ISLAMIC PSYCHOLOGY COLLEGE

تابعونا على
ispscollege
www.ipc-college.com

ISLAMIC PSYCHOLOGY COLLEGE

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي
PADİR
İslami Psikoloji Hakemli Dergisi

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

Issue 6 – March 2025

العدد السادس – مارس 2025

الأبحاث والدراسات:

1. علم النفس الإسلامي إشكالية المصطلح وأزمة المفهوم بين تجاوز العقبة أو تغيير المسار
د.محمد محمود مصطفى
2. تشخيص ابن حزم للنفس الإنسانية من منظور إسلامي
د.عبد السلام سعد
3. المحددات السيكولوجية المعتبرة في منهاج مادة التربية الإسلامية
د. يوسف العلمي
4. البحث في التربية الإسلامية بين و اقع الحال واستشراف المآل
د. خالد البورقادي
5. القيم الأسرية في منهاج التربية الإسلامية بالثانوي التأهيلي: بين خيار تعدد المرجعيات ومطلب حفظ الخصوصيات
د.محمد الفيلة
6. أهمية الذكاء الاصطناعي ودوره في تطوير التعليم والنهوض به
د. بلال داوود - د جميل حمداوي
7. قيم المواطنة والمشاركة العمومية بين التأصيل، التقاطع والنتائج
د.سعيد بلفقيه

مجلة فصلية محكمة – تصدر عن كلية علم النفس الإسلامي

ISSN : 3023-6231

مجلة بادر

مجلة فصلية محكمة

تصدرعن كلية علم النفس الإسلامي - تركيا

تعنى بالبحث العلمي في مجال علم النفس الإسلامي

مجلــة بــادر

info@journal.padir-der.org

journal.padir-der.org

00905522880846

ISSN :3023-6231

مجلة بادر

المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

مجلة بادر

مجلة فصلية محكمة، تعنى بالبحث العلمي في مجال علم النفس الإسلامي

رئيس التحرير:

د. محمد محمود مصطفى- عميد كلية علم النفس الإسلامي – مصر.

مدير التحرير:

د. يوسف عكراش- وزارة التربية الوطنية - المملكة المغربية

هيئة التحرير:

- د. ماجدة المولا / نائب مدير - كلية علم النفس الإسلامي – تركيا.
- د. علي الصهيل- كلية علم النفس الإسلامي – السعودية.
- د. إبراهيم بوزيداني -كلية الإلهيات – جامعة إسطنبول – الجزائر.
- د. شيماء حسنين- كلية علم النفس الإسلامي – مصر.
- د. أحمد عبد العال – كلية علم النفس الإسلامي – مصر.

- التدقيق اللغوي: أ. ناجية بشير
- السكرتيرة التنفيذية: أ. نور ترجمان اوغلو
- الإخـراج الفـني: خليل اللداوي

الهيئة الاستشارية

- بروفيسور عبد الله بن ناجي المخلافي
- بروف داتو د. أنصاري أحمد – رئيس جامعة آسيا – ماليزيا.
- بروف د. علي سعيد مبارك بن سنكر – مدير الجامعة الإسلامية – كينيا.
- بروف د. سليمان ديرين – جامعة مرمرة – كلية الإلهيات – تركيا.
- د. حميد أكتشاي – جامعة بندرما 17 أيلول – تركيا
- د. خالد مختار الزمزمي – جامعة هوبكنز – أمريكا
- د. حمدي عبيد – المجلس الاسلامي العالمي للدعوة والإغاثة – مصر.
- د. السر أحمد سليمان - جامعة حائل- السعودية
- د. محمد محمود مصطفى- كلية علم النفس

مجلة بادر

المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

ISSN:3023-6231

شروط النشر

- أنْ تندرج المادة المرسلة للتحكيم ضمن تخصص المجلة وما يتقاطع معه.
- أنْ يكون البحث أصيلًا، وليس مستلا من عمل سابق أو مبنيًا على أفكار مستهلكة ومبحوثة سابقًا.
- أنْ يلتزمَ الباحث بمواصفات البحث العلمي الأكاديمي، وأنْ يحترمَ قواعد، وضوابط التوثيق والكتابة الخاصة بالمجلة (ينظر موقع المجلة).
- أن يبرز الباحث في مقدمة البحث الإشكالية التي يروم الإجابة عنها مع توضيح وجهة نظره في مقاربتها.
- أنْ تكونَ لغة المادة المرسلة للتحكيم لغة علمية أكاديمية رصينة لا خطأ فيها.
- أنْ تُعتمدَ الدقة والأمانة في الاقتباس والأخذ بالنزاهة في توجيه معاني النصوص ودلالتها.
- يشترط في المادة ألا تكون قد نُشرت إلكترونيًا أو ورقيًا أو مقبولة للنشر أو قدمت إلى أي جهة أخرى.
- أن يتراوح عدد كلمات البحث بين 4000 و8000.
- تقبل المشاركات الفردية والثنائية والجماعية.
- تقبل المجلة قراءات ومراجعات الكتب، والترجمات، والحوارات بما هو متوافق مع ضوابط الكتابة في هذه أنواع.
- يصدر البحث بملخص لا يتعدى 100 كلمة، مرفق بالكلمات المفتاحية بالعربية والإنجليزية

مجلــة بــادر

info@journal.padir-der.org

journal.padir-der.org

ISSN :3023-6231

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

الفهرس

افتتاحية العدد 6

بقلم رئيس التحرير أ.د. محمد محمود مصطفى.

الأبحاث والدراسات:

1- **علم النفس الإسلامي إشكالية المصطلح وأزمة المفهوم بين تجاوز العقبة أو تغيير المسار 10**
د.محمد محمود مصطفى

2- **تشخيص ابن حزم للنفس الإنسانية من منظور إسلامي 40**
د.عبد السلام سعد

3- **المحددات السيكولوجية المعتبرة في منهاج مادة التربية الإسلامية 51**
د. يوسف العلمي

4- **البحث في التربية الإسلامية بين و اقع الحال واستشراف المآل 65**
د. خالد البورقادي

5- **القيم الأسرية في منهاج التربية الإسلامية بالثانوي التأهيلي: بين خيار تعدد المرجعيات ومطلب حفظ الخصوصيات 82**
د. محمد الفيلة

6- **أهمية الذكاء الاصطناعي ودوره في تطوير التعليم والنهوض به 105**
د. بلال داوود - د جميل حمداوي

7- **قيم المواطنة والمشاركة العمومية بين التأصيل، التقاطع والنتائج 132**
د.سعيد بلفقيه

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة العدد السادس

الحمد لله، والصلاة والسلام على سيدنا رسول الله، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد؛ فهذه البشرى المباركة التي تزفها كلية علم النفس الإسلامي للمهتمين بصدور العدد السادس من مجلة (بادر) التابعة للكلية، والتي تحمل رقم النشر المعتمد (**ISSN NO: 3023-6231**)، وقد حمل هذا العدد في طياته سبعة أبحاث، تناولت موضوعات وأبعاد ومجالات متنوعة ومتعددة تعرض وتناقش مسائل تنضوي تحت مظلة مشروع علم النفس الإسلامي الذي تتبناه الكلية، وتحمله على عاتقها، وكان البحث الأول بعنوان: علم النفس الإسلامي إشكالية المصطلح وأزمة المفهوم بين تجاوز العقبة أو تغيير المسار، لكاتب هذه المقدمة، والذي تناول فيها: أزمة المصطلحات التي اعترت الاتجاهات العلمية والأكاديمية والثقافية في عالمنا العربي والإسلامي، المنبثقة عن الفكرة المميزة "أسلمة المعرفة" قد ولّدت كثيرًا من الإشكاليات بدءًا من قبول المصطلح، وانتهاءً بضبط المفاهيم المبنية عليه، وقد تأثرت العلوم الإنسانية والاجتماعية في عالمنا العربي والإسلامي بهذه الإشكاليات، ومن العلوم المتأثرة بقوة علم النفس الإسلامي، والذي تعرض للضغط الكبير لمحاولة تغيير لقبه واستبدال القيد الإسلامي بأي قيد آخر تفاديًا للصدام مع الجهات العلمية والأكاديمية، وقد وصل الباحث إلى نتيجة أن المعرفة الإسلامية هو المصطلح الأنفع والأسلم والأضبط من حيث اللغة والمفهوم، وأن علم النفس الإسلامي كنموذج للمعرفة الإسلامية هو التطبيق الأمثل على نجاعة المفهوم وصلاحه للتطبيق.

وتناول الأستاذ الدكتور عبد السلام سعد أستاذ التعليم العالي بجامعة: زيان عاشور الجلفة الجزائر، ماجستير علوم إسلامية، دكتوراه فلسفة، رأي الإمام ابن حزم في مسألة النفس التي شغلت ولا تزال تشغل الفكر الإنساني برمته؛ وفي علاقة النفس بالجسد، بل وبيان خصائص هذه النفس ووظائفها وكل ما يتعلق بها؛ من خلال الاحتجاج بأصول العقيدة الإسلامية، وعلى أسس النظر العقلي والفلسفي من جهة أخرى؛ ولندرك مدى ما تمتّع به علماؤنا ومفكرونا السابقون من وعيٍ بالحياة النفسية للإنسان، ثم إن الغاية التي يرنو كل إنسان لتحقيقها هي أن يكون سعيدا، والرغبة في إزالة التعاسة الناشئة عن هموم النفس، هذا

الهم الذي يتوجب طرده وإبعاده لتصفو نفسه من أكدارها وأقذارها وأوضارها، وقد زبر بحثه: " تشخيص ابن حزم للنفس الإنسانية من منظور إسلامي".

وقد ناقشت الورقة الثالثة المعنونة بـ "المحددات السيكولوجية المعتبرة في منهاج مادة التربية الإسلامية" والتي دبّجها يراع الدكتور الباحث في العلوم الشرعية والتربوية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بوجدة، أهم المبادئ النفسية المرتبطة بالمنهاج الدراسي عموما ومنهاج مادة التربية الإسلامية خصوصا وهي المحددات السيكولوجية، في محاولة الربط بين كل من علم النفس ومنهاج مادة التربية الإسلامية من خلال إبراز العلاقة القائمة بينهما، باعتبار أن هذه المحددات لها أهمية كبيرة في تطوير تدريسية مادة التربية الإسلامية وتحقيق جودتها، وذلك باعتماد المنهجين الاستقرائي والاستنباطي والمنهجين الوصفي التحليلي في وصف وتحليل جزئيات من الموضوع تقتضي ذلك، وقد توصل البحث إلى جملة من النتائج تتجلى في إبراز أن العلاقة التربوية بين كل من علم النفس بفروعه المختلفة ومنهاج مادة التربية الإسلامية تقوم على أساس العناية الهامة بالمتعلم على المستوى النفسي وما يرتبط بذلك من حاجات وقدرات ومهارات وقيم تتناسب مع مستوى المتعلمين وتراعي مراحل نموهم وفروقاتهم الفردية والاجتماعية، وبيئتهم الخارجية، وعاداتهم وميولاتهم المختلفة.

وأما الخبير التربوي. دكتوراه في أصول الفقه ومناهج التدريس (المغرب)، خالد البورقادي، فقد اقتحم مجال البحث في التربية الإسلامية بين واقع الحال واستشراف المآل، وهدف فيها إلى إلى تبيان أهمية البحث في التربية الإسلامية بشكل عام، وكمادة تدرج ضمن المنهاج التربوي بشكل خاص، نظرا لمكانة مادة التربية الإسلامية، ودورها المركزي في بناء شخصية المتعلم، والحفاظ على مقومات هويته.

وقد ناقشت الدراسة موقع مادة التربية الإسلامية ضمن المنهاج الدراسي المغربي، والتطور الذي عرفته المادة ومنهاجها، وصولا للمنهاج الدراسي الحالي المعدل في يونيو 2016. مع رصد مسيرة البحث في المادة، والمجالات التي استأثرت باهتمام الباحثين. لتقدم الدراسة مقترحات عملية لتطوير البحث في مادة التربية الإسلامية في مجالات مختلفة منها: التربية الإسلامية العامة، المنهاج وتقويمه، الديداكتيك ومختلف إشكالاته البحثية، الظواهر والحالات التربوية المرتبطة بالمادة. كل ذلك بغرض تطوير تدريسية هذه المادة الأساسية وإيلائها العناية اللازمة لتضطلع بوظائفها الأساسية في بناء الشخصية المسلمة.

وقد تطرق الدكتور محمد الفيلة دكتوراه في علوم القرآن، تخصص المصطلح القرآني- مفتش ممتاز لمادة التربية الإسلامية. وزارة التربية الوطنية-المغرب، وأستاذ زائر بالكلية متعددة التخصصات بتارودانت- جامعة ابن زهر: القيم الأسرية في منهاج التربية الإسلامية بالثانوي التأهيلي، بين خيار تعدد المرجعيات ومطلب حفظ الخصوصيات، وهو يهدف إلى الإجابة عن قضية جوهرية هي مدى تمكن المنهاج الدراسي لمادة التربية الإسلامية من حل مشكلة تضارب المرجعيات القيمية انطلاقا من قناعة مفادها أن منهاج المادة هو المؤهل بالأصالة لبيان مثل هذه التناقضات والحرص على تقديم مادة قيمية تؤهل المتعلم ليكون

مواطنا سويا معتزا بانتمائه لبلده مقدما صورة حسنة للمسلم المتمسك بدينه المنفتح على ثقافة غيره من غير استيلاب، متخذا من الأسرة معينا في ذلك وهو ما كان يفرض على المنهاج أن يولي القيم الأسرية أهمية كبيرة وجب أن تظهر في الوثائق المؤطرة للمنهاج وفي الكتاب المدرسي إن على مستوى المضامين أو على مستوى الأهداف.

ثم تناول كل من الدكتور بلال داود من المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بجهة طنجة تطوان الحسيمة، والدكتور جميل حمداوي من المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بجهة الشرق مبحثًا في غاية الأهمية والتحديث بمتابعة موضوع الذكاء الاصطناعي وعنوانه: أهمية الذكاء الاصطناعي ودوره في تطوير التعليم والنهوض به، ومما قالا تأصيلًا وتحقيقًا: الذكاء الاصطناعي أداة للابتكار والقدرة على التنافس من أجل تحقيق الجودة الكمية والكيفية، وأداة لاكتساب الملكات والكفايات الأساس ولاسيما كفايات الجودة والإتقان، والسعي إلى ترسيخ المهارات الحياتية بمختلف أنواعها، وتبسيط المهام المعقدة بتوظيف آليات الذكاء الاصطناعي، وتحسين كفاءة العمل التربوي، وتقليل المجهود والتكاليف، وربح الوقت، وتبسيط المفاهيم، وتجويد العملية التعليمية-التعلمية، وتطوير مهارات الطالب والمدرس معا، واقتراح أدوات آلية للخدمات التعليمية والتربوية الجديدة، وخلق منصات التعلم الرقمية العامة باستعمال أدوات الذكاء الاصطناعي ، وتوليد تقنيات رقمية جديدة تسعف الجميع في عملية التعلم وبناء الدروس وتصميم المحاضرات الجامعية، ثم إيجاد الحلول العملية المبتكرة للنهوض بالمؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها المدرس والطالب معًا.

وختم العدد بمقالة الدكتور سعيد بلفقيه دكتوراه في علوم التربية- كلية علوم التربية - جامعة محمد الخامس – الرباط، والتي تناولت قيم المواطنة والمشاركة العمومية بين التأصيل والتقاطع والنتائج ، وخلص فيه إلى أنه يمكن الجزم بأن المشاركة العمومية من بين أهم المفاهيم التي تدخل ضمن الحقل الدلالي للمواطنة، ويعد تحديد العلاقة بينهما مسألة مهمة، بل ضرورية لكل دراسة تستهدف تفحص واقع المواطنة في الدول التي تتوخى تكريسها ضمن مسارها التدبيري، فالمفهومان في صيغتهما النظرية المجردة متوافقان ويتسمان بالاعتماد المتبادل، ومع ذلك تشير أدبيات الموضوع إلى الطبيعة الجدلية للعلاقة بين المفهومين في بعدهما الواقعي.

وهذه المقدمة المتعجلة المختصرة لا تفي الأوراق العلمية والأبحاث بقيمتها العلمية والأكاديمية، كل التوفيق للأساتذة والباحثين والقراء والمهتمين بعلم النفس الإسلامي، ولا يسعني إلى شكر هيئة التحرير ومديرها

الهمام د. يوسف عكراش وفريق العمل معه، كما أشكر لجان التحكيم العلمية التي لم تفتأ تبذل الجهد بحيادية ومهنية واحترافية أكاديمية عالية.

والله أعلم، وصلى الله وسلم وبارك على سيدنا محمد، وعلى آله وأصحابه وأجمعين.

رئيس التحرير

أ.د. محمد محمود مصطفى

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

علم النفس الإسلامي إشكالية المصطلح وأزمة المفهوم بين تجاوز العقبة أو تغيير المسار

أ.د محمد محمود مصطفى[1]

الملخص

إن أزمة المصطلحات التي اعترت الاتجاهات العلمية والأكاديمية والثقافية في عالمنا العربي والإسلامي، المنبثقة عن الفكرة المميزة "أسلمة المعرفة" قد ولّدت كثيرًا من الإشكاليات بدءًا من قبول المصطلح، وانتهاءً بضبط المفاهيم المبنية عليه، وقد تأثرت العلوم الإنسانية والاجتماعية في عالمنا العربي والإسلامي بهذه الإشكاليات، ومن العلوم المتأثرة بقوة علم النفس الإسلامي، والذي تعرض للضغط الكبير لمحاولة تغيير لقبه واستبدال القيد الإسلامي بأي قيد آخر تفاديًا للصدام مع الجهات العلمية والأكاديمية، وقد وصل الباحث إلى نتيجة أن المعرفة الإسلامية هو المصطلح الأنفع والأسلم والأضبط من حيث اللغة والمفهوم، وأن علم النفس الإسلامي كنموذج للمعرفة الإسلامية هو التطبيق الأمثل على نجاعة المفهوم وصلاحه للتطبيق، غير أن الباحث يرى ضرورة تخطي هذه الإشكاليات والاتفاق على الإطار المفاهيمي، ثم الانطلاق في آفاق الفروع العلمية التي يحتاجها كل من المجتمع الأكاديمي والناس عامة، مع اهتمام الباحث بوضع خطة قابلة للتطبيق لتخطي إشكالية المصطلح، والتعاون على تحقيق الأهداف المعرفية الإسلامية.

الكلمات الافتتاحية: أسلمة المعرفة، المعرفة الإسلامية، علم النفس الإسلامي، المصطلح، المفهوم

---

[1] - عميد كلية علم النفس الإسلامي

Islamic Psychology: The Problematics of Terminology and the Crisis of Concept Between Overcoming the Obstacle or Changing the Pat

Mohamed Mahmoud Moustafa[2]

Abstract

The crisis of terminology that has affected scientific, academic, and cultural trends in the Arab and Islamic world, stemming from the distinctive idea of "Islamization of Knowledge," has generated numerous issues, starting from the acceptance of the term to the precise definition of the concepts built upon it. The humanities and social sciences in the Arab and Islamic world have been significantly impacted by these challenges, with Islamic Psychology being one of the most affected fields. Islamic Psychology has faced substantial pressure to change its title and replace the "Islamic" qualifier with another to avoid clashes with scientific and academic institutions.

The researcher concludes that "Islamic Knowledge" is the most beneficial, secure, and precise term in terms of language and concept. Islamic Psychology, as a model of Islamic Knowledge, represents the ideal application of this concept's effectiveness and suitability for implementation. However, the researcher emphasizes the necessity of overcoming these terminological issues and agreeing on a conceptual framework before advancing into the scientific branches needed by both the academic community and society at large. The researcher also highlights the importance of developing a practical plan to address the terminological problem and fostering collaboration to achieve the goals of Islamic Knowledge.

Keywords: Islamization of Knowledge, Islamic Knowledge, Islamic Psychology, Terminology, Concep

[2] Dean of the Islamic Psychology College

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، سيدنا ونبينا محمد، وعلى آله وأصحابه أجمعين،

فإنه من المستقر أنه لا يمكن أن تقوم أي حضارة من الحضارات إلا على عقيدة دينية أو فلسفية خاصة بها، إذ ما يميز أي حضارة هو الإطار النظري والقيمي الذي تبنى عليه هذه الحضارة، والتي يتم التأصيل لها من خلال العلوم والنظريات المختلفة، ومنذ القرن التاسع عشر وحتى اليوم فرضت الحضارة الأوروبية نفسها برؤيتها الرأسمالية المادية وإعلاء قيمة الفردانية على العالم كله، وقد تبنت شعوب الأرض مكرهة أو مختارة، بوعي أو عن غير وعي نموذج الحضارة الغربية كنمط حياة وكرؤية معرفية، فسادت مفاهيمها ومناهجها العلمية ونظرياتها المختلفة، وصار العلم ما يراه النموذج الغربي علمًا، والمنهج ما يراه ذلك النموذج منهجًا، وكرّس هذا النسق المعرفي المغلق المركزية الغربية على المستوى العلمي والمعرفي، ولم يكن المسلمون في مراحل صناعة العلوم أو بناء مناهجها شريكًا يعتد به، رغم أن حضارتنا كانت مصدرًا هامًا من مصادر تكوينها في مراحلها الأولى.[3]

ومنذ نشأت فكرة كلية علم النفس الإسلامي، والنصائح والتوجيهات والإرشادات من الجميع، سواء من المؤيدين والمعارضين، تركز على معنى القبول للفكرة والتخويف من المصطلح بهذا القيد الإسلامي، ومحاولات صرف القائمين على الكلية عن تسميتها بهذا الاسم، أو وسمها بهذه السمة اللازمة حثيثة وقوية مع فتح الآفاق لأي تسمية مقبولة غير القيد "الإسلامي".

الإصرار على محاولة تبرير الضغط الهائل لتبديل الاسم وتغيير القيد كان مغلفًا بأن الأمر لا يعدو كونه حالة من النقد التي تقبل وترفض، وتسمح وتمنع، دون النظر في إنتاج المعرفة والعلم، وليس فقط نقد الوافد المعرفي وقبوله ورفضه.

إن العلوم الإنسانية والاجتماعية حين ينظر لها بمنظور الإسلام ستتغير تغيرًا واضحًا وملاحظًا، وسبب التغير ليس الدين بذاته[4]، بل سبب التغير أن صاحب كل منظور لأي علم أو نظرية أو رأي يضفي موروثه

---

[3] - إسلامية المعرفة، مهجة مشهور سكرتير تحرير مجلة المسلم المعاصر 29 مارس، 2023 مركز خُطوة للتوثيق والدراسات.

[4] - وفي الإسلام هو بذاته سبب التغير، والعبارة بقصد التنبيه والشرح.

العلمي وتراكميته المعرفية وخبرته الثقافية على نظرته ورأيه وموقفه،[5] فإن كان صاحب المنظور هو الدين فالأمر أصبح مختلفًا؛ فالدين الإسلامي – كما هو، وكما ننظر له ونعتقد- مصدر معرفي وثقافي وعلمي وحضاري، يصبغ كل حركة من حركات الإنسان في حياته وحتى مماته، فهي صبغة الله تعالى التي صبغ بها عباده، قال تعالى:" صِبْغَةَ اللَّهِ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ صِبْغَةً وَنَحْنُ لَهُ عابِدُونَ" (البقرة:138)، فَالْمُرَادُ أَنَّهُ يَصْبُغُ عِبَادَهُ بِالْإِيمَانِ وَيُطَهِّرُهُمْ بِهِ مِنْ أَوْسَاخِ الْكُفْرِ، فَلَا صِبْغَةَ أَحْسَنُ مِنْ صِبْغَتِهِ.[6]

وقد وصف هذا الإيمان منهم بأنه صبغة الله ليبين أن المباينة بينه وبين غيره ظاهرة جلية يدركها كل ذي حس سليم كما يدرك الألوان.[7]

فكيف يمكن لخاتمة الرسالات الإسلام، والقرآن الكريم آخر الكتب نزولًا من السماء، مع خاتم النبوة صلى الله عليه وسلم، ولا يكون لهذا القرآن وهذا النبي وهذا الدين منظور عن النفس والحياة والمجتمع والناس؟!

هذا لا يتصور من جهة، وهو غير حقيقي من الجهة الأهم، ففي القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة الغَناء والشفاء والكفاء، عرف من عرف وجهل من جهل.

وقد نتج من المعارضين لهذا المفهوم عدة مصطلحات غريبة ومستهجنة، وأقل ما يقال عنها أنها وليدة الانفعالات لا المعرفة بانضباطها المعهود، فمنذ متى ويسمع المجتمع الأكاديمي مصطلحات من نوع: ديكتاتورية المعرفة؟! ولكأن اعتماد الوحي مصدرًا من مصادر المعرفة في هذا العلوم الإنسانية والاجتماعية سينشئ كيانات ديكتاتورية لا تقبل العلم والمعرفة بضوابطها المعروفة، وهذا وهم لا علم، وهوس لا معرفة، وخيالات أقرب إلى الاضطراب بسبب الرعب غير المبرر ولا المفهوم، مدفوع صاحبه بأيدولوجيته العمياء.

---

[5] - ومما أنشده يزيد بن ذي المشعار الهمداني:
وَكُلُّ أُناسٍ لَهُم صِيغَةٌ* وَصِيغَةُ هَمدانَ خَيْرُ الصِيَغْ
صُبِغْنَا عَلى ذاكَ آباؤُنا* فَأَكْرِمْ بِصَبغَتِنا في الصِبَغْ

[6] - مفاتيح الغيب = التفسير الكبير، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري (ت 606هـ)، دار إحياء التراث العربي – بيروت، الطبعة: الثالثة - 1420 هـ، (76/4).

[7] - غرائب القرآن ورغائب الفرقان، نظام الدين الحسن بن محمد بن حسين القمي النيسابوري (ت 850هـ)، المحقق: الشيخ زكريا عميرات، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة: الأولى - 1416 هـ، (415/1).

وكذا مصطلح المعرفة الأحادية التي يمارسها ويستخدمه كثير من الغربيين من الأمريكان وغيرهم بالسيطرة على مفاصل المقبول والمرفوض، وبل ويعتمده المعترض على العلوم الإسلامية ككل.[8]

ويتبنى هذا المفهوم جماعات من المعترضين على علم النفس الإسلامي، وهو نوع من التخلص من العورة بإلقائها على غيره، رمتني بدائها وانسلت، ويُضرب هذا المثل لمن يعيّر الإنسان بما هو فيه. [9]

وإذا أهملنا هذا النوع من الاعتراضات والتكييفات الوهمية المدفوعة بالخوف تارة، والجهل تارة، والهوس تارات أخرى، ونعيد التركيز والاهتمام بقضية واعية وحيوية متعلقة بحياة المسلمين وغيرهم.

إن التقاطع بين الإسلام والعلم يعد نقطة بداية مهمة لفهم تأثيره الحضاري، بل من المناسب القول بأنه ليس تقاطعًا بمفهوم التقاطع المعروف، بل هو جزء من كل، أو أصل من الأصول، أو معلم من المعالم الأصيلة والحيوية لهذا الدين، وإن الدراسات المعاصرة المباركة تبرز أهميته في تعزيز الفكر والثقافة العلمية المستمدة من الإسلام، هذا يساعد المجتمعات على التطور والازدهار بسماحها لأبنائها بالنهل من معين الإسلام عبر فهمه واستيعاب مصادره ثم الانتفاع به.

ومنذ عدة عقود والسجال حاصل بين المهتمين بمنظور أسلمة العلوم الإنسانية والاجتماعية[10]، ومن يخالفهم من جهة، وبينهم وبين من يوافقهم من جهة أخرى في ضبط المصطلحات وتحرير الحدود وقيد التعريفات، ومشارب الدلالات والمفاهيم، وظهور المقاصد والأهداف.

ولم تزل القضية تشغلني كما تشغل غيري من الباحثين، مع تتابع الأبحاث وتوالي المقالات والمؤلفات، وهو جهد مبارك مشكور مسدد، أثرى العقول والقلوب قبل المكتبات، فجزى الله تعالى الجميع خير الجزاء، وبقيت القضية الأهم التي يجب – في رأيي - النظر فيها: هل يلزم الاتفاق على جميع أصول وقواعد الأسلمة – عند من يأنس لهذا المصطلح ويعتمده- أم أنه يمكن التخطي والتجاوز لهذه العقبة العسيرة التي يعتبرها الباحث عنق الزجاجة؟

---

[8] ،)، وما نتج عنهم من إنتاج مثل الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية الاختصار العلميAPA - في علم النفس مثلًا الجمعية الأمريكية لعلم النفس (
يعد الآن المرجع الأول في العالم في تصنيف الأمراض النفسية من أكثر الأدوات التشخيصية التي تستخدم وهو دليل تصدره الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين(DSM)
.وغيره من الاضطرابات في تشخيص اضطراب التوحد

[9] - الأمثال لابن سلام (٧٣)

[10] - وبعضهم مهتم حتى بأسلمة العلوم الطبيعية،

فلعل أن تكون هذه الورقة بادرة خير لضبط وتحرير المصطلح في رأي الباحث من جهة، ومن الجهة الأهم نقطة تجاوز لهذه المرحلة التي توقف عندها الباحثون، ردحًا من الزمن، وعند العجز عن تخطيها خارت القوى وتعطلت الجهود، وفي زوايا المعرفة الأكاديمية والعامة، وخبايا بلادنا علماء كُثُر ألجأتهم قوة التنازع إلى التوقف والانسحاب.

وفي الموضوع الأول: سأفرق بين أسلمة المعرفة، والمعرفة الإسلامية، وأظهر فيها رأيي الذي تبنّته كلية علم النفس الإسلامي كأول كلية أكاديمية معتمدة في العالم تتولى تدريس علم النفس الإسلامي، كنموذج للعوم الإنسانية والاجتماعية.

وفي الموضوع الثاني: خطة التجاوز، وما يمكن أن أضيفه في هذا الباب لمحاولة استثمار الجهود في الخطوات المتتابعة، دون الوقوف عند العقبة الأولى رغم أهميتها، وترتيب أولويتها.

وهي خطة الكتابة في هذه الورقة العلمية حيث تتمحور حول:

المبحث الأول: بيان المقاربة اللغوية والعلمية بين المصطلحات المختلفة للأسلمة، وعلاقة الاختلاف بمفهوم التكامل المعرفي.

المبحث الثاني: بيان رأي الباحث في الخطة العلمية العملية لتجاوز الخلافات اللفظية في العلوم الإنسانية، وعلم النفس الإسلامي عينة صالحة.

والله المستعان وعليه التكلان ولا حول ولا قوة إلا بالله.

المبحث الأول: بيان المقاربة اللغوية والعلمية بين المصطلحات المختلفة للأسلمة، وعلاقة الاختلاف بمفهوم التكامل المعرفي.

إن الإشكالات التي اعترت مصطلح "أسلمة المعرفة" كثيرة بدءًا من القبول اللغوي، وانتهاءً بصلاحية دلالات المصطلح على المراد، فاعتبر بعضهم أن أسلمة المعرفة من الفوضى اللغوية ذات الدلالات السلبية؛ "فوضى الاصطلاحات التي تذبح الأصالة، وتقتل الذات، وتفقد الخصوصية والتميز الحضاري، وتجعل المسلم في إطار مصطلحات غريبة عن دينه وإسلامه، بل عن دينه ولغته، ويعيش في دوامة من التناقض بين اعتقاده

وثروة أسلافه وبين ما يسمعه ويعيش في منظومته الحضارية، فهل من مستيقظ، وهل من موقظ لأُمته؟ والله المستعان.

ومنها قولهم: (أسلمة العلوم)، (وأسلمة المعرفة) وقولهم (أسلمة الطب) وهكذا، وهذا استعمال مولّد حادث، لا أحسبه في لسان العرب، ولم تفُهْ به العلماء، وهو من لغة الجرائد، وأقلام أحلاس المقاهي، فهم يريدون بذا التعبير السمج (جعل العلوم إسلامية) فقالوا: (أسلمة العلوم)، واشتقاق هذه المادة (سلم) ومنه (الإسلام) بمعنى الصحة والعافية يأبى هذا: اشتقاقًا ونحتًا، ويأبى المنحوت ومن أين كان نحتًا؟ ومعلوم أن النحت لا يكون إلا من كلمتين فأكثر، والعلم هو العلم، والحقائق هي هي، والعلم الشرعي الخالي من الدخل والدخن لا يكون في الميدان إلا على يد وارث علم النبوة (العالم المسلم)، فإذا وُجِد العلماء العاملون قدموا للأُمة (العلوم والمعارف الإسلامية)، فانظر كيف قفزوا إلى النتيجة، وتخلَّوْا عن القاعدة، فإلى الله الشكوى من تناقض أهل عصرنا، وسرعة تلقفهم لكل جديد قبل اختباره لغة وشرعاً، والله المستعان".[11]

رغم أنه جاء في "المداخل إلى آثار شيخ الإسلام ابن تيمية": ولهذا حُكي عن أبي عبد الله محمد بن قوَّام كما في: "الذيل لابن رجب: 2/ 393" مقولته: "ما أسْلَمت معارفُنا إلا على يد ابن تيمية" انتهى، وهذه[12] تصلح سلفًا لما شاع في عصرنا من قولهم: "أسلمة العلوم".[13]

أَسْلَمَ، أَسْلَمَة؛ والتي تعني جعل شيء إسلاميًا، أي إضفاء صفة الإسلام عليه. ومنها قولهم: أسلمة المعرفة، والفرق بين الاستعمال المستجد والموروث في صيغة المصدر لا في المعنى.[14]

أي: ممارسة النشاط العلمي كشفًا، وجمعًا، وتأصيلًا، ونشرًا من زاوية التصور الإسلامي للكون، والإنسان، والحياة، أو إعادة صياغة العلوم، وإقامتها على مبادئ الإسلام، وحقائق الشريعة.[15]

---

[11] - معجم المناهي اللفظية وفوائد في الألفاظ، بكر بن عبد الله أبو زيد بن محمد بن عبد الله بن بكر بن عثمان بن يحيى بن غهب بن محمد (ت 1429هـ)، دار العاصمة للنشر والتوزيع – الرياض، الطبعة: الثالثة، 1417 هـ-1996 م، (ص361).

[12] - لا أعتقد أن هذه العبارة تصلح سلفًا لمن قال بالأسلمة.

[13] - ص6

[14] - الصيغ الصرفية المعاصرة: أصولها وأبنيتها، يوسف تاج الدين، ص8، ترقيمي.

[15] - وهو مشكل.

فاللَّفظ حين يُقال تكتَنِفه ظروفٌ، ومُلابسات، وبيئات، وأزمان، وأفكار، ومواقف، وتَخصُّصات، هي التي تُحدِّد المراد منه في غالب الأمر، فإذا أُخِذ مُجردًا أوقع صاحبه في الْخَلل والتخبُّط، وأوداه في مغبَّة سوء الفهم.

والمصطلح يفهم بِما تَواضَع عليه أهْلُه، والعناية بالمصطلحات جزءٌ من ضابط علميّ يُوسَم به الباحث الْمُسلم؛ وهو التثبُّت قبل إصدار الْحُكم، وفَهْم اللُّغة التي يتحدَّث بِها الآخَرون.

ذلك أنَّ الناس لَهم من ألفاظهم مُراداتٌ حيَّة ينطقون بِها، وليس من المنهجيَّة العلمية التي جاء بِها القرآن الكريم أن يُهاجَموا أو تصدر عليهم الأحكام، قبل التثبُّت من مصطلحاتِهم التي يتفوَّهون بِها؛ لكون اللِّسان والنُّطق مِغْرافًا لِما في ضمير المتحدِّث؛ إذْ "غالِبًا ما يثير الاستخدامُ العامُّ للمصطلحات الفلسفيَّة، والعلميَّة، والْمُفردات اللُّغوية - لبْسًا لدى الباحثين في مُحاولاتِهم التعرُّف على خصوصيَّة فلسفةٍ ما، ومصدر اللَّبس أنَّ الأفكار الفلسفيَّة وهي تُنْشِئ نسيجها المنهجيَّ الخاصَّ بِها، تضطرُّ إلى استخدام نفسِ المصطلحات والمفردات الشَّائعة التداول؛ للتعبير عن دلالاتٍ معيَّنة في مَجال البحث، غير أنَّ هذه الدلالات - وهنا مصدر اللبس - إنَّما ترتبط بالمضمون الْمَعرفي للفلسفة التي أنتجَتْها، وكذلك دلالات الألفاظ والمفردات؛ إنَّما ترتبط باللُّغة التي أنشأَتْها، في إطارِ حقْلٍ ثقافي تاريخيّ معيَّن؛ أيْ: إنَّ دلالة الألفاظ ترتبط بتصوُّر ذهني معيَّنٍ للشيء الْمُشار إليه، وليست مُجرَّد علامةٍ عليه، وإشارة إليه"[16]، واستعمال الْمُصطلحات الخاصَّة ذو تأثيرٍ إيجابيّ في بُحوثِ أهل الفنّ؛ لأنَّ استعمال المصطلحات بالنسبة للمتخصصين يساعد على الاختزال والإيضاح، والمصطلح الواحد قد يُستعمل في معانٍ متنوّعة في العصور المختلفة للفكر البشري..."[17]؛ لذلك كان ضبْطُ مصطلحات كلِّ فنٍّ مُهمًّا لدخوله وسَبْر أغواره، وإلاَّ كان القارئ كالتَّائه لا يدري أين يسير على حَزن أم سَهْل، وحَمَّل المؤلِّفَ ما لا يَعْتقد.[18]

---

[16] - منهجيَّة القرآن المعرفية، أسلمة فلسفة العلوم الطبيعيَّة والإنسانية، محمد أبي القاسم حاج حمد، دار الهادي: بيروت، ط (1)، 2003، ص 207.

[17] - المعرفة في نظر القرآن، محمد الحسيني البهشتي، ترجمة: علي الهاشمي، دار الهادي: بيروت، ط (1)، 2002، ص (81 - 82).

[18] - قاعدة لا مشاحة في الاصطلاح والانتفاع بها في علم النفس الإسلامي، مجلة كلية علم النفس الإسلامي (بادر) تاريخ النشر 1445/6/13، الموافق 2023/12/26، ص15 وما بعدها.

والمَعْرِفَةُ في تعريفها: هي إِدْراكُ الشَّيْءِ بتَفَكُّرٍ وتَدَبُّرٍ لأَثَرِهِ، فهِي أَخَصُّ مِن العِلْمِ، ويُضادُّها الإنكارُ، يُقال: عَرَفَهُ، يَعْرِفُهُ مَعْرِفَةً وعِرْفاناً: إذا عَلِمَهُ بِحاسَّةٍ مِن الحَواسِّ الخَمْسِ، وأصلُ الكَلِمَةِ يَدلُّ على السُّكونِ والطُّمَأنِينَةِ.[19]

فالْمَعْرِفَة هي كل ما تعرفه النفس من الخير، وتطمئن إليه،[20]أي: الاعتقاد الذي تسكن به النفس، إلى أن معتقده على ما اعتقده عليه.

إِدْراكُ الشَّيْءِ على ما هو عَلَيْهِ بِتَفَكُّرٍ وتَدَبُّرٍ،[21] وهو إدْراك مَسْبوق بِجَهْلٍ، وهي مُرَكَّبَةٌ مِن تَصَوُّرٍ وتَصْدِيقٍ، وتَتَضَمَّنُ العِلْمَ والعَمَلَ وهو تَصْدِيقُ القَلْبِ، والفَرْقُ بينَها وبينَ العِلمِ من وُجوهٍ عديدَةٍ ومنها على وجه المثال:

1- أنَّ المَعْرِفَةَ تَتَعَلَّقُ بِصُورَةِ الشَّيْءِ وشَكْلِهِ، بَينَما العِلْمُ أعْمَقُ مِن ذلك فهو مَعْرِفَةُ الصِّفاتِ والأحْوال.
2- أنَّ المَعرِفَةَ أخَصُّ مِن العِلْمِ؛ لأنَّها عِلْمٌ بِعَيْنِ الشّيءِ مُفَصَّلاً عمّا سِواهُ، والعِلْمُ يَكونُ مُجْمَلاً ومُفَصَّلاً.[22]

ومن نافح عن المصطلح كثيرون، بل أكثر من الكثير، واعتبروا أن المصطلح مما تقبله اللغة ويمكن أن يكون من الألفاظ المولّدة.

ومصطلح "أسلمة المعرفة" كان المرادُ منه جعْلَ العلوم في خدمة التَّوحيد والإيمان، وجعْلَ العلوم كلِّها لِنُصرة حقائق الإسلام، الكامن في الكتاب والسُّنة، وتَجْليةَ الإعجاز العلميّ، وتَقْعيدَ العلوم الإنسانيَّة على ضوابطِ العقيدة الإسلاميَّة، والتَّحاكُمَ لأُولي العِلْم من المسلمين فيما اختلفوا فيه، بعد أن صارَت العلوم تُوجَّه للطَّعْن في الإسلام والعقائدِ الموحِّدة، بل صارَتْ في خدمة الإلحاد ومركزيَّة الإنسان.[23]

وكما وقعت الاعتراضات اللغوية على المصطلح ذاته، كذلك تعددت الأنظار والمفاهيم الاصطلاحية له، فعرّفه اصطلاحًا بعضهم:

- البديل المعرفي الإسلامي عن النموذج المعرفي العلماني السائد.[24]

---

[19] - تاج العروس من جواهر القاموس، محمّد مرتضى الحسيني الزَّبيدي، تحقيق: جماعة من المختصين، من إصدارات: وزارة الإرشاد والأنباء في الكويت - المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بدولة الكويت (133/24)

[20] - درء التعارض لابن تيمية، 3/8، الإنصاف للباقلاني، ص :13

[21] - انظر: تهذيب اللغة: (207/2)، مقاييس اللغة: (281/4)، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير: (404/2)

[22] - تاج العروس من جواهر القاموس» (33/ 127)

[23] - أسلمة المعرفة: إعادة صياغة المصطلح، د. بليل عبد الكريم، تاريخ الإضافة: 2011/1/18 ميلادي - 1432/2/13 هجري

[24] - العالم من منظور غربي: د. عبد الوهاب المسيري، القاهرة، دار الهلال، 2000م، ص.21

- عرض القضايا التي تتضمنها العلوم العقلية والتجريبية والإنسانية على القرآن والأحاديث الصحيحة

لنقبل منها ما صادق عليه القرآن والأحاديث الصحيحة ونذر ما دونه، وتكون حصيلة ما قبلناه في ضوء ذلك معرفة وعلمًا إسلاميًا.[25]

- إعادة صياغة منهجية المعارف وقوانينها بحيث يمثل الوحي فيها المصدر الأساس.[26]
- تقديم التصور الإسلامي للمعرفة الإنسانية، بإعادة صياغة الأمة الإسلامية وصبغها بصبغة الإسلام روحًا وفكرًا ومنهجًا.[27]

بل سوّى بعض الفضلاء بين أسلمة المعرفة وإسلامية المعرفة، باعتبار المنتج الذي نتج عن الفكرة والمذهب تجاوزًا لأزمة المصطلح؛ فجعل إسلامية المعرفة: المذهب القائل بوجود علاقة بين الإسلام والمعارف الإنسانية، والرافض لجعل الواقع والوجود وحده المصدر الوحيد للعلم الإنساني والمعرفة الإنسانية، وهو المذهب الذي يقيم المعرفة الإنسانية على ساقين اثنتين: الوحي وعلومه، والكون وعلومه، وليس على ساق واحدة هي الوجود.[28]

وعُرفت إسلامية المعرفة على أنها تعني: أن تصبغ المعرفة بخصائص الإسلام والتصور الإسلامي للكون والحياة.[29]

والزعم أن هذه المصطلحات من نوع «أسلمة المعرفة» أو «أسلمة العلوم الإنسانية» فكرة جديدة نسبيًا في العالمين العربي والإسلامي، وهي جاءت بناء على موقفٍ رافضٍ للاستعمار الغربي، ثم تطوّر لدى بعض التيارات من رفض «الاستعمار» سياسيًا إلى رفض «الحضارة» الغربية و«التشكيك» بمنتجاتها العلمية والإنسانية، إنما يتبنّاها ويروّج لها مَنْ ليس له أدنى معرفة بالإسلام عمومًا وشمولًا، ولكأنها وليدة حركة رافضة للاستعمار دون ومعرفة بالتأصيل والتقعيد الذي سبق الاستعمار بقرون لا بعقود.

---

[25] - ينظر: أسلمة الجامعات: مصطفى ملكيان، مقال علمي منشور بمجلة قضايا إسلامية معاصرة، ص259 وما بعدها، العدد،23 بيروت، 1424هـ، 2003م.

[26] - التوجيه الإسلامي للعلوم التجريبية: أنور الجندي، مجلة منار الإسلام، عدد شعبان 1412هـ/يناير 1994م، ص 169-172

[27] - أسلمة المناهج والعلوم والقضايا والمصطلحات المعاصرة: أنور الجندي، ص،79 دار العلوم، القاهرة، 1986م.

[28] - إسلامية المعرفة: ماذا تعني؟ د. محمد عمارة، ص،10 دار نهضة مصر، القاهرة، ط،1 2007م.

[29] - معجم مصطلحات الفكر الإسلامي المعاصر، دلالاتها وتطورها: فاتح محمد سليمان نكاوي، ص459

ونؤمن أن تسمية التقدم التكنولوجي والعلمي الطبيعي في الأمم الغربية حضارةً يعتبر تجاوزًا وتجوّزًا؛ إذ أنى يطلق على ما يقدمونه في مجال التقنية وغيرها حضارة بعد الحروب الأهلية والعالميتين والقنابل النووية والاستعمار والاستعباد ونهب الثورات وتدمير البلدان وقتل الشعوب؟! وإن كان العالم لا يشكك (غالبًا) في المنتج العلمي الطبيعي، لكن المنتج العلمي الإنساني ليس فقط محل تشكيك، بل هو محل رفض واعتراض بل ومصادمة، إن كان المنتج مشبعًا بالإلحاد والشذوذ والإباحية وتفسخ العلاقات وهدم الأواصر وزيادة الانتحار وسيطرة الخمور والمخدرات والاتجار بالبشر.

هي معادلة في غاية الوضوح والنزاهة في الطرح:

مركزية الإنسان + مادية الحياة = المنتج الغربي المشاهد.

وما نراه اليوم من مقاومة شعوب كثيرة للحضارة الغربية إنما هو تعبير عن قصور هذه الحضارة عن أن تشمل بعنايتها ورعايتها الشعوب الأخرى، وذلك لغلبة الروح العنصرية والمادية الفردية عليها.

المعرفة الإسلامية

والقيد بالإسلامية، أي: المعرفة الإسلامية، لأنها ثقافة ربانية متكاملة، مترابطة متناسقة، تجمع بين الدنيا، والآخرة، وبين العلم، والعبادة، وبين الروح، والمادة.[30]

ويمكن القول بأنها كلُّ ما أنتجه فِكْرُ المسلمين منذ مبعث الرَّسول صَلَّى اللهُ عَلَيهِ وَسَلَّمَ إلى اليوم في المعارف الكونيَّة المتصلة بالله تعالى، وبالعالم، وبالإنسان، والَّذي يُعبِّر عن اجتهادات العقل الإنساني لتفسير تلك المعارف العامَّة في إطار المبادئ الإسلاميَّة، عقيدةً، وشريعةً، وسلوكًا.

فمصدرية المعرفة حينئذ تتعدد، والمقصود: المصادر التي يستقي منها الإنسان جميع العلوم، والمعارف التي يحتاج إليها، وتلبي احتياجاتِه، وتُشبع اهتماماتِه.[31]

فهناك مرجعية علمية شرعية تقبل وترفض، وهذه المرجعية تملك مجموعة من المبادئ والقواعد الإسلامية الحاكمة التي ترشد إلى ما هو صواب، وما هو خطأ، وما يجوز، وما لا يجوز من منظور المصلحة المعتبرة للمجتمع المسلم بل وللعالم، ولها سلطة نظرية مطلقة من كل وجه، ومن كل اعتبار، وتُعَدُّ المصدر الذي

---

[30] - التربية الأخلاقية الإسلامية لمقداد يالجن، ص: 75، العرب والعولمة لعبد الإله بلقيز، ص: 318.

[31] - نظرية المعرفة لأحمد الدغشي، ص :197، الرؤية الإسلامية لمصادر المعرفة لرياض جنزرلي، ص :7، اتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة لمحمد عواد، ص :55

تنبثق منه التصورات، ومناهج التفكير، والأهداف العليا للمجتمع المسلم.[32]مما يدعو ويعزز ويضع الأطر المعرفية والشرعية لزيادة المعارف، والعلوم بشكل غزير، ومتنوع، ومتكامل.[33]

ومن التعريفات التي ترقى للباحث عن المرجعية الإسلامية: أنها التصور الشامل للإنسان، والكون، والحياة المستمد من القرآن الكريم، والسنة النبوية.[34]

والذي يلمحه الباحث في التفريق بين المصطلحين: أسلمة المعرفة، والمعرفة الإسلامية، أن الأول، إن قُبِل، يدل على التخلية والنقد والتحليل والقبول والرفض، دون الإنتاج والإنشاء، والمصطلح الثاني يدل على الخصوصية والمرونة والفاعلية والقدرة على الإنتاج والإنشاء والإبداع والابتكار.

ولا شك أن النعت في هذه الحالة أقوى في الدلالة والشمول من الإضافة، والله أعلم.

وإذا كان صاحب مصطلح "أسلمة المعرفة" يؤكد على أن المصطلح لا يقتصر على النقد والتحليل، بل هو يتعدى إلى الاستمداد من الشريعة وأصولها ومبادئها، فجزء منه نقد، والجزء الأكبر إنشاءً وابتكارًا واستنباطًا واستمدادًا، فيمكن القول، في هذه الحالة، إن الخلاف بين أسلمة المعرفة والمعرفة الإسلامية خلاف لفظي لا ثمرة له، فكلا المصطلحين يدلان على هذا المعنى تحت مظلة الحق ضالة المؤمن.

وقد اقترح طه عبد الرحمن[35] استبدال "أسلمة المعرفة" بـ " تقريب المعرفة"؛ اقتداءً بالإمام ابن حَزْم الظَّاهريِّ في كتابه "التقريب لعلوم المنطق"[36]، وقد وضَع آخَرُون مصطلحَ "تكامُلِ المعرفة"؛ لِتَدارُك التحيُّز الذي يوحي به مصطلَحُ "أسلمة".[37]

لكن أبغي طرْحَ مصطلَحٍ يَجْمعها كلَّها في غاياتِها، ويتفادى سلبيَّاتِها، وهو "وَحْدة المعرفة"؛ فغاية الرِّسالة السَّماوية التوحيدُ، والحقيقة واحدةٌ، والطريق واحدٌ، والقول بالتَّكامُل لا يكون إلاَّ عن خلافٍ واقعٍ، لا

---

[32] - المرجعية الإعلامية في الإسلام لطه أحمد الزيدي، ص: 117، موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية لعبد الوهاب المسيري، 25/1.

[33] - انظر: تفسير ابن عاشور، 272/10، المدخل إلى علوم القرآن لمحمد فاروق النبهان، 90/1

[34] - منهج التربية الإسلامية لمحمد قطب، 10/1، التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية لمحمد مرسي، ص :41

[35] - انظر كتابه: "تجديد المنهج في تقويم التراث".

[36] - ليس التقريب هنا كالتقريب هناك، فالتقريب في عرف الأوائل نوع من التسهيل للأذهان والعقول بالشرح والتبسيط، وليس المقصود التقارب.

[37] - فبعد أن أثار شعار إسلامية المعرفة حملة من النقد والسخرية من العديد من الكتاب العرب أمثال السيد يسين، وزكي نجيب محمود، وبرهان غليون، وعلي حرب، وترافقًا مع رواج مفهوم التكامل المعرفي علت أصوات تطالب بإحلاله بديلًا عن إسلامية المعرفة، إلا أن إثارة المعهد لهذا المفهوم لم يكن سوى تأكيد منه ودعوة إلى استعادة قيم التكامل المعرفي والاستفادة منها في تشكيل عقل الباحث المسلم، وفتح آفاقه المعرفية، دون أن يكون بديلًا عن إسلامية المعرفة الرسالة التي أُنشئ من أجلها المعهد، وما مفهوم التكامل المعرفي إلى أحد أركان هذه الرسالة، واجتهاداته التي تتجدَّد بمرور الزمن، وتطوُّر الأفكار. من كلام الدكتور فتحي ملكاوي في كتاب "مقالات في إسلامية المعرفة".

اختلاف؛ لأنَّ الخلاف يَحْصل عن تنوُّع، والاختلاف عن تضادٍّ، فيَنْتج عن الخلاف حالَ الحوارِ تكامُلٌ، والتَّكامل يُرام منه التَّوحيد في الكلمة، والتعاونُ في العمل، والتنوُّع في الأفكار، فلا يقع الصِّدَام؛ فالبعض يكمل البعض الآخر.[38]

وكذا مصطلح "وحدة المعرفة" وممَّن استعمل هذا المصطلح د. عبد الحميد أبو سُلَيمان، وهو من كبار مؤسِّسي مَشْروع "أسلمة المعرفة"، ولا أُحَمِّل النصَّ فوق ما يدلُّ؛ فالسِّياق مفهوميٌّ لا اصطلاحي؛ أي: الْمُرَكَّب استُعْمِل في سياق الكلام كمفهومٍ لا مصطلح، قال في أحَد مؤلَّفاته: "ومضَتْ بِي سنون في التدريس الجامعيِّ، بذلْتُ فيها جهدي؛ لكي أُجَسِّد رؤيةَ منطلقات إصلاح الفِكْر والوجدان، والتي هي رسالةُ الْمَعهد وغايته؛ وذلك انطلاقًا من مُواجهة "أزمة الفِكْر الإسلامي" بواسطة تَحْقيق وحدة المعرفة الإسلاميَّة؛ نصوصًا ورؤية، وقِيَمًا ومفاهيمَ، وعِلمًا اجتماعيًّا وحياتيًّا، وتَجسيدًا للفطرة الإنسانية السَّوية، والسُّنن الكونيَّة واقعًا زمانيًّا ومكانيًّا، ومُواجهة أزْمة الإرادة والوجدان للمُسْلم، التي تكمن في مَجال التربية ووجدان الطُّفولة؛ وذلك بالعناية بِمَجال التربية وبرامِجِها وأدبيَّاتِها بالدرجة الأولى".[39]

وقد ذهب إلى هذا المصطلح جماعة منهم د. طه علواني حين قال: فالقرآن الكريم يُقرِّب معارِفَ السابقين، ويَدْعو إلى إقامة وَحْدةٍ لِمَعارف الوحي، مع اعتمادِه أسلوبَيِ التَّصديق والْهَيمنة، وذلك بأن يُوافِقَ كلَّ معرفةٍ فيها لَم يطرأ عليها تحريفٌ أو انتحال "مِن غيْر أن يعني ذلك التَّصديقُ أو تلك الْهيمنةُ التوقيعَ على كلِّ معرفةٍ فيها، بِقَطع النَّظَر عن سلامتها من الخطأ، بل يُعمِل فيها منهجه التقديريَّ التمحيصيَّ؛ كي يتميَّز السليم فيها من الْمُنحرف، في صورة عمَليَّة استرجاعيَّة، شاملةٍ لذلك الميراث، تتضمَّن نقْدَه، وتَحليلَه، وتطهيرَه مِمَّا أُلْحِق به من إضافاتٍ واجتهادات تتنافَى مع مضمونه".[40]

إن أزمة العلوم الإنسانية والاجتماعية في عالمنا العربي والإسلامي إنما نشأت نشوء الانبهار والمتابعة لما أنتجته المدارس الغربية عمومًا، وقد نشأت هذه المدارس في الغرب نشأة مأزومة، وهي نتاج معضلة وأزمة طبيعة الصدام مع الكنيسة، ونشأة العلوم الإنسانية والاجتماعية بالغرب، وسياقات ورودها داخل المجتمعات الإسلامية، واستنباتها دون الوعي بأصولها المعرفية وخلفياتها الفلسفية ورؤيتها للإنسان والكون والحياة، وذلك من لدن أناس لا صلة لهم بالرؤية المعرفية والمنهجية للعلوم الشرعية – نتج عن كل هذا –

---

[38] - أسلمة المعرفة: إعادة صياغة المصطلح، د. بليل عبد الكريم، في مقاله، سبق ذكره.

[39] - "الرُّؤية الكونيَّة الحضارية القرآنيَّة المنطلق الأساس للإصلاح الإنساني" عبد الحميد أبو سليمان، 2008.

[40] - منهجيَّة التعامل مع التُّراث حوار مع طه علواني في صحيفة "المستقِلَّة"؛ نقلاً عن: أحمد محمد حسين الدغشي: "نظرية المعرفة في القرآن الكريم وتضميناتُها التربوية"، دار الفكر: دمشق، ط (1)، 2002، ص 132.

«انفصال العلوم الوافدة عن العلوم الموروثة بمناهجها وموضوعاتها وقضاياها التي تهتم بها، والنتائج التي تتوصل إليها.

وأضحت لدينا علوم اجتماعية حديثة ولكنها غير وظيفية، كما أضحت لدينا علوم شرعية أصيلة ولكنها غير فاعلة في التطور الاجتماعي.

وإضافة إلى ذلك، كانت مدرسة العلوم الاجتماعية الحديثة أكثر قدرة من مدرسة العلوم الشرعية على ملء الفراغ الذي أوجده جمود العلوم الشرعية[41] وعجز القائمين عليها عن استيعاب القضايا المستحدثة وإخضاعها للمنهجيات الشرعية، ووجدت مدرسة العلوم الاجتماعية داعمًا قويًا لها في الدولة الحديثة من جهة والدوائر الأكاديمية الغربية من جهة أخرى. وبعد مرور ما يقرب من قرن على نشأة العلوم الاجتماعية الحديثة – المنقولة- ثبت أنها لم تسهم في تقدم أو نهضة المجتمعات العربية والإسلامية، وأن حصيلة ما أنتجه أساتذة العلوم الاجتماعية – بمختلف فروعها – لم يعد كونه مجرد نظريات واهية الصلة بمشكلات المجتمع الذي ينتمون إليه، واتضح أنهم كانوا في أغلبهم وسطاء مترجمين، ولم يكونوا علماء حقيقيين، ولم يظهر لواحد منهم نظرية اجتماعية أو نفسية أو سياسية أو اقتصادية تنسب إليه هو وإلى اجتهاده الذاتي.[42]

فدونك؛ أسلمة المعرفة، وتقريب المعرفة، ووحدة المعرفة، وتكامل المعرفة، وإسلامية المعرفة كمصطلحات تعبر عن المقصود الأساس، وهو اعتماد الوحيين كمصدرين رئيسيين للمعرفة "تتكامل" معه المصادر الأخرى من الحواس وعمل العقل، في فهم المعرفة وإدارتها، وللجمع بين الآيات المتلوة والآيات الكونية المحسوسة وفق منهج تحقيق معنى الاستخلاف وعمارة الكون لما فيه نفع البشرية جمعاء، مع تحقيق معنى العبودية لخالق الكون سبحانه وتعالى.

ويرى الباحث أن المصطلح الأدق والأصوب والأكثر قبولًا لغويًا ومعرفيًا، هو المعرفة الإسلامية.

فقد راودني سؤال منذ فترات طويلة عن فكرة تدريس كبرى الجامعات الإسلامية والعربية لمادة الفلسفة الإسلامية، ولماذا لم يطلقوا عليها أسلمة الفلسفة؟ أو إسلامية الفلسفة؟

لماذا قبل غالب المجتمع الأكاديمي لمادة الفلسفة الإسلامية؟

---

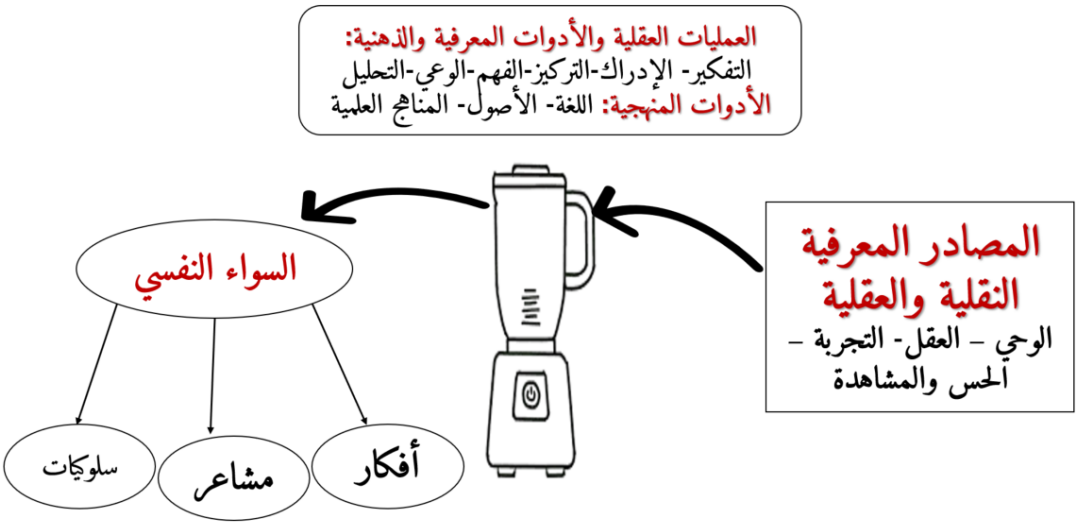
[41] - كذا قال، والجمود ليس في العلوم الشرعية، بل في بعض المنتسبين إليها، كما أتبع كلامه، والعبارة تحتاج إلى تمحيص.

[42] - المجتمع المدني في ضوء المقاصد العامة للشريعة إبراهيم البيومي غانم، ص١٢١. ضمن كتاب: مقاصد الشريعة وقضايا العصر: مجموعة بحوث.

بل لماذا قبل غالب المجتمع الأكاديمي مصطلح الاقتصاد الإسلامي؟

وقل ذلك عن التاريخ الإسلامي، والسياسة الشرعية الإسلامية، وعلم النفس الإسلامي.

إن المعرفة الإسلامية تعني - فيما يعتقد الباحث – تغيير بعض القواعد والأصول المتعلقة بالمعرفة، فمن حيث المصدرية، والمدخلات المعرفية من هذه الجهات والمصادر، ثم من حيث الأدوات التي تستخدمها الذات العارفة في التعامل مع المدخلات المعرفية من مصادرها، ثم المنتج الذي تفرزه هذه العمليات العقلية بالأدوات المستخدمة للوصول إلى نتيجة حقيقية يمكن الاتكاء عليها وإفراز ما فيه نفع الناس، كل الناس، كما يبين الشكل المقبل المتعلق بمفهوم النظرية المعرفية التي يتكئ عليها علم النفس الإسلامي، كأنموذج للمعرفة الإسلامية.



43

وعلم النفس الغربي – كنموذج مقابل لعلم النفس الإسلامي - من سماته منذ نشأته في العصر الحديث، وهو يتنوع ويتبدل وينمو ويتطور، وما اعتبروه مرضًا قبل عقود أصبح سلامة ورفاهية نفسية، والتعظيم للعلم الغربي دون نقد أو تمحيص هو ما سماه البروفيسور مالك بدري، رحمه الله، في معرض أزمات علماء النفس المسلمين مرحلة الافتتان بالغرب عند علماء النفس المسلمين، والتي اعتقد، رحمه الله، أن هذه المرحلة قد تم تخطيها، والواقع أن البعض مازال غارقًا فيها لشحمة أذنيه.

---

43 - مفهوم النظرية المعرفية الإسلامية وإسقاطه على علم النفس الإسلامي.

والذي أعتقده أن هذا الافتتان الكبير له جملة أسباب، منها؛ الهزيمة النفسية، والكسل، والخوف الوهمي، فهي سلطة الثقافة الغالبة، فالمتفوق قوة وبطشًا وجيوشًا و اقتصادًا يفترض أن يكون متقدمًا في كل المجالات، فهو منتصر ونحن المنهزمون، فقد هزم أولئك الباحثون أنفسهم قبل أن يهزمهم خصومهم، ثم إنهم كسالى في الاطلاع والتمكن من علوم السلف الأخيار، الأئمة الأبرار، فقد حوى الإرث التاريخي لعماء الإسلام كنوزًا حقيقية معرفية وسلوكية متعلقة بالنفس وأحوالها، لكنهم تكاسلوا عنها واكتفوا بما يلقيه إليهم الغرب والشرق من تقنيات وممارسات، وأما الخوف فهو أكبر وهم سيطر على الإنسان المسلم في العصر الحديث، فيما يرى الباحث.

وقد أكد مجموعة من الباحثين على رأسهم عبد الحميد أبو سليمان أن نجاح مشروع إسلامية المعرفة يتوقف على ثلاثة شروط أساسية[44] وهي:

أولًا: قوة البناء النفسي أو الشجاعة النفسية: فمن الملاحظ أنه لم تقم في التاريخ قائمة لأمة لا يتمتع أبناؤها بالقوة والشجاعة النفسية، والأمة الإسلامية لم تفرض نفسها على التاريخ ولم تؤثر فيه أقوى ما يكون التأثير إلا بما أوتيته أجيالها الأولى المؤسسة للحضارة الإسلامية من شجاعة انتفت معها مشاعر الخوف والدونية. وهو ما يعبر عنه القرآن الكريم في قول الله سبحانه وتعالى: "خُذِ ٱلْكِتَٰبَ بِقُوَّةٍ" (مريم:12) والكتاب رمز للحضارة والإصلاح وأساسهما، والقوة تشمل كل ألوان القدرة التي تنبع في أساسها من القوة النفسية للأمم.

ثانيًا: سلامة منهج التفكير الحضاري: فبلوغ أي مجتمع للنجاح التاريخي والإنجاز الحضاري يتوقف على مقدار ما يتوفر له من الوعي الكامل بعنصري الزمان والمكان؛ فالفكر الذي ينكفئ على نفسه فكر مهزوم عقيم منحسر، وعقلية التقليد الناجمة عن العزلة الفكرية وقصور منهج الفكر عن الشمولية والانضباط والتحليل وتحري الأسباب لابد من أن تنتهي وأن تزال كل آثارها.

إن تفوق منهج التفكير في سياق الظروف الخاصة بكل عصر، وما تحتوي عليه من إمكانيات وما تثيره من حاجات وما تطرحه من تحديات ومتغيرات أمر ضروري، ولا يتحقق نجاح ولا تكون غلبة الأمة من الأمم أو حضارة من الحضارات إلا بقدر توفر هذا الشرط في منهج فكرها ودليل فعلها.

---

[44] - معارف الوحي: المنهجية والأداء، عبد الحميد أبو سليمان (1996). مجلة إسلامية المعرفة. ع. 3. ص67

ثالثًا: نهج الخلافة الذي ينطلق من رؤية حضارية تنبع من روح الحب وقصد الخير للخلق كافة: إن ما يميز الرؤية الحضارية أنها تنطلق من منظور شمولي إيجابي، يهتم بحاجات البشر ويسعى لما فيه مصلحتهم، وبالتالي فإنه بقدر ما يتحقق للأمم والحضارات من شمولية الرؤية الحضارية التي تنبع من روح المحبة للخليقة يكون نصيب تلك الأمم والحضارات من الاستمرار والبقاء.

إن إسلامية المعرفة تُعنى أكثر ما تُعنى بتخريج نخبة منتجة للعلم النافع الذي يحقِّق الفاعلية العلمية للإنسان المسلم من ناحية، ويسعى إلى تخليص مجتمعاتنا الإسلامية من الأزمة الفكرية التي تحول بيننا وبين التقدم، وأسهم في تعميقها فصل التعليم الديني عن التعليم المدني.

المبحث الثاني: بيان رأي الباحث في الخطة العلمية العملية لتجاوز الخلافات اللفظية في العلوم الإنسانية، وعلم النفس الإسلامي عينة صالحة.

إن الباحث يعتقد أن ضبط المصطلحات، وبيان الحدود والتعريفات من أولى أولويات البحث العلمي، لا سيما مع وجود الترادف في اللغة من جهة، والتعارض مع هذه المصطلحات في أروقة المجتمع العلمي والأكاديمي من جهة أخرى، ولا ينبغي لنا أن نغفل المعارضة الحادة والعنيفة والساخرة من عموم الفكرة قبل تفصيلاتها، فالدوافع والدواعي المعرفية لضبط المصطلحات غاية في الأهمية.

والقارئ لتاريخ مشروع "أسلمة المعرفة" عمومًا منذ الفاروقي، رحمه الله، ورفاقه المباركين، وحتى الآن سيكتشف أنه لم يجد المنفذ الحقيقي للتطبيق والإسقاط على أرض الواقع، والتنفيذ في الجامعات الأكاديمية والمحاضن المعرفية بحيث لا يغير نمط التفكير الأكاديمي عند أصحابه فحسب، بل يتضمن مشروع نهضة الأمة لتتبوأ مكانتها الحقيقية، ورغم الجهود الجبارة والإصدارات والمؤلفات التي أضاءت الطريق لأمثالي ومَنْ هم أولى مني وأفضل في المجال للفهم والوعي والسعي، ومع مزيد التفكير في أسباب هذا التعطيل والإيقاف لهذا المنتج المعرفي المبارك، أرى أن أزمة المصطلح والمنهج أغرقت الباحثين فيها، فغاصوا ثم لم يطفوا على السطح مرة أخرى ليسبحوا في كل اتجاه ويحققوا المراد، وهذا مع التكرار المستمر لمذهب الباحث أن ضبط المصطلحات هو أولى الأولويات، لكنه الخروج الواجب من عنق الزجاجة إلى الفضاء الأرحب والأوسع لنظريات وحقائق معرفية في شتى مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية.

وإن كان لي من إبداء الرأي في خطة عملية للخروج من عنق الزجاجة وتخطي هذه الأزمة؛ فهي كالتالي، وما كان منها صوابًا فهو من الله تعالى:

❖ **الثقة في النفس[45] بعد التوكل على الله تعالى:**

فالهزيمة النفسية عند المسلمين في العصر الحالي عميقة الأثر، وهي تؤثر سلبًا على حياة المسلمين عمومًا وفي كل المجالات، بله الإخصائيين النفسيين والمتخصصين في علم النفس الإسلامي، تلعب الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية دورًا حاسمًا في تحقيق النجاح في مجالي البحث العلمي والريادة، ومن خلال الإعداد النفسي الجيد، يمكن للأفراد تعزيز هذه الخصائص وتوظيفها لتحقيق أداء متميز ومستدام؛ لذلك، يتعين على الباحثين والرواد الاهتمام بتطوير قدراتهم النفسية والعمل على بناء وتعزيز الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية كجزء أساسي من مسيرتهم المهنية.

وفي عالم مليء بالتحديات والفرص، تعتبر الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية عناصر حاسمة لنجاح الباحث والرائد على حد سواء، وتشكل هاتان الخاصيتان الحافز الداخلي الذي يدفع الأفراد إلى مواجهة التحديات بثقة واعتداد، ويؤهلهما لاستغلال الفرص المتاحة بكفاءة وفعالية؛ لذلك، يصبح الإعداد النفسي للباحث والرائد أمرًا ضروريًا لتحقيق النجاح في مسيرتهما، وعندما يثق الباحث بقدراته، يكون أكثر استعدادًا لاستكشاف مجالات جديدة، وتحمل المخاطر، والتعامل مع الفشل كجزء طبيعي من عملية التعلم، وتعزز الكفاءة الذاتية من قدرة الباحث على تنظيم وقته وجهوده، مما يسهم في تحقيق إنجازات مستدامة ومبتكرة.[46]

❖ **تجاوز الخلافات الفلسفية**

تجاوز الخلاف الفلسفي في البحث العلمي يتطلب فهمًا عميقًا، ومرونة فكرية، وتركيزًا على الأهداف المشتركة للعلوم والمعارف، ومن خلال الحوار البناء والمنهجيات التعددية، يمكن تحويل الخلافات إلى فرص لإثراء البحث وتحقيق نتائج أكثر شمولية وتأثيرًا، فمن المهم جدًا فهم الجذور الفلسفية للعلوم الإنسانية الاجتماعية لا سيما علم النفس الإسلامي، لمعرفة التأثير على معارفنا الإسلامية سواء في مناهج البحث أو وصف المنتجات المعرفية منها، وليس بقصد الاعتماد عليها كمناهج فلسفية، فهو مما أثبت ضرره عند أصحابه وعند أصحابنا حين ترجموه واعتمدوه، فقد آن الأوان لتجاوز هذه الإشكاليات المفتعلة،

---

[45] - قد يبدو للقارئ أن هذا ليس عمليًا، بل هو إعداد نفسي يؤهل إلى تنفيذ الخطة العملية.

[46] - انظر: الصلابة النفسية وعلاج الهشاشة النفسية، د. محمد محمود مصطفى، مكتبة الأسرة العربية، إسطنبول – تركيا، الطبعة الأولى 2023

والتأصيلات المتكلفة، والمخرجات غير الواقعية، أو الواقعية التي ثبت عجزها عن مواءمة مجتمعاتنا بخصوصيتها.

إن تجاوز الخلافات الفلسفية يمكن أن يشجع على تعاون أكثر فعالية بين الباحثين والعلماء من مختلف التخصصات، مما يؤدي إلى تبادل أفضل للأفكار والمعلومات، ويمنع فكرة الفوقية والاستعلاء المسيطرين – في رأيي – على أصحاب النماذج المختلفة في بلادنا، ويمكن أن يؤدي إلى قبول أكبر لتنوع وجهات النظر والمقاربات في علم النفس، مما يزيد من غنى وتعمق البحث العلمي والتطبيق العملي، كما أن التركيز على الحلول العملية والتطبيقات العملية يمكن أن يكون أكثر فعالية في تقديم المساعدة الحقيقية للناس بدلًا من الانغماس في الجدل الفلسفي، بل ومن المرجح أن يدفع التجاوز للخلافات الفلسفية والابتعاد عنها إلى أن يفتح الباب أمام الإبداع والابتكار في تطوير نظريات وتقنيات جديدة.[47]

❖ الجهات البحثية الأكاديمية

إن المراكز البحثية الأكاديمية المتنوعة هي بمثابة المحرك الأساسي للتقدم العلمي والمعرفي، وتسهم بشكل كبير في تحسين جودة الحياة على المستوى الإقليمي والعالمي، إن المراكز البحثية تخلق بيئة تشجع على الابتكار من خلال توفير الموارد والدعم اللازمين للباحثين، والمراكز البحثية تجمع بين باحثين من تخصصات مختلفة، مما يعزز التعاون بين العلوم المختلفة ويؤدي إلى حلول شاملة للمشكلات المعقدة التي أصبحت تقذف في المجتمعات الإسلامية من كل حدب وصوب.

في المراكز البحثية، لا حدود للخيال، ولا قيود للإبداع. هي واحات يحلم فيها الباحثون بالمستقبل، ويعملون بجد واجتهاد لجعله واقعًا ملموسًا. فكل إنجاز يخرج من هنا، هو نجم يضيء سماء المعرفة، وكل فكرة تُولد، هي شعلة تضيء درب الابتكار.

إن المراكز والجهات البحثية الأكاديمية ينبغي أن تضطلع بعدة مهام على سلم ترتيب الأولويات، وهي في رأيي:

1) أن تتولى مراكز بحثية قوية الدعم مسؤولية تحرير القاموس أو المعجم الخاص بمصطلحات كل علم من العلوم الاجتماعية والإنسانية، فمركز لمصطلحات علم النفس الإسلامي، وآخر لعبارات علم الاجتماع الإسلامي، وثالث للتاريخ الإسلامي، ورابع لعلم الإنسان الإسلامي، وخامس للاقتصاد

---

[47] - ولا يمنع هذا التجاوز من تبني بعض الفلسفات من هنا وهناك مع التدليل عليها وبيان صوابها من خطئها حينما يعتمدها باحث ما.

الإسلامي، بحيث تصبح هذه المعاجم المرجعية اللغوية الاصطلاحية للباحثين في كل فن من هذه الفنون، وكلية علم النفس الإسلامي وضعت المخطط العام للجنة متخصصة تجمع متخصصي اللغة العربية والانجليزية والنفسية والشرعية تنحصر مسؤوليتها لإخراج هذا المعجم المتعلق بعلم النفس الإسلامي، والطريق شاق والدرب طويل، والله المسؤول أن يمدنا بالعون على البداية والتمام.

2) إنشاء المراكز أو المعامل التربوية والنفسية المتخصصة في رصد وتحليل وتقييم الظواهر النفسية المختلفة مع إيجاد الحلول التربوية والنفسية والاجتماعية المختلفة المناسبة لطبيعة مجتمعاتنا وخصوصيتها، فمن خلال الدراسات المخبرية، يمكن للباحثين فهم العوامل التي تؤثر على السلوك البشري والعمليات العقلية مثل الإدراك والتعلم والذاكرة، ولا شك أن النتائج المستخلصة من المعامل النفسية يمكن تطبيقها في مجالات عديدة مثل التعليم، والصحة، والعمل، مما يسهم في تحسين جودة الحياة، ومن توفيق الله تعالى أن أنشأت كلية علم النفس الإسلامي محضنًا بحثيًا لتحرير معايير السواء النفسي من حياة النبي صلى الله عليه وسلم فيه تسعة باحثين، يتركز بحثهم على ضبط تعريف واضح ومحدد للسواء النفسي، بحيث من لا يحققه فهو ممن يحتاج إلى التدخل النفسي، والمعيارية المنضبطة هي سيد الخلق صلى الله عليه وسلم من خلال كتاب الشمائل المحمدية للإمام محمد بن عيسى الترمذي،[48] وكما أنشأت الكلية مختبرا لأبحاث المراهقة فيه خمسة عشر باحثًا بقصد تحرير المصطلح من جهة، ومعرفة أصوله الإسلامية من جهة أخرى، ثم رصد المشكلات التي ذات الأصول المجتمعية والأخرى ذات الأصول النفسية، بل وطرق التعامل معها، بحيث يكون الناتج منه مرجعًا معتمدًا للعاملين في هذا المجال.

3) الجامعة الإسلامية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، وهو حلم قديم يراود الباحث[49] وغيره من المهتمين بهذا الجانب؛ بحيث تصبح هذه الجامعة المرجعية الأكاديمية لهذه العلوم الإنسانية والاجتماعية الإسلامية، بحيث تتضمن هذه الجامعة في أروقتها الأكاديمية:

أ- كلية علم النفس الإسلامي.

ب- كلية علم الاجتماع الإسلامي.

ت- كلية علم الإنسان الإسلامي.

ث- كلية علم السياسة الإسلامي. (السياسة الشرعية).

ج- كلية علم الاقتصاد الإسلامي.

- ستصدر قريبًا بحول الله تعالى ورقة علمية تتضمن النتائج الأولية لهذا المركز.[48]

- ولأنه مشروع ضخم وكبير اكتفيت بإنشاء كلية علم النفس الإسلامي حتى يأذن الله تعالى للجامعة العامة بالوجود.[49]

ح- كلية علم الإعلام الإسلامي.

خ- كلية علم التاريخ الإسلامي. وما يمكن أن ينتج عن هذه القاعدة من علوم ومعارف تتكئ على النظرية المعرفية الإسلامية.

❖ إنشاء مجمع التحقق الأكاديمي، شبيه بمجمع اللغة العربية، أو بمجمع البحوث الإسلامية، كجهة معتمدة راعية ومسؤولة عن التحقق الأكاديمي مما يطرح من قضايا "الأسلمة" أو المعرفة الإسلامية في التخصصات الإنسانية والاجتماعية المختلفة.

إن وجود جهة تتحقق من جودة النظريات المعرفية في العلوم الإنسانية يحمل فوائد هامة في هذه المرحلة المتشابكة من تاريخ عالمنا العربي والإسلامي، فهي ضمان الدقة والموضوعية؛ من حيث التحقق من جودة النظريات والممارسات مما يزيد من موثوقية النتائج ويقلل من احتمالية الأخطاء، كما تساهم جهود هذه الجهة في تحسين كفاءة البحث العلمي من خلال متابعة المنتجات المعرفية والعلمية الأكاديمية وغيرها، وهذ الجهة تضفي معايير الثقة والانضباط للأبحاث والنظريات المعرفية من قبل المجتمع الأكاديمي والجمهور العام، كما ستدفع الباحثين إلى التحرز من العجلة والإسراع غير المنضبط والمبادرة إلى تحسين أبحاثهم وتطوير مناهج جديدة تواكب التقدم العلمي والاحتياج المجتمعي، وهذا – لا شك – سيدفع بوجود المعايير الموحدة إلى التعاون بين الباحثين والمؤسسات الأكاديمية من خلال توفير لغة مشتركة وأسس موحدة للتقييم، ويساعد في تحقيق التوازن بين مختلف النظريات والمعارف، ويمنع الانحياز نحو نظرية معينة دون دليل علمي كافٍ.

❖ الاعتمادات الأكاديمية والمهنية

عجيب حال الأكاديميين العرب والمسلمين حين يجتمعون[50]، فليس الاعتراض مني على الاختلاف فهو مفيد نافع إن التزم الجميع بالأدبيات الراقية والأخلاقيات الإسلامية، لكن رغبة الكثيرين أن يتم الاتفاق على كل ما يقولون، وأن الاعتراض من لوازم الهدم والانتقاص والتسخيف والتسطيح، ومع إعجاب المرء برأيه ونموذجه المعرفي تضخمت الذوات وغلب عليها، إلا من رحمها الله، سوء الفهم لطبيعة القبول بالنماذج المتعددة والنظريات المختلفة والتي يمكن أن تنطلق من أصول منهجية ومعرفية واحدة، ففي علم النفس الغربي مدارس متعددة ومناهج مختلفة، فلم لا يكون الأمر كذلك في علم النفس الإسلامي؟! وما المانع من المقاربات المعرفية المخلفة إن كانت تنطلق جميعها من النظرية المعرفية الإسلامية ومنتجها المعرفي في الأخير

---

[50]- وإنا لله.

يهدف لتحقيق مراد الرب تعالى وحاجة الإنسان؟! وإن من الإشكاليات المطروحة (العملية) عدم وجود الجهات التي يمكن أن تعتمد المنتجات المعرفية الصادرة عن المؤسسات الأكاديمية التي تعنى بالمعرفة الإسلامية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ومن التجارب الغنية والغريبة في هذا المجال تجربة البرمجة اللغوية العصبية؛ إذ عجزت مؤسساتها عن نيل الاعتماد الأكاديمي من الجهات الرسمية لأسباب ليست هذه الورقة مجالًا مناسبًا لشرحها، على الرغم من عدم الاعتراف الأكاديمي الرسمي، تمكنت البرمجة اللغوية العصبية من بناء مجتمع من الممارسين والخبراء الذين يؤمنون بفوائدها ويعملون على تطويرها ونشرها، وإذا تواصلت الأبحاث والدراسات التي تثبت فعالية هذه التقنيات، فقد يشهد المستقبل تحولًا في قبولها الأكاديمي، ومن مقصودي بيان ما اتخذته مؤسسات البرمجة اللغوية العصبية من خطوات لترسيخ وجودها وتأصيل عملها، فقامت بالتالي:

- إصدار الشهادات الخاصة: تمتعت بعض المنظمات بقبول واسع بين المهتمين بتقنيات البرمجة اللغوية العصبية، وأصدرت شهادات خاصة يعترف بها في الأوساط غير الرسمية كدليل على الكفاءة والمهارة في هذا المجال.
- التركيز على التدريب المكثف: فقد ركزت العديد من البرامج التدريبية على تقديم محتوى مكثف وشامل يشمل الجوانب النظرية والتطبيقية للبرمجة اللغوية العصبية، مما يمنح المشاركين مهارات عملية يمكنهم استخدامها في مجالات مختلفة.
- نشر مجتمعات الدعم: فقد أنشأت بعض المنظمات مجتمعات دعم تجمع بين الممارسين والخبراء لتبادل الخبرات والمعرفة وتقديم المشورة والمساندة.
- الإكثار من ورش العمل والندوات: فقد نظمت ورش العمل والندوات لتعليم ونشر تقنيات البرمجة اللغوية العصبية، وجذبت المشاركين من مختلف الخلفيات والمجالات.
- التركيز على تسويق الفوائد العملية: رقد ركزت الجهود على تسويق الفوائد العملية والتطبيقية لتقنيات البرمجة اللغوية العصبية في مجالات مثل تطوير الذات، والتواصل الفعال، وإدارة الأعمال.

فهو نداء للمتخصصين والأكاديميين للتعاون المثمر المستعلي عن حظوظ النفس الفاسدة، وطلب الحد الأدنى من الاعتراف المتبادل من كل طرف متخصص في مجاله، وإيجاد أرضية مشتركة لتكوين جهة معتمِدة (بكسر الميم) تتولى اعتماد المؤسسات الأكاديمية والمراكز البحثية والأفراد المتخصصين، وتصبح الجهة التي تصدر الشهادات الأكاديمية والدبلومات ورخص الممارسة المهنية، وفي اعتقادي أن هذه الخطوة من أهم

الخطوات التي تضمن الانعتاق من سيطرة الغرب على العمل الأكاديمي العربي والإسلامي، حيث سينقل سيطرة الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) إلى تلكم الجهة التي ندعو إلى إنشائها، صاحبة المعايير والأسس والقواعد الإسلامية، وقد يتضمن هذا تكوين لجنة أكاديمية وقانونية وإدارية لمخاطبة الجهات المعنية في حكومات الدول العربية والإسلامية وعقد الاتفاقيات الفاعلة في هذا المجال.

❖ **التركيز على العالم الإسلامي والعربي قبل الغربي**

فمحاولة السعي الحثيث لنيل الاعتراف من الغرب قاصمة ظهر؛ إذ لن يتحقق هذا الاعتراف إلا بمعاييرهم، وهي معايير لا تتوافق مع ما نرغب ونريد ونحتاج، فالتركيز على بلادنا وباحثينا ومؤسساتنا أولى وأفضل وأصح وأضبط من هذا اللهث غير اللائق ولا المناسب خلف المؤسسات الغربية، والتي بدأت دول أوروبا في نفس الاعتراض[51] على سيطرة الجمعية الأمريكية في علم النفس على مفاصل علم النفس في العالم، وقد صرح بهذا قادة العلم والمعرفة في أوروبا، ولا يتضمن هذا المصادمة مع هذه المؤسسات العالمية وإنما خطوة من خطوات الإعداد لهذا الالتقاء للتعاون والتواصل لا للتبعية والانهزام النفسي والعلمي.

❖ **إيقاف الإرهاب الفكري والعلمي الذي نمارسه على الآخرين**

فما إن يبادر أحد الباحثين بفكرة أو نظرية أو اتجاه حتى يوجه الآخرون إليه سهام التثبيط والإسقاط والإرهاب العلمي، فاستبدل كثيرون – ممن أعرف وممن لا أعرف- الانزواء العلمي وإيقاف الإنتاج الأكاديمي إلا بقصد الترقي في المناصب الكاديمية، وطباعة الكتب بطريقة فردية دون دعم أكاديمي أو من الزملاء والمشاركين له في الاهتمام، مما زاد من التحسس النفسي من النقد البنّاء أو النصيحة والتوجيه، فلابد من دعم الباحثين دعمًا أكاديميًا ونفسيًا كبيرًا لإطلاق أيديهم وتحرر نفوسهم من الخوف المعطل والإرهاب الفكري المثبط، ولا يفهم من هذا قبول كل قول والرضا بكل إنتاج، لكن ينبغي التركيز على القيم الأخلاقية المشتركة مثل النزاهة، الشفافية، احترام الباحثين وجهودهم وإنتاجهم العلمي، وقد أطلقت عليه أدبيات كلية علم النفس الإسلامي : إطلاق يد الباحث.

---

[51] - وقد صرح بهذا الاعتراض بروفيسور مالك بدري، رحمه الله، في كثير من كتبه ومقالاته ومؤتمراته، كما في "أزمة علماء النفس المسلمين".

❖ مواجهة التحديات

دون الاتفاق عليها أو نفيها أو توهم اختفائها دون عمل أو إعمال، فلا شك أن اختزال النظرية المعرفية الإسلامية في أنها – وفقط – في مقابل النظرية المعرفية الغربية، فهذا قدح كبير في التحليل والنقد، فكثيرًا ما يعتقد بعضنا – جهلًا أو تجاهلًا – أن المدارس الغربية كلها تتفق في أصولها ومنتجاتها المعرفية، وهذا ليس بصواب، بل هو خطأ معرفي كبير، دفع البعض إلى الانبهار والبعض الآخر إلى المصادمة والاعتراض، والمدارس ليست كلها من بوتقة واحدة، فلسنا بنظريتنا المعرفية الإسلامية بديلًا لأحد، ولا معارضين في المطلق لكل أحد، فنحن نملك الحق، وغيرنا يملك بعض الحق، وهذا المبعّض عندنا مقبول، فالحكمة ضالة المؤمن، واللطيف أن المرفوض عندنا رفضه غيرنا كذلك، وكذلك التحدي المتعلق بقياس العلوم الاجتماعية والإنسانية على العلوم الطبيعية في المنهاج الغربي، وهو خلل منهجي كبير، دفع كثيرًا من الباحثين برفض غالب المخرجات المعرفية المعتمدة على الوحي دون التجربة، لكنه تحد كبير في محاولة مخاطبة المجتمعات الأكاديمية بمفهوم الأمان البحثي في مناهج البحث في علم النفس الإسلامي[52] على وجه الخصوص والعلوم الاجتماعية والإنسانية عمومًا، وكذلك التحدي المتعلق بالتأصيل الشرعي الذي يجتمع مع التأصيل المعرفي في كل علم من العلوم، فما من متخصص في العلوم الإنسانية والاجتماعية إلا وتجد لديه بعض الضعف والعجز في التأصيل الشرعي، إلا القليل، والعكس صحيح، فبعض المتخصصين في الشريعة من ذوي البضاعة المزجاة في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ومن هنا أصبح تحديًا كبيرًا أن ترى من يجمع بين هذه التخصصات ليصهرها جميعًا في بوتقة المعرفة لينتج منها العلم الإنساني أو الاجتماعي الإسلامي، وينضم للتحديات كذلك جملة من السلوكيات الفاسدة المتعلقة مع الوحي، كقدسية النص من جهة وإنسانية المنتج وقابليته للنقد من جهة أخرى، وكذلك العبثية بالنصوص ولي أعناق الأدلة من الوحيين لموافقة الآراء والمخرجات المعرفية للشخص وهو أقرب ما يكون للهوى الفاسد، كما ينبغي الالتفات وبتركيز على ثنائية التأصيل والممارسة، فإن كان التأصيل هو الأساس، لكن لا بد من توجيه بعض الجهد إلى الممارسات التي يمكن أن تساعد الفرد والأسرة والمجتمع على مستوى علم النفس الإسلامي، وكذلك التحدي العظيم في إثبات أن المنتج المعرفي المتكئ على الأصول الدينية الإسلامية يعتبر علمًا، بمفهومنا نحن للعلم، لا بالمفهوم الغربي الذي يخضعه إلى المعادلات الرياضية والأسس الفيزيائية والكيميائية؛ فالعلم في الإسلام جزء من

---

[52]- مناهج البحث في علم النفس الإسلامي، للباحث محمد محمود مصطفى عميد كلية علم النفس الإسلامي، تحت الطبع.

الدين ليس مفصولًا عنه كما هو الحال عندما انفصمت العلاقة بين الكنيسة والعلم في العصور الوسطى لأوروبا. والله أعلم

الخلاصة

- العلوم الإنسانية والاجتماعية حين ينظر لها بمنظور الإسلام ستتغير تغيرًا واضحًا وملاحظًا.
- القيد الإسلامي قيد مبارك عظيم للعلوم الإنسانية والاجتماعية.
- المعرفة الإسلامية هي أسلم وأضبط الأوصاف من غيرها مثل أسلمة المعرفة ووحدة المعرفة.
- تخطي الخلافات اللفظية وقبول تعدد المفاهيم خطوة في الاتجاه الصحيح.
- لابد من قبول قدر مناسب من الاختلاف في المقاربات المعرفية المختلفة وعدم التوقف عندها للأبد حتى تزول.
- بعض الإشكاليات يمكن التعامل معها بطرق غير الحل والإنهاء.
- يلزم وجود خطة لتخطي هذه العقبات والتعامل مع الأمر بمزيد من الواقعية التي تنافي التأصيل.

المصادر

- إسلامية المعرفة: ماذا تعني؟ د. محمد عمارة، ص،10 دار نهضة مصر، القاهرة، ط،1 2007م.
- أسلمة المناهج والعلوم والقضايا والمصطلحات المعاصرة: أنور الجندي، ص،79 دار العلوم، القاهرة، 1986م.
- المرجعية الإعلامية في الإسلام لطه أحمد الزيدي، ص: 117، موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية لعبد الوهاب المسيري.
- معجم مصطلحات الفكر الإسلامي المعاصر، دلالاتها وتطورها: فاتح محمد سليمان نكاوي.
- الإسلام وعلم النفس، محمود البستاني، القاهرة: مجمع البحوث الإسلامية، 2000.
- إسلامية المعرفة بين الأمس واليوم، طه جابر العلواني (1996)، ط. 1. القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الطبعة الأولى، 1996.
- إسلامية المعرفة: الخبرة والمسيرة، جمال الدين عطية (2009). الجيزة: دار الفاروق، 2009.
- إسلامية المعرفة: المبادئ العامة- خطة العمل- الإنجازات، إسماعيل الفاروقي (2001). ط. 1. بيروت: دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع.، الطبعة الأولى 2001.
- إسلامية المعرفة، مهجة مشهور سكرتير تحرير مجلة المسلم المعاصر 29 مارس، 2023 مركز خُطوة للتوثيق والدراسات.
- أسلمة الجامعات: مصطفى ملكيان، مقال علمي منشور بمجلة قضايا إسلامية معاصرة، ص259 وما بعدها، العدد،23 بيروت، 1424هـ، 2003م.
- أسلمة المعرفة: إعادة صياغة المصطلح، د. بليل عبد الكريم، تاريخ الإضافة: 2011/1/18 ميلادي 1432/2/13 هجري.
- إشكالية التحيز: رؤية معرفية ودعوة للاجتهاد، تحرير د. عبد الوهاب المسيري (1995). القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي. 1995.
- إصلاح الفكر الإسلامي بين القدرات والعقبات، طه جابر العلواني (1994)، ط. 2. فيرجينيا: الدار العالمية للكتاب الإسلامي والمعهد العالمي للفكر الإسلامي. الطبعة الثانية- 1994.
- الأمثال، أبو عُبيد القاسم بن سلاّم بن عبد الله الهروي البغدادي (ت 224هـ) المحقق: الدكتور عبد المجيد قطامش، الناشر: دار المأمون للتراث، الطبعة: الأولى، 1400 هـ - 1980 م.

- الإنصاف فيما يجب اعتقاده ولا يجوز الجهل به، محمد بن الطيب بن محمد بن القاسم، القاضي أبو بكر الباقلاني المالكي (ت 403هـ)، تحقيق محمد زاهد الكوثري، المكتبة الأزهرية للتراث، الطبعة الأولى، دون تاريخ.
- الأيديولوجيا وعلم الاجتماع: جدلية الاتصال والانفصال، وسيلة خزار، (بيروت: منتدى المعارف، 2016).
- تاج العروس من جواهر القاموس، محمّد مرتضى الحسيني الزَّبيدي، تحقيق: جماعة من المختصين، من إصدارات: وزارة الإرشاد والأنباء في الكويت - المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بدولة الكويت.
- تجديد المنهج في تقويم التراث، دكتور طه عبد الرحمن، الناشر: المركز الثقافي العربي، طبعة 2016
- التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية لمحمد مرسي، عالم الكتب، مصر، دار الكتب العلمية، الطبعة الثانية، 2005.
- التحرير والتنوير، تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد، محمد الطاهر ابن عاشور، الناشر: الدار التونسية للنشر – تونس الطبعة الأولى 1984 هـ
- تهذيب اللغة، محمد بن أحمد بن الأزهري الهروي، أبو منصور (ت 370هـ)، المحقق: محمد عوض مرعب، الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت، الطبعة: الأولى، 2001م.
- التوجيه الإسلامي للعلوم التجريبية: أنور الجندي، مجلة منار الإسلام، عدد شعبان 1412هـ/يناير 1994م.
- توظيف مقاصد الشريعة في أسلمة المعرفة القانونية، عليان بوزيان، مجلة إسلامية المعرفة، العدد 78 (2014).
- الجمع بين القراءتين: قراءة الوحي وقراءة الكون، طه جابر العلواني (2006). ط. 1. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، الطبعة الأولى، يناير 2006.
- حول "إسلامية المعرفة" المصطلح والضرورات، عماد الدين خليل (1988).، مجلة المسلم المعاصر. ع. 53.
- درء تعارض العقل والنقل، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم بن محمد ابن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي (ت 728هـ)، تحقيق: الدكتور محمد رشاد سالم، الناشر: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، الطبعة: الثانية، 1411 هـ - 1991 م

- رسالة في الطريق إلى ثقافتنا، محمود محمد شاكر (1982). القاهرة. مطبعة المتنبي.
- الرُّؤية الكونيَّة الحضارية القرآنيَّة المنطلق الأساس للإصلاح الإنساني" عبد الحميد أبو سليمان، 2008.
- الصلابة النفسية وعلاج الهشاشة النفسية، د. محمد محمود مصطفى، مكتبة الأسرة العربية، إسطنبول – تركيا، الطبعة الأولى 2023
- الصيغ الصرفية المعاصرة: أصولها وأبنيتها، يوسف تاج الدين، ترقيمي.
- العالم من منظور غربي: د. عبد الوهاب المسيري، القاهرة، دار الهلال، 2000م، ص.21
- غرائب القرآن ورغائب الفرقان، نظام الدين الحسن بن محمد بن حسين القمي النيسابوري (ت 850هـ)، المحقق: الشيخ زكريا عميرات، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة: الأولى - 1416 هـ
- قاعدة لا مشاحة في الاصطلاح والانتفاع بها في علم النفس الإسلامي، مجلة كلية علم النفس الإسلامي (بادر) تاريخ النشر 1445/6/13، الموافق 2023/12/26.
- المجتمع المدني في ضوء المقاصد العامة للشريعة إبراهيم البيومي غانم، ص١٢١. ضمن كتاب: مقاصد الشريعة وقضايا العصر: مجموعة بحوث.
- مدخل إلى إسلامية المعرفة: مع مخطط مقترح لإسلامية علم التاريخ، عماد الدين خليل. ط. 3. سلسلة إسلامية المعرفة؛ (9.) المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الطبعة الثالثة، 1992.
- المدخل إلى علوم القرآن، محمد فاروق النبهان، دار عالم القرآن، حلب- سوريا، الطبعة الأولى 2014
- المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، أحمد بن محمد بن علي الفيومي ثم الحموي، أبو العباس (ت نحو 770 هـ)، الناشر: المكتبة العلمية – بيروت، الطبعة الأولى، بدون.
- معارف الوحي: المنهجية والأداء، عبد الحميد أبو سليمان (1996). مجلة إسلامية المعرفة. ع. 3.
- معجم المناهي اللفظية وفوائد في الألفاظ، بكر بن عبد الله أبو زيد (ت 1429هـ)، دار العاصمة للنشر والتوزيع – الرياض، الطبعة: الثالثة، 1417 هـ-1996 م.
- المعرفة في نظر القرآن، محمد الحسيني البهشتي، ترجمة: علي الهاشمي، دار الهادي: بيروت، ط (1)، 2002.
- مفاتيح الغيب = التفسير الكبير، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري (ت 606هـ)، دار إحياء التراث العربي – بيروت، الطبعة: الثالثة - 1420 هـ

- مناهج البحث في علم النفس الإسلامي، للباحث محمد محمود مصطفى عميد كلية علم النفس الإسلامي، تحت الطبع.
- منهج التربية الإسلامية لمحمد قطب، دار الشروق، مصر، الطبعة الثالثة، بدون تاريخ.
- منهجيَّة القرآن المعرفية، أسلمة فلسفة العلوم الطبيعيَّة والإنسانية، محمد أبي القاسم حاج حمد، دار الهادي: بيروت، ط (1)، 2003.
- نظرية المعرفة في القرآن الكريم وتضميناتها التربوية، أحمد الدغشي، الناشر: مركز الكتاب الأكاديمي، الطبعة الأولى 2017.
- الرؤية الإسلامية لمصادر المعرفة، رياض جنزرلي، دار البشائر الإسلامية، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى.
- اتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة لمحمد عواد الزيادات، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان – الأردن، الطبعة الأولى.

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

تشخيص ابن حزم للنفس الإنسانية من منظور إسلامي

أ. د. عبد السلام سعد[1]
saadibnhazm@gmail.com

ملخص البحث:

إحتل السؤال عن ماهية النفس الإنسانية وحقيقتها، حيزا لا يحصر من كتابات القدامى والمعاصرين، سيان كانوا فلاسفة أو علماء... ولا مندوحة من القول بأن كل الديانات والفلسفات، بل وسائر المعارف والعلوم بينت أن النفس هي جوهر الإنسان، وقدمت تشخيصا لعلةِ تعاسة الإنسان، كما قدمت حلولا لإخراجه منها إلى ما يحقق له السعادة والرضا. وهذا الذي أراده أبو محمد ابن حزم، من بيان رأيه في مسألة النفس التي شغلت ولا تزال تشغل الفكر الإنساني برمته؛ وفي علاقة النفس بالجسد، بل وبيان خصائص هذه النفس ووظائفها وكل ما يتعلق بها؛ من خلال الاحتجاج بأصول العقيدة الإسلامية، وعلى أسس النظر العقلي والفلسفي من جهة أخرى؛ ولندرك مدى ما تمتّع به علماؤنا ومفكرونا السابقون من وعيٍ بالحياة النفسية للإنسان، ثم إن الغاية التي يرنو كل إنسان لتحقيقها هي أن يكون سعيدا، والرغبة في إزالة التعاسة الناشئة عن هموم النفس، هذا الهم الذي يتوجب طرده وإبعاده لتصفو نفسه من أكدارها وأقذارها وأوضارها.

كلمات مفتاحية:
مسألة النفس الإنسانية، ماهية النفوس، خصائص النفس ووظائفها، المنظور الإسلامي

---

1)- أستاذ التعليم العالي بجامعة: زيان عاشور الجلفة الجزائر، ماجستير علوم إسلامية، دكتوراه فلسفة

Ibn Hazm's diagnosis of the human soul from an Islamic perspective

pr. saad abdessalem

saadibnhazm@gmail.com

:summary

The question was occupied about what the human soul is and its reality, a space that is not limited to the writings of the ancient and contemporary, the same philosophers or scholars ... nor is it reluctant to say that all religions and philosophies, but rather other knowledge and sciences showed that the soul is the essence of man, and provided a diagnosis of the cause of human misery, She also provided solutions to get it out of what achieved happiness and contentment. This is what Abu Muhammad Ibn Hazm wanted, from explaining his opinion on the issue of the soul that occupied and still occupies the entire human thought; And in the relationship of the soul to the body, and even to explain the characteristics of this soul, its functions and everything related to it; Through protesting the origins of the Islamic faith, and on the basis of mental and philosophical view on the other hand; Let us realize the extent of what our scholars and former thinkers have enjoyed awareness of the psychological life of a person, then the goal that every human being to achieve is to be happy, and the desire to remove misery arising from the concerns of the soul, this concern that must be expelled and removed to liquidate himself from its .murder, dirt and its opposite

:Key words

The issue of the human soul, what souls are, the characteristics and functions of the soul, an Islamic perspective

تمهيد

مسألة النفس من أهم المشاكل العويصة التي شغلت بال الفلاسفة والعلماء قديما وحديثا، وقد ذكر الأشعري (ت.330ه) أن:« الناس اختلفوا في الروح والنفس والحياة, وهل الروح هي الحياة أم غيرها؟ وهل الروح جسم أم لا؟.»[2] كما أشار شهاب الدين القسطلاني(ت.923 ه/1517م) إلى أن هذه المسألة كثر حولها اختلاف العلماء والحكماء، وأطلقوا أعِنّة النظر وخاضوا في غمرات ماهية الروح.[3] وتشير الأبحاث إلى أن أرسطو رفض موقف أفلاطون, منكراً استقلالية النفس عن البدن، لأن الإنسان عنده جوهر واحد, الجسد مادته والنفس صورته، بحيث لا ينفصل أحدهما عن الآخر.« فالنفس جوهر بمعنى صورة, أي ماهيةُ جسمٍ ذي صفة معينة.»[4] في حين اعتبرت الأفلاطونية المُحْدثة النفسَ أساسا لنظرية الفيض والصدور، ولعلها أكثر المذاهب تأثيرا في العالم الإسلامي.[5] وأما عن فلاسفة الإسلام فقد ذهب الكندي[6] (ت.252ه/866م) إلى أن النفس مستقلة عن البدن, باعتبارها جوهرا روحيا بسيطا, نابعا من جوهر الله تعالى, وإذا فارقت البدن انكشفت لها الأشياء. وقد ذهب أكثر الفلاسفة الإلهيين إلى أنها جوهر روحاني منفصل عن البدن ومتميز ، وأنها تدرك وتعقل المفاهيم الكلية والعامة.[7] بينما ذهب العلّاف والأشعرِي والباقلّاني إلى أن الروح عرض مكونة من جوهر مادي، وهذا بناءا على مذهبهم القائل بالجوهر الفرد، وأن الله يخلق الأجسام وأرواحها التي هي عرضٌ لها خلْقاً مستمراً بلا انقطاع, وما ذلك إلّا لأن العالَم لديهم مؤلف من جواهر وأعراض لَا تستمر آنَيْنِ، وهكذا تُخْلق النفس مثل الذرّات وتنعدم في كل آنٍ باستمرار؛ في حين ذهبت طائفة أخرى إلى أن النفس جسم طويل عريض عميق ذو مكان، وأنها تنفذ في الجسد نفاذ ماء الورد في جسم الورد، وهو رأي أكثر المتكلمين. وبالمقابل أنكر ابن كيسان الأصم(ت.349ه) وجود النفس أو الروح, معتبراً أنها ليست شيئا إلّا هذا الجسد, مُدّعيا أنه لَا يعرف إلّا ما يُشاهده بحواسِه.[8]

وكل هذه الآراء أشار إليها أبو محمد علي بن أحمد- ابن حزم-**(364ه-456ه)(994م-1064م)**، عارضاً لأدلتها[9] متسائلا عن ماهية النفس وحقيقتها[10] وعن سبب عجزها عن معرفة حقائق وأسرار ذاتها, وجهْلها بنفسها على الرغم من توغُّلها في معرفة

---

[2]- الأشعري: "مقالات الإسلاميين" بتحقيق: محي الدين عبد الحميد مكتبة النهضة المصرية,القاهرة ,ط.1,1954م(28/1)

[3]- القسطلاني: "إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري" دار الكتاب العربي، بيروت، ط7، 1323 ه، (219/1) (213/7).

[4]-أرسطو: "النفس" ترجمة: فؤاد الأهواني، مراجعة:جورج قنواتي،دار إحياء الكتب العربية،القاهرة،ط.1962،2م (ك2،ف412،ب10،ص.43).

[5]- علي سامي النشار:"نشأة التفكير الفلسفي في الإسلام" دارالنهضة العربية ،القاهرة،ط.1966م،(ص.288-297).

[6]- الكندي: "الرسائل الفلسفية" تحقيق:عبد الهادي ابوريدة, دار الفكر العربي, القاهرة, ط.1953م (271/1-272).

[7]- كالفارابي وابن سينا والغزالي ومسكويه وغيرهم. ينظر: محمود قاسم:"في النفس والعقل لفلاسفة الإغريق والإسلام" مكتبة الأنجلو مصرية, القاهرة, 1954م(ص.114)، ومحمد جلال شرف: "الله والانسان والعالم في الفكر الاسلامي" دار النهضة العربية بيروت، ط1980م (ص.254).

[8]- ينظر للأشعري:"مقالات الإسلاميين" (28/2-30)، ويوسف كرم:"الطبيعة وما بعد الطبيعة"(ص.123-126), وعرفان عبد الحميد:"الفلسفة الإسلامية" (ص 99-104)، وحسن حنفي: "من العقيدة إلى الثورة" (574/1- 577)، وابن تيمية: "مجموع الفتاوى" (31/3).

[9]-ابن حزم: "الفصْل في الملل والأهواء والنحل" تحقيق: يوسف البقاعي, دار إحياء التراث العربي, لبنان ط.2002م(214/3-231). و "الأصول والفروع" تحقيق :عاطف العراقي وآخرين , نشر مكتبة الثقافة الدينية, القاهرة, ط.2004م (ص.254-255)

[10]- تناول ابن حزم مسألة النفس في:"الرسائل"(312/4)(216/3)و"الفصل.."(201/3-214-228)و"المحلّى"(24/1)و"الأصول والفروع"ص.255.

تاريخ الأمم الغابرة.« فهي لَا تعرف حقيقة ذاتها ولَا محلها من الجسد، ولَا تحريكها للأعضاء الجسدية, ولَا تتذكر أين كانت قبل حلولها من الجسد, ولا من أين أقبلت... فَيَالَكِ برهاناً على عجز المخلوق ومهانته وضعفه.»[11]

أولًا: الأدلة على وجود النفس

عالج ابن حزم مبحث النفس من خلال منهجه القائم على بسط آراء المخالفين أولًا، ثم تفنيدها ثانياً مع بيان رأيه المدعم بالأدلة والبراهين النقلية والعقلية. فأما الدليل النقلي: فقد إنتقد ابن حزم رأي ابن كيسان الأصم, الذي أنكر وجود شيء إسمُه النفس ولم يعترف إلّا بوجود الجسد, مثبتاً لها بقوله تعالى:﴿ وَلَوْ تَرَى إِذِ الظَّالِمُونَ فِي غَمَرَاتِ الْمَوْتِ وَالْمَلَائِكَةُ باسِطُوا أَيْدِيهِمْ أَخْرِجُوا أَنْفُسَكُمْ﴾[12] قائلا:« فصحَّ أنَّ النفس موجودة وأنها غير الجسد، وأنها الخارجة عند الموت.»[13] وأما الدليل العقلي: فإنّ أيّ إنسان يريد التفكير في حل مسألة عويصة، أو يرغب في تذكُّر صورة ماضية يتخلى عن جسده معتمدا على نفسه فقط، بدليل أن هذا الشخص لَا يشعر ولَا يرى ولَا يسمع من يحيط به, لانشغاله بعملية التفكير أو التذكر، وحينئذ يكون رأيُه وفكرُه أصفى وأكمل.« فصَحَّ أن الفعّال العالم الذاكر المدبّر المريد هو غير الجسد، وأن الجسد مَواتٌ, فبطُلَ قول ابن كيسان.»[14] ثم شرع في الرد على جالينوس، رافضا فكرته القائمة على أن النفس مزاج، لأن هذا القول مؤداه أن العناصر الأربعة والتي هي مواتٌ، تساهم في تركيب الجسد، فإذا اجتمعت قام منها حيٌّ وهذا ممتنع ومحال.« وأيضا فإن هذه العناصر الأربعة... كلها مواتٌ بطبعها، ومن الباطل الممتنع والمحال الذي لا يجوز البتَّة أن يُجْمع مواتٌ ومواتٌ ومواتٌ ومواتٌ, فيقومَ منها حيٌّ.»[15]

وإضافة إلى تفنيده رأي القائلين بأن النفس عرض، وأنها هي الهواء الداخل الخارج الذي يتنفسه الإنسان, استدل ابن حزم على إبطال ذلك بقوله تعالى:﴿اللهُ يَتَوَفَّى الأَنْفُسَ حين موتها والتي لم تمُتْ في منامها فيمسكُ التي قضى عليها الموتَ ويرسلُ الأخرى إلى أجل مسمًّى.﴾[16] وهذا يعني أن العرَض لا يمكن أن يتوفّى فيفارق الجسم الحامل له، ويبقى كذلك ثم يُرَدُّ بعضه ويمسَكَ بعضه الآخر، فهذا غير ممكن.« ولا يمكن أن يظن ذو مسكة من عقل، أن الهواء الداخل والخارج هو المتوفّى عند النوم، وكيف ذلك هو باق في حال النوم كما كان في حال اليقظة ولَا فرق.»[17] وأما النسيم الذي ذكروه، فإنه يلزم عقليا من القول بأن النفس عرضٌ، أن تُبَدَّل نفسُ الإنسان ألْفَ ألْفَ نفسٍ كلّ ساعة، لأن العرَض عند هؤلَاء لَا يبقى وقْتيْن، بل يتغير كل لحظة فيفنى ويتجدد عندهم أبداً, فروح الإنسان الآن ليست كروحه من قبل, ولن تكون هي ذاتها من بعد.« فالإنسان يُبَدّل على قول الأشعرية أنفساً كثيرة في كل وقت، ونفسُه الآن غير نفسه آنفا وهذا حمق لَا خفاء فيه.»[18] إنه يرفض أن تكون النفس جوهرا غير مادي, لأن الجوهر عنده شيء جسمي,أي أنه جسم قابل للمتضادات.« ورسْم الجوهر هو أن نقول: إنه القائم بنفسه القابل للمتضادات، فإن النفس قائمة بنفسها تقبل العلم والجهل والشجاعة والجبن... وسائر المتضادات...»[19]

---

[11]- ابن حزم: "رسالة في معرفة النفس بغيرها وجهلها بذاتها" وهي ضمن "رسائل ابن حزم" تحقيق:إحسان عباس, نشر المؤسسة العربية للدراسات والنشر, بيروت, ط.2. 1987م،(1/445-446).

[12]- سورة الأنعام [الآية 93]

[13]- ابن حزم: "الفصل"(3/214).

[14]- نفسه .(3/215)

[15]- نفسه. (3/216).

[16]- سورة الزمر (الآية 42) .

[17]- ابن حزم: "الفصل".(3/216)

[18]- نفسه (3/217).

[19]- ابن حزم: "الرسائل" تحقيق:إحسان عباس (4/145)

ثانيا: ماهية النفس وعلاقتها بالجسد

1- **تحديده لماهية النفس:** النفس والروح والنّسمة أسماء لمسمى واحد, ومعناها واحد:« و صحّ أن النفس والروح والنسمة أسماء مترادفة لمعنى واحد.»[20] وأما من ذهب إلى التفريق بين هذه المسمّيات فقد أخطأ « حيث أنه قد صح بالنصوص كلها... أن للإنسان نفسا وهي الروح مع الجسد.»[21] ودليله على ذلك أنه عليه الصلَاة والسلَام عبّر بالأنفس والأرواح عن شيء واحد، ولم يثبت عنه عليه الصلَاة والسلَام في هذا الباب خلَاف لهذا أصلًا.[22] فالنفس عند ابن حزم, جسمٌ حالّ في الجسد, بسيط خفيف طويل عريض عميق, ذات مكان، وقابلة للتجزئة. وكل جزء من النفْس نفسٌ، توصف بالعقل والتمييز والتصرف في الجسد وذات مكان وزمان وشكل، وهي مخلوقة مركبة من جوهرها وصفاتها، كما أنها محدثة مركبة، وكل مُحْدَث مركّبٍ مخلوقٌ.

والنفوس كما نصّ تعالى كثيرة، منها نفوس طيبة وأخرى خبيثة، ونفوس ذات شجاعة وأخرى جبانة، فصحَّ يقينا أن لكل حيٍّ نفس غير نفس غيره، فهذا ما جاءت به النبوّة وأجمع عليه المسلمون، وقام به البرهان العقلي.[23] وإلى مثل ذلك ذهب ابن القيم(ت.751ه) معتبرا أن النَّفس جسم خفيف متحرك نافذٌ في هذا الجسم المحسوس، يسري فيه سريان الماء في العود الأخضر، وسريان الدهن في الزيتون والنار في الفحم، وأن النفس والروح إسمان لمسمى واحد، وأن ذلك هو مذهب الصحابة.[24] في حين ذهب آخرون إلى أن الروح هي أصل النفس ومادتها, والنفس مركبة منها ومن اتصالها بالبدن، فهي هي من وجهٍ لَا من كل وجه, وهذا معنى حسن. وقد ذهب ابن عباس-رضي الله عنهما- إلى أن في ابن آدم نفس وروح, بينهما مثل شعاع الشمس، فالنفس التي بها العقل والتمييز والروح التي بها النفس والتحرك، فإذا نام الإنسان قبض الله نفسه ولم يقبض روحه.[25]

وأما ابن حزم فذهب إلى أن النفس جسم كالأجسام[26] القائمة بنفسها الحاملة لأعراضها, ومن أدلته على ذلك:

أوّلا: الدليل على أن النفس جسم من الأجسام، إنقسامُها على الأشخاص والأفراد، فنفْسُ زيد غير نفس عمرو, فلو كانت واحدة لا تنقسم على ما يزعم القائلون بأنها جوهر لَا جسم، لوجب بالضرورة أن تكون نفسُ المحب هي نفس المبغض وهي نفس المحبوب، وأن تكون نفس الجاهل هي ذاتها نفس العاقل، وهذا حمق لَا خفاء فيه؛ فصحّ أنها جسم بيقين لَا شك فيه، وأنها تنقسم إلى نفوس عديدة متغايرة ومتباينة في الصفات والأماكن.[27]

ثانيا: دليل العلم، حيث أن العلم شيء تنفرد به النفس دون أن يشاركها فيه الجسد، فلو كانت النفس جوهراً واحداً لوجب أن يكون علمُ كل فرد متساويا مع غيره، فلا يتفاضل أحد بعلم عن الآخرين, لأن النفس هي العالمة، ولمَّا صحَّ أن النفوس متفاوتة في العلم، لزم عن ذلك كونها أشخاصاً متغايرين تحت نوع نفس الإنسان، وهي بدورها واقعة تحت جنس النفس الكلية التي تجمع تحتها جميع -أنواع- أنفس الحيوانات؛ وبهذا يصح كونها أشخاصا متغايرة ذات أمكنة متغايرةٍ مما ينتج عنه كونها أجساما.[28]

---

[20])- ابن حزم: "الفصل" (231/3)

[21])- ابن حزم: "الرسائل" (221/3)، و"المحلى" (1/24-25).

[22])- ابن حزم: "المحلى بالآثار..." تحقيق:عبد الغفار سليمان البنداري, دار الكتب العلمية,بيروت,د.ت.ط(1/25-26)

[23])- ابن حزم: "الفصل" (221/3) و"الدرة" (ص 217-218)، و"المحلى" (1/24-25-44-45)

[24])- ابن القيم: "الروح" دار الكتب العلمية، بيروت،ط.1395ه(ص.179-217-284) وابن تيمية :"مجموع الفتاوى"(31/3).

[25])- القسطلاني: "إرشاد الساري" (213/7) (181/9).

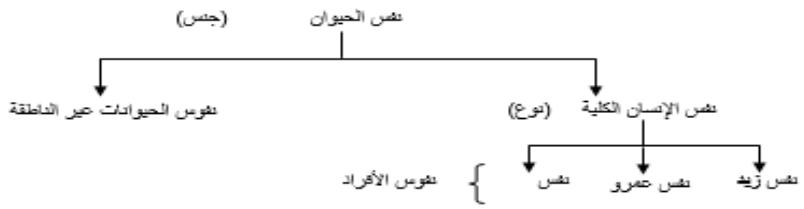
[26])- تحدث ابن حزم عن ذلك بإسهاب في: "الفصل" (218/3-225) و"الدرة" (ص.282-287)

[27])- ابن حزم: "الفصل" (228/3).

[28])-نفسه.(228/3) وقد أشار ابن سينا إلى أن " لكل جسد نفس خاصة به لا تصلح إلا له." دي بور:"تاريخ الفلسفة في الإسلام"(ص.259).

ويمكننا أن نستخلص من كل هذا النفس على مراتب ثلاثة:

1- النفس الكلية (جنس).
2- النفس الإنسانية الكلية (نوع).
3- أنفس الناس المتغايرة (أفراد).



ثالثا: من غير الصحيح ألّا تكون النفس واقعة تحت جنس، لأن ذلك سيؤدي إلى خروجها من دائرة المعقولات التي لَا يخرج عنها إلّا الخالق عزوجل، ولأنه ليس في الوجود إلّا الخالق وخلقه، فإنه لما كانت النفس مخلوقة واقعة تحت جنس الجوهر ذي الطبيعة, فهي محصورة بالطبيعة وذات نهاية محدودة، وكل ذي نهاية فهو إما حامل وإما محمول؛ ولما كانت النفس حاملة لأعراضها من الأضداد, كالعلم والجهل والشجاعة والجبن ونحوها كانت ذات مكان، وكل ذي مكان فهو جسم ضرورة.[29]

وهكذا يواصل ابن حزم إستدلَالَاته على جسمية النفس, محاولًا إقامة تناسق وتساوق، بين ما ثبُت نقلًا وما لزم عقلًا. ومن الآيات التي أوردها على جسمية النفس، قوله تعالى:﴿ هُنَالِكَ تَبْلُو كُلُّ نَفْسٍ مَا أَسْلَفَتْ﴾[30] ﴿ إِنَّ النَّفْسَ لأمارَةٌ بِالسُّوءِ﴾[31] فهذه الآيات وغيرها دالة في نظره على أن النفس فاعلة مكتسبة مجزية، ثم هي تبعا لذلك في الآخرة ستحاسب, فإما أن تُنعَّم وإمَّا أن تُعذّب؛ ولاشك أن أجساد آل فرعون وأجساد المقتولين في سبيل الله قد تقطّعت أوصالها، فصحّ أن النفس منقولة من مكان إلى مكان, وأنَّها هي التي تُنعَّم أو تُعذَّب، وهذه صفة الجسم لَا صفة الجوهر، فصحَّ ضرورة أنَّها جسم؛ فالجسم يشغَل حيّزاً أو مكاناً ما وهو الذي يُنَعَّم أو يُعَذَّب. مستدلّا بما أخبر به صلى الله عليه وسلم:﴿ أنه رأى نُسُم بني آدم عند سماء الدنيا عن يمين آدم ويساره...﴾[32]« فصحَّ أن الأنفس مرتّبة في أماكنها... وهذه صفة الأجسام ضرورة.»[33] وأما من الإجماع، فإنَّ أئمة أهل السنة أجمعوا على أن أنفس العباد منقولة بعد خروجها عن الأجساد إلى نعيم أو إلى تعذيب، ومن خَرَقَ الإجماع وخَالَفَ القرآن والسنن, فهو كافر مشرك حلال الدم والمال.

2- علاقة النفس بالجسد.

يرى ابن حزم أن العلاقة القائمة بين النفس والجسد لَا تخرج عن ثلاثة أوجه، ويمكن للنفس وفق هذه الحالات الثلاثة الممكنة أنْ تُسَيِّرَ الجسد وتسيطر عليه وهي:

1- إما أنها متخلِّلة لجميع الجسد من الخارج ومحتوية له كالثوب.
2- وإما أنها متخللة فيه من الداخل كالماء في المدرّة.
3- وإما أن تكون في مكان واحد من الجسد كالقلب أو الدماغ وتكون قِواهَا مبثوثة في الجسد وفي أنحائه جميعها.[34] فأي هذه الوجوه كان، فإن النفس ستحرك الجسد كما تريد؛ ومع أنها تتصرف فيه وتسيطر عليه إلّا أن ابن حزم لم يقطع

---

29)– نفسه (229/3)
30)- سورة يونس [الآية 30] .
31)- سورة يوسف [الآية 53] .
32)- البخاري : " الجامع الصحيح " كتاب "الصلاة" الباب:1، دار موفم للنشر, الجزائر(135/1) ورقم الحديث : 342. وأحمد في:" المسند"(143/5).
33)- ابن حزم :" الفصل" (231/3).
34)- نفسه (218/3) .

بوجه محدد للعلاقة القائمة بين النفس والجسد، لكنه أشار إلى حقيقة اتصالها بالجسد وأنه على سبيل المجاورة لَا الممازجة, لكونهما معاً جسمان.« وقالوا لو كانت النفس جسما, لوجب أن يكون إتصالها بالجسم إما على سبيل المجاورة، وإما على سبيل المداخلة وهي الممازجة. قال أبو محمد: فبعد هذا ماذا ؟ ونعم, فإن النفس متصلة بالجسم على سبيل المجاورة، ولا يجوز سوى ذلك... وأما اتصال المداخلة فإنما هو بين العرَض والعرَض, أو الجسم والعرض.»[35] وعلى هذا فالمجاورة هي التي تجعل النفس متصلة بالجسد, في حين يرفض بشكل قاطع فكرة المداخلة.[36]

ثالثاً : خصائص النفس ووظائفها.

أشار أبو محمد إلى مجموعة من الخصائص التي تميز النفس بقوله:« نعم هي خفيفة في غاية الخفة, ذاكرة، عاقلة مميزة، حية, هذه خواصها وحدودها التي بانت بها على سائر الأجسام...»[37]

أ-**خاصية الخفة:** بما أن النفس من طبيعة بسيطة فهي خفيفة خفة الهواء، ولهذا تتحرك بطبعها إلى أعلى فيخف معها الجسم الذي تحل فيه, وبمفارقتها إياه يثقل ويهبط بطبعه؛ وهو بذلك يردّ على اعتراضات القائلين بأن النفس لو كانت جسما, لكان الجسد أخفّ منه عند مفارقة النفس له قبل المفارقة, على اعتبار أن الجسم إذا أضيف له جسم آخر زاد في الكمّ والثِّقل، إلّا أن المُشاهَدَ هو العكس، إذ يكون الجسد في حال الوفاة أثقل من ذي قبل-"أي قبل مفارقته النفس"- وعلى هذا فالأجسام التي تطلب المركز والوسط, أي التي في طبعها أن تتحرك إلى أسفل, هي وحدها التي إذا أضيف إليها جسم آخر, كانت أثقل معه مما كانت قبل الزيادة؛ أما التي تتحرك بطبعها إلى أعلى, فهي على نقيض ذلك, إذا أضيف جسم منها إلى جسم ثقيل خفَّفَه. وقد مَثَّل لذلك بالزِّقِّ -الجلد- المنفوخ بالهواء, الذي هو خفيف على الرغم من زيادة جسم الهواء إلى جسم الزِّقّ. « لو رميت زِقًّا غير منفوخ في الماء لرسب, فإذا نفخته ورميت به خفَّ ولم يرسب, وهكذا النفس مع الجسد... النفس جسم علوي فلكيٌ، أخف من الهواء وأطلبُ للعلوّ، فهي تخَفّف الجسد إذا كانت فيه.»[38] ولعلنا نلاحظ هنا امتزاج آراء ابن حزم في النفس بالعلم الطبيعي، لأن النفس على وجه العموم هي مبدأ الكائن الحي عموما، ودراستها أو فهمها مرتبط بالموجودات الطبيعية, أي أنه قام بتفسير الحادثة النفسية بمعطيات العلم الطبيعي.

ب- **خاصية الذاكرة**: ذلك أن الفكر والذّكر، أي التذكر والتفكر من أهم خصائص النفس.« إننا نجد الجسد إذا تخلى منه ذلك الشيء... إما بِمَوت وإما بإغماء وإما بنوم، فصحّ أن الحاسَّ الذاكر هو غير الجسد، وهو المسمى في اللغة نفسا وروحاً.»[39]

ج- **خاصية العقل**: العقل فعل النفس وقوة من قواها، وهو محور تحصيل المعارف وتصحيح الأخطاء وتلافي الأخطار، لذلك هي العاقلة المخاطبة المكلَّفة.« واعلم أن العقل والحس والظن والتَّخَيّل قوى من قوى النفس.»[40]

د- **خاصية التميز:** وهذه نابعة بالضرورة من العقل, لأن العقل هو المُدرك المميز للفضائل من الرذائل.« فإنما هو فعل النفس حيث تراه حينئذ أحدَّ ذهنا وأصحَّ تمييزاً.»[41]

---

35)- ابن حزم :" الفصل" (226/3)، وإلى مثل ذلك ذهب أبو حامد الغزالي حين شبه النفس بالفارس، والجسد بالفرس، حيث يكون الفارس مداخلا للفرس متحكما فيها مسيطرا عليها. " إحياء علوم الدين" (87/1).

36)- ذهب علي سامي النشار إلى أن فكرة المداخلة بين النفس والجسد فكرة رواقية. " نشأة التفكير الفلسفي في الإسلام" (568/1-569).

37)- ابن حزم :" الفصل" (219/3).

38)- نفسه.(219/3)

39)- ابن حزم :" المحلى" (24/1) " الفصل"(214/3) " الرسائل"(315/4).

40)- ابن حزم :"الرسائل" (315/4) و"الفصل" (212/3-216).

41)- ابن حزم: "الفصل" (215/3).

هـ-**خاصية الحياة والخلود**: النفس لَا تفنى ولَا تُعدم عند ابن حزم, وما الموت الذي ورد في الآية﴿ كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ﴾[42] إلّا فراقها للجسد فقط. وأنّ هذا الموت المذكور إنما هو التفريق بينها وبين الجسد فحسب، وكما أن الحياة ضمُّ النفس للجسد ونفخ الروح فيه، فليس موت النفس أن تُعْدَمَ جملة، بل هي موجودة قائمة كما كانت قبل الموت، بل وقبل الحياة الأولى، وحسّها وعلمها لا يذهبان، بل حِسُّها بعد الموت أصحَّ مما كان, وعلمها أتَّم. والبرهان قد قام على أنها كانت موجودة قبل تركيب الجسد على آباد الدهور, وأنها باقية بعد انحلاله.[43] « وأردنا بقولنا الموت مفارقة النفس للجسد... وأما الحياة فهي جوهرية في النفس لا تفارق النفس أبداً... فلا ضد للحياة على الحقيقة.»[44]

و- **خاصية التجزؤ**: النفس قابلة للتجزّؤ والإنقسام, فهي«... محتملة للتجزؤ لأنها جسم من الأجسام.»[45]

ي-**خاصية أنها حسّاسة لَا محسوسة**: حيث تتميز النفس بكونها تحسُّ بغيرها دون أن يُحَسّ بها « لأن الجسم كلما زاد لطافة وصفاءًا لم تقع عليه الحواس, وهذا حكم النفس... فهي حساسة لَا محسوسة.»[46]

رابعاً: لفظ الإنسان وعلى من يقع ؟.

إختلفت آراء المتكلمين وغيرهم، حول لفظ الإنسان وعلى من يُطلق: على الجسد؟ أم على النفس؟ أم يقع عليهما معاً؟[47] « قال أبو محمد: اختلف الناس في هذا الإسم على أي شيء يقع؟ فذهبت طائفة إلى أنه إنما يقع على الجسد دون النفس وهو قول العلّاف، وذهبت طائفة إلى أنه يقع على النفس دون الجسد، وهو قول النظّام؛ وذهبت طائفة إلى أنه يقع عليهما معاً، كالبَلَق الذي لا يقع إلّا على السواد والبياض معاً.»[48] وممن ذهب إلى أن الإنسان بنفسه لا ببدنه: الفارابي والغزالي[49] كما ذهب آخرون إلى أنه يقع عليهما معاً؛ واعتبر ابن حزم كل هذه الآراء صحيحة؛ حيث أن لفظ الإنسان يطلق على الجسد تارة، وعلى النفس تارة أخرى، وعليهما معاً أيضا.« فليس أحدهما أولى من الآخر في هذا، فإذا اجتمعا ثبت بهما أن الإنسان هو الجسد والنفس معاً على المعنى الذي ذكرنا من الأبلق، الذي لَا يقع إلّا على البياض والسواد، لَا على السواد وحده ولَا على البياض وحده.»[50] كما أشار في موضع آخر, إلى أن لفظ الإنسان لَا يطلق على كل جزء أو عضو من الأعضاء وحده, أو منفردا, بل على كل هذه الأجزاء والأعضاء إذا تألّفت سُمِّي المُتألِّفُ منها إنساناً؛ أو أنه « كأعضاء الإنسان فليس شيء منها يسمى إنساناً... واليد ليست إنساناً, والرِّجْل... والمعِدة... فإذا اجتمع كل ذلك حدث له حينئذ إسم الإنسان.»[51] مستدلًّا بقوله تعالى:﴿ خُلِقَ الإنْسَانُ مِن صَلْصَالٍ كَالفَخَّارِ﴾[52] فهذه بلا شك صفة الجسد، وأما في قوله تعالى:﴿ إِنَّ الإنْسَانَ خُلِقَ

---

[42]- سورة آل عمران [الآية 185] .

[43]- ابن حزم :"الفصل" (227/3) و" المحلى "(44/1-45).

[44]- ابن حزم:"الرسائل"(178/4) و"الفصل"(217/3) وهو هنا يخالف ماذهب إليه الفارابي من أن النفس العارفة تبقى خالدة في حين أن النفس الجاهلة تفنى وتنعدم. أما النفوس عند ابن حزم فجميعها خالدة."الرسائل"(124/4) ومحمد جلال شرف:"الله والعالم والإنسان في الفكر الإسلامي"(ص.235). وهو ما ذهب إليه ابن تيمية(ت.728هـ) من أنَّ الموت هو انقطاعُ تعلّقِ الروح بالبدن ومفارقتها له، وقبْض النفس منه للصعود بها إلى بارئها."مجموع الفتاوى" جمع:عبد الرحمن قاسم, نشر مجمع فهد, المدينة المنورة, السعودية, ط.1416هـ.(225/4)(289/9)(390/17)

[45]- ابن حزم:" الفصل" (222/3) .

[46]- نفسه (220/3) .

[47]-الأشعري:"مقالات الإسلاميين"(66/2)، أحمد محمود صبحي:"في علم الكلام"(211/1), عبد الهادي أبو ريدة:"النّظّام وآراؤه الكلامية"(ص.99-112).

[48]- ابن حزم :"الفصل" (206/3) و " الأصول والفروع" (ص.254).

[49]- دي بور:" تاريخ الفلسفة في الإسلام " ترجمة:عبد الهادي أبو ريدة (ص.348).

[50]- نفسه. (ص.254-255).

[51]- ابن حزم :" الرسائل" (175/4-176) و" الفصل" (222/3).

[52]- سورة الرحمن [الآية 14] .

هَلُوعاً إِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ جَزُوعاً وإِذَا مَسَّهُ الخَيْرُ مَنُوعاً﴾[53] فهذا بلا خلاف صفة النفس لَا صفة الجسد, لأن الجسد مَوَاتٌ والفعّالةُ هي النفس, وكل ما جاء من عند الله صحيح وليس بمُخْتلَفٍ فيه.« فإذْ كل هذه الآيات حقّ, فقد ثبت أن الإنسان إسم يقع على النفس دون الجسد، ويقع أيضا على الجسد دون النفس, ويقع أيضا على كليهما معاً مجتمعين... وأما من قال: إنه لا يقع إلّا على النفس والجسد معاً فخطأٌ...»[54]

فهذه نُتُفٌ إنتقيتها مما ذكره أبو محمد بشأن مسألة النفس, والحق يقال: إنه كان مُلِمّاً بكل شُعبِ هذا الموضوع العويص, مقدّماً الأدلة النقلية والعقلية على نظريته في النفس, وإنه لحريٌّ بأنْ يُعَدَّ ضمن كبار رجال الأخلاق وعلماء النفس؛ حيث يلاحظ بأنه كان مُلِمّاً بالكثير من النظريات اليونانية في النفس، وذو نظرة ثاقبة ودقيقة لماهية النفس وحقيقتها، وهو ما ذهب إليه بعض الباحثين المعاصرين.[55] كما أنه بإشاراته لآراء فلَاسفة اليونان إما قابلًا لها ومحتجاً بها, أو معترضا عليها مفندا لها، جعل بعض الدارسين يختلفون في تصنيفهم للمدرسة التي يجب أن ينتمي إليها ابن حزم، فوَسَمَهُ بعضهم بكونه أفلاطونيا لأنه تبنى موقف أفلاطون في النفس، كقوله بأنها سابقة في الوجود على البدن، وأنها ذات مصدر إلهي، وأنَّ كل نفس عندما تجد أخرى تشبهها تنجذب إليها وتتجاوب معها فيحصل بينهما إتحاد روحي هو الحب.[56]

ويبدو لي أن هذا الرأي مُجانب للصواب, ومجاف للحقيقة، أوّلًا لأن من معتقدات المسلمين أن النفس سابقة للبدن, وأن الله تعالى خالقها, فهو عز وجل الذي نفخ الروح في آدم -عليه السلام-, والروح هي النفس كما سبق، فهي إذن ذات مصدر إلهي؛ وأما كونها سابقة وجوديا، فلأن الآية دلت على ذلك، قال تعالى:﴿ وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِنْ بَنِي آدم مِنْ ظُهُورِهِم ذُرِّيَّتَهُم وَأَشْهَدَهُم عَلَى أَنْفُسِهِم أَلَسْتُ بِرَبِّكُم قَالُوا بَلَى شَهِدْنَا أَنْ تَقُولُوا يَوْمَ القِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَذَا غَافِلِينَ﴾[57] ولعل هذا ما يصطلح عليه البعض بعالم الذَّرّ، حيث خلق الله تعالى أنفس البشر وأشهدهم على ألوهيته وربوبيته، ثم أخذ عليهم العهد بذلك، وهو ما أشار إليه أيضا ابن حزم.[58] وأما عن تلاقي الأرواح وتآلفها وتحابُبِها، فالدليل قوله عليه الصلَاة والسلَام:﴿الأَرْوَاحُ جُنُودٌ مُجَنَّدَةٌ مَا تَعَارَفَ مِنْهَا ائْتَلَفْ وَمَا تَنَاكَرَ مِنْهَا اخْتَلَفْ.﴾[59] وفسره ابن حزم بقوله:« إنك لَا تجد اثنين يتحابان إلّا وبينهما مُشاكلةٌ واتّفاقٌ في بعض الصفات الطبيعية، لابدّ من هذا وإنْ قلّ، وكلما كثُرت الأشباه، زادت المُجانسة وتأكدت المودة، فانظر هذا تره عياناً, وقول رسول الله صلى الله عليه وسلم يؤكده.»[60] فلماذا يُرجع بعض مفكّرينا المعاصرين أيَّ نظرية أو فكرة صحيحة إلى أصول يونانية أو غربيّة - عمدا أو عن غير قصد- ولَا يتفطّنون إلى أن مصدرها هو الثقافة الإسلَامية. لذلك لَا ينبغي في نظري أن نُسقط تبعيَّتنا الحاضرة للأمم الغالبة على علمائنا وفلَاسفتنا القدامى، وكأنهم لم يبدعوا أو لم يأتوا بأي جديد، وإن كان ذلك غير مانع من وجود بعض وجوه التأثُّر منهم بغيرهم؛ إلّا أنه لا يجب أن يكون متّكَئاً في كل شيء. ومن ذلك مثلًا ما ذهب إليه بعضهم من «أن أفلاطونية ابن حزم تتضح عندما يعتبر أنَّ النفس

---

[53]- سورة المعارج [الآيات 19-21] .

[54]- ابن حزم:" الفصل" (206/3).

[55]- وصف المفكر زكريا إبراهيم ابن حزم بكونه"عالم نفس":"ابن حزم..."(ص.3-75). في حين وصفه بالنثيا بأنه:"صاحب تحليل نفسي دقيق" من خلال: "طوق الحمامة"." أنخل جنثالث بالنثيا:"تاريخ الفكر الأندلسي" ترجمة:حسين مؤنس،ط.1955م، مكتبة النهضة العربية، القاهرة (ص.14).

[56]-محمد علي أبو ريان :" تاريخ الفكر الفلسفي في الإسلام" دار النهضة العربية، القاهرة، ط2، 1973م (ص.417).

[57]- سورة الأعراف [الآية 172] .

[58]-ابن حزم:"الفصل"(216/3) وإخباره عليه الصلَاة والسلَام برؤيته ليلة أسري به لأنفس الناس حتى قبل أن يخلقوا.(216/3-217) و"المحلى"(44/1-45).

[59]- البخاري:" الجامع الصحيح" باب:" الأرواح جنود مجندة "، ورقم الحديث: 3158 (1213/3)

[60]-ابن حزم:"رسالة طوق الحمامة وظل الغمامة في الألفة والألاف" ضمن:"الرسائل"(97/1) وينظر مثله عند ابن القيم في:"روضة المحبين"(ص.73)

هي التي تميل وتتوق وتنحرف وتنفر... مصوّراً الجسد عرضٌ والروح هي الجوهر الإنساني وأن النفوس لها مُثُلٌ متصلة بها, بالإضافة إلى تعابير أفلاطونية كثيرة مثل:عالم الأفلاك والحدوث والكون والجرم...»[61] وقد بدا لي أن ما أثاره هذا الباحث, لا يعدو أن يكون كلاما عامّا سطحيا, ذلك أن ما عبَّر عنه ابن حزم منطلقه تلك المبادئ والمعتقدات الإسلَامية التي يعتنقها، ولم يكن بحاجة إلى التأثر بأفلاطون أو بغيره؛ ثم إن المصطلحات التي استخدمها، نجدها لدى أفلاطون ولدى غيره أيضا. ومثل هؤلاء الباحثين متأثرون على ما يبدو بالدراسات التي قام بها بعض المستشرقين، فهم مُرَدِّدون لأقوالهم ونظرياتهم. فهذا "كوربان" يقول:« يُعَدّ ابن حزم... في عداد أتباع الأفلاطونية في الإسلام... وإنّ التحليل الذي يعطيه ابن حزم يذكّرنا بشكل واضح بمحاورة أفلاطون:" لوفيدر Le Phèdre" وفيها أن النفس جميلة تشتاق بشغف إلى كل ما هو جميل...»[62] ومن الضروري أن نطرح هذا السؤال: هل كل نظرية رائدة يبدع فيها مفكرو الإسلام, لابدّ وأن يكون مصدرها يوناني - أو غربي- ؟؟؟. وفي ذات السياق نجد البعض الآخر يؤكد على تأثر ابن حزم بسقراط, لإيمانه بوجود النفس السابق لوجود الجسد, وأنها نسيت ما كانت تعرفه في دار الإبتداء قبل حلولها بالجسد, ثم إنها غفلت عما كانت فيه كغفلة من وقَع في طينٍ غَمْرٍ[63] فأنساها ما كانت تعرفه؛ وأن ذلك إنما يذكرنا بنظرية التذكّر السقراطية، ثم إن النفس عند ابن حزم ذاكرة حساسة متلذذة متألمة, ولاشك في أن هذه الفكرة سقراطية أيضا، إذ أنَّ الجسد عند سقراط آلة, والنفس هي المدركة الحاسة المتلذذة.[64] ولكن لو كَلّفَ هذا القائل نفسه بعض عناء البحث، وراجع جيداً ما ذكره ابن حزم في ذات الموضع الذي أشار فيه إلى هذه المسألة, لوجد بينهما اختلافا شاسعا وبيّناً. وبعض الباحثين ذهب إلى تصوّر مفاده أنَّ ابن حزم« تابع الكثير من مواقف وحجج أرسطو حول النفس وطبيعتها، وهي حجج ومواقف ناهضت في أغلب الأحيان التصور الأفلاطوني والفيثاغوري للنفس...»[65] فهل نُصنّف ابن حزم سقراطيا أم أفلاطونيا أم أرسطيا, وِفْقاً لما ذكره هؤلاء ؟؟ سؤال يبقى مطروحاً للبحث, ولعلنا نحاول الإجابة عنه يوماً ما إن سنحت الفرصة بذلك، كما يمكننا بهذا الصدد الإشارة إلى إبداعات أبي محمد النفسية في بعض المؤلفات الحديثة.[66]

إستنتاج:

نستشف مما تم عرضه، مدى المساهمة الجريئة والدقيقة التي قام بها أحد رواد التفكير الإسلامي ومدى الإسهام الذي قدّمه ابن حزم في تاريخ الفكر الفلسفي الإسلامي، وهي كما بدا لنا محاولة دينية، وفلسفية وعلمية أيضا، مؤسسة من جهة على أصول العقيدة الإسلامية، وعلى أسس النظر العقلي والفلسفي من جهة أخرى؛ حيث أراد من خلالها ابن حزم بيان رأيه في مسألة النفس التي شغلت ولا تزال تشغل الفكر الإنساني برمته؛ ومن خلال هذه المحاولة اليسيرة ندرك مدى ما تمتّع به علماؤنا ومفكرونا السابقون من وعيٍ بالحياة النفسية للإنسان.

---

[61]- ناجي التكريتي :" الفلسفة الأخلاقية الأفلاطونية عند مفكري الإسلام" دار الأندلس، بيروت، ط2، 1982م، (ص.385-386).

[62]- هنري كوربان :" تاريخ الفلسفة الإسلامية" ص.337-338.

[63]- أشار ابن حزم إلى ذلك في :" الفصل" (215/3).

[64]- ناجي التكريتي :" الفلسفة الأخلاقية الأفلاطونية..." (ص.393-394).

[65]- سالم يفوت :" ابن حزم والفكر الفلسفي..." (ص.344).

[66]- محمد عثمان نجاتي وعبد الحليم محمود السيد:"علم النفس في التراث الإسلامي" (49/2-52)، والسيد علي شتا:" علم النفس الظاهري عند ابن حزم".

مسرد المصادر والمراجع

- ابن حزم: "الرسائل" تحقيق:إحسان عباس , المؤسسة العربية للدراسات والنشر,بيروت,ط.1987م.
- :"رسالة طوق الحمامة ..." تحقيق:عبد الحق التركماني, دار ابن حزم, بيروت,ط.1 ,2002م.
- : "الفصْل في الملل والأهواء والنحل" تحقيق: يوسف البقاعي, دار إحياء التراث العربي,بيروت.
- : "المحلّى بالآثار..." تحقيق:عبد الغفار سليمان البنداري, دار الكتب العلمية,بيروت,د.ت.ط
- : "الأصول والفروع" تحقيق:عاطف العراقي وآخرين,مكتبة الثقافة الدينية,القاهرة,ط.2004م.
- : "حجة الوداع" تعليق: ممدوح حقي,دار اليقظة العربية,بيروت,ط.1966م(ص.148)
- : "الدرة فيما يجب اعتقاده"تحقيق:أحمد الحمد و سعيد القزقي, مكتبة التراث,مكة المكرمة,1988م

- ابن القيم: " الروح " دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط. 1395هـ
- أرسطو: "النفس" ترجمة:أحمد فؤاد الأهواني، مراجعة:جورج قنواتي، دار الكتب العربية،القاهرة,ط. 1962م
- الأشعري: "مقالات الإسلاميين" تحقيق: محي الدين عبد الحميد, مكتبة النهضة المصرية, القاهرة, ط.1954م
- دي بور:" تاريخ الفلسفة في الإسلام"ترجمة: عبد الهادي أبو ريدة, بيروت, ط.1981م.
- زكريا إبراهيم:"ابن حزم الأندلسي المفكر الظاهري الموسوعي"الدار المصرية للتأليف, القاهرة,ط.1966م
- سالم يفوت "ابن حزم والفكر الفلسفي بالمغرب والأندلس."المركز العربي,الدار البيضاء, المغرب,ط.1986
- السيد علي شتا :" علم النفس الظاهري عند ابن حزم " المكتبة المصرية الإسكندرية، القاهرة، ط.2003م.
- علي سامي النشار: "نشأة التفكير الفلسفي في الإسلام" دار النهضة العربية، بيروت، القاهرة ،ط.1966م
- القسطلاني: "إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري" دار الكتاب العربي، بيروت، ط7، 1323 هـ
- الكندي: "الرسائل الفلسفية" تحقيق:عبد الهادي أبو ريدة, دار الفكر العربي,القاهرة,ط.1953م
- محمود قاسم: "في النفس والعقل لفلاسفة الإغريق والإسلام" مكتبة الأنجلو مصرية,القاهرة 1954م.
- محمد جلال شرف: "الله والإنسان والعالم في الفكر الإسلامي" دار النهضة العربية بيروت، ط 1980م
- محمد عثمان نجاتي وعبد الحليم محمود السيد:"علم النفس في التراث الإسلامي" المعهد العالمي الإسلامي،عمان 1996م
- محمد علي أبو ريان :" تاريخ الفكر الفلسفي في الإسلام" دار النهضة العربية، القاهرة،ط2، 1973م
- ناجي التكريتي:"الفلسفة الأخلاقية الأفلاطونية عند مفكري الإسلام" دار الأندلس، بيروت، ط2، 1982م.
- هنري كوربان:"تاريخ الفلسفة الإسلامية" ترجمة: نصير مروة وحسن قبيسي, دار عويدات, بيروت، ط.1983م

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

المحددات السيكولوجية المعتبرة في منهاج مادة التربية الإسلامية

د. يوسف العلمي[1]

alamiy03@gmail.com

ملخص البحث:

منطلق هذا البحث وهدفه الوقوف مع أهم المبادئ النفسية المرتبطة بالمنهاج الدراسي عموما ومنهاج مادة التربية الإسلامية خصوصا وهي المحددات السيكولوجية، في محاولة الربط بين كل من علم النفس ومنهاج مادة التربية الإسلامية من خلال إبراز العلاقة القائمة بينهما، باعتبار أن هذه المحددات لها أهمية كبيرة في تطوير تدريسية مادة التربية الإسلامية وتحقيق جودتها، وذلك باعتماد المنهجين الاستقرائي والاستنباطي والمنهجين الوصفي التحليلي في وصف وتحليل جزئيات من الموضوع تقتضي ذلك، وقد توصل البحث إلى جملة من النتائج تتجلى في إبراز أن العلاقة التربوية بين كل من علم النفس بفروعه المختلفة ومنهاج مادة التربية الإسلامية تقوم على أساس العناية الهامة بالمتعلم على المستوى النفسي وما يرتبط بذلك من حاجات وقدرات ومهارات وقيم تتناسب مع مستوى المتعلمين وتراعي مراحل نموهم وفروقاتهم الفردية والاجتماعية، وبيئتهم الخارجية، وعاداتهم وميولاتهم المختلفة...، كما أن المحددات السيكولوجية لمنهاج مادة التربية الإسلامية عموما، قائمة على مراعاة طبيعة مراحل نمو المتعلم وخصائصه في مختلف مستوياته الدراسية، وبيئته وشخصيته وعاداته وقدراته وحاجاته وميولاته، ومراعاة الفروقات الفردية والتدرج التعليمي.

الكلمات المفتاحية: المحددات السيكولوجية – علم النفس – المنهاج الدراسي – مادة التربية الإسلامية - منهاج مادة التربية الإسلامية

---

[1] دكتور باحث في العلوم الشرعية والتربوية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بوجدة

The Psychological Determinants in the Curriculum of Islamic Education

Dr.Youssef El-Alami[2]

Summary:

The starting point and objective of this research is to explore the key psychological principles related to the curriculum in general, and specifically to the Islamic Education curriculum, which are the psychological determinants. The goal is to link psychology with the Islamic Education curriculum by highlighting the relationship between the two. This is based on the premise that these psychological determinants are crucial for enhancing the teaching of Islamic Education and improving its quality. The research relies on both inductive and deductive methods, as well as descriptive and analytical approaches, to describe and analyze the relevant aspects of the topic.

The research concludes with several findings, most notably that the educational relationship between psychology, in its various branches, and the Islamic Education curriculum is based on the important consideration of the learner's psychological aspects, including their needs, abilities, skills, and values. These elements should align with the learners' developmental stages and take into account their individual and social differences, external environment, habits, and various inclinations. Furthermore, the psychological determinants of the Islamic Education curriculum are primarily based on considering the learner's developmental stages and characteristics at different educational levels, as well as their environment, personality, habits, abilities, needs, and inclinations. It also takes into account individual differences and the progression of education.

Keywords: Psychological Determinants, Psychology, Curriculum, Islamic Education, Islamic Education Curriculum.

[2] A doctoral researcher in Islamic and Educational Sciences, Faculty of Letters and Human Sciences, Oujda.

مقدمة:

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

فإن المحددات السيكولوجية من أهم المحددات الواجب الاهتمام بها تربويا وديداكتيكيا، للعلاقة المنهجية التداخلية بين كل من علم النفس وعلم التربية، فهما أصلان مترابطان؛ أساسهما العناية التربوية بالمتعلم من كل الجوانب النفسية التي تحقق النجاح والتفوق، وتؤدي إلى تجاوز الاضطرابات والمشاكل النفسية والأسرية والاجتماعية التي تؤثر بشكل كبير على نفسية المتعلم، فتحول دون تحقيق نجاحه الفعال.

لذلك جاء هذا البحث المختصر من أجل الربط بين المحددات السيكولوجية ومنهاج مادة التربية الإسلامية، باعتباره يلبي حاجات المتعلم الدينية والنفسية كذلك، لتطوير الأداء التربوي وجعله يأخذ بعين الاعتبار التنزيل الديداكتيكي الذي يحيط بجوانب المتعلم النفسية، وجعلها محورا مهما لتحقيق جودة العملية التعليمية التعلمية.

إشكالية البحث:

إن الاهتمام بالمناهج الدراسية باعتبارها محققة للكفايات والمقاصد التربوية المقصودة من عملية التدريس، لا يتأتى إلا بمراعاة الجوانب النفسية والسيكولوجية للمتعلم، واعتبارها عنصرا مهما في البناء الديداكتيكي لمادة التربية الإسلامية المنطلق من منهاجها الدراسي، ومحورا أساسا في العملية التعليمية التعلمية، ونظرا للأهمية الكبرى التي يشغلها الأساس النفسي في علاقته بمنهاج مادة التربية الإسلامية، كان لا بد من عرض جملة من التساؤلات تتناسب والمستوى العلمي لهذا البحث، ألخصها في سؤال مركزي، وهو:

ما العلاقة التربوية بين كل من علم النفس ومنهاج مادة التربية الإسلامية؟ وأين تتجلى المحددات السيكولوجية من خلال هذا المنهاج؟

أهداف البحث:

من الأهداف التربوية التي يسعى هذا البحث لتحقيقها: محاولة الربط بين كل من علم النفس ومنهاج مادة التربية الإسلامية من خلال إبراز العلاقة القائمة بينهما، وتوضيح المحددات السيكولوجية من خلال منهاج مادة التربية الإسلامية نظرا لدوره البناء في تطوير تدريسية مادة التربية الإسلامية وتحقيق جودتها، ومن تم تحقيق جودة التعلم الفعال.

قيمة البحث العلمية:

تتجلى القيمة العلمية لهذا البحث، في كونه بحثا يحاول تحقيق جملة من المقاصد التربوية المتمثلة أساسا في إبراز المحددات السيكولوجية من خلال منهاج مادة التربية الإسلامية، باعتبار هذا البحث من البحوث المهمة التي لم تتطرق لها الدراسات والأبحاث من قبل حسب علمي المتواضع.

منهج البحث:

بما أن الموضوع يرتكز على المحددات السيكولوجية من خلال منهاج مادة التربية الإسلامية، فسيتم الاعتماد في دراسته وتحليله على المناهج الآتية:

- المنهج الاستقرائي والاستنباطي: من خلال جمع المادة العلمية والوقوف عند النصوص والأقوال ذات الصلة بالجانب السيكولوجي عموما وفي علاقتها بمنهاج مادة التربية الإسلامية خصوصا، واستنباطها لتكون مفيدة من حيث المعنى والمبنى.
- المنهج الوصفي التحليلي: يمكن اعتماده وصف وتحليل جزئيات من الموضوع تقتضي ذلك، سواء على مستوى منهاج مادة التربية الإسلامية أو المحددات النفسية التي وردت في المنهاج، أو الوثائق التربوية المناسبة لمعالجة الموضوع ومناقشته.

خطة البحث:

نظرا إلى طبيعة الموضوع، وإشكاليته وقيمته والأهداف المرجوة، تم تقسيم البحث إلى:

تمهيد: في تحديد مفاهيم البحث ومفرداته.

المبحث الأول: العلاقة التربوية بين علم النفس ومنهاج مادة التربية الإسلامية.

المبحث الثاني: المحددات السيكولوجية في منهاج مادة التربية الإسلامية.

خاتمة: تتضمن ملخصا مختصرا لأهم النتائج المتوصل إليها من خلال هذا البحث.

تمهيد: في تحديد مفاهيم البحث ومفرداته:

- **المحددات السيكولوجية:** ويقصد بها في هذا البحث: المبادئ النفسية المتعلقة بطبيعة المتعلم وخصائص نموه وميوله واحتياجاته وقدراته واستعداداته...[3]

- **المنهاج الدراسي:** هو عبارة عن خطة استشرافية توقعية تتعلق بغايات التربية والتعليم وفق المقاربة السياسية.[4] أو هو تخطيط للعمل البيداغوجي وأكثر اتساعا من المقرر التعليمي. فهو لا يتضمن فقط مقررات المواد بل أيضا غايات التربية وأنشطة التعليم والتعلم، وكذلك كيفية تقييم عملية التعليم والتعلم.[5]

- **مادة التربية الإسلامية:** مادة دراسية تروم تلبية حاجات المتعلم الدينية التي يطلبها منه الشارع، حسب سيروراته النمائية والمعرفية والوجدانية والأخلاقية، وسياقه الاجتماعي والثقافي.[6] أو هي مجموعة الأصول الخاصة ببناء الإنسان المسلم والواردة في القرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة والآراء والتطبيقات التربوية التي ترعاها الجهود الفردية والجماعية في أي مكان أو زمان بهدف بناء الشخصية الإسلامية المتكاملة التي تعمل لخير دنياها وآخرتها.[7]

- **منهاج مادة التربية الإسلامية:** وثيقة تربوية أصدرتها مديرية المناهج في يونيو 2016م، صيغت في 23 صفحة، تتكون من تقديم؛ تناول الحديث عن سياق مراجعة مناهج وبرامج تدريس التربية الإسلامية، ومن ثمان نقاط. وهي: منطلقات مراجعة وتدقيق منهاج التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي، مواصفات المتعلم بالتعليم الثانوي، مرجعيات وأسس بناء منهاج التربية الإسلامية، المفاهيم الأساسية للتربية الإسلامية، الأهداف العامة لمنهاج التربية الإسلامية المهارات الأساسية في مادة التربية الإسلامية، التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي الإعدادي

---

[3] – ينظر المناهج: مفهومها وأسس بنائها وعناصرها وتنظيماتها، فوزي عبد الرحمن الشربيني وعفت مصطفى الطناوي، مركز الكتاب للنشر، الطبعة الأولى 2015م، ص 32، بتصرف.

[4] – مصطلحات تربوية معاصرة، جميل حمداوي، الطبعة الأولى 2018م، منشورات حمداوي الثقافية، تطوان، ص 51.

[5]– ينظر المفيد في التربية، محمد الصدوقي، ص 06.

[6] – ينظر منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوص، مديرية المناهج، يونيو 2016، ص: 07

[7] – معجم المصطلحات التربوية والنفسية، عربي إنجليزي– إنجليزي عربي، أ.د حسن شحاتة و أ.د زينب النجار، مراجعة أ.د حامد عمار، الطبعة الأولى 1424هـ/2003م، الدار المصرية اللبنانية، ص 98.

(كفايات السلك، الغلاف الزمني، برنامج المادة بالسلك الثانوي الإعدادي)، التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي التأهيلي، (كفايات السلك، الغلاف الزمني، برنامج المادة بالسلك الثانوي التأهيلي)[8].

المبحث الأول: العلاقة التربوية بين علم النفس ومنهاج مادة التربية الإسلامية:

إن العلاقة التربوية بين كل من علم النفس ومنهاج مادة التربية الإسلامية علاقة تأثير وتأثر، حيث أن علم النفس بمفهومه العام يهتم بدراسة أوجه نشاط الإنسان (وجداني، عقلي، حركي)، وهو في تفاعل مع بيئته وتكيف معها.[9]

أي أنه يهتم بالمتعلم على مستويات ثلاثة تنحصر فيما هو عقلي وحركي وتتجاوز ذلك إلى ما هو وجداني وقيمي، من خلال التأثير الممكن وقوعه وهو في تفاعل مع بيئته الخارجة، لذلك تقتضي طبيعة علم النفس مراعاة البيئة الخارجية للمتعلم والوسط الذي يعيش فيها باعتباره واحدا من العوامل المؤثرة على نفسية المتعلم وعلى تحصيله الدراسي.

ومن هنا ظهر ما يعرف بعلم النفس التربوي وعلم النفس الفارقي وعلم النفس النمو؛

فالأول يتناول عملية التربية والتعليم من الناحية النفسية.[10] ويدرس سلوك المتعلم في مختلف المواقف التربوية، كما يناقش كيفية حدوث كل عملية من عمليات التعلم والتعليم، وكيف تنمو مع الإنسان في المهد وفي الطفولة وفي الصبا...[11]

---

[8] – ينظر ديداكتيك التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي للمقبلين على المباريات التربوية والمهنية، يوسف العلمي وياسين سلين ومنير عاند، مكتبة قرطبة، الطبعة الأولى 2020م، ص 17.

[9] – ينظر: أصول علم النفس، الأستاذ أحمد عزت راجح، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ط7، 1968م، ص 05.

[10] – معجم المصطلحات التربوية والنفسية، م.س، ص 221.

[11] – ينظر: علم النفس وآداب المهنة لطلبة المعلمين والمعلمات وطلاب الكفاءة، محمد السرغيني وآخرون، طبعة 1963، توزيع مكتبة الرشاد، مطبعة النجاح بالدار البيضاء، ص 11-12.

كما يدرس علم النفس الفارقي قدرات الإنسان وتقديرها والفروق بين الأفراد وبينهم وبين الجماعات وتستخدم الاختبارات المختلفة لدراسة الفروق في الشخصية والميول والقدرات والذكاء.[12]

أما علم النفس النمو فيعنى بدراسة مراحل النمو الإنساني حيث يتناول خصائص كل مرحلة و العوامل المؤثرة فيها[13].

فنلاحظ أن هذه الأنواع الثلاثة تعتبر فروعا أساسية من علم النفس تهتم بمراحل نمو المتعلم وخصائصه وبيئته ووسطه الاجتماعي والتربوي وسلوكه وقيمه وميولاته وقدراته وذكائه...

وهذه العناصر التي يهتم بها علم النفس وفروعه المختلفة هي الأساس في البناء الديداكتيكي السليم للعملية التعليمية التعلمية عموما وديداكتيك التربية الإسلامية خصوصا.

وبالرجوع إلى المنهاج الدراسي لمادة التربية الإسلامية نجده يشير إلى الاختيارات والتوجهات المرتبطة بالقيم وكذا مواصفات المتعلم المرتبطة بالقيم.[14]

والقيم الأخلاقية والتربوية تنمو مع المتعلم من مرحلة المهد إلى مرحلة الصبا وما بعدها من المراحل العمرية الأخرى، ويلعب المدرس دورا هاما في تدريب نفسية المتعلمين على هذه القيم وتكييفها مع خصائصهم النفسية والسيكولوجية.

وإن قلنا بأن علم النفس التربوي من أهم فروع علم النفس لارتباطه المباشر بالتربية وعلومها وبالعملية التعليمية التعلمية، ويدرس سلوك المتعلم في مختلف المواقف التربوية، ويناقش كيفية حدوث كل عملية من عمليات التعلم والتعليم، وكيف تنمو مع الإنسان في المهد وفي الطفولة وفي الصبا... [15]

فإن منهاج مادة التربية الإسلامية يراعي كذلك مستوى المتعلمين، ومراحل النمو، والفروقات الفردية، وبيئة المتعلم، وشخصيته، وعاداته وقدراته وحاجاته وميولاته، والتدرج في بناء المعارف حسب المستوى العمري والدراسي للمتعلم، لأعداد متعلم متكامل ذو شخصية علمية جامعة بين المعرفة والمهارة والقيم وبأبعاد

---

[12] – معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، لمحمد الدريج وجمال الحنصالي وآخرون، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، 2011م، ص 103.

[13] – معجم مصطلحات التربية والتعليم، الأستاذة مرداد سهام، 2015، ص 29.

[14] – ينظر: منهاج مادة التربية الإسلامية، م.س، ص 3-5.

[15] – ينظر: علم النفس وآداب المهنة، محمد السرغيني وآخرون، ص 11-12.

روحية وبدنية، وهو ما نص عليه المنهاج في تعريفه لمادة التربية الإسلامية، إذ يقول: "التربية الإسلامية مادة دراسية تروم تلبية حاجات المتعلم(ة) الدينية التي يطلبها منه الشارع، حسب سيروراته النمائية والمعرفية والوجدانية والأخلاقية وسياقه الاجتماعي والثقافي. ويدل هذا المفهوم على تنشئة الفرد وبناء شخصيته بأبعادها المختلفة الروحية والبدنية، وإعدادها إعدادا شاملا ومتكاملا..."[16].

فالعلاقة التربوية بين كل من علم النفس بفروعه المختلفة ومنهاج مادة التربية الإسلامية باعتباره يركز على التربية القيمية، تقوم على أساس العناية الهامة بالمتعلم على المستوى النفسي وما يرتبط بذلك من حاجات وقدرات ومهارات وقيم تتناسب مع مستوى المتعلمين وتراعي مراحل نموهم وفروقاتهم الفردية والاجتماعية، وبيئتهم الخارجية، وعاداتهم وميولاتهم المختلفة...وكل ما يساهم في تطوير أدائهم التربوي ومشاركتهم الفعالة من خلال تجاوز المشكلات النفسية التي تحول دون تحقق التعلم الفعال.

---

[16] – منهاج مادة التربية الإسلامية، م.س، ص 07.

المبحث الثاني: المحددات السيكولوجية في منهاج مادة التربية الإسلامية:

يعد الأساس النفسي من أهم أسس بناء المناهج التربوية عموما ومنهاج مادة التربية الإسلامية خصوصا، إلا أننا بالاطلاع على المنهاج نجده يغفل الإشارة إلى هذا الأساس تصريحا، لكن بالوقوف عند كثير من العناصر التي تضمنها المنهاج، نلمس الاهتمام بالجانب النفسي للمتعلم، باعتبار مادة التربية الإسلامية مادة تروم تحقيق الأساس النفسي للمنهج الإسلامي، حيث أن المتعلم هو محور هذه المادة والعنصر الأهم في بنائها والتفاعل مع مختلف مضامينها على مستوى الاستعدادات والمهارات والقدرات والقيم والكفايات، التي تتناسب المستوى العمري للمتعلم وتهتم به طفلا ويافعا وراشدا، وتراعي حاجاته السيكولوجية المتعلقة بأمن النفس واستقرارها، ليتحقق بذلك العطاء والفلاح والنجاح والتفوق، وبالتالي تحقيق النفع داخل المجتمع ككل.

وبالرجوع إلى الرؤية الاستراتيجية وما تضمنته من عناصر ثلاثة: الانصاف وتكافؤ الفرص، والجودة للجميع، والارتقاء بالفرد والمجتمع.[17]

وما أشار إليه كذلك المنهاج الدراسي لمادة التربية الإسلامية من مواصفات مرتبطة بالمتعلم وما ينبغي الاتصاف به من تمسكه بالسلوك القويم المعتدل والمتسامح والمثل العليا...[18]

نقول إذن أن عناصر الرؤية الاستراتيجية التي أشار إليها المنهاج وما تضمنه كذلك من مواصفات مرتبطة بالمتعلم يوحي إلى ضرورة مراعاة المستوى العمري والنفسي للمتعلم، من أجل تحقيق الانصاف والتكافؤ والجودة والارتقاء.

وبذلك فالمحددات السيكولوجية في منهاج مادة التربية الإسلامية قائمة على العلاقة القائمة بين نفسية المتعلم والتربية الإسلامية، فهي بذلك كل العوامل والمؤثرات التي تؤثر في التربية على القيم الإسلامية لدى

---

[17] – منهاج مادة التربية الإسلامية، م.س، ص 03.

ينظر كذلك: الرؤية استراتيجية للإصلاح 2015–2030، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

[18] – منهاج مادة التربية الإسلامية، م.س، ص 05.

المتعلم، وتأخذ أبعادا تربوية ترتبط بالجانب النفسي للمتعلم. وإذا تمت مراعاة الأساس النفسي للمتعلمين، تحققت جودة العملية التعليمية التعلمية.

لذلك تحدث علماء النفس عن مراحل النمو، وجعلوها مرتبطة بمستوى المتعلم، والبيئة والوسط والمجتمع الذي يعيش فيه، والتأثيرات الاجتماعية والنفسية التي تصاحبه.[19]

كل ذلك من أجل تدريسية المواد عموما والتربية الإسلامية خصوصا بمنهجية تتوافق والأساس النفسي للمتعلم. ومن تم كان لا بد من مراعاة مبدأ التكامل والتوازن والشمولية، من أجل بناء المتعلم بناء شاملا متكاملا، وهو المبدأ الذي تحدث عنه المنهاج.[20]

ومن المبدأ الذي يحقق التوازن النفسي للمتعلم مراعاة الفروقات الفردية بين المتعلمين والتدرج في بناء دروس مادة التربية الإسلامية، ومن هنا ظهر ما يعرف بعلم النفس الفارقي،

وقد نص منهاج مادة التربية الإسلامية على ضرورة مراعاة مبدأ التدرج،[21] ثم كذلك عند حديثه عن الأسس الوظيفية للمنهاج، أشار إلى مبدأ التدرج...[22]

وهو منهج الإسلام في تحديد الفروض والواجبات، حيث جعلها ضرورية يعاقب عليها تاركها، بينما من أراد علو المنزلة ومزيدا من الأجر فعليه بالارتقاء في سلم النوافل والمندوبات والكماليات، من أجل تحقيق توازن النفس وعدم تكليفها مالا تطيق، مصداقا لقوله تعالى: {لا يكلف الله نفسا إلا وسعها}[23].

لذلك، وباعتبار الاختلاف القائم بين المتعلمين في القدرات العقلية والصفات النفسية والجسمية، دعت الضرورة إلى مراعاة الفروقات الفردية بينهم والتدرج التعليمي، من خلال بناء كتب مدرسية مناسبة لكل مستوى عمري، والتنويع في طرق التدريس والتركيز على الأنشطة التربوية والتقويم والدعم باختلاف صيغه

---

[19] – ينظر: المناهج: مفهومها وأسس بنائها وعناصرها وتنظيماتها، م.س، ص 33 وما بعدها.

[20] – ينظر: منهاج مادة التربية الإسلامية، م.س، ص 03-04، وكذلك التكامل في بناء برنامج دروس مادة التربية الإسلامية، ص 13 وما بعدها.

ينظر كذلك: ينظر الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، الدعامة العاشرة، ص 07.

[21] – نفسه، ص 03.

[22] – نفسه، ص 04.

[23] – سورة البقرة، الآية 286.

وأنواعه والتنزيل الديدكتيكي لدروس مادة التربية الإسلامية بشكل متدرج يراعي مستويات المتعلمين المختلفة.

وقد دعا المنهاج إلى تنويع المقاربات الديداكتيكية والبيداغوجية لبناء المعارف،[24] وضرورة تدريسية مادة التربية الإسلامية وفق وضعيات تقويمية تقيس درجات تحقق الأهداف ونمو الكفايات...[25]

وبالتالي فالمحددات السيكولوجية في منهاج مادة التربية الإسلامية عموما قائمة على مراعاة طبيعة مراحل نمو المتعلم وخصائصه في مختلف مستوياته الدراسية، وبيئته وشخصيته وعاداته وقدراته وحاجاته وميولاته، ومراعاة الفروقات الفردية والتدرج التعليمي.

---

[24] – منهاج مادة التربية الإسلامية، م.س، 04.

[25] – نفسه، 06.

خاتمة:

خلصت من خلال هذه البحث التربوي الموجز إلى جملة من النتائج العلمية يمكن أن ألخص أهمها في الآتي:

- أن الأسس النفسية هي المبادئ النفسية التي توصلت إليها الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال علم النفس، والمتعلقة بطبيعة المتعلم وخصائص نموه وميوله واحتياجاته، وقدراته واستعداداته، وكذلك بطبيعة عملية التعلم وأسسه ونظرياته.
- أن المنهاج الدراسي عموما يقصد به كل خطة استشرافية توقعية تتعلق بغايات التربية والتعليم وفق المقاربة السياسية.
- أن التربية الإسلامية يراد بها حسب المنهاج: المادة الدراسية التي تروم تلبية حاجات المتعلم الدينية التي يطلبها منه الشارع، حسب سيروراته النمائية والمعرفية والوجدانية والأخلاقية، وسياقه الاجتماعي والثقافي.
- أن منهاج مادة التربية الإسلامية وثيقة تربوية أصدرتها مديرية المناهج في يونيو 2016م، صيغت في 23 صفحة.
- أن العلاقة التربوية بين كل من علم النفس بفروعه المختلفة ومنهاج مادة التربية الإسلامية باعتبارها مادة تربوية قيمية، تقوم على أساس العناية الهامة بالمتعلم على المستوى النفسي وما يرتبط بذلك من حاجات وقدرات ومهارات وقيم تتناسب مع مستوى المتعلمين وتراعي مراحل نموهم وفروقاتهم الفردية والاجتماعية، وبيئتهم الخارجية، وعاداتهم وميولاتهم المختلفة...وكل ما يساهم في تطوير أدائهم التربوي ومشاركتهم الفعالة من خلال تجاوز المشكلات النفسية التي تحول دون تحقق التعلم الفعال.
- أن المحددات السيكولوجية المعتبرة في منهاج مادة التربية الإسلامية عموما، قائمة على مراعاة طبيعة مراحل نمو المتعلم وخصائصه في مختلف مستوياته الدراسية، وبيئته وشخصيته وعاداته وقدراته وحاجاته وميولاته، ومراعاة الفروقات الفردية والتدرج التعليمي.

ومن التوصيات العلمية:

- ضرورة الاهتمام بالجانب السيكولوجي في تحليل منهاج مادة التربية الإسلامية.
- العناية بمادة التربية الإسلامية من خلال ربطها بالأسس النفسية باعتبارها من أهم الأسس التي تبنى عليه المناهج الدراسية عموما، ومنهاج مادة التربية الإسلامية على وجه الخصوص.
- الانفتاح على مختلف المواد ومناهجها الدراسية وربطها بمادة التربية الإسلامية وفق رؤية سيكولوجية، على اعتبار أن جودة العملية التعليمية التعلمية تتأسس على مراعاة هذا الجانب المهم كذلك.

المصادروالمراجع:

- أصول علم النفس، الأستاذ أحمد عزت راجح، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ط7، 1968م.
- ديداكتيك التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي للمقبلين على المباريات التربوية والمهنية، يوسف العلمي وياسين سلين ومنير عاند، مكتبة قرطبة، الطبعة الأولى 2020م.
- الرؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.
- علم النفس وآداب المهنة لطلبة المعلمين والمعلمات وطلاب الكفاءة، محمد السرغيني وآخرون، طبعة 1963، توزيع مكتبة الرشاد، مطبعة النجاح بالدار البيضاء.
- مصطلحات تربوية معاصرة، جميل حمداوي، الطبعة الأولى 2018م، منشورات حمداوي الثقافية، تطوان.
- معجم المصطلحات التربوية والنفسية، عربي إنجليزي- إنجليزي عربي، أ.د حسن شحاتة و أ.د زينب النجار، مراجعة أ.د حامد عمار، الطبعة الأولى 1424هـ/2003م، الدار المصرية اللبنانية.
- معجم مصطلحات التربية والتعليم، الأستاذة مرداد سهام، 2015.
- معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، لمحمد الدريج وجمال الحنصالي وآخرون، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، 2011م.
- المفيد في التربية، محمد الصدوقي.
- المناهج: مفهومها وأسس بنائها وعناصرها وتنظيماتها، فوزي عبد الرحمن الشربيني وعفت مصطفى الطناوي، مركز الكتاب للنشر، الطبعة الأولى 2015م.
- منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوص، مديرية المناهج، يونيو 2016.
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، الدعامة العاشرة.

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

البحث في التربية الإسلامية بين و اقع الحال واستشراف المآل

د. خالد البورقادي[1]

Elbouraqadik@gmail.com

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تبيان أهمية البحث في التربية الإسلامية بشكل عام، وكمادة تدرج ضمن المنهاج التربوي بشكل خاص، نظرا لمكانة مادة التربية الإسلامية، ودورها المركزي في بناء شخصية المتعلم، والحفاظ على مقومات هويته.

وقد ناقشت الدراسة موقع مادة التربية الإسلامية ضمن المنهاج الدراسي المغربي، والتطور الذي عرفته المادة ومنهاجها، وصولا للمنهاج الدراسي الحالي المعدل في يونيو 2016. مع رصد مسيرة البحث في المادة، والمجالات التي استأثرت باهتمام الباحثين. لتقدم الدراسة مقترحات عملية لتطوير البحث في مادة التربية الإسلامية في مجالات مختلفة منها: التربية الإسلامية العامة، المنهاج وتقويمه، الديداكتيك ومختلف إشكالاته البحثية، الظواهر والحالات التربوية المرتبطة بالمادة. كل ذلك بغرض تطوير تدريسية هذه المادة الأساسية وإيلائها العناية اللازمة لتضطلع بوظائفها الأساسية في بناء الشخصية المسلمة.

الكلمات المفاتيح: بحث – تربية إسلامية

1 خبير تربوي. دكتوراه في أصول الفقه ومناهج التدريس (المغرب).

Research in Islamic education between the current reality and future prospects

Dr. khalid el bouraqadi[2]

Elbouraqadik@gmail.com

summary

This study aims to demonstrate the importance of research in Islamic education in general, and as a subject included in the educational curriculum in particular, given the status of Islamic education and its central role in building the learner's personality and preserving the foundations of his identity.

The study discussed the position of Islamic education within the Moroccan curriculum, and the development of the subject and its curriculum, leading up to the current curriculum amended in June 2016. It also monitored the progress of research in the subject and the areas that have attracted the attention of researchers.

The study presents practical proposals for developing research in Islamic education in various fields, including: general Islamic education, curriculum and its evaluation, didactics and its various research problems, and educational phenomena and situations related to the subject. All of this is aimed at developing the teaching of this fundamental subject and giving it the necessary attention so that it can fulfill its essential functions in building the Muslim personality.

Keywords: Research - Islamic Education

[2] Educational expert. PhD in Principles of Islamic Jurisprudence and Teaching Methods (Morocco).

إشكالية الدراسة:

تعد مادة التربية الإسلامية إحدى أهم المواد المشكلة للمنهاج الدراسي في مختلف الأنظمة التربوية العربية والإسلامية، رغم ضعف الغلاف الزمني المخصص لها مقارنة مع باقي المواد، وتستمد هذه الأهمية من كونها تسهم بشكل أساس في بناء الهوية الدينية للمتعلم، والاستجابة لحاجياته الدينية، والحفاظ على مقومات شخصية في ظل الهجوم الكاسح لقيم العولمة، والسيولة القيمية المترهلة.

وفي المنهاج التربوي المغربي؛ عرفت مادة التربية الإسلامية تطورا مستمرا منذ انطلاقة المنظومة التربوية بعد الاستقلال، واستطاعت أن تجعل لها مكانا بين مختلف المواد المشكلة للمنهاج. وقد عرف منهاجها عدة تغييرات ومراجعات؛ مما يتطلب من الباحثين التربويين القيام ببحوث متنوعة، لتسديد مسيرة المادة، ومنهجها، والنهوض بتدريسيتها.

فما هو واقع البحث التربوي في منهاج مادة التربية الإسلامية؟ وإلى أي حد استفاد منهاج المادة المُراجَع من الدراسات والأبحاث التربوية؟ وكيف يمكن للبحث التربوي في منهاج المادة أن يُسْهم في تطوير منهاج المادة؟ وما أثر الدراسات التربوية في مادة التربية الإسلامية على الممارسة الديداكتيكية للأستاذ؟

الأهداف العلمية للبحث:

تروم هذه الدراسة تحقيق الأهداف التالية:

- الوقوف على أهم المحطات التغييرية التي عرفها منهاج مادة التربية لإسلامية؛
- رصد واقع البحث التربوي في مادة التربية الإسلامية؛
- تحديد أهم الإشكالات البحثية في منهاج المادة، وتقديم مقترحات في مجالات البحث التربوي المرتبط بمنهاج المادة؛
- تِبيان أثر الدراسات التربوية في مادة التربية الإسلامية على الاشتغال الصفي والممارسة الديداكتيكية.

1- المبحث الأول: منهاج مادة التربية الإسلامية والحاجة إلى التغيير والتطوير

المطلب الأول: مرحلة تَشَكُّل منهاج مادة التربية الإسلامية

بدأ الكتاب المدرسي المغربي ينتشر ويلج المدرسة حيث كانت مادة اللغة العربية سباقة في هذا المجال ليتزايد الاهتمام بالتأليف والنشر المدرسيين فيشمل باقي المواد الدراسية؛ بل شهدت المرحلة تعدد المؤلفات حتى بالنسبة لنفس التخصص والمستوى3. وزادت الرقعة التي تحتلها الكتب المدرسية الوطنية اتساعا لتحل بالتدريج محل كتب كانت تستورد من خارج المغرب.

3 - **" المحطات الكبرى لتاريخ الكتاب المدرسي المغربي"** منشورة بمجلة علوم التربية العدد الواحد والستون (61). ص: 113.حمد حمودو.

"وكان الفاعلون التربويون؛ هم الذين يختارون الكتب التي يستعملونها داخل المؤسسات التعليمية؛ تبعا للمعايير التربوية التي يتم تحديدها باتفاق المدرسين؛ إما على صعيد المؤسسة التعليمية أو على صعيد المقاطعة التربوية للتأطير التربوي"4. فكانت هذه هي الإرهاصات الأولى لتشكل منهاج مادة التربية الإسلامية منذ الستينيات من القرن الماضي، وقد وقفنا على كتب مدرسية تعود لهذه الفترة، منها:

كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة الثانوية[5] قدم له الأستاذ عبد الله الجراري المفتش الأول بوزارة التربية الوطنية بالرباط مقدمة بتاريخ 10 مارس 1963. تضمن الكتاب دروسا ملخصة جدا في التفسير والفقه خاصة مجال الأحوال الشخصية، يذيل كل درس ببعض الأسئلة للنقاش.

وبُعَيد الاستقلال (سنة 1956)كانت المادة تُدرس ضمن مادة اللغة العربية؛ حيث أُسند تدريسُها إلى أساتذة اللغة العربية وفي بعض الأحيان إلى أساتذة الفلسفة أو الاجتماعيات بعلة المواد المتآخية أو المتجانسة. فيما لم نقف على أية وثيقة تتحدث عن منهاج المادة كالتوجيهات التربوية وما شابهها تُوجه عمل المدرسين ديداكتيكيا[6]. ليستمر العملُ على هذا المنوال ما يقرب من ثلاثة عقود من الزمن، حتى نهاية الثمانينات لتستقل المادة بشكل نهائي ويظهر منهاجُها المتمثل في البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التربية الإسلامية سنة 1990.

المطلب الثاني: مرحلة مراجعة المناهج والبرامج وبناء منهاج خاص بمادة التربية الإسلامية

من أهم المحطات الإصلاحية التي عرفتها المنظومة التربوية المغربية المشروع الإصلاحي لسنة 1985 الناتج عن سياسة التقويم الهيكلي وارتباطا بالسياق الاقتصادي للبلاد؛ حيث "يقضي برنامج التصحيح الهيكلي الذي اقترحه صندوق النقد الدولي والبنك العالمي، بإصلاحات بنيوية في ميدان الاقتصاد تهدف إلى الحد من الطلب الداخلي وإلى تجنب الادخار الداخلي وتوزيع أحسن للموارد وإعادة النظر في نسبة الصرف وذلك بتحرير الأسعار وتصحيح وضعية المؤسسات العمومية.."[7]. في هذا السياق سيتعرف المنظومة مراجعةً شاملةً للهندسة البيداغوجية وتوزيع الأسلاك، واعتماد نموذج التدريس الهادف الذي يمتح من مبادئ النظرية السلوكية. فكان طبيعيا أن تعرف مادة التربية الإسلامية عملية مراجعة وتغيير لمنهاجها، الأمر الذي يعد خطوة في غاية الأهمية حيث استقلت المادة بمنهاجها الخاص تمثل في صدور عدة وثائق تربوية خاصة بالسلك الثاني من التعليم الأساسي(السلك الإعدادي) والسلك الثانوي(التعليم الثانوي).

وعن دواعي التغيير في منهاج المادة ومراجعته، جاء في الوثيقة المنهاجية: "وفي نطاق التوجيهات التربوية المصاحبة لوثيقة إصلاح النظام التعليمي لسنة 1985 فقد أعيدت صياغة أهداف عامة لمادة التربية الإسلامية التربية الإسلامية باعتبارها

---

4 - وزارة التربية الوطنية؛ **تنظيم معرض الكتاب المدرسي**؛ وثيقة غير منشورة صادرة عن مديرية المناهج؛ يوليوز 2002 ص: 12-13. نقلا عن محمد حمودو، مرجع سابق. ص: 120.

5 - الكتاب من منشورات مكتبة الوحدة العربية بالدار البيضاء، ومن تأليف **أحمد عبد الرحمن عيسى** الأستاذ بمعهد المولى إدريس الأزهر الثانوي. والرجل من جمهورية مصر العربية، حيث كانت وزارة التربية الوطنية المغربية تستعين بالخبرات العربية لبناء المنظومة التربوية إبان الاستقلال. جاء على غلاف الكتاب: "وفقا للمنهج الحديث الذي أقرته وزارة التربية الوطنية المغربية".

6 -الديداكتيك، أو علم التدريس، أو التعليمية. والمصطلح المتداول في الأدبيات التربوية المغربية: الديداكتيك.

7 - **الإصلاح التعليمي بالمغرب**، ص: 151

منطلقا أساسيا لوضع برنامجها وانتقاء طرائق تنفيذه وأساليب تقويمه"[8]. فمراجعة منهاج المادة جاء انطلاقا من مشروع إصلاح 1985 التي عرفته المنظومة التربوية مع سياسة التقويم الهيكلي.

ويُلاحظ أن مراجعة منهاج المادة كان مُؤَطَّراً بالنظرية السلوكية وما انبثق عنها من نموذج للتدريس الهادف أو ما اصْطُلِح عليه لاحقا **ببيداغوجيا الأهداف**. فقد تحدثت الوثيقة عن أهداف مادة التربية الإسلامية كالآتي:

- **الهدف المعرفي:** ويتمثل في تزويد المتعلم بالقدر الضروري من المعارف الإسلامية الواضحة من خلال ما تقدمه مواد التربية الإسلامية من نصوص قرآنية وحديثية وسيرة وأحكام اعتقادية وتعبدية وأخلاقية تتصل بالسلوك والمعاملات. (...).
- **الهدف الوجداني:** يتحقق عبر فاعليات وجدانية وعقلية تسعى إلى توثيق صلة المتعلم بالإسلام واطمئنانه إليه، واقتناعه به، وإصراره على ولائه له، وانتسابا إليه، وحماسة في الدفاع عنه.(...).
- **الهدف السلوكي:** هو هدف تتجه به المواد الإسلامية صوب الممارسة العملية. فالتربية الإسلامية تعني الحياة الإسلامية، حيث تهدف إلى الامتداد في حياة المتعلم الشخصية، وحياة الجماعة التي ينتسب إليها، وإن الأنشطة التعليمية والممارسات الصفية (داخل القسم أو داخل المؤسسة) الفردية والجماعية وسيلة لتحقيق هذا الهدف"[9].

فيما عرف المحتوى طريقة المكونات الست في تنظيمه وبنائه: القرآن الكريم، الحديث الشريف، العقائد، العبادات، الأخلاق، ثم السيرة النبوية. مع تحديد الأهداف النوعية لكل مكون. وقد فصلت الوثيقة البرامج والمفردات الخاصة بكل سنة من السنوات الثلاث بالسلك الثاني من التعليم الأساسي[10](الإعدادي) حسب المكونات المذكورة. كما أن الوثيقة قدمت توجيهات حول منهجية التدريس وكيفية مقاربة الدروس.

نستنتج أن منهاج مادة التربية الإسلامية خطا خطوة مهمة في البناء العلمي والمنهجي للمادة مستحضرا السياق الذي كانت عليه المنظومة التربوية والنموذج البيداغوجي الذي تبنته: بيداغوجيا الأهداف.

المطلب الثالث: تطور منهاج مادة التربية الإسلامية بالسلك الثاني من التعليم الأساسي(الإعدادي)

بعد وثيقة 1990 ستصدر مديرية التعليم الثانوي وثيقة أخرى تمثل لبنة أساسية في بناء منهاج مادة التربية الإسلامية بالسلك الثاني من التعليم الأساسي سمتها: "الأيام التربوية لفائدة الأساتذة العاملين في السلك الثاني من التعليم الأساسي- وثائق تربوية عامة" سنة 1991 وهي وثيقة/مصوغة تكوينية موجهة للمدرسين تمركزت أهم محاورها كالآتي:

- أهداف تنظيم الأيام التربوية؛
- التعليم الأساسي: أسسه، أهدافه، بنيته؛
- الأهداف التربوية: مستوياتها وتصنيفها؛

---

[8] - وزارة التربية الوطنية، **البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التربية الإسلامية بالسلك الثاني من التعليم الأساسي 1990**. ص: 3.

[9] - المرجع السابق ص: 4.

[10] - المقصود به السلك الإعدادي، وهذا التقسيم جاء تبعا لمشروع الإصلاح الذي سمي: إصلاح التعليم الأساسي (1985)، حيث اقترح بنية مكونة من درجين: تعليم أساسي يدوم تسع سنوات، وتعليم ثانوي يدوم ثلاث سنوات. ويقسم التعليم الأساسي بدوره إلى سلكين: سلك أول مدته ست سنوات، وسلك ثان مدته ثلاث سنوات. انظر: **الإصلاح التعليمي بالمغرب**، ص: 157- 161.

- التقويم التربوي: النظرية والتطبيق[11].

يُلاحظ أن هذه الوثيقة/المصوغة تكوينية بالأساس تستهدف تأهيل أساتذة المادة في المنهاج الجديد للمادة وفق المقاربة السلوكية مع التفصيل في بيداغوجيا الأهداف، وطرقة صياغة الأهداف وتقديم النماذج التطبيقية على ذلك، مما يعد خطوة مهمة في تدريسية المادة وديداكتيكها. لكن ما يسجل هو عدم ذكر أية أبحاث أو دراسات تربوية استندت إليها عملية مراجعة المنهاج هذه.

بعد وثيقة 1991 ستصدر وثيقة أخرى سنة 1993 تحت عنوان :**"وثائق في مادة التربية الإسلامية حول اللقاءات التربوية لفائدة الأساتذة العاملين بالسلك الثاني من التعليم الأساسي"** انطلقت في بنائها من الأهداف المرسومة للتعليم الأساسي خاصة السلك الثاني منه، ثم قدمت تعريفا ببرنامج ومقررات التربية الإسلامية في **السنة التاسعة من التعليم الأساسي** من خلال المكونات الست: القرآن الكريم، الحديث الشريف، الأخلاق، العقائد، العبادات، السيرة النبوية[12]. لتقدم الوثيقة نماذج لجذاذات نمطية في المكونات المذكورة، وأهم التوجهات الديداكتيكية للأساتذة قصد الاسترشاد بها في اشتغالهم الديداكتيكي وممارستهم الصفية. ومن ذلك اهتمام الوثيقة بالمراقبة المستمرة والاختبارات الموحدة حيث قدمت الوثيقة رؤية تربوية وتنظيمية لمسألة التقويم التربوي اعتماد على بيداغوجيا الأهداف[13].

إن هذا التطور الملحوظ في منهاج المادة سيعرف طفرة أخرى ليستكمل بناءه مع التعليم الثانوي وظهور وثيقة تحمل اسم: "منهاج التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي" سنة 1996، فما هي أهم التغيرات التي عرفها منهاج المادة بالتعليم الثانوي؟

المطلب الرابع: منهاج مادة التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي

منذ فترة الاستقلال ومادة التربية الإسلامية تتلمس طريقها لبناء منهاج خاص بها في تدرج مستمر وارتباطا بالتغييرات والمشاريع الإصلاحية التي عرفتها المنظومة التربوية المغربية والمنهاج التربوي الدراسي، إلى أن استوى منهاج المادة على سوقه في فترة التسعينيات ليتوج بمنهاج المادة بالتعليم الثانوي سنة 1996، الذي حاول أن يرسم معالم المادة من خلال تبيان أسس وأهداف تدريس مادة التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي[14]، مع ذكر أهم دواعي تعديل منهاج المادة وتغييره بالتعليم الثانوي، وقد حددت وثيقة المنهاج الأسباب التالية:

- خضوع التلميذ خلال السنوات التسع من التعليم الأساسي لنظام الوحدات التربوية، ومنها وحدة التربية الإسلامية، التي برزت في شكل مكونات متعددة(...) وحتى يحقق مقرر التعليم الثانوي مع برنامج التعليم الأساسي نوعا من التكامل والاستمرارية وتفاديا لتكرار بعض المواضيع كان لابد من أخذ هذا المتغير يعين الاعتبار عند وضع برنامج التعليم الثانوي؛
- ما عرفه النظام التعليمي في مجال التقويم والامتحانات من تغير وتطور بعد إحداث نظام الأكاديميات، الشيء الذي استدعى إعادة بناء المناهج بناء يستجيب لمتطلبات التقويم والإصلاح الشامل لنظام التعليم؛

---

[11] - انظر: وزارة التربية الوطنية، الكتابة العامة، مديرية التعليم الثانوي، قسم البرامج، **الأيام التربوية لفائدة الأساتذة العاملين في السلك الثاني من التعليم الأساسي- وثائق تربوية عامة. – 1991 -**

[12] - **وثائق في مادة التربية الإسلامية 1993**، ص: 7-10.

[13] - **وثائق في مادة التربية الإسلامية 1993**، ص: 34.

[14] - **منهاج التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي 1996** ص: 5.

- كون المرحلة الثانوية مرحلة وسطى بين التعليمين الأساسي والجامعي، ومن بين شعب هذا الأخير شعبة الدراسات الإسلامية، وإن رواد هذه الشعبة – إن اختاروا ولوجها – في أمس الحاجة لمقاربات أولية للعلوم الإسلامية، إضافة إلى ما ينبغي أن يتسلح به التلميذ المتخرج من الثانوي من عقيدة صحيحة وقيم تنفعه في الحياة العملية إذا انقطع عن التعليم في هذه المرحلة[15]

ثم بين المنهاج الجديد الأهداف العامة لبرامج التربية الإسلامية في مستويا ت التعليم الثانوي من خلال كل مكون على حدة من المكونات الست، مع تحديد دقيق لمفردات المنهاج. ثم قدمت الوثيقة منهجية عامة لتدريس المادة بالثانوي من خلال نموذج التدريس الهادف[16].

فمنهاج المادة بالتعليم الثانوي استند إلى عدة دواعٍ في عملية المراجعة هذه؛ من أهمها: مراعاة الاتصال في منهاج المادة عبر السلكين: الثاني من التعليم الأساسي والتعليم الثانوي، ثم سياق المراجعة والتعديل الذي عرفه نظام الباكالوريا بالبلاد، لكن يبقى الاستناد إلى نتائج الأبحاث والدراسات النظرية والميدانية غائبا، فهناك سياقات أخرى تربوية ومجتمعية توجه عملية مراجعة المناهج. وسيعرف منهاج المادة نقلة نوعية مع عملية المراجعة التي عفتها المنظومة سنة 1999 وظهور الميثاق الوطني للتربية والتكوين وانطلاق تنفيذه سنة 2000. فما أهم ملامح المنهاج الجديد للمادة؟

المطلب الخامس: منهاج مادة التربية الإسلامية والمقاربة بالكفايات

1- توجيهات 2007 الخاصة بالسلك الثانوي التأهيلي:

مع النقلة النوعية التي عرفها المنهاج التربوي المغربي سواء من حيث المداخل المعتمدة، أم من حيث الاختيارات البيداغوجية، فإن ذلك أطر منهاج المادة بشكل جيد، خاصة مع التخلي عن بيداغوجيا الأهداف والتوجه نحو المقاربة بالكفايات.

وقد تناولت وثيقة المنهاج الجديد النقاط الآتية:

- ✓ منطلقات إعداد منهاج السلك الثانوي التأهيلي ومرجعياته؛
- ✓ مواصفات المتعلمين في سلك الثانوي التأهيلي والأهداف الأساسية للبرامج بهذا السلك،
- ✓ الأسس البيداغوجية والديداكتيكية التي بنيت عليها برامج المادة،
- ✓ المفاهيم الأساسية لمكونات مادة التربية الإسلامية بسلك الثانوي التأهيلي،
- ✓ تحديد كفايات المنهاج والمهارات الأساسية التي ينميها المنهاج،
- ✓ توجيهات ديداكتيكية؛
- ✓ مفردات برنامج المادة؛
- ✓ التوجيهات التربوية[17].

---

[15] - **منهاج التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي 1996** ص: 5.

[16] - المرجع نفسه ص: 15.

[17] - انظر: مديرية المناهج، **التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي نونبر 2007**.

إن منهاج مادة التربية الإسلامية وفق هذه الوثيقة استطاع أن يبوئ مادة التربية الإسلامية مكانة لائقة بين مواد المنهاج الدراسي، بل إن المادة استطاعت أن تنتقل من بيداغوجيا المضامين والأهداف إلى المقاربة بالكفايات عن طريق تدريس المفاهيم وبنائها واعتماد مبدأ وظيفية المعرفة لا مركزيتها. فتقلص المحتوى المعرفي لصالح إكساب المتعلم مجموعة من المهارات في الدروس التطبيقية وحصص الأنشطة مما أكسب المادة حيوية هامة ومكانة في نفوس التلاميذ والأساتذة على السواء[18].

2- توجيهات 2009 الخاصة بالسلك الثانوي الإعدادي:

تأخر إنجاز وصدور هذه الوثيقة إلى سنة 2009، ورغم ذلك لم توزع بل بقيت حبيسة مديرية المناهج بالرباط، رغم الحاجة الماسة إليها من لدن الفاعلين من مفتشي المادة وأساتذتها، وهي لا تقل أهمية عن أختها بالسلك الثانوي التأهيلي، بل تمتحان من نفس الرؤية المؤطرة بالبراديغم السوسيوبنائي واعتماد المقاربة بالكفايات في تناول درس التربية الإسلامية.

لكن يسجل على مفردات منهاج السلك الثانوي الإعدادي تضخما معرفيا كبيرا مقارنة بالسلك الثانوي التأهيلي، حيث بلغ عدد الدروس خمسين (50) درسا، كل درس ينجز في حصة واحدة مما ولد إكراهات مرتبطة بالاشتغال الديداكتيكي وتدبير الغلاف الزمن للحصة في علاقتها بتحقيق الأهداف التعلمية.

3- المنهاج المُعَدَّل في يونيو 2016:

على إثر دعوة ملكية، تم تعديل منهاج التربية الإسلامية تعديلا شاملا بجميع الأسلاك والمستويات، ودخل حيز التنفيذ في موسم 2016-2017، فصدرت وثيقتان: الأولى تمثل منهاج المادة بالتعليم الابتدائي العمومي والخصوصي[19]، والثانية خاصة بالتعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي[20]. ثم صدور كتب مدرسية جديدة وفق المنهاج الجديد؛ وبعض الوثائق المنهاجية الأخرى: الأطر المرجعية للامتحانات والتقويم، ومذكرا ت المراقبة المستمرة. فيما لم تصدر التوجيهات التربوية لحد الآن.

إن منهاج المادة عرف تغييرات جذرية في التعديل الأخير، لذا يمكن تسجيل الملاحظات الآتية:

- لأول مرة في تاريخ منهاج المادة تعمل لجنة واحدة على مراجعة المنهاج وتعديله، مما منح منهاج المادة اتصالا منهاجيا كانت تفتقده في المحطات السابقة، حيث كل سلك كان منعزلا عن غيره؛
- تم الانتقال من نظام الوحدات والمجزوءات إلى نظام المداخل حيث اعتمدت خمسة مداخل لتنظيم المحتوى في المنهاج الجديد: التزكية، الاقتداء، الاستجابة، القسط، والحكمة.
- حاول المنهاج الجديد الانطلاق من مقاصد في بنائه، وتحديد القيمة المركزية: التوحيد، وحدد أربع قيم ناظمة هي: المحبة والحرية والاستقامة والإحسان؛

---

[18] - اعتمد بالسلك الثانوي التأهيلي في الدرس الواحد: حصتان نظريتان، حصة تطبيقية؛ وحصتان للأنشطة. فاستطاعت المادة بهذا السلك أن تتخلص من الزخم المعرفي والتمركز حول المضامين.

[19] - مديرية المناهج، **منهاج التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي العمومي والخصوصي يونيو 2016.**

[20] - **مديرية المناهج، منهاج التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الثانوي العمومي والخصوصي يونيو 2016.**

- لوحظ حضور القرآن الكريم والسيرة النبوية بشكل جيد في المنهاج الجديد، لكن بالمقابل تم التراجع عن المعرفة الفقهية(العقود والمواريث) مقارنة بالمنهاج السابق؛
- من خلال مفردات المنهاج والكتب المدرسية التي نجمت عنه لوحظ الزخم المعرفي الذي عاد إليه المنهاج مما يتنافى مع وظيفية المعرفة رغم التأكيد عليها (26 درس، مع تضخم في المعارف وتراجع بين على مستوى المهارات والأنشطة) حتى أن البعض ذهب إلى أن المنهاج الجديد عاد إلى بيداغوجيا المضامين.
- تعديل المنهاج الجديد تحكمت فيه سياقات محلية وإقليمية، مما يطرح سؤال البحث التربوي وعلاقته بتعديل المناهج. فإلى أي حد استطاعت مادة التربية الإسلامية مراكمة بحوث تربوية في مختلف المجالات المرتبطة بالمادة؟ وما أَثَرُ ذلك على تطوير تدريسيتها ومنهاجها؟

2- المبحث الثاني: البحث التربوي في مادة التربية الإسلامية

المطلب الأول: أهمية البحوث التربوية في تطوير المناهج

يعرف البحث التربوي في أغلب الأدبيات التربوية بأنه "أحد ميادين البحث العلمي المختلفة؛ الذي يسعى إلى تعرف المشكلات التربوية وإيجاد الحلول المناسبة لها"[21]. وفي المنهل التربوي نجد:

"بحث بيداغوجي: عملية تطبيق مناهج البحث العلمي على المشكلات التربوية أو البيداغوجية.

وللبحث التربوي عدة متجهات وموضوعات وأنماط منها:

- بحث عملي: هدفه التوصل إلى التدخل البيداغوجي التربوي في الوضعيات الفعلية وإحداث تطوير وتعديل عليها..
- بحث مطبق: وهدفه تنظيم المعارف العلمية؛
- بحث جماعي: ويطلق على البحوث التي يساهم فيها طاقم تربوي لمعالجة مشكل واحد؛
- بحث ممول: بحث تشرف عليه وتموله مؤسسة تربوية بهدف حل مشكل أو إعداد برنامج؛
- بحث أساسي: بحث يتناول معارف جديدة بدون أهداف تطبيقية؛
- بحث إجرائي: هدفه حل مشكلات لأجل اتخاذ مجموعة من القرارات"[22]

انطلاقا من التعاريف السابقة فإن العلاقة وطيدة بين البحث التربوي وبين مراجعة المناهج وتطويرها، إِذْ لا يختلف اثنان في ضرورة وأهمية مراجعة المنهاج التربوي curriculum لأي نظام تربوي كيفما كان، وتكاد الأبحاث والأدبيات والدراسات التربوية تتفق على هذا تماشيا مع التطور والتغير الذي يعرفه الإنسان، ونظرا لتعقد الظاهرة التربوية والحاجة الدائمة للمراجعة والتجديد والتطوير، بما يستجيب بشكل رئيس لحاجات المجتمع، ولحاجيات وانتظارات المتعلمين.

---

[21] - محمد السيد علي، **موسوعة المصطلحات التربوية**، الطبعة الأولى 1432/2011. دار المسيرة عمان. ص: 375.

[22] - غريب عبد الكريم، **المنهل التربوي**. منشورات عالم التربية. الطبعة الأولى 2006. 2/811-812.

ويعد علم المناهج علما قائما بذاته، له خبراؤه المتخصصون في تصميمه وبنائه، وتنفيذه وتقويمه، وفق قواعد وأسس علمية وتربوية وبيداغوجية. والأصل في عملية المراجعة للمنهاج، أن تكون ناتجة عن عمليات متابعة وتقويم مستمرة، من خلال مجموعة من التقارير والدراسات والبحوث التربوية النظرية والميدانية التي يقوم بها الخبراء التربويون المتخصصون، وذلك "للوقوف على مدى تحقيق المنهاج لأهدافه ومعرفة المشكلات التي تحدث عند التطبيق حتى يمكن مواجهتها"[23] .

إن أهمية البحث التربوي بمختلف أشكاله وأنواعه- الإجرائي؛ التدخلي؛ التطبيقي؛..- في تطوير المناهج التربوية عامة ومناهج المواد خاصة واضحة، وحاجة المناهج إلى نتائج البحوث التربوية ماسة كلما تطور المجتمع وتعقد. لأن الإقدام على مراجعة المناهج وتطويرها يتطلب ولا شك إنجاز دراسات علمية وبحوث تربوية ميدانية، تستهدف المتعلم نفسه وحاجياته، ومعرفة متطلبات عصره من المعرفة التعليمية، ضمانا لنجاح المنهاج المعدل في تحقيق أغلب أهدافه، وتجنبا للسقوط في إشكالات ميدانية تعوق إرساء فعل تربوي سليم. فهل راكمت مادة التربية الإسلامية بحوثا تربوية استفاد منها منهاجها وتدريسيها؟

المطلب الثاني: و اقع البحث التربوي في مادة التربية الإسلامية

عرضنا في المبحث الأول من هذه الدراسة المسار الذي قطعته مادة التربية الإسلامية في تطور منهاجها والتغييرات التي طرأت عليه، مما مكنها من إحراز مكانة لها بين مواد المنهاج الدراسي المغربي؛ وجعلها مادة أساسية يتوجه نحوها الراغبون في التخصص في تدريسها وتعليمها. وقد تصدت المراكز التربوية الجهوية والمدارس العليا للأساتذة لتكوين أساتذة المادة وإعدادهم وتأهيلهم لمزاولة مهنة التدريس، من خلال تعميق التخصص في الدراسات الإسلامية، وكذا العناية بديداكتيك المادة ومنهاجها..

وحسب هندسة التكوين في هذه المراكز والمدارس العليا للأساتذة – وفي المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين لاحقا – فإن جل طلبة شعبة التربية الإسلامية كانوا ينجزون بحوثا تربوية للتخرج مرتبطة في أغلبها بالمادة تحت إشراف أساتذة مكونين مؤطرين. وقد توزعت خريطة مراكز التكوين كالآتي[24]:

المدارس العليا للأساتذة	المراكز التربوية الجهوية
المدرسة العليا للأساتذة بفاس	المركز التربوي الجهوي بوجدة
المدرسة العليا للأساتذة بتطوان	المركز التربوي الجهوي بمراكش
المدرسة العليا للأساتذة بالدار البيضاء	

ولاشك أن هذه الجهود تحتاج إلى العناية بها ترتيبا وإخراج المفيد منها، حفظا لذاكرة المادة، واستثمار الأجود من البحوث المنجزة حول منهاج المادة وتدريسيتها.

---

[23] - حلمي أحمد الوكيل، **أسس بناء المناهج وتنظيماتها**، ص:329. دار المسيرة، الأردن. الطبعة السادسة 1434هـ/2013م

[24] - هذا التصنيف قبل مشروع الدمج وإعادة الهيكلة الذي تبنته وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني سنة 2012، والقاضي بإلحاق المدارس العليا للأساتذة بالجامعة، ودمج مراكز تكوين المعلمين والمعلمات والمراكز التربوية الجهوية تحت مسمى: المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وهي التي تعمل على تخريج الأساتذة بأسلاكهم الثلاث: الابتدائي، الثانوي الإعدادي، الثانوي التأهيلي.

وفي هذه الدراسة اخترتُ مؤسسة تكوينية أخرى نموذجا **لاستكشاف و اقع البحث التربوي في المادة**؛ وعينة بحثية لهذه الدراسة، إنه **مركز تكوين مفتشي التعليم** بالرباط. وذلك للاعتبارات التالية:

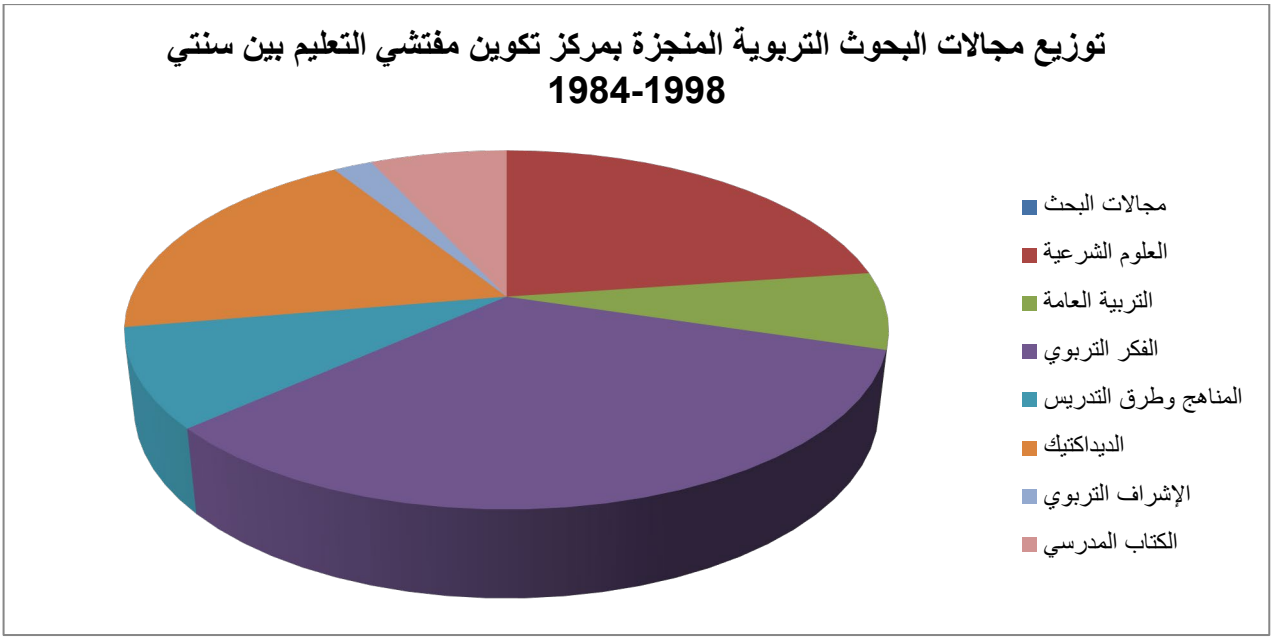
- هذه المؤسسة هي المركز الوحيد الذي يخرج مفتشي ومفتشات التعليم بالمغرب؛
- طبيعة هندسة التكوين داخل المركز؛ التي يفترض انعاكسها على مستوى جودة البحوث التربوية المنجزة؛
- البحوث المنجزة من طرف أساتذة ممارسين، اجتازوا المباراة وفق شروط من الانتقاء الأولي والمباراة الكتابية والامتحان الشفهي، مما يفترض توفر كفايات بحثية هامة تفوق في أغلبها البحوث المنجزة داخل المراكز التربوية الجهوية والمدارس العليا للأساتذة؛
- مدة التكوين بمركز تكوين مفتشي التعليم تفوق نظيرتها بالمراكز الأخرى؛
- البحوث المنجزة بالمركز تخضع للضوابط العلمية والأكاديمية الخاصة بإنجاز البحوث التربوية.

1- البحوث المنجزة في مادة التربية الإسلامية بمركز تكوين مفتشي التعليم بالرباط:

العينة التي اشتغلتُ عليها في هذه الدراسة يمتد تاريخ إنجاز هذه البحوث من سنة 1984 إلى سنة 1998. تاريخ إغلاق المركز قبل أن تعود الوزارة الوصية إلى فتحه سنة 2009، ولم يستقبل المركز مفتشي المادة إلا سنة 2012/2011 بأرقام ضعيفة جدا.

- بلغ عدد البحوث المنجزة بالمركز خلال المدة المذكورة أعلاه واح ومائة (101) بحث؛
- بعد عملية الجرد يمكن تصنيف هذه البحوث إلى المجالات المعرفية التالية:

مجالات البحث	عدد البحوث المنجزة داخل المجال
العلوم الشرعية	23
التربية العامة	07
الفكر التربوي في التراث الإسلامي	34
المناهج وطرق التدريس	09
الديداكتيك	19
الإشراف التربوي	02
الكتاب المدرسي	07



2- قراءة النتائج وتحليلها:

عند التأمل في حصيلة البحوث المنجزة ضمن بحوث التخرج بمركز تكوين مفتشي التعليم في شعبة التربية الإسلامية نسجل الملاحظات الآتية:

- أغلب البحوث المنجزة ضمن مجالي **العلوم الشرعية والفكر التربوي في التراث الإسلامي**: حوالي 57% من البحوث لا تخدم منهاج المادة ولا تدريسيتها، وحقها أن تنجز في شعب الدراسات الإسلامية بالجامعة وليس بمركز يخرج مراقبين تربويين ومؤطرين ديداكتيكيين. الأمر الذي يطرح وبإلحاح سؤال البحث التربوي في مادة التربية الإسلامية. ومن الأمثلة على ذلك نجد عناوين لا تمت إلى ديداكتيك التربية الإسلامية ولا منهاجها بصلة: " جميلة أرباب المراصد في شرح عقلية أتراب القصائد لبرهان الدين الجعبري" – " القراءات القرآنية بسوس؛ أعلام ومصنفات: مقاربة بيبليوغرافية" الدرس الأصولي ودوره في تربية ملكة الاجتهاد. القياس نموذجا.!

أو أن تجد بحوثا في الفكر التربوي في التراث الإسلامي من ذلك: "الجانب التربوي عند ابن القيم الجوزية من خلال كتابه: "تحفة المودود بأحكام المولود" ، "التربية عند الونشريسي من خلال كتابه "المعيار" ، "النظام التربوي عند الغزالي وابن رشد (دراسة مقارنة) الفكر التربوي عند الماوردي من خلال كتابه: "أدب الدنيا والدين"..، فأكثر من نصف البحوث ينحو منحى البحث في التراث التربوي في الفكر الإسلامي أو في العلوم الشرعية، مما يطرح سؤال الأبعاد التطبيقية والميدانية للبحث التربوي في مادة التربية الإسلامية. فلا تجد في مثل هذه البحوث مجالا تطبيقيا ولا متابعة ميدانية، ولا رصدا لسيرورة المادة وتدريسيتها؛ ولا تحليلا لظواهر أو حالات مرتبطة بالمادة وكيفية معالجتها أو إسهام المادة في ذلك.

ولعل مردَّ بعض ذلك إلى غياب البعد البيداغوجي والخلفية الديداكتيكية لبعض الأساتذة المشرفين، الذين يغلب على تكوينهم طابع العلوم الشرعية التخصصية كالقراءات والفكر الإسلامي..

- البحوث المنجزة في **مجال الديداكتيك** لا تعدو 19%، وأكثرها كان مرتبطا بالسياق البيداغوجي الذي كانت عليه المنظومة التربوية المغربية حينئذ والنموذج البيداغوجي السائد؛ فجاءت في أغلبها حول تدريس التربية الإسلامية

وفق **نموذج التدريس الهادف**. ومن الأمثلة على ذلك: "مساهمة التدريس الهادف في تأسيس منهجية مادة التربية الإسلامية. مكون علم الفرائض نموذجا"- "واقع التقويم التربوي في مادة التربية الإسلامية من خلال المراقبة المستمرة والامتحان الدوري (أكاديمية أنفا نموذجا)"- "علاقة أهداف تدريس التربية الإسلامية بالأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي"...، لبقة بذلك مجال الديداكتيك المادة روضا أنفا ومجالا خصبا للبحث التربوي النظري والميداني في مادة التربية الإسلامية.

- البحوث المنجزة حول **المناهج وطرق التدريس** لم تتجاوز 9%، وهو مؤشر على ضعف الإنتاجات البحثية المتعلقة بمنهاج المادة وطرائق تدريسها، كما أن بعض البحوث يغلب عليه الطابع الوصفي وضعف القوة الاقتراحية والبدائل التطويرية. ومن الأمثلة على ذلك:
طرائق تدريس التربية الإسلامية في التعليم الإعدادي- الرباط كنموذج منهاج التربية الاسلامية في المغرب العربي(المغرب-الجزائر-تونس- ليبيا) دراسة تحليلية مقارنة التربية الإسلامية: واقع وآفاق (دراسة ميدانية في بعض المؤسسات بالثانوي) حدود التكامل بين تدريس التربية الإسلامية وتدريس التاريخ في السلك الثاني من التعليم الأساسي (السنة الثامنة نموذجا) ...
- بعض البحوث نحت منحى **التربية العامة**، حيث بلغت نسبتها 7% ، وفي مجملها ابتعدت عن المادة وديداكتيكها؛ مما يطرح سؤال جودة التأطير لدى أصحابها، والبعد الوظيفي للتكوين وأثر ذلك على الممارسة الميدانية للمفتش التربوي ومدى قدرته على النهوض بالمادة وتوجيه مدرسيها إلى أنجع السبل والطرق الديداكتيكية لمقاربتها. ومن الأمثلة نذكر: "إلى أين تسير التربية ؟" لجان بياجي (تعريب) -الآثار السلبية للتربية الغربية في المجتمعات الإسلامية - الإسلام والتربية المستمرة...
- البحوث المنجزة حول **الكتاب المدرسي** بلغت نسبة 7%، وقد رام بعضها الدوران حول الكتاب المدرسي ومحتوياته، كتخريج أحاديث كتاب مستوى ما، أو جمع مصطلحات معجمية داخل الكتاب، أو تقييم مادة معرفية داخل الكتاب(المادة الأصولية مثلا)، ومن الأثلة على ذلك نذكر: تخريج أحاديث كتاب التربية الإسلامية للسنة الثانية من التعليم الإعدادي (الطبعة: 382/88 - الأحاديث النبوية الشريفة في كتب التربية الإسلامية: السنة الخامسة نموذجا - القيم الأخلاقية في كتب التربية الإسلامية: دراسة تحليلية للقيم في كتب المرحلة الإعدادية ومدى تأثيرها على المراهقين - تقييم مادة أصول الفقه في الثانوي كتاب السنة الثالثة ثانوي نموذجا... في حين أن الكتاب المدرسي آلية لتنزيل المنهاج ومفرداته ووظيفت هالديداكتيكية لا تخفى، لكن ما أنجز من البحوث لم يستثمر الأبعاد الديداكتيكية للكتاب المدرسي وعلاقة ذلك ببناء المفهوم لدى المتعلم.
- في **الإشراف التربوي** أنجز بحثان خلال هذه الفترة، بنسبة 2%، وهما بحثان متميزان في مادة الإشراف التربوي والتفتيش التربوي في ارتباطه بمادة التربية الإسلامية: الإشراف التربوي والتقويم في الدرس الإسلامي بين التصور والتطبيق - الإشراف التربوي في مادة التربية الإسلامية : من أجل إيجاد شبكة موضوعية والمراقبة والتأطير في المادة.

إن الناظر في البحوث المنجزة بالمركز طيلة هذه الفترة يدرك الحاجة الماسة إلى مزيد من البحوث التربوية الخادمة لمنهاج المادة والمسهمة في تطوير تدريسيتها وديداكتيكها؛ فما أهم المقترحات البحثية التطويرية المرتبطة بمادة التربية الإسلامية؟

المبحث الثالث: مجالات البحث في مادة التربية الإسلامية: إشكالات ومقترحات للتطوير

من خلال استقراء البحوث المنجزة بمركز تكوين مفتشي التعليم بالرباط، أو بعضا مما تيسر الاطلاع عليه ببعض المدارس العليا للأساتذة (المدرسة العليا للأساتذة بفاس) أو المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين(وجدة)، وانطلاقا من التجربة المتراكمة في الإشراف التربوي والتفتيش الخاص بالمادة، وعبر الندوات التأطيرية والورشات التكوينية لفائدة أساتذة وأستاذات المادة، وكخاتمة لهذه الدراسة، نقترح البحثَ في المجالات التالية:

المطلب الأول: البحث في منهاج المادة؛

انطلاقا مما راكمه منهاج المادة من تطور، وما راكمه من تجارب من خلال المحطات التغييرية التي قطعها، وعرضناها آنفا، فإنه مجال خصب للبحث والدراسة، انطلاقا من دراسات مقارنة أو دراسات نقدية أو دراسات ميدانية تتابع وترصد التنزيل وعوائقه وعقباته..، ومما يمكن اقتراحه في هذا الباب:

- ✓ **البحث في القضايا المرتبطة بمنهاج المادة**؛ فالمنهاج الحالي يعاني عدة اختلالات من حيث بناؤه ونسقيته؛ واختياراته البيداغوجية والديداكتيية حيث عرف تراجعا بينا نحو المقاربة المعرفية فقط مما يتعارض مع المقاربة بالكفايات؛
- ✓ **تتبع تنزيل المنهاج الحالي**: من خلال دراسات ميدانية وفق أدوات بحثية دقيقة؛ والوقوف على مكامن الخلل والقصور، في أفق المراجعة الجزئية لمنهاج المادة؛
- ✓ **إنجازدراسات نقدية ومقارنة للمنهاج الحالي مقارنة بالمنهاج السابق**: خاصة وأنهما أنجزا ضمن البراديغم البنائي والمقاربة بالكفايات؛
- ✓ **البحث في الوثائق المنهاجية المشكلة للمنهاج**: التوجيهات التربوية للمادة؛ التي لم تصدر لحد الساعة، والأطر المرجعية وحاجتها إلى مزيد ضبط وتنقيح ومَعْيرة؛ ...
- ✓ **مما يرتبط بمنهاج المادة**: المعايير العلمية لانتقاء المحتويات في مادة التربية الإسلامية، وترتيبها ووضع المؤشرات اللازمة للقياس وفق آخر الدراسات علمية في علم المناهج؛
- ✓ **الأسس العلمية والمعرفية والقيمية لبناء منهاج مادة التربية الإسلامية**؛ خاصة وأن المنهاج الحالي اجتهد في الانطلاق من مقاصد للمنهاج ومحاولة لضبط مفهوم مادة التربية الإسلامية؛ ولأول مرة في تاريخ المادة يتحدث المنهاج الحالي عن قيمة مركزية(التوحيد) وأرع قيم ناظمة للمنهاج(المحبة- الاستقامة- الحرية- الإحسان) فهي واجهة للبحث في أسس علمية لمنهاج مادة التربية الإسلامية.

المطلب الثاني البحث في ديداكتيك المادة؛

ما يزال حقل ديداكتيك المادة وتدريسيتها أنفا ينتظر الباحثين المهتمين بالمادة من مفتشين وأساتذة ومكونين وأساتذة باحثين لسبر أغواره؛ والغوص في بحار لآلئه، والتنقيب عن كنوزه. وما أنجز من مجهودات ينطلق منها الباحثون لتطوير تدريسية المادة والنهوض بها، خاصة وأن الديداكتيك تأمل في المادة ومنطقها الإبستمولوجي، وتتبع لإشكالاتها الميدانية

انطلاقا من الواقع، فالديداكتيك حقل مرن ويتصف بالانسيابية والتجدد نظرا لاستمرارية الإشكالات الديداكتيكية والمتغيرات الصفية والواقعية. ومن المقترحات البحثية في هذا المجال نذكر:

- ✓ **البحث في ديداكتيك المادة والإشكالات المرتبطة به:** إشكالية التضخم المعرفي للمنهاج: إذ المنهاج الحالي للمادة رغم الإيجابيات العديدة التي أتى بها، إلا أنه عرف تضخما معرفيا كبيرا؛ سواء من حيث عدد الدروس(26)، وفي علاقتها بالغلاف الزمني المخصص لكل درس؛ أم من حيث تزاحم المفاهيم داخل الدرس الواحد مما يعرض عملية النقل الديداكتيكي للتشويه. فهذا المجال يحتاج إلى إنجاز بحوث ميدانية ترصد الثغرات المرتبطة بالتضخم المعرفي.
- ✓ - **إشكالية توظيف الكتاب المدرسي:** من خلال تتبع البحوث المنجزة في العينة أعلاه، اتضح قلة البحوث المنجزة والمتعلقة بالوظيفة الديداكتيكية للكتاب المدرسي داخل المادة، مع استحضار تجربة تعدد الكتاب المدرسي والتي نجد فيها ندرة في البحوث الميدانية؛ ثم وظيفة الكتاب المدرسي في ظل المقاربة بالكفايات والعلاقة بالأطر المرجعية للمادة.
- ✓ – **إشكالية التدريس وفق المقاربة بالكفايات في درس التربية الإسلامية:** اعتمد المنهاج التربوي المغربي المقاربة بالكفايات منذ انطلاق تجربة الميثاق الوطني للتربية والتكوين، لكن رغم مرور ما يقرب من عقدين من الزمن، فمازلنا نفتقد إلى دراسات تقويمية لهذا الاختيار في التدريس بصفة عامة، وفي مادة التربية الإسلامية بصفة خاصة، من أجل الوقوف على مكامن القوة والضعف وتقويم الاشتغال بهذه المقار بة والحكم على مدى نجاعتها.
- ✓ – **إشكالية تدريس القيم وتقويمها:** وهذا من المباحث المهمة جدا، ومن الإشكالات التي تعاني منها المنظومة برمتها، إنها إشكالية تدريس القيم وتقويمها، والمنهاج الجديد –كما سبق – تعرض للقيم تحديدا لها وحضا على تعليمها، والأطر المرجعية تناولتها وخصتها ضمن المهارات المستهدفة بالتقويم، إلا أن هذا الأمر ما يزال إشكالا عويصا إذا أردنا تنزيله ميدانيا، فكيف ندرس القيم؟ ونحن لا نعدو تدريس المعارف وفق بيداغوجيا المضامين؟ إنه إشكال قمينٌ بالبحث والدراسة.
- ✓ – **إشكالية التقويم في منهاج المادة:**

إن مخرجات العملية التعليمية التعلمية تبقى رهينة بالتقويم وآلياته؛ وارتباطا بالمقترح السابق فإن التقويم في درس التربية الإسلامية بحاجة إلى الدراسة والبحث؛ بل الأطر المرجعية نفسها بحاجة إلى التقويم والنقد والنخل والدرس حتى تستوي على سوق أحدث نظريات القياس والتقويم. وأهل المادة من مفتشين وباحثين وأساتذة ومهتمين مدعوون للبحث في التقويم وما يرتبط به من الدعم البيداغوجي انطلاقا من دراسات ميدانية وبحوث تطبيقية إجرائية.

- ✓ – **تدريسية النصوص الشرعية:**

أو ديداكتيك النصوص الشرعية، خاصة مع الإضافة النوعية للقرآن الكريم في المنهاج الجديد – وهذا من حسناته – فكيف نقارب الدرس القرآني ديداكتيكيا؟ هل بمنهجية أهل التفسير؟ أم بمنهجية دراسة النصوص جملة؟ كيف نحافظ على قدسية النص الشرعي ونغرسه في نفوس المتعلمين؟ ما أنجع أساليب التقويم في الدرس القرآني؟

لذلك فإن هذا المجال جدير بالبحث والتنقيب وتقديم أفضل المقترحات المنهجية لمقاربة النصوص الشرعية: قرآنية وحديثية مقاربة بيداغوجية سليمة.

المطلب الثالث: البحث في الظواهر والحالات المرتبطة بالمادة:

إن مما ينبغي أن يقصده الباحثون في مادة التربية الإسلامية ومنهاجها، دراسة الظواهر والحالات التربوية وربط بعض الحلول الإجرائية بالمادة، لأن من شأن ذلك تحقيق عدة أهداف من بينها:

- إبراز مكانة المادة وتوفرها وتبيان مدى قدرتها على الإسهام في حل بعض الإشكالات السلوكية لدى المتعلمين؛
- إظهار البعد القيمي للمادة، فهي حاملة للقيم الإسلامية بشكل مباشر، إذا اشتغل الباحثون على مواضيع في هذا الباب يكون ذاك برهانا عمليا على إمكانية التطبيق والأجرأة؛
- من شأن ذلك خدمة المادة والرقي بها في أفق توسيع الغلاف الزمني الخاص بها والرفع من معاملاتها، لأن حاجة المتعلم المغربي ماسة إلى غرس قيم الوسطية الاعتدال والاحترام والتعايش..بدون تمييز بين الشعب والمسالك.

خاتمة

عرف منهاج مادة التربية الإسلامية مسارا حافلا بالتغيرات منذ الاستقلال والمادة تتلمس موضع قدم جنبا إلى جنب بين المواد المشكلة للمنهاج الدراسي المغربي، إلى أن استوى المنهاج قائما عبر عدة محطات أشارت إليها الدراسة. ولا يخفى ما للبحث التربوي من أهمية في هذا التطوير؛ إذ جُل مهندسي المنهاج في مختلف مراحله باحثون ومفتشون ممارسون وأساتذة جامعيون مكونون داخل المدارس العليا والمراكز الجهوية التربوية، إلا أن أغلب هذه الإنتاجات التربوية بقي حبيس جدران التكوين داخل هذه المراكز. يحتاج إلى إرادة مسؤولة لنفض الغبار عنه وإخراجه للباحثين خدمة للمادة ومنهاجها. ورغم ذلك، فإن

الحاجة ماسة لتشجيع وتطوير البحث التربوي في منهاج المادة وديداكتيكها سعيا لتجويد الممارسة الصفية، فالميدان أُنُفٌ في البحوث التربوية المرتبطة بمادة التربية الإسلامية إلا ما ندر، لذلك نرجو أن تتظافر الجهود الرسمية وغيرها لتشجيع البحث التربوي في منهاج المادة بتسويقه ونشره؛ وفهرسته وتكشيفه.

بيبليوغرافيا Bibliographie

- وزارة التربية الوطنية؛ الميثاق الوطني للتربية والتكوين؛ أكتوبر 1999.
- وزارة التربية الوطنية؛ الكتاب الأبيض؛ لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي ربيع الأول 1423 يونيو 2002.
- المملكة المغربية؛ المجلس الأعلى للتعليم؛ تقرير 2008.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني؛ الإطار المرجعي لاختبار الامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك البكالوريا؛ 21 نونبر 2016. مذكرة رقم 16/101.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني؛ مديرية المناهج-ملحق دفتر التحملات الخاص بتأليف وإنتاج الكتب المدرسية؛ كتاب التلميذ(ة)-مادة التربية الإسلامية، جميع المستويات الدراسية بسلك الثانوي التأهيلي، يونيو 2016.

- أحمد أوزي المعجم الموسوعي الجديد لعلوم التربية؛ منشورات مجلة علوم التربية العدد 42. طبعة 2016.
- محمد الدريج؛ الكفايات في التعليم؛ سلسلة المعرفة للجميع. العدد 16 منشورات رمسيس الرباط؛ أكتوبر 2000.
- الإصلاح التعليمي بالمغرب 1956-1994، المكي المروني، منشورات كلية الآداب بالرباط، الطبعة الأولى 1996 .
- المنهج وعناصره؛ إبراهيم بسيوني عميرة، دار المعارف القاهرة، الطبعة الثالثة 1991
- وزارة التربية الوطنية؛ تنظيم معرض الكتاب المدرسي؛ وثيقة غير منشورة صادرة عن مديرية المناهج؛ يوليوز 2002
- وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التربية الإسلامية بالسلك الثاني من التعليم الأساسي 1990.
- وزارة التربية الوطنية، الكتابة العامة، مديرية التعليم الثانوي، قسم البرامج، الأيام التربوية لفائدة الأساتذة العاملين في السلك الثاني من التعليم الأساسي-وثائق تربوية عامة. – 1991 –
- وثائق في مادة التربية الإسلامية 1993
- منهاج التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي 1996
- مديرية المناهج، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي نونبر 2007.
- مديرية المناهج، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي 2009.

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

القيم الأسرية في منهاج التربية الإسلامية بالثانوي التأهيلي

بين خيار تعدد المرجعيات ومطلب حفظ الخصوصيات

د. محمد الفيلة[1]

Soubhimed1@gmail.com

ملخص

يهدف هذا البحث الإجابة عن قضية جوهرية هي مدى تمكن المنهاج الدراسي لمادة التربية الإسلامية من حل مشكلة تضارب المرجعيات القيمية انطلاقا من قناعة مفادها أن منهاج المادة هو المؤهل بالأصالة لبيان مثل هذه التناقضات والحرص على تقديم مادة قيمية تؤهل المتعلم ليكون مواطنا سويا معتزا بانتمائه لبلده مقدما صورة حسنة للمسلم المتمسك بدينه المنفتح على ثقافة غيره من غير استيلاب، متخذا من الأسرة معينا في ذلك وهو ما كان يفرض على المنهاج أن يولي القيم الأسرية أهمية كبيرة وجب أن تظهر في الوثائق المؤطرة للمنهاج وفي الكتاب المدرسي إن على مستوى المضامين أو على مستوى الأهداف.

وخلص البحث إلى ضمور القيم الأسرية في المنهاج الدراسي لمادة التربية الإسلامية سواء كان ذلك على مستوى وثيقة المنهاج أو وثيقة الإطار المرجعي أو الكتاب المدرسي، إذا على الرغم من تخصيص دروس مدخل كامل لفقه الأسرة إلا أن ذلك لم ينفع في بلورة تصور واضح للقيم الأسرية التي ينبغي للمتعلم أن يتمثلها وأن يستدمجها في سلوكه.

الكلمات المفاتيح:

القيم الأسرية-المنهاج-التربية الإسلامية- تعددالمرجعيات- حفظ الخصوصيات

---

[1] دكتوراه في علوم القرآن، تخصص المصطلح القرآني- مفتش ممتاز لمادة التربية الإسلامية. وزارة التربية الوطنية-المغرب، وأستاذ زائر بالكلية متعددة التخصصات بتارودانت-جامعة ابن زهر.

Family Values in the Islamic Education Curriculum for Secondary Schools: Between the Plurality of Frameworks and the Preservation of Identity

Dr. MOHAMED ELFILA[2]

Summary

This research aims to address a fundamental issue: the extent to which the Islamic Education curriculum can resolve the problem of conflicting value frameworks. This stems from the conviction that the subject's curriculum is inherently qualified to clarify such contradictions and is committed to providing value-based content that prepares learners to become well-adjusted citizens, proud of their national identity while presenting a positive image of a Muslim who adheres to their faith yet remains open to other cultures without losing their own identity. The curriculum takes the family as a foundation in this endeavor, necessitating a strong emphasis on family values. These values should be evident in the curriculum framework documents and the textbook, both in terms of content and objectives.

The research concluded that family values are underrepresented in the Islamic Education curriculum, whether in the curriculum document, the reference framework, or the textbook. Despite dedicating an entire module to "Fiqh of the Family," this did not contribute to formulating a clear vision of the family values that learners should internalize and reflect in their behavior.

Keywords

Family Values- Curriculum- Islamic Education- - Plurality of Frameworks- the Preservation of Identity

[2]"Holder of a Ph.D. in Quranic Sciences, specializing in Quranic Terminology – Senior Inspector of Islamic Education. Ministry of National Education – Morocco and Visiting Professor at the College of Multidisciplinary Studies in Taroudant – Ibn Zohr University.

المقدمة

سياق البحث:

أولت الوثائق المؤطرة للنموذج التربوي في المغرب عناية خاصة للتربية على القيم، بدءا بالميثاق الوطني وانتهاء بخارطة الطريق. مستندة في ذلك على دستور المملكة، ومستحضرة عمق المملكة التاريخي، وتنوع نسيجها المجتمعي، وحساسية موقعها الجيوسياسي، وغير ذلك.

ولئن كان ذلك يعكس وعيا بما تكتسيه التربية على القيم من أهمية قصوى في الحفاظ - ليس فقط- على الإرث المجتمعي، وما يتميز به من خصوصيات، وإنما أيضا لتكريس وحدة المجتمع وصونها من الاختراق، أو الانحلال، خاصة في ظل ما يعرفه العالم من انفتاح زالت معه كل الحواجز وأصبحت فيه التنشئة عصية على الرقابة، فإن ذلك يطرح إشكالات عويصة أمام المناهج الدراسية بالمغرب، خاصة فيما يتعلق بضرورة ضمان قدر من الانسجام والنسقية بين القيم المراد ترسيخها.

فلئن كان التأكيد على أهمية القيم التربوية ضمن الوثائق الناظمة للمناهج أمرا في غاية الأهمية، ومكسبا كبيرا يعتز به، فإن الأكثر أهمية هو مدى وضوح تلك القيم على مستوى المفاهيم، ومدى انسجامها مع روح المجتمع، وإرثه الحضاري وخصوصياته الثقافية.

ولعل الناظر في الوثائق المؤطرة للنموذج التربوي المغربي، من شأنه أن يستوقفه ذلك التعدد في المرجعيات المؤطرة للقيم التربوية، مما يطرح إشكالات متعددة، لعل أبرزها إمكانية التوفيق بين تعدد المرجعيات، في استحضار تام للخصوصيات المجتمعية.

ولعل من أعقد المجالات التي قد يشكل تعدد المرجعيات إشكالا كبيرا على مستوى تحديد مفاهيم القيم المؤطرة هو ما تعلق بالأسرة. نظرا لما يكتسيه موقع مؤسسة الأسرة ضمن البناء المجتمعي، باعتبارها لبنته الأساسية من جهة، وباعتبارها مؤسسة تربوية تكمل دور المدرسة وتغنيه، من جهة ثانية، وكذا بالنظر إلى ما يعرفه مفهوم الأسرة، وبناؤها وقيمها من تجاذبات فكرية وثقافية يفرضهما اختلاف المرجعيات من جهة ثالثة.

- **إشكالية البحث:**

لئن كانت المواد الدراسية كلها بلا استثناء، معنية بالتربية على القيم، تنزيلا للرؤية التربوية وفق

النموذج المغربي فإن بعضها يمكن اعتباره في الطليعة، انطلاقا من كونها مواد حاملة للقيم وأقصد بذلك قطب الإنسانيات، وخاصة مادة التربية الإسلامية.

وبناء على ما تقدم في السياق آنفا، فإنه يحق لنا أن نطرح الأسئلة التالية:

- **ما مفهوم القيم عامة والقيم الأسرية خاصة؟**
- **ما الأهمية التي أولتها الوثائق الرسمية للقيم الأسرية في المغرب؟**
- **ما المرجعيات المؤطرة للقيم عامة والقيم الأسرية خاصة في منهاج مادة التربية الإسلامية بسلك الثانوي التأهيلي؟**
- **إلى أي حد وفق المنهاج الدراسي لمادة التربية الإسلامية بالثانوي التأهيلي، في استحضار مطلب التوفيق بين المرجعيات المتعددة للقيم؟**

➢ **خطة البحث:**

للإجابة عن الأسئلة الواردة في المشكلة أعلاه نقترح أن يكون البحث في مقدمة وتمهيد ومبحثين وخاتمة

المقدمة: وسأخصصها لما جرت العادة أن تخصص له المقدمات من بيان سياق البحث ومشكلته وبيان خطته وهي ما نحن بصدده

- **التمهيد: وسنعرض فيه لمحاولة تحديد مفهوم القيم عامة ومفهوم القيم الأسرية خاصة.**
- **المبحث الأول: مكانة القيم الأسرية في الخطاب الرسمي بالمغرب**
- **المبحث الثاني: منهاج التربية الإسلامية وتعدد المرجعيات القيمية**
- **المبحث الثالث: القيم الأسرية في منهاج مادة التربية الإسلامية بالثانوي التأهيلي (السنة الأولى نموذجا).**
- **الخاتمة: في أبرز النتائج والتوصيات**

ولله من وراء القصد وهو يهدي السبيل. وصلى لله وسلم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه والتابعين

د. محمد الفيلة

تمهيد: مفهوم القيم عامة والقيم الأسرية خاصة

1) مفهوم القيم

أ- القيم في اللغة.

القيم جمع قيمة، من الجذر الثلاثي (ق - و- م) ومداره في اللغة على معنى واحد[3] هو الانتصاب في اعتدال وثبات وعزم، وأحسب أن جميع المعاني التي حملتها تصاريف الجذر عائدة إلى هذا المعنى من ذلك قولهم قَامَ الشيءُ واسْتَقَامَ: اعْتدَل وَاسْتَوَى والاسْتِقامة اعْتِدَالُ الشَّيْءِ واسْتِواؤه والقَوامُ: العَدْل الذي لا يميل واسْتَقَامَ الشِّعر اتَّزَنَ. وقَوَّمَ دَرْأَه: أَزال عِوَجَه وَرَجُلٌ قَوِيمٌ وقَوَّامٌ: حَسَنُ الْقَامَةِ والقَوَامُ: حُسْنُ الطُّول وقِوَامُ الأَمر، بِالْكَسْرِ: نِظامُه وعِماده.

والقوم في الأصل جماعة الناس عامة (كأنها اسم جمع قائم)، وهم مظاهِرون (مُقَوُّون) لمن هو منهم[4]

وقَوَّمَ السِّلْعة واسْتَقَامَها: قَدَّرها فكأنه نظر إليها من جهة درجة اعتدالها وثبات حسنها.

والقِيمَةُ: وَاحِدَةُ القِيَم، وأَصله الْوَاوُ لأَنه يَقُومُ مَقَامَ الشَّيْءِ.

والقِيمة: ثَمَنُ الشَّيْءِ بالتَّقْوِيم. تَقُولُ: تَقَاوَمُوه فِيمَا بَيْنَهُمْ، وَإِذَا انْقادَ الشَّيْءُ وَاسْتَمَرَّتْ طَرِيقَتُهُ فَقَدِ اسْتَقَامَ لوجه. وَيُقَالُ: كَمْ قَامَتْ ناقتُك أَيْ كَمْ بَلَغَتْ. وَقَدْ قَامَتِ الأَمةُ مِائَةَ دِينَارٍ أَيْ بَلَغَ قِيمَتُهَا مِائَةَ دِينَارٍ، وَكَمْ قَامَتْ أَمَتُك أَيْ بَلَغَتْ[5].

وعلى ذلك فالقيمة لم تخرج عن المعنى المحوري لجذر (ق و م) من جهة دلالتها على مقدار ما يبلغه الشيء من الاعتدال والحسن، فيثمن بحسبه، ويرغب فيه بمقدار ما حازه من الاعتدال والثبات في الصفات المرغوبة في جنسه.

ولم يرد في معاجم اللغة العربية القديمة (بحسب مقدار الاطلاع) ما يدل على أن لفظ القيمة قد استعمل في المعنى الذي شاع في العهود المتأخرة مرادفا لمعنى الأخلاق، أو المبادئ، أو المعايير، أو المثل أو ما يقرب من هذه المعاني، كما سيأتي بيان ذلك عند الحديث عن القيم في الاصطلاح.

---

[3] ذهب ابن فارس في المقاييس إلى أن جذر قوم في العربية أصلان صحيحان، يدل أحدهما على جماعة ناس، وربما استعير في غيرهم. والآخر على انتصاب أو عزم، والتحقيق أن لفظ (قَوْم) عائد إلى نفس المعنى الثاني كما بينه صاحب المعجم الاشتقاقي المؤصل

[4] المعجم الاشتقاقي المؤصل مادة (ق و م) (4/ 1839)

[5] لسان العرب مادة (ق و م)

أما في الاستعمال الحديث **فالقيمة** مستعملة في مجال العلوم الإنسانية تعريبا للفظة اللاتينية (valere) و(valeur) بالفرنسية أو (value) بالإنكليزية وترجع كلمة (valere) إلى الفعل اللاتيني (Valéo) ويعني أنا قوي وأنا في صحة جيدة كما تدل على الشجاعة و البسالة vaillance والصلابة و القوة.[6]، وهي معان لا تبعد عن المعنى العربي، الذي بيناه، إذ مدارها جميعا على القوة والمتانة، الذي لا يبعد عن القيام الدال على الانتصاب والثبات والعزم.

وليس صحيحا ما ادعاه أحد الباحثين من أن القيمة مصطلح حديث ظهر في اللغة العربية في أواخر القرن التاسع عشر ثم شاع استعماله في القرن العشرين استخدم في تلك اللغات في البداية للدلالة على المقابل المادي المقدر ثمنا للشيء[7] فقد مر معنا في النص المنقول عن لسان العرب لابن منظور أنا القيمة ثمن الشيء بالتقويم.

ب- القيم في الاصطلاح

ليس من غرضنا في هذا المقام تتبع مختلف التعريفات التي حاولت ضبط مفهوم القيم، لأن ذلك متعذر من جهات: أولها كثرة تلك التعريفات وتعددها، وثانيها أن مفهوم القيمة من المفاهيم التي يشوبها نوع من الغموض والخلط جر إليه عدم تحرير المعنى اللغوي ووجه الصلة بينه وبين المعنى الاصطلاحي، وثالثها أن القيمة مصطلح مشترك بين حقول معرفية متعددة.

والذي ينبغي أن تتجه إليه الهمة في هذا المقام هو اختيار تعريف إجرائي مستند إلى مجموعة من الخصائص التي ينبغي بيانها أولا، مع وضع أصل الدلالة اللغوية نصب العين، ذلك أن الاصطلاح بما هو عبور من معنى لغوي عام إلى معنى مخصوص، لا بد أن يترك صلة وصل مع المعنى اللغوي.

والذي يمكن أن نستخلصه من المعنى اللغوي ما يلي:

- **القيم معايير مشتركة للحكم:**

إذ قيمة الشيء من جهة كونها بيانا لمقدار ما حاز من الثبات والاعتدال في الوصف المطلوب، لا بد أن تكون صادرة عن إطار مرجعي مشترك، يتفق عليه الناس، يشكل سندا للقبول والرفض، وسندا للمفاضلة بين الموجودات، وعلى أساس ذلك تكون سلع أكثر طلبا من سلع أخرى، ويكون أناس أكثر قبولا

---

[6] JOHN. Laird, The idea of value, 1929

[7] ذكر ذلك الباحث عبد الله عبد الرحمن صالح في بحث له بعنوان منظومة القيم محرك السلوك الإنساني ضمن الكتاب التوثيقي لندوة الإدارة بالقيم المنعقد بمعهد الإدارة العامة بتاريخ 28-29 دجنبر سنة 2003. صفحة 85

من أناس آخرين، وهكذا. فآلت القيمة إلى أنها معيار مشـــترك بين الناس عنه يصـــدرون في الحكم عن الأشياء والتصرفات.

- **القيم تفضيلات اجتماعية**

فمن جهة كونها حكما بالقبول أو الرفض أو بمقدارهما، فهي تفضيلات اجتماعية، قد يكون بعضها مستندا إلى حقائق في ذوات الأشياء وقد يكون بعضها اعتبارات دينية أو اعتبارات عرفية أسهمت في بلورتها أذواق واختيارات اجتماعية.

- **القيم مبادئ توجه الرؤية.**

سواء أكانت رؤية فردية أم رؤية جماعية، وسواء أكانت تلك الرؤية جزئية أم كلية، فإن القيم بما هي مبادئ جمعية، على ضوئها ينظر صاحبها إلى ما يعترضه، وعلى أساسها يختار، ومن منطلقها يبرر اختياره.

- **القيم أوصاف حسنة:**

وذلك بين من خلال ما استعمل فيه جذر قوم في العربية، وكذا كلمة (valere) في اللاتينية فإنها كلها تدل على أوصاف حسنة مقبولة اجتماعيا مرغوب في تحصيلها، تتفاضل الأشياء والأشخاص بمقدار ما تحصله منها، وعلى هذا الأساس فإنه لا مجال للحديث عن القيم الحسنة، في مقابل القيم السيئة، إذ القيم بمقتضى أصل الدلالة لا تكون إلا حسنة. وأحسب أن الذي جر إلى هذا التفريق المتعسف بين القيم الحسنة والقيم القبيحة هو الخلط بين مدلول القيم ومدلول الأخلاق.

ثم إن تلك التفضيلات وتلك المعايير والمبادئ التي تضمن توحيد الرؤية تستند في جوهرها إلى ثوابت المجتمع والإرث الديني والثقافي والحضـــاري المشـــترك، بالقدر الذي ينبغي أن يجعلها محط إجماع كل من ينتمي لذلك المجتمع.

وهذا يعني أن الانتماء لمجتمع معين يقتضي بالضرورة المصادقة على تلك القيم، وتبنيها على الأقل في أطرها العامة.

وبناء على ذلك يصـوغ لنا أن نقترح تعريفا للقيم يراعي تلك الخصـائص ويسـتبطن الدلالة اللغوية العامة،

القيم تفضـــيلات جماعية ومعايير موحدة ومبادئ ناظمة لوحدة المجتمع منبثقة من إرثه الديني

والثقافي والحضاري وعنها تصدر القرارات والأحكام العملية واستنادا إليها يتم الحكم على الأشياء، والممارسات الفردية والجماعية قبولا أو رفضا.

2) مفهوم القيم الأسرية

يحيل مصطلح القيم الأسرية على مفهومين يتبادران إلى الذهن عند إطلاقه:

أولهما محيل على القيم التي تروجها الأسرة وتسعى لغرسها في أفرادها سعيا من الآباء لنقل موروث الأسرة والمجتمع. إلى أبنائهم وبذات المعنى استعمله تقرير الخمسينية **"50 سنة من التنمية البشرية بالمغرب و آفاق سنة 2025"** الذي أكد أن عددا كبيرا من المغاربة ظلوا متمسكين **بالقيم الأسرية** رغم ظاهرة الحركية السوسيو جغرافية وتراجع التضامن التقليدي.

وفي معرض بيان التحديات التي تساءل قدرات المنظومة التربوية المتعلقة بالتربية على القيم خاصة من جهة الإشارة إلى محدودية الفعالية الاجتماعية للمدرسة فيما يخص التربية المدنية وترسيخ قيم المواطنة وتعزيز التفكير النقدي المنفتح أشار **الملخص التركيبي للبحث الوطني حول القيم** المعتمد في إطار أعمال تقرير الخمسينية إلى أن **القيم الأسرية هي الغالبة.**

ثانيهما يحيل على القيم التي تتصل بكيان الأسرة من جهة اعتبارها وحدة اجتماعية مهمة ينبغي حمايتها وصونها، حفاظا على لحمة المجتمع، وحماية له من الاختراق، وفقدان الخصوصيات،

وبهذا المعنى يستعمل المصطلح في المنهاج التربوي؛ ولذلك فإنه المعنى الذي سنعتمده في هذا البحث فيمكن إذن أن نصوغ تعريفا لمصطلح القيم الأسرية الذي نؤسس عليه الكلام في مباحث هذه الورقة كما يلي:

القيم الأسرية هي تلك القيم التي على ضوئها تؤسس الأسرة في المجتمع، وبواسطتها تضمن لحمتها، وتأهلها لأداء أدوارها المنوطة بها.

المبحث الأول: مكانة القيم الأسرية في الخطاب الرسمي

ورد في الفصل الثاني والثلاثين (32) من الدستور ما يلي:

الأسرة القائمة على علاقة الزواج الشرعي هي الخلية الأساسية للمجتمع. ومن أجل ضمان وحدتها واستقرارها والمحافظة عليها فمن الواجب على الدولة ضمان الحماية الحقوقية والاجتماعية والاقتصادية للأسرة بمقتضى القانون. كما تسعى الدولة لتوفير الحماية القانونية، والاعتبار الاجتماعي، والمعنوي لجميع الأطفال، بكيفية متساوية، بصرف النظر عن وضعيته العائلية. والتعليم الأساسي حق للطفل وواجب على الأسرة والدولة. ويحدث مجلس استشاري للأسرة والطفولة.

وهو نص على وجازته إلا أنه أكد على أمور في غاية الأهمية

أولها أن الأسرة المعترف بها هي الأسرة المؤسسة على الزواج الشرعي، أي وفق أحكام الشريعة الإسلامية بالنسبة للمغاربة المسلمين، ووفق الشريعة اليهودية بالنسبة لليهود المغاربة.

ثانيها: الإشارة إلى الإطار القيمي العام الذي ينبغي أن تؤسس ضمنه الأسرة بما يحقق وحدتها واستقرارها، ويضمن المحافظة عليها، ولا يكون ذلك ممكنا إلا عن طريق السعي لتأسيسها على مقتضى **العدل والمساواة في الحقوق، والتشارك في المسؤولية، وضمان حسن العشرة، والمودة والرحمة بين جميع الأطراف**.

وقد وجدت تلك المكانة صداها الكبير في اهتمام جلالة الملك ولذلك سعى منذ توليه العرش إلى إبراز مكانة الأسر وقيمها المؤطرة عبر خطبه من جهة وعبر حرصه الكبير على مراجعة مدونة الأسرة المغربية سعيا لتأهيلها لتكريس مكانة الأسرة في المجتمع، مؤكدا أن ذلك لا يتم إلا من خلال تأسيس الأسرة على أسس قيمية متينة، تستند إلى ثوابت الأمة، وتمتح من مقاصد الشرع الإسلامي الحنيف ويمكن في هذا الصد د أن نشير إلى النماذج التالية

- اعتبرت الرسالة الملكية الموجهة للجنة المكلفة بمراجعة المدونة سنة 2003 الأسرة هي اللبنة الأساس في ضمان لحمة المجتمع وتماسكه، معتبرة الأسرة المغربية القائمة على المسؤولية المشتركة والمودة والمساواة والعدل والمعاشرة بالمعروف والتنشئة السليمة للأطفال لبنة جوهرية في دمقرطة المجتمع باعتبار الأسرة نواته الأساسية

وقد تضمنت تلك الرسالة -كما هو واضح- أصول القيم الأسرية ومنها المسؤولية المشتركة، والمودة، والمساواة، والعدل، والمعاشرة بالمعروف، والتنشئة السليمة للأطفال، وهي قيم مستقاة من مقاصد الإسلام الساعي إلى تكريم الإنسان عامة والمرأة بصفة خاصة، وانطلاقا من مبدأ اعتبار الإسلام شريعة صالحة لكل زمان ومكان فإنه يعتبر أساس مدونة الأسرة، عبر إعمال الاجتهاد المنضبط لوحدة المذهب المالكي في انسجام مع روح الدين الإسلامي

وجاء في خطاب العرش بتاريخ 20 يوليوز 2022 التنصيص الواضح على مكانة الأسرة غي النسيج الاجتماعي إذ أكد جلالته أن المجتمع لن يتمكن من رفع التحديات الداخلية والخارجية، إلا بالجمع بين روح المبادرة ومقومات الصمود، لتوطيد الاستقرار الاجتماعي، والنهوض بوضعية المرأة والأسرة؛ وتعزيز قدرات الاقتصاد الوطني. وأن بناء مغرب التقدم والكرامة، الذي نريده، لن يتم إلا بمشاركة جميع المغاربة، رجالا ونساء، في عملية التنمية وهو ما يستوجب بحسب الخطاب المساواة بين المرأة والرجل، في الحقوق والواجبات، وتكريس مبدأ المناصفة كهدف تسعى الدولة إلى تحقيقه ليس من منطلق منح المرأة امتيازات مجانية؛ وإنما بإعطائها حقوقها القانونية والشرعية.

وقد عملت الرسالة الملكية التي وجهها صاحب الجلالة الملك محمد السادس نصره الله لرئيس الحكومة الحالي بتاريخ 26 شتنبر 2023 في موضوع مراجعة مدونة الأسرة على مزيد بيان ذلك موضحة أن المدونة الحالية قد حققت مكاسب كبيرة على مستوى النهوض بحقوق المرأة، وصون حقوق الأطفال، والحفاظ على كرامة الإنسان، ودعم دولة الحق والقانون، وبناء المجتمع الديمقراطي، وذلك في احترام تام لشريعتنا الإسلامية الغراء، ومراعاة للتطور الذي عرفه المجتمع المغربي غير أنها في حاجة لمزيد من المراجعة لتجاوز بعض العيوب والاختلالات التي أظهرها تطبيق مقتضياتها طيلة عقدين من الزمن، مبينا جلالته أن تلك المراجعة ينبغي أن تكون في إطار مقاصد الشريعة الإسلامية، وخصوصيات المجتمع المغربي، وأن يتم الاعتماد على فضائل الاعتدال، والاجتهاد المنفتح، والتشاور والحوار، وإشراك جميع المؤسسات والفعاليات المعنية.

ونص الخطاب السامي لجلالة الملك بمناسبة افتتاح الدورة الأولى من السنة التشريعية الثالثة من الولاية التشريعية الحادية عشرة بتاريخ 2023/10/13 بوضوح على مركزية القيم المغربية الأصيلة في تمكين المغرب من تجاوز المحن والأزمات، والتي تجعلنا دائما أكثر قوة وعزما، على مواصلة مسارنا، بكل ثقة وتفاؤل. مبينا أن تلك القيم الوطنية الجامعة، التي كرسها دستور المملكة، تشمل كل مكونات الهوية

المغربية الأصيلة، في انفتاح وانسجام مع القيم الكونية ومن أبرزها:

- أولا القيم الدينية والروحية: وفي مقدمتها قيم الإسلام السني المالكي، القائم على إمارة المؤمنين، الذي يدعو إلى الوسطية والاعتدال، والانفتاح على الآخر، والتسامح والتعايش مع مختلف الديانات والحضارات. وهو ما يجعل المغرب نموذجا في العيش المشترك، بين المغاربة، المسلمين واليهود، وفي احترام الديانات والثقافات الأخرى.
- ثانيا: القيم الوطنية التي أسست للأمة المغربية، والقائمة على الملكية، التي تحظى بإجماع المغاربة، والتي وحدت بين مكونات الشعب المغربي، وعمادها التلاحم القوي والبيعة المتبادلة، بين العرش والشعب.
- ثالثا قيم التضامن والتماسك الاجتماعي، بين الفئات والأجيال والجهات، التي جعلت المجتمع المغربي كالبنيان المرصوص، يشد بعضه بعضا.

داعيا إلى مواصلة التشبث بهذه القيم، اعتبارا لدورها في ترسيخ الوحدة الوطنية، والتماسك العائلي، وتحصين الكرامة الإنسانية، وتعزيز العدالة الاجتماعية. وخاصة في ظل ما يعرفه اليوم، من تحولات عميقة ومتسارعة، أدت إلى تراجع ملحوظ في منظومة القيم والمرجعيات، والتخلي عنها أحيانا.

وموضحا أنه في إطار هذه القيم الوطنية، التي تقدس الأسرة والروابط العائلية، تندرج الرسالة التي وجهناها إلى رئيس الحكومة، بخصوص مراجعة مدونة الأسرة.

معتبرا الأسرة هي الخلية الأساسية للمجتمع، حسب الدستور، لذا نحرص على توفير أسباب تماسكها. فالمجتمع لن يكون صالحا، إلا بصلاحها توازنها. وإذا تفككت الأسرة يفقد المجتمع البوصلة.

المبحث الثاني: منهاج التربية الإسلامية وتعدد المرجعيات القيمية

نص منهاج مادة التربية الإسلامية على أن المرجعيات المؤطرة للقيم هي:

- **العقيدة الإسلامية.**
- **الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية؛**
- **المواطنة؛**
- **حقوق الإنسان ومبادئها الكونية**

ولم تشر وثيقة المنهاج إلى خلفيات تلك المرجعيات ولا إلى تفصيل بعض مقتضياتها واكتفت بالإحالة على مصدرها وأنها مستقاة من الميثاق الوطني للتربية والتكوين

وبالعودة إلى الميثاق الوطني للتربية والتكوين خاصة في قسمه الأول المتعلق بالمرتكزات الثابتة نجده قد حدد مصفوفة من المنطلقات التي تؤطر النظام التربوي المغرب نشير منها إلى ما يلي

- يهتدي نظام التربية والتكوين للمملكة المغربية بمبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية لتكوين المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح، المتسم بالاعتدال والتسامح، الشغوف بطلب العلم والمعرفة، في أرحب آفاقهما، والمتوقد للاطلاع والإبداع، والمطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع.
- يلتحم النظام التربوي للمملكة المغربية بكيانها العريق القائم على ثوابت ومقدسات يجليها الإيمان بالله وحب الوطن والتمسك بالملكية الدستورية؛ عليها يربى المواطنون مشبعين بالرغبة في المشاركة الإيجابية في الشأن العام والخاص وهم واعون أتم الوعي بواجباتهم وحقوقهم، ... متشبعون بروح الحوار، وقبول الاختلاف، وتبني الممارسة الديمقراطية، في ظل دولة الحق والقانون.
- يتأصل النظام التربوي في التراث الحضاري والثقافي للبلاد، بتنوع روافده الجهوية المتفاعلة والمتكاملة؛ ويستهدف حفظ هذا التراث وتجديده، وضمان الإشعاع المتواصل به لما يحمله من قيم خلقية وثقافية.
- يندرج النظام التربوي في حيوية نهضة البلاد الشاملة، القائمة على التوفيق الإيجابي بين الوفاء للأصالة والتطلع الدائم للمعاصرة، وجعل المجتمع المغربي يتفاعل مع مقومات

هويته في انسجام وتكامل، وفي تفتح على معطيات الحضارة الإنسانية العصرية وما فيها من آليات وأنظمة تكرس حقوق الإنسان وتدعم كرامته.

وهي منطلقات تجسد ثوابت الدولة المغربية كما عبر عنها الدستور في ديباجته، إذ يشير الدستور بما هو أسمى وثيقة تشريعية في البلاد صراحة إلى الأسس التي تقوم عليها الدولة المغربية ومن أبرز ما يتصل بما نحن بصدده ما يلي:

- التأكيد على إسلامية الدولة وعلى أن الهوية الوطنية الموحدة بانصهار كل مكوناتها العربية الإسلامية والأمازيغية والصحراوية الحسانية والغنية بروافدها الإفريقية الأندلسية والعبرية والمتوسطية تتميز بتبوإ الدين الإسلامي مكانة الصدارة فيها وذلك في ظل التشبث الشعب المغربي بقيم الانفتاح والاعتدال والتسامح الحوار التفاهم المتبادل بين الثقافات والحضارات الإنسانية جامعة
- يؤكد الدستور على أن المملكة المغربية تتعهد بالتزام ما تقتضيه مواثيق المنظمات الدولية من مبادئ وحقوق وواجبات وتؤكد تشبثها في حقوق الإنسان كما هي متعارف عليها عالميا
- يؤكد الدستور على الالتزام الأمة المغربية بحماية منظومتي حقوق الإنسان والقانون الدولي الإنسان والنهوض بهما والإسهام في تطويرهما مع مراعاة الطابع الكوني لتلك الحقوق وعدم قابليتها للتجزيء.
- يشير دستور البلاد إلى جعل الاتفاقيات الدولية كما صادق عليها المغرب وفي نطاق أحكام الدستور وقوانين المملكة وهويتها الوطنية الراسخة تسمو فور نشرها على التشريعات الوطنية والعمل على ملائمة هذه التشريعات ما تتطلبه تلك المصادقة.

تعدد مجالات القيم في الوثائق التفصيلية التالية للميثاق في الصدور، والمبينة لمجملاته مثل الكتاب الأبيض، 2001 الذي عدد مجالات القيم لتشمل قيم العقيدة الإسلامية، وقيم الهوية الضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية، وقيم المواطنة، وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية[8]، وهذا يقتضي تعدد المرجعيات تبعا لتعدد مجالات القيم، كما يطرح إشكال التداخل بين تلك القيم ومرجعياتها، مما يزيد الأمر غموضا، ويعقده أكثر فيحول ذلك دون الاهتداء بمنارة واضحة تنير الطريق إلى غاية محددة..

[8] الكتاني محمد، منظومة القيم المرجعية في الإسلام، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ايسيسكو، 2004م ص 12.

ومن المعلوم أن المرجعية المعتمدة في التنظير في مجال حقوق الإنسان، وفي جميع السياقات، هي مرجعية غربية يراد لها أن تكون كونية، ومهيمنة على غيرها من المرجعيات، بدعوى كثير من مفكري الغرب أنها هي وحدها التي يجب أن تسود؛ لأن المرجعية الإسلامية على وجه التحديد، ليس في شريعتها ولا في تراثها الفكري ما يسهم بصورة إيجابية في ترسيخ حقوق الإنسان، وربما ذهب بعضهم إلى أن الإسلام يشكل عائقا في وجه قيام تلك الحقوق[9].

لئن كانت وثيقة المناهج قد اكتفت بعرض المرجعيات القيمية كما هي في الميثاق الوطني من غير تدقيق ولا تفصيل، فإنها قد حاولت بيان بعض الخصوصيات والتدقيق في بعض المقتضيات حين بيان مواصفات المتعلم فقد نصت على أن مادة التربية الإسلامية تسعى لجعل المتعلم

- **متشبعا بقيم الدين الإسلامي، ومعتزا بهويته الدينية والوطنية، محافظا على تراثه الحضاري، محصنا ضد كل أنواع الاستلاب الفكري؛**
- **منفتحا على قيم الحضارة المعاصرة في أبعادها الإنسانية؛**
- **ملما بقيم الحداثة والديمقراطية وحقوق الإنسان المنسجمة مع خصوصيته الدينية والوطنية والحضارية؛**
- **متمسكا بالسلوك القويم المعتدل والمتسامح والمثل العليا المستمدة من روح الدين الإسلامي.**

فإن ما يمكن ملاحظته ها هنا أن وثيقة المنهاج قد حاولت الخروج من الضبابية التي جر إليها الجمع بين المرجعيات المتناقضة ظاهريا من خلال التنصيص على المحترزات التي يلزم رعيها ومن ذلك وجوب تحصين المتعلم ضد كل أنواع الاستلاب الفكري

كما قيدت قيم الحداثة والديمقراطية وحقوق الإنسان بضرورة انسجامها مع الخصوصيات الدينية والوطنية والحضارية للمتعلم.

كما أكدت على أن روح الإسلام لا تمنع من الانفتاح على قيم الحضارات الأخرى وإن كانت لم تصرح بذلك بشكل واضح إلا أن ذلك يفهم من منطوق النقطتين الثانية والرابعة إذا الحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أحق بها، فلا يمنعه شيء من الاستفادة مما عند الآخرين من الخير إن وافق

---

[9] المرجع نفسه

خصوصيته واحترم مبادئه وكانت ذاته محصنة ضد الاستلاب.

ويمكن أن نستشف من خلال مطالعة المواصفات المتعلقة بالكفايات والمضامين بعضا من أوجه السعي إلى محاولة إضافة بعض المحترزات كذلك ويمكن رصدها فيما يلي

نصت على أن الكفايات المقصودة بالمنهاج تروم جعل المتعلم قادرا معرفة ذاته المتشبعة بالقيم الإسلامية السمحة والقيم الحضارية، وقيم المواطنة، وحقوق الإنسان، وبلورة ذلك في علاقته مع الآخرين.

كما نصت على أن تلك الكفايات تروم جعل المتعلم ملما بمكونات الثقافة العربية الإسلامية والانفتاح على مختلف الثقافات؛

ومما يستفاد من ذلك أن القيم الإسلامية ينبغي أن تكون مهيمنة على غيرها من القيم ومؤطرة لها لا أن تكون قيم الإسلام وقيم حقوق الإنسان كما هو متعارف عليها دوليا في نفس المستوى من القوة والدرجة.

كما نستخلص من ذلك أن الانفتاح على الآخر لا يكون إلا بعد التمكن من ثقافة الذات متمثلة في الثقافة العربية والإسلامية لأن من شأن أي انفتاح قبل ذلك أن يؤدي إلى الاستلاب.

وبناء على ما تم بيانه آنفا فإنه يلاحظ أن النسق القيمي في مستوياته العامة يفرض بعض الارتباك على النسق القيمي في المناهج التعليمية يلجئها إلى محاولة الالتفاف على بعض مقتضياته من أجل إقحام بعض المحترزات التي تقي من السقوط في ما يمكن أن يكون جمعا بين المتناقضات.

إن تنصيص الميثاق الوطني للتربية والتكوين على نسق قيمي يجمع في صعيد واحد بين قيم الإسلام وقيم الهوية الوطنية من جهة وبين قيم حقوق الإنسان كما هو متعارف عليها دوليا من جهة ثانيه من غير تحفظ ولا احتراز يجعل من الصعب بلورة رؤية نسقية للقيم الناظمة للمنهاج التربوي واضحة المعالم وموحدة تحمي من تعدد التأويلات وكثرة الاحتمالات.

كما أن من شأن ذلك أن يفتح الباب أمام بعض القوى الفاعلة في المجتمع التي لا تدين بأي ولاء لقيم البلد ولا لإرثه الحضاري وعمقه الإسلام، بل إن الواقع يشهد أن ذلك يقدم فرصة لمثل تلك القوى للاستئساد ومحاولة تنصيب نفسها هي الأصل وغيرها هو النشاز.

وأحسب أن سلوك واضعي منهاج المادة مسلك المداراة في عرض منظومة القيم التي تؤثر المنهاج مندرج في محاولة الالتفاف على ما تثيره تلك القوى من التشغيب على المادة ومنهاجها

المبحث الثالث: القيم الأسرية في منهاج مادة التربية الإسلامية بالثانوي التأهيلي

(السنة الأولى نموذجا).

غاية هذا المبحث بيان مدى حضور القيم الأسرية في منهاج مادة التربية الإسلامية الثانوي التأهيلي، وقد اخترت أن يكون اشتغالي منصبا على منهاج المادة الخاص بالسنة الأولى بكالوريا نموذجا، كما يهدف أيضا إلى محاولة حصر تلك القيم وبيان مدى صلتها بالمرجعيات المؤطرة للقيم في مادة التربية الإسلامية عامة، وبناء على ذلك آثرت أن يكون هذا المبحث في مطلبين يتولى الأول بيان مدى حضور القيم الأسرية على مستوى وثيقة المنهاج والثاني مهمته بيان مدى حضور القيم الأسرية في الكتاب المدرسي باعتباره سيناريو مقترح لتنزيل المنهاج، ينبغي أن يعكس روحه، وأن يبين مجملاته ويفصل عموماته ويقيد مطلقاته.

1) وثيقة المنهاج

خصص منهاج مادة التربية الإسلامية الخاص بالسنة الأولى بكالوريا مدخل الاستجابة لما عنونه بفقه الأسرة، وقد ضمنه أربعة دروس هي على التوالي:

- **الزواج الأحكام والمقاصد**
- **الطلاق الأحكام والمقاصد**
- **رعاية الأطفال في الإسلام**
- **الأسرة نواة المجتمع.**

ويلحق بتلك الدروس درس آخر ورد في مدخل الاقتداء عنوانه **الرسول صلى الله عليه وسلم في بيته**

أ- على مستوى الأهداف

أكدت وثيقة الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك البكالوريا والتي صدر بشأنها المذكرة 16/101 بتاريخ 21 نونبر 2016 ضمن الأهداف العامة للمادة على القيم المقصودة من المنهاج بصفة عامة كما نصت ضمن الفقرة التي خصصتها للكفايات المنتظرة عند نهاية السنة الأولى من سلك البكالوريا على الأهداف المنتظرة من دروس كل مدخل.

وحددت أهداف مدخل الاستجابة في ثلاثة هي:

- **معرفة المتعلم لأحكام فقه الأسرة ومقاصدها.**
- **قدرة المتعلم على استخلاص مقاصد أحكام فقه الأسرة**
- **قدرته على استثمار المقاصد في تقويم المو اقف والسلوك**

بينما حددت ضمن مدخل الاقتداء بصفة هدفين هما:

- **قدرة المتعلم على استجلاء القيم من سيرة النبي صلى الله عليه وسلم ومقاصدها**
- **قدرته على بناء مو اقف منسجمة مع القيم المستخلصة من سيرة النبي صلى الله وفقهها؛ عليه وسلم ومقاصدها وفقهها.**

والملاحظ أنه وعلى الرغم من الصلة الوثيقة لتلك الدروس بالأسرة، فإن الأهداف لم تركز بشكل جلي على القيم الأسرية، وإنما صاغتها صياغة عامة، تسير في اتجاه التركيز على مقاصد الأحكام المتعلقة بالأسرة تعرفا واستنباطا واستثمارا.

وعلى الرغم من أن مقاصد أحكام الأسرة تستبطن بالضرورة القيم الأسرية التي يرنو الإسلام ترسيخها بناء للأسرة على أسس متينة، وضمانا لحفظ كيانها، وتأهيلا لها لأداء أدوارها في التنشئة، إلا أنني أعتقد أنه كان يلزم التنصيص على تلك القيم من باب إبرازها وجعلها مقصودة بالأصالة لا بالتبع.

أما مدخل الاقتداء فقد جاءت أهدافه أيضا عامة بعيدة عن الأجرأة والقابلية للقياس، فعلى الرغم من إبراز مكون القيم في صياغة الأهداف إلا أن تلك القيم المقصودة ليست ذات تحديد دقيق، وأحسب أن درس **الرسول صلى الله عليه وسلم في بيته** قد جاء تتميما لدروس الاستجابة من جهة تقديم نموذج الأسرة المثال، من خلال التركيز على منهج النبي صلى الله عليه وسلم في التعامل مع أهل بيته، وهم زوجاته، وأبناؤه، وأحفاده، وخدمه. وهو درس يشكل مناسبة مهمة للغاية لتقديم حياة الرسول صلى الله عليه وسلم الأسرية في شكل مثال يحتذى، خاصة في زمن يفتقر فيه الناس للمثال الصحيح وتحل ملحه النماذج المشوهة التي تقدمها وسائل التواصل الاجتماعي.

ب- على مستوى المضامين

قدمت وثيقة الإطار المرجعي ضمن الجدول المخصص للمضامين عناوين الدروس ضمن كل مدخل على حدة مرفوقة بعناوين المحاور التي ينبغي مناقشتها مع التلاميذ، وقد حرصت على تقديم ثلاثة محاور لكل

درس. وارتأت الوثيقة أن تعرض مدامين دروس كل مدخل على حدة، ولم تقدمها تماشيا مع التوزيع الزمني للدروس، أحسب ذلك حرصا على بيان الوحدة الموضوعية لدروس كل مدخل، والإشارة إلى الانسجام الأفقي الذي ينبغي أن يطبع التنزيل الديداكتيكي لتلك الدروس.

وفيما يلي عرض للدروس ذات الحمولة القيمية الخاصة بالأسرة، والتي سبق أن بينا أنها تنحصر في دروس مدخل الاستجابة كلها، وفي درس واحد من دروس الاقتداء

المدخل	عنوان الدرس	محتوياته
الاستجابة	▪ **فقه الأسرة: الزواج، الأحكام والمقاصد**	- الأسرة في الإسلام، مفهومها ومكانتها - الزواج تعريفه حكمه وأركانه وشروطه - مقاصد الزواج وغاياته
	▪ **فقه الأسرة الطلاق، الأحكام والمقاصد**	- الطلاق: تعريفه وحكمه وشروطه - أنواع الطلاق والعدة - مقاصد الطلاق وآثاره على الأسرة والمجتمع
	▪ **فقه الأسرة رعاية الأطفال وحقوقهم**	- رعاية الأطفال في الإسلام: المفهوم والخصائص - حقوق الأطفال في الإسلام بين الأسرة والمجتمع - المودة والرحمة والحوار من أسس رعاية الأطفال وحفظ حقوقهم
	▪ **فقه الأسرة: الأسرة نواة المجتمع**	- صلاح الأسرة أساس صلاح المجتمع. - استقرار الأسرة: الشروط والمقومات - تحصين الأسرة من الانحلال والتفكك
الاقتداء	▪ **الرسول صلى الله عليه وسلم في بيته**	- محمد صلى الله عليه وسلم الرسول الإنسان - سمو أخلاق الرسول صلى الله عليه وسلم في معاملة أهل بيته - تجلي إيمان المؤمن وقيمه في معاملته لأهل بيته

ولنا على الجدول أعلى الملاحظات التالية

فيما يتعلق بدروس مدخل الاستجابة يبدو أن ترتيبها يعاني بعض القلق من جهة ضمان الانسجام بين محتوياتها ولعل منطق العرض يفرض أن يقدم الدرس الرابع أولا تعريفا للأسرة وبيانا لشروط ومقومات استقرارها وتأكيدا على وجوب تحصينها من الانحلال والتفكك ثم الانتقال ثانيا إلى السبيل

الشـرعي الذي تنعقد به الأسـرة والذي أكده الدسـتور في الفصـل الثاني والثلاثين منه وهو الزواج الشـرعي ببيان مفهوم الزواج وأحكامه وشـو أركانه وشـروطه ثم تفصـيل أهم مقاصـده والتي لا شـك تصـب كلها في اتجاه القيم الأسـرية أما الدرس الثالث ينبغي تخصـيصـه لوظيفة الأسـرة الأسـاس وهي رعاية الأطفال وضـمان حقوقهم خاصـة الحقوق الواجبة على الأسـرة ثم بالتأكيد على القيم الأسـرية التي تضـمن سـلامة بنيان الأسـرة من جهة وحسـن تنشـئتي الأطفال ورعايتهم من جهة ثانيه من خلال ضـمان الجو المناسـب لذلك.

كما أحسب أن عرض جدول المضامين مكتفيا بإيراد عناوين الدروس وما ضمنها من محاور عمل مبتور في ظل غياب التنصيص على أهداف واضحة من كل درس أو من كل محور مما يدفع للاعتقاد أن المقاربة المعتمدة وإن كانت تدعي إنها مقاربة غير معرفية إلا أن طريقة العرض توحي بخلاف ذلك.

لقد أدى عرض الدروس المقررة بتلك الطريقة إلى ضمور القيم الأسرية المقصودة أساسا بتلك الدروس وجعلها تذوب ضمن أهداف معرفية صرفة.

أما درس الاقتداء فلم يخل هو الآخر من نفس الملاحظ فبينما كان يشكل درسا جيدا يمكن أن يستثمر في إبراز القيم الأسرية التي طبعت الأسرة النبوية من رحمة ومودة وعشرة بالمعروف وغير ذلك إلا أنه أعرض عن ذلك وركز على بعض الأمور الثانوية التي وإن كانت مفيدة إلا أنها لم تسمح بإبراز القيم الأسرية المنشودة.

خلاصة الأمر أن وظيفة المنهاج التي كان ينبغي أن تسير في اتجاه توضيح ما أجمل في المقدمات النظرية التي تتضمنها الوثائق المؤطرة سواء تعلق الأمر بالميثاق أو بالرؤية الاستراتيجية أو بالقانون الإطار غير أن وثيقة منهاج مادة التربية الإسلامية اختارت أن تبقي العام على عمومه وأن تنقل ما تم تسطيره في تلك الوثائق كما هو من غير تدقيق لمضامينه ولا تنزيل لحيثياته.

2) الكتاب المدرسي

يشـكل الكتاب المدرسـي وثيقة مهمة من جهة كونه يقدم نموذجا لتنزيل المنهاج ينبغي أن يراعى فيه أكبر قدر من الانضباط لفلسـفة المنهاج واختياراته. ولأنه تتولى تأليفه لجنة مكونة من أطر تربوية متمرسـة خبرت المجال التربوي واكتسبت خبرة كبيرة تمكنها من حسن التخطيط وحسن التنفيذ على جميع الأصعدة بدءا من النظر الابسـتيمولوجي في المعرفة الشـرعية ومرورا بالنقل الديداكتيكي وانتهاء بتقديم السـيناريو

البيداغوجي الأمثل لتقديم الدروس، ولأن الكتاب المدرسي يخضع لضوابط دفتر التحملات التي تلزم بضرورة مراعاة فلسفة المنهاج بل وتفصل في الضوابط التي ينبغي احترامها في التأليف قصد نيل المصادقة فإن الكتاب المدرسي كان يفترض فيه أن يفصل ما تم إجماله في وثيقة المنهاج وأن يقدم مادة معرفية تجلي قيم المادة وتعكس الثوابت الوطنية خاصة فيما تعلق بالتأكيد على سمو الإسلام على غيره من المرجعيات وأن تقدم نقدا بناء لما يمكن أن يعارض قيمه من الخيارات التي وتسعى بعض الجهات في فرضها داخل المجتمع مستفيدة من عمومية النصوص التشريعية ومن الوثائق المؤثرة للمناهج

غير أن ذلك لم يتم وإنما اكتفي بالتركيز على الجانب المعرفي المغرق في في كثير من الأحيان في التفاصيل الجزئية، بل قد جاءت الكتب المدرسية المعتمدة سواء منها في رحاب التربية الإسلامية أو منار التربية الإسلامية بعيدة حتى عن روح المنهاج نفسه وقدمت الدروس في شكل لم يراع الاختيارات جميعها لا على مستوى القيم ولا على مستوى المضامين ولا على مستوى المقاربات البيداغوجية والديداكتيكية.

بل إن مقارنة بسيطة بين بين الإطار المرجعي ومضامين الكتاب المدرسة يكشف المفارقة الصارخة بين الوثيقتين إن على مستوى المضامين أو على مستوى الأهداف

فعلى سبيل المثال حدد الإطار المرجعي لكل درس ثلاثة محاور كما سبق أن بيناه في النقطة السابقة بينما اكتفى الكتاب المدرس بتقديم الدرس في محورين إثنين فقط ومعلنا عن هدفين لكل درس يخصص لكل هدف محورا

وإذا كان البعض قد يفسر ذلك بصدور الكتاب المدرسي قبل صدور وثيقة المنهاج في محاولة لتلمس عذر للجان التأليف غير أن ذلك في رأيي عذر أقبح من زلة إذ المفروض أن تسبق الوثائق المؤطرة لتأليف الكتاب المدرسي صدور هذا الأخير.

وعلى فرض أن ذلك قد تم فإنه لا يعتبر عذرا لأنه قد توفرت ظروف المراجعة والتصحيح، بل قد صدرت نسخ من الكتب المدرسية كتب عليها طبعة جديدة ومنقحة خلال سنوات متعاقبة بدءا من سنة 2017 غير إنها لم تخضع لمراجعة حقيقية وإنما غيرت فيها بعض الأمور الشكلية الضئيلة جدا التي لا تؤثر في محتوى الكتاب ولا في طريقة عرضه لدروس المادة.

وعوض أن يشكل الكتاب المدرسي وثيقة معينة للأساتذة في فهم فلسفة المنهاج وتقريب وجهات نظرهم وتوحيد آليات اشتغالهم فإنه شكل عامل تشويش عليهم، كما شكل عبئا على أطر التفتيش التي وجدت نفسها أمام تلك المفارقة الصارخة بين وثيقة المنهاج والإطار المرجعي من جهة وبين مضامين الكتاب

المدرسي ومقارباته من جهة ثانية.

وهكذا يمكن أن نصدر حكما عاما فيما يتعلق بمدى حضور القيم الأسرية ضمن دروس مدخل الاستجابة كما يقدمها الكتاب المدرسي مفاده أن عرض تلك القيم والتنصيص عليها كان باهتا جدا سواء تعلق الأمر للوضعيات المقترحة لكشف تمثلات المتعلمين أو للدعامات المقترحة لمساعدة المتعلمين على بناء معارفهم أو على مستوى الخلاصات المقترحة التي أغرقت في المعارف الجزئية ولم تعر جانب القيم كبير اهتمام ففي مقاصد الزواج مثلا تم ذكر أربعة مقاصد هي تلبية الحاجات المتبادلة بين الزوجين ثم تحصين المجتمع وحفظ الأنساب ثم إقامة الأسرة المسلمة وتكسير سواد الأمة ثم بقاع النوع الإنسان. ولم يتطرق الدرس لتعريف الأسرة كما هو محدد في الإطار المرجعي ولا لبيان أهميتها بينما أشار إلى بعض مسالك تحقيق مقاصد الزواج التي تبدو غريبة منها العفة والوفاء والمعاشرة بالمعروف.

وعلى الرغم من أن مسالك التحقيق مقاصد الزواج غير مطلوبة وفق منطوق لمنهاج، وعلى التسليم بأنه يمكن تجاوز ذلك إلا أن ما تم تقديمه ليس هو المراد وإنما السبل الحقيقية لتحقيق مقاصد الزواج والتي تعود إلى ترسيخ القيم الأسرية هي في اعتقادنا أولا العلم بتلك المقاصد من طرف الزوجين ثم حسن الاختيار سعيا لتحقيق تلك المقاصد ثم المعاشرة بالمعروف ثم المسارعة إلى حل المشكلات قبل تفاقمها.

إن دروس مدخل الاستجابة في منهاج التربية الإسلامية السنة الأولى بكالوريا كان ينبغي أن تسير في اتجاه التأكيد على إبراز القيم الأسرية الحقيقية التي على ضوئها ينبغي تأسيس الأسر قصد ضمان قيامها بأدوارها الطلائعية في البناء المجتمعي، خاصة من جهة حفظ خصوصيات المجتمع وتحصينه من الذوبان والانسلاخ وحمايته من الاختراق، باعتبار الأسرة الحصن الذي يقي المجتمع من كل ذلك وهو ما نطقت به الخطب الملكية غير أن وثائق المادة لم تفلح في ذلك كله.

إن المشكلة الكبيرة التي ينبغي أن ينتبه إليها واضعوا منهاج المادة وأحسبهم واعون بذلك تكمن في المرجعيات المتضاربة حدد التناقض على الأقل من جهة المنطلقات وطالما لم تحسم الوثائق المؤطرة للمادة في حقيقة الاحتكام لتلك المرجعيات وفي حدود الاستقاء منها، فإن الحديث عن تجانس القيم وتكاملها في المادة بل مركزيتها أيضا يبقى مطلبا صعب المنال.

الخاتمة

لقد حاول هذا البحث الإجابة عن قضية جوهرية هي مدى تمكن المنهاج الدراسي لمادة التربية الإسلامية من حل مشكلة تضارب المرجعيات القيمية انطلاقا من قناعة مفادها أن منهاج المادة هو المؤهل بالأصالة لبيان مثل هذه التناقضات والحرص على تقديم مادة قيمية تؤهل المتعلم ليكون مواطنا سويا معتزا بانتمائه لبلده مقدما صورة حسنة للمسلم المتمسك بدينه المنفتح على ثقافة غيره من غير استيلاب، متخذا من الأسرة معينا في ذلك وهو ما كان يفرض على المنهاج أن يولي القيم الأسرية أهمية كبيرة وجب أن تظهر في الوثائق المؤثرة للمنهاج وفي الكتاب المدرسي إن على مستوى المضامين أو على مستوى الأهداف غير أن البحث قد بين أن منهاج مادة التربية الإسلامية بعيد كثيرا عن هذا الهدف بل قد كرس ذلك الاضطراب في النسق القيمي الذي تعاني منه الوثائق التربوية المؤطرة للإصلاح، والتي يسكنها هاجس التوافقات، وتلبية انتظارات مختلف الفئات المتدافعة في المجتمع سعيا للحفاظ على التوازنات وإن كان ذلك على حساب الإضرار لبعض الثوابت على الأقل من جهة عدم وضوحها الوضوح التام الذي يؤهلها لتكون إجرائية.

لقد خلص البحث إلى ضمور القيم الأسرية في المنهاج الدراسي لمادة التربية الإسلامية سواء كان ذلك على مستوى وثيقة المنهاج أو وثيقة الإطار المرجعي أو الكتاب المدرسي، إذا على الرغم من تخصيص دروس مدخل كامل لفقه الأسرة إلا أن ذلك لم ينفع في بلورة تصور واضح للقيم الأسرية التي ينبغي للمتعلم أن يتمثلها وأن يستدمجها في سلوكه.

وعلى ضوء ذلك فإننا نقترح ما يلي:

تدارك النقص الحاصل في البيان على مستوى وثيقة منهاج مادة التربية الإسلامية بالعمل على إخراج التوجيهات التربوية الكفيلة بتصحيح هذا الخلل.

العمل على تدقيق المرجعيات المؤطرة للقيم عموما وللقيم الأسرية على وجه الخصوص على مستوى وثيقة المنهاج وكذا على مستوى الكتب المدرسية.

تدارك الاضطراب الحاصل على مستوى آليات الاشتغال الديداكتيكي الذي سببه عدم دقة الوثائق المؤثرة للمادة وكذا سوء إخراج الكتاب المدرسي سعيا لتوحيد آليات اشتغال المدرسين.

العمل على مراجعة الكتب المدرسية بالقدر الذي يعكس روح المنهاج ويصحح الاختلالات المرصودة

والله نسأل أن يقيض من يقوم بذلك وأن يهيئ سبله وأن يرفع موانعه، إنه ولي ذلك والقادر عليه والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل وصلى الله على سيدنا ونبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين

قائمة المصادر والمراجع

- مقاييس اللغة لأحمد بن فارس المتوفى: 395هـ تحقيق عبد السلام محمد هارون ونشر دار الفكر الطبعة الأولى سنة 1979م.
- لسان العرب لمحمد بن مكرم بن منظور الأنصاري المتوفى: 711هـ نشر دار صادر بيروت الطبعة الثالثة سنة 1414 هـ
- المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم لمحمد حسن حسن جبل نشر مكتبة الآداب القاهرة الطبعة الأولى سنة 2010 م.
- JOHN. Laird, The idea of value, 1929
- منظومة القيم محرك السلوك الإنساني عبد الله عبد الرحمن صالح ضمن الكتاب التوثيقي لندوة الإدارة بالقيم المنعقد بمعهد الإدارة العامة بتاريخ 28 29 دجنبر سنة 2003. صفحة 85
- دستور المملكة المغربية
- وثيقة الميثاق الوطني للتربية والتكوين
- نص وثيقة الرؤية الاستراتيجية
- نص وثيقة القانون الإطار 51.17
- وثيقة منهاج مادة التربية الإسلامية.
- وثيقة الإطار المرجعي للامتحان الوحد الجهوي للسنة الأولى بكالوريا
- الكتاب المدرسي في رحاب التربية الإسلامية الخاص بالسنة الأولى بكالوريا طبعة 2017
- الكتاب المدرسي منار التربية الإسلامية الخاص بالسنة الأولى بكالوريا طبعة 2017

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

أهمية الذكاء الاصطناعي ودوره في تطوير التعليم والنهوض به

د.بلال داوود[1]
bilaldaoud61@gmail.com
د جميل حمداوي[2]
hamdaouidocteur@gmail.com

مستخلص:

ما يهمنا في هذه الدراسة هو معرفة أهمية الذكاء الاصطناعي في مجال التربية والتعليم، ورصد أهميته وفوائده المختلفة في تطوير المنظومة التربوية وإثرائها والنهوض بها من أجل تحقيق التنمية المجتمعية الشاملة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي ، التربية و التعليم ، المقررات والمناهج التعليمية، الخريطة الذهنية.

[1] المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بجهة طنجة تطوان الحسيمة.
[2] المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بجهة الشرق.

The Importance of Artificial Intelligence and its Role in Developing and Advancing Education

Dr. Bilal Daoud[3]
bilaldaoud61@gmail.com
Dr. Jamil Hamdaoui[4]
hamdaouidocteur@gmail.com

Extract:

What interests us in this study is to know the importance of artificial intelligence in the field of education, and to monitor its importance and various benefits in developing, enriching and advancing the educational system in order to achieve comprehensive community development.

Keywords: Artificial intelligence, Education, Courses and curricula, Mind map.

Regional Center for Education and Training Professions in the Tangier-Tetouan-Al Hoceima Region[3]
Regional Center for Education and Training Professions in the Oriental Region[4]

مقدمة:

يعني الذكاء الفطنة والحدة والتوقد والحدس وقوة التخييل والتجريد ، وامتلاك قدرات ومهارات خارقة لمواجهة المشاكل والظروف المستعصية المعطاة، وإيجاد الحلول المناسبة لمختلف الصعوبات التعليمية-التعلمية.

ويعرف الذكاء أيضا بأنه هو التكيف السريع مع المستجد من المشكلات والوضعيات والظروف سواء أكانت سهلة أم صعبة. والذكاء - وفق هوارد غارندر(Howard Gardner) - هو "القدرة على حلِّ المشكلات أو تَشْكيل منتجات لها قيمة في نسَقِها الثقافي أو عدة أنساق ثقافية[5] ".

ويمكن الحديث عن نوعين من الذكاء. فهناك ذكاء طبيعي خاص بالإنسان، قد يرثه بشكل فطري ووراثي على أساس أنه موهبة إلهية ، أو يكتسبه من الواقع عبر التعلم والمران والتكرار وبذل الجهد .

وفي المقابل، هناك ذكاء اصطناعي خاص بالحاسوب، ولكن يبقى ذكاء الإنسان أقوى وأنشط من الذكاء الثاني[6]؛ لأن الإنسان هو الذي يبرمج ذكاء الحاسوب، ويتحكم فيه ضبطا وتوجيها وتدبيرا. وقد يكون الذكاء الاصطناعي هو ذكاء الآلات والبرامج الإعلامية والرقمية التي تتصرف كالإنسان في سلوكه وقدراته الذهنية والإبداعية. وقد يكون هذا الذكاء مساويا للذكاء البشري، و قد يتفوق عليه في القيام بمجموعة من العمليات المستعصية التي تتطلب سرعة كبيرة في إيجاد الحلول الممكنة. وبالتالي، تستلزم مرونة قصوى في الأداء العملي، وفعالية دقيقة على مستوى النظرية والإنجاز.

ولقد وظف الذكاء الاصطناعي في مجالات حياتية مختلفة منها الصناعة، والفلاحة، والتجارة، والطب، والتعليم، والألعاب، والفنون، والرياضة، والعلوم العسكرية، ووسائل النقل واللوجستيك،إلخ...

أولا، مفهوم الذكاء الاصطناعي:

يعرف الذكاء الاصطناعي بأنه القدرة على تقليد الذكاء الإنساني وممارسة أنشطته بفعالية ومرونة، وقد يكون هذا التعامل مساويا لقدرات الذكاء الإنساني أو يكون أفضل منه.بمعنى أن يقوم بعماليات ذهنية كالتفكير والإبداع وحل المشاكل المستعصية وإصدار القرارات المناسبة. ويعني هذا أن الذكاء الاصطناعي (IA) هي محاكاة الذكاء الإنساني الذي يتأسس على الإبداع والتطبيق اللوغاريتمي[7] ضمن بيئة إعلامية

---

[5] - A regarder : Howard Gardner : **Les formes de l'intelligence**,ED Odel Jacob,Paris,1997.

[6] - Chaudet, J., & Pellegrin, L. (1998). **Intelligence artificielle et psychologie cognitive.** Paris : Dunod

[7] - يتكون الحاسوب من لوغاريتم رقمي مزدوج يتمثل في العددين 0 و1. بمعنى أن برامج الحاسوب هي برامج رقمية لوغاريتمية تشكل ما يسمى بعالم المعطيات والبيانات (الداتا/ Data). ويعني هذا كله أن اللوغاريتم (Un algorithme) هو مجموعة من القواعد المنطقية الذهنية المسننة والمشفرة بلغة البرمجة من أجل تحقيق نتيجة ما.ويعني هذا أن اللوغاريتم يسهم في خلق مؤلفات ونصوص لوغاريتمية بامتياز. وعلى هذا الأساس، فالأدب الرقمي هو أدب لوغاريتمي ومبرمج في ضوء قواعد رياضية ومنطقية من أجل إيصال رسالة معينة إلى المتلقي الرقمي الافتراضي.

ديناميكية مما يسهم ذلك في السماح للحواسيب الرقمية من التفكير والتصرف بفعالية مثل الذوات البشرية. وهنا، نتحدث عن مقومات أساسية ثلاثة تتمثل في وجود أنظمة إعلامية ذكية، وتوفر المعطيات الرقمية الخاضعة لأنظمة التحكم والتدبير، واستغلال لوغاريتمات الذكاء الاصطناعي المتطورة.

وعليه، فالذكاء الاصطناعي هو النشاط الذي يهدف إلى جعل الآلات ذكية تنشط وتعمل ببصيرة في بيئة معينة. وتسعى جادة إلى تقليد العقل الإنساني المبتكر، وفهم أفكار البشر، ودراسة سلوكهم الذهني والعصبي والمعرفي ، واستيعاب مختلف الطرائق المستعملة في اتخاذ القرارات المختلفة لتحصيل النتائج الفضلى.

ونفهم من هذا كله أن الذكاء الاصطناعي هو ذلك الذكاء الرقمي غير الطبيعي الذي يحاكي الذكاء البشري في مختلف مراحله وعملياته الذهنية والمعرفية. ويشتغل على الإعلاميات والحوسبة وفق منطق الخوارزميات على صعيد التطبيق والإبداع. بمعنى أنه مرتبط بالبيئة الإعلامية الديناميكية الحية. ويتأسس هذا الذكاء الاصطناعي على الأنظمة الإعلامية الحاسوبية، واستثمار المعلومات والمعطيات التي تسهم فيها أنظمة التدبير، والاستعانة بالخوارزميات المتقدمة والمتطورة الخاضعة للتشفير.لذا، يحاكي هذا الذكاء غير الطبيعي العقل الإنساني من خلال التركيز على تجميع أكبر عدد من البيانات والمعلومات، ومعالجتها بطاقة خارقة. وبالتالي، يهدف إلى نمذجة المعرفة والمساعدة على اتخاذ القرار المناسب من خلال ترميز المعرفة وتسنينها وتشفيرها ، وإعادة إنتاج التفكير القياسي، واستخدام المعلومات المحصل عليها رقميا بواسطة الذكاء الاصطناعي لاتخاذ القرارات المطلوبة.

ثانيا، تاريخ الذكاء الاصطناعي:

لقد كان التفكير البشري في إنشاء آلات متطورة قادرة على تقليد السلوك الإنساني ومحاكاة العقل البشري منذ فترة مبكرة إلى أن ظهر ما يسمى بالذكاء الاصطناعي في منتصف الخمسينيات من القرن الماضي بواسطة جون مكارثي (John McCarthy) الذي نظم مع زملائه سنة 1956 مؤتمرًا أوليًا عنوانه: (مشروع دارتموث البحثي الصيفي حول الذكاء الاصطناعي)[8] الذي أشَر على ولادة التعلم الآلي، والتعلم العميق، والتحليلات التنبؤية، و تفسير التوجهات والبيانات.

وتعد السبرينيتيقا (Cybernétique) الخطوة الأولى لإرساء الذكاء الاصطناعي من خلال التحكم الذاتي في الآلات. ويجمع هذا العلم السبيرنتيقي الجديد بين ماهو إنساني وما هو آلي وتقني. ويحيل هذا المصطلح على التحكم والتدبير والبرمجة الآلية والتقنية. ويعد عالم الرياضيات الأمريكي نوربرت واينر(Norbert Wiener)(1894-1964م) واضع مصطلح السبيرنيتيقا سنة 1947م، وكان المقصود به الجمع بين الآلية

[8]- Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence .

والإلكترونية والنظرية الرياضية للإعلاميات. ويعني هذا إرساء نظرية التحكم والتواصل المرتبطة بالحيوان والآلة معا[9].

ويعد نوربير واينر المؤسس الفعلي والحقيقي لعلم السبيرنيتيقا بكتابه (السبيرنيتيقا أو التحكم والتواصل عند الحيوان والآلة) الذي نشر سنة 1948م[10]. بيد أن السبيرنيطيقا قد تضاءلت مكانتها وأهميتها وقيمتها العلمية بعد وفاة صاحبها سنة 1964م. و أعيد لها الاعتبار مع العلوم المعرفية(Les sciences cognitives)[11]، والذكاء الاصطناعي(L'intelligence artificielle)[12]، والنظريات البيولوجية للتنظيم الذاتي[13]، ونظريات مدرسة بالو ألطو (L'école de Palo Alto)[14].

ويعني هذا كله أن السبيرنيتيقا قد ساهمت في ظهور الذكاء الاصطناعي ، مادام هناك جمع وتوليف بين ماهو إنساني وماهو آلي وتقني.

وقد كان الاهتمام بالذكاء الاصطناعي باعتباره فرعا أكاديميا في منتصف الخمسينيات من القرن الماضي، بعد جهود حثيثة بذلها العديد من العلماء من مختلف المجالات في الأربعينيات والخمسينيات في ذروة الهوس العالمي بالعلم الحديث. وكان العلماء يحاولون معرفة الإجابة عن السؤال التالي كما طرحه ألان تورينغ (Aan Turing) مخترع الحاسوب: "هل من الممكن خلق دماغ اصطناعي على غرار الدماغ البشري؟ " .

لذلك، توصلت اختبارات ألان تورينغ إلى اكتشافات علمية مهمة تخص الحاسوب والذكاء الاصطناعي الذي بدأ يقوم بما يقوم به الذكاء البشري من تفكير ذهني، وتخزين المعلومات، وتسجيل البيانات، وتحليل المعطيات، وإصدار القرارات .

---

[9] Norbert Wiener, ***La cybernétique : Information et régulation dans le vivant et la machine,*** Seuil, 2014, « Introduction », p. 70.

[10] - Traduction française par Ronan Le Roux, Robert Vallée et Nicole Vallée-Lévi publiée en 2014 aux éditions du Seuil sous le titre ***La cybernétique : Information et régulation dans le vivant et la machine.***

[11] - هي تلك النظريات القائمة على دراسة الإدراك، والذكاء، واللغة، والذاكرة، والانتباه، والبرهنة، والاستدلال، والعواطف، والوعي...وتقوم على عدة علوم هي: السيكولوجيا، واللسانيات، والهندسة،والأنتروبولوجيا، والطب،والفلسفة، والذكاء الاصطناعي، وعلم الدماغ والأعصاب...

[12] - الذكاء الاصطناعي هو ذكاء الآلات والبرامج الإعلامية والرقمية. ويحيل المصطلح على النظرية العلمية المتعلقة بالإبداع الآلي.

[13] - Voir les travaux de Francisco Varela ou Henri Atlan.

[14] - مدرسة بالو ألطو مدرسة سيكو اجتماعية ظهرت بكاليفورنيا سنة 1950م. تهتم بما هو نفسي واجتماعي وإعلامي وتواصلي في علاقة بمفاهيم السبيرنيتيقا. ومن مؤسسي هذه المدرسة: جريجوري باتيسون (Gregory Bateson)، ودونالد جاكسون (Donald D. Jackson) ، وجون ويكلاند (John Weakland) ، وجاي هالي (Jay Haley) ، وريشارد فيش (Richard Fisch) ، وبول واتزلافيك (.Paul Watzlawick)، ووليام فري(William Fry).

ومع ذلك، فإن الولادة الحقيقية للذكاء الاصطناعي كانت في مؤتمر دارتموث عام 1956، وهي اللحظة التي اكتسب فيها الذكاء الاصطناعي اسمه ورسالته ونجاحه الأول[15].

وقد استعمل مصطلح الذكاء الاصطناعي من قبل جون مكارثي الذي أقنع المؤتمرين بتوظيف المصطلح واستعماله نظريا وتطبيقيا[16]. وتعد السنوات ما بين 1956و1974 على أنها السنوات الذهبية للذكاء الاصطناعي؛ لأنها كانت بمثابة الانطلاقة الحقيقية للاكتشاف والتوظيف العملي. وفي تلك السنوات بالذات، ظهر عدد كبير من البرامج لتمكين أجهزة الكمبيوتر من حل المسائل اللفظية في الجبر، وإثبات النظريات في الهندسة، و تعلم الانجليزية. واندهش الجمهور لهذا الأمر العجيب والغريب؛ لأنهم لم يصدقوا حتى ذلك الوقت إمكانية حدوث شيء كهذا[17]. ومن هنا، بدأت الدول والحكومات تهتم بالذكاء الاصطناعي وتطوير آلياته وتوظيفه في مجالات الحياة المدنية والعسكرية كالولايات المتحدة الأمريكية التي استعملته في الأبحاث الدفاعية كما هو شأن داربا (DARPA) التي تعني وكالة مشاريع الأبحاث الدفاعية المتقدمة بالولايات المتحدة الأمريكية؛ وقد ضخت الدولة أموالا ضخمة لتطوير الذكاء الاصطناعي[18].

ولقد أصبح الاهتمام بالذكاء الاصطناعي لافتا للانتباه، بحيث تلقفته جل الدول في العالم، سواء أكانت متقدمة أم نامية أم متخلفة، بالترحيب والثناء والإشادة، وبدأت المؤسسات المدنية والعسكرية تستعمله وتوظفه في ميادين ومجالات حياتية شتى.

ثالثا، أهمية الذكاء الاصطناعي ودوره في النهوض بالتعليم:

يحتاج البشر إلى آلات حاسوبية وإعلامية ذكية لإنجاز مجموعة من العمليات الرقمية والذهنية بشكل فعال وسريع يعجز عنها البشر كتخزين البيانات واسترجاعها في الوقت المناسب، وتجميع المعطيات وتوظيفها ضمن مواقف وبيئات معينة لحل مختلف المشاكل، والاستعانة بالآلات للتحكم في مجموعة من الوضعيات المستعصية لإيجاد الحلول المناسبة، وإصدار القرارات السديدة والوجيهة التي تخص ظرفا سياقيا معينا. ثم، إنجاز مجموعة من العمليات الحسابية الطويلة والمعمقة بيسر ودقة ، وتسهيل العملية التعليمية-التعلمية، وتعويد المتعلمين على اكتساب التعلمات المختلفة ، والمساعدة على اتخاذ القرار الجيد. ومن ثم، يمثل الذكاء الاصطناعي والتعلم العميق فرصة سانحة للحصول على القرارات الصائبة والممكنة لعلاج مختلف المشاكل المستعصية في ميادين ومجالات مدنية وحياتية شتى.

---

[15] - Crevier (1993, pp. 49) writes "the conference is generally recognized as the official birthdate of the new science.

[16] - McCorduck, Pamela (2004), Machines Who Think (2nd ed.), Natick, MA: A. K. Peters, Ltd.

[17] -) writes "the conference is generally recognized as the official birthdate of the new science.07Crevier (1993, pp. 52-1

[18] - Crevier :Ibid,p :52-107.

كما يحتاج رجال التعليم إلى الذكاء الاصطناعي لتطوير طرائق التدريس تخطيطا وتدبيرا وتقويما، والنهوض بالعملية التعليمية- التعلمية في مختلف مستوياتها، وتقديم الأنشطة التربوية وجعلها أكثر فعالية على مستوى الأداء والإنجاز والتطبيق. ويمكن توظيف الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية من مرحلة الروضة والتعليم الأولي إلى مرحلة التعليم الجامعي[19]. وقد تحقق هذا الاهتمام - فعلا- منذ الثمانينيات من القرن الماضي عند استعمال الروبوتات للأغراض التربوية والتعليمية مع مجموعة (Lego Mindstorms Kits) التي طورها مختبر الوسائط في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا، واخترعت أمثلة أخرى لاحقاً مثل Ozobot وCubelets.

وتأسيسا على ما سبق، يعد الذكاء الاصطناعي وسيطا ضروريا لتحقيق الجودة الكمية والكيفية في مجال التعليم بحيث يساعدنا على تطوير العملية التعليمية- التعلمية تخطيطا وتدبيرا وتقويما، وتقديم المحاضرات الجامعية بفعالية موجبة ومردودية مثمرة ، وتبسيط الدروس وتسهيلها بشكل يفهمها المتعلم والطالب معا بشكل سريع.فضلا عن الاستفادة من تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تصميم الدروس والمحاضرات والتخطيط لها وفق خطوات إجرائية معقلنة، مستعينين في ذلك بمختلف الوسائط والأدوات والبرامج والأنظمة المعلوماتية التي يوفرها لنا الذكاء الاصطناعي.

ويُعين الذكاء الاصطناعي التلميذ والطالب معا على استكشاف المعلومات، وتحليل البيانات، وتوظيف المعطيات بشكل رقمي مناسب، واستخدام الصور البصرية والرقمية، والاستعانة بمختلف الآليات التي تساعد على التحكم والضبط الذاتي. بمعنى أنه يصعب الاستغناء عن الذكاء الاصطناعي الذي يتسم بالفعالية، والآلية، والجودة، والسرعة، والمرونة، والتفاعلية، والبساطة، والتوليدية، والضبط الآلي، والتحكم الذاتي.أي: يستحيل تجويد المنظومة التعليمية دون الاستعانة بالذكاء الاصطناعي لوضع المقررات الدراسية، وتحسين المناهج وتجويدها كما وكيفا، وتطوير الوسائط والوسائل التعليمية، وتحديث الأدوات الدراسية، ومساعدة الطلبة والمتعلمين على البحث العلمي ، واستكشاف المحتويات الرقمية، وتوظيف المعلومات من أجل الشرح والتفسير والتأويل على حد سواء.

ومن هنا، يفيدنا الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغات، والبحث عن المعلومات، وبناء الدروس وتدبيرها، وإعداد الأنشطة والاختبارات والروائز التقويمية، وعرض المحاضرات وتصميمها وتفصيلها، و تقديم الصور والمنتجات التعليمية، وإثراء العملية التفاعلية بين المتصفح والمحتويات الرقمية التي ينتجها الذكاء الاصطناعي.

---

[19] - Stone, P., Brooks, R., Brynjolfsson, E., Calo,R., Etzioni, O., Hager, G., Hirschberg, J.,Kalyanakrishnan, S., Kamar, E., Kraus, S. andLeyton-Brown, K., 2016. Artificialintelligence and life in 2030. One HundredYear Study on Artificial Intelligence: Reportof the 2015-2016 Study Panel.

رابعا، مجالات الذكاء الاصطناعي في ميدان التربية والتعليم:

نحتاج إلى توظيف الذكاء الاصطناعي عند تعلم اللغات، والاستعانة بالألعاب التربوية الموجهة إلى أطفال الروض والتعليم الأولي، وفهم اللسانيات الحاسوبية[20] واللسانيات التطبيقية[21]، وتعلم القراءة والكتابة والحساب، وتطوير عملية البحث العلمي، والمساعدة على الإبداع والابتكار، وتنمية مهارة إصدار القرار، وإنتاج البرامج الإعلامية والرقمية، وتوظيف الآلات في عمليات البحث والتدريس...

ومن هنا، يمكن الحديث عن المجالات التالية:

1-تصميم الدروس:

يساعد الذكاء الاصطناعي المدرسين على تصميم الدروس وبنائها بشكل رقمي وحاسوبي من خلال وضع خطط إجرائية وجذاذات آلية تركز على مفاصل الدرس وخطواته المنهجية تخطيطا ، وتدبيرا، وتنشيطا، وتقويما، ودعما. ويعني هذا أن الذكاء الاصطناعي يسعف المدرس في هندسة الدروس والوحدات التعليمية

---

[20] - تتعامل هذه النظرية مع اللغة أو النص على أساس رقمي وحاسوبي، مستلهمة نظرية الذكاء الاصطناعي. بمعنى أنها تتوسل باللسانيات الحاسوبية لمعرفة الكيفية التي تتولد بها النصوص عمقا وسطحا، وكيف تبنى خطابيا مقارنة بالنصوص الآلية والرقمية والذكائية. وهنا، يمكن التعامل مع النص على أنه " جهاز يتوفر على عمليات وإواليات الفهم، قابل لأن يتلقى معطيات، ويعالجها وفق تلك العمليات والإواليات، ومن ثم قد يكون نظام الفهم إنسانا أو حاسوبا أو إنسانا من المريخ..."[20]

محمد خطابي: لسانيات النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1991م، ص:79.

[21] - تعد اللسانيات التطبيقية (La **linguistique appliquée**) فرعا من فروع اللسانيات العامة، وتعنى بدراسة اللغة في بعدها المجتمعي. وهي مادة دراسية متعددة الاختصاصات، لاتعنى بما هو لساني ولغوي فقط، بل تهتم أيضا بالترجمة، وتدريس اللغات الأجنبية، وتحسين ظروف تعلمها وتعليمها في الوقت نفسه، والتقابل بينها لسانيا وثقافيا وحضاريا، وتهتم كذلك بالاكتساب اللغوي، وإعداد المناهج،

وقد تأثر هذا العلم بإنجازات نوام شومسكي (N.Chomsky) في مجال اللسانيات التوليدية التحويلية، وخاصة فيما يتعلق باكتساب الطفل للغته الأم ولغته الثانية والثالثة انطلاقا من النحو الكلي الكوني.

وإذا كان هذا العلم قد استقل منذ سنوات الخمسين من القرن الماضي مع دراسات نوام شومسكي في مجال الاكتساب اللغوي، فإنه قد تطور في سنوات السبعين ، وقد استقل عن اللسانيات النظرية ، وأصبحت له مراكز وجمعيات ومنظمات عدة، مثل: الجمعية الأمريكية للسانيات التطبيقية، ومركز اللسانيات التطبيقية بالولايات المتحدة وغيرها من المنظمات بأمريكا والمملكة المتحدة.

وقد استفاد هذا العلم من أبحاث علم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم الإنسان، واللسانيات، والتربية والتعليم، وعلم النفس المعرفي، والدراسات الحاسوبية...

ومن أهم المواضيع التي تنصب عليها نذكر طرائق تعليم اللغة التربوية، ومحو الأمية، وتدريس اللغات، واستخدام الحاسوب في التواصل، وتحليل الحوار، والتقابل بين اللغات، ودراسة لغة الإشارة، والاهتمام باختبارات اللغة.فضلا عن العناية بتحليل الخطاب، واكتساب اللغة الثانية، ودراسة المعاجم وكيفية تطويرها، والتخطيط اللغوي...

من خلال تحديد الأهداف والكفايات والمضامين والمهارات ، واختيار الأدوات والوسائل الرقمية التي تساعد المدرس على تقديم الدرس وشرحه وتبسيطه.كما يوفر الذكاء الاصطناعي مختلف المحتويات والمضامين الرقمية التي تخص الدرس أو الوحدة التعليمية، وإعداد مختلف الأسئلة والاختبارات والفروض التقويمية التي تشخص مواطن القوة والضعف لدى المتعلم.

2- تعلم اللغات وتعليمها:

يساعد الذكاء الاصطناعي على تعليم اللغات وتعلمها بشكل فردي أو جماعي باستعمال الموارد الرقمية والبرامج الحاسوبية بطريقة مرنة وفعالة من خلال التفاعل المباشر مع القنوات الإعلامية والحاسوبية .بمعنى أن الطالب يمكن أن يتعلم اللغات المحلية والأجنبية بطريقة فردية أو جماعية دون الاستعانة بالمدرس عبر التفاعل الإيجابي المثمر مع الشاشة والآلات الرقمية. ويتأسس هذا كله على التفاعل البصري المباشر مع أنظمة الذكاء الاصطناعي . ويكون تعلم اللغات وتعليمها عبر قنوات ترابطية رقمية ، وأيضا عبر وسائط أنشئت خصيصا لتعليم اللغة وتعلمها بطرائق تربوية أكثر مرونة وبساطة وفعالية من خلال استغلال الوسائط الإعلامية والقنوات الاتصالية المتاحة.

3- البحث عن المعلومات :

يساعد الذكاء الاصطناعي على البحث العلمي، واستكشاف المعلومات، وتجميع البيانات، وإيجاد الوثائق.ويعد شات جي بي تي (Chat GPT) من أهم التقنيات التي تساعد المتصفح الرقمي على بناء الأبحاث وكتابة المقالات العلمية ؛ لأن شات جي بي تي هو جهاز أو روبوت (Robot) رقمي تفاعلي يقدم المعلومات والأجوبة الممكنة لمجموعة من الأسئلة التي يطرحها الباحث على الآلة التفاعلية. ومن هنا، يستخدم شات جي بي تي اللغة الطبيعية للحوار المباشر بين الطرفين البشري والآلي. وبالتالي، يقدم هذا البرنامج ملخصات لأبحاث ومعارف تخص مجالات علمية شتى لخدمة البشرية ؛ حيث يُسهل هذا البرنامج على الباحث مهمة التنقيب والتوثيق وتجميع البيانات والمعلومات. ويُعنى البرنامج بالشرح والتحليل والتفسير والتحليل عن طريق التفاعل الحواري، وتقديم عصارة البحوث والكتب بالرجوع إلى بنك المعلومات من خلال تلخيص النصوص، وتحليل الخطابات، وإعداد الدروس، وتحضير السيناريوهات الفيلمية...بيد أن البرنامج محدود في محتوياته المعرفية والمنهجية؛ لأنه يجمع المعلومات المتاحة حتى سنة 2022م. ولا يتوفر على المعلومات التي تتعلق بسنة 2023م وما بعد ذلك.

ومن مهام هذا البرنامج كذلك أنه يساعد الطالب أو الباحث على كتابة المقالات والبحوث العلمية والرسائل والأطاريح الجامعية، وتوفير لوائح المصادر والمراجع. بيد أن خطورته تتمثل في الاعتماد الكلي من قبل الطلبة والباحثين على البرنامج دون اجتهاد مضن وسعي ذاتي جاد، مع توظيف مصادر ومراجع وإحالات وفهارس علمية غير متأكد منها علميا وبيبليوغرافيا.

وقد يساعد هذا البرنامج الطلاب على الغش و السرقة العلمية، وانتحال أبحاث الآخرين دون الاعتماد على الذات بشكل مباشر. وغالبا، ما يقدم البرنامج معلوماته باللغة الإنجليزية أو بلغة أجنبية أخرى. بيد أنه يقدم معلومات ركيكة باللغة العربية .ويعني هذا أنه قد ركب لوغاريتميا باللغة الإنجليزية من جهة، أو لأن المنتج العربي غير متوفر بشكل موسع في اختصاصات علمية معينة من جهة أخرى. وما يزال شات جي بي تي في مهده قابل للتطوير والمراجعة والتنقيح والتعديل في السنوات القادمة . وقد قررت بعض الأكاديميات عدم استخدام شات جي بي تي لتفادي عمليات السطو والغش والنقل.

4- بناء المقررات والمناهج وفق الذكاء الاصطناعي:

يمكن بناء المقررات والمناهج التعليمية وفق الذكاء الاصطناعي تخطيطا وتدبيرا وتقويما.أي: ربط المنظومة التربوية والتعليمية بمختلف مستوياتها وفق الأنظمة الآلية والأجهزة الإعلامية بإيجاد وسائل تعليمية رقمية وحاسوبية. بمعنى تجاوز المقررات والبرامج الدراسية التقليدية ذات الطابع اللفظي والبياني، واستبدالها ببرامج ذكية وآلية تستعين بالوسائط الرقمية والحاسوبية ، وتوفير ما يسمى بالكتاب الإلكتروني. والهدف من هذا كله هو مواكبة المستجدات التكنولوجية المعاصرة، والدخول في الحداثة من بابها الواسع.

5-الحوسبة الإلكترونية:

يلتجئ الباحث أو الطالب إلى تنظيم معلوماته عن طريق الذكاء الاصطناعي ، وتوظيف جهاز الحاسوب قصد تصنيف المعلومات والبيانات والمعطيات والحقائق التي توصل إليها نمذجة وتخطيطا وتوضيحا. و من الضروري أن يستعين الباحث أو الطالب بالحاسوب لرسم الأشكال الذهنية، ومحاكاة الوضعيات والأشياء والمواضيع التعليمية بشكل تمثيلي تصوري وهندسي، ووضع الخطاطات التي تبين مسارات العمليات الذهنية والمعرفية بغية قراءتها وفهما وشرحها وتفسيرها في ضوء المعطيات الرقمية والحسابات الإحصائية الدقيقة.

6- إرساء إدارة تربوية رقمية:

يستند التدبير التربوي المحكم إلى توظيف الذكاء الاصطناعي وحوسبة الإدارة التربوية ، وتحويلها إلى إدارة إلإكترونية ورقمية في خدمة الجميع.

ونعني بالإدارة الإلكترونية[22](e-administration ou e-gouvernement) تلك الإدارة التي تقوم على الحاسوب، وتوظيف الذكاء الاصطناعي، واستعمال الإنترنيت في تصريف الأعمال والأشغال الإدارية

---

[22]- A. Regarder : « *Administration en ligne* » , ***Grand dictionnaire terminologique,*** Office québécois de la langue française (consulté le 28 mai 2014).

والمرفقية، وتسهيل مساطر العمل والتسويق التجاري. ومن ثم، فالإدارة الإلكترونية هي تلك الإدارة القائمة على المعلوميات وأنظمة التواصل المعاصرة من أجل إشباع رغبات المواطنين بشكل سهل ومبسط وميسر. ويعني هذا أن الهدف من استخدام الإدارة الإلكترونية هو خلق علاقة تفاعلية بين الإدارة والمواطنين بواسطة الأجهزة الحاسوبية بغية تحقيق الفعالية، والجودة، والحكامة الجيدة، وتحصيل مردودية كمية معتبرة.

إذاً، " يقترن ظهور مفهوم الإدارة الإلكترونية بالانتشار الواسع والاستخدام الكثيف لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في العمل الإداري، فقد اكتسحت هذه التكنولوجيا كافة الأعمال الإدارية من التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة كما شملت مختلف المستويات الإدارية العليا والوسطى والدنيا، فما من عمل إداري إلا ويعتمد على أحد التقنيات الإلكترونية العالية كالحاسب الآلي ووسائل الاتصال الإلكترونية، فالإدارة الإلكترونية مفهوم يشير إلى ذلك الاعتماد الرئيسي والمحوري على التقنيات الإلكترونية في إنجاز وإتمام المهام والأعمال الإدارية ، بما يسهم في زيادة فعالية وجودة الأداء وسرعة المعالجة والاتصال والنقل السريع والكثيف للمعلومات والمعارف، فهي التوظيف الفعال لتكنولوجيا المعلومات والاتصال[23]، حيث تطبق تلك التقنيات في المجالات التالية: الاتصال الإداري، اتخاذ القرارات الإدارية، إنجاز وظائف الإدارة الأربعة، نظم المعلومات الإدارية، التنمية الإدارية، وتنمية الموارد البشرية، التصميم والهندسة فاستخدام التقنيات الإلكترونية في العمل الإداري واسع جدا إلى درجة أنه يكاد يرتفع بتقدم وتطور تلك التقنيات.[24]"

وقد ظهر مصطلح الإدارة الإلكترونية في سنوات التسعين من القرن الماضي مقترنا بالإنترنيت على أساس أن هذا الوسيط الآلي يقرب الإدارة من المواطن في الزمان والمكان بسرعة فائقة ومذهلة، ويحقق نوعا من الشفافية والموضوعية والنزاهة بعيدا عن كواليس الإدارة البيروقراطية التي تخضع أعمالها وأنشطتها للعلاقات الشخصية والوساطات الإخوانية والرشاوى المتبادلة.

---

[23] - غسان العمري وسلوى السامرائي: نظم المعلومات الإستراتيجية، دار المسيرة، عمان، طبعة 2008م، ص:163-166.

[24] - نعيم الظاهر: مدخل إلى علم الإدارة، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، الطبعة الأولى 2017م، ص:26.

وقد ترتب عن التطور المعلوماتي تطور في المجالين الإداري والاقتصادي بفضل الآليات الجديدة المستخدمة في المرافق الإدارية من جهة، والشركات والمؤسسات المالية من جهة أخرى.وفي هذا، يقول عبد الله الكرجي وصليحة حاجي في كتابهما (التعاقد الرقمي ونظم الحماية الإلكترونية) :

"كما نجم عن التحول إلى عصر المعلوميات والاستخدام المكثف لتقنية الاتصالات تطور في صناعة الخدمات المالية بتوفير نظم وتطبيقات جديدة؛ تحقق الاستفادة القصوى مما أتاحته التكنولوجيات الحديثة؛ التي أسقطت الحواجز المكانية والزمانية بين مناطق العالم المختلفة، وأدت إلى زيادة حجم التجارة الدولية، وأظهرت كذلك نوعا جديدا من التبادل التجاري بين البائعين والمشترين؛ حيث وجد هؤلاء في شبكة الأنترنيت أداة للاستثمار والتسويق على مستوى العالم، وهو ما يتطلب التوفر على الآليات اللازمة والعمل على تهيئة القدرات والكفاءات الضرورية لاستغلالها.

وشكل التطور المتلاحق نقطة التقاء مجموعة من العلاقات الاقتصادية والاجتماعية والقانونية، عاشته البشرية في الثلث الثاني من القرن العشرين تحت تسمية عصر الذرة، لتخوض اليوم غمار تكنولوجيا المعلوميات والعصر الإلكتروني أو ثورة المعلوماتية؛ نتيجة الكم الهائل من وسائل الاتصال باختراع أجهزة التلكس والفاكس في البداية ثم شبكة الإنترنيت؛ الأخيرة التي عرفت تطورا مذهلا.[25]"

وقد ساهمت الإدارة الإلكترونية في توسيع آفاق التجارة الخارجية منذ سنوات التسعين من القرن الماضي، وسهلت مختلف عملياتها من مرحلة الإنتاج إلى مرحلة البيع والاستهلاك والاستثمار. ومن ثم، فإن استيعاب" تقانة المعلومات واستخدامها وتطبيقها قد غدت كلها من العناصر الحيوية الضرورية للنجاح.ويمكن أن نتلمح ذلك في بروز ما يسمى التجارة الإلكترونية (e-commerce) منذ أوائل التسعينات، التي زاد حجم التبادل الإلكتروني فيها عام 2002 عن بليون دولار سنويا.وجدير بالذكر أن الأنترنيت وشبكات المواقع الإلكترونية العالمية هي من المبتكرات الحديثة نسبيا، رغم أن آثارها الكبيرة قد بدأت تتغلغل في كل زاوية من حياتنا المعاصرة.

كما أن هذه التطورات قد تركت آثارا في حياة المؤسسات التي بدأت تواجه طيفا واسعا من التحديات والمهمات المستجدة مثل: التواصل مع شركاء العمل؛ وطلب الإمدادات؛ وتحديد الطلبيات؛ ومتابعة أوضاع المنتجات في الأسواق. وانحسرت أو تلاشت أنواع كثيرة من الممارسات التقليدية مثل: الفواتير الورقية؛ وكتيبات الدعاية التجارية والترويجية؛ وزيارات العمل المباشر لتفسح المجال الآن لمنظومة جديدة من الممارسات التجارية على الإنترنيت مثل: تقديم الطلبات؛ وعقد صفقات البيع والشراء؛ والترويج للمنتجات؛ وعقد المؤتمرات عن بعد بين مختلف بقاع المعمورة.

---

[25] - عبد الله الكرجي وصليحة حاجي: **التعاقد الرقمي ونظم الحماية الإلكترونية**، مكتبة الرشاد، سطات، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2015م، ص:15-17.

لقد اعتقد ميشيل فوكو (Michel Foucault) أن المؤسسات والمنظمات لابد من أن تتموضع في مكان أو موقع ما.غير أن تطورات العقد الماضي تلقي بعض الشك على هذه المقولة. فالمؤسسات والشركات المعاصرة، بنفوذها وقدراتها وأنشطتها، قد توجد في اللامكان.وصحيح أن الشركات المنتجة للسلع والخدمات قد تشغل هي وفرق العاملين فيها، حيزا مكانيا محددا في بقعة أو عدة بقاع من العالم، غير أن ثورة تقانة المعلومات قد أوشكت أن تلغي البعد الجغرافي المادي لموقع العمل وآثاره. كما أن مفهوم التجارة الإلكترونية ، والتبادل التجاري والتمويل والدفع والاستلام والتسليم على الخط أو على الأثير قد أسهمت كلها في عولمة الحياة واختزال مفهومي المكان والزمان في عالمنا المعاصر."[26]

ويعني هذا كله أن الإدارة الإلكترونية هي إدارة تستعمل جميع الآليات الرقمية والحاسوبية في تنظيم الإدارة وتدبيرها وتسييرها بغية تحقيق الجودة والتميز والمردودية، وتقريب المؤسسة من جميع المواطنين بطريقة نزيهة، وشفافة، وعادلة.

أما الإدارة الشبكية (Administration réseau) ، فيقصد بها وجود إدارة أو مرفق ما، سواء أكان ينتمي إلى القطاع العام أم القطاع الخاص، ضمن نسق من الشبكات الإعلامية والاتصالية الكونية التي تتفاعل فيما بينها بواسطة الإنترنيت ومختلف آلياتها التقنية المعاصرة. ومن هنا، " يرى واحد من أبرز علماء الاجتماع المحدثين كاستل (Castells)[27] أن مشروع الشبكات هو الشكل التنظيمي الأنسب لوصف الاقتصادين العالمي والمعلوماتي.ويعني هذا المصطلح أن المؤسسات والشركات التجارية سواء منها الصغرى أو الكبرى، لن تستطيع البقاء والاستمرار إلا إذا كانت جزءا أو طرفا في شبكة.ولا يمكن أن يتأتى مثل هذا التشبيك إلا من خلال تقانة المعلومات التي تمكن إحدى المنظمات العالمية في أية بقعة حول العالم من أن تحدد موقع

---

[26] - أنوتني غيدنز: **علم الاجتماع**، ترجمة: فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى 2005م، ص:428-429.

[27] -Castells, Manuel 1996: **The rise of the network society,** Oxford, Blachwell.

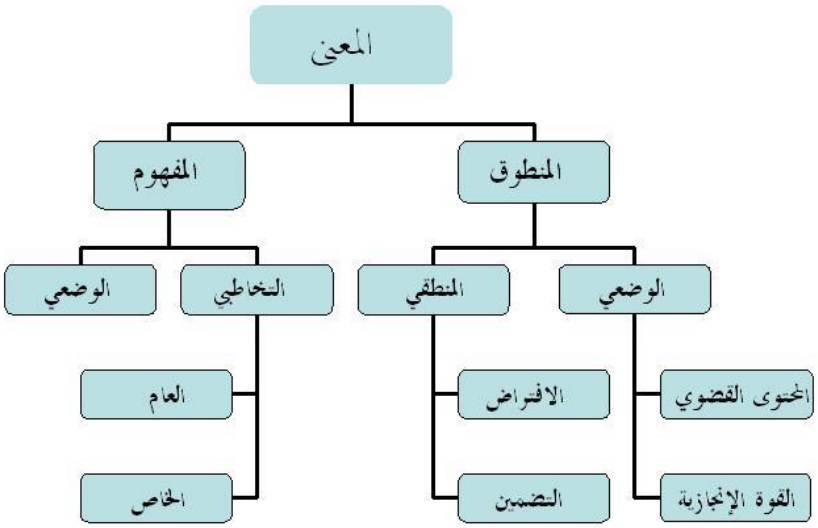
مؤسسة أو شركة أخرى، وتتواصل معها، وتتبادل السلع والأنشطة المشتركة في ما بينها عبر هذه الوسائط الإلكترونية. ويرى عالم الاجتماع هذا ، بعد أن يستشهد بنماذج عديدة من هذه الشبكات التي نشأت في سياقات ثقافية ومؤسسية متعددة، أن هذه الشبكات تمثل مؤشرات لعملية واحدة، ألا وهي تفكك النموذج البيروقراطي العقلاني التقليدي.ويمكننا أن نشهد عشرات من الأمثلة التي يتجلى فيها شيوع هذه الشبكات وانتشارها على صعيد العالم إذا استحضرنا أسماء الشركات الكبرى المتعددة الجنسيات التي انتشرت في مجتمعاتنا وبلداننا في جميع أنحاء العالم، سواء منها ما ينتج الخدمات والسلع أو حتى ما يتولى تقديم الوجبات الجاهزة."[28]

ويعني هذا كله أن الإدارة التربوية أوالمدرسية لاينبغي أن تكون منعزلة عن محيطها الخارجي الوطني والدولي، ولا تنطوي داخليا على نفسها ؛ بل لابد من انفتاحها على عوالم إدارية افتراضية تستخدم الذكاء الاصطناعي، باستغلال شبكات رقمية متعددة من أجل خلق مختلف التفاعلات لتحقيق المصالح المشتركة، والسعي الجاد نحو أجرأة الأهداف العملية، والاستفادة من المؤسسات المرفقية الكونية من أجل تطوير بناها الداخلية، واكتساب القدرة على العطاء والإنتاج والابتكار والإبداع وفق منطق التنافس، والتميز، والجودة .

7- إنتاج الخرائط الذهنية :

ترتبط الخريطة الذهنية بالذكاء الاصطناعي الذي يصنعها عبر خطوط آلية وتشعبات رقمية فرعية وطولية وهندسية. ويقصد بالشبكة المفاهيمية ، أو الشبكة الاصطلاحية، أو الخريطة الذهنية أو المفهومية، عرض المعرفة المنظمة في شكل مفاهيم رقمية رئيسة أو فرعية. وبالتالي، تسعى الخريطة الذكائية المصطنعة إلى تبسيط المعرفة المجردة في شكل عناصر ومفاهيم واضحة وجلية. وتترابط المفاهيم بشكل بنيوي عضوي باستعمال التشجير، والجدولة، والخطوط، والأسهم، وتوظيف مجموعة من الأشكال الهندسية والرقمية. ومن ثم، فالشبكة المفاهيمية هي خريطة لتعرف العلاقات الداخلية والخارجية بين مفاهيم منتمية لمجال معرفي معين.

[28] - أنتوني غيدنز: نفسه، ص:429-430.



- خريطة مفاهيمية للمعنى-

وغالبا، ما تتخذ الشبكة المفاهيمية شكلا هرميا رقميا من العناصر والعلاقات تنطلق من العام نحو الخاص. ويمكن للمفاهيم أن تتقاطع مع باقي المفاهيم الأخرى؛ بحيث تُحدث انحرافات أو تقاطعات ضمن مسارات رقمية غير مستقيمة. ومن هنا، تتحدد الشبكة المفهومية باختيار الموضوع المحدد، و تحديد المفاهيم المفتاحية. وبناء الخريطة الذهنية، ثم رصد التقاطعات المختلفة بين هذه المفاهيم.

وتسهم الشبكة المفاهيمية في بناء الدرس بشكل جلي ضمن تصميم دقيق، وضمن خريطة ذهنية قائمة على التقسيم، والتفريع، والتخطيط، وتقاطع المفاهيم ضمن بناء عضوي متفاعل ووظيفي. ويمكن استعمال الشبكة المفاهيمية في عملية التدريس تخطيطا وتدبيرا من جهة، وفي تقويم التعلمات من جهة أخرى. وبالتالي، لايمكن بناء درس أو كتابة مقال أو إنجاز رسالة أو أطروحة جامعية إلا بوضع خرائط ذهنية رقمية ، أو الاستعانة بالشبكة المفاهيمية التي يوفرها الذكاء الاصطناعي. ومن هنا، تُبين الشبكة المفاهيمية مجمل العلاقات البنيوية الوظيفية التي تجمع المفاهيم فيما بينها.

وعليه، يبدو أن الشبكة المفاهيمية عبارة عن استراتيجية خرائط المفاهيم .وبالتالي، فهي عبارة عن رسوم تخطيطية رقمية ثنائية البعد تُرتب فيها مفاهيم المادة الدراسية في صورة هرمية؛ بحيث تتدرج من المفاهيم الأكثر شمولية والأقل خصوصية في قمة الهرم إلى المفاهيم الأقل شمولية والأكثر خصوصية في قاعدة الهرم، وتُحاط هذه المفاهيم بأطر ترتبط ببعضها بأسهم مكتوب عليها نوع العلاقة.

- خريطة مفاهيمية لعلم البيئة-

وتحقق هذه الشبكة المفهومية مجموعة من الأغراض كتسهيل العملية التعليمية-التعلمية، وتبسيط الدرس، وبناء الدرس بطريقة مفاهيمية، والتركيز على العناصر الرئيسة والثانوية تصميما وتفريعا وتقسيما.كما تسهم في تخطيط الدرس وتدبيره وتقويمه بفعالية وكفاءة متميزة، ومساعدة الطالب على تقويم المعرفة السابقة لدى المتعلم عن موضوع ما، وتقويم مدى تعرف المتعلمين على المفاهيم الجديدة.كما تسعف هذه الشبكة في تلخيص الدرس، والتخطيط للمنهاج الدراسي، واستجماع المعلومات والمعارف بشكل جلي. ويمكن الحديث عن أنوع مختلفة من الخرائط الذهنية، فهناك خرائط للمفاهيم فقط، وخريطة لكلمات الربط فقط، وخريطة افتراضية، وخريطة مفتوحة، وخريطة بسيطة، وخريطة متشعبة، وخريطة هرمية، وخريطة شجرية، وخريطة تجميعية، وخريطة متسلسلة...

وتأسيسا على ما سبق، ترتبط الشبكة المفاهيمية، أو الخريطة الذهنية (Carte mentale/Mental map)، أو الخريطة المفاهيمية، أو الخريطة العلمية، أو الخريطة المعرفية، أو خريطة الأفكار بالفيلسوف المنطقي اليوناني أرسطو من جهة، وبعلم النفس المعرفي الذي تبلور في سنوات الخمسين من القرن الماضي،

وبالخصوص في سنوات السبعين من جهة ثانية، وبالعالم النفسي البريطاني طوني بوزان (Tony Buzan) من جهة ثالثة[29]، كما تتأسس على الذكاء الاصطناعي من جهة رابعة.

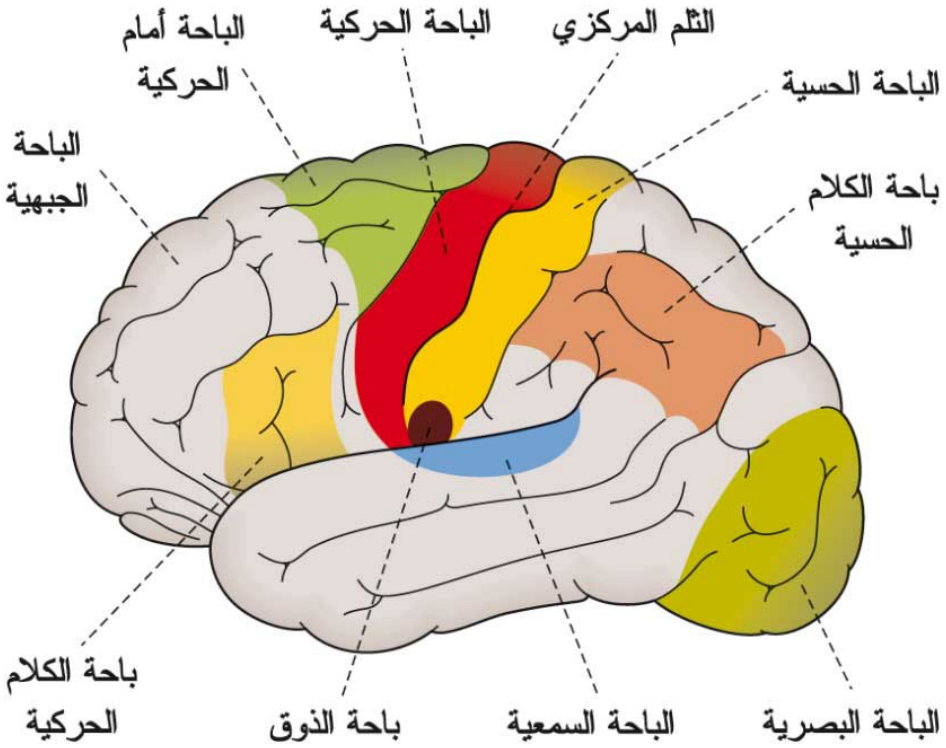
ويبدو أن الخطاطة الذهنية نتاج الأبحاث والدراسات التي أجريت في الفلسفة، والسيكولوجيا المعرفية، والتواصل، والإعلاميات... وهي بمثابة إطار توصيفي يبين الطريقة التي يشتغل بها الفكر في بناء المعارف والمعلومات والمعارف.وهي بمثابة الموسوعة الذهنية التي تقيم العلاقة بين المفهوم، والفكرة، والمعلومات . ويعني هذا كله أن الخريطة الذهنية هي التي تسعف الباحث أو المتعلم في تحليل المضامين وتفريعها وتنظيمها وترتيبها وتشعيبها وتوسيعها أو تلخيصها. ومن ثم، فهي ترتبط بالذكاء الاصطناعي والدماغ العصبي وفصيه يمنة ويسرة.

وتعرف الخريطة الذهنية على أساس أنها خريطة فكرية مفاهيمية بامتياز، تُنشط التفكير، وتثري الذهن الإنساني، وتنظم عمليات التفكير، وتسهم في إغناء عمليات العقلنة وتوليد الفكر وتفتيقه وإنتاجه وخلقه.وبالتالي، فهي" أدوات ديناميكية مختلفة في مقدمتها وأهدافها وتطبيقاتها .إذ إنها مصممة لتعكس أنماط تفكير عامة بدءا من المهارات المعرفية الأساسية كالمقارنة والتصنيف والتفكير حول السبب والنتيجة، وانتهاء باللغات البصرية المتكاملة، وأن رسم ووصف ونمذجة تلك المهارات يؤدي إلى زيادة القدرة على المرونة والإبداع كما أنها أدوات فعالة لتنشيط عادات العقل."[30]

---

[29] - Tony Buzan et Barry Buzan, *Mind map' : dessine-moi l'intelligence*, Paris, Éditions d'Organisation, 2003 ; Tony Buzan et Chris Griffiths, *Le mind mapping au service du manager,* Paris, Eyrolles Ed. D'Organisation, 2011.

[30] - محمد وائل وعبد الله العظيم ريم أحمد: **تصميم المنهج المدرسي**، دار المسيرة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى سنة 2011م، ص:270.



- خريطة مفاهيمية للدماغ البشري-

وتستند الخريطة المفاهيمية إلى مجموعة من العمليات والمهارات المعرفية من بينها: التفكير، والتذكر، والتركيز، والانتباه، والنسيان، والاستيحاء، والاستدعاء، والاستظهار، والحفظ، والتوليد، والتحويل، والتخييل، والتفتيق، والإنتاج، والخلق، والاستعارة، والمحاكاة، والاستيعاب، والمشابهة، والعصف الذهني، والإدماج، والتقويم، وإصدار الحكم والقرار، والمفهمة، والاصطلاح، والتعريف، والمقارنة، والتمثل، والتنظيم، والترتيب، والتلخيص، والاختزال، والتخصيص، والتعميم، والتجريد، والعقلنة، والتوصيف، والنمذجة، والهيكلة، والتصميم، والتخطيط، والتدبير، والتوجيه، والتنسيق، والتعبير، والنقل، والتشخيص، والتأطير، والإدراك، والتجميع،والربط، والاستدلال، والبرهنة، والحجاج، والتصور، والسيمياء، والخريطة، والتفريع، والتشعيب، والرسم التوضيحي،والخطاطات، والنماذج، والحدس، والمدونات، والأطر، والسيناريوهات، والإستراتيجيات، والتفريع، ...

و" تستخدم الخريطة الذهنية ، وتسمى كذلك المفاهيمية، كطريقة من طرائق استخدام الذاكرة، وتعتمد على الذاكرة البصرية في رسم توضيحي سهل المراجعة والتذكر بقواعد وتعليمات ميسرة، وهي الطريقة

الفعلية التي يستخدمها العقل البشري في التفكير: ربط الكلمات ومعانيها بصور، وربط المعاني المختلفة ببعضها البعض بالفروع.وهي كذلك تستخدم فصي الدماغ الأيمن والأيسر فترفع من كفاءة التعلم.[31]"

وتنبني الخريطة الذهنية على مجموعة من الخطوات الرئيسة التي تتمثل في مايلي:

❶ مرحلة العصف الذهني بتجميع أكبر عدد من الأفكار والمفاهيم والحدوس والتمثلات والحقائق والخبرات والتجارب؛

❷ مرحلة التنظيم والتجهيز والإعداد والتنسيق باستعمال الذكاء الاصطناعي؛

❸ مرحلة الترتيب حسب الأولوية والأهمية والقيمة ؛

❹ مرحلة الربط والاتساق وخلق الانسجام بين المفاهيم والأفكار؛

❺ مرحلة التوصيف والتحليل والمناقشة؛

❻ مرحلة التركيب والاستنتاج؛

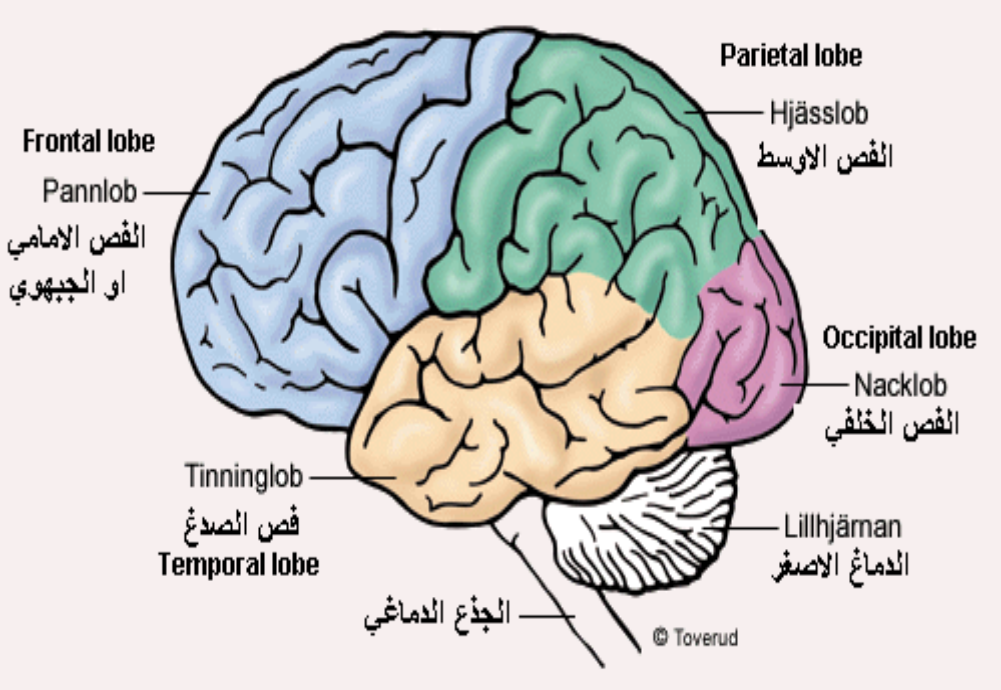
❼ مرحلة التقويم والمراجعة والتثبت من تنظيمها؛

❽ مرحلة الصياغة النهائية[32].

---

[31] - عبد الرحيم الواثق العلوي: **تقويم الكفايات اللغوية وإستراتجيات تعليم وتعلم اللغة**، دار أبي رقراق، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2017م، ص:68.

[32] - أيت أوشان علي: **اللسانيات والتربية، المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم**، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2014م، ص:185.



- مصدر الشبكة المفاهيمية-

علاوة على ذلك، تصف الخريطة المفاهيمية عمليات التخزين والتمثل والإدراك، ومعالجة البيانات والمعلومات والمعطيات وفق سياقاتها الواقعية والذهنية والخيالية والإدراكية. وتتضمن مجموعة من المفاهيم، والمصطلحات، والصور، والمتخيلات، والمدركات، والأفكار، والفضاءات السياقية...والهدف من ذلك كله هو مساعدة الفرد على التكيف مع المحيط بفهمه وتفسيره، أو الدخول في تواصل لفظي أو غير لفظي مع الآخرين.

وتتميز الخريطة الذهنية بكونها خريطة هرمية ومنظمة، ومترابطة ومفسرة، وتكاملية، ومفاهيمية. بمعنى أن هذه الخريطة ترسم بطريقة هرمية منظمة من الأسفل إلى الأعلى، والعكس صحيح أيضا سواء أكانت تلفظية أم بصرية وخاصة عند تجميع الأفكار وتركيزها في بؤر مركزية عامة. ثم، تقسيمها إلى أفكار ثانوية وفرعية ومتشعبة. وتقوم هذه الخريطة على التوصيف والتحليل والتفسير واستنتاج مختلف الحلول للمشاكل المطروحة بعد التعريف بها من خلال تدوين الملاحظات والاقتراحات وتقويمها، واختيار الاقتراحات الصائبة والمفيدة والبناءة والمثمرة.

أضف إلى ذلك أن الخريطة الذهنية مجال معرفي مهم وواسع تشتغل عليها البيولوجيا، والأنتروبولوجيا، واللسانيات، والسيكولوجيا، والتربية، والديدكتيك، والأدب، والذكاء الاصطناعي ...وبالتالي، فهي عالم من الخطاطات، والصور، والتخيلات، والأحلام، والمجردات، والتصورات، والمفاهيم، والتمثلات، والحدوس، والمدركات ، والأطر، والمدونات، والمعارف الخلفية، والسيناريوهات...

إذاً، يبدو أن الخريطة المعرفية هي خطاطة فضائية وجغرافية ذهنية وعلمية تصف الدماغ البشري أو الحيواني أو الآلي بالتوقف عند طرائق تنظيم المعلومات والمعارف في الذهن البشري. وتهدف الخريطة الذهنية إلى فهم العمليات الذهنية والعقلية في بناء المعارف والمعلومات، وتفسير ذلك في ضوء علم النفس المعرفي. ولايعني ذلك رسم خريطة جغرافية للذهن فحسب، بل يمكن الاستعانة بالوصف والتأويل والسرد في شرح هذه الخريطة الذهنية التي ترد في شكل تمثلات، وصور، وتخيلات...

ويعني هذا كله أن الخريطة الذهنية تساعدنا على فهم مختلف الطرائق التي تسهم في بناء المعلومات والمعارف الذهنية والعصبية والدماغية فيزيولوجيا، وبيولوجيا، وسيكولوجيا، ومعرفيا...

ويمكن الاستعانة بالخريطة الذهنية في مجالي البيداغوجيا والديدكتيك من أجل فهم عمليات الإدراك والاكتساب والاستيعاب والانتباه والتمثل والتخيل لدى المتعلم. ويتحقق ذلك بتحويل أفكار ومعلومات الكتب المدرسية إلى خطاطات وخرائط وصور بصرية ملونة تساعد المتعلم على فهم آليات بناء الفكر ذهنيا . بمعنى أن الخريطة الذهنية تنظم مختلف المعلومات المدرسية وتبسطها بشكل واضح وبين وجلي.

وأكثر من هذا يمتلك كل متعلم خريطة ذهنية في دماغه العصبي، وتساعده هذه الخريطة على تمثل مدركات الذات والعالم الخارجي. كما يستطيع، من خلال هذه الخريطة، بناء تعلمات الدرس القديمة والجديدة بتحويل المعطيات التعلمية إلى ملخصات موجزة، أو نقلها في شكل خطاطات متشعبة لتيسير سبل التعلم والاكتساب والاختزال والتخزين.علاوة على توظيف تمثلاته التعلمية، واستحضار ما اكتسبه من موارد، وما خزنه من خبرات وتجارب لمواجهة الوضعيات الحياتية والطبيعية باستخدام العصف الذهني، واستعمال آليات التفكير المختلفة من تخيل، وتصور، وتذكر، وانتباه، وتركيز، وتجريد، وتشخيص، وتمثيل، وتخزين، وحفظ، واستظهار، واسترجاع. فضلا عن توظيف جميع حواسه في بناء الدرس لفظيا وإيمائيا وإشاريا وبصريا. ولايمكن للدرس التعليمي أن يحقق أهدافه إلا إذا وظفنا الخطاطات والعلامات والمجسمات في فهم التعلمات وتخزينها وتوظيفها مرة أخرى .

ومن وظائف الخريطة الذهنية كذلك أنها تسعف المتعلم في استحضار التعلمات في شكل تمثلات إيجابية لحل الوضعيات الإدماجية ومعالجتها ، وخلق الروابط المنطقية الممكنة بين الظواهر والوضعيات المعطاة، وفهم التعلمات وتفسيرها وتأويلها وفق السياقات المعرفية المخزنة، واستدعاء المكتسبات والموارد والإحالات المعرفية للتحكم في المسائل والوضعيات - المشكلات. فضلا عن تدوين المعلومات وترتيبها وتنظيمها وتلخيصها وتوضيحها بغية خلق تواصل لفظي وغير لفظي فعال ومفيد وبناء ومثمر.

وهكذا، يتبين لنا، مما سلف ذكره، أن الخريطة الذهنية من آليات السيكولوجيا المعرفية ، ومن أساسيات تعلم الدروس، وأداة من أدوات بناء التعلمات بشكل ذهني وعصبي ودماغي. كما أنها تسعف المتعلم في استيعاب دروسه، ومراجعة الوحدات التعلمية، وتمثل المكتسبات في حل مشاكل التمارين والمسائل والوضعيات الجزئية والإدماجية والإشهادية.

ويمكن أن تسعفنا الخريطة الذهنية في تدريس المفاهيم بتعريفها لغة واصطلاحا، والبحث في سياقاتها، وربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم القديمة، وخلق الربط بينها، والبحث عن ماهيتها ووظائفها وأسسها، وتحديد منهجية البحث في التعامل معا. ويمكن للمدرس أن يطالب المتعلم بتحويل الدرس إلى خريطة ذهنية أو إلى مجموعة من المفاهيم بتجميعها، وتنظيمها، وترتيبها، وتخطيطها، وتوصيفها، وتحليلها، ومناقشتها، وتقويمها.

خامسا، الإيجابيات:

ثمة مجموعة من الإيجابيات التي تقترن بالذكاء الاصطناعي في المجال التربوي بحيث يعمل الذكاء الاصطناعي على تبسيط العملية التعليمية - التعلمية على الطالب، وتوفير الوسائل والأدوات الرقمية والآلية المناسبة لاستيعاب الدروس وفهمها ، وتقديم الدروس والمحاضرات وتصميمها بفعالية ومرونة وبساطة ووضوح، والإكثار من الدورات التدريبية المناسبة لإعداد الطالب والمدرس معا قصد توظيف الذكاء الاصطناعي

بطريقة ناجعة ومفيدة ومثمرة وفعالة، والسعي الجاد نحو تحقيق جميع الأهداف وتحصيل الكفايات الأساس التي يطمح الطالب إلى الوصول إليها.

ومن هنا، يقوم الذكاء الاصطناعي على تشخيص نقاط القوة والضعف لدى الطالب، ومعرفة مستواه التعليمي والتحصيلي، وتقديم أفضل الطرائق التعليمية والتربوية الممكنة التي تتماشى مع مهاراته الحياتية. كما يقدم له الذكاء الاصطناعي الحلول السريعة والإجابات الفورية دون الحاجة إلى وجود معلم لا يستطيع التفرغ للطالب طوال اليوم باستعمال برامج وأنظمة تعليمية حديثة ومتطورة.أي: يهدف الذكاء الاصطناعي إلى إرساء مدرسة تربوية وتعليمية ذكية أو خلق مدرسة ذكية تعتمد على استثمار الدماغ الآلي بمختلف وسائطه وقنواته وأنظمته وبرامجه الآلية والرقمية.

ومن فوائد الذكاء الاصطناعي في التعليم أنه يمنح للطالب القدرة على اكتساب المناهج التعليمية الممكنة، والتحكم في الوسائل والوسائط الرقمية بشكل إيجابي، والتمكن من الإعلاميات الحاسوبية والرقمية التي تؤهله للمشاركة في الدورات التدريبية العالمية، والالتحاق بها بكل سهولة وفي أي وقت ومن أي مكان.

وعليه، فالذكاء الاصطناعي أداة للابتكار والقدرة على التنافس من أجل تحقيق الجودة الكمية والكيفية، وأداة لاكتساب الملكات والكفايات الأساس ولاسيما كفايات الجودة والإتقان، والسعي إلى ترسيخ المهارات الحياتية بمختلف أنواعها، وتبسيط المهام المعقدة بتوظيف آليات الذكاء الاصطناعي، وتحسين كفاءة العمل التربوي، وتقليل المجهود والتكاليف، وربح الوقت، وتبسيط المفاهيم، وتجويد العملية التعليمية-التعلمية، وتطوير مهارات الطالب والمدرس معا، واقتراح أدوات آلية للخدمات التعليمية والتربوية الجديدة، وخلق منصات التعلم الرقمية العامة باستعمال أدوات الذكاء الاصطناعي ، وتوليد تقنيات رقمية جديدة تسعف الجميع في عملية التعلم وبناء الدروس وتصميم المحاضرات الجامعية. ثم، إيجاد الحلول العملية المبتكرة للنهوض بالمؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها المدرس والطالب معا. فضلا عن تحسين الإدارة التربوية وتحديثها وعصرنتها ، وتجويد أنظمة الامتحانات وإرساء الدوسيمولوجيا[33] الرقمية والإلكترونية في وضع أسئلة الامتحانات وتصحيح الاختبارات . وبهذا، يسهم الذكاء الاصطناعي في خلق التنافس الشريف بين المؤسسات التعليمية وفق التقويم المؤسساتي الذي يحتكم إلى المعايير والمؤشرات الرقمية التي تقنن الجودة كما وكيفا.

وبهذا، يساعد الذكاء الاصطناعي على الحد من المشاكل الإدارية والتربوية وتفاديها أو الحد منها بإيجاد الحلول العملية الممكنة.

---

[33] - الدوسيمولوجيا هو علم الامتحانات.

سادسا، السلبيات:

تتمثل سلبيات الذكاء الاصطناعي في تعويد التلميذ على البرامج الرقمية في استكشاف المعلومات ، والتنقيب على المعلومات بحيث يرتكن المتعلم والباحث معا إلى الكسل والتواكل ، والاعتماد على الموارد الرقمية المتوفرة والجاهزة عبر الشبكات الرقمية دون بذل الجهد في البحث والاستنباط والتحليل وبناء المعارف والحقائق. كما تتعلق سلبيات الذكاء الاصطناعي ومخاطره بالثقة والأمان، وتشمل الهلوسة والتزييف العميق، وخصوصية البيانات، وقضايا حقوق النشر، وقضايا الأمن السيبراني. ناهيك عن غياب البعد الأخلاقي في اختيار المحتويات والموارد الرقمية. كما تهدد الآلة الإنسان المدرس الذي يمكن أن يصير عاطلا دون عمل في المستقبل القريب، وإن كان من الصعب واقعيا الاستغناء عن المدرس؛ لأنه هو الذي يصنع موارد الذكاء الاصطناعي، ويتحكم فيها بشكل إيجابي وفعال.

كما يتسم الذكاء الاصطناعي بتعقيده وكثرة موارده ووسائطه، وتعدد أنظمته الإعلامية، واتساع برامجه الآلية والرقمية؛ بحيث يصعب على المتصفح العادي والبسيط الإلمام بمختلف الأدوات الرقمية والأنظمة المعلوماتية إلا إذا كان المتعلم متخصصا في الإعلاميات، يتقن هندسة البرامج والأنظمة الرقمية تشفيرا وتفكيكا. كما يُعوِّد برنامج شات جي بي تي الباحثين على السرقة العلمية والغش والانتحال، والاعتماد على معطيات رقمية متوفرة بسهولة في المواقع الرقمية دون بذل جهد شخصي وذاتي في التنقيب والبحث وتحليل المعطيات والتأكد من صحة المصادر والمراجع على مستوى التوثيق العلمي والأكاديمي. وبهذا، يكون الذكاء الاصطناعي سلاحا ذا حدين، يتطلب التعامل معه بأخلاقية مثلى وجدية في العمل والتوظيف،واستخدام جيد وأمثل للموارد الرقمية المتاحة من أجل بناء الذات والشخصية بناء علميا وأخلاقيا صحيحا وسليما.

خاتمة:

وخلاصة القول، يقوم الذكاء الاصطناعي بدور كبير في النهوض بالتعليم وتحديثه وعصرنته، وتطوير العملية التعليمية- التعلمية من خلال توظيف الدعامات التكنولوجية المعاصرة، واستخدام الوسائل الرقمية والآليات الحاسوبية في تبسيط الدروس و بناء المحاضرات. ثم، استثمار الأنظمة والبرامج الرقمية في إرساء التخطيط الإستراتيجي للتعلمات والمقررات والمناهج، وتدبير المعلومات والمعطيات التي تساعد المتعلم أو الطالب بشكل جيد وأمثل من أجل استغلالها في عمليات التفكير، والتوصيف، والتخزين، والتحليل، والتفسير، وإصدار القرارات المناسبة.

وقد استعان التعليم بالعقل الحاسوبي والذكاء الاصطناعي من خلال دراسة النسق الرمزي، والاهتمام بالجانب المعلوماتي،والتوقف عند عمليات الاتصال، ودراسة الروابط الرقمية والإلكترونية. وقد أضحى الحديث عن مدرسة ذكية ورابطية (Connexion) ورقمية توظف مستجدات الذكاء الاصطناعي لتطوير المنظومة التعليمية وتحديثها من أجل تحصيل الجودة الكمية والكيفية.

ولايمكن الاستفادة من الذكاء الاصطناعي إلا باستخدام آلياته وبرامجه وأنظمته المعلوماتية على نحو أخلاقي أمثل وسليم في التعليم والبحث العلمي، و اعتماد المعايير المتفق عليها على الصعيد العالمي والإقليمي والوطني لحماية البيانات الشخصية والمؤسساتية، ومراعاة مبدإ الخصوصية .

كما تحدد منظمة اليونسكو أيضاً الحد الأدنى للسن المسموح به لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في الفصل الدراسي الذي يتمثل في ثلاث عشرة سنة. كما تدعو إلى تدريب المتعلمين والمدرسين والأساتذة على المواكبة الفعلية والميدانية الجادة لمختلف المخترعات العالمية الحديثة باستيعاب مستجدات الذكاء الاصطناعي إن نظرية وإن تطبيقا من أجل تحقيق النهضة التربوية، والظفر بالتنمية التعليمية الشاملة.

المراجع المعتمدة:

باللغة العربية:

- أنوتني غيدنز: علم الاجتماع، ترجمة: فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى 2005م.
- أيت أوشان علي: اللسانيات والتربية، المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2014م.
- عبد الرحيم الواثق العلوي: تقويم الكفايات اللغوية وإستراتجيات تعليم وتعلم اللغة، دار أبي رقراق، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2017م.
- عبد الله الكرجي وصليحة حاجي: التعاقد الرقمي ونظم الحماية الإلكترونية، مكتبة الرشاد، سطات، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2015م.
- غسان العمري وسلوى السامرائي: نظم المعلومات الإستراتيجية، دار المسيرة، عمان، طبعة 2008م.
- محمد خطابي: لسانيات النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1991م.
- محمد وائل وعبد الله العظيم ريم أحمد: تصميم المنهج المدرسي، دار المسيرة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى سنة 2011م.
- نعيم الظاهر: مدخل إلى علم الإدارة، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، الطبعة الأولى 2017م.

باللغات الأجنبية :

- A regarder : Howard Gardner : Les formes de l'intelligence,ED Odel Jacob,Paris,1997.
- Crevier (1993, pp. 49) writes "the conference is generally recognized as the official birthdate of the new science.
- Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence.
- McCorduck, Pamela (2004), Machines Who Think (2nd ed.), Natick, MA: A. K. Peters, Ltd.
- Traduction française par Ronan Le Roux, Robert Vallée et Nicole Vallée-Lévi publiée en 2014 aux éditions du Seuil sous le titre *La cybernétique : Information et régulation dans le vivant et la machine*.
- A. Regarder : « *Administration en ligne* » , *Grand dictionnaire terminologique*, Office québécois de la langue française (consulté le 28 mai 2014).

-Castells, Manuel 1996: The rise of the network society, Oxford, Blachwell.

-Chaudet, J., & Pellegrin, L. (1998). Intelligence artificielle et psychologie cognitive. Paris : Dunod

Norbert Wiener, *La cybernétique : Information et régulation dans le vivant et la machine,* Seuil, 2014, « Introduction », p. 70.

-Stone, P., Brooks, R., Brynjolfsson, E., Calo,R., Etzioni, O., Hager, G., Hirschberg, J.,Kalyanakrishnan, S., Kamar, E., Kraus, S. andLeyton-Brown, K., 2016. Artificialintelligence and life in 2030. One HundredYear Study on Artificial Intelligence: Reportof the 2015-2016 Study Panel.

-Tony Buzan et Barry Buzan, *Mind map´: dessine-moi l'intelligence*, Paris, Éditions d'Organisation, 2003 ; Tony Buzan et Chris Griffiths, *Le mind mapping au service du manager,* Paris, Eyrolles Ed. D'Organisation, 2011.

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

قيم المواطنة والمشاركة العمومية بين التأصيل:

التقاطع والنتائج

د. سعيد بلفقيه[1]

ملخص :

يتمحور موضوع الدراسة حول العلاقة الجدلية بين المواطنة كمفهوم بمتلازمة قيم الحق والواجب ومدى ارتباطه وتقاطعه بمفهوم وأحقية المشاركة العمومية، سواء كحق من الحقوق التي يمارسها الفرد والذي يعبر عن طموح ذاتي يعكس الرغبة الذاتية في ممارسته، أو كواجب ينطوي على سلوك الرغبة في خدمة الوطن من باب المشاركة في تدبير الشأن العام.

الكلمات المفاتيح :

المواطنة، المشاركة العمومية، القيم، الشأن العام

[1] دكتوراه في علوم التربية- كلية علوم التربية - جامعة محمد الخامس - الرباط

Values of citizenship and public participation between rooting Intersection and results

Dr. SAID BELFAQIH[2]

Abstract:

The study focuses on the dialectical relationship between citizenship as a concept and the complex of values of rights and duties, and the extent to which it intersects with the concept and entitlement to public participation. This relationship can be defined as a right exercised by the individual, expressing a personal ambition that reflects the individual's desire to exercise it, or as a duty that entails a desire to serve the nation by participating in the management of public affairs.

Keywords:

Citizenship, Public Participation, Values, Public affairs

[2] Doctorat in Educational Sciences - Faculty of Educational Sciences - Mohammed V University - Rabat

مقدمة :

لقد تنامى وعي جماعي في المقاربات العالمية للفعل الديمقراطي بأن حل كل المشاكل والرهانات الإجتماعية لا يمكنه أن يحصل اليوم، اعتماداً على الدولة وحدها، مهما كانت قوتها، إنما ينظر إليها – الدولة - بوصفها تجسد السلطة الوطنية القادرة على تدبير ديناميات المواطنين بالحفاظ على المصلحة العليا، بل إن حل هذه المشاكل يفترض تدخل وتوسط فاعلين اجتماعيين سياسيين واقتصاديين...، يمتلكون ما يلزم من الإمكانيات لوضع معايير افتكاكها والعمل على ترجمتها على أرض الواقع، وهذا ما يندرج ضمن ما تنعته الأدبيات بـ "الحكامة الديمقراطية" بمعنى أن كل ممارسة عمومية تستلزم قبول وانخراط مجموعات معينة، وفاعلين قادرين على الفعل والمشاركة، بحيث تساعد هذه الحكامة على التفكير في تعدد الفاعلين وإدماج الأبعاد الأفقية في العلاقات بينهم وبين الشأن العمومي دون نسيان التراتب المميز لكل فاعل، أو الموقع الخصوصي الذي تحوزه "السلطة العمومية".

وقبل التطرق للفاعلين الأساسيين، لابد من التطرق لمعيارية أساسية في التحفيز على المشاركة السياسية، من خلال المواطن الذي يعتبر اللبنة الأساسية في المجتمع، ومدى تأثيره وتأثره بالقرارات في الحياة السياسية والإجتماعية والإقتصادية والثقافية.

ولعل تسمية الفاعل الإجتماعي تطلق على من يستجيب لنوع من الدينامية الخلاقة والمتطلعة دوما إلى تجديد وتطوير مضامين الفكر وطرق العمل الكفيلة بخدمة التطوير والتنمية بالمشاركة.

ونجد هذه الدينامية في بعض دواليب الدولة، في الأحزاب السياسية، منظمات المجتمع المدني، النقابات، وسائل الإعلام، تنظيمات رجال ونساء الأعمال، تمثيليات المنظمات الدولية، ومنظمات غير حكومية. وهكذا، فالدينامية المجتمعية هي حركية مركبة، تتفاعل فيها مساهمة كل هذه الأصناف من الفاعلين باختلاف مرجعياتهم، ومنطلقاتهم ومقاصدهم بشقين متوازيين وهما الحقوق والواجبات، أو بصيغة أخرى، المواطنة، وهو ما ستتناوله هذه الدراسة بتشريح وتدقيق علمي يروم الإسهام في إماطة اللثام عن ما يلف هذا المفهوم من راهنية وأهمية.

أهمية الموضوع:

لا شك أن مفهوم المواطنة قد بات من المفاهيم التي تُتناول بشكل كبير في الخطابات الرسمية والشعبية والتي تخضع للتقييم المستمر والمنتظم، مما يدل على أن له أهمية بالغة ينبغي الوقوف عندها وتوضيحها وشرح كيفيات ومؤشرات قياسها، لذلك أصبح يكتسي أهمية بالغة من الناحيتين العلمية والعملية، فكيف ذلك؟

1- الأهمية العلمية:

لم يعد مفهوم المواطنة مجرد مفهوم قانوني بحث، وإنما أصبح أداة مفاهيمية تحليلية لفهم الواقع الإجتماعي والسياسي في الدول، والكيانات السياسية ذات الأنظمة التدبيرية الحديثة.

فاليوم يستخدم هذا المفهوم في التفسير العلمي للعديد من الظواهر على الساحة السوسيوسياسية، إذ يُستنجد به لفهم انتشار ظواهر العنف والتطرف الفكري والطائفي وتفسيرها، والنسبة العالية من العزوف السياسي والإنتخابي، وانخفاض الاهتمام بالشأن العام...إلخ، وهي كلها مفاهيم تدور حول مدى حضور المشاركة العمومية ومدى تملكه كمفتاح للإنخراط في الإسهام الفعلي في صنع تدابير وسياسات عمومية من شأنها تحسيس المواطن بالإنتماء لمجاله، سواء المحلي أو الوطني.

2- الأهمية العملية:

لمفهوم المواطنة أهمية عملية قيِّمة نظرا لمساهمته في حل مشاكل عديدة وتجاوزها، ويمكن إيجاز تلك الأهمية في العناصر الآتية:

- الحفاظ على التنوع والخصوصيات والحيلولة دون التصادم في ما بينها فتزيد أهمية هذا المفهوم في البيئات التي تتضمن تنوعات ثقافية وتعددا دينيا وعرقيا.....إلخ.[3]
- أصبحت المواطنة تمثل في العصر الحديث حجر الزاوية في بناء الدولة الحديثة وهي المدخل إلى إرساء نظام حكم ديمقراطي تعددي.[4]

---

[3] الرشيد عماد الدين، المواطنة في المفهوم الإسلامي، القاهرة، نحو القمة للطباعة والنشر، سلسلة مفاهيم، 2005،ص:15

[4] الربضي مسعود موسى، أثر العولمة على المواطنة، المجلة العربية للعلوم السياسية، العدد 19، 2017، ص:109

- تتضمن مسألة المواطنة حل جملة من القضايا والمشكلات التي تعاني منها الكثير من المجتمعات، فهي البديل الحاسم والعقلاني لصراع الهويات والإنتماءات المختلفة وتنافسها والتي تصنع العقبات أمام الإندماج الوطني وتهدد استقرار الدولة والحديثة.[5]
- يكون للمواطنة في الأغلب الأثر الحاسم في اللحظات التي تطرأ فيها التحولات والإنتقالات من نظام غير ديمقراطي إلى نظام ديمقراطي.[6]

إشكالية الموضوع :

لا شك أن المكانة التي تحتلها المواطنة في مختلف التداولات المجتمعية قد جعلتها تنال مساحة كبيرة في الدراسات السياسية والاجتماعية والتربوية اعتبارا لدرورها الجوهري في التعبير عن الكينونة الفاعلية في تعاطي الفرد مع قضايا المجتمع من باب المشاركة العمومية كآلية من آليات ممارسة تلك المواطنة، وفي هذا السياق، تبرز إشكالية مركزية تروم فهم وتحليل طبيعة مفهوم المواطنة في علاقته بالشأن العام من بوابة المشاركة العمومية، وتتمثل في طرح التساؤل التالي :

ما هي حدود جدلية وفعالية قيم المواطنة في علاقتها بالمشاركة العمومية؟

ولمحاولة الإجابة عن هذه الإشكالية، لا مناص من الإحاطة الشاملة بمفهوم المواطنة بمختلف أبعاده وارتباطاته العلمية والعملية بالمشاركة العمومية.

مفهوم المواطنة بين الدلالة والتمثل

لقد اكتسب مفهوم المواطنة أهمية بالغة في معظم الأدبيات التدبيرية، حيث ظل يُستدعى بشكل متكرر في اللحظات والمحطات المهمة والمصيرية في تاريخ الدول والمجتمعات في السنوات الأخيرة.[7]

---

[5] قاسم سعيد عبد الكريم، المواطنة ومشكلة الدولة في الفكر الإسلامي، سلسلة دراسات حقوق الإنسان، 13 صنعاء، ملتقى المرأة للدراسات والتدريب2007 ص:21

[6] محمد مصطفى القباج، المواطنة وتجلياتها المعاصرة في زمن العولمة، المربي، المجلة الجزائرية للتربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر العدد، 8، 2007، ص:8

[7] منير مباركية، مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية المعاصرة وحالة المواطنة في الجزائر، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى، 2012، ص:69

ويُعتبر كذلك من المفاهيم ذات الطبيعة الحركية والمرنة، والمتعددة الأبعاد والقيم والمداخل الحضارية، وهو ما يجعل من ضبط مفهومها، والاتفاق على دلالة عالمية موحدة لها من الأمور الصعبة نظريا وعلميا وإن كان من الممكن التأسيس على القيم والمبادئ المشتركة في هذا المجال للوصول إلى تعريف إجرائي عام.[8]

فهو من المفاهيم التي تتردد بشكل كبير في الخطابات الرسمية والشعبية، والتي تخضع للتقييم المستمر والمنتظم، ما يدل على أن له أهمية بالغة ينبغي الوقوف عنده وتوضيحه، وشرح كيفيات ومؤشرات قياسه ومتابعته ومقارنته في المجتمعات المختلفة.[9]

إن مفهوم المواطنة،[10] كلمة دخلت إلى اللغة العربية في بدايات القرن العشرين، وقد أرجع اشتقاقها إلى عدة مصادر منها، الفعل "واطن" وكلمة "وطن" وتشير حصيلة الدلالة اللغوية للمواطنة في اللغة العربية إلى التشارك في الوطن والعيش في مكان واحد، ويشير أيضا إلى أرض المنشأ أو الولادة، وجاء الإشتقاق على وزن "مفاعلة"، ويراد بها كما يذهب إلى ذلك النحويون العرب، المشاركة في الوطن.[11]

وما يمكن ملاحظته هنا، هو أن الدلالة اللغوية للمواطنة في اللغة العربية تشير إلى التشارك في الوطن والعيش في مكان واحد، وهي دلالة صحيحة، ولكنها غير كاملة مقارنة بما يحمله هذا المفهوم اليوم من حمولات قانونية وسياسية وعاطفية.[12]

أما على مستوى الدلالة الإصطلاحية، فإن تعدد الأدبيات والتخصصات العلمية التي تهم بمفهوم المواطنة (علم السياسة، علم الإجتماع..)، قد أدى إلى إثراء هذا المفهوم وشحنه بحمولات متنوعة وخلق في الوقت ذاته صعوبات منهجية ومعرفية في تعريف وتحديد هذا المفهوم بشكل يحظى بتوافق كبير.[13]

فعلى الرغم من وجود عدة "تعريفات مرجعية، تنطلق منها غالبية محاولات تعريف مفهوم المواطنة ودراسته وتوظيفه، كالتعريفات التي قدمها كل من: "**أرسطو**"، و"**توماس مارشال**" و"**علي خليفة**

---

[8] المرجع السابق، ص:8

[9] محمد مصطفى القباج، مرجع سابق، ص: 8

[10] المواطنة هي ترجمة عربية لكلمة citoyenneté بالفرنسية وكلمة "citizenship" بالانجليزية

[11] فاروق سليم "المواطنة العربية وإشكالات الأسئلة" الفكر السياسي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق العددان 34 _35، خريف 2009، ص: 21

[12] منير مباركية، المرجع السابق، ص:70

[13] المرجع السابق، ص :71

الكواري"،[14] إلا أن التعريفات المعاصرة تقارب المفهوم من زوايا وأبعاد مختلفة، حيث يغلب كل تعريف بعدا من تلك الأبعاد، الأمر الذي يصعب مهمة الإتفاق حول تعريف إجرائي محدد.

ومن بين التعريفات التي تغطي غالبية أبعاد وتطورات المفهوم، وتراعي طبيعته الإجرائية، نجد التعريف الذي اقترحه "**محمد عثمان الخشت**" معتبرا أن مفهوم المواطنة في شكله الأكثر اكتمالا في الفلسفة السياسية المعاصرة هو : " الإنتماء إلى الوطن... انتماء يتمتع المواطن فيه بالعضوية الكاملة الأهلية على نحو يتساوى فيه مع الآخرين الذين يعيشون في الوطن نفسه مساواة كاملة في الحقوق والواجبات، وأمام القانون، دون تمييز بينهم على أساس اللون أو العرق أو الدين أو الفكر أو الموقف المالي أو الإنتماء السياسي، ويحترم كل مواطن المواطن الآخر، كما يتسامح الجميع تجاه بعضهم البعض رغم التنوع والإختلاف بينهم".[15]

ويعكس هذا التعريف الجوانب المهمة في المفهوم المعاصر والمتمثلة في : العضوية في جماعة سياسية (دولة)، المساواة، التمتع بالحقوق وأداء الواجبات، غياب ممارسة التمييز، الإحترام المتبادل بين المواطنين، الإعتراف عبر مراحل تطوره التاريخي والتي لخصتها بعض الكتابات على النحو التالي:[16]

- المواطنة المدنية : ثمرة القرن الثامن عشر وتتضمن الحقوق المدنية مثل: حرية التعبير والفكر والحريات الدينية، وكذا الإقرار بمبدأ المساواة أمام القانون؛
- المواطنة السياسية : ثمرة القرن التاسع عشر كحقوق التصويت والترشيح لتقلد المناصب العامة؛
- المواطنة الإجتماعية : ثمرة القرن العشرين تتضمن مجموعة حقوق اجتماعية اقتصادية؛
- المواطنة الثقافية : ثمرة نهاية القرن العشرين؛
- المواطنة البيئية : ثمرة نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين.

---

[14] علي الخليفة الكواري،مفهوم المواطنة في الدول الديمقراطية، المستقبل العربي، السنة،2001،العدد 264 ، ص:11.

[15] محمد عثمان الخشت، تطور المواطنة في الفكر السياسي الغربي، التسامح، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، مسقط، العدد 20، 2007، http://www.altasamouh. net/Aticle. Asp?id=461

[16] سعيد الحافظ، المواطنة-حقوق وواجبات، مركز ماعت للدراسات القانونية والدستورية 2008، ص:13/12

من المهم الإشارة إلى مجموعة من الإعتبارات التي تزيد في ضبط المفهوم، وتجعله أكثر إجرائية وقابلية للقياس والمتابعة والمقارنة، فالمواطنة أعمق من كونها علاقة قانونية مجردة، فهي مشحونة بحمولات عاطفية تتجسد في الشعور بالإنتماء وحب الوطن والإستعداد للدفاع عنه والتضحية من أجله وهو ما يصطلح عليه "بالوطنية"، فالوطنية المواطِنة ليست علاقة عمودية بين المواطن والدولة فقط، وإنما هي علاقة أفقية أيضا بين مواطني الدول الواحدة،[17]والتي ينبغي أن تتسم بالتعايش والتسامح والإحترام المتبادل، فتكريس المواطنة وتفعيلها يتطلب إيمان المجتمع ومؤسساته بجملة من القيم أبرزها : المساواة والحرية والمشاركة والمسؤولية الإجتماعية.

المواطنة بين تعدد الأبعاد والرؤى

وبالتالي، فإن المواطنة كمفهوم مركب، يستدعي تقديمه كنسق تفاعلي بين عدة أبعاد منها البعد القانوني، والبعد السياسي والبعد الإجتماعي والبعد الثقافي؛ فالإنسان الفرد المجرد من كل انتماء، والمتحرر من كل الأبعاد ليس له وجود ، والإستمرار في التسويق لمثل هذا الطرح معناه السعي للتأسيس للإنسان ذي البعد الواحد.[18] حيث بات التمتع بالمواطنة الكاملة اليوم على رأس المطالب التي ترفعها القوى الحية والفاعلة، بل ويشكل ذلك أرضية جميع المطالب الأخرى.[19] فماذا يمكن القول عن تلك الأبعاد؟

أ. البعد القانوني :

تتضمن المواطنة "بعدا وظيفيا" تترتب بموجبه حقوق والتزامات يؤديها كل طرف للآخر، وتلك الحقوق والواجبات تؤكدها المواثيق الدولية، وتشير إليها وتضمنها دساتير الدول، وتكرسها قوانينها، ولا تستقيم المواطنة إلا بالتلازم والتوازن بين تلك الحقوق والواجبات.[20]

---

[17] تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2009، تحديات أمن الإنسان في البلدان العربية، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، المكتب الإقليمي للدول العربية،2009، ص: 59.

[18] تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2009،المرجع السابق، ص:49

[19] منير مباركية، مرجع سابق،ص:10

[20] المرجع السابق،ص:8

لا يقتصر مفهوم المواطنة على البعدين القانوني والسياسي فقط إنما يتعداهما إلى جوانب وأبعاد عديدة أخرى: محلية، وطنية، إقليمية، عالمية، تتكامل فيما بينها، لتشكل لنا خصائص وصفات المواطن في القرن الحادي والعشرين، والذي يعي ويمارس واجباته، ويتمتع بحقوقه على مختلف تلك المستويات.[21]

ويعد البعد القانوني والحقوقي في المواطنة رابط مدني، قائمة أساسا على ثنائية حق/واجب، بحيث لا يمكن تصور مواطن بلا حقوق، ولا يمكن تصور مواطن غير واع بحقوق المواطنة أولا، وغير ممارس لها فعليا على أرض الواقع في كلتيهما دون تمييز ولا إقصاء، وفي ظل مساواة فعلية للحقوق والواجبات بين أفراد المجتمع.[22]

يظهر إذن وجود ثلاث مستويات في بحث البعد الحقوقي للمواطنة : [23]

- علاقة الحق بالقانون، بحيث يطرح السؤال حول ما إذا كانت ثمة حركة تشريع داخلي لإقرار حقوق المواطنة لجميع المواطنين دونما تمييز، وهنا يطرح من جهة، مشكل الإرادة السياسية للتأسيس لمجتمع المواطنة، ومن جهة ثانية، مشكل الإطار المرجعي، وسؤال الخصوصية العالمية، للتأسيس لمجتمع المواطنة.
- مشكل الإرادة السياسية، على اعتبار أنه ليست كل دولة قانون هي بالضرورة دولة حق وقانون (من حيث المبدأ)، فقد يكون القانون الأبعد عن تكريس فكرة الحق، كما قد يكون الأبعد عن إقرار المساواة والحرية والعدل كأحد أبرز القيم التي يقوم عليها مجتمع المواطنة.
- مشكل الإطار المرجعي، بحيث يطرح التساؤل بحدة عن أية حقوق نتحدث، وحول ما إذا كانت هناك فعلا حقوق كونية تصلح لكل البشر، بل تصلح لكل المجتمعات البشرية أم أن الحقوق الكونية ليست إلا أسطورة أعيد توظيفها في عصر العولمة لتصدير النموذج الغربي في شموليته، وصناعة الإنسان ذي البعد الواحد، دونما مراعاة للخصوصيات الثقافية للمجتمعات الأخرى، مما يجعلنا الأبعد عن الإقرار بوجود براديغم واحد وموحد لكل المجتمعات المواطنة.

---

[21] المرجع السابق ، ص:11

[22] صلاح بشري، المواطنة وانعكاساتها على التنمية في المغرب، أطروحة دكتوراه، السنة الجامعية 2010-2011، كلية الحقوق أكدال، ص: 48

[23] المرجع السابق، ص:72

وتجدر الإشارة أنه لا مواطنة في ظل استمرار الجهل بحقوق وواجبات المواطنة، ولا مواطنة كذلك في ظل استمرار مصادرة حقوق المواطنة، حتى وإن كانت ثمة معرفة بها، ولا مواطنة في ظل استمرار تجاهل المواطن لواجباته تجاه الوطن، نجد إذن أن المواطنة هي بالأساس ثقافة حقوقية، ملازمة للمواطن، بما هي المدخل لمعرفة الحق والواجب، وهي كذلك ثقافة قانونية ملازمة للمواطن بما هي المدخل لاكتساب بل لانتزاع الحق وأداء الواجب، إن الوعي بالحقوق ومضاعفة الجهود لحمايتها هو السبيل لحماية الوطن وضمان تعلق أبناءه به.[24]

ب. البعد السياسي :

أسست الدولة الحديثة لرابطة سياسية قائمة على فكرة المواطنة بما تعنيه من حرية الأفراد واستقلالهم وخضوعهم بالتساوي إلى قانون واحد وتعاونهم ضمن إطار القانون على تحقيق مصالحهم الخاصة والعامة،[25] وفي هذا السياق، يتمثل البعد السياسي للمواطنة في :[26]

- كون المواطنة هي التي تحدد ما ستكون عليه طبيعة العلاقة بين الفرد المواطن والدولة، بل أحيانا بين المجموعات الإثنوقراطية والدولة، هل هي علاقة ديمقراطية تحكمها ثقافة المواطنة أم علاقة سلطوية تحكمها ثقافة الرعوية؟
- كون المواطنة بما هي انتماء لكيان سياسي تطرح إشكالية المشاركة، ليس فقط المشاركة في انتخابات أو استفتاءات صورية قد تكون إقبارا لحقوق المواطنة أكثر منها إقرارا لهذه الحقوق خصوصا في الأنظمة الديمقراطية شكلا والكليانية[27] جوهرا، بل المشاركة في تقرير المصير السياسي والإقتصادي والإجتماعي والثقافي لهذا الوطن، والذي يعطي للمواطنة كانتماء بعدا سياسيا أعمق معنى وأقوى دلالة في هذا الإطار، يمكن استحضار معنى الولاء للوطن أي تلك الرابطة التي تجمع المواطن بوطنه تسمو عن العلاقات القبلية

---

[24] عبد الإله أمين- هدى منير، مساءلة مفهوم المواطنة، مجلة نوافذ، مطبعة النجاح الجديدة، عدد ،44/43 الدار البيضاء، فبراير،2010، ص:73

[25] صلاح بشري، مرجع سابق، ص: 50

[26] عبد الالاه أمين- هدى منير، مرجع سابق، ص:70/69

[27] الكليانية "Totalitaire"هي : نظام سياسي ذو حزب واحد لا يتقبّل أيّة معارضة سياسية، وهو حكم تفتقد فيه الدولة لحرية الرأي والفكر في شموليته.

والعشائرية والحزبية، ولا خضوع فيها إلا لسيادة القانون، وتتجلى إلى جانب الإرتباط الوجداني، في إدراك واعتقاد المواطن بأن هناك التزامات وواجبات نحو الوطن لا تتحقق المواطنة دون التقيد الطوعي بها.

○ كون التأسيس لمجتمع المواطنة مسؤولية سلطة سياسية، مثلما هو مسؤولية نخب مدنية وسياسية، حيث تعد المواطنة أساس الشرعية السياسية، فالمواطن ليس فقط حائز على حقوق فردية ولكنه بالإضافة إلى ذلك، يمتلك جزءا من السيادة السياسية، ذلك أن مجموع المواطنين باعتبارهم جماعة هم الذين يمنحون الشرعية للقرارات التي تأخذها الحكومات، وهم الذين يراقبون أداءها.[28]

وتنطلق الشرعية السياسية للمواطنة من "انخراط مجموعة معينة من الأفراد في تكوين وطن يجمع بينهم بصرف النظر عن انتمائهم الديني أو العرقي أو التاريخي بحيث يصيرون مواطنين أي يشتركون في الإنتساب إلى وطن ويسوي بينهم هذا الإنتساب مساواة تجعلهم قادرين على التخلص ولو جزئيا من خصوصياتهم الفردية وعلى التواصل موضوعيا مع بعضهم ومع الغير على أساس صفة المواطنة فقط.[29]

وتعني المساواة هنا نوعا من التماثل بين المواطنين بخلاف الخصوصية التي تميز بعضهم عن بعض كالدين واللغة والعرق والتي تدخل في إطار الحرية الفردية.[30]

كما يرتكز مفهوم المواطنة على المشاركة الفعلية وعلى التفويض أو النيابة المميزة للحكم الديمقراطي، حيث يكون الإنتخاب والتصويت واعتماد الهيئات التشريعية والتنفيذية كمؤسسات تمثل وتبرز مشاركة المواطنين من خلال مساهمة الأحزاب السياسية والجماعات المدنية في إطار المنافسة الشريفة من أجل تداول السلطة، وفي ضوء هذه الأهمية يكتسي حق التصويت رمزية خاصة تجعل منه مؤسسة مقدسة جديدة للمجتمع السياسي الذي يصبح المكون الأهم إن لم نقل الوحيد للرابطة الإجتماعية ولتحديد المصير الجماعي، ذلك أن التصويت هو التشخيص الحي للمجال السياسي المجرد حيث يتساوى المواطنون وحيث تتجلى المواطنة في أكمل صورها وحيث تثبت شرعية النظام السياسي.[31]

---

[28] قائد دياب، المواطنة والعولمة: تساؤل الزمن الصعب، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، القاهرة، 2007، ص: 287

[29] محمد الإدريسي العلمي المشيشي، دعم المواطنة بتأهيل المواطن المسؤول في دولة الحق، في الوطن والمواطنة ولآفاق التنمية البشرية، 2013،ص: 100

[30] محمد الإدريسي العلمي المشيشي، مرجع سابق، ص:167

[31] لطيفة إبراهيم خضر، الديمقراطية بين الحقيقة والوهم، عالم الكتب، القاهرة، 2006، ص: 168

ت. البعد الاجتماعي:

إذا كان البعد المدني هو الجوهر الذي تقوم عليه المواطنة، من منطلق أنه لا يمكن تصور مواطنة دونما رابطة مدنية بين أفراد المجتمع؛ فلا يمكن تصور المواطنة كفكرة وكبناء مجتمعي خارج فكرة التعاقد المجتمعي التي تجسد توافقا تاريخيا، حول الهوية الجماعية لهذا المجتمع.[32]

ومن التعاريف التي أعطيت للمواطنة، كونها تلك الرابطة العضوية المدنية بين أفراد المجتمع الواحد التي تذوب في إطارها باقي الروابط المجتمعية الفرعية من قبيل الروابط الدينية والروابط القبلية أو العشائرية أو الروابط الإثنوثقافية.[33]

والمواطنة تعتبر "أصلا وأساسا للرابطة الإجتماعية بحيث تكون أساسا أكثر عمقاً وتغلغلاً في تركيبة منظور النظام المجتمعي، فقد أصبحت اليوم رابطة بين المواطنين الأفراد في منتظمهم السياسي والإجتماعي، أي في كل الجوانب المشتركة من حياتهم داخل الوطن بحيث لا يمكن حصرها في النشاط السياسي ولو كان أساسيا، بالتالي تهيمن صفة "الفرد المواطن" على ما سواها حتى داخل المؤسسات، حيث ينظر إلى العضو أو الفرد كمواطن قبل أي اعتبار آخر ولو كان جماعيا أو مؤسساتيا مثل الأسرة، إذ الزوج أو الأب مواطن، الزوجة أم أو مواطنة، والأبناء مواطنون بصرف النظر عن رابطة العائلة".[34]

إن المواطنة هي "مصدر العلاقات الإجتماعية"، ذلك أن العيش المشترك لا يعني بالضرورة الإشتراك في نفس الديانة ولكن معناه الخضوع لنفس النظام السياسي، وهكذا، فإن مبدأ الشرعية أصبح ينفذ بالتدريج إلى كل صور الحياة الإجتماعية، وأصبحت العلاقات بين الناس تقوم على أساس الكرامة المتساوية للجميع.[35]

إن مفهوم "المجتمع العادل" عند "**هوبز ولوك وروسو**"، ينشأ كنتيجة لاتفاق أفراد المجتمع من خلال نوع "العقد الإجتماعي" لتحديد هذا المجتمع العادل، لذلك فالمواطنون مطالبون أن" يعقدوا فيما

---

[32] صلاح بشري، مرجع سابق، ص: 52

[33] عبد الالاه أمين- هدى منير، مساءلة مفهوم المواطنة، مرجع سابق، ص:68

[34] محمد الإدريسي العلمي المشيشي، مرجع سابق، ص:170/169

[35] السيد يسين، المواطنة في زمن العولمة، المركز القطبي للدراسات الاجتماعية، القاهرة 2002، ص: 22

بينهم "عقدا اجتماعيا "ينشئون بمقتضاه التنظيم السياسي الذي يضمهم جميعا على أسس تسمح بحياة أكثر استقرارا وأمنا، وأن يختاروا من بينهم حاكما يمارس السلطة التي يقوم عليها التنظيم السياسي بالشروط التي اتفقوا عليها.[36]

وللتذكير، فإن العقد الإجتماعي ينطوي بطبيعته على فكرتين تقدميتين :

- السلطة تنبثق أساسا من إرادة الأفراد الذين يتألف منهم المجتمع، وبالتالي فممارستها تخضع لإرادتهم ولا تكون مشروعة إلا في الحدود التي يقبلون بها في هذه السلطة، وهو المبدأ المعروف بأن الأمة هي مصدر السلطات.
- ضرورة أن يتضمن العقد الإجتماعي القواعد التفصيلية التي تتم على أساسها عملية التنظيم السياسي للمجتمع والتي يجب أن يعرفها الجميع مسبقا، الحكام والمحكومون، وتسري عليهم جميعا ويطلق على تلك القواعد "الدستور".

إن العقد الإجتماعي كمرجع يوثق الحقوق والإلتزامات المتبادلة بين الحكام والمحكومين، خطوة على طريق اختراق المحكومين لحاجز السلطة التي حرموا منها وكانت مقدمة طبيعية لخطوة أخرى أكثر تقدما، وهي انتزاع حقهم في اختيار من يحكمهم.[37]

بالتالي فالمواطنة "أكثر من مجرد الإعتراف للفرد بوضعية قانونية شكلية، وإنما الإعتراف له أيضا بحقوق مدنية وسياسية واجتماعية".

ث. البعد الثقافي :

المواطنة قبل أن تكون حقوقا وواجبات يقرها القانون، تبقى بالأساس منظومة قيمية مجتمعية وجدت لتحقيق الكرامة الإنسانية لأبناء هذا المجتمع، مجتمع المواطنة، وبالتالي فإن هذه المنظومة لا يمكنها على الإطلاق أن تكون منظومة مستوردة من الخارج، بل هي منظومة نابعة من الخصوصيات السوسيوثقافية، ومن العمق الحضاري لهذا المجتمع، وبانسجام تام مع الهوية الجماعية لهذا المجتمع،

---

[36] عماد صيام، المواطنة، نهضة مصر، الجيزة، 2007، ص: 11

[37] عماد صيام، مرجع سابق، ص:36

وتكمن أهمية المنظومة القيمية المجتمعية في كونها هي التي تعطي للحق قيمته المجتمعية، بحيث أن الحق لا يوجد هكذا بشكل مجرد، بل يمارس في تفاعل تام ومستمر مع السياق السوسيوثقافي والسياسي للمجتمع.[38]

فالبعد الثقافي للمواطنة يعني ببساطة الحق في التعبير عن الخصوصية الثقافية والهوية والذات المتميزة، مما يحيل على مفهوم المواطنة ودوره المصيري والجوهري كصمام أمان لتحقيق الإستقرار الوطني والمجتمعي، لذلك "فالمساواة أمام القوانين النظرية ليست ذات جدوى في ظل تمييز ولامساواة اجتماعية على أرض الواقع، كما أن القيمة الليبيرالية لاحترام الأفراد، لا تتحدد باحترام المواطنين، إلا إذا انطبقت المواطنة بشكل كامل مع العضوية الثقافية. ذلك أن "التعددية الثقافية تعد من ركائز معظم المجتمعات الحديثة، بسبب حركات الهجرة وتفاعل الحضارات وتلاقح الشعوب، الأمر الذي يطرح إشكالات حول "الوحدة" في إطار" التنوع"، والإنسجام في سياق احترام الإختلاف".[39]

التلازم الوظيفي بين المواطنة والمشاركة العمومية

إذ يشكل الإنتماء إلى مجتمع ما جزء لا يتجزأ من مفهوم المواطنة الحديثة، حيث يتم تجاوز خصوصية العلاقات الإجتماعية المتنوعة، كما نجدها في أي مجتمع، باتجاه عمومية العلاقات عبر تجسدها في علاقات ذات طابع موحد، ويوحدها الإهتمام بالشأن العام أو الصالح المشترك لمجموع مكونات المجتمع، أو ما يسميه "**هوبزHOBBES**" الشخص العام، الذي يمثل النظام الواحد والإرادة الواحدة ممثلة في السيادة العامة.

إن تنظيم المجتمع وتوحيده ليكتسب صفة المجتمع الموحد يفترض إقامة نظام (دستوري، وقوانين، ومؤسسات، وأجهزة) يحدد لكل ما له وما عليه، أي ما يحق له وما يتوجب عليه، سواء كان فردا، أو جماعة اجتماعية، أو مفصلا من مفاصل إدارة الشأن العام، أي السلطات التشريعية والتنفيذية والقضائية، وأجهزة الأمن والإدارة، والجيش، وغيرها، كما يحدد شروط الإنتساب إلى هذا المجتمع (شروط اكتساب

---

[38] عبد الإله أمين-هدى منير، مرجع سابق، ص: 73

[39] أبو المجد عبد الجليل، المواطنة في الخطاب الليبيرالي المعاصر، مجلة نوافذ،2000، ص:28

الجنسية وغيرها) وما يترتب على هذا الانتساب من حقوق وواجبات يتمتع بها ويخضع لها الجميع بالتساوي، هي المواطنة بمعناها الحديث، ما يعني أنه لا مواطنة خارج دائرة مجتمع ينتمي إليه المواطن أصلا، أو ينتسب له لاحقا 'بالتجنيس أو بالإكتساب. كما يعني أن حقوق المواطنة وواجباتها ليست واحدة، أو ليست بالضرورة أن تكون واحدة في كل جماعات الوطن الواحد، لأنها تتعلق بالدستور، العرفي أو المكتوب، الذي يعبر عن "الشخص العام" لهذا المجتمع.

ولأن المواطنة مرتبطة بالإنتماء إلى مجتمع سياسي في شروط استحقاقها وفيما يترتب على ذلك الإستحقاق من حقوق وواجبات، ولما كانت السياسة هي ما يمثل "العام"LE PUBLIC " في مقابل "الخاص" LE Privé"، فإن المواطنة، من هذه الزاوية، تنتسب إلى دائرة العام الذي لا يخص فردا بعينه أو جماعة بعينها، وإنما يخص الجميع على قدم المساواة، ومن دون أي تمييز على أساس الخصائص الشخصية المهنية، أو الأخلاقية، أو العقائدية، للفرد. وهذا ما تنبه إليه مبكرا "**أرسطو**"، عندما ألح على واقعة أنه لا يوجد تطابق بين فضيلة المواطن وفضيلة رجل الخير، أو بين السياسة والأخلاق، كما كان يرى سلفه "**سقراط** ".

يقول "**أرسطو**" في هذا الصدد : "المواطنة تنتسب بصورة رئيسية إلى دائرة العام، لذا فهي مستقلة من الخصائص الشخصية والمهنية والأخلاقية للفرد، يكون إنسان مواطنا لأنه يشارك في حياة المدينة، في مساواة الحقوق والواجبات، وليس لأن استقامته وشرفه وكفاءته تتفوق على ما لدى الآخرين منها، يستوي في ذلك الغني والفقير، المتدين والملحد."[40]

ولهذه المتفاوتات عواقبها في مجالات أخرى وليس في مجال التفاوت في مستوى المواطنة، أي في مستوى ما يترتب عليه من حقوق وواجبات عامة، وإذا اقتضى الأمر تفاوتا ما، فالعام هو الذي يحدده ويقره، وبصورة استثنائية.

في مفهوم المواطن، ليس هنالك إذاً، أي تراتب داخلي، أي إنه لا يمكن لأحد أن يكون مواطنا أكثر من الآخر، فالمواطنة لا تعرف إلا المساواة أمام القانون، وإمكانية الوصول إلى وظائف عامة، أو ممارسة دور

[40] علي يوسف، مرجع سابق، ص : 15

سياسي، والإختلاف في درجة الذكاء، والإدارة، وغيرها من الإختلافات، وتبقى خارج إطار فكرة المواطنة، مأخوذة بمعناها الدقيق.

هذا من جهة. ومن جهة ثانية، فإن المواطن المتمتع بحقوق المواطنة، المتحمل لواجباتها، هو في نهاية الأمر عبارة عن فرد، أي عن معطى خاص يحدد له العام حقوقه وواجباته، وبالتالي حدود خصوصيته المسموح له بممارستها، وإذا كان العام ينزع بطبيعته للتوسع من دائرته على حساب الخاص، فمن هنا ينشأ التوتر بين الخاص والعام على صعيد المواطنة، حيث يأخذ هذا التوتر صورة سعي من المواطن لتوسيع دائرة حقوقه وتضييق دائرة واجباته، بينما يكون اتجاه العام معاكسا، وإذا كان هذا التوتر مصدرا محتملا، في بعض الأحوال، للنزاعات والإضطرابات، وربما التمرد أو الاحتجاج أو الثورة داخل المجتمعات السياسية، فإنه يشكل بالمقابل مصدرا للتجديد والتغيير، بما يفرزه من احتجاجات وانتقادات ومطالبات يمارسها مواطنون تجاه الحكومة التي تمثل العام، وما يدفع هذه الأخيرة، في أحيان كثيرة، وتبعا لشدة الضغوط عليها، إلى التغيير من تدابيرها وحتى من بعض قوانينها، وهذا ما يعطي مستوى آخر من الحيوية داخل المجتمع.[41] وبمعنى آخر، هذا ما ينحو بالفعل التدبيري إلى اعتماد مبدأ فسح المجال أمام المشاركة في تدبير العام لاحتواء المطالب الراغبة في المشاركة في دواليبه.

لهذا نجد انعكاس المواطنة، في حالاتها الإيجابية والجيدة، على الديمقراطية إيجابيا عند وجود فاعلين ومشاركين، يمثلون المواطنين في المجتمع، وهو ما تعكسه المقولة الآتية :" لا توجد هناك ديمقراطية من دون مواطنين أو مواطنة"، حيث ترتكز هذه المقولة على خصائص المواطنة الإيجابية أو الفعالة والتي تعتبر ضرورية لتجسيد قيم الديمقراطية ومبادئها وتفعيل آليات خاصة أي المشاركة في الحياة السياسية والعامة، وتقبل الآخر والتعايش معه،[42]وتفعيل وتجسيد المواطنة في شكل برامج تنفيذية، تترتب عليه ممارسات فعلية لجميع الحقوق والحريات ذات الصلة بالمواطنة، والتي تعتبر السبيل والطريق إلى دعم الديمقراطية وتعزيزها.[43]

---

[41] المرجع السابق، ص: 20

[42] منير مباركية، مرجع سابق، ص 12

[43] أحمد جاد منصور، المواطنة وتكافؤ الفرص وعدم التمييز، منظور قانوني، الفكر الشرطي، مركز بحوث شرطة الشارقة، أبوظبي، سنة 2006، العدد 76،ص:120

وتأسيسا على ما سبق طرحه، نجد أن هناك تأثيرات إيجابية عديدة لتبني وتجسيد قيم ومبادئ المشاركة العامة في تكريس المواطنة وتفعيلها : [44]

- تتراجع باهتزاز وضعف الديمقراطية قيم وممارسة المواطنة، لأن هذه الأخيرة تعني حقوق المواطن في الممارسة الديمقراطية الحرة للحياة السياسية والإجتماعية، فالمجتمعات الإستبدادية تكاد تخلو من دلالة المواطنة والمواطن وتترك هذه الدلالة لمفهوم الرعايا والرعية.
- تعتبر الديمقراطية سبيلا لحل أزمة المواطنة، وبناء الدولة في المجتمعات المتنوعة،[45] مثلما تؤكده عدة أمثلة، من بينها الحالتين الشهيرتين "للهند" و"باكستان"، حيث بقيت الأولى متماسكة على الرغم من تعددها وتنوعها الشديد، وتعاني الثانية ولا تزال تتهددها المخاطر والتوترات الداخلية نظرا لضعف ثقافتها وممارستها الديمقراطية.

حتى وإن كان هناك اتفاق بصورة عامة على أن المشاركة العمومية تشكل أرضية خصبة لظهور وانتشار المواطنة بحقوقها وواجباتها، إلا أن هناك ظروفا وحالات واقعية يمكن فيها للمناخ الديمقراطي أن يتسبب في حدوث انتكاسا أو انتهاكا للمواطنة، من بينها :

- التقليل من مواطنة الآخرين وامتهان كرامتهم ومعتقداتهم باسم حرية التعبير التي تقتضيها وتحميها الديمقراطية.
- يمكن للديمقراطية أن تفسح المجال أمام أحزاب وشخصيات متطرفة، للوصول إلى الحكم، وما قد ينتج من ذلك من تداعيات على مواطنة بعض فئات المجتمع.

أما العلاقة الجدلية التلازمية بين مفهومي المواطنة والديمقراطية، فتجعل من إمكانية تكريس قيم المواطنة وتجسيدها أكبر في المجتمعات والدول الديمقراطية.[46]

---

[44] علي أسعد وطفة، التجليات الإنسانية في مفهوم المواطنة، التسامح، العدد:1،2012،ص:137

[45] علي أسعد وطفة، مرجع سابق، ص : 12

[46] منير مباركية، مرجع سابق،ص:13

وفي التلبس التاريخي للمفهوم، فلابد من الإشارة إلى شيوع استخدام لفظ "الرعية" أو التابع في الملكيات والدول السلطانية، من قبيل الدولة العثمانية وبريطانيا...إلخ، وكان ذلك للتعبير عن تبعية الأفراد وخضوعهم وطاعتهم للتاج الملكي أو السلطان، وهذا بخلاف لفظ "مواطن" المستخدم في "فرنسا" و"أمريكا" ليعبر عن الفرد الحر المشارك في الحياة العامة، والمتمتع بجملة من الحقوق.[47] ويمكن إبراز أهم مواطن الإختلاف بين المفهومين في العناصر الآتية :

- مفهوم الرعية مخالف لمفهوم المواطن باعتبار هذا الأخير "ذات حقوقية مستقلة" وغالبا ما يستخدم مصطلح الرعية في الأنظمة الملكية المطلقة التي يتمتع فيها الملك بكامل السيادة، ومن دون محاسبة أو مساءلة من رعيته.[48]
- بحسب "**روبرت مابرو**"، فإن لكل من المواطن والرعية حقوقا وواجبات، ولكن تلك الحقوق والواجبات تتسم بنوع من التوازن عند المواطن، في حين نجد أن واجبات الرعية أكثر من حقوقه.[49]
- المواطن حالة متقدمة على الرعية" فالمواطنة تشكل انتقالا من الشخص الرعية التابع المنفذ المطيع إلى الإنسان المشارك والمساهم في صنع الحياة.."، وقد حل مفهوم المواطن الفرد تدريجيا محل مفهوم الحشد والكتل الجماهيرية والرعية."[50]

ومن الفوارق الأساسية أيضا بين المواطنين والرعايا، أن السيادة والقرار والمسؤولية بشكل مباشر أو غير مباشر، هي من حقوق المواطنين، في حين أن الرعية تتلقى النعم أو الحرمان من صاحب السلطة ولا تسائله.[51]

---

[47] منير مباركية، مرجع سابق، ص:13

[48] محمد عثمان الخشت، مرجع سابق، ص:20

[49] بشير نافع وآخرون، المواطنة والديمقراطية في البلدان العربية، علي خليفة الكواري، مشروع دراسات الديمقراطية في البلدان العربية، الطبعة الثانية، بيروت 2004، ص: 157

[50] المرجع السابق، ص: 46

[51] المواطنة والنوع الاجتماعي، دراسة نظرية، سلسلة دراسات عن المرأة العربية في التنمية، 30 نيويورك، الأمم المتحدة، اللجنة الإقتصادية والإجتماعية لغربي آسيا، 2006، ص:2

وجدير بالإشارة هنا إلى أن معرفة الفرق بين المواطن والرعية مسألة في غاية الأهمية عند تحليل واقع المواطنة في الدول المختلفة ومقارنته، خاصة في البلدان العربية ذات التاريخ الواسع في تكريس التابعية ومنطق (الحاكم والرعية).[52]

إن التأسيس لحقوق المواطنة وواجباتها لابد أن نشير ونؤكد على مجموعة من العناصر البالغة الأهمية في التأسيس للمواطنة الحقة :[53]

- أن حقوق المواطنة وواجباتها مترابطة ومتلازمة مع بعضها، حتى وإن اختلفت الدول والثقافات في تقديم إحداهما على الأخرى.
- أن المشترك والمهم في مفهوم المواطنة هو مساواة جميع الأفراد في الحقوق والواجبات أمام القانون والدستور، بغض النظر عن انتماءاتهم الدينية والطائفية والعرقية والجنسية والطبقية.
- يعتبر الحديث عن المواطنة باعتبارها حقوقا فقط في بعض الدول والمجتمعات، وبخاصة في الخطاب الشعبي، أحد أهم معوقات تجسيد مبدأ المواطنة وأبرز تحدياتها.

ومن زاوية أخرى، فغالبا ما يتم تناول المواطنة وسياساتها باعتبارها سياسة عامة وطنية، أي إنها تصنع وتطبق على مستوى وطني، ولكن يحكم وجود تفاوت في تطبيق المواطنة والتوازن من دولة إلى أخرى، وحتى من مقاطعة إلى أخرى داخل الدولة الواحدة، لقد أصبحت أدبيات المواطنة تطرح أسئلة وإشكاليات حول مدى صلاحية "المنظور الجغرافي" للمواطنة الذي يتخذ من الدولة الوطنية وحدة تحليله الأساسية، وقد خرج بعضها من هذا المنظور، وقد أصبح يقارب مفهوم المواطنة على عدة مستويات "تحت وفوق دولية"، فظهرت عدة مفاهيم تعبر عن تلك المستويات:

- المواطنة المحلية
- المواطنة الوطنية
- المواطنة الإقليمية

---

[52] منير مباركية، مرجع سابق، ص:98

[53] سعيد الحافظ، المواطنة، حقوق وواجبات، الجيزة، مركز ماعت للدراسات القانونية والدستورية، مركز ماعت للدراسات القانونية والدستورية، 2007،ص:22/21

- المواطنة الخارجية

وبالتالي فالمواطن فرد فاعل ومشارك في مختلف أبعاد وجوانب الحياة، بما فيها الحياة السياسية، ويوصف هذا الفرد المشارك بالمواطن النشط والفاعل والإيجابي، في حين يوصف الفرد المنعزل والعزوف بالمواطن السلبي.[54]

خاتمة :

إجمالا، يمكن الجزم بأن المشاركة العمومية من بين أهم المفاهيم التي تدخل ضمن الحقل الدلالي للمواطنة، ويعد تحديد العلاقة بينهما مسألة مهمة، بل ضرورية لكل دراسة تستهدف تفحص واقع المواطنة في الدول التي تتوخى تكريسها ضمن مسارها التدبيري، فالمفهومان في صيغتهما النظرية المجردة متوافقان ويتسمان بالإعتماد المتبادل، ومع ذلك تشير أدبيات الموضوع إلى الطبيعة الجدلية للعلاقة بين المفهومين في بعدهما الواقعي.

المراجع :

- **الكتب :**

بشير نافع وآخرون، المواطنة والديمقراطية في البلدان العربية، علي خليفة الكواري، مشروع دراسات الديمقراطية في البلدان العربية، الطبعة الثانية، بيروت 2004

الرشيد عماد الدين، المواطنة في المفهوم الإسلامي، القاهرة، نحو القمة للطباعة والنشر، سلسلة مفاهيم، 2005
سعيد الحافظ، المواطنة-حقوق وواجبات، مركز ماعت للدراسات القانونية والدستورية 2008

السيد يسين، المواطنة في زمن العولمة، المركز القطبي للدراسات الاجتماعية، القاهرة 2002
عماد صيام، المواطنة، نهضة مصر، الجيزة، 2007

قائد دياب، المواطنة والعولمة: تساؤل الزمن الصعب، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، القاهرة، 2007،
لطيفة إبراهيم خضر، الديمقراطية بين الحقيقة والوهم، عالم الكتب، القاهرة، 2006
منير مباركية، مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية المعاصرة وحالة المواطنة في الجزائر، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى، 2012

[54] منير مباركية، مرجع سابق، ص:77

- **المجلات** :

أبو المجد عبد الجليل، المواطنة في الخطاب الليبيرالي المعاصر، مجلة نوافذ، العدد 23، 2000
أحمد جاد منصور، المواطنة وتكافؤ الفرص وعدم التمييز، منظور قانوني، الفكر الشرطي، مركز بحوث شرطة الشارقة، أبوظبي، العدد 76 ، 2006
الربضي مسعود موسى، أثر العولمة على المواطنة، المجلة العربية للعلوم السياسية، العدد 19، 2017
عبد الإله أمين- هدى منير، مساءلة مفهوم المواطنة، مجلة نوافذ، مطبعة النجاح الجديدة، عدد ،43/44 الدار البيضاء، فبراير،2010
علي أسعد وطفة، التجليات الإنسانية في مفهوم المواطنة، التسامح، العدد:1،2012
علي الخليفة الكواري، مفهوم المواطنة في الدول الديمقراطية، المستقبل العربي، العدد،264 ،2001
فاروق سليم "المواطنة العربية وإشكالات الأسئلة" الفكر السياسي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق العددان 34 _35 خريف 2009
قاسم سعيد عبد الكريم، المواطنة ومشكلة الدولة في الفكر الإسلامي، سلسلة دراسات حقوق الإنسان، العدد 13 صنعاء، ملتقى المرأة للدراسات والتدريب،2007
محمد عثمان الخشت، تطور المواطنة في الفكر السياسي الغربي، التسامح، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، مسقط، العدد 20، 2007
محمد مصطفى القباج، المواطنة وتجلياتها المعاصرة في زمن العولمة، المربي، المجلة الجزائرية للتربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر العدد، 8،2007

- **<u>الدراسات</u>** :

صلاح بشري، المواطنة وانعكاساتها على التنمية في المغرب، أطروحة دكتوراه، كلية الحقوق أكدال، السنة الجامعية 2010-2011،
المواطنة والنوع الاجتماعي، دراسة نظرية، سلسلة دراسات عن المرأة العربية في التنمية، 30 نيويورك، الأمم المتحدة، اللجنة الإقتصادية والإجتماعية لغربي آسيا، 2006
محمد الإدريسي العلمي المشيشي، دعم المواطنة بتأهيل المواطن المسؤول في دولة الحق، في الوطن والمواطنة ولآفاق التنمية البشرية، 2013

- **<u>التقارير</u>** :

تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2009، تحديات أمن الإنسان في البلدان العربية، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، المكتب الإقليمي للدول العربية،2009

PADİR

İslami Psikoloji Hakemli Dergis

مجلة بادر

المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

ISLAMIC PSYCHOLOGY COLLEGE

العدد السادس – مارس 2025

Issue 6 – March 2025

مجلة فصلية محكمة – تصدرعن كلية علم النفس الإسلامي

ISSN : 3023-6231