



المنهاج التعليمي، أداة لنيل التربية الأخلاقية

عباس شاملي،* حسن ملكي،** حميد رضا كاظمي***

ملخص

تُعَدُّ التربية الأخلاقية واحدة من أهمِّ مسائل التربية والتعليم. وبلوغ هذا الهدف الكبير في مؤسسة التربية والتعليم، يحتاج إلى خطة، أو خريطة؛ بحيث يطلقون عليها في أدبيات علوم التربية، بالمنهاج التعليمي. وبإمكان تلك الخطة والخريطة أن توصل تلك المؤسسة إلى أهدافها المنشودة حينما تكون قائمة على مباني وأصول وأساليب وطرائق دينية. إضافة إلى القيم الثقافية الحاكمة على تلك البلاد. كما أنَّ إحرار أنموذج المنهاج التعليمي للتربية الأخلاقية المستند إلى التعاليم الدينية، الذي هو الهدف الأساس للبحث، يمكن أن يوفر الحصول على تصميم منهاج تعليمي شامل وجامع على خلفية التربية الدينية. هذه المقالة مقارنة توصيفية - تحليلية، تتناول بحث خصائص التربية الأخلاقية وتبيينها، تبعاً لآراء العلامة المصباح اليزدي.

* أستاذ مساعد في العلوم التربوية في جامعة المصطفى العالمية.

** أستاذ العلوم التربوية في جامعة العلامة الطباطبائي في طهران.

*** خبير في المناهج التعليمية في مؤسسة الإمام الخميني البحثية في إيران.

ترجمة نوال خليل، ماجستير في التربية، وطالبة دكتوراة في الدراسات الإسلامية.

المقدمة

تُعَدُّ التَّربية والتعليم مسألة جوهرية وبالغة الأهمية في حياة البشر. ولا تقتصر خصائص المجتمع السليم والمتقدم على امتلاكه موقعاً جغرافياً جيداً ومتميزاً وحيازته معادن متنوعة وموارد مائية؛ بل المجتمع السليم والمتقدم هو مجتمع يتمتع بنظام تربية وتعليم حيوي وفعال وحي ومتطور. وبمقدور هكذا نظام أن يصنع أناساً أحراراً، ومستقلين، وأخلاقيين، ومبدعين، وأن يوصل المجتمع إلى التنظيم المادي والارتقاء المعنوي. ويمكن القول من منظور العلامة المصباح اليزدي، في ما يتعلق بأهمية مسألة التربية والتعليم: «إنَّ تهيئة أرضية النُمو ومُقدّماته، والتَّكامل المعنوي والباطني للبشر، ترتعن أكثر من أي شيء لمؤسسة التربية والتعليم، وليس إلى أي مؤسسة أخرى؛ لأنَّه في ظلِّ تعليم عقائد معرفة الوجود الصحيحة ومعرفة القيم الصحيحة وتبعاً للقيم الأخلاقية والحقوقية المحمودة، يمكن أن تتوسَّع وتعمَّق عبادة الله والتكامل المعنوي للبشر»¹.

تولي تعاليم الإسلام عناية خاصة لتربية الروح الإنسانية؛ لأنَّ الإنسان في ضوء تربية النفس وتركيبه الروح، يبلغ مراحل الكمال الإنساني. وفي الختام، ينال الفلاح والسَّعادة الأبدية؛ كما يقول الإمام علي عليه السلام: «لو كُنَّا لا نَرْجُو جَنَّةً، ولا نَخْشَى ناراً، ولا ثواباً، ولا عقاباً لَكَانَ يَنْبَغِي لَنَا أَنْ نُطَالِبَ بِمَكَارِمِ الْأَخْلَاقِ؛ فَإِنَّهَا مِمَّا تَدُلُّ عَلَى سَبِيلِ النَّجَاحِ»².

يعاني المجتمع البشري اليوم من أزمة هويَّة في المعنويات والأخلاق. وبناءً عليه، إنَّ حاجة البشر اليوم إلى التَّربية والتَّربية، أكثر بكثير من حاجتها إلى التعليم والتعلُّم. ولا شك أنَّ إحدى أهداف تأسيس مراكز التعليم الرِّسميَّة والعامة (المدارس) في البلاد، تتمحور حول التَّربية الأخلاقية للتلاميذ. ف«المدرسة هي عبارة عن: المرافق التي تمَّ إنشاؤها من أجل التَّربية الأخلاقية والعلمية والبدنية لأبناء الجنس البشري»³. وبناءً عليه، التلامذة هم أمانات في يد المراكز التعليمية؛ بحيث إنَّ تلك المراكز تُسهم بنحوٍ مؤثِّر وفعال في تفتح الاستعدادات، وظهور

1- محمد تقي المصباح، المجتمع والتاريخ، ص 316.

2- مستدرك الوسائل، ج 11، ص 193.

3- أحمد صافي، آمورش وپرورش ابتدایی، راهنمایي تحصیلي ومتوسطة، التربية والتعليم للمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، ص 49.

الإبداع والتربية الأخلاقية لديهم، وهو ما يتحقق في ظل الوعي والبصيرة. بناءً عليه، فإن مؤسسات التربية والتعليم، والتي هي من أكثر المؤسسات المؤثرة والموجهة في جميع البلدان، وبالالتفات إلى ما لديها من كثرة عدد مخاطبيها المستعدين، ويلحظ رسالتها التعليمية والتربوية، ينبغي أن يكون برنامج التربية الأخلاقية الجزء الأساس والمحوري لمسائل التربية والتعليم لديها. تلك الضرورة المنبثقة من دور الأخلاق ومنزلته في الحياة الإنسانية، يتم تأكيدها عندما نحسب الوظيفة الأساس لتلك المؤسسة إحياء الفطرة الدينية للبشر؛ لأن رسالة متولي شأن التربية والتعليم ومهمته، تكمن في إيقاظ فطرة البشر، وإزالة غبار الغفلة عنهم. فما أن يتلمس الإنسان حضور الله في الحياة وفي باطنه، ستظهر رغبته نحو الدين والأخلاق.

من الهواجس اليوم الماثلة في الأنظمة التعليمية؛ هي كيف تتم التربية الأخلاقية؟ ففي مبحث التربية الأخلاقية لا يطرح فقط ضرورتها ومكانتها بين أبعاد التربية؛ بل يعمل المسؤولون والمخططون اليوم لوضع استراتيجيات عملية وسبل عمل لحل تلك المشكلة.

يبدو في ذلك المجال أن «المنهاج التعليمي» الفعال يمكن أن يقوم بدور المنسق لجميع العناصر الداخلة في التربية. فالمنهاج التعليمي يربط دوماً بين قوتين إنسانيتين هما؛ المعلم، والتلميذ. ومن ثم؛ يمكن وصفه بمنزلة قلب نظام التربية والتعليم والأداة للاحية تحقيق أهداف العملية التعليمية. فالمنهاج التعليمي من أهم؛ بل هو أصل موضوعات التربية والتعليم العامة ومسائلهما. وينبغي أن يُعدّ المنهاج التعليمي القاعدة الأساس للتربية والتعليم. ويبدو أن تقويم جودة التربية والتعليم لأي مجتمع تُقاس من خلال محتوى برنامجه الدراسي في مختلف المراحل التعليمية.

هذه المقالة بصدد تبين خصائص عناصر المنهاج التعليمي للتربية الأخلاقية، وفقاً للمباني الدينية، بالاستناد إلى مقولات العلامة المصباح اليزدي وكتابات، بكونه من المفكرين في ساحة المباحث الدينية، وخبيراً وصاحب رأي في ساحة التربية الأخلاقية، وقد تم استنباط بعض مبادئ وأصوله وأساليبه في التربية الأخلاقية. ومن خلال إدخال تلك الأصول والأساليب في بيان النموذج المطلوب، عملنا على تصميم المنهاج التعليمي للتربية الأخلاقية.

أهميّة المنهاج التعليمي وضرورته

بما أنّ المنهاج التعليمي مُبَيَّنُّ للأهداف والغايات التربويّة، ومُظهِرٌ للقيم والمعتقدات بنحو عامٍّ لثقافة أيّ بلد، فالسؤال الأساس إذا أردنا أن نُصمّم منهاجاً تعليمياً للتربية الأخلاقية يتناسب مع ثقافته الدينيّة، هو ما المباني والأصول والأساليب التي ينبغي لنا الالتفات إليها؟ وما أصول التربية الأخلاقية وأساليبها في المنهاج التعليمي لنظام التربية والتعليم العامّ والرسمي؟ وما خصائص المنهاج التعليمي للتربية الأخلاقية المرتكز على تعاليم دين الإسلام؟

مفاهيم البحث ومُصطلحاته

1. المنهاج التعليمي:

يُطلق «المنهاج التعليمي» على المحتوى الرسمي وغير الرسمي، وعلى الطرائق، والتعليمات الواضحة والمخفية التي من خلالها ينال التلامذة تحت إشراف المدرسة وتوجيهها العلم اللازم، ويكتسبون المهارات، ويبدلون الميول والقيم في أنفسهم¹.

2. التربية الأخلاقية:

مع افتراض أنواع التربية الموجودة في المجتمع ومقارنة بعضها ببعض، يُعرف العلامة المصباح اليزدي التربية الأخلاقية بهذا النحو: «التربية الأخلاقية هي تخطيط لأجل نموّ أخلاق المُتربّين وتعاليمها من الطُّلاب والتلامذة لناحية الإسلام المنشودة»².

3. المنهاج الدراسي للتربية الأخلاقية:

تستلزم التربية الأخلاقية تهيئة مُقدّمات التربية والتعليم الخاصة لأجل تفتُّح سلسلة من القيم الفطرية الأخلاقية وترسيخها التي ترافق الإنسان منذ بداية ولادته³.

1- حسن ملكي، مباني برنامجه ريزي درسي آموزش متوسطه، مباني المنهاج التعليمي للمرحلة الثانويّة، ص 15.

2- مجموعة من المؤلفين، تربيت ديني در جامعة إسلامي معاصر: گفت وگوها، التربية الدينية في المجتمع الإسلامي المعاصر: حوارات، ص 36.

3- عباس علي شاملي، تربيت أخلاقي، پيش فرض وچالش ها، التربية الأخلاقية: الفرضيات والتحدّيات، ص 110.

وبملاحظة الآيات الأولى من سورة الشمس المباركة¹، فإنه يوجد لدى نفس الإنسان الاستعداد للترقي والتكامل، وأيضاً الاستعداد للسقوط والتسافل. فإن قام الإنسان بتركية نفسه، فستتكاثر وتثمر، أما إن قام بدسّها، فستصبح ضعيفة وفاسدة. بناءً عليه، وبالالتفات إلى الحضور الفطري للقيم في نفس الإنسان، ومن خلال ملاحظة تعريفات علماء الأخلاق ومفكري التربية والتعليم في هذا المجال، وبالالتفات إلى الدور والوظيفة التي يُنبت للمدارس، فالمنهاج التعليمي للتربية الأخلاقية هو عبارة عن: التخطيط لكيفية تنمية الاستعدادات والقوى الباطنية - القابليات الأخلاقية - واستعمالها وتوظيفها، وكذلك تنمية الصفات والسلوكيات المحمودة الأخلاقية وتوسعتها وتثبيتها؛ بقصد إحراز الفضائل الأخلاقية العالية، والابتعاد عن الرذائل والقضاء عليها وإزالتها. وذلك المخطط يتضمن المحتوى الرسمي وغير الرسمي، وأساليب التدريس والتقييم، والفضاءات التربوية التي من طريقها يتوفر للمتعلمين إمكانية معرفة قدراتهم ومعرفة عالم الوجود، وعلى أساس ذلك، تصبح فاعليّاتهم واستعداداتهم الفطرية هادفة.

مباني معرفة الإنسان للمنهاج التعليمي للتربية الأخلاقية

لا يخفى على أحد دور معرفة الإنسان في التنظير المتعلق بالعلوم الإنسانية، وبالمقاربات والتوجهات العامة لنظريات أي عالم، أو مفكر حول معرفة الإنسان. والقاعدة نفسها تسري في المنهاج التعليمي الذي يُعدّ أساس طريق التربية والتعليم وخارطتهما، وخاصة التربية الأخلاقية².

يقول الإمام الخميني في مجال أهمية معرفة الإنسان، وقبل أي نوع من التخطيط التربوي: «بما أن الإنسان موضوع عملية التربية والتعليم ومحورهما، فإنه فقط من خلال مبدأ معرفة الإنسان يمكن تقديم نظام تربوي صحيح، فأَي نوع من الإصلاح بدايته الإنسان نفسه»³.

1- سورة الشمس، الآيتين 9 - 10.

2- حسن ملكي، مباني المنهاج التعليمي للمرحلة الثانوية، مصدر سابق، ص 26.

3- مؤسسة تنظيم ونشر آثار الإمام الخميني، مجموعه مقالات كنكره آثار وانديشه تربيتي حضرت امام خميني، مجموعه مقالات مؤتمر الآثار والفكر التربوي للإمام الخميني رحمته، ص 25.

أساساً هناك علاقة واضحة بين المنهاج التعليمي والأسئلة الجوهرية التي تتناولها فلسفة التربية والتعليم. ومن دون الإجابة عن تلك الأسئلة، لا يمكن إحراز منهاج تعليمي متناسب مع النظام الاعتقادي والقيمي لأي نظام. من جملة الأسئلة المطروحة في المباني الفلسفية، هو السؤال عن حقيقة الإنسان وماهيته. ومن جملة الأسباب التي تؤدي إلى أن لا يبلغ النظام التربوي أهدافه المنشودة في مجال تربية الإنسان، هو فقدان الفهم والمعرفة الصحيحة حيال الإنسان؛ لأن بعض الاختصاصيين هم في صدد تناول جزء من حقيقة وجود الإنسان، ويحسبون ذلك الجزء يمثل كل حقيقة وجوده. وتبعاً لذلك، يُخطّطون لإجراءات وتدابير تربوية بنحو تكون نتيجهما إنساناً أحادي البعد، عوضاً عن بناء إنسان كامل، والذي هو مُبتغى التربية الواقعية والحقيقية.

يعتقد بعض المفكرين أنه ليس بالإمكان معرفة الإنسان، وكتب كتاب بعنوان «الإنسان ذلك المجهول». ويعتقد بعض الفلاسفة أن الإنسان لديه الوجود أولاً ومن ثم؛ يصنع ماهيته⁴. ويقول بعضهم الآخر: الإنسان موجود ليس لديه حد ولا ماهية، ولا يتوقف عند حدٍّ معين؛ وإنما ديناميكي ومتحرك، وله حق الاختيار في تلك الحركة. وتلك الحركة تسير باتجاه الكمال إلى ما لا نهاية، وباتجاه الفساد والتسافل إلى ما لا نهاية⁵. وتبعاً للنظرية المنتزعة من تعاليم القرآن الكريم، فالإنسان موجود ليس له حد ولا ماهية، ولا يتوقف عند حدٍّ معين؛ بل هو يتحرك ويتأرجح باتجاه السير الصعودي والسير التسافلي. وعلى سبيل المثال، يقول الله تعالى ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا ۖ وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا﴾⁶، وحالة القلب تلك التي يعيشها الإنسان ناشئة من أعماله وسلوكياته الاختيارية.

بناءً عليه، يطرح هذا السؤال، أنه إذا التفتنا إلى الإنسان من منظور ديني، ما الملاحظات التي يمكن أن تؤخذ في الحسبان في ما يتعلق بالمنهاج التعليمي للتربية الأخلاقية، وتكون بمنزلة تصميم وخطة تعليمية. من منظور الدين الإسلامي، الإنسان موجود يتمتع بالاستعدادات الفطرية العالية وهو مُتعدد الأبعاد؛ بحيث يؤدي كل بُعد من تلك الأبعاد دوراً خاصاً في كماله الإنساني. وعليه، ينبغي أن

4- عبد الله نصر، مباني إنسان شناسی در قرآن، مباني معرفة الإنسان في القرآن، ص 5.

5- المصدر نفسه، ص 12.

6- سورة الشمس، الآيتين 9 - 10.

يُصمَّم المنهاج التعليمي بنحوٍ يُحيطُ بجميع أبعاد وجود الإنسان وينسجم مع فطرته.

عناصر المنهاج التعليمي

يتفاوت عدد العناصر المكوِّنة للمنهاج التعليمي، تبعاً للنظريات المختلفة. فقال بعضهم بأربعة عناصر وبعضهم الآخر بتسعة عناصر. والعناصر الأربعة المتفق عليها عند جميع المخططين للمناهج، هي عبارة عن:

1. الأهداف.
2. المحتوى.
3. فاعليات وأنشطة تعلُّم التلامذة وتعليمهم.
4. أساليب التقويم.

أضاف بعض خبراء المناهج عناصر أخرى إلى تلك المجموعة، من قبيل الفضاء، والزمان، وأدوات التعلُّم، ومجموعات التلامذة وإستراتيجيات التدريس¹. في هذه المقالة، سنعمل على تبيان سبعة عناصر من العناصر الأساسية للمنهاج التعليمي للتربية الأخلاقية، تبعاً للمباني الدينية. وقد استفدنا من نظرية ميلر في تحديد تلك العناصر وتسميتها². ولو أنه من الممكن بالرجوع إلى المصادر الدينية العثور على عناصر أخرى مؤثرة في المنهاج التعليمي للتربية الأخلاقية، إلا أن ذلك خارج نطاق هدف البحث!

1. أهداف المنهاج التعليمي للتربية الأخلاقية:

يُعَدُّ الهدف، أو الغاية من الأبعاد الأساسية في المنهاج التعليمي. وتكمن قيمة كل منهاج بحسب نوع الهدف الذي هو في صدد تحقيقه. فهوية المنهاج التعليمي للتربية الأخلاقية تعتمد على الأهداف التي تسعى إليها. وينبغي أن يُصمَّم الهدف، أو الغاية النهائية للمنهاج التعليمي للتربية الأخلاقية من خلال رؤية أن الإنسان موجود شريف قد خُلق لأجل هدفٍ شريف.

يجب أن تكون أهداف هكذا منهاج بنحوٍ متوازن لناحية تأمين الحاجات

1- محمود مهر محمدي، برنامج درسی نظرگاه ها، رویکردها وچشم اندازها، المنهاج التعليمي: النظريات والمقاربات والتطلعات، ص 194.

2- جی. پی، ميلر، نظريه هاي برنامه درسی، نظريات المنهاج التعليمي، ص 6.

النفسية الطبيعية والحاجات الفطرية والمعنوية؛ ومن جملة تلك الاحتياجات، الميول الفطرية لطلب الكمال، وطلب السعادة، وتفتح الاستعدادات. وتبعاً لمعرفة الإنسان الإسلامية والتوحيدية، يمكن للمنهج التعليمي أن يخطو باتجاه تحقيق تلك الاحتياجات، وأن يعمل لتبليتها، وذلك عندما يتم بناؤه تبعاً لمعرفة العالم، ومعرفة الله، ومعرفة الإنسان التوحيدية، وهي الأركان الثلاثة للأهداف.

لذا، ينبغي القول في مجال غايات التربية الأخلاقية الإسلامية وأهدافها: إن الهدف النهائي للتربية الأخلاقية هو الارتقاء بالمراتب والدرجات القلبية. والذي يتحصل في ظل المعرفة الإلهية، وكسب العلم والاطلاع على ما ينبغي التخلق به، وتعزيز الرغبة تجاه الأشياء التي يلزم التخلق بها، وإزالة موانع تكامل الإنسان وعوامل تسافله، والتي تذكر، بشكل عام، تحت عنوان «هوى النفس». من هنا، ومن خلال توفير تلك المقدمات، نحصل على الفرد اللائق للتقرب من الله. وبناءً عليه، من الضروري الالتفات إلى مسائل عدة عند وضع الأهداف واختيار الغايات، وهي على النحو الآتي:

- ينبغي أن يكون المنهج التعليمي بمنزلة خطة وخريطة تخدم نمو الاستعدادات والقدرات وتكاملهما وتربيتهما وتنميتها، والقدرة على التجزئة والتحليل، وتطابق العلم والعمل عند المتعلمين.
- الغاية التربوية للمنهج التعليمي ينبغي أن تؤدي إلى تربية الإنسان العاقل؛ إنسان صاحب بصيرة نتيجة الإيمان والتركية، ويخطو بوعي تجاه تربية نفسه.
- لا ينبغي أن يقتصر نطاق أهداف التربية الأخلاقية في المنهج التعليمي على تبيان النزاعات واختلاف الآراء والنظريات؛ بل ينبغي الاهتمام في وضع الأهداف بالأبعاد العملية للأخلاق. ويجب في المنهج التعليمي أيضاً تبيان طرق الوصول إلى الله، والاعتقاد بالله، وخلود النفس، والقرب من الله.
- إن أراد مخططو المناهج تطبيق أهداف المنهج التعليمي والتربية الأخلاقية، فمن الضروري التوازن، والاعتدال، وعدم الإفراط والتفريط في ما يتعلق بخصائص كل فرد من المتعلمين ومميزاته.

بنحو إجمالي، يجدر القول: إن المنهج التعليمي القائم على معرفة الإنسان

الإسلامية، هو بالضرورة أنموذج تكاملي. وكل منهاج يؤدي إلى حركة تسافلية وغير تصاعديّة، لا ينسجم مع مباني الإسلام.

2. ضرورة الفهم الصحيح للعملية التعليمية:

غالبًا ما يعتقد المُنظِّرون الذين تناولوا تعريف مراحل النُّمُو والتحوُّل في الأبعاد المُتنوِّعة لوجود الإنسان، أن تلك النظريات تؤيد السَّيرَ الموحدَ لنُموِّ الأفراد وتكاملهم. لكن تتفاوت سرعة طي ذلك السَّير. وبحسب تعدُّد النظريات الموجودة يتفاوت الفهم تجاه العملية التعليمية أيضًا. وعلى سبيل المثال، في نظرية النُّمُو، يرتبط التعلُّم بالنُّمُو، ويحدث النُّمُو المعرفي والأخلاقي عندما يقوم الفرد بتجديد بناء هيكل تفكيره ونمطه حين يواجه تساؤلات في المعرفة، أو إشكاليات أخلاقية. وتبعًا لذلك الأنموذج؛ يحدث التعلُّم، حينما تُعرض مَهَامٌ، أو مسائل تُحرِّكُ التلميذ لاكتساب نمط جديد من التفكير¹.

بالالتفات إلى «ملاحظة قدرات المخاطب»² بوصفها أصلًا من أصول التربية الأخلاقية لدى العلامة المصباح. يجدر الاهتمام بمراحل نُموِّ قدرات المتعلِّمين في المنهاج التعليمي للتربية الأخلاقية. فمراحل النُّمُو والتغيُّر تُعدُّان أصولًا مرجعية لتحديد المحتوى التعليمي. فمن الممكن - على سبيل المثال - أن تسأل نفسك ما الثمرة والنتيجة الإيجابية من تعلُّم الطفل الأعداد، طالما أنه لم يرد المجال المعرفي اللازم لإدراك الأعداد؟ أو حينما يتعلَّم الطفل الأشياء المحسوسة ويتعرف إليها عن الطريق العملي، فما الغاية من وراء التعليم الشفهي؟³ بناءً عليه، من الضروري مراعاة تناسب التعليم مع علم نفس النُّمُو لدى الطفل. وينبغي للمخططين والمُنَفِّذين أن يؤمنوا الظروف لتحقيق تلك القيم الأخلاقية واستبطانها. وللنجاح في هذا الأمر ينبغي مُجدِّدًا إعادة تنظيم البرامج والطرائق.

بناءً عليه، من مَهَامِ العاملين والمؤثرين في ساحة المناهج التعليمية، تسهيل التفكير الهادف والاختياري عند المتعلِّمين في مجال المعاد، والتوحيد، وحقيقة الإنسان، ووجود الروح والحياة الخالدة، وما هيَّة السَّعادة الحقيقية للإنسان. تلك هي المبادئ الأساسية للفاعليات المرتبطة بعملية التعلُّم. كما ينبغي في العملية

1- جى. بى، ميلر، نظريات المنهاج التعليمي، مصدر سابق، ص 12.

2- محمد تقى المصباح، پند جاوید، النصيحة الخالدة، ج 1، ص 17.

3- پروین کدیور، روان شناسی تربیتی، ص 32.

التعلّميّة تأكيد الأبعاد الباطنيّة للمتعلّمين من قبيل المشاعر والأفكار، إضافة إلى الأبعاد الظاهريّة من قبيل السُّلوك الظاهر للتلاميذ.

لتوضيح الأمر نقول: إنّهُ من الخصائص الإنسانيّة، أنّ باطن الإنسان يحتوي على طبقتين: عليا، وسفلى، وهاتان الطبقتان تُؤثران دوماً على بعضهما بعضاً. والمقصود من الباطن، الشؤون غير القابلة للمشاهدة الحسيّة؛ من قبيل الأفكار والنوايا. والمقصود من الظاهر، هو السُّلوك الَّذِي يقوم به الإنسان ويكون قابلاً للمشاهدة الحسيّة. فظاهر الإنسان يضطلع بدور مؤثّرٍ على باطنه؛ أي أنّ أيّ عمل يقوم به الفرد في الخارج، سترك تأثيره على الباطن وسيلقي بظلاله على الباطن. ولعل وصيّة لقمان لابنه كانت من ذلك المنطلق، حيث يقول: ﴿وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّكَ لَن تَخْرِقَ الْأَرْضَ وَلَن تَبْلُغَ الْجِبَالَ طُولًا﴾¹، فنتيجة القيام بالأدوار الفرعونيّة هي أن يصبح الفرد فرعوناً. والعكس صحيح أيضاً فكما أنّ السُّلوك الظاهريّ للإنسان يؤثر في الحالات الباطنيّة للفرد، فإنّ أيّ نوع من التغيّر والتحوّل في الباطن أيضاً يظهر في الظاهر. وإذا لم يتغيّر الظاهر، ينبغي أن نبحث عن تفسير ذلك في الباطن.

لذلك، إذا كنّا بصدد إيجاد تحوُّلات في باطن الفرد، في العمليّة التعلّميّة، يجب الإصرار على القيام ببعض الأعمال والحركات الظاهريّة، وفرضها على الفرد على الرّغم من ميله الباطنيّ. من ناحيةٍ أخرى، إذا كنّا بصدد غرس القيم الأخلاقيّة، وإحداث تغيير في سلوك الأفراد، ينبغي تأكيد توجيه البصيرة نحو المسألة المطلوبة.

3. الاهتمام بدور المتعلّم في المنهاج التّعليمي:

من هو المتعلّم؟ وما خصائصه؟ المتعلّم هو فرد قادر من خلال الملاحظة والتفكير أن يفهم طبقات العالم، وأن يصل إلى معرفة أعمق من خلال الاستعانة بمنهج تركية النّفس، فهو كائن يمكنه من خلال صفاء الباطن أن يبلغ مقام القُرب الإلهيّ.

يكتب «جان غالون سيلور»²: «ينبغي للعاملين في المناهج التّعلّميّة أن يحتاطوا من ذلك التفكير، من كون المتعلمين بمنزلة أشياء يمكن التّلاعب بها، ويضعوا

1- سورة الإسراء، الآية 37.

2- John Gallon Silver.

في حسابهم أن متعلمهم إنسان، وماذا يعني أن يكون إنساناً؟!¹. وقام «هشل»² في كتابه تحت عنوان «من هو الإنسان؟» بتعريف مجموعة من الخصائص التي تميز الإنسان من سائر الموجودات.

في النصوص الدينية، وفي بعض الآيات، بين الله تعالى بأن الإنسان نفسه مسؤول عن تربية نفسه: ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا﴾³، وتبعاً لهذه الآية، يقع الدور الأخير في التربية على عاتق الإنسان نفسه، وليس على الآخرين، أما دور الآخرين فهو بمنزلة تهيئة الأرضية للتربية. بناءً عليه، وبالالتفات إلى مباني معرفة الإنسان وعلم النفس، فإن من جملة المسائل الأساسية التي ينبغي لخبراء المنهاج التعليمي ومُنْظِرِيهِ الالتفات إليها بنحو خاص: «أن الإنسان مختار»، و«تحمل الإنسان للمسؤولية» و«الفروقات الفردية» الموجودة عند المتعلمين، وذلك؛ لأن الالتفات إلى تلك الخصائص يؤثر في المناهج التعليمية وكيفية تصميم المنهاج التعليمي. وبالاستناد إلى نظرية التفتح الذاتي، أو الارتباط الذاتي، فإن التعلم يحدث للفرد المتعلم، والتعلمات تبقى ثابتة ودائمة فقط حينما يُسهم الفرد في تصميمها وتنفيذها ويكون فعالاً⁴.

من الحلول المفيدة والمؤثرة في التربية الأخلاقية، إعطاء الدروس الاختيارية، بما يتناسب مع العمر، ومع المرحلة التعليمية، ومع اهتمامات المتعلمين ودوافعهم. فمن جملة الأسباب التي أدت إلى إلغاء الدروس الاختيارية في المنهاج التعليمي، هي النظرة الخاطئة تجاه تلك الدروس؛ على أساس أنها غير مفيدة في مجال الحياة الشخصية، والأخلاقية، والاجتماعية للفرد. وحاكمية هكذا نظرة تؤدي -على الأقل- إلى عدم الاهتمام بالرغبات والدوافع والفروقات الفردية. وتبعاً لتلك النظرة، يكون المتعلم في حالة تقبل كل شيء يُلقى عليه. ومن ثم؛ يكون التلميذ غير قادر على اتخاذ القرار في ساحة حياته.

1- جان غالون سلفر وآخرون، برنامجه ريزي درسي براي تدريس وبادگيري بهتر، المنهاج التعليمي لتعلم وتعليم أفضل، ص 57.

2- Heschel.

3- سورة الشمس، الآية 9.

4- محمود مهر محمدي، المنهاج التعليمي: النظريات والمقاربات والتطلعات، مصدر سابق، ص 123.

بناءً عليه، من جملة العناصر التي لها دور أساس في تربية الإنسان الأخلاقية والتأثير عليه في مرحلة البلوغ والرشد، أن يتم احترام الشخصية الحقيقية للأطفال في مرحلة الطفولة، وفي مرحلة التعليم الأساسي، وجعلهم يلتفتون إلى رغباتهم وميولهم، وأنهم قادرون على اتخاذ القرار، وأنهم مسؤولون عن نتائج خياراتهم.

4. الاهتمام بدور البيئة والفضاء في المنهاج التعليمي:

من العوامل الخارجية المؤثرة في التربية الأخلاقية، البيئة الإنسانية والطبيعية. والكلام عن تأثير البيئة الطبيعية على التربية الدينية والأخلاقية له سابقة تاريخية طويلة.

يعتقد مؤيدو النظرية المعرفية - الاجتماعية أن سلوك الفرد يقع تحت تأثير القوى الاجتماعية. أما أنه كيف يتعامل ويتصرف، وكيف يؤثر على القوى الاجتماعية فذلك يعود إلى اختيار الفرد. فضمن تلك الرؤية «الإنسان موجود فعال وفي الوقت نفسه، يقع تحت تأثير البيئة بنحو مُقَنَّ. وعلى هذا النحو، هناك تأثير متبادل بين الفرد والبيئة»¹. بناءً عليه، لا يمكن إنكار دور البيئة والفضاء في التربية بنحو عام، وفي التربية الأخلاقية بنحو خاص.

كان المسجد في صدر الإسلام، أول مكان للتربية والتعليم، وكان القرآن الكريم محور ذلك التعليم. وقد كانت تلك السيرة شائعة أيضاً في زمن الأئمة المعصومين عليهم السلام. بناءً عليه، كان المسجد في الحقيقة أقدم جامعة إسلامية، وأقدم مركز أساسي للتعليم في تاريخ التعليم الإسلامي. وبقليل من التأمل، يتضح أن توظيف المسجد في ذلك الزمان، يضيء دور المراكز التعليمية المتقدمة اليوم. ويشير أسلوب عمل الأنبياء ذلك إلى مسألة مفتاحية من أن الفضاء المعنوي والبيئة التعليمية التي تسودها الروح المعنوية، من قبيل الحضور في المسجد ورؤية مظاهر من التطبيقات التربوية، والأخلاقية، وعلم الاجتماع، وعلم النفس الإسلامي؛ لها دور كبير في التعرف إلى ضروريات الحياة عند المتعلم المسلم.

يُطرح اليوم بين خبراء المناهج التعليمية هذا السؤال: هل ينبغي كما تُراعى الدقة في تصميم المنهاج التعليمي، من حيث وضع الهدف، وطرائق التعليم، والمحتوى والتفويص، الاهتمام أيضاً بدور الفضاء والبيئة؟ إن الفضاء والمدرسة تبعاً لبعض نظريات المناهج التعليمية، يُعدّان من عناصر تصميم المنهاج التعليمي. وبما أن

1- پروين كديور، روان شناسي تربيتي، علم النفس التربوي، ص 2 و 131.

الإنسان موجود اجتماعي، ويعيش في المجتمع، فإن المدرسة من بعد الأسرة، تُعد من أكثر المؤسسات تأثيراً على أسس التربية وبخاصة التربية الدينية والأخلاقية. والتربية الأخلاقية تتأثر بلا شك بالبيئة. ومن جملة البيئات التي يتأثر بها التلامذة هي المدرسة. فالمدرسة والصف الدراسي يُشكلان الفضاء والبيئة التي يترى فيهما التلامذة. والتلامذة في المدرسة مثلما يتخذون المعلم قدوة وأسوة، كذلك يتأثرون بفضاء المدرسة وبيئتها. وتؤيد نتائج البحوث المنجزة ذلك الادعاء. ففي الدراسات الحاصلة حول دراسة العوامل المؤثرة على رغبة التلامذة ودافعيتهم نحو الصلاة وسائر المسائل العبادية والاعتقادية، تم التأكيد، بشكل صريح، أنه بمقدار التزام المعلمين والمديرين والأفراد التنفيذيين بالصلاة، ومراعاة سائر المسائل الأخلاقية والاعتقادية، فإن ذلك سيؤثر في رغبة التلامذة تجاه المسائل الاعتقادية، أو فقدانها أيضاً¹.

يتعلم التلامذة الكثير من الرغبات والاتجاهات والقيم من الثقافة الحاكمة على المدرسة. والمقصود من «الثقافة» مجموعة من المعارف والاتجاهات والقيم المنتشرة في بيئة المدرسة. فالمدرسة التي لا يعتد ملاكها بوجود فروقات بين التلامذة، يعلمون التلامذة قيمة المساواة في الإنسانية ويجعلونهم مدركين لتلك المسألة، وهي أن قيمة كل إنسان كامنة في جوهر وجوده. كما أن المعلم الذي لا يعطي أهمية للقيام بواجباته في الوقت المحدد، فهو بطريقة غير واعية يُروج لثقافة عدم الالتزام والانتظام بين الطلاب. كما أن المعاملة، أو العلاقات الحاكمة في المدرسة والصف إذا كانت تسلطية، أو متحررة تؤثر في سلوك التلميذ أيضاً. بناءً عليه، يؤدي كل من المنهاج التعليمي، والبيئة الإدارية، والفضاء الخارجي للمدرسة، وتفاعل المعلم مع التلامذة وأيضاً تفاعل التلامذة مع بعضهم في المدرسة، دوراً حقيقياً وجدياً في التربية الأخلاقية للتلامذة. ويمكن لهذا التأثير أن يكون في بُعديّه: السّلبّي، أو الإيجابيّ.

من ناحية أخرى، يوجد ثلاثة طرق أساسية لانتقال القيم الأخلاقية في المدرسة:

1. المنهاج التعليمي الرسمي.
2. المنهاج التعليمي الخفي.
3. العلاقات الشخصية بين المعلمين والتلامذة.

1- محمد داودي، نقش معلم در تربيت ديني، دور المعلم في التربية الدينية، ص 212.

تلك الفاعليات والأنشطة الرسمية وغير الرسمية، التي تُقام في المدارس والمراكز التعليمية، تؤثر ضمناً على عقائد المتعلمين وسلوكياتهم. ويُعبر عن تلك التأثيرات الضمنية في المنهاج التعليمي، بالمنهاج التعليمي الخفي، أو المُهمل¹.

المراد من المنهاج التعليمي الخفي، أو المنهاج التعليمي المُهمل، أو المغفول عنه²، أن التلامذة هم تحت تأثير دينك النوعين من المنهاج التعليمي في أثناء وجودهم في خِصَم النظام التعليمي وتشكيل خبراتهم. وذلك المنهاج يحكيان عن التعلّيمات التي يختبرها التلامذة في إطار تنفيذ المنهاج المُصرّح عنه في صُلب الثقافة الحاكمة على النظام التعليمي. وتتلور تلك الخبرات في جملة من التوقعات والقيم³.

بناءً عليه، يجب عدم الغفلة عن دور المدرسة، وما يحدث في ذلك الفضاء والبيئة. فالفضاء، أو البيئة التي يحتاج إليها تلميذ مرحلة التعليم الأساسي الابتدائي للتعلم، تختلف عن البيئة المطلوبة لتلامذة المراحل التعليمية الأعلى. فبالنسبة إلى طفل مرحلة التعليم الأساسي الابتدائي ينبغي أن يكون الفضاء المُجهز جَمِلاً وجاذباً، ويتناسب مع مرحلته العمرية.

يجدر القول، أن الفضاء التعليمي ينبغي:

- أن يكون مُتضمناً لمواد ومصادر؛ بحيث تُحترم القيم الأخلاقية الموجودة فيها.
- أن يُعزّز المعنويات لدى التلامذة.
- أن يقبل بالأنشطة الجماعية والفريقية على أساس محورية القيم.
- أن يكون أي نوع من التفاعل والعلاقات على أساس محورية دين الإسلام وتعاليمه.
- أن تكون البيئة التعليمية مُناسبة مع مستوى نمو التلامذة.
- أن تكون البيئة التعليمية مساحةً حميميةً وعطوفةً، ومفعمةً بالثقة بين التلامذة والمُعلّم؛ بحيث لا يخشى التلميذ من إظهار أفكاره.

1- محمود مهر محمدي، المنهاج التعليمي: النظريات والمقاربات والتطلّعات، مصدر سابق، ص 636 - 639.

2- Null curriculum.

3- محمود مهر محمدي، المنهاج التعليمي: النظريات والمقاربات والتطلّعات، مصدر سابق، ص 633 - 637.

5. الاهتمام بدور المُعلِّم في المنهاج التَّعليمي:

لقد كان دور المُعلِّم ومنذ القدم في عمليَّة تعليم الأطفال وتربيتهم دورًا بارزًا وواضحًا؛ فالمُعلِّم حلقة من حلقات سلسلة النِّظام التَّعليمي، وأكثر عنصر مؤثر فيها. وضعف المُعلِّم ووهنه وفتره يمكن أن يؤدي إلى تفكُّك تلك السَّلسلة وانحلالها، والفشل في نيل الأهداف المرجوَّة.

عند ذكر اسم المُعلِّم، نتصوَّر ذهنيَّته الخاصَّة في التدريس من قبيل: تعليمه المُنتظم، ودوره المباشر وأقواله. لكن ما هو أهمُّ من جميع ذلك ويظلُّ في سِتر الخفاء، وهو في الواقع من الوظائف الخفيَّة لعمل المُعلِّم؛ بوصفه أنموذجًا وقُدوةً بمحاذاة دوره التَّعليمي المحض بكونه مُعلِّمًا. فمن الأساليب التَّربويَّة الحسِّيَّة والعمليَّة للتَّربية والتَّعليم، الَّتِي تتربَّع على قلوب المُتربِّين وأرواحهم، هو ما يُعبِّر عنه بعناوين من قبيل الأسوة، والقُدوة، والتَّقليد. فالتَّقليد هو سلوك واعٍ وهادف يحدث بدوافع مختلفة¹.

لقد كَثُر المُعلِّمون الَّذين يؤمنون بقدرة أدوات وسائل التعليم المساعدة وأهميَّتها في التعليم. ولكن في الأغلب هم غافلون عن الآثار العامَّة والطبيعيَّة لسلوكياتهم، الَّتِي هي حتمًا بمنزلة أداة قيِّمة ومقتدرة في أثناء العمل مع الأطفال. وقد طُرِح في نظريات المنهاج التَّعليمي أدوارًا مُتنوِّعة للمُعلِّم، من جملتها النُّظريَّة الاجتماعيَّة الَّتِي تَمَّ التأكيد فيها ضرورة إيجاد فضاء عاطفيٍّ داخل غرفة الصف؛ كي يقوم التلامذة بالمباحثة، والحوار، والنقاش. أمَّا في النُّظريَّة الموضوعيَّة، فيكمن دور المُعلِّم في توفير مصادر التَّعليم. وفي النُّظريَّة السلوكيَّة، ينشغل المُعلِّم بتعريف القابليَّات، ولكي يصل التلامذة إلى المستوى المطلوب من القابليَّات المختلفة، يقوم بتصميم برنامج مُعزَّز². وبالمُحصَّلة، يمكن تصنيف دور المعلم في المنهاج التَّعليمي للتَّربية الأخلاقِيَّة إلى ثلاثة عناوين: تعليمي، وإيماني، وتشكيل سلوك التلامذة.

أ. الدَّور التَّعليمي:

المقصود منه أن ينقل المُعلِّم المعلومات والمعارف المطلوبة للتلامذة، وأن يرفع من مستواهم العلمي.

1- محمد تقي المصباح، المجتمع والتاريخ، ص 175 - 210.

2- محمود مهر محمدي، المنهاج التَّعليمي: النُّظريَّات والمُقاربات والتَّطلُّعات، مصدر سابق، ص 178 - 181.

ب. الإيمان:

بسبب انتشار وسائل التواصل الاجتماعي من قبيل الصحف، والمجلات، والكتب، والوسائط المرئية والسمعية... فإن مستوى علم التلامذة ومعرفتهم بالمسائل الأخلاقية والاعتقادية والأحكام وسواها قد زاد كثيرًا عما مضى. حتى إن بعض المجرمين والمنحرفين أخلاقياً يشهدون ضد أنفسهم حيال عواقب أعمالهم. والسؤال هنا، على الرغم من أن الفرد يعلم بأن عمله غير أخلاقي، فلماذا يرتكبه؟ يبدو أن التحليل الصحيح لقيام الفرد بذلك العمل الخاطئ ناتج من أن تصديقه العلمي، لم يتبدل إلى تصديق قلبي.

ج. تشكيل سلوك التلامذة:

إضافة إلى دور المعلم في المجال التعليمي وبعث الإيمان، فإن عليه وظيفة ثقيلة أخرى، وهي عبارة عن تبديل العلم والمعرفة الذهنية للتلامذة إلى اعتقاد وإيمان قليين.

من المميزات الطبيعية للإنسان أنه يتأثر بمشاهدة سلوك الآخرين أكثر من قولهم. وبسبب أهمية تلك الميزة في عملية التربية، تم تأكيد العمل كثيرًا في الآيات القرآنية والروايات، على سبيل المثال، يقول الله تعالى: ﴿يَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ﴾¹. وجاء عن الإمام الصادق عليه السلام في رواية «كونوا دعاة لنا بغير ألسنتكم»². ويشير هذا النحو من الآيات والروايات إلى حقيقة مفادها، أن كيفية عمل الأفراد وسلوكياتهم له تأثير بالغ وخاصة في التربية الأخلاقية.

ينبغي للمعلم في التربية الأخلاقية أن يتمتع بفهم عميق للمفاهيم الأخلاقية. ويمكنه أن يقوم بتربية المتعلمين أخلاقياً من خلال الفاعليات والأنشطة اللاصفية، ومن خلال لقاء شخصيات أخلاقية وزيارة مراكز خيرية ورعائية. ويمكن تعريف المعلم بوصفه أنموذجاً تربوياً حينما يهذب نفسه، ويبني ذاته حتى يؤثر كلامه في المتعلمين. وبعبارة أخرى، يتمظهر أداء دور المعلم حينما لا يحسب ما يقوم به لتحصيل الأجر المادي فقط؛ بل القيام بمسؤولية الهداية، والإرشاد، والتوجيه، وإلهام الخيرات والحسنات.

1- سورة الصف، الآية 2.

2- الكليني، الكافي، ج2، ص78.

6. الاهتمام بإستراتيجيات التعليم في المنهاج التعليمي:

تفاوت إستراتيجية التدريس، أو عملية التعليم، بالالتفات إلى اختلاف الرؤى والنظريات. فبعض النظريات تستفيد من عملية تعليمية مُنظمة ومُعَدَّة مسبقًا. وبعضها تستفيد من طريقة التفكير المقارن لـ «آزويل». وفي نظريات أخرى، يُؤدّي المعلم دور المساعد في الاكتشاف؛ أي أنّ المعلم بداية يُوفّر الأرضية حتى يتمكن التلامذة من وضع الفرضيات، ومناقشتها والخلوص بالنتائج والعمل بالاستناد إلى ما تمّ بحثه¹.

بالمحصّلة، في بحث الطرائق وعملية التدريس، يُطرح السؤال الآتي: كيف يجب أن يكون التعليم؛ كي يُغطّي الأهداف المُحدّدة مسبقًا؟

مع أنّه لا يمكن بنحو دقيق وكامل تحديد منهاج تعليمي مُعَيّن للتعليم المطلوب، ولكن مع ذلك فإن إستراتيجيات التعليم هي في الأغلب بمنزلة جزء لا يقبل الانفكاك عن فعاليات التلامذة، ويتمّ تصميمها بالالتفات إلى الأنموذج ذاته الذي يُخطّط له المنهاج التعليمي. وكلّما تمّت مُراعاة الدقّة في تلك المرحلة من اتّخاذ القرار، يقترب أكثر تنفيذ المنهاج من الشُّروط المطلوبة. من هنا، نشير إلى بعض الإستراتيجيات المُستقاة من أصول التربية الأخلاقية وأساليبها للعلامة المصباح: بما أنّ أدب الرسول الأكرم ﷺ وسلوكه يتمحور حول المحبة، ويُمثّل أسوة وأنموذجًا عمليًا بالنسبة إلينا، ولأجل تحقيق هدف التربية الأخلاقية، نحن مُكلّفون أن نتحرّك في العلاقة مع الله - سبحانه وتعالى - وفي العلاقة مع الخلق في فلك «المحبة»؛ أي أن تُظَلّل روح المحبة كلّ الأساليب، وليس التسلُّط والتحكّم. وعلى الرّغم من أنّ الأطفال في تلك المرحلة العُمرية لا يتقبّلون التربية بسهولة وببساطة مع غياب التهديد والإلزام، لكن لا ينبغي أن يكون هدف المُربّي والوالدين في الشأن التربوي هو التّربيع والتّرهيب والتّخويف، ولو أنّ التّربيع والتّرهيب ضروريّان، لكنهما ليسا ختام العمل؛ إذ ينبغي أن يتربّي التلميذ بمحورية المحبة حتى يُحبّ العلم والأدب.

من الإستراتيجيات، أو الأساليب التربوية للعلامة المصباح اليزدي؛ «إيجاد

1- محمود مهر محمدي، المنهاج التعليمي: النظريات والمقاربات والتطلّعات، مصدر سابق، ص 175 - 187.

الدَّافِعِيَّة»¹. فالدافع من أهم العناصر المؤثرة في التعليم المُنتج. وقد عرّف علماء النفس الدَّافِعِيَّة بأنها: «عملية باطنية تُوجّه سلوك الفرد، وتحافظ عليه طوال وقت فعاليته»².

تبعاً لعلم النفس، يستطيع التلامذة تعلّم أي شيء يريدون تعلّمه³. والذي يؤدي دوراً مهماً في التعلّم هو «الدَّافِعِيَّة». كل التلامذة لديهم دافع التعلّم، لكن من مسؤولية مُصممي المنهاج التعليمي ومُنفّذه، أن يلاحظوا في كيفية التخطيط للحفاظ على دافع التلامذة، تبعاً للمباني الدينيّة الأصيلة؛ ومن جملة التكاليف المهمّة التي تقع على عاتق المُخطّطين والمُربّين في العملية التعليميّة؛ توجيه المُيول، والدوافع، والعلاقات، باتجاه السلوكيات الأخلاقية.

في ختام هذا البحث، نشير إلى مسألة مهمّة تُعدّ من الأصول المؤثرة في إيجاد الدَّافِعِيَّة، وهي الالتفات إلى رُوحية الطفل لاحتياجه شعوره بالنشاط، وحُبّه للاكتشاف والإبداع. ومن هذا الأصل، يمكن انتزاع تلك النتيجة من أنّ التعليم والتربية يجب أن يُشرعا عملهما من خلال فاعليّات وأنشطة نابغة من التلامذة أنفسهم. وينبغي أن تستبدل عملية التعليم «بمحويّة المُعلّم» في العملية «التفاعليّة». وعلى الرّغم من تعريف التربية بأنها توفير المُقدّمات للاختيار وتفتح الفطرة، إلّا أنّ النّجاح في التعليم يعني أن تكون أَرْضِيَّة الاختيار بيد التلميذ. وينبغي أن يكون للتلميذ حقّ الاختيار، ودور المُعلّم هو المُساعد والمُيسّر والمُراقب.

7. الفهم الصّحيح للتّقويم في المنهاج التعليمي للتربية الأخلاقية:

يُعدّ التّقويم من العناصر المؤثرة في المنهاج التعليمي المنشود. ويتفاوت فهم التّقويم بمقدار التّعدّد الموجود في رؤى المنهاج التعليمي ونظريّاته. فكل نظريّة، تقترح أنموذجاً للتّقويم، ولديها فهم خاص للتّقويم. وهناك وظائف مُتعدّدة للتّقويم سنشير هنا إلى اثنتين منها:

1- محمد تقي المصباح، الأخلاق في القرآن، ج2، ص 60 - 62.

2- اسلاوين، رابرت ابي، روان شناختی تربیتی نظريه وکاربست، علم النفس التربويّ النَّظريّ والتّطبيقيّ، ص 36

3- المصدر نفسه، ص 359.

أ. التّقيّم في المنهاج التّعليمي هو عمليّة تُطبّق من أجل إصدار حكم في سياق ملائمة قرارات المنهاج التّعليمي¹.

ب. توظيف آخر للتّقيّم وهو تقيّم التعلّّات. ذلك النّوع من التّقيّم بمعنى الاستفادة من جميع الوسائل التي تستعمل في المدرسة من أجل قياس أداء المتعلّم. وتشمل تلك الأدوات الأسئلة الصّفيّة، والاختبارات والامتحانات. أمّا ما التطبيقات الأخرى للتّقيّم وتبعاً لمباني أي أصول تُنجز؟ فذلك خارج عن هدف البحث وينبغي تفصيله في محله.

بنحو عامّ، يُعدّ التّقيّم غالباً مثل المرحلة النّهائيّة للعمل، والهدف منه اكتساب المعرفة بمقدار نجاح البرامج، والسياسات، والتعرّف إلى الأخطاء والقصور والنواقص في العمليّة التعليميّة التعلّميّة. بعبارة أخرى، إنّ التّقيّم هو نوع من التّغذية الرّاجعة الصّادقة والمساعدة للتلميذ؛ بحيث يستطيع كلّ من المتعلّم والتلميذ أن يشاركا في تلك العمليّة.

الهدف من التّقيّم في النّظام الفعليّ الذي يتّخذ أنموذجه من النّظرية التي تتمحور حول المعرفة، غالباً ما يكون في صدد قياس مستوى «معرفة العلم» لدى المتعلّمين، ويبنى على نحو أسئلة قصيرة وتفصيليّة. وفي نهاية المطاف، إذا حصل الطالب العلامة المطلوبة ارتقى درجة أعلى. ولا يهمّ إنّ كانت تلك الدّورة التعليميّة قد أثرت فيه من النّاحية العاطفيّة والمهاراتيّة والسلوكيّة أم لا.

أمّا بالنّسبة إلى مباني التربية الأخلاقية وأصولها، فإنّ النّظرة والهدف في تقيّم البرنامج التّعليمي ينبغي أن يكون أبعد من الهدف أعلاه؛ لأنّه تبعاً لرؤية العلامة المصباح اليزدي، تتنوّع التربية تبعاً للأبعاد الأصليّة للإنسان: التربية المعرفيّة، والتربية العاطفيّة، والتربية الإراديّة. وبما أنّ المراد من التربية الأخلاقية السلوكيات الأخلاقية؛ أي البعد الإراديّ ذاته النّاشئ من عواطف خاصّة، فإنّ التّقيّم في نظام المنهاج التّعليمي للتربية الأخلاقية، إضافة أنّه يقيس المستوى المعرفي للمتعلّمين بالنسبة إلى المفاهيم الأخلاقية، ينبغي أن يُصمّم بنحو يقيس مستوى الرؤية والنّظرة والدّافع والرغبة الباطنيّة تجاه القيم الأخلاقية، ومختلف العناصر المشاركة في أثناء القيام بالسلوك الأخلاقيّ الاختياري لدى المتعلّمين؛ لأنّ ما يتمتّع بالأهميّة في المنهاج التّعليمي للتربية الأخلاقية هو: «التّموّ الأخلاقي» لدى التلامذة الذي

1- حسن ملكي، برنامج درسي (راهنماي عمل)، المنهاج التّعليمي (خطة عمل)، ص 67 - 74.

يؤدّي إلى سلوكهم الأخلاقي. وفي الحقيقة، لتقويم تلك النتيجة، هناك معياران أساسيان ينبغي للمُخطّطين والمُنفّذين أن يلحظوهما وهما:

المسألة الأولى هي معيار الاختيار؛ أي أن يكون العمل الذي يمكن وصفه بأنه أخلاقي، أو غير أخلاقي هو الذي يكون عن طريق الاختيار والقصد. من هنا، يتّضح الفرق بين الأعمال الأخلاقية وبين المقرّرات والأنظمة الاجتماعية والأحكام الحقوقية والقانونية. وينبغي الالتفات إلى أن الالتزام بالأنظمة الاجتماعية اختياريًا يصدق عليه الأفعال الأخلاقية، بنحو يصبح معه الالتزام بتلك القوانين ملكة بالنسبة إلى الفرد، ويحافظ عليها بوصفه عملاً مرغوباً فيه.

إنّ المقابلات التي أجراها بياحه مع الأطفال، تُشير بقوة إلى تلك المسألة من أنّ الأطفال عندما يبلغون مرحلة مُعيّنة من العمر (10 إلى 12 عامًا) يدركون أنّه لا ينبغي معاقبة الشخص إذا لم يكسر الأطباق عن قصد.

المسألة الثانية، هي البُعد الذاتي، فلا يقتصر مجال النُمو الأخلاقي على بُعده الاجتماعي؛ لأنّ الإنسان يقوم بأعمال في إطار علاقته بنفسه، وخارج إطار علاقته الاجتماعية بالآخرين، وتلك الأعمال مُمكن أن تساعد في بلوغ كماله وسعادته، أو تؤدّي إلى تسافله وانحداره أخلاقياً.

من خلال المسائل أعلاه، نورد في ما يأتي أهمّ ما ينبغي أخذه في الحسبان في مجال تقويم التربية الأخلاقية:

- إلغاء وضع العلامة المعتمدة والمعمول بها في النظام التعليمي في مجال تقويم التربية الأخلاقية للتلامذة.
- السعي إلى إيجاد مرونة في توقّعات المُعلّمين تجاه التلامذة.
- تأكيد عمليّة التلامذة وحركتهم ومشاركتهم وانخراطهم في الوضعيات الماثلة، مع الإصرار على الأداء المُتوقّع.
- تجنّب الانتقادات المباشرة والقاسية تجاه سُلوّيات التلامذة غير الأخلاقية.
- تقصّي خصائص التلامذة السُّلوكية وتسجيلها في غرفة الصّف، وملعب المدرسة وخارج المدرسة، ومقارنة السُّلوّيات قبل تنفيذ المنهاج التعليمي للتربية الأخلاقية وبعدها.
- تأكيد «التقويم الذاتي» للتلامذة.
- توجيه التلامذة تبعاً لنتائج التقويم.

المنهاج التعليمي هو وسيلة لتحريك الإنسان خطوة خطوة باتجاه الحياة المُتعالية والكمال النهائي. كذلك المنهاج التعليمي للتربية الأخلاقية، هو واحد من أهم الأدوات التي يمكن من خلالها التّقدّم لنيل الأبعاد المختلفة للتربية الأخلاقية. إنّ أحد أهمّ المباني المؤثرة جدًّا في المنهاج الدّراسي، هي مباني معرفة الإنسان، فتبعًا لتلك المباني، يتمّ تصميم الأصول التّربويّة وأساليبها وأهدافها. يبدو أنّ الأنموذج المناسب في تصميم المنهاج التعليمي للتربية الأخلاقية، والذي يتفق مع نظام التربية والتعليم في الجمهوريّة الإسلاميّة، هو المقاربة الفطريّة، وهي مقاربة نابعة من نظرة خاصّة تجاه معرفة الإنسان الدّينيّة، حيث تؤدّي الفطرة الإنسانيّة في تلك الرّؤية دورًا محوريًّا.

إنّ بعض المعايير، أو الأصول التي ينبغي أن تكون محلّ توجّه المُخطّطين في تصميم المنهاج التعليمي للتربية الأخلاقية، هي الالتفات إلى امتلاك الإنسان حقّ «حرّيّة الاختيار». بناءً عليه، لدى الإنسان الحقّ أن يستفيد من ترسيخ أبعاده الدّافعيّة والميوليّة، والمعرفيّة، والعاطفيّة من خلال التربية القائمة على التّحكم الذاتي. ولا ينبغي إنكار دور المتعلّمين في الوصول إلى الهدف التّربوي، أو إغفاله. إنّ التّوجّه إلى تلك المقاربة، يرشد المُخطّطين في ساحات المنهاج التعليمي نحو الأصول، من قبيل «الفطرة الإنسانيّة»، و«نزوع الإنسان للكمال»، و«تكامل جميع أبعاد الإنسان»، و«نزوع الإنسان للجمال»، و«حرّيّة واختيار الفرد في سياق الهدف»، و«دور المُعلّم بمنزلة الأنموذج التّربويّ الكامل». كما أنّ الاعتناء بتلك الأصول يؤدّي إلى أن يتعرّف واضعو المنهاج إلى الاستعدادات الفطريّة، ويخطّطون لفتحها، ويتجنّبوا الأساليب والطرائق التي تؤدّي إلى إخماد تلك الاستعدادات. وقد كان لدى مفكرين؛ مثل: الإمام الخميني، والعلامة الشّهير، والعلامة المصباح اليزدي مثل ذلك التّوجّه في تبيان المعارف الدّينيّة، والسُّلوك الأخلاقيّ.

تبعًا لمقاربة «التّزعة الفطريّة» والالتفات إلى بُعد «نزوع الإنسان نحو الجمال»، في إطار المنهاج التعليمي، ينبغي أن يتمّ ذلك بدقّة؛ بحيث من جهة، تكون المعارف في غاية الإتيان؛ كي يتمّ إقناع المخاطب، وينبغي من ناحية أخرى، أن تُبيّن الأحكام العمليّة بصورة ترسم حياة جميلة وجذّابة للمخاطبين، وبنحو يشعر

المُتعلِّم أنَّ رعاية الآداب الدِّينِيَّة والأَخْلَاقِيَّة، لا تجلب المحدوديَّة؛ بل هي تعاليم فعَّالة، وتبني الحياة.

نظرًا إلى محدودِيَّة قُدرة الطفل على إدراك القيم الأخْلَاقِيَّة وفهمها، وبلحاظ عدم رشده الاجتماعيِّ، فإنَّ أفضل سعي للمُربِّين في تلك المرحلة، ينبغي أن يكون مُتوقِّفًا على إيجاد الرِّغبة والأنس لدى الطفل تجاه القيم والمفاهيم والأعمال الأخْلَاقِيَّة؛ بحيث يُعدُّ أنس الطفل بالأخلاق والقيم الأخْلَاقِيَّة، وربطها بالوجدان الأخْلَاقِي الفطريِّ، أرضيَّة مُناسِبة؛ كي تُبيِّن الأوامر والنَّواهي تدريجيًّا للطفل، وأن يمتلك تصوُّرًا واضحًا حول ما ينبغي، وما لا ينبغي.

واستنادًا إلى تلك المقاربة، فإنَّ أساليب من قبيل: التذكير والتذكُّر، والإنذار والتبشير، والقصة، وتوفير الفرص للقيام بالأعمال الدِّينِيَّة في المدرسة، وتقديم النماذج الأخْلَاقِيَّة... تُعدُّ من الأساليب التي يمكن أن تؤثر في التَّربية الأخْلَاقِيَّة، وذات سَنخِيَّة مع الميل الباطنيِّ للمُتعلِّم. وبملاحظة نوع الفاعليَّات والأنشطة القابلة للقياس والتقدير، يكون التَّقويم المُناسب لمنهاج التَّربية الأخْلَاقِيَّة، هو التَّقويم المُستمرُّ من خلال ملاحظة السُّلوكيَّات الاختياريَّة للتَّلامذة.