



## نظرية المعرفة وبناء المناهج، التربية الإسلامية في المدرسة المغربية نموذجا

## مفاهيم تربوية

ذ: محمد الأنصاري

### - مقدمة:

إن بناء أي منهاج لا بد وأن ينطلق في تأسيسه وبنائه من مجموعة من الموجهات التي تشكل خارطة طريق لهذه العملية. وفي هذا المجال يلاحظ المهتمون وجود ثلاثة اتجاهات رئيسية: الأول منها يجعل من المتعلم محورا له، بينما يخص الثاني المعرفة بتلك المكانة المركزية في البناء والتخطيط للمنهاج. أما الثالث فيجعل من المجتمع وحاجياته قطب الرعى ومحور الاهتمام في بناء المنهاج.<sup>1</sup> وهذه الاتجاهات الثلاثة مترابطة بشكل يجعل من المستحيل فصل بعضها على بعض. بل لا بد من التفاعل والتكامل بينها من أجل الحصول على منهاج يحترم خصوصيات المتعلم، ومنطق المعرفة المدرسة، ويستجيب لحاجيات المجتمع.<sup>2</sup>

ويستند كل اتجاه من الاتجاهات المذكورة إلى أساس واحد أو أكثر من أسس بناء المنهاج. فالاتجاه الذي يركز على المتعلم يستند على الأساس النفسي المتعلق بكل ما أسفرت عنه الدراسات والبحوث المتعلقة بسلوكيات وعملية التعلم.<sup>3</sup> أما الاتجاه الذي يولي للمجتمع الحظ الأوفر فيتأسس على مقولات علم الاجتماع والفلسفة التربوية. بينما يقوم الاتجاه الثالث على معطيات نظرية المعرفة وما تتيحه من إمكانيات تفسيرية للمعرفة وأنواعها وطرق اكتسابها... ولقد تنبه المهتمون بالمناهج منذ وقت مبكر لأهمية نظرية المعرفة في التخطيط للمنهاج ومضامينه المختلفة «فالمنهج مضمونا وطريقة، لا يقتصر على مجرد نقل المعرفة، وإنما يتجاوز ذلك إلى اكتشاف المعرفة والسيطرة عليها وصياغتها في أساليب ومضامين جديدة تساعد على التفكير بحكمة، والعمل بإتقان، والتنمية باستمرار».<sup>4</sup>

<sup>1</sup> - أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، 1981، بدون طبعة، ص 7.

<sup>2</sup> - المناهج وتحليل الكتب، ابتسام صاحب الزويني، ضياء العرنوسي، حيدر حاتم، دار صفاء، ط 1، 1434هـ/2013م، ص 88

<sup>3</sup> - المناهج بين النظرية والتطبيق، ص 113

<sup>4</sup> - نظرية المعرفة: من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة، عادل السكري، الدار المصرية اللبنانية، ط 1، 1420هـ/1999م، ص 18

ومن هذا المنطلق ونظرا للأهمية الكبرى التي تكتسبها القضايا المعرفية في عملية بناء المناهج وترتيب محتوياته. فإن الورقة التالية ستقدم نظرة مختصرة على أهم القضايا النظرية التي شكلت محل نظر واختلاف بين المهتمين بنظرية المعرفة. وهي قضايا عامة مرتبطة بشكل كبير بمباحث واتجاهات فلسفية قديمة وحديثة ولذا سيلاحظ القارئ الكريم أن المعتمد في هذا الجزء من الورقة كان على كتب الفلسفة العامة سواء التي تعرضت لتأريخ الفلسفة بشكل عام أو تلك التي عالجت موضوع نظرية المعرفة بشكل خاص. أما الجزء الثاني منها فخصص لاستخراج أهم الاعتبارات المعرفية والقضايا الإستمولوجية التي حكمت بناء المناهج الدراسي في المدرسة المغربية سواء تلك العامة منها والتي تتقاطع فيها مناهج كل المواد الدراسية أو تلك الخاصة بمادة التربية الإسلامية بالتعليم العام، أو المواد الإسلامية بقطب التعليم الأصيل. ويعد هذا الجزء الثاني بمثابة تطبيق للجزء النظري الأول. ونظرا للخاصيتين النظرية والتطبيقية للموضوع فقد قسمته إلى جزئين وفق التصميم التالي:

#### ◀ المحور الأول: القضايا النظرية الرئيسية في نظرية المعرفة

- المسألة الأولى: نظرية المعرفة أم الإستمولوجيا؟

- المسألة الثانية: قضية إمكان المعرفة

- المسألة الثالثة: قضية مصادر المعرفة

- المسألة الرابعة: قضية طبيعة المعرفة

#### ◀ المحور الثاني: الأساس المعرفي في بناء المناهج الدراسي المغربي

- الاختيارات العامة المتعلقة بالمضامين والمحتويات المُدرسة

- الاختيارات المعرفية الخاصة بمادة التربية الإسلامية أو بالمواد الشرعية في التعليم الأصيل.

- خاتمة.

### المحور الأول: القضايا النظرية الرئيسية في نظرية المعرفة

تشكل بعض القضايا المعرفية إشكالات أساسية تسعى نظرية المعرفة إلى البحث عن حلول لها. وهذه القضايا وإن تعددت وكثر الاختلاف حولها إلا أنها ترجع إلى قضايا أساسية ومؤسسة لمذاهب ومدارس في المعرفة. ومن بين تلك القضايا نجد: مسألة إمكان المعرفة، ومسألة مصادر المعرفة، ثم مسألة طبيعة المعرفة. وقبيل الخوض في هذه المسائل لا بد من التقديم بتعريف نظرية المعرفة وبيان العلاقة بينها وبين الإبستمولوجيا.

#### المسألة الأولى: نظرية المعرفة أم الإبستمولوجيا؟

عند رجوعنا إلى الكتابات الفلسفية التي تعرضت لهذا الموضوع نجد اتجاهين اثنين في تعريف نظرية المعرفة وتحديد علاقتها بالإبستمولوجيا. الاتجاه الأول ذي النزعة الإنجليزية الذي يميل إلى المطابقة بين المصطلحين من حيث الاستعمال. أما الثاني فهو الذي يتابع الاستخدام الفرنسي في الفصل بين المصطلحين بحيث يجعل "نظرية المعرفة" في حقل الفلسفة، والإبستمولوجيا في مجال العلم وفلسفته.<sup>5</sup> ويستدعي التأرجح بين النزعتين والموقفين لدى أغلب الكتاب انتصاراً لأحد الاستعماليين واعتباره الراجح. فنجد مثلاً المفكر محمد عابد الجابري ينتصر لموقف الفصل بين الاستخدامين حينما يقرر أن واقع تطور العلوم قد فرض نوعاً من الانفصال بين نظرية المعرفة والإبستمولوجيا ونوعاً من القطيعة الإبستمولوجية بين المجالين بحيث أصبحت الإبستمولوجيا اختصاصاً للعلماء بينما بقيت نظرية المعرفة مجموعة من القضايا والإشكالات التي يعالجها الفيلسوف بمنهج التأملي أو بطريقته التحليلية.<sup>6</sup> بينما يذهب مؤلف آخر إلى أن «الاستخدام الإنجليزي، الذي لا يكاد يفرق بين المصطلحين هو الأكثر شيوعاً، خاصة وأن قدراً كبيراً من موضوعات نظرية المعرفة حالياً يتسم بالطابع العلمي».<sup>7</sup>

وإذا أخذنا بمذهب الانفصال فيمكن أن نبحت عن تعريف لهذين المجالين المعرفيين. فالإبستمولوجيا كما يقرر الدكتور الجابري هي «الدراسة النقدية لمبادئ العلوم وفروضها ونتائجها بقصد تحديد قيمتها ونفعها».<sup>8</sup> بينما تبحت نظرية المعرفة في مبادئ المعرفة الإنسانية وطبيعتها، ومصادرها، وقيمتها، وحدودها، والصلة بين الذات المدركة والموضوع المدرك.<sup>9</sup> والذي يبدو من التعريفين أن العلاقة بين العلمين هي علاقة عموم وخصوص فنظرية المعرفة تتناول المعرفة بشكلها التقليدي العام والمعروف في مختلف مجالات المعرفة الإنسانية. بينما

<sup>5</sup> - نظرية المعرفة: من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة، ص 30-31

<sup>6</sup> - مدخل إلى فلسفة العلوم: العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي، محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية، ط 5، 2002م، ص 22

<sup>7</sup> - نظرية المعرفة: من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة، ص 31.

<sup>8</sup> - مدخل إلى فلسفة العلوم، ص 20.

<sup>9</sup> - نظرية المعرفة: من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة، ص 27.

تختص الإستمولوجيا بالمعرفة العلمية وحدها. واستنادا إلى التعريف السابق لنظرية المعرفة نستطيع أن نحدد أهم المسائل التي يتناولها البحث في هذا المجال المعرفي. ومن أهمها: البحث في إمكان المعرفة، البحث في مصادر المعرفة، ثم البحث في طبيعة المعرفة. وفيما يلي أقدم نظرة موجزة لهذه المباحث الثلاثة مستعرضا فيها أهم الاتجاهات الفلسفية. قبل أن أوضح العلاقة بين هذه المباحث وبناء المنهج الدراسي.

### المسألة الثانية: إمكان المعرفة

يقصد المهتمون بهذا المجال بإمكان المعرفة مدى قدرة الإنسان بأدواته الحسية والعقلية والحدسية على تحصيل الخبرات الضرورية الكافية للإلمام بالحقيقة الكلية. وقد انشعب خلاف الفلاسفة تجاه هذا الإشكال إلى مذهبين طرفين ووسط:

**المذهب اليقيني:** يسمى أيضا في بعض الكتابات بالمذهب الدوجماتيقي أو الدغمائي وأحيانا بالمذهب الوثوقي. وهو يشمل مجموعة من التيارات الفلسفية القديمة والحديثة التي يجمع بينها القول بإمكان المعرفة والقدرة على التوصل إلى اليقين. وتنقسم هذه التيارات الفلسفية بالنظر إلى الوسيلة التي تراها مناسبة للوصول إلى الحقيقة إلى دغمائية عقلانية تعتمد على العقل وهؤلاء تصوروا العلاقة بين المدرك والمدرك كعلاقة هوية أو علاقة تماثل.<sup>10</sup> بينما هناك اتجاه ثان يرى أن المعارف تأتي من خارج الذات أي من الخبرات والتجارب التي يراكمها الفرد ويعبر عن هذا الاتجاه عادة بالدغمائية التجريبية.

**المذهب الشكي:** وهو مذهب يرتقي بالشك من مجرد نزعة تدفع إلى التردد وعدم الحسم إلى عقيدة راسخة. فهو ينكر أن يكون في وسع أي شخص أن يعرف أي شيء معرفة يقينية بتعبير برتراند راسل.<sup>11</sup> لقد عرفت الفلسفة عدة اتجاهات شكية كان من أهمها الحركة السفسطائية التي ترى أن المعرفة لا يمكن اكتسابها وأنها ليست ذات أهمية.<sup>12</sup> إلى جانب مجموعة من الفلاسفة الشكاك من أبرزهم: بيرون Pyrrho المعروف بصاحب مذهب اللاأدرية.<sup>13</sup> وصاحب الشك التجريبي سكستوس أمبريقوس Sextus Empiricus.

على أن هذه النزعة الشكية التي كانت حاضرة دوما في الفلسفة ونظرية المعرفة ليست على نمط واحد سواء من حيث المنطلقات أو الأهداف أو حتى المناهج. فإذا كان الانحطاط وفساد الأخلاق وكثرة المذاهب والفلسفات سببا في ظهور بعض النزعات الشكية في الفلسفة اليونانية. وكان الشاك في هذه الحالة رجل مغلوب

<sup>10</sup> - المرجع نفسه، ص 33

<sup>11</sup> - حكمة الغرب، برتراند راسل، ترجمة فؤاد زكريا، عالم المعرفة، ط 2، عدد 364، يونيو 2009، ج 1، ص 186

<sup>12</sup> - المرجع نفسه، ص 87

<sup>13</sup> - تاريخ الفلسفة اليونانية، يوسف كرم، لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1355هـ/1932، ص 312

على أمره فقد الإيمان بالحق والخير فانعزل على نفسه لا يوجب ولا ينفي.<sup>14</sup> فإن نزعات شكية أخرى كانت دوافعها مخالفة ونتائجها أيضاً كانت جيدة. ومنها الشك المنهجي الذي ينسب للفيلسوف ديكارت وإن كانت هناك شكوك قوية أنه تأثر بما قرره في كتابه " مقال عن المنهج" بما خطه الإمام الغزالي قبله في " المنقذ من الضلال".<sup>15</sup> ولست هنا في معرض المقارنة أو المفاضلة وبيان السبق ولكن الملاحظ أن وظيفة الشك عند الغزالي وديكارت لم تكن هي نفسها عند الفلاسفة الشكاك. فإن الشك عند هذين العلمين كان يهدف الوصول إلى الحقيقة واليقين «الذي ينكشف فيه المعلوم انكشافاً لا يبقى معه ريب».<sup>16</sup> مما يفترض التشكيك في البدايات من التقليدات والعقليات والمحسوسات- بتعبير الغزالي- والاقتصار على الضروريات العقلية الموثوق بها على أمن ويقين. وقريباً منها في المعنى ما صرح به ديكارت عندما أعلن عن أول مبادئ منهجه قائلاً: «الأول: ألا أقبل شيئاً ما على أنه حق، ما لم أعرف يقيناً أنه كذلك، بمعنى أن أتجنب بعناية التهور، والسبق إلى الحكم قبل النظر، وألا أدخل في أحكامي إلا ما يتمثل أمام عقلي في جلاء وتميز، بحيث لا يكون لدي أي مجال لوضعه موضع الشك».<sup>17</sup>

### المسألة الثالثة: مصادر المعرفة

يقصد بمصادر المعرفة مختلف الوسائل والأدوات المستخدمة في تحصيلها واكتسابها. وقد اختلف المهتمون بالمعرفة في تعداد تلك المصادر وأهميتها اختلافاً بيناً يمكن إرجاعه إلى ثلاثة مذاهب رئيسية، هي: المذهب العقلي، المذهب التجريبي، والمذهب الحدسي.

**المذهب العقلي:** يعتبر أصحاب هذا المذهب أن العقل هو المصدر الوحيد للمعرفة ويعتبرونه جملة من المبادئ الضرورية والفطرية لدى الإنسان. وهم باعتمادهم على العقل يقصون الإحساس والتجربة من مصادر المعرفة. والحقيقة أننا نجد لهذه النزعة العقلية من يمثلها في كل وقت وحضارة، فإذا كان أفلاطون يمثل هذا الاتجاه في الفلسفة اليونانية القديمة؛ وكان جل الفلاسفة الغربيين الذين اشتغلوا بالرياضيات عقليين مثل ديكارت، و ليبنتز Leibnitz وبرتراند راسل وغيرهم، فإن الحضارة الإسلامية غنية بنماذج من الاتجاهات المعرفية والفلسفات التي أعلت من شأن العقل وناقشت قضاياها من قبيل: حده، وأنواعه، ودوره في اكتساب المعارف، وصدقية أحكامه... ومن المفارقات العجيبة أن الذين يظن فيهم تاريخياً أنهم أنصار العقل وهم الفلاسفة قد انحرف عدد كبير منهم في الحضارة الإسلامية عبر تبنيهم لنظرية الفيض الأفلاطونية في تفسير قضايا المعرفة

<sup>14</sup>- المرجع نفسه، ص 311

<sup>15</sup>- ينظر في ذلك الدراسة الوافية التي قدم بها المحقق محمود بيجو لكتاب المنقذ من الضلال للإمام الغزالي حيث يقول: " فمن خلال دراستي لكتاب المنقذ من الضلال استطعت أن أصل إلى أن الرجل (ديكارت) استطاع أن يحصل ما حصل إنما باعتماده على الغزالي الذي سبقه بخمسة قرون. " المنقذ من الضلال، الإمام أبو حامد الغزالي، تح محمود بيجو، دار التقوى- سوريا/ دار الفتح الأردن، المقدمة.

<sup>16</sup>- المنقذ من الضلال، ص 32

<sup>17</sup>- مقال عن المنهج، رينيه ديكارت، تر محمود محمد الخضير، دار الكتاب العربي- القاهرة، ط 2، 1968، ص 131

والوجود وخاصة مع الفارابي وابن سينا اللذين راما التوفيق بينها وبين المفاهيم الدينية الإسلامية.<sup>18</sup> في وقت نجد فيه أن المتكلمين قد انتهجوا سبيلا عقليا صارما مبتعدين عن تلك النظرية لمخالفتها لمبادئ الدين. وهكذا نجد الباقلاني مثلا يعرف العقل بأنه "بعض العلوم الضرورية"<sup>19</sup> ويؤكد على مبدأ تساوي الناس في موهبة العقل واستعداداته عبر قوله: «ولا يصح على التحقيق أن يكون عقل أكمل من عقل وأوفر وأرجح من عقل لما بيناه من ماهية العقل. وإنما يقال إن أحد العاقلين أكمل عقلا وأوفر وأرجح من الآخر على معنى أنه أكثر استعمالا لعقله وأشد تيقظا وبحثا واستنباطا وتجربة».<sup>20</sup>

إن اهتمام المتكلمين والأصوليين بالعقل وتقديرهم لأحكامه وأقوالهم المبثوثة في مؤلفاتهم في ذلك لن تجعلنا نقع في فخ التصنيف فنسهمم بالعقليين بكل ما تحمله هذه الكلمة من دلالات في مجال نظرية المعرفة. ومنها إهمال باقي مصادر المعرفة الأخرى مثل الحس والتجربة. فذاك مما لم يقل به أصولي أو متكلم قط. وإذا كنا قد رأينا الإمام الغزالي قد شكك في المعارف المتلقاة عن طريق التقليد وسماها التقليدات، وشكك أيضا في الحسيات وقدرة الحواس على استجلاب المعارف عبر ذكر أمثلة من أوهام الحواس مثل: حكم البصر بقرار الظل واستقراره، و حجم الكوكب الذي يبدو للعين في مقدار الدينار.<sup>21</sup> ووصل تشكيكه إلى الضروريات العقلية لدرجة وصف نفسه بتبني مذهب السفسطة بحكم الحال، لا بحكم النطق والمقال.<sup>22</sup> فإن كل ذلك لا يعدو أن يكون تنويعا لرحلة الشك العقلية - والمكانية أيضا- التي انخرط فيها الإمام الغزالي وحدد أزمته وأمكنها في كتابه المحال عليه سابقا. وكل تلك الحيرة والتردد قد زال عنه وعادت الثقة إلى المدارك المعرفية ورجعت الضروريات العقلية مقبولة موثوقا بها على أمن ويقين.<sup>23</sup>

يرى المتكلمون عموما أن طريق المعارف ومدارك العلوم أربعة: أولها الحواس وثانها البديهة أو الضرورة وثالثها الخبر ورابعها الدليل.<sup>24</sup> أما الطريق الأول فمشتمل على مدركات الحواس الخمسة من البصر والسمع والشم والذوق واللمس وكلها مدخلات للمحسوسات. أما البديهة فتعني كل العلوم الضرورية التي تشكل مبادئ عقلية عامة لا تحتاج إلى تأمل أو نظر مثل علم الإنسان بأنه موجود وأن العشرة أكبر من الخمسة. أما ما يعلم بالخبر فيشمل النوعين من الأخبار المتواترة والأحادية. أما الدليل فهو ما يحتاج إلى تركيب مقدمات من أجل الوصول إلى نتيجة. وهذه الطرق تتكامل ويترقى بها طالب المعرفة المستفيد بحسب المعارف وأيضا بحسب الناس.

<sup>18</sup> - التيار المشائي في الفلسفة الإسلامية، حسن الشافعي، دار الثقافة العربية، بدون طبعة، 1418هـ، 1998، ص 43

<sup>19</sup> - التقريب والإرشاد (الصغير)، الإمام الباقلاني، تح عبد الحميد أبو زنيد، مؤسسة الرسالة، ط 2، 1418هـ/1998م، ج 1 ص 195

<sup>20</sup> - التقريب والإرشاد (الصغير)، ج 1 ص 198

<sup>21</sup> - المنقذ من الضلال، ص 33

<sup>22</sup> - المصدر نفسه، ص 36

<sup>23</sup> - المصدر نفسه، ص 36

<sup>24</sup> - بد العارف، عبد الحق بن سبعين، تح جورج كتورة، دار الأندلس- دار الكندي، ط 1، 1978م، ص 103

إن هذه النظرة المتوازنة والمتكاملة لمصادر المعرفة في الفكر الكلاسي الإسلامي تجعل من هذا الفكر مذهباً وسطاً مقتصدًا يجمع أحسن ما في المذاهب الأخرى ويتجنب سلبياتها ونقائصها الكثيرة. فالمذهب العقلي الذي يقوم على التشكيك في قدرة الحواس مثلاً يرتكب في هذا الشك جملة من الأخطاء التي يلخصها الدكتور فؤاد زكريا فيما يلي:

- أنه ينظر إلى الحواس - في كثير من الأحيان - في حالة الشذوذ لا في حالة السوية.

- أنه ينظر إليها منفصلة بعضها عن بعض ويغفل الدور الأساسي الذي يؤديه التكامل بين الحواس على المستوى الفردي والمشارك بين الأفراد.

- أنه يغفل الدلالة الحقيقية لفكرة التداخل بين دور الحواس والذهن، وهي اشتراكهما معا في المسؤولية عن الإدراك المصيب والمخطئ في آن واحد.<sup>25</sup>

المذهب التجريبي: على العكس تماماً من المذهب العقلي الذي يرى معظم رواده أن المعرفة عبارة عن مبادئ عقلية فطرية داخلية بمعزل عن كل تجربة خارجية حسية لأن «الحواس والاستقراءات لا يمكنها أبداً أن تبلغ لا إلى معرفة حقائق كلية تماماً، ولا إلى معرفة ما هو ضروري مطلق الضرورة، بل فقط إلى معرفة ما هو موجود فينا».<sup>26</sup> يرى التجريبيون أن التجربة هي المصدر النهائي لكل معرفة وأن العقل صفحة بيضاء Tabula Rasa لا يحتوي على مبادئ أو معارف أولية. ويؤكد أصحاب هذا المذهب أن المعرفة لا يمكن أن تتجاوز التجربة.<sup>27</sup> لقد تطور المذهب التجريبي تاريخياً وعرف مساهمات كثيرة لفلاسفة وعلماء من ثقافات مختلفة منهم التجريبيون اليونانيون الأوائل مثل ديمقريطس Democritus صاحب المذهب الذري، وأبيقور، ومن علماء المسلمين الحسن بن الهيثم صاحب الأعمال الشهيرة في مجال البصريات. لكن التطور السريع لهذا المذهب وصياغة نظرياته تزامن مع ظهور العلم الحديث في القرن السابع عشر مع علماء وفلاسفة مشهورين من قبيل فرانسيس بيكون وديفيد هيوم وجون لوك.<sup>28</sup>

يمكن إذن ودون الدخول في التفاصيل الدقيقة والخلافات الجزئية بين أعلام المذهب التجريبي أن نحدد أهم مبادئه وأسسها العامة فيما يلي: جعل الإدراك الحسي هو مصدر المعرفة ومعياريها النهائي. وأن الذهن عبارة عن صفحة بيضاء لا تتضمن معارف قبلية ولا مبادئ عقلية يحتكم إليها أو معارف فطرية تولد مع الإنسان. بل

<sup>25</sup>- نظرية المعرفة والموقف الطبيعي للإنسان، فؤاد زكريا، مكتبة مصر، ص 66

<sup>26</sup>- تاريخ الفلسفة، إميل برهيه، تر جورج طرابيشتي، دار الطليعة- بيروت، ط 2، 1993، ج 4 ص 313

<sup>27</sup>- نظرية المعرفة من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة، ص 50

<sup>28</sup>- نشأة الفلسفة العلمية، هانز ريشنباخ، تر فؤاد زكريا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، بدون تاريخ ولا طبعة، ص 84

إنهم يجعلون للذهن مكانة ثانوية جدا في تحصيل المعرفة. هذه المكانة التي تنحصر عند جون لوك في إقرار النظام بين الانطباعات والأفكار والنسق المنظم والمحصل عليه من هذه العملية هو ما يسمى بالمعرفة.<sup>29</sup>

وفي مقارنة بين المذهبين العقلي والتجريبي يرى هانز ريشنباخ Hans Reichenbach وجود نوع غريب من التوازن بين المذهبين الذي يمكن أن يؤدي إلى تكاملهما لولا تلك النزعة غير الموضوعية التي انطلق منها رواد المذهبين في بحث المعرفة بقصد إثبات غاية محددة مسبقا والانتصار لرأي معين فيها.<sup>30</sup> فصاحب المذهب العقلي لا يستطيع أن يحل مشكلة المعرفة التجريبية في غير إطار المعرفة الرياضية. والتجريبي بدوره يقف عاجزا عن حل مشكلة المعرفة الرياضية بما تتيحه إمكاناته التفسيرية المستمدة من نظريته الحسية. أضف إلى ذلك مشكلة المعرفة المستقبلية التي لا يمكن أن تستمد من الملاحظة. إن ملاحظة هذا التكامل بين المذهبين والتوافق في تفسير المعرفة بأشكالها التجريبية والرياضية عبر الجمع بين العقل والحواس هو جوهر تفوق المذاهب التوفيقية ومن أهمها: مذهب المتكلمين الذين لا يقتصرون على تفسير أحادي غير ذي موضوعية في بحثهم للمعرفة الإنسانية بل يثبتون الحس والعقل ويجمعون بين حسنات المذهبين كما رأينا سابقا.

**المذهب الحدسي:** لقد بدأ الإمام الغزالي رحلته الشكية بالتشكيك في قدرة العقل والحواس على تحصيل اليقين الذي لا مدخل للشك فيه. ثم اهتدى بعد طول بحث إلى سبيل للمعرفة يقود إلى إعادة الثقة في مدارك المعارف المختلفة. هذا السبيل الذي عبر عنه الغزالي بالنور الذي يقذفه الله تعالى في الصدر، وذلك النور هو مفتاح أكثر المعارف.<sup>31</sup> يربط الإمام الغزالي ذلك النور بحالة وجدانية صوفية علامتها التجافي عن دار الغرور، والإنابة إلى دار الخلود، وسلوك الزهد الذي يوصل إلى المكاشفات والمشاهدات. إن التجربة الكلامية والأصولية للغزالي إضافة لاشتغاله بالفلسفة ردا ونقدا قد أكسبه تمرسا في نقد مختلف الاتجاهات المعرفية وأصناف الطالبين من متكلمين وفلاسفة وباطنية وصوفية. ومن خلال ذلك النقد نجده يوجه سهامه لمصادر المعرفة من عقل وحواس وتعليم باطني ليقتنع في نهاية المطاف بطريق الصوفية.

لقد أحببت البدء في عرض مذهب الغزالي قبل الخوض في التعرف على نظرية أشهر فيلسوف حدسي وهو الفيلسوف الفرنسي هنري برغسون Henri Bergson. وحتى تتوضح سبيل المشابهة والتقارب بين ماذكره الغزالي قبل ثمانية قرون وما جاء به هذا الفيلسوف الفرنسي. نلاحظ بداية التشابه في المنطلقات فسيطرة الاتجاه العقلي دفع برغسون إلى البحث عن مصدر للمعرفة خارج العقل والحواس وهو الأمر الذي شهدناه مع الغزالي حيث نعلم من حاله وتجاربه المعرفية اشتغاله بعلمي الكلام وأصول الفقه وولعه بالمنطق والرد على

<sup>29</sup>- نشأة الفلسفة العلمية، ص 85.

<sup>30</sup>- المرجع نفسه، ص 97

<sup>31</sup>- المنقذ من الضلال، ص 36

مختلف الاتجاهات الفلسفية والكلامية الموجودة حينئذ. هذا عن المنطلق والخلفية، أما من حيث التجربة الصوفية التي اختارها الغزالي ومارسها ونوه بها فإننا نجد لها حاضرة كذلك لدى برغسون من خلال حديثه عن الدين والأخلاق بنفس صوفي مسيحي.<sup>32</sup>

يعرف الحدس بأنه إدراك مباشر للواقع أو فهم فوري للحقيقة بدون وسائط أو تأمل عقلي أو استدلال منطقي. يعرف برغسون هذه الملكة بكونها: «مشاركة وجدانية، تنتقل عن طريقها إلى باطن الموضوع، لكي نندمج مع ما في ذلك الموضوع من أصالة فريدة، وبالتالي مع ما ليس في الإمكان التعبير عنه».<sup>33</sup> وهذه الحالة الإدراكية المباشرة غير الناتجة عن ترتيب مقدمات أو مجهود عقلي أو استعمال حواس كثير ما يربط بينها وبين صفاء النفس ونوع من الرياضة الروحية والسلوك الصوفي كما نلمسه من حديث الغزالي في المنقذ. وكما يتضح بعبارات أكثر دقة لدى طرف آخر مخالف تماما للغزالي في اتجاهه. يتعلق الأمر بالفيلسوف المشائي أبي علي الحسين بن علي بن سينا (427هـ / 1037م) الذي يربط بين هذا المدرك المعرفي وبين نظرية الفيض أو الصدور الأفلاطونية باعتبارها إطارا عاما مفسرا للوجود والمعرفة لدى الفلاسفة الفيضيين الذين يعد ابن سينا والفارابي أبرز من مثلهم في الثقافة الإسلامية.

#### المسألة الرابعة: طبيعة المعرفة

تعتبر مسألة طبيعة المعرفة من أهم المسائل المطروقة في نظرية المعرفة. ويقصد من السؤال عنها تحديد العلاقة بين الذات المدركة وموضوع المعرفة. وقد تنازع الجواب عن هذا السؤال تياران كبيران في الفلسفة، يربط الأول منهما بين وجود المعرفة وبين الذات العارفة وهو ما يعرف بالمذهب المثالي. أما الثاني فيعتبر المعرفة ذات طبيعة واقعية تستقل عن الذات العارفة وهذا هو جوهر المذهب الواقعي في المعرفة.

**المذهب المثالي:** تشكل المثالية اتجاها فلسفيا ينخرط فيه عدد كبير من الفلاسفة قديما وحديثا. وهو اتجاه يرد الوجود كله إلى الفكر، ويرى أن الأشياء الطبيعية لا يمكن أن يكون لها وجود بمعزل عن ذهن من يعيها.<sup>34</sup> والفيلسوف المثالي لا يعترف بوجود مستقل للأشياء خارج الذهن أو الفكر. وقد لاحظ عدد من الباحثين أن طبيعة المذهب المثالي إضافة لعدد من الظروف التاريخية التي عرفتها أوروبا جعلته أكثر المذاهب اتصالا بالمسيحية كما أنه عرف اتجاهات عدة من أهمها المثالية المفارقة عند أفلاطون، والمثالية الذاتية عند باركلي، والمثالية النقدية عند كانط، ثم المثالية المطلقة عند هيجل.<sup>35</sup>

<sup>32</sup>- نظرية المعرفة من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة. ص 57

<sup>33</sup>- انظر المعجم الفلسفي، مراد وهبة، دار قباء الحديثة- القاهرة، ط 5، 2007م، ص 271

<sup>34</sup>- نظرية المعرفة من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة، ص 58

<sup>35</sup>- المرجع نفسه، ص 59

المذهب الواقعي: على عكس المثاليين تماما؛ يرى الفلاسفة الواقعيون أن للأشياء وجودا مستقلا لا يتوقف عن الإدراك وأن الأشياء المادية توجد مستقلة عن الخبرة الإنسانية. وقد ارتبط هذا المذهب ارتباطا وثيقا بالعلم التجريبي الذي يقوم مناهجه على الملاحظة والتجربة ويمكن التحقق من نتائجه بواسطة التجارب. وقد اتخذ هذا المذهب الفلسفي أشكالا عدة تراوحت بين الواقعية الساذجة والواقعية الجديدة والواقعية النقدية.<sup>36</sup>

كان تلك الموضوعات المطروقة باختصار أهم الأسئلة المعرفية الدارجة بشكل كبير في جل المؤلفات التي اهتمت بنظرية المعرفة وقضاياها ومشكلاتها. وهي مواضيع وإن بدت قديمة نسبيا من حيث الاهتمام بها من طرف الفلاسفة والمفكرين، إلا أنها تؤثر بشكل كبير جدا في بناء المناهج الدراسية. حيث يشكل الأساس المعرفي أحد أهم الأسس التي يقوم عليها المنهج. فعملية اختيار المضامين والمحتويات المعرفية المعدة للتدريس ينبغي أن تخضع للتأمل الإستمولوجي الذي يسائل خصائصها المعرفية ويقدم الأساس المنطقي لمرحلة تقديمها وترتيبها ضمن وحدات ودروس... ولا مندوحة عن هذا التأمل في أي إصلاح راشد للمناهج الدراسية يستهدف إقامة أسس الحكامة التربوية في عملية اختيار المضامين والمحتويات المدرسة.

### المحور الثاني: الأساس المعرفي في بناء المنهج الدراسي المغربي

في الحقيقة عندما نرجع لمختلف الوثائق المؤطرة للمناهج المغربي والتي واكبت عملية تغير المناهج التي جاءت بعد تبني الميثاق الوطني للتربية والتكوين. فإننا نجد حضور الأساس المعرفي المرتبط بالنظر الإستمولوجي العام للمعرفة الإنسانية أو بالنظر الخاص بإحدى المواد أو الحقول المعرفية مثل العلوم الشرعية، أو الإنسانية، أو المادية خافتا مقارنة مع حضور بقية الأسس الأخرى، وخاصة الأساس الاجتماعي، والنفسي المؤطر بمقاربة الكفايات التي تشكل إلى جانب مدخل القيم أهم مداخل الإصلاح التربوي. وهكذا يمكن أن نقسم ذلك الحضور إلى اختيارات عامة تتعلق بالمضامين والمحتويات المدرسة عموما وإلى توجهات خاصة تتعلق بكل مادة على حدة على أن اهتمامنا سيقصر على ما يهم مادة التربية الإسلامية والمواد الشرعية بالتعليم الأصيل:

#### - الاختيارات العامة المتعلقة بالمضامين والمحتويات المدرسة:

تضمنت الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية مجموعة من المعطيات التي شكلت الخلفية المرجعية الناظمة لعملية إعداد المناهج ومن بينها: الاختيارات والتوجهات التربوية العامة، اختيارات وتوجهات في مجال القيم، اختيارات وتوجهات في مجال تنمية وتطوير الكفايات، اختيارات وتوجهات في مجال تنظيم الدراسة، ثم اختيارات وتوجهات في مجال المضامين. وما يهمنا من كل تلك الاختيارات هو ما تعلق منها بجانب

<sup>36</sup>- المرجع نفسه، ص 65

المضامين لارتباطه بالمعرفة والذي ينبغي أن يعكس -نظريا- وجهة نظر اللجنة واختياراتها المتعلقة ببعض قضايا المعرفة والتي تؤثر في عملية بناء أو إصلاح المنهج.

إذا رجعنا إلى الوثيقة المشار إليها نجدها تشير إلى مجموعة من الاختيارات التي نذكرها كما وردت فيها:

«... ليتمكن نظام التربية والتكوين من القيام بوظائفه على الوجه الأكمل، تقتضي الضرورة اعتماد مضامين معينة وفق اختيارات وتوجهات محددة، وتنظيمها داخل كل سلك ومن سلك لآخر بما يخدم المواصفات المحددة للمتعلم في نهاية كل سلك. وتتمثل هذه الاختيارات والتوجهات فيما يلي:

- الانطلاق من اعتبار المعرفة إنتاجا وموروثا بشريا مشتركا؛
- اعتبار المعرفة الخصوصية جزءا لا يتجزأ من المعرفة الكونية؛
- اعتماد مقارنة شمولية عند تناول الانتاجات المعرفية الوطنية، في علاقتها بالانتاجات الكونية مع الحفاظ على ثوابتنا الأساسية؛
- اعتبار غنى وتنوع الثقافة الوطنية والثقافات المحلية والشعبية كروافد للمعرفة؛
- الاهتمام بالبعد المحلي والبعـد الوطني للمضامين وبمختلف التعابير الفنية والثقافية؛
- اعتماد مبدأ التكامل والتنسيق بين مختلف أنواع المعارف وأشكال التعبير؛
- اعتماد مبدأ الاستمرارية والتدرج في عرض المعارف الأساسية عبر الأسلاك التعليمية؛
- تجاوز التراكم الكمي للمضامين المعرفية المختلفة عبر المواد التعليمية؛
- استحضار البعد المنهجي والروح النقدية في تقديم محتويات المواد؛
- العمل على استثمار عطاء الفكر الإنساني عامة لخدمة التكامل بين المجالات المعرفية؛
- الحرص على توفير حد أدنى من المضامين الأساسية المشتركة لجميع المتعلمين في مختلف الأسلاك والشعب؛
- الاهتمام بالمضامين الفنية؛
- تنويع المقاربات وطرق تناول المعارف؛

— إحداهن التوازن بين المعرفة في حد ذاتها والمعرفة الوظيفية.<sup>37</sup>

عند تأملنا لهذه التوجهات والاختيارات الواردة في هذه الوثيقة نجد أنها تركز على إنسانية المعرفة وأنها إرث مشترك وأيضا الحرص على التكامل والانسجام بين مختلف مجالات المعرفة ومستوياتها المختلفة وسياقات إنتاجها. وقد تحدثت أيضا على مسألة في غاية الأهمية ستطبع فيما بعد البرامج والمقررات الدراسية وهي مسألة وظيفية المعرفة التي دعت الوثيقة إلى إحداهن توازن بينها وبين المعرفة في حد ذاتها. والحقيقة أن هذه التوجهات والاختيارات الواردة في هذه الوثيقة تشكل موجبات عامة في مجال المعرفة في بناء المنهج الدراسي لمختلف المواد. وقد شكلت في بعض الأحيان مبررات لإحداث تغييرات جذرية في بنية بعض المواد الدراسية. فمادة الفلسفة مثلا والتي كانت تدرس ضمن المنهج القديم تحت عنوان " الفلسفة والفكر الإسلامي " قد اقتصر في تسميتها ضمن المنهج المراجع على " الفلسفة " باعتبارها تشمل الفكر الإنساني ككل. ذلك أن المنهج الجديد يعتبر الفكر الفلسفي الإسلامي جزء من التراث الفلسفي الإنساني، ولا مبرر من الوجهة التربوية، لتمييزه وعزله ومجاورته مع الفكر الفلسفي العالمي.<sup>38</sup>

— الاختيارات المعرفية الخاصة بمادة التربية الإسلامية وبالمواد الشرعية في التعليم الأصيل:

لقد استندت الدعوة إلى مراجعة مناهج التربية الإسلامية إلى مجموعة من المبررات والأسباب بعضها مرتبط بسياقات دولية وأخرى محلية كما أن بعضها ذي طبيعة اجتماعية أو معرفية... ولما كانت كل مراجعة أو إصلاح للمناهج مرتبط بدراسة تقييمية للمناهج القديم بغية الوقوف على ثغراته ونقائصه التي تستدعي التجاوز، وأيضا تحديد نقاط قوته التي تتطلب الدعم والتقوية. وهو ما لم يحدث، فإننا في هذه الدراسة سنتوقف قليلا عند بعض الاختيارات المرتبطة بالمنهج القديم من خلال وثيقة الكتاب الأبيض قبل أن نعرض على الوثيقة المنهجية الجديدة بهدف التعرف على الجديد الذي يخص في هذا الأساس المعرفي.

— التوجهات والاختيارات المتعلقة بالمضامين والمحتويات في المنهج القديم:

فيما يتعلق بالمعطيات المعرفية المرتبطة بخصائص مادة التربية الإسلامية في التعليم العام والتي تستمد من خصائص المعرفة الشرعية سواء كانت فقهية أو اعتقادية أو أخلاقية. فإننا نجد إشارات عابرة لبعض تلك الخصائص عند الحديث عن بعض دواعي ترتيب المقرر أو إدراج بعض المحتويات والمضامين وكيفية ترتيبها بين الأسلاك والمستويات. فمثلا عند حديث الكتاب الأبيض عن مناهج التربية الإسلامية بالسلك الابتدائي أدرج مؤلفو الكتاب الأبيض عددا من الاعتبارات المعرفية المرعية في ترتيب المضامين والمحتويات. وهكذا نجد مثلا

<sup>37</sup>- الكتاب الأبيض، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، ربيع الأول 1423 يونيو 2002، ج 1 ص 14

<sup>38</sup>- التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، نونبر 2007، ص 4

إشارة إلى الطابع التجريدي للمعرفة الاعتقادية والطابع التجزيئي للمعرفة الفقهية وهو ما يستدعي ترتيباً منطقياً يفترض الانتقال من المحسوس إلى المجرد في العقيدة، والتركيز على الجانب العملي قبل تقديم الأحكام الجزئية في الفقه. جاء في الوثيقة: «يراعى في تدرج موضوعات دروس العقائد تطور النمو العقلي للمتعلم، ومدى قدرته على الانتقال من إدراك ما هو مادي محسوس إلى ما يغلب عليه الطابع التجريدي. أما بالنسبة للعبادات فيتم التركيز في السنتين الأولى والثانية على الوضوء والصلوات الخمس. وفي السنة الثالثة يتم تقويم ذلك، وتعزيزه بصلوات الجماعة والجمعة والعيد. وفي هذه السنوات الثلاث تقدم دروس العبادات عملياً، دون الخوض في أحكامها. وفي السنة الرابعة يتم تناول الوضوء والصلاة من جديد، إلا أنه في هذا المستوى، تتم المزاوجة بين ممارسة الوضوء والصلاة عملياً، والتعريف بالأحكام، حيث يتم الإفصاح عن فرائض الوضوء وسننه ومستحباته ومكروهاته، وعن فرائض الصلاة وشروطها وسننها ومستحباتها ومكروهاتها.»<sup>39</sup>

أما فيما يتعلق بالمناهج التربوية للسلك الإعدادي فإننا نعثّر على إشارات لبعض الخصائص المعرفية للمادة دون التركيز عليها بشكل كبير أو بيان مفصل لكيفية تأثيرها في اختيار المضامين المدرسة أو كيفية ترتيبها داخل المقرر. من ذلك مثلاً ما ورد عند التنصيص على المنطلقات العامة لمراجعة برامج التربية الإسلامية بالسلك الإعدادي من ضرورة التركيز على الجانب العملي التطبيقي والتخفيف من الجانب المعرفي؛ واستحضار الجانب الوظيفي للمادة ليتمكن المتعلم من عملية نقل القيم الإسلامية قصد توظيفها في واقعه المعيش.<sup>40</sup>

#### - الأساس المعرفي في بناء المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية:

لقد تمت مراجعة منهاج التربية الإسلامية ضمن نطاق نفس الوثائق المؤطرة للمنظومة التربوية (الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الرؤية الاستراتيجية، الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية...) ولذلك وقعت الإحالة على مختلف هذه الوثائق عدة مرات في الوثيقة المنهاجية الجديدة. ومن ذلك مثلاً ما وقع عند سرد الاختيارات والتوجهات في مجال المضامين<sup>41</sup> والتي تنسجم بشكل كبير مع ما ذكر سابقاً في هذه الدراسة. كما حددت الوثيقة مجموعة من المرجعيات والأسس المعتمدة في بناء المنهاج الجديد. ومن بين هذه المرجعيات ما يرتبط بشكل كبير بطبيعة المعرفة الشرعية التي تستدعي تعاطياً خاصاً سواء في البناء والتقديم والتدريس والتقويم.

لقد أشارت الوثيقة إلى عناصر المرجعية الشرعية التي تستند إليها دروس التربية الإسلامية ومن أهمها:

<sup>39</sup>- الكتاب الأبيض، ج 2 ص 15

<sup>40</sup>- الكتاب الأبيض، ج 3 ص 4.

<sup>41</sup>- منهاج مادة التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، مديرية المناهج، يونيو 2016، ص 4

- خصوصية المعرفة الإسلامية المستمدة من القرآن الكريم، والسنة المطهرة؛

- وحدة العقيدة: وفق مقارنة تتجاوز الخلافات الكلامية وتربط المتعلم بالأبعاد العملية للاعتقاد السليم المؤطر لسلوكه وقيمه وتفاعله مع الغير...<sup>42</sup>

ومن المستجدات التي جاءت بها الوثيقة المنهجية اعتماد المداخل الخمسة لبناء منهاج التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية من الابتدائي إلى نهاية السلك الثانوي التأهيلي. هذه المداخل التي لا تشكل بنية في المنهاج بل مداخل معرفية متنوعة بتنوع الخصائص الإيستمولوجية للمعرفة المدرسة. فقد خصص مدخل التزكية للقرآن الكريم والعقيدة، بينما خصت السيرة النبوية بمدخلها الخاص وهو الاقتداء. أما مدخل الاستجابة فقد جمع ما يتعلق بفقه العبادات. بينما خصص مدخل القسط للتعرف وأداء على مختلف الحقوق سواء المرتبطة بالله تعالى أو النفس أو الغير. وأخيرا تم اعتماد مدخل الحكمة لتهديب النفس وإصلاحها والسمو بها وتطهيرها وفق توجهات الشرع.<sup>43</sup>

يحضر التأمل الإيستمولوجي بشكل أكبر عند تفصيل هذه المداخل الخمسة من خلال الحديث عن أهدافها والتوجهات المنهجية لتدريسها وذلك ضمن الوثيقة المنهجية للسلك الابتدائي. حيث تبرز الطبيعة الخاصة لكل مدخل يستهدف مجالا معرفيا مخصوصا مثل القرآن أو العقيدة أو السيرة... وإذا كان المجال هنا لا يسمح بالتعرض لمختلف تلك التوجهات والأهداف بسبب الاختصار المطلوب في مثل هذه المواطن. فإن التمثيل بمدخل واحد قمين بأن يشوق القارئ للرجوع إلى تلك الوثيقة للاطلاع على المداخل الأخرى.

يتضمن مدخل التزكية القرآن الكريم والعقيدة وهما مجالان معرفيان يتميزان بخصوصية كبيرة. فالقرآن كتاب الله تعالى يستدعي تعاملًا خاصًا سواء في الأداء أو الفهم والتدبر وفق قواعد محددة. وهذا ما أشارت إليه التوجهات من خلال التركيز على التدرج في تقديم النصوص القرآنية لتفادي الصعوبات التي يطرحها الرسم العثماني، وأيضا تنوع أساليب الاستظهار (شفويا وكتابيا) بحسب المستوى الدراسي. والتدرج في تقديم قواعد التجويد وأسباب النزول... أما في مجال العقيدة فتم الإرشاد إلى اعتماد التأصيل القرآني للعقيدة من خلال التركيز على آيات الآفاق والأنفس، والابتعاد عن التفصيلات والتدقيقات الكلامية. وربط الاعتقاد بالجانب العملي...<sup>44</sup>

<sup>42</sup> - المصدر نفسه، ص 5

<sup>43</sup> - منهاج مادة التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، ص 8-9

<sup>44</sup> - منهاج مادة التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي العمومي والخصوصي، مديرية المناهج، يونيو 2016، ص 8-9

### ـ الأساس المعرفي في بناء منهاج المواد الإسلامية بالتعليم الأصيل:

لقد خصص الجزء الرابع من الكتاب الأبيض للمناهج التربوية لقطب التعليم الأصيل. ولذلك يفترض فيه أن يبرز بشكل أكبر خصائص المعرفة الشرعية التي ينبغي أن تظهر جلية في اختيار المضامين المدرسة وتنعكس على كيفية ترتيبها بين الأسلاك والسنوات الدراسية. لكن الأمر على غير ذلك إذ أنه عند الرجوع لهذه الوثيقة نجد إشارات عابرة تماما كما هو الشأن في باقي الأسلاك بل إنه قد جرى إغفال الحديث عن الخصوصية المعرفية لتلك المواد مقابل النص على مدخل القيم والكفايات بتصريح واضعي الكتاب أن مضامين المواد الإسلامية (التفسير، الحديث، الفقه، الأصول، التوقيت، الحضارة الإسلامية) جاءت في المنهاج الجديد، منسجمة مع الكفايات والقيم التي اعتمدت كمدخل لبناء مناهج هذه المواد.<sup>45</sup>

ومن تلك الإشارات النادرة المتعلقة بأثر الخصائص المعرفية في اختيار المضامين وكيفية ترتيبها نذكر ما جاء في هذه المواد:

ـ الحديث: وقد روعي في بناء مضامين الحديث النبوي: التكامل والانسجام. وتحقيق البعد الوظيفي، الذي يعتبر الأساس في المعرفة الإسلامية.<sup>46</sup>

ـ الفقه: يمتاز الفقه الإسلامي بطبيعته العملية، وشمولية أحكامه لكل ما هو فردي واجتماعي... وانسجاما مع المرحلة التعليمية للتلميذ فقد اختيرت المضامين التي هي أقرب إلى التلميذ، وتدرج مع نموه العمري والمعرفي...

ـ أصول الفقه: علم الأصول من العلوم الشرعية التي لها دور كبير في تشكيل شخصية التلميذ على المستويين: العلمي والمنهجي... (عرض للمضامين) مما يكسب التلميذ كفايات منهجية تساعد على الفهم والاستنباط والاستدلال، وينمي فيه القدرة على امتلاك خطاب مقنع مبني على الاستدلال.

ـ علم التوقيت: وقد روعي في اختيار مضامين المجزئات الأبعاد العلمية والتربوية، وتحقيق المهارات المطلوبة للتعامل مع التواريخ المختلفة (الهجري، والميلادي والفلاحي...) وتحديد البسيط والكبش من السنين، وحساب البروج... مما يساعد التلميذ على إدراك محيطه الطبيعي، وممتلكا لخطوات المنهج العلمي في معالجة الظواهر عن طريق وضع فرضيات استقرائية والتحقق من صحتها.<sup>47</sup>

<sup>45</sup> - الكتاب الأبيض، ج 4 ص 6

<sup>46</sup> - المصدر نفسه، ج 4 ص 7

<sup>47</sup> - المصدر نفسه، ج 4 ص 7

## - خاتمة:

هكذا نخلص في نهاية هذه الورقة إلى جملة من النتائج والخلاصات التي يحسن التذكير بها مجددا ونحن نودع القارئ. ومن أهم تلك الخلاصات:

- إن تعريف نظرية المعرفة والإبستمولوجيا ومن ثم تحديد العلاقة بينهما مرتبط بأشد الارتباط بتبني الكاتب لهذه النزعة أو تلك، أو بعبارة أخرى: انخراطه ضمن الاتجاه الفرنسي الذي يميز بين المجالين أو الاتجاه الإنجليزي الذي يسوي بينهما.

- جل ما طرح من قضايا في نظرية المعرفة هي إشكالات قديمة مرتبطة بطبيعة المعرفة أو إمكانها أو مصادرها... وقد كانت لمختلف الفلاسفة والعلماء من مختلف الحضارات - ومنها الإسلامية - إسهامات في الإجابة على تلك الأسئلة الإشكالات التي شغلت الفكر الإنساني وفرقت العلماء والمفكرين على مذاهب واتجاهات متعددة.

- إن أحسن من يمثل نظرية المعرفة في المجال الإسلامي هم المتكلمون والأصوليون الذين اشتغلوا على قضايا المعرفة بمنهج متكامل لم يعرف تلك التجاذبات والاصطفافات الحادة التي عرفتها مجالات معرفية أخرى. ففي علمي الكلام والأصول تتكامل المذاهب: العقلي والتجريبي والحدسي، الواقعي والمثالي، اليقيني والشكي...

- بعد الاطلاع على الوثائق المؤطرة للمنهج الدراسي المغربي يمكن القول أن حضور الأسس المعرفية لبناء هذا المنهج يبقى خافتا جدا لا يكاد يظهر إلا بعد التنقيب و التعميش. عكس الأسس الأخرى وخاصة الاجتماعية والنفسية التي تحضر ويشار إليها في عدة مناسبات.

- فيما يتعلق بمنهج مادة التربية الإسلامية بالتعليم العام أو منهاج المواد الإسلامية في التعليم الأصيل نجد بعض الإلماعات الخاطفة لطبيعة وخصائص المعرفة الشرعية ودورها في ترتيب المحتويات والمضامين. واختيار سنوات وطرق تقديمها للمتعلمين وخاصة في مواد العقيدة والفقه والحديث... لكن ورغم هذه الإشارات الخاطفة فإن الموضوع لم ينل ما يستحقه خاصة إذا علمنا أن الاستراتيجيات الجديدة لوضع المناهج تولي أهمية كبرى للقضايا المعرفية للمادة والمحتوى المدرس.

المصادر والمراجع:

- 1 بد العارف، عبد الحق بن سبعين، تح جورج كتورة، دار الأندلس- دار الكندي، ط 1، 1978 م.
- 2 تاريخ الفلسفة اليونانية، يوسف كرم، لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1355 هـ/ 1932.
- 3 تاريخ الفلسفة، إميل برهيه، تر جورج طرابيشي، دار الطليعة- بيروت، ط 2، 1993.
- 4 التقريب والإرشاد (الصغير)، الإمام الباقلاني، تح عبد الحميد أبو زيد، مؤسسة الرسالة، ط 2، 1418 هـ/ 1998 م.
- 5 التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، نونبر 2007
- 6 التيار المشائي في الفلسفة الإسلامية، حسن الشافعي، دار الثقافة العربية، بدون طبعة، 1418 هـ، 1998.
- 7 حكمة الغرب، برتراند راسل، ترجمة فؤاد زكريا، عالم المعرفة، ط 2، عدد 364، يونيو 2009.
- 8 الكتاب الأبيض، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، ربيع الأول 1423 يونيو 2002.
- 9 مدخل إلى فلسفة العلوم: العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي، محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية، ط 5، 2002 م.
- 10 المعجم الفلسفي، مراد وهبة، دار قباء الحديثة- القاهرة، ط 5، 2007 م.
- 11 مقال عن المنهج، رينيه ديكارت، ترجمة محمود محمد الخضير، دار الكتاب العربي- القاهرة، ط 2، 1968.
- 12 المناهج بين النظرية والتطبيق، أحمد حسين اللقاني، عالم الكتب، 1981، بدون طبعة.
- 13 المناهج وتحليل الكتب، ابتسام صاحب الزويني، ضياء العرنوسي، حيدر حاتم، دار صفاء، ط 1 1434 هـ/ 2013.
- 14 المنقذ من الضلال، الإمام أبو حامد الغزالي، تح محمود بيجو، دار التقوى- سوريا/ دار الفتح الأردن.
- 15 منهاج مادة التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، مديرية المناهج، يونيو 2016
- 16 منهاج مادة التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي العمومي والخصوصي، مديرية المناهج، يونيو 2016
- 17 نشأة الفلسفة العلمية، هانز ريشنباخ، ترجمة فؤاد زكريا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، بدون تاريخ ولا طبعة.
- 18 نظرية المعرفة والموقف الطبيعي للإنسان، فؤاد زكريا، مكتبة مصر، بدون تاريخ ولا طبعة.
- 19 نظرية المعرفة: من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة، عادل السكري، الدار المصرية اللبنانية، ط 1، 1420 هـ/ 1999 م.