العتبة العباسية المقدسة
المركز الاسلامي للدراسات الاستراتيجية

4 سلسلة استراتيجيات معرفيّة

نحن والتربيّة المدرسيّة

تحرير وتقديم
جهاد سعد

سلسلة استراتيجيات معرفيّة 4

نحن والتربية المدرسيّة

بسم الله الرحمن الرحيم

نحن والتربية المدرسية : تاليف مجموعة مؤلفين، تحرير وتقديم جهاد سعد.- الطبعة الأولى.- النجف، العراق : العتبة العباسية المقدسة، المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية، 1441 هـ. = 2019.
344 صفحة ؛ 24 سم.-(سلسلة استراتيجيات معرفية ؛ 4)
يتضمن ارجاعات ببليوجرافية.
ردمك : 9789922625881
1. التعلم– مقالات ومحاضرات. أ. سعد، جهاد، مقدم. ب. العنوان.

LCC : LB1060 .N34 2019
DDC : 370.1523
مركز الفهرسة ونظم المعلومات التابع لمكتبة ودار مخطوطات العتبة العباسية المقدسة

فهرست الكتاب

ـ كلمة المركز: مشروع نحن والتربية المدرسيّة.....7

ـ مقدمة التحرير: المدرسة العربيّة وتحدّيات المستقبل

جهاد سعد.....9

ـ مسألة القيم في الأنظمة التعليميّة العربيّة

حسن اشرواو.....89

ـ السياسات التعليمية والإصلاحات التربوية بالمغرب

رشيد البوشواري.....107

ـ الهشاشة السوسيو اقتصادية بالمغرب وإنتاج العنف

الدكتور أنس الصنهاجي..... 130

ـ فلسفة التربية

أ.د ميلود عامر حاج..... 148

فهرست الكتاب

ـ أخلاقيّة التربية التعليميّة في الإسلام

د. عامر عبد زيد الوائلي.....169

ـ المؤسّسة التعليمية

د. محمود كيشانه.....185

ـ تدريس الفلسفة في العالم العربي

د. محمود كيشانه.....205

ـ حقّ تعليم ذوي الإعاقة بين القانون والواقع

م.م. حسين خليل مطر.....237

ـ طرائق التدريس والتقويم التعليميّة الناشطة والتفاعليّة

سارة مصطفى صفا.....270

ـ التربية بالمسرح في المدرسة

ياسين سليماني.....301

مشروع نحن والتربية المدرسيّة

﴿وَلَٰكِن كُونُوا رَبَّانِيِّينَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ الْكِتَابَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ﴾.

في شهر تشرين أول/ أكتوبر من العام المنصرم، أطلق المركز الإسلاميّ للدراسات الاستراتيجيّة مشروعاً للبحث الجماعيّ تحت عنوان «نحن والتربية المدرسيّة». ووُجّهت الدعوة للتربويّين في العالم العربيّ لتقديم مساهماتهم على الموقع الإلكترونيّ، وذلك ضمن المحاور التسعة التالية:

أولاً: تاريخ المدرسة العربية وتطوّرها وصولاً إلى عصرنا الحاضر.

ثانياً: فلسفة التربية المدرسيّة. ونناقش في هذا المجال أهداف التربية والتعليم وفلسفة هذه الأهداف ومصادرها وإمكان تحقيقها وسبل الوصول إليها.

ثالثاً: أسس وضع المناهج التعليمية. وبسبب الاختلاف الكبير في مفهومات المنهج نركّز هنا على المنهج المكتوب أو الموصى به من قِبَل السلطات الرسميّة، والمنهج المعلّم بما يتضمّنه من معارف ومفاهيم وقيم ومواقف وقدرات ومهارات وكفايات. ونتطرّق إلى تأثير المناهج المستوردة وكيفيات تكييفها مع الثقافة المحليّة وتأثيراتها الإيجابيّة أو السلبيّة.

رابعاً: الإدارة المدرسية ماضيها حاضرها مستقبلها، وسبل تطويرها على ضوء تطوّر علوم الإدارة التربوية.

خامساً: إعداد المعلمين، سواء في الجامعات التي تمنح إجازات تعليميّة أو في المعاهد المتخصّصة أو في التدريب المستمرّ.

سادساً: طرائق التدريس والتقويم، التقليدية والناشطة والتفاعلية، وصلتها

بالتطوّر التكنولوجيّ وما يمكن أن توفّره التكنولوجيا من وسائل توفير للوقت والجهد، وكيفية ترشيد استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية. وبهذا يغطّي هذا المجال طرائق التدريس التي لم تعد منفصلة عن طرائق التقويم والوسائل التعليمية الحديثة.

سابعاً: التلميذ أو الطالب كمحور للعملية التعليمية، حاجاته ومراحل نموّه وأنماط الشخصيّات وطرق تفاعلها واستجابتها للتربية والتعليم، ومشكلات السلوك وطريقة إدارتها في النشاطات الصفّية واللاصفّية.

ثامناً: المبنى المدرسيّ والتجهيزات، تطوّر وتنوّع تصميم الصفوف والقاعات والمختبرات والملاعب، وكيف يساعد المبنى المدرسيّ على توفير بيئة تعلميّة سليمة.

تاسعاً: التحديّات المستقبلية التي تواجه المدرسة وسبل مواجهتها والاستجابة لها وعلاقتها بالتعليم الجامعيّ وسوق العمل، وضرورة فتح المسارات بين التعليم الأكاديميّ من جهة والتعليم المهنيّ والتقنيّ من جهة أخرى.

وبعد عشرة أشهر وصلتنا مساهمات من المغرب والجزائر ومصر والعراق ولبنان، وكان أفضلها من ناحية المعايير الأكاديمية ما ننشره في هذا الكتاب ضمن سلسلة «استراتيجيات معرفية».

وسيلاحظ القارىء الكريم أنّ الأبحاث المختارة لم تغطّ كافة المحاور المحدّدة، ولذلك عزّزناها بمقدمة مطولة تلامس ما استهدفناه في هذا المشروع، وتركنا الباب مفتوحاً لإمكانية إصدار مجلّد آخر تحت العنوان نفسه.

ولا يسعنا في نهاية هذا التقديم إلّا أن نشكر كلّ من بذل جهدًا في البحث لخدمة مجتمعنا العربيّ والإسلاميّ، عسى أن تكون هذه المشاريع البحثية مساهمة متواضعة من المركز الإسلاميّ للدراسات الاستراتيجية في النهضة التربوية العربية المأمولة.

مدير التحرير

في 2019/7/12

المدرسة العربيّة وتحدّيات المستقبل

(رؤية إسلاميّة)

جهاد سعد[1]

تمهيد:

تُحاول هذه الدراسة أن تتفحّص ما تركه التراث التربويّ للحاضر والمستقبل، ولعلّها تُثبت أنّ بعض الخبرات التربوية التي راكمتها المدرسة الإسلامية لا تزال قابلة للتطبيق في عصرنا الحاضر، بوصفها خبرات تنتمي إلى ثوابت التربية النظامية في كلّ جيل، فهي ليست ملكًا لعصرها ولا هي أسيرة زمانها، لأنها تختزن رؤية توحيديّة وتكامليّة لميادين التربية من أسرة ومدرسة ومجتمع، هذه الرؤية التي نفتقدها اليوم في المدرسة العربية الحديثة إمّا بسبب التخصّص أو بسبب التأثّر بأنماط المدرسة الغربية، أو لأنّ المدرسة العربيّة انفصلت جزئيًّا عن مجتمعها وتراثها وأصبحت تلهث وراء استهلاك الجديد والمستورد، من دون تبصّر في مدى ملاءمة فلسفتها وطرائقها للبيئة التي تعمل على خدمتها.

---

[1]- مدير المشروع، خبير تربوي، وباحث في الشؤون الفكرية والفلسفية، رئيس قسم الاستشراق في المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية.

ولا تتحمل التربية وحدها مسؤولية ذلك الانفصال، فالمدرسة كائن اجتماعيّ يتأثّر ويُؤثّر، ويقود ويُقاد، ويعكس الفضاء الثقافيّ الذي يحيط به، وهو اليوم فضاء ملوّث بكافّة أشكال الاحتلال والاستهلاك والتبعيّة.

ولكي نحرّر المدرسة العربية من الانبهار والدونية والتبعية لا بدّ من أن نعيد لها الثقة بنفسها، ونذكّرها بتاريخها لا لنقف عنده ونبكي على الأطلال، بل لنبحث عن قناديل الضوء التي لم ينفد زيتها بعد، ولا تزال صالحة لإنارة الطريق نحو المستقبل... خاصّة على مستوى الفلسفة التربوية التي تنعكس في كلّ زمان بالثوب الذي يناسبها، وعندما تكون هذه الفلسفة مستمدّة من كتاب الله (جلّ وعلا)، وسنّة الرسول الكريم ﷺ، فإنّها ترتفع فوق المكان والزمان وتطلّ على الواقع من شرفة الغيب الذي يخاطب الشهادة، والعلم الذي يختزن كلّ العلوم.

- أهمية البحث:

كرّست المدرسة نفسها كمؤسّسة من مؤسّسات المجتمع، ولم يعد بإمكاننا تصوّر المستقبل بدون النظر إلى ما ستفعله المدرسة أو التربية النظامية في خرّيجيها، فمردود التعليم ومخرجاته، يعني إلى حدّ بعيد ملامح المجتمع المستقبلي، ولذلك تنطلق أبحاث التنمية والنهوض من التربية وتعود إليها.

والمجتمع العربيّ والإسلاميّ، لا يمكنه أن يواجه تحدّيات التنمية والنهوض من دون النظر في حال المدرسة تقويمًا وتطويرًا، فهي الميدان الوسيط بين الأسرة والمجتمع، بل هي المجتمع المكثّف الذي يعايشه الطالب قبل أن يتصدّى لتحدّيات المجتمع الأوسع، فبها ومعها ومنها يكتسب التلميذ معارفه ومفاهيمه وقيمه ومواقفه ومهاراته وكفاياته، ويمتحن في بيئتها قدراته الكامنة، فهي قادرة على استكشافه وإعداده، كما هي قادرة على تشويه عملية التنشئة إذا كانت مبنيّة على أسس مغلقة ومتخلّفة. فدور المدرسة على هذا دور حاسم وجوهريّ وأساسيّ طالما أنّها أبرز مؤسّسات التربية النظامية حتّى الآن: «فمجتمع الغد إمّا تصنعه المدرسة أو لا يكون.

وإنّ تغيير الإنسان يسبق في ذلك تغيير المجتمع، وإنّ العملية لا يمكن أن تتمّ إلّا من خلال إقامة شكل جديد من التعليم والمدرسة»[1].

ويكتسب هذا البحث أهميّته من ذلك الدور المحوريّ للمدرسة في منظومة التربية، ويتطلّع إلى فرصة نهوض بهذا الدور على ضوء الواقع الذي تعيشه المدرسة في البلاد العربية، وفي هدى الثقافة الإسلامية الغنيّة بروافع التربية والتنشئة، والتي نعتقد أنّها وفّرت للمسلم ما يحتاجه ليمضي في البناء المتكامل وعلى الصراط المستقيم.

- **إشكالية البحث:**

إنّ المدرسة العربية التي يفترض فيها أن تكون مربّيًا إسلاميًا أمينًا، وحافظًا لمبادىء وقيم الإسلام، وناقلاً متفاعلاً للثقافة العربية الأصيلة ولهوية الأمّة التي أصبحت أمّة بالإسلام، أصيبت بأدواء المجتمع المحيط بها، فأصبحت تعاني من ازدواجيّة خطيرة في الشخصيّة، بل أحيانًا من التيه الناتج عن ضعف التواصل مع تاريخها العريق، مع انبهار غير رشيد بالثقافة الغربية التي اجتاحتنا عقب سقوط دولة الخلافة الإسلاميّة في مطلع القرن المنصرم.

فهل هناك من فرص لإعادة تصحيح المسار التربويّ عبر إصلاح الأداء المدرسيّ؟ وهل بإمكان المدرسة المنفعلة والتابعة أن تكون فاعلة، وقيادية في عملية التغيير؟ وما هو الموقف من ثقافة العصر في هذه العملية الإصلاحية الشائكة التي تصطدم بقوة نفوذ التغريب، وضعف التزام القيّمين على التربية بثوابت شريعتهم ودينهم؟ وما العمل في مجال المناهج والمعلّم، والإدارة والتجهيزات، والحال أنّها مصابة أو محمّلة بفيروسات التبعيّة حتّى النخاع؟

هذا في ظلّ أبحاث جديدة، تشكّك بدور المدرسة في التنمية وتدعو إلى إعادة

[1] - عبد العزيز محمد الحرّ، التربية والتنمية والنهضة، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ط1، بيروت، 2003، ص34.

النظر فيها كمؤسّسة. وقد تعالت أصوات كثيرة يدعو بعضها لإصلاح التعليم ويدعو بعضها إلى هدم أسوار المدرسة، ويدعو آخر إلى دراسة جدوى الأنظمة التعليمية وكفاءتها الداخلية والخارجية. فعندما يُستهلك التعليم ولا ينتج، ويضرّ ولا ينفع فيكون من المجدي التخلّص منه.[1]

فإذا استمرّ هذا التدهور لمردود المدرسة في عملية النهوض والتنمية فإنّ مصيرها كمؤسّسة اجتماعية يصبح على المحكّ، ولكن ما هو البديل؟

نعتقد في هذا البحث أنّ البديل يكمن في مدرسة أكثر تطوّرًا وأرحب أفقًا، وأعمق تجذّرًا في الشخصية الحضارية للعالم العربيّ والإسلاميّ، ولكن تبقى هذه هي الفرضية التي يدور البحث حول إثباتها أو تزويدها بعناصر الوضوح والقوّة.

منهج البحث:

لا يتوفّر العمق والتجذّر إلّا بالأصالة والعودة إلى دروس التاريخ التربويّ، وتحليلها واستخلاص العبر منها. لذلك لا بدّ من أن يكون منهج البحث تاريخيًا وصفيًا ثم تحليليًّا في نطاق التجربة المدرسية. ثمّ يتطوّر المنهج إلى التركيب للوصول إلى اقتراحات عمليّة يمكن للمدرسة العربية أن تشرع في تنفيذها على المستويات كافة دفاعًا عن دورها في تكوين الثقافة وصناعة التنمية.

أقسام البحث:

وهذا المنهج يفرض علينا تقسيم البحث إلى أربعة فصول وخاتمة:

الفصل الأوّل: ويتضمّن مفهوم المدرسة في اللغة والاصطلاح.

الفصل الثاني: يعرض باختصار لدورها التاريخيّ في التجربة العربية والإسلامية.

---

[1] - عبد العزيز محمد الحرّ، التربية والتنمية والنهضة، مرجع سابق، ص39، بتصرف.

الفصل الثالث: على كثرة المصادر التي تناولت التربية والتعليم في الإسلام، حرمت الأمة من إضاءآت موضوعية على الدور التأسيسي للبيت النبوي لأسباب سياسية معلومة. فكان لا بد من سد هذه الثغرة بالإشارة إلى خدماتهم القيمة للأمة وما تميزت مدرستهم به من حرص على الرواية والتدوين في فترة مبكرة من حياة الدعوة الإسلامية. ولذلك يعالج الفصل الثالث تحت عنوان "بيت الأئمة مدرسة الأمة " مراحل تأسيس وتدوين ما نسميه المنهج التعليمي للأمة ابتداء من حياة الرسول ص امتدادا إلى مدارس الأئمة المعصومين وجامعاتهم وخريجيهم.

الفصل الرابع: يعرض أهمّ المتغيّرات التي كان لها انعكاس مباشر على الأداء المدرسيّ عمومًا في هذا العصر، وعلى دور المعلّم خصوصًا بسبب محورية دوره في العملية التعليمية ككلّ، ثمّ يحاول أن يحدّد واقع وموقع المدرسة العربية من هذه المتغيّرات، التي كان لها تأثيرها الواضح على البيئة الاجتماعيّة والاقتصاديّة والتربويّة من دون أن يكون تأثيراً إيجابيًا في مطلق الأحوال.

الفصل الخامس: يحاول رسم ملامح مدرسة المستقبل، مستفيدًا ممّا توصلنا إليه في الفصل الثالث، فيختار من المتغيّرات ما هو إيجابيّ، ويضع حدودًا للإسراف في استهلاك كلّ ما ينتجه الغرب لحماية المدرسة العربية من التبعيّة العمياء التي لها دور أساسيّ في حراسة التخلّف واستمراره تحت عنوان التحديث والحداثة.

الخاتمة: تلخّص نتائج البحث، وتقدّم اقتراحات عمليّة في مجالات الأداء المدرسيّ، ليكون للبحث قيمة علمية وعملية.

الفصل الأوّل: المدرسة في اللغة والاصطلاح

المبحث الأوّل: المدرسة في اللغة

قال الزبيدي في تاج العروس[1]:

[درس]: درس الشيء، والرسم يدرس دروسًا، بالضمّ: عفا. ودرسته الريح درسًا: محته، إذا تكرّرت عليه فعفَّته. لازم متعدٍّ.

ودرسه القوم: عفّوْا أثره.

ومن المجاز: دَرَسَ الكِتَابَ يَدْرُسُه بالضَّمّ ويَدْرِسُه بالكَسْر دَرْساً بالفَتْح ودِرَاسَةً بالكَسْر ويُفْتَحُ ودِرَاساً ككِتَاب : قَرَأَه . وفي الأَساس : كَرَّرَ قِرَاءَتَه في اللِّسَان ودارَسَهُ من ذلكَ كأَنَّه عانَدَه حَتّى انْقَادَ لحِفْظِه. وقال غيرُه: دَرَسَ الكِتابَ يَدْرُسُه دَرْساً: ذَلَّلَهُ بكَثْرَة القِرَاءَة حَتّى خَفَّ حِفْظُه عليه من ذلك كأَدْرَسَه.

ودرّسه تدريسًا. شدّد للمبالغة، ومنه مدرّس المدرسة.

ودرس الكتاب ودرس غيره: كرّره عن حفظ.

والدرسة، بالضمّ: الرياضة.

والدرس، بالفتح: الطريق الخفيّ، كأنّه درس أثره حتّى خفي.

[والمدرس كمنبر].

ومن المجاز: في الحديث: حتّى أتى المدراس، وهو بالكسر: الموضع الذي يُدرس فيه كتاب الله، ومنه مدراس اليهود، قال ابن سيده: ومفعال غريب في المكان.

ومن المجاز: المدرّس، كمحدّث: الرجل الكثير الدرس، أي التلاوة بالكتابة والمكرّر له، ومنه مدرّس المدرسة.

---

[1]- الزبيدي، تاج العروس، ج8، دار الفكر، بيروت، 1994، ص28.

ومن المجاز: المدرّس، كمعظّم: المجرّب، كذا في الأساس، وفي التكملة: المدرّب.

ومن المجاز: المدارس: الذي قارف الذنوب وتلطّخ بها، من الدرس، وهو الجرب.

قال لبيد يذكر القيامة:

يوم لا يدخل المُدارس في الرحمة إلّا براءة واعتذار

وهو أيضًا: المقارئ الذي قرأ الكتب.

والمدارسة والدراسة: القراءة، ومنه قوله تعالى: ﴿وَلِيَقُولُوا دَرَسْتَ﴾ في قراءة ابن كثير وأبي عمرو، وفسره ابن عبّاس رضي الله عنهما بقوله:

«قرأت على اليهود، وقرؤوا عليك». وقرأ الحسن البصريّ: «دارست»، بفتح السين وسكون التاء، وفيه وجهان، أحدهما: دارست اليهود محمّدًا ﷺ، والثاني: دارست الآيات سائر الكتب، أي ما فيها، وطاولتها المدّة، حتّى درس كلّ واحد منها، أي مُحيَ وذهب أكثره.

وقرئ: درست أي قرأت كتب أهل الكتاب. وقيل: دارست: ذاكَرْتُهم.

وقيل: درست، أي تعلمت.

وقرئ: «درست» و«درست»، أي هذه أخبار قد عفت وانمحت.

ودرست أشدّ مبالغة. أي هذا الذي تتلوه علينا قد تطاول ومرّ بنا.

واندرس الرسم: انطمس.

والمدراس والمدرس، بالكسر: الموضع يُدرس فيه.

والمدرس أيضًا: الكتاب.

والمدراس: صاحب دراسة كتب اليهود. ومفعل ومفعال من أبنية المبالغة.

ودارست الكتب، وتدارستها، وادّارستها، أي درستها.

وتدارس القرآن: قرأه وتعهّده؛ لئلاّ ينساه، وهو مجاز.

وأصل المدارسة: الرياضة والتعهّد للشيء.

وجمع المدرسة المدارس.

وفراش مدروس: موطّأ ممهّد.

1 - في القرآن الكريم

وقد اعتبر الطريحي في تفسير «غريب القرآن» مادة «درس» من الغريب فلم يرد تحت حرف الدال غيرها:

قال الطريحي: (درس) (درسوا ما فيه) قرؤوا ما فيه، و(دراستهم) قراءتهم، ﴿وَلِيَقُولُوا دَرَسْتَ﴾ أي قُرِئت عليك واللام للعاقبة أي فعلنا التصريف ليقولوا هذا القول أي درست، ودرست: أي قرأت وتعلمت ودرست: أي هذه الأخبار والآثار التي تأتينا انمحت وذهبت. وقد كان يتحدّث بها، و(إدريس) هو أحد أجداد نوح عليه السلام، ويسمّى إخنوخ وسمّي (إدريس) قيل: لكثرة دراسته كتاب الله تعالى وقيل: إنّه اسم أعجميّ، ولو كان إفعيل من الدرس لم يكن فيه إلاّ العلَمية فكان يجب صرفه.[1]

- الآيات

﴿وَكَذَٰلِكَ نُصَرِّفُ الْآيَاتِ وَلِيَقُولُوا دَرَسْتَ وَلِنُبَيِّنَهُ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾. الأنعام (105).

---

[1] - فخر الدين الطريحي، تفسير غريب القرآن، تحقيق محمد كاظم الطريحي، انتشارات زاهدي، قم، ص304.

﴿مَا كَانَ لِبَشَرٍ أَن يُؤْتِيَهُ اللَّهُ الْكِتَابَ وَالْحُكْمَ وَالنُّبُوَّةَ ثُمَّ يَقُولَ لِلنَّاسِ كُونُوا عِبَادًا لِّي مِن دُونِ اللَّهِ وَلَٰكِن كُونُوا رَبَّانِيِّينَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ الْكِتَابَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ﴾. آل عمران (79).

﴿أَمْ لَكُمْ كِتَابٌ فِيهِ تَدْرُسُونَ﴾. القلم (37).

﴿فَخَلَفَ مِن بَعْدِهِمْ خَلْفٌ وَرِثُوا الْكِتَابَ يَأْخُذُونَ عَرَضَ هَٰذَا الْأَدْنَىٰ وَيَقُولُونَ سَيُغْفَرُ لَنَا وَإِن يَأْتِهِمْ عَرَضٌ مِّثْلُهُ يَأْخُذُوهُ أَلَمْ يُؤْخَذْ عَلَيْهِم مِّيثَاقُ الْكِتَابِ أَن لَّا يَقُولُوا عَلَى اللَّهِ إِلَّا الْحَقَّ وَدَرَسُوا مَا فِيهِ وَالدَّارُ الْآخِرَةُ خَيْرٌ لِّلَّذِينَ يَتَّقُونَ أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾. الأعراف (169).

قال الشيخ الطوسي في التبيان: وقوله تعالى: ﴿وَدَرَسُوا مَا فِيهِ﴾ المعنى قرؤوا ما فيه ودرسوه فضيّعوه، وتركوا العمل به. والدرس تكرّر الشيء يقال درس الكتاب إذا كرّر قراءته، ودرس المنزل: إذا تكرّر عليه مرور الأمطار والرياح حتّى يمحى أثره[1].

2- في الحديث الشريف

عن رسول الله ﷺ: «إن أردتم عيش السعداء، وموت الشهداء، والنجاة يوم الحسرة، والظلّ يوم الحرور، والهدى يوم الضلالة، فادرسوا القرآن، فإنّه كلام الرحمن، وحرز من الشيطان، ورجحان في الميزان»[2]

ومن عيون كلام أمير المؤمنين علي بن أبي طالب عليه السلام فقرة من خطبه يشرح فيها «اندراس العلم» قبل بعثة الرسول ﷺ، ويلمح فيها إلى أنّ هذه العمليّة تكرّرت ولو بشكل آخر بعد الرسول ﷺ، وكأنّه يصف حال العرب اليوم. يقول عليه السلام: «أشهد أنّ محمّدًا عبده ورسوله، أرسله بالدين المشهور، والعلم المأثور، والكتاب المسطور، والنور الساطع، والضياء اللامع، والأمر الصادع، إزاحةً للشبهات، واحتجاجًا بالبينات،

[1] ـ الطوسي، التبيان، ج5، مطبعة الإعلام الإسلامي، ط1، 1409، ص22.

[2] ـ الطبرسي، تفسير جوامع الجامع، ج1، مؤسسة النشر الإسلامي، ط1، 1418ه، ص6.

وتحذيراً بالآيات، وتخويفًا بالمثلات، والناس في فتن انجذم فيها حبل الدين، وتزعزعت سواري اليقين، واختلف النجر وتشتّت الأمر، وضاق المخرج وعميَ المصدر، فالهدى خامل والعمى شامل، عُصي الرحمن، ونُصر الشيطان، وخُذل الإيمان فانهارت دعائمه، وتنكرت معالمه، ودرست سبله، وعفت شركه، أطاعوا الشيطان فسلكوا مسالكه، ووردوا مناهله، بهم سارت أعلامه، وقام لواؤه في فتن داستهم بأخفافها، ووطئتهم بأظلافها وقامت على سنابكها، فهم فيها تائهون حائرون جاهلون مفتونون في خير دار وشرّ جيران، نومهم سهود وكحلهم دموع، بأرض عالمها ملجم وجاهلها مكرم (ومنها يعني آل النبيّ صلى الله عليه وآله) موضع سرّه ولجأ أمره وعيبة علمه وموئل حكمه وكهوف كتبه، وجبال دينه، بهم أقام انحناء ظهره وأذهب ارتعاد فرائصه، (ومنها يعني قومًا آخرين) زرعوا الفجور، وسقوه الغرور، وحصدوا الثبور، لا يقاس بآل محمّد صلّى الله عليه وآله من هذه الأمّة أحد ولا يسوّى بهم من جرت نعمتهم عليه أبدًا، هم أساس الدين، وعماد اليقين، إليهم يفيء الغالي، وبهم يلحق التالي ولهم خصائص حق الولاية»[1].

أقول: وفي النص إشارة إلى أنّ معالم الدين «تندرس» أيضاً «بالفجور إذا سقاه الغرور الذي يمنع من الازدياد». وسنرى فيما سيأتي من بحث أنّ الجاهلية هي ليست فقط ما قبل الإسلام بالمصطلح القرآنيّ بل هي أيضاً كلّ ما هو غير الإسلام بمعناه الحضاريّ والإنسانيّ الأشمل.

3- استفادة لغوية:

إنّ اختيار الباري تعالى للفعل درسَ، يدفعنا إلى التفكّر في سرّ الكلمة ومعانيها، فهي على ما مرّ معنا في معاجم اللغة والآيات الكريمة والحديث الشريف، تفيد التكرار، كما تفيد التمييز بين الغثّ والسمين، فدرس الحنطة يؤدّي إلى الفرز بين الجيّد والرديء وبين القشر واللبّ، يعني ما هو من الشكل عمّا هو من المحتوى والمضمون، كما تفيد العمل، فإهمال ما درسنا بعدم العمل به يؤدّي إلى اندراسه

[1] - نهج البلاغة، ص30.

يعني إلى محوه، كما تفيد الإلزام بالعمل والسير والقول الحقّ على الله سبحانه وتعالى، وصيغة الإلزام واضحة في الآية 169 من سورة الأعراف.

وهذه المعاني الغنيّة للكلمة وجمعها بين القراءة والمحو والتضييع في قوله تعالى ﴿**وَدَرَسُوا مَا فِيهِ**﴾، توحي لنا بطرائق وإشارات للعمليّة التربويّة كما يجب أن تكون في المدرسة الإسلاميّة، وهي التكرار والتدبّر، خاصّة في دراسة القرآن الكريم، لاستكشاف المعاني ومراعاة الفروقات الفردية، ولاستظهار المعاني الجديدة مع الزمن، والفرز بين العلوم المفيدة والمؤدّية إلى العمل، وبين ما هو من القشر والشكل عمّا هو من المحتوى والمضمون، والالتزام بالعلم عملاً وقولاً وتحويله إلى معيار للسلوك ودليل على الطريق القويم لملازمة الحقّ، وتلقّي الوحي الإلهيّ بروح الإيمان والتسليم بعيدًا عن هوى النفس، لكي لا ننسب إلى الله سبحانه غير الحقّ، وإلّا سلبنا نعمة التعليم الإلهيّ وانمحت آثاره في قلوبنا وعقولنا وسلوكنا.

وفي اعتقادي أنّ المسلمين تأخّروا في استخدام كلمة مدرسة بمعنى مكان الدرس، على وزن مفعلة، لأسباب تاريخيّة وليس لأسباب لغويّة:

أوّلًا: لأنّ وزن مفعلة، كالمعصرة، بمعنى مكان العصر، والمحكمة بمعنى مكان الحكم، ليس غريبًا في المكان كما هو الحال في مفعال، فلا داعي لتكلّف القول إنّ الأصل عبرانيّ أو آراميّ من مدراس أو مدرس وجمعها مداريس ثمّ خفّفت فأصبحت مدارس[1]، كما يشير عماد عبد السلام رؤوف، لسهولة الوصول إلى الكلمة من غير هذا الطريق وهو طريق تصريف الفعل درس، بعد أن استخدمه القرآن وأدخله إلى قاموس اللغة العربية.

ثانيًا: مع ظهور سهولة الوصول إلى الكلمة لغويًا يبقى العائق التاريخيّ وهو ارتباط كلمة مدراس ومدارس بتاريخ التعليم اليهوديّ للتوراة، فنراهم يستخدمون

[1] - أُنظر: عماد عبد السلام رؤوف: مدارس بغداد في العصر العباسي، مطبعة دار البصري، بغداد، 1386ه/ 1966م، ص5.

كلمة «كتاب» و«مكتب»، للتعبير عن مكان تدريس العلوم الإسلامية للأولاد وعلى رأسها القرآن الكريم.

وقد اختلفوا في مطابقة الكلمتين في اللغة، فقال الفيروز آبادي: «المكتب موضع التعليم وقول الجوهري إن الكتاب والمكتب واحد غلط، أما ابن منظور فيقول: المكتب موضع الكتاب والكتّاب موضع تعليم الكتاب، والجمع الكتاتيب والمكاتب... أما في الاصطلاح فالمكتب والكتاب يطلقان على الموضع الذي يتعلم فيه الصبيان... وبعد أن يترك الصبية المكتب ينصرفون إلى تعلّم العلوم. قال ياقوت: إن عبد الغفار الفارسي قال، ورد علي بن فضال نيسابور واختلفت إليه فوجدته بحرًا في علمه.. فأعرضت عن كلّ شيء وفارقت المكتب ولزمت بابه بكرة وعشية»[1].

ويُعتبر الشاعر دعبل الخزاعي (ت. 246هـ)، وهو كما يظهر من تاريخ وفاته من شعراء النصف الأول من القرن الثالث الهجريّ، من أوّل من استخدم كلمة مدارس بمعناها الذي ساد بعد القرن الرابع حيث قال في قصيدة مشهورة يمدح فيها آل البيت عليهم السلام وينعى فيها الإمام الحسين عليه السلام:

مدارس آيات خلت من تلاوة ومنزل وحي مقفر العرصات[2]

وفي المحصّلة فإنّ الاستخدام لم يعد غريبًا على العربية بعد تأسيس المدارس في القرن الرابع، وبعد أن تكرّس في الأدبيات التربويّة العربيّة والإسلاميّة ابتداء من ذلك القرن.

---

[1] - أُنظر:عبد الله دخيل الفياض: تاريخ التربية عند الإمامية وأسلافهم من الشيعة بين عهدي الصادق والطوسي، الدار المتحدة للنشر، ط2، بيروت، 1983، ص 66ـ69.

[2] ـ محمد منير سعد الدين: المدرسة الإسلامية في العصور الوسطى، مفهومها، نشأتها دورها وخدماتها في المجتمع إدارتها وتنظيمها، المكتبة العصرية، صيدا_بيروت، 1995، ص11.

- المبحث الثاني: المدرسة في الاصطلاح

يُقصد بالمدارس: تلك الدور المنظّمة التي يأوي إليها طلّاب العلم، وتُدّر عليهم فيها الأرزاق، ويتولّى التدريس لهم وتثقيفهم فئة صالحة من المدرّسين والعلماء، يوسّع عليهم في الرزق، ويُختارون بحسب شروط الواقف، ممّن يحسنون القيام بالغرض الذي نُدبوا للقيام به، ويُجازون بما تعلّموا من ضروب المعارف الإلهية والبشرية. وكانت هيئة التدريس في الجملة لا تختلف عن هيئة المساجد. وقد تؤسَّس المدرسة لنشر نوع خاصّ من المعرفة، تحت إشراف الدولة التي تنفق عليها الأموال وتحبس لها الأوقاف، وتراقب التعليم، وتعهد لفئة صالحة من الناس وهم المعلّمون ليقوموا بتدريس المتعلّمين وتثقيفهم، ويختارون وفق لوائح خاصّة يضع الواقف شروطه فيها، وتقدّم لهم الجرايات والأرزاق، ويُجاز فيها المتعلّمون بما تعلّموا من ضروب المعارف النقليّة والعقليّة.[1]

يلاحَظ في هذا التعريف الجامع للمدرسة في عصور الازدهار الإسلاميّ:

أوّلًا: مجّانية التعليم، والحرص على أن لا يحمل المعلّم والمتعلّم هموم المعاش، والحضّ على أن لا يرتزق العالم بعلمه.

ثانيًا: المبادرة من الواقف إلى تأسيس مدرسة لأسباب سيأتي تفصيلها.

ثالثًا: ارتباط المدرسة بالمسجد الذي كان منذ هجرة الرسول الأكرمﷺ، مدرسة الإسلام الأولى. حيث ارتبط طلب العلم بالعبادة بل بأعلى أشكال العبادة.

وفي عرضنا لتاريخ التربية عند العرب والمسلمين سيتّضح مقدار التحوّل والتطوّر الذي أصاب المؤسّسة المدرسية سلبًا أو إيجابًا، أمّا الفلسفة التربويّة المعاصرة فتميل إلى تعريف المدرسة:

---

[1] - محمد منير سعد الدين: المدرسة الإسلامية في العصور الوسطى، مفهومها، نشأتها، دورها، المصدر نفسه، ص 12. بتصرف.

«بوصفها تنظيمًا تربويًّا أو جهازًا من أجهزة المؤسّسة التربوية في المجتمع، تضطلع بجملة وظائف يمكن إجمالها في ستّ وظائف أساسية تتعلّق الثلاثة الأولى بتنمية شخصيّة الفرد (معارف، مهارات، أنشطة اجتماعية) وتحقيق ذاتيّته دون إكراه أو فرض اجتماعيّ. أما الثلاثة الأخيرة منها فهي تتعلّق بوظائف التنشئة الاجتماعية للفرد وتطبيعه بثقافة المجتمع وعلاقاته، (وصاية، انتقاء اجتماعيّ، غرس قيميّ ومذهبيّ)»[1]. فالمدرسة إذًا، مجرّد شكل، أو وسيط تربويّ واحد، ضمن أشكال أو وسائط تربوية مختلفة في المجتمع، أو بعبارة أخرى، المدرسة مربٍّ واحد ضمن مربّين عديدين في المجتمع، يكوّنون جميعًا ما نطلق عليه المؤسّسة الاجتماعية للتربية.

وقد تمّ تعريف التربية: بأنّها نشاط متعقّل وذكيّ، ومنظّم، وراسخ، لنقل وإثارة واكتساب المعارف والاتّجاهات، والقيم والمهارات، أو المشاعر والإحساسات، فضلاً عن أيّ شيء آخر ينتج عن ذلك النشاط.[2]

ويلاحظ على هذا التعريف أنه بقي مفتوحًا ليتفادى حصر مؤثّرات العملية التربوية بما هو منظور وقابل للقياس، وذلك استفادةً من الدراسات والأبحاث المعاصرة التي اعترفت بعدم إمكانيّة الإحاطة بكل أبعاد العمليّة التربوية ومؤثّراتها على السلوك الباطنيّ والظاهريّ.

[1] - حسن البيلاوي، محمود قمبر، محمد وجيه الصاوي: دراسات في أصول التربية، الفصل الأول، التربية والمجتمع، دار الثقافة، الدوحة- قطر، ط2، 1991م، ص30.

[2]- حسن البيلاوي، محمود قمبر، محمد وجيه الصاوي: دراسات في أصول التربية، المرجع نفسه، ص28 و29، بتصرف.

الفصل الثاني: تاريخ التربية النظامية عربيًّا وإسلاميًّا

تمهيد: عربيّ إسلاميّ الفصل والوصل

تقارب هذه الدراسة تجربة التعليم النظاميّ عند العرب من منظور إسلاميّ. وإذا كان بعض من يرى العرب من خارج دائرتهم، يدمج كلّ ما هو عربيّ بكلّ ما هو إسلاميّ، إمّا عن حسن نيّة، لأنّ العرب صاروا أمة بالإسلام، أو عن سوء نية لحبس الدين العالميّ في إطار القومية التي حملت رايته في البداية، ولإلصاق ما شاب العرب من انحطاط وتراجع بالإسلام... فإنّ الدراسات التي تقارب العلاقة بين الإسلام والعرب من الداخل ملزمة بتحديد نقاط الفصل والوصل، ولو إجمالاً، لتبقى تعاليم الإسلام بريئةً مّما يشوب العرب من ردّة أو هزيمة أو انحطاط.

لكي نحافظ على الدقّة العلمية هناك حاجة ماسّة لفضّ الاشتباك بين ما هو عربيّ محض، وما هو إسلاميّ محض، وما هو خليط من العربيّ والإسلاميّ. وقد وقعت بعض الدراسات الجادة في هذا الخلط بسبب قيام العرب بمهمّة نشر الإسلام في البداية، وارتباط المجد الحضاريّ العربيّ بظهور الإسلام في جزيرة العرب. ولكنّ الواقع، بحسب النص الإسلاميّ، أنّ العرب كغيرهم من الأمم الفارسية والتركية والآرية والآسيوية.. مدعوّون لأسلمة حياتهم، وقد نجحوا في البداية عندما كان زخم النبوة حاضرًا بقوّة وأخذت حياتهم المادية والمعنوية تغرف من قوة الإسلام وتعاليمه ومفاهيمه مسلكًا في التربية والإدارة والعيش. ثم إنّ عملية الأسلمة كانت تشهد إقبالاً وإدبارًا في فترات الازدهار والانحطاط بسبب مخالطة المسلمين للثقافات والأمم أو بسبب النكوص العربيّ نحو عادات وقيم جاهليّة في الأساس كالتعصّب للعرق والعنصر والقبيلة. ومن هنا فإنّ بإمكاننا أن نقارب تجربة المدرسة العربية من زاوية إسلاميّة، فيما يمكن لآخرين أن يقاربوها من زاوية مسيحيّة أو غربيّة أو علمانيّة.

- المبحث الأول: جاهليّة العرب (قبل الإسلام)

تقول الباحثة سهام مهدي جبّار: مرّت التربية «الإسلامية» بمراحل عديدة، أهمّها مرحلتان هما: العصر الجاهليّ والعصر الإسلاميّ[1]. والواقع والأصحّ أن تقول: مرّت التربية «العربية» بمراحل عديدة أهمّها مرحلتا العصر الجاهليّ، لأنّ الجاهليّ في تاريخ العرب هو ما قبل الإسلام، هذا إذا أردنا أن نتبنّى المنظور التاريخيّ للجاهليّة والإسلام.

«وينقسم العرب الجاهليون إلى قسمين: البدو، وهم الأمّة الراحلة الناجعة أهل الخيام لسكناهم والخيل لركوبهم والأنعام لكسبهم، يقومون عليها ويقتاتون من ألبانها ويتّخذون الدفء والأثاث من أوبارها وشعرها... ويتقلّبون في المجالات فرارًا من حماوة القيظ تارة وصبّارة البرد تارة أخرى.... ثم الحضر الذين يسكنون القرى ولهم قوانين وشرائع، وبالتالي لهم مدارسهم ومؤسساتهم العلمية، ازدهرت حضارتهم في جزيرة العرب نفسها وتعدتها إلى العراق والشام. اهتمّوا بالعلوم والفنون فدوّنوها وعلّموها. اشتغلوا بالهندسة والرسم وفنّ البناء واهتموا بالحساب والطبّ والزراعة والآداب.... والطفل الحضريّ يخضع لعملية تربوية أرقى، يدرس في مدارس ابتدائية وعالية فيتعلم القراءة والكتابة والحساب وشيئًا من الهندسة والفلك والطبّ والأدب والتاريخ..»[2]

الجاهلية بمعنى كل ما هو غير الإسلام

قال تعالى:

﴿وَطَائِفَةٌ قَدْ أَهَمَّتْهُمْ أَنفُسُهُمْ يَظُنُّونَ بِاللَّهِ غَيْرَ الْحَقِّ ظَنَّ الْجَاهِلِيَّةِ يَقُولُونَ هَل لَّنَا مِنَ الْأَمْرِ مِن شَيْءٍ قُلْ إِنَّ الْأَمْرَ كُلَّهُ لِلَّهِ﴾ (سورة آل عمران، الآية 154).

---

[1]- أنظر: سهام مهدي عبد الجبار، الطفل في الشريعة الإسلامية ومنهج التربية النبوية، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت،1997، ص66.

[2]- سهام مهدي عبد الجبار: المرجع نفسه، ص67.

﴿وَأَنِ احْكُم بَيْنَهُم بِمَا أَنزَلَ اللَّهُ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَهُمْ وَاحْذَرْهُمْ أَن يَفْتِنُوكَ عَن بَعْضِ مَا أَنزَلَ اللَّهُ إِلَيْكَ فَإِن تَوَلَّوْا فَاعْلَمْ أَنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ أَن يُصِيبَهُم بِبَعْضِ ذُنُوبِهِمْ وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنَ النَّاسِ لَفَاسِقُونَ أَفَحُكْمَ الْجَاهِلِيَّةِ يَبْغُونَ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ حُكْمًا لِّقَوْمٍ يُوقِنُونَ﴾ (سورة المائدة، الآيتان 49 و50)

﴿وَقَرْنَ فِي بُيُوتِكُنَّ وَلَا تَبَرَّجْنَ تَبَرُّجَ الْجَاهِلِيَّةِ الْأُولَىٰ﴾ (سورة الأحزاب، الآية33).

﴿إِذْ جَعَلَ الَّذِينَ كَفَرُوا فِي قُلُوبِهِمُ الْحَمِيَّةَ حَمِيَّةَ الْجَاهِلِيَّةِ﴾ (سورة الفتح، الآية 26)

وردت كلمة الجاهلية أربع مرات في القرآن الكريم. ولكنّ آية واحدة أشارت إلى الجاهلية الأولى وهي الآية 33 من سورة الأحزاب. وقد قُرنت بكلمة الأولى في إشارة إلى جاهلية ما قبل الإسلام، أمّا الآيات الأُخَر فربطت الجاهلية:

أولاً: بالاعتقاد بأنّ الإرادة البشرية منفصلة عن التقدير الإلهيّ، أو أنه مسيّر ليس له من الأمر شيء، فيما الحقّ هو أن الاختيار هو من القضاء والقدر ولا ينفصل عن الإحاطة الإلهية. فالله سبحانه خلق الفعل البشريّ بطريقة لا يخرج فيها إلى الوجود إلا بإرادة الإنسان الحرة، وإلا بطل الثواب والعقاب، فمقتضى عدله وتقديره أن يكون الإنسان مختارًا في أفعاله. وهذا اعتقاد لا يرتبط بجاهلية ما قبل الإسلام، فكل اعتقاد أو ظنّ بالله بغير الحقّ يجوّز الظلم على الباري جلّ وعلا هو ظنّ الجاهليّة ولو كان فكرًا حديثًا أو محدثا، كما تفيدنا الآية المطلقة في سورة آل عمران الآية 154.

ثانيًا: أما الآيتان 49 و50 من سورة المائدة، فيُستفاد منهما أنّ حكم الجاهلية هو كلّ حكم بغير ما أنزل الله سبحانه، ولا يقتصر الأمر على الجاهلية السابقة للإسلام.

ثالثًا: كلّ حمية وعصبية للقبيلة أو القومية أو العائلة أو الطبقة، وكلّ تمييز بين البشر لا يستند إلى معايير التفاضل الإسلامية وهي الإيمان والعلم والتقوى، هو حمية جاهليّة، فالآية 26 من سورة الفتح تضع الحمية الجاهليّة في مقابل إلزام المؤمنين بكلمة التقوى واستحقاقها. قال تعالى: ﴿إِذْ جَعَلَ الَّذِينَ كَفَرُوا فِي قُلُوبِهِمُ الْحَمِيَّةَ

حَمِيَّةَ الْجَاهِلِيَّةِ فَأَنزَلَ اللَّهُ سَكِينَتَهُ عَلَىٰ رَسُولِهِ وَعَلَى الْمُؤْمِنِينَ وَأَلْزَمَهُمْ كَلِمَةَ التَّقْوَىٰ وَكَانُوا أَحَقَّ بِهَا وَأَهْلَهَا وَكَانَ اللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمًا﴾. وهذا ينطبق على العنصرية التي تتحكّم بسياسات الغرب اليوم تجاه العرب والمسلمين، كما ينطبق على التيارات القومية الشوفينية التي اجتاحت العالم العربيّ تحت تأثير الثقافة الغربية.

يتبيّن مما تقدّم أنّ الجاهلية لم تترك العرب بعد ظهور الإسلام، بل كانت تظهر في كلّ ما هو غير العقيدة الإسلامية والسلوك الإسلاميّ على شكل تيارات فكرية وإيديولوجيات تمجّد العصبيات القومية وتمزّق نسيج الأمة تارة بعنوان عرب وموال، وتارة بعنوان امتيازات تحصل عليها الطبقة الحاكمة لم نجد لها أساسًا في صدر الإسلام وما أنزل الله بها من سلطان، فعملية التربية الإسلامية للمجتمع العربيّ ولكلّ قومية أخرى هي بهذا المعنى عملية تنقية للأمم من جاهلياتها، التي تتّخذ أشكالا مختلفة ولكن يجمعها الحكم بغير ما أنزل الله، والعصبية والحمية والعنصرية، وتغليب الإرادة البشرية على الإرادة الإلهية والظنّ بالله بغير الحقّ.... حتّى ولو أخذ هذا الظنّ بغير الحقّ شكل الفلسفات الحديثة.

- المبحث الثاني: الثورة التربوية في الإسلام

كلّ من يتناول التربية والتعليم في الإسلام لا بدّ له من أن يقف عند الآية الأولى من سورة العلق، اقرأ، فهي أول ما نزل على الرسول الكريمﷺ. وفي الآيات التالية نكتة لغوية لطيفة، قال تعالى: **﴿اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾**. أمّا عندما تحدّث سبحانه عن نعمة الخلق فنجد في الآيتان السادسة والسابعة من سورة الانفطار: **﴿يَا أَيُّهَا الْإِنسَانُ مَا غَرَّكَ بِرَبِّكَ الْكَرِيمِ﴾**. فهو سبحانه كريم لأنّه خلق، ولكنّه أكرم لأنّه علّم، ويستفاد من هذه اللفتة اللغوية أنّ نعمة التعليم أفضل من نعمة الخلق، فبالتعليم تتحقّق الغاية من الخلق.

وقد ورد العلم بمعنى الغاية من خلق السموات والأرض في قوله تعالى: **﴿اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ وَمِنَ الْأَرْضِ مِثْلَهُنَّ يَتَنَزَّلُ الْأَمْرُ بَيْنَهُنَّ لِتَعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ وَأَنَّ اللَّهَ قَدْ أَحَاطَ بِكُلِّ شَيْءٍ عِلْمًا﴾** (سورة الطلاق، الآية 12).

وورد العلم والتعليم بمعنى غاية إرسال الرسل في قوله تعالى: ﴿**هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ**﴾. (سورة الجمعة، الآية 2).

ومن العلم الإلهيّ والرسوليّ ينطلق القرآن ليدعو إلى تلمّس آيات الله في الأنفس والآفاق: ﴿**سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ**﴾ (سورة فصلت، الآية 53).

وإلى التفكّر في خلق السموات والأرض: ﴿**إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِن مَّاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ**﴾ (سورة البقرة، الآية 164).

والتحريض على التعلّم والتفكّر والتدبّر، مع ذمّ الجاهلين والمعاندين والظالمين في قوله تعالى: ﴿**بَلِ اتَّبَعَ الَّذِينَ ظَلَمُوا أَهْوَاءَهُم بِغَيْرِ عِلْمٍ**﴾ (سورة الروم، الآية 29). كلّها حوافز للإقبال على العلم وطلبه ولو «بسفك المهج وخوض اللجج» بحسب الحديث المنقول عن الإمام السجّاد علي بن الحسين عليه السلام.

وقد روى ابن القيّم عن الإمام عليّ عليه السلام في تفسير قوله تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ**﴾ (التحريم 6). قال: علّموهم وأدّبوهم.

وروى النسائي مرفوعًا: «إنّ الله سائل كلّ راعٍ عمّا استرعاه أحفظ أم ضيّع؟، حتّى يسأل الرجل عن أهل بيته».

ومن الأحاديث اللافتة ما نقله الرازيّ في تفسيره قال: قال رسول الله صلى الله عليه وآله: «إنّ القوم ليبعث الله عليهم العذاب حكمًا مقضيًّا، فيقرأ صبيّ من صبيانهم في المكتب «الحمد لله ربّ العالمين»، فيسمعه الله تعالى فيرفع عنهم بسببه العذاب أربعين سنة.»[1]

[1] - انظر: محمد نور بن عبد الحفيظ سويد، منهج التربية النبوية للطفل، مؤسسة الريان للطباعة والنشر، بيروت، ط5، 1994، ص 28 و27 و107.

وقد رفع رسول اللهﷺ كلّ قيد يقف في وجه طلب العلم، ففي قولهﷺ: اطلبوا العلم ولو بالصين فإنّ طلب العلم فريضة على كلّ مسلم،[1] رفع قيد المكان مهما كان بعيدًا. وفي قولهﷺ اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد[2]، رفع قيد الزمان فلا يختصّ طلب العلم بمرحلة عمرية معيّنة. وفي قولهﷺ: الحكمة ضالّة المؤمن حيثما وجدها فليجمعها إليه[3]، رفع قيد المصدر وأصبح النظر إلى ما قيل لا إلى من قال، وهذا درس في الانفتاح والموضوعية ومحاكمة الأقوال بغضّ النظر عن المواقف المسبقة.

أحدث هذا الحثّ القرآنيّ والنبويّ على طلب العلم، ثورة حقيقيّة في حياة الأميّين، فامتلأت المكاتب بالأولاد والمساجد بالبالغين، وكان رسول اللهﷺ يخصّص أوقاتًا للصحابة لسماع درسه كما يستفاد من حديث ابن مسعودرضي الله عنه: فعن أبي وائل شقيق بني سلمة قال: كان ابن مسعودرضي الله عنه يذكّرنا في كلّ خميس مرّة، فقال له رجل: يا أبا عبد الرحمن لوددت أنّك ذكرتنا كلّ يوم، فقال: أما أنّه يمنعني من ذلك أنيّ أكره أن أملكم وإنيّ أتخوّلكم بالموعظة كما كان رسول الله يتخوّلنا، أي يتعهّدنا بها مخافة السآمة علينا. متّفق عليه. وقد وصل الازدحام فيما بعد إلى حدٍّ أجبر الضحّاك بن مزاحم معلّم الصبيان ومؤدّبهم على أن يطوف بحماره على طلّاب مكتبه وقد بلغ عددهم ثلاثة آلاف صبيّ، وكان لا يأخذ أجرًا على عمله.[4] ثم تنافست الأقطار في تعليم القرآن وتطعيم الدرس القرآنيّ بغيره من العلوم، كما كان يفعل أهل الأندلس والمشرق بحسب رواية ابن خلدون في مقدّمته.[5]

وبدأت معالم مجتمع المعرفة تظهر على المجتمع الإسلاميّ فتنوّعت مجالس العلم، وتوسّعت لتأخذ أشكالاً متعدّدة بحسب المرحلة العمرية والبيئة والمستوى الماليّ والدينيّ والثقافيّ والسياسيّ.

[1] - الخطيب البغدادي، الرحلة في طلب الحديث، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، تحقيق نور الدين العتر، 1395، ص65.

[2] - علي بن إبراهيم القمي، تفسير القمي، ج2، النجف الأشرف، لاط، 1387، ص401.

[3] - ابن سلامة، مسند الشهاب، ج1، مؤسسة الرسالة بيروت، ط1، 1405ه_ 1985م، ص118.

[4] - محمد نور بن عبد الحفيظ سويد، منهج التربية النبوية للطفل، مرجع سابق، ص40.

[5] - محمد نور بن عبد الحفيظ سويد، المرجع نفسه، ص113.

- مؤسّسات التعليم

ـ الأسرة:

قامت الأسرة بوظيفة تعليميّة جعلت منها مؤسّسة موازية لمؤسّسات التعليم كالمساجد والمدارس والكتاتيب... ولم تكن النساء فقط هنّ مربيات الصغار ذكورًا وإناثًا، وإنّما تدخّلت عناصر أخرى من قبل الآباء أو الأزواج أو المؤدّبين الخصوصّيين أو الأقارب من الكبار أو الجواري المربّيات.

وكان على رأس هؤلاء في تربية الصغار الأمّ والأب. قال ابن سينا: «يسنّ في الولد أن يتولاّه كلّ واحد من الوالدين بالتربية». لأنّ الصغير بحاجة إلى نماذج نسائيّة ورجاليّة وبالذات من الجنس المخالف الآخر. ولم تكن الأسرة معهد التربية الأول فحسب، بل كانت في كثير من الأحيان المعهد الأساسيّ أو الوحيد الذي ربىّ بكفاية وجعل من الصغار متعلّمين مستقلّين بأمر تعليمهم بشكل ذاتيّ. وهناك نماذج لعلماء كبار لم يتعلّموا إلاّ داخل بيوتهم.

وكثيراً ما سمعنا في تراجم العلماء عبارة أثيرة: «لا شيخ لي إلاّ والدي».[1]

أقول: إنّ تصدّي الآباء والأمهات والإخوة الكبار لتعليم الصغار، موقف تربويّ عادت إليه بعض الأسر المعاصرة حتّى في الدول المتقدّمة التي تعترف بهذا النوع من التعليم. وغالبًا ما يكون السبب في اتّخاذ هذا الموقف عدم الثقة بالتعليم النظاميّ، أو الخوف من الفساد الاجتماعيّ، أو اليسر الماديّ والثراء الذي يدعو هذه الأسر إلى تنشئة أولادها بين أحضانها لتهيئتهم لإدارة الثروة فيتصدّى الأب أو الأم أو المدرّس الخصوصيّ لتعليم الولد كافّة الموادّ الأساسية، وما يسمّى اليوم بمرحلة التعليم الأساسيّ، ثم يخرج إلى التعليم العالي ويتمكّن من مواكبة البرامج العالية بكلّ سهولة.

---

[1] - حسن البيلاوي، محمود قنبر، محمد وجيه الصاوي: دراسات في أصول التربية، مرجع سابق، ص402ـ403.

وتكشف هذه التجارب الناجحة مدى التكلّف الموجود في المناهج الحديثة، والضغط الذي يمارس على الأولاد حتّى في سنّ الحضانة لتلقينهم منهجًا مكثفًا يصبح هو الهمّ الأساسيّ بدل التلميذ.

وإذا عدنا إلى دور الأسرة في التعليم في الإسلام فإنّنا نجد هذه العادة الحميدة حيّة اليوم فيما يسمّى بالعوائل العلميّة، فكبار العلماء في عصرنا هذا درسوا على يد آبائهم أو إخوانهم وبعضهم أكمل دروسه العالية في الفقه واللغة والأصول من دون أن يدخل المدرسة الحديثة.

وبالعودة إلى التاريخ فقد لجأ كثير من الخاصّة لتعليم أولادهم على يد مؤدّبين خاصّين، فالإمام الصادق أوكل تعليم أولاده لمؤدّب. وكان أبو داود سهل بن محمد الشاعر «مؤدّب سيف الدولة الحمدانيّ»، وكان محمد بن الحسين الذي عُرف فيما بعد بالشريف الرضيّ قد أُحضر إلى السيرافيّ النحويّ وهو طفل جدًّا لم يبلغ عمره عشر سنين فلقّنه النحو وقعد يومًا معه في الحلقة فذاكره بشيء من الإعراب على عادة التعليم.[1]

- الكتّاب:

يظهر أنّ الحاجة إلى مؤسّسات للتعليم الأوّليّ قد ظهرت بصورة مبكرة في العالم الإسلاميّ، وذلك لأنّ متطلّبات الدعوة الجديدة كانت تستلزم نشر التعليم بما فيه التعليم الأوليّ. ثم إنّ الرسولﷺ شجّع المسلمين على التعلّم والتعليم. قال معاذ: سمعت رسول اللهﷺ يقول: ما من رجل علّم ولده القرآن إلّا توّج الله به يوم القيامة تاج الملك وكُسي حلّتين لم ير الناس مثلهما. وظهر اهتمام الرسولﷺ بالتعليم في عهد مبكر فأرسل مصعب بن عمير مع من بايعه بالعقبة الأولى وأمره أن يقرئهم القرآن ويعلّمهم الإسلام... فكان يسمّى المقرىء في المدينة. وممّا يؤكّد كون الكتّاب والمكتب مؤسّسة للتعليم الأوليّ، موادّ منهج الكتّاب التي هي عبارة عن الخطّ

[1] - عبد الله دخيل الفياض: تاريخ التربية عند الإمامية، مرجع سابق، ص71ـ72.

والقرآن الكريم ومبادىء الحساب والرسائل وغير ذلك من الموادّ التي تُدرس في مرحلة التعليم الأوليّ عادة.[1]

وممّا يدلّ على قدم الكتّاب الإسلاميّ في ذلك العصر من الإسلام، أنّ زوجة الرسولﷺ أم سلمة أمرت معلّم الكتّاب أن يُرسل إليها ببعض الصغار يساعدونها في نفش الصوف وإعداده للغزل طبقًا للرواية التي أوردها البخاريّ في صحيحه.

وممّا ساعد على انتشار الكتّاب عوامل دينية واجتماعية وبنيوية منها: واجب تعليم القرآن والتفقّه في الدين، وضرورة تعلّم اللغة العربية خاصّة في الأمصار التي فُتحت، وأهميّة نشر ثقافة إسلامية متجانسة لدى الشعوب التي دخلت الإسلام، وبساطة البنية المؤسّسية للكتّاب، والتي لم تكن مكلفة حتّى تثقل على الناس، فالكتّاب في معظم أحواله عبارة عن تجمّع صبيان مع معلّم في صحن مسجد أو في إحدى سقائفه، أو زواياه أو جوانبه، أو في حجرة ملحقة به، أو في بيت فقيه، أو بجانب سبيل عام، أو تحت ظلّ شجرة، أو في الخلاء أو في حانوت مستأجر، أو في مبنى مشيّد برسم التعليم، أو في ركن مجاور لمدرسة قائمة أو حتّى داخلها، أو بجانب خانقاه أو تربة أوقفه صاحبه قبل موته كصدقة جارية.

كما عرفت صقلية شكلاً متقدّمًا للكتّاب كمؤسّسة تعليمية يشبه الشكل البنائيّ للمدرسة التي تضمّ عددًا من الفصول الدراسية، وعددًا من المعلّمين، لهم رئيس يشبه الناظر أو المدير. كما عرفت فكرة المشاركة في التعليم ببلاد الأندلس حيث يعمل ثلاثة أو أربعة معلّمين معًا كجماعة مشاركة، ويعدّد فائدة هذه المشاركة في وجود تخصّصات كالعربية وعلوم الدين وضمان انتظام الدراسة لأنّ من غاب من المعلّمين وجد زميله الذي يحلّ محلّه.[2]

يلاحظ ممّا مرّ معنا أنّ الكتاتيب تطوّرت عن شكلها الأول في المبنى والمنهج،

---

[1]- عبد الله دخيل الفياض: المرجع نفسه، ص68ـ70.

[2] - حسن البيلاوي، محمود قمبر، محمد وجيه الصاوي: دراسات في أصول التربية، مرجع سابق، ص 404ـ 406، بتصرف.

فمن غرفة إلى بناء يشبه ما عرفناه فيما بعد في المدارس، ومن الاقتصار على القرآن الكريم إلى العلوم الدينية والنحو والحساب، وكأنّ الكتّاب تحوّل إلى مدرسة ولكنّه بقي يحمل اسمه القديم لتأخّر استخدام لفظ المدرسة عند المسلمين كما مرّ معنا.

ـ المساجد:

كان المسجد أوّل مؤسّسة تربوية وتعليمية بنيت في الإسلام. ومن اللافت في التاريخ الإسلاميّ مبادرة الرسولﷺ إلى بناء مسجد حتّى قبل أن يستقرّ في المدينة، فكان مسجد قباء أول مسجد أقيم في الإسلام، أسّسه الرسولﷺ وهو في طريقه من مكّة إلى المدينة مهاجرًا، وقد مكث في قباء أيامًا. وعُقدت في مسجد قباء حلقات العلم ودرس بها عدد من الصحابة في حياة الرسولﷺ.

أمّا مسجد المدينة فكان مركزًا للعبادة والقيادة والإدارة والتربية، وقد ربى فيه الرسولﷺ عددًا كبيرًا من الصحابة وممّن عُرفوا بالقرّاء الذين أوفد بعضهم إلى الأمصار ليُقرِئوا الناس القرآن ويعلّموهم أحكام الدين ويؤمّوهم في الصلاة.[1]

وكان الصحابة الكرام (رضي الله عنهم) يصطحبون أطفالهم معهم إلى المسجد، كما روى جابر بن سمرة قال: صلّيت مع رسول اللهﷺ صلاة الأولى (يعني الظهر)، ثم خرج إلى أهله وخرجت معه، فاستقبله ولدان فجعلﷺ يمسح خدّي أحدهما واحدًا واحدًا، قال جابر: أما أنا فمسح خدّي فوجدت ليده بردًا وريحًا كأنّما أخرجها من جونة[2] عطار.[3]

ولا يخفى ما لاصطحاب الأطفال من أثر تربويّ وتعليميّ، خاصّة عندما يشاركون في الشعائر ويراقبون ويستمعون إلى أحاديث كانت آنذاك تصنع التاريخ الإسلاميّ. فمسجد المدينة جمع بين التربية المقصودة للكبار والتربية غير المقصودة للصغار،

---

[1] - حسن البيلاوي، محمود قمبر، محمد وجيه الصاوي: دراسات في أصول التربية، المرجع نفسه، ص407.

[2] - الجونة: الخابية المطلية بالقار (كتاب الصحاح، للجوهري، ج5، ص 209).

[3] - محمد نور بن عبد الحفيظ سويد: منهج التربية النبوية للطفل، مرجع سابق، ص131.

التي ينتقل فيها العلم والسلوك عن طريق المعايشة والاحتكاك وليس فقط عن طريق الدروس النظامية.

ولمّا فُتحت مكّة أقيم بها المسجد الحرام، وأصبح كمسجد النبيّ ﷺ في المدينة مركزًا لتدريس العلوم. وممن اشتُهر بالتدريس منه ابن عباس، وقد اشتغل بالتفسير والفقه والأدب.[1]

ويظهر أنّ المسلمين الأوائل كانوا يجتمعون حول الرسول ﷺ على شكل حلقة في المسجد فيعلّمهم القرآن ويفقّههم في الدين. وذات مرة جاء ثلاثة نفر إلى المسجد فوقفوا على رسول الله ﷺ، فأمّا أحدهم فرأى فرجة في الحلقة فجلس فيها.

ثم إن نظام التدريس في الحلقة أصبح تقليدًا إسلاميًّا،[2] وفي كلّ مصر أو مدينة أُقيم مسجدٌ جامعٌ، وأصبح جامعةً كبرى أو معهدًا للعلوم الدينية والأدبية وأحيانًا يتوسع في تدريس العلوم الفلسفية والعملية كالطب. ففي مصر أُقيم جامع عمرو بن العاص سنة 23ه وتحول إلى مجالسَ تعليميةٍ متعدّدة، أحصاها المقدسي (م 380هـ) بمائة وعشرة من المجالس الدراسية، ويقول مستطردًا: وعلى هذا جميع المساجد في مصر.

وأنشأ الوليد في عام 87ه، الجامع الأموي، الذي كان تحفةً معماريةً، وضمّ حلقاتٍ تعليميةً متنوعةً، وبلغ عدد المتصدرين لإقراء القرآن 73 متصدرًا، بالإضافة إلى شيوخ الحديث والتفسير والفقه وغيره حتّى إن ابن بطوطة في رحلته 725هـ دُهش لكثرة ما به من «حلقات التدريس في فنون العلم»، ودرس بها مشاهير العلماء على تعاقب العصور. وكانت مساجد دمشق في نموٍّ متواصلٍ عدّها المقدسي (م.378هـ) فوجدها 180 مسجدًا، زادت خلال قرنين إلى 242 مسجدًا.

وقدّر اليعقوبي عدد مساجد بغداد في القرن الثالث الهجري بثلاثين ألف مسجد

[1] - حسن البيلاوي، محمود قمبر، محمد وجيه الصاوي: دراسات في أصول التربية، مرجع سابق، ص 407.

[2] - عبد الله دخيل الفياض: تاريخ التربية عند الإمامية، مرجع سابق، ص77.

ومنها تخرّج فطاحل العلماء، حتّى إن الخطيب البغدادي قرّر كشاهدٍ عصريٍّ أنّ مجالس العلم التي درس بها الشيوخ لم تكن إلا في المساجد ببغداد.[1]

ومن المناسب أن نشير هنا إلى أن ابن جبير ذكر العدد نفسه (ثلاثين ألفا) ولكن لمدارس بغداد وكانت كلّها مخصّصة بأراض وأملاك يعود إيرادها لدفع الرواتب للأساتذة ومخصّصات التلامذة، ما يؤكّد أنّ ظاهرة إلحاق المدارس بالمساجد كانت منتشرةً في كافة أرجاء العالم الإسلامي ويوجد على الأقل مسجد ومدرسة في كلّ قرية.[2]

وحتى بعد انتشار المدارس في القرن الرابع، فقد احتفظت المساجد بدورها التعليمي، خاصة على مستوى التعليم العالي، ويعتبر الجامع الأزهر الذي أنشأه الفاطميون في العام 361هـ من أقدم جامعات العالم، وقد أمّه منذ تأسيسه طلاّبٌ من جميع أنحاء العالم الإسلامي ابتداءً من الساحل الذهبي حتّى جزر الملايو، وحُدِّد فيه رواقٌ لكلّ قُطرٍ من الأقطار، ولم يكن التعليم في الأزهر مجّانيًّا فحسب، بل إن الطلاب كانوا يتلقّون جرايات وأطعمة من أوقاف الجامع الكبير. ثم توسّع التعليم العالي وأسس الفاطميون دار العلم أو دار الحكمة الَذي استمر حتّى نهاية عهدهم، وكان منهاجه يضم الفلك والطب والقواعد وفقه اللغة كما ضم مكتبة ضخمة تفتح للعامة للدرس والمطالعة والنسخ، كما كان حال بيت الحكمة الذي أسسه المأمون في بغداد.[3]

وفي بلاد الأندلس لم تعرف نظام المدارس أو دور العلم وإنما اقتصرت على تلقي العلم في المساجد بأجرة. وأزدانت كبريات المدن بهذه المساجد حتّى عد منها في قرطبة وحدها ثلاثة آلاف مسجد كان أشهرها جامع قرطبة الكبير الذي اعتبر آنذاك أعظم جامعة يفد إليها طلاب الدول الغربية.

---

[1] - حسن البيلاوي وآخرون: دراسات في أصول التربية: مرجع سابق، ص 407 ـ 409 بتصرف.

[2] - فريد جبرايل نجار: تطور الفكر التربوي، ج1، المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت، 1980، ص 154 ـ 165.

[3] - فريد جبرايل نجار: تطور الفكر التربوي، المرجع نفسه.

وكانت لحلقات التعلم بالمساجد آدابٌ وقيمٌ مرعيّةٌ التزم بها شيوخ العلم وطلّابه، فهي تُعقد بعد كلّ صلاةٍ، في أوقاتٍ متعدّدةٍ باللّيل والنهار، وينتظم الطلّاب بها في شكل حلقاتٍ تضيق وتتّسع بحسب أعداد المتعلّمين وتدور على صفٍّ أو صفّين أو أكثر من ذلك، والحلقة حول شيخٍ متصدّرٍ يجلس إلى عمود، أو أسطوانة بالمسجد على وسادة أو سدة أو كرسي مرتفع. وليس له حقّ التصدّر إلّا بإذنٍ من السلطة الزمنية أو الدينية، وبعد استيفائه للشروط العلمية والصفات الشخصية التي ترشحه لمسؤولية التدريس. وينقسم الطلّاب في الحلقة إلى نوعين: عرضيّون من جماهيرَ راغبةٍ في الثقافة وحضورهم تطوعي أو حرّ، ونظاميون، يتتلمذون على شيخ المادة للإجازة فيها، ويحافظون على نظام الحضور والدراسة والتحصيل حتّى يُجازوا من قبل شيخهم، وهؤلاء كانوا في أغلب الأحوال يحصلون على إعاناتٍ ماديةٍ: مرتّبات وكساوي وإيواء وغذاء مما يحبسه الواقفون أو المحسنون على المساجد التعليمية.[1]

تؤكد تجربة المساجد التعليمية ذلك الارتباط الوثيق بين التعلّم والعبادة، بل الطبيعة العبادية للتعلّم، فجلسة الدرس لها طقوسها التي يفرضها المكان فلا لغو فيها ولا غيبة ولا بهتان، وتكاد لا تسمع مع صوت الشيخ إلّا حفيف الأقلام، والساعة المنظّمة لأوقات الدرس هي أوقات الصلاة، ومن ساعات الفجر الأولى إلى ما بعد العشاء، بإمكان صاحب المهنة أو طالب العلم مهما كان عمره بعد البلوغ أن يختار الحلقة التي تناسبه، والشيخ الذي يريده شرط أن يلتزم أدب المجلس سواءً أكان عابرًا أم منتظمًا. وكان امتحان الدخول إلى الحلقة مجرّد الرغبة الصادقة في طلب العلم، والتدرّج للوصول إلى العمود إثبات النباهة والجدّ في طلب العلم وغزارة التأليف. وللحلقة المسجدية دورٌ آخر لا يقلّ أهميّة عمّا مرّ معنا، وهي أنّها كانت منبراً يقدم فيها العالم النبيه نفسه عن طريق مناظرة شيخ الحلقة. وكتب السير الخاصّة بالعلماء مليئة بالمناظرات اللطيفة التي كانت بداية بروز هذا العالم أو ذاك. وكان الفضاء الكبير للمسجد وتعدّد الحلقات يعبّران عن اتّساع الخيارات، والجرايات والأرزاق تخفّف من عبء المعيشة وتمكّن الطالب الجادّ من التفرّغ والوصول إلى أعلى المراتب في

[1] - حسن البيلاوي وآخرون: دراسات في أصول التربية: مرجع سابق، ص 409 ـ 410.

فترةٍ قصيرةٍ نسبيًّا. ومن هنا نجد أنّ قسمًا كبيراً من العلماء والفلاسفة المسلمين برز وهو لا يزال في العقد الثاني من العمر كابن سينا، أو في العقد الثالث كآخرين... وكان مؤشّر النبوغ الجامع بينهم هو الحفظ المبكّر للقرآن الكريم.

ـ المدارس:

رسخ في أذهان كثير من المؤرّخين، أنّ نظام الملك الذي وزر للسلاجقة كان أوّل من جسّد في العالم الإسلامي فكرة المدارس، وعلى المسلّمة نفسها ابن خلّكان (م.681ه)، والخطيب البغدادي.

وقال الذهبيّ في تاريخ الإسلام، متحدّثًا عن الوزير السلجوقيّ نظام الملك: أوّل من بنى المدارس في الإسلام، بنى نظامية بغداد، ونظامية نيسابور، ونظامية طوس، ونظامية أصبهان.[1] ولكنّ السبكيّ (ت771هـ) أنكر ذلك على شيخه فقال: وشيخنا الذهبيّ زعم أنّه (أي نظام الملك) أوّل من بنى المدارس وليس كذلك، فقد كانت المدرسة البيهقية بنيسابور قبل أن يُولد نظام الملك، والمدرسة السعدية بنيسابور بناها الأمير نصر بن سبكتكين أخو السلطان محمود لمّا كان واليًا بنيسابور، ومدرسة ثالثة بنيسابور بناها أبو سعيد إسماعيل بن عليّ المثنّى الإستراباذي الواعظ الصوفيّ شيخ الخطيب ومدرسة رابعة بنيسابور أيضًا بناها الأستاذ أبو إسحاق الأسفراييني.[2]

وتحت عنوان سوابق النظاميات، كتب محمود قمبر:... وإذا كانت نيسابور قد نهضت مبكرًا بالحركة المدرسية، فإنّها لم تحتكر وحدها عملية إنشاء المدارس، ففي بغداد قامت أول مؤسّسة مدرسية سنة 383هـ، ويؤيّد ذلك المدرسة التي بنيت لابن اللبان الفرضي (م.402هـ)، في بغداد وكان يدرّس بها، وفي عام 436هـ مات الشريف الرضيّ نقيب الطالبيين، وقال من نعاه إنّه صاحب مدارس العراق... وفي غير نيسابور وبغداد كانت هناك مدارس في مدن أخرى، فالباخرزي يذكر عن الشيخ أبي طالب حمزة بن غاضرة الأسديّ قائلاً: ترامت به الأسفار إلى بوشنج فاستوطن بها، وبنيت

[1] - الذهبي: تاريخ الإسلام، تحقيق عمر عبد السلام تدمري، دار الكتاب العربي، ج33، ط1، بيروت، 1987، ص147.

[2] - محمد منير سعد الدين، المدرسة الإسلامية في العصور الوسطى، مرجع سابق، ص13.

فيها مدرسة برسمه. والمقدسي (م.378هـ) يذكر ما شاهده من مدارس أثناء رحلته إلى بلاد المشرق ويميّز بينها وبين غيرها من مؤسّسات التعليم، فيقول: «أقمت في المساجد، وذكرت في الجوامع، واختلفت إلى المدارس... وجانب هيطل من الإقليم يضمّ سمرقند الجليلة وخجند العجيبة والمدارس والأئمة والمشايخ.. والدرس بالليل والنهار... وإذا كانت هذه المدارس التي أشرنا إليها تعتبر مدارس أهليّة خاصّة بأفراد محسنين، فإنّ هناك مدارس مماثلة خاصة بالسلطة الحاكمة، فطغرل بك كان أسبق من النظام ومليكه ألب أرسلان وملكشاه في بناء المدارس. فقد ذكر ناصر خسرو أنه رأى أثناء رحلته إلى نيسابور في سنة 437هـ العمّال يشيّدون مدرسة بقرب سوق السراجين خاصة طغرل بك السلطان السلجوقي وهو الذي أمر ببنائها، كما كانت له مدرسة أخرى بناها في همدان وقد درس بها الشيخ سعد الرازي وتفقّه عليه كثيرون بها[1].

مرّ معنا أنّ الكتاتيب تطوّرت في القرن الثاني والثالث، وتحوّلت إلى ما يشبه التنظيم المدرسيّ، بوجود معلّمين، صفوف، ناظر... وهذا ما أميل إليه بحكم الطبيعة، فالمدرسة تربّت في حضن المسجد والكتاتيب ثم انفصلت عنها بعد أن انتشر طلب العلم بصورة لم تعد فيها المساجد والكتاتيب قادرةً على استيعاب الطلب على التعليم. بل ولم تنفرد المدرسة حتّى بعد إنشائها بدور المؤسّسة التربويّة وهذا ما يؤكّده الدكتور محمد منير سعد الدين بقوله: المؤسّسات التربوية الإسلامية لم تكن مقتصرةً على المدرسة فقط، بل تعدّتها إلى الكتّاب، والمسجد، والمكتبة وبيوت الحكمة ودور العلم، وحوانيت الورّاقين، ومجالس العلم والمناظرة، ومنازل العلماء، ومجالس الفتوى، والبيمارستانات، والمراصد الفلكية ومعاهدها العلمية، والربط والزوايا والخوانق الصوفية، والعتبات الشيعية المقدسة وغيرها... ولقد نتجت هذه المؤسسات التربوية الإسلامية عن بيئةٍ معيّنة، نابعة من صميم المجتمع الإسلاميّ وتطوراته، مجيبة لهذه الحاجات ومستجيبة لمتطلّباته.[2]

نحن إذًا أمام مجتمع المعرفة الذي لا يُحبس فيه العلم في مؤسّسات التعليم، بل

[1] - محمود قمبر: دراسات تراثية، مرجع سابق، ص 21ـ 22.

[2] - محمد منير سعد الدين: المدرسة الإسلامية، مرجع سابق، ص10.

يشكّل الجسر الواصل بين المهن المختلفة والتيارات المختلفة ومؤسّسات المجتمع ككلّ. ولذلك نجد أنّ دوافع إنشاء المدارس كانت أيضًا متنوّعة وتحرّكها الحوافز الدينية لطلب الثواب، أو السياسية لضمان الولاء، أو الرغبة في نشر مذهب فقهيّ أو كلاميّ، أو حتّى الوجاهة والتصدّر في المجتمع، كما كانت تنشأ حبًا بالعلم والتعلّم ولإمداد أجهزة الدولة بالعاملين في الجهاز الإداريّ:

فقد نمت الدولة، وتضخّمت الأعمال فيها، واتّسَعت وتنوّعت الإدارات فيها، مما رتّب على المؤسّسات التعليمية العمل على إعداد خرّيجين منها، ليقوموا بالأعمال الحكومية، وخاصّة تلك المناصب التي كانت ذات ارتباط وثيق بالعلوم الأساسية التي تقدّم في المدارس كوظائف الإفتاء، والقضاء، والخطابة، وغيرها من الوظائف.[1]

واستمرّت المدارس الإسلامية في القيام بدورها التربويّ والاجتماعيّ بقدر كبير من الحرية والاستقلال حتّى بدايات القرن التاسع عشر عندما ظهرت النظم التعليمية بفلسفات وأشكال تربوية جديدة متأثّرة بالتطوّرات الغربية التي غيّرت نظم المجتمع.[2]

ولم يخل تاريخ المدرسة الإسلامية من فترات جمود، ناتجة عن التسييس أحيانا، وعن هيمنة أفكار تقليدية ومحافظة أحيانًا أخرى، فالتربية أصلاً فرع من فروع الفلسفة، ولم يكن الفقهاء الذين هيمنوا على المناهج الدراسية يستريحون للنزعة الفلسفية التي تساعد على تطوير المنهج والطرائق، وكانت آراؤهم تتمتّع بقدر كبير من القداسة، مما جعل التجديد خاصّة بعد العصر العباسيّ وصولاً إلى الفترة العثمانية عبارة عن مغامرة اجتماعية وسياسية. ولذلك نرى أن الغزو الغربيّ دخل إلى أرجاء الدولة العثمانية برعاية من السلطان في البداية، ولكنّه عاد فاجتاح المنطقة الإسلامية بعد سقوط الخلافة سنة 1924.

وقد أشرنا قبل خلاصة هذا الفصل إلى ما اعترى التجربة التربوية الإسلامية من بطء وجمود، لكي نضفي طابعًا واقعيًا على الصورة التي بدت زاهية فيما قدمناه، أما أسباب البطء والجمود فيمكن أن تكون موضوعا لدراسة مستقلة.

---

[1] - محمد منير سعد الدين: المدرسة الإسلامية، المرجع نفسه، ص15-17.

[2]- حسن البيلاوي وآخرون: دراسات في أصول التربية، مرجع سابق، ص 413.

خلاصة الفصل:

ـ أحدث الإسلام ثورةً تربويّةً وتعليميّةً في المنطقة العربية، ومكّن العرب من قيادة تجربةٍ حضاريةٍ راقيةٍ، كان لها أثرها البارز على بقيّة الأمم وتاريخ العلم في العالم أجمع.

ـ كانت المدرسة الإسلامية - العربية: دينية، دنيوية، علمية وعملية، هادفة إلى بناء العبد الصالح والمواطن الصالح العالِم والعامِل، ومحاطة بمؤسّسات تعليم اجتماعية تدعمها وتكملها، كما كانت شعبيةً تقوم بمبادراتٍ فرديةٍ بدافعٍ دينيٍّ وبقصد القربى، وحكوميّة يؤسّسها الحكّام لتعليم أبنائهم وموظّفيهم ولبسط سلطانهم ونشر مذاهبهم الفقهية والكلامية وحبًّا بالعلم واهتمامًا بشأنه.

ـ كما كانت عالمية مفتوحة لكلّ طالب علم ولا تتوقّف عند العنصر والعِرق والقومية فأهل المشرق تعلّموا عند أهل المغرب، والأبيض تعلّم من الأسمر، والفارسيّ والتركيّ علّم العربيّ وتعلّم منه، والحدود كانت مفتوحةً للمهاجرين السائحين في طلب العلم، وكان التلميذ يختار أستاذه والمواد التي يرغب في دراستها ويتنقل من مجلس علم إلى آخر في المساجد ودور الكتب ودور العلم والمدارس...

ـ لم يكن التعليم من وسائل تكريس الفرز الطبقيّ لأنّه كان مجّانيًا، حتّى إنّ الأوقاف كانت تؤمّن وجبات الطعام ورواتب الطلّاب والأساتذة، وقد استفاد طلبة العلم من المبادىء السامية التي نادى بها الإسلام، وخاصّة من مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية للجميع، ومبدأ مجّانية التعليم حيث فُتحت أبواب المؤسّسات التعليمية للغنيّ والفقير على حدّ سواء، فمتى كان المتعلّم أهلاً وراغبًا ومحبًّا للعلم والبحث والاطّلاع تيسّرت له وسائل التعلّم وفتحت أبوابه أمامه ولقي التشجيع من الجميع.»[1].

ـ لاحظنا طغيان العلوم الدينية على المنهج عمومًا، مع تطوّرٍ بطيءٍ نسبيًّا في

[1] - محمد منير سعد الدين: المدرسة الإسلامية في القرون الوسطى، مرجع سابق، ص 33.

مضمون المنهج والبنية الإدارية للمؤسّسة التعليمية، لصعوبة التجديد الثوريّ في مجتمع تحيط بآراء المعلّمين فيه هالةٌ من القداسة، فالتجديد كان يحدث غالبًا تحت ضغط الضرورة، والرؤى الفلسفية الداعية إلى المزيد منه كانت تنفّذ بيد أصحابها ولم تنتشر بالمستوى المطلوب.

ـ ولكنّ المدرسة كانت، في مطلق الأحوال، تعبيراً صادقًا عن شخصية الأمّة وهويّتها الثقافية، ومواكبة لحاجاتها بشكل مكّنها من المساهمة في إنتاج تجربةٍ راقيةٍ من القرن الرابع الهجريّ إلى نهايات القرن الحادي عشر.

الفصل الثالث: بيت الأئمة عليهم السلام مدرسة الأمّة

لا شكّ أنّ لأئمة أهل البيت عليهم السلام دورًا تاريخيًّا في حفظ المنهج الإسلاميّ المرتكز على القرآن الكريم والسنّة المطهرة، كما أنّ أثرهم لا يخفى في تدوين هذا التراث ونشره. وتكمن أهمّيّة التعرّض لمدرستهم في بحث يتعلّق بالتربية العربيّة والإسلاميّة في نقطتين أساسيّتين: إحداها الخصائص الفريدة التي لا يشاركهم بها أحد من الأمّة، وثانيها التزامهم بالتدوين والرواية الموثّقة في حياة الرسول صلّى الله عليه وآله وبعد وفاته . وقد انقذت هذه الخطوة الحضاريّة التي نقلت الأمّة من الشفاهيّة إلى الكتابيّة تراث الإسلام الأغلى بسلسلة ذهبيّة متّصلة بشخص الرسول الأعظم صلّى الله عليه وآله بلا واسطة. وعلى الرغم من ذلك فقد حُجِبَت الأمّة عن علومهم النبويّة بقرارات سياسيّة من الحكومات المتتالية، ورأينا أثر الحرب على تراث الأئمّة في المصادر التي لا تشير إلى مرويّاتهم وأعمالهم إلّا نادراً.

المبحث الأول: موقف أهل البيت عليهم السلام من التدوين

تؤكّد الروايات المتواترة عن بدء عصر التدوين في الإسلام في حياة الرسول صلّى الله عليه وآله وبعد وفاته، ولكن في بيت عليّ وفاطمة عليهما السلام، وذلك بخلاف المشهور، ففي دلائل الإمامة بسنده عن ابن مسعود، قال: جاء رجل إلى فاطمة عليها السلام. فقال: يا ابنة رسول الله، هل ترك رسول الله عندك شيئًا تطرفينيه؟ فقالت: يا جارية، هات تلك الحريرة، فطلبتها، فلم تجدها. فقالت: ويحك اطلبيها، فإنّها تعدل عندي حسنًا وحسينًا. فطلبتها، فإذا فيها: قال محمّد النبيّ صلى الله عليه وآله: ليس من المؤمنين، من لم يأمن جاره بوائقه، ومن كان يؤمن بالله واليوم الآخر فلا يؤذي جاره، ومن كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليقل خيراً أو يسكت. إنّ الله يحبّ الخيّر الحليم المتعفّف، ويبغض الفاحش الضنين السائل الملحف. إنّ الحياء من الإيمان، والإيمان في الجنّة، وإنّ الفحش من البذاء، والبذاء في النار[1].

---

[1]- دلائل الإمامة: ص 1 وعوالم العلوم: ج 11 ص 188 و 620 و 621 . (الجزء الخاص بالزهراء عليها السلام). وفي هامشه عن مسند فاطمة عليها السلام: ص 113. وراجع مستدرك الوسائل: ج 18 و والمعجم الكبير للطبرانيّ ج22 ص 413 مع اختلاف في اللفظ.

وقال أبو محمّد العسكريّ عليه السلام: «حضرت امرأة عند الصدّيقة فاطمة الزهراء عليها السلام، فقالت: إنّ لي والدة ضعيفة، وقد لَبُس عليها في أمر صلاتها شيء، وقد بعثَتْني إليكِ أسألك، فاجأبتها فاطمة عليها السلام عن ذلك، فثنّت فأجابت، ثم ثلّثت إلى أن عشّرت فأجابت، ثم خجلت من الكثرة فقالت: لا أشقّ عليك يا ابنة رسول الله: قالت فاطمة عليها السلام: هاتي وسَلي عمّا بدا لكِ، أرأيت مَن اكترُي يومًا يصعد إلى سطح بحمل ثقيل وكراه مئة ألف دينار، يثقل عليه؟ فقالت: لا، فقالت: اكترُيت أنا لكلّ مسألة بأكثر من ملء ما بين الثرى إلى العرش لؤلؤًا، فأحرى أن لا يثقل عليّ، سمعت أبي صلى الله عليه وآله يقول: إنّ علماء شيعتنا يُحشرون فيخلع عليهم من خلع الكرامات، على كثرة علومهم، وجِدّهم في إرشاد عباد الله، حتى يخلع على الواحد منهم ألف ألف حلّة من نور، ثم ينادي منادي ربّنا عزّ وجل: أيّها الكافلون لأيتام آل محمّد عليهم السلام، الناعشون لهم عند انقطاعهم عن آبائهم الذين هم أئمّتهم، هؤلاء تلامذتكم والأيتام الذين كفلتموهم ونعشتموهم، فاخلعوا عليهم خلع العلوم في الدنيا، فيخلعون على كلّ واحد من أولئك الأيتام، على قدر ما أخذوا عنهم من العلوم»[1].

تتحدّث الرواية الأولى عن التدوين، وهو وصيّة مشهورة للرسول الأعظم صلى الله عليه وآله: «قيّدوا العلم بالكتاب[2]»، أمّا الرواية الثانية فتتحدّث عن فضل التعليم، وقد قال رسول الله صلّى الله عليه وآله: «بالتعليم أُرسلت»[3]. ومن عجيب ما نقرأ اليوم تلك الروايات التي تصرف كلام الرسول صلّى الله عليه وآله عن سياقه لتخدم منع التدوين والرواية، في ظلّ الأحاديث الكثيرة التي تحثّ المسلمين على التعليم والتبليغ كتاباً وسنّة؛ وما ذلك إلّا لتبرير منع الرواية والتدوين بقرار سياسيّ، فالناس كانت قريبة العهد برسول الله، والعرب مشهورون بحسن الحافظة، خصوصاً فيما يتعلّق بالقرآن الكريم وكلام الرسول صلى الله عليه وآله، وذوقهم اللغويّ كان في أوجه، بحيث تمكّنوا من التفريق بين الآية والرواية والحديث القدسيّ بسهولة. وقد اعتبر العلاّمة الشيخ محمّد متولي الشعراويّ

[1]- مستدرك الوسائل: الميرزا النوريّ، ج17، ص 318

[2]- تحف العقول: ابن شعبة الحرّانيّ، ص36

[3]- منية المريد: الشهيد الثاني، ص107

- ﷺ - في إحدى حلقاته المتلفزة أنّ هذا التراث النبويّ من معاجز الرسولﷺ، حيث أتى بأنواع من الكلام يمكن التفريق بينها بمجرّد الاستماع، فالأسلوب في الحديث الشريف والحديث القدسيّ مختلف عن آيات القرآن الكريم بشكل بيّن، على الرغم من أنّ مصدره الأساس واحد، وهو شخص الرسولﷺ.

والروايات الواردة عن أهل البيتﷺ تثبت أنّ الرسولﷺ كان يخصّ عليًّا وفاطمة عليهما السلام بعلوم وأخبار يكتبانها ويدوّنانها، حتى تحوّل بيتهما إلى أوّل مكتبة في الإسلام، وهذا هو سرّ تفاخر الأئمّة بأنّهم ورثة العلم المحمّديّ الصافي من عبث العابثين، وبأنّ ما ورثوه مدوّن في كتب حتى «الأرش في الخدش» بحسب الرواية المنقولة عن الإمام الصادقﷺ.

ولا شكّ أنّه من البديهيّ أن يقوم النبيّ صلّى الله عليه وآله بذلك، فإن كنّا نؤمن بأنّ الرسولﷺ «لا ينطق عن الهوى إن هو إلا وحي يوحى»، وأنّه خاتم الرسل وأكملهم علمًا وفضلاً وشرفًا، وأنّه ليس بمخلّد وستفجع الأمّة بشهادته ولو بعد حين، فمن الطبيعي أن يحرص على تدوين كلّ كلمة تصدر عنه باعتبارها علم السماء للأرض، وهي ثروة للأجيال ودستور للأمّة، ومن الطبيعي أيضًا أن يختار الرسول من يصحّ ائتمانه على هذا العلم من المطهّرين بنص القرآن لحفظ سرّه، وهم أهل البيت الذين عصمهم التطهير من أهواء النفس ووسوسات الشيطان.

وسنضيف المزيد في مناقشتنا لما ورد في كتاب الأستاذ محمود أبو ريّة أضواء على السنّة المحمّديّة[1]، لتكميل البحث في جوانبه الروائيّة والاستدلاليّة.

_ مناقشة الأحاديث الدالة على منع التدوين

يقول الأستاذ محمود أبو ريّة: «وقد جاءت أحاديث صحيحة وآثار ثابتة تنهى عن كتابة أحاديثهﷺ نجتزئ هنا بذكر بعضها: روى أحمد ومسلم والدارميّ، والترمذيّ والنسائيّ، عن أبي سعيد الخدريّ قال: قال رسول الله: «لا تكتبوا عنّي شيئًا سوى القرآن، فمن كتب عنّي غير القرآن فليمحه. وأخرج الدارميّ عن أبي سعيد كذلك:

[1]- راجع: محمود أبو ريّة: أضواء على السنّة المحمّديّة، ص 46_49

أنّهم استأذنوا النبيّ صلى الله عليه وسلم في أن يكتبوا عنه فلم يأذن لهم. ورواية الترمذي عن عطاء بن يسار عن أبي سعيد قال: استأذنّا النبيّ صلى الله عليه وسلم في الكتابة فلم يأذن لنا».

أقول: الأحاديث -على فرض صحّتها- متناً وسنداً لا تدل على صرف الصحابة عن التدوين بالمطلق، وإنّما تنهى عن المزج بين تدوين القرآن الكريم وما يرد في تفسير القرآن من قبل الرسولﷺ أثناء إملاء الرسولﷺ للقرآن الكريم، فمع مرور الزمن واختلاف القراءات قد يختلط عند بعض الناس ما ورد من وحي قرآنيّ وحديث نبويّ، بدليل ما أورده الأستاذ أبو ريّة نفسه في حديث أبي شاه نقلاً عن السيد رشيد رضا عندما قال: قد عقد الفقيه المحدّث السيد رشيد رضا ﷺ فصلاً قيّمًا في التعادل والترجيح بين روايات النهي وروايات الرخصة نأتي به هنا ليكون مقطع الحقّ في هذا الأمر . قال ﷺ: «إنّ أصحّ ما ورد في المنع من كتابة الحديث ما رواه أحمد في مسنده، ومسلم في صحيحه، وابن عبد البر في كتاب العلم، وغيرهم عن أبي سعيد الخدري مرفوعًا: «لا تكتبوا عنّي شيئًا إلّا القرآن، فمن كتب غير القرآن فليمحه». وإنّ أصحّ ما ورد في الإذن حديث أبي هريرة في الصحيحين وغيرهما مرفوعًا: «اكتبوا لأبي شاه»، وهو لا يعارض حديث أبي سعيد وما في معناه على قاعدتنا التي مدارها على أنّ نهيهﷺ عن كتابة حديثه مراد به ألّا تُتخذ دينًا عامًّا كالقرآن، وذلك أنّ ما أمر بكتابته لأبي شاه هو خطبة خطبها صلّى الله عليه يوم فتح مكّة موضوعها تحريم مكّة ولقطة الحرم، وهذا من بيانهﷺ للقرآن الذي صرّح به يوم الفتح وصرّح به في حجّة الوداع وأمر بتبليغه، فهو خاصّ مستثنى من النهي العام. قد صرّح البخاريّ في باب اللقطة من صحيحه بأنّ أبا شاه اليمنيّ طلب أن تُكتب له الخطبة المذكورة، فأمرﷺ بإجابة طلبه . ولو فرضنا أنّ بين أحاديث النهي عن الكتابة والإذن بها تعارضاً يصحّ أن يكون به أحدها ناسخًا للآخر، لكان لنا أن نستدلّ على كون النهيّ هو المتأخّر بأمرين؛ أحدهما استدلال من روى عنهم من الصحابة الامتناع عن الكتابة ومنعها بالنهي عنها، وذلك بعد وفاة النبيﷺ؛ وثانيهما عدم تدوين الصحابة الحديث ونشره، ولو دونوا ونشروا لتوافر ما دونوه». انتهى

ونقول في المقام إنّ الرسول قد أمر بكتابة الخطبة لأبي شاه؛ لأنّها كانت خطبة، ولم تكن في جلسة إملاء القرآن، كما يستفاد من أصل الحديث الذي يطلب فيه الرسول محو غير القرآن، فالمفترض أنّ الصحائف منشورة بين يدي الصحابة والكتبة، والرسول يقرأ ويفسّر؛ لذلك يطلب محو غير الآيات الكريمة. أمّا الأحاديث التي تفيد النهي عن التدوين، فالسيّد رشيد رضا يقرّ بأنّها كانت بعد وفاة الرسول، ولكنّ التعارض ناتج في الأصل عن رفع سنّة بعض الصحابة الكرام إلى مستوى سنّة الرسولﷺ. وإلاّ فإنّ هناك من بين الصحابة وآل البيتﷺ من كان يدوّن، وهو ملازم لرسولﷺ لعلم الرسول بأهليّته لذلك.

ويمكن استفادة ذلك من خلال المصدر نفسه قال: وروى حافظ المغرب ابن عبد البرّ والبيهقي في المدخل عن عروة - أنّ عمر أراد أن يكتب السنن فاستفتى أصحاب رسول الله في ذلك فاستشار، فأشاروا عليه أن يكتبها فطفق عمر يستخير الله شهرًا، ثم أصبح يومًا وقد عزم الله له، فقال: إنيّ كنت أريد أن أكتب السنن، وإنيّ ذكرت قومًا كانوا قبلكم كتبوا كتابًا فأكبّوا عليها وتركوا كتاب الله، وإنيّ والله لا أشوب كتاب الله بشيء أبدًا. ورواية البيهقيّ «لا ألبس كتاب الله بشيء أبدًا». وعن يحيى بن جعدة أنّ عمر بن الخطاب أراد أن يكتب السنّة، ثمّ بدا له أن لا يكتبها، ثم كتب في الأمصار من كان عنده شيء فليمحه.. وعن عبد الله بن يسار قال: سمعت عليًّا يخطب يقول: أعزم على كلّ من عنده كتاب إلاّ رجع فمحاه، فإنّما هلك الناس حيث تتبّعوا أحاديث علمائهم وتركوا كتاب ربّهم . وعن الأسود بن هلال قال: أتى عبد الله بن مسعود بصحيفة فيها حديث، فدعا بماء فمحاها، ثم غسلها، ثم أمر بها فأُحرقت، ثم قال أذكر الله رجلاً يعلمها عند أحد إلا أعلمني به، والله لو أعلم أنّها بدير هند لبلغتها، بهذا هلك أهل الكتاب قبلكم حين نبذوا كتاب الله وراء ظهورهم كأنّهم لا يعلمون» ! انتهى

يوفّر لنا هذا النص مادّة إضافيّة تدعم القول بأنّ النهي عن التدوين في عصر الرسول لم يكن نهيًا مطلقًا، بل كان محصورًا بالفترة التي تقارنت مع تدوين القرآن،

فالخليفة الثاني، وهو من كبار الصحابة، كان قد عزم على تدوين السنن، واستشار الصحابة فوافقوه الرأي وأشاروا عليه أن يدوّنها، ولو كان بين الصحابة من فهم من رسول اللهﷺ منع التدوين للسنّة بالمطلق من المؤكّد أنّهم (رضوان الله عليهم) كانوا ذكروا هذا الأمر للخليفة وقضي الأمر. ولكنّ الرواية تكمل أنّ عمر استخار وتقول: «ثم أصبح يومًا، وقد عزم الله له»، وذلك في محاولة لإلباس رأي الخليفة المخالف لرأي الصحابة لباس القداسة، ثم يأتي خبر ابن مسعود، وكان قد دوّن صحيفة في حياة الرسول صلّى الله عليه وآله فمحاها، ومحنة ابن مسعود مع الخليفة الثاني مشهورة سواء أكان في ما يرتبط بالتدوين أم بالرواية.... أمّا ما نقلوه عن عليّ أمير المؤمنين عليه السلام فهو _أيضًا على فرض صحّته_ لا يفيد إلا النهي عن الخلط بين القرآن والسنّة الشريفة وبين آراء العلماء، وقد ورد في النصّ موضوع التعليق أنّ الأحاديث كثرت بعد رسول اللهﷺ، ونضيف أنّ الاجتهاد بغير علم في فهم القرآن والسنّة أيضًا قد زاد، طلبًا للجاه أو إرضاء لحاكم؛ لذلك فقد كان من الطبيعي أن ينهى علي عليه السلام عن الخلط بين كلام المحدّثين من جهة وبين القرآن والسنّة من جهة أخرى. وهنا نكتة لا بدّ من إيرادها، فقد لاحظنا في أكثر من موضع أنّ المحدّثين والمؤرّخين يضعون اسم الإمام علي عليه السلام في القضايا الخلافيّة، وكأنّهم يشعرون أنّ وجود الإمام بين المؤيّدين يزيد من إقناع القارىء بالحجّة التي يدافعون عنها، وليس هنا موضع البحث في هذا الموضوع.

ويمكن تلخيص ما توصّلنا إليه بما يأتي:

_ لا ريب أنّ المنهج الأسمى للأمّة الإسلاميّة جمعاء يتمثّل بالقرآن الكريم والسنّة المطهّرة؛ لذا التزم البيت النبويّ بتدوين القرآن والسنّة، وتوارثوا ما كتبوه من إمام إلى إمام، فلم يؤثّر منع التدوين بعد وفاة الرسولﷺ على صفاء مصدرهم وعلومهم، فكانوا البيت الذي نقل الأمّة من الشفاهيّة إلى الكتابيّة قبل بدء التدوين رسميًّا في القرن الثاني للهجرة، ولذلك عاد إليهم تأسيس العلوم الإسلامية بلا منازع، ودانَ لعلمهم الفلاسفة والمتكلّمون والمتصوّفة والفقهاء، ولم يتفاد النقل عنهم إلا علماء

السلاطين الذين ناصبوا أهل البيت العداء وسعوا لحجب الأمّة عن نورهم. وفيما سيأتي بيان بعض من ذلك.

_ على مستوى الأمّة أدّى منع التدوين إلى طفرة في الأحاديث المرويّة كذبًا عن الرسول الكريمﷺ فيما بعد، وشيوع الآراء التي لا تستند إلى ركن مكين، ثم عادت الأمّة بعد أن تعاقبت أجيالها وتعقّدت حاجاتها، فشرعت بالتدوين في عصر غاب عنه كبار الصحابة، وأصبح توثيق الحديث عمليّة معقّدة تحتاج إلى علم الرجال وكتب الجرح والتعديل، ومباحث الألفاظ الأصوليّة وغيرها من العلوم اللغويّة، التي مسّت الحاجة إليها؛ لشيوع الكذب بأمر من السلاطين، وظهور المذاهب التي تبحث عن مشروعيّتها، حتى قال المحدّث الكبير الإمام أحمد بن حنبل: «الحديث الضعيف أحب إلي من الرأي»[1]. وهكذا اختلط الغثّ بالسمين، وتزعزت الثقة بالسنّة الحديثيّة إلى درجة أدّت في عصرنا هذا إلى ظهور اتجاهات تطالب بالاستغناء عنها أصلاً. وبناء عليه فإنّ المخاوف من شيوع الآراء التي كانت حجّة لمنع التدوين قد ساهم في وقوعها قرارُ منع التدوين نفسه، وبغياب النصّ الموثّق تنطّح من ليس أهلاً للفتوى حتى أصبح مرجع الأمّة فيما بعد علماء السلاطين، وفي عصرنا «دعاة الفضائيّات»، الذين تكفّلت بإعدادهم دوائر مخابرات الأنظمة بعيدًا عن جامعات الأمّة الإسلاميّة المعتبرة .

المبحث الثاني: مدرسة الإمام أمير المؤمنين عليه السلام

كانت المهمّة الأساسيّة التي تصدّى لها أمير المؤمنينعليه السلام بعد رسول اللهﷺ هي تعليم الأمّة كلّ الأمّة، ومجمل الأحكام الفقهيّة، والآراء الكلاميّة، وتفسير القرآن الكريم، التي تملأ الكتب والمصادر المعتبرة، وحتى تأسيس العلوم الإسلاميّة في صدر الإسلام، يعود الفضل فيها إلى الإمام عليعليه السلام، والمقام لا يتسع لبيان هذه الخصائص؛ ولذلك أكتفي هنا بما أورده ابن أبي الحديد المعتزليّ في مقدّمته الشهيرة على شرح نهج البلاغة قال: «وما أقول في رجل تُعزى إليه كلّ فضيلة، وتنتهي إليه كلّ فرقة، وتتجاذبه كلّ طائفة، فهو رئيس الفضائل وينبوعها، وأبو عذرها، وسابق مضمارها،

[1]- راجع: محاولة توجيه كلام إبن حنبل في https://www.islamweb.net/ar/fatwa/3310.

ومجلي حلبتها، كلّ من بزغ فيها بعده فمنه أخذ، وله اقتفى، وعلى مثاله احتذى. وقد عرفت أنّ أشرف العلوم هو العلم الإلهيّ، لأنّ شرف العلم بشرف المعلوم، ومعلومه أشرف الموجودات، فكان هو أشرف العلوم. ومن كلامه عليه السلام اقتبس، وعنه نقل، وإليه انتهى، ومنه ابتدأ فإنّ المعتزلة - الذين هم أهل التوحيد والعدل، وأرباب النظر، ومنهم تعلّم الناس هذا الفنّ - تلامذته وأصحابه، لأنّ كبيرهم، واصل بن عطاء تلميذ أبي هاشم عبد الله بن محمّد بن الحنفيّة[2]، وأبو هاشم تلميذ أبيه، وأبوه تلميذه عليه السلام. وأمّا الأشعريّة فإنّهم ينتمون إلى أبي الحسن علي بن « إسماعيل بن» أبي بشر الأشعريّ، وهو تلميذ أبي علي الجبائيّ، وأبو علي أحد مشايخ المعتزلة، فالأشعريّة ينتهون بأخرة إلى أستاذ المعتزلة ومعلّمهم، وهو عليّ بن أبي طالب عليه السلام. وأمّا الإماميّة والزيديّة فانتماؤهم إليه ظاهر. ومن العلوم: علم الفقه، وهو عليه السلام أصله وأساسه، وكلّ فقيه في الإسلام فهو عيال عليه، ومستفيد من فقهه، أمّا أصحاب أبي حنيفة كأبي يوسف ومحمّد وغيرهما، فأخذوا عن أبي حنيفة، وأمّا الشافعيّ فقرأ على محمّد بن الحسن، فيرجع فقهه أيضًا إلى أبي حنيفة، وأمّا أحمد بن حنبل، فقرأ على الشافعيّ، فيرجع فقهه أيضًا إلى أبي حنيفة، وأبو حنيفة قرأ على جعفر بن محمّد عليه السلام، وقرأ جعفر على أبيه عليه السلام، وينتهي الأمر إلى عليّ عليه السلام. وأما مالك بن أنس، فقرأ على ربيعة الرأي، وقرأ ربيعة على عكرمة، وقرأ عكرمة على عبد الله بن عباس، وقرأ عبد الله بن عباس على عليّ بن أبي طالب، وإن شئت رددت إليه فقه الشافعيّ بقراءته على مالك كان لك ذلك، فهؤلاء الفقهاء الأربعة. وأمّا فقه الشيعة: فرجوعه إليه ظاهر وأيضًا فإنّ فقهاء الصحابة كانوا: عمر بن الخطاب وعبد الله بن عباس، وكلاهما أخذ عن عليّ عليه السلام، أمّا ابن عباس فظاهر، وأمّا عمر فقد عرف كلّ أحد رجوعه إليه في كثير من المسائل التي أشكلت عليه وعلى غيره من الصحابة، وقوله غير مرّة: لولا على لهلك عمر، وقوله: لا بقيت لمعضلة ليس لها أبو الحسن. وقوله: لا يفتينَّ أحد في المسجد وعليٌّ حاضر، فقد عُرف بهذا الوجه أيضًا انتهاء الفقه إليه. وقد روت العامّة والخاصّة قوله صلى الله عليه وآله: «أقضاكم عليٌّ»، والقضاء هو الفقه، فهو إذا أفقههم. وروى الكلّ أيضًا أنّه عليه السلام

قال له وقد بعثه إلى اليمن قاضيًا:" اللهم اهد قلبه وثبّت لسانه «قال: فما شككت بعدها في قضاء بين اثنين . وهو عليه السلام الذي أفتى في المرأة التي وضعت لستّة أشهر، وهو الذي أفتى في الحامل الزانية[1]، وهو الذي قال في المنبريّة[2]: صار ثمنها تسعًا، وهذه المسألة لو فكّر الفرضيّ فيها فكرًا طويلاً لاستحسن منه بعد طول النظر هذا الجواب، فما ظنّك بمن قاله بديهة، واقتضبه ارتجالاً. ومن العلوم: علم تفسير القرآن، وعنه أخذ، ومنه فرع. وإذا رجعت إلى كتب التفسير علمت صحّة ذلك؛ لأنّ أكثره عنه وعن عبد الله بن عباس، وقد علم الناس حال ابن عباس في ملازمته له، وانقطاعه إليه، وأنّه تلميذه وخرّيجه. وقيل له: أين علمك من علم ابن عمك؟ فقال: كنسبة قطرة من المطر إلى البحر المحيط.

ومن العلوم: علم الطريقة والحقيقة، وأحوال التصوّف، وقد عرفت أنّ أرباب هذا الفنّ في جميع بلاد الإسلام، إليه ينتهون، وعنده يقفون، وقد صرّح بذلك الشبليّ، والجنيد، وسريّ[3]، وأبو يزيد البسطاميّ، وأبو محفوظ معروف الكرخيّ، وغيرهم. ويكفيك دلالة على ذلك الخرقة[4] التي هي شعارهم إلى اليوم، وكونهم يسندونها بإسناد متصل إليه عليه السلام.

ومن العلوم: علم النحو والعربيّة، وقد علم الناس كافّة أنّه هو الذي ابتدعه وأنشأه، وأملى على أبي الأسود الدؤليّ جوامعه وأصوله، من جملتها الكلام كلّه ثلاثة أشياء:

---

[1]- ذكر القرطبي في تفسيره 16: 193، عند الكلام على قوله تعالى: « وحمله وفصاله ثلاثون شهرًا « أنّ عثمان قد أتى بامرأة ولدت لستة أشهر، فأراد أن يقضي عليها بالحدّ، فقال له علي رضي الله عنه: ليس ذلك عليها، قال الله تعالى: « وحمله وفصاله ثلاثون شهرًا ".وبيان ذلك أنّه إذا كانت الرضاعة سنتين فإنّ الحدّ الأدنى للحمل هو ستّة أشهر.

[2]- سمّيت المنبريّة، لأنّه سئل عنها وهو على المنبر، فأفتى من غير رويّة، وبيانها أنّه سئل في ابنتين وأبوين وامرأة، فقال: صار ثمنها تسعًا، قال أبو عبيد: أراد أن السهام عالت حتى صار للمرأة التسع، ولها في الأصل الثمن، وذلك أنّ الفريضة لو لم تعل كانت أربعة وعشرين، فلما عالت صارت من سبعة وعشرين، فللابنتين الثلثان: ستة عشر سهمًا، وللأبوين السدسان، ثمانية أسهم، وللمرأة ثلاثة من سبع وعشرين، وهو التسع، وكان لها قبل العول ثلاثة من أربعة وعشرين، وهو الثمن. وانظر النهاية لابن الأثير 3: 139، واللسان 13: 512، وحاشية البقري على متن الرحبية 34.

[3]- هو سري بن المغلس السقطيّ، خال الجنيد وأستاذه، وصاحب معروف الكرخيّ، وأوّل من تكلم ببغداد في لسان التوحيد وحقائق الأحوال. مات سنة 251. « طبقات الصوفيّة للسلميّ ص 48 ".

[4]- فصل السهروورديّ في الباب الثاني عشر من كتابه عوارف المعارف « 4: 191 وما بعدها - على هامش الاحياء « الكلام في شرح خرقة المشايخ الصوفيّة ولبسها.

اسم وفعل وحرف. ومن جملتها: تقسيم الكلمة إلى معرفة ونكرة، وتقسيم وجوه الإعراب إلى الرفع والنصب والجر والجزم، وهذا يكاد يلحق بالمعجزات؛ لأنّ القوّة البشريّة لا تفي بهذا الحصر، ولا تنهض بهذا الاستنباط. وإن رجعت إلى الخصائص الخلقيّة والفضائل النفسانيّة والدينيّة وجدته ابن جلاها وطلاع ثناياها».[1]

المبحث الثالث: مدرسة الإمام الصادق عليه السلام

استمرّ الأئمّة من آل البيت عليهم السلام بأداء مهمّتهم في تعليم الناس وإرشادهم، وذلك على الرغم من قسوة الظروف كما يبين أسد حيدر في كتابه عن «الإمام الصادق والمذاهب الأربعة»، ولكن ذلك لم يحل دون انتشار نورهم في الأمّة، ومع انتشار ذلك النور جهد سلاطين الجور في حجب علومهم وملاحقة من يقول برأيهم ويروي الحديث عنهم، وإلى الآن نجد بعض كبرى الجامعات الفقهيّة في العالم الإسلاميّ تتفادى تدريس رأي الأئمّة في مناهجها خوفًا من تهمة التشيّع أو الرفض.

ويقول أسد حيدر في هذا السياق: «لا شكّ أن الإمام الصادق نشأ في وسط مجتمع لا يتصل بآل البيت إلا من طريق الحذر والتكتّم لشدة المراقبة التي تحوط بهم من السلطة الأمويّة، وشاهد طلاب العلم يتصلون بمدرسة جدّه وأبيه وهم بأشدّ حذر، لأنّ في ذلك الدور لا يستطيع أحد أن يتظاهر بالاتصال بآل محمّد، ومن عرف في ذلك، فإنّما مصيره القبر أو ظلمة السجن إلى حيث الأبد»[2].

«كان الإمام الصادق عليه السلام يرى ما يصيب الدين الإسلاميّ من وهن وتشويه وانتهاك، فانبرى لفتح أبواب مدرسته، وليقوم بما يجب عليه من توجيه الناس، وبثّ الأحكام وتعاليم الدين، فهو بين شيخوخة الدولة الأمويّة، وطفولة الدولة العباسيّة قام في عصر ازدهار العلم لتعليم الناس، حتى عدّ تلامذته أربعة آلاف رجل»[3].

---

[1]- شرح النهج لابن أبي الحديد، تحقيق محمّد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربيّة عيسى البابيّ الحلبيّ وشركاه،ج1، ص17 _19.

[2]- أسد حيدر: الإمام الصادق والمذاهب الأربعة، دار التعارف للمطبوعات، بيروت، 5، 2001، ج1، ص31

[3]- المصدر نفسه، ص41

«وكان بيته عليه السلام في تلك الفترة كالجامعة، يزدان على الدوام بالعلماء الكبار في الحديث والتفسير والحكمة والكلام، فكان يحضر مجلس درسه في أغلب الأوقات ألفان وبعض الأحيان أربعة آلاف من العلماء المشهورين»[1].

«وكان يؤمّ مدرسته طلاب العلم ورواة الحديث من الأقطار النائية، لرفع الرقابة وعدم الحذر، فأرسلت الكوفة والبصرة وواسط والحجاز إلى جعفر بن محمّد أفلاذ أكبادها، ومن كلّ قبيلة من بني أسد ومخارق، وطيّ، وسليم، وغطفان، وغفار، والأزد، وخزاعة، وخشعم، ومخزوم، وبني ضبة، ومن قريش، ولا سيّما بني الحارث بن عبد المطلب، وبني الحسن بن الحسن بن علي»[2].

«ونقل عنه الحديث واستفاد منه العلم جماعة من الأئمّة وأعلامهم مثل يحيى بن سعيد الأنصاريّ، وابن جريح، ومالك بن أنس، والثوريّ، وابن عيينة، وأبي حنيفة، وشعبة، وأيوب السجستانيّ، وغيرهم، وعدّوا أخذهم منه منقبة شُرّفوا بها وفضيلة اكتسبوها»[3].

«ونالت مدرسة الصادق شهرة عظيمة ففي تلك الفترة السعيدة، كان هو زعيم الحركة الفكريّة في ذلك العصر، ويعتبر في الواقع أنّه أوّل من أسّس المدارس الفلسفيّة في الإسلام، ولم يكن يحضر حلقته العلميّة أولئك الذين أصبحوا مؤسّسي المذاهب الفقهيّة فحسب، بل كان يحضرها طلاب الفلسفة والمتفلسفون من الأنحاء القاصية»[4].

«وقد حفظت لنا مصادر التاريخ صورة لمكانة الإمام الصاق في عصره ومدى انتشار علمه في الأقطار الإسلاميّة، حتى كان اسمه في الحديث والرواية من أمارات الصحّة وعلامات العلم، ففي كلّ مسجد من مساجد المسلمين المعروفة راح الرواة

---

[1]- المصدر نفسه، ص41

[2]- المصدر نفسه، ص41 – 42

[3]- المصدر نفسه، ص42

[4]- المصدر نفسه، ص42

والمحدّثون ينهلون من فيضه وكلٌّ يقول: حدّثني جعفر بن محمّد، حتى قال أحدهم: أدركت في جامع الكوفة تسعمئة شيخ من أهل الدين والورع كلّهم يقول: حدّثني جعفر بن محمّد»[1].

المبحث الرابع: التربية عند الشيعة في عصر الغيبة

في مقدّمته القيّمة لكتاب الدكتور عبد الله فيّاض: «التربية عند الإماميّة»، يقدّم الدكتور محمد توفيق حسين خلاصة مكثّفة لما ورد في الكتاب بالتفصيل، ننتقي منها هنا ما يتناسب مع حجم البحث، يقول: «وقد أثّرت في توجيه التعليم عند الإماميّة، وإكسابه شيئًا من الاستقلال والملامح الخصوصيّة، عوامل عديدة منها: اعتقاد الإماميّة بعلم أئمّتهم المعصومين المحيطين بالعلوم الإلهيّة. وكان الأئمّة يعلّمون شيعتهم علوم القرآن، ويروون لهم الأحاديث، ويحثّونهم على تعلّم علوم آل البيت عليهم السلام وتعليمها. وكانوا يوصون علماء شيعتهم بتعهّد أتباعهم وتعليمهم أحاديث آل البيت عليهم السلام لئلا ينحرفوا عن المذهب القويم كما يعتقدون. وبعد غيبة الإمام المهديّ عجل الله فرجه الشريف، في حدود سنة 260 هـ، تولّى شيوخ الشيعة الإماميّة مهمّة تعليم علوم آل البيت والعناية بنشرها. وقد لجأ الأئمة، وشيوخ الطائفة من بعدهم، بحكم الظروف السياسيّة، إلى التستّر وعدم البوح، في الغالب، بعلومهم أمام من يخالفهم في العقيدة أو من له صلة بالسلطان. واتخذوا مؤسّسات تعليميّة خاصّة بهم، كالكتاتيب، والمساجد، ومنازل العلماء، ودور الكتب، ودور العلم وغيرها. وكان للتدريس في المنازل أهمّيّة خاصّة عندهم، ففي هدوء المنزل، وبعيدًا عن رقابة عيون السلطان والمناوئين، كان الإمام أو الشيخ ينصرف إلى التدريس بحريّة واطمئنان. وكان في الدار التي تستعمل للتعليم موضع يتخذ للصلاة والتدريس ويسمّى مسجدًا.

وقد اختصّ فريق من شيوخ الشيعة بمساجد يدرّسون فيها، وكانوا يعقدون فيها الحلقات للدروس والوعظ والمناظرة. وقد نشط التعليم في مساجد عرفت فيما بعد بالعتبات المقدّسة، كمرقد الإمام عليّ بن أبي طالب في النجف، ومرقد الإمام

[1]- المصدر نفسه، ص42

موسى الكاظم في بغداد، ومرقد الإمام عليّ الرضا في طوس، ومشهد السيّدة فاطمة المعصومة بنت موسى الكاظم في قم، وغيرها. وقد ازدادت أهمّيّة هذه المساجد، شيئًا فشيئًا، خلال القرنين الرابع والخامس للهجرة وما بعدها. وكذلك أنشأ الشيعة الإماميّة مكتبات عامّة من أشهرها دار علم سابور ودار علم الشريف الرضيّ ببغداد. وقد تطوّرت المدرسة عن نظام التعليم في المساجد ومنازل العلماء ودور العلم. ولكن إنشاء المدارس عند الشيعة لم ينتشر إلا بعد القرن الخامس.

كان المعلمون أصنافًا أدناهم معلمو الصبيان، وأرفعهم منزلة الأئمّة ومن بعدهم شيوخ الطائفة المعتمدون. ولم يكن المعلّمون يُعدّون إعدادًا مهنيًّا خاصًّا، وإنّما كانوا يتلقّون الضروريّ من العلم عن طريق الدراسة على الشيوخ والاتصال بهم. وقد يسّرت الدولة الإسلامية، بما أزالت من الحدود بين البلاد والأمم وبحمايتها طرق التجارة والحج، رحلة الطلاب في طلب العلم. كانت الرحلة تتمّ، غالبًا، في أوقات الحج؛ لأنّ الأئمّة كانوا يقيمون في الحجاز إلى منتصف القرن الثالث، وبعد ذلك أصبحت وجهة رحلة الطلاب نحو المراكز الدينيّة الإماميّة في الكوفة وبغداد والنجف في العراق وقم في إيران.

وكان للشيوخ والطلبة مثل عليا يهتدون بها، وآداب خاصّة في سلوكهم الشخصيّ والاجتماعيّ وفي مجالس الدرس والوعظ والمحاضرة. فمن آداب الشيخ ألا ينتصب للتدريس حتى يظهر استحقاقه لذلك. وأن يبذل العلم عند وجود المستحقّ له، وأن يصونه ولا يذلّه ببذله لغير أهله، وأن يعمل بعلمه، وأن لا يذهب إلى مكان المتعلّم مهما كبر قدره إلّا أن تدعو إليه ضرورة وتقتضيه مصلحة دينيّة. وأن يؤدّب طلابه، على التدرج، بالآداب الدينيّة والشيم المرضيّة، وأن يلين للمتعلّمين ويتواضع لهم ولا يتعاظم عليهم، وأن يكون حريصًا على تعليمهم، باذلاً وسعه في تفقيههم وتقريب الفائدة من أفهامهم وأذهانهم، وأن يُفهم كلّ واحد منهم بحسب فهمه وحفظه ولا يعطيه ما لا يحتمله ذهنه، ولا يبسط الكلام بسطًا حتى لا يضعف نشاط الطالب عن التفكير، وأن يزجرهم من سوء الخلق وارتكاب المحرّمات والمكروهات بطريق

التعريض ما أمكن، لا بطريق التصريح، فإنّ التصريح يهتك حجاب الهيبة ويورث الجرأة. ومن آداب الشيخ في مجلسه أن يخرج إلى الدرس كامل الأهبة، مستكملاً ما يوجب له الوقار والهيبة، وأن يحسّن خلقه مع جلسائه، ويعاملهم حسب تقدّمهم ومنازلهم في العلم. وإذا سئل عن شيء لا يعرفه، أو عرض في درسه ما لا يعرفه، يجب عليه أن يقول لا أعرفه، أو لا أتحقّقه، أو لا أدري حتى أراجع النظر في ذلك، ولا يستنكف من ذلك، فمن عِلم العالم أن يقول فيما لا يعلم لا أعلم. ومن آداب الطالب أن يغتنم التحصيل في الفراغ والنشاط وحالة الشباب، وأن يقطع ما يقدر عليه من العوائق الشاغلة والعلائق المانعة من تمام الطلب وكمال الاجتهاد وقوّة الجد في التحصيل، وأن يكون حريصًا على التعلّم مواظبًا عليه ليلاً نهارًا. وأن يعتقد في شيخه أنّه الأب الحقيقيّ والوالد الروحانيّ، وأنه أعظم من الوالد الجسمانيّ، وأن يحضر المجلس قبل حضور الشيخ، حاملاً أدوات الكتابة، مستعدًّا لتلقّي الدروس بسكينة ووقار. سلام ورحمة على شيوخ الإمامية الأجلاء الذين سجّلوا لنا هذه الآداب الرائعة، والمثل العليا في سلوك المعلم والمتعلم. وجدير بأساتذتنا وطلبة العلم عندنا أن يهتدوا بهديها، ويسيروا على نورها، ويطبقوها في حياتهم قولاً وفعلاً.

وتعدّدت أساليب التدريس وطرقه باختلاف استعداد الشيوخ وكفاءتهم وظروفهم. ومن أعم هذه الطرق شيوعًا السماع من المعلم، حيث كان الطلبة يحضرون مجلس الشيخ في أوقات معيّنة، فيحدّثهم من حفظه أو من كتاب، أو يملي عليهم الدرس إملاء. وكان الدرس أو المحاضرة يسمّى مجلسًا أو إملاء. ومن أشهر الأمالي التي وصلتنا من شيوخ الإماميّة: أمالي الشيخ الصدوق، وأمالي الشيخ المفيد، وأمالي الشريف المرتضى وأمالي الطوسيّ. ومن طرق التدريس الأخرى القراءة على الشيخ أو العرض، وذلك بأن يقرأ الطالب في كتاب، أو من حفظه، والشيخ يستمع إليه، أو أن يستمع الطالب إلى من يقرأ في حضور الشيخ. وطريقة الإجازة في نقل الحديث وتحمله وهي أن يأذن الشيخ للطالب، شفاهًا أو تحريرًا، برواية كتاب معيّن، إجمالاً أو تفصيلاً.

والظاهر أن منهج التعليم لم يكن مقسّمًا إلى مواضيع معيّنة كالتفسير والحديث والفقه وغير ذلك من العلوم الشرعيّة، وإنّما كان الطلبة يدرسون كتبًا معيّنة موروثة عن

الأئمة، أو ألّفها شيوخ موثوقون تلقّوها عن الأئمّة مباشرة أو مواسطة. وكان الطالب يدرس، في الغالب، موضوعات شتى في العلوم الدينيّة واللغويّة وغيرها. وكان عدد الأصول التي تبحث في العلوم الشرعيّة حتى نهاية عصر الأئمّة في منتصف القرن الثالث أربعمئة أصل. ثم حلّت محلّها أربعة كتب أصبحت هي الأصول المعتمدة وهي: كتاب الكافي لمحمّد بن يعقوب الكلينيّ (ت 329هـ)، وكتاب من لا يحضره الفقيه لمحمّد بن عليّ بن الحسين ابن بابويه القمّيّ المعروف بالشيخ الصدوق (ت 381 ه)، وكتاب تهذيب الأحكام، وكتاب الاستبصار فيما اختلف من الأخبار لشيخ الطائفة محمد بن الحسن بن علي الطوسي (ت 460 هـ).

هذه الصورة الموجزة عن أساليب التربية عند الإمامية لا تختلف في ملامحها الجوهريّة عن الأساليب التربويّة عند المسلمين عمومًا. ولا عجب في ذلك فهي جميعًا نتاج الإسلام الواحد، وثمرة الحضارة العربيّة الإسلاميّة الواحدة. وإنّما تنفرد التربية الشيعيّة بمادّة بعض الموضوعات التي تقدّم للطلبة. لقد كان هدف التربية الإسلاميّة، عمومًا، تحقيق التربية الدينيّة، وإعداد الطالب ليكون مستقيم السلوك في الدنيا، مهيئًا لنيل السعادة في الآخرة. وقد سار علماء الإماميّة على هذا المنهاج، فاهتمّوا بالإعداد للحياة الآخرة اهتمامًا عظيمًا، وعدّوا العلوم الشرعيّة أساس كلّ معرفة. يقول الإمام الصادق: «وجدت علوم الناس كلّها في أربع خلال: أوّلها أن تعرف ربك، والثانية أن تعرف ما صنع بك، والثالثة أن تعرف ما أراد منك، والرابعة أن تعرف ما يخرجك من دينك».

تقوم خصوصيّة التعليم عند الشيعة على التركيز على علوم آل البيت. ومن أهمّ خصائص منهج البحث عندهم عدم الأخذ، إلا في حالات نادرة، بحجّيّة الخبر الذي لا يكون في سنده واحد من أئمتهم. وقد تكامل الفقه خلال القرون الخمسة الأولى، وامتازت عمليّة استنباط الأحكام الشرعيّة من الأصول ومن أدلّتها التفصيليّة بالحيويّة والنشاط بفضل حرّية الباحثين من الفقهاء في الاجتهاد والتأويل. لقد كان للشيوخ الحرية الواسعة في الاجتهاد ضمن إطار المبادئ العامّة والعناصر المشتركة لأدلّة

الأحكام الشرعيّة. وكان تكامل الفقه الشيعيّ سببًا ونتيجة لتكامل خصائص الطائفة الشيعيّة العقيديّة والاجتماعيّة». [1]

أقول: ولا ندري سبب الكلام عن تأسيس الشيعة للمدارس في القرن الخامس، مع أن ما شاع عن مدرسة الإمام الصادق عليه السلام (83هـ_ 148هـ) مما أشرنا إليه أعلاه كان في القرن الثاني الهجريّ، أمّا الشيخ المفيد أستاذ السيدين الرضيّ والمرتضى والشيخ الطوسيّ مؤسس حوزة النجف الأشرف، فكان من علماء النصف الثاني من القرن الرابع، وقد حظي بدعم من عضد الدولة البويهيّ فأسّس له المدارس والجرايات،[2] وحتى متون الشيعة الأساسيّة وما ذكره الدكتور محمّد توفيق حسين عن الأمالي، فهي تفصح عن حركة علميّة شيعيّة نشطة في القرن الثالث والرابع الهجري، فقد كانت وفاة الشيخ الكليني صاحب كتاب الكافي سنة 329هـ، وهذا يعني أنّ نشاطه العلميّ شمل أواخر القرن الثالث الهجريّ، ومطلع القرن الرابع. أمّا الشيخ الصدوق فكانت وفاته سنة 381هـ وهو من أعمدة الحديث عند الشيعة.

نخلص مما تقدم، إلى أنّ ما بين يدي الأئمّة عليهم السلام لم يكن إلا التراث الإسلاميّ الذي لم تصل إليه أيادي السلاطين، ورغم ذلك فإنّه نقل وكأنّه مادة محظورة من يد إلى يد باعتباره خطرًا على مشروعيّة السلطات التي تعاقبت على حكم الأمّة إلى يومنا هذا. ولا يمكنني إلّا أن أتوقّف هنا عند اتهام الشيعة بالتقيّة مع إساءات متعمّدة لمعناها. فقد كان ثمن التواصل مع الأئمة هو الحبس أو الموت، ولذلك تكتّم شيعة آل البيت على أمانتهم، لا لأنّها تتضمّن ما يخالف الإسلام؛ بل لأنّها تعبرّ عن حقيقة الإسلام الصافية الجديرة بالنشر لولا حذر الظالمين منها. وبدل أن يتوجه اللوم إلى الحكّام الذين جعلوا نشر العلم النبويّ جريمة، يتم تركيز التهمة على التقيّة الشيعيّة التي لم تكن خيارًا بل ضرورة أملتها الحرب على أيّ رأي آخر لا يخدم بسط السلطة والسيطرة حتى على العقول والضمائر.

---

[1]- عبدالله فياض، تأريخ التربية عند الإمامية وأسلافهم من الشيعة بين عهدي الصادق والطوسي، مطبعة أسعد بغداد، 1972م- 1393ه، من الصفحة 8 إلى الصفحة 12.

[2]- http://ar.wikishia.net/view.

الفصل الرابع: الواقع والمتغيّرات

ـ المبحث الأول: صدمة التغريب

بعد سلسلة من الهزائم العسكرية التي مُني بها المعسكر الإسلاميّ العثمانيّ على مشارف فيينا سنة 1683م، وحملة نابوليون على مصر عام 1798م، التي تميّزت بغزو ثقافيّ مرافق للغزو العسكريّ، بغية نشر الثقافة الفرنسية بكوادر متقدّمة من مهندسين وأطبّاء وعلماء آثار ومتخصّصين في مختلف الفروع، سارت عملية التغريب بخطًى متسارعةٍ في مصر، خاصّة بعد تأسيس المطابع ودار نشر باسم «مؤسّسة مصر» لتعميم الأفكارٍ والمفاهيم الغربية، وكرّس جمعٌ من العلماء الفرنسيين جهدهم لاستكمال احتلال العقول.

وعلى الضفّة الشرقية للعالم العربيّ أيضًا ساد الاعتقاد بأنّ سرّ انتصار الغرب هو قوّته العسكرية فلا بدّ من اقتباس أساليبه العسكرية للانتصار عليه، فافتُتحت ابتداءً من عام 1831م أكاديميات عسكرية على النمط الغربيّ، ولعبت هذه الأكاديميّات دورًا كبيرًا في تربية نخبة عسكريّة معزولة عن الأمّة تتبنّى لا فقط أساليب الغرب في القتال بل أيضًا ثقافته في الحياة وقد كُلّفت هذه النخب العسكرية فيما بعد بحراسة ونشر عمليات التغريب التي كانت تتلقّى دفعة جديدة مع كلّ انقلاب عسكريّ يقوده خرّيجو تلك الكليات.

وفيما كان نشاط الإرساليات الأجنبية يسير ببطء ابتداءً من القرن السادس عشر الميلاديّ، مهّدت الكليات العسكرية لانتشار متسارع للنظام التعليميّ الغربيّ ابتداءً من عام 1839م. وتلقّى هذا النظام التعليميّ الجديد دعمًا من السلطان عبد العزيز (1861- 1876م) الذي أصدر سنة 1869م أمرًا بتعميم التعليم الإجباريّ العامّ في المدارس التي أُنشئت حديثاً وفقًا للنمط الغربيّ.[1]

---

[1] - علي محمد النقوي: الاتجاه الغربي من منظار اجتماعي، منشورات منظمة الإعلام الإسلامي، 1989، ص 23 ـ 53 بتصرف.

وقد تكفّلت تلك الكليّات والمدارس بإعادة إنتاج التبعية التربوية والثقافية جنبًا إلى جنب مع عمليات التغريب السياسيّ والثقافيّ والاجتماعيّ والاقتصاديّ. وأسفرت نتائج الحرب العالمية الأولى عن ترهّلٍ خطيرٍ في بنية الدولة العثمانية أدّى إلى سقوط الخلافة على يد معسكر التغريب سنة 1924م.

ومن رحم الجيش والأكاديميات العسكرية إيّاها خرج النقيب مصطفى كمال أتاتورك، ليطبّق الدروس التي تلقّاها في المدرسة الغربية، وينجز أكبر عمليّة تغريب في تاريخ الأمّة الإسلاميّة، وبطريقة افتراسيّة جعلت أحد الباحثين الغربيّين يطلق عليه لقب «الذئب الأغبر»[1].

وفي فترة حكمه (1923-1938) تمكّن الذئب الأغبر من الإمساك بكّل مفاصل الحكم في تركيا على الطريقة العسكرية، وبأسلوب حازم وسريع:

أُلغيت الخلافة سنة 1924، وتمّ فصل الجسر الثقافيّ الذي يربط بين تركيا والعالم الإسلاميّ بإلغاء الحرف العربيّ واستبداله بالحرف اللاتينيّ، وكرّست العلمانية دينًا جديدًا للدولة، وأُلغيت وزارة الأوقاف، وحوّل مسجد أيا صوفيا إلى متحف في إشارة رمزية إلى أنّ الإسلام صار من التاريخ ولم يعد جزءًا من المستقبل.

قام أتاتورك بكلّ ما ملكت يداه بما من شأنه إنهاء الحضور الإسلاميّ في مختلف مجالات الحياة: فألغى المحاكم الشرعية، وعدّل الدستور لإلغاء الدين من نصوصه، وحظر نشاط كلّ الفرق والطرق الدينية، وقام بتغييرات تطمس حتّى بعض المظاهر الدالّة على ماضٍ إسلاميّ، مثل: إلغاء الطربوش والحجاب والتقويم الهجريّ، وعطلة يوم الجمعة.. مقرًّا بدلاً منها مظاهر غربيّة، مثل القبّعة والتقويم الميلاديّ والتعطيل يومَي السبت والأحد... ثم مضى إلى أبعد من ذلك عندما فرض مبدأ العلمانيّة في الدستور وأنشأ مؤسّسات تابعة للدولة تُشرف على الشؤون الدينية

[1] - راجع: أتاتورك، موسوعة ويكيبيديا الإلكترونية.

وتضبط حركة الأئمّة والوعّاظ الذين تحوّلوا إلى موظّفين عند الدولة، كما ألغى الدروس الدينية من المدارس بموجب قانون توحيد التدريس[1].

ولم يكن أتاتورك لينجح في علمنة تركيا وتغريبها لو أنّ النخبة العلميّة والسياسيّة في الأمّة كانت تملك رؤيةً متماسكةً لمواجهة هذه الحملة المدجّجة بكلّ الأسلحة، فقد كان كبار المفكرين والدعاة والناشطين في الحقل التربويّ والثقافيّ يتأرجحون بين الانبهار أو الدونية أو الوسطية: فمنهم من يقبل الغرب كلّه وتراثنا كلّه، ويحسب أنّ الجمع بينهما في تجاور أمر ممكن كالعقّاد، ومنهم من يقبل الغرب كلّه وبعض التراث العربيّ كطه حسين، ومنهم من يقبل التراث كلّه وبعض الثقافة الغربية كالشيخ محمد عبده، ومنهم من يتحفّظ في قبول التراث وفي قبول الغرب معًا بمعنى إجراء التعديل في كليهما كأحمد أمين، ومنهم من يكاد يرفض الجانبين معًا، فلا هو تعلّم شيئًا من التراث العربيّ ليعرفه، ولا هو يرضى بقبول الثقافة الغربية كما هي خشية أن يقال إنّه متنكّر للأصول، وأمثال هؤلاء تراهم اليوم بكثرة.[2]

وإذا كان هذا حال أهل الثقافة، فإنّ أهل السياسة كانوا حسموا أمرهم لأسباب لا مجال لذكرها باتّجاه المزيد من التغريب. وبعد موجة الاستقلالات شهد العالم العربيّ قفزةً تربويّةً واضحةً حوالي سنة 1950. ومن حقّنا أن نعتبر السنوات التي تتحلّق حول هذا العام -سنوات ما بعد الحرب العالميّة الثانية- منعطفًا أساسيًّا للتربية في أكثر البلدان العربية. فكثير من البلدان العربية حصلت على استقلالها ـ كما نعلم ـ خلال الفترة التي تتراوح بين السنوات الأخيرة من الحرب العالمية الثانية (سورية- لبنان) وأوائل الخمسينيات (تونس- المغرب- السودان). وقد حاولت هذه البلدان بعد استقلالها أن تتجاوز التخلّف التربويّ الذي عرفته في فترات الانحطاط... وبعد قفزة الخمسينيات استمرّ النموّ التربويّ في الستينيات ولكن بخطى متثاقلة أخذت تضيق

[1] - محمد نور الدين: قبعة وعمامة، مدخل إلى الحركات الإسلامية في تركيا، دار النهار، بيروت، 1997، ص20 بتصرف.

[2] - سعيد اسماعيل علي: الفكر التربوي العربي الحديث، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ـ الكويت، ع113، أيار 1987، ص174.

بعض الشيء كلّما تقدّم الزمن ولا سيّما في التعليم الابتدائيّ، حيث ترافق نموّ التعليم في الستينيات مع بروز مشكلات جديدة حادّة أهمّها: تقصير الإمكانات والموارد المالية عن حاجات النموّ التربويّ، وبروز الطلاق بين النموّ التربويّ وحاجات النمو الاقتصاديّ والاجتماعيّ، وفقدان التوازن بين مراحل التعليم المختلفة وبين أنواع التعليم المختلفة، ومشكلات تعليم الكبار ومحو الأميّة.[1]

وبين يدَيّ كتاب صادر عن دائرة التربية في الجامعة الأميركية في بيروت، في سنة 1958 في طبعته الثانية، وهو تحت عنوان «فلسفة تربوية متجدّدة، لعالم عربيّ يتجدّد»، وتشير مقدّماته إلى قفزة الخمسينيات التي تحدّث عنها عبد الله عبد الدايم، كما تشير إلى نشاط الجامعة الأميركية في بيروت ومساهماتها الفاعلة في صياغة الفلسفة التربوية للبلدان العربية بتمويل من «مؤسّسة روكفلر الخيرية».[2]

ليس من الصعب أن نستنتج أنّ عمليات التغريب أصبحت أكثر ذكاءً ورهافةً بعد فترة الاستقلال. فالتغريب أصبح يسمّى بأسماء برّاقة كالتجديد والتحديث وغيرهما من المفردات التي تُعبَّأ عادة بفلسفات غربيّة فيها الغث والسمين من مبادىء التربية العصرية. ولكن الفترات اللاحقة كشفت مدى قدرة هذه العمليات على إعادة إنتاج التبعية والمدرسة المستهلكة في العقود الأخيرة من القرن العشرين.

ـ المبحث الثاني: العولمة

منذ أن تمكّن الإنسان من إنتاج ما يفيض عن حاجاته مع ولادة العصر الصناعيّ، نشأت الحاجة للبحث عن أسواق جديدة خارج الحدود القوميّة للدول الصناعيّة. وكان الغزو العسكريّ يمهّد -دائماً- لتحويل المهزوم إلى مستهلك والاستهلاك يبدأ تجارياً... وينتهي ثقافياً.

---

[1] - عبد الله عبد الدايم: التربية في البلاد العربية، حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1983، ص 16 ـ 19 بتصرف.

[2] - انظر: فلسفة تربوية متجددة، لعالم عربي يتجدد، لجماعة من علماء التربية في العالم العربي، دائرة التربية في الجامعة الأميركية، في بيروت، ط2، 1958، مقدمتي شارل مالك وحبيب كوراني.

هذا هو التوصيف المختصر للإمبريالية والاستعمار. فقد كان على الدول الصناعية أن تعطي إنتاجها طابعًا عالميًّا كوسموبوليتيًا لتتمكّن من تصريفه... وهذا هو المقصود بمصطلح «العولمة»، فما هو مركزيّ غربيّ يقدّم على أنّه «عالميّ» مع أنّه ينتمي أساساً إلى بيئة المركز وأغراضها وأمراضها. فالعولمة كعملية بدأت مع تفجّر العصر الصناعيّ في الغرب، ولكن كمصطلح فقد تمّ «تنزيلها» إلى سوق الثقافة مع ظهور ثورة الاتّصالات والمعلومات أواخر القرن الماضي.

ولم يكن خافياً على خبراء الغرب أن الهيمنة الاقتصادية ثم السياسية عمليّة معقّدة، تتطلّب تغيّرات بنيويّة في طرق التفكير والسلوك ومنظومات القيم الحاكمة في الدول المستهلكة، وهذا من أهمّ الدوافع التي ساعدت على تطوّر نظم المعلومات والاتصالات، ولم يُحدث العلم قفزاته الكبرى في هذا المجال إلاّ في أجواء الحروب العسكرية أو بتمويل مباشر من الاقتصاديات الكبرى.

يمثّل «مشروع» العولمة قفزةً جديدةً في هذا الاتّجاه. فكما أنتج العصر الصناعيّ نزوعاً إلى «العولمة» عن طريق نفي ونهب الآخر... ينتج التطوّر التكنولوجيّ في مجالات الإنتاج والمعلوماتية والاتصالات نزوعاً إلى العولمة عن طريق إلغاء الآخر.

إنّ التدفّق غير المسبوق للمعلومات والسلع والخدمات اليوم، يصنع الحدث ويقود العالم حتّى في ساحة الفكر، وبآلته الإعلاميّـــة الضخمة ها هو يسطّح الوعي ويملأ الدنيا ويشغل الناس، ويحدّد لهم بماذا يهتمّون وماذا يأكلون وماذا يقرأون وماذا يحبّون وعن ماذا يمتنعون، بصورة تجعل الحديث خارج ما يملى علينا من جداول خروجاً عن روح العصر ومتطلّباته.

فهناك باستمرار سلّم أولويّات، يحدّد لنا في أيّ مؤسّسة يجب أن نوظّف جهودنا وعقولنا ونستهلك عمرنا وأفكارنا، وكلّ ذلك على قاعدة «ثقافة السوق» التي تدفع ببقيّة العالم إلى المزيد من الاستهلاك ومن خلال «استهلاك الأفكار». ولا أقول

تحليلها ـ يتمّ الآن صياغة مفاهيم جديدة للعملية التربوية مشحونة بالمعارف والقيم والسلوكيّات الخادمة لموضوعة «العولمة»...

فالتربية ينبغي أن تكون من أجل «السلام» مع العدوّ فيما يتوحّد الغرب في عولمة تمزّق الشرق وتنشىء حروبًا أهليّة داخل المجتمعات، والتعلّم ينبغي أن يكون «حياديًّا»، والمقصود بالحياد هنا هو عزل التعليم عن الثقافة المحليّة لتهيئة المتعلّم لقبول كلّ ما يأتي من الغرب بلا حصانة أو ممانعة عاقلة، وذروة التحديث للوسائل ستكون في إدخال «الإنترنت» إلى المدرسة وتعريض الأولاد لتدفّق غير منظّم من المعلومات يؤدّي إلى أنماطٍ غير متوقّعةٍ من السلوك، والهدف: تمكّن رؤوس الأموال الكبرى والمنتجات والمعلومات من التنقّل بحريّة عبر الحدود (الجغرافيّة، النفسيّة، السياسية والثقافيّة) على أن يكون المستفيد الأساسيّ من هذه الحرية نمط واحد من الإنتاج تقوده الاقتصاديات الكبرى والشركات المتعدّدة الجنسيات العابرة للقوميّة...

وينتج عن هذا التبادل المفتوح في الظاهر (المنظّم والمقنّن في الواقع)، تبادلات ممهّدة وملحقة في اتجاهات التفكير وأساليب العمل تقولب العالم... في مبادرات منظمة تقوم بها منظّماتٌ حكوميةٌ، وغير حكوميةٍ، تحدّد للمؤسّسات معايير الجودة في الإدارة، ومعايير الكفاءة الإنتاجية في التربية، ومواصفات المردود الخارجيّ للعملية التعليمية، حيث يجب في النهاية أن يقاس كلّ النشاط الإنسانيّ بمعايير استهلاكية واقتصادية بحتة. يقول جون نيصبات وهو ناطق شبه رسميّ باسم المشروع: «إنّ اقتصاد المعلومات سيوجد عدداً غير عاديّ من الوظائف لشغلها... وممّا يدعو للألم هو أنّ غير المؤهّلين سينالون مرتّبات تعادل قيمتهم الاقتصادية في مجتمع معلومات وهي مرتّبات غير مرتفعة».[1]

إذًا هناك عنوان عريض لما يُسمّى اليوم بالمتغيّرات العامّة، وهو تطوّر آليات ترهيف التسلّط وتعميم السيطرة، وهي آليات قادرة على تطويق المدرسة العربية ومنعها من

[1] - جون نيصبات وباتريشيا أبردين، الاتجاهات الكبرى، عام 2000، مراجعة العجيلي الميري، سلسلة الدراسات المستقبلية، مركز دراسات العالم الإسلامي، ص. 44، 1991.

الخروج عن السياق، وإلّا أصبحت جزءاً من التاريخ. فالتلفزيون والكمبيوتر وتقنيّات الإعلام والإعلان تملي على أولادنا أنماطاً من السلوك وأنواعاً من القيم تتجاوز التربية النظامية الهادفة. والمدرسة العربية مهدّدة بالتهميش ثمّ بالإقصاء إذا لم تمانع، وهي تتكيّف مع المتغيّر في عمليّة بالغة التعقيد تجمع بين العمل الدقيق والتأمّل العميق، والانتقائية الواعية.

والخطوة الأولى في تقديري هي وعي المشروع، وبلورة موقف واضح من المتغيّرات وفي الوقت نفسه صياغة تجربة متميّزة تفصل زبد هذا العصر عمّا ينفع الناس.

دعنا إذًا نحدّد معالم المتغيّرات، ومنطلقات التعاطي معها بعيداً عن الإرهاب الفكريّ، وقاموس المفردات المألوف.

1- إنّ التكنولوجيا ليست معادية ولا موالية لإنسانية الإنسان في حدّ ذاتها... إنّها باردة وحياديّة كالمعادن التي تُصنع منها، ودرجة خطورة أو خدمة الآلة تُقاس بنوع استخدامها ووجهة استخدامها... فالهدف البشريّ هو الذي يُحدّد للظاهرة العلمية معناها ويحوّلها إلى نعمة أو نقمة.

ولكنّ التكنولوجيا المستوردة بصورة غير واعية، هي تكنولوجيا محمّلة بجينات التبعيّة الدائمة، وآليات العمل الجاهزة التي تضيّق مساحة الاختيار على المستهلك العربيّ، فلا بدّ من عملية ترشيد كبرى لعمليّات استيراد التكنولوجيا واستخدامها، تبدأ بخطط التنمية الكبيرة وصولاً إلى خطط التربية الوطنية الوثيقة الصلة باتّجاهات التنمية المستهدفة.

ونحن وإن لم نكن دولاً عظمى في الإنتاج ولكنّنا دول عظمى في الاستهلاك، إلا أنّنا لا نستخدم بكفاءة «قوة الاستهلاك» كما يستخدم الآخرون قوّة الإنتاج والتسويق...

2- إنّ ما ينتجه الغرب ليس هو بالضرورة ما نريده أو ما نحتاجه، ولكن ممّا يبعث

على الأسف الشديد أنّهم قادرون على تحويل كلّ ما ينتجونه إلى حاجة مصطنعة لنا في الوقت نفسه الذي نعجز فيه عن تأمين حاجات أساسيّة. ويكشف التقرير الدولي عن «حاجات الإنسان الأساسية في الوطن العربي» الصادر عن سلسلة عالم المعرفة (العدد 150)، عن تلك الهوة الهائلة بين ما نحتاجه وما نستورده[1]، خاصّة عندما يُؤكّد على «الحاجة إلى تعديل النمط السائد لعملية نقل التكنولوجيا وإلى تكريس المزيد من الاهتمام، وتخصيص المزيد من الموارد، لبرامج وأنظمة التشغيل والخبرة الفنية بدلاً من تركيز الاهتمام كلّه في الآلات والمعدّات»[2].

3- إذا كان ما نأكله ينعكس على صحّتنا الجسمية وقوّتنا البدنية ومناعتنا الصحية، فإنّ ما نراه ونسمعه، مرتبط بصحتنا النفسية وقدراتنا العقلية ومنظومة قيمنا واتّجاهات سلوكنا ومناعتنا الحضارية. والعجيب أنّنا نعتني بما نأكل أكثر ممّا نعتني بما نرى ونسمع، بل بما يدخل إلى قلوب وعقول أبنائنا وبناتنا. إنّ «وجبة المعلومات» المتدفّقة من المرئيّ والمسموع تُلتهم بشراهة مع أنّها غير مزكّاة، وتُلتهم معها أغلى أيام العمر في مرحلة التعليم الأساسيّ، وما بعدها. وهنا أيضا يُشير الدكتور محمد منير سعد الدين إلى الاستغراق العربيّ في المنافسة التلفزيونية بدون التفات للآثار السلبية المدمّرة لهذه المنافسة: «فتلفازنا العربيّ يقدّم مزيدًا من ساعات البثّ دون مراعاة لوضع الشعب والقطر الذي يبثّ منه التلفاز برامجه، بحيث ينهض هؤلاء المشاهدون صباحًا كالمخمورين بأعصاب محطّمة وعيون ذابلة ونفسيّات لا تُقبل على العمل، وتعجز عن أداء واجبها، أو القيام بالمهمّة الموكولة إليها في المصنع والحقل والمدرسة أو مركز العمل... إنّ زيادة ساعات البثّ إنّما تكون على حساب راحة الأسرة، وأعصاب الأطفال، ونظر المشاهدين، وتحصيل التلاميذ الدراسيّ، وجودة العمل... ويزداد التسابق على إنشاء محطّات البثّ والتقوية،

[1] - حاجات الانسان الأساسية في الوطن العربي، برنامج الأمم المتحدة للبيئة، ترجمة عبد السلام رضوان، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب- الكويت، العدد 150، حزيران 1990.

[2] - حاجات الإنسان، المصدر نفسه، ص12.

في بعض البلدان العربية، رغم نقص المدارس والمدرسين، وحاجتها لمزيد من الخبز والثياب وإطعام الجياع من أبنائها وكسوة العراة منهم».[1]

4- إنّ السير البطيء للعملية التعليمية، لا يصمد أمام موجات الإعلام والإعلان، إلاّ إذا اقتحمت المدرسة والأسرة عالم المعلومات، وعمدت إلى ترشيد استخدامها في عمليّة متكاملة مع البيئة المحلية والمجتمع والدولة... إنّ مناهج التربية ينبغي أن تتضمن الإجابة الحاسمة عن نوع المعلومات الذي نريده وسبل الاستفادة منها ومجالات استثمارها المستقبلية. وفي هذا الإطار ترد جملة من التحدّيات التي فرضتها سرعة التطوّر ونوع التطوّر المعلوماتيّ:

أ- «هناك شبه اتّفاق على ثلاث غايات رئيسية لا بدّ أن تفي بها التربية في كلّ عصر وهي: إكساب المعرفة والتكيّف مع المجتمع وتنمية الذات والقدرات الشخصية. وقد أضاف عصر المعلومات بُعدًا تربويًا رابعًا، ألا وهو ضرورة إعداد إنسان العصر لمواجهة مطالب الحياة في ظلّ العولمة، وهي الغايات الأربع، التي لا تختلف كثيراً عن تلك التي وردت في تقرير اليونسكو«التعليم ذلك الكنز المكنون» والتي صاغها على الوجه التالي: تعلّم لتعرف. تعلّم لتعمل. تعلّم لتكون. تعلّم لتشارك الآخرين»[2].

ب- مع ثورة التكنولوجيا وتدفّق المعلومات تأتي ثورة الاتّصالات، التي توّجت بشبكة الإنترنت العالمية الممهّدة لتشكّل مجتمع عالميّ يتحدّث بلغة واحدة، ويحتكم لمجموعة خاصة ومبرمجة من الأوامر يُصدّرها عقلٌ واحدٌ هو على الأرجح تلك الشركات العملاقة التي تُشرف على محرّكات البحث، وتتحكّم بآليات العرض كشركتي «غوغل» و«مايكروسوفت»، وقد أطلق عليها بيل غيتس في تصريح صحفيّ اسم «شبكة أعصاب عالمية»، من دون أن يُحدّد طبعاً من سيكون عقل الشبكة ومصدر أوامرها... ويكفي أن ندخل على صفحات البحث لنتعرّف على عمليات الغربلة

[1] - محمد منير سعد الدين: الإعلام، قراءة في الإعلام المعاصر والإسلامي، دار بيروت المحروسة، ط2002،3، ص163.

[2]- نبيل علي: الثقافة العربية وعصر المعلومات، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ـ الكويت، العدد 265، يناير 2001،ص 307.

والتقييم التي يقوم بها «عقل» الشبكة لنوعية المعلومات التي يرى أنها يجب أن تكون الأكثر انتشارًا، بما تحمله هذه المعلومات من معارف ومفاهيم وقيم وسلوكيات، تُملى على الأذهان بوصفها سمات الحياة العصرية، وهي في الحقيقة سلع ثقافة الاستهلاك.

ج- إنّ شبكة الإنترنت والأقمار الصناعية، وشبكات التلفزة وبرامج الاتّصال الأكثر تواضعاً بإمكانها أن تصل الإنسان بأبعد نقاط الأرض عن طريق الحاسوب المركزيّ. ولكن سيواكب هذا الاتّصال، عمليات انفصال كامل عن البيئة المحلية والمحيط العائليّ والمجتمع الأقرب، يعني أنّ المسار مفتوح على مظاهر تفكيك الأسس العاطفية والوجدانية التي يقوم عليها المجتمع... أي انهيار الثقافات التي يقوم فيها القلب والعاطفة والروح بدور أساسيّ في تشكيل القيم والعادات والأعراف والفنون. وهذا ما أرغب في تسميته خطر «ألينة الإنسان» الذي يُفضي حتماً إلى أمراضٍ نفسيةٍ واجتماعيةٍ لا يمكن التنبؤ بنتائجها.

د- نعم... تساعدنا ثورة الاتصالات بأقمارها الصناعية على الشعور بوحدة العالم، وقد تساعد أيضاً على تعميق المشاعر الإنسانية وعلى تشكيل وعي عالميّ بالأخطار المحدقة بالأرض، ولكنّ هذا متوقّف على إحداث تغييرات جذرية في محتوى المعلومات وكيفية توظيفها لتطوير تلك المشاعر الإيجابية، والحدّ من تسويق أفكار تدميرية عبر الشبكة العالمية. كما يُمكننا الحديث عن مهارات ذهنيّة متقدّمة تنشأ من الاستخدام الرشيد لسيل المعلومات. أمّا مبدأ التعلّم المستمرّ وبناء الذات للتكيّف مع المتغيّرات فإنّ عالم الإنترنت يدعمه ويزوّد الذين يحسنون استخدامه بآفاق تعلّمية لا حدود لها.

- المبحث الثالث: الواقع العربيّ والردّ على التحدّيات

أمام هذا التفجّر العالمي للمعرفة، والتحوّلات الكبرى والإيقاع اللاهث للأحداث، نجد أنّ السائد في العالم العربيّ هو السكونية السياسية، والالتقاطية الثقافية، والتعثّر في التنمية التكاملية والمستدامة والشعور بالدونية تجاه الآخر الأمريكيّ أو الأوروبيّ. ويظهر مدى التشبّع بالإملاءات الغربية حتّى في بعض محاولات النهوض بالتربية في العالم العربيّ فيما تبقى هناك محاولات جادّة تتميّز بالأصالة والتجديد...

فيما يلي سنستعرض مثالاً من كلّ محاولة بغية تسليط الضوء على الأزمة التربوية العربية باختصار شديد.

1- التقرير الصادر عن مؤتمر عمان عام 1990 تحت عنوان «تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين: الكارثة والأمل»*[1]

يقول التقرير: «نحن بصدد ثالوث مترابط من شروط النهضة العربية هي التعليم للمستقبل، والتنمية الاقتصادية، والمشاركة السياسية. التعليم في هذا الثالوث هو شرط الضرورة، والتنمية الاقتصادية والمشاركة السياسية هما شرطا الكفاية».

وهنا أرى أنّ التقرير أغفل التنمية الاجتماعية والثقافية متأثراً بأجواء العولمة السائدة مع أنها لا تقلّ أهمية عن غيرها ولا يمكن اختزالها بالتعليم للمستقبل...

فالأسرة وترابطها، والمجتمع وعلاقاته، وقيم العمل والوقت، وروح الجماعة وتوظيف المخزون التراثيّ والتعاليم الدينية كدوافع لمجتمع أكثر نمواً وأكثر صحّة من الناحية النفسيّة أمور شديدة الأهميّة.

ونعود إلى التقرير فنراه يدعو إلى مواكبة ثلاث ثورات أصبحت تعويذة الشعوب نحو التنمية: «الثورة التكنولوجية وثورة التكتلات الاقتصادية العملاقة والثورة

[1]- منير بشور، أفكار وملاحظات على هوامش بعض محاولات التخطيط - في البلاد العربية، ج17، ع.1، يونيه 1997 - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

الديمقراطية». وهنا أيضاً نغرف من مفردات العولمة وننفّذ تعليمات السيّد الكبير الذي سبقنا في المجالات الثلاثة في عمليّة ترتيب للأولويات تجعلنا نفكّر دائماً كيف نكون كالآخرين...

ثم يبلغ النص التشاؤميّ أقصاه عندما يصرّح التقرير:

«إنّ الوطن العربيّ كيانٌ مركّبٌ متشعّبٌ، يختلط فيه الماضي السحيق بالحاضر المتوتّر، وتتداخل فيه عناصر المادّة بعناصر الروح والولاءات الوطنية، ولا تتطابق فيه حدود الجغرافيا مع حدود المشاعر، ولا حدود المشاعر ولا السياسة مع حدود الأمة، ولا تخضع فيه أنماط الحياة لأنظمة منسّقة مع القيم، ولا تستقيم وفرة السكان مع ندرة الموارد ولا وفرة الموارد مع ندرة السكان ولا تتناسب فيه مقوّمات القوّة الكامنة مع مؤشّرات القدرة الظاهرة... وطن يطفح بالحركة ولكنّه بطيء التحرّك... إنّه وطنٌ تتحرّق شعوبه للوحدة، ولكنّ أنظمته تكرّس الانفصال وتتشوّق شعوبه إلى الديمقراطية ولكنّ أنظمته تكرس الاستبداد».

والغريب أنّ همّ التخلّص من الهيمنة والتبعيّة كعقبة أساسية أمام التنمية، لم يكن على جدول أعمال الباحثين، وكأنّهم يغفلون دور التبعيّة في حراسة التخلّف والاستبداد ومنع الديمقراطية، طالما أنّ شعوب هذه المنطقة لا تزال تنظر إلى الغرب كمستعمر وليس كمخلّص. فليس من المسموح أصلاً أن نتطوّر في مجالات قد تترجم في يوم من الأيام كقوّة عسكريّة «كالمجال التكنولوجيّ»، أو حتّى أن نتمثّل ديمقراطية تعكس الهويّة الثقافية لأمّتنا.

2- استراتيجية تطوير التربية العربية[1]

ومن المحاولات الجادّة تلك التي تضمّنها تقرير لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية، الذي وضع مبادىء أوّلية استمدّها من المنطلقات الآتية:

---

[1] - محمد أحمد الشريف وآخرون: استراتيجية تطوير التربية العربية: تقرير لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية (تونس)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1979.

أصول الثقافة العربية الإسلامية، أحوال الأمة العربية المعاصرة، واقع التربية العربية، الحضارة المعاصرة.

وقد تضمّنت هذه المبادىء ما اعتبره الدكتور نبيل علي متوافقًا مع التقرير الدوليّ السابق الذكر عن التعليم.[1] ويظهر استعراض المبادىء تقدّم الرؤية العربية الأصيلة على تقارير لاحقة لها إذا أخذنا بعين الاعتبار أنّ التقرير الذي تضمّنها صدر عام 1979. وفيما يلي أهمّ هذه المبادىء:

ـ **المبدأ الإنسانيّ**: تأكيد مكانة الإنسان في نظام المجتمع، وتمكين المتعلّم من تطوير شخصيته في شتّى جوانبها الفكرية والوجدانية والخلقية والروحية والجسمية والاجتماعية على نحو متوازن ومتكامل.

ـ **التربية للإيمان**: ترسيخ الإيمان بالله وبالديانات المختلفة، ولا سيّما الإسلام.

ـ **المبدأ التنمويّ**: توفير الترابط العضويّ بين التنمية التربوية والتنمية الشاملة.

ـ **المبدأ الديمقراطيّ**: تنمية التعاون والتكافل بين المواطنين، وتمكينهم من المساهمة في خير المجتمع وفي اتّخاذ القرارات، وتنظيم المجتمع تنظيمًا مستندًا إلى إرادة الجماهير، مؤدّيًا إلى ما يكفل مصالحها، والاعتماد على الشورى في ممارسة السياسة والإدارة.

ـ **مبدأ التربية للعلم**: عناية التربية بالربط بين الفكر والعمل وبترسيخ المواقف الإيجابية نحو العمل، وبإعداد المتعلّمين لمطالب العمل في المجتمع وتطوّراته المستقبلية.

ـ **التربية للحياة**: توثيق الصلات بين التربية والمجتمع وجعلها وسيلة لاستثمار خير ما فيه وتمكينه من التطوّر باستمرار.

---

[1] - نبيل علي: الثقافة العربية وعصر المعلومات، مرجع سابق، ص307.

ـ **مبدأ التربية للقوة والبناء**: أن تتجلّى التربية للقوّة في شخصية المعلم وإرادته، وقوّة المجتمع وتماسكه، وقوّة الأمّة ومنعتها، على ألاّ تنشد القوّة في التربية لذاتها بل لتكون سبيلاً للخير والبناء، وتعبيراً عن سعي الإنسان المتواصل إلى الكمال.

ـ **مبدأ التربية المتكاملة**: وهو تأكيد للمبدأ الإنسانيّ ولحاجة الإنسان إلى تربية شاملة كاملة متوازنة لجميع جوانب شخصيّته...

ـ **مبدأ الأصالة والتجديد**: توليد أصول نابعة من الجهود الذاتية، متميّزة بالابتكار، ملائمة لتغيّر مطالب الحياة، مطلّة على المستقبل، تُسقى جذورها من التمسّك بخير ما في الماضي في صلته بالحاضر والمستقبل.

ـ **مبدأ التربية للإنسانية**: عناية التربية بوحدة الجنس البشريّ والمساواة بين شعوبه، وبالأخوّة الإنسانية...

وبعد أن يعرض الدكتور عبد الله عبد الدايم لهذه المبادىء مركّزاً على الأهميّة الإجرائية يعلّق بالقول: «قد نتّهم بالسرف إن قلنا إنّ مثل هذه المبادىء عندما تُوضع من قبل دول أو من قبل عمل عربيّ مشترك لا تعدو أن تكون واجهة جميلة، تلذ العين، وقد تروي التوق الفكريّ والشغف العقليّ، دون أن يكون لها في مسيرة الواقع التربويّ أثر يذكر، ودون أن تقود في خاتمة المطاف إلى هدف الأهداف في أيّ فلسفة تربوية وفي أيّ نظام تربويّ، نعني بناء إنسان معيّن من أجل مجتمع معيّن.»[1]

ولكن تبقى المشكلة الأساس هي المسافة بين الثقافة والإدارة... فما يقوله المفكر أو المثقف الأصيل لا يجد أذناً صاغية عند الحاكم، والعلم عندنا لا يتحوّل إلى قانون وبرامج عمل، وهذا يدخل بنا إلى إشكالية مزمنة بين المثقف والسلطة، أو بين الفكر والبحث من جهة والإدارة ثم المعلّم من جهة أخرى، فجسور التواصل شبه مقطوعة في العالم العربيّ، وكلّ فئة معنيّة بالشأن التربويّ تحلّق في فضاء آخر، ولا نجد عزيمة لتنفيذ بعض الأفكار إلاّ إذا تعرّضت السلطة لضغوط أجنبية ووعدت بدعم أجنبيّ

[1] - عبد الله عبد الدايم: نحو فلسفة تربوية عربية، مرجع سابق، ص 266.

لبرامجها، كما يحدث في ورش تحديث البرامج في البلاد العربية، فلا تكتمل الصورة إلاّ بعرض سريع لأزمة الإدارة في العالم العربيّ، ووضع المعلّم الذي يتحمّل القسط الأكبر من العبء في غياب الدعم اللازم لجهوده.

إنّ المتابع للنشاط الفكريّ المستنير في العالم العربيّ، يجد في طيات هذا النشاط، أكثر من اقتراح وبرنامج عمل يستحقّ اهتمام الحكومات العربية. ولكن متى يحصل التوفيق بين سلطة الثقافة وثقافة السلطة؟

ـ المبحث الرابع: الإدارة

يطرح الدكتور منير بشور في بحث له تحت عنوان «الدولة والتعليم في فرنسا وإنكلترا» سؤالاً جوهريًا وهو: لمن يعود حقّ اتّخاذ القرار بالنسبة لتعليم الأولاد؟ ويعرض للصراع بين المؤسّسة الدينية والمؤسسة السياسية تاريخيًا في التصدّي للشأن التربويّ. **وقد حسم الصراع أخيراً في فرنسا لمصلحة الدولة على يد جول فري (1832 ـ 1893) الذي شغل مركز رئيس بلدية باريس، ثم أصبح عضوًا في البرلمان ووزيرًا للتعليم 1879 و1885 وأخيراً رئيسًا للوزراء. وقد أصدر سلسلة من القوانين عرفت بقوانين فري، أهمّها القانون الصادر عام 1882، الذي أقرّ نظامًا للتعليم الابتدائيّ إلزاميًّا، ومجّانيًّا، على أن يكون التدريس فيه على أيدي معلّمين علمانيين، كما أقرّ تعليمًا ثانويًا في المدارس الحكومية للبنات، وتوسيع دور المعلمين، وشدّد على نشر وتشجيع التعليم الحكوميّ في طول البلاد وعرضها، وعلى جميع المستويات.**[1]

ومع الاستعمار سارت الدول العربية مع مبدأ تصدّي الدولة للتعليم منذ عقد الخمسينيات من القرن المنصرم، باعتبار هذا المبدأ من مميّزات الحداثة، فيما تؤكّد النصوص الإسلامية والتجربة التاريخية، التي بدأنا بها هذا البحث، أنّ التعليم هو مسؤولية الأسرة والأمّة والمجتمع فيما هو أشمل من الماكنة البيروقراطية التي تعبّر عنها الدولة. ومصطلح الأمّة في الإسلام أعمّ وأهمّ من مصطلح الدولة وليست

[1] - جماعة من الأساتذة والباحثين: الدولة والتعليم في لبنان، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، الفصل الثاني، منير بشور، الدولة والتعليم في فرنسا وانكلترا، ط1، بيروت، 1999، من ص39 - 52 بتصرف.

الدولة إلاّ مؤسّسة من مؤسّسات الأمّة كما يُعبّر الإمام محمد مهدي شمس الدين﵀: «في الفكر والفقه الإسلاميين، الدولة كلّها غير مقدّسة.. نعني بالمقدّس المطلق، أو العباديّ، أو ما يتّصل بالشأن الدينيّ المحض. وغير المقدّس هو السياسيّ وهو النسبيّ والزمنيّ. في الإسلام مشروع الدولة كلّه مشروع غير مقدّس لأنّه مشروع مرفوض، ولكنّه مشروع ناشىء من طبيعة الوظائف التي تقوم بها الدولة، وهي ليست مؤسّسة في ذاتها في الفكر والفقه الإسلاميين، وإنّما المطلق من وضع له الشرع والشريعة أيّ الأمة... والدولة هي مؤسّسة ذات وظيفة من مؤسّسات الأمّة وليست المؤسّسة الوحيدة للأمّة. وقد تأتي حالات تكون فيها الدولة في الدرجة الثانية من مؤسّسات الأمة.. من هنا نلاحظ من الناحية الفقهية المحضة أنّ التشريع الإسلاميّ له مظهران: مظهر التشريعات الموجّهة إلى الأفراد، إلى الأشخاص المكلّفين، والتشريعات الموجّهة إلى الأمّة. ولا يوجد في الفقه الإسلاميّ على الإطلاق بناء على ذلك، خطابات شرعية موجّهة إلى الدولة، فهي كائن مخلوق للأمة، وهي ليست تعبيراً عن الأمة، في مقابل الفكرة الهيغلية التي تعتبر الدولة تجريدًا مقدّسًا للأمّة والمجتمع، بحيث إنّها تعبّر عن روح الأمّة وعن روح المجتمع. هذه الفكرة الهيغلية غريبة تمامًا على الإسلام دينًا وشريعة، أو فقهًا وفكرًا.[1]

ولقد أدّى تضخّم دور الدولة تحت تأثير موجة التحديث إلى ابتلاع وظائف الأمّة، ومنها وظيفة التربية والتعليم، التي أصبحت تعاني من تخلّف البنية الإداريّة للدولة خاصّة في البلاد العربية.

وقد عالجت أبحاث متعدّدة حالة قصور وتقصير الدولة في العالم العربيّ في التصدّي الفاعل لمهمّة التعليم، ابتداءً من جمع قاعدة المعلومات وصولاً إلى التخطيط والتنظيم والقيادة والتوجيه والتقويم والمتابعة والتغذية الراجعة ففي كلّ محطّة من محطات العملية الإدارية نجد أنّ الدول العربية كانت تخسر المعركة، وتبرّر بخسارتها عمليات خصخصة التعليم، أو تغريب التعليم بسبب اعتمادها على

[1] - الإمام محمد مهدي شمس الدين: مجلة الغدير، المجلس الإسلامي الشيعي الأعلى، العدد 4، 1988، ص21.

خبرات أجنبية، كان هاجسها الأساس تعميق التبعية واستغلال ذلك الفراغ للتبشير الدينيّ أو العلمانيّ.

ومن أبرز ما يمكن تلخيصه في هذا المجال[1]:

ـ لم يكن هناك حتّى مطلع التسعينيات من القرن المنصرم نظام معلومات يُساعد على التخطيط أو اتّخاذ القرارات الإدارية في الدول العربية، ممّا دفع الدكتور فيكتور بلة، مدير مكتب اليونسكو الإقليميّ للتربية في الدول العربية (بيروت)، إلى تقديم مشروع «الدعم الإحصائيّ لاتّخاذ القرارات في الدول العربية»، بصفته مبادرة إقليمية، تهدف إلى تطوير نظم داعمة للقرار التربويّ في إدارات التربية والتعليم من أجل تعزيز قدراتها الوطنية في مجال إدارة النظام التربويّ وتخطيطه ومراقبته، وتحسين فعاليته عبر إرساء «ثقافة» ممارسة جمع المعلومات ومعالجتها وتحليلها واستخدامها في عمليات صنع القرار[2].

إنّ الحديث عن أزمة معلومات في عصر المعلومات يكشف البون الشاسع بين الإدارة التربوية العربية وروح العصر، والبطء القاتل الذي يُهيمن على البيروقراطية العربية لأسباب لا مجال لتفصيلها هنا. ولكنّ المشكلة الجوهرية في تقديري هي غياب ثقافة المتابعة الدقيقة والنفس الطويل، وانعدام ثقافة المحاسبة والتقويم السليم، ممّا يجعل الهدر في الجهد والوقت والمال سيد المشهد العربيّ ليس فقط في المجال التربويّ بل وفي كل ما تتصدّى له الدولة بواسطة إداراتها الرسمية.

ـ هل طرحت النظم التربوية في الدول العربية على نفسها قضية التغيير التربويّ؟ نعم. كان الأردن سباقًا في هذا المضمار منذ التسعينيات، وفي مصر جرت تغييرات في السلّم التعليميّ. ودول الخليج بصدد وضع استراتيجيات للتطوير التربويّ، أو بصدد تطبيقها... لكن تغيير الإدارة للقيام بأعباء هذا التغيير، أو إدارة التغيير، لم

[1] - مجموعة من الخبراء: الإدارة التربوية في البلدان العربية، تحرير عدنان الأمين، اصدار الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ط1، آب 2001.

[2] - المصدر نفسه: ص8.

تأخذ القدر نفسه من الاهتمام، أو بدا كأنّه موضوع آخر، لأنّه ربما يطرح مشاكل الإدارة الحكومية عمومًا، ما دام التعليم حكوميّ الطابع في الغالبية الساحقة من هذه الدول... تحتاج السلطات التربوية إلى اعتماد استراتيجيات ملائمة لإدارة التغيير، كذلك المؤسسات التربوية المستقلة، أكانت مؤسسات للتعليم العام أم التعليم المهنيّ أم التعليم العالي.[1]

بل المطلوب أن تسحب الأمّة أمانة التربية والتعليم من السلطة المتخلّفة، وتضغط بقوى المجتمع المدنيّ الحيّة والواعية باتّجاه سياسات تربوية أكثر ملاءمةً لحاجاتها، وهذا لا يعني تغريب التعليم عن طريق خصخصته، بل رقابة الأمّة على هذه الأمانة ومبادرات قائمة على أسس حديثة ومتطورة، تجعل من التنمية والتربية حراكًا مؤسّسًا على مؤسّسات المجتمع المدنيّ وليس فقط على الجسم البيروقراطيّ للدولة. فما أجمل أن نستفيد من نظام الأوقاف لدعم التعليم الاساسيّ والجامعيّ ومراكز البحث، وما أحلى أن يكون التمدّن المجتمعيّ نتاج التقوى المجتمعية وفقه النظام العام، فيكون التديّن رافعة التمدّن الحضاريّ بدل أن يكون مقدّمة لتكفير المجتمع.

ـ المعلم:

تتأرجح الأدبيات الخاصة بالمعلّم بين تلك التي تطلب «سوبر مربيّ»، وبين تلك التي تراعي الظروف وتنظر بواقعية إلى ما يمكن أن يُقدّمه المعلّم في بيئةٍ غير مساعدةٍ. فالمعلّم جزءٌ لا يتجزّأ من بيئته، وإذا لم توفّر له هذه البيئة عناصر بناء الذات، والحوافز الماديّة والمعنوية التي تدفعه إلى تقديم أفضل ما عنده، فإنّ عمليات التنظير حتّى مع التدريب المستمرّ تبقى عاجزة عن إحداث التغيير المنشود.

ومن أبرز الأمثلة على الخصام بين النصّ والواقع، ما ترجمه جماعة من الباحثين اللبنانيين عن التربية الشمولية التي أصبحت فيما بعد التربية التكاملية، تحت عنوان

[1] - مجموعة من الخبراء: الإدارة التربوية في البلدان العربية، المصدر نفسه: ص18 ـ 19.

«المنهجية التربوية الشمولية»[1]، والنصّ الأصليّ لباحثين كنديين هما غراهام بايك، وديفيد سلبي.

يقول النصّ: يفهم المعلّم الشموليّ الأنظمة التي تسيّر العالم المعاصر وتوجّهها ويستثمر هذا الفهم في صفّه، ويشجّع تلامذته على البحث في الظروف الراهنة في العالم، وفي تيّاراتها وتطوّراتها لفهم طبيعتها المتداخلة. فهو يحثّ على النقاش والتفكير في القضايا المعاصرة والجدل القائم حولها، ويحاول تنمية وتطوير الوعي بالثقافات خارج إطار بيئة التلميذ المحلّية، ويحاول تخطّي الظروف الحاضرة، على الرغم من وعيه وتمييزه لأهميّة تطوراتها واتّجاهاتها ضمن أطرها التاريخية، ومن الضروريّ بمكان إعطاء التلامذة فرصة للتفكير في المستقبل الممكن والمحتمل والمفضل، وفي إمكان البشر أفرادًا وجماعات التأثير في تكوين مستقبلهم. ويرافق هذا التوجّه الاهتمام بتنمية المهارات والقدرات اللازمة، للممارسة الديمقراطية، إضافة إلى التأقلم مع التغيير الاجتماعيّ الذي تتزايد وتيرته بشكل متصاعد. يعي المربيّ الشموليّ دوره الأساسيّ ليس في نقل المعرفة، ولكن في تيسير التعلم، ويعرف أن تلامذته لا يأتون إلى الصفّ كأوان فارغة، بل يأتون على قدر معقول من المعرفة والخبرة، ويسلّم مسبقًا ضمن إطار عمله وخارجه، أن للتعلّم البشريّ أبعادًا مختلفة ومتفاعلة، منها المجرّد ومنها المحسوس، ومنها ما يأتي نتيجة الخبرة ومنها المنطقيّ والتحليليّ، ومنها الحدسيّ والعاطفيّ. ويعرف أنّ لكلّ تلميذ استعداداته الفطرية للتعلّم بأسلوبٍ معينٍ تحدّده معطيات دماغه الأيسر أو الأيمن أو الدماغ بكليّته. وانسجامًا مع قناعته بإعطاء فرص متساوية لكلّ تلميذ، فإنه يلجأ إلى استخدام أساليب متنوّعة توفّر الراحة لكل تلميذ في عمله، إضافة إلى تشجيع كلّ فرد فيهم على توسيع أنماط تعلمه الخاصة...»[2].

لا شكّ أن ما تضمّنه النصّ من مواصفات ومعارف ومهارات يفترض أن تتوفر في

[1] - المنهجية التربوية الشمولية: المركز التربوي للبحوث والإنماء ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسف)، مشروع التعلم الشمولي، الفصل الخاص بمواصفات المربي الشمولي، 1997.

[2] - المنهجية التربوية الشمولية: الفصل الخاص بمواصفات المربي الشمولي، المصدر نفسه، ص 52 - 56 بتصرف.

المربيّ المستقبلي والتكاملي، يفرض على المعنيين بإعداد المعلمين برامج تدريب مختلفة عن تلك المعتمدة اليوم في مراكز إعداد المعلمين وكليات التربية، ولكن تبقى العقبة الكبرى هي الفارق الحاسم بين ظروف المعلّم في بيئة النص وظروفه عندنا. فالنصّ يعبرّ أساسًا عن رؤية فلسفية تفترض أنّ البديهيات «الكندية» متوفّرة أو على الأقلّ ممكنة في بلادنا، فالمعلّم الشموليّ أو التكامليّ لكي يولد ويظهر ويتطوّر، يجب أن يحظى بعالم ومحيط يُحرّره باستمرار من ذاته المحلية باتّجاه الآفاق الكونية، فهو معلّم قادر على مقاربة القضايا التعليمية بأبعادها المكانية والزمانية والداخلية فضلاً عن بعد القضايا، ومتمكّن من التوليف بين المواد المختلفة ليكتشف وحدتها الداخلية، هذا المعلّم المثقّف والمتحرّر بالهجرة إلى شمال الأرض، ليس بالطبع ذلك المعلّم الذي ينتمي إلى وطنه عن طريق مذهبه أو قبيلته أو طائفته، وهو بالتأكيد غير المعلّم الكادح الذي يستطيع بالكاد أن يقرأ كتابًا واحدًا خارج المقرّر الدراسيّ، لأنّ حصص التدريس التقليدية تستهلك كلّ ما لديه من وقت وجهد، وتأتي هموم المعاش اليوميّ لتسحق ما تبقّى منه.

تُكتب النصوص وتُعتمد المناهج عندنا بإشارة دولية وبتمويل دوليّ بغضّ النظر عن ملاءمتها لأولويات النهوض بالشأن التربويّ عندنا، وتُشحن بالحديث عن الإنسان المحترم كقيمة بذاته فيما يطلب من إنسان مسحوق ومقهور أن يُلامس هذه الآفاق الرحبة التي يعجز بحكم واقعه عن العيش في ظلالها.

وتركّز بعض الأبحاث على اكتشاف المسافة بين الواقع والمثال عندما تركّز على المهارات الأساسية والكفايات الأساسية للمعلّم، وعلى أنّ نوعية التدريس تعدّ العامل المحدّد لنوعية مخرجات التعليم بشكل عام. وبناء على البحوث النظرية والميدانية يمكن لنا تحديد مجموعة من الخصائص للتدريس النوعيّ وهي:

1ـ استخدام طرائق تدريس فاعلة مثل التعلّم التعاونيّ والتعلّم بالاتقان.

2ـ الإدارة الصفّية الفاعلة وبيئة صفية إيجابية.

3ـ التوقّعات العالية للمتعلمين والعمل على الوصول لها.

4ـ وضوح الأهداف بحيث تكون: محدّدة ومقنّنة، تركّز على المهارات الأساسية، تركّز على الجانب المعرفيّ والوجدانيّ، تركّز على المهارات العقلية العليا.

5ـ عرض المادة العلمية بشكل مميّز.

6ـ استخدام أسلوب الأسئلة الصفّية.

7ـ التمارين بعد كلّ مفهوم جديد.

8ـ التقييم المستمرّ والتغذية الراجعة وإعادة التدريس.

ويقول الباحثون إنّ هذه الممارسات تكاد تكون القاسم المشترك للعمليات التي يقوم بها المعلّم الفاعل. والمتتبّع للأدبيات التربوية يجد مطالبات عديدة لتحسين نوعية المعلمين وصولاً للمعلّم المبدع والمبتكر والقدوة والمربيّ والعالم الماهر والمتمكّن وغيرها من المواصفات التي لو وُجدت في الحقيقة لأصبح المعلّمون منارات تُقصد. وهذه المبالغة في تحديد مواصفات المعلّم وغيرها من الأسباب أدّت إلى عزوف الكثير من الناس عن مهنة التدريس والشعور العميق بعدم الرضى عن المعلم. لذلك فلا بدّ لنا من وقفةٍ حقيقيةٍ لتحديد مواصفات المعلّم من غير إفراط ولا تفريط. نحن بحاجة لما يُسمّى بقائمة كفايات المعلّم لكلّ مرحلة من المراحل، بل ولكلّ مادة من الموادّ الدراسية، ولا بدّ من إعادة هيكلة برامج إعداد المعلمين لتنمية هذه الكفايات وتحقيقها.[1]

[1] - عبد العزيز محمد الحر: التربية والتنمية والنهضة، مرجع سابق، ص 249 ـ250.

الفصل الخامس: ملامح مدرسة المستقبل

تمهيد:

عندما نقول مدرسة المستقبل فإنّنا لا نتصورها كما هي الآن، تستهلك ما يُملى عليها من مناهج وأفكار تحت عنوان مواكبة العصر، ولكنّنا نتصوّرها وقد تحرّرت من عقد الانبهار والدونية وكوّنت شخصيةً خاصّةً بها، فيها من الأصالة بقدر ما فيها من التجديد. ولذلك يعبرّ هذا الفصل عن الرؤية التي توصّلنا إليها من خلال قراءتنا لواقع المدرسة العربية، وما نريده لها وما نتوقّعه منها، إن هي سلكت طريق التحرّر من التخلّف من جهة ومن التبعية من جهة أخرى.

المبحث الأول: الموقف من ثورة المعلومات

التزاماً بالمنهج التحليليّ، الذي ينظر بإيجابية إلى ظاهرة تطوّر تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات، باعتبارها وسيلةً لتوفير الوقت والجهد ولنقل أكبر قدر من المعارف بأقلّ وقتٍ ممكنٍ. ومن جهةٍ أخرى يُنظر بعين الريبة والشكّ إلى مشروع العولمة، باعتباره استغلالاً للتقّدم التكنولوجي لا من أجل بسط العدل وتعميق الفهم المتبادل بين الشعوب، وتطوير سبل التعاون بينها، بل من أجل بسط السيطرة، واحتكار المستويات العليا من المعارف والمهارات التقنية، وإدارة الاقتصاد العالميّ بطريقةٍ احتكاريةٍ.

وانطلاقًا من هذا الفصل الحاسم بين الظاهرة والمشروع، سنعالج انعكاسات التطوّر على المؤسّسة المدرسية عموماً، مع الإشارة إلى أنّ هذه التغيّرات تتسرّب إلى العالم العربيّ من خلال خطط النهوض التربويّ ولكن بطريقة مجتزأة بعيدة عن الإنتاجية المرجوّة، تجعلنا لا نتوقّع أن تكون المدرسة العربية غدًا كالمدرسة

الغربية اليوم، لأنّ عملية التقليد غالباً ممسوخة، والتجارب العصرية تبدو منتزعة من بيئة الأفكار التي نشأت فيها، مما يرشّح المستقبل لمزيد من الضياع بين النموذج المطلوب، والنموذج المعروض أمامنا بشكل سلعة تربوية ينبغي استهلاكها تحت عنوان التحديث والتقدّم.

1- مع أنّ الغالب على العملية التربوية هو التأنيّ، والدراسة العميقة، فإنّ المدرسة اليوم تلهث وراء الكمّ المتراكم من المعلومات وتبحث بجديّة عن دورٍ جديدٍ لها في المستقبل، وها هي تجده في مبدأ «التعلّم المستمرّ»، و«التعلّم للجميع»، فلم يعد من الممكن تحضير الطلاّب للمستقبل بكميّةٍ من المعلومات بل أصبح المطلوب هو تعليم الولد كيف يتعلّم، ولم تعد المسافة بين الأكاديميّ والمهنيّ أو التقنيّ كالأيام الماضية فالاختصاصات الإنسانية على تماس يوميّ مع التقنيات. **والمتوقّع من مدرسة المستقبل أن تحسم هذا التناقض بين كمّ المعلومات ونوعية المهارات، فالتركيز مثلاً على اكتساب الكفايات يتعارض مع المناهج الكثيفة، لأنّ الكفاية لا تكتسب إلاّ بالتكرار والدخول إلى الهدف من أكثر من جهة عن طريق النشاطات الهادفة والمركّزة، وربما تكمن هذه المشكلة وراء اقتراح نماذج من المدارس المستقبلية، تركّز أساسًا على مجموعة محدودة من المهارات، كنموذج المدرسة المفكّرة في سنغافورة، والمدرسة الذكية في ماليزيا.**

«وتهدف المدرسة المفكّرة إلى تخريج جيل قادر على التفكير، وفي الوقت نفسه ملتزم بالولاء والانتماء لوطنه وقادر على حلّ المشكلات واتّخاذ القرارات وتطوير قدراته الذاتية. وتمتاز هذه المدرسة:

أ- أنّ مقياس التفوّق فيها لن يكون مستوى التحصيل وإنمّا يكون القدرة على التعلّم الواسع.

ب- هي مكان لإثارة التساؤلات وإجراء الأبحاث.

ج- هي مهد لزراعة الرغبة في التعلّم وفي استمرارية التعلّم.

د- المدرسة المفكّرة هي مدرسة متعلّمة باستمرار بجميع هيئتها الإدارية والتدريسية.

كما تتميّز بتنمية القدرات الكلية للفرد، وبالاستقلالية لكي تتمكّن من اتّخاذ القرارات التي تفجّر القدرات الإبداعية، وتكون قادرة على الالتزام بالتقويم الذاتيّ، وإجراء عمليات التغيير والتدريب المستمرّ للمعلّمين.[1]

أما المدرسة الذكية في ماليزيا والتي بدأت عام 1996، فتهدف إلى إعداد جيل يتمتّع بمهارات عالية في تقنية المعلومات بحيث يستطيع أن يمتلك مهارات الإنتاج على مستوى تنافسيّ في السوق العالمية.[2]

2_ العقل المتعلّم قليل الفعالية اليوم مع «أميّة اليدين». من هنا أصبحت المهمّة الأساس للمدرسة اليوم هي التكوين وليس مجرد التعليم -فمقوّمات الشخصية أهمّ من كميّة المعلومات المتبدّلة باستمرار- وهذا التبدّل السريع في نوع المعلومات وكميتها يؤدّي إلى زوال مهن واستبدالها بأخرى في عملية تقادم مستمرّ لما كان بالأمس القريب جديداً ممّا يعطي أهميّة خاصة «للتكيّف» كخاصية أساسية تمارسها المدرسة وتعمل على غرسها في طلابها.

والحصيلة أنّ دور الماضي يتراجع، والحاضر يتسارع، والمستقبل يصنع باستمرار. أمّا قيم المجتمع، ومنظومة قيمه، وشبكة علاقاته، فتهتزّ على وقع السياسة الدافعة إلى خلق الحاجات واعتبار النموّ هدفاً بحدّ ذاته. وفي هذا الخضم من المتغيرات، تجبر المدرسة على الاتّساع في المكان لتندمج مع البيئة المحلية وعلى تبنّي القضايا الأكثر إلحاحاً، كالبيئة، وحلّ النزاعات، والتربية الشمولية، والتعليم المبرمج والخاصّ والمتخصّص، مع رعاية أكثر تفصيلاً للفروقات الفردية، ودمج المعاقين والموهوبين، في ظروف أكثر طبيعية مع مجتمع شديد التنوّع، ومع أسر تقلّل من أهميّة الأمومة

[1]- إبراهيم أحمد مسلم الحارثي: نحو إصلاح المدرسة في القرن الحادي والعشرين، مكتبة الشقري الرياض، ط1، 2003، ص 267 ـ و268 بتصرف.

[2]- المصدر نفسه، ص271.

التقليدية لحساب أمومة إشرافية توفّق بين العمل والرعاية في دور الحضانـــة. وهذا دافـع لتمدّد دور المدرسة في الزمان، فهي تتسلّم الولد اليوم من الأسرة «عملياً» قبل السادسة في مرحلة تسمّى ما قبل مدرسية. ولكن بشيء من المراقبة الدقيقة نجد الطابع المدرسيّ يغزو هذه المرحلة مختزلاً طفولة الأولاد ومؤسّساً لنقص عاطفيّ مزمن هو سمة العصر...

ومن النتائج المباشرة لهذا التغيّر في مهام المدرسة ودائرة اهتماماتها نجد أنّ العام الدراسيّ في الدول الصناعية الكبرى يقارب 240 يوماً مع مدارس مسائية لتعليم الكبار في مقابل 179 يوماً كحدّ أقصى للعام الدراسيّ في العالم العربيّ. أضف إلى ذلك هشاشة الإدارة التعليمية لليوم الدراسيّ والحصّة التعليمية ممّا يدفعنا إلى دراسة أكثر تفصيلية لما يحصل عليه الأولاد فعلاً في اليوم الدراسيّ.

ـ المبحث الثاني: من التعليم إلى التكوين

بالانتقال من التعليم إلى التكوين أصبح الهاجس هو ردم الهوّة بين المعرفة والمهارة. وهذا يؤدّي إلى اتّساع مضمون المنهج الذي لم يعد مقتصراً على مجموعة من المعارف، بل يستهدف أيضاً بناء المواقف والقيم والسلوكيات والقدرات والمهارات والكفايات، التي تصل بالتلميذ إلى حالة نموّ متوازن بين جوانب شخصيّته كافة.

1- الوسيلة الأساسية لتحويل المعرفة إلى مهارة هي «**النشاط**»، وهو المنهج بمضامينه كافة في حال الحركة والحياة. ويركّز النشاط على تحقيق القدرة أو الكفاية المستهدفة بصورةٍ أدائيةٍ عمليّة على قاعدة الوصول إلى شكل المعرفة في الحياة. هنا نجد التركيز البالغ على ما يُسمّى اليوم بالطرائق الناشطة التي تجعل من التلميذ محوراً للعملية التعليمية وتستهدف تربية «الجهد» بدل التربية «بالجهد».

فالنشاط لم يعد خطوةً مكمّلةً للمفهوم بل هو المفهوم والمعلومة والهدف التعليميّ والتربويّ ولكن في حال الحركة، والأثر المباشر لهذا التوجّه هو كثافة

النشاطات «المنهجية» الصفّية واللاصفّية... ويترتّب على ذلك شروط جديدة في المبنى والتجهيزات، وإجراءات تنظيميّة مكثّفة في إدارة البرامج.

2- لأنّ المنهج مهما اتّسع والطرائق مهما تطوّرت لا يمكنها أن تختزل الإنسان وتكشف كلّ ما فيه من قدرات كامنة واتّجاهات إبداعية، يميل علم التقييم والاختبار اليوم إلى مبدأ عدم وجود تلميذ فاشل والى التخفيف من استخدام التقييم كأداة «حكم»، بل استخدامه كأداة تطوير. وهنا يصبح التقييم تكوينيًّا، مواكبًا للعملية التعليمية ويهدف إلى دراسة تطوّر كفايات التلميذ لا بالنسبة للآخرين بل بالنسبة لذاته، والاستفادة من هذه العملية لتحليل مضامين العملية التعليمية وخطواتها، وهذا يتطلّب وثائق جديدة تحدّد الكفاية المستهدفة ومستوى اكتسابها من وحدة تعليمية إلى أخرى. ولا يلغي التقييم التكوينيّ أنواع التقييم السابقة للتعلّم، «كالتقييم التشخيصيّ» ولا اللاحقة له «كالتقييم النهائيّ»، ولكنّه يساهم في جعلها أكثر عدالة واتّزاناً في الحكم على المسار التعليميّ للتلميذ.

3- أمام هذه التحدّيات تسعى الإدارة التربوية إلى تطوير مناهج التخطيط والتنظيم والقيادة والتوجيه والمتابعة والتقويم، وتقترح في المجال الإداريّ إمكانيّة تبنّي إدارة الجودة الشاملة، حتّى في المدارس بعد أن أثبتت نجاحًا في المصانع. ولكن شتّان بين إدارة الجودة في مصنع وإدارة الجودة في التربية، فالمنتج في هذه الأخيرة هو كائن حيّ متعدّد الأبعاد ممّا يُحتّم على خبراء الإدارة التربوية إعادة إبداع معايير للجودة الشاملة هي غير تلك التي رأيناها في الشركات والمصانع.

4- كما تدعو الأدبيات الإدارية إلى تعميق مفهوم الشراكة بين الأهل والمعلم والإدارة... فالتخطيط لا يتمّ اليوم في غرف مقفلة، ولا يحلّق في سماء المثاليات، بل يستند إلى معطيات واقعيّة تبدأ من حاجات البيئة المحليّة، مراعيةً الإمكانات الحقيقية المتوفّرة للمدرسة وصولاً إلى حاجات التعليم العالي المرتبطة بدورها بسوق العمل.

ومن هذه النافذة، أي نافذة حاجات سوق العمل، يُهيمن الاقتصاد على التربية

في عملية تنذر بتفريغ التربية من موقعها القياديّ التاريخيّ... خاصّة عندما نتنبّه إلى أنّ الذين يُحدّدون اتّجاهات السّوق، لا يهتمّون بالقدر اللازم بالجانب المعنويّ من النفس الإنسانية ممّا يجعلنا نتصوّر المدرسة بشيء من «الكاريكاتورية» مصنع تعليب للتلامذة على قياس حاجات الاقتصاد.

إنّ معادلة ربط المردود الخارجيّ للتعليم بسوق العمل، يجب أن تبقى في حدود سياسة رسميّة، تأخذ بعين الاعتبار حاجات الثقافة التي تبتعد غالباً عن قصد الربحية، من أجل أبعاد أسمى في الإنسان، كالحاجة إلى الحبّ والتعاون والاحترام والتقدير وتحقيق الذات في مجالات ليست محكومة دائماً لمعايير الربح والخسارة. فالإنسان هو الكائن الوحيد الذي ينمو عندما يُعطي، والاقتصاد لا يربّيه إلّا على النشاط الهادف إلى الربح والأخذ والاستحواذ. الاقتصاد يعلّمه كيف يمتلك، والثقافة والتربية تعلّمانه كيف يكون، ولا نعني هنا أبداً تهميش الحياة الاقتصادية بل نعني بناء الاقتصاد على قاعدة الثقافة والتربية.

5- هذه الانعكاسات تدفع الإدارة إلى توفير الأجواء الآيلة إلى سير منتظم للعملية التربوية، عن طريق المساهمة في تغيير سلوك المعلّم والمتعلّم في الاتّجاه الذي يخدم الأهداف، إذ لا يمكن مطالبة المعلّم بطرائق ناشطة في صفوف يتزايد عدد طلّابها بدون ضوابط معيّنة تتناسب مع مساحة الغرفة، ولا يمكن إنجاز مشروع مجموعات في حصّة تقلّ عن 50 دقيقة، ولا يمكن إنجاز برنامج متعدّد الكفايات في عام دراسيّ لا يزيد عن 160 يوماً، خاصّة وأنّ المناهج تستضيف في كلّ فترة موادّ إضافية يرى المراقبون أنّها أصبحت جزءًا من متطلّبات الحياة كالكمبيوتر والتكنولوجيا، والاجتماع والاقتصاد، وعلم النفس التربويّ والحضارات. والنتيجة أن المعلّم يواجه اليوم حصّة أطول، وأيامًا دراسية أكثر، وتحضيراً أغزر، ونشاطًا أفعل...

ولكي يتمكّن من مواجهة هذه المتطلّبات المستجدّة يركز العالم اليوم على التدريب كعمليّة مستمرّة، ويزداد دور المنسّقين أهميةً ليكون التدريب ثمرة المتابعة المنتظمة والعادلة والمنتجة والموثّقة... ومع التدريب، تزداد أهمية الحوافز المادية والمعنوية،

التي توفّر للمعلمين اندفاعات كافية للسير في هذه المهنة الشاقّة فيزيولوجياً ونفسياً.

أما من الناحية المعنوية، فتركّز التوصيات على مشاركة المعلّم في القرارات المتعلّقة بمادّته وتلامذته والأوضاع الوظيفية في مدرسته، فضلاً عن تفعيل دوره في إيضاح حقوقه وواجباته.

ويواجه المدرّبون صعوبات كبيرة في تغيير السلوك التعليميّ لدى فئة من المعلّمين، أحرزت نجاحاً نسبياً على طرائقها التلقينية القديمة بمعاييرها الخاصّة، ممّا يجعل الجسم التعليميّ معرّضاً لخسارة خبرات كان من الممكن الاستفادة منها في عملية التجديد... فلا بدّ من البحث عن حلول معنوية وفنية لمشكلة التكيّف مع الجديد. وخلاصة هذا الجديد هو الانتقال:

من التعليم إلى التكوين.

ومن ضبط الصفّ إلى إدارة الصفّ.

ومن استهداف المعلومة إلى الإقدار على تحصيلها.

ومن الفعلية إلى الفاعلية.

5_ يذهب التلميذ إلى المدرسة، اليوم، ليحصّل طرائق التعلّم ويكتسب معارف ومواقف ومهارات وقيمًا ومنهجيات في التفكير وأساليب في العمل تمكّنه من التكيّف مع ظروف غير تعليمية... والمفروض أن يخرج من المدرسة أكثر ثقة بنفسه، وأكثر قدرة على مواكبة عصره، وأكثر مرونة في تلبية رغباته وتنمية ميوله بواقعية قاسية أحياناً، ولكن وبسبب هيمنة الاقتصاد على التربية، تخرّج المدرسة اليوم مستهلكًا جيدًا وتحوّله إلى رضيع أبديّ لا يكفّ عن طلب زجاجة الرضاعة على حدّ تعبير إريك فروم.

ـ خاتمة:

ما العمل في نطاق التربية العربية؟

إنّ ما ورد من انعكاساتٍ عامّةٍ على المدرسة يمكّننا من الفصل بين ما يمكن تبنّيه بلا تردّد باعتبار فعاليته وحياديّته، كالطرائق الناشطة ومبادئ التعلّم المستمرّ للجميع، وتدريب المعلّم وغيرها من الأمور الواضحة الأثر على رفع الأداء المدرسيّ عموماً... وبين ما نجد أنّه يحتاج إلى مزيد من التمحيص، خاصةً في مجال الفلسفة والسياسة التربوية، ومحتوى المناهج. وهنا يبرز تناقض حادّ بين غلبة الاقتصاد السلعيّ وبين أولويات الاقتصاد التنمويّ، المستوحى من الحاجات الأساسية والمستقبلية ومن مفردات الثقافة ومنظومة القيم والغايات التي تميز الأمّة العربية عن غيرها... فعلى المدرسة أن تهيّىء التلميذ لثقافة الحياة لا لثقافة السوق، وعليها أن تبني الإنسان الخلاّق لا المستهلك الجيّد.

1- على مستوى الفلسفة التربوية

يجب أن تستهدف المدرسة العربية بناء شخصيّة تتمتّع بالأصالة والانفتاح، وقادرة على التكيّف مع مقتضيات العصر بعقل انتقائيّ حاضر، والانفتاح على ثقافات الآخرين من موقع التمكّن الأكاديميّ من العلوم واللّغات والقدرة على التعامل مع التكنولوجيا والمعلومات بصورةٍ هادفةٍ بعيدةٍ عن الاستهلاك وتتمتّع بالصفاء الروحيّ ومخزون القيم المانع من ذوبان إنسانيّتها في مواجهة عصر الألينة.

باختصار: إعادة بناء المجتمع العربيّ -الإسلاميّ عن طريق إعادة بناء شخصيّة تتمتّع بالأصالة من ناحية الانتماء، وبالتوازن من ناحية الأخلاق وبالانفتاح من ناحية الذهنيّة والسلوك. فالأصالة تربط الإنسان بجذوره وتمنعه من أن يكون تركيباً هجيناً بين الذات والآخر، أو تقليداً ممسوخاً للشخصية الغربية، والتوازن الروحيّ والأخلاقيّ يمنعان طغيان الغرائز والأهواء على ما به الإنسان من قوى ثلاث وهي العقل والضمير والإرادة.

أمّا الذهنية المنفتحة فتمكّن الشخصيّة الأصيلة من الاستفادة من خبرات الآخرين وإبداعاتهم على الطريقة الانتقائية بعيداً عن الانبهار والدونية.

2- على مستوى السياسة التربوية

تأكيداً على بناء الأصالة ومكافحة الغربة عن الذات تهتمّ المدرسة العربية اهتماماً خاصاً بالتربية الدينية واللّغة العربية والتاريخ. ولا تقتصر في هذا الاهتمام على نقل المعلومات والمعارف بل تؤكّد على استهداف المفاهيم والقيم والمواقف والسلوكيات الناتجة عن تربية عربية متكاملة عابرة للمسافة بين مجرّد المعرفة إلى العمل والتطبيق.

وبغية الوصول إلى تحقيق هدف التوازن النفسيّ والأخلاقيّ تؤكّد طرائق التدريس على الربط الدائم في جميع المواد التعليمية بين التربية والتعلم، والتعليم والتكوين، والغاية والوسيلة، والعلم والعمل، والدنيا والآخرة، والله والحياة.

وسعياً إلى بناء شخصيةٍ منفتحةٍ تهتمّ المدرسة العربية بالجانب الأكاديميّ وتسعى باستمرار إلى تطوير أساليب تدريس اللّغات الأجنبية لتمكين التلميذ من اكتسابها في أقصر وقتٍ ممكن... مشيرةً إلى أهميتها كأداة تعارف بين الأمم ووسيلة تواصل وتبادل للخبرات على قاعدة «الحكمة ضالّة المؤمن».

وفي الإطار نفسه على البرامج العامة أن تهتمّ بالمطالعة والنشاطات الترفيهية الهادفة والتربية البدنية والتنشئة الوطنية والدينية مع رعاية التكامل بين الإطار الوطنيّ والقوميّ والأمميّ.

3- في المناهج

أصبح معلوماً أنّ مقوّمات الشخصية أهمّ من كمّية المعلومات، فبإمكان القرص المضغوط اليوم أن يقوم مقام ألف عالم في كمّية المعلومات، ولكن ليس بإمكان ألف كمبيوتر أن يحلّ مكان إنسان - عالم.

وبناءً عليه فإنّ المناهج المقتصرة على تنظيم المعلومات وتلقينها والتي لم تنتقل بعد من التعليم إلى التكوين ستكون بعيدةً عن أهدافها، وستُسبّب هدراً في الجهد والمال والوقت يضعف من مردود ومخرجات العملية التربوية ويضعف من دورها في التنمية المنشودة.

إنّ المنهج هو حصيلة المعارف والمفاهيم والقيم والمواقف والمهارات والقدرات والكفايات والسلوكيات المستقاة من واقع الأمة وحاجاتها وطموح الأمة وأهدافها. وبكلّ أسف لا نزال نستهدف في المناهج ما أملته علينا الاتّجاهات العالمية غير المحايدة وهي اتّجاهات تعدّ التلميذ ليكون مستهلكاً جيداً ومستسلماً كفوءًا.

والآن يبقى أن نحدّد باختصار ما هي حاجات الأمّة للقرن الواحد والعشرين:

أ- تحرير الأرض والإنسان والقيم والأذهان من أنواع الاحتلالات المباشرة وغير المباشرة، باعتبار الاحتلال والتبعية عائقين أساسيين أمام الانطلاقة الحقيقية للأمّة، وليس الاستبداد سوى حارس للتخلّف وممثّل للتبعية المانعة من تصدّي الأمة لقضاياها بعقولها وقلوبها وثقافتها.

ب- تنمية شاملة وأصيلة تسير بسرعة العمل مع التأمّل، بعيداً عن الإيقاع اللاهث الذي هو السمة الأساسية لحضارة الغرب. فالمهمّ هو أن نتقدّم بالنسبة لذاتنا ومن ذاتنا، لا أن نغترب لنكون كالآخرين.

ج- معلومات وتكنولوجيا مناسبة لأمراضنا ومعالجة لأوجاعنا وملائمة لقيمنا ومحركة لعقولنا بعيداً عن القوالب الجاهزة وتسطيح الوعي وثقافة الاستهلاك.

د- منظومة قيم منسجمة مع عقيدتنا وسلوكنا.

هـ- قدرات تخطيطية وتنفيذية توفّق بين النظرية والتطبيق، والعلم والإدارة، والفرد والجماعة، والإبداع والفائدة، والمثقّف والسلطة.

و- استيحاء مستنير من مضامين التراث تجعل الماضي العزيز حيًّا في المستقبل،

وتحوّل المستقبل إلى امتداد حقيقيّ لما أنجزناه فعلاً ويستحقّ أن يستمرّ بصورة عصرية...

ز- إعداد للمستقبل كما نراه وكما نريده أن يكون، وهو مستقبل لن يقوم إلاّ على قاعدة البحث عن نموذج خاص بالمنطقة العربية والإسلامية في ما هو مشترك بيننا وبين الحضارة الحديثة. فالمجتمع المدنيّ بإمكانه أن يكون متديناً، والعلمانية ليست شرطاً في تكوينه وإنّما هي حقبة من تاريخه، والديمقراطية بإمكانها أن تكون موسومة بقيم الشرق التي تمنع انحراف تجربتها إلى حيث يمكن صناعة رأي عام وتزويره بآليات الإعلام والإعلان.

ح- والسلام مطلوب مع الآخر ولكنّه غير ممكن مع العدوّ فينبغي التفكيك بين هذين المصطلحين نهائياً.

فالتربية على هذا ذات وجهين: وجه يصنع السلام الداخلي في الأقطار العربية، ويصل المنفصل ويحيي الراكد، ووجه يقاوم الغطرسة والاستكبار والاحتلال والانهزام.

مسألة القيم في الأنظمة التعليميّة العربيّة

دراسة حالة المدرسة المغربيّة

حسن أشرواو[1]

التحرير

بلغة غنيّة بالأفكار يُناقش الباحث أهميّة القيم ومستوياتها وأنواعها في العملية التربوية ككلّ، والحالة البرزخية التي تعيشها المجتمعات العربية بين قيم الأصالة والحداثة والمعاصرة، متوقّفًا عند مرحلتَين أساسيّتين: مرحلة ما بعد الاستعمار، ومرحلة بداية الألفية الثالثة. يُظهر الدكتور حسن أشرواو مدى التفاوت بين الأدبيات الرسمية التي تتبنّى أهدافًا قيميّةً ساميةً وبين التطبيق المدرسيّ لهذه الأهداف الذي يفتقر إلى الموارد البشرية اللازمة لتجسير الهوّة بين الأهداف والبيداغوجيا التقليدية التي لا تزال تُهيمن على السلوك والطرائق المدرسية، معتمدةً نوعًا من الديمقراطيّة «الكمّية» في التعليم بدل الديمقراطية «النوعية» التي ترسّخ المهارات والكفايات وتهيّئ التلميذ للتحدّيات المجتمعية المعاصرة.

[1] أستاذ باحث في علم الاجتماع، جامعة ابن زهر، أكادير - المغرب.

تمهيد

إنّ الحديث عن القيم في المنظومة التعليمية ليس بموضوع جديد، وإنّما سبق لكتابات كثيرة أن قاربت الموضوع من زوايا مختلفة. وقد راكمت المكتبة العربية محاولاتٍ فكريةً عديدةً ومهمّةً جدًّا في هذا السياق، تُحاول مقاربة أشكال وصيغ التحوّلاتٍ التي تعيشها المنظومة التعليمية، خاصّة من مدخل مقاربة وفكرة «الإصلاح»، والتي كانت ولا تزال المقاربة المهيمنة إلى يومنا هذا، على الأقلّ على المستوى الخطاب السياسيّ. لذلك نتحدّث عن مسار إصلاح التعليم، وجهود الإصلاح، والسياسات الإصلاحية... إلخ.

من الطبيعيّ بمكان، الانكباب على دراسة سؤال الإصلاح، خاصّة في إطار حساسيّة الموضوع وأهميّته البالغة، بما أنّ الرغبة في التقدّم والتطوّر والنمو تستدعي الاستثمار في الإنسان وتستدعي بناء تعليم يُراهن عليه كقاطرةٍ للمجتمع، في إطار سيرورة التحوّلات الكثيفة التي تعصف بالمجتمعات، والتي أحدثت جدلاً فكريًا كبيراً في الفضاء العام العربيّ. يجد إذًا سؤال الإصلاح مشروعيّته في كثافة التحوّلات المجتمعية والقيمية، وفي الدهشة التي أصابت الذهن العربيّ من جرّاء التحوّلات السريعة والتي أحدثت تأثيراتٍ عميقةً في بنية المجتمعات وفي المؤسّسات المجتمعية. ولمّا كان التعليم عصب هذه المؤسّسات، فمن الأكيد أنّه الأكثر تأثيراً.

سنركّز إذًا في هذا السياق على مدخل «التحوّلات المجتمعية» لفهم طبيعة وأشكال واتّجاهات التحوّلات التي عرفتها القيم في المنظومة التعليمية في السياق العربيّ. ولا يمُكن فهم هذه العناصر إلاّ من خلال العودة إلى الكتابات الأساسية والتي حاولت فهم نسق التحوّلات المجتمعية في علاقتها بالقيم في المنظومة التعليمية العربية، أو ما يُسمّى في الأدبيات السوسيولوجية «بالتحوّل القيَميّ». علاوةً على ذلك، نُؤكد أنّه لا يمكن دراسة هذا السؤال إلاّ في سياق استحضار اتّجاهات التحوّل القيميّ في المجتمع ككلّ، ذلك أنّ المنظومة التربوية والتعليمية ليست سوى جزءٍ لا ينفصل عن البناء الاجتماعيّ الكلّي، وعليه لا بدّ من تقديم نظرة عامّة حول

اتّجاهات التحوّلات القيميّة في المجتمع العربيّ. زمنيًّا، نحدّد الموضوع في بداية الألفية إلى حدود اللحظة الراهنة.

المحور الأول: المنظومة التربوية والتعليمية العربية وسؤال القيم

تُشكّل القيم تفضيلاتٍ جماعيةً ومعياريةً، تُحيل على أساليب للوجود والتصرّف، يرى فيها الأفراد أو الجماعات مُثُلاً عُليا، تُوجد في عمق الحياة اليوميّة، وفي الفكر والخطاب، والسلوك والممارسة. وتُعتبر في الكثير من الأحيان مصدرًا للقرارات والأحكام العملية. فهي تمثّل نسقًا مرجعيًّا ثُلاثيًّا: بعضها يأخذ شكل نماذج متوخّاة، وآفاقًا للفعل، رغم كونها تبدو مثاليةً بعيدةَ المنال داخل الواقع كالمساواة، وبعضها يمثّل مبادئ فعلية للسلوك لأجل تدبير الحياة الفعلية، كالنزاهة، والتسامح، والاستقامة، فيما يكون بعضها الأخر معايير عمليّة عامّة للحكم على الممارسة، أو التجديد، أو التغيير، من قبيل المصلحة والفعالية والنجاعة[1].

ويُعدّ «سؤال القيم» من الأسئلة الكبرى المطروحة في الفكر الإنسانيّ المعاصر، ونخصّ بالذكر سؤال «القيم إلى أين؟» وهو عنوان لكتاب مشهور ساهم فيه مجموعة من روّاد الفكر الإنسانيّ المعاصر. يطرح هذا الكتاب قضيةً محوريّةً تتعلّق بمستقبل القيم في القرن الواحد والعشرين، وذلك بعد أن ارتفعت أصواتٌ عديدةٌ تقول بانهيار القيم وتفكّكها، ونهاية العصر الإنسانيّ وولادة المجتمع اللا إنسانيّ... إلخ. تنامى هذا الطرح مع تنامي سيرورة العولمة وسيرورة التطوّر التكنولوجيّ. وبالمقابل شهد العالم أصوات أخرى تقول بعصر جديد، عصر عنوانه الحريات والخروج من أشكال الهيمنة التقليدية المألوفة وولادة قيم جديدة أكثر استجابةً لتحوّلات المجتمعات المعاصرة. أمام هذه الأصوات والطروحات، يتعمّق حجم الإشكال المطروح بخصوص مسألة القيم، والأخلاق والمعايير التي من شأنها تهذيب سلوكات الأفراد والمجتمع.

---

[1]- Jean -Pierre Obin, Les valeurs et école. Consulté le 72016/11/, In: http//:www. jpobin.com/pdf20039/lesvaleursetlecole.pdf.

بالعودة إلى السياق التاريخيّ للتفكير في مسألة القيم، يمكن أن نسجّل نقطةً أساسيةً، تتجلّى في ارتباط إشكالية القيم في المجتمعات المعاصرة بفكرتين جدليّتين تعودان إلى عصر الأنوار: فكرة كونيّة القيم والمثل العليا، وفكرة التعدّدية والاختلاف في القيم والمرجعيّات. أدّى هذا الجدل الأطروحة ونقيضها إلى ولادة تركيب يجمع الفكرتين، لدرجة أصبحت مجتمعاتنا المعاصرة تتجاوز فكرتي التقليد/ الحداثة نحو فكرة مجتمع البين بين أو ما يُسمّيه بعض السوسيولوجيين المغاربة (المختار الهراس، عبد الرحيم العطري..) بالمجتمع البرزخيّ، لا هو بمجتمعٍ تقليديٍّ متشبّعٍ بقيمٍ محلّيةٍ موروثةٍ ولا هو بمجتمعٍ حداثيٍّ يتبنّى قيمًا حداثيةً كونيةً معاصرةً. إنّه كلّ هذه الأشياء، أو بعبارةٍ أخرى مجتمعٌ مركّب يُجتمع فيه التقليديّ بالحداثيّ، الموروث والمستورد، المحلّيّ والكونيّ... إلخ.

إنّ فهم القيم في المنظومة التربوية والتعليمية لا يمكن أن يتحقّق إلا باستحضار تحوّلات وخصوصيّة مجتمعاتنا المعاصرة. ونلمّح هنا بشكل أساسيّ إلى ثنائية التقليديّ/ الحداثيّ، علاوة على سيرورة التحوّلات القيمية التي شهدتها المجتمعات العربية مع مطلع الألفية الثالثة.

أولًا: في خصوصيّة المجتمع العربيّ وتحوّلاته القيمية

إنّه من الصعب بمكان الحديث عن خصوصيّة التحوّلات القيمية في المجتمع العربيّ بصفة عامة، باستثناء إذا كان الأمر أفكارًا عامّةً تنميطيةً لاتّجاهات التحوّل القيميّ. فحتّى الكتابات الموجودة في هذا السياق تحاول دائمًا أن تستند إلى نموذجٍ محدّدٍ جغرافيًّا، إيمانًا بالخصوصيّات الثقافية للمجتمعات العربية وبصعوبة النظر إليها ككلٍّ منسجم ومتجانس. لكنّ الملاحظ في أغلب المقاربات لنمط التحوّلات بهذه المجتمعات، الاتّجاه نحو هيمنة ثنائية التقليد/ الحداثة، وهي المقاربة الحاضرة بشكل واسع في العديد من الدراسات ما بعد الكولونيالية في أغلب المجتمعات العربية. وقد شكّلت هذه الثنائية أهمّ الإشكاليات الحضارية التي يتوقّف نموّ المجتمعات العربية على إيجاد الحلّ المناسب لها. ويمكن أن نُقسّم طرحنا للتحوّلات القيمية في

المجتمع العربيّ إلى مرحلتين: مرحلة ما بعد الاستعمار، ومرحلة ما بعد العقد الأول من الألفية الثالثة، وهما مرحلتان لهما خصائص متباينة ونسبة تحوّل مختلف.

إنّ ما شهدته المجتمعات العربية من مواقف، بعد خروج المستعمر، لا يعدو أن يكون في كثير من الأحيان إمّا رفضًا وهميًا وإيديولوجيًا لمعطيات المعاصرة، وإمّا تغريبًا عنيفًا لا يتوافق والجذور الاجتماعية والدينية للإنسان العربيّ، هذا بينما الحياة اليومية والواقع المعيش يُبرزان بما لا يدعو مجالاً للشكّ أشكالًا متعدّدةً من التعايش والتداخل فيما بينهما. مثل هذا الإطار حيث يمتزج التقليديّ والعصريّ لم يكن ليُوجد في ذلك الوقت لولا حركيّة التقليد وفعاليّته في مواجهة المثاقفة الغربية، التي لا يمكن فهمها على المستوى العربيّ كتأثير أحادي الاتّجاه، أو كقبول سلبيّ لانعكاس الاحتكاك بالطرف الأكثر تقدّمًا. فإذا كان التوسّع الاستعماريّ قد سمح للغرب بأن يتسرّب إلى قلب المجتمعات العربية، فإنّه سمح في الوقت نفسه، بما استثاره من ردود فعل مضادة، باكتساب البنيات التقليدية انغلاقًا على الذات وصلابة لم تكن معهودة فيها من قبل.[1]

وبما أنّ المجتمعات العربية عرفت، في مجملها، السيطرة الاستعمارية، فإنّ دراسة التغيّرات الاجتماعية التي عرفتها هذه المجتمعات لا يمكنها أن تغفل الظاهرة الاستعمارية، إذ يمثّل هذا الأخير عاملاً أساسيًا من عوامل التغيّر الذي عرفته المجتمعات العربية بصفة عامة. أين يتجلّى، إذًا، أثر الاستعمار في حركية المجتمع العربيّ؟

إنّ الاستعمار قام بعملية مزدوجة، عمليّة تفكيك وبناء، تفكيك البنيات التقليدية، في جميع المجالات، التي كانت تقف حجر عثرة في وجه السياسة التي كان ينهجها، وبناء بنيات جديدة تُوافق مشاريعه وتُساعد على تحقيقها وإنجاحها، وفي الوقت نفسه كان يعمل على الحفاظ، باسم المصلحة العامة وباسم احترام مقوّمات البلد

[1]- المختار الهراس، ملاحظات حول التقليد والتغير في المجتمعات العربية. مجلة الوحدة، السنة الخامسة، العدد 57، يونيو 1989، ص 9 – 10.

المستعمر، على بعض البنيات العتيقة التي كان يرى أنّ بإمكانه استغلالها لحاجياته، ومنع كلّ تجديد قد يُهدّد مصالحه[1].

يمكن القول إذًا إن للاستعمار أثرًا كبيرًا في إحداث قطيعة قيمية في البناء الذهنيّ العربيّ وفي سلوكه ومعاييره القيمية، ممّا خلّف أساليب وأشكالاً جديدةً للتصرّف كانت في الغالب تخلق تعارضًا بين الجيل الأوّل والثاني، بين الأوّل الذي تربّى على قيم تقليدية قبل الاستعمار، والثاني الذي وجد نفسه أمام صيغٍ جديدةٍ أصبحت تفرض نفسها.

أما المرحلة الثانية، والتي حدّدناها زمنيًّا في ما بعد العقد الأوّل من الألفية الثالثة، وهي المرحلة الجديدة التي ستعرف بدورها قطيعةً قيميةً جديدةً، بعد مرور حوالي نصف قرن على القطيعة السابقة. هذه القطيعة الجديدة ارتبطت بأشكالٍ جديدةٍ من التحوّلات وبصيغٍ مختلفةٍ من العوامل. فقد كانت العولمة عنوانها البارز، وهي مرحلة فكّكت البنيات السابقة بشكل أكثر وضوحًا وبروزًا، ووضعت قيمًا ومعاييرَ جديدةً وأسست لأشكالٍ وأنماطٍ متنوّعة من السلوك.

إنّ العولمة تُرسّخ قيمًا كونيةً تختلف عن صيغ القيم المحلية والثقافية التي توجد في المجتمعات العربية. إنّ قيم العولمة تُسوّق لنموذجٍ واحدٍ مبنيٍّ على النظرة الغربيّة بالأساس[2]. أو كما قال «مكلوهان M.Macluhan» صاحب أوّل محاولة مهمّة في العولمة في «قرية كونية» بما توحي به كلمة القرية الصغيرة، فإن كلّ ما يحصل في بقعة ينتشر خبره في البقعة المجاورة وكلّ ما يحدث في جزء يظهر أثره في الجزء الآخر، فهناك إذًا أثر وتأثير متبادلان مستمرّان ما يقودنا إلى الاعتقاد بأنّ هناك ميلاً إلى توحيد الوعي وتوحيد القيم وتوحيد طرائق السلوك وأنماط الإنتاج والاستهلاك، أي إلى قيام مجتمعٍ إنسانيٍّ واحدٍ. إن اكتساح العولمة لمختلف الميادين والحقول لا

[1]- عبد الجليل حليم، التدخل الاستعماري والحركية الاجتماعية. مجلة الوحدة، السنة الخامسة، العدد 57، يونيو 1989، ص 14.

[2]- Serge Latouche, L'Occidentalisation du monde. Essai sur la signification, la portée et les limites de l'uniformisation planétaire. Paris, La Découverte, 2005 (1989), Série "Essais", n° 203.

يُقابل دائمًا بسلبيّةٍ مطلقةٍ، فلم تكن وظائف المؤسّسة التربوية والتعليمية منذ القديم تنحصر في تزويد الفرد بالمعرفة اللازمة للتكيّف مع متغيّرات العصر، بل سعت إلى تكوين شخصيّته والمحافظة على هويّته الثقافية. وبذلك كان التعليم رافدًا مهمًا من روافد بناء الثقافة الوطنية. غير أنّ الأنظمة التربوية التقليدية لا يمكنها أن تستمرّ في تقديم إجاباتٍ قديمةٍ لتحدياتٍ جديدةٍ، وفي إعادة إنتاج القيم والنماذج المحلية في عصر قريةٍ المعلومات الكونية. إنّ الأمر يتطلب القيام بمراجعةٍ جذريةٍ لبنيات تلك المؤسّسات ووظائفها. فلقد كان هناك في الماضي ترجيح للأبعاد التربوية على حساب الأبعاد التعليمية (التحديثية) في تلك المؤسّسات. في حين أنّ الظرفية الراهنة تتطلّب رسم إطار يسمح بالتفاعل والتلاقح الإيجابيّ بين الأبعاد التحديثية والتقليدية في النظام التربويّ، خصوصًا وأنّ التنشئة التربوية القادرة على الاستمرارية الآن هي التي تستطيع تجديد مصادر عطائها، وضمان تفتّحها المستمرّ، دون أن يُؤدّي ذلك إلى محو مقوّمات الهويّة الثقافية. فبعيدًا عن كلّ «ممانعة ثقافيّة» ينبغي الآن للمؤسّسة التربوية أن تعمل جاهدةً من أجل تهييء الأجيال الجديدة لتقبّل المتغيّرات والمستجدّات في عالم اليوم، وأن تدعم أدوارها بالتالي في نشر قيم الحداثة، دون التفريط في وظيفتها التقليدية، المتمثّلة في خلق مناعةٍ ذاتيةٍ لدى الأفراد ضدّ الذوبان في «العولمة المتوحّشة»[1].

ثانيًا: طبيعة القيم في المنظومة التعليمية العربية

في ظلّ تطوّر وسائل الاتّصال وعولمة الثقافة، والاكتشافات العلمية والتكنولوجية وتطوّر أساليب الإنتاج، والتغيير الاجتماعيّ والعلاقات الاجتماعية، وظهور معايير جديدة تحلّ محلّ القيم والمبادئ والمعايير القديمة، أصبح من الضروري تطوير المناهج التربوية وإعادة التفكير في القيم في المنظومة التعليمية العربية.

بادئ ذي بدء، نقصد بالقيم في الحقل التربويّ «مجموعة المعايير الموجّهة لسلوك الإنسان ودوافعه في تناسق أو تضارب مع الأهداف والمثل العليا التي تستند

[1]- عبد الله الخياري، التعليم وتحديات العولمة. مجلة فكر ونقد، عدد 12، سنة 2005، ص 42.

إليها علاقات المجتمع وأنشطته، ولذلك فهي تتميّز عن غيرها من الدوافع السلوكية، كالعادات والاتّجاهات والأعراف، في كونها تتضمّن سياقًا معقّدًا من الأحكام المعيارية للتمييز بين الصواب والخطأ، بين الحقيقيّ والزائف، وتمثّل وعيًا جماعيًّا، وتكون أكثر تجريدًا ورمزية وثباتًا وعمومية، كما تكون أكثر بطأً [بُطئًا] في التكوين وتندرج تحت غاية من غايات الوجود، وامتثالاً لأوامر، تنبع من داخل الإنسان وليس بناءً على ضغوطات خارجية»[1].

القيم في الحقل التربويّ، كما يُؤكّد المهدي المنجرة، هي «أنزيمات التعلّم المجدّد»[2]، في مقابل التعليم للصيانة، الذي يتجاهل القيم التي لا تكون جزءًا لا يتجزّأ من البنية الاجتماعية والسياسية المطلوب صيانتها[3]. الهدف من القيم إذًا إعداد التلميذ للإدماج الاجتماعي وجعله قادرًا على التعايش ضمن التعدّد في مجتمع ديمقراطيّ منفتح على العالم، وعلى المشاركة في العمل الجماعيّ لأجل بناء مجتمع عادل ومنصف، استنادًا إلى قيمتَي المواطنة وحقوق الإنسان؛ ضمان الإدماج الاجتماعيّ[4].

إنّ مجتمعاتنا تحتاج اليوم إلى أفراد قادرين على فهم التعدّدية وعلى استثمار غناها، وعلى تخيّل حلول جديدة وعلى إخضاع المبتكرات التكنولوجية إلى مبادئ اجتماعية أخلاقية، معنوية (moraux)، قانونية، شرعيّة، تحتاج كذلك إلى حيويّة أفراد ينخرطون في إنسانيّة يعرفون ماضيها، ويتحكّمون في كفايات ضرورية للمشاركة في الحياة الجماعية الراهنة، ويعرفون كيف يصنعون مستقبلهم ويتحكّمون فيه[5].

---

[1]- المصطفى صويلح، مجالات التربية على حقوق الإنسان. مجلة عالم التربية، عدد 15، (التربية على المواطنة وحقوق الإنسان). ص 36.

[2]- المهدي المنحرة وآخرون. من المهد إلى اللحد (التعلم وتحديات المستقبل)، مطبعة النجاح الجديدة، الدارالبيضاء، المغرب، الطبعة الثالثة، 2003، ص 97.

[3]- المرجع نفسه، ص 97.

[4]- محمد أسيداه، المدرسة والمجتمع وأزمة القيم، مجلة فكر ونقد، العدد 81، سنة 2004، ص 16.

[5]- المرجع نفسه، ص 17.

لقد عُرفت سيرورة القيم بالمجتمعات العربية تحوّلات عديدة ارتبطت بطبيعة التحوّلات التي شهدتها هذه المجتمعات (والتي أشرنا إليها أعلاه)، وقد كان عنوانها البارز صراع التقليد والحداثة في لحظتين: لحظة ما بعد خروج المستعمر، ولحظة ما بعد تنامي سيرورة العولمة -العقد الأول من بداية الألفية-، في كلّ مرحلة تظهر صيغ جديدة من السلوك وأنماط حديثة، تكون في الغالب مختلفة عن الصيغ السابقة لها.

أمام هذا المُعطى ستشهد القيم في الأنظمة التعليمية والتربوية والبيداغوجيا في السياقات العربية تحوّلات عدة حاولت أن تُساير القيم المجتمعية وتغيّراتها، تجلّت في مستويات عدّة: على المستوى البيداغوجيّ، عرفت انتقالاً من بيداغوجيات تقليدية تقوم على التلقين والحفظ ومركزيّة المدرّس إلى بيداغوجيات جديدة تتأسّس على مركزية المتعلّم وعلى تقوية القدرات والكفايات. أمّا على مستوى القيم التربوية، فكان التحوّل نحو قيم معولمة تستند إلى فكرة التربية على المواطنة وعلى حقوق الإنسان، وحتّى برامج الموادّ الدينية -موادّ التربية الإسلامية والفكر الإسلاميّ...- أصبحت تروّج لخطاب دينيّ يتوافق مع معطيات القيم الكونية الداعية للتسامح والتفكير الحرّ والنقديّ... إلخ. وإن كان يُوجد اختلاف في نسبة هذا التغيير ولحظته من بلد لآخر، إلا أنّه يظلّ التحوّل نفسه في كافة الأقطار العربية. أمّا المستوى الثالث من التغيير، فنشهده في انتشار قيم رأسمالية -بشكل خاص منذ بداية الألفية الثالثة -، يتجلّى هذا الأمر في تأسيس لمنظومة تعليميّة هدفها خدمة السوق والتركيز على تكوين وتأهيل مهنيّ وتقنيّ وتعليميّ يهدف إلى خدمة متطلّبات سوق الشغل، وهذا سيؤثّر على القيم المعرفية والفكرية وسيرسّخ نوعًا من البرغماتية في المنظومة التعليمية والتربوية العربية.

المحور الثاني: سؤال القيم في المنظومة التربوية والتعليمية المغربية

تُشكّل التربية على القيم مكوّنًا مهيكلاً لبنية وظائف المدرسة المغربية، ولا سيما وظيفتها المتعلّقة بالتنشئة الاجتماعية والتربية والتثقيف، عن طريق الممارسة والقدوة. ذلك أنّ المدرسة فاعل اجتماعيّ وثقافيّ وقيميّ، وإحدى آليات الإدماج الاجتماعيّ والثقافيّ للمتعلمين والمتعلمات، وتقوية الروابط الاجتماعية، وتحقيق تماسك المجتمع، إلى جانب كونها وظيفة أفقية للمنظومة التربوية لا يمكن عزلها عن باقي الوظائف المناطة بها. كما أنّها أحد أركان المنهاج المدرسيّ الهادف، علاوة على التشبّع بالقيم، إلى التمكّن من اللغات والمعارف والكفايات[1]. من ثَمّ، فالارتقاء بالتربية على القيم يُعدّ من المهامّ والمسؤوليات الأساسية للمنظومة التربوية والتعليمية ممّا يجعلها مدعوّة على الدوام إلى تعبئة كافة قدراتها وطاقاتها البشرية ومواردها المعرفية والمادية، حتّى تجعل من القيم واقعًا ملموسًا، يُجسّده الاقتناع والالتزام والممارسة لدى المتعلّمين والفاعلين التربويّين بمختلف أصنافهم.

أولاً: سياق التحوّلات القيميّة بالمدرسة المغربية.

لمقاربة مسألة القيم في الحقل التربويّ والتعليميّ المغربيّ، لا بدّ من أن نستحضر معطيات أساسيّة ترتبط بسياق تحوّلات هذه المنظومة التعليمية، والتي شهدت بدورها مرحلتين: أولاً مرحلة تأسيس مدرسة مغربية حديثة، فبعد خروج المستعمر وجدت المدرسة المغربية نفسها أمام تناقضات قيَميّة، بين حقل قيميّ يرجع إلى عناصر دينية إسلامية بالأساس من جهة أولى، وحقل قيميّ عصريّ يستمدّ أسسه من النموذج الفرنسيّ من جهة ثانية. أمام هذه التناقضات القيمية ستعمل الدولة المغربية الحديثة على المزاوجة بين هذه العناصر المتناقضة، وسوف تعمل بأطر وموارد بشرية مغربية، وبمناهج مُعرّبة، لكن ظلّت المضامين فرنسيةً بامتياز، وهذا ما سيدفع فيما بعد إلى العمل على التفكير في المزيد من الإصلاحات، كان أهمّها «الميثاق الوطنيّ

[1]- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي – المغرب، التربية على القيم، تقرير رقم 17/01، يناير 2017، على الرابط الأتي:

https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/201710//REAV-VA-AR.pdf

للتربية والتكوين» (أكتوبر 1999) والذي يُعتبر بمثابة دستور منظومة التربية والتعليم بالمغرب، علاوة على إصلاحات تشريعية ومؤسّساتية أخرى شهدتها بداية الألفية -عهد الملك الجديد محمد السادس-، هدفها تأسيس منظومة قيمية مغربية تتوافق مع طبيعة القيم السائدة في المجتمع الحديث، ومع الأسس التي ترتكز عليها الحياة الاجتماعية على قيم الديمقراطية وحقوق الإنسان، والحرية والكرامة والمساواة بين الجنسين، والمواطنة المسؤولة، بالإضافة إلى التنصيص على ثوابت الهويّة والتشبّث بالوحدة الوطنية والترابية، وتلاحم مقوّمات هويتها المتعدّدة المكوّنات والمتنوّعة الروافد، ناهيك عن الأخذ بقيم الانفتاح والاعتدال والوسطية والتسامح والإبداع والحوار والتفاهم المتبادل بين الثقافات والحضارات الإنسانية.

لقد أثّر كذلك السياق الدوليّ بشكل واضح على هذه التحوّلات القيمية في المدرسة المغربية، حيث يحيل أساسًا على المكانة المتنامية التي أضحت تحتلّها التربية على القيم ضمن الاستراتيجيات الأمميّة، في عالم مطبوع بتحوّلات عميقة وسريعة، لها أكبر الأثر على تواتر الأزمات واهتزاز المرجعيّات، وبروز ظواهر وإشكاليات تُهدّد الهويّات الحضارية على اختلافها، كما تُهدّد التوازنات البيئية والمواطنة الاجتماعية والديمقراطية في أبعادها المحلّية أو العالميّة بوجه عام من قبيل التدهور التدريجيّ للبيئة والتحوّلات المناخية، والحروب والنزاعات الداخلية والخارجية وتنامي التعصّب والكراهية والعنف، والتطرّف والانغلاق العقديّ والإيديولوجيّ، علاوة على تغيّرات الهرم الاجتماعيّ لكلّ مجتمع وظهور حاجات وأنماط جديدة للحياة[1].

كما أنّ التحوّلات التي يعرفها المجتمع المغربيّ، خاصّة على المستوى العائليّ والأسريّ، وانخراطه في المنظومة الدولية ومواثيقها المتعلّقة بحقوق الإنسان والمرأة والطفل، والقضاء على كلّ أشكال التمييز ضدّ المرأة، والمساواة بين الجنسين، ومناهضة التعذيب، وحقوق ذوي الإعاقات وذوي الوضعيّات الخاصّة... كلّها

[1]- يمكن هنا الإشارة على سبيل المثال إلى التقارير الأخيرة لليونسكو التي جعلت التربية القيمية من أجل العيش المشترك والمواطنة العالمية والصالح الإنساني المشترك موضوعا أساسيا، خصوصا: «إعادة التفكير في التربية: نحو صالح مشترك عالمي؟»، (2015)؛ كذلك: «التعلم من أجل الناس والكوكب، بناء مستقبل مستدام للجميع» (2016).

ساهمت في إعادة التفكير في المنظومة القيمية بالمدرسة المغربية وتبنّي قيم كونية منفتحة تسعى إلى إعداد مواطن متشبّع بقيم محليّة ومنفتح على قيم كونية.

ثانيًا: مكتسبات المدرسة المغربيّة في التدريس بالقيم

تتجلّى معالم الاهتمام بالقيم في التجربة المغربية في جوانب عدّة، أوّلها يرتبط بالجانب التشريعيّ، خاصّة في دستور المملكة الذي ينصّ في الكثير من فصوله على مقتضيات تتعلق بترسيخ ثوابت الأمة ومنظومتها القيمية.

والشيء نفسه نجده في الميثاق الوطنيّ للتربية والتكوين الذي ينصّ على أنّ «نظام التربية والتكوين للمملكة المغربية يهتدي بمبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية لتكوين المواطن المتّصف بالاستقامة والصلاح، والمتّسم بالاعتدال والتسامح، الشغوف بطلب العلم والمعرفة، في أرحب آفاقهما، والمتوقّد للاطّلاع والإبداع، والمطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع». كما أنّه أطّر العملية التربوية ضمن نسق من الحقوق والواجبات التي تهمّ الأفراد والجماعات، ولا سيما: احترام المبادئ والحقوق المصرّح بها للطفل والمرأة والإنسان بوجه عام، والعمل على تحقيق مبدأ المساواة بين المواطنين وتكافؤ الفرص أمامهم، وحقّ الجميع في التعليم. إذاً يُؤسّس الميثاق لتوافق بين قيم ومعايير تقليدية اعتبرها مبادئ الأمة وثوابتها، وفي الوقت نفسه يعمل على استحضار طبيعة التحوّلات التي شهدها المجتمع المغربيّ تماشيًا مع تحوّلات السياق الدوليّ ومبادئ حقوق الإنسان وقيم المواطنة الكونية.

ستعرف التجربة المغربية كذلك تحوّلات على مستوى البيداغوجيا، وهذا ما دفع إلى وضع الكتاب الأبيض، الذي شكّل المرجعية البيداغوجية للتعليم المدرسيّ (2002)، ويعتبر مسألة التربية على القيم ضمن خياراته الكبرى المؤسّسة، إلى جانب تطوير الكفايات التربوية والتربية على الاختيار.

وتتحدّد منطلقات الكتاب الأبيض واختياراته في مجال القيم وموقعها في العملية التربوية انطلاقًا من ترصيد القيم التي أعلنها الميثاق الوطنيّ للتربية والتكوين،

كمرتكزات للنظام التربويّ، وهي: قيم العقيدة الإسلامية، وقيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية، وقيم المواطنة، وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية. كما أنّ التربية على القيم، إلى جانب تنمية وتطوير الكفايات التربوية والتربية على الاختيار، مدخل بيداغوجيّ لمراجعة المناهج والبرامج.

بيداغوجيًّا، تتحدّد معالم التحوّلات القيمية في المدرسة المغربية، على مستوى اعتماد بيداغوجيا الكفايات والتي تتوافق مع طبيعة القيم التي ينصّ عليها الميثاق، حيث تنبني هذه البيداغوجيا على مركزية التلميذ والمتعلّم، وعلى تقوية قدراته وكفاياته وجعله قادرًا على الاعتماد على نفسه في حلّ وضعيّات مشكلة ووضعيّات تعليمية معيّنة، بدل العمل على تلقين المتعلّم ومطالبته بالاستظهار كما كان قائمًا من قبل، لذلك يلاحظ تكامل بين الإصلاحات على مستوى المعايير والقيم وبين مستوى التعديلات البيداغوجية.

تمّ كذلك اعتماد البرنامج الوطنيّ للتربية على حقوق الإنسان في إطار عشرية الأمم المتّحدة للتربية على حقوق الإنسان، بناءً على اتّفاقية الشراكة بين وزارة التربية الوطنية ووزارة حقوق الإنسان سنة 1994، والذي برمج تعميمه سنة 2001. وقد حدّدت هذه الاتّفاقية الأهداف العامة لمنهاج التربية على حقوق الإنسان في: «دعم نشر ثقافة حقوق الإنسان عبر المناهج الدراسية، لجعل المتعلّم قادرًا على اكتساب المبادئ والمفاهيم التي تؤسّس عليها حقوق الإنسان، وعلى اتّخاذ مواقف وسلوكات تعبّر عن وعيه بحقوقه واحترامه لحقوق غيره والدفاع عنها». وقد خلّف هذا البرنامج رصيدًا هامًا، ومكّن المنظومة من إدماج بعد التربية على حقوق الإنسان الذي كان غائبًا كليّةً. لكنّ سيرورة تفعيله واستثمار مكتسباته توقّفت منذ لحظة انطلاقها. لا بدّ من الإشارة أيضًا إلى توصيات هيئة الإنصاف والمصالحة في تقريرها الختاميّ (نونبر 2005)، بخصوص النهوض بحقوق الإنسان عبر التربية ورفع مستوى الوعي؛ وذلك من خلال الدعوة إلى وضع خطّة وطنيّة متكاملة وطويلة الأمد في هذا الشأن انطلاقًا من المشاورات الوطنية الجارية حول مبادرة المجلس الاستشاريّ لحقوق الإنسان

في شأن الخطّة الوطنية للتربية على حقوق الإنسان والنهوض بها. وفي هذا الإطار تعتبر الهيئة من الأولويات في مجال النهوض بثقافة حقوق الإنسان.

من البرامج التي تُبيّن كذلك طبيعة التحوّلات التي شهدها البناء والتخطيط التربويّ والتعليميّ على مستوى تأسيس نمط من قيم ومعايير جديدة، يمكن أن نذكر الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، والتي تُعدّ آخر برنامج معتمد من وزارة التربية الوطنية المغربية. لقد جعلت هذه الرؤية ضمن غايات المنظومة التربوية ضرورة اعتبار التربية على القيم الديمقراطية والمواطنة الفاعلة وفضائل السلوك المدنيّ، والنهوض بالمساواة ومحاربة كلّ أشكال التمييز، خيارًا استراتيجيًّا لا محيد عنه. وتنطلق الرؤية من تشخيص مُكتسبات النظام التربويّ وتثمينها، وكذلك تحديد مكامن الخلل من أجل تجاوزها، والتي في مقدّمتها «ضعف التمكّن من اللّغات والمعارف والكفايات والقيم»[1].

«أمّا القيم التي وضعتها كغايات على مستوى تأهيل الموارد البشرية، فهي تسعى إلى تكوين مواطن «متمسّك بالثوابت الدينية والوطنية والمؤسّساتية للمغرب، وبهويّته في تعدّد مكوّناتها وتنوّع روافدها، ومعتزٍّ بانتمائه لأمّته، وقادرٍ على الموازنة الذكية والفاعلة بين حقوقه وواجباته، ومتحلٍّ بقيم المواطنة وفضائل السلوك المدنيّ، ومتشبّعٍ بالمساواة والتسامح واحترام الحقّ في الاختلاف، وعارفٍ بالتزاماته الوطنية وبمسؤولياته تجاه نفسه وأسرته ومجتمعه، ومسهمٍ في الحياة الديمقراطية والتنموية لوطنه، ومنفتحٍ على الغير وعلى العصر بقيمه الكونيّة، وذي تكوينٍ متكاملٍ ومتجانسٍ بين تحصيل وبناء المعارف، وامتلاك الكفايات والمهارات، وفنّ حياة العيش المشترك، وتعلّم واكتساب الخبرة»[2].

ثالثًا: صعوبات وآفاق التدريس بالقيم في السياق المغربيّ

يظهر على مستوى التشريعات والبرامج وجود نوع من الاهتمام بمسألة القيم

[1]- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي - المغرب، رؤية استراتيجية للإصلاح 2030/2015، ص6.
[2]- المرجع نفسه، ص 10.

بشكل كبير، ومحاولة التوفيق بين ثنائية القيم التقليدية والحديثة، لكن هل يتحقّق الأمر على مستوى الممارسة التعليمية التعلّمية والفصلية؟

إنّ الملاحظ هو حصول نوع من التفاوت بين أهداف البرنامج الدراسيّ وقيمه وواقع الممارسة التربوية في المدرسة، حيث يتم اختزال القيم التربوية في مجرّد مادّة دراسية، ونادرًا ما يتمّ توظيفها في العلاقات الصفّية والحياة المدرسية وسلوكات المتعلّمين.

هناك إذًا تعارضٌ وضعفٌ في الانسجام بين القيم والمبادئ التي تتمحور حولها الموادّ الدراسية وبين الممارسة التطبيقيّة والعمليّة، وسبب ذلك هو عدم وجود إصلاح حقيقيّ، والاكتفاء بإعداد الاستراتيجيات والمشاريع والتشريعات، ويظلّ التطبيق لا يتوافق مع النظريّ، ما دام الاهتمام بالعنصر البشريّ ضعيفًا جدًا، وهيمنة المقاربة التقنية والكمية على المقاربة الإنسانية القيمية.

الملاحظ كذلك هو محدودية نجاعة الطرق التربوية المعتمدة، بسبب هيمنة ممارسات تعليمية غير ملائمة لأهداف التربية على القيم وبناء مواطن متشبّع بقيم سامية، لذلك يتمّ التركيز على شحن المتعلّم بالمعارف والمعلومات ومطالبته باستظهارها عن ظهر قلب، وهي الأشكال البيداغوجية المتوارثة من النموذج التقليديّ التي تمّ إعلان التخلّي عنها. لكن في الواقع ومن ناحية الممارسة، الحاصل هو إعادة اجترار الطرائق البيداغوجية نفسها، وسبب ذلك في نظرنا غياب الاهتمام بالبحث العلميّ في البيداغوجيات وعدم الاهتمام بتكوين الموارد البشرية وتشجيعها أو تحفيزها.

كما أنّ نشر القيم يستوجب الانفتاح على المحيط وإشراك مختلف الهيئات والمؤسّسات التي يُمكن أن تُساهم في الترقية بالمنظومة ككلّ. ولكنّ الحاصل هو ندرة الشراكات بين المدرسة وبين المحيط فيما يتعلّق ببرامج وأنشطة التربية على القيم، علاوة على غياب الاهتمام بالأنشطة الموازية والتي تسعف على إعداد متعلّم متشبّع بقيم العمل الجماعيّ والتسامح والحوار.

إلى جانب ذلك، تُهيمن في الرأي العام المغربيّ نظرةٌ سلبيّةٌ للمدرسة ولأدائها، واتّجاهٌ عامّ نحو احتقار وظيفة المدرسة التربوية واحتقار المعرفة والتعلّم، وهذا كلّه يُسهم في تزايد الفجوة بين المدرسة ومُحيطها وتدنيّ أدائها وبالمقابل تزايد الفشل الدراسيّ ومظاهر الانحراف الاجتماعيّ والسلوكات اللامدنيّة والتطرّف والعنف... إلخ.

خلاصة القول، نؤكد من جديد أنّه لا يمُكن إصلاح المجتمع إلا بإصلاح حقيقيّ للمدرسة، ولا يتحقّق ذلك إلّا بالاهتمام ببناء مواطن قادر على التحلّي بقيم سامية إيجابيّة تضمن له الانخراط الفعّال في محيطه والمساهمة في تنمية مجتمعه. ويحتاج هذا الأمر إلى الجرأة في التفكير والإصلاح والإعلاء من قيمة الفاعل التربويّ ودوره الفعّال، علاوة على التركيز على الشقّ التطبيقيّ وتفعيل إصلاحات يستلزم أن تنبع من الفاعل التربويّ المباشر، وليس إصلاحات فوقية تكرّس السطحية والنمطية.

نحتاج إذًا إلى مدرسة ديمقراطيّة، تعمل على ترسيخ قيم نبيلة أساسها العدالة والإنصاف، والحرية والمسؤولية والتضامن. إنّ التركيز على هذه القيم معناه إعطاء المدرسة معنى[1]، وهذا المعنى لا يوجد حقيقة في الموادّ المدرَّسة ذاتها؛ إنّه بناء يتم إنتاجه وإسقاطه عليها من خلال استعمالها وفعاليتها؛ أي من خلال إمكان الحياة بها مستقبلًا عندما يتحوّل النجاح الدراسيّ إلى ضمانة للنجاح الاجتماعيّ، ولا ضمان لذلك إلا إذا انتقلنا من ديمقراطية صورية أي ديمقراطية الأشكال إلى ديمقراطية حقيقية اجتماعية، تتجسّد في صيغة انتقال من «الشكل الديمقراطيّ» إلى «الجوّ الديمقراطيّ» أو من «الديمقراطية الكمية» إلى «الديمقراطية النوعية»، وهذا معناه أنّ ديمقراطية التعليم لا ينبغي خلطها كما حدث في كثير من الأحيان بما اصطُلح على تسميته بالتعميم[2]، فتعميم التعليم يخلق ديمقراطية كميّة عادة ما ترافق تنامي

[1]- محمد بوبكري، المدرسة وإشكالية المعنى. السلسلة البيداغوجية (6). دار الثقافة. الرباط - المغرب، 1998.

[2]- Jean Hénaire. Valeurs démocratiques et finalités éducatives repères pour une pédagogue Des droits de l'homme. Thématique n 4.2001.conflits de valeurs, voir l'url suivant : http://www.eip-cifedhop.org/publications/thematique4/thematique4.html.

التمييز الداخليّ. يجب إذًا، التمييز بين تحقيق التمدرس وبين تكافؤ الفرص. ولقد بيّنت التجارب أنّ التفاوتات الاجتماعية تنعكس في المسارات الدراسية، فالتلاميذ ذوو الأصول الشعبية عادة ما يتمّ تكديسهم في مسالك لا تضمن الترقية الاجتماعية: إنّ الذهاب إلى المدرسة شيء والنجاح الدراسيّ شيء آخر، أما النجاح الاجتماعيّ فشيء آخر غيرهما[1].

المراجع:

1. عبد الجليل حليم، التدخل الاستعماري والحركية الاجتماعية. مجلة الوحدة، السنة الخامسة، العدد 57، يونيو 1989.
2. عبد الله الخياري، التعليم وتحديات العولمة. مجلة فكر ونقد، عدد 12، سنة 2005.
3. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي – المغرب، التربية على القيم، تقرير رقم 17/01، يناير 2017، على الرابط الأتي:
4. https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/201710//REAV-VA-AR.pdf
5. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي - المغرب، رؤية استراتيجية للإصلاح 2030/2015.
6. محمد أسيداه، المدرسة والمجتمع وأزمة القيم، مجلة فكر ونقد، العدد 81، سنة 2004.
7. محمد بوبكري، المدرسة وإشكالية المعنى. السلسلة البيداغوجية (6). دار الثقافة، الرباط - المغرب، 1998.
8. المختار الهراس، ملاحظات حول التقليد والتغير في المجتمعات العربية. مجلة الوحدة، السنة الخامسة، العدد 57، يونيو 1989.
9. المصطفى صويلح، مجالات التربية على حقوق الإنسان. مجلة عالم التربية، عدد 15، (التربية على المواطنة وحقوق الإنسان).

[1]- Ibid, voir l'url suivant: http://www.eip-cifedhop.org/publications/thematique4/thematique4.html.

10. المهدي المنجرة وآخرون. من المهد إلى اللحد (التعلم وتحديات المستقبل)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثالثة، 2003.

11. Serge Latouche، L'Occidentalisation du monde. Essai sur la signification، la portée et les limites de l'uniformisation planétaire. Paris، La Découverte، 1989) 2005), Série "Essais"، n° 203.

12. Jean Hénaire. Valeurs démocratiques et finalités éducatives repères pour une pédagogue des droits de l'homme. Thématique n 4.2001.conflits de valeurs، voir l'url suivant: http://www.eipcifedhop.org/publications/thematique4/thematique4.html

13. Jean -Pierre Obin، Les valeurs et école. Consulté le 7/11/2016، In :htt-p//:www. jpobin.com/pdf2003/9lesvaleursetlecole.pdf

السياسات التعليمية والإصلاحات التربوية بالمغرب
قراءة تحليلية للمخطّطات والاستراتيجيات التعليمية

رشيد البوشواري[1]

التحرير

تنطبق الخطط والاقتراحات التي قدّمتها مجالس ولجان التخطيط في المغرب على البلاد العربية ككلّ، والتي تُعاني من المعوّقات نفسها، وعلى رأسها الفساد، وعدم المتابعة العملية للأهداف، وعدم الاهتمام بالمعلّم، والمسافة بين الأهداف السامية والتمويل. ولعلّ الخطة الأخيرة 2015ـ 2030 تتمكّن من تجاوز المعوّقات حيث نلمس منها بارقة أمل وجدّية ووجود إرادة سياسية لنهوض تربويّ متميّز.

تقديم عامّ:

عرف مسار إصلاح المدرسة المغربية محطّات تاريخية عدّة، بدءًا بفترة الحماية الفرنسية سنة 1912، التي ارتبط فيها النظام التعليميّ بالأهداف الاستعمارية، والتي تكمن في القضاء على الكتاتيب القرآنية ومحو ثوابت الأمّة المغربية، من أجل تسهيل عمليّة الاستعمار. كما تمّ إنشاء أنظمة تعليميّة فرنسيّة وإسبانيّة لتعليم أبناء

[1] مركز باحثون للدراسات والأبحاث في العلوم الاجتماعية-المغرب.

المستوطنين، وخلق نخبة من السكّان المغاربة الفرنسيين والإسبانيين. كما تمّ بناء مدارس أوروبية، مدارس القرآنية، مدارس المغربية، مدارس اليهودية...[1]. وبعد استقلال المغرب سنة 1956 فإنّ النظام التعليميّ ارتبط أكثر بالتعليم العتيق، إذ كان نموذجًا تربويًّا تابعًا للمدرسة المشرقية. في هذه الفترة -بعد الاستقلال- كانت محاولة تطبيق المبادئ الأربعة؛ تعميم التعليم، توحيده، مغربة الأطر، التعريب (الاعتماد على اللغة العربية في العملية التعليمية). ثم كانت فترة المدرسة المغربية في السبعينيات، والتي عرفت نجاحًا باهرًا يتجلّى في تكوين جيل من الأطر المتميّزة والمتفتّحة، ممّا ساهم في إغناء الثقافة العربية، وإثراء الفكر الإنسانيّ. ويمكن القول إنّ «المنظومة التربوية الوطنية استطاعت حتّى نهاية السبعينيات، أن تضطلع بمهامها، على النحو المطلوب، وإنصافًا للجهود التي تمّ بذلها خلال هذه الفترة، والتي تمّت متابعاتها لاحقًا، فإنّه لا ينبغي الانسياق وراء الاستنتاجات التي تفرضها الوضعية الحالية وحدها. وبالفعل، فلقد نجحت المنظومة التربوية، رغم مظاهر القصور التي عانت منها البداية»[2].

ومع بدايات الثمانينيات شهدَ المغرب أزمةً اقتصاديةً وسياسيةً، انعكست سلبًا على مختلف القطاعات الاجتماعية خاصّة القطاع التعليميّ، وهذا ما أكّدته مجموعة من الدراسات والأبحاث. فجودة المدرسة المغربية تراجعت كمّيًّا وكيفيًّا بسبب الأزمات التي يتخبّط فيها المغرب خاصّة الاقتصادية، ناهيك عن الضغوط الخارجية التي تتجلّى بكلّ وضوح في قرارات المؤسسات المالية خاصّة مؤسّسة صندوق النقد الدوليّ، التي فرضت على المغرب سياسة التقويم الهيكليّ في منتصف ثمانينيات القرن العشرين.

منذ بداية التسعينيات من القرن العشرين، أصبح الحديث عن السياسة التعليمية

---

[1]- MILI, Abdesselam. Sociologie politique de l'éducation au Maroc. CRMEF Casablanca-Settat –Maroc, 2017. P 9.

[2]- تقرير الخمسينية، المغرب الممكن، إسهام في النقاش العام من أجل طموح مشترك، مطبعة دار النشر المغربية، 2006، ص 105.

ومسألة الإصلاح التعليميّ، وقد استهدفت الدولة ضمن هذه المرحلة إنقاذ الوضع التربويّ المترديّ الذي أصبح لا ينسجم مع شروط ومعايير المدرسة الدولية بسبب تراجع مستوى المتعلّمين (التلاميذ والطلبة)، وتراجع قيمة الشهادة المغربية.

في نهاية التسعينيات وضعت الدولة الميثاق الوطنيّ للتربية والتكوين، ليُساير مختلف المستجدّات التربوية والتعليمية التي تعرفها البلاد. وفي السياق نفسه بدأت الدولة في وضع مخطّطات واستراتيجيّات عدّة، بادئةً بالمخطّط الاستعجاليّ سنة 2009 لإنقاذ نسق التربية التعليميّ من الأزمات العديدة التي يتخبّط فيها. بعدها قدّم المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلميّ رؤية استراتيجية للإصلاح التربويّ ما بين 2015 و2030 والهدف منها هو تأسيس مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء. وكان هذا التقرير وليد سابقَيه. ومن هذا المنطلق نتساءل ما هي أهمّ مضامين الإصلاح التربويّ بالمغرب؟ وإلى أيّ حدّ ساهمت هذه المخطّطات في إصلاح منظومة التربية والتعليم وتمكينها؟ وما هي أهمّ التحوّلات التي شهدها مسار الإصلاح التربويّ في ظلّ الإصلاحات السياسية الكبرى التي عرفها المغرب؟

الميثاق الوطنيّ: دستور الإصلاح

بعد ظهور مجموعة من الاختلالات في المنظومة التعليمية بالمغرب، تمّ تشكيل الميثاق الوطنيّ للتربية والتكوين في مارس سنة 1999م، ويُعدّ هذا الميثاق دستور الإصلاح التربويّ في سنوات الألفية الثالثة، جاء بعد مجموعة من الأزمات التربوية التي دفعت المغرب إلى ضرورة الأخذ بسياسة التقويم الهيكليّ مع منتصف الثمانينيات من القرن الماضي. وقد نتج عن هذه السياسة ظهور تعليم هشٍّ ورديءٍ. «هذا الوضع دفع الدولة إلى التفكير في وضع إصلاح تربويّ شامل، تشارك فيه لجنة من رجال التعليم والإدارة والمجتمع السياسيّ والمدنيّ»[1].

جاء هذا الميثاق في قسمين أساسيّين، حيث ضمّ القسم الأول مرتكزات ثابتة

[1]- جميل حمداوي، التعليم المغربي بين الأزمة والإصلاح، المغرب، الطبعة الأولى 2017م، ص 35.

وغايات كبرى[1]، ومن أهمّها الإقرار بأنّ نظام التربية والتكوين يهتدي بمبادئ العقيدة الإسلامية، وبحبّ الوطن والتمسّك بالملكية الدستورية، وأن يتأصّل النظام التربويّ في التراث الحضاريّ والثقافيّ للبلاد... كما يندرج النظام التربويّ في حيوية نهضة البلاد الشاملة، القائمة على التوفيق الإيجابيّ بين الوفاء للأصالة والتطلّع الدائم للمعاصرة. كما يهدف نظام التربية والتكوين إلى الرقيّ بالبلاد من خلال امتلاك ناصية العلوم والتكنولوجيا المتقدّمة، والإسهام في تطويرها.

أمّا بالنسبة للغايات الكبرى[2]، فقد تمّ تحديد غاياتٍ عدّةٍ من أهمّها إصلاح نظام التربية والتكوين، والذي ينطلق بشكل أساسيّ من مسألة جعل المتعلّم بوجه عام، والطفل على الأخصّ، في قلب الاهتمام والتفكير والفعل، خلال العملية التربوية التكوينية. وتأسيسًا على هذا الأمر، فإنّه ينبغي لنظام التربية والتكوين أن ينهض بمختلف وظائفه تجاه الأفراد والمجتمع، من أجل تحقيق التقدّم الاجتماعيّ والتنمية الاجتماعية من جهة، وتأهيل الكفاءات الفاعلة في الوسط الاجتماعيّ من جهة أخرى.

ومن الغايات الكبرى والأساسية التي جاء بها الميثاق جعل المدرسة المغربية الوطنية الجديدة مفعمة بالحياة[3]، وذلك بفضل نهج تربويّ نشيط، يتجاوز التلقّي السلبيّ والعمل الفرديّ إلى اعتماد التعلّم الذاتيّ، والقدرة على الحوار والمشاركة الجماعية. علاوة على ذلك فإنّ المدرسة المغربية تسعى إلى أن تكون مفتوحة على محيطها الخارجيّ وقاطرة فعّالة وأساسية في إنجاح المخطّطات والوُرَش التنموية التي يعرفها المغرب، ممّا يتطلّب إعادة تعريف المدرسة وأدوارها في المحيط، ونسج علاقات جديدة بينها وبين باقي الفاعلين الأساسيين في عملية صياغة القرار السياسيّ والاقتصاديّ والثقافيّ.

---

[1]- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 1999، ص 8 يمكن تحميل التقرير من خلال الرابط التالي: www.fsdmfes.ac.ma/Docs/Lois/charte_Ar.doc

[2]- المرجع نفسه، ص8-9.

[3]- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مرجع سبق ذكره، ص 9.

كما حُدّد في الميثاق الوطنيّ مجموعة من الحقوق والواجبات للأفراد والجماعات[1]، من بينها احترام جميع مرافق التربية والتكوين، والمبادئ والحقوق المصرّح بها للطفل والمرأة والإنسان بوجه عام، كما تنصّ على ذلك المعاهدات والاتّفاقيات والمواثيق الدولية المصادق عليها من لدن المملكة المغربية. كما يجب تخصيص برامج وحصص تربويّة ملائمة للتعريف بهذه الحقوق والواجبات، من أهمّها العمل على تحقيق مبدأ المساواة بين المواطنين وتكافؤ الفرص.

كما ينصّ هذا الميثاق على اعتماد مقاربةٍ تشاركيّةٍ مع مختلف الفاعلين من جماعات محليّة وجمعيّات الآباء وأولياء التلاميذ، المربّين والمدرّسين، المشرفين على تدبير المؤسّسات التربوية، التلاميذ والطلبة... لغرض إشراك جميع الفاعلين والشركاء في عملية النهوض بإصلاح المدرسة المغربية.

أمّا القسم الثاني من الميثاق الوطنيّ للتربية والتكوين فيضمّ ستّة مجالات:

المجال الأول نشر التعليم وربطه بالمحيط الاقتصاديّ[2]، من خلال إلزامية التعليم وتعميمه، ابتداءً مـــن تمام السنة السادسة من العمر إلى تمام الخامسة عشرة منه، وتبذل لذلك كلّ الجهود لاستقطاب جميع المتمدرسين، وضمان تدرّجهم الدراسيّ على نحو متواصل. ومن خلال سياسة نشر التعليم وربطه بالمحيط الاقتصاديّ وضعت الدولة برامج محاربة الأميّة والتربية غير النظامية[3]، إذ وضع المغرب لنفسه هدف تقليص النسبة العامّة للأميّة إلى أقلّ من 20 % في أفق عام 2010، على أن تتوصّل البلاد إلى المحو شبه التامّ لهذه الآفة في أفق 2015[4]، مع إعطاء الأسبقية للفئات الفقيرة والهشّة من المزارعات والنساء القرويات.

---

[1]- المرجع نفسه، ص 10.

[2]- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرجع سبق ذكره، ص 14.

[3]- التربية غير النظامية تهدف إلى محو أمية اليافعين والبالغين من 8 إلى 16 سنة، وذلك من خلال تكوينهم وتزويدهم بالمعارف الأساسية، ومنحهم فرصة أخرى للاندماج أو إعادة الاندماج في أسلاك التربية والتكوين.

[4]- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مرجع سبق ذكره، ص 16.

ويطرح المجال الثاني مسألة التنظيم البيداغوجي[1]، والذي يتضمّن هيكلةً تربويةً جديدةً، تشمل كلًّا من التعليم الأوّليّ والابتدائيّ والإعداديّ والثانويّ والتعليم العالي، على أساس الجذوع المشتركة والتخصّص التدريجيّ والجسور على جميع المستويات، دون إغفال سلك التأهيل المهنيّ، ومسلك التعليم التكنولوجيّ والمهنيّ، إضافة إلى وضع نظام تقويميّ، يحدّد معايير الانتقال من مستوى تعليميّ لآخر، كما جاء الميثاق بمسألة التوجيه التربويّ والمهنيّ والذي سيمكّن التلاميذ والطلّاب من تحديد مسارهم الدراسيّ حسب طموحاتهم وتطلّعاتهم المستقبلية.

أمّا المجال الثالث؛ فيتعلّق برفع جودة التربية والتكوين[2]، حيث يُقصد بالجودة في الميثاق، التكوين الأساسيّ الرفيع والتكوين المستمرّ الفعّال والمستديم، والوسائل البيداغوجية الملائمة، والتقويم الدقيق للأداء البيداغوجيّ. وفي هذا الصدد يحثّ الميثاق على مراجعة مختلف البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية، من بينها استعمالات الزمن والإيقاعات المدرسية والبيداغوجية، إذ حدّدت المدّة الزمنيّة للدراسة في التعليم الابتدائيّ والإعداديّ والثانويّ في أربعة وثلاثين أسبوعًا كاملةً من النشاط الفعليّ على الأقلّ، وتبدأ السّنة الدراسية، في التعليم الأوّليّ والابتدائيّ والإعداديّ والثانويّ يوم الأربعاء الثاني من شهر شتنبر، وبالنسبة لتعليم ما بعد البكالوريا في 15 شتنبر على أبعد تقدير. وفي إطار الرفع من جودة التربية والتكوين، جاء في الميثاق مسألة تعزيز تعليم اللّغة العربية وتحسينها وتنويع لغات تعليم العلوم والتكنولوجيا والانفتاح على الأمازيغية إضافة إلى التحكّم في اللّغات الأجنبية واستعمال التكنولوجيا الجديدة للإعلام والتواصل، وتشجيع التفوّق والتجديد والبحث العلميّ، وإنعاش الأنشطة الرياضيّة والتربية البدنيّة المدرسية والجامعيّة والأنشطة الموازية.

---

[1]- المرجع نفسه ص 25.

[2]- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مرجع سبق ذكره، ص37.

في المجال الرابع اهتمّ الميثاق بالموارد البشرية[1]، حيث حثّ على تحفيز وتشجيع هذه الموارد، وذلك من خلال تمكين المدرّسين والمشرفين التربويّين والموجّهين والإداريّين، وتحفيز هيئة التعليم والتأطير في مختلف الأسلاك، وتحسين الظروف الماديّة والاجتماعية للمتعلّمين والعناية بالأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصّة.

أمّا المجال الخامس المتعلّق بالتسيير والتدبير[2]، يحثّ الميثاق على اللاّمركزية واللاّتمركز في قطاع التربية والتكوين، وتحسين التدبير العامّ لنظام التربية والتكوين وتقويمه المستمرّ، علاوة على تنويع أنماط البنايات والتجهيزات وحسن تسييرها وتدبيرها.

وأخيراً يتناول المجال السادس مسألة الشراكة والتمويل[3]، مؤكّدًا على ضرورة تحفيز قطاع التعليم الخاصّ، وضبط معاييره وتسييره ومنح الاعتماد لذوي الاستحقاق.

يتكوّن الميثاق الوطنيّ للتربية والتكوين أيضًا من مجموعة من الإجراءات والمبادئ التربوية التي ستحسّن من العمليّة التعليميّة التربويّة. وقد وضعت الوزارة «الكتاب الأبيض» والذي يضمّ مختلف الطرق والعناصر التي يجب اتّباعها لتطبيق محتويات الميثاق الوطنيّ. وعلى الرّغم من ذلك لم يتمّ تنفيذ هذه الإجراءات بالشكل المطلوب، ومن ثمّ بقي الميثاق حبراً على ورق، وتعثّر تطبيقه بشكل تدريجيّ (Haut du formulaire).

إنّ «لهذا الإصلاح ميزةً مزدوجةً، الأولى تكمن في تجميع كافّة القوى الحيّة للبلاد وتعبئتها حول مرجعيّة شموليّة، وحول خيارات استراتيجية، أقلّ غموضًا وأكثر واقعيةً. والثانية تكمن في جعل النقاش السياسيّ حول المسألة التربوية متجاوزاً للأهواء ومبتعدًا عن خطاب الأزمة الذي كان يُميّزه»[4].

---

[1]- المرجع نفسه، ص 50.

[2]- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مرجع سبق ذكره، 55.

[3]- المرجع نفسه، ص 63.

[4]- تقرير الخمسينية، مرجع سبق ذكره، ص 114.

إنّ فشل الميثاق في إصلاح المدرسة المغربية راجع إلى غياب استراتيجية تنفيذية لدى الوزارة، وغياب الإمكانيات المادية لتجسيده على أرض الواقع، وغياب الكفاءات، وانعدام المقاربة التشاركية، بالإضافة إلى الانفراد بالقرارات بشكل ينسف توجيهات الميثاق القائمة على التشاركية واللّاتمركز، إذ تصدر القرارات التربويّة والإداريّة دائمًا من مكاتب السلطة المركزية العُليا، ولا يُشارك فيها المتعلّمون والمدرّسون بشكلٍ فعليٍّ. وترتّب على هذا الإخفاق فشل المدرسة المغربية في القيام بدورها، وغياب الجودة في عمليّة التمدرس وتكوين التلاميذ والطلّاب.

كما لم تُفلح المؤسّسات التعليمية في الانفتاح على محيطها الخارجيّ، بل أصبحت مؤسّسات تعليمية متعثّرة ماديًّا ومعنويًّا، تفتقد للجودة، ما أدّى إلى فقدان الثقة في المدرسة المغربية لدى المربّين والأسر والإداريّين. وبعد فشل الميثاق الوطنيّ للتربية والتكوين، ارتأت وزارة التربية الوطنية تجاوز هذا الميثاق من خلال وضع مخطّط جديد أُطلق عليه المخطّط الاستعجاليّ، والذي امتدّ من سنة 2009 إلى2012 م. من هنا نتساءل إلى أيّ حدّ ساهم المخطّط الاستعجاليّ في إصلاح المدرسة المغربية أو حلّ أزمة التعليم بالمغرب؟

المخطّط الاستعجاليّ

بعد فشل الإصلاحات السابقة للمنظومة التعليمية، سواء على المستوى النظريّ أو التطبيقيّ، لأسباب مختلفة ومتعدّدة، منها ما هو ذاتيّ ومنها ما هو موضوعيّ، فإنّ المدرسة المغربية لم تعد فضاء لتوطيد الديمقراطية الحقّة تعليمًا وتعلّمًا واستحقاقًا، كما لم تُعبّر عن طموحات المواطن المغربيّ حول تحقيق العدالة الاجتماعية، بقدر ما مثّلت وجهًا من أوجه تمكين التفاوتات واللاعدالة من خلال الصراع الاجتماعيّ وخلق تفاوتات اجتماعيّة وثقافيّة.

والجدير بالذكر أنّ أهميّة المدرسة تكمن في إعداد مواطنين ذوي كفاءات ومؤهّلات تعليمية وتربوية، ما يساهم في تعزيز التماسك الاجتماعيّ وتقوية الروابط

الاجتماعيّة وتحقيق التقدّم والتنمية المجتمعية. خصوصًا عندما يتمّ ربط المادة التعلمية مع حاجيات السوق. والملاحظ أنّ المدرسة المغربية تعاني من شرط المواءمة والملاءمة. ففي كلّ سنة تطرح المدرسة جيشًا من الخرّيجين غير مؤهّلين وظيفيًا من جهة، أو مؤهّلين بدبلومات نظرية لا تحتاجها السوق الوطنية من جهة أخرى. وهو ما دفع بالمسؤولين إلى بلورة مخطّط استعجاليّ عرف انطلاقته من سنة 2009 إلى سنة 2012.

يرتكز البرنامج الاستعجاليّ على مبدأ جوهريّ موجّه، هو بمثابة أساس له ينمّ عن مقاربةٍ مجدّدةٍ وعمليّةٍ في الآن ذاته، ويتجلّى في جعل المتعلّم في قلب منظومة التربية والتكوين، وجعل الدعامات الأخرى في خدمته، وذلك بتوفير تعلّمات ترتكز على المعارف والكفايات الأساسية التي تتيح للتلميذ فرص التفتّح الذاتيّ[1]. وتتجلىّ أهمية المخطّط الاستعجاليّ في استناده إلى نتائج القرارات الدولية وتوصياتها الملحّة حول ضرورة إصلاح المنظومة التربوية المغربية ومرتكزات الميثاق الوطنيّ للتربية والتكوين وقرارات المجلس الأعلى للتعليم، وتصوّرات وزارة التربية الوطنية.

وفي هذا السياق، فإنّ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلميّ، والذي هو عبارة عن هيئة استشارية مسؤولة عن إصدار رأيها في جميع السياسات العامّة والقضايا ذات الاهتمام الوطنيّ فيما يتعلق بالتعليم والتكوين والبحث العلميّ[2]، قد وضع مجموعة من التوجّهات مكّنت من إعداد مخطّط استعجاليّ يروم تحقيق أربعة أهداف أساسية؛ أوّلها يتجلّى في التحقيق الفعليّ لإلزامية التمدرس إلى غاية بلوغ سن 15 من العمر، ثانيها يتعلّق بتحفيز روح المبادرة والتفوّق في المؤسّسة الثانوية وفي الجامعة، ثالثها يهدف إلى مواجهة الإشكالات الأفقية للمنظومة التربوية، وإيجاد الحلول الناجعة لها من أجل إنجاح الإصلاح ومتطلّباته، رابعها ينطوي على طموحات البرنامج الاستعجاليّ التي تتطلّب مواكبتها توفير الوسائل الكفيلة بإنجاحها، وذلك

[1]- ملف شامل لمشاريع البرنامج الاستعجالي، جميعا من أجل مدرسة وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2012-2009، ص 3.

[2] -MILI, Abdesselam, Sociologie politique de l'éducation au Maroc, op.cit, p17.

من خلال اعتماد سياسة مضبوطة تروم توفير الموارد المالية والعمل على ترشيدها بشكل مستدام[1].

وبهذه الأهداف سيتمكّن المخطّط من تجاوز أزمة التعليم وإصلاح المدرسة المغربية، من خلال توفير البنايات والتجهيزات التعليمية، ومحاربة ظاهرة الاكتظاظ المدرسيّ، والاعتماد على وسائل الاتّصال والمعلومات في العملية التعليمية، وتوفير الأُطر التربوية والإدارية، والتصدّي لضعف الكفاءة التربوية من خلال وضع مخطّط سنويّ لتكوين المدرّسين ليس فقط في تلقين معارف نظرية بل أيضًا في مجال الرقميّات والمعلوميات، علاوة على رفع ماليّة المؤسّسات التربوية في إطار مشروع مدرسة النجاح للتحكّم في عمليات التدبير والتسيير. إنّ المخطّط الاستعجاليّ يسعى كذلك من خلال برامجه إلى تحسين أوضاع المدرسة المغربية خاصّة في العالم القرويّ والمناطق النائية الفقيرة والهشّة، من خلال استقطاب أكبر عدد من التلاميذ وتشجيعهم على التمدرس، وتحفيزهم ماديًّا ومعنويًّا. كما يجب تشجيع الإبداع والبحث العلميّ في المنظومتَين التأهيليّة والجامعيّة وتنويع في المسالك والشُعب الدراسية في الثانويّ والجامعة من أجل الرفع من المردودية.

كلّ هذه الأهداف كانت ستمكّن المغرب من تجاوز أزماته التربوية والتعليمية. لكنّ الوقائع الميدانية تُبيّن مرّةً أخرى فشل المُخطّط الاستعجاليّ، ولم يتمّ تحقيق هذه الأهداف بالشكل المطلوب، بل أوجد هذا المخطّط تبذيرًا لميزانية الدولة، إذ لاحظ المتخصّصون أنّ هناك ندرة وخصاصة كبيرتين في الأطر التربوية، وحذف بعض الموادّ التعلّمية...، وتقليص ساعات بعضها، وتراجع مستوى الجامعات بشكل مثير للقلق، وتراجع البحث العلميّ، وتراجع قيمة شهادة الإجازة والدكتوراه، وإحساس أساتذة القطاع المدرسيّ، ولا سيّما الحاصلين على شهادة الدكتوراه، بالحيف والظُّلم ماديًّا ومعنويًّا، مقارنة بأساتذة في التعليم العالي في الجامعة أو مراكز تكوين الأُطر،

[1]- ملف شامل لمشاريع البرنامج الاستعجالي، جميعًا من أجل مدرسة وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2012-2009، مرجع سبق ذكره، ص 3 - 4.

وعدم مواكبة المقرّرات الدراسية لما يستجدّ في الساحة المعرفية والعلمية والثقافية والأدبية من أفكار ونظريّات، وتصوّرات ومناهج، وتقنيّات...[1].

إنّ فشل الإصلاح بشكل متواترٍ ومتوال، يحيل إلى غياب تصوّر دقيق لمشكلة التربية والتعليم. ومن الملاحظ أنّ ربط إصلاح التعليم ببرامج الحكومات وأعمارها مغامرة حقيقيّة بمستقبل البلد. وهذا ما يُؤكّده تصريح وزير التربية الوطنية -السابق- السيد أحمد أخشيشن من خلال قوله: «الذي اشتغلنا عليه نحن الآن هو إرساء تصوّر مغربيّ متأصّل وحديث ليقدّم إجابة عن سؤال ماذا نريد من التعليم وما هي الصورة التي نريد أن نرى عليها أبناءنا مستقبلاً: هل امتلاك مهارات أم تعوّد على أجواء المدرسة أم تعلّم القراءة والكتابة؟ وعندما نجيب عن السؤال بدقّة، سيُصبح هو الضابط الذي على أساسه يُصبح أيّ شخص يريد أن يُقدم على مشروع في هذا الإطار يشتغل فيه[2]». كما حدّد وزير التربية الوطنية محمد الوفا تشخيصًا عامًّا لفشل هذا المخطّط، وقد جسّده في وجود نسب مخجلة في بناء المؤسّسات التعليمية، ووجود تفاوت خطير في المتمدرسين. ومن ثمّ، فقد بيّن أنّ من أهمّ معوّقات هذا المخطّط العجز عن تحقيق التواصل داخل أوساط المنظومة التربوية من جهة، ثم مع وسائل الإعلام والشركاء النقابيين من جهة أخرى[3].

خلاصة:

إنّ المدرسة المغربية لعبت أدوارًا متعدّدةً في العملية التعليمية والتربوية، وإنتاج أُطر وكفاءات مؤهّلة على الرغم من أوجه النقص الكثيرة. فمنذ فترة الاستقلال بذلت الدولة مجهودات كبيرة في النهوض بالمدرسة المغربية، لكنّ انعكاسات السياسات الاقتصادية والاجتماعية ساهمت في تدهور المدرسة التعليمية، وبدأ المغرب في

[1]- جميل حمداوي، التعليم المغربي بين الأزمة والإصلاح، مرجع سبق ذكره، ص 56.

[2]- أحمد خشيشن، الوضع الكارثي للمدرسة المغربية، حوار، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد39، يناير 2009 م، ص 154.

[3]- جميل حمداوي، التعليم المغربي بين الأزمة والإصلاح، مرجع سبق ذكره، ص 57.

التفكير في وضع سياسات تعليمية وإصلاحات تربويّة ناجعة. وشكّل الميثاق الوطنيّ في نهاية التسعينيات دستور الإصلاح خاصة وأنّه جاء ببنود ستدفع بالمغرب إلى التقدّم في التنمية البشرية. وبالفعل فإنّ بوادر إصلاح المنظومة التعليمية والتربوية بدأت بالظهور من خلال بعض الإحصائيات الرسمية والتي تشمل ارتفاع نسبة التمدرس، خاصة لدى الفتيات القرويّات، وتقليص نسبة الأميّة، وتوسيع البنيات التحتية وشبكة المؤسسّات التعليمية.

إلاّ أنّ تراكم مؤشّرات الضعف والهشاشة وصعوبة تطبيق بنود الميثاق الوطنيّ، بالرغم من إصدار مذكّرات عدّة بيداغوجية وديداكتيكية طيلة المدّة بين 2000 و2009، من أجل تفعيل مقتضيات الميثاق، وإعداد مواطن الغد، وإنتاج كفاءات مؤهّلة وتحقيق التقدّم والتنمية المجتمعية، جعلت المغرب يحتل رتبةً متأخّرةً جدًا في سلّم التنمية البشريّة. ولتجاوز أزمة التعليم بلورت وزارة التربية الوطنية سنة 2009 مخططًا استعجاليًا بميزانية ضخمة- ولأسباب مختلفة ومتعدّدة فشل هذا المخطّط في تجاوز الأزمة، وكان أهمّها الفساد الإداريّ والماليّ، وغياب تصوّر واضح وناجع في تفعيل مقتضيات المخطّط، لذلك بدأ التفكير في استراتيجية جديدة للإصلاح، تمّ إطلاقها سنة 2015، والتي تحمل شعار «من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء».

الاستراتيجية الجديدة للإصلاح 2015-2030

بعد فشل إصلاحات المنظومة التعليمية السابقة، خاصّة المخطّط الاستعجاليّ، تمّ التفكير في إعداد مخطّط واستراتيجية جديدة للإصلاح، وذلك في سياقات متعدّدة، من أهمّها قيام المدرسة المغربية بأدوارها ووظائفها المهمّة، والتي تتجلّى في تكوين مواطنين ومواطنات الغد، وتحقيق أهداف التنمية البشرية والمستدامة، والتي تكمن في ضمان الحقّ في التربية والتعليم للجميع، التفاعل مع التحوّلات المجتمعية والتي تقتضي توظيف تقنيات حديثة في عمليّة التدريس والتعلّم.

علاوة على الاستجابة إلى الدعوة الملكية القاضية بوضع خارطة إصلاح المدرسة

المغربية، وفي هذا الصدد جاء المجلس الأعلى للتربية والتعليم باستراتيجية جديدة للإصلاح، وذلك بعد مشاورات موسّعة شملت مختلف الفاعلين والقطاعات المسؤولة في الحقل التعليميّ، بالإضافة إلى الاستعانة بالكفاءات الوطنية والخبراء في هذا المجال. وقد تمّ بناء استراتيجية جديدة أُطلق عليها الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء». فما هي إذًا أهمّ مضامين الرؤية؟ وإلى أيّ حدّ ستساهم في إصلاح المدرسة؟

جاءت الرؤية الاستراتيجية للإصلاح بمجموعة من المبادئ الجديدة، والتي ستُساهم في إصلاح منظومة التعليم بالمغرب، من أهمّها: الالتزام باحترام مبادئ حقوق الطفل، كما تنصّ على ذلك مقتضيات الدستور، والاتّفاقيات الدولية المصادق عليها، ثم إلزاميّة التعليم الأوليّ وتعميمه دون تمييز بين الأفراد. كما جاءت هذه الاستراتيجية بتحديد بعض واجبات الدولة والمجتمع والتي تتجلّى في توفير مختلف المستلزمات الميسّرة للتربية والتكوين على المداايين القريب والمتوسّط، مثل التجهيزات، واللوجيات المندمجة (لذوي الإعاقة)، توسيع نظام الإعانات المالية للأسر المعوزة، وذلك من أجل التقليل من الهدر المدرسيّ والتشجيع على استمرارية تمدرس الأطفال. كما تنصّ الاستراتيجية على الاهتمام بتعليم أبناء الجالية المغربية في مختلف البلدان الأجنبية.

إنّ ضمان ولوجيّة التعليم يبدأ من السنوات الأولى للطفل، لذلك جاءت الاستراتيجية بإلزامية التعليم الأوليّ، وبمجموعة من الإصلاحات مثل إحداث أطر تربويّة خاصّة بالتعليم الأوليّ تحت إشراف وزارة التربية الوطنية، وتكوين إلزاميّ لهذه الأطر بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، في المدى المتوسّط. واعتماد نموذج بيداغوجيّ موحّد الأهداف والغايات، ومتنوّع الأساليب، خاصّ بالتعليم الأوليّ، ومضاعفة الجهود للعناية بالطفولة المبكرة، خاصّة فئات ذوي الإعاقة لا سيّما من الأطفال. أكثر من ذلك فقد جاءت الاستراتيجية برافعة خاصّة تضمّ مقتضيات عدّة من أجل تحقيق تأمين الحقّ في ولوج التربية والتكوين للأشخاص الذين هم في

وضعيّة إعاقة، أو في وضعيّات خاصّة، وأيضًا، وضع مخطّط وطنيّ لتفعيل التربية الدامجة لأشخاص في وضعيّة إعاقة.

كما ركّزت هذه الاستراتيجية على الاهتمام أكثر بالأوساط القروية وشبه الحضرية ومختلف المناطق الهشّة والفقيرة...، وذلك في إطار المساواة وتكافؤ الفرص، من أجل تعميم تعليم إلزاميّ منصف وذي جودة دون تمييز مجاليّ. يتمّ توجيه أقصى الجهود للتحقيق الأمثل لهذا الهدف بالوسط القرويّ، اعتبارًا للصعوبات التي يُواجهها المتعلّمون وأسرهم بهذا المجال التربويّ.[1]

إذا كان الميثاق الوطنيّ ينصّ على اعتماد مقاربة تشاركية بين مختلف الفاعلين في الحقل التربويّ، من أجل إصلاح المدرسة المغربية والنهوض بها، فإنّ الاستراتيجية توصي بتطبيق هذه المقاربة على أرض الواقع، وذلك مع جمعيات المجتمع المدنيّ، خصوصًا في الأوساط القروية. علاوة على تمكين مدرّسي تلامذة الأوساط القروية من نظام فعّال ومندمج للمحتويات الرقمية على قدم المساواة مع مدرّسي تلامذة الأوساط الحضرية، وذلك من أجل تقليص التفاوتات المجالية وإتاحة الفرص لتلاميذ المناطق المهمّشة.

كما نصّت الاستراتيجية أيضًا على تمكين المتعلّمين من استدامة التعلّم، إذ يشكّل الاحتفاظ بالمتعلمين لأطول مدّة ممكنة داخل المدرسة على أساس الاستحقاق ومعايير الجودة، عاملاً أساسيًّا لتحقيق تعليم عادل ومنصف يُوافق إنهاء المراحل الدراسية للتعليم الإلزاميّ والتعليم التأهيليّ. وتتويج ذلك بإشهاد. كما يتحقّق هذا الاحتفاظ بالتوجيه نحو التكوين المهنيّ أو الالتحاق بالتعليم العالي وفق الشروط المطلوبة للولوج، مع مراعاة تكافؤ الفرص، والجودة، والمساواة[2].

---

[1]- رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، مرجع سبق ذكره، ص 16.

[2]- رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، مرجع سبق ذكره، ص17.

لتجاوز الأزمة التعليمية والتربوية، يجب بذل المزيد من المجهودات في تطوير جميع المستويات التعليمية، والتعليم العموميّ والخاصّ والتعليم العتيق، والتربية غير النظامية ومحاربة الأمية، والاعتماد على وسائل أكثر فعالية في عملية التدريس، وتحسين الولوج للتعليم لمختلف الفئات الاجتماعية.

لقد جاء في الرؤية ما يلي: «ترسيخًا لإعمال الإنصاف في ظروف التعلّم والتمدرس وتعزيز جاذبية المدرسة، تتمّ، على المدى المتوسّط، مواصلة الجهود والبرامج الرامية إلى تأهيل مؤسسات التربية والتكوين، مع تخصيص تمييز إيجابيّ لفائدة المؤسّسات ذات الخصاصة، وتلك القائمة بالمناطق النائية والقروية وشبه الحضرية»[1].

ومن أجل بناء مدرسة ذات جاذبية ومفعمة بالحياة، تضمن المواظبة على الدراسة وتيسّر المتابعة السلسة لمسارها، وتوفّر شرط التفتّح والإقبال على التعلّم، ولا سيما في التعليم الإلزاميّ، وتضع بالتدريج حدًّا لكل أشكال الانقطاع والهدر، فإنّ السلطات الوطنية والجهوية والمحلية المكلّفة بالتربية والتكوين، مدعوّة إلى التعاون مع القطاعات الحكومية والمؤسسات المعنية، ومع هيئات المجتمع المدني[2]. ومن أجل بناء مدرسة الإنصاف وتكافؤ الفرص، فإنّ استراتيجية 2015-2030 تنصّ أيضًا على استفادة التعليم الخاص من تحفيزات الدولة لأجل تعميم التعليم وإلزاميّته، خاصّة في المجال القرويّ.

مدرسة الجودة للجميع

إنّ الحديث عن الجودة المدرسية، يتطلّب أوّلًا وضع أولويات العناية بالفاعلات والفاعلين التربويّين، في **مختلف الأطر التربوية، لذلك يدعو المجلس الأعلى للتعليم في هذه الاستراتيجية الجديدة إلى العمل على إتقان تكوينهم وتحفيزهم، وإعادة الاعتبار لأدوارهم، واحترام كرامتهم، وتحسين ظروف مزاولتهم للعمل، لا سيما في**

[1] - المرجع نفسه، ص 20.

[2]- المرجع نفسه، ص 20.

سياق يتّسم بالتحوّل الذي تشهده البنية العمرية لهيئة التدريس والتكوين والبحث، المتّجه نحو انفتاح نافذة ديموغرافية للتشبيب التدريجيّ لهذه الهيئة؛ مما يستلزم استباقًا لحاجات من هذه الأطر، واستشراف المواصفات الجديدة لتكوين الأجيال القادمة، في تلازم عضويّ مع المزيد من تأهيل الأطر الحالية[1]. ولتحقيق الجودة يتمّ التكوين المستمرّ والتأهيل مدى الحياة المهنية للفاعلين التربويين، علاوة على تجديد المناهج والبرامج والطرائق المعتمدة في التكوين.

تنصّ الرؤية الاستراتيجية للإصلاح على وضع هيكلة أكثر انسجامًا ومرونةً، وذلك من خلال الدمج التدريجيّ للتعليم الأوّلي في سلك التعليم الابتدائيّ ليشكّلا معًا سلكًا تعليميًا واحدًا منسجمًا، ثم ربط التعليم الابتدائيّ بالتعليم الإعداديّ في إطار إلزامية التعليم، من أجل تحقيق مزيد من التكامل والتنسيق في التكوين.

وفي هذا الصدد يضع المجلس الأعلى للتربية والتكوين مجموعة من المقترحات، من بينها «إحداث آليّات للتنسيق بين قطاعات التربية والتكوين، على مستوى المناهج والتكوينات، وتطوير نظام التوجيه والممرّات بين مختلف قطاعات التربية والتكوين. إحداث نظام الإشهاد ومسالك الإدماج بين كلّ من برامج التربية غير النظامية وبرامج محو الأمية»[2].

إنّ بناء نموذج بيداغوجيّ يستجيب لمقتضيات الإنصاف والجودة، يتطلّب تطوير النموذج البيداغوجيّ قوامه التنوّع والانفتاح والنجاعة والابتكار، خاصّة وأنّ النموذج البيداغوجيّ يتشكّل من غايات المدرسة ووظائفها، ومن المناهج والبرامج والتكوينات، ومن المقاربات البيداغوجية والوسائط التعليمية، ومن الإيقاعات الزمنية للدراسة والتعلّم، ومن التوجيه المدرسيّ والمهنيّ والإرشاد الجامعيّ، ومن نظام الامتحانات والتقييم»[3].

---

[1]- رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، مرجع سبق ذكره، ص 24.

[2]- رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، مرجع سبق ذكره، ص 29-30.

[3]- المرجع نفسه، ص 30.

لذلك ينصّ المجلس على تطوير النموذج البيداغوجيّ القائم، واعتماد مِنهاج مندمج يستند إلى مرتكزات المدرسة المغربية ووظائفها، ويقوم أيضًا على مبدأ تفاعل المواد والمعارف، وتكامل التخصّصات، وتنويع وملاءمة المقاربات البيداغوجية، سواء في ما يخصّ التكوين للفاعلين التربويين أو في ممارسة أنشطة التدريس، وذلك من أجل التمكّن من مختلف المعارف والكفايات...، والانتقال من الطريقة التقليدية في العملية التعليمة، والتي تعتمد على التلقين والشحن، إلى الطريقة المعاصرة والتي تستند إلى تنمية البناء الذاتيّ للتعلّمات وحفز التفاعل الإيجابيّ للمتعلّمين. لذلك تنصّ الإستراتيجية على القيام بالمراجعة المنتظمة للمناهج والبرامج والتكوينات وفق معايير الجودة، وتبنّي مقاربة تشاركية حقيقية، تعتمد أوّلاً على تنمية العلاقات التربوية والممارسات التعليمية من خلال توثيق العلاقة بين الأسرة والمدرسة، وجعل المتعلّم محور الفعل التربويّ، والاهتمام الفعليّ بمؤسّسة التربية والتكوين لكونها نواة أساسية في الفعل التربويّ.

ولتحقيق الجودة يجب مراجعة الكتب والمقرّرات الدراسية، وتوفير العدّة البيداغوجية الكافية للتدريس، وتعزيز إدماج وسائل التكنولوجيات في عملية التدريس، وإعادة الاعتبار للمكتبات والخزانات المدرسية. كما يجب إعادة النظر في ظروف التدريس، مثل مواعيد التدريس، محيط المدرسة، أنشطة المدرسة، البرامج البيداغوجية والتكوينية، وضرورة إعادة النظر في نظام التقييم والامتحانات، بحيث يستجيب إلى تكافؤ الفرص بين المتعلمين (ات)، إعادة الاعتبار والمصداقية للامتحانات الإشهادية، وخاصة البكالوريا، والرفع من جودتها، وإيلاء اهتمام أيضًا لنظام التوجيه المدرسيّ والمهنيّ والإرشاد الجامعيّ، إذ يحتاج هذا النظام إلى مراجعة شاملة، من أجل تطويره أكثر.

وفي إطار الانقطاع والهدر المدرسيّ فإنّ الاستراتيجية جاءت بما ينصّ على إحداث امتحان خاصّ لولوج الدراسات العليا، لفائدة من لم يتمكّن، لأسباب مختلفة، من الحصول على البكالوريا في إطار تحسين جودة التعلمات، كما يجب

الاهتمام بتطور اللّغات والعناية باللّغات العالمية خاصّة الانجليزية، كما يجب تحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص للجميع في التمكّن من مختلف اللّغات العربية والأمازيغية، والأجنبية.

من أجل تحقيق حكامة ناجعة لمنظومة التربية والتكوين وبلورة سياسات ومخطّطات على شكل مشاريع قابلة للتنفيذ، وليس إعداد مشاريع يستعصي تنفيذها واستدامتها، والتركيز على مخطّطات تتعلّق بتوفير الوسائل اللوجستية الضرورية والحديثة، ويتطلّب هذا الأمر بذل المزيد من الجهود الكافية لمختلف الفاعلين في الحقل التربويّ.

مدرسة الارتقاء بالفرد والمجتمع

إنّ بناء مدرسة لها وظيفة الارتقاء بالفرد والمجتمع، يتطلّب أولاً وضع تكوينات وتعلمات ومعارف تلاءم حاجيات البلاد وتؤهّل للإدماج في مهن المستقبل. وتنصّ استراتيجية الإصلاح على تقوية الاندماج السوسيو-ثقافي وذلك من خلال التركيز على الأنشطة الدراسية التي ستُقوّي الإحساس بالانتماء للمجتمع. إنّ الارتقاء بالمجتمع يتطلّب ترسيخ قيم المواطنة والديمقراطية والمساواة، ولن يتأتّى هذا الأمر إلا من خلال التنشئة الاجتماعية السليمة والتربية على القيم، وتُعدّ هذه المسألة من أهمّ وظائف المدرسة.

إنّ الارتقاء بالمجتمع رهين باستمرارية التعليم مدى الحياة وتحقيق المساواة وتكافؤ الفرص، لذلك ينصّ المجلس على تبنّي استراتيجية شمولية للتعلّم مدى الحياة، ترتكز بشكل أساسيّ على استدامة تعميم المعرفة والتربية والتعليم للجميع، والاستثمار بشكل أفضل في تنمية رأس المال البشريّ.

يرى المجلس أنّ المدرسة المغربية أصبحت اليوم مطالَبةً بفتح ورش تفتح باب الانخراط الفاعل في اقتصاد ومجتمع المعرفة، وذلك عبر أربعة مستويات: تكنولوجيا الإعلام والاتّصال، اللّغات الأكثر استعمالاً في العالم، البحث العلميّ والتقنيّ

والابتكار نحو أهداف تنمية الكفاءات البشرية للبلاد، التفوّق والتميّز الدراسيّ والتكوينيّ.

جدير بالذكر أنّ المغرب عرف منذ بداية الألفية الثالثة تقدّمًا وازدهارًا في مختلف المجالات، ممّا ساهم في تعزيز موقعه ضمن البلدان الصاعدة، لكنّ الأمر يتطلّب بذل مزيد من الجهود لتعزيز هذا الموقع، والاهتمام أكثر بأدوار المدرسة المغربية، وتنمية اقتصاد المعرفة من أجل تحقيق المزيد من التقدّم والتنمية المجتمعيّة.

ريادة ناجعة وتدبير جديد للتغيير

لتحقيق ريادة ناجعة وتدبير جيد فإنّه يجب القيام بتعبئة مجتمعيّة مستدامة، والتي تتجلّى في مستويات عدة، من بينها؛ تعبئة الفاعلين التربويّين والباحثيين، بالاعتماد على الحوار والتواصل والنقاش المشترك، وذلك من أجل الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير، ثمّ تعبئة الأسر؛ من خلال التواصل مع أسر التلاميذ من أجل تتبّع الأبناء والمشاركة في تدبير المؤسّسة، ثمّ تعبئة الجماعات الترابية؛ للمشاركة أيضًا بإمكانياتها في تدبير المؤسّسة، إضافة إلى تعبئة هيئات المجتمع المدنيّ خصوصًا وأنّ لجمعيات المجتمع المدنيّ دورًا أساسيًا في النهوض بالعملية التربوية، وذلك بإطلاق مبادرات موسّعة، ترتكز على إعداد مشاريع ذات أولوية بالنسبة للمدرسة، وتعبئة الفاعلين الاقتصاديين من أجل بناء شراكة مستدامة بين المدارس والمقاولات، ومن أجل القيام بتدبير جيد للمؤسّسات. كما تنصّ الإستراتيجية على إحداث بنك مشترك للمشاريع بين كلّ مؤسّسة للتربية والتكوين، ونيابة إقليمية، وأكاديمية جهويّة وجامعة. ثم أخيرًا التعبئة الإعلامية والتي ستمكّن من نشر المعلومات الموثوقة في مختلف وسائل التواصل.

إنّ التدبير الجيّد يتطلّب إلى جانب التعبئة عمليّة المواكبة والتقييم لمختلف الفاعلين في الحقل التربويّ، سواءً مؤطّرين أو متعلّمين أو خرّيجين. وفي هذا السياق تأتي مساهمة المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلميّ، من خلال

الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين لديه، وفي نطاق الصلاحيّات الدستورية المخوّلة له، في التقييم المنتظم لتطبيق الإصلاح، ولسيره وتحقيق أهدافه، وآثاره على تحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص، والارتقاء بجودة التعلّمات، ونجاعة المردودية الداخلية والخارجية، والقدرات التأهيليّة للمنظومة التربوية[1].

تكمن أهمية الاستراتيجية أيضًا في وضع التدابير المؤسّساتية ذات أولويّة، ومن أهمّها؛ الإسراع بإحداث وتفعيل اللجنة الدائمة للتجديد والملاءمة المستمرّين للبرامج والمناهج، إطلاق برامج تكوينية لصالح العاملين حاليًا في المدرسة من أجل التنمية المهنية لقدراتهم وكفاءاتهم، وتحضيرهم، تسريع التدابير اللازمة للشروع في الإدماج التدريجيّ للتعليم الأوليّ في التعليم الابتدائيّ الإلزاميّ- الشروع في الإحداث التدريجيّ لشبكات مختصّة في تعليم اللغات الأجنبية خارج المناهج الدراسية النظامية[2]. وفي السياق نفسه إصلاح المنظومة التربوية وتحقيق مدرسة الجودة والارتقاء وتكافؤ الفرص، ثم وضع مجموعة من اللجان مثل؛ اللجنة المشتركة بين المجلس والقطاعات المكلّفة بالتربية والتكوين والبحث العلميّ، واللجنة المشتركة بين المجلس والوزارات المعنيّة، لوضع لوحة قيادة الإصلاح.

ومن أجل تحقيق ريادة ناجعة فإنّه يجب اعتماد مبدأ الحكامة والتزاوج بين المسؤولية والمحاسبة، وانتقاء أطر تربوية مُؤهّلة، والاشتغال بمنطق القيادة والفريق معًا، وتوطيد اللامركزية واللاتمركز، وتحقيق التكامل. للتدبير الأمثل يجب اعتماد مقاربة استباقية تُقلّل من التهديدات، وتعتمد مقاربة تشاركية كما أشرنا سالفًا من أجل تحقيق الإصلاح الأمثل.

---

[1]- رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، مرجع سبق ذكره، ص 68.

[2]- رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، مرجع سبق ذكره، ص 68 و69.

خاتمة:

تأسيسًا على ما سبق، يمكن القول إن السياسات التعليمية بالمغرب عرفت محطّات عدّة من أجل إصلاح المنظومة التعليمية ككلّ. وكانت استراتيجية 2015 -2030 آخر حلّ تمّ وضعه حاليًّا من أجل تحقيق الإصلاح، وذلك بعد فشل مخطّطات عدّة؛ فمنذ استقلال المغرب تمّ تشكيل اللّجنة العُليا للتعليم سنة 1957 من أجل إصلاح التعليم الموروث عن الاستعمار، من خلال تطبيق المبادئ الأربعة للتعليم، المغربة، التعريب، التوحيد، التعميم، ثم تشكيل اللجنة الملكية لإصلاح التعليم 1958 من أجل إلزامية التعليم ومجّانيته مع توحيد المناهج التعليمية، وفي سنة 1994 تم تشكيل اللجنة الوطنية للتعليم لتخفيف آثار سياسة التقويم الهيكليّ، وفي سنة 1999 تمّ تشكيل اللجنة الملكية للتربية والتكوين، وفي سنة 2000 اللجنة الخاصّة بالتربية والتكوين، والتي بلورت الميثاق الوطنيّ للتربية والتكوين، من أجل إصلاح الوضع التربويّ الذي أصبح لا ينسجم مع شروط ومعايير المدرسة الدولية. إلّا أنّ الدولة لم تستطع بمؤسساتها ومقتضياتها تطبيق الميثاق الوطنيّ، والأمر نفسه بالنسبة للمخطّط الاستعجاليّ سنة 2009-2012. ممّا دفع بالدولة إلى بلورة استراتيجية جديدة للإصلاح تحت شعار من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، ولهذه الاستراتيجية أهميّة كبرى تتجلّى في استرجاع اطمئنان الأسر على نجاعة وجدوى تمدرس أبنائها، واطمئنان المتعلّمين على مستقبلهم، بعبارة مجملة، إعادة ثقة المجتمع المغربيّ بمختلف مكوّناته وفاعليه في مدرسته، وفي قدرتها على الاضطلاع بمهمّتها في رفع تحدّيات مغرب الحاضر والمستقبل[1]. إنّ تنفيذ الإصلاح الحاليّ، مثله مثل المحاولات السابقة، كشف عن صعوبات في التطبيق، ولم يسلم هو الآخر من الاختيار الانتقائيّ لقرارات معيّنة، على حساب أخرى، مع كون النتائج الواقعية لن تظهر للعيان إلّا على المدايَين المتوسّط والبعيد[2]. تبينّ أنّه من الصعب تنفيذ

[1]- رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المغرب. ص 72.

[2]- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مرجع سبق ذكره، ص 114.

الإصلاح التعليميّ بالمغرب، وذلك راجع إلى أسباب عدّة من أهمّها بعض القرارات الحكوميّة غير الرشيدة في مسألة الإصلاحات التربويّة، مثل قرار الحكومة العمل بشكل دائم بالتوقيت الصيفيّ، ولم تأخذ بعين الاعتبار مواعيد الدراسة للأطفال الصغار الذين يقطنون في مناطق نائية، توظيف أساتذة التعليم بعقود عمل محدودة المدّة لا تتجاوز سنتين، وأصبحت فئة رجال التعليم ضمن الفئات الهشّة والتي تعيش وضعيات عدم الاستقرار والأمن الاجتماعيين، مع نزع العديد من امتيازاتهم مثل الحركة الانتقالية. وهذه القرارات تتناقض بشكل فعليّ مع الاستراتيجية الجديدة للإصلاح، مما انعكس سلبًا على جودة التدريس. وفي هذا الصدد يمكن القول إنّ النظام التعليمي بالمغرب ما زال بعيدًا عن تقديم النموذج بالنسبة للبلدان التي تريد النجاح في إصلاح مدرستها. إنّه نظام يستهلك ميزانية كبيرة ومكلفة، لكنّ مردوديّته الداخلية والخارجية تبقى منخفضة للغاية[1]. إنّ نجاعة سياسة التعليم بالمغرب رهينة بتفعيل مقتضيات المخطّطات والاستراتيجيات على أرض الواقع، واعتماد مقاربة تشاركية في مواجهة مختلف التحدّيات المستقبلية في مجال التربية والتعليم، مع ربط المسؤولية بالمحاسبة.

لائحة المراجع:

1. أحمد أخشيشن، الوضع الكارثي للمدرسة المغربية، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد 39، يناير2009.
2. تقرير الخمسينية، المغرب الممكن، إسهام في النقاش العام من أجل طموح مشترك، مطبعة دار النشر المغربية، 2006.
3. جميل حمداوي، التعليم المغربي بين الأزمة والإصلاح، المغرب، الطبعة الأولى 2017.
4. حسن أسكان، تاريخ المتعلم بالمغرب خلال العصر الوسيط، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2004م.

[1]- محمد حركات، مفارقات حكامة الدولة في البلدان العربية، ترجمة محمد مستعد، مراجعة عبد الفتاح الصادقي، منشورات هانس زايدل (ألمانيا)، الطبعة الأولى، 2018، ص236.

5. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي- المغرب، رؤية استراتيجية للإصلاح 2030/2015 من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، المغرب.

6. محمد حركات، مفارقات حكامة الدولة في البلدان العربية، ترجمة محمد مستعد، مراجعة عبد الفتاح الصادقي، منشورات هانس زايدل (ألمانيا)، الطبعة الأولى، 2018.

7. ملف شامل لمشاريع البرنامج الاستعجالي، جميعًا من أجل مدرسة، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2012-2009.

8. المهدي المنجرة وآخرون. من المهد إلى اللحد (التعلم وتحديات المستقبل)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثالثة، 2003.

9. وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999. يمكن تحميل التقرير من خلال الرابط التالي: www.fsdmfes.ac.ma/Docs/Lois/charte_Ar.doc

10. FELOUZIS، Georges. Systèmes éducatifs et inégalités scolaires: une perspective internationale. Sociologies, 2009.

11. MILI، Abdesselam. Sociologie politique de l'éducation au Maroc. CRMEF Casablanca-Settat –Maroc, 2017.

12. MONS، Nathalie. Les nouvelles politiques éducatives [The new educational policies]. Paris: Puf, 2007.

الهشاشة السوسيو اقتصادية بالمغرب وإنتاج العنف

«العنف المدرسيّ أنموذجًا»

الدكتور أنس الصنهاجي[1]

التحرير

يحفر هذا البحث عميقاً في أسباب الفشل التربويّ والتنمويّ الكامنة وراء تفشّي ظاهرة العنف في المدرسة والمجتمع، ويفسّر الأبعاد السياسية والإعلامية والتربويّة التي تجعل من النُّظم الاستبدادية التابعة للغرب حارسًا للتخلّف ومستثمراً في الجهل. ولئن كانت البحوث السابقة قد أجادت في تفنيد الخُطط وأسباب فشلها واقتراح الأساليب الناجعة، فإنّ هذا البحث يُقدّم الصورةَ الشاملةَ التي لا يُمكن تجاهلها في أيّ عمليّة إصلاح صادقة وجذريّة.

تقديم

يُعتبر العنف معضلةً اجتماعيةً عايشها الإنسان منذ بدء الخليقة، إذ ما لبث يُمارَسُ بصورٍ وأشكالٍ تختلف من مجتمع إلى آخر باختلاف العادات والتقاليد والأعراف والأزمنة والظروف الاجتماعية والإنسانية[2] والأنظمة السياسية. وتختلف شدّة العنف

[1]-أستاذ كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز، قسم التاريخ والحضارة، فاس، المغرب.

[2]- باسم سرحان، دور الإدراك في تحديد المشكلات المجتمعية، دراسة ميدانية، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، العدد 1، 1989، المجلد السابع عشر، ص. 32.

ووطأته في المجتمع الواحد باختلاف درجة تحضّر أفراده ووعيهم وثقافتهم[1]، وكذلك باختلاف الطبقات الاجتماعية وأنماط الحياة فيه[2].

ويُعدّ العنف المدرسيّ فعلاً سلوكيًا جانحًا، يتوجّه بالأذى المادّيّ أو اللفظيّ أو الرمزيّ لأحد أطراف المكونات التعليمية[3] أو يَعمد إلى إفساد وتخريب المُمتلكات والأجهزة داخل فضاء مؤسّسة تعليمية[4]، وهو معيار من جملة المعايير التي تقيس مدى الاحتقان الاجتماعيّ وانحطاط النظام التربوي[5] وضعف التكيّف المدرسيّ.[6] وقد انتقل العنف الاجتماعيّ إلى المؤسّسات التعليمية والتربوية ووجد فيها الظروف التي تغذّيه وتساعده على الربوّ والتفريخ حتّى بات يُعتقد أن هذه المؤسّسات هيّأت لاحتضانه[7].

وهذا ما جعله من أكثر الظواهر الاجتماعية تأريقًا للمشرفين والقيّمين على الشأن التعليميّ في المغرب، لا سيما مع استفحاش مظاهره وحضوره شبه اليوميّ في شبكات التواصل الاجتماعيّ، جراء الهجرة القرويّة والاتّساع المطّرد للمجال الحضريّ والفروق الطبقية[8] وما واكبها من تغلغل القيم المُنكرة لِمُثل التسامح والمكارم العربية الإسلامية، مقابل سيطرة الإعلام الغربيّ المشجّع على العنف بمختلف أشكاله، والمُسوّق لثقافة الاستهلاك والفردانيّة والذاتيّة.. وقد طفح ذلك على سطح الواقع المغربيّ نتيجة فشل المشروعات الإصلاحية والتنموية المعتمدة من قبل الدولة، وإخفاقها في مجاراة طموحات المجتمع وتطلّعاته والتحسين من وضعيّته.

---

[1] - محمد جسوس، أطروحات حول مشاكل التعليم، جريدة الاتحاد الاشتراكي، 12 دجنبر 1989، ص. 4.

[2] - مصطفى عمر التير، المشكلات الاجتماعية تحديد إطار عام، مجلة الفكر العربي، العدد 19، 1981، ص. 16.

[3]- Shidler. L, Teacher sanctioned violence. Childhood education, ACEI, spring, 2001. p.167

[4]- Alain Bauer, Mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la phase de la famille, rapport remis aux ministres de l'éducation national, Paris. 2010, p. 05

[5]- Dupaquier. J, la violence eu milieu scolaire, Paris Pressé universitaire de France Mai 1999 p.8.

[6] - تبداني خديجة وآخرون، الأسرة والمدرسة، سوء التكيف المدرسي بين الإشكالية والواقع، وهران، الجزائر، دار قرطبة للنشر والتوزيع، 2004، ص. 78.

[7] - علي أسعد وطفة، من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي، مجلة شؤون اجتماعية، العدد 104، 2009، ص. 48

[8] - بوتمور، الطبقات في المجتمع الحديث، ترجمة محمد الجوهري وآخرين، دار المعارف، الطبعة الثالثة، القاهرة، 1984، ص.87.

وفي حمأة ذلك صارت المدرسة كمؤسّسةٍ للتنشئة والتربية والتعليم بمثابة مجتمعٍ مصغّرٍ يشي بهول الأزمة المجتمعية العميقة التي يُكابد فيها، نتيجة غياب مشروعٍ مجتمعيّ واضح وإرادة سياسية مُلحّة في إنجاحه، فعمق الاختلالات التي طالت المدرسة سببه تبعيّتها للمركز الاستعماريّ وذيوله الذين ما انفكّوا يوظّفون المدرسة أداة رئيسة لإنتاج العلاقات الاجتماعية عينها للإبقاء على سيادة العائلات المالية والأوليغارشيات المخزية نفسها التي تضمن هيمنة النظام ومصالح مستعمر الأمس. فالصراعات المحتّدة اليوم بين مختلف القوى المتباينة في بنية الإنتاج الماديّ والثقافيّ، تطال الحقل المدرسيّ لتؤثّر في مضامين القرارات والمناهج والبيداغوجيات.

وبحكم واقع التخلّف والتبعية وتفوّق قوّة الآخر (الغرب)، بات تدخّل القوى الأجنبية في هندسة وتوجيه المنظومات والمؤسّسات المجتمعية للدول التابعة أو الخاضعة، محدّدًا بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وذلك من خلال أشكال التغلغل والتحكّم المؤسّساتية أو الاتّفاقيات الدولية والثنائية. ويمُكننا استكشاف طبيعة هذا التدخّل في المجال التعليميّ من خلال:

- **العمل على الانتقال بالمدرسة وظيفيًّا وبنيويًّا، من المنظومة التقليدية إلى أخرى عصرية على غرار النموذج الغربيّ الرأسماليّ والليبراليّ أساسًا.**
- **عتماد المرجعيات البيداغوجية والتربوية الغربية على ثقافتنا وبنيتنا الاجتماعية.**
- **الانضباط لتوجيهات وتوصيات بعض المؤسّسات الدولية وعلى رأسها صندوق النقد الدوليّ.**

وتأسيسًا على ذلك يمكن الاستشكال انطلاقًا من تساؤل رئيس مفاده: **ما هي المشارب التي تُسهم في نموّ ظاهرة العنف المدرسيّ واستبدادها؟** ويتفرّع هذا السؤال إلى مجموعة من الأسئلة الجزئية التي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- **ما دور التغيّر الاجتماعيّ في بروز ظاهرة العنف المدرسيّ؟**
- **كيف أسهمت السياسات العمومية في تفاقم ظاهرة العنف المدرسيّ؟**

أولًا- السياسات العمومية وخياراتها المفضية إلى استبداد ظاهرة العنف المدرسيّ

تُعتبر ظاهرة العنف التي تنخر مؤسّساتنا التعليمية معضلةً اجتماعيةً استطار شرّها واستبدّ في سلوك متمدرسينا، إثر الفشل الذريع الذي مُنيت به أنظمتنا السياسيّة في تدبير الإصلاحات الاقتصادية والتربوية منذ فجر الاستقلال، وإخفاقها في إيجاد صيغة من شأنها انتشال الوضع الاجتماعيّ من مستنقع الفقر المدقع والعطالة والتخلّف والحرمان...، هذا الواقع المحبط ولّد جملةً من الأمراض المجتمعية واستنبت أوضاعًا وسلوكات شاردة عن جادّة الصواب، وممارسات وجدت في المخدّرات والكحوليات المركن النفسيّ المريح للتنفيس عن عمق الأزمات المركّبة التي يتلظّى في دوّامتها، فكان من البديهيّ أن يكون العنف والعدوانية وسيلة له للتعبير عن سخطه على المعيشة المزرية، وتوجّسه من مستقبلٍ مدلهمٍّ فاقد الملامح، وبوح رمزيّ عن توتّره الدائم من الوضع القائم، وتصريف عن رفضه لكلّ مظاهر العسف والقهر والاستبداد الذي يتمظهر بشكل جليّ في سوء توزيع الثروات وما تُخلّفه من تمايزاتٍ اجتماعيةٍ صارخةٍ.

والعنف داخل المؤسّسات لا ينفصل عن هذه التأثيرات والمؤثّرات. فهو طفحٌ من طفوحات الأزمة الهيكلية للدولة وفشل السياسة التعليمية. فالإفلاس الذريع للميثاق الوطنيّ للتربية والتكوين ومخطّطه الاستعجاليّ في إصلاح المنظومة وانتشالها من مستنقع الوهن والارتكاس، لم يكن فقط نتيجة لتجاهل متطلّبات مجتمعية نابعة من هويّته بمضامينها الثقافية والاقتصادية والروحية، أو انعكاسًا لضعف في تشخيص علميّ دقيق للوضع التعليميّ بالمغرب، بل كمنت حقيقته في الإملاءات السياسية والتوصيات الإجبارية المفروضة من لدن صندوق النقد الدوليّ، التي تناغمت وغياب تصوّر جادّ لإرادة سياسيّة حقيقيّة للنهوض بالقطاع، عن طريق الاستثمار في بناء الإنسان ونشر القيم العقلانية، فنجد ميثاق التربية والتكوين وملحقاته من المخطّط الاستعجاليّ والمجلس الأعلى للتعليم تُستخدم لتجسيد اختيارات الدولة على مستوى السياسة التعليمية. فالإرهاصات الأوّلية لإطلاق «الميثاق الوطنيّ

للتربية والتكوين» كانت في 1995، في سياق التقرير الدوليّ الشهير حول انهيار النظام التعليميّ بالمغرب وما سُمّي آنذاك بالسكتة القلبية[1]، حيث اعتُبر قطاع التعليم عبئًا على الاقتصاد المغربيّ والماليّة العامّة ومعرقلاً للتنمية على غرار القطاعات الاجتماعية الأخرى، ومعيقًا للتخلّص من الدَّين الخارجي وإنعاش التوازنات الماكرو اقتصادية، لذلك نصح البنك الدوليّ الحكومات المغربية المتعاقبة بإصلاح التعليم بما يُخفّف من أعبائه على الدولة عن طريق فتحه أمام القطاع الخاصّ وضرب مبدأ المجّانية كحقٍّ إنسانيٍّ، كما نصح بنبرة الآمر بتقليص عدد المدرّسين وتخفيض الوعاء الزمنيّ للموادّ الأساسية ومراعاة الاستثمارات في البنيات التحتية[2]. أما فيما يرتبط بالتزامات الدولة على مستوى التعلّم فقد نصّ الفصل 31 من دستور 2011 على تيسير (فقط) الولوج لقطاع التعليم، مما يجعل الدولة في حِلٍّ من أيّ التزامات على هذا المستوى.

وفي خضمّ ذلك حصلت تراجعات خطيرة في مسألة تجويد العملية التعليمية، وذلك من خلال فتح الباب لتعدّد الكتاب المدرسيّ والذي شكّل أحد المداخل لتسليع التعليم وتحويله من قطاعٍ تربويٍّ تعليميٍّ إلى مؤسّسة تجارية[3]... وفي سنة 2007 اعترف مزيان بلفقيه مهندس ميثاق التربية والتكوين بإخفاق الإصلاح ودعا إلى استدراك ما يمُكن استدراكه بإسعاف جديد. وفي تقرير شهير للمجلس الأعلى للتعليم سنة 2009 حمّل فيه المسؤولية في فشل المنظومة لنساء ورجال التعليم[4]. وعلى ضوء هذا التقرير تمّ إنزال المخطّط الاستعجاليّ الذي خُصّص له غلاف ماليّ كبير فاق 50 مليار درهم، تمّ إهداره وتبديده دون حسيب أو رقيب كما حصل مع باقي «الإصلاحات» المتعاقبة منذ الاستقلال، الأمر الذي يجسّد بشكل مفضوح إمعان النظام في نهج سياسة الإفلات من العقاب رغم أنّ التعليم قضيّةٌ مصيريّةٌ بالنسبة للشعب المغربيّ. وغير خافٍ على أحد أنّ طبيعة المجلس الأعلى للتعليم وتركيبته

[1]- جريدة المساء، بواكر التعليم الفاشل، 21 أكتوبر 2009، ص.5

[2]- جريدة المُحرّر، 29 شبتمبر 2014، سؤال التعليم عود على بدء، ص.3

[3]- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الصفحة ص.27. الموقع الالكتروني: http://www.kifah-nakabi.org/

[4]- التقرير الصادر عن المجلس الأعلى للتعليم سنة 2009، ص.12. الموقع الالكتروني: http://www.csefrs.ma/

واختصاصاته، كسائر المجالس بالمغرب السابقة والحاليّة، لا تُؤهّله للاضطلاع بأيّ مهمّةٍ إصلاحيّةٍ، فما هو إلاّ مؤسّسة شكليّة لها دور استشاريّ في أحسن الأحوال، وهذا ما تنصّ عليه الوثيقة الدستورية الأخيرة. كما أنّ تركيبته بعيدة كلّ البعد عن المعايير الدولية خصوصًا وثيقة اليونسكو الصادرة سنة 1966 والتي تمّ تحيينها سنة 1998 خصوصًا ما تعلّق بمبادئ الاستقلالية والتعدّدية. فهو يضمّ عناصر وقوى متنافرة منهم أغلبية محافظة مناصرة للقيم والمصالح السائدة، كما يضمّ أقلية فرنكوفونية ولكنّها أكثر تأثيراً بسبب ارتباطها بالمصالح العالمية. بيد أنّ الخلاف ما بين هذين التيّارين ليس خلافًا مرجعيًّا إيديولوجيًا بين مكوّنٍ يُناصر العروبة والإسلام وآخر يدعو إلى القطيعة واستلهام نُظم أثبتت نجاحها كما يحلو للبعض تصويره، ولكنّ الحقيقة التي تشهد عليها نتائج وخلاصات اشتغال هذا المجلس الصوريّ هي أنّ كلا الفريقين يعمل على تكريس منظومةٍ تعليميةٍ تخدم ما هو قائم سياسيًّا واقتصاديًّا واجتماعيًّا وثقافيًا. وهذا ما زاد من الأزمة الهيكلية المزمنة المتمثّلة في تراجع مكانة وجاذبية المدرسة العمومية من خلال هشاشة البنية التحتية والاكتظاظ في الأقسام التعليمية وارتفاع نسبة الأميّة والهدر المدرسيّ...

وما زاد الطينة بلة وأتى على البقية الباقية من التعليم العموميّ سياسة الخريطة المدرسية التي باتت تفرض إنجاح تلاميذ المستوى الابتدائيّ والإعداديّ بنسبة تفوّق تسعين في المائة، وتجميد التكوينات المخصّصة للشغّيلة التعليمية لتحيين أدائها. ولم يقف الأمر عند هذا الحدّ بل جدّدت الدولة ووزارتها الوصيّة بكلّ الإمكانيات على إبعاد مسؤولية الفشل عن دائرتها وإلصاقها بالهيئة التعليمية، حيث جنّدت لذلك آلة إعلاميّة حرصت على نزع رداء الرمزية والوقار عن الأستاذ، وتنميطه في الوسائل الإعلاميّة بصورة الشخص الساديّ والجشع والمتملّص من أداء مهامه، فضلاً عن التنكيل به -كلّما احتجّ معبرّاً عن رأيه- وسحله أمام أنظار المتعلّمين والمجتمع، وشجّه وتهشيم عظامه في شوارع الرباط واعتقاله كالمجرمين وتقديمه للمحاكمة. وكلّ ذلك وغيره كان من بين الأدوات والميكانيزمات التي تسهر على تأبيد الأزمة التي يتخبّط فيها قطاع التعليم وفرض الاختيارات السياسية القائمة بالمغرب.

ثانيًا- دور السياسة التعليمية في استفحال ظاهرة العنف المدرسيّ

يتأسّس مفهوم السياسة التعليمية بوجه عامّ على جملة من المبادئ والمنطلقات التي يقوم عليها نظام تعليميّ في أيّ بلد من بلدان العالم، بحيث تحدّد إطاره العام وفلسفته وغاياته ونظمه، وتنظيمه المؤسّساتيّ والإداريّ، على ضوء قيمه الدينية والاجتماعية، وإرثه الحضاريّ والتاريخيّ، وثرواته المادية والبشرية. ويعتبر تملّك رؤية مستقبلية لنسق تربويّ حجر الزاوية في السياسة التعليمية، ذلك أنّ الأنظمة التعليمية محكومة بالتطوّر، لأنها موجّهة لمجتمعات دائمة التحوّل والنمو، ولذلك نجد في الدول المتقدّمة الناجحة في سياساتها التعليمية مواكبة لآخر الأفكار والمستجدّات البيداغوجية، وكلّ ما ينسجم مع الأطوار التي يمرّ منها المجتمع واحتياجات كلّ مرحلة على حدة، عكس الأنظمة التعليمية في المجتمعات المتخلّفة التي تستثمر في الجهل، وتفتقد إلى الرؤية المستقبلية في بناء السياسة التعليمية، ولذلك تبقى أنظمتها التعليمية فاشلة ومفلسة، وعوض أن يغدو التعليم رافعة لتنمية مستديمة، يمسي مصنعًا لأزمة مستديمة. ويعتبر النظام التعليميّ في المغرب نظامًا يفتقد إلى البوصلة، ولذلك فهو عاجز عن الخروج من دائرة الأزمة، بل أصبح يكرّس الأزمة المجتمعية على جميع الأصعدة، فهو نظام غير قادر على التأثير الإيجابيّ على المجتمع، وضخّ القيم الإيجابية في شرايين الواقع الاجتماعيّ، كما أنّه نظام قاصر عن خلق علاقات منسجمة متكاملة بين عناصره المؤسّسية والبشرية، فرسّام السياسات التعليمية في وادٍ، والواقع المعتلّ في وادٍ آخر، أمّا الخبراء المغاربة في المجال فيُؤتى ببعضهم للمدح والإشادة في مختلف وسائل الإعلام بالإصلاحات التعليميّة المزمعة أفقيًّا من قبل الدولة، لإضفاء الشرعيّة والتنويه بمضامينه. وبطبيعة الحال فإنّ الأنظمة التعليمية التي تتميّز بمثل هذه خصائص، يكون مآلها الخيبة والأفول وضياع مستقبل شعوبها وآمالهم الوردية، وهذا ما يُحيلنا إلى الاستفهام عمّا يجعل الأنظمة الأوتوقراطية تبرمج لضرب التعليم وتبثّ ظروف إفشاله منذ البداية.

نعم إنّ الإفشال أيضًا، وللأسف، مُكلِفٌ ويحتاج «تخطيطًا استراتيجيًا وأموالاً

طائلة وخبراء في الدعاية. وهناك شواهد تاريخية في «إصلاح التعليم بالمغرب» شاهدة على ذلك، لجان وميزانيات ودراسات بالملايين، وزيارات سياحية لبلدان مختلفة تحت عنوان الاستفادة من التجارب، وإنفاق مجنون للمال، يبني به اللصوص مساكن فاخرة، عوض أن تُبنى به المدارس، وصفقات مغشوشة يتسرّب عن طريقها المال العامّ إلى جيوب القيّمين على مشروعات البناء والمشرفين على المناقصات، بحيث لم نسمع متابعات قضائية رغم فظاعة الجرائم المالية والفساد الإداريّ والماليّ المستشري. ولَعمري إنّها لصدمة مفجعة حينما تطالع الأرقام التي صرّح بها وزير التربية الوطنية السابق محمد الوفا سنة 2011 بخصوص البرنامج الاستعجاليّ والموجود على موقع اليوتوب، حيث أورد أنّ الأرقام والنسب المتعلّقة بإنجاز البنايات، لم تتجاوز 27 % من مجموع الإنجازات المقرّرة في البرنامج الاستعجاليّ، حيث تم إنجاز 74 مدرسة ابتدائية فقط من أصل 225 مؤسّسة مبرمجة، فيما لم تتجاوز نسبة البنايات في التعليم الإعداديّ والثانويّ 50 % في 12 أكاديمية، بإنجاز 109 من أصل 529 إعدادية مبرمجة. أمّا الثانويات التأهيلية فلم تتجاوز 84 ثانوية من أصل 278 مؤسّسة مبرمجة. ومن خلال هذه الأرقام نجد أنّ النقص كبير جدًّا، وما لم يدلِ به الوزير هو مصير الملايين المعتمدة في هذا البرنامج الترقيعيّ الفاشل، رغم إشارته أنّ الغلاف الماليّ المرصود للإنجازات قد وزّع معظمه على مجمل الأكاديميات.

يبدو إذاً، أنّ هناك من يستفيد من هذا الفشل. نعم إن الأنظمة السياسية الاستبدادية تُمارس نوعًا خاصًّا من الاستثمار دعنا نسميه الاستثمار في الجهل، ذلك أنّ العلم عدوّ الاستبداد، ولذلك رغم دموع التماسيح التي يذرفها المستبدّون على التعليم، فهم يتمنّون فشله الدائم، وقد صدق عبد الرحمن الكواكبي حين قال: «الاستبداد أصل لكلّ فساد، فالمستبدّ يضغط على العقل فيفسده ويلعب بالدين فيفسده ويحارب العلم فيفسده»[1].

[1] - عبد الرحمان الكواكبي، طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد، منشورات كلمات عربية للترجمة والنشر، القاهرة، 2011، ص.19.

ثالثًا- الوضع السوسيو اقتصادي ودوره في تغذية ظاهرة العنف المدرسيّ في المغرب

العنف المدرسيّ هو ظاهرة مركّبة[1] تتغذّى على مجموعة من العوامل والمتغيّرات[2] التي تتفاعل وتتداخل وتترابط فيما بينها[3]. غير أنّ العوامل الباعثة له يتصدّرها غياب العدالة الاجتماعية في توزيع الثروة[4] المصحوبة بهيمنة قوى المال والأعمال على مراكز السلطة والقرار، والتي تمنع إنجاح أيّ مشروع إصلاحيّ أو تنمويّ يمكن أن يُهدّد مركزها، الأمر الذي أفضى إلى انهيار قيمة العمل وتكدّس الأحياء العشوائية في المدن بفقراء القرى والبوادي وتفشّي البطالة[5]. وفي معرض **حديث عالم الاجتماع «جوهان غولتن»(Galtung Johan) عن العنف وبواعثه ذكر أنّه سلوك ضارّ يمكن تجنّبه عند الوفاء بالاحتياجات الأساسية للمواطن مثل توفير الرفاهية والهوية والحرية[6]. ويعزو الدارسون استشراء هذه الظاهرة إلى ثلاثة أسباب رئيسة[7]، أبرزها العنف الهيكليّ الذي ينجم عن التفاوت في توزيع الدخول والثروات ومستوى العيش. وفي هذا الصدد اعتبرت النظرية البنائية الوظيفية العنف نتاجًا لظروف اقتصادية واجتماعية تتمثّل في الأوضاع العائلية وضغوطات الحياة وحالات البطالة والخلافات والتفكّك الأسريّ والفقر وانخفاض دخل الأسرة مع كثرة عددها، وما يواكبه من تغذية غير مناسبة وسكن غير لائق وتعليم هشّ ومحيط فاسد. وفي إطار نظرية الفقر والضعف التي تكابدها الطبقة المسحوقة في المجتمع، فسّر الباحثون أنّ هذين الإحساسين يجعلان الفرد في توتّر دائم، فالنقص الذي يُعاني منه**

[1] - حليم بركات، المجتمع العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة 3، بيروت، 1988، ص. 30

[2]- Beaulieu, la violence à l'école secondaire, mémoire de maitrise, faculté des sciences de l'éducation, université de Laval. 2005, p.01

[3] - سهيل كامل، السلوك الانساني بين الحب والعدوان، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد، 27، 1989، ص. 52.

[4] - حسنين توفيق إبراهيم، ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، القاهرة، 1992، ص. 75.

[5] - بوتمور، تمهيد في علم الاجتماع، ترجمة محمد جوهرة وآخرون، دار المعارف، الطبعة الثالثة، القاهرة، 1996، ص. 80.

[6]- John Edwards' 'Bumper Sticker' Complaint Not So Off the Mark, New Memo Shows. p.158.

[7] - العنف الاجتماعي، على موقع شبكة الانترنت: http://www.islamonline.net/servlet/Satellite

الفقراء من المواد اللازمة والإحساس بضعف قدرتهم على تحقيق المتطلّبات التي حولّتها العولمة من كماليات إلى ضروريات يُشعرهم بالقهر الاجتماعيّ وقلّة الحيلة[1] فيدفعهم ذلك بشكلٍ آليّ إلى سلوك العنف[2]. وفي هذا السياق أثبتت بعض الدراسات في هذا المجال أنّ السلوك العنيف تختلف حدّته باختلاف المستوى الاقتصاديّ للفرد، إذ لاحظوا أنّ المتمدرسين الذين يعيشون في مستوى اقتصاديّ متدنٍّ أكثر عدوانية من أترابهم ذوي المستوى الاقتصاديّ المرتفع، وهذا ما أكّده كلّ من «سيرز (Levin) وماكوبي (Sirz) ولفين (Makoby)، كما أكد مشيل جورم (Joram Michael) أنّ سيادة ضنك العيش في مجتمع وقلّة فرص العمل فيها، أسباب كفيلة بتفريخ مجتمع عنيف على المستويات كافة[3].

رابعًا- وسائط الإعلام آلية خطيرة في تطوير وسائل العنف المدرسيّ وتغوّل الظاهرة

إنّ انتهاج المغرب لسياسة إعلاميّة منفتحة على كلّ الثقافات بكلّ مشاربها دون ضوابط أو رقابة استراتيجية من شأنها صيانة منظومة القيم وتشذيبها من المؤثّرات السلبية والاستلابية، مدعاة لإدمان واستهلاك برامج إعلامية تستنبت ثقافة العنف في سلوكيّات التلميذ خاصّة والمواطن المغربيّ عامة وتزيد من تطويرها وانحرافها عبر إسعافها بجرعات مسترسلة تزيد في لاشعور التلميذ/ المواطن، الممارسة العدوانية وتنتصر لمنطق القوّة، فتغدو في تمثّله مدرجًا من مدارج إثبات الذات ومضمارًا للظهور والتميّز عن الأقران والأتراب[4]. والملاحظ **أنّ البرامج والمسلسلات والأفلام التي يعرضها التليفزيون والسينما سواء منها المخصّصة للأطفال أو المعروضة للجميع، ذات تأثير مباشر في السلوك الاجتماعيّ للتلميذ على وجه الخصوص، حيث تستثير خياله وتدفعه في بعض الأحيان إلى تقمّص الشخصيات التي يشاهدها، خصوصاً ما**

---

[1] - ضياء زاهر، القيم في العملية التربوية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1996، ص 3.

[2] - صالح عبد الله جاسم، ظاهرة إتلاف المرافق المدرسية ومدى انتشارها وأسبابها، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد 60، 1989، ص. 66.

[3] - محمد خضر بن عبد المختار، الاغتراب والتطرف نحو العنف، دار غريب للنشر والطباعة، الجزائر، 1999. ص.91.

[4] - غريب السيد أحمد وآخرون، علم اجتماع الأسرة، دار المعرفة، القاهرة، 2001، ص. 352.

اتّصل منها بالمغامرات والحركة والعنف. وقد تتحوّل حالات التقليد والمحاكاة إلى ممارسة فعلية لأعمال العنف التي يترتّب عليها اندفاعه في مسارات الجنوح، وارتكابه للعنف المُفضي في بعض الأحيان إلى الجريمة داخل وخارج الحرم المدرسيّ. فيصبح ضحية إعلام تجاريّ نفعيّ يُبرز في أعماله الدرامية مثلاً التلاميذ الكسالى وكذا الزعران والمنتهكين للقانون في صور أفراد يتمتّعون بالوسامة والأناقة والثروة والسطوة والقدرات غير العادية...، كما يجعلهم مثار إعجاب وتهافت الفتيات وحبّ الأحباب واحترام الأصحاب، مقابل الحطّ من قيمة التلميذ الجادّ والمجتهد حيث يرسمونه في صورة الأبله الساذج الذي يضع نظّارات سميكة ويرتدي لباسًا قديمًا ما يجعله محطّ سخرية واستهزاء من زملائه المتكاسلين. وهذا ما يجعل التلاميذ في كثير من الأحيان يجهدون في لبس هذه النماذج وتقمّص شخصياتها، والنتيجة تكون مرضية في كلّ الأحوال، فهم إن نجحوا في هذا التقليد تحوّلوا إلى مجرمين، وإن فشلوا صاروا محبطين.

ويبدأ تعوّد التلاميذ على ممارسة العنف والتفنّن في طرقه ومناهجه منذ نعومة أظفارهم، عن طريق المثيرات السلبية لأفلام الكارتون الأجنبية التي تصنع من شخصيات افتراضية خوارق تقضي بأقصى مشاهد العنف على الخصوم والأعداء، وتبيّن أنّ كل مشكلة تعترض البطل لا يمكن أن تُحلّ إلّا بالقتل. ومع المداومة يبدأ الطفل يختزن في ذاكرته هذه المشاهد ويرسبها، ثم ينتقل شيئاً فشيئاً إلى استحضارها في لعبه مع الأطفال، ما يتيح له إشباع ميوله للقوة والسيطرة، فيطلق العنان لاندفاعات سلوكية، تزيد من حدّتها ألعاب الفيديو التي تنمّي فيه الشخصية الصِدَامية، وتكرّس ثقافة العنف لدى الأطفال وتشجّع على إنضاج الطفوحات العدوانية، وتحويلها إلى دأب يوميّ.

فالألعاب كافّة تعتمد على عناصر ومؤثّرات ضوئية وصوتية تشدّ الصغار والمراهقين بشكل كبير وفعّال، نظرًا لتمكّنها من إخراج صور وألوان معيّنة قد يعجز مخرجو السينما والتلفزيون عن تقديمها. وتكمن الخطورة في هذه الألعاب لأنّ

غالبيتها تسهِّل عمليات القتل أو تفرضها للوصول إلى الهدف. فكلّما قتل اللاعب زومبي مثلاً أو رجلاً أو أيّ شيء تجده يصدح ابتهاجًا لأنّ هذا سيقرِّبه من هدفه. ورويدًا رويدًا لا يعود لموضوع القتل أهمية عنده، وفي لحظات معينة قد ينجرف الإنسان وراء هذا الـ«لاإحساس» بإنسانية الآخر، فيسرق أو يقتل أو... بأعصاب باردة، ناهيك عن كثرة الدماء التي يراها على الشاشة، ومنظر الخصوم وهم يتساقطون متألمين، إلى ما هنالك من إعطاء اللاعب لذّة في القتل. وهنا مكمن الخوف أن تتحوّل هذه اللذة الخيالية بإيحاءاتها إلى الرغبة باللذة الحقيقيّة.

وفي دراسة حول السلوكيات التي يكتسبها الأطفال من التعرّض للعنف في التلفزيون أُجريت على عيّنة من الآباء والأمّهات، أشارت النتائج إلى أنّ التلفزيون يُعدّ من أكثر وسائل الإعلام المسؤولة عن اكتساب الطفل للعنف[1]. وتبينّ من النتائج أنّ المواد الأجنبية هي الأخطر في المساعدة على نشر العنف لدى الأطفال حيث يكثر فيها عرض أساليب القتل وإلحاق الضرر بالآخرين، واستخدام القوة في تحقيق الأهداف.[2]

وقد تعدّدت في الآونة الأخيرة الدراسات النقدية التي تتناول ظاهرة العنف السينمائيّ. ومن بين الكتب المهمّة التي صدرت في هذا الشأن كتاب للمؤلف «مايكل ميدفيد» بعنوان «هوليود ضـدّ أمريكا» يتّهم فيه الكاتب صناعة السينما الأمريكية بتدمير قيم المجتمع الأمريكيّ وتنمية كره الآخر، إذ جزم أنّ هذا النوع من الإنتاج السينمائيّ هو أكثر العوامل التي تشكّل خطراً على الثـقافة الشعبية، فالتركيز المبالغ فيه على العنف والقسوة يؤدّي إلى تشجيع المزيد من السلوك الرافض للمجتمع[3]. ومن الدراسات الهامّة في هذا الصدد دراسة أجراها فريق من الباحثين في جامعة

[1] - مامنية سامية، بنية النظام التربوي الجزائري المعاصر وعلاقته بانحراف التلميذ، العدد 08، 2014، ص ص. 204-205.

[2] - علي إسماعيل مجاهد، التنبؤ العلمي كأساس للتخطيط الأمني، دار الإسراء، القاهرة، 1995، ص. 81.

[3]- Ali Mortada, Cinéma et Société marocaine, Projet de fin d'études, Master en didactique, Faculté des lettres et sciences humaines, Université de Sidi Mohammed ben abd Allah, 2013- 2014, p. 92.

«الينوي» الأمريكية خلصت إلى أنّ الأطفال الذين يشاهدون مسلسلات العنف في التلفزيون بكثرة يكونون أكثر ارتكابًا للجرائم عندما يكبرون من غيرهم[1]. وكان من بين النتائج التي انتهت إليها هذه الدراسة أيضاً، أنّ العنف التلفزيونيّ يُؤثّر في أطفال مختلف الأعمار والطبقات ذكوراً وإناثًا. وتنبّه الدراسات إلى حقيقة أخرى مفادها أنّ المشاهدين ينخفض إحساسهم بالإثارة يوماً بعد يوم نتيجة كثرة مشاهد العنف، وهنا يضطرّ المنتجون والمصوّرون وكتّاب السيناريو إلى زيادة جرعات العنف بإفراط.. وعليه تُصبح المسألة دائرة مفرغة تُؤدّي إلى فقدان الإحساس بالخوف فيقدّم المنتجون عنفًا أكثر وأكثر. والملاحظ أنّ مناظر الدم والعنف التي كانت ترهب الناس في الماضي لم تعد تثير خوفهم، بل والأكثر من ذلك أنّ هذه المناظر الدموية أصبحت جزءاً من الثـقافة الشعبية للناس، فترتّب على ذلك أنّ التآلف مع هذا الكمّ الكبير من العنف الدمويّ على الشاشة وفي وسائل الإعلام قاطبة أفضى إلى التسامح مع العنف الدمويّ في الشارع وداخل مؤسّسات التنشئة الاجتماعية.

وفي ذلك انتبه معظم النقّاد السينمائيين إلى أنّ أفلام العنف في الستينيات والسبعينيات كانت تترك لدى المشاهد الرغبة في أن يلقى القاتل جزاءه وأن ينال عقابه، بل كانت الأفلام تجعل المشاهد مشاركاً في الثأر من المجرم على مستوى اللاشعور طبعاً. أمّا اليوم فباتت تدعو المشاهد وتحفّزه إلى الاستمتاع بالقتل والضرب والتشويه وتوجّهه إلى التعاطف مع المجرم. وفي هذا الصدد يقول «ستيفن ماك» أحد أساتذة الاجتماع في جامعة كاليفورنيا الأمريكية، إن المشاهد اليوم لم يعد يتعاطف مع الضحية كما كان الأمر في الماضي، وللأسف فإن صنّاع الأفلام يفعلون ذلك بمنتهى المتعة[2].

وقد خلقت دراسة ضخمة بعنوان «العنف ووسائل الإعلام» أجريت عام 1969 من قبَل لجنة علميّة أميركية لدراسة أسباب العنف وكيفية منع الجريمة، إلى أنّ صور

[1]- أسامة مزيان، انعكاسات أفلام العنف على سلوكيات الأحداث والمراهقين في أوساط مؤسسات التنشئة الاجتماعية، بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة في علم الاجتماع التربوي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية فاس، السنة الدراسية 2006-2007، ص. 202.

[2]- المرجع نفسه، ص.210.

العنف في التلفزيون تسيطر على خريطة البرامج (حوالي 80 % من البرامج تتضمّن أحداث عنف). كما أشارت هذه الدراسة إلى أنّ العنف التلفازيّ هو الذي أسهم في زيادة الاضطرابات في الشوارع الأمريكية. وعلى الرغم من كلّ التحذيرات الداعية إلى تقليل مظاهر العنف في وسائل الإعلام فإنّ نسبة العنف المقدّمة في برامج الأطفال تزداد عامًا بعد عام، حيث وصلت إلى 99 % خلال تسعينيات القرن الماضي[1]. فأكثر البرامج المثيرة للعنف هي البرامج المستوردة من الولايات المتّحدة والهند، حيث **تشير إحدى الدراسات المتعلقة بالجريمة إلى أنّ الشاب الذي يبلغ من العمر 18 عامًا يكون قد شاهد حوالي 40 ألف مشهد للقتل، ونتيجة لذلك فإنّ الأحداث والبالغين في الولايات المتحدة مثلاً يحملون ما يزيد على 210 ملايين قطعة سلاح ناريّ ويطلقون النار ببساطة على الآخرين لأتفه الأسباب**[2]. وفي السياق نفسه كشفت بعض الدراسات في المنطقة العربية والعالم الثالث أنّ حوادث عديدة وقعت بطريقة تحاكي ما يحدث في وسائل الإعلام، حيث يتمّ تقليد الأفلام والمسلسلات المعروضة فيها بطريقة تجتهد في إعادة تشخيصها على أرض الواقع[3]. وقد اعترف 77 % من عيّنة لشباب منحرفين في السجون المغربية أنّ السبب في ارتكابهم الجريمة كان دافعه تقليد أدوار العنف التي يجسّدها ممثّلو السينما والتلفزيون. وكان من أهمّ ما توصّلت إليه هذه الدراسة التي أجراها طلبة الماستر في علوم التربية أنّ التلفزيون ساعد بشكل أساسيّ على انحراف هؤلاء الشباب حيث علّمهم السرقة والنصب وطرق إخفاء الجرائم[4]. كما أشارت دراسة أخرى إلى وجود علاقة طردية بين زيادة مشاهدة الأفلام في السينما والتلفزيون وزيادة الاستعداد للانحراف، خاصة بين صغار السنّ والشباب بسبب الرغبة في تطبيق ما يشاهدونه.[5]

---

[1]- Ali Mortada, Cinéma et Société marocaine, op.cit., p. 98.

[2] - عبد المولى السهلي، عنف الصورة في البرامج الإعلامية والسينما، بحث التخرج من مركز التربية والتكوين الجهوي فاس، السنة الدراسية 2013-2014، ص. 125.

[3] - خديجة الماحي وآخرون، سيكولوجية المجرم، بحث لنيل الماستر في علوم التربية، كلية التربية الرباط، السنة الدراسية 2012-2013، ص. 117.

[4] - المرجع نفسه، ص. 119.

[5] - إسماعيل الأسدي، العنف أسبابه وأنواعه وأدواره وسبل المعالجة، مركز البحوث التربوية والنفسية، العدد الحادي عشر، 2003، ص.14.

صفوة القول، أدى الإنتاج التلفزيونيّ والسينمائيّ دورًا وازنًا في إشاعة ثقافة العنف في المدارس المغربية ومؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى[1]، خاصّة أنّ كثيرًا من الأفلام الأمريكية والهندية والمصرية وحتّى المغربية ما لبثت تمُجّد العنف وتحتفي به في كليشهات جذّابة وشيّقة تغري الأحداث والشباب وتدفعهم للانحدار بالفعل الأخلاقيّ والسلوكيّ العام، وذلك في ظلّ غياب تامّ لدور الإعلام المغربيّ في وضع تصوّرٍ إجرائيٍّ واعٍ لخطورة هذا النوع من الإنتاج عبر وسائط إعلامية متعدّدة تقدّم بدائل وتنبّه من انعكاساته الوخيمة على التوازن النفسيّ والسلم الاجتماعيّ، وتُحذّر من نسف قيم التسامح والانضباط فيه، بل بالعكس من ذلك تمامًا إذ ما انفك الإعلام المغربيّ الرسميّ يستورد هذا النوع من الإنتاج ويبثّه عبر برامجه المتنوّعة، بذريعة حريّة الإبداع الفنيّ. وقد زاد من تفاقم الوضع انتشار مثل هذه الأفلام في أوساط شعبية أمية، ومجتمع يشهد تغيرات بنيوية من قبيل خروج الأم للعمل وهي التي كانت تُؤدّي دور الضمير في الكيان الأسريّ.

خلاصات واستنتاجات

حاولنا في هذا البحث مقاربة ظاهرة الاعتداء في المجال المدرسيّ المغربيّ، وذلك من خلال فهم هذا السلوك انطلاقًا من عوامل ومحدّدات مباشرة وأخرى غير مباشرة، لا يحسن تفسيرها إلّا بالرجوع إلى سياسات الدولة ومشروعاتها الإصلاحية وما خلّفته من أوضاع اقتصادية واجتماعية هشّة، نتيجة إخفاقها في إيجاد الصيغة المناسبة التي يمكن عبرها ردم الهوّة السحيقة بين طبقات المجتمع والتوزيع العادل للثروة وصيانة منظومة القيم، وكلّ ما من شأنه المحافظة على التسامح والسلم الاجتماعييّن، وهذا ما جعلنا ننطلق من فرضية مفادها أنّ السلوك المنحرف للتلميذ هو مظهر من مظاهر القصور في التكيّف الاجتماعيّ/ التربويّ الذي يُعاني منه المتعلّمون، وتعبير من تعبيرات السخط والتمرّد والامتعاض بوسائلهم الخاصّة.

[1] - محمد الباهي السيد، علم النفس الاجتماعي، دار الفكر العربي، الطبعة الثانية، 1980،ص 2.

فتفريغ طاقاتهم العدوانية على هذه الشاكلة هو نوع من الثورة على الواقع المعيش بالطريقة «الهوليودية» أو «البليودية»، والذي يمكن أن يصل إلى مستويات خطيرة حين يحاول قمع تعبيرهم عن ذواتهم أو إبداء سلوك يرمي إلى احتقارهم أو استصغارهم. فضعف التكوين البيداغوجيّ للكثير من المدرّسين يكون في كثير من الأحيان سببًا في تفاقم الظاهرة جرّاء جهلهم بوسائل التواصل الحديثة في التعامل مع سيكولوجية تلميذ مراهق يعيش في وسط اجتماعيّ يختزن كلّ الأمراض النفسيّة وكلّ مظاهر القهر والانحلال الأخلاقيّ. **فالعدوان الملاحظ داخل الفضاء المدرسيّ هو نوع من العدوان الوسيليّ الذي ينشد بفعله اجتياز الامتحانات بنجاح بوسائل منحرفة من قبيل الغشّ والاعتداء على الأساتذة الذين يعرقلون هذه الغاية. وهذا ما يدل على أن حالة التوتّر التي يعيشها المجال المدرسيّ لا تعدو أن تكون صورة نشازًا للخلل العام والأزمات المختلفة التي يئنّ تحت وطئتها المجتمع، ومشهدًا من مشاهد فشل سياسات الدولة في النهوض بالإصلاحات التنموية. وهذا يدفعنا إلى الجزم أنّ العنف المدرسيّ هو تعبير عن مضامين اجتماعية ورمزية وقيمية وثقافية ناجمة عن تغيّرات بنيوية عميقة وإخفاقات سياسية متراكمة أفضت إلى إنتاج نسق قيميّ نفعيّ براغماتيّ متنكّر، يقوم على ميكانزمات التبرير الأخلاقيّ الانتهازيّ، والاستسلام للضغوط الاجتماعية التي تبني مجتمعًا فردانيًا سلبيًا وأنانيًا، همّه مصلحته الضيّقة والبحث عن الربح السريع بكلّ الوسائل الممكنة دون اعتبار الآخر، أي مجتمع يتفاعل مع محيطه بعقليّة جلاّديه.**

البيبليوغرافيا المعتمدة

المراجع بالعربية

1. - إسماعيل الأسدي، العنف أسبابه وأنواعه وأدواره وسبل المعالجة، مركز البحوث التربوية والنفسية، العدد الحادي عشر، 2003.
2. - أسامة مزيان، انعكاسات أفلام العنف على سلوكيات الأحداث والمراهقين في أوساط مؤسسات التنشئة الاجتماعية، بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة في علم الاجتماع التربوي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية فاس، السنة الدراسية 2006-2007.

3. باسم سرحان، دور الإدراك في تحديد المشكلات المجتمعية، دراسة ميدانية، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، العدد 1، 1989، المجلد السابع عشر

4. تبداني خديجة وآخرون، الأسرة والمدرسة، سوء التكيف المدرسي بين الإشكالية والواقع، وهران، الجزائر، دار قرطبة للنشر والتوزيع، 2004.

5. بوتمور، تمهيد في علم الاجتماع، ترجمة محمد جوهرة وآخرون، دار المعارف، الطبعة الثالثة، القاهرة، 1996.

6. بوتمور، الطبقات في المجتمع الحديث، ترجمة محمد الجوهري وآخرون، دار المعارف، الطبعة الثالثة، القاهرة، 1984.-حليم بركات، المجتمع العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة 3، بيروت، 1988.

7. حسنين توفيق إبراهيم، ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، القاهرة، 1992.

8. محمد جسوس، أطروحات حول مشاكل التعليم، جريدة الاتحاد الاشتراكي، 12 دجنبر 1989.

9. مصطفى عمر التير، المشكلات الاجتماعية تحديد إطار عام، مجلة فكر العربي العربي، العدد 19، 1981.

10. مامنية سامية، بنية النظام التربوي الجزائري المعاصر وعلاقته بانحراف التلميذ، العدد 08، 2014.

11. محمد خضر بن عبد المختار، الاغتراب والتطرف نحو العنف، دار غريب للنشر والطباعة، الجزائر، 1999.

12. محمد الباهي السيد، علم النفس الاجتماعي، دار الفكر العربي، الطبعة الثانية،1980 .

13. سهيل كامل، السلوك الانساني بين الحب والعدوان، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد، 27، 1989.

14. - علي إسماعيل مجاهد، التنبؤ العلمي كأساس للتخطيط الأمني، دار الإسراء، القاهرة، 1995.

15. عبد المولى السهلي، عنف الصورة في البرامج الإعلامية والسينما، بحث التخرج من مركز التربية والتكوين الجهوي فاس، السنة الدراسية 2013-2014.

16. صالح عبد الله جاسم، ظاهرة إتلاف المرافق المدرسية ومدى انتشارها وأسبابها، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد 60، 1989.

17. ضياء زاهر، القيم في العملية التربوية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1996 .

18. خديجة الماحي وآخرون، سيكولوجية المجرم، بحث لنيل شهادة الماستر في علوم التربية، كلية التربية الرباط، السنة الدراسية 2012-2013.

19. غريب السيد أحمد وآخرون، علم اجتماع الأسرة، دار المعرفة، القاهرة، 2001.

المراجع بالأجنبية

1. Ali Mortada, Cinéma et Société marocaine, Projet de fin d'études, Master en didactique, Faculté des lettres et sciences humaines, Université de Sidi Mohammed ben abd Allah, 2013- 2014.
2. Alain Bauer, Mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la phase de la famille, rapport remis aux ministres de l'éducation national, Paris. 2010.
3. Beaulieu, la violence à l'école secondaire, mémoire de maitrise, faculté des sciences de l'éducation, université de Laval. 2005, p.01.
4. Dupaquier. J, la violence eu milieu scolaire, Paris Pressé universitaire de France Mai 1999.
5. Lewis Cosser, Les fonctions du Conflit sociale, Paris, Ed. p-u-f. Paris, 1982. -John Edwards' 'Bumper Sticker' Complaint Not So Off the Mark, New Memo Shows.
6. Shidler. L, Teacher sanctioned violence. Childhood education, ACEI, Spring, 2001.

فلسفة التربية

أ.د ميلود عامر حاج[1]

التحرير

العلاقة الوطيدة بين التربية وفلسفتها ومدارس الفلسفة التربوية، يفصّلها الباحث الدكتور ميلود عامر حاج مبيّنًا أهميّة ابتناء العملية التربويّة على الأسس الفلسفية التي توفّر لها الرؤى والغايات والأهداف والاندماج مع فلسفة المجتمع وعقله.

ملخّص:

تحتلّ فلسفة التربية أهميّة قصوى عند الفلاسفة التربويّين كونها أسّ معادلة التكوين عند هؤلاء في النهوض بواقع المجتمعات عبر التربية التي تشكّل منطق التحوّل في الوعي المجتمعيّ بحيث إن غايتها الأساسية هي الدفع بالفرد ممّا هو عليه إلى ما ينبغي أن يكون عليه.

ومن ثمّ فإنّ فلسفة التربية تقوم على مبادئ وقيم وأفكار تحكم اللّعبة التي تقوم عليها التربية من زاوية نظر فلسفيّة محضة، بحيث لا يمكن التخلّي عنها دون أن تتخلّى الفلسفة بدورها عن التربية في إعداد جيل المربّين.

[1]- أستاذ محاضر بالمدرسة الوطنية العليا للعلوم السياسية الجزائر.

وتكمن أهميّة فلسفة التربية من خلال دورها ووظيفتها في المجتمع الواحد، باعتبارها وسيلةً جادّةً وآليّةً علميّةً واعدةً تُقرّب المربيّ من المتربيّ في إطار المسؤولية الأخلاقية والعلمية والقانونية بما يضمن روح التفاعل مع المجتمع الواحد، وذلك من خلال ما يضبطه العلم من نظريات وقوانين في هذا الشأن بهدف تطويره والنهوض به من حال إلى حال آخر أكثر قواماً وأشد بأساً، بدءًا من الفرد كلَبنة أساسية بل كنقطة تحوّل أوّلية في ضبط العملية المجتمعية ذاتها انطلاقاً من التربية وما يترتَّب عليها من وعي ومسؤوليات.

إشكاليّة الموضوع:

ما طبيعة فلسفة التربية؟

فرضيات الإشكالية:

1. ما هي حركيّة فلسفة التربية؟
2. إلى أيّ مدى يمكن أن تؤدّي فلسفة التربية وظيفتها؟
3. ما هي حدود فلسفة التربية للقيام بدورها المنوط بها؟

مقدّمة

لا تشتمل الفلسفة في حدّ ذاتها على التربية، ولا التربية هي الفلسفة، إلّا أنّها تُعدّ بوجه أعمّ أحد فروع الفلسفة، وهي تتشكّل كباقي حقول المعرفة الأخرى كالعلم والفن والأدب وغيره. وما دام الأمر في باب التربية يشمل العقل أو الفكر بالدرجة الأولى، فإنّ لها علاقة وطيدة بالفلسفة. أي بمعنى آخر فيما هو أبعد ممّا تكون عليه التربية كمنهاجٍ ورؤيةٍ وأسلوبِ تلقينٍ لشتّى القيم والأفكار والمبادئ، ليس للولد أو التلميذ فحسب، بل فيما تحمله برمجة الوعي لكي يكون الإنسان صالحاً كمواطنٍ وإطارٍ، وبالتالي ناجحاً في المدرسة والثانوية والجامعة في نهاية المطاف.

وتُعدّ عملية التربية عمليّةً مركّبةً جدًا، لدرجة أنّ جهد التلقين مرتبطٌ بالوعي والوعي الجمعيّ؛ للخروج من وضع إلى وضع آخر بواسطة عامل التربية المتوقّف على برمجة المناهج ونُهج التعليم المتوافرة في المجتمع الواحد. وتُعدّ فلسفة التربية اختصاصًا قائمًا في حدّ ذاته خاصّة في البلدان الانجلوساكسونية، لما لها من مختصّين وخبراء وأساتذة أكفاء، لا بحكم توافرها عند بعضهم أو قلّتها وغيابها عند البعض الآخر بل بقدر ما هي مركّبة من شيئين اثنين هما: الفلسفة والتربية.

وعليه لا تتأكّد إنسانيّة الإنسان إلّا عن طريق التربية التي تفصله وتُفضّله عن الحيوان. وبالتالي فإنّ للتربية معانيَ ومراتبَ نستدلّ بها على طريق العلوم والفنون بما يمنح هذا الإنسان شيئًا من القوّة والغلبة ليكون قادراً على مواجهة صعاب الدهر ومسالك الحياة بوعي جادّ ومتجدّد بحسب مقتضيات العصر. إنّ فلسفة التربية هي، بلا ريب، سؤالٌ جذريٌّ. فهي لا تسأل كيف نُعالج عسر القراءة والفهم، بل من أين تأتي أهمية فعل القراءة، وهي لا تطمح إلى تحسين العلاقات بين الوالدين والأولاد، بل تستعلم عن طبيعة الأسرة وقيمتها وحدودها، وبكلمة، عن معناها، وهي لا تستعلم عن إقامة توقيت مدرسيّ، بل تبحث في القيمة الثقافية لدى مختلف الفروع المدرسية. وهي تضعنا تدريجيًّا أمام المسألة الأكثر أصالة: من هو الإنسان لكي يتحتّم علينا أن نربّيه؟[1]

ولعلّ ربط تربية الطفل بالغد هو الإعداد لأجيال المستقبل أيمّا إعداد لكي تكون في المستوى المطلوب؛ أي بكلام آخر أنّ كلّ ما ندرسه عن طريق التربية هو طريق إعداد النشء الصالح عبر القيم والأفكار وأساليب التفكير التي قلّما تسهم في ترتيب درجات الوعي بما يخدم مصلحة المجتمع الواحد. ومن هنا ينبغي الاهتمام بالتربية لا كفلسفةٍ أو سياسةٍ بل بما يعتني بالفرد كإنسانٍ وقيمةٍ بشريةٍ لها أهميّتها انطلاقاً من وسطها الاجتماعيّ الذي تنمو وتترعرع فيه؛ لكي تخدمه بالدرجة الأولى.

فالتربية إذاً هي طريق الثقافة ضدّ الطبيعة (Culture against nature) وهي ما

[1]- أوليڤيه ربول، فلسفة التربية، ترجمة: جهاد نعمان (بيروت: عويدات للنشر والطباعة،2017)، ص6-7.

يرفع القيمة الإنسانية بعيداً عن الحيوانية الهدّامة ونزواتها الضالّة. فسلوك التربية هو قمّة الحضارة وقيمتها ومنطلقها الرئيس لما تقوم به من خدمة الوسط المجتمعيّ عن طريق الحسّ المشترك الذي تضيفه الأخلاق لتوطيد دعائم الشعور بمهام البناء والتكليف والتعمير في الأرض.

وإن كانت التربية محكّ الفكر البشريّ ومنطلقه، إذ بادر أبرز المفكّرين العظام إلى طرحها؛ لما تشكّله من منطلق لموضوعاتهم. إلا أنّ ديكارت خالف العموم في مقالٍ له عن التربية ووجّه اللّوم لها وتهجّم عليها، علماً أنّ قلّة هم الذين وجّهوا اللّوم إلى ما تلقّوه من تربية. ومن هنا فإنّ الحديث عن فلسفة التربية قد يشمل السؤال التالي: مَن يربيّ مَن؟ وهل لكلّ مربٍّ فلسفة متعارف عليها من حيث المصادر والمرجعيات والأطر لإنشاء جيل مربىّ؟ وللتوضيح أكثر نقوم بطرح تساؤل فرعيّ: من يُربيّ المربيّ؟

1. تحديد طبيعة المفهوم

لا يمكن المراهنة على التربية إن لم تكن هي العمود الفقريّ للإنسان، وبدونها يفقد صفته الإنسانية التي لا تنمو ولا تزدهر إلّا بموجبها. وإذا كانت الأسرة هي النواة الأولى بل الأكثر حضوراً في شخصيّة الفرد باعتبارها المنطلق، أيّ المنطلق في مواجهة ما يليها من صعاب وتحدّيات، فهي إذًا مخبرٌ للتربية وسابقة لما يليها من مؤسّسات تربيويّة. علماً أنّ كلاًّ من المدرسة والشارع والجمعية ومنظمة التربية وغيرها تُعدّ مكمّلةً لها ليس إلّا.

أيضًا تقوم التربية بالتغذية الروحيّة والفكريّة دون أن تقوم بالتغذية الجسديّة أو الجماليّة أو الوجدانيّة أو الخلقيّة أو غيرها. فهي عمل فكريّ واستعداد داخليّ يعمل على تناغم الروح والجسد من أجل خلق دينامية الذات في هذا الاتّجاه أو ذاك. فالتربية كقيمة إنسانية تستقي معانيها ومعالمها من روح التربية ذاتها، بل من خلال ما نتلقّاه من غيرنا. وللتربية معنًى ضيّقٌ باللّغة الانجليزية كونها تشمل التعليم بالمفهوم

العريض والواسع للمصطلح. وعليه بات التعليم جزءًا من التربية في صياغة مضمون ومحتوى القالب التوجيهيّ للفرد المربيّ. كما أنّ للتربية مجالاً يخصّ بناء شخصية الابن/ الفرد وفق أسس وقواعد تجعله يُحبّ الخير والجمال ويبغض الشرّ والقبح سواءً أتعلّق الأمر بنفسه أم بغيره. فهي تمسّ قيم الفضيلة وتنبذ سلوك الرذيلة عن طريق تلك المشاعر المرهفة التي يتلقّاها الفرد وهو صغير.

ومهما يكن من أمر فإنّ التربية تعني التخلّي عن العقد النفسية التي أثارها فرويد أو ما عبرّ عنه بالأنا الذي يصطدم بالتناقض السلبيّ على مستواه بحكم أنّ التربية لا تتشكّل إلا عن طريق الأسرة ومنها تنطلق إلى تخليص جزء كبير مما هو غريزيّ/ سلبيّ إلى ما هو عقليّ/ إيجابيّ وإلا سيعيش في اطّراد مع ذاته عن طريق الكبت (Répression) أو الكبت الزائد أو الإضافيّ (Sur-Répression).

بيد أنّ التربية قوامها العدل وليس الحبّ. يقول الفيلسوف ألان من خلال التخلّي عن المواصفات الحيوانية المقيتة التي تدفع بالإنسان عن طريق الشهوات والنزوات والملذّات وغيرها إلى اتّباع طريق الضلال، مما سينعكس عليه سلباً من خلال ما يؤول إليه من نتائج ملموسة. والتربية استعداد وترويض لتلقّي المهارة عن طريق اللّغة والكتابة والرموز الحسابية ونظام العدّ وقواعد الإملاء والنحو والصرف كما جاء في علم التربية العامّ. ولعلّ الفرق الكامن بين الإنسان والحيوان لا يتجلّى إلاّ عن طريق التربية وبالتربية وحدها لكي يعطي لوجود الإنسان دفعاً ووزناً ومقداراً بين عالمين مختلفَين أصلاً وأساساً، ألا وهما عالم الإنسان وعالم الحيوان: الأول يشكّل جهدًا عقليًا وتصورًا حضاريًا وبناءً تاريخيًا لكي يعيش للآخرين، بينما العالم الثاني هو سلوك محدود يسعى وراء الرغبة الجامحة دون امتداد لها وهو يعيش اللحظة ولنفسه على حساب الآخرين في قانون الغاب. وهذا ما يكتسي فعلاً طابع العديد من المسمّيات المختلفة التي قد تغيّر من المعنى وقد لا تتطابق في كلّ اللّغات كذلك بحكم تداخلها وتقاطعها ك «المربي» أو «المعلّم» أو «الأستاذ» مقابل كلّ من «الطفل» أو «التلميذ» أو «الصغير» بحسب طبيعة التعليم ذاته، وذلك انطلاقاً من مرتكزات التربية أولاً، ومن منابع التكوين ثانياً.

تنقسم التربية في اللغة إلى ثلاثة معانٍ أساسيةٍ هي: 1. من ربىّ أي غذّى وزاد في الشيء، 2. هذّب وأدّب وصنع. 3. حكمٍ ورأس وقاد. وفي لفظها عند العرب فهي تقوم على الزيادة والتنمية والقيادة والتوجيه والتنشئة والتعليم.

ولئن كانت فلسفة التربية تعدّ بمثابة التطبيق والمنهج بالنسبة إلى التربية بسبب دورها في تحديد الطريق الخاص بعملية التربية، والمساهمة في تعديلها ونقدها وتنسيقها لتواكب المشكلات والصراعات الثقافية، فإنّها أيضًا تمثّل الجهد المستخدم في تنفيذ الأفكار الفلسفية في بيئة التربية، أو السعي إلى نشر نظرة الفلسفة العامّة ضمن المكوّنات الخاصّة بالتربية، ومن ثمّ تبحث عن القيم والمعرفة، وتنتقد الفروض القائمة عليها، وتساهم في توفير التنسيق الخاصّ بالعمليات التربوية، وجعلها تواكب مشكلات المجتمع[1].

لقد شغلت فكرة فلسفة التربية العديد من الفلاسفة منذ القدم وصولاً إلى العصور الحديثة نظراً لأهميّتها القصوى في رصد معنى ومدلول محتوى الذات العالمية بتطورات بيئتها من نفسها للإسهام فيها بقسط أوفر دون أن تبقى تابعة لها أو في صراع مفتوح معها؛ أي بمعنى آخر فإنّها تعمل على تشكيل البيئة العلمية التي تُترجم القضايا إلى مهارات وعادات واتّجاهات عدة[2].

وعليه باتت فلسفة التربية تقوم على ثلاثة تيارات رئيسية هي:[3]

1. التيار الفلسفيّ التسلّطي القائم على أنّ العلم أساس العملية التعليمية.
2. التيار الطبيعيّ القائم على أنّ الطبيعة البشرية خيّرة.
3. التيار الديمقراطيّ القائم على أساس أنّ العالِم والمتعلّم وحدةٌ واحدةٌ.

---

[1]- أحمد الحاج أحمد، في فلسفة التربية، نظرياً وتطبيقاً، ط1، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، 2014.

[2]- ميمونة مناصرة، فلسفة التربية (الجزائر: جامعة محمد خيضر في www.mawadoo3.com.

[3]- إيمان الحياري، مفهوم فلسفة التربية في Https://mawdoo3.com.

2. تعريف فلسفة التربية

إنّه لمن الطبيعي إذًا الخوض في تعريف فلسفة التربية باعتبارها من أهمّ المواضيع التي من الواجب توافرها في المجتمعات، فضلاً عن الدول، وذلك عن طريق المؤسّسات التربوية التي تضطلع بمثل هذه المهام الأساسية التي نفتقد إليها في البحث والبيداغوجيا والتوجيه العلمي لفائدة المربيّ أكثر من المتربيّ. وعليه لا يمكن الاستغناء عن مثل هذه التوجّهات والتوجيهات في كنف التطوّر والتنمية والتقدّم بما يخدم سبيل الوطن الواحد. وبالتالي جاءت التعاريف متعدّدة ومتنوّعة بخصوص فلسفة التربية. ومن هنا باتت المفاهيم والرؤى تحمل العديد من القيم على أنّ التربية تقوم على الفكر وأنّ هذا الفكر لا يقوم إلاّ عن طريق فلسفة تُغذّيه بالإبداع والابتكار بما يتماشى وطموح المجتمعات عبر سنن العلم والتقدّم والتغيّر. **لفلسفة التربية تعريفات عُدّةٌ، فمنهم من يُعرّفها بأنّها الجهد المقصود لتطبيق الفكر الفلسفيّ في ميدان التربية شأنها شأن الفلسفة العامّة من حيث إنّها تأمّلية وناقدة وتحليلية، ومنهم من يقول إنّها ذلك الميدان الذي يبحث المشكلات التربوية فلسفيًّا واجتماعيًّا، وهناك من يقول إنها تطبيق النظرة الفلسفية والطريقة الفلسفية في ميدان الخبرة الإنسانية الذي نسميه التربية. ففلسفة التربية إذًا تتضمن تطبيق التفكير الفلسفيّ على ميدان التربية في مجال الخبرة الإنسانية وبذلك تصبح الفلسفة كما يقول جون ديوي النظرة العامة للتربية. وهكذا تكون فلسفة التربية بمثابة ذلك النشاط الفكريّ المنظّم الذي يتّخذ الفلسفة وسيلةً لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها والعمل على انسجامها، وتوضيح القيم والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها**[1].

وقد تختلف التعاريف حول التربية لسبب بسيط، وهو أنّها تحمل مسؤولية كبيرة، قد نتّفق حولها أو لا نتّفق، وفق ما جاء به الكلّ بشكل متتابع أو متقاطع، ووفق سياقات وأطر ناظرة إلى التربية بوصفها تتولى مهمّةً نبيلةً في المجتمع الواحد. هذا ما يبدو جلياً من خلال ما تقوم عليه أو تُسهم في بنائه عن طريق الدعوة إليه بواسطة

[1]- هاشم راضي جثير العدواني، الأصول الفلسفية للتربية، قسم التربية (العراق: جامعة بابل ،2013).

رسالتها النبيلة التي تؤدّيها في مجتمع ما من المجتمعات. وعليه جاءت التعاريف في هذا الخصوص متضاربة ومتكاملة في آن واحد بحكم دعاويها ودروبها، دوافعها وأساليبها ومخزونها وتأويلاتها وغيرها في ضبط ديناميتها كونها هي الأساس في إعداد جيل المُربيِّ قبل جيل المُربىَّ.

يُحدّد إيمانويل كانط «مفهوم فلسفة التربية انطلاقاً من هدفها في كتابه التربية بما يلي: المهمّة الكبرى للإنسان هي أن يعرف كيف يملأ مكانته بين الخليقة على النموّ اللائق وأن يفهم جيّداً ما يجب أن يكون عليه الإنسان حتّى يكون إنساناً... إنّ الإنسان لا يمكن أن يصير إنساناً حقاً إلاّ بالتربية. إنّه ما تصنع منه التربية... أن يُصلح الإنسان من شأن نفسه، أن يُثقّف نفسه، وإذا كان شريراً أن يُنمّيَ في نفسه الأخلاقية. هذا ما ينبغي للإنسان فعله».

أمّا أولي ربول فإنّه يُعرّف التربية بالقول «فلسفة التربية ليست علم التربية، كما أنّها ليست سيكولوجيا الولد. إنّها كفرع من فروع الفلسفة لا تسعى إلى لباقة أو حتّى إلى معرفة بل أوّلاً إلى البحث في كلّ ما نعتقد أنّنا نستطيعه ونعرفه)). بينما يعرّفها آخرون على أساس أنّها فرع فلسفيّ يهتمّ بدراسة ما يجب أن تكون عليه مبادئ وغايات وأهداف التربية في المجتمع. فالتربية موضوع للفلسفة من حيث ما يجب أن تكون عليه مبادئ ومعايير وغايات التربية. وتتداخل فلسفة التربية مع علوم التربية ومع علم النفس التربويّ وعلم الاجتماع التربويّ وغيرها من الفروع العلمية التي تهتمّ بدراسة التربية. يعرّف بعض المفكرين فلسفة التربية بما يلي: هي تطبيق التفكير الفلسفيّ على ميدان التربية في مجال تربية الإنسان وخبرته. ففلسفة التربية هي نشاط فكريّ منظّم يجعل من الفلسفة أداة فحص وتمحيص وتحليل ونقد وتنسيق وتنظيم العملية التربوية، والعمل على انسجامها وبيان القيم والمعايير والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها. تهتمّ فلسفة التربية بإشكاليّة ماهيّة التربية وغاياتها وأهدافها وبإشكالية قيمتها وإمكاناتها وحدودها[1].

[1]- بوبكر جيلالي، الفلسفة والتربية، الجمعية الدولية للمترجمين اللغويين العرب،2011 فيwww.wata.cc.

3 .أهميّة فلسفة التربية

ما أهمية فلسفة التربية؟ وهل يمكن الاستغناء عنها؟ ومتى يكون الاعتناء بها؟

من الصعب الإبحار في مفهوم كهذا نظراً لاعتبارات عدّة منها ما هو ثقافيّ/ بيداغوجيّ، ومنها ما هو إيديولوجيّ/ سياسيّ، ومنها ما هو تقنيّ/ فنيّ... إلخ. فالعملية مركّبة جدًا كونها لا تخضع إلى جملة من المفاهيم الصامتة أو الجامدة بل مرتبطة برؤية الفرد وعلاقته بالمجتمع الذي ينتمي إليه، وذلك على ضوء ما يصوغه من بناءات وتصوّرات تعود بالخير والنهضة والتنمية على البلاد الواحدة، وما كانت يوماً انتماءً أو تفاخراً بين أصحابها على واقع يفقدون وجودهم فيه ويفقدون الصلة به. ومن هنا تتأكّد أهميّة فلسفة التربية وفق النقاط التالية:[1].

1. تمثّل فلسفة التربية قاعدة رئيسيّة تعتمد عليها المؤسّسات التربوية، حيث تساهم هذه الفلسفة في تحديد الأدوات والأساليب التربوية؛ أي تُساهم في تحديد السياسة التربوية، وبناء النظام الخاصّ بالتعليم، ووسائل التدريس ومكوّنات المناهج وأهدافها، ومبادئ التقييم، والمبادئ الخاصّة بالتنظيم الإداريّ.

2. تساعد فلسفة التربية على توضيح طبيعة النشاطات التربوية، وتحويلها من نشاطات عشوائية إلى وظائف واضحة وواعية للأهداف المطلوبة منها.

3. تدعم فلسفة التربية التوافق بين البيئة والأفراد، ممّا يعزّز من تجاوب التطبيقات التربوية مع الظروف البيئية، ويدفع إلى تقديم المساعدة للأفراد على تغيير بيئتهم.

4. تساهم فلسفة التربية في إدراك الاشتغال الخاص بالعملية التربوية، ودعم التنفيذ والبحث، وبناء طرق فكرية حديثة لدعم النموّ التربويّ، والتخلّص من التناقض بين الجانب التطبيقيّ والجانب العمليّ في المجال التربويّ.

---

[1]- عبد الكريو كرام، محاضرات في فلسفة التربية (الجزائر: المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، 2005-2004).

5. تقدّم فلسفة التربية مساعدة للمعلمين من أجل فهم المفاهيم الخاصّة بالتربية، وبناء فكرة شاملة عن البرامج التعليمية، ودعم المشاركة بالنقد والحوار.

ومن بين ما تهتمّ به فلسفة التربية هو التعليم لنشر أفكارها ومذاهبها الفلسفية نظراً لمكانتها القصوى التي لا بدّ من توافرها في المجتمع عامّة والمجتمع العلميّ خاصّة. وعليه فهي تقوم على اعتبارات جمّة أبرزها ما يلي:[1]

1. تحفّز على استيعاب العملية التربوية وفهمها وبالتالي تسهيل تعديلها.

2. تساهم في وضع اتّجاهات وخطوط مستحدثة للنموّ التربويّ.

3. تلعب دوراً فعّالاً في تنظيم الفكر التربوي بحكم أنها فلسفة تجريبية.

4. تساهم في تعميق مفاهيم العملية التربوية.

5. تزيل الغموض عن المفاهيم والفرضيات التي تستند إليها النظريات التربوية وتوضحها.

6. تسهّل عملية التعرف على طبيعة العلاقة بين العلم التربويّ ومظاهر الحياة.

7. توسّع رقعة معرفة الإنسان بالصراعات والتناقضات التي تعاني منها فلسفة التربية وتطبيقاتها.

8. تثير عاصفة من الأسئلة في ذهن الإنسان حول تحقيق الحيوية التربوية، وبالتالي تنمية قدراته على التعرف أكثر على الفلسفة.

4. العلاقة بين الفلسفة والتربية

هناك علاقة وطيدة بين الفلسفة والتربية، وما يجمع بينهما كونهما أساسيين بل محوريين في المعادلة القاضية بعلاقة الفلسفة بالتربية والتربية بالفلسفة، من خلال

[1]- إيمان الحياري، المرجع نفسه.

حدودهما وديناميتهما والفائدة منهما، ومن خلال ما تمّ إعطاؤهما من علاقة تأثّرٍ وتأثيرٍ على خلفية ضبط روح التماسك والترابط والتكافل بين اتّجاهين في اتّجاهٍ واحدٍ وهما الجمع بينهما في إطار المفهوم الواحد ألا وهو فلسفة التربية. وهو كلّ ما تصوغه الفلسفة من تساؤل حول الحياة بحيث يمكن إسقاطه في مجال التربية على هذا التوجّه، كونها بيئة علمية متأثّرة بمناهجَ وجِهاتٍ من حولها للإسهام في النهوض بها خدمةً لقضايا العلم والتحوّلات المجتمعيّة. إنّ الفلسفة دون الاعتماد على التربية تُصبح مجموعةً من النظريات ذات الطبيعة الجامدة، بينما لا تستطيع التربية التخلّي عن الفلسفة؛ بسبب حاجتها إلى بناء نظرة شاملة وكاملة حول أهداف المجتمع والحياة الإنسانية، حتّى تتمكّن من إعداد القضايا التربوية بناءً على استخدام نظرة شمولية. ومن الممكن تلخيص العلاقة بين الفلسفة والتربية وفقاً للنقاط الآتية:

1. المساعدة على فهم أنواع النشاطات الإنسانية والعملية التربوية.
2. تعزيز فهم وإدراك العلاقة بين مجالات الحياة والأعمال التربوية.
3. تعتمد فلسفة التربية على فرضيات رئيسية عدة، وتساهم في تحقيق التنظيم للفكر التربوي[1].

لا يمكن إذًا التخلّي عن الفلسفة كما لا يمكن إهمال التربية بإقصاء الفلسفة، فكلاهما متكاملان بل متقاطعان لدرجة عدم التخلّي عنهما معاً. والفلسفة تُعدّ إطارًا عامًا بحيث تشمل كلًّا من معيارَي الثقافة والاجتماع حفاظاً وتجديداً للقيم والأفكار والتوجّهات في الوسط الاجتماعيّ لدرجة أن تصبح الفلسفة كمعيار للمعرفة العلمية بحيث تبحث القضايا التي يقدّمها العلم طارحةً أسئلة معرفية بغية التوصّل إلى مدى ثبات الأسس التي يقوم عليها العلم بوصفه الوسيلة المثلى لاختيار أحكامنا النظرية حول الطبيعة. ومن أهمّ الأسئلة التي تطرحها الفلسفة حول العلم: ما درجة اليقين التي توصّل إليها العلم؟[2]

---

[1]- محمد مروان، ما هي فلسفة التربية 2017، في https:/ mawdoo3.com.

[2]- عبد الحكيم أكرم، محاضرات في فلسفة التربية (الجزائر: المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية قسنطينة، 2004-2005)، ص4.

5. خصائص فلسفة التربية

ثمة خصائص يعتني بها الشقّ التربويّ من منظور الفلسفة باعتبارها هي المحدّد له وفق معايير وقواعد لا يمكن التخلّي عنها بحسب طبيعة الموضوع ذاته، وذلك ليس نظراً لأهميته البالغة فحسب، بل كونه مكوّنًا أساسًا في بعث شخصيّة الفرد وهو يتربّى من قبَل المربّين، قياساً بالمناهج والأطر المتوافرة لديهم إن لم يحاولوا إبداعها بما يُغني المنظومة التربوية ذاتها، بحسب الظروف والمعطيات التي تنشأ فيها ومنها، كونها تتقوّى على خلفية أنّ نشوء الإنسان يتطوّر ويتقدّم بما يُمنح له حتّى يكون مانحاً هو الآخر لمجتمعه. ومن هنا تتجذّر وتتأطّر الظاهرة ذاتها من قبل المختصين والمهتمّين بها نظراً لاعتبارات أخلاقية وموضوعية وإنسانية وعلمية وحضارية وغيرها.

ولعلّ فلسفة التربية تشمل ثلاثة أبعاد محورية أبرزها ما يلي:[1]

أ. على المستوى الفردي: (التنشئة الفردية).

1. تقوم الفلسفة في مراحل التعليم الثانويّ والجامعيّ بتنمية جملة من المهارات والقدرات لدى المتعلّم.

2. تعمل على تقوية وتعزيز السلوك العقلانيّ المنظّم في الحياة الفكرية والنفسية والدراسية والاجتماعية للمتعلّم (التزود بالروح العلمية والفلسفية).

3. تسمح بامتلاك الثقافة العلمية والفلسفية والقدرة على التعبير الدقيق، واليقظة الفكرية والصرامة المنطقية، والمراقبة الذاتية خلال التفكير والتعبير، والحوار الفلسفيّ.

4. تنمية القدرة على فهم المشكلة والصورنة والبرهنة.

5. تنمية القدرة على القراءة والفهم والتعبير والاستدلال الصحيح.

[1]- بوبكر جيلالي، المرجع السابق.

6. تنمية القدرة على التحليل والتركيب والتصنيف والتنظيم والتعليل (مهارات فكرية ومنهجية).

7. تنمية القدرة على النقد وإصدار الأحكام واتّخاذ المواقف.

8. تنمية وعي المتعلّم لذاته ومحيطه.

ب. على المستوى الاجتماعي: (التنشئة الاجتماعية).

1. تزوّد الفلسفة المجتمع بأصول ومبادئ وغايات النظام الاجتماعيّ الذي يحكمه ويحكم الحياة الاجتماعية فيه.

2. تزوّد المجتمع بأصول ومبادئ وغايات النظام التربوي أي فلسفة التربية في المجتمع.

3. تستمدّ المنظومة التربوية التي تتكوّن من الأسرة والمدرسة والمجتمع مادّتها ومناهجها وغاياتها ومبادئها وأهدافها من فلسفة المجتمع وفلسفة حياته عامة.

4. تقوم بدور التنشئة الاجتماعية لأفراد المجتمع من خلال تربية الطفل وتثقيف الفرد باستمرار فيعي الفرد وجوده الذاتيّ والاجتماعيّ معاً.

5. تُعرف الفرد في وطنه على الأصول الفلسفية للثوابت الوطنية.

6. تقوم بتوعية التلميذ والمتعلّم إلى حقوقه وواجباته في المجتمع خاصّة واجبات المواطنة، وتنظم المجتمع.

7. تمكّن الفرد من التكيّف والمساهمة الفعّالة في تغيير المجتمع، لأنّ أيّ تغيير في المجتمع مبنيّ على أسس فلسفية.

8. تمكّن الفرد من الحرص على تمثّل قيم ونظام المجتمع دون إعاقة المبادرة إلى النقد وإلى التجديد باستمرار.

ج. على المستوى الإنسانيّ: (أنسنة الإنسان).

1. التعرف على التراث الفلسفيّ الإنسانيّ والتجاوب معه.

2. التوعية إلى مبادئ حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية وتمثّلها والدفاع عنها.

3. التعرف على الصراع الثقافيّ والإيديولوجيّ السائد في العالم والتعاطي معه بإيجابية.

4. التعرف على النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية وأبعادها.

5. الإيمان بالمثل والقيم العُليا وتمثّلها والدفاع عنها مثل الحرية والعدل والحقّ والتسامح... إلخ.

6. التمكين من اكتشاف سبل الحقّ والالتزام بالسير فيها واكتشاف مزالق الشرّ والباطل واجتنابها.

7. احتواء العنف الفكريّ وتوجيهه إلى ما فيه صلاح الفرد وصلاح المجتمع وصلاح الإنسانية.

8. تمثّل قيم التسامح الفكريّ والدينيّ والحضاريّ عامة واعتماد أسلوب الحوار في التعامل مع الآخر اجتماعياً وإنسانياً.

6. وظائف فلسفة التربية

ضروري إذًا الاعتناء بفلسفة التربية كونها مهمّة في تفادي اللُّبس عن قيم التربية بالتأكيد على رسالة المعلّمين صوبها. وبالتالي لا يمكن التخلّي عنها لدرجة ربطها في إطار توسيع المفاهيم وكيفيّة نشرها بل تلقينها لجمهور المربّين. ومن هنا تتأكّد أهميّتها على أساس أنّها هي الضابط الرئيس في الدفع بحركية التربية من أنماط وقواعد كلاسيكية إلى ممارسات فعلية وجادّة عصرية في صرح البناء التربويّ. ومن ثمّ يمكن استخلاص النقاط التالية:[1]

[1]- عبد الحكيم أكرم، المرجع السابق، ص8.

1. تساعدنا على التفكير في المفاهيم والمشكلات التربوية بصورة واضحة ودقيقة وعميقة ومنتظمة. وهذا بدوره يؤدّي إلى وعي أكثر وإدراك لأبعاد الموضوعات الهامّة. وتُساعدنا هذه الفلسفة أيضاً على تقويم الحجج والأدلّة التي تقوم عليها الآراء التربوية، ممّا يساعد على تحرّر العقل من التصلّب في الرأي وسلطان الأفكار التقليدية القديمة. يترتّب على كلّ هذا تحسين السياسات ممّا ينعكس إيجابيًّا على القرارات التربوية.

2. تُساعدنا على تصوّر التفاعل بين الأهداف الجديدة، بالإضافة إلى أنّها تدفعنا للتحرّك من أجل تحقيق هذه الأهداف.

وبصورة أدقّ، لا يُمكننا التخلّي عن مفهوم كهذا نظراً لمكانته القصوى في التأكيد على أنّ دينامية فلسفة التربية أساسية وضرورية في إعطاء ذلك البُعد الفاعل في محوريّة القضيّة لا بحكم أنّها تنتهي عند نصوص التوجيه والتأطير فحسب، بل من خلال ما تحمله من قيم وأفكار تنير درب المعرفة التي تقوم عليها التربية حتّى لا تنتقل تلك التي استوعبناها قديماً إلى نفس الأجيال المقبلة. وهذه العلاقة تكاملية ومتقاطعة بين ما نملك وما نودّ أن يملكه غيرنا من الأبناء خاصّة عند الطبقة المربّية وعلاقاتها بالمناهج والبرامج التربوية التي يضطلع بها المرء أياً كان مربياً أو في طور التربية والنشأة. ومن هنا تتوسّع فلسفة التربية انطلاقاً من هذا التصوّر لتشمل العديد من الوظائف، أبرزها ما يلي:[1]

1. تساعد على فهم العمليّة التربوية وتعديلها.

2. تساعد على اقتراح خطوط جديدة للنموّ التربويّ.

3. أنّ فلسفة التربية فلسفة تجريبية تنظّم الفكر التربويّ.

4. تساعد على فهم العملية التربوية بطريقة أفضل وأعمق.

---

[1]- هاشم راضي جثير العدواني، نفس المرجع.

5. تعمل على توضيح المفاهيم والفروض التي تقوم عليها النظريات التربوية.

6. تساعد على رؤية العلم التربويّ في كلّيته وفي علاقته مع مظاهر الحياة الأخرى.

7. تمدّ الإنسان بوسائل للتعرّف على الصراعات والتناقضات بين النظرية وتطبيقاتها.

8. تنمّي قدرة الإنسان على إثارة الأسئلة ممّا يساعد على تحقيق الحيوية التربوية.

وعليه باتت تطرح العلاقة بين الفلسفة والتربية جملة من المشكلات الأساسية خاصّة في حال تلاقيهما أي في فلسفة التربية والتي تعدّ ربمّا من إحدى المشكلات الأخطر في تجاوزها بعد فهمها، وذلك بالرغم من أهميّتهما القصوى في النهوض بالوضع التربويّ الذي نراه متأزّماً أو أكثر ما دام أنّه لم يفِ بدوره الجوهريّ في التخلّص من وضعه المتدنيّ هذا الذي يزداد تدهوراً وأوجد شرخاً في القيم المعرفية والعلمية السائدة وما ينبغي أن يكون باتّجاه إصلاح المنظومة. بيد أنّ العلاقة بينهما نراها مصطّفة بالنهوض من خلال وضع التربية ذاتها ما دامت تتوافق مع جميع العلوم، بهدف تدشين مجتمع علمي قائم بحدّ ذاته على أمل النهوض بالتربية عن طريق توافر فلسفة التربية ذاتها. ومن هنا ظلّت فلسفة التربية تؤدي وظائف نبيلة لصالح التربية في تنوع رؤيتها وتعدّد مناهجها وتكامل مقوّماتها في كنف العلم والعلماء بحكم أنّها طريق حتميّ مؤدٍّ إلى ذلك دون ريب. ومن وظائف فلسفة التربية ما يلي:[1]

1. تساعدنا فلسفة التربية على أن نفهم -بطريقة أفضل وأكثر عمقاً- معنى عملية التربية، ومعنى القيام بها، كما توضح لنا أنواع الأنشطة الإنسانية المختلفة التي تعدّ أساسية للفرد الإنسانيّ في عالمنا المعاصر، فقد أثبتت دراسات كثيرة وجود علاقة إيجابية بين معرفتنا بالأصول الفلسفية وزيادة فهمنا للنظام التعليميّ سواء ما يتصل ببنية النظام، أو ما يتصل بمعناه وطرائقه وأهدافه.

[1]- بشار جيدوري، ماهية ووظائف فلسفة التربية، مصر المدنية 2017 في www.civicegypt.org.

2. تساعدنا فلسفة التربية على أن نرى العمل التربويّ الذي نقوم به في كلّيته، وفي علاقته بمظاهر الحياة الأخرى واهتماماتنا. ففي هذا العصر الحديث الذي يتميّز بالتخصّص نجد أنه من اليسير على الفرد المتخصّص أن يندمج في علاقاته بدائرة أوسع من دائرة التخصّص. ومثل هذه النظرة الضيّقة تؤدّي في كثير من الأحيان إلى أن يصبح العمل الذي يقوم به الفرد عديم الفائدة أو قليلها، حيث يفقد العلاقة والاتّجاه.

3. تساعدنا فلسفة التربية على إزالة عوامل التناقض، وذلك من خلال إمدادنا بالوسيلة التي تبصّرنا بأنواع الصراع المختلفة التي تكون بين النظرية التربوية والتطبيق التربويّ ومحاولة محو وإزالة هذا الصراع عبر مناقشة الخبرات التربوية المختلفة حتى تتضح المفاهيم على أساس النقد البنّاء لتعطي خططاً متّسقةً من التفسير.

4. تساعدنا فلسفة التربية على إثارة الحوار، لأنّها لا تجعل من وظيفتها الإجابة عن مختلف الأسئلة بقدر ما تكون ثمرتها تنمية اتّجاه نحو التساؤل والقدرة عليه وتذوّقه. فالذي يدرس فلسفة التربية يجب أن يكون قادراً على أن يسأل عن السبب وعن الأسس التي تقوم عليها فلسفة معينة، وفي أيّ محتوى ثقافيّ يمكن أن تطبق وما هي المفاهيم الأساسية والفروض التي تقوم عليها ومن هنا كان من وظيفة فلسفة التربية أيضاً توضيح الفروض والمفاهيم التي تقوم عليها النظريات التربوية المختلفة توضيحاً يسهّل عملية تطبيق هذه النظريات في الميدان التربويّ.

5. تساعدنا فلسفة التربية على توضيح الفروض والمفاهيم الأساسية ونقدها وتوضيحها حتّى يمكن للقائمين على التربية أن يبنوا اختيارهم على أساس من الفهم والذكاء. ويعدّ هذا أهمّ ما تختصّ به فلسفة التربية، لأنّ كلّ كلمة وكلّ جملة ننطق بها في الميدان التربويّ تقوم على فروض معيّنة، فعندما نقول «يجب أن يتعلّم الطفل تعليماً إجبارياً حتّى سنّ الثانية عشرة» هذه الجملة البسيطة تُبنى على فروض سابقة وآراء معينة خاصّة بالتعليم وبسنوات الإجبار وبنوع الحياة وبقيم أخلاقية واجتماعية معيّنة.

7. اتجاهات فلسفة التربية

لقد اهتمّت بعض الاتجاهات في تفسير فلسفة التربية نظراً لمكانتها الأساسية في فهم وتحليل أبعادها والتي تكمن فيما يلي:[1]

1. الاتّجاه الطبيعيّ: هو اتّجاه فلسفيّ ينتمي للفيلسوف والمفكر روسو، ولكن تعود أصول هذا الاتّجاه إلى الفلسفة الإسلامية وتحديداً للفيلسوفين ابن طفيل وابن سينا؛ حيث ساهمت كتاباتهما في ظهور ملامح ومعالم الاتّجاه الطبيعيّ في فلسفة التربية بأن المجتمع يدرك أن الأطفال يمتلكون مهارات فكرية منذ ولادتهم، وقد تجعلهم بعيدين عن مجتمعهم، ولكن تجعلهم يُحقّقون النمو بشكلٍ طبيعيٍّ دون تأثير من المجتمع، لذلك يجب أن تُحترم هذه القُدرات ويكون دور المجتمع تقديم المساندة للأطفال، كما يُعدّ تفاعل الطفل خلال السنوات الأولى من عمره مع الطبيعة من الأمور التي تساعده على الحصول على خبرة عقلية وحسيّة ذات أساسٍ قويٍّ.

2. الاتّجاه البراغماتي: هو اتّجاهٌ فلسفيٌّ تهدف التربية المعتمدة عليه إلى تعليم الإنسان كيفيّة التفكير مما يُساهم في تعزيز تكيّفه مع المجتمع الذي يتغيّر بشكل دائم، لذلك يجب على المدارس أن تُعزّز عند الطلّاب الخبرات التي تساعدهم على العيش بحياةٍ سعيدةٍ عن طريق اهتمام المدارس بمتابعة الطُلّاب من حيث النواحي الآتية: الصحّة، والهويّات، والمهارات المهنيّة، والتعامل بشكلٍ جيّدٍ مع المشكلات، والاستعداد للأدوار والنشاطات الاجتماعية. ويُعدّ المُفكّر والفيلسوف جون ديوي من أهمّ الفلاسفة الذين ساهموا في تأسيس الفلسفة البراغماتية. ومن مبادئها ما يلي:[2]

1. طبيعة العالم: عالم نسبيّ غير ثابت، وفي حالة تغيّر مستمرّ.

2. طبيعة الحقيقة: الحقيقة غير مطلقة وهي خير ما في حوزتنا من المعارف المجرّبة المختبرة.

---

[1]- محمد مروان، المرجع السابق.

[2]- معزوز عمر شرقاوي، الفلسفة والتربية بين المفهوم والعلاقة، منهل الثقافة التربية، على الرابط www.manhal.net.

3. طبيعة الإنسان: إنّه كلّ متكامل.

4. طبيعة المجتمع: مجتمع متغيّر يضع ثقته في قدرة الإنسان على المساهمة الفعّالة في بناء وتطوّر المجتمع.

5. طبيعة القيم: لا تُوجد قوانين أخلاقية مطلقة.

6. طبيعة التربية: إنّ التربية هي الحياة نفسها، تستمرّ ما دام الإنسان حياً.

تشجع البراغماتية الأساليب الديمقراطية في اتّخاذ القرارات التربوية، والإرشاد والتوجيه على أن ينبع من المشاكل من صاحب المشكلة وتؤمن بإشراك أولياء النواحي المتعلّقة بأبنائهم.

3. الاتّجاه التكوينيّ: هو اتّجاه فلسفيّ ساهم في تأسيسه المفكّر والفيلسوف جان بياجيه، فاهتمّ بدراسة وتحليل الانبناءات الذهنيّة والديناميكيّة؛ أي بمعنى الحالات المتكاملة التي تنمو خلال مراحلَ متسلسلةٍ من الزمن. واعتمد بياجيه على هذه الدراسة الفلسفية للتعرّف على المنطق وطبيعة المعرفة عند الأطفال، وتمكّن من الوصول إلى أنّ الذكاء أو المعرفة عند الطفل يعتمد على مراحل النموّ، وخلال كلّ مرحلة منها يظهر انبناء محدّد، ويدلّ ذلك على أنّ الذكاء عند الأطفال ليس معتمداً على انبناءات بيولوجية أو داخلية سابقة، كما لا يعتمد على مجموعة من المعطيات الاجتماعية أو الخارجية، بل إنّ المعرفة عند الأطفال ناتجة عن وجود انبناء مستمرّ في تطوّره، ومعتمدة على تفاعلهم مع محيطهم.

4. الاتّجاه الواقعيّ:[1]

على الرغم من وجود تفسيرات مختلفة للفلسفة الواقعية؛ إلّا أنّ هناك مجموعة من المبادئ الأساسية يتّفق عليها جميع المؤمنين بهذه الفلسفة والتي تكمن فيما يلي:

1. طبيعة العالم: الواقع يشمل الحقائق جميعها وهو عالم مستمرّ وثابت.

---

[1]- معزوز عمر شرقاوي، المرجع نفسه.

2. طبيعة الإنسان: لا تؤمن الواقعيّة بالنظرة الازدواجية للإنسان كالمثالية، وإنّما هو كالموجودات.

3. طبيعة الحقيقة: تؤمن بأنّ الحقيقة ومصادرها موجودة في عالمنا الحسيّ الذي نعيش فيه.

4. طبيعة المجتمع: إنّ المجتمع يسير وفق قوانين طبيعية عامّة وشاملة لا تتغيّر.

5. طبيعة القيم: إنّ القيم ثابتة، وإنّ القيم الجماعية تكمن في النظام الطبيعيّ والمبادئ الشاملة التي تحكمه.

6. طبيعة التربية: تهدف التربية إلى إعداد الفرد لتقبّل المكتوب في الدنيا. أما المدرسة فهي تتّفق مع الفلسفة الواقعية فهي المدرسة السلوكية النفسية.

الخاتمة:

فلسفة التربية ضروريّة لا لأنّها ميدان خاصّ، بل لكونها المنطلق لتطوّر المجتمعات بجميع أطوارها، بدءًا من الفرد كنواةٍ أساسيّةٍ في تحوّل المجتمع من طورٍ إلى آخر، حيث إنّه خليّة المجتمع الأولى، ومن ثم الأسرة وباقي المؤسّسات التربوية. وعليه فإنّ فلسفة التربية، نظراً لأهميّتها القصوى في الدفع بالعلاقة التكاملية الموجودة بين الفلسفة والتربية، تلعب دورًا فعّالاً في رصد المناهج المعتمدة والبرامج المعدّة للمنظومة التربويّة ككلّ. ومن هنا كانت فلسفة التربية محور حركة الإعداد التي يتلقّاها التلميذ والطالب والأستاذ من خلال تجديد الوعي المجتمعيّ من المدرسة إلى الجامعة مروراً بالثانوية بهدف إنشاء نشء قادر على حمل المسؤوليّات ومواكبة التطوّرات والحدّ من التحدّيات في المجتمع الواحد.

وعليه لا يُمكن التخلّي أو الحياد عن فلسفة التربية لا بحكم مكانتها الأساسيّة وصعوبتها فحسب، بل كونها تحمل رسالة من أعظم ما تكون، بحيث لا يُمكن استبعاد التربية عن الفلسفة في ظلّ ما يجمع بينهما من علائق ووشائج تقوم على

النهل والاكتشاف وصيانة العقل ونضج السلوك، ممّا يُعيد للذات وزنها وقيمتها وثقلها الإنسانيّ والحضاريّ والأخلاقيّ والاجتماعيّ دفاعاً عن الوجود ونكراناً للذات، من خلال توثيق الروابط وتعميق الصلات بالقيم والمبادئ والأفكار المكوّنة لصرح المعرفة فيما هو صالح لكلّ فردٍ قادرٍ على خدمة قضايا المجتمع الذي ينتمي إليه. ومن هنا تتأكّد رسالتها كرسالة جديرة بالاهتمام والمعالجة لخدمة قضايا المجتمع في النهوض به على يد نخبة متطلّعة وقوية وذات معنى أصيل في توجيه حركيّة التاريخ.

إنّه التعاطي برؤى وأساليب جادّة وجديدة كونها حمّالة أوجه، بل ذات معنى ومدلول رشيد في خضمّ التحوّلات والرهانات التي تعرفها المجتمعات العالمية قاطبة من داخلها أو من خارجها أو من كليهما معاً؛ إلا أنّه من غير المستبعد أن لا نعير قيد اهتمام لهذا التوجّه البليغ المستوى ذي الثقل الحضاريّ الرصين والأفيد في خدمة الذات «الجاهلة» إلى الذات «العالمة» وفق معايير وأسس تنير العقل وتهذّب السلوك صوب المجتمعات بدءًا من الفرد أولاً بأول، وذلك بدءًا من رغبات كلّ واحدٍ منّا شخصياً وطموحاته بحسب ما تُعطيه له فلسفة التربية ذاتها وما مدى تأثيراتها على الآخر في المجتمع الواحد. وبالتالي لا يمكن أن نفهم جدلية فلسفة التربية إلا من خلال التكامل بين فلاسفة في التربية ومربّين فلاسفة وما يستسيغونه من قواعد معرفية وعلمية وأدبية وأخلاقية تخاطب كلاًّ من النفس والفكر معاً لتحمل رسالتهما بما يخدم الوسط الاجتماعي ذاته وما يتفرّع عنه من قطاعات ومستويات بحسب كلّ تخصّصٍ وميدانٍ.

أخلاقيّة التربية التعليميّة في الإسلام

«آداب التعليم عند المسلمين»

أ.د-عامر عبد زيد الوائلي[1]

التحرير

اهتمام المسلمين بالعلم والتعليم نابع من القرآن الكريم والسنّة المُطهّرة. وحثُّ النبيّ صلّى الله عليه وآله، والأئمة عليهم السلام، والصحابة الكرام على التعلّم، أنتج مجتمعًا زاخرًا بالعلم والعلماء كما أنتج أدبيات خاصّة تهتمّ بأخلاقيات التعليم وأبعاده المعنوية. وذلك على مستوى المعلّم والطالب وبيئة الدرس، وربط العلم بالتزكية دائماً لتجنّب الغرور ودعوى التمايز الفارغ، وطلب الدنيا والجاه عن طريق العلم.

مقدمة

أخلاق التعليم أو آدابه موضوع له حضور عميق في الخطاب التربويّ أو التعليميّ الإسلاميّ. ونحن نحاول الوقوف عند معالم هذا الخطاب وأبعاده على صعيد العلاقة بين المعلِّم والطالب وما تقتضيه من آداب أو أخلاق.

والخُلُق: بضم اللام وسكونها، وهو الدين والطبع والسجيّة، وحقيقته أنّه صورة الإنسان الباطنيّة، وهو نفسه وأوصافها ومعانيها المختصَّة بها، بمنزلة الخَلْق لصورته

[1] أستاذ الفلسفة الوسيطة في جامعة الكوفة.

الظاهرة وأوصافها ومعانيها، ولهما أوصاف حسنة وقبيحة، والثواب والعقاب يتعلَّقان بأوصاف الصورة الباطنيّة أكثرَ مما يتعلقان بأوصاف الصورة الظاهرة؛ ولهذا تكرَّرت الأحاديث في مَدْح حُسْن الخُلُق في غير موضعٍ»[1]. وقال الفيروزآبادي: «الخُلق: بالضمِّ، وبضمتين: السجيّة والطَّبع، والمروءة والدين»[2]. وقال ابن منظور: «الخُلُق: الخليقة؛ أعني: الطبيعة، وفي التنزيل: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾[3] والجمع: أخلاق، لا يُكسَّر على غير ذلك. والخُلْق والخُلُق: السَّجيّة- يقال: خالِصِ المؤمن وخالِقِ الفاجر، وفي الحديث: ((ليس في الميزان أثقل من حُسْن الخلق))[4]، وقوله صلى الله عليه وسلم: ((البِرُّ حُسْن الخُلُق))[5] وحُسْن الخُلُق هو التخلّق بأخلاق الشريعة، والتأدّب بآداب الله التي أدَّب بها عبادَه في كتابه، وقد قيل: «إن الدين كلّه خُلُق».[6]

وفي سبيل عرض الخطاب الأخلاقيّ أو آدابه وتأصيلهما في التربيّة والتعليم نحاول أنْ نبسِّط الأمر في بحثين: الأول نحاول أن نعرض فيه أبعاد الخطاب تكوينياً عبر عرض طبقة الخطاب التعليميّ وما يكنزه من أحداث وتطوّرات، والثاني نحاول فيه الوقوف على بنية الخطاب وعلاقاته بين المعلِّم أو الشيخ والطالب.

المبحث الأوّل: الأصول المعنويّة للتعليم

بنظرةٍ متعمّقة إلى تلك الأصول المعنويّة، وأثرها في الفكر البشريّ، نجد أنّ الفكر العربيّ الإسلاميّ قد احتلّ مساحةً واسعةً من الخصوبة والنتاج بفعل نشاطات المدارس الفكريّة في جوانبَ مختلفة. وفي غمار تلك الجوانب كان لهذا الفكر التربويّ والتعليمي دورٌ متميّزٌ، كانت نواته الأولى: المدارس والتيّارات والحركات

---

[1]- لسان العرب؛ ابن منظور (10: 86، 87)، دار صادر - بيروت.

[2]- القاموس المحيط؛ الفيروزآبادي (ص: 793)، دار الفكر - بيروت.

[3]- سورة القلم: الآية 4

[4]- 626/6 وعن أَبي الدَّرداءِ: أَن النبيَّ (ص) قالَ: مَا منْ شيءٍ أَثْقَلُ في ميزَانِ المُؤمِنِ يَومَ القِيامة مِنْ حُسْنِ الخُلُقِ، وإِنَّ اللَّه يُبْغِضُ الفَاحِشَ البَذِيَّ رواه الترمذي وقال: حديثٌ حسنٌ صحيحٌ.

[5]- أخرجه مسلم (4633) من حديث النواس بن سمعان رضي الله عنه.

[6]- أخرجه أحمد (795)، وأبو داود (4062) عن أبي هريرة رضي الله عنه، وقال المنذري: حسن صحيح.

والشخصيّات، وكان لكلّ منها رُؤاها ومناهجها الخاصّة في البحث والتقصّي عن الحقيقة. إلا أنّ تلك الثقافة بكلّ منجزاتها قد تعرّضت إلى الإقصاء والتعسّف، وقد تمّ تناسي أثرها في التاريخ الثقافي العالميّ، وإذا مال بعض المستشرقين إلى الإنصاف صرّحوا بأنّ المسلمين كانوا حلقةَ وصلٍ بين اليونان وأوروبا، وهم يجعلون حلقةَ الوصل هذه مؤقّتةً استغنت عنها أوروبا سريعاً للعودة إلى الأصول اليونانيّة.

لكنّ الواقع يروي حقيقةً أخرى تتمثل في كون هذه الحضارة العربيّة الإسلاميّة قد صاغت رؤيتها الحضاريّة في التربيّة والتعليم بشكلٍ مرنٍ ومنفتحٍ على المنجز الإنسانيّ مثلما هو منفتح على إرث السماء من خلال «العقيدة الإسلامية»، التي كانت حاضرةً في التجربة التربويّة والتعليميّة بكلّ مقاييسها وإرثها الروحي وساهمت في بناء المنجز الحضاري بجميع سماته ومميّزاته.

فالدين دائمًا في تفاعل مع محيطة الاجتماعيّ، وهو عامل مؤثِّر في التغيّر الاجتماعي والمؤثّر الاجتماعيّ لا بدّ من أن يترك تأثيره هو الآخر في الموقف الديني وعليه؛ فالأخلاق التربويّة والتعليميّة هي انعكاس للمؤثّر الدينيّ والمجتمعيّ معاً، والحديث عن التربيّة يجعلنا أولاً بإزاء أهمّ رافد لها، إنّه «التعليم». تُعدّ مهنة التعليم رسالةً رفيعةَ الشّأن عاليَة المنزلة تحظى باهتمام الجميع، لما لها من تأثير عظيم في حاضر الأمة ومستقبلها، ويتجلّى سموّ هذه المهنة ورفعتها في مضمونها الأخلاقيّ الذي يُحدّد مسارها، ونتائجها التربويّة والتعليميّة وعائدها على: الفرد والمجتمع والإنسانيّة جمعاء.

وقد كانت الثقافة الإسلاميّة قد منحت «حقّ التعليم» مكانةً مهمّةً في تشريعها وأخلاقها؛ إذ نظر الإسلام لـ«التعليم» برؤيّة اتّسمت بالموضوعيّة والعمق والشموليّة، فهو لم يعد حقاً للفرد فحسب، بل واجباً على الفرد والأمّة معاً. ((فإن التعليم بدأ بقوّةٍ عند المسلمين منذ فجر الإسلام؛ فقد أثبتت هذه النصوص أنّ الرسول وخلفاءه الراشدين اهتمّوا بالتعليم ونشر مبادئ الكتابة وقواعد الدراسة...))[1].

[1]- محمد أسعد طلس، التربيّة والتعليم في الإسلام، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2012م، ص 40.

ففي القرآن الكريم قال تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ، خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ، اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ، الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ، عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾[1].

الخلق يرتبط بالروح وهي حقيقة مركوزة في كينونة الإنسان. فالروح «هي من صنع الله وتقديره قد جعلها مصدر تكريم عظيم للإنسان. فأيّما إنسان لا جرم أن يحوطه الإسلام بكامل العناية والاهتمام والصون. وهو في شأنه قد حشد له أعظم تقدير كيلا ينال منه أحد أيّما نيل ولئلاّ يمسّه شيءٌ من الضّرر في أيّ جانب من جوانبه»[2].

ونجد أنّ نيل عناية الله يكمن في العلم، فهو مجال مفتوح للتقدّم. فإنّ الشريعة الإسلاميّة إنما جيءَ بها لتُقرّر الخير للإنسان ولتُبدّد من طريقه الأذى والشرّ والضرر كي يعيش آمناً سالماً مطمئناً [3].

أمّا في السنّة النبويّة: وتأكيداً على ما شرّعه القرآن الكريم فقد حرص رسول الله ﷺ على حثّ المؤمنين وتشجيعهم على طلب العلم والاشتغال به، ومن الشواهد على ذلك:

بيّن رسول الله ﷺ أنّ طلب العلم من الفرائض التي يُلزم بها كلّ مكلّفٍ مسلماً كان أو مسلمةً بقولهﷺ: ((طلب العلم فريضة على كلّ مسلم))[4].

لقد أسّست تلك النصوص البُعد المعنويّ للرؤيَة التربويّة والتعليميّة، التي تجمع بين أصالتها وانفتاحها على المجرى العام لحركة الإنسان، حتى صارت مميّزة بعض الشعوب والجماعات، خاصّة من خلال قراءة حاجاتها الحضاريّة ومطالبها الروحيّة عبر معطيات التجربة العامَّة لصيرورة البشر جميعاً. ولقد «قامت في صدر الإسلام ثلاث حركات علميّة، هي: الحركة الدينيّة، والحركة التاريخيّة، والحركة الأدبيّة، وأن هذه الحركات الثلاث كانت تتساند؛ فأصحاب المذاهب الدينيّة اعتمدوا في تعليمهم

[1]- سورة العلق: الآيات (1-5).

[2]- عبد العزيز كامل، حقوق الإنسان في الإسلام، دار السلام للطباعة والنشر والترجمة، ط1، القاهرة، 1997م، ص 41.

[3]- المصدر نفسه والصفحة نفسها.

[4]- محمد بن يعقوب الكليني، أصول الكافي، دار الأمير للطباعة والنشر، ط1، بيروت، 2008 م، ج1/ ص 30.

على الفلسفة والكتاب والسنّة، والمؤرخون والقصّاصون كانوا يستمدّون بعض معلوماتهم من القرآن والحديث، والمفسّرون والمحدّثون كانوا يستعينون بالشعر والأدب على تفّهم القرآن»[1].

أمّا لو بحثنا حول أصالة التربية والتعليم في الحضارة الإسلاميّة، والأصالة لا تعني الانقطاع عن المجرى العام لحركة الإنسان، سوف نجد أنّ أئمة المسلمين قد انطلقوا بعد أن تخرّجوا من مدرسة الوحي الإلهي (الكتاب والسنّة) في نشر العلم والحثّ عليه والترغيب في طلبه فتحوّلت بيوتهم ومساجدهم إلى أماكن لتدارس العلوم الإسلاميّة والمعارف العامّة. كانت المساجد والكتاتيب وبعض الأماكن العامّة والخاصّة هي المؤسّسات العلميّة الأوّليّة عند العرب في عهد رسول اللهﷺ، وخلفائه الراشدين، وفيها كان المسلمون الأولون يتلقّون هم وأبناؤهم وبناتهم ومواليهم آيات الكتاب المبين، وعلم الفرائض والدين، كما تدلّ على ذلك مئات الأحاديث والآثار المرويّة عن الرسول وصحابته وتابعيه[2].

وأمّا حلقات مجالس التعليم الخاصّة في القصور والدور، فقد ورد عنها كثير في كتب الفقه والأدب والتاريخ، ونُقلت إلينا نصوص عديدة تدلّ على أنه كان للقوم مجالس للتعليم يعقدونها في قصور المدينة ودمشق والعواصم الإسلاميّة الأخرى، كما أنّ دُورَ بعض العظماء والوجوه كان يُعقد فيها مجالس للتعليم والمناظرة والإفادة.

أمّا الأسواق العامّة فأمرها في التعليم أشهر من أن يُذكر، حيث كان هذا الأمر معروفاً في الجاهليّة، وأخبار أسواق عكاظ ومجنة وذي المجاز والطائف وغيرها كثيرة منشورة في كتب الأدب والتاريخ والسيرة. ولقد أدّت هذه الأسواق في الجاهليّة وصدر الإسلام -بل وفي العصر الأموي- دوراً فعّالاً في نشر العلم، وحفظ التراث الفكريّ والعقليّ والأدبيّ.[3]

---

[1]- محمد أسعد طلس، التربية والتعليم في الإسلام، ص41.

[2]- محمد أسعد طلس، التربية والتعليم في الإسلام، ص41.

[3]- محمد أسعد طلس، التربية والتعليم في الإسلام، ص55.

وقد لعب المسلمون الأوائل من أهل الحجاز والشام والعراق ومصر دورًا كبيراً في إيجاد هذه الكتاتيب حيثما انتقلوا من الديار المفتوحة في خراسان والمشرق والمغرب، ليعلِّموا أولادهم القرآن وليُلقّنوا أبناء المسلمين من أهل تلك الديار آياتٍ من كتاب الله البينات، وهكذا وُجدت الكتاتيب بكثرة في البصرة والكوفة والفسطاط والقيروان ودمشق وحلب والإسكندريّة، وغيرها من العواصم[1].

التأمّل في تلك الأماكن وبُعدها الظاهراتي، إذ للمكان أثره النفسيّ في متلقّي العلم من آداب وعلوم شرعيّة، ترك أثراً في المتلقّي لها وعمّق الأثر المعنويّ عنده، ودائماً ما كان هناك حضور لهذه الأمكنة في ذاكرة المتعلّم، انعكس على البُعد النفسيّ والأخلاقيّ لديه. وقد صاغت الثقافة الإسلاميّة آدابًا للسلوك والمعاملة داخل تلك الأماكن وشكّلت قواعد خلقيّة وآدابًا يُفترض بكلّ مُتعلّم أن يُراعيها في حقبة التعلّم، وهي بهذا تغرس غرساً عميقاً في روحه ووعيه. ولعلّ هذا يظهر جليًّا في قول الشيخ الغزالي (450 - 505 هـ) عن ذلك بما مفاده أنّ صناعة التعليم أشرف الصناعات مستشهداً بتعظيم الرسولﷺ للمعلّمين، وقولهﷺ: ((وإنّما بُعثت معلّماً))[2]. وبما أنّ الإنسان هو أشرف مخلوق على الأرض وأنّ أشرف ما في الإنسان قلبه، وبما أنّ المعلِّم مشتغل بتطهير القلب وتقريبه من الله فإنّ صناعته أشرف الصناعات. فالدين هو ليس الإيمان فقط والإسلام فقط والإحسان والاستقامة؛ بل هو كلّ ذلك مجتمعاً.[3]

ومن هنا نجد أنّ غائيّة التعليم في الثقافة الإسلاميّة مرتبطةٌ بروح الدين بوصفه ينشد الاستقامة ودراسة ما في الكون والإنسان؛ لهذا جاءت أهدافه موزّعةً على تلك الموضوعات الثلاثة فهي دينيّة،[4] تتمثّل ببلوغ اللذّة الروحيّة من العلم، وهو هدف يـدفع صاحبه إلى التعلّم والبحث لا لشيء سوى الاكتفاء بلذّة البحث عن الحقيقة وبلوغ أعماق المعرفة، والاطّلاع على حقائق الكون والحياة وأسرار الموجودات،

[1]- محمد أسعد طلس، التربية والتعليم في الإسلام، ص58.

[2]- رواه ابن ماجه برقم 229 من حديث عبد الله بن عمرو، وفي سنده ضعف.

[3]- الأهـواني، التربية في الإسلام أو التعليـم في رأي القابسي، دار المعارف بمصر، القاهرة (د.ت)، ص89.

[4]- المصدر نفسه، ص90.

فضلاً عن إشباع رغبة الإنسان وفضوله في معرفة ذلك. فهي بهذا قد تناولت الموضوعات السابقة ممّا هو مُتعلّق بالدين والكون والإنسان. ويتّسم حال التعليم في الإسلام في العصر الوسيط بسماتٍ عامّة قد تكون هي الأرضيّة التي أُسّست على أخلاقيّات التعلّم أو آدابه كونها جعلت منه ظاهرة اتّسمت:

- بشموليّة التعليم في الرؤية الإسلاميّة، لكلّ العلوم ولكلّ الأفراد، فلم يدع المشرّع الإسلاميّ علماً نافعاً إلا وأمر به وحثّ عليه، ولم يترك أحداً من بني البشر إلّا وكفل حقّه في التعليم، فكونه يُعبّر عن الشموليّة لكلّ العلوم، لم يحصر الشارع المقدّس طلب العلم على علم من دون غيره، بل حثّ على تعلّم العلوم جميعاً مع مراعاة أولويّتها سواءً أكانت دينيّة أم غيرها شريطة أن لا يكون فيها خطر على الفرد والمجتمع[1]، وسواءً أكانت علومًا مفروضةً فرضَ عينٍ على كلّ مكلّف: وهي العلوم التي لا بدّ لكلّ مكلّف من معرفتها من أصول الدين وفروعه وأحكام الشريعة، وكل ما يتعيّن على المكلّف معرفته لانحصار معرفتها به من شتّى العلوم والمعارف. أم علومًا مفروضةً فرضَ كفاية: وهي العلوم التي لا بدّ منها للمجتمع الإسلاميّ لتوقّف إظهار دينه وإبراز هويّته وتطوّره الحضاريّ عليها سواء أكانت علوماً دينيّةً أم دنيويّةً، والتي يُكتفى بقيام بعض المكلّفين بـها عن قيام الجميع.

وبالنتيجة فإنّ الغزالي يرى أنّ الكفر والإيمان لا يتجلّى للقلوب المُدنّسة بطلب الجاه والمال وحبّهما، وإنما ينكشف ذلك لقلوب «طهرت عن وسخ أوضار الدنيا أولاً، ثم صقلت بالرياضة الكاملة ثانيًا، ثمّ نُوّرت بالذكر الصّافي ثالثًا، ثمّ غُذّيت بالفكر الصائب رابعاً، ثمّ زُيّنت بملازمة حدود الشرع خامساً، حتّى فاض عليها النّور من مشكاة النبوّة».[2]

- الشموليّة لكلّ الأفراد: ولم يُفرّق المشرّع الإسلاميّ عندما كفل حقّ التعليم لكلّ الناس بين فردٍ وآخر، بل الجميع سواء في ذلك رجالاً أو نساء، أحراراً أو

[1]- الغزّالي، إحياء علوم الدين، ج 1، دار ابن حزم، ط1، بيروت، 2005م، ص 13 وما بعدها.

[2][1]94 الأهـواني، التربية في الإسلام أو التعليـم في رأي القابسي، ص 96-97.

عبيداً، مسلمين أو لا، وبغضّ النظر عن الحسب والنسب والعرق والمنزلة ونحو ذلك.

والخلاصة أنّ رسالة الإسلام تُؤكّد على ضرورة التعليم وشموليّته من جانبين هما: الموضوع والطالب، مما جعل رسالة التعليم في الإسلام تؤكّد على ضرورة أن يشمل التعليم الجميع؛ فكلّ من رغب في التعليم فله الحقّ في ذلك؛ لأنّ العلم لا ينتشر وتظهر ثمرته الاجتماعيّة إلّا إذا كان متاحًا للجميع.

المبحث الثاني: آداب التعليم عند المسلمين

لم يُترك التعليم في الحضارة العربيّة الإسلاميّة من دون ضابط أو منهج، بل استنبط له العلماء المسلمون آداباً تُعدّ من غرر الأنظمة التعليميّة والأخلاق التربويّة، فحرّروا قواعد التعليم وبيّنوا أسسه ورسموا معالم مناهجه، وبحثوا عن كلّ ما يتعلّق بذلك ضمن ضابط كليّ هو البحث في آداب التعليم، وألّفوا كتباً في ذلك المنهج وتلك الآداب، وقد عمّقوا البحث فيه تمَحيصاً وتدقيقاً من جهات:

الجهة الأولى ـ البحث في آداب الشيخ:

لقد كانت للعلماء مكانةٌ كبيرةٌ في الإسلام. وهذا ما يتجلّى في الحديث النبوي إذ قال النبيّ ﷺ: «يشفع يوم القيامة ثلاثة: الأنبياء ثم العلماء ثم الشهداء»[1].

لكنّ هذه المكانة لها شروطها التي لا بدّ من أن تتوافر فيهم، فلا يتصدّى للتدريس إلّا من انطبقت عليه، وأهمّها، أن لا ينتصب للتدريس حتّى يظهر استحقاقه لذلك بأن يكون محصّلاً للعلوم، مستكملاً عدّة التدريس بشهادة أفاضل أساتذته وكبار علماء عصره.

لكن هناك رؤية أخلاقيّة تحضر بعمق في أغلب الأدبيات الأخلاقيّة تؤكّد على

[1]- ابن عبد البر، جامع بيان العلم وخصاله، ج1، ص146.

أنّ آفات العلم وبيان علامات علماء الدنيا وعلماء الآخرة: «اعلم أنه قد ورد في شأن العلماء نصوص وأخبار تدلّ على أنّهم أشدُّ عذاباً يوم القيامة إذا لم يعملوا بعلمهم»[1].

يقول الغزالي في بيان وظائف المرشد المعلِّم: اعلم، أن للإنسان في علمه أربعة أحوال كحاله في اقتناء الأموال، إذ لصاحب المال حال استفادة فيكون مكتسباً، وحال ادخار لما اكتسب، فيكون العلم يقتضي كما يقتضي المال فله حال طلب واكتساب، وحال تحصيل يغني عن السؤال وحال استبصار وهو التفكير في المُحصّل والتمتّع به وحال بصير وهو أشرف الأحوال، فمن عَلِمَ وعَمِلَ وعلّمَ فهو الذي يُدعى عظيماً في ملكوت السموات، فإنّه كالشمس تضيء لغيرها وهي مضيئة في نفسها، وكالمسك الذي يطيّب غيره وهو طيّبٌ ويقول مهما اشتغل بالتعليم فقد تقلّد أمراً عظيماً، وخطراً جسيماً؛ فليحفظ أدبه ووظائفه، وهي باختصار:

الوظيفة الأولى: الشفقة على المتعلمين وأن يجري بهم مجرى بنيهِ، قال رسول اللهﷺ: ((إنّما أنا لكم مثل الوالد لولده.))[2]؛ وذلك بأن يقصد إنقاذهم من نار الآخرة وهو أهمّ من إنقاذ الوالدين لهُ من نار الدنيا...

الوظيفة الثانيّة: أن يقتدي بصاحب الشرع صلوات الله عليه وسلامه، فلا يطلب على إفادة العلم أجراً ولا يقصد به جزاءً ولا شكرًا...[3]

الوظيفة الثالثة: أن لا يدع من نصح المتعلّم شيئاً وذلك بأن يمنعه من التصدّي لرتبة قبل استحقاقها والتشاغل بعلم خفيّ قبل الفراغ من الجليّ...

الوظيفة الرابعة: وهي من دقائق صناعة التعلّم أن يزجر المتعلّم عن سوء الأخلاق بطريقة التعريض ما أمكن ولا يصرِّح، وبطريقة الرحمة لا بطريقة التوبيخ....

الوظيفة الخامسة: أن المتكفِّل ببعض العلوم ينبغي أن لا يقبح في نفس المتعلّم

---

[1]- احمد بن مصطفى، مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوع العلوم، ط1، بيروت 1985م، ص 17.

[2]- رواه أبو داود والنسائي وغيرهما.

[3]- الغزّالي، إحياء علوم الدين، ص 67-68

علومًا أخرى، كمتعلم اللغة إذ عادته تقبيح علم الفقه، وعلم الفقه عادته تقبيح علم الحديث والتفسير...[1]

الوظيفة السادسة: أن يقتصر على قدر فهم المتعلّم فلا يُلقي إليه ما لا يبلغه عقله فينفّره أو يخبط عليه عقله...

الوظيفة السابعة: إن المتعلم القاصر ينبغي أن يُلقى إليه الجليّ اللائق به ولا يذكر أن له وراء هذا تدقيقاً وهو يدّخره عنه، فإنّ ذلك يفتر رغبته في الجليّ ويشوّش عليه قلبه، ويُوهم إليه البخل به عنه إذ يظنّ كّل أحد أنّه أهلٌ لكلّ علم دقيق....

الوظيفة الثامنة: أن يكون المعلِّم عاملاً بعلمه فلا يُكذّب قوله فعله؛ لأنّ العلم يدرك بالبصائر، والعمل يدرك بالأبصار وأرباب الأبصار أكثر[2].

وأن يبذل العلم عنـد وجود المستحقّ لـه، فلا يَمتنع عن تعليم أحـد إن كان أهلاً للتعليم. وأن يصون العلم فلا يذلّه ببذله لغيـر أهله. وأن يعمل بعلمه، لأنّه يقوِّم سلوكه على أساس من الزّهد والعبادة كما يراها صاحب كتاب «مفتاح السعادة» في جملةٍ من الأدبيات منها:

- أن يكون غير مائل إلى التوق في المطعم والتنعّم في الملبس، والتجمّل في الأثاث والمسكن، بل يؤثر الاقتصاد في جميع ذلك، ويتشبّه فيه بالسلف، ويميل إلى الاكتفاء بالأقلّ.[3]

- أن يكون منقبضاً عن السلاطين، لا يدخل إليهم البتّة، ما دام يجد عن الفرار عنهم سبيلاً، بل ينبغي أن يحترز عن مخالطتهم إن جاؤوا إليه.

- أن لا يكون مسارعاً للفنون، بل متوقّفاً متحرّزاً ما وجد إلى الخلاص سبيلاً، فإن وجد عمّا يعمله تحقيقاً أفتى، وإن سئل عما يشكّ فيه قال: لا أدري.

---

[1]- الغزّالي، إحياء علوم الدين، ص 69.

[2]- الغزّالي، إحياء علوم الدين، ص 70-71.

[3]- احمد بن مصطفى، مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوع العلوم، ص17.

- أن يكون أكثر اهتمامه بعلم الباطن ومراقبة الطلب، ومعرفته بطريق الآخرة وسلوكه، وصدق الرجاء في انكشاف ذلك من المجاهدة والمراقبة، فإنّ المجاهدة تثمر المراقبة في دقائق علم القلوب والجلوس مع الله.[1]

وأن لا يذهب إلى مكان المتعلّم مهما كبر قدره، إلاّ أن تدعو إليه ضرورة، وتقتضيه مصلحة دينيّة، وأن يلين للمتعلّمين ويتواضع لهم ولا يتعاظم عليهم، وأن يكون مهذّباً متديّناً متحلياً بالأخلاق النبيلة كاظماً لغيظه حليماً وقوراً متّئداً رفيقاً بطلابه، باذلاً وسعه في تفقيههم، وتقريب الفائدة من أفهامهم وأذهانهم، متفنّناً في ذلك، خبيراً في أنجع سبل إيصال المعلومات إليهم، بصيراً في تذليل صعاب المطالب ودقيق المسائل، وأن يفهِّم كلّ واحد من طلاّبه بحسب فهمه وحفظه، ولا يُعطيه ما لا يَحتمله ذهنه، ولا يبسط الكلام بسطاً حتّى لا يضعف نشاط الطالب عن التفكير، وأن يزجرهم عن سوء الخلق وارتكاب المحرّمات والمكروهات بطريق التعريض ما أمكن، لا بطريق التصريح، لأنّ التصريح يهتك حجاب الهيبة ويورث الجرأة، وأن يخرج الشيخ إلى الدرس كامل الأهبة، مستكملاً ما يوجب له الوقار والهيبة، وأن يحسِّن الشيخ خلقه مع جلسائه ويعاملهم حسب تقدّمهم ومنازلهم في العلم. وإذا سئل عن شيء لا يعرفه، أو عرض له في درسه ما لا يعرفه يَجب عليه أن يقول: لا أعرفه، أو لا أتَحققه، أو لا أدري حتّى أراجع النظر فيه، ولا يستنكف من ذلك.[2]

الجهة الثانية ـ البحث في آداب الطالب:

أمّا في الطرف الثاني من أخلاق الطالب فقد حاولنا البحث عنها في ما قاله الشيخ الغزّالي والشيخ الشهيد الثاني، أمّا الأول فقد ذكر عشر وظائف، نحاول العرض لها بإيجاز:

الوظيفة الأولى: تقديم طهارة النفس على الرذائل الأخلاقيّة ومذموم الأوصاف...

[1]- احمد بن مصطفى، مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوع العلوم، ص18-19.

[2]- النووي، التبيان في آداب حملة القرآن: ص44، الشهيد الثاني، منية المريد في أدب المفيد والمستفيد: ص131 وما بعدها و: ص179 وما بعدها.

الوظيفة الثانيّة: أن يُقلّل علائقه من الاشتغال ويبعد عن الأهل والوطن...

الوظيفة الثالثة: أن لا يتكبّر عن العلم ولا يتآمر على معلِّم، بل يلقي إليه زمام أمره بالكليّة...

الوظيفة الرابعة: أن يعتزّ الخائض في العلم في مبدأ الأمر عن الإصغاء إلى اختلاف الناس، سواء كان ما خاض فيه من علوم الدين أو من علوم الآخرة، فإن ذلك يدهش عقله ويحير ذهنه ويفتر رأيه ويُؤيّسه عن الإدراك والاطّلاع...

الوظيفة الخامسة: أن لا يدع طالب العلم فنًّا من العلوم المحمودة، ولا نوعاً من أنواعها؛ إلا وينظر فيه نظراً يطّلعُ به على مقصده ودعايته...

الوظيفة السادسة: أن لا يخوض في فنّ من فنون العلم دفعةً واحدةً بل عليه أن يُراعي الترتيب ويبتدئ بالأهمّ، فإنّ العمر لا يتّسع لجميع العلوم غالباً، فالحزم أن يأخذ من كلّ شيء أحسنه.

الوظيفة السابعة: أن لا يخوض في فنٍّ حتّى يستوفي الفنّ الذي قبله، فإنّ العلوم مرتبةٌ ترتيباً ضرورياً وبعضها طريق إلى بعض. وأن يراعي التدرّج.

الوظيفة الثامنة: أن يعرف السبب الذي به يدرك أشرف العلوم، وأن ذلك يراد به شيئان أحدهما شرف الثمرة والثاني وثاقة الدليل وقوته.

الوظيفة التاسعة: أن يكون قصد المتعلّم في الحال تحليل باطنه وتجميله بالفضيلة، وفي القرب من الله سبحانه والترقّي إلى الملأ الأعلى من الملائكة المقربين.

الوظيفة العاشرة: أن يعلم نسبة العلوم إلى المقصد كيما يؤثّر الرفيع القريب في البعيد والمهمّ على غيره، ومعنى المهمّ ما يهمّك - ولا يهمّك إلّا شأنك في الدنيا والآخرة.[1]

---

[1]- الغزّالي، إحياء علوم الدين، ص 60-65.

أمّا ما قاله الشهيد الثاني: فقد قال ((اعلم أن التعليم هو الأصل الذي به قوام الدين وبه يؤمن انمحاق العلم، فهو من أهم العبادات وأكبر فروض الكفايات. قال الله تعالى ﴿ **وَإِذْ أَخَذَ اللَّهُ مِيثَاقَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ لَتُبَيِّنُنَّهُ لِلنَّاسِ وَلَا تَكْتُمُونَهُ** ﴾[1]'[2]، ومن آداب التعلم يأتي دور طالب العلم وما يجب أن يقوم به من أفعال تقوم على أساس يراعي به الآداب التي ينبغي على الطلاب التأدب بـها في سلوكهم وفي مجالس الدرس والتحصيل العلمي، ومنها أن يغتنم الطالب التحصيل في الفراغ والنشاط وحالة الشباب من خلال المواظبة على حضور الدرس قبل حضور أستاذه حاملاً كتبه، وما يحتاجه فيدرسه من أدوات الكتابة؛ كي يكون غرضهم طلب العلم والعمل لوجه الله تعالى ابتغاء مرضاته، من خلال كونه مواظبـاً عليه ليلاً ونَهاراً، مُجتهداً في القراءة، والمطالعة والتفكيـر والمذاكرة وعدم الاستنكاف من التعلم مِمن هو من دونه سناً أو نسباً أو مالاً، وهذا يتطلب عُلوّ الهمّة وعدم الرضا باليسيـر وترك التسويف، وأن يعتقد في أستاذه أنّه الأب الحقيقيّ والوالد الروحانيّ، وأنّه أعظم من الوالد الجسمانيّ، وهذا يتطلّب منه أن يُبجّل أستـاذه في غيبته وحضوره، والتواضع له، وعدم الإنكار عليه إلاّ في ما يُرضي الله تعالى[3].

الجهة الثالثة ـ البحث في آداب الدرس:

بعد الحديث عن الجهات السابقة في طبيعة الضوابط الأخلاقيّة أو الآداب بين المعلِّم والمتعلّم تبقى طبيعة الفضاء التعليميّ أي الدرس وما يجب أن يراعى فيه من ضوابط أخلاقيّة وآداب تحكم الدرس وتعبرِّ عن طبيعة العلاقة بين الطرفين وكيف تتمّ ترجمة كلّ هذا خلال الدرس.

لقد روى الصدوق بإسناده إلى أبي عبد الله الصادق عليه السلام قال «إنّ من العلماء من يحب أن يجمع علمه ولا يحبّ أن يُؤخذ عنه، فذاك في الدرك الأول من النار،

---

[1]- سورة آل عمران، الآية: 187.

[2]- الشيخ زين الدين بن علي العاملي (الشهيد الثاني)، منية المريد في آداب المفيد والمستفيد، ص177.

[3]- الشهيد الثاني، منية المريد في آداب المفيد والمستفيد: ص131وما بعدها وصفحة 179 وما بعدهـا.

ومن العلماء من إذا وعظ أنف، وإذا وعظ عنّف فذاك في الدرك الثاني من النار، ومن العلماء من يرى أن يضع العلم عند ذوي الثروة والشرف ولا يرى له في المساكين وضعاً، فذاك في الدرك الثالث من النار، ومن العلماء من يذهب في علمه مذهب الجبابرة والسلاطين، فإن ردّ عليه شيء من قوله أو قصّر في شيءٍ من أمره غضب، فذاك في الدرك الرابع من النار، ومن العلماء من يطلب أحاديث اليهود والنصارى؛ ليعزّز به علمه ويكثر به حديثه، فذاك في الدرك الخامس من النار؛ ومن العلماء من يضع نفسه للفتيا ويقول: سلوني، ولعلّه لا يصيب حرفاً واحداً والله لا يحب المتكلّفين، فذاك في الدرك السادس من النار ومن العلماء من يتّخذ العلم مروءةً وعقلاً فذاك في الدرك السابع من النار.»[1]

هذا الحديث يبيّن طبيعة السلوك غير القويم ويبيّن العواقب التي تنتج عنه؛ فالأخلاق والآداب هي آداب شرعيّة بعمق تحاول التأسيس إلى ممارسة تربويّة تمنح العلم مكانةً رفيعةً. وهذا هو جوهر هذه المباحث المتنوِّعة التي أسّس لها أهل البيت، وعلماء الإسلام على اختلاف مذاهبهم وهم يضعون القواعد بما يتعلّق بالدروس على اختلاف المراحل الدراسيّة، وفي الضوابط التي يجب مراعاتـها عند حضور الدرس ومنها الآتي:

الأول: أن لا يقـرأ الطالب الدرس حتّى يستـأذن أستاذه، فإن أذن له استعاذ بالله من الشيطان الرجيم، ثم يبسمل ويصلّي على رسول اللهﷺ ويدعو للمؤمنين.

الثاني: عدم المراء والسؤال تعنتاً وتعجيزاً.

الثالث: الانقياد للحقّ بالرجوع عند الهفوة.

الرابع: صيانة مجالس الدرس عن الغوغاء واللغط وسوء الأدب.

الخامس: تقديـم الدروس المهمّة والتي تكثر حاجة الناس إليها على غيـرها.

---

[1]- احمد بن مصطفى، مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوع العلوم، ص 140.

السادس: تقديـم دراسة العلوم الواجبة على غيـرها، وذلك بمراعاة الأهمّ على المهمّ، فيقدّم تدريس العلـوم المفروضة فرض عين على العلوم المفروضة فرض كفاية، والتي تقدّم بدورها على العلوم المباحة.

السابع: أن يتأمّل السائل ما يريد أن يورده من إشكال أو يسأل عنه قبل إبـرازه.

الثامن: تقديـم الأسبق فالأسبق من الطلبة عند تزاحـمهم في مجلس الدرس.

التاسع: تلاوة القرآن الكريـم والدعاء بالمأثور قبل الشروع في الدرس.

العاشر: عدم تطويل الدرس تطويلاً مُملاًّ أو تقصيـره تقصيـراً مُخلاًّ.

الحادي عشر: مراعاة مصلحة الجماعة في تقديـم وقت الدرس أو تأخيـره.

الثاني عشر: ختم الدرس بذكر شيء من الحكم والمواعظ والدعاء.

الثالث عشر: تنصيب نقيب للطلبة يكون فطناً كيّساً لترتيب الحاضرين وتنبيه الغافلين، يعيد لمن أراد من الطلبة الدرس، ويرجعون إليه في ما يستحون إلقاءه على الشيخ من مسألة أو درس.

الرابع عشر: الانتقال إلى دراسة الكتب المبسوطة -الموسّعة- والمـحتوية على أمّهـات المطالب، وأدقّ المسائـل بعد إكمال دراسة المختصرات وضبط ما تضمّنته من الفوائد والإشكالات.

الخامس عشر: عدم الجلوس في وسط حلقة الدرس، وقدّام الغيـر لغيـر ضرورة.

السادس عشر: أن لا يتكلّم أحـد في أثنـاء درس غيـره بما لا يتعلّق به أو بما يقطع عليـه بحثه، وإذا شرع أحد في درس، فلا يتكلّم بكلام في درس قد فرغ ولا بغيـره مما لا تفوت فائدته إلاّ بإذن من الشيخ وصاحب الدرس.

السابع عشر: مراعاة النوبة في القراءة على الشيخ[1].

---

[1]- الشهيد الثاني، منية المريد في آداب المفيد والمستفيد: ص169 وما بعدها والصفحات 192-200.

الخاتمة

أخلاق التعليم وآدابه موضوع له حضوره في الخطاب التربويّ والتعليميّ في الإسلام، وفي أبعاده الثلاثة: الشيخ والطالب والدرس، قائمًا على قواعد وآداب. هذا ما تدلّ عليه النظرة المعمّقة إلى تلك الأصول والآداب الإسلامية الراقية.

في الفكر الإسلاميّ خاصّة والفكر العالميّ عامّة هناك مساحة واسعة من الخصوبة في المنتج التعليميّ والأخلاقيّ الذي امتدّ بشكل واسع في ديار الإسلام وحواضره الراقية بالثقافة والحضارة الإسلامية.

فقد كان الدين دائمًا في تفاعل مع محيطة الاجتماعيّ وهو عامل مؤثّر في التغيّر الاجتماعيّ والمؤثّر الاجتماعيّ ولا بدّ من أن يترك تأثيره هو الآخر في الموقف الدينيّ وعليه فالأخلاق التربويّة والتعليميّة هي انعكاس للمؤثّر الدينيّ والمجتمعيّ معًا. وإنّ الحديث عن التربية يجعلنا أولاً بإزاء أهم رافد لها، إنه «التعلّم». تُعدّ مهنة التعليم رسالةً رفيعةَ المنزلة، تحظى باهتمام الجميع لِمَا لها من تأثيرٍ عظيمٍ في حاضر الأمّة ومستقبلها. ويتجلّى هذا بمهمّة التعليم ومضمونه الأخلاقيّ الذي يُحدّد مساره ونتائجه التربوية والتعليمية وعائده على الفرد والمجتمع والإنسانية جميعًا.

كانت تلك النصوص الأخلاقية التي أسّست البُعد المعنويّ للتربية والتعليم بانفتاحها عموديًا على السماء وقيمها العظيمة، وأفقيًا على الآخر في الإنسانية.

المؤسّسة التعليمية....
بين إنتاج العنف والتفكير النقديّ

محمود كيشانه[1]

التحرير

كلّ منهج تربويّ يقوم على الطاعة العمياء والحشو بدون تفكير، يُعزّز الاستبداد ويُنتج العنف ونفي الآخر، لذلك من الضروريّ أن نؤهّل المنهج والمعلّم على مهارات التفكير النقديّ، وثقافة الاختلاف والمواطنة لكي تكون التربية بانية للسلام والمجتمع، وساحة خصبة لنموّ العقول والأفكار.

المقدمة

تبدو عملية التحكّم في عقول النّاس هي الركيزة الأساسية لأيّ اتّجاهٍ سلطويٍّ أو متطرّفٍ. فالشعوب التي أُبتليت بمن يتحكّم في عقولها عن طريق التعليم أو الفضائيات المشبوهة أو غيرها من وسائل التغييب القسري للعقول، بهدف توجيهها الوجهة التي تريدها الأنظمة السياسية أو الاجتماعية أو الثقافية أو الاقتصادية، هي تلك الشعوب التي يكون فيها التطرّف على أشدّه سواءً أكان تطرفًا فكريًا أم دينيًا، وهل لنا في ظلّ هذا الوضع المتردّي سياسيًا واجتماعيًا وثقافيًا واقتصاديًا أن نأمل في تغييرٍ جذريٍّ في العملية التعليمية؟

---

[1] أستاذ الفلسفة في جامعة القاهرة- جمهورية مصر العربية.

ومن ثمّ فالبنية الأساسية للتطرّف هي البنية التي تتّخذ من بيئة التسلّط مرتعًا لها تتحصّن به وتنطلق من خلاله. ولقد ظلّ التعليم منذ بداياته الأولى في الأقطار العربية متحكّمًا في عقول الشعوب، فممّا لا شك فيه أنّ التعليم هو القاطرة التي تأخذ بيد الأوطان إلى التقدّم الحضاريّ والتكنولوجيّ. إنّ «التعليم هو قاطرة التحوّل في المجتمعات التي تنشد التقدّم. وهناك العديد من التجارب العالمية الفريدة التي كان التعليم فيها أحد أهمّ دعائم التقدّم والتحوّل. يرتبط التعليم ارتباطًا مباشرًا بمستقبل المجتمع، ليس فقط لأنّه عملية معرفية يتلقّى من خلالها الطالب معارف منظمة ومهارات وتقنيات مطلوبة، ولكن أيضًا لدوره المتزايد في إعداد أجيال قادرة على المشاركة بفاعلية، والتخطيط للمستقبل بشكل واع، والتسلّح بالقيم الناهضة والمهارات الحياتية والاتّجاهات الصحيحة التي تفضي الي تطوير نوعية الحياة»[1].

وهو بذلك المعوّل عليه في تنبيه الفكر وإثارة العقول وصولاً إلى حلول تقود إلى مرحلة المدنية. إلّا أنّ هذا التحكّم كان في فتراته الأولى عاملاً إيجابيًا، في حين ظلّ في الفترات المتأخّرة متحكّمًا في كثير من الأحيان بصورة سلبية.

ومن ثمّ فقد تعالت صيحات المطالبين بتأسيس دور قياديّ جديد للتعليم في بلادنا، ننبذ فيه التطرّف بكلّ أشكاله. نحن نُدرك أنّ مناهج التربية والتعليم في بلادنا العربية في حاجةٍ إلى منهجٍ وسطيٍّ في كلّ شيء. وإذا كانت الدعوات تتزايد بين الحين والآخر لتعديل المناهج التدريسية، بحيث تكون هذه المناهج داعية للتعبير عن التسامح والحوار وتبنّي الفكر المعتدل وتقديم مناهج الفكر النقديّ وإعمال العقل، فإنّ هناك تسابقًا من نوع ما بين هذه الدول، بيد أنّه تسابق بطيء للغاية، فإذا كانت هناك الدول التي تحاول أن تسير في هذا الاتّجاه، فإنّ الأغلب لذلك يسير كسير السلحفاة، فضلاً عن أن بعضها لا يُعير تلك الدعوة اهتمامًا من الأساس. وهذه المواقف المتباينة هي في ظنّي نتيجة اختلاف النظم السياسية والاجتماعية والثقافية في بلادنا العربية، ومدى إلمام هذه النُّظم بحقيقة الظرف التاريخيّ الذي نعيشه الآن.

---

[1]- نبيل صموائيل أبادير، التعليم قاطرة التنمية، جريدة الأهرام، عدد 6/ 3/ 2010م .

قد يعتقد البعض أنّ الأمر يتعلّق بالمنهج أو المُقرّر الدراسيّ فحسب، فيتّجه إلى تطعيم هذه المناهج أو تلك المُقرّرات ببعض الألفاظ كألفاظ: التفكير النقديّ والتفكير العلميّ والحوار والمناقشة والتسامح والتنوّع والآخر؛ لكي يشي كذبًا بتطويرها، مع أنّ واقع الأمر ليقودنا إلى أنّ التطوير ليس في الشكل، ولكنه تطوير في المضمون، والدليل أنّنا لا نلمس تفاعلاً ما معها بين المُعلّم والمتعلّم، أو بين المتعلّم ومجتمعه، بما يعني أنّ هذه الألفاظ استُخدمت استخدامًا أجوفَ؛ حتّى إنّها لم تستطع أن تشكّل وعيًا ما داخل العقل الجمعيّ فضلاً عن الفرديّ في المجتمع، حيث ظلّت ألفاظًا خارجة عن حيّز التطبيق العمليّ، **مع أنّ الاستقراء العام للتصنيفات في المجتمعات العربية يُبيّن لنا أنّ هناك تعدّدية من نوع ما بين أبناء المجتمع الواحد، فهناك التعدّدية الدينيّة، وهناك التعدّدية المذهبية، وهناك التعدّدية العرقيّة. وهذه التصانيف تُعدّ عاملاً ملحًّا على تقديم صور من التواصل مع هذا الآخر دينيًّا أو عرقيًّا أو مذهبيًّا، ليس لكي يؤمن كلّ واحد بمعتقد الآخر، فلكلّ معتقده الذي يختاره، إذ لا إكراه في ديننا، ولكن لكي نمدّ جسورًا من التسامح والعيش في سلام معه. ومن ثمّ «ينبغي أن يكون الهدف النهائيّ من إصلاح التعليم في دول مثل تونس ومصر هو التعليم من أجل المواطنة، أي تنمية مواطنين مثقّفين ومسؤولين يفكّرون بحرية ويساهمون في بناء المجتمع. ومفتاح ذلك هو الدور الذي يلعبه الدين في مدارسها وتحليل مدى تدريس الدين بطريقة يمُكن أن تُنمّي قيم المدنية والمواطنة»**[1].

المؤسسة التعليمية وإنتاج العنف:

الباحث الزبير مهداد يرى أنّ العنف عمومًا، والعنف التربويّ على وجه الخصوص، ظاهرة اجتماعية لها جذور في الثقافة الاجتماعية السائدة والنسق القيميّ المهيمن، وسائر مظاهر التنظيم الاجتماعيّ والسياسيّ المتحكّم فيه[2]. أو كما وصفه بيير

[1]- محمد فاعور، التعليم الديني والتعددية في مصر وتونس، مركز كارينجي للشرق الأوسط، أغسطس، 2012م، ص 2، 3.

[2]- انظر الزبير المهداد، العنف التربوي، الجذور الاجتماعية، والأسباب النفسية والمهنية، مجلة شؤون عربية، العدد 146، الناشر جامعة الدول العربية، الأمانة العامة، ص 100، 101.

بورديو بنوع من أنواع العنف الرمزيّ الذي يستخدمه المجتمع -تحت رعاية الطبقة المسيطرة- لإعادة إنتاج الأفراد داخل قالب المواطن المُهيّأ مجتمعيًا للاندماج في المجموع والانصهار داخل النظام[1].

ومن ثم يمكن القول إنّ التعليم بالطريقة المتّبعة في العالم العربيّ يُعدّ سببًا من أسباب إنتاج العنف، ليس بين رافدي الوطن فحسب، بل بين أبناء العقيدة الواحدة. فالعديد من المؤسّسات التعليمية تُحاول بمناهجها ومُعلّميها تأجيج الصّراع مع الآخر ليس على المستوى العقديّ فحسب، ولكن أيضًا على المستوى الفكريّ، فما أكثر اختلافنا على أتفه الأسباب، وما أشدّ قسوتنا على رأي بعضنا بعضًا، وما أغرب فعلنا عندما نحوّل هذا الاختلاف في الرأي إلى خصومة وصراع، قد يأكل في طريقه الأخضر واليابس. تُرى لو كان للتعليم دور هل كنّا سنصل إلى هذه الحالة؟ إن التعليم يعتوره العديد من العوائق على كافة المستويات المتعلقة بالعملية التعليمية، ولن ينصلح حال التعليم في مؤسّساتنا التعليمية ما لم تنصلح هذه الأطراف جميعها. ومن ثم كان من اللازم أن نحيط علمًا بهذه العوائق محاولين في الوقت نفسه التكاتف من أجل الوصول إلى بعض الحلول التي من شأنها أن تقود إلى بيئةٍ تعليميةٍ سليمةٍ، وذلك من مستويات عدّة كالمعلّم والمتعلّم والمناخ التربويّ والمنهج الدراسيّ والقيادة المدرسية وغيرها من المستويات التي يعني تضافرها الوصول إلى الجودة الشاملة في التعليم[2]، والخروج بمنتج تعليميّ – أقصد المتعلّم – يحمل آمال الوطن وطموحاته، فيعمل على تحقيقها، بدلاً من أن يكون عاملَ هدمٍ تتخاطفه يد البطش تحت ستار التمسّح بالعقيدة أو الانجراف وراء الأيديولوجية المقيتة.

ومن هنا تأتي أهمية تدريس الفلسفة في العالم العربي؛ لأنّنا نريد جيلاً قادرًا على النقد والإبداع وتخطّي الحلول التقليدية، لا جيلاً خائر التفكير، عييّ التعقّل،

---

[1]- انظر سامح عودة، التربية بالعنف.. السعي لتعليم الطفل أم للسيطرة عليه، موقع ميدان على الرابط التالي:
https://midan.aljazeera.net/intellect/sociology/201712/10//

[2]- انظر وثيقة معايير ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم المجتمعي، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، الإصدار الأول، 2014م، ص 1.

ضعيف التفلسف. وهذا يقودنا إلى ضرورة الكشف عن أمر من الخطورة بمكان وهو أنّ التعليم على ذلك النحو المتّبع في مؤسّساتنا التعليمية بصورته الحالية لا يُخرج لنا جيلاً قادرًا على تحويل دفّة الأوطان العربية من جاهلية فكرية -على صعيد التواصل البنّاء مع الآخر واحترامه واعتباره شريكاً في الوطن والمواطنة- تغرق فيها حتّى الثمالة إلى تقدّم منشود على المستوى الحضاريّ الماديّ والروحيّ الأخلاقيّ[1]، وإنّما سيُخرج لنا جيلاً هو إلى التوهّم أقرب منه إلى التعقّل، وإلى التقليد أقرب منه إلى الإبداع، وإلى التشدّد أقرب منه إلى الترفّق، وإلى الاقتتال أقرب منه إلى الحوار.

ويمكن القول إنّ الأهداف الجوهرية لأيّ عملية تعليمية تبغي لنفسها بناء جيل واعٍ يؤمن بقيمة الوطن والمواطنة تتلخّص في: الاهتمام بالنواحي العقلية وإعمال الفكر الحرّ وإخضاع العقل لاتّباع خطوات التفكير السليم، ممّا يؤدي إلى وجود نقد واع، أو إن شئت فقل وعي نقديّ يتجاوز كلّ الأطر التقليدية والأنظمة العتيقة، كلّ ذلك في إطار من تجاوز الآثر والانطلاق بفكره إلى نوع من الموضوعية، ولن يُؤتي ذلك ثمرته إلّا إذا كان التعليم عاملاً رئيسًا في تأهيل الذهن وتنمية جودة التمييز، حتّى يكون مؤهّلاً على تحمّل التبعات المستقبلية بكلّ ما تنطوي عليه من صعوبات، وحتى يكون متواكبًا مع التحوّلات العالميّة بتوافقه مع قيم الحرية وحقوق الإنسان والديمقراطية.

ويمكن القول إنّ مرحلة التعليم الابتدائيّ مثلاً هي المرحلة الأولى من مراحل المدرسة، والتي تُدرّبُ الطفل على التفكير بشكلٍ سليم، وتُؤمّن له الحدّ الأدنى من المهارات، والمعارف، والخبرات؛ التي تهيِّئه للحياة، ولممارسة دوره كشخصٍ مُنتجٍ داخل نِطاق التعليم النظاميّ، سواءً كان الطالب في المناطق الحَضريّة، أو في مناطق الرِّيف.[2]

---

[1]- وهذا هو التعليم المثمر انظر مصطفى النشار، مصر وإعادة البناء الحضاري، القاهرة، دار روابط للنشر وتقنية المعلومات، ص 13.

[2]- أسماء لشهب، براهمي براهيم، معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 30، (سبتمبر 2017) ص 227: 229.

كما أن هناك إشكالية كبيرة تتعلق بالقيادة التربوية؛ إذ إنّ القيادة التربوية في مؤسّساتنا التربوية لا تهتمّ بأن تشيع روح التواصل بين المتعلّمين وذلك من خلال أنّها: لا تتبع أسلوب الحوار في الوصول إلى القرارات، أو إشراك المتعلّمين فيما يخصّ بيئتهم التعليمية، كما أنّه ليس هناك اهتمام بمشاركة ممثلّين من العاملين والمتعلّمين في وضع خطط التطوير، أو حتّى وضع نظام لتلقّي الاقتراحات والشكاوى والتعامل معها بكلّ شفافية، وعدم تفعيل اللوائح والقوانين بما يخدم المؤسّسة التعليمية، بالإضافة إلى عدم استطاعة أعضاء المؤسّسة التعليمية المشاركة وضع قواعد المساءلة، مع تطبيقها على الجميع، وبمستوييها الفرديّ والجماعيّ[1]. وهذه المرحلة في حاجة إلى قيادة تربوية واعية.

فإذا كانت القيادات التربوية في مؤسّساتنا التعليمية لا تهتم بأبجديات الحوار والتواصل مع الآخر والاعتراف بدوره في صنع القرارات الخاصة به[2]، فكيف لنا أن نطلب من الجيل الذي نشأ في ظلّ هذه القيادات أن يعترف للآخر بحقوقه، أو أن يدخله معه في حوار من نوع ما؟ فهو لم يمارس هذا الدور الذي منع من النشوء والتربية عليه، فكيف نطلب منه ممارسته؟ فقد عوّدناه منذ الصغر على الاستبداد بالرأي والاقتتال عليه ولو كان خطأ، ومن ثم فنحن بذلك نستبدل بمستبد مستبدًا آخر، فيصير كلّ منّا مستبدًا (بكسر الباء) ومستبدًا به (بفتحها)، ومن هنا ينشأ التطرّف بكلّ ألوانه وفي كلّ سياقاته، فبما أنّ أساس التنشئة فاسدٌ فإنّ النتيجة حتمًا ستكون مُخيّبة للآمال.

ولذا يقول أحد الباحثين عن القيادة: «القادة الأقوياء فنّانون، فهم يُلهمون الآخرين، يُصفّقون لمن يُحسن عمله، ويُعاقبون المسيء، يمُسكون بالدفّة ويقودون، ويقفون على الجانب، يُبدعون ويُراقبون ويُعزّزون ويُشجّعون، ويقفون في المؤخّرة، أجل هم

[1]- انظر الوثيقة القومية لضمان الجودة، مرجع سابق.

[2]- انظر مبادئ القيادة التربوية، محمد حسن محمد حمادات، القيادة التربوية في القرن الجديد، طبعة دار الحامد للنشر والتوزيع، ص المقدمة. وانظر طارق عبد الرؤوف عامر، القيادة التربوية ومهارات الاتصال، الناشر: دار العلوم للنشر والتوزيع، 2012م.

يقفون في المقدّمة أيضًا، في بعض الأحيان، ويُدركون جيدًا أن مسؤوليتهم تتمثّل في المساهمة في ابتكار بيئة تهيّئ للجميع النجاح والازدهار والنموّ، فالقادة الأقوياء يعرفون جيدًا أنّ القيادة هي كلّ ما له صلة بالعلاقات»[1].

وعليه فإنّ التعليم في بلادنا لا يُساعد المتعلّم -في الغالب- على التمكّن من المهارات الأساسية كمهارات التفكير، ومهارات التعامل مع الحياة والحفاظ على الإنسانية وقيم المواطنة، ومهارات التواصل الاجتماعيّ مع الآخرين، والتمكّن اللاّزم الذي يجعل منه عضوًا فاعلاً ومتفاعلاً مع مجتمعه، بحيث يتقبّل الآخرين ويستطيع تكوين علاقات اجتماعية تتّسم بالإيجابية معهم؛ ذلك أنّنا نفتقد في هذا النوع من التعليم إلى حثّ المتعلّمين على امتلاك مهارات العمل الإيجابيّ كالتعاون والتسامح والحوار واحترام الرأي والرأي الآخر، والإيمان بحقوق الآخر المختلف عقديًا أو غيره. وهذه من أشدّ القيم التي نحتاجها في حياتنا، وخاصّة في عصرنا هذا بعدما انتشرت فيه الأنانية والتعصّب للرأي أو للذات، وعدم قبول الرأي الآخر؛ حيث إنّ المتأمّل في واقعنا المعيش يجد دروبًا من التعصّب الذي أفضى إلى دوجماطيقية صرفة أخذت بتلابيب الفكر إلى دهاليز العنف والقتل، حتّى أصبح السلاح بديلاً للفكر، والانغلاق بديلاً للرأي الحرّ، والتعصّب بديلاً للتسامح، والقوة بديلاً للحوار. ومن هنا كانت المهارات التي يؤدّيها التعلّم الفعّال لرواده أكثر من كونه مجرد موادّ تدرس أو شخصيات تحكي انجازاتها للطلبة في قاعات الدرس وحجرات العلم، وإنّما المهارات التي يجب أن يحصل عليها الطالب من دراسته هي مهارات حياتية في المقام الأول لها مردودها المستقبليّ عليه إلى أن تأتيه منيّته.

وإذا كان المعلّم هو المحور الأساس في التدريس للمتعلمين، وعليه تدور كلّ المحاور الفرعية الأخرى، فهو كالترس الذي بدورانه تدور كلّ المحرّكات، لما له من دورٍ بارزٍ في تحويل دفّة العملية التعليمية، فإنّه فقد كثيرًا من هذا الدور المنوط به، فهو يعتمد على تلقين الطلبة دون تصميم مواقف تعليمية تعمل على تنمية مهارات

[1]- توماس ر. هور فن القيادة المدرسية، نقله إلى العربية: وليد عزت شحادة، الناشر: مكتبة العبيكان، وكلمة، 1329هـ، ص 19.

التفكير لدى المتعلّمين، فهل هناك تنمية للمتعلمين في مهارات التفكير؟ بل هل يراعي المعلّم تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين؟ فالمعلّم في طريقة التلقين لا يخلق للطالب فضاءً يستطيع من خلاله أن يُنمّيَ فيه قدرته على الانفتاح على العالم من حوله، وإنّما يخلق سياجًا حديديًا بين الطالب وبين عالمه الذي يعيش فيه، ومن ثم ينظر هذا الطالب للآخر نظرة ريبة وشكّ، فلا يتعامل معه إلاّ بمنطق القوة، لا منطق الحوار، خاصّة إذا كانت ثقافته الدينية التي حصّلها من دراسته ضحلة، لا تمدّه بالقدر الكافي من التواصل والحوار مع الآخر، ذلك التواصل والحوار الذي يزخر به الدين ذاته، ولكنّه لم يدرسه كما يجب أن يكون تحت إلحاحات واضع النُهج السياسية والأيديولوجية.

وبما أنّ المعلّم أساس العملية التعليمية، فمن واجب الدولة الاهتمام بتدريبه، وتغيير أسلوبه في طرائق التدريس، وتغيير أسلوب الامتحان، وتأهيل الطالب كذلك بالفكر والمهارات، بحيث تجعله مواطنًا قادرًا على الحياة الفاعلة في القرن الحادي والعشرين[1].

ولذا نحن نفتقد في المعلّم عدم إدراكه لأهمية الدور الذي يُؤدّيه ومدى تأثيره في قطاعات كبيرة من الشعب، ولو علم بذلك لربط المنهج بالمشكلات التي تواجه المجتمع، وتلبية حاجاته وآماله، فالمشكلات التي يواجهها أكثر من أن تُحصى، وبحاجة إلى مدّ يد العون التي تُزيل هذه المشكلات، أو تعمل على حلّها، فنحن نواجه مشكلة في المواطنة والحقوق والواجبات، ومشاكل في الأمية والجهل والأخلاق، وإشكاليات في علاقة المستحدثات العصرية بالقيم والمبادئ ومعاني الإنسانية، وهذه كلّها إشكاليات لا يستطيع الإجابة عنها إلاّ معلّم مشبع بقيم الحوار والتواصل مع الآخر، وإدراك أهمية التفاعل البنّاء مع الآخر أيًا كان توجّهه ومسمّاه، فليست هذه الإشكاليات في حاجة إلى الطبيب في مشفاه، أو المهندس في مصنعه، أو الكيميائيّ في معمله، وإنّما في حاجة إلى عقلية متفتحة تؤمن بقيمة العقل في

[1]- انظر خالد محمد الزاوي، الجودة الشاملة في التعليم، الناشر: مجموعة النيل العربية للطباعة والنشر والتوزيع، ص 176.

حلّ إشكاليات العصر وتنبه إلى خطورتها، وتستطيع إيجاد البدائل عند اللّزوم. فإذا استطاع المعلّم أن ينقل للمتعلم أهمّية التواصل مع الواقع المعيش في معالجة هذه القضايا وقدرته على الانتقال بالمجتمع إلى أفق أوسع وأرحب لاستطاع أن يُنمّي في الطالب بصورة غير مباشرة - فضلاً عن الصورة المباشرة- مهارات التواصل مع الآخر، وكذلك المهارات الحياتية بصورة أشد تأكيدًا وأكثر واقعية.

وإذا كان الأمر بصدد المنهج فإنّه يمكن القول إنه يمثل مع المعلّم ركنين رئيسين في العملية التعليمية، ومن ثمّ فإنّ من الواجب أن يشتمل المنهج الدراسيّ على ما من شأنه أن يجعل المتعلّم يعتزّ بموروثه الثقافي، مع إتاحة الفرصة له للتعبير عن أشكال التراث الفكري التي ظهرت في وطنه أو أمّته، وما من شأنه أن يجعله يتمسّك بسلوكيات المواطنة الصالحة.

فضلاً عن أنّه من اللازم أن يتضمّن المنهج بُعدًا يراعي تنمية مهارات التعلم طوال العمر عند المتعلمين، لأننا لا نريد جيلاً لا يرجو من دراسته سوى الحصول على تقدير عالٍ في الاختبار، وإنما نُريد جيلاً تصنع فيه المؤسّسة التعليمية ما لم تصنعه المؤسّسات الأخرى من أسباب الفكر والعلم والتفلسف الذي يبني ولا يهدم، يُقارب بين الشعوب والأديان ولا يُباعد، يتخذ منهجية التسامح والحوار لا العنجهية والغلوّ.

إن التعليم هو الأداة الفاعلة التي استعانت بها الكثير من الدول والمجتمعات لتحقيق الاندماج الاجتماعي، وبناء القابلية لقبول الآخر واحترامه، باعتباره إنسانًا في المقام الأول، وباعتباره شريكًا في المواطنة في المقام الثاني. «ولكي يتحقق هذا الهدف عملت هذه المجتمعات على بناء منهج يركز على التفكير وتنوع الآراء، من خلال عرض قضايا جدلية تتباين فيها الآراء، من أجل تدريب الطلبة على قيمة تعددية الآراء بدلاً من تعليمهم وتلقينهم آراءً أحادية واحدة وثابتة غير قابلة للنقض، أو التشكيك أو المجادلة؛ مما يقود إلى تنشئة جيل أحاديّ التوجه، ينظر إلى صاحب الرأي الآخر على أنه خارج عن الإجماع المجتمعي أو الوطني أو القبلي أو الأسري. هذا الجيل يكون حارسًا ضد ظهور أية أصوات بديلة أو مختلفة تساعد على تحقيق

التغير في المجتمع؛ مما يجعل المجتمعات حسّاسة ضد الرأي الآخر، لأن التعليم لا يُدرّس قضايا جدلية ولا يقدّم روايات متعدّدة حول أحداث التاريخ، ولا يقدّم سيناريوهات متعدّدة لتنفيذ أفكار معينة»[1].

فالمنهج الدراسيّ هو أداة تعليمية تهدف إلى نقل مجموعة من الأفكار التي تبني عقول الطلاب، ومن ثم فنحن في حاجة إلى مادة تفكير يكون الهدف الرئيس من تدريسها بناء فكر، فهل تسعى المناهج الحالية إلى ذلك أم تهدف إلى ماذا؟ وهل يدرس الطلاب المناهج التعليمية ليكتسبوا مهارات فكرية أم ليكتسبوا مزيدًا من السخط على الآخر الذي يتحوّل تدريجيًّا إلى نوعٍ من التطرّف الذي يُعدّ بدوره قنبلة تحرق الأخضر واليابس؟

المشكلة الرئيسة التي نُواجهها في مجتمعاتنا أنّ القائمين على المنهج لا ينفكّون وهم بصدد إعداده عن أيديولوجيّتهم المقيتة، فتراهم يحاولون أن يصبغوا المنهج وموضوعاته المختارة بتوجّههم الأيديولوجي ومذهبهم الفكري، وعملية كهذه لا تُراعي التنوّع في المجتمع هي في التحليل الأخير ضربة قاصمة لفكرة التنوّع والاختلاف في المجتمع، وهي الفكرة التي تُؤسّس عليها فكرة المواطنة. وقد مرّت علينا العديد من التجارب التي تكشف عن علاقة المنهج بالتوجّه الفكري الذي يُدين به واضعه، رغبةً في خدمة أغراضه السياسية أو الأيديولوجية، والخاسر الوحيد هو المنتج التعليمي وهو الطالب الذي تتخاطفه أيدي المتعصّبين من واضعي المناهج هنا وهناك، ومن ثم كان من اللازم أن يُلغى من المناهج كلّ هذه الإشكاليات، فالمنهج الدراسي لا يُقدّم اتجاهًا سياسيًا أو أيديولوجيًا مُحدّدًا بعينه كما يُريد هؤلاء أو أولئك، وإنّما يُقدّم معلومات ومعارف واتّجاهات تُساهم في تنمية الطّالب وتبثّ فيه روح التعامل بحرفية مع الحياة والتواصل مع الآخر.

---

[1]- سيف بن ناصر المعمري، التعليم وبناء الجدل الفكري، مقال منشور بتاريخ 2017/9/24 على موقع تعددية على الرابط التالي:
https://taadudiya.com/%D8%A7%D984%%D8%AA%D8%B9%D984%%D98%A%D985-%%D988%%D8%A8%D986%%D8%A7%D8%A1-%D8%A7%D984%%D8%AC%D8%AF%D984-%%D8%A7%D984%%D981%%D983%%D8%B1%D98%A/

وهنا ينتابني سؤال ملحّ يطرح نفسه مؤدّاه: هل المناخ التربويّ في مؤسّساتنا التعليمية يُساعد على إشاعة روح التواصل والحوار البنّاء مع الغير، أم أنّه قد يُؤدي إلى التطرّف؟ إنّ المناخ التربويّ في مجتمعاتنا هو في الغالب مناخ لا يساعد على إشاعة روح الحوار والتواصل مع الغير، وإن كنت أرى فيه كثيراً من مظاهر العداء مع الآخر، فالمناخ التربويّ في أيّ مؤسّسة تعليميّةٍ هو المعوّل عليه الرئيس والأساسي في جودة العملية التعليمية والوصول بها إلى الهدف المنشود. فالطلاّب لا بدّ من أن يعيشوا داخل المدرسة في جوٍّ تعليميٍّ صرف ليس فيه مجال للإرهاب الفكريّ أو التعصّب العقديّ؛ حتّى يتيح له ذلك المناخ فُرصًا أكبر للإبداع والابتكار والعمل الخلاّق. ومن ثم فإنّ المؤسّسة التعليمية مطالبة بأن توفر بيئة داعمة لتعليم بنّاء وهادف. فالمعلم بدوره لا بدّ من أن يوفر المناخ التعليميّ المناسب للأولاد، فلا تفضيل للذكور على الإناث، ولا للمسلم على المسيحي أو العكس، بل لا تفضيل في جانب المعاملة للمتفوق دراسيًا على المتأخر دراسيًا، ومن ثم فإنه عليه أن يُوفّر الفرص التعليمية بنسب متساوية بين المتعلمين، فلا مجال للحجر على رأي المتعلمين.

ولكن ما دور النخبة في هذه القضيّة؟ إنّنا نرى أن هناك إشكالية ما تكمن في النخبة، فالنخبة في واد ومسار التعليم في واد آخر، فالنخبة منقسمة لا شك بين نخبة مثقفة تحاول تعديل مسار التعليم دون المساس بتراثنا الحضاري والفكري الذي تكونت منه ثقافتنا عبر التاريخ، والتي تخشى أن تكون الدعوة إلى تنقية التعليم من التطرف أساسها نصب حصار حول الدين، وتهميش وجوده في المسار التعليمي، وهذا ما تقوم به بعض التيارات، وبين نخبة مثقفة أخرى -وهو ما تغذيه بعض الاتجاهات الحداثية المغالية- تحاول بتوجّهاتها تكريس هذا الأمر لدى الفريق الأول، وعليه فإذا كنّا نعترف بأن التعليم بصورته الحالية في الوطن العربي لا يُشكّل قِيَمًا واتّجاهاتٍ إيجابيةً لدى المتعلمين إلاّ بصورة باهتة لا تتناسب مع ما يُفترض أن يقوم به التعليم في نفوس وعقول الطلبة، كالالتزام بالقيم والحقوق والواجبات وممارسة الأنشطة التواصلية المختلفة، فإنّنا نعترف أيضًا بأنّ مادة التربية الدينية الإسلامية والتربية الدينية المسيحية تحيي في الطالب قيم الأمانة والصدق والالتزام والمشاركة الفعّالة

والاحترام الكامل للجميع، وتحثّه على أن يُظهر في سلوكه قيم الولاء والانتماء والمواطنة، فيكون حريصًا على حقوقه، ملتزمًا بأداء واجباته، أمّا الدعوات المغالية التي تتّخذ من التزام الطالب بأداء الصلاة مثلاً داخل مدرسته دليلاً على تصنيف هذه المدرسة بأنّها تُنمّي هذا التوجّه الأيديولوجي أو ذاك التوجّه السياسي فهذا ممّا يُؤجّج فتيل التشدّد والتطرف، ولا يُلبّي حاجتنا في التأكيد على قيم التنوّع والاختلاف.

المؤسّسة التعليمية والتفكير الناقد:

التعليم من الركائز الأساسية لنهضة أي مجتمع من المجتمعات الإنسانية، وبدونه ترسف في غيابات الجهل والتخلّف والتشدّد، ومن ثَمّ كانت أهمية العلم والتعليم. وبالنظر إلى واقع الحال في تعليمنا العربي في مؤسّساتنا التعليمية نجد أنّنا نسير عكس تيّار التعليم العالميّ، وذلك -في ظنّي- لأنّنا لا نضع أهدافًا واضحةً يمُكن النظر إليها على أنها معيار عام نقيس به كلّ ركن من أركان التعليم.

وكان أهم مظهر على أنّنا نسير عكس التيّار التعليمي العالمي الهادف أنّنا نفتقد في مناهجنا خاصّة وأسلوبنا التعليمي عامّة إلى إرساء منهجية التفكير النقدي أو الناقد.

إن التفكير الناقد أهمّ عنصر نحتاجه في المنظومة التعليمية؛ لأنّه لديه القدرة على زرع التفكير البنّاء في عقول الناشئة منذ الصغر، إذا ما تعوّد الإنسان عليه في تلك المرحلة الزمنية فإنّه سيكون دأبه دائمًا.

ولكن ما التفكير النقدي؟

لقد حاول بعض الباحثين البحث عن أصول التفكير الناقد، فذهبوا إلى أنّ الفكر اليونانيّ ممثّلاً في سقراط[1] اتجه اتجاهًا عقليًا، فربط النظر العقلي بالسلوك في إطار نقديّ للواقع المعيش في تلك الفترة. وقد تواصلت حركة التفكير النقدي عبر التاريخ

[1]- سقراط فيلسوف يوناني كان له تأثير كبير في مجرى الفلسفة اليونانية والفكر الفلسفي عامة، حيث يعد مؤسس الفلسفة الغربية، كانت له آراؤه الفلسفية في مجالي المعرفة والأخلاق، ومن أشهر تلاميذه أفلاطون.

الفكري الإنساني، وهذا بدوره أدّى إلى صياغة وجهات نظرٍ فلسفيةٍ فكريةٍ حول التفكير الناقد من قبل التربويين والفلاسفة وعلماء النفس، ووضعها في نسق معرفي وتربوي منطلقة في ذلك من القدرات العقلية للإنسان[1].

إلّا أنّه يمُكن القول إنّ التفكير النقدي -في التحليل الأخير- ليس شيئًا أكثر من النظر في المقدمات وإصدار الحكم عليها بمقتضى قانون العقل، دون النظر للأحكام السابقة المتعارف عليها. إنه -في تعريف لأحد الباحثين- عملية ذهنية يؤدّيها الإنسان عندما يُطلب منه الحكم على قضية أو مناقشة موضوع أو إجراء تقويم. إنه الحكم على صحة رأي أو اعتقاد وفعاليته عن طريق تحليل المعلومات وفرزها واختبارها بهدف التمييز بين الأفكار الإيجابية والسلبية[2].

بما يعني أنّنا أمام أسلوبٍ جديدٍ من التفكير الذي يُفضي إلى إنتاج العلم، وربمّا تصديره، وربما كان هذا هو سبب التطوّر الغربي الهائل في مجالات العلم النظري منها والتطبيقي كافة، وربما كان هذا أيضًا السبب الرئيس في تدفق المعلومات التي نشهدها في عالمنا على المستويات كافّة.

وإذا ما أردنا تعليمًا يكون ميزانًا لنهضتنا فلا بدّ من التغلّب على كلّ ما هو تقليدي، فالعلم الآن لا يُقاس بكميّة الحفظ والاستذكار، ولكن التعليم يُقاس بمدى الفهم والاستيعاب والابتكار في حلّ المشكلات، وهذا لن يكون متوفرًا إلا في ظلّ تعليم ناقد بنّاء يقوم على التفكير النقدي.

إنّ التفكير الناقد يستطيع بكل سهولة أن يقضي على آفات منها:

- عملية الحفظ والتلقين التي لا تُنشئ إلا جيلاً يقوم على فكرة السمع والطاعة في كلّ شيء، ولو كان خطأ.

---

[1]- انظر وصفي عصفور، ومحمد طرخان: التفكير الناقد والتعليم المدرسي والصفي، مجلة المعلم، (1999م) .

[2]- Ennis, R. H. Critical Thinking and Subject Specify: Clarification and Needed Research. Educational Leadership, 18 (3), p. 410, 1998.

- فكرة أن الأوّلين قاموا بكلّ شيء من أجلنا، بل من الأحرى أن نكون على يقين بأنّ الأوّلين قد تركوا لنا كلّ شيء، فإذا ساد هذا الانطباع نكون على بداية التفكير النقدي المنتج علميًا وفكريًا.

- فكرة انغلاق العقل على ما هو قديم، دون تمييز غثّه من سمينه، وهي من الإشكاليات العتيقة في تاريخ تراثنا الفكري، إذ من الواجب علينا أن نغوص في أعماق هذا التراث، لأنّها إحدى الإشكاليّات التي تُوَجّه بسببها سهام النقد إلى هذا التراث الذي نعتقد أن نسبة الإيجابيّ فيه تفوق السلبيّ، ولكن لن تظهر قيمة هذا الإيجابيّ دون تنقيته من الأخير، واستبدال آخر إيجابيّ به.

ومن هنا وجب الانتباه جيدًا للتفكير النقديّ لأجل نظرة تستغرق البعد المستقبلي، إذ لن يكون لهذا المستقبل دور ما لم يكن قائمًا على أساس من التفكير الصحيح، أخصّه التفكير الناقد.

والتفكير النقديّ يجب أن يكون مرتبطًا بمحاور العملية التعليمية، وهي: المنهج، المعلّم، المناخ التعليميّ، الطالب.

فالتفكير النقدي على مستوى المنهج الدراسي ليس على المستوى المأمول، بل لنا أن نقول إنّه ليس له وجود أصلاً. فالمنهج الدراسي يرسّخ لشيء واحد هو الحفظ، ثم الحفظ. نعم هناك أمور أخرى لكنها ليس لها الصدارة في المنهج، فالتفكير والإبداع يتواريان خلف ظلال كثيفة من الحفظ والتلقين.

ومن ثم فلا بدّ من أن يكون المنهج الدراسيّ مشتملاً على مواقف حياتية تنمّي عند التلميذ التفكير الناقد، وتجعله في حاجة إليه دائمًا، وعليه فلا بدّ من أن تكون عمليّة التقييم ذاتها تُنمّي هذا المنهج حتّى يصير ملكة لدى صاحبه، هذا فضلاً عن أنّ الأنشطة التي يُقدّمها المنهج ليست على المستوى المأمول الذي يُكوِّن عند التلميذ ملكة التفكير الناقد.

إنّ المنهج الدراسيّ يجب أن يعمل على وضع التلميذ في مواقف حياتية تدفعه دفعًا للتفكير الناقد. ومن هنا يجب أن تكون الموضوعات من تلك الموضوعات التي تدعو للتفكير، أو على الأقلّ تساعد عليه من خلال وضع الطالب على المحكّ مع المشكلة المطروحة، فيضع لها تصوّره، ثم يشرع في إيجاد الحلول النقدية لها.

كما أن طبيعة التقييم داخل المنهج الدراسي عليها عوار كبير، فهي لا تحفل إلا بالنادر الذي يُنمّي التفكير الناقد لدى التلميذ، فكلّها أساليب تقييم إنشائية لا تقيس التفكير، وإنما تقيس القدرة على الاستذكار والحفظ، ليس إلا، وهنا تكمن الخطورة، ذلك أنّنا بذلك نُنشىء فردًا لا يعرف إلا التقليد والمحاكاة، أما أن يبدع أو يبتكر، فذلك مستحيل في ظلّ هذا المنهج الذي يعتوره العديد من أوجه العوار والنقص.

وهذا كلّه ذو دلالة واضحة على أن المنهج بصورته الحالية يُعدّ مناقضًا بالكلية للتفكير النقدي، فالتفكير النقدي تفكير بنّاء، أدواته إعمال الفكر وليس قتل الفكر بالحفظ والتلقين، ولنا أن نقول: إن من لا يستخدم التفكير الناقد إنّما يرسم طريقًا للفشل، أما من يُخطّط للتفكير النقدي إنّما يُخطط للنجاح على كافة الأصعدة.

وإذا كان هذا هو حال المنهج من التفكير النقدي، فكيف يكون الحال فيما يتعلّق بالمناخ التعليمي أو القائم بعملية التعليم، وهو المُعلّم، أو بمحور العملية التعليمية، وهو الطالب؟

فضلاً عن ذلك فإن المعلّم مقيّدٌ بهذا المنهج الذي لا يتيح له مجالاً للإبداع أو التفكير النقدي، وإذا ما أبدع معلم في مجاله في قاعات الدرس، فإنّما يعود ذلك إلى مجهود فرديّ منه؛ فضلاً عن أنّنا نفتقد بالأساس إلى المعلم الذي يمتلك أدوات التفكير النقدي، ومن ثم فكيف يمكنه، وهو فاقد الشيء أن يجعل الطلاّب يمتلكونه؟ فالخطورة الكبرى أن المعلم الذي نرجو أن ينتقل العلم على يديه إلى أفق أوسع من ذي قبل، كيف يتسنى له ذلك، وهو يفقد أدنى الأدوات التي يستطيع من خلالها فعل ذلك؟

إنّ المعلّم في غالبية أوطاننا العربية مهضوم حقّه، ليس على المستوى الماديّ فحسب، بل على المستوى التأهيلي والتنمية المستدامة. ونحن نتساءل كم مرة تم تأهيل المعلم تدريبيًا على التفكير النقدي؟ بل لنا أن نتساءل بكل وضوح: هل تم تأهيله من الأساس، ولو لمرة واحدة؟! الإجابة حتمًا بالنفي، ذلك لأننا لا نؤمن بالتفكير النقدي في مؤسساتنا التعليمية في التعليم قبل الجامعي، ولا التعليم ما بعد الجامعي.

ومن هنا فنحن إذ نطلب من المعلّم زرع مبادئ التفكير النقدي في عقول الناشئة فإنّما نطالبه بما لا يطيقه، ولا يقدر عليه، لأنّه لا يعرف المقصود بالتفكير النقدي، ولا مبادئه، ولا أهميته، ولا حتّى خصائص المفكر الناقد، ولا المهارات التي يجب أن يتحلّى بها.

ومن ثم إذا أردنا اتجاهًا نقديًا إيجابيًا في بلداننا تكون نواته المؤسّسة التعليمية فإنّ من الواجب أولاً تأهيل المعلم في مجالات التفكير المتعدّدة، وتنمية الاتجاه النقدي لديه، وأخصّ كلّ ذلك التفكير النقدي، فمثل المعلم من التفكير النقدي كمثل المرآة ممن يقف أمامها، فإذا ظهرت في المرآة صورة رجل فالواقف حينها أمامها ليس شيئًا آخر غير رجل، وإذا ما ظهر فيها حيوان ما كالفيل أو القرد أو الأرنب، فإنما الواقف أمامها واحد من هذه الحيوانات، والمعلم كذلك فهو مرآة لما أمامه من سوء المناهج أو حسنها، من سوء المناخ التعليميّ أو حسنه، من سوء النظام التعليميّ العام أو حسنه.

فإذا لم يُصب المعلّم شيئًا من التأهيل على التفكير النقدي فلا يظهر لنا في المرآة شيء منه، فالمعلم ورث التفكير التقليدي وتشبّعه حتّى النخاع، ومن ثم فلا يظهر فيها إلّا معلم مقلّد في تفكيره واتجاهاته وسلوكه، فكما أن المرآة لا تعكس إلّا ما أمامها، فكذلك شخصية المعلم ليست إلّا مرآة للظروف المحيطة به مهنيًا وعلميًا ومجتمعيًا وسياسيًا وثقافيًا إلى غير ذلك، بيد أنه يبقى على كلّ حال المحور الذي يستطيع أن يقود المنظومة إلى التغيير الأفضل والشامل، كونه يبني العقول، وفرق كبير -لا شك- بين من يبني العقول ومن يبني البطون.

ومن ثم تكمن بداية الحلّ -وليس كلّ الحلّ- في أمرَين فيما يتعلّق بالمعلم:

الأول، تأهيله وتدريبه على التفكير النقدي، حتّى يكون ممتلكًا لأدواته، فيستطيع حينها أن يقود الطلاب إلى المستقبل، وأن يصنع جيلاً يغيّر مجرى التاريخ إلى الأفضل.

الثاني، توفير الجوّ الصحيّ والملائم له ليشارك في صناعة أجيال تستطيع قيادة العالم العربي إلى مصافّ الدول العالمية، ولن يكون له ذلك دون توفير حياة مادية كريمة له، وإعطائه وضعه اللائق به أدبيًا ومعنويًا داخل المجتمع.

وإذا كان المنهج تقليديًا، والمعلم غير مؤهّل للتفكير النقدي، ولا حتّى لغيره من ألوان التفكير، فنحن لا نجد جديدًا فيما يتعلق بالمناخ التعليمي، والجوّ الذي تُدير فيه المؤسّسة التعليمية عملها. بيد أنّه يجب التأكيد على أنّنا نقصد بالمناخ التعليمي أمرين: المناخ داخل المؤسّسة التعليمية، والمناخ خارجها، بما يُحيط بها من مؤسّسات حكومية، ومؤسّسات مجتمع مدني، ومؤسّسات مجتمع محلّي، فضلاً عن المناخ الذي يمثله المجتمع العام بكلّ طوائفه.

فلا المناخ التعليمي داخل المؤسّسة التعليمية يُشجّع على التفكير النقدي بسبب ما يعجّ فيه من من دعوة إلى المحاكاة والتقليد والنزوع إلى الارتماء في أحضان الماضي بكلّ قوّة، باعتبار أنّ الجديد في نظره غير معروف، أو مجهول، وغير المعروف والمجهول يمثل لهم خطرًا، ومن ثم فإنّ التفكير النقدي يُمثّل في وجهة نظره خطرًا يجب الحذر منه، أو ربما على اعتبار أنّ هذا الجنوح يُمثّل نوعًا من الانهزامية وقلّة الحماسة من التطوّر نحو الأفضل، ركونًا إلى الحالة السلبية التي شاعت ولا زالت. ولا شكّ أنّ هذا يُغذّيه بكلّ قوّة منهج أصمّ، ومعلم مغلول العقل، قبل أن يكون مغلول اليدَين والقدمَين.

ومن النادر أن تجد القيادة التربوية –وهي تمُارس عنصرًا من العناصر التي من المفترض فيها إشاعة المناخ التعليمي الجيّد والعمل عليه- تمارس التفكير النقدي،

أو أن تكون قدوة فيه يقتدي بها المتعلّمون، ولو كانت إدارة المؤسّسة التعليمية ممثلة في المديرين والوكلاء والمشرفين تمارس فيما بينها التفكير النقدي، لكانت عاملاً من عوامل التشجيع عليه، وإشاعته داخل المؤسّسة، إلّا أنّ ذلك لا يتمّ، ومن ثمّ فإنّ المناخ التعليمي داخل المؤسّسة ليس مُشجّعًا على التفكير النقدي، فضلاً عن أن يكون مُلمًّا بمبادئه وأهمّيته وأهدافه.

أمّا المناخ خارج المؤسّسة التعليمية، فهو أكثر فقرًا في التعاطي مع التفكير النقدي، فلا النُّظم السياسيّة تعمل على ترسيخه بين أبناء الوطن، فضلاً عن عدم ممارسته في ممارساتها وخططها، بل لا نظنّ أنّ قضية التفكير النقدي تحظى باهتمامها، إضافة إلى ما تُرسّخ له هذه النُّظم من اتجاهاتٍ سلطويةٍ تتنافى بالكليّة مع مبادئ التفكير النقدي. ومن ثم وجب على تلك النظم إعادة النظر في موقفها من التعليم والتفكير، وأن تضع في برامجها وخططها تطوير التعليم على أسسٍ واقعيةٍ، ليس غرضها اقتفاء أثر الغرب؛ لأنّ ما يتناسب مع البيئة الغربية من تطوير تعليميّ قد لا يتناسب مع بيئتنا العربية، خاصّة فيما يتعلّق بالإمكانيات الماديّة والبشريّة وغيرها. كما يجب عليها أن تضع في اعتبارها تطوير العقلية العربية من خلال برامج التفكير بمختلف أنواعه ومنها التفكير النقديّ.

ولا مانع من أن تستعين هذه النُّظم بالمجتمع المدنيّ ومؤسّساته المنتشرة في طول البلاد وعرضها، على أن تشارك بوضع البرامج الخاصّة بالتفكير وتنفيذها على أرض الواقع، من خلال تدريب المعلمين على التفكير النقدي وكيفية توصيل ذلك للمتعلّم؛ حتّى يكون هناك جيل يقود إلى النهضة الحديثة، وأن يشارك في صنعها.

وهذا كلّه دليل على أنّ الطالب أو المتعلّم -وهو المنتج الذي يعمل الجميع داخل المنظومة التعليمية على أن يكون منتجًا جيدًا- مظلوم، فلا المنهج ملائم للتفكير النقدي، ولا المعلّم مؤهّل له، ولا المناخ العام والمناخ التعليميّ يساعدان عليه، فلا نريد طالبًا ناقلاً للعلوم، وإنما نريد في هذا العصر طالبًا مبتكرًا للعلوم، ومشاركًا

في صنعها، واكتشاف العالم من حوله، ولن يكون ذلك إلّا بتنمية التفكير النقدي والإبداعيّ.

إن التفكير النقدي له غاية معرفية كبيرة للطالب خاصّة، حيث يُساهم التفكير الناقد في إثراء الجانب المعرفيّ عامّة؛ لأنّه ينطلق من فحص الآراء وتحليلها إلى التفريق العقليّ بين الغثّ والسمين، وهذا يُساهم في بناءٍ معرفيّ سليم.

فالتفكير النقدي تتمثّل أهميّته بالنسبة للطالب -وهذا ما ذهب إليه أحد الباحثين في بيان أهمية التفكير النقدي على العموم- في الآتي:[1]

أ- أن التفكير الناقد نشاط ذهنيّ عمليّ.

ب- أن التفكير الناقد تفكير إبداعي.

ج- كما يتضمن بدوره صياغة الفرضيات[2] والأسئلة والاختبارات والتخطيط للتجارب.

فالتفكير الناقد يمثل القدرة على الاستدلال وقياس المعلومات والأفكار وتقويم المناقشات انتهاء إلى الأحكام المنطقية[3]. كما أنه عملية عقلية لتقويم نواتج التفكير التي تعتمد على صحّة الأدلّة وتقييم الأسباب وتطوير حجج منطقية.[4]

وهذا يعني أنّ التفكير الناقد عند المتخصّصين يقوم بفحص وتقييم الحلول المعروضة. وعند بعض آخر يستند إلى حلّ المشكلات والتحقّق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير متّفق عليها مسبقًا. كما يستند التفكير الناقد عند بعض الباحثين

---

[1]- يوسف قطامي: تفكير الأطفال –تطوره وطرق تعليمه، عمان، الأهلية للنشر والتوزيع، (1990) ص 699، ص 707.

[2]- الفروض العلمية.

[3]- Fisher, Charles.(1990). Effects of A development Drama-In query Process on Creative and Critical Thinking in Early Adolescents. Dissertation abstract international, 50(11), 3389-A.

[4]- Gunn, E. (1993). Assessing Critical Thinking: Development of A constructed Response Test. Dissertation abstract international, 54(4), 2267-A.

إلى استخدام المستويات المعرفية العُليا في تصنيف بلوم[1]، وهي التحليل والتركيب والتقويم[2].

ولذا فالمهمّة ثقيلةٌ والعوائق كبيرةٌ بيد أنّه يمُكن التغلّب عليه بالمزيد من الصبر، والمزيد من الاجتهاد، والمزيد من الرغبة في التغيير. وبدون ذلك فإنّنا نحكم على المؤسّسة التعليمية بالضياع، لأنّها حينها سوف تكون مؤسّسة منقوصة في درجة إجادتها، كما أنّنا -بطبيعة الحال- نحكم على الوطن كلّه بالاستسلام إلى الوضع القائم، والتخلّف عن الركب، والرضى بتذيل الأمم والشعوب.

وأخيراً يجب التأكيد على أن التفكير النقدي كالماء والهواء، ولذا فإنّ أيّ مؤسّسةٍ تعليميةٍ تأباه، إنما هي -في حقيقة الأمر- ترفض الحياة، وترفض العلم الحقيقيّ، وترفض الطموح والعمل الجادّ المثمر، وترفض أن يكون هناك جيل قويّ غير تابع.

[1]- بنجامين بلوم، عالم النفس التربوي، ولد 1956م، له تصنيف بلوم وهو تصنيف لمستويات الأهداف الدراسية التي ينبغي للمعلمين وضعها لطلابهم، وهي المستوى الإدراكي والمستوى السلوكي، والمستوى النفسي.

[2]- جروان، فتحي عبد الرحمن: تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي (1999م)، ص 63، 64.

تدريس الفلسفة في العالم العربي
بين الواقع والمأمول

محمود كيشانه [1]

التحرير

لا يزال تعليم الفلسفة في العالم العربيّ يُواجه ريبةً مجتمعيّةً، وأساليبَ تقليدية، لا يمكن تجاوزها إلّا بإدارةٍ تتبنّى الأساليب الحديثة في تعليمها وتُنمّي الكوادر القادرة على إيصال التلميذ إلى مهارات التفكير الفلسفيّ بلا خوف أو تردّد.

الملخّص:

تدريس الفلسفة في العالم العربي بين الواقع والمأمول هو موضوع بحثنا هنا، فتدريس الفلسفة يعتوره العديد من العوائق على المستويات المتعلّقة بالعملية التعليمية كافّة، ولن ينصلح حال الفلسفة في مؤسّساتنا التعليمية ما لم تنصلح هذه الأطراف جميعها. ومن ثمّ كان من اللّازم أن نشير إلى هذه العوائق محاولين في الوقت نفسه الإشارة إلى بعض الحلول التي من شأنها أن تقود إلى بيئة تعليمية فلسفية سليمة. وقد درسنا هذا البحث من مستويات عدّة كالمعلّم والمتعلّم والمناخ التربوي والمنهج الدراسي والقيادة المدرسية وغيرها من المستويات التي يعني تضافرها

[1] أستاذ الفلسفة في جامعة القاهرة - جمهورية مصر العربية.

الوصول إلى الجودة الشاملة في تدريس الفلسفة، والخروج بمنتج فلسفيّ -أقصد المتعلّم- يحمل آمال الوطن وطموحاته.

أهميّة تدريس الفلسفة:

الفلسفة صنو العقل، وما وُجدت الفلسفة في قوم ما إلّا كانوا على درجة عالية من التعقّل، والتعامل مع القضايا معاملة العالم البصير الذي يضع النتائج لا بحسب الأهواء، ولكن بحسب ما تؤول إليه طباع الأمور، فهي الأداة الفاعلة التي تُمكّننا من سبر أغوار القضيّة موضوع البحث والمناقشة، وتصنع في الإنسان حسًّا مميّزًا من التفكير الناقد والتفكير الإبداعيّ الذي لا يقف «محلك سر» من قضايا حياته وقضايا وطنه وأمّته، وإنّما هو ذلك التفكير الذي يزرع فينا حبّ البحث والتأمّل وإصدار الحكم الرصين. ومن هنا تأتي أهمية تدريس الفلسفة في العالم العربي؛ لأنّنا نريد جيلاً قادرًا على النّقد والإبداع وتخطّي الحلول التقليدية، لا جيلاً خائر التفكير، عييّ التعقل، ضعيف التفلسف.

إلّا أنّ الفلسفة في العالم العربي تبدو وهي محمّلة بالعديد من الأدران التي منعتها من تحقيق الدور المنوط بها على صعيد التدريس في المرحلة ما قبل الجامعية -المرحلة الثانوية تحديدًا- وهذه الأدران عديدة ومتداخلة في الوقت ذاته، عديدة كونها لا تتعلّق بعامل أو محور واحد، وإنما بأكثر من عامل ومحور، ومتداخلة كون العامل فيها قد يكون سببًا ونتيجة وربما مظهرًا أيضًا في الوقت ذاته، وهذا يقودنا إلى ضرورة الكشف عن أمر من الخطورة بمكان وهو أن تدريس الفلسفة على ذلك النحو المتّبع في المدارس الثانوية بصورته الحالية لا يخرج لنا جيلاً قادرًا على تحويل دفّة الأوطان العربية من تخلّف تغرق فيه حتّى الثمالة إلى تقدّم منشود على المستوى الحضاريّ الماديّ والروحيّ الأخلاقيّ، وإنّما سيُخرج لنا جيلاً هو إلى التبعيّة أقرب منه إلى القيادة، ومن التقليد أقرب منه إلى الإبداع.

إنّ المتأمّل في واقعنا الفلسفيّ المُعاصر يجد أنّ الفلسفة لم تستطع أن تُحدث

تغييراً في المحيط الثقافيّ أو السياسيّ أو الاجتماعيّ[1]، ربما لطبيعة الفلسفة ذاتها، باعتبارها عملاً عقليًا مجرّدًا عن الممارسة الإجرائية [2]. وبناءً عليه فإنّ الفلسفة على حدّ ما ذهب إليه أحد الباحثين لا بدّ من أن تكون طريقًا ومنهجًا يقودنا إلى ثقافة الحداثة، بما تحمله من معاني التجديد والابتكار والتغيير، تلك المعاني التي تُحاول أن تُواكب سير ركب العولمة وتحدياتها الراهنة.[3] وعليه أيضًا فإنّه إذا كان تدريس الفلسفة بهذا الشكل يمثل خطورةً على الطالب وعلى المعلم وعلى العملية التعليمية برمتها، فإن الخطورة الكبرى تكمن في التبعات والنتائج المترتّبة على هذا التدريس الناقص الذي جعل الفلسفة مجرّد مادّة يختارها الطالب ليتحصّل منها على مجموع كبير يُساعد في زيادة مجموعه الكليّ، كي يدخل بعد ذلك في الكلية التي يريدها ويتمناها. وهذه الخطورة الكبرى إنّما تكمن في القضاء على جيل كامل نقف به من التفلسف عند حدود الحفظ لا الفهم -وهو الأمر الذي تؤدي إليه المناهج الفلسفية وطرق المعلمين التدريسية الحالية- كما تكمن في حرمان أمّة من الاستفادة من عقول أبنائها بفعل العطب الذي أصابها والخلل الذي اعتراها، ومن ثم فنحن مطالبون أكثر من ذي قبل بأن تكون هناك ثورة في تدريس الفلسفة في الوطن العربيّ، لا تقف عند حدود الشكليّات، وإنّما تتعمّق في الجذور والأساسيات التي تقود في النهاية إلى إحداث فعل فلسفي رصين تستفيد منه الأمّة العربية على مستوياتها كافّة.

ويمكن القول إنّ الأهداف المحدّدة لمادة الفلسفة في المرحلة الثانوية تتلخّص في الآتي:[4]

---

[1]- انظر عادل ظاهر، دور الفلسفة في المجتمع العربي، بحوث المؤتمر الفلسفي العربي الأول، بالجامعة الأردنية بعنوان: الفلسفة في الوطن العربي المعاصر، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 1985م، ص 71.

[2]- انظر مصطفى محسن، نحن والتنوير، عن الفلسفة والمؤسسة ورهانات التنمية والتحديث وتكوين الإنسان في أفق الألفية الثالثة، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 2006م، ص 44.

[3]- انظر برهان غليون بالاشتراك مع سمير أمين، ثقافة العولمة وعولمة الثقافة، حوارات لقرن جديد، بيروت، ط دار الفكر المعاصر، دمشق، دار الفكر، 1999م، ص 23.

[4]- انظر الحاج ولد المصطفى، لماذا نتعلم الفلسفة، على الرابط التالي:
http://www.atlasinfo.info/index.php?option=com_content&view=article&id=27936:2015-20-02-38-08-18&catid=117:article&Itemid=488

-تنمية القدرة العقلية وترويض الفكر على ممارسة التفكير.

-خلق وعي نقدي يسمح بالتحرّر من قبضة النظام القديم.

-القدرة على التجرّد من الذات لتحقيق قدر أفضل من الموضوعية في السلوك العام.

-تأهيل الذهن ومدّه بمقوّمات تمكّنه من تحمّل المسؤوليّة المستقبلية.

-المساهمة في تكوين شخصيةٍ متفتحةٍ ومرنةٍ عبر شبكة من المقوّمات الأخلاقية والتراثية.

-دفع الطالب نحو التحوّل العالمي ومواكبته من خلال قيم الحرية وحقوق الإنسان والديمقراطية.

ويمكن القول إنّنا نتناول تدريس الفلسفة في العالم العربيّ بين الواقع والمأمول من حيث عدّة محاور نراها ضرورية، وتحاول أن تستقصي هذه المشكلة التدريسية من جوانبها المختلفة، وهذه المحاور -التي هي في الحقيقة معايير لضبط وقياس الجودة في مادّة الفلسفة- هي:

أولاً- الرؤية والرسالة الفلسفية.

ثانيًا- دور القيادة التعليمية وموقفها من الفلسفة.

ثالثًا- الموارد البشرية والمادية المتاحة لتدريس المادة.

رابعًا- المشاركة المجتمعية الفعّالة.

خامسًا- توكيد الجودة والمساءلة.

سادسًا- المتعلم كناتج لتدريس المادّة.

سابعًا- المعلم كمحور لتدريس المادّة.

ثامنًا- المنهج الدراسي في تدريس الفلسفة.

تاسعًا- المناخ التربوي الذي يتم فيه تدريس الفلسفة.

أولاً - الرؤية والرسالة الفلسفية:

يمكن القول إنّه قد تكون هناك رؤية ورسالة لتدريس مادة الفلسفة داخل وزارات التربية والتعليم العربية، إلاّ أنّهما غير واضحتَين الوضوح الذي ينقل الفلسفة إلى الواقع العمليّ الحياتيّ بكلّ أريحيّة. كما أن هذه الرؤية وتلك الرسالة لم تصغ بمشاركة كلّ أساتذة الفكر الفلسفيّ في كلّ قطر عربي على حدة على الأقلّ، وإنّما صيغت بليل في الغالب، قد يكون صاغها فرد أو فردان أو مجموعة تعدّ على أصبع اليد الواحدة، ومن ثمّ فهي ليست نابعة من وجهة نظر جماعية تنظر للموضوع بنظرةٍ شاملة في الغالب، وإنّما هي نظرة ناقصة، ولا شكّ أنّ النظرة الناقصة هي نظرة لا تنطلقً إلاّ من بعض الجوانب الفلسفية متغافلة عن الجوانب الأخرى. والحقيقة أنّ مسألة الرؤية والرسالة التي يجب تحديدها والتي تُلخّص الأهداف البعيدة والمرحلية التي نهدف إليها من تدريس مادة الفلسفة، مسألة في غاية الأهمية لا لكونها تُحدّد الأهداف فقط، وإنّما لكونها ترسم الخطط والاستراتيجيات الأساسية والبديلة التي تمكّن من تحقيق تلك الأهداف المرحلية والأساسية التي اشتملت عليها الرؤية إلى أرض الواقع. وإذا كان العمل بدون تخطيط مسبق فهو كمن يضع الماء في كوب به ثقب، ولن يمتلئ الكوب إلى نهايته مهما طالت مدّة انسكاب الماء، وهكذا الفلسفة فلن يجدي تدريسها نفعًا في بلادنا العربية ما دام يسير تدريسها خبط عشواء؛ فلا تخطيط ولا استراتيجيات ولا أهداف عامّة أو أهداف مرحلية، ولن يكون لهذه المادّة تأثيرها في عقول الطلبة، ومن ثم في عقول الشعب عامّة. على الرغم من أنّ الفلسفة قرين التثقف، فالمثقف -على حد تعبير عبد الله العروي- مستشار في قيادة التقدّم، وصاحب الحلّ والعقد في الكثير من القضايا وفي مقدّمتها قضية النماء والازدهار.[1]

[1]- انظر عبد الله كامل الكتاني، التأصيل الثقافي تجديد لتصحيح مسار التنمية، ملتقى العنصر الثقافي في التنمية، تونس، نوفمبر1988م، سلسلة العلوم الاجتماعية، العدد17، الجامعة التونسية، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، 1991، ص77.

ومن هنا تبدو أهمية مشاركة قطاع كبير من أساتذة الفلسفة في صياغة الرؤية والرسالة، ولا مانع من الاستعانة بمعلّمي مادة الفلسفة في المرحلة الثانوية، فقد عايشوا الواقع بكلّ جزئيّاته، ومن ثم لديهم القدرة على تشريح هذا الواقع بكلّ هناته واحتياجاته، وتحديد الأهداف والتطلّعات الكفيلة بالارتقاء بمادة الفلسفة على الناحيتين النظرية الدراسية والعملية الحياتية. كما أنّه ليس من اللائق عدم الاستعانة بالطلبة وأولياء الأمور في صياغة رؤية ورسالة واضحة عن مادة الفلسفة؛ حيث إنّهم يُعتبرون من ضمن من تشملهم المنظّمة التعليمية، ولا يجوز أن تصاغ رؤية بدونهم[1].

تبقى أهمية إعلان رؤية ورسالة الفلسفة على الجميع، وعلى مستشاري مادّة الفلسفة في وزارات التعليم العربية اتّخاذ الإجراءات الكفيلة بإعلان الرؤية والرسالة في كلّ المديريّات التعليمية التي تندرج تحتها، ولا مانع من أن تتّخذ المديريّات التعليمية الإجراءات الكفيلة أيضًا بإيصالها إلى الإدارات التعليمية المندرجة تحتها ضمانًا لوصولها بدورها إلى المدارس الثانوية المعنيّة بتدريس الفلسفة. كما أنّه لا مانع من أن تتخذ كلّ مديريّة على حدة أو إدارة على حدة أو مدرسة على حدة رؤية ورسالة خاصّة بها شريطة أن تكون منبثقة ومتوائمة مع الرؤية والرسالة التي خرجت من تحت عباءة الوزارة التعليمية.

وعليه فإنّنا نظنّ أن رؤية ورسالة مادة الفلسفة في قطاعات التعليم العربيّ ينبغي أن تتّسم بالآتي:

أ – أن تكون رؤيتنا لمادة الفلسفة واضحة الصياغة، فلا لبس ولا غموض، ولا اختيار لألفاظ غامضة أو مصطلحات صيغت في بيئة غير بيئتنا العربية، فهي تناسب بيئتها التي صيغت فيها أكثر مما تناسب بيئتنا نحن.

ب – أن يُشارك في صياغتها ممثلون عن أساتذة الفلسفة في الجامعة، ومُعلّمو الفلسفة في المرحلة ما قبل الجامعية، والطلبة وأولياء الأمور، وممثلون عن المجتمع المحلّي، ومؤسّسات المجتمع المدني.

[1]- انظر شروط صياغة الرؤية والرسالة تفصيلاً، دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، الجزء الأول: إجراءات الاعتماد والتقييم الذاتي، القاهرة، ط الهيئة المصرية لضمان الجودة والاعتماد التربوي، 2007م، ص 62.

ج- أن تعلن الرؤية والرسالة في أماكن واضحة على مستوى الوزارة والمديريّات التعليمية والإدارات التعليمية والمدارس الثانوية.

ثانيًا – دور القيادة التعليمية وموقفها من الفلسفة:

القيادة التعليمية لها دور كبير في تفعيل تدريس الفلسفة تفعيلاً ينطلق بها إلى أفق رحب مما هي عليه الآن، غير أنّنا ملزمون أولاً أن نشير إلى أنّ القيادة التعليمية ليست فقط متمثلةً في الوزارة بوزيرها وقياداتها المسؤولين، بل إن القيادة في أوسع معانيها تشمل مديري المديريّات التعليمية ومديري الإدارات ومديري المدارس وموجّه مادة الفلسفة، ومشرف المادة داخل المدرسة أو المدرس فيها، وهذه القيادات كلّها معنية بتفعيل تدريس مادة الفلسفة تفعيلاً يتناسب مع حجم الآمال المرجوّة من المادة.

غير أنّ هذه القيادات في حاجة دائمة إلى تنميةٍ مهنيّةٍ فعّالةٍ تبرز من خلالها فكرة أن الفلسفة مادّة حيويّة لها أهميّتها، وتؤثّر في واقعنا الحياتيّ إذا تمّ تدريسها بطريقةٍ منهجيّةٍ سليمةٍ وفق معاييرَ الجودة والاعتماد التربويّ؛ لأن الفلسفة لن يكون لها فاعليّتها إلاّ في كنف قيادةٍ تربويةٍ تؤمن بها وتؤمن بالآمال التي يمُكن أن تُحقّقها. فالقيادة التربوية متمثّلة في الوزارة يجب أن تجعل من مادّة الفلسفة مادّة أساسيّة وليس اختيارية، فذلك أولى الخطوات التي تُعيد للفلسفة هيبتها وأهميّتها وبالتالي تأثيرها الكبير داخل عقول الطلبة والمعلمين على حدٍّ سواء، أمّا أن تُدرّس الفلسفة كأيّ مادّةٍ اختياريةٍ لجلب مجموع أكبر، فهذا لن يُعيد لها هيبتها وأهميّتها وتأثيرها.

هذا من جانب ومن جانبٍ آخر لا بدّ من أن تهتّم القيادات داخل الإدارات التعليمية والمدارس، بدعم وحدات التدريب داخلها؛ لأنّها كفيلة بنقل الخبرات بين المعلمين بعضهم بعضًا، أو بين الكوادر التدريبية والمعلمين. فإذا كانت وحدة التدريب هدفها الرئيس تدريب معلّمي المواد المختلفة على كلّ ما هو جديد فيما يتعلق بمادتهم وتأهيلهم وتحقيق التنمية المهنيّة اللازمة لهم -ويهمّنا هنا معلّمو مادة الفلسفة- فإن من اللازم عمل التدريب المهني اللازم من خلالها لمعلمي الفلسفة، بيد أن على

القيادة التربوية وهي بصدد تأهيل معلمي الفلسفة أن تراعي الآتي:

أ- توفير الكوادر البشرية الفلسفية اللازمة للقيام بعملية التأهيل لمعلمي الفلسفة.

ب- توفير الموارد المادية اللازمة واللائقة للقيام بذلك.

ج- متابعة مدى الاستفادة من مخرجات هذا التدريب التأهيليّ في خطط التحسين.

ذلك أن أهم الموضوعات التنموية التي يرتكز عليها تقدّم المجتمعات وقدرتها على مواجهة التحدّيات العديدة والمتسارعة هو موضوع إعداد المعلّم في القرن الحادي والعشرين. فالتحدّيات التي تُواجه المجتمعات العالمية كبيرة، ومن الصعب على أكثر الدراسات المستقبلية إحكامًا وتفتّحًا أن تتوقّع حجمها وتأثيرها. والتحديات التي نُواجهها في عالمنا العربي أعمق وأعقد، فنحن بحاجة إلى اللّحاق بركب الأمم المتقدّمة، ومواكبة التطوّرات العالمية التي تحدث، ولا سبيل إلى ذلك إلا ببناء الإنسان الواعي والملتزم بقضايا أمّته وشجونها وأحلامها، الإنسان المبدع المتجدّد القادر على الابتكار والتطوير وبالتالي القادر على الوفاء بتلك الالتزامات[1].

وهناك جزئية أخرى مهمّة تتعلق بالقيادة التربوية ودورها في تفعيل تدريس مادّة الفلسفة داخل المدارس وهي ضرورة تشجيع القيادة معلمي الفلسفة على إجراء البحوث التي تتناول الإشكاليّات الفلسفية التي تتعلق بالمادّة في المرحلة الثانوية؛ إذ إنّنا نُصطدم في واقعنا التدريسي بأنّ معلّمي الفلسفة -كالكثرة الغالبة من معلمي المواد الأخرى- لا يكلّفون أنفسهم مؤنة إجراء بحث أو أكثر في مادّة تخصّصهم، يُعالج قضيّة من القضايا أو إشكالية من الإشكاليّات الفلسفية، وما أكثرها! إلا أنّ معلّم الفلسفة ربمّا رضي كغيره من المعلّمين بأن يقدّم مجهوده وأفكاره للطلبة في شرح إضافيّ يأخذ كلّ وقته أو أغلبه مقابل مبلغ من المال تحت ما يُسمّى بالدروس الخصوصيّة.

---

[1]- انظر أحمد عوضه الزهراني، يحيى عبد الحميد إبراهيم، معلم القرن الحادي والعشرين، على الرابط التالي:
http://almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=400&Model=M&SubModel=138&ID=1682&ShowAll=On.

فإن كان هناك صعوبة في إجراء البحوث الفلسفيّة حول المادّة، فإنّ البديل حينها هو الحلقات النقاشية، وهذه الأخيرة نوع من تبادل الخبرات بين المعلّمين في المادّة الواحدة، وتقوم فكرتها على طرح موضوع فلسفيّ ما للنقاش، يقول كلّ معلّم في مادّة الفلسفة رأيه متحدّثًا عن إشكاليّة الموضوع والإشكاليّات التي يطرحها ثم يقوم غيره بالحديث عن الموضوع محلّ النقاش عارضًا رأيه وموقفه. وميزة هذه الحلقات النقاشية أنّها تستدعي التحضير الجيّد لموضوع المناقشة، وهذا في حدّ ذاته أمرٌ جيّدٌ يجعل مُدرّس الفلسفة على تواصلٍ دائمٍ مع المادة ومع إشكالياتها الجديدة التي تطرحها ظروف العصر، كما أن هذه الحلقات تستدعي أن تخرج بموضوعات تحتاج إلى المزيد من الدراسة والبحث، وهذا في حدّ ذاته إثقال لمنهجية البحث العلميّ عند مدرّس الفلسفة. إلا أّن هذا لا يحدث للأسف إلا من القلّة القليلة التي يمكن حصرها بسهولة، وتكون للأسف ناتجة في الغالب عن قناعة فردية من المعلم دون أن تكون بناء على خطّة جماعية أو مؤسّسية منهجية. حتّى إنّ تلك القناعات الفردية أو ما يمكن أن نسمّيه مبادرات بنّاءة لا تجد التشجيع اللاّزم من القيادة التربوية المدرسية أو ما هو أعلى منها، فلا القيادة التربوية في الغالب تشجع المبادرات البنّاءة ولا تحفّز المعلمين على الحلقات النقاشية، ولا تستفيد من نتائج البحوث الإجرائية إن وجدت.

وبما أن التكنولوجيا قد دخلت بقوّة في مجال التعليم من خلال وضع المواد الدراسية الإلكترونية التي تساعد الطلاب على زيادة الفهم باعتبارها أداة للتشويق وجذب الانتباه من خلال عرض مبهر وشائق، فإنّه يلزم أن تعمل القيادة التربوية على تدريب معلمي الفلسفة -وكذلك معلمي المواد الأخرى- على استخدام التكنولوجيا في التعليم، ويجب أن تكون القيادة التربوية داخل المدرسة مشجعة على ذلك، كما يجب أن يكون ذلك نابعًا من قناعة معلم الفلسفة من داخله؛ لأن في ذلك إثراءً للمادة من جانب، وتنمية مهنية له من جانب آخر. وإذا كان توفر المادة العلمية الإلكترونية أمرًا ميسورًا توفّره وزارة التعليم فإنّ الإشكاليّة الكبرى تكمن في أمرين:

الأوّل، عدم توافر الأجهزة الإلكترونية -كالحاسب الآليّ- داخل قاعات الدراسة، بل إنّ الطامّة تكمن في عدم توافر الأجهزة داخل المدرسة ذاتها، فالأجهزة إمّا معطّلة في الغالب، وإما إصدارات قديمة تفتقد إلى الكثير من الإمكانيّات.

الثاني، عدم وجود موقع إلكتروني للمدرسة يمكن من خلاله تسيير عملية التواصل بين الطلبة والمعلمين أو بين أولياء الأمور والقيادة التربوية من جانب وبينهم وبين المعلمين من جانب آخر.

وإذا كانت عملية التعلّم الصحيح تقوم على العلاقة الفاعلة والتفاعليّة بين المعلّم والمتعلّم فإنّه مما لا شكّ فيه أن المعلم هنا يُؤدي دورًا نموذجيًا، في هذه الوضعية يشارك المعلم بحماسة في الحوار ويعمل على توجيهه وتحريضه وإثارته، كما يعمل أيضًا على تسهيل مجريات الحوار بين المتعلمين. المعلم في وضعيته هذه يجب ألاّ يقدم إجابات بل يستثير التساؤل ويحرّض عليه، كما يتوجب عليه أن يساعدهم على احترام وجهات النظر الأخرى لأفراد الجماعة، ويساعد على احترام القواعد الأساسية للحوار بين أفراد الجماعة أو المجموعة.[1] وإذا كان الأخير هو محور العملية التعليمية فإنّ من اللازم على القيادة التربوية أن تحرص بجدّ على تنفيذ خطط التعلم التي هي بالأساس متمركزة حول المتعلم، ومن ثم وجب تحفيز معلّمي الفلسفة خاصّة على استخدام أنشطة تعليمية مبتكرة ومتنوعة وغير تقليدية، بحيث تتيح التفاعل التام بين المتعلم والمادة الفلسفية موضوع التعلم، كما يجب أن تتيح الفرصة لمعلمي الفلسفة لوضع نظام للحوافز للمتعلمين المتميزين خاصّة في مجال التعلّم الذاتي، ذلك المجال الذي يسعى فيه المتعلّم أو الطالب لأن يعلّم نفسه بنفسه - مع الاستعانة بالمعلم بالطبع - من خلال عمل البحوث أو الاستزادة العلمية من المكتبات أو المواقع الإلكترونية.

ولكن يبقى السؤال المهم وهو: توفر القيادة التربوية داخل المدارس الثانوية المعنية بتدريس الفلسفة نظامًا دقيقًا لمتابعة تقدم المعلمين فلسفيًا في ضوء نواتج

---

[1]- انظر علي أسعد وطفة، هل يتفلسف الأطفال، على الرابط التالي:
http://bawaba.khayma.com/%D8%A7%D984%%D8%AB%D982%%D8%A7%D981%%D8%A9/

التعلّم المأمولة، أو بعبارة أخرى هل تضع آلية واضحة لتقويم الاختبارات الفلسفية دوريًا سواء أكانت هذه الاختبارات أسبوعية أم شهرية أم فصلية أم سنوية؟ هل تدعم بعناية استخدام أدوات متنوعة لتقويم دارسي الفلسفة معرفيًا ووجدانيًا ومهاريًا؟ وهل تتابع نتائج تقويم ذلك كله؟ وكيف تستفيد من هذه النتائج في تحسين أداء المتعلمين؟ وإلى أي مدى تعمل على تحفيز المعلمين للتعاون معها في متابعة نتائج هذا التقويم وطرح السبل البديلة؟ وما النظام الذي تتّخذه القيادة المدرسية لمتابعة المتفوقين وإعداد برامج لهم؟ وما النظام الذي تتخذه لمتابعة ذوي صعوبات التعلّم ورعايتهم للوصول إلى المستوى المأمول في مادة الفلسفة؟ إنّ الإجابة عن هذه الأسئلة العديدة تتطلّب بحوثًا مطوّلةً تشتمل على جداولَ ورسوم توضيحية، إلا أنّنا سنجيب عنها في حدود السطور المسموح بها في هذه الدراسة، ويمكن الإجابة عنها بما يفتح المجالات لدراسات أخرى حولها.

فلا غبار على أن وزارات التعليم العربية تُلزم باتّباع الآلية المناسبة لتقويم الاختبارات دوريًا، وتتنوع أدوات التقويم فيها معرفيًا ووجدانيًا ومهاريًا، إلا أنّنا لا نستطيع القول إنّ هذه الأدوات تستطيع أن تُنشئ لنا جيلاً فلسفيًا يستطيع التفكير بطريقة عقلانية منطقية أو أن تُنشئ لنا جيلاً يستطيع نقل المجتمع تلك النقلة التي فعلها فلاسفة كبار في عالم الفكر. ذلك أن أدوات التقويم وإن كانت متنوّعة وتقيس جوانب مختلفة، إلا أنّها لا تقيس مستويات عُليا من التفكير، فهي في الغالب في مستوى الطالب المتوسّط، ولا تحاول أن ترتقي به إلى مستوى النبوغ والابتكار، فضلاً عن أنّ هذه الأدوات من التقييم تطرح في اختبار جماعيّ على كلّ المتعلّمين في الفصل أو المدرسة، دون أن يُصنّف هؤلاء المتعلّمون إلى ضعيف ومتوسّط وجيّد وجيّد جدًا مثلاً، ثم يتمّ وضع الاختبار المناسب لكلّ فئة على حدة، فذلك أجدى وأنفع في قياس المستوى والارتقاء بالطالب الضعيف إلى مرحلة المتوسط والطالب المتوسط إلى مرحلة الجيد وهكذا. أما مستوى الاختبارات الحالية فهو يقيس الطالب المتوسط فقط دون الاهتمام بالضعيف أو المتفوق، ومن ثم فهي أدوات لا تقيس الفروق الفردية بين المتعلمين في الغالب.

وعليه فإنّ الاختبارات لا تعبّر في رأيي عن المستوى الحقيقيّ الذي عليه الطلاب في مادة الفلسفة أو غيرها من المواد الدراسية، لأن الاختبار بما أنه في مستوى الطالب المتوسّط فإنّ هذا الطالب المتوسط يستطيع بسهولة أن يحصل على الدرجة النهائية، وبالتالي يتساوى في الدرجة مع المتفوّق حقيقة، فلا نحن بذلك قيّمنا المتوسّط حقيقة ولا المتفوّق حقيقة.

أمّا من حيث وجود نظام للاستفادة من نتائج التقويم في تحسين أداء المتعلمين فلا يُوجد نظام بهذا الشكل في أغلب مدارسنا الحكومية، وإن كنّا نجده في الكثير من المدارس الخاصّة التي تهتّم برفع مستوى الأولاد لناحية تجارية، فكلما كان المستوى فيها مرتفعًا كان الإقبال عليها متزايدًا، وبالتالي زاد الكسب الماليّ. حتّى مع وجود مثل هذا النظام -إن افترضنا وجوده- فإنّه كما قلنا لن يتابع المتابعة الجادّة؛ لأن المقياس كان في الغالب معيبًا؛ كونه لا يخاطب كل مستويات المتعلمين في مادة الفلسفة.

ناهيك عن أنّه لا يوجد التحفيز اللائق مع فرضية تعاون معلمي الفلسفة في متابعة أداء المتعلمين؛ ذلك أن التحفيز في الغالب أما غير موجود، أو في أضيق الحدود يكون تحفيزاً معنويًا لا أكثر، كون أغلب بلداننا العربية التي تدرّس مادة الفلسفة في المدارس الثانوية -نستثني من ذلك بالطبع دول الخليج العربي الغنية فإنها لا تدرّس الفلسفة من الأساس- فقيرة ماديًا وليس لديها قدرة على التحفيز المادي، وتلك من أهم المشاكل التي تواجه الفلسفة في مدارسنا الثانوية.

وبما أن الاختبارات لا تفي بحاجة المتفوّقين فإنّنا لا نتوقع أن يكون هناك نظام لمتابعة أدائهم وإعداد برامج لهم، وهذه جزئية لم نفطن إلى أهميتها حتّى الآن، وقد فطنت بعض الدول العربية إلى أهمية وضع برامج لرعاية المتفوقين والموهوبين، وإن كان هذا الأمر يعتريه بعض الصعوبات منها:

أ- أن هذه البرامج لا زالت في طور الإعداد والتجربة.

ب- أن هذه البرامج في حاجة كبيرة إلى فهمها من قبل المعلمين.

ج- أنها برامج لا تُعنى للأسف بمتفوّقي مادة الفلسفة وموهوبيها، وإنما تُركز في الأساس على المتفوقين رياضيًا وفنيًا.

وأخيراً فإن القيادة التربوية معنية بأن تشيع روح الممارسات الفلسفية بين المتعلمين وذلك من خلال الآتي:

أ- اتباع أسلوب الحوار في الوصول إلى القرارات، وإشراك المتعلمين فيما يخص بيئتهم التعليمية.

ب- مشاركة ممثلين من العاملين والمتعلمين القيادة التربوية في وضع خطط التطوير.

ج- وضع نظام لترقّي الاقتراحات والشكاوى والتعامل معها بكلّ شفافيّة.

د- تفعيل اللوائح والقوانين بما يخدم المؤسّسة التعليمية.

هـ- مشاركة أعضاء المؤسّسة التعليمية في وضع قواعد المساءلة، مع تطبيقها على الجميع، وبمستوييها الفرديّ والجماعيّ.

ثالثًا- الموارد البشرية والمادية المتاحة لتدريس الفلسفة:

لا أظن أنّ هناك عجزًا في معلّمي الفلسفة في الصفوف الثانوية، حيث إن هناك العديد من الكلّيات المعنية بتخريج متخصّصين في مادة الفلسفة، وهذه الكلّيات عليها إقبال متزايد من قبل البعض، إلّا أنّ المشكلة تكمن في عدم توفير التنمية المهنية الخاصّة بالمُعلمين، كما تكمن في عدم توافر الإمكانات الماديّة المعيّنة على إتمام تدريس المادة كمكتبة مناسبة ومزوّدة بالمصادر والمراجع الفلسفية المتنوعة التي تفي باحتياجات المتعلمين. ومن الضروريّ أن تُتاح هذه المكتبة في أوقات الدراسة، وفي غير أوقات الدراسة، ولا سيّما إذا كانت المكتبة متّصلة بشبكة الانترنت؛ حتّى يستطيع المتعلّمون الإحاطة بالموضوعات التي تتعلّق بمنهج الفلسفة والاستزادة منها، خاصّة في حالة عجز المكتبة عن الوفاء بحاجاتهم الفلسفية.

رابعًا- المشاركة المجتمعية الفعالة:

تمثّل المشاركة المجتمعية أحد الروافد المهمّة في التأكيد على أهمية الفلسفة والتفلسف لطلبة المرحلة الثانوية، خاصّة بعدما أُشيع عنها كذبًا أنّها هرطقات وخزعبلات وأوهام، وهي تلك الدعاوى التي تحصر الفلسفة في إطار ضيّق متعلّلة ببعض الأفكار اليونانية التي فهمها أصحابها خطأ؛ كونها تخالف الدين أو العقل، وبعدما أشيع عنها كذبًا أنها تمثل حلولاً غير واقعية، فأصبحت مقولة (هو يتفلسف) مقولة تعني الازدراء في نظر العامّة في مصر مثلاً. ومن ثم كانت التوعية المجتمعية التي تقوم بها المؤسّسات التعليمية تجاه فئات المجتمع لتوضيح صورة الفلسفة من أقوى السبل التي تزيل سوء الفهم الذي أحاط بها. ومن ثمّ على توجيه الفلسفة أن يكون له يد فاعلة في الانطلاق بالفلسفة إلى عمق المجتمع، وتصحيح الصورة التي حيكت حولها بقصد أو بدون قصد، ويشاركهم في ذلك كلّ الأطراف المعنيّة في الوزارة من مستشار مادة الفلسفة إلى القيادة التربوية المدرسية، خاصّة وأنّنا نفتقد إلى وجود خطّة توعية بأهمية الفلسفة في خدمة المجتمع. هذه الخطّة لا بدّ من أن تتبنّاها الوزارات التعليمية وتنفذ تحت إشراف مستشار مادة الفلسفة وتوجيهاتها داخل المديريات والإدارات التعليمية، ولا مانع من عقد ندوات فلسفية، وعمل ملصقات ونشرات تبين في سهولة ويسر ما يمكن أن تقدمه الفلسفة للمجتمع.

خامسًا - الفلسفة في ظلّ التقييم والجودة:

نحن كباحثين للفلسفة نريد أن يصل تدريس الفلسفة في عالمنا العربي إلى مستوى الجودة المأمولة، ولن يتم ذلك بدون عمل تقييم ذاتيّ أولاً يدور حول مادة الفلسفة. هذا التقييم الذاتيّ تُشارك فيه كلّ الأطراف المعنيّة من المعلمين والطلاب والقيادة المدرسية ومجلس أمناء المدرسة وأولياء الأمور والمتعلمين، ويستحسن أن تكون أدوات التقييم الذاتي التي نجمع بها بياناته متنوعة بين الملاحظة والمقابلة وفحص الوثائق والاستبيانات، وفائدة هذه الأدوات أنها تعطي صورة واقعية عن حقيقة الفلسفة عند تلك الفئات، وما موقفهم منها على وجه التحديد. ويمكن أن

تكون الأسئلة المطروحة في هذه الأدوات من نحو:

-ماذا تعرف عن الفلسفة؟

-ما مفهوم الفلسفة؟

-هل تدريس مادة الفلسفة مهم؟ كيف؟

-ما الموضوعات التي يجب أن يطرحها منهج الفلسفة؟

-هل هناك علاقة بين الفلسفة والمجتمع؟

-ما طبيعة هذه العلاقة؟

-لماذا يتّخذ الكثيرون موقفًا سلبيًا من الفلسفة؟

-كيف نزيل هذا اللُّبس؟

ولا شك في أن الإجابة عن هذه الأسئلة من قِبَل الأطراف المختلفة سيساعد كثيراً في إيجاد العديد من الحلول وإزالة مختلف ألوان اللُّبس التي تعتري الفلسفة من قِبَل من لا يعرفون قيمتها وأهميتها. ولا مانع من أن تنشر المؤسّسة التعليمية التي تولّت هذا النوع من التقييم الذاتي نتائجها على الانترنت أو من خلال بطاقات أو مطوّيات صغيرة. ومن الأهمية بمكان أن تقوم المدرسة بهذا النوع من التقييم إذا توافرت لديها الإمكانيات البشرية والمادية اللازمة، فإذا انتهت من مرحلة التقييم بدأت في وضع خطط التحسين في ضوء نتائج هذا التقييم. ومن المهمّ أن يُشارك في وضع الخطة معلّمو مادة الفلسفة في المدرسة، مع القيادة التربوية فيها مع مجلس الأمناء فضلاً عن توجيه الفلسفة. وتبقى أهمية الخطة مرهونة بتوزيع الأدوار الفلسفية بدقّة على كلّ الأطراف السابقة، مع الالتزام بالإطار الزمنيّ المحدّد فيها. ويجب أن تستهدف الخطة تنمية أداء المتعلمين في مادة الفلسفة على الصعيد المعرفي والوجداني والمهاري في ضوء النتائج التي أفرزتها عملية التقييم الذاتي، وهذه مسؤوليّة المعلّم في المقام الأوّل، أمّا دور التوجيه فيتمثل في المتابعة والتقييم المستمرَّين ووضع صورة كاملة للقيادة المدرسية التربوية عن تدريس الفلسفة؛ وذلك للتأكّد من مدى مطابقة الأداء لمعايير الجودة.

ثمّ تجمع نتائج كلّ مدرسة إلى الإدارة التابعة لها ومنها إلى المديريات التعليمية التي بدورها تنقلها الوزارة ممثّلة في مستشار المادة، فتكون لديه صورة واضحة عن نتائج التقييم الذاتيّ وخطط التحسين لمادة الفلسفة تمكّنه من المساهمة في كشف الخلل ووضع البدائل السليمة لتدريس المادّة، وله في ذلك أن يستعين بمن شاء من المتخصّصين.

سادسًا- المتعلّم كناتج لتدريس الفلسفة:

يمثّل المتعلّم محور العملية التعليمية، إلّا أنّنا نجد أنّ نواتج التعلّم المستهدفة من مادّة الفلسفة أقلّ بكثير مما يجب أن تكون عليه، فهي لا تتناسب مع المرحلة الثانوية، إذ تفترض في المتعلّم أنّ عقله مجرّد عقل قاصر، ولذا فإنّ النواتج التي تُقدّمها ضحلة ولا تتناسب مع طبيعة المرحلة. في حين أنّنا نريد أن تكون نواتج التعلّم المستهدفة متناسبة في مادّة الفلسفة مع تلك المرحلة العمرية، وعليه فإنّه من الأولى بنا أن تكون هناك خريطة واضحة لنواتج التعلّم في مادة الفلسفة نعمل جاهدين على تحقيقها ووصولها الوصول الأكمل إلى المتعلمين. بحيث تتكامل نواتج التعلم المستهدفة معرفيًا ووجدانيًا ومهاريًا في صالح المعلم، وهي الجوانب الثلاثة التي يمكن للفلسفة أن تقدّم فيها الكثير، فإذا عرف المتعلم الفلسفة وتعلمها شعر بأهميتها وجدانيًّا وأتقن التعامل معها مهاريًّا، ومن ثم فلا بدّ من أن تتّسق الأنشطة التي يقوم بها المعلم مع نواتج التعلم المستهدفة. نحن نجد في المدارس الثانوية فقرًا شديدًا في تنوّع الأنشطة التي من المفترض أن تقدّم للمتعلم، فالمتعلّم يقوم بنشاط منزليّ لا أكثر وقد يقوم بنشاط داخل الفصل عبارة عن سؤال وجواب، مع أنه من المفترض أن تكون مادة الفلسفة قائمة على الحوار والمناقشة والعمل الجماعيّ المثمر الذي يكون فيه معلم الفلسفة مجرد ميسّر ينتقل الحوار منه إلى الطلبة ومن ثم يتداوله الطلبة فيما بينهم في جوٍّ مفعم بالحياة الفلسفية. كما يجب أن تكون الأنشطة الفلسفية ثرية ومتنوّعة، ولا يجب أن تعتمد الفلسفة على الأنشطة الصفّية فقط، وهي تلك الأنشطة التي يقوم بها الطالب داخل حجرات الدراسة وقاعات الدرس، بل يجب أن تعتمد أيضًا

على الأنشطة اللاصفية التي يُؤدّيها المتعلّم خارج حجرات الدراسة وتخدم محتوى المنهج المقرّر كالزيارات التبادلية مع متعلمي المدارس الأخرى، والرحلات، وعمل الأبحاث التي تُعالج مكوّنًا من مكوّنات منهج الدراسة في مقرّر الفلسفة.

فإذا فعلنا ذلك كلّه بما يتناسب مع المقرّر وبطريقة منهجية سليمة، فإنّنا نستطيع أن نضمن بسهولة أن يتواصل المتعلم مع مادة الفلسفة بنسبة 65 % فأكثر على الأقلّ؛ لأنّه حينها سيكون قادرًا على التمكّن من مهارات التواصل العلميّ مع الفلسفة، وعلى التمكن من مهارات التعامل مع المشكلة بطريقة منهجية، وعلى أن يستخدم الاستدلال المنطقيّ والبراهين العقلية. ولكن تواجه المتعلّم حال دراسته الفلسفة بعض الإشكاليات التي مؤدّاها: أنه لا يُدرّب على فهم النصوص الفلسفية فهمًا ذاتيًا بالاعتماد على النفس، وإنما يكون المعلم في الغالب هو المفسّر والشارح للنصّ الفلسفي، ولا يكلف نفسه أن يدخل في حوار ثريّ مع الطالب، أو هكذا من المفترض أن يعود المتعلمين على مثل هذا النوع من الحوار الذي يُشجع المتعلم على المنهج الفلسفي، وعلى التعامل مع القضايا المنطقية بكل أريحيّة، فيتعوّد التعبير عن نفسه شفهيًا بطريقة سليمة، ويستخدم لغة الفلسفة المعتمدة على الاستقراء المنطقيّ والاستدلال العقليّ في حلّ الإشكاليات الحياتية التي تواجهه.

ومع ذلك نواجه إشكالية كبيرة؛ حيث يطرح تدريس الفلسفة مشكلة نوعية ترتبط بالتجريد -بالمعنى السليم للفظ،- وهو ما يتمّ عبر الكلمات، ولكن بواسطة المفاهيم أيضًا. والحال أن الكثير من الشباب لا يتحكمون في لغتهم (أو يمتلكونها بشكل سيّئ) إن شفويا أو كتابيا، مما يجعلهم غير مرتاحين للتجريد. وبالتالي فجذور المشكل تعود إلى ما قبل القسم النهائي؛ فحينما يصل التلميذ إلى المستوى الإعداديّ من دون أن يعرف القراءة بيسر وسهولة، وعندما لا يقرأ عمليًا أيّ كتاب في السنة، وعندما يقضي هذا التلميذ نصف حياته أمام التلفاز أو ألعاب الفيديو، علينا إذاك ألاّ نندهش إن واجهنا صعوبة في جعله شغوفًا بنصّ لأفلاطون أو كانط[1].

[1]- يحيى بوافي، تدريس الفلسفة بالثانوي بين لوك فيري وأ.ك.سبونفيل، الحوار المتمدن- العدد: 2819 - 4/11/2009 - على الرابط التالي: http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=190461

إن تدريس الفلسفة في العالم العربي لا يُساعد المتعلّم على التمكّن من المهارات الأساسية كمهارات التفكير، ومهارات التعامل مع الحياة والحفاظ على الإنسانية وقيم المواطنة، ومهارات التواصل الاجتماعي مع الآخرين، التمكن اللازم الذي يجعل منه عضوًا فاعلاً ومتفاعلاً مع مجتمعه، بحيث يتقبل الآخرين ويستطيع تكوين علاقات اجتماعية تتّسم بالإيجابية معهم؛ ذلك أنّنا نفتقد في تدريس الفلسفة إلى حثّ المتعلمين على امتلاك مهارات العمل الإيجابيّ كالتعاون والتسامح والحوار واحترام الرأي والرأي الآخر، والإيمان بحقوق الآخر المختلف عقديًا أو غيره. وهذه من أشدّ القيم التي نحتاجها في حياتنا ـ وخاصّة في عصرنا هذا بعدما انتشر فيه الأنانية والتعصّب للرأي أو للذات، وعدم قبول الرأي الآخر؛ حيث إنّ المتأمّل في واقعنا المعيش يجد دروبًا من التعصّب الذي أفضى إلى دوغماطيقية صرفة أخذت بتلابيب الفكر إلى دهاليز العنف والقتل، حتّى أصبح السلاح بديلاً للفكر، والانغلاق بديلاً للرأي الحرّ، والتعصّب بديلاً للتسامح، والقوة بديلاً للحوار. ومن هنا كانت المهارات التي تُؤدّيها الفلسفة لروّادها أكثر من كونها مادّةً تُدرّس أو شخصيات تُحكى إنجازاتها الفلسفية للطلبة في قاعات الدرس وحجرات العلم، وإنما المهارات التي يجب أن يحصل عليها الطالب من دراسته للفلسفة هي مهارات حياتية في المقام الأول لها مردودها المستقبليّ عليه إلى أن تأتيه منيّته. وهذا كلّه من شأنه أن يقود المتعلّم إلى ممارسة مهارات التفكير، فيوظّف المصادر المناسبة لمعرفة المزيد عن مادة الفلسفة، وإلى ممارسة مهارات حلّ المشكلات في المواقف التعليمية والحياتية المختلفة.

ومن المهارات التي تعمل الفلسفة على إكسابها لدارسيها القدرة على اتّخاذ القرار المبنيّ على التفكير الحرّ الذي يتحمّل بموجبه المسؤولية، وهذه القدرة لن تنمو في طالب الفلسفة ما لم يحصل على التشجيع الكامل من المعلم داخل الفصل ومن القيادة التربوية داخل المؤسّسة التعليمية، وما لم يحصل على أدوات تقويم تنمّي فيه هذه المهارة بديلاً عن تلك الأسئلة المقالية المتبعة التي لا تُورث في المتعلم غير الحفظ وتكرار ما هو مذكور في كتاب الفلسفة المقرّر عليه دون التدخّل برأي يُبيّن مدى قدرة الطالب على اتّخاذ قرار مبنيّ على تفكير. كما أنّ هذه المهارة لن تنمو

عند الطالب ما لم يُوضع في مواقف حياتيّة تكشف عن قدرته على تحمّل المسؤولية واتّخاذ القرار المناسب وفق تفكيره هو وقدرته على قياس الأمور القياس الصحيح.

كما أنّ تدريس الفلسفة في الوطن العربيّ لا يُشكّل قيمًا واتّجاهاتٍ إيجابيّةً لدى المتعلمين إلّا بصورة باهتة لا تتناسب مع ما يمكن أن تقوم به مادة الفلسفة في نفوس وعقول الطلبة، كالالتزام بالقيم والحقوق والواجبات وممارسة الأنشطة الفلسفية المختلفة، ومن ثمّ كانت مادة الفلسفة -بجوار مادة التربية الدينية الإسلامية أو المسيحية- تُحيي في الطالب قيم الأمانة والصدق والالتزام والمشاركة الفعّالة والاحترام الكامل للجميع، وتحثّه على أن يُظهر في سلوكه قيم الولاء والانتماء والمواطنة، فيكون حريصًا على حقوقه، ملتزمًا بأداء واجباته.

سابعًا - المعلّم كمحور لتدريس الفلسفة:

إذا كان الإنسان هو المحور المحرّك للتنمية الشاملة والمستدامة[1]، فإن المعلم هو المحور الأساس في تدريس الفلسفة للمتعلمين، وعليه تدور كلّ المحاور الفرعية الأخرى، فهو كالترس الذي بدورانه تدور كلّ المحرّكات، لما له من دور بارز في تحويل دفّة العملية التعليمية وخاصةً في مادة الفلسفة، إلا أن المعلم عامّة ومعلم الفلسفة خاصّة فَقَدَ كثيراً من هذا الدور المنوط به، ويبدو ذلك جليًا في كون معلم الفلسفة لا يُخطّط لتدريس الفلسفة في ضوء نواتج التعلم المستهدفة للمادّة التخطيط الجيّد، فمعلم الفلسفة يُركّز في الغالب في تصميم دروسه على تحقيق نموّ شخصية المتعلم الفلسفية معرفيًا، مهملاً العمل على تنمية شخصية المتعلم الوجدانية والمهارية، فهو يعتمد على الشرح دون تصميم مواقف تعليمية تعمل على تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، فهل هناك تنمية للمتعلمين في مهارات التفكير؟ بل هل يُراعي معلّم الفلسفة تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين؟

إنّ معلم الفلسفة مُطالَبٌ بأن يُراعي تنمية جانبَي مهارات التفكير، والمهارات

[1]- انظر مصطفى محسن، نحن والتنوير، عن الفلسفة والمؤسسة ورهانات التنمية، والتحديث وتكوين الإنسان في أفق الألفية الثالثة، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 2006م، ص 67.

الحياتية، بل إنّه مُطالَبٌ بأن يُراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين، فبعض المتعلمين ليست لديهم ميول فلسفية، بل إنّ بعضهم قد يكره الفلسفة؛ نتيجة ما يُشاع عنها، ومن هنا فإنّ معلم الفلسفة مطالب بأن يصمم أساليب وأدوات تقويم تناسب هذه الفروق الفردية وتتواءم مع نواتج التعلّم المستهدفة.

إن الاقتصار في تدريس الفلسفة على الطرق التقليدية لا يُؤدّي إلى مساعدة الطلّاب على بلوغ أهداف تدريس هذه المادة وخاصّة تنمية التفكير، والقدرة على إصدار الأحكام والتمييز بين الصواب والخطأ والنقد، ولا يحقّق لهم حبهم للمادّة، وتفاعلهم معها. واستجابة لذلك من تطورات وتغيّرات في مجال طرق التدريس والتغلّب على الطرق السائدة التي تعتمد على حفظ المعلومات التي يُعاني منها الطالب المصري، تمّ إدخال واستحداث مداخل جديدة، تواكب ثورة المعلومات وتنامي المعرفة التي تزيد يوماً بعد يوم في القرن الحادي والعشرين، وتساعد الطالب على مواجهة التغيّرات والتطوّرات كما تُساعد على تحقيق أهداف الفلسفة والتي من أهمّها التفكير[1]. كما أنّه لا بدّ من اتباع استراتيجيات تعليم وتعلّم مناسبة، وخير ما يمكن الاعتماد عليه هو الاستراتيجيات التي تعتمد على العمل الجماعي، فالتعلّم التعاونيّ الذي يعتمد على تشكيل مجموعات داخل الفصل والذي يضمّ مجموعات من المتعلمين غير متجانسة في المستوى قادر على الارتفاع بمستوى الأولاد فلسفيًا؛ لأنّ ذلك يُعدّ توظيفًا للأنشطة التربوية؛ بما يُحقّق مشاركةً فعّالةً للمتعلّمين.

إنّ الفلسفة لن تُؤتي ثمرتها المرجوّة ما لم ينمِّ معلم الفلسفة مهارات البحث والاستقصاء عند المتعلمين، إذ عليه أن يدفع المتعلمين دفعًا إلى عمل البحوث الإجرائية التي تنمّي عندهم ملكة البحث، وتزيد من حبهم للمادة، وتجعلهم أكثر تواصلاً معها من ذي قبل، وهذا يدخل في صميم التعلم الذاتيّ الذي يخدم فيه المتعلم نفسه بنفسه، ولا مانع من أن تضاف درجات معيّنة للأبحاث التي يقوم بها

[1]- انظر سيد عبد الرحمن، فعالية بعض المداخل في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الابداعي واتجاهات الطلاب نحو المادة بالصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه جامعة عين شمس، 2006م، ص 6.

المتعلمون إلى درجة الاختبار ذاته، فهذا -في التحليل الأخير- يصنع رباطًا وثيقًا بين المتعلم ومادة الفلسفة.

غير أن معلم الفلسفة لن يستطيع القيام بكل هذه المهام التدريسية ما لم يكن في جعبته مادة علمية قوية وواسعة، فتمكّنه من بنية المادة العلمية لتخصّصه الفلسفيّ وفهمها والإحاطة بطبيعتها، هو المحور الرئيس الذي يستند إليه العلم الكفء في تدريس المادة الفلسفية. وبتمكّنه من مادته يستطيع أن يضع الأهداف الجيّدة التي تعالج مستوى المتعلمين على الصعيد المعرفيّ والمهاريّ والوجدانيّ، وأن يستخدم وقت التعلم الاستخدام الأمثل. بل إنّ معلّم الفلسفة إذا تمكن من مادته العلمية فإنّه يستطيع بسهولة أن يقنع بها الأولاد. فالمتعلم يعتبر المعلم نموذجًا له، ولن يكون هذا النموذج على قدر المسؤولية ما لم يقنع المتعلم بمادتة العلمية التي يمتلكها. ومن ثم انتهت بعض الدراسات العلمية إلى ضرورة **رعاية معلمي مادة مبادئ الفلسفة وتوفير فرص التأهيل المستمر ورفع كفاياتهم التخصّصية والمهنيّة بما يساعدهم في الإعداد والتحضير الجيّد في المادة.**[1]

ولذا نحن نفتقد في المعلم غير المتمكّن من مادته الفلسفية القدرة على ربط الفلسفة بالمشكلات التي تواجه المجتمع، وتلبية حاجاته وآماله، فالمشكلات التي يُواجهها أكثر من أن تحصى، وبحاجة إلى مدِّ يد العون الفلسفية التي تزيل هذه المشكلات، أو تعمل على حلّها، فنحن نُواجه مشكلة في المواطنة والحقوق والواجبات، ومشاكل في الأمية والجهل والأخلاق، وإشكاليات في علاقة المستحدثات العصرية بالقيم والمبادئ ومعاني الإنسانية، وهذه كلّها إشكاليات لا يستطيع الإجابة عنها إلا الفيلسوف. فليست في حاجة إلى الطبيب في مشفاه، أو المهندس في مصنعه، أو الكيميائيّ في معمله، وإنما في حاجة إلى عقلية فلسفية تؤمن بقيمة الفلسفة في حلّ إشكاليات العصر وتنبه إلى خطورتها، وتستطيع إيجاد البدائل عند اللزوم. فإذا

[1]- عادل محمد عوض بامطرف، مشكلات تدريس مادة الفلسفة في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، رسالة ماجستير بكلية التربية، جامعة عدن، 2007م، ص 7.

استطاع المعلم أن ينقل للمتعلم في الدرس الفلسفي أهمية الفلسفة في معالجة هذه القضايا وقدرتها على الانتقال بالمجتمع إلى أفق أوسع وأرحب لاستطاع أن ينمي في الطالب بصورة غير مباشر -فضلاً عن الصورة المباشرة- المهارات الحياتية بصورة أشدّ تأكيدًا وأكثر واقعية.

ولكن تُواجهنا مشكلةٌ ونحن بصدد تقييم تدريس الفلسفة في المدارس الثانوية، مُؤدّاها: هل يستطيع المعلم أن يُدير وقت التعلم داخل الفترة الدراسية بكفاءة؟ الإجابة حتمًا ليست في صالح معلم الفلسفة؛ ذلك أننا نجد معلم الفلسفة لا يستطيع توزيع الأدوار والمهام بكفاءة على المتعلمين، كلّ حسب مستواه العلميّ، وفق الخطة الزمنية المحددة، كما أننا نجده في الغالب لا يضع لنفسه خطة زمنية متكاملة للقيام بالأدوار المختلفة المنوطة به، حتّى مع وجود مثل هذه الخطة فهي غير مرسومة بعناية؛ لأنها لا تتناسب في الغالب مع قدرات المتعلمين، أو متطلبات العملية التعليمية التي نريدها. الأمر ذاته يُقال عند استخدام المعلم الإمكانات المادية المتاحة لتفعيل تدريس الفلسفة، مع فرض وجود مثل هذه الإمكانات، فمعلم الفلسفة ليس لديه معامل في المدرسة كمعلم العلوم، أو معمل حاسب آليّ أو معمل شبكات كمعلم الحاسب الآليّ، فكلّ ما لدى معلم الفلسفة من إمكانات يمكن توظيفها خدمة للعملية التعليمية ليس إلا مجموعة من الكتب الفلسفية القليلة جدًا داخل المدرسة، كما أنه ليس لديه إمكانات مادية خارج المدرسة، فإذا كان معلم التاريخ يستعين بالمتاحف والمؤسّسات المعنية في تحسين العملية التعليمية، فإنه ليس لمعلم الفلسفة مثل هذه الإمكانات المتاحة للمواد الدراسية الأخرى.

ومن ثم فليس أمام المعلم لكي يخرج من حالة الافتقار الماديّ في تدريس الفلسفة إلا العمل على تنمية ذاته مهنيًا وذلك عن طريق:

-الاستفادة الفلسفية الكاملة من محتوى الدورات التدريبية في العملية التعليمية.

-الاستفادة من مصادر المعرفة المتاحة كالكتاب المدرسيّ ودليل المعلم في مادة الفلسفة، والأقراص المدمجة، والانترنت الشخصيّ.

-تبادل الخبرات الفلسفية مع الزملاء.

-التواصل مع بعض أساتذة الفلسفة في أي من الجامعات.

-كل ذلك في ضوء عمل تقييم ذاتيّ لنفسه يحدّد فيه أماكن القوة للتأكيد عليها، وأماكن الضعف في تدريسه الفلسفي لتلافيها أو علاجها العلاج الذي يجعله قادرًا على التواصل الفلسفي مع المتعلمين.

كما أن تدريس الفلسفة في بلادنا العربية يفتقر كثيراً إلى استخدام أنشطة إثرائية تحقق أهداف مادة الفلسفة وتخدم التعلم الفعال فيها، فقلّما يحفز معلم الفلسفة المتعلمين على القيام بأنشطة إثرائية كالمسابقات والزيارات العلمية، وهي من الأنشطة المهمّة جدًا في ربط المتعلّم بالمادة العلمية، كما أنه يفتقر إلى توجيه المعلم المتعلمين إلى القيام بالعمل في مشروعات وأنشطة تربوية فلسفية جماعيًا وفرديًا، فقلّما يوجّه معلم الفلسفة المتعلمين لعمل مشروعات بحثية تحاول معالجة المشكلات والقضايا التي تواجه المجتمع. فمعلم الفلسفة هو العقل المفكر في أي مؤسّسة تعليمية وهو القائد المحنّك الذي لا تعوزه الإجابة ولا تقهره المشاكل، وعليه يجب أن يستخدم أنشطة فلسفية إثرائية متنوعة؛ لتنمية الذكاءات المتعدّدة لدى المتعلمين، ومساعدتهم على أن يكون فكرهم ونقدهم بنّاءً في صالح المجتمع لا في إفساده. إذًا فالمطلوب من المتعلمين -فيما ذهب إليه أحد الباحثين- ليس أن يتعرّفوا فحسب على تفكير الفلاسفة بل أنْ يُفكّروا هم بأنفسهم تفكيراً فلسفياً وأن يكتبوا بأنفسهم كتابةً فلسفيةً، ذلك أن تعامل المتعلمين مع النصوص الفلسفية يعرفهم على التفكير الفلسفي من حيث هو تفكير يقطع مع البداهات العامة والأحكام المسبقة ويطرح إشكاليات يسعى إلى حلّها بكيفية منهجية[1].

ولنا هنا أن نتساءل: هل معلم الفلسفة يستخدم أساليب فعّالة ومتنوعة لتقويم نواتج التعلم؟ يمكن القول إن تنوع أساليب التقويم شيء مطلوب ومهمّ جدًا،

[1]- **هشام شحرور، استخدام التمرين في تعليم الفلسفة** على الرابط التالي:
http://falsfatyi.marocprof.net/post/94508

فمعلم الفلسفة له أن يستخدم الأساليب الشفوية في التقويم، كما له أن يستخدم أساليب التقويم التحريريّ بشقّيه: المقاليّ والموضوعيّ، وهذه أساليب يُتقنها المعلم إلا أنه لا يُراعي كما قلنا سابقًا الفروق الفردية بين المتعلمين حال وضعه لهذه الأساليب التقويمية، كما أن هناك ضعفًا في استخدام أساليب التقويم العملي، المتعلق بالتكليفات العملية ككتابة بحث أو مقال أو غيرهما. ويبدو أن المشاكل التي يُواجهها مُعلّم الفلسفة في أساليب التقويم بالإمكان حلّها مع أقرانه من معلمي الفلسفة وذلك بأن يُشاركوا بعضهم بعضًا في تصميم أدوات لتقويم الجانب المعرفي بمستوياته والجانب الوجداني بمستوياته، والجانب المهاري بمستوياته، حيث إنّهم في هذه الحالة بالروح الجماعية يمُكنهم ابتكار أدوات تقويم تُؤدّي المطلوب بدقّة. فهناك إذًا مشكل تقويم خصوصًا في الباكالوريا، فالفلسفة مادةٌ ممتعةٌ جدًا، لكن من الصعب تقويمها بشكل موضوعي مع أنها تلعب دورًا مهمًا (على هذا المستوى) ضمن الباكالوريا، على الأقل بالنسبة لبعض الشعب. من هنا منبع الشعور بالريبة وبانعدام العدل والذي غالبًا ما يكون مبالغًا فيه، غير أنّه لا يعدّم بشكل كلّي ما يبرره[1].

ومن ثَمّ فإنه لا بدّ من أن يكون معلم الفلسفة على علم بأن دوره لا ينتهي بإجراء التقويم، بل عليه أن يعي جيدًا أن نتائج التقويم تساعده في تقديم التغذية الراجعة الملائمة لهم، وفي تعديل أسلوبه وأدائه التدريسيّ. فالاختبار التقويميّ لمادة الفلسفة مرحلة على الطريق لكشف قصور المتعلم والمعلم ومعالجته المعالجة المناسبة، خاصةً في جانبين: جانب يتعلق بأدوات تقويم مناسبة لذوي صعوبات التعلم أو بطيئي التعلم، وجانب يتعلق بأدوات تقويم مناسبة للمتفوقين والموهوبين في مادة الفلسفة. وتبقى قضية تطبيق الممارسات الفلسفية من قبل المعلم إحدى النقاط المضيئة التي ترسل نوعًا من التعلم بالقدوة لدى المتعلمين. وأهم هذه الممارسات الفلسفية أن يوفر المعلم مناخًا صفّيًّا، بحيث يُشجّع على الحوار والمناقشة والنّقد البنّاء وتقبل الآراء الأخرى، وأن يتعامل مع كلّ المتعلّمين بشفافيّةٍ وأن يكون على

[1]- يحيى بوافي، تدريس الفلسفة بالثانوي بين لوك فيري وأ.ك.سبونفيل، الحوار المتمدن - العدد: 2819 - 4/11/2009 - على الرابط التالي: http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=190461

مسافةٍ واحدةٍ من الجميع فيُحقّق العدالة والمساواة، بل أن يراعيَ أنّ أفعاله وممارساته لها ردود أفعال عند المتعلمين يجب أن يُراعيها.

ثامنًا – المنهج الدراسيّ في تدريس الفلسفة:

يمُثل المنهج مع المعلّم ركنَين رئيسَين في تدريس الفلسفة في العالم العربي. غير أنّ منهج الفلسفة في المرحلة الثانوية في الوطن العربي غالبًا ما يكون سطحيًّا لا يهتم إلا بالقضايا العامّة في فروع الفلسفة. ففي مصر مثلاً تمثّل الفلسفة مادّة أساسية وإجبارية في الصف الأول الثانويّ وإجبارية أيضًا لطلاب الصفّين الثاني والثالث في القسم الأدبي. والكتاب الذي يُدرّس لطلاب الصفّ الأوّل لا يتعدّى الخمسين صفحة، ويدرس فيه الطلاب ما يمكن أن نسمّيه بالمبادئ الفلسفية العامّة، في حين أنّ الكتاب في الصفّين الثاني والثالث أدبي لا يتعدّى السبعين أو الثمانين صفحة، في حين أنّ طلاّب العلمي في الصفين الثاني والثالث مهمشون ومستبعدون من دراسة الفلسفة فضلاً عن أن الفلسفة والمنطق يدرّسان في كتاب واحد لا فرق بين هذا وذاك. فضلاً عن أنّ الحصص التدريسية لمادة الفلسفة لا تتناسب مع قيمة هذه المادة، ففي الصفّ الأوّل نصيب الفلسفة لا يزيد عن حصتين أسبوعيًا أي ساعة ونصف فقط على الأكثر، في حين أن نصيبها في الصفين الثاني والثالث لا يتعدّى الأربع حصص أسبوعيًا، بواقع ثلاث ساعات على الأكثر في الأسبوع. ومع هذا فنحن لسنا من دعاة الكمّ في تدريس الفلسفة، ولكن نعتقد أن الفلسفة مهمّشة من حيث الكمّ والكيف معًا. لكن بالمقارنة بدولة مثل فرنسا فإنّنا نجد عدد الساعات المخصّصة للفلسفة هي ثماني ساعات دراسية أسبوعيًا.[1]

ومع هذا فإنّ الموضوعات التي تُدرّس للطلاب لا غبار عليها، إلا أنّها في حاجة إلى المزيد من مثيلاتها، فضلاً عن أن المنهج ذاته مقلّ في اهتمامه بالممارسات التعليمية والقضايا والإشكاليات الآنية التي تواجه المجتمعات العربية، فضلاً عن

[1]- انظر هوج سكو فيلد، لماذا تصر فرنسا على تدريس الفلسفة لطلبة المدارس، على الرابط التالي:
http://www.bbc.com/arabic/artandculture/2013130603/06/_france_philosophy_school

أنّه لا يتعمّق في تناول المواقف الحياتيّة وتقديم اقتراحات لحلّها، كأن يُساهم تنفيذ المنهج في نشر ثقافة المحافظة على البيئة والموارد وتنميتها، وأن يستعين بالمجتمع في تنفيذ أنشطة المنهج الفلسفيّ.

فضلاً عن أنّ الوسائط التكنولوجية لا تستخدم المطلوب في تنفيذ أنشطة مادة الفلسفة. وتبدو مسألة الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة في تدريس مادة الفلسفة من الأمور التي لا بدّ من أن تكون لها الأولوية، رغم أنها للأسف مهملة في واقعنا التعليمي المعاصر. فالتكنولوجيا الحديثة باب واسع من أبواب تطبيق المنهج الفلسفي بالصورة التي نتمناها، خاصّة وأن استيراد التكنولوجيا على رأي أحد الباحثين قد أُنفق عليه مئات المليارات خلال العقود الأخيرة.[1] وتعتبر وسائل العرض على الرقائق الشفافة (diapositives) من أهم الوسائل التي يمكن أن يُدمجها مدرّس الفلسفة في طريقة التدريس ويمكنه أن ينتجها بنفسه وبسهولة من خلال برمجيات أشهرها (Powerpoint) تتيح للمدرس أن ينشئ درسًا تفاعليًا يستغني فيه عن كثير من الوظائف التقليدية التي يقوم بها حاليًا كتسجيل عناصر الدرس على السبورة مثلاً لأن طريقة التدريس بواسطة الرقائق الشفافة تتيح إمكانية التهيّؤ القبلي لهيكلة متكاملة وتتيح لمدرّس الفلسفة أن يُضيف إلى عرضه نصوصًا وصورًا ومقاطع فيديو إن أحب، إلى جانب أن الرقائق الشفّافة قابلة للتحميل على الأقراص المرنة والاستنساخ على الأقراص المضغوطة والطبع والنشر على الشبكة العنكبوتية.[2]

إن من الواجب أن يشتمل المنهج الدراسيّ لمادة الفلسفة على ما من شأنه أن يجعل المتعلم يعتزّ بموروثه الثقافي الفلسفي، مع إتاحة الفرصة له للتعبير عن أشكال التراث الفكري التي ظهرت في وطنه أو أمّته، وما من شأنه أن يجعله يتمسك بسلوكيات المواطنة الصالحة. حيث إنّ لكلّ مجتمع -حسب بعض الباحثين- فلسفته

---

[1]- انظر مصطفى حجازي، الإنسان المهدور، دراسة تحليلية نفسية اجتماعية، بيروت والدار البيضاء، ط المركز الثقافي العربي، 2005 م، ص 183.

[2]- انظر جميلة المعلم، توظيف التقنيات الحديثة في تدريس الفلسفة، على الرابط التالي:
http://cfijdida.over-blog.com/article -111220493.html

التي تعبّر عن واقعه الحياتي والاجتماعي؛ حيث إن مادة الفلسفة تمثل الوعي النظريّ والواقع الاجتماعيّ.[1]

فضلاً عن أنه من اللازم أن يتضمن منهج الفلسفة بُعدًا يُراعي تنمية مهارات التعلم طوال العمر عند المتعلمين، لأننا لا نريد جيلاً لا يرجو من دراسته للفلسفة سوى الحصول على تقدير عال في الاختبار، وإنما نريد جيلاً تصنع فيه الفلسفة ما لم تصنعه العلوم الأخرى من أسباب الفكر والعلم والتفلسف الذي يبني ولا يهدم، يُقارب بين الشعوب والأديان ولا يُباعد، يتّخذ منهجية التسامح والحوار لا العنجهية والغلوّ. فالمنهج الدراسي هو -على رأي إحدى الباحثات- وسيلة النظام التعليمي لنقل ما يريده من أفكار ليبني عقول الطلاب، والفلسفة مادّة تفكير من المفترض أن يكون الهدف من تدريسها بناء فكر، فهل يسعى المنهج الحاليّ للفلسفة إلى ذلك أم يهدف إلى ماذا؟ وهل يدرس الطلاب الفلسفة ليكتسبوا مهارات فكرية أم لأنها الأسهل في الحفظ والامتحانات؟[2]

وإذا كانت الوزارة التعليمية توفّر أدلّة المعلم في مادة الفلسفة -وهي تلك الأدلّة التي ترسم الخطوات المناسبة التي يقوم بها معلم الفلسفة لشرح كل درس رسمًا واضحًا- فإنّ المعلّم يُهمل في الغالب مثل هذا النوع من الأدلّة على الرغم من منهجيته التي قد تساعده كثيراً في التعامل مع الفروق الفردية. فمُعلّمو الفلسفة لا يسترشدون بها في تخطيط وتنفيذ وتقويم الدرس إلا القليل منهم، فضلاً عن أنهم لا يسترشدون إلا نادرًا بأدلة تقويم الطالب في تحسين الأداء ورفع المستوى.

وتبقى مشكلة النص الفلسفيّ داخل كتاب المادة أحد المعوقات الأساسية في تدرسها، إذ لم يعد النص الفلسفي وسيلة مساعدة كما كان في التصوّر الكلاسيكي بل أصبحت منهجية تدريس الفلسفة تعتمد اعتمادا كليًّا على النصوص وهو ما

[1]- انظر محمود أبو زيد، فاطمة طلبة، طرق تدريس المواد الفلسفية، القاهرة، بدون تاريخ، ص 37.

[2]- باسنت موسى، إلى ماذا يهدف منهج المواد الفلسفية بالثانوية العامة المصرية؟ الحوار المتمدن- العدد: 2155 - 9/1/2008 - 11:20

لم يُؤخذ في الاعتبار فلم تتضمّن الوثائق التربوية المتداولة بين الأساتذة تحديدًا دقيقًا لمنهجية تدريس الفلسفة بواسطة النصوص والتوضيحات القليلة في الكتاب المدرسي تعتمد أسلوب التعميم والخطوط العريضة جدًا مما يتطلّب من الأساتذة المختصين جهودًا كبيرة لاستخلاص منهجيات خاصّة يعتمدون عليها في تدريسهم وقد جاءت منهجيات الأساتذة تبعًا لذلك متباينة ومتناقضة أحيانًا ممّا خلق لدى التلاميذ امتعاضًا كبيراً وتحيزات أثّرت على مردودية الأساتذة والطلاب[1].

فضلاً عن أن المنهج لا يتيح للمتعلمين في مادّة الفلسفة القدرة على الاستفادة من إمكانات المجتمع المحلّي في تنفيذ الأنشطة التربوية. كما أنّه لا يتيح -وهذا أيضًا دور سلبيّ من المعلم والمؤسسة التعليمية- الاشتراك في الأنشطة والمسابقات الفلسفية على المستوى المحلّي والإقليميّ والدولي، ناهيك عن أنّ المنهج لا يسمح بتبادل المؤسّسة التعليمية الخبرات مع المؤسّسات التربوية الأخرى، في مجال الأنشطة التربوية.

وأخيراً فإنّ منهاج مادّة الفلسفة الحالي لا يتضمن تصوّرًا واضحًا لتاريخ الفلسفة، ولا يقدّم مفهومًا صريحًا يمكن للمشتغل بدرس الفلسفة أن يدرج ضمنه برنامج المفاهيم المقرّرة. صحيح هناك توجيهات تربوية هامّة في الموضوع لكن ليس هناك توجهات فلسفية محدّدة. توجد كذلك لوائح تضمّ برامج المفاهيم المقرّرة موزعة حسب المستويات والشعب، بالإضافة إلى الكتب المدرسية التي تضمّ نصوصًا موزّعة بدورها حسب مفاهيم المقرّر، مع عروض تمهيدية بمثابة تقديم مركّز أحيانًا لعناصر من تاريخ الفلسفة، اعتبرت ضرورية للاشتغال على «المفهوم» ولاستيعاب النصوص المدرجة «للتحليل» أو «للاستثمار» في بناء الدرس.[2]

---

[1]- انظر/ الحاج ولد المصطفى، تدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية من نظامنا التربوي على الرابط التالي:
http://rimnow.com/a9813-18-16-15-02-2014-2411/.html

[2]- انظر مصطفى كاك، مشكلة تدريس تاريخ الفلسفة، على الرابط التالي:
http://www.aljabriabed.net/n48_12kak.htm

تاسعًا- المناخ التربويّ الذي يتمّ فيه تدريس الفلسفة:

المناخ التربويّ في أيّ مؤسّسة تعليمية هو المعوّل عليه الرئيس والأساسي في جودة العملية التعليمية والوصول بها إلى الهدف المنشود، فطالب الفلسفة -وكذلك كلّ الطلاب- لا بدّ من أن يعيش داخل المدرسة في جوّ تعليميّ صرف ليس فيه مجال للإرهاب الفكريّ أو التعصّب العقديّ؛ حتّى يتيح له ذلك المناخ فرصًا أكبر للإبداع والابتكار والعمل الخلاق. ومن ثم فإنّ المؤسّسة التعليمية مطالبة بأن توفّر بيئة داعمة لتعليم الفلسفة وتعلّمها، وذلك يتحقّق عن طريق مجموعة من النقاط التي تمثل في التحليل الأخير تطبيقًا للعملية الفلسفية من خلال الممارسات الآتية:

-العمل الجاد على أن يسود المؤسّسة التعليمية جوّ مفعم بالحوار والمناقشة والممارسات الديمقراطية.

-العمل على تبادل الخبرات التربوية بين معلمي الفلسفة داخل نطاق المدرسة، ولا مانع من أن يتّسع النطاق ليشمل العديد من المؤسّسات التعليمية والمنابر الفلسفية.

-تشجيع المعلمين على المشاركة في اتخاذ القرارات التي تخصّ المؤسّسة التعليمية بمعلميها ومتعلميها.

-العمل على توافر جوّ من الرضا النفسيّ داخل العمل.

كما أنّ المؤسّسة التعليمية مطالبة بأن توفّر خدمات الإرشاد التربويّ والنفسيّ للمتعلّمين، ففلسفة الإرشاد التربوي تقوم على أساس تبادل الخبرات بين معلمي الفلسفة داخل قاعات الدرس، ومحاصرة السلبيات التدريسية وعلاجها بما يُحقّق صالح المتعلّم، فيما تقوم فلسفة الإرشاد النفسي على اكتشاف المشكلات السلوكية والاجتماعية للمتعلمين والعمل على علاجها مبكرًا، كما تقوم على أساس تقديم بعض البرامج الوقائية للمشكلات سالفة الذكر.

وحتى يكتمل بناء المناخ التربوي داخل المؤسّسة التعليمية فإنّ المؤسّسة مطالبة بسيادة ثقافة التميّز في الأنشطة الفلسفية، وأن توفر مناخًا يدعم التفوّق الدراسي والعمل على إثقال المواهب، وتدعم الارتقاء الدائم بمستوى المتعلمين في مادة الفلسفة.

معلم الفلسفة بدوره لا بدّ من أن يُوفّر المناخ التعليمي المُناسب للأولاد، فلا تفضيل للذكور على الإناث، ولا للمسلم على المسيحي أو العكس، بل لا تفضيل في جانب المعاملة للمتفوّق دِراسيًّا على المتأخّر دراسيًّا، ومن ثمّ فإنّه عليه أن يوفر الفرص التعيلمية بنسب متساوية بين المتعلمين، فلا مجال للحجر على رأي المتعلمين.

مراجع البحث:

أولاً – الكتب:

1. برهان غليون بالاشتراك مع سمير أمين، ثقافة العولمة وعولمة الثقافة، حوارات قرن جديد، بيروت، ط دار الفكر المعاصر، دمشق، دار الفكر، 1999م.
2. سيد عبد الرحمن، فعالية بعض المداخل في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الابداعي واتجاهات الطلاب نحو المادة بالصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه **جامعة عين شمس، 2006م.**
3. عادل ظاهر، دور الفلسفة في المجتمع العربي، بحوث المؤتمر الفلسفي العربي الأول، بالجامعة الأردنية بعنوان: الفلسفة في الوطن العربي المعاصر، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 1985م.
4. عادل محمد عوض بامطرف، مشكلات تدريس مادة الفلسفة في المرحلة الثانوية.
5. من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، رسالة ماجستير بكلية التربية، جامعة عدن، 2007م، والدار البيضاء ط المركز الثقافي العربي، 2005 م.
6. عبد الله كامل الكتاني، التأصيل الثقافي تجديد لتصحيح مسار التنمية، ملتقى العنصر الثقافي في التنمية، تونس، نوفمبر 1988م، سلسلة العلوم الاجتماعية، العدد 17، الجامعة التونسية، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، 1991.

7. مجدي قاسم (إشراف وتحرير) ، دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، الجزء الأول: إجراءات الاعتماد والتقييم الذاتي، القاهرة، ط الهيئة المصرية لضمان الجودة والاعتماد التربوي،2007م.

8. محمود أبو زيد، فاطمة طلبة، طرق تدريس المواد الفلسفية، القاهرة، بدون تاريخ.

9. مصطفى حجازي، الإنسان المهدور، دراسة تحليلية نفسية اجتماعية، بيروت والدار البيضاء ط المركز الثقافي العربي، 2005 م.

10. مصطفى محسن، نحن والتنوير، عن الفلسفة والمؤسسة ورهانات التنمية والتحديث وتكوين الإنسان في أفق الألفية الثالثة، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 2006م.

ثانيًا – الروابط الإلكترونية:

1. أحمد عوضه الزهراني، يحيى عبد الحميد إبراهيم، معلم القرن الحادي والعشرين، على الرابط التالي:

2. http//:almarefh.net/show_content_sub.php?CUV&400=Model=M&SubModel&138=ID&1682=ShowAll=On

3. باسنت موسى، إلى ماذا يهدف منهج المواد الفلسفية بالثانوية العامة المصرية؟ الحوار المتمدن-العدد: 2155 - 9/1/2008 - 11:20

4. جميلة المعلم، توظيف التقنيات الحديثة في تدريس الفلسفة، على الرابط التالي:

5. http://cfijdida.over-blog.com/article-111220493.html

6. الحاج ولد المصطفى، تدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية من نظامنا التربوي، على الرابط التالي:

7. http://rimnow.com/a98/2411-2014-02-15-16-18-13.html

8. الحاج ولد المصطفى، لماذا نتعلم الفلسفة؟ على الرابط التالي:

9. http://www.atlasinfo.info/index.php?option=com_content&view=article&id=27936:2015-02-20-18-08-38&catid=117:article&Itemid=488

10. علي أسعد وطفة، هل يتفلسف الأطفال؟ على الرابط التالي:

11. http//:bawaba.khayma.com%/D8%A7%D984%%D8%AB%D982%%D8%A7%D981%%D8%A9/

21. - مصطفى كاك، مشكلة تدريس تاريخ الفلسفة، على الرابط التالي:

13. http://www.aljabriabed.net/n48_12kak.htm

41. - **هشام شحرور، استخدام التمرين في تعليم الفلسفة،** على الرابط التالي:

http://falsfatyi.marocprof.net/post/94508

51. - هوج سكو فيلد، لماذا تصر فرنسا على تدريس الفلسفة لطلبة المدارس، على الرابط التالي:

16. http://www.bbc.com/arabic/artandculture/2013/06/130603_france_philosophy_school

17. - يحيى بوافي، تدريس الفلسفة بالثانوي بين لوك فيري و أ.ك.سبونفيل، الحوار المتمدن - العدد: 2819 - 4/11/2009 - على الرابط التالي:

18. http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=190461

حقّ تعليم ذوي الإعاقة بين القانون والواقع

م.م. حسين خليل مطر[1]

التحرير

أحدث الاهتمام بذوي الحاجات الخاصّة عالميًّا تأثيره على الحالة العراقية، وخُصّصت لهم حصصٌ في التعليم العام والمهنيّ والمتخصّص، ولكنّ الهوّة لا تزال كبيرة بين القوانين والتطبيق.

المقدمة

أولاً: موضوع البحث:

إنّ تتبّع الحقيقة والبحث عن المعرفة هما خاصيّتان تميّز بهما الإنسان عن سائر المخلوقات. وقد أخذ الإنسان منذ اللحظات الأولى لوجوده على هذا الكوكب يبحث ويتأمّل في جميع ما حوله من أشياء حتّى تكوّنت لديه حصيلة من المعرفة والمعلومات التي كانت النواة لجميع العلوم الإنسانية والطبيعية، ولذلك سعت

[1] - مركز دراسات البصرة والخليج العربي - جامعة البصرة العراق.

جميع الأنظمة التشريعية لتأمين سبل التعلّم وتوفير غطاء من الضمانات له تستهدف مختلف الفئات الاجتماعية، وتأتي في مقدمة هذه الفئات فئة ذوي الإعاقة.

ثانياً: أهمية البحث:

يُمثّل الاهتمام بالأشخاص ذوي الإعاقة أحد معايير تقدّم الدول وتحضّرها، لذلك تعتبر العناية بهذه الفئة أحد البراهين على تقدّم أيّ مجتمع من المجتمعات، وعليه أصبحت قيمة المجتمع تُقاس بمدى ما يلقاه ذوو الإعاقة من رعاية وتوجيه وتأهيل وبالخصوص حقّهم في التعلّم.

ثالثاً: إشكالية البحث:

تُعد مسألة الاهتمام بالأشخاص ذوي الإعاقة من التحديات الكبيرة التي تُواجهها الدول على اختلاف سياساتها، نظراً لما يُمثلونه من طاقة بشرية تحتاج إلى الرعاية والاهتمام، وعلى هذا الأساس لا بُدّ من وجود نظام قانونيّ متكامل يكفل للأشخاص ذوي الإعاقة التمتّع بحقوقهم بشكل واف.

وعلى هذا الأساس يتحتّم علينا طرح السؤالين التاليين:

هل توجد في منظومة التشريع العراقيّ نصوص تُلبي طموحات هذه الفئة من النواحي التعليمية؟ وهل أن الواقع التعليميّ في العراق يلبّي طموحات هذه الفئة ويتوافق مع النصوص التشريعية الخاصّة بالنظام التعليميّ لذوي الاعاقة؟

رابعاً: منهجية البحث:

سنتناول في هذا البحث حقّ ذوي الإعاقة في التعلّم، مستندين في ذلك إلى عرض وتحليل النصوص القانونية المتعلّقة بهذا الموضوع، مع التطرّق للواقع التعليمي لهم.

خامساً: خطة البحث:

يقتضي لإيفاء هذا الموضوع حقّه تقسيمه إلى ثلاثة مطالب، حيث سيكون عنوان

المطلب الأول (مفهوم الإعاقة) والذي يتضمّن ثلاثة فروع، سيُخصّص الفرع الأول لتحديد المقصود بالإعاقة وذوي الإعاقة، بينما سيتمّ تخصيص الفرع الثاني للبحث في أسباب الإعاقة، أما الفرع الثالث فسنتناول فيه بيان أنواع الإعاقة، بينما خصّصنا المطلب الثاني لعرض الموقف الدوليّ والوطنيّ من حقّ التعلّم لذوي الإعاقة وذلك في فرعين، بينما خصّصنا المطلب الثالث لاستجلاء حقيقة الواقع التعليمي لذوي الاعاقة في العراق من ناحية وسائل التعليم والمناهج الدراسية والكوادر التعليمية وأبنية المؤسّسات التعليمية والتوعية الاجتماعية وذلك في خمسة فروع.

وسوف ننهي البحث بخاتمة تتضمن أهم النتائج والتوصيات التي تبلورت من هذا البحث.

المطلب الأول: مفهوم الإعاقة

إنّ ما نسعى إليه من خلال هذا المطلب هو التعرّف على المقصود بالإعاقة. وهذا لن يتأتّى إلا من خلال تحديد المقصود بالإعاقة وذوي الإعاقة وصولاً إلى بيان أسباب الإعاقة، فضلاً عن التعرّف على أنواع الإعاقة.

الفرع الأول: تحديد المقصود بالإعاقة وذوي الإعاقة

سنتطرق في هذا الفرع إلى تحديد المقصود بالإعاقة والتعريف بذوي الإعاقة وذلك على النحو الآتي:

أولاً: تحديد المقصود بالإعاقة:

تُعرّف الإعاقة بأنّها إصابة عضوية أو عقلية تحدّ أو تُقلّل بشكل كبير من أنشطة الفرد في واحدة أو أكثر من المهارات الحياتية. فالفرد الذي يُعاني من إصابة تحول دون قيامه بواحد أو أكثر من الأنشطة والمهارات الحياتية، وهو في الوقت نفسه بحاجة إلى أجهزة تُساعده في التنقل والحركة أو أنه يعتمد على الآخرين لتحقيق متطلبات حياته اليومية، فإنه يُصنّف على أنّه يُعاني

مـن إعاقـة شـديدة، وتشـتمل الإعاقة على تلـك الإصابـات المتعلقـة بالحواس أو الأعضـاء أو الجانـب العقليّ[1].

ولقد عرّف المشرّع العراقي الإعاقة على أنها تقييد أو انعدام قدرة الشخص بسبب عجز أو خلل بصورة مباشرة في أداء التفاعلات مع محيطه في حدود المدى الذي يُعدّ فيه الإنسان طبيعياً[2].

وتتميز الإعاقة بعدة خصائص تتمثّل بما يلي[3]:

1) تتّصف الإعاقة بأنّها ظاهرة عالمية تُواجه دول العالم كافة دون استثناء، سواء النامية أو المتقدّمة.

2) أنها ظاهرة آخذة في التزايد في العصر الحديث نتيجة لزيادة ظواهر الإرهاب والعنف والصراعات الداخلية والحروب الأهلية أو الدولية، فضلاً عن الحوادث والكوارث الطبيعية والأوبئة والاستخدام المفرط للمواد الكيميائية في المنتجات الزراعية وفي كثير من الصناعات.

3) الإعاقة ظاهرة نسبية وليست مطلقة، بمعنى أنّها تختلف من شخص لآخر ومن مجتمع لآخر ومن عصر إلى آخر، كما أنها جزئية وليست كلية، بمعنى أنها تُصيب طرفًا أو أكثر من أطراف الجسم أو حاسة أو أكثر، ومن ثم فهي تُؤثر على أداء وظيفة معيّنة، ولا تجعل الشخص عاجزاً عجزاً تاماً.

4) تمُثل الإعاقة مشكلةً متعدّدةً في أبعادها ومُتداخلةً في جوانبها، حيث يتشابك فيها الجانب الطبيّ بالاجتماعيّ والنفسيّ والتعليميّ والثقافيّ والتأهيليّ والقانونيّ.

---

[1]- لجنة الإعداد في دار الكتاب الجامعي، الحياة مع الإعاقة، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2009، ص16.

[2]- البنـد (أولاً) مـن المـادة (1) مـن قانـون رعايـة ذوي الإعاقـة والاحتياجـات الخاصـة العراقـي رقـم (38) لسـنة (2013).

[3]-د.محمد سامي عبد الصادق، حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة بين الواقع والقانون، دار النهضة العربية، القاهرة، 2004، ص19.

ثانياً: التعريف بذوي الإعاقة

يُمثل تعريف ذي الإعاقة شاغلاً كبيراً للمعنيين بحماية حقوق هذه الفئة، والسبب في ذلك أنّه في ضوء التحديد الدقيق لصاحب هذا التعريف سيتحدّد المستفيد الفعليّ من الحقوق والامتيازات المُقررة له. وسـنتناول هذا الموضوع في ثلاثة جوانب:

أ) على صعيد الفقه:

وردت مجموعة من التعريفات لذوي الإعاقة في هذا الاطار، فمن الفقهاء من عرفهم على أنهم أولئك الأفراد الذين يختلفون عمن يُطلق عليهم لفظ أسوياء في النواحي الجسمية أو العقلية أو الاجتماعية إلى الدرجة التي تستوجب عمليات التأهيل الخاصة حتّى يصلوا إلى استخدام أقصى ما تسمح به قدراتهم ومواهبهم[1].

ومنهم من يُشير إلى أنّ ذا الإعاقة هو كلّ من ينحرف في مستوى أدائه في جانب أو أكثر من شخصيته عن مستوى أداء أقرانه العاديين إلى الحدّ الذي يتحتّم عنده ضرورة تقديم خدمات أو وجود رعاية خاصّة كالخدمات التربوية أو الطبية أو التأهيلية أو الاجتماعية أو النفسية[2].

بينما نجد بعض الفقهاء فضّل تعريفهم على أنهم أولئك الأشخاص الذين يختلفون على نحو أو آخر عن الأشخاص الذين يعتبرهم المجتمع عاديين، وبشكل أكثر تحديداً هم الأشخاص الذين يختلف أداؤهم جسمياً أو عقلياً أو سلوكياً عن أداء أقرانهم العاديين[3].

ب) على الصعيد الدولي:

بالنسبة لموقف الوثائق الدولية من تعريف ذوي الإعاقة نجد أنّ هناك مجموعة

---

[1]- د. محمد سامي عبد الصادق، مصدر سابق، ص16.

[2]- السيد عتيق، الحماية القانونية لذوي الاحتياجات الخاصة، دار النهضة العربية، القاهرة، 2005، ص39.

[3]- د. عبد الحافظ محمد سلامة، تكنولوجيا التعليم لذوي الحاجات الخاصة، ط 1، دار وائل للنشر، عمان، 2008، ص13.

من الإعلانات والاتفاقيات الدولية قد ذكرت تعريفات لذوي الإعاقة منها الإعلان العالمي الخاصّ بحقوق المعوقين[1]، حيث عرّف ذا الإعاقة بأنّه أيّ شخص عاجز عن أن يؤمّن بنفسه، بصورة كلية أو جزئية، ضرورات حياته الفردية أو الاجتماعية العادية بسبب قصور خَلقي أو غير خَلقي في قدراته الجسمانية أو العقلية[2].

أما اتّفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة[3] فقد عرّفت ذوي الإعاقة بأنهم كلّ من يُعانون من عاهات طويلة الأجل بدنية أو عقلية أو ذهنية أو حسية، قد تمنعهم لدى التعامل مع مختلف الحواجز من المشاركة بصورة كاملة وفعالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين[4].

ت) على صعيد التشريع العراقي:

وفيما يتّصل بالوضع في التشريع العراقي، سنلحظ أن تعريف ذوي الإعاقة يكاد يتطابق مع ما جاء في الوثائق الدولية من تعريفات، حيث نجد أن قانون رعاية ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصّة نصّ على أنّ ذا الإعاقة هو كلّ من فقد القدرة كلياً أو جزئياً على المشاركة في حياة المجتمع أسوةً بالآخرين نتيجة إصابته بعاهة بدنية أو ذهنية أو حسيّة أدّت إلى قصور في أدائه الوظيفيّ[5].

فضلاً عن ذلك نجد أنّ المشرّع العراقي لم يكتفِ بتعريف ذوي الإعاقة بل أضاف مصطلحًا آخر يتمثّل بذي الاحتياج الخاص. فلقد أشار إلى أن ذا الاحتياج الخاص هو ذلك الشخص الذي لديه قصور في القيام بدوره ومهامه بالنسبة لنظرائه في السن

---

[1]- اعتمد ونشر على الملأ بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة {3447 (د – 30)} المؤرخ في 9/ كانون الأول – ديسمبر /1975، للاطلاع على نصوص الإعلان قم بزيارة الموقع التالي:
www1.umn.edu/ humanrts/arab/bo73.htm

[2]- المادة (1) من الإعلان العالمي الخاص بحقوق المعوقين.

[3]- اعتمدت ونشرت على الملأ بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم (61/106) المؤرخ في 13/كانون الأول- ديسمبر/ 2006، ودخلت حيز النفاذ في 3/آيار–مايو /2008، وقد انضم إليها العراق بموجب قانون رقم (16) لسنة (2012)، للاطلاع على نصوص الإتفاقية قم بزيارة الموقع التالي: www.un.org/disabilities/default.asp

[4]- المادة (1) من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

[5]- البند (أولاً) من المادة (1) من قانون رعاية ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة.

والبيئة الاجتماعية والاقتصادية والطبية كالتعليم أو الرياضة أو التكوين المهنيّ أو العلاقات العائلية وغيرها. ويُعتبر قصار القامة من ذوي الاحتياجات الخاصة[1]، وهذا المصطلح يعتبر أوسع من مصطلح ذوي الإعاقة، فضلاً عن أن هذا المصطلح يُعتبر أكثر المصطلحات تقبّلاً من قِبَل أصحاب الإعاقات. وقد لاقى هذا الاصطلاح استحساناً كبيراً لدى معظم المؤسّسات المتخصّصة بهذه الفئة في شتّى أرجاء العالم. وقد انبثق هذا الاصطلاح من فكرة مفادها أنّ الإنسان المعاق مهما كانت إعاقته إذا ما وُفرت له المستلزمات والتقنيات الخاصّة به فسيؤدي أعماله جميعها كأقرانه من الأصحاء، ومن هذه التقنيات البرامج الناطقة التي مكّنت المكفوفين من العمل على الحاسوب وكذلك طريقة برايل التي مكنتهم من القراءة والكتابة وكذلك أجهزة السمع التي مكّنت ضعاف السمع من التواصل مع الآخرين والكراسي والمساند والأطراف الاصطناعية التي مكنت المعاقين فيزيائيًا من الحركة.

وبناءً على ما تقدّم فإننا نقترح توحيد التسمية بالاكتفاء بمصطلح ذوي الاحتياجات الخاصّة على اعتبار أنه مصطلح يُغطّي كلّ الفئات. وإن التعريف الأكثر تناسباً مع هذا المصطلح بنظرنا هو التعريف الذي وضعه المشرّع لمصطلح ذوي الإعاقة المشار إليه آنفاً.

نخلص ممّا تقدّم إلى نتيجة مفادها أنّ الإعاقة مفهوم نسبيّ يختلف من شخص إلى آخر ومكان إلى آخر، كما يختلف في النطاق المكانيّ الواحد باختلاف الزاوية التي يُنظر إليها، ونعتقد أنه أياً كان التعريف المختار الذي يتناسب مع المعالجة القانونية لحقوق المعاقين، فإنّه في جميع الأحوال يجب أن يُوازن بين الطابع المتنوع للإعاقة، والحرص على تجنّب المفاهيم التي تتّسم بالتوسع المُبالغ فيه، والتي من شأنها أن تسمح بإدراج فئات اجتماعية قد لا تكون في حاجة إلى ما يحتاج إليه ذو الإعاقة من حقوق وامتيازات.

[1]- البند (سابعًا) من المادة (1) من قانون رعاية ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة.

الفرع الثاني: أسباب الإعاقة

تُقسّم أسباب الإعاقة إلى ثلاثة مجاميع أساسية تتمثّل بما يلي:

أولاً: أسباب ما قبل الولادة: وتشمل الأسباب الوراثية والأسباب الخَلقية:

أ)الأسباب الوراثية: وتشتمل على مجموعة من العوامل الجينية التي تُؤثّر في الجنين لحظة الإخصاب، وتشتمل على حصيلة التفاعل بين الخصائص الوراثية الخاصّة بالوالدين. ويُستدلّ على هذه العوامل وأثرها على الأطفال من خلال دراسة التاريخ الأسري للزوجَين[1].

ب) الأسباب الخَلقية: وهي التي تُؤثّر على الجنين أثناء فترة الحمل ومن بينها الإصابات التي تحدث للأم الحامل، مثل التعرّض للإشعاعات أثناء الحمل أو ضربات عنيفة أو بعض الأمراض التي تحملها الأم كالسكر والضغط أو بعض الأمراض المُعدية مثل الحصبة[2].

ثانياً: أسباب أثناء الولادة: على الرغم من أن فترة الولادة قد لا تستغرق أكثر من ساعات محدودة، إلا أنها بالغة التأثير في مستقبل الطفل، فقد يتعرّض الطفل للضغط أثناء الولادة المتعسّرة مما يُؤثّر على خلايا المخّ، وهي سبب رئيس للإعاقة الذهنية، كما أن هناك العديد من الأسباب أثناء الولادة تُؤدي إلى الإعاقة منها أمراض المشيمة وامتداد ساعات الولادة ونقص الأوكسجين[3].

ثالثاً: أسباب ما بعد الولادة: وهي العوامل التي تُؤثر على الفرد أثناء مراحل نموّه المختلفة، ومن أهمها:

أ) سوء التغذية: يجب أن يحتوي طعام الفرد على المواد الضرورية لنموه ومن هذه المواد الفيتامينات والكربوهيدرات والبروتينات.

---

[1]- لجنة الإعداد في دار الكتاب الجامعي، مصدر سابق، ص24.

[2]- د. عبد الحافظ محمد سلامة، مصدر سابق، ص18.

[3]- المصدر السابق، ص18.

ب) الأمراض: مثل إصابة الفرد بأحد الأمراض المُسبّبة للإعاقة مثل التهاب المفاصل، شلل الأطفال والحصبة.

ت) العقاقير والكحول بأنواعها.

ث) الحروب والحوادث المختلفة: يشكل ذوو الاحتياجات الخاصّة نسبة كبيرة جداً من سكان العراق مع عدم وجود إحصاء دقيق لعددهم ولكن يقدّر عددهم بأكثر من ثلاثة ملايين نسمة حيث سجّلت نسبتهم أعلى المعدّلات بالنسبة إلى سكان العالم وذلك لأسباب عدة بيئية وسياسية واقتصادية والحروب تعتبر من أبرز أسباب العوق.

الفرع الثالث: أنواع الإعاقة

سنتناول في هذا الفرع توضيح المقصود بكل نوع من أنواع الإعاقة وذلك على النحو الآتي:

أولاً: **الإعاقة الحركية:**

وهي الإعاقة التي تُصيب الجهاز العصبيّ المركزيّ أو الهيكل العظميّ أو العضلات أو إصابات صحية تحرم المصابين من القدرة على القيام بوظائفهم الجسمية والحركية، ومن أنواعها استسقاء الدماغ وشلل الأطفال وضمور العضلات[1].

وتتطلب الإعاقة الحركية استخدام أجهزة تعويضية ذات مواصفات مُعينة، كالأطراف الصناعية أو الكراسي المتحركة، ويُعدّ الشلل الحركيّ بمختلف درجاته المثال الأبرز للإعاقة الحركية[2].

[1]- خير سليمان شواهين، سحر محمد غريفات، أمل عبد شنبور، استراتيجيات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010، ص30.

[2]- د. محمد سامي عبد الصادق، مصدر سابق، ص19.

ثانياً: الإعاقة الحسية:

وهي الإعاقة الناتجة عن إصابة الأعصاب الرئيسة للأعضاء الحسية (العين، الأذن، اللسان) وينتج عنها إعاقة حسية بصرية أو سمعية أو نطقية.

أ) **الإعاقة البصرية:** تتعدّد مفاهيم الإعاقة البصرية لتشمل تعريفات طبية وقانونية وتربوية:

1) **المفهوم الطبّي**: تعرّف الإعاقة البصرية حسب المفهوم الطبيّ بأنها ضعف في أيّ من الوظائف البصرية الخمسة وهي كلّ من (البصر المركزيّ، البصر المحيطيّ، التكيّف البصريّ، البصر الثنائيّ، ورؤية الألوان)، وذلك نتيجة تشوّه تشريحيّ أو إصابة بمرض أو جروح في العين.

2) **المفهوم القانونيّ**: من الناحية القانونية يعتمد هذا المفهوم على ما يلي:

-**حدّة الإبصار**: يُقصد بها مقياس لقدرة العين على أن تعكس الضوء بحيث يصبح مركّزاً على الشبكية، وحدة الإبصار العادية هي (6/6) وذلك يعني أنّ الفرد يستطيع قراءة الأحرف على لوحة (سنلن) على بعد (6) أمتار، فإذا كانت حدة البصر لدى الفرد أقلّ من (6) فهو مكفوف قانونياً.

-**مجال الرؤية**: يُقصد به المجال الذي يمُكن للإنسان الإبصار في حدوده، ويُقاس مجال الرؤية بالدرجات، فبعض الأفراد يكون مجال الرؤية لديهم ضيقاً جداً، بحيث يسمّى بصرهم بالبصر النفقيّ، ويكون من الصعب على هؤلاء الانتقال من مكان لآخر، وهذا ينطبق على من لديه مجال بصريّ يقلّ عن (20) درجة، فإذا أصبح أقلّ من (20) درجة فالشخص يُعدّ مكفوفاً قانونياً.

3)**المفهوم التربويّ**: يُعرّف المعاق بصرياً من الناحية التربوية بأنّه كلّ من يعجز عن استخدام بصره في الحصول على المعرفة ويعجز عن تلّقي العلم في المدارس العادية وبالطرق العادية والمناهج الموضوعة للطفل العاديّ. وقد يكون الفرد مكفوفاً

كلياً، وقد يملك درجة بسيطة من الإحساس البصريّ الذي يُؤهّله للقراءة بالأحرف الكبيرة أو المجسّمة[1].

ب) **الإعاقة السمعية:** يُعتبر السمع مجموعة من الوظائف تُؤدّي إلى إدراك الاهتزازات الصوتية بعد الحسّ بها، فالاهتزازات الصوتية تولّدها الأجسام أو الآلات الصوتية أو الحنجرة وتنتقل تلك الاهتزازات إلى الأذن الخارجية وطبلة الأذن وعظام السمع الثلاثة (المطرقة والسندان والعظم الركابيّ) وبعدها إلى الطرق العصبية السمعية حيث تصل إلى القشرة المُخيّة الخاصّة بالسمع وهناك يتمّ إدراك تلك الاهتزازات والتعرّف على الشيء الذي يُراد بها[2] إذًا فالسمع هو مجموعة وظائف وليس وظيفة واحدة، وأي خلل في واحدة من الوظائف يُؤدّي بالتالي إلى خلل في السمع.

ت) **الإعاقة النطقية:** بما أنّ الدماغ هو الذي يقوم بحلّ رموز الكلام والذبذبات وهو الذي يتحكّم أساساً باللغة وطرحها بأسلوب الكلام لذلك فإنّ أيّ اضطراب أو حالة مرضية تمسّ الجهاز العصبيّ المركزيّ ستؤدّي بالتالي إلى تأخير النطق أو انعدامه أو حصول المشاكل فيه، ويعتمد ذلك على شدّة الإصابة ومكان حصولها في الجهاز العصبيّ[3].

ثالثاً: الإعاقة الذهنية

تُعرف الإعاقة الذهنية بأنّها انخفاض ملحوظ في مستوى الأداء العقليّ العام، يصحبه قصور في السلوك التكيّفيّ ويظهر في مرحلة النموّ ممّا يُؤثر سلباً على الأداء التربويّ للفرد[4].

---

[1]- د.فتحي عبد الحميد الضبع، المعاقون بصرياً رؤية جديدة للحياة ودراسة في البعد المعنوي للشخصية الإنسانية، ط1، مطبعة العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، 2007، ص73.

[2]- د. عبد الغني اليوزبكي، المعوقون سمعياً والتكنولوجيا العالمية، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2002، ص72.

[3]- المصدر السابق، ص68.

[4]- Bradly DF, King sears ME, Tessier Switlick DM.
ترجمة: د. زيدان أحمد السرطاوي، د. عبد العزيز الشخص، د. عبد العزيز العبد الجبار، الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة، ط2، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة، 2006، ص67.

وفي هذا المضمار لا بدّ لنا من طرح تساؤل حول الجهة المعنية بتحديد نوع الإعاقة في العراق.

-تتمثل هذه الجهة بالمركز التشخيصيّ للعوق والذي يُعدّ أحد الأقسام التابعة لدائرة الحماية الاجتماعية التابعة لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية، حيث يهدف هذا المركز إلى استقبال وتصنيف المعوّقين حسب طبيعة العوق. ويُمارس هذا المركز مهامه من خلال لجان فنية تُشكّل لهذا الغرض تتكوّن من مجموعة من المختصّين في مختلف المجالات الطبية والنفسية والاجتماعية، وتتولىّ اللجنة الفنية المهام التالية:

1) تشخيص طبيعة العوق، وتعيين العلاج وتحديد الوحدة التي يُرسل إليها.

2) الإشراف الفنّي الكامل على الوحدات الخاصة بالرعاية الاجتماعية للمعوقين ووضع الخطط والبرامج الفنية لها.

3) التنسيق مع الجهات المختلفة ذات العلاقة بما يضمن تحقيق أهداف الرعاية الاجتماعية للمعوّقين.

4) الإشراف الفني المباشر في مجال تهيئة وتدريب العاملين في حقل الرعاية الاجتماعية للمعوقين.

وتجدر الإشارة إلى أن المركز التشخيصيّ للعوق مقره في بغداد، وبالنسبة للمحافظات الأخرى تقوم رئاسة صحة كلّ محافظة -ما عدا إقليم كردستان- بتشكيل لجنة فنية لا يقلّ عدد أعضائها عن ثلاثة أعضاء ذوي اختصاصات مختلفة تقوم بمهام اللجنة الفنية المشار إليها آنفاً[1].

[1]- انظر المواد (52، 53، 54) من قانون الرعاية الاجتماعية رقم (126) لسنة (1980).

المطلب الثاني: الموقف التشريعيّ من حقّ التعلّم لذوي الاعاقة

سنتطرّق في هذا المطلب إلى بيان الموقف الدوليّ والوطنيّ إزاء هذا الحقّ وعلى النحو الآتي:

الفرع الأوّل: الموقف على الصعيد الدوليّ

لقد كان الإعلان العالميّ لحقوق المعاقين حريصاً على تنبيه الدول الموقّعة عليه إلى وضع النصوص القانونية ومراعاة التدابير التي تكفل تعليم المعاقين[1]، تأسيساً على أن ذا الإعاقة يجب أن تتوافر له ذات الحقوق الأساسية التي يتمتّع بها جميع الأفراد في المجتمع.

وقد حرصت وثيقة القواعد الموحدة لتكافؤ الفرص للأشخاص المعوّقين هي الأخرى على التأكيد على هذا الحقّ لذوي الإعاقة مؤكّدة على ضرورة أن يكون تعليمهم جزءاً لا يتجزّأ من النظام التعليميّ للدول مع ضرورة مراعاة تقديم خدمات الدعم الملائمة الرامية إلى تلبية احتياجات الأشخاص الذين يُعانون من حالات عجز مختلفة، وفي حالة ما إذا كان التعليم العام لا يُلبّي على نحو مُلائم احتياجات جميع الأشخاص ذوي الإعاقة، يجب أن يُنظر في توفير تعليم خاص[2].

وقد أكّدت اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على ضرورة أن يأخذ ذو الإعاقة فرصته في المجال التعليميّ على أساس تكافؤ الفرص، مع ضمان نظام تعليميّ شامل على جميع المستويات وتيسير فرص الحصول على التعلّم مدى الحياة مع ضرورة مراعاة الاحتياجات الفردية بشكل خاص وذلك من خلال توفير تدابير دعم فردية فعالة تتّفق مع هدف الإدماج الكامل كتيسير تعلم طريقة برايل وأنواع الكتابة البديلة ولغة الإشارة وتشجيع الهوية اللغوية لفئة الصمّ. وضماناً لإعمال هذا الحقّ يجب على الدول الأطراف اتّخاذ التدابير المناسبة لتوظيف مدرّسين بمن فيهم مدرّسون ذوو

[1]- نصت المادة (6) من الإعلان على أن ((للمعوق الحق في العلاج الطبي والنفسي والوظيفي بما في ذلك الأعضاء الصناعية وأجهزة التقويم، وفي التعليم والتدريب وتأهيل المهنيين...)).

[2]- القاعدة (6) من وثيقة القواعد الموحدة لتكافؤ الفرص للأشخاص المعوقين.

إعاقة يُتقنون لغة الإشارة أو طريقة برايل وتدريب الأخصائيين والموظّفين العاملين في جميع مستويات التعليم[1].

الفرع الثاني: الموقف على الصعيد الوطنيّ

سنتناول في هذا الفرع توضيح موقف الدستور العراقيّ لسنة (2005) من هذا الحقّ، فضلاً عن استعراض ما أشار إليه قانون رعاية ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة، وعلى النحو الآتي:

أولاً: موقف الدستور:

ترعى الدولة المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصّة، وتكفل تأهيلهم بغية دمجهم في المجتمع وينظّم ذلك بقانون[2]. هذا ما أكّد عليه المشّرع الدستوريّ من ضرورة جعل هذه الفئة محطّ اهتمام من قِبَل مؤسّسات الدولة لما لها من أهميّة في المجتمع لا سيما أن أعداد هذه الشريحة في تزايد مستمرّ بحكم وضع البلد الآنيّ.

ومن أوجه الرعاية التي يجب أن تحظى بها هذه الفئة الحقّ في التعلّم والذي أشار إليه المشرّع في مواطن أخرى من الدستور، إذ نصّ على:

((أولاً: التعليم عامل أساس لتقدّم المجتمع وحقّ تكفله الدولة، وهو إلزامي في المرحلة الابتدائية وتكفل الدولة مكافحة الأميّة.

ثانياً: التعليم المجانيّ حقّ لكل العراقيين في مختلف مراحله.

ثالثاً: تشجّع الدولة البحث العلمّي للأغراض السلمية بما يخدم الانسانية، وترعى التفوّق والإبداع والابتكار ومختلف مظاهر النبوغ.

رابعاً: التعليم الخاصّ والأهليّ مكفول، ويُنظّم بقانون))[3].

---

[1]- المادة(24) من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

[2]- المادة (32) من الدستور العراقي لسنة (2005).

[3]- المادة (34) من الدستور.

ثانياً: موقف قانون رعاية ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصّة:

في نطاق هذا الحقّ نجد أن المشرّع ومن أجل ضمان حقّ ذوي الإعاقة في التعلّم قد أكّد على ضرورة أن تُمارس وزارة التربية دورها في تأمين التعليم الابتدائيّ والثانويّ بأنواعه لذوي الإعاقة حسب قدراتهم وبرامج التربية الخاصّة والدمج التربويّ الشامل، وأن تكون المناهج التربوية والتعليمية متناسبة واستعدادهم للتعلم، ومن واجب وزارة التربية أيضاً الإشراف على المؤسسات التعليمية التي تُعنى بتربية وتعليم ذوي الإعاقة وتوفير الملاكات التعليمية والفنية المؤهّلة للتعامل مع التلاميذ والطلبة ومنحها المخصّصات المهنية المطلوبة[1].

وإكمالاً لدور وزارة التربية نجد أنّ المشرّع قد أوكل إلى وزارة التعليم العالي مجموعة من المهام المتمثّلة بضرورة توفير فرص التعليم لذوي الإعاقة حسب قدراتهم وإمكانياتهم وإعداد الملاكات التعليمية المتخصّصة المؤهّلة للعمل مع مختلف فئات ذوي الإعاقة. ولعلّ من مظاهر التطوّر التشريعيّ في مجال تعليم ذوي الإعاقة تخصيص مقعد دراسيّ واحد في كلّ اختصاص للقبول في الدراسات العليا[2]. وقد جاءت ضوابط التقديم والقبول في الدراسات العليا في الأعوام التي تلت تشريع هذا القانون مفصّلة لهذا النصّ، حيث نصّت على وجوب إضافة مقعد لذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة على قناة القبول العامّ وخارج الخطة[3].

المطلب الثالث: واقع التعليم لذوي الإعاقة

في هذا المطلب سنعمل على توضيح حقيقة الواقع التعليميّ لهذه الفئة من خلال مجموعة من الجوانب وذلك على النحو الآتي:

الفرع الأول: من ناحية وسائل التعليم

[1]- البند (ثانياً) من المادة(15) من قانون رعاية ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة.

[2]- البند (ثالثاً) من المادة (15) من قانون رعاية ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة.

[3]- الفقرة (ثالثاً) من البند (ثالثاً) من ضوابط التقديم والقبول في الدراسات العليا للعام الدراسي 2015-2016.

هنالك وسيلتان لتعليم ذوي الإعاقة:

أولاً: وسيلة التربية الخاصة[1]**:**

هي عبارة عن عزل المتعلّمين من ذوي الإعاقة عن المتعلّمين العاديّين من المرحلة نفسها في الفصل الدراسيّ. ومن الممكن أن يتمّ إلحاق هؤلاء المتعلمين في مؤسّسات أو مدارس خاصّة بهم في فصول تضمّ أعداداً قليلة منهم ويقوم بتعليمهم معلمون يتم إعدادهم خصيصاً لذلك الهدف مع توفير برامج خاصّة بهم حتّى يمكن تحقيق حاجاتهم التربوية.

ولهذه الوسيلة مزايا وعيوب:

أ) **المزايا:**

1) توفير الوقت والمكان المناسبين لتقديم الخدمات التربوية والاجتماعية التي تتطلّبها كل إعاقة، إضافة إلى توفير المعلمين المتخصصين حسب نوع الإعاقة.

2) تواجد المتعلمين من ذوي الاعاقة معاً يُحرّرهم من الشعور بالضعف.

ب) **العيوب:**

1)يؤدي عزل المتعلمين ذوي الإعاقة إلى سوء التوافق الاجتماعيّ مع المحيطين بهم وقد يصيبهم بالانطواء أو الاكتئاب.

2)يعيق نظام العزل عملية تعلّم المهارات الاجتماعية التي يحتاجون اليها.

3)يؤكد هذا النظام نظرة المجتمع لذوي الاعاقة أنّهم دون العاديين، رغم أن بعضهم لديه قدرات وإمكانات ومهارات متعدّدة.

4)عزل ذوي الاعاقة يلصق بهم مسمّيات بغيضة تظلّ ملتصقة بهم طوال حياتهم ممّا يؤذي مشاعرهم.

---

[1]- د.عبد الحافظ محمد سلامة، مصدر سابق، ص58.

ثانياً: وسيلة التربية العامّة:

وهي عبارة عن دمج المتعلّمين ذوي الإعاقة مع أقرانهم من العاديين داخل المدرسة العادية. ويتمّ الدمج من خلال أساليب عدة يتمّ تحديدها في ضوء نوع الحاجات ودرجتها والإمكانات المتوفّرة في بيئة هؤلاء المتعلمين[1].

ولهذه الوسيلة مزايا وعيوب:

أ) **المزايا:**

1) إيجاد بيئة واقعية يتلقّى فيها ذوو الإعاقة خبرات متنوّعة من شأنها أن تمكّنهم من تكوين مفاهيم صحيحة عن العالم الذي يعيشون فيه.

2)يتيح الدمج فرصة لذوي الإعاقة لملاحظة أقرانهم العاديين في المواقف الأكاديمية والاجتماعية عن قرب، ممّا يمكّنهم من محاكاتهم والتعلّم منهم.

3)إكساب ذوي الاعاقة مختلف المهارات الحياتية وحسن التصرّف في المواقف المختلفة.

4)تحسين اتّجاهات الأطفال العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة والعكس.

ب) **العيوب:**

1) لا يتمتع المعلّمون في مجال التعليم العام بالمهارات الأساسية لممارسة مهامهم التدريسية في ظلّ نظام الدمج بفاعلية.

2) قد يكون اتّجاه الدمج مصدراً لقلق أهالي الأطفال العاديين خوفاً من محاكاتهم لتصرّفات ذوي الإعاقة.

---

[1]-) Bradly DF, King sears ME, Tessier Switlick DM /
ترجمة: د. زيدان أحمد السرطاوي، د. عبد العزيز الشخص، د. عبد العزيز العبد الجبار، مصدر سابق، ص 31.

3) قلق أهالي ذوي الإعاقة مما يُسبّبه هذا النظام من سخرية بهم وفقدانهم الثقة بأنفسهم نتيجة لقصور قدراتهم على متابعة الدروس مع أقرانهم العاديين.

4) ازدحام الفصول العادية لا يُتيح الفرصة للتلاميذ ذوي الاعاقة للتعلّم الفرديّ، إضافة إلى أن البيئة المدرسية العادية قد تكون غير مناسبة لمتطلّبات ذوي الإعاقة وغير موائمة لقدراتهم واحتياجاتهم[1].

وإنّ تحقيق التكامل الاجتماعيّ للشخص المعوّق ودمجه في المجتمع ضمن رؤية تضمن له تكافؤ الفرص هو الهدف العامّ من عملية التأهيل، فالدمج هو الهدف الأساسيّ.

على الرغم من العيوب التي تشوب أسلوبيَ التربية العامّة والخاصّة، نرى أنّ الأسلوب الأفضل هو أسلوب التربية الخاصّة في المراحل الأساسية للتعليم، إذ يكون الطالب قد تهيّأ نفسيًّا واجتماعيًّا للخروج إلى مجتمع أوسع وأكبر بعد أن استوعب إعاقته وتقبّل ذاته، وتقبّل الآخرين في التعامل معه، فالآن يستطيع الخروج إلى عالم أوسع وقد تعايش مع واقعه بثقة أكبر ودون أن يشعر بالدونية أو الخجل، بعد أن يكون قد اكتسب شخصية قوية واعتاد على إعاقته وفهم احتياجاته فيخرج إلى المجتمع والمحيط الأوسع والأكبر أكثر صلابة وقوة لا تؤثر فيه كلمات الشفقة أو السخرية، وهذا كلّه يأتي من منطلق حقهم في التعلّم وليس من منطلق الشفقة أو التمييز.

وفيما يلي استعراض للمراكز المعنية بالتربية الخاصّة في العراق:

أولاً: مركز العوق البدنيّ: يرعى المركز ثلاث فئات من ذوي الإعاقة تتمثّل بالمكفوفين والصمّ وذوي الإعاقة الحركية:

أ) معاهد المكفوفين: تتولّى هذه المعاهد تأهيل المكفوفين وتقديم الخدمات الاجتماعية والصحية والتربوية لهم لتسهيل دمجهم بالمجتمع. ويُقبل الطفل في هذه

[1]- د.عبد الحافظ محمد سلامة، مصدر سابق، ص59.

المعاهد ابتداءً من عمر (6 سنوات) استناداً إلى قرار من مركز تشخيص العوق في بغداد أو اللّجان الفنيّة في المحافظات يُبيّن فيه حالته الصحيّة على أن تكون درجة الرؤية لديه تتراوح بين الصفر و(60/6) بأحسن العينين بعد التصحيح بالنظارة الطبية، فيُعتبر في حكم المكفوف كلياً. وتُطبّق في هذه المعاهد مناهج وزارة التربية للمرحلة الابتدائية مع إضافة المواد التالية:

1) تنمية الحواس.

2) الموسيقى وفنونها.

3) التدريب على العمل في البدالة.

4) فنّ السير والحركة.

وهذه المعاهد هي معهد (النور) في بغداد والنجف والديوانية ونينوى والبصرة والسماوة[1].

ب) معاهد الصمّ: تتولّى هذه المعاهد تقديم الخدمات التعليمية والصحية والترفيهية والنفسية والاجتماعية لهذه الفئة. يتم قبول الطفل في معاهد الصمّ استنادًا لطلب تحريريّ من ذويه بعد أن يتمّ فحصه من قبل مركز تشخيص العوق أو اللّجان الفنية في المحافظات لتشخيص نوع ودرجة الإعاقة السمعية التي يُعاني منها، حيث تقسم إلى فقدان سمعيّ بسيط ومتوسّط وشديد. وقد أنجزت دائرة الحماية الاجتماعية القاموس الإشاريّ للصمّ لتوحيد لغة الإشارة في العراق، وتم طبعه وتعميمه ليكون معيناً للصمّ في إتقان هذه اللغة الضرورية للتواصل المعرفيّ والاجتماعيّ. وهذه المعاهد هي (الأمل والعناية والشروق والكرامة والازدهار والخمائل والنصر) وجميع هذه المعاهد في بغداد[2].

---

[1]- خضير عباس الحميري، عهود جبار محسن، دليل تعريفي بمهام دائرة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وأقسامها الفنية، وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، بغداد، 2014، ص 8-9.

[2]- المصدر السابق، ص9.

ت) معهدا المعوّقين حركياً: يقدّم هذان المعهدان الخدمات التربوية والتعليمية والنفسية والاجتماعية وبرامج العلاج الطبيعيّ، وكما هو متّبع مع كلّ معاهد المعوقين فإنّ المعاق حركياً يُحال إلى المعهد المختص بعد مرحلة التشخيص التي يتولاها مركز تشخيص العوق أو اللّجان الفنية وحالات العوق التي يستقبلها هذان المعهدان هي الشلل أو البتر أو التشوّه وغيرها، وهذان المعهدان هما معهدا السعادة والمنار في بغداد[1].

ثانياً: مركز رعاية المعوقين عقلياً ونفسياً: يتولىّ هذا المركز رعاية المعوقين الذين يُعانون من حالات عقلية غير اعتيادية عبر البرامج والخدمات التي تقدمها المعاهد المرتبطة به والتي تتمثّل بالبرامج التربوية والتعليمية والاجتماعية والصحية والترفيهية. ويستقبل هذا المركز المعوّق بعد إحالته من قبل مركز تشخيص العوق في بغداد أو اللجان الفنية في المحافظات استنادا لطلب مقدمّ من ذوي المستفيد. ويتمّ تصنيف الإعاقة العقلية وفق الدرجات التالية (تخلّف عقليّ بسيط ومتوسّط ودون المتوسّط بالإضافة إلى المصابين بالتوحّد). ويرتبط به كلّ من معهد الآمال والرجاء والروابي والقادسية والوفاء والشقائق في بغداد، ومعهد الرجاء في كلّ من بابل والديوانية وكربلاء وواسط والبصرة والسماوة والرميثة وكركوك ونينوى والأنبار والنجف[2].

ويُلاحظ من خلال الاستعراض السابق أن بعض المحافظات خالية تماماً من هذه المراكز. وهذا بدوره يعتبر من أكبر العقبات التي تُواجه واقع التعليم والتربية الخاصّة لذوي الإعاقة، إذ يصعب على الأهالي إرسال أبنائهم من ذوي الإعاقة إلى المحافظات الأخرى من أجل تلقّي التعليم الملائم لهم. ولجني ثمار التربية الخاصة لذوي الإعاقة لا بُدّ من استحداث معاهد التربية الخاصّة في جميع المحافظات ليتسنّى لنا الوصول إلى نظام تعليميّ متكامل وملائم لجميع الفئات الاجتماعية.

ومن المشاكل الأخرى أن هذه المعاهد مرتبطة إدارياً بوزارة العمل والشؤون

[1]- المصدر السابق، ص10.

[2]- المصدر السابق، ص5.

الاجتماعية، ولكننا نرى من الأفضل أن تكون مرتبطة إدارياً ومباشرةً بوزارة التربية لأنّها في الأساس عبارة عن مدارس شأنها شأن المدارس الأخرى وتطبق المناهج ذاتها المعمول بها في وزارة التربية مع بعض الإضافات الخاصة لذوي الإعاقة. لذا يكون من الأجدر أن تترك إدارتها لوزارة التربية مع تغيير التسمية من معاهد إلى مصطلح المدارس مثل مدارس النور ومدارس الأمل.

الفرع الثاني: من ناحية المناهج الدراسية

تُعتبر هذه من أهمّ العقبات التي تواجه الواقع التعليميّ لذوي الإعاقة. وهذه في الأساس هي مشكلة عامة يُعاني منها الواقع التربويّ في العراق، فضلاً عن واقع التربية الخاصة، إذ إنّ هذه المعاهد الآنفة الذكر تعاني من واقع مزرٍ من هذه الناحية، وذلك بعد تلقّي المعوقين في مرحلة التعليم الأساسي التعليم باللغات الخاصّة بهم كلغة برايل ولغة الإشارة، أو على الأقل وجود وسائل بديلة مساعدة لتلقي المعلومة مثل التسجيلات الصوتية للمكفوفين. والحديث هنا على مستوى التربية والتعليم العالي. وإنّ مسألة توفير المناهج بالطرق المذكورة سابقاً ليس بالأمر العسير لدى المؤسّسات التربوية والتعليمية، وخصوصاً إذا ما علمنا أنّ العدد الذي يلتحق بهذه المؤسسات في كلّ عام عدد قليل، وحتّى وإن فرضنا جدلاً أن العدد يُشكّل نسبة كبيرة، فإننا في هذا الإطار نتحدّث على مستوى قدرات وزارتيَ التربية والتعليم العالي، هذا من جانب، ومن جانبٍ آخر نلاحظ أن البرامج التعليمية والتربوية المقرّرة لذوي الإعاقة لم تعد تواكب التطّور العالميّ والانفتاح على المجتمع الخارجيّ، لذلك لا بدّ من الإسراع بإدخال ما توصلت إليه المؤسّسات المتخصّصة على مستوى العالم ضمن المنهاج التعليميّ لهذه الفئة، مثال على ذلك جهاز تجسيم الأشياء الذي يُساعد المكفوفين على التعرف على ماهية الأشياء المحيطة بهم.

فضلاً عما تقدّم لاحظنا من خلال التتبّع والاطّلاع أن درسَي الرياضة والسير والحركة في معاهد النور للمكفوفين يعانيان من التهميش والإهمال، على الرغم من أهميّتهما البالغة للمكفوفين. فأهمية درس الرياضة نابع من كون الطالب الكفيف

قليل الحركة وقليلاً ما يُمارس الأنشطة التي يقوم بها الشخص السويّ في الحياة اليومية، أمّا درس السير والحركة فتكمن أهميته في ضرورة تعلّم الطالب الكفيف أساليب تعامله مع كلّ ما يُحيط به، كما أنّه يدخل ضمن هذا الدرس كيفية استخدام العصا البيضاء والفوائد التي تحقّقها للشخص الكفيف. لذلك ينبغي التأكيد من قبل الجهات المعنيّة على هذين الدرسين وإعطائها الأهمية نفسها التي تُمنح للدروس الأخرى.

الفرع الثالث: من ناحية الكوادر التعليمية

على الرغم من أهمية دور المعلّم بالنسبة للمعاق، على اعتبار أنّه سبيله إلى العالم الخارجيّ وطريقه لفهم واستيعاب كل ما يُحيط به، إلا أن واقع الحال في العراق يكشف النقص الواضح في إعداد معلّمي المعوّقين. كما يظهر أن تناول هذا الموضوع لم ينل حظّه من العناية المطلوبة من قبل المعنيين بتعليم المعوقين، خلافاً لما توليه الدول المتقدّمة من أهمية تطوير قدرات المتعاملين مع ذوي الإعاقة في المؤسّسات التي يتلقّون تعليمهم فيها، سواء المسؤولين عن إدارة تلك المؤسّسات أو المعلمين داخل قاعات الدرس. ولذلك نعتقد أنّه يقع على عاتق وزارة التربية العبء الأكبر في سدّ النقص في أعداد معلّمي التربية الخاصّة.

فضلاً عن ذلك يجب الاهتمام بتدريب الكوادر التدريسية سواء على مستوى التربية أو التعليم العالي من خلال إجراء العديد من الدورات المتخصّصة التي تمدّهم بالاحتياجات الفعلية للمعاقين.

فضلاً عمّا تقدّم نرى من الضروريّ فتح قسم خاص بالتربية الخاصّة تابع لكليات التربية لضمان تهيئة كوادر متخصّصة في هذا المجال.

الفرع الرابع: من ناحية الأبنية الخاصّة بالمؤسّسات التعليمية

على الرغم من وجود نصوص تُشير إلى ضرورة تأهيل المؤسّسات لتتناسب مع

الاحتياجات الخاصّة، إلّا أن الواقع يُثبت أن المؤسّسات بشكل عام والمؤسّسات التعليمية على نحو خاص غير مؤهلة كلياً لهذا الغرض، إذ يجد ذوو الإعاقة صعوبة كبيرة في التنقل والحركة ضمن مختلف مؤسّسات الدولة. ولذلك نقترح جملة أمور لا بُدّ من مراعاتها لإعادة تأهيل هذه المؤسسات لتتناسب مع الوضع الخاص بهذه الفئة:

1) العمل على إيجاد منحدرات للأرصفة طبقاً لتصاميم ومعايير قياسية وفقاً للمواصفات الدولية.

2) من الممكن في المدارس والجامعات جعل الصفوف في الطابق السفليّ كي لا يضطرّ الطالب إلى الصعود إلى السلالم ويتمّ ذلك بالتعاون مع الهيئة التدريسية والادارية للمدرسة أو الكلية، التي من مسؤوليتها دعم وتفهّم احتياجات هذه الفئة من الطلبة.

3) أن تراعى في الدراسات التخطيطية للمباني تصميم ممرات للمعوقين حركياً ومواقف خاصة بهم، وتجنّب المعوقات الإنشائية التي تحول دون سهولة استخدامها من قِبَل هذه الفئة.

4) تعديل دورات المياه لتتلاءم مع ظروف هؤلاء الأشخاص لتسهيل استعمالها.

الفرع الخامس: من ناحية التوعية الاجتماعية

من خلال التماسّ مع الواقع المجتمعيّ نلاحظ أن هناك قلّة وعي إزاء موضوع حقوق ذوي الإعاقة بشكل عام وحقّ التعلّم بشكل خاص، إذ إن المجال التثقيفيّ والتوعويّ ضيّق سواء كان ذلك على مستوى وسائل الإعلام أو على مستوى المناهج الدراسية. فبالنسبة لوسائل الإعلام يتوجب عليها العمل على تغيير نظرة المجتمع نحو الاعاقة، والابتعاد عن كل ما يسيء للمعوقين في وسائل الإعلام المختلفة، والتزامها بتقديم المعلومات الصحيحة عن قضية الإعاقة، والعمل على إبراز النماذج

الناجحة من ذوي الإعاقة وخاصة ممّن برز منهم في المجالات العلمية، وضرورة التأكيد على استعمال لغة الإشارة في وسائل الإعلام المرئية لضمان حقّ الشخص الأصمّ في الحصول على المعلومات والمعارف.

وكذلك يقع على عاتق وسائل الإعلام التعريف بالمعاهد الخاصّة بذوي الإعاقة في العراق، ليكون أهالي ذوي الإعاقة على دراية بوجود هذه المعاهد لإرسال أبنائهم إليها.

أمّا على مستوى المناهج الدراسية، فنرى من الضروريّ إدخال مادّة حقوق الإنسان ضمن النظام التربويّ لوزارة التربية بحيث تكون هذه المادة تعريفية تثقيفية بحقوق الانسان بشكل عام وحقوق ذوي الاعاقة بشكل خاص.

وعلى مستوى التعليم العالي فإنّ مادة حقوق الإنسان التي تُدرس في الكليات والمعاهد كافة تكاد تكون خالية من التوعية والتعريف بحقوق ذوي الإعاقة، لذلك نجد من الأهمية بمكان تخصيص جزء من هذه المادة يكون معنيًا بحقوق هذه الفئة.

وفي الختام لا بدّ من التساؤل حول الجهة المختصّة بتمثيل فئة ذوي الإعاقة في العراق والتي تضمن لهم الحصول على حقوقهم وتراقب مدى قيام الجهات ذوات العلاقة بتنفيذ المسؤوليّات المُناطة بها.

-تتمثّل هذه الجهة بهيئة رعاية ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصّة والتي تكون مرتبطة بوزارة العمل والشؤون الاجتماعية، حيث تتمتّع هذه الهيئة بالشخصية المعنوية ويكون مقرّها في بغداد، يرأسها موظّف بدرجة خاصّة يُعيّن وفقاً للقانون، وللهيئة مجلس إدارة يتولّى الاختصاصات الآتية:

1) رسم وإقرار السياسة العامّة لعمل الهيئة، واقتراح مشاريع القوانين والأنظمة والتعليمات الداخلية، وتشكيل اللجان وتسميتها وتحديد اختصاصاتها، ومراقبة ومتابعة تنفيذ قرارات مجلس الإدارة.

2) اقتراح مشروع الموازنة السنوية وملاك الهيئة، وإقرار الحسابات الختامية ورفعها إلى الجهات المختصّة وفقاً للقانون.

3) الإشراف ومتابعة تأمين المتطلبات الخاصّة بذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصّة في جميع المجالات بالتنسيق مع الجهات المختصّة ذات العلاقة.

4) وضع الخطط المتعلّقة بالتدريب وإعداد البحوث والتوعية الوطنية الشاملة للوقاية من حدوث العوق وتخفيف حدّته ومنع تفاقمه.

5) الموافقة على فتح أقسام للهيئة في المحافظات غير المنتظمة في إقليم.

6) الموافقة على ضوابط وإجراءات منح الهويّات الخاصّة بالمشمولين بأحكام قانون رعاية ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة.

7) دعوة واستضافة الخبراء والمختصّين وحسب حاجة الهيئة لحضور اجتماعات مجلس الإدارة دون التصويت.

8) رفع تقارير نصف سنوية إلى مجلس الوزراء عن نشاط الهيئة[1].

ولا بد لنا تسجيل من بعض الملاحظات عن وضع الهيئة، وهي تتمثل بما يلي:

أ) لاحظنا أنّ المشرّع كان غير موفق عندما جعل من هذه الهيئة إحدى تشكيلات وزارة العمل والشؤون الاجتماعية. وكان الأفضل أن تكون هذه الهيئة مستقلّة، ذلك أنّ استقلالها سوف يتيح لها مجالاً أرحب للعمل في خدمة ذوي الإعاقة، إذ إن جعلها إحدى تشكيلات وزارة العمل والشؤون الاجتماعية سوف يُغيّب دورها باعتبارها مؤسّسة تمُثل ذوي الإعاقة في العراق.

ب) كما لاحظنا أيضاً أنّ المشرّع قد جانب الصواب عندما جعل من عبارة ((يرأس الهيئة موظف بدرجة خاصة يعيّن وفقاً للقانون)) عبارة عامة ومطلقة، إذ كان

[1]- البند (أولاً) من المادة (9) من قانون رعاية ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة.

الأجدر به أن يصوغ المادة على النحو الآتي: ((يرأس الهيئة موظّف بدرجة خاصّة يُعين وفقاً للقانون، على أن يكون من ذوي الإعاقة))، وسندنا في ذلك أن الاتّفاقية الدولية الخاصّة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة قد نصّت في البند (ب) من المادة (29) على ((أن تعمل الدول الأطراف على نحو فعّال من أجل تهيئة بيئة يتسنّى فيها للأشخاص ذوي الإعاقة أن يُشاركوا مشاركة فعلية وكاملة في تسيير الشؤون العامّة، دون تمييز وعلى قدم المساواة مع الآخرين، وأن تُشجع مشاركتهم في الشؤون العامة))، هذا على مستوى الشؤون العامة، فما بالك في إدارة الشؤون المتعلقة بذوي الإعاقة أنفسهم؟ هذا من جانب، ومن جانب آخر إنّ المشرّع العراقيّ وفي قانون رعاية ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة قد أشار إلى أنّ هيئة رعاية ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة يُمثلها رئيس الهيئة، فمن الأفضل أن يترأّسها شخص منتمٍ إلى هذه الفئة. ونودّ أن ينسحب هذا الأمر على الأقسام المُشكَّلة أو التي ستُشكّل في مراكز المحافظات.

الخاتمة

أولاً: النتائج:

1) إنّ المشرّع العراقيّ كان موفّقاً فيما يتعلّق بتعريف ذوي الإعاقة في قانون رعاية ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصّة، حيث يُعتبر التعريف الذي أورده متطابقاً مع ما جاء في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة من تعريف لهذه الفئة.

2) لاحظنا من خلال البحث أن موضوع حقّ تعليم ذوي الإعاقة قد حظي باهتمام كبير من قبل الدول، وهذا واضح عبر التأكيد المستمرّ على هذا الحقّ سواء كان ذلك على مستوى الوثائق الدولية أو الدساتير أو القوانين.

3) وجدنا أنّه من مظاهر التطوّر التشريعيّ في مجال تعليم ذوي الإعاقة تخصيص مقعد دراسيّ واحد في كلّ اختصاص للقبول في الدراسات العليا. كما تبيّن لنا أن ضوابط التقديم والقبول في الدراسات العليا قد جاءت مفصّلة لهذا النص الوارد

في القانون، حيث نصّت على وجوب إضافة مقعد لذوي الإعاقة والإحتياجات الخاصة على قناة القبول العام وخارج الخطّة وفقاً للضوابط.

4) لاحظنا من خلال مقارنة ما ورد في النصوص التشريعية مع حقيقة الواقع التعليميّ لذوي الاعاقة أن الواقع مختلف عمّا أكّد عليه المشرّع وما رتّبه من التزامات على عاتق المؤسّسات التعليمية.

5) لاحظنا من خلال عرض أهمّ الخدمات التي تؤدّيها المراكز والمعاهد المختصّة بتأهيل ذوي الإعاقة أن أعدادها لا تفي بالغرض، إذ إنّ بعض المحافظات تخلو تماماً من هذه المراكز والمعاهد، فضلاً عن كون ارتباطها إدارياً بوزارة العمل والشؤون الاجتماعية يُشكل خللاً في النظام الإداري الخاص بها.

6) من حيث المناهج الدراسية، تعتبر هذه من أهم العقبات التي تُواجه الواقع التعليميّ لذوي الإعاقة. وهذه في الأساس مشكلة عامة يُعاني منها الواقع التربويّ في العراق، فضلاً عن واقع التربية الخاصة، إذ إنّ هذه المعاهد الآنفة الذكر تعاني من واقع مزرٍ من هذه الناحية، سيما بعد تلقّي المعوقين في مرحلة التعليم الأساسيّ التعليم باللغات الخاصة بهم كلغة برايل ولغة الإشارة.

7) من ناحية الكوادر التدريسية، على الرغم من أهمية دور المعلّم بالنسبة للمعاق، على اعتبار أنه سبيله إلى العالم الخارجيّ وطريقه لفهم واستيعاب كل ما يُحيط به، إلا أن واقع الحال في العراق يكشف النقص الواضح في أعداد معلّمي المعوقين، كما يظهر أن تناول هذا الموضوع لم ينل حظّه من العناية المطلوبة من قبل المعنيّين بتعليم المعوقين.

8) من ناحية الأبنية الخاصّة بالمؤسّسات التعليمية، على الرغم من وجود نصوص تُشير إلى ضرورة تأهيل المؤسّسات لتتناسب مع الاحتياجات الخاصّة، إلا أنّ الواقع يُثبت أنّ المؤسّسات بشكل عام والمؤسّسات التعليمية على نحو خاص غير مؤهّلة كلياً لهذا الغرض.

9) من ناحية التوعية الاجتماعية، من خلال التماسّ مع الواقع المجتمعيّ نلاحظ أنّ هناك قلّة وعي إزاء موضوع حقوق ذوي الإعاقة بشكل عام وحقّ التعليم بشكل خاص، إذ إن المجال التثقيفيّ والتوعويّ ضيّق سواءً أكان ذلك على مستوى وسائل الإعلام أم على مستوى المناهج الدراسية.

10) فيما يتعلق بالهيئة الخاصّة برعاية ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصّة:

أ) لاحظنا أن المُشرّع كان غير موفّق عندما جعل من هذه الهيئة إحدى تشكيلات وزارة العمل والشؤون الاجتماعية.

ب) كما لاحظنا أيضاً أن الُمشرّع قد جانب الصواب عندما جعل من عبارة ((يرأس الهيئة موظف بدرجة خاصة يعين وفقاً للقانون)) عبارة عامة ومطلقة.

ثانياً: التوصيات :

1) بما أنّ مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصّة أوسع وأشمل من مصطلح ذوي الإعاقة فإنّنا نودّ من المشرّع أن يعمل على توحيد التسمية بالاكتفاء بمصطلح ذوي الاحتياجات الخاصّة باعتبار أنه مصطلح يُغطّي كلّ الفئات. وإن التعريف الأكثر تناسباً مع هذا المصطلح بنظرنا هو التعريف الذي وضعه المشرّع لمصطلح ذوي الإعاقة المشار إليه آنفًا.

2) فيما يتعلق بالمراكز والمعاهد المختصّة بتأهيل ذوي الإعاقة، من جانبنا ندعو وزارة العمل والشؤون الاجتماعية متمثّلة بدائرة الحماية الاجتماعية إلى استحداث معاهد ومراكز جديدة في المحافظات التي تخلو منها لكي يتسنّى لذوي الإعاقة الاستفادة من الخدمات التي تقدّمها تلك المراكز والمعاهد.

3) ندعو إلى فكّ ارتباط المعاهد الخاصّة بتعليم ذوي الإعاقة عن وزارة العمل والشؤون الاجتماعية وإلحاقها إدارياً بوزارة التربية كون هذه المعاهد تُدرّس المناهج ذاتها الموجودة في المدارس وتعمل وفقاً للنظام المعمول به في وزارة التربية.

4) ندعو المؤسّسات التربوية والتعليمية إلى مواكبة التطوّر العالميّ والانفتاح على المجتمع الخارجيّ والإسراع بإدخال ما توصّلت إليه المؤسّسات المتخصّصة على مستوى العالم ضمن المنهاج التعليميّ لهذه الفئة، مثال ذلك جهاز تجسيم الأشياء الذي يُساعد المكفوفين على التعرّف على ماهية الأشياء المحيطة بهم.

5) يجب الاهتمام بتدريب الكوادر التدريسية سواء على مستوى التربية أو التعليم العالي من خلال إجراء العديد من الدورات المتخصّصة التي تمدّهم بالاحتياجات الفعلية للمعاقين والعمل على سدّ النقص الحاصل في أعداد معلّمي التربية الخاصّة.

5) العمل على إيجاد منحدرات للأرصفة طبقاً لتصاميم ومعايير قياسية وفقاً للمواصفات الدولية، وجعل الصفوف في الطابق السفليّ في المدارس والجامعات كي لا يضطرّ الطالب إلى الصعود على السلالم، ويتم ذلك بالتعاون مع الهيئة التدريسية والإدارية للمدرسة أو الكلية، وأن يُراعى في الدراسات التخطيطية للمباني تصميم ممرات للمعوقين حركياً ومواقف خاصّة بهم، وتجنب المعوّقات الإنشائية التي تحول دون سهولة استخدامها من قبل هذه الفئة.

6) ضرورة مراعاة وسائل الإعلام حاجة ذوي الإعاقة بالاطلاع على الأخبار والأحداث المختلفة مثل استعمال لغة الإشارة في وسائل الإعلام المرئية لضمان حقّ الشخص الأصمّ في الحصول على المعلومات والمعارف.

7) نرى من الضروري إدخال مادة حقوق الإنسان ضمن النظام التربوي لوزارة التربية بحيث تكون هذه المادة تعريفية تثقيفية بحقوق الإنسان بشكل عام وحقوق ذوي الإعاقة بشكل خاص. وعلى مستوى التعليم العالي فإن مادة حقوق الإنسان التي تُدرس في كافة الكليات والمعاهد تكاد تكون خالية من التوعية والتعريف بحقوق ذوي الإعاقة، لذلك نجد من الأهمية بمكان تخصيص جزء من هذه المادة تكون معنيّة بحقوق هذه الفئة.

8)نأمل من المشرّع العراقيّ أن يجعل هيئة رعاية ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصّة هيئة مستقلة، وذلك لأنّ استقلالها سوف يتيح لها مجالاً أرحب للعمل في خدمة ذوي الإعاقة، إذ إن جعلها إحدى تشكيلات وزارة العمل والشؤون الاجتماعية سوف يُغيّب من شخصيتها ودورها باعتبارها مؤسّسة تمُثّل ذوي الإعاقة في العراق.

9) على الجهات المسؤولة إجراء مراجعة دورية لجميع النصوص والأحكام التشريعية المتعلقة بذوي الإعاقة للتأكد من أنّها لا تتضمّن عناصر تمييز ضدّ ذوي الإعاقة وذلك على حسب ما يستجدّ من أوضاع وظروف.

المصادر:

أولاً: الكتب العربية:

1. السيد عتيق، الحماية القانونية لذوي الاحتياجات الخاصة، دار النهضة العربية، القاهرة، 2005.
2. خضير عباس الحميري، عهود جبار محسن، دليل تعريفي بمهام دائرة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وأقسامها الفنية، وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، بغداد، 2014.
3. خير سليمان شواهين، سحر محمد غريفات، أمل عبد شنبور، استراتيجيات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010.
4. د. عبد الحافظ محمد سلامة، تكنولوجيا التعليم لذوي الحاجات الخاصة، ط 1، دار وائل للنشر، عمان، 2008.
5. د. عبد الغني اليوزبكي، المعوقون سمعياً والتكنولوجيا العالمية، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2002.
6. د. فتحي عبد الحميد الضبع، المعاقون بصرياً رؤية جديدة للحياة ودراسة في البعد المعنوي للشخصية الإنسانية، ط1، مطبعة العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، 2007.
7. لجنة الإعداد في دار الكتاب الجامعي، الحياة مع الإعاقة، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2009.

8. د. محمد سامي عبد الصادق، حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة بين الواقع والقانون، دار النهضة العربية، القاهرة، 2004.

ثانياً: الكتب المترجمة:

1) Bradly DF, King sears ME, Tessier Switlick DM

ترجمة: د. زيدان أحمد السرطاوي، د.عبد العزيز الشخص، د.عبد العزيز العبد الجبار، الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة، ط2، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة، 2006، ص67.

ثالثاً: الوثائق الدولية:

1. الإعلان العالمي الخاص بحقوق المعوقين لسنة (1975).
2. وثيقة القواعد الموحدة لتكافؤ الفرص للأشخاص المعوقين لسنة (1993).
3. اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لسنة (2008).

رابعاً: الدساتير والقوانين:

1. الدستور العراقي لعام (2005).
2. قانون الرعاية الاجتماعية رقم (126) لسنة (1980).
3. قانون رعاية ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة رقم (38) لسنة (2013).
4. ضوابط التقديم والقبول في الدراسات العليا للعام الدراسي (2015 -2016).
5. خامساً: المواقع الإلكترونية:

1) www1.umn.edu/ humanrts/arab/bo73.htm.

2) www.un.org/disabilities/default.asp?

مراجع البحث:

1. أسماء لشهب، براهمي براهيم، معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 30، (سبتمبر 2017)
2. توماس ر. هور، فن القيادة المدرسية، نقله إلى العربية: وليد عزت شحادة، الناشر: مكتبة العبيكان، وكلمة، 1329هـ.

3. خالد محمد الزاوي، الجودة الشاملة في التعليم، الناشر: مجموعة النيل العربية للطباعة والنشر والتوزيع.
4. الزبير المهداد، العنف التربوي، الجذور الاجتماعية، والأسباب النفسية والمهنية، مجلة شؤون عربية، العدد 146، الناشر جامعة الدول العربية، الأمانة العامة.
5. سامح عودة، التربية بالعنف.. السعي لتعليم الطفل أم للسيطرة عليه، موقع ميدان على الرابط التالي:
6. /https://midan.aljazeera.net/intellect/sociology/2017/10/12
7. سيف بن ناصر المعمري، التعليم وبناء الجدل الفكر، مقال منشور بتاريخ 2017/9/24 على موقع تعددية على الرابط التالي:

https://taadudiya.com/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-

8. طارق عبد الرؤوف عامر، القيادة التربوية ومهارات الاتصال، الناشر: دار العلوم للنشر والتوزيع، 2012م.
9. فتحي عبد الرحمن جروان: تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي (1999م).
01. نبيل صموائيل أبادير، التعليم قاطرة التنمية، جريدة الأهرام، عدد 2010/3/6م.
11. محمد حسن محمد حمادات، القيادة التربوية في القرن الجديد، طبعة دار الحامد للنشر والتوزيع، ص المقدمة.
12. محمد فاغور، التعليم الديني والتعددية في مصر وتونس، مركز كارنيجي للشرق الأوسط، أغسطس، 2012م.
13. مصطفى النشار، مصر وإعادة البناء الحضاري، القاهرة، دار روابط للنشر وتقنية المعلومات.
14. وثيقة معايير ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم المجتمعي، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، الإصدار الأول، 2014م، ص 1.
15. وصفي عصفور، ومحمد طرخان: التفكير الناقد والتعليم المدرسي والصفي، مجلة المعلم، (1999م).
16. يوسف قطامي: تفكير الأطفال – تطوره و طرق تعليمه، عمان، الأهلية للنشر والتوزيع، (1990) ص 699، ص 707.

المراجع الأجنبية:

1. Adolescents. Dissertation abstract international, 50(11), 3389 -A.-
2. -Ennis, R. H. Critical Thinking and Subject Specify: Clarification and Needed Research. Educational Leadership, 18 (3), p. 410, 1998.

.3 Fisher, Charles.(1990). Effects of A development Drama-In -

4. Query Process on Creative and Critical Thinking in Early
5. -Gunn, E. (1993). Assessing Critical Thinking: Development of A constructed Response Test. Dissertation abstract international, 54(4), 2267-A.

طرائق التدريس والتقويم التعليميّة الناشطة والتفاعليّة وصلتها بالتطوّر التكنولوجيّ

سارة مصطفى صفا[1]

التحرير

يستعرض هذا البحث طرائق التدريس والتقويم وما طرأ عليها من تغييرات متأثّرة بالتطوّر التكنولوجيّ.

مقدمة:

سيطرت العولمة على مجتمعاتنا، ولم تعد مرتبطة بمدى تقبّلها أو رفضها بقدر ما هي مرتبطة بمدى مواجهة تحدّياتها. والتحدّي التّكنولوجيّ هو أهمّ هذه التّحديات، حيث غيّر معالم الحياة الإنسانيّة بفضل التطوّرات والإنجازات التي أحدثها في المجتمعات كافّة، حتّى أصبح مقياس تطوّر مجتمعٍ ما يعتمد على مدى تطبيقه للتكنولوجيا في مختلف المجالات.

والنّظام التربويّ ليس بعيداً عن هذه المجالات بل يتأثّر بشكل مباشر بهذه التطوّرات الحاصلة. فهو لا يعكس ثقافة مجتمع فحسب، بل يعكس أيضاً مختلف التطوّرات، لذلك فلا بدّ من العناية الشديدة بالعمليّة التعليميّة – التعلّميّة خاصّة في

[1] ماجستير في الإدارة التربوية - لبنان.

ظلّ التطوّر التكنولوجيّ والمعرفيّ، حيث فرض التقدّم التكنولوجيّ أُسسًا وتقنياتٍ جديدةً على العمل التربويّ فيما يخصّ المناهج وطرائق التدريس والوسائل التعليميّة إضافة إلى طرق التقويم.

فماذا تعني العمليّة التعليميّة – التعلّميّة وطرائق التدريس والتقويم؟ وما هي تكنولوجيا التعليم؟

أولاً: عمليّة التعليم - التعلّم والعلاقة بينهما:

1 - تعريف التعليم

يمكن تلخيص مفهوم التعليم على أنّه عمليّة نقل المعرفة من المعلّم إلى المتعلّم، بحيث يقوم المعلم بنقل معلومات أو معارف ومفاهيم ومهارات يمتلكها للمتعلم وذلك عبر أساليب وطرائق متنوّعة.

2 - تعريف التعلّم

التعلّم هو موقف التلميذ وتفاعله مع المعرفة، ويدلّ عليه ما يحدث من تغيير أو أثر في سلوك المتعلّم.

3 -العلاقة بين التعليم والتعلّم

غالباً تكون المدرسة هي المؤسّسة التي تتولّى هذا الدور (التعليم – التعلم)، فنطلق على التعليم صفة «التعليم المدرسيّ» أو العمليّة التربويّة المدرسيّة. وهي عمليّة منظّمة وفق مناهج (موادّ – ومضامين – وبرامج) وطرائق وأساليب ووسائل تعليم وصولاً إلى التقييم للتأكّد من تحقيق الأهداف المطلوبة.

فهي إذاً ليست عمليّة بسيطة، بل مركّبة ومنظّمة من أجل إحداث التعلّم. وهي لا تقتصر على المتعلم أو المادة الدراسيّة فقط، بل لا بدّ من إضافة عنصر أساسيّ عليها، وهو طرائق التعليم.

4 - عناصر العمليّة التعليميّة – التعلميّة:

تتضمن العمليّة التعليميّة – التعلميّة الأنشطة والإجراءات التي تحدث داخل الصفّ، والتي تسعى إلى إكساب المتعلّمين مهارات عمليّة أو معارف نظريّة. وهي تتكوّن من عناصر عدّة تتمثّل بالمتعلم – المعلم – والمنهج.

-المتعلّم: وما يمتلكه من خصائص نفسيّة وعقليّة واجتماعيّة، وما لديه من رغبة ودافع للتعلم هو الأساس في العمليّة التعليميّة.

-المعلّم: وهو ثاني العناصر الذي يستخدم كفاءاته ومؤهلاته واستعداداته وقدراته لمساعدة المتعلم على تحقيق الأهداف التعليميّة.

-المنهج: وهو كل ما تحويه الكتب المدرسيّة المقرّرة والأدوات والوسائل التعليميّة.

فالعمليّة التعليميّة التعلميّة هي عملية متعدّدة العناصر تتكامل فيما بينها للوصول إلى الأهداف المنشودة.

ثانياً: طرائق التعليم

1 - تعريف طرائق التعليم

هي الأساليب التي يستخدمها المعلم من أجل تحقيق أهدافه التعليميّة، وتتضمّن عدداً من الأنشطة والإجراءات التي يتّبعها داخل الصفّ من أجل إيصال الحقائق والمفاهيم للمتعلمين.

2 - أهميّة طرائق التعليم

تساهم طرائق التعليم في رفع مستوى التعليم عند المتعلم وذلك من خلال:

- **إثارة شغف المتعلم:** عندما يُحسن المعلم اختيار الطريقة التي تناسب هدفه، فهو يثير شغف وحبّ التعلم عند المتعلم.

• **العمل الجماعي:** تتّجه بعض الطرق إلى العمل الجماعيّ الذي يُعزّز التواصل بين المتعلمين وينمّي لديهم روح المشاركة وتبادل الأفكار ومناقشتها.

• **توليد النشاطات الذاتيّة:** يمكن للمعلّم أن يكون محصوراً في وقت قصير لا يكفيه لشرح المعلومات، فيقوم بإعطاء المهام للمتعلم، ممّا يساعد في زيادة الثقة بالنفس والبحث للحصول على المعلومة.

• **القدرة على ربط المادة بالحياة العمليّة والاجتماعيّة:** لا يُستفاد من العلم والمعرفة إذا لم يتمّ تطبيقهما على أرض الواقع، فبعض الطرق التي تعتمد البحث العملي تُساهم في ربط المادة بالحياة العمليّة والاجتماعيّة وتوضح للمتعلم مدى تأثيرها على أرض الواقع.

3 - أنواع طرائق التعليم

هذه الطرائق تتنوع فيما بينها حسب المنهج أو المادة التعليميّة، وحسب الأهداف المراد تحقيقها، كما أنّها تختلف باختلاف نمط المتعلمين وأساليب التعلّم لديهم. فلا يمكن تعميم طريقة معيّنة أو الحكم على أنّها الأفضل والأحسن واستخدامها هي فقط، فحتّى التربويّون لم يتّفقوا على أنّ طريقة معيّنة ووحيدة هي المُثلى لأداء التعليم. بل لا يزال ميدان التربية والتعليم رحباً يتّسع لطرائق تعليم عديدة، شرط أن تؤدّي فعاليتها ونتائجها، مع أهميّة الإشارة إلى أنّ العمليّة التربويّة لا تتطلّب طريقة تدريس وحيدة. لأنّ معنى ذلك، أننا ننشىء جيلاً نسخة طبق الأصل عن بعضه بعضًا. فالتنوّع والتمييز لا سيما تنوّع المدارس الفكريّة والعلميّة، وتنوّع طرائق التدريس يبقى عاملاً إيجابيّاً ومفيداً.[1] وهكذا ندرك أنّ طرائق التدريس والتعليم لن تكون اليوم أو في المستقبل واحدة موحّدة سواء في إطار المؤسسات التربويّة في العالم العربيّ أو الأوروبيّ أو الأمريكيّ...[2]

[1] - حلاق، حسان، طرائق ومناهج التدريس، دار النهضة العربية، بيروت، ص 93، 2006.

[2] - حلاق، حسان، طرائق ومناهج التدريس، دار النهضة العربية، بيروت، ص 94، 2006.

وفيما يلي نعرض بعض أنواع الطرائق التعليمية مع بعض خصائصها ودور كلّ من المعلّم والمتعلّم، وما تنمّيه لدى المتعلّم، إضافة إلى الموادّ التي تخدمها:

1 - **العرض الواضح: Explicit Exposition**

• دور المعلم: - ينقل المعلم الأفكار أو المعلومات من خلال العرض وتسلسل الأفكار والتكرار

- يوجّه المعلم أسئلة للمتعلمين ويحثّهم على المشاركة الفعّالة

- يعيد المعلم شرح المعلومات بشكل مختلف في حال عدم استيعاب بعض المتعلّمين

• دور المتعلم: - يصغي المتعلم إلى الشرح بانتباه

- يطرح المتعلم الأسئلة للاستفسار إذا لم يفهم

• الموادّ التي تطبق فيها: جميع الموادّ

2 -**أسلوب المحاضرة: Lecturing**

• دور المعلم: - يحضّر المعلم الموضوع ذهنيّاً وكتابيًّا

- يلقي المعلم المعلومات بشكل متسلسل

- يعرض المعلم وسائل إيضاح ويدوّن رؤوس أقلام على اللوح

- يطرح المعلم أسئلة على المتعلّمين من أجل جذب انتباههم

• دور المتعلم: - يصغي المتعلم للمعلم ويطرح عليه الأسئلة

• المواد التي تطبق فيها: جميع الموادّ خاصّة اللغات والاجتماعيات

3 - **الاستدلال التعليميّ: Deduction – Induction**

يقود المعلّم تفكير المتعلّم عبر حوار موجّه يعتمد على ملاحظة الأمثلة، وذلك إمّا من خلال ملاحظة الجزئيات والعلاقات ثمّ مقارنتها وتحديد مواصفاتها المشتركة وصولاً إلى قاعدة عامّة، وهذا ما يُسمّى بـ «induction» أي الاستدلال الاستقرائي، ويذهب من الخاصّ إلى العامّ، أو من خلال القاعدة العامّة، حيث تعرض القاعدة أولاً ومن ثمّ تأتي دراسة الأمثلة والجزئيات حتّى تؤكّد صحّتها. وهذا ما يسمّى بـ «deduction» أي الاستدلال الاستنتاجيّ ويذهب من العام إلى الخاص.

• دور المعلم: - يقوم المعلم بتحضير أسئلة مترابطة

-يقوم المعلم بتكرار الاستدلال أقلّه ثلاث مرات حتّى يتم استنتاج القاعدة

-يقوم المعلم بعرض القاعدة ويعرض تطبيقاً عليها (ثلاث حالات على الأقلّ) حتّى يبرهنها ويؤكد صحّتها.

• دور المتعلم: - على المتعلم الانتباه الجيّد والإجابة عن الأسئلة.

- على المتعلم ربط النتائج لاستنتاج القاعدة.

• المواد التي تطبّق فيها: العلوم – الرياضيّات – قواعد اللغة – قواعد الإملاء- الجغرافيا

4 - **أسلوب النقاش: Discussion**

•دور المعلم: - يقوم المعلم بتحديد موضوع النقاش (إمّا أوّل الحصّة أو قبلها)

-يدير المعلم حلقة النقاش ويحدّد الوقت اللازم

- يعدّ المعلم خلاصة النقاش والآراء ويدوّنها على اللوح
- يوقف المعلم النقاش عند تحقّق الهدف منعاً لهدر الوقت

• دور المتعلم: - يلتزم المتعلّم بالتعليمات

-يعبرّ المتعلّم عن رأيه بحريّة ويشارك في النقاش

• المواد التي تطبق فيها: التربية الدينيّة، الوطنيّة، الصحيّة والبيئيّة - والاجتماعيات

5 - **ورشة العمل: Workshop**

ممكن أن تكون فرديّة (يطلب القيام بنشاط معيّن من متعلّم واحد)

أو جماعيّة (يُطلب من مجموع متعلمين القيام بنشاط معيّن)

أو فريقيّاً (يطلب من المتعلّمين العمل كفِرَق والتعاون للقيام بنشاط معيّن)

• دور المعلم: - يقوم المعلم بتحضير المادّة اللازمة (نصّ أو مستند) والأسئلة المناسبة

-يوزّع المعلم الوقت على أشكال العمل المطلوب

-يراقب المعلم حسن تنفيذ الورشة

-يدير المعلم النقاش ويسجّل الخلاصات على اللوح

-يوزّع المعلّم الأدوار على المتعلمين

• دور المتعلم: - يقوم المتعلم بالاطّلاع على المادة (المستند أو النصّ)

-يجيب المتعلّم عن الأسئلة خطيّاً بشكل فرديّ (عمل فرديّ)

-يناقش المتعلّم إجاباته مع فريقه لاستخلاص آراء موحّدة (عمل فريقيّ)

-يقوم المتعلم (الناطق) بعرض الخلاصة لمناقشتها مع كامل المتعلمين (عمل جماعيّ)

• المواد التي تطبق فيها: موادّ التربية الدينيّة والوطنيّة والصحيّة، التاريخ والجغرافيا، اللغات، إضافة إلى موادّ الاجتماع والاقتصاد

6 - **إكساب المهارات: Skill Acquisition**

يتم من خلالها إكساب مهارة للمتعلم وذلك من خلال:

- عرض الخطوات المطلوب تنفيذها بشكل واضح من قِبَل المعلم

- تنفيذ الخطوات تباعاً من قبل المعلم والطلب من المتعلمين القيام بالتنفيذ

- تنفيذ إفراديّ من قبل المتعلمين مع مراقبة من قبل المعلّم

- التأكّد من إكساب المهارة للمتعلمين

• دور المعلم: - يقوم المعلم بتدريب المتعلمين على تنفيذ الخطوات

- ينفذ المعلم المعلومات والخطوات أمام المتعلمين

- يساعد المعلم المتعلمين في تنفيذ الخطوات ويصحّح أخطاءهم

• دور المتعلم: - يقوم المتعلم بتنفيذ الخطوات المطلوبة

• المواد التي تطبق فيها: الرسم والأشغال، الرياضة والعلوم والرياضيات والمعلوماتيّة

7 - **التحليل والتصنيف: Analysis – Analyses**

• دور المعلم: - يقوم المعلم باختيار موادّ أو أشياء تسمح بتوظيف الحواسّ

- يطلب المعلم من المتعلمين ملاحظة الأشياء ثمّ تحليلها أو تصنيفها أو إيجاد فروقات بينها

• دور المتعلم: - يقوم المتعلم بعمليّة التحليل – التمييز أو التصنيف معتمداً على حواسّه

• المواد التي تطبق فيها: العلوم، الجغرافيا، الرياضيات

8 - **تنفيذ الخطوات: Application of procedures**

• دور المعلم: - يختار المعلم طريقة عمل لتشغيل آلة أو جهاز أو لإنتاج شيء ما.

• دور المتعلم: - يفهم المتعلم الخطوات قبل تنفيذها

-ينفذ المتعلّم الخطوات بشكل تسلسليّ حتّى يحقّق هدفه

• المواد التي تطبق فيها: المعلوماتيّة، الرياضيات، النشاطات المطبخيّة والعلوم

9 - **المشروع: Project**

يمكن أن يكون إعداد المشروع:

-فرديّاً: رسم خريطة، إعداد مجسّم، تحضير بحث عن موضوع معيّن

-جماعيّاً: إعداد تمثيليّة، إعداد بحث، رحلة، تحضير احتفال

-فريقيّاً: إجراء مقابلة، تلخيص كتاب، القيام بتجربة وكتابة تقرير عنها

• دور المعلم: - يقوم المعلم باقتراح المشروع

-يحدّد المعلم المواصفات والشروط المطلوبة

-يحكم المعلم على مستوى الإتقان للمشروع بالرجوع إلى الشروط المحدّدة سابقاً.

• دور المتعلم: - تنفيذ الخطوات وإتقان المشروع والالتزام بالضوابط المطلوبة

• المواد التي تطبق فيها: كلّ المواد

10 - **التعبير – التواصل: Expression – communication**

• دور المعلم: - يختار المعلم فكرة أو معلومة من الدرس ويكلّف أحد المتعلمين بشرحها.

-يراقب المعلم أداء النشاط ويسجّل الملاحظات

-يقوم المعلم بإرشاد المتعلّم إلى الثغرات ويساعده على علاجها

• دور المتعلم (المرسل):- يقوم المتعلّم بتحضير النشاط والتدرّب على تنفيذه

-يستخدم لغة مناسبة وسليمة.

-يجول المتعلم المرسل بين الزملاء والمتعلمين للاطلاع على الإجابة

• دور المتعلم (المرسل إليه)- يتجاوب المتعلم المرسل إليه ويُجيب عن الأسئلة المطروحة من أجل الحصول على تواصل بينه وبين المرسل.

• المواد التي تطبق فيها: اللغات والاجتماعيات والتربية الدينيّة

-11**حل المسائل:Problem Solving**

• دور المعلم: - يضع المعلم المتعلمين أمام مشكلة بحاجة إلى حل

- يضع المعلم معطيات ماديّة أوليّة (نصوص، موادّ...) أو مصادر ومراجع

-يحدّد المعلم ضوابط النشاط ومواصفاته

• دور المتعلم: - يعطي المتعلم نتيجة المسألة المطلوبة بعد فهم المعطى بشكل جيّد

• المواد التي تطبق فيها: الرياضيات، العلوم الحياتيّة، الكيمياء، الفيزياء، الجغرافيا، التربية الدينيّة واللغات

12 - **التعليم بالحاسوب Teaching assisted by computer**

• دور المعلم: - يعدّ المعلم دروسَ تعلمٍ فعّال على الحاسوب

-يلجأ المعلم إلى دروس معدّة مسبقاً من قبل اختصاصيّين

-يتفاعل المعلم مع المتعلمين ويقدّم لهم المعلومات

• دور المتعلم: - يقوم المتعلم بملاحظة المعطيات

-يطرح المتعلم الفرضيات

- يبحث المتعلم عن المصادر والمعلومات، يجرّب، يعلّل، يقابل، يركّب، يستنتج ويبيّن معارفه بشكل حيّ وناشط.

• المواد التي تطبق فيها: علوم الحياة، المعلوماتيّة، الفيزياء، الكيمياء، والرياضيات

13 - **التعليم المبرمج: Programmed Teaching**

تفرّد هذه التقنيّة التعليم، وتؤمّن الاطّلاع المباشر على النتائج مما يديم عمليّة التشويق عند المتعلم ويشجّعه على المتابعة، إلا أنّه يلغي التفاعل بين المعلم والمتعلم.

• دور المعلم: - يرشد المعلم المتعلمين إلى البرنامج المناسب

• دور المتعلم: - ينفّذ المتعلم خطوات البرنامج خطوة بعد أخرى

• المواد التي تطبّق فيها: العلوم، الجغرافيا والمعلوماتيّة

14 - **التقصي والاكتشاف: Inquiry – Discovery**

• دور المعلم: - يُؤمّن المعلم الأدوات اللازمة للبحث

- يعرض المعلم مشكلة أمام المتعلمين

- يطرح المعلم الأسئلة المناسبة التي تثير لدى المتعلّمين عمليّة التقصّي والاكتشاف

- يحث المعلم المتعلم على تكوين الفرضيّات

- يُعطي المعلّم المتعلم الفرص للتقصّي والاكتشاف ليصل إلى النتيجة.

- يُشجع المعلم المتعلم على تعميم النتائج

• دور المتعلم: - يقوم المتعلم بتحديد المشكلة

- يُكوّن المتعلم الفرضيات

- يجمع المتعلم المعلومات

- يُلاحظ، يقيس، يختبر، يتوصّل إلى النتائج

• المواد التي تطبق فيها: موادّ العلوم والجغرافيا

15 - **الرحلات التربويّة: Field Trips**

• دور المعلم **(قبل الرحلة)**: - يُحدّد المعلم الأهداف من الرحلة ويعلنها للمتعلمين

- يضع المعلم الضوابط ويُؤمّن المستلزمات الإداريّة والفنيّة

- يزور المعلم المكان المقصود ويطّلع عليه ليحصل على المعلومات

• دور المعلّم **(خلال الرحلة)**: - يتأكّد المعلم من قيام المتعلمين بالمطلوب منهم.

- يتأكد المعلم من الالتزام بالإجراءات والتعليمات من قبل المتعلمين

• دور المعلّم **(بعد الرحلة):** - يقيّم المعلم مدى تحقّق الأهداف

- يكتب التقارير

- يُقيّم الرحلة

- يُناقش النتائج

• دور المتعلّم: - يلتزم المتعلم بالتعليمات والتوجيهات المعطاة له من قبل المعلم

• المواد التي تطبق فيها: موادّ العلوم والجغرافيا والتاريخ، والتربية المدنيّة والبيئيّة والصحيّة.

ثالثاً: التقويم التربويّ:

1 - تعريف التقويم التربويّ:

التقويم التربوي هو عمليّة منظمة مبنية على القياس، يتم بواسطتها إصدار حكم على الشيء المراد قياسه في ضوء ما يحتوي من الخاصيّة الخاضعة للقياس. وفي التربية، تعني عملية التقويم التعرّف على مدى ما تحقّق لدى الطالب من أهداف واتخاذ القرارات بشأنها. ويعني أيضاً معرفة التغيّر الحادث في سلوك المتعلم وتحديد درجة ومقدار هذا التغيّر.

2 - أهميّة التقويم التربويّ

يُعتبر التقويم التربوي من أهمّ خطوات العمليّة التعليميّة – التعلّميّة. فهو يُوضّح مدى تحقيق الأهداف، والحكم على العمليّة التعليميّة (نجاحها أو فشلها) حتّى يُصار إلى تعزيزها أو تعديلها. ويتّصف بالاستمراريّة، حيث إنّه عمليّة مستمرّة يفترض فيها تحسين الأداء وتطويره.

وممّا يزيد من أهميّته أنّه يُعتبر جزءًا من النشاط التربويّ الذي لا يمُكن الاستغناء عنه. ولم يعد مرتبطاً بالاختبارات فقط، بل أصبح يُنظر إليه على أنّه مُؤشّر الاستيعاب، حيث يساعد المعلم على نجاح خططه أو تعديلها حسب المؤشّرات والمعطيات، ويتجه معظم المعلمين الآن إلى التنويع في التقويم وعدم الاعتماد فقط على التقويم الفرديّ، بل اللجوء إلى التقويم الجماعيّ في بعض الحالات.

أضف إلى ذلك هناك أهميّة كبيرة للتقويم من ناحية التوجيه والإرشاد الفرديّ للتلميذ، حيث يساعده على تخطيط تعليمه بما يتّفق مع حاجاته وميوله ونجاحه لاختيار الميدان الذي يتخصّص فيه.

3 - أهداف التقويم التربويّ

تهدف عمليّة التقويم التربويّ إلى:

- معرفة نوعيّة المتخرّجين الذين ينتظرهم المجتمع الذي أنشأ مؤسّسة التربية لخدمة أهدافه.
- معرفة حصيلة جهد المعلم، ومعرفة مستويات تقدّم المتعلم مقارنة بينه وبين أقرانه. وفي ضوء ذلك، يعمد كلّ من المعلّم والتلميذ بتعديل مساره وإصلاح الخلل إن وُجد وتلافي القصور.
- تشخيص الخلل في العمليّة التعليميّة والتعلميّة واقتراح سبل العلاج.

- معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه ومدى استخدامهم لهذه المهارات والمعلومات ومدى قدرتهم على الاعتماد على أنفسهم في استخدام مصادر هذه المعلومات.
- معرفة مدى نموّ التلميذ ونضجه في حدود استعداده وإمكاناته.
- الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم.
- تشخيص العقبات التي تصادف التلميذ أو المعلم أو المدرسة والعمل على تذييل هذه الصعوبات لتحسين العمليّة التربويّة.
- تشخيص نواحي القوّة والضعف والقصور في التلاميذ
- الكشف عن التلاميذ المتأخرين دراسيّاً وأسباب هذا التأخّر
- مساعدة المدرسة على الوقوف على مدى ما حقّقته من أهداف، والصعاب التي واجهتها وقياس مدى كفاية أجهزتها ووسائلها.
- الحصول على المعلومات اللّازمة لنقل التلاميذ من صفّ إلى صفّ آخر أو إلى مجموعات متجانسة أو لمشاركتهم في أوجه النشاط.
- إعداد وتدريب التلاميذ والمعلمين على وزن أعمالهم وتقدير أمورهم وإصدار أحكام صحيحة مبنيّة على أُسس وأدلّة.
- مساعدة الأهل على فهم أبنائهم من حيث مدى نموّهم وميولهم وإمكانياتهم المحتملة من ناحية التحصيل والقدرة على التعلم.[1]

4 - أنواع التقويم التربوي

تتعدد أنواع التقويم التربوي، وعلى المعلم أن يُحسن اختيار النوع الذي يُناسب

[1]- عبد الخالق، رشراش، طرائق النشاط في التعليم والتقويم التربوي، دار النهضة العربية، بيروت، ص، 179 ،2007.

هدفه ويمكّنه من قياسه. ومن أهم أنواع التقويم ما يلي:

o التقويم التشخيصي Diagnostic Evaluation

يهدف هذا الاختبار إلى قياس المعلومات والقدرات المكتسبة عند المتعلم، ويُساعد هذا الكشف في:

- تحديد مستوى مداخلة المعلم

-إحصاء الثغرات لدى المتعلمين للعمل على علاجها قبل البدء بالبرنامج التعليميّ

-توجيه المتعلم وإرشاده إلى نوعٍ محدّد من التعلم (مهنيّ- تقنيّ- عامّ)

يمكن حصول هذا النوع من التقويم إمّا في بداية العام الدراسيّ، أو عند البدء بوحدة تعليميّة جديدة.[1]

o التقويم التكوينيّ Formative Evaluation

ويُطلق عليه «التقويم المستمرّ» حيث يقوم به المعلم أثناء عمليّة التعليم فيبدأ مع بداية التعليم ويستمرّ أثناء سير الحصّة الدراسيّة، ومن أهم أساليبه:

-المناقشة الصفيّة

-ملاحظة أداء الطالب

-الواجبات والفروض البيتيّة

من أبرز وظائف هذا النوع من التقويم ما يلي:

-توجيه تعلم التلاميذ في الاتجاه المرغوب فيه

[1]- عواضة، هاشم، التخطيط في التعليم – التعلم، دار العلم للملايين، بيروت، ص 119، 2005.

-تحديد جوانب القوّة والضّعف لدى التلاميذ، لعلاج جوانب الضعف وتلافيها وتعزيز جوانب القوّة.

-تعريف المتعلم بنتائج تعلّمه، وإعطاؤه فكرة واضحة عن أدائه

-إثارة دافعيّة المتعلم للتعلم والاستمرار فيه

-مراجعة المتعلم في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات المستفاد منها

-تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم، لتسهيل انتقال أثر التعلم

-تحليل موضوعات المدرسة، وتوضيح العلاقات القائمة بينها

-وضع برنامج للتعليم العلاجيّ، وتحديد منطلقات حصص التقوية

-تحفيز المعلم على التخطيط للتدريس، وتحديد أهداف الدرس بصيَغ سلوكيّة، أو على شكل نتاجات تعلميّة يُراد تحقيقها.[1]

o التقويم التقريريّ Summative Evaluation

يهدف هذا التقويم إلى قياس نتائج التعليم المحصّلة لدى المتعلم، قدرات ومهارات ومواقف والحكم عليه بالرجوع إليها واتّخاذ القرار المناسب بشأنه، وسمّي بـ «جمعيّ summative بسبب جمع العلامات واحتساب معدلاتها. كما ويسمّى انتقائيّاً selective لأنّه يُؤدّي إلى غربلة المتعلمين بالرجوع إلى علاماتهم ومعدلات النجاح.

ويأتي التقويم التقريريّ في ختام مجموعة الأنشطة التعليميّة وتعلن نتائجه للمتعلمين والأهل وغيرهم.[2]

---

[1]- www.khayma.com/education-technology.

[2] - عواضة، هاشم، مرجع سابق، ص 122.

التقويم الاستعلامي Informative

يعمل التقويم الاستعلاميّ على دراسة سلوك الأسئلة المستعملة في تقويم المتعلمين، من أجل مساعدة المعلم أو المنسّقين أو المشرفين على اتّخاذ الإجراءات المناسبة على ضوء النتائج المحصّلة.

إنّ المادّة الأوليّة لهذا التقويم هي مسابقات أو اختبارات مصحّحة. أمّا وقت تنفيذه فمفتوح. إنّما يستحسن اللجوء إليه عند ملاحظة مشكلة كبيرة في إجابات المتعلّمين وقبل إصدار النتائج النهائيّة من أجل اتّخاذ إجراءات مناسبة قبل ذلك.

مثلاً: إذا لم يُجِبْ إلّا نسبة قليلة عن سؤال ما، فلا يجب أن يدفع المتعلمون الثمن، بل يجب إعادة النظر بالهدف فيتمّ إلغاء علامات السؤال ويعاد شرح الهدف غير المحقّق.[1]

5 - متطلبات التقويم التربوي

ماذا يحتاج البرنامج التقويمي من أجل تنفيذه؟

لنجاح التقويم التربوي، لا بدّ من توفّر متطلّبات أساسيّة نذكر منها:

أ- توضيح الأهداف التي تمثّل التحصيل في مجال معيّن

ب- استخدام طرائق متنوّعة للحصول على شواهد وأدلّة عن التغيّرات في سلوك التلاميذ

ت- استخدام الطرائق الملائمة لاستخلاص الشواهد والأدلّة وتفسيرها

ث- استخدام المعلومات التي تكتسب عن تقدّم التلاميذ أو عدم تقدّمهم في تحسين المنهج وطرائق التدريس وتوجيه المتعلمين وإرشادهم.

---

[1]- عواضة، هاشم، مرجع سابق، ص 123.

ج- وجود الاتساق مع الأهداف بحيث يكون التقويم متّسقاً مع أهداف المنهج.

ح- الشمول: أي ينبغي أن يكون برنامج التقويم شاملاً لأهداف المدرسة.

خ- أن يكون التقويم ذا قيمة تشخيصيّة، وأن يكون هناك تمييز بين المستويات المختلفة من الأداء أو الإتقان، وأن توصف نقاط الضعف والقوّة في عمليات الأداء في نتائج هذا الأداء.[1]

6 - خطوات عمليات التقويم التربوي:

أبرز الخطوات التي يتضمنها برنامج العمليّة التقويميّة ما يلي:

- تحديد أهداف المنهج

- تحديد أهداف عمليّة التقويم

- تحديد المواقف التي يظهر فيها السلوك

- تحديد وسائل التقويم وأدواته

- اختيار أدوات التقويم المناسبة

- تحديد نقاط الضعف والقوّة للأداة المستخدمة في التقويم

- تنفيذ التقويم وتطبيق سلسلة الاختبارات والمحكّات

- جمع البيانات وتطبيقها وتحليلها وتفسيرها

- استخدام نتائج التقويم حيث يتمّ في ضوء هذه النتائج تعديل المنهج ككلّ أو أجزاء منه أو تغيير طرائق التدريس

-تكرار التقويم، فالتقويم عمليّة مستمرّة، تعاد شهريّاً أو أسبوعيًّا

[1]- عبد الخالق، رشراش، مصدر سابق، ص 193.

-تطوير المنهج وتعديله في ضوء ما تُسفر عنه نتائج التقويم[1]

رابعاً: تكنولوجيا التعليم

تعريف تكنولوجيا التعليم:

إنَ أصل «مصطلح تكنولوجيا» هو يونانيّ ومؤلّف من قسمين «تكنو» و«لوجي». تكنو يعني تطبيقًا، حرفة، أو صنعة. أمّا لوجي فيعني فنًا أو علمًا. أمّا معنى تكنولوجيا فهو علم التطبيق.

فالتكنولوجيا هي التطبيق المنظّم لمجموعة من المفاهيم والمبادئ وقوانين ونظريات العلم في الحياة الإنسانيّة التي تهتمّ بتطوير وتحسين أداء الفرد.[2]

كما عرفت تكنولوجيا التعليم من خلال منظمة اليونسكو بأنّها منحنى يستخدم في تصميم وإنشاء العمليّة الخاصّة بالتعليم، ثمّ يساهم في تنفيذها وتقويمها بشكل كامل بناءً على أهداف معيّنة، ومرتبطة مع نتائج الأبحاث الخاصّة بالاتصال والتعليم والمستخدمة مع الموارد البشريّة وغير البشريّة من أجل حصول التعليم على الكثير من الفعاليّة.[3]

وحتّى يكون التعريف أكثر دقّة ووضوح، يمكن القول إنّ تكنولوجيا التعليم هي جميع الوسائل أو الوسائط التي تستخدم أو يستعان بها في العمليّة التربويّة، سواء كانت هذه الوسائل بسيطة أو معقدة، يدويّة أو آليّة، فرديّة أو جماعيّة. مما يعني أنّ تكنولوجيا التعليم تشمل مجموعة متنوعة من الآلات والأجهزة والمعدات والمستلزمات ابتداءً من السبورة التقليديّة وانتهاءً بالتقنيات التربويّة الحديثة.[4]

---

[1]- عبد الخالق، رشراش، مصدر سابق، ص 194-195.

[2]- عوض، حسين التودري، تكنولوجيا التعليم مستحدثاتها وتطبيقات، لا ناشر، ص 16 ص 19 بتصرف 2009.

[3]- دعمس، مصطفى، تكنولوجيا التعلم وحوسبة التعليم، دار غيداء للنشر والتوزيع، الاردن، ص 21 بتصرف 2009.

[4]- فيصل، دليو، التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال، المفهوم، الاستعمالات، الآفاق، دار الثقافة، المملكة الأردنيّة، عمان، ص 125، 2010.

تطوّر مفهوم التكنولوجيا:

دخلت بعض التقنيات «كالمسجّل الصوتيّ وأجهزة العرض» عالم التدريس وساهمت في تطوير العمليّة التعليميّة والبعد عن البيئة التعليميّة التقليديّة وأنظمة التدريس التي اعتمدت على الكتاب المدرسيّ فقط. إلاّ أنّها لم تكن بدرجة الفاعليّة ولم تحدث التطوّر الذي حققه دخول الحاسوب على نظام التعليم. فلقد أحدث الحاسب الآليّ في نظام التدريس تغييراً جذرياً في العمليّة التربويّة، حيث يعمل على إيجاد تفاعل ذكيّ مع المتعلم، ويساعد المعلم في تطوير وتحسين إنتاجيّة التعلم.

فلم يقتصر دور الحاسوب في نظام التعليم على المتعلمين فقط، إنما وصل إلى المعلمين، ليساعدهم في نقل المعرفة والمحافظة على العمليّة التربويّة والحرص على تحقيق أهدافها.

وتجدر الإشارة إلى أنّ تطوّر مفهوم تكنولوجيا التعليم لا يُلغي دور المعلم أو يُؤدّي إلى الاستغناء عن خدماته، وإنما يُزوّد كلاًّ من المعلم والمتعلم بالأدوات والأجهزة المساعدة لتحسين العمليّة التدريسيّة وتحقيق أهدافها.[1]

أهميّة تكنولوجيا التعليم:

تتلخص أهميّة تكنولوجيا التعليم في الأمور التالية:

1 - تحسين العمليّة التعليميّة وتفعيل دور المشاركة الفعّالة بين المعلم والمتعلم باستخدام الوسائل التكنولوجيّة المتعدّدة.

2 -تنويع الخبرات المقدّمة للمتعلم، حيث تُمكّن الوسائل التعليميّة المقدمة للمتعلم من تنويع الخبرات المقدّمة له من خلال المشاهدة والاستماع والممارسة والتأمّل.

---

[1]- جانبيه، روبرت، أصول تكنولوجيا التعليم، السعوديّة، جامعة الملك سعود، الطبعة الأولى، ص 434،433،427 بتصرف 2000.

3 -المساعدة على تذكّر المادّة التعليميّة لأطول فترة ممكنة.

4 -تقويم المادة التعليميّة باستمرار حيث يضمن استخدام تكنولوجيا التعليم في العمليّة التعليميّة إدخال تحديثات دائمة بشكل مستمرّ وفعّال يضمن فاعليّة أكبر العملية التعليميّة.

5 -تنويع أساليب التعليم ومراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلمين.

6 -اختصار الوقت المحدّد للتعليم.

7 -تزويد المتعلم بمعلومات في مجالات العلوم كافة عن طريق توسيع قاعدة المعلومات الخاصّة بأيّ موضوع دراسيّ.

8 -تدريب المتعلم على حلّ المشكلات التي يُواجهها.

9 -تنمية الثروة اللغوية للمتعلم، حيث تزيد الوسائل التعليميّة المستخدمة في تكنولوجيا التعليم من الحصيلة اللغويّة للمتعلم عن طريق المشاهدة والمواقف التي تحتوي على ألفاظ جيّدة.[1]

10 -تُساعد في عمليّة الإدراك الحسيّ لدى الطالب، وذلك عن طريق استخدام الأشكال والرسوم التوضيحيّة.

11 -تُساعد على تطوير المهارات عند الطالب عن طريق تعليم الطلاب مجموعة من المهارات مثل مهارة النطق السليم.

12 -تعمل على تنويع الخبرات عند الطلاب وتراعي الفروقات الفرديّة.[2]

---

[1]- منصور، أحمد، تكنولوجيا التعليم، الجنادرية للنشر والتوزيع، الأردن، ص 61، 2015.

[2] - أهميّة تكنولوجيا التعليم في العمليّة التعليميّة WWW.svu.edu.eg بتصرف.

عناصر تكنولوجيا التعليم:

إنّ تكنولوجيا التعليم عبارة عن تنظيم متكامل يضمّ العناصر التالية:

الإنسان: فهو العنصر المهم في العمليّة التعليميّة ولا يمكن أن يتم التعليم دونه. فهو المدرس والطالب والباحث، وهو الهدف الذي تسعى إليه المؤسّسة التربويّة لأجل إيصال أهدافها وخططها، وتقوم بتنميته ليواكب التطوّرات الحاصلة في العالم.

الآلة: من سمات هذا العصر الذي نعيشه سيطرة الآلة على جميع شؤون الحياة. فهي في المنزل وفي المدرسة وفي العمل وفي الشارع، وهي تحقّق للإنسان اختصاراً للوقت والجهد والمال، مثل السيّارة، الحاسبة، الكمبيوتر....

الأفكار والآراء: لا بدّ من وجود الآراء والأفكار التي تجعل الآلة تحقّق أهدافها وتُساعد على نشر المعلومات، أو تحقيق أهداف يسعى الإنسان إلى الوصول إليها.

أساليب العمل: إنّ أساليب العمل المتنوّعة التي يستخدمها الإنسان هي من الأمور التي تحتاج إلى التبديل والتغيير والتطوير، وذلك حتّى تكون مناسبة للبرنامج الذي يهدف إليه، وهذا التنقيح والتطوير المستمرّ في الأساليب من أهم مميّزات التكنولوجيا.

الإدارة: الإدارة مهمّة جدّاً في هذا النظام. فلا بدّ من أن تكون بعيدة عن الإدارة التقليديّة، حيث لها دور كبير في دراسة جميع العوامل التي تدخل في هذا الإطار، وفي ابتكار الأساليب والأنظمة التي تحكم سير العمل وتنظيمه بما يكفل تهيئة جو مناسب للعمل في كل العناصر السابقة حتّى تؤدّي دورها وتحقق أهدافها بكل كفاءة.[1]

[1] - حلمي أبو الفتوح، عمار، «تكنولوجيا الاتصالات وآثارها التربويّة والاجتماعيّة» دراسة ميدانيّة «البحرين» www.khayma.com/education-technology/study3.htm.

تكنولوجيا التعليم وطرق التدريس:

عندما تسعى التربية إلى تحقيق الأهداف المعرفيّة والحركيّة والانفعاليّة مستخدمة بذلك تكنولوجيا التعليم، لا بدّ من إعداد المعلم إعداداً جيّداً يرتبط ارتباطاً مباشراً بتكنولوجيا إعداده. وبذلك يستطيع إتقان مادته العلميّة ويُراعي الدقّة في تحديد موضوعاتها، ويعرف أيضاً المواد التعليميّة والوسائل المعنيّة المختلفة، وأساليب التدريس الحديثة ويعرف كذلك خصائص المتعلمين، والفروق الفرديّة بينهم وطرق تعزيز دوافعه وأساليب تغيير اتّجاهاتهم وميولهم نحو الاتجاه المرغوب فيه.[1]

وبذلك أكّدت تكنولوجيا التعليم على ضرورة اتّباع المعلم لأسلوب الأنظمة المتطوّرة في التدريس وضرورة وضع خطط إستراتيجيّة للدرس تتضمن طرائق التدريس والوسائل التعليميّة المستخدمة إضافة إلى إعداد الفصل الدراسيّ والابتعاد في ذلك عن الطرق التقليديّة في الشرح.

وهناك من يعتبر أنّ هذه التكنولوجيا المتعدّدة الوسائط يجب استغلالها لتوسعة دائرة المتعلمين المعرفيّة وجعلها أكثر تشويقاً. ومنهم من يرى أنّ الإعلام الآلي وسيلة مستقلّة مكمّلة لما يقوم به في قاعة الدراسة. لذلك، فهو يأخذ المتعلمين بين الحين والآخر إلى قاعة الإعلام الآلي (معالجة نصوص، لغات البرمجة، الإيجاد في الإنترنت، العاب...) وفي هذه الحالة تتحوّل أجهزة الإعلام الآليّ إلى هدف دراسيّ بدلاً من وسيلة عمل.[2]

دور تكنولوجيا التعليم في المدارس:

تتطلب المدارس استخدام طرق تكنولوجيّة بهدف قياس مهارات الطلاب غير الملموسة، بالإضافة إلى برامج تعليميّة خاصّة بالطلاب والمعلمين، مثل تلك التي

---

[1] - الفرماوي، محمود، تطوّر مفهوم تكنولوجيا التعليم. www.kenanaonline.com.

[2] - المحيس، إبراهيم، أثر إستخدام الحاسوب في تطوير العمليّة التربويّة www.mohyssin.com .

(Christopher Dawson "52011-9-" Measuring the success of Ed Tech: Not all about test scores). www.zdnet.com

تُعطي المعلمين تغذية راجعة حول نقاط القوّة والضعف لدى الطلاب، وتوجّههم من خلال الموارد التكنولوجيّة الغنيّة المنوّعة، وتفحص مهارات التفكير المنطقيّ لدى كل طالب، وتزيد قدرتهم على استنباط المفاهيم المجردة. ومن الجدير ذكره أنّ هذه الأشياء تحتاج إلى إعدادات بنائيّة لأنّ التكنولوجيا تزوّد الإنسان بالإبداع.

إيجابيات تكنولوجيا التعليم:

أبرز الآثار الإيجابيّة لتكنولوجيا التعليم يتلخص بما يلي:

البحث: وجود مختبر للحاسوب في المدرسة يمكّن الطالب من استخدامه، واستخدام الموسوعات الرقميّة والإنترنت يساعده بشكل كبير في إنجاز أبحاثه بدلاً من مكتبة المدرسة القديمة والتي تفتقد للكثير من العناوين والمراجع.

تطوير العولمة: مثل الاستفادة من بعض المواقع للمساعدة في تعلم لغة جديدة عبر الإنترنت. إضافة إلى ربط المدارس الموجودة في أماكن أخرى من البلاد أو العالم معاً بهدف تمكين الطلاب من الالتقاء بزملائهم من خلال الاجتماعات المرئيّة.

التعلم عن بعد: كان الطلاب سابقاً يتمكنون من المشاركة في صفوف التعليم المستمرّ أو التعليم عن بعد في الجامعات أو الكليّات فقط من خلال البريد. أمّا مع تطوّر تكنولوجيا التعليم تمكن الطلاب من المشاركة خلال الوقت الذي يناسبهم عن طريق الإنترنت بحضورهم للحلقات الدراسيّة التي تعدّها المؤسّسات التعليميّة عبر الإنترنت.[1]

-التسهيل على أصحاب الإعاقات، حيث توجد الكثير من البرامج التعليميّة المناسبة لهم والتي تراعي احتياجاتهم.

-إعطاء جو من التشويق والمتعة، فلا يشعر المتعلم بالملل الذي كان يشعر به في الطّرق التقليديّة.

[1]- William McCoy, Five Positive Effects of Technology on Education/ www.smallbuisness.chron.com.

-إعطاء المعلم الفرصة لتقديم المعلومات بأكثر من طريقة، وبشكل أسهل من السابق.

-إمكانية تسجيل الدرس أو المحاضرة التي يريد الطالب الرجوع إليها مرّة أخرى بحيث يمكنه الاستماع إليها في أي وقت يحتاجها فيه.

-توفير الكتب التي يصعب على المتعلم الحصول عليها، وخاصة إذا كانت غالية الثمن، حيث يمكن أن يجدها مجانيّة على شبكات التواصل الاجتماعي أو على شبكة المعلومات.

-تساعد على حل مشكلة الفروقات الفرديّة بين الطلاب وذلك لأنها توفر العديد من الطرق التي تمكّن الطلاب من فهم المعلومة، كما أنّها تراعي أنماط التعلم (السمعيّ، البصريّ، والحسّي للطلبة)[1]

-تنقل العمليّة التعليميّة من المعلم إلى المتعلم وتجعل من الأخير محور العمليّة التعليميّة بما يجعله فعّالاً وإيجابيّاً طول الوقت.

-يُساعد الإدارات التعليميّة في التغلّب على نقص المعلمين والتغلّب على مشكلة الدروس الخصوصيّة.[2]

- سلبيّات تكنولوجيا التعليم:

على الرغم من وجود الكثير من الإيجابيات لتكنولوجيا التعليم، إلا أنّه لا يمنع من وجود بعض السلبيات، أهمّها:

-من التأثيرات الفيزيائيّة السلبيّة الجلوس لساعات طويلة على حساب ممارسة التمارين الرياضيّة أو ممارسة هواية معيّنة، وهذا يخلق نوعاً من وجع الرأس أو مشاكل في العيون.

---

[1]- «بتصرف» www.elearningindustry.com « Benefits of Technology Integration in 7" The education sphere.

[2]- المحسن إبراهيم، أثر استخدام الحاسوب على تطوير العمليّة التعليميّة www.mohyssin.com.

-الطالب يقضي فترات طويلة أمام الكمبيوتر للتحضير وكتابة المشاريع، لكن المعلم يستطيع أن يعرف هل الطالب استفاد وتعلم بشكل صحيح أو هو مجرّد ناسخ.[1]

-تكلفة تكنولوجيا التعليم مرتفعة

-تقلّل من تفاعل الطالب مع المعلم أو مع الزملاء

-قد تكون بعض المواد التعليميّة مخصّصة للاستخدام على نظام واحد، لذا لن تعمل بالشكل الصحيح في استخدام نظام آخر[2]

-نقص الموارد: الافتقار للأبحاث التي تثبت نوع التكنولوجيا الفعّالة.

- تتطلب معدات وأجهزة بالإضافة إلى اقتناء البرمجيات وهذا قد يكون مكلفاً ماديّاً.[3]

-الحاجة الدائمة لإعادة تدريب بعض المعلمين على استخدام الوسائل التكنولوجيّة في التعليم، حيث إن الكثير من المعلمين استخدموا الوسائل التعليميّة التقليديّة طوال حياتهم دون أي استخدام للتكنولوجيا.[4]

طرق استخدام تكنولوجيا التعليم:

يوجد عدّة طرق تساعد على إدخال المعلومات في الفصول التعليميّة منها:

1 -وسائل التواصل الاجتماعي: من خلال نشر مقالات مثيرة للاهتمام إلى جانب تحديث الفصول الدراسيّة والتواصل مع أولياء الأمور.

---

[1]- عبد العزيز، عبد الله، التربية في الوطن العربي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندريّة، ص 197-198، 2002 .

[2] -Disadvantages of e-learning www.le.ac.uk

[3]- History of Educational Technology www.sites.googl.com (بتصرف)

[4]- Top Advantages and Disadvantages 10" of Technology in Education. www.greengarageblog.org بتصرف

2 -مواقع عرض الفيديو: تحتوي هذه المواقع على ملفات وفيديوهات تعليميّة ومن الممكن تسجيل الدروس والمحاضرات التعليميّة ورفعها على ذلك الموقع.

3 -استخدام البريد الإلكتروني: من الممكن استعمال البريد الإلكتروني من أجل التواصل مع الطلاب خارج البيئة الصفيّة من أجل التناقش وتشجيع الطلاب على المشاركة في سير الدرس.[1]

4 -اللوح الذكي: أحد أجهزة العرض الإلكترونيّة التي يتم وصلها بجهاز الحاسوب الشخصي، ويكون اللوح مزوّدًا بميكروفون، وسماعات لنقل الصوت، ويعرض على ذلك اللوح كل من البيانات، أو الأشكال التوضيحيّة أو الصور. ومن الممكن الاحتفاظ بالمعلومات في ذاكرة الحاسوب ونقلها إلى أجهزة الطلاب.[2]

5 -الأجهزة اللوحيّة: مع انتشار التقنيات الحديثة بين الطلاب، أصبح من الممكن استخدام ما يحبّه الطالب في عمليّة التعليم، مما يزيد من فرص الاستيعاب والشغف لحضور الحصص، ومن الممكن استخدام اللوح الذكي من خلال طرق عدة

- توصيل الجهاز اللوحي بجهاز عرض البيانات
- توصيل شاشة الجهاز اللوحي بجهاز الكمبيوتر[3]

خلاصة البحث:

مع استخدام التكنولوجيا في التعليم، سنلاحظ اختلافاً واضحاً في دور كلّ من المعلّم والمتعلّم وطرائق التدريس والتقويم بين النظام التربوي الحديث والنظام التربوي التقليدي القديم. ففي النظام التقليدي يلعب المعلم الدورَ الأوّل في نقل

[1]- رشيد التلواتي، لماذا يجب استخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسيّة وكيف يمكن ذلك. «بتصرف» www.new-educ.com.

[2]- الحسين أوباري، ماذا تعرف عن السبورة التفاعليّة؟ www.new-educ.com.

[3] - رشيد التلواتي، طريقة استخدام الآيباد في الفصل الدراسي «بتصرف» www.new-educ.com.

المعلومات إلى المتعلم وإن تنوعت أساليبه وطرائقه، فهو بعيد بعض الشيء عن ميول المتعلم في عصرنا الحالي. على عكس النظام التعليمي الحديث الذي أصبح مواكباً لاهتمامات المتعلم. فيتغيّر بذلك دور الطالب فيميل إلى النشاط والمشاركة والتعبير عن رأيه ويتحقق لديه التعلم بفاعليّة.

توصيات ومقترحات:

بعد أن رأينا أنّ التربية والتعليم تأثّرا بسبب التطوّرات التكنولوجيّة، وأصبحت طرائق التدريس والتقويم التقليديّة غير فعّالة ولا تتماشى مع التطوّر التكنولوجي، صار لا بدّ من إجراء التغييرات اللازمة على العمل التربوي بما يتماشى مع المتطلبات العصريّة. وهذا لا يقتصر على استخدام التكنولوجيا في التدريس فقط، بل يعني إحداث ثورة شاملة في التعليم من حيث المناهج وطرائق التدريس ووسائل التعليم، إضافة إلى طبيعة المدرّسين، لتتلاءم مع متطلبات تكنولوجيا التعليم، وذلك من خلال:

-تدريب المعلمين على استخدام الوسائل التقنيّة في التعليم

-تثقيف المعلمين حول مزايا مبدأ التعلم الذاتي

-تثقيف المعلمين حول ضرورة تدريب الطلاب على استخدام الوسائل التقنية في التعلم

كما ويُطلب الاستفادة من إبداعات المتعلمين وذكاءاتهم المتعدّدة وتعليمهم مجموعة من المهارات الحياتيّة التي تُساعدهم على توفير فرص أفضل في الحياة بما يتناسب مع متطلبات عصر التكنولوجيا والمعلومات.

الدراسات والبحوث المستقبليّة:

نقترح للبحوث القادمة المواضيع التالية:

-وسائل التربية والتعليم الحديثة

-طرائق تقويم تتماشى مع التعليم التكنولوجي

-استخدام الطرق الناشطة في التعليم العالي

-التوازن في استخدام التكنولوجيا في التعليم

المصادر والمراجع:

1. -ابن خلدون (أبو زيد ولي الدين عبد الرحمن): مقدمة ابن خلدون، دار القلم، بيروت، 1981.
2. -حلاق، حسان، طرائق ومناهج التدريس، دار النهضة العربية، بيروت، 2006.
3. -عبد الخالق، رشراش، طرائق النشاط في التعليم والتقويم التربوي، دار النهضة العربية، بيروت، 2007.
4. -عواضة، هاشم، التخطيط في التعليم – التعلم، دار العلم للملايين، بيروت، 2005.
5. -عوض، حسين التودري، تكنولوجيا التعليم مستحدثاتها وتطبيقات، لا ناشر، 2009.
6. -دعمس، مصطفى، تكنولوجيا التعلم وحوسبة التعليم، دار غيداء للنشر والتوزيع، الاردن 2009.
7. -فيصل، دليو، التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال، المفهوم، الاستعمالات، الآفاق، دار الثقافة، المملكة الأردنيّة، عمان، 2010.
8. -جانبيه، روبرت، أصول تكنولوجيا التعليم، السعوديّة، جامعة الملك سعود، الطبعة الأولى، 2000.
9. -عبد العزيز، عبد الله، التربية في الوطن العربي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندريّة، 2002.
10. -منصور، أحمد، تكنولوجيا التعليم، الجنادرية للنشر والتوزيع، الأردن، 2015.
11. -أهميّة تكنولوجيا التعليم في العمليّة التعليميّة eg.edu.svu.www
12. -حلمي أبو الفتوح، عمّار، «تكنولوجيا الإتصالات وآثارها التربويّة والاجتماعيّة» دراسة ميدانيّة «البحرين» www.khayma.com/education-technology/study3.htm

13. -الفرماوي، محمود، تطوّر مفهوم تكنولوجيا التعليم. www.kenanaonline.com

14. -المحيس، إبراهيم، أثر استخدام الحاسوب في تطوير العملية التربويّة com.mohyssin.www

15. -رشيد التلواتي، لماذا يجب استخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسيّة وكيف يمكن ذلك.

16. -رشيد التلواتي، طريقة استخدام الآيباد في الفصل الدراسي www.new-educ.com

17. -الحسين أوباري، ماذا تعرف عن السبورة التفاعليّة؟ www.new-educ.com

18. -William McCoy, Five Positive Effects of Technology on Education

19. www.smallbuisness.chron.com

20. -Christopher Dawson "52011-9-" Measuring the success of Ed Tech: Not all about test scores. www.zdnet.com

21. -Benefits of Technology Integration in 7" The education sphere »

22. www.elearningindustry.com

23. -Disadvantages of e-learning, www.le.ac.uk

24. -History of Educational Technology www.sites.googl.com

25. -Top Advantages and Disadvantages 10" of Technology in Education

26. www.greengarageblog.org

27. -www.mawdoo3.com

28. -www.ar.m.wikipedia.org

29. -www.khayma.com/education-technology

التربية بالمسرح في المدرسة:
أهميتها، شروطها، أهدافها

أ.ياسين سليماني[1]

التحرير

تعتبر مسرحة التعليم طريقة ناشطة بامتياز، لما تتمتع به من قدرة على استكشاف أبعاد خفية في شخصية التلميذ، كما تزوده بمهارات التعبير، والجرأة على التكيف مع المواقف المختلفة ، من خلال تمثيل الأدوار.

مقدمة

تُواجه المدرسة في الدول العربية رهاناتٍ خطيرةً تجعلها في مواجهةٍ واضحةٍ مع مبدأ أساسيّ هو «الجدوى»، إذ مع الثورة المعلوماتية وانفتاح العالم على بعضه بعضًا صار من الصعب القول إنّ هذه المؤسّسات التي يُفترض فيها «التربية والتعليم» لها القدرة على الوصول إلى النتائج المطلوبة. ولعلّ الطرح الذي وضعه بعض التربويين مثل «جون ديوي» لا يزال موجودًا بشكل واضح، فهو يُحدّد في كتابه «المدرسة والمجتمع» واقع المدرسة التي «إذا وضعنا أمام «عين العقل» غرفة الدراسة الاعتيادية بصفوفها من المناضد الكريهة مرتّبة في نسق هندسيّ ومزدحمة جميعًا بصورةٍ لا تترك

[1] جامعة وهران-الجزائر

إلاّ أقلّ مجال ممكن للحركة، مناضد كلّها من حجم واحد تكفي لاستيعاب الكتب والأقلام والورق، وأضف إلى ذلك منضدة وبعض الكراسي والجدران العارية (...) إذا نظرنا إلى هذا كلّه استطعنا أن نتصوّر الفعالية التربوية الوحيدة التي يمكن أن تجري في محلٍّ كهذا: إنّ كلّ ما تراه عندنا مصنوع للإصغاء»[1]

إنّ المدرسة بهذا المعنى يغلب فيها التلقين واعتماد عقول على عقل واحد هو عقل المدرّس ولا يقوم عندها التلميذ أو المتعلّم إلاّ بامتصاص أكبر قدر ممكن من المعلومات. بينما تغيب فيها أدوات المناقشة وطرائق الحوار التي تفعّل الأفكار وتساعد على بناء شخصية المتعلّم التربوية والعلمية.

من هنا ظهرت الحاجة إلى إيجاد سبل جديدة قد لا تكون بديلة ولكنّها مساعدة للمدرسة، وقد يكون أنجع هذه السبل هو «المسرح المدرسي» الذي يخرج المتعلّم من الإصغاء والتلقين وحشو المعلومات إلى مستوى أكثر نضجًا وهو التفاعل مع الأفكار والمواد العلمية التي تُقدّم إليه عن طريق الفنّ. ولا شكّ في أنّ ما يُمكن الإفادة منه عن طريق استخدام أدوات فنّية متنوّعة سيكون أكبر وأشدّ تأثيراً من استخدام طريقة واحدة تقوم على إصغاء المتعلم لأستاذه الذي يكتفي في العادة بشرح الدرس دون اختبار وسائل لإظهار مدى استيعاب التلميذ لما يقدم له.

و«المسرح المدرسيّ» مفهوم مستقلّ عن «مسرح الطفل» يتقاطع معه في نقاط عديدة لكنّه يختلف عنه، ولذلك فإنّ هذه الدراسة تهتمّ بمجموعة من النقاط الأساسية: مفهوم المسرح المدرسيّ ودوره في بناء شخصية الطفل/التلميذ/المتعلّم من خلال النشاط المدرسيّ. نحاول أن نعرف من خلال هذا الجزء معنى هذا المسرح وعلاقته بأنشطة التعلّم وأهدافه من جهة ومراحل نموّ الطفل وعلاقتها بالمسرح من جهة أخرى. كما نحاول أن نعرف في جزء تالٍ: آفاق المسرح في النظام التربويّ العربيّ من خلال: الطريق إلى بناء مسرح مدرسيٍّ: الأهداف المتوخّاة، الموضوعات

[1] - جون ديوي، المدرسة والمجتمع، تر: أحمد حسن الرحيم، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، ط2، 1978، ص 51-52.

المقترحة للتمثيل المدرسي وكذلك دراسة استبيان يُبيّن أثر العرض على جمهور المشاهدين من التلاميذ في المدرسة كمرحلة تطبيقية تظهر سلامة أو عدم سلامة التنظير الذي بدأنا به.

إنّ هذه التساؤلات جميعًا تدخل ضمن سؤال رئيس يُطرح بشكل دائم حول التربية المدرسية وفاعليتها التي أخذت في التآكل شيئًا فشيئًا إلى أن وصل الأمر إلى تنظير البعض لـ«ما بعد المدرسة» أو «موت المدرسة» كحالة مجتمعية ترى أنّ المجتمعات الحداثية لم تعد تجد في المدرسة ما يُلبّي طموحاتها، فما يتعلّمه الطفل خارجها (في المنزل، النوادي، المراكز الثقافية..الميديا بثورتها المعرفية الهائلة) لا يمكن أن تظهر أمامه أي معرفة يتلقّاها الطفل داخلها. ولذلك فإنّ الانفتاح على «المسرح» ضمن عالمها قد يمنع هذا التنظير من أن يُصبح واقعًا.

دور المسرح المدرسيّ في بناء شخصية الطفل/التلميذ/المتعلّم:

أ. مفهوم المسرح المدرسيّ:

يجب التمييز عند الحديث عن المسرح المدرسيّ بين هذه التسمية وتسميات أخرى مثل «مسرح الطفل» و«المسرح التعليميّ» فـ«المسرح المدرسيّ» هو «مجموعة النشاطات المسرحية بالمدارس والتي تُقدّم فيها فرقة المدرسة أعمالاً مسرحية لجمهور يتكوّن من زملائهم وأساتذتهم وأولياء أمورهم وهي تعتمد على إشباع الهوايات المختلفة: تمثيل، رسم، موسيقى إلخ، كل ذلك تحت إشراف مدرب التربية المسرحية»[1]. أي لا يلزم أن يكون الممثلون فيه والقائمون عليه محترفين ويكفي أن يكونوا هواة، كما أنه يتوقف عند حدود المدرسة ولا يخرج عنها.

أما «مسرح الطفل» فإنه المسرح الذي «يقدمه المحترفون المتخصّصون للأطفال

[1]- فابر يتسيو كاسانيللي، المسرح مع الأطفال: الأطفال يعدون مسرحهم – تر: أحمد سعد المغربي، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة 1995، ص 14.

ويمثّل فيه الصغار إلى جانب الكبار في بعض العروض»[1] حيث نجد أن مسرح الطفل بهذا المعنى أوسع وأشمل من المسرح المدرسيّ وأكثر تنظيمًا وأدقّ بحكم أنّ القائمين عليه هم بالضرورة متخصّصون. أمّا المصطلح الثالث فرغم أنه من جهة التسمية يبدو قريبًا من المصطلحين السابقين إلاّ أنه بعيدٌ من جهة المعنى بعدًا تامًا، نعني به «المسرح التعليميّ» الذي لا يُراد به تعليم الطفل أو التلميذ تحديدًا إذ يعرّف بأنّه «كلّ مسرح يهدف إلى تثقيف جمهوره بدعوته إلى التفكير في مشكلة وإلى فهم حالة أو إلى تبنّي موقف أخلاقيّ أو سياسيّ» أي أنّه مسرح إيديولوجيّ أو سياسيّ وغالبًا ما يُعزى هذا النوع من المسرح لبريشت[2]

من هنا يمُكن الاتّفاق على تعريف موحّد للمسرح المدرسيّ بأنّه المسرح الذي يقوم داخل مبنى المدرسة سواء في قاعة خاصّة أو حجرة الدراسة ويكون الفاعلون فيه هم من التلاميذ وأساتذتهم، إذ يستوجب أن ينتمي أعضاؤه وأطرافه النشطون إلى المؤسّسة ويتم توجيههم وفق مقاييس بيداغوجية ضمن ما يتمّ تحديده في المدرسة نفسها.

ارتبط هذا النوع من المسرح بالمدرسة بحيث كان يقتصر دوره على تعريف التلاميذ وتدريبهم على فنون المسرح، ولكن التطوّر الحاصل في هذا المجال واتّساع مجالات توظيفه أصبح أحد العوامل الرئيسية في تحقيق الكثير من الأهداف التربوية وخاصّة العلمية والنفسية منها. كما أنّ الكثير من المفاهيم الأساسية والقيم الأخلاقية والوطنية يمكن أن تتحقّق عند التلاميذ من خلال المسرح المدرسيّ[3]. وللمسرح المدرسيّ عناصر يتوجّب مراعاة وجودها:

1 - **الحركة:** وهي الفعل الخلاّق الإبداعيّ مثل حركات الرقص. وتؤدّي الحركة إلى تنمية العقل والحواسّ، ويمكن تصنيفها إلى تصنيفات عدة بحيث يخضع كل

[1]- المرجع نفسه، ص 15.

[2]- باتريس بافي، معجم المسرح، تر: ميشال غ خطار، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2015، ص 556.

[3]- كمال الدين حسين، المسرح التعليمي: المصطلح والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2007، ص 25-26.

تصنيف للموضوع الذي تنتمي إليه الحركة في المسرح، وحسب بعض المناهج المتبعة في نوعية الحركة وشكلها. فنجد في النظريات النفسية لتنمية الشخصية نظرية الطاقة الزائدة وخلاصتها أنّ أنشطة التمثيل مهمتها التخلص من الطاقة الزائدة بوساطة عملية اللّعب ويتحقّق هذا في النشاط المسرحيّ بصورة جلية وواضحة[1].

2- **التعبير:** يرتبط التعبير بالإلقاء، ومن ثمة تأتي علاقته بالنطق والصوت، حين يعود بنا هذا العنصر إلى جهاز إصدار الصوت الذي يتوافق مع جهاز التنفس، إلاّ أنّه يرتبط بالصوت لأجل التلفظ، وإلالقاء، ومقتضيات التلفظ وطريقة إصدار الصوت وتوافقه مع بعض حركات الجسد مما يجعله مرتبطاً بالتعبير الجسديّ، وهو وسيلة اتّصال بين الذات والآخرين (الممثّل المصاحب أو المتلقّي) ويُساعد أيضًا على التقارب والتواصل والمحبة. فمن خلال الكلام والنطق يحوّل الطفل أفكاره ومشاعره الخاصّة في جوّ غير اعتياديّ وبوساطة التدريب والممارسة والمناقشات إلى أداء الأدوار في المسرح[2].

3- **الأداء:** يقصد به الأداء الفرديّ أو الثنائيّ أو الجماعيّ مما يجعله أقرب إلى المونولوج/ المناجاة أو الديالوج/ الحوار. ويقوم الأداء على عنصرين أساسين أوّلهما: تصوير شخصية الدور وتحليلها وفهمها والعيش بأحداثها. «ينبغي على شخصيات المسرحية أن تبدو حقيقية بحيث تتعاطف معها كما لو كانت تعاني من أزمتها فعلاً. وثانيهما: التعبير بما يقدم ومحاولة خلق تواصل ما بين الإلقاء وبين الكلمة والإيماءة والحركة»[3].

4 - **الحوار:** عنصر أساسيّ في الكتابة للمسرح، ويرتبط ارتباطاً كبيراً بالنصّ المسرحيّ، وهو من عناصر بناء الخطة المسرحية الخاصّة بالمدرسة القائمة على لعب الأدوار والارتجال مما يجعله مكمّلاً للأداء وفنّ التمثيل.

---

[1]- فابر يتسيو كاسانيللي، مرجع سابق، ص 23.

[2]- المرجع نفسه، ص 24.

[3]- سيث ليرر، أدب الأطفال: من إيسوب إلى هاري بوتر، تر: ملكة أبيض، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، ط1، 2010، ص 95.

5 - **التمثيل الصامت (البانتومايم):** ويعني التعبير الصامت أي الفعل بلا كلام. وترجع أهمية البانتومايم إلى معطى سيكولوجيّ يُؤكّد تأثّر معظم الناس عن طريق المشاهدة، وكذلك يتمّ التأكيد على هذا النوع من المسرح أن تقدم المسرحيات بتمهيد أو مشاهد ميمية، على ألا تطول مرحلة التمهيد أو المشاهد الميمية. تُعدّ هذه من العناصر المهمّة المسلّية للتلميذ والتي تجعله متشوّقًا لمتابعة العرض[1] .

ب. متطلّبات وصفات المشرف المسرحيّ:

يقول عالم التربية «جون كلارك» إنّ «مهمة التربية أن تُراقب هذا العمر الضعيف (للطفل) الغضّ، الذي يجعله عقله الفارغ وغير الواعي واقعًا في شباك ملذّات الحواسّ غير قادر على التنبؤ بعواقب الأشياء»[2]. ولذلك يأتي دور المدرسة كما يأتي دور المسرح فيها. غير أنّ الواقع لا يفرض على التلاميذ في المسرح المدرسيّ الدراية التامّة والعلم الواضح بفنون المسرح لكي يقوموا بالتمثيل المسرحيّ، وخصوصًا أنّ التلميذ يحبّ اللّعب، لكن في الفنّ المسرحيّ يكون اللّعب موجّهاً ومنظّمًا بشكل يشغّل الطاقة الكامنة عند التلميذ، ولكي يصبح التلميذ ممثّلاً هناك بعض المتطلّبات للمسرح المدرسيّ أو التربويّ منها:

- أن يتقمّص التلميذ الشخصية والحدث المقدّم له.
- تقسيم الأدوار والالتزام بالدور.
- الاستمرار بالدور والحركة حتّى ينتهي الدور المقدم له.
- القدرة على التذكّر وتكرار الحركات.
- القدرة على ترتيب الأفكار.

ويمكن استثمار طاقات التلاميذ الذين يمتلكون الحسّ الكتابيّ، وتدريبهم على

[1] - المرجع نفسه، ص.

[2] - سيث ليرر، مرجع سابق، ص 95.

كتابة المسرحية، وإعطاؤهم مفاتيح الكتابة، واختيار التلاميذ الذين يتّفق بُعدهم الجسميّ والنفسيّ وميولهم، مع الأدوار المرسومة للمسرحية. ومن المهمّ أن يتحسّس المربيّ مراحل النموّ عند الأطفال والشباب؛ ليستطيع بالتالي تقديم مسرحية مناسبة لأعمارهم، وقادرة على إحداث الأثر المطلوب، والتأكّد من حماسة التلاميذ للمشروع، وترك المجال للأفكار والاقتراحات مهما كانت طريفة أو غير عملية، وبناء الديكور والخلفيات بالتعاون بين المعلم وتلاميذه. كما ينبغي أن يتحلّى المشرف التربويّ بعدد من الصفات لكي يكون قادراً على قبول تحدّيات مهمّته، والنجاح في أدائها.

• لهذا يمكن اعتبار اختيار النصّ المسرحيّ الملائم عمليةً صعبةً، لا بدّ للقيام بها من الإلمام بأمور كثيرة، منها:

- ملاءمة النصّ للمرحلة التي يقدّم فيها مضمونًا وشكلاً، بحيث تتحقّق المتعة للأطفال لا للكبار، والقدرة على تفجير طاقات الأطفال، والمساعدة على كشف مستوى ذكائهم، كما ينبغي أن يكون مضمون النصّ قادرًا على كسب ثقة الأطفال واحترامهم وإيمانهم بفائدتها، بحيث يكون عاملاً على الإفادة تربويًّا واجتماعيًّا وترفيهيًّا.

- ملاءمة النص مع قدرات الفريق وعدده، ولا بدّ من مراعاة الإمكانات المادية والبشرية. وليس من الضرورة اختيار نصّ فوق القدرات الذاتية لفريق العمل أو دون هذه القدرات، ولا بدّ من تلاؤم النص مع شروط الإنتاج والعرض: مكان التمثيل، والمناظر، والملحقات.

- تلاؤم النص مع العملية التربوية؛ منهجًا وسلوكًا، بطريقة التوازي أو التكميل أو التطوير.

- ضرورة تناسب الأسلوب والمضمون مع قدرات الأطفال العقلية والنفسية والاجتماعية.

- استخدام لغة بسيطة جميلة تتوازى مع المرحلة، وتثريها.

- مراعاة المضامين حسب سنيّ العمر، والبعد عن الإقحام والمباشرة والخطب والنصائح؛ إذ لا يستطيع الطفل إدراكها بالشكل الفجّ.

- المحافظة على وحدة الموضوع ممّا يُساعد على عدم تشتيت أذهانهم كما يُساعد على تجسيد أفكار وقيم ومفاهيم ضرورية.

- النصّ المسرحيّ الناجح يقوم على الكوميديا والأجواء الخيالية والموضوع الواقعيّ.

- عدم طول المسرحية حتّى لا تُجهد التلاميذ المنتجين وتُؤدّي إلى عدم تركيزهم، وحتّى لا تُجهد التلاميذ المشاهدين وتُؤدّي إلى مللهم.

- اعتماد المشاهد الصامتة التي لا تحتاج إلى حوار كبير، إذ يصعب على الأطفال حفظه.

- تحريك مشاعر الطفل: «الجد والفرح، والحزن والشفقة، والصراع، والتوتّر، والصدام، والمفارقات»؛ في لغة فصيحة مبسّطة خالية من الأخطاء، ولغة تنمي عندهم القدرة على التفكير والابتكار والخيال.

- أن يتضمّن النصّ فكرة قومية، ليست بالضرورة أفكارًا سياسيّة مجرّدة، بل سياسة مرتبطة بفلسفة التعليم.

- أن يتضمّن النص معايير أخلاقية: «الإخلاص، والنبل، والشجاعة، والتضامن، والأمانة، والبطولة، والعمل، والعدالة، من خلال سِيَرَ كبار القوّاد، والأبطال القوميّين.

• والنصّ أنواع يمكن تحديدها في نقاط واضحة:

النصّ المؤلف، وهو إمّا نصّ مؤلّف للمسرح المدرسيّ، مستمدّ من الحياة العامة، أو محادثة تعالج مفردات المنهج.

النص المرتجل، وهو قصّة يسردها المعلّم ويرتجل الطلاب تمثيلها

النص المعدّ عن: القصص والمغامرات، أو التاريخ، أو السير الذاتية، أو الحكايات.

• **تطوير مصادر النصوص:**

تشجيع الكتّاب المسرحيين طلاّبًا وأساتذة.

تشجيع الكتّاب على الترجمة أو الإعداد.

إعداد مسابقات لأفضل نصّ ورصد مكافآت لذلك.

نشر وتعميم المسرحيات الفائزة والجيدة.

دراسة وتحقيق المسرحيات القديمة والحديثة، والعمل على توفيرها ليختار المشرف منها ما يناسبه

موضوعات المسرحيات المدرسية:

يمكن إيجاد عدد لا نهائيّ من المواضيع التي تهمّ الطفل أو التلميذ وتفيده في بنائه النفسيّ والعقليّ والجسمانيّ. ويمكن تنظيم هذه المواضيع كالتالي:

موضوعات حول الطبيعة: المطر، والثلوج، والجفاف، والجبال، والوديان، والحيوانات

موضوعات عن التاريخ. موضوعات أدبية تراثية: حكايات، وخرافات، وأساطير..

موضوعات اجتماعية: الحبّ، والعلاقات الأسرية والعائلية والصداقة..

موضوعات تنمّي المعايير الجمالية من خلال المسرحيّات الشعرية.

موضوعات مأخوذة من قصص الأطفال أو شخصيّات يعرفونها في الحياة أو في القصص.

العمل مع التلاميذ:

إنّ المشرف المدرسيّ أستاذًا كان أو مساعدًا تربويًا أو غيرهما من أعضاء الأسرة التعلمية يتواصل مع التلاميذ لإبداع العمل المسرحيّ في أفضل الأحوال، ويتوجّب عليه أن يفرّق بين العمل مع التلاميذ في المدرسة الابتدائية والعمل معهم في المستويات الأخرى:

العمل في المدارس الابتدائية:

- اختيار الأسلوب المناسب، ومعرفة خصائص المرحلة

- التشجيع على الارتجال

- تفجير رغبة التلاميذ بتقليد الكبار

- الابتعاد عن إجبار الطفل على تقليد المشرف أو المعلم...

- إبقاء الطفل على عفويّته، بعيدًا عن القواعد الصارمة حتّى لا يصل الانطباع السيّئ للتلميذ في هذا العمل بأنّه لم يخرج من الصفّ المدرسيّ إلاّ لصفّ مشابه له.

- تطوير موضوع بسيط مثل: تخيّل أنّ المدرسة قرية، أو تخيّل حدوث حريق، أو عملية انطلاق صاروخ....

- اعتماد «الحلبة» شكلاً للمسرح.

- التدريب في الحصص، بخلاف الإعدادية والثانوية حيث يكون التدريب بعد الدوام.

- تهيئة الأطفال لكلّ طارئ

العمل في الإعدادية والثانوية:

- التدريب بعد الدوام
- يقترب مسرحهم من مسرح الكبار
- الاعتماد على نصوص معدّة

شكل المسرح «الحلبة» أو غيرها «كالخشبة» أو التنويع.

مسرحة القصّة والمنهاج:

يمكن اعتبار فعل المسرحة (théâtralisation) هو العمود الفقري لأيّ نشاط مسرحيّ موجّه للتلميذ، فإضافة إلى أنّ المشرف على العمل المسرحيّ يحاول تقديم مجموعة من المفاهيم والأفكار عن طريق إبداع عمل فنّي على الخشبة فإنّ «المسرحة» تعني تحويل أفكار ومواضيع موجودة في الأصل عند التلميذ في الكتب المدرسية والبرامج التربوية إلى «صياغة درامية من إقامة حوار وإبداع توتّر دراميّ ونزاعات بين الشخصيات وديناميّة الأفعال»[1]. وتظهر هذه المسرحة في:

مسرحة القصّة: وتتمّ عن طريق الخطوات التالية:

فهم فكرة القصة تتبع الأحداث -كمبتدئين- والمبدع قد يقدّم ويؤخّر، يحذف أو يزيد، يغيّر أو يطوّر الفكرة.

تقسيمها إلى فصول ومشاهد.

- الالتزام بالحوار الأصليّ في الغالب مع إضافة ما يلزم.
- مراعاة الحبكة، وإيجاد الحلّ المناسب للأطفال وتفكيرهم.
- الالتزام بالطابع العام للقصّة، وذلك ليس ملزمًا للمبدع.

---

[1] - باتريس بافي، معجم المسرح، مرجع سابق، ص 536.

- مراعاة زمان ومكان التمثيل.

- إضافة ما يُناسب المسرحية ويُسهم في إخراجها.

- حذف الدور أو الحوار الذي لا يسهم في بناء المسرحية[1].

أهمّ طرق تمثيل القصّة (ومسرحتها) للأطفال:

- يقرأ المشرف القصّة للأطفال قراءة شيّقة

- يوزّع الأدوار حسب رغبات الأطفال، وفقًا لما يراه مناسبًا

- يمثّل معظم الأدوار، ويشاركه الأطفال

- يقوم المشرف بتأليف القصّة من خلال أخذ أفكار الأطفال، وما يراه، ويكتبها بشكل مسرحي جديد

- يبني معهم المسرحية الجديدة، ويمثّلون الأدوار كلٌّ على حدة، ثمّ يمثّلون الأدوار مجتمعة[2].

مسرحة المنهاج:

- يختار المشرف نصًا من المنهاج يمكن تحويله لمسرحية

- يقرأ المشرف النصّ مع الأطفال، ويتناقشون فيه.

- يحدّد مع الأطفال الشخصيّات الممكنة، والأدوار، ومراحل التمثيل، والأفكار التي يُبنى عليها الحوار

- يُكلّف مجموعة منهم كتابة المسرحية حسبما دار في النقاش

- يراجعها مع الطلاب

- يُشكّل هيئة إدارية تُشرف على اختيار: فئة تمثل، وفئة تهيّئ المسرح وتزوّده بما

[1] - المرجع نفسه، ص 539.

[2] - المرجع نفسه، ص 541.

يحتاج، وفئة تدريب بإشرافه، وفئة ترسم الديكورات بمساعدة الزملاء جميعًا

- تعيين يوم العرض

- دعوة أولياء الأمور، والعرض أمام جمهور المدرسة.[1]

اشتراك الأطفال في عملية الكتابة:

- جمع الأطفال، ووصف الموضوع، وتسجيل الملاحظات، والتعديل بما يناسب

- ضرورة وجود مندوبين بين الأطفال يسجّلون ملاحظاتهم.

- المشرفون والأساتذة يسألون الطلاّب بما يفيد النصّ

- اعتماد عملية حضور الأطفال البروفات (التدريبات)

- تكليف بعض الطلاب بصياغة النصّ النهائيّ مع متابعتهم[2].

دور الجهات المسؤولة:

- العمل على توفير مشرفين فنّيين في المدارس يقدّمون خطط عمل سنوية، ومن الممكن تخصيص مشرف فنيّ لكلّ مدرستين أو ثلاث، ينسّقون مع المدير والمعلمين.

- تقديم نماذج مسرحية تعليمية وإبداعية ضمن المنهاج المقرّر.

- إجراء المسابقات الجادّة والمموّلة تجهيزاً وجوائز محفّزة ومتابعة ذلك سنويًا

- تطوير أداء المعلمين في اعتماد المسرح أسلوبًا من أساليب التدريس المعتمدة والقائمة على التنويع

- الاستفادة المرحلية من جهود الفرق المحلية القائمة فعلاً.

---

[1] - محمد إسماعيل الطائي، إشكالية الأداء في عروض المسرح المنهجي، مجلة الأكاديمي، جامعة بغداد، العدد 45، سبتمبر 2017، ص 97.

[2] - المرجع نفسه، ص 101.

- الاهتمام بطباعة النماذج المسرحية المحلية والخارجية ونشرها من أجل تعميم الاستفادة منها

- حثّ التلفزيون على تقديم العروض الناجحة بعد إعدادها تلفزيونيًا، وعدم الاكتفاء بتقديم برامج الأطفال القائمة على النمط التقليديّ[1].

تجربة عملية (في ظلّ المعطيات القائمة حاليًّا):

- الاستفادة من المساحة الزمنية الممنوحة للإذاعة المدرسية صباح كلّ يوم من أجل تقديم مشاهد مسرحية قصيرة (إسكتشات)

- الاستفادة من الأيّام الوطنية والدينية التي يُخصّص لها مجموعة من الحصص من أجل تقديم المسرحيات الطويلة نسبيًّا.

- اعتماد الأسلوب المسرحيّ في تقديم بعض جوانب المنهاج الملائمة مع إشراك التلاميذ في الإعداد والتنفيذ، مع مراعاة التنويع في أساليب التدريس.

- الاستفادة من حصص التعبير الماثلة في جميع السنوات الدراسية؛ لتنمية موهبة الكتابة والتذوّق الفنيّ لعناصر العمل المسرحيّ.

- إعادة الاهتمام بحفلات نهاية العام وتكريم التلاميذ الأوائل، والخروج عن النمط التقليديّ في اعتماد الكلمات الخطابية لمثل هذه المناسبات.

- الاستفادة من جهود بعض الفرق المحلية التي تهتمّ بمسرح الأطفال، من خلال استضافتها في المدارس، أو تنظيم وفود التلاميذ لمشاهدة عروضها على خشبة المسرح خارج أسوار المدرسة[2].

---

[1] - المرجع نفسه، ص 103.

[2]- فوزي عيسى، أدب الأطفال: الشعر، مسرح الطفل، القصة، الأناشيد، دار المعرفة الجامعية، عمّان، ط1، 2001، ص 256.

ج. أهداف المسرح المدرسيّ:

ويمكن إيجاز الأهداف التي يحاول المسرح المدرسيّ تحقيقها من خلال هذه النقاط:

- **المستوى النفسيّ:** يرى كثير من علماء النفس أنّ التمثيل هو من أهمّ الوسائل التي تستخدم لتحقيق الشفاء النفسيّ، فقيام التلميذ بتمثيل دور ما في إحدى المسرحيّات، أو قيامه بمشاهدة تلك المسرحية يؤدّيان عادة إلى خفض التوتّر النفسيّ، وتخفيف هذه الانفعالات المكبوتة، وذلك عندما يندمج الممثل أو المتلقّي في جوّ المسرح والمسرحية في أثناء الأداء أو يتقمّص دوراً معيناً فيها. فبوساطة التمثيل يمكن معالجة بعض السلوك أو المشاكل النفسية كالخجل والانطواء وعيوب النطق. ويتجلّى معنى التمثيل لدى أغلب علماء النفس في أنّه المجال الحيويّ الذي به تتنفّس أعصابهم ويفرّغون به ما يعجّ في نفوس بعضهم من القلق والقسوة لخلق نوع من الاتّزان النفسيّ[1].

فضلاً عن أنّه وسيلة تقوم على الترويح والتسلية، لأنّ المسرحيّات المقدّمة هي وسائل اتّصال فعّالة للتعبير عن فكرة أو مفهوم أو شعور معين، وهي تعتمد في ذلك على اللّغة وحركة الجسم وتعبيرات الوجه والإشارات وأسلوب الكلام، وكلّ ذلك يجعل منها وسيلة ذات قوّة اجتماعية هائلة فضلاً عن أنّها علاج جمعيّ ووسيلة للتثقيف والتأثير والتوجيه إلى جانب الترويح والتسلية الهادفة. فالمسرح يعالج الخوف والخجل من مواجهة الناس، وله قدرة على تفجير كلّ الطاقات المكبوتة داخل التلميذ، فهو يُعيد التوازن النفسيّ إليه، ويُحقّق جاذبيته على مستويات متنوّعة[2] هي :

- **الجماليّ:** ففي المستوى الجماليّ يعمل المسرح في ذلك مثل الموسيقى والرسم والرقص على إشباع احتياجات الإنسان العاطفية وإشباع كلّ ما هو جميل.

---

[1]- المرجع نفسه، ص 259.

[2] - إياد كاظم طه السلامي، المرجع السابق، ص 99.

- **الذهنيّ:** وفي المستوى الذهنيّ نجد أنّ النموذج الدراميّ يتضمّن التعبير عن نسبة هائلة من أعظم الأفكار التي تفتّق عنها عقل الإنسان.

- **الاقتصاديّ:** إنّ عمل التلاميذ لإنتاج العمل المسرحيّ يُرسّخ في نفوسهم شعوراً يدعوهم إلى عدم الإسراف والتبذير، كأن يحافظوا مثلاً على الأصباغ والألوان وقطع الخشب وقطع الملابس الزائدة من عمليه الطلاء والخياطة، ولا يبذِّروا في استعمالها، وعدم ترك مواد الطلاء والرسم في علب مفتوحة حتّى لا تتعرّض للتلف، والاستفادة من قطع الأثاث القديم. وهذا كلّه يعطي التلاميذ درساً في الاقتصاد والمحافظة على الأشياء التي يمتلكونها واستخدامها في الوقت المناسب[1].

التعاون واكتساب المهارات: إنّ العرض المسرحيّ وتنفيذ متطلّباته يفرض على التلاميذ نوعاً من المشاركة في نشاطات عدة وفي مختلف أنواع الفنون والأعمال التي يتطلّبها العرض. فالتلاميذ يمكن أن يشاركوا في تشغيل الإضاءة من خلال عملية الربط الكهربائيّ ومعرفة كيفية عدم الإسراف في الطاقة ونوع الربط الذي قد نحتاجه في البيت، وما عملية قصّ قطع القماش لاستخدامها في صنع الديكور إلّا عملية لتعلّم الاستفادة القصوى مما يتوفّر لدينا من خام لعمل الأزياء[2].

ويحاول الأستاذ أو الأساتذة هنا اختيار المسرحيات التي لها هدف تعليميّ واضح مع صبغه بالشكل الفنيّ المطلوب في مثل هذه الأعمال حتّى لا تتحوّل إلى عملية تلقينية لا تختلف عن الدرس في قاعة الدراسة. والمسرحيات التعليمية تُكتب لتقديم مادة علمية للتلاميذ في شكل مسرحيّ مبسّط يستطيعون من خلاله فهم الأحداث التاريخية أو المعالم الجغرافية أو العلوم الطبيعية أو ما سواها[3]

---

[1] - المرجع نفسه، ص 217.

[2] - المرجع نفسه، ص 219.

[3]- فوزي عيسى، مرجع سابق، ص 256.

مراحل الطفولة:

أ.مرحلة الطفولة المبكرة (من 3 إلى 6 سنوات)

تتميّز هذه المرحلة، التي من الواضح أنّها من أولى خطوات الطفل في الحياة، بما يسمّيه بعض الفلاسفة وعلماء التربية بـ«الذكاء الحدسيّ» و«الحدس»، كما يعرّفه برغسون «هو تفهّم مباشر للواقع الذي لا يستطيع العقل أن يتفهّمه»[1]. ويقع الحدس في الواقع في منزلة بين منزلتين: ملكة الغريزة التي تنشط على نحو لا شعوريّ وبشكل أكبر عند الحيوان وأقلّ عند الإنسان، وملكة العقل التي هي أكثر سيطرة لدى الإنسان وأقلّ عند الحيوانات الأدنى منه. والحدس هو الطريقة المناسبة للحصول على المعرفة الخاصة بعالم الديمومة الذي يعتبر النشاط الفنيّ (والمسرح المدرسيّ من ضمنه) أحد تجلّياته، إنّه حالة من التوحّد مع الموضوع الذي يدركه المرء ويريد أن يفهمه[2].

إنّ الطفل في هذه المرحلة لا يزال غير قادر عن تقديم أدلّة أو إعطاء براهين لإثبات أيّ رأي أو إقناع أيّ أحد بما يُريد أو يقول رغم محاولته إدراك العلاقات المنطقية المتبادلة أو العكسية في ترتيب الأشياء وإعادة ترتيبها، مع أنّ هذه المرحلة تعتبر متطوّرة عن سابقتها (من اليوم الأول لميلاده إلى ثلاث سنوات) من حيث اتّساع لغته بشكل يُمكّنه من التواصل مع العالم الخارجيّ والاحتكاك به. وهنا يمكن للمسرح أن يتدخّل في تعليمه مجموعة من المبادئ والمفاهيم المناسبة له (في الروضة أو الصفوف التحضيرية السابقة عن مرحلة التمدرس القانونيّ) إذ «كلما كان النصّ المسرحيّ بسيطًا واضحًا بعيدًا عن التركيب وتعقّد العلاقات الفنية كان أكثر ملاءمة لأطفال هذه المرحلة»[3]

---

[1]- شاكر عبد الحميد، التفضيل الجمالي: دراسة في سيكولوجية التذوق الفني، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 276، ط1، مارس 2001، ص 120

[2]- المرجع نفسه، ص 120.

[3]- سعيد أبو الرضا، النص الأدبي للأطفال، أهميته ومصادره وسماته، توزيع منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر، ط1، 1978، ص 29.

وللطفل في هذه المرحلة العمرية مجموعة خصائص أو سمات يمُكن إشباعها عن طريق المسرح، ومن هذه الخصائص: الإحساس بالافتقاد والرغبة في الاستعادة، فالطفل مرتبط بأمّه ويحزن إذا فارقته ويفرح إذا عادت إليه فإذا تمّ تقديم مسرحية تتضمّن افتقاد الشيء ثم استعادته فإنها ستدخل البهجة في نفسه ويكون قد بلغ هدفًا أخلاقيًا مناسبًا لمستواه العمريّ والعقليّ كما يستمتع بما فيها من لمسات فنيّة جمالية تتّصل بنموّ الحدث والتشويق، كما أنّه لو واجه إحباطًا من محيطه ينشأ لديه شعور بالحاجة إلى الصديق المثاليّ الذي يرتاح إليه ويعوّض العزلة فتكون هنا مسرحية تتضمّن الصداقة بين شخصيّتين (من البشر أو الحيوانات أو الأشياء «مسرح الأشياء Théatre d'objets») يمكن أن تشبع هذه المسرحية شعوره بالحاجة إلى الصديق.

فالمسرحية الملائمة لهذه المرحلة قد تتكوّن من حدث بسيط يشتمل على عقدة بسيطة «كما قد تتطوّر طبيعة الشخصيات من نوعيات لصيقة ببيئة الأطفال كالأب والأم والإخوة إلى شخصيات ليست لصيقة ببيئتهم لكنّها مألوفة لديهم كالمدرّسين والزملاء والضيوف والأصدقاء»[1]

ويمكن أن توصف المسرحية في هذه المرحلة بأنّها:

- تعتمد أساسًا على الحركة أكثر من الكلام.
- تجري الأحداث في عالم الحيوانات والطيور أو الأشياء.
- تكون مبسّطة واضحة تعتمد على المحسوسات وتبتعد عن المجرّدات قدر الإمكان.
- استخدام الإبهار في الإضاءة والألوان والأزياء والأشكال الأخرى.

ب. مرحلة الطفولة المتوسّطة (من 7 إلى 9 سنوات):

[1] - المرجع نفسه، ص 31.

تنمو القدرة على التركيز عند الطفل في بداية هذه المرحلة، ويتدرّج مدى الانتباه عنده. وهي المرحلة التي يكتسب فيها كفاءات هامّة أهمّها القراءة والكتابة، كما يصبح قادرًا على توسيع ملكة الخيال. وهنا تكون المسرحيات المدرسية التي تشبع هذا الخيال وتدعم استقلال الطفل النفسيّ عن الكبار وتحديد شخصيّته المنفردة ودعم الخيال والتصوّرات الإبداعية والتمتّع بالمحبّة والرعاية كلّها تكون محبّبة للطفل. وفي هذه الفترة تتّضح عند الطفل الفروقات بين الأولاد والبنات واختلاف الاهتمامات بين الجنسين. ويمكن للمسرح أن يُواجه هذا التباين. كما يتقبّل الطفل في هذه المرحلة المغامرات الخيالية التي تصوّر البطولات وتحكي الانتصارات وسير الأبطال وماضي الشعوب[1].

وفي هذه المرحلة تظهر عند الطفل (أو بعض الأطفال) مشكلات نفسية كالخوف والانطواء وعيوب الكلام وحالات التنمّر أو اعتداء بعض الأطفال على زملائهم. وهنا تظهر الفعالية الحقيقية للمسرح المدرسيّ في تصحيح السلوكيات ومفاهيم التربية[2]

ومن أهمّ سمات مسرحيات هذه الفترة أنّها:

- مستمدّة من البيئة الاجتماعية
- مشتملة على توجيهات تربوية واجتماعية تُؤكّد القيم بأسلوب غير مباشر.
- تحتوي على أسلوب واضح وفكرة بسيطة.

ج.مرحلة الطفولة المتأخّرة (من 9-10 إلى 12 سنة):

نعني بالطفولة المتأخّرة المرحلة الزمنية التي يعيشها الطفل وتسبق مرحلة النُّضج وهي امتداد للمرحلة السابقة من حيث تنوّع معدل النموّ الجسمانيّ وتنوع الاهتمامات بين الذكور والبنات. فالنموّ عند البنات يُصبح أكثر وضوحًا. فالفروقات

[1] - سعيد أبو الرضا، النص الأدبي للأطفال، المرجع السابق، ص 31.

[2] - عبد المنعم جميل، المسرح المدرسي ومكانته في التربية، منشورات نادي المدينة، السعودية، ط1، 2011، ص 56.

«لا تظهر فقط بلغة المستويات، إنّها تظهر أيضا بلغة «الأساليب»[1]. وهكذا سيلزم أنّ «طريقة بيداغوجية لا يمكن أبدًا أن تكون «الأفضل» بالنسبة للتلاميذ كلّهم معًا: إنّها ذات مفعولات مختلفة في أغلب الأحيان لدى أطفال يعملون عملهم الوظيفيّ على نحو مختلف»[2]

يتهيّأ الطفل في هذه المرحلة إلى المغامرة والبطولة والمنافسة والشجاعة، ولذلك يكون المسرح وظيفيًا من حيث قدرته على إشباع هذا الميول مع ما يتوجّب -كما سبق- أن تكون مضامينه ذات أهداف إنسانية وقيم تشجّع إحساسه بالأخلاق وتساعده على التوافق مع بيئته ومجتمعه مثل مسرحيات البطولات التاريخية والعلماء والمخترعين والمكتشفين والرحّالة إضافة إلى مسرحيات ذات طابع خياليّ تقوم على المبادئ والأُطر العلمية والنفسية نفسها.

ومن أهم سمات مسرحية هذه الفترة توفّرها على:

- الواقعية وتوسيع مفهوم البطولة والشجاعة.
- المعلومات العلمية
- تأكيد القيم الأخلاقية والسلوكية والانتماء بطريقة غير مباشرة.

د.مرحلة المراهقة والشباب (من 12 إلى 18 سنة):

هذه الفترة هي أخطر المراحل عند الطفل، ففيها يتمّ تشكيل حياة الفرد وتوجيه سلوكه وتكوين شخصيّته وميوله. وغالبًا ما تنطبع هذه الفترة على باقي حياة الفرد. إذ تحدث في هذه المرحلة تغيّرات عنيفة متنوّعة في الجسم كما تحدث في العقل، وهي مرحلة تتجلّى فيها كثير من الغرائز والميول والانفعالات الجائشة القويّة.

---

[1] - موريس روشلان، الفروق الفردية في المدرسة، تر: وجيه أسعد، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، ط1، 2018، ص 06.

[2] - المرجع نفسه، ص 07.

والمسرح كغيره من الأنشطة الرياضية والفنية الأخرى يلائم ما يتجلّى في الشبّان من الحيوية المتفجرة والنشاط الفيّاض ومع القلق النفسيّ والميول والغرائز القويّة، فكلّها تجد في مثل هذا النشاط المسرحيّ منفذًا صالحًا ومتنفّسًا جيدًا يُخفّف ضغطها وفي الوقت نفسه يستغل قواها ويُوجّهها التوجيه السليم. وقد بيّنت عديد الدراسات التي قام بها بعض الباحثين مثل لورنس وبالمجرين (Palmgreen) أنّ الدوافع الأولية التي تدفع الشباب الأصغر سنًّا (الأقلّ من 18 سنة وهي آخر مراحل المدرسة) لاستخدام الوسائل الفنيّة (مسرح أو سينما أو غيرهما) هي أن يعرفوا أشياء عن الناس الآخرين والأماكن والثقافات الأخرى وأن يشعروا بالمتعة أو الترفيه أو التسلية وأن يتحكّموا في حالتهم المزاجية ويقوموا بتقويتها وأن يتوحّدوا مع الشخصيات الموجودة في العمل الفنّي توحّدًا مرتبطًا بعواطف الحبّ أو انفعالات الغضب أو الحزن أو الفرح أو الفخر وأن يستفيدوا من وجود المتلقّين أو المشاهدين الآخرين معهم من أجل زيادة استمتاعهم[1]

ويمكن اختصار سمات المسرحية المدرسية في هذه الفترة بأنّها:

- تؤكّد المثل العليا.
- ذات أهداف تربوية.
- تخاطب العقل والمفاهيم المجرّدة التي لم يكن يستوعبها في الفترات والمراحل السابقة.

1.علاقة المسرح المدرسيّ بمراحل النموّ عند الطفل/التلميذ:

شخصيّة المتعلّم هي مجموع الصفات التي يتميّز بها الشخص وتخصّ كلّ جوانب حياته، ومقياسها هو العلاقة مع الآخرين قصد التكيّف مع المستجدّات والمواقف الجديدة التي يكون لها أثر في تكامل شخصيته. وانطلاقًا من أنّ المسرح واسطة في

[1] - شاكر عبد الحميد، التفضيل الجمالي، مرجع سابق، ص 366.

نقل الحادثة أو الحوادث التي تعجّ بها مختلف القصص الواقعية والمتخيّلة فإنّ له أثرًا بالغًا في تكوين شخصية الطفل أو المتعلم إذ يقوّم الاعوجاج الذي وقعت فيه الأسرة عن قصد أو غير قصد في بناء شخصيته على اعتبار أنّ العمل المسرحيّ قصّة تدخل «بأسلحتها المشوّقة الفعّالة لتساهم مع البيت بطريقة واعية مدروسة في تشكيل شخصية الطفل تشكيلاً صحيحًا سليمًا ولتعمل من جانبها على معالجة وتصحيح ما قد يكون البيت قد وقع فيه من أخطاء في هذا المجال»[1]

أمّا على مستوى التغيير في بناء شخصية المتعلّم فالمسرح المدرسيّ له القدرة على تحريره من قيود الزمان والمكان حتّى يأخذ من سابقيه أو أسلافه، وأن يستمدّ معالم الحضارة وأن يتشرّب من ينابيع الماضي الصافية من خلال إثارة الدافعية عنده في التقبّل ممزوجة بالمتعة والسرور الذي يحدثه أثرُ العمل المسرحيّ، وهذه المتعة «ليست متعة فردية، فهي تنعكس متجلّية على الآخرين وتمتّد ما بين المتفرّجين، فالمتفرّج قد يصدر علامات متعة محدودة أو أخرى كبيرة كالضحك أو ما يولّده الألم النفسيّ من متعة، ويعتبر سريان العدوى أمرًا مهمًّا في متعة المتفرجين (التلاميذ وأساتذتهم) فالتلميذ لا يحضر العرض وحده وإذا ما كان بفرده فإنّه سيكون أقلّ سعادة[2].

فالمسرح هنا يجعل من تنمية القدرة التخيّلية عاملاً أساسيًا يُساعد في أن «تساهم طريقة الدراما الإبداعية مع بقية الأنشطة المسرحية وبخاصة الأنشطة التي تعتمد على تمثيلية المشكلات الاجتماعية ولعب الأدوار والمواقف التمثيلية في زيادة خصوبة خيال المتعلّم لأنّ عملية التمثيل تتطلب من المتعلّم تخيّل الموقف الذي يقوم بتمثيله»[3].

بالإضافة إلى الجانب الإبداعيّ في تكوين شخصية المتعلم/ التلميذ فإنّ المسرح المدرسيّ يسعى إلى إغناء جميع المشاهدين من المتعلمين حاثاًّ إياهم على تمثّل الموقف كلٌّ حسب تركيبته وتكوينه النفسيّ والعقليّ لطبيعة الفنّ، ولذلك فإنّ كتابة

[1] - أحمد نجيب: فن الكتابة للأطفال، ص 67.

[2] - ميسون علي، مفهوم المتعة في العرض المسرحي، مجلة الحياة المسرحية، وزارة الثقافة، دمشق، سورية، العدد 82-83، شتاء وربيع 2013، ص 62.

[3] - أمير إبراهيم القرشي: المناهج والمدخل الدرامي، ص188.

الكبار (من المعلمين) للصغار (التلاميذ) وتمرينهم على الكتابة لإنتاج نصوص تتلاءم مع أعمارهم تتطلّب قدرة في كيفية النسج والتركيب لأجزاء العمل المسرحيّ وفق شخصياتهم ومتطلّباتهم العلمية والنفسية والسلوكية وما تتطلبه من توجيه.

إنّ المسرح المدرسيّ يحاول ممارسة إمكانياته الهائلة في تكوين طفل/ تلميذ يتمتّع بمنظومة قيمة إيجابية تشجعه على أن تكون علاقته بنفسه (نفسيًا وعقليًا) وبمحيطه (الأسرة، المدرسة، المحيط الأوسع) علاقةً متوازنة وسليمة. لذلك وجب أن يكون التكامل بين منظومة القيم وتكوين شخصية المتعلم/ التلميذ حقيقيًا وواضحًا ضمن هذا المسرح.

• المسرح المدرسيّ ونتائج علم النفس حول الأنماط السلوكية:

إنّ علم النفس ولا سيما السلوكيّ منه يهتمّ بقياس ومعرفة الواقعة للفرد بما تحتويه من مظاهر والاهتمام بالعوامل المؤدّية إلى اضطراب السلوك، ويُعرّف بـ»أنّه الحكم على الشخصية أو تقييمها من خلال الملاحظة المباشرة في المواقف الاجتماعية المختلفة سواء كانت هذه المواقف عفوية أو مصطنعة»[1]. ولمعرفة كيفية التعامل مع الشخصية وبنائها بناءً فعّالاً وممنهجًا لا بدّ من وضع أنماط محدّدة أو فئات فتختلف طريقة تحديد النمط من خلال السمات، فمثلاً اعتقد الطبيب الإغريقي «أبقراط» أنّ الناس أنماط ولكن وفق المزاج وقسّمها إلى أربعة: (المكتئب والمتفائل والخامل والمتهيّج). وقد صنف «كارل يونج» الناس إلى انطوائيين ومنبسطين من خلال معرفة أبعادهم النفسية، أمّا (ايزنك) فيؤكّد من خلال دراساته للشخصية على وجود أبعاد يمكن حصرها في الآتي:[2]

1 - الانبساطيّ: ومكوّناته الاندفاعية والاجتماعية، والميل إلى المرح والحيوية والضحك وسرعة البديهة والتفاؤل، دائم النشاط والحركة، ينفعل بسرعة ولا يُسيطر على انفعالاته في أغلب الأوقات.

[1] - أمير إبراهيم القرشي: المناهج والمدخل الدرامي، ص188.

[2] - أمير إبراهيم القرشي: المناهج والمدخل الدرامي، ص188.

2 – العصابيّ: ومكوناته عدم الثبات والانفعالية وعدم الاتّزان مع شكاوي بالجسم (كالصداع والاضطرابات الهضمية والأرق وآلام الظهر). ومن سماته القلق والاكتئاب والشعور بالذنب وانخفاض توقير الذات والتوتّر والخجل وتقلّب المزاج والنفس.

3 - الذهانيّ: ومكوّناته عدوانية مع قساوة وسلوك غريب غير متأثّر بالمشاعر الشخصية، مندفع ومتبلّد، صارم العقل متصلّب مع عدم الحساسية ونقص الاهتمام بالآخرين، والمخاطرة بحب الأشياء غير العادية وعدم الاكتراث بالمخاطر.

4 - الذكي: مكوّناته أولاً: السرعة في الأداء العقليّ ومدى الصعوبة، وثانيًا: الدقة في عملية مراجعة الأخطاء واختبار صلاحية الحلول، وثالثاً: المثابرة في وضع حلول للمشكلة باستمرار. ووجد العلماء أنّ هناك علاقة عكسية بين الذكاء اللفظيّ والعمليّ عند المنطوين وارتفاع الدقة والمثابرة لديهم أيضًا .

أمّا طبيب الأمراض العقلية السويسري كارل غوستاف يونغ (Jung)، وفي مراحل متأخّرة من أبحاثه، صنّف الكائنات الإنسانية إلى بعدَين سلوكيَّين أو نمطَين وأسماهما «نمطا السلوك». وهنا لا بدّ من الإشارة إلى أنّ نمطَي السلوك اللذين سنتناولها في سياق البحث ليسا «الأنيما والأنيموس» وإنما النوعان (المنبسط والمنطوي)، لأنّ أغلب «أصحاب نظريات الشخصية مهما كانت معتقداتهم أو اتّجاهاتهم يفترضون أنّ الشخصية تتضمن ميولاً قطبيةً قد يتصارع [يصارع] بعضها البعض الآخر ولا يُستثنى منهم يونغ، فهو يعتقد أنّه يجب أن تُؤسّس النظرية السيكولوجية الشخصية على مبدأ التعارض أو الصراع لأنّ التوتّرات التي تخلقها العناصر المتصارعة هي لبّ الحياة ذاتها وجوهرها، فبدون التوتّر ما كانت لتوجد طاقة ومن ثمّة ما كانت لتوجد شخصية»[1] وإن الخصائص الرئيسة للنموذجَين هي:

أ – الانبساطيّ Extroverted : هو عكس الانطوائيّ. وأيضًا من أنماط الشخصية

[1] - المرجع نفسه، ص188.

الإنسانية، ومن أهمّ سمات الانبساطيّ أنه اجتماعيّ الاتجاه، واقعيّ التفكير، يميل إلى المرح، ينظر إلى الأشياء في محيطه كما هي من حيث قيمتها المادية الواقعية، لا لأهميّتها ودلالاتها المثالية، وهو بذلك يتعامل مع الواقع الذي يعيشه بدون خيالات أو تأمّلات ويعالج أمور حياته بالممكن والمتاح من الطاقة الفعلية وينجح في أغلب الأحيان في إيجاد الحلول التي يتوافق من خلالها مع البيئة الاجتماعية .

إنّ «التعويض يكون في التفاعل بين الاتّجاهات المتعارضة للانبساط والانطواء، فإذا كان الانبساط هو الاتّجاه الأعلى أو الغالب في الأنا الشعوريّ، فإن اللاشعور سوف يُعوّض ذلك بأن يُنمّيَ اتّجاه الانطواء المكبوت، ويعني هذا أنّه إذا كان الاتجاه الانبساطيّ محبطًا بشكل ما، فإنّ الاتّجاه اللاشعوريّ الانطوائيّ سيحكم قبضته على الشخصية فارضًا نفسه»[1].

وضع عالم النفس التحليليّ «كارل يونغ» تقسيمات الانبساط والانطواء في الشخصية، ورأى أنّ الانطوائيّ يكون أحياناً أكثر اهتماماً بالأحاسيس منه بالأفكار الواقعية، في حين يكون الانبساطيّ في أغلب الأحيان قليل الإحساس في أمور حياتيّة ذات صلة بالمشاعر المرهفة أو الإحساسات. إنّه بمعنى آخر يتعامل مع الواقع كما هو بدون تضخيم أو إثارات عاطفية .

يميل الشخص الانبساطيّ إلى العمل دائماً ولا سيّما في المهن التي لها مساس مباشر مع البشر وتغلُب عليها صفة المكاسب المادية مثل البيع والشراء والمتاجرة بالسيارات القديمة أو بالعمل التجاريّ الحرّ أو المهن ذات العوائد المالية المتنوّعة والوفيرة .

يتميّز صاحب الشخصية الانبساطية بالقابلية العالية للتكيّف السريع مع الأحداث والمواقف، ويمتلك مرونة عالية بحسب متطلّبات الحياة وظروف التواصل الاجتماعيّ وتحقيق مكاسب مادية عالية ونجاحات تقترن بالرضا الذاتيّ والاجتماعيّ .

---

[1] - أمير إبراهيم القرشي: المناهج والمدخل الدرامي، ص188.

إنّ هذا النمط من الشخصية يُلاقي الإعجاب والقبول من الكثير من الناس، ولعلّه الأوفق بين شرائح المجتمع. ويرى بعض الناس أنه شخصية طبيعية يمكن التعامل معها بشيء من المرونة من خلال الأخذ والعطاء بسهولة. وكان «كارل يونغ» حينما وضع هذين التقسيمين للشخصية «انطوائية» و«انبساطية أو اتصالية لم يكتفِ بهما، بل طوّر هذه الأنماط بتقسيمات أخرى لكلّ منهما إلى النوع الفكريّ والعاطفيّ والحسيّ والإلهاميّ، وكلّ هذه الأنماط ذات صلة بشخصيّتَي الانبساط والانطواء .

وقد أكّد «يونغ» في بادئ الأمر، سنة 1909، أنّ الانطواء صفةٌ مميزة لشخصية الفصاميّ، ثم عاد سنة 1911 ليُبيّن العلاقة بين السايكاستينيا (Psychasthenia)، وهي تسمية تطلق على مجموعة من الأمراض النفسية (كالمخاوف الوهمية والوساوس والأفكار المتسلّطة وللأفعال القسرية) وبين «الفصام» وهو اضطراب وظيفيّ في الشخصية يبدو على شكل أعراض تتناول جميع جوانب الشخصية كالجانب الانفعاليّ والفكريّ والسلوكيّ، ويتميّز الشخص المصاب بهذا المرض بانسحابه من العالم المحيط به والعيش في عالمه الخاص المليء بالأوهام والخيالات. وفي سنة 1913 توصّل «يونغ» إلى تقسيمه المشهور في الانبساط والانطواء ووصف الهستيريا بأنّها المرض النفسيّ الذي يتعرّض له الشخص الانبساطيّ والمرض النفسيّ للانطوائيّ .

يقول يونغ: حينما نحاول التمييز بين الانبساطيين والانطوائيين فإنّنا لن نستطيع أن نغطّي كلّ الفروق في شخصياتهم والتي يمكن ملاحظتها، فتصرّف شخص انطوائيّ في موقف معيّن قد يختلف عن تصرّف شخص انطوائيّ آخر في الموقف نفسه، وهذا ينطبق على الانبساطيين أيضاً: «إنّ الطرز التي قدّمها «يونغ» تيبولوجية. بإعداد عددٍ من الاختبارات للانطواء – الانبساط، وإن هناك كتابات سيكولوجية كثيرة في الموضوع، ولكنّ النتائج تشير إلى أنّ الناس لا يندرجون في فئتي الانطوائيين أو الانبساطيين، بل إنّ كلا الاتّجاهين يوجدان بنسب مختلفة لدى جميع الناس تقريبًا»[1].

ويرى «يونغ» أن طاقة الحياة الموجودة لدى الفرد الانبساطيّ والانطوائيّ قد تظهر

[1] - أمير إبراهيم القرشي: المناهج والمدخل الدرامي، ص188.

على شكل عمليات غير منطقية تقرّرها الصدفة والملاحظات العابرة غير المنطقية. وعلى هذا قسّم «يونغ» العمليات المنطقية إلى قسمَين أيضاً هما الإحساس والإلهام، فالبشر بالنسبة إليه يُقَسّمون إلى أربع فئات هي:[1]

(1) فئة المفكّرين. (2) فئة الوجدانيين. (3) فئة الحسّاسين. (4) فئة الملهمين .

وتصاحب كلّ ناحية من هذه النواحي صفات تدلّ على الانطواء أو الانبساط. فقد يكون الفرد انطوائياً وهو نزّاع إلى التفكير والوجدان أو الإحساس والإلهام. وينقسم الناس تبعاً لذلك إلى الأنماط التالية:

أ. النمط الانطوائيّ المفكّر: ويتّجه صاحبه نحو الحقائق الباطنية ويصوغ آراءه من الخيال وهو بعيد عمّا يجري حوله من أحداث. ثمّ إنّه عنيد، عمليّ، خجول وصامت وشارد الذهن .

ب. النمط الانطوائيّ الوجدانيّ: ويتميّز الفرد في هذا النمط بأنه أسير القوى الباطنية والعوامل الشخصية الذاتية. يغلب عليه طابع الحزن ويعيش في عالم من أحلام اليقظة، ولهذا فإنّ صاحب هذا النمط يميل إلى الصمت والعزلة.

جـ. النمط الانطوائيّ الحسّيّ: وتستحوذ على صاحب هذا النمط الخبرات العاطفية وهو يفسّر الأشياء من وجهة نظره الخاصة وهو بعد ذلك خياليّ ويؤمن بالأشباح.

د. النمط الانطوائيّ الملهم: ويغوص صاحب هذا النمط في اللاشعور ويظلّ وفياً لخبراته البعيدة المظلمة وكلّ ما هو غريب وغير اعتياديّ. إنّ صاحب هذا النمط يضرب على نفسه ألف نطاق ونطاق من العزلة، ويدخل في هذا النمط المتصوّفون والمتعصّبون دينياً وسياسياً .

وممّا ورد تتضح لنا الصعوبة في تصنيف الأفراد إلى فئات معينة ومحدودة وقائمة

[1] - المرجع نفسه، ص 190.

بذاتها، وذلك لأنّ الأفراد قد يشتركون في أكثر من نمط واحد من أنماط التكوين الشخصيّ.

ب - الانطوائيّ: هو الشخص الذي يميل إلى الانكفاء على نفسه، بخاصّة، حينما يفاجأ بصراعات انفعالية وضغط في بيئته. والشخص الانطوائيّ خجول، ويتجنّب الناس ويرتاح للوحدة. والعلماء الفلاسفة يمكن أن نطلق عليهم أنّهم من الانطوائيين .

أيضًا الانطوائـيّ (Introverted) هو شخصية متقوقعة ومنزوية على نفسها، وفي أكثر الأحيان تعيش في عالمها الخاص بطبيعتها، حتّى إن كان معها شيء من الإيجابية فهي تقع في دائرتها أو مبدعة فإبداعها مطعم بصفاتها لذا فهي عائق في طريق تقدّمها.

المقصود من الانطواء الذاتي أو الانكفاء على الذات، وهو مفهوم اصطلاحيّ استخدمه «يونغ» للدلالة على اتّجاه الاهتمام صوب الداخل وإلى الذات بدلاً من التوجّه نحو العالم الخارجيّ والناس والأشياء. هو نمط من أنماط الشخصية تتحكّم في صوغه عوامل الوراثة والبيئة. وهنا فإن للبيئة أثراً حيويًّا ومهمًّا في تنميط شخصية الإنسان بكافة أنشطتها التعليمية والترفيهية والتطويرية، فالنمط الانطوائيّ هو نتاج هذه البيئة، ويتّصف الشخص الذي يتّسم بهذا النمط بعزوفه عن العالم الخارجيّ وعيشه في عالمه وأخيلتِه ومشاعرِه ومثلِه العليا الخاصّة بِه. وهو متردّد وخجول وحسّاس ويتميّز بقلّة النشاط وعدم الثقة بما يحيط به، ويتركز كلّ اهتمامه في ذاته، وتتّصف علاقاته مع الآخرين بالضيق والعمق. وإنّ النمط الانطوائيّ يتم تفتيته عن طريق الفنون ومنها المسرح، فتتم إعادة الصحّة النفسية للتلميذ كي يكون إيجابيّا وقد غادر الروح الانطوائية وتحولت طاقته إلى طاقة بنائه[1].

وأهمّ خصائص الانطوائيّ يمكن أن نحدّدها بالآتي :

- رغبته في أفكاره ومشاعره ومثله العليا وتقديره لها .

[1] - أمير إبراهيم القرشي: المناهج والمدخل الدرامي، ص188.

- نظريّ ومثاليّ .

- يمعن الفكر والتصميم ويتردّد في إعطاء حكم نهائيّ .

- غير اجتماعيّ .

- رغباته وشهواته تتّجه نحو ذاته .

- قليل الثقة بما يحيط به من أفراد وأشياء .

- قليل النشاط .

- سوداويّ .

- خجول ومتردّد .

- يكره التعقيد ويتناول كلّ جديد بحذر وخوف .

- يحبّ الوحدة والانعزال .

- مفكر وذو خيال واسع .

- لا يحبّ المجتمعات .

- شديد الحساسية ومؤدّب وذو ذمّة وضمير .

- متشائم .

- يحتفظ بأحسن مزاياه لنفسه لذا لا يفهمه مَن حوله بسرعة .

- يملك معرفة غير اعتيادية وتنمو عنده مواهب فوق المستوى الاعتياديّ .

- سلبيّ، رقيق، هادئ، مسالم، يسيطر على نفسه ويُعتمد عليه، قلق، متحفّظ، رزين، صلب، كئيب .

• **عوامل وأسباب الانطواء:**

هذا النوع من السلوك المعقّد لا يمكن ردّه إلى عامل معيّن. ولكن على الأغلب تُشكّل وتصاغ أساليبه بتضافر عوامل رئيسة عدة في ذاته وفي بيئته النفسية والاجتماعية، ومن أهمها :

• النقص الجسمانيّ الذي يتناول تركيب عضو من أعضاء الجسم أو وظيفته. وقد يتعلّق بهيئته الظاهرية أو بحجمه ومنظره الخارجيّ، كفقدان عين أو شلل ولاديّ أو حركة غير سوية نتيجة حادث معيّن أو القصر الشديد أو البدانة المفرطة أو أيّ تشويه ظاهر يشعر به الفرد أو ينسب إليه من قبَل الآخرين حتّى وإن كان ذلك وهماً .

• العوامل المتعلّقة بالجانب العقليّ، خاصّة آثارها في المجال المدرسيّ. وهذا الجانب مهما كانت أسبابه فإنّه يُعرّض الانطوائيّ لحالات قاسية خاصّة عندما تعقد المقارنات بينه وبين سواه من رفاقه، خاصّة الأصغر منّه سناً أو حجماً، وقد تدفعه تلك المواقف إلى الشعور بالنقص وتفرض عليه تجنّبها بالابتعاد عن الآخرين وعن المواقف التي يُحتمل أن تثار فيها تلك الجوانب.

• عدم توفّر الفرص أمام الفرد في طفولته من أجل مواجهة الحياة بالاعتماد على النفس حيث يقوم بعض الآباء بالإسراف بحماية أبنائهم ويعملون على التدخّل في شؤونهم والقيام بأعمالهم والمشاركة بألعابهم، وبهذا يحرمونهم فرص النموّ والتكيّف في مواجهة الحياة. وهذا السلوك يقود إلى إحدى الحالتين النفسيتين وهما إما أن يكونوا انطوائيين وإما متمرّدين ميّالين للتحكّم والاستبداد .

• قسوة الوالدين: يعمد بعض الآباء إلى القسوة والتعسّف عند معاملتهم لأبنائهم اعتقاداً منهم أن ذلك أضمن أسلوب في تقويم اعوجاجهم وحالتهم. وقد يبدأ هذا الأسلوب منذ عهد الطفولة. وقد يمتثل الطفل أو المراهق بسبب الضعف أو الالتزام الخلقيّ لتلك الأوامر والنواهي دون أن تتاح له فرصة التفكير أو الإدراك أو الاستيعاب وإنّما يقوم بذلك إرضاء للوالدين وتجنّباً لغضبهما، وقد يكون ذلك مبعث سرور

الوالدين ورغبتهما الاستمرار فيه. أما الطفل فإنّه يفقد تدريجياً أهمّ مقوّمات التكامل النفسيّ وأسس الثقة بنفسه وينسحب إلى ذاته.

• التذبذب في المعاملة وعدم استقرارها في اتجاه واحد: إن أخطر ما يحصل للطفل هو معاملة والده غير المستقرّة، فقد يُعامل بلين وعطف ورفق وفي الوقت نفسه يُحاسب باعتباره أصبح رجلاً، فيلام على أبسط الأخطاء والهفوات كما قد يحصل أن يعاقَب أحيانًا ويسامح أحيانًا أخرى على العمل نفسه وفي مواقف متشابهة. إنّ هذا التذبذب في المعاملة بين القسوة والليونة يُؤدّي إلى حيرة الطفل ومن ثمّ اضطرابه النفسيّ وعدم ثبات نظرته لنفسه أو الثقة بذويه مما يجعله ينسحب إلى داخل نفسه ويعيش معها.

•المناخ النفسيّ للعائلة: من أهمّ أسس نموّ الشخصية وتكاملها هو البيت. فالبيت المضطرب في علاقاته والذي تشيع في جوّه روح الشكّ والريبة وعدم تبادل الثقة والاحترام يخلق أشخاصاً تنقصهم الثقة بالنفس لأنّ الفرد وهو طفل يتميّز بإحساسات مرهفة شديدة التميّز .ويحتاج البيت في علاقاته إلى الاعتدال دون أن يتطرّف سواءً أكانت تلك العلاقات بين الأبوين أم بين أحدهما والأبناء. وذلك كلّه يُؤدّي بالطفل إلى أن يحسّ أنّه لم يخلق إلّا لإرضاء أهله أو مضايقتهم. وهكذا يؤدّي به هذا الشعور إلى إدراكه لعجزه وضآلته وضعفه والى تكوين مركب النقص لديه .

إنّ تحديد أنماط الشخصية يمنح الدارس والباحث في بناء الشخصية مفاتيح مهمّة ورئيسة للتعامل مع كلّ شخصية من خلال ما تفرزه من سلوكيات تقود نحو نمطها، وبذلك يتم وضع السياقات أو الطرق العلاجية لنمط الشخصية المحدّد.

ونتيجة لما سبق من هذا التحليل النفسيّ يُمكن التلخيص بما يلي:

1 - يُؤكّد علماء النفس أنّ التمثيل هو من أهمّ الوسائل التي تستخدم لتحقيق الشفاء النفسيّ، فقيام التلميذ بتمثيل دورٍ ما في إحدى المسرحيات، أو قيامه بمشاهدة المسرحية يؤدّيان عادة إلى خفض التوتّر النفسيّ وتخفيف هذه الانفعالات المكبوتة.

2 - يتمّ الشفاء النفسيّ عندما يندمج الممثّل أو المتلقّي في جوّ المسرح والمسرحية أثناء الأداء أو يتقمّص دوراً معيّناً فيها، فعن طريق التمثيل يُمكن معالجة بعض السلوك أو المشاكل النفسية كالخجل والانطواء وعيوب النطق.

3 - يرى أغلب علماء النفس أنّ التمثيل مجال حيويّ يروّح عن أعصاب التلاميذ ويفرّغ ما في نفوسهم من القلق والقسوة لخلق نوع من التوازن النفسيّ.

2.أثر العرض المسرحيّ المدرسيّ على المتعلّمين (التلاميذ): مرحلة تطبيقية

تمّ اختيار مجموعة من العروض المسرحية إضافة إلى الحصول على نصوصها وعددها ثلاثة (3) لتطبيق ما سبق البحث فيه والتأكّد من وجود الخبرات المعرفية الضرورية التي نظّر لها التربويون وعلماء النفس من أجل أن يكون للمسرح المدرسيّ القيمة الفاعلة المرجوّة.

وهذه العروض كلّها في مدينة وهران الجزائرية، في ثلاث متوسّطات. ويعود السبب في عملية اختيار هذه النماذج إلى كونها متوفّرة وتغطّي الأهداف التي يسعى البحث إلى تحقيقها والمتمثّلة في الأبعاد السابق ذكرها.

1. مسرحية «ماهر والدكتور لوز» لـ: جيهان فيصل.

2. مسرحية «مملكة النحل» لـ: عماد الشنفري.

3. مسرحية «هدية العصفور» لـ: جليل خزعل.

مسرحية ماهر والدكتور لوز:

كتبت «جيهان فيصل» نصّها هذا «ماهر والدكتور لوز»، وقبل أن نضع ملخّصًا للمسرحية استعدادًا للمناقشة النقدية فإنّ ملاحظة أولية عن العنوان تُظهِر لنا عدم اتساقه مع المضمون، إذ إنّ العملَ يُناقش مشكلات مجموعة من التلاميذ وكيف يصلون في الأخير إلى حلّ لها. فالعنوان لم يرتفع ليكون محاكيًا لمضمون العمل،

ولو أنّه لا يمكن لأحد أن يُصادر حقّ الكاتبة في اختيار العنوان الذي تراه مناسبًا، غير أنّ الأوفق كان: «رحلة البحث عن الدكتور لوز» وليس «ماهر» الذي لم يكن إلاّ واحدًا من مجموعة تضمّ إضافة إليه خمسة من الأطفال. مع أنّه يجب التنبيه إلى مزية في هذه المسرحية من جانبها الشكليّ، فلم يسقط العمل في بعض المطبّات «كأن يوجّه لغة حواره باتّجاه الإنشائية والاستطراد اللفظيّ بدلاً من أن يُعطي الأولوية للاقتصاد في الكلام ولقوّة الأفعال»[1]

المسرحية تتناول شخصية تلاميذ بالمرحلة المتوسطة لدى كلّ واحد منهم مشكلة، أحدهم يرغب بالتخلّص من مشكلاته مع زميله، الثاني يعاني من انعدام الأصدقاء بسبب تسلّطه، الثالث جبان، والرابع أجنبيّ يحاول اكتساب المعرفة الجيدة باللّغة العربية. هناك بنت أيضًا أنانية رغم أنها متفوّقة في دراستها، وبنت أخرى متردّدة في كلّ أفعالها. عندما ينتشر خبر عودة الدكتور لوز المخترع الشهير إلى المنطقة يُحاول كلّ واحد من الطلبة زيارته للاستفادة من علاجاته لمشاكلهم. وفي الطريق يتلاقى الطلبة مصادفة فيكتشفون أنّ الجميع لديه التوجّه نفسه. ثم يضلّون الطريق في رحلتهم إلى هدفهم وتلتقيهم عصابة فيتمّ اختطافهم، ويتمكّنون من الإفلات منهم وتقديمهم للشرطة بفضل تعاونهم. الدكتور لوز الذي لا يظهر إلاّ في المشهد الأخير من المسرحية يؤكّد لهم أنّهم أبطال:

الدكتور لوز: أثبتت حبوبي فشلها أمام سحر الإرادة الإنسانية.. اذهبوا أنتم رائعون بلا حبوب[2].

تحاول هذه المسرحية أن تثبّت إيمان الطفل/ التلميذ بنفسه وبقدراته، أن يعتمد على نفسه في مواجهة مشكلاته في الحياة، وكان هدفها بالضبط دعم «الإنسان المستقلّ،

[1] - رياض عصمت، المسرح العربي: سقوط الأقنعة الاجتماعية، الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، سورية، ط2، 2011، ص 13.

[2] - جيهان فيصل، ماهر والدكتور لوز، الهيئة العربية للمسرح، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2016، ص 36.

الإنسان الحرّ (إذ) لا ينظر الكائن إلى نفسه ككائن مستقلّ ما لم يكن سيّد نفسه ولا يكون سيّد نفسه إلاّ عندما يدين بوجوده لنفسه فقط»[1]. وهذا صميم المسرح ضمن أفقه السوسيولوجيّ بالنسبة للطفل، بحكم اجتماعية الظاهرة المسرحية إذ لا يمكن للمسرح «أن يؤول تأثيره إلى الذات المبدعة وحدها وإنما يتعدّى مجاله التأثيريّ ليشمل طائفة أو طوائف تتلقّى هذا العمل بأدوات الفهم والتأويل على اختلاف طبقاته وتموجاته» [2].

اعتمدت مسرحية «ماهر والدكتور لوز» على ديناميكية لافتة في توالي الأحداث، وتتابعها السريع، وهو سبيل «صحيٌّ» لاستغلال الوقت النفسيّ الذي يمكن للطفل أن يتلقّى فيه العمل الفنّي، وارتكزت على تيمة أساسية هي «محبة الحياة» أو «كيف نحيا أفضل ضمن مجتمع إنسانيّ فيه الكثير من المشكلات التي تواجهنا» وهو فهم حقيقيّ لدور الفنّ عند الطفل. إنّ إريك فروم يؤكّد على نقطة في غاية الوضوح ولكنها في غاية الأهمية أيضًا: «يتمثّل أهم شرط لتطوير حب الحياة لدى طفل ما بتواجده مع من يحبون الحياة.. ويمكن أيضًا أن نذكر التوجيه نحو «فنّ الحبّ» وتحريض التأثير على الآخرين والتأثر بهم وحثّهم على عيش حياة ممتعة وعميقة»[3] وهو ذاته ما حاولت هذه المسرحية أن تقدّمه.

إنّ هذا النوع من المسرحيّات يُحاول أن يتموقع ضمن الفضاء التأثيريّ للطفل أو التلميذ بحيث يجابهُ الحاجة النفسية والاجتماعية له، إذ لا جدوى من عمل مسرحيّ لا يتأسّس كعرضٍ باعتباره رحلة واقعية الدافع والهدف تجري أحداثها في هذا الزمان، ويعي مسافروها (صنّاع العمل) التيارات الفكرية والنفسية والفلسفية التي تجابه الإنسان المعاصر، وتُعرّضه لخيارات وجودية حاسمة لا مناص منها. وأصعب خيار هو خيار البناء الفنّي والأسلوب والطرح الجادّ لأنّه الخيار الذي

[1] - إيريك فروم، كينونة الإنسان، مرجع سابق، ص 82.

[2] - ياسين سليماني، سؤال الدراما: من أنطولوجيا الفعل إلى إستطيقا التلقي، دار شهرزاد، عمان، الأردن، ط1، 2017، 15.

[3] - إيريك فروم، جوهر الإنسان، تر: سلام خير بيك، دار الحوار، اللاذقية، سورية، ط2، 2014، ص 6.

ستحَدِّدُ نتيجتُه مدى نجاح المسرحية أو إخفاقها في التواصل مع البيئة المحلية والجمهور»[1].

مسرحية مملكة النحل:

فيما يخصّ المسرحية الثانية كتب «عماد الشنفري» مسرحيته «مملكة النحل»، وهي كما يبدو من عنوانها، تظهر أحداثها ضمن مملكة للنحل يقوم فيها عسّول باللّعب والمرح دون أن يقوم بمساعدة أقرانه، ثم يُحاول أن يستدرج بعضهم للتجوّل بعيدًا رغم قوانين المملكة التي تحتّم على الجميع العملَ قبل أن يحلّ الشتاء فيدّعي أنّ هناك خلف التلّة نهرًا من العسل وزلّاجات من أغصان الأشجار متدلية إلى النهر[2]. تنكشف الكذبة أمام الملكة فتحكم على عسّول بالحرمان من الدخول إلى المملكة والنوم خارجًا. يأتي الدبّور، عدوّ النحل، باحثًا عن خلية ليأكل العسل ويجد عسّول، فيُحاول أن يجعله يخبره بمكانها، لكنّه يرفض ويكذب عليه (هنا يكذب عسّول للمرّة الثانية) أنّها توجد خلف التلّة، غير أنّ الدبّور يحتاط للأمر بعدما يدّعي عسّول أنّه مكسور حتّى لا يذهب معه (كذبة ثالثة) إذ يقوم بربطه إلى شجرة برباط وثيق ويذهب. تأتي عاصفة فتتحرك الشجرة إلى أن تسقط أمام باب المملكة، فتمنع الجميع من الخروج ويبقى عسّول مربوطًا في جذعها إلى أن تأتي الفراشة فتساعده على فكّ وثاقه. يحاول الاثنان دحرجة الجذع من أمام باب المملكة فلا يتمكّنان بسبب ضعفهما، إلى أن تُعلن الفراشة انسحابها خوفًا من عودة العاصفة، يُحاول عسّول أن يمنعها من هذا بإيجاد طريقة أخرى لمساعدة المملكة وهي الاستعانة بأصدقاء الفراشة من النمل.

في تلك الأثناء وقبل انفتاح الباب، يحدث خوف وهلع من طرف النحل داخل المملكة، يصل إلى درجة كسر أجزاء من الخلية، إلاّ أنّ الملكة تصفح عن المتسبّبين في هذا:

الملكة: فليكن الحلّ الأخير هو الحفر. أنا أرى أن ننتظر قليلاً، ربما يستطيع عسّول أن يجد لنا مخرجًا، والآن نعود جميعًا للعمل في بناء ما تهدّم نتيجة الفوضى.

[1] - رياض عصمت، المرجع السابق، ص 12.

[2] - عماد الشنفري، مملكة النحل، ص 14.

قائد الحرس: والمتسبّبون في ذلك؟

الملكة: نظرًا للظروف نصفح عنهم بشرط أن يكونوا أوّل من يساعد في بناء المملكة[1] .

يأتي جيش النمل ويحاول، غير أنّ المحاولة الأولى تفشل ومع تكرار التجربة يتمكّن من إبعاد الجذع عن المدخل. تعلم الملكة وشعبها بدور عسّول في إنقاذ المملكة ابتداءً بشجاعته أمام الدبور والاحتيال عليه حتّى لا يعرف مكان المملكة ثم محاولته مع الفراشة إزاحة الجذع وصولاً إلى دعوة جيش النمل للمساعدة ونجاحهم في إنقاذ الجميع.

الملكة: وبصفتي ملكة خلية النحل فإنني أوّلاً أشكر أصدقاءنا النمل على مساعدتنا ونهديهم خلية من العسل، وثانيًا قرّرتُ منح وسام الشجاعة للبطل عسول[2] .

تعمّدنا وضع ملخّص للمسرحية حتّى تتوضّح لدينا مجمل النقاط التي سنأتي على ذكرها. فإذا كنّا نتناول بالتحليل القيمة السوسيولوجية للمسرح الموجّه للأطفال من جهة بناء فرد سويّ انطلاقًا من أنّه إذا كان «المجتمع يُؤدّي وظيفته فهو مجتمع سويّ وجيّد وما دام الفرد متوافقًا مع مجتمعه فهو فرد سويّ وصحيح»[3]. وانطلاقًا من هذه البنية المفاهيمية يتأتّى لنا أنّ العملَ يدعو الأطفال لبذل الجهد والتحلّي بالصدق والتعاون والتضحية في سبيل المجتمع وخيره واستقراره غير أنّ انتباهة أكثر عمقًا و»تفكيكًا بسيطًا لما قدّمه لهم يجعل المتلقّي يعرف أنّه تمّ غشّ هؤلاء ببضاعة كاسدة»[4]، إذ تتخلّل هذه البنية السطحية التي يمكن أن يتوصّل إليها المتلقّي الطفل بسهولة بنيةٌ عميقة قد تمّ الاحتكام إليها بوعي أو عن غير وعي من قبل الكاتب ذاته.

---

[1] - عماد الشنفري، المصدر السابق، ص 34.

[2] - المصدر نفسه، ص 39.

[3] - إيريك فروم، المجتمع السوي، دار الحوار، اللاذقية، سورية، ط1، 2015، ص317.

[4] - ياسين سليماني، خطوط غير مستقيمة، دار التنوير، الجزائر، ط1، 2017، ص 15.

إنّ شخصية عسول الذي تمّ تكريمه من قبل الملكة في الأخير لمساعدة المملكة تمّ طرده لأنّه مارس حريّته في التصرّف، فلم يشأ أن يعمل واختار اللّهو، فيكون جزاؤه المنطقيّ هو عدم إيجاد ما يقتات به لا أن يُطرد من المملكة، وإذا كان الظاهر أنّ طرد عسّول يمثّل إعلاء لقيمة النظام العام وعدم الخروج عنه فإنّ الحقيقة أنّ طرده يمثّل قمعًا للحريات الفردية في الاختيار وهو ما يسكت عنه النصّ حيث يقوم العملُ هنا بالتشجيع على تقييد الفرد في مقابل رأي الجماعة وسطوتهم.

ذكي: نحن لا نحتاج إليك...فأنت ليس منك فائدة.

أنيق: نعم ليس منك فائدة، فأنت لا تعمل معنا، ولا تساعدنا، ولست عضوًا فعّالًا في الخلية، وقتُك كلّه مرح وأكل وشرب، ليس منك فائدة.

نشيط: حتّى وإن أكلك الدبور، ليست عليك حسرة[1].

وإذا كان تصوير شخصيات من الحيوانات سبيل يتّخذه المبدع لتقريب جملة من الأفكار للمتلقّي الطفل فإنّ هذه الحيوانات على المسرح تناظر الإنسان في الحياة الواقعية فتنطق بلسانه وتفكّر بعقله، يعني هذا أنّ وعيَ الإنسان هو غاية هذا العمل المسرحيّ وهدفه «فالإنسان غاية ويجب ألا يستعمل وسيلة، والإنتاج المادي هو للإنسان وليس الإنسان من أجل الإنتاج الماديّ»[2].

ثمة نقطة أساسية أخرى تقترن بحرية الفرد في مقابل أوامر الجماعة لكنّها تختلف عنها وهي العلاقة بمنظومة الحكم. إنّ هذه الأفكار هي قطعًا لم تأتِ لتكون في مواجهة مباشرة مع وعي الطفل، غير أنّها عامل مساعد بقوة في تأثيث المواطن المستسلم الخانع الذي يتم تدجينه وإسكاته بدعوى القيم الكبرى والمثل.

ذكي: اسمحي لي أيتها الملكة، نحن نعلم أنّك من تضعين البيض حتّى نُخلق نحن، وبدونك لا تكون هناك مملكة للنحل وأنا أتفق مع قائد الحرس إن متنا نحن

[1] - عماد الشنفري، المصدر السابق، ص 18.

[2] - إيريك فروم، المرجع السابق، ص 328.

وبقيتِ أنت على قيد الحياة فسوف تُخلق مملكة جديدة ولكن بدونك فسوف نفنى جميعا[1] .

وهذه الحوارية القصيرة وإن بدت بريئة في توجّهها للطفل وعابرة إلاّ أنها من أقسى العبارات «فاشية» في النص. إذ لا يمكن لعاقل أن يستقرئ مدلولات هذه العبارة دون أن يقع في أكثر الاستنتاجات إثارة للخيبة: إنّ النص يدعو لحياة الحاكم حتّى وإن مات الشعب. فبفضل الحاكم يمكن أن يُخلق شعب ومملكة، بينما في موت الحاكم فناء للجميع، وهو تفكير عبوديّ أو قل: تفكير دونيٌّ يُلبس الحاكمَ مزايا وقدرات خارقة لم تتضمّنها طبيعته في الواقع، وهو سبيل حقيقيّ لخلق الطاغية. إنّ هذا النص تمجيد مهذّب لصناعة الطاغية الذي لا يمكن للشمس أن تُشرق على الأرض إلاّ بوجود حضرته. هذه الفكرة هي عينها ما تشترك فيه «الفاشية والنازية والستالينية إذ تجعل «الفرد يشعر بالعجز وعدم الأهمية، ولكن يجري تعليمه أن يُسقط كل قدراته على شخص القائد والدولة «الوطن الأم» اللذين عليه أن يخضع لهما وأن يعبدهما وهو يهرب من حريته إلى وثنية جديدة وتتمّ التضحية بكلّ منجزاته الفردية والعقل»[2] .

الملكة: (...) وكذلك لا تنس أنّ النظام أساس كلّ شيء وهذا هو الأهمّ.

عسول: نعم، النظام والتقيد بالقوانين هو الأساس [3]**(...)**

يمكننا أن نلاحظ معطى آخر في هذا النص، الذي يعي كاتبه ككلّ كتّاب الأطفال «أنّ المسرح المدرسيّ مسرح ترفيهيّ في الأساس لكنّه مسرح تثقيفيّ وهو نشاط مكمل لما يأخذه الطفل في المدرسة ويجب أن يبقى كذلك»[4]. وهذه الملاحظة تتعلق بشيمة «الكذب» التي وردت في المسرحية أكثر من مرّة:

---

[1] - عماد الشنفري، المصدر السابق، 29.

[2] - إيريك فروم، المرجع السابق، ص 331.

[3] - عماد الشنفري، المصدر السابق، ص 39.

[4]- ياسين سليماني، المرجع السابق، ص 92.

الملكة: لا أعلم، ولكن كان يجب ألاّ تكذب بدورك على أصدقائك وتقول لهم إنك ذهبت هناك ورأيت بنفسك ذلك النهر وشربتَ منه.

عسّول: أعلم هذا، لقد أخطأت.

الملكة: أنت تعلمُ أنّ الكذب خطأ جسيم يؤدّي بنا إلى الوقوع في المشاكل.

عسّول: أعلم، ولكن كانت مجرّد كذبة بيضاء

الملكة: لا توجد كذبة بيضاء وكذبة سوداء يا عسّول، الكذب هو الكذب، ليس له لون أو طعم وعلينا أن نتجنّبه دومًا والصدق هو ما تعلّمناه.[1]

غير أنّ هذا الرأي الذي أظهرته الملكة لا تتم المحافظة عليه، إذ يكون الكذب سببًا أساسيًا في الحفاظ على المملكة، فـ«عسول» يكذب على الدبوّر بشأن مكان مملكة النحل بحيث يزيّف الحقيقة ويخبره بمكان غير صحيح وهذا سبب أساسيّ لبقاء المملكة بعيدة عن خطره وهو سبب يجعل الملكة تمنحه «وسام الشجاعة»[2].

فالكذب الذي يؤدّي لاستمتاع الفرد بحريته الشخصية مكروه يتمّ تجريمه ونيل العقاب بسببه، أمّا الكذب الذي يحافظ على الجماعة (القطيع) فهو محمود يُثاب عليه الفرد. هكذا تنطق المسرحية ولو بطرف خفيّ.

يريد هذا النص أن يكون الطفل الذي يخاطبه جزءاً من الوعي الجمعيّ الذي يطمس كينونته التي تقوم أساسًا على سمة واضحة هي «الوعي الحرّ الفعّال»[3]. هذا النص بإرادة أو غير إرادة من كاتبه، يحاول خلقَ طفل ضمن مجتمع، لا يعي فردانيّته ولا يتعامل مع ذاته بوصفه «صانع فعاليته أي أنّه ليس فعّالاً بفعل إكراه داخليّ أو خارجيّ. تعني الفعالية الواعية أنّ الفاعل يعرف جيدًا ما يفعله ولا يعمل بفعل قوى تدفعه من الوراء»[4].

---

[1]- عماد الشنفري، المصدر السابق، 16.

[2]- عماد الشنفري، المصدر السابق، ص 39.

[3]- إيريك فروم، كينونة الإنسان، ص 172.

[4] - المصدر نفسه، ص 173.

قد يبدو للبعض أنّ لهذه القراءة جانبًا من التعسّف في استخراج المعاني وتأويل العبارات. غير أنّ القراءة المتفحّصة تجعل المسكوت عنه أكثر أهمية وأجدى من المنطوق وما وراء الأكمة أكثر مدعاة للتساؤل مما أمامها. ولعلّ العودة العاقلة لما يتمّ تقديمه للطفل في الأعمال المتكاثرة تجعلنا نستشفّ أنّ الطفل الذي نحاول أن نقدم له «ثقافة يومية منتجة للحياة والمحبّة والسلام والعلم والجمال (وأن نصل به) إلى ما يمكن أن نسميه بالطفل الجماليّ»[1] نجازف واقعيًّا بأن نقدّم له موادّ تحمل من الرجعية والإقطاعية وأشكال التبعية الكثيرَ بينما نظنّ أنّنا نحسن فعلاً.

مسرحية هدية العصفور:

بالنسبة للمسرحية الثالثة: يسقط العصفور مكسورَ الساق إثر طلق ناريّ من طرف أحد الصيادين، تقوم الجدّة حنان (والاسم هنا له دلالته) بتجبيرها له. مساعدتها هذه للعصفور تمنعها من تحضير الطعام للحيوانات التي تعود بعد تعب، يظهر هذا مع الثور:

الثور: (يقولها بجفاء): مرحبًا أيها العصفور الصغير. والآن أين الطعام؟

الجدّة: (تحمل وعاء الطحين): انتظروا قليلاً وسيجهز الطعام.

الثور: (يخاطب الحيوانات): أنا أتعب طوال اليوم في حراثة الحقل والجدّة حنان تعتني بعصفور لا فائدة منه.

النعجة: اخفض صوتك، إنّه ضيفنا وإكرام الضيف واجب.[2]

يتفهم الثور هذا بعد حوار مع الحيوانات، وبعدما يتمّ شفاء العصفور يرحل متّجهًا إلى سربه، يظهر هذا في الجزئية التالية:

الجدة: والآن، أين ستكون وجهتك؟

---

[1] - ياسين سليماني، مرجع سابق، ص 09.

[2] - جميل خزعل، هدية العصفور، الهيئة العربية للمسرح، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2014، ص 11.

العصفور: لقد هاجر أبناء فصيلتي إلى واحة دافئة في الجنوب وسألحق بهم، ثم أعود في الربيع القادم إن شاء الله.

الجدة: وهل تعرف طريق الواحة بمفردك؟

العصفور: نعم أعرفه، لقد هاجرت إليها في السنة الماضية مع أمّي وأبي وإخوتي[1]

يقوم العصفور بعد فترة بزيارة الجدّة فتفرح به، ويهديها جزاءً لكرمها ريشة من جناحه وعندما تفعل ذلك تتحوّل إلى ريشة ذهبية، يفرح الجميع، وعندما يعلم جارهم «شرهان» بهدية العصفور يشعر بحسد قويّ ويقول:

شرهان : لا بدّ أن أحصل على ريشة مثلها[2] .

يسدّد شرهان بندقيته نحو غراب، بعدما عجز عن اصطياد أيّ عصفور في الغابة، وعندما يسقط الغراب مكسورًا يقوم بانتزاع ثلاث ريشات منه بقوّة، ويُحاول أن يجبرُ كسره فيأتي بألواح معوجّة لا تصلح للجبيرة، كما يضعها بقسوة على الساق السليمة فيكاد يكسرها[3].

يرفع الرجل الريشات الثلاث عاليًا وبدل أن تصير ريشة ذهبية تتحوّل إلى ريشات نارية، تشتعل النار في الأرجاء فيحترق بيت شرهان وعندما يصل الخبر إلى الجدّة وحيواناتها يهبّ الجميع لمساعدته فيخرج من الحريق وعلى وجهه آثار حروق.

يحاول الجميع أن يُفهموا شرهان الخطأ الذي وقع فيه، وأنّ الطمع سلوك غير سليم. وتنتهي المسرحية عندما يؤكّدون له أنّهم يجب أن يكونوا يدًا واحدة ولا يعمل أحدهم ضد أحد حتّى يعمّ الخير الجميع .[4]

مجمل الفوائد التي يستنتجها الطفل الذي تتوجّه له هذه المسرحية بخطابها يمكن

---

[1] - جليل خزعل، المصدر السابق، ص 14.

[2] - المصدر نفسه، ص19.

[3] - المصدر نفسه،ص 20.

[4] - المصدر نفسه، ص 25.

تلخيصها في نقاط مركزية: أهميّة المساعدة والتعاون، الجزاء من جنس العمل: الإيجابيّ لن يجد إلاّ النتيجة الحسنة، والسلبيّ لن يجد إلاّ النتيجة السلبية. والنقطة الأخيرة: توعية المخطئ إلى خطئه ورسم فكرة النموذج الذي يُقتدى به.

هذه الفوائد التي يستنتجها الطفل لا تمنع من القول بالارتقاء الذي يتمتّع به الإنسان في مثل هذه السنّ، ونقصد بـ «الارتقاء الإنسانيّ»، أي التدرّج في المعرفة والارتقاء فيها، وهذا الارتقاء يتميّز بالاستمرارية عبر العمر (مع النموّ والخبرة) والتركيب (حيث يتحرّك من الخبرة البسيطة إلى الخبرة المركبة)[1]. والنص هنا يحاول أن يقدّم للمتلقّي الطفل تدريبًا على السلوك الفاضل ضمن المجتمع الواحد. إنّها محاولة لتهيئة الطفل سوسيولوجيًا في فضاء يتميّز بتنوّع الرؤى إيجابًا وسلبًا. ويظهر استخدام الجوّ الريفيّ وشخصيات الحيوانات المتنوعة خاصّة الأليفة مناخًا يدعو لاستثار اهتمامه فمثل هذه الحكايات عن الحيوانات ذات جاذبية كبيرة تسهم في إمتاع الطفل والمشاركة في بناء وعيه.

وإذا كان يبدو أنّ هذه الفوائد ذات قيمة للطفل المتلقّي فإنّها تخاطر بشكل واضح في أن تكون مادّة شديدة الاعتيادية والتداول عنده إذا اتّفقنا على أنّ الطفل في هذه المرحلة (من 06 سنوات إلى 12 سنة تقريبًا) قد أمكنته سنّه من المفاضلة الجمالية بين التأثيرات المختلفة التي يتعرّض لها، ليس أوّلها المسرحُ بحيث يكون قادرًا على استكشاف المثيرات المتنوعة من أجل معرفة معلومات أكثر، فالاستكشاف هو «السلوك الخارجيّ المعبّر عن حالة الفضول أو حبّ الاستطلاع أو الحاجة الدافعية المعرفية الداخلية. والدهشة والتساؤل والفضول هي المحرّكات الأساسية للعقل الذي يعيد تركيب الأشياء المختلفة في شكل كلّي جديد» [2].

هذه المخاطرة تضع النصّ المسرحيّ «هدية العصفور» في مواجهة حقيقية مع القيمة السوسيولوجية: هل يتأتّى لنصّ مثل هذا أن يواجه العصف الشامل الحاصل

[1] - شاكر عبد الحميد، التفضيل الجمالي، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 267، مارس 2001، ص 227.

[2] - المرجع نفسه، ص 231.

في المعرفة الإنسانية وأشكال التأثير على الطفل أو التلميذ، أم أننا نرمّم العلاقة بينه وبين العالم من خلال الحياة الطازجة التي تتراءى أمامه على الخشبة؟ فللمسرح هذه الخاصيّة التي لا يمكن لغيره أن يرتفع إليها: الحياة النابضة التي تظهر كبذرة وتبدأ بالنموّ والكُبْر أمام المتلقّي بتشعّباتها واختلافاتها وخلاصاتها الإنسانية الماثلة أمامه. الرأي الواقعيّ بالتأكيد هو القائل إنّنا لا يُمكن أن نندمج مع العمل المسرحيّ إلاّ إذا كان فيه «منطق يُساعدنا على متابعته، وتفسير مفرداته واكتشاف دلالاته، فالمتعة التي نبحث عنها في المسرح متعة عميقة مركّبة، لأنّها تجمع بين التسلية والتفكير والانفعال والمراقبة واستشعار الوجود الفرديّ والوجود الجماعّي في الوقت ذاته»[1]. غير أنّ هذا المنطق لا يمكن أن يدّعي أكثر الناس وثوقية أنّ الطفل قادر على الوصول إليه، أو أنّ هذا النوع من المسرحيات مثل «هدية العصفور» يمكن أن يحوز عليها حتّى وإن لمس الطفل قيمتها بشكل انطباعيّ أقرب إلى الحدس بعيدًا عن معرفة بيانية تجريبية.

إنّ هذه المسرحية لم تتجاوز تقديم عمل عاديّ في إطار «الممكن جدًا» في ظلّ «انفلات نصوصيّ» قد لا يبدو واضحًا إلاّ بالنظر إلى التيمات التي يتمّ الاشتغال عليها دون تقديم كيفيات جديدة أو طرائق مبتكرة تجعل المسرح قادرًا على المواجهة الجمالاتية مع الواقع الصعب. فمن جهة يتمّ النظر إلى المسرح المدرسيّ كواحد من أساليب التربية الطفلية بحيث يتمّ الابتعاد عن الأساس الحقيقيّ لوجوده وهو «المتعة» فيتمّ تكريس قيم التلقين والتشابه مع ما يُقدّم في البيت والصفّ المدرسيّ من أشكال التعليم. ومن جهة أخرى يغفل المشرف المسرحيّ عن الخطر الوجودي الهائل المحدق بالمسرح في أفق القرن الواحد والعشرين بحيث يخسر الرهان أمام الوسائل التواصلية الأخرى. إنّ التلميذ في هذا العمل يجد نفسه من جهة بين «التلقين» الذي جاءت به حوارات الشخوص (مع التأكيد على طرافة الحيوانات وهي على الخشبة) ومن جهة أخرى بين الأشكال التقليدية في تقديم العمل دون أيّ اشتغال على مستويات جمالية تشجّع الطفل

[1] - شاكر عبد الحميد، المرجع السابق، ص 354.

على تكوين صورة إيجابية عن المسرح بوصفه مستودعًا جماليًا ينفتح على أكثر الممكنات الإبداعية رقيًّا.

- خاتمة:

يُمكننا أن نتوصّل إلى مجموعة من النتائج المهمّة في ختام هذه الدراسة. فعلى اعتبار أنّ من الصعب إرشاد الطفل أو التلميذ وتوعيته عن طريق الطرائق المباشرة في التعليم فإنّ غرس القيم والمبادئ في سلوكه وتصرّفاته دون تلقين وأوامر وإنمّا عن طريق الفنّ فإنّ المسرح في المدرسة يُمكن أن يحمل على عاتقه هذا الدور الأساسيّ.

حاول الجانب النظريّ في هذه الدراسة أن يعود إلى المفاهيم الأساسية للمسرح المدرسيّ وشروط قيام مسرح يحمل هذه الصفة ويقدر على الاضطلاع بالمهام التي يوجد من أجلها خاصّة بالنظر إلى مقولات علم النفس وأساسياته في التفريق بين الشخصيات وفهم النفس البشرية خاصّة ما يتعلّق بعلم النفس السلوكيّ والتربويّ.

أمّا الجانب التطبيقيّ، فقد اخترنا نماذج ثلاثة وحاولنا أن ننظر إليها نقديًا من جهة ملاءمتها لما يفيد التلميذ وما قصرت عنه الكتابة الموجّهة له حتّى يمكن أن يتجنّب نقائصها المبدعون في المرات القادمة من أجل واقع ومستقبل أفضل لتلاميذنا.

هذا الكتاب

كرّست المدرسة نفسها كمؤسّسة من مؤسّسات المجتمع، ولم يعد بإمكاننا تصوّر المستقبل بدون النظر إلى ما ستفعله المدرسة أو التربية النظامية في خرّيجيها، فمردود التعليم ومخرجاته، يعني إلى حدّ بعيد ملامح المجتمع المستقبلي، ولذلك تنطلق أبحاث التنمية والنهوض من التربية وتعود إليها.

المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية
http://www.iicss.iq
islamic.css@gmail.com

تطبيق المركز