مركز رُبىٰ
للدراسات والأبحاث
والتدريب التربوي

سلسلة مداخل منهجية ومعرفية للعلوم التربوية

[1]

المناهج التَّعليميَّة وخلفيَّاتها الفلسفيَّة

تأليف:
عبد الجليل البكوري

تقديم:
أ.د، خالد الصمدي

منشورات مركز رُبىٰ للدراسات والأبحاث والتدريب التربوي

المناهج التَّعليميَّة

وخلفيَّاتها الفلسفيَّة

المناهج التَّعليميَّة وخلفيَّاتها الفلسفيَّة

تأليف

عبد الجليل البكوري

منشورات مركز رُبى للدِّراسات والأبحاث والتَّدريب التَّربويّ

books.rubacenter.org

© مركز رُبى للدِّراسات والأبحاث والتَّدريب التَّربويّ

الطّبعة الأولى 1447هـ/2025م

مركز رُبى
للدراسات والأبحاث
والتدريب التربوي
Ruba Center for Studies, Research and Educational Training

المناهج التَّعليميَّة وخلفيَّاتها الفلسفيَّة

تأليف: عبد الجليل البكوري

موضوع الكتاب: 1-المناهج التعليمية 2-فلسفة التربية
3-التربية الإسلامية 4-النظرية التربوية الإسلامية
5-العلوم التربوية 6-إسلامية العلوم التربوية

تقديم: أ.د خالد الصمدي

التَّدقيق اللُّغوي: إكرام الغجواني

الإيداع القانوني: 2024MO2760

ردمك (ISBN): 978-9920-31-871-6 **(النسخة الورقية)**

ردمك (E-ISBN): 978-9920-24-393-3 **(النسخة الإلكترونية)**

المعرف الرقمي الموحَّد (DOI): https://doi.org/10.64811/rubapub.09.25.01

عنوان السلسلة: مداخل منهجية ومعرفية للعلوم التربوية

رقم الكتاب: 1

الناشر:

مركز رُبى للدِّراسات والأبحاث والتَّدريب التَّربويّ

صندوق بريد 4329، الإدريسية، طنجة، المملكة المغربيَّة

هاتف: 01 10 20 679 (00212)

البريد الإلكتروني: contact@rubacenter.org

الموقع الإلكتروني: www.rubacenter.org

طباعة: مكتبة بلخير – طنجة.

لا تُعبِّر الكتب والدراسات التي ينشرها المركز عن رأيه، وإنَّما عن رأي واجتهادات مؤلفيها

جميع الحقوق محفوظة لمركز رُبى للدِّراسات والأبحاث والتَّدريب التَّربويّ، ولا يُسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب، أو جزء منه، أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات، أو نقله بأي شكل من الأشكال، دون إذن خطيٍّ مُسبق من المركز.

وبه نستعين

الإهداء

إلىٰ روحين رحلتا، ولا يزال نبضُهما يسكُن قلبي

إلىٰ والِداي العزيزَيْن

رحمةُ الله تغشىٰ روحكما

إلىٰ كُلِّ القابضين علىٰ الجمر في زمن المتغيِّرات

أهدي ثمارَ هذا العمل

ثلاث عشرَة سنة بين المناهج

تعود البدايةُ مع المناهج التَّعليميَّة لسنة 2013م، حيث كنت أتابع حينها دراستي بماستر التَّربية والدِّراسات الإسلاميَّة، وكان لهذه السنة خصوصيَّتها، حيث سكنت بداخلية المدرسة العُليا للأساتذة بتطوان، فطلبتُ منه الإشراف على مكتبة المركز المغربي للدِّراسات والأبحاث التَّربوية بنفس المدرسة، فما كان إلَّا أن توسَّم فيَّ خيرًا، وأوْكل إليَّ المسؤوليَّة، بل ومنحني إذنا استثنائيًّا بولوجها في مختلف الأوقات، وذات مرَّة وجدني كعادتي في وقتٍ متأخِّرٍ وحيدًا بالمكتبة، وقد طاشَت يدايَ بين الكُتب، أقرأ في نظريَّات التَّعلُّم، وفلسفة التَّربية، والفكر التَّربويِّ... فأخذ بيدي وقال إبدأ مِمَّا يليك، ثُمَّ اتَّجه حيث أقرب رفٍّ وقال: هذا تخصُّصك، وأشار جهةَ المناهج التَّعليميَّة، ثمَّ أخبرني عنها وعن تجربته معها.

***

حينها تعلَّمت من أستاذي الدُّكتور خالد الصَّمدي أنَّ المناهج التَّعليميَّة لا يتقنها صغيرو الأحلام، إنَّما يتقنها من يجيدُ أن يرتفع، ويعرُج من خلال جهدٍ متواصلٍ ومتعِبٍ إلى الحُلم الكبير، ذلك الحلُم الذي ربما لن يعيش ليراه، لأنَّه مِن قبيل الفسيلة التي بيدِك، لا تملكُ إلَّا أن تغرِسها ولو قامت القيامة، إنَّه حُلمٌ ليس من أجلك أنت، وإنَّما من أجل جيلٍ لم يولد بعد.

***

هنا؛ بين المناهج التعليمية تحسُّ أنَّك على ثغرٍ من ثغور وطنِك التي تستحق منك المرابطة، فهنا السَّاحة والمعترك، سُلَّم الصُّعود إلى الذِّروة، أو منحدر السُّقوط إلى الهاوية.

المؤلِّف

كلمة اللَّجنة الأكاديميَّة لمركز رُبىٰ

بسم الله الرَّحمن الرَّحيم، والحمد لله ربِّ العالمين، والصَّلاة والسَّلام علىٰ سيِّدنا محمَّدٍ سيِّد الأوَّلين والآخرين، وبعد:

يسُرُّ مركز رُبىٰ للدِّراسات والأبحاث والتَّدريب التَّربويِّ أن يزُّف إلىٰ عموم الباحثين في التَّربية بشرىٰ إصداره سلسلةَ مداخل منهجيَّة ومعرفيَّة للعلوم التَّربويَّة، وهي سلسلةٌ مُحكَّمة تروم تبسيط المعرفة التَّربويَّة أوَّلًا، وتنظيمها منهجيًّا ثانيًّا، ثُمَّ تأصيلها ثالثًا.

وفي هذا السِّياق يسرُّ مركز رُبىٰ للدِّراسات والأبحاث والتَّدريب التَّربويِّ أن يُعلن عن افتتاح هذه السلسلة بإصدار الدِّراسة الموسومة بـ: "المناهج التَّعليميَّة وخلفيَّاتها الفلسفيَّة" للباحث عبد الجليل البكوري.

ولا يفوتنا بهذه المُناسبة أن نخبر مختلف الباحثين في المجال التَّربويِّ بأنَّ المركز سيفتح باب الاستكتاب في موضوعات هذه السِّلسلة، وسيُعلنُ عن ذلك قريبًا في مختلف وسائل الاتصال المتوفِّرة للمركز.

والسلام

تقديم فضيلة الدكتور خالد الصمدي

بسم الله الرحمن الرحيم، وصلَّىٰ الله وسلَّم وبارك علىٰ سيِّدنا محمد وعلىٰ آله وصحبه.

وبعد:

فقد اعتقدتُ منذ زمنِ الطَّلب الجامعيِّ، وانفتاح شعبة الدِّراسات الإسلاميَّة بالجامعة المغربيَّة علىٰ العلوم الإنسانية والاجتماعية أنَّ علاقة الإيديولوجيا بالمعرفة علاقة تنافر، لأنَّ في ذلك مسا بالحياد وبالمعياريَّة والموضوعيَّة، وأنَّ غاية المعرفة توخِّي الحياد، وأنَّ تطوُّرَها رهينٌ بارتفاع منسوبِه في مناهجها ومخرجات أبحاثها.

وفي هذا السياق طُرح لديَّ ولدىٰ جيلي منذ وقتٍ مُبكِّرٍ سؤال علاقة المعرفة بالدين، باعتباره مرجعيَّةً في التَّفكير وفهم العالم ، فطفقت أبحث عن المعياريَّة والموضوعيَّة عبر مسار الفصل عن هذا الحياد في مختلف المدارس الفكريَّة والتَّربويَّة، فأجدني كُلَّ مرَّةٍ أغرق في الإيديولوجيا من جديد، وصار وَهْمُ الحياد والمعياريَّة والموضوعيَّة في حقل العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة في نظري بعيدَ المنال، فعُدت مرَّةً أخرىٰ إلىٰ الوصل بين المعرفة والمرجعيَّة استِنادًا إلىٰ قناعتي المبنيَّةِ علىٰ سُنَّة التَّدافع، التي لا تكون إلَّا في مرجعيَّةٍ تؤمن بالتَّعدُّد والاختلاف.

وظلَّت حاجتي إلىٰ تأصيلٍ مُقارنٍ للموضوع بين الفلسفة الإسلاميَّة والفكر الغربيِّ حتىٰ اطَّلعت علىٰ خُلاصات كِتاب ابن شرق المغرب الأستاذ محمد أمزيان، الموسوم بمنهج البحث الاجتماعيِّ بين الموضوعيَّة والمعياريَّة الذي صدر نهاية القرن

الماضي سنة 1991م عن المعهد العالميِّ للفكر الإسلاميِّ بواشنطن، والذي كشف من خلال رؤيةٍ مقارنةٍ أنه لا توجد معرفة تنفك عن عمقها الحضاريِّ، وأنَّ المعياريَّة والموضوعيَّة في مناهج أي معرفة ونتائجها تقوم علىٰ حضور التَّعدُّد والاختلاف والحوار والعدل في مفاهيمها المؤسسة، ومن ثم فإنَّ الأُسس الفلسفيَّة والفكريَّة للمعرفة الإسلاميَّة تجعلها أكثر عدلًا في تعاطيها مع المنتوج الفكريِّ الإنسانيِّ بمختلف مدارسه، انطلاقًا من منظومة قيمٍ تتأسَّس علىٰ قوله تعالىٰ: ﴿**وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ (118) إِلَّا مَنْ رَحِمَ رَبُّكَ وَلِذَلِكَ خَلَقَهُمْ**﴾[هود: 118-119] وقوله تعالىٰ: ﴿**وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَى أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ**﴾[المائدة: 8] ، فكانت بداية الاطمئنان المنهجيِّ إلىٰ اختيار الوصل.

ثم ظهرت مفاهيم أخرىٰ تُثبِت أنَّ التَّعدُّد والتَّنوُّع في مرجعيَّات المعرفة الإنسانيَّة هو مصدرُ الغِنىٰ والثَّراء الفكريِّ، ومن ذلك مفهومُ إسلاميَّة المعرفة للدُّكتور إسماعيل راجي الفاروقي الذي طوَّره المعهد العالميُّ للفكر الإسلاميِّ إلىٰ مشروعٍ متكاملٍ لبناء نظريَّةٍ معرفيَّةٍ إسلاميَّة، ونحت الدُّكتور عبد الوهَّاب المسيري خلال تسعينيات القرن الماضي مفهوم التَّحيُّز في الفكر الإنسانيِّ عمومًا والغربيِّ منه علىٰ وجه الخصوص، ثم طوَّر الدُّكتور عبد الحميد أبو سليمان مفهوم رؤية العالم والرُّؤية الكونيَّة القرآنيَّة والتي تأسَّست عليها المنهجيَّة المعرفيَّة الإسلاميَّة، ونظريَّة التَّكامل المعرفيِّ بين العلوم ومنظومة القيم الكونيَّة، باعتبارها مفاهيم تؤطِّر المعرفةَ الإسلاميَّة في سياقاتها المُعاصِرة، وفي تدافُعها مع المرجعيَّات الأخرىٰ دون إنكارِ

حقِّها في الوجود، لأنَّ الاعترافَ بالآخر كما يقول العلَّامة الطَّاهر بن عاشور هو اعترافُ وجودٍ لا اعتراف تصديق.

وفي هذا السياق يتمُّ التَّعامل مع فلسفات التَّربية باعتبارها جزءا من العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة من جهة، ونسقًا فكريًّا ومعرفيًّا نظريًّا يُجيب عن أسئلة الإنسان والكون والوجود من جهة ثانية، ترجَمَتْه عمليًّا في بناء مناهج التَّعليم التي تبني الإنسان والعمران.

وإذا كانت المدارس الغربيَّة المُختلفة قد طوَّرت نظريَّاتها التَّربويَّة، ومناهجَها التَّعليميَّة انطلاقا من مرجعيَّاتها الفلسفيَّة، فإنَّ بناء المناهج التَّعليميَّة انطلاقًا من فلسفة التَّربية في الإسلام مع دراسةٍ مقارنة بالفلسفات الأخرىٰ مع تطوير جهازٍ مفاهيميٍّ يُميِّز هذا الخيار؛ ظلَّ وسيظلُّ دَيْنًا علىٰ الباحثين في تخصُّص التَّربية والدِّراسات الإسلاميَّة، باستثمار المفاهيم والنَّظريَّات المعرفيَّة سالفة الذِّكر، والتي تجمعها المرجعيَّة الإسلاميَّة في تكاملها مع المرجعيَّات الأخرىٰ.

وقد كان هذا المنظورُ مِحورًا أساسيًّا في تكوين طلبة ماستر التَّربية والدِّراسات الإسلاميَّة بالمدرسة العليا للأساتذة بجامعة عبد الملك السعدي بتطوان بالمملكة المغربية، بشراكةٍ وتعاونٍ مع المعهد العالميِّ للفكر الإسلاميِّ، بهدف تكوين نُخبةٍ من المُفكِّرين والباحثين الذين يحملون اليومَ مشعلَ تجديد الفكر التَّربويِّ الإسلاميِّ تنظيرًا ومُمارسةً، ومنهم ابنُنا الأرضىٰ الدكتور عبد الجليل البكوري، الذي ما فتأ منذ مناقشة أطروحة الدكتوراة بل وحتىٰ قبلها يبذل مجهودات موفقة مباركة في إعداد

ونشر الأوراق العلميَّة المتخصِّصة في بناء المناهج التَّعليميَّة وفق الرُّؤية الإسلاميَّة وفلسفتها بمنظورٍ يجمعُ بين الهُوية والتَّنمية ولا يفصل بينهما، وها هو اليوم يخرج إلىٰ القارئ بكتابه هذا، باكورة الكتابات العلميَّة الرَّصينة والمُتخصِّصة في موضوع فلسفة بناء المناهج التَّعليميَّة بمنطقٍ عِلميٍّ متينٍ ولغة علميَّة مُبسَّطة تجعل منه مرجعا للطلبة الباحثين والمتكونين في مجال التربية، أملًا من العلي القدير أن يجعل هذا العمل في ميزان حسنات والدَيْه الكريمين عليهما من الله سابغ الرَّحمات بأجر هذا العمل الذي لا ينقطع، وأن يجعله بدايةَ مسارٍ علميٍّ موفَّقٍ ومُسدد للمؤلِّف علىٰ درب البحث والتَّكوين، والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات.

خالد الصمدي

رئيس المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية

29-7-2024م

مقدمة

بسم الله الرحمن الرَّحيم، الحمدُ لله والصلاة والسَّلام علىٰ مولانا رسول الله -ﷺ- وبعد:

يُعتبر المنهاج التَّعليميّ أدقّ مراحل العمليَّة التَّربويَّة وأهمّها، فهو يمسُّ جوانب نظريَّة (فلسفيَّة، وفكريَّة، وعقديَّة...) تُشكِّل الأساسَ الذي تقوم عليه العمليَّة التَّربويَّة برُمَّتها، كما يمَسّ أيضًا الجوانب العمليَّة والتَّنفيذيَّة التي تنتقِلُ بالجانب النَّظريِّ إلىٰ خطواتٍ إجرائيَّة مُمكِنةِ التَّطبيق، وبهذا يمكن اعتبار علم المناهج التَّعليميَّة حَلَقة الوصل التي تربط الجوانب التَّربويَّة النَّظرية بجوانبها التَّطبيقية.

وتزداد أهمية المناهج وضوحًا، ودقتُّها تعقيدًا، إذا عَلِمنا أنّ الشّروط اللّازم توفُّرها حتىٰ تكون مناهج فَعّالةً وقادرةً علىٰ تحقيق الأهداف التَّربويَّة؛ تقتضي من جهةٍ أُولىٰ الانسجامَ والتَّكامل بين كل عناصر المنهاج ومكوِّناته وأُسُسه، وتقتضي من جهةٍ ثانيةٍ الانسجامَ بينه -أي المنهاج التَّعليميّ- وبين مُعتقدات وقيم وتصوُّرات المُجتمع الذي وُضِع لِأجله.

وأمام المَدِّ الغربيِّ، وما فرضه من قِيَمٍ وتَوَجُّهات، وأمام سَعْيِه الحثيث نحو فَرضِ منظورِه وتصوُّره لمناهج التَّعليم، وما أدَّىٰ إليه مِن تراجُعٍ ملحوظٍ علىٰ مستوىٰ مردوديَّة نُظم التَّربية والتَّعليم في بُلدان الوطن العربيِّ-الإسلاميِّ؛ (أمام هذا كُلِّه) برَزت دعواتٌ إلىٰ ضرورة بناء برامجَ ومناهج تعليميَّة أصيلة تُلائم المُجتمع العَربيَّ-

الإسلاميَّ، وتحترم مُعتقداته وقيمَه ومبادئه من جهة، وتستجيب لحاجاته الرَّاهنة وتُعَبِّر عن طموحاته وتطلُّعاته المُستقبليَّة من جهةٍ ثانيةٍ، إلاَّ أنَّ مُستوىٰ الاستجابة لتلك الدَّعوات كان مُتفاوتًا وصل بعضه أحيانًا إلىٰ درجاتٍ مُخَيِّبةٍ للآمال.

وإن شئنا الحقيقة، فإنَّ الدَّعوةَ إلىٰ بناء مناهج تعليميَّة تُلائم المُجتمع العربيَّ-الإسلاميَّ؛ تقتضي أوَّلًا وقبل أيِّ شيءٍ آخرَ وجود نظريَّة إسلاميَّة أصيلةٍ لعِلم المناهج التَّعليميَّة، بكُلِّ ما تحمله كلمة النَّظريَّة من دلالات، وبكُلِّ ما تستدعيه من مُقوِّمات، وهذا ما لا نستطيع ادِّعاءَ وجوده -علىٰ الأقلّ عمليًّا- في وقتنا الرَّاهن.

فإن كان مِن مُسلَّماتِ علم المناهج التَّعليميَّة، أنَّ بناءها لا يستقلُّ بحالٍ عن نظريَّةٍ للمنهاج، التي ترتبط أشدَّ الارتباط بفلسفةٍ ما تؤطِّرها وتوجُّهها؛ فإنَّنا حين نُدقِّق النَّظرَ في الأدبيَّات السَّائدة في العالم العربيِّ والإسلاميِّ في مجال نظريَّة المناهج التَّعليميَّة، نجدُ أنَّ تبنِّي النَّظريَّات التَّربويَّة الحديثة في هذا المجال لا يُخضعها دائمًا للفحص، والتَّدقيق، والمُساءلة من حيث قيمُها، ومبادئُها العقديَّة، وتصوُّراتُها الفلسفيَّة، الأمر الذي يؤدِّي إلىٰ اعتبارها مُسلَّمات عِلميَّة، وحقائقُ معرفيَّة قطعيَّة، الأمرُ الذي يؤدِّي إلىٰ استحكامِها في الوسط العِلميِّ والأكاديميِّ، لينتهي الوضع إلىٰ اعتمادها إجرائيًّا في بناء سياسات، وأهداف، ومخطَّطات، النُّظم التَّربويَّة.

اعتبارًا لكُلِّ ما ذكرناه آنفًا؛ يأتي هذا الكتاب ليُعيد تقديم المعرفة التَّربويَّة في مجال المناهج التَّعليميَّة في ضوء خلفيَّاتها الفلسفيَّة، إسهامًا في تمكين الباحثين في

المناهج التَّعليميَّة بعالمنا العربيِّ والإسلاميِّ من الخطوِ خطوةً واعيةً وراشدةً نحو بناء نظريةٍ إسلاميَّة للمناهج التَّعليميَّة.

وقبل أن نشرَع في فصول ومباحث هذا الكتاب؛ هناك ما يجب أن نشير إليه، ويتعلَّق الأمر باعتراض البعض عن فكرة الكتاب وأطروحتِه والمشروع الذي ينتمي إليه، إذ يتردَّدُ بين الفينة والأخرىٰ سؤالُ الجدوىٰ من بناء نظريَّة تربويَّة إسلاميَّة، ويتكرّر في المحافل العِلميَّة وغيرِها طرح السُّؤال: هل نحن بحاجةٍ فعلًا إلىٰ مثل هذه الجهود؟

بكُلِّ تأكيدٍ سنعود لمُناقشة هذه القضيَّة بين ثنايا الكتاب، إلَّا أنَّني أضع بين يَديْ القارئ الكريم في هذه المقدمة ثلاثة مُسوِّغات تدفعه ليهتمَّ بشكلٍ جدِّيٍّ بالموضوع:

1) **المسوِّغ الأوَّل:** ويتعلَّق بوضعيَّة المناهج التَّعليميَّة في البلدان العربيَّة والإسلاميَّة، حيث إنَّها لا تخرجُ عن ثلاثة نماذج:

- **الأولُ: النَّموذج الإسلاميُّ الأصيل،** وقد كان له الدَّور الأكبرُ في تخريج علماءِ الأمَّة الإسلاميَّة والإنسانيَّة جمعاء، من قبيل ابن الهيثم والرَّازي وابن رُشد... وقد أخذ هذا النَّموذج في التَّراجع مُنذ زمنٍ، بفعل مزيجٍ من العوامل الدَّاخليَّة والخارجيَّة، عرفتها الأمة الإسلاميَّة في فتراتٍ حرجةٍ مِن محطَّات تاريخها، حَتَّىٰ إذا انتهىٰ به الوضع إلىٰ درجات الوَهَنُ والضَّعف التي نراه عليها اليوم، قيل إنَّه سببُ التَّخلُّف، ولم يكُن يومًا

عاملًا من عوامل القوَّة، حتىٰ أصبح هذا الوصمُ مُلازِمًا للتَّعليم الإسلاميِّ.

- **الثَّاني: النَّموذج الغربيُّ المُستورَد،** بدأ هذا النَّموذج تطوُّره مع الثَّورة الصِّناعيَّة في العالم الغربيِّ أواخر القرن التَّاسع عشر، ثُمَّ ازدادَ تَطَوُّراً مع الأبحاث والدِّراسات التي عرفتها مجالات حيويَّة مثل نظريَّة المعرفة، وعلم الاجتماع التَّربويّ، وعلم النَّفس التَّربويِّ، وفي ظل ما حققتهُ هذه المجالات من طفرةٍ كبيرةٍ في نظريَّات التَّعلُّم، تطوَّر علم المناهج التَّعليميَّة في محضنِ العالم الغربيِّ، وبالتَّالي عكس تصوراتِ العالم الغربيِّ، وقيمَه، ورؤيتَه للوجود.
- **الثَّالث: النَّموذج التَّلفيقيُّ المزدوج، وقد** لجأ إليه العالم الإسلاميُّ مُرغمًا أمام النُّفوذ الغربيِّ، حيث وجد نفسه في حالة انشطارٍ وانقسامٍ بين الحنينِ والتَّحسُّر علىٰ النَّموذج الإسلاميِّ، الذي يُشكِّل جزءًا من هويَّته، وبين الانبهار بالنَّموذج الغَربيِّ، وما حَقَّقه من تقدُّمٍ وتطوُّرٍ[1].

2) **المُسَوِّغ الثَّاني:** وُجِّهَت انتقادات كثيرةٌ، وطُرِحت استشكالاتٌ تربويَّة حقيقيَّة حول ما يُعرف بالتَّأصيل الإسلاميِّ للمنهاج التَّعليميِّ، أو التَّصوُّر الإسلاميِّ للمناهج التَّعليميَّة، وكذلك إلىٰ المدرسة التي ينتمي إليها وهي

---

[1] لا يخفىٰ أنَّ أغلب مناهج الدُّول العربيَّة اليوم هي من قبيل النَّموذج الثَّالث، الذي تعاني مُجتمعاته ما تعانيه من انشطارٍ بين مبادئِ وقيَم اتِّجاهيْن مُختلفَيْن، هما: الاتِّجاه الغربيُّ النَّافذ، والاتِّجاه الإسلاميُّ الحاضر فكرةً الغائب تطبيقًا.

مدرسة إسلامية المعرفة، وكان مِن أبرز الانتقادات: ما الآثارُ العمليَّة والملموسة لهذا التَّأصيل على واقع المناهج التَّعليميَّة؟ إذ على الرّغم من الجهود المبذولة، لا تزال المناهج التَّعليميَّة في الوطن العربيِّ على ما هي عليه، ولئن كان البعض يرى في هذا دليلًا على عدم جدوى هذا التَّأصيل، فإنَّ البعض الآخر -وهو ما يميل إليه الباحث- يرى فيه دليلًا على أنَّ الحاجةَ لا تزالُ ماسَّة بالفعل إلى استئناف البحث في موضوع تأصيل المناهج التعليميَّة، ليُصبح في مُستوى التَّنفيذ والتَّطبيق.

3) **المسوِّغ الثَّالث:** ويتمثَّل في حاجة كُلِّيَّات التَّربية[1] في الوطن العربيِّ إلى منظورٍ أصيلٍ-حديثٍ للمنهاج التَّعليميِّ، يتجاوز النَّظرة التَّقليديَّة للمناهج التَّعليميَّة، ويتعدَّى استنساخ ما هو متعارف عليه في الأدبيَّات التَّربويَّة المعاصرة الغربية، إلى إبداع نظريَّةٍ مُعاصِرةٍ وأصيلةٍ للمنهاج التَّعليميِّ، حتَّى تُسهِم في الرَّفع من مردوديَّة العملية التَّربويَّة بالوطن العربيِّ.

وباختصارٍ شديدٍ؛ ما نريد قولَه بعد إيراد هذه المسوِّغات: إنَّ العودة إلى أصالة المِنهاج التَّعليميِّ لَتجربةٌ تستحقُّ التَّنويه، والتشجيعَ، وهو ما يحاوِلُ هذا الكتاب

[1] بالنِّسبة للتَّجربة المغربيَّة، فإنَّ الحاجة ماسَّة إلى هذا الطَّرح، خصوصًا في الوقت الرَّاهن، وذلك بالنَّظر إلى حركيَّة المدارس العليا للتَّربية والتَّكوين، والمدارس العليا للأساتذة، وما أصبحت تختضنه من تكويناتٍ متخصِّصة في المناهج وطرق التَّدريس، سواءٌ على مُستوى الإجازة، أو الماستر، أو الدكتوراه.

الإسهام فيه، فما كان فيه من صوابٍ فبتوفيقٍ من الله، وما كان فيه من سهوٍ أو خطأ فمِن النفس ومن الشيطان.

والله من وراء القصد وهو يهدي إلىٰ سواء السَّبيل.

عبد الجليل البكوري
أستاذ محاضر بجامعة مولاي إسماعيل
المدرسة العليا للأساتذة –مكناس–

الفصل الأوَّل:

نماذجُ من الاتِّجاهات الفلسفيَّة وتطبيقاتُها التَّربويَّة

تمهيد

ليس غرضنا في هذا الكتاب دراسةُ التَّوجُّهات الفلسفيَّة، وعرضُ تاريخها، والتَّعريف بأعلامها، ونحو ذلك، وإنَّما غرضنا الأساس توضيحُ العلاقة بين التَّوجُّهات الفلسفيَّة ومجال التَّربية عمومًا، وبينها وبين المناهج التَّعليميَّة خصوصًا، حتَّىٰ يتبيَّن للقارئ الكريم مدىٰ تأثُّر التَّربيَّة في مختلف مُستوياتها بالتَّوجُّهات الفلسفيَّة.

وقد اخترنا أن نقسِّم هذا الفصل إلىٰ مبحثين اثنين، تناوَل المبحثُ الأوَّل التَّعريف بنماذجَ من الفلسفات الغربيَّة وتطبيقاتِها التَّربويَّة، بينما تناول المبحثُ الثَّاني التَّعريف بالفلسفةِ الإسلاميَّة وتطبيقاتِها التَّربويَّة، وبهذا ستتعرَّف علىٰ الفرق والبَونِ الشَّاسع بين تصوُّرات الإسلام في مجال التَّربية وغيره من التَّصوُّرات.

المبحث الأوَّل: نماذجُ مِن الفلسفات الغربيَّة وتطبيقاتها التَّربويَّة

سنتناول هذه النَّماذج ضمن مجموعتيْن، الأولىٰ: مجموعةُ الفلسفات التَّقليديَّة (TradtionalismPhilosophies) وسنقتصرُ فيها علىٰ نموذجَيْ: الفلسفة المثاليَّة، والفلسفة الواقعيَّة، والثَّانية: مجموعةُ الفلسفات التَّقدُّميَّة (ProgressivismPhilosophies) وسنقتصرُ فيها علىٰ نموذجَيْ: الفلسفة البراجماتيَّة، والفلسفة الوضعيَّة المنطقيَّة.

ولِأجلِ مُساعدتِك علىٰ تحقيق أهداف هذا المبحث؛ سنعرض تلك النَّماذج علىٰ نحوٍ منهجيٍّ يُعرِّفُ بالأسُس والمبادئ العامَّة لكُلِّ فلسفةٍ، ثُمَّ يُبيِّن بعدها ما ترتَّب

عليها من تطبيقاتٍ تربويَّةٍ، فإذا ما تجلَّت العلاقة الوُثقىٰ بين الفلسفة والتَّربية؛ أصبح المجالُ سانِحًا أمام الفصول اللاّحقة، لتُمكِّننا مِن إدراك مدىٰ تأثير الاتِّجاهات الفلسفيَّة علىٰ صياغة نظريَّة المنهاج التَّعليميِّ، ومدىٰ تأثيرها علىٰ مُختلف عمليَّاته بدءًا مِن البناءِ والتَّصميم، ومرورًا بالتَّخطيط، ثُمَّ انتهاءً بالتَّقويم.

أوَّلًا: الفلسفات الغربيَّة التَّقليديَّة وتطبيقاتُها التَّربويَّة:

ترىٰ هذه المجموعة مِن الفلسفات، أنّ الوظيفة الأساسيَّة للتَّربية حِفظُ التُّراث الثَّقافيِّ، ونقلِه عبر الأجيال، ويؤكِّدُ أنصارها علىٰ أهمِّية تدريب العقل البشريِّ ليكونَ مؤهَّلًا لإدراك ذلك التُّراث، نظرًا لما يحتوي عليه من قيمٍ ومُثلٍ وأفكارٍ وحقائقَ عُليا.

ومن أبرز المبادئ والأسُس التي تقوم عليها هذه الفلسفات:

- **العقل؛** باعتباره القادر علىٰ إدراك الحقيقة واختبارها، وبالتَّالي وجب تدريبه وتأهيله من أجل ذلك.
- **المعرفة؛** وقيمتُها في ذاتها، وبالتَّالي فإنّ طلب العلم يكون من أجل العلم.
- **القيم والمبادئ والاتِّجاهات الاجتماعيَّة؛** وهذه يؤكِّدها التُّراث الثَّقافيُّ، وهيَ جوهرٌ ثابتٌ لا يحتمل التَّطوير والتَّحسين لأنَّه مُطلقٌ غير نسبيٍّ.

وعلىٰ هذه المبادئ والأُسس بَنَت مجموعة الفلسفات التَّقليديَّة اعتقادَها المتمثِّل في أنَّ غاية التَّربية تزويدُ المُتعلِّم بقِيَم مُجتمعِه ومَعايِيرِه، وتحقيقُ النُّموِّ المعرفيِّ، وتدريبُ عقله لمساعدته علىٰ بلوغ الحقيقة. وتضُمُّ هذه المجموعة اتِّجاهاتٍ فلسفيَّةً عديدةً،

لِكل اتِّجاهٍ منها مفاهيمُه، وأفكارُه، ومبادئُه، ونظرَتُه للإنسان والكون والحياة، ومِن ثمَّ للتَّربية.

وسنقتصر – كما ذكرنا – على النَّموذجَيْن التَّاليَيْن:

1. الفلسفة المِثاليّة.

تعود الجذور التَّاريخيَّة للفلسفة المِثاليَّة إلى الفيلسوف الإغريقيِّ **أفلاطون**، أمَّا في العصور الحديثة فقد تطوَّرت على يَدِ كُلٍّ من **كانط وهيجل وهيربرت**. "ومِن أشهر التَّربويِّين المُناصرين لها **بستالوتزي** و**فروبل**، وتُعدُّ هذه الفلسفةُ أكثرَ [الفلسفات] انتشارًا في الفكر الفرنسيِّ والألمانيِّ، وأقربَ[ها] صلةً بمدارس الوعي الدِّينيِّ"[1]، ولهذا وجدَت المثاليَّة "في ظلِّ المسيحيَّة وفي ظلِّ الفكر الفلسفيِّ الدِّينيِّ أثناء العصور المسيحيَّة الأولى وأثناء العصور الوُسطى أرضًا خِصبةً لنُموِّها وازدهارها"[2].

أ. المبادئ العامَّة للفلسفة المِثاليَّة:

تنقسم الفلسفة المثاليَّة إلى عدَّة أنواع، منها: المثاليَّة الموضوعيَّة، والمثاليَّة الدِّينيَّة، والمثاليَّة الرُّوحيَّة، والمثاليَّة العقليَّة، والمثاليَّة الرياضيَّة... إلَّا أنَّها ترتكِز – جميعًا – على المبادئ والأسس العامَّة للفلسفة المثاليَّة، القائمةِ على تمجيدِ العقل

---

[1] د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، عمان–الأردن: دار الفكر، ط 4، 2004م–1425هـ، ص 71.

[2] د. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ أ. هلالي، أحمد. **"المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"**، عمان–الأردن: دار الشروق، 2006م، ص 111.

والرُّوح إلىٰ حدِّ اعتبارِهما جوهرَ العالم في مُقابل التَّقليل من دور المادَّة، فالمِثاليَّةُ تنظر إلىٰ العالم المادِّيِّ علىٰ أنَّه نسبيٌّ وليس واقعًا مُطْلقًا ومستقِلًّا عن الإنسان، فالأرض وما وَعَت، والسَّماء وما حَوَت، وكُلُّ الظَّواهر الطَّبيعيَّة المادِّيَّة؛ لا وجود حقيقيَّ لها إلَّا في عقل الإنسان، الذي يُفكِّر فيها ويُدركُها بقوَّته الذَّاتيَّة، دون الحاجة إلىٰ قِوىٰ خارجيَّة.

إذن؛ ترىٰ الفلسفة المثاليَّة أنَّ العالمَ المادِّيَّ المحسوسَ ليس هو الحقيقة، إنَّه عالَمٌ مُتغيِّرٌ مليءٌ بالشُّرور والآثام والأشباح، بينما الحقيقةُ هي الأفكار الثَّابتة والمُطلَقة التي توجد في عالم المُثُل، ذلك العالم الثَّابت الأبديُّ الحقيقيُّ، عالم الحقِّ والخير والجمال.[1]

ثُمَّ إنَّ الإنسان في نظر هذه الفلسفة كائنٌ ثُنائيُّ التَّكوين، فهو روحيٌّ ومادِّيٌّ في الآن نفسِه، جاءت روحُه من عالم المُثُل، وسُجِنت بشكلٍ مؤقَّتٍ في هذا الجسم المُنتمي للعالم المادِّيِّ، ويومًا ما ستعود الرُّوح إلىٰ عالمها الأوَّل، لكن بعد أن يموت الإنسان، حيث تنفصل روحه عن الجسد.

كما يرىٰ المثاليُّون أيضًا أنّ "الإنسانَ خاطئٌ في الأصل، والأطفالُ كائناتٌ تحتاج إلىٰ تقويمٍ، وأنّ التَّقليل مِن العادات السَّيِّئة أمرٌ يستحقُّ الثَّواب، ويرون أنّ

---

[1] أنظر: د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، د. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ أ. هلالي، أحمد. **"المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"**.

الطّفولة هي مرحلةُ الصِّراع، والبلوغ هو مرحلة المسؤوليَّة، ومن المُمكن تهذيب الكائنات الإنسانيَّة ولكنَّها ليست قابلةً للكمال"[1].

هذه أهمُّ مبادئ وأسس الفلسفة المِثاليَّة، فكيف ينظرُ المِثاليُّون للتَّربية؟

ب. الفلسفة المثالية والتَّربية:

"يرىٰ أصحاب الفلسفة المثاليَّة أنّ التَّربية ما هي إلا جهود الإنسان إلىٰ هزيمة الشَّرِّ و[إلىٰ تحقيق] كمال العقل، وكان **أفلاطون** يرىٰ أنّ التَّربية عمليَّة تدريبٍ أخلاقيٍّ، ونقلٌ للعادات الطَّيِّبة من الكبار إلىٰ الصِّغار... أما مفهوم التَّربية عند الفيلسوف المثاليِّ **كانت [يقصد كانط]** فهي أن يجعل كلَّ جيلٍ يقوم بتربية الجيل اللَّاحق"[2]. والبَيِّنُ أنّ التَّربيةَ في ظلِّ الفلسفة المثاليَّة، هي نقلٌ للمعارف من الأجيال السَّابقة إلىٰ الأجيال الجديدة، حيث تجعلها -أي المعرفة- مؤهَّلةً لأن تُربِّي الأجيال التي بعدها وهكذا.

واستنادًا إلىٰ ما سلف ذِكره، يُمكن استخلاصُ مُوجِّهاتٍ تربويَّةٍ عديدةٍ، تُرشِّدُ العمليَّة التَّربويَّة، وتوجِّهُها لتتمَّ في ضوء الافتراضات والمفاهيم التي تعتنقها هذه

---

[1] د. الحريري، رافدة؛ **"الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس"**، عمان-الأردن: دار المسيرة، 2011م-1432هـ، ص 157.

[2] د. فرحان، محمد جلوب؛ **"دراسات في فلسفة التربية"**، الموصل-العراق: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 1989م، ص 50.

الفلسفة، ومن أهمِّ تلك المُوجِّهات:

1) "علىٰ التَّربية أن تقوم بنقل التُّراث وما يتضمَّنه من معارفَ وحقائقَ إلىٰ المتعلِّمين جيلًا مِن بعد جيلٍ.

2) قيمة الفرد تتحدَّد بالمعرفة التي حصل عليها، فكُلَّما زادت معارفه؛ كلما زادت فضائله ومسؤوليَّاته الاجتماعيَّة والأخلاقيَّة.

3) علىٰ التَّربية أن تزوِّد العقلَ بكمِّيَّةٍ كبيرةٍ من المعارف، حتّىٰ يَقوىٰ ويتدرَّب ويشتدَّ ذكاؤه"[1].

4) "لا يجب علىٰ التَّربية أن تترك المتعلِّمين أحرارًا ليختاروا طريقهم في الحياة، بل عليها أن تعطيَهم كُلَّ ما هو إيجابيٌّ، وأن تغرسَ في ذهنهم فكرة الخير لكي يترعرعوا علىٰ حبِّ ما يجب أن يُحبُّوه، وكُره ما يجب أن يكرهوه، واحترام القيم الرُّوحيَّة.

5) إنّ المعارفَ والقِيَمَ التي تنقلها التَّربية للمتعلِّمين ثابتةٌ، ومُطْلقةٌ وكاملةٌ، وغير قابلةٍ للتَّغيير أو التَّطوير، والتَّربية أداةٌ للمحافظة عليها.

6) إنّ التَّعلُّم بالأساس هو عمليَّة حفظ التُّراث، واستظهاره، وتذكُّره عند الحاجة"[2].

---

[1] د. القضاة، خالد؛ **"المدخل إلى التربية والتعليم"**، عمان-الأردن: دار اليازوري، 1998م-1418هـ، ص 150.

[2] د. الخوالدة، محمد محمود؛ **"أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي"**، عمان-الأردن: دار المسيرة، 2004م-1425هـ، ص 66 وما بعدها.

بإيجازٍ شديدٍ؛ إنّ ما يجب علىٰ التَّربية أن تسعىٰ إليه هو حفظ التُّراث، وذلك عن طريق نقلِه ونقل ما يحتوي عليه مِن معارفَ وحقائقَ وقيمٍ –والتي تُعتبر في مُجملها ثابتة وغير قابلةٍ للتَّطوُّر – إلىٰ الجيلِ الجديدِ، حتّىٰ يتدرَّب عقلُه، وتسمو روحه، وبالتَّالي يعلو قدره.

تلك إذن نظرةُ المثاليِّين للتَّربية، فكيف أثَّرت علىٰ الفعل التَّربويِّ؟

ج. التَّطبيقات التَّربويَّة للفلسفة المثاليَّة[1]:

ترتَّب علىٰ الأخذ بهذه الفلسفة العديدُ من التَّطبيقات التَّربويَّة، عَكَست – فِعلًا – الافتراضات التي وضعتها المثاليَّة حول التَّربية، ونعرضها هلهنا باقتضابٍ شديدٍ علىٰ النَّحو التَّالي:

أ. علىٰ مُستوىٰ أهداف التَّربية:

وجَّهت الفلسفة المثاليَّة أهداف التَّربية عمومًا إلىٰ المحافظة علىٰ التُّراث بجميع مكوِّناته، وإلىٰ تنمية العقل عن طريق تزويده بأكبر قدرٍ من المعارف التي يتضمَّنُها ذلك التُّراث، وإلىٰ تنمية الرُّوح، عن طريق تزويد المتعلِّم بالقِيَم الرُّوحيَّة الدَّائمة، ليتمكَّن من الانسجام مع الكُلِّ الرُّوحيِّ الذي ينتمي إليه.

[1] قد تم تجميع التطبيقات التربوية وتصنيفها طيلة هذا الفصل من جميع المراجع المعتمدة فيه.

ب. علىٰ مُستوىٰ المتعلِّم:

ترىٰ الفلسفة المثاليَّة أنّ المتعلمَ يكون خلوقًا – فقط – إذا كان منسجِمًا مع مبادئها وقيَمها، وإلَّا فهو ليس ذلك. وبالتَّالي؛ علىٰ المتعلِّم أن يكون مطيعًا لمُدرِّسيه دون اعتراضٍ، وأن يتميَّز بالهدوء والتَّركيز حتَّىٰ يتمكَّن من المعارف التي تُقَدَّمُ له. كما عليه أن ينجح في جميع الامتحانات التي سيُجريها، وإلَّا سيكون مُضطرًّا إلىٰ إعادة الموادِّ، أو إعادةِ المستوىٰ الذي رسب فيه.

ج. علىٰ مُستوىٰ المعلِّم:

يحتلُّ المعلِّم وفقًا لهذه الفلسفة أهمِّيَّةً ومكانةً عظيمةً؛ إذ عليه أن يكون قُدوةً حسنةً للمتعلِّمين، سواءٌ علىٰ المستوىٰ العقليِّ أو الخُلُقيِّ، كما عليه أن يكون مؤهَّلًا تأهيلًا كافيًا ليُدرِّس المعارف والعلوم، وهو ما يستدعي الإحاطة بتلك العلوم والتمكُّن منها.

والمعلِّم هو أساسُ العمليَّة التَّربويَّة، وعليه أن يتَّسم بالحِكمة وبُعدِ النَّظر، حتّىٰ يتمكَّن من إدارة الفصل الدِّراسيِّ بحِنكةٍ، كما عليه أن يكون قادرًا علىٰ توصيل المعارف، والمُثل، والمعلومات للمتعلِّمين بشكلٍ واضحٍ، حتَّىٰ يتمكَّنوا مِن استيعابها وحفظها.

د. علىٰ مُستوىٰ طرائق التَّدريس:

أدَّىٰ التَّركيزُ علىٰ أهمِّيَّة المعارف، والتَّضخيمُ من قيمتها، والحثُّ والتَّأكيدُ علىٰ ضرورة تزويد المتعلِّمين بأكبر قدرٍ منها؛ إلىٰ اعتماد الطَّريقة الإلقائيَّة والتَّلقينيَّة في التَّدريس، وإلىٰ اعتماد الطَّرائق التي تساعد المتعلِّم علىٰ الحفظ، كالتَّكرار والتَّسميع وغيرها.

وللمعلِّم إذا رأىٰ أيَّ نوعٍ من التَّكاسل أو عدم الاهتمام أو الشَّغب أثناء الفصل الدِّراسيِّ مِن طرف أحد المتعلِّمين –بغضِّ النَّظر عن الأسباب– أن يستعملَ وسائل العقاب البدنيِّ، وذلك من أجل دفعهم إلىٰ التَّعلُّم، ومِن أجل إجبارِهم علىٰ الحفاظ علىٰ النِّظام داخل حجرة الدَّرس، ومن أجل تدريبهم علىٰ ملَكَة الصَّبر وملَكَة الإرادة أيضًا.

ه. علىٰ مُستوىٰ المحتوىٰ الدِّراسيِّ:

أمَّا مِن حيث المحتوىٰ؛ فقد رَكَّزَت الفلسفة المثاليَّة علىٰ المعارف التي تساعد الفرد علىٰ النُّموِّ العقليِّ والخُلُقيِّ، ونُظِّم مُحتوىٰ التَّعلُّم في شكل موادَّ دراسيةٍ، تحتلُّ فيها الموادُّ التَّالية: الأدب، والمنطق، والموضوعات الدِّينيَّة، والرياضيَّة والعلوم الإنسانيَّة، والأخلاق، (تحتلُّ هذه الموادُّ) الأولويَّة والمكانة العُليا.

أمَّا اختيار المُحتوىٰ، وتصنيفه، وتنظيمه، فيقوم به -حسب الفلسفة المثاليَّة- مجموعةٌ من المتخصِّصين المتمكِّنين من العلوم السَّالف ذِكرها، هذا دون إغفال قيمِ وثقافة المُجتمع، إذ يبقىٰ نقلها للمُتعلِّمين غايةَ التَّربية المِثاليَّة وهدَفها.

و. علىٰ مُستوىٰ التَّقويم:

وانسجامًا مع منظور الفلسفة المثاليَّة للمُحتوىٰ الدِّراسيِّ والأهداف التَّربويَّة؛ فإنَّ تقويم التَّلاميذ يتمُّ مِن خلال إخضاعهم لامتحاناتٍ رسميَّةٍ، توضع بالأساس لقياس مدىٰ حِفظهم للمعارف، وتمكُّنِهم مِن استظهارها، واستذكارها، وبناءً علىٰ نتائج تلك الامتحانات، يستطيع التِّلميذ أن ينتقلَ مِن المستوىٰ التَّعليميِّ الذي يدرُس فيه إلىٰ المستوىٰ الذي يليه، وإلَّا سيكون مُلزَمًا بإعادةِ دراسةِ الموادِّ أو المستوىٰ الذي رسب فيه.

انعكست هذه التَّطبيقات سَلبًا علىٰ التَّدريس، إذ أصبحت طرائقه رتيبةً، والتَّقويم جافًّا ومُجحِفًا أحيانًا، مِمَّا ولَّد ردةَ فعلٍ اتَّسمت بنقده، ودعت لتجاوُزه.

2. الفلسفة الواقعيَّة.

تستمدُّ الفلسفة الواقعيَّة اسمَها من الفِكرةِ الأساسيَّة التي تقوم عليها، وهي دراسة الواقع، وتُعتبر الواقعيَّة بمثابة رَدِّ فعلٍ علىٰ الفلسفة المثاليَّة، وبشكلٍ خاصٍّ علىٰ موقفها مِن المعرفة. وتطوَّرت هذه الفلسفة عبر ثلاث مراحلَ، أنتجت كُلٌّ

مرحلةٍ مدرسةً مِن مدارِسها، سُمِّيت الأولىٰ بالفلسفة الواقعيَّة الكلاسيكيَّة، والثَّانية بالواقعيَّة النَّقديَّة، والثَّالثة بالواقعيَّة الجديدة.

أ. المبادئ العامَّة للفلسفة الواقعيَّة:

"ترجع الواقعيَّة في الفكر الفلسفيِّ إلىٰ الفيلسوف اليونانيِّ **أرسطو**، إلاّ أنّها لم تَبِن كمدرسةٍ فكريَّةٍ مستقلَّة حتَّىٰ القرن التَّاسع عشر، وقد أسهم **جون لوك** في إعطائها دفعًا قويًّا حين أضاف [إليها] عددًا من المفاهيم"[1]. ومِن أبرز رُوَّادها الفيلسوف **فرانسيس بيكون**، والفيلسوف **ديفيد هيوم**، والفيلسوف **جون ستيورات مل**.

"وتقوم فكرة الفلسفة الواقعيَّة علىٰ أساس أنَّ مصدر كُلِّ الحقائق هو هذا العالم [المادِّيُّ]، فلا تُستَقىٰ الحقائق من الحدس أو الإلهام، وإنَّما من العالم الذي نعيش فيه وهو عالم الواقع، وعالم التَّجربة والخبرات."[2] وعليه؛ فإنّ "المعارف كُلَّها موجودةٌ في عالم الطَّبيعة، ومِن الممكن أن يصل إليها الإنسان عن طريق الأسلوب العلميِّ والملاحظات المنطقيَّة"[3] التي تستوجب فاعليَّةً مُزدوجةً، أي الفاعليَّة التي تأتي من الإنسان والفاعليَّة التي تأتي من الطَّبيعة.

---

[1] د. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ أ. هلالي، أحمد. **"المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"**، مصدر سابق، ص 114.

[2] د.القضاة، خالد؛ **"المدخل إلى التربية والتعليم"**، مصدر سابق، ص158.

3 د. الحريري، رافدة؛ **"الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس"**، مصدر سابق، ص 157.

"وفيما يتعلَّق بطبيعة الإنسان، فإنّ الواقعيَّة تنظر إليه كالموجودات الأخرىٰ، حيث يمكن معرفته وفهمه عن طريق دراسة مكوِّناته"[1]، كما تعتبره مزيجًا من المادَّة والرُّوح، وأنَّه حُرٌّ مسؤولٌ عن تصرُّفاته، وهو كائنٌ خاطئٌ، لكنَّه أيضًا مركز الكون الذي وُجدت الدُّنيا من أجله، وبذلك تكون الطَّبيعة البشريَّة واحدة بالنسبة لجميع النَّاس، وما يُشاهَد من اختلافاتٍ فهي عَرَضيَّة وليست جوهريَّة.

ونوجز ما تبقَّىٰ من مبادئ الفلسفة الواقعيَّة في النِّقاط التَّالية:

1) إنَّ الحقيقةَ مستقلَّة في وجودها عن العقل، ويمكن للإنسان أن يدركها عن طريق الحواسِّ والتَّجارب، وقبل ذلك عن طريق اكتساب المعرفة بالتَّعلم والبحث، كما يمكنه أن يُعلِّمها للآخرين أيضًا.
2) والحقيقة سابقةٌ علىٰ وجود الإنسان، لذا عليه أن يسعىٰ وراء المعرفة في محاولةٍ جادَّةٍ لاكتشاف القوانين الكُلِّيَّة والمبادئ الأوَّليَّة الموجودة في العالم الطَّبيعيِّ.
3) إنَّ حياة الإنسان ذات صبغة اجتماعيَّة، حيث يُعتبر المجتمع الهدف الأسمىٰ، والفرد مجرَّد أداةٍ خادمةٍ له، لذا علىٰ الفرد أن يتقبَّل دورَه المُحدَّد حتىٰ تنتظم حياة المجتمع.
4) وتُعتبر المعرفة مرشِدًا للسُّلوك سواءٌ كان فرديًّا أم اجتماعيًّا، وبتزايدها تتكشَّف أسرار الكون بشكلٍ أوضح مِن ذي قبل، والحقائق التي

---

1 د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، مصدر سابق، ص 74.

يكتشفها الإنسان هي حقائق أزليَّةٌ وثابتةٌ يجب نقلها للأجيال اللَّاحقة[1].

ب. الفلسفة الواقعيَّة والتَّربية:

تحمِل الواقعيَّة شعارَ التَّربية مِن أجل الحياة، لأنّ التَّربية – حسب الواقعيِّين – هي "عمليَّة تدريبٍ للطِّفل على أن يعيش بواسطة معايير خُلُقيَّة مُطلَقة، [وأن يعيش] على أساس ما هو صحيحٌ للإنسان بوجهٍ عامٍّ وليس لأعضاءٍ أو جنسٍ أو مجتمعٍ بالذَّات فحسب. وإنَّه لَمِن المُهِمِّ له أيضًا أن يكتسب عاداتٍ حسنةً لأنّ الفضيلة لا تتأتَّى آليًّا بل تُكتسب بالتَّعلُّم"[2].

والعملية التَّربويَّة حسب منظور الفلسفة الواقعيَّة عمليَّةٌ يتمُّ من خلالها "مساعدة الفرد على التَّكيُّف مع الواقع الاجتماعيِّ وما يحمله من خصائص مرحليَّة وما يتطلَّبه مِن مسؤوليَّة اجتماعيَّة، وذلك عن طريق تزويده بالمعارف والمهارات العلميَّة والثقافيَّة والاجتماعيَّة المتراكمة واللَّازمة لتوجيه حياته بطريقةٍ تنسجم مع المطالب التي يفرضها الواقع"[3].

---

1 د. الخوالدة، محمد محمود؛ **"أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي"**، مصدر سابق، ص 68-69. [بتصرُّفٍ يسير]

2 د. الجعفري، ماهر اسماعيل؛ **"المناهج الدراسية فلسفتها بناؤها تقويمها"**، عمان-الأردن: دار اليازوري العلمية، 2010م، ص 40.

3 د.القضاة، خالد؛ **"المدخل إلى التربية والتعليم"**، مصدر سابق، ص 160 وما بعدها، [بتصرف]

أمّا عن أهم التَّوجيهات التَّربويَّة التي قدَّمتها الفلسفة الواقعيَّة فيُمكن إجمالها فيما يلي:

1) "علىٰ التَّربية أن تساعد الفرد علىٰ التَّكيُّف مع المجتمع، وجعلِه قادرًا علىٰ تحمُّل المسؤوليَّة فيه دون أن يعمل علىٰ تشكيله أو التَّأثير فيه، لذلك فإنّ الفردَ مُطالبٌ بفهم العالَمَ الذي يعيش فيه، أي العالَمَ الخارجيَّ الواقعيَّ وعلىٰ التَّربية أن تساعده علىٰ ذلك.
2) وعلىٰ التَّربية أيضًا أن تركِّز بشكلٍ أساسيٍّ علىٰ المعرفة، وأن تعمل علىٰ تزويد التَّلاميذ بالقوانين والحقائق والنَّظريات التي يتمُّ تنظيمها علىٰ شكل موادَّ دراسيَّةٍ ثابتةٍ ومنطقيَّة التَّرتيب.
3) وتقوم باختيار تلك المواد وتنظيمها مجموعةٌ من المتخصِّصين المتمكِّنين من تلك المعارف حتّىٰ يتمكَّن التِّلميذ من تحقيق أكبر عائدٍ معرفيٍّ.
4) تُعتبر التَّربية العقليَّة غايةً في حدِّ ذاتها ووسيلةً لإدراك كُلِّ شيءٍ وتعليله، لذلك وجب عليها أن تُخضِع العقل للتَّدريب علىٰ التَّفكير السَّليم"[1].

[1] أنظر: د. القضاة، خالد؛ **"المدخل إلى التربية والتعليم"**، ود. الخوالدة، محمد محمود؛ **"أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي"**، و د. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ أ. هلالي، أحمد. **"المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"**، ود. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**.

ج. التَّطبيقات التَّربويَّة للفلسفة الو اقعيَّة:

كما شكَّلت الفلسفة الواقعيَّة ردَّةَ فعلٍ على الفلسفة المِثاليَّة؛ جاءت تطبيقاتها التَّربويَّة مرسِّخةً لردَّةِ الفعل تلك، خصوصًا على مُستوى المبادئ التي اختلفت فيها الفلسفتان، وهو ما نُبيِّنه على النَّحو التَّالي:

ز. على مستوى أهداف التَّربية:

تهدف التَّربية في الفلسفة الواقعيَّة إلى:

1) تربية العقل عن طريق إثراء معرفة الإنسان، وتنميتها بالأسلوب العلميِّ والوسائل التَّجريبيَّة.
2) تكوين شخصيَّةٍ قادرةٍ على التَّكيُّف مع بيئتها المادِّيَّة والاجتماعيَّة، وقادرةٍ على أن تتحمَّل مسؤوليَّتها فيها، لكن دون أن تعمل -أي هذه الشَّخصية- على تشكيل البيئة الاجتماعيَّة أو إعادة تشكيلها.
3) تمكين الإنسان من السَّيطرة على العالم الواقعيِّ بجميع مكوِّناته، وهو ما لا يتمُّ إلَّا بفهمِ هذا الواقع ودراستِه دراسةً علميَّةً.

ح. <u>على مُستوى المتعلم:</u>

"يولد الطِّفل وعقلُه صفحةٌ بيضاء، ودور المؤسَّسات التَّعليميَّة أن تملأها بالمعارف والخبرات البشريَّة المتنوِّعة"، تعكس قولة **جون لوك** هذه نظرة الفلسفة

الواقعيَّة للمُتعلِّم، تلك النَّظرة التي تَنبَني على اعتبار التِّلميذ وعاءً يجب ملؤُه بالمعرفة الحقيقيَّة عن طريق استخدام الحواسِّ والعقل في عملية التَّجريب والاكتشاف.

والمتعلِّم حسب هذه الفلسفة لا يصنع المجتمعَ، بل إنّ المجتمع يصنعه، بتعبير آخر: إنّ المتعلِّم – بمساعدة التَّربية – يجب أن يعمل على الانسجام مع المجتمع كما هو، وليس عليه تغييرُه أو تعديلُه.

ط. على مُستوى المعلِّم:

ترى الفلسفةُ الواقعيَّة أنَّ ما يريد المتعلمُ معرفتَه – هو في غالب الأحيان – أقلُّ أهميَّةً ممّا ينبغي عليه أن يعرفه. وعليه؛ فإنَّ المعلِّم باعتباره مفتاح التَّربية وقائدها – كما يرى الواقعيُّون – هو الذي يختار المادَّة الدِّراسيَّة وليس المتعلِّم، وهو الذي يُزَوِّدُ التَّلاميذ بالمعرفة، إذن كان لِزامًا عليه أن يُقدِّم المعرفة التي تعكس الواقع على حقيقته، بكُلِّ موضوعيَّة وحيادٍ، ودون أيِّ تدخُّلٍ لذاتيَّته، أو آرائه اتِّجاه الموضوع أو المعرفة المُدرسَّة.

إذن فنجاحُ المعلِّم –حسب وجهةِ نظر الواقعيِّين– يعتمد بالأساس على مدى تَمَلُّكه للمادَّة الدِّراسيَّة في مستواها العالِم، ومدى سيطرتِه عليها، وقدرتِه على وضعِها أمامَ المتعلِّمين بشكلٍ واضحٍ ومميَّز. وفي هذا السِّياق، يُمكنُ للمعلِّم وهو يُمارِس مهامَّه في التَّدريس أن يستخدم الثَّواب للسَّيطرة على الصَّف وجذب انتباه المتعلِّمين واستثارة اهتمامهم.

ي. على مُستوى طرائق التَّدريس:

لأنَّ التَّربية الواقعيَّة تسعى إلى فهمِ الواقع كما هو عليه، فإنّها قد اختارت طرائق التَّدريس المُجرَّدةِ من أيِّ أثرٍ لشخصيَّة المعلِّم أو المتعلِّم، بحيث تسمح تلك الطَّرائق للحقائق أن تتكلَّم بنفسها بعيدًا عن الآراء الشخصيَّة.

فإذا كان العقل وكانت الحواسُّ هما الأداتان الوحيدان لإدراك الواقعِ، فما على طرائق التَّدريس إلَّا أن تستثيرهما معًا، ليقوما باكتساب المعرفة الحقيقيَّة، لذلك يُعتبر أسلوب التَّعليم المُبرمَج القائم على قاعدة المثيرات والاستجابات أكثر الأساليب التَّعليميَّة انسجامًا مع الفلسفة الواقعيَّة، كما يؤكد الواقعيُّون على الطريقة الاستقرائيَّة في تدريس الحقائق، على اعتبار أن الكُلَّ هو نتاجٌ لمجموع الأجزاء.

ك. على مُستوى المحتوى:

ركَّز الواقعيُّون بشكلٍ كبيرٍ أثناء اختيارهم للمُحتوى على العلوم الطَّبيعيَّة سيما التَّطبيقيَّة منها، نظرًا لأهمِّيَّتها وارتباطها بالعالم الطَّبيعيِّ، أمَّا العلوم الإنسانيَّة فلم تحظَ بنفس القدر من الاهتمام، إلَّا أنَّهم لم يستبعدوها أيضًا؛ فهيَ ضروريَّةٌ لمساعدة الفرد على التَّكيُّف مع بيئته الاجتماعيَّة.

أمَّا تنظيم المحتوى وبناء برامجه، فقد خضع لِمنطقيَّة التَّركيب ومنطقيَّة التَّسلسل والدِّقة فيهما، على أساس أن يكون المتعلِّم بعد دراسته مُتمكِّنًا من مجموع المعارف التي س

ل. على مُستوى التَّقويم:

لا يختلف التَّقويم في ظلِّ الفلسفة الواقعيَّة كثيرًا عن نظيره في الفلسفة المثاليَّة، إلَّا أنَّه يُمثِّل جانبًا مُهمًّا من جوانب العمليَّة التَّربويَّة. وإذا كان المعلِّم مُطالَبًا بنقل المعارف إلى المتعلِّم بموضوعيَّةٍ وحيادٍ، فإنَّ عليه أيضًا أن يستخدمَ طُرقًا موضوعيَّةً لتقويم تلاميذه، كما يجب عليه كذلك أن يستخدمَ الاختبارات بصورة متكرِّرةٍ حتّى يقفَ وبشكلٍ مستمرٍّ على مدى تقدُّم التَّلاميذ.

خلاصة:

يتَّضح من خلال هذيْن النَّموذَجيْن أنّ الاتِّجاه الفلسفيَّ الغربيَّ التَّقليديَّ قد اتَّسم بالآتي:

1. التَّركيز وبشكلٍ كبيرٍ على المعرفةِ؛ حيث أعلى من قيمتها وشأنِها بالرغم من اختلاف مدارسه في نظرتها إلى طبيعة المعرفة ومصادرها وغايتها، فعلى سبيل المثال: وضعت الفلسفة المثاليَّة المعرفة في عالم المُثُل؛ عالم الجمال والخير، بينما وضعتها الفلسفة الواقعيَّة في العالم الواقعيِّ؛ العالم المادِّيِّ المحسوس...

2. النَّظر إلى التَّربية على أنَّها تعلُّمٌ ذهنيٌّ، ولا يُعتبر تعليم التِّلميذ مكتملًا إلَّا إذا ألمَّ بأكبر قدرٍ من المعارف.

3. تمحوُر كُلَّ عناصر التَّربية وأطرافِها حول المعرفة، فأصبح الهدف الأسمىٰ للتَّربية ينْصَبُّ علىٰ العقل فقط، وأصبح اختيار المحتوىٰ يتمُّ من مصدرٍ واحدٍ فقط هو المعرفة.

4. التَّركيز علىٰ طرائق التَّدريس القائمة علىٰ التَّلقين، فأصبحت تُهيمن علىٰ التَّربية لأنَّها الأنسب لتقديم أكبر قدرٍ من المعارف المتعدِّدة والمتنوِّعة.

5. اختصار أساليب التَّقويم في قياس مدىٰ تذكُّر التِّلميذ للمعارف والمعلومات وحفظه لها.

وهكذا؛ نكون قد وقفنا علىٰ أصل ما يُعرَفُ بالمنهاج التَّقليديِّ المُتمركِز علىٰ المعارف، والمغيِّبِ لفاعليَّة المُتعلِّم، نظرًا لاعتباره وعاءً وجب ملؤه بالمعلومات. وفي هذا السِّياق، يجبُ التَّنبُّه أثناء دراسةِ وتدريس علم المناهج إلىٰ ضرورةِ ربطِ هذا النَّوع من المناهج التَّقليديَّة بخلفيَّاتها الفلسفيَّة، وسياقها التَّاريخيِّ الذي ظهرت فيه.

ثانيًا: الفلسفات الغربيَّةُ التَّقدُّميَّة وتطبيقاتُها التَّربويَّة:

شكّلت هذه المجموعة –في حقيقة الأمر– ثورةً علىٰ مجموعة الفلسفات التَّقليديَّة، حيث قامت في مُجملها علىٰ أساس الاهتمام بالمتعلِّم؛ بميوله، وحاجاته، وقدُراته، واهتماماته، واتِّجاهاته، كما قامت أيضًا علىٰ الاهتمام بالمجتمع؛ بمشكلاته، وقضاياه، ثُمَّ اهتمَّت بعلاقة ذلك كله بالتَّربية.

وتعود البدايات الأولىٰ لدخول هذه الفلسفات مجالَ التَّربية إلىٰ "نداء الكولونيل **باركر** بإصلاح البرنامج المدرسيِّ في عام 1870، وهو البرنامج ذاته الذي تبنَّاه فيما بعد الفيلسوف **جون ديوي** في كتابه (مدارس الغد) والذي يُعَدُّ إعلانًا عن نشوء اتِّجاهٍ فلسفيٍّ جديدٍ يقوم إلىٰ حدٍّ كبيرٍ علىٰ التَّطبيق في عمليَّة التَّربية والتَّعليم"[1].

وإجمالًا، فإنّ مجموعة الفلسفات التَّقدُّميَّة تتضمَّن اتِّجاهاتٍ فلسفيَّة عديدة ومتنوِّعة، نتناول منها النَّموذجَيْن التَّاليَيْن:

1. الفلسفة البراجماتيَّة.

تُعتبر مبادئ الفلسفة البراجماتيَّة قديمةً وحديثةً في آنٍ واحدٍ، "فهي قديمةٌ لأنَّ جذورها تعود إلىٰ الفيلسوف **هيرقليطس** (540-470) قبل الميلاد، وحديثةٌ لأنَّها تعيش في المجتمعات الأوربِّيَّة عامَّة، والمجتمع الأمريكيِّ بصورةٍ خاصَّةٍ"[2] حيث تأسَّست في "النَّادي الميتافيزيقي فيما بين **عامي** (1842-1914)"[3]، ويُطلق علىٰ الفلسفة البراجماتيَّة أحيانًا الفلسفةُ العمليَّة، أو النَّفعيَّة، أو الإجرائيَّة، أو الوظيفيَّة، وأحيانًا التَّجريبيَّة. ومن أبرز روَّادها **تشارلز بيرس، ووليم جيمس، وجون ديوي**.

---

1 د. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ أ. هلالي، أحمد. **"المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"**، مصدر سابق، ص 118.

2 د. الخوالدة، محمد محمود؛ **"أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي"**، مصدر سابق، ص 75.

3 د. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ أ. هلالي، أحمد. **"المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"**، مصدر سابق، ص 121.

أ. المبادئ العامَّة للفلسفة البراجماتيَّة:

مِن خلال الأسماء التي تُطلق علىٰ هذه الفلسفة؛ يُمكننا الاستنتاج بأنَّ الاتِّجاه البراجماتيَّ يعتمد علىٰ توجيه النَّظر من الأشياء الأوليَّة، والمبادئ، والقوانين، والحتميَّات، إلىٰ الآثار النِّهائيَّة التي تنتُج عنها، فالبراجماتيُّون وعلىٰ رأسهم **جون ديوي** –مثلًا– يرَوْن أنّ قيمةَ أيِّ مبدإٍ أو عقيدةٍ يجب أن لا تعتمد علىٰ نفسها، بل علىٰ أثرها العمليِّ الذي تؤدِّي إليه.

أمَّا عن الحقيقة فهي –في واقع البراجماتيِّين– "غير مطلقةٍ ودائمة التَّغيُّر، ووجودها متعلِّقٌ بالأساس علىٰ درجة فائدتها للإنسان والمجتمع، ويمكن التَّعرُّف عليها من خلال النَّتائج التَّجريبيَّة عندما تُوضَّح في موقفٍ عمليٍّ فعليٍّ. والمعرفة علىٰ هذا الأساس تكون بدورها غيرَ مطلَقة، فهي تظل دائمًا نسبيَّةً ومتغيِّرةً باستمرارٍ. ولا يمكن في ظلِّ هذه الفلسفة الإيمان بوجود قيمٍ أو قوانينَ أخلاقيَّةٍ مطلَقةٍ وثابتةٍ؛ إذ إنَّ وجود تلك القيم والأخلاق يعتمد علىٰ نتيجة تطبيقها من ناحية، وعلىٰ النَّفع والفائدة التي تعود منها من ناحية أخرىٰ"[1].

وترىٰ الفلسفةُ البراجماتيَّة أنّ طبيعة الإنسان مرِنةٌ ووظيفيَّة، كما أنَّها "متكاملة، فعقله وجسمه ومشاعره ليست أجزاءً منفصلةً، بل هي خصائص لعُضوٍ متكاملٍ،

---

1 د. الخوالدة، محمد محمود؛ **"أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي"**، مصدر سابق، ص 76-77. [بتصرف شديد]

وأنّ كل فردٍ له طبيعته وشخصيَّته الخاصَّة به"[1] وبالتَّالي له دورٌ معيَّن خاصٌّ يقوم به داخل المجتمع.

ويمكن تلخيص مبادئ الفلسفة البراجماتيَّة فيما يلي:

1) كُلُّ شيءٍ في هذه الحياة قابلٌ للتَّغيير ما عدا الموت، والصِّفةُ الثَّابتةُ لكُلِّ شيءٍ هي التَّغيير.
2) كُلُّ فردٍ يُعَدُّ جزءًا من المجتمع وله دورٌ مُعيَّنٌ فيه، وإنّ تصرُّفات الفرد تؤثِّر في المجتمع.
3) يجب أن تسير أهداف الأفراد وأهداف المجتمع في خطٍّ واتِّجاهٍ واحدٍ.
4) إنَّ الطَّريقة المُثلىٰ لمعرفة النَّظريَّة –بما فيها النَّظريَّات التَّربويَّة– والحكمِ علىٰ الحقيقة؛ هي البرهان عن طريق العمل، الذي من خلاله يَثبُت نجاحها أو فشلها، وعلىٰ هذا الأساس تأخذ النَّظريَّات قيمتها.[2]

ب. الفلسفة البراجماتيَّة والتَّربية:

تؤمن البراجماتيَّة بالتَّغيير، وتعتبره جوهر الحقيقة، وتُوصَف لدىٰ الكثير بأنَّها فلسفة التَّغيير الدَّائمِ والتَّطوير المستمر، وتَبَعاً لذلك؛ "يرىٰ أصحاب هذه الفلسفة أنّ أهدافَ التَّربية ووسائلَها يجب أن تكون أيضًا مرنةً وخاضعةً للمراجعة المستمرَّة"[3]

---

1 د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، مصدر سابق، ص 77.

2د.العاني، وجيهة ثابت. **"الفكر التربوي المقارن"**، عمان–الأردن: دار عمار، 2003م، ص60.

3د.القضاة، خالد؛ **"المدخل إلى التربية والتعليم"**، مصدر سابق، ص 186.

حتّىٰ تتمكَّن من مسايرة المُتغيِّرات التي يشهدها الواقع، سواءٌ تعلَّقت تلك المتغيِّرات بالمعرفة، أو بالقيم، أو بالثَّقافة المُجتمعيَّة، أو غيرها.

وبالتَّالي فالتَّربية – حسب الفلسفة البراجماتيَّة – "ليست عمليَّة بثِّ المعرفة للمتعلِّم من أجل المعرفة [نفسِها]، وإنَّما لها وظيفة مساعدةِ الطِّفل علىٰ مواجهة احتياجات بيئته البيولوجيَّة والاجتماعيَّة."[1] والتي هي بالضَّرورة احتياجات متغيِّرة وليست ثابتة.

قدَّمت البراجماتيَّة في مجال التَّربية العديد من التَّوجيهات، كان لها الأثر البالغ في رسم ملامح التَّربية الحديثة، ومن تلك التَّوجيهات:

1) يجب اعتبار التَّربية عمليَّةً مستمرَّةً لا تنتهي بتخرُّج الفرد مِن المؤسَّسة التَّربويَّة، بل تستمرُّ مدىٰ الحياة، وتدوم بدوام التَّغيُّر الذي يطرأ علىٰ المجتمع والمعرفة...
2) يجب الاهتمام بالمتعلِّم، فهو محورُ العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة، وعلىٰ التَّربية أن تأخذ بعين الاعتبار اهتماماته، واستعداداته، وميوله، ورغباته...
3) علىٰ التَّربية أن تهتم بالتَّنمية الشَّاملة لشخصية المتعلِّم، عن طريق تنمية كُلِّ الجوانب المكوِّنة لشخصيَّة الإنسان، كالنَّاحية العقليَّة والخُلقيَّة

1 فرحان، محمد جلوب؛ **"دراسات في فلسفة التربية"**، مصدر سابق، ص 116.

والدِّينيَّة والجماليَّة.

4) ينبغي أن تتعدَّد الوسائل التَّربويَّة المستعمَلة في التَّعليم، شريطة أن تكون قادرةً ومُعينةً على الأهداف التَّربويَّة المنشودة.

5) على التَّربية أن تقوم بمساعدة التِّلميذ على مواجهة التَّحدِّيات الحياتيَّة، وبالتَّالي؛ وجب عليها أن تُركِّز على الأنشطة التَّعليميَّة العمليَّة، وأن تبتعد في المقابل عن الطرائق التَّلقينيَّة في التَّدريس، وأن تعتمد في مناهجها على منهج حلِّ المشكلات[1].

ج. التَّطبيقات التَّربويَّة للفلسفة البراجماتيَّة:

تلك إذن هي أهمُّ المبادئ التي تقوم عليها الفلسفة البرجماتيَّة، وتلك إذن أهمُّ التَّوجُّهات التَّربويَّة التي جاءت بها، فكيف انعكس ذلك على التَّطبيقات التَّربويَّة؟

❖ على مُستوى أهداف التَّربية:

بحسب المبادئِ التي تقوم عليها الفلسفة البراجماتيَّة، فإنَّ الأهداف التَّربويَّة لا يجب أن تُحدَّد بناءً على معايير غير معيار المُتعلِّم، فالأهداف التَّربويَّة لا تُفرَضُ عليه؛ وإنَّما تُحدَّد في ضوء حاجات وميول المتعلِّم وبمشاركةٍ منه، حتَّى ينخرط في العمليَّة التَّربويَّة بجدٍّ ونشاطٍ.

---

[1] الخوالدة، محمد محمود؛ **"أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي"**، مصدر سابق، ص 77-78.

ويُعتبر تحقيقُ مبدأ استمراريَّة التَّعلُّم الهدف الأسمىٰ للتَّربية البرجماتيَّة، ذلك أنّها لا تعمل علىٰ تكريس واقعٍ مُعيَّنٍ، وإنَّما تسعىٰ إلىٰ تحسينه وترقيته حسب احتياجات الإنسان، لذلك؛ فهي تعملُ باستمرارٍ علىٰ تمكين الفرد من التَّكيُّف مع مجتمعٍ دائمِ التَّغيُّر، كما تعمل علىٰ تمكينه من المشاركة في عمليَّات تطوير المُجتمعِ وتحسينه. ولكي تتحقَّق هذه الأهداف، يجب علىٰ التَّربية أن تهتم بنَمَاء التِّلميذ في المجال العقليِّ والإدراكيِّ والوجدانيِّ والحركيِّ.

❖ علىٰ مُستوىٰ المتعلِّم:

تَعتبرُ البراجماتيَّة المتعلِّمَ المِحورَ الأساسيَّ في جميع العمليَّات التَّعليميَّة والتَّعلُّميَّة، كما تعتبرُ طبيعتَه الإنسانيَّة مرنةً تتميَّز بالطَّواعيَّة والقابليَّة للتَّعلُّم، كما تتميَّز أيضًا بالإيجابيَّة والإبداع والابتكار، لذلك؛ ما علىٰ التَّربية إلاّ أن تُثير لدىٰ التَّلاميذ الحوافزَ نحو التَّعلُّم وتشجِّعَهم عليه عن طريق إشراكهم في جميع محطَّات العمليَّة التَّربويَّة.

وتؤكِّد البراجماتيَّة أيضًا علىٰ ضرورة مراعاة الفروق الفرديَّة بيْن التَّلاميذ، وعلىٰ ضرورة مراعاة ميولِهم ودوافعهم وحاجاتهم الطَّبيعيَّة، ومن تلك الميول: الميل إلىٰ اللَّعب، والميل إلىٰ التَّعبير عن الذَّات بالقول والسُّلوك، والميل إلىٰ البناء والتَّركيب، والميل إلىٰ البحث.

ونتيجة لذلك؛ سمحت التَّربية البراجماتيَّة للتَّلاميذ أن يتعلَّموا ما يُحبُّون، وأن يستطلعوهُ بأنفسهم شخصيًّا بدلًا من تزويديهم بمعلوماتٍ مُختارةٍ لهم من طرف الآخرين.

❖ علىٰ مُستوىٰ المعلِّم:

ينظر المعلِّمون في الفلسفة البراجماتيَّة إلىٰ أنفسهم كوسائطَ للتَّعلُّم، وليس مجرد ناشرين للحقائق أو ناقلين لها، فالعالَمَ دائمُ وسريعُ التَّغيُّر، وما قد يتعلَّمه التِّلميذ اليوم قد لا يكون صالحًا في الغد، لذلك؛ فإنَّ وظيفة المعلِّم الأساسيَّة هي تهيِئَة البيئة التَّعليميَّة المناسبة للنُّمو والتَّفاعل وحلِّ المشكلات.

هذا، ويحرص المعلِّم البراجماتيُّ حِرصًا بالغًا علىٰ ربط ما يَدرسُه المتعلِّم بحياته اليوميَّة، وببيئته المَحليَّة التي تحيط به، كما يبذل جهدًا كبيرًا في تعليم التِّلميذ طرق ومناهج التَّفكير لحلِّ المشكلات بدلًا من تعليمه مواضيع التَّفكير، فالمعيار الحقيقيُّ بالنِّسبة للفلسفة البراجماتيَّة يتمثَّل فقط في المنفعة، أي في الأثر العلميِّ والتَّطبيقيِّ الذي ستتركه التَّربية في سلوك المتعلِّم.

❖ علىٰ مستوىٰ طرائق التَّدريس:

قامت البراجماتيَّة بإدخال تحسيناتٍ كبيرةٍ وعديدةٍ علىٰ طرائق التَّدريس، فقد رأت أنّ التَّعلُّمَ يحصل بأسلوب الأنشِطة أكثر ممَّا يحصل بأسلوب التَّلقين والاستذكار. لذلك؛ فهي لا تعتمد في التَّدريس علىٰ أسلوب المحاضرة التَّقليديِّ، بل

تركِّز على التَّعلُّم بالعمل وممارسة الأنشطة وحلِّ المشكلات، كما تركز على الجوانب التَّطبيقيَّة في التَّدريس، أي على الممارسة العمليَّة، حيث يقوم المتعلِّم باكتساب معارفه عن طريق التَّجريب، واتِّباع طريقةِ المحاولة والخطأ، مستخدِمًا كُلَّ حواسِّه وقدُراته الجِسميَّة والعقليَّة.

وتُعدُّ طريقة المشروع من أهمِّ الإضافات التي قدَّمتها الرُّؤيةُ البراجماتيَّة لطرائق التَّدريس، وتتلخَّص هذه الطَّريقة في أن يقوم التِّلميذ بنفسه (أو مع مجموعةٍ من زملائه) بالتَّخطيط لمشروعٍ مُعيَّنٍ، ثُمَّ يقومون بتنفيذه جميعًا تحت إشراف معلِّمهم، وتتناول تلك المشاريع الموادَّ الدراسيَّة لا باعتبارها موادَّ معرفيَّة مُنفصلة، وإنما تتناولها من خلال وظيفَتها المتمثِّلة في جعل المتعلِّم يعيش الموقفَ التَّربويَّ كحياةٍ على صورة نشاطٍ تُثريه الموادُّ الدراسيَّة.

كما ترفض هذه الفلسفة الشِّدَّة والقسوة في معاملة الطَّالب، وتنصح بالابتعاد عن ذلك تمامًا، مع اللُّجوء إلى مَنح التِّلميذ حرِّيَّة الحركة وحُريَّة التَّعلُّم بالطَّريقة التي تُناسبه، لأنَّ الطَّاعة والهدوء المَفروضَيْن بالقسرِ يَحُولان بَيْنه وبيْن التَّعبير عن آرائه وسجاياه ومشكلاته التي قد تعترضه أثناء التَّعلُّم.

❖ على مُستوى المحتوى:

لا تهتم الفلسفة البراجماتيَّة بالتُّراث الثَّقافيِّ والاجتماعيِّ لأنَّه يقع في الماضي، في حين أنَّها تهتمُّ بالحاضر والمستقبل، فالطَّبيعة الدِّيناميكيَّة التي يتَّسم بها هذا الاتِّجاه

تجعل الحقائقَ والمعارفَ والقِيَم دائمةَ التَّغيُّر والتَّحوُّل تبعًا لآثارها النَّفعيَّة والعمليَّة في الحاضر والمستقبل.

وبناءً على ذلك؛ فإنّ الاتِّجاه البراجماتيَّ يعمل -وبشكلٍ مستمرٍ- على التَّحقُّق من صِدقيَّةِ المعارف والعلوم في الواقع، وذلك عن طريق تجريبها أوَّلًا، ثُمَّ التَّأكُّد من النَّفع والفائدة التي تعود منها ثانيًا.

وانطلاقًا من إيمان البراجماتيِّين بأنّ كُلَّ الأشياء دائمة التَّفاعل والتَّغيُّر، فإنَّه لا معنى للتَّركيز على المعرفة المطلَقة، فحاجات التِّلميذ ورغباتُه هي التي يجب أن تُحدِّد ما يجب أن يتعلَّمه التِّلميذُ، وبهذا المعنى يصير المحتوى التَّعليميُّ – وفق الفلسفة البراجماتيَّة – لا يقتصر على الموادِّ الدِّراسيَّة فقط، بل هو عبارة عن خِبراتٍ ودراساتٍ اجتماعيَّةٍ ومشروعاتٍ ومُشكلاتٍ وتجارب أيضًا، وكلها تُلبِّي حاجات المتعلِّم من جهةٍ، وتعمل على تنمية الاستبصار، وتنمية الفهم، والمهارات المتعلِّقة بتحديد القضايا، وحلِّ المشكلات، والاستقصاء، والبحث العلميِّ من جهةٍ ثانيةٍ.

❖ على مُستوى التَّقويم:

أصبحت وظائف التَّقويم في التَّربية البرجماتيَّة متعدِّدة، تقوم على استخدام المعلِّم الامتحانَ للتَّشخيص والتَّخطيط والعلاج، فلا يهتمُّ المعلِّم البراجماتيُّ في قياسه لقدرات التِّلميذ على مدى تذكُّره للحقائق والمعادلات أكثرَ مِن اهتمامه بقياس قُدرة التِّلميذ على توظيف المهارات في حلِّ المشكلات.

2. الفلسفة الوضعيَّة المنطقيَّة.

تُسمَّىٰ هذه الفلسفة أيضًا بالفلسفة التَّجريبيَّة العِلميَّة، والتَّجريبيَّة المنطقيَّة، والتَّجريبيَّة الحديثة. تأسَّست سنة 1929م علىٰ يد العالِم الفيزيائيِّ **موريس شليك،** وتُعتبر من الفلسفات التي "هدفت إلىٰ توحيد العلوم كُلِّها في بوتقةٍ [مَنهجيَّةٍ] عِلميَّةٍ تشتمل عليها جميعًا"[1] وهي منهجيَّة تعتمد أساسًا علىٰ "تطبيق طريقة التَّحليل المنطقيِّ لكشف ما يجري في عالَم الواقع وليس في العالَم الميتافيزيقيِّ (الغيبيِّ)"[2] الذي لا يخضع إلىٰ التَّجريب والبُرهان، بل إلىٰ التَّفكير التَّأمُّليِّ الخالِص، والذي يبذُله عادةً الفيلسوف من أجل الإجابة عن الأسئلة الميتافيزيقيَّة من قبيل: ما أصل الوجود؟ وما معنىٰ الحياة؟ وما مصير الإنسان؟

أ. المبادئ العامَّة للفلسفة الوضعيَّة المنطقيَّة:

يمكن للقارئ في الفلسفة الوضعيَّة ومبادئِها أن يُميِّز بين اتِّجاهاتها الثلاثة الرَّئيسيَّة: الاتِّجاه التَّحليليُّ الواقعيُّ، والاتِّجاه التَّحليليُّ المَنطقيُّ، ثُمَّ اتِّجاه تحليل اللُّغة العاديَّة. وعلىٰ الرّغم ممَّا قد تبدو عليه هذه الاتِّجاهات من اختلافٍ، إلَّا أنَّها قد "اتَّفقت [جميعُها] علىٰ هدفٍ واحدٍ، هو الكشفُ عن المبادئ المنطقيَّة التي ينبغي مراعاتاها في التَّفكير الموضوعيِّ، و[مِن] ثَمَّ وضع الأسلوب الذي من خلاله يتمُّ تصحيح

---

1 د. الحريري، رافدة؛ **"الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس"**، مصدر سابق، ص 176.

2 د. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ أ. هلالي، أحمد. **"المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"**، مصدر سابق، ص121.

الأخطاء الفلسفيَّة، لذا كانت لكُلِّ اتِّجاهٍ افتراضاته التي توجِّه الباحث إلىٰ الإجابة عن الأسئلة التي هي موضوع التَّحليلات المقبولة"[1]. ويمكن إجمال تلك التَّوجيهات فيما يلي:

1) "**رفض الميتافيزيقا:** رفضًا قاطعًا وبدون أيِّ استثناءٍ، فهو –حسب الفلسفة الوضعيَّة– لغوٌ لا جدوىٰ منه ولا معنىٰ له.
2) **مبدأ التَّطابق:** بين الفلسفة والتَّحليل، حتَّىٰ أصبحت الفلسفة تقوم بدور توضيح الأقوال التي يستخدمها العلم عن طريق التَّحليل المنطقيِّ لها.
3) **التركيز علىٰ اللُّغة:** وذلك بتحديد الطَّريقة التي تُستخدَم بها اللُّغة للابتعاد عن الخطأ، فاللُّغة وسيطٌ للتَّواصل بين أفراد المجتمع، لذلك فالتَّفكير المرتبط بمعاني الأفكار المتداولة هو نشاط للفكر يقوم علىٰ دلالة اللُّغة"[2]، ومن هنا تتَّضح أهمِّيَّة اللُّغة في التَّعبير بدقَّةٍ عاليةٍ ووضوحٍ ساطعٍ عن المعرفة المباشرة وعمليَّاتها التَّجريبيَّة.

وقد اعتمَدت الفلسفة الوضعيَّة المنطقيَّة في بناء مواقفها من القِيَم الأخلاقيَّة علىٰ ما قدَّمه علم النَّفس وعلم الاجتماع –باعتبارهما قد أصبحا من العلوم التَّجريبيَّة– من معطيات، "لذا جاءت نظريَّتها الأخلاقيَّة علىٰ أساسٍ واقعيٍّ حِسِّيٍّ لا خياليٍّ،

---

1 د.العاني، وجيهة ثابت. **"الفكر التربوي المقارن"**، مصدر سابق، ص41.

2 د.الخوالدة، محمد محمود؛ **"أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي"**، مصدر سابق، ص84.

فالهدف الخُلقيُّ الذي ينبغي للإنسان الاتِّجاه إلىٰ تحقيقه يجب أن يكون هدفًا نفسيًّا لا موضوعيًّا، لأنَّ غاية الإنسان في الحياة هي أن يكون سعيدًا."[1] وهكذا توجَّهت الفلسفة الوضعيَّة المنطقيَّة نحو استخدام أسلوب التَّحليل المنطقيِّ، للإعلاء من خصائصه التي تتمثَّل في الوضوح والدِّقة والموضوعيَّة والقابليَّة للملاحظة والقياس.

ومن أهمِّ المبادئِ الفكريَّة التي تقدِّمها الفلسفة الوضعيَّة المنطقيَّة:

1) اعتقادها الجازم أنّ "كُلَّ شيءٍ لا يخضع للتَّجربة والتَّحليل فإنَّه عديم الفائدة لا يُعترف به"[2]، وبناءً علىٰ ذلك؛ يجب إسقاط جميع القضايا الميتافيزيقيَّة مِن ساحة العلوم المختلفة، كما يجب "تخليص العقل البشريِّ وتطهيرُه من الأخطاء الميتافيزيقيَّة."[3]
2) يجب "تحييد الحياة الاجتماعيَّة من قضايا الدِّين الميتافيزيقيَّة لأنَّها لا تخضع للتَّجريب والملاحظة وإقامة البُرهان، فالدِّين [عند الوضعيِّين] ديانةٌ عقلانيَّةٌ إنسانيَّةٌ مُتطوِّرةٌ مع تطوُّر حياة الإنسان في نظامه الاجتماعيِّ.
3) لا يمكن للإنسان أن يسيطر علىٰ الواقع إلَّا عن طريق فهم القوانين البيئيَّة التي يقوم عليها [ذلك] الواقع و[فهم] ظواهره المختلفة عن

---

1 د. العاني، وجيهة ثابت. **"الفكر التربوي المقارن"**، مصدر سابق، ص47.

2 د. الحريري، رافدة؛ **"الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس"**، مصدر سابق، ص 176.

3 د.العاني، وجيهة ثابت. **"الفكر التربوي المقارن"**، مصدر سابق، ص49.

طريق التَّفاعل بيْن الخبرة، والإنسان، والحواسِّ، والتَّجريب، والملاحظة، واكتشاف القوانين العامَّة"[1].

4) "يجب ربط اللُّغة بالتَّجربة ربطًا علميًّا، يقوم على التَّحليل المنطقيِّ لها"[2].

ب. الفلسفة الوضعيَّة المنطقيَّة والتَّربية:

يعتقد أصحاب هذه الفلسفة أنّ التَّربية "عمليَّةُ تعديلٍ لدوافع الفرد، وإيجاد إنسانٍ خيِّرٍ من إنسانٍ شرِّيرٍ، وهي في الوقت نفسه عمليَّة إكساب الفرد دوافعَ جديدةٍ تسعى إلى تنمية القِيَم المعرفيَّة لديه"[3].

وعليه؛ فإنّ مهمَّة التَّربية تتلخَّص أوَّلًا وأخيرًا في "تعديل الطَّبيعة البشريَّة وتخليصها من ألوان الشُّرور وإكساب الإنسان منظومةً من القيم المعرفيَّة، وبعضَ الدَّوافعِ التي تساعده على استمرار التَّعلُّم داخل النِّظام الاجتماعيِّ لواقع الحياة"[4].

هذا وتسعى الفلسفة الوضعيَّة المنطقيَّة إلى تحقيق مجموعةٍ من الأغراض التَّربويَّة عبر المُوجِّهات التَّالية:

---

1 د.الخوالدة، محمد محمود؛ **"أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي"**، مصدر سابق، ص85.

2 د.العاني، وجيهة ثابت. **"الفكر التربوي المقارن"**، مصدر سابق، ص48.

3 د. الجعفري، ماهر اسماعيل؛ **"المناهج الدراسية فلسفتها بناؤها تقويمها"**، مصدر سابق، ص 47.

4 د.الخوالدة، محمد محمود؛ **"أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي"**، مصدر سابق، ص85.

1) يتصرَّف المتعلِّم على أساس دوافعه وميوله، "لذا ينبغي الاهتمام بكشف دوافع المتعلِّمين لاتخاذها مُنطلَقًا لإحداث تعديلٍ أو تغييرٍ في السُّلوك نحو المرغوب به اجتماعيًّا"[1].

2) ويجب إلى جانب ذلك "الاهتمام بإكساب المتعلِّمين دوافعَ جديدةً عن طريقِ تزويدِهم بالخبرة الحسِّيَّة المستمرَّة القابلة للتَّعديل والتَّغيير والتَّطوير والنُّموِّ"[2].

3) "تنطوي الموادُّ التَّعليميَّة على الأهداف التَّربويَّة، ولتحقيق هذه الأهداف ينبغي اختيار الموادِّ التَّعليميَّة بكُلِّ عنايةٍ، وبرمَجتها بصورةٍ منطقيَّةٍ حتى تُسهم في تحقيق هذه الأهداف.

4) [ويجب] أن تعيَ المدرسةُ أنّ وظيفتها تحقيقُ سعادة المتعلِّمين في سياق رغبةِ المجتمع ومواقِفِه وتطلُّعاته.

5) وحتَّى يكون المعلِّم ناجحًا ينبغي أن يكون إعدادُه التَّربويُّ قائمًا على التَّفكير المنطقيِّ، والمعرفة الموضوعيَّة، والمعلومات الدَّقيقة"[3].

---

1 د.الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ أ. هلالي، أحمد. **"المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"**، مصدر سابق، ص122.

2 نفسه.

3 د.الخوالدة، محمد محمود؛ **"أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي"**، مصدر سابق، ص86.

6) يجب إبعاد المواضيع الميتافيزيقيَّة عن التَّربية لأنَّها لا تنسجم –بطبيعتها الغامضة والغيْبيَّة– مع المَنهج العلميِّ التجريبيِّ الذي يُعتبر منهجًا موضوعيًّا دقيقًا وواضحًا.

ج. التَّطبيقات التَّربويَّة للفلسفة الوضعيَّة المنطقيَّة:

❖ علىٰ مُستوىٰ أهداف التَّربية:

تعتقد الفلسفةُ الوضعيَّة أنّ أهداف التَّربية يجب أن تبقىٰ دائمًا ضمن المادَّة الدِّراسيَّة، لذلك فهي تهدف أوَّلًا إلىٰ برمجة تلك الموادِّ بصورةٍ دقيقةٍ ومنطقيَّةٍ، وتهدف ثانيًا إلىٰ تحليل المناهج التَّربويَّة واختزال ما بها من حشوٍ مُمِلٍّ ونظريَّاتٍ جافَّة لا صِلة لها بالدِّراسة والحياة، وبتر كُلِّ ما فيها من تكرارٍ وغموضٍ، كما تهدف هذه الفلسفة التَّربويَّة إلىٰ توضيح المصطلحات وإلىٰ التَّحليل اللُّغويِّ للمفاهيم التَّربويَّة الشَّائعة كالخِبرة، والذَّكاء... مما يجعل المعلِّمين –من خلال هذا التَّحليل– يشرعون في عملهم من غير أوهامٍ ولا إبْهامٍ.

❖ علىٰ مُستوىٰ المتعلِّم:

تَنظر الفلسفة الوضعيَّة المنطقيَّة إلىٰ التِّلميذ علىٰ أنَّه مجموعةٌ من الدَّوافع التي تُشكِّلُ محورَ سلوكه، لذلك؛ ينبغي الاهتمام بها عن طريق كشفها واتخاذها مُنطلَقًا لإحداث أيِّ تعديلٍ أو تغييرٍ في السُّلوك، كما ينبغي الاهتمام أيضًا بإيجاد دوافعَ أخرىٰ جديدةٍ تساعد علىٰ ذلك.

وترىٰ هذه الفلسفة أنّ التَّربية تستطيع من خلال اهتمامها بدوافع المتعلِّمين أن توجِد الإنسان الخيِّر من الإنسان الشِّرِّير، لأنَّها تتميَّزُ –أي الدَّوافع– بالمرونة، فهي قابلةٌ –إذن– للتَّعديل والتَّغيير والنُّمو بحسب استعدادات الطَّالب وبحسب البيئة الثَّقافيَّة والاجتماعيَّة التي يعيش فيها.

وبناءً علىٰ ذلك؛ تَعتبر الفلسفة الوضعيَّة المنطقيَّة أنَّه لا وجود لتعليمٍ ناجحٍ في غياب الدَّوافع، فالتَّلاميذ قادرون علىٰ تعلُّم المنهاج إذا أحسنا نحن كتربويِّين استخدامَ منهج التَّحليل المنطقيِّ، وتعرَّفنا علىٰ دوافع المتعلِّمين وقُمنا بتعديل دوافعهم لتعديل سلطاتهم المختلفة وتفاعلهم مع الخبرة بصورة مستجدة.

❖ علىٰ مُستوىٰ المعلِّم:

تَعتبر الفلسفة الوضعيَّة المنطقيَّة أنّ مُهمَّة المعلِّم تتلخَّص في العمل علىٰ إثارة دوافع التَّلاميذ وإشباعها، ثم في تقديم الخبرات لهم بشكلٍ منطقيٍّ. لذلك؛ وجب علىٰ المعلِّم أن يرتب أفكاره بصورةٍ واضحةٍ ومُتَّصلةٍ ومُتسلسلة، وعليه أن يتجنَّب الغموض والتَّكرار المملَّ وغير المعقول، ممَّا يفرض عليه أن يقوم قبل أيِّ شيءٍ بتحليل الموادِّ التي يُدرِّسها وبتحديدِ معاني المصطلحات والمفاهيم التي سيستَّخدمها حتَّىٰ يُزيل عنها اللَّبس والغموض.

أمَّا عن علاقة المعلِّم بالطَّالب فيجب أن تُبنىٰ علىٰ المودَّة والثِّقة والوضوح، لأنَّ التِّلميذ لن يُعدِّل دوافعَه وسلوكَه إلا إذا وثَق بمعلِّمه وأحبَّه، والعكس صحيح.

❖ علىٰ مُستوىٰ طرائق التَّدريس:

تُعدُّ طرائق التَّدريس في المنظورِ الوضعيِّ المنطقيِّ مسؤولةً عن تحديد نوع العلاقة الأخلاقيَّة والاجتماعيَّة بين المدرسة والمتعلِّمين. لذلك؛ يجب عليها أن تأخذ بسياق استخدام منهج التَّحليل المنطقيِّ في البحث والتَّجريب، لأنَّه منهجٌ يساعد المتعلِّم علىٰ الإيجابيَّة والقوَّة في بناء اتِّجاهاته واتِّخاذ قراراته.

تؤكِّد التَّربية الوضعيَّة علىٰ طرائق التَّدريس التي تَعتمدُ علىٰ الأساليب العلميَّة في معالجة المُشكِلات، والتي تساعد المعلِّم علىٰ توضيح المُصطلحات والمفاهيمِ وتمكِّنه من تقديم المادَّة الدِّراسيَّة بشكلٍ مَنطقيٍّ ومنظَّمٍ ومرتبٍ. ولهذا السَّبب تجدها قد أَوْلَت التَّعليمَ الآليَّ أهمِّيَّةً بالغةً من خلال الحثِّ علىٰ استخدام التِّكنولوجيا في بناء المناهج، وفي تهيئة المُتعلِّمين لأدوار التَّعلُّم الذَّاتيِّ، وفي بناء التَّعلُّم الإلكترونيِّ والتَّعلُّم عن بُعد.

ويرفض الاتِّجاه الوضعيُّ المنطقيُّ رفضًا تامًّا استخدام العقاب مع الطَّالب، باعتباره يؤدِّي إلىٰ الكبت، ومِن ثَمَّ إلىٰ العُزلة، فالأنانيَّة، فالنِّقمة علىٰ المجتمع، وترىٰ في مقابل ذلك أنّ الثَّواب وسيلةٌ مناسبةٌ لتعديل سلوك المتعلِّم.

❖ علىٰ مُستوىٰ المحتوىٰ:

تضع الفلسفة الوضعيَّة المنطقيَّة المواد التَّعليميَّة التي تقبَل البرمجة في أوليَّات الموادِّ التَّعليميَّة اللاآزمة، ثم بعدها الموادّ التي تساعد علىٰ تحويل غرفة الصَّف إلىٰ مختبرٍ

يستخدم التَّجريب والقياس والضَّبط والنِّظام الآليَّ، ويستخدم اللُّغة الإحصائيَّة للبُرهان على التَّجريب والتَّثبُّت من النَّتائج والمعطيات.

كما أهملت الفلسفة الوضعيَّة المنطقيَّة أثناء اختيارها للموادِّ التَّعليميَّة كُلَّ مظاهر الحشو الذِّهنيِّ والتَّكرار والغموض واللَّفظيَّة الزَّائدة، واهتمَّت بربط الموادِّ التَّعليميَّة بدوافع المتعلِّم وحياته اليوميَّة، فالفصل الدِّراسيُّ يتحوَّل في ظلِّ المنهج الوضعيِّ إلى معملٍ تكون فيه المادَّة الدِّراسيَّة خاضعةً لعمليَّة الضَّبط باستمرارٍ.

ولأنَّ المنهج التَّربويَّ الوضعيَّ ينطلق من العالَم الواقعيِّ، ولا يعترف بالعالَم الميتافيزيقيِّ، فقد استبعد أثناء اختياره للمحتوى التَّعليميِّ كُلَّ المواضيع والقضايا ذات العلاقة بالغَيْب؛ لأنَّها لا تُناسب طبيعة المنهج العلميِّ القائم على الملاحظة والقياس والتَّجريب والبُرهان.

❖ على مُستوى التَّقويم:

بحكم طبيعة المواد الدِّراسيَّة وطبيعة المنهج المستخدم في تناولها وتدريسها أصبحت من السهولة أن تخضع للتَّقويم، لأنها تخضع للضَّبط والقياس أيضًا بسهولة.

خلاصة

يتَّضح ممَّا سبق أنَّ الاتِّجاهات الفلسفيَّة الغربيَّة التَّقدُّميَّة:

1. انتصرت للفرد، ووجَّهت الانتباه إلى المتعلِّم، وجعلت منه محورَ العمليَّة التَّربويَّة برُمَّتها.

2. اهتمَّت بالنُّموِّ الشَّامل للمتعلِّم، ذلك النُّموُّ الذي لا يقتصر علىٰ الجانب العقليِّ فقط بل يَمتدُّ ليشمل النُّموَّ الجِسميَّ والعاطِفيَّ أيضًا.

3. جعلت التَّربيةَ هي إعداد الفرد ليس معرفيًّا فقط؛ بل إعداده بشكلٍ متكاملٍ ليستطيع الانسجام والتَّكيُّف مع واقعه، وهي ما عبَّرت عنه بالإعداد للحياة.

4. اهتمَّت في تربيَّتها بالمواضيع والقضايا ذات العلاقة بالتِّلميذ وبواقعه، واهتمَّت كثيرًا ليس بالمعرفة ذاتها بل بفائدتها ومآلها، كما اهتمَّت بالمعرفة التي ترتبط بالعالَمِ المادِّيِّ المحسوس وأهملت تلك التي ترتبط بما هو غيبيٌّ ميتافيزيقيٌّ.

❁ **خُلاصةٌ وتعقيبٌ.**

صحيحٌ أنَّ حديثنا عن الاتِّجاهات الفلسفيَّة الغربيَّة لم يستوعب كُلَّ مدارسها واتِّجاهاتها، لكنَّنا تحدَّثنا عن بعضها بالقَدْر الذي ساعدنا علىٰ تحقيق أهداف هذا الفصل؛ والمتمثِّلة أساسًا في التَّعرُّف علىٰ بعض الاتِّجاهات الفلسفيَّة الغربيَّة، ومبادئها وأسُسها، وفلسفاتها التَّربويَّة، وقد صنَّفنا تلك الفلسفات في مجموعتَيْن؛ **الأولىٰ** تُمثل مجموعة الفلسفات التَّقليديَّة، **والثَّانية** تُمثِّل مجموعة الفلسفات التَّقدميَّة.

وقد اخترنا مِن الفلسفات التَّقليديَّة نموذجَيْ الفلسفة المثاليَّة والواقعيَّة، لأنهما مِن أكثر الفلسفات التَّقليديَّة انتشارًا وتأثيرًا في المُجتمعات الغربيَّة. كما اخترنا مِن الفلسفات التَّقدميَّة الفلسفة البراجماتيَّة والفلسفة الوضعيَّة المنطقيَّة؛ وذلك لما عرفته

البرجماتية من انتشارٍ في العالم أوَّلًا، ولِما كان لها من تأثيرٍ واضحٍ على فلسفةِ التَّربية الحديثةِ ثانيًا. كما اخترنا الفلسفة الوضعيَّة المنطقيَّة لتُمثِّل ذلك النوع من الفلسفات التي تجرَّدت تمامًا من القضايا الميتافزيقيَّة (الغيْبيَّة)، واهتمَّت فقط بما هو مُشاهَدٌ وملموسٌ في العالم الواقعيِّ.

وقد بدت آثار كُلِّ فلسفةٍ على التَّربية واضحةً وجلِيَّةً، نُلخِّصُها على النَّحو الآتي:

1. أدى تركيز الفلسفات التَّقليديَّة على المعرفة إلى:

أ.) الاعتقاد بأنَّ التَّعلُّمَ الذِّهنيَّ هو التَّربية.

ب.) اعتبارِ خدمة العقل هو هدف التَّربية الوحيد، ويجب العمل على تنمية ذاكرة المُتعلِّم ليستطيع حفظ أكبر قدرٍ من المعلومات والحقائق. وهو ما نتج عنه إغفال التَّربية لباقي الجوانب الأخرى النَّفسيَّة والجسديَّة للتِّلميذ.

ت.) الاعتقادِ بأنَّ المتعلِّمَ لا تكتملُ تربيته إلَّا إذا ألَمَّ بكل المعارف وحصَّل أكبر قدرٍ منها.

ث.) تنظيمِ الموادِّ الدراسيَّة وتقديمها للمتعلِّم حسب ترتيبها المنطقيِّ الأكاديميِّ، دون اعتبار لطبيعةِ المُتعلِّم واستعداداته وقدُراته وميوله وحاجاته.

ج.)سيطرةِ الطَّرائق الجافَّة والرَّتيبة على عمليَّة التَّدريس، فأصبح دور المتعلِّم سِلبيٌّ يقوم على التَّلقِّي والتَّكرار والحفظ فقط.

ح.)ضعفِ الاهتمام بالاستيعاب والفهم الجيِّد للمعارف ومعرفةِ طرُق الإفادةِ منها في الحياة.

خ.)ضعفِ مهارات الخرِّيجِّين في تطويع معارفهم واستخدامها بشكلٍ فعَّالٍ في مواقفِ الحياة المختلفة.

ونتيجةً لكُلِّ ما سبق؛ عرفت العمليَّة التَّعليميَّة الكثيرَ مِن الأزمات والمُعيقات كانت شخصيَّة المتعلِّم ضحيَّتها الأولى. ورغبةً في تجاوُز هذا الوضعِ انهالت على الفلسفات التَّربويَّة المُنبثقة عن الفلسفات التَّقليديَّة كثيرٌ من الانتقادات التي مَهّدت لظهور الفلسفات التَّقدُّميَّة؛ التي شكَّلت ثورةً على كثيرٍ من المبادئ التي تأسَّست عليها الفلسفات التَّقليديَّة.

وقبل أن ننتقل إلى آثار الفلسفات التَّقدميَّة، فإنه من الإنصاف أن نذكر في هذا التَّعقيب بعضًا من الجوانب الإيجابيَّة التي تميَّزت بها الفلسفات التَّقليديَّة، نعم؛ الجوانب الإيجابيَّة. فوجود الكثير من السَّلبيَّات لا يمنع (ولا ينبغي له أن يَمنع) من ذكر الإيجابيَّات وإن قلَّت.

إنَّ ارتباط الفلسفة المثاليَّة في جزء مُهمٍّ منها بعالم المُثل؛ عالم الحقِّ والخير والجمال، ولا أظنُّنا نختلف مع المثاليِّين حول أهمية هذه القيم وحاجة الإنسانيَّة إليها، ولكننا قد نختلف معهم حول الخلفيات التي في ضوئها يتمُّ تقديم هذه القيم وتتمُّ

معاجلتها. كما لا ننسى ذكرَ ما للفلسفة الواقعيَّة من فضلٍ في توجيه الأنظار لدراسة الظَّواهر الطبيعيَّة، والاهتمام بالمنهج التَّجريبيِّ في دراستها.

2. أدَّى اهتمام الفلسفات التَّقدُّميَّة بالمتعلِّم إلى:

أ.) جعل المتعلِّم محورَ العمليَّة التَّربويَّة.

ب.) العنايةِ بِطبيعة المتعلِّم ومعرفةِ حاجاته وميوله ودراسة استعداداته وقدراته وفهم مشكلاته... وأخذ هذه المُعطيات بعين الاعتبار أثناء برمجة العمليَّات التَّربويَّة.

ت.) السَّعيِ نحو تحقيق النموِّ الشَّامل للتِّلميذ والذي يعني نموَّ كُلٍّ مِن الجوانب العقليَّة والنَّفسيَّة والجسديَّة بشكلٍ مُنسجمٍ ومتكاملٍ.

ث.) اعتبارِ المعرفة جُزءًا من المُحتوى وليس كُلَّ المحتوى.

ج.)التَّركيز على الجانب العمليِّ للمعرفة بالإضافة إلى الجانب النَّظريِّ منها.

ح.)تنمية قدرات التِّلميذ ومهاراته ليستغلَّ ما تعلَّمه مِن معارفَ في مواقفَ حياتيَّةٍ مختلفةٍ.

لا ينبغي أن يُفهم من كلامنا هذا أنّ كُلَّ ما قدَّمته الفلسفات التَّقدُّميَّة في مجال التَّربية هو إيجابي وجب تطبيقه، فإن كانت الفلسفات التَّقليديَّة قد غالَت في انتصارها للمعرفة؛ فإنّ البراجماتيَّة قد غالت في انتصارها للفرد (ظهرت آثاره في التَّوجهات الليبراليَّة والنيوليبراليَّة والحداثية وما بعد الحداثيَّة)، كما أنَّ الفلسفةَ الوضعيَّة المنطقيَّة غالت أيضًا في انتصارها للعالم المادِّيِّ المحسوس على حساب العالم الميتافيزيقيِّ.

وهكذا؛ نخلص في نهاية هذا المبحث إلىٰ أنّ التَّربية في العالم الغربيِّ قد تأثرت بشكلٍ واضحٍ بالمجموعتيْن الفلسفيَّتيْن، وهو ما يدفعنا للقول: كما صنَّفنا الفلسفات الغربيَّة إلىٰ مجموعتيْن؛ الأولىٰ فلسفاتٌ تقليديَّة والثانية تقدُّميَّة، فإنَّه بإمكاننا أن نُصنِّف الفلسفات التَّربويَّة الغربيَّة إلىٰ ذات التَّقسيم، أي إلىٰ فلسفاتٍ تربويَّة تقليديَّةٍ تقابلها فلسفات تربويَّةٌ تقدُّميَّة.

المبحث الثاني: الفلسفة الإسلامية وتطبيقاتها التَّربويَّة.

لرُبَّما كان حديثُنا في بداية هذا الفصل عن علاقة الفلسفة بالتَّربية مُستساغًا، ويَلقىٰ قبولًا لدىٰ كثيرٍ من الفلاسفة والتَّربويِّين وغيرهم من الباحثين، ولكن؛ أن يتعلَّق الأمر بالفلسفة الإسلاميَّة، وعلاقتها بالتَّربية الإسلاميَّة، فلَرُبَّما سيلقىٰ الموضوع أخذًا وردًّا؛ ذلك أنَّه قد شكَّل – ولايزال – الامتدادَ الطَّبيعيَّ للإشكالات التي عرفتها الفلسفةُ والتَّفكير الفَلسفيُّ في الوسط الإسلاميِّ، "بحكم أنّ مفهوم الفلسفة الإسلاميَّة يَقوم لدىٰ الكثرة من الباحثين علىٰ جهود المدرسة الفلسفيَّة [التي سارت] علىٰ النَّسق الإغريقيِّ (ابن سينا، والفارابي، وابن رشد، والكندي)، وكذلك [علىٰ نسق] علم الكلام"[1].

وإنَّ غضّ الطَّرف عن موضوعٍ علىٰ هذا القدر الكبير من الأهمِّية قد يُؤثِّر سلبًا علىٰ سيرورة تناوُلنا للموضوع، كما أنّ الإغراقَ في تفاصيله ومحاولةَ تتبُّعِ كُلِّ جُزئيَّاته قد تُبعِدنا عن الموضوع الرَّئيسيِّ الذي نحن بصدده، وهذا ما يدفعنا إلىٰ سلوك أقصر وأيسر الطُّرق، التي تساعدنا علىٰ فهم الموضوع واستيعابه من جهةٍ أولىٰ، إضافة إلىٰ تحقيق حدٍّ أدنىٰ مِن الاتِّفاق والتَّوافُق علىٰ بعض المفاهيم الأساسيَّة ذات العلاقة بالموضوع من جهةٍ ثانيةٍ، وهذا ما دفعنا إلىٰ تبنِّي ما قدّمه محمد إبراهيم الفيُّومي من

1د.علي، سعيد إسماعيل؛ د.فرح، هاني عبد الستار. **"فلسفة التربية رؤية تحليلية ومنظور إسلامي"**، مصدر سابق، ص51.

تمييزٍ بين المصطلحات الثَّلاثة: الدِّين الإسلاميُّ، والفكر الإسلاميُّ، والفلسفة الإسلاميَّة، وخُلاصة ما جاء به كالآتي:

الدِّين الإسلاميُّ هو دينٌ إلهيٌّ، وهو ما أَوْحىٰ به الله تعالىٰ إلىٰ كُلِّ أنبيائه – عليهم السَّلام– بما فيهم الرسول الخاتم محمد -ﷺ-، وبما أنّ الدِّين وحيٌ إلهيٌّ مَحضٌ لا يَقبل أيَّ تغييرٍ ولا تعديلٍ ولا تبديلٍ؛ كان المعيارَ الأساسيَّ لتحديد مسار الفكرِ الإسلاميِّ وفلسفَته، ومِن هنا لم يكُن الدِّين الإسلاميُّ نتاج إعمال العقل والفكر الإنسانيَّيْن، وإنَّما هو دينٌ مصدرُه الوحي الإلهيُّ الخالص المُتمثِّل في القرآن والسُّنة، وهذا أهمُّ ما يُميِّز الدِّين الإسلاميَّ عن الفكر الإنسانيِّ وفلسفَته.

أمَّا الفكر الإسلاميُّ فقد نشأ بشكلٍ طبيعيٍّ منذ عهد رسول الله -ﷺ- حيث أوْصىٰ سُفراءَه بإعمال العقل والإفتاء بالرَّأي فيما لا نصَّ فيه، هذا فضلًا عن دعوات القرآن الكريم الصَّريحة والمُتكرِّرة التي تحثُّ علىٰ التَّدبُّر والتَّفكُّر والتَّفقُّه...

ومع ظهور حركة التَّرجمة في الوسط الإسلاميِّ ظهرت طائفةٌ مِن العلماء المسلمين اهتمَّت بكُتب الفلاسفة الإغريق واليونان، وظلَّت علاقة هذه الطَّائفة أو الجماعة بالفكر الإسلاميِّ مشوبةً بالحيطة والحذر، حيث ظلَّ الفكر الإسلاميُّ يتحفَّظ مِن اتِّخاذ لفظ الفلسفة لقبًا أو صفةً له، فيما غدا **الفكر الفلسفيُّ الإسلاميُّ** يُطلَق علىٰ ما يُنتِجه الذين كانوا يدرسون النَّصَّ الفلسفيَّ الإغريقيَّ الأصليَّ أو المُعرَّب إلىٰ جانب النُّصوص الدِّينيَّة.

والنَّتيجة النِّهائيَّة التي خلُص إليها إبراهيم الفيومي بعد التَّمييز بين هذه المصطلحات هي "عدم الخلط بين ما هو مِن صميم الفكر الإسلاميِّ، وبين ما هو من صميم فلسفة الإسلاميِّين".[1] وعليه؛ يكون قصدنا بالفلسفة هو "تصوُّرٌ للألوهيَّة والكون والحياة، وكُلُّ فلسفةٍ [من الفلسفات] تختلف عن الأخرىٰ باختلاف رؤية أصحابِها لأصل الكون، وطبيعة الإنسان وغاية الحياة".[2]

وتُسعِف هذه النَّتيجة كثيرًا في الإجابة علىٰ السُّؤال: هل هي فلسفة إسلاميَّة أم فلسفاتٌ إسلاميَّة؟ إنّ الإجابة تختلف تبعًا لاختلاف زاوية الرُّؤية أو النَّظر، فإن كان الهدف هو التَّعرُّف علىٰ التَّصورات والمفاهيم الإسلاميَّة الخالصة التي نَصّ عليها الوحي بشِقَّيه قرآنًا وسُنَّةً؛ فنحن أمام فلسفةٍ إسلاميَّة، أمَّا إذا كان الهدف هو التَّعرُّف علىٰ المواقف الخاصَّة بعلماء وفلاسفة مسلمين وعلىٰ أقوالهم ونتاجهم الفكريِّ –الذي توصَّلوا إليه انطلاقًا من الأسُس والمبادئ التي أمدَّتهم بها الفلسفة الإسلاميَّة– فنحن حينها نكون أمام فلسفاتٍ إسلاميَّة.

ولأنّ هذا المبحث لا يعنيه التَّوقُّف عند هذا الفيلسوف المسلم أو ذاك، أو عند مذهبٍ أو آخر، فقد تمت عَنونته بـ "الفلسفة الإسلاميَّة وتطبيقاتها التَّربويَّة".

---

1 أنظر د، الفيومي، محمد إبراهيم؛ **"ملاحظات على المدرسة الفلسفية في الإسلام"**، القاهرة–مصر، دار الأنجلو المصرية، 1979م، ص48.

2 د. مدكور، علي أحمد؛ **"مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها"**؛ عمان–الأردن: دار الفكر العربي، 2001م–1421هـ، ص 34.

أولًا: مبادئ وأسس الفلسفة الإسلاميَّة:

تعرّض المبحث السَّابق إلىٰ مجموعة الفلسفات الغربيَّة، التَّقليديَّة منها والتَّقدميَّة، وتمَّ مِن خلاله عرض أهمِّ المبادئ والمفاهيم التي تُنادي بها إزاء قضايا: الإنسان والكون والحياة... ثُمَّ استخلصنا مِنها فلسفاتها التَّربويَّة التي انبثقت عنها، مع ذِكر أوجُهٍ مِن تطبيقاتها التَّربويَّة التي جاءت بها. وها نحن الآن نقِف وقفةً –لعلَّها ستكون أطول بعض الشَّيء– مع الفلسفة الإسلاميَّة للتَّعرُّف علىٰ أهمِّ مبادئِها وتوجيهاتِها وتطبيقاتها التَّربويَّة.

فإذا كانت الفلسفات الغربيَّة –سواءٌ التَّقليديَّة منها أو التَّقدُّميَّة– قد اختلفت في مصادرها وتنوَّعت إلىٰ الحدِّ الذي تبايَنت معه الأسس والمبادئ التي قامت عليها، فإنَّ أوَّل ما ينبغي التَّنبيه إليه ونحن بصدد الحديث عن الفلسفة الإسلاميَّة؛ هو هذا الاختلاف الجوهريُّ بين مصادر الفلسفات الغربيَّة المُتعدِّدة، والمَصدر الأساس للفلسفة الإسلاميَّة المُتَّفق عليه وهو الوحي، إذ لا يُمكن للفلسفة الإسلاميَّة –بأي حالٍ من الأحوال– أن تتجاوز الوحيَ أو تستغنيَ عنه، وإلَّا؛ فإنَّها ستكون شيئًا آخرَ غير الفلسفة الإسلاميَّة.

وما سنذكره الآن يُشكِّل بالأساس النَّظرة الإسلاميَّة الأصيلةَ نحو الإنسان والكون والحياة والمصير والمعرفة... وهي نظرةٌ مُستَمدَّة مِن مصدرها الأصليِّ، حيث لن نتطرَّق فيها إلىٰ القضايا والآراء الخلافيَّة، التي نتجت عن جُهدٍ فكريٍّ بذَلَه عُلماء وفلاسفة وفِرقٌ إسلاميَّةٌ من أجل الفهم أو الحسم في بعض القضايا التي ارتبطت

بعُصورِهم وأزمِنَتهم، والتي كانت لها أسبابُها وتبريراتُها بل وظروفُ نشأتها التي أثّرت – ولا رَيْب – في نتائجها.

1. المسألة الأولىٰ: الله.

يَبني الإسلامُ كُلَّ تصوُّراته علىٰ أساس الإيمان بالله، ومن خلال هذا الإيمان يُمكن للإنسان أن يفهم الحقائقَ المرتبطةَ بوجودِه، وحياتِه، ومصيره، والكونِ من حـوله. فـ "التَّصوُّر الإسلاميُّ يبدأ مِن الحقيقة الإلهيَّة التي يصدر عنها الوجودُ كله؛ ثم يسير مع هذا الوجود في كُلِّ صُوَره وأشكاله وكائناته وموجوداتِه، ويُعنىٰ عنايةً خاصَّةً بالإنسان –خليفةُ الله في الأرض– فيُعطيه مساحةً واسعةً من تلك الصورة؛ ثم يعود بالوجود كُلِّه مرَّةً أُخرىٰ إلىٰ الحقيقة الإلهيَّة التي صَدَرَ عنها وإليها يعود"[1]، قال الله تعالىٰ: ﴿اللَّهُ خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ وَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ وَكِيلٌ﴾ [الزمر: 62] وقال أيضًا: ﴿اللَّهُ يَبْدَأُ الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُ ثُمَّ إِلَيْهِ تُرْجَعُونَ﴾ [الروم: 11].

هذا ويقوم الإيمان به –جَلَّجَلَالُهُ– علىٰ ركائز ثلاث: توحيدُه بأنَّه واحدٌ في ذاته، واحدٌ في أفعاله، واحدٌ في صِفاته، وحتَّىٰ يكون الإنسانُ مؤمِنًا بالله تعالىٰ؛ يلزمُه أن يأخذ بهذه الرَّكائزِ جميعِها ولا يُفرِّق فيما بينها، فيأخذ ببعضها ويترك الباقي.

فتوحيدُه بأنَّه واحدٌ في ذاته؛ يقتضي بالأساس إفراده تعالىٰ بالعبادة، فلا معبود غيره تعالىٰ، فمهما علا شأن ما سواه وعظُمت رُتبته وسطع نجمه وتضخمت ثروَته...

---

1 د، قطب، محمد؛ **"منهج الفن الإسلامي"**، القاهرة–مصر، دار الشروق، ط6، 1983م–1403هـ، ص16.

يظلُّ أقلَّ شأنًا من أن يُعبد أو يُتَّخذ واسطةً تصل العبد بربِّه، يقول تعالىٰ: ﴿**وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ مِنْ رَسُولٍ إِلَّا نُوحِي إِلَيْهِ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا أَنَا فَاعْبُدُونِ**﴾[الأنبياء: 25].

أما توحيدُه **في أفعاله**؛ فيعني الاعتقاد الجازم بأنَّه تعالىٰ هو ربُّ العالمين، الخالق والرَّازق والمُحيي والمُميت، الذي بيَده المُلك وهو القادر علىٰ كُلِّ شيءٍ... خلق الكون ونظَّمه تنظيمًا دقيقًا، وجعل فيه سُننًا ونواميسَ تعمل بميزانٍ دقيقٍ، وخلق الإنسانَ بقُدرته في أحسن تقويمٍ... لذلك؛ لا يجوز الإشراك به عزَّ وجلَّ، سواءٌ بالتَّوكُّل علىٰ غيره، أو التَّوجُّه بالدُّعاء إلىٰ أحدٍ أو شيءٍ سواهُ، يقول تعالىٰ: ﴿**وَتَوَكَّلْ عَلَى الْحَيِّ الَّذِي لَا يَمُوتُ وَسَبِّحْ بِحَمْدِهِ وَكَفَى بِهِ بِذُنُوبِ عِبَادِهِ خَبِيرًا (٥٨) الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ الرَّحْمَنُ فَاسْأَلْ بِهِ خَبِيرًا (٥٩)**﴾ [الفرقان: 58-59].

وتوحيدُه في صفاتِه يستدعي ابتداء الإيمان بأنه تعالىٰ ﴿**فَاطِرُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ جَعَلَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا وَمِنَ الْأَنْعَامِ أَزْوَاجًا يَذْرَؤُكُمْ فِيهِ لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ**﴾ [الشورى: 11]، كما يستدعي أن نؤمِن بأسمائه تعالىٰ وصِفاته كما أخبَر بها عن نفسه عزَّ وجل، فهو أحَدٌ أزليٌّ أبَديٌّ، هو الأوَّل والآخر، له الأسماء الحسنىٰ، إنّه عزَّ وجلَّ ذاتٌ مُتعاليةٌ عن إدراك الإنسان... وقد جاءت آياتٌ عديدةٌ توضِّح هذه المعاني وتُبيِّنها للنَّاس لعلَّهم يعقلون، ومنها قوله جلّ مِن قائلٍ: ﴿**هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ هُوَ الرَّحْمَنُ الرَّحِيمُ (٢٢) هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْمَلِكُ الْقُدُّوسُ السَّلَامُ الْمُؤْمِنُ الْمُهَيْمِنُ الْعَزِيزُ الْجَبَّارُ الْمُتَكَبِّرُ سُبْحَانَ اللَّهِ**

﴿عَمَّا يُشْرِكُونَ (٢٣) هُوَ اللَّهُ الْخَالِقُ الْبَارِئُ الْمُصَوِّرُ لَهُ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَى يُسَبِّحُ لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ (٢٤)﴾ [الحشر: 22-24].

وبهذا التَّصوُّر الواضح والمُتكامل عن الذَّات الإلهيَّة، يكون الإسلام قد راعىٰ تشوُّقَ الإنسان الدَّائم للمعرفة الغيبيَّة، وقد سطَّرت صفحات التَّاريخ كثيرًا من التَّجارب والمحاولات قام بها الإنسان ليصِل إلىٰ تلك الحقائق الغيبيَّة، كما أنّ الإسلامَ حاول من خلال هذا التَّصور أن يصرف الإنسانَ إلىٰ ما هو أهمُّ من التَّفكُّر في ذات الله وحقيقته؛ صرفه إلىٰ التَّفكر في خَلقه وآثاره في الكون.

2. المسألة الثَّانية: الكون

تضاربت الآراء واحتدم الصراع حول حقيقة هذا الكون، ليس حول خالقه ومُبدعه ومسيِّره فحسب؛ بل حول أصلِه ونشأتِه ومادَّته الأولىٰ التي وُجد منها، وحول حقيقته وحقيقة وجوده ونهايته... وقد عجز العقل البشريُّ المجرَّد من توجيهات الوحي وتسديداتِه –علىٰ مرِّ العصور– أن يصل وهو في أرقىٰ مراتب تفكيره وأعلى درجات نضجه أن يصل إلىٰ أجوبةٍ حاسمةٍ كافيةٍ شافيةٍ ومُقنِعةٍ. وفي هذا السِّياق بَعَث الله الرُّسل والأنبياء إلىٰ الأمم ليمنحوهم الصُّورة الصَّحيحة والصَّادقة، تلك الصُّورة التي تُبيِّن للنَّاس حقيقةَ الكون وأصلَه وغائيَّتَه...

"فالله سبحانه وتعالىٰ يخبرنا –من خلال آيات قرآنه الكريم– أنّ هذا الكونَ مخلوقٌ، حادثٌ، ليس بالقديم الأزليِّ، كما أنَّه لم ينشأ من ذات نفسه، لقد خلقه الله خلقًا، وأنشأه إنشاءً بعد أن لم يكُن، سواءٌ في ذلك مادَّة بنائه الأساسيَّة أو الصُّورة التي

ظهر فيها، ولم يُشارك اللهَ -سبحانه- أحدٌ في خلق هذا الكون، ولا في خلق شيْءٍ منه، سواءٌ في مادَّته أو صورته، وأعطىٰ كُلَّ شيْءٍ وظيفَتَه [فيه]: ﴿**خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ تَعَالَىٰ عَمَّا يُشْرِكُونَ**﴾[النحل: 3]. "[1]

وذُكرت في القرآن الكريم الكثير من الحقائق التي تُخبِر عن نشأة الكون، ومراحل خلقه، وخصائصه... نذكر بعضًا منها علىٰ النَّحو التَّالي:

❖ **حقيقة الخلق والنَّشأة:** ﴿**إِنَّ رَبَّكُمُ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَىٰ عَلَى الْعَرْشِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ يَطْلُبُهُ حَثِيثًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ وَالنُّجُومَ مُسَخَّرَاتٍ بِأَمْرِهِ أَلَا لَهُ الْخَلْقُ وَالْأَمْرُ تَبَارَكَ اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ**﴾[الأعراف: 54].

❖ **حقيقة غائيَّة الوجود الكونيّ:** ﴿**وَمَا خَلَقْنَا السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا لَاعِبِينَ (٣٨) مَا خَلَقْنَاهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَلَكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ (٣٩)**﴾[الدخان: 38-39].

❖ حقيقة **حركة الكون:** ﴿**وَالشَّمْسُ تَجْرِي لِمُسْتَقَرٍّ لَهَا ذَٰلِكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ (٣٨) وَالْقَمَرَ قَدَّرْنَاهُ مَنَازِلَ حَتَّىٰ عَادَ كَالْعُرْجُونِ الْقَدِيمِ (٣٩) لَا الشَّمْسُ يَنْبَغِي لَهَا أَنْ تُدْرِكَ الْقَمَرَ وَلَا اللَّيْلُ سَابِقُ النَّهَارِ وَكُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ (٤٠)**﴾[يس: 38-40].

---

1 قطب، سيد؛ **"مقومات التصور الإسلامي"**، القاهرة-مصر، دار الشروق، ط5، 1997م-1418،هـ ص323 وما بعدها.

❖ حقيقة فناء الكون وزواله: ﴿يَوْمَ نَطْوِي السَّمَاءَ كَطَيِّ السِّجِلِّ لِلْكُتُبِ كَمَا بَدَأْنَا أَوَّلَ خَلْقٍ نُعِيدُهُ وَعْدًا عَلَيْنَا إِنَّا كُنَّا فَاعِلِينَ﴾[الأنبياء: 104].

❖ حقيقة تصريف شؤون الكون: ﴿هُوَ الَّذِي جَعَلَ الشَّمْسَ ضِيَاءً وَالْقَمَرَ نُورًا وَقَدَّرَهُ مَنَازِلَ لِتَعْلَمُوا عَدَدَ السِّنِينَ وَالْحِسَابَ مَا خَلَقَ اللَّهُ ذَلِكَ إِلَّا بِالْحَقِّ يُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾[يونس: 5].

❖ حقيقة السنن الكونية: ﴿سُنَّةَ اللَّهِ فِي الَّذِينَ خَلَوْا مِنْ قَبْلُ وَكَانَ أَمْرُ اللَّهِ قَدَرًا مَقْدُورًا﴾[الأحزاب: 38].

بالإضافة إلىٰ كُلِّ ذلك، فإنّ هذا الكونَ المادِّيَّ المَحسوسَ، الذي نلمسه ونشاهده ونتفاعل معه بشكلٍ يوميٍّ، ليس هو الوجود كُلّه، بل هناك كونٌ آخر وراءَه، كونٌ غيبيٌّ غيرُ محسوس، "وجب علىٰ العقل ذي القُدرة المحدَّدة والطَّاقة المُتناهيَّة التَّسليم بوجودِه، [انطلاقًا] بما يتلقَّاه من لدُن حكيمٍ عليمٍ عن طريقِ الرُّسل والأنبياء. والدِّين الإسلاميُّ حريصٌ علىٰ صيانة العقل البشريِّ، فلا يُكلِّفه ما لا يُطيق، لذلك جُعِل الإيمان بالوجود الغيبيِّ إيمانُ تلقٍّ وتسليمٍ"[1].

ولا يرتبط الإيمان بوجود ذلك العالم الغيبيِّ –في التَّصوُّر الإسلاميِّ– بالشَّكِّ والرِّيبة، وإنَّما يرتبط بالعِلم اليَقينيِّ، ذاك أنّ الذي أخبَر به هو من الله عزَّ وجلَّ عن

1د.العاني، وجيهة ثابت. **"الفكر التربوي المقارن"**، مصدر سابق، ص82.

طريق الوحيِ، وأنَّه قد أُقيمت علىٰ وجود ذاك العالَمِ الغيبيِّ دلائلُ وبراهينُ تُوافِقُ العقولَ وتُقنِعها، بل وتنسجم مع الفِطرة وتُطمئِنها.

3. المسألة الثَّالثة: الإنسان.

"الإنسان ذلك المجهول"[1]؛ عنوانُ كتابٍ يلخِّص حَيْرة الإنسان وعجزَه (عجزًا تامًّا) –إذا ما اعتدّ بنفسه وعقله وتفكيره وعلمه– عن إدراك نفسه. و**"الإنسان ذلك المعلوم"**[2]؛ عنوان كتابٍ استرشد كاتبُه بالمعطيات والمحدِّدات والموجِّهات التي جاء بها الوحي ليتَلمَّس الطريق والمسار أو المنهج الذي يمكن من خلاله أن يعرف الإنسانُ نفسَه، أو قُل: تعرِف البشرية ذاتَها.

إنّ مسألة الوجود الإنسانيِّ كانت ولازالت موضعَ اهتمامٍ لدىٰ الكثير من الباحثين والمفكِّرين ورجال الدِّين والفلاسفة علىٰ حدٍّ سواءٍ، الأمر الذي يجعل نتائج

---

1 كتاب للطبيب **الكسيسكاريل**، يقول في مقدمته: "لقد اعتبرت الإنسان ملخصا للملاحظة والتجارب في جميع الأوقات والبلدان، بيد أنني لم أصف إلا ما رأيته بناظري، أو عرفته مباشرة من أولئك الذين كنت على صلة بهم [...] ولقد ألقت بي الظروف في طريق الفلاسفة [...] كما أنني درست في الوقت نفسه التركيب الميكانيكي الغائر في أعماق الأنسجة وتلافيف المخ..." أنظر ترجمة عادل شفيق.

2 كتاب لأستاذ الفلسفة بجامعة دمشق الدكتور **عادل العوّا**، وحاول الدكتور من خلال كتابه أن يتعرف على الإنسان بعد الاطلاع على الآراء الفلسفية والعلمية الحديثة المعاصرة، يقول "إنّ هذا الكتاب يهدف إلى دراسة الإنسان والعلوم الإنسانية... وقد اخترنا الثقافة العربية، بل العربية الإسلامية منهلاً نمتح من معينه أمثلتنا على دور الإنسانيات [...] في ميدان الإنسان، وقد وجدنا من المفيد أن نبدأ بمقدمة وجيزة عن الأسس القرآنية لمفهوم الإنسان..." جزء من مقدمة الكتاب. أنظر الصفحة 9 من الطبعة الثانية 1982م لمنشورات عويدات بيروت–باريس.

بحثهم مختلفة ومُتباينة، تقف –في غالب الأحيان– علىٰ طرَفَيْ نقيضٍ وقوفَ **"المجهول"** إزاء **"المعلوم"**، وتُعتَبر الصُّورة التي يُقدِّمها الإسلامُ عن الإنسان؛ مِن صنف **"المعلوم"**. وإن شئنا الحقيقة فإنَّه التَّصوُّر الوحيدُ **"المعلوم"** الذي تتكامل فيه معطيات الوحي وتوجيهاتُه مع الفكر الإنسانيِّ –سواءٌ الفلسفيُّ أو العِلميُّ– بِغرض الكشفِ عن الحقيقة المرتبطة بالإنسان، وبأصله، ومبتدأ خلقه، وغاية وجوده وحياته، ومصيره... وهذا ما ستوضحه الأسطر التَّالية:

إنَّ "الإيمان بأهميَّة الإنسان مبدأٌ أكَّده الإسلام والفكر الإسلاميُّ، فبيَّنا بوضوحٍ كافَّة الجوانب المتعلِّقة بمصدر وسرِّ وُجوده والغاية من حياته والمصير الذي ينتظره في الحياة الأُخرىٰ، كما فَحَصَا الكثيرَ مِن خصائصه ومُميِّزاته ومكوِّنات شخصيَّته، ووجَّهاه إلىٰ ما ينبغي أن تكون عليه علاقتُه بربِّه ونفسِه وبأفراد أُسرته وأفراد مُجتمَعه وأُمَّته الإسلاميَّة، وبالإنسانيَّة عامة، وبكُل ما في هذا الكون مِن موجوداتٍ، ويكفي دليلًا علىٰ اهتمام الإسلام بالإنسان أنَّه ذُكر في القرآن وحده في نيِّفٍ وسِتِّين موضعًا مِنه، وقد جاء ذكره في ثلاث مرَّاتٍ في أوَّل سورةٍ نزلت من القرآن الكريم: ﴿**اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) كَلَّا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَيَطْغَى (٦) أَنْ رَآهُ اسْتَغْنَى (٧)**﴾[العلق: 1-7]"[1]

1د.علي، سعيد إسماعيل؛ د.فرح، هاني عبد الستار. **"فلسفة التربية رؤية تحليلية ومنظور إسلامي"**، مصدر سابق، ص292.

والحديث عن الإنسان كما يُقدِّمه القرآن الكريم حديثٌ يطول، لذلك نكتفي بالإشارة السَّريعة إلىٰ بعض الحقائق الأساسيَّة التي وردت في القرآن الكريم عن الإنسان:

❖ **الإنسان كائن مخلوق:** خلقه الله تعالىٰ بعدما لم يكن شيئا مذكورا، ﴿**إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَرًا مِنْ طِينٍ**﴾[ص: 71].

❖ **أصل الإنسان:** يعود أصل الإنسان إلىٰ أبينا آدم عليه السَّلام، أوَّل إنسانٍ خلقه الله تعالىٰ بِيَديْه ونفخ فيه من روحه، وجاءت آياتٌ كثيرةٌ تشير إلىٰ المُكوِّنات التي خُلق منها: تراب، ماء، نفخة من روحه تعالىٰ، وتارةً يُشير القرآن الكريم إلىٰ المراحل التي مرَّ بها خلقُه: طين، طين لازب، حمأ مسنون، صلصال. ثم أشارت آياتٌ كريماتٌ أُخرىٰ إلىٰ الطَّريقة التي يتناسل بها الإنسان والأطوار التي يمر بها في بطن الأم... يقول تعالىٰ: ﴿**يَاأَيُّهَا النَّاسُ إِنْ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِنَ الْبَعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِنْ مُضْغَةٍ مُخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِنُبَيِّنَ لَكُمْ وَنُقِرُّ فِي الْأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ وَمِنْكُمْ مَنْ يُتَوَفَّى وَمِنْكُمْ مَنْ يُرَدُّ إِلَى أَرْذَلِ الْعُمُرِ لِكَيْلَا يَعْلَمَ مِنْ بَعْدِ عِلْمٍ شَيْئًا وَتَرَى الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنْبَتَتْ مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ**﴾ [الحج: 5]، ويقول أيضًا: ﴿**إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَرًا مِنْ طِينٍ (٧١) فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِنْ رُوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ (٧٢)**﴾[ص: 71-72].

❖ **تكريم الإنسان:** ومظاهره عديدة ومتنوعة شملت كل جوانب الإنسان، ﴿**وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا**﴾[الإسراء: 70].

❖ **المراحل النَّمائيَّة للإنسان:** أي أنّ الإنسانَ مخلوقٌ حيٌّ دائم التَّغيُّر، يمرُّ بمراحلَ نمائيَّةٍ متعاقِبةٍ يأخذ بعضُها برقاب بعضٍ، ﴿**خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ ثُمَّ جَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَأَنْزَلَ لَكُمْ مِنَ الْأَنْعَامِ ثَمَانِيَةَ أَزْوَاجٍ يَخْلُقُكُمْ فِي بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ خَلْقًا مِنْ بَعْدِ خَلْقٍ فِي ظُلُمَاتٍ ثَلَاثٍ ذَلِكُمُ اللَّهُ رَبُّكُمْ لَهُ الْمُلْكُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ فَأَنَّى تُصْرَفُونَ**﴾[الزمر: 6].

❖ **هيئة الإنسان وصورتُه:** تهيِّئه ليُباشِر أعمالَه بيده وجوارحه، وهي هيئةٌ عامَّةٌ تشترك فيها البشريَّة جمعاء، ﴿**لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ**﴾[التين: 4].

❖ **فطرة الإنسان سويَّةٌ:** ترشده دائمًاإلىٰ توحيد الله تعالىٰ وعبادته، ﴿**فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ**﴾[الروم: 30].

❖ **الإنسان كائنٌ ذو نوازع:** تتأرجح بين التَّقوىٰ والفُجور، بين الخير والشَّر، وللإنسان قدرةٌ علىٰ إدارتها عليها، ﴿**وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (٨) قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا (٩) وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا (١٠)**﴾[الشمس: 7-10].

❖ **الإنسان ذو إرادةٍ حُرَّة:** تمكِّنه من أن يفعل أو لا يفعل دون إجبارٍ، ﴿**وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيَكْفُرْ إِنَّا أَعْتَدْنَا لِلظَّالِمِينَ نَارًا أَحَاطَ بِهِمْ سُرَادِقُهَا وَإِنْ يَسْتَغِيثُوا يُغَاثُوا بِمَاءٍ كَالْمُهْلِ يَشْوِي الْوُجُوهَ بِئْسَ الشَّرَابُ وَسَاءَتْ مُرْتَفَقًا (٢٩) إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا**﴾[الكهف: 29-30].

❖ **الإنسان كائنٌ مفكِّر:** فقدراته العقلية أهم ما يميزه عن باقي المخلوقات، والعقل هو سِرُّ التَّكليف الذي جاءت به الشَّريعة، لذلك كانت رسالة الله إلىٰ الإنسانيَّة كَلامًا يحتاجُ فهمه وتدبره إلىٰ العقل والتَّفكُّر، ﴿**إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ (١٩٠) الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ (١٩١)**﴾[آل عمران: 190-191].

❖ **الإنسان كائنٌ مسؤول:** لأنّ له من القدرات العقليَّة ما تؤهِّله للتَّمييز بين الحقِّ والباطل، وله من الإرادة الحُرَّة ما يجعله مُختارًا في أفعاله غير مجبر، ﴿**وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا**﴾[الإسراء: 36].

❖ **الإنسان كائن يتطلع للمستقبل:** سواء تعلَّق الأمر بمستقبله في الدُّنيا كما هو الشأن في قصَّة يوسف -عَلَيْهِ ٱلسَّلَامُ- ﴿**قَالَ تَزْرَعُونَ سَبْعَ سِنِينَ دَأَبًا فَمَا حَصَدْتُمْ فَذَرُوهُ فِي سُنْبُلِهِ إِلَّا قَلِيلًا مِمَّا تَأْكُلُونَ (٤٧) ثُمَّ يَأْتِي مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ سَبْعٌ شِدَادٌ يَأْكُلْنَ مَا**

﴿قَدَّمْتُمْ لَهُنَّ إِلَّا قَلِيلًا مِمَّا تُحْصِنُونَ (٤٨)﴾[يوسف: 47-48]. أو بمستقبله المتعلِّق بالحياة الأبديَّة في الدَّار الآخرة، ﴿رَفِيعُ الدَّرَجَاتِ ذُو الْعَرْشِ يُلْقِي الرُّوحَ مِنْ أَمْرِهِ عَلَى مَنْ يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ لِيُنْذِرَ يَوْمَ التَّلَاقِ (١٥) يَوْمَ هُمْ بَارِزُونَ لَا يَخْفَى عَلَى اللَّهِ مِنْهُمْ شَيْءٌ لِمَنِ الْمُلْكُ الْيَوْمَ لِلَّهِ الْوَاحِدِ الْقَهَّارِ (١٦)﴾[غافر: 15-16].

وانطلاقًا من هذه الحقائق الأساسيَّة، نجد أنّ الإنسانَ في التَّصوُّر الإسلاميِّ هو أكرم المخلوقات، فضَّله الله تعالىٰ بتكريمه إيَّاه، وتفضّل عليه بنعمٍ شتَّىٰ: كالعقل والمسؤوليَّة والحُرِّيَّة والإرادة... فاستحقَّ بذلك الخِلافة ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾[البقرة: 30]، تلك الخلافة التي "تُعبِّر عن علاقةٍ بين الإنسان المُستخلَف وبين ربِّه الذي استخلَفه من جهةٍ، وعن علاقة أخرىٰ بين الإنسان الخليفة وبين كُلِّ ما استخلَفه الله عليه في الأرض من جهةٍ أخرىٰ"[1]، ﴿آمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَأَنْفِقُوا مِمَّا جَعَلَكُمْ مُسْتَخْلَفِينَ فِيهِ فَالَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَأَنْفَقُوا لَهُمْ أَجْرٌ كَبِيرٌ﴾[الحديد: 7].

فأمَّا عن **علاقة الإنسان بربِّه** فتَنبني بالأساس علىٰ تحقيق العُبوديَّة له عز وجل، ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾[الذاريات: 56]، وهي غاية الغايات التي تستوعب وتشمَل كُلَّ ما دونها من الغايات والأهداف والمقاصد التي خُلِق الإنسان

---

1 د. علي، سعيد إسماعيل؛ د. فرح، هاني عبد الستار. **"فلسفة التربية رؤية تحليلية ومنظور إسلامي"**، مصدر سابق، ص292.

لأجلها بما فيها الاستخلاف في الأرض. وأمَّا **علاقتُه بما استُخلِف فيه**، فتَنبني علىٰ الأمانة التي قبِل تحمُّلها بعدما رَفَضت حِملها وثِقلها الجبال والسَّماوات، ﴿**إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا**﴾[الأحزاب: 72].

وللمتأمِّل أن يلاحِظ انسجامَ المكوِّنَات التي خُلِق منها الإنسان وهي المادَّة (تُرابٌ وماءٌ) والرُّوح (النَّفخة الإلهيَّة)، مع طبيعة التَّكاليف التي أوكِلت إليه، فمهمَّة "الأمانة" علىٰ صلةٍ شديدةٍ بجانب الإنسان المادِّيِّ، بينما "العبادة" علىٰ ارتباط أشدّ بجانبه الرُّوحيِّ.

ومن هذه الطَّبيعة الازدواجيَّة (مادَّة وروحٌ) تأتي بعض التَّناقضات التي قد تشاهد في طبائع الإنسان وسلوكاته، والتي يمكن تصنيفها إلىٰ خيّرة وأخرىٰ شرِّيرة، ومن هنا ظهرت الإشكالية التي شُغل بها الفكر الفلسفيُّ والتربويُّ والأخلاقيُّ: هل الإنسان خيِّر بطبعه أم شريرٌ؟، ورؤية الإسلام لهذه القضيَّة واضحة، فالإنسان من حيث هو مخلوقٌ لله تعالىٰ علىٰ الفطرة التي فطر اللهُ النَّاسَ عليها فهو خيِّر، لكن بعدما تتعرض هذه الفطرة لتعديلات القوىٰ الخارجية فهي تكتسب صفة الخير أو الشَّر أو هما معًا.

ويَعتبر الإسلامُ العلمَ والمعرفةَ من المقوِّمات والرَّكائز الأساسيَّة التي يجب أن يقوم عليها الاستخلاف بِبُعديْه (العلاقةُ مع الله، والعلاقةُ مع الكون)، فالعلم سبيلٌ موصلٌ إلىٰ الله وطريقٌ يُفضي إلىٰ التَّعرُّف عليه وعلىٰ قدرته وصفاته ﴿**إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ**

﴿مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ﴾[فاطر: 28] ، كما أنَّه -أي العلم- رافدٌ أساسيٌّ لمعرفة الكون ومعرفة سُننه ونواميسه التي يَسير عليها ليُصبح أكثرَ طواعيَّةً وقابليَّةً للتَّسخير للإنسان.

والحياةُ الدنيا التي يعيش فيها الإنسان ويحيا "عَرَض لا يدوم، وهي مدخل للحياة الأخرىٰ التي تمثل الخلود، والحياة في الخلود هي القيمة العليا التي ينبغي أن يتشوق إليها الإنسان"[1]، وبهذا الاعتبار تستقيم أخلاقه وبتلك الاستقامة يبرهن المرء علىٰ إيمانه. كما أنّ "الحياة في التصور الإسلامي، توازن واعتدال في كل شيء، توازن بين احتياجات الإنسان المادية والروحانية وتوازن بين نصيبه من الدنيا والآخرة، قال تعالىٰ: ﴿وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ﴾[القصص: 77]. وهكذا فإنّ مفهوم الحياة في التصور الإسلامي هي فترة اختبار واختيار وتوفيق بين القيم العليا والهابطة واختيار لأحكام الله والالتزام بمنهجه، للنجاح في العبور إلىٰ الدار الآخرة... تلك هي حياة الناس الصالحين"[2].

ثانيا: الفلسفة الإسلامية والتَّربية:

علىٰ الرغم من الاختلاف الذي قد يوحي به تعدد التعريفات التي قُدّمت للتربية في ظل الفلسفة الإسلامية، إلا أنه ثمة إجماع علىٰ مجموعة من المبادئ والأسس

1د.الخوالدة، محمد محمود؛ **"أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي"**، مصدر سابق، ص106.

2 نفسه ص 107 وما بعدها.

والخصائص التي تميز التَّربية الإسلامية[1] عن غيرها، وتُفرد جُلّ الكتب والمؤلفات التي تتناول موضوع التَّربية الإسلامية فصولا تمهيدية تتحدث فيها عن ذلك، ولا أجد المقام يسمح بالخوض في تلك الخصائص والمبادئ... لذلك أكتفي بتوجيه من يبحث عنها إلىٰ الكتب والمؤلفات التي تحدثت عن التَّربية، لندع مجالا أرحب للحديث عن التوجيهات التَّربويَّة الإسلامية، ومن أهمها[2]:

أ.) علىٰ التَّربية أن ترشد الإنسان إلىٰ الله الخالق وتدله عليه، حتىٰ يتمكن من القيام بمهمة الاستخلاف وواجب العبادة بمفهومها الشامل.

ب.) الإنسان كائن مكرم وحر، لا يُستعبد ولا تهان كرامته، وعلىٰ التَّربية أن تعلم الأجيال أن لا معبود غير الله.

ت.) والإنسان خيِّر بطبعه، وهدف التَّربية تنشئة الإنسان المستقيم المنسجم مع فطرته الخيرة، وذلك عن طريق تنمية دوافع الخير ومبادئه وقيمه لدىٰ المتعلم، وتجنيبه كل دوافع الشر، وإبعاده عن المحرمات والمنكرات.

---

1 حديثنا طيلة هذا البحث عن "التربية الإسلامية" لا يعني الحديث عن مادة التربية الإسلامية، أو مواد علوم الشريعة، وإنما هو حديث عن التربية الإسلامية بمفهومها العام الذي يشمل كل جوانب الحياة بل وكل العلوم.

2 أنظر: د. الخوالدة، محمد محمود؛ **"أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي"**، د. القضاة، خالد؛ **"المدخل إلى التربية والتعليم"**، د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، د. العاني، وجيهة ثابت. **"الفكر التربوي المقارن"**، د. فرحان، محمد جلوب؛ **"دراسات في فلسفة التربية"**.

ث.) يشترك الإنسان في وحدة الخلق والخالق، وبالتالي فلا فرق بين عربي ولا أعجبي، أبيض ولا أسود... فلكل حقوق وواجبات، وعلىٰ التَّربية تعزيز مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع بني البشر.

ج.)علىٰ التَّربية أن تلبي حاجات المتعلم المادية والروحية معا، فالتَّربية الصحيحة هي التي تعتمد مبدأ الشمول في عملياتها، فتعتني بكل الجوانب الروحية والجسمية والعقلية...

ح.)ليس المهم في التَّربية كمية العلم والمعارف التي سيتزود بها المتعلم، ولكن المهم هو ما سينتج عن تلك المعرفة من عبودية واستخلاف وقدرة علىٰ امتلاك الحياة وتسخيرها لله تعالىٰ.

"وهكذا نجد أنّ الفلسفة الإسلامية توجه التَّربية إلىٰ الاهتمام بالإنسان من جميع جوانبه الروحية والعقلية والجسمية، وغرس الفضائل في نفسه"[1] كما أنها لا تهتم بإعداد الفرد للدنيا فقط بل تهتم بإعداده للدنيا والآخرة معا.

ثالثا: التطبيقات التَّربويَّة للفلسفة الإسلامية:

❖ أهداف التَّربية:

إنّ "الهدف الأساسي والأكبر للتربية الإسلامية هو إرشاد الإنسان إلىٰ عبادة الله الواحد والقيام بواجب الاستخلاف في الأرض لإعمارها بالحق والعدل

---

1 د. الحريري، رافدة؛ **"الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس"**، مصدر سابق، ص 178.

والعمل"[1]، وذلك من خلال "تربية العقل الإنساني عن طريق تدريبه بالتأمل والتدبر والتفكير [...] وتقوية نواحي الخير في النفس لتتغلب على الشرور والفجور"[2]. وتقوية الجسم وجعله على قدر تحمّل الأمانة والمسئولية التي أنيطت به.

❖ المتعلم:

تؤكد التَّربية الإسلامية –من خلال إقرارها بالاختلاف القائم بين الناس– على ضرورة مراعاة الفروق الفردية، واحترام ميول المتعلمين ورغباتهم وحاجاتهم واتجاهاتهم، دون إغفال للجانب الأخلاقي في العملية التَّربويَّة. هذا، وتؤمن التَّربية الإسلامية بإتاحة الفرص التعليمية لجميع الناس فكلهم من آدم وآدم من تراب.

❖ المعلم:

يولي الإسلام "المعلمَ عناية خاصة فهو الذي يُعلم ويهذب ويغير سلوك المتعلم؛ لأنه قدوته في السلوك والأخلاق والمعاملات"[3]. ويزود الإسلام المعلم بكثير من التوجيهات التي تساعده في أداء مهمته على أكمل وجه، كتوجيه إلى إخلاص النية لله تعالى، وجعل العمل عبادة، والالتزام بما أوجبه الله على الناس من عبادات، وأن يتخذ من رسول الله قدوة له في التَّربية فيكون: رحيما، لينا، عطوفا...

1د.القضاة، خالد؛ **"المدخل إلى التربية والتعليم"**، مصدر سابق، ص202.

2 د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، مصدر سابق، ص 89.

3د.القضاة، خالد؛ **"المدخل إلى التربية والتعليم"**، مصدر سابق، ص266.

❖ المحتوىٰ:

ولا يقتصر المحتوىٰ في ظل الفلسفة الإسلامية علىٰ المواد الدراسية فقط، بل إنه يأخذ بعين الاعتبار التنمية الشاملة لشخصية المتعلم وذلك عن طريق تنمية المجال العقلي والجسمي والروحي معا.

أما المادَّة الدِّراسيَّة فليست عبارة عن مواد دينية فقط، بل هي مواد علمية ومعرفية تشمل علوم الدين والدنيا معا، وذلك حتىٰ يتمكن الإنسان من إصلاح دنياه التي بصلاحها تصلح أخراه.

❖ التقويم:

لأنّ التَّربية الإسلامية تربية اعتقادية وأخلاقية وعلمية فإنّ أساليب تقويمها لا يمكن أن تتجه نحو نوع من الاختبارات دون آخر، لذلك تُعتبر كل أساليب وأنواع التقويم التي تقيس مدىٰ نجاح العملية التَّربويَّة علىٰ المستوىٰ الوجداني والمعرفي والمهاري صالحة بل وضرورية، شريطة أن تتفق مع الرؤية الإسلامية.

وفي الأخير يمكننا القول إن الفلسفة التَّربويَّة الإسلامية:

1. تسترشد في كل جوانبها بموجهات الوحي الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه.

2. لم تتعامل مع الإنسان على أساس أنه عبارة عن مكونات جسدية صرفة، وإنما اعتبرته كائنا مزدوج التكوين، فيه الجزء المادي، وفيه الجزء الروحي، وكلا الجزأين في حاجة إلى عناية وتربية واهتمام.

3. تعاملت مع المتعلم كإنسان له حاجاته وميوله وقدراته واستعداداته، فعملت على سد حاجياته، وتوجيه ميوله، وتنمية قدراته، واحترام استعداداته، فلم تكلفه بما لا يطيق.

4. لم تجعل من المعرفة غاية الغايات، وإنما جعلت من المعرفة طريقا للوصول إلى الله تعالى ومعرفته، وجعلت منها الأساس الذي تبنى عليه العبادة عامة، والخلافة في الأرض خاصة.

❁ خلاصة وتعقيب.

للفلسفة الإسلامية عدة خصائص تميزها عن باقي الفلسفات الأخرى، من أبرزها خاصية الربّانية، فالفلسفة التي تنبثق عن موجهات الوحي وتتخذها مرشدا في عمليات تفكيرها وبحثها تكون أبعد عن مزالق الهوى والخطأ والنسيان أكثر من أي فلسفة أخرى.

ومن هذا المنطلق؛ فإنه من غير المناسب أن نعمَد (كما عَمَدَ الكثير) في نهاية هذا المبحث إلى إجراء مقارنة بين المبادئ والأسس التي جاء بها التصور الإسلامي والأخرى التي جاء بها التصور الغربي، فالتصور الذي اعتمد على العقل وقدراته المحدودة لا يرقى –مهما كانت مرتبته– إلى الدرجة التي تؤهله ليكون نِدًّا للتصور

التي نبع عن موجهات ومحددات جاء بها الوحي الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه.

وإضافة إلىٰ ذلك؛ فإنّ الشَّكل الذي تتم به تلك المقارنة؛ غالبا ما يجعل من المبادئ الغربية معيارًا يُحتكم إليه للحكم علىٰ ما عداه بالخطأ أو الصَّواب، مما يعني أننا نقع –بقصد أو بدون قصد– في فخ "مركزية الفكر الغربي وهيمنته".

وإنني أدعو من خلال هذا التعقيب إلىٰ أن تُعكس تلك المعادلة، فنجعل من التصور الإسلامي، باعتباره التصور الوسط والعدل، تصوراً قائما بذاته مستقلا عن غيره، له من المقومات والأسس ما تجعله متميزا عن باقي التصورات التي اتجهت تارة إلىٰ أقصىٰ اليمين وتارة إلىٰ أقصىٰ اليسار. وبهذا يصبح تصورنا الإسلامي هو الميزان الذي نحكم من خلاله علىٰ باقي التصورات لا العكس.

ومن خلال ما تقدم ذكره في هذا الفصل، نخلص إلىٰ أنّ اهتمام الإسلام بالإنسان جاء أولا وأخيرا في سياق هدايته إلىٰ سواء السبيل، وإلىٰ الصراط المستقيم الذي يكفل السعادة في العاجلة والآجلة، وذلك من خلال ربطه بخالقه عز وجل الخبير العليم بحال عباده.

وقد تميز الإسلام بنظرته الشمولية والواقعية إلىٰ العقل والنفس والجسم، نوجز أهم مضامينها فيما يلي:

أ.) **اهتم الإسلام بالعقل:** فأعفاه من الخوض في كل القضايا التي لا يمكنه أن يدرك حقيقتها وكنهها، وقدّم له في مقابل ذلك أجوبة صريحة عليها تنسجم مع قدرات العقل وفطرة الإنسان، وأقصِد هنا تحديدا القضايا والمسائل المرتبطة بذاته تعالىٰ والمرتبطة بالغيب: كالملائكة والجنة والنار... كما حرر الإسلام العقل من كل القيود التي يمكنها أن تعيق تفكيره وتُربك تدبره، فحرره من رِق الخرافات والأوهام ورِق الجهل، فحث الإنسان علىٰ طلب العلم والمعرفة وعلىٰ التدبر والتفكر.

ب.) **اهتم الإسلام بالنفس:** فقدم إلىٰ الإنسان من خلال الوحي كثيرا من الحقائق التي ترتبط بها، فالنفس خيِّرة طيبة طاهرة، هي نفخة من روح الله تعالىٰ، علىٰ الإنسان أن يحافظ عليها وأن يرعاها بالتَّربية لتبقىٰ علىٰ حالها تقية نقية، وقد مكَّن الله تعالىٰ الإنسان من التمييز بين الطيب والخبيث، فجعله بذلك مسؤولا عن طيبة نفسه أو خبثها بعدما يُعرضها للعوامل الخارجية المختلفة.

ت.) **اهتم الإسلام بالجسم:** فأوجب علىٰ الإنسان أن يهتم به ويرعاه دون أن يجعل منه العنصر المسيطر علىٰ حياة الإنسان، فيصير كالحيوان يلهث خلف الملذات والشهوات دون ضابط ولا قيد، فالإسلام لم يمنع الجسم من إشباع حاجاته، ولكنه قننها وضبطها حتىٰ لا تصير نقمة وبلاء علىٰ الإنسان.

وقد أخذت–كما رأينا– الفلسفة التَّربويَّة الإسلامية بهذه المعطيات واتخذت منها ركائز أساسية تُبنىٰ عليها العمليات التَّربويَّة برُمتها، وهذا ما يؤكد لنا –من جديد– طبيعة الصلة التي تجمع بين الاتجاهات الفلسفية والتَّربية، وبالتالي تعطي لبحثنا هذا مبررا قويا ليخصص بعضا من فصوله للحديث عن التصور الإسلامي والتصور الغربي للمنهاج التعليمي.

خاتمة الفصل:

إنه لأمر جد عسير عندما نحاول أن نلخص في صفحات قليلة المعالم الرئيسية والمبادئ العامة التي تتبناها فلسفة معينة، ثم نضيف إليها بعد ذلك أهم الآراء والتوجيهات التَّربويَّة التي انبثقت عنها مدعمة ببعضٍ من تطبيقاتها التَّربويَّة.

وما قدمناه في هذا الفصل يُعتبر بمثابة فرش ضروري يمهد الأرضية المناسبة للحديث عن المناهج التعليمية وأسس بنائه في ضوء خلفيَّاتها الفلسفيَّة، لذلك؛ لا نلبث فيما تبقىٰ من فصول هذا الكتاب أن نعود مرة تتلوها المرة إلىٰ بعض ما ذُكر هٰهنا، بغية ربط كل الفصول والمباحث بعضها ببعض، لنخلص في نهاية المطاف إلىٰ نظرة شمولية للمنهاج التعليمي وأسس بنائه في ظل الفلسفات التَّربويَّة التي يعتمد عليها.

الفصل الثَّاني:

أساسيَّات المنهاج التَّعليميّ

تمهيد:

يتضمن الحديثُ عن أساسيات المنهاج مفهومَه، وعناصره، وأسسه، وتقويمه، ولعل تسمية هذه المكونات بأساسيات المنهاج التعليمي تغنينا عن إطالة الكلام في تعريفها، وأهميتها، ووظيفتها.

وسيتم التطرق –إن شاء الله تعالى– في هذا الفصل إلى مفهوم المنهاج التعليمي في إطار حياديٍّ، وهو ما يُعبَّر عنه بمفهوم المنهاج باعتباره نظامًا، كما سيتم التطرق أيضا إلى أسس بناء المناهج التعليمية كما اتفق عليها أغلب المتخصِّصين في هذا الميدان.

المبحث الأول: مفهوم المنهاج التعليمي، وتطوره التاريخي

أخذ المنهاج التعليمي –قديما وحديثا، معجما واصطلاحا– تعريفات مختلفة وصلت في كثير من الأحيان إلى حد التباين، وقد درج عديد من المؤلفين في المناهج –كتّابا ومربّين– على تقديم تلك التعريفات أو بعض منها ليخلصوا في النهاية إلى تبني أحدها أو اقتراح تعريف آخر بديل عنها.

والحقيقة؛ أَنّ اختلاف تعريفات المنهاج التعليمي يرتبط في جزء مهم منه بالخلفيات الفلسفية التي استندت إليها تلك التعاريف، ولذلك، فإنَّ ما نسعى إليه الآن، هو محاولة تقديم تعريفٍ للمنهاج التعليمي يُمكِننا من خلاله أن نتعرَّف على حقيقة المنهاج من حيث هو منهاج تعليمي تربوي، يمكن لكل الاتجاهات والفلسفات أن تتعامل معه بالشكل الذي يناسب تصوراتها ومبادئها.

يتطلب القيامُ بهذا الأمر، الإلمامَ بقدرٍ كبيرٍ من التَّعريفات التي تروجُ في ثنايا الكتب المتخصصة في هذا الشأن، وهو ما يجعلنا في نهاية المطاف أمام زخم كبير من التعريفات تضمنتها كتب المناهج، بل وتناولتها كتب ودراسات أخرىٰ إما بالنقد أو النقض أو التعديل... الأمر الذي يفرض علينا اتباع منهجية تختلف –نسبيّا– عما نهجه أغلب من كتب في الموضوع، وذلك على النحو التالي:

أولا: المفهوم اللغويُّ للمنهاج

1. في العربية

يعود أصل **(المنهاج)** أو **(المنهج)** في اللغة العربية إلى لفظ **(نهج)**، والذي يدل على الطريق البيِّن، الواضح، والسالك، ومنه **(النهج)** الذي يطلق على الشارع، فيقال: نهج كذا، أي: شارع كذا، كما يعود أيضا إلى لفظ **(أنهج)** الذي يعني: استضاح واستبان. يقول ابن منظور –~–: "نهج: طريق نهج: بينٌ واضحٌ، وهو النهج... وأنهجَ الطريقُ: وضحَ واستبان وصار نهجا، واضحا، بينا..."[1]

وقد جاء في القرآن الكريم قوله تعالى ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾[المائدة: 48]، وفي حديث ابن عباس –رَضِيَٱللَّهُعَنْهُمَا–: "لم يمت رسول الله –

1 ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. **"لسان العرب"**، تحقيق: علي الكبير، عبد الله، وأحمد حسب الله، محمد، ومحمد الشاذلي، هاشم. القاهرة: دار المعارف، مج6، ج51، ص 4554 وما بعدها، مادة (ن ه ج)، باختصار شديد.

ﷺ- حتى تركّكم على طريق ناهجة" أي: واضحة بينة. وعليه؛ فإنّ "المنهاج [في الاستعمال اللغوي] كالمنهج"[1] ولا فرق.

2. في اللاتينية:

و"يرجع مصطلح المنهج **(Curriculum)** في الأصل إلى الكلمة اللاتينية **(Currere)** وتعني ما يجري في مهرجانات ودورات السباق Race التي كانت تقام [في العصر الإغريقي] من وقت لآخر."[2].

وفي اللغة الإنجليزية، الكلمة "الدالة على المنهج [هي] **(Curriculum)**... وتعني مضمار السباق، وهناك كلمة تُستعمل مرادفة لكلمة المنهاج وأحيانا بدلا عنها وهي كلمة المقرر وتقابل كلمة **(Syllabus)** وتعني كمية المعرفة التي يُطلب من المتعلمين دراستها وتعلّمها خلال العام الدراسي."[3]

"أما في اللغة الفرنسية، فإنّ كلمة **Méthode** مشتقة من الكلمة اليونانية **(Meta)** التي تعني نحو **(Vers)** وكلمة **(Odos)** وتعني طريق **(Voie)**"[4].

---

1 أنظر لسان العرب.

2 د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، مرجع سابق، ص 27.

3 د. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ أ. هلالي، أحمد. **"المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"**، مرجع سابق، ص 34، [بتصرف يسير].

4د.أوزي، أحمد. **"المعجم الموسوعي لعلوم التربية"**، الدار البيضاء-المغرب: مطبعة النجاح الجديدة، 2006م-1427هـ، ص 264.

ومن خلال هذا العرض الموجز للمفهوم اللغوي للمنهاج يتبين لنا أنّ:

6. تعريف المنهاج بالطريق الواضح والسالك وغيرهما... تعريف عام يصلح استعماله في كل جوانب الحياة ومجالاتها؛
7. التساؤل عن المنهاج بهذا المعنى اللغوي يرتبط وإلى حد كبير بالتساؤل عن الطريق المتَّبع لبلوغ أهداف محددة، أيا كانت تلك الأهداف وأيا كانت مجالاتها؛
8. الحديث عن المنهاج بهذه العمومية، وفي حقل علمي أكاديمي قد يكون أكثر ارتباطا بالحديث عن مناهج البحث والمعرفة والتفكير، أي الحديث عن قضايا المنهج والمنهاج باعتبارهما طرقا وإجراءات للبحث، وعن قضايا المنهجية باعتبارها العلم الذي يدرس تلك الطرق والإجراءات؛
9. استخدام كلمة المنهاج في هذا المستوى اللّغوي قد شابه كثير من التداخل، فقد يطلق المنهاج على الطريق وقد يطلق على المقرر الدراسي... إلخ.

ولكوننا نتحدث عن المنهاج في الحقل التربوي، فإنه لابد من السير بالمصطلح خطوة نحو التخصص، أي نحو التَّربية؛ وهو ما يدفعنا لتقديم لمحة موجزة عن التطور التاريخي الذي عرفه مصطلح المنهاج التعليمي.

ثانيا: لمحة موجزة عن التطور التاريخي لمصطلح المنهاج التعليمي:

اقتصر استخدام مصطلح المنهاج في العصور اليونانية على ما يجري في مضمار السباق، "ومع مرور الزمن، تحول متطلب السباق أو الجري هذا إلى مقرر دراسي تدريبي، فتم إطلاق كلمة المنهج على مقررات الدراسة أو التدريب، ثم استمر الأمر بعد ذلك لتعني الكلمة محتوى المواد الدراسية أو الخطط الخاصة بها"[1]، وبهذا المعنى دخل مصطلح المنهاج مجال التَّربية، ليشير إلى مجموع المواد الدراسية والمعارف التي يجب على المتعلم تحصيلها في نهاية مسيرته الدراسية. ولعلّ هذه كانت بواكير ظهور المناهج المنظمة في العالم القديم، حيث اشتمل المنهاج الإغريقي "على الفنون التحريرية السبعة التي تتمثل في مجموعتين:

1. **الثلاثيات:** وتشمل فنون الكلام (النحو، المنطق، البلاغة).
2. **الرباعيات:** وتشمل (الحساب والهندسة والفلك والموسيقى).

وإلى جانب هذه الفنون الحرة وُجدت التَّربية البدنية..."[2] وغيرها، لكنها لم تحظ بذلك القدر الكبير من الاهتمام، حيث توجَّهت أغراض التَّربية حينها إلى تحقيق

---

1 د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، مرجع سابق، ص 27.

2 د. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ أ. هلالي، أحمد. **"المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"**، مرجع سابق، ص 32.

الكمال الإنساني الذي يحتاج إلى تربية العقل وتعليمه وتدريبه ولو كان ذلك على حساب الجسم الذي يجب كبح جماح ميوله وشهواته وتحقيره بالعقوبات الجسمية.

أمّا في العصور الأوروبية الوسطى (500-1000م) فقد ارتبطت المناهج التعليمية بالمواد الدينية المسيحية والأخلاقية على حساب الفنون الحُرَّة، حيث اهتمت التَّربية حينها بالجوانب الأخلاقية وتأهيل الإنسان للحياة الأخرى على حساب الحياة الدنيا. بينما ساهمت الفترةُ الثانيةُ للعصور الوسطى في التمهيد للنهضة الأوربية وذلك عبر إنشاء "العديد من المدارس والجامعات التي اهتمت بدورها التعليمي والتأهيلي، [حيث بدأت حينها] مسميات (الفنون، والعلوم) تتبادلان [نفس] المعنى"[1].

"كما اهتم المسلمون منذ بداية ظهور الإسلام بوضع أساس تربوي يختلف عن التَّربية الدينية السائدة في أوروبا خلال عصورها الوسطى، فقد ورد في القرآن الكريم: ﴿**وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ**﴾[القصص: 77]"[2] وبذلك أصبحت التَّربية الإسلامية تهدف إلى تحقيق سعادة الإنسان في الدنيا والآخرة، وذلك بالاهتمام بعلوم الدين والدنيا معاً.

وفي القرنين 18 و 19 م ظهرت وجهات نظر تقليدية دعَت إلى "أن يتألف المنهج المدرسي في مجمله من المعرفة التي تقدمها الدراسات المنظمة، التي تَستخدم المنهج

---

1 نفسه.

2 نفسه.

العِلمي في مجالها، وذلك على اعتبار أن التَّربية لابد أن تعمل على إكساب طلابها المعرفة بصورة منتظمة"[1]، فظهرت تنظيمات للمنهاج تدعو إلى إكساب بعض المواد صفة الدوام كقواعد اللغة والقراءة والبلاغة والرياضيات... بينما دعت وجهات نظر أخرى إلى "ضرورة أن يتكون المنهاج المدرسي بصفة أساسية من الدراسة المنظمة في خمسة ميادين دراسية كبرى هي: اللغة القومية [...] والرياضيات والعلوم والتاريخ وأخيرا اللغات الأجنبية"[2]. ويتضح للمدقّق في هذه التنظيمات ووجهات نظرها، أنّ المنهاج التعليمي وفقا لهذا الفهم يقتصر فقط على المعرفة المتمثلة في المواد الدراسية، وهي نظرة جعلت مجال المنهاج المدرسي يتّسم بالضيق وقِصَرِ النظر، مما نتج عنه ظهور الكثير من الصعوبات والعراقيل تناولتها العلوم التَّربويَّة والنفسية والاجتماعية بالنقد والدراسة والبحث... وأدّت نتائجها إلى تطوير مفهوم المنهاج التعليمي.

"وفي النصف الأول من القرن 20 م بدأ مفهوم المنهج المدرسي يمتد في معناه عن ذي قبل ليناسب النمو والتطور الذي حصل في مفهوم الخبرات التعلمية، فقد تم النظر إلى مفهوم المنهج المدرسي على أنه يمثل جميع الخبرات التي يكتسبها التلاميذ بتوجيه من مُعلّمهم"[3] أو تحت إشراف مدرستهم أو بتوجيه منها. وإذا تأملنا هذه النظرة الجديدة للمنهاج نجدها تركز على الخبرات التعليمية؛ التي هي محصِّلة تفاعل المتعلم مع المواقف التعليمية المختلفة التي تتم داخل الفصل أو خارجه بتوجيه من

---

1 د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، مرجع سابق، ص 28.

2 نفسه، [بتصرف]

3 نفسه.

المدرسة، الأمر الذي جعل هذا المفهوم يوصف بكونه أكثر اتساعا من سابقه الذي كان منحصرا في المواد الدراسية فقط.

وفي منتصف الخمسينيات من القرن 20 م تطوَّر مفهوم المنهاج أكثر من ذي قبل؛ ليعبّر عن التخطيط المسبق لتلك الخبرات التعليمية وتنظيمها والإشراف على تنفيذها، هذا مع الاعتراف بالخبرات التي يكتسبها المتعلمون سواء داخل الفصل أو خارجه، أو قد يكتسبونها خارج المدرسة بقصد أو بدون قصد، والتي تكون بتخطيط من المدرسة ذاتها.

أما في أواخر الستينات وأوائل السبعينات من القرن 20 م فقد بدأ الاهتمام بالتخطيط للبرامج التَّربويَّة وتنفيذها بمفهوم أكثر شمولية، فبدأ الحديث عن مفاهيم جديدة كالمسؤولية التَّربويَّة مثلا، كما عرفت هذه الفترة اهتماما بالغا بالنتائج والغايات النهائية التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها، وبالتالي تعددت وجهات نظر المتخصصين في تلك الغايات ليرى بعضهم أنّ "المنهج لا يهتم بما يفعله الطلاب في الموقف التعليمي التعلّمي، ولكن بما سوف يتعلمون أو ما يقدرون على تعلّمه كنتيجة لما يقومون به في ذلك الموقف"[1].

وبذلك تكون وجهات النظر الأخيرة قد أسهمت بشكل واضح في تحرير المنهج من ذلك المفهوم التقليدي، وانتقلت به إلى مفهوم يُعتبر أكثر شمولية واتساعا ويلبي

1 د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، مرجع سابق، ص 28.

إلى حد معين حاجات المجتمع، ولا يجعل العملية التَّربويَّة تتم في أبراج عاجية منفصلة عن واقع الحياة وبيئة المتعلّم.

وفي العصر الحديث تأثرت التَّربية عموما والمناهج التعليمية منها خصوصا بواقع المجتمع المتغيّر الذي عرف تزايدا ملحوظا في ظاهرة التصنيع والاتجاه نحو الرأسمالية، فركزت كثير من المناهج على الخبرات التعليمية ذات الصلة بالتخصُّصات العِلمية والمِهَنية المتخصِّصة والإدارية وغيرها... بهدف تلبية متطلبات سوق الشغل وتعزيز انفتاح المدرسة على المحيط الخارجي وربط التَّربية بالتنمية.

كما تأثّرت المناهج أيضا بظهور الحركات الديموقراطية وما عرفته أفكارها ومبادئها من دعم وانتشار في مختلف دول العالم؛ فركّزت مناهج التعليم حينها على جوانب تربوية عديدة، كإلزامية التعليم ومجانيّته، وتعليم الكبار، ومحو الأمية، والتعليم المستمر... إلخ.

ويتبين لنا من خلال هذه اللمحة الموجزة أنّ:

1. تاريخَ استخدام المنهاج قد مرّ بمراحل متعددة، تميزت كل مرحلة عن سابقتها باتساع في المفهوم وتطور في الاستعمال؛ حيث كان المنهاج في البداية عبارة عن مواد دراسية، ثم توسع ليشمل الخبرات التي يتم اكتسابها داخل المدرسة، ثم توسع أكثر ليعترف بالخبرات التي تُكتسب خارج المدرسة أيضا... وهكذا؛

2. علاقةَ المنهاج ومحتواه بفلسفة المجتمع وواقعه المتغير علاقة تقوم على التأثير والتأثر. ففي الوقت الذي كان المجتمع يُعلي من شأن المعرفة؛ جاء المنهاج ملبيا لحاجته في تقديم المعارف وإكساب أكبر قدر منها للمتعلمين. وحينما أصبحت المعرفة وظيفية؛ ركز المنهاج على الخبرات التعليمية. وحينما نادت بعض المجتمعات بالديمقراطية وضرورة إعمال مبادئها وتعميمها؛ استجابت المناهج لذلك فضمنتها في المناهج التَّربويَّة. وحينما ازداد طلب المجتمعات على اليد العاملة؛ اهتمت المناهج بالمواد المهنية والإدارية...

ولأنّ الحديث عن المصطلح العلمي التربوي الأكاديمي للمناهج التعليمية يرتبط إلى حد كبير بالخلفيات الفلسفية التي تؤطره؛ ولأننا نسعى في هذا الفصل إلى عرض أساسيات المنهاج بحيادٍ لا نستند فيه إلى أية مرجعية أو خلفية، فإننا سنقدم مفهوم المنهاج باعتباره نظاما لأنه أقدر على تحقيق هذا المقصد.

ثالثا: مفهوم المنهاج كنظام.

"تتباين وتتداخل الأمور بشأن تحديد المصطلحات بهذا العنوان، فتارة تتمّ الإشارة إلى مفهوم عناصر بناء المنهج كمترادف مع مكونات المنهج أو عمليّات المنهج. وتارة أخرى يطلق مصطلح (بناء) على (تصميم) أو (هندسة) و(تطوير) المنهج..."[1] ولا يُمكن بأي حال من الأحوال التصدرُ لمثل هذا الإشكال الآن، بل

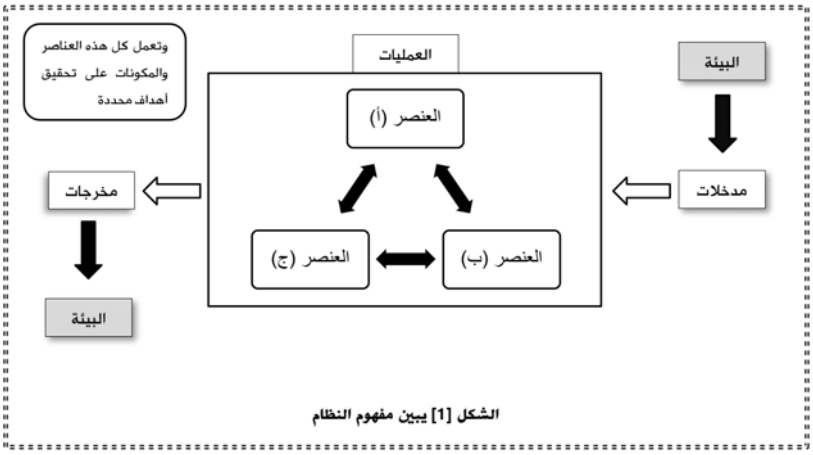
1 د. محمد، طاهر محمد الهادي. **"أسس المناهج المعاصرة"**، عمان: دار المسيرة، 2012م-1433هـ، ص 126.

إنَّ كل ما يمكن فعله في هذا الباب هو تقديم السمات العامة المميِّزة لهذا المفهوم عن باقي المفاهيم الأخرى، وهو ما نبدأه أولا بتعريف مفهوم النظام.

1. مفهوم النظام:

يُعرَّف النظام على أنه "الكُلّ المركب من عدد من العناصر، ولكل عنصر وظيفة وعلاقات تبادلية، وأي تأثير في أحد العناصر ينتقل إلى بقية العناصر الأخرى، وللنظام هدف أو أهداف يسعى إلى تحقيقها، وله حدود، ويوجد في بيئة يؤثر فيها وتؤثر فيه، وله مدخلات ومخرجات وعمليات تعمل ضمن قوانين، ويكون النظام جزءا من نظام كلي أكبر منه، ويكون كل عنصر فيه نظاما..."[1].

ويمكن للشكل التالي –وهو من اجتهاد الباحث– أن يزيد من توضيح المعنى المراد بالنظام:



الشكل [1] يبين مفهوم النظام

1 د. بطاينة، رزق فايز. **"المناهج التربوية: المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، التطوير"**، إربد–الأردن: دار الكتب الحديث، 2006م، ص 19.

فكما هو ملاحظ:

1- فإن البيئة تؤثر في النظام وتتأثر به.

2- والأسهم تشير إلى القوانين والعمليات التي يسير وفقها النظام.

3- إنّ العناصر (أ-ب-ج) توجد بينها علاقة تشابكية تبادلية، حيث إنّ التأثير في أحدها سيؤدي حتما إلى التأثير في باقي العناصر الأخرى.

4- إنّ للنّظام أهداف يجب أن تسير كل عملياته بطريقة تضمن تحقيقها.

5- وفي الأخير، فإنّ كل عنصر من عناصر النظام (أ-ب-ج) هو نظام آخر جزئي يعمل ضمن النظام العام (الشكل 2)، ويمكن اعتبار هذا الشكل كلُّه توضيحا لعنصر واحد من عناصر نظام آخر أكبر منه وهكذا...

ويبدو من خلال مفهوم النظام هذا، الذي يسعي من خلال عملياته إلى تحقيق أهداف محددة، أنّ استخدام النُظم (System Appreoch) في مجال التَّربية سيساعدها على تحقيق أهدافها بسرعة أكبر، وبجهود وتكلفة أقل.

2. المنهاج كنظام:

يطرح الدكتور إسحاق فرحان وزملاؤه في بداية حديثهم عن المنهاج كنظام السؤال التالي: "هل مفهوم المنهاج (كنظام) هو نفسه تنظيم المنهاج؟"[1].

---

1 د. فرحان، إسحاق أحمد؛ د. مرعي، توفيق؛ بلقيس، أحمد. **"المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة"**، عمان- الأردن: دار الفرقان، 1984م-1404هـ، ص 23.

ويُقدّم بعد هذا التساؤل إجابته قائلا: "إنّ الإجابة عن هذا السؤال هي بنعم، وعليك أن تفهم أن مفهوم المنهاج كنظام هو نفسه مفهوم تنظيم المنهاج"[1]. وبهذا يرتبط مفهوم (المنهاج كنظام) ارتباطا وثيقا بالخطوات والعمليات التي يجب أن يسير عليها تصميم المنهاج وتخطيطه وهندسته، والتي بدورها يجب أن تخضع حسب مفهوم النظام إلى عملياته وإجراءاته.

وحتى يتم ذلك؛ رأى كثير من المتخصصين أنه لابد أوَّلًا أن يتم النظر إلى المنهاج "على أنه نظام يتمتع بكل السِّمات المميزة [للنِّظام]، ولابد ثانيا من معالجته بما يُسمى بأسلوب النُّظم"[2]. وهو ما نتج عنه اعتماد مفاهيم جديدة في علم المناهج كالحديث عن عناصر المنهاج وعلاقاتها ووظيفتها وأسسها.

3. عناصر المنهاج باعتباره نظاما

لم يُحدِث مفهوم المنهاج كنظام قطيعة مع المفهوم الحديث للمنهاج التعليمي، وإنّما تَكامَل معه، إلى الحد الذي يدفعني للقول: إنّ مفهوم المنهاج كنظام كان له دور التنظيم والترتيب للمفاهيم والمبادئ التي ركّز وأكّد عليها المفهوم الحديث للمنهاج. وسيتضح الأمر بشكل جلي حين نتحدث في الفصل القادم –إن شاء الله تعالى– عن تعريفات المنهاج وفق مفهومه الحديث[3]، حيث سنجدها قد أشارت وبطرق مختلفة

---

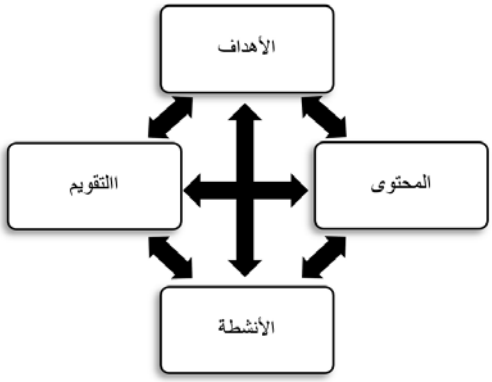
1 نفسه.

2 نفسه.

3 ارتبط مفهوم المنهاج القديم والحديث بالتصور الغربي للمناهج التعليمية، لذلك أجلنا الحديث عنهما إلى الفصل الثالث الذي خُصص للتصور الغربي لمفهوم المنهاج التعليمي وأسس بنائه.

ومتناثرة هناك وهناك إلى عناصر المنهاج التي نظّمها ووضّحها وبيّن علاقاتها مفهوم المنهاج كنظام.

ويبين الشكل التالي عناصر المنهاج التعليمي باعتباره نظاما[1].



الشكل [2] عناصر المنهاج التعليمي باعتباره نظاما

ويُلاحظ من الشكل أعلاه أن المنهاج المدرسي لابد أن يقوم على هذه العناصر، ويجب على من يقوم بتخطيط المنهاج أن يكون على معرفة تامة وصلة مباشرة بها. وتدل الأسهم على العلاقات التبادلية الموجودة بين كل العناصر، والتي تعني أنّ كل عنصر يؤثر في بقية العناصر دون استثناء ويتأثر بها، وأنّ أي تأثير في أحد العناصر ينتقل إلى بقية العناصر الأخرى.

---

1 هناك شبه اتفاق –إلافيم ندر– بين المتخصصين على هذه العناصر، وتداول كثير منهم هذا الشكل، أنظر على سبيل المثال: بطاينة، رزق فايز. **"المناهج التربوية: المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، التطوير"**، د. فرحان، إسحاق أحمد؛ د. مرعي، توفيق؛ بلقيس، أحمد. **"المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة"**، محمد، طاهر محمد الهادي. **"أسس المناهج المعاصرة"**.

أ. العنصر الأول: الأهداف:

"تُمثل الأهداف أهم عناصر المنهج المدرسي أو مكوناته، حيث إنّ العناصر الأخرى كالمحتوى والخبرات التعليمية والتقويم تعتمد عليه أو ترتبط به ارتباطا وثيقا. لذا، فإنّ اختيار تلك الأهداف أو تطويرها أو صياغتها تمثل العملية الأساسية الأولى لمخطّطي المناهج ومصمّميها"[1].

كما يُمثل تعريف الأهداف وتصنيفها داخل الحقل التربوي مسألة جدلية خاض فيها الكثير من المتخصصين، ودافع كل طرف منهم عن وجهة نظره بما يقتنع به ويراه، ونتج عن هذا الاختلاف والتباين خلطٌ كبير بين المفاهيم أو المصطلحات المرتبطة بالأهداف كالغايات والمرامي والأهداف العامة والأهداف الخاصة والأهداف الإجرائية... إلى أنه يمكن تعريف الأهداف بصفة عامة على أنها "وصف للتغيرات التي يراد إحداثها في سلوك المتعلمين في نهاية العملية التعليمية وتمثل نواتج عملية التعلم"[2].

وللخروج من سعة وعمومية هذا التعريف والنزول به إلى مستوى إجرائي عملي؛ تم تصنيف الأهداف إلى مستويات كثيرة، تبدأ بما هو عام وتنتهي بما هو خاص، ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: الأغراض التَّربويَّة

---

1 د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، مرجع سابق، ص 216.

2 د. عبد الهاشمي، عبد الرحمان، وعلي عطية، محسن. **"مقارنة المناهج التربوية في الوطن العربي والعالم"**، غزة-فلسطين: دار الكتاب الجامعي، 2009م ، ص100.

(EducationalPurposes)، والغايات التَّربويَّة (EducationalEims)، والأهداف العامة التَّربويَّة (Educational Goal)، والأهداف التعليمية (EducationalObjectives)... هذا وقد ظهرت نظريات كثيرة في هذا المجال كنظرية بلوم وكراثول وسمبسون وغيرهم...

ومن الجدير بالذكر؛ أنّ ثمة شبه اتفاق عام بين التربويين على مصادر اشتقاق أهداف المنهج، حيث يتم التركيز بشكل كبير على المصادر التالية: فلسفة المجتمع وتراثه، طبيعة المادة، وخصائص المتعلم.

ولأنّ الحديث هنا هو عن عنصر من عناصر المنهاج، والذي يعتبر –كما سبق الذكر– نظاما جزئيا أو فرعيا من النظام العام له كل سماته ومميّزاته، فإن الحديث عن الأهداف قد اشتمل أيضا على طرق صياغتها، ووضعها، وتحديد دورها، ووظائفها، وعلاقاتها بباقي العناصر والمكونات.

ب. العنصر الثاني: المحتوى:

"يُعدّ المحتوى جوهر التدريس"[1] وليس جوهر التَّربية كما كان سائدا في المفهوم التقليدي للمنهاج، كما يُعتبر أكثر العناصر تأثرا بالأهداف، وهو إضافة إلى كونه مَعارف وحقائق عبارة عن مهارات واتجاهات وأساليب تفكير؛ يرمي المنهاج إلى تحقيقها في المتعلم بعد مروره بجميع الخبرات التَّعَلُّمِيَّة.

---

1 د. محمد، طاهر محمد الهادي. **"أسس المناهج المعاصرة"**، مرجع سابق، ص 149.

ويتم اختيار المحتوى وفق معايير متعددة منها: معيار الصدق، ومعيار الأهمية، ومعيار اهتمامات التلاميذ، معيار قابليته للتعليم، ومعيار الفائدة... كما يتم ترتيبه وفق تنظيمات مختلفة ومتنوعة.

ج. العنصر الثالث: الأنشطة والخبرات التعليمية:

وهي من أبرز العناصر الأساسية للمنهاج التعليمي، "وإنّ من أبرز وظائفها تنظيم المادة التعليمية في مواقف التعليم لتسهيل عملية التعلم على الطلاب"[1]، ويقصد بالأنشطة والخبرات التعليمية ذلك "الجهد العقلي والبدني الذي يبذله المتعلّم أو (المعلّم) من أجل بلوغ هدف ما"[2]، وتحقيق النمو المتكامل سواء داخل الفصل أو خارجه طالما أنه يتم تحت إشراف المدرسة.

هذا، وتخضع عملية اختيار وتنظيم هذه الأنشطة والخبرات التعليمية أيضا لمجموعة من المعايير والأسس اللازمة لضمان سير عمليتي التعليم والتعلم بطريقة سليمة.

د. العنصر الرابع: التقويم:

تعتبر وظائف التقويم بالغة الأهمية نظرا لارتباطها بتصميم وبناء وتطوير وتقويم المناهج من جهة، وبقياس مدى تحقق الأهداف المرجوة في المتعلّم من جهة

---

1 د. بطاينة، رزق فايز. **"المناهج التربوية: المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، التطوير"**، مرجع سابق، ص41.

2 نفسه.

أخرى. كما يعتبر التقويم "العملية التي يتمّ بها الحكم القيمي على مدى نجاح العملية التعليمية بكافة عناصرها على تحقيق الأهداف المرجوة"[1]. ويتمّ التقويم من خلال معايير وعمليات متنوعة ومتناسبة مع المجال المراد تقييمه، منها: التقدير، والتقييم، والقياس، والتشخيص...

ويمكن تلخيص ما سبق ذكره في النقاط التالية:

1. جاء مفهوم المنهاج كنظام نتيجة تطوّر مفهوم المنهاج، حيث اهتم المفهوم الحديث للمنهاج –كما سنرى إن شاء الله تعالى– بتحديد المبادئ والأسس التي ينبغي أن يقوم عليها المنهاج التعليمي، بينما اهتم مفهوم المنهاج كنظام بتنظيم وترتيب تلك المبادئ والأسس؛
2. يرتبط مفهوم المنهاج كنظام إلى حد كبير بالجانب العملي الإجرائي، حيث يُقدّم هذا المفهوم المنهاجَ كمجموعة من العمليات التي تتحكم في عناصره من حيث تحديدُها واختيارُ محتوياتها وتحديدُ العلاقات فيما بينها؛
3. يسعى مفهوم المنهاج كنظام إلى تحقيق الأهداف التَّربويَّة المرجوة بأقل جهد وأقل تكلفة، مما ينتج عنه تقليل فرص فشل المنهاج التعليمي في

---

1 د. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ أ. هلالي، أحمد. **"المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"**، مرجع سابق، ص 95،

تحقيق أهدافه، وتسريع وتيرة العملية التَّربويَّة والتقليل من تكلفتها المادية والمعنوية؛

4. ترتبط عناصر المنهاج (الأهداف، المحتوى، الخبرات والأنشطة التعليمية، والتقويم) فيما بينها ارتباطا وثيقا، إلى درجة أنّ إلحاق أيّ تغيير بإحداها سيؤدي –حتما– إلى تغيير في باقي العناصر الأخرى المكونة للمنهاج؛

❁ **خلاصة وتعقيب.**

تكاد تكون عملية الحديث عن مفهوم المنهاج التعليمي وتعريفه بموضوعية وحيادية مستحيلة. وما ذلك إلا لكون أغلب المفاهيم والمصطلحات التي تُستخدم في العصر الراهن في المجالات المختلفة لعلوم التَّربية قد ظهرت وتطورت في أحضان المدارس التَّربويَّة الغربية، ولهذا السبب أخّر الباحث الحديث عن المفهوم الاصطلاحي الأكاديمي للمناهج التعليمية إلى حين الحديث عن التصور الغربي والتصور الإسلامي لها. فالمفاهيم والتعريفات التي قدّمها المتخصصون للمناهج التعليمية ترتبط في جزء كبير منها –كما سنرى لاحقا– بالخلفيات والاتجاهات الفلسفية التي تنبثق عنها.

لذلك؛ اقتصر هذا المبحث في بدايته على تقديم التعريفات اللغوية للمنهاج التعليمي، ولكنّ قصور تلك التعريفات عن تقديم المفهوم الذي نعنيه كتربويين بالمنهاج، دفعني إلى تقديم لمحة موجزة عن التطور التاريخي الذي عرفه هذا المفهوم

في الحقل التربوي، وكانت من أبرز النتائج التي أفضى إليها: وجود علاقة تأثير وتأثر بين مفهوم المنهاج التعليمي وفلسفة المجتمع، وهي نتيجة تُتيح الفرصة للباحث ليعيد طرح هذه القضية في الفصول القادمة، وذلك بغرض الكشف أكثر عن هذه العلاقة، وأيضا بغرض الكشف عن الخيط الناظم الذي يجمع بين المباحث والفصول المكونة لهذا البحث حتى لا تبدو منفصلة ومفككة لا ترابط بينها.

إنّ تقديم هذه اللمحة الموجزة عن تاريخ مفهوم المنهاج لا تُغني البحثَ عن تقديم المعنى الاصطلاحي الأكاديمي التربوي للمنهاج، ولكنها تمهّده لذلك، بل وتستفز الباحث أحيانا إلى القدر الذي تبث فيه روح التساؤل عن مجموعة من المفاهيم التي ارتبطت بالمنهاج، وعن أسبابها ومبرِّراتها، وعن تطبيقاتها ونتائجها، وعن العوامل التي أدت إلى تطويرها.

وصحيح أنّ بذل الجهد في الإجابة عن هذه الأسئلة يعني مزيدا من الوضوح، ومزيدا من الأفكار الأخرى الجديدة التي من شأنها أن تُغْني الحديث عن مفهوم المنهاج، وترفع من قيمته ومصداقيته العلمية، إلا أنّ الباحث سيجيب عنها –بعونه تعالى– في المواضع المناسبة لها، وبالشكل الذي يعين على الالتزام بمنهجية البحث، وخدمة أهدافه.

وحاولت أيضا –في سياق التعريف بالمنهاج التعليمي– أن أتطرق إلى مفهوم المنهاج كنظام؛ وهو مفهوم –كما رأينا– يرتبط بالجانب العملي والإجرائي من المنهاج، كما أنه مفهوم جاء نتيجة للتطور الذي عرفته المناهج التعليمية في المدرسة

الغربية. وما يجعله قابلا للاستثمار من قِبل مختلف التوجهات والفلسفات؛ هو أنه لا يشتمل في طياته على المبادئ والأفكار والقيم الخاصة بتوجه معين، وإنما على قواعد وقوانين إجرائية مرتبطة بالمنهاج وعناصره. أما من حيث اختيار نوعية الأهداف، والمحتوى، والخبرات، والأنشطة، والأساليب التقويمية، فتبقى لكل فلسفة الحرية في اختيار ما يتناسب وأسسها ومبادئها.

وقد يعتبر البعض أنّ هذا التباين والاختلاف في وجهات النظر إلى المنهاج هو من أبرز السلبيات والنواقص التي تعاني منها المناهج، بيد أني أرى ذلك ظاهرة صحية تحفز الفكر الإنساني لكي يُواصل اجتهاده في البحث والتحليل والنقد... لاقتراح حلول مناسبة للمشكلات والمعيقات التي تعاني منها التَّربية عموما والمناهج التعليمية خصوصا.

وبناء على ما تقدّم، يصبح البحث والتساؤل عن المفهوم الإسلامي للمنهاج التعليمي مشروعا؛ على اعتبار أنّ الفلسفة الإسلامية لها من الخصائص والمبادئ ما يجعلها فلسفة مختلفة عن باقي الفلسفات الأخرى، الأمر الذي يُوَلّد اختلافا في النظر إلى مفهوم المنهاج التعليمي لدى الفلسفتين الإسلامية والغربية، وهذا ما سنسعى إلى توضيحه في الفصول القادمة.

المبحث الثاني: أسس المنهاج التعليمي

"يُقصد بأسس المنهج المدرسي تلك المقومات أو الركائز الفلسفية والاجتماعية والنفسية والمعرفية التي ينبغي مراعاتها عند الشروع في عملية تخطيط المنهج المدرسي أو بنائه أو تصميمه أو هندسته."[1] فالمنهاج التعليمي لا ينشأ من فراغ ولا يمكنه ذلك، بل لابد له من أسس تُعنى "بتحديد الإطار الثقافي والتربوي والتعليمي الذي ينبغي أن تسير فيه أهداف التَّربية ومخرجاتها، وأن تُبنى في ضوئه الخطط، والاستراتيجيات، والأساليب"[2] التي سيشملها المنهاج.

لذلك؛ يَعتبر الكثير من المتخصّصين أنّ أسس المناهج هي القوة الأساسية التي تؤثر بقدر كبير في أهداف المنهاج التعليمي ومحتواه وطرائق تنظيمه وتصميمه، باعتبارها تلك العوامل التي تتأثر بها عمليات المنهاج في جميع مراحلها، ابتداء من التخطيط، ومرورا بالتنفيذ، ثم وصولا إلى التقويم. "وغالبا ما يُكتب النجاح أو الفشل للمنهج المدرسي بمقدار مراعاة المخططين لهذه الأسس أثناء عملية التخطيط"[3]، لذا يبذل مخططو المناهج جهودا كبيرة في سبيل أخذ هذه الأسس بالحسبان عند تصميمهم للمناهج الجديدة، أو عند قيامهم بعملية التقويم للمناهج الحالية، أو عملهم على تنقيح المناهج الراهنة، أو تعديلها، أو تطويرها نحو الأفضل.

---

1 د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، مرجع سابق، ص 67.

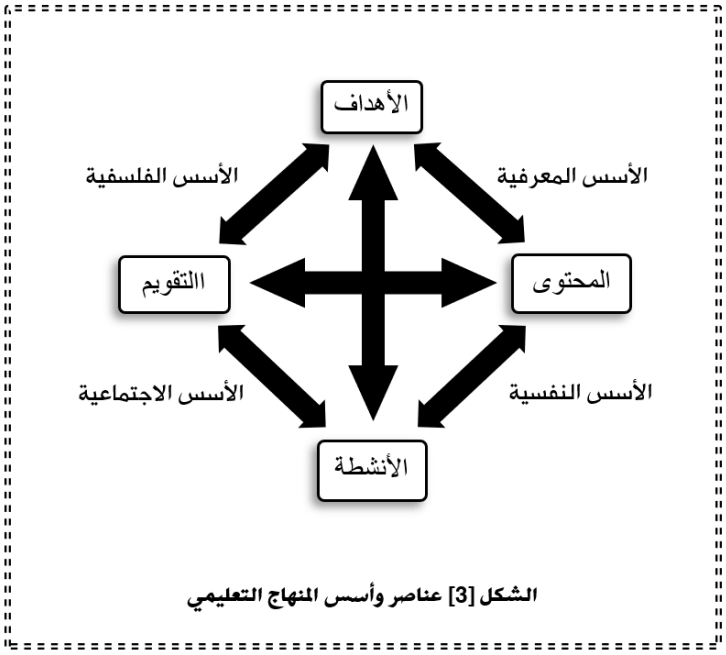
2 د. بطاينة، رزق فايز. **"المناهج التربوية: المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، التطوير"**، مرجع سابق ، ص57.

3 د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، مرجع سابق ، ص 67.

ويتفق المتخصصون على تحديدها بأربعة أسس:

- **الأسس الفلسفية.**
- **الأسس الاجتماعية.**
- **الأسس النفسية.**
- **الأسس المعرفية.**

ولهذه الأسس ارتباط وثيق بعناصر المنهاج نوضحه من خلال الشكل التالي:



الشكل [3] عناصر وأسس المنهاج التعليمي

يلاحظ من الشكل [3] أنّ المنهاج التعليمي لابد أن يقوم على أسس وعناصر ترتبط فيما بينها ارتباطا وثيقا، فالأسس الفلسفية تؤثر بشكل مباشر في أهداف المنهاج التي ينبغي أن تكون منسجمة إلى حد كبير مع أهداف الفلسفة التَّربويَّة التي يتبناها

المجتمع. بينما تساعد الأسس المعرفية مخططي المناهج على الاختيار الدقيق للمحتوى. وبالاعتماد على الأسس النفسية يتمكن المخططون من ترتيب ذلك المحتوى وتحديد أنشطته التعليمية التعلمية المناسبة للمتعلِّم. أمّا الأسس الاجتماعية فترتبط بشكل كبير بالتقويم لكونها تمكن من رصد مدى تأثير المنهاج وتأثره بالمجتمع ومكوناته.

ومن خلال ما سبق، يتضح وبشكل جلِيٍّ مدىٰ أهمية هذه الأسس في تخطيط وتنفيذ وتقويم المناهج التعليمية، فلابد إذن من توضيحها بدرجة من التفصيل للتعرف على ماهية كل أساس، وطبيعته، ودوره، وارتباطه بالمنهاج. وأول ما نبدأ به الأسس الفلسفية.

أولا: الأسس الفلسفية.

"تُعرَّف الأسس الفلسفية بأنها مجموعة المبادئ والأهداف والمعتقدات التي يؤمن بها المجتمع في صورة مذهب فكري أو سياسي محدد يتميز عن غيره من المذاهب الفكرية أو السياسة يوجه نشاط كل فرد فيه ويمده بالقيم التي ينبغي أن يتخذها مرشدا لسلوكه في الحياة"[1].

بناء على ذلك، يكون من الواجب على مخططي المناهج أن يطَّلعوا –قبل تصميمهم للمنهاج وتخطيطه وهندسته– ولو بشيء من التفصيل على المدارس

1 د. بطاينة، رزق فايز. **"المناهج التربوية: المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، التطوير"**، مرجع سابق، ص 89.

الفلسفية المختلفة، وما انبثق عنها من فلسفات تربوية، وقد تعرضنا في الفصل الثاني إلى بعض منها. كما يجب عليهم أن يكونوا على اطلاع بفلسفة المجتمع، وعلاقتها بالتَّربية عموما، وببناء المناهج خصوصا، وهو ما سنتطرق إليه في الأسطر التالية.

1. مفهوم فلسفة التَّربية، وفلسفة المجتمع:

قد يكون من السهل جدا تعريف فلسفة التَّربية من زاوية لغوية، فلفظ "فلسفة" عبارة عن نكرة عامة، ومطلقة، وبالتالي مبهمة، قام بتعريفها وتخصيصها وتقييدها لفظ "التَّربية" الذي أضيف إليها، فأزال إبهامها لكونه معرفا ومحددا. لكن سرعان ما يختلف الأمر إذا تعلق بالمفهوم الاصطلاحي الفلسفي–التربوي.

وإنّ التزام الباحث بالسير الممنهج في كل مباحث وفصول هذا البحث يدفعه إلى تناول الموضوع –على ما يعرفه من صعوبات– بالشكل الآتي:

أ. مفهوم الفلسفة:

ليس من المبالغة القول: إنّ تحديد مفهوم الفلسفة هو أكثر موضوعات الدراسات الفلسفية صعوبة، وأنّ الفلسفة هي مشكلة الفلسفة الأولى، فلو سأل أحدهم: ما معنى الفلسفة؟ "فسوف نبادر على الفور بأن نطرح عليه تساؤلا أوليا: عند من؟ فتحديد (الاتجاه) أو (الفيلسوف) يجعل الإجابة ميسورة، أمّا إذا اقتصر على

عموم المصطلح فإنّ الكاتب أو المجيب سيضطر إلى أن يسطّر صفحات طويلة لشرح وجهات النظر المختلفة، أو أن يقف عند حد المعنى اللغوي للكلمة "[1].

والحقيقة، أني لست في معرض البحث في هذه القضية؛ عن أسبابها واتجاهاتها وآرائها... فضلا عن مناقشتها، وإنما أجد نفسي أمام واقع معين لابد من إقراره في بداية الأمر، فلا أقول جديدا إن ذكرت أنّ لكل اتجاه فلسفي بل ولكل فيلسوف تعريف خاص بالفلسفة، وأنّ النظر إلى الفلسفة من زاوية تاريخية يؤكد أنّ ما من تعريف قُدم للفلسفة إلا وأثار جدالا وخلافا... لذلك فإنّ بذل أيّ محاولات للوصول إلى تعريف جامع مانع للفلسفة سيبوء بالفشل، مما حدا بكثير من الباحثين إلى العدول عن محاولاتهم تلك والتوجه إلى استقراء الكتابات الفلسفية -قديمها وحديثها- وتناول مضامينها بالتحليل بُغية الوصول إلى ما تنطوي عليه من معان ومضامين، ومن ثَم البلوغ إلى توضيح منطقي منشود للفلسفة.

وقد أشارت نتائج محاولات الاستقراء والتحليل تلك إلى أنّ مصطلح الفلسفة يُستخدم بمعنيين: معنى عام، ومعنى فني خاص، فالفلسفة في معناها العام "تُشير إلى ما يتمتع به الإنسان –أي إنسان– من "رؤية عامة" أو "وجهة نظر" حيال الآخرين،

1د.علي، سعيد إسماعيل. **"فلسفات تربوية معاصرة"**، الكويت: سلسلة كتب عالم المعرفة، رقم الكتاب 198، يونيو 1995م، ص10.

والحياة، والأفكار، والقيم..."[1] أمّا في معناها الفني الخاص "فيمكن أن نحدد –أو قل نميِّز– ثلاث زوايا أو مكونات: الفلسفة كاتجاه، والفلسفة كميدان معرفي، والفلسفة كنشاط"[2]. ولن أخوض ها هنا أيضا في هذه الزوايا أو المكونات إلا بالقدر الذي يُقرِّب معناها إلى الفهم ويوضحه.

أمّا **الفلسفة كاتجاه** فيراد بها الميل أو التوجه الذي يكتسبه الفرد، ويتجلّى في سلوكه على نحو متواتر ومتسق، ويمكن تحديد أبرزها في: النظرة الكلية للأشياء، والنظر فيما وراء الواقع إلى الاحتمالات، والتفتح الذهني، والإعمال المستمر للعقل...

والفلسفة كميدان معرفي تُشير إلى الفلسفة بوصفها محتوى معرفيا يتكون من ثلاث مباحث فلسفية: مبحث الوجود، مبحث القيم، ومبحث المعرفة. ولكل مبحث من هذه المباحث مجاله الخاص، وطبيعته التي ينفرد بها، وأسئلته، ومشكلاته، واهتماماته التي يختص بها دون غيره.

أمّا الحديث عن **الفلسفة كنشاط**؛ فهو حديث قوامه " أنّ الفلسفة ليست كتلة من المعارف، وإنّما نشاط نقدي وتوضيحي يمكن أن يتناول أي موضوع، بما في ذلك

1د.علي، سعيد إسماعيل؛ د.فرح، هاني عبد الستار. **"فلسفة التربية رؤية تحليلية ومنظور إسلامي"**، القاهرة–مصر: دار الفكر العربي، 2009م–1430هـ، ص28.

2 نفسه ص29.

موضوع التَّربية."[1] وبناء على ذلك، فإنّ القيمة الحقيقية للفلسفة لا تكمن في الإحاطة والإلمام بموضوعاتها المعرفية، وإنما تتحدد قيمتها في القدرة على "فعل الفلسفة" أو "التفلسف".

ب. مفهوم التَّربية:

لا يصل الاختلاف في تعريف التَّربية إلى ما هو عليه في تعريف الفلسفة، حيث لا يصل الأمر في أسوأ حالاته إلى الاختلاف في الجذور، كما لا يتعدى في أحسنها الاختلاف في زوايا الرؤية أو النظر. وبالرغم من ذلك، فإنه لا يسعني في هذا البحث أن أتطرق للتعريفات التي قدّمها هذا المفكر أو ذاك، إذ إنّ الغرض من تعريف التَّربية هنا ليس هو الإجابة عن سؤال: ما معنى التَّربية؟ بقدر ما هو محاولةٌ لفهم طبيعة التَّربية.

فإذا كانت التَّربية في الاصطلاح تعني "التنشئة والتنمية"[2] فإنها تعني لدى كثير من التربويين عملية تنشئة وتنمية تمس كل جوانب الشخصية الإنسانية في مستوياتها المختلفة، والمحددة في المستوى المعرفي، والمستوى المهاري، والمستوى الوجداني.

ويميّز كثير من المربين بين التَّربية كعملية والتَّربية كميدان للدراسة، على اعتبار أنّ الأولى تُشير إلى الجانب العملي في التَّربية، بينما تُشير الثانية إلى ميدان أكاديمي يُعنى

1د.عبد الدائم، عبد الله؛ **"نحو فلسفة تربوية عربية، الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي"**، بيروت-لبنان: مركز دراسات الوحدة العربية، ط2، 2000م، ص76.

2 د. القضاة، خالد؛ **"المدخل إلى التربية والتعليم"**، مرجع سابق، ص15.

بدراسة تلك "العملية". وما يعنينا هنا التَّربية كعملية، أي التَّربية "بوصفها مجموعة من الآليات، والأساليب التي بواسطتها يتمكن المجتمع من تحقيق كل ما هو مرغوب فيه في أجياله المتعاقبة، سواء جرت تلك "العملية" في أوساط مجتمعية متعددة ومتنوعة (التَّربية بمعناها العام Educating)، أو جرت في مؤسسة رسمية مقصودة متخصصة (التَّربية بمعناها الخاص –التمدرس– Schooling)."[1]

ج. العلاقة بين الفلسفة والتَّربية:

يبدو سؤال: ما العلاقة بين الفلسفة والتَّربية؟ للوهلة الأولى ساذجا، خصوصا بعد تطرقنا في الفصل الأول إلى جانب مهم من هذه القضية، لكنّ نظرة متفحصة لواقع الحال لدى كل من الفلاسفة والتربويين تعطي للسؤال مكانته وتبريراته، "فإننا لا نستطيع أن ننكر أنّ هناك في كل جبهة من الجبهتين من ينظر إلى الآخر نظرة تفتقد الفهم الصحيح والتقدير الواجب، ولعل هذا يكون ناتجا –غالبا– من طبيعة عمل كل منهما:

فالنشاط الفلسفي هو بالدرجة الأولى (نظري).

والنشاط التربوي هو بالدرجة الأولى (عملي).

"...وهناك من المشتغلين بالفلسفة من ينظرون من (عَلٍ) باعتبار أنهم هم المفكرون وأصحاب النظر والفهم والوعي والبصر. هم أصحاب الجباه العالية الذين

---

1 د. علي، سعيد إسماعيل؛ د.فرح، هاني عبد الستار. **"فلسفة التربية رؤية تحليلية ومنظور إسلامي"**، مرجع سابق، ص51.

يخططون ويرسمون الأهداف ويحددون المعاني ويضعون النموذج، أمّا التربويون فهم مجرد منفذين، ومجموعة من (مدرسين) [...]

[وبالمقابل ينظر التربويون] إلى المشتغلين بالفلسفة على أنهم أناس كل بضاعتهم "كلام" يجيء من كلام لينتهي إلى كلام في حلقة مفرغة..."[1].

وقد أسهمت في تكوين هذه النظرة لدى كلا الطرفين عوامل متعددة يرتبط بعضها بسياقات تاريخية مختلفة، ويعود بعضها الآخر إلى تلك النظرة التجزيئية للعلوم التي سادت ميدان العلم والمعرفة لزمن طويل...

ومهما كانت الأسباب، فقد أصبح من المُسلَّم به في عصرنا الحاضر أنّ بين الفلسفة والتَّربية عُروة وثقى لا تنفصم، حيث أثبت الواقع المُعاش حقيقةً مفادها: أنّ الفلسفة والتَّربية جسم معرفي واحد يُمثل أحدهما الآخر، إذ تظل الفلسفة – بطبيعتها النظرية– في حاجة دائمة إلى ما يترجم أفكارها ومبادئها ومعانيها إلى واقع معاش، وإلا فما قيمة الفلسفة والتفلسف؟

وفي المقابل، تبقى التَّربية –بوصفها "عملية"– في حاجة مستمرة إلى من يزودها بالتوجيهات، والميول، والخطط، والأهداف التي يجب أن تسير عليها العملية التَّربويَّة، وإلا فماذا ستُعلم؟ ولأي سبب ستُربي؟، وبتعبير آخر يمكن القول: إذا كانت كل فلسفة بلا تطبيق (تربية) لا ترقى أن تكون سوى سفسطة فارغة، فإنّ كل

1د.علي، سعيد إسماعيل. **"فلسفات تربوية معاصرة"**، مرجع سابق، ص14 وما بعدها. [بتصرف شديد].

تطبيق (تربية) بلا فلسفة ليس إلا تخبطا أعمى. وبهذا يتضح أنّ "الفلسفة تُمثل البعد النظري للإنسان في الحياة، والتَّربية تمثل منهج العمل لتطبيق المفاهيم النظرية في شؤون الإنسان داخل النظام الاجتماعي"[1].

ولا أحسب أنّ إجابة مقتضبة ومختصرة من هذا النوع تُقنِع بسهولة من يخالف هذا الرأي، لذلك فإني أتوقع بروز مزيد من الأسئلة والاعتراضات التي تؤكد جدوى طرحنا للسؤال: ما العلاقة بين الفلسفة والتَّربية؟ ولعل أبرز ما يطرحه المعارضون في هذه القضية قولهم:

1-ألا تُعتبر مغامرةً غير مضمونة العواقب؛ أن تُقحَم الفلسفة بما تعرفه من اختلافات كثيرة وعميقة ومتباينة في مجال التَّربية؟ هذا المجالُ الذي يُخرِّج أو يجب أن يُخرِّج متعلمين أصحاب توجهات واضحة ومستقرة ومستقيمة؟

أقول، بل تُعد مغامرةً مضمونة العواقب إن لم تكن هناك فلسفة محدَّدة تؤطر العمل التربوي وتوجهه وتنظمه، وإذا لم تكن هناك تربية تحمي شخصية المتعلم، وتساعده على تحديد توجهاته وميوله. ومن هنا يكون تحديد الفلسفة التي ستستند إليها التَّربية بشكل واضح ودقيق أمرا ضروريا وملحا لا مناص منه، لأنها السبيل الذي سينقذ المتعلم من التذبذب بين هذا الاتجاه تارة، وبين تلك الاتجاهات تارات أخرى.

1د.الخوالدة، محمد محمود؛ **"أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي"**، مرجع سابق، ص61.

2-تتنوع الفلسفات وتتعدد وتختلف بل وتتعارض في كثير من الأحيان، فأيها ستختار التَّربية وكيف؟

إنّ التَّربية –إن صح التعبير- لا تختار فلسفتها إلا بالقدر الذي تختاره المجتمعات لنفسها من معتقدات وقيم ومبادئ عبر ما يسمى بفلسفة المجتمع، أي أنّ التَّربية تأخذ فلسفتها من فلسفة المجتمع نفسه، وهنا يكون لزاما علينا أن نجيب عن سؤال: ما فلسفة المجتمع؟

د. فلسفة المجتمع:

يُقصد بفلسفة المجتمع "ذلك الجانب من ثقافة المجتمع المتعلق بالمبادئ والأهداف والمعتقدات التي توجه نشاط كل فرد وتمده بالقيم التي ينبغي أن يتخذها مرشدا لسلوكه في الحياة"[1].

ويَستمد المجتمع فلسفته من بين الفلسفات العامة المختلفة، سواء أكانت صادرة عن الفكر الفلسفي الإنساني المحض، أوعن الفكر الفلسفي الذي يهتدي بالموجهات الدينية السماوية. وعليه؛ يصبح لكل مجتمع فلسفته التي تمده بالمعتقدات والمبادئ والقيم... والتي ينبغي للتربية أن تنتمي إليها أيضا، وذلك بأن تشتق

1 د. بطاينة، رزق فايز. **"المناهج التربوية: المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، التطوير"**، مرجع سابق، ص86 وما بعدها.

أهدافها، ومضامينها، ومناهجها، وطرائق تدريسها من الفلسفة الاجتماعية التي يحملها المجتمع في مسيرته التاريخية والحضارية.

ه. تعريف فلسفة التَّربية:

تُعرَّف فلسفة التَّربية بتعريفات عديدة ومختلفة، وأصبح بالإمكان بعد تعرفنا على الفلسفة والتَّربية وبعض المفاهيم ذات العلاقة بهما التطرق بيسر إلى مفهومها.

وإذا اتفقنا على أنّ التَّربية عملية تطبيقية لها أصولها وفلسفتها التي تستند إليها، ولها أهدافها ومناهجها... التي تتأثر كثيرا بالفلسفة السائدة في المجتمع، وأنّ فلسفة المجتمع هي معتقداته وقيمه ومبادئه... فإنّ معنى فلسفة التَّربية حينها لن يكون إلا ذلك "الإطار الفكري الذي يعالج قضايا التَّربية في سياقها الاجتماعي الواسع، والذي يوضح الغايات التَّربويَّة التي تعكس فلسفة المجتمع وأيديولوجيته، ولذلك فهي تمثل الأساس النظري الذي يوجه نظام التعليم وسياسته والبرامج المدرسية، ومناهج التعليم من حيث هياكلها ومضامينها واستراتيجيات تنفيذها"[1].

أمّا إذا نظرنا إلى الفلسفة باعتبارها ذلك النشاط العقلي الذي يقوم بالأساس على النقد والتحليل والتوضيح، وأنّ التَّربية باعتبارها عملية تطبيقية تحتاج إلى ما يوجهها ويرشدها لتلائم ظروف الزمان والمكان الذين توجد فيهما، تكون فلسفة التَّربية

1 د. بطاينة، رزق فايز. **"المناهج التربوية: المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، التطوير"**، مرجع سابق، ص88..

حينئذ عبارة عن "تطبيق للنظرة الفلسفية والمنهج الفلسفي على التَّربية"[1] أو بمعنى آخر فإنها تعني "استخدام الطريقة الفلسفية في التفكير والبحث في مناقشة المسائل التَّربويَّة، إنّ هذا يعني أننا في فلسفة التَّربية نقوم بجهد عقلي لمناقشة وتحليل ونقد جملة المفاهيم الأساسية التي يرتكز عليها العمل التربوي"[2].

وهكذا يمكن التمييز من خلال هذين التعريفين بين مستويين لفلسفة التَّربية، يشير المستوى الأول إلى فلسفة التَّربية كمجال يجمع بين الفلسفة والتَّربية، ويتضمن في طيّاته توضيحا للمعاني والقواعد الأساسية والأفكار والنظريات التي تقوم عليها العملية التَّربويَّة، وهو ما يعنينا في تحديد الأسس الفلسفية للمنهاج. والمستوى الثاني يشير إلى فلسفة التَّربية كنشاط يسعى إلى تحقيق الاتساق والانسجام بين المظاهر المختلفة للعملية التَّربويَّة من أجل الخلوص إلى ما ينبغي أن تكون عليه التَّربية؛ وذلك من خلال نقد وتحليل كل ما له صلة بالتَّربية، وهو ما ندعه للمختصين في الشأن الفلسفي، فهم أقدر الناس على نهج الفلسفة والتفلسف.

2. علاقة فلسفة التَّربية، وفلسفة المجتمع بالمنهاج التعليمي:

انطلاقا من العلاقة القوية التي تجمع بين الفلسفة والتَّربية –على اعتبار أنّ فلسفة التَّربية طفل الفلسفة (كما يقال) تقتفي أثر الفلسفات العامة– ظهرت الكثير من

---

1 د. عبد الدائم، عبد الله؛ **"نحو فلسفة تربوية عربية، الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي"**، مرجع سابق، ص76.

2 د. علي، سعيد إسماعيل. **"فلسفات تربوية معاصرة"**، مصدر سابق، ص21.

الفلسفات التَّربويَّة التي تختلف تبعا لاختلاف فلسفاتها التي تنبثق عنها. وإذا كان لكل مجتمع فلسفته الخاصة؛ فهذا يعني أنّ لكل مجتمع فلسفته التَّربويَّة الخاصة أيضا، ممّا يفرض على مخططي المناهج التعرفَ على فلسفة المجتمع ومعتقداته ومبادئه وقيمه... قبل الشروع في تخطيط المنهاج، إذ إنّ إعداد المناهج التعليمية لمجتمعات تتبنى الفلسفة التَّربويَّة الليبرالية سيختلف حتما عن إعدادها لمجتمعات تتبنى الفلسفة التَّربويَّة الإيمانية، حيث ستؤكد الأخيرة على مفاهيم الإيمان وخصائصه وسلوكياته، في حين ستحيد الثانية تماما عن كل المفاهيم المرتبطة بذلك...

وتلعب الأسس الفلسفية المتمثلة في فلسفة المجتمع وفلسفته التَّربويَّة "دورا كبيرا في تخطيط المنهج المدرسي وتحديد أهدافه واختيار محتواه وأنشطته التعليمية التعلّمية وأساليبه التقويمية. وتوجد بين الفلسفة والتَّربية علاقة وثيقة لا تنفصم عُراها، حيث تمثل الفلسفة البُعد النظري للإنسان في الحياة [بما فيها من معتقدات وقيم ومبادئ وأفكار...]، في حين تمثل التَّربية منهج العمل لتطبيق المفاهيم النظرية الخاصة بالإنسان داخل النظام الاجتماعي."[1]

وبإيجاز شديد، إنّ كل منهاج "يقوم على فلسفة تربوية تنبثق عن فلسفة المجتمع أو تتصل بها اتصالا وثيقا، وتعمل المدرسة على خدمة المجتمع عن طريق صياغة مناهجها وطرق تدريسها في ضوء فلسفة التَّربية وفلسفة المجتمع معاً."[2]

---

1 د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، مرجع سابق، ص 68.

2 د. بطاينة، رزق فايز. **"المناهج التربوية: المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، التطوير"**، مرجع سابق، ص86.

ثانيا: الأسس الاجتماعية.

تُعتبر الأسس الاجتماعية من أقوى الأسس تأثيرا على المنهج المدرسي وأكثرها ارتباطا بعمليات تخطيطه وتصميمه وتطويره. فإن كانت الأسس الفلسفية تُسعفنا في معرفة أهم الاتجاهات الفلسفية وعلاقتها بالتَّربية عموما، وبالمنهج المدرسي خصوصا، فإنّ الأسس الاجتماعية تساعد على تحديد كل من الفلسفة العامة والفلسفة التَّربويَّة الخاصة السائدة في المجتمع. ويمكنني القول: إنّ الأساس الفلسفي لوحده يظَل قاصرا –باعتباره الإطار النظري العام الذي يُعنى بتحديد أهم التوجهات والميول والمعتقدات العامة التي قد يتبناها مجتمع معين– إن لم تدعمه الأسس الاجتماعية –باعتبارها أسسا تُعنى بدراسة المجتمع ومكوناته وعوامله المؤثرة في المنهاج– عن تزويد مصممي المناهج بالمتطلبات الأساسية والضرورية اللازمة لبناء منهج دراسي ما.

فالأسس الاجتماعية عبارة عن "مجموعة المقومات أو الركائز ذات العلاقة بالمجتمع الذي يعيش فيه الطلاب"[1]، وهي أيضا مجموعة من "العوامل الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهاج وتنفيذه، وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلّها والأهداف التي يحرص على تحقيقها، وهذه العوامل تُشكِّل ملامح الفلسفة الاجتماعية والنظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات؛ وفي ضوئها تُحدَّد فلسفة التَّربية والتي بدورها تُحدِّد محتوى

1 د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، مرجع سابق، ص102.

المنهاج وتنظيمه واستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التي تعمل عليها في إطار منسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب تحقيقها"[1].

ولا يختلف اثنان في أنّ لكل مجتمع تقاليده وعاداته، وأعرافه، وقيمه، واهتماماته الخاصة؛ والتي باختلافها وباختلاف الظروف البيئية المحيطة به يختلف المتعلمون. ومن هنا ترتبط المناهج التعليمية بالأسس الاجتماعية ارتباطا مُحكما؛ حيث "يراعي مهندس المنهاج في هذا الأساس، إدخال العناصر التي تجعل المنهاج التربوي مرتبطا بالنظام الاجتماعي، ومنتميا لهويته، وصادقا مع مشكلاته الأساسية، وأداة فعّالة تُمكنه من القدرة على التكيف ومواجهة التغيرات التي تطرأ على النظام الاجتماعي بكل مضامينه البيئية والاجتماعية والثقافية لضمان المحافظة على كيان المجتمع، والعمل على استمراره وتحقيق إنمائه وتطويره من أجل التوازن بصورة مستمرة"[2].

ومن أجل أن تقوم التَّربية بهذا الدور نشأ عِلم يُسمى بعلم الاجتماع التربوي الذي يدرس ما بين هذين الطرفين –التَّربية والمجتمع– من علاقة تأثير وتأثر، ويعتمد مصممو المناهج التعليمية ومخططوها أثناء قيامهم بذلك على معطيات علم الاجتماع، ويستثمرونها في ظل ما يُسمى بالأسس الاجتماعية.

---

1 د. بطاينة، رزق فايز. **"المناهج التربوية: المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، التطوير"**، مرجع سابق، ص66.

2د.الخوالدة، محمد محمود؛ **"أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي"**، مرجع سابق، ص132.

ويمكن تلخيص العوامل العديدة التي تدخل في مكونات الأسس الاجتماعية لبناء المنهج التعليمي في:

- **البيئة الطبيعية ومكوناتها:** وهي "كل ما يحيط بالإنسان من عوامل طبيعية، كالمناخ والنبات والحيوان والتضاريس... وهي تؤثر في صفات ونشاط الإنسان وما يكتسب من خبرات"[1].

- **المجتمع وثقافته ومكوناته:** "وهو ما يتعلق بالأفراد وما بينهم وبين الجماعة من تفاعل، وما لهم من تقاليد وعادات وقيم ومعايير للسلوك المتبناة من قبلهم والمستمدة من المجتمع، وما لهم من اهتمامات ونشاطات يحتاجها الفرد والمجتمع"[2].

1. البيئة الطبيعية: مكوناتها وعلاقتها بالمنهاج:

"تختلف البيئة المادية بين الأفراد بحسب نظرة كل فرد ودرجة تفاعله مع عناصرها المختلفة، كما أنّ تأثير مكونات البيئة على الفرد يختلف باختلاف عوامل متنوعة، منها القرب زمانا ومكانا، وصلة المكونات ذاتها بالفرد وبحياته واحتكاكه

---

1 د. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ أ. هلالي، أحمد. **"المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"**، مرجع سابق، ص 174.

2 نفسه.

بها."[1] كما تختلف البيئات الطبيعية من مجتمع لآخر حسب اختلاف مواقعها الجغرافية (ساحلية، صحراوية، سلاسل جبلية، سهول وهضاب منبسطة...)، وإمكاناتها الطبيعية (مياه، معادن، زراعة، مواشي...)، ونوعية مناخها (حار، بارد، قار، معتدل...).

ويُؤدي هذا دالاختلاف إلى تباين المجتمعات نفسها إن في طبيعتها، أو في إمكانياتها، أو ظروفها، وكذا في طبيعة عيشها... فـ "كلما كانت معطيات البيئة الطبيعية غنية ومتنوعة كلما كانت إمكانات الحياة ومجالات التفاعل والخبرة أوسع، زيادة على توفير فرص بين العمل وإمكانات النماء والتطوير، وذلك بفعل ما تقدمه البيئة من معطيات ونماذج إنتاجية في التقدم الاجتماعي ورفاهية الإنسان."[2]

ومن أجل إحداث علاقة الوعي والاستثمار والتكيف بين الطبيعة البيئية والمجتمع من جهة، وبينها وبين الأفراد من جهة ثانية، يلجأ المجتمع إلى التَّربية لتساعده على هذه المهمة، والتَّربية بدورها تلجأ إلى المنهج التعليمي، الذي يعتمد بدوره اعتمادا بالغا على الأسس الاجتماعية لتحديد النشاطات والوظائف والإجراءات المناسبة التي ينبغي القيام بها في سبيل استثمار وصيانة وتطوير هذه البيئة الطبيعية.

---

1 د. شحاتة، حسن؛ **"المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق"**، القاهرة-مصر: الدار العربية للكتاب، ط 2، 2001م-1422هـ، ص47.

2 د. الخوالدة، محمد محمود؛ **"أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي"**، مرجع سابق، ص 134.

2. المجتمع والثقافة: مكوناتهما وعلاقتهما بالمنهاج:

إنّ الإنسان الذي يتعهده المنهج بالتَّربية والتعليم يعيش في محيط بيئي طبيعي يؤثر فيه ويتأثر به؛ فالمتعلم يعيش في مجتمع له طبيعته وخصائصه ومتطلباته التي يتفاعل معها بشكل مستمر، وبهذا يُكوّن المجتمع عنصرا آخر من مكونات الأساس الاجتماعي للمنهاج.

و"يُقصد بالمجتمع في معناه الإجمالي؛ الإطار العام الذي يحدد العلاقات التي تنشأ بين جمع من الأفراد، يستقرون في بيئة معينة وتنشأ بينهم مجموعة من الأهداف والرغبات والمنافع المشتركة المتبادلة، وتحكمهم مجموعة من القواعد والأساليب المنظِّمة لسلوكهم وتفاعلاتهم.

وللمجتمع بناءٌ اجتماعي يتكون من مجموعة من الأنظمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية، وتسترشد هذه الأنظمة في أداء أدوارها بالفلسفة التي يؤمن بها المجتمع، ومع ذلك؛ تأتي أهمية النظام التعليمي وخطورته من بين النظم الأخرى في كونه القائم على تشكيل وإعداد الكوادر اللازمة للعمل في سائر المؤسسات الأخرى، وبقدر ما يكون التشكيل والإعداد التربوي جيدا، يكون العطاء المتوقع من أفراد المجتمع المتعلمين كبيرا ومُجديا"[1]. كما أنّ المنهاج التعليمي يلعب دورا مهما في تحقيق الأهداف العامة التي يسعى إليها المجتمع، حيث يُعتبر المنهج من وجهة نظر

---

1 د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، مرجع سابق، ص 103. [بتصرف]

اجتماعية "انعكاسا لما في المجتمع من قيم وعادات وتقاليد وغير ذلك من الألوان الثقافية التي تسود المجتمع، كما أنّ المنهاج التعليمي في وقتنا الحاضر يتحمل مسؤولية كبيرة في مهمة صيانة المجتمع والمحافظة على كيانه وإنمائه وتحقيق أهدافه، كما يكون أداة مهمة لتربية وتنشئة المتعلمين، ومدِّهم بالحقائق والمفاهيم والقيم والأساليب التي تمكنهم من التكيف مع عوالم واحتمالات مستجدة ومتسارعة في التغييرات الاجتماعية والثقافية"[1].

أ. المجتمع: مكوناته وعلاقته بالمنهاج:

إنّ اعتبار المجتمع أحد أهم العناصر المكوِّنة للأسس الاجتماعية للمنهج التعليمي، يقتضي من واضعي المناهج مراعاة كثير من الأمور والقضايا ذات الصلة بالمجتمع، منها:

❖ **التفاعل الاجتماعي:**

ويُقصد به "عملية التأثير المتبادل بين أفراد المجتمع أو جماعاته أو مؤسساته في مواقف مباشرة أو غير مباشرة؛ عن طريق تداخل الأدوار فيما تؤديه من وظائف تخدم الفرد ومجتمعه"[2].

---

1 د. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ أ. هلالي، أحمد. **"المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"**، مرجع سابق، ص 176.

2 د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، مرجع سابق، ص 104.

ولا يحدث هذا التفاعل المتبادل بين أفراد المجتمع بشكل عشوائي، وإنما يقوم على تنسيق يحمل في طياته القيم والاتجاهات والمواقف المختلفة لدى الأفراد والمجتمع، مما يعني أنّ هذا التفاعل يسير في اتجاهين: الأول من الأفراد فيما بينهم إلى المجتمع، والثاني من المجتمع إلى الأفراد.

وإزاء هذا التفاعل تبرز الأدوار العديدة التي يمكن للمنهاج التعليمي أن يقوم بها، ومنها:

- "إبراز ذلك التفاعل الاجتماعي، وتأكيد دوره في تقدم المجتمع وتطوره.
- تأكيد مبدأ التنافس وتوجيه قيمه وتعزيزها عبر الأنشطة المدرسية المتنوعة.
- إعطاء أمثلة عديدة على أنواع التعاون الذي يحدث بين أفراد المجتمع ومؤسساته، وبلورته من خلال ما يطرحه المنهج من دروس.
- التدريب على العمل الجماعي، ومن خلاله يتم تكريس مبدأ التنافس والتعاون.
- استخدام التقويم كأداة تسهم في تعزيز روح التنافس بين التلاميذ"[1].

1 د. المكاوي، محمد أشرف؛ **"أساسيات المنهج"**، الرياض-السعودية: دار النشر، 2000م-1421هـ، ص 68.

❖ التغير الاجتماعي:

ويمكن تعريفه على أنه "تحوّل بنائي يطرأ على المجتمع في تركيبه السكاني، ونظمه ومؤسساته وظواهره الاجتماعية والعلاقة بين أفراده، وما يصاحب ذلك من تغيرات في القيم الاجتماعية وأنماط السلوك المختلفة"[1].

ولأنّ النظام الاجتماعي سيكون في حالة "عدم توازن إذا تعرض لبعض التغييرات المُصطنعة، التي تختلف في كمها وكيفها عن التغييرات والتعديلات التي يجتازها عادة في حياته الطبيعية"[2]، ولأنّ التغييرات السريعة التي تحدث في المجتمع (سواء كانت مرغوبة أم غير مرغوب فيها) دون تخطيط أو ضبط أو توجيه تؤدي إلى مشكلات عديدة ينتج عنها التناقض أو التخلف في السلوك الإنساني؛ أصبحت المجتمعات تبذل قصار جهدها للحفاظ على كيانها وهويتها... فاستعانت بكل المؤسسات والهيئات التي يمكنها أن تساعدها على هذا الأمر.

ومهما كانت أسباب هذا التغير وأنواعه، فإنّه من المؤكد أن تنتج عنه مجموعة من التأثيرات التي ستطال مجال التَّربية، "ومن هنا يأتي دور المنهاج التربوي في المحافظة على توازن المجتمع وتكامل أنظمته واستمرار كيانه الاجتماعي وتراثه الثقافي، وذلك باختيار النظام القيمي الجيد، والعمل على إبقائه فعالا في بنية النظام الاجتماعي، ثم العمل على عزل ما هو بالي واستثنائه من الخبرات المكونة للمنهاج، حتى يكون أداة

---

1 د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، مرجع سابق، ص 109.

2 د. الخوالدة، محمد محمود؛ **"أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي"**، مرجع سابق، ص 140.

ملائمة لتربية عقول الصغار تمدِّهم بالحقائق والمفاهيم والقيم والأساليب التي تُمكِّنهم من التكيف في بيئة اجتماعية ثقافية تكنولوجية سريعة التغير، والعمل على تحسين المجتمع "[1].

❖ المؤسسات الاجتماعية ونُظمها:

"إنّ المؤسسات الاجتماعية هي جميع التنظيمات الاجتماعية التي تُنظم علاقة الأفراد بعضهم مع بعض، هادفة من ذلك إلى تحقيق حياة أفضل "[2]، حيث تعمل هذه المؤسسات وفق نظم محددة ومتعارف عليها داخل المجتمع الذي توجد فيه. وتلعب هذه المؤسسات دورا أساسيا في انسجام الأفراد مع المجتمع وفق الإطار الثقافي العام الذي يسوده.

وإنّ توازن المجتمع، وانسجام أفراده، وتوازنه، وتقدُّمه... رهين بمدى انسجام هذه المؤسسات وتلاحمها، والتزامها بتحقيق الأهداف المتفق عليها داخل المجتمع. وإنّ زيغ أي واحدة من هذه المؤسسات عن المسار الذي تعاقدت عليه مع المجتمع؛ يؤدي إلى نتائج وخيمة تظهر بشكل جلي على مستوى شخصية المتعلمين، ومن ثَم على مستوى انسجام المجتمع وتوازنه.

---

1 د. الخوالدة، محمد محمود؛ **"أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي"**، مرجع سابق، ص 141. [بتصرف]

2 د. بطاينة، رزق فايز. **"المناهج التربوية: المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، التطوير"**، مرجع سابق، ص 70.

وتتألف المؤسسات الاجتماعية من عنصرين رئيسَيْن هما: "العنصر المعنوي؛ الذي يتمثل في اللوائح والقوانين والتنظيمات التي ترتكز عليها المؤسسات في أداء وظيفتها، ثم العنصر البشري؛ الذي يتمثل في أعضاء المؤسسة والقائمين عليها"[1]، وعلى هذا يكون العنصر المعنوي عبارة عن دستور المجتمع وقوانينه وأحكامه، أما العنصر البشري فيتكون من مجموعة من الأفراد يعملون على تطبيق ما يمليه عليهم العنصر المعنوي، أي تطبيق الدساتير والقوانين.

وتوجد في المجتمعات مؤسسات عديدة أهمها:

-أولا. الأسرة:

"تقوم الأسرة بدور ثقافي [وتربوي] أساسي في حياة الطفل، فهي التي تزود الطفل باللغة والدين، وتُكسبه مجموعة من الأفكار والمعتقدات والاتجاهات والقيم، وكلها تشكل الخطوط الثقافية العريضة لشخصية الطفل. والأسرة هي المجتمع الإنساني الأول الذي يمارس فيه الطفل أولى علاقاته الإنسانية، ولذلك فهي المسؤولة عن اكتساب الطفل أنماط السلوك الاجتماعي..."[2]

ويمكن إيجاز علاقة الأسرة بالمنهج فيما يلي:

---

1 د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، مرجع سابق، ص 113.

2 د. شحاتة، حسن؛ **"المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق،** مرجع سابق، ص 49.

- "على المدرسة أن تساعد الأسرة على النجاح فيما تقوم به من تعليم وإرشاد وتوجيه، فتضيف إليه وتعدّل فيه إذا لزم الأمر، ومعنى هذا أنّ المنهج المدرسي السليم [يجب] أن يدرك ما تَعلَّمه الأطفال في أسرهم قبل التحاقهم بالمدرسة، ويدرك ما تتأثر به أسرهم من خصائص المجتمع وحاجاته...
- إنّ المنهج المدرسي يتيح فرصا متنوعة للمُدرس، تساعده على فهم أهم المؤثرات التَّربويَّة في أسرة تلاميذه. (مثل تكوين الأسرة، مستواها الاقتصادي والعلمي، مركز التلميذ فيها...).
- يتيح المنهج المدرسي –في غير أوقات الدراسة– فترات خاصة لتعليم الآباء والأمهات، وإرشادهم إلى ما يجب أن يراعوه مع أبنائهم لينمو كل منهم النمو المتكامل المرغوب فيه."[1]

ثانيا. المؤسسات الدينية:

المساجد والكنائس والبيع... "لها تأثير يتصل بالعقائد والخُلق على التلاميذ، وتفرض على المتردِّدين عليها عقائد تستهدف مصلحة الفرد بسلامة المجتمع؛ حيث

[1] د. إبراهيم، عبد اللطيف فؤاد؛ **"المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق"**، القاهرة–مصر: مكتبة مصر، د ت، ص49.

يتم تعريف النشء كيفية أداء العبادات وأركان الدين وروحه ومزاياه وحفظ النصوص من الكتب المقدسة وتفسيرها..."[1]

وعلاقة هذه المؤسسات بالمنهج كثيرة منها:

- تُدرج في المنهج بعض القضايا الأساسية التي تقدمها هذه المؤسسات والمتمثلة في التوجيهات والإرشادات...
- "توجيه التلاميذ إلى الاستفادة من إرشادات الدين أكبر فائدة.
- تهيئة فرص تسمح باتصال التلاميذ اتصالا مباشرا بالمؤسسات الدينية"[2].

ثالثا. المدرسة:

وتُعرّف بتعريفات عديدة منها: "أنها الإدارة التي تعمل مع الأسرة على تربية الطفل، ومنهم من عرّفها بأنها المؤسسة المتخصصة التي أنشأها المجتمع لتربية وتعليم صغاره"[3].

---

[1] د. شحاتة، حسن؛ **"المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق،** مرجع سابق، ص 50.

2 د. يونس، فتحي؛ **"المناهج: الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير"** مرجع سابق، ص 70 وما بعدها. [بتصرف شديد].

3 د. بطاينة، رزق فايز. **"المناهج التربوية: المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، التطوير"**، مرجع سابق، ص 76.

ومهما اختلفت تعريفات المدرسة فإنها تبقى في النهاية "بناء أساسي من أبنية المجتمع، وأعمدته، فهي المؤسسة التي أنشأها المجتمع لتتولى تربيةَ أبنائه وتنشئَتهم بطرق يقبلها ويطمئن إليها لتنقل بواسطتها قيمه الاجتماعية التي يُقدِّرها..."[1]

رابعا. وسائل الإعلام:

أصبح لوسائل الإعلام "دورا مؤثرا في نمو المعارف والاطلاع على الثقافات [العالمية المتنوعة] والجديد من العلوم، فوسائل الإعلام مسموعةً ومرئية ومقروءة تُتابع ما يصدر من الفكر البشري وتُقدمه للجميع مبسطا وواضحا، لتكوِّن اتجاهات وعادات وقيماً ووعيا بأمور متعددة"[2] وفق ما تريده تلك الوسائل وتراه مناسبا لخلفياتها وأيديولوجيتها.

وعلاقة المنهج بوسائل الإعلام تتمثل في:

- توجيه الطلاب إلى الطرق والوسائل السليمة في التعامل معها، ثم توجيههم ولفت انتباههم إلى البرامج والقنوات والمواقع الالكترونية والمجلات والصحف... المفيدة.

---

1 د. الحريري، رافدة؛ **"الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس"**، عمان-الأردن: دار المسيرة، 2011م-1432هـ، ص 233.

2 د. شحاتة، حسن؛ **"المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق** القاهرة-مصر: الدار العربية للكتاب، ط 2، 2001م-1422هـ، ص 51.

- تنمية التفكير الناقد عند الطلاب بحيث يستطيعون من خلاله الحكم على نوع المادة المعروضة في هذه الوسائل الإعلامية.

ولا ننسى أن نشير إلى أنه "على المنهج أن يعمل على توضيح دور المؤسسات الاجتماعية في بناء المجتمع وخدمته وسير أعماله، [وذلك] بشكل طبيعي يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرسومة، كما لابد [له] من الإشارة إلى الدور التكاملي لهذه المؤسسات."[1]

ب. الثقافة: مكوناتها وعلاقتها بالمنهاج:

تعددت تعريفات علماء الاجتماع للثقافة، فمنهم من يرى أنها "ذلك الكل المركب من مجموعة المعارف والأفكار والمهارات والعادات والتقاليد والقيم والمعتقدات وطرق المعيشة ووسائل الإنتاج المادي"[2] ومنهم من يعتبرها "ذلك الكل المعقد الذي يشتمل على المعرفة والعقيدة والفن والأخلاق والقانون والعادات، وكل ما يكتسبه الإنسان باعتباره عضوا في المجتمع"[3].

ويتضح من خلال هذين التعريفين وغيرهما أنّ الثقافة لا تقتصر على ذلك الكم المعرفي الذي يحمله أفراد المجتمع في عقولهم، بل إنّ الثقافة تشمل كل أساليب الحياة السائدة في المجتمع في جانبيها المادي والمعنوي.

---

1 د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، مرجع سابق، ص 114.

2 د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، مرجع سابق، ص 122.

3 د. بطاينة، رزق فايز. **"المناهج التربوية: المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، التطوير"**، مرجع سابق، ص 69.

- **فالجانب المعنوي** أو الفكري: هو ما يتضمنه المجتمع من قيم وعادات ومعتقدات ومهارات وأفكار ولغة وفن ومعارف وقوانين وتقاليد...
- **والجانب المادي**: هو الذي يتمثل في مظاهر الحياة المختلفة كالملبس والمسكن ووسائل النقل والأدوات المستعملة في الحياة اليومية والتكنولوجيا ووسائلها...

ويرتبط الجانبان (المادي والمعنوي) ببعضها البعض ارتباطا وثيقا، إذ يُعتبر الجانب المادي تمثلا ملموسا للجانب المعنوي غير الملموس، ويمكن تمثيله ببناء معماري معين ارتبط قبل وجوده على أرض الواقع بالجانب المعنوي الذي هو فكرة المهندس حول ذلك البناء وتخيله...

وتؤثر الثقافة على المنهج المدرسي بشكل واضح، حيث يجب على هذا الأخير "أن يساعد المتعلمين على اكتساب ما يلائمهم من التراث الثقافي واستنباط المؤشرات التي تخدم بناء الحضارة الحالية والمستقبلية وتُوَجههم نحو مفاهيم الولاء والانتماء للمجتمع وثقافته"[1]. ويجب عليه أيضا أن يعمل على "تحليل ذلك التراث ونقده وتقويمه، للتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف فيه، من أجل التمسك بنقاط القوة

1 د. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ أ. هلالي، أحمد. **"المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"**، مرجع سابق، ص 178.

والتخلص من جوانب الضعف أو التخفيف من حدتها [...] كما ينبغي على المنهج إبراز الدور التكاملي للجانب المادي والمعنوي من الثقافة."[1]

ثالثا: الأسس النفسية.

"يُعتبر التلميذ أساسا من الأسس الهامة التي يُبنى عليها المنهج، ولن نكون مبالغين إذا اعتبرنا التلميذ بمثابة العمود الفقري في جسم المنهج،"[2] مما يجعل من معرفة كل شيء عن هذا التلميذ؛ عن حاجاته، وميوله، وقدراته، واستعداداته النفسية... أمرا ضروريا ومُلحا، لهذا، أصبحت الأسس النفسية من بين أهم الأسس التي يقوم عليها المنهاج التعليمي.

ويقصد بالأسس النفسية للمنهج التعليمي "مجموعة المقومات والركائز أو القواعد ذات العلاقة بالطالب أو المتعلم من حيث حاجاته واهتماماته وقدراته وميوله، والتي ينبغي على مخططي المنهج المدرسي مراعاتها جيدا عند التخطيط لمنهج جديد أو عند تعديل أو تطوير أي منهج حالي."[3]

إنّ معرفة العوامل الرئيسية التي تؤثر في النمو الإنساني وتطوره، وفي عملية التعلم التي تعتبر جزءا مهما يتوقف عليه نجاح العملية التعليمية أو فشلها، تُعدّ أمرا

---

[1] د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، مرجع سابق، ص 123.

2 د. الوكيل، حلمي أحمد؛ د. المفتي، محمد أمين. **"أسس بناء المناهج وتنظيماتها"**،بدون دار نشر، 1987م، ص 114.

3 د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، مرجع سابق، ص 141.

ضروريا وملحا لا بالنسبة لمخططي المناهج فحسب، بل أيضا بالنسبة للمعلمين الذين يقضون جُل عمرهم في عملية التعليم.

وبهذه العلاقة الشديدة التي تربط بين علم النفس والمنهج الدراسي ظهر ما يُعرف بعلم النفس التربوي. وانطلاق من هذا، أنّ الأسس النفسية للمنهاج التعليمي تتعلق أولا وأخيرا بنتائج علم النفس المتعلقة بالمتعلم، وهي أسس متعددة الجوانب والنواحي نتناولها على الشكل التالي:

أ. الأسس النفسية المتعلقة بحاجات التلميذ:

"يولد الفرد مزوّدا بحاجات فطرية أولية كالحاجة إلى الطعام، والحاجة إلى النوم، والحاجة إلى الجنس، والحاجة إلى الإخراج [...] وإلى جانب الحاجات الأولية توجد حاجات ثانوية، وهي الحاجات النفسية والعقلية، مثل: الحاجة إلى الحب والانتماء، والحاجة إلى التقدير الاجتماعي والاحترام، والحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى تحقيق الذات، والحاجة إلى الفهم والمعرفة."[1]

وعليه؛ فإنه يمكن تقسيم حاجات الإنسان إلى:

- **حاجات أساسية**: ويطلق عليها حاجات بيولوجية أو فسيولوجية مثل حاجة الإنسان إلى الأكل والشرب والهواء والسكن.

---

1 د. شحاتة، حسن؛ **"المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق** القاهرة-مصر: الدار العربية للكتاب، ط 2، 2001م-1422هـ، ص 41 وما بعدها.

- **حاجات عقلية**: مثل التعرف على أساليب العمل، والتعبير عن الذات، واتخاذ القرارات، والتزود بالمهارات العقلية، والمفاهيم الضرورية اللازمة للحياة.
- **حاجات نفسية اجتماعية**: ومن هذه الحاجات: الحاجة إلى النمو الجسمي والعقلي والعاطفي والروحي، والحاجة إلى الانتماء إلى جماعة إنسانية مثل الأندية والفرق الرياضية والمهنية، الحاجة إلى الحنان، الحاجة إلى الحرية، الحاجة إلى اعتراف الآخرين بالفرد وبدوره بينهم، الحاجة إلى الاطمئنان والأمن، الحاجة إلى حب الاستطلاع والاستكشاف، ومعرفة الأشياء غير المألوفة...

ويُقصد بالحاجة "حالة توتر أو اختلال في التوازن يشعر الفرد به بخصوص هدف معين، ويرغب في عمل شيء لبلوغ هذا الهدف وإزالة التوتر واستعادة التوازن"[1]. وهذا يعني إمكانية استثمار تلك الحاجات تربويا باعتبارها تلعب دورا أساسيا في حياة الإنسان؛ حيث تدفعه إلى أنواع من السلوك تستهدف مباشرة الحفاظ على نفسه.

ويمكن توضيح علاقة المناهج الدراسية بحاجات المتعلمين في الجوانب التالية:

---

1 د. إبراهيم، عبد اللطيف فؤاد؛ **"المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق"**، مصدر سابق، ص 254.

- "إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للقيام بأنشطة متنوعة تدور حول حاجاتهم المشتركة وتعمل على إشباعها، وذلك في صورة مشاريع يختارها التلاميذ أو في أنشطة جماعية كالرحلات والندوات...
- تكوين مجموعة من العادات والاتجاهات لدى التلميذ ترشده وتدربه على كيفية إشباع حاجاته.
- اهتمام المنهج بإشباع بعض الحاجات الأساسية المرتبطة بالمجتمع مثل الحاجة إلى التقدير الاجتماعي، أو الحاجة إلى إبداء الرأي، وهذا يتطلب منه إتاحة فرصة أمام كل تلميذ لتقويم الأنشطة التي قام بها، ومن خلال ذلك يعمل المنهج على تدعيم بعض القيم، ومن أهمها: احترام الرأي الآخر، وعدم مقاطعة شخص ما أثناء كلامه...
- تنظيم لقاءات بين المدرسة وأولياء الأمور لمناقشتهم في أهم حاجات التلاميذ، وإرشاد الآباء إلى إشباع هذه الحاجات، وهذا يؤدي إلى تدعيم الصلة بين المدرسة وسكان الحي."[1]

ب. الأسس النفسية المتعلقة بميول واتجاهات التلميذ:

"تُعد ميول التلاميذ واتجاهاتهم دليلا على أنواع الحاجات التي يسعون إلى إشباعها، وهذه الميول والاتجاهات تتغير كلما تقدم الفرد من مستوى في النضج إلى

1 د. الوكيل، حلمي أحمد؛ د. المفتي، محمد أمين. **"أسس بناء المناهج وتنظيماتها"**، مرجع سابق، ص 59-61.

آخر. إنّ الاتجاه إلى شيء معناه؛ الرضا به وإحساس الفرد بالاندفاع إليه عملا وتفكيرا كلما كانت هناك فرصة لذلك."[1]

ولا يُعتبر ميول التلميذ واتجاهه نحو شيء ما؛ معيارا للحكم على سلامة اختياره وصحته، فقد توجد لدى التلميذ "ميول واتجاهات صالحة، بمعنى أنها تتفق مع صالح المجتمع، كما أنه [قد] توجد [لديه] ميول واتجاهات غير صالحة، وهي التي لا تتفق وصالح المجتمع، ومن هنا كان على القائمين بالعمل التربوي أخذ ميول واتجاهات التلاميذ في الاعتبار، وذلك لتنمية الصالح منها وتكوين الاتجاهات والميول المناسبة"[2] وإزالة الطالح منها.

وعلى المنهج المدرسي أن يقوم بعدة أدوار تُجاه هذه الميول، منها:

- "الاهتمام بالعادات والاتجاهات التي فيها مصلحة الفرد والمجتمع، وإتاحة الفرصة أمام التلاميذ للقيام بالأنشطة التي تؤدى إلى تكوين هذه العادات والاتجاهات.
- يجب أن يعمل المنهج على إشباع حاجات التلاميذ وميولهم، وفي نفس الوقت عليه أن يهتم ويركز على أنجع الطرق والوسائل التي يتم بها إشباع هذه الميول والحاجات.

---

1 د. شحاتة، حسن؛ **"المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق،** مرجع سابق، ص 45.

2 نفسه.

- يجب على المنهج إتاحة الفرصة للتلاميذ للقيام بالدراسات الاجتماعية بهدف حصر العادات والاتجاهات وتصنيفها ثم تحليلها، وتبنّي الصالحة منها ومحاربة السيئة التي تضر بالفرد والمجتمع."[1]

ج. الأسس النفسية المتعلقة بقدرات المتعلمين واستعداداتهم:

يُقصد **بقدرة** المتعلمين "كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الحاضرة من أعمال عقلية أو حركية نتيجةَ تدريب أو بدون تدريب [...] أما **الاستعداد** فهو قدرة الفرد الكامنة عادة في أن يتعلم بسرعة وسهولة، وعلى أن يصل إلى مستوى عال من المهارة في أحد المجالات إذا ما توفر له التدريب اللازم."[2]

وتختلف هذه القدرات والاستعدادات من تلميذ لآخر، كما أنها تلعب دورا مهما في عملية التعلم، لذلك يجب على المنهج أن يأخذها بعين الاعتبار وأن يعمل بشكل جاد على تنميتها من خلال:

- "العمل على تنمية قدرات المتعلمين عن طريق التدريب الموجّه حسب استعداد كل متعلم.

---

1 د. الوكيل، حلمي أحمد؛ د. المفتي، محمد أمين. **"أسس بناء المناهج وتنظيماتها"**، مرجع سابق، ص 77-82. [بتصرف شديد].

2 نفسه، ص 42.

- ينبغي على المناهج الدراسية التركيز على بعض القدرات العقلية التي تفيد المتعلمين في حياتهم مثل: القدرة على التفكير، القدرة على التركيز والاستنتاج...
- يجب على المنهج أن يعمل على الربط بين ميول التلاميذ واستعدادهم، لأنّ الميل الذي لا يرتكز على استعدادات يصعب تنميته مهما خُصص له من وقت وجهد"[1].

د. الأسس النفسية المتعلقة بالفروق الفردية لدى المتعلمين:

"هناك فروق فردية بين التلاميذ، وهذا يستلزم من المنهج مراعاة هذه الفروق حتى يتيح لكل منهم الفرصة لكي يحقق أكبر قدر من النمو في جميع الجوانب، ويتمكن من القيام بعمليات التعلم بطريقة مثمرة وفعّالة."[2]

"والفروق الفردية بين المتعلمين متنوعة ومعقدة، ولا تقتصر على مجرد الدرجات المتفاوتة للقدرات العقلية، بل تتناول أيضا الرغبات والميول والنواحي الانفعالية والاجتماعية،"[3] فهناك فروق في نسب الذكاء، وفروق في الميل نحو أنواع الأنشطة المختلفة، وهناك أيضا فروق في الطابع المزاجي... وهكذا.

---

1 د. يونس، فتحي؛ **"المناهج: الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير"** مرجع سابق، ص 45 وما بعدها. [بتصرف].

2 د. الوكيل، حلمي أحمد؛ د. المفتي، محمد أمين. **"أسس بناء المناهج وتنظيماتها"**، مرجع السابق، ص 84.

3 د. المكاوي، محمد أشرف. **"أساسيات المنهج"**، مرجع سابق، ص 89.

إنّ إغفال المنهج للفروق الفردية يجعل من المدرسة عاجزة عن توجيه التلاميذ وإعدادهم الإعداد الجيد والمتكامل، حيث ينتج عن ذلك تعثر التلاميذ في الدراسة والزيادة من إمكانية الرسوب لديهم، مما قد يؤدي بهم في النهاية إلى الفشل الدراسي. ويتمثل دور المناهج الدراسية في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين فيما يأتي:

- "إتاحة فرصة الاختيار للمواد الدراسية للمتعلمين أنفسهم بما يتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم وميولهم وحاجاتهم؛ لأن ذلك أفضل من فرض نفس المواد الدراسية على كل المتعلمين.
- تنويع طرق التدريس، حيث يجب على المدرس أن ينوع من طرق تدريسه للمادة الواحدة، أو اللجوء إلى التعليم الفردي الذي يتيح للمادة الدراسية أن تكون في متناول كل فئات المتعلمين.
- تنويع الوسائل التعليمية المستخدمة في الدرس وكذلك وسائل وأساليب التقويم."[1]

ه. الأسس النفسية المتعلقة بمبادئ النمو وخصائصه:

وتُعتبر هذه الأسس أهمّ الأسس النفسية وأكثرها تأثيرا على المنهج التعليمي؛ وذلك نظرا لارتباطها بشكل أو بآخر بالعوامل النفسية السابقة الذكر، فحاجة المتعلم وقدراته واستعداداته وميوله واتجاهاته في مرحلة الطفولة تختلف عن أختها في باقي

1 نفسه، ص 92 وما بعدها. [بتصرف]

المراحل الأخرى. لذلك فإنها –أي مبادئ النمو وخصائصه ومراحله– تحتل مكانة ذات أهمية بالغة في تخطيط المناهج التعليمية وتصميمها...

ويُعرَّف النمو بشكل عام على أنه "مجموعة من التغيرات المتتابعة والتدريجية التي تسير حسب نظام متكامل، والتي تظهر في كل من الجانب التكويني والجانب الوظيفي للكائن الحي."[1] وتوجد للنمو الإنساني مجموعة من الخصائص والمبادئ، كما أنّه يُقسَّم إلى مراحل عمرية مختلفة، لكل واحدة منها ما يميزها عن غيرها من المراحل، ويجب على مخططي المناهج أن يأخذوا كل هذه المعطيات بعين الاعتبار أثناء تصميمهم للمناهج التعليمية.

إنّ النمو عملية مستمرة ودائمة تبدأ منذ الحمل وتمتد طيلة فترة حياة الفرد، والنمو لا يحدث بشكل مفاجئ فيُحدِث طفرةً ينتقل فيها الإنسان من مرحلة عمرية إلى أخرى، مُحدثا بذلك قطيعة تامة بالمراحل الأخرى التي سبقته، بل "إنّ أي تغيّر في مرحلة من مراحل النمو يرتبط بمرحلة ما قبل التغير وبمرحلة ما بعد التغير."[2]

ويُعدّ النمو أيضا عملية فردية تختلف من شخص لآخر، إذ لا يوجد شخصان متشابهان في النمو تماما حتى في حالة التوأم، فلكل واحد منهما معدل ونمط النمو

---

1 د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، مرجع سابق، ص 142.

2 د. شحاتة، حسن؛ **"المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق،** مرجع سابق، ص 40.

الخاص به. ويُقصد بمعدل النمو سرعته، بينما يُقصد بنمط النمو الجوانبَ أو المكونات التي يشملها وتطغى عليها صفة النمو عند شخص معين.

ولا يُقصد بالنمو هنا النمو الجسمي فقط، بل يقصد به أيضا كلٌّ من النمو العقلي والعاطفي. والذي ينبغي التنبه إليه في هذا المقام هو تأثير هذه الجوانب بعضها في بعض أثناء النمو، لذلك دعت المناهج الحديثة إلى الاعتناء بما عُرف بالنمو الشامل والمتكامل والذي يُعنى بتنمية كل هذه الجوانب والاهتمام بها كلها وليس بواحد منها دون الآخر.

هذا وقد ربطت هذه الأسس عملية التعلم بالنمو ومراحله، فنجدها قد اعتنت كثيرا بفترة الطفولة على اعتبارها مرحلة "بناء شخصية الفرد وتكوين خصائصه الجسمية والنفسية، حيث تتكون خلال السنوات الأولى من حياة الإنسان الكثير من الاتجاهات والعادات والقيم وأنماط السلوك المختلفة، والتي عن طريقها تُحدَّد الأساليب التي يتكيف بها الفرد مع الحياة في حالات النجاح أو الفشل في مراحل النمو التالية لمرحلة الطفولة."[1]

وقد اختلفت كثير من المدارس والاتجاهات في تقسيم المراحل العمرية التي يمر بها الإنسان، كما اختلفت في تعريفها وتحديد خصائصها... وأيضا اختلفت نظرتها إلى التعلم وعملياته ومراحله...

---

1 د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، مرجع سابق، ص 149.

وعلى كل حال، يبقى للأسس النفسية دور مهم في "توجيه المنهاج ليكون أكثر تنوعا بما يتفق وطبيعة المتعلمين وحاجاتهم واهتماماتهم...،"[1] ولتكون الخبرات التي يقدمها "متدرجة كمِّيا؛ بحيث تتناسب مع مستويات النمو العقلي بمختلف الصفوف والمراحل التعليمية، وكذلك التدرج من ناحية التعمق والصعوبة والتعقيد مع ارتقاء الصفوف التعليمية"[2] لتكون أكثر تلاؤما مع استعدادات وقدرات المتعلم...

وفي سبيل تحقيق العلاقة المتبادلة بين سيكولوجية المتعلم وبين المناهج التعليمية –كما أشرنا من قبل– يجدر بمخططي المناهج أن يركزوا على القضايا الأساسية التالية:

- "تحديد حالة الاستعداد النفسي عند المتعلم وما تمثله هذه الحالة من قوى عقلية وجسمانية وانفعالية تمكن المتعلم من فهم واستيعاب المواقف التعليمية وما فيها من خبرات تعلمية.
- تحديد حالة النضج العقلي والجسماني والعاطفي التي تجعل حالة الاستعداد عند المتعلم جاهزة لتمثل الخبرات التعليمية التي يتفاعل معها المتعلم واستمرار النمو.
- قياس حالات الاستعداد والنضج عند المتعلمين لتسهيل عمليات التعلم.

---

1 د. بطاينة، رزق فايز. **"المناهج التربوية: المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، التطوير"**، مرجع سابق، ص85.

2 د. شحاتة، حسن؛ **"المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق؛** مرجع سابق، ص 40.

- اختيار أو التقاط الخبرات التعلمية من البدائل المختلفة ثم تنظيم هذه الخبرات التعلمية في المنهج التربوي بما يتلاءم مع استعداد المتعلم ونضجه لتسهيل عملية التعلم."[1]

رابعا: الأسس المعرفية.

"تعتبر المعرفة بُعدا هاما من الأبعاد التي يقوم عليها المنهاج الدراسي، فالنظرة إليها من حيث بناؤها وأسلوب تنظيمها ووظيفتها تمثل ضغوطا بدرجات متفاوتة على كيفية النظر إلى المنهاج في كليته، وتؤثر بالتالي على كافة الإجراءات والعمليات التي يتضمنها العمل في تخطيط المناهج وبنائها وتطويرها"[2].

لذلك، فواضع المنهاج لابد له قبل أن يشرع في عملية تصميم المنهاج وتخطيطه أن يطرح أسئلة من قبيل: "ما طبيعة المعرفة التي يجب أن يشتمل عليها المنهاج؟ وما مصادر الحصول عليها؟ وكيف يمكن للمنهاج أن يلبيها ويحققها؟ وما هي أنواع المعارف التي لها قيمة تعليمية تسهم في تحقيق الأهداف العامة للتربية التي يعمل المنهاج على تحقيقها؟"[3]

1د.الخوالدة، محمد محمود؛ **"أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي"**، مرجع سابق، ص 225.

2 د. بطاينة، رزق فايز. **"المناهج التربوية: المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، التطوير"**، مرجع سابق، ص 91 .

3 نفسه، ص 93.

وبناء عليه، فإنّ الأساس المعرفي للمنهاج التربوي يتناول القضايا الأساسية التالية: "طبيعة المعرفة، ومكانتها، ومصادرها، وطرائق اكتسابها، وعلاقة ذلك بالإنسان والعملية التَّربويَّة بصورة عامة وبالمنهاج التربوي بصفة خاصة."[1].

أ. طبيعة المعرفة وعلاقتها بالمنهاج:

إنّ أبسط تعريف لطبيعة المعرفة هو القول بأنها "الوقوف على كيفية العلم بالأشياء، أي تحديد العلاقة بين الإنسان المُدرِك والشيء المدروك"[2]، وقد يبدو الأمر –من خلال هذا التعريف– بسيطا ومحددا وواضحا، لكن حقيقة الأمر تختلف عن ذلك، فقد اختلف منذ القديم كثير من الفلاسفة والمفكرين والتربويين حول تحديد طبيعة العلاقة التي توجد بين الذات المدرِكة والشيء المُدرَك.

ولا أودّ أن أتحدث عن هذه القضية إلى الدرجة التي نعرض فيها ما قاله الفلاسفة في هذا الموضوع بالتفصيل؛ لذلك أكتفي بالإشارة العابرة لأهم التفسيرات التي قدموها لطبيعة المعرفة؛ لأنها ستسعفنا كثيرا في فهم العلاقة بين طبيعة المعرفة والمنهاج التعليمي، ويمكن تلخيص أهم ما قُدم بهذا الصدد على النحو التالي:

---

1 د. الخوالدة، محمد محمود؛ **"أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي"**، مرجع سابق، ص 170.

2 د. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ أ. هلالي، أحمد. **"المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"**، مرجع سابق، ص 34،

- **تيار يرى أنَّ طبيعة المعرفة ذاتية خالصة:** أي أنّ طبيعة المعرفة تعود إلى إدراك خالص من الذات للموضوع.
- **تيار يرى أنّ طبيعة المعرفة موضوعية خالصة:** أي أنّ طبيعة المعرفة تعود إلى الموضوع المدرَك وليس إلى الذات المدرِكة.
- **تيار يرى أنّ طبيعة المعرفة تتكون من مكونات ذاتية وموضوعية منفصلة:** أي أنّ طبيعة المعرفة تتكون في جزء منها من الشخص المُدرِك وفي جزء آخر من الموضوع المُدرَك، دون أية علاقة بينهما.
- **تيار يرى أنّ طبيعة المعرفة نسبية لها مكونات ذاتية وموضوعية غير منفصلة:** أي أنّ طبيعة المعرفة تتكون من شيء من الشخص المُدرِك ومن شيء من الموضوع المُدرَك، لا يمكن الفصل بينهما؛ لأن كل واحد منهما يحتاج إلى الآخر.

"ويترتب على إدراكنا لمعنى المعرفة، وفهمنا لطبيعتها، فوائد عديدة يمكن استثمارها في تحسين العملية التَّربويَّة، من خلال تصميم مكوناتها في ضوء المفاهيم التي تفسر طبيعة المعرفة"[1]. فالمنهاج حسب التيار الأول سيلح على الاهتمام بالتجربة الذاتية والخبرة الشخصية، بينما سيوجه التيار الثاني مخططي المناهج إلى تضمين الموضوعات الحق التي توجد في العالم الخارجي في المنهاج.

---

1 د. الخوالدة، محمد محمود؛ **"أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي"**، عمان-الأردن: دار المسيرة، 2004م-1425هـ، ص 174.

ب. مصادر المعرفة وعلاقتها بالمنهاج[1]:

للمعرفة الإنسانية عدد من المصادر تختلف باختلاف فلسفة الإنسان واتجاهه، وفيما يلي عرض لأهم تلك المصادر، وسنعود إلى التفصيل فيها حين نتحدث عن التوجه الذي يتبناها:

الوحي: وهو من الله عزّ وجل لأنبيائه ورسله، وعن طريقه وصلت الأديان السماوية للبشر.

القوى العقلية: ويقصد بها العمليات التي يؤديها عقل الإنسان ويتوصل من خلالها إلى المعرفة.

الحواس: وهي وسائل يستعملها الإنسان ليتصل مباشرة بالعالم الحسي الذي يحيط به.

التراث: وهو الموروث الذي تتوارثه الأجيال من ثقافة وتقاليد وأعراف...

الحدس: وهو القدرة على فهم الحقيقة مباشرة دون استخدام للحواس أو التفكير المنطقي، ويمكن توضيح الفكرة بالإلهام. ومن الحدس ما يحدث لبعض

---

[1] أنظر: د. الخوالدة، محمد محمود؛ **"أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي"**، د.الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ أ. هلالي، أحمد. **"المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"**، د. بطاينة، رزق فايز. **"المناهج التربوية: المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، التطوير"**، د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**.

الأشخاص عندما يدركون حقيقة الموضوع، أو يصلون لحل ما يواجهون من مشكلات في ومضة من ومضات الفكر، وفجأة، وبدون مقدمات.

الثقافة العصرية المتنوعة: لم يعد الإنسان يعيش في مجتمع معزول عن باقي المجتمعات الأخرى، فقد صار عالم اليوم عالما متقاربا، ألغت التكنولوجيا العلمية الحديثة فوارق الزمان والمكان بين عناصره، وقرّبت وسائل المواصلات الحديثة فوارقه المكانية. وبالتالي تقاربت الثقافات وأصبحت ظاهرة التبادل الثقافي ظاهرة عالمية، بل ورافدا أساسيا من روافد المعرفة. فأصبح الإنسان يسمع ويرى من خلال ذلك كل المستجدات العالمية في وقت قصير.

إذن؛ أصبحت المصادر التي يكتسب الفرد منها معارفه وعلومه متنوعة، وهذا يحتم على المنهج التربوي الدراسي أن يعتمد في استقصاء معلوماته ومعارفه على المصادر المناسبة، وأن يدرب الطلاب على كيفية الحصول على المعرفة من مصادرها الصحيحة، خاصة في عصر الذي تميز بكثرة المعارف وسهولة الوصول إليها.

تعقيب.

تعرفنا من خلال هذا المبحث على الدور المهم الذي تلعبه أسس بناء المناهج في تخطيط وتصميم وتعديل وتطوير المناهج التعليمية، فهي تعمل أولا على ربط المنهاج التعليمي بالمجتمع ليكون أكثر انسجاما معه؛ وبالتالي أقدر على تحقيق الأهداف المرجوة، كما أنها تلعب دورا أساسيا في اختيار المحتوى، وتنظيم المنهاج بأهدافه ومواده وأنشطته لتتناسب مع قدرات المتعلم وحاجاته وميوله واستعداداته، وتلعب

دورا حيويا أيضا في تجديد المناهج التعليمية وتطويرها لتظل مواكِبة للمستجدات والمتغيرات التي باتت تحدث في عالمنا بشكل سريع ومتواصل.

وقد أفضى حديثنا عن الأسس الفلسفية للمنهاج التعليمي إلى توضيح العلاقة التي تجمع بين الفلسفة والتَّربية والمجتمع، وهي علاقة –كما أشرنا– مترابطة إلى الحد الذي لا يمكن معه أن نتخيل وجود منهاج تعليمي لا يستند إلى فلسفة تربوية تؤطره وتوجهه.

إنّ استناد المنهاج التعليمي إلى فلسفة واضحة؛ يعني له مزيدا من النجاح، ومزيدا من الأداء الفعال لكل الأطراف التَّربويَّة. فالفلسفة التَّربويَّة تساعد التربويينَ على التفكير بصورة واضحة ودقيقة وعميقة ومنتظمة في المفاهيم والمشكلات التَّربويَّة، نظرا لما توفره من وضوح الرؤية لجميع الأدوار التي يجب على التَّربية أن تقوم بها لتُحقق الأهداف والغايات المرجوة.

أما الأسس النفسية فهي تساعد القائمين على المناهج على:

- **تقسيم مراحل التعليم:** حسب أحدث الحقائق النفسية وربطها بالمراحل العمرية المختلفة للنمو.
- **تحديد المراحل العمرية ومن ثم التعليمية:** التي يتم فيها توجيه المتعلمين إلى البرامج والتخصصات المختلفة، وكذلك الكيفية التي تساعد على التوجيه والإرشاد السليم.

- **اختيار البرامج والمحتويات التعليمية والخبرات اللازمة:** للمتعلمين والملائمة لنضجهم، واستعداداتهم، وقدراتهم، ورغباتهم، وميولهم، واتجاهاتهم.

وإنّ أخذ هذه الأسس بعين الاعتبار يعني توجيه المنهاج ليكون:

- أكثر تنوعا بما يتفق وطبيعة المتعلمين وحاجاتهم واهتماماتهم.
- مشجعا للتعلم والعمل في إطار الأنشطة التعليمية.
- استخدامه للوسائل والتقنيات التعليمية مناسبا لمستويات الطلبة.
- مشجعا للاعتماد على النفس من أجل تنمية القدرات والاستعدادات.

وبما أنّ هذه الأسس ترتبط بعلم النفس، سيما علم النفس التربوي، فإنها ترتبط أيضا بالأسس الفلسفية التَّربويَّة وطبيعة نظرتها للإنسان؛ حيث تشكل هذه النظرة المنطلقَ الأساس الذي يبدأ منه علم النفس ليقوم بملاحظاته وتجاربه...

وتناولنا بعد الأسس الفلسفية والأسس النفسية؛ الأسس الاجتماعية التي تساعد مخططي المناهج على تطويعها كي تمثل اتجاهات المجتمع وهيئاته، وتعبر عن قيم المجتمع ومبادئه ومُثُله وتراثه، ذلك أنّ المنهاج معني بإعداد الأفراد وفق ما يريده مجتمعهم ويطمح إليه.

ويكون أداء المدرسة –باعتبارها إحدى المؤسسات الاجتماعية– مقبولا وناجحا كلما استطاع منهجها أن يترجم فلسفة المجتمع وأهدافه التَّربويَّة إلى مواقف تعليمية

تعلمية، حتى يتمكن التلاميذ من الانسجام مع بيئتهم، من خلال تعرفهم عليها، وعلى أهم خصائصها ومؤهلاتها. وحتى يتمكنوا أيضا من إحداث التغييرات اللازمة والمناسبة داخل مجتمعاتهم بعد أن يتمكنوا من معرفة نقاط الضعف والقوة التي توجد داخلها، فيعملوا على تجاوز الأولى وترسيخ الثانية.

وتستفيد هذه الأسس إلى حد كبير من أهم الأفكار والقضايا التي يطرحها علم الاجتماع في ميدانه، باعتباره أقرب العلوم الإنسانية تخصصا في دراسة المجتمع من حيث ثقافته، وتركيبه البنائي والوظيفي، وأهم المشكلات التي تواجهه.

وفي الأخير، تطرقنا إلى الأسس المعرفية التي تتناول قضايا المعرفة من حيث طبيعتها ومصادرها... وهي أسس تساعد على توضيح طبيعة المعرفة التي يجب تقديمها للمتعلم، وطبيعة تركيبها وبنيتها، والغاية من دراستها. كما تساعد المحتوى المعرفي على أن يحقق الفهم لدى المتعلمين للبنية الأساسية الخاصة بالنظام المعرفي، وعلى أن يوضح طرق البحث وإجراءاته في كل مجال معرفي. فضلا عن كونها تساعد المعلم على أن يقدم المفاهيم والحقائق والمبادئ المختارة إلى المتعلمين من خلال النظرة الشاملة والواسعة للعالم.

هذا، بالإضافة إلى كونها –أي الأسس– تهتم في جانب مهم منها على كيفية اكتساب المعرفة من حيث استخدام العقل والحواس أو هما معا، أو استخدام الوحي والحدس والحواس أو كلها. وهذه القضية بالأساس ترتبط بالنظرة التي تقدمها الفلسفات عن المعرفة وطبيعتها وطرق اكتسابها ومصادرها...

وفي النهاية؛ يظل ارتباط هذه الأسس جميعها بالفلسفة التَّربويَّة –كما رأينا– أمرا طبيعيا، ولكنه يصبح ضروريا وملحا لا يجوز بأي حال من الأحوال إغفاله أو تجاهله إلا إذا أخذنا بعين الاعتبار ما يعرفه العالم الحديث من تطورات، وانفتاح عالمي، وتقارب بين الأمم، وظهور تجمعات اقتصادية وثقافية وإعلامية... تؤثر بشكل كبير على جميع المجتمعات.

وعليه؛ فإنّ تحديد هذه الأسس في ظل الفلسفة التَّربويَّة التي يتبناها المجتمع يُعين على تحديد الإطار الثّقافي، والتَّربوي، والتّعليمي، الذي ينبغي أن تسير فيه أهداف التَّربية ومخرجاتها، وأن تُبنى في ضوئه الخطط والاستراتيجيات والأساليب التي ترتبط بالمناهج التعليمية.

❁ خاتمة الفصل

تَوضَّح لنا من خلال مباحث هذا الفصل مفهوم المنهاج التعليمي، وماهية أسس المناهج التعليمية، وطبيعة العلاقة التي تربط بين كليهما، وقد أكدنا في كل مبحث من مباحث هذا الفصل على أنّ تخطيط المنهاج التعليمي لا يرتبط بهذه الأسس فحسب، ولكنه يرتبط أيضا بالتصورات والمبادئ التي تقدمها الفلسفة التَّربويَّة.

وبهذا، ننطلق الآن بعد أن بيّنّا مدى تأثير الاتجاهات الفلسفية على التَّربية عموما، وعلى أسس المناهج خصوصا، وبعد أن وضّحنا أساسيات المنهاج؛ ننطلق إلى الإجابة على سؤال:

كيف تنظر الاتجاهات الفلسفية المختلفة –والتي عرضنا جزءا منها في الفصل الثاني– إلى المنهاج التعليمي؟ وهل استطاعت أن تبلور أسس بنائه في ظل المبادئ والأسس التي تدعو إليها؟

الفصل الثَّالث:

التَّصوُّر الغربيُّ لمفهوم المنهاج التَّعليميّ وأسُسه

تمهيد:

إنّ مما يتميز به التاريخ الحديث للمجتمع الغربي هو الحركية التصاعدية التي يُعبَّر عنها عادة بـ ''التطور الطبيعي'' للمجتمع الغربي، وهو تطور انطلق من الحركة الإنسية ثم إلى الديموقراطية فحقوق الإنسان... ومن الاكتشافات العلمية والجغرافية إلى الثورة الصناعية والمعلوماتية والسيطرة العسكرية والهيمنة الاقتصادية على البر والبحر والفضاء... وفي هذا السياق يأتي التطور الذي عرفه ميدان التَّربية باعتباره ميدانا يؤثر في حركة الإنسان ويتأثر بها، وضمن هذه الحركة التصاعدية أبدع الغرب في ميدان التَّربية عموما وفي مجال المنهاج التعليمي كجزء منها خصوصا.

وإنّ تقديمنا لهذا الفصل "التصور الغربي لمفهوم المنهاج التعليمي وأسسه" عن الفصل الذي يليه "التصور الإسلامي لمفهوم المنهاج التعليمي وأسسه" ليس له بُعد أخلاقي أو عقدي، وإنما له بعد منهجي صرف، يُقصد منه الاطلاع على ما عند الآخر بغرض الاستئناس به ومحاولة الاستفادة منه أخذا بمبدأ "الحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أحق بها".

وإنّ ما قدمه الغرب في ميدان المناهج حري بالاهتمام، وعلى الرغم من اختلافنا الشديد معه في كثير من قضاياه؛ فإننا لن نسعى إلى الحكم على ما قُدِّم في هذا الميدان أو تقييمه؛ كما أننا لن نسعى في هذا الفصل إلى عرض كل التفاصيل والجزئيات التي ترتبط بموضوعاته، وإنما سنسعى –قدر الإمكان– إلى التعرف على

الجهود التي بذلها الغرب حتى استطاع أن ينتج منهاجا تربويا ينسجم وفلسفته التَّربويَّة التي يؤمن بها. فكيف عرَّف الغرب المنهاج التعليمي؟ وكيف بلور أسس بنائه في ظل مبادئه ومعتقداته؟

المبحث الأول: التصور الغربي لمفهوم المنهاج التعليمي.

بالرغم من تعدد التعريفات التي قدّمتها الفلسفات التَّربويَّة الغربية للمنهاج التعليمي، فإنه من السهل –خصوصا بعد الاطلاع على تاريخ تطور المنهاج– تصنيفها في مجموعتين كبيرتين: تعالج المجموعة الأولى مفهوم المنهج من وجهة نظر تقليدية قديمة، في حين تعالج المجموعة الثانية مفهوم المنهج التعليمي من وجهة نظر حديثة.

أولا: المعنى التقليدي للمنهاج التعليمي وتطبيقاته التَّربويَّة:

1. مفهوم المنهاج القديم:

ويُسمّى أيضا بالمنهاج التقليدي، وهو منهاج يركز على المواد الدراسية ومحتواها ومقرراتها، ويجعل منها المحور الأساسي للعملية التعليمية التعلمية، فكانت أهمّ سمة تَمَيَّز بها هي ضيق أفقه، واقتصاره على الجانب المعرفي دون باقي الجوانب الأخرى التي لا تقل أهمية عن المعرفة ودورِها في الحياة.

وعليه؛ فقد عُرّف المنهاج في ظل هذه النظرة بأنّه:

- "مجموعة **المعلومات والحقائق والمفاهيم** التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ... وقد كانت هذه المعلومات والحقائق والمفاهيم تُمثِّل المعرفة بجوانبها المختلفة، أي أنها كانت تتضمن معلومات علمية ورياضية ولغوية وجغرافية... إلخ"[1].

- "**المقررات الدراسية** التي تقابل الكلمة الإنجليزية **Syllabus** الموضوعة بشكل مواد دراسية يطلب من المتعلمين دراستها في مرحلة دراسية معينة"[2].

- "**المواد الدراسية** التي تتناول مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها المتعلمون في أي مجال من مجالات المعرفة على مدار السنوات الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة"[3].

- "مجموعة مرتبة من **المقررات الدراسية، أو موضوعات** متتابعة مطلوبة للتخرج أو للحصول على شهادة في فرع أساسي للدراسة "[4].

---

1 د. الوكيل، حلمي أحمد؛ د. المفتي، محمد أمين. **"أسس بناء المناهج وتنظيماتها"**،مرجع سابق، ص 6.

2 د. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ أ. هلالي، أحمد. **"المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"**، مرجع سابق، ص 36.

3 نفسه.

4 د. محمد، طاهر محمد الهادي . **"أسس المناهج المعاصرة"**، مرجع سابق، ص 24. نقلا من كتاب "المنهج: النظرية والتطبيق" لنبيه محمد حمود.

- "**المواد الدراسية** التي يدرسها الطالب بغية اجتياز امتحان نهاية العام الدراسي"[1].
- "**محتوى المقرر الدراسي** فيقال في هذا منهج التاريخ وهذا منهج الأحياء..."[2].
- "**مجموعة من المعارف والحقائق والمفاهيم**، التي تهدف المدرسة إكسابها للتلاميذ"[3]

ويرجع هذا المفهوم إلى الوقت "الذي كانت فيه أهداف التَّربية محددة بالجانب المعرفي، ووظيفةُ المدرسة [فيه] تنحصر في تقديم ألوان المعرفة... إلى المتعلمين والتأكيد على حشو أذهانهم بالمعلومات للإلمام بها"[4] والتمكن من اجتياز الامتحانات الدراسية النهائية.

وقد سادت هذه النظرة الضيقة للمنهاج، وسيطرت على أفكار التربويين بشكل عام، وعلى المهتمين منهم بالمناهج بشكل خاص لفترة طويلة من الزمن استمرت إلى

---

1 د. بطاينة، رزق فايز. **"المناهج التربوية: المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، التطوير"**، مرجع سابق، ص6.

2 د. عبد الهاشمي، عبد الرحمان؛ عطية، محسن علي. **"مقارنة المناهج التربوية في الوطن العربي والعالم"**، مرجع سابق، ص 95.

3 د. اللقاني، أحمد حسين؛ د. الجمل، علي أحمد. **"معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس"**، القاهرة- مصر: عالم الكتب، ط 3، 2003م-1424هـ، (حرف الميم: المفهوم القديم للمنهج Traditional Concept Of Curriculume)، ص 282.

4 د. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ أ. هلالي، أحمد. **"المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"**، مرجع سابق، ص 36، [بتصرف].

أوائل القرن العشرين، الذي عرف بدايات الانتقال من المفهوم التقليدي إلى المفهوم الحديث للمنهاج.

وترتّب على الأخذ بهذا المفهوم الضيق للمنهاج التعليمي تطبيقات تربوية واضحة أدّت إلى ظهور الكثير من النتائج المتصلة بالعملية التعليمية التعلّمية وأطرافها ومكوناتها نوجزها في الآتي:

2. التطبيقات التَّربويَّة للمفهوم القديم للمنهاج ونتائجها[1]:

❖ **الأهداف:**

يعمل المنهج المدرسي الضيق على إتقان المادة الدراسية، ويَعتبر ذلك هدفا أساسيا في حد ذاته؛ وهدفا أسمى يجب على المنهج والمعلم والمدير أن يركزوا عليه. وتبعا لذلك؛ أصبحت أهداف التَّربية تهتم بتنمية الجانب العقلي فقط، إن لم نقل بجانب واحد من العقل وهو الحفظ والتذكر، في غياب الاهتمام بباقي الجوانب العقلية الأخرى المتعلقة بالتفكير والتحليل والتركيب... فضلا عن الاهتمام بالتطبيقات الحياتية لتلك المعارف.

---

1 أنظر: بطاينة، رزق فايز. **"المناهج التربوية: المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، التطوير"**، محمد، طاهر محمد الهادي. **"أسس المناهج المعاصرة"**، عبد الهاشمي، عبد الرحمان؛ عطية، محسن علي. **"مقارنة المناهج التربوية في الوطن العربي والعالم"**، د. فرحان، إسحاق أحمد؛ د. مرعي، توفيق؛ بلقيس، أحمد. **"المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة"**، د. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ أ. هلالي، أحمد. **"المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"**، د. الوكيل، حلمي أحمد؛ د. المفتي، محمد أمين. **"أسس بناء المناهج وتنظيماتها"**، د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**.

❖ المحتوى:

أدى تركيز المنهاج القديم على المعارف والمعلومات إلى اعتبارها العنصر الأساسي –وربما الوحيد– الذي تقوم عليه العملية التَّربويَّة، وهو الأمر الذي انعكس سلبا على محتوى المنهاج من حيث اختياره وتنظيمه؛ حيث أصبح المحتوى يقتصر فقط على مواد دراسية يجب على المتعلم أن يتمكن منها مهما كثُرت ومهما صعُبت. وكانت تلك المواد تُفرض على المتعلمين جميعهم دون أي اعتبار لمدى ملاءمتها لحاجاتهم واستعداداتهم وميولهم.

وكانت تُقدَّم تلك المواد الدراسية في الغالب الأعمّ بصورة مفكّكة لا ترابط بينها، كما كانت تُقدَّم أيضا بشكل منفصل عن البيئة المادية والاجتماعية التي يعيش فيها المتعلم. فانصبّ الاهتمام حينها على التمكن من المواد الدراسية وحفظها بهدف استذكارها وقت الامتحانات، وهو الأمر الذي أصبح تحقيقه يُشكِّل غاية الغايات، بغض النظر عن فائدة تلك المواد وجدواها في الحياة.

وبهذا أصبحت للكتب المدرسية أو المقررات الدراسية أهمية كبرى تمثّلت في اتخاذها مصدرا وحيدا للمعرفة بالنسبة للمتعلِّم، ومنهجا وحيدا لا بديل عنه يجب على المعلِّم تطبيقه بشكل دقيق، ولا يجوز له مهما كانت الظروف أن يتصرف فيه لا بزيادة ولا بنقصان.

❖ المتعلم.

يتم التعامل مع المتعلمين وفقا للمفهوم القديم للمنهاج على أنهم متساوون في القدرات والاستعدادات، يمكنهم جميعا أن يصلوا إلى مستوى تحصيلي واحد. ودور المتعلِّم –وفق هذا المفهوم– ينحصر أولاً وأخيراً في تلقِّيه وحفظه لكل المعلومات والمعارف التي يقدّمها له المعلِّم، سواء فهمها أم لم يفهمها.

ولا يحق للمتعلم أن يستفهم أو يتساءل أو يطلب أي تعليل أثناء الفصل، إذ أنّ كثرة المواد الدراسية وتضخمها من جهة، وإلزامية حفظها وتذكرها أثناء الامتحان من جهة أخرى، تفرضان الإسراع من وثيرة العملية التعليمية حتى يُتمَكّن من إتمام المقرر وإنهاء تدريسه؛ حتى ولو أدى ذلك بالمتعلم إلى ترديد ما يحفظه ترديدا ببَّغائيا من غير فهم ولا استيعاب جيد.

❖ المعلم.

تُعتبر عملية توصيل المعلومات التي تشتمل عليها المقررات الدراسية إلى المتعلّمين في الوقت المحدد لها؛ وإجراء الامتحانات لقياس مدى نجاحهم في استظهارها ومدى أمانتهم في نقلها الوظيفةَ الرئيسية للمعلم، الذي كلما ارتفعت نسبة نجاح تلاميذه؛ وكلما تمكن عدد كبير منهم من الانتقال من مستواهم التعليمي إلى الذي يليه، كلما كان ذلك مؤشرا على نجاحه في أداء وظيفته.

وقد رسخ ذلك في ذهن المعلِّم أنّ إنهاء المنهج وتغطية جميع المقرر الدراسي في الوقت المخصص له؛ هو الهدف الأسمى الذي يجب عليه أن يحققه ولو دون فهم أو استيعاب التلاميذ لما يدرسونه. ومن أجل ذلك؛ اجتهد الكثير من المعلمين وتفنّنوا في محاولة تبسيط المقرر وإيصال مفرداته إلى المتعلمين، لا عن طريق الشرح والتحليل والتعليل... لكن عن طريق ضغط المادة العلمية وتلخصيها في نقاط أساسية على شكل رؤوس أقلام.

❖ طرائق التدريس:

إنّ منهجا هذه طبيعته وهذه أهدافه لا يمكنه أن يبحث إلا عن طرائق التدريس التي ستساعد المعلم على حشو ذهن التلاميذ بأكبر قدر من المعلومات في وقتها المحدد، لذلك؛ تمّ الاعتماد على طرائق تدريس تقوم على آلية التلقين من قبل المعلِّم، والتكرار والحفظ من قبل المتعلِّم.

❖ على مستوى التقويم:

يتخذ المنهج التقليدي من الامتحانات الوسيلة الوحيدة لقياس الحفظ والتذكر وكل ما يتعلق بهما. ومن الطبيعي أن يكون النجاح والحصول على معدل معين في تلك الامتحانات، خصوصا الامتحانات النهائية المعيارَ الوحيد الذي يسمح للتلاميذ أن ينتقلوا من مستوى دراسي لآخر، فلا يمكن أن يستمر في التعليم –حسب هذا

المفهوم– إلا مَن يستحقه من الطلبة الذين تمكنوا من حفظ المواد الدراسية ومحتوياتها المعرفية.

لقد أدت هذه التطبيقات التَّربويَّة المنبثقة عن النظرة التقليدية للمنهاج التعليمي إلى ظهور العديد من النتائج والآثار السلبية، شكّلتا معا أرضية خصبة لتقييم المنهاج الضيق وتسليط الضوء على سلبياته ونقاط الضعف فيه. ومن أهمها:

- إغفال المنهاج للتحديات والاحتياجات الحالية والمستقبلية للمتعلم والمجتمع، وافتقاره إلى أنشطة ومشاريع هادفة تصب في هذا المجال.
- عجزه عن تحقيق النمو الشامل للمتعلم، حيث أهمل الجوانب النفسية والجسمية... في سبيل تكريس مركزية الجانب المعرفي في العملية التعليمية.
- عدم اهتمامه بالأنشطة التعليمية التعلُّمية، ممّا جعَل المواد الدراسية تتميز بالجفاف، الأمر الذي زاد من صعوبتها، وعدم القدرة على فهمها واستيعابها من طرف المتعلم.
- تشكيله لمعرفة مشوهة ومفككة لدى المتعلم، بسبب عدم فهمه للعلاقات والترابطات الموجودة بين أجزاء المادة الواحدة، فضلا عن الترابط الحاصل بين مادة دراسية وغيرها من المواد الأخرى.

- تحديده لدور المتعلم في حفظ المادة الدراسية والقدرة على استرجاعها عند الامتحان، وهو دور سلبي يعني أنّ الاتصال يكون أو ينبغي أن يكون في اتجاه واحد.

- إغفاله حالةَ الفروق الفردية بين المتعلمين، واعتبار عقولهم مخازن للمعلومات وجب ملؤها مهما كانت الظروف.

- عدم إتاحته لفرص التعلم الذاتي في وجه المتعلمين، ولفرص أخرى تمكنهم من المشاركة الفعلية في الأنشطة التعليمية التعلّمية، ممّا أدى إلى قتل روح المبادرة والإبداع والابتكار لديهم.

- اعتقاد المدرسين واقتناعهم أنّ عملهم يقتصر فقط على توصيل المعلومات، ممّا انعكس سلبا على طرائق تدريسهم التي أصبحت في مُجملها آلية تعتمد على التلقين أو التحفيظ أو التكرار...

- إهمال المعلم والمَدرسة وكل الأطراف المعنيّة بالشأن التربوي لقضية التوجيه والإرشاد.

- عزوف كثير من المتعلمين عن البحث والاطلاع والاعتماد على النفس، بسبب اعتمادهم على الكتاب المدرسي واعتباره مصدرا وحيدا للمعرفة واعتمادهم على الملخصات والشروحات المبسطة التي يقدمها لهم المعلِّم...

أمّا عن النتيجة النهائية التي تمخَّضت عن كل ذلك؛ فكانت أن "غَلَبَت الحياةُ المدرسيةُ الجافةُ المقيتةُ على أذهان المتعلّمين، ممّا أسهم في كُره وإحجام بعض المتعلّمين عن الدراسة وسوء علاقاتهم مع معلّميهم، وكذلك حدوث عمليَتيْ التعليم والتعلّم بصورة ضعيفة لبعض المتعلّمين بما لا يتناسب مع الجهد والوقت والنفقات الباهظة التي تهدرها الدول على العملية التعليمية والتعلّمية، لتُركز التعلّم على حفظ مجموعة من المعارف والمعلومات بهدف النجاح في الاختبارات المدرسية واجتياز الصف الدراسي ثم سرعان ما تنطفئ وتُنسى بعد الاجتياز"[1].

ثانيا: نحو مفهوم أوسع للمنهاج التعليمي:

تعرّض المنهاج القديم إلى كثير من النقد من أصحاب المدرسة التجديدية في المناهج، ممّا أسهم إلى جانب بعض العوامل والنظريات والأفكار الأخرى في ظهور العديد من التعريفات الجديدة للمنهاج التعليمي أدخلته في مجال يُعتبر أكثر اتّساعا وشمولا، ويمكن –حسب استقراء الباحث[2]– تصنيف العوامل التي ساعدت على هذا التحوُّل إلى عاملين اثنين، تَرجع إليهما وتنتظم تحتهما باقي العوامل الجزئية الأخرى، وهما:

---

1 د. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ أ. هلالي، أحمد. **"المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"**، مرجع سابق، ص 38.

2 بعد استقراء الباحث لأهم العوامل التي أسهمت في تجاوز المفهوم القديم للمنهاج وتبني آخر حديث، وجد أنه بالإمكان ردّها جميعا إلى صنفين أساسيين هما: **أولا** نتائج الدراسات والأبحاث العلمية والأكاديمية عامة والتربوية والنفسية خاصة، **ثانيا** التغييرات التي طرأت على العوامل المؤثرة في المنهاج.

❖ نتائج الدراسات والأبحاث العلمية والأكاديمية:

خصوصا ما ارتبط منها بالتَّربية وعلم الاجتماع وعلم النفس، حيث كشفَت هذه الأخيرة عن ذلك القصور الجوهري في المنهاج القديم عن طريق البحث والدراسة في مجال التعلّم، وكيفية حدوثه، وخصائص المتعلّمين، وفعاليّة طرائق التعليم... والتي جاءت نتائجها مؤكّدة على أنّ "الشخصية هي وحدة متكاملة ذات جوانب متعددة، وتنمية الشخصية يتطلّب بدوره تنميةَ هذه الجوانب، وبالتالي فإنّ التركيز على جانب وإهمال الجوانب الأخرى لا يؤدي إلى تحقيق الهدف المنشود، وقد نتج عن ذلك اهتمام التَّربية بنمو الطفل الشامل، أي الاهتمام بكافة الجوانب وليس بالجانب المعرفي فقط كما هو الحال في المنهج بمفهومه التقليدي"[1].

وقد أدّى كل ذلك إلى التركيز على المتعلّم، وجعله محور عملية التعليم والتعلّم "التي لا تحدث إلا بالنمو في معارفه ومهاراته وقيمه واتجاهاته واهتماماته"[2]، ممّا فرض على المتخصصين إعادة تصميم المنهاج بطريقة تتناسب مع قدرات وميول وحاجات واهتمامات المتعلّم.

كما أدى ذلك أيضا إلى إعادة النظر في طرائق التدريس التي كان يفرضها المنهاج القديم، والتي طغت عليها الطريقة اللفظية والإلقائية التي جعلت دور المتعلّم سلبيّا

---

1 د. الوكيل، حلمي أحمد؛ د. المفتي، محمد أمين. **"أسس بناء المناهج وتنظيماتها"**، مرجع سابق، ص 17.

2 د. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ أ. هلالي، أحمد. **"المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"**، مرجع سابق، ص 39.

يقوم على التلقي والحفظ والتكرار، بدلا من إتاحة الفرصة له للقيام بأنشطة مختلفة كالأنشطة العقلية والاجتماعية والرياضية والدينية...

❖ التغيرات التي طرأت على العوامل المؤثرة في المنهاج:

ومن أهمّها التغيُّرات الحادّة التي عاشها العالم على مستوى الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي الهائل، وما صاحبهما من تغير كبير في المفاهيم، والفلسفة، والثقافة الاجتماعية، والقيم السائدة، وأنماط التفكير وغيرها...

وكان للتّغيرات التي حدثت على مستوى النظريات الاجتماعية والتَّربويَّة بفعل ما فرضته ظاهرة العولمة –على وجه الخصوص– من استحقاقات في أبعادها المختلفة؛ دورٌ كبير في تغيير أهدافِ التَّربية التي أصبحت تركز على الأهداف الإنسانية والتَّربويَّة والدولية والتسامح الديني والطائفي... أمّا عن وظائف المؤسسات والمناهج التعليمية، فقد أخذت على عاتقها مسئولية تزويد المتعلّمين بمعرفة فاعلة ذات ارتباط بواقع المجتمع وحاجاته، معرفةٌ تُمكّنهم من التكيُّف والتعايش مع مجتمعهم والمجتمعات الأخرى.

هذا، ولم تسلم الفلسفات الاجتماعية التي تُعتبر أكثر شيء تجدُّرا وترسخا في المجتمعات من حملة التغيير هذه، فقد أصبحت تلك الفلسفات تراعي ظروف المجتمعات وحاجاتها بعدما كان الوضع على خلاف ذلك تماما، فظهرت على سبيل المثال الديمقراطية، التي أرغمت المناهج التعليمية على الأخذ بمبادئها، ونادت

بضرورة توفير فرص التعلم المتنوعة لجميع المتعلمين، وضمان استمراريتها وتنمية مهارات الحوار والنقاش وتعزيزهما...

كما أثّر ظهور الصناعة وتقدّمها على اهتمامات التربويين، فأصبح الكثير منهم يركز على التَّربية المهنية، ويحاول جاهدا ربط المنهاج التعليمي بسوق الشغل وحاجياته، فانعكس ذلك على تصميمات المنهاج الذي أصبحت أنشطته المتنوعة والمختلفة تراعي مبدأ التأهيل والتهييء المهني المرتبط بمتطلبات سوق الشغل.

وهكذا نجد أن العوامل السابقة قد أدّت إلى ظهور أفكار جديدة تتلخص فيما يلي:

1) الاهتمام بنمو المتعلّم نموا شاملا.

2) الاهتمام بتنوع الأنشطة التعليمية التعلّمية وتعدّدها لتحقق أهداف المنهاج المتنوعة.

3) العمل على إيجابية المتعلّم في العملية التَّربويَّة من خلال اعتباره طرفا مشاركا فيها.

ويمكن اعتبار هذه الأفكار النواة الأولى التي بُني عليها المنهاج بمفهومه الحديث، وصيغت من خلال مراعاتها لتعريفات الحديثة للمنهاج التعليمي.

ثالثا: المعنى الحديث للمنهاج التعليمي وتطبيقاته التَّربويَّة:

يتبيّن من خلال ما سبق؛ أنّ السير نحو مفهوم حديث للمنهاج لم يأت من فراغ، بل هو سير أسهمت فيه عوامل كثيرة ومتداخلة، كما أنّه سير فرضته الحالة المتردية التي وصل إليها واقع التَّربية في ظل المفهوم القديم للمنهاج، الأمر الذي دفع كثيرا من المتخصصين إلى استثارة عقولهم وقدراتهم من أجل تجاوز تلك الأوضاع، فنجدهم في ظل انتقادهم وبحثهم ودراستهم... أغنوا مسار الحديث عن تجديد مفهوم المنهاج، وأسهموا في تجاوز كثير من سلبياته ونقائصه من خلال تأكيدهم على المبادئ الأساسية التي يجب أن يقوم عليها المفهوم الحديث للمنهاج.

1. المبادئ التي بُني عليها المفهوم الحديث للمنهاج[1]:

بُني المفهوم الحديث للمنهاج على جملة من المبادئ والأسس التي وُضعت من أجل تجاوز وتخطي الصعوبات التي جاء بها المفهوم القديم، ونذكر منها:

- المنهاج ليس مقررات دراسية فقط، بل هو جميع الخبرات والأنشطة التي يمر بها المتعلمون تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها.

---

1 أنظر: بطاينة، رزق فايز. **"المناهج التربوية: المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، التطوير"**، محمد، طاهر محمد الهادي. **"أسس المناهج المعاصرة"**، عبد الهاشمي، عبد الرحمان؛ عطية، محسن علي. **"مقارنة المناهج التربوية في الوطن العربي والعالم"**، د. فرحان، إسحاق أحمد؛ د. مرعي، توفيق؛ بلقيس، أحمد. **"المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة"**، د. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ أ. هلالي، أحمد. **"المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"**، د. الوكيل، حلمي أحمد؛ د. المفتي، محمد أمين. **"أسس بناء المناهج وتنظيماتها"**، د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**.

- القيمة الحقيقة للمعلومات والمهارات التي يكتسبها المتعلم تكمن في مدى استخدامه لها، وإفادته منها في المواقف الحياتية المختلفة.
- التعلم الجيد هو الذي يقوم على إشراك المتعلم في العملية التعلّمية بشكل فاعل وإيجابي لتنمية قدراته المختلفة.
- من الضروري أن تكون الأنشطة التعليمية التعلّمية محققة للنمو الشامل للطفل؛ بحيث تكون متنوعة ومختلفة تناسب الأوضاع التعليمية التعلّمية المختلفة.
- على المنهاج أن يستجيب لحاجات المتعلمين ويوافق ميولهم وقدراتهم، ويأخذ بعين الاعتبار فروقهم الفردية.
- على المنهاج أن يلبّي حاجات المجتمع واتجاهاته في الحاضر والمستقبل، ويواكب مستجدات العصر.
- كما عليه أن يستفيد بشكل مستمر من النتائج التي تقدمها البحوث والدراسات في المجالات المتعلقة بما هو تربوي ونفسي واجتماعي، ومن التطور العلمي والتكنولوجي.
- وعلى المنهاج أيضا أن يعمل على توفير الخبرات المربّية، والأنشطة الهادفة، والاستمرارية، والتكامل، والشمول، والتطور المستمر.

وبالرغم من كل ما حظيت به هذه المبادئ من شبه اتفاق بين التربويين عامة، والمتخصصين منهم في المناهج خاصة، فإنّ التعريفات التي تولّدت عنها لم تكن على

ذلك القدر الكبير من الاتفاق والتشابه، ليظل الاختلاف والتنوع والتعدد سمة ملازمة لتعريف المنهاج سواء في ظل المفهوم القديم أو الحديث.

2. مفهوم المنهاج الحديث:

ويُطلق عليه أيضا المنهاج الواسع أو الشامل، وإذا كان الباحث لم يقف طويلا مع مفهوم المنهاج التقليدي، إيمانا منه بأنّ ما يُنتظر من هذا البحث هو أهمّ من ذلك، فإنّه على ما يبدو سيُكرّر ذلك المرور السريع أو بالأحرى المرور الأسرع على المفهوم الحديث للمنهاج، وذلك على اعتبار أنّ البحث الحالي لا يسعى من خلال هذه السطور إلى عرض كلّ التعريفات التي قدّمها المتخصّصون، بقدر ما يسعى إلى تمهيد أرضية مناسبة لِما سيأتي من حديث عن التصور الإسلامي للمنهاج التعليمي وأسس بنائه.

وعليه، فإنّ ما سيُعرض من تعريفات مستحدثة للمنهاج التعليمي لا تعدو أن تكون عيّنة اخترناها بعناية لتمثل أهم التوجهات الحديثة في تعريف المنهاج التعليمي، ونعرضها تباعا كالآتي:

- "هو **مجموع الخبرات التَّربويَّة** التي تهيئها المدرسة للتلاميذ داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل أي النمو في جميع الجوانب (العقلية، الثقافية، الدينية، الاجتماعية، الجسمية، النفسية، الفنية) نموا

يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويعمل على تحقيق الأهداف التَّربويَّة المنشودة"[1].

- "**خطة تربوية** لتقديم مجموعة من الفرص التعليمية لتحقيق غايات عريضة ومحددة ذات علاقة، لمجموعة محددة ومعروفة من الأفراد بمركز تعليمي محدد"[2].
- "**المرامي** العريضة التي من المتوقع تحقيقها"[3].
- "**مخطط تربوي** يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعلمية وتدريس وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه، ومطبَّقة في مواقف تعلمية تعليمية داخل المدرسة وخارجها تحت إشراف منها، بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلّم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم"[4].
- "**كل الخبرات المخططة** التي يمارسها الطالب تحت إشراف المدرسة"[5].

---

1 د. الوكيل، حلمي أحمد؛ د. المفتي، محمد أمين. **"أسس بناء المناهج وتنظيماتها"**، مرجع سابق، ص 6.

2 د. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم ؛ أ. هلالي، أحمد. **"المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"**، مرجع سابق، ص 41.

3 نفسه.

4 د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، مرجع سابق، ص 62.

5 د. فرحان، إسحاق أحمد؛ د. مرعي، توفيق؛ بلقيس، أحمد. **"المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة"**، مرجع سابق، ص 18.

- "**جملة من الأفعال التي نخطّطها** لاستثارة التعلّم، فهو يشمل تجديد أهداف التعليم ومضامينه وطرقه وأساليب تقويم مواده الدراسية..."[1].

- "**مجموعة متنوعة من الخبرات، التي يتمّ تشكيلها،** والتي يتم إتاحة الفرص للمتعلّم للمرور بها، وهذا يتضمن عمليات التدريس، التي تظهر نتائجها فيما يتعلّمه التلاميذ. وقد يكون هذا من خلال المدرسة ومؤسسات اجتماعية أخرى، تحمل مسئولية التَّربية، ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق والتأثير"[2].

- "**عبارة عن مقاصد للتكوين،** تتشكل من: -حديد الجمهور المقصود؛ -الغايات؛ -الأهداف؛ -المحتويات؛ -وصف نظام التقييم؛ -الآثار المتوقعة بخصوص تعديل مواقف الأفراد المقصودين بالتكوين"[3].

وبذلك نجد أن التعريفات السابقة لمفهوم المنهاج الحديث تسير في ثلاث اتجاهات رئيسية هي:

---

1 د. أوزي، أحمد. **"المعجم الموسوعي لعلوم التربية"**، مرجع سابق، (حرف م، كلمة: منهج Méthode) ص 246.

2 د. اللقاني، أحمد حسين؛ د. الجمل، علي أحمد. **"معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس"**، مرجع سابق، (حرف الميم: المنهج Curriculume)، ص 282.

3 أ. غريب، عبد الكريم. **"المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية"**، الدار البيضاء-المغرب: مطبعة النجاح الجديدة، 2006م، (حرف م، كلمة: منهج، منهاج Méthode)، ج1، ص 234.

1) **تعريف المنهاج بمجموع الخبرات التَّربويَّة**: "ويُعتبر هذا التعريف من أكثر تعريفات المنهج المدرسي شيوعا بين المربّين ولمدة طويلة نسبيا من الزمن. فلقد تم التركيز عليه منذ العقود الأولى من القرن 20م، ومازال العديد من المربّين المعاصرين يدافعون عنه بقوّة من وقت لآخر، رغم ظهور بعض جوانب الضعف فيه"[1].

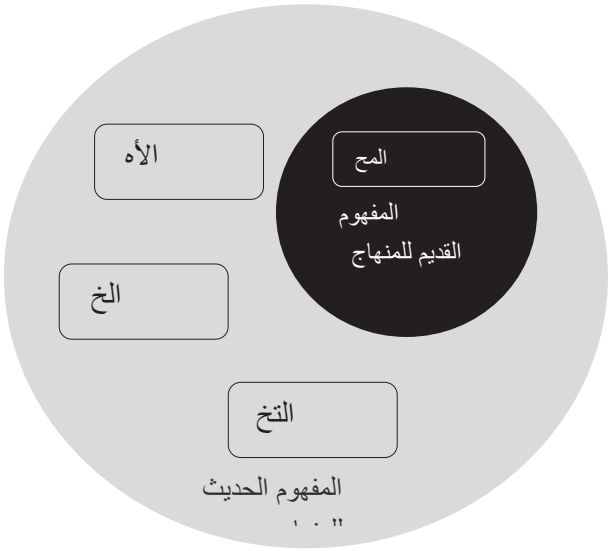
2) **تعريف المنهاج بالمخطط أو التخطيط التربوي:** وجاء نتيجة التطرّق لمشكلة التمييز أو التفريق بين مفهوم المنهاج التعليمي من جهة، ومفهوم العملية التعليمية التعلّمية من جهة ثانية.

3) **تعريف المنهاج بالمرامي أو الغايات النهائية أو مقاصد التكوين:** وينظر هذا التعريف إلى المنهاج على أنّه جميع النواتج التعليمية التي تعتبر المدرسة مسؤولة عنها، ويؤكّد أنصار هذا الاتجاه أنه ليس من الصعب التمييز بين النتاجات التعليمية والوسائل المؤدّية لها، بل ويعتبرون أنّ هذا التمييز يساعد المعلم كثيرا في إعداد دروسه، مما يعين على تحقيق الأهداف والغايات التي يسعى إليها المنهاج.

وبهذا تكون قد اتضحت وبشكل جلي أسباب تسمية المنهاج القديم بالمنهاج الضيق والمنهاج الحديث بالمنهاج الواسع أو الشامل، وهو ما يعبر عنه الشكل التالي:

---

1 د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، مرجع سابق، ص 62.



الشكل [4] يبين الفرق بين المفهوم القديم والمفهوم الحديث للمنهاج

وأخيراً؛ بيّنت الإشارات الموجزة السابقة التي وضحت لنا المفهوم الحديث للمنهاج التعليمي ومبادئه وعوامل ظهوره، كيف أنّ المنهاج الحديث أصبح يرتكز على المتعلّم ليجعله محور عمليَتيْ التعليم والتعلّم المدرسي وقُطب رحاها. مما نتج عنه –بالضرورة– تطبيقات تربوية مختلفة عن سابقتها في ظل المنهج القديم.

3. التطبيقات التَّربويَّة للمفهوم الحديث للمنهاج ومميّزاته:

قد يكون من غير المناسب –منهجيا– أن يُفرِد الباحث جزءا من هذا المحور للحديث عن التطبيقات التَّربويَّة للمنهاج الحديث لينتقل بعده إلى ذكر مميّزاته، ذلك أنّ الكثير من التطبيقات التي نتجت عن المفهوم الحديث للمنهاج هي في حدّ ذاتها

مميّزات ومِيزات أضيفت إلى حسناته ونقاط قوته، وحتى نُبعد البحث عن مثل هذا النوع من التكرار رأيت أن أعرض هذا الموضوع من خلال موازنة أقيمها بين المفهوم التقليدي والمفهوم الحديث للمنهاج، والتي من شأنها أن تبرز أهمّ تلك التطبيقات وتلك المميّزات بشكل مناسب.

جدول [1] يوضّح أهم تطبيقات ومميّزات المنهج الحديث من خلال المقارنة بين المنهاج القديم والحديث في أبعادهما المختلفة:

المجال	المنهاج القديم	المنهاج الحديث[1]
المحتوى	-يركّز على الجانب المعرفي المنظّم على شكل مواد دراسية على حساب الجوانب الأخرى.	-يهتمّ ويركّز على المتعلّم وبكافة جوانب نموه دون إهمال للمادة الدراسية.
	-يجعل إتقان المادة الدراسية وحفظها غاية في ذاتها دون الاهتمام بالفوائد الحياتية لها.	-يركّز على إتقان طريقة الحصول على المعرفة ومهارات استخدامها في المواقف الحياتية المختلفة.
	-يعاني من كثرة المواد الدراسية وتضخم مقرّراتها مع اعتماد الكتاب المدرسي المصدر الوحيد للمعلومة.	-يعالج ازدحام المواد بإعادة تنظيم المنهج وليس بإضافة مواد جديدة له، ويقوم على تنوع مصادر المعلومات لتشمل التكنولوجيا والمكتبة والكتاب...

1 أنظر: بطاينة، رزق فايز. **"المناهج التربوية: المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، التطوير"**، د. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ أ. هلالي، أحمد. **"المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"**.

المجال	المنهاج القديم	المنهاج الحديث[1]
	-يوضع المحتوى في ظل ما يعتقده الكبار أو المتخصصون أنه صالح للمتعلّم.	-يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة فيه والمتأثرة به.
	-يفصل فيم بين المواد الدراسية نفسها، وبينها وبين واقع المتعلّم وبيئته.	-يركز على التكامل والاندماج بين مختلف المواد والمعارف، وبينها وبين واقع وبيئة المتعلّم.
المتعلم	-غير مشارك في العملية التَّربويَّة ودوره سلبي يقوم على التلقي والحفظ والتكرار.	-إيجابي ومشارك في العملية التعليمية التعلّمية عن طريق الأنشطة المتنوعة التي يتضمنها المنهاج.
	-يقتل روح الإبداع والمبادرة لدى المتعلّم نظرا لاعتماده على الكتاب المدرسي فقط، وعلى ما يقدمه له المعلم من ملخصات...	-يحث المتعلّم على البحث في المصادر المتنوعة، كما يزرع فيه روح العمل الجماعي وروح المسؤولية والمبادرة.
	-لا يحقق النمو الشامل للمتعلم نظرا لاهتمامه بالجانب المعرفي فقط.	-يهتم بالنمو الشامل للمتعلّم عن طريق الأنشطة المتنوعة والمختلفة...
	-لا يراعي الفروق الفردية.	-يراعي الفروق الفردية للمتعلمين، كما يراعي ميولاتهم وقدراتهم وحاجاتهم.
المعلم	-ينحصر دوره في نقل المعرفة إلى المتعلمين.	-المدرس مرشد وموجه ومربّ للمتعلمين.

المجال	المنهاج القديم	المنهاج الحديث[1]
	-يعتمد على طرائق تدريس محدودة تقوم على التلقين والإلقاء.	-ينوع من طرائق التدريس ويوفر الظروف الملائمة لاستخدامها..
	-يهتم بإنهاء المقرر وإجراء الامتحانات في وقتها أكثر من اهتمامه بالمتعلمين، وتعتبر نسبة نجاحهم مؤشرا على نجاح المعلّم.	-يركز على نمو المتعلّم، وعلى مدى استيعابه وقابليته للإفادة مما تعلم في مواقف الحياة، ونجاح المعلّم يرتبط بمدى تحقيق أهداف المنهاج
الأهداف	-يهتم بجزء من الجانب العقلي المرتبط بالحفظ والاستذكار.	-تشمل أهدافه كل الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية.
التقويم	-يعتمد على الامتحانات التي تبين مدى حفظ المتعلم للمادة الدراسية وقدرته على استرجاعها.	-يعتمد على وسائل تقويمية متنوعة لقياس جميع جوانب المتعلم.
	-يعتبر النجاح في الامتحانات النهائية الطريقة الوحيدة للانتقال من مستوى تعليمي لأخر.	-يعتبر تحقيق الأهداف ومدى تَقدّم المتعلّم نحوها أهمّ المعايير في الانتقال من مستوى تعليمي لآخر.

خلاصة وتعقيب

اتضح من خلال هذا المبحث أنّ تعريفات المنهاج التعليمي في ظل التصور الغربي تقع في مجموعتين كبيرتين؛ **أولاهما** مجموعة تقليدية قديمة تُعرف المنهاج بأنّه

مجموعة المواد الدراسية ومقرراتها، **وثانيهما** مجموعة حديثة تُعرفه بأنّه مجموع الخبرات التعلمية، أو أنّه المرامي والغايات، أو أنّه الخطط التَّربويَّة...

ومن الطبيعي أن نتساءل الآن عن الأسباب التي دفعت الباحث إلى اعتبار هذه التعاريف غربية، على الرغم من كونها تُدرج في باقي الكتب المتخصصة في هذا الميدان تحت عناوين من قبيل: المفهوم التربوي الأكاديمي للمنهاج، المفهوم القديم والمفهوم الحديث للمنهاج...

ويمكننا أن نجيب عن هذا التساؤل بطرح سؤال آخر مفاده: كيف أثّرت الاتجاهات الفلسفية الغربية –التي أشرنا إليها في الفصل الثاني من هذا البحث– على مفهوم المنهاج التعليمي؟ وستكون الإجابة حينها:

إذا كانت الفلسفات التقليدية (كالمثالية والواقعية) تؤكد على العناصر المنهجية العقلية القائمة على المعرفة والحقيقة والحس... فمن الطبيعي جدا أن تجعل مناهجها التعليمية من اختيار المادة الدراسية وتنظيمها أولوية الأولويات، أي يصبح المنهاج التعليمي حينها عبارة عن مواد دراسية ينبغي تقديمها للمتعلم.

وإذا كانت الفلسفات الحديثة (كالبراجماتية والوضعية المنطقية) لا تنظر إلى المنهاج كقائمة من المواد الدراسية والموضوعات المعرفية؛ وإنما مجموعة من المهارات والفنون اليدوية العملية، وحل للمشكلات الإنسانية التي يجب تقديمها للمتعلم بطريقة تناسب ميوله وحاجاته واتجاهاته... فمن الطبيعي جدا أن يقوم منهجها على الخبرات التعلّمية التي ستشمل كل تلك المهارات والفنون... وعلى ما سيتمكن

المتعلم من فعله أو تعلّمه بعد أن يمر بجميع الخبرات. أي سيصبح المنهاج التعليمي ليس فقط موادا دراسية ولكن مجموعة من الأهداف والخبرات والأنشطة والمعارف...

وبهذا، يتضح لنا كيف تمخض عن الفلسفات التقليدية المفهومَ التقليدي الضيق للمنهاج التعليمي، وعن الفلسفات الحديثة التقدمية المفهومَ الحديث والواسع للمنهاج التعليمي، وبالتالي يتضح لنا أيضا لماذا جعلنا من مفهومي المنهاج القديم والحديث مفهومين غربيين.

واتضحت لنا من خلال هذا المبحث أيضا الأثار السلبية للمنهاج القديم ونقائصه ونقاط الضعف فيه، في مقابل الأثار الإيجابية التي رافقت المفهوم الحديث للمنهاج التعليمي وتطبيقاته التَّربويَّة. ولا أقصد بهذا أنّ المفهوم الحديث للمنهاج هو مفهوم كامل تمكن من تجاوز كل المعيقات والصعوبات التي يعرفها المجال التربوي، بل إنه يحمل أيضا في طياته كثيرا من الثغرات والنواقص والجوانب السلبية التي تجعل من الركون إليه والاكتفاء به دون محاولة المُضيّ به قدما نحو آفاق جديدة مغامرةً كبيرة غير مضمونة العواقب.

ومن المؤسف جدّاً أن نرى المفهوم القديم للمنهاج لا يزال معمولا به في نطاق واسع على ساحة الدول النامية عامة، وعلى ساحة الدول العربية خاصة. وبالرغم من تعالي الصيحات الناقدة لهذا الوضع، والمنادية بتطوير المناهج في العالم العربي بما يتناسب ومتطلبات العصر، نجد أنّ الاستجابة لتلك الصيحات تبلغ في أقصى

حالات نجاحها إلى الأخْذِ بالاتّجاه التوفيقي في تطوير المناهج التعليمية، وهو الاتجاه الذي يدعو إلى الإفادة من المفهوم الحديث للمنهاج عن طريق الاهتمام بالأنشطة المتنوعة والفاعليات الداخلية والخارجية... مع التركيز على المادة الدراسية التي تخدم الإنسان وتدعم التغيرات الاجتماعية...

المبحث الثاني: التصور الغربي لأسس المنهاج التعليمي

إذا كان الغرب قد استطاع أن يُبلور مفهوما للمنهاج التعليمي يتماشى ويتوافق إلى حد كبير مع تصوراته ومبادئه، فإنه سيظل عاجزا –إذا اكتفى بهذا المفهوم– عن تصميم منهاج تعليمي يتميز بنفس الصفة، أي منهاج تعليمي يوافق فلسفته وتصوراتها. لذلك؛ فإن تحديد الأسس التي سيقوم عليها المنهاج التعليمي وفق المبادئ والمعتقدات التي توجه التَّربية في مجتمع ما؛ يعد أمرا مصيريا، لأنّ نجاح المنهاج وفشله يقوم بالأساس على ذلك. وسنحاول في هذا المبحث أن نجيب عن سؤال: إلى أي حد استطاع الغرب أن يُبلور ويحدد أسس بناء مناهجه في ظل المبادئ والمعتقدات التي يؤمن بها؟

أولا: الأسس الفلسفية

مرّ القول إنّ المنهاج التعليمي لابد أن يقوم على مجموعة من الأسس، منها الأسس الفلسفية، والتي عرّفناها "بأنها مجموعة المبادئ والأهداف والمعتقدات التي يؤمن بها المجتمع في صورة مذهب فكري أو سياسي محدد يتميز عن غيره من المذاهب الفكرية أو السياسة يوجه نشاط كل فرد فيه ويمده بالقيم التي ينبغي أن يتخذها مرشدا لسلوكه في الحياة"[1].

وقد تعرفنا في الفصل الثاني على بعض تلك المذاهب الفكرية والاتجاهات الفلسفية، وبيّنا آثارها التَّربويَّة من خلال التطبيقات التَّربويَّة التي نتجت عنها، وها

---

1 د. بطاينة، رزق فايز. **"المناهج التربوية: المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، التطوير"**، مرجع سابق، ص 89.

نحن نعود إلى تلك الاتجاهات، لكننا سنقتصر على الغربية منها فقط لنبين علاقتها بالمنهاج التعليمي.

1. الفلسفات التقليدية وتأثيرها على المنهاج التعليمي:

أ. الفلسفة المثالية:

أشرنا سابقا إلى إنّ الفلسفة المثالية تولي أهمية بالغة للمعرفة خصوصا التراثية منها، وتعمل بشكل مستمر على نقلها ونقل قيمها الاجتماعية من جيل إلى جيل، وأنها تهتم كثيرا بتدريب العقل وتزويده بالمعارف التي تراها ثابتة ومطلقة وكاملة وغير قابلة للتطور، يُدرِّب الإنسان من خلالها عقله فتسمو روحه، وبالتالي يعلو قدره.

❖ **المنهج المدرسي المثالي:**

يعتقد بعض الفلاسفة المثاليين انطلاقا من اهتمامهم بتدريب العقل وتنمية ملكاته "أنّ العقل البشري يتكون من ملكات فطرية ثابتة، وأنّ وظيفة التَّربية تكمن في تدريب هذه الملكات كل حده باستغلال عناصر البيئة. ويتكون المنهج الدراسي وفق هذه النظرة من مواد منفصلة [كالدين والرياضيات والفلسفة...] حيث حُددت مواد معينة لتدريب كل ملكة من هذه الملكات كالتذكر، الملاحظة، الاستدلال، التقويم، التخيل"[1]، كما اشتمل المنهج أيضا "على مواد العلوم الإنسانية لأنها تساعد

[1] د. أحمد، نازلي صالح؛ د.يسن، سعد. **"المدخل في التربية"**، القاهرة-مصر: مكتبة الأنجلو المصرية، 1982م، ص11.

1 نفسه ص29.

على صقل قيم الطالب وتنمية روحه وتهذيب أخلاقه، بينما تحظى العلوم الطبيعية بدرجة أقل أهمية إذ لا صلة لها بالإنسان وروحه، ويغلب على المنهج الدراسي في الفلسفة المثالية الثبات وعدم التطور."[1]

وإضافة إلى تركيز المنهج المثالي على العلوم الإنسانية بشكل عام لأنها تتصل بالإنسان، فإنه يركز أيضا على مادتي التاريخ والأدب، وعلى عرض ما بينهما من قيم روحية ومُثل فاضلة بصورة حية. فالتاريخ يقدم للطالب صورا من حياة العظماء الذين يمثلون المُثل السامية العليا، والتي يجب على الطالب الاقتداء بها، ومادة الأدب تقوم بدور محوري في تمجيد الخير ومحاربة الشر، فالأدب إلى جانب التاريخ يدعم القيم النبيلة لكن بأسلوب مختلف.

وتدعو الفلسفة المثالية "إلى تنظيم المنهج الدراسي تنظيما كاملا بهدف استيعاب خبرة الجنس البشري كله وتقديمه للطالب [...] وتشمل خبرة الجنس البشري جانبين: جانب يتعلق بالبيئة المادية، والآخر يتعلق بحياة البشرية. وهذان الجانبان يشكلان المنهج الدراسي، الأول وهو العلوم التي تدرس البيئة المادية، والآخر وهو الإنسانيات والتي تدرس حياة البشرية."[2]

وهكذا عكس المنهج المدرسي المثالي أسس ومبادئ الفلسفة المثالية، فجاء شاملا للمواد الدراسية والمعرفية التي تُعتبر –من وجهة نظر المثاليين– أساسية، لأنها

---

1 د. نزال، شكري حامد، **"الوجيز في التربية والعملية التعليمية"**، عمان-الأردن: دار البشير، 1995م، ص41.

2 د. القضاة، خالد؛ **"المدخل إلى التربية والتعليم"**، مصدر سابق، ص 157.

تساعد الفرد على النمو العقلي والخُلقي، كما جاء شاملا للعلوم والآداب والدراسات الإنسانية لما لها من أثر بالغ على معرفة الإنسان وعلى فهمه للبيئة المحيطة به، وبذلك يكون المنهج خادما ومسهما في تحقيق الأهداف التَّربويَّة المثالية بل وداعيا لها.

❖ مثال تربوي على الفلسفة المثالية:

"تتوجه المدارس الثانوية الدينية الخاصة كالمدارس البروتستانتية نحو المثالية، عن طريق مطالبها التي تركز على المستويات العالية من الإنجاز العقلي. كما أنها مشهورة بالإعداد الجيد والمتميز للطلاب من أجل التحاقهم بالجامعة، وذلك عن طريق ممارسة الشعائر الدينية يوميا ودراسة الكتاب المقدس.

وتتم المحافظة على النظام في هذه المدرسة عن طريق استخدام الحراسة المسلحة والتي تُستبدل كل ساعة تقريبا، كما يُستخدم فيها الطرد المؤقت أو الفصل النهائي منها كأساليب عقاب من أجل الحصول على نظام رفيع المستوى. وفي الوقت نفسه؛ تفتخر المدرسة بخرّيجيها الذين يلتحقون بالمهن المختلفة داخل البلاد وخارجها، من أجل نشر الوعي الديني وخدمته دائما"[1].

ب. الفلسفة الواقعية:

تقوم هذه الفلسفة بالأساس على دراسة الواقع الطبيعي كما هو عن طريق الملاحظة والتجريب، مع استبعاد كل ما له علاقة بالحدس أو الإلهام، فالحقيقة حسب

1 د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، مرجع سابق، ص 73 وما بعدها.

الواقعيين سابقة على وجود الإنسان، وعليه أن يسعى وراء المعرفة لاكتشاف القوانين الكلية والمبادئ الأولية الموجودة في هذا العالم الطبيعي ليتمكن من إدراك الحقيقة على وجهها الصحيح.

❖ المنهج المدرسي الواقعي:

يركز المنهج المدرسي الواقعي على "دراسة العلوم الطبيعية وعلى الطريقة العلمية من أجل مساعدة المتعلم على فهم بيئته وواقعه الطبيعي، وتخصص لدراستها الوقت الكافي في المدرسة بحيث تعطي أهمية لتدريس المواد التطبيقية المرتبطة بها."[1]

ولا تقتصر المناهج الواقعية على الكتب وحدها بل تولي اهتماما كبيرا للنظر إلى الطبيعة، على أساس أنها أيضا –أي الطبيعة– كتاب مفتوح يساعد على اكتشاف أسرار الطبيعية ومعرفة قوانينها للإفادة منها.

"ويعتقد الواقعيون أنّ المنهج الدراسي يحسُن تنظيمه على أساس المواد الدراسية في ارتباطها بالمبادئ والأسس السيكولوجية للتعلم التي تدعو إلى التدرج من البسيط إلى الأصعب، ويجب أن تتضمن هذه المواد الدراسية: العلوم الطبيعية والرياضيات... "[2]

---

[1] د. القضاة، خالد؛ **"المدخل إلى التربية والتعليم"**، مصدر سابق، ص 164.

[2] د. مرسي، محمد منير؛ **"فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها"**، القاهرة–مصر: عالم الكتب، 1982م، ص179.

ومن الملاحظ أن مواد العلوم الإنسانية لم يكن لها ذلك المكان المرموق في المنهج المدرسي الواقعي، فهي مواد أو علوم –حسب الفلسفة الواقعية– ليست موضوعية، وتخلق انحيازات عن الطالب، وتهمل كل الحياة الواقعية.

❖ مثال تربوي على الفلسفة الواقعية:

"قام بعض المربين بالتعاون معا في سبيل إنشاء مدرسة ثانوية في إحدى المدن الأوربية، يعتمد التدريس فيها على الاستقامة والحزم من أجل الوصول إلى الإعداد الجيد للخريجين من الطلاب الملتحقين بها، ويتم الاهتمام في هذه المدرسة بالمواد الدراسية الأكثر قيمة من وجهة نظر الفلسفة الواقعية، مثل العلوم الطبيعية والرياضيات واللغة الإنجليزية واللغات الأجنبية الحديثة، بينما لا يتم الاهتمام فيها بالدراسات الاجتماعية والعلوم العامة والأنشطة المدرسية المختلفة. ويُعتبر معدل الانسحاب من المدرسة مرتفعا، كما يمكن للطلاب الذين لا يجدون في أنفسهم ميلا لدراسة الحقائق وأساسيات المعرفة، أن ينتقلوا أو يتحولوا إلى مجالات أخرى. وينظر أعضاء هيئة التدريس في هذه المدرسة نظرة واقعية إلى المادة الدراسية والحياة"[1].

2. الفلسفات التقدمية وتأثيرها على المنهاج التعليمي:

أ. الفلسفة البرجماتية:

البرجماتية أو النفعية أو الفلسفة التغييرية، هي فلسفة تؤمن أولا وأخيرا بمنفعة الشيء والآثار التي ستترتب عليه. بمعنى آخر: إنّ قيمة أي شيء بما في ذلك التَّربية لا

1 د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، مرجع سابق، ص 76.

تعتمد على نفسها أو ذاتها، وإنما على أثرها العملي الذي تؤدي إليه. وبالتالي فلا شيء يمكن اعتباره ثابتا إلا المنفعة، وكل شيء قابل للتغير (حتى المبادئ والقيم والأهداف والوسائل...) إذا تغيرت منفعته وآثاره.

❖ المنهج المدرسي البراجماتي:

لعل أهم ما يميز المنهج المدرسي البراجماتي هو مرونته وقابلتيه للتعديل والتطوير كلما دعت المنفعة لذلك، "فالتَّربية البراجماتية لا تهتم بالتراث الثقافي والاجتماعي في الماضي وإنما بالحاضر والمستقبل"[1]، لأنّ الإنسان لا يعيش ماضيه وإنما يعيش حاضره ويبني مستقبله، ولهذه القاعدة تأثير واضح على المنهج المدرسي البراجماتي فهو "لا يهدف إلى حشو أذهان الأطفال بمعلومات كثيرة عن التراث الاجتماعي والثقافي كما في التَّربية المثالية، بل يحاول التوفيق بين حاجات الأطفال وبين الخبرات التي تساعدهم على فهم مشكلات الحياة"[2].

وانطلاقا من ذلك؛ "ترى التَّربية البراجماتية أنّ منهج النشاط هو الطريق الأنسب لاكتساب المعرفة، وتذهب إلى أنّ إدراك الأشياء يكون على أفضل وجه عند التعامل مع المشكلات في مواقعها والعمل على حلها، والمواد الدراسية هي وسائل لمساعدة الطالب وتدريبه، وأنّ الهدف من دراسة الكتب هو تعليم أساليب جديدة لمواجهة المشكلات المستجدة.

---

1 د. القضاة، خالد؛ **"المدخل إلى التربية والتعليم"**، مرجع سابق، ص 185.

2 د. نزال، شكري حامد، **"الوجيز في التربية والعملية التعليمية"**، مرجع سابق، ص48.

وقد وضعت التَّربية البراجماتية التَّربية المهنية والعلوم الطبيعية في المقام الأول، بينما وضعت الدراسات الإنسانية واللغات في المقام الثاني."[1]

وهكذا ارتبط المنهج البراجماتي بالحياة اليومية التي يعيشها الطالب ليقضي على عزلة المدرسة عن المجتمع، فأصبح ما يدرسه المتعلمون من مهن ومهارات وأعمال مختلفة يأتي بنتائج ملموسة على أرض الواقع.

❖ مثال تربوي على الفلسفة البراجماتية:

"توجد مدرسة ابتدائية خاصة في إحدى المدن الأمريكية، لا يتم فيها تقديم الموضوعات الدراسية لمجرد أنها موضوعات مهمة لذاتها، ولكن لكونها مفيدة ونافعة للتلاميذ، وذلك من منطلق ما تؤكده تلك المدرسة على الفكرة القائلة بأنه إذا كان الشيء الذي نقوم بدراسته غير مفيد، فإنّ التدريس يصبح لا قيمة تربوية له.

ويكتسب كثير من التلاميذ الذين يلتحقون بتلك المدرسة، العديد من الخبرات من دروس المشاهدة في المجتمع المحلي وخدمة غيرهم من الناس، كما تمثل الزيارة الميدانية الجزء المهم في منهج تلك المدرسة. أما المعلمون فيقومون بتأدية واجباتهم من منطلق براجماتي، ويحكمون على قيمة المادة الدراسية من منظور المنفعة التي تعود منها على التلاميذ، كما يتم التدريس بشكل طبيعي في موقف غير مقيد قدر الإمكان،

---

1 د. فرحان، محمد جلوب؛ **"دراسات في فلسفة التربية"**، الموصل-العراق: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 1989م، ص119.

ويتم تصميم الاختبارات التحريرية وصياغة فقرات الأسئلة لتقيس القدرة على التفكير وتطبيق الأفكار من جانب التلاميذ"[1].

ب. الفلسفة الوضعية المنطقية:

لا يمكن الحديث في ظل هذه الفلسفة عن القضايا الميتافيزيقية لأنها لا تدرس إلا القضايا القابلة للملاحظة والتجريب، وهو الأمر الذي لا تقبله تلك القضايا الغيبية. كما أنها تدعو إلى اتباع المنهج العلمي الموضوعي الدقيق والواضح في معالجة كل القضايا حتى القيمية والأخلاقية منها، لذلك نجدها قد اعتمدت على علم النفس وعلم الاجتماع على أساس أنهما من العلوم التجريبية. هذا إضافة إلى احتلال اللغة مركزا مرموقا في هذه الفلسفة، فهي الأساس الذي بواسطته يتم التواصل والتعبير عن الأفكار والتجارب والحقائق المُتوَصَّل إليها.

❖ **المنهج المدرسي الوضعي المنطقي:**

أكدت هذه الفلسفة على التحليل الإجرائي من أجل اكتشاف العالم الخارجي، وذلك عن طريق فحصه وإجراء التجارب عليه، لذلك "جاءت مناهجها مشتملة على جميع المواد الدراسية التي يمتد إليها الحس والتي يمكن تدريسها بالطريقة

1 د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، مرجع سابق، ص 79.

التجريبية، لتحرر العقل من الأوهام اللاهوتية والماورائية (الميتافيزيقية)"[1]. فاهتم المنهج المدرسي بالعلوم الطبيعية، وعلم وظائف الأعضاء، وعلم النفس...

كما أكدت أيضا على ضرورة تقديم مفاهيم ومصطلحات محددة المعاني ومفهومة للطالب بعيدا عن التكرار والغموض، "فاختزلت مظاهر الحشو والتكرار والغموض واللفظية الزائدة من المناهج بعد تحليلها"[2]، وفرضت على الطالب أن يتعرف على أساسيات العلوم ومصطلحاتها...

ويهتم المنهج الوضعي المنطقي بـ "برمجة المواد الدراسية وفق نموذج التعلم الآلي، والمناهج المقبولة هي تلك التي تشتمل على مواد يمكن برمجتها، فالقاعة الدراسية تتحول في المنهج الوضعي إلى معمل تكون المادة الدراسية فيه خاضعة للضبط بشكل مستمر"[3]، مما يؤدي إلى تفاعل الطالب مع الخبرة بشكل مباشر.

ثانيا: الأسس الاجتماعية

إذا كانت الأسس الاجتماعية عبارة عن مجموعة من العوامل الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهاج وتنفيذه، وإذا كان علم الاجتماع هو العلم الذي يُعنى بدراسة تلك العوامل إضافة إلى بعض الظواهر والمشكلات الاجتماعية الأخرى، فهذا يعني أنّ

---

1 د.فرحان، محمد جلوب؛ **"دراسات في فلسفة التربية"**، مرجه سابق، ص 137-139. [بتصرف شديد].

2 د. القضاة، خالد؛ **"المدخل إلى التربية والتعليم"**، مرجع سابق، ص 203.

3 د. الحريري، رافدة؛ **"الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس"**، مصدر سابق، ص 176.

الأسس الاجتماعية لا تنفك عن توظيف واستثمار معطيات هذا العلم لتُؤخذ بعين الاعتبار عند تصميم المناهج التعليمية أو تطويرها.

إننا حين نتحدث عن أسس اجتماعية للمنهاج التعليمي فإننا نجمع بين مجالين، مجال علم الاجتماع، ومجال التَّربية، الأمر الذي نتج عنه ظهور علم عُرف بعلم الاجتماع التربوي، وقد برز في هذا المجال كثير من المتخصصين الذين قدّموا نظريات ساعدت إلى حد كبير في تطويع المناهج التعليمية لتكون أكثر انسجاما مع المحيط الذي توجد فيه.

وكنتيجة لاختلاف فلسفات المفكرين وخلفياتهم في الفكر الغربي ظهرت اختلافات كثيرة حول دراسة المنهاج التعليمي في النظريات الاجتماعية، وسنذكر هنا بعضا من تلك النظريات على القدر الذي يفي بغرضنا من هذا الفصل، وسنقتصر فقط على ذكر بعض المعطيات المتعلقة بمكونات الثقافة والنظريات الاجتماعية.

1. مكونات الثقافة:

يُقسِّم **لنتون Linton** محتوى الثقافة إلى ثلاثة مكونات أو عناصر هي:

- العموميات Universals.
- الخصوصيات Specialties.
- البديلات Alternatives.

أما **العموميات** "فتشمل عناصر الثقافة المشتركة بين أفراد المجتمع الواحد، كاللغة والزي الوطني والعبادات والمعتقدات والتقاليد والعادات"[1]. وتَمد العموميات أفراد المجتمع بالدوافع وضوابط السلوك عن طريق المفاهيم والمعتقدات التي بواسطتها يميز الأفراد بين المناسب وغير المناسب، كما تؤدي إلى وجود اهتمامات مشتركة بين أفراد المجتمع، مما يجعلهم يُحسون بالانتماء الذي يُقوّي تماسك المجتمع.

"ولهذا؛ ينبغي على المنهاج التعليمي دعم عموميات الثقافة المتمثلة بالمفاهيم والأفكار والمعتقدات والاهتمامات وأنماط السلوك والأخلاقيات... والتي تعمل على التقريب بين المتعلمين في التفكير والاتجاهات وتُعمِّق فيهم الشعور بالتضامن وبالوحدة، وبالتالي يزداد التفاهم والتماسك في البيئة الاجتماعية مما يدعم كيان المجتمع ووحدته."[2]

وتمثل **الخصوصيات** المكون الثاني للثقافة، "وتسود هذه الخصوصيات لدى مجموعة معينة من الأفراد داخل المجتمع، وقد يعود ذلك إلى اعتبارات طبقية أو مهنية أو دينية أو اقتصادية أو عسكرية، من أجل ارتداء زي معين، أو ممارسة مهارات محددة، أو التحدث بلغة خاصة..."[3]

---

1 د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، مرجع سابق، ص 123.

2 د. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ أ. هلالي، أحمد. **"المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"**، مرجع سابق، ص 179.

3 د. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، مرجع سابق، ص 123.

"وفي عصر الديموقراطية فمن الضروري أن يأخذ النظام التعليمي مبدأ تكافؤ الفرص وتهيئة المناهج التي تتيح لكل فرد الوصول إلى أقصى حد ممكن من قدراته واستعداداته، وبذلك يتحطم الاحتكار الطبقي لأنواع من التعليم، إلا أنه من الضروري أن تحتل خصوصيات الثقافة المهنية مكانة في المنهاج التعليمي داخل المدارس لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين واستثمار قدراتهم وإمكانياتهم للرقي بالواقع الاجتماعي."[1]

ويُقصد **بالبديلات أو المتغيرات** "العناصر الثقافية المستحدثة، التي لا هي من عموميات الثقافة ولا من خصوصياتها، بل هي مفاهيم وأفكار وطرائق مستجدة عما هو شائع في البيئة الثقافية سواء أكان على مستوى الناس عامة، أم على مستوى أفراد طبقة مهنية أو اجتماعية معينة"[2].

وعلى ذلك؛ "فمن الضروري أن تصمم المناهج التعليمية على مبدأ تأصيل الثقافة وتجديدها لتكون معاصرة، إذ نحن نعيش في عالم متغير غير مستقر متنوع الأشكال، ويتطلب تغيرا في عموميات أو خصوصيات الثقافة أو في كلتيهما، وبالشكل الذي لا يتعارض مع الأصول الثقافية.[3]

---

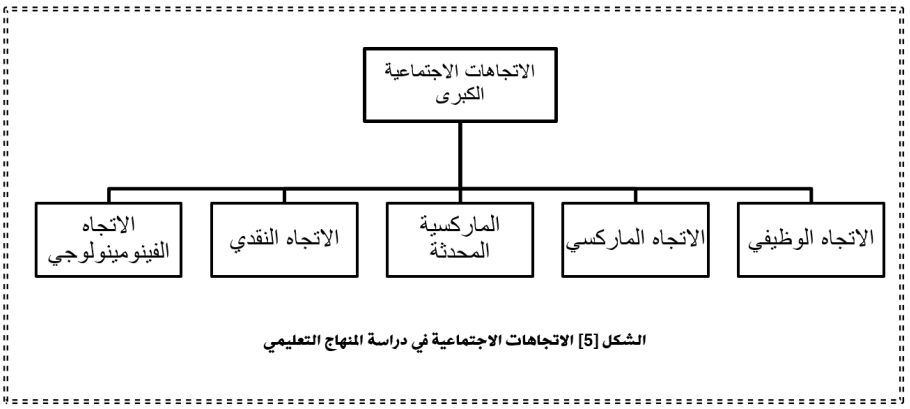
1 د. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ أ. هلالي، أحمد. **"المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"**، مرجع سابق، ص 180.

2 د. الخوالدة، محمد محمود؛ **"أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي"**، مرجع سابق، ص 157.

3 د. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ أ. هلالي، أحمد. **"المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"**، مرجع سابق، ص 180.

2. النظريات الاجتماعية:

أمام وجود علاقات متنوعة ومتعددة ومعقدة تخضع لها مكونات ومؤسسات وثقافة المجتمع، عمد كثير من علماء الاجتماع إلى دراسة تلك العلاقات وتحليلها ومعرفة القوانين التي تتحكم بها، وقد أسفرت تلك النتائج عن ظهور كثير من النظريات الاجتماعية التي يمكن تصنيفها إلى خمس اتجاهات كبرى تولّت دراسة المنهاج التعليمي، يوضحها الشكل التالي:



الشكل [5] الاتجاهات الاجتماعية في دراسة المنهاج التعليمي

أ. الاتجاه الوظيفي:

"ينطلق التحليل الوظيفي من النظر إلى المجتمع على أنه نسق من الوظائف والأدوار التي تربطها مجموعة معقدة من التفاعلات التي تسعى إلى استمرار النسق الكلي والحفاظ عليه، من هذه النظرة فإنّ الأنساق الفرعية كالنسق التعليمي يتم تحليله من زاوية وظيفته في تحقيق التضامن الداخلي بين مكونات المجتمع، والفرضية الأساسية لهذا الاتجاه مؤداها أنّ المجتمع بمثابة مجموعة من النظم، ومنها النظام

التربوي، وكل منها له وظيفته في استمرار المجتمع وتكامله وأنّ استمرار المجتمع يستند إلى حالة من الانسجام بين النظم التي تشكل العناصر البنائية للمجتمع.[1]

وقد اشتمل هذا الاتجاه على مجموعة من النظريات منها:

- نظرية **إميل دوركايم E.Durkheim**.
- نظرية **تالكوت بارسونز T.Paresons**.
- نظرية **روبرت دربين R.Dreeben**.

ب. الاتجاه الماركسي:

وتنطلق الرؤية الماركسية في تحليل التعليم من الافتراض الأساسي الذي تستند إليه هذه النظرية، وهو أنّ "التعليم أحد أدوات استمرار هيمنة الطبقة الرأسمالية حيث ينتهي الأمر بأن يترك الفقراء مستقبلهم للمؤسسات التعليمية لتقرره، فالتعليم وفق هذا التصور يحافظ على أيديولوجية النخبة الحاكمة"[2].

ومن أهم نظريات الاتجاه الماركسي:

- نظرية **لويس التوسير L.Altudder.**
- نظرية **أنطونيو جرامشي A.Gramsci.**
- نظرية **جين كلود باسيرون J.C.Passeron.**

---

[1] د. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ أ. هلالي، أحمد. **"المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"**، مرجع سابق، ص 184.

2 نفسه، ص 187.

ج. الماركسية المحدثة:

"من منظور الماركسية المحدثة استطاع **بورديو** أن يناقش قضية المنهاج التعليمي، والمدرسة، والوظائف المختلفة للنظام التعليمي في المجتمعات الغربية الحديثة، وغيرها من القضايا التي استقطبت وفتحت الشهية العلمية والأيديولوجية لكثير من علماء التَّربية وسوسيولوجية المنهاج الذين ربطوا أفكارهم حول قضية الأيديولوجية التعليمية Educatuin Ideology.

وقد اهتم **بورديو** بسوسيولوجيا المنهاج عندما ناقش دور المدرسة في المجتمع الرأسمالي الحديث، وطبيعة اختيار وتحديد أنماط المقررات والمناهج التعليمية والطرائق التي بواسطتها يتم تكوين رأس المال الثقافي Cultural Capital وانتقاله للأجيال. فالمدرسة تقوم بإعادة إنتاج بناء الجماعات الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع، لاسيما أنّ المنهاج التعليمي بالإضافة إلى المدرسة يُعتبران الوسيلة الأساسية لنقل المعتقدات والقيم للثقافة السائدة."[1]

د. الاتجاه النقدي:

"ينظر هذا الاتجاه إلى المعرفة العلمية كتكوين اجتماعي للمتعلمين في المدارس ينطوي على إمكانية استخدامها لتبرير مصالح اجتماعية وسياسية محددة، وعليه؛ تصبح المعرفة في مثل هذه النظرية موضوعا للتحليل على مستويين:

---

1 نفسه، ص 189.

أولهما: يتم تحليل المعرفة العلمية عن الوظيفة الاجتماعية التي تضطلع بتحقيقها.

ثانيهما: تمييز المعرفة والعبارات ونمط الحقائق غير المقصودة لاستخلاص ما قد يحتويه تنظيمها من تصور لمجتمع بديل.

ومن ثمّ فالنظرية النقدية تهتم بطرح عدة تساؤلات في هذا الشأن منها: ما الذي يُعد معرفة مدرسية مشروعة؟ كيف تنتج هذه المعرفة وتكتسب شرعيتها به؟ أي نوع من المصالح الاجتماعية تقوم هذه المعرفة بخدمته؟."[1]

ومن أبرز نظريات هذا الاتجاه:

- نظرية **مايكل أبل M.Apple**.
- نظرية **برنستين Brenstein**.

ه. الاتجاه الفينومينولوجي:

تُعنى الاتجاهات الفينومينولوجية بالقضايا ذات العلاقة المباشرة بالأداء الداخلي للمدارس ذاتها، فتجيب عن أسئلة من قبيل: ما الذي يمكن اعتباره معرفة منظمة؟ ولماذا تعد المعرفة المنظمة مهمة وبعضها أقل أهمية؟ وكيف يتم تنظيم المعرفة المنظمة وتوزيعها؟. ويجيب هذا الاتجاه عن هذه الأسئلة من خلال دراسته للمنهاج من وجهة نظر سوسيولوجية، ومن أهم نظرياته نظرية **ميشل يونج M.Young**.

---

1 نفسه، 189.

ثالثا: الأسس النفسية

قدّم علم النفس إجابات كثيرة أسهمت إلى حد كبير في تطور المنهاج من منهاج لا يرى في المتعلم إلا وعاء فارغا من التجارب والمعارف، إلى منهاج يرى فيه مجموعة من القدرات والإمكانات والاستعدادات والاتجاهات يجب التعامل معها بشكل علمي من أجل استثمارها في بناء المنهاج وتخطيطه.

وتأسيسا على ذلك؛ أصبح من غير الممكن أن يُكتب لمنهاج تعليمي النجاح خارج الإطار العام لعلم النفس التربوي، لأنّ علم النفس يزود القائمين على وضع المناهج بالأسس والمبادئ التي تقوم عليها عملية التعلم والتعليم وما يؤثر في سلوك المتعلم والمعلم، والكيفية التي يتفاعل بها الفرد مع ما يحيط به من عناصر البيئة.

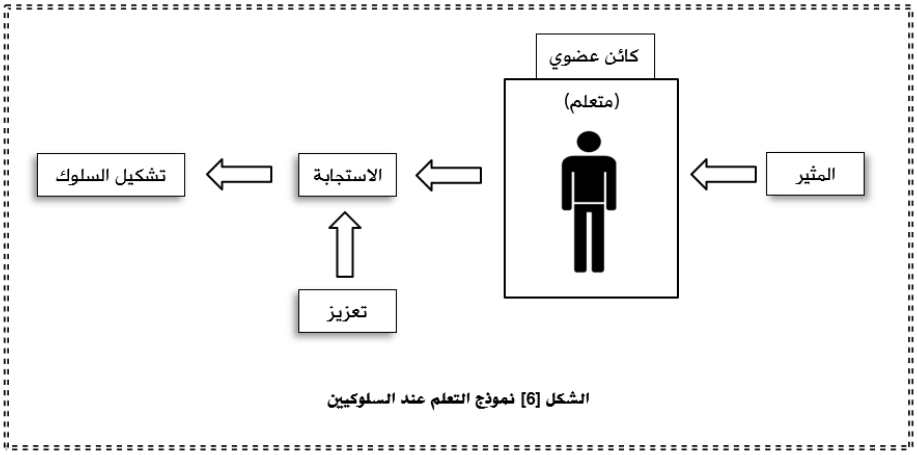
وقد تنوعت المدارس النفسية وتنوعت معها التفسيرات التي قدمتها لعملية التعلم وكيفية حصولها وعواملها وشروطها... وسنتعرض هنا بشكل موجز وسريع جدا إلى بعضٍ من تلك المدارس التي نشأت وتطورت في ظل التصورات والتوجهات الغربية.

1. المدرسة السلوكية:

"تعود بدايات نشأة المدرسة السلوكية إلى أواخر القرن التاسع عشر ثم تطورت في القرن العشرين، وقد ارتبطت باسم **إيفان بافلوف Pavlov** الروسي الذي أجرى

أبحاثه على الكلاب، غير أنّ بعض الأدبيات تشير إلى أنّ مؤسسها هو **واطسون Watson**، ومن أبرز علمائها **ثورندايك Thorndike**."[1]

وتقوم هذه المدرسة على مبدأ "أنّ الشرطية هي الوحدة الأساسية للتعلم، وهي تُعبر عن الاتصال أو الترابط بين المثير من ناحية والاستجابة من ناحية أخرى، وتعزيز هذا الترابط بعد ذلك"[2].



الشكل [6] نموذج التعلم عند السلوكيين

وبالرغم من الاتفاق الحاصل في المدرسة السلوكية على أنّ التعلم يتطلب شروطا موضوعية هي: "كائن عضوي (الإنسان) والبيئة التعلمية (المثيرات) وتفاعل الإنسان المتعلم مع المثيرات، وقيامه باستجابات متلائمة وحدوث

1 د. عبد الهاشمي، عبد الرحمان؛ عطية، محسن علي. **"مقارنة المناهج التربوية في الوطن العربي والعالم"**، مرجع سابق، ص 170.

2 د. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ أ. هلالي، أحمد. **"المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"**، مرجع سابق، ص 136.

الارتباطات، ومن ثم تتوج السلوكات المكتسبة بتعزيزات"[1] فإنه قد تعددت التفسيرات التي قدمتها النظريات السلوكية حول الارتباط بين المثيرات واستجابات المتعلم منها:

- نظرية الاقتران الشرطي **لبافلوف**.
- نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ **لثورندايك**.
- نظرية الاشتراط الإجرائي **لسكنر**.

"ويمكن تلخيص آثار السلوكية في المنهاج بما يأتي:

- الاهتمام بشروط حدوث التعلم وسيكولوجيته.
- الاهتمام بالجوانب التطبيقية، أو التعلم القائم على الأداء الذي يمكن ملاحظته.
- التشديد على الدافعية في عملية التعلم.
- التشديد على مبدأ التدرج في التعلم من السهل إلى المعقد"[2].

2. المدرسة المعرفية:

"يعود أصل المدرسة المعرفية إلى أصحاب مدرسة الجاشطالت من أمثال **كوفكا** و**كوهلر**، ومن روادها **ميلر** و**أوزبل** و**برنز** و**جانيه** و**باندورا**.

---

1 د.الخوالدة، محمد محمود؛ **"أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي"**، مرجع سابق، ص 234.

2 د. عبد الهاشمي، عبد الرحمان؛ عطية، محسن علي. **"مقارنة المناهج التربوية في الوطن العربي والعالم"**، مرجع سابق، ص 179-180.

وإنّ عملية التعلم في ضوء النظريات المعرفية تتمحور حول مراحل نمو الطالب، ونوع الذكاء لديه، وأنماط التفكير بجميع أنواعها، وحل المشكلات، وإنّ التعلم [في هذه] المدرسة بمجمله ذو طبيعة معرفية على الرغم من تصنيف نمو الإنسان، وتطوره بأنه معرفي، واجتماعي، ونفسي، وجسمي."[1]

ومن أهم نظريات المدرسة المعرفية:

- نظرية الجاشطالت؛ وأصحابها **ماكس فرتيمر**، و**كوفكا**، و**كوهلر**.
- نظرية **أوزبل** للتعلم المعرفي القائم على المعنى.
- نظرية **برونر**.
- نظرية **بياجيه**.

وترتكز هذه النظريات المعرفية على محددات كثيرة منها:

- "إنّ الإنسان كائن حي ديناميكي يتفاعل مع بيئته تارة مؤثرا وتارة متأثرا لإيجاد حالة من التوازن.
- أهمية التفاعل الديناميكي بين المتعلم وبيئته في عملية التعلم.
- يستند التعلم إلى طريق الفهم وإدراك المعنى والفكر المبتكر.
- إعادة تنظيم الخبرات السابقة بطريقة جديدة.
- أهمية التعليم الوظيفي أي الربط بين المدرسة والمجتمع.

---

1 د. عبد الهاشمي، عبد الرحمان؛ عطية، محسن علي. **"مقارنة المناهج التربوية في الوطن العربي والعالم"**، مرجع سابق، ص 181.

- التعليم بتأثير القدرات العقلية للمتعلم على وِفق إمكانية استخدام أنماط التفكير المتنوعة ومنها: التفكير الاستقرائي، والتفكير الاستكشافي."[1]

ويمكننا أن نلخص آثار المدرسة المعرفية على المنهاج التعليمي فيما يلي:

- "إنّ تخطيط المنهج، وترتيب مواضعه يتم على وفق الخصائص العمرية للطلبة.
- ويتم تقديم الخبرات التعليمية التي تعتمد على الأشياء الحسية فشبه الحسية في المرحلة الابتدائية.
- يبني المنهج خبرات التعلم على أهداف واقعية تتلاءم وخصائص النمو المعرفي للتعلم.
- محتوى المنهاج غالبا ما يكون في صورة مهمات أو مشكلات حقيقية ذات صلة بحياة المتعلمين ودوافعهم.
- يكون المتعلم محور العملية التعليمية، وحوله تدور جميع عناصرها وأنشطتها..."[2].

---

1 د. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ أ. هلالي، أحمد. **"المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"**، مرجع سابق، ص 137.

2 د. عبد الهاشمي، عبد الرحمان؛ عطية، محسن علي. **"مقارنة المناهج التربوية في الوطن العربي والعالم"**، مرجع سابق، ص 181.

3. المدرسة الإنسانية:

"نشأت المدرسة الإنسانية كحركة اعتراض على المدرسة السلوكية والمعرفية، فهي تنظر إلى الإنسان بقدر أكبر من الاحترام والود، وتدعو إلى عدم التقليل من شأن هامش حرية الإرادة التي يمتلكها الفرد، وإلى الاهتمام بالتجربة الفردية على اعتبارها أهم مصادر معرفتنا للإنسان، ومن علماء المدرسة الإنسانية (**ماسلو**)، (**بيزليز**)، (**روجرز**)."[1]

و"يهتم أصحاب هذا الاتجاه الإنساني في علم النفس التربوي بالحاجات، والاتجاهات والمشاعر والميول لدى المتعلم [...] كما يعتقدون أنّ وظيفة المدرسة تتمثل في تزويد كل متعلم بخبرات داخلية ناجحة تسهم في تحرير شخصية المتعلم وتنميتها"[2]

وتقوم النظريات الإنسانية على المبادئ التالية:

- "إنّ الإنسان بطبيعته لديه إمكانيات طبيعية تدفعه للتعلم.
- إنّ التعلم المفيد في معظمه هو تعلم الانفتاح على الخبرات، واستيعاب عملية التغيير في ذات الفرد.
- إنّ أفضل تعلم هو ذلك الذي يشارك فيه المعلم والمتعلم.

---

1 د.محمد، جاسم محمد. **"نظريات التعلم"**، عمان-الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2006م، ص 36-37.

2 د. عبد الهاشمي، عبد الرحمان؛ عطية، محسن علي. **"مقارنة المناهج التربوية في الوطن العربي والعالم"**، مرجع سابق، ص 181.

- إنّ الإنسان يستطيع أن يقوِّم ذاته بالتعلم الابتكاري بدلا من قيام المعلم بعملية التقويم"[1].

رابعا: الأسس المعرفية

تعددت الآراء حول طبيعة المعرفة وطرائق اكتسابها ومصادرها، وقد تكلمنا عن جزء من هذه القضية في الفصل الأول، وبالضبط في المبحث الأول منه، والذي خصصناه للحديث عن "الفلسفات الغربية وتطبيقاتها التَّربويَّة"، ولا أرى الفرصة سانحة –ونحن نسعى من خلال هذا الفصل إلى أن نتعرف على مدى إفادة الغرب من مبادئه وأسسه في تحديد أسس بناء مناهجه– لإعادة ما ذكر هناك. لذلك؛ سأحاول في هذا الموضع أن أذكر أهم النظريات التي أنتجها الفكر الغربي لتنظيم محتوى مناهجه وترتيبه واختياره.

وإذا كانت الأسس النفسية قد ركزت على التعلم، فإنّ الأسس المعرفية تركز بشكل كبير على قضايا التعليم المرتبطة باختيار المحتوى وتنظيمه، وحقيقة الأمر؛ أنّ أغلب النظريات التي تناولت موضوع التعلم قد تناولت معه موضوع ترتيب المحتوى واختياره، ومنها[2]:

---

1 د. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ أ. هلالي، أحمد. **"المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"**، مرجع سابق، ص 139.

2 أنظر: د. الزيات، فتحي مصطفى؛ **"الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات"**، مصر– المنصورة : دار الوفاء، 1995م.

❖ نظرية برونر:

يرى **برونر** أن تنظيم المحتوى يجب أن يتم عن طريق تقديم الأفكار الأساسية المكونة من المفاهيم والمبادئ والتمثيلات الملموسة والعملية، ثم بعدها التمثيل بالنماذج والصور، ثم بالتمثيلات المجردة الرمزية. وهذا التنظيم في نظره يتم وفق التنظيم الحلزوني للمنهج.

❖ نظرية روبرت جانييه:

يفترض **جانييه** أنّ كل مادة أكاديمية، أو كل موضوع فيها، أو كل جزء من ذلك الموضوع، له بنية هرمية Hierarchy، تشتمل قيمتها على أكثر الموضوعات أو الأجزاء تركيباً، وتليها الأقل تركيباً حتى الأبسط في قاعدة البنية الهرمية. وتعتبر موضوعات كل مستوى متطلب قبلي Prerequisite لتعلم الموضوعات الأكثر تركيباً منها في البنية المعرفية الهرمية.

❖ نظرية دافيد أوزبل:

يرى **أوزبل** أنّ لكل مادة أكاديمية بنية تنظيمية تتميز بها عن المواد الأخرى، وفي كل بنية تشغل الأفكار والمفاهيم الأكثر شمولاً وعمومية موضع القمة، ثم تتدرج تحتها الأفكار والمفاهيم الأقل شمولية وعمومية، ثم المعلومات التفصيلية الدقيقة.

كما يرى أنّ البنية المعرفية لأيّ مادة دراسية تتكون في عقل المتعلم بنفس الترتيب، أي من الأكثر شمولاً إلى الأقل شمولاً، ومن ثَم يرى **أوزبل** أنّ هناك تشابه

بين بنية معالجة المعلومات في كل مادة وبين البنية المعرفية التي تتكون في عقل المتعلم من هذه المادة.

تعقيب

أعتقد أنّ هذا المبحث –على إيجازه– قد جعلنا نقف أمام بعض النتائج والتطورات التي أحرزها الغرب في ميدان المناهج التعليمية، ولعل أهمها هي التمكن من جعل المنهاج صناعة ومجالا إنسانيا واسعا يستند في كثير من جوانبه إلى معطيات العلم الحديث بشكل عام، والعلوم الانسانية بشكل خاص، وعلمي النفس والاجتماع بشكل أخص.

وإنّ ما قدمه الغربيون في مجال المنهاج من دراسات وأبحاث وتجارب... ساعدت بشكل كبير على الانتقال بالمنهاج من مجرد كونه مجموعة من المكونات إلى منهاج تحكمه العديد من العلاقات والتفاعلات التي تصدرت لدراستها وتحليلها الكثير من النظريات. وأعتقد أنّ الغرب هنا أبدع واجتهد وأصاب، حيث إنّه لم يكتف بسرد الإطار النظري الذي يستند إلى المقولات الفلسفية ومبادئها وأسسها فقط؛ ولكنه انتقل أيضا إلى إطار إجرائي أدى في نهايته إلى مجموعة من النتائج العملية التي تقبل التطبيق، والتي تستند بطريقة أو بأخرى إلى إحدى فلسفاته العامة.

إننا هنا لا ندّعي أنّ كل ما قدمه الغرب في ميدان المناهج هو أنموذج يجب أن تُقتفى آثاره شبرا شبرا، لأننا مهما اعتبرنا تجربة الغرب في بلورة أسس بناء مناهجه وفق معتقداته تجربة إيجابية تُبشر بمزيد من التطور الإيجابي على مستواها التطبيقي

العملي، لا يمكننا التسليم بالمستوى الفكري والعقدي الذي تتبناه هذه التجربة وتتخذه منطلقا يوجه كل عملياتها... لأنه فكر لا يمكن أن يكون صحيحا وإيجابيا إلا في ظل المجتمع الغربي.

خاتمة الفصل

لقد تأثر المنهاج في المدرسة الغربية بالشروط التاريخية والثقافية والفلسفية للمجتمع الغربي، وعكس بالفعل عن طريق اعتماد أسس واضحة ومحددة واقع الإنسان الغربي وطموحاته، وبهذا لم يعان المنهاج التعليمي من إشكالية العزلة عن حركة المجتمع بكل مستوياتها، لكنه على عكس ذلك استفاد منها جميعا، وحاول أن يكون دائما ضمنها ويعيش أحداثها فيؤثر تارة ويتأثر أخرى.

وإذا كان التطور الذي عرفته المناهج التعليمية في المجتمع الغربي جاء نتيجة للتطور الطبيعي الذي عرفه الغرب في كل الميادين، وكان ذلك التطور قد استند في جزء كبير منه إلى وضوح الأسس والمبادئ التي سيصمم المنهاج على وِفقها، فإلى أي حد استطعنا في العالم الإسلامي أن نبلور أسسا واضحة نبني عليها مناهجنا التعليمية لتكون أكثر انسجاما مع واقعنا وبيئتنا وفلسفتنا؟

الفصل الرَّابع:

التَّصوُّر الإسلاميُّ لمفهوم المنهاج التَّعليميّ وأسُسه

تمهيد

أما وقد أوضحنا في الفصل السابق –بشكل موجز وسريع– التصور الغربي لمفهوم المنهاج التعليمي وأسس بنائه؛ فلربما ستكون وقفتنا لتناول هذه القضية المركزية في بحثنا "التصور الإسلامي لمفهوم المنهاج التعليمي وأسس بنائه" وقفة طويلة بعض الشيء، وما ذلك إلا لنعطي الموضوع ما يستحقه من البحث والمناقشة.

وما نستهل به هذا الفصل هو القول: إنّ انطلاق التَّربية الإسلامية من مبادئ وأسس الفلسفة الإسلامية المستمدة من القرآن والسنة يجعلها –ولا ريب– تربية مختلفة عن غيرها من النظم التَّربويَّة الأخرى، سواء تعلق الأمر بأهدافها أو بوسائلها أو بأنشطتها... أو بمناهجها. فالرؤية التَّربويَّة الإسلامية تنظر إلى المناهج التعليمية في إطارها الفلسفي الذي انبثقت عنه، أي الإطار الفلسفي الإسلامي، وبالتالي فإنّ المناهج التعليمية لن تسعى في ظل التَّربية الإسلامية إلا إلى تحقيق المصالح الإنسانية الموافِقة لشريعة الإسلام، والخالصة لوجه الله تعالى، الصادرة من المؤمن الذي يرضى بالله ربا وبالإسلام دينا وبمحمد –ﷺ– نبيا ورسولا.

ولن نلجأ في هذا الفصل إلى مقارنة المنهاج التعليمي في التصور الإسلامي بالمنهاج التعليمي الغربي، بل كل ما سنحاول فعله في هذا الفصل هو ذكر التعاريف والمضامين ووصفها من خلال مصادرها وما يعلنه أصحابها، ثم التعليق عليها ومناقشتها كلما سمحت الفرصة بذلك.

المبحث الأول: التصور الإسلامي لمفهوم المنهاج التعليمي

عرف المنهاج التعليمي في ظل التصور الإسلامي تعريفات كثيرة، تلتقي في مواضع، وتُختصر أو تُوسَّع في أخرى. ويمكننا أن نرد هذا الاختلاف إلى عاملين اثنين: **أولهما ذاتي** يتعلق بواضع التعريف نفسه؛ إذ إنّ تنوع الخلفيّات المعرفية والخبرات التَّربويَّة والحياتية لأصحاب هذه التعريفات يؤثر بشكل واضح في عملية وضع التعريف وصياغته. **وثانيهما موضوعي** يتعلق بالسياقات التي تستخدم فيها تلك التعريفات؛ فالتصور الإسلامي للمنهاج التعليمي الذي يُقصد به مادة من مواد المنهاج التعليمي –وأقصد هنا مواد علوم الشريعة أو مواد التَّربية الإسلامية– هو غير المفهوم الذي يُقصد به المنهاج التعليمي بمعناه العام، أي المنهاج الذي يشمل كل المواد التعليمية في كل السنوات الدراسية.

وفي هذا المبحث؛ سيحاول الباحث عرضَ تلك التعريفات والتعليق عليها ومناقشتها كلما سنحت له الفرصة، كما سيحاول في النهاية أن يخرج بتعريف مختار يراه –حسب تقديره– صالحا ليمثل التعريف الأكثر دقة، والأكثر قربا من المفهوم الذي يُنتظر من التصور الإسلامي للمنهاج التعليمي أن يُقدمه.

أولا: تعريفات المنهاج التعليمي في التصور الإسلامي

1. تعريف الدكتور عبد الرحمن صالح:

يُعرِّف الدكتور عبد الرحمن صالح المنهاج التعليمي بأنه "الحقائق الخالدة المستمدة من الكتاب والسنة الخاصة بالإله والرسل وبجميع الأمور الغيبية، وجميع

المعارف والأنشطة التي تنظمها المدرسة وتشرف عليها؛ بقصد إيصال كل متعلم إلى كماله الإنساني بإقراره بالعبودية لله سبحانه وتعالى"[1].

ويُعتبر هذا التعريف –في تقدير الباحث– قاصرا عن التعبير عن المفهوم الإسلامي للمنهاج التعليمي في مجموعة من النقاط، منها:

- جَعْله محتوى المنهاج يقتصر على "**الحقائق الخالدة المستمدة من الكتاب والسنة الخاصة بالإله والرسل وبجميع الأمور الغيبية**"، مما يجعل المنهاج في التصور الإسلامي يُعنى بمواد علوم الشريعة أو المواد التي تُدرَّس ضمن مادة التَّربية الإسلامية دون باقي المواد الأخرى المكوِّنة للمنهاج التعليمي. وقد يُفهم أن المقصود بقوله: "**وجميع المعارف**" باقي العلوم أو المواد الدراسية الأخرى، إلاّ أنّ عدم التأكيد عليها صراحة يوحي بما سبق ذكره.

- تحديده لهدف المنهاج في "**إيصال كل متعلم إلى كماله الإنساني بإقراره بالعبودية لله سبحانه وتعالى**"، والمعلوم أنّ الإقرار بالعبودية لله عز وجل لا يمكن أن يؤدي بالإنسان إلى كماله إذا لم يُتبع ذلك بالسلوك والحياة وفق منهج الله عز وجل.

---

1 عبدالله، عبدالرحمن صالح؛ "**المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية**"؛ الرياض–السعودية: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات؛ 1986م–1406هـ؛ ص 23.

- إغفاله أنّ المنهاج التعليمي هو بالأساس نظام يخضع لمجموعة من العلاقات والعمليات التي ترتبط فيما بينها ارتباطا محكما ووثيقا، الأمر الذي قد يجعل من تقديم حقائق المنهاج ومعارفه هدفا في حد ذاته دون اعتبار لأي معايير أو مبادئ أو قواعد توجه عمليات اختيار تلك المعارف وتنظيمها وتحديد طرائق تقديمها للمتعلمين.

ويُمكن عَزْو هذا القصور إلى كون محاولة الدكتور عبد الرحمن صالح هذه تُعد –في حدود اطلاع الباحث– أولى المحاولات التي بُذلت في سبيل تعريف المنهاج التعليمي من وجهة نظر إسلامية.

2. تعريف الدكتور محمد الخطيب:

أما الدكتور محمد الخطيب فيعرف المنهاج بأنه "مجموع الخبرات والمعارف والمهارات التي تقدمها مؤسسة تربوية إسلامية إلى المتعلمين فيها، بقصد تنميتهم تنمية شاملة متكاملة جسمياً وعقلياً ووجدانيا، وتعديل سلوكهم في الاتجاه الذي يمكنهم من عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله وشريعته."[1]

ويمكن القول إنّ هذا التعريف قد تمكن نسبيا من تجاوز القصور الذي عرفه التعريف السابق، وذلك من خلال:

---

1 د. الخطيب، محمد؛ **"أصول التربية الإسلامية"**؛ الرياض–السعودية: دار الخريجي للنشر والتوزيع ؛ 1994م–1415هـ ؛ ص 179–180.

- تركيزه على **"مجموع الخبرات والمعارف والمهارات"**، مما جعل المنهاج التعليمي يشمل كل العلوم والمواد الدراسية، وكل الخبرات والمهارات سواء كانت علمية أو مهنية أو حياتية...

- ربطه للأهداف التَّربويَّة المتمثلة في تحقيق **"تنمية شاملة متكاملة جسميا وعقليا ووجدانيا"** لدى المتعلمين و**"تعديل سلوكهم"** بالغاية الأكثر أهمية، أي **"عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله وشريعته"**.

- تأكيده على ضرورة قيام **"مؤسسة تربوية إسلامية"** بتقديم تلك المهارات والخبرات والمعارف، مما يجعل بيئة التعلم تناسب إلى حد كبير المضامين التَّربويَّة التي تُقدَّم للمتعلمين، وبالتالي ينعكس ذلك إيجابيا على العملية التَّربويَّة.

إلا أنّ صاحب هذا التعريف قد أغفل بعض الجوانب المهمة في تعريفه، منها:

- إغفاله الجانب التنظيمي للمنهاج، مما يجعله عرضة للتخبطات العشوائية أثناء عملياته المختلفة سواء المرتبطة منها بالتخطيط أو التصميم أو غيرها من العمليات.

- كما اعتبرنا في التعريف الأول عدم التصريح باشتمال المنهاج للمعارف بجميع أنواعها نوعا من القصور، فإننا نعتبر هنا عدم التصريح باشتمال المنهاج على الحقائق التي ترتبط بشكل مباشر بالدين الإسلامي، والتي

قد تُدرَّس تحت مسميات علوم الشريعة أو مواد التَّربية الإسلامية نوعا من القصور يجب تجاوزه.

3. تعريف الدكتور أحمد شوق:

ويُعرِّفه الدكتور أحمد شوق بأنه "نظام من الخبرات التي تقدمها المؤسسة التَّربويَّة للمتعلمين، منها ما يتعلق بالمُنزَّل من عند الله وأخرى تتعلق بالمكتسب بواسطة البشر، لتساعدهم على اكتسابها تحت إشرافها وذلك بهدف تحقيق نموهم نمواً شاملا متكاملا ومتوازنا، وتمكينهم من السلوك قولا وعملا وفق منهج الله عز وجل."[1]

وفي هذا التعريف كثير من الجوانب المهمة التي أُغفِلت في التعريفين السابقين منها:

- تعريف المنهاج التعليمي في ظل التَّربية الإسلامية على أنه **"نظام"** مما يجعله أكثر التعريفات قبولا في ميدان المناهج التعليمية.
- نَصُّه صراحة على نوعين من الحقائق التي يجب أن يتضمنها المنهاج، تتعلق الأولى بمجال علوم الشريعة والثانية بباقي العلوم، وقد عبّر عنهما بقوله: **"منها ما يتعلق بالمُنزَّل من عند الله وأخرى تتعلق بالمكتسب بواسطة البشر"**.

---

1 شوق ، محمود أحمد، **"أساسيات المنهج الدراسي ومهاته"**؛ الرياض-السعودية: دار عالم الكتب، 1996م-1416هـ ؛ ص 38.

- ربطه الأهداف التَّربويَّة بالقول والفعل وفق منهج الله تعالى؛ حيث قال في آخر التعريف: **"بهدف تحقيق نموهم نمواً شاملا متكاملا ومتوازنا، وتمكنيهم من السلوك قولا وعملا وفق منهج الله عز وجل."**

إلا أن ما يُؤخذ على هذا التعريف أنه:

- وَصَفَ محتوى المنهاج بـ **"الخبرات"**، والمعلوم أنّ الخبرات تشير إلى عملية "التفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية في البيئة التي يعيش فيها"[1]؛ وبالتالي فإن الخبرات ترتبط بما يفعله التلميذ لكي يتعلم؛ وهذا يعني أنّ التعريف لا يشمل ما يقدمه المعلم سواء من معارف أو حقائق.
- لم يخص المؤسسة التعليمية التي ستقوم بدورها اتجاه المنهاج بوصف، مما يجعل كل المؤسسات كيف ما كانت خلفياتها وفلسفاتها قادرة على تبني هذا المنهاج وتقديمه لمتعلميها، والحقيقة غير ذلك.

ثانيا: التعريف المختارومبرراته

1. تعريف الدكتور علي مدكور:

يُعتبر الدكتور علي مدكور أبرز المربين الذين اهتموا بموضوع المناهج التعليمية في التصور الإسلامي وأكثرهم كتابة فيه. والقارئ لكتاباته في هذا الميدان يجد تميزا لدى الرجل في طرحه للقضايا والمفاهيم المتعلقة بهذا المجال، ولعلّ التعريف الذي

---

1 أ. غريب، عبد الكريم. **"المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية"**، مرجع سابق، (حرف خ، كلمة: خبرات التعلم)، ج1، ص 422.

قدمه للمنهاج التعليمي في ظل التصور الإسلامي لا يخرج عن هذا الوصف، حيث يُعرِّفه بـ "نظام من الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة، والمعارف والخبرات والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها مؤسسة تربوية إسلامية إلى المتعلمين فيها، بقصد إيصالهم إلى درجات الكمال التي هيأهم الله لها، وبذلك يستطيعون القيام بحق الخلافة في الأرض عن طريق الإسهام بإيجابية وفاعلية في عمارتها وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله"[1].

2. مبررات اختيار هذا التعريف:

واختار الباحث هذا التعريف لأنه شمِل بين ثناياه ما تفرق في غيره من التعريفات، ولأنه اشتمل على أهم الركائز التي يجب أن يقوم عليها المنهاج، وأيضا لأنه أضاف بعض المفاهيم الأساسية التي يقوم عليها التصور الإسلامي، وهو ما سنفصله على النحو التالي:

1) **المنهاج التعليمي نظام:** أي أنه بمفهومه، وخصائصه، وأسسه، وعناصره، يُكوِّن كُلا متكاملا، كل جزء فيه يخضع إلى مجموعة من المبادئ والأسس والمعايير، وكل جزء فيه يتأثر ببقية الأجزاء ويؤثر فيها.

---

1 د. مدكور، علي أحمد؛ **"مناهج التربية في التصور الإسلامي"**، بيروت-لبنان: دار النهضة العربية، 1990م-1411هـ، ص 39-40.

2) **من الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة:** أي أنّ المنهاج التعليمي يخضع في نظامه إلى مجموعة من الحقائق التي بينها الإله عز وجل، سواء تعلقت بالإنسان أو الكون أو المعرفة أو غيرها... كما أنه يشمل –في جانب مهم منه– مجموعةً من المعايير والقيم الإلهية الإسلامية التي من شأنها أن تُميِّز المنهاج في التصور الإسلامي عن باقي المناهج الأخرى مثلما تميز تلك القيم والمعايير الفرد المسلم عمن سواه. ولم يغفل هذا التعريف عن وصف تلك الحقائق والمعايير والقيم الإلهية بكونها ثابتة لا تقبل التغيير أو التعديل؛ لأنها صادرة عن العليم الخبير.

3) **والمعارف والخبرات والمهارات الإنسانية المتغيرة:** في مقابل الجانب الثابت الذي ذكره علي مذكور سابقا، يشير هنا إلى الجانب المتغير في المنهاج، والذي تحكمه مجموعة من القوانين والنواميس التي وضعها الله عز وجل في أرضه. والحق أن كل ما ينتج عن الإنسان المحدود القدرات سيكون مهما بلغ من درجات الإتقان والإبداع مشوبا بمجموعة من النقائص التي تستدعي العمل باستمرار على تجاوزها. وهذا يعني أن معرفة الإنسان وإمكاناته وقدراته... تتغير مع مرور الزمن وتتطور، وأن المعارف الإنسانية التي كانت تقررها المناهج السابقة تختلف عن تلك التي تُقررها اليوم، والخبرات

والمهارات التي كان يحتاجها الإنسان قديما غير هته التي يحتاجها الإنسان في زمن التطور العلمي والتكنولوجي... وهكذا.

4) **تقدمها مؤسسة تربوية إسلامية:** قد تستطيع أية مؤسسة أن تُقدم لتلامذتها المعارف والخبرات والمهارات الإنسانية، بل وحتى بعضا من الحقائق الإلهية، لكن أن تقدمها بالأساليب والطرائق والشروط التي يريدها الإسلام أمر لا تستطيعه إلا المؤسسة التَّربويَّة الإسلامية. لذلك، على المؤسسة التي تتبنى منهاجا انبثق عن التصور الإسلامي أن تكون إسلامية حتى لا تُقدم للمتعلمين قيما ومبادئ في بيئة تناقضها، لأن حدوث أمر كهذا سينعكس – بلا شك – سلبا على العملية التربوية، وعكس ذلك صحيح.

5) **بقصد إيصالهم إلى درجات الكمال:** رغم تعذر وصول الإنسان إلى درجات الكمال، يبذل المنهاج التعليمي في التصور الإسلامي قصار جهده من أجل تحقيق الكمال، وذلك عن طريق عنايته بالجوانب العقلية والجسمية والنفسية، إضافة إلى اهتمامه بالجوانب الإيمانية. وانطلاقا من ذلك، يصبح الكمال الإنساني أوسع وأبلغ في دلالته من النمو الشامل أو المتوازن أو المتكامل؛ لأن كل هذه المفاهيم تصير حاصل تحصيل إذا ما سعى المنهاج إلى إيصال الفرد إلى درجات الكمال.

6) **التي هيأهم الله إليها:** وفي هذا إشارة إلى التصور الإسلامي لطبيعة الإنسان، وخلاصته: أن الله عز وجل خلق الإنسان على الفطرة، في أحسن تقويم، ومنحه قدرات ومؤهلات جبارة ناوله معها إرادة وقدرة تساعدانه على الاختيار بين أن يوظف كل ذلك للسير بنفسه إما إلى التزكية وإما إلى ضدها. وتفيد هذه الإشارة المنهاجَ التعليمي لكونها توجه العاملين عليه إلى ضرورة استثمار هذه الحقائق وأخذها بعين الاعتبار أثناء قيامهم بعملية التخطيط أو التصميم للمنهاج وفق منظور التَّربية الإسلامية.

7) **وبذلك يستطيعون القيام بحق الخلافة:** وهي الغاية التي من أجلها خُلق الإنسان وكُرّم، فالوصول إلى درجات الكمال ليس هدفا في حد ذاته، ولكنه هدف يُرجى منه الوصول إلى غاية الغايات التي هي القيام بمسؤولية الخلافة في الأرض والتي أوضحنا بعضا من جوانبها في الفصل الثاني[1].

8) **عن طريق الإسهام بإيجابية وفاعلية في عمارتها وترقية الحياة على ظهرها:** إنّ الاكتفاء بتقديم الحقائق والمعايير والقيم الإلهية والمعارف والخبرات والمهارات لا يعني تعلُّمَ التلميذ وتعديل سلوكه ليقوم بدوره الإيجابي، بل ينبغي على المتعلم –حتى يكون

1 ذكرنا في المبحث الثاني من الفصل الثاني من هذا البحث أنّ للاستخلاف في الأرض بعدين: الأول يرتبط بعلاقة الله بربه (العبادة) والعلاقة مع الكون (الأمانة).

إيجابيا– أن يتحرك ويتفاعل بشكل إيجابي في المواقف المختلفة سواء التعليمية أو الحياتية.

9) **وفق منهج الله:** إنّ القاعدة المتعارف عليها في تصورنا الإسلامي أنّ الغايات لا تبرر الوسائل، فالغاية الشريفة لا تُدرك ولا ينبغي لها أن تدرك إلا من خلال الوسائل الشريفة، ولأنّ المنهاج في التصور الإسلامي يلتزم بالمبادئ والأسس التي جاءت بها شريعة الإسلام كان لزاما عليه أن يسعى إلى تحقيق أهدافه من خلال الوسائل المباحة، أي وفق منهج الله عزّ وجل.

هذا، ويمتاز المفهوم الإسلامي للمنهاج التعليمي بكثير من الخصائص والمميزات التي اكتسبها من خصائص ومميزات التصور الإسلامي نفسه، فكل ما يتصف به التصور الإسلامي يصدق وصفا كذلك لمنهاجه التعليمي.

ويبقى من المهم أن نشير في النهاية إلى أنّ اختيارنا لهذا التعريف قد تُطرح حوله مجموعة من الأسئلة التي تستدعي مزيدا من الإجابات والتوضيحات، لذلك؛ فإنني لا أقول إنّ هذا الاختيار هو الرأي الصحيح الذي لا يمكن أن ينقض، بقدر ما أقول إنني حاولت جاهدا أن أفتح باب الاجتهاد والبحث والدراسة في هذه القضية، خصوصا إذا علمنا أنّ ميدان المناهج يحتاج بين الحين والآخر إلى مراجعة تشمل مفاهيمه وعناصره ومكوناته التي تقبل التغيير والتطوير ليحافظ على مرونته التي من

خلالها يستطيع المنهاج أن يقدم حلولا للمشكلات التي تطرأ على المجتمع في مختلف مكوناته.

ومن خلال هذا التعريف يمكننا أن نخلص إلى أهم المبادئ والأسس التي يرتكز عليها المفهوم الإسلامي للمنهاج التعليمي، وهذه أبرزها:

10. المنهاج التعليمي في ظل التصور الإسلامي نظام ذو شقين: شق معنوي ثابت، وشق مادي متغير.

11. يقوم المنهاج التعليمي في التصور الإسلامي بتقديم المعارف والخبرات والمهارات (المتغيرة) إلى جانب الحقائق والمعايير والقيم الإلهية (الثابتة).

12. للمنهاج التعليمي في التصور الإسلامي أهداف توصل إلى غاية أعظم منها وأكبر. وتتمثل الأولى في تحقيق الكمال الإنساني لدى المتعلم، وتتمثل الثانية في القيام بحق الخلافة في الأرض.

13. يربط المنهاج في التصور الإسلامي بين ما وضعه من أهداف وخبرات ومعارف ومهارات وبين انعكاسها على سلوك المتعلم، الذي يجب أن يكون إيجابيا يساعد على تحقيق الأهداف والغايات المرجوة.

14. إنّ كلا من الغايات والأهداف والحقائق والمعارف والوسائل والطرائق... التي يشتمل عليها المنهاج التعليمي الذي ينبثق عن

التصور الإسلامي يجب أن تكون موافقة لمنهج الله تعالى الذي يحبه ويرضاه.

❁ خلاصة وتعقيب

حاولنا في الصفحات القليلة الماضية أن نعرض ونناقش تعريفات المنهاج التعليمي التي تنطلق من التصور الإسلامي، وبيَّنا من خلال ذلك أوجه القوة وأوجه القصور والضعف التي ميزتها، وخلصنا في النهاية إلى تبني التعريف الذي قدَّمه الدكتور علي مدكور وذلك بناء على مجموعة من المبررات التي تطرقنا إلى بيانها وشرحها في موضعها.

والملاحظ أنّ الباحث لم يتطرق إلى موضوع الخصائص والمميزات التي يتحلى بها المفهوم الإسلامي للمنهاج التعليمي، والتي جرت العادة أن تُفرَد لها فصول ومباحث في كتب المناهج ذات التوجه الإسلامي، والسبب في ذلك هو اقتناع الباحث أنه من الطبيعي جدا أن يتصف المفهوم الإسلامي للمنهاج التعليمي بما تتصف به التَّربية الإسلامية، وبما يتصف به الإسلام نفسه.

وإذا كان في الإسلام حقائق وأحكام ثابتة، وقضايا أخرى كثيرة تُرِك مجال الاجتهاد فيها والبحث عنها للإنسان، وكان الإسلام يتميز عن غيره بربانية المصدر والمنبع وبربانية الوجهة والغاية... فإنه لا يسع أيّ مجال –بما في ذلك مجال التَّربية– إذا ما بُني على أسس الإسلام ومبادئه وتصوراته إلا أن يتصف بنفس خصائصه ومميزاته. لذلك؛ فإنّ الإشارة المقتضبة لهذا الأمر قد تكون –في تقديري– كافية، وبالتالي لا

داعي إلى تسويد كثير من الصفحات في هذه القضية حتى يصير (كما هو الشأن في كثير من الكتابات والأبحاث) موضوعُ الخصائص العامة للإسلام ومميزاته الموضوعَ الرئيس بدلا من المفهوم الإسلامي للتربية أو للمنهاج التعليمي الذي غالبا ما تُخصص له مساحة ضيقة جدا لا تتعدى أحيانا الصفحة أو الصفحتين.

والواضح أيضا؛ أننا لم نقم بمقارنة المفهوم الإسلامي للمنهاج التعليمي بما سواه من المفاهيم، كما أننا لم نعمد أيضا إلى نقدها، وما ذلك إلا لكوننا نعتقد –اعتقادا جازما– أنّ الإسلام نظام فريد، وأنّ الإسلام رباني المصدر، فليس من الإنصاف أو الموضوعية بما كان أن نضعه من خلال عمليات المقارنة تلك موضعَ النِّد للند مع باقي النظم والتصورات الأخرى.

وإذا كان من الضروري أن نُقيم هذا النوع من المقارنة بقصد إبراز مكانة الإسلام وتفرده، فإنّه من الواجب علينا أن نقوم بها على قدر كبير من الحيطة والحذر، حتى لا تنجرف محاولاتنا تلك إلى نوع من الانهزامية والتبعية، التي يسقط فيها الكثير سواء بقصد أو من دون قصد. فيُصبح الانبهار بما قدمه الغرب، والسعي إلى اللحاق بركبه، والتودد إليه، ومحاولة تصحيح صورة الإسلام عنده... أمورا تستدعي بل وتُبرر عملية التبني لنظرياته ومفاهيمه والتأصيل لها إسلاميا، حتى وإن كانت تناقض المبادئ والأسس التي جاء بها الإسلام نفسه.

وقد لاحظ الباحث أثناء اشتغاله على مفهوم المنهاج التعليمي ميلَ كثير من أهل الاختصاص في بلادنا العربية إلى تبني التقسيم الغربي لمفهوم المنهاج، أي تقسيمه إلى

مفهوم قديم وآخر حديث، ثم لجوئهم بعد ذلك إما إلى تجاهل المفهوم الإسلامي على الرغم من كونهم يكتبون لمجتمعات وفي مجتمعات إسلامية، وإما إلى إدراجه في أحد المفهومين فيصير حينها –سواء عن قصد منهم أو من دونه– تابعا لا متبوعا، مُتأثرا لا مؤثرا. وحينها يُحكم على المفهوم الإسلامي للمنهاج التعليمي أن يظلّ في حالة انتظار مستمرة للمفاهيم الجديدة التي من الممكن أن ينتجها الآخر، ويطورها ليستهلكها من جديد، ويسعى لاهثا إلى اللحاق بها.

إننا وإن كنا نتفق من حيث المبدأ مع الاتجاه الذي يرفض ما سُمي بالمفهوم التقليدي للمنهاج، ويدعو إلى تطويره ليكون أكثر إيجابية، فإننا نرى إدراج تلك المصطلحات وما ينضوي تحتها من مفاهيم، وما تقوم عليه من مُسلَّمات في مناهج تعليمية موجّهة إلى بيئة تختلف عن البيئة التي نشأت فيها؛ أمرا غامضا بل ومربكا لا يُقدِّم لدارس المنهاج رؤية سليمة وواضحة عنه، لذا فإنني أجد الفرصة سانحة للتعليق على هذا الأمر في الحدود التي يسمح بها هذا التعقيب:

إذا كان المجتمع الغربي قد قسّم عصوره إلى ثلاثة عصور: عصور قديمة (الإغريق واليونان)، وعصور وسطى (المظلمة)، وعصور حديثة (الأنوار والثورة الصناعية...)، فإنّ هذا التقسيم لا يمكن أن يصدق على باقي الأمم والمجتمعات الأخرى، فالدراسات التاريخية المنصفة أكدت ولا تزال تؤكد على أنّ عصور أوربا المظلمة لم تكن كذلك بالنسبة للمسلمين، بل كانت عصورَهم الذهبية التي حققوا خلالها من الإنجازات والاختراعات الشيء الكثير، حتى صاروا قبلة تُشد إليها الرحال من أجل الحصول على علوم غاية في الأهمية كالطب والفلك والفلسفة... كما

أنّ ما اصطُلح عليه بالعصور الحديثة، والتي سُميت بعض حقبها بعصر الأنوار والإنسانية... كانت تمثل قمة البشاعة والظلم والحيف والامتهان لحقوق الإنسان المسلم ولكرامته، حيث انتُهكت أعراضه، واستُبيحت دماؤه، واستُغلت خيراته، واحتُلت أراضيه، ونُهبت ممتلكاته...

وإذا كان هذا التقسيم التاريخي لا يصلح إلا للمجتمع الغربي ولا يصلح أبدا أن يطلق على ما سواه من تاريخ باقي الأمم والشعوب، فكيف بما تمخض عنه من مصطلحات ومفاهيم؟. وإذا كان المنهاج بمفهومه القديم قد ارتبط في جزء كبير منه بالظروف المزرية التي عاشها المجتمع الغربي في عصوره الوسطى المظلمة، فهل يصدق نفس الوصف على المنهاج التعليمي الذي كان سائدا في نفس الحقبة لدى المسلمين؟، ذلك المنهاج الذي خرّج كثيرا من العلماء والمتخصصين في المجالات الحيوية والدقيقة المختلفة.

أظن أنّ هذه الأسئلة تحتاج منا إلى وقفة أطول، ولكن نكتفي في هذا البحث بطرحها وإثارتها، فما نطمح إليه في بحثنا هذا هو فتح آفاق جديدة للبحث في التصور الإسلامي للمناهج التعليمية وليس الحسم في قضاياه.

وإذا كان الشك لا يراودنا أبدا في أنّ المبادئ التَّربويَّة الإسلامية أصيلةٌ وثابتةٌ تصلح لكل زمان ومكان، فإنّ لا أحد منا يستطيع أن ينكر ما عرفه المنهاج التعليمي لدى المسلمين من تقهقر وتراجع في بعض العصور وبعض البلدان الإسلامية، فمنذ الوقت الذي عطّلت فيه الأمة عقلها وعطلت معه مبدأ الأخذ بالسنن والنواميس أو

أُجبرت على ذلك، قلّ إبداعها وتراجعت مناهجها لتقتصر فقط على ما سُمي بـ ''العلوم الشرعية'' وتهمل ما سواها لأنها بكل بساطة ''غير شرعية''.

وعودا على بدء؛ فإنّ التصور الإسلامي لمفهوم المنهاج التعليمي ليس كباقي التصورات، ولا يمكنه أن يكون كذلك، لأنه نابع من تصور رباني فريد يجب أن نربأ به عن محاولات إلحاقه بما سواه.

ويمكننا أن نلخص أهم مميزات المنهاج التعليمي الذي يستند إلى التصور الإسلامي في ما يلي:

تُقدِّم الأسس الفلسفية الإسلامية للمنهاج التعليمي خطوطا عامة تسمح بإمكانيات كثيرة للاجتهاد بما يخدم المرونة والقابلية للتجدد والتطوير التي ينبغي أن تميز المنهاج المعاصر؛ بحيث يضمن قدرته على استيعاب متغيرات العصر والتعامل معها بشكل إيجابي إضافة إلى قدرته على استيعاب الوضعيات التعليمية التعلمية المختلفة.

ومن جهة أخرى، تسمح هذه السعة بتطوير المناهج بما يجعلها قابلة لمسايرة التطور الحضاري دون أن يعاد النظر في أسسها الفلسفية وأصولها.

وبما أنّ الإسلام يبني كل تشريعاته وتصوراته على أساس منظم ودقيق، فإنّ عملية تنظيم المنهاج التي تنبع من تصور إسلامي أصيل ستتم بشكل أكثر سهولة؛ لأنّ الأسس التي ينبني عليها تحث على ضرورة التنظيم وتدعو إليه.

المبحث الثاني: التصور الإسلامي لأسس المنهاج التعليمي

أولا: الأسس الفلسفية

يتجه المنهاج بشكل مباشر إلى الإنسان من أجل بنائه ضمن تصور تربوي معين، ولا يمكن أن نحدد ذلك التصور التربوي دون أن نحدد الفلسفة التي ستؤطره وتوجهه، ولأنّ الإنسان ابن بيئته ومجتمعه فإنّ تحديد فلسفة هذا المجتمع يعد مرجعا أساسيا يُستند إليه في صياغة المناهج التعليمية وتصميمها.

والمجتمع الذي يؤمن بالله ربا وبالإسلام دينا وبمحمد -@- نبيا ورسولا هو مجتمع مسلم لا يمكن لفلسفته التَّربويَّة إلا أن تكون إسلامية. وقد تطرقنا في الفصل الثاني من هذا البحث، سيما في مبحثه الثاني إلى الفلسفة الإسلامية، وإلى ما تضمنته من تصورات عن الله والإنسان والكون والحياة، وتطرقنا كذلك إلى الفلسفة التَّربويَّة التي انبثقت منها، وإلى التطبيقات التَّربويَّة التي نتجت عنها. ولا يسعنا في هذا المقام إلا أن نعود إلى تلك الأسس لنبين آثارها على المنهاج التعليمي.

ولعل أولى تلك الآثار وأهمها على الإطلاق تكمن في مهمة المنهاج، "فمهمة هذا المنهج الأولى والأخيرة: هي أن تصل الإنسان بالله، ليصلح حاله على الأرض وينظم حياته فيها، فيعمرها ويرقيها عن طريق الكد والكدح المستثمَرين، وعن طريق التحليل فيها والتركيب، واستغلال كل الطاقات والإمكانات المدركة التي منحه الله إياها، وبحيث يفعل كل هذا يكون متجها –في نفس الوقت– بعقله وقلبه إلى الله. وهنا يرتبط ملكوت الأرض بملكوت السماء"[1]

1 د. مدكور، علي أحمد؛ **"مناهج التربية في التصور الإسلامي"**، مرجع سابق، ص 39.

ويتم هذا الربط بين السماء والأرض عن طريق ربط المنهاج بمجموعة من المفاهيم الأساسية التي تساعد على ذلك، ومن أهمها:

مفهوم الدين وعلاقته بالمنهاج:

"الدين هو المنهج أو النظام الذي يحكم حركة الكون والإنسان والحياة، ويحكم العلاقات والارتباطات بين كلياتها وجزئياتها في تكامل واتساق"[1]. بمعنى آخر: إنّ الدين هو منهج الحياة في جميع مستوياتها. ووفق التصور الإسلامي فـ﴿**إِنَّ الدِّينَ عِنْدَ اللَّهِ الْإِسْلَامُ وَمَا اخْتَلَفَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ إِلَّا مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَهُمُ الْعِلْمُ بَغْيًا بَيْنَهُمْ**﴾[آل عمران: 19]، وهو الدين الذي بُعث به كل الأنبياء والرسل وإن اختلفت شرائعهم.

بناء على ذلك؛ يجب على المنهاج أن يُعلِّم النشء أنّ "الدين هو منهج الحياة، ونظام لتوجيه النشاط الإنساني في الحياة الدنيا، ولمجازاة الإنسان على عمله في الحياة الآخرة [...] وهذا التصور للدين وعلاقته بالكون والإنسان والحياة يجب أن تؤكده مناهج التَّربية الدينية، ومناهج العلوم الطبيعية، ومناهج العلوم الإنسانية كل حسب طبيعته.

والدين باعتباره منهجا للحياة ذو شقين: الشق الأول هو العقيدة أو التصور الاعتقادي، والشق الثاني هو التصور الاجتماعي النابع من الشق الأول، فعقيدة الإنسان هي التي توجه سلوكه الاجتماعي ونشاطه في الحياة كلها، وبذلك فإن الدين

---

1 د. مدكور، علي أحمد؛ **"مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها"**، عمان-الأردن: دار الفكر العربي، 2001م-1421هـ، ص 23.

الإسلامي بتصوره الشامل للألوهية والكون والإنسان والحياة هو الإطار المرجعي للإنسان المسلم وللحياة الإسلامية."[1]

د. التصور الاعتقادي:

وهو الأساس الأول والركيزة الأم لبقية الأسس، والعقيدة الصحيحة هي أصل دين الإسلام وأساس الملة، وهي التي جاء بها الرسل الكرام في كل زمان ومكان، وهي الأساس لقبول الأعمال والأقوال، قال تعالى: ﴿**وَمَنْ يَكْفُرْ بِالْإِيمَانِ فَقَدْ حَبِطَ عَمَلُهُ وَهُوَ فِي الْآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ**﴾[المائدة: 5].

ه. التصور الاجتماعي:

لقد نظم الإسلام المجتمع وجعله "يستند إلى الأحكام المنظمة التي شرعها الله لانتظام أمور الناس وضبط تصرفاتهم في القول والعمل ولكي يسير الناس على هداها فعلا وتركا"[2].

وكل هذا يعني "أنّ مناهج العلوم الشرعية ومناهج العلوم الاجتماعية ومناهج اللغات والفنون والآداب يجب أن تتعاون في إيضاح نظم الحياة السابقة بما يتفق مع دين الله ومنهجه للحياة، وإنّ إهمال ذلك في مناهج التَّربية والتعليم إما أن يؤدي إلى الغلو في الدين واتهامه بما ليس فيه، وإما إلى الابتعاد عن دين الله وعبادة الشيطان"[3].

---

1 نفسه.

2 شوق ، محمود أحمد، **"أساسيات المنهج الدراسي ومهماته"**؛ مرجع سابق ؛ ص 276.

3 د. مدكور، علي أحمد؛ **"مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها"** ؛ مرجع سابق، ص 25.

1. مفهوم العبادة وعلاقتها بالمنهاج:

لا يقصر الإسلام مفهوم العبادة على لحظات المناسك القصيرة التي يقوم بها الإنسان وفق التوجيهات التي حددها الله عز وجل، بل إنه يجعل مفهوم العبودية يشمل كل ما يحبه الله ويرضاه من الأفعال والأقوال الظاهرة والباطنة.

وبناء على ذلك؛ "فكل عمل يتوجه به الإنسان إلى الله هو عبادة، وكل عمل يتركه الإنسان تقربا لله واحتسابا هو عبادة، وكل شعور نظيف في باطن النفس هو عبادة، وكل امتناع عن شعور هابط من أجل مرضاة الله هو عبادة، وكل ذكر لله في الليل والنهار هو عبادة، ومن ثم تشمل العبادة الحياة، ويصبح الإنسان عابدا لله حيثما توجه إلى الله."[1]

هذا ويجعل الإسلام "الاستخلاف في الارض، والتمكين، والأمن، والقيادة، والريادة، والنصر.. كل هذا [يجعله] مرهونا بالعبادة الحقيقية لله، وحيث إننا أعرضنا عن العبادة الحقيقية، فلماذا ننتظر الاستخلاف، والريادة، والقيادة، والنصر؟ وهذا هو المحور الذي يجب أن يدور حوله، ويركز عليه منهج تربية الإنسان المعاصر.. وإلا فلن يكون إنسانا، ولن يكون أصيلا، ولن يكون معاصرا."[2]

ومن خلال ما ذكرناه آنفا، وما سبق ذكره في الفصل الثاني يمكننا أن نَخْلُصَ أن المنهاج التعليمي وفق التصور الإسلامي:

---

1 د، قطب، محمد؛ **"منهج الفن الإسلامي"**، مرجع سابق، ص 67.

2 د. مدكور، علي أحمد؛ **"مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها"**؛ مرجع سابق، ص 28.

5. يأخذ بعين الاعتبار نظرة الإسلام إلى الله والإنسان والكون والحياة، فيجعل كل المواد والمعارف والخبرات والمهارات التي يقدمها للتلاميذ تسهم في ترسيخ هذه النظرة الإسلامية لديهم.

6. يعمل على تقديم العقيدة الإسلامية للتلاميذ وغرس مبادئها وترسيخ الإيمان بها في نفس المتعلم.

7. يربط الإنسان بربه، ويربط الأرض بالسماء من خلال اتباع منهج الله وعبادته حق عبادته انطلاقا من المفهوم الشامل الذي يعطيه الإسلام للعبادة.

ثانيا: الأسس الاجتماعية

يلعب المجتمع دورا كبيرا في حياة الإنسان، فالإنسان اجتماعي بطبعه يميل إلى الاجتماع مع بني جنسه، والمجتمع يتكون من أفراد تربطهم روابط معينة، وكلما قويت تلك الروابط قوي المجتمع وتماسك. لذلك؛ اهتم الإسلام بالمجتمع اهتماما كبيراً؛ بَدْأ من أصغر مكوناته المتمثلة في الفرد، مرورا بنواته الصغيرة المتمثلة في الأسرة، وانتهاء إلى صورته الكبيرة المتمثلة في الدولة أو الأمة.

وقد "أكَّد الإسلام على أهمية التَّربية في إعداد الإنسان الفرد، ككائن اجتماعي متكيف في مجتمع إنساني متآلف"[1]، فالنظرة الإسلامية "إلى الفرد لا تنفصل عن

---

1 د. إسحاق، فرحان؛ وزملاؤه **"نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية"** عمان-الأردن: جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، 1978م-1398هـ، ص 34-35.

النظرة إلى المجتمع، وتكامل الشخصية الإنسانية يعني التسليم بوجود مجتمع من نوع تسوده علاقات معينة"[1]، أدت أو تؤدي في نهاية المطاف إلى تكوين شخصية تُسهم بشكل إيجابي في عمارة الأرض وفق منهج الله تعالى حتى يقوم كل من الفرد والمجتمع بمهمتهما الأساسية، أي بمهمة الاستخلاف في الأرض.

ويسعى المنهاج التعليمي في التصور الإسلامي إلى مساعدة المتعلم على تحقيق تلك الأهداف والغايات من خلال اعتماده على الأسس الاجتماعية التي تنبثق من المجتمع الإسلامي، ويستلزم هذا الأمر من واضعي المناهج أن يتعرفوا على التصور الإسلامي للمجتمع، وعلى خصائصه وعلاقاته ومكوناته وثقافته... "إذ لا يجوز أن يغفل المنهاج الدراسي خصائص المجتمع الذي ينتمي إليه المتعلمون والقيم التي تسود ذلك المجتمع"[2].

وتتكون الأسس الاجتماعية –كما سبق الإشارة – من البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية والثقافية ومكوناتها. فكيف استفادت التَّربية الإسلامية من تصورها عن هذه القضايا في بلورة أسس اجتماعية لصياغة مناهجها التعليمية؟.

1. البيئة الطبيعية:

تنتمي البيئة الطبيعية في التصور الإسلامي إلى الكون المحسوس (عالم الشهادة) الذي يقابل الكون غير المحسوس (عالم الغيب)، "وقد تناول الإسلام الكون المادي

---

1 عبدالله، عبدالرحمن صالح؛ **"المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية"**؛ مرجع سابق؛ ص 177.
2 نفسه، ص179.

المتطور، وعرض لكثير من ظواهره، كالشمس، والقمر، والسماء، والأرض، والمطر، والنبات، والبحار، والأنهار، والجبال، والشجر، والدواب،... إلى آخره. وقد تكلم الإسلام عنها في بدء خلقها، وتكلم عنها في عوارض وجودها، وتكلم عنها في بعض نهاياتها. وقد عرض لهذه النواحي لا ليعالج أمرها علاجا فنيا تحليليا، فيكون كتاب هيئة، أو كتاب نبات، أو كتاب حيوان. ولكن عرض لها لأنها دلائل قدرة الله تبارك وتعالى، وعلائم صنعه الدقيق الحكيم، ولتكون نبراسا يهدي الناس لمعرفة الله"[1]، ومرشدا يُعرِّفهم على خصائص التفاعل المتبادل بينهم وبين ذلك الكون، وموجِّها يغرس فيهم الاتجاهات الطيبة والإيجابية نحوه.

وإنّ نظرة الإسلام إلى الكون تختلف عن غيرها في باقي التصورات، فالكون بكل ما فيه يُعتبر مُسخَّراً لخدمة المجتمع الإنساني، ومن الآيات الدالة على ذلك:

قوله تعالى: ﴿**وَهُوَ الَّذِي سَخَّرَ الْبَحْرَ لِتَأْكُلُوا مِنْهُ لَحْمًا طَرِيًّا وَتَسْتَخْرِجُوا مِنْهُ حِلْيَةً تَلْبَسُونَهَا وَتَرَى الْفُلْكَ مَوَاخِرَ فِيهِ وَلِتَبْتَغُوا مِنْ فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ**﴾[النحل: 14]

وقوله أيضا: ﴿**أَلَمْ تَرَوْا أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَأَسْبَغَ عَلَيْكُمْ نِعَمَهُ ظَاهِرَةً وَبَاطِنَةً وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يُجَادِلُ فِي اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَلَا هُدًى وَلَا كِتَابٍ مُنِيرٍ**﴾[لقمان: 20].

---

1 د. مدكور، علي أحمد؛ **"مناهج التربية في التصور الإسلامي"**، مرجع سابق، ص 116.

"وما دام الأمر كذلك؛ فإنّ المنهاج في التَّربية الإسلامية لابد أن يوجه الأفراد إلى شكر الخالق الذي أودع في الكون جميع ما يحتاجه الإنسان في حياته. ولابد له كذلك من إكساب المتعلمين الطريقة المثلى التي تساعدهم على التفاعل مع البيئة المادية تفاعلا يسوده الانسجام، تفاعلا لا يقوم على الإسراف في استغلال الطاقات الكامنة في جوف الكرة الأرضية وعلى سطحها. فالإسلام دين اعتدال لا دين غلو وإسراف أو تقصير. والمنهاج التربوي مطالب بتعريف التلاميذ بالمصادر التي سخرها الله للإنسان وغرس الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة."[1]

وعلى هذا النحو يسير القرآن الكريم في عرضه للكون المحسوس، لأنّه كتاب للهداية والتوجيه، غايته أن يصل الإنسانَ بخالقه تعالى من ناحية، وأن "يترك الحرية للعقل الإنساني كي ينمو ويتقدم حتى يدرك مكونات الكون، ويدرك صورها بحسب تدرجه في قوته واكتماله[2] من ناحية أخرى. "فكلما ارتقى العقل الإنساني اكتشف ناحية من نواحي الدقة، وجانبا من جوانب القدرة، التي يصعب أن تتجلى للإنسان في طور واحد من أطوار حياته."[3]

يقول الله تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْنَا السَّمَاءَ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا لَاعِبِينَ﴾[الأنبياء: 16]، وما دامت هذه الآية الكريمة تنفي صفة اللعب عن الخلق، فإنها تؤكد في مقابل ذلك على وجود نظام كوني يقوم عليه العالم المحسوس، وهو ما عبر عنه القرآن الكريم بالسنن.

---

1 عبدالله، عبدالرحمن صالح؛ **"المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية"**؛ مرجع سابق؛ ص 188.

2 د. مدكور، علي أحمد؛ **"مناهج التربية في التصور الإسلامي"**، مرجع سابق، ص 117.

3 د. مدكور، علي أحمد؛ **"مناهج التربية في التصور الإسلامي"**، مرجع سابق، ص 117.

"ووجود هذه السنن هو الذي يُمكِّن الإنسان من الاكتشافات العلمية في الفلك وعلم الفضاء وعلم طبقات الأرض وسائر العلوم الطبيعية الأخرى، إذ لو لم يكن هناك نظام ثابت لما أمكن التوصل إلى قيام قانون علمي واحد لأنّ القوانين العلمية ترتبط بالنظام، ولهذا الأمر حرص القرآن الكريم على توجيه الإنسان نحو كل ما في الكون بهدف استكشافه والتعرف على أسراره. فالإسلام سبق العلم الحديث في نزعه الهالة عن الطبيعة"[1] حيث دعا إلى إعمال العقل واستثمار كل الإمكانات في سبيل دراستها وتدبرها والتفكر فيها.

"وواجب المنهج أن يتناول هذا الجانب من الكون بالدراسة والتفكير والتدبر، واكتشاف قوانين الله فيه عن طريق الملاحظة والتجربة، كما أنّ هذا الجانب من الكون لا يمكن قهره –كما يقال– وإنما يمكن التلطف معه واستثمار خيراته لخير الناس جميعا."[2] "فالقرآن الكريم يؤكد على أنّ الكائنات الحية الأخرى مخلوقة من ماء شأنها في ذلك شأن الإنسان. وهي تشترك مع الإنسان في خضوعها للخالق سبحانه وتعالى. وهي فوق هذا وذاك تمد الإنسان بالغذاء وتبعث في نفسه البهجة والسرور. والمنهاج التربوي الذي يأخذ هذه الحقائق بعين الاعتبار يسهم في تنشئة المتعلمين على احترام الحياة والحفاظ عليها وينمي فيهم حب الحيوانات والرفق بها. ولا يكاد يُداني أيّ نظام تربوي وجهة النظر الإسلامية المتعلقة بالرفق بالحيوان.

---

1 عبدالله، عبدالرحمن صالح؛ **"المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية"**؛ مرجع سابق؛ ص 185-186.

2 د. مدكور، علي أحمد؛ **"مناهج التربية في التصور الإسلامي"**، مرجع سابق، ص 118.

والبيئة المادية لا تقتصر آثارها على الفوائد المادية التي يجنيها الإنسان، بل إنها إحدى الوسائل التي تغذي العقل والروح. فالكون جميل ومتناسق، وكل من يفكر فيه يهتدي إلى عظمة الخالق. لذا يجب تدريس مقررات علم الفلك وعلم الحياة وعلم النبات بطريقة تثير الإعجاب وتبصر بجمال الكائنات ودقة خلقها فينتج عن ذلك الإحساس بالجمال وبعظمة الخالق مبدع الكائنات التي هي موضع الدراسة."[1]

2. البيئة الاجتماعية وثقافتها:

يُعتبر المجتمع الإسلامي مجتمعا متفردا، مجتمعا ربانيا، يقوم على شريعة محكمة من عند الله، قوامها كتاب الله وسنة رسوله -@-، "وكل شأن من شؤون الحياة [فيه] ينبغي أن يسير وفق منهج الله. فسياسة الاقتصاد والمال، ونظام السياسة، ونظام الأسرة، وجميع ألوان التشريعات المدنية والإدارية، يجب أن تسير وفق هذا المنهج حتى تكون الحياة إسلامية حقا"[2] والمجتمع كذلك.

أ. خصائص المجتمع الإسلامي:

3. أصل الإنسانية:

حينما ينظر الإسلام إلى الفرد على أنّه كائن اجتماعي فذلك يعني أنّ الميل إلى الاجتماع جزء من كيان ذلك الإنسان، والقرآن الكريم يؤكد "على أنّ هذا المخلوق

---

1 عبدالله، عبدالرحمن صالح؛ **"المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية"**؛ مرجع سابق؛ ص 189.

2 د. مدكور، علي أحمد؛ **"مناهج التربية في التصور الإسلامي"**، مرجع سابق، ص 181.

الجديد إنما خُلق ليمارس وجوده ونشاطه في مجتمع، إذ إنه ليس مخلوقا منفردا بل هو كائن اجتماعي: ﴿وَقُلْنَا يَاآدَمُ اسْكُنْ أَنْتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ﴾[البقرة: 35]. "[1]

وبحسب هذه الآية الكريمة يتأكّد أن المجتمع الإنساني بدأ في أساسه بالأسرة التي تقوم على العفة والطهارة، "فالحياة الإنسانية بدأت بالعشرة الزوجية [...] بدأت بالزوج والزوجة ثم تتابع الخلق حتى وصل إلى درجة المجتمع الكبير "[2]

ومفهوم الفطرة كما يقدمه التصور الإسلامي لا يجعل "المجتمع الإنساني الأول ملحدا، لأنّ الإيمان بالله حقيقة موجودة في النفس البشرية، أما الشرك بالله أو عدم الإيمان به فحالة طارئة وقعت في وقت لاحق."[3] وبناء على ذلك؛ يكون المجتمع المؤمن بعقيدة التوحيد سابقا للمجتمع الذي يعتقد بتعدد الآلهة.

والمجتمع الإنساني الأول الذي يؤمن بالله الواحد الأحد كان يسير في حياته وفق قواعد ثابتة، ولم تكن العلاقات الاجتماعية متروكة للأهواء بل كانت تسير وفق تشريعات تنظم حياته: ﴿قُلْنَا اهْبِطُوا مِنْهَا جَمِيعًا فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُمْ مِنِّي هُدًى فَمَنْ تَبِعَ هُدَايَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾[البقرة: 38].

---

1 د. إسحاق، فرحان؛ وزملاؤه **"نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية"**؛ مرجع سابق، ص 35.

2 د. عبدالله، عبدالرحمن صالح؛ **"المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية"**؛ مرجع سابق؛ ص 179.

3 نفسه، ص 180.

4. النظام الاجتماعي:

"إذا كانت النظم البشرية قد نشأت نشوءا ذاتيا قاصرا، ثم تطورت وفقا لحاجات أرضية واقعية، وثمرة للصراع بين الطبقات، وللمصالح المتعارضة داخل الجماعات البشرية، فإنّ شريعة الله التي قام على أساسها المجتمع الإسلامي وُجدت كاملة منذ نشأتها وبدايتها.

فالنظام الاجتماعي في الإسلام قائم على أصول ربانية تضمنتها الشريعة الإسلامية يوم جاءت قبل أكثر من أربعة عشر قرنا، فهو مجتمع قائم على أساس هذه الشريعة، وليس نتيجة للتطورات الاجتماعية أو تبعا لها، كما هو الحال بالنسبة لباقي النظم الأخرى.

إنّ النظام الإسلامي وإن التقى مع بعض جزئيات النظم الرأسمالية والاشتراكية، إلا أنه سابق عليها، فهي قد تأخذ منه ولكنه لم يأخذ منها على وجه اليقين. وأسبقية الإسلام تمنعنا من إعطائه وصفا لاحقا للنظم الأخرى، فلا يجوز أن نستخدم تعبيرات مثل (رأسمالية الإسلام) أو (اشتراكية الإسلام)... إلى آخره"[1]

واهتم الإسلام بالنظام الاجتماعي اهتماماً كبيرا، فقام بتنظيم شؤون الأسرة عن طريق تنظيم طريقة إنشائها وتكوينها، وتنظيم العلاقات القائمة بين أفرادها، وبيان الحقوق والواجبات بينهم. وجعَل مفهوم الأسرة يمتد ليشمل الإخوة، والأقارب، والآباء، والأمهات، وكذلك المكفولين من الأيتام وغيرهم، وأوجب على كل هؤلاء

---

1 د. مدكور، علي أحمد؛ **"مناهج التربية في التصور الإسلامي"**، مرجع سابق، ص 187-188.

أن يصلوا أرحامهم، وأن لا يقطعوها. كما نظَّم العلاقة بين الجيران فدعا إلى الإحسان للجار وحسن التعامل معه. ولم يغفل حقيقة انتماء المجتمعات إلى أوطان تسوسها، فنظم علاقة المجتمع بمن يحكمه، وشرَّع في ذلك مجموعة من التشريعات التي تحمي كلا من الحاكم والمحكوم من الجور والظلم.

ويعتبر الإسلام أنّ "القوانين أو السنن التي تحكم المجتمعات الإنسانية عبر العصور المختلفة ثابتة لا تتغير، ولو كان الأمر خلاف ذلك لما استحقت هذه التسمية، فالسنن الاجتماعية جارية بلا تغيير، يقول سبحانه وتعالى: ﴿**فَلَنْ تَجِدَ لِسُنَّتِ اللَّهِ تَبْدِيلًا وَلَنْ تَجِدَ لِسُنَّتِ اللَّهِ تَحْوِيلًا**﴾[فاطر: 43].

وعلاوة على خاصية الثبوت تتميز السنن الاجتماعية بخصائص أخرى منها الشمول، فالسنن التي تبين تماسك المجتمع وتفسخه عامة أي أنها تشمل المجتمعات المسلمة وغير المسلمة على حد سواء"[1]. ولا ريب أن مجرد الانتساب إلى الإسلام لا يستوجب تحقيق المعجزات، إلا إذا جدَّ أفراد المجتمع الإسلامي وأخذوا بأسباب النصر والتمكين التي تؤهلهم إلى تحقيق مبدأ الاستخلاف في الأرض.

5. التغيير الاجتماعي:

إنّ الواقع الاجتماعي دينامي ودائم التغيير، لذلك لا يمكن لأي مجتمع أن يظل دائما على حالة واحدة، ففي العصر الحديث الذي يشهد تقدما علميا وتكنولوجيا،

---

1 د. عبدالله، عبدالرحمن صالح؛ **"المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية"**؛ مرجع سابق؛ ص 181.

وسهولة في وسائل الاتصالات والتبادل الفكري والتجاري بين المجتمعات المختلفة، وغيرها، أصبح التغيير في واقع كل المجتمعات أكثر إمكانية وأكثر سرعة.

ويَعتبر الإسلام أنّ "التغيير الذي يُحدثه الإنسان في الأرض أو في المجتمع، يتم وفق الإرادة المطلقة لله، وهذا التغيير إما أن يكون في اتجاه يهدف إلى تدبير شؤون الخلق وفق منهج الله، وإما أن يكون في أي اتجاه آخر. وفي كل الأحوال، فإنّ التغير الاجتماعي الذي يُحدثه الإنسان، إنما يخضع لقاعدة ثابتة تمثلت في قول الله تعالى: ﴿**إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ**﴾[الرعد: 11]. "[1]

والتغيير الذي يدعو إليه الإسلام هو –بدون شك– من الصنف الأول، أي التغيير الذي يتم وفق منهج الله تعالى، ويسير على هداه؛ لأن "الإسلام نفسه ثورة تغييرية ترفض الباطل والظلم والانحراف، [...] والإسلام يربي المسلمين على رفض الخطأ ويوجب عليهم تغييره، فإذا لم يفعلوا فهم مقصرون ويُحاسَبون على تقصيرهم، ويُعاقَبون أشد العقاب..."[2]

وثمة طرق وأساليب كثيرة يمكن أن يتم التغيير من خلالها، كالثورات والانقلابات العسكرية أو السياسية والهزات الاجتماعية... وكلها "قادرة على إحداث تغيير سريع، إلا أنّ التَّربية هي وسيلة تثبيت التغييرات وتعميقها، وبدونها

---

1 د. مدكور، علي أحمد؛ **"مناهج التربية في التصور الإسلامي"**، مرجع سابق، ص 220.

2 د. إسحاق، فرحان؛ وزملاؤه **"نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية"**؛ مرجع سابق، ص 44-45.

تبقى هذه التغييرات سطحية سرعان ما تزول بزوال القوة التي تحميها."[1] وهو ما يؤكد على أهمية التَّربية في الحفاظ على توازن المجتمع واستمراريته.

"ويتفاوت التغيير المطلوب إحداثه في أوضاع المجتمع بتباين الأزمات والمشكلات التي يعالجها التغيير"[2]، وذلك لا يمنع المنهاج التعليمي في التَّربية الإسلامية من أداء دوره تجاه التغيير مهما كان نوعه أو حجمه، فـ "التغيير المطلوب أن تتولاه التَّربية الإسلامية، يكون في جميع المجالات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية ومجالات الصناعة والعلوم الطبيعية والتطبيقية... وذلك لضمان تفوق المجتمع الإسلامي. "[3]

وكما أولى الإسلام أهمية مناسبة لتغيير الباطل، فقد أكد أيضا على تثبيت الحق والقيم الصحيحة سواء تلك التي جاء بها بالإسلام أو جاءت بها الديانات الأخرى، "ومهمة التَّربية أن تُحافظ على هذا التراث الإنساني من القيم، وأن تحتضنه وتنقله سليما خاليا من الانحراف من جيل إلى جيل"[4].

والمنهاج في التَّربية الإسلامية لا يجعل المجتمع أساسا مطلقا لبنائه، فيكون مرجعا وحيدا في ثوابت الدين كالعقيدة وأصول التشريع. أما الفقه فقد جُعلت فيه السعة ليستوعب تنوع المجتمعات. "فالتَّربية الإسلامية ليست في خدمة التغيير على

---

1 نفسه.

2 د. عبدالله، عبدالرحمن صالح؛ **"المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية"**؛ مرجع سابق؛ ص 184.

3 د. إسحاق، فرحان؛ وزملاؤه **"نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية"**؛ مرجع سابق، ص 45.

4 نفسه، ص 46.

إطلاقه، كما أنها ليست عونا على الجمود الاجتماعي الذي يُعطل تطور الحياة ونماءها "[1]. فيعتبر المجتمع أساسا في بناء المنهاج من حيث حاجياته الحضارية التنموية، فما يحتاجه مجتمع من المدرسة لا يشكل نفس الحاجيات بالنسبة لمجتمع آخر، وما قد يُعتبر حاجة للمجتمع في مرحلة تاريخية معينة قد لا يصبح كذلك في مرحلة أخرى.

6. المؤسسات الاجتماعية والمسؤولية التَّربويَّة:

لم يُسنِد الإسلام أمر التَّربية إلى جهة رسمية واحدة أو جهات معينة، ولكنه اعتبر المجتمع بجميع مكوناته مسؤولا عن ذلك، حيث حدّد لكل مكون من مكوناته أو مؤسسة من مؤسساته المسؤوليات التَّربويَّة التي يجب عليه القيام بها. ويحدد الدكتور إسحاق فرحان وزملاؤه المكونات أو المؤسسات الاجتماعية وأدوارها على النحو التالي:

-أولا الفرد:

"أوجب الإسلام حدا أدنى من التعليم للفرد، فإذا ما اكتشف الإنسان أنه هو نفسه لم يحصل على هذا الحد الأدنى فليس أمامه سوى أن يسعى لتحقيقه. ولا يقبل الإسلام من الفرد أن يلقي باللوم على أسرته أو مجتمعه إذا أهملوا في تعليمه، ومن هنا لا يوجد حد يقف فيه الإنسان عن التعلم حتى يصل إلى المستوى الواجب، فالمسلم في عملية تعلمية مستمرة، مهما بلغ في السن أو العلم.[...] ومن هنا يمكن القول إنّ

1 نفسه، ص 46.

الإسلام كان سباقا إلى فرض إلزامية تعليم الكبار الذين لم تُهيأ لهم فرصة التعليم في سن الصغر.

[...] ومن المبادئ الثابتة في الإسلام أنّ الفرائض يُجبِر عليها ويُضمَن تحقيقها من قبل السلطة، فتكون إلزامية تعليم الكبار إلى الحد الأدنى المطلوب هي نفس إلزامية تعليم الصغار إلى ذلك الحد."[1]

-ثانيا الأسرة:

يعتبر الإسلام أنّ المولود –كل مولود– يولد على الفطرة، والأسرة بتربيتها وتوجيهها للطفل هي التي يُمكن أن تنمي فيه هذه الفطرة الصالحة وتحفظه على الدرب السوي، أو أن تضعفه فتنحرف به إلى سبيل الضلال والفساد.

"إذن فمن حق الأبناء على الآباء أن يؤدبوهم ويعلموهم ويحسنوا توجيههم. وما دام ذلك حقا عليهم فإنهم يحاسبون على ذلك إن قصروا، يحاسبون في الدنيا عقابا وإلزاما، ويعاقبون بعد ذلك يوم القيامة"[2]. أما إن أحسنوا في تربيتهم فلهم خير الجزاء في الدنيا والآخرة.

---

1 نفسه 46-47.

2 نفسه 48.

-ثالثا المجتمع (بعض المكونات الأخرى للمجتمع):

من الواجب على الدولة أن تقوم بتهيئة الظروف والأسباب التي تُمكن الأفراد من تعليم أنفسهم وأبنائهم وبناتهم دون تمييز في ضمان هذا الحق بأيّ نوع من أنواع التمييز، "كما يندرج تحت واجب الدولة أيضا حماية التعليم وأجهزته من كل الضغوط الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وتحرير العملية التَّربويَّة من كل قيد، سوى قيد الأمانة العلمية، والقيود الأخلاقية التي تُمليها العقيدة والقيم التي تؤمن بها الأمة.

[...] أما بالنسبة للأجهزة والمؤسسات التي تتولى مسؤولية التَّربية فإنّ النظام الإسلامي لم يحدد جهة رسمية واحدة أو جهات معينة، ولكنه ترك ذلك لظروف كل مجتمع ليطور وينمي الأجهزة المسؤولة عن التَّربية فيه بما يحقق أهدافه المنشودة في ظل العقيدة الإسلامية.

وتقوم الدولة بالتنسيق بين أدوار هذه المؤسسات التَّربويَّة حسب مخطط متكامل مدروس، بحيث تتسم برامجها بالتنسيق والتكامل في تحقيق أهداف المنهاج الإسلامي في التَّربية والتعليم."[1]

-رابعا المربي(التبليغ):

"لم يصل أي نظام سياسي أو تربوي في العالم حتى اليوم إلى المستوى الذي وصل إليه الإسلام، عندما فرض على من أوتي علما، مهما كان ضئيلا، وبخاصة عندما يكون

---

1 نفسه، ص49-50.

هذا العلم مُهما وأساسيا للأمة، أن يؤدي ضريبة علمه عن طريق تعليم الآخرين بأمانة وإخلاص."[1]

ب. ثقافة المجتمع الإسلامي:

7. مفهوم الثقافة وخصائصها:

تتعدد المصطلحات التي يستخدمها الباحثون للدلالة على الطابع العام الذي يسود مجتمعا من المجتمعات، ومن هذه المصطلحات مصطلح التراث والحضارة والمدنية والعمران والثقافة... والمصطلح الأكثر تداولا في مجال التَّربية وفي مجال المناهج هو الثقافة. وبالرغم من تعدد تعريفات الثقافة فإنه من الملاحظ أنها "تلتقي عند الإشارة إلى اشتمال هذا المصطلح لكل ما يمس حياة المجتمع. فالثقافة تشتمل على كثير من العناصر المتداخلة"[2] والمتنوعة.

وتُعرَّف الثقافة في التصور الإسلامي بأنها "شريعة الله الشاملة الاعتقاد، وأصول الحكم، وأصول المعرفة، وأصول الأخلاق والسلوك، وكل التشريعات والنظم والقوانين التي تخضع لها، وجميع أشكال التطبيق العملي والواقعي، وأنماط السلوك الفردي والجمعي، التي تتسق معها نصا وروحا."[3].

---

1 نفسه، ص 50.

2 د. عبدالله، عبدالرحمن صالح؛ **"المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية"**؛ مرجع سابق؛ ص 192.

3 د. مدكور، علي أحمد؛ **"مناهج التربية في التصور الإسلامي"**، مرجع سابق، ص 236.

وبناء على ذلك؛ فإنّ من أهم الخصائص التي تميز الثقافة الإسلامية عن غيرها من الثقافات الأخرى قيامها على "قاعدة أساسية هي إفراد الله –سبحانه وتعالى– بالعبودية، ومن ثَم إفراده بالحاكمية. وإفراد الله بالعبودية يتمثل في اتخاذ الله وحده إلها. وإفراده –سبحانه– بالحاكمية يعني تحكيم شريعة الله في كل مجالات الحياة.

وانطلاقا من هذه القاعدة، فإنّ الثقافة في التصور الإسلامي ذات شقين: الأول: الشق المعياري، ويتمثل في شريعة الله، أي كتاب الله، وسنة رسول الله -ﷺ- والثاني: الشق التطبيقي، ويتمثل في التطبيق العملي الواقعي الصحيح للشق المعياري."[1]

ومن وجهة النظر الإسلامية فإنّ الثقافة تقوم على التفاعل المتبادل بين هذين الشقين: الشق المعياري (عالم الأفكار)، والشق التطبيقي (عالم الأشياء)، لأن الأفكار والمبادئ التي يعتنقها المجتمع يُحوِّلها الأفراد إلى واقع ملموس.

ومن خلال ما سبق يمكننا أن نقف على خصائص الثقافة الإسلامية التالية:

- ربانية: مصدرها القرآن والسنة.
- عالمية، وإنسانية.
- جانبها المعياري ثابت، وجانبها التطبيقي لازم لزوما مطلقا للجانب المعياري، وإن تغيرت صور هذا الجانب التطبيقي وأشكاله.

---

1 نفسه، ص 234.

- يجب أن تتغير وتتطور الأشكال والصور الثقافية، لكن في ضوء الموجِّهات المعيارية، وحول محورها.
- تعقد الصلة الدائمة بين الإنسان وربه، فيفرد الإنسان ربَّه بالعبودية ومن ثَم بالحاكمية.
- ثقافة حرة: حيث إنها تحرر الإنسان من العبودية لغير الله.
- ثقافة متوازنة: فيها توازن بين الغيب والشهادة، بين الروح والمادة.
- ثقافة عادلة: حيث إنها ثقافة ربانية، عالمية لا قومية ولا إقليمية، تكره الاحتكار والاستغلال والظلم في كل زمان وفي كل مكان، وفي كل أنماط السلوك.

"ومن أهم خصائص الثقافة أنها تعتمد على استخدام الرموز، فالتفاعل الاجتماعي بين أفراد المجتمع يعتمد في المقام الأول على اللغة"[1]، و"اللغة ليست مجرد وسيلة للتفكير والتعبير والاتصال، وإنما هي منهج ونظام للتفكير والتعبير والاتصال [...] إنّ اللغة لا تعبر فقط عن الأفكار بل تشكل الأفكار"[2] وهل التفكير إلا لغة صامتة؟. واللغة التي تعبر عن الثقافة الإسلامية، هي لغة القرآن الكريم، لذلك فإنّ اللغة العربية جزء لا يتجزأ من الثقافة الإسلامية، ومن المجتمع الإسلامي، وما دام الله تعالى قد تكفل بحفظ كتابه الكريم، فإنّ من لوازم ذلك الحفظ حفظ لغته أيضا.

---

1 د. عبدالله، عبدالرحمن صالح؛ **"المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية"**؛ مرجع سابق؛ ص 193.

2 د. مدكور، علي أحمد؛ **"مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها"**، مرجع سابق، ص 37.

وإنّ من أهم واجبات المنهاج الدراسي في التَّربية الإسلامية تجاه الثقافة "أن يُنمي في الدارسين في جميع المراحل التعليمية الشعورَ بالانتماء للثقافة الإسلامية، وتنمية هذا الاتجاه الهام يعني أن يتولد الحماس في النفوس للإقبال على دراستها، إذ لا يجوز أن نُقبل على دراسة التاريخ الإسلامي أو انتشار الدعوة الإسلامية أو العقيدة الإسلامية بنفس المشاعر التي نقبل بها على دراسة خصائص التربة. فمن حق الثقافة الإسلامية أن نتحمس لها. ولا ينهض المنهاج الدراسي إلى المستوى المطلوب إلا إذا عمل بنجاح على نقل العناصر الحضارية للأجيال الناشئة وإبعاد الشبهات عنها"[1].

8. أقسام الثقافة:

تُقسم الثقافة إلى أقسام ثلاثة هي:

-أولا العموميات:

وهي عناصر تضرب جذورها في أعماق المجتمع فتحدد سلوك أفراده وطبيعة تفكيرهم، ومن أهم هذه العناصر: العقيدة، واللغة، والتاريخ المشترك. والمجتمع لا تقوم له قائمة إلا إذا اعتنق أفراده عقيدة مشتركة يومنون بها ويحرصون على احترامها والدفاع عنها، فوجود العقيدة من أهم الدعائم التي يقوم عليها المجتمع الإنساني، والعقيدة التي يؤمن بها المسلم تقوم على التصديق بوجود الله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر. ويعني هذا أن أصول الثقافة الإسلامية مستمدة من الكتاب والسنة.

---

1 د. عبدالله، عبدالرحمن صالح؛ **"المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية"**؛ مرجع سابق؛ ص 195.

والتاريخ المشترك عامل آخر يعمل على توحيد المشاعر بين أفراد المجتمع الواحد، لهذا يحرص كل مجتمع على تدريس أبنائه الأحداث الهامة التي مرّ بها. ونحن مطالبون بدراسة الأحداث البشرية عامة، والأحداث الإسلامية خاصة، بهدف استخلاص العظات، ومعرفة مواطن الضعف فنتجنبها، ومواطن القوة فنعززها.

أما اللغة العربية فعامل ثالث يُسهم في طبع المجتمع الإسلامي بطابع معين، ولا شك في أنّ نزول القرآن الكريم باللغة العربية أهم العوامل المُسهمة في الحفاظ عليها، وما على المناهج في المجتمعات الإسلامية إلا أن تتخذ من اللغة العربية لغتها الأولى التي تبنى عليها.

ونظرا لما تلعبه هذه العموميات من دور حاسم في سلوك أفراد المجتمع، حرصت الجهات التعليمية في كل مجتمع على فرض نوع من التعليم الإلزامي، الذي يجب على كل عضو أن يحصل على حد أدنى منه، لأنه من الأمور المشتركة التي تجب على الجميع سواء أكان التلميذ يُعد ليكون طبيبا، أو معلما، أو عاملا في مصنع...

-ثانيا الخصوصيات:

إذا كان أفراد المجتمع الواحد يشتركون جميعا في مظاهر سلوكية معينة، فإنهم يتباينون فيما بينهم تبعا لاختلاف الأعمال التي يقومون بها، فطبيعة المعلم مثلا تختلف عن طبيعة عمل النجار أو الحداد أو القاضي...

لذلك فإنّ التَّربية الإسلامية عندما تتفاعل مع مجتمعها بشكل صحيح فإنها تهتم بالمهن التي يحتاجها المجتمع الإسلامي، إذ أنه مطالب بإعداد أفراده لجميع أنواع

التعليم المهني التي تمده بأسباب التطور والقوة والمنعة، وهذا النوع من التعليم هو الذي أطلق عليه الفقهاء فرض الكافية.

-ثالثا المتغيرات:

والمتغيرات هي المكون الثالث للثقافة، ويُقصد بها العناصر الجديدة في الميادين المختلفة. والعوامل المستجدة قد تكون داخلية كما قد تكون ناتجة عن المؤثرات الخارجية. فكل ثقافة من الثقافات لا تستطيع الانغلاق على نفسها، إذ أن الصلات بين الأفراد والجماعات حقيقة لا تحتاج إلى برهان. ومن هنا فإنّ كل ثقافة تتعرض لأفكار ومبادئ تنتمي لثقافات أخرى.

إنّ الثقافة الإسلامية لا ترفض من حيث المبدأ فكرة التغيير، فالرسول -@- إنما جاء ليغير أوضاع الجاهلية وينقل البشرية من جور الأديان إلى عدل الإسلام، لذلك؛ فإنّ أول واجبات المنهاج الدراسي في التَّربية الإسلامية هي أن يقوّم الثقافة والآراء الوافدة، وأن يُخضعها للمراقبة، فليس كل جديد مستساغا. وفي المقابل، عليه أيضا أن يميز الآراء الصالحة في تراثنا من غيرها؛ إذ ليس كل ما ينتمي للماضي يُعتبر بالضرورة مفيدا[1].

وفي نهاية الحديث عن الأسس الاجتماعية للمنهاج التعليمي في التَّربية الإسلامية يمكنني أن أقدم الملاحظات التالية:

---

1 نفسه؛ ص 196-206. [بتصرف شديد].

1. يستند الحديث عن الأساس الاجتماعي للمنهاج التعليمي في التَّربية الإسلامية إلى أساس فلسفي قوي يستمد قوته من الأصول المتينة التي ينطلق منها، ومن وضوح رؤيته إلى القضايا الكبرى التي ترتبط به، كما يستمد قوته أيضا من وضوح الغاية والهدف سواء التي يتطلع إليها المجتمع الإسلامي من المنهاج التعليمي أو العكس.

2. غالبية الأفكار والمبادئ التي ذكرت في هذا الأساس هي بمثابة إعادة لما ذكرناه في الفصل الثاني عن التصور الإسلامي للمجتمع، لكن مع مزيد من الشرح والتوضيح وذكر لدقائق بعض الأمور المرتبطة به.

3. حينما نبتعد عما يُذكر –عادة– في الكتب المُخصصة للمناهج التعليمية في التصور الإسلامي من ردود على التصورات الأخرى وعلى المجتمعات التي تتبناها، ومن بيان لفسادها وعدم صلاحيتها، وإقامة الحجج والبراهين على ذلك، فإننا لا نخرج منها إلا بهذا القدر من المعطيات (النظرية) حول الأسس الاجتماعية. ولا يمكننا اعتبار انتقاد الآخر ومقارعته بالحجج أمرا لا يستحق منا الأهمية، بل إنه على العكس من ذلك، فكثير من الأمور إنما تُدرك حقيقتها بأضدادها، لكن أن تنصرف أغلب الجهود لذلك؛ فأعتقد أننا حينها نكون كمن يلعن الظلام دون أن يكلف نفسه عناء إشعال شمعة.

4. نتج في مقابل الانشغال بالآخر وبالرد عليه في هذا المجال المرتبط بالأسس الاجتماعية، ضعف كبير في الجهود المبذولة في نطاق ما سُمي بعلم الاجتماع الإسلامي، حيث إنّ إطلالة ولو بسيطة على ببليوغرافيا هذا العلم تنبئنا بمقدار الخصاص والحاجة إلى أولي عزم من العلماء يكملون ما بدأه ابن خلدون –رَحِمَهُ ٱللَّهُ– فيعيدون بذلك جزءا كبيرا من علوم أمتنا الدفينة إلى حضنها الأصيل لتزدهر من جديد.

5. إنّ ضعف الأبحاث والدراسات الاجتماعية التي تستند إلى التوجيهات الإسلامية أفضى بنا إلى أمرين: **الأول:** عدم وجود نظريات اجتماعية تساعد على فهم المجتمع الإسلامي بشكل أعمق، وفهم علاقاته وتنظيماته في ظل ما يُسمى بعلم الاجتماع الإسلامي، ولا يخفى على أحد ما يعنيه ذلك من توفير لإمكانيات توفر سبل الانتقال من عالم التصورات والمبادئ إلى عالم الفعل والعمل. **أما الثاني:** – وهو نتيجة طبيعية للأول– فهو اللجوء إلى بعض النظريات الغربية ومحاولة أقلمتها مع التصور الإسلامي دون محاولة البحث عن أصولها وعن الأفكار التي تقف وراءها، فأقسام الثقافة التي ذكرها الدكتور عبد الرحمان صالح هي ذاتها التصنيفات التي رأيناها في الفصل السابق مع **لنتون Linton** حينما تحدثنا عن الأسس الاجتماعية للمنهاج التعليمي وفق التصور الغربي.

6. من أهم عوامل الضعف التي تُعيق عمليات بناء المناهج التعليمية في العصر الحديث وفق معتقدات وتصورات المجتمعات الإسلامية ما ذكرناه قبل قليل؛ حيث يبقى الاكتفاء بالجانب التنظيري وترديده مرات تتلوها المرات في مؤتمراتنا وندواتنا، وتوظيف جهد كبير في سبيل الرد على الآراء المخالفة له مجرد عجز عن تحقيق المبتغى إن لم يُشمَّر على سواعد الجد للتطبيق والأجرأة.

ثالثا: الأسس النفسية

اهتم القرآن الكريم بالنفس الإنسانية، فأولاها مكانة عظيمة، يقول تعالى: ﴿وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ﴾[الذاريات: 21]. كما كشف عن كثير من خباياها فأرشد الإنسان إلى السُّبل التي يمكن أن تسير بها إلى السعادة، وحذره من السُّبل التي قد توصلها إلى الشقاوة، ومن ذلك قوله عز وجل: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (٨) قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا (٩) وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا (١٠)﴾[الشمس: 7-10].

وكذلك سنة المصطفى -ﷺ- فقد حوت الكثير من التوجهات والمواقف التي كان يراعي فيها النبي -ﷺ- الأسس النفسية، وذلك من حيث مراعاة استعدادات المتعلمين وقدراتهم وإثارة دوافعهم وغيرها...

كما اهتم العلماء المسلمين وأئمة التَّربية منهم وفلاسفتها بالجانب النفسي للمتعلمين، فكثير من المؤلفات والأقوال التي خلفها علماؤنا تحمل في طياتها من

الإرشادات والتوجيهات التَّربويَّة الشيء الكثير، ولعل ذلك سيتضح حين نشرع في الحديث عن هذا الأساس النفسي.

ويعكس لنا اهتمام القرآن والسنة والعلماء بالنفس الإنسانية مدى أهمية هذا الأساس بالنسبة للمفهوم الإسلامي للمنهاج التعليمي، وتزداد تلك الأهمية وضوحا إذا علمنا أنّ معرفة حاجات المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم... تتيح للمنهاج التعليمي تقديم تعليم جيد، يُشبع حاجات وميول واستعدادات التلاميذ، مما ينتج عنه الزيادة من إقبالهم على التعلم.

ويمكن تحديد الأصول النفسية لمنهاج التَّربية الإسلامية من خلال المفهوم الذي يقدمه الإسلام للإنسان، وترتكز تلك الأصول على:

"-**مفهوم الربانية:** الذي يقيم الصلة بين الرب الخالق والانسان المخلوق، وما يستتبع ذلك من ارتباط نفسي فطري بمنهاج الله سبحانه الذي ارتضاه لخلقه. ﴿**فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ**﴾[الروم: 30].

-**مفهوم الإنسانية:** الذي يربط بين الإنسان وأخيه الإنسان، ويُعمِّق شعوره بالتعاطف والتقارب النفسي مع مختلف بني البشر، بغض النظر عن اللون أو الجنس أو اللغة أو العرق: ﴿**يَاأَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا**

﴿وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾[الحجرات: 13].

-**مفهوم التعادلية:** حيث حرص الإسلام على بناء الإنسان السوي، مقدرا الحاجات الإنسانية، ومنظما طرق إشباعها دون إفراط أو تفريط، من أجل تكوين إنسان مستقر نفسيا: ﴿يَاأَيُّهَا الْإِنْسَانُ مَا غَرَّكَ بِرَبِّكَ الْكَرِيمِ (٦) الَّذِي خَلَقَكَ فَسَوَّاكَ فَعَدَلَكَ (٧)﴾[الانفطار: 6-7]. "[1]

"وتفرض هذه المفاهيم على صياغة المنهاج أن يتوافق مع الفطرة المؤمنة للإنسان بتحقيق عبوديته لله سبحانه، وأن يبني إنسانية الإنسان بالتأكيد على [بناء] العلاقات البشرية على أساس من المحبة والتعاون والتعارف، كما يؤكد ما يبني النفس المستقرة عن طريق تلبية حاجاتها الأساسية المادية والنفسية."[2] ويمكن تحديد الأسس النفسية للمنهاج التربوي في التَّربية الإسلامية فيما يلي:

1. طبيعة النفس البشرية:

ينظر الإسلام بشمولية إلى جميع العناصر التي تكون النفس الإنسانية (من نزعات مادية وأشواق روحية، ومن دوافع وميول ورغبات)، فلا يقوم بتجزيء

---

1 د. إسحاق، فرحان؛ وزملاؤه **"نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية"**؛ مرجع سابق، ص 55.

2 نفسه، ص 56.

نظرته إليها أو بترها عن سياقاتها، لذلك فإنّ منهاج التَّربية الإسلامية يراعي بدوره هذه المكونات ويتضمنها بشكل متوازن يؤدي إلى تزكية هذه النفس والسمو بقدرها.

أ. الفطرة الإنسانية:

"تقف النظريات التَّربويَّة من الطبيعة الإنسانية مواقف متباينة، فهناك من يعتبر الشر عنصرا متأصلا في كيان الإنسان [...] وهناك من لا يعتقد بوجود أي من عنصري الخير والشر في النفس الإنسانية، اي أنّ الطبيعة الإنسانية حيادية في أساسها [...] وهناك من يُقدم عامل الخير على كل ما عداه، فالإنسان خيِّر في أساسه وعنصر الشر دخيل على طبيعته."[1] وحتى نستطيع فهم الرؤية الإسلامية للطبيعة الإنسانية والفطرة الإنسانية فإنه يلزمنا أن نتعرف قبل ذلك على مكونات الإنسان ومكونات النفس كما يقدمها التصور الإسلامي.

9. مكونات الإنسان:

"لقد بين القرآن أنّ الله خلق الإنسان من طين الأرض ثم نفخ فيه من روحه. ومن الطين تكوَّن جسد الإنسان، يقول تعالى: ﴿إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَرًا

1 د. عبدالله، عبدالرحمن صالح؛ **"المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية"**؛ مرجع سابق؛ ص 123-125.

﴿مِنْ طِينٍ (٧١) فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِنْ رُوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ (٧٢)﴾[ص: 71-72]. "[1]

ويقوم التحليل الإسلامي لهذه المكونات على أساس أنها تجعل للإنسان مكونات ثلاث أساسية وهي الجسد وأصله الطين، والروح، والعقل الذي هو جزء من الروح ومصدرهما نفخة من الله عز وجل.

وكل ذلك يعني في نهاية المطاف أنّ الإنسان ذو طبيعة مزدوجة من حيث كونه يحمل جانبا أرضيا (الجسد)، وجزءا إلهيا علويا (الروح)، بالتالي فهو يتوفر على قابليتي السمو والانتكاس.

10. مكونات النفس:

ويسهل علينا بعد أن تعرفنا على مكونات الإنسان أن نتعرف على مكونات نفسه، فـ "النفس في الإسلام هي جماع شخصية الإنسان. والروح هي أصل النفس ومادتها، [كما أنّ] النفس الإنسانية واحدة لا ثلاثة كما يقول ابن القيم. فقد قسم بعض العلماء النفس إلى: نفس مطمئنة، ونفس لوامة، ونفس أمارة بالسوء، والتحقيق أنها نفس واحدة لها صفات فتسمى باعتبار كل صفة باسم. فتسمى مطمئنة باعتبار طمأنينتها إلى ربها بعبوديته ومحبته والإنابة إليه، والنفس اللوامة فهي كثيرة التقلب والتردد وهي من أعظم آيات الله؛ فهي تتلون وتنقلب بأشكال مختلفة، فتذكر وتغفل، وتُقبل وتُعرض، وتفرح وتحزن، وترضى وتغضب، وتتقي وتفجر، وهي على هذا

1 د. مدكور، علي أحمد؛ **"مناهج التربية في التصور الإسلامي"**، مرجع سابق، ص 131.

طوال العمر. أما النفس الأمارة بالسوء، فإنها تأمر بكل سوء وهذا من طبيعتها إلا ما وفقها الله وأعانها، فما تخلص أحد من شر هذه النفس إلا بتوفيق من الله."[1]

وتسمو النفس، وتكون نفسا مطمئنة إذا ما ارتقى الإنسان بها وزكاها عن طريق تنمية جانبه الروحي الذي هو من نفخة الله تعالى، وبالمقابل فإنها تصبح نفسا أمارة إذا ما تدنى بها الإنسان وحطَّ من قدرها وانساق نحو جانبها الأرضي الطيني فانقاد لشهواته ورغباته حتى يصبح كالأنعام أو أضل، وبين هاتين المنزلتين يبقى الإنسان في حالة من مجاهدة النفس فترتقي تارة وتنزل أخرى وتلك هي النفس اللوامة.

11. الفطرة والطبيعة الإنسانية:

يَعتبر الإسلام "الإنسانَ خيِّرا في أساسه، وعنصر الشر دخيل على طبيعته، وهذا لا يعني أنّ كل إنسان ملاك لا يخطئ ولا يرتكب سلوكا محظورا بل يعني أنّ الشر الذي يكتسبه المرء له مصادر أخرى غير الطبيعة الإنسانية، وهذه النظرة المتفائلة إلى الطبيعة الإنسانية تظهر بجلاء في حديث المصطفى -@- الذي يؤكد على أنّ الإنسان يولد على الفطرة. والشطر الثاني من حديث الفطرة يوضح أنّ الأبوين قادران على إخراج الطفل عن فطرته لأن الوالد المسيحي أو اليهودي أو المجوسي قد ينجح في غرس عقيدته في أبنائه."[2]

---

1 تفسه، ص 133.

2 د. عبدالله، عبدالرحمن صالح؛ **"المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية"**؛ مرجع سابق؛ ص 125.

ب. الدوافع والضوابط:

إنّ "السلوك الإنساني ذهنيا كان أو معرفيا أو وجدانيا أو حركيا لابد له من دوافع تحركه نحو غايات يحققها. فدوافع السلوك هي كل ما يدفع إلى السلوك من أجل تحقيق هدف أو أهداف معينة."[1] ونظرا للطبيعة المزدوجة للإنسان وما قد ينتج عنها من سلوك إما إيجابي أو سلبي حسب الدوافع التي تكمن خلفه، "فقد نظم لها الإسلام ميزانا تعادليا آخر، وهو توازن الدوافع والضوابط، فالدوافع تؤثر في السلوك الفردي، وتدفعه للحركة والعمل، ولكن ثمة ضوابط تعمل في كيان النفس الإنسانية لكي لا تكون الدوافع مفتوحة. وتنمو هذه الضوابط مع الإنسان لتعمل على تهذيب دوافعه وتنظيمها."[2]

12. الدوافع:

اختلفت مدارس علم النفس في تفسير دوافع السلوك باختلاف الفلسفات التي تؤمن بها والمنطلقات التي تبدأ منها، فمن المدارس من أرجعتها إلى الغرائز ومنها من أرجعتها إلى الحوافز... وهكذا.

يقول الدكتور علي مدكور عن هذه الدوافع: "في علم النفس الإسلامي هناك عوامل غيبية، وهناك عوامل مشهودة كلها تعمل كدوافع للسلوك. وإذا أخذنا

---

1 د. مدكور، علي أحمد؛ **"مناهج التربية في التصور الإسلامي"**، مرجع سابق، ص 133.

2 د. إسحاق، فرحان؛ وزملاؤه **"نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية"**؛ مرجع سابق، ص 56.

التقسيم المشهور للدوافع إلى دوافع غريزية، ودوافع مكتسبة، ودوافع غير شعورية. فإننا نجد ما يلي:

أولا: بالنسبة للدوافع الغريزية فإنّ مدرسة الغرائز وإن كانت اتفقت مع الإسلام في أنها فطرية وموروثة إلا أنها لم تقل بأنّ الله غرزها في النفس الإنسانية، وإنما هي مغروزة في الإنسان بحكم الطبيعة. وهذا إلحاد صريح، لكن الإسلام يقول إنّ الله أودعها في خلق النفس وفطرتها: ﴿**وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (٨) قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا (٩) وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا (١٠)**﴾[الشمس: 7-10].

ثانيا: بالنسبة للدوافع المكتسبة، فإنّ الإسلام يفرق بين العواطف والميول مثل الحب والكره والرضا والسخط... إلخ، فكل هذه غرائز فطرية خلقها الله في الإنسان

قال تعالى: ﴿**وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ**﴾[الروم: 21].

ويقول أيضا: ﴿**زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ مِنَ النِّسَاءِ وَالْبَنِينَ وَالْقَنَاطِيرِ الْمُقَنْطَرَةِ مِنَ الذَّهَبِ وَالْفِضَّةِ وَالْخَيْلِ الْمُسَوَّمَةِ وَالْأَنْعَامِ وَالْحَرْثِ ذَلِكَ مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَاللَّهُ عِنْدَهُ حُسْنُ الْمَآبِ**﴾[آل عمران: 14].

وهكذا؛ فالعواطف والميول خلقها الله في النفس، لكن توجيهها إلى أشخاص أو أشياء بعينها هو المكتسب. فالإنسان مفطور على الحب، لكن البيئة قد توجهه إلى حب الله ورسوله، وقد توجهه إلى حب صنم أو دجال أو فنان...

ثالثا: يطلق على الدوافع غير الشعورية عموما بأنها الدوافع التي لا يشعر الفرد بها أثناء قيامه بالسلوك مثل الحاجات النفسية والاتجاهات النفسية، والعادات القوية ومستوى الطموح... إلخ."[1]

أما الدكتور عبد الرحمان صالح فقد قسَّم هذه الدوافع بحسب الحاجات التي تتطلبها المكونات الأساسية للإنسان، أي الحاجات التي يتطلبها الجسد، والتي تتطلبها الروح، والتي يتطلبها العقل.

-الدوافع المرتبطة بالحاجات الجسمية: "الإنسان كائن مخلوق من طين أي من ماء وتراب، وهذا هو الجانب الجسمي من الإنسان وكل منا يقوم بنشاطات متصلة بتركيب جسمه. فهو يأكل ويشرب وينسل وما إلى ذلك [...] ومن أكثر الدوافع إلحاحا على الانسان الحاجات العضوية. فمن نعم الله علينا أن جعل كلا من الراحة والنوم وسيلة لإراحة الجسد من الكد والتعب.

[...] وإضافة إلى هذه الحاجات العضوية التي يعتمد عليها بقاء الفرد هناك دافع آخر يُعتبر إشباعه ضروريا للحفاظ على النوع البشري، وهذا هو دافع الجنس الذي يأتي في الأهمية بعد الحاجات العضوية الأساسية... وهناك نقطة جوهرية تتصل بالحاجة الجنسية وهي أن الإسلام يجعل منها وسيلة للإنجاب، فالمرأة ليست مجرد

1 د. مدكور، علي أحمد؛ **"مناهج التربية في التصور الإسلامي"**، مرجع سابق، ص 157-158.

متعة بل حرث قابل للخصب والعطاء وتحقيق هذا الهدف لا يتم إلا في ظل الحياة الزوجية."[1]

-الدوافع المرتبطة بالحاجات العقلية: إنّ "العقل هو الجانب الثاني في تكوين الإنسان، وبه ترتبط بعض الدوافع المؤثرة في العملية التَّربويَّة [...] فالقرآن يهتم بالعمليات العقلية ويسفه من لا يعقلون [...] ووجود العقل في الإنسان مسؤول عن الدافعية لاستكشاف المجهول ومعرفة الأسرار التي تتصل بوجود الإنسان، فكل منا يثير العديد من الأسئلة حول مجيئه إلى هذا العالم والمصير الذي ينتظره بعد الموت. والرغبة في حب الاستطلاع موجودة لدى الأطفال الصغار الذين تجدهم يحاولون معرفة ما يوجد في بيئتهم الصغيرة، وهي موجودة أيضا لدى الشباب في المدارس الثانوية وفي الجامعات....

والإسلام إذ يهتم بالتَّربية العقلية فإنه يولي اهتمامه لنوعية النشاط العقلي الذي يقوم به الفرد. فحب الاستطلاع قد يكون منظما وقد يكون فوضويا أو غير موجَّه، ولا شك في أنّ الإسلام يدعو إلى طبع العقل بالدقة والتنظيم [...] ومن المظاهر الأخرى للاهتمام بنوعية التَّربية العقلية توجيه حب الاستطلاع للعمليات العقلية العليا التي تميز التفكير الإنساني. ومن بين هذه العمليات التي تستحق أن يهتم بها

---

1 د. عبدالله، عبدالرحمن صالح؛ **"المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية"**؛ مرجع سابق؛ ص 138-141. [بتصرف]

المنهاج التربوي: القدرة على التركيب والتحليل، القدرة على التخيل، القدرة على التذكر..."[1]

-الدوافع المرتبطة بالحاجات الروحية: "الروح جانب هام آخر من جوانب النفس البشرية. وإضافة إلى قبضة الطين التي تدخل في تكوين الإنسان فإنّ به نفحة من روح الله. وهذه النفحة الإلهية بعد أن حلّت في الطين جعلت الإنسان كائنا مختلفا عن سائر المخلوقات الأخرى.

[...] وهذا الفصل بين الجوانب المختلفة للنفس البشرية ليس إلا من قبيل تسهيل وصفها. ونحن لا نجد في الواقع [على سبيل المثال] جسما منفصلا عن الروح والعقل، فالإنسان ذو كيان متحد. والاعتراف بالكيان الموحد للإنسان يقود إلى الاعتراف بأقوى حافز يسيطر على كيانه: إنه حاجة المرء إلى الأمن والبعد عن الأخطار التي تهدد وجوده."[2]

13. الضوابط:

"ليس الضبط في الإسلام هو الكبت لدى مدرسة التحليل النفسي. وإنما الضبط هو عملية نفسية: عقلية وإرادية، وليس مجرد عملية بيولوجية شعورية أو غير شعورية، فقصر الضبط على الجانب البيولوجي يعني قصر الضبط على الجسم وحده،

---

1 نفسه، ص 142-146.

2 نفسه، ص 147-150.

في حين أنّ الأصول الصريحة تدل على أنّ الضبط هو وظيفة النفس التي هي جماع شخصية الإنسان بما في ذلك عقله وإرادته."[1]

وثمة "فرق جوهري بين الكبت والضبط: الكبت عملية ضارة تمنع الدوافع الفطرية من الإشباع، والضبط عملية نافعة لأنها تشبع تلك الدوافع فتعمل على إسعاد الفرد"[2] في الدنيا والآخرة، وبهذا الضبط تتحول الدوافع بكل أنواعها إلى قوة مثمرة خيِّرة.

ومن الأمثلة على الضبط قوله تعالى: ﴿**كُلُوا وَاشْرَبُوا مِنْ رِزْقِ اللَّهِ وَلَا تَعْثَوْا فِي الْأَرْضِ مُفْسِدِينَ**﴾[البقرة: 60]. فـ "هذه الآية الكريمة تشير إلى التمتع بنعم الله تعالى، مع إيجاد الضابط الذي يحدد ذلك بعدم الإفساد في الأرض. قال الله تعالى: ﴿**وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ**﴾[القصص: 77].

فالمنهاج التربوي الإسلامي يهدف إلى إعداد الإنسان الصالح للحياة، إذ إن محور هذا الإعداد هو الضمير الإنساني. وفي ضمير الفرد، يغرس الإسلام بذرة السلام النابع من التناسق والتوافق، والناشئ من إطلاق القوى والطاقات الصالحة البانية، ومن تهذيب النزوات والنزعات"[3].

---

1 د. مدكور، علي أحمد؛ **"مناهج التربية في التصور الإسلامي"**، مرجع سابق، ص 159.

2 د.عبدالله، عبدالرحمن صالح؛ **"المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية"**؛ مرجع سابق؛ ص 143.

3 د. إسحاق، فرحان؛ وزملاؤه **"نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية"**؛ مرجع سابق، ص 60.

2. النمو والتعلم:

لا تحدث عملية النمو لدى الإنسان بطريقة مفاجئة، وإنما تتم بطريقة تدريجية يمكن التمثيل لها بحلقات مترابطة يأخذ بعضها برقاب بعض، ويمكن ملاحظة مجموعة من الصفات التي تظهر في فترة معينة من حياة الفرد فتميزها عن غيرها من الفترات. ومن هذا المنطلق يتحدث المربون عن مراحل النمو وخصائصها وعن مبادئ التعلم التي ترتبط بها.

أ. مراحل النمو:

"تتشابه مراحل النمو والتطور لدى بني الإنسان. ولا عجب في ذلك، فالخالق هو الله سبحانه وتعالى. والأب واحد هو آدم عليه السلام، الذي خلقه الله من طين، ونفخ فيه من روحه. ويمكن القول: إنّ التصنيف العام لمراحل النمو واحد تقريبا، والاختلافات الموجودة بين العلماء في تفسير السلوك والعوامل الكامنة خلفه في كل مرحلة من هذه المراحل إنما ترجع إلى العوامل الاعتقادية والاختلافات الثقافية والاجتماعية."[1]

ويرى الدكتور إسحاق فرحان وزملاؤه أنّ بالإمكان تقسيم النمو في المفهوم الإسلامي إلى:

- "مرحلة الحمل.
- مرحلة الطفولة.

---

1 د. مدكور، علي أحمد؛ **"مناهج التربية في التصور الإسلامي"**، مرجع سابق، ص 166.

- ومرحلة البلوغ.
- ومرحلة الشباب.
- ثم مرحلة النضج.

قال تعالى: ﴿يَاأَيُّهَا النَّاسُ إِنْ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِنَ الْبَعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِنْ مُضْغَةٍ مُخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِنُبَيِّنَ لَكُمْ وَنُقِرُّ فِي الْأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ وَمِنْكُمْ مَنْ يُتَوَفَّى وَمِنْكُمْ مَنْ يُرَدُّ إِلَى أَرْذَلِ الْعُمُرِ لِكَيْلَا يَعْلَمَ مِنْ بَعْدِ عِلْمٍ شَيْئًا وَتَرَى الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنْبَتَتْ مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ﴾[الحج: 5]."[1]

ويستشهد الدكتور علي مدكور بنفس الآية الكريمة ليقسم "مراحل النمو وفق المنهج الإسلامي إلى ما يأتي:

- مرحلة الحمل.
- مرحلة الرضاعة.
- مرحلة الطفولة.
- مرحلة البلوغ والمراهقة.
- مرحلة الشباب.
- مرحلة الرجولة والنضج.

---

1 د. إسحاق، فرحان؛ وزملاؤه **"نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية"**؛ مرجع سابق، ص 64.

- مرحلة الشيخوخة."[1]

ب. خصائص النمو:

للنمو كثير من الخصائص يمكن إيجازها في ما يلي:

- ينتج النمو عن التفاعل بين العوامل الوراثية والخبرات المكتسبة من البيئة المحيطة بما في ذلك الخبرات التَّربويَّة، وبذلك فالإنسان لا يصل بالنمو إلى درجة كماله الإنساني نتيجة العوامل الوراثية وحدها، بل لابد من تفاعل هذه العوامل مع العوامل البيئية بصفة عامة، والعوامل التَّربويَّة بصفحة خاصة.
- إنّ النمو متصل اتصالا وثيقا بالنضج، فالنمو لا يسير في الاتجاه الصحيح ولا بالسرعة المطلوبة إلا إذا وصل الإنسان إلى مرحلة النضج المناسبة لذلك. ونمو الطفل في تعلم المشي أو القراءة أو الكتابة لا يسير في سهولة ويسر إلا إذا وصلت الأعضاء الخاصة بذلك إلى مرحلة النضج المناسبة.
- يسير النمو ويتجه من العام إلى الخاص. فكل الحيوانات والنباتات بدأت بخلية واحدة، ثم انقسمت إلى أعضاء متمايزة.

---

1 د. مدكور، علي أحمد؛ **"مناهج التربية في التصور الإسلامي"**، مرجع سابق، ص 166.

- هناك فروق فردية في النمو، فالأفراد جميعا لا ينمون بدرجة واحدة، كما أنّ درجات النمو الجسمي والعقلي والنفسي للفرد الواحد لا تسير بسرعة واحدة.[1]

ج. التعلم:

إنّ أول ما يؤكد عليه الإسلام في قضية التعلم "أنّ الإنسان ليس جهازا أو حاسبا آليا، تزوده بالمعلومات والمواد الدقيقة من جانب ليعطيك النتائج من جانب آخر، إنه كائن عظيم، خلقه الله في أحسن تقويم وبثَّ فيه من روحه. فهو يتعلم عن طريق العمل والخبرة المباشرة، ويتعلم عن طريق استخدام العقل في التفكير، ويتعلم أيضا عن طريق الإلهام."[2]

و"التعلم من وجهة النظر الإسلامية تطهير للنفس، وتنمية لروح الخير، وتزويد للعقل بالمعلومات، وتأثير في الوجدان واستقامة في السلوك، قال تعالى: ﴿**أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِنْكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُمْ مَا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ**﴾[البقرة: 151]. فرسالة التهذيب النفسي التي يهدف إليها الإسلام،

---

1 أنظر د. مدكور، علي أحمد؛ **"مناهج التربية في التصور الإسلامي"**، مرجع سابق، ص 165-166. و د. عبدالله، عبدالرحمن صالح؛ **"المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية"**؛ مرجع سابق؛ ص 143.

2 د. مدكور، علي أحمد؛ **"مناهج التربية في التصور الإسلامي"**، مرجع سابق، ص 168.

هي إحداث تغيير أو تعديل في سلوك الأفراد، ليكون هذا السلوك منسجما مع الإيمان، بل مصدقا له في الواقع العملي."[1]

وقد أنتج الغرب كثيرا من النظريات حول التعليم والتعلم إلا أنه "يصعب قبول نظرية واحدة يستند إليها التربويون المهتمون ببناء المنهاج الدراسي وتطويره"[2] وفق التصور الإسلامي، لذلك فإنّ الإسلام –كما يرى الدكتور علي مدكور– يرى أنّ "التعلم يحدث لو توفرت له الشروط التالية:

- أن يكون المتعلم في مرحلة النمو المناسبة.
- أن يشعر بحاجته إلى الاستعانة بهدى الله.
- أن يستخدم طريقة التفكير المناسبة لموضوع التعلم.
- أن تتوفر لديه الخبرة السابقة التي تعينه على فهم الموضوع الجديد.
- أن يُنظَّم الموضوع ويُعرض بالشكل المناسب لدرجة النمو العقلي للمتعلمين ولنوعية الموضوع نفسه."[3]

وبدلا من الأخذ بإحدى النظريات المتعلقة بالتعليم والتعلم، لما له من خطر، أو محاولة إنتاج نظرية تنسجم مع التصور الإسلامي، يدعو الدكتور عبد الرحمان

---

1 د. إسحاق، فرحان؛ وزملاؤه **"نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية"**؛ مرجع سابق، ص 65.

2 د. عبدالله، عبدالرحمن صالح؛ **"المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية"**؛ مرجع سابق؛ ص 157.

3 د. مدكور، علي أحمد؛ **"مناهج التربية في التصور الإسلامي"**، مرجع سابق، ص 168.

صالح إلى "التأكيد على المبادئ التي يؤدي الأخذ بها إلى تحسين المنهاج"[1] وقد حدد تلك المبادئ في:

- الاهتمام بأنواع التعلم التي تميز الانسان عن الحيوان.
- إيجابية المتعلم تسهل عملية التعلم.
- أهمية الثواب والعقاب في عملية التعلم.
- الاستعداد للتعلم شرط مسبق من شروطه.
- تنتقل آثار التعلم من موقف لآخر عندما يدرك المتعلم التشابه بين الموقف الجديد الذي يواجهه وذلك الذي سبق أن مر به"[2].

وللباحث مجموعة من الملاحظات حول هذه الأسس يقدمها كالآتي:

1. يستند الحديث عن الأساس النفسي للمنهاج التعليمي في التَّربية الإسلامية على أساس فلسفي قوي فهو صادر عمن خلق النفس، واستقى الأساس النفسي من الأساس الفلسفي الكثير من المفاهيم المرتبطة بالإنسان والنفس الإنسانية عكست بشكل جلي نظرة الإسلام المتنورة للإنسان، ومن ذلك: استخدام مفهوم الضبط عوض الكبت،

---

1 د. عبدالله، عبدالرحمن صالح؛ **"المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية"**؛ مرجع سابق؛ ص 157.

2 أنظر د. عبدالله، عبدالرحمن صالح؛ **"المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية"**؛ مرجع سابق؛ من ص 157 إلى 162.

والأخذ بالمفهوم الإسلامي لخيرية الإنسان من حيث المبدإ، وربط كل المعطيات المتعلقة بالنفس بمفاهيم الربانية والإنسانية والتعادلية.

2. غالبية الأفكار والمبادئ التي ذكرت في هذا الأساس هي بمثابة إعادة لما ذكرناه في الفصل الثاني عن التصور الإسلامي للإنسان، لكن مع مزيد من الشرح والتوضيح وذكر لدقائق بعض الأمور المرتبطة به.

3. وهنا أيضا؛ حينما نغض الطرف عمَّا تذكره الكتب المُتخصصة في المناهج التعليمية في التصور الإسلامي من ملاحظات ومؤاخذات على التصورات غير الإسلامية للأسس النفسية فإننا لا نخرج منها إلا بهذا القدر الذي بين أيدينا.

4. نتج في مقابل الانشغال بالآخر وبالرد عليه في هذا المجال ضعفٌ كبير في الجهود المبذولة في نطاق ما سُمي بعلم النفس الإسلامي، وفي حالة ما وجدت بعض المعطيات التي يقدمها الآخر بهذا الصدد فإننا نبادر إلى التأصيل لها إسلاميا، ويبدو هذا الأمر واضحا إذا نظرنا إلى عمليات التأصيل التي يقوم بها الكثير لمفاهيم الفروق الفردية، والنمو الشامل، ومبدأ الميول، والاستعداد، والقدرات... ولست هنا ضد هذه العملية، ولكنني هنا بصدد طرح السؤال التالي: لماذا لم يكن لنا السبق إلى الكشف والعمل بهذه المبادئ تأسيا بسبق القرآن الكريم والسنة المطهرة

إليها؟ ألا يُعد سبق القرآن الكريم والسنة النبوية بمثابة إشارة توجهنا إلى الأخذ بمبدإ العمل بعد العلم؟.

5. إنّ ضعف الأبحاث والدراسات النفسية والتجارب العلمية التي تستند إلى التوجيهات الإسلامية، أفضى بنا إلى نتائج تتضارب في كثير من الأحيان، إن مع بعضها البعض، أو مع التصور الإسلامي نفسه، ويمكننا أن نرجع إلى الصفحات التي تناولت مراحل النمو لنقف على أحد الأمثلة الدالة على ذلك، فقد استند كل من الدكتور إسحاق فرحان والدكتور علي مدكور إلى نفس الآية [سورة الحج: الآية 5] ليقترحا – نظريا– المراحل العمرية التي يمر بها الإنسان، لكن نتائجهما كانت متباينة، بل إنني لأستغرب من إدراج الدكتور فرحان لمفهوم "المراهقة" في تلك المراحل، وهو مفهوم كما أعتقد غريب عن بيئتنا الإسلامية، لأنه نشأ وتربى في حضن علم النفس الغربي.

6. من أهم عوامل الضعف التي تُعيق عمليات بناء المناهج التعليمية في العصر الحديث وفق معتقدات وتصورات الإسلام نحو الإنسان هي ما ذكرناه قبل قليل، حيث سيبقى دائما مجردُ الاكتفاء بالجانب التنظيري، وبترديده في مؤتمراتنا وندواتنا، وتوجيه الرد للمخالفين عاجزا عن تحقيق المبتغى إن لم نسع فعلا إلى تأسيس علم نفس يتوالم مع ما نعتقده ونتصوره عن الإنسان.

رابعا: الأسس المعرفية

إن أول شعار حمله الإسلام إلى الإنسان هو الدعوة إلى القراءة واكتساب والعلم والمعرفة، ودليل ذلك أن الله عز وجل في أول آية نزلت على النبي محمد -@- أمر بالقراءة وأكد عليها بوسيلتها التي هي القلم، فقال: ﴿**اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥)**﴾[العلق: 1-5]. كما أقسم في أول آية من سورة القلم بالقلم والكتابة والمكتوب، فقال: ﴿**ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ**﴾[القلم: 1]. وفي هذا –وغيره كثير في القرآن الكريم– دلالة واضحة على مدى عناية الإسلام بالعلم والمعرفة لأنهما سبيلا تحقيق غاية الوعي.

و"يتباين فهم العلماء للعلم والمعرفة، فمنهم من لا يُفرق بينها ويستخدمهما للدلالة على معنى واحد، ومنهم من لا يرى تطابق هذين المصطلحين. فالراغب الأصفهاني يرى أنّ المعرفة تستخدم للدلالة على ما تدرك آثاره وإن لم تُدرك ذاته، أما العلم فلا يكاد يطلق إلا على ما تدرك ذاته. ولهذا يقال بأنّ الإنسان يعرف ربه ولا يُقال إنه يعلم ربه. فكأن المعرفة تأتي من خلال التعامل غير المباشر بالموضوع المدرك، ومن هنا فإنها تكون أقل دقة من العلم. ولهذا يوصف الحق سبحانه وتعالى بأنه عالم

ولم يوصف بأنه عارف"[1]. ومنهم من يعتبر أنّ "المعرفة الإنسانية في الإسلام كالعلم، [فهي] وسيلة وليست غاية في ذاتها"[2].

1. خصائص المعرفة:

تمتاز المعرفة في التصور الإسلامي بسمات مميزة كثيرة منها:

أ. الوصل بين عالم الغيب وعالم الشهادة:

لا تتصل المعرفة الإنسانية في التصور الإسلامي بأحد العالمين فقط؛ أي بعالم الغيب أو بعالم الشهادة، وإنما تتصل بكليهما، "فالإنسان لديه معلومات عن نفسه وعن الكون المحيط به [عالم الشهادة]، وهو لديه كذلك معرفة عن الخالق سبحانه وتعالى والحياة الأخرى [عالم الغيب]"[3].

"ومصدر المعرفة في عالم الغيب هو الوحي، ومصدر المعرفة في عالم الشهادة هو الحواس وامتداداتها، والعقل، والتجريب، والاستبصار، قال تعالى: ﴿**وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا**﴾[الإسراء: 36]"[4]. و"المعرفة العقلية والمعرفة التي جاء بها الوحي تتكاملان ولا تتعارضان،

1 د. عبدالله، عبدالرحمن صالح؛ **"المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية"**؛ مرجع سابق؛ من ص 228.

2 د. مدكور، علي أحمد؛ **"مناهج التربية في التصور الإسلامي"**، مرجع سابق، ص 168.

3 د. عبدالله، عبدالرحمن صالح؛ **"المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية"**؛ مرجع سابق؛ من ص 229.

4 د. إسحاق، فرحان؛ وزملاؤه **"نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية"**؛ مرجع سابق، ص 76.

فالعقل البشري قادر على التفاعل مع الكون والتأمل فيه والتجريب على الأشياء الموجودة فيه."[1]

وتزداد هذه العلاقة وضوحا إذا علمنا أنّ "القرآن لا ينظر إلى الموجودات في محيط الإنسان على أنها أوهام أو ظلال للحقائق، بل يعتبرها حقائق حسية، وهي في الوقت ذاته مرشد لاكتشاف حقيقة كبرى غير محسوسة"[2]، هي حقيقة خلق الكون، حيث تُعتبر الحياة الدنيا وما تحتوي عليه من مخلوقات كلها علامات ودلائل دامغة على وجوده تعالى وقدرته وتقديره... فهو سبحانه –كما رأينا في الفصل الثاني– خالق الكون ومدبره ومسيره.

ومن هنا تُصبح كل العلوم والمعارف التي يُقدمها منهاج التَّربية الإسلامية إلى المتعلمين مرتبطة في كل جوانبها بحقيقة الألوهية والربوبية والإيمان والإقرار له سبحانه وتعالى بالوحدانية، وعليه ترتبط هذه الخاصية بالخاصية الثانية للمعرفة وهي خاصية الربانية.

ب. الربّانية:

تُعتبر الربانية من أهم الخصائص التي تميز المعرفة في التصور الإسلامي، "فالأساس الإيماني في منهاج التَّربية الإسلامية ربط بوضوح بين معرفة الإنسان لنفسه

---

1 د. عبدالله، عبدالرحمن صالح؛ **"المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية"**؛ مرجع سابق؛ من ص 239.

2 د. عبدالله، عبدالرحمن صالح؛ **"المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية"**؛ مرجع سابق؛ من ص 229.

ولحقائق الأشياء ومعرفة الله سبحانه وتعالى"[1]، يقول الله عز وجل: ﴿أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنْفُسِهِمْ مَا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُسَمًّى وَإِنَّ كَثِيرًا مِنَ النَّاسِ بِلِقَاءِ رَبِّهِمْ لَكَافِرُونَ﴾[الروم: 8].

"ولما كانت المعرفة موصولة بالخالق سبحانه وتعالى فإنّ المنهاج التربوي القويم يحارب الاتجاهات المنحرفة، ومن بين تلك الاتجاهات الانبهار بالغربيين وبطريقة حياتهم [...] وهذا الأمر يقتضي من المربين ضرورة تنبيه أذهان المتعلمين إلى عدم ربط العلم الذي لا خلاف فيه بقضايا أخرى مختلفة عنه. وإن كنا نقبل بالمعرفة التي حصل عليها الغربيون –وهذا في الواقع واجب علينا– فإننا مطالبون بعدم أخذ قيمهم وعاداتهم [...] إذ إنّ جميع أنواع المعارف يجب أن تسهم في تقوية الروح الإيمانية وتبث العقيدة الصحيحة في النفوس"[2]. ولا يمكن أن يحصل ذلك إلا إذا قدم المنهاج التعليمي جميع العلوم بمختلف أنواعها وموادها من خلال التصور الإسلامي لها، وحتى يتمكن المتعلم بعد حصوله على تلك العلوم من معالجة كل القضايا التي تواجهه في حياته ضمن نفس التصور.

ج. الوحدة:

ما دامت المعرفة بجميع أنواعها وفروعها موصولة بالله الواحد سبحانه وتعالى فإنها –وبدون شك– ستكوِّن وحدة موحدة، فـ "نظرة الإسلام إلى وحدة العلوم

---

1 د. إسحاق، فرحان؛ وزملاؤه **"نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية"**؛ مرجع سابق، ص 69.

2 د. عبدالله، عبدالرحمن صالح؛ **"المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية"**؛ مرجع سابق؛ من ص 254.

والمعارف منبثقة من نظرته الكلية عن الكون والإنسان والحياة، فالتَّربية الإسلامية تنظر إلى كل حقول المعرفة نظرة شمولية لا تفرق بين علوم كونية وعلوم شرعية [...] فأصلها واحد، والخالق واحد، والإنسان واحد، والكون واحد."[1]

و"العلم [في التصور الإسلامي] ليس مقصورا على علم العقيدة والفرائض الدينية والشرائع، [بل] يشتمل على كل شيء، ويتعلق بالقوانين الطبيعية... وتسخيرها في خلافة الأرض"[2]. وعليه، فإنّ التَّربية الإسلامية لا تُفرق في نظرتها بين العلوم الكونية والعلوم الشرعية، لأنّ الأصل واحد ألا وهو الخالق الأحد، ووحدة المعرفة هي ثمرة وحدة الهدف، وما دامت العبودية لله سبحانه وتعالى هي الهدف الأسمى للتربية فإنّ كل معرفة موصلة إلى هذا الهدف تنسجم مع سائر المعارف الأخرى المشتركة معها في الهدف.

"إنّ واقع التَّربية الإسلامية في البلدان الإسلامية اليوم يقصر التَّربية الإسلامية على تحفيظ أو استظهار بعض الآيات من القرآن الكريم، وبعض الأحاديث النبوية الشريفة، وبعض التراجم لأعمال بعض القادة، وما إلى ذلك، وهذا قاصر عن مفهوم التَّربية الإسلامية كنظام متكامل. فالتَّربية الإسلامية بفلسفتها وأهدافها، تتميز بسمات وقواعد حددت وفق نظرتها الكلية عن الكون والانسان والحياة، وفيما يخص جوانب التَّربية المباشرة للفرد فقد غطت بشمول وتوازن كل جوانب النمو عنده،

---

1 د. إسحاق، فرحان؛ وزملاؤه **"نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية"**؛ مرجع سابق، ص 82-83.

2 د. مدكور، علي أحمد؛ **"مناهج التربية في التصور الإسلامي"**، مرجع سابق، ص 286.

عقله وجسمه وروحه، وحياته المادية والمعنوية، كما غطت كل جوانب المعرفة من علوم شرعية وعلوم كونية، باتساق واضح منطلق من فلسفة إيمانية، حددت لكل نوع من المعرفة أهدافه التي تسعى إلى تلبية حاجات الفرد الروحية والمادية والاجتماعية."[1]

إنّ "المنهاج التربوي القويم يزيل الثغرة الموجودة بين فروع المعرفة، إنه لا يكتفي بإدخال العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية الحديثة جنبا إلى جنب مع مواد الثقافة الإسلامية، بل يقوم بإفراز ما تحتويه العلوم الحديثة من نظرات مادية ملحدة، والمنهاج التربوي القويم لا يعترف بالحواجز المصطنعة بين فروع العلم النظرية وفروع العلم التي تهتم بالجانب العملي. وهكذا تسير فروع المعرفة التي تكوِّن المنهاج القويم تصب في مجرى واحد فيشعر طالب العلم بالاطمئنان لأنه يدرك وهو سائر في رحلته العلمية الهدف المحدد الذي تتجه إليه جهوده."[2]

د. الغاية من المعرفة:

لا يعتبر الإسلام العلمَ والمعرفةَ غاية في حد ذاتها، ولكنه يعتبرها وسيلة إلى غاية أعلى، هي إيصال الإنسان إلى درجة الكمال ليقوم بمهمة الاستخلاف في الأرض عن طريق عمارتها وفق منهج الله تعالى. "ومن هنا؛ فإنّ المعرفة التي يهدف للوصول إليها منهج التَّربية الإسلامية هي المعرفة التي تؤدي إلى تغيير في السلوك الإنساني وفي واقع

---

1 د. إسحاق، فرحان؛ وزملاؤه **"نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية"**؛ مرجع سابق، ص 72.

2 د. عبدالله، عبدالرحمن صالح؛ **"المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية"**؛ مرجع سابق؛ من ص 256.

الحياة الإنسانية. أما مجرد المعرفة الذهنية أو العلم الذي لا يؤثر في سلوك الإنسان وفي واقع حياته، فإنها لا قيمة لها ولا يعتد منهج التَّربية الإسلامية بها."[1]

ويشمل منهاج التَّربية الإسلامية كل علم يمكن أن يسهم في تحقيق هذا الهدف وهذه الغاية، إذ إنّ شمول التَّربية الإسلامية يمتد إلى "الاهتمام بمختلف فروع التخصص التي يحتاجها المجتمع الإسلامي، وبضرورة توافر القوى البشرية المؤهلة في كل ميدان. قال تعالى: ﴿**وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنْفِرُوا كَافَّةً فَلَوْلَا نَفَرَ مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِنْهُمْ طَائِفَةٌ لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنْذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ**﴾[التوبة: 122]."[2]

2. مصادر المعرفة:

ذكرنا أثناء حديثنا عن خصائص المعرفة أنّ التصور الإسلامي يربط المعرفة بعالمين، عالم الغيب وعالم الشهادة، وعلى هذا فإنّ مصادر المعرفة في المنهاج التعليمي وفق الرؤية الإسلامية تختلف باختلاف العالم الذي ترتبط به، "فالغيب مصدر العِلم به هو الوحي الصادق من صاحب الغيب سبحانه وتعالى، وتحقيق هذا العِلم يكون بتحقيق نسبة الخبر إلى الله عز وجل. والمحسوس [أي عالم الشهادة] سبيله الملاحظة والتجربة والخبر أيضا"[3]. و"التَّربية الإسلامية تعتمد أكثر من طريقة للتوصل إلى

---

1 د. مدكور، علي أحمد؛ **"مناهج التربية في التصور الإسلامي"**، مرجع سابق، ص 286.

2 د. إسحاق، فرحان؛ وزملاؤه **"نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية"**؛ مرجع سابق، ص 74.

3 د. مدكور، علي أحمد؛ **"مناهج التربية في التصور الإسلامي"**، مرجع سابق، ص 289.

المعرفة، فعالم الغيب لا مجال للحواس أو التجريب في الوصول إلى حقائقه، لذلك تبقى الطريقة الوحيدة لمعرفة هذا العالم هي الوحي الذي نزل على الأنبياء، أي القرآن والسنة المطهرة بصفتهما مصدر خاتم الرسالات السماوية التي لم ينلها التحريف والتغيير، ولابد للبشرية إن أرادت السعادة والمعرفة الحقة في هذا المجال أن تعتمد عليهما في باب الغيبيات.

أما عالم الشهادة فإنّ أول منافذ المعرفة فيه هي حواسنا التي تتفاعل مع بيئتنا الطبيعية والاجتماعية، ويشمل ذلك ما نسمعه ممن سبقونا من أجيال، وما نُقل إلينا من تاريخ وتراث بعد إجراء التحقيق اللازم فيما تناقلته الأجيال من أخبار الأمم وأحوال حياتها."[1]

ولا يُفهم من هذا الكلام أنّ الوحي يرتبط بعالم الغيب فقط بينما يرتبط العقل والحواس بعالم الشهادة، بل –كما أشرنا سابقا– ثمة علاقة وثيقة بين العالمين حددها التصور الإسلامي، وهي علاقة توضحها الوظيفة الثنائية التي يؤديها الوحي، فهذا الأخير إضافة إلى كونه يزود الإنسان بالحقائق الخالدة عن عالم الغيب، فهو يزوده أيضا بإرشادات وتوجيهات محدَّدة تتعلق بسلوكه في عالم الشهادة. ومثال ذلك أنّ "القرآن حينما يتحدث عن بعض أجزاء الكون أو ظواهره وهو عالم الشهادة الذي يُمكِن أن يُشهد بالبصر أو بالسمع أو بأية حاسة من الحواس، فإنه يستعمل معه

1 د. إسحاق، فرحان؛ وزملاؤه **"نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية"**؛ مرجع سابق، ص 76.

الألفاظ الدالة على العقل والتفكير، مشيرا بذلك إلى أنها طرق الوصول إلى معرفة حقائقه"[1].

إنّ توجيهات القرآن الكريم إلى الاعتماد على كل من العقل والحواس في اكتسابنا للمعرفة لا يعني القول بأنهما على درجة مطلقة من الكمال تجعلنا نصدق كل ما يأتي عن طريقهما، كما أنّ ما تميز به الإسلام من ربط بين معرفة العالم الغيبي والعالم الحسي استلزمت عليه وضع مجموعة من الضوابط المنهجية التي تنظم العمليات المرتبطة بالمجال المعرفي، منها:

- "إنّ **الحواس** تلعب دورا حاسما في عملية التعليم إلا أنها ليست كاملة، وبالتالي فإنها قاصرة عن تقديم المعرفة الحقيقية دائما، وهذا الإقرار بقصور الحواس لا يلغي أثرها الكبير في عملية التعلم، ولكنه يُلزم القائمين على التعليم بعدم التصديق بالمعرفة الحسية في جميع المجالات. وإذا كانت المعرفة الحسية قاصرة حتى عند معالجة بعض المسائل الحسية فمن باب أولى عدم زجها حَكَماً في مجالات تستعصي دراستها بالحواس.
- **للعقل** الإنساني مجال رحب، فهو يتفاعل مع الكون المادي ملاحظةً وتجربة وتطبيقا، بيد أنه ليس بالمعصوم عن الزلل، ولا ينبغي التطرف في فهم هذا الموقف فنقوم بإلغاء العقل تماما وتعطيله، فالمنهج القرآني

1 نفسه، ص70.

على نقيض من هذا الموقف تماما، ودعوته إلى التفكر والتدبر... حاضرة في كثير من آياته.

- إنّ **الشريعة** تتقدم على العقل، إذ هي التي تحدد دور العقل وليس العكس، فالعقل مهما علت قدراته وارتقى تفكيره لا يمكننا أن نرفعه إلى مرتبة توازي مرتبة الوحي أو تعلو عليها.
- **المعرفة** عن طريق الوحي والمعرفة عن طريق العقل والحواس تتكامل ولا تتعارض، وإن ظهر نوع من التعارض فمرد الخلل والخطأ إلى العقل لا إلى الشريعة"[1].

وبهذه الضوابط المنهجية يمكننا القول إنّ المنهاج التعليمي في التَّربية الإسلامية لا يقوم على مجرد الحفظ والاستذكار والترديد الببغائي للمعلومات... كما أنه لا يستند إلى التفكير الخرافي، أو التقليد الأعمى، أو الهوى، أو التسرع... ولكنه يقوم على تفكير علمي رصين متوازن، يساعد على اكتساب المعرفة والافادة منها في المواقف الحياتية المختلفة.

3. تصنيف المعرفة:

تباينت تصنيفات العلماء للمعرفة واختلفت، ومن بين هذه التصنيفات تقسيمها إلى قسمين: معرفة دينية وأخرى دنيوية غير دينية، إلا أن هذا التقسيم لم يلق ترحيبا

---

1 أنظر: د. عبدالله، عبدالرحمن صالح؛ **"المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية"**؛ د. إسحاق، فرحان؛ وزملاؤه **"نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية"**؛ د. مدكور، علي أحمد؛ **"مناهج التربية في التصور الإسلامي"**.

واسعا لدى المتخصصين في مناهج التَّربية الإسلامية، لأنه في نظرهم "غير مقبول [...] يُخرج العلوم الدنيوية من دائرة الدين، والمسلِم لا يقبل بهذا التصور لأنه يتعارض مع قوله تعالى: ﴿لِلَّهِ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ﴾[البقرة: 284]، فالآية الكريمة تُخضِع كل ما في الوجود للخالق، فلا شيء يقع خارج دائرة الدين"[1]. هذا، فضلا عن النظرة التوحيدية للعلوم التي يمتاز بها التصور الإسلامي عن باقي التصورات الأخرى.

وتتبنى كثير من كتب المناهج تقسيم ابن خلدون للمعرفة، حيث قسمها إلى قسمين رئيسيين: معرفة نقلية ومعرفة عقلية. "فالمعرفة أو العلوم النقلية هي التي تقوم في الأصل على الكتاب والسنة وتلحق بها كذلك علوم اللغة العربية. أما العلوم العقلية فهي تلك التي ترتبط بالإنسان من حيث إنه ذو فكر، فالإنسان قادر بطبيعة فكره على الوقوف على طبيعة الموضوعات التي يناقشها. ويرى ابن خلدون أنّ العلوم النقلية خاصة بالمجتمع المسلم بخلاف العلوم العقلية التي يشترك فيها البشر جميعا.

وهناك تصنيف آخر حديث تُقسم المعرفة بموجبه إلى أقسام ثلاثة: معرفة حسية، ومعرفة فلسفية تأملية، ومعرفة علمية تجريبية. والمعرفة الحسية هي التي تأتي عن طريق الحواس [...] أما المعرفة الفلسفية أو التأملية فهي المعارف التي تنشأ عندما يحاول الإنسان التفكير في ما وراء عالم المحسوسات [...] بينما المعرفة العلمية

1 د. عبدالله، عبدالرحمن صالح؛ **"المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية"**؛ مرجع سابق؛ من ص 242.

التجريبية فهي تلك التي تقوم على الملاحظة والتجريب. والأنواع الثلاثة من المعرفة متكاملة وغير متناقضة.

وفي الأخير، يجدر بنا أن نشير إلى أنّ كل فرع من فروع المعرفة التي تدخل المنهاج التعليمي تتكون من عناصر متعددة هي: الحقائق الفردية، والمفاهيم، والمبادئ، والقوانين، والسنن، والمهارات، والنهج."[1]

وللباحث هنا أيضا مجموعة من الملاحظات حول هذه الأسس يقدمها كالآتي:

1. يستند الحديث عن الأساس المعرفي للمنهاج التعليمي في التَّربية الإسلامية على أساس فلسفي قوي، فوضوح الغاية من طلب العلم، وصدق التوجيهات... تعتبر كلها قوة ترفد عملية اكتساب المعرفة، وتعين على تحصيل المبتغى بأقل جهد وبأعلى مردودية.

2. عندما لا نأخذ بالحسبان ما تذكره الكتب المُتخصصة في المناهج التعليمية في التصور الإسلامي من ملاحظات ومؤاخذات على باقي التصورات غير الإسلامية فيما يخص نظرتها إلى المعرفة والقضايا ذات العلاقة بها، فإننا لا نخرج إلا بهذا القدر الزهيد من المعطيات.

---

1 د. عبدالله، عبدالرحمن صالح؛ **"المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية"**؛ مرجع سابق؛ من ص 243.

3. غالبية الأفكار والمبادئ التي ذكرت في هذا الأساس هي بمثابة إعادة لما ذكرناه في الفصل الثاني عن التصور الإسلامي للإنسان، لكن مع مزيد من الشرح والتوضيح وذكر لدقائق بعض الأمور المرتبطة به.

4. من أهم عوامل الضعف التي تُعيق عمليات بناء المناهج التعليمية في العصر الحديث وفق معتقدات وتصورات الإسلام تجاه المعرفة هي عدم وجود تصور إسلامي واضح لطرق وأساليب بناء المعرفة بجميع مكوناتها (الحقائق الفردية، والمفاهيم، والمبادئ، والقوانين، والسنن، والمهارات، والنهج).

❁ خلاصة تعقيب

تناول هذا المبحث أسس المنهاج التعليمي في التصور الإسلامي، وعرَض أهم القضايا التي ترتبط بها من خلال مصادرها وكما يذكرها أصحابها، وقام الباحث في نهاية الحديث عن كل أساس بمناقشة سريعة للمعطيات التي وردت فيه. وسيقوم من خلال هذا التعقيب بتجميع شتات تلك المناقشات وتنظيمها بغرض توضيحها، وبغرض تحقيق الأهداف المرجوة من هذا الجهد بعونه تعالى، فأقول ومنه تعالى التوفيق:

تكاد تكون الملاحظات التي قُدِّمت أثناء مناقشة هذه الأسس متشابهة، خصوصا تلك التي تخص الأسس الاجتماعية والنفسية والمعرفية، وهذا يعني أننا – فعلا– أمام إشكال يستحق منا أن نكلف أنفسنا عناء البحث فيه، وفي القضايا

المرتبطة به للوصول إلى نتائج تُمكننا من المضي قدما نحو تحقيق (حلم) صياغة منهاج تعليمي وفق معايير ومبادئ وأسس التصور الإسلامي، وأعتبر محاولتي هذه بمثابة تشخيص مبدئي لمواطن الخلل التي تكتنف دعوتنا إلى صياغة المناهج التعليمية وفق التصور الإسلامي.

وإنّ الاهتمام الكبير بالجانب الفلسفي التنظيري في المنهاج التعليمي في التَّربية الإسلامية يُعبِّر في حقيقته عن وعي بالقواعد العامة والمفاهيم الأساسية التي ينبغي من خلالها وفي ضوئها أن تتم عمليات صياغة المنهاج وتطويره وفق التصور الإسلامي، لكن؛ يبقى كل ذلك عاجزا لمفرده عن تقديم رؤية واضحة لأسس المنهاج التعليمي التي تمكننا من الكشف عن العلاقات الرابطة بين التنظير للمنهاج والعمل على أجرأته.

ولعل سوء انتفاعنا بهذه القوة الكبرى التي يمدنا بها الأساس الفلسفي كان العامل الأساسي في الوضع الذي تعيشه مناهجنا في الوقت الراهن، إذ في الوقت الذي كان يجب علينا أن نتوجه إلى الاستفادة منه حقيقةً على أرض الممارسة والتطبيق والتجريب والتحليل... توجهنا إلى إعادة سرده وإنتاجه –أي الأساس الفلسفي– كلما تكلمنا عن باقي الأسس، لكن بطرق مختلفة قد تطول تارة وقد تقصر أخرى.

إنّ العمل على بلورة أسس المنهاج التعليمي في التصور الإسلامي بما يضمن له القابلية للتطبيق، يُعد فريضة أساسية وملحة على كل المتخصصين والعاملين في ميدان المناهج في التَّربية الإسلامية، فقد انصرف الكثير منا إلى صياغة أهداف المنهاج

ومحتواه وأنشطته وأساليب وطرائق تدريسه وتقويمه... دون أن نتوقف مليا عند الأسس التي سيبنى عليها كل ذلك، معتقدين أنّ صحة الأساس الفلسفي وقوته تغني عمّا سواه من الأسس. وننسى بذلك أنّ صحة أي تصور وصدقه لا يعتمد فقط على قوة قائله ومنزلته، وإنما يعتمد بالإضافة إلى ذلك على القدرة على بلورته في واقع الممارسة والتطبيق، لنتمكن بعدها من الحُكم عليه ليس نظريا وحسب بل عمليا أيضا من خلال ثماره ونتائجه.

لذلك؛ فإنني من خلال بحثي هذا، أدعو الباحثين والمتخصصين في ميدان المناهج في التَّربية الإسلامية إلى ضرورة الانتقال من البيان الخطابي الذي يتحدث عن المبادئ والأسس الفلسفية التي يقوم عليها المنهاج، إلى الاهتمام بنوع من البيان العملي الذي يسعى إلى بلورة أسس المنهاج التعليمي في ظل التصور الإسلامي.

وإنه لمن الطبيعي جدا أن يطرح أحدنا السؤال التالي: إذا أردنا أن نشرع في بلورة أسس المناهج وفق مبادئ التَّربية الإسلامية فمن أين نبدأ؟. الحقيقة أن ثمة بعضٌ يرى أنّ البداية إنما تكون بمناقشة وتحليل مشكلات المنهاج انطلاقا من تصورنا ومبادئنا... بينما يذهب البعض الآخر إلى ضرورة اللجوء إلى المسائل والمشكلات المتعلقة بالمنهاج، ثم البحث عن دلالاتها وما يساندها من وجهة نظر إسلامية. وأكاد أجزم أنّ السبيل الأول هو الأقرب إلى الصواب، وإلى إقدار المنهاج التعليمي في التَّربية الإسلامية على أن يعكس –فعلا– التصور الإسلامي للمنهاج، أما السبيل

الثاني فنحن بحاجة إليه لكن بمقدار، بحيث لا يجعل علمنا الوحيد هو مجرد محاولة للحاق بركب الغرب والتسبيح بحمد ما ينتجه.

ونظرا لارتباط المنهاج التعليمي في جزء كبير منه بعلمي الاجتماع والنفس التربويَّيْن فإنّ كثيرا من قضاياه ستبقى عالقة، إذا لم تتقدم الأمة في هذين العلمين الأساسين، وما دام هذان العلمان يعانيان من التغريب إلى حد النخاع، فإنّ بلورة أسس المنهاج التعليمي في التصور الإسلامي ستظل دائما في معاناتها، إذا لم يصحب ذلك جهود صادقة لأسلمة هذين العلمين.

والجدير بالذكر هنا أنّ دعوتنا هذه؛ لا ينبغي أن تعني –بالضرورة– التغافل عن تلك النظريات والجهود التي بذلها المتخصصون في مجال المناهج على اختلاف فلسفاتهم وتوجهاتهم، إذ من الضروري جدا أن نستفيد منها ونستعين بها كلما تبينت لنا إمكانية ذلك. لكن؛ يبقى الإشكال الكبير الذي يطرح نفسه بقوة هو: هل يمكننا أو بالأحرى هل نملك ما يكفينا من آليات ومعايير تمكننا من القيام بعمليات الفرز لما ينتجه الغرب فنقول: هذا يوافقنا وهذا لا؟

❁ خاتمة الفصل

تناول هذا الفصل المفهوم الإسلامي للمنهاج التعليمي وأسس بنائه، كما تطرق من خلال ما تضمنه من مناقشات وتعقيبات إلى المقومات اللازم توفرها للتمكن من بلورة أسس للمنهاج التعليمي تعين على صياغته وفق التصور الإسلامي. وتبيّنا من خلال مباحثه أهم نقاط القوة التي يمتلكها منهاجنا التعليمي وأهم نقاط ضعفه.

فالأساس الفلسفي الذي يقدمه الإسلام للمنهاج يعد أقوى الأسس وأحسنها وأقدرها على توجيه العملية التَّربويَّة، لتسير في اتجاه تحقيق مصالح الإنسان، بحيث تكون التَّربية أداة بناء لا أداة هدم.

وتعد نقاط الضعف التي تعاني منها مناهجنا عبارة عن معيقات تعرقل صياغة المنهاج وتطويره، وتتمثل أولى نقاط الضعف في غياب الجوانب العملية والإجرائية والدراسات والأبحاث العلمية التي تمكن من تنزيل تلك الجوانب الفلسفية على أرض الواقع بشكل سليم وصحيح.

خاتمةٌ ونتائجُ

في نهايةِ هذا العمل؛ لا أريد العودةَ إلىٰ القضايا التي تناولتها فصول الكتاب، فأعيد عرضَها وإجمالَها، ولهذا؛ فإنِّي أقتصر في هذه الخاتمة علىٰ ذكر أهمِّ النَّتائج التي توصَّلنا إليها، علىٰ أملِ أن يعتبرها الباحثون ركائز ودعائم لاستئناف البحث في مجال المناهج التَّعليميَّة بالوطن العربيِّ والإسلاميِّ.

(1). تؤثِّر الاتِّجاهات الفلسفيَّة علىٰ التَّربية عمومًا، وعلىٰ المنهاج التَّعليميِّ خصوصًا، إلىٰ الحدِّ الذي يُمكننا معه أن نجزم باستحالة بناءِ منهاجٍ تعليميٍّ في ظلِّ غياب خلفياتٍ فلسفيَّةٍ ومرجعيَّة حاكِمةٍ تُوجِّه فلسفةَ أهدافِه وجميع عمليَّاته.

(2). في كثيرٍ من الأحيان يتمُّ الحديث عن المناهج التَّعليميَّة في واقعنا العربيِّ، بطريقةٍ تنحاز إلىٰ النَّظريات الغربيَّة دون تكليف النَّفس عناء البحث في مدىٰ توافُقها مع معتقدات وقيمِ مجتمعاتنا العربيَّة والإسلاميَّة. ونتيجةً لذلك تكون حظوظ تدريس علم المناهج وفق التصوُّر الإسلاميِّ ضئيلةً جدًّا إن لم نقل منعدمةً في بعض الأحيان؟

(3). تُعتبر أساسيات المنهاج كما هو متعارف عليها في ميدان المناهج التَّعليميَّة، حيادية لا تندرج ضمن أيِّ فلسفة أو توجه، إذ هي بمثابة القواعد الرياضيَّة التي يمكن استخدامها لحساب مقدار الزَّكاة أو لحساب مقدار الربا. وعليه؛ يكون الحكم في مثل هذه الأحوال ليس علىٰ القواعد الرياضية

ولكن على المجالات التي تستخدم فيها، وبنفس الطَّريقة يُنظَر إلى ما اجتهدتُ في تقديمه من أساسيات للمنهاج التَّعليميِّ.

(4). إنَّ التَّطوُّر الذي أحرزه الغربيون في مجال المناهج لا يعود في حقيقة الأمر إلى قوَّة أساسهم الفلسفيِّ، وإنَّما يعود إلى ما قدَّموه من نظرياتٍ اشتملت على نتائج عمليَّة ممكنة التَّطبيق، كما يعودُ إلى الحلول العمليَّة، والطُّرق الإجرائيَّة المُبتكَرة التي اقترحتها دراساتهم الميدانيَّة، إذ على أساسها تبلورت نظريات المناهج التَّعليميَّة وأسس بنائها.

(5). تُقدِّم الأسس الفلسفيَّة الإسلاميَّة للمنهاج التَّعليمي خطوطًا عامَّةً تسمح بإمكانياتٍ كثيرة للاجتهاد، بما يخدم المرونة والقابليَّة للتَّجدُّد والتَّطوير، وهذا ما يضمن قدرته -أي المنهاج التَّعليميّ في التصوُّر الإسلاميِّ- على استيعاب متغيِّرات العصر والتَّعامل معها إيجابيًّا، إضافةً إلى قدرتِه على استيعاب الوضعيات التَّعليميَّة التَّعلُّمية المختلفة.

(6). هناك ارتباكٌ واضحٌ في تصورنا الإسلاميِّ لأسس بناء المنهاج التَّعليميِّ، حيث نلجأ في بعض الأحيان إلى تبني نظريَّات الغرب عبر محاولة مواءمتها مع تصورنا الإسلاميِّ، فيما نلجأ في أحيانٍ أخرى إلى رفض بعضها، وإذا ما أردنا أن نتعرَّف على معاييرَ محدَّدة تُمكِّننا من تنظيم هذه العمليَّة، وجعلها تخضع لشروطٍ عِلمية واضحةٍ فإنَّنا لا نكاد نقف على أجوبةٍ محدَّدةٍ ومُقنِعة.

(7).إذا أفرغنا الكتبَ المتخصِّصة في تأصيل المناهج التعليمية من خِطابها المشحون بالحمولة الدِّفاعية عن الإسلام ومبادئه، وخطاب النَّقد للآخر وتوجيه سهام الطعن في مبادئه ومعتقداته؛ فإننا لا نخرج إلا باليسير من المعطيات، والتي بدورها تعاني من طغيان الحديث عن الجانب الفلسفيِّ على حساب الجانب الإجرائي. ولذلك؛ فإنّ أدبيات حديثنا عن المنهاج التعليمي في التَّصوُّر الإسلامي تتخلَّلها خلفيَّة إمَّا تبريريَّة أو دفاعيَّة... وهو نتاجٌ طبيعيٌّ لغياب شرط الاستقرار في إسهاماتنا في هذا الجانب.

(8).تقتضي الدَّعوة إلىٰ صياغة المنهاج التَّعليميِّ وفق تصور التَّربية الإسلامية بذلَ الجهد في بلورة أسسٍ واضحة تُغطِّي الكثيرَ من القضايا المتعلقة بالشقِّ الإجرائيِّ والعمليِّ، وهو ما يستدعي مجموعةً من الشُّروط أهمُّها: تحقيق الاستقرار في إسهاماتنا في المجال التَّربويِّ عمومًا، وفي ميدان المناهج خصوصًا، ثُمَّ العملُ علىٰ تطوير التصوُّر الإسلاميِّ للعلوم التي ترتبط بالمناهج التَّعليميَّة وأهمُّها علم الاجتماع وعلم النَّفس، وكذلك الانتقالُ من الحديث عن الجوانب النَّظريَّة فقط، إلىٰ محاولةِ العمل بها واختبارها في واقع ممارساتنا التَّربويَّة.

(9).إنّ ما يُذكَر غالبًا حول الظروف التي تحيط بمحاولات تأصيل المناهج التربوية هي فعلًا ظروفٌ تعاني من شروط الإكراه بشكل عامٍّ، لكن تلك الشروط لا تقف عند "الإكراه الغربيِّ" وإنما فيها إكراه الوضع الذِّاتي الذي

تعيشه الأمَّة الإسلاميَّة، هذا الوضع الذي يبدأ بالتَّخلف الاقتصاديِّ والسِّياسي والاجتماعيِّ الذي يقبع فيه المجتمع الإسلاميُّ اليوم رغمَ امتلاكه لإمكانات النُّهوض التَّاريخيَّة والمادِّية... وينتهي أخيرا بضعف قدرتنا على الاستفادة من مبادئنا ومعتقداتنا وما خلَّفه لنا أسلافنا من تراث تربويٍّ عظيمٍ لأجلِ بلورة أسس لبناء مناهج تعليميَّة توافق تصورنا الإسلامي من جهة، وتندرج في العصر الراهن من جهةٍ ثانية.

وبناءً على هذه النَّتائج؛ يُصبحُ واضحًا كمُّ الجهود المطلوبة، كما يتَّضح أيضًا نوعيَّة البحوث المرجوَّة، وهو ما أسأل الله تبارك وتعالى أن يعِدَّ له الأسباب، والتي اقتحم المركز المغربيُّ للدِّراسات والأبحاث والتَّربويَّة عقبتها منذ 2011م، بافتتاح ماستر متخصِّص في التَّربية والدِّراسات الإسلاميَّة، قاده أستاذي الفاضل، الدكتور خالد الصَّمدي من خلال شراكةٍ واعدةٍ بين المدرسة العُليا للأساتذة بتطوان والمعهد العالمي للفكر الإسلاميِّ بواشنطن.

وإذ بي أسطِّر هذه الكلمات الأخيرة، أتوجَّه بالحمد لربِّ العالمين أن جعلني من خرِّيجي الماستر المذكور، وأن جعلني ممن تتلمذوا على يد الخبير الدوليِّ في المناهج فضيلة الدكتور خالد الصَّمدي، فلله الحمد أوَّلًا وأخيرًا.

والسلام

قائمة المصادروالمراجع

1. القرآن الكريم.
2. إبراهيم، عبد اللطيف فؤاد. **"المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق"**، القاهرة-مصر: مكتبة مصر، د ت.
3. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. **"لسان العرب"**، تحقيق: علي الكبير، عبد الله، وأحمد حسب الله، محمد، ومحمد الشاذلي، هاشم. القاهرة: دار المعارف، مج6، ج51، د ت.
4. أحمد، نازلي صالح؛ يسن، سعد. **"المدخل في التربية"**، القاهرة-مصر: مكتبة الأنجلو المصرية، 1982م.
5. أوزي، أحمد. **"المعجم الموسوعي لعلوم التربية"**، الدار البيضاء-المغرب: مطبعة النجاح الجديدة، 2006م-1427هـ.
6. بطاينة، رزق فايز. **"المناهج التربوية: المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، التطوير"**، إربد-الأردن: دار الكتب الحديث، 2006م.
7. الجعفري، ماهر إسماعيل. **"المناهج الدراسية فلسفتها بناؤها تقويمها"**، عمان-الأردن: دار اليازوري العلمية، 2010م.
8. الحريري، رافدة. **"الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس"**، عمان-الأردن: دار المسيرة، 2011م-1432هـ.
9. الخطيب، محمد. **"أصول التربية الإسلامية"**؛ الرياض-السعودية: دار الخريجي للنشر والتوزيع؛1994م-1415هـ.

10. الخوالدة، محمد محمود. **"أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي"**، عمان-الأردن: دار المسيرة، 2004م-1425هـ.

11. الزيات، فتحي مصطفى. **"الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات"**، مصر- المنصورة : دار الوفاء، 1995م

12. سعادة، جودت أحمد؛ إبراهيم، عبد الله محمد. **"المنهج المدرسي المعاصر"**، عمان-الأردن: دار الفكر، ط 4، 2004م-1425هـ.

13. شحاتة، حسن. **" المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق"**، القاهرة-مصر: الدار العربية للكتاب، ط 2، 2001م-1422هـ.

14. شوق، محمود أحمد. **"أساسيات المنهج الدراسي ومهماته"**؛ الرياض-السعودية: دارعالم الكتب،1996م-1416هـ.

15. العاني، وجيهة ثابت. **"الفكر التربوي المقارن"**، عمان-الأردن: دار عمار، 2003م

16. عبد الدائم، عبد الله. **"نحو فلسفة تربوية عربية، الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي"**، بيروت-لبنان: مركز دراسات الوحدة العربية، ط2، 2000م.

17. عبد الله، عبد الرحمن صالح. **"المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية"**؛ الرياض-السعودية: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات؛ 1986م-1406هـ.

18. عبد الهاشمي، عبد الرحمان، وعلي عطية، محسن. **"مقارنة المناهج التربوية في الوطن العربي والعالم"**، غزة-فلسطين: دار الكتاب الجامعي، 2009م.
19. علي، سعيد إسماعيل. **"فلسفات تربوية معاصرة"**، الكويت: سلسلة كتب عالم المعرفة، رقم الكتاب 198، يونيو 1995م.
20. علي، سعيد إسماعيل؛ فرح، هاني عبد الستار. **"فلسفة التربية رؤية تحليلية ومنظور إسلامي"**، القاهرة-مصر: دار الفكر العربي، 2009م-1430هـ.
21. غريب، عبد الكريم. **"المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية"**، الدار البيضاء-المغرب: مطبعة النجاح الجديدة، 2006م، ج1.
22. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ هلالي، أحمد. **"المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"**، عمان-الأردن: دار الشروق، 2006م.
23. فرحان، إسحاق أحمد؛ مرعي، توفيق؛ بلقيس، أحمد. **"المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة"**، عمان-الأردن: دار الفرقان، 1984م-1404هـ.
24. فرحان، محمد جلوب. **"دراسات في فلسفة التربية"**، الموصل-العراق: وزترة التعليم العالي والبحث العلمي، 1989م.
25. الفيومي، محمد إبراهيم. **"ملاحظات على المدرسة الفلسفية في الإسلام"**، القاهرة-مصر، دار الأنجلو المصرية، 1979م
26. القضاة، خالد. **"المدخل إلى التربية والتعليم"**، عمان-الأردن: دار اليازوري، 1998م-1418هـ.

27. قطب، سيد. **"مقومات التصور الإسلامي"**، القاهرة-مصر، دار الشروق، ط5،1997م-1418هـ.

28. قطب، محمد. **"منهج الفن الإسلامي"**، القاهرة-مصر، دار الشروق، ط6،1983م-1403هـ.

29. اللقاني، أحمد حسين؛ الجمل، علي أحمد. **"معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس"**، القاهرة-مصر: عالم الكتب، ط 3، 2003م-1424هـ.

30. محمد، جاسم محمد. **"نظريات التعلم"**، عمان-الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2006م.

31. محمد، طاهر محمد الهادي. **"أسس المناهج المعاصرة"**، عمان: دار المسيرة، 2012م-1433هـ.

32. مدكور، علي أحمد. **"مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها"**، عمان-الأردن: دار الفكر العربي، 2001م-1421هـ

33. مدكور، علي أحمد. **"مناهج التربية في التصور الإسلامي"**، بيروت-لبنان: دار النهضة العربية، 1990م-1411هـ.

34. مرسي، محمد منير. **"فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها"**، القاهرة-مصر: عالم الكتب، 1982م

35. المكاوي، محمد أشرف. **"أساسيات المنهج"**، الرياض-السعودية: دار النشر، 2000م-1421هـ.

36. نزال، شكري حامد. **"الوجيز في التربية والعملية التعليمية"**، عمان-الأردن: دار البشير، 1995م.

37. هندام، يحيى؛ عبد الحميد، جابر. **"المناهج: أسسها، تخطيطها، تقويمها"**، القاهرة-مصر: دار النهضة العربية، ط 3، 1978م.

38. الوكيل، حلمي أحمد؛ المفتي، محمد أمين. **"أسس بناء المناهج وتنظيماتها"**، بدون دار نشر،1987م.

39. يونس، فتحي؛ **"المناهج: الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير"**، عمان-الأردن: دار الفكر، 1425هـ.

الفهرس

الإهداء..... 7

ثلاث عشرَة سنة بين المناهج 2

كلمة اللَّجنة الأكاديميَّة لمركز رُبى..... 2

تقديم فضيلة الدكتور خالد الصمدي..... 4

مقدمة 8

الفصل الأوَّل: نماذجُ من الاتِّجاهات الفلسفيَّة وتطبيقاتُها التَّربويَّة 14

- تمهيد..... 16

المبحث الأوَّل: نماذجُ مِن الفلسفات الغربيَّة وتطبيقاتها التَّربويَّة 16

أوَّلًا: الفلسفات الغربيَّة التَّقليديَّة وتطبيقاتُها التَّربويَّة: 17

ثانيًا: الفلسفات الغربيَّةُ التَّقدُّميَّة وتطبيقاتُها التَّربويَّة:..... 34

- خُلاصةٌ وتعقيبٌ..... 53

المبحث الثاني: الفلسفة الإسلامية وتطبيقاتها التَّربويَّة..... 58

أولًا: مبادئ وأسس الفلسفة الإسلاميَّة:..... 61

ثانيا: الفلسفة الإسلامية والتَّربية: 74

ثالثا: التطبيقات التَّربويَّة للفلسفة الإسلامية: 76

- خلاصة وتعقيب..... 79

- خاتمة الفصل:..... 82

الفصل الثَّاني: أساسيَّات المنهاج التَّعليميّ 84

- تمهيد: 86

المبحث الأول: مفهوم المنهاج التعليمي، وتطوره التاريخي 86

أولا: مفهوم المنهاج لغويا:..... 87
ثانيا: لمحة موجزة عن التطور التاريخي لمصطلح المنهاج التعليمي:..... 90
ثالثا: مفهوم المنهاج كنظام..... 95
- خلاصة وتعقيب.....104
المبحث الثاني: أسس المنهاج التعليمي 107
أولا: الأسس الفلسفية. 109
ثانيا: الأسس الاجتماعية. 121
ثالثا: الأسس النفسية.....136
رابعا: الأسس المعرفية.....147
- تعقيب. 151
- خاتمة الفصل 155
الفصل الثَّالث: التَّصوُّر الغربيُّ لمفهوم المنهاج التَّعليميّ وأسُسه.....158
- تمهيد: 160
المبحث الأول: التصور الغربي لمفهوم المنهاج التعليمي.....161
أولا: المعنى التقليدي للمنهاج التعليمي وتطبيقاته التَّربويَّة:.....161
ثانيا: نحو مفهوم أوسع للمنهاج التعليمي: 170
- خلاصة وتعقيب 183
المبحث الثاني: التصور الغربي لأسس المنهاج التعليمي.....187
أولا: الأسس الفلسفية.....187
ثانيا: الأسس الاجتماعية.....196
ثالثا: الأسس النفسية 204

رابعا: الأسس المعرفية 210
- تعقيب 212
- خاتمة الفصل 213
الفصل الرَّابع: التَّصوُّر الإسلاميُّ لمفهوم المنهاج التَّعليميّ وأسُسه 214
- تمهيد.....216
المبحث الأول: التصور الإسلامي لمفهوم المنهاج التعليمي 217
أولا: تعريفات المنهاج التعليمي في التصور الإسلامي.....217
ثانيا: التعريف المختار ومبرراته 222
- خلاصة وتعقيب 229
المبحث الثاني: التصور الإسلامي لأسس المنهاج التعليمي.....233
أولا: الأسس الفلسفية 234
ثانيا: الأسس الاجتماعية 238
ثالثا: الأسس النفسية 260
رابعا: الأسس المعرفية 280
- خلاصة تعقيب 292
- خاتمة الفصل 295
خاتمة 297
قائمة المصادر والمراجع.....301
الفهرس.....306

هذا الكتاب

يُعالج هذا الكتاب قضيّةً مركزيَّةً في الفكر التَّربويّ العربيّ والإسلاميّ المُعاصِرَيْن، تتمثَّلُ في علاقة نظريَّة المناهج التَّعليميَّة بخلفياتها الفلسفيَّة، ويُعدّ حلقةً تأسيسيَّةً في بناء نظريَّةٍ إسلاميَّة للمناهج التعليمية، حيث يهدف الكتاب إلى إعادة وصل التَّربية بالفلسفة، وتبيان أنَّ أيَّ مِنهاجٍ تعليميّ لا يمكن أن يكون محايِدًا، بل يستبطِن تصوُّراتٍ فلسفيَّةً محدَّدةً عن الإنسان والمعرِفة، والكون، والمجتمع، والوجود.

منهجيًا؛ اعتمدَ الكتاب مقاربةً مُزدَوجة: الأولى تحليليَّة للاتجاهات الفلسفيَّة الكبرى في الفكر الغربيّ (المثاليَّة، والواقعيَّة، والبراغماتيَّة، والوضعيَّة، والوضعيَّة المنطقيَّة وغيرها) مع تتبُّع انعكاساتها التَّربويَّة على الأهداف، والمحتوى، وطرق التَّدريس، وأدوار كُلٍّ مِن المعلِّم والمتعلِّم، وعلى التقويم، والثَّانية تأصيليَّة ونقدية تستنِد إلى المرجعيَّة الإسلاميَّة في مقاربة قضايا المناهج التَّعليميَّة، وذلك عبر الكشف عن القِيم والمعايير المعرفيَّة والوجوديَّة والإنسانيَّة التي اعتُمِدت في صياغة بديلٍ مَنهجيّ متجذِّرٍ في الهُوية الإسلاميَّة ومنفتحٍ -في الآن نفسِه- على مكتسبات الفِكر التَّربويّ الإنسانيّ في بناء مناهج التعليم.

وقد خلُص الكتاب إلى مجموعة من النَّتائج أبرزها:

- أنّ المناهج في العالم العربيّ والإسلاميّ تأرجحت بين ثلاثة أنماط: النَّموذجُ الإسلاميُّ الأصيل، والنَّموذج الغربيُّ المستورَد، والنَّموذج المزدوَج الذي يعيش حالة انشطارٍ بين منظومَتين (عربية-إسلامية، وغربية).
- أنّ الجهود السَّابقة في تأصيل المناهج الإسلامية ظلّت محدودةَ الأثر لعدم انتقالها من مستوى التَّنظير إلى مستوى التَّطبيق العملي.
- أنّ الحاجة ماسّة اليوم إلى صياغة نظريَّة إسلاميَّة للمناهج التَّعليميَّة تستنِدُ إلى مقاصد الشريعة، وقيم الوحي، وتستوعب في الوقت نفسه مُكتسبات الفكر التَّربويّ العالَميّ.

ويستنتج المؤلِّف أنّ أي إصلاحٍ تعليميّ حقيقيّ في الوطن العربيّ لا يُمكن أن يتمّ دون معالجة البُعد الفلسفيّ للمناهج، لأنَّ الفلسفة تحدّد الغايات الكبرى وتؤطِّر المحتوى وتضع المعايير، من جهةٍ أخرى فإنَّ تبنّي رؤيةً إسلاميَّةً متكاملةً في هذا المجال هو خيارٌ استراتيجيٌّ لتجاوز التَّبعية، وبناءِ مناهج تعليمية تُمكّن الإنسانَ العربي والمسلم مِن التَّوازُن بين الأصالة والانفتاح.

د. عبد الجليل البكوري

أستاذ محاضر بجامعة مولاي اسماعيل
المدرسة العليا للأساتذة بمكناس
WWW.ELBAKOURI.MA

-دكتوراه في علوم التربية والدراسات الإسلامية-المناهج وطرق التدريس.
-ماستر متخصص في التربية والدراسات الإسلامية.
-الإجازة في الدراسات الإسلامية.
-باحث معتمد بالمركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية.
عضو فريق البحث في القيم والمعرفة بالمدرسة العليا للأساتذة بتطوان.
-عضو فريق البحث في موسوعة: منظومة القيم الكونية في القرآن الكريم، وتطبيقاتها التربوية والفكرية.
-له إسهامات في مجموعة من المؤتمرات والندوات الوطنية والدولية.
-نشرت له مجموعة من المقالات العلمية المحكمة في مجال التربية والدراسات الإسلامية.

مركز رُبى
للدراسات والأبحاث والتدريب التربوي
Ruba Center for Studies, Research and Educational Training

للتواصل
-الهاتف: 0679201001 (00212)
-البريد: contact@rubacenter.org
-الموقع الإلكتروني: www.rubacenter.org
-العنوان: صندوق بريد 4329، الإدريسية، طنجة، المملكة المغربية.