

(/) - ()

(*) :
()

(/ / / /)

• الخطاب الوعظي هو أحد أهم الخطابات المؤثرة في التكوين الثقافي لإنسان المنطقة، فهو خطاب كامن في الثقافة نفسها. وهو خطاب منبثق عن الدين الإسلامي الحنيف ولا يمكن إلغاؤه أو مصادرته، ولكن يمكن كشف عيوبه بُغية إصلاحها. واللافت أنَّ الكثير من علماء السلف كشف بعض مظاهر الخلل الكامنة في هذا الخطاب، ودعا إلى وضعه في إطاره. ويفترض هذا البحث - بسبب قراءة أولية للمناهج الدراسية السعودية - أنَّ الخطاب الوعظي كامن في المنهج المدرسي السعودي، وهذا الأمر مقبول في مجتمع مسلم، ولكنَّه خطر إن لم يقوم هذا الخطاب بشكل تربوي وثقافي يكشف مظاهر خلله. إنَّ الأبعاد السامية التي يبتغي الخطاب الوعظي تحقيقها قد تُضمَر أخطاء سلوكية لا مناص عن كشفها، مما يجعل غاية البحث تبيان مواطن الضعف في هذا الخطاب (الذي لا غنى للفرد المسلم عنه)، ليعاد صوغه - إن استلزم الأمر ذلك - في ظل نتائج هذا البحث، ولتُعيد المناهج تقويم خطابها التربوي مراعية سمات ما هو وعظي، وأن تُدرَك الحدود التي تفصل بين ما هو علمي وما هو تربوي وما هو وعظي دون أن يطغى أحدها على الآخر.

(*) هذا البحث ممول من قِبَل مركز البحوث، بكلية الآداب في جامعة الملك سعود.

:

:

الوعظ تربوياً، سواء من حيث أسلوب تعليم القيم أو مضامين هذه القيم.

لكل خطاب مجاله وخصائصه، فالخطاب الأدبيّ يختلف عن الخطاب الديني أو الخطاب العلمي... إلخ، ولكل خطاب من هذه الخطابات منطقتها. والخطاب الديني ينقسم إلى خطابات تختلف في سماتها أيضاً، فالخطاب الوعظي يقترب من الخطاب الدعوي ولكنه يختلف عنه، وكلاهما يختلفان عن الخطاب الفقهي الذي يتّصف بالعلميّة إلى حدّ كبير، وهناك خطاب إسلامي فلسفي وكلامي... إلخ، وتختلف خصائص هذه الخطابات ومجالاتها وأنواع متلقيها، ومن المهمّ التنبّه إلى الحدود التي تفصل هذه الخطابات.

وعندما تقدّم المناهج خطاباً وعظياً عوضاً عن خطابها العلمي والتربوي؛ فإنّها تكون قد خلطت الخطابات، وهذا الخلط يسبّب تشويشاً واضطراباً في عقل المتلقي بين ما هو علمي وما هو غير علمي. فالخطاب الوعظي له مكانه وزمانه ومقامه، ويُقدّم بوصفه خطاباً وعظياً، وقد يستطيل ويتسلّل إلى الخطابات الأخرى، وربّما قدّم ما هو وعظي على أنّه علمي.

وما يُعنى به هذا البحث هو كمون الخطاب الوعظي في المنهج السعودي؛ إذ قد يكون الخطاب

يسعى البحث إلى اتّباع المنهج الوصفي في تحليل الخطاب التربوي برؤية ثقافيّة تروم كشف العيوب النسقيّة في الثقافة والسلوك؛ أي أنّ المنهج سيعتمد على فحص المنهج التربوي الذي يُسهم في تكوين البنية الثقافيّة لإنسان المنطقة وتبيان مظاهر النسق المضمّر فيه (الخطاب الوعظي)، وتحديد مكانه من الخلل في هذا النسق (إن وُجدت) والآثار المترتبة عليه اعتماداً على المفهوم التربوي الحديث للمنهج.

بناء على ذلك؛ يحاول هذا البحث أن يجيب على عدّة أسئلة: ما الخطاب الوعظي؟ وما أبرز سماته؟ وما العلاقة بين التربية والوعظ؟ وما مدى حضور الخطاب الوعظي في المنهج المدرسي؟ وما تأثيره؟

- استجلاء مفهوم الخطاب الوعظي وأبرز سماته.
- تبيان العلاقة بين التربية والوعظ.
- تحليل خطاب المقرّرات التعليميّة السعودية - من خلال مقرّرين دراسيّين - لكشف تمثّلات الخطاب الوعظي فيه.
- رصد وتقويم بعض مظاهر استخدام

الوعظي تسلّل إلى الخطاب الإداري أو القانوني أيضاً، ولكنّ هذا الافتراض خارج دائرة هذا البحث.

فهو خطاب يتّجه إلى القلب ليستدعي انفعالاته، مما جعل هذا الخطاب ينمو ويتطوّر صوب تنمية الوسائل والسبل لإيقاد العاطفة الدينيّة عند الإنسان. كما أنّه يختلف عن الخطاب العلمي الذي يروم مخاطبة العقل من أجل تنميته والارتقاء به.

ويتداخل مصطلح "الوعاظ" في التراث الإسلامي مع مصطلحي "القاصّ" و"المُذكّر"، وتتداخل مهمّاتهم بشكل واضح ولاسيّما أنّ غايتهم جميعاً دعوة المسلم لتقوية إيمانه، وتذكيره بما ينتظره من عذاب إن أساء، ونعيم إن أحسن. بيد أنّ القصّاص تعرّضوا للكثير من الانتقادات (أكثر من الفئتين الآخرين)، وكانت أكثر الانتقادات أهميّة هي أنّ مجالسهم بدع لم تكن موجودة في عهد النبي ﷺ، وأنّهم يخلطون الصحيح من الأخبار والأحاديث بالموضوع، وأنّ القصّاص أفسد قلوب العوام، وأنّ في القرآن الكريم والسنة الثابتة من العظة ما يكفي غيره مما لم يصح، وأنّ معظم القصّاص لا يتحرون الصواب.^(٥)

يمكن تصنيف الخطاب الوعظي -حسب تقسيم تشارلس بيلّي لأنواع الخطابات- بأنّه خطاب حامل للعواطف والخلجات وكلّ الانفعالات،^(١) فهو خطاب مشحون وانفعالي فالوعظ في اللغة يعني "النصح والتذكير بالعواقب"^(٢)، ويقول ابن سيده: الوعظ والعظة والموعظة: "تذكرتك الإنسان بما يليّن قلبه من ثواب وعقاب".^(٣) فغاية الوعظ نصح المؤمن وتذكيره وتليّن قلبه، ولاسيّما أنّ في القرآن الكريم والأحاديث الشريفة حقّاً على الوعظ^(٤)، وعلى التذكير والقصّ.

()

() : (.) .

()

() : ()

() .

()

() () .

() : ﴿ اذْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ ﴾ : " .

() :

(- .)

()

() :

(- .)

=

= . " " " " "

كما أنّ بعضهم قد يكذب بوضع الأحاديث ليرغب الناس في الخير، حتى قال أحد منتقديهم: "ما رأيت الكذب في أحد أكثر منه فيمن يُنسب إلى الخير"،^(٦) وسبب ذلك ثقتهم (الزائدة) فيمن يروون عنهم، أو كذبهم وخداعهم الناس بمظهر الخير. وربما كان السبب جهلهم بخطورة هذا الأمر، وهذا الجهل قد يجعل بعضهم يستشهد بحوادث شاذة دون مراعاة اتساقها مع المقاصد الأساسية للشريعة الإسلامية.

وقد فُرق بين القاصّ والواعظ والمذكر، فالقاصّ هو "فنّ مخاطبة العامة ووعظهم بالاعتماد على القصة، والمقصد من القصص - في الأصل - مقصد ديني طيب، إذ في إيراد القصة موعظة وعبرة"،^(٧) في حين أنّ التذكير "تعريف الخلق نعم الله - عزّ وجلّ - عليهم وحثّهم على شكره وتحذيرهم من مخالفته"^(٨)، أمّا الوعظ فهو "تخويف يرقّ له القلب"^(٩) (والحقيقة أنّ الوعظ يشمل التخويف من النار والتشويق إلى الجنة). وتبيّن التعريفات أنّ هناك تداخلاً واضحاً بين وظائف كلّ فئة؛ فلا يمكن للمذكر أو الواعظ أن يؤدّي مهماته

= () : () -
()
()
() : .

()
()
()

:

بدون القصّ، ولا يُعقل أنّ القاصّ (الديني) يأتي بقصة مجردة عن الوعظ، ممّا جعل كثيراً من الناس يطلقون على الواعظ اسم القاصّ. وعلى القاصّ اسم المذكر".^(١٠) هذا التداخل جعل بعض الباحثين يعتقد أنّ هذه التسميات المتعدّدة هي "لمسمّى واحد، ربّما فرّ من تسمية (القصاص) من يقوم بهذه المهمة هرباً مما لصق بها من ذمّ".^(١١)

من ذلك كلّ يتبيّن أنّ غاية الوعظ - حسب مفهوم هذه الورقة - حثّ المسلم على الفوز بالجنة وتحذيره من النار عبر طرق ووسائل مختلفة، وهو خطاب يختلف من شخص لآخر، ولكلّ وسائله في الإقناع والتأثير في الجمهور. وقد يعتمد الخطاب الوعظي على العلم والإقناع العقلي، إلا أنّه كثيراً ما يفتقر إلى العمق؛ وذلك لأنّ الواعظ يخاطب الجمهور الذي تتنوّع مداركه وتباين، ولا يمكن أن يُبقي تواصله مع الجمهور جيّداً إلا بأن يخاطبهم بما يفهمونه.

ويمكن أن يُضاف إلى الخطاب الوعظي المعروف الخطاب الديني الذي يُقدّم علماً بخصائص معيّنة، فغايته ليس تقديم المعلومة مجردة من أيّ غاية؛ بل هو يبتغي الترغيب في الجنة أو التحذير من النار أو زيادة الإيمان بالله ﷻ، لتصبح غاية هذا الحضور توظيف ما هو علمي من أجل ما هو ديني، أو بمعنى أدقّ من أجل فهم الواعظ لما هو ديني، ممّا جعل الكثير من الوعاظ لا

()
()

يتقبلون الحقائق العلميّة إلا بعد أن يبحث في التراث الإسلامي لبحث عن صلة بين هذه الحقيقة العلميّة وما ورد في التراث من آية كريمة أو حديث شريف أو قول مأثور. ولا ضير في ذلك إن أخذ بالحقائق العلميّة كما توصّل إليها أصحابها، وبشكل مجرد، ثم يتفرّع عن ذلك "الإعجاز القرآني أو الإسلامي" ليكون مبحثاً مستقلاً يمكن فيه الاجتهاد. أمّا الخطاب الذي يخضع الحقائق العلميّة لفهم الواعظ (الديني) فلا يمكن أن يُوصف بالعلميّة والمنهجية، وهو يتصادم مع أسس التفكير العلمي.

أمّا الخطاب العلمي فيطالب بالدقّة والمنهجية والتنظيم، وتراكميّة المعرفة، وربط النتائج بالأسباب،^(١٢) فالخطاب العلمي بهذه الشروط عالمي، ويمكن لأي فرد - مهما كان دينه أو معتقده - أن يضيف إليه؛ لأنّه يعتمد على العقل والبرهان المقنع (بالتجربة أو الدليل)، إلا أنّ الحقيقة العلميّة، ولاسيما في العلوم الإنسانيّة، تبقى معرّضة للنقض بسبب كونها اجتهاداً بشرياً يصيب ويخطئ.

وهنا لا بدّ من إثارة بعض الأسئلة فيما يخص المجال المعرفي: ما السمات التي يجب أن يتّصف بها خطاب التعليم؟ أهو الخطاب العلمي الموضوعي المجرد أم الخطاب الديني الذي يؤسلم النظريّة العلميّة؟

لا شك أنّ الخطاب العلمي المجرد جدير بأن يُقدّم للطالب في مكان طلب العلم حتّى يؤسّس فكره تأسيساً منهجياً، ثم يمكن ربط المناهج بعد ذلك بالإسلام عبر مبحث مستقلّ بعد أن يتعوّد الطالب على المنهجية العلميّة في التفكير والاستدلال، ولكن هناك مشكلة تواجه هذا المسعى، وتتلخّص في أنّ العلاقة بين العلم والدين ليست دائماً متجانسة؛ لأنّ فهم الدين يخضع لرؤى بشريّة من جهة، ولأنّ العلم يصرّ على مسلّمات قد يخالف بعضها جوهر الدين بمفهومه العام، فالعلم الحديث يقوم على مسلّمات أصبحت أساساً علميّة؛ مثل القول بأزليّة المادة، وبأنّ تصرفات الإنسان تُفسّر على أساس الغريزة والكيمياء والفيزياء والفسولوجيا (علم وظائف الأعضاء)، مما يعني أنّ الإنسان ليس حراً في اختياره، وأنّ العقل جزء ماديّ لا يمكن أن يدرك الله مثلما أنّ العين لا يمكن أن تبصر الله، ومثل القول بأنّ غاية العلم القوة والمنفعة (في حين أنّ التفكير الهدف الإسلاميّ الأهمّ للعلم)، فالثورة العلميّة الماديّة مثلت تحوّلاً "عن الروحانيات إلى الماديّات".^(١٣) كما أنّ العلماء الذين كان لهم دور في تأسيس العلوم الحديثة ملحدون أو متبنّون للإلحاد في المسائل العلميّة؛ لأنّ الإلحاد أصبح أقرب إلى المنهجية العلميّة التي ارتضوها، فقد أسّس تشارلس داروين

() . . . " : () . ()

() " : () - ()

:

نظريته الشهيرة (النشوء والترقي) بناء على فكر ملحد (لا أدري).^(١٤) وقد أثرت نظريته في الكثير من العلوم، وهي الأساس الذي يقوم عليه علم الأحياء الذي يُدرّس في مدارسنا بصورة مُعدّلة. أمّا فرويد فهو مؤسس مدرسة التحليل النفسي وأحد الذين أثروا مباحث هذا العلم، وهو ملحد يرى أنّ الدين نشأ بسبب "الضيق الإنساني والحنين إلى الأب والندم على عملية القتل الأولى"،^(١٥) فالدين ومعتقداته ومحرماته ورمزيته -عند فرويد- لا يقدم سوى "التعبير، على المستوى النفسي، عن الجزع والقلق اللذين تلدهما عقد كلّ فرد".^(١٦) والعلماء الآخرون -في الغالب- إمّا ملحدون أو متبنون لمنهج علمي ملحد.

فمعظم العلوم الحديثة تقوم على مبادئ إلحادية تناقض في أساسها جوهر معتقداتنا، ومن ثم يصعب تقديم العلوم بشكل علمي مجرد، فهي لا تقوم أساساً على مبدأ حيادي؛ بل على مبدأ يمثّل موقفاً ضدّ الدين، مما يقدح في الموضوعية العلمية.

هذه المشكلة جعلت بعض المجتهدين يستبدلون

()

.

() :

() .

() :

() .

()

:

بالخطاب العلمي خطاباً يعيد صوغ ما تُوصّل إليه من العلوم وفُق قناعاتنا ومسلّماتنا مما قد يؤدي إلى تقديمها بشكل مُجتزأ، وبصياغة تراثية تنقصها المنهجية، وبخطاب غير موضوعي أحياناً كثيرة.

لقد تعرّضت النتائج العلمية التي تُوصّل إليها في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر وبدايات القرن العشرين لتقويم مستمرّ جعل الانتقادات تُوجّه إلى الأساس الإلحادي المادي الذي قامت عليه الثورة العلمية، فقدمت الكثير من الانتقادات المنهجية التي قامت عليها بعض الكشوفات العلمية، وتوصّل بعض الباحثين إلى أنّ "حياة الإنسان الفكرية وحياته الأخلاقية وحياته الروحية هي حقائق تماماً مثل حقيقة حياته البيولوجية"،^(١٧) مما يعني نقض الأساس المادي الذي تقوم عليه النظرية العلمية الحديثة. إنّ تقديم النظريات العلمية بشكلها الذي صيغت به، ثم نقدها وتبيان أخطائها المنهجية هو الأسلوب الأمثل لبناء فكر علمي ناقد عند الطلاب. ويرى جعفر الشيخ إدريس أنّ من أهمّ أسباب استبعاد الدين من المنهجية العلمية في الغرب "تعصّب بعض العلماء الطبيعيين المتدينين تعصباً جعلهم يحاولون ليّ أعناق الحقائق العلمية لتوافق الدعاوى الدينية"،^(١٨) وهذا مسلك خطر جداً؛ لأنّه يقدم الحقيقة العلمية محوَّرةً، ولأنّه يحاول أن يُقارب

() " "

()

() :

النصّ الدينيّ ويغيّره ليوافق الحقيقة العلميّة. فهو مسلك لا يخدم الدين ولا يخدم العلم.

يتّصف الكثير من الوعّاظ بموهبة واضحة في فنون الاتصال وتقنيات التأثير بشكل فطريّ أحياناً، مما يساعد في تقوية إيمان المتلقّي، ولاسيّما أنّه يخاطب الجانب الانفعالي في الإنسان، وهو جانب لا يصل إليه الخطاب العقلي ولا يخاطبه، وهو جزء مهمّ من تكوين الإنسان بلا شك. كما أنّ معظم الوعّاظ يتّصفون بالصدق مما يجعل آراءهم متقبّلة عند شريحة المتلقين. ولكنّ هذا الخطاب يعاني من بعض العيوب، منها:

١ - تسويغ المبالغات والتركيز على الجزئيات، بسبب اهتمامه بالجانب الانفعالي أكثر من الجانب العقلي في مستمعيه.

٢ - افتقاره إلى المنهجية: قد يُقبل - على مضض - عدم التزام الوعّاظ بالمنهجية العلميّة، ولكن من غير المقبول أن يتناقض معها.

٣ - السطحيّة: كثيراً ما يساعد بعض الوعّاظ محدوديّة اطلاع متلقيهم، ولكن بعد زيادة اطلاعهم يشعرون أنّهم كانوا ضحايا لأكاذيب وتدليسات ومبالغات، وقد يحدث ذلك ردّة فعل لكلّ ما هو إسلاميّ، فيكون الوعّاظ أساء من حيث أراد أن يحسن.

٤ - خطورته: يتحرّك هذا الخطاب في منطقة حسّاسة داخل البنية الوجدانية للإنسان، فقد لا ينتهي الوعّاظ من موعظته إلا وقد جعل من مستمعيه قنابل

موقوتة ينتظرون أن يقوم الوعّاظ بتفجيرهم في أيّ مكان. فعندما يُطلب من الشاب أن يقبل الخطاب الوعّظي (لأنّه خطاب ديني)، ويقبل أن يتلبّسه بدون تحكيم الجانب العقلي، وبدون تفكير ناقد؛ فإنّ الشاب - بعد ذلك - سيبحث عن المواعظ الأكثر تأثيراً، والأكثر عمقاً في الدين (حسب تصوّره)، المتجرّدة من حبّ المال والدنيا، وهنا تكمن الخطورة.

كان المنهج - حسب المفهوم التقليدي - محصوراً في المقرّر الدراسي أو المادّة العلميّة؛ لأنّ غاية العملية التربويّة هي تحصيل المعرفة، و"إتقان المادّة الدراسيّة دون مراعاة لأيّ هدف أو غرض آخر متّصل بفائدة المجتمع أو التلميذ"،^(١٩) مما جعل المقرّرات الدراسيّة "منفصلة كل الانفصال بعضها عن بعض بدون تكامل، وينتج عن ذلك تجزئة المعرفة"،^(٢٠) فتضعف استفادة الطالب ممّا درسه في مواقف الحياة وفي بيئات العمل المختلفة، ويُقلّل فهمه المعرفيّ أيضاً. ثم تخطّى المنهج مفهوم المقرّر وحده ليشمل المراجع والكتب خارج المقرّر، وطرائق التدريس والوسائط المتعدّدة، وأساليب التقويم، والوسائل التعليميّة،

()

(:)

()

•

•

التعاون والتواصل والعمل ضمن فرق، والتفاعل مع الآخرين والحوار والمناقشة وقبول الرأي والرأي الآخر".^(٢٥) ومن أهمّ مهارات التفكير التي يسعى المنهج إلى تطويرها مهارة التفكير الناقد "لإكساب الطلاب المهارات الحقيقيّة الفعالة في التفكير والقدرة على المشاركة الناقدة"،^(٢٦) وهي مهارة ترتبط بمهارات التفكير المختلفة - مثل التفكير الإبداعي - الذي يشير إلى "القدرة على خلق واستلهم أفكار جديدة وأصيلة"^(٢٧) عبر استثارة قوى الطالب "المنطقيّة لمنطقيّة هارات التفكير الذتلقوّهتعددين للوعظ القرار ناقصة ؛ لأنّه كثيراً ما يستفتي اللغة إن لم يجد من يفتيه. مكتبة بستان المعرفة، والابتكاريّة"،^(٢٨) في حين أنّ التفكير الناقد يقومّ هذه الأفكار الإبداعيّة، ويبين الفوائد "المتحقّقة من تطبيق تلك الأفكار على المستوى النظري والعملّي".^(٢٩)

()

()

()

()

()

يتضمن ما على الطالب أن يتعلمه دون أن يفرض طريق التعلم.^(٣٤)

ويُعدّ التلقين الذي ترسخه المناهج في السعودية من أهمّ مظاهر هذا الخلل، ومما يتعارض بشكل بدهي مع مبادئ التفكير النقدي، بيد أن التلقين يتلقاه الطفل من الثقافة نفسها؛ أي قبل دخوله المدرسة، فكثيراً ما يستقبل الطالب التلقين من والديه اللذين لا يستطيع أن يناقشهما، ومن كبار أقاربه، ومن معلميه، ويُطلب منه أن يتلقّى التوجيهات بدون مناقشة أو فكر ناقد. كما أنّ اللغة تلقن الثقافة في قوالب لغويّة، سواء في صورة حكم أو أمثال أو أشعار، أو أقوال راسخة، وهذه القوالب اللغويّة قد توجّه سلوكه، مما يجعل قدرته على التفكير والتحليل واتخاذ القرار ناقصة، وقد يستغني اللغة والثقافة أكثر مما يستغني عقله. ولكن المدرسة تتحمّل مسؤوليّة إعداد هذا الطالب ذهنياً وقيماً ليُعيد صوغ قناعاته ومسلّماته بناء على تفكير ينقد ويحلل ويقوّم.

ولذلك، يُعاني الطالب الذي لقن المعرفة من

ولكنّ تطبيق ما أوصى به دليل وزارة التربية والتعليم يبيّن أنّ المنهج السعودي في واقعه الحالي ظلّ "بعيداً عن تحقيق معظم أهداف التربية وبالأخص الأهداف العليا للتفكير، وعن إحداث التغيير المطلوب لنقل المجتمع من مرحلة الركود والاستسلام إلى مرحلة التطوير والابتكار والتجديد المستمر"^(٣٥) فما زال التعليم في المدارس يعتمد على الحفظ والتلقين، دون الاهتمام بالعمليّات العقلية الكبرى، والمواقف التدريسيّة المختلفة^(٣٦)، مما يبيّن أنّ المعرفة النظرية لا تنقص واضعي المناهج^(٣٧)، بيد أنّ الخلل يكمن في الهوية التي تفصل التنظير ووضع السياسات عن التطبيق. ومعنى ذلك أنّ على المنهج أن يدرّب الطلاب على مهارات التفكير العلمي، وأن يكون المعلم مكملاً لدور المنهج بأن "يقدم التفسيرات والتحليلات العلميّة للظواهر المختلفة"^(٣٨) ولا سيّما أنّ المنهج يجب أن

()

()

“

()

()

”

”

:

http://www.edc.gov.sa/lrc/book/nasser_alaqeel2.doc

=Katherine L. McNeill, **The Role of the Teacher in** ()

=Supporting Students in Writing Scientific

Explanations, Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in, P2.

(<http://hi->

[ce.org/presentations/documents/McNeill_NARST_20](http://hi-)

07.pdf)

, Edspeak: A Glossary of Education Diane Ravitch ()

Terms, Phrases, Buzzwords, and Jargon,

(Association for Supervision & Curriculum

Development, 2007), P66.

:

عدم قدرته على التحليل والنقد والتقويم، وعندما يحاور ويناقش - في الموضوعات ذوات الطابع الفكريّ مثلاً - فقد يتبنّى هذا الفرد - الذي تنتج هذه المناهج - معلومات قرأها من كتاب أو سمعها من معلّمه أو من شخص يثق في علمه، فهو يحفظ إجابات أعدّها الغير لأسئلة أعدّها الغير، وقد يقتنع بأيّ وجهة نظر إن كان واثقاً من صدق قائلها وحسن توجّهه دون أن يحلّل ويستنبط ويقوّم.

وإضافة إلى تلقين المعرفة في المناهج الدراسية؛ تُلقّن التربية عبر مواعظ مباشرة، مع أنّ مناقشة المشكلات الإنسانية والأخلاقية مناقشة صادقة وعميقة مع الطلاب أفضل من تلقينهم "مبادئ أخلاقية معينة" (٣٥) قد تحتزنها ذاكرتهم دون قناعة أو تطبيق.

" "

كانت الفكرة السائدة - بسبب المفهوم القديم للمنهج - أنّ الطالب يأتي للمدرسة ليكتسب المعرفة التي تؤهّله للالتحاق بوظيفة، (٣٦) مما أوجد فصلاً بين التربية والتعليم. ويرى بعض المفكرين في السعودية أنّ الطلاب السعوديين عانوا من انصراف المعلمين عن التدريس والتعليم إلى الدعوة، فأصبحت المدارس

:

مكناً للوعظ والتزهيد في الدنيا. (٣٧) والحقيقة أنّ التربية وزرع القيم وتعديل السلوك مسؤولية أساسية من مسؤوليات المدرسة (حسب المفهوم الحديث للمنهج)، فالأهداف التربوية لها ثلاثة مجالات: المجال المعرفي (الذي يتحقّق بالمعرفة والتفكير والاستدلال)، والمجال الوجداني (الذي يُعنى بغرس القيم والعناية بالسلوك)، والمجال "النفسحركي" أو المهاري (الذي يُعنى بمساعدة الطالب على اكتساب المهارات المناسبة في العلوم المختلفة). (٣٨) فالأهداف المعرفية مجال من مجالات التربية، ولا يمكن اختزال التربية في هذا المجال وحده. لذلك، فما يعانيه المنهج هو التركيز على المجال المعرفي دون المجالين الآخرين، وتتعاظم المشكلة بسبب التركيز على المستوى الأدنى من الهرم المعرفي (المعرفة Knowledge)، دون المستويات الأعلى منه (الفهم Comprehension، والتطبيق Application، والتحليل Analysis، والتركيب Synthesis، والتقويم Evaluation). (٣٩) هذا التركيز يصرف المنهج عن تناول المجال السلوكي، مما يجعل هذا المجال خاضعاً

() " "

/ /

()

:)

. - (

. " " ()

. -

()

()

. (:)

لاجتهادات غير مؤسّسة على خلفيّة تربويّة موثوقة.

إنّ غرس القيم (وهي من جوانب الاتجاه الوجداني) من أهمّ مهمّات المنهج الحديث؛ لأنّنا ننتمي إلى الدين الذي تمّ مكارم الأخلاق، وأمر بالعدل والخير والصدق، مما يحمّلنا مسؤوليّة تطبيق هذا التعاليم السامية. ولأنّنا كذلك إذا بحثنا في الأسباب التي أدّت بالتتابع إلى انهيار الأمم - كما يقول غوستاف لوبون - وجدنا "أنّ العامل الأساسي في سقوطها هو تغيير مزاجها النفسي تغييراً نشأ عن انحطاط أخلاقها، ولست أرى أمة واحدة زالت بفعل انحطاط ذكائها"،^(٤٠) مما يعني أنّ الدعوة إلى غرس القيم والاهتمام بها ليست دعوة مستقاة من عالم المثل، وإنّما هي حاجة أساسيّة لضمان بقاء المجتمع واستمراره.

ومسؤوليّة زرع القيم والعناية بها مسؤوليّة مشتركة بين الأسرة والمسجد والمدرسة والإعلام والمؤسسات الحكوميّة والأهليّة... إلخ، فهي مسؤوليّة تشترك فيها جهات كثيرة، ولكنّ المدرسة معنيّة بشكل مباشر بتناول هذه المهمّة بشكل منهجي، عبر توفير الخبرات المتنوّعة لتنمية القيم لدى الناشئة، والاهتمام بتوفير مواقف عمليّة لممارسة هذه القيم، وتنمية قيم الشورى والحوار والتعاون وغيرها من القيم. ويتضمّن

()

(:)

تعليم القيم تغيير الاعتقادات السلبيّة المؤثرة في بناء القيم إلى معتقدات إيجابيّة، وذلك من خلال رصد المعتقد السلبي وبيان سلبيّاته وتأثيراته على الفرد، وبيان الاعتقاد الإيجابي البديل، وتحديد فوائده وإيجابيّاته، ثم إجراء عمليّة التغيير الذاتي ودعمه بالمواقف والمعرّزات.^(٤١) إضافة إلى ذلك، ثمة أسئلة تفيد المنهج المدرسي تربويّاً في تحديد ما يجب لتعليم التلاميذ القيم، مثل متى يجب أن يبدأ تعليم القيم للطفل وإلى متى يستمر، وما مواصفات من تُوكل إليه مهمة التعليم، وأين تُعلّم هذه القيم. بل ويُركّز على تحديد القيم المطلوبة، وطرق تعليمها،^(٤٢) وإذا ما كان من الواجب أن تُعلّم في مواد مستقلة أو مُضمّنة داخل المناهج الدراسيّة بشكل عام. في المقابل، تواجه غرس القيم وتنميتها في المدرسة عدّة مشكلات، منها:

١ - عدم وضوح القيم الأولى بالعناية، وتفاوت المعلمين والتربويين والسياسيين في تحديد القيم

()

(:)

(-)

() Linda Eyre, Richard Eyre, Richard M. Eyre,

Teaching your children values, (New York:

p.19. Available fireside Rockefeller center, 1993), from:

<http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=AGpe3rhEg9>

QC&oi=fnd&pg=PA11&dq=%22Teaching+moral+values%22&ots=UN7wrRIgZI&sig=umqFhpwZzxuos1jc5K73ohVcE-

I&safe=active#v=onepage&q=%22Teaching%20moral

%20values%22&f=false

الأهم حسب اجتهاداتهم وخلفياتهم التربوية والدينية، فتحديد القيم المرجعية قضية حساسة في الميدان التربوي،^(٤٣) فمن المعلمين من يجعل قيم الإيمان والتوحيد والصدق والعدل والتسامح هي الأولى، ومنهم من يجعل تجنب الموسيقى، وغرس الشعور بوحدة الأمة، وتوضيح أخطاء الناس في العقائد والمعاملات والأخلاق - حسب فهمه - هي الأولى.^(٤٤) ومنهم من لا يُعنى بتقديم القيم لعدم قناعته بأن هذا هو دوره، معتقداً أنّ القيم وتعليمها تقع "خارج دائرة عمل المعلم ومسؤولياته التدريسية".^(٤٥) فالمعلمون - حسب رأي ماجد الجلال - يعانون من تدني كفايتهم ومهاراتهم التعليمية التي تؤهلهم لتدريس القيم بكفاءة وفاعلية؛ لأنّ الاهتمام "منصرف إلى التعليم المعرفي والحفظ والتلقين".^(٤٦) والأخطر في الأمر أنّ الطالب نفسه قد لا يرى أنّ القيم يمكن أن تُكتسب في المدرسة، ويرى أنّ المدرسة ليست إلا مكاناً لحفظ المعلومات. وقد يتجاوز الأمر المعلم والطالب إلى المجتمع نفسه، الذي أصبح يرى في المدرسة مكاناً لاكتساب العادات السلوكية السيئة، مما جعل الأسرة والمسجد والجماعات

() Melek Demire, 2009, "A review of Elementary Education Curricula in Turkey: Values and Values World applied sciences journal 7 (5), education", p.671.

() “ ”

www.saaaid.net/book/10/3366.doc :

() .

() .

:

الدينية تُعيد تأهيل الطالب سلوكياً وفوق قناعاتها القيمية. وكان يمكن حلّ هذا الاختلاف بأن يُحدّد المنهج القيم الأولى بالعناية، ثم تتضافر مكونات المنهج -مجتمعة- من أجل غرس القيم في الطالب وتنميتها.

٢- المعلم القدوة: للمعلم مكانة كبيرة في نفس الطفل، فهو يعدّه أنموذجاً رفيعاً في العلم والخلق. وهذا الأمر يستوجب أن يُختار المعلمون المناسبون بعناية، ويستوجب أن تكون مهارة التفكير الناقد حاضرة عند الطفل حتّى في القيم لئلا يُفاجأ عند رؤيته معلّمه يقوم بسلوك سيئ أو يقدم معلومة خاطئة، وحتّى يتدرّب على عدم عصمة أيّ فرد^(٤٧) من الخطأ سواء العصمة العلمية أو الأخلاقية.

٣- أنّ تدريس القيم لا يكون بشكل مباشر، وإنّما يتناولها المعلم عرضاً في أثناء حديثه عن المقرر، وربّما خارجه، دون أن تكون هناك أهداف مصوغة بعناية لغرس قيم معينة وتنميتها بأساليب متنوعة. وقد يلجأ بعض المعلمين إلى "استقطاع خمس دقائق من حصص كلّ مادة (ما عدا موادّ الدين)"^(٤٨) ليسهم في غرس الآراء والسلوكيات التي يعتقد هو أنّها صحيحة، وقد يكون معظمها كذلك، ومن ثم يكون قد مارس دوراً تربوياً مهماً بنقل تجاربه وخبراته إلى النشء بشكل مباشر،^(٤٩) ولكن غرس القيم يجب أن

() .

() “ ”

() Demire, "A review of Elementary Education

Curricula", p.672.

يكون بشكل منهجي مدروس وفوق إستراتيجية تربوية شاملة؛ لأنّ خطر غرس قيمة خاطئة قد يسبب من المآسي والمشكلات الكثير. أمّا القيم المبتوثة في المقرّر فهي محدودة، وتعاني من مشكلات عدّة كما سيأتي.

٤ - ربّما اهتمّ خطاب تعليم القيم بجوانب انفعاليّة آنيّة،^(٥٠) دون التركيز على اتّساق الإقناع العقلي مع التآثر الوجداني غير المبني على أيّ مبالغة، ودون التركيز على التأسيس التربوي والعلمي للخطاب الوعظي الذي قد يقدّمه المنهج عبر الأنشطة غير الصفيّة.^(٥١)

٥ - الانصراف عن المنهج: يحذّر الكثير من التربويين والعلماء والمشايخ من الإفساد الذي تروّجه وسائل الإعلام المقروءة والمرئية، والإعلام - بلا شك - مشكلة حقيقية تواجهها التربية ولاسيّما إن

()

:"

."

:

<http://www.comqt.org/vb/showthread.php?t=119>

"

()

..

.

“

”

."

:

www.islamtime.net/start/lib/dwletelslagfa.doc

استمرّ الخطاب التربوي في "ذمّ" ما هو إعلامي دون تقديم حلول حقيقية. لقد بيّنت إحدى الدراسات التي أُجريت على طالبات المرحلة الإعداديّة في المملكة أنّه كلما تدرجت الطالبات في الصفوف الدراسية ازداد رغبة في مشاهدة البرامج الغنائية والمسلسلات والأفلام وخاصة الأفلام الأجنبية التي غالباً ما يكون اختيارها سيئاً،^(٥٢) وقد ظهر هذا الاهتمام "بصورة بسيطة في الصف الأول المتوسط وازدادت هذه الصورة كلما تقدمت الطالبات بالعمر والسنة الدراسية، وبلغ أوجه في الصف الثالث المتوسط. وهذا شيء طبيعي حيث إنّ الطالبات في الصف الأول المتوسط لا يزلن تحت رعاية وتوجيه وإرشاد الوالدين".^(٥٣) فالخطاب الوعظي المدرسي - وغير المدرسي - كان مجدياً من الناحية التربوية في سنوات الطفولة المبكرة، ولكن سرعان ما يتغيّر هذا الأمر بمجرد الانفكاك من رقابة الوالدين والأسرة والمجتمع، مما يعني أنّ القيم التي زُرعت لم تصبح مؤثرة على مستوى السلوك، وربّما لم تكن طريقة تقديمها مقبولة، ولاسيّما أنّها "تأخذ طريقة النصح المباشر".^(٥٤)

إنّ الدين هو المصدر الأمثل لتعليم القيم؛ لأنّ الروح الدنيّة هي "العامل الوحيد القادر، دائماً، على

()

()

()

التأثير في الأخلاق بسرعة" ،^(٥٥) ومن ثمّ تكون القيم التربويّة المستمدّة من الدين أو غير المتعارضة معه هي القيم الأولى بأن تُغرّس وتُتممى ، ولاسيما في المجتمع السعودي المتدين.

سيتناول البحث بالتطبيق تمثّل الخطاب الوعظي في المقرّرات الدراسيّة ، وسيخصّ البحثُ بالتحليل مقرّرين من المقرّرات الدراسيّة السعوديّة ، يمثّلان مرحلتين مختلفتين عمريّاً ومعرفيّاً وسلوكيّاً من حياة الطالب :

:	
كتاب التربية الوطنيّة	:
وزارة التربية والتعليم (التطوير التربوي)	:
واحد	:
٧١ صفحة	:
خليفة بن عبدالله الفواز - ناصر بن عبدالله الحميضي - عبدالله بن محمد المنصور	:
١٤٢٨/١٤٢٩هـ	:
١٤١٩هـ	:

وسيختار البحث الوحدة الأولى من مادة التربية الوطنيّة أمّودجاً (ص ١٠ - ٢٤) لاستكشاف كيفيّة تناول المنهج السعودي - عبر المقرّر الدراسي - لموضوع غرس القيم ، ولاسيما أنّ هذه الوحدة باسم "قيم وعادات : الصدق ، الأمانة ، الإخلاص ، آداب السلام ، احترام الآخرين ، الكرم والإيثار ، الشجاعة ، التعاون". وقد اختار الباحثُ هذا المقرّر لأنّه يعلمّ القيم في مرحلة عمريّة مبكّرة وبشكل مباشر.

تبينُ مقدّمة الكتاب أنّ المادة تهدف إلى تزويد الطالب "بمعلومات ومهارات وسلوك مهمّ في حياته ، ليكون عضواً فاعلاً في المجتمع يشارك في رقيّ بلاده". وهذا الجزء مهمّ لأنّه يكشف مدى إدراك واضعي المنهج لأهميّة تكامل الاتجاهات الثلاثة (المعرفي والوجداني والنفسحركي) في تعليم الطالب. وبيّنت المقدّمة أيضاً أنّه يُتوقّع من الطالب في هذا الصف أن :

١- يتعرّف [على] قيم إيجابيّة مثل : الصدق ، الأمانة ، الإخلاص ، آداب السلام ، احترام الآخرين.

٢- يقدّر بعض العادات الحسنة مثل : الكرم ، الشجاعة ، التعاون ، الإيثار.

٣- يمارس القيم الإيجابيّة المذكورة آنفاً في المواقف الحيّاتيّة المختلفة.

وهذه الأهداف الثلاثة هي الأهداف الأولى ، وهي التي وُضعت للوحدة الأولى المعنيّة بالدراسة هنا ، ولكن ثمة تساؤلات مهمّة :

هل يمكن للوحدة -بمضمونها الحالي - أن

"ما خطبنا رسول الله ﷺ إلا قال: لا إيمان لمن لا أمانة له، ولا دين لمن لا عهد له".

فقيمة الأمانة هنا تُلقن بشكل معرفي، وبأدنى مستويات الهرم المعرفي (المعرفة Knowledge) مما يقلل الاستفادة منها، ولاسيما أنّ المادة ليست مادة دينية علمية تجعل المؤلف يتغني تعليم الطفل قيمة الأمانة؛ وإنما هي وحدة تُعنى بغرس هذه القيمة في وجدان التلميذ.

وهذا التلقين الوعظي للقيم مستمر طوال موضوعات الوحدة وبالأسلوب نفسه، مما يجعل القيم مجرد معلومات يحفظها الطفل.

- :

ورد في درس "الإخلاص" ص ١٣ أنك :

- عندما ترفع الأوراق والنفايات من غرفة صفك وتضعها في سلة المهملات دون أن يأمر أحد بذلك ودون أن ترجو نفعاً أو شكراً من أحد غير الله فأنت مخلص في عملك.

- وعندما تحافظ على سلامة المقاعد والأثاث والمرافق في مدرستك وتحرص على نظافتها فأنت مخلص في عملك.

والحقيقة أنّ هذه الأمثلة لا تمثل معنى الإخلاص في العمل مطلقاً حتى لو كانت قيماً إيجابية، وكان الأجدى أن يكون المؤلف دقيقاً في الشرح والتمثيل حتى تصل المعلومة إلى الطفل بشكل واضح، فقد

تتجاوز الهدف الأول "التعرّف" إلى الهدف الثالث "الممارسة"؟ وهل استطاع المنهج اختيار القيم المناسبة وتقديمها بشكل صحيح ومناسب؟

يمكن الإشارة إلى أبرز الملحوظات على منهج تعليم القيم في هذا المقرر على النحو الآتي :

-

ورد في تقويم درس الصدق (ص ١٠) ما يأتي :

- ضع الكلمات التالية فيما يناسبها من

الفراغات :

محبوب، المنافقين، الثّار، يتعامل، الجَنّة.

* الصادق.....عند الله، ويثق فيه من.....معه.

* الكذب من صفات.....

* الصدق يهدي إلى.....

* الكذب يهدي إلى.....

فالصدق سلوك يُغرس ويُنمى، وليس معلومات تُحفظ لتُستدعى، ولكنّ التقويم هنا يحرص على التأكد من حفظ الطالب للمعلومات فحسب.

وفي تقويم موضوع الأمانة (ص ١٢) ورد ما

يأتي :

أكمل العبارات الآتية [وسأكتفي بعرض العبارة

الأولى]:

- لا إيمان لمن لا..... له، ولا..... لمن لا عهد له.

والمؤلف هنا يشير إلى الحديث الشريف الذي

ساقه في الموضوع نفسه : عن أنس رضي الله عنه قال :

:

يتساءل الطفل: هل الطبيب الذي يصرف جهده لتنظيف الممرات في عيادته مخلص في عمله؟ أم أنّ الإخلاص في العمل مرتبط بإتقان العمل الذي وكل إليه (الطب)؟ فالطالب المخلص في عمله هو الذي يبذل جهده في المذاكرة والبحث والتعلم، مما يعني أنّ هناك فرقاً بين مفهومي الإخلاص في العمل، والتقوى، ولكنّ الوعظ يجعل هذه المفاهيم متداخلة بسبب ارتباطها بكون الفرد مخلصاً لله ﷻ.

ورد في درس الأمانة (ص ١١) ما يأتي:

وللأمانة معان كثيرة منها [وسنكتفي بذكر

المعاني الثلاثة الأولى]:

* أداء ما فرضه الله علينا.

* أن نصوص حواسنا من الحرام.

* ألا نعتدي على حقوق الآخرين.

فهذا المفهوم للأمانة يُخرجها عن كونها من القيم والعادات السلوكية؛ لأنّ المؤلف قدّم الأمانة بمفهوم ما يُعرف عند العلماء بالأمانة العظمى التي تعمّ جميع وظائف الدين. وهذه المعاني تخالف التعريف الذي ساقه المؤلف للأمانة "حفظ حقوق الناس". كما أنّ الآية التي استشهاد بها النصّ قال تعالى: ﴿إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا﴾ (الأحزاب: ٧٢). ليست الأنسب لتقديم قيمة الأمانة بسبب تضمّنها مفهوم الأمانة العظمى التي لا تخدم القيمة التي أراد النصّ ترسيخها، وكان من

:

الممكن - إن كان لا بدّ من التمثيل هنا - الاستشهاد بالآية الكريمة: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا﴾ (النساء: ٥٨)؛ فهي أنسب لمعنى الأمانة الذي عرّفه المؤلف، وأقرب إلى فهم الطفل الذي يدرس في الصف الخامس الابتدائي.

وورد في درس الشجاعة (ص ٢١) ما يأتي:

كما عليك أن تعرف أيضاً أنّ الشجاعة هي أن:

- تملك نفسك عند الغضب.

- تتحكّم في تصرفاتك.

فالمؤلف يخلط الشجاعة بالحلم، متّبعا ما يقوله بعض الوعاظ بأنّ الحلم هو كمال الشجاعة. وحتى لو كان ذلك صحيحاً؛ فكان الأجدى أن تُعرّف الشجاعة بشكل دقيق، ويُمثّل للمواقف التي يجب أن يكون فيها الطفل شجاعاً بأمثلة مستقاة من بيئته وقابلة للتطبيق، ويُبين أنّ هناك من يرى أنّ الحلم هو كمال الشجاعة. تختلف المدرسة عن أيّ مكان آخر يقدر الخطاب التربوي؛ لأنّ المدرسة مطالبة بالدقة والمنهجية وعدم إلقاء التعميمات التي تبني عقلاً لا تتضح فيه المفاهيم بشكل دقيق ومحدّد.

-

ورد في تقويم موضوع الصدق (ص ١٠) ما

يأتي:

- "تأخّر طالب عن المدرسة في الصباح بسبب

النوم، سأله المدير عن سبب تأخره، ذكر الطالب مجموعة من الأعذار يرددها دون ثقة؛ فمرة يذكر عطلاً في السيارة، ومرة يذكر نسيان بعض كتبه، ومرة أخرى يشتكي من ألم في قدمه. لم يقبل المدير عذره. وفي أثناء ذلك جاء طالب متأخر عن الطابور بسبب النوم أيضاً، فأجاب المدير بأنه تأخر في الاستيقاظ بسبب عدم النوم المبكر، ووعد المدير ألا يعيد ذلك. قبل المدير عذره.

على الرغم من مناسبة التمثيل بموقف من بيئة الطالب؛ إلا أن هذا الموقف لم يُقدّم بالشكل الصحيح والمناسب لغرس قيمة الصدق. لقد جعل هذا النص الصدق عذراً أخيراً وليس اعترافاً بتقصير، فقد يأتي الطالب معتذراً عن تغيبه في الامتحان بأن يقول الصدق (بأنه نام، أو أنه لم يذاكر) لا ليتحمل مسؤولية تقصيره وإنما لكي يُقدّر صدقه فلا يُعاقب. وبعد أن يقول الصدق؛ سيعدّ عدم التغاضي والصفح أمراً غير مقبول. وذلك بسبب مثل هذه النصوص التي قد تحرف السلوك.

فالصدق تعاضم قيمته عندما يكون الصادق مستعداً لتحمل مسؤولية تقصيره ومواجهة أخطائه، وهذا ما يجب أن يعود عليه الطفل.

-

يستشهد المؤلف في كل درس بآية قرآنية أو حديث شريف ليؤكد أن القيمة التي يعلمها إسلامية؛ ففي درس الصدق (ص ٩) يبدأ الموضوع بالآتي:

عن ابن مسعود رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "إنّ الصدق يهدي إلى البرّ..." إلى آخر الحديث الشريف. وهذا الأمر يتكرّر في كلّ موضوعات الوحدة بلا استثناء.

إنّ كلّ القيم التي يدرسها الطالب مستقاة من الدين الإسلاميّ أو لا تتعارض معه، وهو أمر تبيّنه مقدّمة الكتاب. وكان من الجيد لو استطاعت الوحدة أن تبيّن عواقب السلوكيات السيئة ومحامد السلوكيات الحسنة بأسلوب تحليليّ يشحذ الذهن، ويجعل الطالب يستلهم أوجه الخلل فيما لو استمرت السلوكيات السيئة، ثم الانتقال إلى مستوى التطبيق والممارسة. أمّا عندما يتحوّل موضوع كلّ درس من دروس الوحدة إلى إثبات أنّ هذا السلوك له جذوره في الإسلام، أو إلى خطاب أشبه بأن يكون خطاب فتوى وليس خطاباً تربوياً؛ فهذا تكرار لمعلومات هي موجودة أصلاً في الكتب الأخرى التي تُعنى بتأصيل الجانب العلمي والمعرفي لهذا السلوك. كما أنّ هذا الاستشهاد يستهلك معظم الصفحات، مما يجعل المساحة المعدّة لغرس القيم محدودة جداً.

-

ورد في موضوع "الكرم والإيثار" (ص ١٩) ما يأتي:

عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: أتى رجل رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: يا رسول الله، أصابني الجهد، فأرسل إلى نسائه فلم يجد عندهن شيئاً، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: ألا رجل

:

يضيقه هذه الليلة يرحمه الله ، فقام رجل من الأنصار فقال : أنا يا رسول الله ، فذهب إلى أهله ، فقال لامرأته : ضيف رسول الله ﷺ لما تدخره شيئاً ، قالت : والله ما عندي إلا قوت الصبية . قال : فإذا أراد الصبية العشاء فنؤمهم وتعالى فأطفئ السراج ونطوي بطوننا الليلة ، ففعلت ، ثم غدا الرجل على رسول الله ﷺ فقال : لقد عجب الله ﷻ أو ضحك من فلان وفلانة ، فأنزل الله ﷻ "ويؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة" .

لقد أورد المؤلف هذه الحادثة لتوضيح معنى الكرم والإيثار ، ولم يستطع أن يأتي بمثال من الواقع ليفهم الطفل حدود الكرم والإيثار من حدود ما قد يُعد سذاجة قد يستغلها الآخرون في الطفل . كان الأجدى أن يمثّل للكرم مواقف معاصرة تجعل الطفل يتعوّد هذه القيمة بشكلها الصحيح المناسب .

وفي درس الشجاعة (ص ٢١) يركّز النصّ على شجاعة الرسول ﷺ في أثناء القتال ، ولكن النصّ لا يعلم الطالب المواطن التي يجب أن يكون فيها شجاعاً في حياته الحقيقية ؛ لأنّ النصّ يتناول الشجاعة في الحروب البعيدة عن حياة الطفل . وكان من الأنسب غرس قيمة احترام الذات وعدم قبول الظلم ومواجهة من يتناول أو يظلم بحزم ، إضافة إلى ما يُعرف بالشجاعة الأدبية أو الشجاعة في المجاهرة بالرأي ؛ لأنّها القيم التي تناسبه ، وهي قيم يمكن أن يكتسبها الطفل وتكون جزءاً من شخصيته .

:

إنّ تكرار التمثيل بقصص من الماضي يصعب أن تُحتذى ، وهي خصيصة من خصائص الخطاب الوعظي ؛ تجعل الطفل أو الشاب يعيش في غربة وعزلة وانغلاق في الماضي ، فهو يعيش وجدائياً مع مجتمع الصحابة والتابعين رضي الله عنهم ، ويعيش جسدياً مع مجتمع تخلى عن قيم ذلك المجتمع أو تخلى عن أكثرها .

- ورد في موضوع الصدق (ص ٩) ما يأتي :
- "فتجنّب الكذب واحرص على أن تقول الصدق لوالديك ومعلّمك وكلّ من تتعامل معهم" .
- "إذاً يجب عليك أخي الطالب أن تكون : من الصادقين الذين يحبهم الله..." .
- وورد في تقويم موضوع الأمانة (ص ١٢) ما يأتي :
- "يجب أن نتحلّى بالأمانة" .

إنّ تناول غرس القيم بخطاب وعظي يُقدّم النصائح تلو النصائح تلقيناً يجعل الشاب يحفظ ما يجب عليه دون أن يتقيّد بشيء منه ؛ لأنّ القيم تُقدّم كما لو كانت أهدافاً معرفيّة تُحفظ وتُستدعى .

هذا التلقين يجعل الطالب مستعداً لأن يعظ المدخنين بترك التدخين حتّى لو كان مدخناً ، ويقنع شارب الخمر بأنّه كبيرة حتّى لو لم يتورّع هو عنها ، فالمعرفة الأخلاقية وحدها لا تضمن ممارسة العمل الأخلاقي.^(٥٦) بل إنّ الطالب كثيراً ما يحرف موضوعه

واللافت أنّ هذه الوحدة ليس لها أيّ دروس تفاعليّة، فتعليم القيم كان بطريقة تلقينيّة وعظيّة مجردة من التفاعل. كما أنّ التقويم كان على هيئة أسئلة معرفيّة فحسب، وهي أسئلة تعزّز "حفظ" معلومات عن القيم ولكنّها لا تغرسها. وكان من الأجدي أن يكون التقويم بملاحظة المفاهيم الخاطئة للسلوك عند الطلاب لتُصلح، وملاحظة الممارسات السلوكيّة الخاطئة للأخذ بأيدي الطلاب بشكل متكامل في غرس السلوك الصحيح. ولا يمكن أن يتأتّى ذلك بدون توزيع استبانات متلاحقة ودوريّة، واستفتاء المعلّمين والإداريين والمشرفين التربويين فيما يحتاج إلى إصلاح من سلوكيّات، عوضاً عن التلقين غير المجدي. ويمكن التمثيل بالتجربة الماليزية -وهي تجربة إسلامية- فماليزيا تبذل جهوداً وتولي اهتماماً بتطوير القيم الأخلاقية للطلاب والتأكد من استيعابهم لها وتطبيقهم إياها، ثم تبدأ جهود أخرى لتقويم ما تحقق والتأكد من تمثّل القيم الأخلاقية في سلوكياتهم، فثمة أنشطة وبرامج تتغيّراً قيم الطالب وسلوكه، ومقترحات علميّة تربويّة تستهدف تطوير الإستراتيجية التربوية الماليزية.^(٥٨)

Yip Lan, 2007, "Alternative Method of Teaching () Moral Values: Concretization of Moral Values", p.1.

الكتابي عن مساره ليستشهد بأية كريمة أو حديث شريف أو بيت شعر أو مثل، مع أنّ المقام لا يتطلّب ذلك، ولكنّه تعوّد أن يعظ ويوجّه؛ لأنّ هذا هو الخطاب الذي تلقّاه. كما تعوّد أن يستشهد بما حفظه، دون أن يحلّل ويناقش، وكأنّ رأيّه لا يمكن أن يكون ذا قيمة إن لم يستشهد بالمحفوظ. لقد أسهم الخطاب الوعظي -غير المنهجي- في إيجاد مساحة شاسعة بين ما يقوله المرء وما يفعله؛ لأنّ الجميع أصبحوا واعظين أو لديهم الاستعداد للوعظ، فهو الخطاب الأهمّ الذي تلقّوه وصاغ فكرهم، فتبنينا "لخطاب دون آخر هو نوع من سيطرة هذا الخطاب علينا".^(٥٧) وهذا الخطاب الذي كُرس بشكل متواصل قد يخلق مساحة بين القول والعمل، مما يُسبّب انفصاماً وازدواجيّة لها تأثير خطير في تكوين الإنسان ونظرته المحتقرة إلى ذاته، تنعكس على بنيته النفسيّة ويوجد داخلها الكثير من العُصابات والاضطرابات. ولا يمكن أن نّتهم الخطاب الوعظي بأنّه فعل كلّ ذلك، ولكنّه أسهم في ذلك بلا شكّ.

Teaching Moral Values: Concretization of Moral = Values", in: Seminar Penyelidikan Pendidikan Institut Perguruan Batu Lintang Tahun, p.3. Available from: <http://www.ipbl.edu.my/inter/penyelidikan/seminarpapers/2007/bengkel/chiabengkellPSfp.pdf>

() :

" " = " "

:

:

:

يمثل طور انتقال الطفل إلى مرحلة المراهقة، مما يجعل غرس القيم مهماً في هذه المرحلة. كما اختير هذا المقرر بسبب كونه متبعاً المنهج الحديث في تدريس المواد بشكل متكامل وغير منفصل، ومن ثم يُتوقع منه أن يكون أكثر نضجاً في تناوله القيم.

ونظراً لأنّ المقرر طويل جداً (أكثر من ٥٤٠ صفحة)؛ فإنّ البحث سيختار بعض المواضيع التي تُبيّن منهج الكتاب في تناول غرس القيم.

لعلّ أهم ملحوظة يمكن أن تُبيّن هي تداخل الخطابات في هذا المقرر (دون أن يعني ذلك استثناء باقي المقررات)، فثمة نصوص قُدمت للتدريب على التحليل الأدبي، مع أنّ طبيعتها لا تسمح بذلك، وهناك نصوص ذات طابع أدبي غير أنّها عولجت بطريقة تناسب النصوص القرائية الموضوعية (غير الأدبية) باعتمادها على أسئلة استيعابية موضوعية لا تخدم جانب الأدب والتحليل الأدبي. وفي الوقت نفسه؛ ثمة نصوص تخلّت عن علميتها لصالح الخطاب الوعظي.

ويمكن تحديد بعض مظاهر تداخل الخطابات في هذا المقرر:

أورد المؤلف (الوحدة الأولى "حقوق وواجبات"، ص ٣) نصاً شعرياً لأمية بن أبي الصلت في ابنه، مطلع:

ثم طلب في السؤال الثاني (ص ٤) استخلاص

ولدراسة كيفية غرس المنهج للقيم بشكل غير مباشر؛ سيتناول التطبيقُ منهج اللغة العربية الجديد للصفّ الثالث المتوسط:

اسم الكتاب:	كتاب الطالب
الجهة التي أعدته:	وزارة التربية والتعليم (الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة)
عدد أجزاء الكتاب:	اثنان
عدد صفحات الكتاب:	٥٤١ صفحة
المؤلف:	فريق مناهج اللغة العربية، ضمن المشروع الشامل لتطوير المناهج
سنة الطبع:	١٤٢٨/١٤٢٩ هـ

وقد طُبقت الحلقة الأولى من هذا المنهج الجديد في بعض مدارس مدينة الرياض عام ١٤٢٨/١٤٢٩ هـ، وطُبقت الحلقة الثانية منه عام ١٤٢٩/١٤٣٠ هـ. وقد اختار الباحثُ هذا المقرر لأنّه

= <http://uqu.edu.sa/page/ar/112902> :

()

Thomas N. Barone & Ibrahim Ahmad Bajunid, "Perceptions of Values Education in Malaysia", Thresholds in Education: Perspectives on Value Education in the Pacific Rim, XXVI. Feb 2000, P. 13. Available from: http://www.cedu.niu.edu/lepf/foundations/thresholds/journal/1999_00.Vol.XXV_XXVI/Issue.4_1/10.P erceptions.of.Values.Education.in.Malaysia.pdf

الواجبات والحقوق من النصّ.

فالنصّ الشعريّ - بطبيعته - نصّ يعتمد على الخيال، ولا يمكن استخلاص الحقوق والواجبات منه وكان من الأجدى أن يعود الطالب على استخلاص الحقوق والواجبات من نصّ قانونيّ - مثلاً - حتّى يتعرّف الطالب على الخطاب القانونيّ.

أورد المؤلّف نصّاً شعريّاً في مدح الشيخ عبدالرحمن ابن سعدي - رحمه الله - (الوحدة الثانية "أعلام معاصرون"، ص ٣١)، مطلعته:

ثم يسأل المؤلّف: "كان لورع الشيخ نتيجتان، ما هما؟" والإجابة هي محبة الله ومحبة الناس. فالنصّ الشعريّ أخرج عن طبيعته المجازيّة بسؤال موضوعي منطقي، مما أوصلنا إلى أن نقرّر أنّ ورع الشيخ - رحمه الله - قاده إلى أن يحبّه الله والناس! فالنصّ الشعريّ يحتمل المبالغة، ولا بدّ أن يكون التحليل مستوعباً هذه الطبيعة.

بل إنّ المؤلّف يطلب من الطالب (الوحدة الثانية "أعلام معاصرون"، ص ٧١) أن يكتب سيرة غيريّة عن الملك خالد - رحمه الله - بناء على نصّ غازي القصيبي الشعري:

فالقصيدة خطاب فنيّ، والصورة التي يرسمها الشاعر للشخصيّة تعتمد على الخيال لا الحقيقة، ولا يمكن أن تُستلهم سيرة تتّصف بالموضوعيّة من خطاب شعري.

أمّا أهمّ مظاهر الخلل في الجانب التربوي السلوكيّ في هذا المقرّر فيتمثّل في الآتي:

- أورد المؤلّف (الوحدة الخامسة "سموم قاتلة"، ص ٢٨) نصّاً يزيد على مائتي كلمة يحذّر فيه من القمار، وقد بدأه بالآتي:

- "إنّ ما يفعله القمار بالجهاز العصبي والمخّ من الناحية العلميّة، هو نفس ما يحدثه الخمر وبقية الموادّ المسبّبة للإدمان... إلخ".

ثم يطلب المؤلّف من الطالب ما يأتي:

- تأكّد من استيفاء التلخيص التالي لأهمّ ما ورد في النصّ المكتوب، ثم أحفظه وأطلب ممن بجواري أن يُسمّعه لي ليتأكّد من حفظي.

فالمؤلّف يحذّر من لعب القمار "بحفظ" تلخيص النصّ ثم تسميعه، مما يجعل التحذير من الممارسات الخاطئة يكون بالحفظ والتلقين.

- أورد المؤلّف (الوحدة السادسة "الثورة المعلوماتيّة") نصّاً عن الضوابط الشرعيّة للمعلوماتيّة، وجاء فيه:

- "فلا يجوز الاعتداء والتدمير أي تدمير المواقع في الإنترنت إلا إذا كان الموقع يُسبّب ضرراً على الدين أو الأخلاق".

فهل الإسلام يدعو إلى إرسال الفيروسات وتدمير المواقع؟ ثم إنّ هذه الدعوة خطيرة، وربّما عدّت

جريمة إلكترونية شجّع المنهج على ارتكابها. إنَّ الحثَّ على إرسال الفيروسات للمواقع التي تحوي مخالفات أخلاقية أو شرعية توجيه غير مناسب يجب التحذير من خطورته وليس الحثَّ على ارتكابه. فقد يشعر أحد المبتعثين السعوديين - على سبيل المثال - بالغيرة على الدين من أحد المواقع المسيئة، فيحاول تدميرها، ومن ثمَّ يُدان بجريمة سببها المنهج الذي علّمه بشكل غير صحيح.

أورد المؤلف (الوحدة الخامسة "سموم قاتلة"، ص ٢) الآيات الكريمة:

﴿هَلْ أُنْتِكَ حَدِيثُ مُوسَى ١٥ إِذْ نَادَاهُ رَبُّهُ بِالْوَادِ الْمُقَدِّسِ طُوًى ١٦ أَذْهَبَ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ إِنَّهُ طَغَىٰ ١٧ فَقُلْ هَلْ لَكَ إِلَٰهٌ إِلَّا أَنَا تَزَكَّىٰ ١٨ وَأَهْدِكْ إِلَىٰ رَبِّكَ فَتَخْشَىٰ ١٩ فَأَرَاهُ الْكُفْرَىٰ ٢٠ فَكَذَّبَ وَعَصَىٰ ٢١ ثُمَّ أَذْبَرَ يَسْعَىٰ ٢٢ فَحَشَرَ فَنَادَىٰ ٢٣ فَقَالَ أَنَا رَبُّكُمُ الْأَعْلَىٰ ٢٤ فَأَخَذَهُ اللَّهُ نَكَالَ الْآخِرَةِ وَالْأُولَىٰ ٢٥ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَعِبْرَةً لِّمَن يَخْشَىٰ ٢٦ ءَأَنْتُمْ أَشَدُّ خُلُقًا أَمْ السَّمَاءُ بَنَاهَا ٢٧ رَفَعَ سَمَكَهَا فَسَوَّاهَا ٢٨ وَأَغْطَشَ لَيْلَهَا وَأَخْرَجَ ضُحَاهَا ٢٩ وَالْأَرْضَ بَعْدَ ذَلِكَ دَحَاهَا ٣٠ أَخْرَجَ مِنْهَا مَاءَهَا وَمَرْعَاهَا ٣١ وَالْجِبَالَ أَرْسَاهَا ٣٢ مَتَّعَا لَكُمْ وَلَأَنْعِمَكُمْ ٣٣ فَإِذَا جَاءَتِ الطَّامَةُ الْكُبْرَىٰ ٣٤ يَوْمَ يَتَذَكَّرُ الْإِنْسَانُ مَا سَعَىٰ ٣٥ وَبُرْزَتِ الْجَحِيمُ لِمَن يَرَىٰ ٣٦ فَأَمَّا مَن طَغَىٰ ٣٧ وَءَاثَرَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا ٣٨ فَإِنَّ الْجَحِيمَ هِيَ الْمَأْوَىٰ ٣٩ وَأَمَّا مَن خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ وَنَهَى النَّفْسَ عَنِ الْهَوَىٰ ٤٠ فَإِنَّ الْجَنَّةَ هِيَ الْمَأْوَىٰ ٤١﴾

النازعات: ١٥ - ٤١ ثم طلب المؤلف الآتي:

- "أحدّد الآيات التي يمكن أن يُوعظ بها من يتعاطى المخدرات أو يروجها".

فعلى الرغم من أنّ النصّ بعيد عن تناول موضوع المخدرات إلا أنّ المؤلف يُقحم موضوع المخدرات، ثم يطلب من الطالب أن يكون واعظاً.

طلب المؤلف من الطالب كتابة سيرة غيريّة (الوحدة الثانية "أعلام معاصرون"، ص ٧٤)، ثم طلب منه وزميله أن يتبادلا بعض الأسئلة، منها:

- هل ركّزتُ على الدروس التربوية والقيم الخلقية في حياة الشخصية؟

إنّ كتابة السيرة الغيريّة تتطلّب قدرًا من الموضوعيّة والتجرّد، فهل الموضوعيّة هي الأهمّ أم البحث عن دروس أخلاقية قد لا تخدم السيرة؟! إنّ مثل هذا الخطاب يكرّس الخطاب الوعظي ولا يُدرّب على كتابة السيرة تدريباً ينمي هذه المهارة بشكل علمي.

أورد المؤلف في بعض التدريبات (الوحدة الثالثة "أمن الوطن"، ص ٥١) بعض المعلومات غير الدقيقة:

- أنجزنا في ثلاثين عاماً ما لم تنجزه الأمم الكبرى.

- شبابنا أقلّ من شباب العالم الإسلاميّ تعرضاً للغزو الفكري.

وأورد المؤلف (الوحدة الثالثة "أمن الوطن"، ص ٥٣) نصّاً جاء فيه:

- "فاستطاعت الدولة بتخطيطها السليم

ودعمها السخّيّ تحويل الصحاري القاحلة في قلب جزيرة العرب إلى جنة وارفة الظلال، وفيرة الغلال، أجمل خضرة من روابي الدول الغربية".

من أهم خصائص الخطاب الوعظي والخطاب الشعري تسويغ المبالغات بشكل أثر في التكوين الذهني للإنسان هذه المنطقة، بيد أن الخطاب العلمي الموضوعي يعتمد على فحص المعلومات للتأكد من الدقة والموضوعية. فمثل هذه المبالغات التي تهدف إلى تأكيد تفوق الذات على حساب الحقيقة الموضوعية لا يمكن أن تخلق عقلاً موضوعياً ناقداً.

أورد المؤلف (الوحدة الرابعة "قضايا العمل"، ص ١١) نصاً قرآنياً عن الربا:

﴿الَّذِينَ يَأْكُلُونَ الرِّبَا لَا يَقُومُونَ إِلَّا كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ مِنَ الْمَسِّ ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا إِنَّمَا الْبَيْعُ مِثْلُ الرِّبَا وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا فَمَنْ جَاءَهُ مَوْعِظَةٌ مِنْ رَبِّهِ فَانْتَهَى فَلَهُ مَا سَلَفَ وَأَمْرُهُ إِلَى اللَّهِ وَمَنْ عَادَ فَأُولَئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ ﴿٢٧٥﴾ يَمْحَقُ اللَّهُ الرِّبَا وَيُزِيلُ الصَّدَقَاتِ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ كَفَّارٍ أَثِيمٍ ﴿٢٧٦﴾ إِنَّ الَّذِينَ ءَامَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ لَهُمْ أَجْرُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴿٢٧٧﴾ يَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَذَرُوا مَا بَقِيَ مِنَ الرِّبَا إِن كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ ﴿٢٧٨﴾ فَإِنْ لَمْ تَفْعَلُوا فَأْذَنُوا بِحَرْبٍ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَإِنْ تُبْتُمْ فَلَكُمْ رُءُوسُ أَمْوَالِكُمْ لَا تَظْلِمُونَ وَلَا تُظْلَمُونَ

﴿٢٧٩﴾ وَإِنْ كَانَتْ ذُو عُسْرَةٍ فَنَظِرَةٌ إِلَى مَيْسَرَةٍ وَأَنْ تَصَدَّقُوا خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ ﴿٢٨٠﴾ وَأَتَّقُوا يَوْمًا تُرْجَعُونَ فِيهِ إِلَى اللَّهِ ثُمَّ تُوَفَّى كُلُّ نَفْسٍ مَا كَسَبَتْ وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ ﴿٢٨١﴾﴾ (البقرة: ٢٧٥ - ٢٨١).

وقد ناقش المؤلف موضوع الربا في أكثر من سبع صفحات، وتضمنت الصفحات أسئلة عن موضوع الربا على حساب الدرس اللغوي؛ مثل:

- ما حكم التعامل بالربا في الإسلام وهل الربا مثل البيع؟
- ماذا يفعل الله بالربا؟ وماذا يفعل بالصدقات؟

- ما صفات الفائزين بالأجر والثواب من الله في الماضي والمستقبل؟

- بِمَ وَصَّى الله عباده الأولين والآخرين؟ وما عاقبة من يخالف ما أوصى به؟

- بِمَ تُوَفَّى كُلُّ نَفْسٍ يوم القيامة؟
- والخلل هنا يكمن في أن هذا الموضوع لا يغرس قيمًا أو يحذّر من عادات سلوكية خاطئة، ولكنه موضوع فقهي تناولته مقررات الفقه بكثير من التفصيل، ولا حاجة لتكرار هذه المعلومات في كل المواد.

أورد المؤلف (الوحدة السادسة "الثورة المعلوماتية"، ص ٣٣) نصاً إبداعياً، ثم أعدت بشأنه مجموعة من الأسئلة تحت عنوان "أذوق" لتنمية القدرة على تذوق النص الأدبي، وفيها:

:

- بيان مدى ارتباط قيمة الرحمة الواردة في النصّ بقيمتنا الإسلامية.

فإذا تجاوزنا فحص مضمون السؤال ؛ فإنّ مكانه ليس مناسباً ، وهو يسبّب الخلط في الخطابات للطالب ، ولا بدّ أن تكون هناك منهجيّة واضحة لغرس القيم بشكل سليم ومناسب.

-

ففي موضوع "الإحسان إلى المرأة" (الوحدة الأولى "حقوق وواجبات" ، ص ٤) كُتب فيه أنّ العرب في الجاهليّة كانوا يعاملون المرأة معاملة العبد والحمل الثقيل عن كره ، فتُحرّم من الميراث ، وتُجرّد من أغلب الحقوق... "فجاء معلّم البشريّة ودعا إلى احترام حقوق المرأة... إلخ".

فهذا النصّ يقابل أسوأ من تعاملوا مع المرأة في العصر الجاهلي بأفضل من تعامل معها في العصر الإسلامي (الرسول ﷺ) ، وهي مقارنة غير موضوعيّة ؛ لأنّ المرأة الحرّة في العصر الجاهليّ نالت مكانة عالية عند بعض القبائل ، فلم تكن "مهملة ، بل كان لها قدرها عندهم ، كما كان لها كثير من الحرّيّة ، فكانت تمتلك المال وتتصرّف فيه كما تشاء" ،^(٥٩) والمرأة في العصر الإسلامي عوملت معاملة سيئة في بعض الأزمنة. فالمؤلّف لم يكن موضوعيّاً في تناوله هذا الموضوع ، وهذا النوع من الخطابات يقترب من الخطاب

() :

()

(.

:

الوعظي لأنّه يوظف ما هو علميّ أو تاريخيّ لمصلحة ما هو دينيّ حتى لو عسف الحقيقة.

-

ورد في (الوحدة الأولى "حقوق وواجبات" ، ص ١٧) ما يأتي :

- إنّ الإنسان يُسأل يوم القيامة عن أفعال جوارحه فيُقال له :

- لِمَ سمعت ما لا يحلّ لك سماعه؟!
- لِمَ نظرت إلى ما لا يحلّ لك النظر إليه؟!
- لِمَ عزمت على ما لا يحلّ لك العزم عليه؟!

كما تُسأل الجوارح عن أفعال صاحبها فتشهد عليه بما فعل.

أ) اذكر ثلاثة مواقف يستحبّ التذكير فيها بالقول السابق مما أراه في :

- * المنزل :
- * السوق :
- * الفصل :

يتّصف هذا التمرين بالبعد عن موضوع الحقوق والواجبات ، وباتّباع أسلوب الوعظ بشكله المباشر والصريح.

في موضوع "واجب الشباب المسلم" (الوحدة الأولى "حقوق وواجبات" ، ص ٢٧-٢٨) كُتب الآتي :
"يجب على الشاب المسلم أن يحصل - في هذا العصر - على أكبر قدر من العلم... اطلبوا العلم يا

شباب الإسلام ولو كان في الصين، وخُذوا الحكمة من أيّ وعاء خرجت... واستنفدوا طاقاتكم في التقرب إلى حياض المعرفة والفكر، وإذا شئتم سبيل العلم الميسر، اقرؤوا ثم اقرؤوا. اقرؤوا يا شباب... اقرؤوا بشغف، وخذوا الأمثال من سابقكم".

فهذا النصّ نصّ وعظيّ يقدم النصائح بشكل مباشر، ويجعل الطالب يحفظ هذه الصيغ اللغويّة الخطابية الخالية من الأسلوب العلمي، وهو بلا شكّ مثال للنصوص التي تأخذ طريقة النصّح المباشر، ولا تتكئ على قاعدة تربويّة سليمة.

فعلى الرّغم من أنّ هذا المقرّر جديد في تناوله وفي مضمونه؛ إلا أنّ الخطاب الوعظي حاصر في اختيار النصوص وفي التناول، والغاية التلقينيّة واضحة.

لقد سعى البحث إلى كشف تمثلات الخطاب الوعظي الكامن في النصّ التربوي، وهو خطاب ثقافيّ متمدّد في الثقافة بشكل واضح، وينطوي على بعض المزايا وبعض العيوب، ولا يمكن حصر هذه العيوب والاستفادة من مزاياه إلا بأن يُحدّد مجال استعماله لا

ليُلقى وإنّما ليكون مكشوفاً أمام المتلقّي وأمام المجتمع. إنّ حضور الخطاب الوعظي بهذه الكثافة يصوغ العقل بشكل غير منهجي، وإن كان مقبولاً - بل مطلوباً - أن يحضر الخطاب الوعظي في سياقاته؛ إلا أنّه لا بدّ من الحذر من تداخل الخطابات تداخلاً غير واع.

ولذلك، يمكن عرض أبرز التوصيات التي يمكن أن تساعد في هذا الشأن على النحو الآتي:

- إعادة صوغ المناهج المدرسيّة لتتضمّن غرس القيم بشكل مباشر أو غير مباشر، ولن يتأتّى ذلك إلا بتضافر جميع مكونات المنهج.

- ألا يكون غرس القيم بشكل اجتهادي؛ بل بشكل منهجيّ محدّد وواضح. وأن يتوازى الاهتمام بغرس القيم مع الاهتمام بتطوير الجانب المعرفي لدى الطالب.

- أن تكون القيم المغروسة مستقاة من الدين الإسلاميّ، أو لا تتعارض معه.

- أن تطوّر أساليب تقويم مدى تحقّق القيم، وأن تكون بشكل دوريّ ومتواصل لمعرفة القيم السلوكيّة الخاطئة ثمّ مواجهتها.

:

:

Didactic discourse in the Saudi school curriculum: cultural study * (Introduction to theoretical and applied study)

Omar bin Abdul Aziz, AL-Saif

Arabic Language Department / Faculty of Arts / University of King Saud.

(Received 22/6/1430H; accepted for publication 22/11/1431H.)

Abstracts. Religious discourse is one of the most important discourses in formalizing the culture of people in the area, because it is a discourse that hides in the culture itself. Moreover, it is a discourse that comes out from Islam and it cannot be thrown, but it could be criticized in order to fix it. What is worth seeing is that many of the previous religious scholars revealed some of this discourse's weaknesses and called to put it in its context.

This research supposes that the religious discourse, because of an initial reading of the Saudi curriculums, is hiding in those curriculums. This is acceptable in a Muslim society, however, it would be very dangerous that if it is not criticized and evaluated in a cultural and pedagogical way, which would lead to uncover its weaknesses.

The purpose of this research is to investigate the mistakes that the religious discourse contains in order to reformulate it in light of the results of this research. this paper aims also to differentiate between what is religious, scientific or pedagogical, so all of these discourses become clear to both students and teachers.