

## مسالك التربوية والتكوين

ISSN (Print) : 2550-5165

ISSN (online): 2737-8012

<https://revues.imist.ma/index.php/massalek>

## مناهج تدريس العلوم الإسلامية بالنموذج التراثي المغربي (قضايا وأسس)

### Methods of teaching Islamic Sciences in the Moroccan patrimonial pattern: Issues and Basics

عبد الله طاهيري

جامعة مولاي إسماعيل بمكناس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المغرب

[tahiriabdellahofficiel@gmail.com](mailto:tahiriabdellahofficiel@gmail.com)

لاستلام: 14 فبراير 2021م، القبول: 21 ماي 2021م

DOI: <https://doi.org/10.48403/IMIST.PRSM/massalek-v4i1.25060>

## ملخص :

غير خاف أن عصب حياة الأمة، يرجع بدرجة أولى إلى نضج التعليم والتعلم بها؛ وهو نضج يتوقف على نضج الأركان التي يقوم عليها، والتي من أبرزها المناهج المعتمدة في التدريس... ونظرا لكون النموذج التراثي المغربي في هذا الصدد، لم يلق العناية اللائقة به من جهة...؛ ونظرا لارتباطي بهذا النموذج من عدة أوجه من جهة ثانية...، ارتأيت كتابة مقال في الموضوع تحت عنوان: "مناهج تدريس العلوم الإسلامية بالنموذج التراثي المغربي: قضايا وأسس"؛ وهو مقال بنيته على محاور خمسة؛ حيث تحدثت خلاله وبشكل مختصر عن موقع العلوم الإسلامية بالنموذج التراثي المغربي، وكيف ظهر أنها تمثل العمود الفقري بالنسبة إليه...؛ ثم أشرت إلى السمات العامة التي ترتبط بمناهج التدريس بالنموذج التراثي المغربي، وهي سمات يأتي في مقدمتها كون الحديث عنها لم يتم في المصادر إلا بشكل مقتضب ومتناثر، وأن تصنيفها وتمييز بعضها عن بعض، فيه صعوبة واضحة، وكيف أنها ارتبطت في معظمها بشيخوخة التدريس فيها، وهو ارتباط جعلها في الجملة لا تخرج عما قرره منظرو التربية والتعليم من علماء الأمة الإسلامية...؛ وبعد ذلك حددت المبادئ والأسس العامة للمناهج المذكورة، كالحفظ، والتدرج، والتنظيم والضبط وغيرها؛ ثم كشفت عن انشغال النموذج التراثي المغربي بما اعتبر من مبتكرات النموذج التعليمي المعاصر، كالسبق الذي كان له فيما يعرف بالمبادئ الأربعة وهي: التوحيد والتعميم والمغربة والتعريب؛ وكالذي عرف عنه في قضايا أخرى عديدة كمجانبة التعليم، والتكوين المستمر، والمرح والرياضة وغيرها...؛ وأخيرا وقبل الخاتمة أشرت إلى بعض المثالب التي عانت منها مناهج التدريس بالنموذج التراثي المغربي، وخاصة في مراحلها المتأخرة، وذلك كتركيزها على شحن أذهان المتعلمين بمعلومات جاهزة لا دخل لهم في إنجازها، وكتحويل المعارف إلى علوم آلية بعيدة عما يعرف بفقهها وإدراك كنهها، وكرتابية العلاقة بين المعلم والمتعلم واقتصارها على عملية الإلقاء والتلقي البعديين عن التفاعل المطلوب بين الطرفين...؛ وختمت المقال بخاتمة تضمنتها بعض الخلاصات التي انتهى إليها، وفي مقدمتها ما ظهر من أن النموذج التراثي المغربي، لم يلق العناية المطلوبة، وهو ما حرم المنظومة التربوية الحديثة من الاستفادة منه، ومن الأسس والمبادئ المهمة التي انبنى عليها...، وأن هذا النموذج، يعد من النماذج التي ارتبطت بشكل قوي بالهوية الإيمانية للمغاربة وهي هوية الإسلام...، وأنه نموذج اهتم كثيرا بعدد من القضايا التي عدت من مبتكرات النموذج التربوي العصري، كمجانبة التعليم، والتكوين المستمر، والتقييم الذاتي، والإعداد القبلي، والمرح والرياضة، والتحفيز والجوائز، وغيرها...

وقد ضمنت الخاتمة توصيات كان من أبرزها، ضرورة الاستفادة من كل النماذج التربوية، لحظة الرغبة في بناء نموذج تربوي يراود له الفاعلية والنجاح...، وهو أمر لا يتحقق إلا بعقد ورشات ولقاءات متعددة، من أجل المقارنة والمقابلة بين النماذج التربوية المختلفة، للخروج من ذلك كله بنموذج جامع للناضج الراشد من عناصرها كلها، ومبعد لما هو خلل وضعف فيها...  
الكلمات المفتاحية: التعلم، التعليم، المناهج، التدريس، النموذج، التراثي

## Abstract

*It is undisputable that the nation's life sinew is principally dependent on the maturity of the teaching and learning, which are, themselves, based on the maturity of their pillars, mainly methodology.*

*Since the Moroccan patrimonial pattern, in this respect, did not receive the care it deserves, on the one hand, and considering my own relation with it on many levels on the other hand; I decided to write this article entitled: "Methods of teaching Islamic Sciences in the Moroccan patrimonial pattern :Issues and Basics" to briefly discuss five major points.*

*First, I spoke about the position of Islamic Sciences in the Moroccan patrimonial pattern, and they proved to be the backbone of this pattern. I then mentioned the general characteristics of the methods of teaching in the Moroccan patrimonial pattern. These characteristics are scattered and briefly mentioned in the literature, making it hard to distinguish or categorize them. Moreover, these characteristics are mostly related to "Sheikhs" (Master teachers), thus stick to what Muslim theorists in education and teaching have asserted.*

*After that, I defined principles and fundamentals of the previously mentioned methods like memorizing, gradation, organization, mastering... I, then, uncovered how the Moroccan patrimonial pattern was concerned with what is now considered a creation in the modern educational pattern. For instance, the so called four principles; namely: unification, publicizing, Moroccanization and Arabicizing, in addition to many other issues like education for free, continuous training, fun, sport etc.*

*In the end, I mentioned some drawbacks of those methods, especially recently, like the focus on charging learners minds with ready information without participating in building them, and making knowledge no more than mechanical tools instead of helping learners to understand and grasp them. In addition to the monotonous teacher/learner relationship, being restricted to lecturing and receiving far from the required interaction between them.*

*I finished the article with some conclusions like the lack of care the Moroccan patrimonial pattern has suffered. This deprived the modern educational system of benefiting from the important basics and principles of patrimonial pattern. I also found that this pattern was strongly based on the Islamic identity of Moroccan people, and that it was interested in many issues the modern pattern considers a creation, like self-assessment, preparation, prize, motivation... I also included some recommendations. Mainly, the necessity of benefiting from all educational patterns while building a new one to guarantee its effectiveness and efficiency. This can be reached only through holding meetings and workshops to collate and compare different educational pattern to come up with a comprehensive one that includes their mature and fully developed components, whereas excluding any weaknesses or flaws in them.*

**Key words: Learning – Education – Methods – Teaching – Pattern – Patrimonial**

#### ■ تقديم:

غير خاف أن عصب حياة الأمة، ومنبع نضجها ورشدها، يرجع بدرجة أولى إلى نضج ورشد التعليم والتعلم بها؛ والتعليم والتعلم، لا يمكن أن ينضجا أو يرشدا إلا من خلال نضج ورشد الأعمدة والأركان التي يقومان عليها، والتي من أبرزها المناهج المعتمدة في التدريس...؛ حيث إن مناهج التدريس تمثل ذلك المقود الذي يقود قافلة التعليم والتعلم...؛ فالغايات والأهداف متى كانت نبيلة، والمتن المدروس متى كان قويا وطموحا، والمدرس متى كان جادا وصادقا...، فإن نبل الأهداف، وقوة المتن، وجدية المدرس، لا توتي ثمارها إلا إذا كان القالب الذي صيغت من خلاله قابلا ناضجا راشدا، وما ذلك القالب إلا منهج التدريس...

ومناهج التدريس تختلف باختلاف الأعصار والأشخاص والنماذج...

ونظرا لكون النموذج التراثي المغربي في هذا الصدد، لم يلق العناية اللائقة به من جهة؛ ولم تستثمر المبادئ والأسس التي بني عليها منهجه التدريسي الاستثمار المطلوب من جهة ثانية...؛ ونظرا لارتباطي بهذا النموذج من عدة أوجه من جهة ثالثة؛ فقد درّست بناء على منهجه ردحا من الزمن، وأنجزت أطروحة دكتوراه الدولة في المقارنة بين النموذجين المغربيين: التراثي والعصري في مجال تدريس وواقع اللغة العربية، ثم لي مؤلف في المجال التربوي، وهو مؤلف تحت عنوان: "المبادئ الكبرى للبناء التربوي المنشود...".؛ نظرا لذلك كله، ارتأيت كتابة مقال في الموضوع تحت عنوان: "مناهج تدريس العلوم الإسلامية بالنموذج التراثي المغربي: قضايا وأسس"؛ وهو مقال بنيته على المحاور التالية:

- المحور الأول: موقع العلوم الإسلامية بالنموذج التراثي المغربي
- . المحور الثاني: سمات عامة ترتبط بمناهج التدريس بالنموذج التراثي المغربي
- . المحور الثالث: المبادئ والأسس العامة لمناهج تدريس العلوم الإسلامية بالنموذج التراثي المغربي
- . المحور الرابع: انشغال النموذج التراثي المغربي بما اعتبر من مبتكرات النموذج التعليمي المعاصر
- . المحور الخامس: مثالب بمناهج التدريس بالنموذج التراثي المغربي

### ■ المحور الأول: موقع العلوم الإسلامية بالنموذج التراثي المغربي:

مما ينبغي أن يعلم أن النموذج التراثي المغربي، مر بمرحلتين كبيرتين، تتدرج تحت كل مرحلة منهما، فترات متعددة تطبع كل فترة أمور تجعلها تختلف عن الأخرى...

والذي يعني الآن هنا، هو الإشارة إلى القسمة الثنائية من حيث هي، لا من حيث الفترات المتعلقة بها... فالمرحلة الأولى أقصد بها تلك المرحلة التي يضم الاهتمام فيها، مختلف العلوم المنعوتة بالإسلامية والمعروفة بالشرعية، وغيرها من العلوم المادية والتاريخية والأدبية والفلسفية وغيرها...

وأما المرحلة الثانية، فهي المرحلة المتأخرة التي سبقت الفترة الاستعمارية بقليل، وتم تكريسها فترة الاستعمار وفي الفترة الموالية له بشكل أوضح... هذه الفترة، شهدت محاولات عديدة لحصر عناية النموذج التراثي وخاصة غير المصوغ منه هيكلية صياغة النموذج العصري، حصر عنايتها بما هو من العلوم الشرعية من فقه وتفسير بدرجة أولى، وبما هو لصيق بتلك العلوم، ويمثل داخل النموذج المذكور جزءا أساسيا من العلوم الشرعية، وأقصد بذلك علوم اللغة العربية... (1).

فالدراسات الإسلامية، بناء على ما سلف، يمكن أن نقول إنها مثلت العمود الفقري للنموذج التراثي المغربي... ومن أشهر المتون التي تم تداولها أكثر من غيرها في هذا الصدد، مختصر الشيخ خليل، ورسالة ابن أبي زيد القيرواني، ومتمن المرشد المعين، وشاطبية أبي محمد بن فيرا بن أبي قاسم الشاطبي المعروفة "بحرز الأمانى ووجه التهاني"، وتحفة ابن أبي عاصم المعروفة "بتحفة الحكام في نكت العقود والأحكام"... وغيرها.

وقد تميزت تلك العلوم وخاصة في الفترات المتأخرة، بكون أكثرها ينتمي إلى المنظوم... ثم إن تلك العلوم غلب عليها الخلو من الاستدلال النقلي وخاصة مما هو قرآن أو حديث نبوي...

### ■ المحور الثاني: سمات عامة ترتبط بمناهج التدريس بالنموذج التراثي المغربي:

في إطار الحديث عن مناهج تدريس العلوم الإسلامية بالنموذج التراثي المغربي، ينبغي استحضار مجموعة أمور ترتبط بتلك المناهج، لعل من أبرزها:

(1) يمكن تأمل تنوع مختلف علوم المرحلتين من خلال الرجوع إلى كل من: السوسي، محمد المختار (1960). *المعسول*، ج. 1، ص. 57 - 58. وج. 2، ص. 226 - 227، 224، 345، 347، 364، 371، 374. وج. 3، ص. 59، 97، 165 - 166، 248، 273 - 274، 295، 296، 303، 360 - 361. وج. 9، ص. 9، 15 - 16، 169، 256 - 257، 286، 227 - 228. وج. 11، ص. 189 - 190. وج. 13، ص. 10 - 11. وج. 14، ص. 44. وج. 16، ص. 23 - 24، 138، 256 - 257. وج. 17، ص. 24 - 25، 300. و: الساحلي، المتوكل عمر (1990). *المدارس العلمية العتيقة بسوس*، ص. 71. و: المنوني، محمد (1985). *دليل مخطوطات دار الكتب الناصرية بتمكروت*، ص. 15 - 16، 21. و: المنوني، محمد (1989). *حضارة الموحدين*، ص. 23. و: الوراكلي، حسن (1984). *شيوخ العلم وكتب الدرس في سبتة*، ص. 64 فما بعدها. و: التازي، عبد الهادي (1972). *جامع القرويين*، ج. 1، ص. 127 - 128 وغيرها. وم. 2، ص. 428 وغيرها.

1) إن الحديث عن تلك المناهج لم يتم في المصادر إلا بشكل مقتضب متأثر، حيث إنك إذا أردت معرفة طريقة التدريس بمدرسة معينة، بل، وعند أستاذ معين، يلزمك جمع شتات كثير قد تم نشره بأماكن متعددة من المصدر الواحد، وبمصادر كثيرة، وهل تصل بعد جهد الجمع العسير إلى صورة متكاملة أم لا؟ الأمر فيه ما فيه، كما يقال. ومن الصور المقتضبة ما ورد عن مناهج التعليم بالكُتَاب وأنه يقوم على نمطين: طريقة المغاربة الذين يدرسون القرآن وحده ويجتهدون في تحفيظه دون مزجه بشيء آخر ولو تعلق بفتح المغلق من معانيه؛ وطريقة الأندلسيين التي تقوم على مزج حفظ وتحفيظ القرآن الكريم بغيره من كلام العرب كرواية الشعر والترسل... إلخ<sup>(1)</sup>.

2) عسر تصنيفها، وصعوبة تمييز بعضها عن بعض لأسباب كثيرة، منها:

. اشتراكها في كثير من الخصائص.

. تداخلها مع بعضها البعض، أكثر الأحيان. في الدرس الواحد.

. استجابة الشيوخ لها لم تكن على نسق واحد، وإنما كانت تتم بنسب متفاوتة.

3) ارتباط تلك الطرق بالشيوخ، إذ لكل شيخ نهجه التعليمي، يميزه مستوى علمه، واختصاصه، وعلاجه للموضوع، وطول ممارسته للدرس وفصاحته، وحسن تبليغه، وتصرفه، وتأثره بشيخه وجهة أخذه...<sup>(2)</sup>. ومن أشهر الشيوخ الذين ارتبطت بهم طرق معينة للتدريس: الشيخ عبد العزيز العبدوسي (ت 847 هـ)، والشيخ المشدالي (ت 864 هـ). ومن أبرز ما ميز أسلوب وطريقة الأول أنه يعرض ما يعرضه بعبارة سلسلة ومفردات متناولة، وتشبيهات متداولة، حتى لا يشعر الطالب بمعاناة أو مجافاة<sup>(3)</sup>. أما طريقة الثاني فكانت تتميز باستعمال تعابير العرب الأفحاح، وباختيار المعاني العالية الدقيقة... إلى درجة جعلت التلاميذ يعانون في متابعة واستيعاب ما يقول وما يقرر، بل، ويطلبون منه التنزل لهم في العبارة ليفهموا ما يقول، ولكنه هو يقول لهم: "لا تنزلوني إليكم ودعوني أرقبكم إلي" فبعد كذا وكذا لمدة حددها تصيرون إلى فهم كلامي<sup>(4)</sup>.

4) تميز العلوم المدروسة بمميزات ينفرد بها هذا العلم أو ذلك، فيخضع بعضها لمعالجة خاصة لا تستجيب لها بقية العلوم الأخرى، مما يؤدي إلى تنوع طرق التدريس بتنوع المادة المدروسة<sup>(5)</sup>.

وعلى كل، فإن ما سلف لم يمنع بعض الدارسين<sup>(6)</sup> من تحديد طرق تعليمية عرفها النموذج التراثي المغربي،

ومنها:

. **طريقة المناظرة**: وهي طريقة استعملت في التدريس أولاً مع المادة الفقهية، ثم استعملت عند المتأخرين في

تدريس النحو، واتباعها إنما كان من طرف المختصين المتقين.

. **طريقة الاستيفاء والبحث**: وهي طريقة استعملت في تدريس مختلف المواد العلمية، وتعتمد الحفظ، وتشارك

مع الأولى في أنها تهتم بالمتخصصين.

(1) ولد أبيه، محمد المختار (دون تاريخ). التربية الإسلامية بين القديم والحديث، ص. 18-19.

(2) التازي، عبد الهادي (1972). جامع القرويين، ج. 1، ص. 127.

(3) التازي، عبد الهادي (1972). جامع القرويين، ج. 2، ص. 427.

(4) نفسه، ج. 2، ص. 427-428. ويتأمل ما ذكره محمد المنوني في الموضوع من خلال تقديمه لوصية أبي حامد الفاسي، بمجلة كلية الشريعة، فاس، ص. 17 فما بعدها، (ع. 5 ربيع الثاني 1400 هـ مارس 1980م). ويقارن ذلك بما ذكره محمد بنزيب بمجلة "الهدى" تحت عنوان "وراقة مختارة من تراثنا التربوي الإسلامي في المغرب"، ص. 73-74 (م الهدى، ع. 35/34 رمضان 1419 - دجنبر 1998).

(5) التازي، عبد الهادي (1972). جامع القرويين، ج. 2، ص. 427.

(6) مثل الترغي، عبد الله. فهارس علماء المغرب منذ النشأة إلى القرن 12 الهجري، ص. 528 فما بعدها (رسالة جامعية).

- **طريقة المحاضرات:** وهي شبيهة بسابقتها، بيد أنها تزيد عنهما بكونها يقع فيها الاستطراد، وتداخل العلوم واستحضارها أثناء دراسة المسألة الواحدة.

- **طريقة الإقتصار على حل اللفظ:** وهي طريقة تعليمية تهتم المبتدئين في الدراسة، وتقتصر على ما لا بد منه لفهم النص.

- **طريقة المسائلة والمحاورة:** وهي طريقة تكاد تكون حاضرة مع الطرق المتقدمة، وتسعى إلى تخفيف حدة السرد والتلقين، وهي طريقة تعليمية كذلك.

- **طريقة تدريس العامة،** وتقوم على التبسيط، والوعظ، وذكر الحكايات... مما يناسب عقل العامة.

والطرق المذكورة واضح تداخلها، وظاهر عسر وصعوبة الفصل بينها كما سلف.

(5) تركيز تلك المناهج لحظة التعلم على البدء بالقرآن الكريم، إذ لا يكاد علم مترجم له من خريجي ذلك النموذج إلا ويقال عنه: بدأ بحفظ القرآن الكريم، فلما أتقنه... (1).

(6) ارتباط تلك المناهج بما قرره منظرو التربية والتعليم من علماء الأمة الإسلامية كما ستأتي الإشارة إليه أثناء الحديث عن المبادئ والأسس العامة لمناهج تدريس العلوم الإسلامية بالنموذج التراثي المغربي.

### ■ المحور الثالث: المبادئ والأسس العامة لمناهج تدريس العلوم الإسلامية بالنموذج التراثي

المغربي:

هناك مبادئ وأسس عامة لا تكاد تغيب عن واحد من تلك المناهج، ومن أظهرها:

#### أولاً: الحفظ:

من الأمور البارزة بالنموذج التراثي مسألة "الحفظ"، التي ظهر بروزها واتضح أمرها من خلال مجموعة مواقف وعبر عدة مظاهر، منها:

(1) اشتهار المغاربة بالحفظ، بصفة عامة، واعتمادهم عليه أكثر من غيره، إذ لا يكاد يترجم لأحدهم إلا ويوصف بالحفظ والضبط (2).

(2) ما علم عنهم من كثرة الحفظ، وتعدد المتون المحفوظة، إذ تجد الواحد منهم يحفظ القرآن ثم المتون المتداولة، سواء تلك التي توصف بالصغرى كالمُرشد المعين وغيره، أو المطولات كالعاصمية والمختصر، والرسالة وغيرها. وقد تبلغ محفوظات الواحد منهم (12) محفوظاً معظمه من المطولات، وقد يجاوز ذلك العدد بكثير (3).

1 ( تنظر نماذج من ذلك في: السوسي، محمد المختار (1960). المعسول، ج. 2، ص. 24، 33، 68، 76، 158، 192، 226، 335، 344، 357، 364، 370، 374. وج. 3، ص. 59، 86، 88، 92، 97، 100. وج. 4، ص. 29. وج. 5، ص. 114، 223. وج. 7، ص. 69. وج. 8، ص. 17، 135، 158. وج. 9، ص. 8، 39، 92، 95، 117، 160، 232، 255. وج. 10، ص. 48، 81، 227، 232. وج. 11، ص. 28، 159، 187، 216. وج. 12، ص. 63، 202، 288. وج. 13، ص. 188، 258، 380، 405، 420، 436. وج. 14، ص. 97، 156. وج. 15، ص. 14، 64. وج. 16، ص. 39، 100، 136، 149. وج. 17، ص. 23، 296. وج. 18، ص. 6، 113، 340. وج. 19، ص. 14، 123. و: السائح، الحسن (رجب/1402هـ/مايو/1982). الثقافة المغربية في القرنين 10 و11 الهجريين، ص. 40 - 41 (م الرسالة التربوية، ع. 13، س. 7).

2 ( الشاهدي، الحسن (دون تاريخ). أدب الرحلة بالمغرب في العصر المريني، ج. 1، ص. 33 - 34. و: رزوق، محمد (1989)، الأندلسيون وهجراتهم إلى المغرب خلال القرنين 16 - 17...، ص. 47 - 48.

3 ( المنوني، محمد (1985). دليل مخطوطات دار الكتب الناصرية بتمكروت، ص. 22. و: السوسي، محمد المختار (1960). المعسول، ج. 1، ص. 167، وج. 3، ص. 97، 240، وج. 16، ص. 23 - 24، 257. و: السائح، الحسن (رجب/1402هـ/مايو/1982). الثقافة المغربية في القرنين 10 و11 الهجريين، ص. 40 - 41 (م الرسالة التربوية، ع. 13، س. 7...).

3) ربط الإمامة في العلم بالحفظ وقوته، حيث إن من لم يستحضر النص عن مسألة ما في علم إن تكلم فيه لا يلتفت إلى كلامه، ولا يعبأ به، ولا يحسبونه من طلبة العلم<sup>(1)</sup>. كما أن قوة حفظ العالم، والتثبت مما يحفظه، ووصفه بأنه "الثبت الحافظ"، أو "الحافظ الثبت" أو "الثبت" أو "الضابط الثبت اليقظ"... كان وراء تهافت الطلبة عليه، أو نفورهم منه متى كان العكس<sup>(2)</sup>.

كل ذلك لأنهم يقللون من علم السطور ولا يعدونه علما، ويركزون على علم الصدور الذي يصاحب صاحبه أينما حل وارتحل؛ ثم إن طلبة ومدرسي هذا النموذج لا تفتأ تفتت ألسنتهم عن ذكر وترديد أبيات وأقوال سائرة نفس المنوال ومقررة لذات الحال، ومن ذلك قول الرحبي: "فاحفظ فكل حافظ إمام"<sup>(3)</sup>، وقول الشافعي:

علمي معي حيثما يمتت ينفعني      صدري وعاء له لا بطن صندوق  
إذا كنت في البيت كان العلم فيه معي      أو كنت في السوق كان العلم في السوق<sup>(4)</sup>

ومن ذلك ما ذكره ابن الجوزي قال: "قال عبد الرزاق بن همام: كل علم لا يدخل مع صاحبه الحمام فلا تعده. وأنشد:

وليس بعلم ما حوى القمطر      ما العلم إلا ما حواه الصدر"<sup>(5)</sup>

4) العناية بالحفظ والاهتمام به ورعايته، إما عن طريق الدعوة إليه والحث عليه، أو عن طريق الجزاء عليه، بأمر تحفيزية كالذي ذكر عن بعض مساجد التدريس، وهو أن الأستاذ يكمل نصف اللوحة للتلميذ. بعد أن يكتب النصف الأول بنفسه. إن استظهر نصفها الأول. أو عن طريق فرض ذلك وجعله لازما للمتعلم، ومؤاخذته متى أخل به أو أهمله أو تهاون فيه، أو عن طريق المراقبة والتعهد للمحفوظ...<sup>(6)</sup>.

5) التكرار والحفظ: إن من الوسائل والأساليب التي كانت تتبع قصد تحقيق وتحقق الحفظ، أسلوب التكرار للمقروء والمدرّوس، فقد كان مدرسو النموذج المتحدث عنه "يسلكون بالمبتدئ مسلك الحفظ وتبنيه ذاكرته شيئا فشيئا بمعاودة ما يدرس ليتمرن على الاستحضار، وعلى تفهم ما يتلقى فيُسْتَكْتَرُ له من تكرير القواعد وممارستها في كل فرصة..."<sup>(7)</sup>. وكان المتعلم يختم المتن الواحد مرات متعددة قد تصل ست مرات، أو خمسا أو ثلاثا أو مرتين أو أكثر من ذلك كله بما يعبر عنه "بختمت" كذا "مرات" أو "مرارا" أو نحو ذلك<sup>(8)</sup>.

6) الحفظ والنظم: إذا كان التكرار من الأساليب التي انتهجت قصد تحقيق الحفظ فإن هناك ممارسة أخرى قد صارت في نفس المجال؛ ويتعلق الأمر بنظم المتون وتحويلها إلى أرجوزات، طلبا لتيسير حفظها ورغبة في تحقيق تحصيلها.

(1) السائح، الحسن (رجب 1402هـ/مايو 1982). الثقافة المغربية في القرنين 10 و 11 الهجريين، ص. 42 (م الرسالة التربوية، ع. 13، س. 7...).

(2) الوراكلي، حسن (1404هـ/1984م)، شيوخ العلم وكتب الدرس في سبتة، ص. 27 - 28.

(3) الرحبي، أبو عبد الله، محمد بن علي. ت: البغا، مصطفى ديب (دون تاريخ). الرحبية في علم الفرائض، ص. 46.

(4) الشافعي، محمد بن إدريس (1392هـ). الديوان، ص. 67.

(5) ابن الجوزي، عبد الرحمن (1405هـ). الحث على حفظ العلم وذكر كبار الحفاظ، ص. 14.

(6) المنوني، محمد [تحقيق وتقديم] (ربيع الثاني 1400هـ/1980م). وصية أبي حامد الفاسي لأبنائه، ص. 24 (م كلية الشريعة، فاس، ع. 5...).

و: المنوني، محمد (1989). حضارة الموحدين، ص. 23 - 24 - 25. و: السوسي، محمد المختار (1960). المعسول، ج. 1، ص. 56 - 57، 167.

(7) السوسي، محمد المختار (1960). المعسول، ج. 1، ص. 166.

(8) المنوني، محمد (1985). دليل مخطوطات دار الكتب الناصرية بتمكروت، ص. 21. و: السوسي، محمد المختار (1960). المعسول، ج. 1، ص. 166 - 167، وج. 2، ص. 364 - 365، وج. 3، ص. 165 - 166، 306، وج. 8، ص. 17، وج. 16، ص. 256.

## ثانيا: التدرج :

إذا كان الحفظ قد حظي بحظ وافر من عناية واهتمام النموذج التراثي المغربي، فإن "التدرج" هو الآخر تمت معالجته وممارسته بشكل ومستوى رفيع ودقيق أحيانا، حيث لم يقتصر على وضع ضوابط وقوانين نظرية خاصة به، بل عمل النموذج المذكور على أن تخرج تلك الضوابط والقوانين إلى حيز الوجود، وعلى أن تمارس عمليا. وليتضح الأمر أكثر، ارتأيت تقسيم ما يتعلق بـ"التدرج" المتحدث عنه إلى قسمين : جانب نظري، وجانب عملي.

## أ) الجانب النظري :

هناك أمور كثيرة قررها منظرو التربية والتعليم من علماء الأمة الإسلامية، واعتمدها مدرسو النموذج التراثي المغربي، أمور تتعلق بضرورة الحرص على "التدرج"، وعلى مراعاته، وعلى الوعي بأسباب ذلك ودواعيه،... ومن أبرز تلك الأمور:

1. تلقين العلم، حيث ربط أولئك العلماء ومريو هذا النموذج الإفادة في ذلك بالتدرج، وأعلنوا صراحة "أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا وقليلًا قليلًا"<sup>(1)</sup>؛ ثم بينوا طريقة تطبيق ذلك قائلين : "يلقى عليه (أي على المتعلم) أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال" مما يحصل له معه ملكة في ذلك الفن وإن كانت جزئية وضعيفة، فإن غايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله، ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها ويستوفي الشرح والبيان، ويخرج عن الإجمال ويذكر له ما هناك من الخلاف ووجهه إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته، ثم يرجع به وقد شدا فلا يترك عويصا ولا مهما ولا مغلقا إلا وضحه وفتح له مقله، فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته"<sup>(2)</sup>. كما تم تحديد بعض الوسائل المساعدة في تحقيق ذلك التدرج وفي البلوغ به إلى الدرجة المرجوة، فتمت الدعوة إلى ضرورة مراعاة قوة عقل المتعلم ودرجة استعداده لقبول ما يلقي عليه<sup>(3)</sup>؛ وكيف أن إعطائه ما يناسبه مشروط بتوفر المعلم على فراسة يتوسم بها المتعلم، ليعرف مبلغ طاقته وقدر استحقاقه<sup>(4)</sup>؛ ومشروط أيضا بتوفر عنصر الزمن، الذي يعتبر عنصرا أساسيا في التعلم، وعربونا قويا في مراعاة التدرج، يقول ابن خلدون تعقيبا على الطريقة الواجب اتباعها في تلقين العلوم للمتعلمين : "هذا وجه التعليم المفيد وهو كما رأيت إنما يحصل في ثلاث تكرارات، وقد يحصل للبعث في أقل من ذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه"<sup>(5)</sup>.

والى جانب ما سلف دُعِيَ المعلم إذا ألقى إلى المتعلم القاصر الجلي اللائق به، أن لا يذكر له أن وراء ذلك تدقيق وهو يدخره عنه<sup>(6)</sup>؛ لما في ذلك من التشويش عليه، ومن إدخال الريبة عليه والشك فيما يتلقاه، ولا يخفى ما في ذلك وماله من عواقب نفسية وتربوية غير حميدة.

(1) ابن خلدون، عبد الرحمن(1981). مقدمة ابن خلدون، ص. 533. و: جحا، فريد(أبريل1989). الجانبان التعليمي والتربوي في حياة ابن خلدون وتراثه، ص. 98(م الدراسات النفسية والتربوية، ع. 9).  
(2) ابن خلدون، عبد الرحمن(1981). مقدمة ابن خلدون، ص. 533.  
(3) نفسه، ص. 533.  
(4) الماوردي، أبو الحسن، علي بن محمد/ ت: السقا، مصطفى(1398هـ/1978م). أدب الدنيا والدين، ص. 89. و: جماعة من الباحثين(1982). المدرس والتلميذ أية علاقة؟، ص. 29.  
(5) ابن خلدون، عبد الرحمن(1981). مقدمة ابن خلدون، ص. 533.  
(6) المنوني، محمد (1989). حضارة الموحدين، ص. 24.

2. قبول العلم: من الأمور التي تم التنبيه عليها في هذا الصدد، ودعي مربو هذا النموذج إلى ضرورة الوعي بها وإدراكها أن "قبول العلم والاستعدادات لفهمه" إنما "تنشأ تدريجياً، حيث يكون المتعلم أول الأمر عاجزاً عن الفهم بالجملة إلا في الأقل، وعلى سبيل التقريب والإجمال، والأمثال الحسية، ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلاً قليلاً<sup>(1)</sup>.

3. ترتيب العلوم ، حيث تم لفت النظر إلى أن للعلوم أوائل تؤدي إلى أواخرها، ومداخل تفضي إلى حقائقها، مما يلزم طالب العلم بأن يبتهئ بأوائلها لينتهي إلى أواخرها، وبمداخلها ليفضي إلى حقائقها، وأن لا يطلب الآخر قبل الأول ولا الحقيقة قبل المدخل، فإنه إن فعل ذلك لا يدرك الآخر، ولا يعرف الحقيقة، لأن البناء على غير أس لا يبني، والثمر من غير غرس لا يجنى<sup>(2)</sup>، وقد وُجِّهَ المعلم . فيما وجه إليه ، بأن لا يُخْرَج متعلميه من فن حتى يحصلوه، لأن ازدحام العلوم مضلة للفهم، ومشقة للذهن<sup>(3)</sup>.

### ب) الجانب العملي :

إن التدرج الذي أفاض في الحديث عنه كل من ابن خلدون وغيره، وتمت مناقشته ودراسته دراسة نظرية أبانت عن أهميته وضرورة الالتزام به، وكيف يمكن تحقيقه وتحققه...، وجد فرصة تطبيقه، ومناسبة تنفيذه على المستوى العملي من خلال الممارسات والأعمال التي كان يقوم بها المدرسون، ومن خلال النهج الذي كانوا يسلكونه مع متعلميهم، حيث اتسم تدريسه وعلاقتهم بالمتن المدروس وبالتلاميذ بالشكل التالي :

1) تقسيم المتن، حيث يجعلون للبداية متونا خاصة وهي التي يتم الافتتاح بها كالأجرومية أو القرطبية في النحو، ثم الرسالة في التوحيد والفقهاء، مروراً بمنظومتي المجرادي والزواوي في الجمل وأحكامها، أو في معاني بعض الحروف، وخلال ذلك تدرس لامية الأفعال لابن مالك في التصريف، ولامية العرب للطغرائي، ولامية العجم للشنفرى، والمعلقات السبع في اللغة والأدب، ثم بعد ذلك تأتي المرحلة الثانية التي يدرسون فيها تحفة الحكام لابن عاصم، ومختصر خليل في الفقه المالكي، وورقات إمام الحرمين في مبادئ الأصول، والسلم في المنطق، وألفية ابن مالك والتي هي المحور في دراسة النحو . كما مر . ومقامات الحريري في اللغة والأدب أيضاً. وهكذا يتم التحول من السهل إلى الصعب، ومن المختصر إلى الطويل، الشيء الذي يتأكد أكثر بالانتقال إلى المرحلة الثالثة والتي تتعلق بتعميق المستوى العملي للطالب، حيث يقدم له فيها جمع الجوامع في الأصول، والتوضيح في النحو، والتلخيص في البيان والمعاني والبيدع<sup>(4)</sup>.

ويتضح من خلال التقسيم العملي السابق للمتن، الارتباط الوثيق بين ذلك التقسيم وبين ما تم تقريره . سلفاً . على المستوى النظري، وخاصة عند ابن خلدون.

(1) ابن خلدون، عبد الرحمن (1981). مقدمة ابن خلدون، ص. 533.  
 (2) الماوردي، أبو الحسن، علي بن محمد/ ت: السقاء مصطفى (1978/هـ 1398م). أدب الدنيا والدين، ص. 55.  
 (3) أعراب، سعيد. رسالة ابن حبيب إلى معلم ولده، ص. 59 - 60 (م الثقافة المغربية، ج. 7).  
 (4) الساطي، المتوكل عمر (1990). المدارس العلمية العتيقة بسوس، ص. 71.



وهذا التقسيم المفصل للمتون والكاشف عن الترقى من فن صغير إلى فن كبير تدريجي، سواء تعلق الأمر بفنون الفقه أو العربية أو الأدب، هو الذي جرت عادة النموذج التراثي المغربي في معظمه عليه<sup>(1)</sup>، وصار سننا لكثير من مراكز التعلم فيه، ولعدد متعدد من مدرسيه.

(2) تقسيم المتن الواحد: إمعانا في مراعاة التدرج، لم يتم الاكتفاء بتقسيم المتون إلى مستويات : صغرى، ومتوسطة، وكبرى بحسب المتلقي وقدر قدرته على الإدراك والاستيعاب . بل تجاوز الأمر ذلك إلى تقسيم المتن الواحد إلى دروس، وعين لكل متن القدر الذي يدرس فيه ولا بد، وتم ذلك بشكل تدريجي يراعي المتلقي وزمن التلقي، ونوع المتلقي<sup>(2)</sup>.

(3) طريقة تلقي المتون، فقد حكى عن أكثر من واحد أثناء تلقيه أنه "افتتح . مثلا . الجرومية ثم تدرج في المبادئ"، أو أنه "يتدرج من الجرومية فالجمل والزواوي، ثم بعد ذلك التحفة ... إلخ"، أو أنه "افتتح المبادئ ثم لما أتقنها، تدرج في التي فوقها"، أو "تلقي المبادئ وأتقن متون المبتدئين، ثم صار يترقى شيئا فشيئا ..."، أو "... فإن أتم هذه وأتقنها ولو بإعادتها مرات يستقبل الألفية ..."، وقد يحكي الشخص عن نفسه فيقول . مثلا . : "افتتحت المبادئ، فتدرجت على العادة إذ ذاك ..."، أو يقول : "... أتقنت المبادئ، وانتقلت متون الابتدائيين وحررتها، ثم انتقلت إلى ما هو أعلى منها ..."، أو يقول : "ثم بعدما أتممت القرآن اندفعت إلى حفظ المتون الصغيرة والكبيرة..."<sup>(3)</sup>.

(4) تقسيم التلاميذ وجعلهم طبقات بحسب مستوياتهم ودرجاتهم المعرفية، فقد حكى أبو علي الشلوبين أنه دخل مراكز فوجد الشيخ الجزولي النحوي يدرس في نحوه علم العربية، فلما قعد إليه إذا بين يديه حلقة من المبتدئين يقرئهم على قدر أفهامهم، فألقى عليه سؤالا فأجابه بجواب متوسط على قدرهم، ثم ارتفعوا فجأة حلقة أخرى للنجباء الشادين، فكان يلقي حينئذ الأسئلة فيجيبه بغاية التحقيق والتدقيق<sup>(4)</sup>.

### ثالثا: التنظيم والضبط:

من الأمور المرتبطة بطرق التدريس بالنموذج التراثي المغربي، ما يتعلق بالتنظيم والضبط، سواء تعلق الأمر بتنظيم السير العام للدراسة ومركزها والواردين عليها والقائمين بها وتوابع لذلك، أو تعلق بضبط ما تقدم من حيث وضع أو وجود قوانين للمراقبة والمحاسبة، أو غياب ذلك كله. وليتضح ما أجمل أرى أنه ينبغي تقديم مجمل يتعلق بكل من تنظيم السير العام، وتنظيم الدراسة؛ على أن يختم الأمر بلفت النظر إلى تنظيم يتعلق بالسكن.

### أ) تنظيم السير العام:

فيما يتعلق بالجانب النظري، نجد بعض مربي هذا النموذج قد وضعوا للمعلمين ما يشبه نهجا عاما دعوهم إلى سلوكه واقتفاء آثار معلمه، فهذا ابن حبيب يقول لمعلم ولده : "والقبيح عندهم ما استقبحت، علمهم كتاب الله، ولا تكرههم عليه فيملوه، ولا تخرجهم من فن إلى فن حتى يحصلوه، لأن ازدحام العلوم مضلة للفهم، ومشقة للذهن،

(1) السوسي، محمد المختار (1960). المعسول، ج. 3، ص. 291. و: المنوني، محمد (1989). حضارة الموحدين، ص. 23 - 24.  
(2) السوسي، محمد المختار (1960). المعسول، ج. 13، ص. 10 - 11، و: ج. 167.  
(3) السوسي، محمد المختار (1960). المعسول، ج. 14، ص. 68، و: ج. 1، ص. 57، و: ج. 10، ص. 93، و: ج. 9، ص. 95، و: ج. 1، ص. 167، و: ج. 17، ص. 53، و: ج. 11، ص. 188، و: ج. 9، ص. 169، و: ج. 18، ص. 43 - 44.  
(4) المنوني، محمد (1989). حضارة الموحدين، ص. 18 - 19. و: السوسي، محمد المختار (1960). المعسول، ج. 13، ص. 11.

وعلمهم من الشعر أعفه، ومن الحديث أشرفه، وكن لهم مثل الطبيب المشفق الذي لا يضع الدواء إلا في موضع الداء، وهددهم بي، ولا تضربهم دوني واجعل أدبك لهم مدحا، يزدادون رفقا وشوقا، وتلطفهم في النهار ثلاثة أوقات: بعد المحو للإفطار، وقبل الظهر للغذاء وأخذ الراحة، ومع عشية النهار، وذلك بحسب قصر النهار وطوله، يوسع عليهم في طوله، ويضيق عليهم في قصره، وأطلقهم يوم الخميس بعد كتبهم للألواح وإصلاحها وتجويدها، وليس عليهم رجوع إلى المكتب إلا صبيحة السبت<sup>(1)</sup>.

نلاحظ أن ابن حبيب أشار إلى طريقة تنظيم العلاقة بين المعلم والمتعلم، وتنظيم المتن المُتعلَّم، ووقته، وطريقة تلقينه... إلخ. وهي أمور لاشك عامة، وتلقى صداها قويا في الجانب العملي للنموذج المذكور، خاصة إذا تم استحضار الخطط والتوجيهات التي وردت. في هذا الإطار. عن غير ابن حبيب، ومن ذلك الصدى، ما دُكر من أن التعليم في القرنين (10) و(11) الهجريين امتاز، من ضمن ما امتاز به حفظ القرآن قبل غيره، ثم حفظ المتون بعد ذلك، وتعلم الصناعات اليدوية إلى جانب الأمرين السابقين، وكان يتم ذلك عن طريق تقسيم دروس العلم إلى حلقات حسب نوع المتلقين، على أن تخصص حلقة معينة بالصناع والعمال ليرفعوا عن أنفسهم عار الجهالة بأمور الدنيا والدين، "فقد كان بالقرويين كرسي خاص بذلك"<sup>(2)</sup>، ومنه أيضا ما يتعلق بنظام مدارس الهندسة والتعليم العسكري، ومدارس البحرية التي ازدهرت في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، حيث برزت آنذاك قضايا تنظيمية، منها :

1. اختيار النجباء لتلك المدارس، اختيار كانت للسلطان فيه يد، فإن مما ورد حول ذلك قول أحد السلاطين لأحد عماله : "وصلنا كتابك وصحبته طلبة الحساب الذين وجهت بقصد اختيارهم عملا بأمرنا الشريف، فوجد أثر النجابة لاثنا على الستة المذكورين بالطرة...، ويليهم الثلاثة المذكورون إثرهم...، حيث أمرنا باختيارهم، وما عداهم حشو لا يقبل التعليم، وعليه فسرهم لحال سبيلهم، وعين بدلهم ممن فيه قابلية للتعليم"<sup>(3)</sup>.
2. المراقبة المستمرة لأولئك المختارين، يقول السلطان المشار إليه أعلاه : "وكن تتفقدهم المرة بعد المرة وتؤكد عليهم في الملازمة..."<sup>(4)</sup>.
3. ربط العطاء بملازمة القراءة، فقد أمر السلطان السالف الذكر عامله والمشرفين على تلك المدارس بأن لا يعطوا الراتب إلا لمن لازم القراءة، ومن عطل يوما يسقط عنه راتب ذلك اليوم، ومن امتنع عن التعليم يقطع عنه بالكلية وينظر غيره ويعين بدله<sup>(5)</sup>.

وعلى غرار ما سلف يرد ما ذكره محمد المختار السوسي من أنه من عادات الطلبة في المدرسة الإلغية، أن من فرط في بعض مما ينبغي أن يقوم به، كفوت الحزب، أو سرد البخاري برمضان ونحو ذلك أو مارس ما ليس

(1) أعراب، سعيد. رسالة من ابن حبيب إلى معلم ولده، ص. 59 - 60، (م الثقافة المغربية، ج. 7).  
(2) السائح، الحسن (رجب 1402هـ/مايو 1982). الثقافة المغربية في القرنين 10 و 11 الهجريين، ص. 40 - 41 (م الرسالة التربوية، ع. 13، س. 7...).  
(3) بوشعراء، مصطفى (1410هـ/1989)، الاستيطان والحماية بالمغرب...، ج. 4، ص. 1332 - 1333.  
(4) بوشعراء، مصطفى (1410هـ/1989)، الاستيطان والحماية بالمغرب...، ج. 4، ص. 1332 - 1333.  
(5) بوشعراء، مصطفى (1410هـ/1989)، الاستيطان والحماية بالمغرب...، ج. 4، ص. 1332 - 1333.

من حقه كالمشاكسة ونحوها، أنه تفرض عليه غرامة مادية مالية، تقدر... بحسب ما تركه. ومن سرق عوقب بالجلد<sup>(1)</sup>.

### (ب) تنظيم الدراسة:

فيما يتعلق بتنظيم الدراسة، نجد أنه على المستوى النظري، قد تم ضبطه عن طريق وضع مجموعة ضوابط وضعها منظرو أعلام التربية والتعليم من المسلمين ودعي المربون إلى ممارستها والاهتمام بهديها، ومن ذلك ما ذكره ابن خلدون وهو :

**1. عدم الخلط بين مسائل الكتاب وغيرها** "ولا ينبغي للمعلم أن يزيد متعلمه عن فهم كتابه الذي أكب على التعليم منه بحسب طاقته وعلى نسبة قبوله للتعليم، مبتدئا كان أو منتهيا، ولا يخلط مسائل الكتاب وغيرها حتى يعيه من أوله إلى آخره ويحصل أغراضه، ويستولي منه على ملكة بها ينفذ في غيره.

**2. عدم تجاوز مرحلة تعليمية معينة إلى غيرها إلا بعد إتقانها:** "إن المتعلم إذا حصل ملكة ما في علم من العلوم، استعد بها لقبول ما بقي وحصل له نشاط في طلب المزيد والنهوض إلى ما فوق حتى يستولي على غايات العلم. وإذا خلط عليه الأمر عجز عن الفهم وأدركه الكلال، وانطمس فكره، ويئس من التحصيل وهجر العلم والتعليم والله يهدي من يشاء"<sup>(2)</sup>.

**3. مواصلة مجالس التعلم وعدم التفريق بينها:** "وكذلك ينبغي لك أن لا تطول على المتعلم في الفن الواحد بتفريق المجالس وتقطع ما بينها؛ لأنه ذريعة إلى النسيان وانقطاع مسائل الفن بعضها من بعض، فيعسر حصول الملكة لتفريقها"<sup>(3)</sup>.

**4. أن لا يخلط على المتعلم علمان:** "ومن المذاهب الجميلة والطرق الواجبة في التعليم أن لا يخلط على المتعلم علمان معا، فإنه حينئذ قل أن يظفر بواحد منهما؛ لما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كل واحد منهما إلى تفهم الآخر، فيستغلان معا ويستصعبان ويعود منهما بالخبية، وإذا تفرغ الفكر لتعليم ما هو بسبيله مقتصرًا عليه فربما كان ذلك أجدر لتحصيله والله تعالى الموفق للصواب"<sup>(4)</sup>.

أما المستوى العملي، فإن الذي غلب على النموذج المذكور، وخاصة في أزمنته المتأخرة، هو عدم وجود من انتبه إلى أن ترك الحبل هكذا على الغارب، يفوت به كثير من الفوائد، ويعطل للأخذين أنفاسا قيمة من زهرات شبابهم التي إن نوت فلا فائدة منها بعد<sup>(5)</sup>، فقد انتشر داخل النموذج المتحدث عنه، عدم الخضوع لنظام أو نهج يحكم طريقة تدريس المتون المدروسة بصفة منتظمة لا يعترتها التوقف، وتنجو من الانقطاع والتشتت...<sup>(6)</sup>؛ غير أن هناك من خرج عن ذلك الذي غلب وانتشر، فقد عرفت بعض المدارس بوضع زمن محدد لكل متن، مراعية صعوبة المتن وكثرة صورته ومعانيه أو فروعه، وسهولته بحد ما ذكر؛ وباعتبار الأزمنة أيضا، مراعاة للعواشر وأيام العطلة، مثل الخميس والجمعة في كل أسبوع، فحدّد للشيخ خليل أن يختم تدريسه في عامين، والألفية على

(1) السوسي، محمد المختار (1960). المعسول، ج. 10، ص. 154 - 155.

(2) ابن خلدون، عبد الرحمن (1981). مقدمة ابن خلدون، ص. 343.

(3) ابن خلدون، عبد الرحمن (1981). مقدمة ابن خلدون، ص. 534.

(4) ابن خلدون، عبد الرحمن (1981). مقدمة ابن خلدون، ص. 534.

(5) السوسي، محمد المختار (1960). المعسول، ج. 8، ص. 224.

(6) السوسي، محمد المختار (1960). المعسول، ج. 2، ص. 224.

أن تختتم في عام...؛ ومثل ذلك صنع مع مختلف الفنون. وتسمى الأزمنة المحددة لكل متن بالأنصبة، وهو ما جعل الغالب على تخرج الطلبة في ظل هذا التنظيم أن يكون في ست سنوات<sup>(1)</sup>.

كما عرف بعض المدرسين بتنظيم الدراسة، وتقسيم المتون الكبرى على عدد الأيام، وتحديد القدر الذي يتم فيه كل واحدة منها ولابد، حيث لا يجد المدرس مندوحة عن أن يقرئ كل يوم ما عين فيه، ولا يشغل بينه وبينه شاغل كائنا ما كان، ولو قدر أن جاء عارض اضطراري لا مفر منه، فإن اليوم التالي لابد أن يمر فيه أيضا على أنصبة اليوم المتقدم مع حصته هو المعينة له<sup>(2)</sup>.

ثم إن منهم من زاد على ذلك في تنظيم الدراسة، أن قسم المتون كلها إلى دروس، وعين لكل متن القدر الذي يدرس فيه ولابد<sup>(3)</sup>.

ومن المظاهر الأخرى التي ظهر فيها التنظيم العملي ما يتعلق بشكل المجلس وكيف كان يقام وينظم ومن يحضره...، والسارد ومكان جلوسه ومتى يكون؟... إلخ، والعطل وما الذي يتحكم فيها، والملتحق بالمدرسة وما يشترط فيه، أو يلزم به؟... إلخ<sup>(4)</sup>.

### ج) سكنى الطلبة:

لقد كانت كثير من مدارس النموذج التراثي المغربي تحتضن الطلبة فتسكنهم، وتعملهم...، إلا أن سكانهم كانت تخضع لمسطرة خاصة، ومن بنودها تحديد سن معين لمن يسمح له بالسكن فيها، ولربط بقائه فيها بمدى نجابته، حيث إنه إن سكن فيها مدة معينة ولم تظهر نجابته أخرج منها جبرا؛ لأنه يعطل الحبس، كما أن بقاءه بها مرهون أيضا بمدى التزامه بنظام الدراسة وبقواعدها الأخلاقية والتعليمية.

### المحور الرابع: انشغال النموذج التراثي المغربي بما اعتبر من مبتكرات النموذج التعليمي المعاصر:

إن كثيرا من الأمور التي اعتبرت من مبتكرات وانشغالات النموذج العصري، قد وجد اهتمام بها، سواء على مستوى الممارسة أو النظر، من طرف النموذج التراثي المغربي، ويمكن الإشارة إلى بعضها على النحو التالي:

#### أولاً: ما يعرف بالمبادئ الأربعة وهي: التوحيد، والتعميم، والمغربية، والتعريب:

عندما أحرز المغرب على الاستقلال العسكري، بفضل ما بذله رجال المقاومة وأرباب الفكر المنتمي معظمهم إلى النموذج المتحدث في إطاره من جهود جبارة، ومن توضيحات جسام...، عندما تم ذلك، عمد هؤلاء المفكرون والمتفكرون إلى محاولة إيجاد صيغة تربوية تمكن وتحقق الاستقلال الثقافي الذي هو أخطر...، فكان أن وضعوا مخططا تربويا أبرز ما ميزه قيامه على مبادئ أربعة اعتبرت الأساس، وعدت المنطلق والهدف؛ وتلك المبادئ هي: التوحيد، والتعميم، والمغربية، والتعريب...

(1) السوسي، محمد المختار (1960). المعسول، ج. 3، ص. 303.

(2) السوسي، محمد المختار (1960). المعسول، ج. 8، ص. 224.

(3) السوسي، محمد المختار (1960). المعسول، ج. 13، ص. 10 - 11، و.ج. 12، ص. 167، و.قارن ب ج. 17، ص. 200.

(4) الساحلي، المتوكل عمر (1990). المدارس العلمية العتيقة بسوس، ص. 71. و: التازي، عبد الهادي (1972). جامع القرويين، ج. 1، ص. 127.

وبغض النظر عن تحقق تلك المبادئ أم لا، فإن الذي يهمننا الآن هو أنها أمور كانت حاضرة بالنموذج التربوي التراثي المغربي، بل، وممارسة فيه بشكل واضح وكبير؛ وتوضيح ذلك كما يأتي:

(أ) **التوحيد**؛ ففيما يتعلق بالتوحيد نجد أن عددا من الدارسين يصرحون بتوحد مضمون وكيفية التدريس، وفي الغالب الأعم، التدريس بجميع أنحاء المغرب، حيث يقول أحدهم، وهو يتحدث عن بعض المساجد: "أما كيفية التدريس من الأستاذ، فلا تختلف عن المعتاد في كل المغرب ضغطا وتكرير السور وغسل الألواح صباحا؛ ثم إملاء الأستاذ على التلاميذ كل واحد على حدة...، ولا يذهب التلاميذ إلى الغداء إلا بعد أن يحفظوا؛ ثم يرجعون إلى تكرير السور...، ومن عصر يوم الأربعاء تكون الراحة إلى عصر يوم الجمعة...، والعواشر تكون أياما قبل العيد وبعده..."<sup>(1)</sup>. ويقول محمد المنوني . عن عهد الموحدين . : "وبعد أن أؤكد أن الذي استفدته من غير ما مرجع أن منهاج الكتاتيب في هذا العهد كان جاريا على مذهب المغاربة في تعليم القرآن الذي ذكره ابن خلدون في المقدمة"<sup>(2)</sup>. وما ذكره ابن خلدون في هذا الباب هو : "... فأما أهل المغرب فمذهبهم في الولدان الاقتصار على تعليم القرآن فقط وأخذهم أثناء المدارس بالرسم ومسائله واختلاف حملة القرآن فيه، لا يخطون ذلك بسواه...، وهذا مذهب أهل الأمصار بالمغرب ومن تبعهم من قرى البربر أمم المغرب في ولدانهم..."<sup>(3)</sup>. ويقول محمد المختار السوسي . بعد عرضه للفنون التي كانت تدرس بسوس . : "يرى القارئ من تلك العلوم أن ما يجول في سوس هو كل ما يجول في غيرها من نواحي المغرب، فإن زادت ثمرات بعض الحواضر على سوس بشيء...، فإن ذلك من طبيعة الحضر على البدو..."<sup>(4)</sup>.

وما سلف، يفيد أن للمغاربة مذهباً تعليمياً موحداً، طبع تاريخهم، ولم يتأثر كثيراً بتغيير الأحوال السياسية ولا بتعاقب الدول.

ولا يعارض ما تم تقريره بما يذكر عن اختلاف طرق التدريس تبعا لاختلاف الشيخ أو المتن... إلخ؛ فإن الأمر لا يخرج عن الخط العام: هدفاً، ومتناً، ولغة... إلخ، ولكن فقط يتعلق بالأسلوب الممارس أثناء المعالجة.

(ب) **التعميم**؛ فأما التعميم، ورغم العوائق التي كانت تعوق تحقيقه في بعض فترات النموذج المتحدث عنه، فإن هناك ممارسات متعددة كان الهدف منها تحقيق تعليم عام وشامل، ومن ذلك: ما كان يقوم به المسجد من خدمات تربوية وتعليمية يستفيد منها الجميع، وتفتح في وجه مختلف الأعمار والقدرات. وقد كانت الجوامع والزوايا الخاصة هي كذلك تفتح دروسها في وجه العموم، وقد كان التعميم وراء إنشاء مدارس كثيرة، عندما لم تعد بيوت الشيوخ أو مساجدهم الخاصة كافية للتعليم<sup>(5)</sup>. بل، ونجد أن التعليم في فترات معينة كان إجبارياً ومفروضاً على الجميع<sup>(6)</sup>.

ولعل من آثار كل الذي سلف، ما عرف به المغاربة عامة، من كثرة حفظ القرآن الكريم، ومن وجود حد أدنى للتعليم وحفظ السور القصيرة، خاصة بالمدن الكبرى وبالجنوب المغربي على وجه الخصوص.

(1) السوسي، محمد المختار (1960). المعسول، ج. 1، ص. 56.

(2) المنوني، محمد (1989). حضارة الموحدين، ص. 17 - 18.

(3) ابن خلدون، عبد الرحمن (1981). مقدمة ابن خلدون، ص. 538.

(4) السوسي، محمد المختار (1984/1401م). سوس العالمية، ص. 56.

(5) ولد اباه، محمد المختار (1989). التربية الإسلامية بين القديم والحديث، ص. 17 - 18.

(6) المنوني، محمد (1989). حضارة الموحدين، ص. 21، 23 - 24.

**ج) المغربية:** أما المغربية، فنجد أن وجودها متضح من خلال التعرف على مدرسي النموذج التراثي المغربي والقائمين عليه، بل، ومن خلال التعرف على مؤسسي مراكز التعلم، إذ ليس غائبا عنا قول من قال: لولا ثلاثة لانقطع العلم من المغرب في القرن الحادي عشر...، وهم سيدي محمد بن ناصر في درعة، وسيدي محمد بن أبي بكر الدلائي في الدلاء، وسيدي عبد القادر الفاسي...<sup>(1)</sup>. كما أن الرجوع إلى بعض المصادر المؤرخة لهذا النموذج ولرجالها كالمعسول، وجامع القرويين، وغيرهما ترينا ذلك وتكشف عنه بجلاء لا غبار عليه.

**د) التعريب:** أما التعريب فهو قطب رحى هذا النموذج ونخاعه الشوكي، ذلك أن اللغة العربية هي شعار المغاربة جميعا وعلى مر التاريخ الممتد منذ الفتح الإسلامي إلى قبيل الاستعمار...، وقد دافعوا عنها واعتبروا ذلك جهادا ليس وراءه إلا النصر أو الجنة...؛ وقد هيمن على المتن المدروس بالنموذج المتحدث عنه، اللغة العربية ومثلت محوره وأساسه...

### ثانيا: مجانية التعليم:

إن مجانية التعليم تعتبر من أبرز ما طبع النموذج التراثي المغربي، حيث المدارس والمساجد والزوايا تستقبل ويرد عليها كل من يرغب في التعلم، وقد كانت الدولة . أحيانا . تقدم العلماء وتمولهم قصد تعليم الناس، كما كانت تتفق على الطلبة، تشجيعا لهم على التعلم، بل، وكان بعض الخلفاء يقومون بتعليم الناس بأنفسهم ويدعون عمالهم ونوابهم إلى سلوك نهجهم في ذلك<sup>(2)</sup>. كما كان المحسنون وأرباب المدارس الخاصة وقيموا الزوايا يأخذون المدرسين عن طريق ما يعرف "بالشرط" قصد تعليم الراغبين في التعليم. وبصفة عامة فإن الأمر كما يقول عبد الحي عمور. بعد سوقه لنماذج وأقوال وأحاديث نبوية عن مجانية التعليم في التاريخ الإسلامي... قال : "لقد سقنا هذه الأحاديث حتى لا يظن أن الإلزامية أو المجانية مما طلعت به علينا القوانين الغربية أو غيرها، بل هي متأصلة في جذور الإسلام ضاربة في أعماقه تعتبر إحدى دعائمه ومقوماته"<sup>(3)</sup>.

### ثالثا: التكوين المستمر:

من القضايا التربوية التي نُظِر إليها بأنها نوعية وفريدة، بل، ولافتة للنظر، في مجال التربية الحديثة، قضية "التربية المستديمة" التي تعني أن التعلم يبدأ من المهد إلى اللحد، فلا توقف عن التعلم، ولا مجال لتخصص المدرسة به دون باقي الموارد التي يمكن أن يرد ويفيد منها الإنسان في مجال التعلم...

وعند التأمل نجد أن النموذج التراثي المغربي في فتراته الأولى خاصة وفي مصادره الأساسية، ينص على نفس الفكرة بكل تأكيد...<sup>(4)</sup>. فهو كثيرا ما يردد ما ينسبه إلى الرسول صلى الله عليه وسلم، وإن كان الأمر من حيث ثبوت النقل فيه ما فيه: "اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد"، كما يردد بعض ما يتضمن ذلك، كالذي كنا نسمعه . مرارا . من منتسبي هذا النموذج وهو :

(1) المنوني، محمد (1985). دليل مخطوطات دار الكتب الناصرية بتمكروت، ص 20.  
 (2) المنوني، محمد (1989). حضارة الموحدين، ص. 21، 14 - 25، و: بوشعراء، مصطفى(1989/1410)، الاستيطان والحماية بالمغرب...، ج.4، ص. 1332 - 1333.  
 (3) عمور، عبد الحي(1989/1409م). التعليم الأساسي بين التصور والتطبيق، ص. 13 - 14.  
 (4) عبد الدائم، عبد الله (يناير 1970). ثورة التربية في عصرنا هذا، ص. 97 (م العربي، ع. 137).

## والطالب السباق في طلب العلى أبدا تراه منقبا ومحبرا

وقد وردت أحداث متنوعة تبين استمرارية التكوين، والدعوة إلى ذلك؛ ومن تلك الأحداث ما ذكر عن بعض الأساتذة من أن محافله العامة . إن كان فيها الطلبة تمضي كدرس مجالس المدرسة، فلا تخلو من مباحثات، ومراجعات، وانتقادات، وتحضير مسائل من مختلف الفنون، فالأستاذ يدرس دائما متى التقى بالطلبة سواء في الطريق على البغال، أو حول الصينية والكؤوس تدار، أو في أي مكان آخر التقى بهم. ولو كان هو وهم في سفر<sup>(1)</sup>. وأوضح من ذلك ما حكاه محمد المختار السوسي قائلا: "ليس العلم بكثير من السنوات التي يقضيها الإنسان في الأخذ، ولا الفهم بكثرة الممارسة للفنون، بل ذلك من المواهب التي لا يكون ليد الإنسان في قسمة حظوظها يد، فهذا سيدي موسى<sup>(2)</sup>، عانى وأخذ كثيرا ومارس، ولكنه في الحقيقة وسط في كل ذلك في عين العلوم التي يقول إنها تخرج فيها" يقول محمد المختار السوسي . مبينا قيمة التكوين المستمر: "ثم لما أعرض عما أخذه بعدم المباحثة والمدارسة والمناقشة والمراجعة، صار ذلك الرقم ينحدر شيئا فشيئا كما ينتقل الزئبق في ميزان الهواء من رقم المائة إلى أن يرس على أربعين فوق الصفر". ويستطرد السوسي مستخلصا قاعدة عامة حول الموضوع قائلا : "فمن لم يتعهد ما أخذه فبهيات أن يبقى كما كان ما لم يكن من بعض الأفاضل الذين كانت ذاكرتهم كحجر أصم لا يفلت كل ما ضمه من الماء..."<sup>(3)</sup>.

## رابعاً: التقييم الذاتي:

رغم ما قيل عن اهتمام الفكر التربوي الحديث بموضوع التقييم والامتحانات، فإن ذلك لا ينفي وجوده في فترات متقدمة من عمر الإنسان، بله في النموذج التراثي المغربي<sup>(4)</sup>، الذي كان من مظاهر التقييم فيه:

- استظهار المحفوظ على الأستاذ أو على الطالب الشادي.
  - الاستظهار الجماعي، ابتداء من الحزب، ثم المتون المحفوظة.
  - طرح مسائل على الطلبة تتعلق بما تم شرحه لهم، حيث كان الشيخ إذا فرغ من شرح درس معين يطرح مسائل تتعلق به على الطلبة، يمتحن بها فهمهم وضبطهم لما شرح لهم، فمن ظهر استحكام فهمه، وسداد جوابه، شكره وأثنى عليه وشجعه على المزيد...؛ ومن رآه مقصرا ضعيفا أو عاجزا عن الجواب، عنفه وعاتبه إن ظهر له نفعه في ذلك، وإلا حرضه على علو الهمة وأبان له عن ضرورة الالتحاق بركب الموفقين<sup>(5)</sup>.
- وإذا كان ما سلف يهتم التقييم بصفة عامة، فإن التقييم الذاتي كان حاضرا بالنموذج المذكور، ومن مظاهره: رفض بعض المتمدرسين الانتقال إلى مرحلة أعلى لتأكدهم من كونهم في حاجة إلى إتقان ما قبلها؛ وانتقال بعضهم من أستاذ إلى آخر، لكونهم يجدون أنفسهم قد أنهوا وحصلوا ما يمكن تحصيله عند الأول...<sup>(6)</sup>.

(1) السوسي، محمد المختار (1960). المعسول، ج. 1، ص. 328، 169.

(2) ترجمته عند: السوسي، محمد المختار (1960). المعسول، ج. 2، ص. 33 فما بعدها.

(3) السوسي، محمد المختار (1960). المعسول، ج. 2، ص. 38 - 39.

(4) عبد العزيز، صالح (1971). التربية وطرق التدريس، ج. 2، ص. 389.

(5) الناصر، محمد (1977). الفكر التربوي العربي الإسلامي، ص. 398.

(6) قارب ب : الزين، بوشعيب (ربيع وصيف 1996). من نظام التقييم إلى نظام التقييم، ص. 116 - 117 (م عالم التربية، ع. 3/2).

**خامسا: الإعداد القبلي:**

إن الإعداد القبلي يعتبر من الأمور التي يركز عليها النموذج العصري ويعتبرها من العلامات الكبرى الدالة على مشاركة المتمدرس، وعلى تحقيقه ما يسمى التكوين الذاتي...، إلا أننا عند رجوعنا إلى أوضاع النموذج التراثي المغربي، نجد أن من مظاهر ذلك أي من مظاهر الإعداد القبلي ما كان يقوم به التلاميذ من مطالعة دروس الغد بينهم، يطالعها لهم نجباؤهم، ثم يقرؤونها عند الأستاذ. وقد كانت تتم تلك المطالعة فيما بين العشاءين، وعلى شكل جماعات، جماعات...، ويزيدون على مطالعة دروس الغد أنهم يراجعون مقروء اليوم، ويستعرض المبتدئون . على حدة . المتون بأبياتها مع تفسير عويصها، وذكر شواهدا، أو يعربون أول الحزب الراتب الذي قرئ بعد صلاة المغرب...، وفي عشايا الأربعاءات تكرر المحفوظات جماعة بعد حزب المغرب<sup>(1)</sup>.

**سادسا: المرح والرياضة:**

لقد تنبه مريو النموذج التراثي المغربي إلى أهمية الرياضة والمرح، ودعوا إلى ذلك، وبينوا دواعيه ونتائجه، وانطلقوا في ذلك كله مما قرره منظرو التربية والتعليم من علماء المسلمين، يقول أبو حامد الغزالي: "ويعود الصبي في بعض النهار المشي والحركة والرياضة، حتى لا يغلب عليه الكسل...، وينبغي أن يؤذن له بعد الانصراف من المكتب أن يلعب لعبا جميلا يستريح إليه من تعب المكتب، بحيث لا يتعب في اللعب، فإن منع الصبي من اللعب، وإرهاقه إلى التعليم دائما يميته قلبه ويبطل ذكائه، وينغص عليه العيش حتى يطلب الحيلة في الخلاص منه رأسا..."<sup>(2)</sup>. ونفس الأمر نقل عن العبدري<sup>(3)</sup>. وقد كانت العطلة الأسبوعية وغيرها، تستغل في المرح، بل، وفي لعب الكرة على أن يتم ذلك بمنأى عن العامة<sup>(4)</sup>. وقد شهدت بعض فترات النموذج المذكور إدراج الرياضة البدنية ضمن المواد الدراسية<sup>(5)</sup>، حيث كان السعي متجها إلى قرن الخدمة العسكرية والتمرين على فنون الحرب بالتعليم، لئلا يؤدي الانقطاع للعلم والدرس إلى إضعاف الهمم وفتور الحماسة الحربية لدى المغاربة<sup>(6)</sup>. ومما يذكر عن عبد المومن الموحي أنه كان يأخذ . من عرفوا عنده بالحفاظ . يوما بتعلم الركوب، ويوما بالرمي بالقوس، ويوما بالعموم في بحيرة صنعها خارج بستانه مربعة، وهي أمور تكشف عن تنوع وتطور الرياضة وتنظيمها بهذا النموذج<sup>(7)</sup>.

ولعل ما ينبغي استحضاره . في هذا الصدد . أن متعلم هذا النموذج كان يمارس أعمالا بدنية من حرث وحصد وسقي وغير ذلك، وهي أمور تعتبر . في حقيقة أمرها . رياضة غير مباشرة، باعتبارها تكسب المتعلم قوة ومثانة جسمية، الشيء الذي حرم منه متعلمو النموذج العصري.

(1) السوسي، محمد المختار (1960). المعسول، ج. 1، ص. 57، وج. 17، ص. 300.

(2) الغزالي، أبو حامد (1352/1933م). إحياء علوم الدين، ج. 3، ص. 63.

(3) المنوني، محمد (1973/1393م). لمحات عن سير الرياضة البدنية في التعليم المغربي القديم، ص. 139 (م دعوة الحق، ع. 5 - 6، س. 15).

(4) السوسي، محمد المختار (1960). المعسول، ج. 18، ص. 227.

(5) المنوني، محمد (1973/1393م). لمحات عن سير الرياضة البدنية في التعليم المغربي القديم، ص. 139، محمد المنوني (م دعوة الحق، ع. 5 - 6، س. 15)..

(6) المنوني، محمد (1989). حضارة الموحدين، ص. 24 - 25.

(7) المنوني، محمد (1973/1393م). لمحات عن سير الرياضة البدنية في التعليم المغربي القديم، ص. 139 - 140 - 141 (م دعوة الحق، ع. 5 - 6، س. 15).



## سابعا: التحفيز والجوائز:

من الأمور التي عرفها النموذج التربوي التراثي المغربي، ما يتعلق بالتحفيز والتشجيع، إما بشكل مادي أو بشكل معنوي، فمن النوع الأول المرتبات التي كانت تجرى على الطلبة في كل شهر، والعتاء الذي كان يتخذ وسيلة من وسائل التأديب إلى جانب العتاب<sup>(1)</sup>، وقيام المدرس بإنجاز بعض أعمال المتعلم متى برهن الأخير على نجابته وحقاقته<sup>(2)</sup>؛ ومن النوع الثاني تنفيذ ما دعا إليه بعض منظري ذلك النموذج وهو ما ورد في قوله: "ثم مهما ظهر من الصبي خلق جميل، وفعل محمود فينبغي أن يكرم عليه ويجازى عليه بما يفرح به ويمدح بين أظهر الناس، فإن خالف ذلك في بعض الأحوال مرة واحدة فينبغي أن يتغافل عنه، فإن عاد ثانيا فينبغي أن يعاتب سرا ويعظم الأمر فيه (وهذا التحفيز)..."<sup>(3)</sup>. ومنه تلك المسابقات التي كانت تجري. وخاصة بالمواسم. وكيف كان يختار النجباء (تشجيعا لهم) للحكم بين المتبارزين...<sup>(4)</sup>؛ وقد كان مدرسو النموذج المذكور واعين بأفة غياب المشجعات والمحفزات، حيث اشتكى بعضهم من أوضاع بعض المدارس التي لا يذوق فيها المتعلم حلاوة التعلم إلا بعد فترة طويلة، مرجعا ذلك إلى عدم الأسلوب الجذاب في الطور الأول من تعليم المدارس العتيقة<sup>(5)</sup>.

هذا، ويمكن الإشارة إلى أن هناك أمورا أخرى يمكن أن تضاف إلى النقاط السابقة، سبق فيها النموذج التراثي المغربي النموذج العصري، ومنها: كثرة المواد المدروسة في اليوم الواحد، والحث على إتقان المبادئ والنظر إلى ذلك بأنه اللبنة الأولى للمشاركة العلمية بعد ذلك<sup>(6)</sup> (التعليم الأساسي)...؛ ومن ذلك حرصه على اختيار المدرسين واشتراط كفاءتهم، واستدعائهم من أماكن بعيدة إذا اقتضى الحال ذلك<sup>(7)</sup>. ومنها أنه كان يسلم للمتفوقين الموفقين من الطلبة إجازات علمية. كما أنه، رغم حرصه على النظام والتنظيم، كان يعطي الحرية للتلميذ في إلقاء الأسئلة، وفي اختيار الأستاذ الذي يريد أن يدرس ويقراً عليه<sup>(8)</sup>. من جهة أخرى، وشهد ما يعرف بالأستاذ المناوب أو "الاحتياطي"، فقد شارط بعض الأساتذة المشرفين على بعض المدارس مدرسين من أجل المحافظة على نظام الدروس، وعلى استمراريتها متى حال بين الأستاذ وبين مولاتها أشغال طارئة أو أصحاب النوازل...<sup>(9)</sup>.

## المحور الخامس: مثالب بمناهج التدريس بالنموذج التراثي المغربي:

إذا كانت طرق التدريس بالنموذج التراثي المغربي قد عرفت اهتماما متزايدا بكل من "الحفظ" و"التدرج" و"الضبط والتنظيم"؛ كما عرفت المبادرة إلى عدد غير قليل من الأمور التي اهتم بها النموذج العصري ورأى أنه السباق إليها...، إذا كان الأمر كذلك، فإن النموذج المذكور اعترته فترات ضعف متعددة، كان آخرها ما عرفه

(1) المنوني، محمد (1393هـ/1973م). لمحات عن سير الرياضة البدنية في التعليم المغربي القديم، ص. 139، محمد المنوني (م دعوة الحق، ع. 5 - 6، س. 15)..  
(2) السوسي، محمد المختار (1960). المعسول، ج. 1، ص. 56.  
(3) المنوني، محمد (1989). حضارة الموحدين، ص. 24.  
(4) السوسي، محمد المختار (1960). المعسول، ج. 10، ص. 155 - 156 - 157.  
(5) السوسي، محمد المختار (1960). المعسول، ج. 2، ص. 224.  
(6) نفسه، ج. 18، ص. 44، و ج. 11، ص. 291.  
(7) المنوني، محمد (1989). حضارة الموحدين، ص. 27 - 28.  
(8) المنوني، محمد (1989). حضارة الموحدين، ص. 20.  
(9) السوسي، محمد المختار (1960). المعسول، ج. 1، ص. 169، ومثل ذلك في ج. 1، ص. 170.

قبيل الاحتلال وخلاله وبعده، من جمود، وتدن، وضعف في الحيوية؛ مما أبرز تلك المثالب التي تؤخذ على النموذج المذكور وهياً لها ظروف التحكم والتمكن، ومن ذلك:

**1** الوقوع فيما أعابه ابن خلدون على أولئك الذين يجرون صناعة العربية مجرى العلوم بحثاً، ويقطعون النظر عن التفقه في تراكيب كلام العرب، مما يصير صناعة العربية كأنها من جملة قوانين المنطق العقلية أو الجدل، ويبعدها عن مناحي اللسان وملكته، كل ذلك بسبب العدول عن البحث في شواهد اللسان وتراكيبه، والغفلة عن المران في ذلك للمتعلم<sup>(1)</sup>. فالنموذج المتحدث عنه أجرى قوانين العربية على غير ما قصد بها وأصارها علماً بحثاً، فبعد عن ثمرتها، وذهل عن الهدف منها والمتجلي في كونها وسائل للتعليم.

**2** قيام التدريس على نقل معلومات بواسطة اللغة، متوخياً بذلك تبليغ المعرفة فقط إلى المتلقين، وشحن أذهانهم بمعارف جاهزة لا دخل لهم في إنجازها، ولا اهتمام بكونهم تفاعلوا معها أم لا؟ وهل اكتسبوا من خلالها مهارات وتقنيات تساعد على التحصيل الذاتي، وتجعل المتلقي قادراً على التكيف مع ظروف الحياة المختلفة... أم لا؟....<sup>(2)</sup>.

**3** بروز تلك العلاقة الرتيبة بين المدرس والمتمدرس، والمتجلية في أسلوب الإلقاء والتلقين من طرف الأول، والتلقي والترديد أو التتوين للمُتَلَقِّ من طرف الثاني<sup>(3)</sup>، مما كرس هيمنة ومحورية الأول، وسلبية وضعف الثاني.

**4** استقرار عمل الأساتذة والتلاميذ على عملية اجترار كمية من المعلومات، سواء في فروع الفقه أو في النحو والصرف والبلاغة، أو في علم الكلام...، أو في غير ذلك، مع معاناة في الفهم وصعوبة في التحصيل، وجمود على مراجع معينة، وعلى أسلوب تعليمي بعيد عن واقع الحياة المتجدد...<sup>(4)</sup>، الشيء الذي دفع الكثيرين من نبهاء التلاميذ إلى اعتماد التكوين الذاتي واتخاذ سبيلاً إلى تجاوز الهفوات والهنات التي حلت بالنموذج التقليدي وحطت عنده رحالها، ووجدت في أحضانها ضالتها، فاستقل أمرها، واستشرى شرها.

**5** الحفظ غير المعقلن. إن الحفظ لما كان أساسياً في النموذج المذكور كما رأينا، واجه انتقاداً واضحاً من طرف المعاصرين، حيث جعلوه من أسباب انتشار الشعور بالملل في صفوف المتلقين، والنفور مما يدرسون<sup>(5)</sup>. والأمر قد يكون كذلك، وخاصة مع الحالات التي يضعف أهلها عن تطبيق ما يحفظونه ويعجزون عن توظيفه توظيفاً يناسب قدر المحفوظ وكميته، فإن أحدهم قد يحفظ الأفية واللامية وما إليهما، ومع ذلك تجده يعجز عن إلقاء كلمة ارتجالية أمام الجماهير...، إلا أن الذي ينبغي تفاديه هو الغلو في ذلك ومحاولة تسديد ذلك الخطأ بخطأ آخر يتجلى في الإهمال التام للحفظ بدعوى أن العصر عصر ذاكرة الأوراق...

**6** ضعف التنظيم عملياً. إن النموذج التراثي المغربي بصفة عامة، وفي الفترات المتأخرة منه خاصة، صار في غالبه الأعم لا يخضع لنظام أو نهج يحكم طريقة تدريس المتون المدروسة بصفة منتظمة لا يعترتها التوقف،

(1) ابن خلدون، عبد الرحم (1981). مقدمة ابن خلدون، ص. 560 - 651.  
(2) بوشوك، المصطفى (1990). تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص. 101. و: الفاربي، عبد اللطيف. والغرضاف، عبد العزيز. وآيت موح، محمد (1992). البرامج والمناهج من الهدف إلى النسق، ص. 120.  
(3) إبراهيم، عبد اللطيف (1980). المناهج وأسسها وتنظيماتها وتقويم آثارها، ص. 468. و: بوشوك، المصطفى (ديسمبر 1983). تقويم الجانب اللغوي...، ص. 54، (م الدراسات النفسية والتربوية، ع. 3). و: سليم، نبيل (سبتمبر 1990). إشكالية البحث العلمي والهدف القومي، ص. 38، (م الوحدة، س. 6، ع. 72).  
(4) السوسي، محمد المختار (1960). المعسول، ج. 3، ص. 92.  
(5) الدريج، محمد (1410هـ/1990م). التدريس الهادف، ص. 9 - 10.

وتتجو من الانقطاع والتشتت<sup>(1)</sup>، فالدروس مفتوحة في فصول السنة أمام الواردين والصادرين، وللطلبة كامل الحرية في الحضور والتغيب، وهم يُقسَمون درجات متفاوتة، لكل طبقة منهم، دروسها الخاصة بها، حسب فهمها وأقدميتها. وفي بعض الأحيان يتفرغ الأستاذ لطالب واحد ليقرئ له درسه وحده، لأنه في طبقة عليا أو أولية، وذلك حرصا من الأستاذ على أن لا تضيق لكل طالب مكانته، وإن كان ذلك يسبب له انقسام الفكر، وتعدد الدروس، وتعطيل بعض منها، إلى غير هذا من العوامل التي تشكل أسوارا من حديد في طريق التعليم والمتعلمين<sup>(2)</sup>. من جهة أخرى فإن المدرس يدرس كل ما تيسر من المتون، ويكثر من ذلك إن اتسع الوقت، وسهل الموضوع، ويقتصر على القليل إن دعاه إلى ذلك داع؛ كما قد تتوقف الدراسة ويقع إبطال لها، لأسباب مختلفة، كالاشتغال بالحرث أو الحصاد أو الدرس في البيادر، أو لقضاء أغراض أخرى، وكذلك العواشر وأيام الراحة قد تطول وقد تقصر، كل ذلك بحسب ما يتيسر.

### خاتمة

أود في ختام هذه المقالة، أن أذكر بعض الخلاصات التي انتهت إليها وهي على النحو الآتي:

1. إن النموذج التراثي المغربي، تعرض لحمولات مغرصة، كان من نتائجها أن لم يلق العناية المطلوبة به، وهو ما حرم المنظومة التربوية الحديثة من الاستفادة منه عامة، ومن الأسس والمبادئ المهمة التي عرف بها خاصة...
2. مما هو واضح أن نبيل الأهداف التربوية، وقوة المتن المدروس، وجدية المدرس وصدقه، لا يؤدي ذلك كله ثماره إلا إذا كان القالب الذي صيغ من خلاله قالباً ناضجاً راشداً، وما ذلك القالب إلا منهج التدريس...
3. النموذج التراثي المغربي، يعد من النماذج التي ارتبطت بشكل قوي وواضح بالهوية الإيمانية للمغاربة وهي هوية الإسلام؛ ولذلك ارتبط ذلك النموذج بالعلوم الشرعية ارتباطاً متيناً...
4. مناهج التدريس بالنموذج التراثي المغربي، تنوعت من حيث الأسلوب وآليات التعلم، وتكاد تكون موحدة على مستوى الأهداف والنهج العام، وعلى مستوى المبادئ الأساسية للتعلم، كالحفظ، والتدرج، ونحوهما.
5. هناك أسس أساسية، ومبادئ محورية، اشتهر بها النموذج التراثي المغربي في مجال التدريس، ويأتي في مقدمتها التركيز على الحفظ، وسلوك مسلك التدرج، والتزام الضبط والتنظيم بصفة عامة...
6. هناك أمور وقضايا متعددة، عدت من مبتكرات النموذج التربوي العصري، لكن الواقع والبحث أثبتنا أنها أمور وقضايا اهتم بها النموذج التربوي التراثي المغربي اهتماماً كبيراً قبل وجود النموذج التربوي العصري. ويأتي في مقدمة تلك الأمور ما يعرف بالمبادئ الأربعة: التوحيد والتعميم والمغربة والتعريب؛ وما له ارتباطاً بمجانية التعليم، والتكوين المستمر، والتقييم الذاتي، والإعداد القبلي، والمرح والرياضة، والتحفيز والجوائز...
7. النموذج التراثي المغربي، نموذج بشري، اعتراه ما يعترى النماذج التربوية البشرية المختلفة من اختلال وضعف، وخاصة في فترات معينة من فترات وجوده...، ولعل من أبرز تلك الاختلالات، ضعف العناية بما هو

(1) السوسي، محمد المختار (1960). المعسول، ج. 2، ص. 224.

(2) وإلا فالكيفية العامة المتعلقة خاصة بالتدريس من حيث تكرير السور وغسل الألواح صباحاً، وإملاء الأستاذ، ومتى الذهاب والرجوع؟ ومتى تعطل الدراسة بشكل اعتيادي؟ فهي أمور موجودة ومعروفة (انظر السوسي، محمد المختار (1960). المعسول، ج. 1، ص. 56).

ثمرة العلم والمعرفة، وهو الاستثمار في مجال التنزيل والمعالجة؛ وقد ظهر ذلك على مستوى العلاقة بين المحفوظ في مجال اللغة خاصة، والمنتوج للحافظ، سواء في مجال المنطوق أو في مجال المكتوب... كما ظهر ذلك أيضا في مجال العلاقة بين المحفوظ والمدرّس عامة، وبين الفهم والإدراك والتنزيل لذلك المحفوظ، فقد طغى الحفظ في فترات متعددة على الفهم، وصار المتعلم في تلك الفترات، نسخة للنظم أو الكتاب المحفوظ.

ومن الاختلالات التي عرفها النموذج التربوي التراثي المغربي، ضعف انخراط المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، حيث كان ينظر في بعض فترات ذلك النموذج إلى المعرفة بأنها هي المدرس ولا شيء غيره... أما المتمدرس فهو مجرد مثلث...

كما عرف ذلك النموذج، وخاصة، في بعض فتراته، ضعفا في التنظيم، فقد عاش فترات كانت تعرف فيها الدراسة توقفات متعددة، وغيابات كثيرة للمتمدرسين...

8. في ختام هذه الخاتمة، أحب أن ألفت النظر وأوصي بالآتي:

- (أ) ضرورة الاستفادة من كل النماذج التربوية، لحظة الرغبة في بناء نموذج تربوي يراد له الفاعلية والنجاعة...  
 (ب) من النماذج المهمة التي لم تلق العناية المطلوبة بها، النموذج التربوي المغربي؛ ولذلك أدعو وألح في ذلك على ضرورة العناية بهذا النموذج التربوي، والاستفادة من الأسس والمبادئ التي قام عليها وخاصة في لحظات فاعليته وجودة مردوبيته...، وقد سلفت الإشارة إلى كثير من تلك الأسس والمبادئ في ثنايا هذه المقالة...  
 (ج) أدعو إلى عقد ورشات ولقاءات متعددة، من أجل المقارنة والمقابلة بين النماذج التربوية المختلفة، للخروج من ذلك كله بنموذج جامع للناضج الراشد من عناصرها كلها، ومبعد لما هو خلل وضعف فيها...  
 (د) أقترح عقد لقاءات فصلية على الأقل، تضم في المراحل الأولى، الأطر التربوية المنتمية للشعبة الواحدة، أو المسلك الواحد، ويكون الهدف الأساس من اجتماعها، تبادل الخبرات في مجال منهج التدريس على الخصوص...؛ على أن يتبع ذلك بلقاءات مشتركة بين الشعب والمسالك المختلفة داخل المؤسسة الواحدة، ويكون موضوع اللقاءات هو مناهج التدريس عامة، وتبادل الخبرات في مجالها وحول قضاياها...؛ على أن يطور ذلك فيما بعد ويوسع ليشمل لقاءات ذات بعد جهوي، فوطني، فدولي ولم لا؟  
 (هـ) أوصي بتخصيص لقاءات تواصلية مع الطلبة، للتعرف على وجهات نظرهم، وعلى مقترحاتهم في مجال مناهج التدريس، كيف هي؟ وما الذي يراه هؤلاء الطلبة في الموضوع...؟ فإن الشراكة بين المدرس والمتمدرس في المجال التعليمي التعلمي، تعد من أساسيات المناهج الناضجة...

## المصادر والمراجع المعتمدة

- ✓ إبراهيم، عبد اللطيف. (1980). المناهج: أسسها وتنظيماتها وتقييم آثارها : مكتبة مصر.
- ✓ ابن الجوزي، عبد الرحمن. (1405هـ). الحث على حفظ العلم وذكر كبار الحفاظ. بيروت: لبنان: دار الكتب العلمية.
- ✓ بنزيب، محمد. (رمضان 1419 - دجنبر 1998). ورقة مختارة من تراثنا التربوي الإسلامي في المغرب. (مجلة "الهدى". ع. 35/34).
- ✓ بوشعراء، مصطفى. (1410 هـ/1989م). الاستيطان والحماية بالمغرب. الرباط: مطبعة المعارف الجديدة.
- ✓ بوشوك، المصطفى. (1990). تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها.
- ✓ بوشوك، المصطفى. (ديسمبر 1983). تقويم الجانب اللغوي... (م الدراسات النفسية والتربوية، ع. 3).
- ✓ التازي، عبد الهادي. (1972). جامع القرويين : دار الكتاب اللبناني.
- ✓ جحا، فريد. (أبريل 1989). الجانبان التعليمي والتربوي في حياة ابن خلدون وتراثه. (م الدراسات النفسية والتربوية، ع. 9).
- ✓ جماعة من الباحثين. (1989). المدرس والتلاميذ أية علاقة ؟ الجديدة: مطبعة نجم الجديدة.
- ✓ حجي، محمد. (1384هـ). الزاوية الدلائية. الرباط: المطبعة الوطنية.
- ✓ الدريج، محمد. (ط. 1. 1410 هـ/1990م). التدريس الهادف. الجديدة البيضاء: مطبعة النجاح.
- ✓ الرحبي، أبو عبد الله محمد بن علي، تحقيق/ البغا، مصطفى ديب. (دون تاريخ). الرحبية في علم الفرائض. بيروت: دار القلم.
- ✓ زروق، محمد. (1989). الأندلسيون وهجراتهم إلى المغرب خلال القرنين 16 - 17. الدار البيضاء. المغرب: مطبعة إفريقيا الشرق.
- ✓ الزين، بوشعيب. (ربيع وصيف 1996). من نظام التقييم إلى نظام التقويم. (م عالم التربية، ع. 3/2).
- ✓ السائح، الحسن. (رجب 1402هـ/مايو 1982). الثقافة المغربية في القرنين 10 و11 الهجريين. (م الرسالة التربوية، ع. 13، س. 7).
- ✓ الساحلي، المتوكل عمر. (1990). المدارس العلمية العتيقة بسوس. البيضاء : دار النشر المغربية.
- ✓ سليم، نبيل. (سبتمبر 1990). إشكالية البحث العلمي والهدف القومي. (م الوحدة، س. 6، ع. 72).
- ✓ السوسي، محمد المختار. (1404 هـ/1984م) سوس العالمية. الدار البيضاء: مؤسسة بنشرة للطباعة والنشر.
- ✓ السوسي، محمد المختار. (1960). المعسول. الدار البيضاء. المغرب: مطبعة النجاح.
- ✓ الشافعي، محمد بن إدريس. (1392هـ). الديوان. بيروت: دار الجيل.
- ✓ الشاهدي، الحسن. (دون تاريخ). أدب الرحلة بالمغرب في العصر المريني. منشورات عكاظ.
- ✓ عبد الدائم، عبد الله. (يناير 1970). ثورة التربية في عصرنا هذا. (م العربي، ع. 137).
- ✓ عبد العزيز، صالح. (1971). التربية وطرق التدريس. القاهرة: دار المعارف.
- ✓ عمور، عبد الحي. (1409 هـ/1989م). التعليم الأساسي بين التصور والتطبيق. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- ✓ الغزالي، أبو حامد. (ط. 2. 1412 هـ/1992). إحياء علوم الدين. بيروت. لبنان: دار الكتب العلمية.
- ✓ الفاربي، عبد اللطيف، والغرضاف عبد العزيز، وآيت موحى محمد. (ط. 2. 1992م). البرامج والمناهج من الهدف إلى النسق. المحمدية: مطبعة فضالة.
- ✓ القباچ، محمد بن العباس. (1347 هـ/1929م). الأدب العربي في المغرب الأقصى. الرباط: المكتبة المغربية.
- ✓ كنون، عبد الله. (شعبان 1408هـ). جامعة القرويين في مواجهة التغريب الثقافي. (كتاب الأمة رقم 18: مطابع مؤسسة الخليج للنشر و الطباعة).
- ✓ الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد، تحقيق / مصطفى السقا. (ط. 4. 1398 هـ/1978م). أدب الدنيا والدين. بيروت. لبنان: دار الكتب العلمية.
- ✓ المنوني، محمد. (1989). حضارة الموحدين. الدار البيضاء. المغرب: دار توبقال للنشر.
- ✓ المنوني، محمد. (1405 هـ/1985م). دليل مخطوطات دار الكتب الناصرية بتمكروت. المحمدية بالمغرب: مطبعة فضالة.
- ✓ المنوني، محمد. (1393هـ/1973م). لمحات عن سير الرياضة البدنية في التعليم المغربي القديم. (م دعوة الحق، ع. 5 - 6، س. 15).
- ✓ المنوني، محمد. (ربيع الثاني 1400 هـ مارس 1980م). وصية أبي حامد الفاسي (تقديم). (مجلة كلية الشريعة، فاس. ع. 5).
- ✓ الناصر، محمد. (1997). الفكر التربوي العربي الإسلامي. الكويت: وكالة المطبوعات.
- ✓ الوراكلي، حسن. (1404هـ/1984م). شيوخ العلم وكتب الدرس في سبنة أواخر القرن السابع. تطوان. المغرب: مطبعة النور.
- ✓ ولد اباه، محمد المختار. (ط2 دون تاريخ). التربية الإسلامية بين القديم والحديث. الرباط: مطبعة المعارف الجديدة.