بسم الله الرحمن الرحيم

الناشر: مركز العميد الدولي للبحوث و الدراسات / قسم النشر
الاشراف: أ.د. شوقي مصطفى الموسوي
المتابعة و التنفيذ:رضوان عبد الهادي السلامي
الادارة الفنية :حسين فاضل الحلو / ثائر فائق هادي رضا / زين العابدين عادل الوكيل
التصميم: علي عبد الحليم المظفر–حسين عقيل ابو غريب
عدد النسخ:٢٥٠
رقم الايداع في دار الكتب والوثائق العراقية ٢١٥٧ لسنة ٢٠١٩م
الرمز البريدي للعتبة العباسية المقدسة:٥٦٠٠١
صندوق البريد (ص.ب) :٢٣٢

Tel: +964 760 235 5555 **Mobile:** +964 7602323337
http: //alameed.alkafeel.net
Email: alameed@alkafeel.net

العتبة العباسية المقدسة. مركز العميد الدولي للبحوث والدراسات ،مؤلف.
وقائع مؤتمر العميد العلمي الخامس. الجزء الثاني : المنعقد تحت شعار نلتقي في رحاب العميد لنرتقي.-الطبعة الاولى.- كربلاء، العراق : العتبة العباسية المقدسة، مركز العميد الدولي للبحوث والدراسات، قسم النشر، 1442 هـ. = 2021.
2 مجلد ؛ 24 سم
يتضمن إرجاعات ببليوجرافية.
النص باللغة العربية ويضم مستخلصات باللغة العربية والانجليزية.
1. التعليم--مناهج--البلاد العربية--تخطيط.2. اللغة العربية--تعليم وتدريس. 3. القرآن--لغة، إسلوب. أ. العنوان.
LCC : LB2806.15 .A8396 2021
DDC : 375.001
مركز الفهرسة ونظم المعلومات التابع لمكتبة ودار مخطوطات العتبة العباسية المقدسة
فهرسة اثناء النشر

دار الكفيل
للطباعة والنشر والتوزيع

وقائع مؤتمر
العميد العلمي العالمي الخامس

المنعقد تحت شعار
نلتقي في رحاب العميد لنرتقي

وبعنوان

المناهج التعليمية والبحثية
التأصيل والتحليل والتأهيل

للمدة

٢٢-٢٤ تشرين الاول ٢٠٢٠م ٤-٦ ربيع الاول ١٤٤٢هـ

الجزء الثاني

اللجنة العلمية

أ.د. صالح علواني/ فرنسا

أ.د. عباس رشيد الدده/ هيأة التربية والتعليم العالي / العتبة العباسية المقدسة

أ.د. عبد الجبار ناجي الياسري/ مؤسسة بيت الحكمة / العراق

أ.د. عبد الحميد هيمه/ الجزائر

الأستاذ المشارك الدكتور علي بن شرف الموسوي/ سلطنة عمان

أ.د. كريم حسين ناصح/ مركز العميد الدولي / العراق

أ.د. مجيد صادق العلاق/ وزارة التربية / العراق

أ.د. محسن عبد علي الفريجي/ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/ العراق

أ.د. مصطفى شميعة/ المغرب

أ.م.د. كاظم عبد نور/ جامعة بابل / العراق

Prof. Ute Smi (PhD) / University of Vienna

.Professor Rosamond Mitchel (PhD) / University of Southampton

اللجنة التحضيرية

أ.د. رياض طارق العميدي	رئيساً
أ.د. سرحان جفات سلمان	عضواً
أ.د. عادل نذير بيري	عضواً
أ.د. علاء جبر الموسوي	عضواً
أ.د. علي كاظم المصلاوي	عضواً
أ.د. شوقي مصطفى الموسوي	عضواً
أ.د. أحمد صبيح الكعبي	عضواً
ا.د نورس محمد شهيد الدهان	عضواً
أ.د. حيدر غازي الموسوي	عضواً
رضوان عبد الهادي عبد الخضر	مقرراً

بسم الله الرحمن الرحيم

يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ مِنكُمْ
وَٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ
وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ

صدق الله العلي العظيم

المجادلة (١١)

المحتويات

الـمَنْهَجُ الـمُصْطَلَحِيُّ في بَحْثِ لُغَةِ القُرْآنِ الكَرِيمِ -مَتْنُهُ ومَتانَتُهُ-.....٩

التعليم ودور المنهج في ظل التكنولوجيا الرقمية ٢٧

بناء التفكير وعقلة المناهج الدراسية: قراءة تأصيلية.....٤١

واقع المناهج التعليمية في ظلّ الإصلاحات التربوية: بين مناهج الجيل الأوّل والجيل الثاني بالجزائر - دراسة مقارنة-.....٦٩

صياغة الأهداف التربوية في منهاج تدريس اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية دراسة نقدية لمنهاجي السنتين الأولى والثانية من التعليم متوسط.....٩٩

المناهج التعليميّة بين الماضويّة وتأصيل القيم الاسلاميّة.....١١٧

مقدمة تحليلية لمناهج العلوم الإجتماعية (عِلم التاريخ أُنموذجاً) / مقاربة منهجية بين / لواقع اللبناني والعراقي..١٥٣

الفجوة بين مخرجات البحث العلمي ومتطلبات سوق العمل وأثرها على تعزيز التنمية المستدامة في الجامعات الفلسطينية.....١٩٩

اللسانيات العربية من خلال كتاب سيبويه في ضوء اللسانيات الغربية الحديثة (دراسة مقارنة).....٢٣٧

مشروع إصلاح التعليم في تونس، السياقات والعوائق.....٢٦٥

مناهج تدريس اللغة العربية في العالم العربي بين الواقع والمأمول: إكراهات الثبات في الحاضر، ومتطلبات التغيير والإبداع في المستقبل.....٢٨٥

أسس وخطوات تطوير المناهج التعليمية..... ٣١٧

سؤال المنهج التداولي: أصوله ومرجعياته دراسة تطبيقية حول علاقة التداوليات بمجال التعليم.....٣٣٩

تعليم حقوق الإنسان في الجامعات المصرية: دراسة تقويمية.....٣٦٩

المؤرخ صالح أحمد العلي حياته ومنهجه التاريخي (١٩١٨-٢٠٠٣).....٤٠٥

المَنْهَجُ المُصْطَلَحِيُّ في بَحْثِ لُغَةِ القُرْآنِ الكَرِيمِ
-مَتْنُهُ ومَتَانَتُهُ-

Etymological Curricula in Glorious
Quran Research
(Content and Authenticity)

أ.د. نَصْرُ الدِّين وَهَّابي
جَامِعةُ الوَادي/ الجَزَائِر

Prof.Dr. Nasraldeen Wahabi
Dept of Arabic and Literature, University of
Al-Wadi, Algeria
ouahabi07@gmail.com

مُلَخَّصُ البَحْث:

إنَّ ممّا اسْتَقَرَّ في عِلْمِ النّاسِ، اليَوْمَ، أَنَّ الدِّراسَةَ المُصْطلحِيَّةَ في القُرْآنِ الكَريم، قَدْ صارَتْ واحِدًا مِنَ المَداخِلِ الأَساسِيَّةِ التي يَتَعَيَّنُ أَنْ يَنْتَهِجَها مُفَسِّرُ القُرْآنِ الكَريم، والباحِثُ في لُغَتِهِ، وطَرائِقِهِ في التَّعْبِير، ومِنْ أَجْلِ هذا صارَ الكَلامُ في المَنْهجِ المُصْطَلَحيِّ ذا مَقولاتٍ عِلْمِيَّةٍ، وإِجْراءاتٍ بَحْثِيَّةٍ مُحَدَّدةٍ. ولَقَدْ بَلَغَ التَّسْليمُ لِفَعَّالِيَّةِ هذا المَنْهَجِ في التَّحْليلِ، وكِفايَتِهِ في التَّفْسِير، إلى عَدِّهِآلَةً مَنْهَجِيَّةً ضَرورِيَّةً في عَمَلِ كُلِّ مَنْ يُشارِكُ في بَحْثِ لُغَةِ القُرْآنِ الكَريم، بِأيِّ صُورةٍ مِنْ صُوَرِ المُشارَكة، ومِنْ هُنا جِئْنا نُحاوِلُ، عَبْرَ هَذِهِ الوَرَقة، أَنْ نَنْظُرَ في شَيْئَيْنِ اثْنَيْنِ هُمَا:

*أَوَّلًا: مُناقَشَةُ هذا المَنْهجِ في مَتْنِهِ؛ أَيْ في جُمْلةِ مَقُولاتِهِ النَّظَرِيَّةِ المُكَوِّنةِ لِنَسَقِهِ العامِّ.

*ثَانِيًا: مُنَاقَشَتُهُ في مَتانَتِهِ؛ أَيْ في كِفايَتِهِ في التَّفْسِير، وقُدْرَتِهِ في التَّحْليلِ.

ثُمَّ إِنَّ لَنا تَصَوُّرًا مَنْهَجِيًّا في كَيْفِيَّةِ بِناءِ هذا المُقْتَرَحِ نُقَدِّمُهُ هُنا:

*مُقَدِّمَة:

*المَبْحثُ الأَوَّلُ: المَنْهَجُ المُصْطَلَحِيُّ في مَتْنِهِ (=نِظامُ اشْتِغالِهِ).

*المَبْحثُ الثَّاني: المَنْهَجُ المُصْطَلَحِيُّ في مَتانَتِهِ (=فَعَّالِيَّةُ اشْتِغالِهِ).

*خاتِمَةٌ، ونَتائِجُ، وتَوْصِياتٌ.

Abstract

As commonly known nowadays, etymological study of the Glorious Quran is regarded as a main portal to the Glorious Quran interpreter and the researcher. As such, it comes into importance as scientific and pertinent to specific research procedures, as there is efficacy in explicating and interpreting. From such vantage points, the necessity of the current paper emanates into being to broach two issues:

1-Discussing the content of such a curriculum.

2-Discussing its authenticity or hoe to interpret; its competence in explication.

There are two chapters with an introduction and a conclusion; the first covers the etymological curricula in light of content (system of functioning), the second does etymological curricula in light of authenticity (system of performing).

المُقَدِّمَة:

الـمَبْحثُ الأَوَّلُ: الـمَنْهَجُ الـمُصْطَلَحِيُّ في مَتْنِهِ الـمَفْهُومِيّ:

*أَوَّلًا: مَفْهومُهُ: المَنْهجُ المُصْطَلَحِيُّ أَداةٌ بَحْثِيَّةٌ قَريبةُ العَهْد، وهو مَنْهجٌ يَأْخُذُ، اليَوْمَ، عِنْدَ كَثِيرين، لَقَبًا آخَرَ هُوَ: «الدِّراسَةُ المُصْطَلَحِيَّةُ»، ومِنْ أَجْلِ ذَلكَ سَوْفَ نُعَرِّفُهُ على أَسَاسٍ مِمَّا هو مُتَداوَلٌ لَدى المُخْتَصِّين، وهَذِهِ الدِّراسَةُ مَنْسوبةٌ إلى ما يُعْطِيها مَعْناها العِلْميّ؛ وهُوَ المُصْطَلَح. والمُصْطَلَحُ: «مُفْتَعَلٌ»، ومَصْدَرُهُ الاصْطِلاحُ؛ وهُو عِنْدَ الجُرْجانيِّ: «عِبارةٌ عَنِ اتِّفاقِ قَوْمٍ على تَسْميةِ الشَّيءِ باسْمٍ ما يُنْقَلُ عَنْ مَوْضِعِهِ الأَوَّلِ، وإِخْراجُ اللَّفْظِ مِنْ مَعْنًى لُغَويٍّ إلى آخَرَ؛ لُمناسَبةٍ بَيْنَهُما، وقِيلَ: الاصْطِلاحُ: اتِّفاقُ طائِفةٍ على وَضْعِ اللَّفْظِ بإِزاءِ المَعْنى، وقِيلَ: الاصْطِلاحُ: إِخْراجُ الشَّيْءِ عَنْ مَعْنًى لُغَويٍّ إلى مَعْنًى آخَرَ؛ لِبَيانِ المُراد. وقِيلَ: الاصْطِلاحُ: لَفْظٌ مُعَيَّنٌ بَيْنَ قَوْمٍ مُعَيَّنِين»[١]

والاصْطِلاحُ مِنْ عَمَلِ المُشْتَغِلينَ بالعُلومِ، والمَعارِفِ؛ قالَ الكَفَوِيُّ: «ويُسْتَعْمَلُ الاصْطِلاحُ -غالِبًا- في العِلْمِ الذي تَحْصُلُ مَعْلوماتُهُ بالنَّظَرِ، والاسْتِدْلالِ»[٢].

ولَمَّا كانَ ذَلِك كذَلِك صَحَّ أَنْ يُرى في المُصْطَلَحِ أَنَّهُ: «تَسْمِيةٌ تَخْتَصُّ بالدَّلالَةِ على مَفْهومٍ عِلْمِيٍّ، أَوْ تِقْنيٍّ، أَوْ حَضارِيٍّ، في مَجالٍ مُحَدَّدٍ»[٣]، أَوْ أَنَّهُ: «كَلِمةٌ لَها في اللُّغةِ المُتَخَصِّصةِ مَعْنًى مُحَدَّدٌ، وصِيغَةٌ مُحَدَّدَةٌ، وعِنْدَما يَظْهَرُ في اللُّغَةِ العادِيَةِ يَشْعُرُ المَرْءُ أَنَّ هَذِهِ الكَلِمةَ تَنْتَمِي إلى مَجالٍ مُحَدَّدٍ»[٤]

وعَرَّفَهُ الدُّكْتورُ مُحَمَّدُ حَسَن عَبْد العَزيزِ قائِلًا: «المُصْطَلَحُ، عِنْدَ أَهْلِ الاخْتِصاصِ: رَمْزٌ لُغَويٌّ مِنْ شَكْلٍ خارجيٍّ، ومَفْهومٍ، وهو مَعْنًى مِنَ المَعاني يَتَمَيَّزُ عَنِ المَعاني الأُخْرى داخِلَ نِظامٍ مِنَ التَّصَوُّراتِ»[٥]

*ثانِيًا: الدِّراسَةُ المُصْطَلَحِيَّةُ: وهِيَ مَحَلُّ تَنْفيذِ مَقولاتِ المَنْهَجِ المُصْطَلَحيِّ بِما هُوَ حُزْمَةٌ مِنَ المَفاهِيمِ النَّظَرِيَّة؛ فالذي يَظْهَرُ مِنْ خِلالِ تَعْريفِ المُصْطَلَحِ أَنَّ ثَمَّةَ عِلْمًا يَتَوَلَّى البَحْثَ فِيهِ، مَفْهومًا، وصَوْغًا، و....، وهُوَ: «عِلْمُ المُصْطَلَح»، ولكِنْ: هَلْ عِلْمُ المُصْطَلَحِ، هَذا، هُوَ نَفْسُهُ ما يُعْرَفُ بالدِّراسَةِ المُصْطَلَحِيَّة؟

أ.عِلْمُ المُصْطَلَح: وهُو، كَما في عِبارةِ العارِفينَ بِهِ: «أَحْدَثُ أَفْرُعِ عِلْمِ اللُّغَةِ التَّطْبيقيّ، يَتَناوَلُ الأُسُسَ العِلْمِيَّةَ لِوَضْعِ المُصْطَلَحاتِ وتَوْحِيدِها»[٦] ويَنْقَسِمُ إلى عامٍّ، وخاصٍّ؛ فالأَوَّلُ يَتَناوَلُ المَفاهِيمَ وخَصائِصَها، وطَبيعَتَها، وعَلاقاتِها، وغَيْرَ ذلِك مِمَّا لا يَرْتَبِطُ بلُغَةٍ مُحَدَّدَةٍ، في حِينِ يَخْتَصُّ الثّاني بِبَحْثِ مُصْطَلَحاتِ لُغَةٍ مُعَيَّنَةٍ[٧].

والذِي نَراهُ أَنَّ عِلْمَ المُصْطَلَحِ، بوَجْهَيْهِ؛ العامِّ، والخاصِّ، يَبْعُدُ عَنْ أَنْ يَتَعَلَّقَ بمَنْحًى تَحْليليٍّ نَصِّيٍّ، أَوْ خَطابِيٍّ ما؛ وهُوَ الذي يَعْدِلُ بِهِ عَنْ طَريقِ الدِّراسَةِ المُصْطَلَحِيَّةِ التي سَنَعْرِفُ أَنَّها تَنْحَصِرُ في التَّناوُلِ النَّصِّيِّ.

ب.الدِّراسَةُ المُصْطَلَحِيَّةُ: والذي عَلَيْهِ النَّاسُ مِنَ المُشْتَغِلينَ بهذا الحَقْلِ أَنَّ الدِّراسَةَ المُصْطَلَحِيَّةَ تَمْتازُ عَنْ سِواها

مِمَّا لَهُ نَظَرٌ في المُصْطلحِ بالبُعْدِ النَّصِّيِّ (=الخَطابيِّ)؛ فهِيَ لا تُعْنَى بالمُصْطَلَحِ مِنْ جِهَةِ الأُسُسِ العِلْمِيَّةِ لِصِناعَتِهِ، أَوْ تَعْريفِهِ، أَوْ وَظِيفَتِهِ، إِنَّما هِيَ تَهْتَمُّ مِنْ جِهةِ كَوْنِهِ وِحْدةً لِسانِيَّةً، ومَعْرِفِيَّةً، داخِلَ نَصٍّ مُعَيَّنٍ، تُعَبِّرُ عَنْ بِنْيةٍ فِكْرِيَّة[٨]؛ أيْ مِنْ حَيْثُ هُوَ عُنْصُرٌ ضِمْنَ نَسَقٍ دَلالِيٍّ؛ هُوَ النَّصُّ، أَوْ هُوَ الخِطابُ:

-فأَمَّا التَّعْريفُ: فالدِّراسَةُ المُصْطَلَحِيَّةُ هِيَ: «بَحْثٌ في المُصْطَلَحِ لِمَعْرِفةِ واقِعِهِ الدَّلالِيِّ مِنْ حَيْثُ مَفْهومُهُ، وخَصائِصُهُ المُكَوِّنَةُ لَهُ، وفُروعُهُ المُتَوَلِّدةُ عَنْهُ ضِمْنَ مَجالِهِ العِلْميِّ المَدْروسِ بِهِ»[٩]. وعَلى الرَّغْمِ مِنْ إِمْكانِ اعْتِبارِ قَوْلِهِ: «وَاقِعِهِ الدَّلالِيّ» إِشارَةً إلى النَّصِّ الذي يَرِدُ في المُصْطَلَحِ المَقْصودِ بالدِّراسَةِ المُصْطَلَحِيَّةِ، إِلّا أَنَّ أَهَمِّيَّةَ النَّصِّيَّةِ لا يَحْمُلُ الاكْتِفاءُ فِيها بالتَّكْنِيَة، كمِثْلِ ما في هَذا التَّعْريف.

وعَرَّفَ الدُّكْتورُ إِدْريسٌ الفاسيّ هذا الضَّرْبَ مِنَ الدِّراسَةِ فقالَ: «الدِّراسَةُ المُصْطَلَحِيَّةُ مِنْهاجُ عَمَلٍ يَحْصِرُ، ويَصِفُ اسْتِعْمالاتِ، واصْطِلاحاتِ عِلْمٍ ما في نَصٍّ مِنْ نُصوصِ ذَلِك العِلْم»[١٠]، وفي هَذا التَّعْريفِ نُلاحِظُ بُروزَ شَيْئَيْن:

-الإِشارَةُ إلى النَّصِّيَّة.

-تَسْمِيَةُ الدِّراسَةِ مِنْهاجًا ذا تِقْنياتٍ عَمَلِيَّةٍ؛ (=يَحْصِرُ+يَصِفُ).

ومَعَ ذلِك، تَبْقى هَذِهِ التَّعْريفاتُ دُونَ أَنْ تَبْلُغَ مَحَلَّ الجَوْهَرِ مِنَ الدِّراسَةِ المُصْطَلَحِيَّة؛ بِما اتَّسَمَتْ بِهِ مِنْ تَكْنِيةٍ غامِضةٍ، وتَعْميمٍ غَيْرِ دَقيقٍ[١١]

ومِمَّنْ هُمْ أَئِمَّةٌ مُتَّبَعونَ، في هَذا المَجالِ، الدُّكْتورُ الشَّاهِدُ البُوشيخيُّ؛ فإِنَّ لَهُ تَعْريفًا قالَ فِيهِ: «الدِّراسَةُ المُصْطَلَحِيَّةُ ضَرْبٌ مِنَ الدَّرْسِ العِلْمِيِّ لِمُصْطَلَحاتِ مُخْتَلَفِ العُلُوم، وِفْقَ مَنْهَجٍ خاصٍّ بِهَدَفٍ تَبَيُّنٍ، وبَيانِ المَفاهِيمِ التي عَبَّرَتْ، أَوْ تُعَبِّرُ عَنْها تِلْك المُصْطَلَحاتُ في كُلِّ عِلْمٍ في الواقِعِ، والتَّاريخِ مَعًا»[١٢]

وفي هَذا التَّعْريفِ مُقارَبةٌ لِكَمالِ الطُّموحِ العِلْميِّ المَعْقودِ على هَذا اللَّوْنِ مِنَ الدِّراسَةِ مِنْ حَيْثُ ما يَلي:

١.بَيانُ المَفْهومِ (=ضَرْبٌ مِنَ الدَّرْسِ العِلْميّ)، والمَوْضُوعُ (=مُصْطَلَحاتُ مُخْتَلَفِ العُلُوم).

٢.بَيانُ الطَّرِيقَةِ (=وِفْقَ مَنْهجٍ خاصٍّ).

٣.بَيانُ الهَدَفِ (=بِهَدَفِ تَبَيُّنٍ، وبَيانِ المَفاهِيمِ التي عَبَّرَتْ، أَوْ تُعَبِّرُ عَنْها تِلْكَ المُصْطَلَحاتُ)[١٣]

-وأَمَّا النَّصِّيَّةُ: فهِيَ أَبْرَزُ ما يُمَيِّزُ الدِّراسَةَ المُصْطَلَحِيَّةَ، حَتّى إِنَّ الدُّكْتورةَ فَريدةَ زُمُرُّدٍ، وهِيَ مِنْ أَهْلِ البَصَرِ بِهَذا المَجالِ، اقْتَرَحَتْ اسْتِبْدالَ تَسْمِيَةِ «عِلْمُ اصْطِلاحِ النَّصِّ» بتَسْمِيةِ «الدِّراسَةُ المُصْطَلَحِيَّةُ»[١٤]

-ثانِيًا: الدِّراسَةُ المُصْطَلَحِيَّةُ، والقُرْآنُ الكَرِيمُ: تَأْتِي هَذِهِ الصِّلةُ مِنْ مُلاحَظةِ أُسُسٍ أَبْرَزُها:

١. أَنَّ عُلومَ القُرْآنِ الكَرِيمِ إِنَّما تَهْدِفُ إلى تَفْسِيرِهِ، وتَفْسِيرُ القُرْآنِ مَبْناهُ على فَهْمِ مُفْرَداتِهِ[١٥]، والدِّراسَةُ المُصْطَلَحِيَّةُ تَقومُ على البَحْثِ في الوَحَداتِ الإِفْرادِيَّة.

٢. أَنَّ الدِّراسَةَ المُصْطَلَحِيَّةَ تَأْخُذُ بقَواعِدِ التَّفْسيرِ في إِجْراءاتِها؛ وعلى رَأْسِ ذَلِك بَحْثُ المُفْرَداتِ داخِلَ النَّصِّ، وهَذا يَلْتَقي مَعَ واحِدٍ مِنْ آصَلِ قَواعِدِ التَّفْسِير؛ وهِيَ قاعِدةُ تَفْسيرِ القُرْآنِ بالقُرْآن[١٦].

ويَجُرُّ هذا إلى أَنْ نَعْرِضَ لِمَفاهِيمَ أَساسِيَّةٍ، هِيَ:

١. المُصْطَلَحُ القُرْآنِيُّ: أَكَّدَ العامِلونَ في الحَقْلِ المُصْطَلَحيِّ على ضَرورةِ أَنْ يكونَ ثَمَّةَ فَرْعٌ خاصٌّ بالمُصْطَلَحِ القُرْآنيّ؛ لأَسْبابٍ مِنْها تَعَلُّقُ فَهْمِ القُرْآنِ الكَرِيمِ بمَعْرِفةِ مَعاني مُصْطَلَحاتِهِ التي لَها فِيهِ اسْتِعْمالٌ خاصٌّ مِنْ حَيْثُ انْتِماؤُها إلى نَسَقٍ دلاليٍّ قُرْآنيٍّ خاصٍّ كَذَلِك[١٧]، فدراسَةُ المُصْطَلَحِ القُرْآنِّي مَدْخَلٌ آمِنٌ لتَفْسِيرِ القُرْآنِ الكَرِيم؛ لأَنَّ المُصْطَلَحَ حِرْزٌ حافِظٌ للدَّلالَةِ[١٨]؛ يُخَلِّصُهُ مِن العَفْوِيَّةِ، والاِنْتِقائيّة، وكذا مِن إِسْقاطِ المَعاني مِنْ خارِجِ الخِطابِ القُرْآني. فإِنَّ دِراسَةَ المُصْطَلَحِ القُرْآنيِّ تَتميَّزُ بمَنْطِقِها الدّاخِليّ؛ بِما تَقومُ عَلَيْهِ مِنْ إِجْراءاتٍ نَصِّيَّةٍ داخِلِيَّةٍ؛ كالاسْتِقْراءِ التَّامِّ، ورَبْطِ المُصْطَلَحِ القُرْآنيِّ بالشَّبكةِ المَفْهومِيَّةِ المُتَعلِّقةِ بِهِ داخِلَ القُرْآنِ الكَرِيم، لا خارِجَهُ. والمُصْطَلَحُ القُرْآنيُّ هُوَ: «كُلُّ لَفْظٍ مِنْ أَلْفاظِ القُرْآنِ الكَرِيم؛ مُفْرَدًا، كانَ، أَوْ مُرَكَّبًا، اكْتَسَبَ داخِلَ القُرْآنِ الكَرِيمِ خُصُوصِيَّةً دَلالِيَّةً جَعَلَتْ مِنْهُ تَعْبيرًا عَنْ مَفْهومٍ مُعَيَّنٍ، لَهُ مَوْضِعٌ خاصٌّ داخِلَ الرُّؤْيةِ القُرْآنيَّة، ونَسَقِها المَفْهوميّ»[١٩]

ويُسْتفادُ مِنْ هذا التَّعْريفِ الذي ارتضاه غالِبُ الباحِثينَ أُمُورٌ مِنْها:

-المُصْطَلَحُ القُرْآنيُّ مُفْرَدٌ ومُرَكَّبٌ.

-للمُصْطَلَحِ القُرْآنيِّ خُصُوصِيَّةٌ مُكْتَسَبةٌ مِنَ النَّسَقِ المَفْهوميِّ القُرْآنيّ.

ومِنْ هُنا يَظْهرُ أَنَّ الدّراسةَ المُصْطَلَحيَّةَ للقُرْآنِ الكريمِ هيَ التي تُعْنى بالنَّظرِ في كُلِّ لَفْظٍ قُرْآنيٍّ داخِلٍ ضِمْن ما صَدَقِيَّات هذا التَّعْريف. ويَخْرُجُ مِنْها:

-كلُّ لفظٍ خارجَ النّصِّ القرآنيِّ، وإنْ حُمِّلَ دلالةً قُرْآنيَّة.

-كلُّ لفظٍ داخِلَ النصِّ القرآنيِّ لَكِنَّهُ لا يَحْمِلُ دلالةً قُرْآنيّةً خاصّة[٢٠].

٢. الدِّراسةُ المُصْطلحيَّةُ للقُرْآنِ الكَرِيم: عَرَّفتِ الباحِثةُ المُصْطلحيَّةُ الدُّكْتورةُ فَريدةُ زُمُرُّدٍ الدِّراسةَ المُصْطَلَحِيَّة، أَوْ عِلْمَ اصْطِلاحِ النَّصِّ، كما اقْتَرَحت، فقالَتْ بأَنَّهُ: «دِراسَةٌ مَنْهَجِيَّةٌ جامِعةٌ تَتَبَيَّنُ مَفاهِيمَ المُصْطلحاتِ مِنْ

نُصوصِها، وتُبَيِّنُ المُقَوِّماتِ الدَّلاليَّةَ الذَّاتِيَّةَ للمُصْطَلَح، وامْتِداداتِهِ داخلَ النَّسِيجِ المَفْهوميِّ للنَّصِّ عَبْرَ ضَمائِمِه، واشْتِقاقاتِهِ، والقَضايا المَوْصولةِ بِهِ»[٢١]

وهُوَ تَعْريفٌ نَراهُ مُسْتَوْفِيًا لمُكوِّناتِ التَّصَوُّرِ الذي عَلَيْهِ غالِبُ العامِلينَ في هذا الحَقْلِ العِلْميّ؛ وهِيَ:

-صَلاحِيَّةُ التَّعْريفِ للنَّصِّ القُرْآنيِّ، وغَيْرِه.

-رَبْطُ المُصْطَلحِ بالنَّصِّ.

-تَبْيينُ الخُصوصِيَّةِ الدَّلاليَّةِ للمُصْطَلحِ ضِمْنَ النَّصِّ.

-تَبْيينُ التَّعالُقِ المَفْهوميِّ بَيْنَ المُصْطلحِ، والمُكوِّناتِ النَّصِّيَّةِ الأُخْرى.

٣.فائِدةُ الدِّراسةِ المُصْطَلَحِيَّةِ للقُرْآنِ الكَريم:

مَعْلومٌ أنَّ شَرَفَ العِلْمِ مِنْ شَرَفِ المَعْلوم، وهذا الضَّرْبُ مِنَ الدِّراسةِ مُتَعلِّقٌ بأَهَمِّ نصٍّ في الحَضارةِ الإِسْلاميَّة؛ هو القُرْآنُ الكَريم، وقَدْ تَعَبَّدَنا الله تَعالى بِهِ، وبتَدَبُّرِهِ، وفي الدِّراسةِ المُصْطَلَحِيَّةِ خَيْراتٌ حِسانٌ، مِنْها:

١.إِجابةُ الدّاعي الشّرعيِّ بالبحثِ في القُرْآنِ الكَريم.

٢.الاجْتِهادُ في فَهْمِ خِطابِ القُرْآنِ الكَريمِ عَبْرَ بَحْثِ مُفْرَداتِهِ؛ فإنَّ مَعْرِفةَ الكُلِّ مَبْنِيَّةٌ على مَعْرفةِ أَجْزائِهِ.

٣. تَخْليصُ التَّفْسيرِ مِنْ عُيوبِ العَفْويَّةِ، والاِنْتِقائيَّةِ، والإِسْقاطِ الخارجيّ.

٤.تَصْحيحُ المَفاهِيمِ الخاطِئة، ومُراجَعَةُ طَرائقِ اسْتِنْباطِها، ونَقْدُها عَبْرَ الرُّجوعِ بها إلى المَحَلِّ الأمّ؛ القُرْآنِ الكَريم.

الـمَبْحَثُ الثّاني: الـمَنْهجُ الـمُصْطَلَحِيُّ في مَتانَتِهِ:

كانَ في الـذي قَدَّمْنـا في عَنـاصِرِ المَبْحـثِ الأَوّلِ عَـرْضٌ للمَنْهـجِ المُصْطَلحـيِّ مِـنْ جِهـةِ المَقـولاتِ النَّظريَّـةِ المُكَوِّنـةِ لِمَتْنِـهِ؛ أيْ بِنْيَتِـهِ المَنْطِقيَّـةِ الخاصَّـةِ بِـهِ، وفي هـذا المَبْحـثِ الثّـاني نُناقِـشُ المَنْهـجَ مِـنْ جِهـةِ مَتانَتِـهِ؛ أَيْ قُوَّتِـهِ الإجْرائِيَّـةِ في مُعالَجَـةِ المَفاهِيـمِ، وتَوْجيـهِ اسْـتِنْباطِها، وكـذا ضَبْـطِ الاشْـتِغالِ العَمَـلِيِّ بِهـا، ومِـنْ أَجْـلِ ذَلِـك نُحِـبُّ أنْ نَـدْرُسَ مُصْطلحًـا مُعَيَّنًـا لنُظْهِـرَ أَثَـرًا طَيِّبًـا للدِّراسَـةِ المُصْطَلَحِيَّـةِ القُرْآنيّـةِ في ضَبْـطِ المَفاهِيـمِ التـي يُبْنـى عَلَيْهـا التَّدَيُّـنُ، ويَتَأَسَّـسُ عَلَيْهـا العَمَـلُ بالدِّيـن، وهَـذا المُصْطَلَـحُ هُـوَ: «الحَـقُّ» فقَـدْ رَأَيْنـا أنَّ لـه، في القُـرْآنِ الكَريـمِ، اسْـتِعْمالًا خاصًّـا، كـما رَأَيْنـا أَنَّـهُ مُصْطَلَـحٌ، إذا تـمّ الخُلـوصُ إلى مَفْهومِـهِ القُـرْآنيّ، عَـبْرَ الآلـةِ المَنْهَجِيَّـةِ الصَّحيحَـة، رَأَيْتـهُ قـادِرًا عـلى فَحْـصِ كلِّ تَصَـوُّرٍ يَـرى صاحِبُـهُ أنَّ لَـهُ حَظًّـا مِـنَ الصَّـوابِ، وأَنَّـهُ، بِـهِ، عـلى «حَـقٍّ»؛ فنَقـولُ:

-أَوَّلًا: «الحَقُّ» في اللُّغةِ والاصْطِلاح: المَرْئيُّ في كُتُبِ اللُّغةِ، وكُتُبِ التَّعْريفات، أنَّ الحقَّ يُفْهَمُ باعْتِبارَيْنِ؛ هُمَا:

١.اعْتِبـارُ الاسْـمِيَّة: وذلـكَ هُـوَ لَفْـظُ «الحَـقّ» وقَـدْ جَـرَوْا فِيـهِ عـلى التَّعْريـفِ بالضِّـدِّ؛ فقَالُـوا: الحـقُّ ضِدُّ الباطِـل[٢٢]. والباطِـلُ: صِفـةٌ جَـرَتْ مَجْـرى الأَسْـماء؛ وهُـوَ كـما عِنْـدَ ابـنِ فـارِسٍ: «البـاءُ، والطّـاءُ، والـلّامُ؛ أَصْـلٌ واحِـدٌ؛ وهُـوَ ذَهـابُ الـشَّيْءِ، وقِلَّـةُ مُكْثِـهِ، ولُبْثِـهِ»[٢٣]

ومِـنْ هُنـا صَـحَّ عِنْـدَ واضِعِـي التَّعْريفـاتِ، والحُـدودِ أَنْ يُعَرِّفـوا الحَـقَّ بِأَنَّـهُ: «الثّابِـتُ الـذي لا يَسُـوغُ إِنْكارُهُ»[٢٤]، وأَنَّـهُ، في الاصْطِـلاحِ: «الحُكْـمُ المُطابِـقُ للوَاقِعِ»[٢٥].

والحقُّ صِفةٌ في ما اشْتَمَلَ على الوَصْفِ بالثَّباتِ؛ كالأَقْوالِ، والعَقائِدِ، والأَدْيانِ، والمَذاهِبِ، و.... [٢٦]

٢.اعْتِبـارُ الفِعْلِيَّـة: وهُـوَ مُجْتَمِـعٌ مَـع الاسْـمِيَّةِ في مَعْنًـى واحِـدٍ؛ فقَالـوا: «حَـقَّ الـشَّيْءُ: وَجَـبَ»[٢٧] وقالُـوا: «حَـقَّ الأَمْـرُ: ثَبَـتَ»[٢٨]

والمُسْـتفادُ مِـنْ هـذا، وذاكَ، هُـوَ ارْتِبـاطُ المَعْنـى المَرْكـزيِّ بِـضَرورةِ أَنْ يَكـونَ المَوْصـوفُ بالحـقِّ ثابِتًـا وواجِبًـا، غَـيْرَ سـائِغِ الإِنْـكار. ومَعْنـى المَصِـيرِ إلى القَـوْلِ بثَباتِـهِ، ووُجوبِـهِ، وتَـرْكِ إِنْـكارِهِ، هُـوَ العَمَـلُ بِمُوجِـبِ الدَّعْـوةِ إِلَيْـهِ؛ ولِـذا صَـحَّ الوَصْـفُ بِـهِ في:

-اللهُ تَعالى؛ فكُلُّ ما أَدَّى إلى الله في أَمْرِهِ، ونَهْيِهِ، فَهُوَ حَقٌّ.

-القُرْآنُ؛ فكُلُّ ما جاءَ بِهِ مِنَ الأَمْرِ، والنَّهْيِ، والقَصَصِ، والتَّخْويفِ والتَّرْغيبِ، ووو.....حَقٌّ[٢٩].

ومِـنْ هُنـا قـالَ الكَفَـويُّ في كُلِّيّاتِـهِ: «الحَـقُّ اسْـمُ فاعِـلٍ، وصِفـةٌ مُشَـبَّهةٌ؛ يُطْلَـقُ عـلى الواجِـبِ الوُجـودِ لِذاتِهِـنَّ،

وعلى كُلِّ مَوْجودٍ خارِجيٍّ، وعلى الحُكْمِ المُطابِقِ للواقِع، وعلى الأَقْوالِ، والأَدْيانِ، والمَذاهِبِ باعْتِبارِ اشْتِمالِها على الحُكْمِ المَذْكورِ»[٣٠]

ومِنَ المُمْكِنِ اعْتِبارُ الثَّباتِ، والوُجوبِ الذين يُقاسُ بِهِما الحَقُّ مَعْنَيَيْنِ عَقْلِيَيْنِ مُراعًى فِيهِما ما عَرَفَتْهُ العُقولُ، وسَلَّمَتْ لَهُ، فَثَبَتَ فِيها، ووَجَبَ عِنْدَها؛ فالعُقولُ عَرَفَتِ الله بما دَلَّها عَلَيْه؛ فهُوَ، مِنْ ثَمَّ، حَقٌّ، وكانَ كُلُّ ما لا يَدُلُّ عَلَيْهِ باطِلًا، والعُقولُ عَرَفَتِ القُرْآنَ بالحُجَّةِ فِيهِ؛ وهِيَ امْتِناعُ الإِتْيانِ بِمِثْلِهِ على غَيْرِ الله تَعالى؛ فكانَ ما على خِلافِ هَذا باطِلًا، والعُقولُ عَرَفَتْ كلَّ شَيْءٍ على الحالِ التي هوَ عَلَيْها بالدَّالِّ عَلَيْهِ، فكانَ كُلُّ ما على الضِّدِّ مِنْ تِلْكَ الحالِ باطِلًا. ولِذا كانَ مِنْ تَعْريفاتِ «الحَقِّ»، عِنْدَ بَعْضِهِم، أَنَّهُ: «ما غَلَبَتْ حُجَجُهُ، وأَظْهَرَ التَّمْويهَ في غَيْرِهِ»[٣١]

ومِمَّا تَقَدَّمَ نَفْهَمُ أنَّ الثَّباتَ، والوُجوبَ المُشْتَرَطَيْنِ في مَعْنى الحَقِّ مُفْتَقِرانِ إلى الدَّالِّ عَلَيْهِما، فوَافَقَ الحَقُّ مَفْهومَ الحُجَّةِ مِنْ هَذِهِ السَّبيل. والحُجَّةُ هِيَ ما يَجْعَلُ مَعْنى ما يُوصَفُ بالحَقِّ ماثِلًا حاضِرًا، وما لا يُوصَفُ بِهِ ذاهِبًا زائِلًا، قالَ تَعالى: «وقُلْ جاءَ الحَقُّ وزَهَقَ الباطِلُ»[٣٢]، فمَجيءُ الشَّيءِ نَقْضٌ لِغِيابِهِ فكانَ بالمَجيءِ ماثِلًا بَعْدَ أَنْ كانَ بالذَّهابِ غائِبًا، وزَهَقَ الباطِلُ: ذَهَبَ، كما يُقالُ في الرُّوحِ: زَهَقَتْ؛ والمُرادُ ذَهَبَتْ.

ثانِيًا: مُصْطَلَحُ «الحَقِّ» في الاِسْتِعْمالِ القُرْآنِيّ:

١. الاِسْتِقْراءُ التّامّ: تَتَوزَّعُ مَواضِعُ اسْتِعْمالِ الحَقِّ، في القُرْآنِ الكَريمِ، على قِسْمَيْنِ؛ هُما: قِسْمُ الصِّيغةِ الفِعْلِيَّة، وقِسْمُ الصِّيغةِ الاسْمِيَّة:

- الصِّيَغُ الفِعْلِيَّة: فصِيغةُ الفِعْلِ الماضي «حَقَّ» جاءَتْ في اثْنَيْ عَشْرةَ مَوْضِعًا؛ هِيَ:

- ﴿ فَريقًا هَدَى وفَريقًا حَقَّ عَلَيْهِم الضَّلالَة ﴾ [الأَعْرافُ:٣٠]
- ﴿ فحَقَّ عَلَيْها القَوْلُ فَدَمَّرْناها تَدْمِيرًا ﴾ [الإِسْراءُ:١٦]
- ﴿ وكَثِيرٌ حَقَّ عَلَيْهِمُ العَذابُ ﴾ [الحَجُّ:١٨]
- ﴿ قَالَ الذِينَ حَقَّ عَلَيْهِمُ القَوْلُ ﴾ [القَصَصُ:٦٣]
- ﴿ ولَكِنْ حَقَّ القَوْلُ مِنّي ﴾ [السَّجْدَةُ:١٣]
- ﴿ لَقَدْ حَقَّ القَوْلُ عَلى أَكْثَرِهِمْ ﴾ [يَس:٧]
- ﴿ فَحَقَّ عَلَيْنا قَوْلُ رَبِّنا ﴾ [الصّافّاتُ:٣١]

- ﴿إِنْ كُلٌّ إِلّا كَذَّبَ الرُّسُلَ فَحَقَّ عِقابِ﴾ [ص:١٤]
- ﴿أَفَمَنْ حَقَّ عَلَيْهِ كَلِمةُ العَذابِ﴾ [الزُّمُرُ:١٩]
- ﴿وحَقَّ عَلَيْهم القَوْلُ فى أُمَمٍ قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِهِم﴾ [فُصِّلَتْ:٢٥]
- ﴿أُولَئِك الذِينَ حَقَّ القَوْلُ فى أُمَمٍ قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِهِم﴾ [الأَحْقافُ:١٨]
- ﴿كُلٌّ كَذَّبَ الرُّسُلَ فَحَقَّ وَعِيد﴾ [ق:١٤]
- ﴿كَذَلِكَ حَقَّتْ كَلِمَةُ رَبِّك﴾ [يُونُسُ:٣٣]
- ﴿إِنَّ الذِينَ حَقَّتْ عَلَيْهِم كَلِمَةُ رَبِّك﴾ [يُونُسُ:٩٦]
- ﴿فمِنْهُمْ مَنْ هَدى الله ومِنْهُمْ مَنْ حَقَّتْ عَلَيْهِ الضَّلالَةُ﴾ [النَّحْلُ:٣٦]
- ﴿ولَكِنْ حَقَّتْ كَلِمةُ العَذابِ على الكَافِرِينَ﴾ [الزُّمُرُ:٧١]
- ﴿وكَذَلِكَ حَقَّتْ كَلِمةُ رَبِّكَ على الذِينَ كَفَرُوا﴾ [غَافِرُ:٦]

وأمّا صِيغَةُ المُضارِعِ ففِي خَمْسةِ مَواضِعَ:

- ﴿لِتُنْذِرَ مَنْ كانَ حَيًّا ويَحِقَّ القَوْلُ على الكَافِرِينَ﴾ [يَسٓ:٧٠]
- ﴿ويُرِيدُ الله أَنْ يُحِقَّ الحَقَّ بِكَلِماتِهِ﴾ [الأَنْفالُ:٧]
- ﴿لِيُحِقَّ الحقَّ ويُبْطِلَ الباطِلَ﴾ [الأَنْفالُ:٨]
- ﴿ويُحِقُّ الله الحَقَّ بِكَلِماتِهِ﴾ [يُونُسُ:٨٢]
- ﴿ويَمْحُ الله البَاطِلَ ويُحِقُّ الحَقَّ بِكَلِماتِهِ﴾ [الشُّورَى:٢٤]

•الصِّيغَةُ الاسْمِيَّةُ: وجاءَ مِنْهُ في كُلِّ القُرْآنِ ٢٧٢ مَوْضِعٍ[٣٣].فأمّا الصِّيغَةُ الفِعْلِيَّةُ؛ فكُلُّها في مَعْنى «ثَبَتَ» و«وَجَبَ»؛ أَيْ أنَّ كُلَّ ما قِيلَ فِيهِ «حَقَّ» فهُوَ ثابِتٌ في وُقوعِهِ، ثابِتٌ في حُدوثِهِ، لا يَقْبَلُ مَصيرًا إلى العَدَم. وأمَّا الصِّيغةُ الاسْمِيَّةُ؛ فمِنْها ما يَكُونُ فِيها «الحَقُّ» هُوَ الله تَعالى، ومِنْها ما يَكُونُ الحَقُّ فيها مُقابِلًا للبَاطِلِ؛ كمِثْلِ قَوْلِهِ تَعالى: ﴿ولا تَلْبِسُوا الحَقَّ بالبَاطِلِ﴾ [البَقَرَةُ:٤٢]، ومِنْها ما يَكونُ في مَعْنى سِياقِيٍّ يُؤْخَذُ مِنْ مُجْمَلِ دَلالَةِ الآيَةِ التي يَرِدُ اللَّفْظُ فِيها؛ وهَذِهِ المَعاني السِّياقِيَّةُ هِيَ[٣٤]:

-الإِسْلامُ: قالَ تَعالى: ﴿ وقُلْ جاءَ الحَقُّ ﴾[٣٥]

-القُرْآنُ: قالَ تَعالى: ﴿ فَقَدْ كَذَّبُوا بالحَقِّ لَمَّا جاءَهُم ﴾[٣٦]

-العَدْلُ: قالَ تَعالى: ﴿ فاحْكُمْ بَيْنَنا بالحَقِّ ﴾[٣٧]

-التَّوْحيدُ: قالَ تَعالى: ﴿ لَهُ دَعْوَةُ الحَقِّ ﴾[٣٨]

-الصِّدْقُ: قالَ تَعالى: ﴿ قَوْلُهُ الحَقُّ ﴾[٣٩]

-العَذابُ: قالَ تَعالى: ﴿ ولَكِنْ حَقَّ القَوْلُ مِنّي ﴾[٤٠]

-الدَّيْنُ: قالَ تَعالى: ﴿ وَلْيُمْلِلِ الذى عَلَيْهِ الحَقُّ ﴾[٤١]

-الأَوْلَوِيَّةُ: قالَ تَعالى: ﴿ فالله أَحَقُّ أَنْ تَخْشَوْهُ ﴾[٤٢]

-الحَظُّ والنَّصِيبُ: قالَ تَعالى: ﴿ والذِينَ فى أَمْوالِهِم حَقٌّ مَعْلومٌ ﴾[٤٣]

-البَيانُ: قالَ تَعالى: ﴿ قَالُوا الآنَ جِئْتَ بالحَقِّ ﴾[٤٤]

وغَيْرُ هَذا[٤٥].

٢.الشَّبَكَةُ المَفْهومِيَّةُ: المُرادُ بِهَذا العُنْصُرِ النَّظَرُ في المَفاهِيمِ التي تُرافِقُ مُصْطَلَحَ «الحَقِّ» في الاسْتِعْمالِ القُرْآنيّ، ثُمَّ البَحْثُ في طَبيعَتِها بُغْيَةَ الوُصُولِ إلى الجامِعِ بَيْنَها الذي يُكَوِّنُ، أَوْ يُشارِكُ في تَكْوينِ المَفْهومِ العامِّ لِمُصْطَلَحِ «الحَقّ»، والجامِعُ بَيْنَ هَذِهِ المَعاني، عِنْدَ التَّأَمُّلِ، شَيْئانِ، هُمَا:

-أَوَّلًا: القِيامُ على الحُجَّةِ، أَوْ عَلى الدَّليلِ المُوجِبِ لِوُقوعِ مَعْناها؛ فالله، تَبارَك وتَعالى، مَعْبودٌ بِما دَلَّ على وُجودِهِ مِنَ البَراهِينِ، والآياتِ، والإِسْلامُ دِينُ الدَّليلِ، والبُرْهان، والقُرْآنُ كِتابٌ كُلُّهُ حُجَجٌ، وآياتٌ، والعَدْلُ أَسَاسُهُ البَيِّنَة، والتَّوْحيدُ فكُلُّ شَيْءٍ على أَنَّ الله واحِدٌ، والصِّدْقُ لا مَعْنى له بِغَيْرِ الدَّلِيل، والعَذابُ لا يَقَعُ على أَحَدٍ بِغَيْرِ حُجَّةٍ، والدَّيْنُ مَأْمورٌ بكِتابَتِهِ لأَجْلِ أَنْ يَقومَ الدَّليلُ عَلَيْهِ، والأَوْلَوِيَّةُ عُمْدَتُها البُرْهان، وهَكذا باقي المَعاني التي تَرْتَبِطُ بمُصْطَلَحِ «الحَقِّ» في القُرْآنِ الكَريم.

-ثَانِيًا: المُحاوَرَةُ: وقَدْ رَأَيْنا أَنَّ كُلَّ شَيْءٍ مِمّا يُصاحِبُ الوَصْفَ بالحَقِّ، واصِفًا لَهُ، أَوْ مَوْصوفًا بِهِ، لا يَقَعُ وُقوعًا ثابِتًا إِلَّا بالمُحاوَرَة، وأَنْ يَكونَ التَّجاذُبُ في القَوْلِ عُمْدَةً لَهُ:

أ.فاللهُ حَقٌّ: وما كانَتِ الدَّعْوةُ إلى تَوْحِيدِهِ، وعِبادَتِهِ إِلّا بالحِوار؛ قالَ تَعالى: ﴿ ادْعُ إلى سَبِيلِ رَبِّكَ

والمَوْعِظَـةِ الحَسَـنةِ وجَادِلْهُـم بالـتي هِيَ أَحْسَـنُ ﴾[٤٦] ولَيْسَ الجِدالُ غَيْرُ الحِوارِ.

ب.والصِّدْقُ حَقٌّ: ولا يُعْرَفُ الصّادِقُ إِلّا بِأَنْ يُحاوِرَ، ويُجادِل.

ج.والدَّيْنُ حَقٌّ: والدَّيْنُ أَخَصُّ ما يُمَيِّزُهُ أَنْ يَتَحاوَرَ فِيهِ الدَّائِنُ والمَدِين.

د.والعَدْلُ حَقٌّ: ولا يَبِينُ العَدْلُ إِلّا بأَنْ يَكونَ بَيْنَ أَشْخاصٍ يَتَحاوَرُون.

هـ.والعذابُ حَقٌّ: لأَنَّهُ لا يَقَعُ إِلّا عَقِبَ إِنْذارٍ، وذَاكَ تَحاوُرٌ وتَخاطُبٌ.

ويُوَطِّئُ هـذا للخُلُـوصِ إلى مَفْهـومِ الحَـقِّ في الاسْـتِعْمالِ النَّـصِّيِّ القُـرْآنِيِّ، المَفْهـومِ الـذي يُمْكِـنُ صِياغَتُـهُ عـلى صُـورةٍ يَكـونُ الأَسَـاسُ فِيهـا الحُجَّـةُ، والدَّلِيـلُ، والبُرْهـانُ، الـذي هُـوَ مَنـاطُ التَّسْـليمِ، فنَقـولُ مِـنْ سَـبيلِ الاقْـتِراحِ في التَّعْريـفِ: «الحَـقُّ، في القُـرْآنِ الكَريـمِ، هُـوَ: كُلُّ مَعْنًـى مِـنَ المَعـاني وَافَـقَ، في وُقُوعِـهِ، الحُجَّـةَ الدَّالَّـةَ عـلى وُقُوعِـهِ وُقوعًـا واجِبًـا ثَابِتًـا، لا يَقْبَـلُ انْدِفاعًـا، ولا نَقْضًـا؛ ويَكـونُ مَبْنـى التَّسْـليمِ لِوُقُوعِـهِ عـلى مُقْتَـضى الحِـوارِ»

٣.مَفْهـومُ «الحَـقِّ» في القُـرْآنِ، ومُواجَهـةُ الخِطـابِ التَّكْفـيريِّ تَمْثيـلًا: قَـدْ قَدَّمْنـا القَـوْلَ بـأَنَّ للدِّراسَـةِ المُصْطَلَحِيَّـةِ ثَمَـراتٍ عَديـدةً تَعـودُ بالفائِـدةِ، في المَقـامِ الأَوَّلِ، عـلى المَفاهِيـمِ بالتَّصْحيـحِ، والتَّقْويـمِ المُفْـضي إلى التَّوْبـةِ عَـنِ الزَّلَـل، والأَوْبـةِ مِـنْ حـالِ الخَطَـل، ومـا ذاك إِلّا لأَنَّهـا تَفْـرِضُ الرُّجُـوعَ بالمَفاهِيـمِ إلى الرَّحِـمِ الـذي نَبَتَـتْ فِيـهِ؛ وهُـوَ القُـرْآنُ الكَرِيـم؛ فتُؤْخَـذُ التَّصَـوُّراتُ مِـنْ مَصْدَرِهـا الحَـقّ. وتَنْدَحِـرُ مُحـاوَلاتُ التَّزْويـرِ، والتَّحْريـف. يَقـولُ الدُّكْتـورُ عَبْـدُ الكَريـمِ غَـلَّابٌ: «والذِيـنَ يَضِلُّـونَ الطَّريـقَ إلى الحَقيقـةِ مُنْـذُ كانَـتِ الحَقيقَـةُ، وكانَ الضَّـلالُ إلى طَريقِهـا يَأْتيهِـم الضَّـلالُ مِـنْ ضَبابِيَّـةِ المَفاهِيـم، وانْعِـدامِ المَنْهَـجِ الفِكْـريِّ عِنْدَمـا يُفَكِّـرونَ»[٤٧].

وبِخاصَّـةٍ تِلْـك المَفاهِيـمَ ذاتَ الطّابَـعِ العَمَـليّ؛ أيْ التي يُرَتِّـبُ عَلَيْهـا أَصْحابُهـا سُـلوكاتٍ إِزاءَ غَيْرِهـم، ولا نَـرى خَـيْرًا مِـنْ أَنْ نُمَثِّـلَ بالخِطـابِ التَّكْفـيريّ[٤٨]، والخِطـابُ التَّكْفـيريُّ مَبْنـيٌّ عـلى اسْـتِعْمالِ العُنْـفِ في فَـرْضِ المَفْهـومِ المُتَبَنَّـى، ومُجَـرَّدُ الاخْتِـلاطِ بالعُنْـفِ يَنْفـي صِفـةَ الحـقِّ لثُبُـوتِ ارْتِبـاطِ مَفْهـومِ الحَـقِّ بشَـيْئَيْنِ هُمَـا المُحاجَجَـةُ، والحِـوار، والتَّكْفيريُّـونَ لَيْسُـوا عـلى شَيْءٍ مِـنْ ذلـك. وهُـوَ عـلى هَـذِهِ الحـالِ بِسَـببٍ راجِـعٍ إلى مـا وَرَدَ في الـكلامِ المَنْقـولِ آنِفًـا؛ وهُـوَ انْعِـدامُ المَنْهَـجِ التَّفْكـيريّ، وهَـذِه الدِّراسَـةُ المُصْطَلَحِيَّـةُ آلَـةٌ مِـنْ جُمْلَـةِ الآلاتِ التـي تُسْـهِمُ في إِنْتـاجِ المَنْهَـجِ التَّفْكـيريّ. وحَتّـى ولَـوْ سَـلَّمْنا للتَّكْفـيريِّ بـأَنَّ الآخَـرَ الـذي يَفْـرِضُ عَلَيْـهِ الـرَّأْيَ «كافِـرٌ» فهـا هُـوَ ذا القُـرْآنُ يُحـاوِرُ بالقَـوْلِ اللَّيِّـنِ فِرْعَـوْن، مَثَـلًا، وقَـدْ تَقَـدَّمَ العِلْـمُ بأَنَّـهُ كافِـرٌ بـالله، بَـلْ مُـدَّعٍ الأُلُوهِيَّـة.

والمُتَتَبِّعُ لِمَنْهجِ القُرآنِ في الحَديثِ عَنِ الكُفْرِ يَجِدُهُ مُتَّسِمًا بِما يَلي:

١.التَّعْليلُ بالحُجَّةِ: فهُوَ لا يُلَبِّسُ وَصْفَ الكُفْرِ بِقَوْلٍ، أو بِفِعْلٍ، إلّا بِذِكْرِ الدّاعي إلى اسْتِحْقاقِهِ ذلك:

-قالَ تَعالى: ﴿ إِنَّ الذينَ كَفَرُوا سَواءٌ عَلَيْهِم أَأَنْذَرْتَهُم أَمْ لَمْ تُنْذِرْهُم لا يُؤْمِنون ﴾[٤٩]؛ فعَدَمُ الإيمانِ، والتَّسْليمِ لِما هُوَ، عِنْدَ التَّأَمُّلِ، حَقٌّ مُبينٌ داعٍ لتَسْمِيَتِهِم بالكُفْر.

-قالَ تَعالى: ﴿ وأَمّا الذِينَ كَفَروا فيَقولونَ مَاذا أَرادَ الله بِهذا مَثَلًا ﴾[٥٠]؛ فالوَصْفُ بالكُفْرِ، هُنا، مُرافِقٌ لهُزْئِهِم بكلامِ الله.

-قالَ تَعالى: ﴿ كَيْفَ تَكْفُرونَ بالله وكُنْتُمْ أَمْواتًا فأَحْياكُم ﴾[٥١]؛ فجُحُودُ الفَضْلِ في الإِحْياءِ بَعْدَ المَوْتِ مُوجِبٌ لوَصْفِهِم بالكُفْر.

وهَكذا، وإِنَّما جِئْنا بِهذا للتَّمْثيلِ، وإِيضاحِ المَعْنى.

٢.التَّرْتيبُ على المُحاوَرة: أَيْ أنَّ الوَصْفَ بالكُفْرِ فِيهِ مُتَرَتِّبٌ على ناتِجِ مُحاوَرة:

-افْتِتاحُ سُورةِ «الكافِرون» بكَلِمةٍ حِوارِيَّةٍ هِيَ: «قُلْ». والمُرادُ أنَّ القُرْآنَ الكَريمَ يُحاوِرُهُ، ولا يَسْمَعُ مِنْهُ.

الخاتِمَةُ والنَتائِجُ

كانَتْ هـذِهِ وَرقـةً تَضَمَّنَتْ عَرْضًـا لواحِـدٍ مِـنَ المَناهِـجِ ذاتِ الذِّكْـرِ، والإِعْـمالِ الحَدِيثَيْن؛ هـو مَنْهَـجُ الدِّراسـةِ المُصْطَلَحِيَّـةِ القُرْآنِيَّـة. وقَـدْ عَرَضْنـا إِلَيْـهِ، وعَرَضْناهُ، مِـنْ جِهـةِ المَقـولاتِ النَّظرِيَّةِ المُكَوِّنـةِ لِمَتْنِـهِ، ومِنْ جِهـةِ الإِجْراءاتِ التـي تُـبْرِزُ مَـدى مَتانَتِـهِ في الكَشْـفِ عَـنِ المَفاهِيـمِ الصَّحيحَـة، والتَّفْسيراتِ القَويمَـةِ التـي يَنْبَغـي أَنْ تُحَمَّـلَ لأَلْفـاظِ القُـرْآنِ الكَريـم. ولَقَـد انْتَهَيْنـا إلى أَنَّ أَهَـمَّ مـا يُمَيِّـزُ الدِّراسَـةَ المُصْطلحِيَّـةَ القُرْآنِيَّـةَ اعْتِمادُهـا عـلى مـا يـلي:

-النَّصِّيَّـة: فمُعْتَمَـدُ المَنْهـجِ المُصْطَلَحـيِّ بَحْـثُ دلالـةِ المُصْطَلَـحِ القُـرْآنيِّ داخِـلَ النَّـصِّ القُـرْآنيّ، وفي هـذا ضَـمانٌ لِئـلَّا تَتَسَـرَّبَ مَفاهِيـمُ خاطِئـةٌ لأَلْفـاظِ القُـرْآنِ مِـنْ خـارجِ القُـرْآن، فيَحْصُـلُ انْحِـرافٌ بالتَّعْبـيرِ القُـرْآنيِّ عَـنْ مُـرادِهِ.

-الاِسْـتِقْراءُ التّـامُّ: وبـهِ تُعْـرفُ الدَّلالـةُ المَرْكَزِيَّـةُ القـارَّةُ التـي يَـدُورُ مَعَهـا اللَّفْـظُ في القُـرْآنِ الكَريـم؛ فيَسْـلَمُ الفَهْـمُ مِـنَ الاِنْتِقائِيَّـةِ، والتَّخَيُّـرِ غَـيْرِ المَنْهجـيِّ لَمَواضِـعَ دُونَ أُخْـرى.

-مُصْطلـحُ «الحَـقّ» هُـوَ مِـنْ جُمْلـةِ المُصْطَلَحـاتِ القُرْآنيَّـةِ التـي لَهـا فيـهِ اسْـتِعمالٌ خـاصٌّ يتعـيَّنُ أَنْ يَكـونَ مُنْطَلَقًـا لوَصْـفِ كُلِّ فِعْـلٍ، أو قَـوْلٍ، بأَنَّـهُ حَـقٌّ؛ وفي هـذا عَمـلٌ كَبـيرٌ، وضَروريٌّ، الفَضْـلُ فيـهِ لَمقـولاتِ الدِّراسَـةِ المُصْطَلَحِيَّةِ، مِـنْ جِهـةِ بَيـانِ مـا يَسْـتَحِقُّ الوَصْـفَ بالحَـقِّ، ومِمّـا لا يَسْـتَحِقّ.

-مُصْطَلَـحُ «الحَـقّ» يَـدورُ، في القُـرْآنِ الكَريـمِ، عـلى مـا يَعْتَضِـدُ بالدَّليـل، ويَتَأَيَّـدُ بالبُرْهـان، وعـلى مـا يَكـونُ ناتِـجَ تَحـاوُرٍ، وتَحاجُـجٍ.

-فَـرْضُ الـرَّأْيِ بالعُنْـفِ لَيْـسَ مِـنَ الحـقِّ في شَيْءٍ بدَلالـةِ مَنْهَـجِ القُـرْآنِ في اسْـتِخْدامِ مَعْنـى الحَـقِّ؛ إِذْ في فَـرضِ الـرَّأْيِ بالإِرْهـابِ مُجانَبـةٌ لاعْتِـمادِ الدَّلِيـل، وتَـرْكٌ لِسَـبيلِ الحِـوارِ، والحِجـاج.

هوامش البحث

١) التَّعْريفاتُ، ص:٥٥.
٢) الكُلِّيّاتُ، ص:١٠٧.
٣) المَنْهَجِيَّاتُ المُصْطلحِيَّةُ العَرَبيَّةُ في العَصْرِ الحَديثِ في ضَوْءِ النَّظَرِيَّةِ العامَّةِ لِعِلْمِ المُصْطَلَحِ، د. عَبْدُ اللَّطِيفِ عُبَيْدٌ، مَجَلَّةُ التَّعْريبِ، دِمَشْق، العَدَدُ: ٢٧، دِيسَمبر ٢٠٠٤، ص:٦١.
٤) الأُسُسُ العِلْمِيَّةُ لِعِلْمِ المُصْطَلَحِ، د. مَحمودُ فَهْمي حِجازي، ص:٦٢.
٥) مُكَوِّناتُ التَّعْريفِ في التُّراثِ العَرَبيّ، مَجَلَّةُ «الدِّراساتُ المُعْجَمِيَّة»، العَدَدانِ التّاسِعُ والعَاشِر، رَبيعٌ الأَوّل ١٤٣٥هـ-يَناير ٢٠١٤، ص:١٤٣.
٦)
٧) عِلْمُ المُصْطَلَحِ وطَرائِقُ وَضْعِ المُصْطَلَحاتِ في العَرَبيَّة، مُمدوحُ مُحَمَّدٍ خَسَّارة، ص:١١.
٨) ومِنْ هُنا جاءَتْ اسْتِجابَةُ المُصْطَلَحِ للدِّراسَةِ العِرْفانِيّة (=العَرْفَنِيَّة=الإبِسْتمولُوجِيّة)؛ يُنْظَرُ مَثَلًا: العِرْفانيُّ في المُصْطَلَحِ النَّحْويّ، د. تَوْفيقُ قَريرة.
٩) المُصْطَلَحُ الأُصوليُّ عِنْدَ الشَّاطِبيّ، د. فَريدُ الأَنْصاريّ، ١/ ٥١.
١٠) مَفْهومُ التَّأْويلِ في القُرْآنِ الكَريم، دِراسَةٌ مُصْطَلَحِيَّةٌ، د. فَريدةُ زُمُرُّدٍ، ص:٢٨.
١١) مَفْهومُ التَّأويلِ في القُرْآنِ الكَريم، دِراسَةٌ مُصْطَلَحِيَّةٌ، د. فَريدةُ زُمُرُّدٍ، ص:٢٩.
١٢) نَظَراتٌ في مَنْهَجِ الدِّراسةِ المُصْطَلَحِيَّة، ص:٣.
١٣) مَفْهومُ التَّأْويلِ في القُرْآنِ الكَريم، دِراسَةٌ مُصْطَلَحِيَّةٌ، د. فَريدةُ زُمُرُّدٍ، ص:٣٠.
١٤) آفاقُ تَطْويرِ الدَّرْسِ المُصْطَلَحيِّ للقُرْآنِ الكَريمِ، مَفْهومًا ومَنْهَجًا، مَجَلَّةُ «دِراساتٌ مُصْطَلَحِيَّةٌ»، العَدَدُ المُزْدَوَج (١٥+١٦)، ص:٢١.
١٥) يَقولُ الرّاغِبُ الأَصْفَهانيُّ في مُقَدِّمةِ كِتابِهِ في المُفْرَداتِ: «وذَكَرْتُ أَنَّ أَوَّلَ ما يُحتاجُ أَنْ يُشْتَغَلَ بِهِ مِنْ عُلومِ القُرْآنِ العُلومُ اللَّفْظِيَّة، ومِنَ العُلومِ اللَّفْظِيَّةِ تَحْقيقُ الأَلْفاظِ المُفْرَدة، فتَحْصيلُ مَعاني مُفْرَداتِ أَلْفاظِ القُرْآنِ في كَوْنِهِ مِنْ أَوائِلِ المَعاوِنِ لِمَنْ يُريدُ أَنْ يُدْرِكَ مَعانِيهِ» [مُعْجَمُ مُفْرَداتِ أَلْفاظِ القُرْآن، ص:ن=مُقَدِّمةُ المُؤَلِّف]
١٦) يُنْظَرُ: آفاقُ تَطْويرِ الدَّرْسِ المُصْطَلحيِّ للقُرْآنِ الكَريم، مَفْهومًا ومَنْهَجًا، د. فَريدَةُ زُمُرُّدٍ، مَجَلَّةُ «دِراساتٌ مُصْطَلَحِيَّةٌ» العَدَدُ المُزْدَوَج: ١٥-١٦، ص:٢٩.
١٧) يُنْظَرُ مُفَصَّلًا في: إِضاءاتٌ حَوْلَ المُعْجَمِ المَفْهوميِّ للقُرْآنِ الكَريم، د. الشَّاهِدُ البُوشيخيّ، مَجَلَّةُ: «دِراساتٌ مُصْطَلَحِيَّة»، العَدَدُ المُزْدَوَجُ:١٥-١٦، ص: ١٤، و النَّسَقُ والبِنْيَةُ في دِراسةِ النَّصِّ القُرْآنيِّ واسْتِجْلاءِ بَيانِهِ، د. عَبْدُ الرَّحْمنِ بُودِرْع، ضِمْنَ كِتابِ: «أُصُولُ البَيانِ في فَهْمِ الخِطابِ القُرْآنيِّ وتَأْويلِهِ» ص:٤٠١. و آفاقُ تَطْويرِ الدَّرْسِ المُصْطَلَحِيِّ للقُرْآنِ الكَريم، مَفْهومًا ومَنْهَجًا، د. فَريدَةُ زُمُرُّدٍ، مَجَلَّةُ «دِراساتٌ مُصْطَلَحِيَّةٌ» العَدَدُ المُزْدَوَجُ: ١٥-١٦، ص:٢٧.
١٨) آفاقُ تَطْويرِ الدَّرْسِ المُصْطَلَحيِّ للقُرْآنِ الكَريم، مَفْهومًا ومَنْهَجًا، د. فَريدَةُ زُمُرُّدٍ، مَجَلَّةُ «دِراساتٌ مُصْطَلَحِيَّة» العَدَدُ المُزْدَوَجُ: ١٥-١٦، ص:٢٧.
١٩) دِراساتٌ مُصْطَلَحِيَّةٌ، د. الشّاهِدُ البُوشِيخي، ص:١٠٩.
٢٠) مَفْهومُ التَّأْويلِ في القُرْآنِ الكَريم، دِراسَةٌ مُصْطَلَحِيَّةٌ، د. فَريدةُ زُمُرُّدٍ، ص:٦٢.
٢١) مَفْهومُ التَّأْويلِ في القُرْآنِ الكَريم، دِراسَةٌ مُصْطَلَحِيَّةٌ، د. فَريدةُ زُمُرُّدٍ، ص:٤٠.
٢٢) لِسانُ العَرب، ٣/ ٢٥، والقامُوسُ المُحيط، ص:٨٧٤.

٢٣) مُعْجَمُ المَقاييسِ في اللُّغَة، ص: ١٣٦.
٢٤) التَّعْريفاتُ، للجُرْجانّي، ص: ١٥٠.
٢٥) التَّعْريفاتُ، للجُرْجانّي، ص: ١٥٠.
٢٦) التَّعْريفاتُ، للجُرْجانّي، ص: ١٥٠.
٢٧) القامُوسُ المُحِيط، ص:٨٧٤.
٢٨) لِسانُ العَرَب، ٣/ ٢٥.
٢٩) القامُوسُ المُحيطُ، ص:٨٧٤.
٣٠) الكُلِّيَّاتُ، ص:٣٢٥.
٣١) الكُلِّيَّاتُ، ص:٣٢٥.
٣٢) الإِسْراءُ: ٨١.
٣٣) ولِكَثْرَتِها نَكْتَفي بالإِحالَةِ على مَحَلِّها مِنْ: مُعْجَمِ كَلِماتِ القُرْآنِ الكَريم، مُحَمَّدُ عَدْنانٍ سالِمٍ، ومُحَمَّدٌ وَهْبي سُلَيْمان، ص:٤٥٩.
٣٤) للرّاغِبِ الأَصْفَهانِّي مُحاوَلَةٌ في الرُّجوعِ بكَلِمةِ الحَقِّ، في القُرْآنِ الكَريم، إلى مَعانٍ أَسَاسِيَّةٍ؛ قالَ: «.أَصْلُ الحَقِّ المُطابَقةُ، والمُوافَقةُ، كمُطابَقَةِ رِجْلِ البابِ في حَقِّهِ لِدَوَرانِهِ على اسْتِقامةٍ، والحَقَّ يُقالُ عَلى أَوْجُهٍ:
-الأَوَّلُ: يُقالُ لِمُوجِدِ الشَّيْءِ بسَبَبِ ما تَقْتَضِيهِ الحِكْمةُ؛ ولِهذا قِيلَ في الله تَعالى هُوَ الحَقُّ؛ قالَ الله تَعالى: «ثُمَّ رُدُّوا إِلى الله مَوْلاهُمُ الحَقُّ».
الثّاني: يُقالُ للمُوجَدِ بحَسَبِ مُقْتَضى الحِكْمَة، ....» [مُعْجَمُ مُفْرَداتِ أَلْفاظِ القُرْآن، ص:١٢٤]، وهُو، في هذا، يَرْبِطُ بَيْن مَفْهومِ الحَقِّ، وبَيْنَ الحِكْمة؛ والحِكْمةُ هِيَ ما يُوافِقُ الواجِبَ في العَقْلِ مِنْ جِهةِ مُناسَبةِ القَدْرِ، والوَقْتِ، والمَكان، وهُنا لِقاءُ ما بَيْنَ الحِكْمةِ، وبَيْن الدَّليل، أو الحُجَّة؛ فإِنَّ الدَّليلَ هو ما يَقَعُ مِنَ العَقْلِ بمَوْقِعِ التَّسْليمِ لُمناسَبَتِهِ في الشَّيءِ القَدْرَ، والوَقْتَ، والمَكان.
٣٥) الإِسْراءُ: ٨١.
٣٦) الأَنْعامُ: ٥.
٣٧) ص: ٢٢.
٣٨) الرَّعْدُ: ١٤.
٣٩) الأَنْعامُ: ٧٣.
٤٠) السَّجْدةُ: ١٣.
٤١) البَقَرةُ: ١٨١.
٤٢) التَّوْبةُ: ١٣.
٤٣) المَعارِجُ: ٢٤.
٤٤) البَقَرةُ: ٧١.
٤٥) يُنْظرُ هَذا مُفَصَّلاً مَدْروسًا في: التَّناصُّ القُرْآنيُّ، دِراسَةٌ في أَشْكالِ العَلاقةِ بَيْنَ الآياتِ القُرْآنيّة، ياسُر رَضْوانٍ، ص:٢٠٤.
٤٦) النَّحْلُ: ١٢٥.
٤٧) أَزْمَةُ المَفاهِيم وانْحِرافُ التَّفْكير، د. عَبْدُ الكَريم غَلاَّبٌ، ص: ٠٧.
٤٨) مِمَّا كُتِبَ في هذا: العَقْلُ التَّكْفيريُّ، قِراءةٌ في المَنْهجِ الإِقْصائيّ، للشَّيْخِ أَحْمَدَ حَسَنٍ الخَشِن.
٤٩) البَقَرةُ: ٠٦.
٥٠) البَقَرَةُ: ٢٦.
٥١) البَقَرَةُ: ٢٨.

قائِمَةُ المَصادِرِ والمَراجِعِ

*التَّعْريفاتُ، لِعَليِّ بنِ مُحَمَّدٍ الجُرْجانيّ، تَحْقيق: نَصْرُ الدِّين التُّونُسي، القاهِرة، الطَّبْعةُ الأُولى، ٢٠٠٧.
*الكُلِّيّاتُ، لأَبي البَقاءِ الكَفَويّ، تَحْقيق: عَدْنانُ دَرْويش ومُحَمَّدٌ المِصْري، مُؤَسَّسةُ الرِّسالَة، بَيْروت، الطَّبْعةُ الأُولى، ١٩٩٢.
* المَنْهَجِيَّاتُ المُصْطلحِيَّةُ العَرَبيَّةُ في العَصْرِ الحَديثِ في ضَوْءِ النَّظَريَّةِ العامَّةِ لِعِلْمِ المُصْطَلَحِ، د. عَبْدُ اللَّطِيفِ عُبَيْدٌ، مَجَلَّةُ التَّعْريبِ، دِمَشْق، العَدَدُ: ٢٧، دِيسَمبر ٢٠٠٤،
* الأُسُسُ اللُّغَويَّةُ لِعِلْمِ المُصْطَلَحِ، د. مَحْمودُ فَهْمي حِجازي، مَكْتَبَةُ غَريب، القاهِرة، ١٩٩٣.
*مُكَوِّناتُ التَّعْريفِ في التُّراثِ العَرَبيّ، مَجَلَّةُ «الدِّراساتُ المُعْجَمِيَّة»، العَدَدانِ التّاسِعُ والعَاشِر، رَبيعٌ الأَوّل ١٤٣٥هـ-يَناير ٢٠١٤،
*عِلْمُ المُصْطَلَحِ وطَرائِقُ وَضْعِ المُصْطَلَحاتِ في العَرَبيَّة، مَمْدوحُ مُحَمَّدٍ خَسَّارة، دارُ الفِكْر، آفاقُ مَعْرفةٍ مُتَجدِّدة، دِمَشْق، الطَّبْعةُ الثّانية، ١٤٣٤هـ، ٢٠١٣.
*العِرْفانيُّ في المُصْطَلَحِ النَّحْويّ، د. تَوْفيقُ قَريرة. نَشْر كُلِّيَّةِ الآدابِ والفُنونِ والإِنْسانِيات، مَنُّوبة، تُونس، (د-ت)
*المُصْطَلَحُ الأُصوليُّ عِنْدَ الشَّاطِبيّ، د. فَريدُ الأَنْصاريّ (رِسالَةُ دُكْتوراه مَخْطوطة).
*مَفْهومُ التَّأْويلِ في القُرْآنِ الكَريم، دِراسَةٌ مُصْطَلَحِيَّةٌ، د. فَريدةُ زُمُرُّدٍ، مِنْ إِصْداراتِ الرّابِطةِ المُحَمَّديَّةِ للعُلَماء، ومَرْكزِ الدِّراساتِ القُرْآنيّة، سِلْسِلةُ: «مَفاهِيمُ ومُصْطَلَحاتٌ قُرْآنيّة، الطَّبْعةُ الأُولى ١٤٣٤هـ، ٢٠١٣.
*نَظَراتٌ في مَنْهَجِ الدِّراسةِ المُصْطَلَحِيَّة ومَدى اهْتِمامِ إِمامِ الحَرَمَيْن بِه في «الكَافية»، د. الشّاهِدُ البُوشِيخيّ، بَحْثٌ مَرْقونٌ قُدِّمَ للنَّدْوةِ العِلْمِيَّةِ التي نَظَّمَتْها جامِعةُ قَطر في الذِّكْرى الأَلْفيّةِ لإِمامِ الحَرَمَيْن الجُوَيْني، ١٩٩٩.
*آفاقُ تَطْويرِ الدَّرْسِ المُصْطَلَحيِّ للقُرْآنِ الكَريم، مَفْهومًا ومَنْهَجًا، مَجَلَّةُ «دِراساتٌ مُصْطَلَحِيَّةٌ»، العَدَدُ المُزْدَوَج (١٥+١٦)، ص:٢١.
*مُعْجَمُ مُفْرَداتِ أَلْفاظِ القُرْآن، للرّاغِبِ الأَصْفهانيّ، تَحْقيقُ نَديم مَرْعَشْلي، دارُ الكاتِبِ العَرَبيّ، نُوفمبر ١٩٧٢.
*إِضاءاتٌ حَوْلَ المُعْجَمِ المَفْهوميِّ للقُرْآنِ الكَريم، د. الشّاهِدُ البُوشيخيّ، مَجَلَّةُ: «دِراساتٌ مُصْطَلَحِيَّة»، العَدَدُ المُزْدَوَجُ: ١٥-١٦،
*النَّسَقُ والبِنْيةُ في دِراسةِ النَّصِّ القُرْآنيِّ واسْتِجْلاءِ بَيانِهِ، د. عَبْدُ الرَّحْمنِ بُودِرْع، ضِمْنَ كِتابِ: «أُصُولُ البَيانِ في فَهْمِ الخِطابِ القُرْآنيِّ وتَأْويلِهِ»
*دِراساتٌ مُصْطَلَحِيَّةٌ، د. الشّاهِدُ البُوشِيخي، دارُ السّلام، الطَّبْعةُ الثّانية، ١٤٣٣هـ، ٢٠١٢.
*القامُوسُ المُحيط، للفَيْروزآبادي، دارُ الجِيل، بَيْروت. (د-ت).
*مُعْجَمُ المَقاييسِ في اللُّغَة، لأَحْمَدَ بنِ فارس، تَحْقيقُ عَبْدِ السَّلام هارون، دارُ الجِيل، بَيْروت، الطَّبْعةُ الأُولى، ١٩٩١.
*مُعْجَمِ كَلِماتِ القُرْآنِ الكَريم، مُحَمَّدُ عَدْنانٍ سالِمٍ، ومُحَمَّدٌ وَهْبي سُلَيْمان، دارُ الفِكْر، دِمَشْق، الطَّبْعةُ الأُولى ١٤١٨هـ، ١٩٩٧.
*التَّناصُّ القُرْآنيُّ، دِراسَةٌ في أَشْكالِ العَلاقةِ بَيْنَ الآياتِ القُرْآنيّة، ياسِرُ رَضْوانٍ، دار إفريقيا الشرق، الطبعة الأولى، ٢٠١٣.
*أَزْمَةُ المَفاهِيمِ وانْحِرافُ التَّفْكير، د. عَبْدُ الكَريمِ غَلّابٌ، سِلْسِلةُ الثّقافةِ القَوْمِيّة، مَرْكَزُ دِراساتِ الوِحْدةِ العَرَبيّة، بَيْروت، الطَّبْعةُ الأُولى ١٩٩٨.
*العَقْلُ التَّكْفيريُّ، قِراءةٌ في المَنْهجِ الإِقْصائيّ، للشَّيْخِ أَحْمَدَ حَسَنٍ الخَشِن. إِصْدارُ المَرْكزِ الثّقافيّ الإِسْلاميّ، (دُونَ بَياناتٍ).

التعليم ودور المنهج في ظل التكنولوجيا الرقمية

Education and Role of Curricula in the Light of Digital Technology

أ. د كاظم فاخر حاجم الخفاجي
جامعة ذي قار/ كلية الآداب

Prof.Dr.Kadhim Fakhir Hajim Al-Khafaji
University of Dhi Qar / College of Arts
kadhem2000100@gmail.com

ملخص البحث :

قد يكون من المناسب جدا، في هذه المرحلة، إعادة النظر في جدوى تكنولوجيا التعليم وتطوير العملية التعليمية على اساس المنهج المعد، منذ النصف الأول من القرن العشرين تقريباً، وفي ضوء مفاهيم ومرتكزات المدنية المعاصرة التي يسعى اليها النظام العربي المعاصر، بعد التغيرات التي ادت الى سقوط النظام الشمولي الى تحقيقها، وعلى هدي من التطورات الهائلة والمناهج الحديثة التي غيّرت وجهة المادة اللغوية والأدبية على حدٍ سواء .

إن المقررات التي وضعت منذ حقبة طويلة زادت عن نصف قرن بحاجة الى اعادة تقويم مستمرة تناسب روح العصر وثقافته، فقد وضعت في عصر استلهام التراث العربي والأحتكام الى منطلقاته، الأمر الواضح في انتقاء مقرراته وتغليب بعضها على بعض، فإذا كان المنهج الأول وفياً لعصره، فلماذا نمنع انفسنا من مثل هذا الوفاء، لا سيما ونحن المعنيون به دراسة وتدريساً ؟

إنّ الرغبة في اعادة صياغة المنهج والإسهام في تطوير وتحديث المناهج المدرسية بما يتوافق والتوجهات الحديثة، ليست رغبة عارضة، وانما تستند الى ادراك المشكلات التي يتسبب بها المنهج المقرر، وعلى ذلك ينبغي دراسة المشكلة اولاً لمعرفة ما يترتب عليها من نتائج سلبية، والوقوف على مجالات القوة في المناهج الدراسية وتعزيزها ومن ثم التعرف على نقاط الضعف لمعالجتها، ليأتي بعد ذلك الحديث عن المنهج الجديد .. قال الله في كتابه العزيز « لكلٍ جعلنا منكم شِرعةً ومنهاجاً ».

فقد شهد التعليم اثر انفجار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وظهور التكنولوجيا الرقمية في السنوات الاخيرة، تحولًا متزايدا في طريقة نقل المعرفة في الوسط الأكاديمي وربطها بخدمة المجتمع، من خلال تهيئة بيئة تعليمية جديدة تقوم على تبادل الخبرات المتعلقة بنظم تطوير التعليم ومواكبته للثقافة العالمية او بما يعرف بالعولمة، وبالتالي يتم التعرف على الإتجاهات الحديثة والخبرات العالمية في قطاع التعليم، من حيث اعداد المنهج المناسب وتصميم المحتوى وكيفية التدريس، لكل التغيرات الحاصلة .

هذا ماسنحاول عرضه من خلال هذه الورقة البحثية عبر الوقوف عند اهم مظاهر التعليم ودور المنهج في التدريس في ظل التكنولوجيا الحديثة، والدور الواضح لشبكات التواصل الإلكترونية / الإجتماعية في تطوير العملية التعليمية، من خلال عرض موجز لأهم التجارب العربية والعالمية في التعليم الألكتروني ومن ثم يتم بناء المناهج المناسبة .

من هنا يسعى البحث للإجابة عن مجموعة من المعطيات المستقبلية التي تعني بالمنهج، خصوصا في ميدان الإعلام والاتصال والمدونات الإلكترونية، ومدى التنوع الثقافي .

Abstract

It is quite convenient to reconsider the importance of technology in education and development of the educational process according to the edited curricula. In the light of the concepts and the pillars of modern city the contemporary Arabic system inspires to achieve after the decline of the totalitarianism and the tremendous development in modern curricula that change the linguistic and literary texts.

The curricula established since a half century ago need be revaluated continuously in pace with the zeitgeist and suggested in time of Arabic heritage and its concepts. So if the first curricula was loyal to its time, why no having curricula loyal to our time, in particular we are much concerned in studying and teaching them?

Such is to be tackled in the present paper as there will be a focus on the most salient features of education, the role of curricula in teaching under the shade of modern technology and the evident role of the social media in developing the educational processes through showing a digestive delineation to the international and Arabic experiences in the digital learning to emulate what comes equal to the missions in question.

اللغة – المنهج / تطوير ام تحسين ؟

تواجه اللغة العربية في الظرف الراهن تحدّياً كبيراً، من حيث اتهامها بالقصور في مجاراة التطور العلمي والرقمي اليوم، مما يتطلب معالجة ذلك معالجة علمية بعيدة عن التطرف والتعصب، لكي توضع في مسارها الصحيح كلغة عالمية لها من التاريخ العميق النصيب الاوفر، ووضعها كباقي اللغات ضمن الثورة الرقمية لتغدو لغة رقمية متداولة بين اهلها، كما يفرض عليها أن يكون لها موطئ قدم راسخة في ساحة الاستعمال والانتشار والتداول، والتعبير الواضح عن كلّ المستجدات والأفكار والمنتجات، في بلدانها الناطقة بها، بل عن البلدان الناطقة بغيرها، سواء على صفحات وأعمدة الجرائد والمجلات، أو في البرامج التلفزيونية، أو في الحصص الإذاعية، أو في المواقع الإلكترونية على مستوى الأنترنت.. إلى غير ذلك من مجالات الاستعمال في ميادين التواصل المتنوعة، كل ذلك اذ يتأتى من خلال الإعتناء بالمنهج نحو الطريق السليم . فاللغة العربية لم تكن بعيدة كل البعد عما جاءت به الثورة المعلوماتية المتمثلة بـ (الفجوة الرقمية) فقد كان لها بعض النصيب في ذلك، وفي المقابل فقد تأثرت بشكل سلبي مما ادى الى تراجعها بين مستخدميها اللذين توجهوا الى الإنجليزية المعرّبة وغيرها من اللغات الاخرى للتواصل بينهم،

من ذلك تأثرت اللغة العربية كسائر اللغات بهذه الثورة التكنولوجية، ولكنها لم تحصل على اهتمام مشابه لما حصلت عليه اللغات العالمية الاخرى، كاللغة الانجليزية .

والمعروف لدينا ان مواكبة لغتنا العربية لكل هذه التطورات التي يشهدها العالم في كل المجالات من التكنولوجيا وغيرها فضلاً عن الجوانب العلمية يقتضي ويتطلب تطويرها كلغة حية، من خلال مناهجها وكيفية بنائها بناء صحيحاً يتلائم وظروف المرحلة، لكي تنخرط بشكل فعال في الثورة الرقمية . كما ان تطور الامم وازدهارها مرهون بنمو لغتها واستيعابها لكل متغيرات العصر العلمية والفكرية والابداعية، ولا يفوتنا ان نذكر سبب تأخر لغتنا عن الثورة الرقمية بجملة من النقاط نذكر منها :

-قلة الإنتاج باللغة العربية .

-ضعف الترجمة والترجمة الآلية .

-أزمة التعليم في الوطن العربي .

-ضعف المناهج وعدم قدرتها على الشمولية .

-عدم تعريب العلوم بشتى انواعها .

-عدم تغيير الواقع الثقافي للوطن العربي مما ادى الى الانخراط عن عصر الرقمية .

-عدم مواكبة التطور التقني والمعلوماتي .

قد يكون من المناسب جدا، في هذه المرحلة، إعادة النظر في جدوى تكنولوجيا التعليم وتطوير العملية التعليمية على اساس المنهج المعد، منذ النصف الأول من القرن العشرين تقريباً، وفي ضوء مفاهيم ومرتكزات المدنية المعاصرة التي يسعى اليها النظام العربي المعاصر، بعد التغيرات التي ادت الى سقوط النظام الشمولي الى تحقيقها، وعلى هدي من التطورات الهائلة والمناهج الحديثة التي غيّرت وجهة المادة اللغوية والأدبية على حدٍ سواء .

فالتعليم هو ثروة وقيمة ثقافية في حد ذاته، وهو ركيزة من ركائز نهضة الامم لدفع عجلة التنمية والتطور، وهو وسيلة مهمه للحراك والتغيير الاجتماعي والتفوق والابداع العلمي، فضلا عن مواجهة تحديات العصر والعولمة، وإن الوقوف على المناهج الدراسية كفيل بتحقيق الاتزان، بوصفها وسيلة للتعليم وتحقيق اهدافه وخططه وهو الترجمة الفعلية والعملية لأهداف التربية وخططها واتجاهاتها .

إن المقررات التي وضعت منذ حقبة طويلة زادت عن نصف قرن بحاجة الى اعادة تقويم مستمرة تناسب روح العصر وثقافته، فقد وضعت في عصر استلهام التراث العربي والأحتكام الى منطلقاته، الأمر الواضح في انتقاء مقرراته وتغليب بعضها على بعض، فإذا كان المنهج الأول وفياً لعصره، فلماذا نمنع انفسنا من مثل هذا الوفاء، لا سيما ونحن المعنيون به دراسة وتدريساً ؟

إنّ الرغبة في اعادة صياغة المنهج والإسهام في تطوير وتحديث المناهج المدرسية بما يتوافق والتوجهات الحديثة، ليست رغبة عارضة، وانما تستند الى ادراك المشكلات التي يتسبب بها المنهج المقرر، وعلى ذلك ينبغي دراسة المشكلة اولاً لمعرفة ما يترتب عليها من نتائج سلبية، والوقوف على مجالات القوة في المناهج الدراسية وتعزيزها ومن ثم التعرف على نقاط الضعف لمعالجتها، ليأتي بعد ذلك الحديث عن المنهج الجديد

وعليه يعد المنهج الدراسي في قمة المنظومة التربوية والتعليمية لأي نظام تربوي، فهو لب التربية واساسها، وذلك لأن اي اصلاح تربوي لا يتم بمعزل عن تطوير المنهج الدراسي بحكم أنّه المحور الأساس للعملية التعليمية والتجسيد الواقعي لها .

فقد شهد التعليم اثر انفجار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وظهور التكنولوجيا الرقمية في السنوات الاخيرة، تحويلاً متزايداً في اشكال نقل المعرفة في الوسط الأكاديمي وربطه بخدمة المجتمع، من خلال خلق بيئة تعليمية جديدة تقوم على تبادل الخبرات المتعلقة بنظم تطوير التعليم ومواكبته للثقافة العالمية او بما يعرف بالعولمة، وبالتالي يتم التعرف على الإتجاهات الحديثة والخبرات العالمية في قطاع التعليم، من حيث تصميم المحتوى وكيفية التدريس واعداد المنهج المناسب لكل التغيرات الحاصلة .

شهد النصف الثاني من القرن العشرين قفزة تكنولوجية كبيرة في نظم الإتصال واعتماد المعلوماتية العالمية المتمثلة بالمدونة الرقمية في السنوات الاخيرة، وأثراً متزايداً في اشكال نقل المعرفة في الساحة العربية، ومع ظهور الثقافة الالكترونية ازدادت هذه المحاولات التي اخذت على عاتقها تقديم حشد هائل من المعلومات، والاصوات والصور، وعليه اثر اتساع مساحة الصورة وتداوليتها في مجمل الحياة وتحولاتها في ظل العولمة / التطور التكنولوجي، الذي انعكس على فعل الانسان في التوظيف والاستخدام والاستهلاك، وهذا الامر جعل مؤسسات كبرى معنية بالميديا تبحث عن تسويق الصورة مهما كانت طبيعتها او الرسالة التي تحملها .

إن مفهوم العولمة في حقيقة الامر برز حديثاً كنتيجة طبيعية للثورة العلمية والتكنولوجية، والتقدم في مجال الاتصالات والمواصلات وتكنولوجيا المعلومات، والتطور السريع للرأسمالية العالمية وسقوط الشيوعية، فالعولمة الشاملة كما يعرفها (رونالد روبرتسون) : هي أتجاه تاريخي نحو صغر وتقارب العالم فهي ظاهرة غير مسقرة ومتعددة الأبعاد[1].

وعلى وفق هذا التحدي والثورة المعلوماتية، تواجه اللغة العربية في الظرف الراهن تحدّيا كبيراً، يفرض عليها أن يكون لها موطئ قدم راسخة في ساحة الاستعمال والانتشار والتداول، والتعبير السلس عن كلّ المستجدات والأفكار والمنتجات، في بلدانها الناطقة بها، بل عن البلدان الناطقة بغيرها، سواء على صفحات وأعمدة الجرائد والمجلات، أو في البرامج التلفزيونية، أو في الحصص الإذاعية، أو في المواقع الإلكترونية على مستوى الأنترنت.. إلى غير ذلك من مجالات الاستعمال في ميادين التواصل المتنوعة..

السؤال هنا، ماهو الرابط المشترك بين العولمة وماجرت به الثورة الرقمية من جهة، و بين التعليم وبناء المنهج من جهة أخرى، نستطيع القول في ذلك أن العولمة والتربية والتعليم ينتميان الى حقلين معرفيين مختلفين، مما يولد ظاهرياً شيئاً من التباين بينها، وتوضيح ذلك : أن العولمة يغلب في تفسيرها الطابع الاقتصادي والسياسي، في حين أن التعليم ينتمي الى حقل معرفي وثقافي موجه يغلب عليه الطابع الفكري والعلمي والاجتماعي .

وبما أن العولمة تحاول تعميم نموذجها الثقافي وأعني بذلك تعميم الافكار والقيم والمعارف وتدويلها كي تأخذ الحيز الأكبر في العالم من حيث الأنتشار، لتصبح كالثقافة المشتركة بين سائر المجتمعات . وفي ظل كل ذلك واجه المنهج المدرسي في عصر العولمة عدداً من التحديات في كل الجوانب، ومن حيث سيطرتها بل تحكمها في مصادر المعلومات المعاصرة والتكنولوجيا بأنواعها المختلفة وهذا ما يتطلب من المنهج الدراسي العمل على التكيف مع هذه المتغيرات والتحديات لتحقيق تعليم ناجح[2].

وعليه لابد من بناء أو اعادة بناء نظام تعليمي قوي ومتماسك من خلال التركيز على تدعيم الهوية الثقافية للمجتمع ومسايرة التطورات المستمرة .

الحديث عن الثقافة أو التنوع الثقافي لا ينفصل بالضرورة عن الحديث عن الهوية، ففي بعض الأحيان تتبادل بعض المفاهيم وتتقاطع في دلالتها، فالهوية في جوهرها هي مجموعة من المعطيات الثقافية التاريخية واللغوية والتراثية، والسبب المباشر في تصدر سؤال التأمل الذاتي الخاص بالهوية بكل بلد هو ذلك الاتصال الثقافي مع الآخر والأحتفاظ التام بمعالم وصورة اللغة، فأصبح هذا السؤال حتميا بعد وجود مصطلح العولمة.

الميديولوجيا واثرها على المنهج

شهد النصف الثاني من القرن العشرين قفزة تكنولوجية نوعية في نظم الإتصال واعتماد المعلوماتية العالمية المتمثلة بالمدونة الرقمية في السنوات الاخيرة، تركت اثراً متزايداً في اشكال نقل المعرفة في الساحة العربية، ومع ظهور الثقافة الالكترونية ازدادت هذه المحاولات التي اخذت على عاتقها تقديم حشد هائل من المعلومات، والاصوات والصور، وعليه اثر اتساع مساحة الصورة وتداوليتها في مجمل الحياة وتحولاتها في ظل العولمة/ التطور التكنولوجي الذي انعكس على فعل الانسان في التوظيف والاستخدام والاستهلاك، وهذا الامر جعل مؤسسات كبرى معنية بالميديا تبحث عن تسويق الصورة مهما كانت طبيعتها او الرسالة التي تحملها . وتجلّت هذه التكنولوجيا عن طريق التلفاز ومواقع التواصل الاجتماعي والصحف، وان كانت هناك اسبقية لقناة تواصلية من دون اخرى بحسب التطور والتفاعل الذي قد يصدر عنها، فقد كانت الصحف السبيل الوحيد في تلقي الأخبار، ثم جاء التلفاز ليؤدي دوراً من نوع اخر في الاخبار وبذلك تجاوز الصحافة المكتوبة [٣]، وهذا يؤشر دافعية هذه المؤسسات الى تفضيل الحاسة البصرية على بقية الحواس في التلقي .

كانت اللغة العربية قبل التطور الرقمي تمتلك مكانة كبيرة لا يمكن ان تتهاوى ابداً، وذلك بسبب الإهتمام الواضح في دراستها وتأليف العديد من المؤلفات التي تهتم بها، ولكن اثّر ظهور العصر التكنولوجي – وماتبعه من مخرجات اخرى – على اللغة العربية، وان لم يكن هذا التأثير واضحاً في البداية، ولكنه ازداد وضوحاً مع مرور الوقت .

وعليه تعد اللغة العربية من بين اللغات العلمية ديواناً حضارياً وتبيّناً لطبيعة الهوية والتنشئة الإجتماعية التي تميز الأفراد والمجتمعات من غيرهم، وتحدد نمط نظرتهم للعالم والأشياء، بالرغم مما يمكن ان تلعبه الصورة البصرية في ذلك ضمن هذه الثورة المعلوماتية التي يشهدها العالم اليوم . تظل اللغة الاداة الوحيدة القادرة على كشف غنج الصور وتعدد دلالاتها، ومن ثم نقول اننا نعيش حضارة للكلمة مهما بدا لكثير منا

العكس لأن الصورة عاجزة عن التواصل الفعّال في غياب السنن اللسانية، وتدفعنا الإشكالية في هذا الموضوع الى النظر في اولويات القراءة، اذ ان كثيرا من المجتمعات تستطيع ان تقوم من (دون كتابة، الا انها لا تستطيع ان تقوم من دون قراءة[٤] .

الى جانب ذلك الاهتمام بالميديا وقدرة الصورة، بدأت مصطلحات قريبة تنمو وتزدهر في الفعل النقدي والنظري الذي اسهم في تعزيز الرؤية حول التلقي والميديا، ومن بين تلك المصطلحات (الاشهار) الذي يدل في معاجم اللغة العربية على الاظهار والإبانة بعد الخفاء والإضمار [٥].

هذا التصور لا يختلف عن التصورات النقدية التي تصدر عن الاتفاق الاصطلاحي، واذ نكرس جهدنا حول هذا المصطلح، نجد انفسنا ازاء مصطلح يقترب من علوم مجاورة سعت الى تطبيق الإشهار ضمن مجال اختصاصها، الا وهي علوم الإقتصاد والتسويق المعنية بنحو أساس بهذا المصطلح وما يتفرع عنه من تصورات تفضي الى نجاح تسويق المنتج، لذلك حاول بعضهم تعريف المصطلح بأنه من الأنشطة المهمة في سياسة التسويق وترويج السلع، يسهم في حضور المنتج ذهنياً، وان كان غائباً مادياً[٦] .

الخاتمة

ينبغي علينا اولاً ان نفهم فلسفة اللغة، ذلك ان لكل لغة فلسفة، وان العقلية اللغوية لا بد ان يكون وراءها عقل فلسفي نافذ مفكر، وعلينا النظر ثانيا الى اللغات السامية للإفادة منها في تفهم العربية . كذلك من الأمور المهمة في هذا المجال ايضاً، هو تنشئة الشباب والاجيال في الاهتمام باللغة العربية والأخذ بها كمنهج في تعليمنا .

وعلينا ان لاننسى مايدعو اليه القرار السياسي واهتمام الدولة بهذا الجانب، يأتي ذلك من خلال تدريس جميع العلوم باللغة العربية ومراعاة المنهج الموضوع، وقد اكدت التجارب ان التعليم بالعربية الفصحى يكون اكثر تأثيراً، لأنها اللغة الأم ومترسخة في المخ والأذهان، فاللسان مرتبط بالمخ ولهذا فإن علم التشريح يقول في مخ الإنسان مائة مجال، كلها تتحرك الآن، مجال الفكر، مجال العاطفة، مجال الإستذكار، ثم مجال اللغة، وهو المجال الوحيد طبياً الذي يحرك جميع المجالات في المخ هو مجال اللغة، فهي مرتبطة بالفكر في الثقافة .

ومن الأمور التي يجب ان نأخذ بها لحماية وتطور اللغة العربية هو ما يقع على عاتق الأسرة المسلمة، يجب ان تعيد النظر في مسألة علاقة ابنائها باللغات الأخرى، عندنا الآن اجهزة التواصل والانترنيت على لسان الأطفال والفضائيات، ومانؤكده هنا هو دور (الفيس بوك (فضلا عن قنوات التواصل الأخرى) ... بوصفه خطاباً) اذا جاز التعبير، فقد اسهم وبشكل واضح في صناعة تحوّل سياسي واجتماعي وثقافي يستحق الإشادة، وما دام الفيس بوك له القدرة على المساعدة في التحول، كان لا بد للنخب الثقافية من دراسة هذه الظاهرة الجديرة بالاهتمام، والبحث في خصائصها وامتيازاتها، مادام حائطه لوحة بيضاء، سبورة كبيرة، يمتلكها كل شخص اعلن اشتراكه في هذه الخدمة، وتتسع لكل الناس وبذلك يكون ظاهرة اعلامية (ميديا) تسمح للجميع بالكتابة، فهو نص اعلاني اشهاري دعائي، من خلاله يمكن لنا نشر الوعي اللغوي والإهتمام بها .

من الامور المهمة التي يجب التأكيد عليها هي اسس واساليب تطوير المنهج، من هذه الاسس :

-ادخال منهج جديد او بناء منهج في مرحلة دراسية معينة مثل : منهج القيم والاخلاق، والتربية الوطنية والحاسوب الالي، والمكتبة العلمية والبحث والنشاط .

-اختيار المنهج وادخال التعديلات عليه ليصبح اكثر ملائمة للظروف والمتغيرات وتحقيقاً للاهداف المرجوة .

-من الامور المهمة ايضاً، دراسة الواقع بجميع ابعاده وجوانبه وتحديد مشكلاته وامكانياته ومتطلباته.

-الاستفادة من الاتجاهات العالمية الحديثة في بناء وتطوير المنهج، وهي تنمية مهارات التفكير والثقافة العلمية واخلاقيات العلم .

-يجب الربط بين الجوانب النظرية بالجوانب العملية والتطبيقية في المناهج والتأكيد على الممارسة والنشاط وعمل المشروعات في عملية التعلم والتعليم .

-يجب الاستعانة بالخبرات والكوادر البشرية المدربة من ذوي الخبرة والمهنية في اعداد المناهج .

-البعد عن العشوائية في اختيار المنهج، والإعتماد على الاساليب العلمية

-يجب ان يكون هناك رغبة وحاجة في الاستمرار في عملية تطوير المنهج

-اشراك جميع الخبراء واخبارهم بالقرارات المعتمدة في تطوير المنهج المعتمد

-اعتماد فلسفة تربوية تقوم على اهداف واقعية وطموحة

-تحديد حاجات المجتمع ومشكلاته .

ومن الاساليب الحديثة التي تعتمد على التطوير وليس التحسين، والمتخصص يعلم بأن عملية تطوير المنهج تختلف عن عملية تحسينه، فالتحسين يجري على جزء من المنهج، بينما التطوير يكون جذرياً، وأكثر شمولاً :

-تتمثل هذه الاساليب في ادخال تطوير شامل على المنهج باكمله من حيث فلسفته واهدافه وفصوله والمحتوى الخاص به وطرق تنظيمه وطرق تدريسه وكل مايخصه الامر الذي يعود في نهاية الامر بالنفع على الطالب والمجتمع

هوامش البحث

١-العولمة الثقافية تثاقف ام اختراق، محمد سعود البشر، المجلة العربية، ع ٢٤٢، ٢٠١٨ م، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت : ص ١٣

٢- المصدر نفسه : ١٢

٣- دروس في الأخلاق، امبرتو ايكو، ت . سعيد بنكراد، المركز الثقافي العربي، ط ١، ٢٠١٠ : ٩١

٤- تاريخ القراءة، البرتو مانغويل، ت. سامي شمعون، دار الساقي، ط ٣، ٢٠١١: ١٨

٥- لسان العرب، ابن منظور، مادة (شهر)، وينظر مقاييس اللغة، ابن فارس، مادة (شهر)

٦- ينظر : الصورة الإشهارية، المرجعية والجمالية والمدلول الإجتماعي، سعيد بنغراد، مجلة الفكر العربي المعاصر، عدد ١١٢ / ١١٣، ٢٠٠٠ : ص ١٠٢، وينظر كذلك : الصورة الإشهارية، آليات الإقناع والدلالة، سعيد بنغراد، المركز الثقافي العربي، ط ١، وينظر : الخطاب الإشهاري : مكوناته واليات استقباله، عبد المجيد نوسي، مجلة الفكر العربي المعاصر، عدد ٨٤- ٨٥، مركز الإنماء القومي، ص : ٨٧

المصادر والمراجع

القرآن الكريم
*تاريخ القراءة، البرتو مانغويل، ت. سامي شمعون، دار الساقي، ط ٣، ٢٠١١ .
* الخطاب الإشهاري : مكوناته واليات استقباله، عبد المجيد نوسي، مجلة الفكر العربي المعاصر، عدد ٨٤- ٨٥، مركز الإنماء القومي .
*دروس في الأخلاق، امبرتو ايكو، ت . سعيد بنكراد، المركز الثقافي العربي، ط ١، ٢٠١٠ .
*الصورة الإشهارية، آليات الإقناع والدلالة، سعيد بنغراد، المركز الثقافي العربي، ط ١
*الصورة الإشهارية، المرجعية والجمالية والمدلول الإجتماعي، سعيد بنغراد، مجلة الفكر العربي المعاصر، عدد ١١٢ / ١١٣، ٢٠٠٠ .
*العولمة الثقافية تثاقف ام اختراق، محمد سعود البشر، المجلة العربية، ع ٢٤٢، ٢٠١٨ م، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت .
*لسان العرب، ابن منظور، مادة (شهر)، وينظر مقاييس اللغة، ابن فارس، مادة (شهر)
*معجم المصطلحات النجليزية، د. محمد الدغيّم، الرياض، ط ١ .

بناء التفكير الناقد وعقلة المناهج
قراءة تأصيلية

Establishing of Thought and Mind of Textbooks
(Derivational Reading)

أ.د خميس غربي حسين
جامعة تكريت/ كلية الآداب / العراق
جامعة ذي قار/ كلية الآداب

Prof. Dr. Kames Garb Hussein, College of Arts, University of Tikrit, Iraq

أ.م.د. سالم بن سعيد بن سالم البحري
رئيس أمناء كلية البريمي الجامعة/ سلطنة عُمان

Asst. Prof. Dr. Salem Ibn SA`AED Ibn Salem Al-Bahri, University College of Bareimi, Sultanate of Omen

ملخص البحث :

في البدء الله يدعو الإنسان إلى التفكير العقلي من أجل الوصول إلى الحقائق الكونية في منهج طابعه النظر والتأمل والتفكر والتعقل من أجل التأصيل، قال تعالى: ﴿ أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت، وإلى السماء كيف رفعت، وإلى الجبال كيف نصبت، وإلى الأرض كيف سطحت ﴾[1]. والقرآن الكريم فيه آيات جامعات تدعو الإنسان إلى النظر لما حوله، والتفكّر في نسقه وتنظيمه، وإلى جعل العقل أساساً للحكم والتقدير في عظمة هذا الكون وجلاله، وهي تحث الإنسان على إطلاق تفكيره في السماوات والأرض والوجود، وإلى الماء والأرض والجبال، وإلى الإنسان كيف خلقه، وإلى الأنعام والنبات.

لقد حمل القرآن الكريم على الغافلين الذين يعطلون عقولهم ولا يتفكرون، ويغلقون على أنفسهم منافذ المعرفة والنور حتى يصبحوا دون الأنعام، يظهر ذلك من قوله تعالى: ﴿ ولقد ذرأنا لجهنم كثيراً من الجن والأنس لهم قلوب لا يفقهون بها، ولهم أعين لا يبصرون بها، ولهم آذان لا يسمعون بها، أولئك كالأنعام بل هم أضل، أولئك هم الغافلون ﴾[2].

مما لا شك فيه أن سيادة أية طريقة عقلية ـــــ علمية في التفكير مرهونة بالظروف التي تحيط دائرة البحث والمنهج المتبع فيها، وحجم المتغيرات التي أصابت بنيته الفكرية، من هنا، جاءت الحاجة ملحة لبناء طريقة هدفها التأصيل لتفكير قائم على السببية، والتحليل، في نسق علمي طابعه، العقلانية والتأصيل، وعلى هذا المنوال فإن مكانة الدراسات العقلية في المناهج الدراسية تتناسب مع المقاييس الأكاديمية للجامعة ومع عمق الدراسة العلمية فيها، كما أن النقد الموضوعي للمناهج باستمرار ذو أهمية كي يتوافق مع التطور العلمي والتكنولوجي الذي هو سمة العالم في الوقت الحاضر، فضلاً عن المناظرة العلمية التي تطبق على كل ميادين التعليم، باستخدام أساليب عقلانية، لأن المنهج العلمي يقتضي الاستدلال بالعقل المجرد وقيامه بذاته من أجل إعطاء العقل السيادة على غيره من العوامل التي تساعد للوصول إلى الحقيقة العلمية، وكما هو معروف أن الدراسة في الجامعة تحتاج دائماً إلى روافد جديدة تغذيها وتنشطها، وتجدد من حيويتها، من أجل أن تقوم بوظيفتها في إحداث نقلة فكرية في التفكير العقلي لدى طالب، وهذا هو الهدف الأسمى المتوخى من تأصيل العلوم العقلية في الدرس من أجل إعادة تأهيل الطالب ليأخذ دوره قي بناء المجتمع على وفق المعايير والأسس العقلية العلمية.

نستخلص مما تقدم أن من أهم خصائص العلم هو التفكير العقلي المنتج، وأن تقدم المعرفة العلمية يعتمد بالدرجة الأولى على تأصيل هذا التفكير الذي يأتي نحو النظر والتأمل والتفكير، وعند ذلك ندرك الحدود المقيدة للبحث العلمي وفرضياته ونصل إلى المستوى الذي نستطيع به حل المعضلات والمشكلات العلمية.

ومـن نافلـة القـول أن التفكـير العقـلي، في أي عـصر هـو عـلى الـدوام أكثـر تعقيـداً وتنوعـاً ممـا يبـدو للوهلـة الأولى؛ لأن ذلـك يعنـي التأمـل المثـالي، أو المجـرد وتكويـن النظريـات، وهـو كذلـك منظومـة مـن الأفـكار تُعنـى بظاهـر الأشـياء وباطنهـا، ولاسـيما تلـك التـي تتعلـق بالظواهـر الطبيعيـة والموضوعـات العلميـة الصرفـة، وهـو أسـلوب التفكـير الـذي يميـز الإنسـان العقـلاني مـن غـيره.

١)سورة الغاشية , الآية : ١٧- ٢٠ .

٢) سورة الأعراف , آية : ١٧٩ .

Abstract

As a matter of fact, thinking is a way to guide man into the facts of the universe as stated evidently in the Glorious Quran:

Do they not look at the Camels, how they are made?

And at the Sky, how it is raised high

And at the Mountains, how they are fixed firm?

And at the Earth, how it is spread out?

There are many calls for man in the Glorious Quran stimulating him into thinking and reconsidering his surroundings. The dominance of a scientific methodology stipulates certain conditions and variables. Thus, there should be a method to derive thinking dependent on cause and analysis, systematic patterns and logics.

Into the context, the mental thinking at any time is always more sophisticated and diverse in the first flush. Such means the perfect contemplation or the abstract one to form theories. It is a system of thoughts delving into the surface and the deep of issues, in particular those that deal with natural phenomenon and scientific topics.

المقدمة

من المعلوم أن الله (جل شأنه) يدعو الإنسان إلى التفكير العقلي من أجل الوصول إلى الحقائق الكونية في منهج طابعه النظر والتأمل والتفّكر والتعّقل من أجل التأصيل في رؤى الحياة، اعماماً، قال تعالى : ((أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت، وإلى السماء كيف رفعت، وإلى الجبال كيف نصبت، وإلى الأرض كيف سطحت))[1]. والقرآن الكريم فيه آيات جامعات تدعو الإنسان إلى النظر لما حوله، وقراءة الأشياء برؤى تأصيلية بغية التفكّر في نسق الكون وتنظيمه، وفي هذا كله أن نجعل العقل الناقد أساساً للحكم والتقدير في عظمة هذا الكون وجلاله، وإن نصوص القرآن الكريم تحث الإنسان على إطلاق تفكيره في السماوات والأرض والوجود، وإلى الماء والأرض والجبال، وإلى الإنسان كيف خلقه، وإلى الأنعام والنبات، قال تعالى في محكم كتابه العزيز مادحاً الذين يأصلون للتفكير العقلي : ﴿الذينَ يذكرون الله قياماً وقعوداً وعلى جُنُوبِهِم ويتفكرونَ فى خلقِ السمواتِ والأرضِ ربنا ما خلقتَ هذا باطلاً سُبحانَكَ فقنا عذابَ النار﴾[2]

لقد حمل القرآن الكريم على الغافلين الذين يعطلون عقولهم ولا يتفكرون لأنهم يغلقون على أنفسهم منافذ المعرفة والنور حتى يصبحوا دون الأنعام' يظهر من قوله تعالى: ((ولقد ذرأنا لجهنم كثيراً من الجن والأنس لهم قلوب لا يفقهون بها، ولهم أعين لا يبصرون بها، ولهم آذان لا يسمعون بها، أولئك كالأنعام بل هم أضل، أولئك هم الغافلون))[3] .

ولعل سيادة أية طريقة عقلية ــ علمية في إطار تأصيل التفكير مرهونة بالظروف التي تحيط دائرة البحث والمنهج المتبع فيها وحجم المتغيرات التي أصابت بنيته الفكرية، من هنا، جاءت الحاجة ملحة لبناء طريقة هدفها التأصيل لتفكير قائم على السببية، والتعليل، والتأصيل، والتحليل، في نسق علمي طابعه العقلانية والتأمل المنطقي، وعلى هذا المنوال فإن تأصيل المنهج كي يتناسب مع المقاييس الأكاديمية للجامعة ومع عمق الدراسة العلمية فيها، وهذا لا يتم بطبيعة الحال، إلا وفق التفكير المنطقي، وتصميم المناهج وفق الأصول الفلسفية والمعرفية، وأن النقد الموضوعي للمناهج باستمرار ذو أهمية كي يتوافق مع التطور العلمي والتكنولوجي الذي هو سمة العالم في الوقت الحاضر، فضلاً عن المناظرة العلمية التي تطبق على كل ميادين التعليم، باستخدام أساليب عقلانية؛ لأن المنهج العلمي يقتضي الاستدلال بالعقل المجرد وقيامه بذاته من أجل إعطاء العقل السيادة على غيره من العوامل التي تساعد للوصول إلى الحقيقة العلمية، وكما هو معروف أن الدراسة في الجامعة تحتاج دائماً إلى روافد جديدة تغذيها وتنشطها، وتجدد من حيويتها، من أجل أن تقوم بوظيفتها في إحداث نقلة فكرية في التفكير العقلي لدى طالب، وهذا هو الهدف الأسمى المتوخى من تأصيل العلوم العقلية في الدرس من أجل إعادة تأهيل الطالب ليأخذ دوره في بناء المجتمع على وفق المعايير والأسس العقلية العلمية.

نستخلص مما تقدم أن من أهم خصائص العلم هو التفكير العقلي المنتج، وأن تقدم المعرفة العلمية يعتمد بالدرجة الأولى على تأصيل هذا التفكير في المناهج الدراسية وللمراحل كافة، وعند ذلك ندرك الحدود المقيدة للبحث العلمي وفرضياته ونصل إلى المستوى الذي نستطيع به حل المعضلات والمشكلات العلمية.

ومن نافلة القول أن التفكير العقلي، في أي عصر هو على الدوام أكثر تعقيداً وتنوعاً مما يبدو للوهلة الأولى، لأن ذلك يعني التأمل المثالي، أو المجرد وتكوين النظريات، وهو كذلك منظومة من الأفكار تُعنى بظاهر الأشياء وباطنها، ولاسيما تلك التي تتعلق بالظواهر الطبيعية والموضوعات العلمية الصرفة، وهو أسلوب التفكير الذي يميز الإنسان العقلاني من غيره.

إننا نسعى جاهدين من أجل تطوير المجتمع اقتصادياً واجتماعياً، ونحن إذ نقوم بهذه العملية الجسيمة، عملية إعادة تشكيل المجتمع، لا يسعنا أن نتجاهل جانب التنمية الفكرية والعلمية التي محورها العلوم العقلية، وهذا لا يأتي إلا من خلال تأصيل التفكير العقلي في التعليم الجامعي ؛ لأن التعليم عنصر رئيس من عناصر إستراتيجية التنمية، وعامل لا غنى عنه لانطلاق أي مجتمع إلى مسار التطور والتقدم، واحراز مكانة متقدمة في بين الدول[٤]، وهذا لم يعد بالأمر الذي يحتاج إلى أدلة أو إثبات، فبلدان العالم النامية والمتقدمة على حد سواء تضع ضمن أهدافها الاستراتيجية تطوير التعليم ومؤسساته والارتقاء بجودته وتكيفه متطلبات العصر[٥]، وهذا لا يأتي بطبيعة الحال إلا من خلال تأصيل العقل وتنمية التفكير الناقد لدى الأستاذ والطالب.

وعلى هذا فنحن فعلاً نحتاج إلى ثورة فكرية ثقافية نغير فيها طريقة التفكير، ونحتاج إلى ثورة اقتصادية واجتماعية، بل لعلنا لا نغالي إذا قلنا، إن الثورة الأولى تكاد تكون أكثر أهمية وضرورة، دون إهمال الثانية، وإننا إذ أردنا لثورتنا الاجتماعية والاقتصادية النجاح لا بد أن نؤسس للثورة الثقافية أولاً، لأننا نحتاج إلى تكوين سلم للتفكير العقلي الناضج لدى الطالب الجامعي، الذي يبنى على التفكير العقلي العلمي المنطقي الذي يبتعد عن الأوهام والمسلمات التقليدية، من اجل غرس قيم جديدة تتمثل بالتفكير العقلاني الحر القائم على النظر والتمحيص كي يكون هذا الأمر عقيدة للحركة التعليمية في الجامعة – الأستاذ والطالب – وصولاً إلى بناء المجتمع الأكاديمي الذي يتخذ من المنهج العقلي أسلوباً للتفكير والعمل القائم على المشاهدة والتجربة والاستدلال العقلي .

إن الحضارة الإنسانية هي بلا شك نتيجة لتأصيل التفكير العقلي، لأن العقل هو رمز للمشاركة والاندماج في الحضارة والتاريخ، فالعقل هو ثمرة التفكير المبدع وهو الذي أسهم في إنتاج الثقافة، وهو أفق كل تفكير لكل حضارة، ولذلك توجب القول : إن تأصيل التفكير العقلي هو بناء للمشروع الاجتماعي نفسه، واستثمار ثقافي وحضاري له حدوده وأبعاده[٦]، ولذا فإن الصراع ارتبط دائماً بين القديم والحديث، وفي داخل ذلك معركة تجديد مفهوم العقل[٧].

إن دراسة العلوم العقلية يعني دراستها بصورة مادية ومعنوية في آن واحد، ذلك أن ما ابتكره الإنسان من أدوات وما أقامه من صناعات وما طوره من منشآت، إنما يحدد ذلك ما يحمله من علوم ومعارف مصدرها العقل، وما يكون عليه الناس الذين يستخدمونها من اتجاهات، أنها بتعبير أدق نتيجة لعقل الإنسان وفكره، وما صنعته يده .

وكل هذا يبين لنا الارتباط الوثيق بين العلوم العقلية والتعليم الجامعي، ويبرز كذلك أمرا مهما وهو أن التعليم باعتباره وسيلة انتقال الثقافة يعد عاملاً فعالاً ومهماً في تكامل الوظيفة التي تقوم بها الجامعة ليصبح التعليم عقلياً أخلاقياً يعد الطالب من أجل الإسهام في بناء المجتمع وفق المنظور العقلي الذي يجعل من التفكير العلمي على هدى وقواعد التفكير السليم الذي يضع الأمور في نصابها بعيداً عن الانغلاق والتحجر والنظرة الأحادية للأشياء التي تفضي إلى جعل الإنسان مجرداً عن التفكير العقلاني، بل يصبح مجرد آلة لا روح فيها.

وهذا لا يتم إلا بإصلاح عميق وصهر تام للطاقات الروحية، وتلك سبيل التربية والتعليم التي تهدف إلى خلق جيل يفكر بعقلانية ويجعل من العقل إمامه في الإجابة على جميع الأسئلة التي تتطلب حلولاً منطقية.

من هنا يتضح حقاً أننا نحتاج إلى مزيد من إشغال العقل وتعقل الأشياء والتفلسف في شتى نواحي الحياة، ولاسيما في الدرس الجامعي من أجل إعادة تأهيل الطالب ليكون مسلحاً بالأفكار العقلانية التي تعينه على مواجهة الحياة الفكرية حتى يكون عنصراً مؤهلاً للتأثير في أسلوب تفكير المجتمع الذي ينتمي إليه. ومن ثم نهيّئ الطالب كي ينظر إلى المشكلات نظرةً عقلانية واسعة شاملة بعيداً عن سيادة الأهواء والتطرف.

ولكي نؤسس لهذه الأفكار والطموحات والأهداف نحتاج أولاً إلى الأستاذ الجامعي المتنور الذي يضع (العقل الناقد) والتفكير العقلاني المتوازن ضمن أولويات الدرس، وهنا يكون قدوة ومثلاً أعلى للطلاب يأخذون منه ويتأثرون فيه، أما إذا كان الأستاذ لا يؤمن بسيادة التفكير العقلي، بل ربما يؤمن بالخرافات والأوهام، فإن ذلك سينعكس على المنهج الدراسي، وهنا يصبح الأستاذ واعظاً اجتماعياً أو موظف دعاية انجرف وراء جانب آخر من جوانب الصراع الفكري الاجتماعي.

والفكر عامّةً، هو إعمام نظري لتجارب الإنسانية الجزئية والكلية، أو بمعنى آخر هو مجموعة الأسس النظرية والمفاهيم والمعاني التي تكمن خلف مظاهر السلوك الإنساني[٨]، ولهذا تبدو لنا أهمية تأصيل التفكير العقلي الناقد. والفكر كذلك بهذه الإحاطة الشاملة هو تعبير عن واقع اجتماعي، ففي كل وضع اجتماعي يتوجب تأصيل فكر عقلاني ناقد، يلائم هذا الواقع، ويلائم المرحلة التي يوجد فيها هذا الوضع، عند ذلك، يصبح هذا الفكر أداة للتغير الاجتماعي، بل مركز استقطاب للنهضة الفكرية، إنه عملية إنسانية تعتمد

تأصيل التفكير العلمي الفلسفي في المناهج الدراسية، وهذه العملية لا بد أن يقوم بها الإنسان ليبدل وضعاً بوضع، ولو كنا دائماً في ظروف تعجبنا لما كان للفكر دور جوهري يؤديه[٩] .

إن القارئ لهذه الدراسة يلحظ أننا خلال مناقشتنا موضوع البحث، كنا نؤكد اتجاهين مترابطين هما، تأصيل التفكير العقلي، والتنظير الفلسفي، لأنهما يعدان مصطلحين أحدهما يكمل الآخر، على اعتبار أن الفلسفة هي من نتاج العقل والتفكير العقلي والعقلانية هي الوجه التنظيري للفلسفة، وسوف يرى أيضاً أننا لم نقف على الحياد تجاه التفكير العقلي والآخر القائم على الغيبيات والأحكام الجاهزة والطلاسم، في محاولة لتحييد العقل.

لقد اقتضت طبيعة الدراسة والأهداف التي تدور عليها تقسيمها على مقدمة وأربعة مباحث، ثم انتهت بخاتمة لخصنا فيها أهم النتائج والاستنتاجات التي توصلنا إليها. انطلق المبحث الأول لبيان أهمية تأصيل وبناء التفكير العقلي في العملية التعليمية والتربوية في الجامعة بغية بناء وتأصيل المنهج المنظم القائم على إعمال العقل وتوظيف الفكر الناقد للبحث والدراسة، أما المبحث الثاني فقد تطرق إلى تأصيل التفكير الناقد الذي يعتمد المنطق والعقل في الدرس الجامعي، وتناول المبحث الثالث تأصيل التفكير العقلي الناقد عند الاستاذ في الجامعة؛ لأن الاستاذ يعد أحد أركان العملية التربوية المؤثرة في الجامعة، وتضمن المبحث الرابع أهمية تكوين منهج دراسي يلائم ما تطرقنا إليه سابقاً، إذ يجب وضع المناهج الدراسية الشاملة لتنمية التفكير النقدي الذي يستدل عليه بالعقل والمنطق.

المبحث الأول: تأصيل التفكير العقلي وبناؤه.

التفكير العقلي من خواص الإنسان وهو مرتبط به وأساس المعارف عنده، وهو ظاهرة ثقافية ذات دلائل علمية وتربوية واجتماعية، وهو كذلك نشاط فكري يزاوله الإنسان من سائر الكائنات الحية استجابة لحاجات التعلم من أجل إيجاد تكامل في العلم وتوازن في السلوك، لأن عملية التعلم تحتاج إلى سلم للتفكير العلمي حتى يتم الكشف عن القوانين التي تتحكم بمجرى الحياة على الأرض، ولأن الله (سبحانه وتعالى) كرم الإنسان على سائر المخلوقات بالعقل، وهذا ما ذكره جل شأنه في قوله : ((ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر، ورزقناهم من الطيبات، وفضلناهم على كثير مما خلقنا تفضيلا))[١٠].

والعقل هو مصدر المعرفة التي نستمد منها أحكاماً علمية ثابتة ومتسقة بعضها مع بعض، فمثلاً نجد أن الحقائق الرياضية والمنطقية هي من أنواع المعرفة العقلية، التي تحتكم إلى العقل ومن نتاجه، وتتخذ من الأمثلة الواقعية دليلاً لصحتها[١١]، وعلى هذا يمكن القول إن العقل هو العامل المهم في تأصيل المعرفة، أي معرفة، والذين يتبنون هذا القول يسمون (بالعقليين) إنهم يعترفون بما تقدمه الحواس للمعرفة بشكل حقائق مجردة، ولكنهم يعتقدون أن الفكر يقوم بتأصيل هذه المعارف وتفسيرها وتنظيمها، في ما يمكن أن نطلق عليه اسم المعرفة العقلية[١٢].

إن محاولة العقل صياغة بعض النظريات والأنظمة الفكرية تعكس موقف الإنسان من العالم المجرد والمحسوس ويظهر كذلك، درجة التعقيد التي وصل إليها جهازه المعرفي، والعلم جهد معرفي، عقلي، ينطوي على استجابة لعدة نوازع مركبة في طبيعة الإنسان وحاجات المجتمع[١٣]، يظهر ذلك من دراسة تاريخ العلم، إذ يتبين لنا الترابط الوثيق بين روعة الاكتشاف والفهم التي يستشعرها الدارس، حتى يستوي، في نشوته، مع عباقرة الفن المبدعين الذين قدموا للبشرية عصارة أذهانهم وجهودهم الفكرية المضنية من اجل بناء مجتمع يؤمن بسيادة العقل والتفكير العقلاني الحر[١٤].

تظهر أهمية العقل والتفكير العقلي إلى حدٍ دفع بعض الفلاسفة المسلمين إلى القول: ((ان الباري عز اسمه إنما أعطانا العقل وحبانا به لننال ونبلغ به المنافع العاجلة والآجلة غاية ما في جوهر مثلنا نيله وبلوغه، وأنه أعظم نعم الله عندنا وأنفع الأشياء لنا))[١٥]، ويتجلى مفهوم العقل وأهميته عند الرازي من خلال الإشارة الواردة في كتابه الطب الروحاني بأن الله سبحانه وتعالى ميزنا من الحيوان وفضلنا عليه بالعقل، وبالعقل ملكنا الأرض وذللناها وسسناها واستخدمناها من أجل منافعها[١٦].

وإذا كان هذا مقدار العقل وأهميته وجلاله، وجب علينا أن لا نحطه عن رتبته، ولا نجعله وهو الحاكم، محكوماً عليه، ولا نجعله هو المتبوع تابعاً، بل نرجع إليه في المسائل الفكرية والعلمية، ونعتبرها به، ونعتمد

فيها عليه، ولا نسلط عليه الهوى الذي هو آفته والحائد به عن سنته ومحجته[١٧]. ومن المناسب القول، إن العقل يجعل الإنسان مقبلاً على شأنه، عارفاً بزمانه، وحافظاً للسانه، وهو أشرف الأحساب لا يتم حسن الخلق إلا به، ولا يكون السؤدد إلا عليه[١٨]. من هنا نقل لنا الدكتور قدري حافظ طوقان مقدار تمجيد العرب للعقل حداً دفعهم إلى القول : ((إن الله عقل وهو مصدر لجميع العقول))[١٩] .

لقد برز الاتجاه العقلي عند المعتزلة في تحديد العلاقة بين الله والإنسان والعالم، وبهذا يعد المعتزلة أول من قدم الحلول العقلية لهذه القضية في الفكر الإسلامي[٢٠]. ولأن العقل البشري كذلك، ملكة مهيأة لتقبل العلوم سواء كانت مادية أو مجردة[٢١].

لقد ذهب المعتزلة إلى القول بسلطان العقل، فأطلقوا له العنان وجعلوه حكماً في كل شيء وبحثوا في ضوئه جميع الموضوعات، دينية كانت أم علمية، فالعقل عندهم هو المرجع وهو الأساس، فبحكم العقل يقررون، ويأخذون بالنقل إذا ساير العقل ويرمونه إذا خالفه وناقضه[٢٢]. وقد نقل لنا الدكتور قدري حافظ طوقان عن الزمخشري وهو من أئمة المعتزلة قوله في كتاب الكشاف، وهو تفسير للقرآن الكريم ((أن العقل هو المدرك للمعرفة الدينية والمرشد إلى الحق، وإن الأنبياء استدلوا على صدق رسالاتهم بالعقل، وأن الله أرشدهم بأسانيد من العقل يستدلون بها، لأن العقل قبل الرسل كان قائماً بما نصه الله من الأدلة))[٢٣].

والعقل هو الذي يجعل المقولات معقولة وقابلة للتصديق[٢٤] وهنا تبقى الحرية في الاختيار عند الإنسان، يظهر ذلك من قول الفارابي:((وللإنسان إرادة حرة بجانب العقل وظيفتها تحصيل السعادة له بواسطة أعماله العاقلة))[٢٥].

وهكذا كان (إخوان الصفا)[٢٦]، يعتمدون في مذاكرتهم على تأصيل النظر والبحث، على وضع العقل موضعاً رئيساً في المحاورات والمناظرات والتفسير وطلبوا من أتباعهم أن لا يعادوا علماً من العلوم، أو مذهباً من المذاهب، وأن لا يتعصبوا لفرقةٍ من الفرق[٢٧]، ونظروا إلى القوى المفكرة على أنها أفضل قوى النفس لأنها تؤدي إلى المعرفة، والمعرفة هي لباب النفس الإنسانية، وبحثوا في العقل وعنوا به وقالوا إن العقل أفضل من النفس، وذهبوا إلى أكثر من هذا، وقالوا، إن العقل أشرف الموجودات وأفضلها بعد الله عز وجل، بل بالعقل يمكن إدراك الله جل جلاله[٢٨] .

ومن كل ما تقدم يظهر لنا أهمية تأصيل التفكير العقلي بصورة عامة من أجل اغناء الحياة بالعقلانية، ومن هنا يمكن القول إن الجامعة هي بحاجة إلى رسم خارطة طريق للعلوم العقلية من أجل إعادة تأهيل الطالب وتدريبه على التفكير العقلي.

المبحث الثاني: تأصيل العلوم العقلية في المناهج التعلمية والبحثية.

الجامعة مؤسسة علمية غايتها رفع مستوى المجتمع من الجوانب كافة، ومنها رسم خارطة طريق لأسلوب التفكير عند أطراف العملية التعلمية، الأستاذ، والطالب، وكذلك تأصيل المنهج بغية تخريج دفعات من الطلاب المهيئين للتأثير في المجتمع وإعادة صياغة التفكير عند أبنائه. لأن تاريخ أي شعب من الشعوب إنما هو تاريخ لمؤسساته التعليمية، وأن تاريخ مدنيَّتِهِ، كما تبدو في إبداعات أبنائه العقلية وأنماط حياتهم الأخلاقية والدينية[٢٩].

تعد الجامعة وهي في أعلى درجات السلم التعليمي من أهم المؤسسات التربوية في المجتمع، يمكنها أن تقود حركة الفكر والتقدم والتنمية، ورسالة الجامعة في عالمنا المعاصر هي رسالة الإنسان الذي كلفه الله سبحانه وتعالى ليكون خليفته على هذه الأرض تبياناً لقوله تعالى : ((وإذا قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة))[٣٠]، وهذه الخلافة تتطلب من الإنسان أن يسعى وراء العلم والمعرفة من أجل اكتشاف أسرار الكون والطبيعة ومن ثم، يقوم باستثمار الخيرات التي سخرها الله تعالى له كي ينهض بعمارة الأرض، وبناء أسس الحياة، ويشيد الحضارة الإنسانية بأبعادها كافة[٣١]، وبعد ذلك يضع الموازين القسط ويدعم القيم الروحية ويعمق مفاهيمها، ويبثها على أوسع نطاق، ويصونها من كل عبث وضلال ويرفع كلمة الحق والرشاد[٣٢]، ويقضي على الباطل والفساد، ويبني العقل والضمير الصادق الناطق بالخير وصولًا إلى صقل المواهب والقدرات الكامنة في ذاته، ويتحقق ذلك كله من خلال التعاون المثمر والبناء بينه وبين بني جنسه في جو من الإخاء والمحبة والإيثار والرغبة في صنع مستقبل أفضل يؤسس له بالتفكير الواعي، والمنهج العلمي الذي يؤصل على الوعي بحاجات الإنسان، هذه الحاجات بنوعيها الضروري والكمالي.

إن ميدان المناهج الدراسية هو أحوج ما يكون إلى إشغال العقل وإلى تأصيل التفكير العقلاني، أو عقلنة التفكير عند المنهجي المنظم في التعليم الجامعي على وجه الخصوص ـ لأن التعليم الناجح الذي يتطور المجتمع من خلاله قائم عليها، وليس بالإمكان بناء العقلية العلمية لدى الطالب دون مراعاة التفكير العقلي عند الأستاذ، من هنا يمكن بناء إستراتيجية تعليمية تهدف إلى معالجة وتشخيص مناهج التدريس النمطية في الجامعات، لكي يتخلص من الإعمام المسرف والمفاهيم السطحية والتيسير المخل في كثير من المؤلفات التي تدرس في الجامعة .

إن مكانة الدراسة الجامعية وأهميتها تتناسب مع المقاييس الأكاديمية الصحيحة للجامعة، وهنا يجب التركيز على عمق الدراسة العلمية فيها، ويأتي دور العلوم العقلية أو بتعبير أدق تأصيل التفكير الناقد في المناهج الجامعية بأقسامها وصنوفها كافة ليصبح تعليماً عقلياً منتجاً، وذلك بإلزام الأستاذ والطالب بالاعتماد على التفكير المنطقي وتقديمه على النقل الحرفي، والغاية في هذا التصدي للمشكلات والمعضلات التي

تواجههما في الحياة العلمية والعملية وحتى الجوانب الاجتماعية، هي إعداد الطالب ليكون باحثاً علمياً، وتهيئته للولوج في المجتمع، وبذلك يتم تأصيل العلوم العقلية منهجاً في الدراسة الجامعية، من اجل إعادة تأهيل الطالب على هدى من العقل حتى يكتسب فيها العلوم والمهارات وفق الشروط التي تجعل منه إنسانا مؤهلاً للمشاركة في بناء المجتمع الصالح وتطويره.

إذن ميدان التعليم في الجامعة يحتاج إلى نظرة عقلية ـ فلسفية تنسق الجهود المتناثرة والمتعارضة أحياناً، وتوجه الدرس والبحث العلمي توجيهاً صحيحاً ليكون أكثر واقعية ووظيفية، وعلى هذا يمكن القول إن التدريس في الجامعة أياً كان اختصاصه بحاجة إلى مزيد من العقلانية والتفلسف، ولا شك في أن هذه الحاجة أساسية كي يناقش المنهج العلمي بروح من التفكير العقلي، ولأن الهدف من تدريس العلوم العقلية في الجامعات هو إحداث النمو الشامل عند الطالب من النواحي العقلية والمهارية والشخصية والروحية والاجتماعية[٣٣]، وتنمية التفكير العلمي المستند إلى العقل من اجل إحداث نقلة نوعية شاملة لديه، وصولاً إلى خلق جيل من المتعلمين وإعادة تأهيلهم لتقبل التطورات العلمية التي تحدث في العالم .

ومما هو معلوم أن المنهج التربوي والتعليمي في الجامعة وفي أي مجتمع من المجتمعات، ما هو إلا وجه للحركة الاجتماعية فيه، وأن وراءه اتجاهاً فكرياً معيناً، اجتماعياً وتربوياً، وهذا الفكر عادة ما يتضمن طبيعة المجتمع وثقافته، وطبيعة البشر فيه، وصلتهم ببعضهم، وصلتهم بغيرهم، وثراء الفكر عندهم، علمياً وتربوياً، وبقدر عقلانيته وعلميته يكون أثره في الحركة العلمية والفكرية والسلوكية للمجتمع[٣٤] .

وإذا كانت الدراسة الجامعية قد شكلت شخصية الطالب العقلية والعلمية والنفسية من خلال أسلوب التعليم والتدريس السائد في الجامعة، والذي تميزه عقلنة الأشياء بعيداً الإيمان الساذج بكل ما يقرؤه أو يسمعه ولا يشغل النظر والتأمل والتفكير به، ومن هنا يمكن تغيير طريقة تفكيره وفق النظرة العقلية للأشياء وللحياة بصورة أشمل، بعيداً عن الانغلاق والتحجر والجمود الذي لا يفضي إلا إلى قتل روح الإبداع، لأن الفكر التعليمي يحتاج، باستمرار، إلى روافد جديدة تغذيه وتنشطه وتجدد حيويته على أسس عقلية وقواعد منطقية.

مما لا شك فيه أن الدراسة الجامعية تؤدي دوراً أساسياً في تكوين فكر الطالب وتنمية قدراته العقلية وذلك بتسليحه بالعلوم والمعارف والمهارات، وتنمية قدراته العقلية، وفي التعليم الجامعي تكون المهمة مزدوجة، فعلاوة على بناء سلم عقلي علمي ومنطقي للتفكير عند الطالب، تقع على الجامعة مهمة الكشف عن القوى المعرفية الكامنة عند الطالب، وهذا بطبيعة الحال لا يتم إلا إذا جعلنا التدريس قائماً على محاكاة العقول والابتعاد عن الأسلوب الإلقائي والحفظ لمجرد الحصول على درجة النجاح.

لقد أصبح التعليم محركاً مهماً للتقدم في مجالات الحياة كافة، لأنه يهيئ الفرد للإنتاج ويزجه في مجال خلق الخبرات المادية والروحية، ولذا كانت الجامعة وما تزال مرتبطة بالمجتمع، وكان هدفها تكوين إنسان ذلك المجتمع[٣٥].

ومما لا ريب فيه أن العلوم لا تنشئها الأمة دفعة واحدة، بل تأخذ ما أنجزه السلف فتدرسه، وتهضمه، وتتمثله، وتتناوله بالفحص والنقد وتوضيح ما فيه من إبهام وغموض، فتصحح ما تكشفه من خطأ، وتوضح ما فيه من إبهام، وتفصل ما فيه من إجمال، وتجمل ما فيه من فوضى تأليفية، وتجمع الموضوعات المبعثرة في أبواب يضم كل منها البحوث المترابطة، وأخيرا تضيف إليه ثمرة اكتشافاتها الأصلية[٣٦] .

ومن هذا المنطلق أصبح التعليم الجامعي وفق المنهج العقلي ضرورة حياتية للمجتمع، نتيجة لما تشكله العلوم العقلية من مكانة بارزة في صقل فكر الطالب الجامعي وتكوين شخصيته العلمية التي تجعل العقل مصدراً للتفكير، وصولاً إلى عقلنة الأفكار والرؤى لكل جوانب الحياة، وهذا بطبيعة الحال سوف يخلق أجيالاً تؤمن بأهمية العلوم العقلية في تأصيل الدرس بغية خلق ثورة في التفكير عند الطالب الجامعي .

إن تأصيل فاعلية الدرس وإعادة بناء التفكير لدى الطالب تتطلب ضبط الحد الأدنى من المعارف اللازمة لتهيئة الجيل الجديد للمستقبل الذي ينتظره، وتحتم إعادة النظر بأساليب تقديم محتويات منهج الدرس الجامعي بما يتوافق مع عقلنة الأسلوب التعليمي، والعمل على تسهيل استيعابها، والإحاطة بها[٣٧]، والاستفادة منها في الحياة العملية وذلك من طريق اعتماد العلوم العقلية على أفضل وجه ممكن .

ومن المعلوم أن الجامعة تؤدي دوراً أساسيا في هذا المجال لأنها المؤسسة الوحيدة في بلادنا التي ما زالت يقع على عاتقها تنفيذ تلك المناهج والخطط، ولكن واقع الحال يؤشر حالة سلبية في هذا الأمر، إذ مازال ينظر إلى العلوم العقلية على أنها دروس ثانوية، وهي تدرّس معلومات قديمة وضعيفة الصلة بالحياة، وفي مثل هذه الظروف يبقى التعليم الجامعي عاجزاً عن تطوير الطالب من خلال تأصيل العلوم العقلية في ذهنه، مما يؤدي بالنتيجة إلى تخرج أعداد من الطلبة ليست بالمستوى المطلوب الذي يواكب متغيرات الحياة وحاجاتها الفكرية والعلمية.

لعل من معاد القول أن التعليم الجامعي عملية لا تتم في فراغ ولا يمكن أن تعيش بمعزل عن مشكلات واحتياجات وتطلعات الأفراد والمجتمعات، وهي عملية ديناميكية لها قوة اجتماعية قادرة دائماً على إحداث تغيرات بعيدة المدى في البناء النفسي والاجتماعي والحضاري للمجتمع[٣٨] .

ومن هنا يمكن القول إن الحياة العلمية دائمة التغيير عصراً بعد عصر، وكلما تطوّر التعليم تطورت الحياة بمقدار تطوره، وهناك شبه اتفاق على أن التعليم الجامعي من شانه أن يزيد الإنسان معرفة بنفسه وبالعالم المحيط به، فلابد، إذن، لذلك التعليم، من أن يكون على صلة بحقيقة الإنسان وطبيعة العالم على حسب تطور العصر[٣٩].

وحتى تساير الجامعة التطور العلمي السريع الذي يحدث في العالم، وجب تطوير مناهجها لتتوافق مع هذا التطور، وكذلك تطوير مهارات الأستاذ الجامعي العقلية والتربوية؛ لأن المناهج الجامعية ليست المواد الداخلة في المنهج الدراسي، بل هي ما يحصل عليه الطالب من الأستاذ ومن البيئة الجامعية[٤٠]، وهذا الأمر من الأولويات التي يجب على الجامعة أن تأخذ بها ضمن اهتمامها إذا أرادت لطلابها التطور العقلي من أجل مسايرة التطور في مجال التعليم وتأصيل الدرس لدى الطالب في الجامعة.

إن انفصال الجامعة عن التطور في المناهج تحت ضغط عوامل الجمود الفكري والاجتماعي، يؤدي إلى تأخر الجامعة عن التطور العالمي ولاسيما في الجوانب العلمية، لأن الجامعة والحال كذلك تصبح عاجزة عن أن تدفع بطلابها إلى نيل العلوم والمعارف التي تتماشى مع تطور العصر، وتصبح كذلك عاجزة عن إعادة تأهيل الطالب الجامعي.

إذن، ميدان التعليم في الجامعة يحتاج إلى نظرة عقلية، فلسفية، ثقافية؛ تنسق المجهود وتوجه الدرس والبحث العلمي توجيهاً يجعلهما أكثر واقعية ووظيفية، لذلك نقول: إن التدريسي في الجامعة أياً كان تخصصُّه، وأياً كان اتجاهه، به حاجة إلى مزيد من العقلانية والتفلسف، ولا شك أن هذه الحاجة أساسية ومهمة في دراسة وتدريس المادة العلمية والبحثية، كي يناقش الأستاذ والطالب آراءه وافتراضاته بروح من التفكير العقلي المنطقي.

من هنا يمكن القول إن إعادة تأهيل وعقلنة التفكير لدى الطالب الجامعي تشكل أهمية كبيرة ولاسيما، إذا كان الدرس فيه مبنياً على المنهج العلمي الصحيح، في استخدام العقل للدراسة والتحليل والاستنباط والاستنتاج وذلك يعد محركاً مهماً لنمو المجتمع وتقدمه فهو يهيئ الفرد فكرياً ونفسياً في مجال خلق الخبرات المادية والروحية، لأن هدفه الرئيس هو تكوين إنسان ذلك المجتمع ذي التفكير العقلاني الذي يؤمن بالعلم ويرفض تحديد العقل، ويستخدم التفكير العقلاني في الوصول إلى حلٍ للمشكلات التي تواجه المجتمع وتجاوزها .

من كل هذا يتبين لنا الارتباط الوثيق بين الجامعة والمجتمع من خلال إعادة تأهيل الطالب الجامعي وتأصيل العلوم العقلية عنده، وهذا يعد عاملاً فعالاً في تطور الثقافة العقلية ونموها وتكاملها، في محاولة لصبغ التعليم بلونها وقيمها واتجاهاتها وأساليبها ليصبح تعليماً عقلياً أخلاقياً[٤١]، كي يعد الطالب الجامعي لدخول المجتمع الذي يضطرب بألوان الحياة، وبتعبير أدق إذا لم يكن تدريس العلوم والمعارف في الجامعة

على هدى من العقل يكتسب فيها المتلقي العلوم والمهارات التي تؤهّله في معالجة المواقف المختلفة التي تواجهه[٤٢]، فإن التعليم هنا يبقى ناقصاً وهذا بطبيعة الحال لا يسهم في تكوين شخصية الطالب العلمية التي يهتدي بها لرسم مجرى تفكيره وحياته وسلوكياته في المجتمع الذي هو جزء منه .

ومما تقدم نخلص إلى نتيجة مفادها أن تدريس العلوم العقلية في الجامعة يستهدف في أولوياته بناء شخصية الطالب العلمية والاجتماعية من طريق تأصيل العلوم العقلية في الدرس الأكاديمي وصولاً إلى إعادة تأهيل الطالب لكي يقوم بالدور الاجتماعي الذي يوكل إليه بعد إكماله الدراسة الجامعية على أحسن وجه، وتنعكس هذه الفلسفة العقلية العلمية في التدريس والتعليم الجامعي القائم على الاستدلال الاستقرائي[٤٣]، وصولاً إلى الحقائق التي تطبق في واقع الحياة من اجل تقدمها[٤٤]، وعند ذاك نستطيع تأصيل العلوم العقلية ورسم خارطة طريق لتدريس العلوم العقلية في الجامعات العراقية .

المبحث الثالث: تأصيل التفكير الناقد عند الاستاذ في الجامعة.

من المسلمات المعرفية أن العملية التعليمية في الجامعة لا يمكن أن تتم في فراغ، فلا بد لاستكمالها من وجود الطالب، والأستاذ الذي يمتلك المواهب والخبرات العلمية، وصولاً إلى بناء عقلية المتلقي ولكي نؤسس لهذه الأفكار والطموحات والأهداف نحتاج أولاً إلى الأستاذ الجامعي المتنور الذي يضع العقل والتفكير العقلاني ضمن سلم أولوياته الفكرية ليكون قدوة في اكتساب المهارات المعرفية، وزرع الثقة في نفس الطالب عندما يجد أن الأستاذ ينهج في حياته العلمية نهج العقلانية والنظر إلى الحياة وما فيها من أسئلة تتطلب الإجابة. أما إذا كان الأستاذ لا يؤمن بنسق التفكير العقلي سواء في رؤيته للحياة أو التدريس في الجامعة، فإن ذلك سينعكس على تفكير الطالب وسلوكه وعلى التعليم الجامعي، والنتيجة شمول المجتمع بأسره بهذا النمط من التفكير.

تذهب أغلب الدراسات الاجتماعية التي تتصدى لموضوع التدريس في الجامعة، إلى القول : ((انه عملية تفاعل بين الفرد المتعلم وبيئته المادية والاجتماعية، وان التعليم الحق هو الذي يكون وثيق الصلة بحياة السكان ومشكلاتهم وحاجاتهم وآمالهم وأن الهدف الأول للتعليم العالي هو تطوير المجتمع والنهوض به إلى مستوى معرفي واقتصادي وصحي واجتماعي وثقافي أفضل))[٤٥]. ومن هذا المنطلق يتحدد أسلوب التعليم الجامعي ويتحدد أيضاً دور الأستاذ فيه، فيكون من طريق عقلنة الأفكار في التدريس، وهذا يعني استخدام العقل في جميع مفاصل العملية التعليمية الجامعية، بدءاً من الحوار والنقاش والمناظرة وصولاً إلى العلاقة بين الأستاذ الطالب، وهذا كله يتم بروح من العمل والنشاط والمثابرة في مواجهة المشكلات اليومية والبعيدة المدى مواجهة صريحة، أي بالاستدلال والتفكير العقلي الواقعي المباشر[٤٦] .

إن الطاقات الفكرية الكامنة عند الأستاذ الجامعي لو استخدمت بالتدريس الجامعي وفق منهج عقلي، فإنها قادرة على إحداث ثورة وتغيير اجتماعي على مستوى الطالب والمجتمع الذي ينتمي إليه، وهذا يستدعي من الأستاذ أن يقترن عمله بمزيد من التعقل والتفلسف في الفكر والسلوك والتدريس، وعلى هذا فإن بنا حاجة إلى الأستاذ الذي ينظر بعقلانية إلى الحياة وما فيها من مشكلات، دون تحديد هذه المعضلات، سواءٌ أكانت اقتصادية أم اجتماعية أو سياسية أو تربوية أو تعليمية، نظرة عقلية واسعة شاملة، بعيداً عن الانغلاق والتطرف وسيادة الأهواء الدينية والمذهبية وفي كل هذا نحتاج أن نسلط مزيدًا من الأضواء المحللة الناقدة بروح من العقلانية على قيمنا التي تحدد العلاقة بين أقطاب العملية التعليمية في الجامعة .

ولكي نقوم بإعداد الأستاذ الجامعي لهذه المهمة الحساسة يجدر بنا القول إن المنهج التعليمي لأي مجتمع من المجتمعات، ما هو إلا إنعاس للحركة الاجتماعية فيه، وأن وراءه اتجاهاً فكرياً معيناً، وهذا الفكر عادة ما

يتضمن طبيعة المجتمع وثقافته، وطبيعة البشر فيه، وبقدر ثراء الفكر وحيويته عند الأستاذ يكون تأثيره في الحركة الفكرية والسلوكية عند الطالب[٤٧]، وكلما كان فكر الأستاذ مبنياً على سلم المعرفة العقلانية كان أثره واضحاً ومباشراً، وهكذا يكون دور الأستاذ في خلق نقلة فكرية عند طلابه واضحة للعيان، ومن هنا كان دوره فعالاً في التعليم الجامعي مما يعطي فرصة لتطوير وعقلنة التدريس الجامعي، وإعادة تأهيل الطالب في الوسط الجامعي والمجتمع بصورة أوسع .

إن كل جهد عقلي بشري، إنما نجم وترعرع وتطور، لأنه ينطوي على استجابة لطائفة من النوازع المركبة في طبيعة الإنسان، وحاجات المجتمع للعلم نظرياً وعملياً في كل ما يمت بسبب إلى حاجات الإنسان فرداً وجماعة، من أجل توفير وسائل العيش الكريم وتيسير الأسباب لمجتمع ماضٍ في طريق النماء والتطور والبناء الحضاري[٤٨].

لا شك في أن الأستاذ الناجح هو الذي يعمل على إعادة تكوين مفاهيم وقوانين عقلانية لدى الطالب، وهو إذ يفعل ذلك إنما يفعله تمهيداً لتشكيل مفاهيم جديدة أخرى، ضمن منظومة متكاملة من النظريات العلمية المعرفية العقلية[٤٩]، ومن ثم يدخل ضمن نظام منطقي محدد يلتحم فيه المفهوم العقلي بمنظومة البحث والتعليم في الجامعة، لأن نظام المفاهيم هذا هو الذي يؤلف منطق التعليم ثم تظهر مهمة الأستاذ في صياغة المادية الدراسية على هدى من المنطق والعقل .

من هنا ذهب الدكتور جبرائيل بشارة إلى تأكيد دور الأستاذ في صياغة نظرية علمية معرفية منطقية عقلية وإيصالها إلى الطالب بالقول : ((ان ترتيب المعارف في نظام معين لا يقتصر على ربط الحقائق والمفاهيم التي تعود إلى هذه المادة أو تلك، وإنما يتضمن نظاماً منطقياً يؤمّن العلاقة الوثيقة والحركة والمرونة لتلك الحقائق والمفاهيم التي استوعبت في هذه المادة الدراسية))[٥٠] .

إن الأستاذ الناجح في التعليم هو من يلجأ في حل الألغاز وتفسير الوقائع بأسلوب المناقشة العقلية التي تتخذ من موضوع الدرس. أياً كان نوعه ـ بحيث نرفع من نشاط الطالب وتدفعه إلى التفكير والمحاكاة، وصولاً إلى استنتاج بعض الفرضيات العلمية بواسطة العقل، والأستاذ الناجح هو الذي يغرس في نفوس الطلاب روح التفكير المشترك حول تلك المفاهيم المتبادلة بين ظواهر الطبيعة وينمي عندهم النظرة العلمية ـ العقلية حولها[٥١] .

إن ترتيب المعارف وفق نظام عقلي معين، لا يقتصر على ربط الحقائق والمفاهيم التي تعود إلى المادة الدراسية بل يتضمن نظاماً عقلياً منطقياً يؤمن العلاقة الوثيقة والحركة والمرونة لتلك الحقائق والمفاهيم[٥٢]، ومن ثم معرفة حركتها الديناميكية، مما يعطيه القدرة على محاكاة عقول الطلبة ويساعدهم على حل جميع المشكلات المطروحة أمامهم من دون تدخل الآخرين، وبهذا الشكل تحقق الطريقة التعليمية أهدافها في تأصيل العلوم

العقلية في الدرس الجامعي وإعادة تأهيل الطالب وفق الأهداف والشروط المبتغاة من التعليم في الجامعة.

وبناء على ما تقدم يمكن القول، إن من أهم الخصائص المعرفية والتعليمية عند الأستاذ الجامعي، هو اعتماده المنهج العقلي في نقل النظريات والمعارف والعلوم والفرضيات إلى المتلقي، وهذا يتحقق عندما يدرك الحدود المقيدة لآرائه وافتراضاته المتعلقة بأساليب البحث، وعند ذاك يستطيع أن يصل إلى المستوى المطلوب من التفكير والمرونة التي يستدعيها حل المشكلات العلمية.

إن التدريب والممارسة العقلية لفهم الدرس في الجامعة هو بالدرجة الأساس وظيفة الأستاذ، لأن طبيعة العلوم العقلية لها هدف ومضمون معين، وأن لها ترتيبًا هرميًا لدراسة الموضوعات التي تشغلها، وان يكون الهدف الرئيس من دراستها هو التدريب العقلي، ولاسيما إذا علمنا أن التدريب العقلي هو فعل أكاديمي، يتضمن من بين أشياء كثيرة منها، القدرة على حل المشكلات المعرفية التي تواجه الطالب[٥٣].

إن التعليم عملية تفاعلية بين المتعلم والمعلم من جهة، وبين البيئة التعليمية من جهة أخرى، وإن الطريقة في التعليم سلسلة فعاليات تضم الأستاذ والطالب ومحتوى المادة التعليمية[٥٤]، ومن هذا المنطلق كان للأستاذ في الجامعة دور مهمٌّ في ترسيخ العلوم العقلية والمعارف العامة لدى الطالب .

ولما كان للأستاذ هذا الدور الفعال والحيوي في إعداد الكفاءات البشرية للمجتمع في التخصصات المختلفة في البحث العلمي الذي يسهم في تطوير وبناء المجتمع، وكذلك الإسهام في حل بعض المشكلات التي تواجه المجتمع، فمن الضروري أن ينال الأستاذ من العناية بالقدر الذي يتناسب مع الدور الكبير الذي يقوم به[٥٥].

وأخيراً على الأستاذ الجامعي أن يتحلى، بصفة جوهرية، بالتفريق بين العمل في الجامعة، وبين الكسب المادي؛ لأن الكسب عند العالم هو النتيجة العلمية التي يصل إليها، والمنفعة عنده هي متعة العمل، والإحساس أن في ذلك خدمة للإنسانية وللمعرفة وخدمة للمثل العليا[٥٦] .

المبحث الرابع: تأصيل التفكير العقلي في المناهج الدراسية.

يعد التعليم من أهم الوسائل وأكثرها حيوية في تطور المجتمع، وهو محركٌ مهمٌّ للتقدم في جوانب الحياة كافة؛ لأنه يهيئ الفرد للإنتاج اعتماداً على الخبرات المادية والفكرية التي يكتسبها ولاسيما في أثناء الدراسة الجامعية، وهذا بطبيعة الحال، يتطلب المنهج الدراسي الملائم لخلق وإيصال العلوم والمعارف إلى المتلقي، ومن ثم بلورة نظرية عقلانية في التدريس، تؤدي إلى إعادة تأهيل الطالب في الجامعة، مما يتطلب منهجاً للدراسة، يكون العقل هو الرائد والموجه له .

إن المنهج في التدريس الجامعي بمفهومه العام، عبارة عن مجموعة من العلوم والمعارف والمفاهيم التي تعمل الجامعة على إيصالها للطلاب بهدف إعدادهم للحياة العلمية والعملية[٥٧]، وتنمية قدراتهم عن طريق الدرس والممارسات النظرية والعملية، والمنهج في ظل هذه النظرة يتضمن المقررات الدراسية المختلفة التي تُدرَّس في الجامعة[٥٨]، دون الاقتصار على الجانب المعرفي والتركيز على المقررات الدراسية التي ربما يكون المنهج فيها تقليدياً، من دون تفعيل التفكير العقلي[٥٩] .

وقد نقل لنا جبرائيل بشارة عن (ن. أ. سوركين) في كتابه فن التعليم تعريفه للمنهج : ((بأنه مجموعة من الخبرات التربوية والتعليمية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيئها المؤسسة التعليمية بقصد تأمين النمو النفسي والعقلي الشامل في جميع النواحي وتعديل النشاط لدى الطالب طبقاً للأهداف المرسومة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم))[٦٠] .

وعلى هذا القول أصبحت مسؤولية المنهج تشكيل نموذج للتفكير عند المتلقي نتيجة استيعاب المعارف التي يتضمنها، لذا توجب عند بنائه مراعاة البنية العقلية والمنطقية والعلمية ووسائل دراستها، ومن ثم تشكيل الفعالية الفكرية وآلياتها من أجل معرفة تأثيرها في النشاط الذهني عند المتعلم[٦١] .

وهنا يجب النظر إلى تأصيل العلوم العقلية عند بناء منهج للدراسة في الجامعة بحيث تعمل على تشكيل مستوى من التفكير عند الطالب أعلى من محتوى التعليم التقليدي، لأن محتوى التعليم التقليدي ووسائله تجعل جل همها تعليم الطالب أسس وقواعد التفكير التجريبي الذي لا يعد في الوقت الحاضر من الأساليب الفعالة للتدريس الجامعي[٦٢] .

إن من أهم الأوليات التي تضطلع الجامعة بها هي تأصيل فاعلية الدرس، وهذا لا يأتي إلا بتطوير المناهج لتتوافق مع الرؤية التي تتبناها الجامعة من أجل عقلنة التعليم وإعادة تأهيل الطالب، وذلك من خلال

تأليف المناهج بما يتوافق مع هذا الطرح والتنظير، وإعادة بنائها بما يمكنها من احتواء العلوم والمعارف العقلية بعيداً عن الجمود والتقوقع على مناهج طابعها التفكير الساذج، لأن فهم العقل الإنساني واستثماره يعد من الأولويات التي يضطلع بها التعليم في الجامعة[٦٣] .

وعلى هذا المعنى، فإن تأصيل العلوم العقلية في المناهج الدراسية، يعني عملية تربوية ونفسية وتعليمية ممنهجة وواعية موجهة بالدرجة الأساس نحو إحداث تغييرات في أسلوب تفكير الطالب، والنتيجة المنطقية التي تترتب على ذلك هو عقلنة تدريس العلوم في الجامعة بقيمها وأبعادها واتجاهاتها، في الحاضر والمستقبل، لنقيم ذلك الارتباط بين المنهج العلمي والتفكير العقلي، لنؤسس منهجاً أبرز سماته التفكير العقلي.

وبناءً على ما تقدم يمكن القول إن كل جهد منظم لتطوير التعليم وتحسينه وجعله أكثر استجابة لمتطلبات الدرس وتطوير أفكار الطالب، هو في حقيقته تأصيل نوعي للمناهج، وهذا التأصيل في العادة قائمٌ على التخطيط الشمولي المتكامل[٦٤]، من أجل ربط خطط أو برامج ومشروعات التعليم بأهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية[٦٥]، ضمن إطار شامل متكامل يستهدف في النهاية رفع مستوى التفكير عند الطالب، وذلك لإعادة تأهيله وتحسين مستواه العلمي، والنتيجة الحتمية لهذا العمل، تنمية المجتمع بصورة أعم وأشمل.

من هنا يجب أن يتحول منهج التدريس في الجامعة ولاسيما في العلوم العقلية، إلى تأصيل فاعلية التفكير لدى الطالب من أجل إعداده إعداداً عقلياً علمياً حتى يكون مسلحاً بالعلوم والمعارف التي تساعده على تلمس الجوانب العقلية في حياته الخاصة وعلاقته بالمجتمع الذي يحيط به[٦٦] .

ويمكن التسليم بحقيقة مفادها أن إشغال العقل وحرية التفكير يعد من الأولويات التي يجب الأخذ بها في صياغة المناهج التدريسية في الجامعة بغية بناء شخصية الطالب ذي التفكير العقلاني الحر، ولأن المنهج الدراسي هو الأداة لتنشئة الطالب التي تساعده على تنمية قدراته واستعداداته، من أجل إعداده لممارسة دوره الفعال للإسهام في بناء المجتمع، وقد يتضمن المنهج المعارف الأساسية التي ينبغي أن تدرس في الجامعة، أما دور الأستاذ فيتلخص بتنمية التفكير العقلي وما يرتبط به من استعدادات ومواهب من طريق دراسة الموضوعات العقلية وتنمية التفكير العقلي لدى الطالب[٦٧] .

إن عملية تصميم المنهج الدراسي من الأولويات الضرورية لتأصيل التفكير العلمي الفلسفي المنطقي، وذلك من أجل إعادة تأهيل الطالب بحيث يجعل نمو التفكير عنده من جميع الجوانب هدفاً لا يحيد عنه، وينظر إلى تأصيل الخبرات نظرة واسعة تجمع فيها المعرفة مع العمل مع الاهتمام بالجوانب الوجدانية للمتلقي[٦٨]، وهكذا يكون التأصيل بمفهومه الواسع الذي اشتق من الوظيفة الأساسية للتعليم والهدف

الأسمى هو تأصيل التفكير الناقد لدى المتعلم ومن جميع الجوانب العقلية، والمهارية، والوجدانية، والاجتماعية، والنفسية والروحية[٦٩]، مع العمل المستمر على تعديل سلوكه وفق المعايير المرسومة للمنهج بحيث يجعل التعليم فرصة لتأصيل العقل والعلوم العقلية في الدرس، وهو جزء من الممارسة اليومية وصولاً إلى إعدادِ جيلٍ قادرٍ على إحداث تغيرات بعيدة المدى في البناء الحضاري للمجتمع، فضلاً عن كونه استثماراً لأهم الموارد، ألا وهي الموارد البشرية .

ولكل هذه الأسباب تواجه المؤسسات التعليمية مهام جديدة تأتي في مقدمتها قضية تطوير المناهج وإعادة صياغتها، بما يمكنها من احتواء المعارف والعلوم العقلية، وتخليصها من معارف بعيدة عن العقل، تقادمت عليها السنون وتخطاها العصر، وقد أصبحت هذه القضية ملحة يفرضها التطور السريع للعلوم والمعارف والتكنولوجيا[٧٠] .

ومن هنا يمكن القول إن تأصيل العقل في المناهج الدراسية يشكل أهمية حيوية واستراتيجية، ذلك لأن ما أصاب المسلمين من تأخر وتخلف ونكبات واستعمار يعود بالدرجة الأساس إلى تحييد العقل، والانكفاء على برامج تعليمية قديمة لا تتوافق مع العصر وتطور الحياة، علاوة على سد باب الاجتهاد وعدم تفعيل العقل في قضايا البحث وفي مختلف شؤون الحياة الدينية والدنيوية، والتمسك بالتقليد الأعمى الذي يفضي، عادةً، إلى الجمود والتحجر، وأن السبيل الوحيد – حسب رأينا – لمواجهة الجهل والتخلف والإرهاق الفكري والتخلص منهما، هو في تحرير العقول من الأحكام التي كانت مناسبة لعصر سابق، ولم تعد صالحة ولا موافقة لهذا العصر، وهنا يكون تحكيم العقل ضرورة تعليمية – دينية وبذلك نضع أقدامنا في الطريق الصحيح للنهضة والتطور .

الخاتمة والاستنتاجات

بعد أن أكملنا هذا البحث، لا بد لنا من أن نضع خاتمة نلخص فيها أبرز ما توصلنا إليه من نتائج، وهي الآتي :-

أولاً:- إن تأصيل المناهج التعليمية والبحثية هو نتيجة لعملية مشتركة بين الأستاذ، والجامعة، والمنهج الدراسي، وإن هذا التداخل الجدلي لا يمكن فك عراه، لأن حلقاته واحدة تكمل الأخرى، من هنا أصبح لزاماً علينا مراجعة الأصول الفكرية والمعرفية والفلسفية للمناهج، وجعلها ميدانًا لهذا التفاعل الحافز، بين استصفاء العلم ونقله إلى عقول الطلاب من خلال البحث العلمي المنتج الذي يتطلع إلى تصحيح الخاطئ، وكشف المجهول وتوسيع آفاق المعرفة .

ثانياً:- يجب النظر إلى تأصيل العلوم العقلية في الدراسات الجامعية بحيث تعمل على تشكيل مستوى من التفكير المنتج عند الطالب، يكون أعلى من محتوى التعليم التقليدي القائم على السرد والإلقاء والآراء المبسترة والجاهزة .

ثالثاً:- إن الأستاذ يشغل دوراً فعالاً وحيوياً في إيصال الأفكار وتنمية قدرات الطالب؛ لذا وجب إعداد التدريسي وفي مراحل التعليم كافة وفق البرامج المرسومة ليكون تدريسه وسيلة لإحداث تغيير في التفكير عند المتلقي ومن ثم عقلنة التعليم، وتأهيل الطالب لمواجهة المتغيرات التي تشمل الحياة بصورة أشمل، أما المنهج فإنه هو الآخر يؤدي دوراً مهماً في صياغة وبلورة النظرية التعليمية لذلك توجب تأصل الفكر الناقد فيه.

رابعاً:- المنهج التدريسي يجب أن يتصف بالنظرة الناقدة، والرؤى الاستنتاجية ليصبح ذا نظرة عقلية في مجمل نواحي الحياة، والهدف تأصيل الفكر العلمي الفلسفي الناقد في تحليل طبيعة الحياة والمعارف الموجودة فيها، وذلك بالنظر والتأمل والتفكير والتعليل لكل ما يهمنا في الكون والوجود.

خامساً:- من أجل التمييز بين الأستاذ الموظف الذي يتخذ من التعليم مهنة يتكسب بها فقط، والأستاذ صاحب الطموحات والآمال الذي يهدف إلى إحداث نقلة نوعية عند الطالب باستخدام التفكير العقلي لتفسير ما يحيط به؛ لذا وجب على المؤسسات التعليمية أن تضع درجة معيارية للجودة والتقييم كي تميز بها بين الاثنين ويكون القائمون على الجودة أكفاء وجديين حتى تأتي نتائج التقييم دقيقة تظهر الجانب الإيجابي والسلبي .

سادساً:- إن التعليم عملية استثمارية، يستثمر فيها البشر، وإن عائد هذا الاستثمار أضعاف أي استثمار آخر في عوامل الإنتاج الأخرى، لذا وجب أن يكون هذا الاستثمار وفق المنهج العلمي العقلاني الخالص وهو ما يطلق عليه (أيدلوجية العلم)، أي أن يكون العقل والتفكير العقلاني هو رائد العملية التعليمية، بحيث يحل محل الأيدلوجيات الدينية والمذهبية والقومية المتعصبة التي لا تدر على التعليم إلا مزيداً من الانغلاق والتطرف الأعمى .

هوامش البحث

١) سورة الغاشية، الآية : ١٧- ٢٠ .

٢)سورة آل عمران، آية : ١٢٩ .

٣) سورة الأعراف، آية : ١٧٩ .

٤) محيا زيتون : التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق، مركز دراسات الوحدة العربية، ط١، (بيروت/ ٢٠٠٥م)، ص١٧ .

٥) محيا زيتون : التعليم في الوطن العربي، ص١٧ .

٦) برهان غليون : اغتيال العقل، بحث منشور في مجلة الفكر العربي (مجلة الإنماء العربي للعلوم الإنسانية) العدد ٤١، آذار/ ١٩٨٦م، ص٣٢١ .

٧) برهان غليون : اغتيال العقل، ص٣٢١ .

٨) محمد جلوب فرحان : بيئة الفكر الفلسفي الحديث، ص٩٦ .

٩) محمد جلوب فرحان : بيئة الفكر الفلسفي الحديث، ص٦٧ .

١٠) سورة الإسراء، آية ٧٠ .

١١)جورج . ف . نيللر : في فلسفة التربية، ترجمة : محمد منير مرسي وآخرون، عالم الكتب (القاهرة / ١٩٧٢م) ص٢٣ .

١٢) جورج . ف . نيللر : في فلسفة التربية، ص٢٣ .

١٣) تشارلس فرانكل : نظرات في التعليم الجامعي، ترجمة : محمد توفيق رمزي، دار المعرفة (القاهرة / ١٩٦٣م) ص٩٠ .

١٤) تشارلس فرانكل : نظرات في التعليم الجامعي، ص٩٠ .

١٥) الرازي، محمد بن زكريا : الطب الروحاني، أهتم بنشره : مهدي محققي، مؤسسة جاب وانتشارات (طهران/ ١٣٨٤هـ ش) ,ص٨١ـ ٨٢ .

١٦) الرازي، محمد بن زكريا : الطب الروحاني، ص٨٣ .

١٧) الرازي، محمد بن زكريا : الطب الروحاني، ص٨٢ .

١٨) قدري حافظ طوقان : مقام العقل عند العرب، دار المعارف (القاهرة / د . ت) ص٣١ .

١٩) مقام العقل عند العرب، ص١١ .

٢٠) عبد الكريم المراق : الإلهات عند الفارابي، بحث منشور في كتاب الفارابي والحضارة الإنسانية، مهرجان الفارابي (بغداد / ١٩٧٥م) ص٧١ .

٢١) الفارابي، أبو نصر محمد بن محمد بن طرخان : كتاب آراء أهل المدينة الفاضلة، قدم له وعلق عليه : البير نصري نادر، دار الشروق للطباعة، ط٨ (بيروت / ٢٠٠٢م) ص٢٥ .

٢٢) قدري حافظ طوقان : مقام العقل عند العرب، ص٧٨ .

٢٣) قدري حافظ طوقان : مقام العقل عند العرب، ص٨٤ .

٢٤) قدري حافظ طوقان : مقام العقل عند العرب، ص٢٥ .

٢٥) قدري حافظ طوقان : مقام العقل عند العرب، ص٢٦ .

٢٦) هم جماعة تألفت بالعشرة والصداقة، واجتمعت على القدس والطهارة، والنصيحة والتعاون، ظهروا في القرن الرابع الهجري / العاشر الميلادي، ووضعوا لأنفسهم مذهباً أقاموه على البحث والنظر العقلي للوصول إلى الحق والحقيقة والكمال، كانوا يجتمعون سراً ويتناولون في اجتماعاتهم البحوث الفلسفية والدينية والإلهية على اختلافها، ويتذاكرون في العلوم والرياضيات

والطبيعة على أنواعها، وقد جعلوا علومهم وسيلة، ومن فلسفتهم سبيلاً للنفع العام والخير المشترك (قدري حافظ طوقان : مقام العقل عند العرب، ص٤٢) .

٢٧) قدري حافظ طوقان : مقام العقل عند العرب، ص٤٤ .

٢٨) قدري حافظ طوقان : مقام العقل عند العرب ص٤٥ .

٢٩) محمود السيد سلطان : مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، دار ومكتبة الهلال (بيروت / ٢٠٠٨م) ص٩ .

٣٠) سورة البقرة، آية ٣٠ .

٣١) علي راشد : الجامعة والتدريس الجامعي، دار ومكتبة الهلال (بيروت / ٢٠٠٧م) ص٧ .

٣٢) علي راشد : الجامعة والتدريس الجامعي، ص٧ .

٣٣) الجامعة والتدريس الجامعي، ص٢٣٦ .

٣٤) محمود السيد سلطان : مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، ص٩ .

٣٥) جبرائيل بشارة : المنهج التعليمي، دار الرائد العربي، ط١ (بيروت / ١٩٨٣م) ص٥ .

٣٦) خليل الجر وآخرون : تاريخ العلوم عند العرب، مؤسسة الكتاب المدرسي، ط٦, (طرابلس/ ١٩٨٣م) ص٧٧ .

٣٧) خليل الجر وآخرون : تاريخ العلوم عند العرب، ص٧ .

٣٨) إبراهيم عصمت مطاوع : التخطيط للتعليم العالي، مكتبة النهضة المصرية، ط١ (القاهرة / ١٩٧٣م) ص٢٧ .

٣٩) تشارلس فرانكل : نظرات في التعليم الجامعي، ص٦٤ .

٤٠) تشارلس فرانكل : نظرات في التعليم الجامعي، ص٣٤ـ ٣٥،

٤١) سعيد إسماعيل علي : دراسات في التربية والفلسفة، ص٦١ .

٤٢) سعيد إسماعيل علي : دراسات في التربية والفلسفة، ص٦١ .

٤٣) محمود السيد سلطان : مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، ص١٦٠ .

٤٤) محمود السيد سلطان : مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، ص١٦٠ .

٤٥) إبراهيم عصمت مطاوع : التخطيط للتعليم العالي، ص٥ .

٤٦) إبراهيم عصمت مطاوع : التخطيط للتعليم العالي، ص٥ .

٤٧) محمود السيد سلطان : مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، ص٩ .

٤٨) تشارلس فرانكل : نظرات في التعليم الجامعي، ص٩٠ .

٤٩) جبرائيل بشارة : المنهج التعليمي، ص٨٠ .

٥٠)جبرائيل بشارة : المنهج التعليمي، ص٨٠ .

٥١) جبرائيل بشارة : المنهج التعليمي، ص٨١ .

٥٢) جبرائيل بشارة : المنهج التعليمي، ص٨٠ .

٥٣) جورج . ف . نيللر : في فلسفة التربية، ص١١٨ ـ ١١٩ .

٥٤) حسين إبراهيم عبد العال : فن التعليم عند بدر الدين بن جماعة، مكتب التربية العربية لدول الخليج (الرياض / ١٩٨٥م) ص١٠ .

٥٥) علي راشد : الجامعة والتدريس الجامعي، ص٤١ .

٥٦) شيت نعمان : العمل العلمي ومؤسساته في البلدان المبتدئة، دار الحرية للطباعة (بغداد / ١٩٧٨م) ص١٣٩ .

٥٧) علي راشد : الجامعة والتدريس الجامعي، ص٢٧١ .

٥٨) علي راشد : الجامعة والتدريس الجامعي، ص٢٧١ .
٥٩)علي راشد : الجامعة والتدريس الجامعي ، ص٢٧١ .
٦٠) علي راشد : الجامعة والتدريس الجامعي، ص١٢ .
٦١) جبرائيل بشارة : المنهج التعليمي، ص١٢ .
٦٢) جبرائيل بشارة : المنهج التعليمي ، ص١٢ .
٦٣) جبرائيل بشارة : المنهج التعليمي، ص٧ .
٦٤) إبراهيم عصمت مطاوع : إبراهيم عصمت مطاوع، ص٢٧ .
٦٥) إبراهيم عصمت مطاوع : التخطيط للتعليم العالي، ص٢٧ .
٦٦) شيت نعمان : العمل العلمي ومؤسساته في البلدان المبتدئة، ص١٣٧ .
٦٧ ١- حسين إبراهيم عبد العال : فن التعليم عند بدر الدين بن جماعة، ص٧٥ .
٦٨) علي راشد : الجامعة والتدريس الجامعي، ص٢٧١ .
٦٩) علي راشد : الجامعة والتدريس الجامعي، ص٢٧٢ .
٧٠) جبرائيل بشارة : المنهج التعليمي، ص٥ .

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.
أولاً : المصادر.
الرازي، محمد بن زكريا.
١- الطب الروحاني، اهتم بنشره: مهدي محققي، مؤسسة جاب وانتشارات، (طهران/ ١٣٨٤هـ ش).
الفارابي، أبو نصر محمد بن محمد بن طرخان.
٢- كتاب آراء أهل المدينة الفاضلة، قدم له وعلق عليه: البير نصري نادر، دار الشروق للطباعة، ط٨ (بيروت / ٢٠٠٢م).
ثانياً : المراجع
إبراهيم عصمت مطاوع.
١- التخطيط للتعليم العالي، مكتبة النهضة المصرية، ط١ (القاهرة/ ١٩٧٣م).
برهان غليون.
٢- اغتيال العقل، بحث منشور في مجلة الفكر العربي (مجلة الإنماء العربي للعلوم الإنسانية)، العدد (٤)، آذار/ ١٩٨٦م،
تشارلس فرانكل.
٣- نظرات في التعليم الجامعي، ترجمة : محمد توفيق رمزي، دار المعرفة (القاهرة / ١٩٦٣م).
جبرائيل بشارة.
٤- المنهج التعليمي، دار الرائد العربي، ط١، (بيروت / ١٩٨٣م).
جورج. ف. نيللر.
٥- في فلسفة التربية، ترجمة : محمد منير مرسي وآخرون، عالم الكتب، (القاهرة / ١٩٧٢م).
حسين إبراهيم عبد العال.
٦- فن التعليم عند بدر الدين بن جماعة، مكتب التربية العربية لدول الخليج (الرياض/ ١٩٨٥م).
خليل الجر وآخرون.
٧- تاريخ العلوم عند العرب، مؤسسة الكتاب المدرسي، ط٦، (طرابلس/ ١٩٨٣م).
سعيد إسماعيل علي.
٨- دراسات في التربية والفلسفة، عالم الكتب، (القاهرة / ١٩٧٢م).
شيت نعمان.
٩- العمل العلمي ومؤسساته في البلدان المبتدئة، دار الحرية للطباعة (بغداد / ١٩٧٨م).
عبد الكريم المراق.
١٠- الإلهات عند الفارابي، بحث منشور في كتاب الفارابي والحضارة الإنسانية، مهرجان الفارابي (بغداد / ١٩٧٥م).
عبد اللطيف حسين فرج.
١١- مفاهيم أساسية لطلاب الجامعة، مكتبة السروات، ط١، (الرياض/ ١٩٨٣م) .
علي راشد.
١٢- الجامعة والتدريس الجامعي، دار ومكتبة الهلال (بيروت / ٢٠٠٧م).
قدري حافظ طوقان.
١٣- مقام العقل عند العرب، دار المعارف (القاهرة / د. ت).
قيس النوري.
١٤- الحضارة والشخصية، دار الكتب للطباعة والنشر (الموصل / ١٩٨١م).
محمد جلوب فرحان.
١٥- بيئة الفكر الفلسفي الحديث، منشورات مكتبة بسام (الموصل / د.ت).
محمود السيد سلطان.
١٦- مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، دار ومكتبة الهلال (بيروت / ٢٠٠٨م)
محيا زيتون.
١٧- التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق، مركز دراسات الوحدة العربية، ط١، (بيروت/ ٢٠٠٥م).
هنري أيكن.
١٨- عصر الأيدلوجيا، ترجمة : محي الدين صبحي، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط٢، (بيروت/ ١٩٨٢م).

واقع المناهج التعليمية في ظلّ الإصلاحات التربوية
بين مناهج الجيل الأوّل والجيل الثاني بالجزائر
– دراسة مقارنة –

Reality of Educational curricula in the Light of Educational Reforms:
Between the Curricula of the First Generation and Second Generation in Algeria

د. هوارية ونّاس
جامعة الدكتور مولاي الطّاهر-سعيدة- الجزائر/ كلّية اللّغات والآداب والفنون/ قسم اللّغة العربية

Dr.Hawaria Wannas
Houaria Ounnas, Dept of Arabic, College of Literature and Arts, University of Dr. Mawlai Al-Tahir, Algeria
Email: houariaounnas25@gmail.com

ملخص البحث:

تتطور الأمم وترقى بالتعليم المبني على أسس ممنهجة مدروسة ومخطط لها من خلال تحسين العملية التعليمية التعلمية، والاهتمام بكلّ مكوناتها ولن يتحقق هذا إلاّ بتطوير المناهج التعليمية وطرق التدريس؛ لذلك وجب أن يراعى في بناء المناهج احتياجات الطّفل ومتطلبات المجتمع، فتحدد الأهداف التربوية وتصاغ، وتختار محتويات الأنشطة التربوية التي تحقق الأهداف وفق ما تقتضيه مرامي الدّول. وهو الأمر الذي سعت إليه الوزارة الوصية من خلال اللّجنة الوطنية لإعداد المناهج بمعية المنظومة التربوية، حيث عدّلت في المناهج وانتقلت من الإصلاح إلى إصلاح الإصلاح ممّا تمخّض عنه مناهج الجيل الثاني.

الكلمات المفتاحية:

المناهج –الجيل الأوّل–الجيل الثاني –الإصلاح –إصلاح الإصلاح –المنظومة التربوية.

Abstract

As a way of development, education comes to the fore to proper nations as there should be programmed thresholds to improve the educational processes, teaching methods and cadres. The educational curricula reflect the inspiration of a community and its coming generations and pays attention to the essential needs of the child.

Many a state gives much shrifts to the educational curricula to develop for the sake of the public interest and to release from the jaw of deterioration. As a country, Algeria endeavours to keep pace with the developed countries as it renovates the curricula for two times and calls for reform and reforming the reform to cull the curricula of the second generation. There are certain questions in the present paper to be answered respectively.

Keywords: First Generation, **Second Generation**, **reform**, **reforming the reform**, **educational system**

١ –مقدمـــــــــــة:

تـولي المنظومـة التربويـة في الجزائـر العنايـة البالغـة بالمناهـج التربويـة، باعتبارهـا الوسـيلة الرئيسـة التـي تحقـق بواسطتها الدّولـة أهدافهـا وغاياتهـا المرجـوة مـن الفـرد لبنـاء المجتمـع فتبنـى الدّولـة وفـق مـا تربـو إليـه؛ لهـذا أخضعت المناهـج التعليميـة عـدّة مـرات للإصـلاح، حتـى تسـدّ الثغـرات فيهـا وتسـتدرك النقائـص وتواكـب العـصر ومتطلباتـه.

إذ عرفـت المنظومـة التعليميـة التربويـة بالجزائـر بعـد الاسـتقلال ظروفـا عويصـة ومشـاكل كثـيرة، بسـبب المـوروث الاسـتدماري في كلّ ميادين الحيـاة، الـذي خلفـه المسـتدمر الفرنـسي، ومنـذ ذلـك الزمـان والتعليـم في الجزائـر يتخبـط في مشـاكل مختلفـة انعكسـت بالسـلب عـلى التحصيـل التعليمـي. الأمـر الـذي جعـل الـوزارة الوصيـة تـدق ناقـوس الخطـر وتبحـث عـن الخلـل لحلّـه والعطـب لإصلاحـه. وهـذا مـن خـلال إصـلاح تربـوي فعّـال، يعمـل عـلى تغيـير المسـيرة التعليميـة للمدرسـة الجزائريـة. ويهـدف إلى السـمو بهـا إلى المراتـب العـلا، مـن خـلال تحسـين نتائـج المعلّـم والمتعلّـم، ونوعيـة التعليـم، وزرع الوعـي بأهميـة التعليـم وضرورتـه للحيـاة العامّـة. وهـذا مـا عمـل الإصـلاح التربـوي عـلى تحقيقـه منـذ الاسـتقلال إلى يومنـا هـذا. وتعتـبر المناهـج التربويـة جـزء مـن الإصـلاح التربـوي الـذي تسـمو إليـه الـدّول. ولإثـراء هـذا الطـرح سـنجيب عـلى مجموعـة مـن التسـاؤلات:

–ما مسار الجزائر في إصلاح المناهج التربوية وإصلاح الإصلاح؟

–ما مفهوم مناهج الجيل الثاني؟ وما الفرق بينها وبين مناهج الجيل الأوّل؟

–أيّهما أنفع للمنظومة التربوية وأصلح لها وأنسب للمجتمع الجزائري؟ الجيل الأوّل أم الجيل الثاني؟

وما مدى نجاعة المناهج التربوية في تحسين جودة التربية والتعليم؟

أهداف الدراسة:

– إبراز دور المناهج الدراسية في زيادة التحصيل المعرفي، ومساهمتها في بناء شخصية الفرد.

– مدى مساهمة المناهج التربوية في تحقيق أهداف الدوّل على المديين القصير المدى والطويل.

– تبيـان مـدى حاجـة الفـرد الجزائـري إلى مناهـج تربويـة تعليميـة مدروسـة وفـق مـا تقتضيـه حاجـة الوطـن والمواطـن في ظـلّ الاجتيـاح التكنولوجـي الـذي يشـهده العـالم، دون المسـاس بمقومـات الهويـة الوطنيـة أو المبـادئ الأسـاس للفـرد الجزائـري

– إبراز الفروقات بين المناهج المرافقة لكلّ إصلاح عرفته الجزائر.

– تبيان ما إذا كان التطور العلمي والتقدم التكنولوجي والعولمة لهم تأثير في بناء المناهج التربوية.

المنهج المعتمد:

اعتمدمنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يصف التعليم في الجزائر في ظل الإصلاحات الجديدة.

١-مدخل نظري:

أ-مفهوم المنهاج:

تباينت التعاريف حول تحديد مفهوم المناهج، نظرا لاختلاف وجهات نظر أهل الاختصاص من مربين وفلاسفة حول إعطاء مفهوم شمولي موحد له، ونظرا لتطور هذه المناهج وتغيرها حسب التغير الثقافي للمجتمع.

المفهوم اللغوي للمنهاج:

يقال: نهج الطريق، ونهوجا وضُح وبان، والمنهاج الطريق الواضح، وطريقة ناهجة بمعنى أنّها بيّنة وواضحة، ويقال: « هذا نهجي لا أحيد عنه» [1] وقد وردت لفظة منهاج في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿ وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الكِتَابَ بِالحَقِّ مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ الكِتَابِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ فَاحْكُمْ بَيْنَهُمْ بِمَا أَنْزَلَ اللهُ وَلاَ تَتَبِعْ أَهْوَاءَهُمْ عَمَّا جَاءَكَ مِنَ الحَقِّ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا وَلَوْ شَاءَ اللهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَكِنْ لِيَبْلُوَكُمْ فِي مَا ءَاتَيكُمْ فَاسْتَبِقُوا الخَيْرَاتِ إِلَى اللهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِئَكُمْ بِمَا كُنْتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ ﴾ المائدة الآية ٤٨.

فالشرعة والمنهاج الطريق الواضح. ورد في تفسير البغوي عن ابن عبّاس والحسن قالا: أي سبيلا وسنة

كما يعني مصطلح المنهاج في اللّغة الانجليزية حلبة التسابق التي يتنافس فيها المتسابقون من أجل الوصول إلى نقطة الفوز، وهذا يحيلنا إلى أنّ المنهج يقصد به في اللّغة المسار والمسلك والخطّة المرسومة التي تؤدي إلى تحقيق غاية معينة أو هدف منشود.

المفهوم التقليدي للمناهج:

رغم أنّ مصطلح المنهاج ظهر قديما في كتابات بعض الفلاسفة أمثال(أفلاطون) في القرن الرابع قبل الميلاد، وفي مجال التربية لدى بعض المربين مثل(كومنيوس Commenius) في القرن السابع عشر والمربي الألماني(فروبل Froebbel) في القرن التاسع عشر إلاّ أنّ التربية قديما لم تعتمد على مناهج مكتوبة.

إلاّ أنّ المنهاج كمصطلح علمي وكميدان متخصص للدراسة ظهر أوّل مرّة في كتاب ألّفه(فرانكين بوبيت Frankin Bobit) معنون ب المنهج The Curriculum عام ١٩١٨.

ولكن في البادئ اختلف أهل الاختصاص حول مفهوم المنهاج فهناك من حصره في كونه« جميع الخبرات التعليمية للتلاميذ التي يتم تخطيطها والإشراف على تنفيذها من جانب المدرسة لتحقيق أهدافها التربوية» (٢). حسب هذا التعريف حصرت المناهج في الخبرات التي يعطيها المعلّم للمتعلّم.

وهناك من يرى في المنهاج على أنّه جميع المواد الدراسية التي يدرسها المعلّم للمتعلّم، وهنا أصبح مفهوم المنهاج مرادفا للمقرر أو البرنامج (٣).

وأجمع آخرون على أنّ المنهاج تمثله الأهداف والغايات النهائية، أي أنّه يتجسد في النتائج المتحققة، والقدرة على توظيف المعلومات.

وهاهما الباحثان« ألكسندر» «وصايلر» يجمعان على أنّ المنهاج ما هو إلاّ خطة يتبعها كلّ من المعلّم والمتعلّم بغية تحقيق أهداف عامّة وأخرى خاصّة.

« والمنهج التربوي الدراسي يحتلّ موقعا استراتيجيا في العملية التعليمية لأنّه الترجمة العملية لأهداف التربية وخططها واتجاهاتها في كلّ مجتمع، وهو نظام جزئي من النظام الأكبر وهو النظام التربوي وهو يتكون من مكونات رئيسية متفاعلة تفاعلا تبادليا وهي الأهداف التربوية، المحتوى، طرق التدريس، والوسائل التعليمية، النشاط المدرسي، التقويم »(٤). فالمنهاج هو قناة تمرر عبرها الدولة ما تربوا إلى تحقيقه من أهداف عامّة وخاصّة

وبما أنّ المناهج الدراسية هي عصب العملية التعليمية التعلّمية فإنّ نجاعتها تكمن في مدى جودة أهدافها التي تتحقق بفضل مجموعة من العناصر تتكاثف وتتحد لإنجاح هذه العملية، فتنجح بفضل المحتوى المعرفي و وطرائق التدريس، والتقويم، والوسائل المعينة و كلّ مكونات المنهاج.

إلاّ أنّ المناهج التقليدية تعرضت لانتقادات كثيرة من طرف علماء التربية المعاصرين بسبب حالة الجمود التي عرفت بها وعدم التطور، أو مواكبة العصرنة؛ ومن جملة الانتقادات:

١ – المناهج التقليدية تهتم بالمجال المعرفي وتهمل الجوانب النفسية والاجتماعية والفكرية بالمعنى الشمولي، ففرضت على التلميذ السلبية وجعلت منه متلق للمعلومة لا يملكها، ولا يمكنه انتقادها، فقط هو وعاء لحفظ ما يُصّب فيه من معارف، يفرغها أثناء الامتحان، تنتهي بانتهاء الامتحان أو السنة الدراسية.

٢ – القطيعة بين المدرسة والمجتمع والاعتماد على حشو المعلومات في أذهان المتعلّمين ممّا جعل المتعلّم سلبي التفكير لا يستطيع التحليل والنقاش، أقصى ما يمكنه فعله هو اجترار المعلومة وإرجاعها ساعة الامتحان إلى صاحبها الأوّل(المعلّم).

٣- التركيز على الإلقاء والاعتماد على الجوانب النظرية، والابتعاد على التطبيق وعدم تعويد المتعلّم على النقد والإبداع.

٤- المعلّم هو محور العملية التعليمية التعلمية، فهو وحده مالك المعرفة، ولا مكان للمتعلّم فيها.

٥- إغفال ميول المتعلّمين، وعدم الاعتراف بمكتسباتهم القبلية ممّا يقلّل من دافعيتهم نحو التعلّم.

٦- لا توجد بيداغوجية في المنهاج القديم، فلا تكامل بين المواد الدراسية.

٧- عدم الاهتمام بالأنشطة الفعّالة والتطبيقية ممّا يجعل فكر المتعلّم دائما في ركود.

٨- جعل شخصية المتعلّم سلبية، غير فعّالة في المجتمع، بسبب اعتياده على تلقي المعرفة دون أن يناقشها أو ينتقدها أو يبدي رأيه فيها.

٩- كثافة المقررات الدراسية ومطالبة المعلّم بإنهاء البرنامج الدراسي تجعل من المعلّم يهتم بالكم لا بالكيف، ويركز على الحشو لا الفهم والإفهام.

٢/ المفهوم الحديث للمناهج التعليمية:

لقد تغير الواقع نتيجة للعديد من المتغيرات، التي تجلّت في ظهور المنهج العلمي في أغلب العلوم الإنسانية والتجريبية، وبالأخص في علم النّفس التربوي، فتغيرت المناهج التعليمية من حيث المحتوى والأهداف وتغيّر مفهومها فأصبحت تعرف بأنّها:« مجموعة الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرّياضية والفنية التي تهيؤها المدرسة لتلاميذها*[٥]داخل المدرسة وخارجها بقصد تأمين نموهم الشامل في جميع النواحي وتعديل نشاطهم طبقا للأهداف التربوية المطلوبة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم»[٦]. إذا فقد أصبحت الغاية من المناهج التربوية هي تهيئة المتعلّم للحياة الاجتماعية على غرار الحياة المدرسية من جميع النّواحي وفق أهداف مدروسة ومخطط لها.

كما تعرف بأنّها« مجموعة الخبرات التربوية، والثقافية، والرّياضية والفنّية التي تخططها المدرسة، وتهيؤها لتلاميذها، ليقوموا بتعلّمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب فيه، من خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللّازمة والمصاحبة لتعلّم تلك الخبرات، بما يساعدهم في إتمام نموّهم »[٧]. فالأهداف التربوية التعليمية يجب أن تراعي كلّ المتطلبات التي تبني الفرد وتقويه لبناء مستقبل بلده.

٣- الفرق بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث:

المجال	المنهاج التقليدي(القديم)	المنهاج الحديث
طبيعة المنهاج	-المقرر الدراسي مرادف للمنهاج -يهتم بالكم. -يعتمد على الحشو دون الاهتمام بالفهم -المتعلّم يتكيف حسب المنهاج.	-المقرر الدراسي جزء من المنهاج. -يهتم بالكيف. - يهتم بنمو ذكاء المتعلّم والمهارات الموافقة لهذا النمو. -يكيّف المنهاج للمتعلّم.
تخطيط المنهاج	-يعده أهل الاختصاص في المادة الدراسية. -يركز على المادة الدراسية. -المادة الدراسية هي أساس المنهاج.	-يتشارك في إعداده كلّ طرف تأثر به أو أثر فيه. - يشمل جميع عناصر المنهاج. - المتعلّم هو أساس المنهاج.
المادة الدراسية	-غاية في ذاتها. -لا يجوز تعديل المادة الدراسية. -يُبنى المقرر الدراسي على التنظيم المنطقي للمادّة. - لا تشاركية بين المواد الدراسية. مصدرها الكتاب المقرر	-وسيلة تعين على نمو المتعلّم نموا متكاملا. - تُعَدَّل حسب احتياجات المتعلّم -يُبنى المقرر الدراسي حسب خصائص المتعلّم. -ترابط المواد الدراسية وتكاملها. -متعددة المصادر.
الطريقة	-تعتمد على التلقين والحشو والإلقاء.	- تقوم على توفير الشروط والظروف، والتنوع فيها.
التدريس	-لا تهتم بالنشاطات. -تسير على نمط ووتيرة واحدة. -إغفال استخدام الوسائل التعليمية.	- التعليم وفق النشاطات المختلفة. -التنويع في أنماط التعلّم. -الاعتماد على وسائل معينة مختلفة.

المتعلّم	-سلبي لا دور له في التعليم. -نجاحه مقيد فقط بالامتحان.	-إيجابي، مشارك، وفعّال. نجاحه يرتبط بمدى تحقيقه للأهداف المنشودة.
المعلّم	-هو المالك الوحيد للمعرفة، تسلطي. - يحكم عليه من خلال نجاح المتعلّم أو رسوبه. -لا يُراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين. -يركز على الحفظ ولا يهتم بفهم المتعلّمين أو لا. -يعتمد على العقاب اللفظي والجسدي، ولا يهتم بنفسية المتعلّم.	-علاقته أفقية مع المتعلّمين، يهتم بكسب ثقتهم. -يحكم عليه في ضوء مساعدته للمتعلّمين على النمو الكامل. -يراعي الفروق الفردية. -دور المعلّم متطور، ومتغير، ومتجدد. -مرشد، وموجه، لا يتدخل إلاّ وقت الحاجة.
المدرسة	-تخلو من الأنشطة الهادفة. -القطيعة بين المدرسة والمجتمع.	-توفر المدرسة الجو المناسب للتعلّم. -ربط المدرسة بالمجتمع.
البيئة الاجتماعية للمتعلّمين	-لا علاقة للمتعلّم بالمجتمع، ويهمل البيئة الاجتماعية له، ولا يعتبرها من مصادر التعلّم.	-يهتم بالبيئة الاجتماعية للمتعلّم، كما يعتبرها أحد أساسيات التعلّم. - لا يضع حواجز بين المدرسة والمجتمع.

الجدول رقم(١) مقارنة بين المنهاج القديم والمنهاج الجديد[٨]

٤-أسس بناء المناهج:

أ- الأساس الفلسفي:

يراعى فيه كلّ الأطر الفكرية والإيديولوجية، وحتى التوجهات الاقتصادية والحضارية التي ترتكز عليها المناهج والتي تعكس خصوصية مجتمع ما[٩].

ب- الأساس الاجتماعي:

يهتم بثقافة المجتمع، بكلّ عاداته وتقاليده، وقيّمه الدينية والأخلاقية، وما يخص أفراده في الميادين المختلفة؛ السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتعلمية والتكنولوجية [١٠].

ج- الأساس النفسي:

« يتعلق بطبيعة المتعلّم وخصائص المتعلّم السيكونمائية، وقدراته وحاجاته وسلوكه »[١١]. فبناء المناهج يعتمد بشكل كبير على مراعاة إمكانيات المتعلّم واحتياجاته، وميوله مع العمل على تلبية رغباته.

د- الأساس المعرفي:

هو ماتعلّق بالمادة الدراسية، من حيث طبيعتها ومصادرها، ووظيفتها ومدى ملاءمتها للتوجهات المعرفية والبيداغوجية والديداكتيكية التي تختّص بتعليمها وتعلّمها[١٢].

٥- وظائف المنهاج الدراسي:

تعمد الشعوب عند بناء وتطوير مناهجها التربوية إلى الارتكاز على رؤية استشرافية من أجل تحقيق أهدافها القريبة المدى والبعيدة. وبذلك تتلخص أهمية المنهاج الوظائف التالية:

أ.وظيفة بناء الهوية الوطنية:

تركز الدّول في إعداد المناهج على زرع القيّم الدينية والأخلاقية وزرع ثوابت الهوّية الوطنية والحضارية، بدون تعصب أو انغلاق.

ب. وظيفة التعليم:

تبنى المناهج تبعا للتحولات المتعلّقة بالحياة الاجتماعية ومتطلبات سوق العمل. فتقدّم مادة علمية حديثة وذات منفعة تواكب التطور المعرفي؛ فتلقنه مهارات يفهم من خلالها العالم الذي يعيش فيه، وتكسبه الاستقلال الذاتي.

ج- وظيفة التأهيل:

تركز الدّول في تطوير مناهجها على تنمية مهارات المتعلّمين وتعمل على تأهيلهم للمشاركة الفعلية في المشاريع الإنتاجية بكلّ مراحلها؛ تأهيلا يساعدهم على الاعتماد على أنفسهم.

د- وظيفة الاندماج الاجتماعي:

تعمد المناهج التربوية على إدماج الأفراد في الحياة الاجتماعية وهذا من خلال ترسيخ قيّم المواطنة والتآخي، والتكافل الاجتماعي، والتضامن، وتحقيق العدل والمساواة، واحترام الحقوق والواجبات.

٦-إعداد المناهج التعليمية:

لإعداد المناهج التعليمية الجديدة يجب مراعاة الانسجام والشفافية ويتم هذا الإعداد عن طريق:

أ-تحديد الأسس التي ترتكز عليها المناهج الجديدة من خلال:

-تحديد غايات وأهداف المنظومة.

- تحديد ملامح التخرج المتوقعة في كلّ ميتويات المنظومة التربوية.

- تنظيم ميادين التعلّم ومجالات المواد.

- تنظيم الزمن المدرسي المناسب لكلّ المواد.

-هيكلة المنظومة وتنظيم المسار.

ب- دليل منهجي يوضح:

الأهداف العامّة وهي التي تختص بميادين المعرفة، والأهداف الخاصّة التي تختص بالمادة. أي المعارف التي ينبغي إكسابها للمتعلّم.

- الانسجام بين الأهداف العامّة ومرامي المنظومة التي تهدف إلى تنمية شخصية المتعلّم. وتفعيل وطنيته.

- اختيار الكفاءات الملائمة والمعارف التي يجب إكسابها للمتعلّم.

- تحديد ملام التخرج للمتعلّمين عن طريق إبراز ملمح الدخول بتحديد نقطة الانطلاق، وملمح التخرج

٧- المناهج التعليمية بالمدرسة الجزائرية بعد الاستقلال:

حازت الجزائر على استقلالها في سنة ١٩٦٢م، فاسترجعت سيادتها وبسطت يدها على ممتلكاتها، إذ ورثت منظومة تربوية تمحورت كلّ أهدافها في محو الشخصية الوطنية وعملت على طمس معالم الهوية الوطنية وتاريخ الشعب الجزائري، لذلك لجأت الجزائر كحل سريع وعملي إلى تغيير هذه المنظومة المفرنسة شكلا ومضمونا واستبدالها بمنظومة جزائرية المنهج، تعكس خصوصية الشخصية الجزائرية بدينها وعروبتها؛ إلاّ أنّ هذا لم يكن بالأمر الهيّن.

حيث قامت الجزائر بإصلاح شامل سنة١٩٨٠ تضمن تبني النظام الأساسي للمدرسة الجزائرية. وقبل ذلك قامت بتعديلات وإصلاحات مهمّة رغم أنّها جزئية وقد تمت وفق ثلاثة اختيارات فتضمنت:

أ- إعطاء الأولوية للتعريب والجزأرة[١٣].

ب- تعميم التعليم وجعله حق للكبير والصغير.

ج- تحديث التعليم وانفتاحه على التطور التكنولوجي والعصرنة.

وتبنّت المنظومة التربوية في هذه المرحلة التدريس وفق المقاربة بالمضامين أو ما يعرف بالتدريس بالمحتويات، حيث يعتبر التعليم كقائمة من الموارد يجب تدريس محتواياتها بطريقة تلقينية إلقائية وحيدة لا استعمال لطريقة أخرى سواها، المتعلّم فيها يسمى تلميذا، تلقى على مسامعه المعرفة، يستقبلها ويتقبلها دون نقد أو نقاش؛ فهذه المقاربة تعتبر التلميذ وعاء يحشى بالمعرفة يسترجعها ساعة الامتحان، دوره الحفظ لا الفهم تهتم بالكم لا بالكيف، هدفها إنهاء البرنامج في موعده رغم كثافته. ممّا جعلها تصنع من التلميذ شخصية سلبية، تتلقى تستقطب، تحشى بالمعارف وفقط. فهي ألغت كلّ مكتسباته القبلية واعتبرته صفحة بيضاء لم يتعلّم من المجتمع أو من محيطه الأسري شيئا. وجعلت المعلّم على هرم المثلث التعليمي إذ تربّع على عرش المنظومة التربوية، كيف لا وهو الوحيد مالك المعرفة. معتمدا في تدريسه على الطريقة التلقينية الإلقائية الوحيدة التي تأتي بشكل عمودي موجهة من معلّم إلى متعلّم ولا تبادل للأدوار، فالمرسل دوما هو المعلّم والمتلقي دائما هو المتعلّم.

وبعد هذا الإصلاح شهدت الجزائر إصلاحا آخر عرف بالتدريس وفق المقاربة بالأهداف؛ التي هي عبارة عن مفهوم يرتكز أساسا على الهدف كأداء قابل للقياس إذا ماصيغ بطريقة إجرائية، بمعنى أن يكون بفعل سلوكي قابل للمعاينة، وتكون الأهداف قابلة للتنفيذ(أهدافا خاصّة وأهدافا إجرائية).

وممّا يعاب على هذه المقاربة أنّها تحدّد نجاح المتعلّم في محيطه

المدرسي فقط، بمعنى أنّها لا تحضر المتعلّم لمواجهة الحياة الاجتماعية وفي هذا يرى دوكتيل ورويجرس(Doketele etRoegiers) أنّ جلّ القدرات التي تطورها المدرسة هي قدرات معرفية

وفي إطار إصلاح الإصلاح، قامت وزارة التربية الوطنية بتغيير المناهج القبلية المعتمدة أنذاك جملة وتفصيلا، فكان الانتقال من مقاربة الجيل الأوّل إلى مقاربة الجيل الثاني. التي تهدف إلى معالجة نقائص المقاربات السابقة. فاستحدثت الجزائر منهجية جديدة في التدريس عرفت بالمقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج التعليمية وتنظيم التعليم وإدخال طرق تعليمية متنوعة وجديدة على العملية التعليمية التربوية تمكن المعلّم من إفهام درسه في أيسر الظروف؛ وقتا وجهدا، والمتعلّم على ترسيخه، هذه المقاربة قلبت الموازين وغيّرت مصطلحات المناهج القبلية واستبدلت الأدوار بين عناصر المثلث الديداكتي؛ فأصبح المتعلّم هو سيّد العملية التعليمية التعلمية وقطب رحاها والعصب الذي تدور حوله كلّ المنظومة التربوية.

وهذا ماجاءت به مناهج الجيل الثاني.

٨- مناهج الجيل الثاني:

قامت الوزارة الوصية بإعادة هيكلة نظام التعليم، فأصدرت القانون التوجيهي للتربية في ٢٣ جانفي٢٠٠٨؛ الذي انتقل من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالمقاربة بالكفاءات. وفي العام ٢٠٠٩ أصدرت لجنة الإصلاح وثيقتين هامتين تتعلّقان بالمرجعية العامّة لكتابة المناهج، والدّليل المنهجي لكتابة المناهج.

وفي مارس-أفريل ٢٠١٥ تمّ إصدار مناهج الجيل الثاني التي تبنّت كلّ المواد الدّراسية، مع إصدار وثيقة مرافقة لهذه المناهج « يجب أن يرفق إعداد المناهج بإعداد ملازم أدلّة موجهة للمدرس، وذلك لشرح مضامينها من جانب تصوّرها ومواضيعها المتعلّقة بالمعارف والكفاءات التي ينبغي إكسابها للتلاميذ، والمتعلّقة أيضا بالوضعيات، حتى يصبح هذا الاكتساب ممكنا. كما ينبغي أن يمكّن هذا الدليل المدرس من تحديد الفترات التي يكون فيها مستقلا ومبادرا»(١٤).

٩- أسباب إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر واعتماد مناهج الجيل الثاني:

- تطور نظريات علوم التربية وطرق ممارستها.
- التطور التكنولوجي والانفجار المعرفي أدّى إلى ضرورة استحداث الجديد لمواكبة الجديد.
- العلاقة الطردية بين مستوى المتعلّمين بالنظر إلى الكفاءات التي يمتلكونها وتحصيلهم الدراسي.
- كثافة البرامج التعليمية التي أرهقت المتعلّم دون فائدة.
- إهمال المتعلّم وهيمنة المعلّم على العملية التعليمية.
- عدم إمكانية المتعلّم من استثمار مكتسباته القبلية.
- الاقتصار على التقويم التحصيلي الختامي.
- عدم التكامل بين المواد ممّا يوسع الهوّة بينهم.

عملت مناهج الجيل الثاني على إيصال المعرفة للمتعلّم عن طريق الانتقال من اكتسابها بواسطة الحفظ في المقاربات السابقة، إلى التحليل والاستنتاج والنقد في المقاربة بالكفاءات التي هي أساس مناهج الجيل الثاني؛ وهذا حتى يتمكن المتعلّم من بناء شخصية سوية، تعمل على إستثارة الدافعية لديه، ممّا يحقق التفاعل داخل القسم.

ولأنّ بناء مناهج الجيل الثاني تنبني على عدّة أساسيات من مضمون وطرق تعليمية تقدّم بها المعرفة، وتقييم يتبعه تقويم، تتحد كلّها متناسقة لتشكل نظام تربوي ناجح يساهم في تحقيق تنمية مستدامة.

١٠– المقاربة بالكفاءات:

تعرف بأنّها «أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه المتعلّم من المعارف والمهارات والقيّم والاتجاهات التي تجعله قادرا على مجابهة وضعيات الحياة المعقدة بأعلى درجة من الفعالية»[١٥]. واختيار هذه البيداغوجيا كبديل لما كان سائدا في المنهاج القديم(البرنامج) من مقاربات له مبرراته وأسابه؛ وهذا ما أشار إليه«روجرز»: – غزارة المعلومات وتجددها المتواصل والسريع جعل البيداغوجيات السابقة قاصرة أمامها.

– الحاجة إلى طرح تعلمات تشد انتباه المتعلّمين، تكون مرتبطة بحياتهم اليومية وواقعهم المعيش.

– محاولة إيجاد حلول ناجعة للفشل الدراسي الذي ينعكس سلبا على مردودية المؤسسة التربوية.

إنّ تطبيق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات يستوجب التخلي عن مفاهيم المقاربات السابقة؛ كالتخلي عن البرنامج وجوبا واستبداله بالمنهاج الذي يحوي كلّ العمليات التعليمية والتكوينية، ويعطي أهمية للمتعلم، مركز العملية التعليمية التعلمية، في حين أقصى البرنامج المتعلّم و ركّز على المعلّم.

عملت المقاربة بالكفاءات على:

– تنمية المهارات والقدرات المعرفية والنفسية– الحركية، والانفعالية وتعديل السلوك الفردي.

– تولي المقاربة بالكفاءات الفروق الفردية أهمية كبيرة، وتعمل على مراعاتها من أجل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.

– استثارة دافعية المتعلّم من أجل العمل الفعّال والتحصيل الجيّد.

– تستثمر المقاربة بالكفاءات المحتويات(المضامين) وتدرجها في استعمالات المتعلّم لتنمية كفاءته، في إنجاز المشروع مثلا.

– الوصول بالمتعلّم إلى المستويات العليا، من حيث الآداء والإتقان فيما يخص الوضعيات المعقدة التي تصادفه في واقعه المعيش.

– ترى هذه المقاربة أنّ تحقيق الهدف خارج المؤسسة التربوية ما هو إلاّ امتداد للتكوين داخل المؤسسة، حيث أنّها تمكن المتعلّم من توظيف معارفه ومهاراته وخبراته في مختلف مناحي الحياة بالاعتماد على نفسه. فهي تربط التعليم بواقع المتعلّم المعيش.

– تعمل على تحويل المعارف النظرية إلى معارف براغماتية نفعية

١٠–١– مبادئ المقاربة بالكفاءات:

أ– مبدأ البناء: ربط المتعلّم مكتسباته القبلية بالجديدة ممّا يثري معارفه.

ب – مبدأ التطبيق: ويتم عن طريق ممارسة الكفاءة بهدف التحكم فيها.

ج – مبدأ التكرار: معاودة تكليف المتعلّم بالمهام ذاتها لمرّات متعددة بغية جعله يتحكم في الكفاءة.

د- مبدأ الإدماج: يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقترن بأخرى.

ه – مبدأ الترابط: يعمل المعلّم والمتعلّم على الربط بين أنشطة التعليم، وأنشطة التعلّم، والتقويم التي تهدف بمجملها على تنمية كفاءة المتعلّم.

١٠-٢- موازنة بين المقاربة بالأهداف(الجيل الأوّل) والمقاربة بالكفاءات(الجيل الثاني):

المقاربة بالأهداف	المقاربة بالكفاءات
-الاكتفاء بما هو نظري، تعتمد فيه على التلقين والإلقاء.	-التطلع إلى الحياة بنظرة عملية. -العمل على تحويل المعارف النظرية إلى معارف عملية.
لا علاقة للمعارف التي في المدرسة أو المؤسسة التربوية بحياة المتعلّم خارجها.	-ربط التعليم بواقع المتعلّم وبحياته
-الاهتمام بالنتيجة النهائية.	-الاهتمام بالمسار التعليمي التكويني للمتعلّم.
-لا تداخل بين المواد.	-الاعتماد على البيداغودية في التعليم(تكامل المواد البيداغوجية).
-تعتمد على مبدأ التعليم والتعلّم.	-تعتمد على مبدأ التعلّيم والتكوين في آن واحد.
-تعتمد على التعليم الفرداني.	-تعتمد على التعليم ضمن أفواج وجماعات
-الخطأ عيب يعاقب المتعلّم عليه.	-الخطأ بداية للتعلّم ومؤشر للتقويم والتقييّم.

الشكل رقم(٢)

١١- استراتيجية التعليم والتعلم:

يعتبر التدريس في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات من الاستراتيجيات الكبرى للتدريس والتي من أبرزها:

١- أساليب حلّ المشكلات المبنية على وضع المتعلّم أمام عقبة ما تعرف بالوضعية المشكلة، حيث يوضع المتعلّم أمام مشكلة تستدعيه إلى طرح مجموعة من التساؤلات، تجبره على استثمار مكتسباته القبلية من قواعد، وقوانين، ونظريات، وحقائق واستنتاجات وغيرها من المعارف؛ وتوظيفها لمعالجة الإشكال المطروح.

فالوضعية المشكلة هي كلّ نشاط له جملة من المعطيات الأولية(موارد)، وينتهي بهدف ختامي، تتخلله صعوبات وعراقيل يجهل حلّها دون توجيه من المعلّم أو دراية مسبقة بموضوع المشكلة.

١٢- وضعية التعلّم:

هي مجموعة من الظروف توضع أمام المتعلّم تقترح تحدّيا معرفيا له، يستثمر فيها مكتسباته ويوظف قدراته لحلّ الإشكال المطروح ومعالجته؛ ممّا يكسبه كفاءات تمكنّه من بناء معرفته.

١٢-١- مكونات الوضعية:

أ- السند: هو جملة من العناصر المادية التي تقترح على المتعلّم وتتكون أساسا من:

- السياق: ويدخل فيه محيط المتعلّم الذي تمارس فيه الكفاية (سياق تربوي، اجتماعي، ثقافي...).

- المعطيات: وهي عبارة عن معلومات قد تكون كاملة أو ناقصة، مرتبة أو مشوشة؛ ينطلق منها المتعلّم لإنجاز موضوعوه.

- وظيفة تحدد الهدف والغاية من الوضعية، حيث تمكن المتعلّم من إنجاز عمله أو التقدم في إنجازه.

ب- المهمّة: تكمن في مجموع التعليمات الخاصّة بكلّ ما سينجزه المتعلّم.

ج-التقويم: يتم التقويم بوضعيات متعددة، تختلف من حيث الصعوبة والتعقيد، وطبيعة الموضوع.

٢- الاعتماد على الفروض الشفوية، وعلى الأنشطة المختلفة والتجارب العملية في مختلف المواقف.

٣- مراعاة أساليب الإلقاء من قبل المعلّم إذا دعت الضرورة إلى ذلك.

١٢-٢- أهمية الوضعية المشكلة في العملية التعليمية التعلمية:

- تنمية القدرة لدى المتعلّم على التحليل، المقارنة، الاستنتاج، وحسن اتخاذ القرار وإصدار الأحكام.

- تسمح للمتعلّم باستثمار كلّ معارفه وخبراته.

- تجعله يدرك مدى تقدمه أثناء إنجازات الأعمال المعقدة.

١٣- تثمين وتعزيز محاولة المتعلّم:

اللجوء إلى وضعية حلّ المشكلات يفتح المجال أمام محاولات المتعلّم لبسط فرضياته ولهذا ينبغي الحرص على مايلي:

-تعزيز محاولة المتعلّم حتى وإن كانت خاطئة؛ باعتبار أنّ الخطأ بداية المعرفة في بداغوجيا الخطأ.

- تنويع طرق الحوار والمناقشة، من خلال طرح أسئلة متغيرة تتوافق مع كلّ وضعية وتناسب المتعلّم وتراعي الفروق الفردية.

- العمل بالأفواج حتى نعطي فرصة لكلّ متعلّم من المساهمة في حلّ الوضعية المشكلة..

١٤- طرق التدريس:

من أهم ما استحدثته مناهج الجيل الثاني طرائق التدريس، باعتبار أنّ الإصلاح انتقد كيفية التدريس في مناهج الجيل الأوّل والتي كانت تعتمد على طريقة وحيدة هي الطريقة الإلقائية التلقينية التي محورها المعلّم، حاوي المعارف والمتعلّم فارغ الذهن، صفحة بيضاء، وعاء فارغ يحشى بالمعارف. إلى أن جاء إصلاح الإصلاح بمناهج الجيل الثاني التي قلبت موازين القوى وأصبح المعلّم أساس العملية التعليمية؛ ولخدمة هذا المتعلّم أدرجت طرائق تدريس إضافية تساعد المعلّم في حرية اختيار الطريقة المناسبة التي تخدم موضوع درسه وتلائم مستوى المتعلّمين، وقد يلجأ إلى المزاوجة بين طريقتين؛ وتخدم المتعلّم وتيسر له عملية الفهم والاستيعاب، وتنمي قدرته على اكتساب مهارات التفكير في مختلف ما يواجه في الحياة، وتعوده على العمل الجماعي التعاوني؛ ممّا يساعده على الإبداع والابتكار والتفنن في حل المشكلات، وتزرع فيه القيّم الأخلاقية والعادات الاجتماعية، وهذا كلّه بفعل مراعاة هذه الطرق للفروق الفردية الموجودة بين المتعلّمين.

١٤-١-الطريقة الإلقائية[١٦]:

وتعرف بالطريقة التلقينية لأنّها تعتمد على تلقين المعلومة للمتعلّم، وإلقائها عليه دون تدخل منه أو مناقشة لما يتلقاه، ودون إشراكه في استنباط هذه المعلومة؛ تعتمد على الحفظ على حساب الفهم، تلغي دور المتعلّم وتجعل من المعلّم أهم قطب في العملية التعليمية وهذا ما يعيبها.

١٤-٢- الطريقة الاستنباطية[١٧]:

تعتمد على الاستدلال وينطلق الدرس فيها من الكلّ ليصل إلى الجزء، أي من القاعدة العامة يستنبط الأمثلة والحالات الفردية. تستخدم في تعليم قواعد اللّغة. فيقوم المعلّم بتقديم القاعدة العامّة، مع شرح مصطلحاتها، يطرح مجموعة من الإشكالات ويبرز كيفية توظيف القاعدة في حلّها.

١٤-٣- الطريقة الاستقرائية[١٨]:

هي أحد أشكال الاستدلال بحيث ينطلق الدرس من الجزئيات إلى الكلّ، حيث يتم استنتاج الخاصية التي تشترك فيها مجموعة من الحالات الفردية بعد دراستها ثمّ يتم صياغتها في شكل نظرية أو قانون؛ وتستخدم هذه الطريقة عند صياغة القوانين والنظريات. من مميزات هذه الطريقة أنّها تساعد المتعلّم على الاحتفاظ بما يتلقاه من معارف في ذاكرته لمدة طويلة.

١٤-٤- طريقة المشاريع(عمل المجموعات)[١٩]:

وتعتمد على الرحلات التعليمية والزيارات الميدانية، وإنتاج المشاريع المصغرة بهدف إكساب مهارات للمتعلّمين، وتعتمد على العمل في أفواج متفاوتة المستوى المعرفي، حيث يراعي في تقسيم الفوج الفروق الفردية للمتعلّمين، فيحاول أن يدمج ضعاف المستوى ومتوسطي المستوى مع الأذكياء في الفوج الواحد، حتى يحقق الفهم العام.

١٤-٥-الطريقة الاستقصائية[٢٠]:

هي طريقة عملية تعمل على تحصيل المعرفة والاستيعاب، فهي عبارة عن تساؤلات يثيرها المتعلّم بغية التوصل إلى نتائج جديدة، تعتمد في تدريس العلوم و تصميم التجارب وفي البحث العلمي.

فالمعلّم يبحث وينقب عن المعارف والمعلومات من أجل التوصل إلى مبتغاه التعليمي.

ممّا يميز هذه الطريقة أنّها تقوّي تركيز المتعلّم، وطريقة تفكيره، وتمنح له وزنه في عملية التعليم والتعلّم.

- تنمية مهارات البحث العلمي.

- تبني في المتعلّم روح الحماسة و تكسبه الثقة في النّفس، وتمكنه من التخطيط والتنظيم وتزرع فيه روح القيادة والمسؤولية.

١٤-٦- الطريقة الاستكشافية(البحث)[٢١]:

التعلّم بالاكتشاف تحتلّ أهمية كبيرة جدا في تدريس بعض المعارف، فهي تقحم المتعلّم في عملية التعلّم إلى أن يجد الحلّ الأنسب. ومن مزاياها حسب « هيلدا تابا «:أنها تساعد المتعلّم على تخزين المعرفة بطريقة تمكّنه من استرجاعها بطريقة يسيرة في أيّ وقت شاء.

تعتمد هذه الطريقة على الاستقراء، وعلى الاستدلال، وعلى التركيب والتحليل للوصول إلى المعلومة.

١٤-٧- طريقة حل المشكلات[٢٢]:

تشترك هذه الطريقة مع الطريقة الاستكشافية في أنّها تضع المتعلّم أمام مشكلة

يطرح المعلّم المشكلة محلّ النقاش على المتعلّمين مع إبراز كلّ أبعادها، يأخذ دور الموجه والمرشد لهم، يوضح لهم الخطوات الموصلة لحلّها وهذا بتحفيزهم على التفكير واستثمار المعارف والمكتسبات القبلية التي تخدم حل المشكلة، لذلك يقوم المعلّم بتقويم جهد المتعلّمين في إنجاز الحلّ. يحبذ تفعيل الأفواج لحلّ المشكلة.

١٤-٨- طريقة المناقشة والحوار[٢٣]:

تعتمد هذه الطريقة على النقاش مشافهة في شكل حوار جماعي منظّم حول موضوع الدرس بغية الوصول إلى معلومات جديدة، كما تكون أسئلة النقاش سلسة، واضحة، مثيرة لأفكار المتعلّمين، تتدرج من السهل إلى الصعب، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين؛ ويبقى المعلّم مرشدا ومنظما للمناقشة.

١٥- الوسائل التعليمية:

هي كلّ الوسائط المعينة التي تعمل على تسريع وتيرة الفهم لدى المتعلّم، وتجلي الغموض، تكملّ المادة الدراسية، تساعد المعلّم والمتعلّم، لتحقيق تعلّم فعّال. والوسائل التعليمية أو وسائل الإيضاح تختلف وتتعدد حسب المادة الدراسية وطبيعة موضوع الدرس، وهي مصنفة كما يلي:

١٥-١- الوسائل السمعية: وهي التي تعتمد على حاسة السمع، مثل الإذاعة المدرسية، والتسجيلات الصوتية، وغيرها...

١٥-٢- الوسائل المرئية: هي كلّ الوسائل التعليمية البصرية التي تعتمد على البصر، مثل الأفلام الصامة، الخرائط، المجسمات، الصور، الملصقات...

١٥-٣- الوسائل السمعية البصرية: هي كل الوسائل المعينة التي تزاوج بين السمع والبصر مثل: التلفاز، الفيديو، الأشرطة السنمائية، توصل المعلومة بطريقة مشوقة، تساعد على ترسيخ في ذهن المتعلّم.

١٦ الإدماج:

يعد الإدماج من أهم ما ركزت عليه مناهج الجيل الثاني، حيث اهتمت به المقاربة بالكفاءات وعملت على دمج مختلف المعارف والمهارات التي اكتسبها المتعلّم مجزأة طيلة المقطع التعلّمي الذي يدوم أربعة أسابيع، ويكون الإدماج في الأسبوع الأخير منها .

وهو نوعان: جزئي ونهائي.

١٦-١- الإدماج الجزئي للتعلّمات: يتم هذا النّوع من الإدماج من خلال وضعيات مشكلة تجعل المتعلّم يربط مكتسباته القبلية بالجديدة من أجل مقاربة تلك الوضعيات.

١٦-٢- الإدماج: هو إدماج نهائي يرتبط بالكفاءة.

ويتم نشاط الإدماج في ميدان اللّغة العربية للسنة الثالثة متوسط – على سبيل المثال –وفق الخطوات التالية:

١- تذكير المتعلّم بأهم ما تعلّمه طيلة أسابيع المقطع الواحد الثلاثة، وما يجب عليه إنتاجه في أسبوع الإدماج والذي يكون في الميادين الثلاثة التالية: فهم المنطوق، فهم المكتوب وإنتاج المكتوب.

٢- الانطلاق يكون من النّص وسنداته التوضيحية في كلّ ميدان من الميادين الثلاثة باعتبار أنّ المقاربة بالكفاءات تدمج المقاربة النّصية.

٣- تدريب المتعلّمين على كيفية الإدماج خاصة في ميداني فهم المنطوق وإنتاج المكتوب.

٤- يحل في الحصّة الأولى للإدماج المهمّات الأربع للوضعية المشكلة الانطلاقية الأم والتي يبدأ بها كلّ مقطع تعلمي. وتنجز مشافهة من طرف المتعلّمين.

٥- تصحح إنتاجات المتعلّمين الكتابية من طرف المعلّم وفي مرّات تصحح تصحيحا ذاتيا وفق شبكة التصحيح والتقويم الموجودة في كلّ نهاية مقطع من طرف المتعلّمين أنفسهم شرط أن يتبادلوا أوراق بعضهم البعض.

رقم	الميدان	النشاط	الحجم الساعي الأسبوعي
١	فهم المنطوق وإنتاجه	إدماج في التعبير الشفهي	ساعة واحدة(١سا)
٢	فهم المكتوب	إدماج في القراءة المشروحة والدراسة الأدبية للنّص، والظواهر اللّغوية	ساعة واحدة(١سا)
٣	إنتاج المكتوب	-التدريب على الإدماج - حلّ الوضعية الإدماجية التقويمية.	ساعة واحدة(١سا)

الجدول رقم (٣): أسبوع الإدماج

١٧- التقييم التربوي:

يعتبر التقييم مقوّم أساسي في العملية التعليمية التعلمية، حيث يمكّن المعلّم من قياس مدى تحقق الأهداف والتعلّمات، ومستوى بناء الكفاءات. ويكون في جانبين رئيسين هما:

١٧-١- تقييم المعارف: ويخص المعارف المخزنة في ذاكرة المتعلّم، والتي يستدعيها ساعة حاجته لها لحل مشكلة ما.

١٧-٢- تقييم الكفاءات: « وهي المنهجيات والمساعي، المواقف والسلوكات المعتمدة في حلّ المشكلة المطروحة»[٢٤].

ويؤدى التقييم وظائف ثلاث:

أ-وظيفة الاستطلاع: تخص المتعلّم، يتنبأ من خلالها المعلّم من توفر الكفاءات اللازمة للبدء في تعلّمات جديدة، أو إمكانية الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى.

ب-وظيفة المراقبة: حيث تعمل على مراقبة كلّ ما يتعلّق بالمتعلّم مثل:

- تراقب معارف المتعلّم ومكتسباته ومدى نمو وتطور كفاءته.

- تراقب سلوكات المتعلّم في الحالات التالية: -أثناء تواجده داخل القسم، ضمن الفوج.

- بالنظر إلى مجموع الأقسام الموازية لقسمه شرط أن

يكونوا في مؤسسة تربوية واحدة.

-ضمن مؤسسات تربوية على نطاق أوسع وأبعد.

ج-وظيفة التشخيص: من خلال التقييم يتوصل المعلّم إلى الكشف عن أسباب عجز التعلّم عن تحقيق الأهداف المسطرة، ومعرفة النقائص التي لا يتحكم فيها كما يجب، ليتم علاجها.

١٧-٣- كيفية التقييم:

هناك مجموعة من المعايير يلجأ إليها المعلّم لتقييم المتعلّم:

أ-المعيار: بالملاحظة يستطيع المتعلّم إصدار حكم قيمي.

ب-المؤشر: « هو علامة قابلة للملاحظة والقياس، يضفي صفة الإجرائية على المعيار »[٢٥].

١٨- التقويم التكويني(المرحلي)[٢٦]:

يعمل هذا النوع من التكوين على المعالجة الآنية عكس ما كان في المقاربات السابقة، إذ كان نقطة تمنح للمتعلّم كتقييم نهائي بدون تقويم أو معالجة؛ فالخطأ جريمة يجب معاقبة المتعلّم عليه. بينما في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات الخطأ مؤشر على نسبة بلوغ الأهداف المنوطة، وهو نقطة انطلاقة يستمدّ منها المعلّم بوادر المعالجة انطلاقا من نقاط الخلل. ويعرف مكامن الخطأ وأسبابه.

١٩- من أهم ماجاءت بها مناهج الجيل الثاني:

- تهدف إصلاحات ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ التي مسّت المنظومة التربوية على إرساء منظومة تتماشى مع التطور العلمي والتكنولوجي، ومواكبة العصرنة، كما تستجيب للتحديات المستقبلية، من خلال إعداد مدرسة نموذجية تسعى لتحقيق ذلك وتعمل على تلبية حاجات المجتمع الأساس.

-أهم إصلاحات المنظومة التربوية التي جاء بها الإصلاح العمل على إلغاء التعليم الأساسي، واستبداله بالتعليم المتوسط، حيث قُلّصت سنوات الدراسة في الابتدائي إلى خمس سنوات بعدما كانت ست سنوات. أمّا في المتوسط فيدرس المتعلّم أربع سنوات بدلا من ثلاث سنوات، وعملت هذه الإصلاحات على عصرنة التعليم من خلال إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصال في المنظومة التربوية انطلاقا من سنة ٢٠٠٤م، وأصبح التعليم الابتدائي إلزاميا.

- استهدف الإصلاح جوانب نوعية، فركز على التحوير البيداغوجي، وعمل على تكوين المكوّنين باعتبار هذين العنصرين أساس المنظومة التربوية؛ وتحسينها وتطويرهما تحسين للمنظومة وتطوير لها.

- الانتقال من مفهوم البرنامج الذي هو عبارة عن المعلومات والمعارف التي تلقن للمتعلّم خلال مدّة التعليم إلى مفهوم المنهاج الذي يشمل كلّ العمليات التعليمية التعلّمية والتكوينية التي يساهم في تحقيقها المتعلّم، تحت رعاية وإشراف المعلّم، وتوجيه منه.

- تحسين المناهج التعليمية ووضعها قيد التنفيذ، مع إرفاقها بكتب مدرسية جديدة تخص الطور الأوّل من مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط، بدءا من الدخول المدرسي للسنة الدراسية٢٠١٦/ ٢٠١٧.

- أولى الإصلاح أهمية كبرى للمعالجة البيداغوجية لارتباطها الوثيق بعملية التعليم والتعلّم ولما لها من دور ناجع في التقويم التربوي.

- إدراج نظام المقاربة بالكفاءات بعدما كانت بالأهداف وقبلها بالمضامين، وتعليم اللّغة العربية وفق

المقاربة النصية. هذه المقاربة التي عرفت ب»هو العلم الذي يبحث في سمات النّصوص وأنواعها، وصور الترابط والانسجام داخلها، ويهدف إلى تحليلها في أدقّ صورة تمكننا من فهمها وتصنيفها، ووضع نحوٍ خاصٍ لها، ممّا يسهم في إنجاح عملية التواصل التي يسعى إليها منتج النّص ويشترك فيها متلقيه»[٢٧]

– تعديل شبكة المواقيت، وهذا من خلال تعديل الزمن الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط بداية من الموسم الدراسي ٢٠١٣/ ٢٠١٤. حيث عمدت:

– إلى تخفيف زمن الدراسة اليومي خلال الأسبوع الواحد.

المستوى	الحجم الساعي الأسبوعي
السنة الأولى متوسط	٥ سا و٣٠ د
السنة الثانية متوسط	٥ سا و٣٠ د
السنة الثالثة متوسط	٤ سا و ٣٠ د
السنة الرّابعة متوسط	٥ سا

الجدول رقم (٤)

الجدول رقم(٤): الحجم الساعي لنشاط اللّغة العربية المخصّص لسنوات التعليم المتوسط

– المحافظة على حجم الزمن الساعي السنوي الذي يكفي إنهاء كلّ نشاطات التعلّم خلال الموسم.

– إدراج حصص الأعمال الموجهة في المواد الأساس وهي على التوالي: اللّغة العربية، اللّغة الفرنسية، اللّغة الإنجليزية، الرياضيات.

– تفويج الصف الدراسي إلى فوجين في حصّة الأعمال الموجهة بالنسبة للمواد الأساس المحدّدة سالفا.

– إدراج الإرشاد المدرسي كنشاط لا صفي وتخصيص فضاء زمني له.

– الاعتماد على الوسائل التعليمية المعينة لإنجاح العملية التعليمية لأي نشاط كان وهو ما ركزت عليه المقاربة الجديدة. حيث تساعد المتعلّم على التركيز والتفاعل مع موضوع الدرس، وفهمه في ظرف قياسي وترسيخه في ذهنه.

٢٠–ما حققه الإصلاح وما أخفق فيه:

–طالب الإصلاح الأخير بضرورة تبني التعليم وفق المقاربة بالكفاءات، فاستحدث مناهج تعليمية يتبعها المعلّم ليحقق الهدف في زمنه المقرر، إلاّ أنّ الوزارة الوصية، واللّجنة الوطنية لإعداد المناهج أهملتا كثافة البرنامج الذي يتنافي مع المقاربة بالكفاءات التي تعتمد على الكيف بدلا من الكم؛ وإشراك المتعلّم في العملية

التعليمية التعلّمية ممّا يستنزف وقت الحصّة الواحدة للنشاط الواحد، الأمر الذي أعاق نجاح عملية الإصلاح بنسبة كبيرة، وأرغم المعلّم على الاعتماد على طرق التدريس التقليدية لإنهاء المقرر الدراسي في وقته.

-إذا طبقت مناهج الجيل الثاني استراتيجيات التعلّم النشط(الاستراتيجيات الحديثة في التعليم) وأفادت من تكنولوجيا الإعلام والاتصال تصبح وظيفية أكثر، وتحقق الهدف من الإصلاح.

-تبنت الجزائر التعليم وفق المقاربة بالكفاءات الذي يقتضي استثمار طرائق التدريس المختلفة وتوظيف ما جادت به التكنولوجيا مثل التدريس بالعاكس الضوئي، أو بالحواسيب...إلاّ أنّها لم توفرها إلاّ في مدارس المدن الكبرى ممّا جعل متوسط التحصيل الدراسي يتباين من منطقة إلى أخرى.

-قلّة الدورات التكوينية للمعلّمين والأساتذة حول تطبيق مناهج الجيل الثاني، واختلاف المفتشين التربويين(الموجهين) في كيفية التعامل مع هذه المناهج أربك المعلّم وأجبره على تبني النظام القديم في التعليم(المقاربة بالأهداف).

-ركزت مناهج الجيل الثاني على زرع قيّم المواطنة وتثبيت مقومات الهوية الوطنية أكثر من مناهج الجيل الأوّل.

-ما تزال مناهج الجيل الثاني في بداياتها لذلك لا يمكن الحكم عليها، أو إخضاعها لمقياس النجاح أو الفشل، بالرّغم من حصر بعضا من سلبياتها.

٢١-توصيات:

من أجل بناء مناهج تعليمية متطورة يجب مراعاة ما يلي:

- الأخذ بعين الاعتبار أنّ المدرسة جزء من المجتمع، فلا فصل بينهما فمتعلّم المدرسة هو نفسه ابن المجتمع، وهو فرد منه، يكملّه، وينمّيه.

- يجب أن تهدف المناهج إلى تنمية مهارات التفكير المتنوعة وتعود المتعلّم منذ الصغر على ثقافة الإبداع.

- يُفترض من الأطراف المعنية بتأسيس المناهج التعليمية أن تراعي التطور التكنولوجي والعولمة في إعلاء أهدافها، وفي اعتماد استراتيجيات التدريس الحديثة.

- إعطاء الأولوية في بناء المناهج التعليمية إلى غرس القيّم والأخلاق الفاضلة في نفوس المتعلّمين، قبل زرع العلم والمعرفة فيهم؛ حتى نظمن شعبا سويا متزن التفكير عقلاني التّصرف.

- تبادل الخبرات بين المختصين في التربية وعلّم النفس التربوي وبين كلّ الخبراء في جميع الميادين؛ مع

ضرورة الانفتاح على خبرات الدول الأخرى في حدود ما تسمح به بيئتنا.

- ترقية التعليم عن طريق تكوين المعلّم، مع تنظيم دورات تكوينية له بين الفينة والأخرى من قبل موجهين مؤطرين(مفتشي التربية الوطنية).

- تخليص المناهج التربوية التعليمية من كلّ الشوائب التي تؤثر سلبا على العملية التعليمية، ولا تخدم المتعلّم.

-إرساء قواعد فعّالة لتقييم العملية التعليمية وتقويمها، بدءا بالمتعلّم مرورا بالمعلّم والمادة التعليمية، وصولا إلى المناهج التعليمية.

٢٠-ما حققه الإصلاح وما أخفق فيه:

-طالب الإصلاح الأخير بضرورة تبني التعليم وفق المقاربة بالكفاءات، فاستحدث مناهج تعليمية يتبعها المعلّم ليحقق الهدف في زمنه المقرر، إلاّ أنّ الوزارة الوصية، واللّجنة الوطنية لإعداد المناهج أهملتا كثافة البرنامج الذي يتنافي مع المقاربة بالكفاءات التي تعتمد على الكيف بدلا من الكم؛ وإشراك المتعلّم في العملية التعليمية التعلّمية ممّا يستنزف وقت الحصّة الواحدة للنشاط الواحد، الأمر الذي أعاق نجاح عملية الإصلاح بنسبة كبيرة، وأرغم المعلّم على الاعتماد على طرق التدريس التقليدية لإنهاء المقرر الدراسي في وقته.

-إذا طبقت مناهج الجيل الثاني استراتيجيات التعلّم النشط(الاستراتيجيات الحديثة في التعليم) وأفادت من تكنولوجيا الإعلام والاتصال تصبح وظيفية أكثر، وتحقق الهدف من الإصلاح.

-تبنت الجزائر التعليم وفق المقاربة بالكفاءات الذي يقتضي استثمار طرائق التدريس المختلفة وتوظيف ما جادت به التكنولوجيا مثل التدريس بالعاكس الضوئي، أو بالحواسيب...إلاّ أنّها لم توفرها إلاّ في مدارس المدن الكبرى ممّا جعل متوسط التحصيل الدراسي يتباين من منطقة إلى أخرى.

-قلّة الدورات التكوينية للمعلّمين والأساتذة حول تطبيق مناهج الجيل الثاني، واختلاف المفتشين التربويين(الموجهين) في كيفية التعامل مع هذه المناهج أربك المعلّم وأجبره على تبني النظام القديم في التعليم(المقاربة بالأهداف).

-ركزت مناهج الجيل الثاني على زرع قيّم المواطنة وتثبيت مقومات الهوية الوطنية أكثر من مناهج الجيل الأوّل.

-ما تزال مناهج الجيل الثاني في بداياتها لذلك لا يمكن الحكم عليها، أو إخضاعها لمقياس النجاح أو الفشل، بالرّغم من حصر بعضا من سلبياتها.

الخاتمة:

تخضع المناهج التربوية إلى دراسات دورية متكررة لتلافي الثغرات فيها، فتُقوّم وتُعدل، وتُكيّف حسب مستجدات العصر، والتطور العلمي والمعرفي؛ ورغم ذلك يشوبها النقص وتعتريها بعض السلبيات تؤثر على المتعلّم فتنعكس سلبا على عطائه؛ وهذه حوصلة لبحثنا أو جزناها في العناصر التالية:

١ – تعتبر المناهج التعليمية السلاح الأنجع في أيدي الأمم لتحقيق ما تصبو إليه الشعوب.

٢ – كي تتطور الأمم وتزدهر في أي مجال عليها أن تجتهد على تطوير مناهجها. وخير دليل على ذلك ماقامت به الولايات الأمريكية، حيث أعادت تطوير مناهج العلوم والرياضيات باعتبارهما من أقوى المواد العلمية وهذا من أجل منافسة روسيا في تجربتها الرائدة في البحث في الفضاء.

٣– لتحقيق الإصلاح لابدّ من إحداث ثورة جذرية تغيرية داخل المجتمع تتماشى وحاجيات الشعب الجزائري.

٤ – تكوين متعلّم صالح متشبع بحب الوطن، حاملا لواء الإصلاح، ينهض بمجتمعه ويطوّره وفق متطلبات العصر.

٥ – تطوير المناهج وفق ما يقتضيه التطور التكنولوجي والعصرنة لا يعني بالضرورة التخلي عن الماضي والبدء من الصفر، وإنّما الانطلاقة تكون بالوقوف على نقاط الضعف التى وقفت عليها المنظومة التربوية وتحسينها وتطويرها، والعمل على تقويم الاختلالات فيها والقضاء على جملة النقائص التي احتوتها المناهج القديمة.

٦ – دمج الماضي مع الحاضر حتى لا يتعود أبناؤنا على نسيان ماضيهم والتنكر له، مع إعطائهم فرصة التعايش وفق العصر وتطوراته، حتى يكتسب الفرد صفات المواطن الذي يعيش في القرن الواحد والعشرين والتي حدّدها أخصائيو التربية بالقدرة على الخلق والإبداع والرّويّة، وصفات أخرى رأى المربون ضرورة تواجدها في النظام العام للتعليم.

٧– عند الإعداد لبناء مناهج الجيل الثاني يجب الاستفادة من إيجابيات الثورة المعرفية والتقنية، واستنباط ما يجب استنباطه منها ممّا يلائم بيئة المتعلّم ووفق ما يتماشى مع مجتمعه، ويساهم في تنمية قدراته ومهاراته.

٨– تعمل مناهج الجبل الثاني على تعويد المتعلّمين على تعلّم أسس التعلّم الذاتي، وتزويدهم بثقافة حبّ الاستطلاع والتعلّم بالاكتشاف والقدرة على الاستنباط والتوصل إلى القاعدة واستخراج النتيجة، والقدرة على التخطيط والتقييم والتعامل بوعي.

٩– تكمن أهمية تطوير الحياة المدرسية وتحسينها في تنمية روح الانتماء والارتباط بالمؤسسة التعليمية، ممّا ينعكس إيجابا على التحصيل الدراسي، وعلى العطاء التربوي للمؤطرين والإداريين والتربويين.

هوامش البحث

١)إبراهيم أنيس: المعجم الوسيط، ج٢، دار إحياء التراث العربي، لبنان، دت، ٩٦٦.

٢) ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة: المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ص ٣.

٣)ينظر، م، ن، ص، ص٣.

٤) العبد الله إبراهيم يوسف: الإصلاحات التربوية لمواجهة متطلبات العصر وتحديات المستقبل، ص ٢٧، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت- لبنان، ت٢٠٠٤.

٥)في النظام التعليمي القديم(المقاربة بالمضامين) كان المتعلّم يسمى تلميذا.

٦)جبرائيل بشارة: المنهج التعليمي، ص١٢، دار الرّائد العربي، بيروت- لبنان- ط١، ت ١٩٨٣.

٧)عبد الرحمن عبد السلام: أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، دار المناهج، الأردن، ط٢، ص١٣-١٤.

٨) ينظر، ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة: المنهج التعليمي والتقويم التربوي، ص٩-١٠.

٩)ينظر: عبد الرحمن التومي: الجامع في ديداكتيك اللّغة العربية(مفاهيم، منهجيات، ومقاربات بيداغوجية)، ص٧٥.

١٠)ينظر: ن، ص، ص٧٥.

١١)ن، ص، ص٧٦.

١٢)عبد الرحمان التومي: الجامع في ديداكتيك اللّغة العربية(مفاهيم، ومنهجيات ومقاربات بيداغوجية)، ص ٧٦.

١٣) تفعّل التعريب منذ سنة ١٩٦٣/ ١٩٦٤. وشرعت في تعريب السنة أولى ابتدائي، وتمّ تدعيم اللّغة العربية في باقي السنوات. أمّا الجزأرة فقد عُمّمت في كلّ محتويات وبرامج التعليم، وقد مسّت موظفي التعليم والتأطير وحتى التشريع المدرسي ابتداء من سنة ١٩٦٤. فأصبحت لغة التدريس عربية وأصبحت مواد التاريخ والجغرافيا والتربية الإسلامية تدرس بحرية. وحتى جزأرة الكتاب المدرسي.

١٤)اللجنة الوطنية للمناهج- المرجعية العامّة للمناهج، ص ٣٥، الديوان الوطني للمطبوعات الجزائرية، ط٢٠١٦، ت ٢٠٠٩

١٥)دليل استخدام كتاب اللغة العربية: السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص٢٦.

١٦)ينظر: محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية- مدخل إلى علم التدريس، ص٩٢-٩٣.

١٧)ينظر:م، ن، المصدر، ص٩٣.

١٨)ينظر: يوسف الصيملي: اللّغة العربية وطرق تدريسها- نظرية وتطبيقا، ص١٢٥.

١٩)ينظر: محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية- مدخل إلى علم التدريس، ص٩٩-١٠٠.

٢٠)ينظر: يوسف الصيملي: اللّغة العربية وطرق تدريسها- نظرية وتطبيقا، ص ١٢٥.

٢١)ينظر: محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية- مدخل إلى علم التدريس، ص٩٨.

٢٢)ينظر: فؤاد حسن أبو الهيجاء: أساليب وطرق تدريس اللّغة العربية وإعداد دروسها اليومية، ص١٢٩

٢٣)ينظر: محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، ص٩٧.

٢٤)الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط: اللّغة العربية والتربية الإسلامية، ص٢٢، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ت٢٠١٣

٢٥)م، ن، ص، ص٢٣.

٢٦)ينظر: عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية- الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص٢٤٦.

٢٧)حسام أحمد فروج: نظرية علم النّص رؤية منهجية في بناء النّص النثري، ص١٦، مكتبة الآداب، القاهرة، ط٢، ت٢٠٠٩.

المصادر والمراجع:

١ – أحمد سعيد مغزي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللّغة العربية: السنة الثالثة من التعليم المتوسط، دار أوراس للنشر.

٢ – إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، ج٢، معجم اللّغة العربية– مكتبة الشروق الدولية – لبنان، ط٤، ت٢٠٠٤.

٣– إبراهيم يوسف العبد الله: الإصلاحات التربوية لمواجهة متطلبات العصر وتحديات المستقبل، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت– لبنان – د ط، ت ٢٠٠٤.

٤ – حسام أحمد فرج: رؤية منهجية في بناء النّص النثري، مكتبة الآداب، القاهرة، ط٢، ت٢٠٠٩.

٥–فؤاد حسن أبو الهيجاء: أساليب وطرق تدريس اللّغة العربية وإعداد دروسها اليومية: دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط٣، ت٢٠٠٧.

٦–محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية– مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، الرباط– المغرب – د ط، د ت.

٥– عبد الرحمان التومي: الجامع في ديداكتيك اللّغة العربية(مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية)، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط– المغرب – ط٢، ت ٢٠١٦.

٦–يوسف الصيملي: اللّغة العربية وطرق تدريسها– نظرية وتطبيقا– المكتبة العصرية، صيدا، لبنان، ت٢٠٠٢.

٦– اللّجنة الوطنية للمناهج المرجعبة العامة للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات الجزائرية، ت ٢٠١٦.

٧– الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط: اللّغة العربية والتربية الإسلامية– الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ت٢٠١٣.

صياغة الأهداف التربوية في منهاج تدريس اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية
دراسة نقدية لمنهاجي السنتين الأولى والثانية من التعليم المتوسط

Educational Missions Formation of Arabic Texts in the Algerian School
Educational Missions Formation of Arabic Texts in the Algerian School
Critical Study on Two Stages of Intermediate School

أ. المغيلي خدير
قسم اللغة والأدب العربي بجامعة العقيد أحمد دراية –أدرار، الجزائر.

Prof.Al-Magheli Khadeir, Dept of Arabic Language and Literature, University of Colonel Ahamed Daraya, Algeria

aboimane91@gmail.com

ملخص البحث :

تعد صياغة الأهداف التربوية في المنظور التعليمي إحدى الركائز التي تقوم عليها مناهج تدريس اللغات، إذ كانت وما زالت تُمثّل العمود الفقري لنجاح العملية التعليمية، فحظيت باهتمام كبير عند الواضعين للمحتوى التعليمي، لأنها تسهّل على المعلِّم عملية انتقاء المادة المناسبة لمستوى المتعلّمين وترتيبها ترتيبا علميا يقتضي اختيار الوسيلة المناسبة والطريقة التعليمية المحكمة، وبذلك تكون هذه المادة والمتمثّلة في النصوص التعليمية تتماشى وقدرات المتعلِّم ومعارفه القبلية.

من هذا المنطلق أصبح من الواجب تقويم هذه الأهداف الخاصة منها، والعامة بجعلها قابلة للتطبيق وواضحة المعالم في التدريس، بل أصبح من الضروري تتبّع نتائجها بمعاينة ما حُقّق منها وما لم يُحقّق لتحديد النقائص التي تنضوي عليها مادة هذه النصوص. وذلك بالنظر إلى ما جُسِّد عن طريقها في الواقع التعليمي أو الاجتماعي من لدن المتعلِّم، ومن ثمة إعادة بناء البرامج والمناهج التدريسية على أسس بيداغوجية جديدة تراعي محتوى هذه النصوص ومدى ارتباطه مع القدرة التكوينية لدى المتعلّم، ليكون بذلك بعيدا عن الحشو والغموض. ثم بجعل مرجعياتها تتماشى وفلسفة المجتمع وثقافته في الحياة.

ولعلّ واقع تطبيق هذه الأهداف في المدرسة الجزائرية يجعلنا نسأل عن مدى دقّتها في تحديد الغايات التعليمية، وموضوعيتها العلمية، فضلاً عن مضامينها التي تبتعد أحيانا عن الواقعية بتجاوزها قدرات المتعلّمين في استيعاب محتويات اللغة العربية في الكتاب المدرسي، وأمام هذا الواقع العسير في صياغة الأهداف وتطبيقها في المدرسة الجزائرية، وجدنا أنفسنا ملزمين بوصف هذا الواقع وتحليل منهاج اللغة العربية؛ من أجل الوصول إلى الحلول التي تكون كفيلة بمعالجة الصعوبات التي تعترض المعلِّم والمتعلِّم في تحقيق الأهداف التربوية، وكان نموذجنا التطبيقي دراسة نقدية لمنهاجي اللغة العربية السنة الأولى والسنة الثانية من التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية التي تعتمد في تدريسها نظام التدريس بالكفاءات .

ومن هنا سنحاول في هذه المداخلة التطرّق للعناصر الآتية:

-مفهوم الهدف التربوي

-أهمية الأهداف التربوية في تدريس اللغة العربية

-مستويات الأهداف التربوية ومزاياها في تدريس العربية

-نموذج تطبيقي- دراسة نقدية لمنهاجي السنتين الأولى والثانية من التعليم المتوسط

الكلمات المفتاحية: الهدف، التربية، الهدف التربوي، مستويات الأهداف، دراسة نقدية، منهاج اللغة العربية، تقويم الأهداف، تحليل الأهداف، التعليمية، التدريس، صياغة الأهداف.

Abstract

The educational targets creating is one of the most important pillars the curricula of teaching languages depend on and considered as a cornerstone to have success in the educational process. That is why it is taken much attention from the experts as it facilitates the acts of choosing the curricula to students according to their level. In so doing , the topics are to run in line with their competence and accumulative experience .For such essential missions, it is obliged to describe the ground facts and analyze the Arabic curricula for the first and second stages of Algerian School to find solutions for the obstacles the teacher and learner confront .

المقدمة:

١ .تعريف الهدف التربوي:

عرفه 'ماجر R.F.Mager' بأنه «صياغة مجموعة من الأفعال أو الإنجازات التي سيقوم بها المتعلّم ليبرهن عن قدرته، وهو نتيجة منتظرة (Résultat attendu).»[١]، «ولا تحصل هذه النتيجة إلا بعد تخطيط دقيق تقوم به الهيئات التربوية الرسمية، يصف أداء المتعلم والتغيرات المراد ملاحظتها في فكره وشعوره وسلوكه على المديين المتوسط والبعيد.»[٢].

فالأهداف العامة للتربية «هي التي توجّه العملية التربوية سواء كان ميدانها المدرسة أو غيرها من المؤسسات، وفي المدرسة تخطّط المناهج وطرائق التدريس لتحقيق تلك الأهداف، ويتضمّن المنهج المدرسي جوانب مختلفة منها ما هو في صورة مواد دراسية، ومنها ما هو نشاط مدرسي أو غير ذلك.»[٣]فاختيار هذه الجوانب المختلفة للمنهج الدراسي لا يبرره سوى قيمة كل من هذه الجوانب في تحقيق الهدف التربوي.

وعرّفه (دي كورت De Corte) بأنه«الصياغة الموضوعية لما نرجو حدوثه من تغيير في السلوك عند التلاميذ بعد مرورهم بخبرات تعليمية»[٤]. ويتسع مفهوم السلوك ليعبّر عن «ضمان منتوج/ مردود/ تعليمي على شكل سلوكيات مكتسبة (معارف ومعلومات) أو(مواقف واتجاهات) أو (مهارات حس حركيّة)»[٥].

عن طريق تلك الأهداف التربوية تتحدّد مسؤولية كل فرد في العملية التعليمية فيستطيع المعلّم وضع خططه الدراسية وفقا لهذه الأهداف، فعن طريقها يتم تقويم أداء المتعلم، وفي ضوئها يُحدّد مدى ملاءمة المحتوى التعليمي لمستوى المتعلّم.

٢. أهمية الهدف التربوي:

لا يمكن «أن ندرس دون معرفة النتائج المتوقّعة، ولا الوسائل اللازمة لتحقيقها، يجعل المعلّم في حالة لا يعرف فيها ماذا يريد من درسه، وما الذي ينبغي أن يقوم به؛ ومن هنا كان لزاما الوعي بأهمية الهدف التربوي في تحسين مردود العملية التعليمية.»[٦]؛ لأن ذلك يساعد المعلّم على النجاح في عملية التعليم، مع حسن التقويم والنقد والتأليف، والتأطير والتكوين؛ وهي رغبة كل معلّم يسعى إلى تحقيق التفوق.[٧]، يقول (ماجر): «أن تعلم يعني أن تقود نحو سلوكيات قابلة للقياس والملاحظة»[٨]، وبذلك تصبح الأهداف البيداغوجية الركيزة الأساسية المعوَّل عليها في عملية التقويم، ويعرف (جرولاند) التقويم بأنه:«عملية تنظيمية لتحديد المدى الذي يحقّق فيه التلاميذ الأهداف التربوية الموضوعة»[٩]. ويعّرفه (بلوم) على أنه «مجموعة منظّمة من الأدلّة التي تبيّن في ما إذا جرت

بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلّمين مع تحديد مقدار ودرجة ذلك التغيير على التلميذ بمفرده»[١٠].

تتعدّد أشكال التقويم منها ما يختص بتقويم عمل المعلّم وأسلوب تدريسه مما يبرز معايير تتعلّق بهذا الجانب، وهذه المعايير هي (الطريقة، وخصائص المعلم والتغير في سلوك المتعلّمين)، وتقويمها يجسّد نجاح العملية التعليمية[١١]، ومنها ما يختص بتقويم نمو المتعلمين، وذلك بالحكم على مدى تقدم المتعلمين نحو الأهداف المراد تحقيقها في المجالات المختلفة: المعرفية والانفعالية والمهارية، وتقدير مدى فعالية التعلّم مع التعرّف إلى نواحي القوة والضعف في النصوص التعليمية، وتعرف نوع الشواهد والأدلّة التي يمكن استخدامها لوضع الدرجات والتقديرات، وتعرف المشكلات التي يعاني منها المتعلمون، وتحديد مستويات المتعلّمين في القدرات والاستعدادات[١٢].

فالأهداف التربوية تسهّل على المعلّم عملية انتقاء المادة المناسبة لمستوى المتعلّمين وترتيبها ترتيبا علميا يقتضي اختيار الوسيلة المناسبة والطريقة التعليمية المحكمة، وبذلك تكون هذه المادة والمتمثلّة في النصوص التعليمية تتماشى وقدرات المتعلّم ومعارفه القبلية.

ويمكن «تقويم الأهداف التربوية نفسها إذا كانت واضحة، أوقابلة للتطبيق، أو أن مرجعياتها تتلاءم مع فلسفة المجتمع في نظرته للحياة»[١٣]

يقوم تقويم محتوى النصوص التعليمية في الأساس على مراعاة هذه الأهداف ومعاينة ما حُقّق منها وما لم يُحقّق؛ لتحديد النقائص التي تنضوي عليها مادة هذه النصوص. وذلك بالنظر إلى ما تم تجسيده عن طريقها في الواقع التعليمي أو الاجتماعي من لدن المتعلّم، ومن ثمة إعادة بناء البرامج والمناهج التدريسية على أسس بيداغوجية جديدة تراعي محتوى هذه النصوص ومدى ارتباطه مع القدرة التكوينية لدى المتعلّم، ليكون بذلك بعيدا عن الحشو والغموض.

٣.أنواع الأهداف:

تتوزع الأهداف «إلى أهداف (تعليمية) وأخرى (سلوكية)، وثالثة (أدائية)، وكل منها يؤثّر تأثيراً مباشراً على اختيار المحتوى»[١٤]

فالتعليمية يقصد بها تنمية الثروة اللغوية والمعلومات والمعارف وتنمية الرصيد

الجمالي، أما السلوكية فتعني ترسيخ القيم المعرفية و الاتجاهات الإيجابية[١٥]، في حين تتضمن الأدائية»تنمية القدرة على حسن الأداء وجودة الإلقاء وصحة النطق»[١٦].

والأهداف السلوكية والأدائية «تحدد لنا(واجبات) عينة لابد أن يتقنها المتعلم، ومن ثم فان اختيار محتوى المقرر يجب أن يؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف.»[١٧]

وإذا كان اختيار المواد التعليمية له علاقة بمنهجية بيداغوجية المقاربة بالأهداف، فكذلك هناك ما يسمّى ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وتسعى إلى تحقيق ثلاثة تحولات أساسية في عملية التعلم هي:

١- المرور من التعليم الذي يركّز على المواد (المعرفة) إلى التعليم الذي يركّز على المتمدرس لتعليمه كيف يتعلّم.

٢- الانتقال من تعلّم يركّز على مكتسبات يمكن تجنيدها في النص التعليمي نحو تعليم يركّز على القدرة على إنجاز الفعل وإمكانياته في سياق محدد.

٣- الانتقال كذلك من التركيز على تعلّم المعارف النصية إلى التركيز على تعلّم حسن الفعل وحسن التفكير، أي تطبيق المعلومات الواردة في النصوص التعليمية التي سبق أن اكتسبها المتمدرس أو الفرد أو استنتاجها، ومعالجتها.[١٨]، ويمكن الاستفادة من كلتا المنهجيتين في وضع محتوى النصوص التعليمية في حين أن الأولى تركّز على المحتوى بينما الأخرى تعطي المتعلّم أهمية كبيرة في تحليل ونقد هذا المحتوى.

٤.معايير تحديد الكفاءات المستهدفة:

يهدف التعلّم المبني على الكفاءة «إلى إكساب المتعلّم الكفاءة في ميدان ما، وتعرّف الكفاءة بأنها قدرة المتعلّم على تطبيق القواعد النظرية التي تعلّمها عمليا، بفاعلية ودقة تتناسب مع مستوى المرحلة التعليمية.»[١٩]، وللتحقق من ذلك كان لابد من الأخذ بالمعايير الآتية:

أ- المتعلم:

من حيث استعداده للتعلّم «فالاستعداد يتضمّن قدرة كامنة لها دورها في تعزيز القدرات المكتسبة بشيء من الاستقلالية»[٢٠]، ويراعي واضع النصوص التعليمية والمناهج قدرات المتعلّم «لأن القدرة لا تتجسّد إلا إذا تمكّن المدرسون من تفعيل مضمون أو محتوى التعلّم، إذ لا يمكن ملاحظتها إلا إذا كانت مرتبطة بمحتويات تعليمية»[٢١]، مع تحديد الغاية الواجب تحقيقها في المتعلّم والمتمثّلة في المهارة التعليمية التي هي عبارة عن»قدرة جزئية مكتسبة من حيث القيام بنشاط ملؤه الحذف والتحكّم والذكاء والسهولة؛ فالمهارة مرتبطة بالتطبيق والتدريب والإجراءات العملية، التي تصل أحيانا إلى درجة الإتقان والتحكّم الخاص في إنجاز أي مهمة»[٢٢].

ب- المعلم:

يجب أن يراعى في صياغة الكفاءات «قدرات المعلّم العلمية والمنهجية وتكوينه الثقافي وخبراته واهتماماته واستعداده»[٢٣]؛ لأن منهجية بيداغوجية المقاربة بالكفاءات«تقتضي توفير الخلفية الأدبية لمدرسي المواد العلمية، والخلفية العلمية لمدرسي المواد الإنسانية، من أجل جعل المدرس مالكا لوحدة المعرفة لتحقيق جودة التعليم والتعلّم»[٢٤].

ج- المؤسسة التعليمية:

تعد المؤسسة التعليمية بوصفها فضاء مكانيا تحدد فيه عملية التوزيع وتنظيم الأقسام التعليمية للمتعلمين، «فإنها أيضا فضاء تربوياً تتداخل وتتلاقى فيه القدرات والسلوكيات والتصورات المختلفة للمتعلّمين والمعلّمين. ولم تعد المؤسسة بالمنظور التقليدي تعكس صورة المعلّم الملقِّن لضروب المعرفة»[٢٥]، وهذا ما يثبت شرعية حضور المؤسسة في العملية التعليمية والتربوية ودورها الفعّال في تدعيم المتعلّم والمعلّم بالآليات التعليمية التعلمية والتقنيات الحديثة لأن«ما طرحته فلسفة التربية الحديثة أحدث تغييرا واضحا في تصوّر هذا الفضاء الذي أصبح يتسع نظرا للعلاقات التواصلية الجديدة في العملية التربوية من جهة ولاعتماد المؤسسة التربوية الحديثة على وسائل تكنولوجية متطورة بدأت تقلّص من سلطة المعلّم وتجعل من المؤسسة فضاء بيداغوجيا يتواصل مع مؤسسات اجتماعية أخر»[٢٦].

د- المحتوى التعليمي:

تستدعي صياغة الكفاءات المستهدفة مراعاة المعايير السالفة الذكر وذلك حتى يحقق المنهاج التعليمي غاياته التربوية، ولن يتأتى ذلك إلا إذا كيّفت هذه الكفاءات وبشكل دائم مع المبادئ العامة للتعلّم.

ونخلص من هذا إلى أن الكفاءات التعليمية المستهدفة هي التي تحدد محتوى النصوص التعليمية وذلك بانتقاء المادة المعرفية المناسبة لتحقيق الأهداف التربوية وإدماج هذه المادة في الواقع التعليمي لتتحول بذلك إلى مهارة مكتسبة.

٥.مستويات الأهداف:

يجب أن يعرف « أن الأهداف التربوية تستمد عناصرها من فلسفة التربية التي نرى جذورها في فلسفة الوجود لجماعة بشرية معينة وفي مفهومها للحياة وللإنسان»[٢٧]، ونفهم من ذلك أن هذه الأهداف هي التي تحدد التوجهات الأساسية والضرورية للسير في أي خطوة من خطوات العمل التربوي. ولإدراك أهمية هذه

الأهداف «علينا أن ننظر إلى تعثّر النظم التعليمية التي لم تحدد فيها الأهداف بصورة دقيقة وشاملة، وإلى تخبّط الأساتذة الذين لم يدركوا أهداف نشاطهم التربوي المتجسّد في عملهم اليومي، وكيفية اندراج هذا النشاط في خدمة الأهداف الكبرى التي وضعها فلاسفة النظام التربوي»[٢٨]، إذ تتمثّل هذه الأهداف في شكل هرم معكوس تتدرج من الأعلى إلى الأسفل انطلاقا من الغايات مرورا بالمرامي إلى الأهداف العامة(Objectifs généraux)، ثم الخاصة(spécifiques) ثم الأهداف الإجرائية(Opérationnels) ثم أهداف الأداء النهائية. كما في الشكل الآتي:

التوجهات السياسية التعليمية

مقاصد التنفيذ

القدرات والمهارات المراد تطويرها

القدرات الصغرى المراد إكسابها للمتعلم

أفعال أدائية يقوم بها المتعلم

وصف قدرة المتعلم في نهاية المستوى الدراس

- أما الغايات فهي «تتصف بالتجريد والعمومية، وتعبّر بصدق عن فلسفة المجتمع وطموحاته»[٢٩]، فهي عبارة عن أهداف عامة «توحي بتوجهات السياسة التعليمية»[٣٠].

- وأما المرامي فهي«المقاصد التي تحرص على تنفيذها مؤسسة أو منظّمة أو جماعة بواسطة برنامج محدد»[٣١]، وتستخلص المرامي من الغايات التربوية وهي تخص المقرر أو البرنامج أو المادة التعليمية.

- أما الأهداف العامة «فتحدد وتصف النتيجة الفعلية التي تظهر عند التلميذ أو عند الطالب، في شكل قدرات ومهارات وخبرات جديدة، وفيما يكتسبه من مواقف وقيم وسلوكيات إيجابية بعد انتهاء مرحلة معينة من التعليم والتكوين»[٣٢]، ومن أمثلتها:

١ .تدريب التلميذ على معرفة الحروف ومخارجها وأصواتها نطقا وكتابة.

٢ .تكسب التلميذ القدرة على تصريف الأفعال وإعراب الجمل (ضبط الحركات) البسيطة.

- أما الأهداف الخاصة فتستخلص من الأهداف العامة وهي التي «تتحول إلى عبارات متعددة حاملة لمضامين ملموسة، تجسد القدرات الصغرى التي يراد إكسابها للمتعلم، من خلال درس أو حصة تعليمية واحدة»[٣٣].

و تصاغ «وتوضع دائما بمعية الموضوعات أو الدروس المقررة في البرنامج المدرسي، لمساعدة المدرس على وضع وبناء مخطط الدرس النظري أو الحصة التطبيقية أو عند بناء أسئلة الامتحان.»[٣٤]، فما من نص تعليمي إلا وله أهدافه الخاصة به، نظرا لخصوصية كل نص ولطبيعته التي يتميز بها من غيره من المواد، فنص الرياضيات ذو طبيعة علمية يطغى عليه التجريد، بينما نص التاريخ ذو طبيعة إنسانية يطغى عليه الجانب الإنساني الاجتماعي والفلسفي أحيانا، ويمتاز بواقعية؛ لذلك أُطلقت هذه الصفة « (الهدف الخاص) على موضوعات المواد الدراسية المقررة»[٣٥]ومن أمثلتها :

١ .التمييز بين الشعر الهجائي والرثائي.

٢ .تعليم طريقة طرح الأعداد العشرية، وتمكين التلاميذ من التمييز بين الأفعال الصحيحة والأفعال المعتلة.

- وأما الأهداف الإجرائية« فتصف وتحدد حجم ونوعية المعلومات والمعارف في شكل نظريات، أو قواعد أو حقائق أو مصطلحات ومفاهيم، أو مواقف أو قيم أو خبرات ومهارات وأداءات، التي يتوقع من التلميذ القيام بها بمساعدة المدرس عند عرضه لموضوع الدرس»[٣٦].

٦ .أهداف الأداء النهائية:

لقد ظهرت استجابة لمطالب المناهج التربوية والتعليمية ونظرا للنقائص التي سجلتها على مستوى المتعلم ما يسمى بأهداف الأداء النهائية، «وهي تصف قدرة المتعلّم عندما يصل نهاية المستوى الدراسي، وهذه الأهداف غير محددة بزمن معين لتناسب القدرات المختلفة للمتعلمين»[٣٧]، ولكن قد نتساءل هل يمكن أن يقدّم التعليم دون ارتباط بزمن معين؟، لذا «فإن المتعلم إذا وصل إلى نهاية [المدّة] الزمنية ولم يمتلك المهارات المطلوبة بعد فإنه لا يعد راسبا ولكنه يعد غير مكمل للمهارات المطلوبة للانتقال إلى المستوى التعليمي الأرقى، ويمنح الوقت اللازم له لامتلاك المهارات المطلوبة. » [٣٨]

مزايا أهداف الأداء النهائية[٣٩]:

أولا: للطلبة:

- تحقّق المهارات اللازمة للعمل.
- تتيح الفرصة لكل طالب لرفع مستوى كفاءته لأداء المهارات.
- تستوعب وتنمي أنواع القدرات الفردية كافة.
- تتناسق المحتويات مع الأهداف العامة.

- تتيح الفرصة للاختيار من بين مواد ووسائل تعليمية متنوعة.
- الاعتراف بالمهارة المحقّقة سابقا و اعتمادها رسميا.

ثانيا: للمعلّم:

- التحكم في الوقت واستغلاله لتوجيه العملية التعليمية بدلا من إلقاء المعلومات.
- إتاحة فرصة أكبر للعمل مع أفراد أو مجموعات صغيرة.
- تقلل من إلقاء المحاضرات وتقلل من تحضير الامتحانات التقليدية.
- تقلل من تصحيح الاختبارات الكتابية.
- إعطاء فرصة أكبر لتقليل عملية الأداء للمهارات المهنية.

٧ نقد أهداف تدريس النصوص وكفاءاتها المستهدفة:

أ-نقد الأهداف العامة:

جعلتنا ملاحظتنا لمنهاجي اللغة العربية في الطور المتوسط نخرج بالتقييم الآتي:

ب-أن الأهداف قائمة على أساس التعلّم المبني على الكفاءات الذي ينطلق من منظور تربوي نفسي لساني والذي أصبح الهدف منه«هو القدرة على استخدام المعلومات في حل المشكلات التي تواجه الإنسان»[٤٠]، وهذه خصلة حميدة تحسب للمدرسة الجزائرية، ولكن رغم ذلك سجلنا عليها بعض النقائص التاليه:

ج-الأهداف لا تتميز بالدقة في التحديد وتبدو أنها ناقصة التعداد وهذا ما يتضح من خلال عبارة «وغير ذلك من الأهداف العامة التي يحققها هذا النشاط.»[٤١]، أما خلوها من الدقة فيتضح عند الجمع بين الأهداف العامة والغايات كما ورد في منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط وبالضبط في الأهداف العامة لنشاط المطالعة حيث قال «...والمساهمة في تكوين الشخصية المتميزة المؤثرة في محيطها والمتأثرة بإنتاج الآخرين»، [٤٢] وهذه حسب رأيي غايات يتطلع إليها المجتمع.

عدم التميز بين الأهداف، فقد نجد معظم الأهداف المطلوب تحقيقها في نشاط معين تتكرر في نشاط آخر، وهذا يؤكد عدم تحديد الأهداف وضبط صياغتها، إذ إنها تتضمن أكثر من مهارة، فالتكرار يصعب عملية التمييز بين مقاصد كل نشاط ومن ثمة يقع المتعلّم في الخلط، ومثال على ذلك ما ورد في الأهداف الخاصة بالمادة «تلخيص النص مشافهة وكتابة»[٤٣] ثم تكرر في الأهداف العامة للمادة «تلخيص المقروءة بلغة سليمة وفكر منتظم»[٤٤] ليتكرر مرة أخرى في الأهداف الخاصة بنشاط القراءة «أن يلخص النص بصوغ جديد من

إنشائه مشافهة وكتابة»[٤٥]، ثم ورد في الأهداف الخاصة بنشاط دراسة النص الأدبي « يلخص مضمون النص الأدبي الشعري أو النثري»[٤٦]، فلماذا لا تجمع هده الصيغ في صيغة واحدة هي: (تمكين المتعلم من إدراك المسموع والمقروء، مع تنمية القدرة لديه لإعادة صياغته بتعبير سليم كتابي و شفوي).

د- الأهداف صعبة التحقيق في ظل غياب الوسائل التكنولوجية و التقنيات الحديثة في المدرسة؛ «لان الكثير من وسائل التقنية يسهل عملية التعلم ويمكن كل فرد من الممارسة الفردية، ويجعل عملية التعلم عملية ممتعة و مسلية»[٤٧]

إنّ التدريس بالكفاءات يقوم على المتعلّم الذاتي الذي يقتضي اعتماد تقنية الحاسوب لتخير الدقة والسرعة في تحقيق الأهداف.

ثم إنّ هذه الأهداف بعيدة عن الموضوعية العلمية لما فيها من المبالغة؛ لأن تحقيقها في نهاية السنة الدراسية فيه ضرب من التعجيز؛ إذ إن المتعلّم لا يستطيع استيعاب كل هذه المهارات وحده مع قلة الوسائل ونقص التكوين للمعلمين في هذا المجال من التعليم (التعليم المبني على الكفاءات)، وكذلك غياب استراتيجية محكّمة تقوم على متابعة وتقويم المناهج التعليمية لتحديد النقائص والمعوقات التي تعترض سبيل تحقيق أهدافها.

بعد دراستنا للأهداف العامة، ننتقل إلى دراسة الأهداف الخاصة بالنصوص الأساسية لكل سنة من السنتين.

أ.نقد الأهداف الخاصة:

- أهداف السنة الأولى متوسط:

يتضح من الملاحظة أن القائمين على تحديد أهداف المناهج الخاصة قد وفقوا في جانب ولم يوفقوا في الجانب الآخر، إذ إن تحديدهم للأهداف الخاصة لقواعد اللغة جاء في غاية الدقة، وذلك بتفاديهم للعبارات العامة مع تفريقهم بين النحو وسيلة تساعد على ممارسة التعبير ومادة علمية من مواد اللغة العربية له أهدافه الخاصة به.

أما الجانب الآخر الذي لم يوفقوا فيه هو تحديد الأهداف الخاصة بالنشاطات الأخرى وسنعرض لأهداف نشاط منها ثم نناقشها.

ومن جملة هذه الأهداف، أهداف نشاط المطالعة التي جاءت على النحو الآتي[٤٨]:

١- يقرأ المتعلم النصوص المختلفة الأغراض والأشكال قراءة ذاتية.

٢- يوظف المعجم اللغوي في الشرح.

٣- يستخلص أفكار النصوص العامة والأساسية والرئيسة ويصوغها.

٤- يستخلص المغزى ويصوغه.

٥- يستثمر النصوص في إبداعاته اللغوية والأدبية والفكرية.

٦- يبدي رأيه حول النصوص بما يسمح به مستواه.

٧- يلخص أو يقلص النصوص معتمدا على نفسه.

٨- يستثمر نصوص المطالعة في تثبيت مكتسباته اللغوية وفي دعمها.

بعد قراءتنا المتفحصة لهذه الأهداف استنتجنا الملاحظات التالية:

١- اشتملت هذه الأهداف على بعض الأهداف العامة كالهدف (٦) و(٨)، ولم تشِر إلى الأساليب الواجب إتباعها لاكتساب هذه المهارات كعبارة (يستثمر النصوص في إبداعاته)، (يوظف المعجم اللغوي في الشرح)، كل هذه الأهداف هي عامة ولا يمكن أن تكون أهدافاً خاصة.

٢- هناك نوع من التداخل بين الأهداف الخاصة لنشاط والأهداف الخاصة لنشاط آخر، وإن كان الغرض من ذلك تحقيق مبدأ التكامل الأفقي[٤٩] في تعلم اللغة العربية باعتبارها بنية موحدة ومتماسكة لا يمكن فصل أجزائها بعضها عن بعض، فإن واضعي هذه الأهداف حسب رأيي لم يحسنوا صياغة أهدافهم على هذا المبدأ، فالأهداف الخاصة متداخلة وليست متكاملة وما يثبت ذلك هو تكرار الهدف الواحد لنشاط ما في أهداف نشاط آخر وقد أشرنا إلى ذلك من قبل.

- أهداف السنة الثانية متوسط:

يبدو أن أهداف السنة الثانية من التعليم المتوسط لا تختلف كثيرا عن أهداف السنة الأولى من حيث النقائص التي عرضناها، ونظرة في أهدافها جعلتنا نخرج بالنتائج التالية:

١- أن الأهداف التي وضعت في المنهاج مبالغ في تخطيطها، إذ لا يمكن تحقيقها في سنة واحدة هذا إذا ما نظرنا للحجم الساعي الذي حدد لمادة اللغة العربية وهو ٥ ساعات الموزعة على ثلاثة نشاطات على حسب ما يأتي:[٥٠]

- القراءة ودراسة النص: ثلاث ساعات أسبوعيا.

- التعبير الشفوي: ساعة واحدة أسبوعيا.

- التعبير الكتابي: ساعة واحدة أسبوعيا.

وإذا كان نشاط القراءة ودراسة النص أخذ الحصة الأكبر في التخطيط فإن ذلك يبقى غير كافٍ لتحقيق أهدافه إذا ما نظرنا إلى ما يحتويه من نشاطات أخرى كان من الأحسن مراعاة مقدارها من الزمن عند وضع المناهج، إذ يتم في هذا النشاط تناول (المفردات والصيغ، وقواعد اللغة، الإملاء، ومبادئ البلاغة)، وإنّ أهداف نشاط التعبير الكتابي والشفوي عموما تفوق قدرات المتعلمين اللغوية والفكرية لاسيما إنهم في مرحلة بداية التعلم.

ولا بد أن نشير إلى نقطة رئيسة تحدد بدقة المعوقات التي تعترض فهم المتعلمين وهي صعوبة المصطلحات المستعملة مثل مصطلح (فقه اللغة وملكة اللغة) وهما مصطلحان قد يلتبس فهمهما عند الطالب والمتعلم في مستوى عال من التعليم، فكيف بطالب في مرحلة بداية التعلم، فقلما نجد متعلما في هذه المرحلة يستطيع كتابة نص خال من الأخطاء والعبارات العامة والتراكيب الغامضة، فلماذا ننطلق به إلى تحصيل ملكة اللغة من خلال تحرير الوثائق الإدارية وإنتاج نصوص متنوعة.

٢- مضامين الأهداف غير محددة مثال ذلك العبارات التالية:»(إنتاج نصوص متنوعة)؟و(بعث آليات اللجوء إلى الكتابة، بشكل تلقائي في وضعيات الحياة اليومية)؟، (الكتابة من أجل التواصل)»[٥١] فأهداف هذه العبارة غير مضبوطة وغير محددة بمثال أو فكرة تبين المقصود منها، وإلا كيف يتم إنتاج النصوص المتنوعة؟ أو كيف يتم بعث آليات اللجوء إلى الكتابة؟ أو كيف تتم الكتابة من أجل التواصل؟

٣-ونلاحظ أن أهداف التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي منفصلة عن نشاط اللغة الذي يعد مرتكزاً أساسياً في التقليل من الأخطاء النحوية والإملائية.

واقترح الاعتناء بهذا الجانب في تجسيد تقنيات التعبير لأن سلامة الملكة اللغوية تؤدي بالضرورة إلى سلامة الأداء الفعلي للغة بنوعيه الشفوي والكتابي.

خلاصة:

وخلاصة القول وفي ضوء بيداغوجية الكفاءات وأهميتها في عملية إكساب المهارات بتحديدها وصياغتها للخطوات التي تستعمل في امتلاكها وطريقة تقويمها التي تعتمد على الأهداف النهائية، وقد تمكنا من تقويم الأهداف العامة والخاصة للغة العربية في الطور الأساسي للسنتين الأولى والثانية في التعليم المتوسط وتوصلنا إلى النتائج التالية: إن واضعي أهداف المنهجية استعانوا بما جد من بحوث تربوية ولسانية ونفسية في مجال تعليمية اللغات واستفادوا منه في إرساء أهداف المناهج مراعين بذلك اهتمامات المتعلم بإعطائه السلطة المطلقة في تجسيد مهارات اللغة وقيادة أطوار العملية التعليمية، إلا أن ذلك لم يمنع من وجود بعض النقائص المنهجية، وقد سجلنا على هذه الأهداف جملة من العيوب نلخصها فيما يأتي:

١ .أن الزمن المحدد لتجسيد هذه الأهداف لا يكفي بالنظر إلى نوعية التعليم وتعدد النشاطات ونقص الوسائل التكنولوجية الكفيلة بتحقيق السرعة في التعليم.

٢ .اتسمت صياغة الأهداف بالعموم في المنهاجين مما جعلها بعيدة عن الدقة العلمية في التحديد.

٣ .عدم التمييز المتقن بين الأهداف العامة والأهداف الخاصة مما يجعل المتعلمين يقعون في الخلط بين الأنشطة التعليمية وهذا ما لا يساعدهم على تذكر المعلومات بل قد يدفعهم إلى الارتجال وعدم التحكم الجيد في المهارة، وهذا قد يعقد من عملية التقويم بأنواعه التحصيلي والذاتي والتكويني وغيره.

٤ .تداخل الأهداف، مما أدى إلى تكرارها وعدم خضوعها لمبدأ التكامل الأفقي الذي يوفر لها التماسك فيما بينها.

٥ .بعد الأهداف عن صفة الواقعية بتجاوزها لقدرة المتعلمين عن الاستيعاب مع نقص الوسائل التكنولوجية والتقنية الحديثة في تعليم هو أحوج إليها لتمكين المتعلمين من إبراز قدراتهم وإبداعاتهم بطريقة ذاتية لا تسبب حرج للمتعلمين الآخرين، ومن جملة هذه الوسائل الحاسوب هذه الأخيرة التي أصبحت تعوض كثيرا من الوسائل السمعية البصرية كالتلفزيون وآلة التسجيل السمعي والفيديو...الخ، فالأهداف وضعت دون اعتماد استراتيجية تراعي الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية وتعليم كل نشاط من النشاطات الخاصة بهم.

هوامش البحث

١) R.F.Mager, Comment définir les objectifs pédagogiques, P 05, Traduction, G. Decote, édition .Bordas, 2 éd, 1977

٢) شريف بوشحدان، دراسة نقدية تقويمية لمنهاج النحو بالمدرسة الأساسية الجزائرية الطور الثالث أنموذجا (أطروحة دكتوراه)، جامعة عنابة، ٢٠٠٣-٢٠٠٤، ص٧٣،

٣) د.فكري حسن زيان، التدريس، أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، عالم الكتب-القاهرة، ط٠٢، ١٩٩٥، ص٢٤.

٤) Decorte et Les Autre, Les fondements de l'action didactique, P 49, Adapté du néerlandais par .V. Van Cutsen, 3eme édition, de bock universitaire, Paris, Bruxelles,1996

٥) خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير الجزائر، ٢٠٠.ص٥١.

٦) شريف بوشحدان، دراسة نقدية تقويمية لمنهاج النحو بالمدرسة الأساسية الجزائرية الطور الثالث أنموذجا، مرجع سابق، ص٧٤.

٧) ينظر:خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، مرجع سابق، ص٤٣.

٨) R.F.Mager, Comment définir les objectifs pédagogiques, P 43.

٩) خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، مرجع سابق، ص١٤٩.

١٠) المرجع نفسه، ص١٤٩.

١١) ينظر:طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم عباس الرائكي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط٠١، ٢٠٠٣، ص٥٠.

١٢)ينظر: المرجع نفسه، ص٥٠.

١٣) إن التطور التكنولوجي والمعرفي يؤثر تأثيراً كبيرا في تحديد الأهداف التربوية التي قد تكون صالحة لمدّة ما وبفعل التقدم العلمي والمعرفي تصبح هذه الأهداف لا تعبر عن غايات وحاجات المتعلمين مما يستدعي تغييرها وهو ما يستوجب مراجعة دورية سنوية للأهداف المراد تحقيقها. انظر:

Decorte et Les Autre, Les fondements de l'action didactique, P 47.

١٤) عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية- مصر، ٢٠٠٠، ص٦٢.

١٥) ينظر: فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفني للتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة، ط١، ١٩٩٨، ص٣٦.

١٦) المرجع نفسه، ص٣٦.

١٧) عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص٦٢.

١٨) ينظر: خالد لبصيص، التدريس العلمي، والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف، مرجع سابق، ص١٠٧ .

١٩) عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، آرام للدراسات والنشر والتوزيع، عمان -الاردن، ط١، ص٢٢، ٢٣.

٢٠) خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، مرجع سابق، ص٩٢.

٢١) المرجع نفسه، ص٩٢، ٩٣.

٢٢) المرجع نفسه، ص٩٧.

٢٣) شريف بوشحدان، دراسة نقدية تقويمية لمنهاج النحو بالمدرسة الأساسية الجزائرية الطور الثالث أنموذجا، مرجع سابق، ص٧٥.

٢٤) خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، مرجع سابق، ص١٠٥.
٢٥) عبد القادر عبو، الوسائل الإعلامية في التواصل البيداغوجي، مجلة اللغات قسم التعليم المكثف للغات، جامعة الجزائر، العدد الثاني، ٢٠٠١، ص٢٥.
٢٦) المرجع نفسه، ص٢٥، ٢٦.
٢٧) د.أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعلمها، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط٠١، ١٩٩٥، ص١٧٦
٢٨) المرجع نفسه، ص١٧٦.
٢٩) خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، مرجع سابق، ص١٠٥.
٣٠) J.Pocztar, La définition des objectifs pédagogique, P30.
٣١) رشيد بناني، تدريس اللغة العربية بواسطة الأهداف، دار الخطابي للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط٠١، ١٩٩١، ص٠٨
٣٢) خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، مرجع سابق، ص٦٦.
٣٣) رشيد بناني، تدريس اللغة العربية بواسطة الأهداف، مرجع سابق، ص٠٨.
٣٤) خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، مرجع سابق، ص٦٧.
٣٥) المرجع نفسه، ص٦٧.
٣٦) المرجع نفسه، ص٦٨.
٣٧) عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، مرجع سابق، ص٢٩.
٣٨) المرجع نفسه، ص٢٩.
٣٩) المرجع نفسه، ص٣٠.
٤٠) المرجع نفسه، ص٢٢ .
٤١) مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، اللغة العربية، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ٢٠٠٣، ص٢٥.
٤٢) المصدر نفسه، ص٢٧.
٤٣) المصدر نفسه، ص٢١.
٤٤) المصدر نفسه، ص٢٢.
٤٥) المصدر نفسه، ص٢٣.
٤٦) المصدر نفسه، ص٢٦.
٤٧) عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، مرجع سابق، ص٢٦.
٤٨) مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، مصدر سابق، ص٢٧.
٤٩) التكامل الأفقي: هو الذي تندرج فيه المفاهيم والأفكار من درس إلى آخر داخل الوحدة أو بين وحدة وأخرى في مناهج السنة الدراسية الواحدة. أما التكامل العمودي فتبنى فيه الموضوعات والتراكيب والمفاهيم في مستوى من مستويات الدراسة على ما تم تقديمه في السنة السابقة واعتبارا لما سيقدم في السنة اللاحقة.أنظر: د.رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، بيروت- لبنان، ١٩٩٨، ص١١
٥٠)
٥١) مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، مصدر سابق، ص٣١.

المصادر والمراجع:

١-أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعلمها، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط٠١، ١٩٩٥م.

٢ - خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير الجزائر، ٢٠٠٠م.

٣-رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، بيروت- لبنان، ١٩٩٨م.

٤-رشيد بناني، تدريس اللغة العربية بواسطة الأهداف، دار الخطابي للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط٠١، ١٩٩١م.

٥- طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم عباس الرائكي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط٠١، ٢٠٠٣م.

٦ - عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، آرام للدراسات والنشر والتوزيع، عمان –الاردن، ط١

٧ - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية- مصر، ٢٠٠٠م.

٨ - فكري حسن زيان، التدريس، أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، عالم الكتب-القاهرة، ط٠٢، ١٩٩٥ م.

٩-فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفني للتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة، ط١، ١٩٩٨،

١٠- مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، اللغة العربية، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ٢٠٠٣م.

رسائل جامعية:

- شريف بوشحدان، دراسة نقدية تقويمية لمنهاج النحو بالمدرسة الأساسية الجزائرية الطور الثالث أنموذجا (أطروحة دكتوراه)، جامعة عنابة، ٢٠٠٣-٢٠٠٤م.

مجلات ومقالات:

- عبد القادر عبو، الوسائل الإعلامية في التواصل البيداغوجي، مجلة اللغات قسم التعليم المكثف للغات، جامعة الجزائر، العدد الثاني، ٢٠٠١ م.

المراجع الأجنبية:

1 - Decorte et Les Autre, Les fondements de l'action didactique, Adapté du néerlandais par V. Van Cutsen, 3eme édition, de bock universitaire, Paris, Bruxelles,1996.

2- J.Pocztar, La définition des objectifs pédagogique.

3- R.F.Mager, Comment définir les objectifs pédagogiques, Traduction, G. Decote, édition Bordas, 2 éd, 1977.

المناهج التعليميّة بين الماضويّة وتأصيل القيم الإسلاميّة

Educational curricula between the past and the Entrenchment of Islamic values

د. جعفر محمّد أيّوب
وزارة التربية والتعليم / البحرَين

Dr: Jaafar Mohammed Ayoob
The Ministry of Education , Bahrain
Dr.jafarayoob@gmail.com

ملخّص البحث :

هدفت هذه الدراسة إلى تقصّي الماضويّة في المناهج التعليميّة في الوطن العربي، والسعي إلى تأصيل القيم الإسلاميّة، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما مظاهر الماضويّة في المناهج التعليمية في الوطن العربي؟ وما نتائج الماضويّة في المناهج التعليمية؟ كيف يمكن تجديد المناهج التعليميّة وتأصيل القيم الاسلاميّة؟

وقد اتبعنا المنهج الوصفي والتحليلي الذي يعتمد على البيانات وتحليلها واستخراج الاستنتاجات منها ذات الدلالة والمغزى بالنسبة للمشكلة المطروحة. واعتمدنا على استقراء الأفكار التي طرحها في الساحة العالميّة المفكّرون والباحثون المهتمّون بمجال الدراسة والاستفادة من كل ذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة المتعلقة بمظاهر الماضويّة في المناهج التعليميّة ونتائجها، وتجديد المناهج التعليمية وتأصيلها بالقيم الإسلاميّة.

ويمكننا عرض نتائج الدراسة بحسب محاور المباحث على النحو الآتي:

مظاهر الماضويّة في المناهج التعليميّة: أهمها، الاهتمام بكميّة المعارف وحفظ المعلومات واسترجاعها بدلا من تنمية التفكير المنهجي النقدي وبناء الشخصيّة الانسانيّة، وضعف التطبيقات العمليّة للمفاهيم والحقائق والظواهر العلميّة واستخدامها لسد حاجة المجتمع، والتغني بالماضي والاستغراق فيه من دون الانطلاق الى التفكير بالمستقبل والتكيّف معه، والثبات والمحافظة على الجمود لبناء شخصيّات مطواعة مغيّبة عن الوعي تنسجم مع أيدلوجيّة الفكر الماضوي وتمجيده.

تأثير الماضويّة في المناهج التعليميّة: أهمها، العجز عن مواكبة متطلبات العصر وحاجات المجتمع والسوق، وقتل الابداع والابتكار والانتاج والتنافس الحضاري، وتحويل المؤسّسات التعليميّة إلى مؤسّسات ماضويّة معزولة عن المجتمع لا تستطيع التكيّف مع متطلبات المستقبل ومتغيّراته، وأسهمت في اضعاف القدرة على الحوار والمناقشة والتفكير والمشاركة وتبادل الآراء وغياب الحماس، وعملت على تقوية الاذعان والرضوخ في نفوس الطلاب، وهي عاجزة عن متابعة التطوّر المعرفي واستثماره في المناهج التعليميّة.

تأصيل المناهج التعليميّة بالقيم الاسلاميّة: أساسها، تزكية الإنسان وبناؤه الروحي، التي تنطلق من رؤية إلهيّة لهداية الإنسان، وتلتزم بتعاليم القرآن الحكيم وسنة النبي محمد (صل الله عليه وآله وسلّم). وهي نظرة شموليّة تعمل على بناء الانسان معنويًا وعقليًا ونفسيًا وجسديًا، بتعزيز القيم الاسلامية الأصيلة والمثل العليا الانسانيّة التي تدعو الى العدالة والحرية والتسامح والانفتاح على الآخر، واحترام حقوق الانسان، وقبول مبدأ الاختلاف، وتنمية روح النقد والتجديد والتغيير في مضامين الحياة الثقافيّة.

وقد اقترح الباحث ضرورة فتح آفاق جديدة نحو دراسة تجديد المناهج التعليمية وتأصيلها على أساس

تعاليـم القـرآن الكريـم وهـدى النبـي الأعظـم وأهـل بيتـه الأطهـار في المؤسّسـات التعليميّـة والفكـر التربـوي الاسـلامي. والانفتـاح عـلى الخـبرات والتجـارب العلميّـة العالميّـة بمـدّ جسـور للتبـادل الايجـابي بـين المؤسّسـات التربويّـة والتعليميّـة في العـالم مـن دون الذوبـان فيهـا.

Abstract

The aim of this study was to investigate the influence of the tendency towards the past on the educational curricula in the Arab world through answering the following questions:

What are the manifestations of the tendency towards the past in the educational curricula in the Arab world? What are the results of the past in the curricula? How to renew the educational curricula and entrench the Islamic values?

The study applied a data-based descriptive analytical approach to come up with meaningful conclusions for the thesis. We also extrapolated, presented and compared the ideas put forward in the educational landscape by intellectuals and researchers, which help answer the questions of the study about the manifestations and results of the influence of tendency towards the past on the educational curricula.

The study finds that these manifestations can be clearly seen in the quantity of knowledge and the focus on memorizing and recalling information rather than development of critical thinking, construction of human personality, practical application of concepts, facts and scientific phenomena. Another sign is glorifying the past and indulging in it without thinking about the future as well as irrationality and intellectual stagnation to build obedient absent-minded personalities in line with the past thought.

The results of the study also show that the past has great influence on the curricula. The most important signs are: the failure to keep pace with today's requirements and the needs of the society and the market, destruction of creativity, productivity and cultural competition, as well as transforming schools and universities into isolated past institutions that cannot adapt to the future requirements and changes. This approach has also led to the weakening of the capacity of the dialogue, discussion, reflection, engagement, exchange of opinions and lack of enthusiasm, which all have led to strengthening submission among students and inability to cope with the cognitive development and its influence on the curricula.

On the other hand, from the Islamic perspective, education aims to self-purification and moral restoration. It proceeds from a divine vision for which the Prophet Mohammed (PBUH) was sent to guide people, and fit follows the Quran teachings as well as the prophet's and His offspring's. It is a comprehensive vision, which contributes to humanity morally, mentally, psychologically and physically by promoting Islamic values and principles that call for justice, freedom, tolerance, openness towards the others, respect of human rights, acceptance of the principle of difference and developing the spirit of criticism and cultural renewal.

The researcher suggests that it is necessary to open new horizons in updating educational curricula on the basis of the teachings of the Holy Quran and the guidance of the Greatest Prophet and his pure Family. We can also benefit from the experiences and scientific of the West through bridges for positive exchange among educational and pedagogic institutions.

مصطلحات الدّراسة

سوف نوضّح مصطلحات الدراسة ليكون القارئ على بيّنة ممّا ستتضمّنه الدّراسة، ونعني بمصطلحات الدّراسة هنا المفاهيم المتّصلة بموضوعها الأساسي التي يتوقّع تكرار اعتمادها في الدّراسة، ويتوقّع فهم نتائج الدّراسة على معرفة حدود دلالات كلّ مفهوم من تلك المفاهيم. ويمكن عرض المصطلحات على النحو الآتي:

أ-المنهج

المنهج في اللغة يعني الطريق البيّن السهل،[١] وهناك معنى آخر للكلمة تستخدم أحيانًا بمعنى المنهاج (Syllabus) وتعني المقرّرات الدراسيّة، ويشير هذا المعنى الى المعلومات التي يمكن بها الحصول على المعرفة.[٢]

من السياق المتقدم، يتوافر لدينا مصطلحان هما المنهج وهو الطريق البيّن والمنهاج ويعني المقرّرات الدراسيّة، وهذا ما أدى إلى وجود الخلط فيما بينهما بين الباحثين والتربويين فاعتقد الكثيرون ان الكلمتين مترادفتان.

عرّف بعضهم المنهج التعليمي عبارة عن مجموعة من المواد الدراسيّة التي يدرسها الطلبة أو التلاميذ لأجل النجاح في نهاية السنة الدراسيّة.[٣] في حين يعرّفه آخرون أنه مجموعة خبرات تربوية تهيؤها المدرسة لتلاميذهم لمساعدتهم على النمو الشامل.[٤]

ونعني بالمناهج التعليمية في بحثنا هي نظام تربوي متكامل يتضمّن عناصر مكوّنة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليميّة وقيم ثابتة مشتقة من أسس فلسفيّة اسلاميّة أصيلة واجتماعيّة ونفسيّة ومعرفيّة مرتبطة بالمتعلّم ومجتمعه بقصد تحقيق النمو الشامل للمتعلم روحيًا وعقليًا ونفسيًا وجسديًا؛ ومن ثمّ فهي ليست مواد دراسيّة أو خبرات تعليميّة وحسب وإنما هي نظام كامل متكامل.

ب-التربية

التربية في اللغة تعني ربّ ويربّي، بمعنى أصلحه، تولى أمره وساسه، وقام عليه[٥]، أو هو إنشاء الشيء حالًا فحالًا إلى حدّ التمام.[٦]

أمّا اصطلاحًا، فهي مجموعة العمليّات التي بها يستطيع المجتمع أن ينقل معارفه وأهدافه المكتسبة ويحافظ على بقائه، وتعني في الوقت نفسه، التجدّد المستمر لهذا التراث وأيضاً للأفراد الذين يحملونهُ، هي عمليّة نمو وليست لها غاية إلاّ المزيد من النمو، أي أنها الحياة نفسها بنموّها وتجدّدها.[٧]

وتعَد التربية علما لكونها حقائق منظمة قائمة على التجارب المتعددة ليصبح الإنسان عضوا صالحا في المجتمع، وأن هدف العمليّة التربويّة هو تغيّر الفرد حتى ينمو ويتغيّر ويتطوّر سلوكهُ ومن ثمَّ يستطيع أن يسهم في تغيير مجتمعه وتطويره.[٨]

وإجرائيًا، فإننا نعني بالتربية عملية تضمّ التأثيرات المختلفة والعمليّات والأفعال والخبرات والمعتقدات

التي تستهدف نمو الفرد في جميع جوانب شخصيته وتسير به نحو الكمال، والتكيّف مع ما يحيط به وما يحتاجه من أنماط سلوك وقدرات ومشاعر نفسيّة وعاطفيّة.

ج-الماضويّة

الماضوي اسم منسوب الى ماض، ومَضَى الشيءُ يعني خلا وذهب، وبدا المرشح في الانتخابات رجلًا ماضويًا، أي عنده ميل إلى الماضي.[٩]

ونقصد بالماضويّة في هذا البحث هو فكر ماضوي منتهي الصلاحيّة يقدّس عاداته وأهدافه وأفعاله الغابرة ويفخر بإنجازاته، ويعمل على تفريغ المناهج التعليمية من مختلف مظاهر روح النقد، ويحارب الاصلاح والتجديد، فيحوّل المدارس إلى حظائر تروض فيها الأجيال وتطويعها لأفكاره، وتفريغها من القيم الإسلامية الاصيلة والمثل الإنسانية التي تدعو إلى الحريّة والتحرّر والسلم والسلام، ويؤسّس للتخندق وتعظيم الأنا الماضويّة مقابل الآخر المعاصر أو المختلف فكريًا.

مقدمة الدراسة

التغيير والتجديد قائم مستمر ما استمرت الحياة وإن اختلفت وتيرته بين حين وحين، والنظام التربوي نظام أقامه المجتمع، وهو كأي مؤسّسة اجتماعيّة مقصّرة دومًا عن مستلزمات تطوير النظام الاجتماعي الكلي. من هنا كان البحث عن تغيير المناهج الماضويّة، وتجديد المناهج التعليميّة، وبناء مناهج المستقبل، وما سواها من موضوعات مماثلة، بحثًا موصولًا تحفل به المظان المختلفة منذ أوائل القرن الحالي على أقل تقدير.

المناهج التعليمية في الوطن العربي ما زالت في مرحلة اجترار المعرفة وخزنها، وتغليب الألفاظ على الاشياء، وتفضيل النظري على العملي، وتقديم الجدل العقلي على البحث العلمي، وإيثار الماضي على الحاضر والمستقبل. وهي لا تزال تقليديّة في محتوياتها ومضامينها، عتيقة في مكوناتها ومظاهرها، محافظة على أسسها وعاداتها الماضويّة، خجولة في نتائجها ومردوديتها، جامدة في توجيهاتها وآفاقها، متصلّبة في تغيراتها وتحولاتها، ورافضة لأي تغيير أو تجديد.

ومن جانب آخر، فقد كشف مؤشّر جودة التعليم العالمي الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي في دافوس لعام ٢٠١٥-٢٠١٦م في ٣٠ سبتمبر، عن تدني ترتيب أغلب الدول العربيّة في مجال جودة التعليم من بين ١٤٠ دولة شملها مؤشّر الجودة، وأكثر من ذلك، فقد اعتبر المؤشّر أن بعض الدول العربيّة والخليجيّة غير مصنّفة أصلًا على هذا المؤشّر لأنها دول لا تتوافر فيها أبسط معايير الجودة في التعليم.[١٠]

كما أشار التقرير العالمي الذي تشرف عليه الرابطة الدوليّة لتقويم التحصيل التربوي (IEA)، (TIMSS) (٢٠١٥).[١١] لنتائج مستويات تحصيل تلاميذ الدول العربية والخليجية من بين تلاميذ (٥٩) دولة عالمية

مشاركة طبّقت الدّراسة على الصف الثاني الإعدادي (الصف الثامن) لـ(TIMSS) ٢٠٠٣ و (TIMSS) ٢٠٠٧ و (TIMSS) ٢٠١١ و(TIMSS) ٢٠١٥إلى مستوى تحصيل منخفض بحسب تصنيف مستوى التحصيل العالمي؛ أي أن جميع تلاميذ الدول العربيّة والخليجية المشاركة مستوى التحصيل لديهم منخفض في مادتي العلوم والرياضيات. ممّا يعني أنّ مستوى التحصيل منخفض لتلاميذ الدول العربية والخليجيّة المشاركة في Timss ٢٠٠٣ و Timss ٢٠٠٧ و Timss ٢٠١١ و Timss ٢٠١٥؛ والسبب في ذلك، يعود إلى مناهج التعليم التقليديّة، وافتقارها إلى النشاطات العقليّة والعمليّات الاستقصائيّة، التي يمكن بها اكتشاف المعرفة العلميّة الجديدة، فتثير انتباه التلاميذ، وترغّبهم للتعلّم.

الجدير بالذكر، أن المناهج التعليمية تعد قوة مؤثرة في حركة التغيير في النظام التربوي والاجتماعي نحو الافضل، وإذا كانت الفجوة كبيرة بين حاضر المجتمع وواقع المناهج التعليمية التي يدرسها فإن ذلك يدفعنا إلى تأكيد أهميّة التجديد لمواكبة التطوّر العلمي والتقدم التكنولوجي ومجابهة تحديات العصر، وفي الوقت نفسه لتأكيد أصالتنا الاسلامية النابعة من القرآن الكريم وتعاليم أهل البيت عليهم أفضل الصلاة والسلام، بإرجاع القضايا التربوية إلى جذورها في تراثنا الاسلامي الأصيل؛ لذا من الضرورة أن ننطلق من الواقع التربوي التعليمي ومتغيراته المختلفة ورصد مشكلاته المتنوعة لتجاوز الماضويّة في الفكر واتجاهاته.

وقد حرصت على المشاركة في هذا المؤتمر بدراسة تحت عنوان (المناهج التعليميّة بين الماضويّة وتأصيل القيم الاسلاميّة)، ذلك أنّه ليس هناك تمييز بين أمة وأخرى بحسب القدرات العقليّة، ولا يعني ارتفاع مؤشر الجودة ولا مستوى التحصيل الدراسي ولا نسبة المبدعين والمخترعين والاكتشافات العلميّة، مؤشر على تميّز الامة بقدراتها العقليّة عن أمة أخرى، بل تعود بصفة عامة إلى النظام التعليمي التربوي، فكلما كانت المناهج التعليميّة تعطي فرصة للتفكير والابداع والنقد والنقاش، وتعمل على تنمية القدرات العقلية، وتوفّر بيئة ديمقراطية آمنة ومتكافئة وحافزة من أجل التطوّر والابداع، وتجذّر القيم الانسانيّة وتعاليم النبي الأعظم وأهل بيته الأطهار، كان النظام التعليمي قادراً على بناء الانسان الواعي والمنتج بكفاءة وفاعليّة، والمساهم في البناء والتطوّر العلمي والانتاج الاقتصادي ونشر السلام والمحبة والقيم الفاضلة.

أولًا: الإشكاليّة

يشهد عالمنا اليوم العديد من التغيّرات والتحوّلات في جميع الميادين، العلميّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة والسياسيّة والعسكريّة؛ لذا من الضروري أن تواكب هذه التغيّرات تطوّرات في الميدان التربوي من حيث أن التربية هي الأداة التي تبني الانسان القادر على التعامل مع معطيات وخصوصيّات الحاضر، لذلك احتلت مسألة تطوير المناهج التعليميّة مركز الصدارة في فكر التربويين وضمن أولياتهم.[١٢]

في السنوات القليلة الماضية، زاد حجم التحديات التي تفرض نفسها على المناهج التعليمية في العالم العربي بدرجة عالية من الخطورة والتنوع والأهميّة، فهناك الانفجار المعرفي الذي يتمثل في تدفق المعلومات، وتواتر الثورات العلمية والتطوّر المذهل لوسائل الاتصالات والاعلام، والطفرات المتقدمة في مجال الانتاج العلمي والتكنولوجي، والتحولات العميقة والشاملة في مختلف جوانب الحياة وتجلياتها، وهي جميعها تشكل قصفًا ثقيلًا يهزّ أركان البنى والمؤسسات التربويّة التعليميّة ويحرّضها في الوقت نفسه على تثوير إمكاناتها وتطوير فاعليتها ووظائفها، في اتجاه فرض استقلاليتها والمحافظة على دورها ووجودها ووظيفتها في المجتمع.[١٣]

والوطن العربي بالخصوص معنيّ بمواجهة الماضويّة في التربية مواجهة واعية، شأنه في ذلك شأن سائر الأمم المتقدّمة، بل لعلّه مدعو إلى هذه المهمّة أكثر من سواه، لأنه في أمسّ الحاجة إلى تغيير واقعه واستبدال مناهجه التعليميّة ومواجهة مشكلاته بغية التغلّب عليها وتقديم الحلول لها، ولأنه ما يزال منفعلًا بآثار التغيّرات المتسارعة المعاصرة دون أن يكون فاعلًا من جانب ثان، ولأنه فوق ذلك، صاحب تراث حضاري وقيم إسلاميّة أصيلة مما يتيح له أن يمنح هذا التغيير معاني أكثر إنسانيّة، وأكثر تجذرًا وأصالة بالقرآن الكريم وتعاليم النبي الأعظم وأهل بيته الأطهار، وأقرب إلى الاستجابة لحاجات الانسان وكمالياته وتطلعاته العميقة.

لذلك بات من الضرورة بمكان، مراجعة أصول المناهج التعليميّة بشكل جذري لتجديدها وتخليصها من الجمود وتحريرها من أغلال الماضي وربطها بالمستقبل، ذلك أنّ من أهم المشكلات التي تواجه مراجعة الأصول الفكرية والفلسفية والمعرفيّة للمناهج التعليمية مشكلة الماضويّة، والتي تعني سجن المناهج التعليمية في زنزانات الماضي، وحرمانها من العيش في الحاضر واستشراف المستقبل. وبذلك يتمّ النظر الى القضايا المستقبليّة بروح مشبعة بالحنين للماضي، ويجعل النظرة للقضايا المستقبلية أسيرة لقوالب الماضي.

إنَّ ما يشهده المجتمع العربي من تغيّرات وتحوّلات سريعة في القيم الانسانية وضعف الوازع الديني وانتشار ظاهرة الإرهاب وتفشي الجريمة في المجتمع والتمرّد على تعاليم الدين والمثل الانسانية والقيم الفاضلة، قد ساهمت في نشأة أزمة قيم تهدّد النظام الاجتماعي، وما يشهده المجتمع الانساني اليوم من مشكلات عنف وإرهاب وقهر وحرمان وفساد هو نتيجة مترتّبة على فشل النظام التربوي.[١٤]

فضلاً عن الحركات السياسيّة الصهيونيّة العنصريّة، التي اخترقت الأنظمة التربويّة والتعليميّة في الوطن العربي، واستهدفت المناهج التعليمية لتذويب الهويّة الاسلاميّة، وكثّفت من اختراقها لنسق القيم في المناهج التعليميّة، حتى أصبحت المناهج التعليمية الحالية غير قادرة على حماية الأمن التربوي لطلابنا، والوفاء بحاجة الأفراد للقيم الاسلامية والمثل الانسانيّة، التي باتت تصاغ خارج حدود الجغرافيا والهويّة الوطنيّة والثقافة الدينيّة والعادات الاجتماعيّة.

الحاجة لتأصيل القيم الاسلاميّة في المناهج التعليمية ترجع إلى تضاد بين القيم المتضمّنة في الفكر الاجتماعي للمجتمع والقيم المتضمّنة في المناهج التعليميّة، وهذا التضاد هو السبب الرئيس في غياب المصداقيّة المجتمعيّة وصدام القيم بين المجتمع وبين المؤسّسات التعليميّة، مما جعل المناهج التعليميّة في المؤسّسات التعليميّة تعيش الغربة، وبعيدة كل البعد عن أفكار المجتمع ومعتقداته وممارساته التي يؤمن بها وتحدّد سلوكيّاته على ضوئها.[١٥]

إننا نعيش اليوم في ظل الفكر الماضوي ظاهرة التصدّع للأسس القيميّة، وانهيار المنظومات الاخلاقيّة وتفكك المرجعيّات الجامعة والموحدة حول القيم والمثل الانسانيّة. والوطن العربي أصبح من دون حدود، ومن دون موجهات، وضياع للهوية الاسلاميّة، وتفكك للحمة الوطنيّة، يجرفنا ذلك إلى فضاء كوني مفتوح لا أفق له ولا تخوم.[١٦]

إزاء هذه التحديّات، حول مأزق الماضويّة في المناهج التعليميّة وتأصيل القيم الاسلاميّة فيها، واستمرار البلدان العربيّة في مواجهة تحديات التطوّر المعرفي والانتاج العلمي والتكنولوجي وغياب القيم الاسلاميّة، بالذهنية الماضويّة والأساليب القديمة في المناهج التعليمية؛ تتولّد قضيّة إشكاليّة تتمثّل في الكشف عن مفهوم الماضويّة، وتبيان مظاهر الماضويّة في المناهج التعليمية في الوطن العربي، وتوضيح نتائج الماضويّة في المناهج التعليمية.

بناءً على ذلك، يمكننا طرح التساؤل الآتي: ما مدى هيمنة الماضي على حاضر المناهج التعليمية في الوطن العربي ومستقبلها؟

ثانيًا: أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الاجابة عن التساؤل الآتي: ما مدى هيمنة الماضي على حاضر المناهج التعليميّة في الوطن العربي ومستقبلها؟

وتتفرع منه الاسئلة الآتية:

ما مظاهر الماضويّة في المناهج التعليميّة في الوطن العربي؟

ما نتائج الماضويّة في المناهج التعليميّة؟

كيف يمكن تجديد المناهج التعليميّة وتأصيل القيم الاسلاميّة؟

ثالثًا: أهميّة الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميّتها من أهميّة الموضوع الذي تتناوله، فموضوع المناهج التعليمية تعد قوة مؤثرة في حركة التغيير الاجتماعي نحو التطوّر العلمي والسمو الاخلاقي، وإذا كانت الهوّة كبيرة بين المتغيّرات السريعة التي تمرّ بها المجتمعات في المجال المعرفي والتكنولوجي والاقتصادي وواقع المناهج التعليميّة التي يدرسها، الثابتة على جمودها؛ فإن ذلك يدفعنا إلى تأكيد أهميّة مراجعة الأصول الفكريّة والفلسفيّة والمعرفيّة للمناهج

التعليميّة لمواكبة التطوّر العلمي والتقدم التكنولوجي، وفي الوقت نفسه، التأكيد على التأصيل بإرجاع القضايا التربويّة إلى جذورها في تراثنا الاسلامي الأصيل. وتزداد أهميّة هذا الموضوع عندما يكون المجتمع في أمسّ الحاجة إلى تغيير واقعه وتطوير مناهجه التعليميّة ومواجهة مشكلاته بغية التغلّب عليها وتقديم الحلول لها.

وهو أكثر أهميّة بالنسبة للوطن العربي لأنه يمسّ قضاياه الوجوديّة الكبرى في بناء مناهجه الدراسيّة وفلسفتها وأهدافها ومحتواها ومكوناتها، وصوغ سياسته التربويّة وأساليبها، وتغيير سلوك أفراده المتعلمين، وتحسين مخرجاته التعليميّة، كما أن موضوع تحرير المناهج التعليميّة من الماضويّة يؤثّر ويتأثر بجميع النظم الفرعيّة التي تشكّل النظام الاجتماعي العام.

رابعًا: منهج الدراسة

اتبعنا المنهج الوصفي والتحليلي الذي يعتمد على البيانات وتحليلها واستخراج الاستنتاجات منها ذات الدلالة والمغزى بالنسبة للمشكلة المطروحة. واعتمدنا على استقراء الأفكار التي طرحها في الساحة العربيّة والعالميّة المفكرون والباحثون والمربّين، وتقديمها وتحليل مضمونها وتعليماتها.

خامسًا: حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على تقصي مظاهر الماضويّة في المناهج التعليميّة في الوطن العربي، ونتائج الماضويّة في المناهج التعليمية، وكيف يمكن تجديد المناهج التعليمية وتأصيل القيم الاسلاميّة، وذلك من خلال ما ورد من أفكار لعلماء التربية والمفكرين والباحثين، ومن خلال ما ورد في القرآن الكريم والأحاديث النبويّة الشريفة، وأفكار المراجع الاسلاميّة المعاصرة الذين دعوا إلى الاهتمام بتأصيل القيم الانسانيّة الاسلاميّة الاصيلة في المناهج التعليميّة.

سادسًا: مظاهر الماضوية في المناهج التعليمية

في واقع الأمر ليست المناهج التعليميّة في الوطن العربي وحدها محلًا للنقد والتجديد، فالمناهج التعليميّة عامّة كانت وما تزال دومًا تحتاج الى التجديد والتطوير، غير أن المناهج التعليميّة العربيّة بالخصوص موضع للنقد في أصولها الفكريّة والمعرفية والفلسفيّة الماضويّة، ومن مظاهرها هي الآتي:

١- الاهتمام بكمية المعارف وحفظ المعلومات واسترجاعها بدلا من تنمية التفكير النقدي المنهجي وبناء الشخصية الانسانية.

ما زالت مناهج التعليم في الوطن العربي في مرحلة اجترار المعرفة وخزنها، وتغليب الألفاظ على التدريبات، وتفضيل النظري على العملي، وتقديم الجدل العقلي على البحث العلمي، وإيثار التقليد على التجديد أولًا وآخرًا.[١٧]

والاعتماد على الحفظ والتذكر في عملية التعليم والتعلم والتركيز عليهما في الامتحانات لقياس مدى تحقق الاهداف المنصوصة. وليس هناك نصيب كبير للتفكير النقدي الابداعي التحليلي. والهمّ الوحيد هو إنتاج أكبر عدد ممكن من التلاميذ يحملون مؤهلات مدرسية.

وتقوم الكثير من المؤسّسات التعليميّة بتدريس العلوم كالفيزياء والكيمياء والاحياء بطرق تقليديّة حفظية استرجاعية كما لو كانت قصائد شعريّة أو أحداثا تاريخيّة، والمحاضرة أصبحت الاسلوب الرئيس في التدريس بغض النظر عن التخصّصات العلميّة، ويتم في كثير من الأحيان الاعتماد على ملخصات من مذكرات الاستاذ كوسيلة لاستيعاب المحاضرة، وهي ملخصات أكثرها لا تعمّق علمًا ولا تثير فكرًا، وسرعان ما تنسى بعد الامتحانات.[١٨]

الاعتماد على الحفظ والتلقين ينمي لدى الافراد منذ الصغر الطاعة العمياء والامتثال المطلق، وهي تمارس بالضرورة من خلال علاقة تسلطيّة لا تناقش المعلّم ولا الطالب وعليهما الطاعة العمياء والامتثال. وتولد عمليّة الحفظ والتلقين التفكير الاتفاقي لمجاراة الجماعة وهذا هو جوهر العظاميّة والعرفانيّة. وتحوّل الافراد إلى مجرّد وعاء للمعلومات وناقل وليس مولّدا لها، مما يكرّس الاغتراب نحو العلم والعالم والطبيعة. ويضيّق على الفرد وعيه اتجاه العالم، وتجعله فرداً ضمن قطيع الأفراد يجب تدجينه وتطبيعه، وليس شخصيّة لها مقوماتها وخصائصها.[١٩]

نتيجة الاهتمام بالكميّة المعرفيّة بشتى جوانبها، ولعدم وجود ترابط بين هذه المواد وأهدافها الموحدة اهتم مصمّمو هذه المواد الدراسية بإدخال الاضافات المستمرة عليها حتى تضخمت وأصبحت تمثل عبئًا ثقيلًا على كلّ من المعلّم والتلميذ على السواء، فاهتم المعلّم بالتلخيص والتلقين، واهتم التلميذ بالحفظ والترديد، وضاعت الاهداف التربويّة والتعليميّة المنشودة من المنهج التعليمي في زحام تضخّم المعلومات والزيادة المستمرّة للكم الكبير من المادة التعليمية.[٢٠]

تكديس المناهج التعليمية بالمعلومات الجاهزة وازدحامها بالمفاهيم العلمية والظواهر والحقائق الطبيعية وفرض ثقافة محددة والاعتماد في توصيلها على طريقة الحفظ والتلقين دون أن تفسح المجال لتعزيز التفكير النقدي تنتج قيم الرضوخ والانصياع والطاعة العمياء والاستكانة، وهذه أحد مظاهر الماضوية في المناهج التعليمية في الوطن العربي.

٢- ضعف التطبيقات العملية للمفاهيم والحقائق والظواهر العلمية واستخدامها لسد حاجة المجتمع

الاهتمام الكبير بالمعلومات التي تحتويها الكتب الدراسية دون الاهتمام بالحاجات المعيشيّة واليومية، وضعف الاهتمام بتعليم التطبيقات العملية للمفاهيم التي تدرس وخاصّة في المواد العلميّة، واهمال استخدامها في سد حاجات المجتمع والبيئة المعاشة، يؤدي في النهاية إلى انفصال المدرسة عن متطلبات المجتمع والبيئة المحيطة بالطالب.

إن تركيز المناهج التعليمية على المعلومات وتكديسها بالمفاهيم والمصطلحات، على حساب المحتوى المهاري من جانب، والمحتوى الوجداني من جانب آخر. جعل المعلمون يلجؤون إلى أسلوب التلقين والشرح وتبسيط المادة التعليميّة باختصارها أقل ما يمكن، ليتمكن المعلّمون من انهاء المقرّرات الدراسيّة في الوقت المحدّد وبجهد أقل. الامر الذي أدى الى اهمال الجانب التطبيقي

والجدير بالذكر أن تدريس التطبيقات العملية الملامسة لواقع حاجة المجتمع له أهمية بالغة في التعليم، لإشباع الميول وتعزيز المهارات وتنمية القدرات، وتغرس في نفوس التلاميذ حب التعلم والعمل واحترامه وتقديره، كما انها تنمي لديهم القدرة على التفكير العلمي، إذ إنها تتطلب القيام بعمل أو تجربة لرصد النتائج وتحليلها وربطها واستخلاص القانون العام منها فضلاً عن أنها تهيئ الجو المناسب لتنمية روح الابتكار.[٢١]

المناهج التعليمية في كثير من المؤسسات التعليمية تعتمد على حشو الاذهان بالمعارف والمعلومات الكثيرة دون وجود وعي حقيقي بضرورة ربط برامج التعليم بالواقع المعاش، مما جعل الكثير من هذه المؤسسات التعليمية تتحول إلى مؤسّسات بيروقراطيّة تخشى التجديد[٢٢] ومن ثمّ يمكننا القول إنّ المناهج التعليمية الماضوية تتحيّز إلى مصلحة تنمية قدرة الحفظ واجترار المعلومات على حساب التطبيقات العمليّة والتعليم عن طريق التدريب على المهارات والقدرات المرتبطة بحياة المجتمع وواقعه.

ويعزز هذا القول ما جاء في التقرير الاقتصادي العربي لسنة ٢٠٠٣ الذي انتقد الفهم الخاطئ للغرض من التعليم في الوطن العربي والمتمثل في تحصيل العلم من اجل الوظائف العامة، وليس لاكتساب المهارات النوعية اللازمة لرفع الكفاءة الانتاجية للعمل في المجالات التي يطلبها السوق.[٢٣]

وبتعبير آخر، المناهج التعليمية الماضويّة تفتقر إلى الأهداف المهاريّة التجريبيّة والأنشطة العمليّة وربما لا تشكّل إلا الشيء اليسير بالنسبة إلى أهداف المناهج وبالخصوص المستويات العليا في المجال المهاري كالتجريب والممارسة والإتقان.

٣- التغييرات الشكليّة للمناهج والتعديلات الطفيفة بأساليب تقليدية وبالذهنية القديمة

إن المشكلة في المناهج التعليميّة في الوطن العربي تكمن في استمرار مواجهة مشكلات تجديد المناهج التعليمية بالذهنيّة القديمة والأساليب القديمة، فالمناهج التعليمية ما تزال تقليديّة في محتوياتها ومضامينها، عتيقة في مكوناتها ومظاهرها، محافظة في أسسها ومعاييرها، خجولة في نتائجها ومردوديتها، جامدة في توجيهاتها وآفاقها، متصلّبة في تغيّراتها وتحوّلاتها، ورافضة لأي تحديث أو تجديد،[٢٤] لهذا فإن النظام التربوي الماضوي الذي يتبنّى هذه الفكر يقع فريسة تناقض صارخ، ذلك أن مبدأه الأساسي المتمثل في تمكين المجتمع العربي من تجاوز البنيات السوسيو – اقتصاديّة والثقافيّة المتخلفة عادة ما يبقى شعارًا فضفاضًا أو مطمحًا عسير التحقيق.[٢٥]

ان استخدام مناهج ماضوية مع تعديلات طفيفة وتغييرات شكليّة مشحونة بالمعلومات القديمة والمواضيع التي لا تمت إلى المعاصرة بصلة، يجعل الطلاب يعيشون في هذا العصر ولا يعاصرونه. فكيف يكون الأمر وقد خلت المناهج التعليمية من أية إشارة أو تركيز أو اهتمام على مواضيع مستقبليّة علمًا بأن الطلاب الذين نضع هذه المناهج لهم اليوم سيكونون رجالًا مسؤولين في المستقبل دون أن تكون لديهم فكرة صحيحة عن هذا المستقبل [٢٦]

مناهج التعليم في الوطن العربي اليوم تحتاج إلى فكر حر ومنفتح، يعيش وسط إعصار التغير، يتكيّف مع وتيرة التحولات السريعة التي يعيشها الوطن العربي والعالم، والاستفادة منها في خدمة قضايا التنمية والنهوض بالإنسان العربي، فالذهنية الماضوية ورجالها وأدواتها التي عاشت في القرون الماضية بنت مناهج ليست مؤسسة على وعي عميق أو مفهوم واضح لحاجات المجتمعات المعاصرة، ولا يفيد المجتمعات ترقيعها الآن، بل تحتاج إلى توظيف مخزونها الثقافي الأصيل والفكري الاستراتيجي للتحضير لمثل هذه التحوّلات، وتجنب الصدمات الهائلة، التي يمكن أن تولدها الحياة القيمية والثقافية والأمنية.

٤- التغني بالماضي والاستغراق فيه من دون الانطلاق الى التفكير بالمستقبل والتكيّف معه

إن المناهج التعليميّة التربويّة عند الانظمة التربويّة الماضويّة هي إما منتجة لقيم الرضوخ والانصياع والاستسلام والسكينة والطاعة والاستكانة بالدرجة الأولى، وإما منتجة لقيم العنف والتكفير والارهاب وتهميش الاخر وإلغائه؛ ومن ثمّ لا يمكن أن يأتي الاصلاح التربوي وتجديد المناهج من وسط فكري تربوي ماضوي لعب دوره التاريخي في انتاج التخلّف، وأعاد انتاجه وعمل على قتل الابداع وتعطيل الوعي وتسطيح الفهم، وحوّل الهزائم الى انتصارات وأسّس بجداره تربية التعصب والتطرّف والجمود والانغلاق، وهي تربية عجزت عن أن تعدّ المجتمع لمواجهة التحديات الجديدة في هذا العصر ولا سيّما مستويات التكنولوجية.[٢٧]

إن هيمنة الماضي، وتقديس الفعل والحنين إلى بعثه محنطا غير متجدد، بسبب هالة القداسة التي اكتسبَ بالتقادم، والتوق إلى عودة الأيام وأصحابها، وإذا مضى أصحابها فإن نستالوجيا الحنين الجامح تمنح الماضي مثاليةً مقابل الواقع بكل إحباطاته ومشاكله، فيعلن الماضويون السقيا على ما فات ومَن مات، ويشتد التيار الماضوي ضراوة كلما اقترن بالجهل والأميّة والعجز والاتباعيّة. هذا الجو المشحون بتقديس الماضي وأصحابه يعمل على تنشئة بيئات خصبة تؤسّس للتخندق وتعظيم الأنا الماضويّة الجماعيّة مقابل الآخر المتطلّع إلى الغد المشرق.[٢٨]

مقارنة مع ما طمح إليه الغرب من تحقيق النهضة والتقدّم والحداثة في سبيل الخروج من حالة التخلّف التي كان يعيشها، فإن المناهج التعليميّة العربيّة الماضويّة فشلت في تحقيق التنمية والنهضة ومواكبة التطورات العلميّة المعاصرة، سوى تنمية مشوّهة وحذرة، ذلك أن المناهج التعليميّة الماضويّة مبنيّة في الواقع على القصور الذاتي، والرضوخ والانصياع والتملق، وعلى الصراعات المريرة بين الموظفين الذين لا همّ لهم

إلا رفع مستويات المرتبات والارتقاء في سلم المناصب، والحلم بالترقي في السلم الاجتماعي والوصول الى الثروة والسلطة، حينها فقدت المناهج تطلعها للمستقبل وقدرتها على مواجهة التحديات المعاصرة، وأهملت حاجات المجتمع المعرفيّة و القيميّة .

٥- الثبات والمحافظة على الجمود لبناء شخصيّات مطواعة مغيّبة عن الوعي تنسجم مع أيدلوجية الفكر الماضوي الاستبدادي وتمجيده.

إن المناهج التعليميّة الماضويّة تعمل على بناء أيدلوجيا الإكراه والتسلّط والتعصّب والتطرّف، وتزوّد النظام التربوي بجيوش الموظفين المتملقين والخاضعين، وتعمل على ترسيخ وجود أنظمة تسلطيّة ماضويّة، وتأصيل الأيدلوجيات الهزيلة المتطرّفة في أوساط المتعلمين والمتمرّسين، وتعمل على تسطيح الوعي وتزييفه، وتأصيل الخنوع للفكر الماضوي، وتدفع المجتمعات إلى دائرة البؤس والقهر والاستلاب الفكري.[٢٩]

ومن ثمّ لا يمكن إجراء تغيير في النظام التربوي أو اصلاح في المناهج التعليمية اصلاحًا حقيقيًا وفعّالًا في سياق أنظمة ماضويّة غير ديمقراطيّة، وهذا يعني أن التغيير في النظام التربوي الحقيقي مرهون بإجراء تحوّلات ديمقراطيّة في جوهرها وفي مسارها العام، وستبقى الأنظمة التربويّة سجينة واقع التخلف الفكري الماضوي للانظمة المستبدة التي تحتضنها، وستبقى وظيفتها في حدود ترسيخ قيم التسلّط والاستبداد للأنظمة القائمة على التسلط والاستبداد.[٣٠]

بناء ايدلوجيا الاكراه وترسيخ قيم التسلّط في النظام التربوي أكّده بعض علماء الاجتماع سابقًا، مثل عالم الاجتماع الفرنسي «دوركهايم»، الذي انطلق من أنّ المناهج التعليميّة تستقي أهدافها من السلطة وليس الفكر الاجتماعي التربوي الذي يحدّد أهدافها، ويشاركه في ذلك «فيفر» في الفكرة نفسها، أنّ المناهج التعليميّة الماضويّة لا يمكن أن تغيّر في المجتمع ما دام النظام التعليمي مستعبدًا لدى السلطة، وكذلك «فرينيه» صاحب الفكرة القائلة بأن التربية لن تستطيع أن تفرض أهدافها ما دام نظام التعليم العام مستعبدًا لقوى تسلطيّة. [٣١]

ونزيد على ذلك، ما ذكره «فيفر» بأنّ البيداغوجيا هي الوسيلة الأنجع لمواجهة الشطحات والهجمات والثورات، وضد البدع التجديدية التي يقوم بها الاجيال الفتيّة.[٣٢] وكما يعبّر عن ذلك «دوركهايم» بأن البيداغوجيا هي شكل من أشكال الأدب الطوباوي الحالم.[٣٣]

إذًا، المناهج التعليميّة في المؤسّسات التربويّة في الدولة ما هي إلّا وسيلة لتحقيق أهداف السلطة، ووسيلة للمحافظة على نظامها السياسي، ووسيلة للضبط الاجتماعي. وهي أداة ثقافيّة واقتصاديّة ومجتمعيّة توظّفها السلطات لخدمة أهدافها، فلا تستقي هذه المناهج أهدافها من المجتمع ولا من ثقافته ومعتقداته وحاجاته وتطلعاته، وهي غير مهتمّة بفكره الناقد، ولا تكترث بما يصيبه من جهل وتخلف وبطالة، وهي دومًا محافظة على جموده وتجميده دون حراك أو تقدّم.

إن ثمة أصابع اتهام توجه للمناهج التعليميّة في الوطن العربي، بعض يدعو إلى حذفها من النظام التربوي ويطرح شعار (مجتمع بلا مدرسة)؛ لأنها تحوّلت إلى أداة سياسيّة وأيدلوجيّة وطبقيّة، ويذهب بعض المفكرين التربويين اليوم إلى ضرورة تثويرها لتلبي الممارسات المبدعة الخلاقة.

غير أننا نعتقد بأن المناهج التعليميّة غايتها النهائيّة هي دومًا الإنسان واستقلاله الروحي، وأن المناهج التعليمية التي تهدف التربية الحقّة للمواطن تستمد قيمها وثقافتها وأهدافها من المجتمع لتتمثلها وتتجاوزها عن طريق الارتقاء بالكائن الحي إلى الكمال المعرفي والنفسي والروحي.

٦-تسطّح الثقافة وذوبان الهويّة وهيمنة الثقافة الغربيّة.

إن عمليّة اختراق الغرب لمناهج التعليم في الوطن العربي هي ظاهرة أكيدة وقد بدأت المناهج التعليميّة تحتل الصدارة في جدل الصراع الثقافي والحضاري المعاصر، وتبدو الوضعيّة واضحة وجليّة في تأمين مظلة أمنيّة وثقافيّة للغرب والحركة الصهيونيّة ضد ما يسمونه (الارهاب) الذي يحمل بصمة ثقافة اسلاميّة وفقًا للتصوّرات الغربيّة، وبناءً على هذا التصوّر يحتل اليوم مفهوم التطبيع التربوي في المناهج التعليميّة في الوطن العربي نحو الكيان الصهيوني مكانًا مركزيًا في التوجّهات السياسيّة الغربيّة، [٣٤] وبدأت بعض الدول العربيّة تغيّر مناهجها التعليميّة نحو التطبيع مع الكيان الصهيوني وحذف كل عبارة في المنهج الدراسي تعادي هذا الكيان أو تسيء إليه، وفوق هذا أخذت تتسابق فيما بينها لإرضاء الغرب عن مناهجها التعليميّة وإثبات براءتها ومرونتها وتسامحها وتقبّل العيش معه.

الهيمنة الامبريالية الغربيّة على العالم تعبّر عن انسحاق الانسانيّة أمام سطوة الآلة الحربيّة والتقدّم العلمي وتمركز المال وانعدام القيم الانسانيّة والاخلاقيّة وسيادة منطق المصلحة الشخصيّة والبقاء للأقوى من خلال الاستلاب الثقافي للشعوب والدول والقوميّات، وفي هذا الامتداد المرعب يشهد العالم تراجعًا وتصدّعًا وانحسارًا يهدّد القيم الانسانيّة ويبدّد عطاءات الثقافة الانسانيّة على نحو مروّع، وفي هذا كلّه تنهض قيم الفرديّة والأنانيّة والنفعيّة والغرائزيّة على حساب القيم النبيلة التي تتّسم بالعقلانيّة والتسامي والانسانيّة.

بالإضافة إلى أن إحلال المناهج التعليميّة في الوطن العربي بمناهج تعليميّة غربيّة معلّبة تجهز على ما تبقّى من ومض حياة روحيّة وعقليّة في الاطفال، وتعمل على اختزال الاطفال الى الاستهلاك والشهوة والرغبة، المناهج التعليمية المستوردة لا تشكل وعي الطفل فحسب، وإنما تهندّس منظومة إدراكه للوجود وتولّد فيه الميول الغريزيّة البدائيّة وتقتل في العقل كل امكانات النظر والتحليل والتأمّل المنطقي والقدرة على التفكير المنظّم، لأن السيطرة على البشر تبدأ بالسيطرة على عقولهم ونوازع تأملهم وتفكيرهم وهنا يكمن منتهى الخطر. [٣٥]

في ظل هذه التحديات الكبرى الجديدة، واهتزاز المركزيّة التربويّة الماضويّة وسقوط المناهج التعليميّة

التقليدية بصورة مروّعة، يجد النظام التربوي نفسه في مواجهة خطرة أمام هذه التحديّات ذات الطابع الكوني؛ ويتحتم على التربويين أن يتحسّسوا أهميّة هذه التغيّرات الكونيّة المذهلة التي تشهدها الحياة التربويّة.

وهنا يبرز دور تأصيل المناهج التعليميّة، ونعني بتأصيل المناهج غرس القيم الاسلاميّة الاصيلة والمبادئ الانسانية الحقّة وثقافة الامة وتراثها في أبنائها حفاظًا على هويتها الاسلاميّة وأخلاقها الانسانيّة؛ ذلك أننا بحق نعيش اليوم في ظل الفكر الماضوي ظاهرة التصدع للأسس القيميّة، وانهيار المنظومات الاخلاقيّة وتفكك المرجعيّات الجامعة والموحّدة حول القيم والمثل العليا الانسانيّة. والعالم أصبح من دون حدود ومن دون موجهات وضياع للهوية الاسلامية، والتفكك الايدلوجي، مما يجرفنا في فضاء كوني مفتوح لا أفق له ولا تخوم.

من هذا المنطلق، نحن مطالبون بإنتاج مناهج تعليميّة تعبّر عن خصوصيّة فكر هذه الأمة وثقافتها، وعن قدرتها على استيعاب التأثيرات الثقافة الخارجيّة والاستفادة منها من دون أن يؤثر ذلك في خصوصيتها، أو أن يدمر هويتها وتكوينها الذاتي، وهذا الفكر يعتمد على مبدأ الابداع والتجديد والابتكار والحضور الدائم في ميادين الفعل الثقافي والانتاج الحضاري بمختلف تجليّاته، والتمسك بمبادئه الأصيلة.

سابعًا: تأثير الماضوية في المناهج التعليميّة.

التربية هي عمليّة تفاعل دائمة بين الفرد والبيئة التي يعيش فيها، وتتّسم صياغة الانسان وفقًا لجملة المؤثرات والخبرات التي يعيشها في إطار بيئته الاجتماعيّة، إذ إنّ فلسفة المجتمع تعد مصدرًا أصيلًا لبناء المناهج التعليمية وأهدافها ومكوناتها، فإن نموه الفكري وازدهار حياته مرهونان في نهاية الأمر بمدى ما تتيحه له هذه المناهج التعليميّة من نمو وازدهار وسمو في الروح وتعزيز للقيم الانسانيّة. وعلى خلاف ذلك فاذا تشبّعت المناهج التعليميّة بالفكر الماضوي فمن شأنه أن يحقق استلابا شاملا للطلبة، ويمكن أن نحدّد باختصار أهم الاثار التي تتركها الماضويّة في المناهج التعليميّة على المجتمع والطلاب بما يأتي:

١- عجز المؤسسات التعليمية عن متابعة التطور المعرفي واستثماره في المناهج التعليمية

إذا ضعفت المناهج التعليميّة عن مواكبة التطوّر المعرفي والتقني والصلة بالمستقبل وزاد تثبتها بالماضي فإن المتوقع منها أنها سوف تعدّ أجيالًا للمستقبل بأساليب الماضي ونماذجه وآلياته وطرقه، مما يعرّض تلك الاجيال لهزات قويّة وصدمات شديدة.

إنّ المؤسسات التعليميّة بتركيزها المكثّف على الماضي لن تفشل في توصيل رسالة صادقة عن المستقبل وحسب، وإنما ستفشل أيضا حين تخرّج الكثير من حملة الشهادات لصدمة المستقبل عن طريق الفصل بين التصوّر الذاتي وبين توقعاته إزاء التغيير والنمو والتكيّف.[٣٦]

المناهج التعليميّة الماضويّة كثيرًا ما تقود إلى فقدان المتعلمين لسيطرتهم على الأحداث والأزمات وإضعاف

قدراتهم على مواجهة المستجدات وحل المشكلات، وزيادة حدّة الاغتراب لديهم، وتقليل فرص تحقيقهم لذواتهم، ومن شأن كل ذلك زيادة التخلف عن الاحداث والتعرض لمفاجآت الأزمات مع ما يصاحب ذلك من صدمات علمًا بأن التعلّم بالصدمات في ظروف العالم المتغيّرة وسيلة للهلاك والدمار.[٣٧]

ونظرًا لأن المناهج التعليميّة تعد الطالب للحياة والعمل فإن الفاعليّة الحقيقية للمناهج يجب أن تقاس من خلال مدى استثمار المعرفة في المناهج التعليميّة ونجاحها في تنمية سلوك الطلاب ومهاراتهم في أثناء ممارسة الأنشطة الحياتيّة. إن المناهج التعليمية الماضويّة على الرغم من اجتياز الطلاب لها بنجاح، وربما يكون ذلك بتقديرات عالية، فإنّ أداءهم في الواقع يكون متدنيًا، الأمر الذي يتطلب مراجعة هذه المناهج التعليميّة في اهدافها ومحتواها وأسسها، عند النظر إلى آثارها في أداء الخريجين من المدارس والجامعات.[٣٨]

يمكننا القول إن الافراط في التعليم وازدحام المناهج التعليميّة بالمعلومات وتلقينها كثيرًا ما يصبح عقبة أمام مواكبة التطور العلمي ومتطلبات العصر والانتاج، شأنه شأن الافراط في مستوى التعليم، فالأهم ليس كميّة المعرفة وإنما أساسيات المعرفة، فضلًا عن تقديم الثقافة الأصيلة وبناء القيم الانسانيّة وتكوين المواقف الملائمة للتطورات المعاصرة والتقدم التكنولوجي من أجل تحقيق الأهداف الفكريّة والانسانية للتربية.

٢-قتل الابداع والابتكار والانتاج والتنافس الحضاري

يشهد عالمنا المعاصر تقدمًا وتطورًا تكنولوجيًا لم يسبق له مثيل، والدول التي تصنع هذا التقدم إنتاجًا واستخدامًا هي الدول التي تتربع على عرش المنافسة الدولية وتتحقق فيها أعلى مستويات المعيشة لأبنائها.

وإذا كان الاتجاه السائد في النظام العالمي الجديد هو الانفتاح الكامل بين الدول فإن أي دولة يجب أن تلحق وتلاحق هذا التقدم، وإلا ضاع أملها في المنافسة، بما يعنيه ذلك من ضياع فرص العمالة لمواطنيها، وما يترتب على ذلك من آثار سلبية على الناتج القومي والدخل القومي ونصيب الفرد من هذا الدخل.

ويحكم اليوم على مجتمع ما، بأنه يعيش في العصور الوسطى، إذا كانت مناهجه التعليميّة لم تتطوّر مع إيقاعات الزمن ومع درجة التقدم العلمي والتطور التقاني والتكنولوجي، التي نشهدها اليوم في القرن الواحد والعشرين؛ وهذه حال التربية العربية كما يرى نقادها ومنظروها.[٣٩]

وحتى نتبين واقع الدول العربية أمام التقدم العلمي والتكنولوجي في العالم يمكن عرض البيانات التالية:

قائمة أكثر الدول العربية انفاقًا على البحث والتطوير من الناتج المحلي الاجمالي في العالم العربي لعام ٢٠١٣م بالترتيب.[٤٠]

الدولة	مصر	الامارات	قطر	الاردن	الكويت	عمان	السعودية
النسبة من اجمالي الناتج المحلي	٪٠,٦٨	٪٠,٤٩	٪٠,٤٧	٪٠,٤٣	٪٠,٣٠	٪٠,١٧	٪٠,٠٧

بينما قائمة أكثر الدول في العالم إنفاقاً على البحث والتطوير لعام ٢٠١٥م بالترتيب.[٤١]

الدولة	كوريا الجنوبية	اليابان	المانيا	الولايات المتحدة	فرنسا	استراليا	الصين
النسبة من اجمالي الناتج المحلي	٪٤,٢٣	٪ ٣,٢٩	٪٢,٩٣	٪ ٢,٧٩	٪٢,٢٢	٪٢,١١	٪ ٢,٠٧

نسبة براءات الاختراع (الأفكار والابتكار) لكل ١٠٠٠٠ من السكان[٤٢]

الولايات المتحدة	سويسرا	ألمانيا	ألمانيا الغربية
٢٢٧	٧١	٧١	٦٥

البيانات السابقة تشير الى أن الواقع للدول العربية متخلّف في اللحاق بمجال التقدم التكنولوجي ويعبر عن عجز المناهج التعليمية عن تخريج أفراد قادرين على الابتكار والابداع والذي يعتبر عصب التقدم التكنولوجي.

من الواضح عن طريق الاحصاءات المتاحة، أن النظام التربوي به حاجة إلى الدعم الحكومي؛ لتقوية البحث العلمي في الوطن العربي، والتغلب على ضعف الروابط بين مناهج التعليم في المؤسسات التعليمية والانتاج والصناعة والحاجة إلى المهارات البحثيّة والمهنيّة لخلق نظم ابتكار فعالّة.

بناءً على ذلك، لا يجب النظر الى التكنولوجيا على أنها مجرّد سلعة أو معدات حديثة تخضع للشراء او الاستعارة أو الاستئجار، لكن يجب النظر اليها على أنها معرفة (أي فكر إبداعي تطبيقي دائم النمو والتطور) ومن ثم فإنه يقع على عاتق المناهج التعليمية في الدول العربية وهو مطلب ملح من مطالب الحياة المعاصرة إعداد الكوادر المحليّة اللازمة لتحقيق التقدم العلمي والتكنولوجي إذا أردنا أن يكون لنا مكان تحت الشمس في ظل النظام العالمي الجديد.

٣- العجز عن مواكبة متطلبات العصر وحاجات المجتمع والسوق

ضعف الترابط بين المناهج التعليميّة الماضويّة وحاجات القوى العاملة يعتبر من أهم مسببات تفشي

ظاهرة البطالة في الوطن العربي، ويرجع ذلك إلى بعد النظام التربوي عن عالم العمل والانتاج واقتصاره على الدراسات الأكاديمية والنظريّة غالبًا.

ولا نرى أن التعلّم المنتج كالتعلّم بالمشاريع يشكّل اهتماماً في بنية المناهج التعليمية ولا يعتمدها، ولا نرى أن « الزواج» بين المدرسة والمؤسّسات الصناعيّة والتجاريّة من خلال مشاركة المؤسّسات والمصانع في التدريب، يطبق في مناهجنا التعليمية، وبالخصوص مناهج المواد العلميّة فلا نجد هذا «الزواج» قائماً ولا نلاحظه أساساً في بنية المناهج التعليمية ولا طريقة معتمدة في التدريب على المهارات العلميّة والتأهيل العلمي.

ولعل هذا المطلب لتلبية سوق العمل يمثّل أهم التحديّات للمناهج التعليمية في الوطن العربي لتتأقلم مع المتغيرات في عالم العمل والتوظيف. فتقلّص فرص العمل في الوطن العربي وخاصة في القطاع الحكومي، وارتفاع عدد المشتغلين في الوظائف المكتبيّة مقارنة بالوظائف التي تعتمد على المهارات الخاصّة، والعدد الهائل من الخريجين الباحثين عن العمل أو ما يطلق عليه (بطالة الخريجين)، مع التسارع الكبير في التطوّر التكنولوجي في مجال الصناعة والتجارة والإعلام والتعليم. كل ذلك شكّل تحدياً كبيراً للمناهج التعليمية وعملية التعليم والتعلّم، والاتجاه بالتعليم نحو تنمية المهارات والعمليّات العقليّة العليا كالتحليل والتقويم والإبداع.[٤٣]

ويجري في بعض البلاد الربط والتفاعل والتكامل بوجه خاص بين النظام التربوي وبين مؤسسات العمل والانتاج، بل تذهب بعض الانظمة التربويّة، كما في اليابان، بالدمج الكامل للمؤسّسات الانتاجيّة في صلب نظام التعليم والاعداد.[٤٤]

وفوق هذا وذاك لا بد أن نضيف أن الربط والتعاون بين مؤسّسات التعليم و مؤسّسات العمل والانتاج، لا يعني خضوع مؤسسات التعليم لمطالب مؤسّسات العمل، بل يعني أن يكون لمؤسسات التعليم دور الموجّه لعملية الانتاج على وفاق مع نتائج تطور البحث العلمي والتقاني.

٤- اضعاف القدرة على الحوار والمناقشة والتفكير وتبادل الآراء والحماس

كثيرًا ما تكون الأنظمة الماضويّة، بسبب بعد مناهجها التعليميّة عن حاجات الطلاب وواقع حياتهم، طاردة للتعلم غير جاذبة إليه ومنفّرة عنه لا مرغّبة فيه، وهذا الفراق بين المدرسة وبين الرغبة في التعلم والتحفيز على التعلم يزداد اتساعًا في عالمنا المعاصر، إذ يحيا الطلاب في مجتمعهم ومن خلال وسائل الثقافة والاعلام الذائعة المتطوّرة عالمًا يختلف عن عالم المدرسة الذي لا يستجيب لتساؤلاتهم ولا يتقبل مناقشاتهم ولا يفسح المجال للتأمل والتفكير والمناقشة في موضوعات هي ليست ثابتة أصلًا ؛ ويجعلهم يضيقون ذرعًا بالمدرسة إن لم يضيقوا ذرعًا بالمعرفة كلها.[٤٥]

يمكننا القول: إنّ المناهج التعليمية الماضوية تعزز سلبية الاستقبال بدلًا من إيجابية البحث والاستكشاف

ومتابعة تطبيق المعرفة واقعيًا، وتحافظ على النزعة الكميّة في المناهج التعليمية والفتور العقلي بدلًا من الاحتفاء بالمعرفة الجديدة، ومتعة استخدامها، وبذلك حوّلت المعرفة من استمتاع الى استماع، ومن عشقٍ وحماس وإثارة إلى عبث وثقل زائد.

٥- تقوية الاذعان والرضوخ في نفوس الطلاب

يكمن جوهر الانسان في حريته وقدرته على التفكير والتأمّل الفاعل، بينما التربية الماضوية من شأنها تفريغ الانسان من محتواه واستلاب جوهره الانساني وقتل طاقة التفكير المبدع لديه، وحرمانه من هامش الحريّة الضروري لتفتح شخصيته الانسانية.

نمط المناهج التعليمية السائدة في المؤسسات التعليميّة هي التي تحدّد شكل الانسان الذي يريد النظام التربوي تشكيله. فإن كان نمط المناهج التعليمية السائدة نمطًا تطوريًا يعتمد على التغيير أساسًا للاستمرار في الحياة المعاصرة والتواصل، فإن الانسان المطلوب تشكيله هنا، إنسان يتوافق مع سيرورات التطوّر لنمط الحياة المعاصر، ومن ثمّ يكون مقبولًا اجتماعيًا. أما عندما يكون نمط المناهج التعليميّة ماضويًا متخلفًا يعتمد التسلط والقهر والاتباع أساسًا للاستمرار في الحياة، عندئذ تتحوّل التربية إلى تربية متخلفة كما هو الحال في مجتمعنا العربي المعاصر.[٤٦]

تغيير الإنسان أهمّ من تغيير النظام الاجتماعي أو الاقتصادي، لأننا لا نستطيع أن نغيّر المجتمع إلّا إذا غيّرنا الانسان، وقد ذهب إلى هذا الاتجاه المربي السويسري «بستالوتزي» عندما قال: «كونوا أناسًا لتكونوا مواطنين من جديد ولتكوّنوا دولة جديدة».[٤٧]

وقد أكّد روّاد التربية الحديثة ومن بينهم المربي السويسري «فيربير» صاحب كتاب المدرسة الفعّالة، أنّ المدرسة الفعّالة هي التي تفعل فعلها في الطفولة وهي الأهمّ وليس الاقتصاد أو السياسة، وكذلك المربي الألماني «كرشنشتايز» صاحب مدرسة العمل، يؤكّد الاتجاه نفسه، ويرى أنّ هدف التربية أن نصل عن طريق العمل إلى صياغة المجتمع صياغة خلقيّة. ونضيف إلى ذلك آراء أصحاب التربية المؤسّسيّة وعلى رأسهم «روجرز»، و«لوبرو»، فقد منحوا التربية دورًا أساسيًا في بناء المجتمع وتغيّره، وأنّ مجتمع الغد إمّا تصنعه المدرسة وإمّا ألّا يكون.[٤٨]

غير أننا نستدرك ونقول: إنّ النظام التعليمي أخطر من أن يترك للتربويين وحدهم، مثلما أن الحرب ضد الارهاب أخطر من أن تترك للعسكريين وحدهم، كذلك الاصلاح التربوي وتغيير الأصول الفلسفية للمناهج التعليميّة يجب أن يحدث في سياق اجتماعي وسياسي، ويخطئ من يعتقد بأنه يمكن إحداث اصلاح تربوي ذاتي، ذلك أن التغيير والتجديد في النظام التربوي يجب أن يجري في شروط اصلاح اجتماعي وثقافي وسياسي شامل.[٤٩]

والمتأمل لواقع المجتمعات العربيّة والعالمية لواجد أن المصلحين للنظام التربوي في الغالب يتخرّجون في المؤسّسات الدينيّة والاجتماعيّة والفكرية وليس بالضرورة في النظام التربوي، إنهم أدباء وفلاسفة ورجال دين ومفكرون اجتماعيون، وغالبًا ما يكون الاصلاح التربوي البحت إصلاحًا على مقياس الأنظمة القائمة ومصالحها الأيدلوجيّة.

٦- التقليل من شأن المعلم

الفكر الماضوي لا يتيح للمعلم ممارسة الدور الذي يجب ان يقوم به إذ يتطلب منه أن يقوم بنقل جميع معلومات الكتاب إلى ذهن الطالب ولكي تتم هذه العملية فهو مطالب بشرح هذه المعلومات وتفسيرها وتبسيطها ثم في آخر الامر قياس ما تمكن التلاميذ من استيعابه من هذه المعلومات.

أما الدور الحقيقي للمعلم فهو أكثر انطلاقًا، فهو الى جانب توصيل المعلومات إلى ذهن الطلاب عليه ان يعلمهم كيف يتعلمون بأنفسهم تحت اشرافه وتوجيهه، وبذلك يعمل على تحقيق التعلم الذاتي والتعلم المستمر.

وعليه أن يقوم بمساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم ومتابعتهم في اثناء القيام بالأنشطة وإتاحة الفرصة لهم للتخطيط لها وتنفيذها وتقويمها، حتى يشبعوا ميولهم ويكتسبوا المهارات اللازمة ويصبحوا قادرين على التخطيط والتعاون والعمل الجماعي والتفكير العلمي.

ثامنًا: تجديد المناهج التعليميّة وتأصيل القيم الاسلاميّة

سوف نبدأ بتوضيح مفاهيم تأصيل القيم وتجديد المنهاج وأهميته، ثم نعرض أفكار علماء التربية والاجتماع في مراحل النمو الفكري والاخلاقي لدى المتعلم في المناهج التعليمية، وأخيرًا أسس تجديد المناهج التعليمية وتأصيلها.

الأصيل في اللغة تعني الثابت، وتعني كذلك الراسخ، ذا جذور، ومن ثمّ فالقيم الأصيلة تعني القيم الثابتة أو الراسخة والمتجذرة. وتعني الخالصة، فالقول بأن لَهُ جَوادا أَصيلا نعني بأنه خالِصُ النَّسَب، نَقِيُّ الدَّمِ، فالقيم الاصيلة أيضًا تعني القيم الخالصة أو النقيّة التي لم يشوبها تغيير.[٥٠]

مفهوم الأصالة يختلف من حضارة الى حضارة أخرى ففي المعاجم العربيّة نجد أنّ كلمة الأصالة في الرأي تعني جودته، والأصالة في الأسلوب تعني ابتكاره، والأصالة في النسب تعني عراقته، وأصل الشيء تعني أساسه الذي يقوم عليه، ومنشأه الذي ينبت منه، وأصول العلم هي قواعده التي تبنى عليه أحكامه.

بناءً على ذلك، فالأصالة في الفكر التربوي تعني اعتمادها على القواعد والأسس الأصيلة التي تقوم عليها والارض التي تنبت فيها، وأصالة الفكر التربوي تعني أن يجيء التفكير التربوي بجميع أنماطه وأشكاله متسقا مع التصور الإيماني لحقيقة الالوهية وحقيقة الكون وحقيقة الانسان وحقيقة الحياة، فهذه هي القواعد التي تقيم نظم الفكر التربوي وتهدي الى قيمه ومثله، وطرائقه وأساليبه.[٥١]

والحكم على ان الفكر التربوي أصيل، هو حكم نوعي وليس كميا، بمعنى أن الفكر التربوي لا يخضع للأفكار الماضويّة الشائعة التقليديّة، والمجتمع صاحب الفكر الأصيل هو المجتمع الذي لا يكرّر أفكار الماضويين وحلولهم التقليديّة للمشكلات الراهنة.[٥٢]

أما القيم فهي من أهم المحاور التي تشكل السلوك الفردي والجماعي، إذ تمثل جوانب مركبة من السلوك الانساني كالاتجاهات والمواقف، وتتأثر بالإطار المعرفي للإنسان، وكذلك بالخبرات التراكمية التي تم الحصول عليها. وهي إطار مرجعي يحكم تصرفات الفرد والجماعة، ولها دور في تكوين شخصية الفرد ونسقه المعرفي.

ومفهوم القيم يختلف أيضًا من مجتمع لآخر بحسب ثقافته والأيدلوجية التي يؤمن بها، وهي تعبّر عن موقف وموضع التزام إنساني، يختاره الفرد بذاته للتفاعل مع نفسه ومع الجماعة التي يعيش فيها، ويتمسك بها.

ويمكن تعريفها بأنها مجموعة من المقاييس والقوانين تنشأ في جماعة ما، ويتخذون منها معايير للحكم على الاعمال والافعال الماديّة والمعنويّة، وتكون لها من القوة والتأثير على الجماعة بحيث يصبح لها صفة الالزام والضرورة والعموميّة، وأي خروج عليها أو انحراف عن اتجاهاتها، يصبح خروجا عن مبادئ الجماعة وأهدافها ومثلها العليا.[٥٣] أو هي المعايير الاخلاقية والمعتقدات المستمدة من المثل العليا الدينية والمجتمعية.[٥٤] وبهذا المعنى الآخير فإن من يضع القيم ويحدّد معاييرها هي تعاليم سماوية يؤمن بها ذلك المجتمع ويمارسها في حياته وينقلها الى الاجيال الصاعدة. ومن أمثلتها قيم احترام العلم والعمل وتكافؤ الفرص والحرية الفكرية والتعاون والتضامن والأمن وباقي القيم الأخلاقية والاجتماعية.

وتكون المناهج التعليمية متجدّدة وأصيلة في الوقت نفسه حين تعمل على تحقيق أهدافها التعليميّة والتربويّة في زمن معين وفق معطيات الزمان والمكان وحاجات الناس في ذلك الزمن ومع استخدام ما توافر من وسائل وأدوات ذلك الزمن مع المحافظة على قيمها ومعاييرها الاخلاقية والانسانية.

ولا نعني التجديد في المناهج التعليمية أن يكون من أجل التجديد فقط، الذي يجرف القواعد والأصول الأساسيّة في فلسفتها، ويبتلع القيم الدينية والمثل الانسانية العليا من النفوس، باعتبارها الاساس لهويّة هذه المجتمعات العربية، ولا نعني بالتجديد في المناهج بأن يعطي الحق لأصحاب القرار أن يتفرّدوا بتغيير الأصول وصنع الفلسفة لهذه المناهج التعليمية بحسب مصالحهم.

بل نعني بالتجديد التغيير الحاصل مع متغيّرات العصر والمجتمعات انطلاقًا من قواعده الأصيلة، وأسسه الثابته، متجذرة ومرتبطة ارتباطًا وثيقًا بمصادره الاسلامية الأصيلة المتمثلة في القرآن الكريم والسنة المطهرة. مناهج تعليميّة تعمل على بناء الانسان المسلم والمجتمع المسلم انطلاقًا من قواعدها الربانيّة، مع استخدام كل ما هو مفيد ونافع من معطيات الانسان والزمان والمكان، وينقل عن أمير المؤمنين علي ابن أبي طالب أنه

قال: «خذ الحكمة أنى أتتك؛ فإن الحكمة تكون في صدر المنافق، تتلجلج في صدره حتى تخرج، فتسكن إلى صواحبها في صدر المؤمن» [٥٥]

الخلاصة، أن الأصالة في المناهج التعليميّة تعني أن تكون المناهج التعليمية نابعة من الأصول الفلسفيّة والبنى التحتية، والاخذ بالوسائل والاساليب وطرائق التفكير والعمل على تحقق اهداف المناهج التعليمية وفقًا لمعطيات الزمان والمكان والانسان.

وإذا كانت الأهداف التربويّة بشكل عام ثابتة، كبناء الانسان وتنمية قدراته بجميع جوانبه النفسيّة والجسديّة والعقلية، وإعداد الانسان القادر على خلافة الارض وفق المنهج الرباني، وثابتة في محتواها الخاص بالحقائق والمفاهيم والمعارف والقيم الاسلامية والمثل الانسانية، فإنها متجدّدة فيما يتصل بالخبرات والمعارف والمهارات الانسانيّة المتطوّرة والاكتشافات العلميّة والابتكارات المتقدمة، إذ تعدّ الانسان الذي يعمر الحياة ويرقّيها في كل زمان ومكان وفق ظروف المكان والزمان والانسان. ولا نعني بذلك أن من حق المجتمعات أن تتنكّر لكل ما خلفته مسيرة الحضارة الإنسانيّة من مبادئ وقيم وعادات ومكتسبات حضارية متنوعة، فمسيرة الحضارة مسيرة متكاملة وإن كانت متطورة متغيّرة.

النتيجة، هي أن التحديات العالميّة التي تواجه التعليم وتطوير المناهج التعليمية تمثل تبعيّة المناهج للتقدم العلمي والتكنولوجي والتطوّر الاقتصادي والاجتماعي والتوجّه العالمي في البعد الثقافي، وأن الارتقاء بالعمليّة التعليميّة التعلّميّة وتطوير المناهج يلزم بالضرورة أن تكون في حالة تغيّر دائمة مع الزمان والمكان. بمعنى أن هذه التحديات العالميّة كلما تبدّلت وارتقت كان لزاما على مصممي المناهج التعليميّة تجديدها وتطويرها لمواجهة التحديات العالميّة. من هنا نستطيع القول بأن التحديات العالمية كانت وما تزال تحدّد ملامح مناهج التعليم؛ لأنها في نهاية المطاف صانعته ونتاج تطوره ورقيّه، فالعلم لا يصنع من فراغ ولا من التخلّف والتجمد بالماضي وتقديسه.

أما تأصيل القيم الاسلاميّة لدى الطلاب والوصول إلى تعزيز الوازع الديني وبلوغ مستوى الايثار والتضحية بالنفس في سبيل الله وعزّة أوطانها وكرامتها يقتضي أن تُعنى المناهج التعليمية بحاجات المتعلّم ومراعاة مراحل النمو الأخلاقي التي تتناسب مع مراحل النمو العقلي لدى المتعلم، باعتبار أن النمو العقلي يعتبر شرطًا ضروريًا للنمو الأخلاقي.

ويمكننا أن نعرض بعض الأفكار التربويّة للتدرج في تعليم القيم وتلبية حاجات المتعلّم كما وضّح (كولبيرج)، وملخص فكرته أن الشخص في مرحلة العمليات الحسيّة يكون محدودًا بمرحلة النمو الخلقي (التقليدي)، أما مرحلة النمو الخلقي (بعد التقليدي) فتتطلب أن يكون الفرد في مرحلة التفكير المجرّد بشكل كامل.[٥٦]

قسّم (كولبيرج) النمو الأخلاقي على ثلاثة مستويات هي: المستوى قبل التقليدي، المستوى التقليدي والمستوى بعد التقليدي. وقد قسم كل مستوى على مرحلتين كما هي الآتي:

المستوى قبل التقليدي: ويستجيب الطفل فيها الى القواعد والمسميات الثقافية للصواب والخطأ والحسن والرديء وما يترتب عليها من متعة حسية ونتائج مادية (عقاب، وثواب، وتبادل منفعة)

وتنقسم الى مرحلتين، المرحلة الأولى: مرحلة التكيف مع العقاب والطاعة، وينظر الى تجنب العقاب والاذعان للقوة كأمر صحيح في حد ذاته وليس على أساس احترامها في ضوء النظام الخلقي. والمرحلة الثانية: مرحلة التكيف مع المنفعة النسبية، إذ يتحدد السلوك الحسن في ضوء ما يتحققه من نفع، وينظر الى المعاملة بالمثل على أساس كما تعطي تأخذ، وليس في ضوء الولاء والعرفان.

المستوى التقليدي: وينظر فيها إلى الحفاظ على توقعات الأسرة والجماعة والدولة التي يعيش فيها على أنها صحيحة في ذاتها. والولاء للنظام الاجتماعي. وينقسم الى مرحلتين (المرحلة الثالثة) مرحلة التوافق بين الشخصين، وينظر الى السلوك الحسن الذي يحظى بموافقة الاخرين. والمرحلة الرابعة: مرحلة القبول بالنظام، وهي مرحلة التكيف مع السلطة والقواعد النظامية الثابتة، ويتمثل السلوك الصحيح في أداء الفرد لواجبه اتجاه السلطة.

المستوى بعد التقليدي: يتم فيه تحديد القيم والمبادئ الأخلاقية ذات الصلاحية بصرف النظر عن سلطة الجماعة. وتنقسم الى مرحلتين، المرحلة الخامسة: يتم فيها تحديد التصرف الصحيح في ضوء القيم بمعني النظر في القوانين العامة على انها قابلة للتغيير لمصلحة المجتمع. المرحلة السادسة: مرحلة التوجه نحو الضمير أو المبادئ. ويتم فيها تحديد الصواب في ضوء ما يقره ضمير الفرد وطبقًا للمبادئ الأخلاقية التي يختارها والتي تستند في جوهرها الى المبادئ العامة أو العالمية للعدالة والتعامل باحترام وكرامة للإنسان بصرف النظر عن انتماءاتهم العرقية والسياسية والدينية والاجتماعية والسياسية. [٥٧]

اجمالًا، إن البناء القيمي لهذه المراحل الأخلاقية تعني في المرحلة الأولى العين بالعين والسن بالسن، وفي المرحلة الثانية تبادل المنفعة، وفي المرحلة الثالثة والرابعة فإنها تعني التعامل مع الناس بحسب ما يرغبون بالنمط التقليدي، وفي المرحلة الخامسة مبدأ العقد الاجتماعي بين الحاكم والمحكومين، والمرحلة السادسة مبادئ خلقية يختارها الفرد بصرف النظر عن الصراعات والتحيز للمصالح المجتمعية والإقليمية.

وفوق ذلك، فإننا نجد أن التطوّر الذي لحق بمراحل النمو العقلي عند بياجيه وما يتمشى معها من مراحل النمو الأخلاقي عند كولبيرج لم يتوقف عند النمو العقلي لمرحلة العمليّات المجرّدة وإنما يمتد إلى أبعد من ذلك بما يسمى المرحلة الحوارية (Dialectic Stage) أو مرحلة الانفتاح والتعاطي مع وجهات نظر الاخرين والتي تؤدي في النهاية إلى الرؤية التكاملية للحقيقة المطلقة وهي الكون وخالقه تبارك وتعالى، وهذه

مرحلة متقدمة من مراحل النمو العقلي تعد شرطًا ضروريًا للمرحلة السابعة من مراحل النمو الأخلاقي، والتي يطلق عليها مرحلة الرؤية الكونيّة (Cosmic Perspective) وفي هذه المرحلة فإن الفرد يتوحّد مع بقية المخلوقات في التسبيح للحق تبارك وتعالى سعيًا وراء عمارة الكون كأهم العبادات التي تقربه إلى الله. مصداقًا للآية الكريم ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يُسَبِّحُ لَهُ مَن فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالطَّيْرُ صَافَّاتٍ كُلٌّ قَدْ عَلِمَ صَلَاتَهُ وَتَسْبِيحَهُ وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِمَا يَفْعَلُونَ﴾[٥٨]. [٥٩]

وتؤكّد هذه الادبيات التربوية أن مرحلة التفكير المنطقي المجرّد تؤدي الى التحكم الزائد في الوجدان، وأن تفكر الفرد وتأمله في خبراته الحياتية الواقعيّة وما يدور حوله ينشّط بصيرته في النظرة التكامليّة للأمور ومن ثم تحركه الى المرحلة الحواريّة، فيتكامل التفكير العقلاني مع الوجدان الأمر الذي يسهل الانطلاق الى المرحلة الكونية.

بالتأمل للآيات القرآنية ﴿وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ * وَمَا يُلَقَّاهَا إِلَّا الَّذِينَ صَبَرُوا وَمَا يُلَقَّاهَا إِلَّا ذُو حَظٍّ عَظِيمٍ﴾[٦٠]. والآية الكريم ﴿خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ﴾[٦١] والآية الدالة على القيمة الأخلاقية العالية التي تتضمن التضحية بالنفس في سبيل الله وإعلاء كلمته واحقاق الحق ﴿وَلَا تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ قُتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَمْوَاتًا ۚ بَلْ أَحْيَاءٌ عِندَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ﴾[٦٢]. نجد أن هذه الأوامر الإلهية والقيم الربانية يعجز عن تبريرها المنطق العقلي وربما لا تحوز بالعقد الاجتماعي ولا تثبت أمام المصالح الشخصيّة، ولكنها تؤدي الى ارتقاء الانسان بأعلى مستوى في البناء الهرمي للنمو الأخلاقي وهي مرجعية طاعة الله وعشقه، والاقتداء بسيرة النبي المصطفى وأهل بيته الاطهار.

يعتمد تجديد المناهج التعليمية وتأصيل القيم الاسلامية فيها على أسس يمكن أن نعرضها من خلال أفكار الباحثين وعلماء التربية والاجتماع، على النحو الآتي:

١- الأساس الفلسفي الفكري.

هدف المناهج التعليمية في نظر الإسلام إيصال الإنسان إلى الكمال المعنوي، الذي لا يحصل إلّا بهداية الأبعاد المعنويّة للإنسان، وتزكيته وتعليمه الحكمة، وهي ترمي رضا الله سبحانه وتعالى أولًا، بالإضافة إلى اشباع حاجاته الماديّة والنفسيّة والعقليّة وتطوير جوانبه الشخصيّة المتعددة، الأهمّ من ذلك معنويًا ليعدّه إلى اليوم الآخر، فهي نظرة شموليّة، ماديّة ومعنويّة، دنيويّة ودينيّة، أرضيّة وملكوتيّة، جسديّة وروحيّة. ﴿وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ ۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا ۖ وَأَحْسِن كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ ۖ وَلَا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ ۖ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ﴾[٦٣].

بتربية الانسان يتم اصلاح المجتمع، فأساس اصلاح المجتمع يقوم على تربية الإنسان.[٦٤] ﴿إن الله لا يغيّر ما بقوم حتى يغيّروا ما بأنفسهم﴾[٦٥]. بينما المدارس الغربيّة لا تبالي أبدًا بما وراء الطبيعة، ولا تصل عقولهم

إلى ما وراء الطبيعة، فالذي يصل علمه إلى ما وراء الطبيعة هو الذي يكون في طريق الوحي، ويكون إدراكه مرتبطًا بالوحي، وهم الأنبياء وخاتمهم وأشرفهم النبي محمد (ﷺ وسلّم)؛ لهذا ينزل الوحي الإلهي على هؤلاء الأشخاص الكاملين، فتحدث العلاقة بين الانسان وعالم الوحي، ويوحي إليه، ويبعث لتربية الانسان في بعده الآخر، فيأتي هؤلاء إلى الناس ليقوموا بتربيتهم. لو كان الانسان لا يخرج عن حدود الطبيعة لما كانت هناك حاجة لأن يأتيه شيء من عالم الغيب لتربيته، فلا حاجة لتربية الجانب الآخر من الإنسان لعدم وجوده.[٦٦]

هدف التربية في الاسلام وعند النبي محمد وأهل بيته الأطهار هو تحقيق التزكية، وتعليم الحكمة، ومن أجل التعليم العام لبناء الانسان في جميع أبعاده الجسدية والنفسيّة والعقليّة. الإسلام يريد أن يبني الإنسان بناءً شاملًا، روحيًا وجسديًا وعقليًا ونفسيًا. والارتقاء به إلى الكمال والاستقامة إذ لا يوجد حقد أو حسد (إخوانًا على سرر متقابلين)[٦٧] [٦٨]

ترتكز بناء المناهج التعليمية في الاسلام على أسس الرؤية الكونيّة الإلهيّة، ونظرتها إلى العالم والوجود ليس مجرّد وجود مادي وأبعاد حسيّة فحسب، وإنما يتضمّن جانبا مجرّدا وأنّ أصل الوجود هو الله، وكلّ شيء راجع إليه في يوم الحساب. ﴿أَوَلَمْ يَرَ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ كَانَتَا رَتْقًا فَفَتَقْنَاهُمَا وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ ﴿٣٠﴾ وَجَعَلْنَا فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِهِمْ وَجَعَلْنَا فِيهَا فِجَاجًا سُبُلًا لَعَلَّهُمْ يَهْتَدُونَ ﴿٣١﴾ وَجَعَلْنَا السَّمَاءَ سَقْفًا مَحْفُوظًا وَهُمْ عَنْ آيَاتِهَا مُعْرِضُونَ ﴿٣٢﴾ وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ ﴿٣٣﴾﴾.[٦٩]

وأن لا قيمة للمجتمعات الاسلامية التي ترتبط بمحمد ولا ترتبط برسالته، إن رسول الله يرفض أن ترتبط الناس به من خلال اسمه فقط، فنحن مسلمون ننطلق من خلال رسول الله، لا من خلال ذاته. قد يتحدّث بعضهم إلى الناس عن محمد بوصفه عبقريا أو مصلحا، وعن محمد أنه عاش آلام العروبة واختزن كل مشاعرها، وثار من أجل أن يؤكّدها، أجل محمد عبقري، مصلح، ثائر عظيم، ولكن ليست تلك الصّفات صفاته الذاتيّة عندنا، لأن صفة محمد عندنا هي رسول الله يوحي إليه، من ربه. فمن أنكر الوحي أنكر الاسلام، ومن أنكر رسالة رسول الله الآتية من الله فقد أنكر الاسلام.[٧٠] ﴿مَّا كَانَ مُحَمَّدٌ أَبَا أَحَدٍ مِّن رِّجَالِكُمْ وَلَٰكِن رَّسُولَ اللَّهِ وَخَاتَمَ النَّبِيِّينَ ۗ وَكَانَ اللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمًا﴾[٧١]

٢- الاساس الاجتماعي.

إن أي بناء للمناهج التعليمية وتأصيل القيم فيها لا بد أن يدخل في الحساب مشاعر الأمة ونفسيتها وتركيبها العقائدي والتاريخي؛ وذلك لأن حاجة التنمية الاجتماعية إلى مناهج تعليمية ليست مجرد حاجة إلى اطار من اطر التنظيم الاجتماعي، ولا يكفي لسلامة بناء المناهج التعليمية أن يختار بصورة تجريدية ومنفصلة عن الواقع بل لا يمكن لعملية البناء أن تحقق اهدافها في تطوير الامة واستنفار كل قواها ضد التخلف إلا

إذا اكتسبت إطارا يستطيع أن يدمج الأمة ضمنه حقًا، وقامت على أساس يتفاعل معها، فحركة الأمة كلها شرط أساسي لإنجاح أي عملية بناء حضاري جديد وأي معركة شاملة ضد التخلف؛ لأن حركتها تعبير عن نموها ونمو إرادتها وانطلاق مواهبها الداخلية وحيث لا تنمو الأمة لا يمكن لأي مناهج تعليمية ماضويّة أو صيغ محنطة أن تغير من الواقع شيئا.﴿ إِنَّ اللَّهَ لاَ يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنْفُسِهِمْ﴾ [٧٢] .[٧٣]

ولا نعني بذلك أن يجسد النظام التعليمي كل التراكيب النفسيّة لأفراد المجتمع ويحول كل أفكارهم ومشاعرهم إلى صيغ منظمة في المناهج التعليمية فإن هذا لا يمكن أن يكون في ظل مجتمعات العالم الاسلامي التي تشكو من أعراض التخلف والتمزق النفسي والضياع وتعاني من ألوان الضعف النفسي لأن تجسيد هذا الواقع المهزوم ليس إلا تكريسا له واستمرارا في طريق الضياع والتبعية. وإنما نقصد بذلك أنه عندما نريد أن نبني منهجًا تعليميّا يبني أمة ويستأصل جذور التخلف منها يجب أن نأخذ القيم الاسلامية الاصيلة أساسا ونفتش في ضوئها عن مركب حضاري قادر على تحريك الأمة وتعبئة كل قواها للمعركة ضد التخلف.[٧٤]

والجدير بالذكر أن مجتمعاتنا الاسلامية العربيّة أخلاقها وتربيتها وتعليمها مختلف عن المجتمعات الغربية، نتيجة لتاريخها الديني، فالإنسان المؤمن في المجتمعات العربية الاسلامية ربته رسالات السماء وعاشت في بلاده سنين مديدة ومر بتربيته الاسلام العزيز، فهو ينظر بطبيعته الى السماء قبل أن ينظر الى الارض ويأخذ بعالم الغيب قبل أن يأخذ بالمادة والمحسوسات.[٧٥]

٣-الأساس المعرفي

الاسلام ينظر إلى أن جميع أنواع معارف العلوم يجب أن يتعلمها الفرد حسب فائدتها ودرجة نفعها له ما دامت لا تعارض تعاليم الاسلام، وأما نظرة الاسلام الى التعلم بالعمل أو ما يسمى بفكرة (Learning by doing) فإنه قد أوجب على المجتمع المتعلم أن يعمل بعلمه وإعمار الارض، عن رسول الله ﷺ أنه قال: « اللهم إني أعوذ بك من علم لا ينفع، ومن قلب لا يخشع، ومن نفس لا تشبع، ومن دعوة لا يستجاب لها » [٧٦]

وأسبغ عليه الطابع الشرعي بوصفه مظهرًا من مظاهر خلافة الانسان لله على الكون، وبهذا فإن تأصيل مثل هذه القيم في المناهج التعليمية تجعل عملية التعليم والتعلم طاقة بناء، وفي الوقت نفسه تحتفظ بها ضمانا لعدم تحول هذه الطاقة من طاقة بناء إلى طاقة استغلال؛ لأن تعلق هذا الانسان بالارض وثرواتها يجعله يضحي بأخيه ويحوّله من شريك إلى أداة للاستغلال والتنافس المحموم على الأرض وخيراتها وثرواتها.

من هذا المنطلق، فإن المسلمين يمارسون إعمار الارض بوصفها جزءًا من السماء التي يتطلعون إليها ويساهمون في تنمية الثروة الاقتصادية والصناعية وغيرها بوصفهم خلفاء عليها، وهم أبعد ما يكونون إلى الزهد الايجابي الذي يجعل منهم سادة للدنيا لا عبيدًا لها ويحصنهم ضد التحول الى طواغيت لاستغلال الاخرين.[٧٧] « الَّذِينَ إِن مَّكَّنَّاهُمْ فِي الْأَرْضِ أَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ وَأَمَرُوا بِالْمَعْرُوفِ وَنَهَوْا عَنِ الْمُنكَرِ وَلِلَّهِ عَاقِبَةُ الْأُمُورِ»[٧٨]

أمّا إذا كانت المناهج التعليميّة تشكّلها الأنظمة الماضويّة المتسلطّة، وبيد الذين يرون القيم في آمالهم النفسيّة، ويعتبرون أن القيم الإنسانيّة تكمن في التسلّط وفي الشهوات، فإن الانسانيّة ستسير نحو الانحطاط؛[٧٩] مما يلزم تغيير الأصول الفلسفية والفكرية للمناهج التعليمية في المؤسّسات التربويّة من الأساس وأن تُبنى من جديد على أساس الشريعة المحمديّة الأصيلة وتعاليم أهل البيت عليهم السلام، حتى تربي شبابنا تربية سليمة وتحدث تعلّمًا حقيقيّا، غير مستورد، يفي بمتطلّبات مجتمعاتنا وحاجاتهم ومعتقداتهم وعاداتهم، ويعالج مشكلاتها الواقعية المعاشة.

من السياق المتقدم، نرى أن تأصيل القيم الاسلامية في المناهج التعليمية تعتبر من الأمانة التي عرضها الله سبحانه وتعالى على الانسان ﴿إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنسَانُ ۖ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا﴾ [٨٠] والامانة تفترض المسؤوليّة والاحساس بالواجب، والمجتمع الاسلامي ملزم بتأصيل القيم الاسلامية وتطبيقها ورفض الفساد والظلم وهو ليس مخيرا بين ذا أو ذاك. على عكس المجتمعات غير الاسلامية فهي ممكن أن تتفق على وضع قيم خاصة بها حتى لو كانت هذه القيم مخالفة لمصالحها وتحط من كرامتها وعزتها لأنها تُعد صاحبة السيادة ولا تنوب عن الله سبحانه وتعالى في هذا الكون.

خلاصة الأمر أن تجديد المناهج التعليمية بتحريرها من الماضوية وتأصيل القيم الاسلامية الاصيلة بمنزلة الجناحين إذ لا يمكن التحليق بأحدهما، يؤمن لنا مدارس متقدمة تخرّج أجيالًا تعتز بإسلامها الأصيل وتضحي من أجل أوطانها وتخدم أفراد مجتمعاتها وتنشر العلم وقيم الحرية والتسامح بين أبنائه، وتتكيف مع المتغيرات والتحديات المعاصرة. بذلك تكون مناهجنا اسلامية انسانية ترفض الجمود وتنفتح على الحضارات وتواكب التطور وتسير في رضا رب العالمين، فتخرّج مواطنين مستقلين همّهم خدمة أوطانهم واسلامهم العزيز.

ويجب أن نشير إلى أن الفكر الماضوي في الوطن العربي ليس نمطًا متأصلًا في الشخصيّة العربيّة وأحد مكوناتها الرئيسة بقدر ما هو نتيجة لتراكم ظروف تاريخية واجتماعية وثقافية، ومتى ما انحسرت الظروف التي ساهمت في تكوينه وبلورته سينحسر حتمًا الفكر الماضوي ومظاهره، فانتشار السلع الاستهلاكيّة الغربية في الوطن العربي لا يعني انتشار الثقافة الغربية وتجذرها فيه.

الخاتمة

النتيجة التي نصل إليها هي أن الماضويّة هو فكر له نزعة طاغية، يقدّس افعاله الغابرة ويعمل على تفريغ المناهج التعليميّة من مختلف مظاهر روح النقد والابداع والقيم الإسلامية الاصيلة والمثل الإنسانية التي تدعو إلى الحريّة والتحرر والتسامح، ويؤسس للتخندق وتعظيم الأنا الماضوية الجماعية مقابل الآخر المعاصر أو المختلف فكريا.

إنّ مظاهر الماضويّة في المناهج التعليمية تركّز على الاهتمام بكميّة المعارف وحفظ المعلومات واسترجاعها بدلا من تنمية التفكير وبناء الشخصية الانسانية، الذي ينمي لدى الطلاب منذ الصغر الطاعة العمياء والامتثال المطلق، وتحوّل الطلاب إلى مجرّد وعاء للمعلومات وناقل وليس مولّدا لها، وضعف التطبيقات العملية واستخدامها لسد حاجة المجتمع، بمعنى أنها تفتقر إلى الأهداف المهاريّة وبالخصوص المستويات العليا في المجال المهاري كالتجريب والممارسة والإتقان. والتجمّد على الماضي من دون الانطلاق الى التفكير بالمستقبل. كما تعمل على بناء أيدلوجيا الإكراه والتسلط والتعصب والتطرف، وتزوّد النظام التربوي بجيوش الموظفين المتملقين، وتأصيل الأيدلوجيات الهزيلة المتطرّفة وتسطيح الوعي وتزييفه، وتدفع المجتمعات إلى دائرة البؤس والقهر والاستلاب الفكري.

وأوضحنا في الدراسة أن للماضويّة تأثيرا في المناهج التعليميّة أهمّها: عدم مواكبة متطلبات العصر وحاجات المجتمع والسوق، وقتل الابداع والابتكار والانتاج والتنافس الحضاري، وتحويل المؤسسات التعليمية الى مؤسسات معزولة عن المجتمع لا تستطيع التكيف مع متطلبات المستقبل ومتغيراته، وتسهم في اضعاف القدرة على الحوار والمناقشة والتفكير والمشاركة وتبادل الآراء والحماس، وتقوية الاذعان والرضوخ في نفوس الطلاب، والعجز عن متابعة التطور المعرفي واستثماره في المناهج التعليمية.

وبيّنا المقصود بتأصيل القيم وتجديد المناهج، وأهمية عملية التأصيل التي تعطي المناهج التعليمية البعد الاسلامي ويربط المواد التعليمية بمبادئ الاسلام والقيم الانسانية وحياة الطالب ومجتمعه، وتعد الطالب ليكون عاملًا ومشاركًا في بناء مجتمعه بصورة فاعلة يؤدي دوره بإيجابية. وأهميّة أن تكون المناهج التعليمية متجددة مرنة تواكب التطورات والتحديات المعاصرة، ومتوازنة متكاملة لبناء الانسان المتكامل من جميع جوانبه العقلية والروحية والنفسية، وفي الوقت نفسه ثابتة على المبادئ والقيم الاسلامية الاصيلة؛ ذلك أننا بحق نعيش اليوم في ظل الفكر الماضوي ظاهرة التصدع للأسس القيمية، وانهيار المنظومات الأخلاقية، وضياع للهوية الاسلامية. والعالم أصبح من دون حدود، وموجهات.

في النهاية، أكّدت الدراسة على انتاج مناهج تعليمية متجددة وأصيله في قيمها من خلال أسس فلسفيّة

واجتماعيّة ومعرفيّة تعبّر عن خصوصيّة فكر الأمة وثقافتها. وعن قدرتها على استيعاب التأثيرات الثقافة الخارجيّة والاستفادة منها من دون أن يؤثر ذلك في خصوصيتها، أو أن يدمّر هويتها وتكوينها الذاتي. وهذا الفكر يعتمد على مبدأ الابداع والتجديد والابتكار والحضور الدائم في ميادين الفعل الثقافي والانتاج الحضاري بمختلف تجلياته.

وقد اقترح الباحث ب فتح آفاق جديدة نحو دراسة تجديد المناهج التعليمية وتأصيلها على أساس تعاليم القرآن الكريم وهدى النبي الأعظم وأهل بيته الأطهار في المؤسّسات التعليميّة والفكر التربوي الاسلامي. والانفتاح على الخبرات والتجارب العلميّة العالمية المتقدمة في نظامها التعليمي ومناهجها التعليمية، بمدّ جسور للتبادل الايجابي بين المؤسّسات التربويّة والتعليميّة في نظامها التعليمي ومناهجها الدراسيّة من دون الذوبان فيها.

الهوامش

١)ابن منظور، معجم لسان العرب، ج٦، ص١٢٠.

٢)جودت سعادة، المنهج المدرسي المعاصر، ص١٢.

٣)بو معراف نسيمة، ساعد شفيق، تطوير المناهج التربوية، ص٣.

٤)محمد أمين، أسس بناء المنهج، ص١٩.

٥)ابن منظور، معجم لسان العرب، ج١، ص٢.

٦)الراغب الإصفهاني، كتاب المفردات، ص١٢٧.

٧)عبد الله الرشدان، المدخل إلى التربية والتعليم، ص١٠.

٨)إبراهيم عبد العزيز الدعيلج، التربية، ص٣١.

٩)ابن منظور، معجم لسان العرب، ج١٥، ص١٥.

١٠) https: //www.alhodhodekhbarya /posts /1049965061701086

١١)أنظر، المنسق الوطني لـ (TIMSS)، تقرير نتائج « التوجهات الدوليّة في دراسة الرياضيّات والعلوم ٢٠١٥».

١٢)ندى محمد يوسف، » المناهج التعليمية وأسسها»، مجلة ديالى، ص١٨، ع٤٨، ٢٠١١

١٣)عبد الله عبد الدائم، دور التربية والثقافة في بناء حضارة انسانية جديدة، ص١٠١.

١٤)هناء عبد التواب أبو منذر، هناء مصطفى، «أزمة القيم في ضوء المتغيرات التعليمية»، مجلة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، مصر، ع٧، ج٤، ٢٠١٧.ص١

١٥)هناء عبد التواب أبو منذر، هناء مصطفى، «أزمة القيم في ضوء المتغيرات التعليمية»، م. ن، مصر، ع٧، ج٤، ٢٠١٧.ص٢

١٦)علي أسعد وطفه، «التربية العربية والعولمة»، علم الفكر، ع٢، مج٣٦، اكتوبر ٢٠٠٧، ص٣٣١.

١٧)عبد الله عبد الدائم، نحو فلسفة تربوية عربية، مركز دراسات الوحدة العربية، ص٢٤٨.

١٨)محمد جواد رضا، «الجامعات العربية المعاصرة من الغربة الى الاغتراب»، المستقبل العربي، السنة ١٦، ع١٨٢، ص١٦٠.

١٩)علي أسعد وطفه، «التربية العربية والعولمة»، علم الفكر، ع٢، مج٣٦، اكتوبر ٢٠٠٧، ص٣٣٦.

٢٠)سعد الجبالي، اعداد المناهج الدراسية، ص٢٣٣.

٢١)محمد جواد رضا، «الجامعات العربية المعاصرة من الغربة الى الاغتراب «، المستقبل العربي، السنة ١٦، ع١٨٢، أبريل ١٩٩٤، ص١٢٠.

٢٢)زهير الكرمي، الانسان والتعلم، ص٤٣.

٢٣)جامعة الدول العربية، الأمانة العامة، التقرير الاقتصادي العربي الموحد ٢٠٠٣، ص١٧٨؛ بولرباح عسالي، «مشكلات الاستثمار في التعليم الجامعي والعالي في البلدان العربية»، مجلة المستقبل العربي، ع٣٥٧، تشرين الثاني ٢٠٠٢، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت،

٢٤)فيليب كومز، أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ترجمة أحمد خيري وخالد عبد الحميد، ص٢٣٠.

٢٥)محمد جواد رضا، العرب في القرن الحادي والعشرين، «تربية ماضوية وتحديات غير قابلة للتنبؤ «، المستقبل العربي، السنة العشرون، ع٢٣٠، أبريل ١٩٩٨، ص٦٠.

٢٦)يزيد عيسى سويطري، الماضوية في التربية العربية، المجلة التربوية، ع٦٢، شتاء ٢٠٠٢، ص٦٢.

٢٧)عبد الله عبد الدائم، نحو فلسفة تربوية عربية، مركز دراسات الوحدة العربية، ص٢٤٧.

٢٨)يزيد عيسى سويطري، الماضوية في التربية العربية، المجلة التربوية، ع٦٢، شتاء ٢٠٠٢، ص٦٢.

٢٩)علي أسعد وطفه، «التربية العربية والعولمة»، علم الفكر، ع٢، مج٣٦، اكتوبر ٢٠٠٧، ص٣٣٦.
٣٠)علي أسعد وطفه، م. ن، ع٢، مج٣٦، اكتوبر ٢٠٠٧، ص٣٤٩.
٣١)أفانزيني، الجمود والتجديد في التربية المدرسيّة، ص٣٢٩.نقلًا عن كتاب دور كهايم الشهير :
Emile Durkheim, Education et sociolobie , preface et Maurice Debesse ; inroducation de paul .Fauconnet , SUP . Le Sociologue; (parise ; Pesses uneversitaires de France, 1968, p69
٣٢)L.Febvre, Avant propos, dans, Encyclopedia francaise, Education et insterction , tome 15, .p15
٣٣)أفانزيني، م.س، ص٣٢٧.نقلًا عن كتاب دور كهايم الشهير :
Emile Durkheim, Education et sociolobie , preface et Maurice Debesse ; inroducation de paul .Fauconnet , SUP . Le Sociologue; (parise ; Pesses uneversitaires de France, 1968, p69
٣٤)علي أسعد وطفه، «التربية العربية والعولمة»، علم الفكر، ع٢، مج٣٦، اكتوبر ٢٠٠٧، ص٣٤٠.
٣٥)محمد جواد رضا، العرب في القرن الحادي والعشرين، «تربية ماضوية وتحديات غير قابلة للتنبؤ»، المستقبل العربي، السنة العشرون، ع٢٣٠، أبريل ١٩٩٨، ص٦٠.
٣٦)سيد سلامة الخميس، تحديث التربية العربية، ص١٤٠.
٣٧)بوتكن وآخرون، التعليم وتحديات المستقبل، ص٨٠.
٣٨)سعد الجبالي، اعداد المناهج الدراسية، ص٢٢.
٣٩)علي أسعد وطفه، «التربية العربية والعولمة»، علم الفكر، ع٢، مج٣٦، اكتوبر ٢٠٠٧، ص٣٣٥.
٤٠)يونسكو، تقرير اليونسكو للعلوم نحو ٢٠٣٠، ص٢٤٢.
٤١)-https: //www.annahar.com /article /692838 /أكثر-١٥-دولة-إنفاقا-على-البحث-والتطوير
٤٢)سعد الجبالي، اعداد المناهج الدراسية، ص٧٠.
٤٣)بولرباح عسالي، «مشكلات الاستثمار في التعليم الجامعي والعالي في البلدان العربية»، مجلة المستقبل العربي، ع٣٥٧، تشرين الثاني ٢٠٠٢، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص٣٣٥.
٤٤)عبد الله عبد الدائم، دور التربية والثقافة في بناء حضارة انسانية جديدة، ص١١٩.
٤٥)عبد الله عبد الدائم، م.ن، ص١١٥.
٤٦)احمد ابراهيم يوسف، «علاقة التربية بالمجتمع وتحديد ملامحها النوعية»، عالم الفكر، ع١، مج ٢٩، سبتمبر ٢٠٠٠ن ص٢١.
٤٧)أفانزيني، الجمود والتجديد في التربية المدرسيّة، ص٢٦٦.
٤٨)عبد الله عبد الدائم، التربية عبر التاريخ، ص٦٠٧.
٤٩)علي أسعد وطفه، «التربية العربية والعولمة»، علم الفكر، ع٢، مج٣٦، اكتوبر ٢٠٠٧، ص٢٤٩.
٥٠)قاموس المحيط، https: //www.almaany.com /ar /dict /ar-ar/ الأصل/
٥١)حسن عبد الرحمن الحسن، المناهج التربوية من منظور إسلامي، ص٧.
٥٢)أحمد ابراهيم يوسف، «علاقة التربية بالمجتمع وتحديد ملامحها النوعية»، عالم الفكر، ع١، مج٢٩، سبتمبر ٢٠٠٠، ، ص٤٠.
٥٣) هناء عبد التواب أبو منذر، هناء مصطفى، «أزمة القيم في ضوء المتغيرات التعليمية»، مجلة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، مصر، ع٧، ج٤، ٢٠١٧.
٥٤)سماح سالم، أساس العمل في الخدمة الاجتماعية، ص٩٥، عمان عالم الكتب الحديثة.

٥٥)نهج البلاغة، الحكمة، ص٧٩

٥٦)Kohlberg, The Cognitive Approach to Moral Education, p673

٥٧)Kohlberg, The Cognitive Approach to Moral Education,p p670-677

٥٨)القرآن، النور، آية ٤١.

٥٩)سعد أحمد الجبالي، اعداد المناهج الدراسية، ص٥٤.

٦٠)القرآن، فصلت، آية ٣٤-٣٥.

٦١)القرآن، الاعراف، آية ١٩٩.

٦٢)القرآن، آل عمران، آية ١٦٩-١٧٠.

٦٣)القرآن، القصص، آية ٧٧.

٦٤)الخميني، التربية والتعليم، ص٣٢.

٦٥)القرآن، الرعد، آية ١١.

٦٦)الخميني، م.س.، ص٣٥.

٦٧)القرآن، الحجر، آية ٤٧.

٦٨)الخميني، م.س.، ص٤٠.

٦٩)القرآن، الانبياء، آية ٣٠-٣٣.

٧٠)محمد حسين فضل الله، في رحاب أهل البيت، ص١٢٤.

٧١)القرآن، الاحزاب، آية ٤٠.

٧٢)القرآن، الرعد، آية ١١.

٧٣)محمد باقر الصدر، الاسلام يقود الحياة، ص١٧٤.

٧٤)محمد باقر الصدر، م، ن، ص١٧٤.

٧٥)محمد باقر الصدر، م، ن، ص١٨٤.

٧٦)محمد ري شهري، ميزان الحكمة، ج٣، ص ٢٠٩٤.

٧٧)محمد باقر الصدر، م.س، ص١٧٥.

٧٨)القرآن، االحج، آية ٤١.

٧٩)الخميني، التربية والتعليم، ص٤٣.

٨٠)القرآن، الاحزاب، آية ٧٢.

قائمة المصادر والمراجع

أ- المصادر والمراجع العربيّة والمترجمة

١- إبراهيم (حيدر)، التغير الاجتماعي و التنمية، القاهرة، دار الثقافة، ١٩٨٢.

٢- ابن منظور (محمد مكرم)، معجم لسان العرب، ج١٥، بيروت، دار صادر، لات.

٣- أبو منذر، (هناء عبد التواب)، مصطفى (هناء)، «أزمة القيم في ضوء المتغيرات التعليمية»، مجلة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، مصر، ع٧، ج٤، ٢٠١٧.

٤- الجبالي (سعد أحمد)، اعداد المناهج الدراسية، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠١٣.

٥- أفانزيني (غي)، الجمود والتجديد في التربية المدرسيّة، ترجمة عبد الله عبد الدائم، لاطب، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨١.

٦- الأنصاري(محمد جابر)، «النهج التوفيقي إشكاليّة اللاحسم في الفكر والواقع «، عالم الفكر (الكويت)، مج٢٦، ع٤، ١٩٩٨، ص٢٢٧-٢٢٨.

٧- الحسن (حسن عبد الرحمن)، المناهج التربوية من منظور إسلامي، عمان، دار الفكر، ٢٠٠٢.

٨- الخميني(روح الله الموسوي)، التربية والمجتمع، طب١، لبنان، بيروت، مركز الامام الخميني الثقافي، ٢٠٠٠.

٩-الدعيلج (إبراهيم عبد العزيز)، التربية، ط١، القاهرة، دار القاهرة، ٢٠٠٧.

١٠-الراغب الاصفهاني(محمد بن الحسين)، كتاب المفردات، طب١، دمشق، دار القلم، ١٩٩٢.

١١-الرشدان (عبد الله)، المدخل إلى التربية والتعليم، ط٢، عمان، دار الشروق، ٢٠٠٢.

١٢-رضا (محمد جواد)، العرب في القرن الحادي والعشرين، «تربية ماضوية وتحديات غير قابلة للتنبؤ»، المستقبل العربي، السنة العشرون، ع٢٣٠، أبريل ١٩٩٨، ص٦٠.

١٣-روسو (جان جاك)، أميل أو في التربية، ترجمة عادل زعيتر، لاطب، القاهرة، دار المعارف، ١٩٥٦.

١٤- ري شهري (محمد)، ميزان الحكمة، ج٣، قم: دار الحديث، ١٤٢٢هـ.

١٥- سالم (سماح)، أساس العمل في الخدمة الاجتماعية، عمان: عالم الكتب الحديثة.

١٦- سعادت (جودت)، المنهج المدرسي المعاصر، عمان: دار الفكر، ٢٠٠٤.

١٧- الشريف المرتضي (علي بن الحسين)، نهج البلاغه في كلام امير المؤمنين علي ابن ابي طالب، لبنان، بيروت، الدار الاسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٣.

١٨- الصدر (محمد باقر)، الإسلام يقود الحياة، طب٣، لبنان، بيروت، دار التعارف للمطبوعات، ١٩٩٠.

١٩-عبد الحميد (حسين)، التغير الاجتماعي والتنمية السياسي، لاطب، الاسكندرية، المكتب الجامعي، ١٩٨٨.

٢٠-عبد الدائم (عبد الله)، التربية عبر التاريخ، لاطب، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٧٣.

٢١-عبد الدائم (عبد الله)، نحو فلسفة تربويّة عربيّة، ط١، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٩١.

٢٢- عبد الدائم (عبد الله)، دور التربية والثقافة في بناء حضارة انسانية جديدة، بيروت، ط٢، ١٩٩٨، دار الطليعة، ص١١٩.

٢٣-عسالي (بولرباح)، "مشكلات الاستثمار في التعليم الجامعي والعالي في البلدان العربية"، مجلة المستقبل العربي، ع٣٥٧، تشرين الثاني ٢٠٠٢، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

٢٤- فضل الله (محمد حسين)، في رحاب أهل البيت، ط٢، لبنان، بيروت، دار الملاك، ١٩٩٨.

٢٥- القرآن الكريم.

٢٦- ماهروزلدة (طيبة)، فلسفة كانت التربوية، ط١، لبنان، بيروت، دار الهادي، ٢٠٠١.

٢٧- المجلسي (محمد باقر)، بحار الأنوار، الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار، احياء الكتب الإسلامية، لبنان، بيروت، طب ٣، ١٩٨٣.

٢٨- مطهري (مرتضى)، التربية والتعليم في الإسلام، طب١، البحرين، المنامة، مكتبة فخراوي، ١٩٩٣.

٢٩- المنسق الوطني لـ(TIMSS)، التوجهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم، ٢٠١٥».

٣٠- نسيمة (بو معراف)، شفيق(ساعد)، تطوير المناهج

التربويـة، http: / /dspace.univ-biskra.dz:٨٠٨٠/ jspui/ bitstream/ ١٢٣٤٥٦٧٨٩/ ٩٠٧٢/ ١/ ٠٢.pdf
٣١- نـور الديـن (السيد عباس كاظـم)، إدارة العمل الإسـلامي، ط٢، لبنـان، بـيروت، مركـز بقيـة الله الأعظم، ١٩٩٩.
٣٢-وطّفـة (عـلي أسـعد)، علـم الاجتـماع التربوي، ط١، دمشـق، منشـورات جامعة دمشـق، ١٩٩٣.
٣٣- وطّفـة (عـلي أسـعد)، دور التربيـة والثقافـة في بنـاء حضـارة انسـانية جديـدة، ط١، بـيروت، دار الطليعـة، ١٩٩٨.
٣٤-وطفـه (عـلي أسـعد)، «التربيـة العربيـة والعولمـة»، علـم الفكـر، ع٢، مـج٣٦، اكتوبـر ٢٠٠٧، ص٢٤٩.
٣٥- يوسـف (أحمد ابراهيـم)، «علاقـة التربيـة بالمجتمـع وتحديـد ملامحهـا النوعيـة»، عـالم الفكـر، ع١، مـج٢٩، سـبتمبر ٢٠٠٠.
٣٦- يونسـكو، تقريـر اليونسـكو للعلـوم نحـو ٢٠٣٠، القاهـرة: منشـورات اليونسـكو، ٢٠١٥.

ب-المصادر والمراجع الأجنبية

1 -Emile Durkheim, Education et Sociolobie , preface et Maurice Debesse ; inroducation de paul Fauconnet , SUP . Le Sociologue; (Parise ; Pesses uneversitaires de France, 1968.
2-Kohlberg, The Cognitive Approach to Moral Education, Phi Delta kappan, June, pp670-677
3 -L.Febvre, Avant propos, Dans, Encyclopedia Francaise, Education et insterction , tome 15,1971.
4-Michel Lobrot, Education etrevolution , Revue Intereducation ,no 13, (Janvier-fevrier 1970).

مقدمة تحليلية لمناهج العلوم الإجتماعية (عِلم التاريخ أُنموذجاً)
مقاربة منهجية بين الواقع اللبناني والعراقي

Analytical Introduction to Social Sciences Curriculum
History Science as a Model
(A systematic approach between Lebanese and Iraqi reality)

أ.م.د. حيدر قاسم مَطَر التميمي
بيت الحكمة / بغداد

Assis. Prof. Dr. Haidar Qassim al-Tamimi
Bait AlHikma / Baghdad
haidarq2005@gmail.com

ملخص البحث :

ما يزال الكتاب المنهجي مصدر المعرفة الأول في العالم العربي رغم التوجه العالمي الكبير نحو الوسائل التكنولوجية الحديثة للحصول على المعلومات والمعارف المتنوعة. فهذهِ الوسائل ما تزال بعيدةً عن متناول الجماهير العريضة، وهي لا تتيسَّر حتَّى الآن إلَّا لنُخبة اجتماعية – ثقافية محدودة في المُجتمع العربي الذي تسوده قناعة راسخة بمكانة الكتاب المنهجي (المَدرسي).

هذهِ الأهمية المميَّزة للكتاب المنهجي تجعل مضمونه أكثر تأثيراً في المسيرة التعليمية للتلميذ العربي سواءٌ في مجال المعلومات النظرية، أم في مجال المهارات العملية، أم في مجال القيم الإجتماعية والإيديولوجيا. إنَّ القارئ العربي يألف الكتاب أكثر ممَّا يألف جهاز الحاسوب (الكومبيوتر)، وقد بيَّنت الدراسات أيضاً أنَّ إجابات التلاميذ عن الأسئلة المطروحة في الامتحانات مأخوذة في غالبيتها من الكتب المدرسية.

وبالنظر إلى المكانة الخاصة للكتاب المنهجي، فقد كان من الطبيعي أنْ يكون مادة الدراسة والتقويم في الدول العربية وبقية العالم. وفي هذا السياق عمَدنا إلى السير وفق التوجه العام للدراسات السابقة في هذا المضمار، من خلال تناول مادة تعليمية واحدة، هي مادة التأريخ، والعمل على تحليل واقعها واستنباط أهميتها ضمن الواقع التعليمي في كلٍّ من العراق ولبنان، أنموذجاً لدراستنا هذهِ، لِمَا يميِّز هاتين الدولتين من تقاربٍ واضح في تكوين النسيج الاجتماعي والديني والمذهبي بينهما.

وبناءاً على ما تقدم، يمكن القول إنَّ الكتاب المنهجي يستحق الدراسة والتطوير؛ لأنَّه سيبقى في المستقبل المنظور الوسيلة التعليمية الأهم للتعليم للعدد الأكبر من التلاميذ سواءٌ في العالم أو في البلاد العربية، رغم الوعود والآمال التي تصورها لنا تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تزعم أنَّ الكتاب المنهجي بالشكل الذي نعرفه سيختفي ليحل محلَّه نظام جديد من تخزين المعلومات واسترجاعها والتفاعل معها.

ولعلَّ من أبرز مزايا الكتاب المنهجي كذلك، أنَّه يمثل مساحةً مشتركة قد تكون فريدة في حقل التعليم للتفاعل بين المجموعات والأدوات والعلوم. ففي الكتاب المنهجي يلتقي المؤلِّفون والمعلِّمون والتلاميذ وأدوات المدارس والأهل. وفيه أيضاً تلتقي العلوم الإجتماعية كانت أم الإنسانية أم الصرفة. والكتاب المنهجي متعدد الوظائف بحسب الجهة التي تستعمله، فهو أداة ثقافية حاملة للقيم الإجتماعية السائدة، وهو أداة تربوية للمُعلِّمين والمُتعلِّمين، وهو أداة تحكم من قبل الدول أو السلطات لتنفيذ السياسات المُعتمدة أو الجودة أو تكافؤ الفرص. وفي الكتاب المنهجي يلتقي الفن والحِرَف الطباعية والصناعة والإنتاج والتجارة والتوزيع، وهو فوق ذلك مسبوكٌ باللغة بما تحمل من دلالاتٍ وقيم.

خطَّة البحث: تناولنا ضمن دراستنا، بعد المقدمة هذهِ، تمهيداً قدمنا فيه دراسة لعنصري أطروحتنا الرئيسين – المنهج الدراسي وعلم التاريخ – محاولين عن طريقها عرض مفهوم هذين العنصرين واستعراض التعاريف الخاصة بهما للخروج إلى التعريف الأمثل ممَّا اتفق عليه العلماء والمختصون.

أمَّا المبحث الأول، والمعنون: (مفاهيم أساسية في العملية التربوية وتطوير المناهج الدراسية)، فقد حاولنا خلاله تقريب وتبسيط مُصطلحات ومفاهيم أساسية في موضوعة المناهج الدراسية على وجه الخصوص، وذات علاقة بالتربية والتعليم عموماً، والتي يمكن اعتبارها مِن بين المفاتيح الضرورية لولوج عالم التربية والتعليم، كفلسفة التعليم، التفكير الإبداعي، تقويم المنهج المَدرسي.

ليكون عنوان المبحث الثاني، والذي يُعد لُبَّ دراستنا بما تحمله من مقاربةٍ منهجية لحالتين تحملان صفات التشابه والتناظر إلى حدٍّ بعيد، فاذا المبحث المعنون: (واقع المنهج التعليمي في لبنان والعراق.. علم التاريخ أُنموذجا قد ضمَّناه أولاً تشخيص حالة القصور في الفلسفة التربوية وإعداد الإطار العام للمنهج المَدرَسي في العراق. وثانياً العمل على تقييم (مادة التأريخ) في المنهج الدراسي اللبناني، مع تقديم مقاربة منهجية بين الواقع اللبناني والعراقي. وأخيرا، عرض وجهة نظر حول دور الدولة وعلاقتها بنظام التعليم في العراق.

لنختم هذهِ الدراسة بمجموعةٍ من التوصيات، وهي التي انبثقت وتولَّدت لدينا من خلال بحثنا ودرسنا المطوَّل في مصادر ومراجع هذا الموضوع الشائك والمعقَّد إلى حدٍّ بعيد.

و نسأل الله أنْ يمُنَّ علينا بقبول العمل، وأنْ ينفع بهِ. ولهُ الحمد أولا وآخرا..

Abstract:

In education, a curriculum is broadly defined as the totality of student experiences that occur in the educational process. The term often refers specifically to a planned sequence of instruction, or to a view of the student's experiences in terms of the educator's or school's instructional goals. Curriculum may incorporate the planned interaction of pupils with instructional content, materials, resources, and processes for evaluating the attainment of educational objectives. Curriculum is split into several categories: the explicit, the implicit (including the hidden), the excluded, and the extracurricular.

Curricula may be tightly standardized, or may include a high level of instructor or learner autonomy. Many countries have national curricula in primary and secondary education, such as the Iraq and Lebanon National Curriculum; we take it as a model to this Study.

The Idea of this study is that those who are professionally concerned with the direction of research in adult education, and for the most part these are not historians, should sometimes pause to consider how the historical study of their sphere of education is, and should be, developing.

Thus far, historians of education have concentrated mainly on the history of school and higher education, with adult education usually consigned to the footnotes. Histories of adult learning have been written of course, and a few of them have emerged as notable examples of social history, but their relative scarcity leaves room enough for new contributions.

Studying history is important because it allows us to understand our past, which in turn allows us to understand our present. If we want to know how and why our world is the way it is today, we have to look to history for answers. People often say that "history repeats itself", but if we study the successes and failures of the past, we may, ideally, be able to learn from our mistakes and avoid repeating them in the future. Studying history can provide us with insight into our cultures of origin as well as cultures with which we might be less familiar, thereby increasing cross-cultural awareness and understanding.

The following recommendations were made on the basis in the study findings:

1. History and Government teachers should update their professionalism.

2. Expository-oriented methods of teaching which were dominant in the sample schools and should be integrated with heuristic approaches in order to make the teaching/learning of History and Government stimulating.

3. Effort should be made to improve quantity and quality of instructional resources for history and Government teaching and learning.

4. History and Government teachers should utilize as fully as possible the available resources

in their schools in order to improve the quality of teaching / learning.

5. Formative assessment in History and Government should be done regularly to determine the extent to which instructional objectives are achieved.

6. The quality of assessment in History and Government national examinations should be improved.

التمهيد:

تعريف بالمنهج الدراسي وعِلم التأريخ

سنحاول في هذا التمهيد تقديم دراسةٍ لعنصري أطروحتنا الرئيسين – المنهج الدراسي وعلم التأريخ محاولين عن طريقها عرض مفهوم هذين العنصرين واستعراض التعاريف الخاصة بهما للخروج إلى التعريف الأمثل ممَّا اتفق عليه العلماء والمختصون في مجال عنصري الدراسة؛ وهما المنهج الدراسي أولا في محاولةٍ منا لبيان التعريف اللغوي والاصطلاحي لهذا التعبير.

أمَّا العنصر الثاني من دراستنا؛ علم التأريخ؛ فسنحاول كذلك استعراض أهم ما تقدم بشأن مصطلحهِ ومفهومهِ من دراساتٍ وآراءٍ توضح ماهيَّته ومدلولاتهِ. بالإضافة إلى محاولة بيان أهمية هذين العنصرين والحاجة إلى إتقان الأول ودراسة الثاني.

أولا: المنهج الدراسي Curriculum:

قال (تعالى) في مُحكم كتابهِ العزيز: ﴿ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ﴾ (سورة المائدة، آية: ٤٨)، وورد عن ابن عباس قوله: «إِنَّ رَسُولَ اللهِ لَمْ يَمُتْ حَتَّى تَرَكَكُمْ عَلَى طَرِيقٍ نَاهِجَةٍ»[١]. إنَّ كلمة المِنهَاج والطريق النَّاهج تعني الطريق الواضح، ويُعزز هذا المعنى ما جاء بهِ ابن منظور (٦٣٠-٧١١هـ/ ١٢٣٢-١٣١١م) في لسانهِ: أنهج الطريق: وضح واستبان، وصار نهجا واضحا بيِّنا، والمنهج عنده - بفتح الميم وكسرها - هو النَّهج والمِنهاج؛ أي: الطريق الواضح والمُستقيم[٢].

وتقابل كلمة المنهج في اللغة الإنكليزية كلمة Curriculum، التي تعود إلى أصلٍ لاتيني، هو Currere، التي تعني مِضمار السباق؛ أي: هي المَسَار الذي يسلكه الإنسان لتحقيق هدفٍ ما. ومن هذا المُصطلح الأخير استلهم، المُربِّي الأمريكي ومُنظِّر المناهج والدراسات الأولية المعاصر، ويليام بينار William Pinar، مقاربته للتعليم المُستندة إلى فلسفة ما بعد الحداثة وتقنية التحليل النفسي[٣].

أول استخدام معروف ضمن سياقٍ تعليمي لمُصطلح المنهج، هو في العمل المعنون Professio Regia، وهو عمل قام بهِ المُصلح التربوي وأستاذ جامعة باريس، بيتروس راموس Petrus Ramus (١٥١٥-١٥٧٢م)، والذي نُشر بعد وفاتهِ عام ١٥٧٦م[٤]. ليظهر المُصطلح لاحقا في سجلَّات جامعة لايدن Leiden University في عام ١٥٨٢م[٥]. حيث تبدو أصول الكلمة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالرغبة الكالفينية Calvinism في تحقيق قدرٍ أكبر من التعليم[٦].

في القرن السابع عشر الميلادي، أشارت جامعة غلاسكو University of Glasgow أيضا إلى «مسارها» الدراسي كـ «منهج»، مُنتجةً أول استخدام معروف للمُصطلح باللغة الإنكليزية في عام ١٦٣٣م. وفي القرن التاسع عشر، أشارت الجامعات الأوربية بشكلٍ روتيني إلى مناهجها لوصف الدورة الدراسية كاملةً[٧].

في السنوات الأولى من القرن العشرين، كانت المفاهيم التقليدية التي عُقدت حول المناهج الدراسية هي أنَّها ليست سوى مجموعةٍ من المواد أو المواضيع التي أعدَّها المُعلِّمون للطلَّاب لتعلُّمِها. وكان هذا المفهوم مرادفا لـ«مسار الدراسة» و «المنهج الدراسي» على حدٍّ سواء. في كتابهِ (The Curriculum)[٨]، الذي يُعد أول كتاب دراسي (منهجي) تمَّ نشره حول هذا الموضوع في عام ١٩١٨م، قال جون فرانكلين بوبيت[٩] John Franklin Bobbitt أنَّ المنهج، كفكرة، له جذوره في الكلمة اللاتينية لدورة السباق – وهو ما أشرنا إليه في أعلاه – موضحا كيف أنَّ المنهج الدراسي كمسارٍ للأفعال والتجارب يصبح الأطفال من خلالهِ بالغين وبالتالي مؤهلين للنجاح في مُجتمع الكبار. وعلاوةً على ذلك، يشمل المنهج الدراسي النطاق الكامل للعمل التأسيسي والخبرة التي تحدث في المدرسة وخارجها، لتؤدي بالتالي إلى التجارب المُتعمَّدة والموجَّهة للتكوين الهادف لأفراد المُجتمع البالغين.

عدَّ (بوبيت) المناهج ساحة الهندسة الإجتماعية، ومن ثمَّ حدد المنهج الدراسي كمثال وليس كواقعٍ ملموس للأفعال والخبرات التي تُشكِّل مَنْ وماذا يصبح الناس[١٠].

ترفض وجهات النظر المُعاصرة للمناهج هذهِ السِّمَات لمفاهيم (بوبيت)، ولكنها تحتفظ بقواعد المنهج كمسارٍ من التجارب التي تُشكِّل الفكر في الأشخاص. وتتم دراسة التكوين الشخصي عِبرَ المناهج الدراسية على المستوى الشخصي ومستوى المجموعات، أي الثقافات والمُجتمعات، على سبيل المثال: التكوين المهني، والانضباط الأكاديمي عِبرَ التجربة التاريخية academic discipline via historical experience. لتُسهم بالتالي بتشكيل مجموعةٍ متبادلة، مع تفعيل مشاركتها الفردية[١١].

وعلى الرغم من ظهور هذا المفهوم الاصطلاحي بشكلٍ رسمي في تعريف (بوبيت)، فإنَّ المنهج الدراسي كمسارٍ من الخبرة التكوينيَّة يظهر – وبكثرة – أيضا في أعمال الفيلسوف وعالم النفس الأمريكي جون ديوي John Dewey (١٨٥٩-١٩٥٢م) (الذي اختلف مع بوبيت حول الأمور الهامة منه). على الرغم من أنَّ فهم بوبيت وديوي المثاليين لـ«المناهج» يختلفان عن الاستخدامات الحالية والمُقيَّدة للكلمة، إلَّا أنَّ كُتَّاب المناهج والباحثين يشاركونه عموما على أنَّه فهم مشترك وموضوعي للمنهج. حيث لا يعني التطوير مجرد الحصول على شيءٍ خارج عن البال، كما أنَّه يمثل تطور من الخبرة والخبرة المطلوبة بالفعل[١٢].

واعتبر روبرت هتشينز Robert Maynard Hutchins (١٨٩٩-١٩٧٧م)، الفيلسوف التعليمي الأمريكي، والعميد السابق لكلِّية ييل للحقوق Yale Law School خلال المدَّة (١٩٢٧-١٩٢٩م)، المناهج الدراسية«دراساتٍ دائمة»، حيث يتم التأكيد على قواعد النحو والخِطابة والمنطق والرياضيات للتعليم الأساسي[١٣]. من ناحيةٍ أخرى، يعتقد آرثر بيستور Arthur Eugene Bestor Jr. (١٩٠٨-١٩٩٤م)، المؤرخ والناقد البارز للتعليم العام الأمريكي، بأنَّه شيء أساسي، جاعلاً من مهمة المدرسة أنَّها يجب أنْ تكون تدريبا فكريا، لذلك يجب أنْ يُركِّز المنهج على التخصصات الفكرية الأساسية في القواعد والأدب والكتابة. وينبغي أنْ تشمل أيضا الرياضيات والعلوم والتأريخ واللغات الأجنبية[١٤].

هذا التعريف يقودنا إلى وجهة نظر جوزيف شواب Joseph Schwab (١٩٠٩-١٩٨٨م)، أستاذ علوم التربية والعلوم الطبيعية في جامعة شيكاغو University of Chicago، والمُنشئ للبرنامج العملي، وهو برنامج للتحسينات التعليمية على أساس مداولات المناهج الدراسية، أنَّ الانضباط هو المصدر الوحيد للمنهج. وهكذا، ينقسم المنهج في النظام التعليمي إلى أجزاءٍ من المعرفة التي نطلق عليها مجالات التخصص في التعليم الأساسي، مثل اللغة والرياضيات والعلوم والدراسات الإجتماعية وغيرها. في الكلِّية، قد يشمل الانضباط العلوم الإنسانية والعلوم واللغات وغيرها الكثير. وبالتالي يجب أنْ يتكون المنهج بالكامل من المعرفة التي تأتي من مختلف التخصصات[١٥].

في السنوات الأخيرة، توسَّع مجال التعليم، وبالتالي المناهج الدراسية، إلى خارج جدران الفصل وإلى أماكن أخرى مثل المتاحف. ضمن هذهِ الإعدادات، يُعد المنهج موضوعاً أوسع، بما في ذلك العديد من المُعلِّمين الأساسيين وغيرهم من الزائرين، والأشياء غير الحيَّة مثل أجهزة الجولات الصوتية، وحتَّى المُتعلِّمين أنفسهم. كما هو الحال مع الفكرة التقليدية للمناهج الدراسية، يمكن أنْ تتكون المناهج الدراسية في بيئةٍ تعليمية اختيارية حرَّة من المناهج المُعلنة والمناهج المخفية، وكلاهما يُساهم في تجربة المُتعلِّم ودروسه منها. كما تتفاقم هذهِ العناصر من خلال الإعداد والتأثيرات الثقافية وحالة العقل لدى المُتعلِّم. لتُستخدم المتاحف وغيرها من البيئات المُشابهة في معظم الأحيان داخل إطار الفصول الدراسية التقليدية كتعزيزٍ للمناهج الدراسية، عندما يطور اختصاصيو التوعية المناهج الدراسية التي تشمل زيارات للمتاحف وحدائق الحيوان وما شابه[١٦].

من ناحيةٍ أخرى، وبحسب ما يمكن أنْ نطلق عليه بوجهات النظر التقدمية Progressivist views، فإنَّ قائمة المواد الدراسية، والمناهج الدراسية، ودورة الدراسة، وقائمة الدورات التدريبية المُحدَّدة لا تمثل منهاجا دراسيا، بل يمكن أنْ تُسمَّى هذهِ المفاصل في العملية التعليمية بـ(المناهج الدراسية) فقط إذا كانت

المواد المكتوبة يتم تنفيذها من قبل المُتعلِّم. بشكلٍ عام، يتم تعريف المنهاج على أنَّه مجموعة تجارب التعلُّم الشاملة للفرد. ويرتكز هذا التعريف على تعريف جون ديوي للتجربة والتعليم، مُعربا عن اعتقادهِ بأنَّ التفكير التأملي هو وسيلة توحد العناصر المنهجية. حيث لا يتم اشتقاق الفكر من الفعل، ولكن يتم اختباره من خلال التطبيق[١٧].

في الوقت الحالي، يتم الترويج للمناهج الحلزونية spiral curriculum التي تسمح للطلَّاب بإعادة النظر في محتوى موضوعٍ معيَّن على مستوياتٍ مختلفة لتطوير الموضوع قيد الدراسة. يقترح النَّهج البنائي هذا أنْ يتعلَّم الأطفال بشكلٍ أفضل من خلال التفاعل الاستباقي مع البيئة التعليمية، أي التعلُّم من خلال الاكتشاف. يعتمد المنهج الحلزوني (اللولبي) على النظرية المعرفية التي قدمها عالم النفس الأمريكي جيروم برونر Jerome Seymour Bruner (١٩١٥-٢٠١٦م)، والمُساهم في تطوير علم النفس المعرفي ونظرية التعليم المعرفية، عام ١٩٦٠م، الذي كتب:«نبدأ بالفرضية القائلة بأنَّ أيَّ موضوعٍ يمكن تعليمه في شكلٍ ما من الناحية الفكرية لأيِّ طفل في أيِّ مرحلةٍ من مراحل التطور» [١٨]. وبعبارةٍ أخرى، حتَّى المواد الأكثر تعقيداً، إذا تمَّ تنظيمها وعرضها بشكلٍ صحيح، يمكن فهمها من قبل الأطفال الصغار. وبالتالي فإنَّ على المنهج أنْ يُعيد النظر في الأفكار الأساسية، والبناء عليها حتَّى يُدرك االطالب المفهوم الكامل له. مؤكدا(برونر) على الحَدَس باعتبارهِ سِمَةً مُهملة ولكنها أساسية من سِمَات التفكير الانتاجي. ورأى أنَّ الاهتمام بالمواد المُستفادة هو أفضل حافز للتعلُّم بدلا من الدوافع الخارجية مثل الدرجات[١٩].

تتمثل المنافع المُسندة إلى المناهج الحلزونية من قبل مؤيديها، فيما يلي:

١. يتم تعزيز المعلومات وترسيخها في كلِّ مرةٍ يقوم فيها الطالب بإعادة النظر في الموضوع.

٢. يسمح المنهج الدراسي الحلزوني أيضا بالتقدم المنطقي من الأفكار التبسيطية إلى الأفكار المعقَّدة.

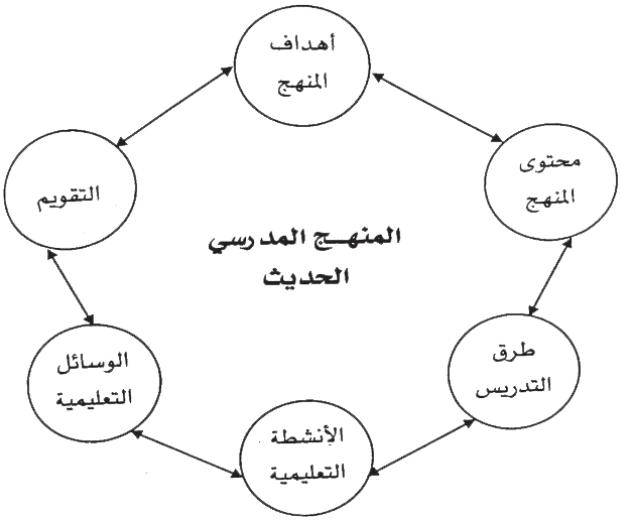
٣. يتم تشجيع الطلَّاب على تطبيق المعرفة المُبكِّرة لأهداف الدورة اللاحقة.

وعلى الرغم من عدم وجود دليل تجريبي واضح على التأثيرات الكُليَّة للمناهج الحلزونية على تعلُّم الطلَّاب، فقد تمَّ ربط «سِمَات» ذلك المنهج بتحسين نتائج التعلُّم. بالإضافة إلى ذلك، يشتمل المنهج الدراسي الحلزوني على العديد من الأساليب القائمة على الأبحاث من العلوم المعرفية التي تمَّ ربطها بشكلٍ فردي لتحسين أداء الطلَّاب أيضا[٢٠].

ولعلَّ واحدة من الموضوعات ذات الصلة بدراسة المنهج الدراسي وتعريفه، ما يمكن أنْ يُطلق عليه بعملية (تقويم المنهج)، والذي نراه من الأهمية بمكانٍ يجعلنا نخصص له بابا ضمن المبحث الأول من

دراستنا هذهِ. في حين أنَّ ما يمكن لنا أنْ نقدِّم للموضوع هاهنا، أنْ نعرفه بـ«العملية التفاوضية التفاعلية داخل إطارٍ جماعي تقوم بهِ جماعاتٌ اجتماعية ديناميكية من خلال النقد البنَّاء من أجل غرض التحويل والحكم على جودة المنهج» [٢١]. لنفهم بالتالي أنَّ أهمية دراسة هذا الموضوع والكشف عن أبرز النظريات العلمية التي جاءت فيه، الوعي بالفلسفات التربوية التي يعتمد عليها الكثير من نظريات التقويم المنتشرة في المناهج وطرق التدريس والكشف عنها، وكذلك التعرف على أحدث النماذج والرؤى التي تساعد على بناء المنهج وتقويمه، ومنها الرؤية الجديدة التي قدَّمها المُربِّي الأمريكي والمُنظِّر للمناهج الدراسية ويليام دول William "Bill" Elder Doll Jr. (١٩٣١-٢٠١٧م).

وهكذا يتبيَّن لنا أنَّ المفهوم الحديث للمنهج المدرسي بدا أكثر شمولا وسِعةً من المفهوم التقليدي، من حيث تنوع الخبرات المُربية، وتعدد جوانب النمو، والعمليات العقلية المُستهدفة، ودور المعلِّم والمدرسة إزاء ذلك كلَّه. ممَّا يعني أنَّ أهداف المنهج الحديث لا تقتصر على المعرفة فحسب، وإنَّما تمتد لتشمل جميع جوانب المتعلِّم الأخرى المهارية والوجدانية. هذا ولا يقتصر المنهج بمفهومهِ الحديث الواسع على المقررات الدراسية، وإنَّما يشتمل على مجموعة المكونات المترابطة التي يؤثر كل واحدٍ منها في الآخر ويتأثر بهِ، وهي: الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، والتقويم. وكما هو مبيَّن في الشكل أدناه:



(مكونات المنهج المدرسي الحديث)

بعد تناولنا للتعريف الشائع لمُصطلح المنهج، ومفهوم المنهج الدراسي اصطلاحيا، والتطرق باختصارٍ شديد لأبرز المدارس والنظريات المعرفية بشأن هذا الموضوع، نُشير إلى أننا سنعمد خلال المبحث الأول من

دراستنا هذهِ إلى بيان الفلسفة التي يقوم عليها التعليم بصورةٍ عامة، وتأثير ذلك على تحديد صيغة وملامح المناهج الدراسية.

ثانيا عِلم التاريخ Historiography:

يرى كثير من المؤرخين أنَّ التأريخ يمكن، بل يجب، أنْ يُدرس باعتبارهِ علما من العلوم الاجتماعية. كما يمكن أنْ يساعد – بطريقةٍ جوهرية – على زيادة المعارف العلمية الإجتماعية. وهنا نُشير إلى أنَّ كلمة «التأريخ» التي نطلقها عادةً على علمٍ معيَّن، أو مجالٍ من مجالات الدراسة، لا يُراد لها لون مُعيَّن من التأريخ (كالتأريخ الاقتصادي أو التأريخ السياسي). ولا يرجع ذلك إلى تعدد النواحي التي يتخصَّص فيها المؤرخون، من الناحية الزمنية أو الجغرافية أو المحلية، بل يرجع على الأصح إلى اختلاف المناهج المُتَّبعة في الدراسات التأريخية[٢٢].

ارتبط اصطلاح التأريخ في استعمالهِ العام بمعنيين مختلفين: فهو يُستعمل عادةً للتعبير عن حصيلة النشاط الإنساني في الأزمنة السابقة. أمَّا الاستعمال الأكثر شيوعا فهو ذلك الذي يَعتبر التاريخ سجلا للأحداث لا مُجرَّد سردٍ للأحداث ذاتها. وهذا المعنى الأخير الأكثر تقبلا وشيوعا يمدنا بتعريفين للتأريخ: الأول موضوعي؛ وهو على حدِّ قول المؤرخ الأمريكي جيمس هارفي روبنسون James Harvey Robinson (١٨٦٣-١٩٣٦م): ''كلَّ ما نعرفه عن كلِّ شيء فعله الإنسان أو فكَّر فيه أو أحسَّ بهِ أو تمنَّاه''[٢٣]. أمَّا التعريف الثاني – وهو إلى حدٍّ كبير تعبير موضوعي أو نفساني – فهو أنَّ التاريخ سجلٌ لكلِّ ما حدث داخل نطاق الإدراك البشري[٢٤].

في الفترة الحديثة المُبكرة، كان مُصطلح «التأريخ» يعني«كتابة التأريخ»، وكان مدوِّن أو كاتب التأريخ يعني «مؤرخ» . وبهذا المعنى، تمَّ إعطاء بعض المؤرخين الرسميين لقب «مؤرخ كتابي» Historiographer Royal في السويد (من ١٦١٨م)، وإنكلترا (من ١٦٦٠م)، واسكتلندا (من ١٦٨١م). كما تمَّ تعريف تأريخ التأريخ في الآونة الأخيرة على أنَّه:«دراسة طريقة كتابة التأريخ وتدوينه - تاريخ الكتابة التأريخية» [٢٥].

يعود أصل مُصطلح التاريخ History إلى الكلمة اليونانية (ἱστορία)، بمعنى: التحقيق، أي المعرفة المُكتسبة عن طريق التحقيق[٢٦]. وبالتالي يمكن أنْ يُشير التأريخ إلى الانضباط الأكاديمي الذي يستخدم السرد لفحص وتحليل سلسلة من الأحداث الماضية، وتحديد أنماط الأسباب والتأثيرات التي تحددها بشكلٍ موضوعي. كما يُناقش المؤرخون في بعض الأحيان طبيعة التأريخ وفائدته من خلال مناقشة دراسة الانضباط كهدفٍ في حدِّ ذاتهِ وكطريقةٍ لتقديم «منظور»حول مشاكل الحاضر[٢٧].

يُعد هيرودوت Herodotus (٤٨٤-٤٢٥ق.م.)، وهو مؤرخ يوناني من القرن الخامس قبل الميلاد،

ضمن التقاليد الغربية «أب التأريخ»، مساعدا ثيوسيديوز Thucydides (٤٦٠-٤٠٠ق.م.) المُعاصر له في تشكيل الأُسس للدراسة الحديثة للتأريخ البشري. حيث لا تزال أعمالهم تُقرأ اليوم، مع بقاء الفجوة بين هيرودوت الذي يُركِّز على التأريخ الثقافي، وبين ثوسيديديس الذي يُركِّز على التأريخ العسكري، نقطة خلاف أو مقاربة في الكتابة التأريخية الحديثة[٢٨].

كتب ابن خلدون في معرض حديثهِ عن صناعة التأريخ: «إعلم أنَّه لَمَّا كانت حقيقة التأريخ أنَّه خبر عن الاجتماع الإنساني الذي هو عِمران العالم وما يعرض لطبيعة ذلك العِمران من الأحوال مثل التوحش والتأنس والعصبيات وأصناف التغلبات للبشر بأعمالهم ومساعيهم من الكسب والمَعَاش والعلوم والصَّنائع وسائر ما يحدث من ذلك العِمران بطبيعةِ الأحوال.» [٢٩]. «وفي مثل هذا القول يلخص إلى حدٍّ بعيد التصور الخلدوني للتأريخ ومن ورائهِ ما كان يمكن أنْ تكون عليهِ الكتابة التاريخية في البلاد العربية الإسلامية. إذ لا يُقر بأنَّه زعيم لمدرسةٍ تأريخية ولا بوجود مدرسةٍ تأريخية واضحة المَعَالم، وإنَّما بوجود تجمع لمجموعةٍ من الباحثين الذين يتقاسمون المطامح نفسها في مجالٍ جغرافي وحضاري مختلف عن البيئة التي أنجبت ابن خلدون. وهو ما يدفع إلى التساؤل عن فشل الكتابة التاريخية وفق التصور الخلدوني في العالم العربي الإسلامي، وهو تصور قريب من المنهج الذي سطَّره روَّاد مدرسة الحوليات Jahrbücher ومن ورائها التأريخ الجديد La Nouvelle histoire للمؤرخ الفرنسي جاك لوغوف Jacques Le Goff (١٩٢٤-٢٠١٤م) خلال القرن العشرين.

ظهرت مدرسة الحوليات في فرنسا عام ١٩٢٩م، كردٍّ فعلٍ على (المدرسة المنهجية) التي ظهرت في أواخر القرن التاسع عشر نتيجةً لهزيمة ألمانيا في حرب السبعين مع بروسيا The Franco–Prussian War (١٨٧٠-١٨٧١م)، وحاولت أنْ تُعيد النظر في قواعد الدراسة التأريخية الذي تبنَّته (المدرسة المنهجية) التي اعتمدت على الجانب النظري المُتأثر بالمدرسة الألمانية، فاتجه الحوليون للتركيز على الجوانب الإجتماعية والإقتصادية وتغليب التجريبية في الدراسات التأريخية. ويُعد مارك بلوك Marc Léopold Benjamin Bloch (١٨٨٦–١٩٤٤م) ولوسيان فيفر Lucien Febvre (١٨٧٨–١٩٥٦م) المؤسِّسَين لهذهِ المدرسة التي مرَّت عليها أجيال من المؤرخين، ممَّن أسهموا في تأصيل إطارها المنهجي والنظري. وقد طرحت هذهِ المدرسة مفاهيم جديدة مثل: الحِقَب طويلة الأمد، وتأريخ الذهنيات، وتاريخ المُعدمين والمُهمَّشين، والتأريخ الإقتصادي والإجتماعي.. وهي مفاهيم لم تتناولها المدارس التأريخية الأوربية السابقة بنفس العُمق الذي تناولته (مدرسة الحوليات الفرنسية)، ممَّا أدى في النهاية إلى ظهور (التأريخ الجديد)، المفهوم الذي صاغه المؤرخ الفرنسي جاك لوغوف في سبعينيات القرن العشرين وطوره العديد من مؤرخي هذهِ المدرسة[٣٠].

ومع المُراعاة الواجبة للأفكار السائدة الحالية عن كيفية تفسير الماضي، يكتب المؤرخون ليقدموا دروسا لمُجتمعهم. وعلى حدِّ تعبير الفيلسوف والمؤرخ الإيطالي بينيديتو كروسيه Benedetto Croce (١٨٦٦-١٩٥٢م): «كلَّ التأريخ هو التأريخ المُعاصر»، إذ يتم تيسير التأريخ من خلال تشكيل «خطاب حقيقي للماضي» من خلال انتاج السَّرد وتحليل الأحداث الماضية المُتعلِّقة بالجنس البشري[٣١].

في بعض الأحيان يتم تصنيف علم التأريخ كجزءٍ من العلوم الإنسانية، وفي أوقاتٍ أخرى كجزءٍ من العلوم الإجتماعية[٣٢]؛في حين أنَّه يمكن أيضا أنْ يُنظر إليه على أنَّه جسْر بين هذين المجالين العريضين، يتضمَّن منهجياتٍ مِن كليهما. وفي القرن العشرين، أحدث المؤرخ الفرنسي فرناند بروديل Fernand Braudel (١٩٠٢-١٩٨٥م) ثورةً في دراسة التأريخ، باستخدام تخصصاتٍ خارجية، مثل: الاقتصاد والأنثروبولوجيا والجغرافيا في دراسة التأريخ العالمي[٣٣].

ساعدت التأثيرات القديمة على انتاج تفسيراتٍ مختلفة لطبيعة التأريخ التي تطورت على مرِّ القرون وتستمر في التغير اليوم. الدراسة الحديثة للتأريخ واسعة النطاق، وتشمل دراسة مناطق مُحددة ودراسة بعض العناصر الموضعية أو الموضوعية للتحقيق التأريخي؛ وفي كثيرٍ من الأحيان يتم تدريس التأريخ كجزءٍ من التعليم الابتدائي والثانوي، في حين تُعد الدراسة الأكاديمية للتأريخ تخصص رئيسي في الدراسات الجامعية، حيث تُعد كتب التأريخ المدرسية أدواتٍ مهمة وحيوية لتعزيز المفاهيم القومية والوطنية. ففي العديد من البلدان، ترعى الحكومة الوطنية كتب التأريخ، وهي مكتوبةً لوضع التراث الوطني في أفضل صورةٍ ممكنة«على سبيل المثال، في اليابان، تمَّت إزالة ذكر مذبحة نانكينغ Nanjing Massacre، التي حدثت في كانون الأول من عام ١٩٣٧م، من الكتب المدرسية، وتمَّ إعطاء الحرب العالمية الثانية بأكملها علاجا وتنقيحا سريع[٣٤]»وكذلك الأمر بالنسبة للولايات المتحدة، لاسيَّما في الجزء الجنوبي منها، حيث عُدَّت حِقب العبودية والحرب الأهلية الأمريكية موضوعاتٍ مثيرة للجدل، كما تمَّ انتقاد ماكجرو هيل للتعليم McGraw-Hill Education (MHE)، على سبيل المثال، لوصف الأفارقة الذين جُلبوا إلى المزارع الأمريكية باسم «العمَّال» بدلا من «العبيد» في كتابٍ دراسي[٣٥].

الحَدَث التأريخي:

مِن أكبر التحولات، التي عرفتها الدراسات التأريخية المُعاصرة، التي تهتم بـ«الحدث»؛ الانتقال من النظر في الأسباب والعوامل إلى استشراف الآثار والمآلات[٣٦]، وقد عَبَّر عن هذا التطور الحاصل في المفهوم، بشكل واضح، الفيلسوف الفرنسي المتخصِّص في علم اللاهوت ميشال دو سارتو Michel de Certeau (١٩٢٥-١٩٨٦م)، عندما علَّق على هذا الموضوع، قائلا: «الحَدَث هو ما يؤول إليه»[٣٧]، وفي اعتبارهِ، دائما، «ما سيؤول إليه»، يجعل من «غير الممكن التحكُّم في امتداداتهِ»؛ فالحَدَث، بهذا المعنى الجديد، هو في

حركة انبعاثٍ مُستمرة، ولا يمكن، أبدا، تحديده، أو التحكُّم في صيرورتهِ. وهو، بذلك، ينفلت مِن الحتميَّة التاريخية Historical determinism التقليدية؛ إذ يكثف معناه في لا المتوقع، فهو المُفاجئ، أو المُذهل، كما عبَّر الفيلسوف الألماني مارتن هايدغر Martin Heidegger (١٨٨٩-١٩٧٦م)؛ لأنَّه يُلغي المألوف، فظهوره انبثاقي يُثير الانتباه. وليس أفضل من تعبير ميشيل فوكو Paul-Michel Foucault (١٩٢٦-١٩٨٤م)، في هذا السياق، الذي اقترح تعريفه المميز للحَدَث: «فهو دائما تشتُّت، هو ما يحدث هنا وهناك، إنَّه متعدد الرؤوس، إنَّه مثل المُخادع بروتيوس Proteus القادر على التكيُّف مع الأوضاع المختلفة لطبيعتهِ المتغيرة باستمرار»[٣٨]، ليؤكِّد الفيلسوف جيل دولوز Gilles Deleuze (١٩٢٥-١٩٩٥م)، بدورهِ، الطبيعة الخلَّاقة للحَدَث التأريخي، باعتبارهِ الأصل في ذاتهِ.

وبالتالي، فإنَّ عملية البحث التأريخي في حدثٍ من الأحداث تبتدئ بمتابعة العناصر والعوامل التي أسهمت في صناعة هذا الحَدَث، ودراسة ظروف تجمعها، وطبيعة التفاعل الحاصل بينها، لتنتهي من ذلك إلى نتيجة ذلك التجمُّع والتفاعل المتمثلة في الحَدَث التأريخي أو القضية التأريخية في شكلها النهائي[٣٩].

بواكير النَّقد التأريخي:

إنَّ مُجمل الظواهر والعوامل[٤٠]، على اختلاف مصادر نشأتها وتباين أسبابها، قد اجتمعت منذ عصر النهضة الأوربي وحتَّى مطلع القرن التاسع عشر لتولِّد حركةً تاريخيةً كبرى مُتزامنة معها. وكانت أهم مظاهر هذهِ الحركة: النشر الهائل والمُتتابع للوثائق والسجلَّات في مجموعاتٍ وسلاسل كبرى، من الحكومات مباشرةً أو المؤسَّسات الرسمية، أو دور النشر الخاصة، أو الكنائس والجمعيات والأحزاب..

إنَّ ازدهار المكتبة التأريخية العظيم في أوربا، الذي شجَّعت عليه الحكومات القائمة آنذاك، جعل من عملية الإطلاع على الوثائق والسجلاَّت والموسوعات التأريخية أمرا متيسرا للقُرَّاء والكُتَّاب، ومُشجِّعا على توسيع حقل الكتابة التاريخية في شتَّى الموضوعات التي تحملها الوثائق المنشورة.

إلَّا أنَّ التطور في المعرفة التاريخية كان إمَّا تراكماً كمياً للمعارف والوثائق، وإمَّا جزءا من فلسفةٍ وأخلاقٍ وسياسة لم تشهد مراحل هذا التطور منهجا تأريخيا نقديا إلَّا عن طريق أعمالٍ ثلاثة يُشير إليها مؤرِّخو تطور علم التأريخ في أوربا بوصفها بواكير النقد التأريخي الذي مهَّد لوضع ضوابط البحث العلمي في مجال التأريخ، متمثلةً بالأعمال:

١. مقدمة هوميروس[٤١] Prolegomena ad Homerum، للناقد الأدبي واللغوي الألماني ف. أ. ولف Friedrich August Wolf (١٧٥٩-١٨٢٤م)، الذي رأى، بناءً على نظرةٍ نقدية تأريخية، أنَّ «الإلياذة والأوديسة» لم يكتبها هوميروس، ولا رجل واحد آخر، ولكن تتابعت على نَظْمِها جماعةٌ من الشعراء في أوقاتٍ عدَّة من الزمن.

٢. لاقتصاد السياسي في أثينا[٤٢] The Public Economy of the Athenians، لعالم اللغة الألماني أوغست بوخ A. Boeckh (١٧٨٥-١٨٦٧م)، الذي اتَّبع في كتابهِ منهج ولف النقدي.

٣. تأريخ روما[٤٣] The History of Rome، للمؤرخ الألماني نيبور B. G. Niebuhr (١٧٧٦-١٨٣١م)، الذي اتبع منهج نقد النصوص في تجديد التأريخ الروماني وإحيائهِ، الأمر الذي جعل بعض المؤرخين المتأخرين يرون أنَّه بَوَّأَ التأريخ مكانة "علم مستقل"، وهو الذي مهَّد لنشوء المدرسة التأريخية الألمانية النقدية التي تزعمها ليوبولد فون رنكه Leopold von Ranke (١٧٩٥-١٨٨٦م)[٤٤].

هذهِ الأعمال الرائدة التي كان لها أثرها المباشر في نشأة «فلسفة التاريخ النقدية» في ألمانيا، هذهِ المدرسة التي نشأت عن طريق تعاقب أعمال كلٍّ من فيلهلم دلتاي Wilhelm Dilthey (١٨٣٣-١٩١١م)، وهاينرش ريكارت Heinrich Rickert (١٨٦٣-١٩٣٦م)، وجورج سيمل Georg Simmel (١٨٥٨-١٩١٨م)، وماكس فيبر Max Weber (١٨٦٤-١٩٢٠م). إذ أثمرت "الكانطية الجديدة"[٤٥] Neo-Kantianism فكرا تأريخياحادثا يكتفي بتوصيف الظاهرة أو الحدث بل يسعى إلى البحث في آليات اشتغالها الخفية« فأنشأ دلتاي موسوعةً خاصة بالعلوم التاريخية، ثمَّ علم نفسٍ قد يستحيل إلى رياضيات ولاسيَّما في العالم الأخلاقي إلَّا أنَّه اكتفى بتحليل المفاهيم الأساسية لعلوم الفكر» أمَّا ريكارت فقد حرص على البحث المنطقي في مبادئ المسافة الفاصلة بين الحكاية ومستقبل الوجود[٤٦].

وتمثِّل فلسفة التاريخ النقدية الألمانية حدا فارقا بين فلسفة التاريخ التقليدية ممثَّلةً في الهيغلية Hegelianism وبين فلسفة التأريخ النقدية الحديثة الرافضة للهيغلية والقائمة في الأساس والمرجع على إعادة قراءة الكانطية بمفاهيم حادثة.

فتأسَّس هذا الفكر التأريخي النقدي على تحليل الصفات الخاصة بالعلوم التاريخية والنفاذ إلى أشكال الفكر ونماذجهِ، إذ لم يعد الماضي موضوعا قائما بذاتهِ بحسب الوهم الذي ساد طويلا، بل أمسى الماضي تابعا للحاضر الذي هو زمن الاسترجاع والقراءة[٤٧].

وفي فرنسا نشأت «مدرسة الوثائق» L'Ecole des Chartes (١٨٢١م) التي ستؤدي أثرا رئيسا في إنطلاقة التأريخ الأوربي على قاعدة استعمال الوثائق استعمالا نقديا، التي سيبرز عن طريقها معظم كبار المؤرِّخين الفرنسيين على امتداد القرن التاسع عشر، أمثال: بنيامين جيرار B. Gerard وأوغست مولينيه August Molinier (١٨٥١-١٩٠٤م) وجوليات هافت J. Havet. وكان أنْ امتدَّ تأثير هذا المنهج النقدي في استعمال الوثائق التأريخية، إلى أمريكا وبريطانيا والبلدان الأوربية الأخرى[٤٨].

المبحث الأول:

مفاهيم أساسية

في العملية التربوية وتطوير المناهج الدراسية

يزخر الحقل التعليمي التربوي بمُصطلحاتٍ ومفاهيم كثيرة، وهذا إنْ دلَّ على شيء فإنَّما يدل على غِنى هذا الحقل من جهة، وتشعبه وتعقد الظاهرة التربوية من جهةٍ أخرى، ولهذا ارتأينا خلال المبحث الأول من دراستنا هذهِ المُساهمة في تقريب وتبسيط مُصطلحات ومفاهيم أساسية في موضوعة المناهج الدراسية على وجه الخصوص، وذات علاقة بالتربية والتعليم عموما، والتي يمكن اعتبارها مِن بين المفاتيح الضرورية لولوج عالم التربية والتعليم، كفلسفة التعليم Philosophy of Education، التفكير الإبداعي Creative thinking، تقويم المنهج المدرسي School Curriculum Evaluation، وهذا لا يعني أنَّها هي الوحيدة، إذ مِن المعروف أنَّ حقل التربية يعج بمفاهيم متعددة ومتجددة؛ لِمَا يمثله من أهميةٍ كبيرة بين صفوف العلوم الإنسانية.

أولا: فلسفة التعليم:

تختص فلسفة التعليم بالبحث عن المفاهيم والمُصطلحات الضرورية لعمليات التعليم المختلفة؛ لتحديدها وتوضيحها وتنظيمها في برنامج متكامل يُشكِّل ضرورة مُلحَّة لكلِّ سياسةٍ تعليمية منضبطة. ومن جهةٍ أخرى، فإنَّ التعريف بالأخلاق المعيارية Normative ethics ضمن العملية التعليمية يجب أنْ يبدأ في المراحل الأولى للتعليم بتأصيل المبادئ الأخلاقية؛ فهي تضمن احترام الآخر بتقبل وجوده واختلافه في الجنس واللون والديانة، ونبذ الآراء المتعصبة التي تضع البشر في قوالب[٤٩].

تكمن أهمية فلسفة التعليم في كونها قادرة على تقديم يد العون في حلِّ أزمة التعليم، أو على أقلِّ تقدير معرفة أسباب الأزمة، فهي تدرس وتُقيِّم الخلفية التأريخية لقضية التعليم منذ الخليقة، وفي الوقت نفسهِ تهدف إلى إنجاح المُجتمع بوضعهِ في الإطار المناسب له في ظلِّ تحديات عصر العلم، فهدف المُجتمع الأوحد والذي لا بدَّ أنْ يصل إليه بكافَّة السُبُل في إخراج مواطن متعلِّم يتسلَّح بأحدث تقنيات العصر ليكون دعامة أولى ومركز قوة للمُجتمع وبطاقة هويته[٥٠].

تقوم فلسفة التعليم بفحص أهداف وأشكال وأساليب ومعاني التعليم. إذ يُستخدم هذا المُصطلح لوصف كلٍّ من التحليل الفلسفي الأساسي لهذهِ الموضوعات ووصف أو تحليل المناهج التربوية المعينة، وبالتالي يمكن تضمين الاعتبارات الخاصة بكيفية ارتباط هذهِ المِهنة بالسياقات الفلسفية أو الإجتماعية – الثقافية الأوسع.

فتتداخل بالمحصلة النهائية فلسفة التعليم مع مجال التعليم والفلسفة التطبيقية applied philosophy [٥١]. على سبيل المثال، يدرس فلاسفة التعليم ما يُشكِّل التنشئة والتعليم، والقيم والأعراف التي تمَّ الكشف عنها من خلال التربية والتعليم والممارسات التعليمية، وحدود وشرعية التعليم كنظامٍ أكاديمي، والعلاقة بين النظرية التعليمية والممارسة.

ولعلَّ واحدةً من أبرز النظريات والمدارس الفكرية التي أنتجت لنا رؤيةً جديرة بالاهتمام في هذا المجال، تلك التي تنتسب إلى المُربِّي الأمريكي جون ديوي، الذي يقول بخصوص التربية: «إنَّ الحياة في أصل طبيعتها تسعى إلى دوام وجودها عن طريق التجدُّد المستمر، فهي إذن عملية التجدُّد بذاتها، فجيلٌ يموت لقيام جيلٍ آخر، وهذا النقل للتراث الثقافي الإنساني من جيلٍ لآخر يُظهر العملية بأجملها على أنَّها عملية تجدد تستطيع الحياة بواسطتها المُحافظة على دوامها، فالتربية هي مجموعة العمليات التي بها يستطيع المُجتمع أنْ ينقل معارفه وأهدافه المُكتسبة ليُحافظ على بقائهِ، وتعني في الوقت نفسهِ التجدد المستمر لهذا التراث وأيضا للأفراد الذين يحملونه، فالتربية هي عملية نمو وليست لها غاية إلَّا المزيد من النمو، إنَّها الحياة نفسها بنموِّها وتجددها»[٥٢].

يؤمن ديوي بأنَّ تكوين الخبرات لا يتم إلَّا عن طريق حلِّ المشكلات، وأنَّ لا خير في شيءٍ لا يُكوِّن خبرةً عند الطفل. وبالنسبة لطبيعة العملية التربوية يؤمن بأنَّ التربية هي الحياة نفسها وليست مجرَّد إعداد للحياة، وبأنَّها عملية نمو، وعملية تعلُّم، وعملية بناء وتجديد مُستَمرَين للخبرة، وعملية اجتماعية، ولتكون التربية عمليَّة حياة لا بدَّ أنْ ترتبط بشؤون الحياة، ولتكون عملية نمو وعملية تعلُّم وعملية اكتساب للخبرة لا بدَّ أنْ تُراعى فيها شروط النمو وشروط التعلُّم وشروط اكتساب الخبرة، ولتكون عملية اجتماعية لا بدَّ أنْ تتضمَّن تفاعلا اجتماعيا، ولا بدَّ أنْ تتم في جوٍّ ديمقراطي وجو اجتماعي صالح[٥٣].

فالتربية ومن ضمنها العملية التعليمية ككُل، عند ديوي، هي: الحياة، أو «النمو»، أو أنَّها «التوجيه الاجتماعي»[٥٤]، إضافةً إلى ذلك فإنَّ التربية عنده تتمحور حول الخبرة، والتي تنتقل من جيلٍ إلى جيل بصورةٍ مستمرة ونامية وبطريقةٍ ديمقراطية وعلمية، وفي هذا الصدد يقول: «إنَّ التربية هي ذلك التكوين أو التنظيم الجديد للخبرة»[٥٥]، أي بمعنى عملية نموٍّ وحياةٍ وتجديدٍ للخبرة.

ولإبراز مفهوم فلسفة التربية عند ديوي لا بدَّ من تتبع العلاقة التي تربط الفلسفة بالتربية عنده، ولهذا نبدأ في البحث عن هذه العلاقة فقد أشار جون ديوي بوضوح إلى أنَّ الفلسفة هي التربية وأنَّ التربية هي الفلسفة، فالفلسفة متصلةٌ أوثق اتصال بالحياة، ويقول في ذلك: «إنَّ أيَّ شخصٍ عاقل قد يرى من الممكن أنَّ التفلسف يجب أنْ يدور حول التربية؛ باعتبارها أقصى اهتمام إنساني، وتتواجد معه علاوةً على ذلك مشكلاتٍ أخرى كونية وأخلاقية ومنطقية»[٥٦].

كما ذهب جون ديوي إلى أنَّ الفلسفة ضربان: ضربٌ متصل بالحياة، وضربٌ منعزل عن الحياة. الأول يستمد وجوده وطبيعته ووظيفته منها، ثمَّ يحاول بعد ذلك تنظيم هذهِ الحياة وتوجيهها، وهذه هي التربية والآخر ينعزل عن الحياة فيفقد معناه ليصبح فلسفةً لفظية، ويتحول إلى قضايا ميتافيزيقية لن نصل منها إلى نتيجة.

وقد وضَّح ديوي علاقة الفلسفة بالتربية، بقولهِ: «في الحق إنَّ كلَّ نظريةٍ فلسفية لا تؤدي إلى تبديلٍ في العمل التربوي لا بدَّ أنْ تكون مُصطنعة، ذلك بأنَّ وجهة نظر التربية تُعيننا على فهم المشاكل الفلسفية في منابتها التي نشأت فيها، حيث يؤدي قبولها أو رفضها إلى تبديلٍ في الناحية العملية في التربية»[٥٧].

ويبرز مفهوم فلسفة التربية عند ديوي في أنَّها استخدام الطريقة الفلسفية في التفكير لمناقشة المسائل التربوية، حيث اعتبر الفلسفة «هي النظرية العامة في التربية»[٥٨]، وهي من جهةٍ أخرى النشاط المُنظَّم الذي يتَّخذ من الفلسفة وسيلةً لتحديد المنطلقات وتوضيح الأهداف التي يود تحقيقها، وفيلسوف التربية هو أيضا «ذلك المهندس الذي يُخطِّط ويرسم مخطَّطاته انطلاقاً من حاجات المُجتمع»[٥٩]، واختلاف الرؤى الفلسفية في نظرهِ لا يؤدي إلى الاختلاف في التطبيق التربوي؛ ذلك أنَّ إدراك حلول المشكلات الواقعية يختلف من شخصٍ لآخر.

وبما أنَّ لفلسفة التربية وظيفة تأملية لتكوين رؤية أو نظرة عن طبيعة كلٍّ من الإنسان والمُجتمع والكون والحياة والمعرفة والقِيَم، فإنَّ معرفة هذهِ المجالات لا تأتي إلَّا عن طريق التأمل والاجتهاد الفكري، وهذا بدورهِ إلى أفكارٍ جديدة تُسهم في بناء مُجتمعٍ أفضل وحياةٍ أرقى للإنسان، كما تُعدُّ فلسفة التربية إرشادية وتوجيهية عندما تقترح غاياتٍ وأهدافاً جديدة، وعندما تُشير إلى استخدام آلياتٍ وأفكار من شأنها أنْ تساعد في مواجهة المشكلات التربوية بصورةٍ أفضل وتوجه الواقع التربوي نحو تحقيق أهدافهِ[٦٠].

وإذا كانت الفلسفة التربوية وثيقة الصلة بالفلسفة العامة؛ فإنَّ ذلك لا يعدو أنْ يكون رافدا واحدا من مجموعةِ الروافد التي تغذِّي فلسفة التربية، فهي تعتمد كذلك على الأسلوب الفلسفي والنظريات الفلسفية في معالجتها لبعض القضايا الأساسية، و تَستمدُّ وجودها من مُعتقدات المُجتمع الدينيَّة والسياسية، وعاداتهِ وتقاليدهِ وقيمهِ وتقنياتهِ وأجهزتهِ المادية وأحوالهِ الإقتصادية ومؤسَّساته، فهي تعبير عن ثقافة المُجتمع وتصحيح له في آنٍ واحد، كما أنَّها تعكس طموحاته وآماله وأهدافه في حياةٍ أفضل ومُجتمعٍ أرقى.

وثمَّة رافد آخر لفلسفة التربية مُستَمد من نتائج البحوث العلمية في شتَّى نواحي العِلم، ففلسفة التربية في أيِّ مجتمع مُطَالبة بالإجابة عن بعض التساؤلات الرئيسة، مثل: مَن نُربِّي ؟ ولماذا نُربِّي ؟ وكيف نُربِّي ؟ ثمَّ كيف نُحدِّد أو نقيس ما تحقَّق من هذا كلِّه ؟.

بهذهِ الصورة تصبح فلسفة التربية على درجةٍ كبيرة من الأهمية لكلِّ مَن له صلة بالعملية التربوية التعليمية، فهي تزيد من فهمنا للتربية في نظرةٍ كلِّيةٍ شاملة، وهي تُبصرنا بجوانب الصراع بين النماذج الفكرية وأوجه الاختلاف بينها، وهي تُبصِّرنا كذلك بمدى عُمق الهوَّة بين الفكر الموجَّه للتربية وبين التطبيق التربوي، وهي المرجع الذي يُحدِّد لنا غايات التربية وأهدافها، ولا شكَّ أنَّه من دون وضوح الفلسفة التربوية السائدة أمام المُعلِّم يتحول عمله إلى جهدٍ طائش غير مأمون العواقب.

ثانيا: التفكير الإبداعي:

تبدأ الفلسفة كعلم بالدخول إلى المناهج الدراسية – في معظم الدول – منذ المرحلة الثانوية، وكان يُبَرر لذلك بحُججٍ عديدة منها صعوبة الفلسفة أو دور الفلسفة الذي يبدأ بالشك، وهو أمرٌ ربما يجعل المتلقي في مرحلة المراهقة يرفض ما يُقدَّم له من مناهج بالتشكيك فيها ونقدها وهنا يطل التساؤل برأسهِ: هل غرس التفكير النقدي في عقل الطفل نقمة أم نعمة ؟

يرفض الفيلسوف الأمريكي غاريث ماتثيوس Gareth Matthews (١٩٢٩-٢٠١١م) نظرية عالم النفس والفيلسوف السويسري جان بياجيه Jean Piaget (١٨٩٦-١٩٨٠م) في التطور المعرفي Cognitive Development، مقدماً أمثلة على قدرة الأطفال المعرفية منذ الصغر على ملاحظة المفاهيم المُجرَّدة ورصدها ومحاولة الإجابة على التساؤلات الفلسفية المعقدة. في كتابهِ «الفلسفة والطفل الصغير» يأتي بمجموعةٍ من الأمثلة الرائعة يُثبت بها أنَّ الأطفال لديهم القدرة على الدهشة والتلاعب بالأفكار، وهو أمر يمكِّنهم من التعامل مع العديد من المشاكل التقليدية للمعرفة. وينتهي ماتثيوس إلى أنَّ طريقة تعامل الأطفال ومناقشتهم للأفكار الفلسفية يجب أنْ تؤخذ على محَمَل الجد من قبل أيِّ شخص يريد أنْ يفهم كيف يفكر الأطفال[٦١].

تتجلَّى مهارات التفكير الإبداعي في الثقة بالنفس، والشخص المُبدع يتميز عن الآخرين من خلال سلوكهِ الذي يُعبِّر عن مواهب وقدراتٍ خاصة تظهر في مواقف متميزة وغير تقليدية. فالمُبدعون لا يبحثون عن إجابةٍ واحدة ولكن يضعون العديد من الاقتراحات والبدائل التي ربما تبدو غير مألوفة للكثيرين. والمُبدع عادةً يكون من ذوي الخبرة، محباً للمغامرة لا يعبأ بالقوالب الجامدة العقيمة، وهو على استعداد للمواجهة والقتال معها. ويتوقع المُبدع دائماً الفشل ولا يقلق من الوقوع في الخطأ والذي يعتبره خطوةً ضرورية على طريق النجاح[٦٢].

ولقد أشار العديد من علماء النفس، أمثال الألمانيين مارتن شيرر Martin Scheerer (١٩٠٠-١٩٦١م) وكورت غولدشتاين Kurt Goldstein (١٨٧٨-١٩٦٥م)، إلى أنَّ تفكير الإنسان متنوع وعريض الحدود، ويمكن من خلالهِ أنْ يحدد الفرد نوع التعليم الذي اكتسبه بخبرتهِ من العالم[٦٣].

وللأهمية الكبيرة التي نالها موضوع التفكير الإبداعي من لدن مختلف الاختصاصات ودارسيها، نجد تعدد النظريات والآراء التي خرج بها كلٌّ من دَرَس هذا المجال المعرفي الدقيق وتعمَّق فيه. ولعلَّ أبرز هذهِ النظريات وأكثرها دقَّةً وواقعية، هي:

١. التفكير الإبداعي من وجهة نظر الاتجاه الإنساني: يرى أصحاب هذا الاتجاه، منهم عالم النفس الأمريكي أبراهام ماسلو Abraham Harold Maslow (١٩٠٨-١٩٧٠م)، أنَّ الأفراد جميعاً لديهم القدرة على الإبداع، وأنَّ تحقيق هذهِ القدرة يعتمد على المناخ الاجتماعي الذي يعيشون فيه. ويميز (ماسلو) بين الشخص المُبدع المُحقِّق لذاتهِ والشخص المُبدع ذي الموهبة الخاصة، فهو يفهم أنَّ الشخص المُبدع المُحقِّق لذاتهِ يعيش العالم الحقيقي من الطبيعة أكثر من أولئك الذين يعيشون عالم النظريات والمُجرَّدات[٦٤].

أمَّا زميله – عالم النفس الأمريكي أيضا – كارل روجرز Carl Ransom Rogers (١٩٠٢-١٩٨٧م) فيفترض أنَّه لا بدَّ من وجود شيءٍ يمكن ملاحظته، أي انتاج للإبداع، ولا بدَّ أنْ يكون هذا الانتاج أصيلا فهو يُعرِّف العملية الإبداعية على أنَّها ظهور انتاج أصيل ينمو من فردية الفرد والمواد والأحداث وظروف الحياة[٦٥].

٢. التفكير الإبداعي من وجهة نظر (نظرية الجشطلت) Gestaltism[٦٦]: تؤكد هذهِ النظرية على أنَّ الشخص المُبدع لديه حساسية جمالية تمكنه من انتقاء الاختيار الوحيد المطروح من بين عدَّة اختيارات، وهذا الاختيار الوحيد يُسمَّى Good Gestalt.

وانطلاقا من تفسير هذهِ النظرية للإبداع، فقد توصل علمائها إلى مجموعةٍ من القوانين التي تُحدد العلاقة بين الكُلِّيات والأجزاء، يمكن ذكرها هنا بإيجازٍ وبصورة تعدادٍ فقط، بالآتي: الامتلاء Pragnanz، القرب Proximity، التشابه Simitarity، المصير الواحد Common Fate، الاستمرارية Continuity، الإغلاق Closure.

ويرى عالم النفس الأسترالي – المجري ماكس فرتهايمر Max Wertheimer (١٨٨٠-١٩٤٣م) أنَّ التفكير الابداعي يبدأ عادةً مع مشكلةٍ ما، وعلى وجه التحديد تلك التي تمثل جانبا غير مكتمل – ناقصاً بشكلٍ أو بآخر – وعند صياغة حلٍّ للمشكلة ينبغي أنْ يؤخذ الكل بعين الاعتبار، أمَّا الأجزاء فيجب فحصها وتدقيقها ضمن إطار الكل ويميز (فرتهايمر) بين الحلول القائمة على أساس التعلُّم، والحلول التي تأتي صدفةً وبين الحل الإبداعي، والفكرة الإبداعية عند (فرتهايمر) هي التي تظهر فجأةً على أساس الحدس وفهم المشكلة، وليست تلك التي تأتي على أساس السير المنطقي[٦٧].

البرامج العالمية لتعليم التفكير: ومن باب الاهتمام بتنمية وتطوير التفكير الابداعي فقد عُقدت العديد من الندوات والمؤتمرات، واستُحدثت العديد من البرامج على الصعيد العالمي والعربي والمحلي.

فعلى المستوى العالمي صُمِّم برنامج بوردو The purdue creative Thinking program في أمريكا على يدِ مجموعةٍ من الباحثين في جامعة بوردو Purdue University، ويهدف هذا البرنامج إلى تنمية قدرات التفكير الابداعي المتمثلة في (الطلاقة، المرونة، والأصالة) في المرحلة الابتدائية. كما صُمِّمت برامج أخرى في أمريكا، منها: برنامج بارنز Parnes creative Thinking program، وكذلك برنامج الكورت Cort program، وتصلح هذهِ البرامج للتدرب على التفكير الإبداعي في كافَّة المراحل الدراسية[٦٨].

وعلى المستوى العربي، ففي العاصمة الأردنية عمَّان، عُقِد (المؤتمر الثاني للموهبة والإبداع) عام ٢٠٠٢م، ومن أبرز توصياتهِ إعادة النظر في المناهج الدراسية وأساليب التدريس بحيث يكون الإبداع والمُبدعين من أحد أهدافها[٦٩].

أمَّا على المستوى العراقي، فقد عُقِد (المؤتمر الثاني للعلوم النفسية) في رحاب كلِّية التربية (ابن رشد)/ جامعة بغداد، للفترة من (١٣-١٤) نيسان عام ٢٠٠٢م، حيث أُلقيت في المؤتمر العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت التفكير الإبداعي، وخرجت بعددٍ من التوصيات، منها:

١. إعادة النظر بالمناهج الدراسية وإغنائها بمهارات التفكير الإبداعي.

٢. تبنِّي طرائق تدريس حديثة تساعد في تنمية التفكير الإبداعي.

٣. إجراء المزيد من البحوث على الإبداع، من قبل أساتذة الجامعة وطلبة (الماجستير والدكتوراه)[٧٠].

إنَّ الغاية الأساسية من وراء برامج تعليم التفكير ليس فقط اكتساب الطلبة المعرفة العلمية، إنَّما لتساعدهم على خلق إطار مرجعي وطريقة منفردة خاصة بهم لمعرفة الواقع الذي يعيشون فيه.

لذا فقد تعددت برامج تعليم التفكير وانتشرت في جميع أنحاء العالم لتدريس مهاراتٍ مختلفة، وقد تمَّ إجراء حصر لهذهِ البرامج، فكان قسمٌ منها يُستخدم مع محتوى المنهج، وقسمٌ منها مستقلا عنه، ومن هذهِ البرامج: برنامج المواهب غير المحددة Talents Unlimited Program، وبرنامج بيرل لتنمية التفكير الإبداعي، وبرنامج رائد فلسفة الأطفال الأمريكي ماثيو ليبمان Matthew Lipman (١٩٢٣-٢٠١٠م)، ونظام تكتيكات التفكير، وبرنامج التأكيد على تطوير عمليات التفكير المجرد، ومشروع التأكيد على التفكير التحليلي، ونموذج التطور أثناء المسير، ومشروع (إمباكت) لتعلُّم التفكير في المدارس الابتدائية، وبرنامج التفكير المنتج، وبرنامج القبعات الست للتفكير Six Thinking Hats[٧١].

ثالثا: تقويم المنهج المدرسي:

يُعد تقويم المنهج المَدرسي من أكثر المجالات المُزدهرة في الحقل التربوي، فقد نمت الأدبيات المتعلِّقة بهِ كمًّا ونوعا، وأظهر علماء التقويم والقياس، وبالأخص التقويم التربوي، اختلافا في تحديد تعريفٍ جامع لمُصطلح التقويم التربوي. فقد ضمَّن هؤلاء العلماء والخبراء أدبيات التقويم التربوي عددٍ كبير من التعاريف، حددوا فيها أفكارهم التي تمثل مدىً عريضا ومتنوعا من المبادئ الفلسفية، والنماذج، والمناهج المدرسية العلمية.

إذ عرَّف – على سبيل المثال – المُربِّي والمؤرخ الأمريكي ليون تايلر Lyon Gardiner Tyler (١٨٥٣-١٩٣٥م) التقويم التربوي، بأنَّه: "عملية تحديد مدى التحقيق الفعلي للأهداف التربوية"[٧٢]. في حين اجتمع كلٌّ من العالم النفسي التعليمي الأمريكي كرونباخ Lee Joseph Cronbach (١٩١٦-٢٠٠١م)، والبروفيسور مارفن ألكين Marvin C. Alkin، والمُربِّي الأمريكي ستوفلبيم Daniel LeRoy Stufflebeam، على تعريفهِ بأنَّه: "توفير معلوماتٍ هامة تساعد في اتخاذ القرار"[٧٣].

وبالتالي، فإنَّ مفهوم تقويم المنهج المدرسي يدور في فَلَك مفهوم التقويم التربوي عموما، فغايته الأساسية هي إصدار الأحكام عن مدى صلاحية المنهج المدرسي قبل تطبيقهِ على نطاقٍ واسع. ومن هنا فإنَّ هذهِ العملية يجب أنْ تتناول جانبين، هما: تقويم تصميم المنهج المدرسي وبناءهِ، وكذلك مكونات المنهج المدرسي. ولإصدار الأحكام على هذين الجانبين لا بدَّ من تبنِّي جملةٍ من المعايير التي تؤخذ بعين الاعتبار عند إصدار هذهِ الأحكام.

كما لا تقتصر عملية التقويم على إصدار الأحكام حول صلاحية المنهج المدرسي وملاءمتهِ للفرد والمجتمع ولكن لا بدَّ أنْ تصل إلى عملية اتخاذ القرارات، ومن هنا، فإنَّ كلَّ نوعٍ من أنواع التقويم له هدف معيَّن، فالبعض يرى أنَّ غاية التقويم تشخيص جوانب القوة والضعف، في حين يرى البعض الآخر أنَّ الهدف النهائي يجب أنْ يكون اتخاذ قراراتٍ بشأن المنهج المدرسي وتحديد ما إذا كان بالإمكان الأخذ بهِ وتطبيقه كما هو، أم تطبيقه بعد تعديلهِ.

ولَّما كان التقويم بوجهٍ عام يحتاج إلى معلوماتٍ وبيانات؛ فإنَّه يحتاج إلى أدواتٍ للحصول على هذهِ البيانات، وهنا لا بدَّ من استخدام طرائق بحثية علمية مصمَّمة من أجل الحصول على أدقِّ المعلومات والبيانات كي تكون القرارات المبنية عليها سليمة وموثوقٌ بها. ولهذا لا بدَّ من استخدام الطرائق العلمية الرصينة في البحث والاستقصاء. وهذا ما جعل المعرفة الخاصة بالتقويم معرفةً علميةً تخضع لإطار فكري محدد. فبعد أنْ كان التقويم يخضع للممارسة الشخصية العلمية، أصبح علماً يقود الممارسة ويوجهها بحيث تُعطي أفضل النتائج الممكنة[٧٤].

وعلى هذا الأساس، أصبح التقويم التربوي مجالاً علمياً مستقلاً رسمياً منذ بدايات ستينيات القرن

الماضي، بعد أنْ كان يُعتبر جانباً أو جزءاً من تطوير المنهج، وكانت إرهاصاته الأولى قد بدأت مع أستاذ التقييم التربوي الأمريكي رالف تايلور Ralph W. Tyler (١٩٠٢-١٩٩٤م) فيما كان يُعرف بمشروع دراسة الثمان سنوات the Eight Year Study في عام ١٩٣٠م، الذي ترأَّسه تايلور لدراسة العلاقة بين محتوى منهج المرحلة الثانوية والأداء في المرحلة الجامعية، لكن هذهِ الدراسة لم تُحدث الأثر الكبير على الجامعات أو المدارس الثانوية؛ لأنَّ نتائجها قد أُهملت بسبب نشوب الحرب العالمية الثانية[٧٥].

ثمَّ بعد صدور كتاب تايلور الشهير الموسوم (المبادئ الأساسية للمنهج وطرق التدريس، ١٩٤٩م)[٧٦]، أصبح التقويم كلمةً شائعة يتردَّد صداها في كلِّ مكان، وبهذا يكون تايلور قد وضع حجر الأساس للتقويم التربوي وفتح الطريق لِمَا يُعرف بالاختبارات المعيارية Standardized Testing وضمان الجودة Quality Assurance التي انتشرت في خمسينيات القرن الماضي[٧٧]. ليكون نموذج رالف تايلور لبناء المناهج الدراسية، وفق المخطَّط أدناه:

خصائص المتعلِّمين	الأهداف	المحتوى	تنظيم الخبرات	التقويم
الحياة المعاصرة				
المتخصصون في المادة الدراسية				
الفلسفة التربوية				
سيكولوجية التعلُّم				

حيث يمكن حصر مميزات هذا النموذج بـ: (١) شمولية نموذج تايلور لعناصر المنهج وخطوات بنائهِ. (٢) تنوع مصادر اشتقاق أهدافهِ. أمَّا بالنسبة للعيوب، فيمكن القول إنَّ النموذج يسير في اتجاهٍ واحد، ممَّا يعوِّق عملية الاتصال التربوي الذي يتطلَّب أنْ تكون العلاقة بين عناصر النموذج علاقة دائرية، بحيث يؤثر كلَّ عنصرٍ في الآخر ويتأثر بهِ[٧٨]انموذج تايلور هذا، الذي يحمل اسم طريقة الأهداف السلوكية Behavioral Objective approach، يتمثَّل في التعرُّف على الأهداف من خلال أداءٍ محدَّد أو سلوكٍ معيَّن يقوم بهِ الطالب بحيث يكون التقويم متركِّزا على تحديد الدرجة التي تمَّ فيها إنجاز هذهِ الأهداف أو الأغراض[٧٩].

بالنسبةِ لرالف تايلور، التربية هي تغيير سلوك الطلَّاب، وبالتالي فإنَّ المنهج يجب أنْ يتمحور حول تحديد أنواع السلوك المرغوب، والتي يمكن كتابتها كأهدافٍ يسعى الجميع لتحقيقها، أي أنَّ التقويم هو ببساطة تحديد مدى تحقُّق هذهِ الأهداف المُعلنة في أيِّ منهج أو برنامج؛ ولهذا السبب الأهداف السلوكية تمثل مصدر معايير التقويم

عند رالف تايلور، إذ يمكن استخدام هذا النموذج في أيِّ مستوىً من قبل المُعلِّمين لتخطيط المنهج واختيار طرق التدريس، أو من قبل المدرسة لمراقبة الأداء الشامل وتحديد المشكلات المُحتملة، أو من قبل مطوِّري المناهج لاختبار أفكارهم بشكلٍ عملي، أو من قبل السلطان ومتَّخذي القرار لمراقبة أداء المنظومة التربوية بشكلٍ عام[٨٠].

لم يرَ كتاب تايلور الشهير النورَ في أدبيات التربية العربية إلَّا في عام ١٩٨٢م، عندما صدرت ترجمته العربية تحت عنوان (أساسيات المناهج)، وهي الفترة التي ازدهرت فيها الفلسفة البُنيوية (البنائية) Structuralism في التربية والتي قادها مجموعة من التربويين وعلماء النفس واللغة، أمثال: جيروم برونر Jerome Seymour Bruner (١٩١٥-٢٠١٦م)، وجان بياجيه Jean Piaget (١٨٩٦-١٩٨٠م)، ونعوم تشومسكي Avram Noam Chomsky. والتي جاءت كنظريةٍ تربوية أعلنت نهاية النظرية السلوكية وقاومتها داخل أروقة المدارس في العالم وأبرزت العديد من القضايا التي فشلت فيها النظرية السلوكية وعجزت عن التعامل معها أو الردِّ عليها. وغني عن القول إنَّ النموذج أو الأساس الفكري rationale لرالف تايلور هو تطبيق عملي للنظرية السلوكية وترجمة لها في ميدان المناهج بشكلٍ عام وتقويم المنهج بشكلٍ خاص[٨١].

وبالتالي، يمكن القول إنَّ المُنهِّج curricularist الأمريكي الذائع الصيت رالف تايلور، هو أبو التقويم التربوي[٨٢]، الذي أحدث تأثيرا كبيرا في المنهج، وهو مَن نحت هذا المُصطلح ونشره في الميدان التربوي وعرَّفه بأنَّه «تحديد الدرجة التي تحقَّقت فيها أهداف البرنامج أو المنهج»[٨٣].

وحول المعيار الذي يمكن استخدامه لتقويم جودة المنهج الذي يتم بناؤه وتوليده بطريقةٍ غير محددة مُسبقا، يقترح ويليام دول رؤية يعتبرها بديلة لنموذج رالف تايلور، عُرفت واشتهرت عند الصينيين الذين تبنَّوا ما طرحه (دول) باسم الراءات الأربع 4R'S وهي هنا: الثراء Richness، والتواتر Recursion، والارتباط (العلاقات) Relations، والصراحة Rigor، كما يلي[٨٤]:

١. الثراء: يُشير الثراء هنا إلى عُمق المنهج وإلى طبقات المعنى الكثيرة والاحتمالات والتفسيرات المتعددة له، بحيث يحتوي المنهج على (الكمية الكافية) من عدم التحديد وعدم التوازن والفوضى والخبرة الحيَّة لكي يقوم الطلَّاب والمُعلِّمون بعملية التحويل أو التحول Transformation.

٢. التواتر: من الفعل (يتواتر) أي يحدث مرةً أخرى لكن مع إضافاتٍ جديدة في كلِّ مرة، أي نفس الفكرة التي قدَّمها برونر في المنهج الحلزوني spiral curriculum[٨٥]، أي قدرة الإنسان على استعادة الأفكار من جديد بحيث تدور فوق بعضها وتجعلها تصنع المعنى.

٣. الارتباط (العلاقات): العلاقات مهمة في المنهج من خلال البُعد التربوي، أي العلاقات داخل المنهج من خلال المصفوفة Matrix أو الشبكة التي تمنحه الثراء، ومن خلال البُعد الثقافي الذي يُشير إلى العلاقات الثقافية أو الكونية التي توجد خارج المنهج من خلال المصفوفة الكبيرة التي يقع المنهج داخلها.

٤. الصرامة: يمكن النظر إلى الصرامة من خلال الكشف عن الاحتمالات التي يمكن أنْ توجد في أيِّ موقفٍ أو حَدَث أو لحظةٍ تدريسية. ولتوضيح هذا المبدأ الذي يعتقد (دول) أنَّه الأهم من بين الأربعة، يمكن النظر إلى القصة، ليس من خلال (الفكرة الرئيسة) بل من خلال الشخصيات المختلفة في القصة: مشاعرها ومدارسها وقيمها وأفكارها الصارمة هي النظر على نحوٍ متعمَّد إلى البدائل والعلاقات والارتباطات المختلفة و الحوار بين القارئ والنص هو عملية ذات اتجاهين بحيث يكون لكلٍّ منهما صوته الخاص أو الأنانية العاطفية[٨٦].

إذن، هذهِ المكونات الأربع لرؤية ويليام دول في تقويم المنهج جاءت كنتيجة لتفاعل العديد من المُعطيات الجديدة التي أثبتت بُطلان الرؤية الميكانيكية النيوتونية Newtonian (نسبةً إلى عالم الفيزياء الإنكليزي إسحاق نيوتن Sir Isaac Newton (١٦٤٢-١٧٢٦م)) التي حصرت الكون بعلاقة السبب والنتيجة وهو ما انعكس على نموذج رالف تايلور في المنهج وحصره بين الأهداف والتقويم. هذهِ العناصر الجديدة تتمثل في مفاهيم مهمة هي التنظيم الذاتي والفوضى والتركيب (التعقيد) complexity والبُنى المُبدِّدة للطاقة والتي يمكن أنْ تساعد في تصميم منهج تحويلي يتحول فيه التدريس والتعليم من أسلوب السبب والنتيجة إلى نمطٍ آخر يكون فيه التدريس مساعدا في عملية التعلُّم، ومن أسلوب الوعظية (مستوى أعلى ومستوى أدنى) إلى الحوارية (حيث الجميع يشترك في بناء الأفكار والغوص في أعماق وطبيعة المشكلات)[٨٧].

المبحث الثاني:

واقع المنهج التعليمي في لبنان والعراق

علم التاريخ أنموذجا

أولا: تشخيص حالة:

سنحاول هنا أنْ نبدأ بالمبحث الثاني من دراستنا من حيث انتهينا في المبحث الأول منها، في محاولةٍ لتشخيص حالة القصور في الفلسفة التربوية وإعداد الإطار العام للمنهج المَدرَسي في العراق. فبعدما اتضح لنا من خلال الرؤيتين المتضادتين لكلٍّ من رالف تايلور وويليام دول أنَّ الاثنين ينتميان إلى مدرستين فلسفيتين متحاربتين، كانا طِوال النصف الثاني من القرن العشرين في حربٍ مستمرة للسيطرة على الساحة التربوية في العالَم، هما السلوكية Behaviorism والبُنيوية (البنائية)، إذ ينتمي رالف تايلور إلى الأولى ويليام دول إلى الثانية، أو على الأقل النسخة ما بعد الحداثية Postmodernism منها، وتحديدا ما بعد البُنيوية (ما بعد البنائية) Post-structuralism.

فإنَّ هذا النوع من التناقض في مرجعية الفلسفة التربوية التي يستند إليها النموذج عند (تايلور) والرؤية المناقضة عند (دول) تعكس أزمة هوية يُعاني منها المنهج بشكلٍ عام[٨٨]، ولعلَّ من أهمِّ المؤشرات التي تعكس هذهِ الأزمة في التعليم داخل العراق هو الاهتمام الكبير في التقويم الذي يعتمد على الأهداف، وهي السياسة التي كانت مُعتمَدَة سابقا في التعليم ما قبل الجامعي، ثمَّ بعد الكثير من التجريب انتقلت إلى التعليم الجامعي الذي لا يختلف كثيرا عن سابقهِ، حيث انتشرت ظاهرة الجودة والاعتماد الأكاديمي بأهدافها المُسبقة وخططها الإستراتيجية ومفهوم المُدخلات والمُخرجات.

هذهِ الفجوة التي ظهرت بين النظرية البُنيوية والممارسة السلوكية خلقت نوعاً من الارتباك وانعكست سلبياً على المنهج الذي بدا عاجزاً عن الاستجابة للمُعطيات الجديدة التي فرضتها التقنية الجديدة[٨٩]، حيث الأطفال والطلَّاب أكثر معرفةً من معلِّميهم وآبائهم في خبايا التكنولوجيا وأجهزة الهواتف المحمولة والحاسب الآلي.

لكن على الرغم من جاذبية الرؤية التي يقدمها ويليام دول إلَّا أنَّ تبنِّيها في المنهج، وخاصةً العراقي، يمكن أنْ يؤدي إلى مشكلاتٍ فلسفية عميقة، وخاصةً في كون هذهِ الرؤية تعتمد على فلسفةِ ما بعد الحداثة التي تُنادي بتعدد المعنى (النسبية) وتهمِّش المرجعيات وتستند على الشكِّ في السَّرديات الكبرى[٩٠].

إذن هذا الاهتمام الكبير بالأهداف المُحددة سلفاً تحديدا سلوكيا واضحا في رؤية رالف تايلور أثَّر على

المنهج المَدرَسي في العراق، الذي انحصر فقط في مدى تحقق هذهِ الأهداف، فاتجهت المدرسة أو التربية بشكلٍ عام إلى الاهتمام المتزايد بالدرجات والاختبارات (الامتحانات) بكلِّ أنواعها ومستوياتها. وهو أمرٌ ملاحظ بشكلٍ كبير في وزارة التربية التي أصبح همَّها تسجيل أرقام مرتفعة في مثل هذهِ الاختبارات، ومراكز متقدمة في معايير ضمان الجودة التي انتشرت في الجامعات؛ الأمر الذي أدى إلى إغفال عملية التعلُّم نفسها داخل أروقة المدارس والجامعات وتهميشها.

لذلك، التقويم عند رالف تايلور هو بمثابة (التعليم من أجل الامتحان) أو (الامتحانات التحصيلية) achievement testing[٩١]، التي لا علاقة لها بالتربية، ذلك المفهوم الذي يعني شيئاً مركَّباً ومعقداً وليس فقط مجرَّد عملية فنية technical بسيطة لمعالجة المعلومات، أو تطبيق نظرية تعليمية معينة، أو امتحاناتٍ تتمركز حول الموضوع. كذلك، فإنَّ التقويم عند رالف تايلور يهدف فصل الناجحين عن الفاشلين، وهو ما تفعله الدرجات والامتحانات المركزية كنقاط عزلٍ أو تمييز بين المقبولين وأولئك الذين لم يحققوا درجة المقبولية[٩٢]. وهو الشائع في النظام التعليمي في العراق، إذ أصبح الاهتمام متوجهاً نحو تسجيل درجاتٍ مرتفعة في امتحان البكالوريا (bachalariatus) الذي يُعقد كأساس في فرز المقبولين في الجامعات من قبل وزارة التربية.

لا يغفل (دول) الاختبارات أو يهمشها تماماً، لكنه يرفض التركيز الكبير عليها؛ لأنَّها تحدُّ من القدرات الإبداعية، لكن التقويم في الرؤية التي يقدمها (دول) توليدي generative وليس نهائياً، أي أنَّ التركيز هنا يكون حول ما يمكن أنْ يستفيد منه الطالب عندما يستخدم المعرفة التي حصل عليها، وليس إلى أيِّ مدىً تناسبت المعرفة مع الإطار الذي وضعه الآخرون، وهذا الاتجاه غائب تماما في المنهج المَدرَسي العراقي.

الامتحان المركزي، كما يقول الفيلسوف والرياضي الإنكليزي ألفريد نورث وايتهيد Alfred North Whitehead (١٨٦١-١٩٤٧م)، مُضر بالتربية، وقد اعترض عليه بشدَّة عندما كان أستاذاً في جامعة كامبريدج؛ بسبب أنَّه يُنتج (أفكاراً خاملة)، ويقود إلى توقف واندثار حب الاستطلاع، والقدرة على إصدار حكمٍ على الأشياء، والقدرة على مواجهة ظروف ذات طبيعة معقَّدة محيِّرة[٩٣]، ولعلَّ لهذا السبب لم تنجح أساليب الامتحانات المركزية لدينا في المنهج التعليمي في العراق.

إذن، جاءت الامتحانات المركزية كنتيجة للاهتمام الزائد بتقويم المنهج الذي يعتمد على الأهداف السلوكية. لكن في الواقع، لا تقدم هذهِ الامتحانات قياسا موضوعيا للتعلُّم، ولا تقدم أي محاولات لتحسين عملية التدريس، فهي ليست غير ذات قيمة فقط، بل إنَّها خطيرة، كما أنَّها فتحت المجال للشركات التجارية للدخول في هذا المضمار وتسجيل أرباح مالية كبيرة، من خلال بيع الكتب و (الملازم) التي تساعد على تجاوز هذهِ الامتحانات.

وغنيٌّ عن القول إنَّ الجامعات ما زالت ترزح تحت وطأة النموذج المغلق للأهداف في البداية وتقويمها في النهاية، رغبةً منها في تحقيق أحلام التميز والجودة، متخذةً نموذج رالف تايلور وسيلةً لتحقيق أهدافها الإستراتيجية في المنافسة وضمان الجودة.

ختاماً، فقد اتضح بشكلٍ جلي أنَّ المنهج يُعاني من أزمة هوية تعصف بهِ بسبب الرؤى المتعددة والمختلفة التي تعتمد على أُسسٍ فلسفية مختلفة ومنها الرؤيتين محلِّ الدراسة، وانعكاسهما على المنهج المَدرَسي العراقي. كما أنَّ الحاجة أصبحت ملحَّة للبحث عن نماذج جديدة مثل رؤية ويليام دول التي قد تفتح آفاقاً أوسع في بناء المنهج وتقويمهِ، مع ضرورة الانتباه إلى القضايا الفلسفية التي قد تطرأ عند تطبيق هذهِ الرؤية في سياقٍ مختلف.

ثانيا: تقييم (مادة التأريخ) في المنهج الدراسي اللبناني.

مقاربة منهجية بين الواقع اللبناني والعراقي.

يكمن جزء من الاهتمام بالبرامج التعليمية، وبمادة التاريخ تحديداً، في الفرضية التي ترى في تعدد المناهج التعليمية في لبنان، تأسيسا للحروب (الباردة) أو (الحارة)، والتي تسود مراحل التأريخ اللبناني، بدءً من العام ١٩٢٠م. وفي الموازاة يجهد الحوار الدائر في لبنان، والباحث عن نقاط التقاء أيديولوجي بين متحداتهِ وطوائفهِ، في إثارة وتعبئة الهويات الطائفية الواضحة التباين، لذلك يروح هذا الحوار، يفتش عن أسانيد له في الأصل، وفي التربية، وفي اللغة، وفي الثقافة، وفي الأحداث، أي في كلِّ التأريخ.

وإذا كانت زوايا النظر المتعددة في لبنان، ناتجة عن أوجهٍ وأحداثٍ وعلاقات اجتماع واقتصاد وسياسةٍ ودين، أو حتَّى عن (صدفة) تأريخية، بالمعنى السياسي والاجتماعي، فإنَّ هذهِ الزوايا راحت تتكرَّس، لأنْ تبدو كثوابت قائمة قيام الاجتماع اللبناني، لا بل إنَّها تبدو أحياناً، في عُرف بعض مؤرِّخيه، سابقةً عليه، لذلك كاد المُعطى الثقافي والتربوي التأريخي، أنْ يتحول إلى ملكيَّةٍ خاصة، من خلال التزاحم في التقديمات المدرسية لتوصيل المناهج[٩٤]. على هذا، فإنَّ فهم التربية باعتبارها عملية صِراعية، لا يمكن أنْ يتم في معزلٍ عن ظروف توازن القوى، داخل الثقافة المحلية وداخل الثقافة المُهيمنة المروَّجة على الصعيد العام.

نصَّت وثيقة الوفاق الوطني ١٩٨٩م على "إعادة النظر في المناهج وتطويرها بما يعزِّز الانتماء والانصهار الوطنيين، والانفتاح الروحي والثقافي، وتوحيد الكتاب في مادَّتي التأريخ والتربية المدنية". لكن منهج مادة التأريخ لم يصدر إلَّا في العام ١٩٩٩م، ونُشر في الجريدة الرسمية في حزيران ٢٠٠٠م، أي بعد ثلاث سنوات على صدور المرسوم رقم (١٠٢٢٧) تاريخ ٨/ أيار/ ١٩٩٧م، الذي يحدد "مناهج التعليم العام ما قبل

الجامعي وأهدافها"، أمَّا لجان تأليف الكتاب المَدرسي الموحَّد فلم تُشكَّل إلَّا في خريف عام ٢٠٠٠م، وبعد أكثر من عام ونصف على أعمال هذهِ اللجان، وصدور كتابي تاريخ للمرحلة الأولى من التعليم الأساسي، وما أثاره أحدهما من جدل، أوقف العمل بكامل مشروع التأليف في شباط ٢٠٠٢م، ووضعت مخطوطات كتاب التأريخ المَدرسي الموحَّد في أدراج المركز التربوي للبحوث والإنماء[٩٥].

إذاً خلال المرحلة التجريبية للمناهج التي بدأت في العام الدراسي (١٩٩٧-١٩٩٨م) استمر تدريس التأريخ وحيدا على وفق المناهج القديمة (١٩٦٨-١٩٧١م) أهدافاً ومحتوى وكتباً مدرسية متعددة، وطرائق وأساليب تقييم... ما شكَّل مفارقةً محزنة لأساتذة المادة، ومأزقا مستمرا للسلطتين السياسية والتربوية في لبنان، هذا المأزق الذي نراه شاخصاً بوضوح في الحالة العراقية اليوم.

ولعلَّ من أبرز المسائل التي يمكن أنْ تُفسِّر التردد والتأخير في إقرار منهج مادة التأريخ وكتبها في لبنان، هي:

١. النظام السياسي ومنهج التأريخ:

عكست التعديلات الدستورية في لبنان لعام ١٩٩٠م، ليس فقط التغييرات في موازين القوى الديموغرافية والاقتصادية، بل أيضاً التوجهات الأيديولوجية التي يقوم عليها النظام الجديد، وقد تمَّ التعبير عنها في مقدمة الدستور الجديد وفي بعض موادهِ[٩٦]، وجميعها أضحت المرجعية الدستورية للأهداف العامة للمناهج، ولأهداف بعض المواد التعليمية خاصةً مادتي التاريخ والتربية المدنية والتنشئة الوطنية.

كان من المتصور أنْ يستخدم النظام السياسي الجديد في لبنان مادة التاريخ لتثبيت شرعيته وتأكيد أُسس إيديولوجيته، لكن في هذهِ المرحلة الانتقالية المُمتدة طيلة العَقد الأخير من القرن العشرين وحتَّى بدايات القرن الحالي، لم تُحسم عدَّة مسائل:

أ. تزامن التحول في النظام الدستوري في لبنان، مع تفكُّك الاتحاد السوفيتي Union of Soviet Socialist Republics (١٩٢٢-١٩٩١م) وانهيار الكتلة الشيوعية Communist Bloc، وهذا يعني فشل الإيديولوجية التي استخدمت المدرسة لإعداد مواطن وفق تصورها للعالَم[٩٧]، وكانت التجربة النازية في ألمانيا والفاشية في إيطاليا حاضرةً في الأذهان، كما أنَّ التجربة العلمانية الأتاتوركية في تركيا Secularism in Turkey، لم تكن أحسن حظَّاً مع تقدم التيار الإسلامي وازدهار التاريخ العثماني.

ب. طبيعة النظام السياسي في "المرحلة الانتقالية" إذ السِّمَة الغالبة هي التوازن بين القوى الإجتماعية – السياسية

وإيديولوجياتها، فالتحول السياسي لم يكن انقلابيا أو أنَّه أحدث قطيعة، بل إنَّه استمرار للتوافق بقي فيه للإيديولوجية السابقة نفوذها؛ نتيجة قدرتها على تشكيل الأفراد عند خضوعهم لنظامها التعليمي، ولكن بالمقابل استطاعت قوى جديدة فرض رؤيتها على المنظومة الإيديولوجية للنظام، ولذلك فإنَّ المنهج الجديد للتأريخ يحمل سِمَات هذا التوازن.

٢.منهج التاريخ وتطور المعرفة العلمية التاريخية:

من المنطقي أنْ يتأثر تجديد منهج التاريخ بالتطورات التي تحدث في ميدان البحث العلمي التأريخي، إذ هناك مواضيع جديدة ومُقاربات جديدة. ولكن يمكن أنْ تكون المدَّة بين إنتاج المعرفة وتحويلها إلى معرفةٍ مدرسية طويلة، إذ تحتاج إلى مرحلة توضيح وإبانة وتصفية، وهذهِ المسألة المعروفة بالتحويل الديداكتيكي Didactic transposition لا تزال موضوع أبحاثٍ برهنت أنَّ المعرفة المَدرسية ليست مجرَّد تقليل أو إنقاص أو تخفيض للمعرفة العلمية Knowledgeable. وعلى أيِّ حالٍ، على التاريخ المَدرسي أنْ يكون انعكاسا للتاريخ البحثي (أي العلمي)[٩٨].

لا تزال الدراسات التي تتناول تطور الكتاب التأريخية (تأريخ التأريخ) في لبنان – وفي العالَم العربي أيضا – قليلة وغير مُكتملة[٩٩]، وذلك لرؤية العلاقة بين الانتاج التأريخي الأكاديمي وتأثيره على المنهج الدراسي، وعلى الكتب المدرسية. وإذا كان منهج التاريخ اللبناني الذي يعود إلى بداية سبعينيات القرن الماضي (١٩٦٨-١٩٧١م) لم يُحدث قطيعةً مع منهج عام ١٩٤٦م، وبالتالي لم يستفد من الثورة المنهجية التي حدثت في عِلم التاريخ، لجهة توسيع حقل مفاهيمه وتجديد منهجياته وتعدد وتنوع مصادره ووثائقه، وانتقاله من التاريخ السياسي والدبلوماسي والعسكري ليشتمل على تحليل الظواهر الاجتماعية والاقتصادية والثقافية... فهل من المقبول ألَّا تحدث هذهِ القطيعة في منهج عام ١٩٩٩م ؟.

إذا كان منهج التأريخ اللبناني لعام ١٩٩٩م قد أشار في مقدمتهِ إلى أنَّ من أسباب ((تجديد كتابة التأريخ في المَنهج المَدرسي اللبناني... تغيراتٍ جذرية في مناهج الكتابة التأريخية))[١٠٠]، إلاَّ أنَّه في بُنيتهِ ومحتواه وأهدافه التعليمية لم يعكس هذا التجديد ولا هذهِ التغييرات؛ لأنَّ ذلك يتطلَّب جهداً ومواكبة مستمرة للانتاج الأكاديمي ومدى خضوعهِ للشروط العلمية، واستفادته من منهجيات وتقنيات المدارس التأريخية الجديدة (مدرسة الحوليات، مدرسة التاريخ الجديد...)، وهذا لم يكن متاحا في الظروف التي أُنتج فيها هذا المنهج.

فإذا نظرنا إلى منهج مادة التاريخ اللبناني لعام ١٩٩٩م – وهو المُعتمد رسميا اليوم في لبنان – بصورةٍ عامة، يتبيَّن لنا أنَّه يحمل في أهدافهِ وبُنيتهِ ومحتواه، سِمَات المرحلة الانتقالية فيتراوح بين التقليد والتجديد،

بين القديم والحديث، فهو يحافظ على تدرجهِ الكرونولوجي بحسب المراحل التعليمية، بحيث أنَّ التأريخ القديم والوسيط يُدرَّس بشكلٍ أساسي في التعليم الابتدائي، أمَّا التاريخ الحديث والمعاصر فيُدرس في المرحلة الثانوية. كما يحافظ على دوائره المتمركزة، إذ يتم تدريس كافَّة المواضيع والأزمنة في مرحلةٍ أولى ليُعاد تدريسها بشكلٍ موسَّع في المراحل التعليمية التالية. وحافظ المنهج على توازنهِ في تقسيمهِ الحُصص الدراسية بين المحاور الثلاثة الكبرى: لبنان، العالَم العربي، أوربا والعالَم، مع أرجحيةٍ لتاريخ لبنان. ويتم تدريس هذهِ المحاور الكبرى بشكلٍ متزامن – بمعنى أنَّه يتم تدريس التاريخ الوسيط مثلاً للبنان والعرب وأوربا في السنة أو في المرحلة الدراسية نفسها.

ومن سِمَات المنهج التقليدية أنَّه ما زال منهجاً معرفياً أو (منهج محتوى)، فحتَّى أهدافه التعليمية لم تنقله إلى المستوى الذي يتقاطع والتوجهات الحديثة للمناهج، والتي أضحت – خاصةً في التعليم الابتدائي – ذات منحىً طرائقي وتتجه لتحقيق (كفايات).

وتستمر تقليديته أيضا في رؤيتهِ للتحقيب، فهو يبدأ وينتهي حول بعض التواريخ – المفاتيح التي تقطع أزمنتنا التاريخية، في حين كان عليه أنْ يعتمد مقاربة جديدة للتحقيب، تعكس إرادة بضرورة جذب المُدرِّسين والتلاميذ من تاريخ مُلحَّن بواسطة الأحداث البارزة، إلى تأريخٍ مُحقَّب وفق حركاتٍ بطيئة ولكنها عميقة التأثير. وضمن مقاربتنا بين منهجي مادة التاريخ في لبنان وما لدينا في العراق، نجد من خلال الملاحظات والإشارات – المختصرة جدا – التي أوردناها هنا، عُمق التقارب والهنات المتكررة بين التجربتين. الأمر الذي يدفعنا لأنْ نتساءل: هل للإيديولوجية السياسية من دورٍ في ظاهرة التلكؤ هذهِ، والقصور الواضح في عملية الاستفادة والاتعاظ من التجارب المشابهة للواقع المحلِّي ؟ أم أنَّ للضعف الإداري دورٌ أكبر في الموضوع ؟.

ثالثا: الدولة والتعليم في العراق.. وجهة نظر.

لا يكاد يخلو حديث عن الإصلاح أو الإعمار أو السيادة أو التقدم من الإشارة إلى الدولة، وإلى الدور المُنتظر منها في هذهِ المجالات، خصوصاً في بلدانٍ كالعراق مرَّ بحروبٍ ومنازعات، فالدولة مُنتظر منها أنْ تكون المُنقذ والحامي والمُسعف، كما يُنتظَر منها أنْ تكون الموجِّه والمُربِّي والمُرشد، فـ(الحق على الدولة) كما يُقال، تقريباً في كلِّ شيء، يُقابله البعض بالقول: (كما تكونوا يولَّى عليكم)[١٠١]، وهذا القول الأخير يدفع إلى الواجهة آمالا تُعلَّق على دور المجتمع المدني، أو المجتمع الأهلي – من دون توضيح الفارق بينهما – بأنْ يكون هو المنقذ أو المُسعف، والموجِّه والمُربِّي، إنْ لم يكن كبديل عن الدولة، فكرديفٍ لها.

والمُجتمع الأهلي في العراق – بمعنى الطوائف والفِرق الدينيَّة – أقدم بكثير من الدولة – بالمعنى الحديث للكلمة. والمجتمع الأهلي أقدم أيضا من المجتمع المدني. وعندما بدأ هذا الأخير يثبِّت أقدامه بعض الشيء على الخريطة الإجتماعية – السياسية، واجه ولا يزال محاولات استيعابه من قبل المجتمع الأهلي، إنْ لم نقُل إنَّ هذا الأخير نجح في ذلك وابتلعه بالكامل (يُفسِّر هذا بعض الشيء سبب الخلط بين المفهومين في الكتابات الشائعة). ولكن، بالرغم من كلِّ هذا، فلا يزال لكلمة الدولة سحرٌ خاص يتعلَّق بهِ ويدعو إليه حتَّى أولئك المُثبَّتة أقدامهم في تربة الولاءات الأولية primordial loyalties[١٠٢]، والذين يستمدون من هذهِ التربة قوتهم وأسباب سطوتهم، فيدعون إلى بناء دولة المؤسَّسات والقانون بدل دولة الأشخاص (أو دولة الطوائف أو الأحزاب أو العوائل).

في البلدان النامية كالعراق، تصطدم هذهِ النوازع التي تدفع إلى التمسك بالدولة، وإلى بناء المؤسَّسات والقانون والاستقلال، بالنوازع الخاصة أو الولاءات الأولية كما سمَّيناها، إنْ عاجلا أو آجلا، وتُصاحب المواجهة بين هذهِ وتلك فتاوى تدفع إلى الساحة سِجالاتٍ ومداولاتٍ فلسفية وقانونية تتمحور حول كلمة (الحرية)، أي حرية المجموعات (أو الطوائف والعشائر). ويتحول السؤال نصلٍ حادَّ: كيف يمكن النجاح في بناء الدولة من دون القضاء على حرية المجموعات ؟ لعلَّنا لا نُغالي إذا قلنا إنَّ تاريخ العراق بأكملهِ يتلخَّص بمثل هذا السِّجال، الذي يشتد ويحتدم ليصل أحيانا إلى حدِّ الاقتتال.

وأوضاع التعليم في العراق، في سياقها التاريخي، وكما تطورت، خصوصاً منذ العام ٢٠٠٣م، وكما هي عليه الآن، هي ميدانٌ خَصِب وغني لاستكشاف الطريقة التي استجاب بها العراقيون لهذا التحدِّي. لتأخذ مؤسَّسة علمية عريقة على عاتقها هذا العام البحث في موضوعة (المناهج التعليمية والبحثية.. التأصيل والتحليل والتأهيل) عنوانا لمؤتمرها العلمي الدولي الخامس، تلك هي مركز العميد الدولي للبحوث والدراسات. على الرغم ممَّا تنطوي عليه هذهِ الخطوة من المغامرة، ولكنها – في الوقت نفسهِ – مغامرة مشوبة بالتَّوق إلى المعرفة، وإلى الكشف عن الجديد.

وهذا التَّوق مشوب أيضاً بكثيرٍ من القلق والاضطراب. ذلك أننا في الوقت الذي ما زلنا فيه نرزح تحت نوازع العشيرة والطَّائفة والعائلة، ونوازع التقدم المتمثلة بمفاهيم من مثل المجتمع المدني وسيادة الدولة وبناء المؤسَّسات، فقد أصابتنا، من دون أنْ نتحسَّب لها، موجة الخصخصة Privatization أو التخصيص من جهة، وموجة العولمة Globalization من جهةٍ ثانية، مثل كلِّ بلدان العالَم الأخرى. وأصبح المواطن العراقي مشدودا باتجاهين متقابلين في الوقت نفسهِ: اتجاه النوازع والولاءات الأولية، واتجاه العولمة واقتصاد السوق. وفضلا عن تأثير هذا الإنشداد على الأوضاع النفسية والاجتماعية للعراقيين، خصوصاً النشء

الجديد منهم، فهو يكاد يسحب من تحت أقدام الدولة البساط، ويضعها في موضع الشك والتساؤل، بالنسبة للشرعية التي تحصَّنت بها لمدَّةٍ طويلة من الزمن. ذلك أنَّ الخصخصة، في الجوهر، تتضمَّن دعوة لرفع يد الدولة عن مُجريات الأمور لتصبح أقرب إلى شرطيِّ المرور يراقب حركة البيع والشراء من دون أنْ يتدخل بأكثر من إطلاق صفَّارات الإنذار أو التحذير. أمَّا العولمة فهي، مثل القَدَر المحتوم، تضرب في العراق مثل ما تضرب في كلِّ بقاع الأرض، تختصر المسافات، وتُزيل الحدود، المكانية منها والزمانية، حتَّى ليبدو المرء معرضا للانتماء إلى كلِّ شيء وإلى لا شيء في الوقت نفسهِ، وتصبح الدولة، بمعناها الحصري القديم، المرتبط بشعبٍ معيَّن في أرضٍ معينة، من الذكريات البالية.

الخاتمة:

من خلال ما تقدم، يمكن لنا القول إنَّ تعلُّم وتعليم التاريخ بات يشغل بشكلٍ متزايد المُجتمعات التي عانت من نزاعاتٍ داخلية، ومنها العراق ولبنان. وبعض هذهِ المُجتمعات استخدم تعليم التأريخ إلى حدٍّ ما كوسيلةٍ لتوطيد السلم الأهلي وإعادة بناء المجتمع. ولكن هذا ليس بالأمر اليسير، إذ تبرز التحديات حين يظهر التباين بين الجماعات التي كانت أطرافاً في النزاع حول اختيار المواضيع وسرد الروايات التأريخية، وهذا، إلى جانب المُقاربات وأساليب التعليم وطُرق التقييم المُعتمدة كثيراً ما يؤدي إلى إثارة حساسياتٍ داخل غرفة الصف، وبالفعل، آثر بعض مُعلِّمي التاريخ، في العراق وغيرهِ من البلدان، أنْ يبتعدوا عن الأنشطة التعليمية التي قد تُثير الجَدَل بين الطلبة وأنْ يلجؤوا إلى (التلقين للحفظ) و (التعليم لاجتياز الامتحان) كمقاربةٍ أضمن لتعلُّم التاريخ.

لقد واجه تعليم التاريخ في العراق تحدياتٍ مزمنة. وتقدمت هذهِ التحديات إلى الواجهة بعد العام ٢٠٠٣م[١٠٣]، عندما بدأت مجموعاتٍ طائفية وسياسية بإنتاج رواياتها التاريخية الخاصة، وتولَّت تعليمها بما يُلائم جماعتها. والآن، بعد عَقدٍ ونصف من هذا التاريخ، ما زال العراق يتخبَّط في مسعاه لإنتاج وإخراج كتاب موحَّد للتاريخ. أضف إلى ذلك أنَّ العديد من المدارس ما زال إلى حدٍّ بعيد يتبنَّى المُقاربات التقليدية للتعلُّم والتعليم. وإذ سادت هذهِ المُقاربات التقليدية، حصل ركود بما يتعلَّق بأوضاع تعلُّم التأريخ وتعليمه، فظلَّت مسائل عدَّة دون دَرسٍ ومعالجة، كمسألة مبررات توحيد كتاب التاريخ، ومسألة فاعلية منهج مبني على محتوى المادة التاريخية دون النظر في اعتماد طرق حديثة في تعلُّم التاريخ قائمة على التساؤل والبحث والمُناظرة ودراسة الموضوع من وجهات نظرٍ متعددة.

هذا الوضع المتأزم لمنهج التاريخ وأساليب تعليمه ووسائل تعلُّمه من كتبٍ وغيرها حدا بنا إلى تقديم هذهِ الدراسة ذات المُقاربة المنهجية بين حالتين متشابهتين إلى حدٍّ كبير وعميق. ومن خلال ما تطرقنا إليه من موضوعاتٍ، وما قدمنا من مناقشاتٍ في ثنايا البحث، في: (مقدمة تحليلية لمناهج العلوم الاجتماعية (عِلم التأريخ أنموذجا).. مقاربة منهجية بين الواقع اللبناني والعراقي)، وجدنا أنَّ الموضوع بحاجةٍ ماسَّةٍ لوضع مجموعة من التوصيات الختامية، لنكون – كما نتمنى – قد أعطينا الموضوع حقَّه من البحث والدَرس والختام.

التوصيات:

١-تطوير وتحديث منهاج وإستراتيجيات تدريس مادة التأريخ: وذلك من خلال تحديث أهداف تدريس مادة التأريخ وتوسيع إطارها بحيث تتجاوز الأهداف المعرفية إلى أنْ تشمل أهدافاً وجدانية وقيمية، مع تحييد المادة عن العقائدية والمُحافظة على الإطار العلمي والموضوعي في ما يتم تدريسه.

٢-ضرورة إعادة النظر في مناهج التاريخ بناءً على دراسةٍ خاصة يُساهم فيها أساتذة المادة ويُبدون أفكارهم واقتراحاتهم حول كيفية تعديلها.

٣-اعتماد المُستندات والوثائق والمخطوطات (المصورة) لتدريس المادة التأريخية، وضرورة تأمين مُستندات ومراجع علمية واضحة وموضوعية يمكن الاعتماد عليها في تدريس مادة التأريخ.

٤-أهمية إثارة الإشكالية في تعليم التأريخ، وطرائق تدريسها، وإعداد التلميذ لمُقاربة الاختلاف بين المراجع التاريخية.

٥-ياعتماد وتوفير وسائل الإيضاح لإعطاء الدرس، وأهمية توفيرها لكلِّ أساتذة المادة، خصوصا في التعليم الرسمي.

٦-فتح المكتبات والمتاحف والأماكن الأثرية مجانا أمام طلَّاب المدارس، كإسهامٍ في تنشيط العملية التعليمية وإخراجها من إطارها التقليدي التلقيني.

٧-تدريب المُعلِّمين والانتباه إلى جودة التعليم المتوافر لهم في برامج إعداد المُعلِّمين في الجامعات وكلِّيات التربية، وضرورة بث الروح الوطنية كجزءٍ من إعداد أساتذة تاريخ متمكنين وجيدين.

٨-إخضاع أساتذة التأريخ لامتحانٍ قبل الالتحاق بالمهنة، وإلزامهم متابعة التدريب أثناء ممارستهم المهنية من خلال امتحاناتٍ دورية ودوراتٍ تدريبية تأهيلية تُطلعهم على التقنيات الحديثة في أساليب التعليم بشكلٍ مستمر، بما فيها تنمية مهارة استخدام التكنولوجيا لِمَا يصب في خدمة تعليم مادة التأريخ.

٩-مراقبة أداء أساتذة التأريخ من قبل الوزارة بشكلٍ موضوعي ومُنتظم، على أنْ تتم هذهِ الرقابة وفق مرتكزاتٍ ومعايير واضحة تضمن موضوعية عملية التقييم.

١٠-عقد مؤتمراتٍ حول موضوع دراسة التأريخ، وتكرار تجربة هذا المؤتمر من حيث دعوة أساتذة ومُعلِّمي التأريخ من كلِّ أنحاء العالم للحضور والمشاركة الفعَّالة، بغية التعرف على تجارب الشعوب الأخرى في تعلُّم وتعليم مادة التأريخ.

١١-النظر في تأسيس جمعية (أو هيأة) لمُعلِّمي التأريخ على غِرار ما تمَّ في دولة قبرص[١٠٤]، وتشجيع المُدرسين أنْ يبدؤوا العمل على ذلك من خلال لقاء بعضهم البعض وتبادل الزيارات، فيكون تبادل التجارب والأفكار نقطة بداية لإنهاء حالة التشرذم.

١٢-إشراك الطلَّاب وسماع أصواتهم وآرائهم في العملية التعليمية، وتجاربهم في تعلُّم مادة التأريخ، كاستكمالٍ لحلقة الحوار بين المعنيين بهذهِ المادة.

١٣-ضرورة التوصل إلى وضع منهاج مشترك وكامل للتاريخ في العراق، على أنْ يكون هذا المنهاج منهاجا تربوياً كاملا موحدا على أساس الموضوع والقضايا وليس على أساس الحَدَث والعَهد والمرحلة، وعلى أساسهِ يتم إعداد أساتذة مؤهلين لتدريس هذا المنهاج.

١٤-ضرورة أنْ يكون لأساتذة التأريخ المشهود لهم بالخبرة دورٌ فاعل للمشاركة مع الأساتذة الجامعيين والمؤرِّخين في تصميم المنهاج.

١٥-أنْ يتضمَّن منهج التأريخ فهم لمسارات التطور التي قادت إلى العالَم المعاصر، بحيث أنَّ نقطة الثقل في المنهج هذا ينبغي أنْ ترتكز على معرفةٍ جيدة للمراحل الأكثر حداثة في التاريخ.

١٦-إعداد العقل النقدي لدى الطالب، وذلك من خلال التدريب على اكتساب طرائق التحليل التي تسمح ببناء المُعطيات انطلاقاً من مجموعةٍ من الوثائق، ومقابلة ومواجهة الآراء المُتضادة والمتناقضة للخلوص إلى حكمٍ شخصي. مع تعويد الطلَّاب على ترتيب الأحداث وإبراز الأسباب والنتائج.

١٧-إعادة صياغة أهداف المنهج وفق التصنيف التالي: (١) الأهداف المعرفية. (٢) الأهداف العقلية أو الفكرية. (٣) الأهداف المدنية. (٤) الأهداف الثقافية. وينبغي تنظيم كامل شبكة الأهداف وفق هذا التصنيف، ما يجعل التوافق أكثر تماسكاً، كما يؤمِّن مساحةً للأهداف العقلية أو الفكرية التي تتناول (الطريقة)، أي مجموعة الكفايات الضرورية لإنتاج المعرفة التاريخية، فيتأمن التوازن في المنهج بين الأهداف المعرفية والأهداف المهاراتية.

١٨-على المنهج مواكبة التطورات التي حدثت في مجال الكتابة التأريخية عالميا ومحليا، فيُدخل إلى جانب التأريخ السياسي والدبلوماسي محاور أخرى من التأريخ الاجتماعي – الاقتصادي والثقافي، كما عليه تجاوز المدرسة الوصفية Descriptive School في تفسير التاريخ (السببية الآحادية) إلى تفسيراتٍ تقول بالتعددية السببية.

١٩-عدم توجيه وأدلجة تعليم التاريخ، حتَّى ولو كان ذلك من أجل غاياتٍ نبيلة كالوحدة الوطنية أو الانصهار الوطني أو ما شابه، وذلك لكي لا يتنافى مع المنهجية العلمية، باعتبار التاريخ عِلماً قائماً بذاتهِ.

٢٠-نقل الحقائق الموثَّقة كما هي، إذ ليس من المفيد مثلاً أنْ نقفز فوق مراحل التذابح والانقسام لنمحوها من ذاكرتنا التاريخية، بل أنْ نذكرها كما هي مع ظروفها التاريخية وأسبابها ونتائجها، ثمَّ نُخضعها للتحليل والتعليل والنقد مُستخلصين منها العِبَر. إذ بهذهِ الطريقة، لا بتجاهل الأحداث، نمنع تكرار التاريخ، والتاريخ لا يُعيد نفسه بالمُطلق إلَّا لدى الشعوب الغبية التي لا تعرف أنْ تستفيد من عِبَرِهِ ودروسه.

هوامش البحث

١) يُنظر: الخطَّابي، أبو سليمان حَمَد بن مُحَمَّد بن إبراهيم البُستي (ت٣٨٨هـ/ ٩٩٨م)، **غريب الحديث**، تحقيق: عبد الكريم إبراهيم العزباوي، (المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م)، حديث رقم (٨٤١)، ج٢، ص١٦٣.

٢) أبو الفضل جمال الدين مُحَمَّد بن مكرم الأنصاري الرويفعي، **لسان العرب**، (القاهرة، دار الحديث، ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٣م)، ج٨، ص٧١٤. كذلك يُنظر: الزبيدي، مُحَمَّد مرتضى (ت١٢٠٥هـ/ ١٧٩٠م)، **تاج العروس من جواهر القاموس**، تحقيق: حسين نصار، (الكويت، مطبعة حكومة الكويت، ١٣٦٩هـ/ ١٩٦٩م)، ج٦، ص ص٢٥١-٢٥٣.

٣) Pinar, William Frederick, "The method of currere", Prepared for the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, D.C.: American Educational Research Association, 1975.

٤) Hamilton, David, Towards a Theory of Schooling, London: Routledge, 2014, p.

٥) Ibid., p.7.

٦) Petrina, S., Lee, Y. L. & Feng, F., "On the historiography of curriculum: The legend of Petrus Ramus", Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC., 8-12 April 2016.

٧) Hamilton, Ibid., p.47.

٨) Bobbitt, J. F., The curriculum, Boston: Houghton Mifflin Co., 1918.

٩) (١٦/ ٢/ ١٨٧٦-٧/ ٣/ ١٩٥٦م). تربوي أمريكي، وأستاذ جامعي وكاتب. متخصص في مجال المناهج الدراسية. ولد بولاية إنديانا، حصل على درجة البكالوريوس في جامعة إنديانا Indiana University، ثمَّ ذهب للتدريس، أولاً في عدَّة مدارس ريفية في ولاية إنديانا، وفي وقتٍ لاحق في مدرسة الفلبين العادية في مانيلا Philippine Normal School in Manila. بعد حصولهِ على شهادة الدكتوراه من جامعة كلارك Clark University في عام ١٩٠٩م، التحق بجامعة شيكاغو University of Chicago، حيث بقي حتَّى تقاعدهِ في عام ١٩٤١م. وكجزءٍ من واجباتهِ الجامعية، قام (بوبيت) بشكلٍ دوري بإجراء مسوحاتٍ لنُظُم المدارس المحلية التي قام من خلالها بتقييم المناطق، لاسيَّما كفاية مناهجها الدراسية. كانت أشهر دراساته الاستقصائية تقييماً عام ١٩١٤م لمدارس سان أنطونيو العامة San Antonio Public Schools، ودراسة عام ١٩٢٢م لمناهج مدارس مدينة لوس أنجلوس study of the Los Angeles City Schools' curriculum. من أشهر مؤلَّفاتهِ: (The Curriculum (1918); and: How to Make a Curriculum (1924.

See: Eisner, Elliot W., "Franklin Bobbitt and the "Science" of Curriculum Making", The School Review, Published by: The University of Chicago Press, Vol.75, No.1, Seventy-fifth Anniversary Issue (Spring, 1967), pp.29-٤٧.

١٠) Ibid., p.34.

١١) Franklin, Barry M., Building the American Community: The School Curriculum and the Search for Social Control, London: Falmer, 1986, p.66.

١٢) Jackson, Philip W., "Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists", In: Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association, edited by: Philip W. Jackson, New York: Macmillan Pub. Co., 1992, pp.3-40.

١٣) Hutchins, R. M., Education for Freedom, Louisiana: Louisiana State University Press, 1947, p.19.

١٤) Susky, John E., "The Logic and Weakness of Bestor's Position on Education", Journal of Teacher Education, Vol.10, Issue.2, 1-June-1959, pp.173-177; Gutek, Gerald L., Basic Education: A Historical Perspective, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1981, pp.25-27.

١٥) See: Schwab, Joseph J., College Curriculum and Student Protest, Chicago: University of Chicago Press, 1969.

١٦) Falk, J. H. & Dierking, L. D., Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning, Walnut Creek, CA; AltaMira Press, 2000, p.91.

١٧) Dewey, John, The Child and the Curriculum, Chicago & London: The University of Chicago Press, 1902, p.4.

١٨) Bruner, J., The Process of Education, Cambridge MA.: The President and Fellows of Harvard College, 1960, p.17.

١٩) Ibid., p.19.

٢٠) Liu, Zhongwen, "Inspirations of Relevance and Spiral Curriculum Theory for EGP Teaching", Journal of Research & Method in Education (IOSR), Vol. 6, Issue 5, 2016, pp.62-65.

٢١) دول، ويليام، **المنهج في عصر ما بعد الحداثة**، ترجمة: خالد بن عبد الرحمن العوض، (الرياض، دار العبيكان للنشر، ٢٠١٦م)، ص٢٤٨.

٢٢) Carr, Edward Hallett, What is History ?, Edited by: R. W. Davies, 2nd Edition, New York: Penguin Books, 1984, Pp.13-17.

٢٣) Robinson, J. H., The New History: Essays Illustrating the Modern Historical Outlook, New York: The MacMillan Company, 1912, p.3.

٢٤) بارنز، هاري إلمر، **تاريخ الكتابة التاريخية**، ترجمة: محمد عبد الرحمن برج، (القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٧م)، ج١، ص١٧.

٢٥) Furay, Conal, & Michael J. Salevouris, The methods and skills of history: a practical guide, Illinois: Harlan Davidson Incorporated, 1988, p.223.

٢٦) Joseph, Brian; Janda, Richard (eds.), The Handbook of Historical Linguistics, New Jersey: Blackwell Publishing, 2008, p.163.

٢٧) Peter N. Stearns; Peters Seixas; Sam Wineburg, (eds.), "Introduction", Knowing Teaching and Learning History, National and International Perspectives, New York & London: New York University Press, 2000, p.6; Nash, Gary B., "The "Convergence" Paradigm in Studying Early American History in Schools". In: Peter N. Stearns; Peters Seixas; Sam Wineburg (eds.), Knowing Teaching and Learning History, National and International Perspectives, New York & London: New York University Press, 2000, Pp.102–115.

٢٨) Cochrane, Charles Norris, Thucydides and the Science of History, Oxford: Oxford University Press, ١٩٢٩, p.١٧٩.

٢٩) ابن خلدون، أبو زيد عبد الرحمن بن مُحَمَّد (ت٨٠٨هـ/ ١٤٠٦م)، **مقدمة ابن خلدون**، (بيروت، دار إحياء التراث العربي، ١٩٨٨م)، ص٣٥.

٣٠) محمود، محمود عبد الواحد، **التيارات الفكرية الجديدة.. هل تأثر الدوري بمدرسة الحوليات الفرنسية ؟**، مجلَّة الرافد الإلكترونية، يُنظر الموقع الإلكتروني: http: / /www.arrafid.ae /١٨٧_p٥.html؛ ولمزيدٍ من التفاصيل حول التاريخ الجديد ومدرسة الحوليات الفرنسية، يُنظر: لوغوف، جاك (إشراف)، **التاريخ الجديد**، ترجمة: محمد الطاهر المنصوري، (بيروت، المنظَّمة العربية للترجمة، ٢٠٠٧م).

٣١) Denis Mack Smith, "Benedetto Croce: History and Politics", London: Journal of Contemporary History, Vol. 8 (1), Jan 1973, p.٤٧.

٣٢) Scott Gordon & James Gordon Irving, The History and Philosophy of Social Science, London: Routledge, 1991. p.1.

٣٣) Marine Hughes-Warrington, Fifty Key Thinkers on History, London: Routledge, 2000, p.17.

٣٤) Claudia Schneider, "The Japanese History Textbook Controversy in East Asian Perspective," Annals of the American Academy of Political and Social Science, May 2008, Vol. 617, Pp.107-122.

٣٥) Fernandez, Manny; Hauser, Christine, "Texas Mother Teaches Textbook Company a Lesson on Accuracy", The New York Times, (5 October 2015).

٣٦) بشأن الحدث التاريخي ومآلاته، يُنظر: طحطح، خالد، **عودة الحَدَث التاريخي**، (الدار البيضاء، دار توبقال للنشر والتوزيع، ٢٠١٤م).

٣٧) de Certeau, Michel, The Writing of History, Translated by: Tom Conley, Columbia University Press, 1988, p.22.

٣٨) Richard D. E. Burton, "The Unseen Seer, or Proteus in the City: Aspects of a Nineteenth - Century Parisian Myth", French Studies Journal, Volume XLII, Issue. 1, 1-January-1988, Pp.50-68.

٣٩) عبد الحميد، صائب، **علم التاريخ ومناهج المؤرخين**، ط٢، (بغداد، المركز العلمي العراقي، ٢٠١٠م)، ص١٢.

٤٠) لمزيدٍ من التفاصيل حول العوامل والمقدمات التي ساهمت بتطوير الكتابة التاريخية في أوربا، يُنظر: ج. هرنشو، **علم التاريخ**، ترجمة: عبد الحميد العبادي، (القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٤م)، ص ص٤٦-٧١؛ هاملتون، بول، «**التاريخية والنقد التاريخي**»، بحث منشور ضمن الكتاب الموسوم بـ: القرن العشرون.. المداخل التاريخية والفلسفية والنفسية، (موسوعة كمبريدج في النقد الأدبي)، تحرير: كريستا نِلووف وكريستوفر نوريس، ترجمة: إسماعيل عبد الغني وآخرون، (القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠٠٥م)، ص ص٣٣-٥٢. جلسون، إتين هنري، **روح الفلسفة المسيحية في العصر الوسيط**، ترجمة: إمام عبد الفتاح إمام، ط٣، (القاهرة، مكتبة مدبولي، ١٩٩٦م)، ص ص٤٣٣-٤٥٢.

٤١) Wolfius, F. A., Prolegomena ad Homerum, Berolini: Apud S. Calvary Eiusque Socium, 1876.

٤٢) Boeckh, Augustus, The Public Economy of the Athenians, Boston: Little, Brown and Company, 1857.

٤٣) Niebuhr, Barthold Georg, The History of Rome.. from the first Punic war to the death of Constantine, London: S. Bentley and Co., 1844.

٤٤) كوثراني، وجيه، **تاريخ التأريخ.. اتجاهات – مدارس – مناهج**، (بيروت، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ٢٠١٢م)، ص ص١٥٧-١٥٨.

٤٥) الكانطية الجديدة: حركة فلسفية أول مَن دان بها الفيلسوفان الألمانيان أوتو ليبمان Otto Liebmann (١٨٤٠-١٩١٢م) وفريدريش ألبيرت لانجه Friedrich Albert Lange (١٨٢٨-١٨٧٥م)، استناداً إلى المنطق المتعالي Transzendentale Logik ونظرية المعرفة التي وردت في كتابات إيمانويل كانط ضدَّ المادية Materialism. ومع ذلك فقد ارتفع المطلب بالعودة مباشرةً إلى إيمانويل كانط، وتطوير فلسفةٍ تكتفي بمطالب العلوم العصرية السائدة آنذاك. وعدا ذلك فإنَّ الكانطية الجديدة تتميز بكونها تُولي اهتماماً من الجانب النظري بتأسيس العلوم الإنسانية واهتماماً بالأساس الفلسفي للنظرية السياسية. وهكذا قدَّم الماربورغي Marburger – نسبةً إلى مدينة ماربورغ الألمانية – الأساس النظري للكانطية الجديدة لكلٍّ من إصلاحية Revisionismus إدوارد برنشتاين Eduard Bernsteins وماركسية ماكس آدلر Max Adlers النمساوية Austromarxismus. يُنظر:

Surgener, Kirk, New-Kantian Constructivism and Metaethics, A thesis submitted to the University of Birmingham for the degree of Doctor of Philosophy, College of Arts and Laws, University of Birmingham, 2001, Pp.1-3.

٤٦) آرون، ريمون، **فلسفة التاريخ النقدية.. بحث في النظرية الألمانية للتاريخ**، ترجمة: حافظ الجمالي، (دمشق، وزارة الثقافة، ١٩٩٩م)، ص ص٦-٧.

٤٧) الكيلاني، مصطفى، **التاريخ والوجود في المتبقِّي والمُندثر**، (الجزائر، منشورات الاختلاف، ١٤٣١هـ/ ٢٠١٠م)، ص ص١٨-١٩.

٤٨) كوثراني، **تاريخ التأريخ**، ص١٥٨.

٤٩) الخولي، هدى، **فلسفة التعليم**، (القاهرة، ٢٠٠٥م)، ص٢٧.

٥٠) المرجع نفسه، ص٧.

٥١) Noddings, Nel, Philosophy of Education, Boulder, CO: Westview Press, 1995, p.1.

٥٢) **المدرسة والمجتمع**، ترجمة: أحمد حسن الرحيم، ط٢، (بيروت، منشورات دار ومكتبة الحياة، ١٩٧٨م)، ص٥٥.

٥٣) الشيباني، عمر محمد التومي، **تطور النظريات والأفكار التربوية**، ط٣، (بيروت، دار الثقافة، ١٩٧١م)، ص٣٩٤.

٥٤) ديوي، **المدرسة والمجتمع**، ص١٣.

٥٥) المرجع نفسه، ص٧٠.

٥٦) ناصر، إبراهيم، **فلسفات التربية**، (عمَّان، دار وائل، ٢٠٠١م)، ص١٠٠.

٥٧) المرجع نفسه، ص١٠١.

٥٨) ديوي، جون، **الديمقراطية والتربية**، ترجمة: منى عقراوي وزكريا ميخائيل نعمة ط٢، (القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٦م)، ص٣٦٦.

٥٩) المرجع نفسه، ص٣٣٧.

٦٠) نيللر، ج. ف.، **أنثروبولوجيا التربية.. الأصول الثقافية للتربية**، ترجمة: محمد منير مرسي وآخرون، (القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٧م)، ص١٧.

٦١) Matthews, Gareth, Philosophy and the Young Child, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1980, Pp.33-34.

(٦٢) الخولي، **فلسفة التعليم**، ص٨٣.

(٦٣ See: Goldstein, Kurt & Scheerer, Martin, Abstract and Concrete Behavior: An Experimental Study With Special Tests, In: Psychological Monographs, ed. By: John F. Dashell, Vol. 53, 1941, No. 2 (whole No. 239), Pp.1-151.

(٦٤ Maslow, A. H., "A Theory of Human Motivation", Psychological Review Journal, American Psychological Association (APA), Vol. 50, No. 4, 1943, Pp.370-396.

(٦٥ Rogers, Carl, Freedom to Learn: A View of What Education Might Become, Columbus, Ohio: Charles Merill, 1969, p.81.

٦٦) نظرية (الجشطلت) أو التعلم بالاستبصار Gestalt psychology: واحدة من بين عدَّة مدارس فكرية متنافسة ظهرت في العَقد الأول من القرن العشرين كنوع من الاحتجاج على الأوضاع الفكرية السائدة آنذاك والمتمثلة بالنظريات الميكانيكية الترابطية. والنظرية الجشطلتية أكثر المدارس الكلِّية تحديداً وأكثرها اعتماداً على البيانات التجريبية؛ ولذلك كانت أكثرها نجاحاً وأبعدها أثراً. وكان اهتمامها الأول منصباً على سيكولوجية التفكير وعلى مشاكل المعرفة بصفةٍ عامة. لكن سرعان ما امتدت النظرية إلى مجالات حلِّ المشكلات والإدراك والجماليات والشخصية وعلم النفس الاجتماعي. والحقيقة أنَّ (الجشطلت) ليست نظرية في التعلُّم في الأساس ولكن هناك الكثير مما يمكنها تقديمه لموضوع التعلُّم، إضافةً إلى أنَّها تُقدم الكثير من المقترحات الأساسية والمليئة بالحماس لعملية التعليم التي تنطلق من مُعطيات التعلُّم الرئيسية بصورةٍ مباشرة. لمزيدٍ من التفاصيل، يُنظر:

Humphrey, G., "The psychology of the gestalt", Journal of Educational Psychology, American Psychological Association (APA), 1924, Vol. 15 (7): Pp.401–412.

(67 Wertheimer, M., Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt, II. [Investigations in Gestalt Theory: II. Laws of organization in perceptual forms], Psychologische Forschung, Deutsche Institut für psychologische Forschung und Psychotherapie, Berlin, 1923, Vol. 4, Pp.301–350.

٦٨) السرور، ناديا هايل، **تربية المتميزين والموهوبين**، (عمَّان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٨م)، ص٨٨.

٦٩) عبد نور، كاظم، «**الإبداع والمبدعون.. بين الحاجة الماسة لهم والحرب الأهلية عليهم**»، مؤسَّسة الملك حسين / مركز التمييز التربوي، من أوراق عمل المؤتمر الأردني الثاني للموهبة والإبداع، المنعقد خلال المفترة ٢-٤/ ٤/ ٢٠٠٢م، عمَّان – الأردن، ص ص١-٢٧.

٧٠) أعمال المؤتمر القطري الثاني للعلوم النفسية: (**تنمية الإبداع وتحفيزه في الإنسان العراقي لمواجهة التحديات**)، جامعة بغداد، كلِّية التربية (ابن رشد)، المنعقد للفترة من ١٣-١٤/ ٤/ ٢٠٠٢م.

٧١) يُنظر: السرور، **تربية المتميزين والموهوبين**، مرجع سابق.

(٧٢ Tyler, Lyon Gardiner, Parties and Patronage in the United States, New York & London: G. P. Putnam's SONS, 1891, p.2.

(٧٣ Kupermintz, H., "Lee J. Cronbach's contributions to educational psychology", In: B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), Educational Psychology: A Century of Contributions, 2003, pp.289-302; Alkin, M. & King, J., "*Definitions of evaluation use and misuse*, *evaluation influence*, *and factors affecting use*", American Journal of Evaluation, 2017, Vol. 38, issue: 3, Pp.434-450.

٧٤) نشوان، يعقوب حسين، **المنهج التربوي في منظور إسلامي**، (عمَّان، دار الفرقان، ١٩٩٢م)، ص ص٢٣٢-٢٣٣.

٧٥) Parks, David J., "Lest we forget our past: A leader in curriculum development – Ralph Tyler", Educational Forum journal, New York: Taylor & Francis (Routledge), 2011, Vol. 75, no. 1, Pp.80-86.

٧٦) Tyler, Ralph W., Basic Principles of Curriculum and Instruction, Chicago: University of Chicago Press, 1949.

٧٧) Stufflebeam, D. & Madaus G., "Educational evaluation and accountability.. A Review of Quality Assurance Efforts", The American Behavioral Scientist Journal, 1984, Vol. 27, issue: 5, Pp.649-671.

٧٨) لمزيدٍ من التفاصيل، يُنظر: فرج، عبد اللطيف حسين، **صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج**، (عمَّان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧م).

٧٩) Parker, Linda Carol, A historical study of the use of program evaluation in education, Unpublished doctoral dissertation, The University of Tulsa, 1994.

٨٠) Norris, Nigel, "Curriculum evaluation revisited", Cambridge Journal of Education, 1998, 28 (2), Pp.207-219.

٨١) يُنظر: دول، ويليام، **المنهج في عصر ما بعد الحداثة**، مرجع سابق.

٨٢) Stufflebeam, D. & Madaus G., Ibid., p.656.

٨٣) العوض، خالد بن عبد الرحمن، «**التقويم في نظرية المنهج بين رالف تايلور وويليام دول.. قراءة تحليلية**»، بحث مشارك في ندوة (التقويم في التعليم الجامعي.. مرتكزات وتطلعات)، المملكة العربية السعودية، جامعة الجوف، كلِّية التربية، ٩/ ٥/ ٢٠١٧م، ص ص١٣-١٤.

(٨٤) يُنظر: دول، ويليام، **المنهج في عصر ما بعد الحداثة**، مرجع سابق.

٨٥) Bruner, J., The Process of Education, Ibid., p.29.

٨٦) دول، ويليام، **المنهج في عصر ما بعد الحداثة**، ص٢٥٨.

٨٧(٨٧) العوض، خالد بن عبد الرحمن، «**التقويم في نظرية المنهج بين رالف تايلور وويليام دول.. قراءة تحليلية**»، ص ص١٩-٢٠.

٨٨) المرجع نفسه، ص٢٠.

٨٩) البكر، فوزية، **مدرستي صندوقٌ مغلق.. أحدث التيارات المعاصرة في مجال اجتماعيات التربية**، (الرياض، مكتبة الرشد، ٢٠٠٥م)، ص١١٨.

٩٠) دول، ويليام، **المنهج في عصر ما بعد الحداثة**، ص١٠٠.

٩١) Bruner, J., The Culture of Education, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996, p.98.

٩٢) دول، ويليام، **المنهج في عصر ما بعد الحداثة**، ص١٠٠.

٩٣) See: Whitehead, Alfred North, The Aims of Education.. and Other Essays, New York: Macmillan Company, 1929.

٩٤) لمزيدٍ من التفاصيل حول موضوع هذهِ المقدمة، يُنظر: جابر، منذر محمود، «**في أزمة كتاب التاريخ المدرسي: البُعد التاريخي**»، بحث منشور ضمن الكتاب المعنون: (تعلُّم مادة التاريخ وتعليمها.. دروس من لبنان وللبنان)، تحرير: رؤوف الغصيني وآخرون، (بيروت، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ٢٠١٢م)، ص ص٨٧-١٢٩.

٩٥) عبد المسيح، سيمون، «**منهج مادة التاريخ**»، الفصل الحادي عشر من كتاب: تقييم مناهج المواد، تحرير: عدنان الأمين وصوما بو جودة، (بيروت، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي / مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، ٢٠٠٣م)، ص٦٩٩.

٩٦) يُنظر: المواد (أ، ب، ي) من مقدمة الدستور اللبناني لعام ١٩٢٦م، المُضافة إليه بتاريخ ٢١/ ٩/ ١٩٩٠م. يُنظر: موقع مجلس النواب اللبناني على شبكة الانترنت: www.lp.gov.lb.

٩٧) حول أنَّ المدرسة في لبنان لا تعمل بطريقةٍ تجعلها وكالة للتنشئة السياسية أو للتدامج الوطني، يُنظر: الأمين، عدنان، **التعليم في لبنان.. زوايا ومشاهد**، ط١، (بيروت، دار الجديد، ١٩٩٤م)، ص ص٣٧-٦٠.

٩٨) عبد المسيح، «**منهج مادة التاريخ**»، ص٧٠٢.

٩٩) على سبيل المثال لا الحصر، نُشير إلى الدراسات والأبحاث التالية: زريق، قسطنطين، **نحن والتاريخ**، ط٣، (بيروت، دار العِلم للملايين، ١٩٧٤م)؛ ضاهر، مسعود، «**الطائفية والمنهج في دراسة تاريخ لبنان الحديث والمعاصر**»، مجلَّة الفكر العربي، بيروت، ع٢، ١٩٧٨م، ص ص٧٠-٩٨؛ كوثراني، وجيه، «**بعض خصائص الكتابة التاريخية عند العرب**»، مجلَّة الفكر العربي، بيروت، ع٢، ١٩٧٨م، ص ص٥٦-٧٠؛ خليفة، عصام، **الإيديولوجية الطائفية والنظرة إلى التاريخ اللبناني**، (بيروت، ١٩٧٩م)؛ شرف، جان، **أزمة التاريخ في لبنان**، (الفنار، منشورات كلِّية الإعلام، ١٩٨٢م)؛

Chevallier, D., La société du Mont Liban à l'époque de la revolution industrielle en Europe, Librairie orientale, Paris, 1971; el-Kattar, Elias, Recherches sur la société de la montagne libanaise àl époque des mamelouks, these dactylographiée, Paris – Sorbonne, 1977.

١٠٠) يُنظر: مقدمة الكتاب المنهجي لمادة التاريخ اللبناني للمرحلة الثانوية، إصدار سنة ١٩٩٩م.

١٠١) يُنسب هذا القول إلى الرسول النبيِّ الكريم (r)، واردا في مصادر عديدة بسندٍ ضعيفٍ منقطع، لذا فنحن لم نعمد إلى ذكرهِ في متن الدراسة والإشارة إليه كحديثٍ نبوي. للمزيد، يُنظر: البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين (ت٤٥٨هـ/ ١٠٦٦م)، **الجامع لشُعَب الإيمان**، تحقيق: مختار أحمد الندوي، (الرياض، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٣م)، حديث رقم (٧٠٠٦)، ج٩، ص٤٩٢؛ المتقي الهندي، علاء الدين علي بن حسام الدين بن قاضي خان القادري الشاذلي (ت٩٧٥هـ/ ١٥٦٧م)، **كنز العمَّال في سُنن الأقوال والأفعال**، تحقيق: بكري حياني وصفوة السقا، (بيروت، مؤسَّسة الرسالة، د.ت.)، حديث رقم (١٤٩٧٢)، ج٦، ص٨٩؛ الألباني، محمد ناصر الدين، **سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة**، (الرياض، مكتبة المعارف، ١٤١٢هـ/ ١٩٩٢م)، حديث رقم (٣٢٠)، ج١، ص ص٤٩٠-٤٩١.

١٠٢) أي تلك الولاءات التي تعود إلى (الأصل) أو (النَّسَب)، والمُستندة إلى روابط الدم أو القُربى أو العشيرة أو الطائفة، مما يرثه الإنسان، والسائدة في المجتمع الأهلي، بالمقابل لتلك الروابط التي يكتسبها المرء بعد الولادة نتيجةً لجهدهِ الشخصي أو لمؤهلاتٍ وخصائص شخصية.

١٠٣) على الرغم من أننا نرى، أنَّ بداية انحراف المسيرة التعليمية في العراق وتزوير الحقائق التاريخية وتشويهها، كان قد بدأ مع بداية تسنُّم (حزب البعث العربي الاشتراكي / المُنحل) مقاليد السلطة مطلع سبعينيات القرن الماضي.

١٠٤) وهي الجمعية التي تحمل اسم (جمعية الحوار التاريخي والبحوث) The Association for Historical Dialogue and Research (AHDR)، التي تأسَّست في مدينة نيقوسيا Nicosia سنة ٢٠٠٣م. لمزيدٍ من التفاصيل، يُنظر الموقع الإلكتروني للجمعية: https: //www.ahdr.info

الفجوة بين مخرجات البحث العلمي ومتطلبات سوق العمل وأثرها في تعزيز التنمية المستدامة في الجامعات الفلسطينية

Discrepancy between Scientific Output and Market Requirements and Its Impact on Sustainable Development in Palestinian Universities

أ.م.د. عبد الرحمن محمد سليمان رشوان
قسم العلوم الإدارية والمالية / الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا/ غزة/ فلسطين

Asst. Prof. Dr. `Abidalrahman Muhammad Saleiman Rashwan, University College of Sciences and Technology, Gaza, Palestine
abdrashwan@yahoo.com

ملخص البحث:

يهدف البحث إلى تعرّف الفجوة بين مخرجات البحث العلمي ومتطلبات سوق العمل وأثرها في تعزيز التنمية المستدامة في الجامعات الفلسطينية، وللإجابة على التساؤلات واختبار فرضيات البحث، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي في تبيان الجانب النظري من خلال الدراسات السابقة والدوريات والرسائل العلمية، وتحليل نتائج الدراسة الميدانية واختبار الفرضيات باستخدام البرنامج الاحصائي (SPSS).

و وزعت الاستبانة بعد تقيمها وتحكيمها من عدد من المتخصصين على مجتمع البحث المكون من نواب رؤساء الجامعات الإداريين والأكاديميين، وعمداء الكليات، ورؤساء الأقسام الأكاديمية، والبالغ عددهم (٨٦) عضو منتسبين لعدد من الجامعات الفلسطينية العاملة في قطاع غزة. وأثبتت نتائج البحث أن المحتوى التعليمي لمناهج البحث العلمي لا يغطي الجوانب التطبيقية للبحث العلمي بالشكل المناسب والملائم لسوق العمل، وعدم وجود تعاون بين الجامعات الفلسطينية وسوق العمل التي تحتاج نتائج البحث العلمي.

وأوصى البحث بضرورة العمل على وجود تعاون بين الجامعات الفلسطينية وسوق العمل الذي يحتاج مخرجات البحث العلمي، وتطوير محتوى مساق مناهج البحث العلمي في هذه الجامعات من خلال ربط الجانب النظري بالجانب العملي بما يتلاءم مع متطلبات سوق العمل ويعزز التنمية المستدامة.

الكلمات المفتاحية: البحث العلمي، سوق العمل، التنمية المستدامة، الجامعات الفلسطينية.

Abstract

The true scale to measure the success of the Palestinian universities is pertinent to producing research studies in pace with the requirement of the market. Here the study focuses on the way of evaluation to the nexus between both the research studies output and what reality needs to find solutions to the market issue or to suggest a system to improve such a nexus according to the competent of the student and to have a highly efficient study as well.

For tracing such a locus, the study bifurcates into; first axis, Previous Studies and Theoretical Side, second, Practical Side and Hypothesis and the third covers the results and recommendations.

Key words: Scientific Research, **Labor Market**, **Sustainable Development**, **Palestinian Universities.**

المقدمة:

يعد المقياس الحقيقي لنجاح الجامعات الفلسطينية مدى قدرتها على إنتاج بحوث علمية تتناسب مع متطلبات سوق العمل المتجددة والمتغيرة باستمرار، لذلك فإن مخرجات البحث العلمي يجب أن تكون ملائمة ومتوافقة إلى حد كبير مع متطلبات سوق العمل، وضرورة تطوير وتحديث مناهج وأساليب البحث العلمي، والعمل على قيام الجامعات الفلسطينية بعملية تقييم مخرجات البحث العلمي وتحديد مدى التوافق والترابط بينها وبين متطلبات سوق العمل على أرض الواقع.

إن مخرجات البحث العلمي يجب أن تكون متوافقة مع متطلبات سوق العمل ومواكبة له، وفي هذا الإطار فإن المسؤولية في الأساس تقع على عاتق الجامعات الفلسطينية وقدرتها على متابعة المتغيرات في سوق العمل، ثم وضع خطة تتضمن إشراك الطلبة وربطهم بسوق العمل لفهم متطلبات سوق العمل ثم اختيار موضوع البحث المناسب لحل مشكلة سوق العمل أو اقتراح نظام أو تحسين لنظام قائم وذلك بما يتناسب مع قدرات الطالب، وفي الوقت نفسه يحقق له القدرة على إنجاز بحثه بكفاءة عالية.

ويدرك الجميع من العلماء والمفكرين والباحثين أهمية البحث العلمي في عملية التنمية الاقتصادية والمجتمعية والبيئية من أجل الوصول إلى التنمية المستدامة، واعتبار البحث العلمي من أهم وسائل الحصول على المعلومات والبيانات في صورة المعرفة وتحديثها، ومن ثم استخدامها في إنتاج وإجراء البحوث العلمية التي تدرس متطلبات الإنسان الحياتية كافة للوصول إلى راحته ورفاهيته من ناحية، وقوة وتنمية المجتمع وثباته من ناحيةٍ أخرى

إذ إن الإنتاج البحثي واحد من أهم الوسائل الرئيسة التي يمكن أن تعزز البحث العلمي في المجتمع وتعمل بشكل وثيق مع القطاعات الاخرى في المجتمع وهذا ما توفره الجامعات، لذلك لا يمكن لأي دولة تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والبيئية دون وجود باحثين ومتخصصين يأخذون على عاتقهم مسؤولية القيام بالبحث العلمي الأساسي والتطبيق الذي يحتاجها المجتمع.

ويعتبر البحث العلمي من أهم الدعائم الرئيسة التي تساند وتدعم تحقيق التنمية البيئية والاجتماعية والاقتصادية، وأهم عوامل استدامتها، وإذ كان تحقيق مجتمع متطور بيئياً واقتصادياً واجتماعياً هو غاية التنمية المستدامة. فإن ذلك لا يمكن تحقيقه في غياب استراتيجية قوية وفاعلة لربط البحث العلمي بمتطلبات سوق العمل من أجل تعزيز التنمية المجتمعية المستدامة.

مبررات اختيار الموضوع:

١- دور البحث العلمي في المساعدة على تلبية متطلبات سوق العمل بتوفر الخبرات والمهارات المطلوب

توفرها في الخريجين في الجامعات والكليات الفلسطينية.

٢- سد الفجوة بين مخرجات البحث العلمي ومتطلبات سوق العمل من أجل تعزيز التنمية المستدامة في الجامعات الفلسطينية.

٣- الآثار المترتبة على الانقسام السياسي، والحصار المفروض على قطاع غزة وأثره الكبير على عدم تحقيق التنمية المستدامة في الجامعات الفلسطينية.

٤- معوقات البحث العلمي التي تحد من تلبية متطلبات سوق العمل وتعزيز التنمية المستدامة في الجامعات والكليات الفلسطينية.

مشكلة البحث:

إن واقع البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية يواجه عدداً من المعوقات التي تحول دون قيام الجامعات الفلسطينية بإجراء البحوث العلمية كما ينبغي أن يكون، وتتنوع هذه المعوقات وتأخذ أشكالاً منها: الانقسام السياسي بين الفصائل الفلسطينية، والحصار الصهيوني للمؤسسات التعليمية البحثية بصفة مستمرة، وضعف الإمكانات المادية، وعدم وجود مناخ علمي يستفيد من نتائج البحوث، وابتعاد البحث العلمي عن العمل التطبيقي وانحصاره في الترقية، وقلة الحوافز لدى أعضاء هيئة التدريس.

و يوجد هناك فجوة بين مخرجات البحث العلمي ومتطلبات سوق العمل، والحديث عن معوقات البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية ليس من السهل بمكان حصره نظراً لغياب السياسة الوطنية والفلسفة البحثية لإعداد الباحث الفلسطيني التي تلتقي على ضوئها الجامعات ومراكز الأبحاث الفلسطينية، بحيث تسير وفق استراتيجيات وخطط محكمة للبحث العلمي الموجه، لحل مشكلات التنمية المستدامة في المجتمع الفلسطيني، ولمواجهة هذه المشكلة والوقوف على المعوقات التي تواجه البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية، لابد من وضع آليات وحلول لتقليل الفجوة بين مخرجات البحث العلمي ومتطلبات سوق العمل في الجامعات الفلسطينية العاملة في قطاع غزة.

بناءً على ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية بإثارة التساؤلات البحثية التالية:

١- ما أثر الفجوة بين مخرجات البحث العلمي ومتطلبات سوق العمل في التنمية المستدامة في الجامعات الفلسطينية؟

٢- ما المعوقات التي تواجه البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية وتحد من توفير متطلبات سوق العمل والتنمية المستدامة للجامعات الفلسطينية؟

٣- ما الحلول المقترحة للتغلب على الفجوة بين مخرجات البحث العلمي ومتطلبات سوق العمل لتعزيز التنمية المستدامة في الجامعات الفلسطينية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الى تعرّف على الفجوة بين مخرجات البحث العلمي ومتطلبات سوق العمل وأثرها في تعزيز التنمية المستدامة في الجامعات الفلسطينية، من خلال تحقيق الأهداف التالية:

١ .التعرف الى الفجوة بين مخرجات البحث العلمي ومتطلبات سوق العمل.

٢ .التعرف الى التحديات والمعوقات التي تواجه البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية وتحد من توفير متطلبات سوق العمل.

٣. التعرف الى التحديات والمعوقات التي تواجه البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية وتحد من تعزيز التنمية المستدامة للجامعات الفلسطينية.

٤ .التعرف الى الحلول المقترحة للتغلب على تحديات ومعوقات البحث العلمي ومتطلبات سوق العمل لتعزيز التنمية المستدامة في الجامعات الفلسطينية.

أهمية البحث:

يعد هذا البحث مهماً لما قد يترتب عليه من نتائج يكمن أن يستفيد منها القائمون على إدارات الجامعات الفلسطينية للتعرف الى أبرز التحديات والمعوقات التي تقف عائقاً أمام تطوير البحث العلمي.

بالإضافة إلى مساعدة الجامعات الفلسطينية على تقديم الاقتراحات والحلول التي يمكن توظيفها في تطوير مخرجات البحث العلمي، وإعادة النظر في البرامج والخطط الأكاديمية المتعلقة بمساق البحث العلمي في هذه الجامعات واتخاذ التدابير اللازمة من أجل تطوير البحث العلمي والتغلب على التحديات والمعوقات من أجل استدامته، والحد من الفجوة بين مخرجات البحث العلمي ومتطلبات سوق العمل لتعزيز التنمية المستدامة في الجامعات الفلسطينية العاملة في قطاع غزة.

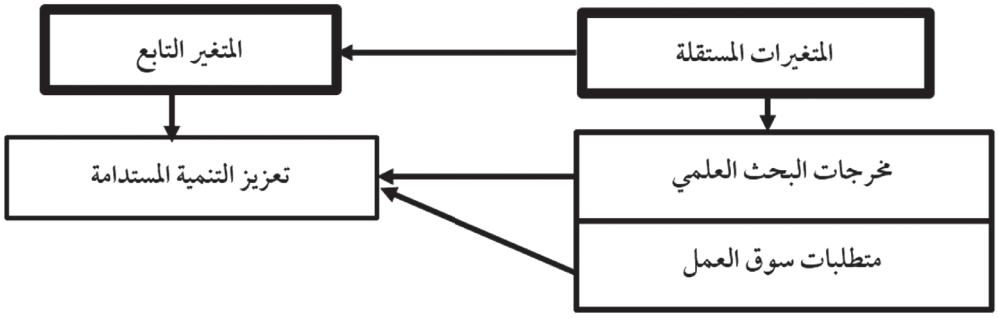
فرضيات البحث: يقوم البحث على العديد من الفرضيات وهي:

الفرضية الفرعية الأولى: يوجد أثر للفجوة بين مخرجات البحث العلمي ومتطلبات سوق العمل على التنمية المستدامة في الجامعات الفلسطينية.

الفرضية الفرعية الثانية: توجد معوقات تواجه البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية وتحد من توفير متطلبات سوق العمل والتنمية المستدامة للجامعات الفلسطينية.

الفرضية الفرعية الثالثة: توجد حلول وآليات مقترحة للتغلب على الفجوة بين مخرجات البحث العلمي ومتطلبات سوق العمل لتعزيز التنمية المستدامة في الجامعات الفلسطينية.

متغيرات البحث: يقوم البحث على المتغيرات الآتية:



حدود البحث:

١. الحدود الزمنية: يقتصر إعداد البحث على عام ٢٠١٩.

٢. الحدود المكانية: يقتصر البحث على الجامعات الفلسطينية (الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وجامعة القدس، وجامعة الأقصى، وجامعة فلسطين، وجامعة الأمة، وجامعة غزة).

٣. الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على نواب رؤساء الجامعات الإداريين والأكاديميين، وعمداء الكليات، ورؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية.

٤. الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على الكشف عن الفجوة بين مخرجات البحث العلمي ومتطلبات سوق العمل وأثرها في تعزيز التنمية المستدامة في الجامعات الفلسطينية.

تقسيمات البحث: قسم البحث إلى عدة محاور؛ وهي:

-المحور الأول: الدراسات السابقة والإطار النظري.

-المحور الثاني: الإطار العملي واختبار فرضيات البحث.

-المحور الثالث: النتائج والتوصيات.

مصطلحات البحث:

-تعريف البحث العلمي: «هو العمل الفعلي الدقيق الذي يؤدي إلى اكتشاف حقائق وقواعد عامة يمكن التأكد من صحتها».(اللحلح، وأبو بكر، ٢٠٠٢، ٥)

-تعريف البحث العلمي إجرائياً: «هي عملية منتظمة ودقيقة تحدد المعارف والمهارات البحثية التي يجب أن يكتسبها الطلبة بتخرجهم من مساق مناهج البحث العلمي ومستوى هذا الاكتساب، وتعمل على استخدام المعلومات والبيانات المتوفرة لتحسين الأداء البحثي لدى الطلبة».

– تعريف سوق العمل: «هو الآلية التي تتحدد من خلالها مستويات الأجور والتوظيف أي تفاعل لأقوى الطلب والعرض على خدمات العمل».(بن شهرة، ٢٠٠٩، ١٩٧)

– تعريف سوق العمل إجرائياً: «هو المكان الذي تتلاقى فيه الأفراد الذين يبحثون عن وظائف مناسبة بالإضافة إلى أصحاب هذه الوظائف من أصحاب الشركات والمؤسسات المختلفة، حيث يعتبر هذا السوق حلقة وصل بين كل الأفراد المرتبطين ارتباطاً مباشراً بالعمل».

–تعريف البنك الدولي للتنمية المستدامة: «تلك العملية التي تهتم بتحقيق التكافؤ المتصل الذي يضمن إتاحة نفس الفرص التنموية الحالية للأجيال القادمة وذلك بضمان ثبات رأس المال الشامل أو زيادته المستمرة عبر الزمن».(خامرة، ٢٠٠٧، ٢٩)

– تعريف التنمية المستدامة إجرائياً: «هي قدرة الدولة على زيادة تنمية الموارد البشرية، والاقتصادية، والطبيعية، والاجتماعية، بهدف تحقيق أعلى مستوى للإنتاج لتلبية الاحتياجات الأساسية لمواطنيها، وإثرائها بما يتناسب مع متطلبات الحياة المدنية الحديثة، وتمكينهم من تقديم مطالبهم إلى الدولة، بشرط أن تُلبي احتياجات الحاضر بدون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تلبية حاجاته».

– تعريف الجامعات: «إنها مؤسسات تعليمية إنتاجية تعمل على اثراء المعارف وتطوير التقنيات وتهيئة الكفاءات مستفيدة من التراكم العلمي الإنساني في مختلف المجالات العلمية الإدارية والتقنية».(دليو، وآخرون، ٢٠٠٦، ٧٩)

– تعريف الجامعات إجرائياً: «هي مؤسسات تقدّم التعليم بأرقى وأعلى مُستوياته، وتتبع التعليم العالي والبحث العلمي تمنح درجات أكاديمية في مختلف التخصصات، وتمتلك ضمن هيكلياتها كلّيات وأقسامها مُتعدّدة».

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

١– دراسة (حلاوة، ٢٠١١):

هدفت الدراسة إلى تعرّف دور البحث العلمي في دعم التنمية المستدامة في جامعة القدس، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن دائرة البحث العلمي والإدارة العليا في جامعة القدس تقومان بدعم الباحثين بشكل كبير في مجالات البحوث العلمية في جميع التخصصات المختلفة، وأن معظم مجالات التنمية والتطوير في مرافق الجامعة المختلفة كانت نتيجة لدعم خارجي، وأوصت الدراسة بعدم إهمال ما جاء من توصيات في الأبحاث التي تناولت التنمية المستدامة في جامعة القدس، ووضعها في المخازن ورفوف المكتبات.

٢- دراسة (علي، ٢٠١٣):

هدفت الدراسة للتعرف الى دور البحث العلمي والدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية في تحقيق التنمية المستدامة، وذلك بتطبيق الدراسة على الجامعات الفلسطينية العاملة في قطاع غزة، والتي تقوم بتدريس طلبة الدراسات العليا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه يوجد مشكلة كبيرة في واقع البحث العلمي والدراسات العليا بسبب عدم وجود استراتيجية وطنية تعمل على توجيه البحث العلمي، للاستفادة من نتائج الدراسات لتحقيق التنمية المستدامة، وأوصت الدراسة بالعمل على وجود استراتيجية وطنية للبحث العلمي والدراسات العليا على مستوى الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة تعمل على توجيه البحث العلمي لخدمة قضايا التنمية المستدامة لمواكبة متطلبات سوق العمل الفلسطيني.

٣- دراسة (الخوالدة، ٢٠١٦):

هدفت الدراسة إلى تعرّف معوقات التنمية المستدامة في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة معوقات التنمية المستدامة في مؤسسات التعليم العالي كانت مرتفعة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس ولمصلحة الذكور في مجالات الادارة الجامعية، والبحث العلمي، والدرجة الكلية للمجالات، ولمصلحة الإناث في مجال المناهج وطرق التدريس. ولمتغير الجامعة لمصلحة الجامعات الحكومية في مجالي البحث العلمي، وأوضاع أعضاء هيئة التدريس والحرية الأكاديمية. لمصلحة الجامعات الخاصة في مجال المناهج وطرق التدريس. ولمتغير الكليات لمصلحة الكليات الانسانية. ولمتغير الرتبة لمصلحة رتبة استاذ، وأوصت الدراسة بضرورة التنسيق بين الباحثين على مستوى الجامعات الأردنية وتوفير مناخ مناسب للبحث العلمي ودعمه بشكل حقيقي وواضح، وتحسين أوضاع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية.

٤- دراسة (اغنيه، الحداد، ٢٠١٦):

هدفت الدراسة إلى تعرّف الدور الذي يؤديه البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الليبية في تطوير المحتوى التدريسي من خلال الالتزام بالمعايير والمتطلبات التي حددها مركز ضمان جودة التعليم العالي من أجل تحسين مستوى المنهج التدريسي بأقسام المحاسبة بالجامعات الليبية، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية قوية في الاتجاه الموجب بين جودة البحث العلمي لأعضاء الهيئة التدريسية وتطوير المحتوى التدريسي للمقررات الدراسة المعتمدة بأقسام المحاسبة بالجامعات الليبية، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير المحتوى التدريسي للمساقات المعتمدة بقسم المحاسبة، لما له من أثر إيجابي في تحسين جودة مخرجات أقسام المحاسبة من خلال إدخال نتائج البحوث والدراسات لأعضاء الهيئة التدريسية بقسم المحاسبة

في تطوير المناهج المقررة بالقسم ومراعاة التخصص الدقيق والخبرة عند تكليفهم بتدريس المسافات الدراسية.

٥- دراسة (اضهير، ٢٠١٧):

هدفت الدراسة إلى تعرّف واقع أداء وحدة البحث العلمي في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية وعلاقتها بمؤشرات التنمية المستدامة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية في محافظات قطاع غزة لواقع أداء وحدة البحث العلمي في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية يقع عند مستوى وزن نسبي (٥٨,٣٪)، أي بدرجة أقل من المتوسطة، وأوصت الدراسة أن يتم تحديد فلسفة بحثية ووضع استراتيجية وطنية للجامعات الفلسطينية يتم فيها توضيح أولويات البحث العلمي اللازمة لمتطلبات واحتياجات سوق العمل، وتحديد إجراءات تطبيقية لتسحين مستوى جودة البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

١- دراسة :(shephard, 2010)

هدفت الدراسة إلى تعرّف دور التعليم العالي في دعم التنمية المستدامة، ومعرفة مبررات إحجام التعليم العالي عن دمج التعليم من أجل التنمية المستدامة في الجامعات الأسترالية والنيوزيلاندية، وتوفير معلومات عن دور وقابلية مؤسسات التعليم العالي في تعزيز التنمية المستدامة لدى الطلبة في الجامعات الأسترالية والنيوزيلاندية، وأظهرت نتائج الدراسة أن من أهم العقبات التي تواجه الجامعات في دمج التعليم من أجل التنمية المستدامة أن الجامعات الأسترالية لديها اهتمام قليل في المشاكل العالمية، وأن الجامعات تقتصر على أدوارها التقليدية في التعليم العالي، وضعف دور المجتمع في التأثير على السياسات التعليمية في هذه الجامعات، وأن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لديهم القيم نفسها في المجتمع، ولذلك ليس لهم دور في قيادة الطلبة نحو تبني أنماط حياة مستدامة، وأوصت الدراسة بضرورة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأسترالية في قيادة الطلبة نحو تبني أنماط حياة مستدامة، والتغلب على التحديات التي تواجه الجامعات في دمج التعليم من أجل التنمية المستدامة في هذه الجامعات.

٢- دراسة :(Newport, et al, 2012)

هدفت الدراسة إلى تعرّف أهمية تدريس التنمية المستدامة في التعليم العالي، ووصف أربع مراحل في معالجة الجامعات لموضوع التنمية المستدامة، وتوفير دروس وخبرات داخل الحرم الجامعي لتطبيق التنمية المستدامة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الوصول إلى مراحل التنمية المستدامة التي طبقت في جامعة كولواردو بولدر الأمريكية تقوم على خبرات من عملية التعليم والإدارة الجامعية، كما أن مبادرات التنمية المستدامة في الحرم

الجامعي تتطور من خلال سلسلة من المراحل، شملت القاعدة الشعبية، ورؤية القيادة التعليمية، ودمج المجتمع الجامعي وقطاع الأعمال، وأن هناك مجالات واجهت تحديات تحتاج إلى تنسيق وهي: البحث العلمي، والأنشطة الطلابية، والتسهيلات الإدارية، وأوصت الدراسة بضرورة التغلب على التحديات والمعوقات التي تواجه مبادرات الاستدامة داخل جامعة كولواردو بولدر الأمريكية ومن أهمها معوقات استدامة البحث العلمي.

٣- دراسة :Nayak, 2013

هدفت الدراسة إلى تعرّف كيفية التركيز على تطوير المهارات البحثية في نظام التعليم العالي في برامج الدراسات العليا، وتوصلت نتائج إلى أن إصلاح نظام التعليم في برامج الدراسات العليا يتوجب على الجامعات رفع القدرات البحثية لطلبة الدراسات العليا لانهم مركز العملية التعليمية من خلال توفير بيئة البحث الملائمة، وتطوير المناهج الدراسية بما يتلاءم مع تطورات العصر ومواكبة احتياجات سوق العمل، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام ببرامج الدراسات العليا من خلال تطور المساقات الدراسية الخاصة بالبحث العلمي وتحديثها باستمرار، بالإضافة إلى عقد المؤتمرات وورش العمل، ودعوة طلبتها لحضورها لمنحهم فرصة الاطلاع على نتاجات الآخرين بشكل مباشر، والتفاعل مع عملية البحث العلمي.

٤- دراسة (Mocanua, et al ،2014):

هدفت الدراسة إلى تعرّف مطابقة المناهج التعليمية مع احتياجات سوق العمل للارتفاع بالتعليم العالي في رومانيا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الاهتمام بتطوير البحث العلمي والمناهج التعليمية يؤدي إلى زيادة أهمية التعليم العالي في عملية التوظيف واحتياجات سوق العمل، كما أن أصحاب العمل يستطيعون المفاضلة بشكل أفضل بين الطلاب الخريجين المرشحين للوظائف، وأوصت الدراسة بضرورة اتخاذ خطوات مهمة للاهتمام بالبحث العلمي والمناهج التعليمية في الجامعات، ويتعين القيام بمشاركة أصحاب العمل ومنشآت الأعمال في برامج البحث العلمي والتطوير لمعرفة متطلبات سوق العمل.

٥- دراسة(Sahin K. N., 2014) :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والتدريب وأداء طلبة الجامعات في تخصص المحاسبة، وبينت نتائج الدراسة أن هناك علاقة بين كفاءة أعضاء هيئة التدريس والتدريب وأداء الطلبة الخريجين، وذلك أن كفاءة أعضاء هيئة التدريس يؤدي إلى تحسين ممارسات الطلبة لمهنة المحاسبة وتلبية احتياجات سوق العمل، وأوصت الدراسة بضرورة رفع مستوى التعاون بين سوق العمل والجامعات لكي يؤدي إلى تأهيل، وتدريب الطلبة الخريجين، وتدريبهم لسد احتياجات ومتطلبات سوق العمل.

٦- دراسة (Belash, et al ،2015):

هدفت الدراسة إلى تعرّف ضمان الجودة في التعليم الجامعي وتدريب الطلبة الخريجين على متطلبات سوق العمل، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الخريجين عند الانتهاء من دراستهم الجامعية تتكون لديهم خبرة مناسبة لتلبية احتياجات سوق العمل، مما يحقق مستوى من الرضا على أداء الخريجين لدى أصحاب العمل، وأوصت الدراسة أنه يمكن أن تستخدم مؤسسات التعليم العالي المنهجية المتبعة في مراقبة بحوث الطلبة الخريجين وتقديمها لسوق العمل للاستفادة من نتائجها وتوصياتها، ويمكن وضع آليات لضمان جودة مخرجات البرامج العلمية داخل الجامعات.

٧- دراسة :Dyer, G, Dyer, M. ,2017

هدفت الدراسة إلى تعرّف مبادرات التنمية المستدامة للتعليم العالي، والتعرف الى مبادرة التعليم متعدد التخصصات، والبحث العلمي، والممارسات اللازمة للمجتمع لتحقيق التنمية المستدامة، وأظهرت نتائج الدراسة بأنه على الرغم من عدم وجود أهداف ومقاييس محددة في إصلاح مناهج الدراسة الشاملة، والبحوث العلمية، ومشاركة المجتمع المحلي، واستثمار الوقت، فإنه يوفر أساساً ضرورياً للمبادرات الجديدة التي تدعم التحسينات المستمرة في مجال التنمية المستدامة، وأوصت الدراسة بضرورة وضع أهداف ومقاييس محددة لإصلاح مناهج الدراسة الشاملة، والبحث العلمي، ومشاركة المجتمع المحلي في الابحاث لتلبية متطلباته المتجددة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- ركزت معظم هذه الدراسات على جودة البحث العلمي، وتنوعت هذه الدراسات لبيئات مختلفة عربية وأجنبية. مثل الأردن، ليبيا، ورومانيا، أستراليا واستفاد الباحث منها لأنها تمثل مناطق متعددة ومختلفة، وقام الباحث بمقارنة هذه الدراسة مع الدراسات السابقة.

- تتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الدراسة الاستبانة، ونجد منها ما تناولت كليات التربية، وكليات التجارة، ومنها ما تناولت معايير الجودة في التعليم الجامعي عموماً، ومنها ما تناولت المناهج التعليمية مع متطلبات سوق العمل، ومنها ما تناولت البحث العلمي ودوره في تحقيق التنمية المستدامة للمجتمعات.

- استفاد الباحث من هذه الدراسات في إثراء الدراسة الحالية في الأدب النظري والدراسات السابقة، وكذلك في تصميم أداة الدراسة.

- هناك اختلاف في العينة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية التي حددت العينة من نواب رؤساء الجامعات الإداريين والأكاديميين، وعمداء الكليات، ورؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات العاملة بقطاع غزة .

الإطار النظري للبحث:

يتمحور الإطار النظري للبحث في عدة محاور هي:

المحور الأول: ماهية مخرجات البحث العلمي:

يعد البحث العلمي وسيلة للاستقصاء المنظم الذي يقوم به الباحثون لغرض اكتشاف علاقات جديدة أو تطوير معلومات موجودة فعلاً، وفق خطوات منهجية علمية سليمة، واختيار الأدوات اللازمة للبحث وجمع البيانات للحصول على أدلة ومصادر كافية.

أولاً: المقصود بمخرجات البحث العلمي:

يقصد بمخرجات البحث العلمي: «هي مخرجات عملية منتظمة ناتجة عن اكتساب المعارف والمهارات البحثية التي يجب أن تتوفر في طلبة مساق البحث العلمي، وتعمل على استخدام المعلومات المتوفرة لتحسين الأداء البحثي لدى الطلبة».

ثانياً: متطلبات جودة مخرجات البحث العلمي:

يوجد العديد من المتطلبات لزيادة جودة مخرجات البحث العلمي من أهمها ما يلي (علي، ٢٠٠٩: ١٩٦):

١. توفر المصادر المادية والمعنوية لتأهيل أعضاء هيئة التدريس من أجل تحسين مخرجات البحث العلمي.

٢. تحديد الأهداف الواضحة للبحث العلمي من قبل أعضاء هيئة التدريس والطلبة.

٣. ارتباط محتوى البحث العلمي بأهداف برامج التنمية المستدامة ومتطلبات سوق العمل.

٤. تشجيع طلبة البحث العلمي على المشاركة الفاعلة وتحملهم المسؤولية لوضع حلول من طريق البحث العلمي للمشكلات المتعلقة بسوق العمل للمساهمة في تعزيز التنمية المستدامة.

٥. حصول طلبة البحث العلمي على المهارات والمعارف اللازمة لسوق العمل.

٦. الاهتمام الجيد بمخرجات البحث العلمي وربطها بالممارسات العلمية والعملية اللازمة لسوق العمل.

٧. الاهتمام بالأمانة، والموضوعية، والمعايير الفنية التي يجب أن تتوفر في الباحثين لزيادة الثقة في مخرجات البحث العلمي.

٨. ضرورة اهتمام الجامعات الفلسطينية بتلبية احتياجات ومتطلبات سوق العمل في مجال الممارسات المهنية للطلبة الخريجين.

٩. تنمية قدرات الطلبة الخريجين في مجال القواعد والمعايير المتعلقة بالبحث العلمي، والتجاوزات المتعلقة بها. خاصة القواعد المتعلقة بأخلاقيات البحث العلمي.

المحور الثاني: العلاقة بين مخرجات البحث العلمي ومتطلبات سوق العمل:

أولاً: واقع مخرجات البحث العلمي (فلسطينياً- عربياً- دولياً- إسرائيلياً):

إن الناظر إلى الواقع العربي لمخرجات البحث العلمي يجد أنها كارثية مقارنة مع المعدل العالمي لمخرجات البحث العلمي، وتختلف الدول العربية فيما بينها في مخرجات البحث العلمي، علماً أن الإنفاق على مخرجات البحث العلمي للدول العربية مجتمعة لا يعادل نصف ما تنفقه إسرائيل وحده.

بلغت حصة الجامعات الفلسطينية من إجمالي الإنفاق على مخرجات البحث العلمي للسلطة الوطنية الفلسطينية حوالي ٢٣٪، أما عن مصادر التمويل الخاصة بالبحث العلمي وتطويره، فشكل الدعم الخارجي النسبة الأكبر بواقع ٢٦,٩٪، والجهات الحكومية بنسبة ٢٢,٣٪، والمؤسسات غير الحكومية بنسبة ٢١,٨٪، و١٨,٧٪ تمويل ذاتي، و٤,١٪ فقط من المؤسسات الأكاديمية.

وفيما يتعلق بمخرجات قطاع البحث العلمي والتطوير في فلسطين، بلغ عدد الأبحاث في مجال البحث العلمي والتطوير ٤٢٠٥ بحوث، شكلت الدراسات والاستشارات ٢٦,٧٪ منها، والبحوث الأساسية ٣٤,٤٪، فيما شكلت البحوث التطبيقية ٣٠,٦٪، والبحوث التجريبية ٨,٣٪..(أبو حميد، ٢٠١٥)

ويشير تقرير التنمية الإنسانية إلى تدني الإنفاق على مخرجات البحث العلمي في الدول العربية إلى ١٪ من الناتج القومي، في حين كانت نسبة الإنفاق في فلسطين ٠,٠٢٪، بينما تتراوح نسبة ما ينفق على مخرجات البحث العلمي في الدول المتقدمة بين ٢,٥٥- ٥٪ من الناتج القومي، ويأتي ما يقارب من ٩٠٪ من الإنفاق على البحث العلمي في الدول العربية من مصادر حكومية، بينما تمثّل المصادر الحكومية من ٢٠٪- ٣٠٪ من الإنفاق على البحث العلمي في أمريكا، والباقي من الصناعة، في حين أن ٣٪ فقط من التمويل على مخرجات البحث العلمي في الدول العربية يأتي من الصناعة.(الصوفي، ٢٠٠٤، ٦-٧).

ويشير تقرير التنمية الإنسانية العربية إلى أن الإنفاق على البحث العلمي في اليابان بلغ ٢٢٪ من الدخل القومي، أي أكثر ب ١١٠ أضعاف أو يزيد مما تنفقه الدول العربية، حيث كان نصيب الفرد من الإنفاق على مخرجات البحث العلمي في فلسطين ٢,٩ دولار، وحصة المواطن العربي نحو ٣ دولار فقط مقابل ٤٠٩ دولار في ألمانيا، و ٦٠١ دولار في اليابان، و ٦٨١ دولاراً في أمريكا.(المجيدل، وشماس، ٢٠١٠، ٣٠)

أما ما تنفقه إسرائيل ما مقداره ٤,٧٪ من إنتاجها القومي على مخرجات البحث العلمي اي ما يعادل ٨ مليار دولار أمريكي تقريباً، ويمثل هذا أعلى نسبة انفاق في العالم (أبو حميد، ٢٠١٥)، أما بالنسبة للأبحاث المنشورة في مجلات محكمة فقد نشر الباحثون الإسرائيليون ١٤٠٠٠٠ بحثاً محكماً.

أما براءات الاختراع بالنسبة للدول العربية ففي السعودية بلغت (١٧١) براءة اختراع، وفي الأردن (١٥)،

وفي الإمارات (٣٢)، وفي الكويت ((٥، وفي عمان (٥)، وفي اليمن (٢)، وفي مصر (٧٧)، ونسبة كبيرة من براءات الاختراع المسجلة هي من جهات أجنبية تعمل في هذه الدول، في حين إن عدد براءات الاختراع قد بلغ في كوريا الجنوبية وحدها .(١٦٣٢٨) (المجيدل، وشماس، ٢٠١٠، ٣٢)

وهناك تباين كبير لبراءات الاختراع بين العرب وإسرائيل، فقد سجلت إسرائيل ما مقداره ١٦٨٠٥ براءة اختراع، بينما سجل العرب مجتمعين حوالي ٨٣٦ براءة اختراع في كل تاريخ حياتهم، وهو يمثل ٥٪ من عدد براءات الاختراع المسجلة في إسرائيل.(أبو حميد، ٢٠١٥)

أما نصيب الفرد من الانفاق على البحث العلمي فقد احتلت إسرائيل المرتبة الأولى عالمياً بواقع ٨ , ١٢٧٢ دولار، في حين إن الدول العربية قد جاءت أقل من إسرائيل بمئة مرة من حيث نصيب الفرد من الأنفاق على البحث العلمي.

هذه الأرقام والمعطيات ليست دليلاً على قلة وضآلة نتاج البحث العلمي العربي فقط وإنما تدل ايضا على تدني كفاءة الباحثين العرب بالمقارنة مع الباحثين من الدول المتقدمة وإسرائيل، فقد أنفقت إسرائيل حوالي ضعف ما أنفقته الدول العربية على البحث العلمي ولكنها أنتجت في السنة الماضية ٢٠ ضعف ما أنتج العلماء العرب مجتمعين من مخترعات، فلو وزعنا عدد المخترعات العربية على عدد الباحثين لكان نصيب كل اختراع ما مقداره ١,٧٥٩ باحثاً في السنة، أما في حالة إسرائيل فقد احتاج الاختراع الواحد إلى جهود حوالي ٢٤ باحثاً بالمتوسط، أي أن كفاءة الباحث الإسرائيلي أكثر من سبعين ضعفاً من كفاءة الباحث العربي.(أبو حميد، ٢٠١٥)

قراءتنا لهذه الأرقام والحقائق نعزو هذه الفروقات والحقائق إلى عدم قناعة معظم الحكومات العربية بجدوى الأبحاث العلمية في رفع مستوى الإنتاجية، والدخل القومي، ودخل الفرد، وعزوف القطاع الخاص بشكل شبه كامل عن إجراء البحوث العلمية، وعدم الإيمان أو الثقة بجدوى البحث العلمي في دعم وتطوير الاقتصاد والحياة الاجتماعية، وضعف دخل الباحث مقارنة بغيره ممن يعملون في التجارة أو إدارة الأعمال أو في الصناعة أو الخدمات، وعدم توافر التجهيزات والوسائل العلمية الجيدة والمتطورة في مراكز البحوث والجامعات في أكثر الدول العربية، كما أن المتوفر منها لا يفاد منه بالشكل المطلوب أو المتوخى، وعدم وجود استراتيجيات أو سياسات لمعظم الدول العربية في مجال البحث العلمي، بالإضافة الى هجرة العلماء العرب إلى خارج أوطانهم إلى الدول المتقدمة.

ثانياً: تحسين جودة مخرجات البحث العلمي لملاءمة متطلبات سوق العمل:

لتحسين جودة مخرجات البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية لملاءمة احتياجات سوق العمل يتوجب القيام بالاتي:

١- التركيز على إدخال البرامج الالكترونية الحديثة في التخصصات الجامعية المختلفة.

٢- التركيز على التطورات الحديثة في التخصصات الجامعية المختلفة لمواكبة متطلبات سوق العمل الفلسطيني.

٣- التوفيق بين الجانب النظري والعملي في مجال التخصص الجامعي، والحد من الفجوة الموجودة بين التطبيق العملي والجانب النظري.

٤ -وصف وتوصيف المقررات الدراسية بعناية كبيرة وربطها بمتطلبات سوق العمل .

٥- تشكيل لجان من أعضاء هيئة التدريس في التخصصات الجامعية المختلفة لإعداد خطة دراسية واشراك جميع الأقسام المعنية في وضع الخطة.

٦ -تعزيز المعرفة وتوليد الأفكار والمفاهيم الجديدة في المنهاج الدراسية بالجامعات.

٧- البحث المستمر في الجامعات من خلال متابعة عملية البحث العلمي بالرؤية والأهداف لهذه الجامعات وربطها بمتطلبات سوق العمل.

٨- إتباع معايير الجودة في طرق التدريس من خلال تكامل المفاهيم والممارسات النظرية والعملية، وربط ما يدرس بالقضايا والمشكلات الخاصة بسوق العمل ليسهم في تكوين شخصية الطلبة المتكاملة للمساهمة في حل هذه المشكلات من خلال البحث العلمي.

٩- استخدام التقنيات الحديثة في البحث العلمي.(اعنية، والحداد، ٢٠١٦، ٣٩٨)

ويرى الباحث أن مخرجات التعليم الجامعي ومن بينها البحث العلمي الجيد يجب أن يؤدي في النهاية إلى إخراج طلبة مؤهلين علمياً وعملياً ليقوموا بدورهم المهني في سوق العمل بكل خبرة وكفاءة، لهذا فإن الطلبة اليوم بحاجة لان يكونوا خبراء مهنين وفنين في مجال تخصصهم العلمي، ويتصفون بمهارات اتصال وتواصل ممتازة، لكي يكونوا قادرين على تلبية متطلبات واحتياجات سوق العمل.

ثالثاً: سبل التعاون بين الجامعات الفلسطينية وسوق العمل في مجال البحث العلمي:

يمكن تفعيل سبل التعاون بين الجامعات الفلسطينية وسوق العمل في مجال البحث العلمي من خلال القيام بالآتي:

١- العمل على زيادة التواصل بين الجامعات الفلسطينية وسوق العمل، وذلك لتمكين أصحاب منشآت الأعمال من الاطلاع على مناهج البحث العلمي التي تدرس في الجامعات الفلسطينية، وذلك في التخصصات التي تهم سوق العمل، وكذلك تمكين أعضاء هيئة التدريس والطلبة في الجامعات من الاطلاع على الأدوات الحديثة المستخدمة في سوق العمل، مما يعطي الفرصة للجامعات في إمكانية تطوير مخرجات البحث العلمي

حتى تتناسب مع متطلبات سوق العمل وتلبي احتياجاته المتغيرة باستمرار، ومن ثم تحقيق الترابط المنشود بين الجامعات منشآت الأعمال في سوق العمل.

٢- توجيه الباحثين وتشجيعهم على إعداد البحوث العلمية ذات الجانب التطبيقي التي تلبي احتياجات سوق العمل ومتطلباتها.

٣- تبادل الخبرات والمعلومات بين الجامعات الفلسطينية وسوق العمل.

٤- وضع خطة استراتيجية واضحة المعالم لتحديد حجم التعاون بين الجامعات الفلسطينية وسوق العمل في مجال البحث العلمي.

٥- تقديم أصحاب منشآت الأعمال في سوق العمل لدعم الباحثين في جامعات الفلسطينية التعاقدات البحثية والمنح والتمويل.

٦- تشجيع وتحفيز الجامعات الفلسطينية ومراكزها البحثية على تنمية القدرات التقنية والتكنولوجية بحيث تتلاءم وظروف سوق العمل واحتياجاته وإمكاناته.

٧- إنشاء لجان فنية مشتركة تجمع ممثلين من المراكز البحثية في الجامعات الفلسطينية ومن منشآت الأعمال في سوق العمل؛ لتتولى وضع الخطط المستقبلية لتفعيل التعاون بينها والاستفادة من البحوث الجامعية، ووضعها موضع التطبيق العملي.(كسناوي، ٢٠٠١، ١٠)

٨- تحفيز منشآت الأعمال في سوق العمل للمشاركة في توجيه ودعم البحوث العلمية التي تقوم بإعدادها الجامعات الفلسطينية للاستفادة من مخرجاتها.

٩- إنشاء لجان إدارية لتحقيق التواصل وتقريب الأفكار ووجهات النظر بين منشآت الأعمال في سوق العمل والجامعات الفلسطينية. (عرفة، ٢٠١١، ٣٥٦-٣٥٧)

يرى الباحث أن البحوث العلمية التطبيقية ينتج عنها مخرجات تستخدم في إيجاد حلول عملية يمكن استثمارها اقتصادياً داخل سوق العمل، وأن لهذه البحوث مردوداً اقتصادياً كبيراً على المجتمع، بالإضافة إلى تخريج الكوادر العلمية المتخصصة للمساهمة في توفير متطلبات سوق العمل واحتياجاته.

المحو الثالث: جودة مخرجات البحث العلمي ودوره في تعزيز التنمية المستدامة:

أولاً: معوقات استدامة مخرجات البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية:

هناك العديد من المعوقات التي تواجه استدامة مخرجات البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية والتي من بينها ما يلي (الجرجاوي، وحماد، ٢٠٠٥، ١٦-١٧):

١- عدم وجود سياسة وطنية واضحة للبحث العلمي: في حدود معرفة الباحث واطلاعه، لا يوجد في فلسطين سياسة وطنية للبحث العلمي، أو خطة تجمع جامعات فلسطين ومراكز الأبحاث فيها بحيث تخرج منها استراتيجيات متكاملة للبحث العلمي تواجه متطلبات التنمية المستدامة في فلسطين.

٢- عدم توفر الدوريات المتخصصة للبحث العلمي: إن بعض الجامعات الفلسطينية لا توجد فيها مجلات دورية متخصصة ومحكمة وإن وجدت لا تتعدى بضع عشرات من هذه المجلات، وهذا الأمر يعيق عمل الباحثين ويجعلهم يتأخرون في إنجاز دراساتهم البحثية بالشكل المطلوب.

٣- عدم تخصيص التمويل اللازم للبحث العلمي: ينفق العالم العربي ما يعادل ١٪ على البحث العلمي مما تنفقه أمريكا أو اليابان وإسرائيل وهذا يدل على مقدار التأخر في هذا مجال البحث العلمي، مع أن الدول العربية تستورد بمليارات الدولارات إنتاجية أبحاث من الدول الأوربية.

٤- زيادة العبء التدريسي للباحثين من أعضاء هيئة التدريس: إن الجامعات الفلسطينية تكلف أعضاء هيئة التدريس بعبء تدريسي يشغلهم عن متابعة البحوث وتطوير أنفسهم، والقيام بالبحوث العلمية المتخصصة في مجال تخصصهم.

٥- عدم وجود الاستقرار الأمني والسياسي المناسب للباحثين: يعيش الباحثون الفلسطينيون في خوف دائم يحول دون زيادة دافعية الإنجاز في البحث العلمي. فهذا الجو النفسي لا يفرق بين باحثين وطلبة فسياسة الإغلاق والهدم والاجتياحات المستمرة للاحتلال الصهيوني يؤخر من عمل الباحثين الفلسطينيين.

٦- عدم وجود حوافز ومكافآت للباحثين: إن الباحثين الفلسطينيين تجذبهم الحوافز المكافآت التي تدفع الباحثين للعمل المستمر في مجال البحث العلمي، والتفاني في سبيل الوصول إلى الحقيقة من خلال دراسات علمية رصينة يتم من خلالها وضع حلول مناسبة للمشكلات الاقتصادية المجتمعية والبيئية المختلفة

٧- عدم وجود تعاون بين الجامعات الفلسطينية وسوق العمل في مجال البحث العلمي: يؤدي عدم وجود تعاون بين الجامعات الفلسطينية وسوق العمل إلى عدم معرفة ما تحتاجه بعض المؤسسات، ولابد من التعاون بين الجامعات الفلسطينية وسوق العمل لأنه يؤدي إلى عمل له قيمته يؤتي أكله للمجتمع الفلسطيني.

كما أن هناك تعاون ولكنه ضعيف لا يكاد يذكر في المجال البحثي بين عمادات البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية وقطاع غزة، و إن الدوريات والإصدارات من المجلات المتخصصة يكاد يكون محصوراً داخل فلسطين، ولا توفر الجامعات الفلسطينية ميزانيات محددة لدعم البحث العلمي، وضعف البنية الأساسية والتحتية للبحث العلمي، وقلة المصادر والمراجع الضرورية والكافية والأساليب الحديثة للاستفادة منها في مجال البحث العلمي، وكذلك انخفاض المردود البحثي لأسباب متنوعة من أهمها الاحتلال الصهيوني.

ثانياً: مؤشرات دعم مخرجات البحث العلمي لتعزيز التنمية المستدامة في فلسطين: والتي تتمثل بـ:

١.تعزيز ودعم التنمية المستدامة من خلال إدراجها في مساق مناهج البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية.

٢.تأهيل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية بالكفاءة اللازمة لتضمين التنمية المستدامة في تعليمهم لمساق مناهج البحث العلمي.

٣.تطوير الأدوات اللازمة المساعدة في تدريس مساق مناهج البحث العلمي من أجل تعزيز ودعم التنمية المستدامة.

٤.إعداد الأبحاث الداعمة للبحث العلمي من أجل تعزيز ودعم التنمية المستدامة.

ثالثاً: فوائد مخرجات البحث العلمي لتعزيز التنمية المستدامة في فلسطين:

تتلخص فوائد مخرجات البحث العلمي لتعزيز التنمية المستدامة بالآتي:(huckle and potter and sterling, 2006, 8):

١. تقديم تغذية عكسية ورا جعة حول تدريس مساق مناهج البحث العلمي من أجل التغلب على بعض الصعوبات لحلها لتعزيز التنمية المستدامة.

٢. التعرف الى كفاءة وفعالية الأدوات والإجراءات المستخدمة في تدريس مساق مناهج البحث العلمي والتي تساعد في دعم وتعزيز التنمية المستدامة.

٣. يعطي مساق مناهج البحث العلمي صورة واضحة حول الأداة التي يستخدمها الباحثون والجامعات والتي لها دور كبير في تعزيز التنمية المستدامة.

٤. يستخدم مساق مناهج البحث العلمي في إجراء المقارنات بين الجامعات المختلفة ومدى كفاءتها في تقديم مخرجات للبحوث العلمية لخدمة المجتمع وتعزيز استدامته.

رابعاً: الحلول المقترحة للتغلب على معوقات استدامة مخرجات البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية لملاءمة متطلبات سوق العمل:

هناك حلول ومقترحات للتغلب على تحديات ومعوقات استدامة مخرجات البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية لملاءمة متطلبات سوق العمل، ويمكن تلخيصها في النقاط التالية:

١- أن تشترك الجامعات الفلسطينية في وضع خطة استراتيجية لتعزيز التنمية المستدامة، التي يحتاجها المجتمع وتكون شاملة في جميع المجالات، وذلك من خلال وجود هيئة علمية للبحث العلمي تهتم بتطبيق تلك الخطة.

٢- ربط خطط الجامعات والبحوث التطبيقية للباحثين، بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، حتى تتمكن الجامعات من تحقيق أهداف التنمية المستدامة في توجيه البحث العلمي لخدمة المجتمع.

٣- فتح قنوات اتصال بين الجامعات الفلسطينية والعربية والدولية ومراكز البحوث العلمية، لتبادل المعلومات والخبرات البحثية، والتنسيق بين الجامعات وسوق العمل بما يخدم التنمية الاقتصادية المستدامة.

٤-تلبية احتياجات سوق العمل من نوعية التخصصات والخبرات المطلوبة، وتأهيل الكوادر العلمية والمهنية اللازمة لسوق العمل من أجل النهوض به اقتصادياً.

٥-إنشاء المكتبات الالكترونية وتوفير المراجع الحديثة والمتطورة والمترجمة، لمساعدة الطلبة والباحثين للحصول على المعلومات بصورة سريعة ومتطورة، وربطها بشبكة الانترنت الدولية.

٦- الاهتمام بتشجيع البحوث العلمية التي تتصف بالابتكار، لتساعد في تخريج طلبة مؤهلين، وبحوث ذات جودة عالية للاستفادة من معطياتها في سوق العمل.

٨-عقد المؤتمرات وورش العمل في مختلف التخصصات وبالتعاون مع جميع الجامعات من أجل النهوض بمخرجات البحث العلمي لتلبية متطلبات سوق العمل لتعزيز التنمية المستدامة.

٩- ضرورة مشاركة سوق العمل في دعم البحث العلمي لكونه أحد الجهات المستفيدة من نتاج البحث العلمي ونتائجه، وتوفير حوافز مادية ومعنوية لإجراءات البحوث العلمية.

١٠- التواصل مع الوزارات ومؤسسات القطاع العام والأهلية ومنشآت الأعمال في سوق العمل لحل المشكلات التي تواجهه عبر البحث العلمي في الجامعات.(علي، ٢٠١٣، ٧٩-٨٠)

١١- أن تُدخل الجامعات التنمية المستدامة ضمن رسالتها، ورؤيتها، ومؤشرات قياس أدائها وتقويم مخرجاتها وعوائدها .

١٢- أن تسعى الجامعات الى تعزيز التنمية المستدامة، سواء في مبانيها وانارتها، ووسائل نقلها، وأن تحرص على توظيف الطاقة البديلة ونظافة البيئة في حرمها .

١٣- أن تكون تخصصات الجامعات العلمية والبحثية، ومناهجها، وبعض كلياتها وأقسامها مكرسة لخدمة التنمية المستدامة بأبعادها الاقتصادية، والاجتماعية، والبيئية؛ من أجل أن تجعل من التنمية أكثر فاعلية، وأطول استدامة .

١٤-أن يكون أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات، وموظفوها، وطلبتها مطالبين بتعزيز التنمية المستدامة. (عبد المنعم، ٢٠١٧، ١٢)

١٥- المساهمة في مبادرة الشراكة العالمية بين الجامعات، من أجل العمل على تعزيز التنمية المستدامة، وتبني

برامج التعليم المستدام، لكي تصبح هذه الجامعات خط الدفاع الأول لتحقيق التنمية المستدامة، وتصبح في مقدمات الجامعات الرصينة، ويكون خريجوها هم العمود الفقري، والقوة الفاعلة التي تمتاز بالرصانة العلمية والعملية لتلبية متطلبات واحتياجات سوق العمل).الكبيسي، ٢٠١٥، ٤)

الإطار العملي للبحث:

- الطريقة والإجراءات:

أولاً- منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث، والإجابة على التساؤلات البحثية استُخدم ما يأتي:

- المنهج الوصفي: ويتكون من الإطار النظري واختبار فرضيات البحث للوصول إلى نتائج البحث، وذلك من خلال الاستعانة بالدراسات والبحوث والرسائل العلمية والمراجع المختلفة التي تحدثت وتناولت أدبيات الموضوع.

- المنهج التحليلي: وذلك باستطلاع عينة البحث المكونة من نواب رؤساء الجامعات الإداريين والأكاديميين، وعمداء كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية، ورؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية المختارة كعينة من أجل تحليل النتائج وتفسيرها، واستعنت بالبيانات الخاصة بعينة البحث من المواقع الالكترونية للجامعات الفلسطينية المسجلة والتي تعترف بها وزارة التربية والتعليم العالي(www.mohe.pna.ps /institutionsofhe).

ثانياً- مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من نواب رؤساء الجامعات الإداريين والأكاديميين، وعمداء الكليات، ورؤساء الأقسام الأكاديمية، والبالغ عددهم (٨٦) عضواً منتسبين لعدد من الجامعات الفلسطينية العاملة في قطاع غزة وهي (١ جامعة حكومية، ٤ جامعة خاصة، ٢ جامعات أهلية)، واستخدم أسلوب الحصر الشامل نتيجة لصغر حجم المجتمع، إذ تم إعداد استبانة وتوزيعها على مجتمع البحث، وتم تحليل وتفسير بيانات الاستبانة المجاب عليها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS).

ثالثاً- أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد استبانة لتكون اداة لجمع البيانات, تتعلق بالفجوة بين مخرجات البحث العلمي ومتطلبات سوق العمل وأثرها في تعزيز التنمية المستدامة في الجامعات الفلسطينية, وقد صممت مروراً بالخطوات الاتية:

-مراجعة الأدب والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالي.

-إعداد الاستبانة في صورتها الأولية والمكونة من البيانات الشخصية إضافة إلى محوري الاستبانة.

لغرض تحقيق هدف الدراسة, وتكونت من (٣٥) عبارة موزعة على ثلاثة محاور هما:

»المحور الأول: يوجد أثر للفجوة بين مخرجات البحث العلمي ومتطلبات سوق العمل على التنمية المستدامة في الجامعات الفلسطينية, ويتكون من (١١) فقرة.

»المحور الثاني: توجد معوقات تواجه البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية وتحد من توفير متطلبات سوق العمل والتنمية المستدامة للجامعات الفلسطينية, ويتكون من (١٤) فقرة.

»المحور الثالث: توجد حلول وآليات مقترحة للتغلب على الفجوة بين مخرجات البحث العلمي ومتطلبات سوق العمل لتعزيز التنمية المستدامة في الجامعات الفلسطينية, ويتكون من (١٠) فقرات.

-استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات المبحوثين لفقرات الاستبانة (أوافق بشدة, أوافق, أوافق إلى حد ما, لا أوافق, لا أوافق بشدة).

رابعاً- صدق الاستبانة:

يقصد بالصدق شمول الاستبانة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها، كما يقصد بالصدق أن أداة القياس تقيس ما وضعت لقياسه ولا تقيس شيئاً آخر، ومن أجل التحقق من صدق أداة الدراسة، قام الباحثان بالتأكد من صدق الاستبانة كما يلي:

١- صدق المحكمين « الصدق الظاهري»:

عُرضت الاستبانة على عدد من المحكمين والخبراء والمختصين في مجال مناهج البحث العلمي من جامعة الأقصى والجامعة الإسلامية والجامعات الأخرى, بلغ عددهم (٧) محكمين, وتم اعتماد العبارات التي أجمع عليها ٨٨٪ فأكثر من المحكمين, إذ أصبح عدد فقرات الاستبانة (٣٥) فقرة موزعة على ثلاثة محاور.

٢- صدق القياس:

أ- الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة على عينة البحث الاستطلاعية البالغ حجمها (٣٠) مفردة، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات محاور الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه.

ب- الصدق البنائي لمجالات الاستبانة:

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول اليها، ويبين مدى ارتباط كل محور من محاور البحث بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة، والجدول التالي يبين

أن جميع معاملات الارتباط في جميع محاور الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى معنوية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، وبذلك تعتبر جميع محاور الاستبانة صادقة لما وضع لقياسه، وهو على النحو الآتي:-

جدول رقم (١) معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للقائمة

ر.م	المحاور	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (sig.)
الأول	يوجد أثر للفجوة بين مخرجات البحث العلمي ومتطلبات سوق العمل على التنمية المستدامة في الجامعات الفلسطينية.	٨٥٩٠.	٠.٠٠٠*
الثاني	توجد معوقات تواجه البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية وتحد من توفير متطلبات سوق العمل والتنمية المستدامة للجامعات الفلسطينية.	٨٢٤٠.	٠.٠٠٠*
الثالث	توجد حلول وآليات مقترحة للتغلب على الفجوة بين مخرجات البحث العلمي ومتطلبات سوق العمل لتعزيز التنمية المستدامة في الجامعات الفلسطينية.	٨٣٧٠.	٠.٠٠٠*
جميع محاور فقرات الاستبانة		٠,٨٤٠	٠.٠٠٠*

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

خامساً- تقديرات استجابات عينة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جُمعت، استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية المناسبة بنوعيها الوصفية والاستدلالية مراعين في ذلك طبيعة الدراسة وأهدافها, وتم ترميز وإدخال البيانات إلى برنامج SPSS))، حسب مقياس Likert- Scale)ليكرت(الخماسي، وقد تبنى الباحثان المعيار الذي وضعه لتحديد طول مدة مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى:

المدى = ٥ – ١ = ٤

ثم تقسيمه على عدد فترات المقياس الثلاثة للحصول على طول الفقرة أي:

طول الفترة = ٤ ÷ ٥ = ٠,٨٠

بعد ذلك أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى وهكذا لباقي الفقرات كما يلي:

جدول (٢): مقياس ليكرت الخماسي

المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	مستوى الموافقة
١-١,٧٩	٪٢٠ - ٪٣٦	لا أوافق بشدة
١,٨٠-٢,٥٩	٪٣٦ - ٪٥٢	لا أوافق
٢,٦٠-٣,٣٩	٪٥٢ - ٪٦٨	أواف بدرجة متوسطة
٣,٤٠-٤,١٩	٪٦٨ - ٪٨٤	أوافق
٤,٢٠-٥	٪٨٤ - ٪١٠٠	أوافق بشدة

سادساً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

١.حسبت التكرارات والنسب المئوية، للتعرف الى البيانات الشخصية لمفردات الدراسة، وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

٢.حسبت المتوسط الحسابيMean والوزن النسبي، وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن كل فقرة من فقرات الاستبانة، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب الفقرات حسب أعلى متوسط حسابي.

٣.استخدم اختبار) t-test t) للفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين.

سابعاً- النتائج ومناقشتها:

- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: «يوجد أثر للفجوة بين مخرجات البحث العلمي ومتطلبات سوق العمل على التنمية المستدامة في الجامعات الفلسطينية», للتحقق من الفرضية السابقة تم حساب المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية والرتبة لاستجابات مجتمع البحث من وجهة نظرهم والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لأثر الفجوة بين مخرجات البحث العلمي ومتطلبات سوق العمل على التنمية المستدامة في الجامعات الفلسطينية

م	الحلول المقترحة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	درجة الموافقة
	يتم تقييم المحتوى التعليمي لمناهج البحث العلمي المقررة في الأقسام الأكاديمية بما يستجيب لاحتياجات سوق العمل.	٤.٣٠	٠.٨٢٣	٪٨٦.٠٠	٧	موافق بشدة
	يسهم المحتوى التعليمي لمناهج البحث العلمي في تنمية قدرات الطلبة على تشخيص المشكلات التي تواجه سوق العمل.	٤.٤٠	٠.٨١٠	٪٨٨.٠٠	٦	موافق بشدة
	توفر الجامعة المكتبات الالكترونية المتطورة لتوفير المراجع الحديثة لتحقيق جودة البحث العلمي.	٤.٦٠	٠.٧٧٨	٪٩٢.٠٠	٣	موافق بشدة
	تتعاون الأقسام الأكاديمية في الجامعة في مجال البحث العلمي بشكل يحقق متطلبات سوق العمل ويخدم التنمية المستدامة.	٤.٢٠	١.٠٤٣	٪٨٤.٠٠	٨	موافق بشدة
	توجد استراتيجية واضحة للبحث العلمي على مستوى الأقسام الأكاديمية في الجامعة تعمل على زيادة جودة مخرجات البحث العلمي بما يخدم ويدعم التنمية المستدامة.	٤.٤٣	٠.٨١٣	٪٨٨.٥٠	٥	موافق بشدة
	يقلل تدريس مناهج البحث العلمي الفجوة بين المحتوى التعليمي وسوق العمل، مما يوفر كفاءات مهنية للطلبة تلزم لسوق العمل، وتساعد في تعزيز التنمية المستدامة.	٤.٥٠	٠.٥٩٩	٪٩٠.٠٠	٤	موافق بشدة

	يسهم جودة البحث العلمي في الأقسام الأكاديمية في إعداد الكوادر البشرية من الطلبة اللازمة والمدربة للنهوض بمشروعات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والبيئية.	٤.٢٠	٠.٦٨٧	٪٨٤.٠٠	٩	موافق بشدة
	تهتم الأقسام الأكاديمية في الجامعة بتوصيات المؤتمرات العلمية المتعلقة بالبحث العلمي للاستفادة منها في التعرف الى متطلبات سوق العمل.	٤.٧٠	٠.٧٢٣	٪٩٤.٠٠	١	موافق بشدة
	يؤدي تطوير المحتوى التعليمي لمناهج البحث العلمي في الأقسام الأكاديمية في الجامعة إلى ربط الجانب النظري بالجانب العملي بما يتلاءم مع متطلبات سوق العمل.	٤.١٠	٠.٧٠٩	٪٨٢.٠٠	١٠	موافق
	يرفد مساق البحث العلمي في الأقسام الأكاديمية في الجامعة سوق العمل بالكفاءات المهنية المتخصصة بما يسهم في تلبية متطلباته. ومن ثم تحقيق التنمية الشاملة المستدامة.	٤.٤٠	٠.٩٠٠	٪٨٨.٠٠	٧	موافق بشدة
	يزود مساق البحث العلمي في الأقسام الأكاديمية في الجامعة الطلبة الباحثين بالمعارف والمهارات التي يتطلبها سوق العمل. بما يخدم عملية التنمية المستدامة.	٤.٦٣	٠.٧٤٠	٪٩٢.٥٠	٢	موافق بشدة
الدرجة الكلية		٤.٤٠	٠.٥٥٦	٪٨٨.٠٩	-	موافق بشدة

يلاحظ من جدول (٤) ما يلي:

- إن الفقرة رقم (٨) تهتم الأقسام الأكاديمية في الجامعة بتوصيات المؤتمرات العلمية المتعلقة بالبحث العلمي

للاستفادة منها في التعرف الى متطلبات سوق العمل قد حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٧٠) والوزن النسبي (٩٤,٠٠٪).

- إن الفقرة رقم (٩) يؤدي تطوير المحتوى التعليمي لمناهج البحث العلمي في الأقسام الأكاديمية في الجامعة إلى ربط الجانب النظري بالجانب العملي بما يتلاءم مع متطلبات سوق العمل، وقد حصلت على أدنى متوسط حسابي بلغ (٤,١٠) والوزن النسبي (٨٢,٠٠٪).

- تبين أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات المجال يساوي ((٤,٤٠ أي أن الوزن النسبي (٠٩,٨٨٪) وهو أكبر من قيمة الوزن النسبي المحايد (٦٠٪)، مما يدل على أن مستوى الاستجابة لهذا المجال قد زاد عن الدرجة المتوسطة وهي (٣)، وهذا يعني أن هناك موافقة لافراد العينة على فقرات هذا المجال، وقبول الفرضية الأولى التي تنص على أنه «يوجد أثر للفجوة بين مخرجات البحث العلمي ومتطلبات سوق العمل على التنمية المستدامة في الجامعات الفلسطينية».

ويعزو الباحث ذلك إلى أن جودة مخرجات البحث العلمي تكسب الطلبة الخريجين المفاهيم الأساسية اللازمة البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية، ويجب أن تكون مخرجات البحث العلمي متوافقة مع متطلبات سوق العمل ومواكبة له، وفي هذا الإطار فإن المسؤولية في الأساس تقع على عاتق الجامعات الفلسطينية وقدرتها على متابعة المتغيرات في سوق العمل، ثم وضع خطة تتضمن إشراك الطلبة وربطهم بسوق العمل لفهم متطلبات سوق العمل من أجل تحقيق التنمية المستدامة.

وتطابقت هذه النتيجة مع دراسة (اغنيه، والحداد، ٢٠١٦)، ودراسة (اضهير، ٢٠١٧)، ودراسة (اغنيه، الحداد، ٢٠١٦)، دراسة (Mocanua, et al ،2014)، دراسة (Belash, et al ،2015)، دراسة (Dyer, G, Dyer, M. ,2017)على أن جودة البحث العلمي تؤدي إلى تلبية متطلبات سوق العمل وتحقيق التنمية المستدامة.

- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: «توجد معوقات تواجه البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية وتحد من توفير متطلبات سوق العمل والتنمية المستدامة للجامعات الفلسطينية», للتحقق من الفرضية السابقة حُسبت المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية والرتبة لاستجابات أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم والجدول رقم (٤) يبين ذلك.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية للمعوقات التي تواجه البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية وتحد من توفير متطلبات سوق العمل والتنمية المستدامة للجامعات الفلسطينية

م	التحديات والمعوقات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	درجة الموافقة
	عدم وجود تعاون بين الجامعات وسوق العمل التي تحتاج نتائج البحث العلمي.	٤.٣٨	٠.٩٥٢	٪٨٧.٥٠	٢	موافق بشدة
	عدم توفر قواعد للمعلومات البحثية ومراكز البحوث في الجامعة يحد من توفر معلومات عن متطلبات سوق العمل.	٣.٩٥	١.١٠٨	٪٧٩.٠٠	٩	موافق
	عدم وجود إجراءات لتنشيط البحث العلمي في الجامعة بحجة عدم ثقة الجامعة بجدوى البحوث العلمية، مما يحد من توفير متطلبات سوق العمل والتنمية المستدامة.	٤.٢٥	٠.٨٤٠	٪٨٥.٠٠	٤	موافق بشدة
	لا تسهم مخرجات البحث العلمي في تنمية مهارات الطلبة لوضع الحلول الابتكارية للمشكلات القائمة في سوق العمل والتي تحتاج إلى حلول لتعزيز التنمية المستدامة.	٤.٠٣	١.٠٠٠	٪٨٠.٥٠	٥	موافق
	لا يغطي المحتوى التعليمي لمناهج البحث العلمي الجوانب التطبيقية للبحث العلمي بالشكل المناسب والملائم لسوق العمل من أجل تحقيق التنمية المستدامة.	٤.٦٨	٠.٦١٦	٪٩٣.٥٠	١	موافق بشدة
	عدم التخطيط داخل الجامعة لمجالات البحث العلمي اللازمة لسوق العمل.	٣.٧٥	٠.٩٨١	٪٧٥.٠٠	١٢	موافق
	عدم تسهيل مهمة الباحثين لحضور المؤتمرات والندوات العلمية الدولية الخاصة بالبحث العلمي.	٤.٠٣	١.١٤٣	٪٨٠.٥٠	٥	موافق

	عدم توافر المناخ الجامعي الصحيح لإنجاز البحوث العلمية التي تلائم سوق العمل وتلبي متطلبات التنمية المستدامة.	٢.٧٨	١.١٨٧	٪٥٥.٥٠	١٤	متوسط
	لا تسهم أساليب التدريس في اكساب الطلبة المهارات الاساسية اللازمة لتلبية احتياجات لسوق العمل من أجل تعزيز التنمية المستدامة.	٣.٥٠	١.٠٦٢	٪٧٠.٠٠	١٣	موافق
	عدم وجود دعم مادي ومعنوي كاف من الجامعة في تغطية تكاليف البحث العلمي.	٤.٠٣	١.٠٥٠	٪٨٠.٥٠	٥	موافق
	لا يساعد المحتوى التعليمي لمناهج البحث العلمي على زيادة قدرة الطلبة على استخدام مصادر المعرفة والتكنولوجيا اللازمة لسوق العمل.	٤.٣٥	٠.٧٠٠	٪٨٧.٠٠	٣	موافق بشدة
عدم وجود قوانين وتشريعات ملزمة لتشجيع البحث العلمي في الجامعة.		٣.٨٨	٠.٨٨٣	٪٧٧.٥٠	١١	موافق
	لا يسهم المحتوى التعليمي لمناهج البحث العلمي في تنمية ميول الطلبة نحو العمل الجماعي كفريق لحل المشكلات التي يعاني منها سوق العمل .	٣.٩٣	٠.٨٥٩	٪٧٨.٥٠	١٠	موافق
	عدم تطبيق خطة مركزية للبحوث العلمية التي يحتاجها سوق العمل على مستوى الأقسام الأكاديمية في الجامعة.	٤.٠٠	٠.٨١٦	٪٨٠.٠٠	٨	موافق
الدرجة الكلية		٣.٩٦	٠.٥٣١	٪٧٩.٢٩	-	موافق بشدة

يلاحظ من جدول (٤) ما يلي:

- إن الفقرة رقم (٥) لا يغطي المحتوى التعليمي لمناهج البحث العلمي الجوانب التطبيقية للبحث العلمي

بالشكل المناسب والملائم لسوق العمل وتحقيق التنمية المستدامة قد حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٦٨) والوزن النسبي (٩٣,٥٠٪).

- إن الفقرة رقم (٨) عدم توافر المناخ الجامعي الصحيح لإنجاز البحوث العلمية التي تلائم سوق العمل وتلبي متطلبات التنمية المستدامة قد حصلت على أدنى متوسط حسابي بلغ (٢,٧٨) والوزن النسبي (٥٥,٥٠٪).

- تبين أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات المجال يساوي ((٣,٩٦ أي أن الوزن النسبي (٧٩,٢٩٪) وهو أكبر من قيمة الوزن النسبي المحايد (٦٠٪)، مما يدل على أن مستوى الاستجابة لهذا المجال قد زاد عن الدرجة المتوسطة وهي (٣)، وهذا يعني أن هناك موافقة من أفراد العينة على فقرات هذا المجال، وقبول الفرضية الثانية التي تنص على أنه «توجد معوقات تواجه البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية وتحد من توفير متطلبات سوق العمل والتنمية المستدامة للجامعات الفلسطينية».

ويعزو الباحث ذلك إلى أن هناك بعض الصعوبات التي قد تقف حائلاً أمام تلبية احتياجات سوق العمل ومتطلباته، ومن أهمها هناك ضعف في المحتوى التعليمي لمناهج البحث العلمي ولا يستجيب لاحتياجات سوق العمل ومتطلباته، ولا يوجد آليات للتواصل مع سوق العمل عند إعداد البحوث العلمية لتلبية متطلباته من الطلبة الخريجين المدربين وأصحاب الكفاءة العالية، وأن هناك ضعفاً في تأهيل الطلبة مهنياً وتقنياً لتلائم متطلبات التوظيف اللازمة لسوق العمل.

وهناك صعوبات ومعوقات كبيرة تقف حائلاً أمام استدامة البحث العلمي وتطوره، وذلك لعدم وجود تعاون بين الجامعات الفلسطينية وسوق العمل في المجال البحث العلمي، ولا توفر الجامعات الفلسطينية ميزانيات خاصة محددة معلنة للبحث العلمي، وغياب فلسفة واضحة للمجتمع يستند إليها الباحثون في دراساتهم، وضعف البنية الأساسية والبحثية للبحث العلمي، وقلة الإمكانات المتوفرة والمصادر الضرورية والمراجع الكافية والأساليب الحديثة للاستفادة من الطبيعة التراكمية لعلم المحاسبة، وغيرها من المعوقات الأخرى.

وتطابقت هذه النتيجة مع دراسة (shephard, 2010)، ودراسة (Newport, et al, 2012)، ودراسة (Nayak, 2013)، دراسة (علي، ٢٠١٣)، دراسة (اضهير، ٢٠١٧) على أنه توجد معوقات تواجه استدامة البحث العلمي، وأن لا بد أن يكون هناك حلول تحد من معوقات استدامة البحث العلمي وتركز على دور الجامعات في الحد من تلك المعوقات.

- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: «توجد حلول وآليات مقترحة للتغلب على الفجوة بين مخرجات البحث العلمي ومتطلبات سوق العمل لتعزيز التنمية المستدامة في الجامعات الفلسطينية», للتحقق من الفرضية السابقة حُسبت المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية والرتبة, والجدول رقم (٥) يبين ذلك.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية للحلول والآليات المقترحة للتغلب على الفجوة بين مخرجات البحث العلمي ومتطلبات سوق العمل لتعزيز التنمية المستدامة في الجامعات الفلسطينية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	درجة الموافقة
	تقييم المحتوى التعليمي لمناهج البحث العلمي بما يستجيب لاحتياجات سوق العمل.	٣.٢٦	٠.٩٩٣	٪٦٥.١٣	٨	محايد
	توفير قاعدة بيانات حديثة للطلبة الباحثين من خلال إنشاء مركز بحوث متخصصة في الجامعة تختص بتوفير احتياجات سوق العمل.	٣.٤١	١.٠١٩	٪٦٨.٢١	٣	موافق
	وضع تصور ومخطط عام للبحث العلمي على مستوى الأقسام الأكاديمية في الجامعات وفقاً لما يتطلبه سوق العمل من أجل تحقيق التنمية المستدامة.	٣.٣١	٠.٩٢٢	٪٦٦.١٥	٥	محايد
	تذليل العقبات أمام أعضاء هيئة التدريس في الأقسام الأكاديمية بالجامعة لحضور المؤتمرات والندوات العلمية الدولية الخاصة بالبحث العلمي.	٣.٠٣	٠.٩٨٦	٪٦٠.٥١	٩	محايد
	قيام الجامعة بزيادة الميزانية المخصصة للإنفاق على البحوث العلمية وتحريرها من الإجراءات الروتينية.	٣.٣٦	٠.٥٣٧	٪٦٧.١٨	٤	محايد

	تطوير المحتوى مناهج البحث العلمي في الجامعة من خلال ربط الجانب النظري بالجانب العملي بما يتلاءم مع متطلبات سوق العمل ويحقق التنمية المستدامة.	٣.٦٩	٠.٥٦٩	٪٧٣.٨٥	١	موافق
	يجب ربط البحوث العلمية بمتطلبات سوق العمل من أجل تعزيز التنمية المستدامة.	٣.٢٨	٠.٩٧٢	٪٦٥.٦٤	٧	محايد
	يجب توفير الدعم المادي والمعنوي حتى يتسنى إنجاز بحوث علمية تمتاز بالجودة العالية وتحقق متطلبات سوق العمل.	٢.٨٧	٠.٩٥١	٪٥٧.٤٤	١٠	محايد
	زيادة جودة محتوى مناهج البحث العلمي التي تدرس في الجامعة يؤهل الطلبة مهنياً وتقنياً لتلائم متطلبات التوظيف اللازمة لسوق العمل.	٣.٥٤	٠.٩١٣	٪٧٠.٧٧	٢	موافق
	استخدام التقنيات الالكترونية في مجال البحث العلمي لتطوير المحتوى التعليمي لتلائم متطلبات سوق العمل.	٣.٣١	١.٠٠٤	٪٦٦.١٥	٥	محايد
الدرجة الكلية		٣.٣١	٠.٥١٢	٪٦٦.١٠	-	محايد

يلاحظ من جدول (٥) ما يلي:

- إن الفقرة رقم (٦) تطوير المحتوى مناهج البحث العلمي في الجامعة من خلال ربط الجانب النظري بالجانب العملي بما يتلاءم مع متطلبات سوق العمل ويحقق التنمية المستدامة قد حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٦٩) والوزن النسبي (٧٣,٨٥٪).

- إن الفقرة رقم (٨) يجب توفير الدعم المادي والمعنوي حتى يتسنى إنجاز بحوث علمية تمتاز بالجودة العالية وتحقق متطلبات سوق العمل قد حصلت على أدنى متوسط حسابي بلغ (٢,٨٧) والوزن النسبي (٥٧,٤٤٪).

- تبين أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات المجال يساوي (٣,٣١) أي أن الوزن النسبي (٦٦,١٠٪) وهو

أكبر من قيمة الوزن النسبي المحايد (٦٠٪)، مما يدل على أن مستوى الاستجابة لهذا المجال قد زاد عن الدرجة المتوسطة وهي (٣)، وهذا يعني أن هناك موافقة من أفراد العينة على فقرات هذا المجال، وقبول الفرضية الثالثة التي تنص على أنه «توجد حلول وآليات مقترحة للتغلب على الفجوة بين مخرجات البحث العلمي ومتطلبات سوق العمل لتعزيز التنمية المستدامة في الجامعات الفلسطينية».

ويعزو الباحث ذلك إلى أن هناك حلولاً مقترحة يمكن إتباعها للحد من المعوقات التي التي تواجه البحث العلمي، ومن بينها زيادة جودة محتوى مناهج البحث العلمي التي تدرس في الجامعات الفلسطينية وتأهيل الطلبة مهنياً وتقنياً لتلائم متطلبات التوظيف اللازمة، وزيادة التعاون بين الجامعات الفلسطينية وأصحاب سوق العمل في مجال البحث العلمي، وربط البحوث العلمية بمتطلبات سوق العمل، وتوفير الدعم المادي والمعنوي حتى يتسنى إنجاز بحوث علمية تمتاز بالجودة العالية، واستخدام التقنيات الالكترونية في مجال البحث العلمي لتطوير المحتوى التعليمي لتلائم احتياجات سوق العمل من أجل تعزيز التنمية المستدامة.

وتطابقت هذه النتيجة مع دراسة (shephard, 2010)، دراسة (Newport, et al, 2012)، دراسة (اغنيه، الحداد، ٢٠١٦)، دراسة (Nayak, 2013)، دراسة (Mocanua, et al ،2014)، دراسة (Sahin K. N., 2014)، دراسة (Dyer, G, Dyer, M. ,2017)، دراسة (اضهير، ٢٠١٧)، دراسة (اغنيه، الحداد، ٢٠١٦)، دراسة (علي، ٢٠١٣) على أن جودة البحث العلمي يؤدي إلى تلبية متطلبات سوق العمل وتحقيق التنمية المستدامة.

النتائج والتوصيات:

أولاً- النتائج: توصل الباحث إلى النتائج التالية:

١.لا يزود مساق البحث العلمي في الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية الطلبة الباحثين بالمعارف والمهارات التي يتطلبها سوق العمل.

٢.لا تهتم الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية بتوصيات المؤتمرات العلمية المتعلقة بالبحث العلمي للاستفادة منها في التعرف الى متطلبات سوق العمل.

٣.يقلل جودة تدريس مساق مناهج البحث العلمي الفجوة بين مخرجات البحث العلمي ومتطلبات سوق العمل، مما يوفر كفاءات علمية وعملية للطلبة التي تلبي متطلبات سوق العمل، وتساعد في تعزيز التنمية المستدامة.

٤.توجد استراتيجية للبحث العلمي على مستوى الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية ولكن غير فعالة بالشكل المطلوب، مما تقلل من جودة مخرجات البحث العلمي.

٥.لا يغطي المحتوى التعليمي لمناهج البحث العلمي الجوانب التطبيقية للبحث العلمي بالشكل المناسب والملائم لسوق العمل، وعدم وجود تعاون بين الجامعات الفلسطينية وسوق العمل التي تحتاج نتائج البحث العلمي.

٦.عدم وجود إجراءات لتنشيط البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية بحجة عدم ثقة الجامعات بجدوى البحوث العلمية، مما يحد من تلبية متطلبات واحتياجات سوق العمل والتنمية المستدامة.

٧.لا تسهم مخرجات البحث العلمي في تنمية مهارات الطلبة لوضع الحلول الابتكارية للمشكلات القائمة في سوق العمل والتي تحتاج إلى حلول مناسبة من أجل تعزيز التنمية المستدامة.

٨.عدم وجود دعم مادي ومعنوي كافٍ من الجامعات الفلسطينية في تغطية تكاليف البحث العلمي.

٩.لا يساعد المحتوى التعليمي لمناهج البحث العلمي على زيادة قدرة الطلبة على استخدام مصادر المعرفة والتكنولوجيا الحديثة اللازمة لسوق العمل.

١٠. عدم تطبيق خطة مركزية للبحوث العلمية التي يحتاجها سوق العمل على مستوى الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية.

١١. إن الاهتمام بزيادة جودة محتوى مناهج البحث العلمي التي تدرس في الجامعات الفلسطينية يؤدي إلى تأهيل الطلبة مهنياً وتقنياً لتلائم متطلبات التوظيف اللازمة لسوق العمل.

١٢. إن تطوير محتوى مناهج البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية يساعد في ربط الجانب النظري بالجانب العملي بما يتلاءم مع متطلبات سوق العمل ويحقق التنمية المستدامة.

ثانياً- التوصيات: بناءً على النتائج التالية يوصي الباحث بالتوصيات التالية:

١. ضرورة العمل على وجود تعاون بين الجامعات وسوق العمل الذي يحتاج مخرجات البحث العلمي.

٢. ضرورة توفير مراكز علمية للبحث العلمي في الجامعات الفلسطينية تساعد على توفير معلومات عن متطلبات واحتياجات سوق العمل.

٣. ضرورة مساهمة مخرجات البحث العلمي في تنمية مهارات الطلبة الخريجين لوضع الحلول الابتكارية للمشكلات القائمة في سوق العمل والتي تحتاج إلى حلول علمية مناسبة لتعزيز التنمية المستدامة.

٤. تطوير محتوى مساق مناهج البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية من خلال ربط الجانب النظري بالجانب العملي بما يتلاءم مع متطلبات سوق العمل ويعزز التنمية المستدامة.

٥. تسهيل مهمة الباحثين من أعضاء الهيئة التدريسية المنتسبين للأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية لحضور المؤتمرات والندوات العلمية الدولية والمحلية الخاصة بالبحث العلمي.

٦. تطوير أساليب التدريس لإكساب الطلبة الخريجين بالمهارات الاساسية اللازمة لتلبية متطلبات

واحتياجات لسوق العمل من أجل تعزيز التنمية المستدامة.

٧. توفير الدعم المادي والمعنوي الكافي من خلال قيام الجامعات الفلسطينية بزيادة الميزانيات المخصصة للإنفاق وتغطية تكاليف البحوث العلمية. حتى يتسنى إنجاز بحوث علمية تمتاز بالجودة العالية وتحقق متطلبات سوق العمل.

٨. سن قوانين وتشريعات ملزمة لتشجيع البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية.

٩. وجود خطة مركزية للبحوث العلمية على مستوى الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية وفقاً لما يتطلبه سوق العمل من أجل تحقيق التنمية المستدامة.

١٠. زيادة جودة محتوى مساق مناهج البحث العلمي الذي يدرس في الجامعات الفلسطينية لتأهيل الطلبة مهنياً وتقنياً لتلائم متطلبات التوظيف اللازمة لسوق العمل ومن ثم تعزيز التنمية المستدامة.

١١. استخدام التقنيات الالكترونية في مجال البحث العلمي لتطوير المحتوى التعليمي لتلائم متطلبات سوق العمل.

- المقترحات البحثية المستقبلية:

١. تحديات ومعوقات استدامة البحث العلمي وسبل تطويره في الجامعات.

٢. أثر تطوير المحتوى التدريسي لمناهج البحث العلمي في تعزيز الأمانة العلمية لدى الطلبة.

٣. جودة مخرجات البحث العلمي ودورها في تدعيم التنمية المستدامة لدى طلاب الدراسات العليا بالجامعات.

٤. أثر جودة محتوى مناهج البحث العلمي في الجامعات لتأهيل الطلبة مهنياً لتلائم متطلبات التوظيف اللازمة لسوق العمل.

المصادر و المراجع :

أولاً- المراجع العربية:

*أبو حميد، رشاد، (٢٠١٥)، أين فلسطين من البحث العلمي؟، تم استرجاعه بتاريخ ٢/ ١/ ٢٠١٩ على الموقع: www.pulpit.alwatanvoice.com /content / html.٣٦٣٩٥١ /print

*اضهير، نائل سالم، (٢٠١٧)، واقع أداء وحدة البحث العلمي في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية وعلاقتها بمؤشرات التنمية المستدامة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر بغزة، كلية التربية، غزة، فلسطين.

*أغنيه، صالح عبد الجليل، والحداد، فيصل عبد السلام، (٢٠١٦)، جودة البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس وأثرها في تطوير المحتوى التدريس بأقسام المحاسبة- دراسة تحليلية تطبيقية على جامعة سرت، المؤتمر السادس لضمان جودة التعليم العالي، ص ص٦٢٠-٦٢٩.

*بن شهرة، مدني، (٢٠٠٩)، الإصلاح الاقتصادي وسياسة التشغيل (التجربة الجزائرية)، ط١، دار حامد للنشر والتوزيع، القاهرة.

*الجرجاوي، زياد على، وحماد، شريف على، (٢٠٠٥)، معوقات البحث العلمي في جامعة القدس المفتوحة ودور الجامعة في تطويره، بحث مقدم لندوة واقع البحث العلمي وآفاق تطويره في جامعة القدس المفتوحة، عقد في رام الله في شهر يوليو ٢٠٠٥، فلسطين.

*اللحلح، أحمد عبد الله، وابو بكر، مصطفى محمود، (٢٠٠٢)، البحث العلمي، تعريفه- خطواته- مناهجه- والاساليب الاحصائية، ط١، الدار الجامعية، الاسكندرية، مصر.

*حلاوة، جمال، (٢٠١١)، دور البحث العلمي في تدعيم التنمية المستدامة: دراسة حالة جامعة القدس في الضفة الغربية، مجلة أما راباك، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، المجلد ٢، العدد ٤، ص ص ٢١-٣١.

*الخوالدة، تيسير محمد، (٢٠١٦)، معوقات استدامة التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلّد ٤٣، العدد١، الجامعة الأردنية، ص ص ٦٧-٨٧.

*خامرة، الطاهر، (٢٠٠٧)، المسؤولية لبيئية والاجتماعية مدخل لمساهمة المؤسسة الاقتصادية في تحقيق التنمية المستدامة -حالة سونطراك، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة ورقلة، الجزائر.

*دليو، فضيل، وآخرون، (٢٠٠٦)، المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة، ط ١، مخبر علم الاجتماع والاتصال، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

*الصوفي، محمد عبد الله، (٢٠٠٤)، تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام (٢٠٠٣)، تقرير منشور على شبكة المعلومات الدولية.

*عبد المنعم، سامية عبدالله، (٢٠١٧)، دور الاستدامة في الارتقاء بالقدرات الطلابية ومستوى كفاءة الخريجين بالتعليم التقني :دراسة حالة كلية مجتمع غزة للدراسات السياحية، مجلة جامعة القدس المفتوحة، المجلد ١، العدد ١، رام الله، فلسطين، ١-٢٨.

*عرفة، هنادي محمد، (٢٠١١)، معوقات وتحديات قيام الشراكة المجتمعية الفاعلة في مجال البحث العلمي في المملكة، ورقة عمل قدمت في منتدى الشراكة المجتمعية مجال البحث العلمي، جامعة الإمام، الرياض، المملكة العربية السعودية.

*على، عاصم شحادة، (٢٠٠٩)، تنمية الموارد البشرية في ضوء تطبيق مبادئ ادارة الجودة الشاملة في الجامعات، مجلة الباحث، العدد ٧، جامعة ورقلة، الجزائر، ص ١٩٦.

*علي، أشرف يونس، (٢٠١٣)، دور البحث العلمي والدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية في تحقيق التنمية المستدامة-جامعات غزة نموذجاً، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التجارة، غزة، فلسطين.

*الكبيسي، عامر، (٢٠١٥)، المدخل إلى دراسة التنمية المستدامة ودور الجامعات إزائها، جامعة نايف للعلوم الامنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

*كسناوي، محمود محمد، (٢٠٠١)، توجيه البحث العلمي في الدراسات العليا في الجامعات السعودية لتلبية متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية (الواقع توجهات مستقبلية(، ورقة عمل قدمت في ندوة الدراسات العليا بالجامعات السعودية- توجهات مستقبلية، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة، المملكة

العربية السعودية.

*المجيدل، عبد الله، وشماس، سالم مستهيل، (٢٠١٠)، معوقات البحث العلمي في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية (دراسة ميدانية – كلية التربية بصلالة أنموذجاً)، مجلة جامعة دمشق – المجلد٢٦، العدد ١-٢.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

*Belasha, Olga, Mikhail Popovb, Nicolai Ryzhova, Yan Ryaskova, Sergey Shaposhnikova, Mikhail Shestopalov, (2015), Research on University Education Quality Assurance: Methodology and Results of Stakeholders' Satisfaction Monitoring, Conference on Worldwide trends in the development of education and academic research, 15 - 18 June 2015.

*Dyer, G., and Dyer, M. (2017). Strategic leadership for sustainability by higher education: the American College & University Presidents' Climate Commitment. Journal of Cleaner Production, Vol. 4, No.1,pp 111-116.

*Huckle ,John and potter, Nick and Sterling, Stephen .(2006). Development of natural approach to monitoring, assessment and reporting on the decade of the education of sustainable development, Australia government, Australia.

*Mocanua, Cristina, Ana Maria Zamfirb, Speranta Pirciogc, (2014), Matching Curricula with Labour Market Needs for Higher Education: State of Art, Obstacles and Facilitating Factors, Social and Behavioral Sciences journal, aNational Scientific Research Institute for Labour and Social Protection, Social Work, Bucharest, Romania, University of Bucharest.

*Nayak, Victor. (20.13). The Need for Innovative and Comprehensive Pedagogy in Legal Studies at Postgraduation Level, The IUP Law Review, Vol. 3, No. 4, pp 66-75.

*Newport, D., Krizek, K., White, J. and Townsend, A. (2012). Higher education's sustainability Imperative: how to practically, International Journal of Sustainability in Higher Education, Vol. 13, No.1, pp 19-33.

* Sahin, K. N, (2014), The Relationship between Instructors' Professional Competencies and University Students, British, Journal of accounting and management sciences, Vol, 23, No. 1,pp 1-25.

*Shepherd, K .(2010). Higher education's role in education for sustainability, Australian Universities Review, Vol. 52, No.1, pp 13-22.

اللسانيات العربية من خلال كتاب سيبويه في ضوء اللسانيات الغربية الحديثة

(دراسة مقارنة)

Arabic Linguistics through
Seboyeh's Book in the Light of
Modern Western Linguistics
(Comparative Study)

د. عمارية حاكم
قسم اللغة العربية وآدابها- جامعة الدكتور مولاي
الطاهر – سعيدة / الجزائر.

Dr, Hakem Amaria
University of Saida – Algeria
hakemamaria13000@gmail.com

ملخص البحث:

رغم التباين الكبير في الظروف التي تكشف كلاً من المنهجين: العربي والغربي والسياقات التاريخية والثقافية الخاصة التي يتميز بها كل واحد منهما، لم تعد المقابلة ما بين منهج سيبويه أو سواه من اللغويين العرب القدامى في دراسة اللغة، وبعض مناهج المدارس اللغوية الحديثة ضرباً من المجازفة أو المفارقة بسبب ما تنطوي عليه من مقارنة بين لغات تنتمي إلى أسر لغوية مختلفة[1]، وذلك أن ثمة قدراً كبيراً من التشابه بينهما في الاتجاهات والآراء والنظريات المتصلة بالبحث اللغوي التي قد يحيل إلى المتأمل والمتمعن فيها أنّها صدرت من منبع واحد[2]، وليس أدل على ذلك ما أقر به كبار الباحثين اللغويين أمثال كارتر.

إنّ مجال الدراسة ليس بتحديد فضل التقدم والسبق لسيبويه، وإنّما هو الكشف عن الملامح المشتركة بين ما جاء به في الكتاب منذ قرون، وبين الاتجاهات الغربية الحديثة كعلم اللغة الاجتماعي (Sociolinguistics)، والأنثروبولوجيا اللغوية (Linguistic Anthropology)، اعتماداً على السياق الاجتماعي عند سيبويه، بالإضافة إلى الفلسفة وعلم النفس والتداولية (Pragmatique) التي تمثل علاقة وطيدة بالتبليغ ودورها الفعال في الكشف عن مقاصد المتكلمين، ومن العجب أنّ يجد الباحث كل ما يضارع هذه الاتجاهات والنظريات الغربية في كتاب سيبويه، يتضح هذا من خلال المقارنة بين سيبويه وأبرز أعلام اللغة الغربيين، أمثال: دي سوسير، ومالينوفسكي، وبلومفيد، وكفتكنشتاين، وهابرماس (Habermas) وأوستين وغيرهم.

Abstract

Despite the great variation in the circumstances that reveal both the Arab and Western approaches and the special historical and cultural contexts that characterize each one of them, the interview is no longer between Subway›s curriculum or other ancient Arabic linguists in the study of language. Paradoxically because of the comparison between languages belonging to different linguistic families, ١ there is a great deal of similarity in the attitudes, views and theories related to linguistic research that may refer to the contemplator and the discoverer that they are from one source, Evidence of this has been acknowledged by senior officials Gesan linguists like Carter.

The area of study is not the identification of the progress and the precedence of Seboyeh, but the discovery of the common features of what has been written in the book for centuries, and the modern Western trends such as Sociolinguistics and Linguistic Anthropology, In addition to the philosophy, psychology and deliberation (Pragmatique), which is a strong relationship with the reporting and its effective role in the detection of the purposes of the speakers, it is surprising that the researcher finds all that corresponds to these trends and Western theories in the book Seboyeh, this is illustrated by the comparison between Seboyeh and the most prominent Western language, I will mention de Saussure, and Malinowski, and Blumvid, and Kvtkinstaan, and Habermas (Habermas) and Austin and others.

According to this thesis, I will address in my research papers the Arabic linguistics through Seboyeh›s book from the perspective of modern western linguistics.

Keywords: grammar, **linguistics**, **Seboyeh**, **western studies**, **curriculum**, **comparison**

المقدمة

يشكل الاتصال والتواصل حقلاً واسعاً من حقول المعرفة الإنسانية، لأنّه يمثل إحدى أهم وظائف اللغة، والنحو جزءًا لا يتجزأ من اللغة، لذلك نعتقد من منظورنا أنّ اللسانيات بكل نظرياتها الحديثة قد جمعت في كتاب سيبويه، هذا الكتاب الذي يُعدُّ بحق مدرسة لسانية جمعت بين القديم والحديث، وإذ نقول مدرسة فلأنّه بلا منازع يدعو إلى تعليمية اللغة العربية بكل مستوياتها الصوتية والصرفية والنحوية والتركيبية وأخيراً وهو المستوى المقاصدي التداولي.

إنّنا لم ندَّعِ معرفة انطلاقاً من الفراغ، ولكنّنا استقينا هذا بعد اطلاعنا على معظم النظريات اللغوية الغربية الحديثة، وبعد قراءتنا لكتاب سيبويه، هذا الكتاب الذي لم يأت بعده كتاب آخر في قيمته العلمية، على رأي الجاحظ "كل من أتى بعد سيبويه فهم عيَّال عليه"

يهدف كتاب سيبويه إلى تعليمية كل مهارات اللغة العربية، ويدرك المتلقي لكتابه أنّ سيبويه يحدد المنهج الذي يجب أن يتبعه مدرس اللغة العربية، كما يحدد الغايات والمقاصد، وذلك بالملاحظة والتجريب والتحليل والتعليل، مستشهداً بشواهد من الشعر الذي كان ديوان العرب وبالقرآن الكريم الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، منبِّهاً إلى معظم النظريات الغربية الحديثة، وإن لم يتمَّثلها مُصْطَلَحاً، نذكر على سبيل المثال : لسانيات النص، التداولية، لسانيات الجملة، تحليل الخطاب، فلسفة اللغة، نظرية الحجاج وغيرها مما لا يتَّسع المقام لذكرها كلها.

إنّ استعانة سيبويه بالشواهد، تدل على مدى وعيه بأهمية التمثيل، وكأنّ معترضاً أو سائلاً يسأله عن وضع الحركات الإعرابية، أو مسألة البناء أو أسئلة أخرى، لذلك فإنّه كان يذكر المثال الذي أخذه شفاهة عن كلام العرب الثقة، حسب سياق الحال، ثم يشرح ويعلل ثم يخرج بالقاعدة، محدداً الهدف من القاعدة التي تخدم المعاني والتأويل والانزياح اللغوي الذي يحدثه التقديم والتأخير، والحذف والزيادة .....

ولعلّ من جماليات التلقي في الكتاب أنّ سيبويه يكثر من قوله :" اعلم حفظك اللهّ "مع العلم أنّ سيبويه كان يؤلِّف ولم يكن يدرِّس، يدل هذا وكل ما ورد في الكتاب أنه كتاب تعليمي تعلُّمي توجيهي تبليغي تواصلي بامتياز، تعليمي بالنسبة للمدرس وتعلُّمي بالنسبة للمتعلم، إذن هو دليل للمعلم والمتعلم معا.

والتبليغ كما نعلم يتطلب عناصر ضرورية محددة، تتمثل في المتكلم(المعلم) والمستمع (المتعلم) والكلام (الخطاب) وعنصر المقام أو السياق، وتسمى هذه العناصر بأركان العملية التعليمية التواصلية.

وتثبيتاً مني لكثير من النظريات اللسانيات الغربية الحديثة مع ما ورد في كتاب سيبويه: كاللسانيات العامة، وفلسفة اللغة، ونظرية التواصل، والتداولية والحجاج، اخترت بعض رواد هذه النظريات للمقارنة بينها وبين ما جاء في الكتاب منذ قرون خلت، ومن بين هؤلاء: دي سوسير، بلومفيد، تشومسكي، مالينوفيسكي، فيغنشتاين، بول غرايس، بيريلمان وتيتكاه، ديكرو وأسكومبر

أ.سيبويه ودي سوسير:

لا أحد ينكر قيمة كتاب «محاضرات في اللسانيات العامة» لصاحبه فردينان دي سوسير الذي ظهر سنة ١٩١٦ أي بعد وفاة صاحب هذه المحاضرات بثلاث سنوات (١٩١٣)، إذ كان فاتحة عهد جديد بالنسبة للدراسات اللسانية بوجه خاص والعلوم الإنسانية بوجه عام[٣]، وبخاصة عندما تحدث عن «علم اللسان الخارجي» الذي يعنى بدراسة تاريخ الشعوب وحضاراتها لفهم البيئة اللسانية الداخلية الخاصة بكل منها[٤]، ولذلك ذهب دي سوسير إلى أنه ينبغي دراسة تعبيرات ومفردات لغة شعب ما داخل نظامها اللغوي الخاص، إذ لا وجود لتلك التعبيرات إلا في علاقتها وفي تقابلها مع الكلمات الأخرى التي ارتبطت بها[٥].

ولقد استطاع دي سوسير بحق أن يخرج الدرس اللغوي من التصورات الفلسفية، والأحكام المسبقة التي فرضتها ظروف فكرية سادت أوربا ردحاً من الزمن من خلال اعتماده على مجموعة من المبادئ، غدت هي الموجه الأساس للدرس اللساني الأوربي بوجه خاص، والدراسات اللسانية العالمية بوجه عام، وهي السمات التي لازالت تطبع التفكير اللغوي الأوربي بخاصة في وجهيه اللساني المحض من جهة، والسيميائي ذي التوجه النقدي الأدبي من جهة أخرى[٦].

ولعل أهم تغيير أحدثه دي سوسير في تاريخ علم اللغة الحديث عند الغرب هو ضرورة الابتعاد عن المنهج الزماني (Diachronique) في دراسة اللغة، وإتباع المنهج التزامني (Synchronique) الذي يبحث في التقنيات والطرائق التي يتكلم بها الناس في مجتمع لغوي محدد وفي وقت معين[٧]، جاعلاً اللغة المنطوقة في المقام الأول لدراستها دراسة موضوعية كما هي وكما تظهر؛ أي في ذاتها ومن أجل ذاتها بغية الكشف عن حقيقتها[٨].

وهكذا يكون ما نادى به دي سوسير في الغرب في القرن العشرين، قد سبقه إليه سيبويه وأسلافه من النحاة منذ ما يزيد عن اِثني عشر قرناً[٩]، حينما قامت أسس نظرياتهم اللغوية على اللغة المنطوقة التي كانوا يسمعونها من معينها، أي بصورة مباشرة من الناطقين بها، مع ما وضعوا لهذه المادة المسموعة من شروط زمانية ومكانية لصحة الأخذ والقبول بها[١٠]، ولقد أشرنا إلى هذه الشروط في مسألة الاحتجاج.

ولقد ألمح سيبويه في مواطن كثيرة من كتابه إلى أهمية دراسة بعض التراكيب العربية من خلال ربطها بتراكيب أخرى مستعملة لدى العرب وقياسها عليها، مشدداً على أن تكون هذه التراكيب متداولة في بيئتهم، وإلاّ قوبلت بالرفض إذا لم تكن منسجمة نحوياً، فالمنطق العام أو السليقة الفطرية الطبيعية للناطقين الأصليين هي مقياس الصحة أو عدمها، كما في «باب الاستقامة والإحالة» هذا فضلاً عن وعيه بضرورة إشراك العوامل الخارجية غير اللغوية في تحليل اللغة وتقعيدها خاصة ما تعلق بسياق الموقف.

ب. سيبويه وبلومفيلد:

يشير اسم بلومفيلد إلى سيناريو «جاك وجيل والتفاحة» في نظرية التبليغ عند «بلومفيلد»، فمن يكون هذا الرجل؟ ليوناردو بلومفيلد «Leonardo Bloomfield» من أبرز الأعلام اللغويين وأكثرهم تأثيراً في تاريخ علم اللغة الأمريكي في أوائل القرن العشرين[١١]، درس اللغة من منظار أنثروبولوجي وعلمي[١٢]، غير أنّه قد تبنى المذهب السلوكي (BehavriouristicSchool) في تحليل الكلام الذي يقوم على اكتشاف ما سوف يفعله الفرد في موقف معين أو حين يرى شخصا ما يفعل شيئاً، وهذه الطريقة تساعد على التنبؤ بالاستجابة حين نعرف «المنبه» أو «المثير»[١٣].

يفهم مما سبق آنفاً، أنّ بلومفيلد ينظر إلى الحدث الكلامي على أنّه صورة من صور السلوك الجسماني، ولذلك يتطلب فهم الموقف تحليل الأحداث العملية التي تسبقه والتي تلحقه زيادة عن دراسته هو بحد ذاته[١٤]، وأفضل نموذج يقدمه بلومفيلد عن تصوره هذا هو سيناريو (جاك وجيل والتفاحة) الذي فسر أنّ هناك مثيراً و استجابة بطريقة مضطربة، حيث لا جيل ولا جاك قد كلم أحدهما الأخر، و إنّما كانت لغتهما رمزية أو سيميائية.

وإذا كان بلومفيلد قد أورد نموذجاً واحداً لتصوره، فإنّ في الكتاب شواهد كثيرة يصور فيها سيبويه مشاهد من الأحداث الكلامية التي نتجت عن مثيرات لغوية وغير لغوية، سنذكرها على سبيل التدليل وهي كالاتي:

*الأحداث العملية السابقة على الكلام (رد الفعل اللغوي):

المثير اللغوي/ المثير غير اللغوي

»رؤية الحاج.«مكةَ واللهِ»

»رؤية رجل يضرب أو يقتل أو يشتم.«زيداً»

»رؤية رجل يكاد يرتطم بالحائط.«رأسك والحائطَ»

»رؤية رجل يسدد سهما نحو القرطاس ثم سماع صوت تسديد السهم دون رؤيته«القرطاسَ واللهِ».

»رؤية أناس يرقبون الهلال ثم سماع صوت تكبيراتهم.«الهلالَ وربِّ الكعبة»

يلاحظ صاحب النظر الثاقب أنّ عنصر الاستجابة مغيب، وكذلك الأحداث التي تلي الحدث الكلامي، ولذلك ما يبرره عند صاحب الكتاب، وهو توقعات المتكلم، وهذا ما يعرف في علم النفس اللغوي (Psycholinguistique) بـ«تداعي المعاني»«Word association game» أو «Stimulus and response model»، حيث يعرض العالم أو الباحث اللغوي مجموعة من المثيرات (stimulus) أمام أحد الأشخاص ليدرس استجابته الكلامية الفورية عليها[١٥].

ج.سيبويه وتشومسكي:

يتفق تشومسكي في كثير من الجوانب مع سيبويه، خاصة ظواهر التحويل كالتقديم والحذف والزيادة وغيره وكذا قواعد الاشتقاق، ولا يتسع المقام هنا لعرض أوجه التشابه والاختلاف بينهما، فقط أنّنا سنلمح إلى الجانب النفسي في كتاب سيبويه في دراسة اللغة والذي يحتل حيزاً مهماً، لذلك يذهب تشومسكي إلى أنّ ثمة ارتباطاً وثيقاً بين علم اللغة وعلم النفس، على الرغم من اختلاف وجهات النظر بين الحقلين في أثناء التطبيق، وذلك أنّ النواحي النفسية تتدخل في عملية بناء التركيب، إذ هي المسؤولة عما قد ينتج عن ذلك من أخطاء أو تشوهات أو جمل غير تامة تزيد أو تغير في تسلسل الكلام[١٦]، وهذا الذي يلمسه الباحث عند سيبويه حين تحدث عن بدل النسيان والغلط حين يستدرك المتكلم خطأه فيعمد إلى تصحيحه أو حتى الإضراب عنه.

د.سيبويه ومالينوفسكي:

في رسالته «دلالة السياق» يعرفنا «ردة الطلحي» بمالينوفسكي على أنّه من أبرز الأنثروبولوجيين (Anthropologistes) الذين أمدوا علم اللغة بأبعاد إنسانية واجتماعية فائقة الأهمية، يظهر ذلك في الأثر الكبير الذي تركه فيمن جاء بعده من اللغويين واللغويين الأنثروبولوجيين، أمثال: فيرث، وجسبرسن وجون بيير[١٧].

ويحرص «مالينوفسكي» على أنّ فهم اللغة يحتاج إلى مساهمات من فروع علمية عديدة، لاسيما من علم الاجتماع والأنثروبولوجيا الذين يمداننا بفهم أعمق لطبيعة الإنسان وثقافته[١٨]، لأنّه لا سبيل إلى الفهم العميق للبناء اللغوي ما لم يفهم هذا الإنسان الناطق بهذه اللغة، إضافة إلى الظروف المحيطة التي تكتنف كلامه، وذلك أنّ معنى أي لفظة يعتمد على السياق الذي وردت فيه[١٩].

لقد أصبح واضحاً أنّ دراسة أي لغة يتكلم بها قوم يحيون ظروفاً معينة مغايرة لظروفنا، ويملكون ثقافة

غير التي نملكها، يحتم علينا الإطلاع على ثقافتهم وظروف معيشتهم وخصائص بيئتهم، بل وحتى التعرف على عاداتهم وتقاليدهم التي يظهر أثرها في أنماطهم التعبيرية، وإلاّ تعذر علينا فهم كلامهم أو مقاصدهم، ولقد رأينا أنّ سيبويه قد تفطّن إلى هذه الحتمية، إذ طبقها تطبيقاً محكماً حين إصراره على إدخال عنصر السياق الواقعي الذي جرى في الكلام الذي كان يحلله ويقعد لمبناه، بالإضافة إلى إشاراته إلى بعض من قيم العرب الاجتماعية، كما رأينا في مبحث السياق الاجتماعي عند سيبويه.

وتأكيداً على وعي سيبويه لمسألة أنّ دراسةَ لُغَةٍ ما، لا يتِمُّ إلا بالإطلاع على خصائص أهلها، نورد بعض شواهده على ذلك:

١ .يقول في معرض تسويغ رفع النعت: «له عِلْمٌ عِلْمُ الفقهاء، وإنّما كان الرفع في هذا الوجه، لأنّ هذه خصال نذكرها في الرجل، ... ولم ترد أن تخبر بأنك مررت برجل في حال تَعَلُّمٍ ولا تَفَهُّمٍ، ولكنك أردت تذكر الرجل بفضل فيه... كقولك: له حسبٌ حسبُ الصالحين، لأنّ هذه الأشياء وما يشبهها صارت تحلية عند الناس وعلامات... وإذا قال: له علمٌ علمُ الفقهاء، فهو يخبر عما قد استقر فيه قبل رؤيته وقبل سمعه منه، ولم يرد أن يخبر أنّه إنّما بدأ في علاج العلم في حال لقيه إياه، لأنّ هذا ليس ما يثنى به، وإنّما الثناء في هذا الموضع أن يخبر بما استقر فيه...» [٢٠].

٢ .وفي باب منع أن يكون للأسد اسم عَلَمٍ يختص به قال: «وإنما مُنِعَ الأَسَدُ أن يكون له اسم معناه زيدٌ، لأن الأُسْدَ وما أشبهها ليست بأشياء ثابتة مقيمة مع الناس فيحتاجوا إلى أسماء يعرفون بها بعضاً من بعض...» [٢١].

يتضمن النص الأول تقنية تعليل الحركات الإعرابية (تعليل رفع الاسم «علم» لكونّه نعتا) وكذلك تعليل ما تواضع عليه الناس في تحديدهم لمفهوم الثناء ومعانيه، ويكون سيبويه بهذه التقنية قد ألف بين منهجين، المنهج النحوي (الحركات الإعرابية) والمنهج الأنثروبولوجي (تواضع الجماعة)، والقصد من هذا الجمع بين المنهجين، هو أن العلامة الإعرابية لا يتم لها معناها النحوي إلاّ إذا وقعت في أبعادها الاجتماعية الصحيحة[٢٢].

أما النص الثاني، فإشارة سيبويه جد واضحة، وهي أن الناس ليسوا في حاجة إلى تسمية الأسود في الوقت الذي تكثر فيه الأسماء الخاصة بالحيوان، «ألا تراهم اختصوا الخيل والإبل والغنم والكلاب وما يثبت معهم»[٢٣].

وهو الاتجاه نفسه الذي دعا إليه مالينوفسكي الذي «لاحظ بأن اللغة الأصلية للمتكلمين (Native language) تحوي تراكيب نحوية في منتهى البساطة، وهي إلى ذلك تحتضن قدرة تعبيرية كبيرة تتحقق دائما من خلال المقام والموقف»[٢٤].

إن لكل قبيلة أو مجتمع بدائي كما لكل مجتمع متحضر مخزون من الكلمات وأنماطاً من القواعد التي لا يمكن فهمها وتفسيرها إلا من خلال ارتباطها بمتطلباتهم العقلية، ومن هنا فإنّ مهمة الإثنوغرافي (عالم الأنثروبولوجيا الوصفية) (Ethnographer) الكشف عن ذلك المخزون وما يتعلق به من قواعد[٢٥].

ويبدو أنّ سيبويه يكون قد كشف عن هذه المسألة منذ قرون، ويظهر هذا جلياً في قيامه بمهمة النحوي الذي يقعد واللغوي الذي يفصح والإثنوغرافي الذي يكشف.

ومهما يكن من أمر، فإنّ علم اللغة الاجتماعي الذي أسهبنا الحديث عنه في مبحث السياق الاجتماعي، يلحظ أنّ الخطاب يتركز حول الناس أو الأفراد «People - centered»، في حين أنّ الكتابة تركز على الموضوع (Topiccentered)، إذ الخطاب يولي عنايته الشديدة لجمهور المستمعين أو المشاهدين؛ لأنّ غايته إشراكهم في الحوار والحديث[٢٦]، ولذلك فإنّ أغلب الشواهد الواردة في الكتاب تكثر فيها أفعال النهي والأمر والإخبار والاستفهام والتحذير وما شابه ذلك من معاني، ترتبط ارتباطاً مباشراً بالأشخاص لا بالموضوعات.

ه.سيبويه وفنكنشتاين:

تضاربت آراء بعض المفكرين الغربيين حول «فنكنشناين»، إذ يعدونه الفيلسوف الأول للقرن العشرين، خاصة بعد نشر الكتاب المشهور «Philosophicalinvestigations»، بينما يرى راسل (Russel) وآخرون أن لا فائدة ترجى من هذا الكتاب بناء على نظر الكثيرين من الفلاسفة الذين رأوا أنه غامض ومحير وعسير الفهم[٢٧]، والحق إن «فنكنشتاين» كان يؤاخذ الفلاسفة على استعمالهم لِلُغَةٍ لا يفهمها كثير من الناس غيرهم، ولذلك غدت الفلسفة لغة خاصة لا يفهمها إلا المتحدث بها[٢٨]، من دون أن يلقوا لقواعد النحو بَالاً ولا لأساليبَ التعبير إلا فيما يُعِينُهُمْ على حل قضاياهم الفلسفية[٢٩]، ومن هنا فلا ريب في أنّ الاتجاه الفلسفي في دراسة اللغة؛ يختلف في أبعاده وغاياته عن الاتجاه اللغوي الصرف في دراسة القضايا اللغوية[٣٠]، ولكن هذا لا يمنع اللغويين من الاستفادة من تحليلات ونظرات الفلاسفة العميقة في جوهر اللغة.

يدرك كل باحث مطلع على أعمال «فنكنشتاين» الفلسفية أنّه ينتصر للغة الطبيعية، لغة التخاطب التي أكثر الحديث عنها، وذلك أنّ التواصل أو التخاطب بين الناس «Verbal communication» كان شغله الشاغل، وهو الذي أطلق على التخاطب اللغوي اسم «ألعاب الكلام (Language games)»، يفهم من هذا أن ممارسة اللغة عنده تعني بأن هناك طرفا ما ينطق بالكلمات، وطرفا آخر يعمل على وفقها[٣١]، على قدر ما تم فهمه واستيعابه لما سمعه، لذلك وجدناه يطرح تساؤلاته حول الكيفية أو التقنية التي يصل بها المعنى من المتكلم إلى المستمع، وعلاقة ذلك بالسياق الذي يرد فيه الكلام، قائلا: «هل يتوقع المتكلم أن يصل المعنى

الذي أراده من كلامه إلى المخاطب كما هو ماثل في ذهنه هو، أم أنه ينتظر من هذا المخاطب أن يخمن فحوى كلام محدثه؟ وإذا حاول المتكلم توضيح مراده من خلال الأمثلة، فقد يتبادر إلى ذهن السامع أكثر من تفسير واحد لما يسمعه، فيتوجب عليه في هذه الحال أن يسأل المتكلم ويستفسر منه، وما على المسؤول إلا الإجابة»[٣٢].

تذكرنا هذه الأسئلة بمنهج سيبويه في تحليل وتفكيك بعض التعابير، كتلك التي مثلنا بها في باب النعت الوارد في الكتاب في قوله: «مررت برجلين/ مسلم وكافر»، حيث يرى سيبويه أن هذه العبارة هي في الأصل مزيج من كلام المتكلم، وإجابة عن سؤال المخاطب الذي يتوقع منه السؤال وإن لم ينطق به (بمن مررتَ؟).

وفي مجال فلسفة التواصل يضرب «فنكنشتاين» للمتلقي مثالا لتوضيح علة التباس المفاهيم في بعض العبارات، بسبب احتمالها معاني متعددة من التفسيرات، وذلك بالعبارة الآتية: «Moses did not exist»، هذه العبارة التي تحتمل ثلاث دلالات متباينة[٣٣].

١)إن الإسرائيليين لم يكن لديهم قائد حينما خرجوا من مصر.

٢)قائد الإسرائيليين لم يكن اسمه موسى.

٣)ليس هناك أحد أنجز ما روى الكتاب المقدس عن موسى.

وهي مشابهة للمثال الذي أورده سيبويه في قوله: «ما أتاني رجل» التي تحتمل عدة دلالات أوضحها كالآتي[٣٤]:

١)ما أتاك رجل، أي أتاك أكثر من ذلك.

٢)ما أتاك رجل، أي امرأة أتتك.

٣)ما أتاك رجل، أي أتاك الضعفاء.

فإذا قيل ما أتاك أحد صار نفيا عاما لهذا كله(٣٥)، ليس هذا فقط، وإنما هناك أيضا علاقة مشابهة فيما يخص تقنية الحذف التي تناولها سيبويه بالتحليل والتعليل معولا على سنن العرب وما اعتادت عليه، وهو الأمر نفسه الذي وجدناه عند الفيلسوف «فنكنشتاين» وهو أن «معنى كلمة ما يكمن في كيفية استخدامها»[٣٦]، يفهم من هذا الرأي دور السياق في تحديد مقاصد المتكلمين، إذ هو الكفيل بإزالة الغموض في فهم العبارة المنطوقة، وإن لم تكن مكتملة العناصر نحويا[٣٧].

فالنطق بكلمة «Slab» يمكن أن تفهم فهما صحيحا إذا عرفنا السياق الذي قيلت فيه، ولمن قيلت؟! ولماذا؟! فإذا تصورنا على سبيل المثال أنها قيلت في مكان خاص بالبناء (ورشة بناء)، وأن الذي تلفظ بهذه المفردة هو أحد العمال مخاطبا بها زميله، أدركنا فورا أنها مساوية لعبارة: «Bring me a slab» أو «Hand

me a slab»[٣٨] أي: «ناولني البلاطة»، فالمتكلم يدرك أنه بكلمة واحدة سيفهمه المخاطب، لذا فهو لا يحتاج إلى تأليف العبارة كاملة وإنما يلجأ إلى الحذف تجنبا للتفاصيل التي هو في غنى عنها.

لذلك فهو يرى أننا إذا تمكنا من خلال استعمال كلمة واحدة فقط أن ندير «لعبة اللغة»؛ فإن هذه الكلمة تشكل جملة بمفردها، بينما لو تلفظنا بعبارة صحيحة نحويا، ولكنها لم تؤد معنى تجيزه الجماعة اللغوية «Language group» فإنها سترفض؛ لأنها تفتقر إلى الاستخدام المقبول[٣٩]، لذا فهو يركز على السياق ويولي اللغة العادية التي يتحدث بها الناس عناية كبيرة أكثر من اهتمامه باللغة المليئة بالمصطلحات الفلسفية، يتضح من هذه العناية «أنه يسعى إلى توضيح علاقة النحو باللغة الحية، ولا يطمح إلى تغيير اللغة العادية ولا إلى خلق لغة جديدة، بل يبتغي تبيين طريقة استخدامها»[٤٠].

وفي حديثه عن الاستعمال المقبول، يظهر جليا أنّ هناك اتفاقاً بين فنكنشتاين وسيبويه حينما تحدث سيبويه عن تسويغ حذف الأفعال، بل وحتى الجمل باعتبار ذلك صحيحا ؛ لأنّه مقبول معنى واستخداما، خاصة وأن السياق الاجتماعي الذي يرد فيه الكلام يسمح بالاختصار والحذف؛ لعلة هي أن المخاطب على دراية بغرض المتكلم، مثال ذلك ما ذكره سيبويه عن جواز النطق بكلمة واحدة هي «زيداً» إذا كان المخاطب فاهما لقصد المتكلم الذي يريد إيقاع أمر ما، أو المواصلة في عمل ما بِزَيدٍ من ضرب وغيره، إضافة إلى اختزال بعض من الكلام لارتباطه بأحداث سابقة تفهم من سياق الكلام، كمثال سيبويه عن ذلك: «إذا كان غَدٌ فأتني»، هذه العبارة المتعلقة بمناسبات مختلفة والتي يفسرها سيبويه في قوله: «والمعنى أنه لقي رجلا، فقال له: إذا كان ما نحن عليه من السلامة أو كان ما نحن عليه من البلاء في غد فأتني»[٤١].

يستنتج مما أنف ذكره، أن فنكنشتاين «يقيم وزنا للقواعد النحوية التي يرى أنها تضبط استخدام الكلمات، وبالتالي فهي المسؤولة عن تحديد المعنى، فعلاقة النحو عنده باللغة تشبه إلى حد كبير علاقة قواعد اللعبة باللعبة، فكما أن هذه القواعد تتحكم بأصول ممارسة هذه اللعبة، وهي التي تسمح بالتحركات التي تجري داخلها، كما في الشطرنج مثلا، فكذلك النحو يتحكم بمساحة ما من اللغة، وهو الذي يسوغ التحركات اللغوية داخلها، وهو إلى جانب ذلك يقرر فشل هذا الاستخدام أو نجاحه»[٤٢]، وهو المذهب ذاته الذي ذهبه سيبويه في تأكيده بالنسبة لعلاقة النحو الوثقى بالمعنى.

و.سيبويه والتداولية:

أ.سيبويه و«بول غرايس»:

اهتم «غرايس» بموضوع التخاطب والحوار، وعمل على إيجاد نظام لهما، فحدد هذا النظام في مبادئ أو قواعد جمعها في مبدأ أسماه «مبدأ التعاون والاقتصار على جانب التبليغ»، و هذه المبادئ هي:

قواعد التخاطب والحوار عند غرايس:

١)قاعدة الكم:

-إخبار السامع بالقدر الذي يحتاجه دون زيادة.

-توافر القدر المطلوب من المعلومات.

-يجب ألا توجز إلى حد الإخلال، ولا تطنب إلى حد الإفراط.

توافق هذه القاعدة (تقنية الحذف والاختصار والاتساع) عند سيبويه،

قاعدة الكيف:

-عدم إعطاء المتكلم معلومة لا يملك الدليل على صدقها أو صحتها (الإلغاز).

-لا تقل للمخاطب ما تعلم كذبه (باب الاستقامة).

-لا تقل شيئا تعوزك في إثباته الحجة؛ أي ما ليست لك عليه بينة، (لذا لا يأتي سيبويه بقواعد نحوية عشوائية؛ وإنّما يحتكم إلى فصاحة العرب وسننها، معتمدا في ذلك على شيخه الخليل أو بالقياس على كلام فصحاء العرب).

٢)قاعدة الورود:

مناسبة المقام لمقتضى الحال: سمعت تكبيرات القوم وكنت بعيداً عنهم ولكن على مرأى منهم، قلت: «الهلالَ وربِّ الكعبةِ».

يئة الحاج ← «مكَّةَ وربِّ الكعبةِ»

رجل يسدد سهما صوب القرطاس ← «القرطاسَ والله»

أحد الناس يقع عليه الضرب ← «زيداً»

ليكن خطابك وارداً، أي ألاّ يكون متناولاً لأمر غير الموضوع الذي أنت بصدده، (مثال: جُحْرُ ضَبٍّ خَرِبٌ)، إذ خَرِبٌ صفة للجُحْرِ لا للحَيوانِ»الضب»، (تنبيه سيبويه إلى هذا الخطإ الذي يقع فيه إلغاز أو عدم فهم النعت على من يعود).

٣) قاعدة الكيفية:

وتشتمل على آداب الخطاب وطريقة أدائه.

كن واضحاً : (دعوة سيبويه وحرصه على التوضيح وعدم الإلغاز، تجنب الغموض، تجنب الالتباس،

ليكن خطابك مركزا، كن منظما، كن مؤدبا)، ومثال ذلك قول سيبويه: «فَقِفْ على هذه الأشياء حيث وقفوا ثم فسر»(٤٣).

وهو الاتفاق نفسه مع باحث مشهور في التداوليات وهو «ديكرو» الذي أشار إلى قوانين التواصل والتبليغ وهي:

١)قانون الاهتمام

٢)قانون الإخبارية

٣)قانون الاستقصاء

٤)قانون التلطيف

وإذا كانت هذه القواعد والقوانين متعلقة بالمتكلم، فللمخاطَب كذلك حظٌّ من الاهتمام نفسه، عند كل من سيبويه، غرايس، وديكرو وكل الباحثين القدامى والمحدثين، ومن أمثلة قواعد الاهتمام ما يلي:

حسن سلامة السمع، حسن الانتباه، الرصيد اللغوي الكافي، الرغبة في التواصل، القدرة على الربط والاستنتاج والتأويل، القدرة على الاعتراض والمناقشة والتأييد.

ثم إنّ الأسئلة التي تحاول التداوليات الإجابة عنها تتفق تماما مع ما جاء به سيبويه في كتابه، ومن أسئلة التداولية ما يلي:

١)من يتكلم؟ نوع المتكلم ⟵ شاعر، متعلم، مخطئ أم ثقة؟

٢)إلى من يتكلم؟ ⟵ نوع السامع في درجة المتكلم نفسها؟، منصت جيد؟، نائم؟، سادر؟، غافل؟...

٣)ماذا نقول بالضبط حين نتكلم؟ نوع الرسالة ويحددها السياق

٤)ما مصدر التشويش والإيضاح ⟵ الغموض، اللبس، الإلغاز مثال ذلك: رويد ورويدك، بإضافة (الكاف) لمخاطبة من هو وسط جماعةٍ وحتى ينتبه المعني بالنداء والخطاب من غير المعنى أي (الكاف) لرفع اللبس والإيضاح.

٥)كيف نتكلم بشيء ونريد شيئا آخر؟ المجاز، الكناية.

والإجابة عن هذه الأسئلة تستدعي استحضار مقاصد التخاطب وأفعال اللغة ببعديها المقامي والمقالي التداولي، وهذا تحدده كما مر بنا نية المتكلم ووظيفة الكلام، وسياق الموقف(المقام).

٧.سيبويه ونظرية الحجاج:

في كتاب سيبويه تخضع حججه للتراتبية والتنظيم من حيث: القوة والضعف، والبدء والختم، والإبطال

والإثبات، والحسن والقبيح، والمحال والكذب، الجيد والشاذ...

يدلي سيبويه بحججه حتى لا يشك شاك في استنباطه للقواعد والخروج بالأحكام، مدعما أقواله بالشواهد المختلفة التي استقاها من البيئة العربية، أي من واقع المخاطَب، فهو إما يثبت له أمرا (قاعدة) أو يزيل عنه الشك في قضية، أو يذكره بشيء لم ينتبه إليه في لغته، أو يوضح له سلامة تركيب أو خروجه عن كلام العرب، أو أن العرب لم تتكلم به، بعرضه للمثال أولا، ثم استخراج الحكم الإعرابي ثم القاعدة، مستشهدا على ذلك بما يناسب المقام، إن آية أو شعرا أو نثرا، متوقعا أن المتلقي لكلامه ربما لن يقتنع، أو سيؤاخذه على قاعدة ما، لذلك فهو -كما نرى- لا يترك مجالا للشك، وكأنه يحيطه من كل جانب حتى لا يجد المتلقي مفرًّا من الاقتناع بما قاله، والانصياع لقواعده النحوية السابقة من الاستعمال.

وإذا كانت نظرية الأفعال الكلامية تتمركز حول الذات المتكلمة، فإن حجج سيبويه تتمثل في تحديد (نية المتكلم)، وذلك أن سيبويه متكلم متلق في الآن ذاته، والحجة تقوم على الدليل الذي يقتضي (الغلبة والظفر)، بينما الحجاج يقوم على أساس التخاطب بين المتكلم السامع اللذين يتحاجان في أمر أو قضية يستلزم دليلاً أو حجة، ولذلك وجدنا سيبويه يقدم الشواهد كأدلة وحجج على ما نحو هذه من استنباطات معتقدا أن هناك متلقيا يتعرضه، ولذا فهو لا يترك الفرصة لذلك، ربما لوعيه وإن لم يتمثل بمصطلح الحِجَاج، حيث إن «الحِجَاج هو كل منطوق به موجه إلى الغير، لإفهامه دعوى مخصوصة يحق له الاعتراض عليها»، وإن الحجاج يؤطره التفاعل، وكأن كل المظاهر موضوعة على قانونه ومفهومه على مقتضاه.

أ.أنواع الحجج في كتاب سيبويه:

١)البصر بالحجة:

يتوفر الكتاب على هذا النوع من الحجج، وقلنا بأن سيبويه لا يترك الفرصة ليعترض عليه معترض في استنباط قواعده وأحكامه، لذلك فهو يهرع إلى سد السبيل على المتلقي حتى لا يجد منفذا إلى استضعاف الحجة أو الخروج عن دائرة فعلها، ولذلك قال الجاحظ: «جماع البلاغة بالحجة، والمعرفة بمواضع الفرصة»[٤٤]. وشواهد الكتاب كلها حُجَجٌ لقواعد واستنباطات وأحكام سيبويه، الفيصل فيها أنها مستمدة من الواقع اللغوي للعرب في عصره.

٢)ترتيب الحجج:

الواضح أن ترتيب أبواب سيبويه بدءا بالنحو وانتهاءًا بالأصوات كان له ما يبرره، وهو أننا نرتب أفكارنا أولا في الذهن من حيث الدلالة، ومن حيث السلامة اللغوية، ثم ننطقها أصواتا، ولذلك ابتدأ سيبويه كتابه بما يجب أن يبتدئ به ذكي عالم بلغته «هذا باب علم ما للكلم من العربية»، «فالكلم: اسم وفعل، وحرف

جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل، فالاسم: رجل، فرس وحائط، وأما الفعل، فأمثلة أخذت من لفظ أحداث الأسماء، ونسبت لما مضى، ولما يكون ولم يقع، وما هو كائن لم ينقطع، ...، وأما ما جاء لمعنى وليس باسم ولا فعل، فنحو: ثم، سوف، وواو القسم، ولام الإضافة، ونحوها»[٤٥].

فالملاحظ أنّه قد ذكر الأسماء، ثم الأفعال، ثم الحروف، مرتبا إياها حسب القوة والضعف، وحيث الثبوت والتحول، وحسب البناء والإعراب، وحسب الزمن الماضي والمضارع المجزوم، المضارع المنصوب، ثم الأمر، شارحا محللا معللا كل ضرب من ضروب الكلم، وانطلاقا من «باب علم ما الكلم في العربية» سيطبق قواعده وأحكامه التي لا تخرج عن انتحاء سمت كلام العرب.

١.فالمقدمات هنا: الكلم: اسم وفعل وحرف لمعنى ليس باسم ولا فعل.

٢.هنا يدخل عنصر الاستمالة والتأثير لمعرفة كل ضرب أو كل قسم من أقسام الكلم.

٣.استعمال ما في الواقع لدعم وتطعيم كلامه.

الاسم: رجل، فرس، حائط.

الفعل: تحديد الزمن (الماضي، المضارع، الأمر).

الحرف: مثل: ثم، سوف، واو القسم، لام الإضافة ونحوها.

فالملاحظ أن هذا الباب استمالة ودعوة لمتابعة كل أبواب الكتاب، يدلنا على ذلك قوله: «...فهذه الأمثلة التي أخذت من لفظ أحداث الأسماء، ولها أبنية كثيرة ستبين إن شاء الله»[٤٦].

ب.سيبويه وبيريلمان وتيكاه:

يقولان إن «موضوع الحجاج هو درس تقنيات الخطاب التي من شأنها أن تؤدي بالأذهان إلى التسليم بما يعرض عليها من أطروحات، أو أن تزيد في درجة ذلك التسليم»[٤٧]، وفي المؤلف نفسه يذكر الباحثان الغاية من الحجاج، فيؤكدان أن «غاية كل حجاج أن يجعل العقول تذعن لما يطرح عليها أو يزيد في درجة ذلك الإذعان، فأنجع الحجاج هو ما وفق في جعل حدة الإذعان تقوي درجتها لدى السامعين بشكل يحثهم على العمل المطلوب إنجازه أو الإمساك عنه، أو هو ما وفق –على الأقل– في جعل تحفيز السامعين للاستعداد للقيام بذلك الفعل في اللحظة المناسبة»[٤٨]، وقد اصطلح سيبويه على القصد بـ(نية المتكلم والمقام والحال) وهما أساسيان لكل خطاب حجاجي.

ويتفق سيبويه مع بيريلمان، إذ يجب على المتكلم –وفق بيريلمان– التركيز على معايير الأولوية فيما يتعلق بعلاقة المخاطبين مع المقام والموضوع معا، وكأن سيبويه قد أدرك أنه سيكون أكثر تأثيرا، إذا استثمر حقائق فعلية أو أحداثا معينة، لا يشك المخاطبون في ثبوتيتها المرجعية بقوله: «وهو عربي جيد كثير»، حتى لا يقدح ابن اللغة في لغته.

ويرى «بيريلمان» أنّ المقام هو الذي يساعد المبدعين في بناء الحجج وترتيب القيم، وكأن هذا الكلام يصنف سيبويه في فئة المبدعين حسب «بيريلمان».

ولقد كان الحجاج دوما وبشكل عام دفاعا عن ملفوظ أمام ملفوظات أخرى[٤٩]، لهذا يقول جيلالي دالاش عن حقل التداولية «إنه تخصص لساني يدرس كيفية استخدام الناس للأدلة اللغوية في صلب أحاديثهم وخطاباتهم، كما يعنى من جهة أخرى بكيفية تأويلهم لتلك الخطابات والأحاديث»[٥٠]، لأنها تبحث في معرفة مقاصد المتكلم وأغراض كلامه، وقد لمسنا هذا الجانب بوضوح في الكتاب، حين أشار سيبويه في أكثر من موضع إلى «نية المتكلم» و»وظيفة الكلام»، معتمدا في ذلك الاستعمال الحي للغة الطبيعية داخل مجتمعه العربي الفصيح، ويحضرني في هذا المقام قول سيبويه: «سير عليه ليل»[٥١]، إذ حذف سيبويه الصفة (طويل) لعلمه أن الحال تدل على موضعها، وقوله كذلك: «كان والله رجلاً» فتزيد في قوة اللفظ باسم الجلالة «الله» وذلك أن يكون المقام مقام مدح لخصال الرجل، فتمطيط اللام، وإحالة الصوت يُوحِيَّانِ بأنه: (رجل فاضل شجاع)، وكذلك في مقام الذم، نحو قوله: «سألناه وكان إنساناً» وتزوي وجهك وتغطيه فيغني عن ذلك قولك: (إنسانًا لئيمًا) أو (بخيلاً).

ونُذَكِّرُ أن أفعال اللغة المتداولة حسب أوستين هي: أكد، أنكر، أجاب، اعترض، وهب...، في حين أن التعابير الإنجازية مرتبطة بالسياق ومنها: أجيب، أستنبط، أستخلص، أعترض...، وهدفها الأقوال اللاحقة بالأقوال السابقة، وهذه الأقوال تأكيدية عامة، وهذا ما نجده في الكتاب، إذ تحدث سيبويه عن العلائق المنطقية والدلالية، مثل: الشرط والسببية والاستلزام والاستنتاج والتعارض، وكلها علائق حجاجية استدلالية، وهو ما يدعى بمنطق الخطاب أو المنطق الطبيعي.

ج.سيبويه وشارل موريس:

ميز «موريس» في كتابه «أسس نظرية الرموز (١٩٣٨)» بين ثلاثة عناصر تدخل في تحديد الرمزية وهي[٥٢]:

١)الرمز من حيث هو علامة.

٢)الرمز من حيث هو دلالة.

٣)الرمز من حيث هو محل للتأويل.

حيث نقل هذا التقسيم الثلاثي للرمز من المنطق إلى اللسانيات؛ فميز بين مستويات ثلاثة تحدد العلاقة بين علم الدلالة والتداولية وتتعاقب تعاقبا خطيا.

أ. المستوى التركيبي: يعنى بتحديد قواعد التأليف، أي جُمَلاً لغوية، والكلمة المفتاح في هذا الطور هي النحوية، افتتح سيبويه كتابه «بباب علم ما للكلم من العربية».

ب. المستوى الدلالي: يعالج علاقة العلامات بمرجعها أو مدلولاتها.

-الاسم: إنسان، حيوان، حائط.

-الفعل: ماضي، مضارع، مستقبل.

-الحرف: ثم، سوف، واو القسم...

بالإضافة إلى «باب الاستقامة والمحال»، حيث يذكر:

١)المستقيم الحسن: أتيتك أمس وسآتيك غدا.

٢)المحال: أتيتك غدا، وسآتيك أمس (نقض أول الكلام).

٣)المستقيم الكذب: حملت الجبل، وشربت ماء البحر.

٤)المستقيم القبيح: قد زيدا رأيت، وكي زيدا يأتيك.

٥)المحال الكذب: سوف أشرب ماء البحر أمس.

إذ تكمن قيمة هذه العبارات في الصدق والكذب، أي السلامة اللغوية والعدول (ولا يعني سيبويه بذلك الصدق والكذب الأخلاقيين) بل المجاز وغيره من الانزياحات التي تزيد الخطاب توضيحا أو قوة أو جمالا ومتعة.

ج. المستوى التداولي: يدخل في هذا المستوى عنصر التأويل للرموز والعلامات الموجودة في الخطاب، أو التي يتلفظ بها المتكلم مخاطبا مستمعا.

وهذا لا يتحقق إلا باستيفاء الكلام لشروط القول وقدرته، التأثيرية وتطرح في هذا المستوى أمثلة من مثل: هل يناسب القول المقام، أم أن الأمر على خلاف ذلك؟ ما هي الأفعال الكلامية التي تسمح بإنجازه (الإثبات والاستفهام والنفي والتمني...؟)، ما هي طبيعة رد فعل المخاطب (استنكار، الإجابة بسؤال؟)، يذكرنا هذا بتقنية الاستفهام والأمر، النداء والندبة، والتعجب عند سيبويه. والتي قمنا بدراستها في مبحث المتكلم عند سيبويه ودوره في الخطاب/ الكلام.

د.العوامل الحجاجية في الكتاب (سيبويه، ديكرو وانسكومير):

ليست مظاهر التلفظ في بعض جوهرها سوى عوامل حجاجية تندرج في الأقوال، فتكيف تأويلها وفق غاية المتكلم، حيث إن هناك ألفاظا وكلمات ذات قيمة حجاجية نحو الرابط الحجاجي «لكن» الذي يقدم قرائن معنوية تبين المراد من الخطاب، وتوجه طريقة تأويل العلاقة بين المحتويين الخبريين، جاء في «هذا باب المبدل من المبدل منه، والمبدل يشرك المبدل منه في الجر»، وذلك قولك: مررت برجلٍ حمارٍ، فهو على وجه محال، وعلى وجه حسن، فأما المحال أن تعني أن الرجل حمار، وأما الذي يحسن فهو أن تقول مررت برجل، ثم تبدل الحمارَ مكان الرجل فتقول: حمارٍ، إما أن تكون قد غلطت، أو نسيت فاستدركت، وإما أن يبدو

لك أن تضرب عن مرورك بالرجل، وتجعل مكانه مرورك بالحمار، بعدما كنت أردت غير ذلك، ومثل ذلك قولك: لا (بل) حمار... ومن ذلك ما مررت برجل (بل) حمار، وما مررت برجل و(لكن) حمار، أبدلت الآخر من الأول وجعلته مكانه... ولو ابتدأت كلامك فقلت: ما مررت برجل و(لكن) حمارٌ، تريد (ولكن) هو حمارٌ، كان عربيا، أو (بل) حمارٌ، أو (لا بل) حمارٌ، كان كذلك، كأنه قال: ولكن الذي مررت به حمارٌ[٥٣].

ويستشهد على هذا القول بقوله تعالى: ﴿وَقَالُوا اتَّخَذَ الرَّحْمَٰنُ وَلَدًا ۗ سُبْحَانَهُ ۚ بَلْ عِبَادٌ مُّكْرَمُونَ﴾[٥٤]، فهذا على أنهم كانوا قد ذكروا الملائكة قبل ذلك بهذا، وعلى الوجه الآخر والمعرفة والنكرة في (لكن) و(بل) و(لا بل)، سواء»[٥٥]، وقوله كذلك: «... ما مررت بزيد ولكن عمرو، وابتدأ بنفي ثم أبدل مكانه يقينا»[٥٦].

فالاستدراك بـ(لكن) أو (بل) يوجه دلالة القول كله إلى سلب نتيجة الجمل المستدركة، أما في المستوى الدلالي فيقع ربط دلالة القول بسياقه حيث تدخل اعتبارات التخاطب بين المتكلم والمستمع، ومكان القول وزمانه وكل المعطيات المقامية.

وفي تصورهما للتداولية المدمجة، سعى كل من ديكرو وانسكومير إلى صياغة دلالة الخطاب لسانيا من خلال تحديد العلاقات بين المضمر والمصرح به، وحسب تصورهما فإن القول المصرح به ما هو إلا حامل لخلاصة مقترحة من قبل متغيرات حجاجية ملازمة للجملة، سواء أوافق المتلقي عليها أم لم يوافق، وذلك أن الحجاج يظهر في كيفية تسجيل اللغة الطبيعية لخلاصة ما، أو اقتراحها أو تضمنها أو إظهارها أو اقتضائها[٥٧].

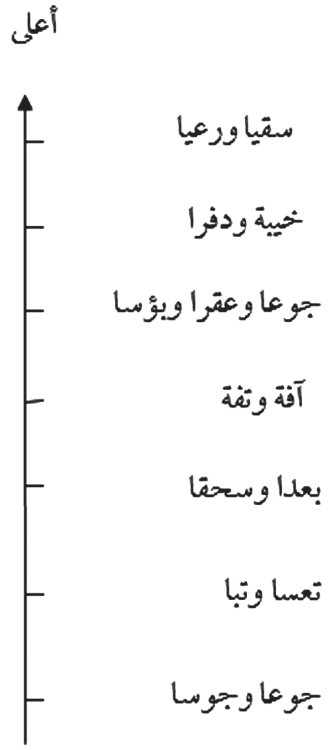
وهذا الذي ذهب إليه سيبويه في المثال السابق: مررت برجل و»لكن» حمارٌ، قائلا: «وإذا كان قبل ذلك منعوت فأضمرته، أو اسم فأضمرته أو أظهرته، فهو أقوى، لأنك تضمر ما ذكرت وأنت هنا تضمر ما لم تذكر، وهو جائز عربي، لأن معناه: ما مررت بشيء هو رجل، فجاز هذا كما جاز المنعوت المذكور نحو قولك: [ما] مررت برجلٍ صالحٍ (بل) طالحٌ»[٥٨].

هـ.المراتب الحجاجية:

توحي هذه المراتب بأن للحجة الواحدة مراتب، لا يلبث التحليل أن يكشف أنها الأصل في القوانين التي يتحدد بها الصنف الاستدلالي المعروف باسم «الاستدلال التمثيلي»، وهذه المراتب أشكال كما مر بنا في مبحث التقنيات الحجاجية الاستدلالية، وهي أنواع:

١)المراتب المضادة:

يمثلها قول سيبويه في «هذا باب ما ينصب من المصادر على إضمار الفعل غير المستعمل إظهاره، وذلك قولك: «سقيًا ورعيًا»، ونحو قولك: خيبةً ودفرًا، وجوعًا وعقرًا وبؤسًا، وآفةً وتفةً، وبعدًا وسحقًا، ومن ذلك قولك: تعسا وتبا وجوعا وجوسا»[٥٩]، التي ترتب حسب التدرج التالي:



حيث إن المحذوف هو لفظ الجلالة "الله"، فالأول دعاء بالخير تقديره: "سقاك الله سقيًا ورعاك رعيًا"، رعيا وبقية المدارج دعاء بالشر تقديرها: خَيَّبَكَ الله خَيْبَةً، وجَوَّعَكَ الله جوعًا... وهكذا

و يحتج سبويه لقوله السابق، بقول ابن ميادة:

تَفَاقَدَ قَوْمِي إِذْ يَبِيعُونَ مُهْجَتِي بِجَارِيَةٍ بَهْرًا لَهُمْ بَعْدَهَا بَهْراً[٦٠]

والتقدير هاهنا قوله: «فقد قومي بعضهم بعضًا إِذَا لَمْ يُعِينُونِي على جارية شغفت بحبها، فكأنهم باعوا مهجتي، دعا عليهم بالتفاقد وبالغلبة والقهر»[٦١].

ويقول سيبويه شارحاً معللاً ومستدلاً: «وإنّما ينتصب هذا وما أشبهه، إذا ذكر مذكور فدعوت له أو عليه، على إضمار الفعل، كأنك قلت: سقاك الله سقيا، ورعاك الله رعيا، وخيبك الله خيبة، فكل هذا وأشباهه على هذا ينتصب»[٦٢].

ومثله قوله: «من ذلك قولك حَمْدًا وشُكْرًا لا كُفْرًا، وعَجَبًا، أو فعل ذلك كرامةً ومسرةً ونعمةً عني...» [٦٣]، والتقدير أحمد الله حمدًا...

٢) المراتب الموجهة توجيها كميا:

يوجد هذا النوع في الألفاظ الدالة على معاني تشغيل التدرج في اتجاه واحد إما على مقتضى التزايد أو

مقتضى التناقص، مثال ذلك قول سيبويه: «.. فقولك: هو مني فرسخان، وهي مني عروة الفرس، ودعوة الرجل، [وغلوة السهم]، وهو مني يومان، وهو مني فوت اليد، فإنما فارق هذا الباب الأول؛ لأن معنى هذا أنه يخبر أن بينه وبينه فرسخين ويومين، ودعوة الرجل وفوتا، ومعنى فوت اليد؛ أنه يريد أن يُقَرِّب ما بينه وبينه، فهذا على هذا المعنى، وجري على الكلام الأول كأنه هو سعة الكلام، كما قالوا: أخطبُ ما يكونُ الأميرُ يوم الجمعة»(٦٤)، وقوله أيضا: «وأما قول العرب: أنت مني مرأىً ومسمعٌ، فإنما رفعوه لأنهم جعلوه هو الأول، حتى صار بمنزلة قولهم: أنتَ مِنِّي قريبٌ»(٦٥).

٣) المراتب الموجهة توجيها قصديا:

العامل المحدد لهذا النوع من المراتب هو قصد المتكلم، جاء على لسان سيبويه في «هذا باب تخبر فيه عن النكرة بالنكرة، وذلك قولك: مَا كَانَ أَحَدٌ مثلَك، وما كان أَحَدٌ خيرًا منكَ، وما كان أَحَدٌ مُجْتَرِئًا عَليكَ، وإنَّمَا حَسُنَ الإخبار هاهنا عن النكرة حيث أردت أن تنفي أن يكون في مثل حاله شيء أو فوقه، لأن المخاطَب قد يحتاجُ أن تعلِمَه مثل هذا»(٦٦).

وفي السلم الحجاجي يمكننا إخضاع المثال السابق إلى الشكل الآتي، حيث ي، ج، د أدلة و(نا) ترمز إلى المدلول منها، و(د) يلزم عنه القول (ج)، و(ج) يلزم عنه القول (ب)، و(د) و(ج) أقوى إثباتا للمدلول (نا)، وإن كل قول يختلف من ناحية درجة القوة والضعف عن الآخر في المعنى.

نا (زيد ليس في مثل حاله شيء أو فوقه)

د ما كان أحد مثلك.

ج ما كان أحدٌ مجترئًا عليكَ.

ب ما كان أحدٌ خيرًا منكَ. منك

ومهما يكن من أمر هذه الحجج المستعملة في الكلام، فإن للمتكلم سلطة التغيير والتنويع في استعمال الحجج التي يود أن يقدمها من لحظة إلى أخرى.

و. قواعد السلم الحجاجي في الكتاب:

١.قاعدة قلب التفاضل عند سيبويه:

وذلك بترتيب قسم التفاضل في النفع والضرر نحو قوله: «ومنه: مررت برجل شرٍ منك، فهو نعت على أنه قد نقض أن يكون مثله»[٦٧]، ومثله: مررت برجل مسلم وكافر.

٢.قاعدة تفاضل الأطراف:

إذا كانت إحدى المجموعتين تفضل الأخرى، فإن أفضل عنصر في المجموعة الفاضلة أفضل من أفضل عنصر في المجموعة المفضولة، نحو قول سيبويه: «واعلم أنه ليس كل موضع ولا كل مكان يحسن أن يكون ظرفا، فمما لا يحسن أن يكون ظرفا أن العرب لا تقول: هو جوف المسجد ولا هو داخل الدار ولا هو خارج الدار، وإنما فَرَّقَ بَيْنَ خَلْفَ ومَا أَشْبَهَهَا وبين هذه الحروف؛ لأن خَلْفَ وما أشبهها للأماكن التي تلي الأسماء من أقطارها»[٦٨]، ثم يقول: «واعلم أن الظروف بعضها أشد تمكنا من بعض في الأسماء، نحو القبل والقصد والناحية، وأما الخلف والأمام والتحت فهن أقل استعمالا في الكلام أن تجعل أسماءاً»[٦٩].

٣.قاعدة جمع التفاضل المركب:

وقد مر أن عرضنا إلى هذه القاعدة في المثال الخاص بالاستدراك بـ«لكن» و«بل» في قول سيبويه: «ما مررت برجل لكن حمارٌ، ولكن حمارٌ، ...، مررت برجل صالح بل طالحٌ»[٧٠]، فالرابط «لكن» ينفي أن يكون مر برجل؛ أي مرَّ بحمار، وحينما استدرك خطأه ربط كلامه بالرابط الحجاجي «لكن»، وفي المثال الثاني، ينفي أن يكون قد مر برجل صالح، وإنما مر برجل طالح، وحينما استدرك خطأه استعمل الرابط الحجاجي «بل».

وإن كان «ديكرو» قد ابتدع مصطلح الروابط والسلالم الحجاجية، فإن سيبويه قد وعى ذلك منذ قرون فقط أنه لم يَتَمَثَّلْ هذه المصطلحات، وهذا شيء طبيعي، إذ لكل جيل عصره، وبكل ما يتميز به هذا العصر من خصائص ثقافية، معرفية، سياسية، اقتصادية وغيرها.

ولم يفت سيبويه أن يتحدث في كتابه عن كل ما يتعلق باستعمال اللغة، ومن ذلك الروابط الحجاجية، كالواو، والفاء، ثم، سوف، حيث، لكن، بل، ذلك، وهي كثيرة تستدعي بحثا خاصا للتفصيل في كل رابط، ومثله قوله أيضا: «ومن المبدل أيضا قولك: مررت برجل (أو) امرأةٍ، إنما ابتدأ بيقن ثم جعل مكانه شكا أبدله منه، فصار الأول والآخر الإدعاء فيهما سواء، فهذا شبيهه بقوله: ما مررت بزيد ولكن عمرو، ابتدأ بنفي ثم أبدل مكانه يَقِينًا، وأما قولهم: أمررت برجل (أم) امرأة؟ إذا أردت معنى أيهما مررت به؟ فإن (أم) تشرك بينهما كما أشركت بينهما (أو)، وأما: ما مررت برجل (فكيف) امرأة...، قال هو بمنزلة: (أين)..»[٧١].

فالملاحظ أن الروابط الحجاجية يكمن موضوعها أساساً في تحديد بنية الخطاب، لكونه آلية في عملية الربط داخل النسق المقول؛ لذلك اهتم التنظير بموضوع الرابط في اللغات الطبيعية -كما سبق الذكر-، وهناك من

يسميها بالقرائن، ويتمثل دورها في فهم الأبعاد التواصلية وترتيب الأغراض التي يقتضيها الخطاب/ الكلام.

وتشمل الروابط الحجاجية كل الحروف والظروف وأدوات الاستثناء والنفي، إذ بعضها يدعى العوامل الحجاجية، وبعضها يعد رابطا نحويا (كالواو والفاء)، وغيرها من حروف العطف، على أن هذه الروابط تشارك في إنجاز الأغراض اللغوية المباشرة وغير المباشرة، مما يسمح بالتأويل. وتسمى الروابط الحجاجية؛ بالقيود الاستدلالية لأنها تعين على فهم المعنى الظاهر والخفي.

ولذلك، فعندما يؤول المخاطب، جملة يسعى إلى إنجاز غرض استدلالي يعالجه في علاقته مع النتيجة التي يمكن أن تدور باعتبارها حديثا منعزلا.

الخاتمة:

بعد هذا العرض البسيط للسانيات العربية من خلال كتاب سيبويه ومقارنتها بعض النظريات الغربية الحديثة لأبرز المنظرين الغرب الآنف ذكرهم، يتضح جليا أن علوم اللغة العربية لا تنأى بعيدا عن اللغات الأخرى، خاصة في مجال النحو العربي الذي يعد معيارا ثابتا وقارا لكل لغات العالم، وبالعودة إلى كتاب سيبويه والتمعن في قراءته، والتعمق في محتواه، نستنتج أن هذا الكتاب يمثل مدرسة لغوية ونقدية بامتياز، حيث يكتشف الدارس للنظريات الغربية أن سيبويه قد نظر للغة الحية بكل النظريات اللسانية الحديثة منذ قرون خلت، و إن لم يتمثل بمصطلح اللسانيات أو التداولية أو فلسفة اللغة ....، فلأن هذه المصطلحات لم تكن متداولة في عصره.

لقد استقى سيبويه مدونته من كلام العرب الفصحاء الذين جبلوا بالفطرة على اللغة العربية السليمة من كل لحن ومن كل خطأ، هذه اللغة التي أخذها شفاهة من أفواه أهلها، لذلك جاء كتابه حاملا ومتضمنا لقواعد اللغة العربية، ولكل النظريات الحديثة التي وسعت مجال استعمال اللغة المنطوقة والمكتوبة انطلاقا من قواعد اللغة بأصواتها، وصرفها، ونحوها، وتراكيبها، ومقاصدها، بالإضافة إلى تلك الانزياحات والانحرافات الناتجة عن علوم البلاغة الخاضعة للمجاز والحقيقة وما ينجر عنهما من جماليات الذوق لكل منتج إبداعي.

حقا، لقد أبدع سيبويه في تأليف كتابه الذي لم يترك لا شاردة ولا واردة عن كل ما يتعلق باللغة التي هي أساس كل التواصلات اليومية والرسمية والعلمية، ونتصور أن كل باحث في مجال اللغويات سيجد ضالته في هذا الكتاب الثمين.

الهوامش

١) ينظر: أثر سياق الكلام في كتاب سيبويه، ص: ١٠٩

٢) ينظر: نظرية النحو العربي، نهاد الموسى، ص: ٢٠

٣) ينظر: محاضرات في اللسانيات العامة، فردناند دي سوسير، ترجمة: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، ١٩٨٧، ص: ٠٣

٤) ينظر: أثر سياق الكلام في كتاب سيبويه، سارة الخالدي، ص: ١١٢

٥) ينظر: محاضرات في اللسانيات العامة، دي سوسير، ترجمة: عبد القادر قنيني، ص: ٣١-٣٢

٦) ينظر مقال: سيبويه والنقد اللساني، د. نصر الدين بوحساين، مجلة دراسات أدبية، دورية محكمة، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، العدد ٠٨، ٢٠١٠، ص: ١٠٩

٧) ينظر: أثر سياق الكلام عند سيبويه، ص: ١١٢-١١٣

٨) علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي، محمود السعدان، دار المعارف، مصر، د.ط، ١٩٦٢، ص: ٥٢

٩) نظرية النحو العربي، نهاد الموسى، ص: ٢٣-٤٤

١٠)من تاريخ النحو العربي، حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ط، ١٩٩٥، ص: ٣٧-٣٨

١١) ينظر، أثر سياق الكلام عند سيبويه، ص: ١١٤

١٢) نفسه

١٣) ينظر: النحو العربي، عبده الراجحي، ص: ٣٧

١٤) نفسه، ص: ٣٨-٣٩

١٥) ينظر: Word association and linguistictheory, Herbert's Clark in New Horizons in linguistics, : England, Penguin Books, 1972, p

١٦) ينظر: The Harvesterpress, Lyons John Chomsky, p : 110-111

١٧) ينظر: دلالة السياق، ردة الطليحي، رسالة دكتوره، جامعة أم القرى، مكة، ٢٠٠٢، ص: ١٨١

١٨) ينظر: « The problem of meaning in primitive langages », in the Malinowski, Bronislam Har-court, Branc, meaning of meaning and wordinc, 1923, p : 298

١٩) أثر سياق الكلام عند سيبويه، ص: ١١٨

٢٠) الكتاب، ج١، ص: ٣٦١-٣٦٢

٢١) الكتاب، ج٢، ص: ٩٤

٢٢) ينظر: الوجهة الاجتماعية في منهج سيبويه، نهاد الموسى، مجلة حضارة الإسلام، العدد ٠١، ١٩٧٤، ص: ٧٤

٢٣) الكتاب، ج٢، ص: ٩٤

٢٤) نفسه، ج٢، ص: ٩٤

٢٥)ينظر: The problem of meaning, p : 300

٢٦)ينظر: أثر سياق الكلام عند سيبويه، ص: ١٢٤

٢٧) ينظر: Wittgenstein, understandingmeaning, G. P, Baker, p : ٠٥

٢٨) ينظر: Wittgenstein on the arbitrariness of grammar, Michael Forster, Princeton, university-Press, 2004, p : 01

٢٩) ينظر: How to do thingswithwords, Austin, J. L, Oxford universitypress, 1981, p : 02

٣٠) ينظر: Wittgenstein, Rules, grammar and necessity, Baker G.P, Oxford, Bail books Well, 1985, p : 54

٣١) ينظر: Philosophical investigations, Wittgenstein Ludwig, Oxford, Black wellpublishers, 2001, p : 04

٣٢) نفسه، ص: ٧١

٣٣) ينظر: Wittgenstein, Philosophical investigations, p : 31

٣٤) الكتاب، ج١، ص: ٥٥

٣٥) نفسه

٣٦) ينظر: Wittgenstein, philosophical investigations, p : ١٨

٣٧) ينظر: Understanding, Baker, p : 51-96

٣٨) ينظر: Wittgenstein, philosophical investigations, p : 08

٣٩) ينظر، : Wittgenstein, philosophical investigations, p : 08

٤٠) أثر سياق الكلام عند سيبويه، ص: ١٢٩

٤١) الكتاب، ج١، ص: ٢٢٤

٤٢) ينظر: Wittgenstein, philosophical investigations, p : 09

٤٣) الكتاب، ج١، ص: ٢٦٦

٤٤) البيان والتبيين، الجاحظ، تح: درويش جويدي، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، دط، ٢٠٠١، ج١، ص: ٦٣

٤٥) الكتاب، ج١، ص: ١٢

٤٦) الكتاب، ج١، ص: ١٢

٤٧) Traité de l'argumentation, Pérélaman et Tytéca, p : 05

٤٨) الكتاب، ج١، ص: ٥٩

٤٩) خطابات الحداثة، ماريا كاريلو، ترجمة: إدريس كثيرن زعز الدين خطاب، منشورات دار ما بعد الحداثة، فاس، ط١، ٢٠٠١، ص: ٧٤

٥٠) مدخل إلى اللسانيات التداولية، ص: ٠١

٥١) الكتاب، ج١، ص: ٢٢٠

٥٢) أسس نظرية الرموز، شال موريس، ترجمة:

٥٣) الكتاب، ج٢، ص: ٤٣٩

٥٤)سورة الأنبياء، الآية: ٢٦

٥٥) الكتاب، ج١، ص: ٤٤٠

٥٦) نفسه

٥٧) اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص: ٢٧٦

٥٨) الكتاب، ج١، ص: ٤٤٠

٥٩)الكتاب، ج١، ص: ٤٤٠

٦٠) في اللسان (فقد، بهر) والكامل، ص: ٣٨١

٦١) هامش الكتاب، ج١، ص: ٣١١
٦٢) الكتاب، ج١، ص: ٣١٢
٦٣) نفسه، ص: ٣١٨
٦٤) نفسه، ص: ٤١٥
٦٥) نفسه
٦٦)نفسه، ص: ٥٤
٦٧)الكتاب، ج١، ص: ٤٢٣
٦٨)الكتاب، ج١، ص: ٤١١
٦٩) نفسه
٧٠) نفسه، ص: ٤٤٠
٧١)الكتاب، ج١، ص: ٤٤٠

المصادر والمراجع

*الجاحظ، البيان والتبيين، الجاحظ، تح: درويش جويدي، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، دط، ٢٠٠١، ج١.

*حلمي خليل، من تاريخ النحو العربي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ط، ١٩٩٥

*دي سوسير، محاضرات في اللسانيات العامة، ترجمة: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، ١٩٨٧،

*طه عبد الرحمن: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، دار البيضاء، المغرب، ط٢، د ت.

*ماريا كاريلو، خطابات الحداثة، ترجمة: إدريس كثير وعز الدين خطاب، منشورات دار ما بعد الحداثة، فاس، ط١، ٢٠٠١.

*محمد يحياتن، مدخل إلى اللسانيات التداولية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، د ت.

*محمود السعدان، علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي، دار المعارف، مصر، د.ط، ١٩٦٢.

*نهاد الموسى، نظرية النحو العربي، في ضور مناهج النظر اللغوي الحديث دار النشر و مكتبة وسام، الأردن، ط ٢، ١٩٨٧.

الدوريات:

*نهاد الموسى، الوجهة الاجتماعية في منهج سيبويه، مجلة حضارة الإسلام، العدد ١، ١٩٧٤

*نصر الدين بوحساين، سيبويه والنقد اللساني، مجلة دراسات أدبية، دورية محكمة، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، العدد ٠٨، ٢٠١٠،

رسائل جامعية:

*سارة عبد الله الخالدي، أثر سياق الكلام في كتاب سيبويه، رسالة ماجستير، الجامعة الأمريكية، بيروت، لبنان، ٢٠٠٦.

*ردة الطليحي، دلالة السياق، رسالة دكتوره، جامعة أم القرى، مكة، ٢٠٠٢

*Charles w. morris : Writings on the general theory of signs

*How to do thingswithwords, Austin, J. L, Oxford universitypress, 1981

*New horizons in linguistics, John Lyons (Editor) England, Penguin Books, 1972,

*Philosophical investigations, Wittgenstein Ludwig, Oxford, Black wellpublishers, 2001,

*The dilemma of contemporarylinguistics in language in culture and society, Bronislaw Malinowski, New York, Harpers and Maw publishers, 1964,

*The Harvesterpress, Lyons John Chomsky

*The problem of meaning in primitive langages », in the Malinowski, Bronislam Harcourt, Branc, meaning of meaning and wordinc, 1923

*Traité de l'argumentation, Pérélaman et Tytéca,

*Wittgenstein on the arbitrariness of grammar, Michael Forster, Princeton, universityPress, 2004,

*Wittgenstein, Rules, grammar and necessity, Baker G.P, Oxford, Bail books Well, 1985,:

*1Word association and linguistictheory, Herbert's Clark in New Horizons in linguistics, England, Penguin Books, 1972,

مشروع إصلاح التعليم في تونس
السياقات والعوائق

Education Improvement Project in Tunis: Philosophy and Hindrances

أ.م.د. رضا الأبيض
جامعة قابس/ تونس

Asst.Prof Dr.Ridha Al-Abedg
University of Qabs , Tunis
ridhalab69@gmail.com

ملخص البحث :

يعدّ «النظام التعليمي» الإطار العام للعملية التعليميّة النظاميّة، ويتكون من عدد من العناصر المترابطة التي توفّر بيئةً مناسبةً لإنتاج المخرجات المستهدفة. من هذه العناصر: الطلاب، والمعلمون وهيئات الإشراف والمناهج، والمقررات، والمباني، والوسائل... التي تقوم كلّها على مبادئ وقيم عامة منظّمة وموجّهة.

وتستهدف مشاريع الإصلاح التعليمي في الغالب مراجعة كلّ هذه العناصر بتغييرها أو تطويرها بما يحقق الأهداف الكبرى لكل مشروع إصلاحي. وغالبا ما يتجه القائمون على المشروع إلى مناهج التعليم والمقاربات البيداغوجية بوصفها -في رأيهم- تمثل أهمّ مكونات النظام التعليمي وأكثرها تأثيرا.

والحقيقة أن الأمر ليس كذلك؛ لأنّ العلاقة بين طبيعة المناهج ومخرجات النظام التعليمي ليست علاقة آليّة، أيْ أن ما يعتبر مناهج قديمة أو تقليدية قد نجده حقق مكاسب مهمة، وفي المقابل قد لا تسهم المناهج الجديدة في تطوير أداء المدرسة ونجاعة مخرجاتها. وهو ما يؤكد فكرة أنّ للإصلاح أبعادا متداخلة، بيداغوجية وسياسية واقتصادية، يؤثر أحدها في الآخر. فكلّ مشروع إصلاحي في التعليم ليس تجديدا أو تطويرا لكيفيات التدريس ومناهجه فحسبُ، وإنما هو أيضا بالأساس قدرة على توفير ما يتطلبه تنفيذ المقاربات والمناهج، وذلك بخلق مناخ إيجابي يضع العلم والمدرسة في أعلى مكانة، ويوفر الموارد المالية المطلوبة، ويحسّن إدارة العنصر البشري، ويعطي قوة إلزامية للجان المراقبة والتقييم.

إن غياب مثل هذه الشروط الأساسية يبقي مشاريع الإصلاح، في رأينا، مجرد نوايا طيبة. وهو ما كشفت لنا عنه التجربة التونسية منذ إصلاح ١٩٥٨ في بداية دولة الاستقلال إلى مشاريع سنة ٢٠١٦ التي طرحت مناهج ومقاربات جديدة في ظل سياق وطني شديد الخصوصية (الحراك الاجتماعي، والتعددية السياسية ..) وسياق عالمي اشتدت فيه المنافسة الاقتصادية والتكنولوجية والثقافية.

في هذه الورقة سنهتمّ بثلاث مسائل هي:

١- مشاريع الإصلاح الجديدة في تونس.

٢- أهم المآخذ على المشاريع والمقاربات السابقة.

٣- أهمّ العوائق التي تواجه مشاريع الإصلاح الجديدة.

في محاولة لبيان أسبابِ فشلِ الإصلاحاتِ المتتالية، وتأكيد أنّ كلّ مشروع إصلاحيٍّ جديد يحتاج إلى مناخ إيجابيّ وإرادة قوية قادرة على تحويل الأفكار إلى واقعٍ ملموسٍ قابل للقياس والمراجعة.

Abstract

The teaching and educational system in Tunis experiences certain improvements to gain outputs responsible for the coverability, modernity and stability of education. In doing so, there should be certain tests solidifying knowledge, skills and development to succeed in life. There are faults and defects setting the experts in teaching and education, teachers and curricula designers, social parties; General Tunisian Union and Tunisian Syndicate for Human Rights to form an entity called “educational bond

المقدّمة:

شهد النظام التعليمي في تونس إصلاحاتٍ عديدةً بغية تحقيق مخرجات تحقق مبادئ عامّة أهمّها عمومية التعليم وعصريته وتوازنه وذلك باعتماد عددٍ من الاختيارات على مستوى المضامين والتمشياتِ والأدوات تساعد المتعلّمَ على اكتساب وتعزيز معارفِه ومهاراته وتطويرها بما يؤهّله للنجاح في الحياة.

ولذلك، عرف هذا النظام، على امتداد حوالي ستة عقود، تحولاتٍ جذرية وعميقة في علاقة بخلفياتٍ اجتماعية وسياسية ورهانات تربوية، تجلت في كلّ المستويات، وشملت كلّ العناصر المكونة لهذا النظام مناهج ومقرّرات ومسالك وهيكلة إدارية ووسائل مادية..

أمّا على مستوى المقاربة البيداغوجية فقد تمّ أوّلا اعتماد « بيدغوجيا الأهداف» في محاولة لتنظيم الدروس التي يتلقاها الطلاب وفق أهداف إجرائية وسلوكية، يقع تقييم النتائج في ضوئها.

تقوم هذه المقاربة على أولوية المحتويات والمضامين ذات الطبيعة السلوكية، تطبيقا لفلسفة عامة تتبناها الدولة، وتسعى لتربية الناشئة عليها.

ثم وقع في مرحلة ثانية التخلّي عن هذه المقاربة وتعويضها بما اصطلح عليه «بيداغوجيا الكفايات» التي وقع تعزيزها، لمدة قصيرة، بـ»بيداغوجيا المشاريع» في محاولة للحد من الآثار السلبية للتلقين، وتحرير مبادرة الطلاب ومزيد ربط محتويات التعلم بمقتضيات الحياة.

وفي ٢٠١٦ عرضت وزارة التربية مشروعًا جديدا للإصلاح صاغته في « الكتاب الأبيض»[١]. ودار في السنة نفسها نقاشٌ بين المهتمين بالشأن التعليمي، حول «المنهاج» الذي عدّه بعضهم مقاربة جديدة وبرّر الحاجة إليه بناءً على تقييم للمشاريعِ السابقة بيّنَ سلبياتها من قبيل الفروق الواضحة بين برامجِ مختلف المراحل، وغياب رؤية واضحة لمرحلة ما قبل المدرسة الأساسية، والتخبط في المقارباتِ، والفجوات بين المراحل، وبين التعلمات، وما بين النظري والتطبيقي من هوّة، وتغليب الكمّي على الكيفي والمهاريّ، وعدم إيلاء أهمية للتربية الفنية والذوقية.

لقد عبّرت كلّ الأطراف المتداخلة: الوزارة، ونقابة الأساتذة، والمجتمع السياسي والمدني، وتجمعات الأولياء.. عن الحاجة المتأكدة لإصلاح جديدٍ وشامل، في سياق حراك اجتماعيٍّ وتجربة سياسية جديدة، ولكن النقاش يبدو أنه عمّق الأزمة أكثر من أنْ يجد لها حلولاً.

في هذه الدراسة نهتمّ بثلاثة مباحث أساسية هي:

١- مشاريع الإصلاح الجديدة.

٢- أهم المآخذ على المشاريع والمقاربات السابقة.

٣- العوائقُ التي تواجه مشاريع الإصلاح الجديدة في تونس.

في محاولة للوقوف على أسبابِ فشلِ الإصلاحاتِ المتتالية، ومآلات كلّ مشروع إصلاحيٍّ جديد لا يتوفر له مناخٌ اجتماعيٌّ إيجابيّ وإرادة تنفيذية قادرة على تحويل الأفكار إلى واقعٍ عمليّ ملموسٍ.

١- : مشاريع الإصلاح الجديدة:

١-١- « الكتاب الأبيض» والدعوة الجديدة إلى الإصلاح:

في ماي ٢٠١٦ نشرت وزارة التربية التونسية « الكتاب الأبيض»، والذي وضع له وزير التربية السيد ناجي جلول[٢]تقديما عنوانه: «من أجل مدرسة تونسية منصفة عالية الأداء تبني المواطن وترتقي بالوطن»، وفيه أكّد أنّ الإصلاح التربويَّ هو سبيلُ كلّ الإصلاحات الهيكلية العميقة المنشودة في كل المجالاتِ الإقتصادية والاجتماعية والثقافية، وأن هذا الكتابَ ثمرةُ حوارٍ وطنيٍّ ومساهماتٍ واستشاراتٍ موسّعة تقطع مع الارتجالية، وأنّ المشروع الذي يدعو إليه الكتابُ يتنزل ضمن مسار ثوري يُعِدّ الأجيالَ « لعصر غير الذي نعيشه، مليء بالتحديات وطنيا ودوليّا، متميّزٍ بسرعة نسقِ التجدّد في جميع المنظومات المعرفية والقيمية والسياسية والإقتصادية»[٣].

يتأسس هذا المشروع مثلما ينص التقديمُ على الدستور التونسي الجديد وعلى مكاسب الفكر الإصلاحيِّ و»يستفيد من صعوبات الإصلاحات السابقة وهناتها»[٤]. وهو حسب ما تنصُّ ديباجته يعبّر «عن حاجة جهة مسؤولة لإشراك أطراف معينة في اتخاذ قرار يحتاج توافقا واسعا» [٥]، يقوم على تشخيصٍ وَقَفَ على» هنات ونقائص هزت الصورة المشرقة للمدرسة لدى فئة واسعة من التونسيين»، وبالاستتباع يقدّمُ مقترحات لتجاوز هذه الأزمة[٦].

فبعد ستين سنة من التجربة التعليمية والتربوية، وبعد تجاربَ إصلاحيةٍ كثيرة تهتز، باعتراف»الجهة المسؤولة» (وزارة التربية)، صورة المدرسة التونسية. وتتجاوز الأزمة مجرد هناتٍ أو أخطاءَ في أحد العناصر المكونة للمنظومة أو بعضها لتطال كلّ المنظومة ومن ثم «صورة المدرسة» في وعي التونسيين ووجدانهم. ذلك هو مبرّرُ الإصلاحِ الجديدِ.

وهو مبرّرٌ يطرح في رأينا سؤالا حول جدّية كل المشاريع السابقة، وحول مآلاتِ المشروع الجديد وما توفّر له من ضماناتٍ علميّة واجتماعية وسياسيةٍ..

والحقيقة فإنّ ما أشار إليه هذا المشروعُ من إخلالات بناءً على «التشخيص الموضوعيّ» لا يختلف عمّا أقرته وأشارت إليه التشخيصاتُ التي استندت إليها المشاريعُ السابقة دون استثناء (ضعف مستوى تحصيل المتعلمين في المواد العلمية واللغات، والفشل في تكريسِ مبدأ تكافؤ الفرص، واتساع الهوة بين المدرسة ومحيطها الإقتصادي، والعنفُ، وهدر الوقت، وعدم القدرة على مواكبة التحولات، واهتراء البنية التحتيّة الأساسيّة ..)

ولعل المتأمّلَ في المشروع يلاحظ تركيزا على مفاهيم في علاقة بالسياق الدولي مثل «التنافسية» و«الجودة» و«الحوكمة» و«المعايير الدولية» .. بناء على أنّ « تونس كانت شريكة فاعلة في بلورة الرؤية العالمية لإصلاح التعليم وتطويره» وهي الرؤية التي وُضِعت في جومتي jomtie في ١٩٩٠، وتدعمت في المنتدى العالمي للتعليم في أفريل ٢٠٠٠.

ولسائل أنْ يتساءل عن طبيعة هذه « المشاركة الفاعلة» والحال أنّ هذا المشروع نفسه يقرّ الفشل الذريع للمنظومة بعد ٢٦ سنة (١٩٩٠-٢٠١٦) !

فهل المشاريع القديمة لم تندرج فعليّا في «الحركة العالمية»؟ وكيف سيكون الاندراجُ من جديدٍ؟ وهل سيمثل الحلّ السحريّ لمجموع المشكلات التي تتخبط فيها المنظومة التونسية؟

أين يكمن الخللُ إذا افترضنا حسنَ النوايا؟

قد يحتاج منّا ذلك إلى تذكيرٍ، وإنْ سريعًا، بأسسِ المقارباتِ السابقة ومقاصدها الكبرى، باعتبار أنّ المقاربة البيداغوجية يعدّها بعضهم إحدى أهمّ مكوّنات المشروع الإصلاحي، لعلّ ذلك يوضّح لنا أنَّ المشكل ليس في التصورات النظرية وفي ما يحبَّرُ من وثائق ومشاريعَ، وإنما يكمن بالأساس في الأداء والمناخ. دون أنْ يكون ذلك مدعاة إلى التغاضي عن المكاسبِ التي تحققت، أو رفضا لفكرة «ضرورة الإصلاح» في المطلق. فالإصلاحاتُ والمراجعاتُ تظل دائما ضرورية لكلّ منظومة تربوية.

لا خلاف إذًا في الدور الذي لعبته المدرسة التونسية منذ القرن التاسعَ عشر في أثناء حركة التحرّر الوطني، وفي النهوض بدورٍ فكري واجتماعيٍّ واقتصاديّ في دولة الاستقلال.

ولا خلاف في ضرورة الإصلاح تجاوزا للهنات وتعزيزا للمكتسباتِ وتطويرا للأداء وتجويدا للمخرجات، بيْدَ أنَّ مقارنةً، وإن سريعًا، بين مشروع إصلاح ١٩٥٨، ومشروع إصلاح ١٩٩١، و٢٠٠٢ ومقترحات المشاريع اللاحقة (٢٠١٦) تفضي إلى حقيقة أنّ تشخيصاتِها للواقع، وأهدافها الكبرى المعلنة تكاد تكون هي نفسُها، بما قد يعني أنّ هذه المشاريع تدور في حلقة مفرغة، وهو ما خلق ضربا من الاستياء وردّ الفعل السلبيّ على فكرة الإصلاح نفسها.

ولعلّ النظر في طبيعة المقاربات التي تمَّ التأسيسُ عليها، والالزامُ بتنفيذها يؤكد ما ذكرنا آنفا.

لقد كانت أولى المقارباتِ الواضحة التي اُعتمدت في المنظومة التعليمية التونسية» المقاربة بالأهداف». ثم تلتها « المقاربة بالكفايات» التي وقع العدولُ عنها مدخلا إلى التفكير في أخرى جديدة.

وكانت نتائجُ التشخصياتِ جميعها تجمعُ دائما على ما في سابقتها من إخلالاتٍ وهناتٍ عمّقت الأزمة حتّى وصل الحال إلى اهتزاز صورة المدرسة وفقدَ التعليم جدواه وهو ما أشار إليه مشروعُ الوزارة في «الكتاب الأبيض» (٢٠١٦). وهو أيضا ما أشارت إليه وثائق وتنظيرات المقاربة الجديدة «المنهاج».

١-٢- مقاربة المنهاج:

تقِرّ الوثائقُ المتوفرة لدينا حول مقاربة المنهاج أنّ كلّ تلك السلبيات والثغرات جعلت الغالبية العظمى من المباشرين للشأنِ التعليمي والتربويِّ (المدرسين، متفقدي المواد، الوزارة ..)، وأطرافا اجتماعية مثل الإتحاد العام التونسي للشغل والرابطة التونسية لحقوق الإنسان يدعون إلى ما سمّي: « العقد التربوي» أسًّا وإطارًا للإصلاح.

وليس يخفى أنّ مفهوم العقد يقوم على فكرة الاجتماع البشري وفلسفة الحوار والتوافق، من منطلق أنّ التعليمَ، وتلك حقيقة لا شكّ فيها، ليس قضية فنّية من شأن المختصين فحسبُ، وإنّما هو أيضا قضية مجتمعية متداخلة الأطرافِ والأبعادِ.

وبغضّ النظر عن مضمون هذه الرؤية ومدى جدّتها، خاصة إذَا عرفنا أنّ «المشرّعَ» في كل مراحلِ الإصلاح السابقة كان يهدف إلى تحقيق الأهداف نفسِها التي تنصّ عليها «وثائق» المنهاج مثل «الانصاف» و»العصريّة» و»التوازن» .. بغضّ النظر عن ذلك، فإنَّ فكرة «المنهاج» التي تُطرح اليوم في سياق انتقال ديمقراطي، مثلها مثل مشروع «الكتاب الأبيض»، يبدو أنها تواجه مشكلة جديدة لم تواجهها مشاريعُ الإصلاح السابقة في ٥٨ و٩١ و٢٠٠٢، وهي المتمثلة في ضرورة التوافق على هذه الرؤية وعلى محتوياتها بين مكونات المجتمع التونسي السياسية والاجتماعية والنقابية، ذلك على خلاف مشاريع ورؤى إصلاحية سابقة كانت تستمدّ قوتها والزاميتها من قوة السلطة واحتكاريتها القرار وقدرتها النسبية على التنفيذ.

إنّ المنهاجَ، كما تقول د. سلوى العباسي [٧] مقاربة تنتظر أنْ تجتمعَ حولها كلُّ الأحزابِ والمنظماتِ وأنْ تصل إلى الرأي العام مبسطة وواضحة وفي شكلِ حزمة من القرارات القابلة للتنفيذ.

ولذلك فإنّ التحدّي الذي يواجهه المنهاجُ، بما هو مشروع إصلاحي جديد وبديل جزئي أو كلّي هو تحدّ، في جزء مهم منه، سياسيٌّ واجتماعيٌّ في مجتمع قطع مع احتكار السلطة ولكنه ما يزال يتلمس طريقه نحو

التشاركية السياسية على قاعدة مفاهيم وقيم جديدة مثل «الحق والواجب» و«الأكثرية والأقليّة» والفرق بين «المصلحة الوطنية» و«المصلحة الحزبية»...

إنّ مشروعَ إصلاح التعليم في تونس، ككلِّ مشروع تعليميٍّ إصلاحي، يمثل جزءًا من مشروع إصلاحيّ أكبر، سياسيّ واقتصاديٍّ وثقافي، بقدر ما يحتاجُ إلى اتساق داخليٍّ بين مكوناته: الغايات الكبرى، والتمشيات، والمواد، والوسائل والأدوات، والزمن... يحتاجُ أيضًا إلى أنْ يُجيبَ عن أسئلة راهنة، وأنْ يشبعَ حاجاتٍ وتطلعات جديدة هي تطلعات التونسيين جميعِهم أو أغلبِهم.

ولكن، إذا علمنا أنّ التونسيين، بعد مضيّ أكثر من ثماني سنوات من الحراك الشعبيّ المطلبي وبعد تجربة ديمقراطية انتخابية على كل المستويات (الرئاسة، والبرلمان، والبلديات..) لمْ يتوافقوا بعدُ على تشخيصِ ما حدثَ تاريخيا وعلى الملامح العامة للاختيارات الوطنية عامّة، وعلى التصورات الكبرى في التعليم وفي قطاعات أخرى. والأدلة على ذلك كثيرة ليس أقلها حدّة التجاذبات والصراعات تحت قبة البرلمان المنتخبِ، وخارجه في الفضاء السياسي والفضاء العام الذي شهد أزمات عميقة تجلت في الاضرابات والاغتيالات.

إذا علمنا ذلك صار من المشروعِ التساؤلُ عن مآلات كلّ محاولة إصلاحية. فالمناخُ العام سلبيّ يسوده شعورٌ عام بعدم الرضى، والإرادةُ السياسية ضعيفة، ومؤسسات الدولة العمومية منهكة بمشكلات قديمة متراكمة.. ومن ثم فإنّ هذه المشاريعَ لن تجد الوسائل التي تحتاج والقوّة التي تُلزمُ.

بناء على ما سبق يتضح لنا أنّ المشاريعَ الاصلاحية الجديدة تشكو ثلاث مشكلات أساسية:

- تفتقر الى القوة الالزامية
- تفتقر الى الوسائل المادية والمالية الضرورية
- تبدو على المستوى النظري تجاوزية تتقاطع مع الماضي في حين أنها تكرّر التجربة نفسها.

ولكي تتضحَ لنا سمة التكرارية والدوران في ما يشبه الحلقة المفرغة سننظر في نصوصِ المشاريع السابقة من جهة الأهداف الكبرى، لغاية المقارنة وتأكيد هذه السمة التي جعلت المعلّم يفقد الثقة في فكرة الإصلاحِ، والمتعلمَ يفقد الثقة في المدرسة.

وليس أدلّ اليوم على فقدان الرغبة في الذهاب إلى المدرسة من اتساع دائرة التسرب والفشل المدرسي لتشمل أبناء المعلمين ومن اتساع دائرة الهجرة المنظمة والسرية لتشمل أيضا المعلمين والأساتذة وأبناءهم، معلنين بذلك عن الموت الرمزي للمدرسة.

٢- : مشاريع ومقاربات سابقة:

٢-١- المقاربة بالأهداف:

اعتمدت المنظومة التعليمية في تونسَ في مرحلة أولى «المقاربة بالأهداف» ذات المرجعية النفسية السلوكية.

يمثل «الهدف» في هذه المقاربة المحتوى المعلن عنه واللازم لمستوى معيّن، ويصاغ في شكلِ معارفَ أو مهاراتٍ، قابلة للملاحظة والقيس والتقييم، تسعى المدرسة إلى تحقيقها في المتعلّم وفق خطة أو مسار يقطعه المتعلّمُ بقيادة المعلّم وتوجيهه.

لقد تمّ اعتبار « المقاربة بالأهداف» حلا ناجعًا وجُرّبت انطلاقا من كونها تقوم على إطلاع المتعلّم على الهدف، وتدعو المعلّمين والأساتذة إلى ضبط الأنشطة في ضوء معرفتهم بتلك الأهدافِ، وإلى تنويعها بناءً على اختلاف العمليات العقلية لدى المتعلم (فهم، تركيب، تذكّر، نقد ..) وإلى تقييم النجاحِ في ضوء الهدف المعلن ... إلخ

بعد تجربة دامتْ عقودًا تمّ التخلي عن هذه المقاربة في تسعينيات القرن العشرين، نظريا في مستوى القوانين والبرامج وبنسبة أقل تطبقيا وعمليا في فصول المدارسِ، وتمّ تغييرها بالمقاربة بالكفايات التي سجل المبشّرون بها المآخذ التالية على سابقتها:

- التلقينية
- سلبية التلميذ واكتفاؤه بدور المتلقي
- التعميم واعتبار الأنساق التعلمية واحدة
- الاعتماد على الذاكرة والحفظ
- تشتت المعارف وضعف عملية الإدماج
- ضعف صلة التعلّم بالحياة

لقد ركزت المقاربة بالأهداف على المعلّم وأهملت المتعلّم، واهتمّت بالوسائل وبضبطِ الخطط وأهملت الحيوية والإبداع. وهي مثلما ذكرنا مقاربة تندرج ضمن المرحلة الأولى من التجربة التعليمية في تونس بعد الاستقلال، والتي شرعتْ في إصلاحِ المنظومة في ١٩٥٨ بإشراف الأستاذ محمود المسعدي وتوجيهات من الرئيس الحبيب بورقيبة.

لقد أُسّس المشروع التعليمي في هذه المرحلة على قيم التحرر والاستقلال وسعى إلى تعميم التعليم وتأكيد الشخصية التونسية وتحقيق تكافؤ الفرص بين الفتيان والفتيات واعدادهم للقيام بدور وطني.. فكان على المدرسة في هذه المدة أن تبني الدولة وتقضي على مظاهر التخلف والفقر وأن تعزّز الخصوصية وأن تنفتح على الآخر المتقدّم.. ولم تعقها «المقاربة بالأهداف» على تحقيق كثير من النجاحات.

وبالمقابل لن يحول الانتقالُ من مقاربة الأهداف إلى مقاربة الكفايات في تسعينيات ق٢٠ دون أن تشتدّ أزماتُ المنظومة التربوية في تونس، بما يدلّ على أنّ المقاربة البيداغوجية في الفصول ليست سوى أحد مكونات المنظومة، وأنّ التركيز عليها بمفردها، مثلما نلاحظ في إصلاحات ٢٠٠٢، واهمال سائر المكونات الأخرى ليس غير هدر للوقت وتعميق للأزمة. فليس مشكلُ منظومات التعليم والتربية، في رأينا، مشكل مقارباتٍ بيداغوجية فحسبُ، وإنما هو مشكل بنًى تحتية ومناخاتٍ اجتماعية وسياسية وعلاقات بين المدرسة ومؤسسات ودوائر أخرى كالإعلام والسوق والعائلة.. وهو مشكل ميزانياتٍ وسياساتِ إنفاق وقواعد عمل تضبط الحقوق والواجبات.

في سنة ٢٠٠٢، وفي سياق دوليّ جديد من جهة تطور الفلسفات والأفكار ومن جهة التطور التكنولوجي صدر القانونُ المعروف باسم «القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي»، وأُرسيت المقاربة بالكفايات والعمل توظيف التكنولوجيا الحديثة واعتماد بيداغوجيا المشاريع والبداغوجيا الفارقية، والعمل على ربط المدرسة بالاقتصاد وبالسوق.

ولم يغب عن المشروع الجديد تأكيد قيم الوطنية والقيم الإنسانية، ولكنّ النتائجَ كانت مخيبة للآمال. ونحن لا نعتقد أنّ ذلك يعود مباشرة إلى طبيعة المقاربة البيداغوجية في الفصول رغم ما سجل منتقدوها من مآخذ عليها.

٢-٢- المقاربة بالكفايات:

وقع اعتماد هذه المقاربة في تونس في مشروع الإصلاح سنة ٢٠٠٢، وانضوت تحتها مجهودات فردية سابقة. وعُدت سبيلاً لإنقاذ التعليم من النتائج التي أفضت إليه المراحلُ السابقة.

ولقد ساعدت على تعميم هذه المقاربة وتطبيقها دولٌ مثل فرنسا وبلجيكا، ولم يعارضْها البنك الدولي. ووجد فيها أكثرُ من طرف، كما يقول Martial Dembélé، مصلحة ما، الذين يعتبرون التعلّمَ محور العملية التربوية، والذين يرون التعليم تدريبًا للأشخاصِ على توظيفِ معارفهم حسب ما يتطلب السوقُ.. كلُّ واحدٍ منهم وجد فيها مصلحةً[٨].

وبالعودة إلى الوثائق المرجعية لهذه المقاربة نجد أنّ من أهدافها الاستراتيجية الحد من الانقطاع المبكر، والقضاء على التعليم التلقينيّ الذي يعتمد الحفظ، وتعليم الطفل التفكير والنقد..

لقد كانت هذه المقاربة، مثلما يصفها كثيرون، جذابة وطموحة. ولكنّ مخرجاتِها حسب بعض التقييمات الوطنية والعالمية كانت سيئة جدا. ويعزى ذلك إلى أسباب منها المناخ الاجتماعي وواقع البنية التحتية للممارسة التعليمية اليومية (الميزانيات المخصصة للتعليم، والاكتظاظ في الفصول، والفقر، وتكوين المعلّين..)

إنّ أبرز المعضلاتِ التي واجهتها المقاربة بالكفاية عدم الاستعدادِ الجيد لتدريبِ المعلمين والمكوّنين التدريبَ اللاّزم، وعدم ملاءمة الإنفاق العموميّ على التعليم لما تحتاجه هذه المقاربة من وسائلَ وأدوات، وعدم وضع خططٍ لتجاوز ما سيظهر من ثغراتٍ وهناتٍ في أثناء التطبيق.

لقد وقع تعميمٌ سريعٌ للمقاربة لم يراع مكوناتِ الواقع، ولم تعاضدْه منظومة تقييميّة وتعديلية سريعة، وهو ما أشار إليه الباحثُ Martial Dembélé حين قارن بين مخرجات مقاربة الكفايات في دول إفريقية مثل تونس، والكيبيك .

يقول إجابة عن سؤال: لماذا نجحت الكيبيك رغم التعميم السريع للتجربة؟ : « الجواب بسيطٌ للغاية. لقد أعدّت الكيبيك مسبقا آلياتِ التقييم والتعديلِ. كان في الكيبيك تقييمٌ مستمر لتطبيق مقاربة الكفايات، بما يجعلها تتلاءم مع الواقع وتستمرّ. وهو ما لم يكن في البلدان الأفريقية المعنية»(٩) .

لم تحقق المقاربة بالكفايات إذًا ما كان منتظرا منها. فلم تحل مشكلاتِ التعليم الأساسيّة، ولم ترضِ أغلبَ الأطراف المشاركة والمتداخلة، خاصة المعلّمين.. وهو ما فتح البابَ من جديدٍ للنقاش في موضوع: « أيّ مقاربة نختار؟ « جزءًا من مسألة أكبر هي مسألة الإصلاحِ التعليميّ والتربويّ في كل مستوياته.

ويبدو في تقديرنا أنّ كثيرا من المشاركين في مشاريع الإصلاح يفتقدون تشخيصات وتقييمات موضوعية ميدانية، وأنّ النقاش غالبا ما يطغى عليه الإيديولوجي والحزبي ويرتهن إلى المصلحة الراهنة.

إنّ رجل السياسية لا يملك خبرة كافية في هذا المجال المتشعب، فهو غير قادر على بناء رؤية واضحة ومنسجمة. إنه يكتفي بالشّعارات العامة وبالسعي إلى تحقيق « انتصارات» حينيّة، وقد تعوزه القدرةُ على اتخاذ القرار وتنفيذه خاصة في ظل التوافقات السياسية الهشة مثلما هو الحال الذي عليه الحكومات التونسية المتعاقبة منذ ٢٠١١ ...

وفي المقابل، قد لا يملك التقنيّ أو الخبير رؤية ثقافية واجتماعية لمسألة التعليم، تسمح له بتكييف التصورات النظرية والمخبرية، والربط بين المقاربات التعليمية وواقع الثقافة ورهانات المجتمع وعوائق التاريخ..

إنَّ المنظومة التربوية والتعليميّة من الاتساع والتشعّبِ والتداخل ما يجعل الدعوة إلى إصلاحها جذريا يكاد تكون دعوةً مثالية، ولكنْ في المقابل فإنّ كلّ تغيير لعنصر أو مكوّنٍ منها يؤثر حتما في سائر المكونات الأخرى، وكلّ إصلاح جزئيٍّ يقتصر على عنصر دون آخر قد يكون مصيره الفشل. لنأخذ على سبيل المثال مكوّن «المادة التعليمية»: يتفرّع هذا المكون إلى عناصر أو قضايا ترتبط به مثل: ضارب المادة وحجم ساعات تدريسها وعلاقتها بمواد أخرى ونظام تقييمها.. إلخ. الأمر الذي يجعل كل تغيير على مستوى ما وإنْ بدَا جزئيا أو ثانويا هو تغيير مؤثّر وقد يكون حاسما في ما يترتب عليه من نتائج.

وعلى ذلك يمكن أنْ نقيسَ سائر عناصر ومكونات المنظومات التربوية (الميزانية، الهيكلة، والبنية التحتية، والبرامج والمحتويات والمقاربات البيداغوجية، والمسالك، والزمن، والتكوين، وأنظمة التقييم..)

وفي بداية المرحلة السياسية الثالثة، أي مرحلة ما بعد ٢٠١١ يجد التونسيون أنفسهم مدعوين من جديد إلى التفكير في إصلاحِ منظومتهم التربوية.

ومما يطرح اليوم بديلا للمقاربة بالكفايات في خضم هذا النقاش البيداغوجي والسياسي، مقاربة«المنهاج» أو المقاربة المنهاجية L'approche curriculaire التي يقترن مفهومها كما تقول سلوى العباسي بشيوع إصلاحاتٍ تربويّة كبرى انعقدت عليها التوجّهات الإستراتيجيّة لبلدان كثيرة في العالم، شرعت في إعادة بناء أسس أنظمتها التعليميّة ومراجعة أهدافها وطرق تعالق مكوّناتها واشتغالِ عناصرها كبلجيكيا وفرنسا وفنلندا وبريطانيا وغيرها... ليضحى المنهاجُ «مقاربة شمولية في الإصلاح التربويِّ وهندسة المناهج التعليميّة ذات نزعة تجمع بين الاستجابة إلى الحاجات المحليّة ومحاولة الإجابة عن إشكالات وأسئلة كونيّة» [١٠].

وهي ذاتُ الفلسفة التي قامت عليها كلُّ مشاريع الإصلاح بدءا بمشروع ١٩٥٨ ثم١٩٩١ و٢٠٠٢. ولكنْ رغم ذلك، فإنّ كلَّ المقارباتِ الإصلاحية، بإجماعِ كلّ الأطراف، كانت ارتجالية وجزئية ولم تتمكنْ من أنْ تضعَ المدرسة التونسية ضمن مسارِ المدارسِ في العالم المتقدم، بل تراجع أداؤها ولم تعد مصعدا اجتماعيًّا وفقدت قيمتها ورمزيتها، بما يؤكّد أنّ الأزمة فعلا هيكلية عميقة شاملة، وبما يؤكّد أنّ عائقَ الإصلاح ليس غيابَ المشاريع النظرية المؤسّسة فلسفيا وذات الرؤية العلمية والبيداغوجية العميقة والمنسجمة، وإنّما العائقُ في رأينا كامنٌ في الإرادة وفي صعوباتِ التنفيذ بسبب البنية التحتية المتهرئة وبسببِ ضعفِ الميزانيات وانعدام التحفيز وبسبب مؤثرات خارجية أهمها السوق والإعلام، إلى غير ذلك من المعوقات التي أضيفَ إليها في مرحلة التجربة الديمقراطية ضعفُ الدولة وغياب التوافق.

ولقد رصدنا بعضَ العوائقِ التي تواجه المشاريعَ الإصلاحية القادمة، والتي نرى أنها الأكثر حدّة وتأثيرا، ولذلك فلا نجاحَ لأيّ مشروعٍ في رأينا ما لم يتصدّ إليها فعليّا.

٣- العوائقُ التي تواجه مشاريع الإصلاح الجديدة في تونس

تجمع كلُّ الأطراف التربوية (المعلمون والأساتذة، والمشرفون البيداغوجيون..) والسياسية (ممثلة في وزارة التربية..) والاجتماعية والمدنية (النقابة، والمنظمات الحقوقية، والعائلة ..) على أنَّ المدرسة التونسية تواجه اليوم مشكلاتٍ بل أزمة عميقة وحادة بسببِ عدم قدرة مشاريع الإصلاحِ على تحقيق ما رسمت من أهدافٍ. ومن أخطر تجليات هذه الأزمة:

٣-١- الانقطاع المبكر عن التعليم:

أكّد وزير التربية الحالي، السيد حاتم بن سالم في جلسة استماع بـ»لجنة المرأة والأسرة والطفولة وكبار السن» بالبرلمان (مارس ٢٠١٩) أنّ ٢٨٠ تلميذًا ينقطعون يوميا عن الدراسة، وأنّ عددَ المنقطعين في سنة ٢٠١٨ بلغ ١٠١ ألفا، أي حوالي ١٠ بالمائة.

من هؤلاء المنقطعين من يلتحق بالمدارسِ الخاصة، ومنهم من يلتحق بسوق الشغل دون أنْ يستكمل التحصيل الأساسيّ، ومنهم من يبقى عاطلا، فيلتحق بفئة أصحاب الشهائد المعطّلين...

وكشفت الوزارة عن فشلها في إعادة تأهيلِ المنقطعين والحاقهم بالمدرسة من جديد، ووضحت بعضُ الدراسات الكلفة الباهظة للانقطاع المبكر (٣٤٥ مليون دينار سنويا أي ما يعادل ١٣ بالمائة من ميزانية وزارة التربية[١١])

تعتبر ظاهرة» التسرب المدرسي» ظاهرة مركبة الدوافع. ولكنْ، وبغض النظر عن تعدّد الأسبابِ (صعوبات التعلم، الخوف من الفشل المدرسي، أسباب اقتصادية، شبح البطالة..) فإنّ من نتائج هذه الظاهرة، التي هي في تزايد، ارتفاعُ نسبة الأميّة بالمعنيين القديم (الأمية الأبجدية) والجديد (الأمية المعرفية، وضعف القدرة على حلّ المشكلات، وعلى استعمال وسائل التكنولوجيا الحديثة..)

ولقد كشف وزيرُ الشؤون الاجتماعية السيد محمد الطرابلسي عن أنّ نسبة الأمية قد ارتفعت في بلد كتونس منذ الاستقلال على اجبارية ومجانية التعليم، فبلغت في ٢٠١٨ ١٩,١ ٪ .

٣-٢- العنفُ:

صار العنفُ في كلّ أشكاله اللفظية والمادية ظاهرة تهدّد المدرسة التونسية. ورغم محاولاتِ التصدي له بالمرافقة والزجر (الطرد من المدرسة، والشكاوي القضائية..) إلاّ أنّ هذه الظاهرة تعرف حالة انتشار وحدّة غير مسبوقتين.

وهو وإنْ كان حالة غير معزولة عن المجتمع والحياة خارج المدرسة إلاّ أنه من اللافت للانتباه أنّ التجربة الديمقراطية الجديدة لم تحدّ من هذه الظاهرة بل زادتها حدّة وامتدادا. في حين أنه من المفترض أنْ يسهم مناخُ الحريات السياسية وحرية التعبير بعد ٢٠١١ في التخفيف من حالة الاحتقان وظاهرة العنف.

وإذا كانت بعضُ مظاهر العنف « عاديّة» فإنّ له تجلياتٍ أخرى صارت تهدّد الحياة المدرسية (تناول الكحول والمخدرات، والتحرش الجنسي، وعنف المجموعات المنظّم..) وتهدّد وجود المدرسة نفسها.

ولقد أصدر « المعهد التونسي للدراسات الإستراتيجية» تقريرا (أكتوبر ٢٠١٧) قدّم فيه تفسيرات لانتشار ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، وتوقف عند غيابِ التنشيط الثقافيّ والرياضي وغياب الأنشطة المتعددة التي تشبع مختلفَ الميولات والهوايات، بالإضافة إلى الطريقة التلقينية التي تدفع التلميذ إلى التشويش والعنف.

إنّ هذا السببَ يطرحُ، بلا شكّ، سؤالاً محرجا على كلّ المشاريعِ الإصلاحية السابقة التي كان العمل على تطوير التنشيط الثقافي والرياضي أحدَ مقاصدها الأساسية في علاقة بمفاهيم مثل الشخصية المتوازنة والتربية والإبداع.. وغيرها من المفاهيم التي تكوّن منها المعجمُ الاصطلاحي لهذه المشاريع.

٣-٣- تدني مستوى المتخرجين:

تعاني المنظومة التعليمية في تونس من تدني النتائج وضعفها على المستوى النوعيِّ في مقابل ارتفاعها نسبيّا على المستوى الكمّي. وهو ما جعل بعضُ يذهب إلى أنّ الكمّيَّ خادع لا يقدّم الحقيقة التي سرعان ما تتجلّى بعد الحصولِ على الشهادة والالتحاق بسوق الشغل.

ورغم الاتفاق على أنّ للرسوب والتسّرب وتدني النتائج علاقة بالواقع الاقتصادي والاجتماعيّ للمتعلّم (المركز/ الهامش) وهو ما أشارت إليه جداولُ المقارنة بين النتائج المدرسية ومؤشراتِ التنمية في محافظات تونس[١٢]، إلّا أن ذلك لا يعفي المدرسةَ من مسؤوليتها خاصة وأنها تعتبر نفسَها فضاء لتكافؤ الفرص ولتحقيق العدالة.

لقد فشلت المدرسة التونسية بعد تجربة أكثر من ستين سنة وفي ظل عدد من المشاريع الإصلاحية في كسب رهان الجودة والقدرة على المنافسة.

وكان من نتائج ذلك تدني قدرات المتعلّمين واتساع الهوة بين السنّ العمريّ والمستوى التدريسيِّ، وهو ما سبّبَ مشكلاتٍ بالنسبة للمتعلّمين (صعوبات التعلم) وللمعلّمين (صعوبات التعليم) في آن. في حين اختارت النخبة الهجرة بحثا عن ظروف أفضل لمتابعة مسار التعلّم أو للعمل.

إنّ المدرسة التونسية تعيشُ اليوم مفارقة صارخة بين مشاريع تربوية وإصلاحية تؤكد أنّ المدرسة تضطلع

بوظائف التربية والتعليم والتأهيل، وأنها تعمل على ضمان تعلّم جيّد ينمّي مواهب المتعلمين، ويساعدهم على الانخراط في مجتمع المعرفة .. (إصلاح ٢٠٠٢) وواقع الفشل لا في رهان الجودة والمنافسة بل في ضمان أنْ يكمْلَ المتعلّم حلقاتِ التعلّم الأساسيّة وأن يتمكن من مؤهلات مقبولة .

لقد فشلت المدرسة التونسية في تحقيق العدالة بين الجهات والفئات المهمشة والمرفّهة، وفشلت أيضا في أن تخدم السّوق، على ما على فكرة «خدمة السوق» من مآخذ[١٣].

٣-٤- اهتراء البنية التحتية:

صادق مجلسُ نواب الشعب على ميزانية وزارة التربية لسنة ٢٠١٩، والتي قدرت فِي حدود ٥٥٤٩,٧٤٤ مليون دينار. ورغم تطورها النسبي مقارنة بميزانية ٢٠١٨، إلاّ أنّ دون المطلوب لاجراء الإصلاحات الضروريّة، فضلا عن أنّ ميزانية التصرف، والتي تشملُ كتلة الأجور، تمثل الحجم الأكبر(٥٢٧٣,٧٤٤ من ٥٥٤٩,٧٤٤ لسنة ٢٠١٩) مقارنة من ميزانية التنمية. وهو ما ينعكس سلبا على تطوير البنية التحتية والخدمات.

ولقد أقرّ وزير التربية في مناقشة مشروع ميزانية ٢٠١٩ بأنّ «٦٢٠٠ مؤسسة تربوية في تونس منها ٣٣٥٠ مؤسسة في حالة يرثى لها والباقي في حالة صعبة في مستوى البنية التحتية »[١٤] .

فإذا كانت البنى التحتيةُ للمدارس التونسية على النحو الذي أقرته وزارة الإشرافِ صار من المشروع التساؤلُ عن حظوظ الإصلاحِ من النجاح في ظلّ فصول لا تتوفر فيهم شروط الصحة الأساسية. وليس أدلّ على وجاهة هذا السؤال من الحوادث التي وقعت في كثير من المدارس التونسية مثل انهيار الأسقف، والإصابة الجماعية بفيروس الالتهاب الكبدي والتسمّم!.

٣-٥- التجاذبُ والصراع الإيديولوجي والسياسيّ حول المدرسة وفشل إدارة الحوار

كشفت محطاتٌ ووقائع تاريخية كثيرة عن طبيعة العلاقة الهشة المتصدعة التي تفتقد الثقة، بين الأطراف المتداخلة في العملية التربوية في تونس، والسبب في ذلك أنّ كلّ طرفٍ يتهم الآخر بسعيه إلى «وضع اليد» على المدرسة، بناءً على أنَّ التحكم في محتويات التعليم ومخرجات المدرسة هو السبيل إلى السيطرة على المجتمع والتحكم في نخبته وفي سياسته العامة. فكما تكون المدرسة يكون مجتمع المستقبلِ.

ويتّهم كلّ طرفٍ الآخر بأنه إقصائيٌّ، وبأن سلوكه غير تشاركيٍّ وبأنّ الحوار عنده ليس غير يافطة للترويج الإعلامي.

ولقد تجلّى هذا الصراع في تعثر إدارة مشروع الإصلاح، وفي ما تخلّلَ السنوات الدراسية من اضرابات وإقالات وسجالاتٍ عنيفة حول محتوياتِ بعض المواد وحول ظواهر مثل الدروس الخصوصية والمدارس القرآنية وزيّ المدرسين والزمن المدرسي.. وتبادلِ التّهم بين التيارات السياسية الحاكمة وتلك التي في موقع المعارضة، وبين التيارات «الحداثية» و«الإسلامية»، وبين وزارة الاشراف والهياكل النقابية، وبين منظمات الأولياء والمعلّمين..

يتّهم «الحداثيون» «الإسلاميين» بأخونة التعليم والمجتمع، وفي المقابل يردّ «الإسلاميون» بأنّ المشروع الحداثي تغريبيّ. وترى «منظمة التربية والأسرة»، في تعليق على اضراب الأساتذة، أنّ الأساتذة يضعون التلاميذ رهائن لتحقيق مصالح خاصة [١٥]. وتعارضُ النقابة الوزارةَ بسبب ما تصفه ارتجالية المشاريع وعقلية الوصاية[١٦].

في مقابل ذلك يرى بعضهم أنّ كلّ هذه الأطراف دون استثناء عمّقت الأزمة بسبب الصراع الهوي وتجاهل المسألة الاقتصادية.. ويجمع كثيرون على أنّ هذا الصراعَ حول المدرسة هو أحد تجليات الأزمة المركبة في تونس بعد جانفي ٢٠١١، والتي تنذر بانفراط عقد «التوافق الهشّ» وبانفجار اجتماعي جديد.

في ظل هذه التراكمات والتحديات، وفي ظل سياق وطنيّ ودوليّ يراهن على المدرسة باعتبارها «مصنع العقول» وقاطرة للتنمية والتطور الحضاري، تظل أسئلة : أيّ إصلاح نريد؟ وكيف نحقّقه؟ أسئلة تؤرّق كلّ مهتمّ بالشأن التربوي وبمشاريع إصلاح التعليم في تونس.

خاتمة :

هل الصورة قاتمة على هذا النحو وإلى هذا الحدّ؟

تقول د.ة العباسي (متفقدة أولى للتربية في تونس) ملخصة مشاكل وضع المدرسة التونسية اليوم «.. وأهمّ مشاكل تعليمنا الوطنيّ: غياب الإنصاف والعجز المتفاقم عن مقاومة الفشل والتسرّب المدرسيّ وآفات العنف والفوضى والتصادم والتشدّد وتراجع قيم الانتماء وانتفاء المعنى والنّفور من المدرسة وقد أصبحت فضاء طاردا للآمال قابرا للمطامح مخيّبا لمشاريع التنمية والتّشغيل.»

فأين يمكِن أنْ تصنع الشعوب آمالها حين تصبح مدارسُها فضاء طاردا لآمالها وقابرا لطموحاتها؟ وأي معنى للكائن الفرد والجماعة إنْ لم يكن المعنى في العلم والمعرفة؟

إن المدرسة التونسية والمنظومة التربوية عامّة، ككل منظومات التعليم والتربية في الدول العربية وبلدان العالم الثالث تواجه تحديات جساماً داخلية وخارجية تحدّ من دورها في الارتقاء بالمجتمع وتعيقه وظيفتها التربوية والحضارية.

ورغم أن المدرسة ليست المسؤولة الوحيدة على التربية فإن دورها في هذا المجال أساسيّ، وهو ما يجعل سقف المنتظر منها مرتفعا. وبالاستتباع فإن كلّ تعثّر أو خطأ أو أزمة في محتويات برامجها وأساليب عملها وفي إدارتها ينعكس انعكاسا سلبيا مباشرا على كلّ مناحي الحياة الاجتماعية والتنموية والثقافية .

ولذلك فإن مهمّة مواجهة الصعوبات والهنات بالإصلاح والتعديل بات أمراً ضروريا لا مناص منه. ولكنّ عيب المشاريع الإصلاحية، على جميل ما ترسم من أهداف، أنها لم تتمكن من حلّ المعضلات التي تتفاقم يوما بعد يوم، والتي ازدادت حدّة في ظلّ الارتجالية والموارد المالية المحدودة والتجاذبات السياسية الداخلية، وواقع العولمة واشتراطاتها الخارجية.

إن مشاريع الإصلاح على اختلافها وتنوعها لا تفتقد خلفية فلسفية أو تصورا للعملية البيداغوجية بل لعلّها كانت في أغلبها صدى لنسق التحول السريع في العالم، بيد أنها عجزت عن أن تكسب رهان التنفيذ وأن تتحول إلى فعل يوميّ واقعي وملموس لغياب الإرادة أو الموارد أو المناخ الاجتماعي الإيجابيّ. وهوما حكم على كثير من المشاريع أن تظلّ حبرا على ورق.

وعليه فإن السؤال ليس أي مشروع إصلاحي نريد؟ وإنما هو : كيف ننفذ ذلك المشروع الإصلاحي بدءا بتوفير ما يستلزم من إرادة وانتهاء بما يحتاج من موارد وإمكانيات.

الهوامش

١)يتضمن الكتاب الأبيض، مشروع الوزارة لإصلاح المنظومة التربية بتونس.، في تسع نقاط أساسية منها: مبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص، ودعم التمييز الإيجابي بين الجهات والتصدي للإنقطاع المبكّر .. في علاقة بقراءة للسياقات المجتمعية والسياسية الجديدة وبالتحديات الراهنة.

ولقد أجمع عدد من الخبراء ومراجعي هذا المشروع على أن طموحه كبير ولكن رؤيته الإصلاحية جزئية وغير جذريّة.

٢) السيد جلول أستاذ جامعي، كلف بوزارة التربية في حكومة الحبيب الصيد (فيفري ٢٠١٥)، وحكومة يوسف الشاهد (أوت ٢٠١٦-) وأقيل في ٣٠ أفريل ٢٠١٧ بسبب الأزمة في إدارة الحوار مع الطرف النقابي.

٣)الكتاب الأبيض، منشورات وزارة التربية تونس ٢٠١٦، ص٠٨.

٤)المرجع نفسه، ص٠٩.

٥)المرجع نفسه، ص ١٠.

٦)المرجع نفسه، ص ١١.

٧)سلوى العباسي : منهاج العربيّة القادم وأسس التّعليم والتعلّم الإستراتيجيين، ورقة قدمت في ندوة القيروان الخامسة للغة العربية، مارس ٢٠١٨.

٨)حوار مع Martial Dembélé (أستاذ علوم التربية، مختص في «التربية الأساسية» في الدول السائرة في طريق النمو..)
https://www.leaders.com.tn/article/23274-la-reforme-de-l-education-en-tunisie-de-l-echec-de-l-approche-par-competences-a-l-incertitude-de-l-approche-curriculaire

٩) “la réponse est simple. Le Québec a prévu des mécanismes d’évaluation et de réajustement. Au Québec, il y a eu une évaluation continue de la mise en place de l’AC pour permettre un ajustement adéquat et constant. Ceci n’a pas été le cas des pays africains en question”
https://www.leaders.com.tn/article/23274-la-reforme-de-l-education-en-tunisie-de-l-echec-de-l-approche-par-competences-a-l-incertitude-de-l-approche-curriculaire

١٠)سلوى العباسي : منهاج العربيّة القادم وأسس التّعليم والتعلّم الإستراتيجيين، مارس ٢٠١٨

١١)المدرسة في عيون الأولياء، دراسة مسحية، منشورات المرصد الوطني للشباب ص٤١
https: / /ftdes.net /rapports /education.parents.pdf

١٢)خالد الشابي: في قضايا التربية : تردي النتائج في المناطق الفقيرة، الصباح، ع ١١ نوفمبر ٢٠١٨

١٣)للتوسع في مخاطر انزلاق المدرسة نحو السوق انظر:
Christian laval, L’école n’est pas une entreprise, Ed, la Découverte , Paris 2004.

١٤)http: / /www.radiotunisienne.tn/ تاريخ الإدارج 3-12-2018، تاريخ النفاذ إلى الصفحة 01-05-2019

١٥)انظر بيان المنظمة بتاريخ ١٨ أفريل ٢٠١٨ بتوقيع رئيسها السيد محمود مفتاح

١٦) انظر بيانات نقابتي التعليم الاساسي و الثانوي

من مراجع الدراسة

- الكتاب الأبيض، منشورات وزارة التربية تونس ٢٠١٦
- المدرسة في عيون الأولياء، دراسة مسحية، منشورات المرصد الوطني للشباب
https://ftdes.net/rapports/education.parents.pdf
- خالد الشابي: في قضايا التربية : تردي النتائج في المناطق الفقيرة، الصباح، ع ١١ نوفمبر ٢٠١٨
- سلوى العباسي : منهاج العربيّة القادم وأسس التّعليم والتعلّم الإستراتيجيين، ورقة قدمت في ندوة القيروان الخامسة للغة العربية، مارس ٢٠١٨.
Christian laval, L'école n'est pas une entreprise, Ed, la Découverte , Paris 2004.
Martial Dembélé (entretien)
https://www.leaders.com.tn/article/23274-la-reforme-de-l-education-en-tunisie-de-l-echec-de-l-approche-par-competences-a-l-incertitude-de-l-approche-curriculaire

مناهج تدريس اللغة العربية في العالم العربي بين الواقع والمأمول:
إكراهات الثبات في الحاضر، ومتطلبات التغيير والإبداع في المستقبل

Arabic Curricula in Arab World between
Reality and Inspiration
Hindrances to Prove in the Present and)
Requirements of Change and Creativity
(in the Future

د.أنوار بنيعيش
أستاذ باحث ومفتش تربوي / المغرب

Dr. Anwar Yana`ash
(Researcher and Educational Inspector)

anouar1_ben@hotmail.com

ملخص البحث:

يسعى البحث إلى استقصاء أهم الاختلالات التي تعرفها مناهج تعليم اللغة العربية في بلدان العالم العربي وتصنيفها حسب ما أوردتها التقارير والدراسات العديدة في الميدان، من عيوب التخطيط والبناء، إلى اختلالات التنزيل والمتابعة والتقويم، أي ما قبل وضع المنهاج التعليمي، ثم مدة التفعيل، وما بعدها من مواكبة وملاحظة وتقويم وتصحيح مسار؛ وهنا سنقف بنوع من التفصيل عند هذا الوضع بالنقد المعتمد على الأسس النظرية التي أقرها خبراء وضع المناهج التعليمية، ودعت إليها المؤسسات الدولية العريقة كلما بدا لها أن تكشف هشاشة الوضع التعليمي في بلد أومنطقة من عالمنا العربي خاصة. على أن هذا التوجه الناقد لن يكون المنتهى والغاية في البحث، وإنما هو محكوم من البداية بنية التغيير والتجاوز؛ ذلك أن العودة الناقدة إلى الاختلالات في المناهج لن يحدها مجرد الوصف وإنماء الشعور بالأزمة إلا بالقدر الذي سيهيئ أرضية مناسبة وصلبة للتفكير في البدائل، وإحداث التغيير المنشود في مناهج اللغة العربية باعتبار أهمية اللغة نفسها، ومركزيتها في المنظومة التربوية، وتلازم التمكن من اللغة الرسمية مع التمكن من مختلف المعارف والمهارات والكفايات التي لا تتحقق إلا من خلالها.

Abstract

To an observer to the reality of the Arab education it is quite convenient to monitor incessant slump due to the acts of disappointment and frustration the incharges of education suffer from. The Arabic language as any fields suffers much from such circumstances, social and political, as some countries hold foreign languages high and superior to the Arabic one; French and English. As such. Furthermore, it comes into the orbit of discussion on the way of its teaching that is too classical and falls into destitute and tends to be forced into the curricula void of planning, authentic bases and scopes to be a hindrance eroding its brilliance in its countries.

The current paper is to trace the Arabic curricula in some Arab countries as it is the mutual factor and ponders over the most salient trench marks of innovation and change of its teaching way to help traverse the bridge from the bank of conventionality to that of creativity and change of these curricula.

The paper is to trace the differences in the curricula of teaching Arabic in the Arab world to be categorized according to the studies and reports. Moreover, the trucked defects of these curricula are to be considered and rectified on the scale of objectivity to find proper substitutes.

المقدمة:

إن المتتبع لواقع التعليم العربي يستطيع بسهولة رصد ترنحه غير المتناهي بين ضربات النتائج المخيبة للآمال وبين حالات اليأس التي تعتري القائمين على شؤونه كلما فشل إصلاح من الإصلاحات العديدة التي رسموها بكل ثقة ورصدوا لها المال والخطط المستعجلة. ولعل وضع مناهج اللغة العربية وتدريسها في هذه المنظومات المهتزة لا يختلف عن ذلك في كثير أوقليل؛ فتدريس اللغة الرسمية لمعظم البلدان العربية يبقى، في أحسن الأوضاع، دون مستوى التطلعات، ويظل عرضة لاختلالات منهجية تُضاف إليها أسباب اجتماعية وسياسية(وضعية اللغة العربية في مجتمعات تعلي من شأن لغات استعمارية كالفرنسية والأنجليزية وتخضع للوبيات نخبوية وموالية لدول الشمال فكرا ولغة...) وهذا ما يجعل إشكال اللغة وتدريسها في صلب النقاش المجتمعي حول التعليم في هذه البلدان؛ إذ تشير الكثير من التقارير الوطنية والدولية إلى الأوضاع المزرية للمرجعيات الديداكتيكية والبيداغوجية المتحكمة في تدريس اللغة العربية، فمعظمها تقليدي متهالك يعود إلى أسس ودراسات قديمة أدخلت قسرا وباستعمال إلى التعليم العربي بدون أسس متينة ولا تخطيط بعيد المدى، فظلت حجرة عثرة تضعف اللغة العربية وتنهك قواها داخل بلدانها[1]. لهذا سنحاول في هذا البحث أن نرصد تدريسية اللغة العربية في مناهج ومقررات بعض بلدان العالم العربي، باعتبار المشترك التاريخي على مستوى الحضور المكثف للغات الأجنبية ومزاحمتها للغة العربية، والماضي الاستعماري الذي قوَّى اللوبيات المناصرة للفرنسية والأنجليزية وغيرهما، وعزَّز التبعية البيداغوجية والديداكتيكية للمنظومة التعليمية الأوروبية المليئة – هي نفسها – بالثغرات والمعرضة لهزات الفشل بين الحين والآخر. وسنسعى إلى دراسة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في هذه البلدان، حيث ظلت راكدة لعقود، وبقيت النتائج دون مستوى المأمول رغم محاولات الإصلاح المتتابعة؛ في حين استفادت اللغات الأخرى خاصة الأنجليزية والفرنسية من مناهج حيوية ومغرية للمتعلمين سهلت عليهم التمكن من المهارات اللغوية في سنوات التمدرس القليلة. وفي المقابل، سنحاول التفكير في المعالم الكبرى للتجديد والتغيير في هذه المناهج والطرائق بما يمكن تدريس اللغة العربية من أن يجتاز الجسر من ضفة التقليد إلى ضفة الإبداع والابتكار بناء على البيداغوجيات المعاصرة المعضدة بالتطور الهائل في ميدان الرقمية.

لهذا فإن البحث يسعى إلى استقصاء أهم الاختلالات التي تعرفها مناهج تعليم اللغة العربية في بلدان العالم العربي وتصنيفها حسب ما أوردتها التقارير والدراسات العديدة في الميدان، من عيوب التخطيط والبناء، إلى اختلالات التنزيل والمتابعة والتقويم، أي ما قبل وضع المنهاج التعليمي، ثم مدة التفعيل، وما بعدها من

مواكبة وملاحظة وتقويم وتصحيح مسار؛ وهنا سنقف بنوع من التفصيل عند هذا الوضع بالنقد المعتمد على الأسس النظرية التي أقرها خبراء وضع المناهج التعليمية، ودعت إليها المؤسسات الدولية العريقة كلما بدا لها أن تكشف هشاشة الوضع التعليمي في بلد أومنطقة من عالمنا العربي خاصة. على أن هذا التوجه الناقد لن يكون المنتهى والغاية في البحث، وإنما هو محكوم من البداية بنية التغيير والتجاوز؛ ذلك أن العودة الناقدة إلى الاختلالات في المناهج لن يحدها مجرد الوصف وإنماء الشعور بالأزمة إلا بالقدر الذي سيهيئ أرضية مناسبة وصلبة للتفكير في البدائل، وإحداث التغيير المنشود في مناهج اللغة العربية باعتبار أهمية اللغة نفسها، ومركزيتها في المنظومة التربوية، وتلازم التمكن من اللغة الرسمية مع التمكن من مختلف المعارف والمهارات والكفايات التي لا تتحقق إلا بالمرور عبرها.

١/ المناهج التعليمية واللغة العربية: النماذج والوقائع:

أولا. تعريف المنهاج:

«طريقٌ نَهْجٌ: بَيِّنٌ واضِحٌ، وهو النَّهْجُ....وسبيلٌ مَنْهَجٌ: كَنَهْجٍ....ومَنْهَجُ الطريقِ: وضَحُه....والمِنهاجُ: كالمَنْهَجِ .وفي التنزيل: لكلٍّ جعلنا منكم شِرْعةً ومِنْهاجاً. وأَنهَجَ الطريقُ: وضَحَ واسْتَبانَ وصار نَهْجاً واضِحاً بَيِّناً؛ قال يزيدُ بنُ الخَذَّاقِ العبدي: ولقد أَضاءَ لك الطريقُ، وأَنْهَجَتْ سُبُلُ المَكارِمِ، والهُدَى تُعْدِي أَي تُعِينُ وتُقَوِّي. والمِنهاجُ: الطريقُ الواضِحُ. واسْتَنْهَجَ الطريقُ: صار نَهْجاً.والنَّهْجُ: الطريقُ المستقيمُ. ونَهَجَ الأَمْرُ وأَنهَجَ، لُغتانِ، إِذا وضَحَ.»[٢]

وفي هذه الإشارات تحضر دلالات يمكن حصرها في أمرين رئيسين هما: الطريق المسلوك والمتبع من جهة، والوضوح والدقة من جهة ثانية. حيث تساير هذه الإشارات في جوهرها المنهج الدراسي وغيره، لما يتطلبه من تقنين وضبط لسلوكات ومواقف في اتجاه معين تحدده السياسة التعليمية في بلد ما، وكذا ضرورة تميز هذه الضوابط بقدر كاف من الإبانة ووحدة المقصد وتفادي التأويل لمافيه من إجماع، وعدم احتمال الخطأ والتعرض لسوء الفهم والتنزيل بحكم خطورته وأثره العميق في المجتمع حاضرا ومستقبلا.

وفي المعاجم المتخصصة ما يحمل معنى قريبا إلى حد كبير من هذه الدلالات؛ فمثلا يعرفه كيوك Jean pierre Cuq بقوله « من الناحية المؤسساتية، المنهاج الدراسي هو الشكل الذي يتخذه فعل العقلنة التي يقودها أصحاب القرار التربوي من أجل تيسير خبرات التعلم لدى أكبر عدد ممكن من المتعلمين.» [٣] فهو ما يخططه واضعو السياسات التعليمية والبيداغوجيون بطرق منهجية معقلنة لضمان نجاح منظومة تعليمية

بمعايير ومواصفات موحدة واضحة؛ فهناك الوثائق المرجعية المنتَجة التي تشكل الطريق والمسلك، وهناك الدقة والوضوح الضروريان للتنفيذ والتنزيل بما يحقق الغايات والأهداف المحددة سلفا.

و هناك تعريفات للمنهاج تستحضر العناصر المتفاعلة داخله بنوع من التضييق والحصر، فيعرف مثلا على أنه « صفقة بين المدرس والمتعلم»[٤]، وهو تعريف لا يأخذ بعين الاعتبار الأطراف الكبرى المسهمة في تأسيس هذه العلاقة بين المدرس والمتعلم، والتي تحكمها ضوابط أكثر تعقيدا وتوغلا في المجتمع[٥]، لهذا يتطلب توسيع دائرة فعل المنهاج إيجاد تعريف يحتمل هذه الأبعاد الممتدة في المجتمع، والقائمة على الضبط والنظام والتحكم، كأن يعرف بأنه « مجموعة منظمة من الخبرات التربوية الرسمية، المحددة في الغالب بمخرجات ينبغي الوصول إليها.»[٦]

وفي تعدد تعريفات المنهاج ما قد يُشعر الدارس بالحيرة والارتباك، إذ يصعب عليه وضع تحديد نهائي للمفهوم، والتعامل معه من زاوية واحدة. لكن ذلك يدل من جهة ثانية على مدى تطور المفهوم وخضوعه لتحديثات سريعة وتوسع في الموضوع، والأنساق المنتجة له. إذ إنه «لا يمكن النظر إلى تعدد تعريفات المنهاج بمعزل عن سياقات عمل أصحاب التعريفات أنفسهم، وعن كيفية توظيف المشتغلين على المنهاج للمصطلحات والتعابير لوصف ما يقومون به في علاقته بالمجتمع.»[٧]

لهذا سنقتصر على التعريف الأكثر ملاءمة لموضوع البحث بما فيه من إلزامية مؤسساتية ورسمية مرجعية تجعله إطارا ملزما لكل الفاعلين في التربية داخل بلد ما، فهو «يُعدُّ نظاما يتضمن عناصر أساسية هي: الأهداف والمحتوى وأساليب التدريس والتقويم، وتشكل وحدة متماسكة. وبين هذه العناصر علاقات شبكية متبادلة تتناغم في سبيل تحقيق الأهداف المقصودة من المنهاج»[٨]

ثانيا. مستويات المنهاج الدراسي:

يمثل المنهاج الدراسي منظومة يفترض فيها التكامل بين المحتويات والطرائق والأهداف، وبين الفئات المستهدفة في كل محطة، إذ تشتغل هذه المنظومة وفق علائقية دقيقة تبدأ من القمة إلى القاعدة، أو بعبارة أخرى من مستوى أعلى يغطي مجموع الدولة والإقليم ويوحده على ثوابت معينة يتفق عليه الكل بحكم إلزاميته، ليصل إلى أصغر خلية منهاجية يؤسسها تلاميذ فصل بعينه. وذلك ما يتضح من الجدول الآتي الذي وضعه كل من «ماريسا كافالي»Marisa Cavalli، و»ميرجام إيجلي كوينا Mirjam EgliCuenat» :

دولي، مقارن (الأعلى) أمثلة: أدوات مرجعية دولية كالإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، وتقويمات دولية مثل استقصاء PISA، Timsa....
وطني (منظومة تربوية)، دولة، جهة، (ماكرو/ العالي) أمثلة: مخطط الدراسات، مقرر، الأهداف الاستراتيجية، المساحة المشتركة، معايير التكوين
مدرسة، مؤسسة (ميزو/ المتوسط) أمثلة: تكييف البرنامج الدراسي أو مخطط الدراسة مع profil الطابع الخاص لمؤسسة مدرسية بعينها.
قسم، مجموعة، مقطع تعليمي، مدرس(ميكرو/ الصغير) أمثلة: دروس، توظيف الكتاب المدرسي، مصادر تعلمية.
فردي (نانو/ الأصغر) أمثلة: تجارب فردية للتعلم، تطور ذاتي(المستقل) مدى الحياة.
الشكل ١ : المنهاج في مستويات مختلفة من النظام التربوي.[٩]

يفتح هذا التدرج في بناء المنهاج الدراسي الباب لتزامن تحققات فعلية متعددة للمناهج الدراسية المعتمدة في قُطر معين، حيث يصعب حصر ما يتحكم في المنظومة التربوية في مجتمع ما في مستوى واحد، مادامت هناك مستويات مختلفة يتعدد ويتنوع من خلالها المتدخلون والمساهمون والموجهون والمستفيدون... فالمنهج المدرسي يتسم – مفهوما وتنزيلا– بمرونة كبيرة تُحَمِّله أبعادًا متعددة[١٠] هي:

أبعاد المنهج	تعريفها	المتدخلون	المستفيدون	المستوى الموازي
المنهج المقصود	مخطط له، مثبت في وثائق رسمية	السياسيون، صانعو القرارات التربوية الكبرى	جميع المتعلمين في البلد الواحد	ماكرو

المنهج المنفذ/ المطبق	ما يقدم للطلاب في المدارس، وثائق تفسيرية للمنهج العام	الأساتذة	الطلاب	**متوسط**
المنهج المنجز	ما يتعلمه الطلاب بشكل رسمي	الطلاب وقدرتهم على التفاعل	الطلاب	**متوسط مصغر نانو**
المنهج الخفي	خبرة الطالب التي تتخطى بنية المناهج الرسمية	القيم والمعتقدات والسلوكيات والمواقف المجتمعية داخل الفصول	الطلاب	**نانو**
المنهج المحذوف/ المنهج المضاد	مجالات التجربة البشرية وأبعادها التي لا يغطيها المنهج الدراسي، ولا يتم تناولها من خلال التعليم	كل الفاعلين في تشكيل خبرات الطلاب خارج المؤسسة التعليمية		**ماكرو متوسط أصغر نانو**

جدول ١ تصنيف أبعاد المنهج الدراسي والمتدخلين في علاقته بالمستوى[١١]

تعمل المناهج الدراسية بطريقة متشابكة، حيث تتداخل فيها الأبعاد والمستويات وهو الأمر الذي يجب أخذه بعين الاعتبار في صياغتها، والتخطيط لتنزيلها على الفئة المستهدفة؛ فهناك أكثر من القمة التي تُرى من الجبل الجليدي؛ مادام المنهاج المسطر بوصفه وثيقة مرجعية مؤطِّرة، وبارزة بشكل جليّ لا يمثل إلا بعدا واحدا هو ما اصطُلح عليه بالمنهج المقصود أي «المحدد حول الغايات والمحتويات الواجب تعليمها، ونعني بذلك المنهج المخطط له والمعبر عنه بموجب القانون من خلال المناهج الدراسية والوثائق الرسمية الأخرى.»[١٢] وهو ذو طابع نظري مثالي أكثر منه عملي، يستقر في مستوى الماكرو(الأكبر) لما يضمه من عناصر ومفاهيم توحيدية بين مختلف متعلمي الوطن الواحد دون النظر إلى التباينات والاختلافات، واضعا من غاياته

تحقيق شخصية مواطنة مثالية من المفروض أنها ستستجيب في المخرجات لترسانة من القيم والمبادئ والمواصفات العلمية والخبرات والمهارات الحياتية[١٣]، لهذا يحتاج في تنفيذه إلى مرونة كبيرة، وإلى وعي عميق بالأبعاد والمستويات الأخرى التي من شأنها أن تحرّف المسارات الكبرى والغايات بما يتماشى مع فردانية المتعلم وتنوع الشخصيات، وما تمتلكه من تصورات وتمثلات وميولات نصت عليها البيداغوجيات الحديثة خاصة منها البيداغوجيا الفارقية، ومع وجود عوامل اجتماعية يصعب التحكم فيها تماما وإخضاعها للتأطير الدقيق والتوجيه.

وفي ذلك ما يبرر الانتباه إلى هذه العناصر المهمة في تشكيل المخرجات الدراسية، والعمل على أخذها بعين الاعتبار في أثناء وضع الوثائق المؤطرة بداية، والسعي الحثيث إلى تنفيذها بحذر وبنسبية تستحضر الأبعاد المنهاجية الصامتة المستقرة في لاوعي المتعلمين وخبراتهم الاجتماعية والمعرفية ما قبل ولوج المدرسة وفي أثناءها وبعدها (التعلم المستمر/ مدى الحياة)، كالمنهج الخفي وهو» خبرة الطالب التي تتخطى بنية المنهاج الدراسي. وقد تكمّل الرسائل التي يتضمنها المنهج الخفي المنهجين المقصود والمنفذ أو قد تتعارض معها.»[١٤] و كذا المنهج المحذوف، أو ما يمكن تسميته بالمنهج المضاد، وهو كل الخبرات التي لا يغطيها المنهج الدراسي ولا تصلها حدود التعليم الرسمي[١٥]؛ مما يعرض عملية التنزيل لخطر الانزلاقات المنهاجية التي قد تستدعي- بدورها- التفكير في التغيير والتعديل، ورفع راية الإصلاح وإصلاح الإصلاح في مواجهة مؤشرات الضعف والاختلال.

ثالثا – الامتحانات الإشهادية[١٦] وواقع منهاج اللغة العربية:

تعد المخرجات التعليمية غاية قصوى تروم المنظومة التربوية الوصول إليها بعد سنوات طويلة من الدراسة، إذ تتضح عند نهاية المرحلة الثانوية معالم الشخصية التي راهنت عليها السياسات التربوية من خلال المناهج الموضوعة والمعدة بعناية لهذا الغرض. وبذلك تكون السنوات الإشهادية الختامية قبل الجامعة محطات رئيسة لرصد هذه المخرجات ومعرفة مدى تحقق رهان المناهج وتجسدها واقعيا في طلبة الصفوف النهائية في المرحلة الثانوية.

لذلك سنقف عند بوابة هذه المخرجات، وهي الامتحانات الإشهادية بوصفها اختبارات تنقل ما سعى المنهاج إلى تحقيقه والمهارات والكفايات المراد الوصول إليها كمعالم أساسية لاستكمال المنهج الدراسي الثانوي في بلدان عربية هي : المغرب، وتونس، ومصر، وقطر.

وفي هذا الاتجاه، سنرصد على سبيل التمثيل لا الحصر، امتحانات اللغة العربية في السنة النهائية من الثانوي أو الباكالوريا في هذه الأنظمة التربوية، ولمزيد من التحديد، سنقتصر على الشعب الأدبية على اعتبار

مركزية اللغات فيها، و بنية الاختبار والكفايات والمهارات المطلوبة في مجال اللغة، مقارنة مع الشعب العلمية التي تحتل فيها المواد العلمية الصدارة.

أ- الامتحانات المغربية:

في المنظومة المغربية، يقوم الامتحان الوطني النهائي للشعبة الأدبية على تحليل أدبي لنص شعري أو نثري فني أو نقدي يصب في الأدب الحديث والمعاصر، وهو ينقسم إلى قسمين: قسم خاص بتحليل النص، وقسم خاص بإقراء المؤلفات التي تعني دراسة النص الكامل[١٧].

وبذلك فهو يتضمن مجالين اختباريين هما:

- درس النصوص: يقوم أساسا على اختبار مهارة كتابة موضوع إنشائي في تحليل نص أدبي أونقدي بشكل متكامل مع توظيف مكتسبات الظواهر اللغوية والبلاغية المدروسة، وهو يمثل : ٧٥٪ من نقطة الامتحان.

- درس المؤلفات: كتابة موضوع إنشائي نقدي لمؤلف كامل سردي (رواية) أو نقدي (دراسة نقدية) باعتماد المكتسبات القرائية، والمهارات التحليلية، وهو يمثل ٢٥ ٪ من نقطة الامتحان.[١٨]

ب- الامتحانات التونسية:

في منظومة التقويم التونسية يجتاز مترشح السنة النهائية من الباكالوريا الشعبة الأدبية اختبارا في مادة اللغة العربية مدته ثلاث ساعات، يجيب فيها عن موضوع من ثلاثة مواضيع مقترحة:

- الموضوع الأول: تحليل قولة نقدية حول ظاهرة أدبية استنادا إلى مكتسبات المتعلم المعرفية والمهارية.

- الموضوع الثاني: دراسة بعض العناصر الفنية لنص روائي أو مؤلف كامل عبر التوسع في قولة حوله.

- الموضوع الثالث: تحليل نص نقدي أو أدبي باعتماد المكتسبات السابقة، واسترشادا بالتوجيهات المحدَّدة في مطالب الاختبار.[١٩]

ج. الامتحانات المصرية:

يجتاز المترشح لشهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة بمصر اختبارا في مادة اللغة العربية لمدة ثلاث ساعات، يضم خمسين سؤالا ومطلبا موزعة بين الأسئلة المقالية التي تتطلب إجابات مفتوحة يستدعي فيها الطالب مكتسباته المعرفية والمنهجية واللغوية، وبين الأسئلة الموضوعية القائمة على اختيار من متعدد، وبين الأسئلة

الجامعة بين الموضوعية والاختيار من متعدد، إذ يطالب المترشح في بعض المحطات باختيار جواب من الإجابات المقترحة، ثم تعليل هذا الاختيار.[٢٠]

يستهدف الاختبار قياس مدى تمكن المتعلم في الثانوية العامة من مهارات تواصلية وتعبيرية في اللغة العربية، إذ يجيب عن سؤال في التعبير في ست فقرات، إضافة إلى بعض الأسئلة الخاصة بالرأي والأدب، والتي قد تتم الإجابة عنها في فقرة. ويقيس الاختبار مدى تمكن المتعلم من المعرفة الأدبية والنقدية ممثلة في المدارس الشعرية الكبرى بدءا بالإحياء، والتوجهات النثرية الحديثة في المقالة والرواية والمسرح، وضبط خصائصها وقضاياها الكبرى.

لكن المثير للانتباه في هذا الاختبار هو الرهان الكبير على الزمن، فعلى المترشح ان يجيب عن خمسين سؤال بعضها مقالي يتطلب الجواب عنه كتابة فقرة أوأكثر في ظرف ٣ ساعات فقط، أي بمعدل زمني هو ٣ دقائق و ٣٦ ثانية لكل سؤال. مما يتطلب تمكنا كبيرا من المادة الممتحن فيها، بحيث لا يفترض في الجواب أخذ حيز زماني طويل كافٍ للتفكير والإجابة بعمق، أي أنه يتطلب معرفة طبيعة الإجابات بشكل مسبق في أثناء حصص الدرس وعلى المترشح أن يحفظها ويسترجعها في أثناء الامتحان. فالمشكلة في مثل هذه الاختبارات، هم أن التمكن من المادة لا يقوم في أساسه على الوضعيات المشكلة الجديدة في الاختبار، بل على الحفظ، مما يقلص مساحة قياس القدرات التحليلية والتركيبية العميقة، ليظل الهاجس هة تغطية الجزء الأكبر من المقرر في مقرر السنة النهائية في الثانوية العامة الذي ينص مباشرة على حفظ بعض النصوص، ودراسة المؤلفات (كتاب الأيام لطه حسين الجزء الأول والثاني).

د.الامتحانات الجزائرية:

يخضع مترشح امتحان باكالوريا التعليم الثانوي بالجزائر شعبة: الآداب والفلسفة إلى اختبار في مادة اللغة العربية وآدابها مدته أربع ساعات ونصف، يمتحن فيه بالمعارف والمهارات المدروسة عبر الإجابة عن موضوع واحد من موضوعين مقترحين، وفق ثلاثة مجالات هي:

البناء الفكري: وهو عبارة عن أسئلة ومطالب في حدود الستة، متعلقة بسند نصي شعري أونثري، وتقيس مهارات الفهم والتحليل والتركيب وإبداء الرأي، وتستغرق ٥٠٪ من علامات الاختبار بعشر نقاط.

– البناء اللغوي: وهو مجموعة مطالب وأسئلة في حدود الخمسة، تمس الظواهر اللغوية المدروسة في علاقتها بالسند النصي، وهي تضم الحقول الدلالية والعلاقات الإسنادية، وإعراب المفردات وإعراب الجمل،

والبلاغة والإيقاع. وتحتل ٣٠٪ من مجموع علامات الاختبار بست نقاط من أصل ٢٠.

– التقييم النقدي: تتمثل في مناقشة موقف نقدي أو ظاهرة أدبية وإبداء الرأي، وقد يأخذ المطلب شكل أسئلة مذيلة لسند نقدي(قولة)، أو كتابة موضوع مصغر استنادا إلى التوجيه الذي يأتي بعد القولة، وهو يحتل ٢٠٪ فقط من مجموع علامات الاختبار، بأربع نقاط من أصل عشرين نقطة.

شكلت هذه النماذج المدروسة من اختبارات اللغة العربية في السنة النهائية من التعليم ما قبل الجامعي (الباكالوريا، الثانوية العامة)، محِكًّا دالاً للاطلاع على بعض ما في المناهج العربية من تفاوت واختلاف في تدريس اللغة العربية بهذه المرحلة، رغم التنصيص في كل الأدبيات المرجعية على مكانة هذه اللغة الأم الرسمية في الحفاظ على الهوية، وأولوية التحكم فيها تلقيا وإنتاجا، وفي أدبها وتراثها؛ وتظهر هذه التفاوتات في المخرجات المستهدفة من طبيعة صياغة الاختبارات النهائية في المرحلة الثانوية مثل:

– التركيز في بعض الاختبارات على المهارات التحليلية والتركيبية في اللغة العربية وصياغة مواضيع متكاملة باستدعاء مكتسبات المتعلمين وموارده لتوظيفها في نص متكامل شأن النموذج التونسي والمغربي.

– التركيز على ضبط العناصر والظواهر اللغوية والبلاغية، والقدرة على رصدها والإجابة عنها بشكل منفصل، مع استحضار المهارات التحليلية والتركيبية في سؤال أو أكثر شأن النموذجين الجزائري والمصري.

_ التقارب الحاصل بين النموذجين المغربي والتونسي والتصور الفرنسي في دراسة اللغة الأم في المرحلة الثانوية[٢١]، بينما تأثرت الرؤية المصرية بالتجربة الأنجلوساكسونية في إعداد الاختبار وتفصيل أجزائه، في حين اتخذت الاختبارات الجزائرية موقعا وسطا بين التصورين بالجمع بين أسئلة البلاغة والنحو ومطلب التحليل، وإن كانت أقرب إلى التجربة الفرنسية.

٢. مناهج اللغة العربية الواقع والتحديات:

أولا. تحدي الزمن:

من أبرز المشاكل التي تعاني منها المشاريع التعليمية الكبرى عاملُ الزمن، وكيفية تدبير الاختلافات والتغيرات، والتكيف مع الأوضاع الحالية والتطلع إلى تنبؤ سريع وفعال إلى الحاجات المستقبلية، وترك هامش حركة كافٍ من أجل التعديل وتمكين المستفيدين من الخدمات المقدمة دون خلل أوتباطؤ؛ فالاختبارات المعيارية بوصفها نموذجا حيا لمثل هذه المشاريع، تخضع لهاجس الزمن وتحدياته المستمرة؛ فما يمكن اعتباره أمرا مقبولا ومسايرا للعصر في واقعنا المعاصر الآني يمكن أن تضمحِلَّ راهنيته بأسرع مما نتصور[٢٢].

ومن ثم نحتاج إلى إجراء تعديلات مواكبة للمستجدات كل مرة، إذ يصعب في ظل التطورات المتسارعة في التكنولوجيا وغيرها أن نتنبأ بوتيرة التغيير في حدود الإيقاعات الممكنة. وقد أشار «فيشر» في كتابه الثورة الرابعة إلى هذا التطور الهائل المستدام، والذي قد لا تكفي محاولات بسيطة، ومعزولة في امتصاص الحاجات التي تنبثق عنه بوتائر متسارعة[٢٣].

لهذا، فإن مناهج اللغة العربية في المغرب وتونس وغيرهما تقع في صلب هذا الإشكال باعتبار توجه الاهتمام صوب المهارات الأربع بعدد محدد من النماذج والصيغ والإمكانات. الشيء الذي قد يقلص إمكانات التثوير في الموارد التعليمية العربية التوجيهية، والمؤطرة والتقويمية، ويحول دون مرونة زمنية تقتضي الانتقال بسلاسة من حاجات تعلمية إلى أخرى، فمناهج الثانوي كلها لم يطرأ عليها أي تغيير يذكر منذ ما يربو على عشر سنوات شأن المغرب(٢٠٠٧)[٢٤]، والجزائر، وتونس (٢٠٠٦)[٢٥]، ومصر...، وهذه مدة طويلة جدا بمعايير التسارع الكبير في الدراسات والأبحاث البيداغوجية والديداكتيكية، والتغير المتلاحق للمجتمع وبنياته الهيكلية من متطلبات اجتماعية واقتصادية طارئة.

ثانيا تحدي الخصوصيات الثقافية:

اللغة ليست ممراً خالصاً تنقل عبره الأفكار والمواقف من منطقة إلى أخرى و من متكلم بإحداها إلى متكلم بغيرها بشكل محايد؛ وإنما هي أنماط وحمولات فكرية وثقافية تتلبس لبوس الصوت والحرف، والانتقال من لغة إلى أخرى يُحمِّلُنا ما لايحد من الحمولات الثقافية والتاريخية فإن» اللغة ليست وثيقة الصلة بثقافة الحاضر، وثقافة الماضي، وإنما تتصل أيضا بثقافة الخيال أو أعمال الخيال التي تحكم قرارات الناس وأفعالهم تجاه المستقبل بطريقة تفوق التصور.»[٢٦] وعلى هذا الأساس تواجه مناهج اللغة العربية عنصر الخصوصية الثقافية لكل قطر على حدة؛ إذ إن معظم ما يدرس للمتعلمين ينقل ثقافة تراثية شبه موحدة من حيث العناصر والمكونات والقيم (الفصاحة، والشجاعة، والإيثار، والكرم..) التي لا تكاد تختلف مرجعياتها التاريخية (المجتمع في العصور القديمة من الجاهلية إلى العباسي في الغالب)، والدينية (الإسلام)؛ فنجد نصوصا من الشعر الجاهلي أو الإسلامي والعباسي أو نصوصا شعرية أو نثرية حديثة لكنها حاملة لقيم موحدة، وتعبر عن الإنسان العربي وهمومه وانشغالاته التي قد تتباين قليلا أو كثيرا مع خصوصيات بعض المجتمعات العربية المعاصرة. هكذا نجد ترديدا ملحوظا لبعض الأسماء ونصوصها في المرحلة الثانوية مثل: بدر شكر السياب، ومحمود درويش، ونزار قباني، وتوفيق الحكيم...[٢٧] في حين تخفت معالم الخصوصيات الثقافية في المناهج الدراسية مما قد يزيد من عمق الهوة بينها وبين الفئات المستهدفة منها.

هـذا إلى جانـب اسـتمرار مناهـج اللغـة العربيـة عـلى حالهـا في مجتمعـات الربيـع العـربي، رغـم مـا أحدثتـه مـن شرخ واضـح في القيـم الكلاسـيكية، ومـا سـاهمت في ظهـوره مـن مبـادئ وقيـم مجتمعيـة جديـدة مبنيـة عـلى ثقافـة الحقـوق، والمسـاواة والديموقراطيـة والعدالـة الاجتماعيـة وصـوت الشـعب...

ثالثا- تحدي المواءمة بين التنظير والممارسة:

مـن الأمـور المثيرة للانتبـاه والاسـتغراب معـا في مناهـج بعـض البلـدان العربيـة لاسـيما تلـك البلـدان التـي تطرقنـا إليهـا، تعايـش نوعـين متباينـين مـن المرجعيـات الرسـمية؛ أحدهمـا نظـري موضـوع عـلى أسـس حداثيـة ووفـق دراسـات وأبحـاث تهـم منطـق الإصـلاح والتغيـير المسـتقبليين تحـت مسـميات حماسـية مثـل: الخطـة الاسـتراتيجية، والرؤيـة، والكتـاب الأبيـض، والوثيقـة المطـورة... والآخـر تطبيـق فعـلي سـابق في الوجـود المرجعيـات الإصلاحيـة، ويسـتمر في تحديهـا بثباتـه كامـلا ضمـن منظومـة التربيـة والتعليـم، مكتسـبا شرعيـة الإلـزام والحضـور، ومؤثـرا - سـلبيا- عـلى أي طمـوح فعـلي للتحديـث والتغيـير مـادام الفـارق يزيـد عـلى عقـد مـن الزمـن ونيـف في عـصر المعرفـة المتغـير كل آن وحـين ممـا يوسـع الهـوة بـين الكائـن والمطلـوب، ويخلـق مـا يشـبه الفصـام التشريعـي والمرجعـي في منظومـات التعليـم العربيـة ويسـقطها في الارتبـاك المزمـن لـدى الممارسـة والفعـل. وهـذا مـا تحيـل إليـه الإصلاحـات المتبعـة في بعـض البلـدان كـما يحيـل إلى ذلـك. الجـدول الآتي:

	النص المرجعي المعتمد في تدريس اللغة العربية	تاريخه	النص المرجعي النظري الإصلاحي	تاريخه
المغرب	برامج وتوجيهات اللغة العربية	٢٠٠٧	الرؤية الاستراتيجية ٢٠١٥-٢٠٣٠[٢٨]	٢٠١٥
تونس	برامج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية	٢٠٠٦	الكتاب الأبيض[٢٩]	٢٠١٦
مصر	الوثيقة النوعية للمادة، ووثيقة المنهج	٢٠١١	الخطة الاستراتيجية	٢٠١٤

جدول الفوارق الزمانية بين المرجعيات المنهاجية للغة العربية والنصوص الإصلاحية العامة[٣٠]

إن التباين الزمني الحاصل بين المأمول والنية الإصلاحية، وبين المعتمد في تدريس العربية بالمرحلة الثانوية يحيل إلى هدر زمني مهم يمكن أن يؤدي إلى فشل هذه الرؤى والتوجهات الإصلاحية، ويخلخل المنظومة التعليمية نفسها ويقسمها إلى شقين منفصلين: شق ثابت محافظ غير دينامي وممتد بحكم مرجعيته على المواد المدرسة بشكل فعلي، وشق حركي دينامي إصلاحي يمتلك سلطة الطموح والرغبة، ويفتقر إلى واقعية التنزيل، مما يجعله هو نفسه خاضعا، مع توالي السنوات، لشكلية قاتلة بوصفه واجهة لنية لم تكتمل من حيث التنفيذ، ومادة تأطيرية متقادمة تشكل في أفضل الحالات «حلولا ترقيعية لا ترقى إلى مستوى الارتقاء الفعلي بتعليمية اللغة العربية في المدرسة»[٣١] تحتاج إلى جرعات من التعديل والإصلاح على الإصلاح لتحتفظ ببعض رونقها لدى المهتمين.

رابعا_ تحدي الهدف:

يعتبر الهدف من تعليم اللغة العربية أحد التحديات الكبرى التي يواجهها تدريس هذه اللغة، وتؤثر في صياغات برامج تدريسها؛ حيث يقف هذا الهدف بضبابيته الآنية -أحيانا- حجرة عثرة دون تحقيق التقدم المنشود رغم الخطوات الجبارة التي قطعتها مؤسسات وجهات في هذا المضمار من منطلق الإيمان العميق بالترابط الكبير بين اللغة وحياة الأمم؛ ذلك أن «التاريخ يؤكد تلك العلاقة الحيوية الوثيقة بين الأمم ولغاتها..فالأمم الحية تحرص على ازدهار لغاتها وانتشارها».[٣٢] ومع ذلك فإن أهداف تعليم العربية في المحيط المدرسي، باعتبار الطرف المعني والمقبل على التعلم، ما تزال يرزح تحت وطأة الغموض في التصور والتنفيذ. ويمكن أن نعزو هذه الضبابية إلى اختلاف وتباين الفئات المقبلة على تعلم اللغة العربية نفسها، وتباين مرجعيات المستهدِفين والمستهدَفين على حد سواء؛ حيث يختلط الديني بالثقافي والاقتصادي والسياسي أحيانا... مما يجعل واضعي البرامج والمقررات التعليمية، والاختبارات المعيارية على المحك بشكل دائم من أجل المواءمة بين الخاص والعام، وبين المستويات اللغوية العربية المستهدفة عند كل فئة.

خامسا_ تحدي الهيكلة والمرجع:

وعن هذه الاختلافات في الأهداف وما تخلقه من تحديات، تنشأ تحديات أخرى مضاعفة تتفاعل مع الواقع من حيث قلة الأدوات، والمرجعيات البحثية الضابطة. وعلى الخصوص، البنيات الموحِّدة والمؤطرة لسياقات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مثل الإطار المرجعي لتعلم اللغة وتقويمها الذي ظل حبيس تطلعات ورغبات معبر عنها بشكل صريح أو ضمني في أكثر من سياق ومؤتمر. و بقيت الحاجة الملحة تقودنا إلى التعامل مع المرجعيات الأخرى من باب التكييف والتعديل ومحاولة الاستفادة من العموميات المشتركة في تعلم اللغات الطبيعية بشكل عام.

مما أدى إلى اقتباس مكونات منهاج مادة اللغة العربية من أهداف وطرائق تدريس، ومحتوى من أطر مرجعية غربية لتدريس اللغات، مثل الإطار المرجعي الأوروبي، والمناهج الغربية كالمنهج البريطاني في مصر[٣٣]، والمنهج الفرنسي في المغرب والجزائر وتونس...

٣_ مناهج تدريس اللغة العربية وتطلعات المستقبل:

تهدف المناهج إلى رسم حدود الكفايات اللغوية المراد تحقيقها في لغة من اللغات تعبيرا عن مستوى من مستوى التمكن التواصلي بدءاً باليومي، ووصولا إلى المستويات الأكاديمية العليا؛ وذلك ما لا يعد أمراً سهلا وثابتاً في السنوات الحالية؛ فبالأحرى مايستقبل من الزمان، إذ يتوقع أن تحدث طفرات معلوماتية تصحبها تغييرات كبرى في الحاجيات اللغوية القادرة على الاستقطاب والجذب، وفي آليات التدريس والتمكين اللغوي بطرائق أقرب إلى تحقيق الهدف المنشود بمواطن مستقبلي عالمي سريع التأقلم مع عصر كثرت إلى حد التخمة وسائط التعلم، والاكتساب.

وبذلك يكون من الأساسي، وضع خطط التجاوز بشكل استباقي في مجال تعليم اللغة العربية عموما، ووضع المناهج التعليمية التي تكتسي طابعا رسميا وحاسما في الحكم على تعلمات المقبلين على هذه اللغة بشكل خاص. إذ رغم هذا الحِراك المعرفي والمنهجي الكبير في صياغة الوثائق المرجعية من طرف مؤسسات ومراكز البحث التربوي وتطوير المناهج، فإن الطريق ما يزال طويلا في ظل إكراهات الواقع، ومتطلبات تعديد العرض البيداغوجي والتقويمي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. لهذا يلزم التوقف عند بعض النقاط الجوهرية باعتبارها أسسا للتطوير والتحديث في هذه المناهج بما يضمن تجويدا للأداء، وتوسيعا لأفق يسعى إلى خدمة اللغة العربية في الحاضر كما المستقبل.

أولا. مناهج اللغة العربية والطفرة الرقمية:

يستدعي الوعي بدور التكنولوجيات الحديثة في التعليم والتمكن من فهم حيثياتها والتوغلَ في عمق هذه العلاقة المتجذرة المؤسسة على تراكم عقود من التلاقح وتبادل التفاعل؛ فالأمر لا يتوقف عند حدود إدخال معينات آلية تستند إلى الرقمية في مجال التعليم، بل هناك مسار من التحولات والتطورات التي تفاعلت مع مراحل تاريخية ومنظومات فكرية وفلسفية مختلفة فاسحة المجال لاندماج تدريجي قائم على بنيات فكرية متتالية إلى أن تم الوصول إلى ما يشبه التحول في البراديغم التعليمي بأطرافه الثلاثة: المدرس والمتعلم والمعرفة، وإن كانت وسائل الاتصال وتقنيات التعلم عموما ليست جديدة، بل إنها لا تنفصل عن المدرسة عبر تاريخها، كما أنها تطورت بتطور المدرسة[٣٤].

في هذا الصدد، تشير دراسة عن تاريخية تكنولوجيا المعلومات والاتصال وأهم أسسها قام بها مجموعة من الباحثين[٣٥] إلى أن هناك محطات جوهرية في التاريخ المشترك بين التكنولوجيات الحديثة والتعليم تعود جذورها إلى القرن الماضي وفق التدرج الآتي:

*مرحلة الإرهاصات وبداية البذرة الأولى لتوظيف الوسائط السمعية البصرية لاسيما في الميدان التعليمي في شكل محاولات متفرقة لم تتشكل بعد أرضيتها النظرية، بحيث كانت أَمْيَلَ إلى تجريب وسائل جديدة في مجال التربية والتعليم، « فنظريا، لم تكن للوسائط السمعية البصرية وضعها الخاص بها في مجال المعرفة والتعلم»[٣٦].

*مرحلة الثمانينات من القرن الماضي التي شكلت معلماً بارزاً في تطور العلاقة بين التعليم والتكنولوجيا، إذ بدأ بعض البيداغوجيين والسيميولوجيين ينتبهون إلى حقيقة أن اللغة اللفظية ليست الوسيلة الوحيدة للوصول إلى المعرفة الخاصة والعامة؛ فالتواصل السمعي البصري أمكنه أن يضحى في قاعدة التعلمات بعيدا عن اعتباره معينات ثانوية ومُساعدات تعين الفعل التعليم على استكمال تأثيراته وأهدافه.[٣٧]

*مرحلة التسعينات التي شكلت حقبة تأسيس للتحول البراديغمي في التعليم والتربية، من خلال تجاوز النظرة التجزيئية لعلاقة التعليم بالتكنولوجيا، ووضع هذه العلاقة في منظومة أشمل تجلت في تغيير البراديغم المعرفي بما يخدم ترسيخ تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم، كممارسة لها أسسها الفلسفية الجديدة؛ ففي هذه حقبة عرفت علوم التواصل والمعلومات طفرة جعلتها تصب اهتمامها على مشكلات جديدة تجلت – على الخصوص- في «العلاقة بين أشكال التواصل وبين إنتاج المعارف ونقلها مع بروز واضح للسيميائيات المعرفيةوتغير في البراديغم بالانتقال من التوظيف الجزئي للتكنولوجيات الحديثة في التعليم إلى هيمنة الوسائطية.»[٣٨]

وقد صاحب ذلك توجه المعلوميات والتكنولوجية الرقمية من الصيغ الفردية عبر الحواسيب الشخصية إلى صيغ تهيمن عليها الأبعاد الجماعية التواصلية عبر الموجة الكبرى التي فجرتها الأنترنت وما استتبعها من أشكال الربط والتشبيك التي انتشرت في مختلف ميادين الحياة. وكان التعليم من المجالات التي اخترقتها سريعا واستطاعت أن تؤثر فيه مباشرة عبر خلق بيئات تعلمية تواصلية من خلال الشبكة العنكبوتية تتسم بمواصفات جديدة أكثر تحررا واستقلالية مقارنة بالبيئات التقليدية، أوبشكل غير مباشر من خلال دورها في نشر المعلومة وترويجها.

ومع اطراد التطور الحاصل في ميدان تكنولوجيا المعلومات والاتصال، اتسع نفوذ تأثيرها في مجال التعليم بمختلف عناصره وأطرافه، لتحدث – في إطار براديغم كوني جديد – تغييرات جذرية تماشت مع التركيز المكثف على المتعلم في البيداغوجيات الحديثة و» تحسين فرص اكتسابه للمعلومات والكفايات التي من شأنها أن تمكنه من تعلم مستمر مدى الحياة.»[٣٩]

لقد نجم هذا التحول التاريخي الذي شهده حقل تكنولوجيات المعلومات والاتصال عن تحول في التصورات والمفاهيم وانتقل من مبدإ الوسيلة والمعينات الديداكتيكية إلى مبادئ تؤطرها قضية الإدماج لبلورة مفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصال التربوية أي ما يعبر عنه اختصارا بالفرنسية (TICE). وبذلك اتجه التفكير صوب الاهتمام «بالبيئة التعليمية كاملة؛ المعنوية والمادية؛ وتصميم الموقف التعليمي بجميع مدخلاته ومخرجاته.»[٤٠] إذ كشف واقع الممارسة عن اختلالات النظرة الاختزالية للتكنولوجيات الحديثة في دائرة المعينات التكميلة. وهذا ما جعل معظم النظريات التربوية الحديثة تخلص «بعمومها إلى قصور المفهوم المرتبط بالأجهزة والأدوات عن تحقيق الأهداف المرجوة من هذا الميدان المهم.»[٤١]وتعمل على تجاوز بتبني مفاهيم ذات طبيعة شمولية مثل مفهوم النظام، والأسلوب النظامي...

من هذا المنطلق، نجد هناك من صنف التطور التاريخي للتكنولوجيات الحديثة في التعليم إلى مراحل متعددة تتميز كل مرحلة باتجاه التركيز صوب نقطة معينة تمثل بؤرة البنية المفاهيمية والممارسة التطبيقية. وهي:

*مرحلة التركيز على المواد التعليمية المنفصلة ؛

*مرحلة التركيز على العُدد والآلات؛

*ومرحلة التركيز على الطرق والأساليب والاستراتيجيات.[٤٢] وهي المرحلة التي يتم فيها التخلي عن فكرة الإضافات التكنولوجية، والمُكمِّلات الوسائطية التي يمكن الاستغناء عنها، والاستعاضة عن ذلك بتصور يجعل التكنولوجيات الحديثة ضرورات تعليمية في عصرنا الحاضر مع مجتمع المعرفة. ومن ثم، تغير الطروحات

من نقاش الجدوى والأهمية إلى بلورة الإعداد والتهييء للحضور الدائم في مجال التعليم؛ فهي المرحلة التي اهتمت بتوظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم من حيث الأداء والتفاعل في التعليم، إذ استخدام تكنولوجيا التعليم بطريقة فعالة يجسد الضامن لتعليم يستجيب لروح العصر وحاجات مواطن مجتمع المعرفة.

بعد التراكم الذي تحقق للتكنولوجيا في ميدان التعليم وتعدد المقاربات وآليات التوظيف والتجريب، بدأت معالم إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال تتشكل في إطار مجموعة من المبادئ التي من شأنها أن تجمع بين الإفادة القصوى من البعد التكنولوجي، والحفاظ على الخصوصية الإنسانية والثقافية لفعليْ التعليم والتعلم. ومن هنا تحدثت العديد من الأدبيات عن مبادئ ضابطة لإدماج المكون التكنولوجي في قلب المحيط المدرسي تجنبا لفوضى قد تعصف ببعض الثوابت الرئيسة في النظام التعليمي. ومن هذه المبادئ نذكر:

أ- خدمة التكنولوجيا للمستفيدين دون إضعاف سِماتهم الإنسانية، حيث إن التكنولوجيات الحديثة يجب أن لا تلحق أضرارا بتكامل المتعلم الإنساني بوصفه تضافرا للأبعاد الفسيولوجية والعاطفية والثقافية والاجتماعية والروحية؛ أي أنه على المتعلم أن يأخذ بزمام السيطرة على التكنولوجيا وليس العكس.

ب- على التكنولوجيا أن تأتي في المرتبة الثانية لا أن تعوض المعارف والمهارات الأساسية: فالمتعلم مطالب بأن يعبر عن نفسه شفويا وكتابة وهويكتسب مهارات أومعارف رئيسة. ويجب أن لا تقفز التكنولوجيا على الخطوات المهمة في التفكير والتعلم.

ج- يجب على التكنولوجيات الحديثة أن تكون عاملا حاسما في تسهيل التمكن من المعارف والإقبال عليها بما يرسخها لدى المتعلمين كمكتسبات ضرورية. وذلك عبر رفع درجة الحافزية والرغبة في التعلم واكتساب المعارف الجديدة.

د- يفترض في التكنولوجيات أن تتناسب وتنمية شخصية المتعلم في جميع أبعاده. فلا تُحوّل التعلمَ إلى عمليات تكرارية آلية لا تساير الإيقاع الإنساني لاكتساب ومساءلة المعارف الملقنة. كما هوالشأن بالنسبة لبعض الموارد الرقمية التي لا يراعى فيها التفكير الإبداعي الناقد في حل الألغاز والأسئلة التي توفرها. ذلك أن المعرفة لا تجسد في حد ذاتها قيمة كبرى في حال إغفال تشكل شخصية المتعلم ونموها على مختلف الأصعدة.[٤٣]

هـ - لا يجب على التكنولوجيا أن تحد من حرية اختيار الوسائل والطرائق التعليمية؛ فلا يمكن فرضها كبدائل نهائية وغير قابلة للنقاش في تعلم المتعلمين، إذ تجب مراعاة رغبات المتعلمين ومدى تجاوبهم مع تكنولوجيا المعلومات والتواصل. ففي حين تفضل نسبة مهمة من المتعلمين توظيف التكنولوجيات الحديثة،

تميل فئة أخرى منهم إلى اعتماد الأعمال اليديوية والطرائق الاعتيادية. ومن ثم لا يجب حرمان هؤلاء كليا من ميولاتهم في الاكتساب، وكذا في التقييم حفاظا على التوازن وتكافؤ الفرص.

و- يجب أن لا تكون التكنولوجيا الحديثة عائقا للتفتح الاجتماعي للمتعلمين. لهذا على الأُسر والمُربين أن يكونوا حذرين من أجل توظيف معتدل ومتوازن للتكنولوجيات الحديثة بما يضمن استمرارية الاندماج الاجتماعي واكتساب المتعلم لمهاراته الأساسية بتفاعلات اجتماعية حقيقية ومباشرة. دون أن يعني ذلك إنكارَ أهمية التكنولوجيات الحديثة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية، وفتح باب التواصل الافتراضي على مصراعيه أمام المتعلم. «فالعديد من الدراسات منذ ثمانينات القرن الماضي نبهت إلى ضرورة الانتباه إلى التغيرات الاجتماعية والنفسية التي تطرأ على المتعلم نتيجة توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال, وحثَّت على ضرورة جعله مستخدما ذكيا وناقدا مميزا لتأثيراتها.» [٤٤]

وفي ظل هذا التيار المعلوماتي الجارف، عرفت الاختبارات المعيارية بدورها تغيرات جوهرية مست الأهداف والآليات والرهانات معا؛ فلم تعد قائمة على التجربة الورقية واللقاء المباشر مع المرشحين؛ وإنما فرضت تكنولوجيا المعلومات والاتصال نفسها على هذا المجال.

ثانيا .انبثاقات الحاجات التعلمية وتعددية المنتوج:

هكذا، نفترض أن المناهج الدراسية تحتاج في ظل الواقع المعاصر إلى مواصفات جديدة تستجيب لضغوطات الإيقاع المتسارع، وتمثل الحاجات المعرفية التواصلية التي يسعى تعليم اللغة الرسمية إلى تلبيته بقدر كاف من الاتزان والانضباط المعرفي، وتحقيق درجات عليا من الدقة على مستوى الرصد الكامل للكفايات اللغوية والمهارات الأربع المنشودة (الكلام، والسماع، والفهم والكتابة)، ومدى تجسدها عند المتعلمين بما يمثل أرضية حقيقية لتصور سليم ومتكامل حول فعاليتهم اللغوية وتأهلهم للانخراط في سياقات لغوية خاصة كالتواصل الفعلي في فضاءات ومجتمعات المتحدثين باللغة العربية أو الدراسة في معاهد معينة تتطلب قدرا كبيرا من التحكم في اللغة العربية...

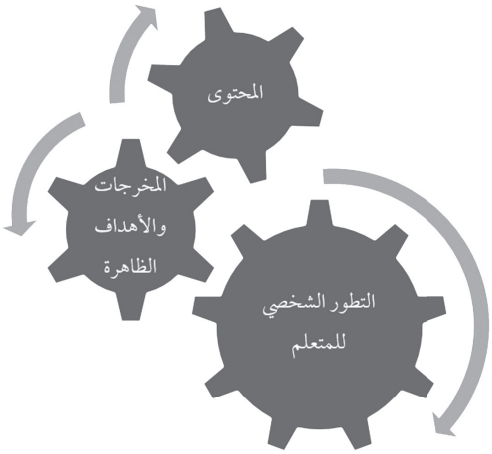
وذلك في مجال تزداد الحاجة الملحة إلى ضبطه، وتوحيد الرؤى والاتجاهات في ترسيم حدوده وإمكاناته. ولهذا نرى أن هناك مواصفات جوهرية أصبحت من ضروريات الإعداد لمثل هذه المناهج وتنفيذها من أجل ضمان نوع من الاستمرارية في التطوير والانسجام مع المستجدات المعاصرة بحاجاته المتلونة وسريعة التغير. لكن يبقى السؤال الأهم هو كيف يمكن نقل هذه التصورات من مجال التنظير والتصورات إلى مجال الواقع الفعلي في مناهج عربية بمواصفات تتناسب ومتطلبات الفئات المستهدفة وحاجاتها على امتداد الأقطار؟ وإجابة عن هذه الأسئلة يمكن أن نورد أهم هذه المواصفات:

أ.الدينامية:

رغم أن الحفاظ على نسبة من الثبات يعتبر من السمات البارزة للمناهج الدراسية والوثائق المرجعية عموما، فإن التغيرات الطارئة والحاجة إلى مناهج تتسم بقدر كاف من الدينامية والقابلية للتجدد، والتغيير تبقى من أهم الواجبات في الحفاظ على فعاليتها، واستدامة استجابتها للمستجدات المستقبلية؛ ذلك أن «التركيز في التقويم الدينامي ينصب على إمكانات التطوير المستقبلية في حين أن التقويم الثابت ينصب، بالدرجة الأولى، على الإنجازات الماضية.»[٤٥] ومن ثم فالرهان على المستقبلي يقتضي الخروج من دوامة الاستقرار والثبات عند نقطة معينة لمدة طويلة.

ب. القابلية للتقييم الذاتي:

يعد التقييم الذاتي مجالا مهماً مافتئ يتنامى في التدريس نظرا لما يتسم به من مواصفات تساير، في بنياتها، الحياة المعاصرة وما تتطلبه من مرونة واستقلالية في التعلمات العابرة للفضاء المكاني وللثقافات والخلفيات الاجتماعية والسياسية؛ فهو» يمنح الدارس ثقة في نفسه، ودافعية نحو الاستمرار»[٤٦] ولعل هذا ما يؤدي إلى تسريع وتائر الإقبال على التعلم والتفاعل البنّاء في ممارسته بنوع من المسؤولية والاستقلالية؛[٤٧] وذلك في إطار تفاعل ثلاثية محورية هي:



الشكل ٢: التعلم في ضوء التقييم الذاتي[٤٨]

«إذ تخضع هذه العناصر لعلاقة ديناميكية بين المحتوى، والمخرجات والأهداف الظاهرة والتطور الشخصي للمتعلم؛ ففي التقييم الذاتي يكون المتعلم هو من يقرر، عندما تدعو الضرورة، أي حلقة يتم التركيز عليها.»[٤٩]

ج. الاستجابة لمتطلبات القرن الحادي والعشرين:

يجب أن تأخذ هذه المناهج بعين الاعتبار الواقع الجديد بمستلزماته ومتطلباته المعاصرة لاسيما منها تلك التي تتخذ من الرقمية والتوظيفات المتعددة لها ميدانا لها؛ حيث إن الكفاءة اللغوية التي يسعى المتعلم إلى تحقيقها لا تقف عند البنيات الاعتيادية التقليدية وفق قواعدها المعروفة والمتوارثة عبر أجيال، وإنما تُضافُ إليها بشكل متسارع آليات أخرى فرضتها الطفرة الكبرى في مجال تكنولوجيا المعلومات والتواصل التي فجرت صورا خاصة في التوظيف اللغوي عبر البريد الإلكتروني، أوغرف الدردشة ومواقع التواصل الاجتماعي... وهي صور جد مهمة في تعلم اللغة، وبيان التمكن من تمظهراتها الجديدة كما أشارت إلى ذلك دراسة حول التفاعلات اللغوية السبرنطيقية، والتي أبرزت أهمية هذه التفاعلات في اكتساب اللغة والانخراط في الثقافة الأصلية الممثلة لها عبر بوابة التواصل عن بعد، حيث « يمكن للمتعلمين توظيفها داخل أو خارج الفصول في الأوقات المناسبة وفي علاقة بشركاء خارجيين وفق منظورات بيداغوجية ملائمة.»[٥٠] الشيء الذي يجعلها مجالا خصبا يجب مراعاته في صياغة الاختبارات المعيارية اللغوية الخاصة باللغة العربية، على اعتبار أن التمكن من اللغة في بعدها الاعتيادي القائم على التواصل التقليدي قد لا يعني بالضرورة نضج مهارات التواصل الرقمي الذي أصبح جزءا لا يتجزأ من واقع التداول اللغوي المعاصر والفعال لا يمكن إقصاؤه ولا غض الطرف عنه دون التضحية بفعالية يكون متعلم اللغة الأجنبية في أمس الحاجة إليها[٥١].

د. الهيكلة المرجعية والإطار الموحد:

تعتبر الحاجة إلى إطار مرجعي لتعلم اللغة العربية وتعليمها أمرا ملحا طرح في محطات عديدة من تاريخ الاختبارات الطويل؛ فالإشارة ما فتئت تعلن، في كل مرة تخبط المحاولات التأسيسية لهذه الاختبارات، والصعوبات التي واجهتها بسبب غياب إطار مرجعي عربي مشترك لتعليم اللغة العربية في المدارس العربية أوللناطقين بغيرها[٥٢]؛ فقد ظلت هذه المحاولات متعثرة إلى حد بعيد بسبب النقص الهيكلي في المرجعية النظرية المناسبة.

وبذلك، ظل السؤال الإطار مُحرجا في معظم اللقاءات والمؤتمرات العربية وغير العربية في شان تعليم العربية للناطقين بها أوبغيرها، إذ في كل مرة يتم التنصيص على هذه الحاجة وتخرج توصيات شديدة التفاؤل حول إمكان إنجاز هذا المشروع . بيد أنه سرعان ما تتكسر أمواجها على صخور الواقع الصلدة واللامتناهية، خاصة أن التفكير في القيام بمشروع بهذا الحجم يقتضي تضافر مجهودات دول ومؤسسات... ليظل تعليم

اللغة العربية يعاني فراغا مهولا في الطرائق والمناهج وإنتاج مخرجات في مستوى تطلع المجتمعات العربية [٥٣]

وفي غياب البدائل ونظرا لتأخر مشاريع إعداد إطار مرجعي عربي مشترك لتعلم اللغات، لجأت الاختبارات المعيارية إلى الاستفادة من الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، على اعتبار أنه – حسب ما ورد في تعليلات وحيثيات هذه الاختبارات– الأشهر والأنسب، والأكثر قابلية للتنزيل في اختبارات خاصة باللغة العربية لسياقات يومية أوأكاديمية قد لا تنطبق تماما لا على اللغة وحدها بمرجعياتها الثقافية، وإنما قد لا تمت بصلة أيضا إلى سياقات التعلم الخاصة باللغة العربية للناطقين بغيرها في دول ومجتمعات مختلفة ومتنوعة من حيث المرجعيات والحوافز التعلمية...

لهذا فإن، اعتماد إطار مرجعي أوروبي مشترك بشكل كلي في وضع وصياغة المناهج العربية يكاد يشبه وضع العربة أمام الحصان، حيث يثير مسألة الإطار الضامن لوحدة الاختبارات وفعاليتها في ظل الظروف الحالية والمستقبلية...

الخاتمة

بعد مقارنة أربعة نماذج من المناهج العربية في تدريس اللغة العربية للناطقين بها، أي بوصفها اللغة الأم لهذه المجتمعات، قادتنا الإشارات الملتقطة هنا وهناك إلى بناء بعض الخلاصات التي يمكن إجمالها بالآتي:

●تتفاوت هذه المناهج من حيث أطرها المرجعية، والنظريات المؤسسة لها، وإن كانت تصب في معظمها ضمن التوجيهات الجديدة الإصلاح في ما يغلب البيداغوجيا الحديثة التي تضع المتعلم في المركز [٥٤] بناء وتفاعلا، وتتجاوز المعارف والمحتويات والأهداف إلى الكفايات.

●رغم هذا التفاوت في البناء النظري، تبقى المناهج المشار إليها على مستوى التطبيق والتنزيل مهزوزة من حيث الوفاء للمرجعيات، وتظل السياسات الحكومية، عاجزة عن توفير أرضية صلبة لتنزيل المنهاج وتقويمه.

●معظم المناهج المشار إليها بنيت بطريقة رأسية فرض من القمة نحو القاعدة، وحتى في الحالات التي يظهر أنها تتيح هامشا للحرية، والتفاعل القاعدي شأن الكتب المدرسية المتعددة، فإنها – عند التمحيص – تبقى محاصرة بامتيازات سجلتها دفاتر التحملات.

وتتويجا لهذه الدراسة حول مناهج اللغة العربية في مجموعة من البلدان، وتثمينا لما وقفنا عليه من اختلالات هيكلية وتنظيمية وقصور في مختلف مراحل البناء، إضافة إلى الشتات المفاهيمي والاختلافات المصطلحية الحادة التي تقف جدرانا عالية دون التواصل البناء والاستفادة المتبادلة من الخبرات بين بيداغوجيي وواضعي السياسات التعليمية للبلدان العربية، نرى أن نختم البحث بعدد من التوصيات التي نعتقد في نجاعتها المستقبلية في رسم معالم مناهج رصينة ومفيدة لمادة اللغة العربية تتماشى مع قيمتها اللسانية، ووضعها الاعتباري والهوياتي دينيا وثقافيا وامتدادا اقتصاديا وسياسيا مما يستوجب إيلاءها عناية فائقة، وتمتيعها بالأولوية في بناء المواطن العربي والمسلم على حد سواء. ومن بين هذه التوصيات نذكر:

●إنشاء هيئة عربية عليا للمناهج الدراسية، هدفها التنسيق بين المؤسسات المعنية بالمناهج والتربية والتعليم في أقطارنا العربية، والسهر على المواكبة المستمرة لمناهج تدريس العربية، من أجل التكييف والتعديل والتوصية بالتغيير إن لزم الأمر.

●إحداث لجنة عربية للتقويم والمعايير بمحددات ضابطة، ومستقاة من أحدث ما توصلت له العلوم المرتبطة بالتربية والتعليم من بيداغوجيا وعلم نفس تربوي، وديداكتيك وغيرها...

•تكليف لجان دائمة بوضع تقارير محينة، ومبنية على معطيات آنية ودقيقة حول تدريس اللغة العربية من المدخلات ووصولا إلى المخرجات.

•انتخاب مجلس حكماء يتألف من خبراء وممارسين لمهن التربية والتكوين بهدف الحسم في القضايا التربوية والاختيارات الديداكتيكية المتبناة في مختلف بلدان العالم العربي.

•تكليف جهات محلية وإقليمية برصد تمكن التلاميذ والطلبة العربية من اللغة العربية، واستفادتهم من الحصص الدراسية في الرفع من القدرات التواصلية في المهارات الأربع: المحادثة، والاستماع، والقراءة، والكتابة.

هوامش البحث

١) ينظر واقع تعليميّة اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية، السعيد جبريط وعبد المجيد عيساني، في مجلة الذاكرة، منشورات مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، ع: ١٠، يناير ٢٠١٨، ص: ١٨٣.

٢) لسان العرب، ابن منظور الأفريقي، دار صادر، بيروت، مادة: (نهج).

٣) Cuq, Jean Pierre, Dictionnaire de didactique du Français, langue étrangère seconde, Editions CLE International, Paris, 2003, p: 65.

٤) Salkind, Neil J., Encyclopedia of Educational Psychology, SAGE Publications, London, 2008, p:228.

٥) Ibid, p: 228.

٦) Ibid, p: 229.

٧) Kridel, Craig, Encyclopedia of Curriculum Studies, SAGE Publications Ltd, London, 2010, p: 179.

٨) أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، أ.د. محمد محمود الخوالدة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، الطبعة الثالثة، ٢٠١١، ص: ١٩.

٩) Beacco, J.-C, Cavalli, Marisa & Cuenat, Mirjam Egli, la problématique du curriculum, In 3 Coste, D., l›éducation plurilingue et interculturelle, Les éditions Didier, Paris, 2017, P: 77.

١٠) أدوات تدريب لتطوير المناهج الدراسية: الحقيبة المرجعية، المكتب الدولي للتربية، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، جنيف، ٢٠١٤، ص: ٥٨.

١١) أدوات تدريب لتطوير المناهج الدراسية: الحقيبة المرجعية، المكتب الدولي للتربية، مرجع سابق، ص: ٥٩.

١٢) المرجع نفسه، ص: ٥٨.

١٣

١٤) أدوات تدريب لتطوير المناهج الدراسية: الحقيبة المرجعية، المكتب الدولي للتربية، مرجع سابق، ص: ٥٨.

١٥) المرجع نفسه، ص: ٥٩.

١٦) يقصد بالامتحانات الإشهادية كل امتحان يتوج بشهادة، على عكس الامتحانات الأخرى التي قد تكون من طبيعة تكوينية أو تشخيصية.

١٧) انظر تفاصيل هذا التقسيم في: الأطر المرجعية لاختبارات الامتحان الوطني الموحد للباكالوريا، الإطار المرجعي لمادة اللغة العربية، شعبة الآداب والعلوم الإنسانية، مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية، منشورات المركز الوطني للتقويم والامتحانات، الرباط، ٢٠١٤.

١٨) المرجع نفسه، ص: ٥.

١٩) https://mon-bac.net/meilleures-du-bac/tunisie/bac-lettres-tunisie/, Visité le: 04/05/2019.

٢٠) ينظر على سبيل المثال النموذج التدريبي للثانوية العامة ٢٠١٨ المتوفر في موقع وزارة التربية والتعليم المصرية، وموقع التعليم الإلكتروني الرسمي: http: / /elearning.moe.gov.eg/

٢١) يظهر ذلك من خلال الاطلاع على نماذج الاختبارات النهائية لمادة الفرنسية والأدب بفرنسا، حيث تتضمن ٤ أسناد نصية، ويجيب من خلالها المترشحون على سؤالين: أحدهما مباشر خاص بالفهم على ٤ نقط أي ٢٥ ٪ من مجموع العلامات، والثاني على ١٦ نقطة

أي ٧٥ ٪ يختاره المترشح من بين ثلاثة مطالب: مطلب تحليل نص والتعليق عليه(comentaire)، ومطلب عرض فكرة ومناقشتها (dissertation)، وإنتاج نص فني خيالي كالسرد (invention). وللمزيد من التعمق يرجى الرجوع إلى الموقع الرسمي: https: / / eduscol.education.fr /prep-exam /index.php

٢٢)الثورة الرابعة، كيف يعيد الغلاف المعلوماتي تشكيل الواقع الإنساني، لوتشيانو فلوريدي، ترجمة لؤي عبد المجيد السيد، عالم المعرفة، عدد: ٤٥٢، سبتمبر، الكويت، ٢٠١٧، ص: ٥٦.

٢٣) الثورة الرابعة، م. س، ص: ٦٠.

٢٤) ينظر البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، منشورات مديرية المناهج والحياة المدرسية، الرباط، ٢٠٠٧

٢٥) ينظر برامج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، إدارة البرامج والكتب المدرسية، الإدارة العامة للبرامج والتكوين المستمر، وزارة التربية والتكوين، الجمهورية التونسية، تونس، ٢٠٠٦.

٢٦) اللغة والثقافة، كلير كرامش، ترجمة: د.أحمد الشيمي، مراجعة عبد الودود العمراني، منشورات وزارة الثقافة والفنون والتراث، قطر، الطبعة الأولى، ٢٠٠٩، ص:٢٣.

٢٧) ينظر على سبيل المثال:

- برامج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، الإدارة العامة للبرامج والتكوين المستمر، إدارة البرامج والكتب المدرسية، الجمهورية التونسية، تونس، ٢٠٠٨، ص: ٤٥

- الوثيقة النوعية لمادة العربية، المرحلة الثانوية، منشورات مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، القاهرة، ٢٠١٢، ص: ١٨.

٢٨) رؤية استراتيجية للإصلاح ٢٠١٥-٢٠٣٠، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، منشورات المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرباط، ٢٠١٥.

٢٩) الكتاب الأبيض، مشروع إصلاح المنظومة التربوية في تونس، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية التونسية، تونس، ٢١٦.

٣٠) تم التركيز على هذه الدول بوصفها نماذج شديدة الدلالة على تأخر المرجعيات المنهاجية المطبقة فعليا في تدريس اللغة العربية عن النصوص المرجعية الإصلاحية للمنظومات التعليمية بما يؤدي إلى استمرار فشل الممارسات الفعلية، وعدم مسايرتها للرؤى الإصلاحية المخطط لها.

٣١) واقع تعليميّة اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية، السعيد جبريط وعبد المجيد عيساني، في مجلة الذاكرة، منشورات مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، ع: ١٠، يناير ٢٠١٨، ص: ١٨٣.

٣٢) تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه-مداخله-طرق تدريسه، د.محمود كامل الناقة، منشورات جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٠٥ هـ/ ١٩٨٥ م، ص:١٣.

٣٣) أتت الإشارة واضحة في تقديم الخطة أن وضعها كان بالتعاون مع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية والمجلس الثقافي البريطاني، أنظر : الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠، التعليم المشروع القومي لمصر، وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية، القاهرة، ٢٠١٤، ص:٣.

٣٤) Pierre Moeglin, Outils et Médias Educatifs ; Une Approche Communicationnelle, Cadex (France), Presses Universitaires de Grenoble, 2005, P. 12.

٣٥) Daniel Peraya, Jacques Viens et Thierry Karsenti , Introduction: Formation des enseignants à l'intégration pédagogique des TIC : Esquisse historique des fondements, des recherches et despratiques, Revue des sciences de l'éducation 282 (2002): ٢٤٣-٢٦٤.

٣٦)Ibid, P : 244.

٣٧) Ibid, P : 245.

٣٨) Ibid , P :246.

٣٩) Victoria, L. Tinio (2002). ICT in Education: U. N. D P, Bureau for Development Policy, New York, 2002, p : 9

٤٠) تكنولوجيا التعليم وحوسبة التعلم، دعمس مصطفى نمر، دار غيداء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ٢٠٠٩، عمان- الأردن، ص: ١٢.

٤١) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

٤٢) اختيار الوسائل التعليمية واستخدامها وفق مدخل النظم، أ.ج روميسوفسكي، ترجمة د. صلاح عبدالمجيد العربي، ود. فخر الدين القلا، المنظمة العربية للتربية والثقافة، الكويت، ص: ٥٢.

٤٣) Voir http://www.francoisguite.com/category/education/page/10/

٤٤) Hornberger Nancy H, Encycolpedia of language and education, Springer References, Sec-ond Edition, 2008, Volume 10, Philadelphia, P:303.

٤٥) Sharples, M., Adams, A., Ferguson, R., Gaved, M., McAndrew, P., Rienties, B., Weller,M., & Whitelock, D. (2014). Innovating Pedagogy 2014: Open University Innovation Report 3.Milton Keynes: The Open University, p: 24.

٤٦) دراسات في تعليم العربية للناطقين بغيرها، د. خالد حسين أبو عمشة، الطبعة الأولى كنوز المعرفة، عمان، ٢٠١٨، ص: ٢٣٣.

٤٧) - Guide to Self-Asseessment Academic Practice, Wride Michael, University of Dublin, 2017.p: 03.

٤٨) Guide to Self-Asseessment Academic Practice, Wride Michael, University of Dublin, 2017. p: 03.

٤٩) Ibid, p: 03.

٥٠) Second Language Interaction In Diverse Educational Contexts, KIm McDonough and Alison Mackey, John Benjamins Publishing Company, Philadelphia, 2013, p: 131.

٥١) - Ibid, p: 137.

٥٢) تمثل الأطر المرجعية أسسا مركزية لتدريس اللغات الأصلية والأجنبية على حد سواء، والمؤسف أن اللغة العربية تفتقر إلى مثل هذه الأطر الضابطة في الحالتين: أي باعتبارها لغة أصلية تدرس لمتكلميها، وباعتبارها لغة أجنبية تدرس للناطقين بغيرها. مما يزيد من فداحة المشكل واستعصائه على الحل.

٥٣)»تقنيات بناء اختبار عالمي لقياس مهارات الناطقين بغير العربية، محمد الحناش : « مجلة بحوث، المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (تجارب وطموحات) ذي تم انعقاده بأبو ظبي في الفترة من ١٨ - ١٩ديسمبر ٢٠١٣، ص: ٢٦١.

٥٤) التوجيهات التربوية الخاصة باللغة العربية،

المصادر والمراجع:

أ- بالعربية:

١.اختيار الوسائل التعليمية واستخدامها وفق مدخل النظم، أ.ج روميسوفسكي، ترجمة: صلاح عبدالمجيد العربي، ود. فخر الدين القلا، المنظمة العربية للتربية والثقافة، الكويت.

٢.أدوات تدريب لتطوير المناهج الدراسية: الحقيبة المرجعية، المكتب الدولي للتربية، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، جنيف، ٢٠١٤.

٣.الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها- تطويرها-تقويمها، د.رشدي أحمد طعيمة.....

٤.أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، أ.د. محمد محمود الخوالدة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان-الأردن، الطبعة الثالثة، ٢٠١١.

٥.الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، دراسة... تدريس...تقييم، ترجمة:د. علا عادل عبد الجواد وآخرون، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠٠٨.

٦.الأطر المرجعية لاختبارات الامتحان الوطني الموحد للباكالوريا، الإطار المرجعي لمادة اللغة العربية، شعبة الآداب والعلوم الإنسانية، مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية، منشورات المركز الوطني للتقويم والامتحانات، الرباط، ٢٠١٤.

٧.برامج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، إدارة البرامج والكتب المدرسية، الإدارة العامة للبرامج والتكوين المستمر، وزارة التربية والتكوين، الجمهورية التونسية، تونس، ٢٠٠٦.

٨.البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، منشورات مديرية المناهج والحياة المدرسية، الرباط، ٢٠٠٩.

٩.البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، منشورات مديرية المناهج والحياة المدرسية، الرباط، ٢٠٠٧.

١٠.تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه- مداخله-طرق تدريسه، د.محمود كامل الناقة، منشورات جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٨٥.

١١.تقنيات بناء اختبار عالمي لقياس مهارات الناطقين بغير العربية، محمد الحناش : « مجلة بحوث، المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (تجارب وطموحات) ذي تم انعقاده بأبو ظبي في الفترة من ١٨ – ١٩ديسمبر، ٢٠١٣.

١٢.الثورة الرابعة، كيف يعيد الغلاف المعلوماتي تشكيل الواقع الإنساني، لوتشيانو فلوريدي، ترجمة لؤي عبد المجيد السيد، عالم المعرفة، عدد: ٤٥٢، سبتمبر، الكويت، ٢٠١٧.

١٣.دراسات في تعليم العربية للناطقين بغيرها، د. خالد حسين أبو عمشة، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، الطبعة الأولى، ٢٠١٨.

١٤.رؤية استراتيجية للإصلاح ٢٠١٥-٢٠٣٠، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، منشورات المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرباط، ٢٠١٥.

١٥.الكتاب الأبيض، مشروع إصلاح المنظومة التربوية في تونس، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية التونسية، تونس، ٢١٦.

١٦.لسان العرب، ابن منظور الأفريقي،

١٧.اللغة والثقافة، كلير كرامش، ترجمة: د.أحمد الشيمي، مراجعة عبد الودود العمراني، منشورات وزارة الثقافة والفنون والتراث، قطر، الطبعة الأولى، ٢٠٠٩.

١٨.واقع تعليميّة اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية، السعيد جبريط وعبد المجيد عيساني، في مجلة الذاكرة، منشورات مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، ع: ١٠، يناير ٢٠١٨، صص: ١٧٧-١٩٢.

ب- باللغات الأجنبية:

1.Beacco, J.-C, Coste, D., l'éducation plurilingue et interculturelle, Les éditions Didier, Paris, 2017.

2.Cuq, Jean Pierre, Dictionnaire de didactique du Français, langue étrangère seconde, Editions CLE International, Paris, 2003.

3.Wall, June and Ryan Sandra, Resourcing for curriculum innovation, ACER Press, Victoria-Australia, 2010.+++++

4.Kridel, Craig, Encyclopedia of Curriculum Studies, SAGE Publications Ltd, London, 2010.
5.Salkind, Neil J., Encyclopedia of Educational Psychology, SAGE Publications, London, 2008.
6.KIm McDonough and Alison Mackey, Second Language Interaction In Diverse Educational Contexts, , John Benjamins Publishing Company, Philadelphia, 2013
7.Wride Michael, Guide to Self-Asseessment Academic Practice, University of Dublin, 2017.
8.Sharples, M., Adams, A., Ferguson, R., Gaved, M., McAndrew, P., Rienties, B., Weller,M., & Whitelock Innovating Pedagogy 2014: Open University Innovation Report 3.Milton Keynes: The Open University, 2014.
9.Hornberger Nancy H, Encycolpedia of language and education, Springer References, Second Edition, 2008, Volume 10, Philadelphia.
10.Victoria, L. Tinio, ICT in Education: U. N. D P, Bureau for Development Policy, New York, 2002.
11.Moeglin, Pierre ,Outils et Médias Educatifs; Une Approche Communicationnelle, Cadex (France), Presses Universitaires de Grenoble, 2005

ج. المواقع الإلكترونية:

- www.education.fr /prep-exam /index.php
- https: / /mon-bac.net /meilleures-du-bac /tunisie /bac-lettres-tunisie
- /www.elearning.moe.gov.eg

أسس و خطوات تطوير المناهج التعليمية

Bases and Thresholds to Develop
Educational Curricula

د. زينة بورويسة
المدرسة العليا للأساتذة / ورقلة / الجزائر

Dr Zina Bourouissa
Higher School of Teachers , Ouargla
, Algeria
bzina43@gmail.com

ملخص البحث:

تنفق الحكومات سنويا ميزانيات ضخمة من أجل تطوير التعليم الذي يعدّ الأداة الأولى في النهوض و التقدم على كل الأصعدة الاقتصادية و السياسية و الثقافية... و حتى الدينية، وعلى الرغم من المبالغ المخصصة و الجهود المبذولة إلا أنّ معظمها ما زال يتخبّط في عشوائية التعليم التي أورثتها الأزمات الاقتصادية و الاجتماعية، لذلك يعتبر الاهتمام بتطوير المناهج التعليمية أمرا لا بدّ أن تنتبه إليه الحكومات من أجل الخروج من دائرة العشوائيات و التجارب التي راحت ضحيتها أجيال كاملة.

يأتي هذا البحث في إطار المؤتمر الدولي الخامس المناهج التعليمية والبحثية، التأصيل والتحليل والتأهيل لا ليهدم ما سبق من المناهج التعليمية أو ليرميها بالخطأ الكامل، ولكن ليحاول الوقوف على نقاط الضعف فيقوّيها، و مواضع الخلل فيصوّبها و ذلك أوّلا من طريق: أوّلا تثبّت الأسس المتينة لصياغة التغيير و التطوير، على أن تأخذ هذه الأسس بعين الاعتبار تحديد الفلسفة التربوية المتبعة و تستفيد من تجارب البلدان الناجحة في المجال التربوي، و ثانيا: وضع الخطوات الركيزة نحو بناء منهج تعليمي سويّ يتناسب و متطلبات المجتمع، بعد التمكّن من تحديد الأهداف و الاستراتيجيات و الوسائل التعليمية و الاتفاق على أساليب التقويم، مع الإبقاء على النوافذ المفتوحة التي تحقق مبدأ الاستمرارية في التطوير ذلك، لأنّ تطوير المناهج التعليمية مقرون بالتطوّر المستمرّ للمجتمع.

الكلمات المفتاحية: المناهج التعليمية. التطوير. الفلسفة التربوية. الحاجات و الأهداف التربوية.

Abstract

The governments give annually much shrifts and great budgets to developing education as it is the main instrument to prosperity on the scales of economy, politics, culture and religion as well. Though doing so, these programs stumbling in the orbit of chaotic education economical and social crises beget. So it is of necessity to pay much heed to the educational curricula to leave the chaotic programs and the experiences many fall victim to.

The current paper, presented to the Fifth International Al-`Ameed Conference on Curricula , is not to set a tirade against the old curricula and put the blame on it but it is a way to trace the points of defect to be rectified . As there should be, firstly, authenticated bases to change and form, and secondly educational curricula meeting the requirements of the society after fathoming the aims, strategies, teaching aids, evaluation and an open call for any act of development.

المقدّمة

تتولّد المناهج التعليمية من رحم الفلسفات التربوية التي تنظر إلى التربية على أنّها عملية بناء أمة و ليس مجرّد تعليم التلميذ الحساب و اللغة و غيرها، و تتناول بالتفكير العميق و المناقشة و النقد قضايا تعليمية عميقة كنظم التعليم، وبناء المناهج، والطبيعة الإنسانية لأفراد الوسط التربوي، والنشاطات المدرسية، وطرق التدريس، والثقافة[1] ... فتكون بذلك المناهج التعليمية ترجمة للفلسفات التربوية على أرض الواقع، و هي، في الوقت نفسه، ترجمة لمشروع وزارة التربية في كل دولة و خططها و أهدافها، و المؤكد أن كل الوزارات تسعى إلى التطوير المستمر للمناهج التعليمية من أجل مواكبة التغيرات الاجتماعية و الثقافية الحاصلة في الدولة المعنية، و لأنّ التطوّر الاجتماعي يسير وفق عجلة لا تعرف الثبات، فقد كان تطوير المناهج التعليمية ضرورة حتمية مستمرّة، لا تعرف الثّبات هي الأخرى.

و استثمارا لهذا المؤتمر العميق في أهدافه، الرصين في محاوره، ارتأينا المشاركة بورقة بحثية موسومة بـ" أسس و خطوات تطوير المناهج التعليمية

و الذي سنحاول فيه الإجابة على عدد من الأسئلة، أهمّها:

ما معنى تطوير المناهج؟ و ما الحدود الفاصلة بين تطويرها و تغييرها؟

ما أسس تطوير المناهج التعليمية؟

ما خطوات تطوير المناهج التعليمية؟

١. مفهوم المناهج التعليمية: The Concept of Curriculum

جاء في معجم لسان العرب في مادة نهج :" وطرق نهجة وسبيل منهج : كنهج . ومنهج الطريق : وضحه . والمنهاج : كالمنهج . وأنهج الطريق : وضح واستبان وصار نهجا واضحا بينا، قال يزيد بن الخذاق العبدي :

ولقد أضاء لك الطريق و أنهجت سبل المكارم والهدى تعدي

أي تعين وتقوي . والمنهاج : الطريق الواضح و استنهج الطريق : صار نهجا . وفي حديث العباس : لم يمت رسول الله ﷺ حتى تركك على طريق ناهجة، أي واضحة بينة" [2] . و يتفق الفيروزآبادي مع ابن منظور في معنى المنهج، إذ أورد " النهج الطريق الواضح، كالمنهج و المنهاج، و نَهَجَ الطريق سلكه، و استنهجَ الطريقُ صار نهجا، و استنهج فلان سبيل فلان: سلك مسلكه" [3] .

و أورد ابن فارس في معجم مقاييس اللغة:

(نهج) النون والهاء والجيم أصلان متباينان : الأول النهج، الطريق . ونهج لي الأمر : أوضحه . وهو مستقيم المنهاج . والمنهج : الطريق أيضا، والجمع المناهج . (٤)

أمّا في القرآن الكريم فقد جاءت في قوله تعالى: ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً﴾ (٥)، أي " سبيلا و سنة، و الخطاب للأنبياء عليهم الصلاة و السلام، أو الأمم، و المعنى أنّ الله جعل لكل أمة شريعة يتّبعونها" (٦) .

و الملاحظ من التعريفات السابقة، أنّ كلمة منهج تتعلّق بأمرين:

- الأوّل الطريق و المسلك و الاتجاه.
- و الثاني الوضوح و البيان.

و لا يبتعد معنى المنهج في اصطلاح العلماء curriculum عن المعنى اللغوي له، و لعلّ أشملها: "مجموعة الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ سواء داخلها أو خارجها –وذلك بغرض مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل، أي النمو في كافة الجوانب العقلية والثقافية والدينية والاجتماعية والجسمية والنفسية والفنية نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلولا لما يواجههم من مشكلات" (٧) .

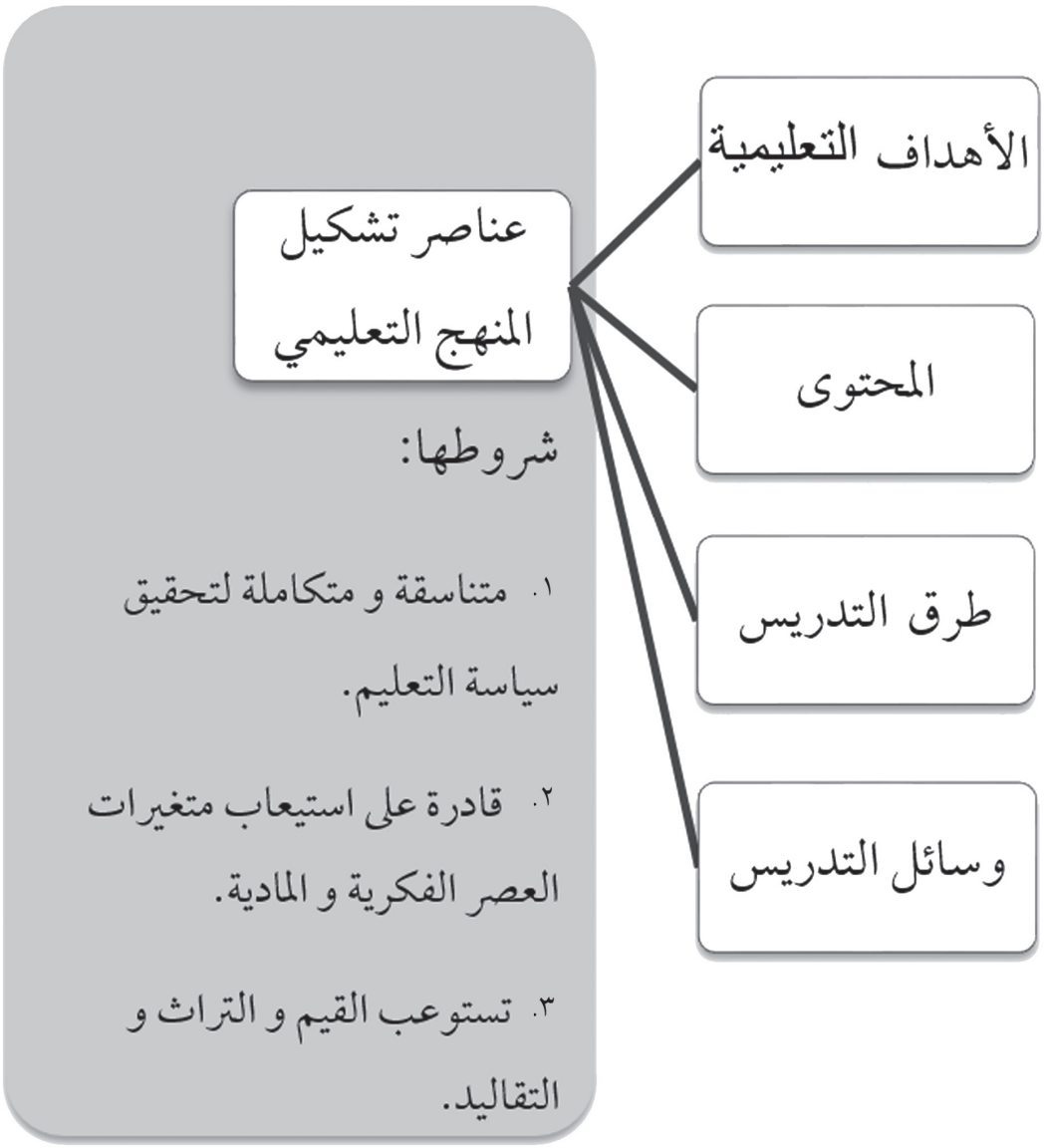
و يعرف جون ديوي John Dewey المنهج باختصار:" المنهج هو إعادة بناء مستمر، والانتقال من خبرة الطفل الحالية إلى تلك التي تمثلها الهيئات المنظمة للحقيقة التي نسميها الدراسات" (٨).

أمّا رالف تايلر Ralph Tyler فيعرف المنهج على أنه: هو كل خبرات التعلم المخططة والموجهة من قبل المدرسة لتحقيق أهدافها التعليمية" (٩).

و من التعريفات السابقة و العديد من التعريفات الأخرى التي اطّلعنا عليها، لاحظنا أنّ مفهوم المنهج التعليمي لا يقتصر على المحتوى الدراسي فقط، بل يشمل كل العناصر المتكاملة من المحتوى إلى الأهداف و صولا إلى طرق التدريس ووسائله و غيرها من القضايا التي تضمن نجاح العملية التربوية على أكمل وجه. و لا غنى لأيّ وزارة تعليمية عن اتخاذ منهج واضح المعالم، يتناسب و السياسة التربوية المتبعة، أي يجب في البداية اختيار المنهج المناسب، إذ تختلف المناهج باختلاف عناصر، لأنّ " المناهج تتجلّى بشكل خاص في غايتها و قصدها، و في الإجراءات العملية التي تتخذها سبيلا لعملها، و في المبادئ التي تسير عليها...

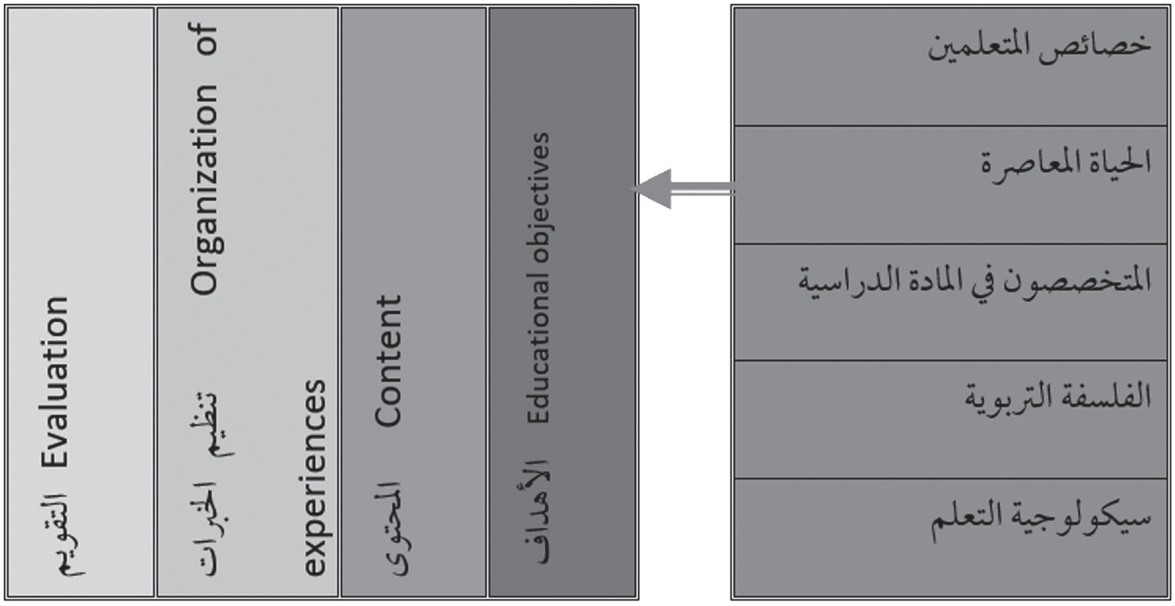
و التقنيات التي تريد أن تطبقها مقابل إهمال أو إغفال تقنيات أخرى بديلة لها" [١٠]، و كل ذلك بما يخدم الفلسفة و السياسة التربوية المتبعة.

و تتشكّل المناهج التربوية من عدة عناصر هي: المحتوى، والأهداف، وطرق التدريس، و وسائل التدريس. على أنّ هذه العناصر لابد أن تتوفّر على مجموعة من الشروط لضمان نجاعة المنهج [١١].



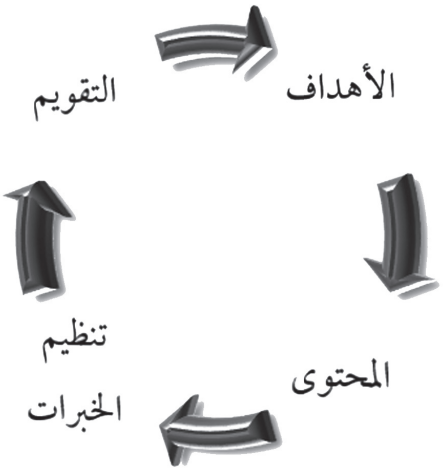
شكل يمثل عناصر تشكيل المنهج التعليمي و شروطها

و تجدر الإشارة إلى وجود نماذج لبناء المناهج تختلف مع الأنموذج السابق في التركيز على تخصيص الركن الرابع لعملية التقويم، في حين أن الأنموذج الموضّح أعلاه يجعل التقويم من عناصر طرق التدريس. و يعدّ نموذج رالف تايلر Tylor's Model أحد أكثر النماذج شهرة في بناء المناهج التعليمية:



أنموذج رالف تايلر لبناء المنهج Ralph Tyler model for curriculum building

و يلاحظ على الأنموذج أنه يمتاز باشتماله على جميع عناصر المنهج و خطوات بنائه إضافة إلى تنوع مصادر اشتقاق أهدافه .غير أنه يؤخذ عليه سيره في اتجاه واحد مما يحول دون نجاح عملية الاتصال التربوي الذي يفترض أن تكون العلاقة فيه بين عناصر الأنموذج علاقة دائرية تسمح بحدوث التأثير و التأثر بين كل العناصر، أي أن تكون بالشكل الآتي:



ينقسم المنهج التعليمي إلى ثلاثة أقسام رئيسة نلخّصها في الشكل الآتي [١٢]:

المنهج التعليمي

المنهج الخفي hidden curriculum	المنهج الرسمي Common curriculum	المنهج غير الرسمي Real curriculum
تعلّم المتعلمين أسلوب الحياة و كيفية التقاط المعتقدات و القيم السائدة في المجتمع (المعرفة، القيم، السلوك، العادات و المعتقدات) "DeBono"	الوثيقة الرسمية المقرّرة من الجهات المعنية عن التربية و التعليم المتضمّنة الأهداف التربوية العامة و المحتوى التعليمي و الأساليبو الطرائق التدريسية و النشاطات التعليميةو أساليب التقويم.	الممارسات الواقعية على مستوى المدرسة قد تكون مقصودة و قد تكون غير مقصودة و التي يتعلّم في ضوئها المتعلّم الكثير، تنفيذ المنهاج و التنوّع في الممارسات التدريسية.

شكل يمثّل أنواع المنهج التعليمي

٢. بين التطوير و التغيير في المناهج التعليمية:

ينطلق الحديث عن الفرق بين التطوير و التغيير في المناهج التعليمية، من الفرق اللغوي الحاصل بين التطوير و التغيير، فالأوّل من الطّور و هو «التارة و الحال» [١٣]، فيكون بذلك التطوير الانتقال من حال إلى حال أحسن منه، و فيه جاء قوله تعالى: ﴿ وَقَدْ خَلَقَكُمْ أَطْوَارًا ﴾ [١٤]، من الطور الأضعف إلى الطور الأكمل [١٥]، أمّا التغيير فمن الفعل غيّر، «وتغير الشيء عن حاله : تحوّل . وغيره : حوّله وبدّله كأنّه جعله غير ما كان» [١٦]، فقد يكون التغيير نحو الأحسن و قد يكون نحو الأسوأ، و يمكن أن نلخص الفرق بين التغيير و التطوير في النقاط الآتية:

*التغيير الذي يحدث قد يتجه نحو الأفضل أو نحو الأسوأ، وقد يؤدي إلى تحسين أو إلى تخلف .

*التطوير المبني على أساس علمي يؤدي إلى التحسين والتقدم والازدهار .

* التغيير قد يتم في بعض الأحيان بإرادة الإنسان وقد يتم في أحيان أخرى بدون إرادة الإنسان .

*التطوير لا يتم إلا بإرادة الإنسان ورغبته الصادقة ؛ فإذا لم تتكون الإرادة نحوه وتتوفّر الرغبة فيه فلا يمكن له أن يرى النور، أو يظهر إلى حيّز الوجود .

* التغيير جزئي ينصب على جانب معين أو نقطة محددة .

*التطوير شامل ينصب على جميع الجوانب للموضوع، أو للشيء المراد تطويره [١٧] .

و قد يلتقي التغيير و التطوير في العديد من المحطات، بل قد يتداخلان ليكون التغيير وسيلة للتطوير و يكون التطوير نتيجة للتغيير، لأنّ «التطوير هو التغيير المتعمّد لتحقيق أهداف معيّنة، و على هذا فإن التطوير يستلزم التغيير الواعي بينما التغيير قد يؤدّي إلى التطوير» [١٨] و القصد هنا بالتغيير الواعي، هو الحديث عن إرادة التغيير، لأنّه قد يحدث دون إرادة الفاعلين التربويين و ذلك بسبب عوامل خارجية يصعب التحكّم فيها، و عليه فالتغيير سيكون جزئيا و التطوير أشمل منه.

و لعلّ أكثر قضية تفرض على الحكومات التوجه نحو التطوير في المناهج التعليمية و ليس التغيير فيها، هو الواقع الاجتماعي المتشبّع بالذهنيات المتخوّفة من فكرة التغيير من أساسها دون النظر في تفاصيل التغيير. و على رأسهم المعلّمون الذين يشكّلون المعوّق الأساس في حدوث التغيير التعليمي، فبالإضافة إلى التخوّف من فكرة التغيير، تهمّش الوزارات الوصية تكوين المعلّم لضمان استعداده النفسي و المعرفي و التقني بصفته محور عملية التغيير، و على سبيل المثال قامت وزارة التربية في الجزائر سنة ٢٠١٦ بتطبيق سلسلة من الإصلاحات التربوية باءت كلّها بالفشل ما جعل الوزارة تعيد النظر في ما قامت به، و كان السبب الرئيس في الفشل عدم الالتفات بجدية إلى تكوين المعلمين و المفتّشين ليستوعبوا المنهج الجديد، و مجمل التكوينات التي تلقاها المؤطّرون كانت سطحية، و بحجم ساعٍ غير كاف تماما. فقد كان على الوزارة الوصية أن تعطي سنة دراسية كاملة لتكوين المعلمين و كل المؤطرين قبل الانطلاق في التطبيق، بل من خلال دراسة الواقع تبيّن أن أولياء التلاميذ كانوا بحاجة هم أيضا إلى هذا التكوين، لاستيعاب التغير الحاصل في منهج التعليم لدى أبنائهم.

أمّا اللجوء إلى التطوير، فهو حلّ ذكي، لا يحدث الخوف لدى أطراف العملية التعليمية، و يسمح بتمرير الرؤية الجديدة بسلاسة و على مراحل، من خلال وضع اليد على مواطن الضّعف و مواطن القوّة، و من تمّ العمل على سدّ الثغرات الموجودة و تطوير الميزات المرصودة.

و بعد الوقوف السريع على الفرق بين التغيير و التطوير، فضلنا الوقوف على معنى تطوير المنهج التعليمي،

الذي لا نختلف في أنه «ينصبّ على الحياة المدرسية بشتّى أبعادها و على كلّ ما يرتبط بها فلا يركّز فقط على المعلومات في حدّ ذاتها و إنّما يتعدّاها إلى الطريقة و الوسيلة و الكتاب و الإدارة المدرسية و نظم التقييم»[١٩]، أي بكل ما له علاقة تأثير مع التلميذ من داخل الوسط المدرسي و خارجه. و يعرّفه بعض آخر على أنه « تصحيح أو إعادة تصميم المنهج بإدخال تجديدات و مستحدثات في مكوّناته لتحسين العملية التعليمية و تحقيق أهدافها، و لكي تتم عملية التطوير بصورة سليمة فلابدّ أن تكون أهدافها واضحة و شاملة لجميع جوانب العملية التعليمية و معتمدة على أسس علمية، مستمرة و تعاونية»[٢٠]تتيح الفرصة لجميع أطراف العملية التعليمية بالمشاركة. و لعلّ أكثر الأخطاء التي سجّلها الدارسون في تطوير المناهج قديما هي الاهتمام بتطوير المحتوى فقط، و الحقيقة أنّ «عملية تطوير المنهج لها علاقة بعمليات التطوير ككل و ليس فقط مقررات مدرسية معينة أو طرق تدريس و لكنّها عملية تتطلّب تعاوناً كبيراً في عملية التخطيط، و الجوانب الكمية المتعلّقة بالتعليم ليست بمعزل عن الجوانب الكيفية و أن القرارات السياسية و الإدارية ذات تأثير كبير» [٢١]، ما يجعل تطوير المنهج مرتبطا بالراهن الثقافي و السياسي للمنطقة.

و بعد الاطّلاع على التعريفات السابقة و العديد من التعريفات الأخرى التي لم نوردها، خلصنا إلى أنّ عملية تطوير المنهج هي عملية منظمة و تحتاج إلى استراتيجية معيّنة، و هي عملية شاملة لكل عناصر المنهج: المحتوى/ طرق التدريس، الأهداف، التقييم. و تراعي كل معطيات البيئة الداخلية و الخارجية التي تؤثر في التعليم، و قد يكون التطوير جزئيا أو كليا، و يسعى دائما للوصول إلى النموذج التعليمي الأكمل، و إلى تحقيق الأهداف المسطّرة مسبقا، و تطبيق سياسة الدولة و خطّة عملها.

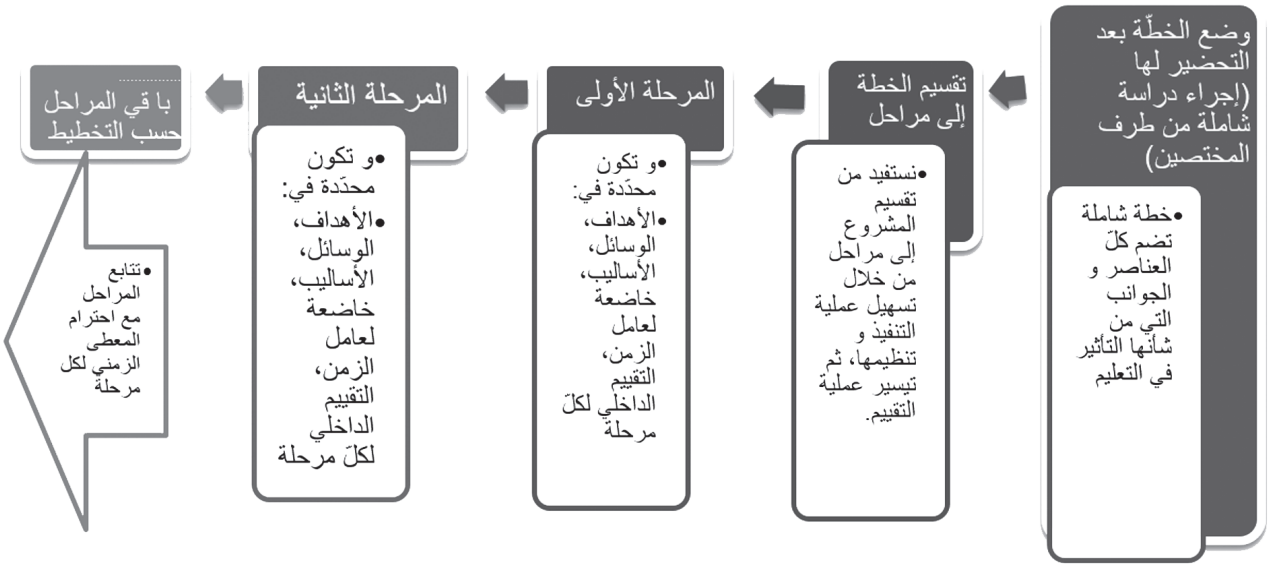
٣. أسس تطوير المناهج التعليمية:

من المسلّم به أنّ وضع أسس متينة لتطوير المنهج سيتيح بناءه على أرضية صلبة تضمن له إلى بعيد النجاح و الثبات و القابلية. و إن كانت الدراسات التي تناولت تطوير المنهج قد قدّمت عدة نماذج و اقترحت عدة أسس، فإنها في مجملها اتفقت حول مجموعة من الأسس التي لا اختلاف فيها، و هي الأسس التي تراعي المتعلم و بيئته و مسايرة التغيّرات الحاصلة في الحياة العالمية، و سنحاول في النقاط الآتية ضبط هذه الأسس:

أ. التخطيط Planning

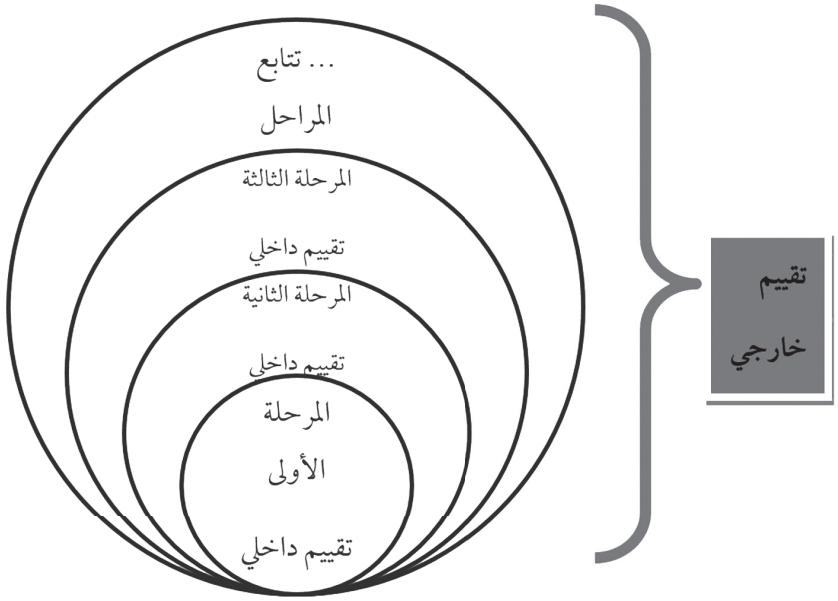
إنّ وضع أي تخطيط محكم في عمل علمي أو تنفيذي ينطلق من التخطيط المحكم، و التخطيط من الخطة و هي تقرير مكتوب written account للمسار المستقبلي المقصود (المخطط) يهدف إلى تحقيق هدف معين (أهداف) أو غاية (غايات) في إطار زمني محدد. يخضع كلّ تخطيط إلى شروط عامة تتعلّق بعوامل أساسية

كالزمن و التقييم، و فيما يلي نوضّح مراحل وضع مخطط :



شكل يمثّل خطوات التخطيط لتطوير المنهج التعليمي

من الضروري في التخطيط لتطوير المنهج التعليمي انتهاج العمل المرحلي الذي يتيح تنفيذ العمل على مراحل منتظمة زمنيا و متكاملة في أهدافها، و عليه فالتقويم يجب أن يكون على نوعين: تقويم داخلي خاص بكل مرحلة يتابع أهدافها و سيرورتها الزمنية و يتدخّل للتعديل أو التحسين إذا تطلّب الأمر، أمّا التقويم الخارجي فيكون كليا شاملا يتابع ترابط المراحل بعضها مع بعض و تكاملها، حتى إذا وقع خلل في مرحلة معينة سابقة لا تُبنى المراحل اللاحقة له على الخلل، و هو ما يوفّر الأرضية السليمة لبناء مراحل تطوير المنهج التعليمي، فيكون بذلك التقييم الداخلي مرحليا أي خاصا بكل مرحلة، و يكون التقييم الخارجي شاملا، فالأوّل جزئي و الثاني كليّ، و نوضّح في الشكل الآتي العلاقة بينهما:



شكل يمثل التقييم الداخلي و التقييم الخارجي لمراحل تطوير المنهج التربوي

و من أجل ضمان التخطيط الناجح و السليم لتطوير المنهج التربوي، اقترح بعض الباحثين [٢٢] احترام القواعد الآتية:

القاعدة الأولى	مراعاة مبدأ ترتيب الأولويات	البدء بالهدف الأهم فالمهم أخذا بالاعتبار الإمكانات البشرية و المادية و المعنوية المتوفرة.
القاعدة الثانية	مراعاة الواقع و الإمكانات المتاحة	الواقعية في العمل و النظر في الوضع الراهن و ما يتيحه من فرص التطوير.
القاعدة الثالثة	الأخذ بمفهوم الشمول و التكامل	لا بدّ أن يأخذ التخطيط بعين الاعتبار كل العناصر المكوّنة للمنهج دون إغفال أي جانب منه، مع دراسة العلاقة بين هذه العناصر لتحقيق التفاعل و التكامل.
القاعدة الرابعة	دقة البيانات و الإحصائيات	يعتمد التخطيط على جملة من البيانات و الأرقام و يبني مراحله عليها، لذا وجب توخيّ الدقة في تحديد المعطى الكمي (الرقمي) لعناصر العملية التعليمية.
القاعدة الخامسة	المرونة	و تعني القدرة على إدخال تعديلات للتخطيط تماشيا مع المستجدات الحاصلة في القطاع.

ب. استناد التطوير على الدراسة العلمية:

قطعت الدراسات العلمية شوطا كبيرا في دراسات المتغيّرات في المنهج التعليمي: التلميذ، المجتمع، التوجه العالمي. و الاعتماد عليها في تطوير المنهج التعليمي ضرورة حتمية للانطلاق على ركيزة علمية موضوعية متينة بعيدة كل البعد عن التخمين و العاطفة. ذلك أن هذه العناصر في تغيّر مستمرّ و في حركية دائمة، بدرجة لا ينفع معها النظر في المعطيات القديمة، بل وجب مع التطوير تحيين المعارف حولها و الإحاطة بها بشكل آني متجدّد، و في هذا الإطار لا بدّ من الاطلاع و الاستفادة من العلوم المتعّددة كعلم النفس، و علم التربية، و علم الاجتماع، و علم الاتصال و التكنولوجيا... و نحاول فيما يأتي تلخيص توضيح ذلك:

الدراسة العلمية للتلميذ

١. تحديد الفرق بين تلميذ الأمس و تلميذ اليوم.

٢. تحديد خصائص التلميذ الجديد:

»ماذا يريد؟

» ما قدراته؟

» ما حاجاته؟

» كيف يتفاعل مع النظير؟

» كيف يتصرّف في بيئته؟

الدراسة العلمية للمجتمع

١. دراسة خصوصيات المجتمع و البيئة المدرسية.

٢. طرق استثمار البيئة الاجتماعية لصالح التلميذ.

٣. طرق خلق قنوات تفاعل التلميذ مع بيئته و التحسّب لتغيراتها.

الدراسة العلمية للتوجه العالمي

١. العمل على اللحاق بالمستوى العالمي في التعليم.

٢. تحيين المعارف و التركيز على المعارف العلمية.

٣. تطوير طرق التدريس و مسايرة الوسائط التعليمية.

٤. غرس فكرة التكوين الذاتي و تعليم الفكر العلمي.

ج. التجريب:

تعتمد أغلب العلوم على فكرة التجريب قبل التعميم، و التي تقتضي اختيار عينة تتوفّر فيها شروط المجتمع لتجريب المقترح العلمي قبل الحكم عليه بالنجاح أو الفشل و من ثم تقرير تطبيقه من عدمه، و ذلك يعنى « أنّ العينات تسمح بالحصول، في حالات كثيرة، على المعلومات المطلوبة مع اقتصاد ملموس في الموارد البشرية و الاقتصادية و الوقت، و دون أن يؤدّي ذلك إلى الابتعاد عن الواقع المراد معرفته» [٢٣]، كون العينة تتمتّع بنفس خصائص المجتمع المدروس، و تكون في أغلب الأحيان عشوائية، و هو ما يسمح بتعميم النتائج لاحقا.

و يحدّد الباحثون في المجال أهداف التجريب في تطوير المناهج التعليمية في:

»إثبات صحّة أو خطأ الموضوع المراد تجربته.

»معرفة جوانب القوّة و الضعف.

»إتاحة الفرصة للتعرّف الى بعض المشكلات التي تُواجه عند التجريب.

»إتاحة الفرصة للتعرّف الى مدى تأثر أحد الجوانب في الجوانب الأخرى [٢٤].

أسئلة التجريب:

هل يمكن أن يكون التجريب ذا تأثير سلبي؟

نعم، و ذلك إذا تعلّق الأمر بمدى صحة طريقة التجريب و فاعليته، و هنا العيب على المجرّب و ليس على التجريب في حدّ ذاته.

ما شروط اختيار عينات التجريب؟

شرطها أن تكون ممثلة، أي تحمل خصائص مجتمع الدراسة.

ما مجالات التجريب؟

كل عناصر المنهج التعليمي قابلة للتجريب.

د. التكامل:

يُشترط توفر التكامل بين العناصر المختلفة المكوّنة للمنهج، و بين الأنواع المشكّلة للعنصر الواحد. فكل عنصر من عناصر المنهج يرتبط بالعناصر الأخرى في معادلة تفاعلية لا يمكن تجاوزها و عدم النظر إلى أهميتها.

فالتلميذ يتأثر بالمعلّم و المعلّم يتأثر بالكتاب و الكتاب يقدّم المحتوى، و المحتوى بحاجة على وسائل تعليمية، و الأخيرة تحتاج إلى إشراف تربوي و إداري، ... و هكذا فكل العناصر ذات التأثر المباشر أو غير المباشر بسيرورة العملية التعليمية تؤثّر و يتأثّر بعضها ببعض... و هذه بعض معادلات التكامل في تطوير المنهج التعليمي:

محتوى نظري + محتوى عملي = محتوى متكامل.

التقويم بالاستبانة + التقويم بالملاحظة + التقويم بالمقابلة = وسائل تقويم متكاملة.

و تجدر الإشارة إلى أنّ هذه الأسس قابلة للاجتهاد من طرف الباحثين، و قابلة هي في حدّ ذاتها للتطوير، لذا نجد بعض الإضافات على ما ذكرنا في بعض البحوث، فمنهم من أضاف الاستمرارية و التوازن بين العناصر المكوّنة للمنهج، و يمكن أيضا أن نتحدّث عن المرونة و القابلية للتغير المستمرّ تماشيا مع التغيرات الحاصلة في البيئة التعليمية.

١. خطوات تطوير المناهج التعليمية:

يمرّ تطوير المناهج التعليمية بعدد من الخطوات المنظمة التي تكفل نجاح التطوير، و عدم العودة للوقوع في أخطاء المناهج القديم، و نحاول في العناصر القادمة ضبط هذه الخطوات:

الخطوة الأولى: دراسة المنهج السابق

من المسلّم أنّ كل تطوير للمنهج التعليمي ينطلق من منهج سابق للوصول به نحو صورة أكمل، و لو انطلق من العدم فهذا يكون بناء منهج تعليمي و ليس تطويرا له. وعليه فالأولى بواضع التطوير أن يطّلع جيدا على المنهج الدراسي المتّبع، و إجراء مجموعة من الدراسات عليه لتحديد:

*نقاط القوّة و نقاط الضعف.

*التفاصيل التي سيُحتَفَظ بها و التفاصيل التي يراد إعادة النظر فيها.

*تماشي الأهداف و الطرق و الوسائل التعليمية فيه مع المرحلة الزمنية الجديدة.

*تقييم مخرجات المؤسسات المطبّقة للمنهج السابق: نتائج الطلبة، ومستوى الأداء لدى المدرّسين، وكفاءة الطلبة في الميدان و تلبية سوق العمل، والأخلاق المنتشرة في البيئة المدرسية، .....

*موقع المنهج التعليمي من المناهج التعليمية العالمية: مقارنة النتائج، والرتب العالمية في البحث العلمي، والتصنيف العالمي في جودة التعليم، وتكنولوجيا التعليم...

*نتائج عمليات التقييم بمختلف أنواعها و الإحصائيات المقدّمة بواقعية.

*الاستماع إلى رأي المختصين، و الفاعلين، و الأولياء، ... و أخذه بعين الاعتبار و تسجيل مدحهم للمنهج المتّبع و استيائهم منه و من مخرجاته (نتائجه).

بعد الحصول على نتائج دراسة المنهج المراد تطويره و وضع اليد على مواضع الخلل فيه و مواضع النقص، يستطيع المطوّر أن يبدأ في وضع خطوات التطوير على أساسها.

الخطوة الثانية: وضع إستراتيجية و مخطط العمل

يرتبط تطوير المنهج التعليمي بالتطوير الاجتماعي، لأنّ التعليم جزء و وسيلة من النهضة الاجتماعية، و عليه وجب أن يتماشى مخطط التطوير مع استراتيجية النمو الشامل، من خلال تحديد حاجات المجتمع و معطياته البشرية و المادية و المعنوية، و أهداف التطوير الشامل، و في هذا الإطار لابد من وضع إستراتيجية ثم مخطط عمل خاص بتطوير المنهج التعليمي، و هو عمل ليس بالهيّن يحتاج إلى العمل في إطار جماعي تشاركي، كما يحتاج لبعض الخصائص أهمّها:

*إرادة سياسية و اجتماعية قوّية، و نفَس طويل من أجل ضمان النجاح.

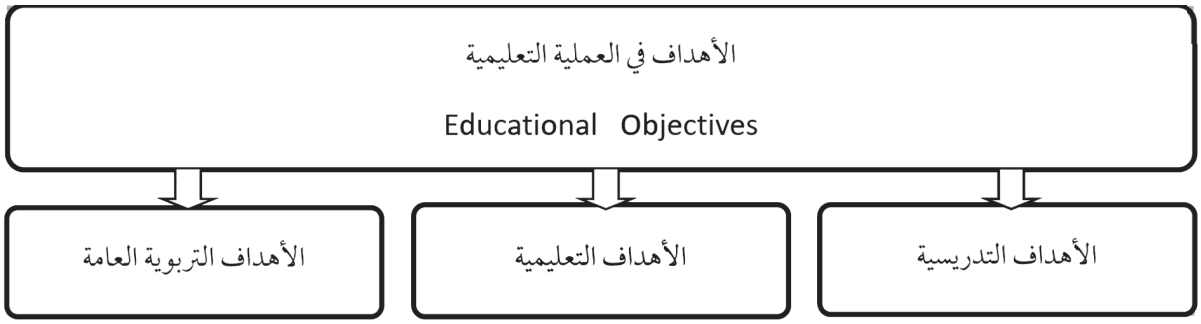
*التركيز على التجديد [٢٥]، فلا يكون التغيير سطحيا شكليا، و إنّما يكون عميقا حاملا في طيّاته التجديد الحقيقي، و التجديد يمسّ أمرين: الأوّل ذهنيات المعلّمين و الأولياء و كل الفاعلين التربويين ليكونوا قادرين على استيعاب التغيّرات الجديدة. و الثاني: التجديد في المحتوى و الوسائل التعليمية و تخصيص مساحة لتطبيق نتائج البحوث العلمية و الاستفادة منها.

*وضع خطّة للتطوير تنطلق من تحديد الأهداف و ترجمتها على واقع تربوي، لأن تحديد الأهداف هو الخطة الأولى و الأساس لكل عمل ناجح، و هو العمل الإجرائي الأهم لعملية التطوير، على أنّ تحقيق هذه الأهداف هو معيار نجاح أو فضل المنهج التعليمي، و الأهداف التعليمية ثلاثة أنواع مبيّنة في الشكل [٢٦] الآتي:

أنواع الأهداف في العملية التعليمية

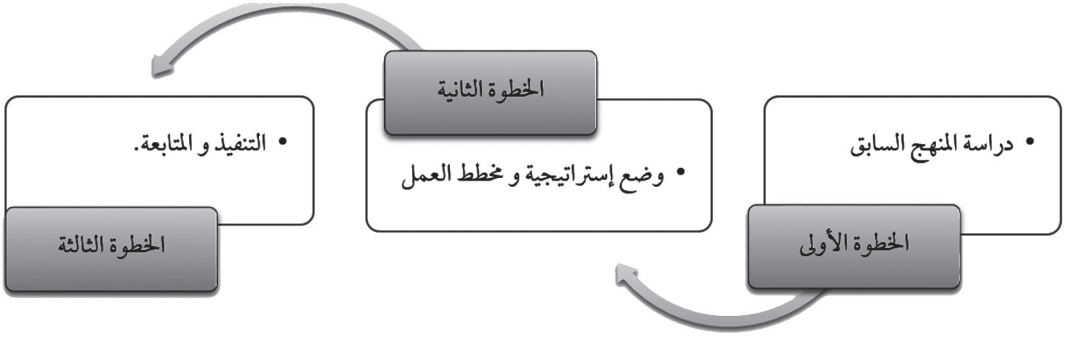
الخطوة الثالثة: التنفيذ و المتابعة.

يعتبر أغلب العاملين في المجال التربوي أن التنفيذ و المتابعة أهم مرحلة في تطوير المنهج التعليمي، و تلك حقيقة لا اختلاف فيها مع اليقين المطلق بأنّ التنفيذ الناجح نتيجة للتخطيط الناجح. أي أنه لا بدّ أن يُسبَق بتخطيط و دراسة ناجحة حتى نضمن سلامة مرحلة التنفيذ، و يبدأ التنفيذ مرحليا من خلال التجريب،



الـذي سـبق الحديـث عنـه في المبـادئ، أيـن يتـمّ اختيـار عيّنـة مناسـبة لتجريـب المنهـج و الوقـوف عـلى حقيقتـه عـلى الميـدان، ممـا يتيـح اسـتدراك الأخطـاء و الثغـرات قبـل التنفيـذ الفعـلي المعمّـم. أمّـا التنفيـذ المعمّـم فهـو تطبيـق المسـتحدثات عـلى كل المؤسسـات التعليميـة المقصـودة بالتطويـر، و ذلـك بعـد اختيـار الوقـت المناسـب للبـدء فيـه، و « ليـس معنـى البـدء في التنفيـذ أنّ المهمّـة قـد انتهـت و أنّـه قـد تـمّ الوصـول إلى آخـر مرحلـة مـن مراحـل التطويـر و هـذا بالطبـع اعتقـاد خاطـئ، إذ إنّ عمليـة المتابعـة لا تقـلّ أهميـة عـن الخطـوات السـابقة لهـا»[٢٧]، و تكمـن أهميـة المتابعـة في تسـجيل نقـاط قـوة و ضعـف المنهـج و الاسـتفادة منهـا، مـع إمكانيـة التعديـل بالزيـادة أو الحـذف لضـمان فاعليـة التطويـر، أي يسـمح بالعمـل الاسـتدراكي و هـو تقنيـة اقتصاديـة في الجهـد و الوقـت، إضافـة إلى أن المتابعـة تسـاعد في عمليـة التطويـر اللاحقـة، ذلـك أنّ التطويـر التعليمـي عمليـة مسـتمرة لا تتوقـف لعلاقـة التعليـم المباشـرة بـا لمجتمـع.

و يمكن تلخيص كل خطوات التطوير التربوي السابقة في شكل مخطط مختصر:



شكل يمثّل خطوات التطوير التربوي

الخاتمة:

إنّ الحكومات التي تملك الرغبة الحقيقية في تطوير المجتمعات تؤمن بضرورة تطوير المناهج التعليمية، لأن الفكر و الفكر المضاد يُصنع في المدارس، و الرغبة و الجموح، و الموهبة الخلاقة و التبعية، و الاعتدال و التطرّف، و الفرد المنتج و الفرد المستهلك... كلّها مفاهيم تنشأ في المجتمع و تحدّد المدارس مسارها. و لضمان نجاح التطوير التعليمي وجب الالتزام بجملة من النقاط:

* تطوير المنهج التعليمي عملية مستمرة لا تتوقف.
* يحتاج هذا النوع من التطوير إلى إرادة سياسية و مرونة اجتماعية.
* التطوير التعليمي ليس قرارا سياسيا بقدر ما هو حاجة اجتماعية و علمية.
* لا مجال للمحاباة في التطوير و إسناد المهام فيه يكون لذوي الاختصاص و الكفاءة.
* لابد من تحديد مقوّمات المنهج مسبقا: الفلسفة و السياسة التربويتين، و الأهداف المسطّرة.
* يحتاج التطوير إلى تضافر الجهود من الأكاديميين و الفاعلين التربويين و حتى الأولياء و وسائل الإعلام و الاتصال، و كل العناصر الاجتماعية.
* لا يتمّ الحكم على نجاح التطوير أو فشله من البداية، و تقومه لجان مختصة بالمتابعة و التقييم.

هوامش البحث

١)للاطلاع أكثر على فلسفة التربية ينظر: سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، المجلس الوطني للثقافة و الفنون، الكويت، ١٩٧٨م.

٢)ابن منظور، لسان العرب، مادة (نهج)، مج ١٤، دار صادر، ٢٠٠٣م.

٣) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، مادة (نهج)، تح: أنس محمد الشامي، دار الحديث، القاهرة، ٢٠٠٨م.

٤). ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، كتاب النون، باب النون و الهاء و ما يثلثهما، دار الجيل، ١٩٩٩م.

٥)المائدة/ ٤٨.

٦)أبي القاسم الكلبي، التسهيل لعلوم التنزيل، تح محمد سالم هاشم، ج١، ص ٣٢٩، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٩٥م.

٧)حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، .ص٧.

٨)Dewey, 1902, pp. 11–12

٩)Tyler, 1957, p. 79 ((Ralph Tyler (1957): The curriculum is all of the learning of students which is planned by and directed by the school to attain its educational goals.)).

١٠)عبد الجليل مرتاض، القاموس الوجيز في المصطلح اللساني، ص: ٢٢٦، دار هومه، الجزائر، ٢٠١٧م.

١١)ينظر: مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات تطوير المناهج، ص: ١-٥، دار غيداء، الأردن، ط١، ٢٠١١م.

١٢)للتوسّع في الموضوع ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي و احمد الهلالي، المنهاج التعليمي و التوجّه الإيديولوجي، ص ص: ٤٩_٥٨، دار الشروق الأردن، ط١، ٢٠٠٦م.

١٣)ابن منظور، لسان العرب، مادة (طور)، مج ٩.

١٤)نوح/ ١٤.

١٥)جاء في تفسير الطبري: حدثنا بشر، قال: ثنا يزيد، قال: ثنا سعيد، عن قتادة((وَقَدْ خَلَقَكُمْ أَطْوَارًا)) طورا نطفة، وطورا علقة، وطورا عظاما، ثم كسا العظام لحما، ثم أنشأه خلقا آخر، أنبت به الشعر، فتبارك الله أحسن الخالقين. حدثنا ابن عبد الأعلى، قال: ثنا ابن ثور، عن معمر، عن قتادة ((وَقَدْ خَلَقَكُمْ أَطْوَارًا)) قال: نطفة، ثم علقة، ثم خلقا طورا بعد طور.

١٦)ابن منظور، و لسان العرب، مادة (غير)، مج ١١.

١٧)مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات تطوير المناهج، ص: ١١، و أحمد عمارة، http: / /shof.co.il /?mod=articles&ID=٢١٣٩٠.

١٨)عبد العالي دبلة، المناهج التربوية العربية بين متطلبات التطوير و مطالبات التغيير، ص١١٠، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة بسكرة الجزائر.

١٩)حلمي أحمد الوكيل، تطوير المناهج، دار الفكر القاهرة

٢٠)شوقي حساني محمود، تطوير المناهج رؤية مستقبلية، ص: ٥٧، المجموعة العربية، القاهرة، ط١، ٢٠٠٩م.

٢١)منصور احمد عبد المنعم، و صلاح عبد السميع عبد الرازق، تطوير المناهج، مدخل أخلاقي لمستقبل التعليم، ص: ٣٠، مكتبة زهراء الشرق، مصر، ط١، ٢٠٠٤م.

٢٢)ينظر: حلمي أحمد الوكيل، تطوير المناهج، ص:١٠٨-١١١، دار الفكر العربي، مصر، ٢٠٠٠م، و محمد الأمين المفتي، و حلمي أحمد الوكيل، أسس بناء المناهج و تنظيماتها، ص: ٣٥٢، دار المسيرة، الأردن، ط١، ٢٠٠٥م.

٢٣)الفضيل دليّو، تقنيات المعاينة في العلوم الإنسانية و الاجتماعية، ص: ١٩، دار هومة، الجزائر، ٢٠١٥م.

٢٤)محمد الأمين المفتي، و حلمي أحمد الوكيل، أسس بناء المناهج و تنظيماتها، ص: ٣٥٢.

٢٥)ينظر: حلمي أحمد الوكيل، تطوير المناهج، ص: ١٥٨، ١٥٩,
٢٦)سهيلة محسن كاظم، و احمد هلالي، المنهاج التعليمي، المنهاج التعليمي، و التوجه الإيديولوجي، ص: ٦٣.
٢٧)محمد الأمين المفتي، و حلمي أحمد الوكيل، أسس بناء المناهج و تنظيماتها، ص: ٣٥٩.

المصادر و المراجع:

القرآن الكريم.
*بن منظور، لسان العرب، مادة (نهج)، مج ١٤، دار صادر، ٢٠٠٣م.
*ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، كتاب النون، باب النون و الهاء و ما يثلثهما، دار الجيل، ١٩٩٩م.
*الفيروزآبادي، القاموس المحيط، تح: أنس محمد الشامي، دار الحديث، القاهرة، ٢٠٠٨م.
*أبي القاسم الكلبي، التسهيل لعلوم التنزيل، تح محمد سالم هاشم، ج١، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٩٥م.
*حلمي أحمد الوكيل، تطوير المناهج، دار الفكر العربي، مصر، ٢٠٠٠م،
*حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير.
*سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، المجلس الوطني للثقافة و الفنون، الكويت، ١٩٧٨م.
*سهيلة محسن كاظم الفتلاوي و احمد الهلالي، المنهاج التعليمي و التوجّه الإيديولوجي، دار الشروق الأردن، ط١، ٢٠٠٦م.
*شوقي حساني محمود، تطوير المناهج رؤية مستقبلية، المجموعة العربية، القاهرة، ط١، ٢٠٠٩م.
*الفضيل دليّو، تقنيات المعاينة في العلوم الإنسانية و الاجتماعية، دار هومة، الجزائر، ٢٠١٥م.
*عبد الجليل مرتاض، القاموس الوجيز في المصطلح اللساني، دار هومه، الجزائر، ٢٠١٧م.
*عبد العالي دبلة، المناهج التربوية العربية بين متطلبات التطوير و مطالبات التغيير، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة بسكرة الجزائر.
*محمد الأمين المفتي، و حلمي أحمد الوكيل، أسس بناء المناهج و تنظيماتها، دار المسيرة، الأردن، ط١، ٢٠٠٥م.
*مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات تطوير المناهج، دار غيداء، الأردن، ط١، ٢٠١١م.
*منصور أحمد عبد المنعم، و صلاح عبد السميع عبد الرازق، تطوير المناهج، مدخل أخلاقي لمستقبل التعليم، مكتبة زهراء الشرق، مصر، ط١، ٢٠٠٤م.
* http://shof.co.il/?mod=articles&ID=21390.
* Dewey. cross curricular learning. 1902
* Ralph W. Tyler. Curriculum Development. 1957.

سؤال المنهج التداولي:
أصوله ومرجعياته دراسة تطبيقية حول علاقة التداوليات بمجال التعليم

Question of Pragmatic Curricula: Its Rise and Sources
Applied Study on the Nexus between) (Pragmatics and Education

أ.م.د. يوسف تغزاوي.
الكلية متعددة التخصصات الناظور / المملكة المغربية

Asst.Prof.Dr.Youssif Taghrawi
Multidisciplinary Faculty of Nador
, Morocco
taghzaouiyoussef@gmail.com

ملخص البحث:

يمثل المنهج في أي علم من العلوم ظاهرة حضارية تتعدد ملامحها وخصائصها على وفق طبيعة المنهج وما ينطوي عليه من مميزات علمية، فتقدم البحث العلمي رهين بالمنهج وجودا وعدما، وعلى أساس طبيعة المنهج العلمي تقاس طبيعة المرحلة الفكرية لأية أمة من الأمم.

ونؤسس لهذا البحث بأسئلة مركزية تتمثل في ما يلي:

- كيف نستفيد من معطيات المنهج التداولي أو من النظريات التداولية وتطبيقاتها في الواقع التعليمي الميداني؟

- ما معنى التداولية لغة واصطلاحا؟

- ما هي أصول المنهج التداولي عند العرب؟

- ما هي أصوله الفكرية والمعرفية والفلسفية؟

- ما مجالات تطبيق المنهج التداولي؟

- ما علاقة التداولية بتعليم اللغة العربية؟

- الكلمات المفاتيح: التداولية – اللسانيات التعليمية – المناهج التعليمية – المنهج التداولي – اللغة العربية.

Abstract

The curricula in any science come as a civilized trench mark whose features are various in concordance with the curricula and scientific characteristics. As a result, the development of the scientific research depends desperately on the curricula, by the curricula the intellectual stage is measured for a nation.

There are certain questions to make use of the pragmatic curricula, theories and their application to the educational fields:

What is pragmatics?

What are the cornerstones of the pragmatic curricula?

What are its sources?

Where are its applied fields?

What is the nexus between pragmatics and Arabic?

Keywords: Educational Linguistics, Educational Curricula, Pragmatics, Arabic

تمهيـــــــــد:

عرف العالم مع نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين تقدماً علمياً كبيراً، ولعلّ من سمات هذا التقدم بروز اللسانيات التداولية بوصفها ملتقى تقاطع حقول معرفية بالغة التنوع تتراوح بين مرجعيات فلسفية ولسانية ونفسية واجتماعية وانتربولوجية، وكان من حسنات هذا التقاطع إعادة النظر في جملة من القضايا ذات الصلة باستعمال اللغة ومقتضيات التواصل من قبيل الإحالة والاقتضاء والحجاج ومقاصد المتخاطبين والاستلزامات الحوارية الناشئة في أثناء التفاعل الإنساني، لذلك كرسنا هذه الدراسة لبلوغ ثلاثة أهداف: الهدف الأول يتلخص في التعريف بالتداولية وبيان أهميتها وأصولها، والثاني مداره حول التعمق في دراسة مجالات تطبيق المنهج التداولي، أما الهدف الأخير فمحوره التعرف على علاقة التداولية بتعليم اللغة العربية.

١ - تعريف التداولية:

إنّ تقديم تعريف جامع مانع للتداولية أمر تشوبه الصعوبة، ذلك أنّها مبحث لساني ونظرية لم يكتمل بناؤها بعد، هذا من جهة، ومن جهة أخرى نجدها تتقاذفها مصادر معرفية عديدة[١].

كما أنها تتداخل مع كثير من العلوم الأخرى، مما جعل كل باحث ينطلق في تعريفها من مجال تخصصه، ولذلك سنكتفي بإيراد أهم ما جاء في تعريفها.

أ- المفهوم اللغوي:

التداول في اللغة العربية مصدره الجذر اللغوي (دول) فقد وردت في لسان العرب لابن منظور (٧١١ هـ) :"تداولنا الأمر: أخذناه بالدول وقالوا: دواليك أي مداولة على الأمر ... ودالت الأيام أي دارت، والله يداولها بين الناس وتداولته الآيدي: أخذته هذه المرة، وهذه المرة"[٢].

التداولية أو التداوليات دوال متواترة في اللغة العربية في مقابل كلمة pragmaticus اليونانية، المشتقة من pragma وتعني الحركة أو الفعل، وهو مصطلح مركب من وحدتين إحداهما معجمية "تداول" والأخرى صرفية "ية" دالة على مصدر صناعي. "والدال والواو واللام في اللغة العربية أصلان أحدهما يدل على تحول الشيء من مكان إلى مكان، والآخر يدل على ضعف واسترخاء أما الأول: فقال أهل اللغة: إندال القوم، إذا تحولوا من مكان إلى مكان، ومن هذا الباب تداول القوم الشيء بينهم: إذ صار من بعضهم إلى بعض والداولة والدولة لفتان، ويقال بل الدولة في المال، والدولة في الحرب، وإنما سميا بذلك من قياس الباب لأنه أمر يتداولونه، فيتحول من هذا الباب إلى ذلك ومن ذاك إلى هذا"[٣].

وقد وردت أيضا في معجم أساس البلاغة للزمخشري (ت ٥٧٣) :"والله يداول الأيام بين الناس مرة لهم ومرة عليهم، والدهر دول وعقب ونوب، وتداول الشيء بينهم، والماشي يداول بين قدميه: يراوح بينهما"(٤).

من هذا المنطلق نستشف أن المعاجم اللغوية القديمة تتواطأ بصفة عامة على ربط الدلالة اللغوية للمدخل المعجمي (د.و.ل) بمعنى التحول والتبدل والتغير من حال إلى حال. أمال البعض فيعمد إلى التمييز بين دلالتين بناء على الحركة الملازمة للدال. فالفتحة تدل على الحرب، أما الضمة فتدل على السنن التي تغير وتبدل، في حين يتساوى الضم والفتح عند البعض الآخر.

وقد وردت كلمة تداول في القرآن الكريم بالمعنى نفسه الذي ورد في المعاجم العربية، وذلك في قوله تعالى:"وتلك الأيام نداولها بين الناس"(٥).

فمعنى التحول والانتقال هو الذي أدى بالمترجمين لمصطلح (pragmatique) بما يقابله في اللغة العربية بت (التداولية) إلى القول بأن هذا الفرع من فروع اللغة يهتم بتداول اللغة بين مستعمليها.

ب- المفهوم الاصطلاحي:

يرجع أول استعمال لمصطلح "تداولية" إلى الفيلسوف الأمريكي "شارل موريس" (Charles Morris) في النصف الأول من القرن العشرين، حين أشار إلى أن "دراسة السميوزيس أو سيرورة التدليل sémiosis لها ثلاثة مستويات هي: التركيب والدلالة والتداولية، وأوضح أن هذه الأخيرة تبحث في العلاقة بين العلامات ومؤوليها"(٦).

إذ كانت التداولية أحد المكونات الثلاثة التي تعالج اللغة وهي:

- علم التركيب la segmataxe الذي يدرس علاقة العلامات ببعضها البعض في شكل تركيبي صحيح.

- علم الدلالة la sémantique الذي يدرس علاقة العلامات بما تدل عليه ليصل إلى أن التداولية: «جزء من السيميائيات التي تعالج العلاقة بين العلامات ومستعملي هذه العلامات وأخذ المحيط الخارجي بعين الاعتبار (دراسة ظرفي الزمان والمكان، المقام)»(٧).

وهذا التعريف يتجاوز المجال اللساني ليشمل غيره من المجالات غير اللسانية، كالمجال السيميائي على سبيل المثال لا الحصر.

ولعلّ محاولة تحديد تعريف جامع وموحد للتداولية يعد من الصعوبة بمكان نظراً لتنوع وتعدد خلفياتها

الفكرية والثقافية، ولذلك تعددت تعريفاتها بتعدد تخصصات أصحابها واختلاف مشاربهم المعرفية، ومن أبرزها ما قدمه «فرانسيس جاك» «Francis Jacques»، يقول «تتطرق التداولية إلى اللغة كظاهرة خطابية وتواصلية واجتماعية معا»[٨].

من خلال ما تقدم نستشف أنّ التداولية تتجاوز الدراسة البنيوية للغة إلى دراستها في سياق استعمالها، ومراعاة كل ما يحيط بها من أحوال، وما تخضع له من مقاصد المتكلمين. وفي هذا السياق، يعرفها الباحث «الجيلالي دلاش» بطونها «تخصص لساني يدرس كيفية استخدام الناس للأدلة اللغوية في صلب أحاديثهم وخطاباتهم كما يعني من جهة أخرى بكيفية تأويلهم لتلك الخطابات والأحاديث «وهي لسانيات الحوار أو المملكة التبليغية»[٩].

نظرا لكون التداولية تعنى بدراسة اللغة في أثناء استعمالها الفعلي، كما أنّها تعنى بكل ملابسات العلمية التواصلية قصد إنجاحها، بمعنى أنّها تعنى بعناصر التخاطب في شروط نجاعة الرسالة وسلامة الحوار بين المخاطبين وكل ما يحيط بهم، فالتداولية إذن تعنى بكل ما يتصل بالعمل التخاطبي بحثا عن المعنى، وضمانا للتواصل، ولهذا يجعلنا الفيلسوف المغربي «طه عبد الرحمان»، بوصفه أول من أدخلها إلى الثقافة العربية تختص بوصف كل «ما كان مظهراً من مظاهر التواصل والتفاعل بين صانعي التراث من عامة الناس وخاصتهم ... فالمقصود بمجال التداول في التجربة التراثية هو إذن محل التواصل والتفاعل بين صانعي التراث»[١٠].

فالتداولية إذن في أبسط تعريفاتها على حد تعبير «باديس لهويمل» هي :»دراسة للغة أثناء استعمالها واستخدامها في سياق التخاطب، تقوم على مراعاة كل ما يحيط بعملية التخاطب، للوصول إلى المعنى وإحداث الأثر المناسب بحسب قصد صاحبه، وتبحث في الشروط اللازمة لضمان نجاعة الخطاب وملائمته للموقف التواصلي الذي يوجد فيه المتلفظ بالخطاب والسامع له»[١١].

ولقد تعددت الآراء والتصورات حول مفهوم اللسانيات التداولية ويعود هذا التعدد إلى أمرين مهمين هما[١٢]:

١- تداخلها مع كثير من العلوم، أي أن جملة من العلوم قد اسهمت في تشكيل هذا الاتجاه مما أدى إلى تعدد روافده المعرفية التي قد أمدت بجملة من المفاهيم المستقرة فيها، وهذا ما يعبر عنه فيليب بلانشيه «أن الحقل الذي فتحه هذا الاختصاص العلمي المسمى تداولية ضخم وتلقى عموما بوصفه كيانا غامضا ... توضع فيه الأعمال الهامشية التي لا ينتمي إلى الاختصاصات المؤسسية»[١٣].

ومن بين هذه العلوم: علم اللغة النفسي، علم اللغة الاجتماعي، الفلسفة التحليلية، اللسانيات وغيرها من العلوم.

٢- تنوع النظريات التي تشكلت منها: بحيث تداخلت وامتزجت مجموع النظريات التي ظهرت داخل الحقل التداولي (نظرية أفعال الكلام ونظرية المحادثة، الإشاريات الافتراض المسبق...) مما جعل الباحث داخل هذه النظريات يوجه التداولية نحو النظرية التي ينطلق منها، وهذا ما تؤكده مقولة فرانسواز أرمينيكو في مقدمة كتابها :»التداولية درس جديد وعزيز، إلاّ أنّه لا يمتلك حدوداً واضحة ... تقع التداولية كأكثر الدروس حيوية، في مفترق طرق البحاث الفلسفية واللسانية»(١٤).

٢- أصول المنهج التداولي عند العرب:

إنّ الحديث عن موضوع اللسانيات التداولية في الفكر اللغوي العربي، ليس تأصيلاً للمفاهيم المعروضة في اللسانيات الحديثة، بقدر ما هو ضروري لبيان الامتدادات المعرفية للمدونة العربية، وتقديم جانب من الأفكار الرائدة التي عرضها علماء العربية قديماً، وإنّ لم تكن تحظى بالاحتفاء أحيانا من لدن بعض الدارسين، يقول خليفة بوجادي في هذا الإطار :»إنّ حاجة البحث اليوم إلى مقولات الدرس الغربي الحديث وكشوفاته، لا تلغي بأية حال حاجته القائمة إلى التراب العربي والإنساني على اختلاف مشاربه، لتحديد رؤاه، وضبط أصول المعرفة الإنسانية، لئلا تكون معزولة عن أي مرجع، كما هو واقع في كثير من المجالات»(١٥).

ذلك أنّ دراسة اللغة في التراث العربي، يمكن إبرازها في بعض السمات التي هي من أهم المبادئ التداولية الحديثة، فقد تناول القدماء على سبيل المثال لا الحصر، مجموعة من الملامح التداولية ويمكن إبرازها في النقاط التالية:

- أنّ التكلم يتم لغايات أو إشباع حاجات، أو الحصول على فائدة.
- تستعمل اللغة للأغراض والمآرب ذاتها.
- يضفي المتحاورون على الملفوظات دلالات أخرى غير ظاهرة.
- اعتماد البلاغة العربية على مبدأ :»لكل مقام مقال»(١٦).

ومن المبادئ الرائدة للتفكير التداولي اللغوي عند العرب، تعدد أشكال العناية بدراسة الخطاب والإقناع، ودراسة كل ما يرتبط بالمخاطب وطريقة أدائه، والمخاطب وطريقة تلقيه، ومطابقة الخطاب لمقتضى الظاهر ومخالفته، وتجدر الإشارة إلى أنّ العرب كانت لهم الريادة والسبق في معرفة أصول هذا الاتجاه، ومسوغنا ما يقول محمد سويرتي :»إنّ النحاة والفلاسفة المسلمين، والبلاغيين والمفكرين مارسوا المنهج التداولي قبل أن يذيع صيته بصفته فلسفة وعلماً، رؤية واتجاهاً أمريكياً وأوربياً، فقد وظّف المنهج التداولي بوعي في تحليل الظواهر والعلاقات المتنوعة»(١٧).

ومن أهم أصول ومصادر التفكير التداولي عند العرب، علم البلاغة، علم النحو، والنقد والخطابة، علاوة على ما قدمه علماء الأصول الذين يمثلون إلى جانب البلاغيين –اتجاهاً فريداً في التراث العربي، يربط بين الخصائص الصورية للموضوع وخصائصه التداولية»[١٨].

ولقد حدّد أحمد المتوكل، ملامح وأصول المنهج التداولي في الإنتاج اللغوي العربي القديم (نحوه وبلاغته واصوله وتفسيره) في الملامح التالية:

«– عناية العلوم المذكورة سابقاً بالقرآن الكريم، وهو موضوع دراستنا، وبذلك فالوصف اللغوي آنذاك لم يكن منصباً على الجملة المجردة من مقامات إنجازها، بقدر ما نظر إلى النص بعده خطاباً متكاملاً.

– بالنظر إلى طبيعة الموضوع المتناول، كان الوصف اللغوي يربط المقام بالمقال، وبين خصائص الجمل الصورية وخصائصها التداولية.

– يميز في الدراسات القديمة بين قسمين من البحوث، قسم يعتمد على العناية بالخصائص التداولية تأويلياً، مطابقة لمقتضى الحال، نحو مفتاح العلوم للسكاكي، وقسم آخر يعتمد على العناية به توليدياً، بمعنى أنّ الخصائص التداولية ممثل لها في الأساس ذاته، نحو دلائل الإعجاز للجرجاني.

– برز في هذا المجال عناية النحاة والبلاغيين بدراسة أغراض الأساليب، من الدلالة الحقيقية إلى دلالات أخرى يقتضيها المقام»[١٩].

ومن القضايا التداولية التي اعتنى بها علماء الأصول، دراسة العلاقة بين اللفظ وما يحيل عليه، حيث نظروا إلى العبارات اللغوية مثلاً :»من حيث إفراد المجال عليه وتعدده، وميزوا بين عبارات عامة تحيل على معان متعددة، نحو (إنسان، كل، من الموصولة...) وعبارات خاصة تحيل على معنى مفرد، نحو، رجل، قلم...).

ونظروا إليها من حيث تعيين المحال عليه أو عدم تعيينه، وميزوا بين عبارات مطلقة لا يتعين فيها المحال عليه وعبارات مقيدة تحيل على معنى معين، وهي الفكرة نفسها التي يعرضها اللغويون في باب إطلاق الألفاظ وتقييدها»[٢٠].

وهناك حدود الاتصال بين ما تناوله العرب القدامى وبين ما يقترحه الوظيفيون المحدثون وفلاسفة اللغة العادية، من قبيل:

– دراسة ظواهر الإحالة، أو تحيل العبارات اللغوية بحسب نوع إحالتها.

– العناية بدراسة أفعال الكلام.

- تحديد الوظيفة البنية، مما يستدعي ربط خصائص البنية بالأغراض المستهدف إنجازها باللغة.

- دراسة مجالات الترابط بين البنية والوظيفة.

وفي نفس هذا السياق، يحدد أحمد المتوكل أهم المبادئ المنهجية التي يقوم عليها الفكر اللغوي العربي القديم والتي تقدم حديثا في مجال اللسانيات التداولية، وأهمها:

- اللغة وسيلة تواصل للتعبير عن الأغراض، على حد تعبير ابن جني «أما حدها فإنها اصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»[٢١].

من خلال هذا التعريف نستخلص أنه غني بالقيم التداولية وأهمها أن اللغة ذات قيمة نفعية، تعبيرية.

- ربط البلاغيون والأصوليون بين البنية والوظيفة في دراسة اللغة، ودرسوا وظائف: التخصيص، التقييد، التوكيد.

- إنّ القدرة اللغوية لدى علماء العربية تحكمها ثلاث معارف: معرفة لسانية، (تقتضي معرفة الدلالات والمعاني)، معرفة لغوية (تقتضي امتلاك المتكلم لقواعد لغته) ومعرفة خطابية (تقتضي أن يملك قواعد إنتاج الخطاب/ وكل منها تقتضي الأخرى[٢٢].

وما ينبغي الاحتفاء به في هذا المجال، أنّ علماء الأصول والبلاغيين يجمعون على أنّ موضوع الدراسات اللغوية هو دراسة خصائص البنية وعلاقتها بالمقامات المنجزة فيها.

ويجعل الدكتور طه عبد الرحمان، المنهج التداولي أهم ما يستند إليه في تقويم الدراسة التراثية، لما يتميز به من قواعد محددة وشرائط مخصوصة وآليات صورية، يقول في هذا الإطار :»لا سبيل إلى معرفة الممارسة التراثية بغير الوقوف على التقريب التداولي الذي يتميز عن غيره من طرق معالجة المنقول، باستناده إلى شرائط مخصوصة، يفضي عدم استيفائها إلى الإضرار بوظائف المجال التداولي، فضلا عن استناده إلى آليات صورية محددة»[٢٣].

كما لا ينبغي إغفال دور وجهود المفسرين، إذ قدّموا وقفات أمام آيات قرآنية عكست تصوراتهم اللغوية، التي كانت تقترب من رؤية اللسانيات التداولية الحديثة إلى اللغة بعدها نشاطا تداولياً، وخير دليل على ذلك، ما أورده الزمخشري في تفسير قوله تعالى :»ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن»[٢٤] إذ قدم مشرحاً مفصلاً لأحوال التواصل وتوضيح مقامات الدعوة بالحكمة والموعظة، على وفق أغراض الحديث ومقاصده، وهذا هو مجال اللسانيات التداولية الحديثة يقول :»والدعاء بالحكمة، بالمقالة المحكمة الصحيحة وهي الدليل الموضح للحق المزيل للشبهة (الموعظة الحسنة)، التي لا يخفى عليهم أنك تناصحهم بها وتقصد ما ينفعهم فيها؟ ... (وجادلهم بالتي هي أحسن) بالرفق واللين من غير فظاظة ولا تعسف».

٣- نشأة التداولية وتطورها:

تشكل التداولية درساً جديداً وغزيراً لم يمتلك حدوداً واضحة المعالم، انبثق من التفكير الفلسفي في اللغة، بيد أنّه سرعان ما تجاوزه ليعمل على صقل أدوات تحليلية، وبخاصة التداولية اللسانية موضوع حديثنا، ومدار حديثنا في هذا البحث.

إنّ اللسانيات التداولية :»اسم جديد لطريقة قديمة في التفكير بدأت على يد سقراط ثم تبعه أرسطو، والرواقيون من بعده، بيد أنّها لم تظهر إلى الوجود باعتبارها نظرية للفلسفة إلا على يد «باركلي»، تغذيها طائفة من العلوم على رأسها:» الفلسفة واللسانيات والانثروبولوجيا وعلم النفس وعلم الاجتماع»[٢٥].

فالتداولية اللساني اتجاه جديد في دراسة اللغة، يبحث عن حل لعديد من المشاكل اللغوية التي أهملتها اللسانيات ولم تهتم بها نحو الفونولوجيا والتركيب والدلالة، ولذلك، يعترف كارناب، أن التداولية درس غزير وجديد، بل يذهب إلى أكثر من هذا بقوله :»إنها قاعدة اللسانيات»[٢٦].

وتجدر الإشارة إلى أنّ التداولية كغيرها من العلوم لم تنشأ دفعة واحدة بكل نظرياتها، بل نشأت شيئاً فشيئاً حتى وصلت إلى ما هي عليه اليوم.

ويعتقد الكثير أنّ ظهور التداولية كان على يد فلاسفة أكسفورد (أوستين وسورل) وخاصة مع نظرية افعال الكلام، ولكن ما تثبته الدراسات أنّ لها جذور فلسفية قبل هؤلاء ويمكن إبرازها في المبحث التالي.

– الأصول الفلسفية والفكرية والمعرفية للتداولية:

يشير محمود عكاشة إلى أن ظهور اللسانيات التداولية يعود غلى عاملين اثنين هما[٢٧]:

– العامل الأول: السيميائيات البرجماتية (pragmatic semiotics) وتمتد هذه المرحلة من نهاية القرن التاسع عشر إلى النصف الأول من القرن العشرين وهي المرحلة التي ظهرت فيها الملامح الأولى للسانيات التداولية وكانت على يد مجموعة من الفلاسفة نذكر منهم: شارل ساندرس بورس، وشارل مورس.

– العامل الثاني: الفلسفة التحليلية وتعتبر المنبع الثاني بعد التيار السيميائي البرجماتي، فكانت بمثابة الأرضية التي تبتت فوقها التداولية وهذا ما توضحه نادية رمضان النجار في قولها :»وإذا حاولنا البحث عن الجذور الأولى للتداولية فيمكن تلمسها في الاتجاه التحليلي في «الفلسفة التحليلية» وهو اتجاه رئيسي في فلسفة اللغة أو التيار الغالب في الفلسفة المعاصرة الذي ركز على موضوع اللغة، وحاول تفسير مهمة الفلسفة وموضوعها وممارستها»[٢٨].

– مفهوم الفلسفة التحليلية: ويشير هذا المصطلح إلى الفكر الفلسفي الذي ظهر في «العقد الثاني من القرن العشرين على يد الفيلسوف الألماني جوتلوب فريجه في كتاب أسس علم الحساب»[٢٩].

وتبدو ملامح التداولية في هذا الكتاب من خلال بعض القضايا اللسانية التي عالجها الكاتب نذكر منها: التفريق بين اللغة العلمية واللغة العادية أو الطبيعة، فالأولى ضرورية في البرهنة الحسابية، ويجب أن تكون أحادية المعنى صريحة، أما اللغة العادية فيجب أن تكون متعددة المعاني كي تتمتع بثراء الممكنات التي تهيئ لها تأدية وظائفها التواصلية بشكل ملائم»[٣٠].

كما ميز جتولب فريجه بين مصطلحي المعنى والمرجع «فالأول يتحدد في ضوء السياق وتصاعد الحقيقة المشروطة ... فمعنى الجملة الحقيقي فيما يمكن مشاهدته والتحقق منه في صلب الممارسة اليومية لألعاب اللغة»[٣١].

أما الثاني «الموضوع ذاته الذي نتكلم عنه بواسطة تعبير لساني»[٣٢].

وقد سار على منوال «فريجه» الفيلسوف النمساوي لوديفع فنتغشتاين، حيث انتقد مبادئ الوضعانية المنطقية وأسس اتجاها فلسفيا جديدا أسماه «فلسفة اللغة العادية» قوامها الحديث عن طبيعة اللغة وطبيعة المعنى في كلام الإنسان العادي»[٣٣] وذلك بعد انضمامه إلى فلاسفة أكسفورد قصد دراسة اللغة العادية «فعالج فيها مشكلة الغموض والوقوع في التناقض المعنوي»[٣٤].

وتقوم فلسفته على ثلاثة مفاهيم أساسية هي: (الدلالة، القاعدة، ألعاب اللغة).

يلخص «مسعود صحراوي» اهتمامات ومطالب الفلسفة التحليلية في ثلاث نقاط هي:

١- ضرورة التخلي عن أسلوب البح الفلسفي القديم وخصوصا الجانب الميتافيزيقي.

٢- تغيير بؤرة الاهتمام الفلسفي من موضوع «نظرية المعرفة» إلى موضوع «التحليل اللغوي».

٣- تجديد وتعميق بعض المباحث اللغوية ولاسيما مبحث الدلالة والظواهر اللغوية المتفرعة[٣٥].

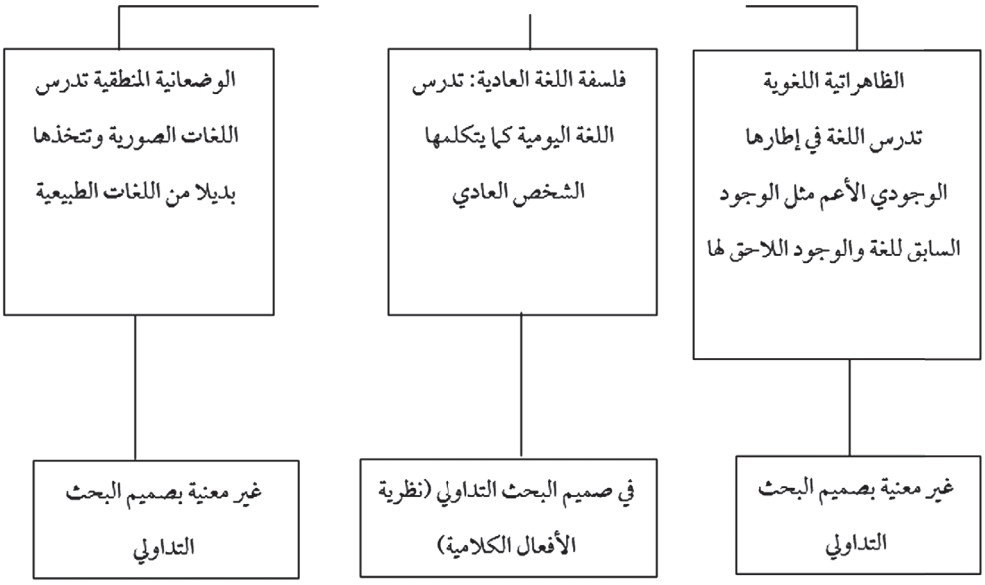
وتنقسم الفلسفة التحليلية على ثلاث اتجاهات كبرى هي:

١- الوضعانية المنطقية: بزعامة رودولف كارناب وهو اتجاه يعنى بدراسة اللغات الصورية والمصطنعة، بدلاً من اللغات الطبيعية أو العادية -يقول نعمان بوقرة «يعد كارناب المنطقي الوحيد الذي يشير بشكل مباشر إلى تكون حدث اللغات الاصطناعية التي يدرسها بطريقة أصبح معها السياق التداولي لإنتاج جملها دون أهمية تذكر»[٣٦].

٢- الظاهرائية اللغوية: ويتزعمها ادموند هوسرل، وجاءت بمبدإ جدمهم للسانيات التداولية، وهو مبدا «القصدية» الذي استثمره الفيلسوف أوستين في دراسة ظاهرة «الأفعال الكلامية» وقام تلميذه سورل بنفس الصنيع حينما اتخذه معيارا أساسيا لتصنيف «القوى المتضمنة في القول»[٣٧].

٣- فلسفة اللغة العادية: بزعامة الفيلسوف «فيغنشتاين»، وفي أحضان هذا الفرع الأخير نشأت ظاهرة الأفعال الكلامية مع أوستين وسورل، غير أن تراث فيغنشتاين لم يكتسب مكانته الحقيقية إلا بعدما تبناه فلاسفة أكسفورد، ويمكن إبراز قواعد الفلسفة التحليلية في الشكل التالي:

الفلسفة التحليلية



من خلال هذا الشكل، نستنتج أن سبب خروج كل من الفلسفة الوضعانية المنطقية والظاهراتية اللغوية من صميم الاهتمامات التداولية، يعود إلى تجاهلها للركائز التي تقوم عليها التداولية وهي: (السياق، أغراض المتكلمين، الاستعمال اللغوي) وبالتالي لم يبق إلاّ تياراً واحداً يخدم اللسانيات التداولية وهو تيار «فلسفة اللغة العادية»[٣٨].

٤- مجالات تطبيق المنهج التداولي: مفاهيم وقضايا:

تضم التداولية مجموعة من المفاهيم الإجرائية والقضايا، تمكنها من معالجة اللغة في سياقات استعمالها المختلفة، ولذلك أولى علماء اللسانيات هذه القضايا عناية كبيرة في ابحاثهم اللغوية، لكونها تسهم في كشف المعنى بأدق صورة ممكنة، وأكثرها ضبطا في أثناء الاستعمال، ويمكن ان نستشف بعضاً من هذه القضايا في التعريف الذي يقدمه الباحث «صلاح إسماعيل» للتداولية إذ حاول استخلاص مفهوم للتداولية من خلال

جوانبها المكونة لها يقول :»علم الاستعمال إذن دراسة لغوية تركز على المستعملين للغة، وسياق استعمالها في عملية التفسير اللغوي، بجوانبها المتنوعة، وينقسم هذا العلم إلى عدة فروع، منها نظرية الفعل الكلامي، نظرية التخاطب، ونظرية الاقتضاء، والافتراض المسبق، والأقوال المضمرة»[٣٩].

تقوم اللسانيات التداولية على العديد من القضايا والمفاهيم، كثيراً ما تناولها الدراسون المعاصرون، ويكاد يتفقون على أنّ البحث التداولي يقوم على (نظرية الأفعال الكلامية، ونظرية المحادثة أو التخاطب، والإشارات، والافتراض المسبق، والأقوال المضمرة...) وسوف نفصل الحديث في كل مجال وجانب من جوانبها فيما يلي:

١- الافتراض المسبق:

إنّ دراسة الافتراض المسبق كان مثار عناية الباحثين منذ أوائل العقد السابع من القرن العشرين (١٩٧٠)[٤٠].

إذ ينطلق أصحاب نظرية التواصل من المعطيات الإنسانية التي تنتقل من المتكلم إلى المتلقي ويفترض أن تكون معروفة ولكنها غير صريحة عند المحدثين، وتشكل ما يدعي بالخلفية التواصلية والضرورية لنجاحه (التواصل)، وهي خليفة متضمنة في القول ذاته[٤١].

وهذا ما أشارت إليه «أوركيوني» «Orecchiouni» حينما قالت :»وهي تلك المعلومات التي لم يفصح عنها، فإنها وبطريقة آلية مدرجة في القول الذي يتضمنها أصلا بغض النظر عن خصوصيته»[٤٢].

وعليه فالافتراض المسبق يشكل خلفية التبليغ الضرورية لنجاح العملية التبليغية[٤٣]، معنى هذا أنه يستحيل أن تنجح العملية التواصلية عامة والتعليمية على وجه الخصوص دون الأخذ بالافتراض المسبق.

فالمتكلم يوجه حديثه إلى السامع على أساس مما يفترضه سلفا أنه معلوم، فإذا قال رجل الآخر: أغلق النافذة، فالمفترض سلفا أن النافذة مفتوحة وأن هناك مبرراً يدعو إلى إغلاقها وأن المخاطب قادر على الحركة، وأن المتكلم في منزلة الأمر، وكل ذلك موصول بسياق الحال وعلاقة المتكلم بالمخاطب[٤٤].

وقد ميز بعض الباحثين بين نوعين من الافتراض المسبق:

* الافتراض المنطقي (الدلالي) المسبق:

فهذا النوع مشروط بالصدق بين قضيتين فغذا كانت (أ) صادقة كان من اللازم أن تكون (ب) صادقة، فإذا قلنا مثلا: إن المرأة التي تزوجها زيد كانت أرملة وكان هذا القول صادقاً أي مطابقاً للواقع لزم أن يكون القول: زيد تزوج أرملة صادقاً أيضا.

* الافتراض التداولي المسبق:

فهذا النوع من الافتراض السابق لا دخل له بالصدق والكذب، فالقضية الأساسية يمكن أن تنفى دون أن يؤثر ذلك في الافتراض السابق فإذا قلت مثلاً: سيارتي جديدة، ثم قلت: سيارتي ليست جديدة فعلى الرغم من التناقض في القولين فإنّ الافتراض المسبق هو أنّ لك سيارة[٤٥].

٢- الاستلزام الحواري:

يعد الاستلزام الحواري واحداً من أهم الجوانب في الدرس التداولي، إذ ترجع نشأة البحث فيه إلى محاضرات «جرايس» «Grice» التي دعي إلى إلقائها في جامعة «هارفارد» سنة ١٩٦٧م، فقدم فيها بإيجاز تصوره لهذا الجانب من الدرس، فلقد كانت نقطة البدء عنده هي أن الناس في حواراتهم قد يقولون ما يقصدون وقد يقصدون أكثر مما يقولون وقد يقصدون عكس ما يقولون، فجعل كل همه إيضاح الاختلاف بين ما يقال وما يقصد، فما يقال هو ما تعنيه الكلمات والعبارات بقيمتها اللفظية، وما يقصد هو ما يريد المتكلم أن يبلغه السامع على نحو غير مباشر اعتماداً على أنّ السامع قادر على أن يصل إلى مراد المتكلم بما يتاح له من أعراف الاستعمال ووسائل الاستدلال، أراد «جرايس» «Grice» أن يقيم معبراً بين ما يحمله القول من معنى صريح وما يحمله من معنى متضمن[٤٦].

وقد قسم «جرايس» «Grice» الاستلزام على نوعين: استلزام عرفي، واستلزام حواري، فأما الاستلزام العرفي فقائم على ما تعارف عليه أصحاب اللغة من استلزام بعض الألفاظ دلالات بعينها لا تنفك عنها مهما اختلف بها السياقات وتغيرت التراكيب، ومن ذلك مثلاً في الإنجليزية «but» ونظيرتها في اللغة العربية «لكن» فهي تستلزم دائما أن يكون ما بعدها مخالفاً لما يتوقعه السامع مثل May friend is poor, but honest وفي العربية: زيد غني لكنه بخيل، أما الاستلزام الحواري: فهو متغير دائما بتغير السياقات التي يرد فيها[٤٧]. فلقد وجد «جرايس» «Grice» حلاً للإشكال الذي طرحه في محاضراته التي ألقاها في جامعة «هارفارد» والشيء الذي يشغله، هو كيف يكون ممكناً أن يقول المتكلم شيئاً ويعني شيئاً آخر؟ ثم كيف يكون ممكنا أيضا أن يسمع المخاطب شيئا ويفهم شيئا فالمشاركون يتوقعون أن يساهم كل واحد منهم في المحادثة بكيفية عقلانية ومتعاونة لتيسير تأويل الأقوال، وشرح «جرايس» «Grice» هذا المبدأ مقترحا أربع قواعد متفرعة وهي[٤٨]:

١- مبدأ الكم: Quantity:

بمعنى إعطاء مقدار صحيح من المعلومات[٤٩]، أي جعل إسهامك في الحوار بالقدر المطلوب من دون أن تزيد عليه أو تنقص منه[٥٠].

٢- مبدأ الكيف: Quantity:

بمعنى لا تقل ما تعتقد أنه غير صحيح، ولا تقل ما ليس عندك دليل عليه[٥١].

٣- مبدأ المناسبة: (العلاقة) Relevance

اجعل كلامك ذا علاقة مناسبة بالموضوع وكن مفيدا ومشاركا.

٤- مبدأ الطريقة: manner (الأسلوب)

* كن واضحا ومحددا.

* تجنب غموض العبارة.

* تجنب اللبس.

* حافظ على الترتيب والنظام[٥٢].

ومبدأ التعاون يمكن المشارك في كل تحاور من أن يتواصل بافتراض أن المشارك الآخر متعاون، وعلى هذا فمبدأ التعاون وظيفته تتمثل في تنظيم ما نقوله على أنه يهم في فعل الكلام أو في دفع غرض الخطاب[٥٣].

وعلى هذا الأساس نشأت فكرة الاستلزام الحواري عند «جرايس» «Grice»، اي حتى يتسنى للحوار أن يستمر بين الطرفين يجب أن يتوفر مبدأ التعاون، وإلا لن يستمر التواصل.

٣- مبدأ الإفادة:

ويراد «بالإفادة» حصول الفائدة لدى المخاطب من الخطاب، ووصول الرسالة الإبلاغية إليه على الوجه الذي يغلب على الظن أن يكون هو مراد المتكلم وقصده، وهي «الثمرة» التي يجنيها المخاطب من الخطاب.

ولا تحصل الفائدة لدى السامع -في تصور بحثنا وعلمائنا القدامى- إلا باستيفاء بعض الشروط التي يكون بها الكلام «كلاما» أي خطابا متكاملا يحمل رسالة إبلاغية واضحة يريد المتكلم إيصالها إلى المخاطب.

ومن أهم هذه الشروط التي تحقق بها الفائدة لدى السامع نذكر أمرين: «ثبوت معنى دلالي عام للجملة،

وأن تكتمل النسبة الكلامية للجملة، وتحصل للسامع فائدة من الكلام يكتفي بها، بأن تكون عناصر العبارة معينة ودالة». أما إذا انتفى أحد هذين الشرطين، فإن الجملة تفقد أهم شرط في صحتها وهو حصول الفائدة لدى السامع، ولا يصح عندئذ تسميتها بالجملة ولا بالكلام. ولذلك قال «ابن جني» في تعريف الكلام :»كل لفظ مستقل بنفسه، مفيد لمعناه، وهو الذي يسميه النحويون الجمل أو الجملة»[٥٤].

أما بخصوص ثبوت المعنى الدلالي العام للجملة فقد اتفق نحاة العربية أن الجملة تسمى جملة ولا كلاما حتى يكون لها معنى يفهمه السامع، وإلاّ كانت لغواً وينبغي أن يكون هذا المعنى أمراً مشتركاً بين الناطقين كلهم، بحيث يفهمونه على حد سواء، لأن فهمه هو هدف العملية التواصلية[٥٥]، بمعنى أن فهم المعنى العام ضروري للسامع، وهذا من أهم الشروط التي تتوقف عليها الإفادة.

٤- مبدأ القصدية:

«القصدية» لفظ يستعمل للإشارة إلى تلك القدرة في العقل التي تمكن الحالات العقلية من الإشارة إلى، أو الكلام عن، الأشياء والحالات الواقعية المغايرة لها في العالم وهكذا، على سبيل المثال إذا كان لدي معتقد فإنه يتعين على هذا المعتقد أن يكون معتقدا بشيء ما، وإذا كانت عندي رغبة فإنه يتعين على هذه أن تكون رغبة في فعل شيء ما، أو أن شيئا ما يجب أن يحدق، وإن كان عندي إدراك فإنه يتعين علي أن اعتبر نفسي أنني أدرك شيئا ما أو حالة واقعية في العالم. يقال إن جميع هذه الحالات هي حالات قصدية بالإضافة إلى أنواع أخرى كالاعتقاد، والأمثل، والخوف، والرغبة، والإدراك[٥٦].

فمثلا الرغبة بالماء من دون أن يعرف أنه H2O لأنه يمكن للمرء أن يرغب الماء، من دون أن يعرف أنه H2O، وحتى من دون أن يعتقد أنه H2O، ولأن جميع الحالات القصدية تمثل من خلال الشكل الوجهي يمكننا القول إن جميع الحالات القصدية أشكال وجهية[٥٧].

من أبرز المدافعين عن القصدية نجد المؤلف جول «Jul» إذ ورد في كتابه «التأويل» أن كل تأويل تعارض مع مقصدية المؤلف تأويل فاسد، وبهذا تصبح وظيفة التأويل هي السعي لاكتشاف مقصد المؤلف، وعدّه محدداً للتأويلات المقبولة، فالمعنى في اعتقاد «غرايس» «Grice» ينبغي النظر إليه في صلته بالقصدية، هذا عند الغرب أما في تراثنا العربي الإسلامي نجد تصورات دافعت بنحو جدي عن القصدية، وكانت هي المهيمنة في مجالنا التداولي، إذ تميز الفكر اللغوي عند العرب والمسلمين بميزة تداولية (pragmatique) أصلية، تربط الخطاب بمرسله ومتلقيه، فقد أدرج علماؤنا القدامى –ضمن مفاهيم النص- مفهوم «القصد» وهو الغرض الذي يبتغيها المتكلم من الخطاب و»الفائدة» التي يرجو إبلاغها للمخاطب، فلن يكون هناك

«نص» ولا «خطاب» دون «قصد»، وهذا نفسه ما يركز عليه المعاصرون حين يرفعون من شأن «القصدية» «Interntionnalité» في كلام المتكلم.

فالمعنى الحرفي عند «الآمدي» غير موجود، لأنّ المعنى غير متعلق بأوضاع الكلم فحسب، ولكن يقصد المتكلم وإرادته، وهناك حركات إعرابية تعود إلى قصد دلالي من مرسل الخطاب، كما أن ظواهر الحذف والمجاز والكنايات وغيرها لا يمكن فهم المقصود منها إلا بربط الخطاب بسياقه التداولي، هذا السياق الذي يحتل فيه المتكلم مكاناً معتبراً، ولعلّ تقسيم الإمام ابن القيم الجوزية (ت ٧٥١ هـ) للدلالة، مرتبط أشد الارتباط بسياق التواصل بين المرسل والمتلقي، فدلالة النصوص عنده: «نوعان: حقيقية وإضافية، فالحقيقة تابعة لقصد المتكلم وإرادته وهذه دلالة لا تختلف، والإضافية تابعة لفهم السامع وإدراكه، وجودة فكره وقريحته، وصفاء ذهنه، ومعرفته بالألفاظ ومراتبها، وهذه الدلالة تختلف اختلافا متباينا بحسب تباين السامعين في ذلك».

إن إعمال القصدية في تأويل القرآن الكريم تعصم «القارئ» من إنتاج تأويلات تصطدم مع المقاصد الربانية، غير انه من الصعوبة بمكان تحديد أبعاد القصدية تحديدا منضبطا، إذ أنها تتعلق بالمتكلم، أو مرسل الخطاب، والذي ليس له وجود عيني حين مباشرة عملية التأويل أو عملية القراءة على الأقل[٥٨].

نخلص من خلال هذا كله أن القصدية مؤشر من أهم مؤشرات المعنى، وفضاء دلالي يسمح للنص بإفراز دلالته الخاصة به، ويحد من سلطة القارئ التي تقول النص في بعض الأحيان ما لم يقله وللقصد دور هام في معرفة المعنى ومقتضاه أنه لا كلام إلا مع وجود القصد وصيغته هي الأصل في الكلام القصد، ومعلوم أن القصد من القول هو الذي يورث استلزاماته الصبغة السياقية أو المقامية[٥٩].

٥- مبدأ الصدق:

فقد اقترحه «عبد الرحمان» إذ ينطلق من مطابقة القول للفعل، وتصديق العمل للكلام، وقد صاغ هذا المبدأ على الشكل التالي:

- الصدق في الخبر.
- الصدق في العمل.
- مطابقة القول للفعل.

ويترتب عن هذه الأصناف أفضليات ثلاث:

- أن يفعل المتكلم ما لم يقل أفضل من أن يقول ما لم يفعل.
- أن يسبق فعل المتكلم قوله أفضل من أن يسبق قوله.

- أن يكون المتكلم أعمل بما يقول أفضل من أن يكون غيره أعمل به[٦٠].

- مبدأ التأدب في الكلام:

ينص مبدأ التأدب على أن يتصرف المتحدثون بتأدب مع بعضهم طالما أن الناس يحترمون بعضهم بعض، وهذا المبدأ لا يقل أهمية عن مبدأ التعاون، يفرض على المتحدثين أن يحترم بعضهم بعض في الكلام كان يحاول شخص الاعتذار أو تهوين تبليغ خبر مؤلم أو مزعج[٦١].

ويختلف مبدأ التأدب في الكلام من بلد لبلد ومن حضارة لحضارة أخرى فنجد مثلا اختلاف طرائق «الاعتذار» بين البلاد العربية وكوريا، قد يبدأ الكوريون بالاعتذار مباشرة، ثم قول الأسباب، ولكن الاعتذار عند العرب غير مباشر، فيبدأ العرب بقول الأسباب ثم الاعتذار وأحيانا قد يؤدي هذا الاختلاف بين الثقافات والحضارات إلى سوء التفاهم بين الشعوب»[٦٢].

ويختص بالعلاقة بين مشاركين «يمكن أن نطلق عليهما بالذات والآخر، وفي التحاور تتحدد الذات أو النفس بالمتكلم ويتعرف الآخر على نحو مخصوص بالمخاطب، إلا أن المتكلمين يظهرون كذلك حسن الأدب إلى طرف ثالث قد يكون أولا حاضرا في موقف فعل كلامي»[٦٣].

فهو الجانب التهذيبي الذي يلجأ إليه المتحاورون ونراع لازما في أي حدث كلامي، وحاول الباحثون إيضاح هذا المبدأ بأمثلة كثيرة، كما حاولوا تطويره وسد ثغراته، التي أشار إليها «لوفنسون» «Levinson» بأنها قليلة التمسك في بعض الجوانب وغير مفهومة في جوانب أخرى»[٦٤].

فهل ثمة علاقة تربط اللسانيات التداولية بالتعليمية عامة وبتعليم اللغة خاصة؟ وكيف السبيل إلى اعتماد المنهج التداولي في المنظومة التربوية؟ وإلى أي حد يمكن للتداولية أن تسهم في تعليمية اللغة العربية في المدرسة المغربية؟

٥- علاقة التداولية بتعليم اللغة العربية:

تلعب نظرية التداولية دوراً كبيراً في تغيير المنهج التعليمي، سواء تعلقت العملية التعليمية باللغة الأم أم باللغات الأجنبية والحال أنّ التداولية من شأنها أن تفيد الدرس اللغوي في المدرسة المعاصرة من جوانب شتى أهمها:

«-تواصلية اللغة أو تواصلية تعليمية لأنّ عملية التعليم في أنجع سبلها هي تواصل ناجح بين المعلم والمتعلم ينهض على تكاثف جهود كل من الطرفين في خلق التشويق والإعجاب والإقناع والتأثير والتقنين.

- أفعال الكلام: فلابد للمعلم أن يمرن متعلميه على التمييز بين الأفعال التقريرية والأفعال الإنجازية في التواصل التعليمي المرتبط بقواعد التداولية الثلاث/ الكمية والنوعية والهيئة بغية نجاح الفعل التعليمي التعلمي للدرس اللغوي»[٦٥].

وفي نفس هذا السياق يقر خليفة بوجادي أن «التداولية تلعب دورا في مراجعة المناهج التعليمية ونماذج الاختبارات، والتمارين وفق الظروف السابقة وعد البعد التداولي للغة أحد أهداف اللسانيات التعليمية»(٦٦).

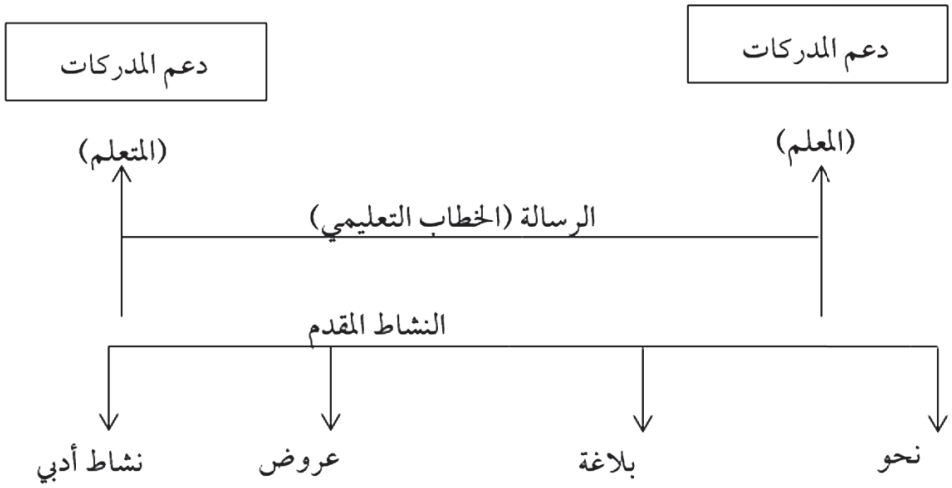
كما أن وجه العلاقة بين التعليمية والتداولية :»أن التداولية تتعلق بتحميل خطاب، كون الخطاب يقوم على عنصرين أساسيين هما: (المتكلم والمتلقي) ذلك شأن اللسانيات التعليمية التي تعتمد هي أيضا على ثنائية المعلم كمرسل والمتعلم كمتلقي على التوالي والتبادل والتداول»(٦٧).

والأمر المعتاد في المناهج التعليمية القديمة أن يكون المعلم ملقيا (تلقين شرح، والتفسير) والمتعلم متلقيا (فهم، حفظ) ولكن بعد التعديل الذي طرأ على المنهج، فيصبح كل من المتعلم والمعلم يتبادل الأدوار، فيصير المتعلم ملقيا والمعلم متلقيا. ويمكن توضيح هذا المنظور من خلال الخطاطتين التاليتين، حيث توضحان البعد اللساني التداولي في تعليمية اللغة:

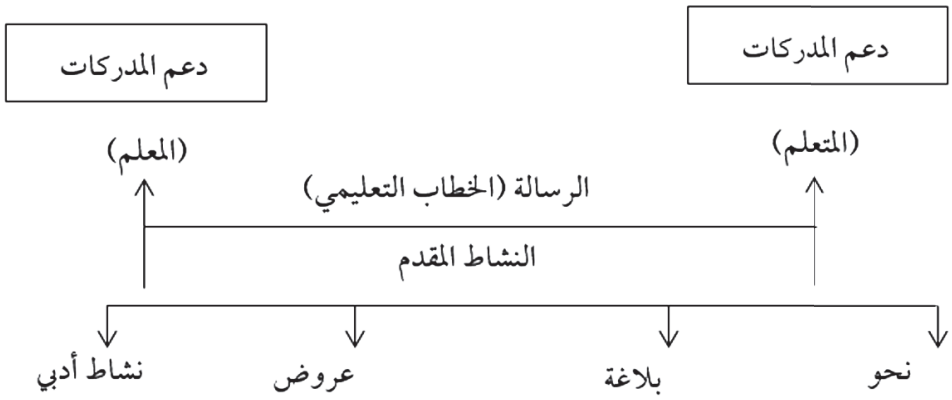
ففي الخطاطة «أ» تتم الرسالة بين طرفي الخطاب باعتبار المعلم ملقيا والمتعلم متلقيا، وهو النموذج الذي يطفى على الخطاب التعليمي، بالرغم من وجود إمكانية تبادل الطرفان للأدوار فيصبح المتعلم ملقيا والمعلم متلقيا كما هو مبين في الخطاطة «ب» خاصة حين يكون المتعلم في وضعية إجابة أو سؤال، أو يكون المعلم في تقويم نهائي لدرسه. هذا عن عملية التواصل القائمة على الإلقاء والتلقي، والتي تعد أساس المقاربة التداولية.

كما يمكن استعارة مبادئ أخرى من الدرس التداولي لتوظيفها في تعليمية اللغة على غرار ثلاثية (الكمية، الكيفية، الهيئة) التي تساعد على ربح الوقت كعنصر أساسي في عملية التعليم، ويحسن أيضا استعمال أفعال الكلام (أفعال تقريرية (افعال إنجازية) خاصة في البلاغة وتحليل النصوص، فيصبح المتعلم متحكما في تمييز خطاب المعلم.

- تعليمية الأنشطة اللغوية على وفق المقاربة التداولية:



بيداغوجية المقاربة التداولية "أ"



بيداغوجية المقاربة التداولية "ب"

من المعلوم أنّ اللسانيات التداولية قد فرضت نفسها لمنهج لقراءة النصوص الأدبية وتحليل الخطابات التواصلية بين المتكلم والمخاطب، كما أنها «قد أحدثت الأثر الأكبر في التعليمية، سواء تعلق الأمر بتعليمية اللغة الأمر أو اللغات الأجنبية»[٦٨].

آخذين بعين الاعتبار أن التداولية تعنى بالبحث في كيفية تأويل الخطاب وكذا في علاقة المتكلم بالمخاطب، وتبحث في العلاقات التي تربط العلامات اللغوية بمستخدميها، أي الأفعال الكلامية التواصلية (المتكلم/ السامع) وعملية التعليم تقوم على التواصل بين المتكلم (المعلم) والمتلقي (المتعلم) وتستغل المواقف الكلامية، مما يجعلنا نفيد من التداولية كمبحث لساني في تعليمية اللغة العربية مثلا.

أ- الدرس النحوي في ضوء التداولية:

يدرس النحو كما هو معلوم، بنية لغوية مستقلة ويجب أن يتعلم المتعلم هذه البنية وقواعدها تعلما صارما، سواء كان ذلك على سبيل بيداغوجيا المعارف وتلقينها أو بيداغوجيا الأهداف والمساهمة في تحقيقها، أو المقاربة بالكفايات واستكشاف خبراتها، لكن التداولية لا تعنى بتلقين القاعدة النحوية هذا التقليم الصارم «فالأمر لم يعد متعلقا بتلقين بنية نحوية معينة، بل إنه مرتبط بتوفير وسائط لسانية تتيح للمتعلم الاختيار بين مختلف الأقوال وذلك حسب المقام»[٦٩].

ويمكن تتبع الخطوات المنهجية التداولية التالية لبيان استراتيجية تقديم درس من دروس النحو حسب المنهج التداولي كمايلي:

- الدرس المقترح: اسم الفاعل.
- تصنيفه: اسم.
- نوعه: مشتق (كيفية اشتقاقه وصياغته).
- وظيفته: عامل + معمول (كيفية عمله).
- الخلاصة: عملية تركيب ما سبق من عناصر الدرس.

يستعل المعلم درسه بإتباع قواعد المنهج التداولي كالتالي:

- المعلم: إلى كم من قسم تنقسم الكلمة في اللغة العربية؟
- المتعلم: إلى ثلاثة أقسام: اسم وفعل وحرف.
- المعلم: ما صفات كل منها؟
- المتعلم: يذكر صفات كل قسم حسب القواعد المعروفة لديه.
- المعلم: في أي قسم يمكن أن نضع اسم الفاعل؟
- المتعلم: في قسم «الأسماء».

وهكذا توصل المتعلم في هذا الحوار إلى نوعية اسم الفاعل، ليس عن طريق التلقين ولا المناقشة ولا في مخزونه المعرفي السابق، بل أن هذا المسمى النحوي (اسم الفاعل) حمل في ذاته ماهيته، وقد تم تطبيق الآليات التداولية في العملية التعليمية منها:

١- الفعل الكلامي: وتظهر هذه الآلية في العملية التعليمية في حاجة المتعلم لفهم رسالة المعلم، فكل قول أو فعل من طرف هذا الأخير يجبر المعلم على استجابة معينة.

٢- القصدية: عندما نسمع قدراً من اللغة فإنّنا بطبيعة الحال لا نحاول فهم ما تعنيه الكلمات فحسب بل ما قصده قائلها وما يريده السامع، وعلى هذا يجب على المعلم التعرف على متعلميه (ميولاتهم، أعمارهم، مستوى عائلاتهم الثقافي ...) فيعينه ذلك على تسهيل عملية التواصل فينزل لمستوى كل منهم ويخاطبهم على قدر عقولهم وهذا ما أقرره (غرايس) وسماه مبدأ التعاون حيث يفترض وجود اتفاق وهمي مسبق بين المتكلم والسامع وفي الفعل التعلمي تظهر هذه المسلمات كالاتي:

أ- مبدأ الكم: أن لا يقع المعلم في فخ الحشو والإطناب فيقدم للمتعلم ما ينفعه في هذه الحصة، آخذا بعين الاعتبار مؤشر الكفاية الذي حدده في بطاقته التقنية فلا يسترسل في طرحه للمعرفة.

ب- مبدأ الكيف: عليه أن يقول ما يعتقد أنه صحيح وغير مشكوك فيه حتى لا يجعل المتعلم في حيرة من أمره، فحينما يصل المتعلم إلى أن هذا المسمى النحوي (اسم الفاعل) يصنف ضمن الأسماء، فغن هذا الكلام لا يكون اعتباطيا دون تبرير، فالمتعلم يمر إلى التحليل مباشرة دون سؤال من المعلم، حيث يذكر سبب تصنيف اسم الفاعل ضمن السماء (ال) التعريف والتصريف وما إلى ذلك من صفات الأسماء.

ت- مبدأ الطريقة أو الهيئة: عليه أن يكون واضحا وتبتعد رسالته عن الغموض واللبس، بحيث يكون الكلام موجزا ومنتظما وبعيدا عن التلاعب بالألفاظ فلا ينطق المعلم من الكلمات إلا ما يخدم موضوعه.

ث- مبدأ المناسبة: عليه أن لا يخرج على الموضوع احتراما للوقت التربوي وأن يبحث عن مواضيع قريبة من واقع المتعلمين خاصة في وضعية الانطلاق.

٣- السياق: ويعد عنصرا مهما في الآليات الإجرائية للمنهج التداولي ومراعاته واجبة خاصة في العملية التعليمية فهو «من أهم العناصر المساعدة على التواصل وإقامة العلاقة بين أطراف العملية التعليمية، وتكمن هذه الأهمية في تأطير العملية التواصلية بشكليها الشفوي والكتابي»[٧٠].

فمتى تعرف المتعلم على خبايا لغته المستعملة ساعده ذلك على تحديد السياق، فهو يجعل الكثير من معاني المفردات لذلك على المعلم أن يربط الألفاظ بالنص الذي قيلت فيه مع الإشارة إلى ذلك ترسيخا للغة عندهم وإثراء لرصيدهم المعجمي.

أما مبدأ الاقتضاء فيعني أن الكلام الملفوظ في الخطاب لا يقتضي معلومات أخرى غير واردة في الملفوظ بمقتضى السياق، وبذلك فعلى المعلم أن يختار أسئلة لا تخرجه عن الموضوع وإذا اقتضى الأمر ذلك فعليه أن يربطها بعناصر الدرس، وتكون لكل سؤال حقيقي إجابة محددة لا تحتمل الشك.

لقد دأبت المدرسة المغربية في دستور ٢٠١١ على اعتماد منهج تعليمي بالكفايات موحد على صعيد الوطني لتدريس جميع المواد باختلاف تخصصاتها ولغات وغيرها. لكننا في هذا الإطار نشير إلى المنهج اللساني التداولي، ونحاول التنبيه إلى فائدته في تعليم اللغات عامة بما فيها اللغة العربية نظرا لما يحققه من نتائج على صعيد مستويات عدة من قبيل المعارف والمعلومات، ومشاركة المتعلم، واستغلال عامل الوقت، والتقويم العام، ذلك أن تطبيقه من شأنه أن يجعل المتعلم في جو لغوي وأدبي وتواصلي مع العلم.

الخاتمـــــــــــــة:

وبعد هذا الاشتغال على موضوع سؤال المنهج التداولي: أصوله ومرجعياته دراسة تطبيقية حول علاقة التداوليات بمجال التعليم، تسنى لنا الوقوف على جملة من النتائج منها:

- أن غياب مفهوم المقاربة التداولية في الحقل التعليمي التعلمي إنما هو غياب للمصطلح فقط نظريا أما إجرائيا فهو مجسد بشكل واضح في القضايا التداولية المختلفة كالقصدية وأفعال الكلام.

- لأفعال الكلام حضور قوي لدى طرفي العملية التعليمية التعلمية (الأستاذ/ التلميذ) لأن كل الدروس ترتكز على سؤال / جواب، إذ نجد نسبة الأفعال التقريرية موظفة بشكل قوي لدى الأستاذ بحكم السلطة المخولة له، في حين أن الأفعال الإنجازية تجسدت بشكل واضح لدى التلميذ.

- الافتراض المسبق الذي يشكل خلفية التبليغ الضرورية لنجاح العملية التبليغية، إذ يظهر جليا من خلال الدراسة الميدانية، إذ يكون للأستاذ إلمام بما يعيشه التلاميذ في وسطهم الاجتماعي والاقتصادي والتعليمي والمعرفي.

- ضرورة الإطلاع على البحوث اللسانية الحديثة والاستفادة منها في بناء المناهج التعليمية في الأنشطة اللغوية.

- ضرورة تكوين المعلمين تكويناً لسانياً وحثّهم على الإطلاع على البحوث المستجدة في الميدان اللساني.

لا ريب إذن أنّ المقاربة اللسانية التداولية هي البديل الراهن المقترح في التعليم، إذ أنّها توفر المعارف الهائلة في أقل وقت ممكن، كما تدرب المتعلم على تعلم اللغة في ظل الاستعمال والتواصل، وباستراتيجيات دقيقة كالحجاج الرامي إلى التأثير المفضي إلى الإقناع والاقتناع، وبأفعال تقريرية تارة وإنجازية تارة أخرى على التبادل والتداول بين المعلم والمتعلم، على وفق مبادئ تجمع بين الكمية والكيفية والهيئة والتعاون والاقتضاء وغيرها من قواعد اللسانيات التداولية، وإذا تم الفعل التعليمي في مثل هذه الظروف والمعطيات، فإنّه سرعان ما يرسخ في ذهن المتعلم، ويظهر في لسوكه قولاً وفعلاً، لأنّ اللغة رافد لكل العلوم ووسيلة لتحصيل كل المعارف على حد تعبير عبد الله بوقصة.

هوامش البحث

١) خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم بيت الحكمة للنشر والتوزيع، ط. ١، ٢٠٠٩، الجزائر، ص. ٦٣.

٢) ابن منظور محمد بن مكرم، لسان العرب، ط. ٣، بيروت، دار صادر ١٩٩٤، مادة (دول) مج ١١، ص. ٢٥٢.

٣) ابن فارس أحمد بن زكريا، ت (٣٩٥ هـ)، مقاييس اللغة، ط. ١، بيروت لبنان، دار إحياء التراث العربي، ٢٠٠١، مادة (د.و.ل)، ص. ٣٥١.

٤) الزمخشري أبو القاسم جار الله محمود ابن عمر بن أحمد، أساس البلاغة، تحقيق محمد باسل، عيون السود، ط. ١، بيروت لبنان، ط. ١، دار الكتب العلمية، ١٩٩٨، ص. ٣٠٣.

٥) القرآن الكريم، آل عمران، الآية: ١٤٠.

٦) جواد ختام، التداولية اصولها واتجاهاتها، الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع ٢٠١٦، ص. ١٥.

٧) آن روبول وجاك موشلار، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، ترجمة سيف الدين دغفوس، محمد الشيباني، مراجعة لطيف الزيتوني، ط. ١، بيروت لبنان، دار الطليعة للطباعة والنشر، ٢٠٠٣، ص. ٢٩.

٨) فرانسواز أرمينيكو، المقاربة التداولية، ترجمة سعيد علوش، المؤسسة الحديث للنشر والتوزيع، المغرب، ط. ١- ١٩٨٧، ص. ١٣.

٩) الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية ترجمة محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، الجزائر ١٩٩٢٥، ص. ١.

١٠) طه عبد الرحمان، تجديد المنهج في تقويم التراث، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط. ٢، ٢٠٠٥، ص. ٢٤٤.

١١) باديس لهويمل، مظاهر التداولية في مفتاح العلوم للسكاكي، عالم الكتب الحديث، أربد الأردن، ط. ١، ٢٠١٤، ص. ١٧.

١٢) معاذ بن سليمان الدخيل، منزلة معاني الكلام في النظرية النحوية، مقاربة لغوية تداولية، ط. ١، لبنان، ٢٠١٤، ص. ١٩.

١٣) فيليب بلانشيه، التداولية من أوستين إلى غوثمان، ترجمة صابر الحباشة، ط. ١، سورية، دار الحوار، ٢٠٠٨، ص. ١٨.

١٤) فرانسواز أرمينيكو، المقاربة التداولية، ص. ٤.

١٥) خليفة بوجادي، التفكير اللغوي التداولي عند العرب، مصادره ومجالاته، جامعة سطيف ٢، ص. ١١.

١٦) محمد سويرتي، اللغة ودلالاتها، تقريب تداولي للمصطلح البلاغي، مجلة عالم الفكر المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، دولة الكويت، مج ٢٨، ع ٣ يناير / مارس ٢٠٠٠، ص. ٣٠.

١٧) محمد سويرتي، اللغة ودلالاتها، تقريب تداولي للمصطلح البلاغي، ص. ٣٠- ٣١.

١٨) أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية مدخل نظري، منشورات عكاظ، المغرب، ١٩٨٩، ص. ٣٥.

١٩) أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية مدخل نظري، ص. ٣٥.

٢٠) ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، حققه وقدم له مصطفى الشويمي، مؤسسة بدران للطباعة والنشر بيروت لبنان، ١٩٦٣، ص. ١٩٤.

٢١) ابن جني، الخصائص تحقيق عبد الحكيم بن محمد، ج. ١، ص. ٤٤.

٢٢) أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية، ص. ٨٧.

٢٣) طه عبد الرحمان، تجديد المنهج في تقويم التراث، المركز الثقافي العربي، المغرب ١٩٩٣، ص. ١٦ و٢٤٣.

٢٤) القرآن الكريم، النحل، الآية: ١٢٥.

٢٥) نعمان بوقرة، اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، عالم الكتب الحديث، جدارا للكتاب العالمي الأردن، ط. ١، ٢٠٠٩، ص. ١٦٣.

٢٦) عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط. ١- ٢٠٠٤، ص. ٢٣.
٢٧) محمود عكاشة، النظرية البرجماتية اللسانية (التداولية) دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ، ط. ١، القاهرة، مكتبة الأدب، ٢٠١٣، ص. ٢٧.
٢٨) نادية رمضان النجار، الاتجاه التداولي والوسيط في الدرس اللغوي، ط. ١، الاسكندرية مصر ٢٠١٣، ص. ١١.
٢٩) مسعود صحراوي، التداولية عند علماء العرب، ص. ١٨.
٣٠) نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، القاهرة، مكتبة الآداب، ٢٠١٣، ص. ١٨٢.
٣١) محمود عكاشة، النظرية البراجماتية اللسانية (التداولية)، ص. ٤٥.
٣٢) نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، ص. ١٨٢.
٣٣) مسعود صحراوي، التداولية عند علماء العرب، ص. ٢٠.
٣٤) محمود عكاشة، النظرية البراجماتية اللسانية التداولية، ص. ٤٥.
٣٥) مسعود صحراوي، التداولية عند علماء العرب، ص. ٢١.
٣٦) نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، ص. ١٨٧.
٣٧) مسعود صحراوي، التداولية عند علماء العرب، ص. ٢٣.
٣٨) مسعود صحراوي، التداولية عند علماء العرب، ص. ٢٢.
٣٩) صلاح إسماعيل عبد الحق، نظرية المعنى في فلسفة بول غرايس، الدار المصرية للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، ٢٠٠٥، ص. ٧٧- ٧٨.
٤٠) محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٢، ص. ٢٧.
٤١) ذهبية حامو الحاج، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، د. ط، دار الأمل للنشر والتوزيع الجزائر، ٢٠٠٥، ص. ١٢٤.
٤٢) Catherien Keerbart orecchiouni, L'implicite, armand colin, Paris, 1989, p. 25.
٤٣) خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ اللسانيات، ط. ٢، دار القصبة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠، ص. ١٦٠.
٤٤) خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ اللسانيات، ص. ٢٦.
٤٥) خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ اللسانيات، ص. ٢٩.
٤٦) محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص ٣٤.
٤٧) المصدر نفسه : ص ٣٣.
٤٨) أن روبول وجاك موشلارن التداولية اليوم علم جديد في التواصل، تر: سبق الجين دغفوس ومحمد الشيباني، ط. ١، دار الطليعة للطباعة والنشر بيروت لبنان، ٢٠٠٣، ص. ٥٥.
٤٩) جيوفري ليتش، تر عبد القادر قنيني، مبادئ التداولية إفريقيا الشروق، ٢٠٠٣، ص. ١٧.
٥٠) محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص. ٣٥.
٥١) جيوفري ليتش، مبادئ التداولية، ص. ١٨.
٥٢) محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص. ٣٥.
٥٣) جيوفري ليتش، مبادئ التداولية، ص. ٢٢.
٥٤) مسعود صحراوي، التداولية عند علماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، بيروت، ط. ٢٠٠٥، ١، ص. ١٨٦.

٥٥) مسعود صحراوي، التداولية عند علماء العرب، ص. ١٨.

٥٦) Joh,. R. Searle, Mind a brief introduction, oxford univesity press, new york, 2004, p. 29.

٥٧) Ibid, p .٨٠.

٥٨) عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد، ليبيا، ط. ١، ٢٠٠٤، ص. ٢١٠.

٥٩) المرجع نفسه، ص. ٢١١.

٦٠) عبد السلام عشير عندما نتواصل نغير، مقاربة تداولية معرفية لأليات التواصل والحجاج، د. ط، إفريقيا الشرق المغرب، ٢٠٠٦، ص. ١٠٣.

٦١) جيوفري ليتش، مبادئ التداولية، تر عبد القادر قنيني، إفريقيا الشروق، المغرب، ٢٠١٣، ص. ١٤٧.

٦٢) طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط. ٢، ٢٠٠٠، ص. ٢٨.

٦٣) جيوفري ليتش، مبادئ التداولية، ص. ١٧٣.

٦٤) Levinson stephenm prqg;qticsm co;bridge university preesm 1983, p. 100.

٦٥) عبد الله بوقصة، تعليمية اللغة العربية في الجزائر، مقاربة تداولية، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الأدب والفلسفة، العدد ١٢، جوان ٢٠١٤، ص. ٣-٤.

٦٦) خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ص. ١٠٧.

٦٧) عبد اله بوقصة، تعليمية اللغة العربية في الجزائر -مقاربة تداولية، ص. ٠٧.

٦٨) جيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، ص. ٤٦.

٦٩) جيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، ص. ٤٦.

٧٠) الطيب شيباني، استراتيجية التواصل اللغوي في تعليم اللغة العربية دراسة تداولية، مذكرة لنيل الماجستير في اللغة العربية وآدابها، جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر، ٢٠٠٩-٢٠١٠، ص. ٦٩.

المصادر والمراجع:

*ابن جني، الخصائص تحقيق عبد الحكيم بن محمد، ج. ١.

*ابن فارس أحمد بن زكريا، ت (٣٩٥ هـ)، مقاييس اللغة، ط. ١، بيروت لبنان، دار إحياء التراث العربي، ٢٠٠١، مادة (د.و.ل).

*ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، حققه وقدم له مصطفى الشويمي، مؤسسة بدران للطباعة والنشر بيروت لبنان، ١٩٦٣..

*ابن منظور محمد بن مكرم، لسان العرب، ط. ٣، بيروت، دار صادر ١٩٩٤، مادة (دول) مج ١١.

*أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية مدخل نظري.

*أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية مدخل نظري، منشورات عكاظ، المغرب، ١٩٨٩..

*آن روبول وجاك موشلار، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، ترجمة سيف الدين دغفوس، محمد الشيباني، مراجعة لطيف الزيتوني، ط. ١، بيروت لبنان، دار الطليعة للطباعة والنشر، ٢٠٠٣.

*باديس لهويمل، مظاهر التداولية في مفتاح العلوم للسكاكي، عالم الكتب الحديث، أربد الأردن، ط. ١، ٢٠١٤.

*جواد ختام، التداولية اصولها واتجاهاتها، الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع ٢٠١٦.

*الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية ترجمة محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، الجزائر ١٩٩٢٥.

*جيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية.

*جيوفري ليتش، مبادئ التداولية، تر عبد القادر قنيني، إفريقيا الشروق، المغرب، ٢٠١٣.

*خليفة بوجادي، التفكير اللغوي التداولي عند العرب، مصادره ومجالاته، جامعة سطيف ٢.

*خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم بيت الحكمة للنشر والتوزيع، ط. ١، ٢٠٠٩، الجزائر.

*خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ اللسانيات، ط. ٢، دار القصبة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠.

*ذهبية حامو الحاج، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، د. ط، دار الأمل للنشر والتوزيع الجزائر، ٢٠٠٥.

*الزمخشري أبو القاسم جار الله محمود ابن عمر بن أحمد، أساس البلاغة، تحقيق محمد باسل، عيون السود، ط. ١، بيروت لبنان، ط. ١، دار الكتب العلمية، ١٩٩٨.

*صلاح إسماعيل عبد الحق، نظرية المعنى في فلسفة بول غرايس، الدار المصرية للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، ٢٠٠٥.

*طه عبد الرحمان، تجديد المنهج في تقويم التراث، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط. ٢، ٢٠٠٥.

*طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط. ٢، ٢٠٠٠.

*الطيب شيباني، استراتيجية التواصل اللغوي في تعليم اللغة العربية دراسة تداولية، مذكرة لنيل الماجستير في اللغة العربية وآدابها، جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر، ٢٠٠٩-٢٠١٠.

*عبد السلام عشير عندما نتواصل نغير، مقاربة تداولية معرفية لأليات التواصل والحجاج، د. ط، إفريقيا الشرق المغرب، ٢٠٠٦.

*عبد الله بوقصة، تعليمية اللغة العربية في الجزائر، مقاربة تداولية، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الأدب والفلسفة، العدد ١٢، جوان ٢٠١٤.

*عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط. ١- ٢٠٠٤.

*فرانسواز أرمينيكو، المقاربة التداولية، ترجمة سعيد علوش، المؤسسة الحديث للنشر والتوزيع، المغرب، ط. ١- ١٩٨٧.

*فيليب بلانشيه، التداولية من أوستين إلى غوثمان، ترجمة صابر الحباشة، ط. ١، سورية، دار الحوار، ٢٠٠٨.

*محمد سويرتي، اللغة ودلالاتها، تقريب تداولي للمصطلح البلاغي، مجلة عالم الفكر المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، دولة الكويت، مج ٢٨، ع ٣ يناير / مارس ٢٠٠٠.

*محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٢.

*محمود عكاشة، النظرية البرجماتية اللسانية (التداولية) دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ، ط. ١، القاهرة، مكتبة الأدب، ٢٠١٣.

*مسعود صحراوي، التداولية عند علماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، بيروت، ط. ٢٠٠٥، ١.
*معاذ بن سليمان الدخيل، منزلة معاني الكلام في النظرية النحوية، مقاربة لغوية تداولية، ط. ١، لبنان، ٢٠١٤.
*نادية رمضان النجار، الاتجاه التداولي والوسيط في الدرس اللغوي، ط. ١، الاسكندرية مصر ٢٠١٣.
*نعمان بوقرة، اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، عالم الكتب الحديث، جدارا للكتاب العالمي الأردن، ط. ١، ٢٠٠٩.
*نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، القاهرة، مكتبة الآداب، ٢٠١٣.
*Catherien Keerbart orecchiouni, L'implicite, armand colin, Paris, 1989.
*Joh,. R. Searle, Mind a brief introduction, oxford univesity press, new york, 2004.
*Levinson stephenm prqg;qticsm co;bridge university preesm 1983.

تعليم حقوق الإنسان في التعليم الجامعي المصري: دراسة تقويمية

Teaching Human Rights in Egyptian Universities
(Evaluative Study)

أ.م.د. خالد صلاح حنفي محمود
أستاذ أصول التربية المساعد / كلية التربية / جامعة الإسكندرية

Asst.Prof. Dr. Khalid Salah Hanafi Mahmoud ,
College of Education, University of Exanderia

khaledsalah78@yahoo.com

ملخص البحث:

إن تعليم حقوق الإنسان صار واحداً من أبرز أهداف التربية، وصار حتمياً تضمين تلك الحقوق العملية التعليمية، فالتعليم والتوعية بحقوق الإنسان هما نقطة البدء لكفالة احترامها وتطبيقها وإعمالها بصورة فعالة باعتبارها خطوة أساسية للخروج بتلك الحقوق من الحيز النظري إلى الحيز التطبيقي، وتعليم حقوق الإنسان أحد الضمانات التي تكفل الاستقرار في المجتمع، وإنكار حقوق الإنسان في مجتمع من المجتمعات وإهمالها يدفع إلى إثارة القلاقل الاجتماعية والسياسية وظهور العنف داخل المجتمعات والأمم. وقد تبنى المجلس الأعلى للجامعات في مصر في عام (٢٠٠٤) استحداث مقرر جديد تحت اسم «حقوق الإنسان» ليكون مقررا إجبارياً في الجامعات المصرية استجابةً للتحولات العالمية، وتضاعف الاهتمام بتدريس حقوق الإنسان على المستوى الجامعي في الجامعات المصرية في أواخر التسعينيات ومطلع القرن الواحد والعشرين، وبالفعل قامت جميع الجامعات المصرية بتطبيق القرار بداية من العام الدراسي ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦ انطلاقًا من الأهمية القصوى لحقوق الإنسان، ومن أجل تعزيز مشاركة الشباب في الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والسياسية. كما قرر المجلس الأعلى للجامعات في ٣ فبراير ٢٠١٨ استحداث مقرر «حقوق الإنسان ومكافحة الفساد» وتدريسه بنظام التعليم الالكتروني المدمج كمقرر إجباري على جميع طلبة الجامعات المصرية، وذلك بهدف مسايرة الاتفاقيات الدولية، ومواكبة التطورات الحديثة في تعليم حقوق الإنسان.

لكن واقع تدريس مقرر حقوق الإنسان بالجامعات المصرية يشير إلى إنه لم يحقق الأهداف المنشودة من ورائه بالدرجة المطلوبة، فقد أكدت دراسة (شنودة وآخرون، ٢٠٠٩: ٢٨٣) أن حقوق الإنسان لا تلقى الاهتمام الكافي في الحياة الجامعية، وأن تعليم حقوق الإنسان يتم في صورة مقرر دراسي محدد يتم تناوله بشكل أكاديمي وكأنها شيء والحياة شيء آخر. وأن ذلك يرجع إلى الطبيعة الاجتماعية لمؤسسات التعليم العامة والجامعية على السواء، فالجامعة جزء من المجتمع، والبنية الاجتماعية العربية التي غالبًا ما تقاوم إطلاق القوى الإبداعية وتفكيرها، وتحاول كبتها، وتشجيع الانقياد والامتثال والخضوع. وقد أوضحت دراسات (ماضي، ٢٠١٠)، (عمار، ٢٠١٥)، (عبد الحكيم، ٢٠١٣) وجود العديد من أوجه القصور في التجربة المصرية لتدريس مقرر حقوق الإنسان في الجامعات إذ ركزت موضوعات مقررات حقوق الإنسان في الجامعات المصرية على النواحي المعرفية مع إهمال الأنشطة التدريبية والسلوكية، وغياب الفرص لوضع الدروس موضع التطبيق العملي والأنشطة اللاصفّية داخل وخارج المؤسسات التعليمية مما يعيق تنمية مهارات الطلاب. ويرى عمار (٢٠١٥: :٢٧٣) أن معلومات المقررات الدراسية ومناهجها تركز على مجرد الإلمام بالحقائق فقط، وفي أحسن

الأحوال تقدم بعض الأفكار المتحررة للممارسة السياسية في المستقبل وليس الواقع الحاضر، كما لم يتم ربط موضوعات تلك المقررات بقضايا المواطنة وحقوق الإنسان في المجتمع.

لذا سعت هذه الدراسة من خلال استعمال المنهج الوصفي إلى عرض تجربة تعليم حقوق الإنسان في الجامعات المصرية من خلال تحليل الأدبيات والدراسات والتعرف على نشأة وتطور التجربة المصرية، والعوامل التي أثرت فيها، فضلا عن تقويم مناهج ومقررات حقوق الإنسان بالجامعات المصرية، ومحتوى تلك المناهج، وأبرز الموضوعات والقيم التي ركزت عليها، وتوضيح جوانب القصور فيها، فضلاً عن عرض بعض الخبرات العالمية في تعليم حقوق الإنسان، ومناهجها المختلفة، وذلك للتوصل إلى رؤية متكاملة لها أهدافها وفلسفتها لتطوير تلك المناهج، والجوانب التي تركز عليها، وطرق تدريسها، وأساليب تقويمها.

Abstract

Promulgating the human rights in a society comes as a focal pint to have peace and civil stability and to journey from the orbit of theory into the orbit of practice. As much as there are human rights respected and observed, nothing harmful could prevail in the society and vice versa.

The ground facts refer that the Egyptian universities do not give much practical importance to the human rights. Yes, there is a textbook for these rights, yet there is no space of application as the university is a part of the community that never respect the freedom of creativity and expression, that is to say, the environmental aspects impose themselves very vehemently.

The current paper endeavours to diagnose the defect of the textbook of the human rights as there is a kind of viewing the literatures of such a topic and analyzing the points of strength and chaos to cull a complete vision with strategies and aims the human rights curricula depend on in teaching and evaluating.

المقدمة:

إن تعليم حقوق الإنسان يسهم في تحقيق الإصلاح المجتمعي، وبناء ثقافة سلام وديمقراطية، وإحداث التغيير المنشود في المجتمعات العربية، وإعداد المواطنين الذين يعرفون حقوقهم، فيطالبون بها ويحمونها، وهم – في ذات الوقت– حساسون تجاه حقوق الآخرين، ومستعدون للدفاع عنها، وذلك في مواجهة عمليات الإقصاء الاجتماعي، والفوارق الدينية والعرقية والوطنية، وسلبيات العولمة، وحالات الاستقطاب الفكري والاجتماعي والعقائدي.(نجيب، وعلام، ٢٠١٧: ١٤١)

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

بذلت الجامعات المصرية العديد من الجهود لنشر ثقافة حقوق الإنسان، وتطوير تعليمها في الجامعات والمعاهد المصرية، استجابةً للتحولات العالمية، وتضاعف الاهتمام بتعليم حقوق الإنسان على المستوى الجامعي فقد تبنى المجلس الأعلى للجامعات في عام (٢٠٠٤) استحداث مقرر جديد تحت اسم «حقوق الإنسان» ليكون مقررا إجبارياً في الجامعات المصرية، وبالفعل قامت جميع الجامعات المصرية بتطبيق القرار بداية من العام الدراسي ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦، ونتيجة لما صاحب التطبيق من سلبيات، ورغبة المجلس الأعلى للجامعات المصرية في تطوير المقرر وطريقة تقديمه قرر المجلس الأعلى للجامعات بداية من ٣ فبراير ٢٠١٨ تطبيق مقرر «حقوق الإنسان ومكافحة الفساد» في صورة مقرر الكتروني تفاعلي عبر شبكة الانترنت(MOOCS) وذلك بالتعاون مع وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات المصرية، وإتاحة المحاضرات التفاعلية عبر شبكة الانترنت، وتدريب أعضاء هيئة التدريس عليها، وطرحه كمقرر إلزامي لجميع الطلبة بالكليات والجامعات المصرية الحكومية والخاصة فضلا عن المعاهد العليا ليصير ضمن المتطلبات الجامعية لحصول الطالب على الدرجة الجامعية الأولي

وتشير الدراسات والبحوث إلى إنه على الرغم مما قامت به الجامعات المصرية من جهود لنشر ثقافة حقوق الإنسان وتطوير تعليمها، لكن التجربة صاحبها الكثير من السلبيات التي تتمثل في قصور في مناهج حقوق الإنسان والتي لازالت كما هو الحال في باقي المقررات الجامعية تركز على الجانب المعرفي في أدنى مستوياته وهو التذكر والحفظ من دون التركيز على ممارسة هذه الحقوق بصورة عملية، وتنمية الاتجاهات والقيم الإيجابية لدى الطالب الجامعي المصري، إضافة لاعتماد إعداد المقرر على أساتذة كليات الحقوق فقط، رغم كون هذا المقرر ذو طبيعة بينية تحتاج إلى تكامل في الرؤي بين أساتذة التخصصات الاجتماعية والإنسانية، كما

أن الاعتماد على الاختبار الموضوعي كشكل وحيد لتقييم الطالب في نهاية العام قد لا يعطى صورة كاملة عن مدى تأثير المقرر على الطالب الجامعي وشخصيته، إضافة لكون حقوق الإنسان مجرد مادة نجاح ورسوب فقط مما يؤثر في درجة اهتمام الطالب الجامعي المصري بها قياسًا إلى باقي المواد التي يدرسها بالجامعة، إضافة لأن البيئة الجامعية في حد ذاتها لا توفر المناخ الأمثل لممارسة حقوق الإنسان نتيجة وجود الكثير من المعوقات المرتبطة بالقوانين واللوائح من ناحية، فضلا عن المعوقات المرتبطة بنظرة الكثير من أفراد المجتمع والأسر المصرية إلى مفهوم حقوق الإنسان ومدى أهميتها، مع شيوع ممارسات التربية الأسرية القائمة على التسلط، وفرض الرأي في كثير من الأسر المصرية.

ومن ناحية أخرى فإن مقررات حقوق الإنسان ركزت على البعد العالمي المتمثل في اعتمادها على المواثيق والعهود الدولية كأساس لبناء وطرح مقررات حقوق الإنسان، ولم تعطِ القدر نفسه من الاهتمام بباقي مصادر حقوق الإنسان رغم أن جميع الديانات السماوية دعت إلى الاهتمام بحقوق الإنسان والحفاظ عليها، وأن قضية تعليم حقوق الإنسان يجب أن تراعى التوازن بين البعد العالمي والخصوصية الثقافية للمجتمع المصري.

ومن هنا سعت هذه الدراسة إلى تقييم التجربة المصرية في تعليم حقوق الإنسان في الجامعات المصرية، وعرض أبرز إيجابياتها وسلبياتها، والتعرف على الاتجاهات العالمية في تعليم حقوق الإنسان، فضلا عن تحليل رؤية الشريعة الإسلامية لحقوق الإنسان، ومن ثم طرح رؤية لتطوير تعليم حقوق الإنسان بالجامعات المصرية وكيفية الارتقاء بها.

ومن ثم سعت الدراسة إلى الإجابة على التساؤلات الآتية:

١- ما مفهوم حقوق الإنسان سواء من وجهة نظر الشريعة أم المواثيق والعهود الدولية؟ وما خصائصها وأنواعها؟

٢- كيف تطور تعليم حقوق الإنسان عالمياً؟

٣- ما الاتجاهات المعاصرة في تعليم حقوق الإنسان؟

٤- ما واقع تعليم حقوق الإنسان في الجامعات المصرية؟ وما إيجابياته وسلبياته؟

٥- كيف يمكن تطوير تعليم حقوق الإنسان في الجامعات المصرية؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- تحليل مفهوم حقوق الإنسان سواء من وجهة نظر الشريعة الإسلامية أم المواثيق الدولية.

٢- التعرف على صور حقوق الإنسان المختلفة وخصائصها.

٣- رصد الاتجاهات العالمية المعاصرة في تعليم حقوق الإنسان.

٤- تقييم تجربة تعليم حقوق الإنسان في الجامعات المصرية.

٥- طرح رؤية لتطوير تعليم حقوق الإنسان بالجامعات المصرية.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من طبيعة المشكلة التي تبحثها، وهي حقوق الإنسان، وما تشهده المنطقة ككل عقب ثورات الربيع العربي، وتزايد الاهتمام عالمياً وعربياً ومحلياً بقضايا حقوق الإنسان، وتطبيقها، فضلا عن حداثة التجربة المصرية وقلة الدراسات التي تناولتها، ومن ثم يمكن أن تفيد الدراسة المسؤولين والقائمين في طرح رؤية شاملة لتطوير تعليم حقوق الإنسان، وتحويلها إلى ممارسات في البيئة الجامعية المصرية.

منهج الدراسة وإجراءاته:

اعتمدت الدراسة على استعمال المنهج الوصفي، من خلال تحليل الأدبيات والبحوث لتحليل مفهوم حقوق الإنسان سواء من وجهة نظر الشريعة الإسلامية أم المواثيق الدولية، فضلا عن تحليل مفهومها من وجهة نظر المواثيق والعهود الدولية وأبرز أشكال وصور تلك الحقوق، فضلاً عن تحليل الاتجاهات العالمية في تعليم حقوق الإنسان، وتقييم التجربة المصرية في تعليم حقوق الإنسان في الجامعات المصرية، وتحديد أبرز سلبياتها وإيجابياتها، انتهاءً بطرح رؤية لتعليم حقوق الإنسان تواكب المواثيق الدولية وترتكز في محاورها على الشريعة وما جاءت به من مبادئ وضوابط وتراعى الخصوصية الثقافية للمجتمع المصري كمجتمع عربي إسلامي.

مصطلحات الدراسة:

حقوق الإنسان:Human Rights

تعرف حقوق الإنسان عادة بأنها مميزات وقدرات أصيلة ملازمة للإنسان ونافعة لعيشه وكرامته، وهذه الحقوق شاملة وليست قاصرة على فئة معينة من الناس، ولا على بقعة واحدة من العالم، ولا على زمان محدد، وإنما هي حقوق موجودة وملازمة للإنسان، ولا يستطيع أحد حجبها عنه، ليعيش جميع الناس بكرامة تامة وأن يتمتعوا بالحرية والأمن وبمستويات معيشية لائقة.

تعليم حقوق الإنسان:

عرف نجيب وعلام تعليم حقوق الإنسان على إنه عبارة عن برامج وأنشطة تربوية تركز على تعزيز المساواة فيما يتعلق بالكرامة الإنسانية، وحرية التعبير، والتجمع، والمشاركة، والديمقراطية، والعدالة، وغيرها من الحقوق بالاشتراك مع برامج أخرى، على غرار تلك التي تعني بتطوير التعلم متعدد الثقافات ومشاركة الأقليات في القرار المجتمعي والسياسي.(نجيب، وعلام، ٢٠١٧: ص ١٣٩)

وقد عرفته المفوضية العام لحقوق الإنسان بالأمم المتحدة (٢٠١٢) على إنه عملية التعليم والتدريب والتعليم الرامية إلى إرساء ثقافة عالمية في مجال حقوق الإنسان. فالتعليم الجيد في مجال حقوق الإنسان لا يركز على المعارف المتعلقة بحقوق الإنسان وبآليات حمايتها فحسب؛ بل تنمي المهارات الضرورية لتعزيز حقوق الإنسان والدفاع عنها وتطبيقها في الحياة اليومية. فتعليم حقول الإنسان يتضمن كل سبل التعلّم التي تؤدي إلى تطوير معرفة ومهارات وقيم حقوق الإنسان لدى الفرد.

الإطار النظري للدراسة:

أولاً- مفهوم حقوق الإنسان وتطورها التاريخي:

تعود الأصول الأولى لفكرة حقوق الإنسان إلى بداية تكوين حياة مشتركة لمجموعات البَشر، ومنذ ذلك الحين، تطوَّرت هذه الفكرة باختلاف العصور، والمجتمعات ومرت حقوق الإنسان عبر التاريخ البشري بمراحل مختلفة من النضال الإنساني لبلورة تلك الحقوق والحفاظ عليها والدفاع عنها، وذلك منذ العصور القديمة، حتى عصرنا الراهن.

وتعرف حقوق الإنسان عادة بأنها مميزات وقدرات أصيلة ملازمة للإنسان ونافعة لعيشه وكرامته، وهذه

الحقوق شاملة وليست قاصرة على فئة معينة من الناس، ولا على بقعة واحدة من العالم، ولا على زمان محدد، وإنما هي حقوق موجودة وملازمة للإنسان، ولا يستطيع أحد حجبها عنه، ليعيش جميع الناس بكرامة تامة وأن يتمتعوا بالحرية والأمن وبمستويات معيشية لائقة. (المجلس الوطني لحقوق الإنسان بالمغرب، ٢٠١٤: ص ١٢)

أ- حقوق الإنسان في العصور القديمة:

لقد بدأت فكرة حقوق الإنسان بالظهور للمرّة الأولى بصورتها البدائيّة القديمة في العصور القديمة؛ إذ كان يتمّ تطبيق القواعد العُرفيّة التي تضمن بعضاً من حقوق الإنسان، وتحرص على صيانة كرامته، والحدِّ من العُنف بين الناس؛ لتحقيق حياة سعيدة لهم، ومع مرور الوقت، تطوَّر ضمان حقوق الإنسان ضمن القواعد العُرفيّة إلى ضمانها علي وِفق نصوص قانونيّة تُقدِّمها الدَّولة، وفي الحضارة الإغريقية ظهرت مفاهيم الدولة، والمواطنة، والحرية والحقوق المرتبطة بها، كما ظهرت في حضارة العراق في القرن الرابع قبل الميلاد القوانين المكتوبة التي تكفل الحريات المختلفة، ومنها قانون أورنامو: وهو قانون أصدره الملك السومريّ (أورنامو) في الفترة (٢٠٠٣-٢١١١ق.م)، ويعد أول وثيقة قانونية مكتوبة تقر حقوق الإنسان، فضلا عن قانون حمورابي في العصر البابلي، والذى سعى إلى توفير نظام قضائي يحمى حقوق الإنسان.

وقد ساهمت جميع الشرائع السماوية في تأسيس الوعى بحرية الإنسان وحقه في العيش الحر الكريم، وتحريره من كل القيود، إذ هذه الأديان ذات المصدر الواحد جعلت الإنسان هو مدار الكون؛ ومناط التكريم بصفته الإنسانية.

ب- حقوق الإنسان من منظور الشريعة الإسلامية:

وقد جاء الإسلام لإقرار الحقوق والحريات العامة وكفالتها للجميع، بدون التمييز بسبب الجنس أو اللون أو العقيدة أو الوضع الاجتماعي، أو الاقتصادي، إن حقوق الإنسان التي يقرها الإسلام هى حقوق أزلية لا غنى عنها، وتتميز بأنها منح إلهية، ولقد وضعت الشريعة الإسلامية بين النزعة الفردية والنزعة الجماعية توفيقًا لا تعارض فيه، فلا إفراط في حقوق الفرد على الجماعة، ولا في حقوق الجماعة على حساب حقوق الفرد، إذ اعتمد الإسلام مجموعة من المبادئ لتكوين أساس المجتمع الإنساني: المساواة، العدل، الحرية، وقد جاء الإسلام بتكريم إلهى للإنسان يجعله أساس الحياة كما جاء في القرآن ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وحملناهم فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴾ (سورة الإسراء – آية ٧٠)، كما تضمنت توجيهات الرسول ﷺ فكرة المساواة بين البشر وذلك في قوله ﷺ في (خطبة الوداع)، «أيها الناس إن ربكم واحد، وأن آباكم واحد، لا فضل لعربي على أعجمي، ولا أعجمي على

عربي، ولا لأسود على أحمر، ولا أحمر على أسود إلا بالتقوى».

إن فكرة حقوق الإنسان بمفهومها القائم على أنها مجموعة من الحقوق الملزمة لجميع البشر من دون تمييز تبلورت بشكل واضح في رسالة الاسلام على وجه الخصوص إذ المساواة من أصول الدين, ثم تطورت الفكر في عهد النهضة الإنسانية في العصر الحديث. وويمكن القول إن حقوق الإنسان من منظور الشريعة الإسلامية تمثل مجموعة الحقوق الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية التي قررها الإسلام للإنسان تحقيقاً للحرية وللمساواة وللكرامة الإنسانية وتقوم على التوازن بين حقوق الفرد وحقوق الجماعة. (خطاب، ٢٠٠٤)

ويتميز التصور الإسلامي لحقوق الإنسان عن غيره من التصورات الوضعية بميزات عديدة تتلخص في النقاط الآتية: (محمود، ٢٠١٩: ٤١-٤٧)، (عمارة، ١٩٩٣)

١- العراقة التاريخية التي تجعل التصور الإسلامى سابقاً للتصور الوضعي بما يقرب من أربعة عشر قرناً من الزمان، والفارق بين النظرة الإسلامية والنظرة الوضعية لحقوق الإنسان ليس فقط زمنياً ولا كمياً، وإنما بالدرجة الأولى نوعياً وكيفياً، إذ إن ما عرفته الحضارة الإسلامية ومارسته قديماً لا كمجرد حقوق للإنسان، وإنما كفرائض إلهية وتكاليف وواجبات شرعية لا يجوز لصاحبها أن يتنازل عنها أو يفرط فيها حتى بمحض اختياره إن هو أراد. وتلك زاوية تمثل إضافة نوعية وكيفية تزيد الفكرة غنى وأصالة وعمقاً، وتوفر له المزيد من الفعالية وقوة التأثير. (عمارة، ١٩٩٣: ص ١٥٢)

٢- إن حقوق الإنسان في الإسلام انعكاس لمقاصد الشريعة الخمسة وهى حفظ الدين والنفس، والنسل والمال والعقل، وإن تكاليف الشريعة ترجع إلى حفظ مقاصدها في الخلق، فحقوق الإنسان في حقيقة الأمر هى مقاصد الشريعة ومقاصد الدين هى حقوق الإنسان في الإسلام.

٣- إن حقوق الإنسان في الإسلام ليست هبة من ملك أو حاكم، ولكنها منحة يمنحها الخالق سبحانه للأفراد على وفق ما تقتضيه مصلحة الجماعة، ومن ثم فقد قيدت الشريعة الإسلامية استعمال الأفراد لحقوقهم بمراعاة مصلحة الغير وعدم الإضرار بالجماعة.

٤- الإسلام يقصد بالإنسان مطلق الإنسان، وليس امتيازاً لإنسان على آخر، قال تعالى: «ولقد كرمنا بنى آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا». (الإسراء: ٧٠)

٥- الإسلام لا يلزم الإنسان بالحفاظ على حقوقه وعدم التفريط فيها فقط، ولكنه يلزم الإنسان بالنضال

من أجل الدفاع عن حقوق الآخرين، وهذا ما جعل كيفين دوير Kevin Dwyer في حديثه عن حقوق الإنسان يشير إلى تميز فلسفة الإسلام في تقرير حقوق الإنسان، فالتفسير الإسلامى لحقوق الإنسان يدعمها ويزيد فاعليتها، كما أن الإسلام يلقى باللوم على من لا يناضلون لحماية حقوقهم ويشجع الناس إذا ما انتهكت حقوقهم في ماكن ما أن يهاجروا إلى مكان آخر تصان فيه حقوقهم، وهناك أوامر إلهية للمسلمين لكى يناضلوا للحفاظ على حقوق الآخرين، كما أن النصوص الدينية تدعو لتوفير الحماية للرجال والأطفال والنساء الضعفاء وكبار السن.(Dweyer, 1991:p.75)

٦- ورد التعبير عن الحقوق الثقافية في الإسلام بأنها (فريضة) وبالتالي لا يجوز التنازل عنها فهي ليس مجرد حقوق للإنسان كما أعلنته المواثيق الدولية. هذه الفريضة تقع في آن واحد على عاتق الفرد والجماعة وكلاهما مسؤول عن تنفيذ هذه الفريضة. فهي فريضة حيوية عامة لا يجوز لأحد إهمالها وليست حقوقاً خاصة تسقط بإهمال صاحبها بها.

٧- هذه الفريضة تتمتع في الإسلام بضمانات جزائية وليست مجرد توصيات أو أحكام أدبية لا ضامن لها كما هو الأمر في مواثيق المنظمات الدولية. إذ للسلطة الحاكمة في الإسلام حق الإجبار على تنفيذ الفريضة ومعاقبة المتخلفين عن التنفيذ خلافاً للمواثيق الدولية التي تعدها حقاً شخصياً مما لا يمكن المعاقبة عليه إذا تنازل صاحبه مما دفع المجلس الأوروبي ١٩٥٠ بإنشاء محكمة لحماية حقوق الإنسان وحرياته.

٨- المواثيق الدولية لحقوق الإنسان تعطي أولياء الأمور الحرية في اختيار نوع الثقافة والتربية التي يختارونها لأولادهم بحسب عقائدهم خلافاً للنظم العلمانية والنظم غير الديمقراطية التي تفرض وحدها الثقافة والتربية وحرمان أولياء أمور الطلاب من ممارسة حقهم المعترف به في حقوق الإنسان بل مصادرة عقول الأطفال والشباب وإخضاعهم في العقائد إلى فلسفة النظم الحكومية وحدها، وإبعادهم عن التوجه الشرعي المعترف به في مواثيق حقوق الإنسان.

٩- فتح الإسلام جميع آفاق السماء والأرض للبحث والعلم بمختلف علوم الحياة وأنواع التكنولوجيا؛ من أجل الاعتراف علمياً بخالق هذا الكون ومبدع الإنسان مما يجنب علوم التكنولوجيا أن تكون مادية نفعية فقط، بل لتكون أداة حقيقية في تغذية الروح إلى جانب مصالح الجسد وتقريب الإنسان من خالقه، وبذلك ينقذ نفسه من الضياع ومن أوحال المادية البحتة.

مجمل القول لحقوق الإنسان في الإسلام أن هذه الحقوق واجبات حتمية محمية بالضمانات التشريعية

والتنفيذية وليست حقوقاً طبيعية للإنسان ووصايا تدعى الدول لاحترامها، والاعتراف بها من غير ضامن لهذا ! وهكذا تميز الفكر الإسلامي في ميدان حقوق الإنسان في مجاليّ التنظير والتطبيق لحقوق الإنسان، وخير مثال لذلك عصر الرسالة وعصر الخلفاء الراشدين، والعصور الزاهرة للإسلام في ميادين الفكر والممارسة.

ج- حقوق الإنسان في المواثيق والعهود الدولية:

يعد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي أصدرته الجمعية العامة للأمم المتحدة في١٠/ ١٢/ ١٩٤٨م، تتويجا لحضارة الغرب، ولجهود المفكرين والمصلحين فيه في العصر الحديث. وقد صدر الميثاق بعد نهاية الحرب العالمية الثانية بسنوات قليلة، تعبيرا عن الرغبة في وحدة البشرية، ووحدة حقوق الإنسان، في المجتمع الدولي، الذي قاسى من ويلات الحرب. وكان تناسي حقوق الإنسان، أو إهمالها، قد أفضى إلى أعمال همجية آذت الضمير الإنساني، كما ورد في الميثاق. ولذلك، دعا في مقدمته إلى توطيد احترام الإنسان وحرياته، والعمل عن طريق التربية والتعليم، واتخاذ إجراءات قومية وعالمية؛ لضمان الاعتراف بحقوق الإنسان، ومراعاتها بصورة فعالة، بين الدول الأعضاء في المنظمة العالمية، وكذلك بين الشعوب الخاضعة لسلطانها. ولقد توج الميثاق العالمي لحقوق الإنسان، جهودا كثيرة لمفكرين وفلاسفة من الغرب.

وترجع هذه الجهود إلى القرن الثالث عشر الميلادي، حينما صدرت الماجنا كارتا سنة ١٢١٥م في إنجلترا، التي اكتسب الشعب الإنجليزي بمقتضاها، حقه في تجنب المظالم المالية، التي كانت توقعها به السلطة وقتذاك. وقد تضمنت وثيقة إعلان الاستقلال الأمريكي سنة ١٧٧٦م ما يعد من حقوق الإنسان، بتأكيدها على الحق في الحياة والحرية والمساواة. وأصدرت الثورة الفرنسية وثيقة إعلان حقوق الإنسان في ٢٦ / ٨ / ١٧٨٩م، وهي تعد إعلانا عن هذه الحقوق.وهكذا سبقت هذه المواثيق، الميثاق العالمي لحقوق الإنسان، الذي يعد خطوة هامة وحاسمة، بعد جهود المفكرين والفلاسفة الأوروبيين لعدة قرون، والتي استهدفت حماية الشعوب من المعاناة والآلام، التي كانت ترزأ تحتها من السلطات الإدارية والدينية في أوروبا، خلال عصور الظلام، وبدايات عصر النهضة الأوروبية. تلك المعاناة التي ترجع إلى استبداد الحكم الإقطاعي ورجال الكنيسة، واندفاع الكنيسة إلى محاربة كل الاتجاهات الفكرية، التي تسعى إلى تحرير عقل الإنسان ونفسه. وهذه العوامل كلها، لم يكن لها وجود في الإسلام، عقيدة وشريعة، أو حضارة.

وفكرة حقوق الإنسان هذه، التي نشأت في داخل القارة الأوروبية، استخدمت في تحرير الإنسان الأوروبي من طغيان السلطة ورجال الكنيسة، ولم تمتد هذه الفكرة، لتشمل بالحماية شعوبا بأكملها، خضعت للاستعمار

الأوروبي في العصر الحديث، بل لاقت منه من المظالم والاستبداد، كل ما يتعارض مع مبادئ حقوق الإنسان.

وقد اكتسب موضوع حقوق الإنسان عامة والطفل خاصة أهمية كبيرة مع مطلع القرن العشرين نتيجة للأهوال والجرائم والمذابح التي حدثت بين الدول الأوروبية في الحربين العالميتين، إذا ساد الاعتقاد بأن الحماية الدولية الفعالة لحقوق الإنسان هى أحد الشروط الأساسية لتحقيق السلم والأمن الدوليين، ومن هنا اتجهت الدول بعد الحرب العالمية الثانية إلى عقد الكثير من الاتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان من خلال المنظومات الدولية. (إبراهيم، ٢٠١٤: ص ١١)

وقد طورت كل المجتمعات على مر التاريخ أنظمة لضمان التكامل الاجتماعي عن طريق تقنين حقوق وواجبات مواطنيها، واستمر الحال كذلك حتى عام ١٩٤٨ عندما اجتمع المجتمع الدولي لوضع صيغة حقوق من شأنها أن تكون مشتركة وملزمة لجميع الدول، وسمي بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان (Universal Declaration of Human Rights (UDHR، والذى يعد أبرز المواثيق الدولية في حقوق الإنسان ونشر قيمها المختلفة.

لقد برز موضوع حقوق الإنسان بنهاية الحرب العالمية الثانية وإنشاء منظمة الأمم المتحدة، إذ نص ميثاقها في المواد من (١) إلى (٣) على « تحقيق التعاون الدولي في حل المسائل الدولية ذات الصبغة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والإنسانية، وفي تعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية للناس جميعًا، و التشجيع على ذلك بشكل مطلق وبلا أي نوع من أنواع التمييز بسبب الجنس أو اللغة أو الدين ومن دون تفرقة بين الرجال والنساء».

وتتنوع حقوق الإنسان لتشمل كل مظاهر الحياة، وخصوصًا المجالين السياسي والمدني، فضلا عن القضايا الاجتماعية والثقافية والاقتصادية أيضاً، وقد تناولت العديد من المواثيق الدولية حقوق الإنسان، ومن أبرزها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذى تبنيه الجميعة العامة للأمم المتحدة في عام ١٩٤٨، والميثاق العالمي للحقوق المدنية والسياسية عام ١٩٦٦م، وكذلك العهد العالمي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية عام ١٩٦٦، وإعلان فيينا الذى تم تبنيه في المؤتمر العالمي لحقوق الإنسان عام ١٩٩٣م.(نجيب، وعلام، ٢٠١٧، ص ١٣٩)

لقد صارت قضية حقوق الإنسان الآن، أحد أسلحة السياسة الخارجية للدول الكبرى، يبدو ذلك في استعمال قضية حقوق الإنسان، معيارا في تقديم المساعدات الدولية للدول النامية، فتحجب هذه المساعدات عن الدول التي تخالف، أو تتهم بمخالفة حقوق الإنسان، في نظر الدول القوية. كما ظهرت فكرة إنشاء

وظيفة «مفوض سامي» في الأمم المتحدة؛ لمراعاة تطبيق مبادئ حقوق الإنسان. ولا يخفي ما يترتب على تنفيذ ذلك، من مشكلات في الواقع المعقد لنظام عالمي جديد، أعلن عن وجوده منذ سنوات، ولم تتبلور حتى الآن اتجاهاته وقيمه الأساسية وموازينه، مما يفتح الباب لصور من التدخل غير المسوغ في الشؤون الداخلية للدول، تحت شعار حقوق الإنسان.

وما يحدث في العالم يشهد على الازدواجية في نظرة كثير من دول العالم للإنسان، فالكيل بمكيالين أصبح سمة مميزة للتعامل مع الشعوب، فانتهاكات حقوق الإنسان في فلسطين وغيرها من دول العالم هى انتهاكات صارخة لحقوق الإنسان، كما أن الكثير من المنابر الإعلامية ترفع شعار حقوق الإنسان ضد الأنظمة التي يضعها الغرب في موضع خصومة ورفض لهيمنته.

ثانياً- الاتجاهات العالمية المعاصرة في تعليم حقوق الإنسان في التعليم الجامعي:

إن التعليم هو وسيلة التقدم والاستمرارية والتغيير، وكذلك إعادة إنتاج الثقافة وتطويرها، ولذلك فإن تعليم حقوق الإنسان هو مشروع متكامل طويل الأمد، يهدف إلى تحقيق تغيير قاعدي يعد المجتمع لتكوين أجيال جديدة بعقليات منفتحة متعددة الأبعاد، مواطنين فاعلين يعرفون حقوقهم، ويطالبون بها – وهم في نفس الوقت – يحافظون على حقوق الأخرين ومستعدون للدفاع عنها.

بنهاية الحرب العالمية الثانية، وإنشاء نظام عالمي بتأسيس منظمة الأمم المتحدة في ٢٤ أكتوبر ١٩٤٥، وصدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ١٩٤٨م، طلبت الجمعية العامة للأمم المتحدة في عام ١٩٤٨م من الدول الأعضاء استعمال كافة الوسائل المتاحة للترويج للإعلان العالمي لحقوق الإنسان؛ وبالفعل قامت منظمة اليونسكو في عام ١٩٥١م بعمل مسح للوسائل والأدوات والبرامج التعليمية في مجال تدريس حقوق الإنسان، وتأسيساً على نتائج هذا المسح نظمت اليونسكو- في هولندا – أول ورشة عمل دولية لتدريس حقوق الإنسان، تلا ذلك إصدار مطبوعة حول المقترحات العلمية لتدريس حقوق الإنسان.

وشهدت فترة الستينيات تصاعد الاهتمام بتدريس حقوق الإنسان على المستوى الجامعي؛ ففي عام ١٩٦٣م دعا المجلس الاقتصادي والاجتماعي الجامعات والمعاهد والروابط العلمية للمشاركة في نشر حقوق الإنسان من خلال التعليم والبحث والنقاش. وفي عام ١٩٦٨م دعا المؤتمر الدولي لحقوق الإنسان منظمة اليونسكو إلى تطوير برنامجها بهدف إدخال مبادئ الإعلان العالمي في كافة المستويات التعليمية وخاصة المستوى الجامعي.

واستمرت الجهود من أجل نشر تعليم حقوق الإنسان وتوسيعه على المستوى الجامعي في سنوات

السبعينيات، فقد طلبت اللجنة المعنية بحقوق الإنسان من منظمة اليونسكو في عام ١٩٧٣م أن تعمل على تشجيع تدريس حقوق الإنسان وخاصة إعداد الدراسات البحثية في الجامعات في مختلف التخصصات القانونية والعملية والتقنية وفي عام ١٩٧٧م طلبت اللجنة المعنية بحقوق الإنسان من المجلس الاقتصادي والاجتماعي دعوة منظمة اليونسكو لتقديم تقرير دولي وتوصيات تفصيلية حول وضع تدريس حقوق الإنسان في العالم.

وفي نفس العام أيضاً دعت الجمعية العامة للأمم المتحدة منظمة اليونسكو للتشاور مع اللجنة المعنية بحقوق الإنسان إعداد برنامج عمل حول تطوير تعليم حقوق الإنسان تمشياً مع قرارها السابق وهو ما أدى في واقع الأمر إلى انعقاد المؤتمر الدولي حول تدريس حقوق الإنسان في عام ١٩٧٨م في فينا.

وقد شهدت الثمانينيات والتسعينيات لقاءين دوليين آخرين حول تدريس حقوق الإنسان.الأول هو اجتماع مالطا عام ١٩٨٧م.الثاني : مؤتمر حقوق الإنسان والديمقراطية بمدينة مونتريال عام ١٩٩٣م الذي أقر خطة عمل تؤكد على أن تعليم حقوق الإنسان والديمقراطية هو في حد ذاته حق من حقوق الإنسان. كما أن المؤتمر الدولي الثاني لحقوق الإنسان الذي عقد في فينا سنة ١٩٩٣م قد شهد أيضاً مناقشات مكثفة حول تعليم حقوق الإنسان، وأوصى إعلان فينا الصادر عنه كافة الدول الأعضاء بإعداد برامج واستراتيجيات خاصة لضمان التوسع في تعليم حقوق الإنسان، مع تأكيد خاص على احتياجات المرأة في مجال حقوق الإنسان ويمكن القول بأن هذه الجهود قد بلغت ذروتها في إعلان عقد الأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان في عام ١٩٩٥م – ٢٠٠٤م.

وتتنوع الخبرات العالمية في مجال تعليم حقوق الإنسان باختلاف الظروف السياسية والثقافية والاجتماعية، ففي الولايات المتحدة الأمريكية يشمل تعليم حقوق الإنسان جهود متنوعة للمجتمع المدني، ومؤسسات التعليم العالي، ومنظمات غير حكومية، وتنظيمات دينية، وناشطين حقوقيين، وهذه الجهود تركز على بناء ونشر ثقافة حقوق الإنسان.

ومعظم الناشطين ومدربى حقوق الإنسان في الولايات المتحدة الأمريكية من خريجي كليات الحقوق، إذ يركزون اهتمامهم على القانون الدولي. وهناك مجموعة متنوعة من المؤسسات الأميركية تعطي شهادات دراسات عليا في مواضيع متعلقة بحقوق الإنسان. فمركز جامعة كولومبيا لدراسة حقوق الإنسان ينفذ برنامج دراسي لشهادة جامعية تدمج دراسة حقوق الإنسان مع فروع علمية أخرى، كالتعليم، والصحة العامة، والعمل الاجتماعي، أو الشؤون العامة والدولية. وهناك برامج شاملة مماثلة في العديد من الجامعات، منها جامعة نوتردام، وجامعة ميريلاند، والجامعة الأميركية. وتقدم جامعات أخرى برامج لشهادات

متخصصة، مثل برنامج حقوق الإنسان في كلية هارفادر للصحة العامة. كما أن هناك العديد من المراكز الجامعية المختلفة مثل مركز أورفيل ايتش شيل جونيور لحقوق الإنسان الدولية، في جامعة يال، ومعهد هارفارد لحقوق الإنسان، معاهد أبحاث تُعنى بدراسة حقوق الإنسان، وتنفيذ البرامج، وإجراء الدراسات والبحوث وتطوير المقررات والمناهج المرتبطة بحقوق الإنسان.(Reardon, 1995, 65)

وقد توسّعت البرامج الجامعية لحقوق الإنسان نشاطاتها لتشمل مقررات ومناهج التعليم الابتدائي والثانوي. فمثلاً مركز مصادر حقوق الإنسان في جامعة مينيسوتا يمثل جهة قومية لمواد تعليم حقوق الإنسان، إذ يعمل هذا المركز مباشرة في المدارس، مع غيره من المؤسسات في برامج تعليم حقوق الإنسان، وقد صار ناشراً رئيسياً لمواد المناهج الدراسية في هذا الميدان من خلال سلسلة تعليم حقوق الإنسان التي ينشرها. ونشر معهد دراسات حقوق الإنسان في جامعة بنسلفانيا مؤلفات بارزة في تعليم حقوق الإنسان شملت، تعليم حقوق الإنسان للقرن الواحد والعشرين، والتعليم من أجل كرامة الإنسان.

وأوضحت دراسة (Stellmasher, 2008) لحلقات النقاش في ثلاث جامعات أمريكية حول حقوق الإنسان واستعمال المنهج شبه التجريبى، والاختبارات القبلية والبعدية للمشاركين، أن هذه الحلقات تسهم في تنمية المعرفة حول حقوق الإنسان، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية، والالتزام بها.

وفي اليابان أوضحت دراسة (Takeda,2012) لتعليم حقوق الإنسان في الجامعات اليابانية إنها تركز بدرجة قليلة من الاهتمام على تضمين المعرفة وتنمية اتجاهات المتعلمين، والتأكيد بصورة قوية على جوانب المسئولية والعلاقات الإنسانية المتناغمة مع السياق التاريخى للتربية الأخلاقية اليابانية، والحاجة لاستعمال رؤى بيداجوجية لتطوير مدخل شامل يركز على تمكين المتعلمين من الدفاع عن حقوقهم الإنسانية.

وأوضحت دراسة (Mandry,2015) حول المداخل البيداجوية المستخدمة لتدريس حقوق الإنسان والمواطنة في الجامعات التركية، أن المجتمع الأكاديمي التركى يدرك أهمية حقوق الإنسان والمواطنة، لكن الاعتماد على الإعلان العالمى لحقوق الإنسان والمواثيق الدولية في حد ذاته كإطار مرجعى لمقررات حقوق الإنسان غير كافٍ، وأن هناك حاجة إلى مراعاة السياق الثقافي، ومشاركة الطلاب في موضوعات وقضايا العدالة الاجتماعية على المستوى المحلى. وأوضحت دراسة كوران (Kuran, 2014, 302) لآراء المعلمين في مقرر تعليم حقوق الإنسان المقرر على الصف الثامن في المدارس التركية أن مجرد وجود مقرر لحقوق الإنسان غير كافٍ في حد ذاته لتحقيق أهداف التربية على حقوق الإنسان، كما أن طرق التدريس المستخدمة هى طرق تقليدية كطريقة

المحاضرة، والمناقشة من خلال طرح الأسئلة ومحاولة الإجابة عليها لم تحقق المنشود منها، وأوضح المعلمون أهمية تأسيس بيئة ديمقراطية في المدرسة، بما يمكن الطلاب ممارسة هذه الحقوق بصورة عملية.

وأوضحت دراسة (Coetzee; Mienie, 2013) في جنوب أفريقيا لاتجاهات معلمى حقوق الإنسان أن المعلمين أوضحوا محدودية الوقت وعدم قدرتهم على تنمية وعى الطلاب فقط من خلال تدريس مقرر حقوق الإنسان، وأن هناك حاجة ماسة لاستعمال طرق أخرى بديلة.

أما دراسة (Cassidy and other,2014) لمشروع التوعية بالتربية على حقوق الإنسان والموجه إلى طلاب برنامج إعداد المعلم بأحد الجامعات الاسكتلندية فقد أوضحت أن العديد من الطلاب أشاروا لوجود معوقات تتمثل في ضعف معرفتهم بحقوق الإنسان، وكذلك ضعف الكيانات التي تمثلهم كطلاب في الجامعة، مما يعوق ممارستهم لهذه الحقوق على أرض الواقع.

وأوضحت دراسة (Forman, 2015,36) لبرنامج الدبلوما الدولية(IBPD) والذى يتضمن تدريس مقرر حقوق الإنسان في عدد ١٢٠ دولة أن المقرر من حيث المحتوى كان على الدرجة الكافية، لكن ينقصه الممارسات البيداجوجية التي تؤسس لمبادئ وقيم حقوق الإنسان في الطلاب».

تأسيساً على ما تقدم، يمكن القول إن تعليم حقوق الإنسان عالمياً يركز على الاتجاهات الآتية:

- الإيمان بأن الهدف الأساس من التربية على حقوق الإنسان هو تمكين المتعلمين من ممارسة حقوقهم والدفاع عنها، وخلق مجتمع ديمقراطى يحرص على سيادة القانون.

-تركيز التربية على حقوق الإنسان على الربط والموائمة بين المواثيق الدولية من ناحية، والسياقات القومية والثقافية للمجتمعات، وتعكس مقررات حقوق الإنسان تلك الخصوصية.

-التركيز على رفع وعى الطلاب بحقوق الإنسان ومفاهيمها، إلى جانب ممارستها في البيئة الجامعية والمجتمع ككل.

-اعتماد التربية على حقوق الإنسان على طرق التعلم البناء والتعلم النشط، ومشاركة الطلاب في أنشطة تتيح له فرصة ممارسة تلك الحقوق، وتنمية وعى الطلاب بها.

-البيئة الاجتماعية في تلك الدول تحرص على الحفاظ والدفاع عن حقوق الإنسان داخلها، وتعكس فلسفة ورؤية تلك المجتمعات لحقوق الإنسان، دمج الثقافة الحقوقية في التكوين والإعداد المعرفي والسلوكي

والوجداني للفرد؛ ويقتضي سيادة نسق ثقافي قيمي يرتكز على مبادئ ومفاهيم «العقل» و«الإنسان» و«الحرية»، وهو النسق الذي يعلي من شأن «الذات» وحقها في الوجود، وفي الكرامة، وفي التفكير، وفي كل ما من حقها.

ثالثاً- تعليم حقوق الإنسان في الجامعات المصرية:

بدأ الاهتمام بتعليم حقوق الإنسان على مستوى التعليم الجامعي في مصر مع مطلع الألفينيات، وذلك كاستجابة للتطورات العالمية، وتزايد الاهتمام بتعليم حقوق الإنسان، لذا قام المجلس الأعلى للجامعات بتدريس حقوق الإنسان بالجامعات المصرية عبر الخطوات الآتية:

١- تدريس مقرر «حقوق الإنسان» من العام الدراسي ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦ حتى يناير ٢٠١٨:

لقد قرر المجلس الأعلى للجامعات في إبريل عام (٢٠٠٤) استحداث مقرر جديد تحت اسم «حقوق الإنسان» ليكون مقررا إجبارياً في الجامعات المصرية، وقامت جميع الجامعات المصرية بتنفيذ القرار بداية من العام الدراسي ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦، وذلك في صورة مقرر إجباري على كل طلاب الجامعة، كأحد متطلبات الحصول على الدرجة الجامعية الأولى، ويتطلب من الطالب النجاح فيه بتقدير «مقبول» للحصول على درجة البكالوريوس أو الليسانس في مختلف التخصصات والكليات، ويقوم بإعداد هذا المقرر غالبًا أساتذة كليات الحقوق فضلا عن بعض التخصصات الأخرى.

ففي جامعة حلوان تم تدريس حقوق الإنسان كمادة إجبارية على كل طلاب الجامعة مع احتساب الدرجات التي يحصل على كل طالب إلى مجموعه الكلي وذلك بداية من العام الدراسي ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦. وتضمن هذا المقرر الموضوعات الآتية: مفهوم حقوق الإنسان ونشأته ومصادره، أنواع حقوق الإنسان وواجباته، آليات وأجهزة حماية حقوق الإنسان، أخلاقيات وواجبات المهنة في عدد من التخصصات، وتم تدريس حقوق الإنسان عن طريق كتاب دراسي موحد يدرس في جميع كليات الجامعة، وقام بكتابته مجموعة من الأساتذة تتنوع تخصصاتهم بين الحقوق والفلسفة والعلوم السياسية والخدمة الاجتماعية. ويتسم الكتاب باهتمامه بالمنظور الإسلامي غير أن الكتاب يعرض بشكل رئيسي للقوانين والتشريعات المصرية ذات الصلة بحقوق الإنسان من دون التعرض لواقع حقوق الإنسان في مصر. كما لم يتناول الكتاب حقوق الإنسان وأخلاقيات المهنة في بعض المهن ذات العلاقة الهامة بحقوق الإنسان مثل الشرطة والجيش، (ماضي، ٢٠١٠، ص. ١٥)

ووضعت جامعة الزقازيق مقررا لحقوق الإنسان إجبارياً يتعين على الطالب أن يسجل فيه وأن ينجح فيه،

ولا يحتسب ضمن معدله الدراسي في جميع الكليات. وقام بإعداده وبتدريسه أساتذة كلية الحقوق لجميع طلاب كليات الجامعة عدا كلية الحقوق إذ يدرس طلابها مقررات ترتبط بحقوق الإنسان مثل القانون الدستوري والنظم السياسية والقانون المدني والقانون الجنائي والشريعة الإسلامية والقانون الدولي والقانون العام. وقد تضمن المقرر عرضا عن تاريخ ظهور حقوق الإنسان وصور تلك الحقوق وموقف الشريعة الإسلامية منها.

كما قررت جامعة المنصورة تدريس حقوق الإنسان على جميع كليات الجامعة ماعدا كلية الحقوق وفقا لمقرر أعده نخبة من أساتذة الحقوق في شكل مقرر جامعي إجباري يلزم فيه النجاح ولكن لا تحتسب درجاته ضمن معدل التخرج. ويشمل المقرر فصلا عن التعريف بحقوق الإنسان وبيان أهميتها الدولية وفصلاً عن أهم صور حقوق الإنسان والحقوق والحريات المعنوية، وحقوق الإنسان في الإسلام , كما خُصص فصل لآليات حماية حقوق الإنسان والتي تشمل الآليات الدولية وآليات حماية حقوق الإنسان على المستوى الداخلي ومنها تقرير الحق في التقاضي وحق الإنسان في محاكمة عادلة والحق في الطعن، والحماية الإجرائية لحقوق الإنسان المتهم بجريمة.

لم يختلف الوضع في جامعة الإسكندرية كثيراً عن باقي الجامعات المصرية، فقد قررت جامعة الإسكندرية في عام ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦ تدريس مقرر دراسي باسم «حقوق الإنسان» بشكل إجباري على طلاب كليات الجامعة، واشتراط اجتياز الطالب امتحانها بنجاح قبل تخرجه من الكلية ومن دون احتساب درجات الطالب في مجموعه النهائي. ويتم التدريس من خلال كتاب موحد يُدرس لطلاب الكليات النظرية والعملية على حد سواء، وبالاعتماد على أسلوب المحاضرة فقط.

وتضمن هذا الكتاب ثلاثة أقسام، يتناول أولها «النظرية العامة لحقوق الإنسان»، ويعرض ثانيها لموضوع «حماية حقوق الإنسان». أما القسم الثالث فينصب الاهتمام فيه على «أنواع حقوق الإنسان». والمتفحص لمضامين هذا الكتاب يكتشف بيسر عدم اتساق أجزاء الكتاب واقتصاره على الجانب المعرفي من دون أية محاولة لتطبيق تلك الحقوق على الواقع المعاش للطلاب، أو ربطها بتخصصاتهم ومجالات العمل التي من المتوقع أن يلتحق بها هؤلاء بعد تخرجهم، أو بقضايا حقوق الإنسان والأبعاد الأخلاقية. وخلا المقرر بالكامل من الأنشطة التدريبية أو السلوكية، أو الإشارة إلى الأهداف التعليمية أو النتائج التي ستعود على الطالب بعد الانتهاء من دراسة تلك الموضوعات.

نخلص مما تقدم إلى إن مقرر حقوق الإنسان مازال يغلب عليه الطابع النظري، ويتم تناوله من منظور قانوني بحت بمنهج تقليدي، لذا فإن هناك حاجة ملحة إلى تطويره بإدخال الممارسة العملية والالتجاء

للمناهج الجديدة وتناول المفاهيم والإشكاليات الحقيقية القائمة والنزول بالممارسة للميدان العملي وليس الانعزال بين جدران الجامعة، بما يعكس أهداف ومضامين التربية على حقوق الإنسان. (محمود، ٢٠١٨)

٢- تدريس مقرر «حقوق الإنسان ومكافحة الفساد» في الفترة من فبراير ٢٠١٨ حتى الآن:

قرر المجلس الأعلى للجامعات في مصر تطوير مقرر حقوق الإنسان في الجامعات المصرية، وتشكيل لجنة لإعداد مقرر حقوق الإنسان ومكافحة الفساد، وتم طرح المقرر في ٣ فبراير ٢٠١٨ ليدرسه جميع الطلبة بالجامعات والمعاهد المصرية في صورة الكترونية تفاعلية عبر شبكة الانترنت، وتولى إعداده نخبة من أعضاء هيئة التدريس بكليات الحقوق بالجامعات المصرية، وتدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية على استعمال المقرر وتدريسه للطلبة. وكان من أهم مبررات تلك الخطوة عاملان:

الأول: الاستجابة لرغبة القيادة السياسية المصرية مصر في مسايرة التطورات الدولية فيما يخص مكافحة الفساد وتحسين مركز مصر في التصنيفات العالمية لمكافحة الفساد، ودعوة الرئيس السيسي إلى تبنى استراتيجية وطنية لمكافحة الفساد في اليوم العالمي لمكافحة الفساد في ديسمبر عام ٢٠١٤ من مقر هيئة الرقابة الإدارية، وانتهت اللجنة الوطنية التنسيقية لمكافحة الفساد، المشكلة بالقرار رقم ٢٨٩٠ لسنة ٢٠١٠، والمعدل بالقرار ٤٩٣ لسنة ٢٠١٤، من تنفيذ جزء كبير من أهدافها، والاستجابة للمواثيق والاتفاقيات العالمية، وكانت من أوائل الدول التي وقعت على اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد، ووقع الرئيس السيسي، على اتفاقية الاتحاد الإفريقي لمنع ومكافحة الفساد، على هامش قمة أديس أبابا في يناير ٢٠١٧، وصدقت مصر عليها في يوليو ٢٠١٧، تأكيدا من مصر أنها تولي أهمية كبرى لمكافحة الفساد، لكونه من أهم العناصر التي تؤثر على عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية في القارة الأفريقية، كما وقعت مصر في مايو ٢٠١٧ على خطاب نوايا للتعاون في مجال الحوكمة ومنع الفساد، مع البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة. كما أطلق الرئيس السيسي مرة أخرى المرحلة الثانية للاستراتيجية الوطنية لمكافحة الفساد ٢٠١٩/ ٢٠٢٢ وذلك في ختام فعاليات منتدى أفريقيا ٢٠١٨ بشرم الشيخ، والتي ترمى إلى تحديد وتقييم مخاطر الفساد في مصر والعمل علي الوقاية منه ومكافحته من خلال وضع الأهداف والإجراءات التنفيذية والبرامج والآليات التي تكفل محاصرته، تنفيذا لرؤية مصر ٢٠٣٠، وتفعيلا للاتفاقيات الدولية والأقليمية المعنية بمكافحة الفساد خاصة الاتفاقية الأممية والعربية والأفريقية.

٢- ما أفرزته تجربة تدريس حقوق الإنسان في الجامعات المصرية من سلبيات، ورغبة المجلس الأعلى للجامعات في تحديث المقرر وتطويره، وإدراج القضايا الحديثة مثل مكافحة الفساد ضمن المقرر، وتطوير شكل ومحتوى المقرر

ليكون في صورة تفاعلية عصرية من خلال الاعتماد على التعليم المدمج واختبار الطلبة بصورة الكترونية.

وقد أطلق المقرر بصورته الالكترونية ((MOOCS على الموقع http: / /egymoocs.nelc.edu.eg، بالتنسيق بين ثلاث جهات :

١- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

٢- المجلس الأعلى للجامعات.

٣- وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات.

وتضمن المقرر ثلاثة فصول تقع في عدد (١٦٦ صفحة نصية) على النحو الآتي:

الفصل الأول: بعنوان النظام القانونى النظام القانوني لقواعد حماية حقوق الإنسان، وتضمن المباحث الفرعية الآتية: مفهوم حقوق الإنسان، وتطورها التاريخي، وخصائصه ومبادئ حقوق الإنسان، ومصادرها، وواجبات الأفراد والتزاماتهم في المجتمع.

الفصل الثاني: بعنوان حقوق الإنسان ومكافحة الفساد. وتضمن هذا الفصل المباحث الفرعية الآتية: مفهوم الفساد، وأنواعه، وأسبابه وآثاره.

الفصل الثالث: بعنوان المواجهة الجنائية للفساد. وتضمن مبحثان: الإطار التشريعي لمكافحة الفساد، فضلاً عن مبحث خاص بدور الأجهزة الرقابية الوطنية في مكافحة الفساد الإداري، (واشتملت على هيئة الرقابة الإدارية، والنيابة الإدارية، والجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، والجهاز المركزي للمحاسبات، واللجان المعنية بمكافحة الفساد).

واستعان المقرر بأدوات التعليم المدمج والتي تمثلت في:

١- فيديو تقديمي للمقرر لمدة (١٠) دقائق لإعطاء لمحة عن المقرر بصورة عامة وأبرز محتوياته.

٢- شريحة لخريطة ذهنية لفصول المقرر.

٣- وجود صفحة للمناقشة الجماعية تتيح إمكانية التفاعل بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

ويقوم الطالب بالتسجيل على الموقع، والاطلاع على محتوياته، فضلاً عن تقديم بعض اللقاءات مع أعضاء هيئة التدريس، ويمتحن الطالب في نهاية العام بنظام الاختبارات الالكترونية اعتمادًا على نوعية الأسئلة الموضوعية (الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد).

لكن استقراء المقرر يشير إلى الملاحظات الآتية:

١- من حيث المحتوى: قام بإعداد المقرر أساتذة كليات الحقوق بالجامعات المصرية، وعدم الاعتماد على استعمال المدخل متعدد التخصصات في إعداد المقرر، وكان المفترض أن يتولى إعداد المقرر أساتذة علم النفس، والاجتماع، و التربية، وغيرهم بحيث يتكون لدى الطالب رؤية شبه متكاملة لحقوق الإنسان ومن زوايا متعددة، كما أن تركيز المقرر من حيث الكم على الفساد، فالكتاب يتكون من (١٦٦) صفحة تم تخصيص (٦٦) صفحة لحقوق الإنسان في حين أن باقي صفحات الكتاب (١٠٠) صفحة لموضوع الفساد، ومكافحته، كما جاءت بعض الموضوعات في صورة مبتسرة فعلى سبيل المثال:

جاء عرض حقوق الإنسان في اليهودية والمسيحية والإسلام في الصفحات من (١٢) إلى (١٤) وهذا يدلل على مدى الإيجاز الشديد في العرض بما قد لا يكون كافية لتنمية معرفة الطالب وإلمامه بتميز الشريعة الإسلامية في مجال حقوق الإنسان، ولا يكفي لعرض الآيات والأحاديث الشريفة التي توضح تلك الحقوق، وأهميتها، وكيفية التعامل معها، كما لم يقم مؤلفو الكتاب بعقد مقارنة بين الشريعة الإسلامية في مقابل المواثيق الدولية، كما لم يتناول المقرر إشكالية الاكتفاء بتني المواثيق الدولية كمصدر وحيد للحقوق، نظراً لاختلاف السياق الثقافي والاجتماعي خصوصًا في قضايا حقوق المرأة، والحريات، والمساواة، وغيرها من القضايا.

كما ركز المقرر من حيث المضمون على الجانب المعرفي وذلك بعرض مفهوم حقوق الإنسان، وتطورها التاريخي في الشرائع السماوية، والقوانين الوضعية، والمواثيق الدولية، وخصائص هذه الحقوق، وأنواعها، مع التركيز على واجبات الأفراد تجاه المجتمع. ولم يتم التعرض لموضوعات مثل(لمفهوم انتهاك حقوق الإنسان، وصور تلك الانتهاكات، وكيفية ممارسة الطلبة لحقوقهم بصورة عملية وآليات الدفاع عنها، والاتحادات الطلابية ودورها في الدفاع عن حقوق الإنسان، والأحزاب السياسية، ... وغيره من تلك القضايا)، كما جاء العرض في بعض الأجزاء بصورة سطحية فلم يتعمق في تميز الشريعة الإسلامية عن القوانين والمواثيق الوضعية بصورة تنمي الجوانب الوجدانية والانفعالية لدى الطالب وكان المفترض أن يتضمن هذا الجزء فيديوهات ونماذج عملية وقصص من السيرة النبوية والصحابة الكرام بصورة عميقة وتفاعلية تستهدف تنمية وعي الطالب وتفكيره الناقد، وتعده لممارسة حقوقه كمواطن.

ركز المقرر على بعض موضوعات حقوق الإنسان، وبصفة خاصة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية، وحقوق الشعوب، والحقوق المدنية والسياسية، والمساواة، و الحرية، وعرض بعض المفاهيم المعاصرة مثل

حقوق المرأة وحقوق الطفل، و الحق في المساواة، والعدالة ... إلخ. (نجيب، وعلام، ٢٠١٧: ص ١٤٧)

٢- الوسائل التعليمية المستخدمة في المقرر فقيرة وقليلة جدًا إذ لا يشتمل سوى فيديو وحيد يعتمد على الإلقاء، رغم كون المقرر بالأساس كما هو معلن يعتمد على نظام التعليم المدمج، واستعمال التقنيات الحديثة، وهذا الفيديو لا يتيح الفرصة للتفاعل بين الطالب وعضو هيئة التدريس، ولا توجد نماذج عملية، أو أنشطة تفاعلية سوى وجود صفحة للمناقشة وحيدة، وللأسف المناقشة غير مفعلة فمنذ إطلاق المقرر في ٣ فبراير ٢٠١٨ حتى مايو ٢٠١٩ في جميع الجامعات المصرية والتي يتجاوز عدد طلابها الملايين بلغ عدد المشاركات الطلابية على صفحة المناقشة وفقًا لإحصاءات الموقع (٧) مشاركات وتتعلق كلها بشكوى الطلبة من عدم استجابة القائمين على الموقع لهم أو وجود إشكاليات في تعاملهم مع المقرر.

٣- اعتمد تقويم المقرر على استعمال الاختبارات الموضوعية في نهاية العام فقط، وهذا الشكل للتقويم قد لا يكون كافياً لتقييم مدى قدرة الطالب على ممارسة تلك الحقوق، أو ما تشكل في وعيه من أفكار، وبمجرد نجاح الطالب في الاختبار لا يتم إضافة الدرجة إلى المجموع أو التقدير، مما أثر سلباً على اهتمام الطلاب بالمقرر في مقابل المقررات الأخرى التي يدرسونها.

٤- اعتمدت طرق التدريس رغم كل حركة التطوير الشكلي على عدد محدود من اللقاءات المباشرة بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس واستعمال طريقة الإلقاء في شرح جزئيات المقرر، بما لا يتفق مع الاتجاهات العالمية المعاصرة في تدريس ذلك المقرر.

رابعًا- تقييم التجربة المصرية في تعليم حقوق الإنسان في الجامعات المصرية:

إن تحليل التجربة المصرية في تعليم حقوق الإنسان في الجامعات المصرية على مدى أكثر منذ العام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ حتى الآن يشير إلى الحاجة لتطوير ذلك المقرر ليواكب الاتجاهات العالمية المعاصرة؛ وذلك ما أكدته العديد من الدراسات:

فقد أوضح (ماضي، ٢٠١٠) في تقويمه للتجربة المصرية لتدريس حقوق الإنسان على المستوى الجامعي أن التجربة المصرية لا تزال في مراحلها الأولى وحاجتها إلى مزيد من الجهد من جانب كافة الأطراف ذات الصلة، لمواجهة جملة من الإشكاليات والتحديات التي تواجهها، ومنها التغاضي عن الجوانب التدريبية والسلوكية في ذلك المقرر من جهة، وتجاهل عملية المواءمة بين موضوعات حقوق الإنسان وواجباته وفروع المعرفة

المختلفة من جهة أخري. كما لم يتم ربط ذلك المقرر بالقضايا المتصلة بالمواطنة وحقوق الإنسان في المجتمع. ويرى ماضي أن السبب في ذلك يعود إلي اعتبارات عدة منها عدم اهتمام الدولة ذاتها بقضايا حقوق الإنسان في الواقع المعيش وعدم ثقة قطاعات واسعة من الطلاب والجماهير في مؤسسات الدولة أو في نظامها التعليمي، إضافة لغياب الحريات الأكاديمية في الجامعات المصرية وعدم استقلالية الجامعة مالياً وإدارياً.

وأكدت دراسة (شنودة وآخرون، ٢٠٠٩، ص.٢٨٣) لأوضاع تعليم حقوق الإنسان المصري في الحياة الجامعية بجامعة المنيا، أن حقوق الإنسان لا تلقى الاهتمام الكافي في الحياة الجامعية، وأن تعليم حقوق الإنسان يتم في جامعة المنيا في صورة مقررات دراسية محددة، ويتم تناولها بشكل أكاديمي وكأنها شيء والحياة شيء آخر. وأن ذلك يرجع إلى الطبيعة الاجتماعية لمؤسسات التعليم العامة والجامعية على السواء، فالجامعة جزء من المجتمع، والتسلط التربوي يشكل ظاهرة في الوطن العربي ترجع إلى البنية الاجتماعية العربية التي تخشى إطلاق القوى الإبداعية وتفكيرها، وتحاول كبتها، وتشجيع الانقياد والامتثال والخضوع.

وحددت الدراسات وجود السلبيات الآتية في تعليم حقوق الإنسان في الجامعات المصرية: (ماضي، ٢٠١٠)، (عمار، ٢٠١٥)، (عبد الحكيم، ٢٠١٣)

١.جاء قرار المجلس الأعلى للجامعات وبصورة فوقية باستحداث مقرر حقوق الإنسان كمقرر إجباري من دون مشاورة أصحاب الشأن من أساتذة وطلبة، والنظر إلى ذلك المقرر على إنه الوسيلة الوحيدة للتربية على حقوق الإنسان، بدون توفير البيئة الجامعية الداعمة لممارسات حقوق الإنسان، والحريات الأكاديمية للطالب والمعلم.

٢.موضوعات مقررات حقوق الإنسان في الجامعات المصرية تركز على النواحي المعرفية مع إهمال الأنشطة التدريبية والسلوكية، وغياب الفرص لوضع الدروس موضع التطبيق العملي والأنشطة اللاصفّية داخل وخارج المؤسسات التعليمية مما يعيق تنمية مهارات الطلاب. ويرى عمار (٢٠١٥: :٢٧٣) أن معلومات ومناهج المقررات الدراسية تركز على مجرد الإلمام بالحقائق فقط، وفي أحسن الأحوال تقدم بعض الأفكار المتحررة للممارسة السياسية في المستقبل وليس الواقع الحاضر، كما لم يتم ربط موضوعات تلك المقررات بقضايا المواطنة وحقوق الإنسان في المجتمع.

٣.لا تتضمن تلك المقررات أهداف تعليمية واضحة للوصول إلى مخرجات محددة، وربما يرجع ذلك إلى غياب رؤية قومية واضحة للتعليم الجامعي بشكل عام ولتعليم حقوق الإنسان بشكل خاص، فلا يوجد أهداف ولا وسائل محددة يتم تطبيقها بشكل جدي في معظم البرامج التعليمية في الجامعات المصرية. (ماضي، ٢٠١٠، ص ٦٥)

٤.تناقض المقررات التي تقدمها بعض الجامعات مع المعايير المتعارف عليها في مقررات حقوق الإنسان بالجامعات الكبرى في العالم من حيث مضامين المقررات وطرق التدريس ووسائله.

٥.عدم اهتمام أعضاء هيئات التدريس بتدريس موضوعات حقوق الإنسان، وعزوفهم من الخوض في الأمور التي تعترض عليها الحكومات أو بعض الهيئات الدينية، وذلك خوفاً من البطش والتنكيل أو الحرص على مكسب مادي أو منصب إداري (ماضي، ٢٠١٠، ص.٦٦)، وهذا يتناقض مع ما تشير إليه الاتجاهات العالمية من أهمية اتجاهات عضو هيئة التدريس بحقوق الإنسان وانعكاسها على أدائه التدريسي مع الطلابdami, ٢٠١٤))

٦.تدريس حقوق الإنسان يعتمد على الطريقة التقليدية بطريقة المحاضرة والإلقاء، مع محدودية الفرص المتاحة للطلاب للانخراط في نقاش مفتوح أو التعبير عن آرائهم. والتعلّم النشط أمر نادر الحدوث، ولايتم تشجيع الطلاب على التفكير التحليلي أو النقدي. ويوضح (عبد الحكيم، ٢٠١٣، ص. ١١٦) ونتيجة ذلك هو ضعف قدرة الطالب على طرح التساؤلات، والحكم على المواقف، والآراء وعلى تناول القضايا الخلافية التي تعد من أهم قدرات التفكير النقدى.

٧.الاعتماد على الامتحانات التحريرية كصورة وحيدة للتقويم وتركيزها على النواحي المعرفية في أدنى مستوياتها، وهى جوانب التذكر والحفظ على حساب جوانب التحليل والتركيب والتطبيق والنقد، في حين أنها يجب أن تركز على قياس قدرة الطالب على التعامل مع المواقف والمشكلات العملية المرتبطة بحقوق الإنسان. (TEMPUS,2013,p.4)

٨.إن قانون تنظيم الجامعات واللوائح الطلابية لا يتضمن نصاً صريحاً على إن هناك حقوق وحريات للطالب الجامعي، بل مجرد النص على إشراك ممثلين للطلاب في المؤتمرات العلمية للأقسام، والكلية و المعهد، (عشوش، ٢٠١٥، ص. ١٦٥) وذلك يثير تساؤلات حول مدى جدية مشاركة الطلاب في هذه المؤتمرات، ومدى تأثيرهم في صنع القرارات واتخاذها، ومدى حقهم في مناقشة المسائل المالية، والإدارية للمؤسسات الجامعية التي يتعلمون فيها، فهى تتم بصورة شكلية، وجول موضوعات قد لا تكون مهمة للطالب.

نخلص مما تقدم إلى إن مقرر حقوق الإنسان مازال يغلب عليه الطابع النظري، ويتم تناوله من منظور قانوني بحت بمنهج تقليدي، لذا فإن هناك حاجة ملحة إلى تطويره بإدخال الممارسة العملية والالتجاء للمناهج الجديدة وتناول المفاهيم والإشكاليات الحقيقية القائمة والنزول بالممارسة للميدان العملي وليس الانعزال بين جدران الجامعة، بما يعكس أهداف ومضامين التربية على حقوق الإنسان.

٩- إشكاليات في ممارسة الطلبة لحقوق الإنسان في البيئة الجامعية: فبالنسبة لممارسة حقوق الإنسان في الجامعات المصرية، يرصد (عمار، ٢٠١٥، ص. ٢٧٤) مظاهر خلل وقصور ومنها: عدم السماح للطلاب بالممارسة السياسية حتى من خلال تنظيماتهم الطلابية، وفي أحسن الأحوال ممارستها في أضيق الحدود، وطبيعة المناهج الدراسية المفروضة، والإجابة عن الأسئلة بالحقائق الثابتة المطلقة، وعدم التقدير لآراء وأفكار الطلاب وخبراتهم، وعملية التقويم والامتحانات، واقتصار العملية التعليمية على التلقين والمعرفة المقدمة من المعلم من غير اهتمام بعملية التعليم الذاتي، والموقف التعليمي داخل قاعات الدراسة، حيث المعلم هو مصدر المعرفة الوحيد وهو الذات الفاعلة والطلاب هم المفعول بهم كل ذلك يتنافى مع مضمون وأهداف التربية على حقوق الإنسان.

أما دراسة عبد الله (٢٠١٥، ص.٢٤٩) فأوضحت أن النظام التعليمي الجامعي يهدف إلى تشكيل ثقافة سياسية هدفها الولاء والانتماء للدولة، وقبول الواقع كما هو فقط، وتأكيد أن الجامعة مكان للتعليم وليس لممارسة أي نشاط سياسي، وانعكس ذلك على تحجيم الأنشطة الطلابية، وتهميش عمل الأسر الطلابية، والتدخل في الاتحادات الطلابية، سواء بالتعسف الإداري أم اللوائح الطلابية المقيدة للحرية، وعزل الطلاب عن قضايا مجتمعهم، وحرمانهم من ممارسة النشاط السياسي، بعرقلة عمليات الترشيح، والتصويت، أو بالقيود على تنظيم المحاضرات والمناظرات، والندوات، وإصدار المجلات والنشرات والتعبير عن آرائهم في قضايا الوطن.

وترصد دراسة (محمود، ٢٠١٤، ص.٢٣) العديد من أوجه القصور في مقرر حقوق الإنسان بجامعة الإسكندرية، منها (عدم ارتباط المقرر بقضايا المجتمع وأحداثه الجارية، وتركيز المقرر على الجوانب المعرفية الأكاديمية دون التطبيق، وعدم الترابط بين وحدات المقرر، وعدم التبسيط في عرض محتوى وموضوعات الكتاب بما يراعى طبيعة طلاب الجامعة واحتياجاتهم، كما أن مؤلفي الكتاب وعددهم (٩) مؤلفين غالبيتهم من أساتذة الحقوق فضلا عن أساتذة من كليات الزراعة والهندسة، والفلسفة، وغابت تخصصات علم الاجتماع، والتربية، وغيرها من التخصصات، كما لم يكن هناك أي تمثيل لخبراء حقوق الإنسان من منظمات المجتمع المدني أو حتى المجلس القومي لحقوق الإنسان المصري.

أما بالنسبة لممارسة الطلاب لحقوق الإنسان في جامعة الإسكندرية، فتشير دراسة (عشوش، ٢٠١٥، ص.١١١) إلى انخفاض الحرية الأكاديمية المتاحة للطلاب، وانخفاض درجة ممارسة الطلاب للأنشطة الطلابية، وخصوصاً الأنشطة السياسية، وإصدار مجلات الحائط، وتنظيم انتخابات الاتحادات الطلابية، واختيار أعضائها،

وتدخل إدارات الكليات في ممارسة الأنشطة المختلفة، وضعف الإمكانات، وكذلك اتفق الطلاب على غياب حرية التعبير عن الرأي في مناقشة القضايا المجتمعية، وتحريم الاشتغال بالأمور السياسية، ومنع الاجتماعات والتظاهر، ووجود معوقات أمام ممارسة الطلاب لحريتهم الأكاديمية والتي تمثل واحدة من أبرز حقوق الطلاب.

كما يرصد تقرير مؤسسة حرية الفكر والتعبير (٢٠١٥، ص.٣٤) تزايد حالات انتهاك حقوق الطلاب الجامعيين، وتدخل إدارات الجامعات ووزارة التعليم العالي في عمل أعضاء هيئة التدريس والباحثين الأكاديميين، وتزايد فرض القيود على حرية البحث والنقاش والتدريس، ما يؤثر بالسلب على التعليم العالي في الجامعات المصرية، فهناك ضرورة لتوفير المناخ المناسب للبحث والنقاش والتدريب داخل الجامعات، لضامن حفظ المعرفة ونقلها، وتأثير الإجراءات المتبعة على حالة الحقوق والحريات الطلابية وكذلك سلامة العملية التعليمية ككل.

إن أفضل طرق التربية على حقوق الإنسان، هو ممارسة تلك الحقوق، وإذا كانت الدراسات تؤكد أنها لا تمارس، فكيف يتم تعلمها أو حتى تعليمها، ومن ثم فهذا يعد مؤشراً على وجود خلل في الوضع الراهن للتربية على حقوق الإنسان.

ويشير (رضوان وآخرون، ٢٠١٣، ص.١٥٨) إنه على السلطة السياسية والجامعية أن تتخلى عن النظرة الدونية الرجعية للطلاب بوصفهم صغار مراهقين غير مؤهلين لإدارة شؤون أنفسهم، بما يستلزم ذلك من ضرورة تعديل التشريعات المنظمة للجامعات لتسمح بإعطاء مساحات واسعة من الحرية بمعانيها المتعددة للطلاب بحيث يكون للطلاب الحق في المشاركة في إدارة شؤونهم ويصبحوا جزء من عملية صنع القرار داخل المؤسسة الجامعية، مما يعزز ثقتهم في أنفسهم ويدربهم على تحمل المسئولية، ويزرع فيهم روح المشاركة الإيجابية في الحياة العامة ويدعم الحرية والديمقراطية وهو مضمون عملية حوكمة الجامعات.

كما أوضح بدران (٢٠٠٩، ص. ٤٠) إلى أن التعليم المصري يعيد إنتاج العلاقات الاجتماعية في المجتمع، ويقاوم بصورة أو بأخرى محاولات التطوير والتغير الديمقراطي ونشر ثقافة حقوق الإنسان والمواطنة والتربية المدنية، لأن محاولات التطوير والتحديث التي تتم داخل النظام التعليمي تتم في أفق مغاير تماماً للأفق الأرحب المبنى على الديمقراطية، وحرية إبداء الرأي، و المغايرة والمواطنة، وحقوق الإنسان بشكل عام.

لذلك فهناك حاجة ملحة لأن تعمل الجامعات المصرية على أن تقوم بدورها في التربية على حقوق الإنسان، وأن تشكل ركيزة من ركائز التربية السياسية والمدنية، لكى تساهم في تكوين مجتمع واعٍ مدافع عن حقوقه،

وقائماً على واجباته، ولن يحدث هذا إلا من خلال مشروعات تربوية سياسية، ومدنية تعلى من قيم المواطنة واحترام حقوق الإنسان، والدفاع عن حرية الرأي والتعبير، وغيرها من الأنشطة المدنية التي تشكل أسس ومبادئ الديمقراطية، وتراعي الخصوصية الثقافية للمجتمع المصري كمجتمع عربي وإسلامي.

خامسًا- رؤية مقترحة لتعليم حقوق الإنسان في الجامعات المصرية:

لقد صارت الجامعات المصرية مطالبة بترسيخ قيم المواطنة الإيجابية والوعى بحقوق الإنسان، والانطلاق من الجمود إلى الحيوية، وإلى تعلم وممارسة الحوار واحترام الرأي الآخر. (عمار، وصفاء، ٢٠١٥، ص.٤٧)؛ فالحاجة ماسة وملحة لإعادة النظر في تعليم حقوق الإنسان في الجامعات المصرية على ضوء نتائج الدراسات حول التربية على حقوق الإنسان في التعليم الجامعي وما به من إشكاليات، في ظل حصرها في مقرر جامعي مستقل، يدرسه كل أو فئات معينة من الطلاب، وفي ظل الأوضاع المجتمعية والتحولات الراهنة.

ويجب التركيز على تطوير منظومة التعليم العالي بأكملها بحيث تسمح بالحد الأدنى التي تتمتع به جامعات العالم المتقدم، وذلك من خلال ضمان الحريات الأكاديمية، وتعزيز مكانة الأستاذ الجامعي، وإتاحة الفرصة أمام الطلاب للمشاركة الفعالة في الأنشطة الجامعية، وإزالة العقبات الإدارية والأمنية أمام البحث العلمي ورفع ميزانيات البحث العلمي والجامعات.

إن الهدف الرئيس للتربية على حقوق الإنسان هو تمكين الطالب الجامعي من ممارسة الحقوق والدفاع عنها واحترام حقوق الآخرين، ومن هنا تبرز الحاجة الى ربط كل تربية بسياق تطبيقي يُحوّل المعرفة سلوكاً مُنسجماً وتمكيناً، اذ لا تؤدي التوعية والمعرفة بالضرورة الى سلوك منسجم يمارسه الطالب الجامعي والمواطن المصري.

و يجب أن تبنى فلسفة التربية على حقوق الإنسان في الجامعات المصرية في ضوء المنطلقات الآتية:

-تأصيل ثقافة الحقوق والحريات في مصر، والاعتماد على مبدأ عالمية مبادئ حقوق الإنسان وخصوصية تطبيقها من مجتمع لآخر. ومن هنا تبرز التساؤلات حول العوائق وما هي الحظوظ في البنيات الذهنية للمواطنين المصريين تجاه احترام حقوق الانسان؟ وكيف التعامل مع السلوكيات السلطوية في البنيات التحتية للمجتمع في العائلة والقبيلة والعشيرة والطائفة؟ وبشكل خاص كيفية التربية على حقوق الانسان للمواطن المصري باختلاف المناطق والثقافات؟ وكل ذلك يتطلب تنمية الحس والوعى النقدي لدى المواطن المصري، ليستطيع التعامل من خلاله مع الموروث الثقافي عند تعامله مع تاريخه العربي والإسلامي.

-إن دمج قيم ومبادئ حقوق الإنسان في المواد الدراسية، وتربية الفرد على هذه الحقوق، سيظلان عملا غريبًا عن النسق المجتمعي العام إذا لم تتم تنمية ثقافة يكون الإنسان محورها، ويشكل العقل مبدأها، وتقوم على الحرية والتنوير. فاستمرار ثقافة وقيم تمجدان «اللاعقلانية»، ولا تستحضران الإنسان كقطب رئيسي، وترسخان السلطة، وتمارسان الظلم والعنف...، إن استمرار ذلك من شأنه أن يجعل خطاب حقوق الإنسان في المؤسسة التعليمية، مجرد قول «فارغ من المعنى» و»عديم المصداقية». فالمحيط الذي ترتبط به الجامعة ينبغي أن يؤمن بحقوق الإنسان ويحترمها ويحميها، كي يترسخ ذلك على مستوى الجامعة.

-التربية على حقوق الانسان تهدف الى الإنماء الكامل لشخصية الانسان. ومن الضروري ان يكون المنهج متدرجًا منذ المدرسة والتوجه نحو أنسنة التعليم والتربية، انطلاقاً من مبادئ الشريعة الإسلامية وضوابطها، فضلاً عن المواثيق الدولية ومراعاة التوازن بين البعد العالمي لحقوق الإنسان في مقابل البعد المحلي والقومي.

-إن حقوق الانسان تشمل كل الحياة وكل الجوانب والتخصصات بدون استثناء بشكل يستحيل معه حصرها في مادة وحيدة في برنامج جامعي، ومن الخطورة النظر إلى التربية على حقوق الانسان على إنها مقرر منعزل، لانها بطبيعتها عابرة لكل الاختصاصات.

-ضرورة مراعاة التوازن في التربية على حقوق الإنسان بين الواجبات و الحقوق؛ فكل حق هو في آن واحد واجب. فممارسة حق التصويت مثلا يعنى واجب المشاركة أيضًا في الانتخابات. والملاحظ في كثير من المجتمعات العربية عقب ما شهدته المنطقة في الفترة الأخيرة من احداث وتحولات ارتفاع أصوات المطالبين بالحقوق، والدفاع عنها والتي لا يقابلها الحرص على أداء الواجبات وأدائها بنفس الدرجة .

-أهمية تربية الطلاب على حقوق الإنسان وتناولها من خلال موضوعات المقررات المختلفة سواء في مقررات مرحلة ما قبل التعليم الجامعي أم المقررات الجامعية، وربطها بقضايا ومشكلات المجتمع.

-استعمال طرق وأساليب التعلم النشط وممارسة الطلاب لأنشطة عملية تسهم في إثراء خبراته حول الحقوق وممارستها، بدلاً من الطرق التقليدية المستخدمة.

ويمكن أن تعتمد التربية على حقوق الإنسان في الجامعات المصرية على استعمال الآليات الآتية:

١- محور نشر ثقافة حقوق الإنسان في المجتمع:

- إعداد برامج تربوية توجه خصيصاً إلى الرأي العام، خارج نطاق التعليم النظامي عن طريق وسائل الإعلام وتهدف إلى نشر ثقافة حقوق الإنسان، والمفاهيم المرتبطة بها.

•التعاون مع جمعيات ومؤسسات المجتمع المدني المتخصصة في ميدان حقوق الإنسان، وعقد دورات تدريبية وتثقيفية يشارك فيها أساتذة الجامعات والمتخصصون في توعية فئات وطبقات المجتمع.

٢- محور إصلاح البيئة الجامعية:

•إصلاح البيئات الجامعية لتصير ميداناً لممارسة الحقوق والدفاع عنها، ويتطلب ذلك توافر الحريات المرتبطة بالتعليم، والالتزام بالقيم والتقاليد الجامعية والحفاظ عليها.

•سياسات التعليم الجامعي وتشريعاته، ومناهجه، وخططه التدريبية يجب أن تعزز التربية على حقوق الإنسان وتضمينها في نظام التعليم الجامعي، وإشاعة جو من الحرية والديمقراطية واحترام حقوق الإنسان في الممارسات اليومية في الجامعات بحيث لا تتعارض المقررات مع سلوكيات الأساتذة والإداريين القائمين على أمر هذه الجامعات، بما يدعم قيمها في نفوس الطلاب ويؤدى إلى ترسيخها ممارسة وفعلاً وسلوكاً.

٣- محور الطلاب:

•إطلاق الحرية للطلاب في تكوين اتحاداتهم التي تمثلهم بشكل شرعي، وتمثل وسيلة للممارسة الديمقراطية والتدريب عليها، والسعي إلى تعديل اللوائح الطلابية والقوانين التي تحد من حرية الطلاب في الترشيح واختيار ممثليهم.

•دعم صور وآليات ممارسة الطلاب الجامعيين لحقوقهم في البيئات الجامعية، من خلال الكيانات التي تمثلهم كالاتحادات والمجالس الطلابية، والعمل على تمثيل الطلاب في مختلف المجالس الجامعية، للدفاع عن مصالح وحقوق الطلاب، وخصوصاً في الموضوعات المرتبطة بهم بصورة مباشرة.

•تعزيز التربية القانونية للطالب المصري، سواء في مراحل التعليم ما قبل الجامعي أم الجامعي من خلال رؤية شاملة تربط بين الطالب ومجتمعه، وتسهم في تمكينه من ممارسة حقوقه والحفاظ عليها.

•زيادة الدعم المقدم للأنشطة الطلابية، وعدم قصره على فئات محددة، والإعلان عنه بصورة واضحة، وزيادة تمويله بما يساعد في توسيع قاعدة المشاركة، وتصحيح مفاهيم الطلاب عن المشاركة، وكذلك موقف الأساتذة منه.

٤- محور تطوير القوانين واللوائح والتشريعات الجامعية:

•مراجعة وتصحيح جميع القرارات واللوائح الإدارية و الأمنية المفروضة على اجتماع الطلاب، وتعديل

النصوص القانونية التي تقر مثل هذه الترتيبات التي تؤدى إلى إهدار حقوق الطلاب في حرية الاجتماع، والتجمع السلمى والتعبير عن الرأي.

●تعديل اللوائح والتشريعات الجامعية بما يضمن الحفاظ على حريات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ومختلف أطراف المجتمع الأكاديمي.

٥- محور تدريب أعضاء هيئة التدريس:

●إشراك أعضاء هيئة التدريس القائمين على تدريس مقررات حقوق الإنسان في برامج للتنمية المهنية تسهم في رفع درجة وعيهم بأهمية موضوعات وقضايا حقوق الإنسان وكيفية التعامل معها باستعمال المداخل والطرق غير التقليدية، ولا بد أن يشعر القائمين على تدريس حقوق الإنسان أن هذا العمل هو واجب وطني على الجميع القيام به خدمة للوطن والمواطنين. لأن وجود مجتمع يعرف الفرد فيه بحقوقه وواجباته يعني أن هذا المجتمع قابل للتطور والنمو، وأن التنمية الشاملة بما فيها التنمية السياسية لن تتحقق في غياب ثقافة حقوق الإنسان، لأنها لن تشجع الفرد على المشاركة السياسية إذا لم يطمئن المواطن بجدوى تلك المشاركة.

●الاهتمام في برامج إعداد أعضاء هيئة التدريس بالجوانب المتعلقة بأخلاقيات وأساليب التعامل مع الطلاب وحقوقهم.

●تشجيع ودعم أبحاث أعضاء هيئة التدريس في مجالات حقوق الإنسان وقضاياها المختلفة سواء كانت دراسات تحليلية أم مقارنة أم غيرها.

●تدريب أعضاء هيئة التدريس على طرق وأساليب تدريس حقوق الإنسان والأنشطة المختلفة، واستراتيجيات التعلم النشط، بدلا من التركيز على طريق الإلقاء والمحاضرة.

٦- محور تطوير مقررات ومناهج حقوق الإنسان:

●تطوير مقررات حقوق الإنسان، والمقررات المرتبطة بها، وإعدادها تكاملياً، بين أساتذة التخصصات المختلفة (كعلم الاجتماع، وعلم القانون، والدين، والعلوم السياسية، والتربوية، وعلم النفس ...) وغيرها من العلوم بما يسهم في تقديم خبرات متكاملة للطلاب.

●مراعاة بعد التوازن في مقررات حقوق الإنسان بالجامعات المصرية بين رؤية المواثيق الدولية وما تتضمنه من قيم عالمية، والخصوصية الثقافية، والاجتماعية، والسياسية للمجتمعات العربية، والمواءمة بينهما، بما يعنيه

ذلك من ضرورة مراعاة الثقافة العربية الإسلامية والإفادة منها في صياغة محتوى مقرر حقوق الإنسان، بما يسهم في تنمية انتماء الطالب واعتزازه بثقافته وهويته، ومراعاة البعد التوازني في عرض حقوق الإنسان المختلفة عند تناولها من زاوية المواثيق والعهود الدولية.

●دعم حركة التأليف باللغة العربية في مجال حقوق الإنسان، والمواطنة والديمقراطية، وتزويد المكتبات الجامعية والمدرسية بالمراجع والكتب.

●استعمال استراتيجيات التعلم النشط، واستعمال الأنشطة التربوية والطرق الحوارية في تدريس مقررات حقوق الإنسان.

●تزويد المقررات بالمواد التعليمية والأنشطة الاثرائية والمواقف العملية المستمدة من النماذج العربية والإسلامية في ممارسة حقوق الإنسان، والدفاع عنها، ومبادئ الشريعة الإسلامية كمصدر لصياغة محتوى مقررات حقوق الإنسان.

●تنويع أساليب تقويم الطلاب في مقررات حقوق الإنسان بين أنشطة واختبارات شفهية وتحريرية، ومقالية وموضوعية، والتركيز على تقويم المستويات المعرفية العليا وتقويم مهارات التفكير التحليلي والناقد، وتنويع أساليب التقويم.

●احتساب مقرر حقوق الإنسان ضمن التقدير التراكمي للطلاب، بدلا من كونها مادة رسوب ونجاح مما أدى لتقليل اهتمام الطلاب بها.

الدراسات والبحوث المقترحة:

هناك حاجة لإجراء المزيد من الدراسات حول الموضوعات الآتية:

١.دراسة مدى وعي الطلبة في مختلف المراحل الدراسية بثقافة حقوق الإنسان.

٢.تقييم اتجاهات أعضاء هيئة التدريس تجاه قضايا حقوق الإنسان.

٣.تقويم المقررات المرتبطة بحقوق الإنسان، ومدى اتفاقها مع المعايير العالمية.

٤.دراسة آراء القيادات الجامعية في كيفية إسهامهم في التربية على حقوق الإنسان وممارساتها المختلفة.

٥.إجراء الدراسات المقارنة بين حقوق الإنسان من منظور الشريعة الإسلامية في مقابل المواثيق والاتفاقيات الدولية.

مراجع الدراسة

أولاً- المراجع العربية:

إبراهيم، محمد ضياء الدين خليل (٢٠١٤). حقوق الطفل: مفهومها وتطورها عبر التاريخ البشري، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي السادس بعنوان» الحماية الدولية للطفل، طرابلس ٢٠-٢٢ نوفمبر ٢٠١٤، ص ١١.

خطاب، سمير عبد القادر؛ ومحمد فتحي على موسى (٢٠٠٤). التربية والوعي بحقوق الإنسان في الإسلام، بحث مقدم إلى مؤتمر حقوق الإنسان – التحديد .. التبديد.. رؤى تربوية، ١٥ يوليو ٢٠٠٤.

عبد الله، شيماء جبر. (٢٠١٥). الاحتجاجات الطلابية بالجامعات المصرية: دراسة تحليلية ورؤية نقدية. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

عشوش، عبير محمود محمد (٢٠١٥). الحرية الأكاديمية لطلاب جامعة الإسكندرية: رؤية تحليلية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

عمار، حامد وصفاء أحمد. (٢٠١٥). المرشد الأمين لتعليم البنات والبنين في القرن الحادي والعشرين. سلسلة علوم اجتماعية. القاهرة، الهيئة العامة للكتاب.

عمارة، محمد (١٩٩٣): الفلسفة الإسلامية المتميزة في حقوق الإنسان، في عبد الله أحمد النعيم (محرر): «الأبعاد الثقافية لحقوق الإنسان في الوطن العربي، القاهرة: مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية.

مؤسسة حرية التفكير والتعبير (٢٠١٥). الجامعة تحت الحصار: تقرير رصدي تحليلي للعام الجامعي ٢٠١٤/ ٢٠١٥، القاهرة.

ماضي، عبد الفتاح. (٢٠٠٧). تدريس حقوق الإنسان على المستوى الجامعي والحركة السياسية المطالبة بالديموقراطية في مصر، بحث مقدم إلى مؤتمر التربية الجامعية على حقوق الإنسان والحركة السياسية في الوطن العربي، القاهرة: ٥ – ٦ مايو٢٠٠٧.

ماضي، عبد الفتاح. (٢٠١٠). تعليم حقوق الإنسان وجهود تعزيز الديمقراطية في مصر. النهضة. القاهرة: (١١)٢: ١-٣٦.

المجلس الوطني لحقوق الإنسان بالمغرب. (٢٠١٤). دليل التربية على المواطنة وحقوق الإنسان: فهم مشترك للمبادئ والمنهجيات، المغرب: المجلس الوطني لحقوق الإنسان.

محمود، خالد صلاح حنفي. (٢٠١٤). مقرر حقوق الإنسان بجامعة الإسكندرية: قراءة ناقدة، ورقة بحثية مقدمة إلى ورشة عمل تنمية وعى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسكندرية بحقوق الإنسان وأهميتها، الاسكندرية: منتدى حوار الثقافات بالهيئة القبطية لانجيلية للخدمات الاجتماعية، ٧-٨/ ١٢/ ٢٠١٤.

محمود، خالد صلاح حنفي. (٢٠١٩). حقوق الطفل العربي وسبل تحقيقها بين الشريعة الإسلامية والمواثيق الدولية، الإسكندرية: دار الوفاء.

نجيب، كمال؛ وعلام، هبة صابر شاكر. (٢٠١٧). تعليم حقوق الإنسان في العالم العربي: رؤية نقدية وتطلعات مستقبلية، مجلة الطفولة والتنمية، ٧(٢٨): ١٣٧-١٧٨.

اليونسكو. (٢٠١٢). البرنامج العالمي للتثقيف في مجال حقوق الإنسان: المرحلة الثانية، جنيف: اليونسكو.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

Cassidy, C.; Brunner, R.; Webster, E. (2014). Teaching Human Rights? “All Hell Will Break Loose, Education, Citizenship and Social Justice, (9)1:19-33.

Coetzee, S.; Mienie, C. (2013). South African Educators’ Mutually Inclusive Mandates to Promote Human Rights and Positive Discipline. Perspectives in Education, (31) 1:87-95

Froman, N. (2015). Human Rights Education and the International Baccalaureate Diploma Programme. Current Issues in Compar-

Reardon, B. A. (1995). Educating f or Human Dignity: Learning about Rights and Responsibilities. Philadelphia, Univ. of Pennsylvania Press.

Stellamacher, J. (2008). Human Rights Education: An Evaluation of University Seminar. Social Psychology. (1)39: 70-80.

Takeda, S. (2012). Human Rights Education in Japan: An Historical Account, Characteristics and Suggestions for a Better-Balanced Approach. Cambridge Journal of Education, (42)1: 83-96.

ative Education (17)1: 36-58

Kovin Dweyer. Arab Voices, The Human Rights Debate in the Middle East, London, New Tane, 1991,p.75

Kuran, K. (2014). Teacher Perspectives on Civic and Human Rights Education. Educational Research and Reviews, (9)10: 302-311.

Mandry, A. D. (2015). Thinking Locally about Global Human Rights: A Case Study of a Turkish University. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Teachers College, Columbia University

المؤرخ صالح أحمد العلي حياته ومنهجه التاريخي (١٩١٨- ٢٠٠٣ م)

Salih Ahmed Al-Ali, His Life and Historical Methodology
(1918-2003)

م.د. ضمياء عبد الرزاق خضير
الجامعة المستنصرية / مركز المستنصرية للدراسات العربية والدولية
قسم الدراسات التاريخية

,L.Dr. Dhamia Abdul-Razzaq Khudair
Al-Mostansiriyyah Center for Arab and International Studies
,Department of Historical Studies
dr.dhamiaa@yahoo.com

ملخص البحث:

لاشك في أن المدرسة التاريخية العراقية الحديثة، بأعلامها وروادها، قد أعطت الباحثين والدراسيين الكثير من الإبداعات المنهجية في الكتابة التاريخية، مما جعلها تتبوأ مكانة متميزة بين المدارس التاريخية العربية. وما كانت هذه المكانة لتأتي لولا جهود نخبة فاضلة من الرواد الذين عملوا بجد ودأب من أجل تأسيس قواعد منهجية سليمة للمدرسة التاريخية العراقية ووضع أساليب ذات ملامح مميزة في الكتابة التاريخية.

ومن هنا توافرت الرغبة في كتابة بحث عن أحد أهم رواد المدرسة التاريخية العراقية المعاصرة، وهو المؤرخ الأستاذ الدكتور صالح أحمد العلي، بهدف إلقاء الضوء على منهجه العلمي الأكاديمي وآرائه التاريخية وطروحاته في مجال البحث التاريخي. إذ أنه يعدُّ من أبرز الشخصيات الأكاديمية العراقية التي أسهمت في إثراء المكتبة العراقية والعربية بالمنجز العلمي التاريخي. وقد أفادت من بحوثه وكتبه أجيال عدة من المؤرخين، لذلك ستظل مؤلفاته ودراساته مراجع علمية تشكل منهجية واضحة في إعادة كتابة التاريخ العربي الإسلامي.

قُسِّم البحث المعنون المؤرخ صالح أحمد العلي: حياته ومنهجه التاريخي على ثلاثة مباحث، فضلاً عن المقدمة والخاتمة. خصص المبحث الأول لنشأة العلي ودراسته. وتناول المبحث الثاني مؤلفاته وبعض بحوثه وأهم المؤتمرات والندوات التي حضرها. أما المبحث الثالث فقد تضمن منهجه التاريخي وأهم آرائه التاريخية في ميدان البحث التاريخي.

Abstract

This paper deals with one of the most important pioneers of the Iraqi contemporary historical school, that is Dr. Salih Ahmed Al-Ali. It highlights his academic method, historical views and his on historical research. He was one of the most prominent Iraqi academic figures who contributed to enriching the Iraqi and Arabic libraries with historical scientific achievements. His researches and books have benefited generations of historians. Therefore, his writings and studies will remain scientific references that constitute a clear methodology in rewriting Arabic Islamic history.

The paper is divided into an introduction, three chapters, and a conclusion. The first topic was devoted to the rise of Al-Ali and his study. The second dealt with his writings and some of his researches and the most important conferences and symposia he attended. The third included his historical approach and his most important historical views on historical research.

This paper highlighted the role of Al-Ali and his scientific efforts in the graduation the post-graduate students and his historical scientific works known for their sobriety and variety, based on analysis and conclusion and linking historical incidents. It can be said that the reason for relying on his writings as references and important sources on Islamic history is due to its correct scientific method. In addition to writing many books, Al-Ali has been interested in translation, as he translated many foreign books into Arabic, in addition to his interest in manuscripts. Besides his success in education, he was a successful administrator in all the positions assigned to him.

أولاً: نشأته ودراسته

ولد صالح أحمد العلي في سنة ١٩١٦ بمدينة الموصل. وقد عرفت أسرته بألقاب عدة، منها آل العلي بك، فقد منحتهم الدولة العثمانية آنذاك لقب بك، أما اللقب الثاني الذي عرفت بها الأسرة فهو الصراف والذي ظل ملازما لها بسبب عمل أبنائها في التجارة والمعاملات التجارية والصرافة[١]، كما عرفت أسرة العلي بلقب الملاح لعملها بتجارة الملح[٢].

نشأ العلي في كنف والده، وهو الأكبر من الذكور من بين عشرة أفراد، ثلاثة ذكور وسبع إناث. و لكن رغم عمل والده بالتجارة إلا أنه كان من المهتمين بالتعليم. لذلك أرسله والده وهو في سن الطفولة إلى البادية ليتعلم نطق اللغة العربية بصورة صحيحة. وقد قضى هناك مدة أربع سنوات لترصين لغته العربية ونظرته إلى الحياة، وليحتك بالحياة القبيلة العربية في سن مبكرة[٣].

بعد أن عاد من البادية دخل الكتّاب في جامع خزام، وفي هذه المرحلة تمكن من ختم القرآن الكريم. وبعد أن أتمَّ مرحلة الكتّاب سجل في المدارس الحكومية، فالتحق بالمدرسة الخضرية الابتدائية[٤]. وفي المرحلة الرابعة انتقل إلى مدرسة الوطن القريبة من منزله[٥].

وعلى الرغم من دخوله المدرسة، إلا أنه كان دائم التردد على محل أبيه في سوق الصرّافين. وقد ترك عملُ والده بالتجارة ونقلُ السلع من حلب إلى بغداد أثرًا ايجابيًا فيه، إذ أفاد منهما في تكوين تصوراته الأولى عن الأحوال الجغرافية والسكانية لهذه المناطق ومسمياتها، حتى أن وجوده في محل أبيه وهو طفل صغير عزز معرفته بالناس وتنوعهم، إذ قال:

"وفي السوق عرفت شمر والصلبة، ورأيت الشيخ عجيل الياور وابنه صفوك، والشيخ فارس آغا الزيباري، وعرفت شيئًا أسماء العشائر العربية والكردية، وبعض عاداتهم وتقاليدهم"[٦].

بعد أن أتمَّ العلي مرحلة الدراسة الابتدائية، انتقل إلى المرحلة المتوسطة، وفيها عاد إلى المدرسة الخضرية مرةً أخرى، ومنها بدأت اهتمامه بالتاريخ. وربما يعود ذلك إلى تأثره بمدرِّس مادة التاريخ آنذاك، المؤرخ مجيد خدوري[٧]، الذي وصفه العلي بأنه "أعظم مثير للتفكير، فقد جاء حديثا من الجامعة الأمريكية في بيروت، وهو يعرض آراء وتحليلات للحوادث في تدريسه، وفي مذكراته التي كنا نطبعها بالمطبعة ونقرأها بشوق وإثارة تشعرنا أن دراسة التاريخ ليست حشدا للحوادث إنما تقدير أهميتها وكشف تفاعلاتها. لقد كان مجيد خدوري موجهًا فكريًا لنا، نحبه ونقدره لأنه أيقظ فينا روحًا جديدة"[٨].

أنهى العلي دراسته المتوسطة بحصوله على المرتبة الأولى على مستوى مدينة الموصل والمرتبة الرابعة على مستوى العراق. وعلى الرغم من أن مستواه العلمي كان يؤهله لدخول الدراسة الإعدادية، إلا أنه التحق بدار المعلمين الابتدائية[٩]

في سنة ١٩٣٥ دخل العلي دار المعلمين الابتدائية في بغداد، وكانت مدة الدراسة فيه سنتين، وقد تتلمذ فيه على يد كبار الأساتذة، مثل متي عقراوي[١٠]، وجعفر الخياط[١١]، وناجي معروف[١٢]. وبعد تخرجه من المعهد عيّن معلمًا في مدرسةٍ بقرية تل علي في محافظة كركوك. وفي السنة التالية عاد إلى الموصل وعيّن في مدرسة الطاهرة، ثمَّ انتقل إلى المدرسة العدنانية التي درَّس فيها مادة اللغة العربية[١٣]. ولكنه لم يستمر في التعليم الابتدائي. فعندما سمع خبر افتتاح دار المعلمين العالية في بغداد سنة ١٩٣٨، تلقى دعمًا معنويًا من أسرته، وسافر إلى بغداد لتقديم أوراقه، وتمَّ قبوله فيها. ومنذ سنة ١٩٣٩ اختص في فرع الاجتماعيات الذي كان يتكون من قسمي الجغرافيا والتاريخ. وعندما سُئل عن رأيه فيها أجاب: "إن الدار العالية، معهد ثقافة عالية ممهد للبحث"، ووصفه بأنه "أكاديمية تهدف إلى التدريس بمستوى لائق، تتجلى أهميتها في أساتذتها ومناهج دروسها واهتماماتها"، بينما كانت دار المعلمين الابتدائية تربويةً في أهدافها[١٤].

وبعد تخرجه بتفوق في سنة ١٩٤١، وحصوله على شهادة الليسانس، عُيّن مدرسًا في محافظة البصرة، ثمَّ نقل سنة ١٩٤٢، إلى بغداد ليمارس التدريس في مدرسة الغربية المتوسطة، التي تعرف فيها على شخصيات قدر لها لاحقًا أن تؤثر في مسيرته العلمية، أمثال أحمد سوسة[١٥]، الذي كان يشغل منصبًا مرموقًا في مديرية الري المجاورة للمدرسة، والأب أنستانس ماري الكرملي[١٦].

أخذ العلي يمارس دوره التعليمي في متوسطة الغربية، إلا أن طموحه العلمي جعله دائم البحث عن كل فرصة من شأنها أن تزيد تقدمه في هذا المجال. وجاءت الفرصة التي كان يتمناها في البعثات الخارجية التي كانت تنظمها الوزارة آنذاك.

في سنة ١٩٤٣ تمكن العلي من الالتحاق بالبعثة العراقية المتوجهة إلى مصر، ليكمل دراسته في كلية الآداب جامعة فؤاد الأول (جامعة القاهرة حاليًا)، وأكمل دراسته فيها، والتحق بالمرحلة الثالثة مباشرة لأنه حاصل على شهادة الليسانس من الدار العالية في العراق. وعلى الرغم من مراحل التعليم التي حصل عليها في العراق، إلا أن الدراسة في مصر لم تكن أمرًا يسيرًا، فطريقة التدريس مختلفة، فضلاً عن اختلاف المناهج، فقد درس موضوعات جديدة كالتاريخ اليوناني والروماني وتاريخ مصر القديم[١٧]. ولكن إصراره على النجاح والتفوق كان حافزًا له، فقد حصل على شهادة الليسانس مع مرتبة الشرف سنة ١٩٤٥، فضلاً عن حصوله على جائزة جلال صادق التي كان الطلبة الأوائل يكرَّمون بها[١٨].

وبعد تخرجه من جامعة فؤاد الأول، حصل على بعثة دراسية إلى جامعة أوكسفورد، ليكون أحد طلبة المستشرق البريطاني هاملتون جب، الذي وصفه العلي فيما بعد في مخطوطه المعنون سِير وذكريات بأنه"نبتة إسلامية عربية عالمية في تربة أوكسفورد"[١٩]. ولذلك، فسرعان ما أدرك الفارق الكبير بين ما هو عليه وبين ما يجب أن يكون عليه. فلقاءاته الأولى مع مشرفه جب وطريقة العمل التي رسمها له أثبتت له ذلك، إذ يقول: "اكتشف جب مدى سطحية تفكيري وتشتت أفكاري، وضحالة الصورة العامة في ذهني عن مجرى التاريخ الإسلامي، فأراد منذ السنة الأولى أن تتغير طريقة تفكري وبحثي للمواضيع، وأن أركز على النقاط الضيقة، وأخرج من السطحية في تحليل الأمور التاريخية[٢٠]. ولكن كما قلنا سابقًا كان إصرار العلي أكبر من أي عقبات، فقد تمكن بتفوقه من اجتياز الدراسة التحضيرية، ليتجه بعدها لاختيار موضوع دراسة أطروحة الدكتوراه. وبناءً على توجهاته العلمية السابقة وما كلف به خلال دراسته في أوكسفورد، وقع اختياره للكتابة في التاريخ الاجتماعي على موضوع التنظيمات الاجتماعية والاقتصادية في البصرة في القرن الأول الهجري[٢١]. وفي سنة ١٩٤٩ حصل على شهادة الدكتوراه في التاريخ الإسلامي، وعاد إلى بغداد[٢٢].

بعد ذلك مباشرةً قدَّم طلبًا لإعادة تعيينه في دار المعلمين العالية، وتمَّ قبول طلبه في السنة ذاتها. وإلى جانب تدريسه في المعهد كان يمارس التدريس في كلية الآداب والعلوم (جامعة بغداد حاليًا)، والتي لم يمض على تأسيسها سوى بضعة أشهر، ولم يكن في الملاك آنذاك سوى أستاذين، هما الدكتور عبد العزيز الدوري[٢٣]، والدكتور جميل سعيد[٢٤].

أخذ العلي يدرِّس في الكلية المذكورة مادة تاريخ العرب قبل الإسلام والدعوة النبوية ومادة التاريخ الساساني والبيزنطي[٢٥]. وعندما سُئل عن رأيه في التدريس، أجاب: "التدريس يتيح فرصة تنظيم المعلومات وعرضها ونشر الفائدة منها، ويعزز مكانة المدرس في النفوس، ويخدم ثقافة الأمة في نطاق محدد، وهو يثير التفكير، وقلما ينمي المعرفة عند المدرس"[٢٦].

أخذ العلي يدرس هاتين المادتين بحب وشغف، لكون مادة تاريخ العرب قبل الإسلام ترتبط بعصر النبوة، وقد هيأ لهذه المادة كل المصادر الأساسية، العربية والأجنبية. أما التاريخ الساساني، فكان تدريسه له مرتبطًا بالكيان الإسلامي المبكر. فضلاً عن ذلك، فقد اهتم العلي بتدريس أمصار العراق، فأتيح له أن يعود إلى الأرض والسكان قبل الوجود الإسلامي على أرض العراق، لاسيما النظام الإداري المتبع فيه[٢٧].

ولكن العلي لم يستمر بالتدريس في كلية الآداب والعلوم طويلاً؛ ففي سنة ١٩٥٦ حصل على زمالة دراسية لسنة واحدة في جامعة هارفرد في الولايات المتحدة[٢٨]، وهناك التقى مرةً أخرى بمشرفه هاملتون جب،

الـذي كان يشـغل منصـب مديـر مركـز دراسـات الـشرق الأوسـط في الجامعـة[٢٩]. وقـد فتحـت جامعـة هارفـرد للعـلي آفـاق الاتصـال بالجيـل الجديـد مـن تلامـذة جـب، أمثـال وليـم بولـك[٣٠]، وسـتانفورد شـو[٣١]، وخليـل اينالجك[٣٢]. كما التقى بمجموعة من العراقيين، ومنهم عبد الواحد لؤلؤة[٣٣]، وتقي الدباغ[٣٤]. وفي هارفرد، كما هو الحال عند انتقاله إلى بغداد فالقاهرة وأوكسفورد، انشغل العلي في أمرين: المكان والسكان، فقد شغل اهتمامه موقعها وارتباطها ببوسطن، كما أخذ يتعرف على شوارعها وسكانها وأحوالهم المعيشية.

في سنة ١٩٥٧، أي بعد انتهاء سنة الزمالة البحثية، عاد العلي إلى بغداد، وباشر التدريس في كلية الآداب، وقد كلف في هذه المدة برئاسة قسم التاريخ. لكن رئاسة القسم في هذه المرحلة رافقتها تطورات خطيرة وفاصلة في المجتمع العراقي؛ إذ كان النظام الملكي على شفير الانهيار. وفي صبيحة الرابع عشر من تموز ١٩٥٨، أذيع البيان الأول للثورة التي أطاحت بالحكم الملكي. وبقدر تعلق الأمر بكلية الآداب، يقول العلي أنها "مرت برجّة سياسية غمرت أكثر طلبتها وأساتذتها، واتسمت بالعنف وانحدرت في بعض أوجهها إلى ديماغوجية عاطفية... يُذبح فيها العقل"[٣٥]. وأكثر ما آلم العلي هو أن جامعة بغداد لم يكن قد مضى على تأسيسها سوى أشهر قليلة، ذلك الحلم الذي تفانى في انجازه علماء مخلصون لوطنهم وشعبهم، لكن صُنفوا ضمن رجال العهد البائد، ومن هؤلاء متي عقراوي، وناجي الأصيل[٣٦]، إلى جانب رفيقه الحميم عبد العزيز الدوري، الذي فُصل وأُحيل إلى التقاعد بتهمة ميوله إلى نوري سعيد، ولكن شعبيته الواسعة بين مختلف شرائح المجتمع العراقي أحرجت الحكومة الجديدة، فقررت إعادته. ولم يسلم العلي من تلك الاضطرابات، فاعتقل هو الآخر وأودع في سجن الكوت. وبعد إطلاق سراحه أُبعد إلى السليمانية التي سافر منها إلى لبنان، وهناك ترجم كتاب تركيا الفتاة وثورة عام ١٩٠٨ للمؤرخ الأمريكي إرنست رامزور[٣٧].

لم يبقَ العلي في لبنان مدة طويلة، إذ عاد إلى العراق في سنة ١٩٥٩، واستأنف نشاطه البحثي وعمله الأكاديمي. بعد ذلك بدأ يتبوأ مناصب إدارية، فقد كلفه عبد العزيز الدوري الذي أصبح رئيس جامعة بغداد سنة ١٩٦٣، برئاسة معهد الدراسات الإسلامية العليا[٣٨]. كما تبوأ منصب رئيس المجمع العلمي العراقي بين سنتي (١٩٧٨-١٩٩٦)، كما كُلف برئاسة مركز إحياء التراث وكالةً في سنة ١٩٨٠[٣٩].

أحيل العلي إلى التقاعد من كلية الآداب في سنة ١٩٨٤، ومنح لقب أستاذ متمرس سنة ١٩٨٦. ورغم كبر سنه، إلا أنه ظل محافظًا على واجبه الأكاديمي، إذ كان يلقي المحاضرات على طلبة الدراسات العليا في منزله، وظل معطاءً إلى أن وافته المنية في سنة ٢٠٠٣[٤٠].

ثانيًا: إسهاماته العلمية

١)في ميدان التأليف:

على الرغم من تسلُّم العلي عدة مناصب إدارية خلال سني حياته العلمية، إلا أن ذلك لم يمنعه من تأليف العديد من الدراسات المتخصصة، والتي كانت ولا تزال من المصادر المهمة في حقل التاريخ الإسلامي، لما تميزت به من رصانة من حيث المعلومات ونوعية المصادر التي اعتمدت عليها. وقد توزعت هذه الدراسات ما بين التأليف والتحقيق والترجمة. وسوف نقوم في هذا البحث بعرض هذه الدراسات لغرض الفائدة، وهي:

- التنظيمات الاجتماعية في البصرة في القرن الأول الهجري: تأتي أهمية هذا الكتاب من كونه أول محاولة جادة للعلي في إبراز كل ما تعلمه خلال حياته العلمية، ليضعها على أرض الواقع، لاسيما أن هذا الكتاب يمثل أطروحته لنيل شهادة الدكتوراه التي ناقشها في سنة ١٩٤٩ بجامعة أوكسفورد، كما ذكرنا. وقد اشتمل هذا الكتاب على ثلاثة أقسام: ناقش القسم الأول موضوع الأرض والسكان. وقد حاول المؤلف فيه أن يوظف دراسته للمدن اليونانية والرومانية في تناوله خطط البصرة. أما ما يخصُّ السكان، فقد تعقب استيطان القبائل العربية في البصرة ومكوناتها من عرب وأعاجم وعبيد. أما القسم الثاني، فقد تناول الجانب المالي الذي عالج فيه قضية موارد الدولة ومصروفاتها ومستوى الأسعار. وعالج القسم الأخير من الكتاب الجانب الاقتصادي الذي ارتكز على محورين هما، التجارة والبنوك[٤١].

- محاضرات في تاريخ العرب قبل الإسلام: كان هذا الكتاب مجموعةً من المحاضرات التي ألقاها على طلبة قسم التاريخ في كلية الآداب جامعة بغداد، ثمَّ قام العلي بطبعها. وتأتي أهمية هذا الكتاب من صلته بعصر النبوة. فقد تناول فيه أصل العرب ودولهم قبل الإسلام، كما تطرق إلى التنظيمات السياسية والاجتماعية التي كانت تحكمهم، فضلاً عن أهم نظمهم الاقتصادية. بعد ذلك استكمل العلي هذا الكتاب بقسم ثانٍ تناول فيه حياة الرسول محمد ﷺ، والدعوة الإسلامية[٤٢].

- الأحواز في العهود الإسلامية الأولى: عُني هذا الكتاب بدراسة إقليم الاحواز في العصور الإسلامية المبكرة، فقدم العلي فيه كل ما يخص هذا الإقليم، فتناول سبب تسميته وموقعه ومدنه وأسواقه، كما تناول أحواله الجغرافية والسكانية والعمرانية[٤٣].

- دراسات في تطور الحركة الفكرية في صدر الإسلام: وفي هذا الكتاب عالج العلي الحركة الفكرية في العصور الإسلامية الأولى، كما تناول أهم المفردات، وأهم العوامل التي أدت إلى تطور تلك الحركة، وأهم اتجاهاتها وأبرز روادها[٤٤].

ـ بغداد مدينة السلام: الجانب الغربي: يقع هذا الكتاب في مجلدين، تناول في المجلد الأول تأسيس بغداد وأحوال سكانها في العهد العباسي الأول، كما تناول الأسرة العباسية، وتنظيمات الجيش. أما المجلد الثاني، فقد تحدث فيه العلي عن توسع مدينة بغداد وتطور أحوالها وأهم معالمها العمرانية، وتطرق إلى محلات بغداد الجنوبية والغربية(٤٥).

ـ خطط مدينة البصرة: في هذا الكتاب أوضح العلي خطط مدينة البصرة في العصور الإسلامية المبكرة، وأبرز معالمها العمرانية(٤٦).

ـ الدولة في عهد الرسول: يقع هذا الكتاب في جزأين، تناول فيه تأسيس الدولة الإسلامية على يد الرسول محمد ﷺ، وأهم تنظيماتها الإدارية، وأحوالها السياسية والاقتصادية والاجتماعية(٤٧).

ـ معالم بغداد الإدارية والعمرانية: دراسة تخطيطية: هذا الكتاب هو في الأصل مجموعة بحوث سبق أن نشرها العلي، ثمَّ قام بجمعها ونشرها في كتاب بعد أن أجرى عليها بعض التعديلات. وتناول هذا الكتاب منازل الخلفاء وقصورهم في بغداد، وتحدث فيه عن الدواوين والقضاة، فضلاً عن المواصلات وأهم الجسور آنذاك(٤٨).

ـ دراسات في الإدارة الإسلامية في العهود الإسلامية الأولى: يتحدث هذا الكتاب عن إدارة الرسول محمد ﷺ في مدن شبه الجزيرة العربية، وإدارة الخلفاء لها من بعده. وتناول فيه مفهوم نظام الإدارة لدى العرب في العصور الإسلامية المبكرة(٤٩).

ـ العلوم عند العرب: في هذا الكتاب تناول العلي العلوم والمعارف عند العرب، وبيَّن فيه أهم إسهاماتهم في هذا المجال، كما تناول أهم العلماء العرب وأبرزهم(٥٠).

ـ معالم العراق العمرانية والجغرافية: في هذا الكتاب تناول العلي أبرز المعالم العمرانية والجغرافية في العراق من مبانٍ وقصور ودور عبادة(٥١).

ـ الحجاز في صدر الإسلام: تناول العلي في هذا الكتاب منطقة الحجاز في العصور الإسلامية المبكرة، وبيَّن جغرافيتها وأحوالها الاقتصادية والسياسية، فضلاً عن تنظيماتها الاجتماعية(٥٢).

ـ الخراج في العراق في العهود الإسلامية الأولى: يعدُّ هذا الكتاب من الكتب المهمة، فقد تناول فيه العلي ضريبة الخراج وكل ما يتعلق بها وبطرق جبايتها(٥٣).

ـ أهل الفسطاط: دراسة في تركيبهم القبلي ومراكز إدارتهم: في هذا الكتاب أوضح العلي أهل الفسطاط، وبيَّن أهم قبائلها وبطونها، كما تحدث عن الدواوين الخاصّة بالعسكر فيها(٥٤).

ـ التاريخ القديم والبعثة النبوية: في هذا الكتاب تحدث العلي عن العرب منذ القدم حتى صدر الإسلام، فتناول معتقداتهم وأحوالهم الاجتماعية والاقتصادية، ووصف معتقداتهم الدينية القديمة قبل الإسلام[٥٥].

ـ عمر بن عبد العزيز: خامس الخلفاء الراشدين: في هذا الكتاب تحدث العلي عن الخليفة الأموي عمر بن عبد العزيز، وهي المرة الأولى الذي يكتب العلي فيها عن شخصية. تناول في هذا الكتاب حياة عمر بن عبد العزيز قبل وبعد توليه الخلافة، كما تطرق عن الأسرة الأموية منذ عهد الرسول محمدﷺ[٥٦].

ـ دولة الرسول في المدينة دراسة في تكوينها وتنظيمها: تناول العلي في هذا الكتاب الدعوة الإسلامية وأحوال المدينة المنورة في عهد الرسول محمدﷺ، والجهاد وكيفية انتشار الإسلام في شبة الجزيرة العربية[٥٧].

ـ سامراء: دراسة في النشأة والبنية السكانية: تناول هذا الكتاب مدينة سامراء بوصفها إحدى عواصم الخلافة العباسية، فتناول سبب اختيار الخليفة المعتصم لها، وتحدث عن أحوالها بعد انتقال الخلافة منها، كما تحدث عن أهم معالمها، وعن علاقة العباسيين بالعلويين فيها، وكذلك عن علاقة الخراسانيين والأتراك[٥٨].

ـ المنسوجات والألبسة في العهود الإسلامية الأولى: يبحث العلي في هذا الكتاب في المنسوجات والألبسة العربية إبان القرون الأربعة الأولى للهجرة التي كان العرب فيها مهيمنين في الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والفكرية، وكانوا يستهلكون مختلف السلع. ويتحدث الكتاب عن أهمية المنسوجات ومراكز صناعتها وأنواعها وألوانها، وتنوع الملابس تبعًا لمستويات السكان[٥٩].

ـ الكوفة وأهلها في صدر الإسلام: دراسة في أحوالها العمرانية وسكانها وتنظيماتهم: تناول هذا الكتاب الأحوال العمرانية والاقتصادية في مدينة الكوفة. وقد اهتم العلي بإيضاح أحوال السكان وطبقاتهم، وتطور تنظيم العشائر في الكوفة[٦٠]

ـ الفتوحات الإسلامية: يعدُّ هذا الكتاب من الكتب المهمة التي تناولت حركة الفتوحات الإسلامية، وفيه أوضح العلي دوافع الفتوح الإسلامية، وأخذ وضع العراق إنموذجًا، وبيَّن أسباب فتحه[٦١]

ـ علي بن محمد صاحب الزنج ودولته المهزومة: نشر هذا الكتاب بعد وفاة العلي، الذي تحدث فيه عن قائد ثورة الزنج علي بن محمد وعن حركته في العصر العباسي وموقف العرب منها[٦٢].

٢) في ميدان الترجمة:

ـ المدينة البيزنطية والحروب الصليبية، تأليف ستيفن رنسيمان؛

ـ تركيا الفتاة وثورة ١٩٠٨، تأليف إرنست رامزور؛

ـ علم التاريخ عند المسلمين، تأليف المستشرق فرانز روزنثال؛

ـ الاتجاهات العامة في الأبحاث التاريخية، تأليف جفري باركلو؛

ـ أطراف بغداد: تاريخ الاستيطان في سهول ديالى، تأليف روبرت ماك آدامز؛

ـ خطط بغداد في العهود العباسية الأولى، تأليف يعقوب ليسز؛

ـ خطط بغداد في القرن الخامس الهجري، تأليف جورج مقدسي[٦٣].

٣) في ميدان التحقيق:

ـ بلاد العرب[٦٤]؛

ـ البلدان[٦٥]؛

ـ بغداد مدينة السلام[٦٦]؛

ـ المدخل الحفظي إلى العلم الارثماطيقي[٦٧]؛

ـ ما يحتاج إليه الصانع من علم الهندسة[٦٨]؛

٤) الكتب المشتركة:

ـ "ما أسهم به العرب في دراسة الأدب الجاهلي"، وهو فصلٌ من كتاب الأدب العربي في آثار الدارسين[٦٩]؛

ـ "تفسير التاريخ"، وهو فصل من كتاب تفسير التاريخ[٧٠]؛

ـ "تاريخ الحضارة الإسلامية"، هو من الكتب المنهجية الذي يدرَّس لطلبة السادس الأدبي، وقد اشترك العلي في كتابة أحد فصوله[٧١]؛

ـ "الجيش الإسلامي"، وهو فصل من كتاب التاريخ العسكري؛

ـ "إدارة العراق"، وهو فصل من كتاب العراق في التاريخ؛

ـ "نظرات في الساسانيين ومقومات حكمهم"، وهو فصل من كتاب إيران: منظور تاريخي للشخصية الإيرانية[٧٢]؛

ـ "نمو المدن وتوزيعها في العراق في عهد الازدهار الإسلامي"، وهو فصل من كتاب المدينة والحياة المدنية[٧٣]؛

ـ "المكونات التاريخية الأولى لوحدة الثقافة العربية"، وهو فصل من كتاب وحدة الثقافة العربية وصمودها بوجه التحديات[٧٤].

ثالثًا: منهجه التاريخي

قبل الحديث عن المنهج التاريخي عند العلي نورد بعضًا من أرائه فيما يخص المؤرخ، لأن العلي كان يرى أن من الخطأ تطبيق التفسيرات الطبيعية والعلمية على دراسة العلوم الإنسانية، ومنها التاريخ. ولتأكيد استحالة تطبيق المنهج العلمي القائم على المشاهدة والتجربة والاختبار على دراسة التاريخ، يذكر الأسباب التالية:

١) إننا لا نستطيع اختبار حوادث التاريخ أو ملامستها أو إخضاعها للتجربة المختبرية، لأنها تحدث وتنتهي ولا تتكرر، لذلك لا يمكن اتخاذها معيارًا للحكم وإصدار قوانين دقيقة تطبق على الحوادث الأخرى.

٢) إن المواد الخاضعة للدراسة في العلوم الطبيعية مواد جامدة لا تدرس بواطنها ودخائلها، أما المواد التي يدرسها التاريخ فهي كائنات حية تنمُّ عن إحساس وشعور وإدراك باطني وتفكير، فهي لا تستجيب الاستجابة ذاتها للمؤثر ذاته. لذلك فهي كائنات معقدة وذات دوافع متعددة منوعة يصعب سبر غورها.

٣) في الدراسة الطبيعية يمكن التجرد التام وتجنب التأثير الشخصي للدارس، أما في دراسة التاريخ فمن الصعب تحقيق ذلك[٧٥].

بينت هذه النقاط المهمة التي أوضح فيها العلي الاختلاف بين المؤرخ والباحث في العلوم الطبيعية أن المنظور التاريخي عند العلي، المستمد من المدرسة التاريخية التي نشأ فيها، يرى أن الموضوعية المطلقة لا يمكن أن تتحقق، لعدة اعتبارات، منها إن للدارس ميوله ورغباته التي تؤثر في تناوله للتاريخ، بدءًا من اختياره موضوع الدراسة الذي سوف تتدخل فيه. إلى جانب ذلك، فلا بد للباحث في مجال التاريخ أن يستخدم ذهنه وأفكاره الخاصّة لفهم حوادث الماضي، فكتابته عن أي حادثة لا تتوقف على الحادثة فقط، بل على فكر المؤرخ نفسه أيضًا، من حب وكره أو اتجاهات فكرية معينة.

بعد أن بيَّنا أهم النقاط الواجب توافرها في المؤرخ من وجهة نظر العلي، نخوض الآن في المنهج التاريخي الذي اعتمده طوال حياته، سواءً في كتاباته أو في تدريسه لطلابه.

سعى العلي إلى البحث التاريخي في الجزئيات والعمل على تدقيقها وضبطها ضمن عالمين: أولهما، إن الكليات في رأيه ينبغي أن تقوم على الجزئيات الصحيحة التي تكونها، وأن يُحسب في رسمها حساب الجزئيات التي تناقض الكليات ولا تؤيدها، لأن رؤيته تقوم على أساس "إن عملية التطور التاريخي عملية واسعة فيها خطوط عامة وتيارات خاصّة قد لا تسير مع الخطوط العامة، وتدقيق الجزئيات يكشف عن الخطوط العامة والخطوط الخاصّة. وفي الكشف لذة نفسية لأنها تنمّي غريزة حب الاستطلاع". وقد جاء هدف العلي من

متابعة جزئيات الحوادث التاريخية بعد أن لاحظ أن أكثر الكتب المؤلفة في التاريخ الإسلامي قائمة على عرض جزئيات متتابعة قبلها الناس قديمًا وحديثًا وكرروها. لذلك سعى العلي إلى تقديم كليات للتاريخ الإسلامي قائمة على جزئيات مستوعبة بتفاصيلها، وشاملة بأطرافها، لتؤدي في النهاية إلى صورة معتمدة للتطورات العمرانية وعلى الشكل التالي: وصف جغرافي يعكس التطور المادي من أرض وزراعة ومعادن، ووصف بشري لدراسة أحوال السكان وتكتلاتهم وتجمعاتهم، ثمَّ اتجاهاتهم العامة، والصناعة والحرف والإعمال، ثمَّ دراسة تطور المشاركين في الحركة الفكرية العربية الإسلامية(٧٦).

وأكد العلي في منهجه التاريخي على أنه "لا يمكن رسم صورة كاملة لمختلف نواحي الحضارات، أو تتبع خطوات تطورها نظرًا لأن معلوماتنا لا تزال غير وافية وغير موزعة بانتظام على الزمان والمكان. فلدينا كمٌّ من المعلومات عن اليمن وبعض الدول الشمالية القديمة، وعن أحوال العرب في الحجاز ونجد والبحرين عند ظهور الإسلام، ولكننا نجهل تمامًا تاريخ المناطق الأولى"(٧٧).

ولما كان العلي رائدًا في بحث مبادئ الإسلام والدعوة الإسلامية، كان بحثه في التاريخ لا في العقائد. لذلك، كان منهجه يقوم على تنظيم المادة وعرضها ثمَّ تحليلها أو محاولة إيجاد الصلة بينها وإبراز ارتباطها مع الحوادث والمؤسسات الأخرى. وإذا كانت بعض مظاهر تلك الصورة تخالف ما ألفه الناس واعتقده، فإن ذلك راجعٌ إلى المصادر التي بحث فيها وحاول استيعابها واختار ما يراه صحيحًا وفقًا لمعطيات وحوادث المرحلة التي يقوم الباحث بدراستها، فهو يورد في كتاباته ما يعتقد بصحته أو أنه أقرب إلى الصواب(٧٨).

وجَّه العلي نقدًا لأساليب الكتابة التاريخية عن الحقب الإسلامية، منطلقًا من كون "معظم الرواة الذين نستمد منهم معلوماتنا التاريخية هم من أواخر العصر الأموي أو العباسي، وأن رواياتهم لم تصلنا كاملة، لأنها نُقلت مشافهةً إلى أن دوِّنت في أوائل القرن الثالث الهجري. وهذه المدة الطويلة تتيح مجالاً للتغيير والتبديل، اللذين قد يُبنيان على ميول المدوِّن أو أحوال عصره(٧٩).

لتلك الأسباب شدد العلي في منهجه على أهمية إيلاء النصوص التاريخية الاهتمام الكافي، كونها اللبنة الأساسية لمادة علم التاريخ، ودون هذه النصوص لن يكتب التاريخ. إلا أن هذه النصوص "بكماء صماء" كما يصفها، لذلك لابد للمؤرخ من فهمها على الوجه الأصوب، وفهم علاقة كل نص بالنصوص الجزئية الأولى، وهو بهذا يستخدم فكره الخاص في استنباط المادة التاريخية. لذلك كرَّس العلي جهده في دراسة جوانب الحضارة والحياة الاجتماعية والاقتصادية والدينية. أما الجوانب السياسية فقد بحثها بقدر ما يخص مادة بحثه دون إيجاز مخل أو تفصيل مضلل. فيقول في هذا الصدد "لقد حاولت إعطاء الصورة التي اعتقد أن المصادر تصورها لتلك المرحلة، وأن أُقصر عملي على تنظيم المادة وعرضها ثمَّ تحليلها ومحاولة إيجاد الصلة بينها،

وإبراز ارتباطها مع الحوادث والمؤسسات الأخرى[٨٠].

عرف العلي في منهجيته للبحث التاريخي في "قراءة التاريخ بالاستناد إلى الوثائق الأصلية". وهو يشدد على المؤرخ عند الكتابة أن يطبق المنهج التاريخي الصحيح. وبهذا الصدد يقول: "علينا أن نكتب التاريخ وننقده ثمَّ نملكه، فإذا امتلكناه في ضوء الخبرة الوثائقية صححنا للأجيال قراءة التاريخ، وهي قراءة العِبر من أمجاده ومكاسبه ومعطياته". فكان يوصي كل باحث ومؤرخ أن لا يلهث وراء كتب التاريخ لنقل المعلومة فقط، بل ينبغي عليه أن يتفحص تلك الكتب ويجادل محتواها ويجتهد في اختيار الأنسب، والأنسب هو الذي يقع في العِبر، وأن نستخلص من هذه العِبر ما ينفعنا في الحاضر والمستقبل[٨١].

وكان العلي يرى أن "الهيكل العام القائم على تقدير الصورة العامة ووضع الجزئيات ضمن النطاق العام والمكان والمقدار الحقيقي هو أمر أساس في دراسة التاريخ وكتابته، وأن رسم الهيكل العام يتوقف على فهم عام ونظرة شاملة' ثمَّ يدلل على ذلك حينما يقول: "إن خيرة الكتب التاريخية العامة كتبها رجال من خارج دوائر المؤسسات الأكاديمية". ويعزو ذلك إلى أن هؤلاء يمتلكون نظرةً شاملةً وأفقًا واسعًا وفلسفةً خاصّةً قلما توافرت في الأكاديميين[٨٢].

وكان العلي يدافع عن أرائه التاريخية، لاسيما الآراء المتعلقة بتأثير الأوضاع المعاصرة في تصورات المؤرخ، فنراه يستعرض في منهجه التاريخي مدرستي رانكه وكروتشيه، ففي معرض ردّه عن المدرسة الأولى ينبه إلى مسألة في غاية الأهمية، وهي أن أهمية الإحداث التاريخية لا تتوقف على اهتمام الناس بها حين وقوعها فقط، بل في تأثيرها اللاحق في الحوادث التالية أيضًا. فكثير من الحوادث تثير عند وقوعها صخبًا عنيفًا واهتمامًا كبيرًا، ثمَّ لا تلبث أن تهدأ وتخفت، بينما تحدث حوادث خطيرة لها مقدمات لا تقدّر عند بدايتها بما تستحق[٨٣].

أما مدرسة كروتشيه التي ترى التاريخ كله تاريخًا معاصرًا، فيفسرها العلي بقوله أن كروتشيه يقصد أن دراسة التاريخ عملية عقلية لا تقتصر على كشف الوقائع وسردها، بل تتعداها إلى تحليل الوقائع وتعليلها وإيجاد الرابط فيما بينها وتقدير أهميتها، وإن المؤرخ يتأثر بكل ذلك بتكوينه الذهني وأفكاره الخاصّة وما يشغل باله نابعٌ من تأثره بما يعاصره ويحيط به أصلاً. ويعزز ذلك بقوله أن في الإفادة من الخبرات الحالية في تفسير بعض المظاهر التاريخية لذة ومتعة، لأنها تخلق وشائج بين الماضي والحاضر، وتزيد من فاعلية كتاب التاريخ في حياتنا الحاضرة، وتجعل العملية منسجمة مع روح العصر وما سائد من أساليب وتنظيمات فكرية. لكنه، رغم ذلك، يوجه انتقاده لهذا التفسير بالقول أنه يتجاهل الاختلاف بين الماضي والحاضر، وقد يؤدي هذا إلى إصدار أحكام ظالمة في حق الماضي[٨٤].

وإلى جانب هاتين المدرستين، كان للعلي موقفٌ منهجيٌ من كتابات المستشرقين، فهو لا يضعهم جميعهم في خانة واحدة، بل حدد موقفه بموجب كتاباتهم وتناولهم التاريخ العربي الإسلامي. ويوضح أن القرن التاسع عشر شهد اهتمامًا بدراسة المخطوطات العربية، حينما أخذ المستشرقون يدرسون تاريخ الشرق لذاته، متبعين الطريقة العلمية الصحيحة. ففي سبيل المثال، يقول العي أن كثيرًا من المستشرقين كتبوا عن حياة الرسول ﷺ، ومنهم الألماني كاتيي الذي اتبع طريقة الحوليات، الذي أورد كافة الروايات المعروفة عن كل حادثة، ثمَّ حللها واستخلص منها ما يراه. وظهر بعد الحرب العالمية الأولى عدد من الأبحاث عن حياة الرسول ﷺ اتّسمت بالاعتدال وبحس التقدير للجوانب الروحية بالإفادة من القرآن الكريم[٨٥].

ولكن رغم ذلك، فقد وجَّه العلي انتقاده لبعض المستشرقين، لاسيما مَن شبَّهوا دعوة الرسول ﷺ في مساعدة الفقراء بأنها مظهر من مظاهر الاشتراكية، فيسجل العلي اعتراضه على ذلك لأن الاشتراكية مذهب اقتصادي، أما الدين الإسلامي فهدفه بالدرجة الأولى روحي ديني[٨٦].

أما عن الآراء المنهجية للعلي في التاريخ الاجتماعي، فهو يرى ضرورة الانتقال من دراسة تاريخ وسير الملوك وما يتصل بهم من أعمال سياسية وحربية وإدارية إلى دراسة المجتمع وتطور أحواله. ويشدد على أهمية أن يدرك الباحث خصوصيات المجتمعات في مسيرتها التاريخية، وتأثير هذه الخصوصيات في الأحوال العامة القائمة في كل زمن، وهي غير ثابتة أو جامدة، وهي تختلف في تأثيراتها ومظاهرها وآثارها عن الأحوال المعاصرة. وعندما سُئل عمّا إذا كان هناك اختلاف بين دارس تاريخ المجتمع وبين الباحث في علم الاجتماع، أجاب "نعم يختلف، فالأول يُعنى بدراسة خصوصيات المجتمع وتطوره من دون دراسة القواعد العامة، التي يضعها الباحث في علوم الاجتماع والاقتصاد وغيرها"[٨٧].

الخاتمة

سلَّط هذا البحث المزيد من الضوء على المنهج العلمي الأكاديمي للدكتور أحمد صالح العلي، فضلاً عن آرائه التاريخية، وطروحاته في مجال البحث التاريخي، وجهوده العلمية في تخريج دفعات من طلبة الدراسات العليا، وإصدار المؤلفات التاريخية كونه أحد أبرز المؤرخين في العراق. وقد عرف العلي بكتاباته الرصينة على وفق المنهج العلمي المستند إلى التحليل والاستنتاج وربط الأحداث، منطلقًا من الجزئيات إلى الكليات، وبيَّن رأيه الشخصي في الروايات التاريخية، وأورد في مؤلفاته ما اعتقد بصحته وأهمل الآراء والحوادث التاريخية التي اعتقد أن معلوماته العامة ومنطق الحوادث لا يؤيد صحتها.

امتازت مؤلفات العلي بالتنوع، إذ اعتمد على كتب الجغرافية والتاريخ العام وكتب الفتوح، كما اعتمد على العديد من المراجع العربية، فضلاً عن المصادر الأجنبية وبلغات عدة منها، الانكليزية والفرنسية وغيرها.

واتسمت مؤلفاته بالوضوح في عرض الفكرة والاستخدام الموضوعي للمصادر والمراجع وتحليل مضامينها. لذلك، يمكن أن نقول إن سبب اتخاذ معظم مؤلفاته مراجع ومصادر مهمة في حقل التاريخ الإسلامي عائدٌ إلى منهجه العلمي الصحيح الذي تبناه منذ نعومة أظافره. وإلى جانب تأليف العديد من الكتب، فقد اهتم العلي بالترجمة، فترجم العديد من الكتب الأجنبية إلى العربية، فضلاً عن اهتمامه بتحقيق المخطوطات. وإلى جانب نجاحه في حقل التعليم، فقد كان أداريًا ناجحًا في كل المناصب التي أُسندت إليه.

وهكذا قال العلي كلمته الأخيرة ورحل في أواخر سنة ٢٠٠٣، لكن الأفكار التي رسختها كتاباته ومؤلفاته وأسلوبه العلمي المتميز ستبقى.

هوامش البحث

١) ناصر عبد الرزاق الملا جاسم، المؤرخ صالح أحمد العلي رحلة التأسيس لمنهج أكاديمي لدراسة التاريخ العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، (بيروت، ٢٠١٠)، ص ١٨.

٢) حسين مايع عيسى الكعبي، المؤرخ صالح أحمد العلي وجهوده في دراسة التاريخ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية ـ ابن رشد، (٢٠١٣)، ص ١٠.

٣) ناصر الملا جاسم، المصدر السابق ص ٢٢.

٤) المدرسة الخضرية: وهي واحدة من تسع مدارس ابتدائية كانت موجودة في الموصل، وسميت بهذا الاسم لقربها من جامع الخضر (u)، وكانت بناية هذه المدرسة تضم طابقين خصص الطابق الأول لطلبة الابتدائية، والثاني لطلبة المتوسطة والثانوية. وقد تميزت عن غيرها من حيث عدد طلابها، إذا بلغ تعداد طلبتها في سنة ١٩٢٢ نحو ٢٧٧ طالبًا. للمزيد انظر: عامر بلو إسماعيل، المراكز التعليمة والثقافية في الموصل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، (جامعة الموصل، ٢٠٠١)، ص ٤٢.

٥) ناصر الملا جاسم، المصدر السابق، ص ٢٣.

٦) صالح أحمد العلي، سيرة وذكريات (مخطوط)، ص٣. نقلًا عن: ناصر الملا جاسم، المصدر السابق، ص ١٩.

٧) مجيد خدوري: (١٩٠٩- ٢٠٠٧): أكاديمي عراقي، ولد في الموصل وأكمل فيها دراسته الابتدائية والثانوية، سافر إلى لبنان ليلتحق بالجامعة الأمريكية في بيروت، حصل على شهادة البكالوريوس في الفنون سنة ١٩٣٢. وفي سنة ١٩٣٨ حصل على شهادة دكتوراه في القانون الدولي والعلوم السياسية، عمل من سنة ١٩٣٩ لغاية ١٩٤٧ في وزارة التعليم. يعدُّ المؤسس لمدرسة بول هنري نتز للدراسات الدولية المتقدمة وبرنامج دراسات الشرق الأوسط. ألف العديد من الكتب بالغتين العربية والانكليزية. للمزيد انظر: سيار جميل، المؤرخ مجيد خدوري ابن الموصل يرحل عنّا... صاحب أول كرسي لدراسات الشرق الأوسط في أمريكا. http: //www.sayyaraljamil.com /printarticle.php?id=١١٢٩

٨) صالح أحمد العلي سيرة وذكريات، ص، ١٢، نقلًا عن حسين مايع عيسى، المصدر السابق، ص ١٨.

٩) ناصر عبد الرزاق الملا جاسم، المصدر السابق، ص ٢٥.

١٠) متي عقراوي: (١٩٠٣-١٩٨٢): أول رئيس لجامعة بغداد ما بين (١٩٥٧- ١٩٥٨). ولد في الموصل وأتم دراسته الابتدائية فيها، ثمَّ انتقل إلى بيروت لأكمل دراسته الإعدادية في مدرسة تابعة للجامعة الأمريكية، ثمَّ التحق بالجامعة الأمريكية وحصل على شهادة البكالوريوس سنة ١٩٢٤، وعاد إلى بغداد ودرس في معهد المعلمين ثمَّ ما لبث أن سافر إلى الولايات المتحدة سنة ١٩٢٦ لنيل شهادة الماجستير من كلية المدرسين جامعة كولومبيا. وفي سنة ١٩٣٤ حصل على شهادة الدكتوراه، عن رسالته المعنونة إعادة بناء جداول التعليم في المدارس العامة العراقية، والتي نشرت باللغة الانكليزية. للمزيد انظر:

منار عبد المجيد عبد الكريم، الجامعة الأمريكية في بيروت وأثر خريجيها العراقيين على الفكر السياسي في العراق الملكي، جعفر العصامي للطباعة والنشر، (بغداد، ٢٠١٤)، ص ص ٢٠٧-٢٠٨.

١١) ولد جعفر الخياط في بغداد سنة ١٩١٠ وتوفي سنة ١٩٧٣. حياته حافلة بالمنجزات العلمية والإدارية والثقافية. درس في المدرسة الجعفرية، وأكمل دراسته العليا في بيركلي بالولايات المتحدة الأميركية، وحصل على الماجستير في العلوم الزراعية سنة ١٩٢٨. عاد إلى العراق وأسهم في بناء أسس التربية والتعليم، ومنها توليه مناصب مهمة، منها توليه منصب مدير المعارف (التربية) في أكثر من محافظة. كان من المهتمين بالتعليم الريفي، ونفذ مع اليونسكو الكثير من البرامج. انصرف للترجمة فأبدع، وحظيت كل كتبه التي ترجمها بالمصداقية بين القراء والمهتمين.عمل مديرًا للتعليم المهني في وزارة التربية لسنوات. للمزيد

انظر: إبراهيم خليل العلاّف، "من عمالقة الترجمة في العراق: الأستاذ جعفر خياط (١٩١٠- ١٩٧٥)"، موقع الحوار المتمدن الإلكتروني، على الرابط التالي:

http: / /www.ahewar.org /debat /show.art.asp?aid=٣٣٠٥٣٨

١٢) ناجي معروف: ولد في بغداد سنة ١٩١٠، وأكمل دراسته الابتدائية والإعدادية فيها، عين مدرسًا في الإعدادية المركزية في بغداد، ثمَّ سافر إلى فرنسا والتحق بجامعة السربون سنة ١٩٣٥، وأكمل فيها دراسة الماجستير والدكتوراه، إلا أنه عاد إلى بغداد قبل مناقشة أطروحة الدكتوراه بسبب اندلاع الحرب العالمية الثانية. عين سنة ١٩٥٢ عميدًا لكلية الشريعة، ثمَّ عميدًا لكلية الآداب بجامعة بغداد سنة ١٩٦٣. للمزيد انظر: وليد الأعظمي، أعيان الزمان وجيران النعمان في مقبرة الخيزران، (بغداد، ٢٠٠١)، ص ٢٦٧.

١٣) عمر طالب، موسوعة إعلام الموصل في القرن العشرين، مركز دراسات الموصل، ٢٠٠٨، ص ٢٥٢.

١٤) العلي سيرة وذكريات، ص ١٩. نقلًا عن ناصر عبد الرزاق الملا جاسم، المصدر السابق، ص٣٢.

١٥) أحمد سوسة (١٩٠٠-١٩٨٢): ولد الدكتور أحمد نسيم سوسة في مدينة الحلة، وأتم دراسته الإعدادية (الثانوية العامة) في الجامعة الأمريكية ببيروت في سنة ١٩٢٤، ثمَّ حصل على شهادة البكالوريوس في الهندسة المدنية في سنة ١٩٢٨ من كلية كولورادو في الولايات المتحدة. بعد ذلك واصل دراسته العليا فنال شهادة الدكتوراه بشرف من جامعة جون هوبكنز الأمريكية في سنة ١٩٣٠، وانتخب عضوًا في مؤسسة (فاي بيتا كابا) العلمية الأمريكية، كما منحته جامعة واشنطن في سنة ١٩٢٩ جائزة (ويديل) التي تمنح سنويًا لكاتب أحسن مقال من شأنه أن يسهم في دعم السلم بين دول العالم. ويعد الدكتور أحمد سوسة أحد أقدم المهندسين العراقيين الذين تخرجوا من الجامعات الغربية. للمزيد انظر: عبد الكريم الوائلي، "أحمد سوسه عاشق بغدادي من طراز خاص"، الصباح، ٦/ ٨/ ٢٠١٣.

١٦) الأب أنستانس الكرملي (١٨٦٦-١٩٤٧): بطرس جبرائيل يوسف عواد والمعروف بالأب أنستاس الكرملي: رجل دين مسيحي ولغوي، عراقي. ألّف كتبًا مهمة وأبحاثًا جديدة عن اللغة العربية. كان يرى في الخروج على العربية خطئًا لا يمكن قبوله أو التساهل فيه. وأسهم في عملية التعريب، وأصدر مجلتين وجريدة. كان يدعو للتصحيح اللغوي والحفاظ على اللغة العربية. وألف معجمًا سماهُ المساعد يقول عن سبب تأليفه: "منذ أخذنا نفهم العربية حق الفهم، وجدنا فيما كنا نطالع فيه من كتب الأقدمين والمولدين والمعاصرين ألفاظا جمة ومناحي متعددة، لا أثر لها في دواوين اللغة... ولهذا رأينا في مصنفات السلف نقصًا بينًا، فأخذنا منذ ذلك الحين بسد تلك الثغرة..."، وقد ظل هذا الكتاب مخطوطًا سنوات طويلة بعد وفاة مؤلفه، ولم ير النور إلا في سنة ١٩٧٢، حينما صدر المجلد الأول منه. للمزيد انظر: إبراهيم عبد الغني الدروبي، البغداديون ومجالسهم، مطبعة الرابطة، (بغداد، ١٩٥٨)، ص ٢٠٥.

١٧) ناصر عبد الرزاق الملا جاسم، المصدر السابق، ٤١.

١٨) حميد المطبعي، المؤرخ صالح أحمد العلي، بيت الحكمة، (بغداد، ٢٠٠٢)، ص١٦.

١٩) حسين مايع، المصدر السابق، ص ٢٥.

٢٠) ناصر عبد الرزاق الملا جاسم، المصدر السابق، ٤٨.

٢١) صالح أحمد العلي، التنظيمات الاجتماعية والاقتصادية في البصرة في القرن الأول الهجري، ط٢، دار الطليعة، (بيروت، ١٩٦٩)، ص ١١.

٢٢) صباح ياسين الاعظمي، المجمعيون في العراق، (بغداد، ١٩٩٧)، ص ٤٧.

٢٣) عبد العزيز الدوري (١٩١٩-٢٠١٠): مؤرخ عراقي، ولد في قضاء الدور التابع لمحافظة صلاح الدين. فيها تعلم في مدارس الكتاتيب، إذ حفظ القرآن الكريم ثمَّ انتقل إلى بغداد. ودرس فيها وأكمل دراسته الثانوية. حصل على بعثة علمية في المملكة المتحدة، وسافر إلى لندن ونال شهادة البكالوريوس من جامعتها في سنة١٩٤٠ . استمر في دراسته هناك وحصل على شهادة الدكتوراه سنة ١٩٤٢، وكانت أطروحة الدكتوراه بعنوان تاريخ العراق الاقتصادي للقرن الرابع الهجري. درس التاريخ في دار المعلمين العالية ثمَّ كلية الآداب والعلوم قبل تأسيس جامعة بغداد. تولى رئاسة جامعة بغداد خلال الفترة ١٩٦٣-١٩٦٨ لينتقل بعدها للتدريس في الجامعة الأردنية. استطاع أن يقدم في مؤلفاته التاريخية صورة جديدة للتاريخ العربي الإسلامي عن طريق دمج أصالة البحث التاريخي في مؤلفات المؤرخين العرب القدماء مع أدوات التحليل والبحث التي استقاها من الغرب. للمزيد انظر: عبد الجبار العتابي، "رحيل شيخ المؤرخين العرب عبد العزيز الدوري"، إيلاف (صحيفة الكترونية)، العدد (٤٥٣٤)، ٢٢ تشرين الثاني ٢٠١٠.

http: / /www.nashwannews.com /news.php?action=view&id=٨٦٤٥

٢٤) جميل سعيد: لم نعثر على تعريف له.

٢٥) ناصر عبد الرزاق الملا جاسم، المصدر السابق، ص ٦٥.

٢٦) حسين مايع، المصدر السابق، ص ٣٠.

٢٧) ناصر عبد الرزاق الملا جاسم، المصدر السابق، ص ٦٦.

٢٨) عمر مصطفى الطالب، المصدر السابق، ص٢٤٥.

٢٩) حميد المطبعي، صالح أحمد العلي، ص ٢٥.

٣٠) وليم بولك (William R. Polk)، (١٩٢٩-؟): مستشار سياسة خارجية أميركي ومؤلف مخضرم، ولد في تكساس. وهو قريب الرئيس الأميركي الحادي عشر جيمس بولك (١٨٤٥-١٨٤٩). تلقى تعليمه في المدارس العامة في تكساس، ثمَّ تعليمه العسكري في نيو مكسيكو. حصل على شهادتي البكالوريوس والدكتوراه من جامعة هارفرد، ثمَّ على البكالوريوس والماجستير والدكتوراه من جامعة أوكسفورد. درس أيضًا في جامعة ناسيونال دي مكسيك وجامعة بغداد والجامعة الأميركية في القاهرة. مارس تدريس مادة الشرق الأوسط والعلوم السياسية في جامعة هارفرد (١٩٥٥-١٩٦١)، ثمَّ عينه الرئيس جون كينيدي في مجلس تخطيط السياسة في وزارة الخارجية الأميركية بصفته متخصصًا في شؤون الشرق الأوسط وشمالي أفريقيا. استقال من الحكومة الاتحادية والتحق بجامعة شيكاغو أستاذًا للتاريخ في سنة (١٩٦٥) لمدة عشر سنوات، وأسس مركز دراسات الشرق الأوسط. إلى جانب ذلك له العديد من النشاطات السياسية والعلمية. وله عدد كبير من المؤلفات أيضًا. انظر:

[Online] Homepage of William R. Polk.

٣١) ستانفورد شو (Stanford Shaw)، (١٩٣٠- ٢٠٠٦): مؤرخ أمريكي اشتهر بمؤلفاته عن الدولة العثمانية واليهود الأتراك والجمهورية التركية. وصف بأنه أحد أكثر المؤرخين الأمريكيين نتاجًا في التاريخ العثماني. للمزيد انظر:

en.wikipedia.org /wiki /Stanford_J._Shaw

٣٢) خليل اينالجك: مؤرخ تركي ولد في سنة ١٩١٦، نال شهادة الدكتوراه في التاريخ من كلية الآداب جامعة أنقرة سنة ١٩٤٠. ويعمل حاليًا أستاذًا لتاريخ العثماني بجامعة بيلكنت في أنقرة. حصل على شهادة الملك فيصل العالمية سنة ٢٠١١، عن كتابه التاريخ الاقتصادي والاجتماعي للدولة العثمانية. للمزيد انظر:

http: / /ar.wikipedia.org /wiki / خليل_ إينالجك

٣٣) عبد الواحد مجيد محمد لؤلؤة: أكاديمي عراقي، ولد في الموصل سنة ١٩٣١، وأكمل دراسته الابتدائية والمتوسطة والإعدادية فيها، ثمَّ انتقل إلى بغداد ليكمل دراسته في دار المعمين العليا قسم اللغة الانكليزية، وتخرج منها سنة ١٩٥٢. ثمَّ أرسل في بعثة إلى الولايات المتحدة الأمريكية، ليكمل دراسته العليا فنال الماجستير سنة ١٩٥٧، ثمَّ الدكتوراه في الأدب الانكليزي سنة ١٩٦٢. للمزيد انظر: إبراهيم خليل العلاف، "الدكتور عبد الواحد لؤلؤة وحركة الترجمة العربية المعاصرة"، الحوار التمدن (صحيفة الكترونية)، العدد ٢٥٥٧، ١٤/ ٢/ ٢٠٠٩.

٣٤) تقي الدباغ: (١٩٢٥- ٢٠٠٩): مؤرخ وأثري عراقي، بعد أن أكمل دراسته الابتدائية والمتوسطة والإعدادية التحق بدار المعلمين العالية، وتخرج منها في سنة ١٩٤٩، وحصل على الليسانس بمرتبة الشرف. وعمل بالتدريس في عدد من المدارس المتوسطة والإعدادية، ثمَّ سافر إلى الولايات المتحدة الأمريكية بعد أن حصل على بعثة، وهناك أكمل دراسته للماجستير والدكتوراه في جامعة هارفرد. للمزيد انظر: إبراهيم خليل العلاف، "المدرسة التاريخية والآثارية العراقية تفقد أحد أعمدتها.. رحيل الدكتور تقي الدباغ"، مقالات (صحيفة الكترونية)، ١٨/ ٦/ ٢٠٠٩.

٣٥) نقلا عن ناصر عبد الرزاق الملا جاسم، صالح أحمد العلي: سير وذكريات، ص ١٢٣.

٣٦) ناجي الأصيل: وهو طبيب وعالم آثار، ولد في بغداد وأكمل دراسته الابتدائية والإعدادية فيها، ثمَّ أكمل دراسته الجامعية في كلية الطب بالجامعة الأمريكية ببيروت، سنة ١٥١٦، ثمَّ عاد إلى بغداد وانتخب رئيسًا للمجمع العلمي سنة ١٦٥٣، له آثار عدة منها الجديد في النشاط الاثاري في العراق وفي مواطن الآثار ومدينة المعتصم على القاطول. للمزيد انظر: طارق مجيد تقي العقيلي، الدكتور ناجي الأصيل دبلوماسيًا رائدًا ومفكرًا حضاريًا، بيت الحكمة، (بغداد، ٢٠٠٢)، ص٤٥.

٣٧) أرنست رامزور، تركيا الفتاة وثورة عام ١٩٠٨، ترجمة صالح أحمد العلي، (بيروت، ١٩٦٠).

٣٨) عبد الحميد المطبعي، صالح أحمد العلي، ص ٤٩.

٣٩) حسين مايع، المصدر السابق، ص ٣٨.

٤٠) المصدر نفسه، ص ٣٩.

٤١)صالح أحمد العلي، التنظيمات الاجتماعية والاقتصادية في البصرة في القرن الأول الهجري، دار الطليعة، (بيروت، ١٩٦٩).

٤٢)صالح أحمد العلي، محاضرات في تاريخ العرب قبل الإسلام، مؤسسة دار الكتب، (الموصل، ١٩٨١).

٤٣) صالح أحمد العلي، الأحواز في العهود الإسلامية الأولى، مركز البحوث والمعلومات، (بغداد، ١٩٨٢).

٤٤) صالح أحمد العلي، دراسات في تطور الحركة الفكرية في صدر الإسلام، مؤسسة الرسالة، (عمان، ١٩٨٣).

٤٥) صالح أحمد العلي، بغداد مدينة السلام: الجانب الغربي، المجمع العلمي العراقي، (بغداد، ١٩٨٥).

٤٦) صالح أحمد العلي، خطط البصرة ومناطقها، المجمع العلمي العراقي، (بغداد، ١٩٨٦).

٤٧) صالح أحمد العلي، الدولة الإسلامية في عهد الرسول، المجمع العلمي العراقي، (بغداد، ١٩٨٨).

٤٨) صالح أحمد العلي، معالم بغداد الإدارية والعمرانية: دراسة تخطيطية، دار الشؤون الثقافية، (بغداد، ١٩٨٨).

٤٩) صالح أحمد العلي، دراسات في الإدارة الإسلامية في العهود الإسلامية الأولى، المجمع العلمي العراقي، (بغداد، ١٩٨٩).

٥٠) صالح أحمد العلي، العلوم عند العرب، مؤسسة الرسالة، (عمان، ١٩٨٩).

٥١) صالح أحمد العلي، معالم العراق العمرانية والجغرافية، دار الشؤون الثقافية، (بغداد، ١٩٨٩).

٥٢) صالح أحمد العلي، الحجاز في صدر الإسلام، مؤسسة الرسالة، (عمان، ١٩٩٠).

٥٣) صالح أحمد العلي، الخراج في العراق في العهود الإسلامية الأولى، المجمع العلمي العراقي، (بغداد، ١٩٩٠).

٥٤) صالح أحمد العلي، أهل الفسطاط: دراسة في تركيبهم القبلي ومراكز إدارتهم، المطبوعات للطباعة والنشر، (بيروت، ٢٠٠٠).

٥٥) صالح أحمد العلي، تاريخ القديم والبعثة النبوية، المطبوعات للطباعة والنشر، (بيروت، ٢٠٠٠).

٥٦) صالح أحمد العلي، عمر بن عبد العزيز: خامس الخلفاء الراشدين، المطبوعات للطباعة والنشر، (بيروت، ٢٠٠٣).

٥٧) صالح أحمد العلي، دولة الرسول في المدينة المنورة دراسة في تكوينها وتنظيمها، المطبوعات للطباعة والنشر، (بيروت، ٢٠٠١).

٥٨) صالح أحمد العلي، سامراء: دراسة في النشأة والبنية السكانية، المطبوعات للطباعة والنشر، (بيروت، ٢٠٠١).

٥٩) صالح أحمد العلي، المنسوجات والألبسة في العهود الإسلامية الأولى، المطبوعات للطباعة والنشر، بيروت، ٢٠٠١.

٦٠) صالح أحمد العلي، الكوفة وأهلها في صدر الإسلام: دراسة في أحوالها العمرانية وسكانها وتنظيماتهم، المطبوعات للطباعة والنشر، (بيروت، ٢٠٠٠).

٦١) صالح أحمد العلي، الفتوحات الإسلامية، المطبوعات للطباعة والنشر، (بيروت، ٢٠٠٤).

٦٢) صالح أحمد العلي، علي بن محمد صاحب الزنج ودولته المهزومة، المطبوعات للطباعة والنشر، (بيروت، ٢٠٠٦).

٦٣) حميد المطبعي، موسوعة إعلام العراق في القرن العشرين، الجزء الأول، دار الشؤون الثقافية، (بغداد، ١٩٩٦)، ص ص ١٠٠-١٠٣.

٦٤) الحسن بن عبدالله الأصفهاني، بلاد العرب، تحقيق صالح أحمد العلي، دار اليمامة، (الرياض، ١٩٦٨).

٦٥) عمرو بن بحر الجاحظ، البلدان، تحقيق، صالح أحمد العلي، (بغداد، ١٩٧٠).

٦٦) ابن الفقيه الهمداني، بغداد مدينة السلام، تحقيق: صالح أحمد العلي، وزارة الإعلام، (بغداد، ١٩٧٧).

٦٧) أبو الوفا بن محمد بن يحيى البوزجاني، المدخل الحفظي إلى العلم الارثماطيقي، تحقيق صالح أحمد العلي، مطبعة جامعة بغداد، (١٩٧٩).

٦٨) البوزجاني، تحقيق: صالح أحمد العلي، مركز أحياء التراث العلمي العربي، (بغداد، ١٩٧٩).

٦٩) حميد المطبعي، المؤرخ صالح أحمد العلي، ص ٦٩.

٧٠) عبد العزيز الدوري وآخرون، تفسير التاريخ، (بغداد، ١٩٦٤).

٧١) مجموعة باحثين، وزارة التربية، (بغداد، ١٩٧٢).

٧٢) مجموعة باحثين، دار الحرية للطباعة، (بغداد، ١٩٨٣).

٧٣) مجموعة باحثين، المدينة والحياة المدنية، دار الحرية للطباعة والنشر، (بغداد، ١٩٨٧).

٧٤) مجموعة باحثين، وحدة الثقافة العربية وصمودها بوجه التحديات، مركز دراسات الوحدة العربية، (بيروت، ١٩٩٤).

٧٥) ناصر عبد الرزاق الملا جاسم، المصدر السابق، ص ١٠٧.

٧٦) حميد المطبعي، المؤرخ صالح أحمد العلي، ص ٤١.

٧٧) صالح أحمد العلي، محاضرات في تاريخ العرب، بغداد، د. ت، ص ٤.

٧٨) المصدر نفسه، ص ٥.

٧٩) حميد المطبعي، المؤرخ صالح أحمد العلي، ص ٤٥.

٨٠) صالح أحمد العلي، محاضرات في تاريخ العرب، ص ص ٤-٦.

٨١) حميد المطبعي، المؤرخ صالح أحمد العلي، ص ١٤.

٨٢) ناصر عبد الرزاق الملا جاسم، المصدر السابق، ص ص١٥٢-١٥٣.

٨٣) المصدر نفسه، ص ١٥٣.

٨٤) المصدر نفسه، ص ١٥٤.

٨٥) صالح أحمد العلي، محاضرات في تاريخ العرب، ص ٦.

٨٦) المصدر نفسه، ص ٣٤٦.

٨٧) حسب الله يحيى، "المؤرخ العراقي الأصل د.صالح أحمد العلي، حقائق التاريخ كيف يرصدها"، مجلة الحكمة، العدد ٤٧، (بغداد، ٢٠٠٩)، ص ١٣٥.

References

Bronwell, C. C., & Elson, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom.* Washington, DC: School of Education and Human Development, George Washington University.

Felder, R., & Brent, R. (2003). 'Learning by doing'. *Chemical Engineering Education, 37*(4), 282-309.

Essays, UK. (2018). Essay Of Benefits Of Technology In Education English Language Essay. Online www.ukessays.com.

Speck, B. (2000). 'Grading students' classroom writing: Issues and strategies'. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 27(3).

International Society for Technology in Education (ISTE). (2000). *National ed-ucational technology standards for students: Connecting curriculum and technology. Eugene, OR: International Society for Technology in Education* (ISTE).

Judson, E. (2006). 'How teachers integrate technology and their beliefs about learning: Is there a connection?' *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(3), 581–597.

Orton, R. E. (1996). 'How can teacher beliefs about student learning be justified?' *Curriculum Inquiry*, 26(2), 133–146

Zhao, Y., & Frank, K. A. (2003). 'Factors Affecting Technology Uses in Schools: An Ecological Perspective'. *American Educational Research Journal*. Doi.org/10.3102/00028312040004807.

Farouk-Sluglett, M. and Sluglett, P. 1991. The historiography of modern Iraq. *American Historical Review*, 96(5): 1408–21.

Russell L. Ackoff and Daniel Greenberg.(2010).Turning Learning Right Side Up: Putting Education Back on Track. USA: Wharton School Publishing.

https://www.theguardian.com/teacher-network/2016/feb/17/20-ways-to-use-a-tablet-in-the-classroom

https://medium.com/awecademy/an-education-without-exams-9fee4c317448

https://knowledge.wharton.upenn.edu/article/the-objective-of-education-is-learning-not-teaching

https://www.k12academics.com/Education%20Worldwide/Education%20in%20Iraq/challenges-problems-current-conditions-education-iraq

https://www.tandfonline.com/author/Mohammed-Marzouk%2C+Methal+R

https://physicscatalyst.com/graduation/curriculum-development-need-importance/

Conclusions

This study came in an attempt to offer some solutions based on global approaches in order to fix some off the difficulties impeding the educational process and as a result of that this study is considred as a modest attempt to develop curricula and assist students in developing their capabilities. This study presented a set of problems and challenges that facining the Iraqi educational system such as :

- Insufficient jobs for university graduates
- Gap of 3590 schools.
- Schools in dangerous areas were forced to close for extended periods.
- Lack of teacher training and food sources, and staff absenteeism .

The study also presented the following solutions to the previous problems, which were represented by three main ideas :

1. Learning rather than teaching.
2. No need for too much exams
3. Take the benefit of technology

For the first one it adopt the fact that learning becomes the goal of the current educational systems . Classrooms now aims to help students to achieve the information by themselves rather than depending on the teacher to say it to them .

While the second one adopt the fact that the traditional way for assisting students is in fact too old to be applied for today. Since too many teaching method had raised up , too many evaluation way had raised too.

The last one focused on the huge benefit that could be taken from technology if it will be used wisely during the classroom.

gives a full-angle picture of the lesson to be explained.

In addition to the availability of many videos that support this system in the Internet, which can be useful. www.theguardian.com/teacher-network

5.3.2 Make music – no experience required

Putting words on a specific tune helps to Facilitating the students' memorization process and easily keep information in long-term memory. And it has been proven that the use of music and songs in the classroom has raised children's levels of learning for subjects that require a lot of memorization, such as learning a foreign language. Therefore, composing lessons or using some educational songs in the classroom will contribute effectively to increasing students' understanding. There are range of apps that enable teachers to add effects to existing tracks to apps to help them compose something from scratch, note by note. GarageBand (iOS) and Music Studio (iOS, £10.99) and Caustic 3 (Android) are worth a look, while for younger students apps such as ABC Music (iOS) and Animal Band (Android and iOS) can help nurture the musical creativity of kids. www.theguardian.com/teacher-network

5.3.3Test your children against Siri and Google Now

When someone buy a tablet he get Siri or Google Now included – the digital assistants that respond to his voice and can look up almost anything on the web. Whether he wants to compile questions for a quiz or he'd prefer to test the knowledge of his class against these artificially intelligent apps, there are many ways to use them. For simple questions, he can have his pupils race to answer first; for more difficult ones, they can write down their answers in advance and see if they're right. Try?", "How far is it to the moon?", "What's four times six?" or "What's the capital of France?" and you can see what they're capable of. www.theguardian.com/teacher-network

5.2.1.4 Redefining the Purpose of Schools

Right now, the primary goal of many schools is to prepare their students for better exam results. Many school leaders will disagree and argue that they are focused on developing "future leaders" and positive personality traits. But in most cases, the majority of the school day and curricula are focused on teaching the standardized syllabus and optimizing for better results on the next board exams. And due to the many downsides of traditional exams, this means that the majority of the school day and year are wasted on out-dated methods. Schools should be a place where students are empowered to find their massive transformative purpose, creatively express themselves, to become wiser humans and solve the global challenges facing our species. Traditional exams and tests fail to measure or evaluate these goals. In order to revolutionize the future of education, we need to develop far more exciting and meaningful definitions of success www.medium.com/awecademy .

5.3 Take the benefit of technology

Using the new technology in education has become a center point of many researches and studies. Modern education has to combine with modern technology to come up with best results. The teacher and the student both can use the technology to enhance the teaching and learning strategies. On the other hand, many people are worried of the possible harmful effects of using technology in the classroom or at home. Will children lose their ability to relate to other people? Will they become dependent on technology to learn? Will they find inappropriate materials? The same was probably said with the invention of the printing press, radio, and television.All of these can be used inappropriately, but all of them have given humanity unlimited access to information which can be turned into knowledge. Appropriately used- interactively and with guidance- they have become tools for the development of higher order thinking skills. (Judson, E., 2006)

And for Iraqi education system since the the possibility of using technology cannot be applied easily, quickly and widely in the educational learning process, so as an experimental solution technology can be used in a complementary way to the teaching process, and here are some ideas that can be helpful (Farouk, M. and Sluglett,. 1991)

5.3.1 Using 360 degree videos

The 360-degree video feature is an easy idea to apply in our academic system, due to its availability on mobile devices, tablets and data shows, which can facilitate the explanation of many study materials such as geography, by providing a teacher with a detailed pictures that

5.2.1More Effective Metrics of Success

So how learning could be evaluted ? How the impact of a given teacher curriculum or policy could be measured? In fact, many people will struggle to imagine education without an emphasis on these exams. However, there are many other powerful and impactful alternatives out there, such as:

5.2.1.1Formative and Project-based Assessments

Formative assessments are a wide-range of inventive day-to-day assessment techniques that are often done throughout the year in order to evaluate student learning and provide feedback. Traditionally, they have been considered "informal", because they are often non-threatening and low-stakes. The best formative assessments are often project-based as they involve students working on touchable products and ideas, whether it be posters, podcasts, blogs or research projects www.medium.com/awecademy .

5.2.1.2Creative Expression

Instead of testing a student's knowledge on a subject, their ability is measured to use that knowledge in order to create something new and innovative. Imagine if the evaluation of students' learning is based on their unique works of art, film productions, scientific findings, philosophical musings, startup ideas, and performances? Education would be far more powerful if the entire curriculum was focused on empowering and skilling young minds to creatively express themselves www.medium.com/awecademy .

5.2.1.3The Positive Impact on the World

Founder of the Global Future Education Foundation and best-selling author Marc Prensky advocates for a "Real-World Accomplishment-Based Education

." In such an education model, the biggest measure of learning would be a students ability to solve local and global challenges. Consequently, the curriculum would be focused on equipping them with the skills, mindsets, and values required to have a positive impact on humanity. Prensky ponders, "How different would it be if our students left school not with a diploma and a transcript, but with a resume — a list of real-world personal and team accomplishments that they could proudly point to and by which we could judge their capabilities and merits?". In such a model, our primary methodologies for learning evaluation would be competency, project and solution-based www.medium.com/awecademy .

scores, as they:

Do not measure all forms of Multiple Intelligences

Howard Gardner's renowned theory of multiple intelligences differentiates intelligence into different 'modalities', as opposed to a single general ability. These are musical-rhythmic, visual-spatial, verbal-linguistic, logical-mathematical, bodily-kinesthetic, interpersonal, intrapersonal, naturalistic, existential and pedagogical. Based on two decades of brain research and evidence, the theory suggests that we all have all these competencies in varying degrees. However, traditional paper-based exams and standardized tests lack capacity to cover all these modalities indeed they measure specific modalities such as verbal-linguistic or logical-mathematical. And this leads to that many students, particularly the artistic, athletic, social or existential ones, are feeling that they are not intelligent. But the reality is that their specific type of intelligence is simply not being measured www.medium.com .

Do not measure emotional intelligence or wellbeing

A student's report card is no indication of their emotional intelligence or interests. And in many cases, the efforts to get better grades may come at a cost to their mental health. Traditional test scores don't show if a student is fulfilled in life, or if they are getting closer to finding their purpose. They don't tell us if they know how to build and maintain meaningful relationships, or if they possess valuable social skills www.medium.com/awecademy .

Do not measure personality traits, values or virtues

Another failing of our educational model, is it does n't put enough emphasis on developing positive personality qualities such as self-responsibility, love for learning, wisdom, curiosity, or even powerful enlightenment values. Young people need guides and mentors to not only help them acquire professional skills but also to develop their personal growth www.medium.com/awecademy .

Do not measure progress or effort

Most standardized tests and international board exams measure the ability of a student to take a test, in an average of a two-hour setting. The final result does not give an indicator of the student's progress (let's say in the last year) or the effort and determination that they put in. Their learning and determination are reduced to their ability to take one exam and as a result, a lot of information is lost. www.medium.com/awecademy/an-education-without-exams

aging peer response through structure or informal exercises, and using writing to encourage active learning (Speck, B., 2000).

5.2 No need for too many exams

Traditional education is built around exams and test scores. Generally, students are evaluated based on the test scores. For parents' schools and even the government, the level of teaching given to students is measured by passing test scores For most schools, grades are the primary method of accountability. For most nations, they are the metric that policymakers evaluate. For most parents, it is the main indicator of their child' success. And it is continued to let students (and society at large) believe that specific grades are indications of success, whilst anything lower than them is often an indication of failure. For many students, it becomes the main measure of their talent, self-worth and event status in society www.medium.com/awecademy/an-education-without-exams .

The traditional narrative around exams is toxic and simply out-dated in these days. The obsession with test scores continues to be a huge barrier to Creativity in education. This is because it does not give that much space for schools to focus on what is really matters. Tony Wagner points out in Creating Innovators, "We continue to believe that school is mainly about acquiring content knowledge. We under-emphasize the importance of skills. And of course, with far too many of our standardized tests are multiple choice, factual recall tests and with much more pressure on teachers to get students ready for those tests, they are cutting everything else out of the curriculum. What get's tested is what get's taught." As Wagner points out, because we don't test the competencies that matter the most, we neglect to teach them. www.medium.com/awecademy/an-education-without-exams

While traditional test scores may be one measure of the impact or effectiveness of learning, they shouldn't be the primary and most important metric. There is a breadth of information and potential about a given student that is simply not captured their report card.

The system wrongly pressures most students to prioritize their grades over real-life experiences, creative projects, networking opportunities, and skill development. The possibility of lower grades often frustrate many students from pursuing alternative paths in education www.medium.com/awecademy/an-education-without-exams .

There are many objective and fundamental issues with the obsession with grades and test

having to design and build one's own house than by taking any number of courses on the subject. When physicians are asked whether they leaned more in classes or during their internship , without exception they answer, "Internship (Felder, R. and Brent, R., 2003).

In the educational process, students should be offered a wide variety of ways to learn, among which they could choose or with which they could experiment. They do not have to learn different things the same way. They should learn at a very early stage of "schooling" that learning how to learn is largely their responsibility — with the help they seek but that is not imposed on them. WWW.knowledge.wharton.upenn.edu/article

5.1.1 Active learning

Active learning requires students to participate in class, as opposed to sitting and listening quietly. Strategies include, but are not limited to, brief question-and-answer sessions, discussion integrated into the lecture, impromptu writing assignments, hands-on activities and experiential learning events. As you think of integrating active learning strategies into your course, consider ways to set clear expectations, design effective evaluation strategies and provide helpful feedback. (Bronwell, 1991)

"Start classes with a puzzle to be solved or a mystery to be understood. Behind all of the window-dressing, this is what we are really doing when we create strong active learning modules."

Ben Wiggins, Course Coordinator, Biology.

5.1.2 Flipping the classroom

Flipping the classroom (also known as "inverting" a classroom) is a "pedagogy-first" approach to learning in which course materials are introduced outside of class, and in-class time is re-purposed for inquiry, application, and assessment in order to better meet the needs of individual learners. Course materials might include readings, pre-recorded video lectures (using technology), or research assignments. In-class activities might involve helping students work through course material individually and in groups, among other active learning strategies for students to gain practice applying knowledge gained prior to class. (Speck, B., 2000).

5.1.3 Writing

Writing may consider as a faculty member during lecture. Teacher might work with student writing in a number of ways: essays, journals, blog posts, research assignments and so on. teachers may also take their students through the writing process by assigning drafts, encour-

who will enroll in the education system, but now the changes that will be obtained are improved and auxiliary changes in development and not radical transformational changes www.k12academics.com .

5.1 Learning rather than teaching

In their book, Turning Learning Right Side Up: Putting Education Back on Track, authors Russell L. Ackoff and Daniel Greenberg point out that today's education system is seriously flawed — it focuses on teaching rather than learning. "Why should children — or adults — be asked to do something computers and related equipment can do much better than they can?" the authors ask in the following excerpt from the book. "Why doesn't education focus on what humans can do better than the machines and instruments they create?"

"Education is an admirable thing, but it is well to remember from time to time that nothing that is worth learning can be taught."— Oscar Wilde

Traditional education mainly focuses on teaching, rather than learning. It assumes that for every ounce of teaching there is an ounce of learning by those who are taught. However, most of what people learn before, during, and after attending schools is learned without its being taught to them. A child learns such fundamental things as how to walk, talk, eat, dress, and so on without being taught these things. Adults learn most of what they use at work or at spare time during these times . Most of what is taught in classroom settings is forgotten, and much or what is remembered is irrelevant (*Russell L, Ackoff and Daniel Greenberg*, 2010).

In most schools, memorization is mistaken for learning. Most of what is remembered is remembered only for a short time, but then is quickly forgotten. (How many remember how to take a square root or ever have a need to?) Furthermore, even young children are aware of the fact that most of what is expected of them in school can better be done by computers, recording machines, cameras, and so on. They are treated as poor surrogates for such machines and instruments. Why should children — or adults, for that matter — be asked to do something computers and related equipment can do much better than they can? Why doesn't education focus on what humans can do better than the machines and instruments they create? (Felder, R. and Brent, R., 2003).

There are many different ways of learning; teaching is only one of them. Students learn a great deal on their own, in independent study or play. They learn a great deal interacting with others informally — sharing what they are learning with others and vice versa. They learn a great deal by doing, through trial and error. For example, one can learn more architecture by

•Schools in dangerous areas were forced to close for extended periods

•Education personals were targeted, kidnapped, attacked, and or killed

•Teacher absenteeism and that of girls reached a high level, due to the security threat

•Bombings in Baghdad claim lives of 16 students www.k12academics.com/Education .

4. Importance of curriculum development

Curriculum development describes all the ways in which teaching or training organization plans and guides learning. This learning can take place in groups or with individual learners. It can take place inside or outside the classroom. It can take place in an institutional setting like school, college, training center, or in a village or a field. It is central to the teaching-learning process www.physicscatalyst.com .

Curriculum development is a process involving the activities like:

•conceptualizing the curriculum,

•selecting and organizing the content, material and learning experiences

•suggesting the method and ways of providing these experiences

•Evaluating the learning outcomes in terms of attainment of desired educational objectives.

4.1 Need and importance of curriculum development (or construction)

•Curriculum development is a purposeful activity.

•It is undertaken to design or redesign for the realization of certain specific educational objectives.

•The curriculum is the heart of the student's college/school experience.

•The curriculum should be reviewed and revised on a regular basis so that it is able to serve the changing needs of both students and society www.physicscatalyst.com.

5. Developing Curriculum

The first thing that needs to be taken into account in the process of developing the educational learning process is that this process must take place from scratch. That is, the desired results or in the sense of the most accurate final results (which include radical changes and a complete transformation in the educational system) cannot be reached within short periods, because, as previously mentioned, the educational system in Iraq suffers from many lapses that must be reviewed. Therefore the actual focus must falls on the next generation of students

and literary and secondary vocational industrial, agricultural or commercial. Students who finish high school and get the minimum qualifications for post-graduation study join universities or technical institutes, which extend study for four years at a minimum. The students of teachers institute as well as students of secondary vocational types who get excellent grades in the final examinations can join colleges and universities to pursue higher education. (Methal, R. , 2012).

3. Gaps and Challenges in Iraqi Educational System

A detailed scoping study of the education system in Iraq conducted by Geopolicity in 2009 indicates that in spite of considerable improvements since 2003, the entire education system requires substantial investment to overcome the legacy of conflict. The report sets out a series of recommendations which include (i) the need for an evidence-based education policy to be established (ii) functional restructuring and rationalization around a new more devolved service delivery model (iii) a surge in human resource development and (iv) cost service delivery development to focus public spending on both priority and long term structural needs www.k12academics.com/Education.

Inherited Problems

•There is currently an insufficient supply of schools, and most schools suffer from poor conditions.

•Gap of 3590 schools in 2003 result in double or triple shifts in school buildings

• About 70% of schools lack clean water and latrines

•Almost 1000 schools are built from mud, straw, or tents

•Poor quality of inputs includes: science labs, libraries, equipment, an outdated curriculum, lack of teacher training and food sources, and staff absenteeism

•Centralized Administration

•Insufficient jobs for university graduates, and falling academic standards in many universities www.k12academics.com/Education.

Conflict and Security

Since 2003 and the fall of the dictatorial regime, the war on Saddam Hussein and sectarian conflict has further destabilized the education system in Iraq.

• Schools were damaged severely and require rehabilitation. 2400 schools experienced looting.

1. Introduction

This research paper is an attempt to clarify some of the aspects that the educational learning system lacks in Iraq due to the need of more school buildings and deficiency in the efficiency of educational curricula and people who are working in the educational edifice, in addition to the fact that the current teaching system is considered a traditional, non-contemporary system of global teaching systems, and this has led to the exclusion of the Iraqi educational system from the global rankings for past years.

At the same time it includes some Ideas and modern methods and approaches that can be added to the current educational system for the purpose of developing and improving it to serve the educational learning process.

This study hypothesizes the importance of some developmental aspects of educational programs that can be used to strengthen the educational learning system in Iraq and develop it to rise to higher levels and be able to compete globally with the rest of the international education systems

Also it adopts two study methods, the first being multiple intelligence that confirms that individuals as a whole are born with varying levels of intelligence and that no individual is smarter or less intelligent than another. The second is the student centered method, which states that the student is the center of the lesson and that the teaching process must take place through and directed to him, by focusing on learning rather than teaching. A number of ideas have been put forward that adopt these two methods.

2. Iraqi Education System

Iraqi Education is strictly controlled by the national Iraqi government, through the Iraqi Ministry of Education. This public state education is provided free, from Primary School, all the way to Doctoral degrees. Private education institutes exist; however, the contrasted expense of these schools make them unattractive to most Iraqi citizens. The main attraction to them is their freedom, or lack of control by the Iraqi government, allowing students to decide which study and career path they would like, based on individual preference. Iraqi education is known to be of extremely high caliber throughout the Middle East, taught in both Arabic and English. Iraqi graduates have an advanced knowledge of complex subjects such as chemistry, math (algebra, calculus), biology and other scientific fields of study (Methal, R., 2012).

The official educational cycle in Iraq extends to 12 years, including 6 years of mandatory primary education, which starts from the age of six years, followed by 3 years of intermediate school, then 3 years of secondary education, which is divided into general secondary of scientific

ملخص البحث.

هـذا العـصر هـو عـصر التطـور والتقـدم ، وأصبحـت جميـع مجـالات الحيـاة في سـباق ومنافسـة مسـتمرة مـن أجـل الوصـول إلى أعـلى مسـتويات التطـور والوصـول إلى القمـة. وحقيقـة أن التعليـم مـدرج أيضًـا في هـذا السـباق وأصبـح مشـاركًا في هـذا المسـعى للتقـدم نحـو الجديـد والأفضـل ، حيـث تتنافـس دول العـالم الآن مـع بعضهـا البعـض لتطويـر وتحسـين طـرق التدريـس والتعلـم وإيجـاد طـرق وأسـاليب جديـدة للحصـول عـلى أفضـل نتائـج التعلـم التربـوي وأفضلهـا ، فقـد أصبـح مـن المهـم النهـوض بالواقـع التعليمـي في العـراق وتعافيـه مـن أسـاليب التدريـس التقليديـة نحـو مزيـد مـن تطويـر الأسـاليب وكفاءتهـا.

Abstract

This age is the era of development and progress, and all fields of life have become in race and continuous competition in order to reach the highest levels of development and reach the summit. And the fact that education is also included in this race and has become a participant in this quest to progress towards The new and the better, as the countries of the world are now competing with each other to develop and improve teaching and learning methods and find new ways and methods to obtain the best and best educational learning results, it has become important to advance the educational reality in Iraq and its recovery from traditional teaching methods towards more methods evolution and efficiency.

Non-Stereotyped Developing Factors of Curriculum

عوامل تطوير المناهج غير النمطية

Researcher: Maryam Ethar Al-Amiry
Dhi Qar University/ College of Education for Human Sciences / Department of English

الباحثة: مريم ايثار جليل العامري
جامعة ذي قار/ كلية التربية للعلوم الانسانية/ قسم اللغة الإنكليزية

Maryam.ethar@gmail.com

References

Ali, C.M.(2016). **Study of the Validity of English Language Testing at the High Secondary Level in Bangladesh**. Department of English. University of Chittagong.

Anastasi, A. (1982). **Psychological Testing**. London: Macmillan.

Aslam, R. (1992). **Aspect of Language Teaching**. New Delhi: Northern Book Centre.

Bachman, L. F. and Palmer, A. S. (1981). 'The Construct Validation of the FSI Oral Interview'. **Language Learning**, 31(1), 67-86.

Bachman, L. F. (1990). **Fundamental Considerations in Language Testing.** Oxford, UK: Oxford University Press.

Canale, M. and Swain, M. (1980). ''Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing'', ***Applied Linguistics***, 1, 1-47. Oxford, UK: Oxford University Press. Carroll, B.(1980)." Specifications for an English language Testing Service'' In J. C. Alderson and A. Hughes (eds.), **Issues in Language Testing. ELT Document** 111. London: The British Council. 66-110

Douglas, D. (2010). **Understanding Language Testing**. New York: Routledge.

Ebel, R. L. and Frisbie, D. A. (1991). **Essentials of Educational Measurement**. 5th edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Ellis,R. (2003).**Task-based Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press.

Fulcher, G. and Davidson, F. (2007). **Language Testing and Assessment: An Advanced Resource Book.** New York: Routledge.

Heaton, G.B. (1975). **Writing English Language Tests**. 2nd edition. London: Longman.

Henning, G. (1987). **A Guide to Language Testing: Development, Evaluation, Research**. Cambridge, MA: Newberry House.

Hughes, A. (2003). **Testing for Language Teachers**. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.

McDonald, M.E. (2002). **Systematic Assessment of Learning Outcomes: Developing Multiple-Choice Exams**. London: Jones and Bartlett Publishers.

Ruhe, V. and B. D. Zumbo. (2009). **Evaluation in Distance Education and E-Learning: The Unfolding Model**. New York: The Guilford Press.

Weir, C. J. (1990). **Communicative Language Testing**. New York: Prentice Hall.

The writing skill is tested in paper1 and paper2 such as i)matching, ii) ordering iii)spelling iv) writing paragraph. The first two items are good for testing specific micro-skills of writing such as organizing and ordering skills. But such tasks have little communicative value, because they do not require production. The most direct way of measuring students' writing ability is to give them a topic to write about according to Hudges (2003).

9. Answers to the Research Questions

The findings of the study in relation to the research questions are as follows:

The examination of third intermediate class in 2019(1st attempt) is highly selective and limited in the objectives they measure. The analysis of the examination contents clearly shows that the demands made on the candidates taking the examination are not appropriate in accordance with the stated aims of the course.

The language examination of third intermediate class in 2019 (1st attempt) does not include representative samples of all the language skills with which they are meant to be concerned. In order to have content validity, the examination must cover an adequate and representative section of those areas and skills that are desired to test.

The contents of the examination of third intermediate in 2019(1st attempt) do not adequately reflect the breadth or depth of the construct as defined for the purpose of the examination.

we need to provide an evidence that the examination score reflects the area(s) of language ability we want to measure, and nothing else. From the above discussion, it is clear to us that the scores obtained by the examination takers from the examination of language of third intermediate class in 2019(1st attempt) do not reflect the degree of presence or absence of the construct concerned, since the examination does not measure the abilities they are supposed to measure. Scores, derived from examination measuring candidates' capacity to memorize text, cannot be appropriate for determining candidates' language abilities. So the scores are not meaningful and cannot provide the basis for valid interpretation or use.

Conclusions

The study comes with a number of conclusions:

1-The examination focuses on reading skill in the first question. The first question includes tasks that require the use of students' reading skill.

2-The examination concentrates on writing skill in the last question whereas the rest of the questions include tasks that require reading and writing skills.

3-The examination is neither valid examination of stipulated objectives nor valid measures of communicative competence since the real requirements of the criterion are not fully represented in the examination and the examination does not measure listening and speaking skills.

Paper 2 includes story time and spelling as in:

Q4)Story Time and spelling (20marks)

Story Time: (10 marks)

A)Do as required between brackets: (choose 5 only)

1.What is the name of the new book Kareem wants to buy? (answer)

2.The deer is trapped by----and-----(complete)

3.Because the father was very old and week, he was dropping the food on his shirt and trousers.

4.Who was the lucky boy who won the special the food on his shirt and trousers. (answer)

5.Where are the Alumni from?

6.Did the Alumni understand the moral lesson of the different cups?

B)Spelling: (10marks)

Write the missing words. (Do 5 only)

1.tall, taller: terrible,-- 2.happy, unhappy: polite,-----

3. I, me : we,--- 4. Car, cars: story,--

5. do, doing: hit.---- 6.iraq, Iraqi: Egpt,-----

Following the model of the study (see 4.5 and 4.6),this question measures two skills which are reading and writing and it tests students' memorization.

and writing composition as in:

Q5)Write Component: (15 marks)

Choose either A or B:

A)Write an email describing a friend to (your uncle Salim\or your aunt Rana) These words may help you:

Your friends' name is----\creative\hardworking\good at\ short\ slim\black short air\ brown eyes.

B)Write about a TV. Program. These words may help you:

Wild life\ amazing\ very exciting\ about--\ useful information\ it gives clear details---

Following the model of the study (see 4.6), this question tests students' ability to write a passage. It tests writing skills.

Thus, the examination measures two major skills (reading and writing) and the two language elements (vocabulary and grammar).The reading test is based on short passages in the form of i) true/false questions ii) filling in gaps iii) short answer questions. According to Heating (1975) and Hudges (2003), these techniques can never test ability to communicate in the target nor can they evaluate actual performance.

(a, make b. making c.makes)

4.Jamal drove his car--.

(a. carefully in the city yesterday b. in the city carefully yesterday c.carefully yesterday in the city)

5.The students---English at this moment. (a.are reading b. will read c.were reading)

6.I have been living in this village –2010. (a.for b.since c.ago)

Following the model of the study (see 4.5), this question tests students' ability of reading and memorizing the grammatical information. It doesn't measure students' ability of communication and the level they reach.

-vocabulary and pronunciation as follows:

Q3)Vocabulary and Punctuation: (20marks)

A)Match the words in the list below with their definitions. (20marks)

(concert, engine, pilot, documentary, predator, tooth brush)

1.someone who flies a plan----

2. a bird that hurts and kills other birds----

3.you can clean your teeth with this-----

4.It makes cars, boat and planes move----

5.you go to one of these to hear someone sing or play music---

6.it gives information about one subject----

B)Match the words in list (A) with the proper nouns or phrases in list (B): (Do 5 only)

List A: 1. Charity 2.wind 3. Car 4.car 5.graduation 5.video 6.swimming

List B: a.game b.ceremony c.pool d.event e.park f.proof

C)Complete the following sentences with the most suitable words: (Do 5 only)

1.A vet is a person who (sells and buys\takes care of) sick animals.

2.Rafal cant help me now. She is (cooking, drawning) some pictures for the exhibition.

3.cars have (air bags, GPS) so that drivers cant be lost.

4.Marsh Arabs (raise, grow) buffalos, some sheep and cattle.

5.The old man needs (spectacles, wheel chair) because he is unable to see clearly.

6.The player (kicked, scored) a goal in the extra time.

D)Punctuation: (5 marks)

Re-write the sentence below using correct capital letters and punctuation marks:

ithink muneer wont do to hilla next Friday.

Following the model of the study (see 4.5 and 4.6), this question also measures students' reading skill, writing skill and their ability of memorization.

6. Where did Martin stay during his holiday?

B)Describe whether the following statements are (true) or (false): (choose 5 only)

1. Martin caught a lot of fish in the sea.

2.The small river was in front of the factory that Martin worked in.

3.He was very bad at fishing.

4.Martin had to pay €3.50 for oil to fry the fish.

5.Whenever Martin is free, he went to the seaside to catch fish.

6. The guest enjoyed eating the fish Martin gave to the hotel.

C)Answer (five) of the following questions using the information from your text book:

1. ''The Panther 3.0D'' has no standard features. (true\false)

2.Pierre helped Ibrahem learn French. .(true\false)

3. How long did the sports city take?

4.The First Asian Game were held in---(a.Iraq, b.India, c.Qatar)

5.Ibn Al-Haitham was born in ---in --- (complete)

6. who are the Bedouin?

Following the model of the study (see 4.5), this question actually measures reading skill and students' ability to memorize information.

-grammar and functions as follows:

Q2-Grammar and Functions.

A)Do as required between brackets:

1.There is an escalator in the mall. (Question)

2.Zeid is unfriendly. (make the sentence more polite)

3.A bear is bigger than a wolf. (Rewrite the sentence, Use: ''as…as'')

A wolf------

4.(16.10). (Tell the time)

5.My favorite game is football. Agree to his preference.

6.Agree to your friend's suggestion to study English together?

B)Choose the correct choice: (Choose5 only)

1.Hana'a bought two ---shirts last week.

(a. nice French cotton b. nice cotton French c. French nice cotton)

2.If Haitham passed his exam, he---the university.

(a. will join b.would have joined c. would join)

3.We don't like---niose in the classroom.

-motivate students by raising awareness what they are learning is the language of the real world.

6-Research Questions

The researcher aims to answer the following questions:

a-Is the content of the test consistent with the stated goal for which the test is being administered?

b-How adequately do the test items cover the intended content area?

c-How well does the test measure students' skills?

7. Method of Analysis

This study follows the analysis which is represented by Ali (2016) ''the study of the validity of English language testing at the high secondary level in Bangladesh''. It is qualitative. It aims to answer research questions. An analysis is based on the examination content to see whether the examination contains representative samples of the relevant language skills. In this study, the effectiveness of the examination items, used, is examined in order to determine the extent to which the examination is successful in measuring what they set out to measure. At the same time, the examination content is compared with the curriculum to examine whether the curriculum is fairly reflected in the content.

8. Test Content

The examination of third intermediate class\ 1st attempt consists of two papers. Paper1 includes reading comprehension (unseen and seen passages) as follows:

Q1\Read this text carefully.

Martin worked in a factory in a big town. He liked fishing very much, and was very good at it. Whenever he was free, he went down to a small river behind the factory and tried to catch fish, but there were very few there because the water was dirty. Then in his holidays he went to the seaside and stayed in a cheaphotel. On his first day he fished in the sea and caught a lot of fish, he was very happy. He gave them to the hotel. They cooked them for all the guests and they enjoyed them very much. After that, he did this everyday. But when Martin got his bill at the end of the week, he saw on it: For oil fry fish (7 days): €3.50.''

A)Now answer (five) of the following questions:

1.What was Martin's hobby?

2.Why were there very few fish in the small river?

3.Where did Martin go on his holiday?

4.Why was Martin very happy on the first day of his holiday?

5.Did Martin sell the fish to the hotel?

-**Skimming** (glancing quickly through a text to determine its gist)

-**Search Reading** (rapidly finding information on a predetermined topic)

-**Scanning** (finding specific words or phrases, figures, percentages; specific items in an index; specific names in a bibliography or a set of references)

-**Careful Reading**

a.i. identifying pronominal references and discourse markers.

ii. interpreting topic sentences and complex sentences.

iii. outlining logical organization of a text and the development of an argument.

iv. distinguishing examples and general statements.

v. identifying explicitly and implicitly stated central ideas.

vi. recognizing the writer's purpose, and the attitudes and emotions of the writer.

vii. identifying addressee or audience for a text.

viii. identifying what kind of text is involved.

ix. distinguishing fact from opinion, hypothesis from fact, and fact from rumor(ibid).

b. Making Inferences:

i. inferring the meaning of a strange word from context;

ii. making propositional informational inferences, answering questions beginning with who, when, etc.

iii. making propositional explanatory inferences concerned with motivation, cause, consequence and enablement, answering questions beginning with why, how.

iv. making pragmatic inferences(ibid.).

4.6. The Writing Skills

Heaton (1975:138) mentions that the ability to write involves at least four component skills :

-**Grammatical skills** (the ability to write correct sentences).

-**Stylistic skills** (the ability to manipulate sentences and use language effectively).

–**Mechanical skills** (the ability to use correctly those conventions peculiar to the written language – e.g. punctuation, spelling).

–**Judgement skills** (the ability to write in an appropriate manner for a particular purpose with a particular audience in mind, together with an ability to select, organize and order relevant information).

5.Aims and Objectives of the Course

The central aims of the course of 3rd intermediate class are to:

-develop the learners' listening, speaking, reading and writing skills so that they can communicate accurately and appropriately.

4. Definition of the Key Terms

4.1Authenticity

Authenticity is a term that is used to refer to the degree of correspondence between the characteristics of TLU (Target Language

Use) tasks and those of the test tasks (Bachman, 1990:n.p.). According to Fulcher and Davidson (2007:15), authenticity is defined as the relationship between the characteristics of test task and the characteristics of tasks in the real world.

4.2 Integrative Test

An integrative test is one that measures knowledge of a variety of language features, modes, or skills simultaneously (Henning, 1987: n.p.). It derives from the cognitive view of language, that is, language as composite whole, and that language is more than the sum total of its constituents. In integrative testing, neither grammatical aspects, nor skills and nor levels are isolated as in the discrete point tests (Aslam, 1992: 110). Furthermore, Ellis (2003: 281) says that integrative tests prioritize objectivity and reliability and employ the same battery of statistical procedures to ensure these. Moreover, Hughes (2003: 19) mentions that integrative test requires the candidates to combine many language elements in the completion of a task.

4.3 Direct Test

Direct test requires the candidate to perform precisely the skill that is supposed to be measured. If we want to check candidates' pronunciation, we get them to speak. .If we want to know candidates' ability of writing compositions, we get them to write compositions. The texts and the tasks, that are used, should be as authentic as possible (Hughes, 2003: 17). An interview may be thought of as more direct than a cloze test for measuring language proficiency. Similarly, a contextualized vocabulary test may be thought more natural and direct than a synonym-matching test. A claim to 'directness' implies a claim for test validity through other concepts such as 'authenticity' (Bachman, 1990).

4.4 Indirect Test

An indirect test is one that fosters inference about one kind of behavior or performance through measurement of another related kind of performance (Henning, 1987: n.p.). It measures the abilities that underlie the skills in which the tester is interested (Hughes, 2003: 17).

4.5. The Reading Skill

The reading skill is a complex skill that involves the simultaneous practice of a number of different abilities. According to Hughes (2003: n.p.), the following abilities are required for efficient reading:

2.1Content Validity

Content validity is intuitive and logical but lacks an empirical basis. It focuses on whether or not the content of a test is sufficiently representative and comprehensive for the test to be a valid measure of what it is supposed to measure (Henning, 1987:94). There is a number of useful guidelines for establishing content validity:

a.the behavior domain to be tested must be systematically analyzed to make certain that all major aspects are covered by the test items in the correct proportions''.

b.the domain under consideration should be fully described in advance, rather than being defined after the test has been prepared.

c.content validity depends on the relevance of the individual's test responses to the behavior area under consideration, rather than on the apparent relevance of item content''.

d.As well as, Carroll (1980: 67) argues that achieving content validity in testing English for Academic Purposes (EAP) consisted of describing the test takers, analyzing their 'communicative needs' and specifying test content on the basis of their needs.

2.2Construct Validity

Construct validity is empirical because it involves the gathering of data and the testing of hypotheses and the purpose of construct validity is to provide evidence that underlying theoretical construct being measured is itself valid(Henning, 1987:97). It focuses on the extent to which performance on tests is consistent with predictions that we make on the basis of a theory of abilities or constructs (Bachman, 1990: 255). Heaton (1975:154) adds that If a test has construct validity, it is capable of measuring certain specific characteristics in accordance with a theory of language behavior and learning.

3. Communicative Language Test

Douglas (2010) mentions that communicative language tests are used with the goal of assessing language learners' ability to use language for communication in specific contexts, involving productive language either through meaningful input for the test taker to comprehend or interpret, or as meaningful output generated by the test taker. Canale and Swain (1980: n.p.) specify that communicative competence consists of three components:

a) **Grammatical competence** (which means knowledge of systematic features of grammar, lexis and phonology).

b) **Sociolinguistic competence** (which means knowledge of rules of language use in terms of what is appropriate to different types of interlocutors, in different settings, and on different topics).

c) **Strategic competence** (which refers to the ability to compensate in performance for incomplete or imperfect linguistic resources in a second language).

1.Introduction

Communicative language teaching (CLT) or communicative approach is an approach to teach second and foreign languages. It emphasizes interaction as both the means and the ultimate goal of learning a language. Since real communication generally requires more than one skill, English for Iraq adopts an integrated skills approach. The material and methodology are essentially student-centred, aiming to promote learning through meaningful individual and interactive tasks. In order to be a well-rounded communicator, learners need to be proficient in each of the four language skills. These four skills give learners opportunities to create contexts in which to use the language for exchange of real information, evidence of their own ability and confidence. Listening and reading are the receptive skills(passive skills) because learners do not need to produce language, they receive and understand it. Speaking and writing skills are productive because learners are applying these skills in need to produce language. They are also known as active skills.

In order to assess learners' communicative competence, teachers have to include all the four skills in the test. The tests administered at this level are 'achievement tests'. They are designed to measure the extent of learning in a prescribed content domain in accordance with explicitly stated objectives of a learning program. The first objective of the study is to examine how far the course objectives are reflected in the contents of the existing examination. Secondly, the study makes an assessment of how well the examination measures skills that they are intended to test.

2.Validity

Traditionally, validity means discovering whether a test measures accurately what it is intended to measure or uncovering the appropriateness of a given test or any of its component parts as a measure of what it is proposed to measure(Fulcher and Davodson, 2007: 4). McDonald (2002: 24) mentions that validity is the most fundamental consideration in developing and evaluating test and it is not a property of the test itself. It refers to the suitability of the interpretation of the test scores- the extent of the evidence which exists to justify the inferences we make based on the results of the test. According to Ruhe and Zumbo (2009: 77), validity is an integrated evaluative judgment of the degree to which an empirical evidence and theoretical rationales support the adequacy and appropriateness of inferences and actions based on test scores or other patterns of assessment. As well as, Douglas (2010: 10) states that validity concerns the appropriateness of the inferences made on the basis of test performance. Hughes (1989: 22) adds that validity refers to a number of aspects, each of which deserves our attention and a test is valid if it measures accurately what it is intended to measure.

ملخص البحث

تبحث هذه الدراسة صلاحية اختبار اللغة الإنكليزية للصف الثالث متوسط عام ٢٠١٩ (المحاولة الأولى). تهدف هذه الدراسة إلى اكتشاف المهارات التي تم قياسها في هذا الاختبار. وتفترض الدراسة أن اختبار اللغة الإنكليزية للصف الثالث متوسط عام ٢٠١٩ (المحاولة الأولى) لا يقيس المهارات الأربع المتضمنة في منهج بعنوان `` اللغة الإنجليزية للعراق () الذي يتبع النهج التواصلي الذي يقوم على المهارات الأربع (الاستماع ، التحدث والقراءة والكتابة). تحاول هذه الدراسة التركيز على الأسئلة المستخدمة والمهارات التي يتم قياسها. تتبع هذه الدراسة التحليل الذي قدمه علي (٢٠١٦) «دراسة صلاحيه اختبار اللغة الإنكليزية في المرحلة الثانوية العليا في بنغلاديش». توصلت الدراسة إلى بعض الاستنتاجات التي تدعم فرضياتها.

Abstract

This study investigates the validity of examination in English for third intermediate class in 2019(1st attempt). It aims at discovering the skills which are tested in this examination. It hypothesizes that examination in English for third intermediate class in 2019(1st attempt) does not test the four skills which are included in curriculum entitled ''English for Iraq'' that follows the communicative approach which is based on the four skills (listening, speaking, reading and writing). It attempts to focus on the questions that are used and the skills which are tested. It follows the analysis which is represented by Ali (2016) ''the study of the validity of English language testing at the high secondary level in Bangladesh'' . The study arrived at some conclusions that support its hypotheses.

The Validity of English Language Testing for Third Intermediate Class in 2019(1st Attempt)

صلاحية اختبار اللغة الإنجليزية للصف الثالث متوسط ٢٠١٩ (المحاولة الأولى)

Asst. Lect.Warkaa Awad Ulaiwi
Dhi Qar University/ College of Education for Human Sciences / Department of English

م.م. وركاء عواد عليوي
جامعه ذي قار/ كلية التربية للعلوم الانسانية/ قسم اللغة الانكليزية

Warkaawad1992@gmail.com

-Hymes, D.H. (1972). “On Communicative Competence” In: J.B. Pride and J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics*. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.

-Kreber, C.; Klampfleitner, M.; McCune, V.; Bayne, S., and Knottenble, M. (2007). What do you Mean by ‘Authentic’? A Comparative Review of the Literature on Conceptions of Authenticity in Teaching. *Adult Education Quarterly, 58* (1), pp. 22-44.

-Krishnamurti, J. (1953). *Education and the Significance of Life..* New York: Harper Collins.

-Lindquist, C. S. (2013). Authenticity in Education: Theory into Practice A Ph.D. Dissertation/ College of Education/ University of Denver.

-Nation, P. and Macalister, J. (2010). *Language Curriculum Design*. New York and London: Routledge.

-Newmann, F., & Associates (1996). *Authentic Achievement: Restructuring Schools for Intellectual Quality.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

-O’Connor, J. D. (1967). Better English Pronunciation. Cambridge: Cambridge University Press.

-Prevedel, A. (2003). Values and Beliefs: The World View Behind Curriculum. *Focus on Basics,* Volume 6, Issue C, pp. 8-13.

-Rule, A. (2006).“Editorial: The Components of Authentic Learning”, *Journal of Authentic Learning,* Volume 3, Number 1, pp. 1-10.

-Soars, L.; Soars, J. and M. Sayer (2003). *New Headway*.Oxford : Oxford University Press.

- Stein, S. J.; Isaacs, G. & Andrews, T. (2004). Incorporating Authentic Learning Experiences Within a University Course, *Studies in Higher Education*, 29: 2, pp. 239-258, DOI: 10.1080/0307507042000190813.

-Taylor, C. (1991). *The Ethics of Authenticity.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

-Weimer, M. (2011). Authenticity in Teaching. *The Teaching Professor* Issue of the 2nd of October.

-Web source (1): https://www.edglossary.org/authentic-learning

curricula.

2.Authenticity is an intriguing, complex and multidimensional phenomenon where various aspects are integrated.

3.Teachers need special training courses to be acquainted with the new updated resources and methods of teaching.

4.Part of authenticity is working on the teachers who do not play a major role in teaching as they have limited knowledge about English language or they are not well-prepared. As such, more training courses in the countries that use English as a native language are recommended.

5.New concepts need to be introduced to students as part of the curricula to teach learners how to be authentic and independent learners.

6.Experts, curriculum designers and professionals have to work out the chosen curricula that cope with the current and new trends and methodologies of education.

7.Continuous training courses on the hands of experts outside and inside Iraq are recommended for teachers so that new experiences are shared and exchanged.

8.Curricula should match with the societal needs and produce active outputs.

References

-Baghban, Z. Z. and Pandian, A. (2011). A Review on the Effectiveness of Using Authentic Materials in ESP Courses. *English for Specific Purposes World*, Issue 31 Volume 10, pp. 1-14.

-Bouziri, B. (2016). Introducing Curriculum Authenticity. [Conference Paper]. MATSDA Conference on authenticity in materials development for language learning at the University of Liverpool.

-Braman, B. (2008). *Meaning and Authenticity: Bernard Lonergan and Charles Taylor on the drama of human existence.* Toronto, Canada: University of Toronto Press.

-Freire, P. (1993). *Pedagogy of the Oppressed.* New York: Continuum.

-Gatlin, L., & Edwards, R. (2007). Promoting Authentic Learning Through a Peaceful and Positive Perspective. *Journal of Authentic Learning, 4*(1), pp.1-8.

-Gilmore, A. (2004). A Comparison of Textbook and Authentic Interactions. *ELT Journal*, 58(4), pp. 363-374.

is true that the book has a CD that is supposed to accompany their learning process, but there is no possibility to listen to every sound to practice it. This is due to the lack of labs that provide headphones for students to listen carefully. If labs are available, they are not enough for the large number of the students. Thus, they become useless. Besides, teachers who teach this topic are non- native speakers of English who do not master its pronunciation as they have no real contact with natives. This is important so that they can control the topic and they will be able to teach it smoothly or easily. Although they might be holders of master or Ph.D. degrees, they are still non- native speakers who are not efficient enough to teach the English pronunciations especially if different accents (the America and British) are intended to be explained and introduced to students. What is more, the book focuses on the British accent which students do not prefer. After the American invasion in 2003, the young generations tend to learn the American accent. On the other hand, teachers are not allowed to use another reference book to teach. They have to stick to the curriculum put by the ministerial committee long years ago.

B. The second observation concerns teaching English as a foreign language for the departments that do not specialize in English. For example, learners of foreign languages like Russian, Persian, Turkish, Arabic and students in departments like Psychology, History, Geography, Sociology and so on in the Iraqi universities have to learn English as a basic compulsory subject due to the crucial importance of English as a universal language. The ministerial committee has chosen the course book of Headway which is to be taught in all the departments rather than the English ones. This book does not fit all these different diversity of those learners. For some, the book is so simple. It starts with teaching numbers or the days of the week. Iraqi students are supposed to study English since their primary schools. Yet, simple topics are taught at university level. For others, this book is difficult due to their weak level in English despite the fact that they have studied it for some previous years. This means this book is not suitable for all different levels of students. Some have not mastered the simplest topics throughout their previous years of studying English at primary or secondary schools. This concludes that English is a real issue for the Iraqi students because it is not taught appropriately and comprehensively. English is not that difficult language to be mastered by the Iraqi students, but it is not introduced in a scientific planned way since their early years of learning. Such students should have reference books that teach them English in terms of their own needs and in accordance with their own society needs. Only in this case, such books can be called as authentic.

7. Concluding Remarks and Recommendations

1.Authenticity is closely related to the three pillars of education: teaching, learning and the

What might this look like in ?action	•A classroom with lesson plans, homework, grades possibly •Skills-based/sequenced textbooks or workbook with pre-determined learning goals	•Apolitical on the surface •Drawn from adults' lives in their everyday contexts	•Abandons technician mentality •Addresses social and community issues of importance •Curriculum not set in advance; emerges from "action and interaction of the participants"(Doll, 1993)
How is learn-?ing assessed	•Objective, observable "scientific" means •Can provide comparative scores	•Performance of the student's contextualized goal •Continuing, involving meta-cognitive strategies	•Portfolios, •self-assessment instruments •Measures of social and personal change •Levels of critical consciousness reached •External performance levels do not apply

6. Critical Observations

The basic educational system in Iraq consists of the primary, intermediate and secondary schools as well as the university level. All the curricula taught are designed by committees or experts and educators in the Ministry of Education and the Ministry of Higher Education and Scientific Research. For years, the curricula were politically guided by the previous regime. Many historical misconceptions were taught because they were imposed on learners to learn and on teachers to teach. In the last few years, a noticeable change happens as new curricula and methods of teaching are encouraged. However, it does not promote to the ambition of the new era of technological developments and knowledge. Moreover, various old curricula are still adhered to. Two observations are put here regarding the university level based on personal observations and note- taking and coming from a long teaching experience:

A. The English departments in the Iraqi universities teach English pronunciation. The basic book that is relied on is that of J. D. O'Conner (1967) which was chosen since more than 40 years ago. This book is written for all the non- native speakers of English who intend to learn this language as a foreign language. It has nothing to do with the concept of authenticity as it never introduces English pronunciation for the Iraqi students in terms of their mother language, Arabic. First year students have to come across many examples from Spanish, Germany, Persian, Tamil and many other languages which is of no use or value to them. Moreover, they have to learn English pronunciation without listening to the real English sounds uttered by native speakers. It

after long trials and negotiations. Table (1) below shows the basic tenets of these approaches.

Table (1): Three Approaches to Curriculum, After Prevedel (2003: 10)

Issue	Traditional Approach	Learner-Driven Approach	Critical Approach
Who determines curriculum?	•Curriculum developer (publisher, state, institution) sets goals and chooses learning experiences, evaluates, plans and proposes curriculum	•Students articulate learning goals that spring from their real-world roles •Students help plan curriculum	•Teacher leads the class while following the lead of learners •Students, rather than "outsiders," become experts
What does knowledge look like?	•Appears neutral and equitable in its availability •Exists "out there," can be organized and transmitted •Is observable and measurable	•Created through the interaction of student and text •Builds on what learners already know • Relevant to students' real-life context	•Not fixed—dependent upon interaction among students, text, and teacher •Autobiographic—depends on the politics of identity brought to learning •Complex interaction between text, the teacher, and what is taught •Knowledge is created, rather than taken in
What are the underlying assumptions?	•Pre-determined goals •Learning happens in a linear, step-by-step fashion •Expert knowledge is important	•Learning happens in social contexts •Instruction is transparent and based on purposes students determine •Learners actively build on knowledge and experience	•Education is political •Language and power are connected

ateness to learners' cognitive level while external proximity means closeness to context of use.

5.Feasibility: It is related to environment analysis. Feasibility is the need "to distinguish policy, as a statement of aims and objectives; from planning, the attempt to turn a policy statement into action and implementation" (ibid.). Part of feasibility is the availability of the infrastructure, equipment and materials, the specification of teaching and learning guidelines, their development through teacher training and learners' support centers, and the like. Thus, a curriculum is authentic when it is feasible given the resources that can be deployed for its implementation.

In terms of adult learning, three approaches are designed in curriculum: traditional, learner-driven and critical (Prevedel, 2003: 8). This is an example that illustrates and explains the three approaches. In a class that uses a traditional approach to curriculum, the topic of 'housing', for instance, can be covered in a series of lessons nested within a workbook that focuses on life skills. In a learner-driven class, students might indicate interest in better understanding a rental agreement. They might display what they know about rental agreement, contracts or even house buying or building. The teacher might use the rental agreement to help learners build reading skills and develop reading strategies. In a class where the critical approach to curriculum is developed, when students indicate that housing is an issue, the teacher can display pictures of types of housing and lead a discussion about the kinds of housing that students are familiar with, the differences in housing, the underlying policies and power structures that lead to substandard housing. Reading and writing activities might center around writing letters to protest current housing policies or discrimination in certain housing markets.

Such a model can be applied to the Iraqi educational settings to reveal that the traditional approach is mainly adopted. Curriculum developers (committees or experts in Ministry of Education and Ministry of Higher Education) set goals and choose learning experiences, evaluate, plan and propose curriculum. Teachers lead the class according to instructions given by higher authorities and learners have no role in that. Knowledge appears neutral, but it is organized and transmitted in terms of previously set procedures by those authorities. It is not independent. No complex interaction between the text, teacher and what is taught is specified. Knowledge should be created, rather than taken in. The underlying assumptions in our traditional approach have pre-determined goals where learning happens in a linear, step-by-step fashion. Learning is assessed objectively in an observable "scientific" means. It is not self-assessed via instruments of social and personal change or critical consciousness. Adding new ways and sources to the teaching/learning process by a teacher or a course facilitator or modifying an existing syllabus is restricted and governed by complex administrative approvals and agreements which usually fail

of others which are equally, or perhaps even more essential" (Gilmore, 2004: 364).

Interest in authenticity is probably linked to the introduction of the communicative competence by Hymes (1972) because he proposes that knowledge of language needs contextualized communication. This has been reflected in communicative language teaching. In this regard, the importance of teaching authentic texts in culturally authentic contexts rather than texts designed pedagogically has been emphasized by communicative approaches. Gilmore (2004: 367) argues that since the goal is to prepare learners for independent language use, teachers are obliged to present them with realistic models of discourse. As far as language learning is concerned, many areas are integrated such as applied linguistics, research in language acquisition, methodology of teaching, assessment and so on (Baghban and Pandian, 2011: 3).

According to Nation and Macalister (2010: 2-5), curriculum design, which is basically a 'how-to-do-it' activity, consists of some processes:

-Needs analysis (wants/lacks/necessities).

-Environment analysis (learner and teacher profiles and the situation).

-Principles for content and materials selection.

-Sequencing and assessment.

-Evaluation.

These processes are guided by a set of underlying principles which represent the indicators of curriculum authenticity. They are explained by Bouziri (2016) as follows:

1.Relevance: It concerns learners. A curriculum is authentic when it is relevant to the immediate and long term needs of students (product oriented). It is authentic when it is relevant to the learning needs of students (process oriented).

2.Scope: It is related to content selection. Scope covers "the breadth and depth of coverage of items", knowledge and skills.

3.Coherence: It has to do with content sequence. A curriculum is authentic if it reflects the logical progression and unity of its content. Two dimensions are noticed here: internal coherence (within the syllabus of a course delivered during a study term and external coherence (for one course stretching over a study term or for different but overlapping courses).

4.Proximity: It has to do with environment and needs analysis. Internal proximity is appropri-

are associated with authenticity. As such, teachers should be committed to engage students with the subject meaningfully. Their goal is to use connections between students and the subject matter to grow authenticity in students themselves.

5. **Teachers need to be true. Being true in this meaning is not to be defined by others but using self-knowledge to establish one's own identity, regardless of how well or poorly it fits with the expectations of others.**

6. **Teachers should promote novelty and creativity. Authenticity develops vi**a a process that involves ongoing critical reflection. Authenticity in teaching reviews and revisits the purposes of education. It inquires the origins and rationales that justify how certain norms and practices have come to be accepted.

As both learning and teaching are two facets of the same coin, different approaches can be designed to support the development of authentic learning/teaching contexts, experiences and assessment:

1. Learning through play: it is the approach that focuses on play as a vehicle for learning.

2. Problem/ project based learning: it is the approach where students gain knowledge and skills as they work together to investigate and respond to a complex question, problem or challenge.

3. A developed learning approach which utilizes a learning by using science, technology and arts.

Gatlin and Edwards (2007: 5) explain that the classroom environment becomes student-centered if questions and thinking are appreciated. Students are encouraged to work collaboratively in groups to promote dialogue. Teachers can understand the students' mental constructs and understanding which then informs subsequent lessons and learning activities. What is crucial here is that students need to be motivated and taught to take serious roles in such kind of learning. They need to be aware and responsible. Such a style is more comfortable for teachers as they can easily admit their ignorance of something that they do not know. It is a truism that our students nowadays know more than us due to this rapid change of in the world technology. On the other hand, teachers should be prepared to undertake such roles.

5. Authentic Curricula

Simply put, a curriculum is a guide for learning. Advocating authentic materials in language teaching has a long history. It is believed that natural texts "do justice to every feature of the language" whereas artificial materials include "repetition of certain grammatical constructions, certain elements of the vocabulary, certain combinations of words to the almost total exclusion

2.Using open-ended thinking, tasks and inquiries. Learners must exercise higher levels of thinking, researching and learning. For example, teaching a language may involve supplying learners with many related topics, some additional internet links and sites to consult later and to practice what they have recently learned. For instance, instead of explaining a model lesson about sounds in English, students might be asked to compare and contrast their own language sounds with the English ones while teaching them the latters to motivate them to inquire and think of the differences and similarities between the two languages; their first language and the learned one. This task can activate their thinking and critical skills.

3.Learners need to be engaged in discourse and social interactions with other communities of learners. In language teaching, students can be linked to other groups or learners and to native speakers to share data and resources and to be indulged with direct communication. This introduces them to others' ideas as well as to the culture and society of the language they are to learn in this diverse world of knowledge.

4.Learners are encouraged to direct their own learning in project work. Educators can help them direct their learning process. Instruction can be personalized by allowing the learner to choose from the rich variety of pathways in front of them. Learning the language through writing poetry or plays, translating or even painting illustrate this point.

4.**Authentic Teaching**

Reflecting on authentic learning, teachers are usually encouraged to promote authenticity in their teaching. As being real and genuine, authentic teaching is associated with the following points which are explained by Kreber and his colleagues (2007: 23) as follows:

1.**Teachers need to be sincere and honest**. Students should realize that their teacher possesses a genuine reflection of that teacher's personal identity. They should hear from someone who has candor and integrity.

2.**Teachers need to be true to oneself**. Teachers are self-aware persons who have made a commitment to the holy profession of teaching. Such teachers reflect the purposes of education and choose to teach due to educational goals. Authenticity here finds expression in consistency between values and actions.

3.**Teachers need to act in the interests of learners**. Authentic teaching extends beyond the individual. In other words, it is other-directed. Teachers should care about their students and work to help them flourish.

4.**Teachers should care for the subject they teach**. Beliefs in the value of the subject matter

5.Teachers enforce their opinions and choice of materials while students comply.

In contrast to this concept, active learning postulates that students construct meaning out of their own schema and experiences as they reproduce knowledge (Newmann et al., 1996: 281). In this view, students are put in a situation where they develop their understanding instead of being told since original thoughts emanate from students when encouraged to present ideas and make connections between them. In this case, students are empowered and be responsible for learning and discovery. Such a cognitive perspective shifts the focus of responsibility for learning from the teacher to the learner, the thing that motivates independency, excellence and creativity. These are the essence of successful learning atmospheres.

3.**Authentic Learning**

A learner cannot think of relying on books, on knowledge and on authority to get understanding (Krishnamurti,1953: 17). Understanding comes through self-knowledge, which is awareness of one's total psychological process. Thus, learning is the understanding of oneself. If it is characterized by authenticity, it is more realistic and natural.

Authentic learning is the personally relevant experience "from the learner's perspective and situated within appropriate social contexts". Planning such an experience may cause tensions to emerge between providing real-world 'natural' experiences and 'artificial' or 'staged' ones, as decided by learners themselves (Stein et al., 2004: 239). .In education, authentic learning refers to "a wide variety of educational and instructional techniques focused on connecting what students are taught to real-world issues, problems, and applications" (Web Source 1). Authentic learning describes learning through applying knowledge on real-life situations and contexts (Rule, 2006: 2). Authentic experiences are applied to any instructional models; learning English as a foreign language is one. The following ideas may support authentic learning; they are introduced with a reference to learning a foreign language:

1.Learning through activities and themes that involve real-world problems and contexts. In English language classrooms, real events and current issues can be chosen to learn grammar, vocabulary, writing and even critical thinking. A teacher may introduce a political, religious, scientific or literary event that is currently occurring at the time of teaching like choosing the events of Mosul or the fires of Amazon to teach vocabulary or grammar and present the learners with up- to- date vocabulary. This may enable them to talk about such events beyond classroom settings. Asking learners to discuss their ideas and give reasons concerning these events develop their critical thinking and link them to real world events.

1.Introduction

Scholars and researchers in foreign language teaching have argued the importance of using authentic materials in learning. Authentic curricula highlight comprehension, provide opportunities for the introduction of cultural issues, present real language, enhance motivation and create language and cultural awareness, promote critical thinking and the like. However, such an issue is not easy to apply or implement easily especially in some contexts. Curriculum artifacts and leaders, professional and skilled experts as well as researchers need to work harder to put the bases of creating a solid ground for building such a curriculum in the Iraqi university contexts. Moreover, this step requires constant updating and continuous reviewing.

This paper introduces the concept of authenticity in the educational process in terms of learning, teaching and curriculum design. It argues that authenticity relates to those three aspects alike. It focuses on teaching English as a foreign language in the university level by presenting some critical perspectives. Such conceptualization is motivated by personal note- taking, observation and work experience in the academic settings.

2.Philosophy of Authenticity

According to Taylor (1991: 6), the contemporary conception of authenticity is based on the "notion of one's living in accordance with one's values with the purpose of leading a fulfilling life". This traces back to one's identity. Authenticity is "a picture of what a better or higher mode of life would be, where better and higher are defined not in terms of what we happen to desire or need, but offer a standard of what we ought to desire" (ibid.). To be authentic is to be true to some higher standard (Braman, 2008: 48). The term is basically related to being 'real' or 'genuine' (Weimer, 2011: 2). In this regard, authenticity is associated with self-awareness which is the highest goal in learning or teaching. Thus, it is a moral notion that answers the question of what constitutes the good life (Lindquist, 2013: 29). In its broad sense, authenticity is a concept that includes philosophical, psychological and practical ideas (ibid.: 22).

According to Friere (1993: 73), the antithesis of authenticity in teaching and learning is based on a notion that maintains and stimulates an oppressive tendency that can be exemplified by the following points:

1. Teachers teach and students are taught;
2. Teachers know everything and students know nothing;
3. Teachers talk and students should listen;
4. Teachers have authority that suppress students' freedom;

ملخص البحث

يُعَدُ ثالوث المتعلم والمُعَلِم والمُقَرر التعليمي جَوهرالعملية التربوية. واذا ما تَعَلَّق الامر بتدريسِ لُغةٍ أجنبيةٍ تُصبِحُ المُهِمّة أكثرُ جِديّة. إنَ المُقررَات الدِراسية واحدة من اساسيات تعليم/ تعلم اللغة، فتَصميمُ أو إختيار المُقرر المُلائِم يعَتمدُ عَلى عوامِلَ عِدة، واحدة من هذِهِ العَوامِلُ هُو الأصالة: وهي مَفهومٌ مُتَعَددُ الابعادِ ويشمِلُ مَجموعة التَقنِيات التَعليمية والتَدريسية التي تَربطُ المُتعلِم بِقضايا وتَطبيقات وأبعاد حقيقية. يُقدِم اُلبَحثُ الحالي صُورة ذِهنية عَن مَفهومِ الاصالة في مَناهِجِ تَدريسِ الانكليزية في الجامِعات العِراقية ويَهدفُ الى دِراسة بَعض العناصر الخاصَة بِهذا المَفهومِ في التعليمِ الجامِعي ، ويفترضُ البحث إن هذا المبدأ لايتَعلقُ بالمنهجِ الدراسيِ فقط بل يَتعَدى الى المُعلمِ والمُتعلم حيث يُسَلطُ الضوءُ على هذا المفهوم ضِمنَ مَنظورٍ نَقدي يُرَكِزُ على السِياقات التَعليمِية في العِراق حَيثُ اللغةُ الانكليزية بالِغةُ الاهمية.

Abstract

The learner, teacher and curricula triangle is the essence of the educational process. If a foreign language is involved, the mission is definitely challenging. One major concern in teaching and/or learning a language is that of the curricula. Designing a particular curriculum or choosing one for some learners depends on a number of factors. One of them is that of authenticity which is a complex multidimensional concept. It refers to a wide variety of educational and instructional techniques that connect learners with real-world issues, problems and applications.

This paper conceptualizes authenticity in terms of foreign language teaching and learning at university level. It aims to examine some aspects of authenticity in the Iraqi educational settings. It proposes that authenticity is not peculiar to the curricula; learners and teachers are involved as well. It approaches this issue in a critical perspective that focuses on the Iraqi contexts where teaching English as a foreign language is of crucial importance.

Curricula Authenticity in Foreign Language Teaching: A Critical Perspective

أصالة المقررات في تدريس اللغات الاجنبية: منظور نقدي

Lectur. Dr. Wafaa Sahib Mehdi
University of Baghdad /College of Education for Women / Department of English

م.د. وفاء صاحب مهدي / جامعة بغداد – كلية التربية للبنات – قسم اللغة الانكليزية

Contents

Curricula Authenticity in Foreign Language Teaching: A Critical Perspective 7

The Validity of English Language Testing for Third Intermediate Class in 2019(1st Attempt)..... 23

The Validity of English Language Testing for Third Intermediate Class in 2019(1st Attempt)..... 37

Scientific Committee

Prof.Dr.Salh Alwani University of Valenciennes, France

Prof.Dr.`Abbas Rasheed Al-Dada
Teaching and Higher Education Commsion,Holy Al-`Abbas Shrine

Prof.Dr.`Abidaljabar Naji Al-Yassari, Wisdom House Foundation

Prof.Dr.Abidalhameed Heema, College of arts ,university of Quargla,Algeria

Prof.Dr.Ali Ibn Sharif Al-Moosawi
College of Education, University of Sultan Qanoos, Sultana of Oman

Prof.Dr. Kareem Hussein Nasah, International Al-`Ameed Center

Prof.Dr.Majeed Sadiq Al-`Alaq, Minsitry of Education , Iraq.

Prof.Dr.Muhssan `Abid Ali Al-Faraji
Ministry of Higher Edducation and Scientific Research , Iraq.

Dr.Mustafa Sham`aa, Morocco

Prof.Dr. Ute Smi, University of Vienna.

Prof.Dr.Rosamond Mitchel, University of Southampton.

Asst.Prof.Dr. Kadhim `Abid Noor, University of Babylon, Iraq.

Preparation Committee

Prof.Dr. Ryadh Tariq Al-Amedi	chairman
Prof. Dr. Sarhan Jafat Salman	member
Prof. Dr. Adal Natheer Bari	member
Prof.Dr. Alaa Jabar Al-Moosawi	member
Prof. Dr. Ali Kadhim Al-Maslawi	member
Prof. Dr. Shawqi Mustafa Al-Moosawi	member
Prof.Dr. Ahammed Sabeeh Al-Kaabi	member
Prof .Dr Nawrass M. Shaheed Al-Dahan	member
Prof. Dr. Haider Ghazi Jassim Al-Moosawi	member
Radhwan Abidalhadi Abidalkhudhir	member

Proceedings of Fifth International Academic Al-Ameed Conference

held on the Slogan

Under the Shade of Al-`Ameed
We Do Meet to Augment

and under the title

Research and Educational Curricula:
Derivation, Explication and Rehabilitation

As of

4 to 6 Rabia Alawal 1442 , 22-24 October 2020

Second Part

Secretariat General of Al-`Abass Holy Shrine

Al-Ameed International Centre for Research and Studies

Publisher : Al-Ameed International Centre for Research and Studies/ Publishing Department

Supervision : Prof.Dr. Shawqi Mostafa Al Mousawi

Coordination and Execution : Radwan Abdel Hadi Al - Salami

Technical Administration : Hussein Fadel El Helou

Design :Ali Abdulhaleem - Hussein Aqeel Abu Ghraib

Copy Number : 250

Consignment Number :

Holy Al-`Abbas Shrine Postal Code : 56001

Post Office Box : 232

Tel: +964 760 235 5555 **Mobile:** +964 7602323337

http: //alameed.alkafeel.net

Email: alameed@alkafeel.net

DARALKAFEEL

Al-Abbas Holy shrine. Al-Ameed Inernational Center for Research and Studies, author.

Proceedings of Fifth International Academic Al-Ameed Conference. Second Part.- karbala [Iraq] : Al-Abbas Holy shrine, Al-Ameed Inernational Center for Research and Studies, Publishing Department, 2021.

2 volume ; 24 cm

Includes bibliographical references.

Text in English, abstracts in English and Arabic.

1. Curriculum planning. 2. Arabic language--Study and teaching. 3. Qur'an--Language, style. A. Title

LCC :LB2806.15 .A8396 2021

DDC : 375.001

Cataloging Center and Information Systems- Library and House of Manuscripts of Al-Abbas Holy Shrine