

المناهج التعليمية ومقاصد التربية الإسلامية: دراسة في تأصيل نظرية المناهج التعليمية

Educational Curricula and Objectives of Islamic Education: A Study in Estabkishing the Theory of Educational Curricula

د. عبد الجليل البكوري: أستاذ زائر بالمدرسة العليا للتربية والتكوين ببرشيد، جامعة الحسن الأول

Dr. Abdeljalil El Bakouri: Visiting instructor at the Higher School and
Training of Berrechid, Hassan I University

Email: tawasol@elbakouri.ma

<https://doi.org/10.56989/benkj.v4i5.872>

المخلص:

تجمع هذه الدراسة بين مجالَي علم المقاصد وعلوم التربية، وتندرج أطروحتها ضمن جهود تأصيل العلوم التربوية عموماً، وعلم المناهج التعليمية خصوصاً، وذلك باعتماد مقاصد التربية الإسلامية مدخلاً من مداخل بناء نظرية تربوية إسلامية للمناهج التعليمية، ولتحقيق ذلك فقد اعتمدت على المنهج الوصفي، والتحليلي، إضافة إلى المنهج النقدي. ولهذا شخّصت الدراسة واقع البحث في تأصيل المناهج التعليمية، بُغْيَةَ الوقوف على أوجه القوة والضعف في الجهود المبذولة فيه. وليتأسس مُقترح الباحث على أرضية صلبة وخصبة؛ رصد أهمّ الاتجاهات التي حاولت الجمع بين المجال المقاصدي والمجال التربوي عموماً، ومجال المناهج التعليمية منه خصوصاً، ثمّ قدّم ما بدا له من ملاحظات حول مجهوداتها، وهو ما جعل الطريق سالكاً نحو توضيح ملامح المنظور المقاصدي "الجديد" المُقترح.

الكلمات المفتاحية: التربية الإسلامية، المناهج التعليمية، مقاصد التربية، نظرية المناهج، فلسفة التربية.

Abstract:

This study combines the fields of objectives science and educational sciences, and its thesis falls within the efforts to consolidate educational sciences in general, and educational curriculum science in particular, by adopting the objectives of Islamic education as one of the approaches to building an Islamic educational theory for educational curricula. To achieve this, it relied on the descriptive and analytical approaches, in addition to the critical approach. For this reason, the study diagnosed the reality of research in consolidating educational curricula, in order to identify the strengths and weaknesses of the efforts made in it, and for the researcher's proposal to be established on solid and fertile ground, monitoring the most important trends that attempted to combine the objective field with the educational field in general, and the field of educational curricula in particular, even if This done, move on to clarify the features of the proposed Maqasid perspective.

Keywords: Islamic education, educational curricula, objectives of education, curriculum theory, philosophy of education.

المقدمة:

لن نسعى في هذا البحث إلى وصف وتحليل¹ مناهج التعليم كما هو شأن غالبية الأبحاث والدراسات التي أنجزت وتتجز حول موضوع المناهج التعليمية بالوطن العربي-الإسلامي. وليس ذلك انتقاصاً من هذا النوع من الدراسات والأبحاث؛ وإنما اعتقاداً من الباحث أن ما تعيشه تلك المناهج التعليمية في حاضرها إنما هو ثمرة طبيعية ونتيجة منطقية جداً لواقع البحث التربوي في المناهج التعليمية.

فلو قمنا -مثلاً- بإعداد قائمة ببليوغرافية للأبحاث والدراسات المنجزة في مجال المناهج التعليمية بالبلاد العربية-الإسلامية؛ لتبين لنا وجود عدد لا بأس به من الدراسات والأبحاث المحترمة التي عُنيت بتحليل ووصف تلك المناهج كما تم بناؤها وتخطيطها وتصميمها، أي؛ كما هي عليه الآن في حاضرها، وهو ما نعتبره بحثاً في الجانب التطبيقي من المناهج التعليمية وليس بحثاً في نظريتها التي تأسست عليها، وهذا النوع الأخير من البحوث هو الشبه الغائب في ساحتنا التربوية العربية-الإسلامية.

وعليه؛ يقوم طرحنا في هذا البحث على التمييز بين مستويين من البحث التربوي في مجال المناهج التعليمية:

- **الأول: مستوى البحث النظري؛** ويعنى بطرح إجابات توضيحية حول ماهية المناهج التعليمية ووظيفتها وعناصرها ومكوناتها وأسسها وطرق بنائها وتقييمها وتطويرها... منطلقاً في ذلك كله من مرجعية فلسفية (عقدية) وفكرية وثقافية ومعرفية محددة... ليبني في نهاية المطاف نظرية للمناهج التعليمي.

- **الثاني: مستوى البحث التطبيقي؛** ويتولى البحث في سبل تطبيق الرؤى والمبادئ والتوجيهات التربوية التي أسفر عنها البحث النظري (في نظرية المناهج) لإنتاج منهاج تعليمي قابل للتدريس في مختلف المستويات التعليمية، كما يتولى أيضاً مهام تقييم وتقييم تلك المناهج بدراسة مدى احترامها للإطار النظري وقياس مدى تحقق مخرجات التعلم على المستوى المعرفي والقيمي والمهاري، وبدراسة مدى حفاظها على الخصوصيات الحضارية، وتلبيتها للحاجات الزاهنة، وقدرتها على مواجهة التحديات المعاصرة، ومواكبتها للتقدم العلمي والتكنولوجي...

¹ تعتمد مثل هذه الأبحاث في الغالب إلى دراسة المناهج التعليمية المُدرّسة بالعالم العربي-الإسلامي معتمدة الوصف والتحليل والتقييم على مستوى العناصر (الأهداف، المحتوى، الأنشطة، التقويم) وعلى مستوى الأسس (الفلسفية، الاجتماعية، النفسية، المعرفية)، لتخلص في النهاية إلى نتائج وتوصيات تحيل على وجود إشكالات ومعوقات وتحديات تقف حاجزاً أمام تطوير التعليم بالعالم العربي-الإسلامي.

ومن خلال التمييز بين هذين المستويين؛ يتبين لنا أن الأبحاث والدراسات الوصفية والتحليلية للمناهج التعليمية المدرسة بالوطن العربي-الإسلامي لا تضعنا أمام جذور الإشكال وأسبابه، نعم؛ قد ترصد لنا وتكشف لنا عن أوجه الاختلال والنقائص التي توجد بتلك المناهج، ولكنها لا تضعنا أمام الجذور والأسباب وإنما أمام الأعراض والنتائج، لأنها أبحاث تعنى أساسا بالمنتج (مناهج التعليم في إخراجها الإجرائي النهائي) وليس بالمنتج الذي أسفر عنها (نظرية المنهاج التعليمي). ولهذا لا يبدو غريبا أن تأتي الحلول التي تقترحها جزئية وغير شمولية، وبالتالي قد تخفف -إلى حد ما- من حدة الإشكالات وآثارها ولكنها حتما لا تعالجها.

بقي أن نشير إلى أن مقاربتنا لـ "نظرية المنهاج التعليمي" ستكون من خلال منظور مقاصدي إسلامي، يُمكن من فتح آفاق جديدة لاستئناف القول في تأصيل المناهج التعليمية من وجهة نظر تربوية إسلامية، وهو ما سنحتاج إلى توضيحه من خلال تحديد الدلالات الواردة في العنوان.

1. في تحديد الدلالات الواردة في العنوان

تبين لكل باحث يخوض غمار البحث التربوي بما في ذلك البحث في المناهج التعليمية، أن كثيرا من الإشكالات التي وقعت وتقع في البحوث التربوية يعود أصلها إلى اختلاط المفاهيم والمصطلحات بل وفي خلط المجالات أيضا، وهو ما دفع الباحث إلى تخصيص هذا المحور لتحديد الدلالات الواردة في العنوان.

أ. نظرية المنهاج التعليمي:

قبل تعريف نظرية المنهاج التعليمي علينا أولا تعريف المنهاج التعليمي الذي أخذ قديما وحديثا، معجميا واصطلاحيا، تعريفات مختلفة وصلت في كثير من الأحيان حد التباين، واختلط مفهومه بمصطلحات تربوية أخرى، ولكن من وجهة نظر الباحث؛ هناك طريقتان يمكن أن يُستعمل بهما مصطلح المنهاج التعليمي والمناهج التعليمية بشكل سليم:

– **الأولى؛ المناهج باعتبارها وثيقة رسمية مكتوبة:** ويُقصدُ بها تلك الوثيقة المعبرة عن فلسفة واختيارات وتوجهات الدولة في مجال التربية والتعليم، وتتضمن الأهداف العامة والخاصة للتربية وموادها ومحتواها وأنشطتها وطرق التدريس والمقاربات المقترحة وأساليب التقويم... وتسعى هذه الوثيقة أساسا إلى وصف وترتيب البرنامج الدراسي المقترح أو الواجب اعتماده من طرف المؤسسات التعليمية.

– **الثانية؛ المناهج باعتبارها حقلا تربويا أكاديميا:** وهنا نكون أمام علم من علوم التربية، له قضايا ومنهجية ومصادره ووظيفته... ويمكن التفريق فيه بين المجال النظري الذي يبحث

في هذا المنهاج من حيث أصوله الفلسفية وأدواته وأدواره وعناصره وأأسسه... وبين المجال التطبيقي الذي يبحث في أجرة الإطار النظري وتتبع تطبيقاته بغرض تقييمها وتقويمها... وما سنشتغل به في هذا البحث هو المنهاج التعليمي في حقله التربوي الأكاديمي وتحديدًا في مجاله النظري، الذي تقع نظرية المنهاج التعليمي في نطاقه.

أما نظرية المنهاج التعليمي فنُعرّف بمجموعة من التعريفات منها:

1. "طريقة لتنظيم التفكير حول قضايا تخص تطوير المنهج، مثل مكونات المنهج وأهم عناصره، وكيفية اختيارها وتنظيمها، ومصادر القرارات المنهجية، وكيفية ترجمة المعلومات والمعايير النابعة من هذه المصادر لأجل بناء قرار منهجي محسوس"¹.

2. "مجموعة المعتقدات التي يتبناها الفرد ويستخدمها كقاعدة لقراراته الخاصة في تنفيذ المنهج، وتشترك هذه المعتقدات من مبادئ الفكر الفلسفي والاجتماعي المتداخلة ومن المراتب المتعلقة ببنية المعرفة وطبيعتها"².

3. "مجموعة الالتزامات والمبادئ والتوصيات القادرة على توصيف ما يمكن أن يكون عليه المنهج من محتوى وتصميم وتنفيذ وتطوير في ضوء فلسفة وأهداف تربوية معينة"³.

فإذا خلصنا من مجموع هذه التعريفات إلى أن نظرية المنهاج التعليمي هي منهجية أو طريقة في التفكير في القضايا المرتبطة بالمنهاج التعليمي، تعتمد بالأساس على الجانب الفلسفي والرؤية الكلية للعالم (الكون، الحياة، المصير) لتخرج مجموعة من القرارات الإلزامية التي توجه عملية بناء المنهاج التعليمي وتخطيطه؛ (إذا خلصنا لهذا) سألنا أن نسأل:

- ما الفلسفة أو الرؤية الكلية للعالم التي سيتأسس عليها حديثنا عن هذه النظرية؟
- ما المنهجية وما طريقة التفكير التي نقترحها لتنزيل هذه النظرية على واقع المناهج التعليمية؟
- يجيب عن السؤال الأول مُصطلح التأصيل، بينما يجيب مصطلح مقاصد التربية عن الثاني.

¹ الياسري، نداء محمد باقر؛ وآخرون، (2016)، "المناهج وأسسها ونظرياتها ومكوناتها وخطط تدريسيها"، ط1، عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع، ص 22 وما بعدها.

² نفسه، ص 22 وما بعدها.

³ الربيعي؛ محمود داود، (2016)، "المناهج التربوية المعاصرة"، ط1، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع، ص 23.

ب. التأصيل:

يصبح تحديد المفهوم صعبا حين يتعلق الأمر بمصطلح لازالت جهود المختصين تحتته - خصوصا في مستواه التطبيقية أي ممارسة التأصيل- ولازالت تتلقفه العديد من الآراء وتقدم بشأنه كثير من المقترحات والرؤى، ولا تخرج قضية التأصيل عن هذه الأوصاف، ولكن بالإمكان أن نقدم مجموعة من التعريفات ذات علاقة بما نقصده من مصطلح التأصيل في دراستنا هذه، فالتأصيل هو:

1. "إعادة صياغة المعرفة على أساس من علاقة الإسلام بها، أي إعادة تجديد وترتيب المعلومات، وإعادة النظر في استنتاجات هذه المعلومات وترابطها، وإعادة تقويم النتائج وإعادة تصور الأهداف، وأن يتم ذلك بطريقة تمكن من إغناء وخدمة قضية الإسلام"¹.

2. "ممارسة النشاط المعرفي كشفا وجمعا وتوصيلا من زاوية التصور الإسلامي للكون والحياة والإنسان"².

3. "منهجية إسلامية قديمة شاملة تلتزم توجيه الوحي ولا تعطل دور العقل، بل تتمثل مقاصد الوحي وقيمه وغاياته وتدرس وتدرك وتتمثل موضوع اهتمام الوحي وإرشاده"³.

4. "اشتقاق الأسس الشرعية والاستفادة مما توصل إليه علماء الغرب من نتائج مادية تساهم في عمارة الأرض وقيام الإنسان بوظيفته المرتبطة له دينا، وتوجيه هذه النتائج في سبيل تحقيق الغاية من هذا الوجود"⁴.

ومما سبق يتضح لنا أن التأصيل بالأساس هو عملية تقوم على اعتماد التصور الإسلامي في إنتاج المعرفة، وتقويمها، وإعادة ترتيبها وتصنيفها. وعليه؛ يكون التصور الإسلامي هو الفلسفة أو الرؤية الكلية للعالم التي ستأسس عليه نظرية المنهاج التعليمي في هذا البحث.

¹ الفاروقي؛ إسماعيل، (1986)، "إسلامية المعرفة بين المبادئ العامة -خطة العلم- الإنجازات"، واشنطن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ص54.

² خليل؛ عماد الدين، (1992)، "مدخل إلى إسلامية المعرفة مع مخطط مقترح لإسلامية علم التاريخ"، ط3، الرياض: الدار العالمية للكتاب الإسلامي، ص15.

³ انظر: "إسلامية المعرفة: المبادئ العامة، خطة العمل، الإنجازات"، الرياض: الدار العالمية للكتاب الإسلامي، 1413هـ-1992م، ص 167.

⁴ عيسى؛ محمد رفقي، (1986)، "تحو أسلمة علم النفس"، مجلة المسلم المعاصر، 46 (5)، ص33-34.

ج. مقاصد التربية الإسلامية ومقاصد الإسلام التربوية:

لا نريد أن نخوض هنا في تحديد الفرق بين مقاصد الشريعة الإسلامية ومقاصد التربية في الإسلام، إذ يحتاج ذلك إلى مقارنة متعددة ومتعدية في الآن نفسه، تجمع -على أقل تقدير- إلى جانب المتخصصين في مجال المقاصد متخصصين في مجال التربية والتعليم، وحسبنا هنا أن نقدم وجهة النظر التي يتبناها الباحث.

يذهب الدكتور عبد المجيد النجار إلى ضرورة تبني معنى موسع لمصطلح مقاصد الشريعة، حيث لا ينبغي أن يظل هذا المصطلح مرتبطاً بالأحكام الشرعية فقط على نحو ما يتم تداوله أو فهمه من تسمية "مقاصد الشريعة"، وإنما يجب أن يكون شاملاً لمقاصد الدين عقيدة وشرعية.¹

ويُستدرك على ما قاله الدكتور النجار بتقديم إضافتين اثنتين:

- **الأولى** مرتبطة بطبيعة التسمية؛ حيث نرى أن تضمين المقاصد العقدية تحت مسمى "مقاصد الشريعة" قد يُحمّل المصطلح أكثر من معناه، ولهذا نفضل التسمية التي أشار إليها في مواطن متفرقة في كتابه إلا أنه لم يعتمد بها بشكل كبير وهي "مقاصد الدين"، أما من وجهة نظر تربوية إسلامية يكون من الأفضل استعمال مصطلح "مقاصد الإسلام".
- **الثانية** مرتبطة بالمجالات التي يجب أن يشملها المصطلح؛ فإذا كان فضيلة الدكتور عبد المجيد النجار قد انحاز إلى التقسيم القائل إن الإسلام عقيدة وشرعية، فإن ثمة قسم ثالث آخر ما لبث الكثير من العلماء ينبهون إليه وهو الأخلاق² أو القيم³، ويبدو أن هذا الموضوع من شأنه أن يقودنا إلى إشكالية الموقع الذي جعلت فيه مكارم الأخلاق⁴ داخل سُلّم مقاصد الشريعة، وهي قضية من المحتمل أن نعود إليها في موضع آخر.

ولذلك؛ يبقى في تقدير الباحث أن مقاصد الإسلام التربوية تختلف عن مقاصد الشريعة، وعليه يُعرّف مقاصد التربية في الإسلام بأنها: تلك الغايات والمرامي التي ترجو التربية الإسلامية تحقيقها من خلال المناهج والعمليات والوظائف التربوية المختلفة.

وبهذا تكون منهجية أو طريقة التفكير التي يعتمد عليها الباحث في تأصيل نظرية المنهاج التعليمي منهجيةً مقاصديةً إسلاميةً.

¹ النجار؛ عبد المجيد، (2008)، "المقاصد الشرعية بأبعاد جديدة"، ط2، بيرت: دار الغرب الإسلامي، ص16.

² انظر على سبيل المثال كتابات فضيلة الدكتور طه عبد الرحمن.

³ انظر على سبيل المثال توجه طه جابر العلوان في البحث في المقاصد العليا للإسلام.

⁴ أقصد هنا تمثيل كثير من العلماء على المصالح التحسينية بمكارم الأخلاق.

والآن؛ وبعد أن أحطنا مجال البحث بحدوده التي تبين دائرته التي سيتحرك خلالها، نكون قد سيجنا مسار البحث حتى لا تزيع عنه الأقدام، ونستطيع الآن أن نمضي على بركة الله في مجريات البحث ومحاوره على النحو الآتي.

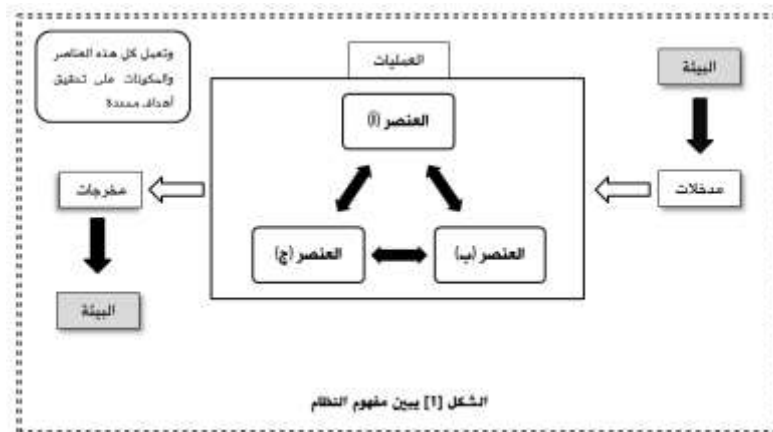
2. المنهاج التعليمي باعتباره نظاماً: أساسيات المنهاج التعليمي.

ما دمنا نتحدث عن تأصيل إسلامي للمناهج التعليمية فإنه يُفترض بنا أن نتطرق لحدود الوصل والفصل بين المناهج التعليمية والتوجهات الفلسفية، إلا أن هذا متعذر في ظل المساحة المخصصة لهذا البحث، ولذلك سنكتفي في هذا المحور نتجاوز بذكر أساسيات المنهاج التعليمي التي هي بمثابة القواعد العامة أو الأركان التي يقوم عليها وجود منهاج تعليمي، والتي نشبهها بالقواعد الرياضية التي يمكن للناس جميعاً على اختلاف أجناسهم وأعراقهم وديانتهم استعمالها. فإذا كانت قواعد حساب النسب المئوية واحدة؛ ومن الناس من سيستعملها لحساب الربا ومنهم من سيستعملها لحساب مقدار الزكاة، فإننا بنفس الطريقة نفهم ما سنقدمه الآن عن أساسيات المنهاج.

أ- مفهوم النظام وعلاقته بالمنهاج التعليمي:

يعرف النظام على أنه "الكل المركب من عدد من العناصر، ولكل عنصر وظيفة وعلاقات تبادلية، وأي تأثير في أحد العناصر ينتقل إلى بقية العناصر الأخرى، وللنظام هدف أو أهداف يسعى إلى تحقيقها، وله حدود، ويوجد في بيئة يؤثر فيها وتؤثر فيه، وله مدخلات ومخرجات وعمليات تعمل ضمن قوانين، ويكون النظام جزءاً من نظام كلي أكبر منه، ويكون كل عنصر فيه نظاماً"¹.

ويمكن للشكل التالي أن يزيد من توضيح المعنى المراد بالنظام:



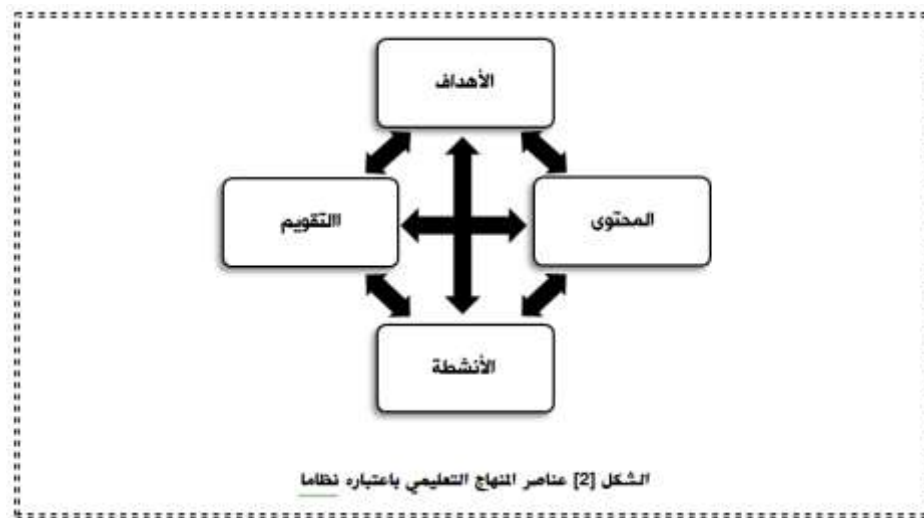
¹ بطاينة، رزق فايز (2006)، "المناهج التربوية: المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، التطوير"، عمان: دار الكتب الحديث، ص 19.

فكما هو ملاحظ: فإن البيئة تؤثر في النظام وتتأثر به، والأسهم تشير إلى القوانين والعمليات التي يسير وفقها النظام. أن العناصر (أ-ب-ج) توجد بينها علاقة تبادلية، حيث أن التأثير في أحدها سيؤدي حتما إلى التأثير في باقي العناصر الأخرى. ولهذا النظام أهداف يجب أن تسير كل عملياته بطريقة ضمن تحقيقها. وفي الأخير فإن كل عنصر من عناصر النظام (أ-ب-ج) هو نظام آخر جزئي يعمل ضمن النظام العام (الشكل 2)، ويمكن اعتبار هذا الشكل كله توضيحا لعنصر واحد من عناصر نظام آخر أكبر منه وهكذا...

وحتى يتم ذلك؛ رأى كثير من المتخصصين أنه لابد أولا أن يتم النظر إلى المنهاج "على أنه نظام يتمتع بكل السمات المميزة، ولابد ثانيا من معالجته بما يسمى بأسلوب النظم"¹. وهو ما نتج عنه طرح مفاهيم جديدة داخل ميدان المناهج كالحديث عن عناصر المنهاج وعلاقاتها ووظيفتها وأسسها...

ب- عناصر المنهاج التعليمي باعتباره نظاما:

يبين الشكل التالي عناصر المنهاج التعليمي باعتباره نظاما².



الشكل [2] عناصر المنهاج التعليمي باعتباره نظاما

ويلاحظ من الشكل أعلاه أن المنهاج المدرسي لابد أن يقوم على هذه العناصر، ويجب على من يقوم بتخطيط المنهاج أن يكون على معرفة تامة وصلة مباشرة بها. وتدل الأسهم على العلاقات

¹ المصدر نفسه.

² هناك شبه اتفاق بين المتخصصين على هذه العناصر، وتداول كثير منهم هذا الشكل، أنظر على سبيل المثال: البطاينة، رزق فايز. "المناهج التربوية: المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، التطوير"؛ فرحان، إسحاق أحمد؛ دمرعي، توفيق؛ بلقيس، أحمد. "المناهج التربوية بين الأصالة والمعاصرة"؛ محمد، طاهر محمد الهادي. "أسس المناهج المعاصرة".

التبادلية الموجودة بين كل العناصر، والتي تعني أن كل عنصر يؤثر في بقية العناصر دون استثناء ويتأثر بها، وأن أي تأثير في أحد العناصر ينتقل إلى بقية العناصر الأخرى.

• العنصر الأول: الأهداف:

"تمثل الأهداف أهم عناصر المنهج المدرسي أو مكوناته، حيث أن العناصر الأخرى كالمحتوى والخبرات التعليمية والتقويم تعتمد عليه أو ترتبط به ارتباطاً وثيقاً. لذا، فإن اختيار تلك الأهداف أو تطويرها أو صياغتها تمثل العملية الأساسية الأولى لمخططي المناهج ومصمميها"¹.

ومن الجدير بالذكر؛ أن ثمة شبه اتفاق عام بين التربويين على مصادر اشتقاق أهداف المنهج، حيث يتم التركيز بشكل كبير على المصادر التالية: فلسفة المجتمع وتراثه، طبيعة المادة، وخصائص المتعلم.

• العنصر الثاني: المحتوى:

"يعد المحتوى جوهر التدريس"² وليس جوهر التربية كما كان سائداً في المفهوم التقليدي للمناهج، كما يعتبر أكثر العناصر تأثيراً بالأهداف، فالمحتوى كما هو معارف وحقائق هو عبارة أيضاً عن مهارات واتجاهات وأساليب تفكير يرمي المنهج إلى تحقيقها في المتعلم بعد مروره بجميع الخبرات التعليمية.

ويتم اختيار المحتوى وفق معايير متعددة منها: معيار الصدق، ومعيار الأهمية، ومعيار اهتمامات التلاميذ، ومعيار قابليته للتعليم، ومعيار الفائدة... كما يتم ترتيبه وفق تنظيمات مختلفة ومتنوعة.

• العنصر الثالث: الأنشطة والخبرات التعليمية:

وهي من أبرز العناصر الأساسية للمناهج التعليمية، "وإن من أبرز وظائفها تنظيم المادة التعليمية في مواقف التعليم لتسهيل عملية التعلم على الطلاب"³، ويقصد بالأنشطة والخبرات التعليمية ذلك "الجهد العقلي والبدني الذي يبذله المتعلم أو (المعلم) من أجل بلوغ هدف ما"⁴، وتحقيق النمو المتكامل سواء داخل الفصل أو خارجه طالما أنه يتم تحت إشراف المدرسة.

¹ سعادة، جودت أحمد؛ إبراهيم، عبد الله محمد (2004)، "المنهج المدرسي المعاصر"، ط4، عمان: دار الفكر، ص216.

² محمد، طاهر محمد الهادي، (2012)، "أسس المناهج المعاصرة"، عمان: دار المسيرة، ص149.

³ بطاينة، مرجع سابق، ص41.

⁴ المصدر نفسه.

هذا وتخضع عملية اختيار وتنظيم هذه الأنشطة والخبرات التعليمية أيضا لمجموعة من المعايير والأسس اللازمة لضمان سير عمليتي التعليم والتعلم بطريقة سليمة.

• العنصر الرابع: التقويم:

تعتبر وظائف التقويم بالغة الأهمية نظرا لارتباطها بتصميم وبناء وتطوير وتقويم المناهج من جهة، وبقياس مدى تحقق الأهداف المرجوة في المتعلم من جهة أخرى. كما يعتبر التقويم "العملية التي يتم بها الحكم القيمي على مدى نجاح العملية التعليمية بكافة عناصرها على تحقيق الأهداف المرجوة"¹. ويتم التقويم من خلال معايير وعمليات متنوعة ومتناسبة مع المجال المراد تقييمه، فهناك التقدير، والتقييم، والقياس، والتشخيص...

ج- أسس المنهاج التعليمي باعتباره نظاما:

"يقصد بأسس المنهج المدرسي تلك المقومات أو الركائز الفلسفية والاجتماعية والنفسية والمعرفية التي ينبغي مراعاتها عند الشروع في عملية تخطيط المنهج المدرسي أو بنائه أو تصميمه أو هندسته."² فالمنهاج التعليمي لا ينشأ من فراغ ولا يمكنه ذلك، بل لابد له من أسس تعنى "بتحديد الإطار الثقافي والتربوي والتعليمي الذي ينبغي أن تسير فيه أهداف التربية ومخرجاتها، وأن تبنى في ضوئه الخطط، والاستراتيجيات، والأساليب"³ التي سيشملها المنهاج.

لذلك؛ يعتبر الكثير من المتخصصين أن أسس المنهاج هي القوة الأساسية التي لها التأثير الكبير في أهداف المنهاج التعليمي ومحتواه وطرائق تنظيمه وتصميمه، ويرون فيها العوامل التي تتأثر بها عمليات المنهاج في جميع مراحلها، ابتداء من التخطيط ومرورا بالتنفيذ ثم وصولا إلى التقويم. "وغالبا ما يكتب النجاح أو الفشل للمنهج المدرسي بمقدار مراعاة المخططين لهذه الأسس أثناء عملية التخطيط"⁴، لذا يبذل مخططوا المنهاج جهودا كبيرة في سبيل أخذ هذه الأسس بالحسبان عند تصميمهم للمناهج الجديدة، أو عند قيامهم بعملية التقويم للمناهج الحالية، أو عملهم على تنقيح المناهج الراهنة أو تعديلها أو تطويرها نحو الأفضل.

ويتفق أغلب المتخصصين على تحديدها في أربعة أسس:

• الأسس الفلسفية

¹ الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ أ. هلاي، أحمد، (2006)، "المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"، عمان: دار الشروق، ص 95.

² سعادة، مرجع سابق، ص 67.

³ بطاينة، مرجع سابق، ص 57.

⁴ سعادة، مرجع سابق، ص 67.

و"تعرف الأسس الفلسفية بأنها مجموعة المبادئ والأهداف والمعتقدات التي يؤمن بها المجتمع في صورة مذهب فكري أو سياسي محدد يتميز عن غيره من المذاهب الفكرية أو السياسة يوجه نشاط كل فرد فيه ويمده بالقيم التي ينبغي أن يتخذها مرشدا لسلوكه في الحياة"¹.

• الأسس الاجتماعية

عبارة عن "مجموعة المقومات أو الركائز ذات العلاقة بالمجتمع الذي يعيش فيه الطلاب"²، وهي أيضا مجموعة من "العوامل الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهاج وتنفيذه، وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها والأهداف التي يحرص على تحقيقها، وهذه العوامل تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية والنظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات؛ وفي ضوءها تحدد فلسفة التربية والتي بدورها تحدد محتوى المنهاج وتنظيمه واستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التي تعمل عليها في إطار منسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب تحقيقها"³.

• الأسس النفسية

ويقصد بها "مجموعة المقومات والركائز أو القواعد ذات العلاقة بالطالب أو المتعلم من حيث حاجاته واهتماماته وقدراته وميوله، والتي ينبغي على مخططي المنهج المدرسي مراعاتها جيدا عند التخطيط لمنهج جديد أو عند تعديل أو تطوير أي منهج حالي"⁴.

• الأسس المعرفية.

وتتناول القضايا الأساسية التالية: "طبيعة المعرفة، ومكانتها، ومصادرها، وطرائق اكتسابها، وعلاقة ذلك بالإنسان والعملية التربوية بصورة عامة وبالمناهج التربوي بصفة خاصة."⁵.

وفي نهاية هذا المحور نكون قد قَدَّمنا تعريفاً مُحايداً للمنهج التعليمي وبَيَّنَّا عناصره والأسس التي تُمكنُ شَتَّى التوجهات الفلسفية من بناء مناهجها الخاصة، وإذا كان الأمر كذلك؛ أَصْبَحَ بالإمكان الآن وبكل ارتياح أن نخوض غمار البحث في المناهج التعليمية ذات التَّوجُّه الإسلامي أو المؤسَّلة من خلال المنظور المقاصدي الذي نقترحه.

¹ بطاينة، مرجع سابق، ص 89.

² سعادة، مرجع سابق، ص 102.

³ بطاينة، مرجع سابق، ص 66.

⁴ سعادة، مرجع سابق، ص 141.

⁵ الخوالدة، محمد محمود (2004): "أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي"، عمان: دار المسيرة، ص 170.

3. واقع البحث في "التربية والمقاصد" وملامح المنظور المقاصدي المقترح.

ما نستهل به الحديث هنا هو القول إن ارتباط المناهج التعليمية المؤصلة بمبادئ وأسس وتوجيهات الفلسفة التربوية الإسلامية المستمدة من القرآن والسنة يجعلها -ولا ريب- مناهج تعليمية مختلفة عن غيرها من المناهج التعليمية، ويظهر ذلك الاختلاف أول ما يبدأ بالظهور على مستوى المقاصد والغايات، إذ لن تسعى المناهج التعليمية في ظل التربية الإسلامية إلا لتحقيق المصالح الإنسانية الموافقة لمقاصد الإسلام.

حاولت جهود محترمة أن تُقصد العملية التربوية بمقاصد الإسلام، وفيما يلي تعريف بأبرز تلك الجهود، يعقبها مقترح الباحث في تفعيل المنظور المقاصدي في صياغة نظرية للمناهج التعليمي الإسلامي.

أ- اتجاهات البحث التربوي في مجال المقاصد.

من أجل توضيح وبيان مقاصد الإسلام التربوية، برزت جهود حاولت الجمع بين حقلي المقاصد والتربية، ونتجت عن هذه الجهود ثلاث اتجاهات أسميناها باتجاهات البحث المقاصدي في التربية والتعليم، وسنتوقف قليلاً عندها على أن نقدم ملاحظتنا حولها وندلي بعد ذلك برأينا ومقترحنا الذي سميناه المنظور المقاصدي للمناهج التعليمي.

• الاتجاه الأول:

ينطلق أصحاب هذا الاتجاه من المقاصد كما تناولها المقاصديون قديماً أو حديثاً، ثم يعمدون إلى اقتراح تصميم للمناهج التعليمي وبرامجه بناء على التقسيمات المشهورة للمقاصد، ويتوسل أصحاب هذا الاتجاه في تقديم مقترحاتهم بطرق مختلفة، أبرزها:

الطريقة الأولى: تقديم تصور مقترح لتصميم المنهج التعليمي اعتماداً على مصفوفة مقاصدية تتكون من مجموعة من القوائم المقاصدية المناسبة لكل مستوى تعليمي أو مرحلة من مراحله، وتحدد تلك المصفوفات والقوائم بناء على الخصائص العمرية للمتعلمين وحسب قدراتهم العقلية والجسدية وميولاتهم...

وكمثال على هذا المنحى نشير إلى دراسة نشرتها مجلة "مجمع" في عددها الرابع عشر بعنوان: "مصفوفة مقترحة لمناهج التربية الإسلامية للحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية بسلطنة عمان"¹. كما نشير إلى أطروحة دكتوراه أعدها الباحث ناصر راشد

¹ الزدجالية، ميمونة؛ الغداني، ناصر، (2015)، "مصفوفة مقترحة لمناهج التربية الإسلامية للحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية بسلطنة عمان"، مجلة مجمع، 14، ص 698.

الغداني بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة القاهرة معهد الدراسات التربوية تحمل عنوان: "تطوير مناهج التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية"¹.

الطريقة الثانية: اقتراح مجموعة من المواضيع أو المفردات ذات علاقة بمقاصد الشريعة وبيان طرق إدماجها في المناهج التعليمية، ومن الدراسات التي قدمت على هذا المنوال دراستين تحملان نفس العنوان، الأولى للدكتور محمد بولوز والثانية للدكتور حمزة أبو فارس الأجورني نشرتا ضمن العدد الثاني من مجلة أصول الدين تحت عنوان: "مقاصد الشريعة وأهدافها وكيفية تفعيلها في المناهج الدراسية"².

الطريقة الثالثة: السعي نحو بلورة الأهداف التربوية انطلاقاً من مقاصد الشريعة، كما فعل الدكتور علي عبد الحليم محمود في كتابه "تربية الناشئ المسلم"، حيث صنف الأهداف إلى أهداف ضرورية وحاجية وأخرى تحسينية³.

• الاتجاه الثاني:

يشترك أصحاب هذا الاتجاه مع أصحاب الاتجاه السابق من حيث المنطلق، إذ ينطلقون أيضاً من المقاصد كما هو متعارف عليها في المباحث المعروفة في علم مقاصد الشريعة؛ إلا أنهم يخالفونهم في طريقة ومستوى استثمارها، حيث لا يميلون إلى الشق الإجرائي من المنهاج التعليمي (اقتراح منهاج تعليمي) وإنما يميلون إلى الشق النظري منه (بناء نظرية المنهاج التعليمي) وذلك عن طريق محاولتهم إعطاء أبعاد ورؤى تربوية (فلسفية تأملية) لمقاصد الشريعة.

ومن الأمثلة على هذا الاتجاه ما أورده الدكتور سعيد إسماعيل علي في كتابه "العقل التربوي العربي" حيث اعتبر أن "البحث التربوي في مقاصد الشريعة الخمسة لا يخرج به عن الدائرة التعليمية"⁴، وللتدليل على ذلك اتجه إلى ربط الضروريات بالمجالات التربوية على النحو التالي:

- حفظ النفس: ربطه بمجال العلوم النفسية.
- حفظ الدين: ربطه بالتربية الإسلامية.

¹ الغداني؛ ناصر راشد ناصر، (2013) "تطوير مناهج التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة.

² انظر: مجلة أصول الدين، مجلة علمية محكمة، العدد 02، عدد خاص بأعمال مؤتمر التعليم الديني في ليبيا 1434هـ-2013م، شعبان 1438هـ-ماي 2017م.

³ محمود؛ علي عبد الحليم، (1992)، "تربية الناشئ المسلم"، ط 2، القاهرة: دار الوفاء، ص 38-40.

⁴ علي؛ سعيد إسماعيل، (2011)، "العقل التربوي العربي"، ط 1، القاهرة: دار السلام، ص 50-52.

– حفظ النسل: ربطه بالدراسات السكانية وعلم الاجتماع.

– حفظ المال: ربطه باقتصاديات التعليم.

– حفظ العقل: ربطه بالتربية العقلية والفكرية أي المجال العلمي.¹

وبنفس التوجه حاول التقرير الذي تضمنه كتاب "في تجديد العلوم الاجتماعية بناء منظور معرفي وحضاري الفكرة والخبرة" حول الجلسة النقاشية "رؤية مقاصدية للجماعة العلمية: تأسيسا وبناء وحفظاً"، حيث جاء فيه "إن عمليات الحفظ هي عمليات مشتركة بين المجالات"² بما في ذلك مجال بناء الجماعة العلمية، حيث اعتبرها بحاجة إلى حفظ الضروريات.

فمن حيث حفظ الدين فهي عملية يقوم بها أيضا علماء الاجتماع والإنسانيات... ومن حيث حفظ النفس أشار إلى حفظ النفس الأكاديمية والبحثية، ومن حيث حفظ النسل فالجماعة العلمية ولودة يولد منها أبناء وأجيال من الباحثين كما يولد منها في كل يوم بحث، ومن حيث حفظ العقل فتلك هي الوظيفة الأساسية للجماعة العلمية، ومن حيث حفظ المال فالجماعة العلمية تحتاج إلى تمويل من أجل أن تستمر في العطاء.³

• الاتجاه الثالث:

يخالف هذا الاتجاه كل ما سبق ذكره؛ حيث يصرف نظره إلى البحث في العلاقة بين المقاصد ومباحث القيم وعلم الأخلاق، حيث يعتبر بعض أصحاب هذا الاتجاه أن لمقاصد الشريعة علاقة بالأخلاق والقيم إن لم تكن هي غاية المقاصد ومقاصدها.

فالدكتور فهمي محمد علوان يعتبر "أن المقاصد تمثل الجانب الأخلاقي لعلم الأصول، فالفقهاء اهتموا واختصوا بمعرفة الأحكام والشروط [...] مما آل في النهاية إلى مجرد التطبيق القانوني عند أكثرهم. [...] لكن الشاطبي اهتم إلى جانب ذلك بتكوين الفضائل الخلقية الدينية على أساس تجريبي فاهتم بتحليل النية والباعث والقصد في الأعمال مع شعور كامل بالقيمة الخلقية وبالكمال الإنساني المقصود من الشارع"⁴ ثم تابع فهمي حديثه على المنوال ذاته.

ويرى فريق البحث في المعرفة والقيم أن للمقاصد مقاصد، واعتبر أن القيم هي غاية المقاصد النهائية، وقد أجريت بحوث بهذا الصدد بالمدرسة العليا للأساتذة على مستوى الماستر والدكتوراه.

¹ المصدر نفسه

² مصطفى؛ نادية محمود (2016): "في تجديد العلوم الاجتماعية بناء منظور معرفي وحضاري الفكرة والخبرة"، ط1، دار البشري، ج2، ص68.

³ نفسه.

⁴ علوان، فهمي محمد (1989)، "القيم الضرورية ومقاصد التشريع الإسلامي"، مصر، ص10.

• ملاحظات حول الاتجاهات السابقة:

مع تقديرنا الكبير لكل هذه الجهود المبذولة؛ فإن هناك مجموعة من الملاحظات نود أن نشير إليها، والتي لا تتعلق في الأساس بما جاءت به هذه الجهود من نتائج بالغة الأهمية تسهم فعلا في تطوير البحث المقاصدي في المجال التربوي، وإنما تتعلق بمدى قدرة ميدان المناهج التعليمية على الاستفادة منها واعتمادها في عملية التأصيل.

ولنبداً مع الملاحظة التي تشترك فيها الاتجاهان الأول والثاني، وهي اعتمادها على تقسيم علماء المقاصد للمصالح حسب أهميتها إلى الضروريات والحاجيات والتحسينات، فبالإضافة إلى النقاش الذي لازال قائماً حول إلزامية هذه التقسيمات ومدى نهائيتها، هناك أسئلة تستحق منا أن نأخذها بعين الاعتبار، مثل: هل مقاصد الشريعة هي نفسها مقاصد التربية في الإسلام؟

ونحسب أن ما قدمناه حول مصطلح مقاصد التربية في المحور الأول من هذا البحث يكفي لإعادة طرح هذا السؤال، وإعادة البحث فيه وحل إشكالاته، إلا أن ما نود إضافته هنا هو أن البحث المقاصدي في التربية والتعليم يختلف في أهدافه ومجرياته ومنهجيته عن البحث التربوي في مجال المقاصد.

فهذا الأخير (البحث التربوي في مجال المقاصد) ينطلق من مقاصد الشريعة في حقلها الإيستمولوجي المعروف بعلم المقاصد، ثم ينتقل بها كما هي إلى مجال التربية والتعليم. أما البحث المقاصدي في التربية والتعليم فينطلق ابتداءً إلى الأصول -كتاباً وسنة- ليبحث فيها عن المقاصد التي ترتبط بمجاله، أي مجال التربية والتعليم. وقد يبدو ههنا وكأننا بصدد علم جديد أو على الأقل مقاصد جديدة.

بتعبير أوضح؛ إن البحث التربوي في مجال المقاصد يجعل من مقاصد الشريعة هي ذاتها غاية التربية وأهدافها، وفي هذه الحالة فإن غاية ما يمكن أن يصل إليه هذا البحث هو أحد هذه الأمور:

- **الأول:** إما أن يحدد مقاصد الشريعة الضروري إدماجها في المناهج التعليمية ثم يبين سبل فعل ذلك، وحينها لا نكون أمام المنهاج التعليمي في مفهومه الشامل وإنما نكون أمام منهاج تعليمي خاص بالمواد الإسلامية أو مادة التربية الإسلامية، وإلا كيف يمكن لمخططي منهاج مادة كالفيزياء أو الرياضيات أو الاجتماعيات أن يضعوا برنامجاً لهذه المواد مقسماً حسب الضروريات والحاجيات والتحسينات؟!

- **الثاني:** أن يحدد الأهداف العامة للمنهاج التعليمي منطلقاً من مقاصد الشريعة، حيث ستكون المواد التعليمية عبارة عن وسائل تسعى في النهاية إلى تحقيق مقاصد الشريعة. وهذا الطريق

وإن بدا أنجع من سابقه إلا أن الإشكال الذي سيظل مطروحا: هل مجرد تكييف الأهداف مع مقاصد الشريعة يعد كافيا لتحقيق تلك المقاصد؟ وهل يمكن للمعارف والعلوم كما هي عليه الآن أن تتسجم في مضامينها وسبل تدريسها مع هذا الأمر؟

– **الثالث:** أن يقدم تصورات عامة وفضفاضة حول مدى ارتباط تلك المقاصد بالمنهاج التعليمي وقضاياها، وتكاد تكون هذه التصورات أشبه بتأملات تنبئ عن ترف فكري ومخيال علمي خصب، إلا أنها تبقى ليست ذات جدوى عملية وتطبيقية واضحة المعالم في المجال التربوي عموما والمنهاج التعليمية خصوصا.

أما البحث المقاصدي في التربية والتعليم فإنه وإن كان يستفيد من نتائج البحث التربوي في مجال المقاصد، إلا أن غايته تبقى أبعد من غايات هذا الأخير، إذ يسعى في مجال المناهج التعليمية إلى بناء نظرية (بما تحيل إليه كلمة نظرية من نظام وعلاقات وترابطات...) للمنهاج التعليمي المؤصل، ويتوسل في ذلك بإضافة الدراسات التربوية للمقاصد إلى الدراسات المقاصدية للتربية ليشكل منهما في نهاية المطاف منظورا مقاصديا منظوميا ينسجم فيه الحقلين معا (حقل المقاصد وحقل التربية) ويتكاملان، وهو ما سنسعى إلى إبراز ملامحه في الجزئية الموالية.

ب- نحو بحث مقاصدي في التربية والتعليم: ملامح المنظور المقاصدي المقترح.

لا نقصد هنا إلى استقصاء مقاصد التربية والتعليم، ولكننا نقصد إلى اقتراح منظور مقاصدي للمنهاج التعليمي يبنى على التفاعل مع المقاصد وعلى فاعليتها في التأصيل الإسلامي للمناهج التعليمية، ولهذا فإننا لن ننشغل بالبحث في مقاصد التربية إلا بالقدر الذي يسعفنا في إجلاء ملامح المنظور الذي نقترحه.

وقبل أن نقدم هذا المقترح؛ لابد من الإشارة إلى ضرورة استحضار ما أثبتناه سابقا عن المنهاج التعليمي باعتباره نظاما، لأنه -كما وسبق أن أشرنا- يمثل الأرضية المشتركة التي يمكن البناء عليها لتقديم نظرية للمنهاج التعليمي تتسجم مع خصوصية كل فلسفة تربوية على حدة، ويعتبر تحقيق الانسجام مع خصوصية المجتمع المسلم إحدى وظائف التأصيل الإسلامي للمناهج التعليمية. وما نقترحه هنا هو إمكانية التأصيل عن طريق تفعيل منظومة المقاصد العليا الحاكمة للتربية والتعليم في بناء نظرية للمنهاج التعليمي الإسلامي.

• منظومة المقاصد العليا الحاكمة للتربية والتعليم¹:

سيكون من المناسب جدا ونحن نسعى في هذا المقام إلى الكشف عن ملامح المنظور المقاصدي الذي نقترحه أن نحلل الدلالات الواردة في هذا العنوان الفرعي أيضا، والذي نراه معبرا عن خصائص هذا المنظور، ونجد الفرصة الآن سانحة للإشارة إليها باقتضاب وإيجاز:

- **منظومة:** تحليل لفظة منظومة على وجود علاقة تأثير وتأثر بين مجموعة من المكونات التي تغطي مجالا محددا وتترابط فيما بينها وتتكامل.
- **المقاصد:** وتمثل هنا المكونات المترابطة فيما بينها والمتكاملة التي أشرنا إليها آنفا.
- **العليا:** وتحيل على معنى هرمي، تحتل فيه هذه المكونات (المقاصد) رأس الهرم الذي ستنبثق عنه باقي المقاصد الفرعية والجزئية، ووجود هذه المقاصد على رأس الهرم لا يجعلها جميعا في مستوى واحد من القيمة والأهمية، وإنما هناك تراتبية بينها.
- **الحاكمة:** تحيل على معنى التوجيه وال ضبط والإحكام، وهنا يصح القول عن هذه المقاصد إنها ليست مجرد غايات وأهداف؛ وإنما عبارة عن آليات ومعايير منهجية ناظمة وضابطة وموجهة.
- **التربية والتعليم:** وهو المجال الذي ستتنظم داخله تلك المكونات وسيتنظم هو من خلالها.

تبين لنا من خلال هذه اللمحة الموجزة خصائص ومميزات المنظور الذي نقترحه، ننقل الآن إلى تحديد مكونات منظومة المقاصد العليا الحاكمة للتربية والتعليم، منطلقين في ذلك من الآية الكريمة التي تنطلق منها جل الدراسات التأصيلية للمناهج والأهداف التعليمية، وهي قوله تبارك وتعالى: ﴿هو الذي بعث في الأميين رسولا منهم يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة وإن كانوا من قبل لفي ضلال مبين﴾ [الجمعة: 2].

وقد جاءت آيتين أخريين تتحدث عن نفس المقاصد وهما قوله تعالى: ﴿لقد من الله على المؤمنين إذ بعث فيهم رسولا من أنفسهم يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة وإن كانوا من قبل لفي ضلال مبين﴾ [آل عمران: 164]، وقوله: ﴿كما أرسلنا فيكم رسولا منكم يتلو عليكم آياتنا ويزكيكم ويعلمكم الكتاب والحكمة ويعلمكم ما لم تكونوا تعلمون﴾ [البقرة: 151].

¹ استقدينا من صياغة هذا العنوان وبيان مدلولاته من كتاب: فتحي حسن ملكاوي "منظومة القيم العليا الحاكمة التوحيد والتزكية والعمران" أنظر: ملكاوي؛ فتحي حسن، (2013)، "منظومة القيم العليا الحاكمة التوحيد والتزكية والعمران"، ط 1، واشنطن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، انظر مقدمة الكتاب.

تناولت مجموعة من الدراسات هذه الآيات بالدرس والتفسير والبيان التربوي، واستخلصت منها مقاصد التربية في الإسلام محددة في ثلاثة مقاصد وهي: التعليم، التزكية، الحكمة. أو المعرفة والتزكية والحكمة¹.

إلا أن الباحث يستدرك ليضيف مقصدا آخر هو مقصد التوحيد، فإن كان مقصدا المعرفة والحكمة يحيل إليهما قوله تعالى: ﴿ويعلمكم الكتاب والحكمة﴾ ومقصد التزكية: ﴿ويزكّيهم﴾، فإن مقصد التوحيد يحيل إليه في الآية الأولى قوله تعالى: ﴿هو الذي بعث في الأميين﴾ وفي الثانية: ﴿لقد من الله على المؤمنين إذ بعث فيهم رسولا﴾ وفي الثالثة: ﴿كما أرسلنا فيكم رسولا﴾، وما يدعونا إلى هذه الإضافة أن تذكير الله سبحانه في الآيات الثلاث بأنه عز وجل الذي بعث النبي الكريم وأرسله -@- من أجل تلك المقاصد، يفيد أنها منه تعالى ويجب أن تؤدي إليه أيضا، فبعثة الرسل هي من الله تعالى من أجل إعادة الناس إلى توحيد ربهم.

وأیضا فإن التوحيد لهو المقصد الأعلى الذي يعطي للمعرفة والتزكية والحكمة الإطار العقدي (الفلسفي) الذي يجب أن تتشكل فيه مفاهيمها ومضامينها، وإلا فإنها قد تزيغ عن جادتها إذا جردت من إطارها العقدي الذي جاء بها.

● منظومة المقاصد العليا الحاكمة للتربية والتعليم:

إن السؤال الذي يلقي بظلاله الآن على هذا البحث هو: لماذا منظومة المقاصد العليا الحاكمة للتربية والتعليم؟ وكيف يمكنها أن تشكل منظورا مقاصديا يسهم في تطوير البحث في تأصيل نظرية المناهج التعليمية؟

سنحاول الإجابة عن هذين السؤالين من خلال محاولة التوليف والمزاوجة بين "منظومة المقاصد العليا الحاكمة للتربية والتعليم" وبين "نظام المناهج التعليمية وأساسياتها"، وهو ما سنحتاج فيه للعودة إلى ما ذكرناه آنفا عن خصائص منظومة المقاصد، وإلى ما قدمناه في المحور الثاني حول أساسيات المنهج التعليمي باعتباره نظاما، حيث قلنا عن المنهج التعليمي إنه نظام يتكون من مجموعة العناصر المترابطة والمتفاعلة فيما بينها، والتي تخضع في تخطيطها لمجموعة من الأسس. ويتولد عن عملية التوليف والمزاوجة تلك، أربع مصطلحات مركبة تبيّن مفهوم المنظور المقاصدي في تأصيل نظرية المناهج التعليمية وتمكن من تعريفها، وهي:

¹ الصمدي؛ خالد، (2006)، "خطاب التربية الإسلامية في عالم متغير: تجديد الفلسفة وتحديث الممارسة"، ط1، الرباط: منشورات المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية الإسلامية، ص38.

● الفلسفة العليا:

وهو ناتج الجمع بين ما تستدعيه المناهج من خلفية فلسفية ومرجعية تؤطرها وبين مقصد التوحيد، إذ يعتبر مقصد التوحيد مرجعية وفلسفة، إلا أن هذه المرجعية حسب التصور الإسلامي مرجعية عليا لا شيء فوقها يعلو عليها.

وبهذه المرجعية العليا والفلسفة التربوية العليا يمكن للتأصيل الإسلامي للمناهج أن يصوغ تعريفه الخاص للمنهج التعليمي الذي ينسجم مع التصورات الإسلامية.

● تخطيط المقاصد:

وهو ناتج الجمع بين ما تستلزمه المناهج التعليمية من عمليات التخطيط وبين المقاصد التي تحدد وبشكل حاسم نوعية التخطيط اللازم وإجراءاته... إلخ

ف"لا أحد يستطيع أن ينكر أهمية المقاصد بالنسبة إلى الأفراد والمجتمع، فإن عملية التخطيط، ومحاولة التحكم في الوقت من برمجة وتنظيم، كلها أعمال ناتجة عن دراسة للمقاصد، [...] وما من واحد منا إلا ويتحرك وراء أهداف ومقاصد يريد تحقيقها على هذه الأرض"¹.

وإذا كانت تعريفات المنهج التعليمي على اختلافها تحيل بطريقة أو بأخرى إلى عمليات التخطيط التي ترسم الطريق إلى تحقيق غايات المنهج وأهدافه؛ فإن التأصيل الإسلامي للمنهج التعليمي من شأنه أن يعمل على تخطيط تلك المقاصد وأجراتها في مختلف مستويات المنهج التعليمي.

● منظومة العناصر:

وهو ناتج الجمع بين عناصر المنهج التعليمي التي تؤثر في بعضها وتتأثر ببعضها وبين منظومة المقاصد القائمة أيضا على التفاعل والتكامل فيما بينها.

فلأن المقاصد ليست منفصلة عن بعضها بل هي مترابطة فيما بينها وتشكل منظومة؛ ولأن عناصر المنهج التعليمي أيضا مترابطة؛ يصبح من اليسير تفعيل منظومة المقاصد في بلورة تلك العناصر، لاسيما وأنهما يشتركان في خاصية المنظومية هذه، ويمكن للتأصيل الإسلامي من منظورنا المقاصدي هذا أن يشكل طفرة نوعية في الكشف عن أوجه ذلك الترابط وقوانينه وقواعده... مما سيغني البحث في ميدان المناهج عامة والمؤصلة منها خاصة.

¹ بابر؛ عبد الرحمن صالح، (2002)، "دراسات تطبيقية حول فلسفة المقاصد في الشريعة الإسلامية"، سلسلة تقنية الطباعة المحدودة رقم 1، ص 10.

• الأسس الحاكمة:

وهو ناتج الجمع بين أسس المنهاج التعليمي التي لها وظيفة ضبط السير بالمنهاج التعليمي نحو الأجرأة، وبين حاكمية المقاصد باعتبارها محددات ومعايير منهجية تضبط التربية في مختلف مستوياتها بما فيها بناء المناهج التعليمية.

وعليه؛ تكون أسس المنهاج التعليمي (الفلسفية، الاجتماعية، النفسية، المعرفية) في التصور الإسلامي حاكمة لأن كل أساس سيحكمه مقصد من منظومة المقاصد، فالأساس الفلسفي يحكمه مقصد التوحيد، والاجتماعي مقصد الحكمة، والنفسي مقصد التزكية، والمعرفية مقصد المعرفة.

• تعريف المنظور المقاصدي في تأصيل المناهج التعليمية:

بعد مطالعنا في المقاصد وعلاقتها بالتربية عموماً والمناهج التعليمية خصوصاً، أصبح بالإمكان تقديم التعريف الذي نقترحه للمنظور المقاصدي في تأصيل المناهج التعليمية، فنقول إنه: "تخطيط المقاصد التربوية الإسلامية في منظومة العناصر المكونة للمنهاج التعليمي، بناء على أسس حاكمة في ضوء الفلسفة العليا للتربية الإسلامية"

وبهذا نكون قد وضحنا وبشكل جلي ملامح المنظور المقاصدي الذي نقترحه من أجل تطوير البحث في تأصيل المناهج التعليمية، مما يفتح المجال للبحث الآن في أن ينطلق في تقديم بعد الإضاءات المنهجية التي نأمل أن تقيد في استكمال هذا المسعى، عسى أن تتلقفه أرقام النابغين من الباحثين والطلبة المتميزين فيستأنفون عن طريقه جهود بناء نظرية إسلامية للمنهاج التعليمي.

4. تفعيل المنظور المقاصدي في تأصيل المنهاج التعليمي.

حينما تطرقنا لمفهوم المنهاج التعليمي كنظام؛ قلنا عنه إنه مفهوم يعبر عن ماهية المنهاج كمجموعة من القواعد والعناصر والأسس التي لا يمكن للمنهاج -أي منهاج- أن يستغني عنها، ولذلك فهو التعريف المحايد للمنهاج التعليمي الذي يمكن لمختلف التوجهات أن تبني عليه تصورها وتعريفها للمناهج التعليمية.

والآن وبعد تقديمنا للمنظور المقاصدي الإسلامي الذي نتبناه من أجل التقدم بتأصيل المناهج التعليمية خطوات إلى الأمام؛ يكون الوقت قد حان من أجل أن نسعى إلى تفعيل ذلك المنظور في ميدان البحث في المناهج التعليمية المؤصلة.

ولا يفوتنا أن ننبه إلى أن ما سنقدمه بهذا الصدد لا يعدو أن يكون مدخلا منهجيا يحتاج لجهود جديدة، التي نرجو أن تلتقي وتلتف حوله من أجل أن تخطو في طريق التأصيل الإسلامي للمناهج التعليمية خطوات أبعد. وأول ما نبدأ به هو تلمس سبيل التفعيل على مستوى تعريف المنهاج التعليمي.

أ- مفهوم المنهاج التعليمي في ضوء المنظور المقاصدي:

لعل خلفية الدكتور علي مذكور الإسلامية، وإحاطته بقضايا المناهج التعليمية ساعدته في وضع تعريف نراه الأقرب من المنظور المقاصدي المقترح، فهو يعتبر من أبرز المربين الذين اهتموا بموضوع المناهج التعليمية في التصور الإسلامي ولعله أكثرهم كتابة فيه. والقارئ لإسهاماته في هذا الميدان يجد تميزاً لدى الرجل في طرحه للقضايا والمفاهيم المتعلقة به، ولعل التعريف الذي قدمه للمنهاج التعليمي في ظل التصور الإسلامي لا يخرج عن هذا الوصف، ولهذا تجد التعريف الذي قدمه للمنهاج التعليمي الأكثر تداولاً لدى الباحثين في ميدان المناهج التعليمية المؤصلة.

يعرف مذكور المنهاج التعليمي بـ: "نظام من الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة، والمعارف والخبرات والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها مؤسسة تربوية إسلامية إلى المتعلمين فيها، بقصد إيصالهم إلى درجات الكمال التي هيأهم الله لها، وبذلك يستطيعون القيام بحق الخلافة في الأرض عن طريق الإسهام بإيجابية وفاعلية في عمارتها وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله"¹.

ولأننا صرحنا منذ البداية بغاية هذا البحث وهي فتح آفاق جديدة لاستئناف القول في تأصيل المناهج بدعوتنا إلى اعتماد المنظور المقاصدي، فإنه سيكون من اللازم أن نستدرك على هذا التعريف بإدخال تعديلات يسيرة حتى ينسجم والمنظور المقترح من أجل إتمام طريق التأصيل، فيكون التعريف من منظورنا المقاصدي هو:

"تخطيط لنظام من الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة، والمعارف والخبرات والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها مؤسسة تربوية إسلامية إلى المتعلمين فيها، بقصد إيصالهم إلى درجات الكمال الإنساني التي هيأهم الله لها، حتى يستطيعوا القيام بحق الخلافة في الأرض عن طريق الإسهام بإيجابية وفاعلية في عمارتها وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله".

• أوجه العلاقة بين التعريف والمنظور المقاصدي:

إن اختيار الباحث لتعريف الدكتور علي مذكور ينبني على مجموعة من المسوغات سنسوقها في الأسطر الموالية، إضافة إلى كون ذلك التعريف قد جمع بين ثنياه ما تفرق في غيره، واشتمل على أهم الركائز التي يجب أن يقوم عليها المنهاج من منظور مقاصدي، كما أن إضافتنا اليسيرة للتعريف لها مسوغاتها أيضاً سنذكرها في موضعها، والان إلى التوضيح الذي سنقدمه على النحو التالي:

¹ مذكور، علي أحمد، (1990)، "مناهج التربية في التصور الإسلامي"، بيروت: دار النهضة العربية، ص 39-40.

(1) **تخطيط لنظام:** أي أن المنهاج التعليمي بمفهومه، وخصائصه، وأأسسه، وعناصره، يكون كلا متكاملًا، كل جزء فيه يخضع لمجموعة من المبادئ والأسس والمعايير، وكل جزء فيه يتأثر ببقية الأجزاء ويؤثر فيها، وهو ما يستدعي التخطيط المحكم من أجل الصياغة والتنزيل، وبهذا المفهوم يكون المنهاج متفاعلا مع خماسية: منظومة، المقاصد، العليا، الحاكمة، للتربية والتعليم.

(2) **من الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة:** أي أن هذا المنهاج التعليمي سيخضع في نظامه إلى مجموعة من الحقائق والمعايير والقيم التي نبعت من مقصد التوحيد، وهو المقصد الثابت في مضامينه ومعانيه.

(3) **والمعارف والخبرات والمهارات الإنسانية المتغيرة:** ففي مقابل الثابت الذي لا يقبل التغيير يوجد في المنهاج جانب متغير تحكمه الطبيعة الإنسانية التي صدر عنها، وهو ما يشجع على الاستمرار الدائم في التعلم والبحث والدرس. فكل ما يأتي به الإنسان من المعارف وما يطرره من الخبرات وما يتقنه من المهارات سيظل مهما بلغ من درجات الإتقان والإبداع مشوبا بمجموعة من النقائص التي تستدعي العمل باستمرار على تجاوزها. لذلك فإن معرفة الإنسان وإمكاناته وقدراته... تتغير مع مرور الزمن وتتطور، فالمعارف الإنسانية التي كانت تقررهما المناهج السابقة تختلف عن تلك التي تقررهما اليوم، والخبرات والمهارات التي كان يحتاجها الإنسان قديما غير هذه التي يحتاجها الإنسان في زمن التطور العلمي والتكنولوجي... وهكذا ومن هنا يكون مقصد المعرفة حاضرا في التعريف.

(4) **تقدمها مؤسسة تربوية إسلامية:** قد تستطيع أي مؤسسة أن تقدم لتلاميذها المعارف والخبرات والمهارات الإنسانية، بل وحتى بعضا من الحقائق الإلهية، لكن؛ أن تقدمها بالأساليب والطرائق والشروط التي يريدها الإسلام فهو أمر لا تستطيعه إلا المؤسسة التربوية الإسلامية. لذلك؛ على المؤسسة التي تتبنى منهاجا انبثق عن التصور الإسلامي أن تكون إسلامية حتى لا تقدم للمتعلمين قيم ومبادئ في بيئة تناقضها، وهو الأمر الذي إذا ما حدث سينعكس وبلا شك سلبا على العملية التربوية، وعكس ذلك صحيح.

(5) **بقصد إيصالهم إلى درجات الكمال الإنساني:** يتعذر على الإنسان أن يصل إلى درجات الكمال، لكن المنهاج في التصور الإسلامي يتغنى تحقيق ذلك عن طريق مقصد التزكية، ولعله لا يخفى أن الكمال الإنساني أوسع وأبلغ في دلالاته من النمو الشامل أو المتوازن أو المتكامل، فكل هذه المفاهيم تصبح من باب تحصيل حاصل إذا ما سعى المنهاج إلى إيصال الفرد إلى درجات الكمال.

(6) **التي هيأهم الله إليها:** بهذا القيد تظل المرجعية ومقصد التوحيد حاضرين وبقوة، وفي هذا أيضا إشارة إلى التصور الإسلامي لطبيعة الإنسان الذي خلاصته: أنه عز وجل خلق الإنسان على الفطرة، في أحسن تقويم، ومنحه قدرات ومؤهلات، ومنحه معها إرادة وقدرة تساعدانه على الاختيار بين أن يوظف كل ذلك للسير بنفسه إما إلى التزكية وإما إلى التدسية. وتقيد هذه الإشارة المنهاج التعليمي لكونها توجه العاملين عليه إلى ضرورة استثمار هذه الحقائق وأخذها بعين الاعتبار أثناء قيامهم بعملية التخطيط أو التصميم للمنهاج وفق منظور التربية الإسلامية.

(7) **حتى يستطيعوا القيام بحق الخلافة:** وهي الغاية التي من أجلها خلق الإنسان وكرم، وتشارك فيها جميع مقاصد الإسلام في جميع المجالات، فالوصول إلى درجات الكمال ليس هدفا في حد ذاته ولكنه هدف يرجى منه الوصول إلى غاية الغايات ألا وهي القيام بمسؤولية الخلافة في الأرض، وهو ما يسعى إليه مقصد الحكمة. وهنا تتبدى لنا علاقة مقاصد التربية بما أسميناه سابقا "مقاصد الإسلام" أو "المقاصد الشرعية".

(8) **عن طريق الإسهام بإيجابية وفاعلية في عمارتها وترقية الحياة على ظهرها:** إن الاكتفاء بتقديم الحقائق والمعايير والقيم الإلهية والمعارف والخبرات والمهارات لا يعني تعلم التلميذ وتعديل سلوكه ليقوم بدوره الإيجابي، بل ينبغي على المتعلم -حتى يكون إيجابيا- أن يتحرك ويتفاعل بشكل إيجابي في المواقف المختلفة سواء التعليمية أو الحياتية.

(9) **وفق منهج الله:** إن القاعدة المتعارف عليها في تصورنا الإسلامي أن الغايات لا تبرر الوسائل، فالغاية الشريفة لا تدرك ولا ينبغي لها أن تدرك إلا من خلال الوسائل الشريفة، ولأن المنهاج في التصور الإسلامي يلتزم بالمبادئ والأسس التي جاءت بها شريعة الإسلام كان لزاما عليه أن يسعى إلى تحقيق أهدافه من خلال الوسائل المباحة، أي وفق منهج الله عز وجل، وهنا تظهر لنا علاقة مقاصد التربية بمقاصد الشريعة.

من المؤكد أن ملامح المنهاج التعليمي من منظور مقاصدي إسلامي قد صارت الآن أكثر وضوحا، وبدأت معها قضايا التأصيل تتوضح شيئا فشيئا، ولكن ما نلبث أن نذكر أننا لسنا بصدد التأصيل وإنما بصدد فتح آفاق جديدة له، وهو ما يجعل هذه الورقة ذات بعد منهجي استشرافي لتأصيل المناهج أكثر مما هي ممارسة للتأصيل نفسه.

ب- أسس وعناصر المنهاج التعليمي من منظور مقاصدي إسلامي.

غالبا ما يرتبط الحديث عن المقاصد في مجال التربية والتعليم بأهداف التربية وغاياتها ومراميها التي ينبغي أن تسعى إلى تحقيقها، بيد أن الأمر في إطار المنظور المقاصدي -كما رأينا- يتجاوز ذلك، فتفعيل المقاصد في مجال التربية والتعليم لا يقف فقط عند صياغة الأهداف التربوية في جميع

مستوياتها في ضوء تلك المقاصد؛ وإنما يتعدى ذلك ليشمل المناهج التعليمية ككل بدءاً من المفهوم ومروراً بالأسس والعناصر وانتهاءً بالتقويم.

فمن المفترض أن تؤثر طبيعة الأهداف وخلفيتها الفلسفية على كل المجريات التي ستخوضها العملية التربوية، وذلك هو الوضع السليم والطبيعي الذي يجب أن تكون عليه المناهج التعليمية باعتبارها تمثل النهج السالك والموصل إلى تلك الأهداف، إلا أن ثمة أحوال تشذ فيها المناهج عن ذلك، وهو ما يعتبر مؤشراً من مؤشرات اختلالها، والذي ينبني منذ البدء عن مواجهة صعوبات وتحديات كبيرة ستحول دون أن تحقق التربية غاياتها ومراميها.

وإن شئنا الحقيقة؛ فإن الإشكال الذي لا يزال يلقي بظلاله على البحث في ميدان تأصيل المناهج هو عدم قدرتها على تفعيل البعد الفلسفي والمقاصدي في كل الأسس والعناصر والتي يقوم عليها المنهاج التعليمي، ولذلك نجد أنها تكتفي بالإشارة إلى التصور الإسلامي ورؤيته للعالم في الأساس الفلسفي، حتى إذا ما انتقل الحديث لباقي الأسس وجدت نقلاً عن نظريات ورؤى غربية قد تكون مناقضة تماماً للتصور الإسلامي.

ونفس الإشكال نجده على مستوى عناصر المنهاج التعليمي، فتجد الباحث يسهب كثيراً في وضع الأهداف وبلورتها منطلقاً من أهداف التربية الإسلامية، إلا أن جهده يقف عند ذلك ولا يتجاوز إلى باقي العناصر (المحتوى، الأنشطة، التقويم)، وإن لم يكن لبحثنا هذا من حسنة تذكر غير فتحه المجال لتجاوز هذا الإشكال لكان ذلك كافياً.

ولعله أصبح من الواضح جداً أن المنظور المقاصدي الذي تقدمنا به ووضحنا بعض جوانبه، بإمكانه أن يقدم حلولاً لهذا الإشكال، ذلك لأنه يتمتع بقوة يستمدّها أولاً من منظومة المقاصد العليا الحاكمة للتربية والتعليم، وثانياً من قابليته للتفاعل مع المناهج التعليمية لأن كلاهما ينطوي على نظام، ثم لقابليته للتفعيل لأنه يشكل نظرة مستقبلية واستشرافية تستحق العناية.

فعلى مستوى الأسس؛ فإن المنهاج التعليمي ينبني على أسس أربعة: الأساس الفلسفي، والأساس الاجتماعي، والأساس النفسي، والأساس المعرفي، وقد يكون من اليسير أن نتبين أوجه العلاقة بينها وبين منظومة المقاصد العليا الحاكمة، إذ يرتبط مقصد التوحيد بالأساس الفلسفي، ومقصد الحكمة بالأساس الاجتماعي، ومقصد التزكية بالأساس النفسي، ومقصد المعرفة بالأساس المعرفي. إلا أن الأمر لا يقف عند حدود هذا الربط السطحي وإنما يحتاج إلى جهد كبير يقوم به أولوا عزم من الباحثين في علوم الشريعة عموماً والمقاصد خصوصاً والعلوم التربوية عموماً وعلم المناهج خصوصاً إضافة إلى العلوم التالية: علم الاجتماع التربوي وعلم النفس التربوي وفلسفة العلوم على وجه أخص.

وعلى مستوى العناصر الأربعة: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم، فإنه لا يسعنا الخوض فيها وبلورة قواعد بشأنها إلا بعد الخلوص إلى تصور واضح لأسس المنهاج التعليمي، إذ يبقى الأساس الفلسفي أساساً للأهداف، والمعرفي أساساً للمحتوى، والنفسي أساساً للأنشطة، والاجتماعي أساساً للتقويم.

إنه لا يسعنا ولا يسع أي بحث من هذا النوع أن يسبر أغوار أسس المناهج التعليمية وعناصرها من منظور مقاصدي، فهو عمل تتوء تحته ظهور العصبية من الباحثين المجددين، إذ يحتاج الأمر إلى عمل مؤسساتي منظم، ولكن حسبنا ما قدمنا من تصورات عليها تجد باحثاً يلتقطها ويستأنف الجهود التي تستدعيها.

الخاتمة:

أما بعد؛ فقد كانت ضالنتنا في هذا البحث الإسهام في بلورة نظرية للمنهاج التعليمي من خلال الدعوة إلى اعتماد المنظور المقاصدي، لتطوير البحث في تأصيل المناهج التعليمية وفتح آفاق جديدة له، ذلك أن جانباً كبيراً من أوجه الضعف وعدم فاعلية الجهود السابقة في هذا الموضوع يرجع إلى عدم وضوح البعد المنهجي للتربية والتعليم.

ولا شك أن هذا المنحى الذي نرى أن المناهج التعليمية يُمكن أن تسير عليه وإليه، في حاجة إلى مزيد من البحث عن الوسائل التي تترجمه لقواعد إجرائية عملية، ونحسب أن هذا المنظور المقاصدي يساعد على ذلك، ولأن هذا المطلب يخرج عن حدود بحثنا الحالي في المناهج التعليمية، وله غير هذا الموضوع في الدراسات التطبيقية والميدانية، فإننا نوصي بالأخذ به من لدن المهتمين بتأصيل المناهج التعليمية.

وكذلك فإن من بين التوصيات التي نختم بها هذا البحث، الدعوة إلى تفعيل هذا المنظور المقاصدي، وأجرائته، وتفعيله في محاولات بناء نظرية تربوية إسلامية، والبحث يوصي أيضاً بضرورة الوقوف على الأدبيات الحديثة في مجال بناء المناهج، لا لأجل نقلها أو الإفادة منها وحسب، بل لأجل نقدها وتقييمها في ضوء مقاصد التربية الإسلامية.

وأخيراً؛ لا ننهي حديثنا عن المنظور المقاصدي في تأصيل المناهج التعليمية دون أن نشير إلى أنه مهما رأى البعض أن قضية التأصيل بعيدة المنال، فإن شرف المحاولة يغري ويحفز، ورب أمر يراه البعض بعيداً ويراها آخرون قريباً، وليس من فارق بينهما سوى ذاك الإدراك والوعي بالطريق اللازم سلوكه للوصول إلى المقصد المرغوب فيه.

قائمة المراجع والمصادر:

1. "إسلامية المعرفة: المبادئ العامة، خطة العمل، الإنجازات"، الرياض: الدار العالمية للكتاب الإسلامي، 1413هـ-1992م.
2. بابر؛ عبد الرحمن صالح، (2002)، "دراسات تطبيقية حول فلسفة المقاصد في الشريعة الإسلامية"، سلسلة تقنية الطباعة المحدودة رقم 1.
3. بطاينة، رزق فايز، (2006)، "المناهج التربوية: المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، التطوير"، عمان: دار الكتب الحديث.
4. خليل؛ عماد الدين، (1992)، "مدخل إلى إسلامية المعرفة مع مخطط مقترح لإسلامية علم التاريخ"، ط3، الرياض: الدار العالمية للكتاب الإسلامي.
5. الخوالدة، محمد محمود، (2004)، "أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي"، عمان: دار المسيرة.
6. الربيعي؛ محمود داود، (2016)، "المناهج التربوية المعاصرة"، ط1، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
7. الزدجالية؛ ميمونة. د. الغداني؛ ناصر، (2015)، "مصفوفة مقترحة لمناهج التربية الإسلامية للحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية بسلطنة عمان"، مجلة مجمع، 14.
8. سعادة، جودت أحمد؛ د. إبراهيم، عبد الله محمد، (2004)، "المنهج المدرسي المعاصر"، ط4، عمان: دار الفكر.
9. الصمدي؛ خالد، (2006)، "خطاب التربية الإسلامية في عالم متغير: تجديد الفلسفة وتحديث الممارسة"، ط1، الرباط: منشورات المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية الإسلامية.
10. علوان؛ فهمي محمد، (1989)، "القيم الضرورية ومقاصد التشريع الإسلامي"، مصر.
11. علي؛ سعيد إسماعيل، (2011)، "العقل التربوي العربي"، ط1، القاهرة: دار السلام.
12. عيسى؛ محمد رفقي، (1986)، "نحو أسلمة علم النفس"، مجلة المسلم المعاصر، 46 (5).
13. الغداني؛ ناصر راشد ناصر، (2013) "تطوير مناهج التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية"، أطروحة دكتوراه

في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، قسم المناهج وطرق التدريس.

14. الفاروقي؛ إسماعيل، (1986)، "إسلامية المعرفة بين المبادئ العامة -خطة العلم- الإنجازات"، واشنطن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

15. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم؛ أ. هاللي، أحمد، (2006)، "المناهج التعليمي والتوجه الأيدلوجي، (النظرية والتطبيق)"، عمان: دار الشروق.

16. مجلة أصول الدين، مجلة علمية محكمة، العدد 02، عدد خاص بأعمال مؤتمر التعليم الديني في ليبيا 1434هـ-2013م، شعبان 1438هـ-ماي 2017م.

17. محمد، طاهر محمد الهادي، (2012)، "أسس المناهج المعاصرة"، عمان: دار المسيرة.

18. محمود؛ علي عبد الحليم، (1992)، "تربية الناشئ المسلم". ط 2، المنصورة: دار الوفاء.

19. مذكور، علي أحمد، (1990)، "مناهج التربية في التصور الإسلامي"، بيروت-لبنان: دار النهضة العربية.

20. مصطفى؛ نادية محمود، (2016)، "في تجديد العلوم الاجتماعية بناء منظور معرفي وحضاري الفكرة والخبرة"، ط1، دار البشري، ج 2.

21. ملكاوي؛ فتحي حسن، (2013)، "منظومة القيم العليا الحاكمة التوحيد والتزكية والعمران"، ط 1، فرجينيا-الولايات المتحدة الأمريكية: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

22. النجار؛ عبد المجيد، (2008)، "المقاصد الشرعية بأبعاد جديدة". ط2، بيروت: دار الغرب الإسلامي.

23. الياسري، نداء محمد باقر؛ وآخرون، (2016)، "المناهج وأسسها ونظرياتها ومكوناتها وخطط تدريسها"، ط1، عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.