مجلة علوم التربية

دورية مغربية فصلية متخصصة

- مقومات مدرسة النجاح في التعليم المغربي
- بيداغوجيا المشروع، الإطار المرجعي
- أزمة تعليم أم أزمة مجتمع؟
- بيداغوجيا الإدماج
- مهارة الاستماع

العدد الثالث والأربعون– أبريل 2010

المناهج التعليمية ودورها في تحصين الأمن الفكري من مشكلة التطرف

دة . السعيد عواشرية

أستاذ محاضر قسم علم النفس وعلوم التربية/ جامعة باتنة.

مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية / جامعة سطيف. الجمهورية الجزائرية

ملخص البحث: تتلخص فكرة بحثنا هذا في كون استقامة الفكر واتزانه يوجه صاحبه إلى البناء والتعمير بدل التهديم والتدمير ويؤهله لانجازات تجعل مجتمعه محل تشريف وتكريم، وترفع من شأن ومقام أمته بين الأمم. غير أن هذا الأساس أصبح في الآونة الأخيرة في الكثير من الدول والمجتمعات مهدد بمشكلة التطرف الفكري، وأن الفكر الإنساني لا يستقيم إلا باستقامة النظام التعليمي الرامي إلى بنائه، وأن النظام التعليمي لا يستقيم إلا باستقامة مناهجه في مختلف مكوناتها، وهذا لن يتأتى ما لم يستند في تصميمها إلى خلفيات ومرجعيات واضحة المعالم ومستندة إلى أحدث النظريات العلمية النفسية والتربوية في هذا المجال، مع مراعاة انتظام مكوناتها وفق نمط يضع في الحسبان كل ذلك، مما يجعل مصممي المناهج التعليمية اليوم أمام مهمة صعبة ولكنها غير مستحيلة. وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على الدور الذي يمكن للمناهج التعليمية أن تلعبه في تعزيز الأمن الفكري وتحصينه من مشكلة التطرف الفكري.

وبناءا على هذه الفكرة فقد هدف هذا البحث أساسا إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1 ـ **ما هو أثر التطرف الفكري في الأمن الفكري، وما هي تبعاته؟**

2ـ ما هو دور مكونات المناهج التعليمية في تحصين الأمن الفكري من مشكلة التطرف الفكري؟

3ـ ما هي الخلفيات أو المنطلقات التي يجب على مصممي المناهج التعليمية الاعتماد عليها في بناء ذلك في ظل مشكلة التطرف الفكري المهددة للأمن الفكري. وكيف يجب أن تنتظم مكوناتها؟ وما هي متطلبات ذلك؟

4ـ ما مدى إمكانية نقل المعارف العلمية الصريحة والضمنية المتضمنة في المناهج التعليمية الرامية إلى تحصين الأمن الفكري من مشكلة التطرف من إطارها النظري داخل المؤسسات التعليمية إلى إطارها التنفيذي داخل المدرسة وخارجها؟ وكيف يتم ذلك إجرائيا؟

5ـ ما هي السبل الكفيلة بتعزيز الأمن الفكري وتحصينه من هذه المشكلة من خلال المناهج التعليمية؟

ومن أجل الإجابة على هذه الأسئلة فإن هذا البحث اعتمد في مسعاه على المنهج الوصفي التحليلي.

مقدمة:

يعتبر الأمن الفكري أساس المواطنة الصالحة؛ إذ أن استقامة الفكر واتزانه يوجه صاحبه إلى البناء ويؤهله لانجازات تجعل مجتمعه محل تشريف وتكريم، وترفع من شأن ومقام أمته بين الأمم. غير أن هذا الأساس أصبح في الآونة الأخيرة في الكثير من الدول والمجتمعات مهدد بمشكلة التطرف الفكري المعبر بها عن الميل والانحراف عن جادة الفكر السليم المتزن الموسوم بالاعتدال والوسطية، مما جعلها عرضة لأزمات داخلية أو نزاعات أو تحديات تتعلق بالحريات والديمقراطية والحاكمية وحقوق الإنسان والإرهاب وغيرها.

ولما كان الفكر بلغة علم النفس وعلوم التربية تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته ولكن يستدل عليه من خلال مؤشراته الدالة عليه والتي تترجم إجرائيا في شكل سلوكيات قابلة للملاحظة والقياس. ولما كانت السلوكيات البشرية متعلمة في مجملها باستثناء الغرائز والمنعكسات الشرطية، فإنه يمكن اعتبار السلوكيات المؤشرة على استقامة الفكر واتزانه في أغلبها سلوكيات متعلمة يكتسبها الفرد عن طريق الممارسة والتعزيز، وباعتبار أن التعليم وسيلة من وسائل التربية فإنه يمكن القول أن للتربية دور كبير في قولبة أفكار الأفراد وفق القالب الذي تريده، فهي تقوم في ما يخص الفكر بأربع عمليات هامة أولها: المحافظة على الفكر وثباته واستمراره ونقله، وثانيها: تغييره وتطويره، وثالثها: تحقيق التوازن بين استقراره وتغييره، ورابعها: إعداد المجددين للفكر والمدافعين عنه وعن بقائه وتطوره؛ إذ بالتربية يتم

تكوين التصورات والاتجاهات والميول واللغة والدين والقيم والمعتقدات والعادات والتقاليد وأنواع العلاقات التي تربط الفرد بالأشياء وموقفه من كل منها ومدى قبوله لها أو رفضه إياها. ويشترك في هذه العملية مختلف المؤسسات الاجتماعية والتربوية، ومن بينها المؤسسات التعليمية من دور الحضانة إلى الجامعة.

ومما لا اختلاف فيه أن هذه المؤسسات التعليمية وبحكم أن النظام التربوي نظام مفتوح يأخذ من المجتمع ويعطي له فهي تمد المجتمعات بمتخرجين يحملون مجموعة من القيم والمهارات والمعارف اللازمة للقيام بأدوارهم الاجتماعية المختلفة، ابتداء من الدائرة الأضيق المتعلقة بمهنهم وصولا إلى الدائرة الأوسع المتعلقة بكونهم مواطنين، لذلك أصبحت المسؤولية الاجتماعية للمؤسسات التعليمية مطروحة اليوم عالميا، ونرى أن ذلك أكثر حاجة للطرح في الدول والمجتمعات التي شهد أمنها الفكري تهديدا من مشكلة التطرف الفكري وعانت من تبعاته وآثاره المؤلمة، خاصة وأن معطيات علم النفس وعلوم التربية تؤكد على أن الفكر الإنساني له أهمية كبيرة في توجيه سلوك الفرد نحو البناء أو التدمير، وأن الفكر الإنساني لا يستقيم إلا باستقامة النظام التعليمي الرامي إلى بنائه، وأن النظام التعليمي لا يستقيم إلا باستقامة مناهجه في مختلف مكوناتها، وهذا لن يتأتى ما لم يستند في تصميمها إلى خلفيات ومرجعيات واضحة المعالم ومستندة إلى أحدث النظريات العلمية النفسية والتربوية في هذا المجال، مع مراعاة انتظام مكوناتها وفق نمط يضع في الحسبان كل ذلك، مما يجعل مصممي المناهج التعليمية اليوم أمام مهمة صعبة ولكنها غير مستحيلة. وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على الدور الذي يمكن للمناهج التعليمية أن تلعبه في تعزيز الأمن الفكري وتحصينه من مشكلة التطرف الفكري.

ونظرا لأهمية الموضوع وانطلاقا من هذه الفكرة فإننا سنحاول من خلال تناولنا له الإجابة عن مجموعة من التساؤلات تتلخص أساسا في التساؤلات الآتية:

1_ ما هو أثر التطرف الفكري في الأمن الفكري، وما هي تبعاته؟

2_ ما هو دور مكونات المناهج التعليمية في تحصين الأمن الفكري من مشكلة التطرف الفكري؟

3_ ما هي الخلفيات أو المنطلقات التي يجب على مصممي المناهج التعليمية الاعتماد عليها في بناء ذلك في ظل مشكلة التطرف الفكري المهددة للأمن الفكري. وكيف يجب أن تنتظم مكوناتها؟ وما هي متطلبات ذلك؟

4_ ما مدى إمكانية نقل المعارف العلمية الصريحة والضمنية المتضمنة في المناهج التعليمية الرامية إلى تحصين الأمن الفكري من مشكلة التطرف من إطارها النظري داخل المؤسسات التعليمية إلى إطارها التنفيذي داخل المدرسة وخارجها؟ وكيف يتم ذلك إجرائيا؟

5ـ ما هي السبل الكفيلة بتعزيز الأمن الفكري وتحصينه من هذه المشكلة من خلال المناهج التعليمية؟

إن التمكن من تناول الموضوع لا يتوقف عند تحديد أهدافه، ولكنه في حقيقة الأمر يتعدى إلى تحديد المنهج المتبع في ذلك، لذلك تجدر الإشارة إلى أنه في خلال تعرضنا للإجابة على تساؤلات بحثنا هذا اعتمدنا في ذلك على المنهج الوصفي التحليلي لأنه في اعتقادنا هو المنهج الملائم، وهذا لا ينفي إمكانية تناوله بمناهج أخرى.

أولا: ماهية المناهج التعليمية:

1- تعريف المنهاج التعليمي:

أ ـ تعريف المنهاج لغة: نهج: طريق، نهج: بين واضح وهو النهج، وفي التنزيل قال تعالى: « لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجاً «.(القرآن الكريم، سورة المائدة، الآية: 48) وأنهج الطريق: وضح واستبان وصار نهجا واضحا بينا، والمنهاج: الطريق الواضح، واستنهج الطريق: صار نهجا، ونهجت الطريق: أبنت وأوضحت، يقال اعمل على ما نهجته لك، ونهجت الطريق: سلكته، وفلان يستنهج سبيل فلان، أي يسلك مسلكه.(المنجد في اللغة العربية المعاصرة، 2001، ص:254)

ب ـ تعريف المنهاج التعليمي اصطلاحا: هناك عدة تعاريف اصطلاحية لمفهوم المنهاج التعليمي منها ما هو تقليدي ومنها ما هو حديث:

* التعريف التقليدي:

ـ عرف على أنه: «المواد الدراسية التي يتولى المختصون إعدادها وتأليفها ويقوم المعلمون بتنفيذها وتدريسها، ويعمل الطلاب على تعلمها أو دراستها». (جودة أحمد سعادة، وآخر،2001، ص: 58)

ـ عرف بأنه: «المفردات أو الموصلات المعرفية التي تقدم في مجال دراسي معين والتي يدرسها جميع المتعلمين في ذلك المجال مثل: منهاج التاريخ والجغرافيا، اللغة العربية وغيرها».

ـ وعرف بأنه: «المعرفة المنظمة في الكتب المدرسية المقررة من السلطات التربوية كي يدرسها المتعلمون في المراحل التعليمية المتدرجة». (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2004، ص:32)

* التعريف الحديث: هناك عدة تعريفات مختلفة لمفهوم منهاج التعليم بالمفهوم الحديث للمصطلح، ولكنها جميعها تلتقي عند مفاهيم ومبادئ متماثلة يلخصها لنا عبد اللطيف الغازلي وآخرون في التعاريف التالية: (عبد اللطيف الغازلي، وآخرون، 1992، ص: 50)

ـ منهاج التعليم: مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم، إنه يتضمن الأهداف وكذلك تقييمها، والأدوات والاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين.

ـ منهاج التعليم: كل نشاط بيداغوجي من المفروض أن يؤثر في تعلم المتدرب.

ـ منهاج التعليم: سلسلة من الوحدات موضوعة بكيفية تجعل تعلم كل وحدة يمكن أن يتم انطلاقا من فعل واحد، شريطة أن يكون المتدرب قد تحكم في المقررات الموصوفة في الوحدات المخصصة السابقة.

ـ منهاج التعليم: يتعلق بكل المكونات التي تتضمنها السيرورة الديداكتيكية (أهداف، محتويات، أنشطة، تقييم).

ـ منهاج التعليم: تخطيط للعمل البيداغوجي أكثر اتساعا من البرنامج، فهو لا يتضمن فقط مقررات المواد، بل أيضا غايات التربية وغايات التعليم، وكذلك الكيفية التي يتسم بها التدريب والتعلم.

ـ منهاج التعليم: يشير إلى تكنولوجية الوسائل التي ترمي إلى تصور شامل لنسق التكوين وذلك بغية تنظيمه وحسن تسييره من أجل نتائج أفضل للتعلم.

من خلال تحليلنا لهذه التعاريف يمكن القول أن مناهج التعليم هي: (بوعبد الله لحسن ، 1995، ص: 187)

ـ تخطيط للعملية التعليمية يتضمن الأهداف، المحتويات (المعارف) والأنشطة ووسائل التقييم.

ـ مفهوم شامل لا يقتصر على محتوى المادة التعليمية، بل ينطلق من أهداف لتحديد الطرق والوسائل والأنشطة.

ـ بناء منطقي لعناصر المحتوى على شكل وحدات بحيث أن التحكم في وحدة يتطلب التحكم في الوحدات السابقة.

ـ تنظيم لجملة من العناصر والمكونات بشكل يمكن من بلوغ الغايات والأهداف المتوخاة من فعل التأهيل والإعداد.

انطلاقا مما سبق يمكن القول أن منهاج التعليم يتكون من عناصر متفاعلة ومترابطة في ما بينها، مثلما يربط علاقات مع محيطه الذي يتأثر به ويؤثر فيه، لذلك تطرح معالجة المناهج مشكلات تتحدد أبعادها وتختلف مظاهرها، منها ما هو داخلي يتعلق بسيرورة المناهج وعناصرها، ومنها ما هو خارجي يرتبط بوظيفتها العامة في علاقتها بالمحيط.

وفي الواقع فإن الخلط بين التعريف الحديث للمنهاج التعليمي ومفهومه التقليدي هو خلط بين

مفهوم المحتوى (المقرر / المضمون / البرنامج) ومفهوم المنهاج، لذلك يجدر بنا الإشارة إلى الفرق بين هذين المفهومين باختصار في العنصر الموالي.

2ـ الفرق بين المقرر/ البرنامج والمنهاج: هناك خلط شائع بين مصطلح المقرر أو البرنامج والمنهاج ولتوضيح ذلك نقدم المقارنة التالية كما يلخصها عبد اللطيف الغازلي وآخرون في ما يلي:(عبد اللطيف الغازلي، وآخرون، 1992، ص: 50)

أ ـ البرنامج أو المقرر جزء من المنهاج، والمنهاج يتضمن مجموعة من البرامج، فمنهاج التكوين بمؤسسة تربوية يتضمن جذعا مشتركا بين مواد دراسية مختلفة، وبرامج لكل مادة دراسية، وكذلك يمكن أن نتحدث عن منهاج التدريس بسلك أو بشعبة تتضمن مواد مختلفة. (الشعبة العلمية، رياضيات، فيزياء، كيمياء،...).

ب ـ المنهاج أشمل من البرنامج من حيث أنه يتضمن أهدافا عامة وطرائق شاملة، وتوزيع للوقت وتحديدا لمبادئ التكوين، وأحيانا يتضمن كذلك السير الإداري وتوزيع أوقات العمل...

ج ـ البرنامج أو المقرر لا يعني المفهوم التقليدي الذي يكتفي بتحديد المحتوى، بل إن البرنامج التدريبي يلتقي مع المنهاج في كونه يتضمن أهداف خاصة بمادة معينة أو سنة دراسية، وكذلك الوسائل والطرق وأدوات التقييم.

ومما سبق يمكن تلخيص مكونات المنهاج في: الأهداف، المحتوى، الطريقة، والتقويم.

ثانيا : ماهية الأمن الفكري:

1- تعريف الأمن الفكري:

أ ـ تعريف الأمن لغة: إن أصل الأمن في اللغة يعني طمأنينة النفس وزوال الخوف، والإنسان يكون آمنا إذا استقر الأمن في قلبه، وأمن البلد: اطمئنان أهله فيه، وأمن الشر السلامة منه أي سلم وأمن فلان على كذا: وثق فيه وأطمأن عليه وجعله أمينا عليه. (علي بن فايز الجحني، 1421هـ/ 2001م، ص: 49.) قال تعالى: « قَالَ هَلْ آمَنُكُمْ عَلَيْهِ إِلَّا كَمَا أَمِنتُكُمْ عَلَى أَخِيهِ مِنْ قَبْلُ فَاللَّهُ خَيْرٌ حَافِظاً وَهُوَ أَرْحَمُ الرَّاحِمِينَ ». (القرآن الكريم، سورة يوسف، الآية:64)، وقوله: « الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِنْ جُوعٍ وَآمَنَهُمْ مِنْ خَوْفٍ ». (القرآن الكريم، سورة قريش، الآية:4.)

ب ـ تعريف الأمن اصطلاحا: على الرغم من شيوع استخدام مصطلح الأمن إلا أن مفهومه يكتنفه الغموض من الناحية العلمية حيث تتعدد المعاني التي يمكن إلحاقها بالأمن كما أن أنماط الأمن ودرجة شموله تتباين باختلاف أنماط المخاطر الأمنية التي يمكن أن يواجهها المجتمع. وترجع صعوبة تحديد معنى الأمن إلى أن طبيعته تتبلور في مسألة حسية نفسية وهي مسألة تتأثر كثيرا بنوعية المجتمع والفرد

على حد سواء كما أنها تتغير من وقت إلى آخر مما يجعلها حالة متذبذبة لا تتسم بالثبات. ومهما يكن فقد وضعت عدة تعريفات لمفهوم الأمن نذكر منها:

يعرف الدكتور فهد الشقحاء الأمن بأنه: «شعور الإنسان بالاطمئنان لانعدام التهديدات الحسية على شخصه وحقوقه ولتحرره من القيود التي تحول دون استيفائه لاحتياجاته الروحية والمعنوية، مع الشعور بالعدالة الاجتماعية والاقتصادية». (فهد الشقحاء، 2005، ص: 13)

ويعرف الأمن بأنه: «إحساس الفرد والجماعة والبشرية بإشباع دوافعها العضوية والنفسية وعلى قمتها دافع الأمن بمظهريه المادي والنفسي، والمتمثلين في اطمئنان المجتمع إلى زوال ما يهدد مظاهر هذا الدافع المادي كالسكن الدائم المستقر والرزق الجاري والتوافق مع الآخرين والدوافع النفسية المتمثلة في اعتراف المجتمع بالفرد

ودوره ومكانته فيه، وهو ما يمكن أن يعبر عنه بلفظة السكينة العامة؛ حيث تسير حياة المجتمع في هدوء نسبي».

ويعرف أيضا على أنه: «ما يتعلق بالحفاظ على السيادة الوطنية وعلى الوضع القانوني الطبيعي القائم للدولة في حدود الإطار الإقليمي لتلك الدول». (علي بن فايز الجحني، 1421/ 2001، ص: 50)

من خلال التعريفات ما سبق نتفق مع علي بن فايز الجحني في أن الأمن في جملته هو: محصلة لمجموعة من الإجراءات التربوية والوقائية والعقابية التي تتخذها السلطة لصيانته واستتبابه داخليا وخارجيا انطلاقا من المبادئ التي تدين بها الأمة ولا تتعارض أو تتناقض مع المقاصد والمصالح المعتبرة». (علي بن فايز الجحني، 1421/ 2001، ص: 52)

2ـ تعريف الأمن الفكري اصطلاحا: الأمن الفكري بدلالته الاصطلاحية هو: «النشاط و التدابير المشتركة بين الدولة و المجتمع لتجنيب الأفراد والجماعات شوائب عقدية أو فكرية أو نفسية تكون سببا في انحراف السلوك والأفكار والأخلاق عن جادة الصواب أو سببا للإيقاع في المهالك». (عبد الرحمن عبد العزيز السديس، 2005، ص: 39)

ومن وجهة النظر الإسلامية فالأمن الفكري هو: «انضباط عملية التفكير لدى الأفراد والباحثين في إطار الثوابت الإسلامية، بحيث يحفظ لهم عقولهم وفهمهم من الانحراف والخروج عن الوسطية، والاعتدال في فهمهم للأمور الدينية والسياسية وتصوراتهم للكون لمنع الغلو أو الإلحاد أو العلمنة الشاملة». (عبد الرحمن بن معلا اللويحق، 2005، ص ص:20ـ21)

ثالثا: ماهية التطرف الفكري:

1 ـ تعريف التطرف لغة: التطرف هو الشدة أو الإفراط في شيء أو في موقف معين وهو أقصى الاتجاه أو النهاية والطرف هو الحد الأقصى، وحين يقال إجراء متطرف يعني ذلك الإجراء الذي يكون إلى أبعد حد، وهو الغلو، وحين يبالغ شخص ما في فكرة أو في موقف معين دون تسامح أو مرونة يقال عنه شخص متطرف في موقفه أو معتقده أو مذهبه السياسي أو الديني أو القومي، والمتطرف في اللغة من تجاوز حد الاعتدال.(عبد الله بن عبد العزيز اليوسف، 1427/2006، ص:16)

فالتطرف يطلق على من تجاوز حد الاعتدال ولم يتوسط، وفي القاموس المحيط: «طرفت الناقة وتطرفت: رعت أطراف المرعى ولم تختلط بالنوق». فكأنما المتطرف في الدين مبتعد عن الجماعة شاذ عنهم.(محمد بن عبد الله العميري، 1425/2004، ص:334)

ويرى أحمد شلبي أن مدلول التطرف يشير إلى الاتجاه إلى الطرف بدل الاعتدال والوسطية.(أحمد فلاح العموش، 1420/1999، ص: 18)

2 ـ تعريف التطرف الفكري اصطلاحا: يعرف التطرف الفكري بأنه: «اختلال في فكر الإنسان وعقله والخروج عن الوسطية والاعتدال في فهمه وتصوراته وتوجهاته للأمور الدينية والسياسية، إما إلى الإفراط أو التفريط.» (محمد الزحيلي، 1993، ص: 113)

ويعرف أيضا بأنه: «الميل عن جادة الفكر السليم المتزن الموسوم بالاعتدال وعدم الغلو».(سعيد بن فلاح المغامسي، ص: 58)

ويرى سمير نعيم أحمد أن التطرف هو أسلوب مغلق للتفكير يتسم بعدم القدرة على تقبل أية معتقدات تختلف عن معتقدات الشخص أو الجماعة أو على التسامح معها. ويتسم هذا الأسلوب بالنظرة إلى المعتقد تقوم على ما يلي:

أ ـ أن المعتقد صدقا مطلقا وأبديا.

ب ـ يصلح لكل زمان ومكان.

ج ـ لا مجال لمناقشته ولا للبحث عن أدلة تؤكده أو تنفيه.

د ـ المعرفة كلها بمختلف قضايا الكون لا تستمد إلا من خلال هذا المعتقد دون غيره.

ه ـ إدانة كل اختلاف عن المعتقد.

و ـ الاستعداد لمواجهة الاختلاف في الرأي أو حتى التفسير في العنف.

ي ـ فرض المعتقد على الآخرين ولو بالقوة. (أحمد فلاح العموش، 1420/1999، ص: 97)

مما سبق يمكن القول أن التطرف الفكري هو الإفراط بأخذ فكرة ما أو التفريط فيها، فهو خاصية

ذات قطبين متعاكسين أو متضادين ويتوسطهما الاعتدال أو الوسطية، أو ما اصطلح عليه بالأمن الفكري، وبالتالي فالتطرف هو انحراف الفكر عن الوسطية في أحد الاتجاهين إما إفراط أو تفريط. فالتطرف يفترض أن هناك وسطا متفقا عليه، يمثل الاعتدال والطريق الأمثل للسلوك، وأن الابتعاد عن هذا الوسط المتفق عليه، والذهاب إلى الطرف إلى أقصى اليمين وأقصى اليسار يهدد الحياة.

3_ أشكال التطرف الفكري: مما سبق ومادام الدين الإسلامي الحنيف هو الرافد الأساسي للفكر المستقيم والعروة الوثقى في تماسك المجتمع فإن انحرافين خطيرين يقعان على طرفي النقيض أغرق فيهما العالم الإسلامي بسبب التطرف في رفض هذا الفكر الديني، أو التطرف في فهمه ومحاولة تحكيمه.

أ_ التطرف نحو الفكر اللاديني: وهو انحراف صلته مبتوتة عن واقع الحياة الاجتماعية في البلدان العربية والإسلامية لأنه محصور في ثلة تنكرت للدين الإسلامي كمقوم أساسي لمجتمعها، وتبنت أفكار قائمة على الإلحاد بوجود الخالق وتشريعه المحكم، وقد تشكل هذا الفكر المنحرف في مجتمعاتنا زمن البعثات التعليمية إلى بلدان المعسكر الشرقي سابقا القائمة على الفكر الشيوعي الملحد، وتبنى أصحاب هذا الفكر أطروحة نهضة المجتمعات بالفلسفة والعلم، وألغوا الدين من هذه المعادلة العرجاء. (عبد المجيد النجار، 1999، ص: 51)

وقد قدر للمجتمع الجزائري كغيره من المجتمعات المسلمة أن يجني ثمار هذا الانحراف نحو تقديس الفكر الغربي واعتبار السبيل الأسلم إلى نهضتنا والمخلص الوحيد لها من تخلفها، وتجلى هذا الجني في حصيلة مخزية من جراء تجريب المناهج والأفكار الغربية على المجتمعات المسلمة دون مراعاة لما هو مقبول منها وما هو مرفوض طيلة مدة تقارب القرن.(أقاسم جمال، 2003/2004، ص: 204) ولا يزال هذا النمط من التطرف مستحكما حتى الآن في أفكار زمرة من المفكرين على شكل أيديولوجيات رافضة للطرح الديني على جميع الأصعدة، وإن كانت هذه الإيديولوجيات لا تصل إلى درجة الإلحاد الصارخ كما كان في السابق.

وتجدر الإشارة هنا إلى إحساس الكثير من الدول الإسلامية خلال فترة السبعينات من القرن الماضي بخطر فكر الاستغراب الذي يفد إليها عن طريق بعثات أبنائها للتعليم بالخارج، فقد تحفظ المؤتمر العالمي للتعليم الإسلامي بمكة المكرمة سنة1977 في توصياته على إرسال البعثات الخارجية، ونادى بالحد منها إلا في التخصصات التي لا تتوفر في البلاد العربية.(جمال أوقاسم، 2003/2004، ص: 206)

وقد علق على هذه التوصية عدد من خبراء التربية والتعليم من بينهم الدكتور محمد منير مرسي فقال: «إذا كان التخوف من إرسال البعثات الخارجية يبرره تعرض أبنائنا للانحراف فإن العلاج لا يكون بمنع هذه البعثات أو بالحد منها، وإنما يكون بتوفير الضمانات التي تعصم أبنائنا من هذا الانحراف، وفي

مقدمة هذه الضمانات ألا ترسل طلابا للدراسة بالخارج إلا للدراسات العليا، وبعد حصولهم على الدرجة الجامعية الأولى من جامعاتنا، حتى نطمئن إلى أنهم قد وصلوا إلى مستوى معقول من النضج الفكري والعقلي». (محمد منير مرسي،2002 ، ص: 271)

ب ـ التطرف في الفكر الديني: والمقصود به الانحراف في فهم الدين، ويعبر عنه في بعدة ألفاظ منها:

ـ الغلو: تدور الأحرف الأصلية لهذه الكلمة ومشتقاتها على معنى واحد، يدل على: مجاوزة الحد والقدر. قال ابن فارس رحمه الله تعالى: الغين واللام والحرف المعتل: أصل صحيح يدل على ارتفاع ومجاوزة قدر، يقال: غلا السعر يغلو غلاءً، وذلك ارتفاعه، وغلا الرجل في الأمر غلوًا إذا جاوز حده.(أحمد بن فارس، 1981 م. ج4/ ص387 ، 388)

وقال الجوهري: وغلا في الأمر يغلو غلوًا، أي جاوز فيه الحد.(إسماعيل بن حماد الجوهري، 1979م، ج6/ ص: 2448/ مادة: غلا)، وقال ابن منظور صاحب لسان العرب: وغلا في الدين والأمر يغلو غلوا: جاوز حده، وفي التنزيل: «لا تَغْلُوا فِي دِينِكُمْ «.[المائدة: 77]، وفي الحديث: «إياكم والغلو في الدين». أي التشدد فيه ومجاوزة الحد.(ابن المنظور الإفريقي، ، 1984، ج: 15/ ص ص: 131 ـ 132)

ـ التنطع: من نَطَعَ، والتنطيع في الكلام: التعمق فيه، وفي الحديث: «هلك المتنطعون» وهم المتعمقون المغالون في الكلام.(ابن المنظور الإفريقي، 1984، ج: 8/ ص: 357)

ـ التشديد: من شادّه مشادّة وشدادا، أي غالبه، وفي الحديث: «من يشاد هذا الدين يغلبه» والمشادة في الشيء: التشدد فيه. (ابن المنظور الإفريقي، 1984، ج: 3/ ص:233)

وعلى هذا الأساس يرى اللويحق (1423ه) أن لفظ الغلو تقاربه ألفاظ مثل التنطع والتشدد، والتعمق، كما أن هناك ألفاظا بينها وبين لفظ الغلو عموم وخصوص مثل البدعة، والبغي، وكذلك ما يطلقه السلف من لفظ (أهل الأهواء) الشامل لأهل الابتداع والغلو.(عبد الله بن عبد العزيز اليوسف، 1427/2006، ص: 18)

وتجدر الإشارة هنا إلى أن بعض الجامعات الجزائرية كانت في فترة الثمانينات وبداية التسعينات من القرن الماضي محضنا لإشاعة نمط غريب من هذا التطرف؛ إذ وصل الأمر وقتها إلى حد تحريم بعض الجهال لدراسة الفلسفة والمنطق وتكفير المشتغل بهما، وتعدى الأمر إلى درجة تفسيق وتبديع المشتغلين والدارسين لتخصصات علمية هامة في المجتمع، بما في ذلك تخصص أصول الدين في كلية العلوم الإسلامية، لما لهذا التخصص من صلة بالجانب العقلي والفكري في الإسلام، ولا يزال البعض حبيس هذه الرؤية المتطرفة، بحجة أن مثل هذه العلوم مروق عن الدين وأن واضعيها كفرة، فهل ينفع المسلم تحجره وانعزاله عن دراسة فكر الآخر، وانتقاء أحسن ما في فكره حتى وإن كان غريبا ملحدا. (أقاسم جمال ، المرجع السابق، ص: 206)

ومن خلال شرحنا لأشكال التطرف الديني يتضح أن التطرف يفترض أن هناك وسطا متفقا عليه، يمثل الاعتدال والوسطية والسبيل الأمثل والنموذجي للسلوك، وأن الابتعاد عن هذا الوسط المتفق عليه، والذهاب إلى الطرف إلى أقصى اليمين أو أقصى اليسار يشكل تهديدا حقيقيا للأمن الفكري.

4_ أثر التطرف في الأمن الفكري للفرد والمجتمع وتبعاته: أدى التطرف الفكري إلى تشويه الصورة الإسلامية النيرة، وألبس الإسلام ما هو براء منه، وجعله في نظر غير العارفين به وبمضمونه ومبادئه دين عنف وقتل وإرهاب، وساهم في محاربته بقصد أو بغير قصد؛ حيث أن:

أ_ بعض الحركات الدينية شوهت الصورة الحقيقية للإسلام ونفرت العالم منه نتيجة افتقارها للحكمة السياسية والدينية.

ب_ بعض الحركات أظهرت نفسها بصورة مشوهة من الناحية النظرية أو الحركية مما كان سببا في تدهور العلاقات بين الدولة التي توجد بها الحركة وبين بعض الدول التي تقيم معها تعاونا خاصة في مجال التسلح خوفا من أن تنجح هذه الحركات في الوصول إلى السلطة فتستخدم تلك الأسلحة ضدها.

ج_ أن هذه الحركات ترجع الإخفاق الحاصل في الدولة التي فيها إلى المجتمع نفسه وترى أنه مجتمع لا يريد تطبيق الإسلام مما يجعل تلك الحركات ترمي من لم يؤيده بالكفر والخروج عن الإسلام، وتدعو على محاورته بالقوة والعنف.

د_ أن هذه الحركات ترى أنها على الحق في كل ما تذهب إليه، وما يخالفها باطل، وأن أصحابها منزهون عن الخطأ، ولا يقبلون الاعتراف به والنقاش حوله، ولا يقبلون النقد، ومنتقدوها يواجهون بتهمة معاداة الإسلام من قبل تلك الحركات نفسها التي تحرص أن تكون ناطقا رسميا للإسلام فتفرض النظر إليها بمعايير النظر إلى الإسلام.

هـ_ بعض الحركات نتيجة افتقاد الحكمة، وعدم النظر إلى الأمور بموضوعية وتبصر لا تقدر قوة الدول العظمى فتدخل في تحد معهم، وتثير عداوتهم، وتدخل في صراعات دولية لا تستطيع مجابهتها. (محمد بن عبد الله العميري، 1425/2004، ص ص: 237_ 238)

والحقيقة أن الخطر الحقيقي لا يكمن في وجود أفراد من ذوي الفكر المتطرف، فهولاء لا يخلو منهم أي مجتمع أو دين، وإنما يكمن الخطر في انتشار فكر التطرف، واتساع دائرته وتزايد أشياعه، وتحوله إلى جزء من ثقافة المجتمع ثم محاولة فرضه بالقوة.

رابعا: المناهج التعليمية بين الأمن الفكري ومشكلة التطرف الفكري:

1 ـ أسباب التطرف الفكري وأثر المناهج التعليمية فيه: التطرف بشكليه ظاهرة كغيره من الظواهر الاجتماعية الأخرى لا يأتي نتيجة للصدفة، وإنما نتيجة لأسباب متنوعة ومتعددة من الصعب الإلمام بها، غير أن حسن محمود يلخص أسباب ذلك في النقاط الآتية: (أحمد فلاح العموش، 1420/1999، ص: 99)

أ ـ صراع الأجيال الذي ينشأ في الأسرة الواحدة.

ب ـ التفكك الأسري.

ج ـ غياب القدوة الصالحة في المدرسة.

د ـ اتساع الفجوة الاقتصادية بين الأغنياء والفقراء.

ه ـ انتشار أفلام العري والجنس والعنف والمخدرات، وهبوط المستوى الإعلامي عموما.

و ـ تفشي الأمية والاضمحلال الثقافي والسطحية.

ي ـ عدم الاهتمام بالتربية الدينية في المدارس، وكثرة المساجد وزياراتها مع النقص الحاد والمستمر في الدعاة، الأمر الذي أدي إلى أن يعتلي المنبر من لا يقدر للكلمة قدرها ولا يعرف في الأمور حقيقتها.

ن ـ الفهم الخاطئ والجهل باللغة العربية، بما يؤدي إلى جهل بالأحكام الشرعية.

ل ـ الاستشهاد والاستدلال دون العمل والتطبيق والفهم الصحيح.

إن الفهم الخاطئ للدين ومبادئه وأحكامه، والإحباط الذي يتلقاه الشباب نتيجة افتقارهم للمثل العليا التي يؤمنون بها في سلوك المجتمع أو سياسة الحكم، والفراغ الديني يعطي فرصة للجماعات المتطرفة لشغل هذا الفراغ بالأفكار التي يروجون لها ويعتنقونها، كما أن غياب الحوار المفتوح من قبل علماء الدين لكل الأفكار المتطرفة، ومناقشة الجوانب التي تؤدي إلى التطرف في الرأي يرسخ الفكر المتطرف لدى الشباب. على أنه لا يمكن التسليم بذلك فالكثير من دعاة التطرف والعنف والتزمت يفتقدون منهجية الحوار، ويرفضون الدخول في محاورة الآخرين لآخرين حول معتقداتهم وأفكارهم مما يدفعهم إلى العمل السري.

كما أنه هناك عوامل تؤدي إلى إحداث ردود أفعال عند الشباب وتدفع بهم إلى التطرف الفكري منها: استفزاز المشاعر الدينية من خلال تسفيه القيم أو الأخلاق أو المعتقدات أو الشعائر، بالقول أو الفعل، واتهام المراكز التربوية والمدارس القرآنية ومناهج التعليم ومنابر الدعوة كلها بالانحراف، والتنفير من الدين وتشويهه، وإظهار شيوخ وعلماء المسلمين بصورة ساخرة منفرة، فإن هذا كله يسبب التطرف والغليان خاصة في نفوس الشباب الذين يقرؤون ويسمعون التهم الكاذبة توجه إليهم على مؤسساتهم، ولا تتاح لهم فرص الرد. (عبد الله بن عبد العزيز اليوسف، 1427/2006، ص ص: 86 ـ 87)

إن العالم اليوم يشهد التطرف الفكري بمختلف أشكاله ويتذوق مرارة تبعاته، وقد أرجع البعض ذلك كما اتضح مما ذكر وما لم يذكر في ما كتب عن أسباب ذلك إلى الظروف الاقتصادية والاجتماعية وتفشي البطالة، وتكالب القوي على الضعيف، و... باعتبارها أهم مسببات هذه الظاهرة، ولعل هذا صحيح إلى حد ما، لكن هذا التفسير لم يكن مناسبا تماما لامتداد ظاهرة التطرف الفكري وما يتبعه من تعصب وعنف وإرهاب إلى بلدان الرخاء، ليبقى بعد ذلك سؤال جوهري مؤداه: هل ثمة احتمال آخر بالغ الأهمية في تفسير استمرار هذا الانحراف الفكري؟

إن هذا الاحتمال متمثل في عدم قدرتنا على أن ننصت للرأي الآخر ونفهمه ونقيمه ونتعايش معه من منطلق أن التنوع والتعددية ظاهرة كونية، وأن اليقين في أي فكر أو أيديولوجية ينبغي أن يظل يقينا منفتحا لا يقينا منغلقا، بمعنى أن يظل منفتحا على أغياره وأضداده، وليس منغلقا على ذاته وأشباهه. وكل ما في الأمر أننا لم نتعلم أن ننصت للآخر أو نحاوره، أو نقبل رأيا آخر، أو نتعايش معه، أو أن نجادل ونرد بالتي هي أحسن، لكن السؤال المطروح هنا هو من أين لنا هذا؟

إن هذا السؤال يجرنا لأن نوجه أصابع الاتهام في نظرنا إلى العملية التربوية والتعليمية، ونرد مسؤولية ذلك بطبيعة الحال –في اعتقادي– لمختلف المؤسسات الاجتماعية والتربوية، وفي مقدمتها المؤسسات التعليمية من دور الحضانة إلى الجامعة.

«فالانحراف الفكري الذي يفسد المودة ويقود إلى التدمير لا يمكنه أن ينمو إلا في ظل عقلية جامدة لا تطورية، لا تستسيغ رؤية الآخر فضلا عن تقبله واحترامه، ومنشأ ذلك بناء على ما سبق: مناهج تعليمية تقوم على القهر والتميز والتسلط بدل الاحترام والتكامل، مناهج تعليمية تلقينية تعتمد على الحفظ والتسميع بدل إعادة صياغة المعرفة وإنتاجها، مناهج تطبيعية تحافظ على الموجود ولا تعمل على تغييره، مناهج مقننة تعزز انفصال الفكر عن العمل ولا تكرس الاتصالية بينهما، مناهج سلطوية في طرائق تدريسها وأساليب تقويمها وإشرافها، وفي علاقة المعلم بالمتعلم وإدارتها التعليمية». (صحراوي عبد الله، 2006، ص:132) مناهج مبنية على المنهج الاستقرائي، عاملة على تكريسه فعليا، مما أفرز على حد تعبير كارل بوبر «Popper K.» مجتمعات مغلقة خاضعة للدجل العلمي، تفتقد إلى الميزة الأساسية للمجتمعات البشرية وهي الحرية: حرية الاختيار بين النقيضين، وبالتالي فهي تفتقد إلى المسؤولية الشخصية في اتخاذ القرار، وهي مجتمعات شمولية غير ديمقراطية.(قادري يوسف، 1996، ص: 65) والمؤشر على ذلك هو أن نظم التعليم في معظم الأقطار العربية نظم دمجية متمركزة حول تبليغ المعرفة تهدف إلى تغطية كمية كبيرة من المعلومات على حساب التأمل والتفكير، وإخضاع المتعلمين لسلطة الواجب، وتلقين نماذج جاهزة من المعارف، وتعتمد على التلقين والإملاء والتكرار والحفظ، وعلى حشو ذهن الطالب طوال مختلف المراحل الدراسية بمعلومات دون إعمال للعقل أو تحليل أو نقد، وتطالب المتعلم باسترجاع حرفي لما قدم له دون تحوير أو تبديل أو زيادة أو نقصان، فهي بذلك تعزز الجمود الفكري وتشجع

على الاتكالية، وتتبنى تسلط المعلم وخضوع المتعلم له. (عواشرية السعيد، 2008، ص ص: 247-260) ومثل هذه النظم تفرز طالبا يتقبل بسهولة كل ما تمليه عليه سلطة المعلم دون نقاش، وبذلك يصبح من السهل جدا على مثل هذا الطالب أن يتقبل كل ما تمليه عليه سلطة أمير الجماعة أيا كان توجهها؛ حيث يتم تلقين الفكر وتقبله دون تحليل، ويسهل الانقياد بحكم إبطال عمل العقل. (عبد الله بن عبد العزيز اليوسف، 1427/2006، ص: 92) وبذلك يكون تربة خصبة لزراعة بذور مختلف أشكال التطرف وما يتبعه من أشكال تعصب وعنف وإرهاب.

إن الدول الاستعمارية تمكنت من فرض بقاء نفوذها لما وظفت التعليم في فترة استعمارها للمجتمعات النامية عامة والإسلامية والعربية خاصة، فصاغت من أبناء هذه المجتمعات من يسمون بحاملي عقلية التبعية، أولئك الملحقين بالفكر الغربي، والذي أدى إلى خلق الطرف المضاد وهم المغالين في معاداته، وأوقدت نار الفتنة بينهما، وضمنت نتيجة ذلك وسائل تسلطها وتحكمها في المجتمعات المستعمرة بطريقة لا تستطيع تحقيقه بالجهد العسكري. (محمد الصالح جدي، 1995، ص: 81) لكون التعليم وبطبيعة الحال يعتمد على مناهج تعليمية معينة تقوم في ما يخص الفكر بأربع عمليات هامة وجوهرية: أولها المحافظة على الفكر وثباته واستمراره ونقله، وثانيها تغييره وتطويره، وثالثها تحقيق التوازن بين استقرار الفكر وتغييره، ورابعها إعداد المجددين للفكر والمدافعين عنه وعن بقائه وتطوره. (عبد الفني عبود، 1993، ص: 52) ولكن أي فكر هذا؟ هل هو فكر الوسطية والاعتدال أم فكر التطرف بمختلف أشكاله؟

ولذلك تعرف «مارقريت ريد» التربية بأنها: « عملية الارتباط بالثقافة والتلاؤم معها». (عبد الغني عبود، 1993، ص:26) معنى ذلك أنه من خلال المناهج التعليمية تتم عملية تكوين وبناء أفكار الأفراد والجماعات على السواء. وبها يتم تكوين التصورات أو الاتجاهات والميول واللغة والدين والقيم والمعتقدات والعادات والتقاليد وأنواع العلاقات التي تربط الفرد بالأشياء وموقفه من كل منها ومدى قبوله لها أو رفضه إياها.

وعلى هذا الأساس وإذا كان أفلاطون يرى بأن «التربية جزء من استقرار الدولة» فنحن نرى بأن المناهج التعليمية بمختلف مكوناتها جزء من استقرار الأمن الفكري. ومعنى هذا أن للمناهج التعليمية دورا لا يستهان به في تحصين الأمن الفكري من مشكلة التطرف، إذا روعي في بنائها حقيقة هذا المسعى وما يتطلبه من خلفيات وانتظام مكوناتها وفقا لنمط النظام التربوي الذي يحقق ذلك فعلا.

وقد يبدو الأمر سهلا من الناحية النظرية، غير أن الإشكال حقيقة يكون من الناحية العملية إذ يجد المختص في بناء المناهج التعليمية نفسه متسائلا من أين ينطلق في بنائه لهذه المناهج المميزة للنظام التربوي المحافظ على الأمن الفكري، وما هي الخلفيات الفلسفية والابستمولوجية والسيكولوجية والتربوية التي يعتمد عليها في ذلك؟ وكيف تنتظم مكوناته في هذه الحالة؟ وكيف يتم تجسيد كل

التصميم النظري لذلك ميدانيا، سواء تعلق الأمر بداخل المؤسسة التعليمية أو استثمار ذلك في الحياة العملية، وكيف يتم ذلك إجرائيا؟ هذا ما سنحاول الإفصاح عنه بالتفصيل في العناصر الموالية.

2_ الخلفيات (المنطلقات) المستند عليها في بناء المناهج التعليمية المحصنة للأمن الفكري من التطرف: من أجل بناء مناهج تعليمية ذات فعالية في تحصين الأمن الفكري من مشكلة التطرف لابد على القائمين على تصميم ذلك الاستناد إلى مجموعة من الخلفيات والمنطلقات يمكن تلخيصها في ما يلي:

أ- الخلفيات الفلسفية والابستمولوجية: تتلخص في:

_ اعتبار أن الإنسان ذو طبيعة مرنة قابلة للتغيير، ويعني ذلك أن الإنسان يولد وهو مزود بمجموعة من الاستعدادات والإمكانيات القابلة للتفاعل والنمو، وفقا لما يتاح له من فرص بيئية ومعززات ثقافية اجتماعية ابتدعتها في الأصل إمكانياته العقلية، وإرادته الإنسانية الحرة. (محمود السيد سلطان، 1993، ص: 62)

_ الإيمان بأن الإنسان جسم وروح، طبيعة وأخلاق، حس ومعنى، ظاهر وباطن. وأن الإنسان مسير من حيث طبيعته البيولوجية، وأنه مخير من ناحية طبيعته الروحية والمعنوية. (قادري يوسف، 1996، ص:66.)

_ الإيمان بوجود فروق فردية بين الأفراد وتباين بين المجتمعات البشرية في مختلف المناحي. (عواشرية السعيد، 2008، ص: 251) وأن التنوع و التعددية ظاهرة كونية، وأن اليقين في أي فكر أو أيديولوجية ينبغي أن يظل يقينا منفتحا لا يقينا منغلقا، بمعنى أن يظل منفتحا على أغياره وأضداده، وليس منغلقا على ذاته وأشباهه.

_ اعتبار أن الدولة والمجتمع ليسا هما العامل الأول والأخير الذي يجب أن يخضع له الأفراد خضوعا مطلقا، وإنما وجدت الدولة والمجتمع وجميع المؤسسات الاجتماعية لخدمة الفرد لتحقيق أفضل سعادة وأكثر اطمئنانا وأوفر نتاجا وخيرا للفرد والمجتمع، وما المدرسة إلا إحدى هذه المؤسسات. (محمود السيد سلطان، 1993، ص: 27)

_ الإيمان بالفردانية والحرية والديمقراطية، وتقليص سلطة الراشدين على غير الراشدين. أو قوة وسلطة الضعيف على القوي، والعارف على الذي لا يعرف والخبير على من لا خبرة له. (فرحاتي العربي، 2004، ص: 182.) ذلك إيمانا بحرية الطبيعة البشرية ونضج إرادتها، باعتبار أن الحرية أساس في الطبيعة البشرية وحرية الإرادة قدرة فطرية تدفع الإنسان باستمرار إلى التعديل.(محمود السيد سلطان، 1993، ص: 63)

_ الإيمان بأن تعلم موضوع محدد أقل أهمية من أن يتعلم المرء « كيف يتعلم». فمن الممكن أن

تحشو العقل بملايين الحقائق والمعلومات والأفكار لكنه مع ذلك سوف يظل غير متعلم». وبما أننا لا نعلم نوعية المعرفة التي سوف تكون ملحة في المستقبل فمن الحق تدريسها مقدما والأحرى بنا أن نبث الإيمان في نفوس محبي المعرفة بقدرتهم على تعلم ما ينبغي تعلمه في أي وقت». (التقنية والتعليم، 2007، ص: 13)

ـ اعتبار المعرفة ملازمة للفرد ولا وجود لحقائق علمية في انفصال عن نشاط الإنسان الفكري والثقافي، فهو واحد من أهم المصادر الأساسية للمعرفة.(محمد محمود الخوالدة، 2004، ص ص: 60 وما بعدها) و(العربي فرحاتي، 2004، ص ص: 176 ـ 177)

ـ الإيمان بعدم وجود هناك فرعا محددا من المعرفة يجب على المرء أن يتخصص فيه ويكرس له حياته بأسرها، بل أن الفرد إذا أتيحت له الفرصة لكي ينفتح بقدر كاف على العالم فسوف يرى بوضوح ما هو المهم بالنسبة له ولغيره، وسيضع لنفسه مسارا أفضل من الذي يمكن أن يصنعه له أي شخص آخر ويفرضه عليه. (التقنية والتعليم، 2007، ص: 13)

ـ الاعتراف بعدم ثبات المعرفة، وأنها نسبية، ديناميية، وأن غاية المعرفة هي الحكمة؛ بحيث يترك باب الاجتهاد مفتوحا. والعمل بالمقولة: «من يعرف لا يعرف، ومن لا يعرف يعرف»؛ بمعنى أنه من يعرف توقف عن البحث وغلق باب المعرفة والاجتهاد، ومن لا يعرف فهو في حال معرفة لأنه يعرف أنه لا يعرف.(قادري يوسف ، 1996، ص: 66)

ـ الاعتماد على المنهج الاستنتاجي بدل المنهج الاستقرائي في اكتساب وإنتاج المعرفة، لخطورة هذا الأخير، والتي يوضحها كارل بوبر في أن المنهج الاستقرائي يغلق باب الاجتهاد وإثبات القوانين بدلا من محاولة تفنيدها بترك باب الاجتهاد مفتوحا. (قادري يوسف، 1996، ص ص: 65 ـ 66)

ـ الاعتراف بالعلاقة التكاملية الموجودة بين الدين والعلم والفلسفة. إن الدين بدون فلسفة وعلم: دين سطحي، والعلم بدون فلسفة ودين: علم زائف، والفلسفة بدون علم ودين: فلسفة فجة غير ناضجة. مع التسليم بوجود مجالات معرفية مميزة لكل منها. (أقاسم جمال، 2003/2004، ص ص: 207 ـ 208)

ب- الخلفيات السيكولوجية والسوسيولوجية والبيداغوجية : وتتلخص في ما يلي:

ـ الإيمان بأهمية التفاعل القائم بين الفرد والجماعة، استنادا إلى الحتمية الاجتماعية الدوركايمية، وأسبقية الحياة الجماعية عند كارل ماركس، وتفاعل الفرد في ظل البيئة الاجتماعية عند ماكس فيبر في فهم وتفسير السلوكات الفردية.

ـ تحديد تصرفات وسلوكات الفرد بناءا على نظرية كل من بياجي في النمو المعرفي ونظرية فرويد في النمو النفسي، ونظرية فالون في النمو الوجداني، و.... (فرحاتي العربي ، 2004، ص:177)

ـ الإيمان بأن عزل الفئات الاجتماعية العمرية غير المتماثلة عن بعضها البعض يؤسس لبيئة اجتماعية غير صحية، ومن الأفضل للفرد أن يحتك بأناس من مختلف الأعمار وفي سياقات مختلفة. (التقنية والتعليم، 2007، ص:13)

ـ الإيمان بالطبيعة الخيرة للإنسان، واعتبار أن المجتمع وتدخلاته السلطوية والقهرية الاستبدادية هي التي تفسد هذه الطبيعة، أما إذا تركت لطبيعتها أو أتاح المجتمع لها ظروفا طبيعية فإنها تنمو خيرة. (محمد السيد سلطان، 1993، ص ص: 26 ـ 27)

ـ تساؤلات «بورديو» وما أضفته من مخاوف سيكوبيداغوجية تتعلق بالإكراه والانضباط المفرط وحالات التفسير التشاؤمي لوظائف المدرسة القابعة في إعادة الإنتاج والقول بحتمية التعسف الثقافي.

ـ مسعى «اليتش» في بحثه عن البديل حينما نادى بموت المدرسة، فنحن على أبواب ما بعد المدرسة أو نهاية المدرسة كمؤسسة ضمن حديث النهايات، فكما يُرتقب أن يصبح المدونون البديل الفعلي للمؤسسة الإعلامية بما تتيحه تكنولوجيا الإعلام والاتصال الإلكترونية، فإنه أيضا يُرتقب أن يتطور التعليم عن بعد ويصير بديلا عن المدرسة من حيث هي مؤسسة ويتحرر كل من المعلم والتلميذ من كل إكراهاتها (السلطة، الزمن المكان، القوانين، القواعد الانضباطية التشريعات الانتظام والنظام، البرنامج الأسبوعي، التعسف التربوي والبيداغوجي ...الخ). (فرحاتي العربي،2007)

ـ الإيمان بأن الاستطلاع شيء غريزي في الفرد وأن الأطفال يحدسون ما هو ضروري بالنسبة لهم لكي يصبحوا أفرادا راشدين. واعتبار أن المدارس العامة التقليدية تؤطر البشر وتطبق عليهم منطق المصانع «مقاس واحد يناسب الجميع» وأنها ليست جديرة باستغلال أوقات هؤلاء الأطفال لأنها تحصر مهاراتهم الإدراكية في نطاق معرفي واحد تطالبهم بتعلم موضوع محدد وبأسلوب محدد وبخطوات محددة وفي وقت محدد بغض النظر عن اهتمامات الطفل وأهدافه واحتياجاته الحالية أو المستقبلية أو درايته المسبقة بالموضوع محل التعلم.(التقنية والتعليم، 2007، ص:12)

ـ توجيه المتكون نحو تحقيق أهداف نمائية تمكنه من التعبير عن قدراته الإبداعية، ومن التواصل البيداغوجي، وبذلك التواصل الاجتماعي والتعاون مع الآخرين، والتعبير عن ذاته بكل حرية. (فرحاتي العربي ، 2004، ص:177)

ـ اعتبار المتعلم هو العنصر المهم والفعال في العملية التعليمية ليقف في محورها، بينما يأخذ المدرس مكانه منها على هامشها. ويقتصر دوره في التوجيه. (محمد السيد سلطان، 1993، ص:28)

ـ الإيمان بالحرية البيداغوجية وتأسيس التربية على السلبية من حيث هي استقلالية تامة للطفل عن التأثيرات الاجتماعية لصالح الأنسنة والأهداف السامية العالمية في كل مراحل طفولته.

ـ الإيمان بأفكار أولئك الذين ناضلوا من أجل تأسيس التعليم والتعلم على مبدأ اللعب كمبدأ سيكولوجي من حيث هو أروع سبل التعلم وأقرب إلى طبيعة الطفل التلقائية والعفوية، بعيدا عن إكرهات المقرر والكتاب المدرسي لاسيما حين يكون بصدد تعلم علوم الحياة، دون ما تعب أو إحساس بالإكراه والضغط وقواعد الانضباط الملزمة. (فرحات العربي، 2007)

كما يمكن أن نضيف إلى ذلك كل من:

ـ مسايرة النمو المعرفي والوجداني والمهاري للمتعلم وعدم التعسف على ذلك.

ـ الإيمان بأن الاتصال البيداغوجي هو عملية مشاركة في الخبرة بين المعلم والمتعلم، اتصال في كلا الاتجاهين معلم ـ متعلم، ومتعلم ـ معلم.

ـ اعتبار أن الحقيقة أو القيمة دائما نسبية، وما هو حق في ظروف معينة قد لا يكون كذلك في ظروف غيرها، وما هو خير في وقت من الأوقات قد يكون شر في سواها.

ـ الإيمان بأن التعلم لا يحدث بالمعنى الكامل إلا إذا كانت الخبرة المتعلمة استجابة منا لموقف نواجهه فيثير اهتمامنا، بمعنى الربط بين المعرفة النظرية والنشاط العملي، وجعل المدرسة بمثابة الحياة المصغرة.

3ـ نمطية انتظام مكونات المناهج التعليمية المحصنة للأمن الفكري من التطرف ومتطلبات ذلك:

يتميز النظام التربوي الرامي إلى تحصين الأمن الفكري من مشكلة التطرف في كونه يتجه في تنظيم العملية التعليمية إلى إحداث تغييرات في سلوك المتعلمين، مما يتطلب تخطيط وبرمجة تمكن من تحديد السلوكات المراد تغييرها لديهم أو إكسابها لهم. وكما هو معروف أن المجتمعات الإنسانية عرفت تطورات سريعة أفرزت واقعا جديدا عجز النظام التربوي الدمجي التقليدي (المنتشر في معظم الدول العربية) على استيعابها والتعامل معها. وفي ظل هذه الظروف ظهر اتجاه جديد يدعو إلى تنظيم الفعل التعليمي وفق اتجاه آخر، استوجب تنظيم الممارسة البيداغوجية بصورة تجعل المتعلم عنصرا فاعلا، وتقلص من أي هيمنة خارجية. (صفاء الأعسر، 2001، ص:54)

وبناء على الخلفيات السابقة الذكر ومسعى المناهج التعليمة في الحفاظ على الأمن الفكري وتحصينه من مشكلة التطرف، فإن ذلك يفرض على مكونات المنهاج أن تنتظم وفق نمط محدد ويتطلب توفير عدة متطلبات، وذلك ما سنحاول توضيحه في النقاط الآتية:

أ- الأهداف التربوية: تتمثل أساسا في:

ـ تكوين الفرد المتشبع بقيم الاستقلالية والاعتماد على النفس والحرية والمبادرة والتواصل البيداغوجي والاجتماعي والتفاعل مع متغيرات العصر، و تدعيم قيم الإنتاجية والمردودية لدى الأفراد.

ـ الانفتاح على الثقافات الأخرى، دون انسلاخ، وتقبل الآخر، ومجادلته بالتي هي أحسن.

ـ بلوغ أعلى مستويات المعرفة من ومناقشة وتحليل وتقييم، وتفكير نقدي وإبداعي متشعب، و... (عواشرية السعيد،2008 ، ص:250)

ويتطلب تحديد الأهداف التربوية أن يكون في ضوء النظامية، واختيار عناصرها في ضوء المتعلم ذاته وقدرته على التعلم الذاتي واحتياجاته، والإعلاء من الخصائص الفردية في ذلك، من حيث الخلفية المعرفية والمفاهمية، والتركيز على المتعلم ذاته أولا ومستوى الحضارة القائمة في المجتمع الذي يعيش فيه ثانيا، كل ذلك من أجل بناء علاقات بينية وشبكية متبادلة بين عناصر المنهاج وتوفير بيئة تعليمية تتلاءم مع المتعلم وقدراته وتحقيق تعلم أجود للمتعلمين، وجعل التلاميذ قادرين على استخدام مبادئ التعلم الذاتي، وكيف يتعلمون ذاتيا، وكيف يستمرون في التعلم بصورة دائمة بما يتفق مع متطلبات روح العصر، ويتمكنوا من التكيف مع متطلبات سوق العمل المتجددة، والتوازن الثقافي لغاية الاستمرار في الحياة الثقافية بصورة متوازنة. ومراعاة التركيز على الأهداف الإنسانية والأهداف التربوية الدولية والتسامح الديني وقبول الديمقراطية وقيمها في الواقع الاجتماعي والتمسك بحقوق الإنسان والانفتاح على الثقافات الأخرى. (محمد محمود الخوالدة، 2004، ص ص: 268 ـ 269)

ب- **المحتويات:** تتصف المحتويات بكونها برامج مفتوحة تنطلق من الحاجات والخصائص المعرفية والوجدانية والمهارية للمتكونين، وأنها على شكل سلوكات وانجازات يقوم بها المتكون. (عواشرية السعيد، 2008، ص: 250)

ومن الموضوعات التي يتطلب التركيز عليها لتحقيق الأمن الفكري وغرس بذور الاعتدال والوسطية في عقول الأفراد في مناهج التعليم في المراحل التعليم المختلفة نذكر على سبيل المثال لا الحصر: حقوق الإنسان، حقوق الطفل بوجه خاص، احترام الثقافات، محاسن التعاون ومساوئ الصراع، البيئة، ....وهي موضوعات من شأنها تمكين التلاميذ من سعة النظر، وتجاوز الآفاق المحلية والوطنية إلى آفاق دولية عالمية.

والمعروف أن المناهج التعليمية قد قطعت فترة طويلة من الزمن وهي تقدم أنماطا معرفية مقبولة بالنسبة للمتعلمين على اختلاف مستوياتهم التعليمية، وكأن المنهاج التعليمي يهدف إلى توحيد الثقافة الذهنية التي تقدم إلى المتعلمين، ونتج عن هذا النمط من المناهج التعليمية التفكير النمطي ذو البعد الواحد وغياب التفكير الإبداعي المتشعب أو المتباعد أو المتعدد، مما أدى في كثير من الحالات إلى التطرف، وحتى لا تقع مناهجنا التعليمية اليوم في نفس نوعية المخرجات تطلب ذلك التنوع وليس الثبات، خاصة في إطار ثورة المعلومات. فأصبح المحتوى المعرفي في المناهج التعليمية في ظل ذلك يشكل مسألة حيوية ومطلبا أساسيا، خاصة عند اختيار المحتوى التعليمي الأفضل، من وسط البدائل

المتعددة المتاحة، وأن اختيار الأفضل من البدائل المتاحة تشكل قاعدة أخلاقية تربوية، فالأخلاق عند المربي تنطلق من الحرية في اختيار المحتوى التربوي الأفضل من وسط البدائل، لأن اختيار الأفضل وليس الأدنى هو بحد ذاته عملا أخلاقيا، خاصة حينما يتعلق الاختيار بمسألة مجتمعية المنهاج التعليمي في المدارس.(محمد محمود الخوالدة، 2004، ص: 269)

ج- طرائق التدريسية والوسائل الديداكتيكية: تعمل طرائق التدريس على احترام الإيقاع الخاص بالمتعلم والتدخل لتصحيح مساره، ويتحقق ذلك من خلال طرائق تدريسية يلعب فيها المتعلم دورا فعالا من مثل المناقشة والحوار وعمل المجموعات وطريقة التعيينات أو حل المشكلات والتعلم الذاتي، و...(عواشرية السعيد، 2008، ص: 250) وإتاحة فرص التعاون والتنافس الشريف وتبادل الفكر والرأي واحترامهما. (صحراوي عبد الله، 2006، ص: 135)

أما في ما يتعلق بالوسائل الديداكتيكية فهي تتعدد وتتنوع الوسائل التعليمية، ويعتبر الكتاب أحد الوسائل المعتمدة في تحصيل المعرفة وليس الوسيلة الوحيدة، إضافة إلى التجربة (الخبرة) واللعب والاحتكاك والتفاعل مع الواقع. (عواشرية السعيد، 2008، ص: 250) وكذا الوسائل التي تعمل على تشويق المتعلم ولفت انتباهه، وخاصة تقنيات الاتصال الحديثة؛ حيث أصبحت مصادر التعلم متنوعة، كما تعددت وسائط نقل المعلومات إلى المتعلمين من الكلمة المسموعة إلى الكلمة المطبوعة، إلى الكلمة المرئية والمقروءة عبر شبكات الانترنت التي شكلت بدائل مختلفة للكتاب المدرسي، والوسائل التعليمية، ونقل المعلومات بوسائط مختلفة، وقد شكلت هذه النتائج المذهلة في مصادر التعلم وطرائق الاتصال بها تجديدات تربوية في طرائق التدريس، وتنظيم التعليم وتطوير نظمه التقليدية وإزالة الفواصل بين الحقول المعرفية، وغير ذلك من البدائل التي تتيحها تكنولوجيا المعلومات في إطار تصميم المناهج التربوية وتطويرها. (محمد محمود الخوالدة، 2006، ص:271)

د- تقويم المخرجات التعليمية: يهدف تقييم المتكون إلى تصحيح الفارق بين الهدف المنشود والهدف المتوصل إليه، والتدخل المستمر للدعم والتقوية قصد تقليص ذلك الفارق عن طريق أساليب تقويمية من مثل: بيداغوجيا التحكم، ومختلف أنماط التقويم : المبدئي، التكويني، و...، والتغذية الراجعة. (عواشرية السعيد، 2008، ص: 250) ولما كان ذلك هو هدف التقويم فإن هذا يتطلب تحديد المسافات التي يبقى على التلميذ أن يجتازها لبلوغ الأهداف السلوكية المحددة من خلال الاعتماد على التقويم التكويني الايديومتريي (المحكي) المرجع، وذلك باستخدام اختبارات تكوينية متكررة يتبعها وقت إضافي لإجراء تغذية راجعة تصحيحية، وإعطاء معلومات عن المفاهيم الأساسية للمتعلمين غير المتمكنين لإتمام عملية التعلم.

هـ- العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم والتنظيم الإداري: علاقة المعلم والمتعلم في هذه المناهج مبنية على مبدأ العقد والتعاقد البيداغوجي، فالمكون يخطط وينظم الفعل التعليمي ثم يطالب

المتعلمين بالأهداف، ويشركهم في العمل على تحقيقها، والكل يعمل على تنفيذ العقد والعمل على بلوغ الأهداف المتوقعة. وبذلك يمكن القول أن دور المدرس يقتصر على التوجيه والمساعدة والتنشيط. ولا يتسلط في تسييره. وعلى هذا الأساس يغلب على الوسط المدرسي التنظيم الإداري المرن الذي يسمح باتخاذ القرارات، وسيولة المعلومات من أسفل إلى أعلى ومن أعلى إلى أسفل بصورة تفاعلية.(عواشرية السعيد، 2008، ص: 250) وكل ذلك يتطلب مشاركة الجميع في الخبرة. وعدم إقصاء أو تهميش أي فرد من أفراد العملية التعليمية.

4_ كيفية تجسيد المناهج التعليمية الرامية لتحصين الأمن الفكري من مشكلة التطرف الفكري ميدانيا:

أ_ في مرحلتي التعليم الابتدائي والاكمالي (الأساسي): بينت العديد من الدراسات الحديثة أن الفترة من السادسة إلى الرابعة عشرة من العمر فترة حاسمة في تكوين نظرة الفرد إلى الثقافات الأخرى. (اليونسكو، 1983، ص:41.) ومن ثم فإن المناهج التعليمية لا تنمي حصيلة التلاميذ من المعلومات والمهارات فحسب، بل تؤثر أيضا في حسهم الثقافي وشعورهم بالمسؤولية والإنسانية. (المركز الوطني للوثائق التربوية، 1999. ص: 23)

إذن فدور المناهج التعليمية دور مهم في نشر ثقافة الاعتدال والوسطية والائتلاف، ولا ينبغي أن تنحصر غايتها في نقل معلومات علمية وأدبية إلى التلاميذ، بل تقدم للأفراد تربية اجتماعية وأخلاقية ودينية تتمحور على استقامة الفكر واعتداله وترسيخ مبادئه التي ينبغي أن تنطلق من الأسرة أولا، وهذا ما يعرف بالتربية الفاعلة، لأنها تثير تساؤلات حول أسباب التعصب والعنف والإرهاب، ونتائجها الوخيمة.

ومن أجل تجسيد ذلك في الواقع على المعلمين في هذه المرحلة أن يدركوا تأثير اتجاهاتهم وقيمهم على تلاميذهم، ولا بد أن ينمو لديهم اتجاهات سلبية نحو التعصب، ويغرسوا فيهم روح التفتح والنظرة الواسعة، والابتعاد ورفض القوالب الفكرية الجامدة المتعصبة. وإذا ما أدرك المعلم ذلك، فإنه سيتمكن لا محالة من تحقيق هذه الأهداف باستغلال مناهج التعليم في ترسيخ هذه القيم، واستعمال الأساليب السليمة في حل المشكلات التي تعترض الطفل في حياته المدرسية، أي أنه يجمع بين التعليم النظري والتعليم التطبيقي، فـ« مراهقي اليوم هم راشدو الغد؛ ومن واجبنا أن نهتم بتربيتهم، ولا يجوز الاعتقاد أن الزمان كفيل بعلاج الأمور». (المركز الوطني للوثائق التربوية، 1999، ص:24)

ويفهم من هذا القول أن تربية النشء لا تحتمل الانتظار والتأجيل إلى ما بعد سن المراهقة؛ فهذا ليس دور الزمان، بل هو دورنا نحن كأولياء ومربين، بل كراشدين فقط، وينبغي أن نقوم بدورنا هذا قبل فوات الأوان، « فمراهقو اليوم هم مسيرو شؤوننا ومجتمعنا حسب مقاييسهم غدا، ولا ينبغي الاستهانة بالتصرفات العنيفة في المؤسسات التعليمية، لأن ذلك يشجع انتشارها بسرعة مذهلة.

فقد تنجح المناهج التعليمية في تعليم الأفراد الديمقراطية والتعاون والتسامح والتعايش وقبول

الآخر وعدم التطرف لاتجاه ما، و...لكن هذا التغيير في مكتسبات المتعلمين قد لا يؤدي حتما إلى تغيير اجتماعي في الواقع، فالأطفال يفعلون ما يروننا نفعل كمعلمين وأساتذة وآباء، وليس ما نأمرهم به أن يفعلوه؛ ولن تجدي المضامين نفعا في تكريس وتجسيد هذه المضامين إذا كان القائمين على تبليغها وطرائق ذلك و...ذاتها تمارس التمييز والظلم والإقصاء والتهميش، وسلوك الكبار ينمي أنواع التعصب وكراهية كل من يخالفنا رأيا، أو دينا، أو ثقافة، ومن هنا ينبغي أن تكون الأنشطة التربوية التي تهدف إلى التأثير في سلوك الطفل محدد السبل حتى تستطيع المدرسة والبيئة الاجتماعية المحيطة القيام بواجبها في هذا المجال، وعلينا نحن المربين والأولياء أن نبين للأطفال ما هو واقع فعلا، وما ينبغي أن يكون، ونعرفهم بالفرق بين الواقع والمثل العليا، وننبههم إلى كيفية الانتقال من أحدهما إلى الآخر عن طريق البحث والتقييم، فيتعلم أن يسأل ويبدع ويجد الحلول المناسبة. (اليونسكو، 1983: ص: 47) وبالطرق السلمية دون اللجوء إلى العنف والقوة.

والمعلم الناجح في هذا الميدان هو ذاك الذي يستكمل أعمال المدرسة بالمشاركة الايجابية في الأعمال خارج أوقات الدراسة بمشاريع في البيت أو المدرسة، أو في المحيط الاجتماعي، فيتعلمون بذلك منه الفرق بين التفكير النظري والممارسة العملية، ويكتشفون فوائد العمل الجماعي والتعاون والتآزر وترسيخ في أفكارهم ووجدانهم هذه القيم الإنسانية العليا.

ومن أفضل السبل لتعليم الأطفال الاحترام الذي يفضي إلى احترام حقوق الإنسان، أن يكون المعلم قدوة لهم باحترامه لهم، وأن يستمع إليهم ويفهمهم، وهو عمل ينبغي أن يكون على مبنيا على ما بدأ البيت في تعليمه للأطفال قبل المدرسة، لأن عملها متكامل، فيجعل المعلم من احترام النفس والغير ركنا في تربية النشء، وبذلك تستطيع المدرسة أن تغرس في نفوسهم احترام حقوق الإنسان بما يقدمه المعلمون من قدوة حسنة، ومن السبل أيضا لتعليم مبدأ التعاون أن ندرب التلاميذ على الإسهام الايجابي في لإنجاز أعمال جماعية، فيقدرون التفاعل بين الاستقلال والاعتماد على الغير، أو بين الاعتماد على النفس والتعاون، وقد أثبتت التجارب نجاح كثير من المعلمين في تدريب تلاميذهم على المسؤولية بتكليفهم بمهام بسيطة متعلقة بأعمال محددة، كتوزيع أدوار مسرحية، أو القيام بتنظيم القسم، أو تزيينه، أو زراعة الخضر في حديقة المدرسة، إلى غير ذلك.

وعلى المدرسة أيضا أن تفسر للتلاميذ سلامة الفروق الثقافية الموجودة بين الشعوب والأمم، وأن هذه الفروق تحدث تكاملا بين هذه الشعوب، ولا ينبغي التحامل على الثقافات أو الديانات الأخرى، ولتحقيق هذا الهدف لابد من التعريف بمختلف الثقافات والعادات والمعتقدات، لإدراك العلاقات بين مختلف الشعوب المنتمية إلى العائلة البشرية، لاشتراكها في خصائص الجنس البشري.

وكلما تعمق التلاميذ في دراسة أساليب الحياة المختلفة كلما قل تعصبهم واستسلامهم للجمود وكراهية الآخرين، وقد وفق كثير من المعلمين في ترسيخ فكرة الانتماء إلى مطردة الاتساع: الأسرة،

فالمدرسة، ثم المجتمع المحلي، فالمجتمع الوطني، فالمجتمع الدولي. (المركز الوطني للوثائق التربوية، 1999، ص: 25)

ومن الطرائق التي استعملها بعض المعلمين في هذا المجال إقامة نظام مراسلة بين تلاميذ مدارسهم مع تلاميذ مدارس أخرى في أنحاء مختلفة من العالم، واعتبر كثير من المربين هذه الطريقة من أنجع الطرائق لتعريف النشء بجغرافيا البلدان وتاريخها وثقافاتها وديانتها، فيكتشفون التشابه الموجود بينهم وبين أطفال هذه البلدان، وربما نشأت علاقة مودة ومحبة ثم تتطور إلى زيارات تنسج صداقة أبدية. وإذا كان هذا الأسلوب ممكنا وناجحا بين أطفال بلدان مختلفة فهو أنجح وأسهل بين أطفال البلد الواحد. وللتربية البيئية دور في إدراك الأطفال لأهمية المحافظة على البيئة من باب الحفاظ على حياة الإنسان الذي يعيش فيها؛ إذ أن الحفاظ على النباتات ونقاء الجو والمياه هو تمكين الإنسان من الحياة واحترام الحق الإنساني. (اليونسكو، 1983: ص: 49)

فالتربية البيئية في المدرسة تجمع بين سائر أنواع التعليم، فهي تزاوج بين العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية في دراسة علاقات الإنسان بالأرض والماء والهواء، وتكون قاعة للمواطنة القائمة على الوعي البيئي، وتمكن الإنسان من إدراك أن سلامته لا تنفصل عن سلامة العناصر المحيطة به

ب- في مرحلة التعليم الثانوي: بما أن العملية التعليمية مستمرة في الزمان فإن المرحلة الثانوية من التعليم تقوم أيضا بتنمية ثقافة الوسطية والسلم، استمرارا لدور المدرسة الابتدائية والاكمالية في ذلك من قبل، ولأن تلاميذ هذه المرحلة قد اكتسبوا أسس التفكير، فإن دور الأستاذ يتمثل في ترسيخ تلك المبادئ والقيم ونشرها على نطاق أوسع، والخروج بها من الحيز الحسي إلى فضاء التجريد، وليس معنى ذلك التخلي على السلوكات السليمة، بل تدعيمها بدراسة مبادئها دراسة فكرية علمية منطقية، ومناقشة سبل تطويرها، لأن الطالب في مرحلة التعليم الثانوي في مقدوره مناقشة الأفكار المجردة، والفلسفات التي تنبني عليها مبادئ حقوق الإنسان والديمقراطية ونشر مبادئ ثقافة السلم بين الدول.

ويمكن للطالب في هذه المرحلة أن يمارس الديمقراطية بطرح أفكاره للنقاش، وله القدرة في نقد ما يعرض عليه من أفكار، فننتقل من دور المتلقي إلى دور المشارك الإيجابي في الموقف التعليمي بإصدار أحكام على مواقف معينة، وحل مشكلات حقيقية، وبذلك تتكون لديه قناعات ومواقف مبنية على القيم الإنسانية السامية. وقد طرحت مرارا إشكالية تدريس القيم الإنسانية التي ترتكز عليها ثقافة السلم والاعتدال وقبول الآخر، مثل حقوق الإنسان والديمقراطية وغيرها: هل يحدد لها برنامج معين وتوقيت معين، أم أن كل الأنشطة التعليمية تشارك في تقديم المادة. ولما كان الهدف في هذه المرحلة هو تنمية القدرات المكتسبة من مراحل التعليم السابقة، فإنه من المنطق أن تكون كل المواد معنية، لأنها عملية تربوية لا تتجزأ وليست تلقينية.

ويمكن أن نلخص هذه القدرات في قدرات فكرية، وقدرات نفسية اجتماعية، فالأولى منهما لا ينبغي أن تقتصر على نشاط الذاكرة لتخزين محتويات الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والمواثيق المتعددة مثلا، بل الهدف هو توظيف تلك المعارف في جميع مظاهر الحياة، وهو هدف متكامل مع أهداف كل مادة مقررة في البرامج التعليمية في هذه المرحلة، والثانية أنه المسلم به أن أساس حقوق الإنسان هو تنظيم العلاقات الاجتماعية للأفراد والجماعات والمجتمعات، والاستعدادات التي تؤثر في السلوكات الاجتماعية لا يمكن تنميتها بالمعرفة فقط، فاحترام الآخرين على سبيل المثال، لا يكفي تعريفه وتحليل معناه لترجمته إلى سلوك ثابت عند الفرد، بل لابد من توفير ظروف واقعية لممارسته عن اقتناع بأهميته، وهذا بمثابة مخبر بالنسبة لاكتساب المعارف.(يوندباس، 1995، ص: 29) ولا تنمو هذه الاستعدادات إلا في ظل أنشطة اجتماعية خاصة تمارس فيها علاقات اجتماعية محددة ومقصودة ومبرمجة.

ج- **في مرحلة التعليم الجامعي:** بعد مرحلة التعليم الثانوي تأتي مرحلة التعليم الجامعي والتي لها دور بارز في تأطير الأجيال تأطيرا متوازنا غير متطرف لأي اتجاه مساهمة بذلك مساهمة فعالة في مواجهة أشكال التطرف الفكري، ومن بين سبل تجسيد ذلك نذكر:

ـ تنمية الحوار العلمي: إذ تعتبر لجامعة أنسب مكان للحوار الجاد بين أصحاب الأفكار المختلفة، لأن الأصل فيها أن تكون هي منبع الأفكار الموجهة للمجتمع، فإذا ترسخ في الجامعة الحوار أمكن نشره في المجتمع مع توالي الأجيال المستفيدة من التعليم الجامعي.

والمطلوب في هذا الحوار أن يشمل كلا طرفي التطرف، وأهم قاعدة يتأسس عليها الحوار الناجح مع المتطرف تكون بضبط المكونات الضرورية في معادلة نظرية المعرفة وهي: (الدين – العلم – الفلسفة) حتى يتشكل نسق معرفي متكامل يسع الجميع. (أقاسم جمال، 2003/2004، ص ص: 206 ـ 207)

ـ التفكير العلمي الممنهج: فالجامعة هي المحضن الأساسي لإشاعة وتلقين جملة من أدبيات المنهجية في التفكير حتى يتمكن الطالب من امتلاك رصيد معرفي ممنهج يتيح له الحكم على الأفكار والآراء من منطلق عقلي نزيه ومنصف فيشكل له هذا الرصيد مناعة معرفية ضد التعصب الأعمى والتحليل اللامنطقي أو العاطفي للأمور. ومن أهم هذه الأدبيات: (أقاسم جمال، 2003/2004، ص: 208)

ـ الموضوعية: وهي صفة تقتضي تحليل الأمور تحليلا منطقيا بعيدا عن الميول والنزعات الشخصية العاطفية، ودون غلو أو تعصب، فالموضوعية في البحث هي تجنب الباحث الشطط والزلل.

ـ الإنصاف: ومعناه التجرد من الهوى والحكم على الأشياء بمقتضى الحقيقة دون تعصب. واحترام رأي الآخر حتى وإن اختلف معنا في رأيه، والاعتراف له بالصواب إن أصابه، وبيان الخطأ

ومجانبة الصواب إن تبين، حتى وإن كان في حق من عهدنا منه الصواب أو جمعتنا به الوجهة أو المذهب.

ـ سعة الإطلاع: وتعني توسيع القراءة في موضوع البحث وما حوله واتساع البحث حتى يستفيد الباحث من مختلف التخصصات وخصوصا في هذا العصر الذي تتقاطع فيه العلوم وتتقارب حتى أضحينا نشاهد عيانا بعض مظاهر ما يسمى بوحدة العلوم، فالاطلاع الواسع شرط في الاستيعاب والعمق في التفكير، ذلك أن التصدي للأفكار.

خاتمة:

ختاما لتناولنا لهذا الموضوع نحاول تلخيص أهم نتائجه وإضافاته وتوصياته في ما يلي:

تعتبر المدرسة مؤسسة اجتماعية هادفة تقوم بوظيفة التعليم، لذا أصبحت نظام إجباري لدى كل دول العالم بما فيها الدول العربية. والهدف من المدرسة هو بناء شخصية سوية جادة ومستقيمة، تسير على ما ارتضاه المجتمع من دين وعادات وتقاليد وأعراف، وترمي إلى الذود عن الوطن ومكتسباته، وحماية الناشئة من أي تلوث فكري وسلوكي. (عبد الرحمن النحلاوي، دون تاريخ، ص: 141)

ورغم أن المؤسسات التربوية ليست هي الوحيدة بين مؤسسات المجتمع التي أنيط لها تحصين أفراده ووقايتهم من الانحرافات الفكرية والسلوكية، إلا أنها تبقى الأكثر تأثيرا في إعداد المواطن الصالح، من خلال مناهجها التعليمية، لذا أصبحت التربية تركز على أن تكون المدرسة ومن خلال مختلف مكونات مناهجها التعليمية مركزا لخدمة المجتمع والحفاظ على نظامه وأمنه الفكري من مشكلة التطرف وما يتبعه من تعصب وعنف وإرهاب. وهو ما لا يمكن للمناهج التعليمية تحقيقه مادامت الأنظمة التربوية القائمة عليها أنظمة دمجية، لا يهمها إلا تبليغ المعرفة، وتستند إلى منطلقات تعيق انتظام مكونات المنهاج وفقا للطريقة الفاعلة التي بإمكانها تجسيد الأمن الفكري في الواقع داخل حجرة الدرس أولا وفي المدرسة ثانيا وفي المجتمع ثالثا، ومن ثم وجب على مصممي المناهج التعليمية اليوم أكثر من أي وقت مضى إعادة النظر في منطلقاتهم في بنائهم لذلك، والعمل على الاستناد إلى منطلقات تجعل من النظام التربوي نظاما إنتاجيا لا دمجيا، وتَضْمن انتظام ملائم لمكونات المنهاج التعليمي بنمطية تسمح بتجسيد الأمن الفكري، وقد أوضحنا هذه المنطلقات ونمطية انتظام مكونات المنهاج وفقا لذلك بالتفصيل في ثنايا البحث ـ وذلك في اعتقادنا هو ما أضافه بحثنا هذا إلى المعرفة العلمية في هذا المجال ـ وبغية تحقيق ذلك نوصي المعنيين بما أوصى به سعيد بن فلاح المغامسي في هذا المجال؛ إذ أوصى بـ: (سعيد بن فلاح المغامسي، المرجع السابق . ص ص: 66 – 67)

ـ أن يكون جميع منتسبي المؤسسات التربوية، قدوة صالحة في القول والعمل فيما يتعلق بالنشاط المدرسي، وخاصة المعلمين والأساتذة الذين ينظر الطلاب إليهم كقدوة صالحة.

ـ زيادة فعالية التوجيه والإرشاد التربوي، لجميع الطلاب وفي مختلف المراحل الدراسية والمتعلقة بترسيخ الوعي والإدراك لمخاطر الأفكار والآراء الضالة.

ـ زيادة فعالية ربط المادة العلمية بواقع حياة الطلاب، والاستفادة منها في توجيه سلوكهم.

ـ شغل أوقات الفراغ لدى الطلاب بما هو صالح ومفيد للفرد والمجتمع، وأن تشمل المخيمات والبرامج والأنشطة الصيفية برامج تعمق قيم الانتماء لرواده ونزلاءه.

ـ تكوين الاتجاهات السليمة لدى الطلاب، وتقويم وإصلاح الاتجاهات السلبية والميول الانحرافية والمفاهيم الخاطئة التي توجد من الأسرة غير متعلمة والمجتمع، والمتعلقة بأمور الدين والدنيا، وتنمية الخبرات والمهارات الاجتماعية السليمة.

ـ تنمية الأسس الاجتماعية والإسلامية لدى الطلاب التي يحتاجها الفرد والمجتمع، كالتعاون والتكافل، مع تربية الطلاب على سماحة الإسلام كاليسر والرفق ورفع الحرج، وغرس تعاليم الإسلام السامية التي تقوم على حفظ الدين والمال والنفس والعرض والعقل، وكذا فتح قنوات المجادلة القائمة على الحسنى.

ـ الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية التي تعطي الطلاب فرصة الاستفادة من العملية الإرشادية التربوية، وبالتالي تزايد ثمرات العملية التربوية عن طريق بناء هذه العلاقات مع أساتذتهم ومعلميهم.

ـ الاهتمام بالجوانب التربوية والممارسات العملية للقيم الإسلامية، فلا يكفي تعليم الطلاب الحقائق والمعلومات المجردة والخبرات النظرية عن طريق الإلقاء والتلقين والاستماع والحفظ والتسميع، بل يجب فوق ذلك الاهتمام بالنشاط الواقعي والمواقف الحية والممارسة العملية عن طريق المشاركة الفعالة والفعلية للطلاب في القيم والاتجاهات والعادات المراد الالتزام بها.

ومهما بلغت مساعي النظام التربوي في بناء مناهج تعليمية من هذا الشكل إلى أرقي مستوى نجد أنه تواجهه تحديات ومعضلات جديدة أفرزتها العولمة في مسارها الثقافي مما يحتم علينا التساؤل عن ملامح النظام التربوي العربي الذي يمكن من خلاله مواجهة هذه التحديات، أو الحد منها؟

وفي هذا الصدد نتفق مع إبراهيم بن محمد آل عبد الله بأن: «النظام التعليمي الذي نستطيع أن نحافظ به على هويتنا ومكانتنا في عصر العولمة، هو التعليم الذي يعمق الهوية، ويغرس الانتماء والولاء للأمة ثم للوطن، ذلك التعليم الذي يستطيع أن يخرج نخبا فكرية مستنيرة، تستطيع أن تزيل وهم العولمة وتحمل لواء الممانعة، نخبا تحمل فكرا مستنيرا مؤمنا متمسكا بقيم الأمة الحضارية وثوابتها، نخبا تستطيع أن تنفتح على الفكر العالمي انفتاح المحور لا انفتاح التابع المندمج ولا الرافض المتشرنق، إنما انفتاح يقوم على حوار التثاقف الذي يعتمد على الاعتراف المتبادل ويؤمن بحق الاختلاف، حوار يجري على

قاعدة الندية، هذا الجيل لا يمكن له أن يخرج إلا من نظام تعليمي متميز يتعدى في أهدافه القضاء على الأمية الهجائية إلى إنهاء الأمية الحضارية والثقافية وإنهاء الأمية التكنولوجية. هذا التعليم الذي ننشده لا بد أن يقوم على المرتكزات التالية: تربية الهوية وتعميق الانتماء، تربية المسؤولية الاجتماعية، الاهتمام باللغة العربية، التربية الشورية، تربية الإعداد للحياة، تربية الإبداع، تربية التكامل والترابط مع وحدة المنهج، تربية البحث العلمي». وفي ما يلي شرح مختصر لهذه المرتكزات: (إبراهيم بن محمد آل عبد الله، ص ص: 231 وما بعدها)

ـ تربية الهوية وتعميق الانتماء: إن الاختراق الثقافي، وتضارب وكالات التنشئة الاجتماعية وتزايد حالات الاغتراب الثقافي التي يعيشها بعض أبناء الوطن العربي، تتطلب من النظام التربوي أن يلتزم بالرؤية الإسلامية للإنسان والكون والحياة، والتأكد من مرجعيتهما في العلاقات والقيم والعلم والمعرفة.

ـ تربية المسؤولية الاجتماعية: من أهم العوامل التي تعزز الهوية وتعمق الانتماء ، تنمية شعور الناشئة

بالمسؤولية الاجتماعية، من خلال تنمية حس الفرد وشعوره وتأكيد دوره ومسؤوليته تجاه المجتمع؛ وهذا لا يتأتى إلا من خلال معرفة عقيدة الأمة وتاريخها وطرق عمل مؤسساتها، وتشرب ثقافتها وقيمها.

ـ الاهتمام باللغة العربية: فاللغة هي وعاء ثقافة الأمة وجوهر هويتها، لذا وجب تطوير أساليب تعليمها، وتكثيف استخدامها في الحياة الاجتماعية وجعلها لغة العلم والتعلم والبحث والتأليف. وهجرها للغات أخرى يعد تهديدا لوحدة الأمة وتماسكها.

ـ التربية الشورية: خيار لا مناص منه في عصر العولمة، وتدفق المعلومات واتساع شبكة الاتصال وسيادة القيم الليبرالية. لذلك يجب أن تتلاشى كل مظاهر التربية التسلطية والاستبدادية، وأن تصبح العلاقة داخل مؤسساتنا التعليمية قائمة على التقدير والاحترام ومبنية على الحوار والنقاش، تسودها الروح الشورية واحترام الرأي والرأي الأخر. كما أن التربية الشورية مطلب شرعي وحق فطري، والحياد عنها قد يساهم في إذكاء العنف والانحراف السلوكي وهبوط الأخلاق وفساد القيم.

ـ تربية الإعداد للحياة: لمواكبة ومسايرة التغيرات التي أفرزتها العولمة، يجب على النظام التعليمي أن يقوم بتخريج شباب على مستوى عال من القدرات والمهارات للحد من البطالة. إذا أن البطالة مصدر الكثير من المشكلات الأخلاقية والانحرافات السلوكية والمساس بالمقدسات والقيم.

ـ تربية الإبداع: يجب على النظام التربوي العربي الاهتمام بالموهوبين والمبدعين وإفرادهم برعاية خاصة، وبرامج إضافية وتوفير البيئة الملائمة من أجل امتلاك المعرفة المتقدمة. فالثورة المعاصرة هي ثورة المعلومات التي تعتمد على العقول البشرية المتفوقة التي تنمي قوة الإبداع والابتكار العلمي والتقني.

ـ تربية الترابط والتكامل: لما كانت العولمة قائمة على تدعيم علاقة « الأطراف بدول المركز» وتهميش العلاقات البينية بين الدول، فإن مستقبل الدول العربية قائما على تشجيع العلاقات وتدعيم المشاعر بينها، وهذا عن طريق تقوية القواسم المشتركة كالدين واللغة والتاريخ .

ـ وحدة المنهج: التربية عامل من عوامل خلق التجانس والتماثل بين أفراد المجتمع، ولا يكون للتربية هذا الدور إلا بضبط منهاج تعليمي نابع من القيم والعادات والتراث العربي، وكذا التحرر من أنماط ومناهج التعليم الأجنبية، لأنها تخرج أجيالا ضعيفة الولاء والانتماء للأمة العربية، ويكون ولاؤها الحقيقي للثقافة التي نهلتها في المدارس والجامعات الأجنبية.

ـ التربية على البحث العلمي: إن صياغة مشروع حضاري يستلزم من أبناء الأمة القدرة على دراسة المشكلات ومواجهتها في ظل الخصوصية الثقافية لهم. وذلك يعني إعداد أفراد يتقنون مهارات البحث والتمحيص وفن التعامل مع المعلومات. مما يتطلب قيام نظام تربوي قادر على إعداد الطاقات الفكرية القادرة على دراسة الواقع وتحليل الأحداث واستنباط العلاج في ضوء الخصوصية الثقافية. (إبراهيم بن محمد آل عبد الله، المرجع السابق، ص: 233) بتبني المنهج الاستنتاجي بدل الاستقرائي والتحلي بالموضوعية والإنصاف وسعة الإطلاع في ذلك.

ويمكن أن نضيف للمرتكزات السابقة: تربية التوازن والتكامل بين الدين والعلم والفلسفة؛ بحيث يقول الدكتور عبد الرحمن النقيب – في هذا السياق ـ : «إذا كان النظر الفلسفي ضروريا لوجود العلم إ فإن الدين الصحيح هو الذي يعصم كلا من الفلسفة والعلم من أي انحراف، فهو يعصم الفلسفة من أن تكون تهويمات عقلية دون عاصم من شك أو ضلال كما حدق بالفعل في تاريخ الفلسفة عندما تحول التفلسف إلى شك وجحود وإنكار أو تبرير للظلم والعدوان، فتآزر الدين والعلم والفلسفة هو سبيل الإنسان لتشييد حضارته التي تقوم على تكامل المعرفة الدينية والعلمية والفلسفية، بل يمكن القول إن الدين بدون فلسفة وعلم: دين سطحي، والعلم بدون فلسفة ودين: علم زائف، والفلسفة بدون علم ودين: فلسفة فجة غير ناضجة». غير أن التكامل بين هذه الميادين لا يفرض اتحادها في مناهج الوصول إلى المعرفة ولا عدم وجود مجالات معرفية مميزة لكل منها. إذ يبقى اعتماد الفلسفة الأكبر على العقل والتحليل العقلي، واعتماد الدين على النص، واعتماد العلم على الحس والتجريب، ولا مانع من أن يستفيد كل مجال من هذه المجالات الثلاثة من معطيات المجالين الآخرين. (أقاسم جمال ، 2003/2004، ص ص: 207ـ208)

قائمة المراجع:

1ـ القرآن الكريم.

2ـ إبراهيم بن محمد آل عبد الله، مستقبل التعليم والأمن في عصر العولمة، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب. أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض، العدد:38، المجلد:19.

3_ ابن المنظور الإفريقي، لسان العرب، دار صادر، ط:1، بيروت، 1984.

4_ أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق وضبط عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي بالقاهرة، الطبعة الثالثة، 1981.

5_ أحمد فلاح العموش، أسباب انتشار ظاهرة الإرهاب، (دراسة من منظور تكاملي)، أعمال ندوة مكافحة الإرهاب، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، مركز الدراسات والبحوث، عدد: 16،240_ 1420/2/18هـ الموافق لـ:31/2-5/6/1999م، الرياض، 1420/1999.

6_ إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح: تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط:1،1979م.

7_ أقاسم جمال، التعليم الحواري الممنهج..آفاق وأبعاد في مواجهة العشوائية والانحراف الفكري داخل المجتمع، مجلة الحقيقة، جامعة أدرار، الجزئر، عدد خاص بالملتقى الدولي السابع، المطبعة العربية، غرداية، الجزائر، 2003/2004.

8_ التقنية والتعليم (بدون اسم المؤلف)، اللامدرسية...تعليم بدون مدرسة، مجلة التقنية والتعليم، صادرة عن اليوم للصحافة والطباعة والنشر، المملكة العربية السعودية، 2007، ص: 13.

6_ المركز الوطني للوثائق التربوية، ثقافة السلم واللاعنف، مجلة موعد التربوي، عدد خاص، وزارة التربية، الجزائر،10/، 1999.

10_ المنجد في اللغة العربية المعاصرة، ط2، دار المشرق، بيروت، لبنان، 2001.

11_ اليونسكو، التربية من أجل التعاون والسلام على الصعيد الدولي في مرحلة التعليم الابتدائي، 1983.

12_ بوعبد الله لحسن، تقويم البرامج التعليمية للمهندسين (دراسة ميدانية)، كتاب الرواسي رقم: 04، قراءات في المناهج التربوية، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، الطبعة الأولى، باتنة، الجزائر، 1995.

13_ جودة أحمد سعادة، وآخر، تنظيمات المنهاج وتخطيطها وتطويرها، ط:1، دار الشروق، عمان، الأردن،2001.

14_ سعيد بن فلاح المغامسي، الوسطية في الإسلام وأثرها في تحقيق الأمن، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، المجلد 19 العدد 38، الرياض.

15_ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ط:1، دار الشروق، عمان الأردن، 2004.

16_ صحراوي عبد الله، المدرسة العربية (الجزائرية) في مواجهة ظاهرة العنف –المناهج التربوية بين فكر الاختلاف وثقافة الائتلاف_ مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة سطيف، الجزائر، العدد:4، جوان، 2006.

17 ـ صفاء الأعسر، إسهام علم النفس في نظام التعليم، سلسلة محاضرات لجنة علم النفس، المجلس الأعلى للثقافة، الفترة من أكتوبر 1999 إلى يونيه 2000، 2001.

18 ـ عبد الرحمن النحلاوي، أصول التربية الإسلامية وأساليبها، دار الفكر، مصر، دون تاريخ.

19 ـ عبد الرحمن بن معلا اللويحق، الأمن الفكري : ماهيته و ضوابطه « ندوة أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية حول: لأمن الفكري، منشورات أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض، 2005.

20 ـ عبد الرحمن عبد العزيز السديس، الشريعة الإسلامية ودورها في تعزيز الأمن الفكري، ندوة آكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية حول: الأمن الفكري، منشورات أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2005.

21 ـ عبد الفني عبود التربية المقارنة في نهاية القرن، الايدولوجيا من النظام إلى اللانظام، دار الفكر، ط: 1، 1993.

22 ـ عبد اللطيف الغازلي، وآخرون، البرامج والمناهج من الهدف إلى النسق (مقاربة نسقية لتحليل وبناء الأنظمة التربوية والبرامج الدراسية من الأهداف إلى التقييم)، دار الخطابي، المغرب، 1992. ص: 50.

23 ـ عبد الله بن عبد العزيز اليوسف، الأنساق الاجتماعية ودورها في مقاومة الإرهاب والتطرف، (دراسة تحليلية للمجتمع السعودي)، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، مركز الدراسات والبحوث، ط: 1، الرياض، 1427ه ـ 2006م.

24 ـ عبد المجيد النجار، عوامل الشهود الحضاري، دار الغرب الإسلامي، ط: 1، بيروت، 1999.

25 ـ علي بن فايز الجحني، الإرهاب: الفهم المفروض للإرهاب المرفوض، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، مركز الدراسات والبحوث، عدد: 259، الرياض، 1421هـ/ 2001م.

26 ـ عواشرية السعيد، برامج التعليم العالي في الدول العربية بين اكتساب المعرفة وإنتاجها وإشكالية هشاشتها – الجزائر نموذجا ـ سجل أبحاث المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية، 24 ـ 2008/2/27، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الظهران، السعودية. 2008.

27 ـ فرحاتي العربي، فلسفة التربية في ضوء مبدأ التغير، سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، فعاليات الملتقى الدولي: إشكالية التكوين والتعليم في لإفريقيا والعالم العربي، أيام 28 ـ 30 أفريل 2001، العدد: 1، 2004.

28 ـ فرحاتي العربي، المعلوماتية في الاتصال البيداغوجي بين ضرورات التعليم ومحاذير الأنسنة 2007.

http://www.geocities.com/youcef_kadri/articles.

29_ فهد الشقحاء ، الأمن الوطني_ تصور شامل_ المفهوم، الأهمية، المجالات، المقومات ، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2005

30_ قادري يوسف، التغير الاجتماعي_التخطيط والتبعية الحضارية_ مجلة الرواسي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، الجزئر، العدد: 13، أفريل، 1996.

31_ محمد الزحيلي، الإسلام والشباب، ط:2 ، دار القلم، دمشق، 1993.

32_ محمد منير مرسي، الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه، عالم الكتب، ط: 1، القاهرة، 2002.

33_ محمد الصالح جدي، التربية في العالم الثالث، مأساة واقع وضبابية مستقبل، مجلة التربية، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، العدد: 2، السنة: 1، مارس، 1995.

34_ محمد بن عبد الله العميري، موقف الإسلام من الإرهاب، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، مركز الدراسات والبحوث، عدد: 328، الرياض، 1425هـ_2004م.

35_ محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي،ط:1، دار المسيرة، 2004.

36_ محمود السيد سلطان، مقدمة في التربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. 1993.

37_ يوندباس، التربية الحديثة، مجلة اليونسكو، العدد: 58، أفريل، 1995.