المعرف الرقمي DOI
https://doi.org/10.59151/.v8i1.359

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 7-8-2023
تاريخ القبول: 10-12-2023

دورية نماء
فصلية محكمة متخصصة في الدراسات الإسلامية والإنسانية

الدرس العقدي المدرسي في سياق أسئلة تجديد النقل الديداكتيكي؛ معالم وضوابط

عمر بن سكا[1]
Omar.bensaga@usmba.ac.ma

الملخص:

البحثُ يقدم عرضًا ومناقشة تهمُّ جوانبَ من الإشكالات الديداكتيكية التي تُطرح في سياق مباحثة موضوع النقل الديداكتيكي للمعارف والمفاهيم الشرعية، تحديدًا ما يتصل منها بالدرس العقدي في مستوياته المدرسية. أي النظرُ في قضايا ولوازم تحويل المعرفة ونقلها على مستوى واقع الاشتغال الديداكتيكي والممارسات الصفية التي تحكم فعليْ التعليم والتعلُّم، وما يقتضيه ذلك من سعي نحو ضبط معالم هذا النقل الديداكتيكي المحكوم بقواعد صارمة وسيرورات متداخلة. فضلًا عن السعي إلى تقديم مقترحات منهجية ومقاربات تُسهم في الكشف عن السبيل الأنجع للتعامل مع مقررات ووحدات الدرس العقدي ومفرداتها تخطيطًا، وبناءً، وإنجازًا. كما نروم كذلك بلورة ملامح الشكل التعليمي الذي يحقق منهجيا المقاصد المتوخاة من الدرس العقدي الذي خضع مبدئيًّا لمرحلة أولى من النقل الديداكتيكي لا دخل للمدرس فيها، تليها محطة بارزة تتمثل في النقل الداخلي للمعارف... ويأتي كل ذلك في سبيل تجاوز التعثرات والمآخذ المعرفية والمنهجية التي أبان عنها تدريس العقيدة ومسائلها في المدرسة المغربية تحديدا.

بخصوص أبرز **النتائج** التي خلُص إليها البحثُ، يمكن القول إجمالا إنَّ تعميق النظر في شكل الممارسات التربوية وطبيعة التفاعلات التي تحكم ثنائية (مدرس-متمدرس) أمرٌ في غاية الأهمية لإدراك ما تخضع له المعرفة من تحولات يكون فيها طرفا العملية التعليمية جزءًا محوريًّا يوازي التحولات التي تخضع لها المعرفة في طور النقل الديداكتيكي الخارجي، إذ ثمة يكمن المنهاجُ المنجَز (الحقيقي) الذي لا يخلو من بصمات ورهانات الفاعلَيْن البارزين في عملية التعليم والتعلم. أخيرًا، لقد اقترح البحث جعل محور التجديد في الدرس العقدي دائرًا حول معايير الواقعية والارتباط بالحياة، ورهان التربية الفكرية، وحول تنزيلٍ أمثلَ لمستلزمات النقل الديداكتيكي بوصفه سيرورة من التفاعل والتوجيه المستمر لفعل التعلُّم.

الكلمات المفتاحية:

المعرفة الشرعية، النقل الديداكتيكي الداخلي، الدرس العقدي، التجديد، التربية الفكرية.

(1) أستاذ محاضر بكلية أصول الدين تطوان – المغرب.

للاقتباس: سكا، عمر، الدرس العقدي المدرسي في سياق أسئلة تجديد النقل الديداكتيكي؛ معالم وضوابط، مجلة نماء، مركز نماء، مصر، مج8، ع1، 2024، 150-176.

© نشر هذا البحث بموجب ترخيص (CC BY-NC4.0) المفتوح، الذي يسمح لأي شخص تنزيل البحث وقراءته والتصرف به مجانًا، مع ضرورة نسبته إلى صاحبه بطريقة مناسبة، مع بيان إذا ما قد أُجري عليه أي تعديلات، ولا يمكن استخدام هذا البحث لأغراض تجارية.

OPEN ACCESS
Received: 2023-8-7
Accepted: 2023-12-10

دورية نماء
فصلية محكمة متخصصة في
الدراسات الإسلامية والإنسانية

The school doctrinal lesson in the context of the didactic transposition renewal questions.

Omar Ben saga[2]

Omar.bensaga@usmba.ac.ma

Abstract:

This research aims to reveal aspects of the debates that arise in the context of discussing the subject of the didactic transposition of Islamic knowledge and concepts, especially what is related to the school doctrinal lesson. That is, considering the issues and requirements for transforming and transferring knowledge at the level of teaching and learning, or in the classroom practices, and what this requires of seeking to control the parameters of renewing the concept of didactic transposition at this level. In addition, we try to provide some methodological proposals and approaches that contribute to revealing the most effective way to deal with the programs...

About the most prominent findings of the research, we can say generally that research into the form of educational practices and the nature of the interactions that govern the relation between (teacher-student) is extremely important for understanding the transformations that knowledge undergoes in which both parties of the educational process are a pivotal part, for there exist the true curriculum. Which is not devoid of the fingerprints and stakes of the actors in the teaching and learning process. Finally, the research suggested making the focus of innovation in the doctrinal lesson revolve around: realism, intellectual education, and an optimal application of the requirements of didactic transmission as a process of interaction and continuous guidance of the learning act, where its subject is knowledge.

Keywords:

Islamic knowledge, Internal didactic transposition, Doctrinal lesson, Renewal, Intellectual education.

(2) Assistant Professor /faculty Osoul Addine-Tetoun – Morocco.

ite this article as: Saga, Omar, The school doctrinal lesson in the context of the didactic transposition renewal questions., Journal of Namaa, Nama Center, Egypt, V 8, issue 1, 2024 ,150-176.

© This research is published under an open license (CC BY-NC 4.0), which allows anyone to download, read and use the research for free, provided it is properly acknowledged, indicating if any modification has been made to it. This research shall not be used for commercial purposes.

مقدمة:

تندرج فكرة الموضوع في سياق مناقشة وبحث قضايا ولوازم تحويل المعرفة ونقلها على مستوى الممارسة الصفية[3]، أما **الغاية** الكبرى فمحصورةٌ في محاولة ضبط معالم تجديد الدرس العقدي في ضوء مفهوم النقل الديداكتيكي، فضلًا عن السعي إلى تقديم مقترحات منهجية ومقاربات تسهم في الإبانة عن السبيل الأنجع في التعامل مع مقررات الدرس العقدي تخطيطًا وبناءً وإنجازًا[4]. ومما يجدر بنا الإلماعُ إليه، أننا نروم كذلك بلورة ملامح الشكل التعليمي الذي يحقق منهجيًّا المقاصد المتوخاة من الدرس العقدي الذي خضع مبدئيًّا لمرحلة أولى من النقل الديداكتيكي[5] لا دخل للمدرس فيها، أخص بالذكر: انتقاء المضامين والقضايا والموضوعات المعدة للتدريس، وكذا المقتضيات المرجعية والبيداغوجية التي ينص عليها المنهاج من قبيل طرق عرض وترتيب المعرفة المدرَّسة، ومنهج تقريبها للمتعلمين، والأساليب المعينة على ذلك. والتي تشكل في مجملها توجُّهات ومحددات منهاجية تقوم على خلفية نظرية ومعرفية وشرعية تؤطرها. يأتي كل ذلك في سبيل تجاوز التعثرات والمآخذ المعرفية والمنهجية التي أبان عنها تدريس العقيدة ومسائلها في المدرسة المغربية. كما أنّ البحث يسعى إلى مناقشة حدود تجديد الدرس العقدي وصيغه الممكنة في مستوياته الخاصة بالتعليم المدرسي في إطار مفهوم النقل الديداكتيكي، وبالتالي الإبانة عن مبررات ذلك التجديد والحاجة الماسة إليه في ظل الواقع الذي أومأنا إلى بعض جوانبه.

تتأسَّس **منهجية** البحث على مقاربة تربوية تسائِل نمط الممارسات الصفية السائدة، وعلى **منهج وصفي تحليلي** يشخص واقعًا تربويًّا ويتطلع إلى تقديم حلول ومقترحات تعيد للدرس العقدي المدرسي حيويته وفاعليته وواقعيته، ثم تُسهم تبعًا لذلك في عقلنة الفعل التربوي وتجديد أبعاده في ضوء معالم وضوابط وفَّرها مفهوم النقل أو التحويل الديداكتيكي. من ثمة يتعين أن نخصّ محطة الاشتغال الديداكتيكي (الممارسة الصفية) بعناية خاصة، حيث يفترض أولًا الإلمامُ بمقتضيات النقل الديداكتيكي عمومًا، ثم تبعًا لذلك مراعاةُ طبيعة المفهوم العقدي وخصائصه، وما يقتضيه تدريس المعرفة الشرعية عمومًا من تأصيل شرعي للمفاهيم، ومن واقعية ووظيفيَّة تجعل اكتساب المفاهيم وترسيخ القيم وبناء

---

(3) أحد أهم الملامح الرئيسة المرتبطة بتدبير المنهاج تخص **بناء المعارف الدراسية**. إنه عملية معقدة، تؤثر فيها مجموعة من العوامل التي تتخذ باعتبارها منطلقًا لها مجموع المعارف العلمية، وباعتبارها نقطة وصول مجموع المعارف المكتسبة من طرف المتعلمين.

(4) يجب التركيز على أهمية جعل الدرس العقدي نابضًا بالحياة، وذلك من خلال تتبع آثار الإيمان (العقيدة) في حياة الفرد والجماعة، وانعكاساته على الواقع المعيش. مع الحرص على شرح مضامين العقيدة بأسلوب مستجد ومتميز، يستحضر حاجات المسلم الحقيقية وتطلعاته الجادة، وبلغة مفهومة لا تدخر جهدًا في استثمار الخبرات العلمية والتجارب البشرية المشهودة

(5) النقل الديداكتيكي عملية معقدة تحترم بعض القواعد والتدابير الصارمة. هدفه المعلن هو بلورة منهاج من نوع ديداكتيكي يمكنه أن يجعل العلم في المتناول دون التضحية به.

المعارف الشرعية ذات دلالة حقيقية ومعنى مدركٍ بالنسبة للناشئة والمتعلمين. إضافة إلى تبني مقاربة منهجية منضبطة تستند إلى وسائل تعليمية هادفة، وطرقٍ بيداغوجية نَشِطَة وتفاعلية تضع المتعلم في قلب الفعل التعليمي في ارتباط وطيد بالواقع الحي، وانفتاح على الحياة التي يعيشها المتعلم[6].

إنَّ البحث لا يُعنى في المقام الأول بمستوى التنظير والبحث في تجديد الدرس العقدي أو الكلامي بشكل عام، فقد تصدَّت لذلك عدد من **الدراسات والمؤلفات** كان مركز الاهتمام لديها منصبًّا بالأساس على الدرس الكلامي، والدرس العقدي والفكري الأكاديمي[7]. في المقابل، فإنّ هذا البحث يُفيد من تلك الأعمال ويسترشد بها، لكنه يمتح أساسًا من الخبرة الميدانية وما أسفر عنه واقع تدريس مضامين العقيدة الإسلامية ومفاهيمها من مشكلات منهجية ومعرفية أفقدتها الكثير من خصائصها الأصيلة من قبيل الفطرية، والواقعية واقترانها بالعمل، علاوةً على ارتباط المفهوم العقدي بمطمح تطوير ملكات الفكر ومهارات الاستدلال وإضفاء المعنى على الحياة ومجالاتها... مما يعني أن المفهوم العقدي في أصله حيٌّ ويتعين أن يظل نابضًا بالحياة.

وبناءً عليه، فإن الأنظار ستسلط في المقام الأول على النقل **الديداكتيكي الداخلي** في شقه المنوط بالمدرسين، ما دام مربط الفرس متعلقًا أساسًا بالتنزيل، ونمط الاشتغال الديداكتيكي الذي ينتهجه المدرس داخل الفصول الدراسية. بل في الواقع بدءًا من تخطيط أنشطة التعلم وصياغة محتوى ومضامين الدروس (أنشطة التعلم ودعاماته)، وانتهاءً بمنهجية البناء وشكل العرض والتقديم، أو ما يتعلق بضبط سيرورات ومآلات التعلم. ونحسَب أن ذلك يعدّ حلقة مكمِّلة ومرحلة تتوسط المعرفة المعدة للتدريس والمعرفة المكتسبة التي يستوعبها المتعلم.

ثم إننا نضع نصب أعيننا جملة من **الأسئلة** التي تنم عن الحاجة المعرفية لبسط القول في إشكالات نقل المعرفة من مظانها الأم وفي مستوياتها العالِمَة، إلى مراحل تدريسها الفعلي وتمثُّلها من لدن المتعلمين. بعبارة أخرى: إن مساعي البعث والإحياء والتجديد في الدرس الإسلامي عمومًا قائمةٌ ومستمرة، لكن ذلك لا يمنع البتة من طرح أسئلة من قبيل:

- **هل الدرس العقدي في مستواه المدرسي نال ما يستحقه من البحث والنظر الإبستمولوجي،**

(6) المسعى الأبرز أن يُنهَض بالدرس العقدي بالشكل المطلوب. فضلًا عن ربطه بروح هذا العصر وما يزخر به من خبرات علمية.

(7) يمكن الإشارة إلى عدد من الدراسات السابقة في هذا الباب من قبيل:

- بناء الدرس العقدي من خلال منهج القرآن الكريم في عرض مسائل العقيدة، عبد الكريم القلالي، مركز تفسير للدراسات القرآنية. (ص/ 1-58).
- مداخل تطوير الدرس العقدي، من خلال التراث العقدي بالغرب الإسلامي، عمر مباركي، إسلامية المعرفة، ع97، 2019م.
- تجديد الدرس الكلامي المعاصر: الأدوات والموضوعات، محمد توفيق، مجلة التفاهم، (ص/303-316).

وضمن السياق ذاته تندرج أعمال مفكرين بارزين كحسن الترابي، ومحمد المبارك، ويوسف القرضاوي، وغيرهم.

وبموازاة ذلك هل نال أيضًا ما يجب له من تجديد وتسديد منهجي؟ بحيث يسائلُ طرق عرضه وشكل ترتيب قضاياه ومنهجية تقديم موضوعاته، فضلًا عن طرق إغناء واستثمار مادته المعرفية تدريساً وبناءً للمفاهيم العقدية؟

- ثم هل يُعتنى -كما يجب-بمسألة النقل الديداكتيكي من لدن المدرسين والمدرسات وهم بصدد إنجاز دروس العقيدة ضمن مدخل التزكية[8]؟

- وأخيرًا: ما مستوى الوعي بأهمية النقل الديداكتيكي الداخلي في بعده المرتبط بالعلاقة (مدرس-متعلم)؟

لقد انتظمت **محاور الموضوع** في مبحثين رئيسين، جعلت الأول إطارًا نظريًّا عامًّا وتحديدًا مفهوميًّا للنقل الديداكتيكي دلالةً، وتصنيفًا، وما يستدعيه ذلك من تحديد للأدوار التربوية واستراتيجيات التدبير التي تناط بكل من المدرس والمتعلم على حد سواء، على اعتبار أنّ النقل الديداكتيكي الداخلي يُخضع المعرفة المعدة للتدريس لمنطق «وضعيات التعليم»، ورهانات المتعلم الذي يتمثَّل تلك المعرفة، وأيضًا سلطةُ المدرس وموقعه ومصادره التي ينهل منها. أما المبحث الثاني فخُصِّص لمقاربة مداخل تجديد الدرس العقدي ومتطلباتها التربوية والديداكتيكية انسجامًا مع مبادئ النقل الديداكتيكي. وقد اقتضى حيز البحث حصرها في مدخل الواقعية، ورهان التربية الفكرية، والنجاعة في التدبير تنزيلًا لمقتضيات النقل الديداكتيكي بصورتها الصحيحة.

المبحث الأول: النقل الديداكتيكي بوصفه سيرورة بناء للمعارف المدرسية.

1- إطار نظري ومفاهيمي.

أولًا: النقل الديداكتيكي الخارجي.

يبدو جديرًا بالاهتمام أن نؤكد في ضوء المقاربة التي نستعرض، على فكرتين ربما لا تحسمان الجدل الدائر ضمن نقاشات تدريس المفاهيم والعلوم الشرعية؛ **الأولى** تفيد أنه ليس هنالك تعليم البتة من غير نقل ديداكتيكي، والثانية مغزاها أن النقل الديداكتيكي بعينه لا يعني التضحية بالعلم والمعرفة، ولا يعد تحويرًا لطبيعتها الجوهرية، وبالقدر نفسه فهو ليس تبسيطًا للمعرفة الشرعية بالمعنى الحرفي للكلمة.

(8) من المعلوم أن الأدبيات التربوية تنص على أن المعارف تخضع لعدد من التحولات حتى تغدو موضوعات قابلة للتعليم أو مادة معدة للتدريس؛ هذه التحولات تعود إلى ما يسمى بـ«النقل الديداكتيكي الخارجي». أما التحولات الأخرى التي تجري في سياق عملية (تعليم-تعلُّم)، والتي تحدث في إطار علاقات (مدرس-متعلم)، وموضوعيًّا في مختلف أشكال المنهاج (الرسمي، المنجز، الضمني)، فهي ما يمثل «النقل الديداكتيكي الداخلي» الذي يبقى أخذه بعين الاعتبار على عاتق المدرس في المقام الأول.

إن النقل الديداكتيكي مفهومٌ صار كثير التداول في الخطاب التربوي المعاصر، وتحديدًا في ديداكتيك المواد الدراسية. وتجمع جلُّ الأدبيات التربوية على أن بسط هذا المفهوم أسهم فيه بالأساس *Chevallard Yves*[9] من خلال الكتاب الذي أصدره سنة 1991، والذي حمل عنوان «du savoir savant au savoir enseigné» (من المعرفة العالمة إلى المعرفة المدرَّسة). لكن من المعلوم أنه كرس النظر فيه كليةً للمعرفة العلمية (الرياضية). وقد شكل هذا المؤلَّفُ على مدى عقود مرجعًا محوريًّا استندت إليه الأبحاث التربوية وباقي المواد التعليمية، العلمية منها والإنسانية. حتى اقترح[10] Joshua Smith (1996) توسيع تداول مفهوم النقل الديداكتيكي، وتوظيفه في باقي المواد والتخصصات التعليمية[11].

ويهمنا ضمن هذا السياق مناقشة وبحث ما يعانيه المدرسون -على العموم- من مشكلات في التدريس. ونشير إلى نوعين من الصعوبات الديداكتيكية التي تصاحب تدريسهم للمعارف والمفاهيم في بعدها الديداكتيكي؛ الأول يتعلق بتدبير المنهاج التربوي، والثاني يخص تدبير الفصل الدراسي. ذلك أن أحد أهم التجليات المرتبطة بتدبير المنهاج تتعلق ببناء التعلمات، إذ إنها عملية معقدة تتأثر بالعوامل والملابسات التي تشكل فيها -باعتبارها نقطة انطلاق- مجموعُ المعارف والقيم والمفاهيم الشرعية، وباعتبارها نقطة نهاية مجموعُ المكتسبات التي حصلها المتعلمون، أو بالأحرى التي عملوا على بنائها وتمثُّلها.

يفيد مفهوم -النقل الديداكتيكي- إجمالًا بأن المعرفة في طريقها لأذهان وعقول الناشئة تمر عبر عدد من التحولات والتغييرات حتى تصير معرفة قابلة للتدريس، أو -بعبارة أخرى- موضوعًا للتدريس. ويشمل ذلك عمليات الانتقاء والتأويل وإعادة الإنتاج في مختلف مجالات المعرفة (العالمة). ولهذا من البداهة أن نجد فرقًا واضحًا بين نص أو موضوع معرفي (علمي) محض من جهة، وبين نص أو موضوع ديداكتيكي موجه للتعليم من جهة ثانية. وهذا تحديدًا هو ما يسمى بالنقل الديداكتيكي الخارجي.

أما التحولات التي تجري في إطار العلاقة التربوية (تعليم-تعلم)، والتي تشمل كلًّا من (المدرس-المتعلم)، فهي لا تخرج في أصلها عن مختلف أشكال المنهاج (الرسمي، أو المنجز، أو الضمني)، حيث تشكل تلك التحولات ما يطلق عليه **النقل الديداكتيكي الداخلي**. والمفترض هنا أن تكون سيرورة تلك التحولات محكومة بمنطق الاستمرارية والترابط وليست قائمة على أي نوع من القطائع الإبستيمولوجية كما هو حاصل بقوة

(9) Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (2e éd. Revue et augmentée). Grenoble, La Pensée sauvage, (lre éd., 1985).

(10) Joshua, S. (1996). *Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'au mathématique*, In C. Raisky et M. Caillot, Au-delà des didactiques, la didactique. Débats autour de concepts fédérateurs, Bruxelles, (p. 6173-).

(11) تجدر الإشارة إلى أننا أفدنا من دراسة بعنوان:

- Perrenoud, P. (1998), *La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences, Revue* des sciences de l'éducation, Vol. 24, N.3, p. 487 à 514

على مستوى الواقع التعليمي والممارسات التربوية المهيمنة على الفصول الدراسية كما نشخصها اليوم.

بيد أنه من الضروري في هذا السياق، ألا نخلط بين النقل الديداكتيكي كما تمت الإشارة إليه، وبين ما يمكن أن يسمى **التبسيط العلمي** أو المعرفي الذي يُقصد منه جعل المعرفة مفهومة ويسهل الوصول إليها من لدن أكبر قدر ممكن من الجمهور المعني بخطاب علمي أو معرفي محدد. بمعنى أنّ النقل الديداكتيكي عملية معقدة تتبع قواعد صارمة، وتستحضر أدوات خاصة يمارسها خبراء في التربية وصناعة المناهج التعليمية (...)، وتبقى غايته الأساسُ هي صياغة وتطوير وهندسة منهاج تعليمي قادر على جعل المعرفة تتبلور في إطار موضوعات علمية وحقول معرفية مصوغة منهجيًّا وسيكو-بيداغوجيًّا، كي تصير قابلة للتدريس وفي متناول رواد المدرسة من حيث التمثل والاكتساب[12].

إذن، نحن أمام إعادة تشكيل وصياغة وبناء للمعرفة يُتوقَّع أن تجد هويتها في منهاج رسمي-موصوف، يعبر عنها من خلال مجموع المعارف والقيم والمهارات والكفايات التي يجب أن يكتسبها المتعلمون عبر مختلف الأسلاك والمستويات الدراسية. إن المنهاج الرسمي، أو الموصوف، أو المنعوت أيضًا **بالمنهاج المعياري** يعدُّ تبعًا لذلك مرحلة «المعرفة المهيأة للتدريس» le savoir à enseigner[13]، ويوسم كذلك بالمعرفة الضرورية. وهو في كل الأحوال عرض وترتيب للمعرفة العالمة في سياق مدرسي، ودوره يتمثل في توحيد الثقافة المدرسية الموجهة من خلال المنهاج ذاته إلى جانب البرامج والمقررات الدراسية، وما يتصل بذلك من دلائل منهاجية وتوجيهات تربوية...وغيرها من الدعامات التي تشكل أطرًا مرجعية للمدرسين أو المتعلمين.

على هذا المستوى، نتحدث عن تصور وإنتاج يقوم به عيّنةٌ من الخبراء والباحثين يصمِّمون منهاجًا تعليميًّا يستهدف متعلمًا مفترضًا ومجردًا. والمهم بالنسبة لنا الآن أنه يشكل منتهى وثمرة النقل الديداكتيكي الخارجي الذي تعتبر المعرفةُ في مستواها العالِم نقطةَ بدايته، والتي لا يمكن نقلها للمتعلم كما هي. وجوهر الفعل والتدخل هنا هو عملية تكييف ووضع المعرفة في سياق «*contextualisation*» له أسئلته وأهدافه ورهاناته. ثم الأمر بعد ذلك يستدعي عملية أخرى هي نزع السياق «*décontextu-alisation*»[14]»؛ بحيث تخضع المعرفة لتحويل يخص مرجعها الأصلي، ليتم الحديث عن بديل يشكل فضاءً نظريًّا يتَّصف بخصائص يفرضها منطق التعلم وعمليات التعليم. هذا التبديل يقترح تصورًا يدل على تموقع المحتويات والمضامين المعرفية في سياق جديد ذي طبيعة بيداغوجية[15].

(12) Emil Paun, *Transposition didactique: Un processus de construction du savoir scolaire, Carrefours de l'éducation*, Armand Colin, 20062/, N.22, pp: 313-

(13) Chevallard, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné.* Grenoble: La Pensée sauvage, 1985.

(14) للتوسع في الموضوع ينظر:

- Astolfi, P/ Develay, M. La didactique des sciences. Paris: PUF, 1989.

(15) Emil Paun, *Transposition didactique: Un processus de construction du savoir scolaire, Carrefours de l'éducation*, Armand Colin, 20062/. P: 6

ثانيًا: النقل الديداكتيكي الداخلي:

عندما يعلق الأمر بالتحولات -التي تطرأ على مستوى المعرفة التي يحددها المنهاج الدراسي الرسمي Curriculum prescrit، في إطار العملية التعليمية التعلمية، أو -بعبارة أخرى- على طول مضمار العلاقة (مدرس؛ متعلم)- فإننا نتحدث عن **نقل ديداكتيكي داخلي**. وهو ذو طبيعة داخلية لأنه ببساطة يحدث ضمن سياق التفاعل والعلاقات البيداغوجية التي تجمع طرفيْ الفعل التعليمي الرئيسيْن، حيث يتم أجرأة الأهداف التي تربط بين الطرفين من جهة، والمنهاج الدراسي من جهة ثانية.

إن هذا النوع من النقل الديداكتيكي يحمل في ثناياه آثار ووقع وانطباعات وبصمات الأطراف المعنية به في المقام الأول؛ نعني بذلك المدرس والمتعلم على حد سواء، أكثر من شيء آخر كالنموذج السوسيو-ثقافي الذي يؤطر الفعل التربوي على سبيل المثال، أو حتى التوجيهات الرسمية وغيرها. وهنا عادة ما يُطرح نقاش يتعلق بما يمكن أن يحدثه كل من المدرس والمتعلم من تغييرات وتدخلات في المنهاج التعليمي الرسمي؟ إضافة إلى ما يذكره بعض الباحثين من أن «النقل الديداكتيكي الداخلي هو في الواقع **عملية تعمل على تخصيص المنهاج ووسمه بدلالة جديدة**»[16].

إن التحليل السابق يحيل إلى ضرورة إمعان النظر في واقع الممارسات الصفية تشخيصًا لنمط التواصل التربوي، ورصدًا لطبيعة العلاقات البيداغوجية المتبادلة التي تؤطر الفعل التربوي داخل الفصول الدراسية، ولا يستثنى من ذلك شكل العَقْد والتعاقد الديداكتيكي الذي يحكم العلاقة التربوية بين المدرسين والمتعلمين. ذلك أن المدرس -من جهة- يتعين عليه أن يدبر المعارف المقترحة في المنهاج الرسمي في احترام تام للتوجيهات والاختيارات التربوية الكبرى، ولكنه في الوقت نفسه ملزم بإعداد سيناريوهات وأنشطة التعلم، وإنتاج عملية بنائية منهاجية ومعرفية.

وبناءً عليه، فإن نتائج ذلك النقل تتجسد عبر نوعين من المنهاج يُصطلح عليهما في الأدبيات التربوية على التوالي: **المنهاج الحقيقي**، و**المنهاج المُنجَز** أو المُتحقِق. *Curriculum réel et Curriculum réalisé*. ففيما يخصّ المنهاج (الحقيقي)، يجري الحديث عن مستوى معينٍ من المعرفة يعبَّر عنها بالمعرفة المدرَّسة؛ حيث تتخذ منحى يتجه من المدرس صوب المتعلم {مدرس ~ متعلم}. أما بخصوص المنهاج المنجز فإننا نتحدث عن نمط المعرفة الموسومة بالمعرفة المكتسبة، وهي نتيجة طبيعية لمجموع (المفاوضات) الناجمة عن علاقة تفاعل تشمل: مدرس-متعلم، وتمثل نوعًا ما منهاجًا **مُشخْصنًا** يعكس ارتباطًا خاصًّا للمتعلم بالمعرفة المدرسية[17]. وبذلك يتضح أن النقل الديداكتيكي لا يُختزل في عملية تبليغ وتلقين المنهاج من لدن المدرس

(16) Ibid, p :8

= (17) Chevallard, Y. (1991). La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné (2e éd. Revue et augmentée). Gre-

لأنه بالفعل ينطوي على تحولات ويمر عبر سيرورة من إعادة التشكيل والبناء، والمفاوضات التي تقتضيها عملية التدريس المحكومة بسياقات عدة. وتكون النتيجة واقعة في المنهاج الحقيقي الذي يظهر ما يحدث للمتعلم جراء تلقي المعرفة والتفاعل معها، وفي المنهاج المنجز الذي يمثل ما الذي يستوعبه المتعلم بالفعل.

بالمجمل، نقول إن النقل الديداكتيكي يعكس نشاطًا تفاعليًّا ورمزيًّا مشروطًا بمتغيرات كثيرةٍ. ومن الأهمية بمكان أن نولي عناية فائقة بالمنهاج الفعلي والمنجز، لأنهما يمثلان مُحصِّلة التأويلات التي يقدم المدرسون على الانخراط فيها، وأيضًا المتعلمون -من زاويتهم- بحيثُ يُعطى للمنهاج الرسمي والمدرَّس معنى خاصًّا يعبر عن تمثلاتهم الخاصة بإزائه.

لعل السؤال الذي يتبادر إلى الأذهان في هذا السياق هو كيف تتحول المعرفة في غضون سيرورات التعلم والتعليم، وفي إطار العلاقة مدرس-متعلم؟ وما العوامل التي تؤثر في كليهما خلال عملية النقل الديداكتيكي؟ المفترضُ أن المدرسين أثناء تنزيلهم لمفردات المنهاج ومضامينه، يحملون معهم تأويلات وقراءات متعددة تشكلُ تفسيرات لذلك المنهاج، ومن ذلك المنطلق ينتجون محتويات ومضامين جديدة، أو بالأحرى دلالات ومعاني جديدة للدلالات والمفردات والمفاهيم المتضمنة في المنهاج التربوي. إن المدرس -بتعبير آخر- يعيد اكتشاف المنهاج باستمرار، وذلك جزء في حقيقة الأمر من العادة المهنية. إننا بذلك نكون معنيين تحديدًا بمنهاج آخر مبني من قبل المدرس يعاد اكتشافه من طرفه بمعية المتعلمين على مدى سيرورات ومراحل التدريس.

ثم إن المدرس بمعنى آخر يكون تحت تأثير عوامل كثيرة نحسبها متغيرات؛ بدءًا من تكوينه العلمي والمهني ومصادره المعرفية ومراجعه التربوية، وكذا العادات والتقاليد البيداغوجية التي رسخها في ممارسته الصفية، فضلًا عن الدلالات التي يضفيها على الغايات من الفعل التربوي في مجمله، دون أن ننسى تمثلاته **لموقع المتعلم** ودوره في عملية بناء المعارف. بتعبير آخر: لعل المدرس يدبر المنهاج الرسمي من خلال منظور خاص يعكس مثلًا تعريف الدور الاجتماعي للمعرفة وموضوعها المرتبط بالتعليم، إذ عادةً ما ينطلق المدرس من المقولات والقناعات التي يتبناها، ويريد تثمين دوره ومكانته الخاصة في التعليم... وبالزخم نفسه يطمح إلى إقدار المتعلمين على استيعاب رؤية تتعلق بأهمية المعرفة والعلم ودورهما في تطوير شخصيتهم.

ولو عمدنا إلى تقديم شواهد تبرر هذه الأشياء التي يستحسن نعتها في مرحلة أولية بالتكهنات والافتراضات، سنكون مضطرين إلى إلقاء الضوء على ما يُتداوَل بالفعل من مفاهيم وتعريفات داخل الفصول الدراسية أثناء إنجاز المدرسين **لدروس العقيدة ضمن مدخل التزكية في منهاج التربية الإسلامية**، والدلالات التي تُوَجَّه صوبها بعض القضايا العقدية والفكرية، تحديدًا تلك التي كانت مظنة للاختلاف المذهبي والكلامي. إننا نجد تباينًا كبيرًا في طبيعة المراجع والمظان التي ينهل منها المدرسون،

noble, La Pensée sauvage, (lre éd., 1985). =

فضلًا عن وجود صعوبة في الفصل بين التوجهات (المذهبية) للمدرسين ونزعاتهم الفكرية (سلفية، حركية، صوفية...)، وبين شكل المادة المعرفية التي يُشتغَل عليها. وربما يكفي أن نتتبع مفهوم التوحيد ومقتضياته، وحقيقية الإيمان، وأوجه الاستدلال العقدي التي يُعتمَد عليها... حتى نتمكن من بلورة صورة حقيقة حيال ما تطرقنا إليه في الفقرات السابقة[18].

وبيان ذلك أيضًا، أن تمثلات المدرسين تجاه المتعلمين يشكل متغيرًا مهمًا له مفعوله بصفته وسيطًا في التحولات التي يخضع لها المنهاج الرسمي في الوسط المدرسي، كما أنَّ تدخلاتِ المدرس في المنهاج الموصوف أو الرسمي من شأنها أن تغني ذلك المنهاج، بالقدر نفسه الذي من شأنها أن تسهم في تفقيره والتأثير سلبا عليه. وهو الأمر الذي لا يظهر دائمًا كقصد علني، وإنما يحصل بوصفه نوعًا من *improvisation* أي: (الارتجال) على حد تعبير *فيليب بيرينو* (*Perrenoud Phillipe*)[19]. ويبقى التأكيد على أن المعارف التي يبنيها المتعلمون ليست نتاجًا لاكتساب أو استقبال مباشر (تلقي)، **ولكنه نتيجة لنشاطهم المعرفي**.

2- دور المدرس في النقل الديداكتيكي[20] الداخلي.

لقد بات من الضروري -بناءً على ما سبق- أن نميز بين مستويات ثلاثة من المعرفة: المعرفة الموجهة للتدريس (البرامج الدراسية) *knowledge to be taught*، والمعرفة بعد إعادة تنظيمها (المحتوى والمضامين الفعلية للتعليم) *organised knowledge-re*، ثم المعرفة المدرَّسة (العمليات المرتبطة

(18) المقصود من الكلام هنا هو أن الدور الحقيقي في التعلم سرعان ما يتمحور في شكل المنهاج الضمني والمنهاج المتحقق، حيث إن التقيد بالاختيارات التي يحددها المنهاج الرسمي (الموصوف) أو يوجه إليها تصطدم عادة بالكثير من العراقيل والعقبات، التي نجد -عمليًّا- على رأسها اشتغال عدد من المدرسين بمنطقهم الخاص، أو تأثرًا من قبلهم بميولاتهم وتوجهاتهم التي تحدد طبيعة المصادر التي ينهلون منها، وربما أيضًا ما يمليه نمط النقاشات التي تفرض نفسها بشكل أو بآخر على أجواء التعلم وسياقاته المفروضة (وسائل الإعلام، مواقع التواصل الاجتماعي، أسئلة المتعلمين وحاجاتهم الحقيقية... الخ).

(19) Perrenoud, P. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF, 1994.

(20) حري بنا أن نشير إلى أن النقل الديداكتيكي في بعده السوسيولوجي، مفهوم أدرجه ميشال فيري *Michel Verret* منذ سنة 1975، من أجل تعيين ظاهرة تتجاوز المدرسة والمواد الدراسية. فقد اهتم أساسًا بالكيفيات والأشكال حيث تكون جميع الأفعال الإنسانية موجهة لنقل المعارف وتبليغها بعد إخضاعها للتعديل والتكييف؛ أي: بعد محاولة إعادة تشكيلها حتى تصير قابلة لأن تكون موضوع تدريس، وفي متناول من ستوجه إليه. وبالنسبة إليه، فالنقل الديداكتيكي -اختصارًا- يمر عبر خمس تحولات كبرى هي:

1) إزالة الزمن الخاص بالمعرفة **Désynchrétisation du savoir**، ويقصد بها بلورة بنية المعرفة في إطار حقول ومجالات مترابطة.

2) نزع الشخص **dépersonnalisation du savoir**؛ بفصل المعرفة عن الأفراد والجماعات التي أنتجتها.

3) البرمجة **programmation** لأن كل معرفة ممتدة وواسعة لا يمكن استيعابها دفعة واحدة ويجب أن تمر عبر مراحل من التكوين المتدرج.

4) **publicité du savoir** ذيوع المعرفة وإشهارها حيث تجد شكلها النهائي في المرجعيات والبرامج التي تتيح إمكانية الاطلاع على مرامي وأهداف التدريس.

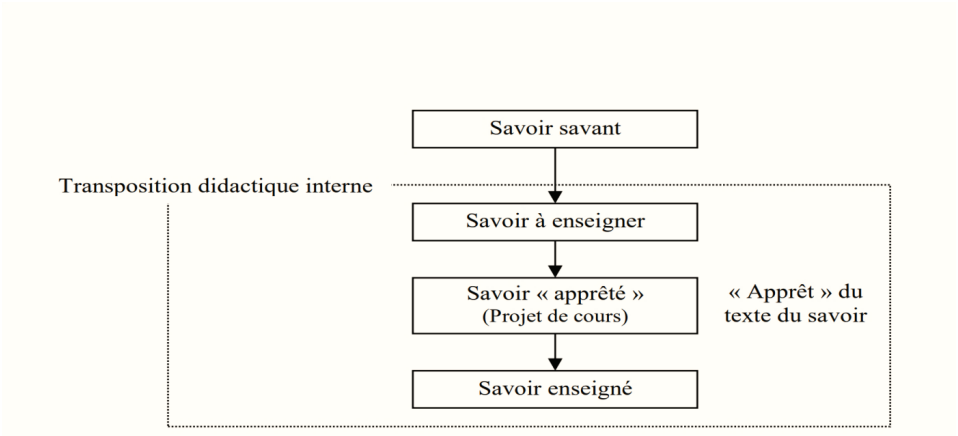
5) ضبط التعلمات والتحكم في المكتسبات **un contrôle des acquisitions.**

ويعطيه (بيرينو) اسمًا آخر هو **النقل البراغماتي**. انظر:

=Philippe Perrenoud, *La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences*...p: 490491-

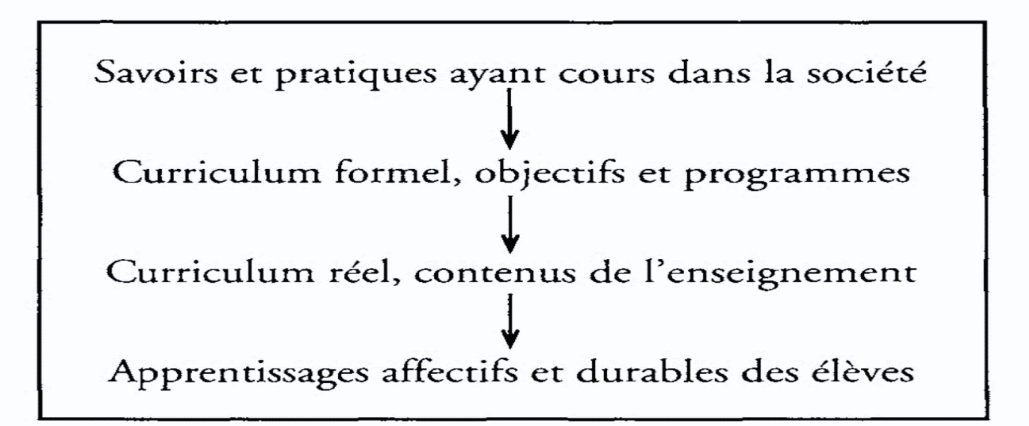
بالتعلم والاكتساب وبناء المعارف على مستوى ذهن المتعلم) *taught knowledge*. وجدير بالذكر هنا أن موضوع النقل الديداكتيكي الداخلي ينخرط فيه متدخلون وفاعلون كثر من قبيل: مؤلفي الكتب المدرسية وطبيعة ونوعية المصادر التي يُرجَع إليها، فضلًا عن المكونين والمدرسين أنفسهم ومستوى ثقافتهم التربوية والعلمية والمظان المعرفية التي ينهلون منها.

غير أن الذي نستهدفه من هذا المحور هو تركيز النظر على أدوار المدرسين في نقل المعرفة إلى المتعلمين، وذلك من خلال المشاريع التربوية التي يعدونها، أو على حد تعبير *Chevallard* النص المعرفي/ *le texte du savoir*، وشكل المعرفة التي يتداولونها في فصولهم الدراسية، وخاصة عندما تكون هذه الفئة هي المعنية بالدرجة الأولى بنقل المعرفة التي وُسِمت بالمعرفة المعدَّة للتدريس. لذا سنُقحم مصطلحًا جديدًا يعبر عن مرحلة تتوسط المعرفة المسماة (معرفة موجهة للتدريس)، وتلك المعرفة المكتسبة بالفعل التي تدل على تمثّل المتعلمين للمعارف المستهدفين بها (المعرفة المدرسة). هذا النمط من المعرفة يطلق عليه بعض الباحثين اسم (المعرفة المهيأة= مشروع القسم)، أو المعدة للتدريس بعد إعادة تنظيمها وإعدادها في إطار مشروع تربوي للدرس.



ويمكن التمثيل لتلك المستويات عبر **الخطاطة**[21] أدناه:

(21) Laetitia Bueno-Ravel. *«Le rôle de l'enseignant dans la transposition didactique interne: exemple d'un enseignement d'arithmétique en terminale S spécialité mathématique»,* CREAD – IUFM de Bretagne, France, p: 2



وبالإمكان مقارنتها بالنموذج الذي اقترحه (فيليب بيرينو) والمعبر عنه **بالتخطيط** الآتي:

إن تسليط الضوء على دور المدرس في النقل الداخلي للمعارف يتيح إمكانية الوقوف على طبيعة الصعوبات والإكراهات التي يجدها ذلك الأخير أثناء إعداده وتخطيطه للتعلمات، وما يرافقها من اختيارات وتحضير للنصوص والدعامات والمعلومات التي سيشتغل عليها، بل وكذلك المواقف والتحقيقات (التفاسير، كتب الفقه، شروح الحديث وكتب العقيدة مثلًا...)، والرؤى الفكرية والاختيارات الفقهية، التي يطمئن إليها ويراها مناسبة لمواقف ووضعيات التعلم بناءً على ما هو مسطر في المنهاج الرسمي. كما يتيح هذا النظرُ فرصةً لقياس الفروق التي تظهر بين ما خطّط له وسطره من كفايات ومهارات وقيم، وبين ما دُرِّسَ حقيقةً، أو ما تمثله المتعلمون بالفعل. وبشكل بدهي بين ذلك المذكور للتو، وبين المنهاج الرسمي.

تأسيسًا على ما سبق، **أين تكمن أهمية تركيز الأنظار على هذه المرحلة التي تتخلل عملية النقل الديداكتيكي؟**

في محاولة لتقديم جواب أولي عن هذا السؤال، يمكن القول إن الانتقال من مستوى المعرفة الموجهة للتدريس (المادة المعرفية التي من المفترض أن تُدرَّس)، إلى مستوى المعرفة المدرَّسة، من شأنه (التحويل والنقل المعرفي) أن يحدث تغييرات مؤثرة في هوية وصفات الموضوعات المعرفية ومفاهيمها... وهنا تأتي مشروعية التساؤل بإزاء طبيعة المفاهيم الشرعية والتصورات الدينية التي تُتداوَلُ داخل الفصول الدراسية؛ هل فعلًا تُدرَّس العقيدة الإسلامية وفق اختيارات وطريقة المذهب الأشعري على سبيل المثال؟ هل يقوم تحريرُ المسائل الفقهية، واستقراءُ قواعد الاستدلال على الأحكام الشرعية... بناءً على اختيارات وأصول المذهب المالكي مثلًا؟ ومن باب أولى هل تتحقق أهداف ومرامي المنهاج أصلًا؟

تسفرُ الكثير من الممارسات الصفية -بلا شك- عن هامش كبير من الحرية التي يتمتع بها المدرسون

في تأويل مفردات المنهاج والتصرف فيها بالتعديل وما إلى ذلك. حيث يجري تدبير المعرفة الشرعية ومناقشة قضاياها وإشكالاتها بناء على ثقافة المدرسين الشرعية، وبحسب المصادر والمظان التي يعتمدونها، وفي كثير من الأحيان في ضوء قناعاتهم الشخصية وما ينزعون إليه من انتماءات يرونها الصواب والأجدر بالاتباع. وأحيانًا من خلال الحاجات الحقيقية التي يعبر عنها المتعلمون في ثنايا التفاعل الصفي، أو ربما من منطلق الأسئلة الراهنة التي تشغل بالهم، والتي ربما لا تجد صداها في مفردات المنهاج والموضوعات التي رتبها واختارها.

يجري النقاش تحديدًا في زاوية المنهاج الحقيقي وليس المنهاج الرسمي؛ لأن المعرفة في هذا المستوى تخضع لمجمل الخبرات والأنشطة التي يرجى من خلالها بناء التعلمات. والتي تكون لا محالة مؤطّرة ومتأثّرة بالتفاعل الصفّي، وديناميات التعلّم، وشروط التّعليم، ورهاناته. أو لنَقُل بالأحرى إكراهات الفعل التربوي.

3- التخطيط وتنظيم التعلمات بوصفها دعامة لإنجاح النقل الديداكتيكي الداخلي.

من المشكلات العملية التي تجابه المدرسين في مسيرتهم المهنية، أن النظريات التي يتعرفون عليها تتلاشى بسرعة من مداركهم الجارية، أما الممارسون الذين لهم تجربة في التدريس فربما هم على قناعة بأنه يفترض بهم التخلي عن كل نظرية عند قدومهم للميدان، إذ تصير مهام التدريس عادة يومية يهيمن عليها التنميطُ من جهة، وهاجسُ إنجاز مقرر سنوي معروف من جهة ثانية، ما دام الهدف الرئيس هو إعداد المتعلمين لاختبارات إشهادية، أو اجتياز مرحلة تعليمية بعينها.

هذا النسيان لا يعزى بالأساس لما يمكن تسميته (بالذاكرة القصيرة)، وإنما -افتراضًا- للتكوين غير المناسب من حيث المياسم والمواصفات والغلاف الزمني وأشكال التقويم. أما الفصل الدراسي فهو المكان الذي يجري فيه تحويل المخطط المكتوب (التحضير والإعداد) إلى مخطط حي وفاعل، وتفسير وتنزيل المنهاج حاسم في اختيار ما هو مقرر في المدراس للتعلم. وهذا التفسير يجب أن يكون محط دراسة في المخططات والإعدادات الأصلية للمدرسين.

كذلك فإن أي تكوين لا يأخذ بعين الاعتبار هذا النوع من التحويل أو النقل الضروري، فإن مشكلات التطبيق في الميدان، وكذا عقلنة وترشيد الفعل التربوي سيكون مآلها الفشل. ومن هنا تأتي أهمية البحث على مستوى التخطيط الذي يستند إليه المدرسون والمدرسات. والأمر مبدئيًّا يقتضي التمييز بين مرحلتين: مرحلة ما قبل الدرس (التخطيط والتصميم)، ومرحلة ما بعد النشاط. حيث إنّ المدرس

يخطط للدروس قبل الحصة، وأيضًا في محطات أخرى للربط والدمج... في حين يأتي التفاعل في غضون الإنجاز وتقديم الدرس. وهذا الأخير بدوره يعرف عددًا من العمليات المعرفية ذات الصلة بالتخطيط.

نروم عبر هذا النقاش التنبيه على الهواجس المرتبطة بالتخطيط، والتي يجب أن تركز على المتعلم من جهة حاجاته واهتماماته وكذا مؤهلاته، وليس فقط الأنشطة التعليمية التي سيقومون بها. وهذا يتطلب مجازفة في الانفكاك من التعليمات الصارمة وعدد من القيود التي يفرضها المنهاج، فضلًا عن القدرة والجرأة على توظيف مقاربات منهجية مختارة. ولذا فعادة ما يكون التخطيط المعتمد على نهج خطي مانعًا من تقدير المدرس لإسهامات المتعلمين، ويجعل المدرس أقل إنصاتًا لهم. وهذه دعوة لاعتماد مخططات حلقية أو دورية تتسم بالمرونة في تنفيذ سيرورات التعلم، وما يرتبط بها من أنشطة وأعمال تسمح بإعادة ضبطه وتوجيهه؛ ومن هنا لا بد من الحديث عن المراحل التي ينبغي أن يسلكها بناء هذه المخططات والاستراتيجيات: مرحلة إعمال الخطة، مرحلة التحقق والمراجعة، مرحلة التكييف والملاءمة، وتتضمن هذه الأخيرة مرحلة يمكن نعتها بمرحلة التثبيت أو الإقرار[22].

لا شك أن التخطيط عملية مهمة جدًّا بالنسبة لعمل المدرس من أجل تسهيل عملية إنجاح إجراءات التدريس والرفع من فعالية أدائه التربوي في أوجز وقت ممكن. رغم ذلك فالتخطيطات على الورق تكون غير منتظمة وتعوزها النسقية، والتحليل يعهد فيه على المسار المعرفي والذهني نفسه.

وخلاصة القول أن التحويل والنقل الديداكتيكي للمعارف في مستواه الداخلي ينطلق من مرحلة التخطيط التي يضطلع بها المدرس، قبل أن يأخذ سبيله باعتباره مسارًا معرفيًّا للبناء والتمثل من لدن المتعلم.

المبحث الثاني: تجديد الدرس العقدي المدرسي وسؤال النقل الديداكتيكي: (مداخل ومقترحات).

1- في واقعية الدرس العقدي[23].

لعل أطروحات تجديد الدرس العقدي تعرج بنا في اتجاه ما اتخذه علم الكلام (علم العقيدة، أصول الدين، الفقه الأكبر) في مرحلة تأزمه أو تخلفه من صور متأخرة من الترتيب والعرض بدأت في التكوُّن

(22) س تجدر الإشارة إلى الإفادة من مقالة بعنوان:

- François, Tochon. «*À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours*»., Revue Française de pédagogie, N86, pp: 2333-

(23) خليق بنا أن نشير إلى إفادتنا من بحوث ودراسات الدكتور عبد المجيد النجار في هذا المجال. وقد أشرنا إلى بعض مواطن الاقتباس والإفادة.

لما توقف هذا العلم عن النمو بعد القرن الرابع. «فقد غلب عليه أسلوب التقرير في معالجة القضايا الكلامية كما هو الطابع الغالب في المؤلفات والكتب بعد القرن الخامس. **فو اقع تلك المصنفات ينبئ عن تراجع حاد في ربط المسائل الاعتقادية بملابساتها الو اقعية. وطغت في ذلك صبغة جافة ومجردة يغيب عنها السياق الحي الذي نشأ فيه**»[24].

لقد تحول الدرس العقدي إثر ذلك إلى درس نأى بنفسه عن مبدأ حيويّ يكمن في **الو اقعية**، فالفكر الإسلامي والدرس العقدي تحديدًا كان في البدء حركة نشيطة من الحوار والتدافع بين العقيدة الإسلامية في مصادرها النصية من جهة، وبين ما جرى في واقع المسلمين من توترات بين المثال الإسلامي وبين مجريات الأحداث السياسية والاجتماعية، وما هجم من مقولات الأديان والثقافات القديمة من جهة أخرى[25].

وكان الجدل تدافعًا حيًّا يبني فيه الإسلام التصور الخاص به، وذلك بحسب ما تقتضيه التحديات الواقعية أحداثًا ومقولات، من أجل تأسيس رؤية إسلامية بالحجة العقلية المستندة إلى الوحي[26]. وهذه الواقعية يجب أن تكون مدخلًا لترشيد درسنا العقدي اليوم، وهو بصدد طرح تصور ورؤية

(24) النجار، عبد المجيد، واقعية المنهج الكلامي، ضمن كتاب: نحو فلسفة إسلامية معاصرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1. 1994، (ص/ 323).

(25) نفسه.

(26) النجار، عبد المجيد، مباحث في منهجية الفكر الإسلامي، (المبحث الثالث: منهج الفكر العقدي بين القديم والحديث)، 1991، (ص/41).

وقد ذكر النجار تجليات واقعية الفكر الكلامي في الإسلام من خلال نقاش جملة من القضايا التي شهدها الفكر الإسلامي، وهذه نبذه عن ذلك:

«قصة واصل بن عطاء والقول في مرتكب الكبيرة وحقيقة الإيمان والقدر، ثم بعد ذلك الذات والصفات الإلهية لتي نطور فيه النظر مع أهل الاعتزال كالنظام وأبي الهذيل العلاف خلال القرن الثاني بسبب مد المعتقد التجسيمي والتثليثي والثنوي.. مع ملاحظة تأخر الكلام في النبوة لأن التحدي قدم من لدن البراهمة والسمنية تحديدا إبان أواخر القرن الثاني مع البرامكة وانفتاح العقل المسلم على ديانات الشرق الهندية على الخصوص. وقد كثر مروجو إنكار النبوة مع ابن الروانديو وأبي بكر الرازي311هـ

- أما المسائل الطبيعية التي صارت جزءًا من الفكر الإسلامي فلم يتعمق البحث فيها إلا مع تفشي الفلسفة اليونانية في المجال الثقافي الإسلامي مع الفلاسفة الإسلاميين كالفارابي 339هـ

بذلك يبدو أن الفكر الإسلامي كان ينمو ويتطور بالمعالجة المستجدة لما يطرأ من مشكلات واقعية بتنظير واقعي، ولم يكن متولدًا من فكر فلسفي مجرد.

- قضية الجبر والاختيار: عندما تفشى في المجتمع الإسلامي التعلل بالقدر في إتيان المعاصي واقتراف الآثام من قبل كثير من المتحللين من قيود الشريعة. وقد كان حكام بنو أمية يتعللون بالقدر في تبريرهم لظلمهم وبغيهم على الناس... فكان من الحتمي لمسألة (الفعل الإنساني) بالنظر لخطورة الظاهرة على الحياة الإسلامية برمتها. (الحديث عن معبد الجهني وغيلان الدمشقي، ثم ما طوره المعتزلة ضمن أصولهم الخمسة).

- قضية الذات والصفات وخلق القرآن: كان البحث فيهما ردًّا على الفكر المجوسي والمسيحي التي رامت التشويش على التوحيد الإسلامي الخالص، في منحى ترسيخ التعددية التي قد تفضي إلى تعدد الإله. (في المسيحية الصفات الثلاث الوجود والحياة والعلم تجسدت وتحولت إلى أقانيم ثلاثة وآلهة ثلاثة...). فوجدنا المعتزلة انبرت للقول بأن الذات هي عين الصفات والقول بالتعطيل..».

إسلامية مستجدة توجه الحياة الإسلامية في خضم واقع عالمي متداخل ومضطرب تتدافع في الأفكار والمعتقدات، وتتنافس فيه الرؤى الحضارية بشراسة. وحاجات حقيقية يَنشُدها المتعلمون لتشكيل رؤية واضحة بإزاء حقائق الإيمان في علاقة نسقية بالعالم والوجود، والإنسان، والمعرفة. ويتطلعون لأن تكون مفاهيم العقيدة ومقومات التصور الإسلامي، أدواتٍ تفسيريةً تساعدهم على فهم الحياة ومواجهة تحدياتها الفكرية وتحولاتها الثقافية على وجه التحديد.

من ثمة، لا مندوحة عن ترسيخ الترابط في منظومة الدين ككل بين حقيقة العقيدة وجميع مظاهرِ السلوك الفردي والاجتماعي التي يجدر بنا أن نطلق عليها مسمى (التدين)، مظاهرُ يجب أن تكون وجهًا عمليًّا لحقيقة العقيدة. وعليه، فتجديد النقل الديداكتيكي للدرس العقدي المدرسي يجب أن يجعل أولًا وأخيرًا قضاياه تنطلق حتمًا من واقع السلوك وحياة المجتمع، كما تروم بالأساس معالجة تلك القضايا بمنهج يوافق طبيعتها، وليس أن نجعل من الدرس العقدي في ثنايا بنائنا لدروس العقيدة ومدخل التزكية مجالاً لتداول معرفة تاريخية محضة، أو إحياء النقاش في قضايا مذهبية وبحث في تاريخ الفكر الإسلامي في زواياه المعقدة التي كانت لها راهنيّتُها ودواعيها في زمن من الأزمنة[27].

لقد حُسمت الكثيرُ من تلك المسائل على مستوى النقل الديداكتيكي الخارجي، وعُبّر عنها بوضوح في المنهاج التربوي والتوجيهات التربوية المنبثقة عنه، لكن يجب ضبط ذلك المسار وتهذيبه على مستوى النقل الداخلي الذي نهنا على مظاهر عدة من أوجه الاختلال فيه. وبخاصة سيروراته المطبوعة بالتفاعل والتواصل الصفي المحكوم بمتغيرات كثيرة سبقت الإشارة إليها، واليوم تزداد تعقيدًا بسبب حركية الأفكار وسرعة انتشارها أمام سهولة الولوج للشبكة العالمية، والإمكانات الكبيرة التي تتيحها وسائل وشبكات التواصل في مجال تقاسم المعلومة وإذاعتها.

تبقى مسألة إحياء واقعية الفكر العقدي في الدرس العقدي المدرسي ضرورية اليوم، عبر الانفتاح على المشكلات الفكرية والعقدية التي تعترض طريق الحياة الإسلامية، وتطرح بالفعل تحديات في العالم الإسلامي. والسعي لمعالجتها بمنهج كلي ونظرة شمولية (مثلًا: مشكلة الانفصال بين المرجعية العقدية والمظاهر التطبيقية في مختلف وجوه الحياة الإسلامية، ومشكلة الغزو الفكري والإيديولوجي الذي تسخر فيه الفلسفة والعلم والإعلام والتكنولوجيا، وقضايا الحركات الدينية المنحرفة والفكر الباطني والمهدوي، وما يمكن أن يندرج تحت مسمى العقائد الفاسدة، وكذا التيارات المادية والإلحادية...).

(27) عُني الباحثون في الفكر الإسلامي بهذه الإشكالات من خلال ثنائيات متضادة من قبيل: الفكر الإسلامي بين الإبداع والابتداع، والفكر الإسلامي من التأثر إلى التأزم.

2- مرقى التربية الفكرية.

أَرْخَتْ مشكلةُ الانحطاط المعرفي والحضاري التي تخيم على العالم الإسلامي اليوم بظلالها على واقع العلوم الإسلامية موضوعًا، ومنهجًا، وتدريسًا. ولعل من تجليات ذلك انتكاسُ التربية الفكرية-العقلية في واقع النظام التربوي الذي لا يزال مثقلًا بأساليب التلقين، «**ونمطيةٍ راتبة ليس بمقدورها أن تدفع العقول إلى التفكير الابتكاري الريادي الذي يستكشف الجديد، ويضيف الطارف إلى التليد**»[28]. دون غض الطرف عن تقليص مساحة الحوار الناقد. لقد تحدث محمد الطاهر بن عاشور عن هذه الآفة بتعبيره قائلًا: «**سلب العلوم والتعليم حرية النقد الصحيح، وما يقرب منها، وهذا خلل بالمقصِد من التعليم، وهو إيصالُ العقول إلى درجة الابتكار. فقد أصيب التعليم في عصور الانحطاط بشيء من سلب حرية النقد...**»[29].

إنّ الأصل في النظم التربوية أن تُعِدَّ الفرد إعدادًا كليًّا ومتوازنًا يمكِّنه من خلال (المعارف، القيم، والكفايات.. الخ) من مواجهة الحياة والاندماج الفعلي في المجتمع، فضلًا عن تملك أدوات التحليل وآليات التفكير والقدرة على حل المشكلات تبعًا لذلك. ومنهاجُ التربية الإسلامية بدوره يرمي إلى «**تلبية الحاجات الدينية الحقيقة للمتعلم التي يطلبها منه الشارع، بحسب سيروراته النمائية والمعرفية والوجدانية، وحسب سياقه الثقافي والاجتماعي...**»[30]. لكن الذي ينبغي التذكير به في هذا المقام، هو أن المعرفة الشرعية في بعدها التقصيدي هي مفاهيم للحياة، ووقود لحركة الفرد المسلم في واقع معيش عادةً ما يكون محفوفًا بالإكراهات القيمية والأخلاقية وكذا التحديات الفكرية والثقافية المتصاعدة. وصار لزامًا اليوم أكثر من أي وقت مضى أن تسعى مناهج التربية الإسلامية إلى ترسيخ مبادئ تربية فكرية متوازنة ومتبصِّرة، وإعادة الاعتبار بالأساس للمهمات العقلية التي قوامها التفكير العقلاني، والاستدلال والتعليل المبني على الحجج والأدلة، وما إلى ذلك.

وقد قال محمد الطاهر بن عاشور أيضًا منذ قرابة قرن من الزمان: «**لا بد للناظر في أمر التعليم الإسلامي من صرف غاية حِذْقِه ومواهبه إلى وضع برامج تحقق حياة هذا التعليم على حالة كاملة، وتحقق مقاصد طالبيه في معترك حياة عصرهم، وتحقق مقاصد الأمة من خريجي هذا التعليم،**

(28) النجار، عبد المجيد، التربية الفكرية من منظور إسلامي مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، ع 99، شتاء 2020م، (ص/22).
(29) ابن عاشور، محمد الطاهر، أليس الصبح بقريب؛ التعليم العربي الإسلامي دراسة تاريخية وآراء إصلاحية، القاهرة، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2006، (ص/114).
(30) وزارة التربية الوطنية، منهاج التربية الإسلامية، 2016

وذلك بتغيير الأسلوب القديم. وقد جاء في الكلمة الحكمة: لا تكرهوا أبناءكم على أخلاقكم؛ فإنهم خلقوا لزمان غير زمانكم»[31]. لهذا نتصور أنه لا بد من تطوير مدخل التزكية وما له صلة بالدرس العقدي لتمكين المتعلم من هذه الكفايات من أجل إقداره على مواجهة الحياة بفكر مستنير وخطاب عقدي وفكري قائم على الحجة والدليل بعيدًا عن كل أشكال الحَرْفيَّة والترديد، أو الانغلاق والتعصب. دون أن يعني ذلك البتة التفريط في مقومات التربية الروحية-الأخلاقية، والسعي إلى تزكية نفس الفرد المتعلم والرقي بها إيمانيًّا. لأن التصور الإسلامي أصلًا يؤاخي بين العقل والنقل، ويعتبر العلم والإيمان صنوان متعاضدان. كما يجمع بين عالمي الغيب والشهادة، وبين التصديق القلبي الجازم الذي محله القلب، وإعمال العقل والتفكر والتأمل... التي يعبر عنها بدقة مصطلح **(النظر)**. وتزداد الحاجة إلى ما قيل إذا ما أخذنا بعين الاعتبار خطاب العصر الراهن المتسلح بقيم الحداثة، وأدوات العلم الكوني، ومبادئ الفلسفة المادية، والعقلانية التي تنظر بعين الازدراء لكل ما يمت بالصلة للمعرفة الدينية. وتلكم قضايا لا بد أن ينفتح الدرس العقدي المعاصر عليها.

من جهة أخرى، أعتقد أن النظرية التربوية اليوم نحت منحى الانتقال من النظري إلى العملي، مع تبني ما بات يُعرَف بـ(ردم الهوة). لذا لا غرابة من أن يقتحم مفهوم (الوظيفيَّة) -على سبيل المثال- مجال الفعل التربوي ومقاربات التدريس عمومًا. ولا تشكل التربية الإسلامية اليومَ استثناءً ضمن هذا السياق الذي يتربع على عرشه هذا النموذج البيداغوجي والتربوي الذي تحفل به التوجهات التربوية والأدبيات التي تعنى بالنقل الديداكتيكي للمعارف. وعليه، غالبًا ما تنص تلك المرجعيات والأدبيات التربوية والعلمية على مفهوم (وظيفية المعرفة الشرعية). وبصرف النظر عن مزايا هذا الخطاب في الدرس الإسلامي، وهو ما تطرقنا إليه تحت مسمى (الواقعية)، يبدو أن عدم ضبط حدود هذه المفاهيم تقريبًا وتكييفًا، فضلًا عن تدابير وإجراءات التنزيل ورسم طبيعة الاشتغال الديداكتيكي المتعثرة، وعدم التدقيق في آثارها التربوية على مستوى تكوين شخصية المتعلم في أبعادها المختلفة تبعًا للحاجات التربوية والكفايات المأمول تحقيقها بالنسبة إليه- أدى إلى إهمال بُعد حاسم ومحوري في التنشئة الدينية وتأهيل المتعلمين، بل صار اليوم بحكم تعقد التحديات الفكرية والعقدية والثقافية التي نجابهها -والتي لا سبيل للتقليل من شأنها- جنبًا إلى جنب مع التربية الإيمانية وقيم التزكية الروحية لرواد المدرسة من أولى الأولويات في تعيين مواصفات التخرج التي يتطلع إليها منهاج المادة.

(31) ابن عاشور، محمد الطاهر، أليس الصبح بقريب؛ التعليم العربي الإسلامي دراسة تاريخية وآراء إصلاحية، (ص/100).

إن الأمر يتعلق **بالتربية الفكرية**[32]، وما يتصل بها من تربية على الاستدلال العقلي، وتركيز على الفهم والاحتجاج عوض الاقتصار على النقل والتفسير، وترسيخ للحس النقدي في التعاطي مع المؤثرات والخطابات الخارجية، وكل مظاهر الغزو الفكري والثقافي الذي نعلم جميعًا أنه بات أقوى الأسلحة في تشكيل العقول وصبغ الهويات الثقافية بألوان معنية من الأفكار والتصورات.

ونفترض في هذا السياق أن الانجراف بالكلية خلف خطاب تربوي لا يرى في التعليم والتربية إلا التكوين في بعده العملي والتقني، ثم حَسْرُ وقصْرُ الأنظار عن التربية بما هو فكر وخطاب وشحذ للملكات العقلية، من شأنه أن يحد من مقاصد العلوم الشرعية في زوايا الاهتمام بالعقول والمعرفة ودورها في تأطير الفكر وتوجيه الرؤى والتصورات. خاصة أن حديثنا مُنصَبٌّ على الدرس العقدي.

وارتباطًا بالتربية الإسلامية، من خلال الدرس العقدي، أتصور أنه يتعيَّن إيلاءُ موضوع التربية الفكرية، بوصفها غايةً وبعدًا من أبعاد الدرس العقدي، العناية القصوى في الاشتغال الديداكتيكي، عبر ترجمتها إلى كفايات وأهداف واضحة تؤطر دروس المداخل، وتكون جزءًا من مصفوفات الكفايات الأخرى التي يضعها المنهاج التربوي نصب عينيه، وأخص بالذكر الكفايات المنهجية، والاستراتيجية، والثقافية. ولا مناص هنا من الحديث عن مركزية النقل الديداكتيكي في هذا المسعى، إذ لا بد من تحديد أدوار كل الفاعلين والمعنيين بتدريس المفاهيم والمعارف الشرعية والقيم الدينية السمحة التي يُرجى منها أن تكون زادًا للمتعلم في حياته الروحية. ولكن أيضًا تمده بالأدوات المنهجية وآليات في التفكير والاستدلال العقلي حتى يتمكن عبرها من استيعاب نماذج سليمة في تأويل الظواهر وتحليلها، واكتشاف الحقائق ومناقشتها. وأيضًا القدرة على فهم وتفكيك أشكال الخطاب الفكري والثقافي التي سيجابهها طيلة حياته. وعلى وجه الخصوص ما يتصل بالنقل الديداكتيكي الداخلي؛ لأنه المستوى الفعلي الذي تُترجَم فيه المعارف المعدة للتدريس (المنهاج الرسمي)، وهو حقيقة ميدان المنهاج الفعلي والمدرِّس الذي يطبع المعرفة بسياقاته ورهاناته التي تتأثر بالعلاقة الثنائية مدرس-متعلم. وقد نتساءل:

---

(32) «يقصد من التربية الفكرية إجمالًا: **(العلاج الذي يعالج به العقل بأساليب مختلفة، ليكون في حركته باحثًا عن الحقيقة، سالكًا المسالك المنهجية الصحيحة المؤدية إليها، أو المقربة منها بأكبر قدر ممكن، فالمقصود بالفكر هو طريقة العقل في التفكير. وبهذا تكون التربية الفكرية هي تربية العقل على تلك المناهج الصحيحة في بحثه عن الحقيقية، وفي توظيف تلك الحقيقة في تدبير حياته الفردية والجماعية تدبيرًا عمليًّا»**.

انظر: النجار، عبد المجيد. التربية الفكرية من منظور إسلامي، مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، (ص/12).

لماذا بالتحديد النقل الديداكتيكي الداخلي؟

لعل هذا المستوى الذي تخضع فيه المعرفة لتحولات حاسمة، هو المجال الرئيس الذي ينبغي للمدرس أثناء تقديم الدرس العقدي أن يعزز فيه مبادئ التربية الفكرية من خلال نوعية الأنشطة التربوية التي يعدها ويقترحها ضمن سيناريوهات بيداغوجية متنوعة ومرنة. وضمن أشكال التنشيط التربوي الذي يختاره، وكذا الطرق البيداغوجية الحية والتفاعلية التي تضع المتعلم في قلب الفعل التربوي، والتي يفترض أن تدفعه للمناقشة والنظر والتفكر، وإبداء الرأي، وتعزيز سبل الحوار وتداول المفاهيم الشرعية والعقدية بأساليب تستند إلى لغة الاستدلال والتعليل، في مقابل ما يطغى اليوم من لغة التفسير والتبرير أو التقرير. وأرى في هذا المقام أن نلتفت إلى طبيعة المعرفة الشرعية التي تتقرر فعلًا، وتتداول على نطاق واسع في إطار المنهاج التنفيذي المحكوم بالعلاقة التربوية مدرس – متعلم. ثم نتساءل إلى أي حد يعمل المدرسون على ترسيخ قيم ومبادئ التربية الفكرية في تجلياتها المشار إليها آنفًا؟ وقبل ذلك ما مدى حيوية وحركية المعرفة السائدة في الفصول الدراسية؟

في إطار السعي لتقديم أجوبة محتملة، لا بأس من التذكير بأن النقل الديداكتيكي عمومًا عملية معقدة لا تعني بالضرورة تبسيط المعرفة أو العلم، كما أن الإقرار بهذه الفكرة يجعلنا نسلم بها على مستوى الدرس العقدي أيضًا. ومفاد ذلك الكلام أنه يجب أن نتحدث عن **الدرس العقدي** وليس عن **العقيدة** أو **علم العقيدة**. مما يعني أن الدرس العقدي يعكس شكلًا في ترتيب وعرض مباحث العقيدة وقضاياها ومسائلها، مما يجعل من عمليات الانتقاء والتصرف والتقديم والتأخير، وترتيب الأولويات عملًا مبررًا من الناحية الديداكتيكية على أقل تقدير. وعادةً ما نكون بحاجة في إطار تفسير هذه الأشياء إلى نموذج للتحليل. لذا أحيل هنا إلى ما قاله (كينشيلو) *kincheloe* عن نمط المعرفة السائد في المدارس وأسماه *(إبستمولوجيا FIDUROD)*، وهي تعبر عن ست خصائص تميز الإيديولوجيا المهيمنة على حقل البيداغوجيا، وتحيل غالبًا على مثالب وعيوب سيأتي ذكرها بالتفصيل. دون إغفال خصوصيات المفاهيم الشرعية، والتحفظ على نظريات أو تقييمات هي في الواقع مرهونة بالحقل المعرفي الذي يتداولها.

وجدير بنا في إطار مادة التربية الإسلامية، وتحديدًا في موضوع الدرس العقدي ونقله ديداكتيكيا أن نعرف طبيعة المعرفة الشرعية ليس في مظانها الأم، ولكن كما تُدرَّس ويُتعاطى معها أو حتى تُمثَّل من طرف المتعلمين باعتبارها معرفة مدرَّسة. أما عن العيوب الستة المشار إليها آنفًا فأعرضها على هذا

النحو *FIDUROD*، بحيث يكون كل حرف دالًّا على مفهوم معين:

- الحرف الأول F=Formal، أي: أن تلك المعرفة تتسم بطابع رسمي حاد، وتلتزم بمنهجية ثابتة متفق عليها.
- الحرف الثاني I= Intractable، بمعنى أنها ثابتة ترى العالم (ستاتيكيا).
- الحرف الثالث D= Decontexualized، فهي معرفة لا تكترث بالسياق المنتجة فيه.
- الحرف الرابع U=Universalistic، بحيث يكون هدفها الرئيس هو التعميم وليس الفهم والاستدلال.
- الحرف الخامس R= Reductionist، أي: أنها اختزالية تهمل عوامل عديدة يمكن أن تؤثر في تشكُّلها.
- وأخيرًا OD تعني أنها أحادية البعد One Dimensional، تجسد مقولة: «هناك حقيقة واحدة وواقع واحد»[33].

وقبل ذلك حذر باولو فرايري (Friere, P) في كتابه «**بيداغوجيا المقهورين**» مما أسماه الأيديولوجيا التربوية النقلية التي تنظر إلى المعرفة بصفتها قالبًا جاهزًا من المعلومات، وتؤدي إلى كبح التفكر والتبصر والنقد...[34].

وليس القصد من ذكرِ ذلك وسْمُ المعرفة الشرعية بمياسم معينة في ذاتها، ولا اعتبارُ مصادر المعرفة الشرعية مشدودة إلى مثل هذه (العيوب) التي لُخِّصَت في عبارة (FIDUROD). بل إننا نضع حدودًا بين مسميات كَثُر النقاش بشأنها من قبيل: الدين والتدين، الدين والفكر الديني، النص الشرعي والمعرفة الشرعية... ولعل في الأمر إحالة إلى قضايا ديداكتيكية بالأساس، وليس إلى مباحث إبستيمولوجية/ معرفية محضة. فقد تكون المعارف والقيم (الدينية) التي ندرِّس ونلقِّن للمتعلمين مأصَّلة ومستندة إلى نصوص شرعية (دعامات ضمن مقرر دراسي)، لكن شكل تلقينها وتقريب مفاهيمها لا يخلو من أخطار وأخطاء بلحاظ عمليات الترميز والتمثيل والنمذجة التي تضطلع بها الصور الذهنية والشكل الذي تتمُّ عبره عملية المَفْهَمَة. ويكفي للتدليل على ذلك أن التوجيهات الرسمية تحث على ربط المفاهيم الشرعية بواقع المتعلم، وتدريسها ضمن سياقٍ ووضعيات دالة، دون غض الطرف عن كونها منطلقًا في التدريس لبناء القيم والاتجاهات. وتلك عمليات وظروف تظل المعرفة عمومًا مشروطة بها.

بعبارة أخرى: هناك فرق بين المعرفة في مصادرها ومظانها الأم، وبين معرفة مُعدَّة للتدريس، وبالتالي

(33) kincheloe, J. *Khowledge and Critical Pedagogy*, New York, Springer, 2008, P 35

(34) Freire, P. *Pedagogy of oppressed*, New York, The Seabury Press, P 59.

معرفة مُدرَّسة، وأيضًا معرفة عمل المتعلم على تمثلها وبنائها في سياق تعليمي وتربوي تحكمه شروط معينة.

عطفًا على ما سبق، إن واقع الممارسات التربوية في بناء الدرس العقدي تحديدا تسفر عن حاجة ماسة إلى العناية بالتربية الفكرية التي يلاحظ أنها في اضمحلال. فالعقيدة الإسلامية في سبيل سعيها إلى تزكية الفرد المسلم وتقوية إيمانه، تعمل على بناء مفاهيم العقيدة ومسائلها في ذهنه وفق مداخل ومسالك متعددة ومتضافرة؛ (من العقيدة إلى الاعتقاد)، وحيث يكون الاستدلال العقدي المبني على التعليل العقلي، وتحكيم موازين العقل والمنطق الذي ائتلفت عليه عقول الناس جميعًا في مقدمتها، إلى جانب مسالك أصيلة كالعمل على استثارة نوازع الفطرة المغروزة في الكيان الإنساني، وما يتطلبه الأمر من جهد في إزالة الغواشي التي تصد الإنسان عن الخضوع للعقيدة الخالصة.

من ثمة، خليق بنا أن نتساءل عن واقع الدرس العقدي في المدرسة المغربية، هل المعرفة والمفاهيم العقدية التي ندرِّس تُحلَّل وتُبنى بعمق وبصيرة وتمعن؟ ثم إلى أي حد نعتبرها -في انسجام مع مبادئ وقواعد النقل الديداكتيكي الداخلي- معرفة مُسيَّقة ومستوعِبة، بمعنى آخذةٌ بعين الاعتبار السياقات المختلفة التي تتشكل فيها؟ وأخيرًا ما مدى وجاهة الخلاصة التي انتهى إليها عدد من الباحثين بالقول إن: «**المعرفة التي تقدمها المدارس (على النحو الذي هي عليه) لن تسعف كثيرًا في تشكيل الفكر، ولن تكون أساسًا صالحًا تبنى عليه التربية الفكرية، ذلك أن الشخصية الفكرية تمتاز بالفضول والانفتاح الفكري والاستقلالية الفكرية والتماسك المعرفي**؟»[35].

أما بخصوص المتعلم، فما مدى قدرته على البحث والاستقصاء، والاستدلال والمقارنة والانخراط الجاد والفعلي في بناء الدرس العقدي وطرح الأسئلة، وتمثُّل المفاهيم بالشكل الصحيح؟ الواقع أن هذه الأسئلة يراد منها لفت الانتباه إلى الصعوبات الديداكتيكية التي تحد من فعالية وفاعلية النقل الديداكتيكي في مستواه الداخلي أكثر من سعيها لتقديم أجوبة حاسمة.

3- نحو نقل ديداكتيكي داخلي قاصد وممنهج.

ليس ثمة مجال للحديث عن نموذج بيداغوجي جاهز ومنمَّط يتبنَّى مدخل التربية الفكرية، يغدو معها التفكير عادةً ممارسةً على نحو دائم (عادة التفكير)، وليس شيئًا عارضًا لا ينال من اهتمامات الفاعلين والممارسين التربويين إلا حظًّا متواضعًا. وهذا الأمر يشي بحاجتنا الماسة إلى تطوير تدريسية

(35) حرب، ماجد، التربية الفكرية بوصفها خبرة تعليمية، مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، ع 100، 2020م، (ص/80).

التربية الإسلامية في هذا الاتجاه: توسيع نطاق النظر (العقلي) ودائرته في معالجة قضايا الاعتقاد وتحديات الفكر، ترسيخ ثقافة التبيّن والتبصّر، واستدماج أساليب الحجاج والاستدلال العقلي، والانفتاح الحواري، والاستدلال العقدي القائم على استثمار معطيات المعرفة الحديثة (الكونية)، وعلوم العمران والإنسان.

كما أن تجديد النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في مستوياته المدرسية يظل مرهونًا بتجديد وتجويد الممارسات الصفية في اتجاه عقلنة أكبر للفعل التربوي، وترسيخ أعمق لاستراتيجيات **التخطيط** القبلي للتعلمات التي يفترض أن تنضبط أولًا للاختيارات والتوجهات الكبرى التي حددها المنهاج الرسمي (...)، ثم تتسم -ثانيًا- بالمرونة والانفتاح، وقدر كبير من التوقع في رسم مسارات التعلم ومآلاته بالنظر لصفتي التركيب والتعقيد اللتين تحكمان العلاقة التربوية (مدرس-متعلم). فضلًا عن مركزية المتعلم في بناء تعلماته وتمثلها في سيرورة تمرير/تنزيل المنهاج من مستواه **الرسمي**، إلى مستوى المنهاج **الحقيقي** و**المدرَّس**. وتلك العناصر سبق تناولها في المبحث الأول.

ويبقى التعويلُ على تطوير الممارسات الصفية، وتفعيل طرق التدريس البيداغوجية الحية والتفاعلية جزءًا من مسالك تجديد النقل الديداكتيكي في دروس العقيدة والتزكية، ولا مناص من التذكير بأهمية تحديد الأدوار التربوية لكل من المدرس والمتعلم ضمن علاقة واضحة جامعة بينهما، وفي إطار صلة كلٍّ منهما بالمنهاج التربوي ومقرراته (العقد الديداكتيكي). وسنقتصر على إيراد **ضوابط ديداكتيكية** نأمل أن تعين على وضع لبنات درس عقدي متبصِّر:

- إن تدبير وبناء المفاهيم العقدية يجب أن يستحضر خصوصية المعارف الشرعية، ومن ضمن ذلك المفاهيم العقدية، بحيث يُركَّز على مقاصد العقائد وبعدها التربوي-السلوكي، وأثرها في حياة الفرد والمجتمع على حد سواء. لا أن تُعالجَ في بعد تجريدي وبأسلوب جاف. كما يتطلب الأمر العناية بمنهج **التقعيد** على غرار التقعيد الفقهي والأصولي؛ انسجامًا مع خيار التدريس بالمفهوم وليس الحقائق الجزئية كما سيأتي ذكره. ومن ثمة ينظر إلى الدرس العقدي بوصفه محورًا للتربية الفكرية، وقاعدة لتأسيس فلسفة إسلامية تترجم كليات التصور الإسلامي ومقوماته الكبرى.
- تدريس المفاهيم العقدية في إطار مشكلات وإشكالات يُنطلَق منها، (الوضعية-المشكلة). مع مراعاة ما يستلزمه الأمر من توسل بتقنيات العصف الذهني، وتشخيص لتمثلات المتعلمين، وقدرة على أشكلة حقيقية للمواضيع المدروسة تناغمًا مع مضامينه وقيمه والمهام المستهدفة منه.

- تدريس موضوعات ومسائل العقيدة وفق استراتيجيات التدريس بالمفهوم، وهذا يستدعي عدم الإغراق في الحقائق الجزئية، أو جعلها محور الفعل التعليمي. وبحيث يكون الاختيار بين طريقة الاستقراء أو الاستنباط مرتبطًا بطبيعة الموضوع، ودرجات تعقيده. فضلًا عن الاشتغال وفق شبكات مفاهيمية وخرائط ذهنية، تركز -مجتمعة- على الفهم والاستدلال والتوظيف، وبيان التعالق بين المفاهيم والتكامل فيما بينها. لأن الأمر لا يتعلق فقط بالحفظ والاستذكار.
- إن بلورة المفهوم العقدي، وتحليله، وبيان خصائصه... عمليات تتخذ كمنطلق لها الاشتغال المباشر على نصوص شرعية وفكرية ودعامات مختلفة، وهنا لا بد من توظيف نصوص عقدية تندرج ضمن التراث العقدي الإسلامي تجاوبًا مع الخطاب الشرعي الذي يمتح منه منهاج المادة.
- إن مناقشة المطالب والقضايا العقدية يفترض أن تتم في صيغة حوار منفتح، يكون مجالًا لإبداء الرأي والتعبير عن المواقف، وتمحيص الحجج والفرضيات المطروحة. على أساس أن دور المدرس حاسم في تسديد الأفكار والتصورات، وفي توجيه النقاش وإدارته بحكمة وتبصّر. في حين أن الحديث عن المتعلم يكون مؤطرًا بوظيفتي البناء والتمثّل من مشاركة وتقاسم فاعلين.
- في غمرة النقاش بخصوص تنزيل منهاج التربية الإسلامية، لا بد من العمل على توطين المكتسبات وترسيخ العادات التربوية المحمودة، خاصة تلك التي يُعنى بها موضوع النقل الديداكتيكي. وأخص بالذكر: ربط العقيدة بالقرآن (التأصيل القرآني للعقيدة)، العقيدة في ظل التزكية، تلازم العلم والعمل... مع الاجتهاد الدؤوب في اقتراح آليات التنزيل الفضلى، وسبل تجاوز التعثرات الديداكتيكية وما يكتنف الممارسات التربوية من صعوبات وإكراهات.

خاتمة:

قدَّم البحثُ -من وجهة نظره- تحليلاً لمفهوم النقل الديداكتيكي وتشخيصًا لواقعه في قلب الممارسة التربوية، ليس على أساس كونه تبسيطًا ساذجًا للمعرفة أو تلقينًا لمعطيات جاهزة تُتَداوَل، وإنما بوصفه سيرورة معقَّدة من العمليات والقواعد والتفاعلات المختلفة لا مجال للحديث عن التعليم والتدريس من دونها؛ لأن الغاية هي جعل العلم والمعرفة في المتناول. وقد اشتغل البحثُ على موضوع الدرس العقدي تفكُّرًا في مقوماته وأبعاده الديداكتيكية تحديدًا، وبحثًا في سبل تطويره وتجديده،

واضعين نصب أعيننا أسئلة تحويل المعرفة واستراتيجيات نقلها ضمن سيرورات التعليم والتعلُّم التي يؤطرها مفهوم النقل الديداكتيكي. وإجمالًا نلفت الأنظار إلى مخرجات **ونتائج** البحث الآتية:

- انصب الاهتمام في المقام الأول على النقل الديداكتيكي **الداخلي** على اعتبار كونه محطة طالها الإهمال والتغافل من قِبل العديد من الممارسين والفاعلين التربويين. في الوقت الذي تعدُّ فيه جوهرَ الفعل التربوي والتعليمي، ففي ظلالها تسلك المعرفة مسالك متعالقة عملنا على بيانها في متن البحث، يحكمها التفاعل الصفي وتداخل الرهانات، وتأثير العوامل النفسية وشروط التعلم وسياقاته... وكذا تشابك الأدوار والصلات بين أقطاب التدريس الثلاثة (معلم، متعلم، معرفة).
- أكد البحث على الدور المهم الذي يجب أن يضطلع به المدرسون في عملية النقل الديداكتيكي للمعارف الشرعية عامة، والمفاهيم العقدية خاصة. لذا اعتبرنا تعميق الوعي بمتطلبات نقل المعرفة في إطار تنزيل المنهاج التعليمي أمرًا لا يمكن التراخي بشأنه، ثم إنَّ إعادة النظر في معنى التخطيط، وتدبير أنشطة التعلم، واختيار طرق وأساليب التدريس (مشروع الدراسة)... لهي أمور محورية لضمان نقل سليم لمضامين الدرس العقدي ومفاهيمه على هذا المستوى الذي نعتناه بالنقل الداخلي. وبالأهمية نفسها تناولنا ضرورة التمييز بين المعرفة المعدَّة للتدريس وبين المعرفة المتمثَّلة التي يبنيها ويكتسبها المتعلمون عبر تفاعلهم الصفي وإنجازهم لأنشطة التعلم، فثمة مسافةٌ مفتوحة على جميع الاحتمالات بين الحدَّين يعتريها الخطأ والصواب، كما تحتمل التنزيل الأمثل للمنهاج أو الجنوح عن مقاصده ومراميه. وقد تستحيل المعرفة عبر تلك السيرورة مشوَّهة أو مبتورة ما لم يُؤخَذ موضوع النقل الديداكتيكي بالجدية اللازمة، خاصة أننا بصدد الحديث عن الدرس العقدي الذي يعنى بالتصورات والمفاهيم الكبرى، والاعتقادات التي تتأسس عليها باقي أمور التربية الدينية.
- الحديثُ عن مبدأ الواقعية والحيوية في الدرس العقدي، وعن التربية الفكرية بصفتها مداخل لتطوير وتجديد الدرس العقدي المدرسي في سياق الأسئلة التي يوفرها النقل الديداكتيكي، ليس إلا جزءًا من مداخل أخرى لم يسمح حيز البحث بالتطرق إليها. وقد وقع الاختيار عليها نظرًا لحاجة الفاعل التربوي لهذا النوع من المقاربات التي من شأنها أنْ تكون طُرقًا لتجديد الدرس العقدي المدرسي، والدفع به في اتجاه مزيد من العمق المنهجي وتكريس المعنى في التعلمات بالنسبة لرواد المدرسة. ونحن في أمس الحاجة أكثر من أي وقت مضى إلى نمط تعليمي يبني المعرفة ولا يلقنها، يقوم على الحوار والنقاش والفاعلية في التعلم وديمومته، وليس على السلبية والترديد

المراجع

- حرب، ماجد، التربية الفكرية بوصفها خبرة تعليمية، مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، مج25، ع 10، 2020م.
- ابن عاشور، محمد الطاهر، أليس الصبح بقريب: التعليم العربي الإسلامي دراسة تاريخية وآراء إصلاحية، القاهرة، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، ط1،.2006م.
- النجار، عبد المجيد، التربية الفكرية من منظور إسلامي، مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، مج25، ع99، 2020م.
- النجار، عبد المجيد، واقعية المنهج الكلامي؛ نحو فلسفة إسلامية معاصرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1. 1994م.
- النجار، عبد المجيد، مباحث في منهجية الفكر الإسلامي، (المبحث الثالث: منهج الفكر العقدي بين القديم والحديث)، 1991م.
- وزارة التربية الوطنية، منهاج التربية الإسلامية، المغرب، 2016م.

-Arabic references

- Ḥarb, Mājid, al-Tarbiyah al-fikrīyah bi-waṣfihā khibrat taʿlīmīyah, Majallat al-Fikr al-Islāmī al-muʿāṣir, mj25, ʿA 10, 2020.
- Ibn ʿĀshūr, Muḥammad al-Ṭāhir, Alīs al-ṣubḥ bi-qarīb : al-Taʿlīm al-ʿArabī al-Islāmī dirāsah tārīkhīyah wa-ārāʾ iṣlāḥīyah, al-Qāhirah, Dār al-Salām lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ, St: 1,. 2006.
- Al-Najjār, ʿAbd al-Majīd, al-Tarbiyah al-fikrīyah min manẓūr Islāmī, Majallat al-Fikr al-Islāmī al-muʿāṣir, mj25, ʿ99, 2020.
- Al-Najjār, ʿAbd al-Majīd, wāqiʿīyah al-manhaj al-kalāmī ; Naḥwa Falsafat Islāmīyah muʿāṣirah, al-Maʿhad al-ʿĀlamī lil-Fikr al-Islāmī, St: 1. 1994.
- Al-Najjār, ʿAbd al-Majīd, Mabāḥith fī manhajīyah al-Fikr al-Islāmī, (al-mabḥath al-thālith : Manhaj al-Fikr al-ʿaqadī bayna al-qadīm wa-al-ḥadīth), 1991.
- Wizārat al-Tarbiyah al-Waṭanīyah, Minhāj al-Tarbiyah al-Islāmīyah, al-Maghrib, 2016.

المراجع الأجنبية:

- Astolfi, P/ Develay, M. *La didactique des sciences*. Paris: PUF, 1989.
- Chevallard, Y. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné,* (2e éd. Revue et augmentée). Grenoble, La Pensée sauvage,1991.
- Emil, P. *Transposition didactique: Un processus de construction du savoir scolaire, Carrefours de l'éducation*, 2006, Armand Colin, N22, pp 313-
- François, T. «*À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours*», Revue Française de pédagogie, N86, p: 2333-.
- Freire, P. *Pedagogy of oppressed*, New York, The Seabury Press.
- Joshua, S. *Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'au mathématique* In C. Raisky et M. Caillot (dir.), Au-delà des didactiques, la didactique. Débats autour de concepts fédérateurs, Bruxelles, 1996, (p. 6173-).
- kincheloe, J. *Knowledge and Critical Pedagogy*, NEW YORK, Springer, 2008.
- Laetitia, Bueno-Ravel. *Le rôle de l'enseignant dans la transposition didactique interne: exemple d'un enseignement d'arithmétique en terminale, spécialité mathématique,* CREAD – IUFM de Bretagne, France.
- Perrenoud, P. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF,1994.
- Perrenoud, P. *La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences.* Revue des sciences de l'éducation, 1998 Revue des sciences de l'éducation, 1998, Vol. 24, N. 3, p. 487 à 514.