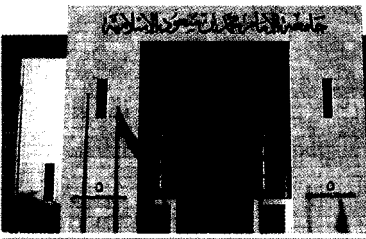


مداد

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
عمادة البحث العلمي

العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد السابع
ربيع الآخر ١٤٢٩هـ

- دعوة الشيخ عثمان بن فودي بنيجريا عام ١٢٠٢هـ/١٧٨٨م وتأثرها بدعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب الإصلاحية .
  د. نورة بنت معجب الحامد
- آداب المعلم عند ابن الحاج العبدري في كتاب (المدخل).
  د. عبداللطيف بن عبدالعزيز الرياح
- مفهوم استقلالية المتعلم وتطبيقاته في ميدان تعليم اللغة العربية .
  د. صالح بن ناصر الشويرخ
- آلية تحديد معدلات ليبور، وإمكانية الاستفادة منها لحساب مؤشرات مالية إسلامية.
  د. محمد بن إبراهيم السحيباني
- The Strategic Use of Frames in a Classroom Interaction.
  د. إبراهيم علي حاجي حسن

www.imamu.edu.sa
E.mail : journal@imamu.edu.sa

مجلة
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
معة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
عمادة البحث العلمي

العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد السابع
ربيع الآخر ١٤٢٩هـ

www.imamu.edu.sa
E.mail : journalimam@yahoo.com

بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام

معالي الأستاذ الدكتور/ سليمان بن عبدالله أبا الخيل

مدير الجامعة

نائب المشرف العام

الدكتور/ عبدالله بن حمد الخلف

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير

الأستاذ الدكتور/ فهد بن عبدالعزيز العسكر

عميد البحث العلمي

أعضاء هيئة التحرير

- **أ.د. فهد بن محمد السدحان**

  الأستاذ بقسم أصول الفقه ـ كلية الشريعة

- **أ.د. إبراهيم بن سعيد الدوسري**

  الأستاذ بقسم القرآن وعلومه ـ كلية أصول الدين

- **أ.د. عبدالرحمن بن محمد العمار**

  الأستاذ بقسم النحو والصرف وفقه اللغة ـ كلية اللغة العربية

- **أ.د. إبراهيم بن سليمان الأحيدب**

  الأستاذ بقسم الجغرافيا ـ كلية العلوم الاجتماعية

- **د. عبدالله بن صالح الحقيل**

  الأستاذ المشارك بقسم الإعلام ـ كلية الدعوة والإعلام

- **د. أحمد بن عبدالله البنيان**

  الأستاذ المشارك بقسم اللغة الإنجليزية ـ كلية اللغات والترجمة

- **د. خالد بن سعد المقرن**

  الأستاذ المشارك بقسم الاقتصاد ـ كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية

- **د. عبد الله بن عبد العزيز التميم**

  الأستاذ المشارك بقسم نظم المعلومات ـ كلية علوم الحاسب والمعلومات

قواعد النشر

مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (العلوم الشرعية والعربية) دورية علمية محكمة، تصدر عن عمادة البحث العلمي بالجامعة. وتُعنى بنشر البحوث العلمية وفق الضوابط الآتية :

أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة :

١- أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والمنهجية، وسلامة الاتجاه .

٢- أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله .

٣- أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق والتخريج .

٤- أن يتسم بالسلامة اللغوية .

٥- ألا يكون قد سبق نشره .

٦- ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أوكتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أو لغيره .

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث :

١- أن يقدم الباحث طلباً بنشره، مشفوعاً بسيرته الذاتية(مختصرة) وإقراراً يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً، والتزاماً بعدم نشر البحث إلا بعد موافقة خطية من هيئة التحرير .

٢- ألا تزيد صفحات البحث عن (٥٠) صفحة مقاس (A 4) .

٣- أن يكون بنط المتن (١٧) Traditional Arabic، والهوامش بنط (١٣) وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد) .

٤- يقدم الباحث ثلاث نسخ مطبوعة من البحث، مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية، لا تزيد كلماته عن مائتي كلمة أو صفحة واحدة ..

ثالثاً: التوثيق :

١- توضع هوامش كل صفحة أسفلها على حدة .

٢- تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث .

٣- توضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب .

٤- ترفق جميع الصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون واضحة جلية .

رابعاً : عند ورود أسماء الأعلام في متن البحث أو الدراسة تذكر سنة الوفاة بالتاريخ الهجري إذا كان العَلَم متوفى .

خامساً : عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة .

سادساً : تُحكَّم البحوث المقدمة للنشر في المجلة من قبل اثنين من المحكمين على الأقل.

سابعاً : تُعاد البحوث معدلة، على أسطوانة مدمجة CD أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة .

ثامناً : لا تعاد البحوث إلى أصحابها، عند عدم قبولها للنشر .

تاسعاً : يُعطى الباحث خمس نسخ من المجلة، وعشر مستلات من بحثه .

عنوان المجلة :

جميع المراسلات باسم عميد البحث العلمي

الرياض ١١٤١٥- ص ب ١٨٠١١

هاتف : ٢٥٨٢٢٣٠ - ناسوخ (فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

www. imamu.edu.sa

E.mail: journal@imamu.edu.sa

المحتوى

الموضوع **الصفحة**

١- **دعوة الشيخ عثمان بن فودي بنيجريا عام ١٢٠٢هـ/١٧٨٨م وتأثرها بدعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب الإصلاحية .** ١٣

د. نورة بنت معجب الحامد .....

٢- **آداب المعلم عند ابن الحاج العبدري في كتاب (المدخل).** ٦١

د. عبداللطيف بن عبدالعزيز الرباح .....

٣- **مفهوم استقلالية المتعلم وتطبيقاته في ميدان تعليم اللغة العربية .** ١٢٣

د. صالح بن ناصر الشويرخ .....

٤- **آلية تحديد معدلات ليبور، وإمكانية الاستفادة منها لحساب مؤشرات مالية إسلامية .** ١٨٧

د. محمد بن إبراهيم السحيباني.....

٥- **The Strategic Use of Frames in a Classroom Interaction.** ١

د. إبراهيم علي حاجي حسن .....

دعوة الشيخ عثمان بن فودي بنيجيريا عام ١٢٠٢ هـ/١٧٨٨م وتأثرها بدعوة الشيخ محمد ابن عبد الوهاب الإصلاحية

د. نورة بنت معجب الحامد
قسم التاريخ ـ كلية الآداب
جامعة الملك سعود

ملخص البحث :

تتناول هذه الدراسة ظهور دعوة الشيخ عثمان بن فودي في منطقة نيجيريا بغرب أفريقيا. ومن هذا المنطلق يتم التعرف على تاريخ منطقة نيجيريا وحضارتها . وتوضح الدراسة دور قبائل الهوسا في نشر الإسلام في تلك الجهات. ومن بينها قبيلة الفولاني التي ينحدر منها الشيخ عثمان. واتخذت دعوته طرقا متعددة لنشر الإسلام بدءًا بالموعظة الحسنة ، ومراسلة الحكام ، وانتهاءً بالجهاد ضد قوى الكفر ، والوثنية في المنطقة. واستطاع أن يؤسس دولة إسلامية سارت على هدي من كتاب الله وسنة رسوله. وتأثرت بدعوة المصلح الشيخ محمد بن عبد الوهاب في الدعوة ، والتبليغ ، ومحاربة البدع والخرافات. وأصبحت العاصمة "سوكوتو" منارة للعلم والعلماء في غربي أفريقيا. ولم يقتصر نفوذ تلك الدولة على شمالي نيجيريا وإنما تعداه ليشمل نيجيريا بأكملها. وجاء خلفاؤه من بعده ليكملوا المسيرة .كما تأثر تلامذته بنهجه ؛ فعملوا على نشر الإسلام في غرب أفريقيا ومنهم : الشيخ أحمد ولوبو ، والشيخ عمر بن سعيد الفوتي ؛ فرحم الله هؤلاء الدعاة الذين حملوا لواء الإسلام وجاهدوا في سبيل الله حق جهاده .

توطئه :

استمدت نيجيريا هذا المسمى من اسم النهر الذي يخترق أراضيها وهو" نهر النيجر " فكلمة نيجيريا تعني " ما حول النيجر ". والنيجر اسم مستمد من الكلمة اللاتينية"Negre" أي الزنجي الأسود ؛ فأصبح النهر يعني نهر الزنج.(١)

والأسبان هم أول من أطلق اسم نيجيريا على ما حول هذا النهر(٢)، وإن كان هناك من يرى أن زوجة المندوب السامي البريطاني هي التي أطلقت هذا المسمى حينما حلت بالبلاد منذ عام ١٣١٨هـ / ١٩٠٠م(٣).

ويبدو أن الإسبان قد أطلقوا هذا المسمى على الجزء المحيط بالنهر من نيجيريا الحالية الداخلية في حين أن هذا المسمى قد اتسع ليشمل نيجيريا بأكملها وذلك في عصر الاستعمار البريطاني ، بينما كان العرب يطلقون عليها اسم " بلاد التكرور" أو السودان الغربي(٤).

وتقع نيجيريا على الساحل الغربي لقارة أفريقيا بين خطي عرض (١٤،٤) شمالاً ، وخطي طول (٣،١٥) شرقاً ، وتحدها الكاميرون من ناحية الشرق، بينما تحدها بحيرة تشاد من الناحية الشمالية الشرقية، كما تحدها تشاد والنيجر شمالاً ، وداهومي غرباً ، وهي تطل على المحيط الأطلسي من الجنوب. وتبلغ مساحة

---

(١) أحمد شلبي ، موسوعة التاريخ الإسلامي والحضارة الإسلامية ، (مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط٣ ، ١٩٧٨م) ، جـ٦ ، ص٥٧٦.

(٢) آدم عبدالله الألوري ، موجز تاريخ نيجيريا، (منشورات دار مكتبة الحياة. بيروت. ١٩٦٥م) ، ص ٢١.

(٣) عبد العزيز الخضري، نيجيريا والانتصار للعالم الثالث، (مجلة الشرق، العدد ٢٢٨. السنة السادسة ، أغسطس ١٩٨٣م)، ص ١٥.

(٤) شلبي ، المرجع السابق ، جـ٦ ،ص٥٧٦- ٥٧٧.

نيجيريا حوالي (٩٢٣,٧٦٨ كم) تقريباً [١]. بينما يبلغ عدد سكانها في إحصائيات عام١٤٢٥هـ / ٢٠٠٤م "١٣٣,٨٨١,٧٠٣" نسمة. ويشكل المسلمون٧٠٪ من مجموع السكان، والبقية نصارى ووثنيون ، ولا دينيون[٢]. وهي بهذا تعد من أكثر الدول الأفريقية سكاناً.[٣]

وتتدرج تضاريس البلاد من سهول منبسطة في منطقة الساحل إلى هضبة متوسطة الاتساع في الداخل ، بينما ترتفع بعض المناطق مكونة هضبة عالية نسبيا[٤]. ويتخلل تلك التضاريس وادٍ يخترق المنطقة من الشمال متجهاً نحو الداخل وهو امتداد لنهر النيجر الذي يعد ثالث أنهار أفريقيا عظمةً واتساعاً . وإلى جانبه نجد روافده التي تمتد في المنطقة بأكملها ومن أهمها "البينوئي"[٥].

أما بالنسبة للمناخ فهو يتفاوت بوضوح في قسميه الشمالي والجنوبي. ففي القسم الشمالي نجد المناخ مدارياً في الجهة الشمالية الشرقية من البلاد، و يمتاز بوجود فصل جاف تطول مدته إلى نحو ثمانية أشهر. أما في الجنوب فالمناخ فيه استوائي حيث تكون الحرارة مرتفعة يصاحبها ارتفاع في الرطوبة مع أمطار غزيرة. بينما يحل الجفاف بمنطقة الداخل[٦].

وتبعا لتغير المناخ فإن وجود النبات الطبيعي ونوعيته يتأثران بكمية الأمطار،

---

(١) الألوري ، المرجع السابق ، ص٢١.

(٢) شلبي ، المرجع السابق ، ج٦ ، ٥٨٢.

(٣) الألوري ، المرجع السابق ، ص٢١..

(٤) محمد رياض وكوثر عبد رب الرسول ، أفريقيا : دراسة لمقومات القارة ، (دار النهضة العربية، بيروت ، ط١٩ ، ٢ ٧٣م ، ص٤٦٥.

(٥) محمود شاكر، نيجيريا ، (مؤسسة الرسالة، بيروت ، ط٢ ، ١٩٧١م)، ص ٥٦.

(٦) جودة حسين جودة ، جغرافية إفريقيا الإقليمية ، (دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٨١م)، ص ٣١٨.

وموسمها فتنمو غابات المانجروف في المنطقة الساحلية ، بينما تتوفر الغابات المدارية في منطقة الداخل حيث يتم استغلال أخشابها . أما في الوسط والشمال فتنمو حشائش السفانا[١].

وتتكون نيجيريا من ست وثلاثين ولاية ، إضافة إلى العاصمة "أبوجا Aboga"[٢]. ولكل ولاية مجلس تشريعي خاص ، وحاكم منتخب . ومن أشهر تلك الولايات " لاغوس Lagos " التي تعد مركزاً اقتصادياً هاماً. كما أن من أهم المدن "كانو Kano " ، "كادونا Kadona " ، "اينوغو Enogo "[٣].

وينتمي السكان إلى ما يقرب من مائتي قبيلة مختلفة في لغاتها ولهجاتها كاختلافها في البيئات والعادات منها شعوب الهوسا[٤] ، والفولاني، والبرنو ، وغيرها .وعاشت تلك الجماعات جنباً إلى جنب في تلك المنطقة ، واتحدت في لغة مشتركة هي لغة الهوسا ، وتعاونت تلك الشعوب فيما بينها لتأسيس مجتمع متماسك .[٥]

ولهذا تعد قبائل الهوسا من أكبر القبائل النيجيرية فهي تتألف من عناصر

---

(١) أحمد نجم الدين فليجة ، أفريقية – دراسة عامة وإقليمية لأقطارها غير العربية ،(مؤسسة شباب الجامعة ، الإسكندرية ، ١٩٧٧م)، ص ٢٤٨.

(٢) الخضري ، المرجع السابق ، ص١٥ ،

(٣) رياض ، المرجع السابق ، ص٤٦٥.

(٤) الاسم الدارج لهذه الجماعة هو " الهوسا " بيد أن اللفظ الصحيح هو " الحوصا " أنظر : عبد الفتاح الغنيمي ، مراكز الحضارة الإسلامية في بلاد الهوسا ، مجلة الفيصل ، الرياض ، العدد٣٤، ربيع الثاني ١٤٠٠هـ) ص١١٥.

(٥) محمد بن علي السكاكر ، دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب ، ودعوة الشيخ عثمان بن فودي ، دراسة تاريخية مقارنة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية ، الرياض ١٤٠٧هـ ، ص٦ .

متعددة لا تنتمي لأصل واحد ؛ وإنما تربطهم لغة مشتركة [١] هي اللغة الحامية[٢] حيث استعملتها الكثير من القبائل نظراً لكونها أخف على اللسان ، إلى جانب أنها لغة الحكام [٣]. وإن كانت القبيلة الأساسية التي عرف بها اسم الهوسا بدايةً هي قبيلة تنتمي إلى البربر حيث هاجر بعض البربر الملثمين إلى المنطقة ، كما استقرت في المنطقة نفسها قبائل من البربر من غير الملثمين ؛ فعاش الفريقان جنباً إلى جنب ، وحصل بينهما تزاوج نتج عنه شعب سمي بـ " الهوسا" [٤]. وهذا الشعب يعيش في أحياء خاصة به. ويدين بالوثنية إلى أن دخل الإسلام تلك لمنطقة من قبل المرابطين ثم من قبائل الفولاني في القرن الثاني عشر من الهجرة / الثامن عشر من الميلاد [٥] .

ومما يجدر ذكره أن قبائل " الهوسا" تتركز في شمال نيجيريا مكونة سبع إمارات هي كانو، داورا، كاتسينا، زاريا، رانو، جوبير، بيرام، دارا، هذا عدا بعض الإمارات الفرعية [٦]. ويحكم كل إمارة من إماراتها حاكم يعاونه بعض الوزراء . ويحيط بكل من تلك الإمارات السبع سور كبير مبني من اللبن يحيط به خندق متسع تجري به المياه، وقد صمم من أجل الدفاع عن الإمارة وقت الخطر [٧] ،

(١) الألوري ، المرجع السابق ، ص١٣١.

(٢) ج. د. فيج ، تاريخ غرب أفريقيا، ترجمة السيد يوسف نصر ، مراجعة بهجت رياض ، (دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٢م)، ص٣١.

(٣) الألوري، المرجع السابق، ص ١٣١.

(٤) الغنيمي، المرجع السابق، ص ١١٦.

(٥) شلبي، المرجع السابق، جـ ٦، ص ٣٥٧.

(٦) شاكر، المرجع السابق، ص ٥٧.

(٧) محمد جلال عباس ، المد الإسلامي في إفريقيا، (المختار الإسلامي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٧٨م)، ص ٥٤.

ويبدو أن تلك الإمارات تتحالف فيما بينها وقت الخطر كما تتعاون مع بعضها البعض وقت السلم حيث تقوم بينهم علاقات تجارية حسنة.وتسود أنظمتهم الاجتماعية والاقتصادية جميع نيجيريا ، وهم زراع مهرة ، وتجار مغامرون [١]. ويتميزون بتحملهم التعب والمشقة ، وصبرهم على الشدائد [٢].

وهذه القبائل تعرضت لهجرات قبلية من شعب سمي بـ "الفولاني" الذي يرجح أنه استقر في بلاد التكرور منذ القرن الثالث الهجري / التاسع الميلادي. ويرى أكثر الباحثين أن هذا الشعب قدم من صعيد مصر، وهاجر غرباً عن طريق بلاد المغرب ثم انحدر إلى المحيط الأطلسي فاستقر بعضهم هناك بينما واصل البعض الآخر سيره إلى السنغال ثم إلى شمال نيجيريا حيث أسسوا لهم– فيما بعد- مملكة عرفت بمملكة الفولاني[٣].وهؤلاء يرون أن نسبهم ينتهي بعقبة بن نافع" الذي تزوج من ابنة ملك الفولانيين فنشأ نسل تجري في عروقه الدماء العربية [٤].

وتبدو ملامح الفولانيين بلونهم النحاسي الفاتح ، وشعرهم المستقيم ، وشفاههم الرفيعة ، وقامتهم المتوسطة . وقد اشتهروا بالرعي. كما ركزوا على نشر الدعوة الإسلامية بين القبائل التي سكنوا بقربها . وتفوقوا على سكان المنطقة بعمق الثقافة الإسلامية . واحتلوا مركزاً ثقافيًا هاماً بين سكان غرب أفريقيا[٥].

---

(١) فيج ، المرجع السابق ، ص٣١.

(٢) رياض، المرجع السابق، ص ٤٦٩.

(٣) حسن إبراهيم حسن، انتشار الإسلام في القارة الأفريقية، (مكتبة النهضة المصرية، ط٣، ١٩٨٤م)، ص ١١٧.

(٤) الألوري، المرجع السابق، ص ١٣٢.

(٥) عبد الله عبد الرزاق إبراهيم ، الإسلام والحضارة الإسلامية في نيجيريا ، (مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة، ١٩٨٤م، ص١٦.

ظهور الإسلام في نيجيريا :

اندفع الإسلام نحو أفريقيا منذ القرن الأول الهجري/ السابع الميلادي وذلك حينما تمكن المسلمون من فتح مصر في عهد الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه (ت٢٣هـ/٦٤٣م) على يد القائد المسلم عمرو بن العاص (ت٤٣هـ/٦٦٤م) [١]. وفي عام (٤٩هـ/٦٦٩م) تولى عقبة بن نافع ولاية أفريقيا(تونس) بإذن من معاوية ابن أبي سفيان. وعندها بدأ التوسع نحو الغرب فبنى مدينة القيروان لتكون قاعدة للجند، وانطلقت بعدها الفتوحات الإسلامية في القارة الأفريقية.[٢]

على أن الفتوحات التي قام بها المسلمون لم تصل إلى منطقة نيجيريا وإنما انتشر الإسلام بها عن طريق هجرة القبائل العربية والبربرية من شمال أفريقيا ومن شرقها إلى تلك المنطقة ؛ فنشروا الإسلام في ربوعها.[٣] ويحدث أن تستقر قبيلة مسلمة قرب قبيلة وثنية فتدعوها للإسلام، وتجد مبادئ الإسلام صدى كبيراً في نفوس بعض تلك القبائل مما يدعوها للدخول فيه.[٤]

وتشير الدراسات التاريخية إلى أن طرق القوافل كانت أهم الطرق التي انتشر بها الإسلام في المنطقة وكان من أهمها[٥]:

١- الطريق الساحلي عبر حوض السنغال.

---

(١) أبو الحسن أحمد بن يحيى البلاذري (٢٧٩هـ) ، فتوح البلدان، مراجعة وتعليق رضوان محمد رضوان، (دار الكتب العلمية، بيروت. ١٩٧٨م)، ص ٢١٤.

(٢) أبو جعفر محمد الطبري(٣١٠)، تاريخ الأمم والملوك، (دار الفكر للطباعة والنشر. بيروت ،١٩٧٩م) ، جـ٦، ص ١٣٠.

(٣) الألوري، موجز، ص ٣٥.

(٤) عباس، المرجع السابق، ص ١٧.

(٥) حسن، المرجع السابق، ص ١١.

٢- الطريق الذي يبدأ من تونس متجهاً إلى المنطقة الواقعة بين النيجر وبحيرة تشاد.

٣- الطريق من طرابلس الغرب إلى المنطقة المحيطة ببحيرة تشاد.

والجدير بالذكر أن دولة المرابطين هي أول دولة وحدت المغربين الأقصى، والأوسط، وأسهمت في نشر الإسلام بساحل أفريقيا الغربي، وبلاد السودان.[١] وكانت البداية على يد المصلح عبدالله بن ياسين [٢] الذي جمع البربر، وسار بهم إلى جزيرة نهر السنغال حيث بنوا بها رباطاً، واتخذوه مقرًا لعبادتهم، وانطلاقًا لنشر الدعوة الإسلامية.

واختلف في مسمى كلمة "رباط" ؛ فهناك من يرى أنها مشتقة من كونها تعني مكان الانقياد. ومن هذا المسمى أيضًا اشتق اسم الدولة التي قامت بعد ذلك وهي دولة المرابطين. وهناك من يرى أن هذا الاسم أطلق عليهم نسبة إلى حدوث موقعة حربية بذلت فيها قبيلة لمتونة الصنهاجية جهداً كثيراً فأطلق عليهم عبدالله بن ياسين اسم المرابطين لصبرهم ووقوفهم في وجه أعدائهم.[٣] وقد قام المرابطون بدور كبير في نشر الإسلام بغانة[٤] منذ النصف الثاني من القرن الخامس الهجري / الحادي

---

(١) المرجع نفسه، ص ١٧.

(٢) من أصل مراكشي. تقابل في مكة عام ٤٣٢هـ/ ١٠٤٠م مع أحد رؤساء قبائل "الجودالا Godala" وكان يؤدي فريضة الحج، وهناك تناقشا حول تنقية العقيدة الإسلامية في غرب أفريقيا وعرض عليه الرئيس القدوم إلى أفريقيا لهذا الغرض فوافق. توفي عام هـ/١٠٦٦م.

فيج، المرجع السابق، ص٤٨

(٣) توماس أرنولد، الدعوة إلى الإسلام، ترجمة وتعليق حسن إبراهيم حسن، عبد الحميد عابدين، (مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٧٠م)، ص ٣٥٤.

(٤) دولة استوائية تقع غرب القارة الإفريقية على خليج غينيا.عاصمتها أكرا.

عشر الميلادي وذلك حينما خضعت البلاد لحكمهم. وعلى الرغم من أن سيطرتهم على البلاد لم تستمر طويلاً إلا أن بعض القبائل هناك قد تأثرت بالإسلام ، وعملت من جانبها على نشره في المنطقة وكان من أبرز تلك القبائل قبيلة "السوننك Sonink". واستمر الوضع كذلك حتى قامت إمبراطورية مالي المسلمة في القرن السابع الهجري/الثالث عشر الميلادي [١].

وتولت تلك الدولة نشر الإسلام في مناطق متعددة من القارة الأفريقية ، واستمرت في التوسع والرقي وضمت خمس ممالك هي : مالي، صوصو ، غانة، صنغى ، التكرور. وأسلمت على يدها جماعات من قبائل اليوربا ، والهوسا الأمر الذي ساعد على نشر الإسلام في أنحاء المنطقة [٢]

وبمرور الوقت تولى الحكم في مالي ولاة ضعاف ، فتعرضت البلاد لأخطار جسيمة، وغزاها جيرانها من كل جانب ، وهاجمتها قبائل " الموسي Mossi" الوثنية من الجنوب عند مصب النيجر ، كما هاجمتها قبائل "التكرور Takrur " من الغرب واستولت على أجزاء منها . في حين أخذت مدينة صنغى في التوسع على حساب الدولة التي أخذت في التداعي شيئاً فشيئا حتى انتهى الأمر بخضوعها لمملكة صنغى، وأُجبر ملكها على دفع مبلغ معين للسلطان "علي" حاكم صنغى دليل على التبعية والخضوع .وكان ذلك عام ٨٦٩هـ/١٤٦٤م[٣] .

وتطورت مملكة صنغى، وأصبحت لها السيادة على السودان الغربي . وكان

الموسوعة العربية العالمية ، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع ، الرياض ،ط٢، ١٩٩٩م) ، جـ٢ ، ص٥٢.

(١) حسن عيسى عبد الظاهر، الدعوة الإسلامية في غرب أفريقيا وقيام دولة الفولاني ، (دار الثقافة والنشر، الرياض،ط٢، ١٩٨١م) ، ص ٩٦ .

(٢) أرنولد ، المرجع السابق ، ٣٥٦.

(٣) محمد عبد الله النقيرة ، التأثير الإسلامي في غربي أفريقيا ، (مطابع الفرزدق ، الرياض ، ١٩٨٨م) ص ٢٠٠.

من أشهر ملوكها " اسكيا محمد " الذي اتسعت البلاد في عهده لتشمل بلاد التكرور، وولايات الهوسا غربا . واستمرت دولة صنغى في تثبيت أقدامها في تلك الجهات. وبعد مضي ما يقارب القرن على قيامها أخذ الضعف يدب في أوصالها حتى عام٩٨٥هـ/١٥٩١م) حينما سيطرت عليها الدولة السعدية [١].

وعاشت ولايات الهوسا بعد سقوط صنغى عهداً فوضوياً اتسم بالحروب والمنازعات المستمرة بين ولايات الهوسا السبع . وكان ذلك ممهداً لظهور قوة الفولانيين بقيادة الشيخ عثمان بن فودي .

ظهور دعوة الشيخ عثمان بن فودي الإصلاحية

في أواخر القرن الثامن عشر الميلادي وفي ظل تلك الظروف المضطربة التي كانت تمر بها منطقة غرب أفريقيا ظهر الشيخ عثمان بن فودي في إمارة "جوبير Gobir "[٢] وهي إحدى ولايات الهوسا التي تعمق فيها الإسلام . وكانت قد انقسمت على نفسها بعد سقوط مملكة صنغى وعاشت في صراع سياسي واقتصادي من أجل بسط النفوذ والهيمنة . ولم تكن إمارات الهوسا قادرة على مقاومة المفاسد التي كانت منتشرة بالمنطقة فأغلب المناطق المجاورة لها كانت لا تزال على الوثنية[٣] .

---

(١) عبد الفتاح الغنيمي ، حركة المد الإسلامي في غرب أفريقيا الحديث والمعاصر ، (مكتبة نهضة الشرق ، القاهرة ، ١٩٨٥م) ص١١٣.

(٢) كلمة فودي لقب فولاني بمعنى "العالم" ، وقد اكتسب والده هذا اللقب . ولد عثمان بن محمد بن فودي في مكان يدعى "Marata "بإمارة جوبير عام ١١٦٨هـ/١٧٥٤م . نشأ في بيت فقه وعلم .وتتلمذ على يد والده الشيخ محمد . قام برحلات عديدة لطلب العلم . أدى فريضة الحج ، وتعرف على دعوة الشيخ محمد عن كثب .توفي عام ١٢٣٢هـ/١٨١٧م . العنيمي ، حركة المد ، ص٢٠١- ٢١١.

(٣) المرجع نفسه، ص٢٠٠.

وهيأت تلك الأوضاع الدينية السيئة لبروز شعب الفولاني الذي اشتهر بالدعوة إلى الله. وقد ظهر منهم عدد من الدعاة الذين عملوا على رفع راية الإسلام في تلك الأقطار، ومحاربة البدع السائدة بين إمارات الهوسا من تقديس الأرواح ، وعبادة الأشجار والأحجار والأنهار، وتقديم القرابين وغير ذلك من الأمور الشركية.[1] وكان من بين هؤلاء الدعاة الشيخ محمد بن فودي والد الشيخ عثمان، فقد كان سيداً في قومه (بني عال) الذين كانوا أكثر عشائر الفولانيين عدداً ، كما كانوا أقواهم وأشهرهم إسلاما في تلك المنطقة. وكان عالماً من علماء بلدته ومن أهل الفتيا ؛ فشب عثمان في تلك البيئة المتدينة، ونشأ نشأة صالحة، وبدأ يتلقى دروسه الأولى في اللغة العربية والعلوم الإسلامية وحفظ القرآن الكريم وهو صغير. ثم انتقل مع أسرته إلى بلده " دغل"Degel " إحدى قرى إمارة جوبير. وهناك تزود من علوم اللغة العربية على يد الشيخ عبد الرحمن بن حمدّا، وسمع الفقه من خاله الشيخ محمد ثنب بن الشيخ عبدالله[2] ثم رحل إلى إمارة " زنفر " من إمارات الهوسا حيث درس التفسير و الصحيحين.[3]

ولم يكتف الشيخ بما تحصل عليه من علم وإنما رغب في الاستزادة من العلوم الدينية ولم يكن يتجاوز العشرين من عمره ؛ فرحل شمالاً إلى بلاد الطوارق جنوب الصحراء الكبرى وفي مدينة " أغاديسAgades " ذات المكانة الدينية الإسلامية تعلم على يد الشيخ جبريل بن عمر وكان رجلاً من أتباع الطريقة

(١) المرجع نفسه، ص ١٠١ – ١٠٣

(٢) هو من علماء الفولاني المشهورين ، خرج إلى الحج ، وأقام هناك سنوات عديدة . ثم عاد على بلاده وما لبث أن توفي بها عام ١٢٠٧هـ/ ١٧٩٢م ، السكاكر ، المرجع السابق ، ص١٥٠.

(٣) المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

القادرية الصوفية ، [1] وهناك اطلع على أمور إسلامية جديدة، وتأثر بما كان يدعو إليه شيخه جبريل من العودة إلى التعاليم الإسلامية الصحيحة ونبذ ما يخالف القرآن والسنة. [2] وبقي الشيخ ما يقارب العام إلى جوار العالم الجليل ينهل من علمه، ويجتهد في التعلم حتى أجاز له الشيخ جبريل جميع مروياته عنه. [3]

وكان ما سمعه الشيخ عثمان من شيخه جبريل بوجوب نشر الدعوة الإسلامية الصحيحة دافعاً له لنشر الدعوة في إمارته "دغل" لإيقاظ الناس هناك من غفوتهم، وتعليمهم المبادئ الإسلامية على الأسس الصحيحة.

مبادئ دعوته :

كان لابد للشيخ من أن يبرز الأسس التي تقوم عليها دعوته ؛ فقد وضح عقيدته الإسلامية، والمذهب المالكي الذي ينتمي إليه، كما اهتم بشرح العبادات، وإرشاد الناس لكل ما يهمهم من أمور دينهم، وتأدية عباداتهم الإسلامية على الوجه الصحيح. واستخدم في ذلك جميع الوسائل الفكرية والعملية للدعوة إلى الله بالحكمة والموعظة الحسنة. فقد كان مجتمعه - في غالبيته - من الجهال الذين يجهلون التعاليم الإسلامية الصحيحة ؛ لذا ركز على دعوتهم إلى التوحيد الخالص

---

(١) تنتسب الطريقة القادرية إلى الشيخ عبد القادر بن موسى بن عبد الله الجيلاني . ولد في مدينة (جيلان) عام ٤٧١هـ/ ١٠٧٧م انتقل إلى بغداد وتتلمذ على يد علمائها اتصل بعلماء الفقه و التصوف ، وبرع في أساليب الوعظ والإرشاد. اشتغل بالتدريس ثم مال إلى التصوف فلجأ إلى الخلوة . عرف بالتسامح الديني والجمع بين العلم والعمل انتشرت طريقته في السودان الأوسط وفي بلاد الهوسا توفي عام ١١٦٦هـ ودفن ببغداد . إبراهيم ، المرجع السابق ، ص ٢٥ .

(٢) محمد كمال جمعة، انتشار دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب خارج الجزيرة العربية ، (دارة الملك عبد العزيز ، الرياض، ١٩٧٧م) ، ص ١٠٠ ، الغنيمي ، حركة المد، ص ٢٠٢.

(٣) السكاكر ، المرجع السابق ، ص١٥١.

لله سبحانه وتعالى ، والبعد عن الشرك. وحض على الالتزام بسنة الرسول محمد صلى الله عليه وسلم ، وترك البدع والأهواء ، وجعل حقيقة التصوف تعود لصدق التوجه إلى الله ، والاقتداء بسنة رسوله محمد عليه أفضل الصلاة والسلام.[1]

انتشار الدعوة :

عاد الشيخ عثمان بن فودي من رحلته العلمية وكله حماس لتطبيق دعوته الإصلاحية في منطقة غربي إفريقيا عامة، وإمارات الهوسا خاصة ؛ فلم يكتف بدعوة الناس في قريته إلى المنهج الإسلامي الصحيح ؛ وإنما حرص على نشر تلك الدعوة في الولايات المجاورة لـ"دغل " ، وأخذ يلقى المواعظ والدروس في إمارتي "كيبي kebbi " ، وجوبير ثم انتقل إلى زمفارا"zemfara"وبقي فيها لمدة خمس سنوات [2] يلقى الدروس ويعلم العلوم وينصح المسلمين ويدعو إلى وحدتهم وتكاتفهم ، والعمل بما جاء في كتاب الله وسنة رسوله. وقد استخدم الشيخ أسلوب الحكمة والموعظة الحسنة في تعليم الناس وتوجيههم الوجهة الإسلامية الصحيحة. وساعده على ذلك فهمه العميق لطبيعة مجتمعه ، ومعرفته الدقيقة بالأوضاع الاجتماعية والسياسية السائدة في بلاد الهوسا. وقد ساانده في هذا الجهد أخوه الأصغر عبدالله، وابنه محمد. وكانت النتيجة أن زادت شهرته، وكثر أتباعه وهاجر إليه عدد كبير من المسلمين مستمعين لوعظه ومقتدين بسلوكه.[3] وحينما رأى أمير جوبير ويدعى "باوا Bawa " ذلك الانتشار السريع لدعوة الشيخ عثمان

(١) السكاكر ، المرجع السابق ، ص١٦٩- ١٧٣.

(٢) جمعة ، المرجع السابق ، ص ١٠٠ .

(٣) أحمد محمد كاني ، الجهاد الإسلامي في غرب أفريقيا ، (الزهراء للإعلام العربي . القاهرة .١٩٨٧م) ، ص ٧٣ .

حاول التقرب منه في بداية الأمر بهدف إسكاته، وإيقاف دعوته باللين. وبالمقابل عمل الشيخ على دعوته للإسلام. وهنا أدرك الأمير قوة الشيخ وصلابته فأحس بخطورة الموقف، وأخذ يستميل الشيخ بالأموال، غير أن الشيخ لم يستجب.[1]

وحاول الشيخ من جانبه إقناع الأمير بتقديم امتيازات له ولأتباعه، ونجح في ذلك عام ١٢٠٢هـ/ ١٧٨٨م وكانت مطالب الشيخ تتلخص في الآتي: [2]

١- حرية التجول في البلاد للدعوة إلى الله .

٢- عدم التعرض لمن يريد الاستجابة لدعوة الشيخ .

٣- إطلاق سراح المسجونين السياسيين .

٤- عدم فرض ضرائب باهظة على الرعية .

٥- توقير كل عالم يلبس العمامة.

وقد وافق الأمير على تلك المطالب على الرغم من إدراكه بأن تلك الموافقة قد تكون دافعاً لانتشار الدعوة. ولكن ربما كان الأمير يخشى من أن تتطور الأمور بينه وبين الشيخ إلى حرب لم يكن مستعداً لها ولهذا وافق على مضض؛ خاصة وأن الأمير كان يرى أن هدف الشيخ عثمان من الدعوة هو العلم والتعليم فقط دون طمع بمنصب أو سلطان.[3] وربما كانت موافقة الأمير من أجل انتظار فرصة ملائمة للقضاء عليه بهدوء.

على أي الأحوال فقد كانت تلك الموافقة نقطة انطلاق لدعوة الشيخ عثمان بن

---

(١) المرجع نفسه، ص ٧٦.

(٢) يحيى بوعزيز ، تاريخ أفريقيا الغربية الإسلامية من مطلع القرن السادس عشر إلى مطلع القرن العشرين، دار هومه للنشر، الجزائر، ٢٠٠١م، ص ١٤٤ – ١٤٥.

(٣) جمعة ، المرجع السابق ، ص١٠٠.

فودي، وأول انتصار دبلوماسي له، في حين أن المتاعب الاقتصادية والاجتماعية لفلاحي الهوسا قد دفعت بالكثيرين منهم إلى الانضمام للشيخ أملاً في تحسين أوضاعهم، [١] فانتشرت دعوته انتشاراً كبيراً الأمر الذي جعل الأمير "باوا" يعقد العزم على التخلص من الشيخ ورفاقه سراً. ولكن الأمير تراجع في نهاية الأمر عما عزم عليه، وربما كان كبر سنه (٧٥ عاماً) قد دفعه للعدول عن هذا الأمر [٢] خاصة وأن قتل الشيخ قد يؤدي إلى تزعزع حكمه.

استمرت الأوضاع في الولاية على تلك الشاكلة ، وأتباع الشيخ في تزايد حتى عام ١٢٠٨هـ /١٧٩٤م حينما توفي الأمير "باوا" ، وتسلم الحكم من بعده الأمير نافات (Nafat) الذي قرر أن يقف بحزم أمام دعوة الشيخ فأصدر القرارات الآتية : [٣]

١- عدم السماح لأحد باعتناق الإسلام إلا من ورثه عن أهله.

٢- منع العلماء من الدعوة إلى الإسلام باستثناء الشيخ عثمان بن فودي.

٣- منع لبس العمامة للرجال ، والخمار للنساء.

ويبدو أن الأمير كان يهدف من وراء تلك القرارات إلى تحجيم دعوة الشيخ دون الاصطدام به، ومما يدل على ذلك استثناء الأمير للشيخ عثمان فيما يتعلق بمنع العلماء من الدعوة إلى الإسلام.

وعلى كل فإن تلك القرارات لم تنفذ إذ ما لبث الأمير نافات أن توفي بعد فترة وجيزة من ذلك الإعلان، وتسلم زمام الحكم من بعده الأمير " ينف ynf" الذي

(١) جمعة ، المرجع السابق ، ص ١٠٠- ١٠١.

(٢) إبراهيم ، المرجع السابق ص ٤٠ .

(٣) كاني ، المرجع السابق ، ص ٧٨.

اشتهر بعداوته للشيخ وأتباعه، وعزم على وضع نهاية حاسمة للدعوة الإسلامية باستخدام السلاح للقضاء عليها وعلى أتباعها؛ فشن حملة تأديبية ضد مجموعة تابعة للشيخ وهي جماعة" عبد السلام "الذي كان يرابط في مدينة " غمبنا Gimbana"وكانت النتيجة قتل عدد من الفقهاء والقراء في نهار رمضان، ونهب ممتلكاتهم.[١]

كانت ردة فعل الشيخ عثمان عنيفة إذ قرر المواجهة خاصة وأنه تنامى إلى علمه بأن الأمير يخطط لاغتياله ، هذا إلى جانب أن الشيخ عبد السلام كان قد تمكن من الهرب مع بعض رفاقه واحتمى بالشيخ عثمان. وطالب الأمير بتسليمه فرفض الشيخ عثمان، [٢] وهنا اعتبر الأمير أن هذا التصرف من جانب الشيخ تحدياً له، وتجرؤاً على سلطانه. وعلى أثر تلك الحادثة حدثت فجوة بين الشيخ والأمير جعلت التفاهم بينهما أمراً صعباً؛ فطلب الأمير من الشيخ أن يخرج وحيداً من قرية " دغل " وهي القرية التي كان يعيش بها الشيخ، وتتبع في الوقت نفسه لسلطة الأمير. غير أن رد الشيخ كان حازماً فقد أبلغه أنه لن يتخلى عن جماعته وإن اضطر للرحيل فسيرحل مع جماعته، ولن يخرج وحيداً بأي حال.[٣]

وحينما وجد الشيخ عثمان أن العلاقة بينه وبين الأمير"ينف " قد ساءت إلى هذا الحد قرر الرحيل ومعه جماعته إلى إمارة " قُد Gudu " وكان ذلك عام ١٢١٦هـ/ ١٨٠٢م. وبين لأتباعه أن الهجرة من بلاد الكفر والبدعة أو المعصية واجبة كتاباً وسنةً وإجماعا. ولم يكتف الشيخ بتبيين حكمها بل شجع عليها.[٤] في حين أمر

(١) إبراهيم، المرجع السابق ، ص ٧٨- ٧٩ .

(٢) المرجع نفسه، ص ٤٣.

(٣) المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

(٤) محمد بن علي السكاكر ،محمد بل والدولة الصكتية في عهده ١٢٣٢- ١٢٥٣هـ/١٨١٧- ١٨٣٧م ، (رسالة دكتوراه ، كلية العلوم الاجتماعية ، الرياض، ١٤١٥هـ)، ص٢٠.

أمير جوبير حكام الولايات التابعة له بالقبض على من بقي من أتباع الشيخ وقتلهم، ومصادرة أموالهم.[١]

إعلان الجهاد وبداية تأسيس دولة:

أدرك الشيخ أن الخطوة الأولى في مراحل جهاده هي الابتعاد عن الحكام وأهل السطوة لأن البقاء تحت سلطتهم قد يؤدي للرضوخ لجبروتهم، وبالتالي ستقل مكانته في أعين مؤيديه خاصة وأن الشيخ كان يرى أن إقامة الدولة الإسلامية عبء يقع على العلماء المجاهدين الذين تشبعوا بروح الإسلام وتعاهدوا على نصرة الدين الإسلامي.[٢] بينما استمر من مقره الجديد في نشر دعوته بتلك المنطقة. وأدرك أمير جوبير خطأه إذ أن خروج الشيخ سيدعم نفوذه، في حين أن وجود الشيخ بالقرب منه أمر تسهل معه مراقبته والحد من نشاطه الدعوي؛ ولهذا فقد أرسل الأمير إلى الشيخ عثمان خطاباً يلتمس منه العودة إلى قريته "دغل". ورد عليه الشيخ برسالة لخّص فيها شروط العودة بالتالي:[٣]

١- أن يعلن الملك توبته، ويخلص دينه لله عز وجل.

٢- أن يحكم بالعدل.

٣- أن يرد جميع ما سلبه من جماعة الشيخ، وأتباعه.

٤- أن يطلق سراح جميع الأسرى الذين أسرهم من جماعة الشيخ.

حينما اطلع الأمير "ينف" على فحوى هذه الرسالة قرر أن يستخدم القوة العسكرية للقضاء على دعوته. بينما عمل الشيخ من جانبه على توطيد أموره في

(١) إبراهيم، المرجع السابق، ص٤٤.

(٢) كاني، المرجع السابق، ص ٨٣- ٨٤.

(٣) السكاكر، محمد بل، ص٢١.

الإمارة الجديدة التي انتقل إليها " قُد" وشرع في مراسلة الحكام القريبين منه. ولكنه واجه رفضاً شديداً من بعضهم على اعتبار أن ما يدعو إليه من إقامة نظام جديد يحتكم فيه إلى شرع الله هو أمر ضد التقاليد التي نشأوا عليها. ولم يكتفوا بالرفض، فعمل عدد منهم على محاربته، في حين اكتفى البعض الآخر، بالسخرية والاستهزاء منه ومن جماعته.[1]

من ناحية أخرى لقي الشيخ عثمان من شيخه جبريل دعماً وتأييداً وذلك حينما عاد الشيخ الجليل من رحلته إلى الحج عام ١٢١١هـ/١٧٩٧م وأطلعه الشيخ عثمان على فحوى دعوته ؛ فحثه الشيخ جبريل على بذل المزيد من الجهود لتنقية المجتمع من الشرك . كما أخبر الشيخ عثمان بما شاهدة في مكة . وحدثه عن التقائه هناك ببعض المشائخ من أنصار دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب، وما اطلع عليه من كتب ألفها الشيخ محمد وتأثر بها الشيخ جبريل.[2]

وأتيحت الفرصة للشيخ عثمان بعد ذلك فأدى فريضة الحج عام ١٢٢٠هـ / ١٨٠٦هـ،[3] وهناك خالط أنصار الشيخ محمد واستمع إليهم واطلع على العديد

---

(١) المرجع نفسه ، ص ٨٥.

(٢) جمعة، المرجع السابق، ص١٠٠.

(٣) يشكك بعض المؤرخين في مسألة أداء الشيخ عثمان لفريضة الحج على اعتبار أنه لم يوردها في مؤلفاته ،كما وأنه لم يتمكن من مرافقة شيخه جبريل عام ١٢١١هـ/١٧٩٧م لأن والده لم يأذن له بذلك. وأضاف الباحث محمد بن علي السكاكر (١٤٠٧هـ)، ص٢٧٣ على ذلك بقوله " والحقيقة أن الشيخ عثمان قد انتقل إلى رحمة الله قبل أن يؤدي فريضة الحج " ولكن السكاكر لم يشر إلى الدلائل التي بنى عليها تلك الحقيقة وهي عدم أداء الشيخ للركن الخامس من أركان الإسلام وهو الحج والذي يُستبعد أن يغفله الشيخ من حساباته ؛ لاسيما وأنه كان بمقدور أهل تلك البلاد القيام به فشيخه الجليل جبريل قد أداه أكثر من مرة، كما أن عبد الله بن فودي "أخو الشيخ "قد أشار في كتابه " تزيين الورقات " إلى رحلة

من الكتب والشروح التي ألفها الشيخ محمد وفيها رسالة كشف الشبهات (أصول الإيمان) ، المسائل التي خالف فيها رسول الله صلى الله عليه وسلم أهل الجاهلية، فضل الإسلام ، نصيحة للمسلمين الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ، رسالة في أن التعليم جائز لا واجب ، كتاب الكبائر . وقد تأثر بهذه الكتب ورغب في محاربة البدع المنتشرة في بلاده. وقرر أن يسير على خطى المصلح الشيخ محمد بن عبد الوهاب، وأن يعلنها ثورة على المفاسد التي كان يراها في بلاد الهوسا بهدف إيقاظ المسلمين هناك من غفوتهم. وقد بقي الشيخ عثمان حوالي العام متنقلا بين مكة والمدينة حريصاً على الاستزادة من دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب.[1]

وبصورة عامة فقد ركز الشيخ عثمان فيما بين عامي (١٢١٨- ١٢٢٣هـ/ ١٨٠٤ – ١٨٠٩م) على تأسيس دولة إسلامية في تلك المنطقة فاتخذ من مدينة "قُد"مركزاً له، وبايعه أنصاره فحمل لقب أمير المؤمنين ، وإن كان يحمل لقب خليفة في بعض الأحيان[2]. وعين الوزراء ، وقادة الجيش . كما قرر أن يعلن الجهاد المسلح فكانت تلك البيعة بداية الجهاد ، كما كانت بداية تأسيس الدولة الإسلامية.

وقد أصدر الشيخ وثيقة عرفت باسم " وثيقة أهل السودان" تضمنت سبعة وعشرين بنداً وضح فيها المنهج الإسلامي الذي سوف يسير عليه ،وأنه مستمد من الكتاب والسنة باعتبارهما أهم مصادر التشريع الإسلامي. كما حدد الأسس التي بنى عليها مسألة الجهاد مثل الهجرة من بلاد الكفار، واهتم أيضا بالأمر

الشيخ للحج (انظر : جمعة، المرجع السابق ، ص١٠٨) حيث قال : "بدأ الشيخ بعد عودته من الحجاز يدعو الناس إلى دين الله ويحثهم على ترك عاداتهم المخالفة للشرع..." .

(١) الغنيمي ، حركة المد ، ص٢٠٣.

(٢) إبراهيم ، المرجع السابق ، ص ١٣٨.

بالمعروف والنهي عن المنكر. وقد أعلن الشيخ في تلك الوثيقة الحرب على الكفار والوثنيين.[1]

وواجه الشيخ ردة فعل عنيفة ممن حوله من الحكام ، وخاصة من أمير جوبير الذي تزعم جبهة المعارضة ضد الشيخ وأتباعه. وصارت الحرب وشيكة بين الطرفين. وقد وقعت أول معركة بينهما عام ١٢١٩هـ/ ١٨٠٥ م وهي معركة "غنغ Genego " انتصرت فيها قوات الشيخ، وعادت إلى معسكرها في "جودو " سالمة. وتعد تلك المعركة من المعارك الهامة إذ استطاع جيش الشيخ أن يبرز قوته أمام أعدائه، وأن يقتل منهم عدداً ويأسر آخرين. ونتج عن تلك المعركة إضعاف الروح المعنوية لدى الأعداء، وكذلك نقل ميدان القتال القادم بعيداً عن معسكره.[2]

وأراد أمير "جوبير "الانتقام؛ فاستعان بأمراء الإمارات المجاورة مثل "كاتسينا " و"كنو" و " زاريا" و"دورا " وطلب منهم المساعدة ضد الشيخ عثمان؛ فلبوا دعوته وخرجوا جميعاً لملاقاة الشيخ وأتباعه. والتقى الطرفان في العام نفسه بمكان يقال له "كتوا Katawa ". ودارت معركة عنيفة تحقق فيها النصر للقائد عبدالله - أخي الشيخ- وجيشه على الأمير جوبير وقواته. وكان جيش الشيخ يتألف في معظمه من الفولانيين وعدد من قبائل الهوسا. وتعد تلك المعركة من المعارك الفاصلة إذ فر الأمير "ينف " أمير جوبير بعد أن قُتل الكثير من جيشه .ومع ذلك فلم يكن ذلك النصر نهائياً، إذ أعاد الأمير" ينف " تنظيم قواته من جديد وتجدد القتال بين الطرفين ومُني أتباع الشيخ بهزيمة في معركة " تونو Tono " فقد فيها الشيخ حوالي

(١) المرجع نفسه ، ص ١٣٨ – ١٣٩ .

(٢) السكاكر ، دعوة الشيخ ، ص٢٥.

ألف شهيد من أنصاره.[١]

غير أن تلك الهزيمة لم تثن الشيخ وأتباعه عن مواصلة الجهاد إذ ما لبثوا أن استعادوا قوتهم وصمدوا وتمكنوا من السيطرة على إمارة " كيبي kebbi " واتخذوها قاعدة دائمة لهم.[٢] وتوالى بعد ذلك سقوط إمارات الهوسا في أيدي أتباع الشيخ حتى تمكن الشيخ عام ١٢٢٢هـ/ ١٨٠٨م من دخول عاصمة إمارة جوبير وهي القاضاوا "Alkadawa "[٣] وعندها تم قتل أمير جوبير مع عدد من أتباعه. وانتهت بذلك مقاومة الوثنيين في تلك المنطقة.[٤]

وبسقوط "القاضاوا " خضعت إمارة جوبير للشيخ عثمان ، وصارت تحت حكمه. وأدرك حكام بلاد الهوسا أن مصير الأمير "ينف " ينتظرهم فقرروا المسالمة والكف عن القتال. وأخذت بقية إمارات الهوسا تخضع للشيخ إن سلماً أوحرباً.[٥]

ولقي سقوط العاصمة " القاضاوا" صدى كبيراً لدى القبائل التي أخذت تتوافد على الشيخ من كافة المناطق تعلن دخولها في الإسلام وانضمامها لدولة الشيخ عثمان. ولم يأت عام ١٢٢٧هـ/١٨١٢م إلا وقد خضعت جميع بلاد الهوسا لحكم الشيخ عثمان الذي أقام دولة إسلامية في غربي أفريقيا هي " الدولة الصكتية The Sokoto State " التي اتخذت من مدينة " سكوتو Sokoto " عاصمة لها[٦]. وعين ولاة مسلمين على ولاياتها يخضعون للسلطة الرئيسة فيها . وحرص على

(١) إبراهيم ،المرجع السابق ، ص ١٣٩.

(٢) جمعة ، المرجع السابق ، ص ١٠٢.

(٣) السكاكر ، محمد بل ، ص ٢٤.

(٤) إبراهيم ، المرجع السابق ، ص ١٣٩.

(٥) السكاكر، محمد بل، ص٢٤.

(٦) المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

تطبيق تعاليم الدين الإسلامي، ونشره في المنطقة؛ فانتشر الإسلام في تلك الجهات، ودانت لهم قبائل شمال نيجيريا وطُبقت بها التعاليم الإسلامية، كما طبق الفقهاء هناك الشريعة الإسلامية السنية على مذهب الإمام مالك. وقد تأصلت تلك الدعوة وترعرعت على أيدي الدعاة والفقهاء والتجار والمعلمين، فانتقلت إلى مناطق أخرى في وسط أفريقيا وغربها.[1]

وبعد أن اطمأن الشيخ إلى تأسيس دولته، وانتشار دعوته، واستقرار أوضاعه قرر أن يتخلى عن العمل السياسي ويتفرغ للدعوة والتدريس،[2] فعهد بأمور الدولة إلى أخيه عبدالله، وابنه محمد. فتولى أخوه إدارة غربي البلاد بينما تولى ابنه إدارة شرقيها، في حين ظل هو قائداً للجميع.[3]

وفاة الشيخ عثمان :

توفي الشيخ عثمان ليلة الاثنين لثلاث مضت من شهر جمادى الآخرة سنة ١٢٣٢هـ / ٢٠ أبريل ١٨١٧م. ودفن في "سوكوتو" ولا يزال قبره مزاراً هناك، وبلغ عمره حين وفاته ثلاثاً وستين سنة وخمسة أشهر، ومدة خلافته ثلاث عشرة سنة وسبعة أشهر.[4]

وبعد وفاة الشيخ خلفه ابنة "محمد بل" الذي حرص على تدعيم سلطته، وتثبيت أركان الدولة الإسلامية التي أقامها والده. واستمر حكم أبناء الشيخ وأحفاده حتى عام (١٣٢٠هـ/ ١٩٠٣م) حينما غزا البريطانيون المنطقة وزحفوا

(١) إبراهيم، المرجع السابق، ص ١٥٠.

(٢) جمعة، المرجع السابق، ص ١٠٢.

(٣) بو عزيز- المرجع السابق، ص ١٤٨.

(٤) السكاكر، دعوة الشيخ، ص٢٣٥.

على مدينة سوكوتو فدار صراع عنيف بينهم وبين الخليفة الطاهر بن أحمد بن عتيق بن عثمان إلى أن سقطت سوكوتو في أيدي البريطانيين في العام نفسه. وعندها خضعت المنطقة للاحتلال البريطاني، وفر الخليفة الطاهر من البلاد على أمل أن يستعيد نفوذه مجدداً غير أنه ما لبث أن قتل.[1] وأصبحت السلطة بيد القائد البريطاني "لوجارد lugard " الذي أراد أن يكسب السكان فوعدهم بعدم التدخل في شؤونهم الدينية، وأبقى على أوضاعهم المحلية حتى تمكن من الإمساك بزمام الأمور ثم أخذ يمارس نفوذه الاستعماري في التضييق على المسلمين، والعمل على إضعافهم. ومع ذلك فقد استمر الوجود الإسلامي في مناطق واسعة من غربي أفريقيا وإن تأثر كثيراً بالاستعمار.[2]

مؤلفات الشيخ عثمان:

لقد ترك الشيخ عثمان مؤلفات عدة تزيد على مائة وأربعين مؤلفا، ويدخل ضمنها جميع ما تركه من رسائل وأوراق كتبها للعلماء في بلاد الهوسا، كذلك القصائد التي نظمها في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم. ومدح مشايخه ونحو ذلك. وقد وضح في تلك المؤلفات آراءه الاجتهادية ودروسه العلمية؛ فجاءت مؤلفاته مرشداً للناس في عالم الجهل والخرافات، وينبوعاً للعلم والمعرفة، والثقافة الإسلامية. ومصدراً للفتوى والتشريع. كما اتخذت تلك المؤلفات رداً على الافتراءات التي كانت تثار حول دعوته. وتُظهر لنا تلك المؤلفات عمق ثقافة الشيخ، وبلاغته.كما تُبين سعة اطلاعه على الأحاديث النبوية الشريفة، وآراء الأئمة الأربعة، وآراء الأئمة المشهورين في غرب أفريقيا مثل الإمام محمد بن عبد الكريم المغيلي (ت٩٠٩ هـ / ١٥٠٣م وكذلك الإمام جلال الدين السيوطي

(١) بوعزيز، المرجع السابق، ص ١٥١.

(٢) جمعة، المرجع السابق، ص ١٠٣- ١٠٤.

(ت٩١١هـ/١٥٠٥م)، وغيرهم. وقد تجلى لنا حرص الشيخ على إبراز أهدافه من خلال مؤلفاته؛ فظهرت تلك المؤلفات داعيةً لإصلاح أحوال العلم والعلماء، وتطبيق أحكام الشريعة الإسلامية، وتصحيح الإيمان في نفوس المسلمين، وتبصيرهم بأمور دينهم. وقد تنوعت مؤلفات الشيخ فشملت عدة نواح دينية وسياسية واجتماعية وإن حظيت الموضوعات الدينية بالنصيب الأكبر من اهتماماته نظراً لأن دعوته الإصلاحية جاءت في هذا الاتجاه، وبرز اهتمام الشيخ بإحياء السنة، وإخماد البدعة.[١] وقد ألفت كتب الشيخ باللغتين العربية والفولانية،[٢] وترجم البعض منها إلى اللغتين الإنجليزية، والفرنسية، مع وجود بعض المؤلفات التي لا تزال مخطوطة.[٣] كما وأنه قد ترجم معاني القرآن الكريم إلى لغة الفولاني ليسهل فهمها وليتمكن الشعب الفولاني من تدبر القرآن الكريم وفهم معانيه.[٤] ومن أهم مؤلفاته كتاب "إحياء السنة وإخماد البدعة"، وقد تضمن هذا الكتاب ثلاثة وثلاثين باباً دارت جميعها حول أمور العقيدة، وأصول الدين.[٥] كذلك كتاب" وثيقة أهل السودان "وفيه ركز الشيخ على مسألة اختيار المسلمين لأمير المؤمنين. وقد ترجم هذا الكتاب إلى اللغة الإنجليزية.[٦] كما ألف كتاب " نور الألباب" الذي حث فيه على تعليم النساء وكذلك العبيد ومعاملتهم بالحسنى. وقد ترجم الكتاب إلى اللغة الفرنسية[٧].كذلك له مؤلفات أخرى منها: "حصن الأفهام من جيوش الأوهام"، و "نصيحة أهل الزمان"، و" نجم الإخوان يهتدون

(١) الجمل ،المرجع السابق ، ص١٤٣- ١٤٤.

(٢) السكاكر، دعوة الشيخ ، ص١٥٨.

(٣) جمعة ، المرجع السابق ، ص١٠٤.

(٤) بوعزيز ، المرجع السابق ، ص١٤٧.

(٥) الجمل ، المرجع السابق ، ص ١٤٤.

(٦) جمعة ، المرجع السابق ، ص ١٠٤.

(٧) بوعزيز ، المرجع السابق ، ص١٤٧.

بـه بـإذن الله تعـالى في أمـور الزمـان "، و "أصـول الـدين "، و "ضـياء الـسياسات"، و"فتاوى النـوازل في فـروع الـدين مـن المسائل"[1]، و"الأمـر بـالمعروف والنهـي عـن المنكر"، و"الفرق بين ولاية أهل الإسـلام وبـين ولايـة أهـل الكفـر "، و"بيـان البـدع الشيطانية التي أحدثها الناس في أبواب الملة المحمدية "[2].

مدى تأثر عثمان بن فودي بدعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب:

ينتسب الشيخ محمد بن عبد الوهاب بـن سـليمان التميمـي إلى أسـرة آل مـشرف مـن آل وهبـة مـن قبيلـة تمـيم. وقـد اشـتهرت أسـرته بـالعلم. ولـد الـشيخ محمـد عـام ١١١٥هـ/١٧٠٣م في بلدة العيينة بنجد، وكان والده قاضياً بها على مذهب الإمام أحمد بن حنبل؛ فنشأ الشيخ في بيئـة دينيـة مكنتـه مـن أن يحفـظ القـرآن قبـل بلوغـه العاشرة من عمره. اطلع على كتب الفقه، والتفسير، والحـديث، والتوحيـد. وقـام برحلات عديدة مـن أجـل العلـم؛ فـزار الحجـاز والبـصرة والأحـساء. واطلـع علـى أمـور عديـدة تتعلـق بالعقيـدة، وقـضية التوحيـد والـشرك. كمـا نـاقش عـدداً مـن العلماء، وعاد في نهاية المطاف إلى نجد منهياً بذلك رحلاته العلمية.[3]

وقد حرص في نجد على تغيير ما كان يـراه مـن أعمـال منافيـة للـشرع؛ فانقـسم النـاس حـول دعوتـه إلى فـريقين: مؤيـد ومعـارض. وكـان المؤيـدون أقـل مـن المعارضين. وقد ألف الشيخ محمد وهو في حريملاء كتاب " التوحيـد الـذي هـو حـق الله على العبيد. " وانتشر ذلك الكتاب انتشاراً واسعاً.[4]

---

(١) الجمل، المرجع السابق، ص ٤٤.

(٢) السكاكر، دعوة الشيخ، ١٥٨- ١٦٠.

(٣) عبد الله بن عبد الرحمن بن بسام، علماء نجد خلال ستة قرون، (مطبعة النهضة الحديثة، مكة المكرمة، ١٣٩٨هـ)، جـ١، ص ٢٥- ٤٧.

(٤) عبد الله الصالح العثيمين، تاريخ المملكة العربية السعودية، (الرياض، ١٤٠٤هـ)، جـ١، ص٦٩.

وكانت أبرز الأسس التي ارتكزت عليها دعوته إفراد الله وحده بالعبادة لا شريك له، ومحاربة الشرك بأنواعه، والقضاء على جميع الأمور الموصلة إليه، ونبذ البدع في الدين، وتطبيق الشريعة الإسلامية في جميع مناحي الحياة في ظل دولة قادرة على تحقيق تلك الأهداف. وعليه فقد كان لابد للشيخ محمد من أن يستند إلى قوة سياسية تتيح له تحقيق أهدافه. وجاءته الفرصة حينما واجه أمير العيينة ضغطاً من قبل زعماء بني خالد في الأحساء لإخراج الشيخ من البلاد؛ فكان أن رحب به أمير الدرعية ووعده بالحماية والتأييد. وهكذا بدأ الاتفاق بينهما من أجل نصرة الدين، ونشر الدعوة الإصلاحية. وكان ذلك الاتفاق عام ١١٥٧هـ /١٧٤٤م هو الأساس الذي قامت عليه دولة جديدة في المنطقة هي الدولة السعودية الأولى.[١]

ومن خلال سيرة الشيخ محمد بن عبد الوهاب يرى عدد من المؤرخين[٢] أن الشيخ عثمان بن فودي قد تأثر بدعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب الإصلاحية. ومن شكك في هذه المسألة فقد نظر إليها على اعتبار أن الشيخ محمد بن عبد الوهاب كان حنبلياً يحارب الصوفية بينما كان الشيخ عثمان مالكياً ينتمي للطريقة القادرية الصوفية.[٣] ويعلق الدكتور كمال جمعة على مسألة اعتناقه للطريقة القادرية بقوله[٤] " استبعد أن يكون الشيخ متبعاً للطريقة القادرية على نحو ما كان

---

(١) المرجع نفسه، الجزء نفسه، ص٨٥.

(٢) ومنهم: أرنولد، المرجع السابق، ص٣٦٠، حسن، المرجع السابق، ص١١٩، شلبي، المرجع السابق، ج٦، ص٢٨٥، ص٢٨٥، الغنيمي، حركة المد، ص٢٠١.

(٣) إبراهيم، الإسلام، ص ٣٧.

(٤) المرجع السابق، ص ١٠٩.

يفعل معتنقوها من القوم، لأن هذه الطريقة هي من عمل بعض رفاق الشيخ عبد القادر بعد وفاته .... ثم إن الطريقة القادرية الصوفية اشتهرت بأسلوبها المسالم، والاكتفاء بالدعاء للناس بالهداية ... ونحن نعلم أن الشيخ عثمان بن فودي قد دعا وقاد، هو ورفاقه، جهاداً مسلحاً ضد الوثنيين، وضد البدع ".

والذي يظهر لي أن الشيخ عثمان وان قيل أنه كان قادرياً إلا أن ذلك التأثر بتلك الطريقة ربما يكون قد انتهى بعد تأثره بدعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب، وإن بقي لها تأثير محدود على كتابات الشيخ عثمان ؛ لاسيما وأن توجهاته الدينية في الجهاد ومحاربة البدع والخرافات تبرز لنا تأثره بدعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب خاصة في مسألتي الرجوع إلى الكتاب والسنة، وتنقية العقيدة الإسلامية من الشوائب وكذلك مسألة الجهاد ؛ فالشيخ عثمان قد درس على يد المصلح الشيخ جبريل بن عمر الذي تأثر بدعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب وحاول أن يطبقها في السودان الغربي،[1] كما أن الشيخ عثمان قد أدى فريضة الحج عام (١٢٢٠هـ/١٨٠٦مـ)- كما سبق ذكره- والتقى هناك ببعض أنصار الدعوة الإصلاحية التي كانت في أوج قوتها،[2] كذلك فإن ما كان يراه الشيخ من بدع وخرافات في منطقته ربما دفعه للتمسك أكثر بدعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب ومحاولة نشرها في غربي أفريقيا ، ومن الواضح أن هناك تشابهاً بيناً بين حركة الشيخ محمد بن عبد الوهاب وبين حركة الشيخ عثمان بن فودي وقد تجلى ذلك في الآتي :[3]

---

(١) انظر: إبراهيم ، المرجع السابق، ص ٣٨.

(٢) الغنيمي ، حركة المد ، ص ٢٠٣.

(٣) جمعة ، المرجع السابق ، ص ١٠٨ – ١٠٩.

١- حرص الشيخ عثمان على تثبيت التوحيد الخالص لله وحده، ومحاربة كل ما يؤدي إلى الشرك كالاعتقاد بقدسية بعض الأرواح أو الأشجار أو غيرها، أو تقديم القرابين للجن أو زيارة قبور الأولياء والصالحين لنيل شفاعتهم.

٢- إصداره لكتاب "إحياء السنة وإخماد البدعة" وفيه وضح وجوب العودة إلى القرآن الكريم والسنة المطهرة، ومحاربة البدع. وهذه الدعوة تجلت أيضاً في دروسه وخطبه.

٣- اتخاذه الجهاد المسلح وسيلة لنشر دعوته بين الوثنيين وحتى بين المسلمين الذين ابتعدوا عن تطبيق الإسلام الصحيح، وهو بهذا قد تأثر بدعوة الشيخ محمد في إعلان الجهاد لتخليص الإسلام مما علق به من أمور شركية.[1]

٤- تركيزه على محاربة التصوف في بيئة اعتادت أن تتخذ منه منهجاً

---

(١) اعتبر السكاكر (١٤٠٧هـ: ص٢٧٥) أن إعلان الشيخ عثمان للجهاد قد جاء متأخراً، وكان دفاعاً عن النفس وفي هذا - حسب رأي الباحث - دليل على عدم تأثره بدعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب؛ ذلك أن الشيخ محمد قد بدأ الجهاد بعد ست سنوات من إعلان دعوته في حين أن الشيخ عثمان لم يُقدم عليه إلا مؤخراً. ولكن نستطيع القول بأن الشيخ عثمان كان يدرك أهمية التدرج في أسلوب الدعوة والموعظة الحسنة، واختيار الوقت المناسب لنشر الدعوة بالسيف. ولهذا فإنه حينما استطاع أن يؤسس دولة قوية قادرة على مواجهة الأعداء بادر إلى ذلك ولم يتوان، وانطلق منها لضم المناطق المجاورة، وتطبيق الشريعة الإسلامية فيها؛ وهو في هذا يشبه ما قام به الشيخ محمد بن عبد الوهاب من جهاد ضد خصومه بعد تحالفه في عام (١١٥٧هـ/١٧٤٤م) مع أمير الدرعية محمد بن سعود، علماً بأن بداية القتال في نجد جاءت من خصوم الدرعية. كما أن إرسال الجيوش إلى مختلف بلدان نجد لم يتم إلا بعد أن قويت شوكة الدرعية وبدأ الخصوم يهابونها. المرجع نفسه، ص١١٢- ٢٦٢، ١١٣.

وطريقة، ولم تكن ترى في طقوسه كالتبرك بالآثار ما يخرج من الملة.

٥- حرص الشيخ عثمان على تطبيق تعاليم الدين الإسلامي في إدارة دولته وهو بهذا يشبه ما قامت به الدولة السعودية الأولى في هذا الشأن زمن الشيخ محمد بن عبدالوهاب وهو ما استمرت عليه حتى اليوم.

تأثير حركة الشيخ عثمان على بعض الحركات الإصلاحية الإسلامية في المنطقة :

استطاع الشيخ عثمان أن ينشئ دولة إسلامية موحدة تستقي تعاليمها من الدين الإسلامي. وظهر مجتمع جديد تحكمه طبقة تسعى لنشر هذا الدين، وتطبيق الشريعة الإسلامية، وهذا يختلف عما كان سائداً في تلك المنطقة. وقد أثمرت جهود الشيخ واستطاع أن يؤثر في بعض القيادات التي سعت من أجل توسيع دائرة الإسلام في أنحاء القارة الأفريقية، وكان من أبرز هؤلاء :

١ - الشيخ أحمد ولوبو الماسيني :

ولد الشيخ أحمد في بلاد ماسينا "مالي" عام ١١٨٨هـ/ ١٧٧٥م، وتلقى تعليمه في مدينة "جين Jenne" بغرب أفريقيا. وهناك درس الفقه، والحديث، والتفسير، والتاريخ الإسلامي. ثم عاد إلى بلاده فحكم ماسينا نيابة عن الشيخ عثمان - الذي كانت تتبع تلك الإمارة لسلطانه-. وقد اهتم الشيخ أحمد بنشر الدعوة الإسلامية بها.[١] ولكن وبعد وفاة الشيخ عثمان انفرد أحمد ولوبو بالسلطة في ماسينا معتذراً لخلفاء الشيخ عثمان بتباعد الأماكن وصعوبة التواصل.[٢] وقد أقره خلفاء الشيخ على ذلك ولم يعارضوه. في حين استمر الشيخ أحمد في حكم ماسينا متأثراً بدعوة الشيخ عثمان في إقامة دولة إسلامية، وكان

(١) بو عزيز، المرجع السابق، ص ١٥٣.

(٢) كاني، المرجع السابق، ١١٤.

يرسل أتباعه إلى المملكة "سوكوتو" للتزود من علوم الشيخ عثمان وخلفائه، وتوطيد العلاقة بين المملكتين، وبفضل من الله أثمرت جهوده فأسس مملكة إسلامية في منطقة ماسينا أطلق على عاصمتها اسم "حمد الله". واتسع نفوذ الشيخ بعد ذلك حتى وصلت سيطرته عام ١٢٤١هـ/ ١٨٢٧ م إلى أقصى تمبكتو؛ [١] فانتشر الإسلام في المنطقة وانتعشت البلاد اقتصادياً وثقافياً واجتماعياً وتوافد التجار والطلاب على منطقة ماسينا حتى بعد وفاة الشيخ أحمد ولوبو عام ١٢٥٩هـ/ ١٨٤٤م.[٢]

٢ - الحاج عمر بن سعيد الفوتي :

ولد الحاج عمر بن سعيد الفولاني عام ١٢١١هـ/ ١٧٩٧م في قرية حلوا على الحدود السنغالية الموريتانية، وكان والده من كبار علماء الدعوة في حوض السنغال فنشأ عمر نشأة دينية وعلمية حفظ فيها القرآن الكريم، ودرس اللغة العربية والتفسير والحديث وغيرها من العلوم.[٣]

وفي عام ١٢٤٠هـ/ ١٨٢٦م ذهب إلى الحجاز لأداء فريضة الحج ماراً بـ "سوكوتو" و "برنو" وقد تأثر بأفكار الشيخ عثمان بن فودي الإصلاحية، وقابل أثناء رحلته خلفاء الشيخ وأقام في "سوكوتو" مدة ستة أشهر اطلع خلالها على منجزات الشيخ عثمان وأبنائه ، وقد تزوج في سوكوتو بابنة أمير المؤمنين محمد بل ثم توجه إلى الحج عن طريق "فزان" و "ليبيا" و"مصر" ومكث مدة أربع سنوات في الحجاز عاد بعدها إلى بلاده عن طريق "برنو" ثم "سوكوتو" و أقام بها ثمان سنوات.

---

(١) فيج ، المرجع السابق ، ص ٢٩٨ .

(٢) بو عزيز ، المرجع السابق ، ص ١٥٤.

(٣) المرجع نفسه ، ص ١٦٥.

ثم غادرها بعد وفاة أمير المؤمنين محمد بل عام ١٢٥١هـ/١٨٣٧م متجهاً إلى إمارة ماسينا. وبقي لدى الشيخ أحمد ولوبو حاكم ماسينا مدة ثم رحل عنها واستقر في " فوتاجالون " بالسنغال[١] حيث أسس فيها رباطاً للعبادة وأصبح ذلك الرباط بعد ذلك مركزاً للثقافة الإسلامية والنشاط التجاري بالمنطقة. وقد استمر الحاج عمر مدة سبع سنوات يعمل من أجل الدعوة الإسلامية. واستطاع في عام ١٢٧٠هـ/١٨٥٤م أن يكوّن جيشاً قاده في حركة جهاد إسلامي ضد الإمارات الوثنية المحيطة به فقام بغزو " كارتا Kaarta " وأخضعها لحكمه، ثم توجه نحو مدينة " حنو Hono" وكذلك" جلم Jelm " بحوض السنغال الأوسط . ولكن نشاط الفرنسيين في تلك الجهات بين عامي (١٢٧٣- ١٢٧٥هـ/ ١٨٥٧-١٨٥٩م) قد جعل الحاج عمر يوقف تقدمه غرباً، ويتحول نحو الشرق ؛ فقام بغزو مملكة "سيقو Segu" عام ١٢٧٨هـ/ ١٨٦٢م، ومدينة " تمبكتو" عام ١٢٧٩هـ/ ١٨٦٣م.[٢]

وقد ركز الحاج عمر جهوده على نشر الإسلام ، ومحاربة الوثنيين ، وأسس إمبراطورية " التوكولور Tukolor " في السودان الغربي. وواجه تحديات كثيرة داخلية وخارجية حيث كان الفرنسيون يعملون في تلك الجهات من أجل الاستعمار. وقد اغتيل الحاج عمر فخلفه من بعده أبناؤه الذين واجهوا القوات الفرنسية.[٣] ووقعت بين القوتين معارك غير متكافئة انتهت بانتصار القوات الفرنسية التي احتلت البلاد وقضت على الحكومة الإسلامية فيها، وشردت

---

(١) المرجع نفسه ، ص ١٦٦ .

(٢) حسن ، المرجع السابق ، ص ١٣٧.

(٣) بوعزيز ، المرجع السابق ، ص ١٦٧.

العلماء والحكام.[1] وكان ذلك عام ١٢٩٤هـ/ ١٨٧٨م.[2]

أثر دعوة الشيخ عثمان في غربي أفريقيا:

لقد تركت تلك الدعوة الإصلاحية التي قام بها الشيخ عثمان أثراً عظيماً لدى المسلمين في نيجيريا خاصة، وغربي إفريقيا عامة؛ فقد استطاع أمراء الفولاني أن ينشروا الإسلام بين قبائل الهوسا، ودانت لهم القبائل في شمال نيجيريا فعمّقوا فيها الإسلام ودعّموه وطبقوا تعاليمه، كما طبق فقهاؤهم مذهب الإمام مالك في الشريعة الإسلامية.[3]

وتمكن الشيخ عثمان بن فودي خلال ثلاث عشرة سنةً من سيطرته على بلاد الهوسا بإماراتها، وأقاليمها المختلفة أن يؤصل الإسلام بها وأن يعين عليها ولاةً مسلمين يطبقون تعاليم الشريعة الإسلامية، وينشرون الدين الإسلامي. وقد أصبحت العاصمة "سوكوتو" منارة للعلم والعلماء فاستطاع الشيخ أن يعيد للإسلام في تلك الجهات تعاليمه القويمة المستمدة من الكتاب والسنة، ويعمل من أجل القضاء على البدع والخرافات التي كانت سائدة في المنطقة. ولا شك أن تأثره بدعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب الإصلاحية قد أسهم في نشر الدعوة الإسلامية الصحيحة في غربي أفريقيا. ولم تقتصر مآثره على ذلك بل إن عدداً من العلماء الذين تأثروا بدعوة الشيخ عثمان قد أسهموا في نشر الإسلام في أنحاء متعددة من جنوبي نيجيريا ومنطقة مالي، والسنغال. كما أن هذه الحركة كان لها أثر كبير في نشر اللغة العربية والعلوم العربية الإسلامية فأصبحت اللغة العربية في عهد الشيخ

---

(١) كاني، المرجع السابق، ص١١٦.

(٢) فيج، المرجع السابق، ص ٣٠٠.

(٣) بوعزيز، المرجع السابق، ص ١٤٩- ١٥٠.

عثمان وخلفائه هي لغة المراسيم والمكاتبات، والدواوين والمعاملات التجارية. وتركت بصماتها واضحة في لغة الهوسا والفولاني.[1] وعلى الرغم من سقوط دولة الشيخ عثمان، وضم المنطقة إلى النفوذ البريطاني إلا أن الأسس التي وضعها الشيخ عثمان وخلفاؤه كانت رائدة الحضارة الإسلامية بنيجيريا، ولا زال المسلمون هناك يمارسون دورهم في الحفاظ على الدين الإسلامي في تلك الجهات.[2]

* * *

(١) الغنيمي، حركة المد، ص ٢١٣.

(٢) إبراهيم، المرجع السابق، ص ١٤٦.

الخاتمة:

وهكذا نرى أن دعوة الشيخ عثمان بن فودي رحمه الله قد أحدثت ثورة فكرية وثقافية واجتماعية في بلاد الهوسا بغرب أفريقيا كذلك في مناطق مجاورة مثل مالي، والسنغال؛ فانتشر الإسلام بشكله الصحيح في تلك الجهات وتضاعف عدد المدارس الإسلامية بدرجة كبيرة. ويرجع هذا إلى نشاط العلماء هناك من أجل نشر الإسلام وتطبيق الشريعة الإسلامية على أسس قويمة. وطبق خلفاء الشيخ عثمان هذا النظام الإسلامي وتمسكوا بمبادئه. وصارت الأسس التي وضعها الشيخ عثمان دستوراً للحياة، كما أصبحت مؤلفاته منارةً للعلم والعلماء. وبذلك تركت الدعوة السلفية الإصلاحية أثرها في القارة الأفريقية على يد رجال تأثروا بها وعملوا على نشرها في أفريقيا؛ فانطلقت الدعوة الإسلامية في تلك الجهات متأثرة بدعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب الإصلاحية في الدعوة والتبليغ، وفي الجهاد والانتشار وإن كانت تختلف عنها في بعض المبادئ والتطبيق.

* * *

فهرس المصادر والمراجع :

١- إبراهيم - عبد الله عبد الرزاق ، **الإسلام والحضارة الإسلامية في نيجيريا**، (مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٤م).

٢- أرنولد - توماس، **الدعوة إلى الإسلام**، ترجمة وتعليق حسن إبراهيم حسن، عبد الحميد عابدين، (مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط: ٣، ١٩٧٠م).

٣- الألوري- آدم عبدالله ، **موجز تاريخ نيجيريا**، (منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، ١٩٦٥م)،.

٤- ابن بسام - عبد الله بن عبد الرحمن ، **علماء نجد خلال ستة قرون** ،(مطبعة النهضة الحديثة ، مكة المكرمة،١٣٩٨هـ).

٥- البلاذري- أبو الحسن أحمد بن يحيى (ت٢٧٩هـ)، **فتوح البلدان**، مراجعة وتعليق رضوان محمد رضوان، (دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٧٨م).

٦- بوعزيز – يحيي، **تاريخ أفريقيا الغربية الإسلامية من مطلع القرن السادس عشر إلى مطلع القرن العشرين**، دار هومه للنشر، الجزائر، ٢٠٠١م.

٧- الجمل - شوقي، **تاريخ كشف أفريقيا واستعمارها**، (مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ط ٢، ١٩٨٠م).

٨- جودة - جودة حسين ،**جغرافية إفريقيا الإقليمية** ، (دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٨١م).

٩- حسن - حسن إبراهيم، **انتشار الإسلام في القارة الأفريقية**، (مكتبة النهضة المصرية، ط٣، ١٩٨٤م).

١٠- الخضري - عبد العزيز ،**نيجيريا والانتصار للعالم الثالث**، (مجلة الشرق،القاهرة ، العدد ٢٢٨، السنة السادسة، ١٥ أغسطس ١٩٨٣م)،.

١١- رياض – محمد، وكوثر عبد رب الرسول، **أفريقيا- دراسة لمقومات القارة**، (دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٧٣م).

١٢- السكاكر – محمد بن علي ، **دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب ، ودعوة الشيخ عثمان ابن فودي** ، دراسة تاريخية مقارنة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض ، ١٤٠٧هـ.

١٣- السكاكر- محمد بن علي ، **محمد بل والدولة الصكتية في عهده "١٢٣٢-١٢٥٣هـ/١٨١٧- ١٨٣٧م**، رسالة دكتوراه ،كلية العلوم الاجتماعية ، الرياض ، ١٤١٥م.

١٤- شاكر - محمود ، **نيجيريا** ، (مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٢ ، ١٩٧١م).

١٥- شلبي - أحمد ،**موسوعة التاريخ الإسلامي والحضارة الإسلامية** ، (مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ، ط ٣، ١٩٧٨م) ،.

١٦- الطبري - أبو جعفر محمد، (ت ٣١٠ هـ)،**تاريخ الأمم والملوك**، (دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٧٩م).

١٧- عباس - محمد جلال، ، **المد الإسلامي في أفريقيا**، (المختار الإسلامي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٧٨م).

١٨- عبد الظاهر- **حسن عيسى، الدعوة الإسلامية في غرب أفريقيا وقيام دولة الفولاني**، (دار الثقافة والنشر بالرياض، ١٩٨١م).

١٩- العثيمين _ عبد الله الصالح ،**تاريخ المملكة العربية السعودية** ، (الرياض ،١٤٠٤هـ).

٢٠- الغنيمي - عبد الفتاح مقلد ،**حركة المد الإسلامي في غربي أفريقيا** ، مكتبة نهضة الشرق، جامعة القاهرة ،١٩٨٥م،.

٢١- الغنيمي- عبد الفتاح مقلد ، **مراكز الحضارة الإسلامية في بلاد الهوسا**، مجلة الفيصل، الرياض، العدد ٣٤ ،ربيع الثاني ١٤٠٠هـ).

٢٢- فليجة - أحمد نجم الدين ،أفريقية - **دراسة عامة وإقليمية لأقطارها غير العربية**- ، (مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، ١٩٧٧م) ،.

٢٣- كاني - أحمد محمد ،**الجهاد الإسلامي في غرب أفريقيا** ، (الزهراء للإعلام العربي ، القاهرة . ١٩٨٧م).

٢٤- الموسوعة العربية العالمية_ **مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع** ، الرياض ،ط٢، ١٩٩٩م)،.

٢٥- النقيرة _ محمد عبد الله، **التأثير الإسلامي في غربي أفريقيا**، (مطابع الفرزدق، الرياض، ١٩٨٨م).

* * *

(ملاحق البحث)

الخرائط : (*)

١- خارطة توضح انتشار الإسلام في غرب أفريقيا.

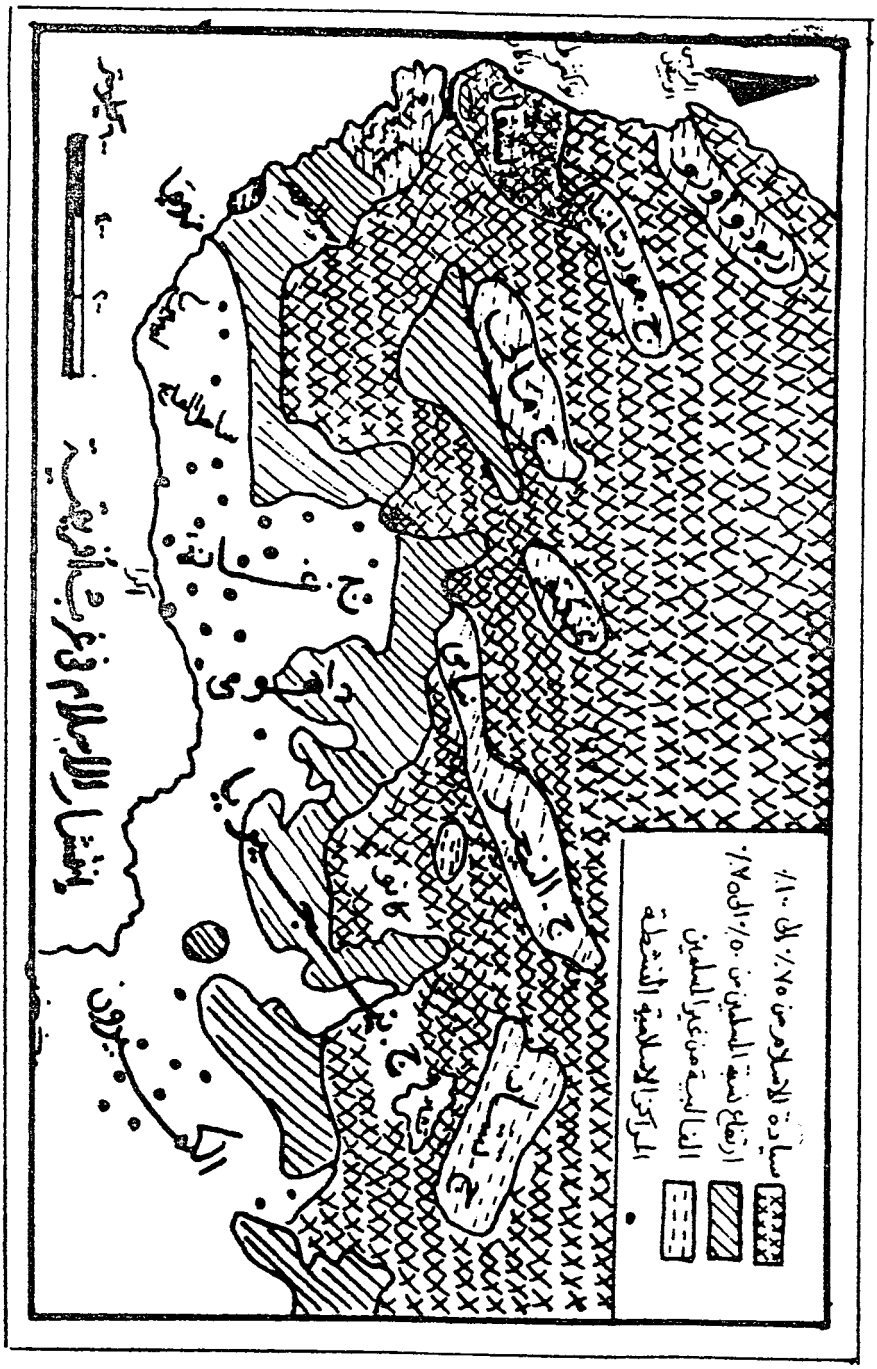
٢- خارطة توضح المعارك الرئيسية في جهاد الشيخ عثمان بن فودي .

٣- خارطة تبين حدود " الدولة الصكتية " والمدن الهامة بها .

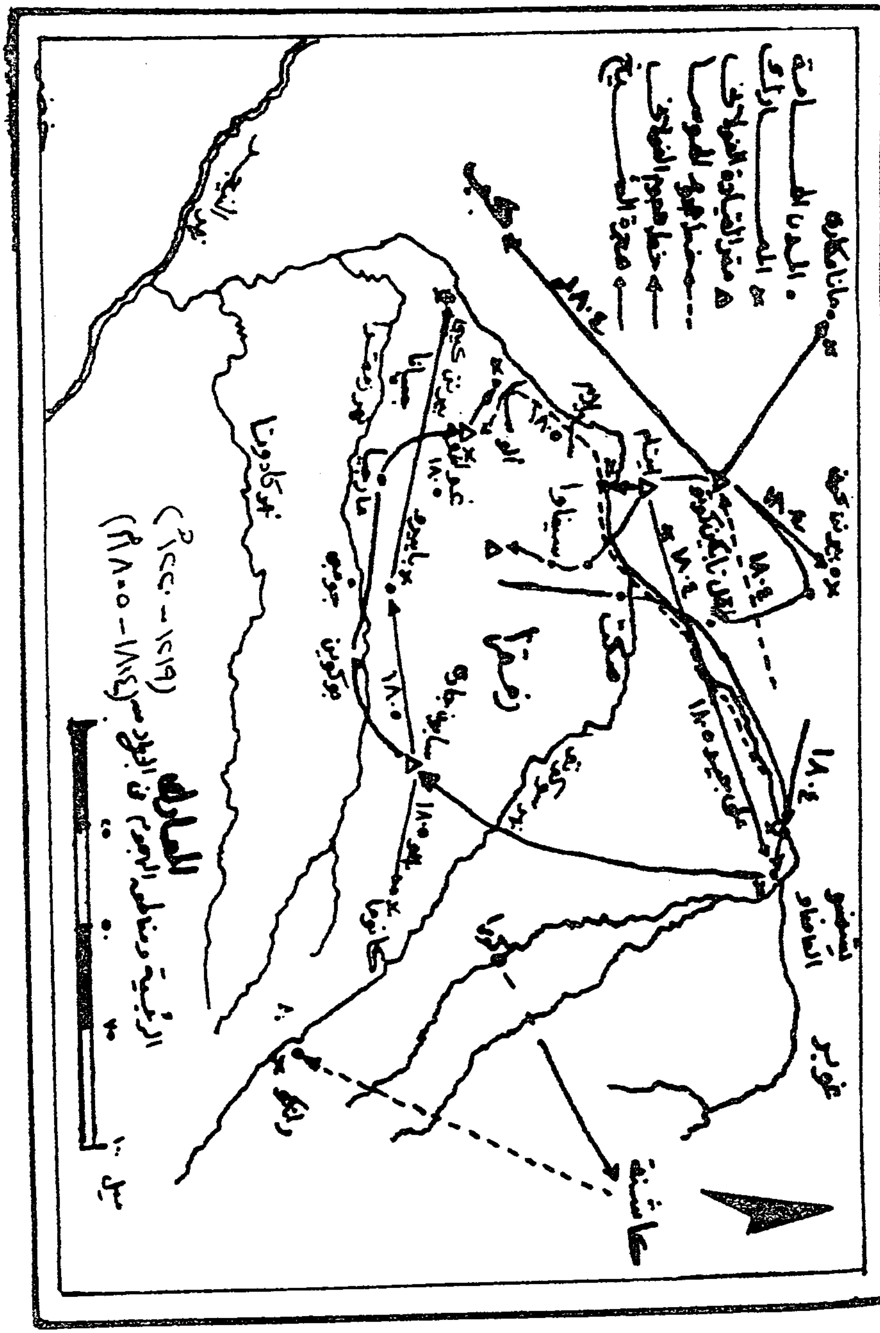
---

* إبراهيم ، المرجع السابق ، ٣١٠- ٣١٤.

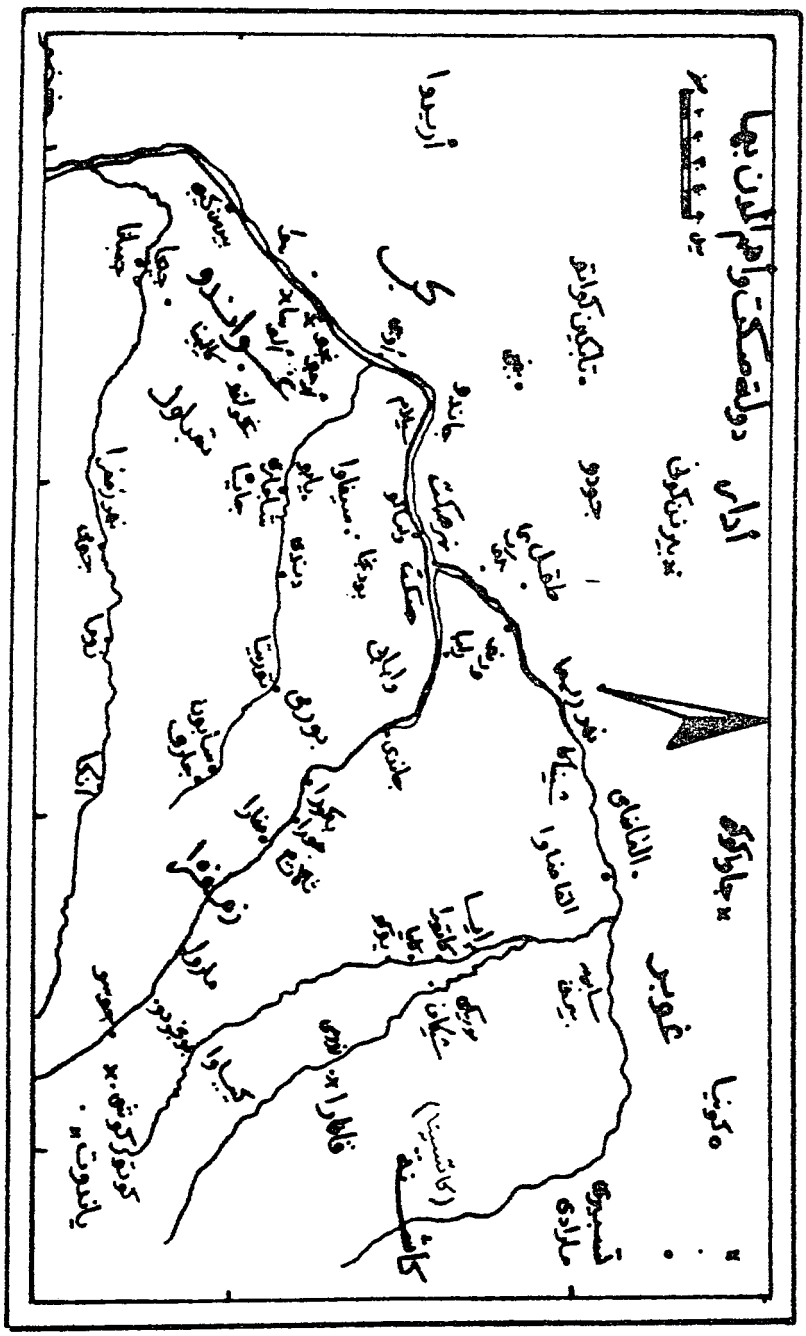
الخريطة (١)


سيادة الإسلام من ٧٥٪ إلى ١٠٠٪
ارتفاع نسبة المسلمين من ٥٠٪ إلى ٧٥٪
الغالبية من غير المسلمين
المراكز الإسلامية النشطة
نيجيريا
الكاميرون
بحيرة تشاد
النيجر
بنين
توغو
غانا
ساحل العاج
ليبيريا
سيراليون
غينيا
موريتانيا
الجزائر
ليبيا
مصر
السودان
تشاد
بوركينا فاسو
مالي
السنغال
غامبيا
غينيا بيساو
غينيا الاستوائية
الجابون
الكونغو
زائير
أوغندا
كينيا
رواندا
بوروندي
تنزانيا
أنجولا
زامبيا
ملاوي
موزمبيق
ناميبيا
بوتسوانا
زيمبابوي
جنوب أفريقيا
ليسوتو
سوازيلاند
مدغشقر
موريشيوس
جزر القمر
سيشل
الصومال
جيبوتي
إثيوبيا
إريتريا
المحيط الهندي
المحيط الأطلسي
البحر الأحمر
البحر الأبيض المتوسط
خليج غينيا
خليج بنين
خليج بيافرا
خليج سدرة
خليج قابس
خليج السدرة
خليج عدن
خليج سيدرا
خليج ليبيريا
خليج غينيا
خليج بنين
خليج بيافرا
خليج سدرة
خليج قابس
خليج السدرة
خليج عدن
خليج سيدرا
خليج ليبيريا
خليج غينيا

الخريطة (٢)



الخريطة (٣)


أدامى
أريدوا
جودو
جاوا
غومبي
كونيا
الفانغا
الفاضارا
فلاتا
(كاتسينا)
كانو

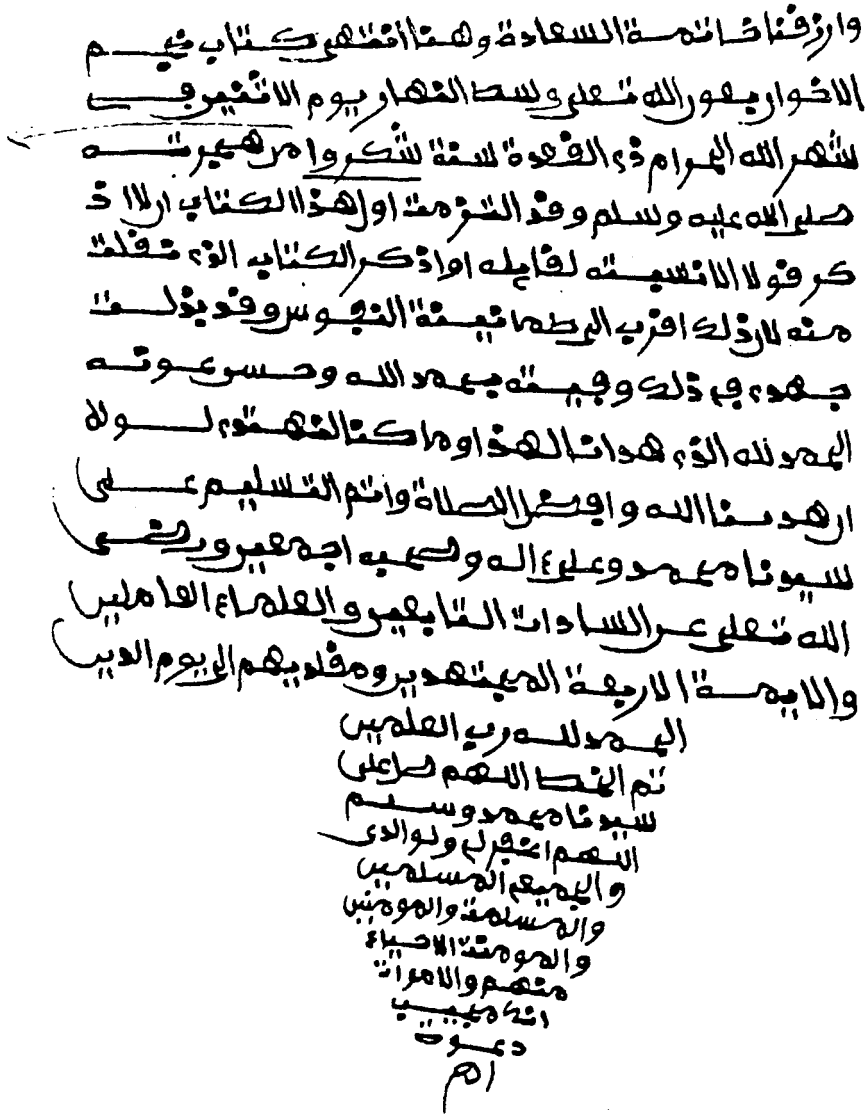
ملحق رقم (١)

(نماذج من مخطوطات الشيخ عثمان بن فودي) (*)

مقدمة مخطوط " نجم الإخوان يهتدون به بإذن الله تعالى في أمور الزمان"، وخاتمته.

(*) السكاكر، دعوة الشيخ، ص ٢٩٠.

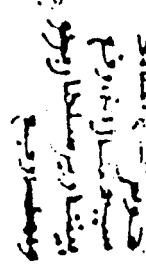
بسم الله الرحمن الرحيم صلى الله على سيدنا محمد وآله وصحبه
وسلم تسليما قال العبد الفقير المضطر لرحمة ربه عثمان
بن محمد بن عثمان بن صالح المعروف بابن فودي متمه الله
برحمته آمين الحمد لله الذي انعم علينا بنعمة الايمان والاسلام
وهدانا بسيدنا ومولانا محمد عليه من الله تعالى افضل الصلاة
وازكى السلام اما بعد فهذا التاليف تميم الاخوان يهتدون به باذن
الله تعالى في امور الزمان في جمعته في مقدمة وسبعة فصول
وخاتمة وهو كتاب نافع لمن عول عليه في هذا الزمان جعلنا
الله تعالى والله تعالى المسؤول بان ييسر جمعه والانتفاع به بمنه
وكرمه والمقدمة ان لا اذكر قولا الا مسبوقا لقائله واذكر الكتاب
الذي نقلت منه كما هو عادتي في غالب تواليفي لان ذلك اقرب
الى طمانينة القلوب وكما ان عادتي ايضا في غالب تواليفي
حض الناس على الخروج من الخلاف لان العلماء متفقون على الحث
على الخروج من الخلاف وكما ان عادتي ايضا في غالب تواليفي
التوسعة على الاخوان بذكر اقوال العلماء في مسائل الخلاف
ومقصودي في ذلك ان شاء الله وان كانت النيات لا تقتل وكل
ونقصد بذلك نظام الامة والخروج من شر يلتز العامة
وجمع الباب المقصودة ومن حملني على غير ذلك فالله حسيبه
يوم تبلى السرائر المقدمة في بيان ان دين الله يسر وبيان ما من الله
به علينا في هذا الزمان من جهة الدين والدنيا اما بيان ان دين الله
يسر فقد قال الله تعالى يريد الله بكم اليسر ولا يريد بكم
العسر وقال الله تعالى وما جعل عليكم في الدين من حرج وقال
عليه الصلاة



ملحق رقم (٢) (*)

رسالة من الشيخ عثمان بن فودي إلى الشيخ الحاج الأمين الكاني، تتضمن جوابا من الشيخ عثمان على رسالة قد بعثها إليه الحاج محمد الأمين الكاني.

(*) السكاكر، دعوة الشيخ، ص ٢٩٠.



بسم الله الرحمن الرحيم الحمد لله وحده والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، أما بعد فإن الأمير المؤمنين عثمان بن محمد أبي بكر المعروف بابن فودي إلى الشيخ العالم العامل محمد الأمير بن محمد الكانمي يسلم عليه وعلى من هناك من المسلمين وسبب الوظيفة أعلامك خمسة أمور وهي تفوز من جوابه وثيقتك التي وصلت إلينا على يد بريه نا عثمان الأول أعلامك سبب القتال الذي وقع بيننا وبين سلاطين برنو وأهله الثاني أعلامك أنا لا نكفر أحدا من أهل القبلة الرابع أعلامك أننا نأمر كل من يخلط أعمال الإسلام بأعمال الكفر والضلالة الخامس لأعلامك حكم الهجرة إلى بلد برنو أما الأول الذي هو سبب القتال الذي وقع بيننا وبين سلاطين حوسر فقد كتبوا ذلك ما كتبه أخي عبد الله فإنه قال له ذات يوم اكتب لنا سبب القتال الذي وقع بيننا وبين سلاطين حوسر ليعرفه ناس ذلك كل من وقف عليه من دار من أهل الإسلام فأجابه بكتب ذلك الكتاب الذي نص كلامه في ذلك بسم الله الرحمن الرحيم الحمد لله وحده والصلاة والسلام على من لا نبي بعده أما بعد فمعلوم أن هذا المكتوب ببيان سبب هجرتنا من بلد غوبر وسبب مجاهدتنا الذي وقع بيننا وبين سلاطين حوسر ليعرفه ناس ذلك كل من وقف عليه من دار من أهل الإسلام ويعلموا أن شيخنا عثمان بن محمد أمير المؤمنين أطال الله حياته ثم هاهنا أنه نشأ على دعوة الخلق إلى ربهم الله ثم جلس حلق فيه يبين لأهل كل مجلس بلغتهم ما هو خير لهم في دينهم ودنياهم ويأمرهم بمكارم الأخلاق ومجتنبها وإزالة الشبهات التي منهم في قبر التوحيد وغيره وهم تخليصهم من الصفات المهلكات والتحلي بالصفات المنجيات وإحياء السنن وإخماد البدع بأجابه خلق كثير ونصروه حتى انتشر ذلك في أقطار بسيط جماعة وفي البلاد لتبليغ الدين فيها فتن تاب أكثر العباد فيها من الكفر والفسوق والبدع وصار بلاد كل زمانه

آداب المعلم عند ابن الحاج العبدري في كتاب (المدخل)

د. عبداللطيف بن عبدالعزيز الرباح
قسم التربية ـ كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث :

من علماء التربية الإسلامية الأفذاذ الذين تركوا للأجيال اللاحقة تراثاً حافلاً عالم المغرب ابن الحاج العبدري (ت ٧٣٨هـ) الذي تحدّث عن جوانب دقيقة جداً ، في كتابه (المدخل) تحكم العلاقة بين المعلم وطلابه ، وتؤثر في سلوكهم وفي قيمهم وميولهم واتجاهاتهم تجاه النظام التعليمي . أما المنهج المتبع في معالجة البحث والمناسب فهو المنهج التاريخي لاستقراء الفكر التربوي عنده ، خاصة ما يتعلق بآداب المعلم ، لأخذ الدروس والعبر. وبعد قراءة الكتاب عدة مرات ، قام الباحث بتصنيف نصوصه بناء على موضوعاتها ، وقد بلغت ٣٥ نصاً ، ثم وضع عنواناً لكل نص لتسهيل عملية التصنيف . ثم قام الباحث بتصنيف تلك النصوص بناء على موضوعات تلك النصوص ، وضمّ بعضها إلى بعض مما يجعل الفكرة أكثر اكتمالاً ، ثم قام بمناقشة الأفكار ، ودعمها بشواهد تربوية من القرآن أو السنة النبوية ، أو من آراء علماء التربية القدماء والمعاصرين – إن وجد – وبيان الحاجة إليها ، في المجتمع التعليمي المعاصر .

مقدمة :

دراسة الآراء والأفكار التربوية عند العلماء والمربين في أي عصر من العصور تكشف عن الفلسفة التربوية السائدة ، وعن الواقع التربوي في العصور التي عاشوا فيها ، والمشكلات والظاهرات والتقاليد التعليمية السائدة ، كما تبرز الطرق والأساليب التي اتبعها هؤلاء العلماء في التعامل معها ، وقد حفل التاريخ الإسلامي بأعداد كبيرة من العلماء والمربين الذين نشروا العلم ، وتخرج عليهم العشرات من التلاميذ ؛ فساهموا مساهمة فاعلة في الحضارة الإسلامية ، وأصبحت آراؤهم التربوية مناراً يوجِّه من جاء بعدهم .

إن التراث التربوي والتعليمي معينٌ خصب يمكن استثماره والإفادة منه في مواجهة المشكلات التربوية المعاصرة ؛ فعلماء ومعلمو الأمس هم قدوة علماء ومعلمي اليوم، يسيرون على دربهم ، ويستفيدون من منهجهم في التعامل مع طلابهم ، وفي فكرهم التربوي عامةً .

من علماء التربية الإسلامية الأفذاذ الذين تركوا للأجيال اللاحقة تراثاً حافلاً عالم المغرب ابن الحاج العبدري الذي تحدّث عن جوانب دقيقة جداً تحكم العلاقة بين المعلم وطلابه ، وتؤثّر في سلوكهم وفي قيمهم وميولهم واتجاهاتهم تجاه النظام التعليمي .

أهمية الموضوع :

المعلم عنصر فاعل وإستراتيجي في العملية التعليمية :

١- بالرغم من اتجاه المدرسة الحديثة إلى التمحور حول المتعلم ، وزيادة فاعليته في العملية التعليمية ، إلا أن هذه الفلسفة تضاعف من مهام المعلم ، ودوره في العملية التعليمية لمساعدة التلميذ في التفاعل ، والبحث عن المعرفة ،

ونقدها وتطويرها ، وإكسابه المهارات ، وتكوين القدرات ، ويمكن القول أن وظيفة المعلم انتقلت من البعد الخطي ذي الاتجاه الواحد إلى وظيفة متعددة الأبعاد، معقدة المهام والكفايات ، ويترتب على هذا تعديل بعض الإستراتيجيات، والقيم المتعلقة بالعملية التعليمية مثل : التركيز على النقاش والحوار في طرق التدريس ، وكسر حاجز الهيبة بين المعلم والطالب ، واندماجهما مع بعض في التعليم ، التقويم المستمر للتحصيل الدراسي ، وإعادة التوازن بين التلقين للمعلومات ، والتدريب على اكتسابها ، وعلى تطبيقها .

٢- مع تزايد أعداد التلاميذ زادت الحاجة إلى أعداد مضاعفة من المعلمين المؤهلين ، وتزايدت المشكلات في الميدان التربوي ، وظهرت أزمة حقيقية بين المعلمين والطلاب، وتنشر وسائل الإعلام يومياً العديد من مظاهر هذه الأزمة . فأصبحت الشكوى من قلة احترام المعلم ، أو الاعتداء عليه مشكلة كبرى تتكرر في كثيرٍ من المجتمعات المعاصرة ، ولو أصغينا إلى الصوت الخافت ، أو استنطقنا الصامتون لوجدنا أعداداً غفيرةً من الطلاب تشكو من المعلم سواء من الناحية العلمية ، أو من ناحية العلاقة مع طلابه وطريقة معاملته لهم ، ومنظومة القيم والأخلاق من أهم إستراتيجيات حل أزمة العلاقة بين أهم عنصرين في العملية التعليمية (المعلم والطالب) ؛ فهذه المنظومة بحاجة إلى تعزيزٍ علمي وتأصيلٍ شرعي يحفظها من الضعف ، ومن عدم الاهتمام .

٣- ما تقدم يحتِّم الرجوع إلى تراثنا الإسلامي الذي شهد خلال تاريخه الطويل الكثير من التغيرات ، والتحولات ؛ فهو زاخر بالخبرات التي يمكن الاستفادة منها في العصر الحاضر ؛ فقد كان حافلاً بالنشاط العلمي والتعليمي ، وقد كتب كثيرٌ من العلماء عن آداب المعلم والمتعلم ، ودرست جهودهم ونشرت

من قبل العلماء والباحثين في هذا العصر ، والإمام ابن الحاج العبدري - رحمه الله تعالى - ممن قدّم إسهامات جليلة في آداب المعلم وله أراء ، وتوجيهات ، وإرشادات رائعة للمعلمين ، ولمس جوانب دقيقة جداً ، مما يدل على خبرته الواسعة في الميدان التعليمي ، وإحساسه المرهف ، وحرصه على نشر العلم ، والمحافظة على التلاميذ ، وتكوين اتجاهات إيجابية لديهم ، والسمو بأخلاقهم ، ويحتاج فكره التربوي أن يُجمع ويُدرس ويُحلّل فنحن في هذا العصر بأمس الحاجة لدراسة تلك الآراء ، والوقوف عندها وبيان آثارها التربوية.

أهداف البحث :

١- استخراج آداب المعلم التي تضمنها كتاب المدخل لابن الحاج العبدري - رحمه الله تعالى - .

٢- ربط هذه الآداب بما يحتاجه المعلم في المجتمعات العربية والإسلامية في هذا العصر .

منهج البحث :

مصدر المعلومات هذا البحث هو كتاب المدخل لابن الحاج (ت ٧٣٨هـ) ، والمنهج المناسب هو المنهج التاريخي لاستقراء الفكر التربوي عنده، خاصة ما يتعلق بآداب المعلم ، لأخذ الدروس والعبر .

بعد قراءة الكتاب عدة مرات ، قام الباحث بتصنيف نصوصه بناء على موضوعاتها ، وقد بلغت ٣٥ نصاً ، ثم وضع عنواناً لكل نص لتسهيل عملية التصنيف .

قام الباحث بتصنيف تلك النصوص بناء على موضوعات تلك النصوص ، وضمّ بعضها إلى بعض مما يجعل الفكرة أكثر اكتمالاً ، ثم قام بمناقشة الأفكار ،

ودعمها بشواهد تربوية من القرآن أو السنة النبوية ، أو من آراء علماء التربية القدماء والمعاصرين – إن وجد - وبيان الحاجة إليها ، في المجتمع التعليمي المعاصر .

ترجمة المؤلف :

هو محمد بن محمد أبو عبدالله العبدري المالكي سمع بالمغرب ولزم الشيخ أبا محمد بن أبي جمرة . سمع ببلاده ، ثم حج وقدم الديار المصرية. سمع الموطأ من الحافظ تقي الدين الأسعردي ، وحدَّث به صار مشهوراً بالمشيخة والجلالة بمصر ، وقد بلغ الثمانين أو جاوزها وأضر في آخر عمره مات في جمادى الأولى ٧٣٧هـ [١].

مؤلفاته :

- كتاب البدع [٢].
- شموس الأنوار وكنوز الأسرار في علم الحروف وماهيته [٣].
- بلوغ القصد والمنى في خواص أسماء الله الحسنى [٤].
- مدخل الشرع الشريف (المدخل) [٥].

كتاب (المدخل) :

---

(١) أحمد بن علي بن حجر العسقلاني : الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة . دار الكتب الحديثة . القاهرة. (د.ت.) ج ٤ ص ٣٥٥- ٣٥٦ .

(٢) حاجي خليفة : كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون . دار العلوم الحديثة . بيروت .(د.ت.) ج٢ ص ١٤٠١.

(٣) إسماعيل باشا بن محمد أمين : إيضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون . دار العلوم الحديثة . بيروت (د.ت.) ج٢ ص ٥٧ .

(٤)خير الدين الزركلي : الأعلام . دار العلم للملايين . بيروت . ط٤ . ج٧ ص ٣٥ .

(٥) حاجي خليفة : كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون (مرجع سابق) . ج٢ ص ١٦٤٣ .

ورد بعدة أسماء ، ناتج بعضها عن اختصار الاسم ومن ذلك :

١- المدخل إلى تنمية الأعمال بتحسين النيات والتنبيه على كثير من البدع المحدثة والعوائد المنتحلة . وقد نص ابن فرحون[١] على أن المؤلف سماه بذلك .

٢- المدخل إلى تتمة الأعمال بتحسين النيات والتنبيه على بعض البدع المحدثة والعوائق التي انتحلت وبيان شناعتها [٢] .

٣- مدخل الشرع الشريف على المذاهب الأربعة [٣] .

٤- مدخل الشرع الشريف [٤].

٥- المدخل [٥].

يقع الكتاب في أربعة أجزاء ، تحتوي (١٩٣) فصلاً .

سبب التأليف :

القضايا التربوية والتعليمية بارزة جداً في الكتاب ؛ وذلك لأن سبب التأليف تربوي تعليمي يقول ابن الحاج : " كثيراً ما أسمع الشيخ العمدة العالم العامل المحقق القدوة أبا محمد عبد الله بن أبي حمزة يقول : وددت أنه لو كان من الفقهاء من ليس له شغل إلا أن يعلم الناس مقاصدهم في أعمالهم ويقعد إلى التدريس في

---

(١) برهان الدين إبراهيم بن علي بن فرحون : الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب . مكتبة دار التراث . القاهرة . (تحقيق) محمد الأحمدي أبو النور . ج ٢ . ص ٣٢٢ .

(٢) حاجي خليفة : كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون (مرجع سابق). ج٢ ص ١٦٤٣

(٣) المرجع السابق . ج٢ ص ١٦٤٣

(٤) خير الدين الزركلي : الأعلام (مرجع سابق) . ج٧ ص ٣٥ .

(٥) أحمد بن علي بن حجر العسقلاني : الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة (مرجع سابق) . ج ٤ ص ٣٥٥- ٣٥٦ .

أعمال النيات ليس إلا ، أو كلاماً هذا معناه فإنه ما أُتِي على كثير من الناس إلا من تضييع النيات ، فقد رآني ذكرت بعض ما كان يجرى عنده من بعض الفوائد في ذلك لبعض الإخوان فطلب أن أجمع له شيئاً لكي يعرف تصرفه في نيته وفي عبادته وعلمه وتسببه فامتنعت من ذلك خوفاً مما ورد في الحديث عنه صلوات الله عليه وسلامه (في القوم الذين يمضغون ألسنتهم يوم القيامة أنهم العلماء الذين لا يعملون بما يعلمون) [1] . لكن عارضتني أحاديث أُخَر لم يمكنني الامتناع لأجلها ؛ لأن ترك العمل معصية ، وترك تبليغ العلم معصية أخرى سيما إذا طُلب مني " [2]

فالباعث هو سبب تربوي تعليمي يتعلق بموضوع من أهم الموضوعات التربوية وهو (تعلم الأهداف والتدريب عليها) – أو كما أسماه المقاصد من العمل أو النشاط. كما يمكن أن يستوعب عملية التخطيط ؛ التي هي عملية قصدية تنطلق من الحاضر بناء على رؤية للمستقبل ، فتوجيهات ابن الحاج العبدري لتصحيح النية واستشعارها دائماً مما ينمي مهارات التخطيط .

وهو كتاب فريد في تصنيفه من حيث الغرض من التأليف ، وقد حظي بثناء أكابر العلماء يقول ابن حجر العسقلاني " كثير الفوائد كشف فيه عن معايب وبدع يفعلها الناس ويتساهلون فيها ، وأكثرها مما ينكر وبعضها مما يحتمل " [3] . وقال

---

(١) ليس له أصل في صحيح البخاري وصحيح مسلم ، وسنن أبي داود ، وسنن الترمذي ، وسنن ابن ماجه ، ومسند الإمام أحمد ، وأورده الإمام القرطبي في تفسيره الجامع لأحكام القرآن بلفظ ((يحشر عشرة أصناف من أمتي أشتاتا قد ميزهم الله تعالى من جماعات المسلمين، وبدل صورهم، فمنهم على صورة القردة وبعضهم على صورة الخنازير .... وبعضهم يمضغون ألسنتهم ؛ فهي مدلاة على صدورهم .... الحديث)) .

(٢) محمد بن محمد بن الحاج : المدخل (مرجع سابق) ج١ ص ٣- ٤ .

(٣) أحمد بن علي بن حجر العسقلاني : الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة (مرجع سابق). ج ٤ ص ٣٥٥-٣٥٦ .

ابن فرحون " وهو كتابٌ حفيل جمع فيه علماً غزيراً ، والاهتمام بالوقوف عليه متعين" [1] . من أهم ما يميز كتاب المدخل لابن الحاج :

١- نقله الدقيق للأخطاء والمخالفات التي كانت شائعة في عصره سواء كانت شرعية أو تربوية أو اجتماعية ، وتشخيصها وتسليط الضوء عليها ، وتقديم حلول لها .

٢- تركيزه على الأهداف أو المقاصد من الأعمال من خلال توجيهه لابتغاء وجه الله - سبحانه وتعالى - بكل عمل يقوم به الفرد .

٣- اهتمامه بأدق التفاصيل ، وهذا منهج يتفق مع معايير الجودة في الفكر الإداري المعاصر ، فالاهتمام بدقائق الأمور يولّد حساسية مضاعفة لما هو أكبر منها .

٤- اهتمامه الفائق بالجوانب الخلقية والنفسية والاجتماعية للطالب حتى لا يملّ التعليم وينصرف عنه .

٥- أن الكتاب ليس مقصوراً على آداب المعلم ، بل ذكر كثيراً من المخالفات التي كانت سائدة في عصره ؛ لذا فإن آداب المعلم كانت منشورة وليست محصورة في إطار محدد من الكتاب .

دراسات سابقة :

موضوع آداب المعلم ، وأخلاق مهنة التعليم لاقت اهتماماً كبيراً من العلماء والباحثين ، ومن هذه الدراسات :

١- أصدر مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٤٠٥هـ)[2] إعلانه لأخلاق

---

(١) برهان الدين إبراهيم بن علي بن فرحون : الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب . (مرجع سابق). ج ٢ . ص ٣٢٢ .

(٢) مكتب التربية العربي لدول الخليج . إعلان مكتب التربية العربي لدول الخليج لأخلاق مهنة التعليم . مكتب التربية العربي لدول الخليج . الرياض . ١٤٠٥هـ .

مهنة التعليم الذي وافق عليه المؤتمر العام الثامن (الدوحة ٣- ٦رجب ١٤٠٥هـ / ٢٤- ٢٧ مارس ١٩٨٥هـ) ومن تلك الأخلاقيات : العطاء المستمر لنشر العلم والخير والقضاء على الشر والجهل ، عدم البخل في التعليم ، وتحمُّل العقبات في سبيل نشره وتعليمه ، و نقاء السيرة وطهارة السريرة ، وأن يكون كالأب لطلابه قدوة لهم في الخير مستمسكاً بالقيم الخلقية والمثل العليا ، حريصاً على نفع طلابه يبذل جهده كله في تعليمهم وتربيتهم وتوجيههم ، يسوِّي بين طلابه في عطائه ورقابته وتقويمه لأدائهم ، يعودهم على التنسيق فيما بينهم وعلى العمل الجماعي ، ويمتنع عن كل ما يؤخذ عليه من قول أو فعل مما يؤكد ثقة المجتمع به ، وأن يوسِّع نطاق ثقافته وتنويع مصادره ويتابع المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، ويأمر بالمعروف وينهى عن المنكر ويعزِّز أواصر الألفة والمودة بين طلابه متخذا أسلوب اللين في غير ضعف ، والشدة في غير عنف ، ومنها أن يكون رقيبه في عمله - بعد مخافة الله - ضميره اليقظ ، يغرس الرقابة الداخلية في نفوس طلابه ، وألا يدّخر وسعاً في البحث والتزود من المعرفة في حقل تخصصه ، يؤدي عمله بروح العابد الخاشع ابتغاء مرضاة الله ، متعاوناً مع زملائه المعلمين ومع إدارته ، حريصاً على توطيد أواصر العلاقة بين البيت والمدرسة ؛ فهو شريك الوالدين في تربية أبنائهم .

٢- وتحدث معيوض العصيمي (١٤١١هـ)[1] عن آداب المعلم عند العلموي وذكر منها : أن يكون مؤهلاً للقيام بعملية التدريس ، وأن يقوم بالتعليم

---

(١) معيوض عوض حميد العصيمي : آداب المعلم والمتعلم عند الإمام العلموي من خلال كتابه المعيد في أدب المفيد والمستفيد . بحث مكمّل لنيل درجة الماجستير في التربية الإسلامية والمقارنة . كلية التربية جامعة أم القرى . مكة المكرمة (بحث غير منشور) . ١٤١١هـ .

دون مقابل مادي ، وأن يصون العلم ويحترمه ، وأن يكون قدوة لطلابه ، وينصح ويوجّه بالعدل والموضوعية والتواضع والرفق في معاملة الطلاب ومراعاة الفروق الفردية ، وتوجيه المتعلم باللين والرفق ، والالتزام بتعاليم الإسلام ، والعناية بالمظهر الخارجي ، وأن يكون صحيح البدن والنفس ، وأن يكون باشّاً مع قلة الضحك والمزاح ، وإخلاص النية لله ، الاهتمام بالعلم النافع ، والبعد عن الأخلاق الرديئة ، الاكتفاء بالقليل من الطعام ، الاهتمام برياضة الجسم ، أن يستمر في تحصيله وقراءاته وبحثه ، الابتعاد عن الجدل بغير حق ، عدم الحياء في العلم .

٣- تحدث مقداد يالجن (١٤١٦هـ) [١] عن أخلاقيات المعلم ، ومنها :

٤- أن يكون مخلصاً في التعليم لخدمة الدين ، والأمة لوجه الله تعالى ، وأن يكون صادقاً وأميناً في كل ما اؤتمن عليه ، وأن يكون صابراً وحليماً ومتأنياً ، وأن يكون حازماً وحاسماً مع انبساط ومع عدم الغلظة والفظاظة ، وأن يكون رحيماً ولطيفاً ومشفقاً وبخاصة مع صغار المتعلمين ، وأن يكون متواضعاً من غير مذلة ولا مهانة ، وأن يعتبر نشر القيم والآداب وتربية الأجيال بها رسالته الأساسية ، وأن يكون عاملاً بعلمه وقدوة لغيره ، وأن يكون زاهداً وحريصاً على الإفادة العلمية ، وأن يحسن التعليم ويتقنه ، وأن يكون حسن الخلق مع الناس عامةً ، وأن يكون عادلاً في معاملته للطلاب ولزملائه ، وأن يؤثر مصالح الطلاب التعليمية على مصالحه الشخصية ، وأن يكون حسن المظهر والملبس وحسن الهندام ، وأن يعامل المتعلمين كأبنائه .

---

(١) مقداد يالجن : الأخلاقيات الفعّالة للمعلم والمتعلم ، وآثارها على النجاح والتقدم العلمي . دار عالم الكتب . الرياض . ط١ . ١٤١٦هـ .

٥- وتحدث مطلق النفيعي (١٤١٦هـ) [١] عن آداب المعلم والمتعلم عند بعض المفكرين المسلمين وذكر منها : الصفات الوجدانية : الرقابة الدينية الذاتية و الاستقامة والصبر والشكر والصدق والحلم . والصفات الشخصية العامة : النظافة والمظهر العام ، والوقار والحلم والتواضع . والآداب الاجتماعية : تحمل الأذى واتباع الأساليب الصحيحة في التغيير والمساهمة في الخدمة الاجتماعية . والآداب المهنية : الاهتمام بالتمارين النظرية والعملية وضبط الصف والتقويم المستمر ، المساواة بين جميع الطلاب في توجيه النظر ، وتوزيع الصوت والتوضيح في الشرح والتأني في الإلقاء وعدم الإطالة في الشرح ، التعزيز الإيجابي ، توجيه الطلاب وإرشادهم علمياً وسلوكياً وبث روح التعاون بين الطلاب والعدل والشورى ، والتعاون مع المعلمين الآخرين والزهد والقناعة وسعة الاطلاع والمنهجية العلمية ومحاربة التقليد والجمود .

٦- وتحدثت مجد البرازي (٢٠٠٢م) [٢] عن الصفات المعرفية التي يجب على المعلم امتلاكها مثل : معرفة ميدانه التخصصي الأكاديمي ، والطلاقة بامتلاكه القدرة على التعبير بسهولة عما يريد ، والقدرة على مواءمة الأفكار الواجب إعطاؤها وترتيب موضوعات الدرس . كما تحدثت عن الصفات الشخصية مثل : اهتمامه بمشاعر الطلاب والتفاعل معهم . وتحدثت عن صفات تتعلق بموضوع

---

(١) مطلق هلال ضويحي النفيعي : آداب المعلم والمتعلم عند بعض المفكرين المسلمين . بحث مكمّل لنيل درجة الماجستير في التربية الإسلامية والمقارنة . (بحث غير منشور) كلية التربية جامعة أم القرى . ١٤١٦هـ.

(٢) مجد محمد الباكير البرازي : أخلاقيات مهنة التربية والتعليم في الكتاب والسنة . مؤسسة الوراق . الرياض . ط١ . ٢٠٠١م (وهو في الأصل رسالة ماجستير في التربية) .

التدريس مثل : أن يكون لديه مهارة في التدريس ، والوضوح في طريقة التدريس والاهتمام والمواظبة ومتابعة كل جديد . كما تحدثت عن صفات تتعلق بشخصية المعلم العامة وهي أن يكون متزناً عادلاً محايداً مرحاً صابراً متعاطفاً عطوفاً معطاءً متحمساً خلوقاً متبسطاً متعاوناً مرناً . وفي الفصل الثالث تحدثت عن المعلم كقدوة لطلابه ، يعلمهم بضرب المثل ، يتدرج في إعطاء المعلومات . وفي الفصل الرابع تحدثت عن أثره في تكوين القيم الإسلامية ؛ بغرس الإيمان والأخلاق الإسلامية في نفوسهم.

٧- وتحدث حمدان الغامدي (١٤٢٣هـ) [١] عن أخلاقيات مهنة التعليم في خمسة محاور هي : التعليم رسالة : وذكر فيه بعض الآداب منها : المحافظة على الآداب الإسلامية أثناء تأدية عمله ، والامتناع عن أي عمل إضافي يسيء إلى عمله في التعليم ، وأن يجعل عمله في التعليم وسيلة يبتغي بها وجه الله تعالى ، ومنها إدراك أن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر جزء من عمله ، وأن يؤمن بأن تقصيره في عمله خيانة عظمى لأمانة التعليم . التعليم مهنة : وذكر فيه بعض الآداب ومنها : أن يكون مطّلعاً على الدرس قبل تقديمه ، وأن يدرك الحاجة إلى التعليم الذاتي المستمر لتطوير مهنته . المعلم قدوة : وذكر فيه بعض الآداب ومنها : أن يتمسك بالقيم الخلقية ، والمثل العليا أثناء ممارسته لعمله ، وعدم السماح بالغش في الاختبارات ، والمحافظة على سرية المعلومات الخاصة بالاختبارات والطلاب ، والعدل بين جميع الطلاب ، واحترام آرائهم ، وتطبيق مبدأ الثواب والعقاب في موضعه وحدوده . المعلم مربٍ : وذكر فيه بعض الآداب ومنها : تشجيع الطلاب

(١) حمدان بن أحمد الغامدي : ميثاق مقترح لأخلاقيات مهنة التعليم في دول الخليج العربية . رسالة الخليج العربي . مكتب التربية العربي لدول الخليج . الرياض . عدد ٨٣ . ١٤٢٣هـ .

على الجرأة في قول الحق والتمسك به مهما كانت النتائج ، السعي لتحقيق تكافؤ الفرص بين الطلاب ، ومراعاة الفروق الفردية بينهم ، والعمل على تنمية التفكير الابتكاري ، والإبداعي .المعلم وعلاقته بالمجتمع : وذكر فيه بعض الآداب ومنها : الحرص على حسن السيرة والسلوك داخل المدرسة وخارجها ، وأن ينظر للأسرة باعتبارها شريكاً مهماً في عملية التربية والتعليم ، وأن يتعاون مع زملائه لكسب احترامهم .

٨- وتحدثت رحاب بنت عبد السلام (١٤٢٥هـ) [١] عن آداب المعلم عند الأئمة الأربعة ومنها : نشر العلم بنية خالصة لله ، والاستمرار في طلب العلم والتزود منه ، والعمل بمقتضاه ، والموضوعية ، والتواضع ، والاعتزاز به ، والحلم والصبر ، وعدم الانعزال عن الحياة الاجتماعية ، والعناية بالمظهر العام والنظافة الشخصية ، والالتزام بالأخلاق والقيم الإسلامية ، وأن يكون قدوة حسنة لطلابه ، وأن يتحمل المسؤولية والأمانة الملقاة عليه .

٩- وتحدث حسين الجابري (١٤٢٦هـ) [٢] عن آداب المعلم في العملية التعليمية من خلال كتاب سير أعلام النبلاء وذكر منها : آدابه الإيمانية : الإخلاص لله تعالى ، والاقتداء بالنبي - صلى الله عليه وسلم - والتقوى . وآدابه العلمية : إجلال العلم وتقديره ، ومذاكرة العلم وتدوينه ، وإتقان التخصص

---

(١) رحاب بنت عبد السلام بن عبد المؤمن مكي : آداب المعلم والمتعلم عند الأئمة الأربعة . بحث مكمّل لنيل درجة الماجستير في التربية الإسلامية والمقارنة . كلية التربية. جامعة أم القرى . مكة المكرمة (بحث غير منشور) . ١٤٢٥هـ .

(٢) حسين بن نفّاع الجابري : آداب المعلم في العملية التعليمية من خلال كتاب سير أعلام النبلاء للحافظ الذهبي - رحمه الله تعالى - ، وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الثانوية . رسالة ماجستير في التربية الإسلامية . كلية الدعوة وأصول الدين . الجامعة الإسلامية . المدينة المنورة . ١٤٢٦هـ .

العلمي ، وسعة الثقافة ، والاستمرار في التعلم ، والأمانة العلمية . وآدابه في مجلس العلم : العناية بحسن المظهر ، وسهولة الكلام وفصاحته ، والمحافظة على هيبة المجلس ، وتنويع النشاط ، وختم المجلس بالدعاء . وآدابه مع المتعلمين : الرفق بهم ، والتواضع لهم ، ونصحهم ، وزيادة التفاعل داخل الصف ، وتقديم الحوافز ، ومراعاة الفروق الفردية ، والتنزه عما في أيدي الطلبة . وآدابه مع أقرانه : الاحترام المتبادل ، والتعاون العلمي المشترك ، وتقبل النقد بروح علمية ، ومراعاة حقوق الأخوة .

١٠- وتحدث عبدالعزيز المحيميد (١٤٢٧هـ) [١] : عن اهتمام العلماء المسلمين بآداب ، وأخلاق المعلم ، واستعرض بالتفصيل تاريخ التأليف والكتابة في هذا الموضوع عبر التاريخ الإسلامي ومن هذه المؤلفات : رسالة " آداب العالم والمتعلم " المنسوبة للإمام أبي حنيفة (ت١٥٠هـ) وكتاب " آداب المعلمين " مما دون محمد بن سحنون (ت٢٥٦ هـ) عن أبيه سحنون الفقيه المالكي ، و"أحكام المعلمين والمتعلمين " لأبي الحسن علي بن محمد بن خلف القابسي (ت ٤٠٣ هـ) و"أخلاق حملة القرآن" تأليف محمد بن الحسين الآجري (ت ٣٦٠هـ) ، و"كتاب الفقيه والمتفقه" للخطيب البغدادي (ت ٤٦٣هـ)، و"الجامع لأخلاق الراوي و آداب السامع" للخطيب البغدادي أيضا ، و"أدب الإملاء و الاستملاء" تأليف عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي السمعاني (ت ٥٦٢ هـ) ، و"طراز الذهب

(١) عبدالعزيز بن عبدالرحمن المحيميد : أخلاقيات مهنة التعليم في الفكر التربوي الإسلامي . بحث ألقي في اللقاء السنوي الثالث عشر - الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) . كلية التربية – جامعة الملك سعود – الرياض . ١٤٢٧هـ .

في أدب الطلب" للسمعاني أيضا ، وصفه هو في ختام الكتاب السابق بأنه أكثر تفصيلا من كتاب أدب الإملاء والاستملاء ، ومقدمة "كتاب المجموع" للإمام النووي رحمه الله (ت ٦٧٦ هـ) ، و"تذكرة السامع و المتكلم في أدب العالم و المتعلم" تأليف بدر الدين محمد بن إبراهيم بن جماعة (ت ٧٣٣ هـ) ، و" أدب الطلب ومنتهى الأرب " للإمام الشوكاني (١٢٥٠ هـ) ، وكتاب "المعلم الأول (قدوة لكل معلم و معلمة)" لفؤاد الشلهوب (١٤١٧هـ) ، و كتاب " مع المعلمين " لمحمد بن إبراهيم الحمد (١٤١٨ هـ) ، وكتاب "العلم بين يدي العالم والمتعلم" لجاسم بن محمد بن مهلهل الياسين (١٤٠٧ هـ) .

ثم تحدث بالتفصيل عن آراء مجموعة من العلماء والمربين المسلمين في أخلاق وآداب المعلم وهم : محمد بن سحنون (ت ٢٥٦ هـ) ، ومحمد بن الحسين الآجري (ت ٣٦٠ هـ) ، وأبو الحسن القابسي (ت ٤٠٣ هـ) ، والخطيب البغدادي (ت ٤٦٣ هـ) ، وابن عبد البر القرطبي (ت ٤٦٣ هـ) ، وأبوحامد الغزالي (ت ٥٠٥ هـ) ، وعبد الكريم بن محمد السمعاني (ت ٥٦٢ هـ) ، وبرهان الإسلام الزرنوجي ، ويحيى بن شرف النووي (ت ٦٧٦ هـ) ، وبدر الدين بن جماعة (ت ٧٣٣ هـ) ، وابن أبي جمعة المغراوي (٩٢٩ هـ) ، ومحمد رشيد رضا (ت ١٣٥٤ هـ) ، وعبد الرحمن السعدي (ت ١٣٧٦هـ) ، وأخيراً عبد العزيز بن باز (ت ١٤٢٠ هـ) .

وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

أولاً : آداب المعلم التي اشترك في ذكرها كثير من العلماء وهي : استحضار النية الطيبة في التعليم ، والعدل في التعامل مع جميع الطلاب ، والرفق ، والعمل بالعلم (القدوة) ، والنظافة والطهارة والطيب ، وحسن المظهر .

ثانياً : الآداب التي تفرد بها بعض العلماء ، ومنهم :

١ـ الخطيب البغدادي : من الآداب التي تفرد بها : ضرورة مراعاة الحالة الجسمية والنفسية عند المعلم ؛ وألا يخرج المعلم إلى طلابه " إلا طيب النفس فارغ القلب عن كل ما يشغل السر " .

٢ ـ السمعاني : من الآداب التي تفرد بها : ختام المجلس بالحكايات والنوادر ثم الأناشيد والأشعار.

٣ ـ النووي : وقد أشار إلى أدب مهم خاصة في عصر التفجر المعرفي ، وتدفق المعلومات وهو: أهمية التعلم المستمر من قبل المعلم وعدم الانقطاع عن متابعة التخصص والتأليف فيه ، وأكد على أهمية التعامل مع الفروق الفردية بين المتعلمين .

٤ ـ محمد رشيد رضا : ومن الآداب التي تفرد بها أن يكون للمعلم معرفة بجملة من علم الفلسفة العقلية وعلم الهيجين (مداراة الصحة) .

ثالثا : ومن النتائج الهامة التي توصلت إليها هذه الدراسة الرائعة : أن علماء المسلمين اهتموا بالصفات الظاهرة كالاعتناء بالنظافة ، والملابس ، وهيئة الجلوس مثلاً ، كما اهتموا بنفس الدرجة بالأخلاق الباطنة كاستصحاب النية الحسنة أثناء ممارسة التعليم ، والنصح والإخلاص ، ومجانبة المساوئ الخلقية الباطنية ؛ كالحسد والرياء والإعجاب بالنفس واحتقار الآخرين .

ثم ختم الباحث ببعض التوصيات ويمكن تلخيصها فيما يلي :

للمعلمين والمعلمات : باستيعاب هذه الأخلاقيات وتطبيقها في معاملتهم لطلابهم .

للمسؤولين في كليات إعداد المعلم : بتضمين هذه الأخلاقيات والقيم في برامجهم ومقررات الإعداد التربوي .

للقائمين على شؤون الإشراف التربوي : بإدخال هذه الأخلاقيات ضمن معايير تقويم الأداء المهني لمهنة التعليم .

١- وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية (١٤٢٧هـ)[١] أصدرت ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم يتكون من ثماني مواد وقد جاء فيه : المعلم صاحب رسالة يستشعر عظمتها ويؤمن بأهميتها ، ويؤدي حقها بمهنية عالية واعتزاز ، والمعلم مثال للمسلم المعتز بدينه المتأسي برسول الله صلى الله عليه وسلم والمعلم يدرك أن النمو المهني واجب أساس ، والثقافة الذاتية المستمرة منهج في حياته ، يطور نفسه وينمي معارفه منتفعاً بكل جديد في مجال تخصصه ، وفنون التدريس ومهاراته ، يدرك أن الاستقامة والصدق ، والأمانة ، والحلم ، والحزم ، والانضباط ، والتسامح ، وحسن المظهر ، وبشاشة الوجه ، سمات رئيسة في تكوين شخصيته ، وأن الرقيب الحقيقي على سلوكه ، بعد الله سبحانه وتعالى ، هو ضمير يقظ وحس ناقد . يسهم في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الطلاب ، وغرس أهمية مبدأ الاعتدال والتسامح والتعايش بعيداً عن الغلو والتطرف ، علاقته بطلابه تقوم على نصحهم والشفقة عليهم ، والمعلم قدوة لطلابه خاصة ، وللمجتمع عامة ؛ فهو يستمسك بالقيم الأخلاقية ، والمثل العليا ويدعو إليها وينشرها بين طلابه والناس كافة ، ويعمل على شيوعها واحترامها ما استطاع إلى ذلك سبيلاً ،

---

(١) http://www.moe.gov.sa/tmethaq .

يحسن الظن بطلابه ويعلمهم أن يكونوا كذلك في حياتهم العامة والخاصة ، والمعلم أحرص الناس على نفع طلابه ، يبذل جهده كله في تعليمهم ، وتربيتهم ، يعدل بين طلابه في عطائه وتعامله ورقابته وتقويمه لأدائهم ، يصون كرامتهم ويعي حقوقهم ، ويستثمر أوقاتهم بكل مفيد ، أنموذج للحكمة والرفق يمارسهما ويأمر بهما ، ويتجنب العنف وينهى عنه ويعوّد طلابه على التفكير السليم والحوار البنّاء وحسن الاستماع إلى آراء الآخرين . يعي أن الطالب ينفر من المدرسة التي يستخدم فيها العقاب البدني والنفسي ، لذا فإن المربي القدير يتجنبهما ، وينهى عنهما . يسعى لإكساب الطالب المهارات العقلية والعلمية ، التي تنمي لديه التفكير العلمي الناقد ، وحب التعلم الذاتي المستمر وممارسته . يعزز الإحساس بالانتماء للدين والوطن ، كما ينمي لديهم أهمية التفاعل الإيجابي مع الثقافات الأخرى ، أمين على كيان الوطن ووحدته وتعاون أبنائه ، يعمل جاهداً لتسود المحبة المثمرة والاحترام الصادق بين المواطنين جميعاً وبينهم وبين ولي الأمر منهم ، تحقيقاً لأمن الوطن واستقراره ، وتمكيناً لنمائه وازدهاره ، وحرصاً على سمعته ومكانته بين المجتمعات الإنسانية الراقية . المعلم موضع تقدير المجتمع ، واحترامه ، وثقته ، ويحرص على ألا يؤثر عنه إلا ما يؤكد ثقة المجتمع به واحترامه له . تعلق عليه الآمال في التقدم المعرفي والارتقاء العلمي والإبداع الفكري والإسهام الحضاري وهو صورة صادقة للمثقف المنتمي إلى دينه ووطنه ، تقوم علاقته مع زملائه وطلابه على أساس الثقة والتعاون ، يدرك أن احترام قواعد السلوك الوظيفي والالتزام بالأنظمة والتعليمات وتنفيذها والمشاركة الإيجابية في نشاطات المدرسة وفعالياتها المختلفة ، أركان أساسية في

تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية والمعلم شريك الوالدين في التربية والتنشئة فهو حريص على توطيد أواصر الثقة بين البيت والمدرسة . يعي أن التشاور مع الأسرة بشأن كل أمر يهم مستقبل الطلاب أو يؤثر في مسيرتهم العلمية ، وفي كل تغير يطرأ على سلوكهم ، أمر بالغ النفع والأهمية يؤدي عمله ويصبغ سلوكه بروح المبادئ التي تضمنتها هذه الأخلاقيات ويعمل على نشرها وترسيخها وتأصيلها والالتزام بها بين زملائه وفي المجتمع بوجه عام .

من خلال هذه الدراسات يتبين اهتمام علماء المسلمين قديماً ، وعلماء التربية الإسلامية والباحثين المعاصرين فيها بآداب المعلم المسلم ، ويلاحظ الباحث وجود مساحة كبيرة من التداخل والتشابه ؛ سواء في مفردات الآداب ، أو في تصنيفها وتقسيمها ، وهذا توافق طبيعي للأسباب التالية :

١- اتفاقهم في مصدر تلقي المعرفة (الكتاب والسنة) والخلفية التي ينطلقون منها .

٢- طبيعة الموضوع ومحدودية مجاله (آداب المعلم) فمن الطبيعي جداً أن تتشابه الآراء أو تتفق أحياناً .

٣- استفادة اللاحق من السابق في تأصيله وتحليله ، سواء بين العلماء السابقين ، وكذلك الباحثين المعاصرين .

وبالرغم مما ذكر أعلاه فإن ابن الحاج العبدري - رحمه الله تعالى - كان مدرسة مستقلة ، في أسلوبه ، وفي الغرض من تأليفه ، وفي أصالة كثير من الآداب التي نشرها في ثنايا كتابه .

آداب المعلم عند ابن الحاج :

نظراً لأهمية التعلم والتعليم ، فقد نظر إليها ابن الحاج العبدري - رحمه الله تعالى - باهتمام بالغ ، وأولاها جل اهتمامه ، وقد أخذت حيزاً كبيراً من كتابه ؛

فالعلماء هم ورثة الأنبياء ، وتلاميذهم هم علماء المستقبل ، والحكم على مستقبل أمة من الأمم يكون من خلال النظر في واقع التعليم فيها . والمعلم عنصر أساس في النظام التعليمي ، وجزءٌ كبير من نجاح هذا النظام يتعلق بأداء المعلم ، وآدابه مع طلابه ؛ لشدة تأثرهم به يقول ابن الحاج العبدري : " وكذلك سنة الله أبداً في خلقه أي: من قرأ على شخص لابد وأن يسرق طباعه وطريقه واصطلاحه فإن لم تكن كلها كان بعضها، فإذا كان ذلك كذلك فينبغي للعالم أن يأخذ نفسه أولا بالأدب " [1] ومن خلال استقراء الباحث لآداب المعلم كما وردت في كتاب المدخل ظهر التصنيف التالي :

أولاً : الآداب الشرعية :

١- نشر العلم النافع :

فالتعليم رسالة سامية قبل أن يكون صنعة أو مهنة ، ومن أبرز مهام المعلم أن يحرص على تقديم المعلومات التي تنفع طلابه ، وأن تكون نيته خالصة في ذلك ، ونشر العلم ، وتعليم الناس من أفضل ما يُتقرّب به إلى الله قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إن الله وملائكته وأهل السموات والأراضين حتى النملة في جحرها وحتى الحوت ليصلون على معلم الناس الخير" [2] هذه المكانة الرفيعة تلقي على المعلم مسؤولية كبيرة ، كما أنها تعطيه طاقة للعمل والبذل. جاء في إعلان مكتب التربية العربي لدول الخليج في الفقرة (سادس عشر) " المعلم مدركٌ أن تعلمه عبادة ، وتعليمه الناس زكاة ؛ فهو يؤدي واجبه بروح العابد الخاشع ،

---

(١) محمد بن محمد بن الحاج العبدري: المدخل (مرجع سابق) ج١ص ١١٠ .

(٢) محمد بن عيسى الترمذي : الجامع الكبير . دار الغرب الإسلامي . بيروت . ط٢. ١٩٩٨م . كتاب العلم . باب ما جاء في فضل الفقه على العبادة. ج ٤ ص ٤١٦ .

الذي لا يرجو سوى مرضاة الله - سبحانه وتعالى - ، وبإخلاص الموقن أن عين الله ترعاه وتكلؤه ، وأن قوله وفعله كله شهيدٌ له أو عليه "[1] يؤكّد هذا المعنى ابن الحاج العبدري مستشهداً بالآيات والأحاديث : " أن يمتثل أمر الله تعالى لقوله سبحانه وتعالى : ﴿ وَإِذْ أَخَذَ ٱللَّهُ مِيثَٰقَ ٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْكِتَٰبَ لَتُبَيِّنُنَّهُۥ لِلنَّاسِ وَلَا تَكْتُمُونَهُۥ ﴾ وقوله سبحانه وتعالى : ﴿ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ ٱلْكِتَٰبَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ ﴾ ويقرأ أيضا تعْلَمُون و تعْلَمُون بمعنى تتعلمون فتجمع القراءات الثلاث العلم والتعليم والتعلُّم. وقال سبحانه وتعالى : ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ يَكْتُمُونَ مَآ أَنزَلْنَا مِنَ ٱلْبَيِّنَٰتِ وَٱلْهُدَىٰ مِنۢ بَعْدِ مَا بَيَّنَّٰهُ لِلنَّاسِ فِى ٱلْكِتَٰبِ ۙ أُو۟لَٰٓئِكَ يَلْعَنُهُمُ ٱللَّهُ وَيَلْعَنُهُمُ ٱللَّٰعِنُونَ ﴾ ، وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: بلغوا عني ولو آية . وقال عليه الصلاة والسلام: ألا ليبلغ الشاهد الغائب "[2] .

٢- أن يبدأ درسه بذكر الله :

فإن ذلك مما يزيد الدرس مهابةً ، وخشوعاً ، ويربط بين ما يعلمه وطاعة الله ، ويضفي على الدرس الهيبة والوقار ، وأن ما يقوم به من عمل مع طلابه ، طاعة وقربه لله - عز وجل - يقول ابن الحاج : " فإذا فرغ القارئ استفتح هو الإقراء فيستعيذ إذ ذاك من الشيطان الرجيم لكي يكفى شره في مجلسه ذلك ثم يسمي الله تعالى لكي يعتزله الشيطان لأن كل شيء سمي الله تعالى عليه في ابتدائه عزل منه الشيطان وحرم عليه حضوره . ثم يصلي على النبي صلى الله عليه وسلم لتحصل

---

(١) مكتب التربية العربي لدول الخليج . إعلان مكتب التربية العربي لدول الخليج لأخلاق مهنة التعليم . مكتب التربية العربي لدول الخليج . الرياض . ١٤٠٥هـ ص ١٩ .

(٢) محمد بن محمد بن الحاج العبدري : المدخل (مرجع سابق). ج١ ص ٦٠- ٦١ .

البركة في مجلسه لأن البركة معه عليه الصلاة والسلام حيث ذكر وحيث كان، ثم يترضى عن أصحابه لتكمل بذلك البركة في مجلسه لأنهم الأصل الذين أسسوا ما جلس إليه "[1] . ومن الفوائد التربوية لهذه المقدمة تأسي الطلاب به في بدء أعمالهم بذكر الله ، والصلاة على رسول الله - صلى الله عليه وسلم - وأن ذلك من أفضل الأذكار ، والتحذير من الشيطان الرجيم ، وأنه من أسباب الوساوس الرديئة ، مثبط للهمة والعزيمة ، والاستعانة بحول الله وقوته في سائر الأعمال ، وأن ما أصاب الإنسان من خير ، وبركة ، وهمة ونشاط إنما هو من توفيق الله و هدايته ، وهذه المقدمة التي تُلقى بهيبة ووقار تغرس في أذهان الناشئة الانتماء إلى عقيدتهم وإلى من سبقهم من الصحابة والتابعين رضي الله عنهم ، وسلف الأمة الذين حفظوا عقيدتها ، وشريعتها ، وحملوا الأمانة ، ونقلوها لنا جيلاً بعد جيل . وقد التزم الإمام ابن الحاج العبدري - رحمه الله تعالى - بما يدعو إليه من ضرورة ربط الأعمال (الأنشطة) بالأهداف فكل عمل دعا إليه ربطه بهدفه والغاية منه ؛ فالاستعاذة من الشيطان تحمي من شروره ، والتسمية تعزله ، وتبعده من مجلسه ، ثم يصلي على النبي - صلى الله عليه وسلم - لتحصل له البركة ، ثم يترضى عن الصحابة ، والسلف الصالحين ليشعر طلابه بأنهم امتدادا لأولئك العلماء ، والأئمة .

ثانياً : الآداب العلمية :

حظيت الآداب والصفات العلمية التي يجب أن يتخلّق بها المعلم باهتمام بالغ من ابن الحاج العبدري - رحمه الله تعالى - ، ومن أهم تلك الآداب :

---

(١) المرجع السابق ج١ ص ١١٠ .

١- التحلي بالموضوعية :

الموضوعية تعني الفصل بين الباحث ، أو العالم وبين الموضوع الذي يتعامل معه ، وهذا يعني أن لا تتأثر أقواله وأحكامه بمشاعره ، وعواطفه ، واتجاهاته ، التي كثيراً ما تتدخل في توجيه الحقائق ، والمعارف والمعلومات ؛ فمن آدابه أن يكون موضوعياً في تفكيره ؛ لأن الفكر قائدٌ للسلوك ، وهو : " مجموعة الأساليب ، والخطوات والأدوات التي تمكننا من الوقوف على الحقيقة ، والتعامل معها على ما هي عليه بعيداً عن الذاتية ، والمؤثرات الخارجية " [١] .

من أبرز الآفات ، والأخطاء التي قد يقع فيها المعلم التي تخالف الموضوعية : التحيز لرأي أو مذهب ، أو مصالح ذاتية . والأوساط العلمية بيئة قابلة لانتشار هذه الآفة - بالرغم من تعارضها مع العلم الذي يعتني بالبحث عن الحقيقة- ، وقد بينت فلسفات العلم المعاصر كيفية التحرز منها ، والتمييز بين النواحي الذاتية والنواحي الموضوعية ، حتى يسهل تقييم الأعمال العلمية ، وقد تحدث الإمام ابن الحاج العبدري - رحمه الله تعالى - عن هذه المشكلة مبيناً خطورتها من اتباع الدليل لتقرير الحقيقة العلمية ، إلى اتباع الهوى الذي يؤدي إلى تقرير المبدأ الذي يوافق الهوى ، وانتقاء الأدلة التي تناسبه يقول : " فإن كنت على مذهب مالك مثلا فلا يدخلك غضاضة لمذهب الشافعي أو غيره من الأئمة رضي الله عنهم لأنهم الكل جعلهم الله رحمة لك لأنهم أطباء دينك كلما اعوج أمر في الدين قوموه وكلما وقع لك خلل في دينك اتفق الكل على ذهابه عنك وتلافي أمرك وإصلاحه واختلفوا في كيفية الدواء لك على ما اقتضى

(١) عبدالكريم بكار : فصول من التفكير الموضوعي . دار القلم . دمشق . ط ١ . ١٤١٣هـ ص ٤٥ .

اجتهاد كل واحد منهم على مقتضى الأصول في تخليصك من علتك وحميتك وإعطاء الدواء لك فإذا رجعت إلى طبيب منهم وسكنت إلى وصفه وما اقتضاه نظره من المصلحة لك فلا يكن في قلبك حزازة من الأطباء الباقين الذين قد شفوا مرض غيرك من إخوانك المؤمنين ، وقد أقامهم الله لمصلحة الأمة وتدبير دينهم فإياك إياك أن تجد في قلبك حزازة لبعضهم" [1] . يشير ابن الحاج العبدري في هذا النص إلى مشكلة من أكثر المشكلات شيوعاً وانتشاراً في وقته وتتكرر في كثيرٍ من البيئات التعليمية وهي التعصب المذموم لشيخ أو طريقة أو مذهب ؛ فطبيعة الإنسان تميل إلى محبة من يتعلم منه ، وما يدرسه من مذاهب ، أو آراء وقد تجعله هذه المحبة يخالف مقتضيات العلم ومنهجيته بالبحث عن الحقيقة ، إلى التسليم برأي شيخه أو مذهبه دون إعمال صحيح للأدلة ، وبعض المعلمين يؤصِّل هذا التعصب قصداً أو عَرَضاً من خلال إجلاله لعلماء مذهبه أو طائفته فقط ، ومن خلال رضاه عن تعصُّب تلاميذه له ، ولاشك أن ذلك خطر كبير يؤدي إلى الرجوع إلى العصبية المذمومة التي حاربتها الشريعة الغرّاء ؛ لأنها تفضي في نهاية المطاف إلى التفرق وادعاء كل فريق أن الصواب معه ، فيجب على المعلم ربط تلاميذه بالدليل ، ومراقبة الله في عدم التقليل من آراء العلماء الآخرين حتى وإن أخطأوا.

ويضرب أمثلة رائعة من العلماء الذين تجردوا عن ذواتهم ، وكان هدفهم إبراز الحقيقة ، ويُشيد بهم قائلاً : " روي عن الشافعي - رضي الله عنه - أنه قال: وددت أن الناس انتفعوا بهذا العلم ولا يُنسب إليّ منه شيء ، وقال أيضا

(١) محمد بن محمد بن الحاج العبدري: المدخل (مرجع سابق) ج ١ ص ١١١ .

رضي الله عنه ما ناظرت أحداً قط فأحببت أن يخطئ ، وقال رضي الله عنه: ما كلمت أحداً قط إلا أحببت أن يوفّق ويُسدّد ويعان وتكون عليه رعاية من الله تعالى" [1] . ومن خلال القراءة المتأنية لما كتب ابن الحاج العبدري من نصائح وتوجيهات يمكن استنباط بعض الأسباب المعينة على التحلي بالموضوعية العلمية ومنها :

١ ـ الترفُّع عن طلب المال والجاه بالعلم :

فإن ذلك يؤثّر على سمعته ومكانته ، ويُنقص قدره – خاصة إذا كانت الزيارة لطلب كسبٍ شخصي _ يقول : " وينبغي له بل يتعين عليه أكثر مما ذكر أن لا يتردد لأحد ممن ينسب إلى أنه من أبناء الدنيا ، وإن كان ظاهره غير ذلك ؛ لأن العالم ينبغي أن يكون الناس على بابه لا عكس الحال أن يكون هو على أبوابهم ، ولا حجة له في كونه يخاف من عدو أو حاسد وما أشبههما ممن يخشى أنه يشوش عليه ، أو يرجو أحداً منهم في دفع شيء مما يخشاه" [2] .

فطلب المال أو الجاه ضعف له ، ويخشى منه أن يؤثر على موضوعيته ، وعلى بيانه للحق ، كما قد يؤثر على سمعته ، أو تؤوّل آراؤه تأويلاً باطلاً ، وحتى تكون أهدافه نقية ، ونيته سليمة ؛ فالعالم مطلوب لا طالب.

٢ ـ التعليم للجميع :

من مهام المعلم أن تكون رسالته التعليمية متاحة للجميع ، فكل من رغب في التعليم فله الحق في ذلك خاصة إذا لم يكن الدرس رسمياً يأخذ المعلم مقابل الالتزام به أجراً محدداً ، فالعلم لا ينتشر ، وتظهر ثمرته الاجتماعية إلا إذا كان

(١) المرجع السابق ج ١ ص ١١٤ .

(٢) المرجع السابق ج ٢ ص ١١٣.

متاحاً للجميع ، خاصة علم الشريعة ، فالناس تحتاج إلى تثقيف ، وتوعية ، وإجابة على فتاوى وأسئلة ، وقد ورد التحذير من عدم نشر العلم لكافة الناس ؛ فقد روى الإمام البخاري - رحمه الله تعالى - " كتب عمر بن عبد العزيز إلى أبي بكر بن حزم: انظر ما كان من حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم فاكتبه، فإني خفت دروس العلم وذهاب العلماء، ولا تقبل إلا حديث النبي صلى الله عليه وسلم، ولْتُفْشُوا العلم، ولتجلسوا حتى يعلم من لا يعلم، فإن العلم لا يهلك حتى يكون سراً " [1] . يقول ابن الحاج العبدري - رحمه الله تعالى - : أن يأذن للطلبة وغيرهم ممن يحتاج إلى الاستفتاء أو التعليم أو ليسمع ألا ترى إلى قول مالك -رحمه الله تعالى- للخليفة: أدركت العلماء وهم يقولون إن هذا العلم إذا منع عن العامة لم تنتفع به الخاصة " [2] . وهذه القضية ذات حساسية عالية ؛ فالإسرار بالتعليم ، والاستخفاء به يخالف ما يجب على العالم وطالب العلم من نشر العلم وبذله لكل محتاج له راغبٍ فيه ويترتب عليه مفاسد منها :

أ- انقطاع التواصل العلمي بين العلماء والمعلمين ، مما يساهم في نشر التعصب .

ب- شيوع الجهل بين العامة ، وعدم احترامهم للعلماء ؛ لعدم استفادتهم منهم .

ت- البعد عن الواقع ، وعن حاجات الناس ومشكلاتهم ، والنزوع نحو التنظير المثالي والفلسفي غير النافع .

---

(١) أحمد بن علي بن حجر العسقلاني : فتح الباري شرح صحيح البخاري. دار السلام . الرياض . ط١ . ١٤٢١هـ . كتاب العلم . باب كيف يقبض العلم . ج ١ ص ٢٥٦ .

(٢) محمد بن محمد بن الحاج العبدري: المدخل (مرجع سابق) ج ٢ ص ٩٩- ١٠٠ .

٣ ـ تربية الطلاب على التنويع في مصادر التحصيل العلمي :

مع اتساع أوعية المعلومات ، وتدفقها الهائل في هذا العصر ، وضرورة متابعتها ، والإفادة منها في العملية التعليمية ، وظهور الاتجاهات المعاصرة التي تدعو إلى تفعيل دور الطالب في البحث عن المعلومة ، وتصنيفها ، وإنتاجها ، سواء كانت نصوصا ، أو وسائط متعددة ، ومع سهولة التواصل والاتصال العلمي بين العلماء والباحثين المتخصصين فمن واجب المعلم تدريب الطلاب على تنويع مصادر تحصيل المعرفة حتى لا يكونوا نسخا مكررة عنه بل تتنوع مشاربهم العلمية ، وبطبيعة الحال فإن العصر الذي عاش فيه ابن الحاج لم تظهر هذه الوسائل ، ولكنه انتبه لخطورة أحادية مصدر التعلم ، وضرورة التنويع عن طريق التلقي من مجموعة من المعلمين ، والعلماء ، يروي ابن الحاج العبدري : " عن الشيخ أبي محمد بن أبي جمرة - رحمه الله تعالى - أنه إذا تناقش طلابه في مسألة يأمرهم بالخروج إلى الفقهاء يسألونهم عنها فسئل عن ذلك ، ولمَ يحيلهم إلى غيره؟ فقال - رحمه الله تعالى - : أخاف أن أفتيهم فيقع لهم الخلل بسبب إني إن مت بقي الأمر بينهم موقوفاً عليّ لا يعرفون أمر دينهم إلا من جهتي فيقولون : قال الشيخ كذا ، فيظنون أن الشريعة خروجها من قبل المشايخ ؛ فيرسلهم إلى الفقهاء لسد هذه الثلمة" [١] . هذه هي الروح العلمية التي لا يصل إليها إلا القلة من الناس ، وتدل على حرص كبير على غرس الموضوعية في نفوس تلاميذه ، وعدم ارتباطهم بشخصه ، بل بالعلم ومصادره .

ويذكر بعض جوانب الوقاية من تفرُّد المعلم بطلابه ، والنظرة الأحادية في مصادر التعلم الذي يؤدي إلى ضيق الأفق ، وقد تطغى فيه العصبية المذهبية تبعاً لذلك ، فيجب على المعلم تربية تلاميذه على سعة الأفق ، وتقبل الرأي المخالف ،

(١) المرجع السابق ج١ ص ٩٣- ٩٤ .

وعدم التعصب لمعلمٍ أو مدرسةٍ ، ويستشهد على هذه القضية بفعل الإمام مالك ابن أنس - رحمه الله تعالى- يقول : " ألا ترى إلى جواب مالك رحمه الله للخليفة لما أن أراد أن يكتب إلى الأقاليم بكتاب الموطأ وبالأمر أن لا يقرأ أحد إلا إياه فقال له مالك لا تفعل يا أمير المؤمنين فإن أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم قد تفرقوا في الأقاليم ، وقد أخذ الناس عنهم . فانظر إلى هذا الكلام منه مع اعتقاده فيما ذهب إليه أنه هو الأولى والأرجح على مقتضى الأصول والنظر فلم يطعن على ما ذهب إليه غيره ولم يعبْه ولم يقل الأَوْلى أن يرجع إلى ما رأيته " [1] .

فالاختلاف في الفهم والرأي قانون طبيعي راجع لاختلاف الناس في عقولهم ، ومداركهم ، وخبراتهم ، كما أن العقل قد يضعف ويغلب الهوى فيحصل الاختلاف لذلك ، ومن واجب المعلم أن يربي طلابه ويعودهم على وجود هذا الاختلاف ، وإلغاؤه غير ممكن بل لابد من التفريق بين هذا الاختلاف وبين العلاقات الشخصية ؛ فكون معلمَين يختلفان في فهم مسألة من المسائل العلمية ، منفصل عما يجب أن يكونا عليه من الاحترام المتبادل ، والمحبة والتعاون ، كما أنه لا يليق أن يحصل العكس بأن تكون العلاقة الحميمة بين معلمَين أو بين معلم وتلميذه نافيةً للخلاف العلمي بينهما ، إذا كانت تلك المخالفة مبنية على استدلال علمي ، لا عن هوى أو حب مخالفة أو طلبٍ للشهرة.

ثالثاً : الآداب المهنية :

١ - التهيئة للدرس :

وهي " كل ما يقوله المعلم ، أو يفعله بقصد التمهيد للدرس الجديد ، وتهيئة المتعلمين ذهنياً ، وجسمياً ، وانفعالياً لتلقي الدرس وقبوله ، والتفاعل المتواصل

---

(١) المرجع السابق ج ١ ص ١١١ - ١١٢ .

مع مختلف أطراف الموقف التعليمي" [1] . وتهيئة الصف الدراسي ، والطلاب للدرس أمرٌ مهم لبدء درس علمي ، وهي مفتاح التعليم الناجح ، وإذا وُفق المعلم في تجهيز طلابه وتهيئتهم للدرس الجديد سهلت عليه مهمة إدارة الصف وهي فن تعليمي يحتاج إلى تدريب ، وإلى آداب ، وابن الحاج العبدري قد اهتم بمدخل الدرس ، وتهيئة الطلاب له ، وربط ذلك كله بطلب العون من الله ، وخشيته ، وإسناد العلم كله له ، وطلب العون والفتح منه يقول : "فينبغي للعالم أن يأخذ نفسه أولا بالأدب فيما ذكر فيجمع همته وخاطره عند قراءة القارئ فإذا فرغ القارئ استفتح هو الإقراء " [2] .

٢ - الإصغاء لسؤال الطالب ، ومداخلته :

أسئلة الطلاب من أهم عناصر التفاعل اللفظي داخل الصف ؛ فهي دليل على اهتمام الطلاب بالمادة ، وعلى تقبلهم لها ، وتفاعلهم بطريقة إيجابية مع ما يقدمه المعلم ، والسؤال مفتاح التعلم يقول تعالى: ﴿ فَسْـَٔلُوٓاْ أَهْلَ ٱلذِّكْرِ إِن كُنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ﴾ [3] ، ويقول ميمون بن مهران " التودد إلى الناس نصف العقل ، وحسن المسألة نصف الفقه" [4] . والتعليم الحديث يولي أسئلة الطلاب أهمية كبيرة ؛ لارتباطها بتعويد الطالب على التعلم الذاتي ، والبحث عن المعلومة تقول نايفة

---

(١) سهيلة محسن الفتلاوي : كفايات التدريس : المفهوم – التدريب – الأداء . دار الشروق . عَمَّان . ط ١ . ٢٠٠٣ ص ٤٢ .

(٢) محمد بن محمد بن الحاج العبدري: المدخل (مرجع سابق)ج١ ص ١١٠ .

(٣) سورة النحل آية ٤٣ .

(٤) أحمد بن علي الخطيب البغدادي : الجامع لأخلاق الراوي ، وآداب السامع . (تحقيق) محمود الطحان. مكتبة المعارف . الرياض . ١٤٠٣هـ ج ١ ص ٢١٣ .

قطامي: " تؤكد الاتجاهات الحديثة في التربية ضرورة مساعدة الطلبة على أن يتعلموا كيف يتعلمون وعلى أن يصبحوا مستقلين في تعلمهم، وأن يفكروا لأنفسهم . ولعل من الوسائل الفعّالة في تنمية هذه المبادأة عندهم الأسئلة الصفية . ولكي يصبح الطلبة مستقلين في تعلمهم عليهم أن يتعلموا كيف يطرحون الأسئلة، وهم يتخذون من المعلم نموذجاً لهم في ذلك" [1] ومن الأخطاء التي تقع من بعض المعلمين ، عدم إعطاء الطالب الفرصة الكافية ليكمل كلامه ؛ فيستعجله ، أو يجيب قبل إتمام السؤال ، وهذا يربك الطالب ، وقد لا يفهم المعلم ما يريد الطالب يقول ابن الحاج العبدري متحدثاً عن ما يجب أن يتحلى به المعلم من أدب في الاستماع لطلابه: " وينبغي له أيضا إذا أوردت عليه المسائل والاعتراضات أن لا يجيب عن ذلك حتى يفرغ صاحب السؤال بكلامه إلى آخره أو المعترض باعتراضه إلى آخره لأن الكلام إنما هو بآخره "[2] .

ولأهمية هذه المسالة عند ابن الحاج العبدري - رحمه الله تعالى - نجده ينبه المعلم ألا يسمح بتداخل كلام الطلاب إذا سأل أحدهم ، فلا يستعجلون حتى يفرغ السائل ، ويسمح لهم المعلم بعد ذلك يقول :" وكذلك ينبغي له أن يتحفظ في حق من جالسه أن لا يجيبوا عن المسائل حتى يفرغ من يلقيها إلى آخر كلامه . وكثيراً ما يقع هذا اليوم تجد أحد الطلبة يريد أن يتكلم على مسألة أو يعترض عليها أو يعارضها أو ينظر بها أو يستدل لها فيقطع الكلام في فمه ، وهو بعد لم ينطق منه إلا بشيء ما "[3] .

---

(١) نايفة قطامي : مهارات التدريس الفعّال . دار الفكر . عَمّان . ط١ . ٢٠٠٤ ص ١٧٢ .

(٢) محمد بن محمد بن الحاج العبدري : المدخل . (مرجع سابق) ج١ ص ١١٤ .

(٣) المرجع السابق ج١ ص ١١٤ .

٣- عدم السماح لبعض الطلاب بقطع حديث أحدهم ، أو إكمال السؤال أو المداخلة عنه :

من الأخطاء الشائعة داخل الصف الدراسي ، نجد بعض الطلاب يحرص ألا يسأل أو يعلق أو يجيب غيره ، فإذا سأل أحد زملائه ، أو ذكر طرف الجواب ، قاطعه مكمِّلاً ، وهذا يربك السائل أو المجيب ، ويوقع بين الطلاب شيئاً من التحاسد والتباغض ، يقول ابن الحاج العبدري : "وكذلك أيضا يسرق منه بعض الناس ما يريد أن يقوله فيقطع الكلام عليه ويستبدَّ هو بالجواب أو إلقاء المسألة لنفسه ، وهذا كله لا يجوز وأصله الرياء والعُجْب والمباهاة والفخر ومحبة النقل عنه ومحبة الظهور على الأقران "[١] .

٤ - مراعاة الفروق الفردية :

هي " تلك الصفات التي يتميز بها كل إنسان عن غيره من الأفراد ، سواء أكانت تلك الصفات جسمية أم عقلية أم مزاجية . أم في سلوكه الاجتماعي أو النفسي " [٢] حينما يعمل الفرد في المجال الذي يتناسب مع طاقاته وقدراته فإن فرصته في النجاح تكون كبيرة بعكس ما إذا اشتغل فيما لا يتوافق مع طاقاته ، وميوله وقدراته فإنه يصاب بالإحباط ، وعدم أداء العمل بكفاءة ، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في ميولهم وقدراتهم ورغباتهم مبدأ تربوي ونفسي هام يجب أن يستحضره المعلم في جميع المواقف التعليمية ، ولكن تصميم المناهج ، وطرق التدريس السائدة لا تولي هذا المبدأ التربوي ما يستحق يقول فتحي الديب

---

(١) المرجع السابق ج١ ص ١١٤ .

(٢) عبدالحميد الهاشمي : الفروق الفردية دراسة تحليلية تطبيقية في مجال التربية والاجتماع . مؤسسة الرسالة . بيروت ط ٣ . ١٤٠٥هـ . ص ٧ .

: " إن الخبرة في ميدان التربية والتعليم في كثير من البلاد العربية تدلنا على أن مشكلة الفروق الفردية لا تلقى اهتماماً ذا بال سواء كان ذلك على مستوى الإحساس بعمق آثارها التربوية ، أو على مستوى العمل لمواجهتها" [1]. وقد تحدث ابن الحاج عن هذه الفكرة مبيناً أن الأفضل أن يعمل الإنسان فيما هيأه الله له فيقول : " والله تعالى قد قسَّم بين عباده الأعمال وتفضل عليهم بالثواب . وروي أن بعض العُبَّاد كتب إلى مالك - رحمه الله - يحضُّه على الانفراد وترك مجالسة الناس فكتب إليه مالك يقول : إن الله تبارك وتعالى قد قسَّم بين عباده الأعمال كما قسَّم الأرزاق فربَّ رجل فتح له في الصلاة ولم يفتح له في الصيام ورب رجل فتح له في الصيام ولم يفتح له في الصلاة ورب رجل فتح له في كذا ولم يفتح له في كذا فعدد أشياء ثم قال : وما أظن ما أنت فيه بأفضل مما أنا فيه ، وكلانا على خير إن شاء الله تعالى والسلام "[2] . فهذا الرجل رأى أن من الفضل للإمام مالك بن أنس - رحمه الله تعالى - أن يتفرَّغ للعبادة ، وترك الاشتغال بالتعليم ، ولما كان الإمام مالك عارفاً بقدراته وإمكاناته علم أن هذا الرأي قد يناسب قائله ، لكن لا يناسب الإمام مالك ، وكم هي الخسارة التي ستفقدها الأمة لو أن مالكاً أخذ برأي هذا الرجل ، واقتصرت منفعته على نفسه فقط .

والطلاب يختلفون عن بعضهم في القدرات العقلية ، وفي الاستعداد المعرفي ، ومن أبرز واجبات المعلم مراعاة هذه المبدأ حتى تحصل الفائدة للجميع ؛ وذلك بتنويع أساليب الشرح ، وعرض المادة العلمية ، وعدم إحراج أحدٍ منهم لقصور قدراته وفهمه ، بل يعطيه ويكلّفه قدر طاقته واحتماله ، ومن المبادئ التربوية

(١) فتحي الديب : المنهج والفروق الفردية . دار القلم . الكويت . ط ٢ . ١٤٠٤هـ ص ١٠ .

(٢) محمد بن محمد بن الحاج العبدري: المدخل (مرجع سابق). ج١ ص ٦١ .

الحديثة (مبدأ تفريد التعليم) الذي يركز على تفجير طاقات الطلاب ، والتنويع بينهم - بحسب ما وهبه الله لكلٍّ منهم - حتى لا يحصل تحاسد أو تباغض بين الطلاب إذا أذكى المعلم التنافس المحموم فيما بينهم ، أو يصاب بعضهم بشيء من الإحباط إذا لم يستطيعوا مجاراة زملائهم ، ولم ينتبه لهم المعلم ، يقول ابن الحاج العبدري مبيناً دور المعلم في ذلك : " يبين صورة المسألة في الكتاب لجميع من حضر الصغير ، والكبير ؛ لأن حل لفظ الكتاب مطلوب من الجميع الصغير والكبير ممن يحفظ الكتاب وممن لا يحفظه ، وهو أقل فائدة حضور مجالس العلم ، وما يقع عليها بعد ذلك من الكلام فذلك الذي تختلف أحوال الناس في فهمه ؛ فمنهم من يحصّل الجميع ، ومنهم من يحصّل البعض على قدر ما رزق الله تعالى لكل واحد من الفهم ، فيكون أول مرة يسير سير الضعيف للحديث الوارد عنه عليه الصلاة والسلام : (سيروا بسير أضعفكم) فإذا تحصّل للضعيف مقصوده وهو حل لفظ الكتاب حينئذ يرجع في البيان إلى من هو أقوى منه ، ثم يتدرج بعد ذلك قليلاً قليلاً " [1] .

٥ - التوازن بين المقررات :

يشير ابن الحاج إلى تعلم شتى فروع المعرفة ، وعدم الاقتصار على جانب واحد خاصة لمن هم في مرحلة التعليم العام ، ويشير إلى خطأ منهجي شاع في عصره يتمثل في التركيز على الفقه ، وإهمال الحديث ، ونتج عنه من جهل بسنة الرسول - صلى الله عليه وسلم - يقول : " نجد كثيرا من طلبة هذا الزمان يقعدون في مجالس العلماء وهم صغار ثم يشيبون وهم على تلك الحال من حضور

(١) المرجع السابق ج ١ ص ١١٣ .

المجالس وقل أن تجد منهم من إذا ذكرت له سنة أو بدعة يعرفها أو يتنبه لها لما قد تربى عليه من ترك هذا الفن إلى قوله إن كان حاذقا نبيها ذهب الشافعي إلى كذا وذهب مالك إلى كذا ، وقال ابن القاسم كذا ، وقال الربيع كذا "[1] .

٦ - الاهتمام بالكيف لا بالكم :

في عصر المعرفة ، وتدفق المعلومات ، وسهولة تداولها ، ونسخها تبرز قضية الموازنة بين الكم والكيف في المادة العلمية أمام المختصين في المناهج ، وإذا كانت الدعوة إلى الاهتمام بنوعية المادة العلمية المعطاة للتلميذ قد بدت أهميتها واضحة جلية ، فإن كثيراً من العلماء المسلمين كانوا يوصون بنوعية المعلومات أكثر من كميتها مع التركيز على التطبيق والممارسة لما تم تعلمه ، و ينقل ابن الحاج " وقال أهل العلم بالحديث لا ينبغي لطالب الحديث أن يقتصر على سماع الحديث وكتبه دون معرفته وفهمه فيكون قد أتعب نفسه من غير أن يظفر بطائل" [2] . فيجب على طالب العلم أن يتجاوز مستوى الحفظ و الفهم ، إلى ثمرته وهو التطبيق ، ويشير إلى أهمية اكتساب الخبرات والتدرب عليها ، التي عبر عنها بلغة عصره (الاستعمال) ينقل عن إبراهيم الخواص " ليس العلم بكثرة الرواية إنما العلم لمن اتبع العلم واستعمله واقتدى بالسنن " [3] . فالعلم معرفة وفهم ، والاقتداء بالسنن تطبيق ، والاستعمال تدريب واكتساب مهارات .

٧ - التفرغ للتعليم :

الاشتغال بالتعلم والتعليم ، من أشرف الأعمال ، كما يتطلب من المعلم ومن التلميذ التفرُّغ التام له ، ولاشك أن تفرُّغ المعلم لدراساته ، وأبحاثه ،

---

(١) المرجع السابق ج١ ص ١١٥- ١١٦ .

(٢) المرجع السابق ج١ ص ١٦ (مرجع سابق) .

(٣) المرجع السابق ج١ ص ١٦ (مرجع سابق) .

وتحضير دروسه من أهم الصفات التي ينبغي أن يتحلى بها ؛ فهو قدوة لطلابه فإذا لاحظوا كثرة تأخره أو غيابه عن الدرس اقتدوا به في ذلك ، لذا نجد أن المؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها تؤكد على ضرورة التفرغ للتعليم - إذا خصص له ما يكفيه من مرتب – ويرى حمدان الغامدي في مشروع ميثاق أخلاقي مقترح لأخلاقيات مهنة التعليم في دول الخليج العربية أن من أخلاق المعلم الامتناع عن ممارسة أي عمل إضافي يسيء إلى عمله في التعليم[1] ومن معايير التعليم الناجح راتب المعلم ، فكلما زاد راتبه كان أدعى لتفرغه ، وأحرى أن يكثر من الاشتغال بالتعليم مما يساعد المؤسسات التعليمية على اختيار الأفضل وإذا كان الراتب قليلاً كان ذلك أدعى للزهد فيه ، واحتياج المعلم للبحث عن مصادر أخرى لسد احتياجاته ، وهذه بطبيعة الحال ليست قاعدة مُطَّردة ، والأجدر بالمعلم أن لا يكون محترفاً غرضه من الاشتغال بالتعليم مجرد الكسب ، وقد تحدث الإمام ابن الحاج عن هذه القضية وأكَّد عليها يقول : " وليحذر أن يترك الدرس لعوارض تعرض له من جنازة أو غيرها إن كان يأخذ على الدرس معلوماً[2]، فإن الدرس - إذ ذاك واجب عليه- ، وحضور الجنازة مندوب إليه وفعل الواجب يتعين ، فإن الذمة معمورة به ولا شيء آكد ولا أوجب من تخليص الذمة ، إذ تخليصها هو المقصود ثم بعد ذلك ينظر في الواجبات والمندوبات ، فلو حضر الجنازة وأبطل الدرس لأجلها تعين عليه أن يسقط من المعلوم ما يخص ذلك ، بل لو كان الدرس ليس له معلوم لتعين على العالم الجلوس إليه ، إذ أنه تمحّض لله تعالى "[3] .

---

(١) حمدان بن أحمد الغامدي : ميثاق مقترح لأخلاقيات مهنة التعليم في دول الخليج العربية . رسالة الخليج العربي العدد ٨٣ . الرياض . ١٤٢٣هـ ص ٨٣ .

(٢) المعلوم هو المرتب المالي مقابل قيامه بالتعليم .

(٣) محمد بن محمد بن الحاج العبدري: المدخل (مرجع سابق)ج ٢ ص ١١٤- ١١٥ .

٨ - تصحيح النية (مراجعة الأهداف) :

الأهداف أو المقاصد أو ما ينوي الفرد القيام به من أهم محركات السلوك الخارجية وهي " نقطة البداية للعمليات التخطيطية ، والتنفيذية للمنهج ، والهدف التربوي هو نواة المنهج ، وأول مكوناته ؛ لأنه أساس كل نشاط تعليمي ، وخبرات تعليمية ، وطرق وأساليب تدريس وتنظيم محتوى وأساليب تقويم "[(١)] ، ومراجعة الأهداف قضية مهمة للتأكد من مدى إستراتيجيتها ، ومناسبتها ، وتوجيه الإجراءات نحوها ، والتعليم يحتاج إلى رسم أهداف متدرجة بغرض تكوين معارف ومعلومات وقيم واتجاهات ، والغاية من كل ذلك وفق التربية الإسلامية تحقيق رضا الخالق - سبحانه وتعالى - ؛ فالتعلم والتعليم عبادة لله ، وهذا الهدف الوجداني أهم محرك لسلوك المسلم ، وهو دافع مستمر ، وتمثله لدى العلماء المسلمين هو الذي فجر طاقاتهم العلمية ، فأنتجوا الحضارة الإسلامية ، ونشروا العلم في مشارق الأرض ومغاربها ، يقول ابن الحاج في هذا السياق : " فأول ما ينبغي له أن يحسن نيته جهده ما استطاع أكثر من كل من ذكر إذ أن ما هو فيه هو أصل الدين وعماده ، وكل من بقي من غيره فهو فرع عنه وتابع له كأصل الشجرة إن استقام استقامت الفروع وإن أصابت الأصل آفة هلكت الفروع والنية هي الأصل لإحراز هذا الأصل إن كان حسنا يسلم صاحبه من العاهات والآفات والبليات قال عليه الصلاة والسلام: " نية المرء خير من عمله" . ولا يوجد في الأعمال كلها على ما تقدم في أول الكتاب أفضل من العلم، وذلك بشرط أن تكون النية فيه حسنة فإذا كانت النية حسنة كان أفضل

---

(١) مهدي محمود سالم : الأهداف السلوكية تحديدها مصادرها صياغتها تطبيقاتها . مكتبة العبيكان . الرياض . ط ١ . ١٤١٨هـ ص ١٤ .

الأعمال ، وإلا فتكون الأعمال تفضله بحسب ما كانت النية فيه ألا ترى إلى قول مالك رحمه الله لابن وهب لما أن قام إلى الصلاة: ما الذي قمت إليه بأوجب عليك من الذي قمت عنه ، وإنما قال له ذلك لما كانت نياتهم في طلب العلم ما كانت فكان طلب العلم لا يفوقه غيره ..... فالنية أولى ما يراعي العالم أولا ثم ينمِّيها بعد ذلك ويحسِّنها والعالم أولى بتنميتها وتحسينها، إذ العلم الذي عنده يبصِّره بذلك ويدله عليه "[1] .

فالنية هي ما يعبر عنه بلغة التربية الأهداف تحدد مسار العمليات التعليمية ، كما أنها معيار أو مقياس للنجاح في العمل التربوي . فالعمل التربوي يقاس بسموِّ أهدافه ، وواقعيتها ونفعها وبمدى القرب أو البعد عن تحقيق الأهداف ، يقول مقداد يالجن : " إن تحديد أهداف التربية وغاياتها هام من حيث إن الأمور تقوم بحسب ذاتها ، وبحسب مقاصدها وغاياتها ... ، ومن حيث إن الأهداف تكون عاملة محركة للسلوك ، وموجهة إليه ... إن الإنسان عندما يتخذ أهدافاً وغايات فكلما حقق طرفاً منها زاد فرحه وسروره " [2].

ويشير ابن الحاج إلى ناحية دقيقة في هذا الموضوع ، وهي أن مراجعة الأهداف، وتصحيح النية مهارة من المهارات العقلية ، تحتاج من الفرد إلى تدريب، وممارسة ، وحينما يتذكر المعلم الأجر العظيم من الله بنشر العلم ، وأن العلماء هم ورثة الأنبياء بما تفضل الله به عليهم من العلم والمعرفة والعقل ، وقوة الإرادة كل ذلك مما يساعد في تعديل النية ، وإعادة ترتيب الأهداف ، وتقويمها باستمرار .

---

(١) محمد بن محمد بن الحاج العبدري: المدخل (مرجع سابق). ج١ ص ٦٠ .

(٢) مقداد يالجن : أهداف التربية الإسلامية وغايتها . ط١ . ١٤٠٦هـ ص ٩ .

٩ ـ بذل الجهد والطاقة في تعليم الطلاب :

فمن ناحية هو قدوة ومرب ، ومن ناحية فإن ما يبذله المعلم من جهد ، ونشاط في الإعداد والتحضير ، واختيار الوسائل المناسبة ، والطرائق الملائمة للمادة العلمية التي يقدمها ، والتعرف على سماتهم ، وعلى الفروق الفردية فيما بينهم ، وتقويم أعمالهم ، وأنشطتهم التدريبية كما ورد في إعلان مكتب التربية العربي لدول الخليج في الفقرة " المعلم صاحب رسالة يستشعر عظمتها ، ويؤمن بأهميتها ، ولا يضن على أدائها بغالٍ ولا رخيص ، ويستصغر كل عقبة دون بلوغ غايته من أداء رسالته " [(١)] كل ذلك يحتاج إلى وقت وجهد يجعل المعلم يؤديه بهمة ونشاط وعدم انشغال عنه يقول ابن الحاج في ذلك : " وينبغي أن يكون خائفاً على نفسه من التقصير ، مشفقاً على نفسه في التبليغ ، يرى نفسه أنها ليست أهلاً لذلك ، ويرى نفسه أنه أقل عبيد الله ، وأكثرهم حاجة إليه ، وأفقرهم إلى التعلُّم ... مسترشدٌ متعلم ، يقعد مع إخوانه يرشدهم ، ويسترشد منهم ، ويعلمهم ، ويتعلم منهم "[(٢)] .

١٠ - استخدام أسلوب التعزيز :

يتجه التعليم المعاصر إلى تشجيع الطلاب على المبادرة ، والفردية ، والتلقائية في النقاش ، والجرأة في الحوار ، ومساعدة المتعلمين على إبراز ما لديهم من معلومات ، وقدرات ، وأسئلة ، وأفكار ، وإبداعات ، وهذه المبادئ لابد من أن تنطلق من المعلم .

---

(١) مكتب التربية العربي لدول الخليج . إعلان مكتب التربية العربي لدول الخليج لأخلاق مهنة التعليم . مكتب التربية العربي لدول الخليج . الرياض . ١٤٠٥هـ ص ١٣ .

(٢) محمد بن محمد بن الحاج العبدري : المدخل . (مرجع سابق) ج١ ص ٦٤- ٦٥ .

بعد انتشار التعليم ، وتشكل النظام التعليمي بأعرافه وتقاليده وإجراءاته وقد تحولت كثير من المدارس إلى ما يشبه المعسكر تسوده الصرامة والحزم الذي كثيراً ما تجاوز الحد وقد فشل هذا النمط من السلوك الإداري ودفع إلى المجتمع بمخرجات تتصف بالتوتر والخنوع ، متوّجة بكراهية شديدة للمدرسة ، والمعلمين ، وبقية عناصر المنظومة التعليمية ، ولا تزال كثير من المدارس تشهد حالات ليست قليلة تتسم بالقسوة على المتعلم ، وينتج عنها توتر في العلاقة بين المعلم والتلميذ تعتبر العصا من (الوسائط التعليمية) الفاعلة ، ولازال كثيرٌ من فقراء القيم ، ومعدومي الضمير ممن دخل إلى التعليم من نافذة المهنة ، وليس من باب الرسالة - التي هي جزء من رسالة النبوة- ينظرون إلى التلميذ بعين الاحتقار والشك والريبة ، وتراجعت قيم الرحمة ، والشفقة بالمتعلم واستقرت في مستودع كثير من المدارس تظهر في المناسبات الرسمية فقط ، ولا ترى في ردهات المدرسة وفصولها إلا قليلاً ، وكرد فعلٍ معاكس كثر تمرُّد الطلاب على المعلم وعلى جميع عناصر النظام التعليمي .

ولابد من إعادة التوازن للميدان التعليمي باستلهام الدروس من التراث التعليمي المشرق، وإبراز العلاقة الحميمة بين المعلم وتلاميذه ، فالمعلم أبٌ ومرب وطبيب يتحمل تلاميذه وما يصدر منهم من أذى لفظي أو مادي أو جسدي . يقول ابن الحاج العبدري : " وكذلك لا يؤاخذ من تسلط عليه بالأذية وقلة الأدب ويواجهه بما يواجه به غيره من المحبين والمعتقدين من طيب القول وحسن العبارة وعدم الجفاء تقربا بذلك إلى ربه عز وجل ، ولا يقابل الشر بمثله ، فإن ذلك ليس من شيم العلماء ، وإنما شيمهم الحلم والإقالة والصفح والعفو" [1] ، وكثير من علماء المسلمين قديماً ، وحديثاً إنما نشروا العلم ، وحبَّبوا الناس فيه ، بعلمهم ، وأخلاقهم .

(١) المرجع السابق ج١ ص ١٩٢ .

١١ - تعديل السلوك غير السوي :

اشتغل ابن الحاج العبدري - رحمه الله تعالى - بالتعليم ، وكتب عنه ، وقد كان راقياً في عباراته ، ناصحاً في توجيهاته ، محباً لتلاميذه ، واقعياً في تصوير حالة النقص والقصور والأخطاء التي قد يرتكبونها ، ومع ذلك لم يذكر عقاباً بدنياً أو لفظياً مؤذياً للطلاب ، وقد سبقت الإشارة بتأكيده على المعلم بضرورة تحمل أخطاء طلابه ، وهنا يوجه المعلم إلى كيفية التعامل مع أخطائهم الشرعية أو الأخلاقية قائلاً : " وقد تقدم المنع من النعوت لما فيها من الكذب فمن باب أولى الكذب صراحاً ، فيتحرَّز منه أن يقع في مجلسه ، فإن وقع فلينقم على فاعل ذلك، أو يمنعه من حضور المجلس حتى يتوب إلى الله تعالى ويقلع " [(١)]. فالعلاقة بين المعلم وتلميذه علاقة أخلاقية تعبدية راقية .. إنها علاقة إكساب قيم ، وأخلاق، وعلاقة تلاقح فكري وعقلي ، وتلقي العقل من العقل يحتاج بيئةً في غاية الهدوء ، والأُنس والطمأنينة ، وإلا فُرِّغت العملية التعليمية من محتواها ، وأصبحت جسداً بلا روح . ولم يذكر ابن الحاج العبدري - رحمه الله تعالى - عقوبة للطالب غير هذه ، مع أنها في الواقع ليست عقوبة ، وإنما هي بمثابة الحجر للمريض حتى يبرؤ من مرضه ؛ لكيلا ينتشر المرض بين بقية الطلاب .

١٢ - إدارة الصف :

هي " العملية المنظّمة والمخططة التي يوجِّه فيها المعلم جهوده لقيادة الأنشطة الصفية ، وما يبذله الطلاب من أنماط سلوك تتصل بإشاعة المناخ الملائم لتحقيق أهداف تعليمية مخططة ، يخططها المعلم ويعيها الطلاب" [(٢)] . فالصف مجتمع صغير ،

---

(١) المرجع السابق ج١ ص ١٩٦ .

(٢) نايفة قطامي : مهارات التدريس الفعال . دار الفكر . عمّان . ط١ . ٢٠٠٤ . ص ٣٥٦- ٣٥٧ .

كأي مجتمع آخر يحتاج من المعلم امتلاك كفايات تعليمية لإدارته ، ولا يمكن أن يؤدي المعلم مهامه التعليمية والتربوية إلا في جو يسوده الانضباط ، وفق نظام محدد يعرفه الطلاب جيداً ، ويكون المعلم مسؤولاً عن تطبيقه ؛ حتى يتعلم الطلاب حسن الأدب مع العلم ، ومع المعلم ، ومع بعضهم ؛ فقد يكون بينهم من له مكانة اجتماعية ، يظن أن بها يقدم على سائر الطلبة ، ومكان التعليم مكان التساوي ، إلا في الحرص على العلم ، وشدة الرغبة فيه ، والصبر على طلبه يقول ابن الحاج العبدري : " ألا ترى إلى ما جرى لمالك رحمه الله تعالى في قصته مع الخليفة لما أراد الخليفة أن يقرأ عليه كتاب الموطأ وجلس الخليفة إلى جانب الإمام مالك وأمر وزيره جعفر أن يقرأ ، فقال له مالك - رحمه الله تعالى- : يا أمير المؤمنين إن هذا العلم لم يؤخذ إلا بالتواضع وقد قال العلماء - رحمة الله عليهم - وأن تتواضعوا لمن تتعلمون منه ، فقام الخليفة وجلس بين يديه ، هذا وهو خليفة ذلك الزمان مع أنه في الفضيلة كان بحيث يعلم موضعه منها ، ولأجل ما عنده من فضيلة العلم انقاد إلى الأدب والتواضع ، ولم يزده ذلك إلا رفعة وهيبة بل ارتفع قدره بذلك وبقي يُثني عليه بذلك في مجالس العلماء وغيرهم" [1].

ومن التوجيهات التي يقدمها بن الحاج العبدري للمعلم في إدارته للطلاب :

* ألا يسمح لأحد الطلاب بمقاطعته أثناء الشرح :

بل يستمر في شرحه حتى يكمل المسألة ، أو الموضوع ، ثم يفتح باب النقاش ؛ لأن ذلك مما يزعج بقية الطلاب ، ويشتت الذهن عن تسلسل الأفكار للمعلم وللطالب ، كما أن بعض الطلاب يسأل عن شيء سوف يبيِّنه المعلم ، أو

(١) محمد بن محمد بن الحاج العبدري : المدخل (مرجع سابق) ج ٢ ص ١٢١ – ١٢٢ .

يوضِّحه ، وبعضهم يسأل عن أمور خارج الدرس ، أو بيَّنها المعلم في غفلةٍ منه ....إلخ ، يقول: " وينبغي له إذا أخذ يتكلم في الدرس ، فأُوردت عليه المسائل والاعتراضات ، والتنظيرات أن لا يجيب أحداً عن مسألته ، وليمضِ فيما هو بسبيله ، ويُسكِت من أورد عليه برفق ، أو يأمر من يسكته ؛ لأن الإيراد إذ ذاك يخلط المجلس ولا يحصل بسببه كبير فائدة ، فيُبيّن المسالة لنفسه ، ويوجّهها ، ويستدل لها ، ويورد عليها ، ويعترض عليها ثم يجيب عن ذلك كله " [1] .

* عدم السماح لأحد من الطلاب أن يقطع كلام زميله :

من المواقف اليومية في التدريس تداخل حديث الطلاب ، ومحاولة سبق بعضهم بعضاً في طرح سؤال ، أو إجابته ، أو إكمال كلام طالب آخر بصوت أعلى وكل ذلك من باب التنافس ، أو التحاسد يقول ابن الحاج العبدري : "وكذلك أيضا يسرق منه بعض الناس ما يريد أن يقوله فيقطع الكلام عليه ويستبد هو بالجواب أو إلقاء المسألة لنفسه ، وهذا كله لا يجوز وأصله الرياء والعجب والمباهاة والفخر ومحبة النقل عنه ومحبة الظهور على الأقران "[2] . وهذا من تعويدهم على كمال الأدب ، وعدم الاستعجال ، وحفظ حق الطالب في كامل سؤاله ومداخلته .

رابعاً: الآداب الاجتماعية :

العلاقة بين المعلم والطالب علاقة أبوّة ، وفي التربية الإسلامية وعند علماء المسلمين ينظر إليها باعتبارها علاقة ربّانية ؛ فالمعلم قدوةٌ لطلابه ومرب لهم ، ويجب أن يعلمهم ، ويدرّبهم على التطبيق لما تعلموه ، ومن لوازم ذلك أن يكون

---

(١) المرجع السابق ج١ ص ١١٢ .

(٢) المرجع السابق ج١ ص ١١٤ .

قريباً منهم ؛ فلا توجد فجوة نفسية بينه وبينهم قدوته في ذلك المعلم الأول في هذه الأمة محمد - صلى الله عليه وسلم - حيث كان رفيقاً بتلاميذه - رضي الله عنهم - "عن معاوية بن الحكم السلمي ؛ قال: بينا أنا أصلي مع رسول الله صلى الله عليه وسلم. إذ عطس رجل من القوم. فقلت: يرحمك الله! فرماني القوم بأبصارهم. فقلت: واثكل أمياه! ما شأنكم؟ تنظرون إلي. فجعلوا يضربون بأيديهم على أفخاذهم. فلما رأيتهم يُصمِّتونني. لكني سكت. فلما صلى رسول الله صلى الله عليه وسلم. فبأبي هو وأمي، مارأيت معلما قبله ولا بعده أحسن تعليما منه. فوالله ما كهرني [1] ولا ضربني ولا شتمني. قال: "إن هذه الصلاة لا يصلح فيها شيء من كلام الناس، إنما هو التسبيح والتكبير وقراءة القرآن" [2]. وهذا بلا شك من أسباب نجاح الرسول - صلى الله عليه وسلم - في تعليمه وفي تربيته وفي دعوته ، ونظراً لكثرة الشواغل عن التعليم فإن الطالب اليوم أحوج إلى الرفق ، وحسن التعامل .

وقد تحدث ابن الحاج - رحمه الله تعالى - كثيراً عن الآداب الاجتماعية المتمثلة بأخلاقه مع أهله ، ومع تلاميذه ، ومع سائر الناس ؛ فالمعلم كلٌ لا يتجزأ ويجب أن تظهر شخصيته وعلاقاته بصورة متناسقة ومتكاملة ، ويتعامل مع الجميع بكرم الأخلاق ، وطيب المعاملة .

أ- آدابه مع تلاميذه :

الطلاب يحتاجون إلى من يبني فيهم العزيمة ، ويقوي الإرادة لضعفهم وسرعة مللهم من المعلم ومن الدرس إذا لم يكن المعلم قادراً على تحملهم ،

---

(١) أي نهرني .

(٢) مسلم بن الحجاج: صحيح مسلم . دار المعرفة بيروت . ط٥ . ١٤١٩هـ كتاب المساجد ومواضع الصلاة باب جواز الإقعاء على العقبين . ج٥ . ٢٣- ٢٤ .

فيَّاضاً في الرفق بهم ، فمن أهم وظائفه غرس القيم العلمية فيهم مثل : حب العلم ، والصبر عليه ، والحرص على نشره ، وقد أشار ابن الحاج العبدري - رحمه الله تعالى – إلى بعض التوجيهات التي تساعد على تحقيق ذلك ، ومنها :

١- الرفق بالطلاب ، والتلطُّف بهم ، والتواصل معهم بأرقى الأساليب :

من البشاشة واللين ، والممازحة الهادفة الهادئة ، التي تنشط النفوس ، وتبعدها عن الرتابة ، وتعود الطلاب على انطلاق الوجه وبشاشته دون أن تصل إلى إسقاط الهيبة والمقام، يقول ابن الحاج العبدري :" أن يتحرز من المزاح المُخرِج عن حد الوقار وإن كان المزاح جائزاً إذا كان على سبيل الصواب وإبقاء هيبة العلم ووقاره ألا ترى إلى واصف النبي صلى الله عليه وسلم في قوله وكان يمزح ، ولا يقول إلا حقاً "[1]. فالمزاح يكسر الحواجز بين المعلم وتلاميذه - إذا كان ذلك مزحاً يسيراً خالياً من الكذب ومن الكلام الفاحش - ، ومن الرفق بالطالب التلطُّف به وحفظ حقه ، ودلالته على الخير بأفضل الطرق ، وأحبها إلى نفسه ، وقد كان المعلم في التربية الإسلامية يعامل طلابه كمعاملة أبنائه ، ويتفقّدهم - إذا غابوا- ويبذل لهم من ماله - إذا احتاجوا " عن ابن أبي وداعة قال كنت أجالس سعيد بن المسيِّب ففقدني أياماً فلما جئته قال : أين كنت؟ قلت: توفيت أهلي فاشتغلت بها ، فقال: ألا أخبرتنا فشهدناها ثم قال :هل استحدثت امرأة؟ فقلت يرحمك الله ومن يزوجني وما أملك إلا درهمين أو ثلاثة ، قال أنا فقلت : وتفعل ! قال : نعم ثم تحمد وصلى على النبي صلى الله عليه وسلم وزوجني على درهمين أو قال ثلاثة.... فانصرفت إلى منزلي فوجه إلي بعشرين ألف درهم "[2] . يقول ابن الحاج

---

(١) محمد بن محمد بن الحاج العبدري : المدخل . (مرجع سابق) ج١ ص١٩٩ .

(٢) محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي : سير أعلام النبلاء . مؤسسة الرسالة. بيروت . ط١ . ١٤٠١هـ ج٤ ص ٢٣٣- ٢٣٤ .

العبدري - رحمه الله تعالى - في ذلك : " أن يحترز في حق غيره ممن يجالسه أو يباشره كما يحترز في حق نفسه لحق أخوة الإيمان ولحق الصحبة والمشاركة في مجلس العلم والخير وللواجب من الخير والإرشاد والتغيير ، ..... فإذا رأى أحدا من جلسائه قد خالف سنة أو ارتكب بدعة أو تهاون بشيء من ذلك نهاه بلطف وعلمه برفق . قال تعالى في التغيير على عدو من أعدائه منازع له في ملكه ﴿ فَقُولَا لَهُۥ قَوْلًا لَّيِّنًا لَّعَلَّهُۥ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَىٰ ﴾[1] فإذا كان هذا الأمر في حق هذا العدو المتمرد فما بالك في حق أخ مسلم رفيق جليس جاء مسترشدا متعلما فيجب أن يرفق به فيأخذ أمره باللطف والسياسة لئلا يتغير لأن الغالب على النفوس النفور عند زجرها عن الشيء فيحتاج العالم إذ ذاك إلى أمرين ضدين لابد له من اجتماعهما : مراعاة جانب السنة والتغيير والانزعاج عند مخالفة شيء منها ، والرفق المأمور به ... فلا ينفرهم بل يستجلبهم ، ويسرق طباعهم بالسياسة حتى يردها إلى قانون الاتباع "[2] .

والتلميذ مقامه مقام التذلُّل والاستصغار للمعلم ، لاحتياجه إليه ، ولحق المعلم وسلطته ، فإذا عامله المعلم باللطف واللين والاحترام والأسلوب الهادئ ؛ فإنه يكون له قدوة في الخير ، ويُرسِّخ هذا العمل في نفس الطالب حب العلم والمعلم ، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوه ، والصبر عليه .

ويمكن القول بأن التعليم في هذا العصر يعاني من أزمة علاقة بين المعلم والطالب تبرز آثارها في الشكوى الظاهرة من سوء معاملة بعض المعلمين لطلابهم . وكم تسببت السخرية والاستهزاء ، أو المعاملة القاسية في مشكلات نفسية ،

---

(١) سورة طه آية ٤٤.

(٢) محمد بن محمد بن الحاج العبدري : المدخل . (مرجع سابق)ج١ ص ١٠٨ – ١٠٩ .

واجتماعية لبعض الطلاب ، كما تمثل الحوادث المسجّلة يومياً من اعتداء على المعلم ، أو بعض ممتلكاته الوجه الآخر للأزمة .

لاشك أن المعلم يتحمل جزءاً كبيراً من المسؤولية في هذه القضية ؛ لأنه بمكانة الطبيب الذي يعالج مرضاه فيتحمل شيئاً من آثار ما عندهم ، ومن السهل أن يُرمى الطالب بأقذع الصفات لأنه لم يحترم معلمه ، وواقع الحال يشهد أن المعلم الذي يعامل طلابه بأدب ، واحترام ولطف في التوجيه والنصح فإنه يحظى بالاحترام والتقدير . وهذه العلاقة بين محوري العملية التعليمية (المعلم والطالب) تؤثر على هذه العملية بشكل كبير ، وهي من أهم معايير التقييم للنظام التعليمي .

٢- أن يتواضع في مجلسه بينهم مما يشعرهم بتواضعه لهم :

التواضع في حقيقته رفعة ؛ فالمعلم كلما زاد تواضعه علا قدره ، ومقامه عند طلابه ، وعكسه التكبُّر فكلما تكبَّر ازدراه الناس وأولهم تلاميذه ، وكانوا أحرى بالهرب منه خاصة من لم يكن له قوة إرادة ، وعزيمة وصبر وعلوِّ همة . يقول الماوردي (ت ٤٥٠هـ) " التواضع عطوف ، والعُجْب منفِّر ، وهو بكل أحد قبيح ، وبالعلماء أقبح ؛ لأن الناس يقتدون بهم ، وكثيراً ما يداخلهم الإعجاب" [١] ومن الآداب الهامة التي يؤكد عليها ابن الحاج العبدري - رحمه الله تعالى – التواضع والبعد عن الكبْر ؛ فمن شأن ذلك إيجاد فجوة بين المعلم وطلابه ، فكيف يليق به أن يرشدهم ، ويتعرّف على مشكلاتهم ، ويساعدهم ، وهو متكبرٌ متغطرس . يقول ابن الحاج العبدري : " وينبغي له

---

(١) أبو الحسن علي بن محمد الماوردي : أدب الدنيا والدين . دار الكتب العلمية . بيروت . ط ١ . ١٤٠٧هـ ص ٥٧ .

أيضا أن يتحفّظ على نفسه من مشي الناس معه ومن خلفه ومن وطء عقبه [1] وتقديمهم نعله واتكائه على أحد إلا لضرورة شرعية، فإن هذا كله مثاره من الكبر والخيلاء " [2] . وفي الحقيقة فإن صفات الكبْر والتعالي تدل على الجهل فلو كان عالماً على الحقيقة لتواضع كلما زاد علماً ، يروى عن الإمام الشعبي - رحمه الله تعالى – أنه قال : "العلم ثلاثة أشبارٍ[3] فمن نال منه شبراً شمخ بأنفه وظنَّ أنه ناله. ومن نال الشبر الثاني صغرت إليه نفسه وعلم أنه لم ينله، وأمّا الشّبر الثالث فهيهات لا يناله أحدٌ أبداً " [4].

ومن التوجيهات الدقيقة والراقية التي يوجّه ابن الحاج العبدري - رحمه الله تعالى - المعلم إليها أن يزيد من التواضع ، والبشاشة ، والترحاب إذا كان التعليم في بيته (قبل انتشار التعليم النظامي ، كان المعلم يعقد بعض الدروس في منزله ، إما لعارضٍ صحي أو غيره) ولا شك أن الحالة النفسية للطلاب تختلف تبعاً لذلك هيبة للمكان يقول ابن الحاج العبدري : " فإن كان في بيته لضرورة ما أعني لا يمكنه الخروج لأجلها فأخذه الدرس في البيت أولى بل أوجب ؛ لأن تركه فيه ضرر في الغالب عليه وعلى إخوانه المسلمين . فإذا فعل ذلك فالأدب كما تقدم في المسجد لكن يختص البيت ببعض الآداب ، وإن كانت مطلوبة في المسجد لكن في البيت تتأكد ، فمنها كثرة تواضعه للداخلين عليه أعني في تلقيهم ببشاشة الوجه وحسن التلقي إذ أن البيت محل انقباضهم بخلاف المسجد

---

(١) إشارة إلى مشيهم خلفه .

(٢) محمد بن محمد بن الحاج العبدري : المدخل . (مرجع سابق) ج١ ص ٢٠٢ .

(٣) أي ثلاث درجات أو مراحل .

(٤) أبو الحسن علي بن محمد الماوردي : أدب الدنيا والدين ص ٥٩ .

؛ لأنهم وغيرهم فيه سواء فإن لم يبسط لهم الأنس وإلا كان سبباً لانقباضهم أو عدم مجيئهم أو يقل فهم بعضهم لبعض ما يلقيه إليهم ومنها أن يأذن للطلبة وغيرهم ممن يحتاج إلى الاستفتاء أو التعليم" [(١)] .

٣- اقتراب المعلم من تلاميذه في مجلس التعليم :

كما يؤكد ابن الحاج العبدري - رحمه الله تعالى - على ضرورة اقتراب المعلم من تلاميذه ، واقترابهم منه ؛ فالقرب الجسدي يؤدي إلى القرب النفسي يقول : " وينبغي له أيضا أن يتحرز من هذه الحلقة التي تعمل له في كون الطلبة يبعدون عنه والسلف كانوا لا يبعدون بل تمس ثياب الطلبة ثياب المدرس لقربهم منه " [(٢)] .

فوجودهم بالقرب منه يكسر الحواجز بينهم ، ويشجعهم في عدم الخجل من مناقشته ، أو سؤاله عما يجهلونه ، ويؤثر في العلاقة النفسية ، والاجتماعية بين المعلم والطلاب ، ويضفي على المجال التعليمي علاقة مودة واحترام بدلا من العلاقة الرسمية التي تحكمها القوانين والأنظمة التعليمية . والمقصود هنا ألا يشعرهم ببعده عنهم ، أو أن بينه وبينهم حواجز ، وكما سبقت الإشارة فالبيئة التعليمية مختلفة وتتطلب من المعلم الوقوف ، وربما الحركة بين طلابه ليشرف على تدريب أو نشاط وذلك لكثرتهم ، ولطبيعة الصف الدراسي .

٤- العدالة بين الطلاب :

الطلاب عند معلمهم مثل الأبناء ، ومثل هذا المناخ التنافسي قابل للتحاسد ، والغيرة وهما من الأمراض الاجتماعية التي إذا أهملت قد يتولد عنها الكراهية والبغضاء والتفرق ؛ فمن واجبات المعلم أن يوليها اهتماما حتى تسود الصحة

---

(١) محمد بن محمد بن الحاج العبدري: المدخل (مرجع سابق)ج ٢ ص ٩٩ .

(٢) المرجع السابق ج١ ص ١٩٢ .

النفسية في المؤسسة الاجتماعية ، ويشير ابن الحاج العبدري إلى قضية دقيقة جداً ولها حساسيتها عند الطلاب ، ويُغفل عنها في المؤسسات التعليمية كثيراً وهي المكان داخل الصف الدراسي ، أو مكان التعلم ، فيرى أن يعطى المكان للذي يحضر متقدماً من الطلاب ، دون محاباة ، أو حجز مسبق ، يقول : " وينبغي له أيضا أن لا يكون في مجلسه مكان مميز لآحاد الناس بل كل من سبق لموضع فهو أولى به كما هو ذلك مشروع في انتظار الصلاة ، ولا يقام أحد من موضعه جبرا ويجلس فيه غيره للنهي من صاحب الشريعة - صلى الله عليه وسلم - عن ذلك حتى لو قام غير معرض عنه لضرورة وعاد كان به أحق " [1] .

فالتنافس على الأماكن المتقدمة أو التي تكون مرغوبة عندهم للقرب من مصدر التكييف ، أو الضوء ، أو غيرها ظاهر وتنتج عنه مشكلات ومع توسع المجتمع التعليمي ، وكثرة الطلاب ، تحتاج مثل هذه القضايا الدقيقة لمراعاة ، ووضع نظام عادل لها ، وهو تأكيد رائع من ابن الحاج العبدري على الاهتمام بالطالب ، والرفع من روحه المعنوية ، وتأكيد ذاته حتى يشعر بأهميته ، ومكانته التي يستحقها مقابل الحرص والتبكير للدرس ، إضافة إلى سد باب الحسد أو الغيرة المذمومة بين الطلاب.

٥- محاربة الأمراض الاجتماعية التي قد تحصل بين الطلاب :

التعليم عملية اجتماعية ، وتساهم المدرسة كثيرا في تحقيق التنشئة الاجتماعية ، وهناك أمراض قد تنتشر في الوسط التعليمي كغيره من البيئات الاجتماعية مثل الغيبة والنميمة والكذب ، وانتشارها يؤدي إلى تفكك ، وضعف

(١) المرجع السابق ج ١ ص ١٩٢.

التعاون ، والمشاحنة ، وضعف الرابطة الاجتماعية التي هي من أهم مقاصد الشريعة الإسلامية .

وقد تحدث ابن الحاج العبدري عن الآفات الاجتماعية ، التي تكون البيئة التعليمية مناخاً مناسباً لوجودها ، وبين دور المعلم في الحد منها :

النميمة :

وهي نقل الكلام السيئ بين الأفراد لإفساد العلاقة بينهم . وهي بهذا المعنى تساهم بشكل كبير في إضعاف العلاقة بين أفراد المجتمع ، وتسبب العداوة والبغضاء ، وهي مرض اجتماعي يظهر كنتيجة للحسد . تدل على فساد الضمير الأخلاقي لصاحبها ، وقد جاءت السنة بتحريمها " عن ابن عباس رضي الله عنهما قال: مر رسول الله صلى الله عليه وسلم على قبرين، فقال: (إنهما ليعذبان، وما يعذبان في كبير، أما هذا: فكان لا يستتر من بوله، وأما هذا: فكان يمشي بالنميمة). ثم دعا بعسيب رطب فشقه باثنين، فغرس على هذا واحداً، وعلى هذا واحداً، ثم قال: (لعله يخفف عنهما ما لم ييبسا) "[1] .

وقد ركّز ابن الحاج العبدري - رحمه الله تعالى - على هذه المشكلة التي تعاني منها الأوساط التعليمية من معلمين وطلاب، ويجد الشيطان ثغرة للإيقاع بين المشتغلين بالتعليم ؛ لأنها بيئة تنافسية يقول : " ويجب عليه أن لا يسمع من ينمّ عنده ، وكذلك من ينقل أخبار الناس وما جرى لهم مما لا يترتب عليه فائدة شرعية ؛ لأن للشيطان في هذا الباب مجالاً كبيراً ؛ لأنه لا يأتي لأحد إلا من الباب الذي يعلم أنه يقبل منه ؛ فلا يمكنه أن يأتي للعالم ، أو العابد فيوسوس له بالزنا ، أو شرب الخمر ؛ لأنه قد أيس أن يقبل ذلك منه ولكنه يأتي بذكر شخص غائب

---

(١) أحمد بن علي بن حجر العسقلاني : فتح الباري شرح صحيح البخاري (مرجع سابق) .كتاب الأدب . باب الغيبة ج١٠ ص ٥٧٦ .

فيذكر بخير فيقوم بعض من حضره ويستثني بقوله : إلا أن فيه كذا وأنه كذا ، فيترتب الإثم على جميع من حضر "[1] . وإذا لم يستمع المعلم النميمة فإن هذا يساعد في تقليل هذا السلوك ، والقضاء عليه .

الغيبة :

وهي نشر الصفات غير المرغوبة الموجودة عند الأفراد والجماعات بين الناس بقصد تحقيرهم وإنقاص قدرهم ، وإذا انتشر هذا الداء الاجتماعي، وانتقلت عدواه تسبب ذلك في خلخلة التركيبة الاجتماعية من خلال النظرة السلبية من بعض الأفراد لبعض ، واحتقار بعضهم لبعض . وإذا انتشرت في الأوساط العلمية نتج عنها تشويه صورة المعلمين والطلاب، مما قد يتسبب في تدني المستوى الاجتماعي ، والأخلاقي ، واحتقار الآخرين ، وقد يصل الأمر إلى احتقار الذات إذا علم بذلك من وقعت عليه الغيبة ؛ ولذا جاء تحريمها بنص القرآن يقول الله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱجْتَنِبُواْ كَثِيرًا مِّنَ ٱلظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ ٱلظَّنِّ إِثْمٌ ۖ وَلَا تَجَسَّسُواْ وَلَا يَغْتَب بَّعْضُكُم بَعْضًا ۚ أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ ۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ تَوَّابٌ رَّحِيمٌ ﴾ [2] يقول ابن الحاج العبدري - رحمه الله تعالى - في ذلك : " ويجب عليه أن يتحرز على نفسه وعلى من حضره من الغيبة ؛ لأنها مصيبة عظمى في الدين ولو لم يكن في التحذير عن ذلك إلا قوله تعالى: ﴿ وَلَا يَغْتَب بَّعْضُكُم بَعْضًا ۚ أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ ﴾ [3] .

---

(١) محمد بن محمد بن الحاج العبدري : المدخل . (مرجع سابق) ج١ ص ١٩٤ – ١٩٥ .

(٢) سورة الحجرات آية ١٢.

(٣) محمد بن محمد بن الحاج العبدري : المدخل . (مرجع سابق) ج١ ص ١٩٥ .

الكذب :

وإذا كان الحديث يتعلق بكذبٍ ؛ فيكون النهي عنه أولى ، ويجب أن يكون المعلم أبعد ما يكون عنه ؛ لما فيه من تزوير الحقائق التي تنافي العلم الذي جلس لتعليمه ، ومخالفة لمنهج رسول الله - صلى الله عليه وسلم - الذي أمر بإتباعه ، وخيانة للموروث الذي ورثه عن محمد - صلى الله عليه وسلم - . فـ (العلماء هم ورثة الأنبياء) يقول ابن الحاج العبدري : " وقد تقدم المنع من النعوت لما فيها من الكذب فمن باب أولى الكذب صراحا ، فيتحرز منه أن يقع في مجلسه ، فإن وقع فلينقم على فاعل ذلك ، أو يمنعه من حضور المجلس حتى يتوب إلى الله ويقلع "[1] .

٦- تحمُّل ما قد يلقاه من الأذى :

كثرة الاختلاط بالطلاب ، والتفاعل معهم ، يترتب عليها بعض المشكلات التي قد تصيب المعلم بأذى من سوء أدب بعض الطلاب ، أو تعديهم عليه بالقول أو الفعل ، ومن حق المعلم أخذ حقه ، ولكن من أدبه أن يعفو ويتحمل ويصفح ، وقدوته في ذلك الرسول - صلى الله عليه وسلم - وسائر الأنبياء الذين هم من ورثوا العلم للمعلم ، وينبغي له أن يقتدي بهم حيث تحمّل - صلى الله عليه وسلم - من الأذى الشيء الكثير ، وهو إمام المعلمين ، ومن شكر نعمة الله عليه ، أن يتحمل ما قد يصيبه ، من طالبٍ جاهل ، أو ما شابه ذلك ، ولابد أن يحصل ويتكرر في هذا الزمن ، وموقف المعلم موقف الأبوّة ، وموقف التعليم والتربية والتوجيه ، خاصة مع كثرة أعداد الطلاب ، ووجود أزمة في السلوك

---

(١) المرجع السابق ج١ ص ١٩٦ .

والأخلاق عند كثير منهم . يقول ابن الحاج العبدري : " وينبغي له أيضا أن لا ينزعج على من آذاه ويجاهد نفسه لترتاض فيحسن له بالعفو والصفح عنه "[1] .

آدابه مع أهله :

إن رسالة التعليم يجب أن تصبغ شخصية المعلم الرباني ، وتخالط مشاعره ، وعقله ووجدانه ، فيكون ناشراً للخير حيثما كان ، ومن أوجب ما يلزمه تعليم الأهل . ولاشك أن نشر القيم الفاضلة ، والتعليم الذي تحتاجه الأسرة مبدأ تنموي هام ، فإذا قام كل معلم بتعليم زوجته وأبنائه ، ووالديه وغيرهم ما يحتاجونه كان ذلك سبباً مباشراً في نشر الوعي الشرعي ، والصحي ، والبيئي ، والأخلاقي ، بين أفراد المجتمع ، وتحقق التطوير الشامل والتلقائي بينهم . كما أن لهذا العمل فوائد أخرى تتمثل في تحقيق التوازن في أداء الواجبات والمسؤوليات بين البيت والمدرسة ، ويساهم في الاستقرار النفسي والاجتماعي للمعلم ، ويتخلص من الازدواجية المقيتة إذا كان ينشط في مجال التدريس لطلابه وفي مدرسته ، مع قصورٍ نحو أبنائه ، وأفراد أسرته ؛ لذا فإن على المعلم أن يؤدي دوره بتوازن بين حاجات طلابه ، وحاجات أسرته ، وهذا هو أدب العلماء العاملين المخلصين يقول ابن الحاج العبدري - رحمه الله تعالى - : "وينبغي له أن يتفقد أهله بمسائل العلم فيما يحتاجون إليه ؛ لأنه جاء من تعليم غيرهم طلباً لثواب إرشادهم فخاصته ومن تحت نظره آكد ؛ لأنهم رعيته ومن الخاصة به كما سبق " كلكم راع ، وكلكم مسؤول عن رعيته " الحديث ، فيعطيهم نصيبهم فيبادر لتعليمهم لآكد الأشياء في الدين أولا وأنفعها وأعظمها فيعلمهم الإيمان والإسلام ويجدد

(١) المرجع السابق ج١ ص ١٩٢ .

عليهم علم ذلك ، وإن كانوا قد علموه ويعلمهم الإحسان، ويعلمهم الوضوء والاغتسال وصفتهما والتيمم والصلاة وما في ذلك كله من الفرائض والسنن والفضائل ، وكل ما يحتاجون إليه من أمر دينهم الأهم فالأهم"[1]. فيعلمهم ما يحتاجون إليه في عباداتهم ، حتى يؤدوها وفق ما شرع الله .

* * *

(١) المرجع السابق ج١ ص ٢٠٣

النتائج والتوصيات :

أ - النتائج :

بعد استقراء ، وعرض وتحليل آداب المعلم عند الإمام أبي عبدالله محمد بن محمد بن الحاج العبدري خرج الباحث بالنتائج الآتية :

١- اهتمام ابن الحاج العبدري ـ رحمه الله تعالى ـ بالتعليم ، والحرص على نشره وتعليمه من خلال شدة اهتمامه بالتلاميذ وحسن معاملتهم

٢- كثرة الموضوعات والجوانب التي اهتم بها ونبّه عليها .

٣- تركيزه على الجوانب الأخلاقية من خلال توصيته للمعلمين بالتحلي بالأخلاق وأن يكونوا قدوة لطلابهم .

٤- تأكيده على سموّ رسالة التعليم ، ورفعتها ؛ فهي رسالة الأنبياء والرسل صلوات الله وسلامه عليهم .

٥- تحذيره من الآفات التي تؤثر سلباً على الروح العلمية للمعلم ، وتفسد طلابه أيضاً كالتعصب للمذهب أو لغيره . أو التكسب به أو غيرها مما يقلل من قدره وشأنه .

٦- اهتمامه بالجوانب الفنية من عملية التعليم ، كطرق التدريس ، وتهيئة الطلاب للدرس ، وإدارة الصف .

٧- اهتمامه بتفاعل الطلاب معه من خلال تأكيده حسن الإنصات للسؤال ، وإعطاء الطالب فرصة حتى يكمل سؤاله .

٨- اهتمامه بغرس الروح العلمية لدى المعلم مما يساعد في تكوين قيم واتجاهات نحو العلم ونحو مهنة التعليم ، وانتشار العلم ، وكثرة المشتغلين به .

٩- اهتمامه بالجانب السلوكي والأخلاقي للطلاب حتى تسود بينهم المحبة والألفة .

١٠- اهتم كثيراً بضرورة سعة أفق المعلم ، وقوة إرادته وصبره ، وأن يتحمل زلّات وأخطاء تلاميذه .

ب - **التوصيات :**

١- استكمال بقية جوانب الفكر التربوي عند الإمام أبي عبدالله محمد ابن الحاج العبدري - رحمه الله تعالى - .

٢- كشف المزيد من التراث التربوي الإسلامي ، وإبراز آراء وأفكار علماء المسلمين في التربية والتعليم .

٣- نشر آراء وتوجيهات العلماء المسلمين في أوساط المعلمين ، والمتعلمين – وخاصة الذين يُعدُّون للعمل في التعليم .

٤- إجراء دراسات موضوعية مقارنة في المبادئ والأسس التربوية بين العلماء الذين كتبوا فيها حتى تكون المعالجة أكثر أصالة وعمقاً ؛ فمثلاً الاهتمام بالفروق الفردية ورد هذا المبدأ بطرق وأشكال مختلفة عند عدد كبير من علماء التربية الإسلامية ، وتخصيصه بدراسة مستقلة تحقق العمق والشمولية والتكامل ، وكذا وغيره من الأسس والمبادئ التربوية .

* * *

فهرس المصادر والمراجع :

١- **القرآن الكريم** .

٢- أبو الحسن القابسي : **الرسالة المفصّلة لأحوال المعلمين ، وأحكام المعلمين ، والمتعلمين** (ملحق بكتاب التربية في الإسلام لأحمد فؤاد الأهواني) .

٣- أبو الحسن الماوردي : **أدب الدنيا والدين** . دار الكتب العلمية . بيروت . ط ١ . ١٤٠٧هـ .

٤- أبو حامد محمد الغزالي : **منهاج المتعلم** (مطبوع ضمن كتاب التراث التربوي الإسلامي في خمس مخطوطات تأليف هشام نشابة الموجود في هذه القائمة) .

٥- أبو سعد عبدالكريم السمعاني : **كتاب أدب الإملاء والاستملاء** (دراسة وتحقيق) أحمد محمد عبدالرحمن محمد محمود . مكتبة الغرباء الأثرية . المدينة النبوية . ط١ . ١٤١٤هـ .

٦- أحمد بن علي بن حجر العسقلاني : **الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة** . دار الكتب الحديثة . القاهرة. (د.ت.) .

٧- أحمد بن علي الخطيب البغدادي : **الجامع لأخلاق الراوي ، وآداب السامع** . (تحقيق) محمود الطحان. مكتبة المعارف . الرياض . ١٤٠٣هـ .

٨- أحمد فؤاد الأهواني : **التربية في الإسلام** . دار المعارف . القاهرة . (د.ت.) .

٩- إسماعيل باشا بن محمد أمين : **إيضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون** . دار العلوم الحديثة . بيروت . (د.ت.) .

١٠- بدر الدين بن جماعة : **تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم** . دار الكتب العلمية . بيروت . (د.ت.) .

١١- برهان الدين إبراهيم بن علي بن فرحون : **الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب** . مكتبة دار التراث . القاهرة . (تحقيق) محمد الأحمدي أبو النور (د.ت.).

١٢- حاجي خليفة : **كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون** . دار العلوم الحديثة . بيروت .(د.ت.) .

١٣- حسين بن نفّاع الجابري : **آداب المعلم في العملية التعليمية من خلال كتاب سير أعلام النبلاء للحافظ الذهبي – رحمه الله تعالى – ، وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الثانوية .** رسالة ماجستير في التربية الإسلامية . كلية الدعوة وأصول الدين . الجامعة الإسلامية . المدينة المنورة . ١٤٢٦هـ .

١٤- حمدان بن أحمد الغامدي : **ميثاق مقترح لأخلاقيات مهنة التعليم في دول الخليج العربية** . رسالة الخليج العربي . مكتب التربية لدول الخليج العربية . الرياض . العدد ٨٣ . ١٤٢٣هـ .

١٥- خير الدين الزركلي : **الأعلام** . دار العلم للملايين . بيروت . ط٤ .

١٦- رحاب بنت عبد السلام بن عبد المؤمن مكي : **آداب المعلم والمتعلم عند الأئمة الأربعة.** بحث مكمّل لنيل درجة الماجستير في التربية الإسلامية والمقارنة . كلية التربية. جامعة أم القرى . مكة المكرمة (بحث غير منشور) . ١٤٢٥هـ .

١٧- رشدي طعيمة : **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية** . دار الفكر العربي . القاهرة . (د. ت.)

١٨- سهيلة محسن الفتلاوي : **كفايات التدريس: المفهوم – التدريب – الأداء** . دار الشروق . عَمَّان . ط ١ . ٢٠٠٣ .

١٩- صالح بن حمد العساف : **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية** .ط ١ . ١٤٠٩هـ .

٢٠- عبد الحميد الهاشمي : **الفروق الفردية دراسة تحليلية تطبيقية في مجال التربية والاجتماع** مؤسسة الرسالة . بيروت ط ٣ . ١٤٠٥هـ .

٢١- عبدالعزيز بن عبدالرحمن المحيميد : **أخلاقيات مهنة التعليم في الفكر التربوي الإسلامي** . بحث ألقي في اللقاء السنوي الثالث عشر - الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) . كلية التربية – جامعة الملك سعود – الرياض . ١٤٢٧هـ .

٢٢- عبد الكريم بكار : **فصول من التفكير الموضوعي** . دار القلم . دمشق . ط ١ . ١٤١٣هـ .

٢٣- عبدالله بن ناجي بن علي الجهني : **آداب المعلم عند الإمام بدر الدين بن جماعة في ضوء كتابه تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم** . بحث مكمّل لنيل درجة

الماجستير في التربية الإسلامية والمقارنة . كلية التربية . جامعة أم القرى . مكة المكرمة (بحث غير منشور) . ١٤٢٣هـ .

٢٤- فتحي الديب : **المنهج والفروق الفردية** . دار القلم . الكويت . ط ٢ . ١٤٠٤هـ

٢٥- مجد الدين بن محمد الفيروزآبادي : القاموس المحيط . مؤسسة الرسالة . بيروت . ط١ . ١٤٠٦هـ .

٢٦- مجد محمد الباكير البرازي : **أخلاقيات مهنة التربية والتعليم في الكتاب والسنة** . مؤسسة الوراق . الرياض . ط١ . ٢٠٠١م (وهو في الأصل رسالة ماجستير في التربية) .

٢٧- محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني : **فتح الباري شرح صحيح البخاري**. دار السلام . الرياض . ط١ . ١٤٢١هـ .

٢٨- محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي : **سير أعلام النبلاء** . مؤسسة الرسالة. بيروت . ط١ . ١٤٠١هـ .

٢٩- محمد بن سحنون : **آداب المعلمين** (ملحق بكتاب التربية في الإسلام لأحمد فؤاد الأهواني) .

٣٠- محمد بن عيسى الترمذي : **الجامع الكبير** . دار الغرب الإسلامي . بيروت . ط٢. ١٩٩٨م.

٣١- محمد بن محمد بن الحاج العبدري : **المدخل** . دار الكتاب العربي . بيروت – لبنان . ط٢ ١٩٧٢م .

٣٢- مسلم بن الحجاج : **صحيح مسلم** . دار المعرفة بيروت . ط٥ . ١٤١٩هـ.

٣٣- مطلق هلال ضويحي النفيعي : **آداب المعلم والمتعلم عند بعض المفكرين المسلمين** . بحث مكمّل لنيل درجة الماجستير في التربية الإسلامية والمقارنة . (بحث غير منشور) كلية التربية جامعة أم القرى . مكة المكرمة . ١٤١٦هـ.

٣٤- معيوض عوض حميد العصيمي : **آداب المعلم والمتعلم عند الإمام العلموي من خلال كتابه المعيد في أدب المفيد والمستفيد** . بحث مكمّل لنيل درجة الماجستير في التربية

الإسلامية والمقارنة . كلية التربية جامعة أم القرى . مكة المكرمة . (بحث غير منشور) . ١٤١١هـ .

٣٥- مقداد يالجن : **أهداف التربية الإسلامية وغايتها** . ط١ . ١٤٠٦هـ .

٣٦- مقداد يالجن : **الأخلاقيات الفعّالة للمعلم والمتعلم ، وآثارها على النجاح والتقدم العلمي** . دار عالم الكتب . الرياض . ط١ . ١٤١٦هـ

٣٧- مكتب التربية العربي لدول الخليج . **إعلان مكتب التربية العربي لدول الخليج لأخلاق مهنة التعليم** . مكتب التربية العربي لدول الخليج . الرياض . ١٤٠٥هـ

٣٨- مهدي محمود سالم : **الأهداف السلوكية تحديدها مصادرها صياغتها تطبيقاتها** . مكتبة العبيكان . الرياض . ط ١ . ١٤١٧هـ .

٣٩- نايفة قطامي : **مهارات التدريس الفعّال** . دار الفكر . عَمّان . ط١ . ٢٠٠٤م.

٤٠- وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية (**موقع الوزارة على الإنترنت**) **http://www.moe.gov.sa/tmethaq**

٤١- هشام نشابة : **التراث التربوي الإسلامي في خمس مخطوطات** . دار العلم للملايين . بيروت . ط١ . ١٩٨٨م .

* * *

مفهوم استقلالية المتعلم وتطبيقاته في ميدان تعليم اللغة العربية

د. صالح بن ناصر الشويرخ
معهد تعليم اللغة العربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث :

لقد ازدادت أهمية الاستقلالية في التربية بشكل عام وفي حقل تعليم اللغات الثانية/الأجنبية على وجه الخصوص بشكل كبير في السنوات الأخيرة ، إذ أصبحت من القضايا المهمة ذات الانتشار الواسع ، كما غدت من المسائل الساخنة التي أشغلت المنظرين لأكثر من ثلاثة عقود من الزمن ، حيث كان لها دور كبير في إعادة تشكيل الآراء التربوية خلال الثلاثين سنة الماضية في أوروبا ، وتهدف هذه الدراسة إلى توضيح مفهوم استقلالية المتعلم وأهميته ، وإلى مناقشة الكيفية التي يمكن من خلالها ترجمة هذا الهدف إلى واقع ملموس في ميدان تعليم اللغة العربية ، خاصة في ظل تجاهل الأدبيات اللغوية التطبيقية العربية لهذا المفهوم. وذلك من خلال ثلاثة محاور رئيسة على النحو الآتي : المحور الأول : يتعلق بتعريف مفهوم الاستقلالية ومناقشة ماهيته وطبيعته وعناصره ومكوناته . المحور الثاني : يناقش أهمية مفهوم الاستقلالية في تعلم اللغة. المحور الثالث : يتناول كيفية تطبيق التعلم الاستقلالي في حقل تعليم اللغة العربية.

مقدمة الدراسة :

لقد ازدادت أهمية الاستقلالية في التربية بشكل عام وفي حقل تعليم اللغات الثانية/الأجنبية على وجه الخصوص بشكل كبير في السنوات الأخيرة (Littlewood, 1996)، إذ أصبحت من القضايا المهمة ذات الانتشار الواسع، كما غدت من المسائل الساخنة التي أشغلت المنظرين لأكثر من ثلاثة عقود من الزمن، حيث كان لها دور كبير في إعادة تشكيل الآراء التربوية خلال الثلاثين سنة الماضية في أوروبا، وذلك بتأثير مشروع اللغات الحديثة التابع للمجلس الأوروبي، الذي يعد البوابة التي دخل منها مفهوم الاستقلالية إلى ميدان تعليم اللغة (Esch, 1996). والاستقلالية الآن كلمة رنانة لها صدى كبير في ميدان تعليم اللغات الثانية/الأجنبية مثل كلمتي تواصلي وأصيل. وقد ظهر خلال هذه الفترة عدد كبير من الكتب والمقالات والدراسات التي تتناول استقلالية المتعلم، والتعلم الموجه ذاتياً، وأنظمة التعلم المفتوح، والتعلم الاستقلالي (Pemberton, 1996). وتهدف هذه الدراسة إلى توضيح مفهوم استقلالية المتعلم وأهميته، وإلى مناقشة الكيفية التي يمكن من خلالها ترجمة هذا الهدف إلى واقع ملموس في ميدان تعليم اللغة العربية، خاصة في ظل تجاهل الأدبيات اللغوية التطبيقية العربية لهذا المفهوم.

هدف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على مفهوم الاستقلالية في تعلم اللغة من خلال ثلاثة محاور رئيسية :

- **المحور الأول** : يتعلق بتعريف مفهوم الاستقلالية ومناقشة ماهيته وطبيعته وعناصره ومكوناته
- **المحور الثاني** : يناقش أهمية مفهوم الاستقلالية في تعلم اللغة.
- **المحور الثالث** : يتناول كيفية تطبيق التعلم الاستقلالي في حقل تعليم اللغة العربية.

المحور الأول: ماهية الاستقلالية وطبيعتها:

على الرغم من الاتفاق الواسع على أهمية الاستقلالية Autonomy، فهناك قدر كبير من الاختلاف حول ماهية هذا المفهوم وطبيعته وتطبيقاته في تدريس اللغة، إذ لا يوجد معيار معين يمكن استخدامه لتحديد مفهوم الاستقلالية في حقل علم اللغة التطبيقي (Benson & Voller, 1997)، فهو مفهوم متعدد الوجوه والاستخدامات مع فروع وتشعبات سياسية ونفسية وفلسفية وثقافية. ويرى ليتلوود Littlewood (٤٢٧ : ١٩٩٦) أن استخدام مصطلح الاستقلالية قد وصل إلى مرحلة شبيهة بتلك التي وصل إليها مصطلحا التواصل Communication والأصالة Authenticity في نهاية الثمانينيات الميلادية، وشبيهة بتلك المرحلة التي وصل إليها حديثاً التدريس الذي قوامه المهمة Task-based Teaching والتمركز حول المتعلم Learner-centredness على اعتبار أنه من الأفكار الأساسية في مجال تدريس اللغة التي يكاد يتفق العلماء والباحثون على أهميتها، ولكنهم في الوقت نفسه يختلفون اختلافاً كبيراً في تفسيرها. ومن ناحية أخرى يقرر بِنْسُون Benson (٢٧ : ١٩٩٦) أن من يستعرض ما كتب عن الاستقلالية في مجال تعليم اللغة قد يخرج بانطباع أن مفهوم استقلالية المتعلم واضح وغير مشكل على الإطلاق، مع أن الواقع عكس ذلك تماماً، ويضيف أنه لم ينجح أحد حتى الآن في تطوير صيغة من الاستقلالية تأخذ بالحسبان طبيعة اللغة وتعلمها، بل إن كل من بِنْسُون Benson وفُولر Voller (٢ : ١٩٩٧) يعتقدان أنه ليس من المحتمل أن يصل علماء اللغة التطبيقيون إلى تعريف متفق عليه لهذا المصطلح. ورغم ذلك فسوف نستعرض مجموعة من التعريفات التي صاغها عدد من العلماء والباحثين لمفهوم الاستقلالية ونتولاها

بالنقاش والتحليل حتى نستطيع أن نستخلص منها أهم ملامح مفهوم استقلالية المتعلم في محاولة للوصول إلى رؤية واضحة لهذا المفهوم.

يعرف قِبْز Gibbs (١١٩ : ١٩٧٩) الاستقلالية من خلال وصف الفرد المستقل :

الفرد المستقل هو الإنسان الذي يتحكم بنفسه متحرراً من السلطة الخارجية ومن أوامر الآخرين وتدخلاتهم. كما يجب أن يتمتع الفرد المستقل بالحرية وبالقدرة على اتباع نمط معين من العمل خاص به.

ويتضح من تعريف قِبْز Gibbs للاستقلالية أنه يحاول تحديد صفات الفرد المستقل بوجه عام دون ربطه بالتعلم أو بتعلم اللغة، وهو يركز في تعريفه على مفهوم الحرية، فالاستقلالية في نظره القدرة على التحرر من تدخلات الآخرين والقدرة على استحداث نمط عمل شخصي. وبناء عليه فالاستقلالية عنده ضد التبعية والجبرية، ونحن نتفق معه في ذلك، ولكننا نؤمن بأن هذه الحرية هي حرية نسبية لا مطلقة، وهو ما يؤكده لِيتل Little (٥ : ١٩٩١) الذي يصف الاستقلالية بأنها قدرة مكونة من مجموعة من الحريات المشروطة.

ومن التعريفات الشبيهة بتعريف قِبْز Gibbs في عموميتها وشموليتها دون ربطها بالتعلم تعريف برودِي Broady وكِنِنْق Kenning وتعريف ليتلوود Littlewood. فبرودِي وكِنِنْق (Broady & Kenning, 1996: 331) يصفان الاستقلالية بأنها :

إدارة المرء لشؤونه بدلاً من الاعتماد على الآخرين.

وعلى الرغم من قصر تعريفهما وإيجازه، فهو يحمل بين دفتيه كثيراً من خصائص الاستقلالية، فهما يشددان على أحد أبرز مكونات الاستقلالية ألا وهو

الاعتماد على الذات لا على الآخرين. ونحن نتفق معهما على أن الاعتماد على النفس من أهم مكونات الاستقلالية، فالأشخاص الذين يعتمدون على أنفسهم يدركون أن نجاحهم وفشلهم يقع تحت تحكمهم، ومن ثم يشعرون أن النجاح يمكن أن ينسب إلى عملهم الجاد وقدراتهم الذاتية، مما دفع بهِقْز Higgs (٤١ : ١٩٨٨) إلى القول بأن الاختلاف الأساسي بين التعلم التقليدي والاستقلالية يكمن في مستوى اعتماد المتعلم على المعلم. والاعتماد على النفس لا يعني أن يعمل الفرد وحده، فالاستقلالية يتم دائماً موازنتها بالتبعية على أساس أننا كائنات اجتماعية نتفاعل مع الآخرين، فالانفصال التام ليس من خصائص الاستقلالية ولكنه من خصائص التوحد[1] كما يشير إلى ذلك لِيتل Little (٥ : ١٩٩٠). علاوة على ذلك فالاعتماد على النفس يستلزم الثقة بالنفس، فلا يمكن تصور شخص مستقل يفتقر إلى الثقة بنفسه، إذ يجب أن يكون لدى الفرد المستقل ثقة عالية بقدراته ليكون مهيأ لتحمل المسؤولية، وللتغلب على الفشل القصير المدى الذي قد يواجهه في أداء بعض المهمات.

أما لِيتلوُود Littlewood (٤٢٨ : ١٩٩٦) فيرى أن الاستقلالية هي:

القدرة على التفكير والعمل بشكل مستقل في أي موقف.

وهذا التعريف القصير الموجز يتضمن جوهر الاستقلالية، إذ يشير إلى أن الاستقلالية تظهر في التفكير والعمل في آن واحد، فالاستقلالية مسألة فكرية بالدرجة الأولى ولكنها تنعكس على تصرفات المرء وسلوكياته، وهو ما يؤكده كَارْفر Carver وديكِنْسُون Dickinson (١٥ : ١٩٨٧) اللذان يشيران إلى أن

(١) التوحد مرض نفسي يتصف بالسلوك الرافض للاختلاط الاجتماعي.

تحمل المرء مسؤولية تعلمه هو توجه عقلي بالدرجة الأولى، فهو ليس مجرد تغير سلوكي، بل هو أساساً تغير عقلي يتبعه تغير سلوكي. وهي مسألة حذر منها بِنيكُوك Pennycook (٤٣ : ١٩٩٧) أيضاً الذي يشير إلى أن هناك توجهاً في أدبيات التعلم الاستقلالي نحو التركيز على السلوكيات المشاهدة التي توحي باستقلالية المتعلم مع إهمال الجوانب الأخرى التي لا يمكن مشاهدتها.

أما هُولِك Holec (٣ : ١٩٨١)- وهو من أبرز علماء اللغة التطبيقيين الذين أسهموا إسهاماً كبيراً في تطوير مفهوم الاستقلالية في حقل تعليم اللغة- فهو يعرف الاستقلالية تعريفاً أكثر تحديداً من التعريفات السابقة، إذ يرى أن الاستقلالية هي:

قدرة المرء على تحمل مسؤولية التعلم، وهي تعني قدرته على اتخاذ القرارات التالية بنفسه: تحديد الأهداف، وتحديد محتوى التعلم ونسبة التقدم ودرجته، واختيار الطرق والأساليب التي سوف يتم توظيفها، ومراقبة إجراءات اكتساب اللغة، وتقويم ما تم اكتسابه.

ويمكننا ملاحظة أن هُولِك Holec يعرف الاستقلالية من خلال ربطها بالتعلم ربطاً مباشراً، مع تشديده على مفهوم تحمل مسؤولية التعلم واتخاذ القرارات، الذي يبدو أنه حجر الزاوية لمفهوم الاستقلالية. ويشاطره الرأي كل من دَام Dam وهِقْز Higgs، حيث يعرف دَام Dam (١٧ : ١٩٩٠) الاستقلالية بأنها:

جاهزية المرء لتحمل مسؤولية تعلمه في خدمة حاجاته وأهدافه، ويستلزم هذا القدرة والرغبة في العمل بشكل استقلالي، وفي التعاون مع الآخرين بوصفه كائناً اجتماعياً مسؤولاً.

في حين يعرفها هِقْز Higgs (٤١ : ١٩٨٨) بأنها:

عملية يعمل من خلالها الطالب في مهمة أو نشاط تعلمي، وهو إلى حد كبير مستقل عن المدرس الذي يقوم بدور مدير برنامج التعلم، ويتحمل المتعلم تحت هذه الظروف مسؤولية تعلمه.

ومن الواضح أن كلاً من دَام Dam وهِقْز Higgs يتفقان مع هُولِك Holec في أن الاستقلالية تعني تحمل مسؤولية التعلم من طرف المتعلم. ولكننا لو دققنا النظر في تعريف دَام Dam للاستقلالية لوجدنا أنه يضيف إلى ذلك مكونين رئيسيين من مكونات مفهوم الاستقلالية وهما الرغبة في العمل بشكل مستقل، والتعاون مع الآخرين. ويستلزم هنا أن نقف وقفة موجزة لمناقشة هذين المكونين اللذين وردا في تعريف دَام Dam. إن من أسس الاستقلالية رغبة المرء في تحمل مسؤولية تعلمه، فقدرة المرء على ممارسة الاستقلالية لا ينفع إذا لم تتوفر لدى المرء الرغبة في ذلك، فقد يملك شخص ما القدرة على تنفيذ اختيارات مستقلة، ولكنه يشعر بعدم الرغبة في القيام بذلك، وبالمقابل قد يملك شخص آخر الرغبة في ممارسة الاختيارات المستقلة، لكنه لا يملك القدرة اللازمة لعمل ذلك، ومن هنا فالرغبة تعد من أهم مكونات الاستقلالية. ومما لا شك فيه أن الحديث عن الرغبة يقودنا إلى الحديث عن الدافعية Motivation، لأن الرغبة من أهم مكونات الدافعية (Littlewood, 1996).

إن من المؤكد أن هناك علاقة وثيقة بين الاستقلالية والدافعية، حيث يشير دِيكِنْسُون Dickinson (١٦٨ : ١٩٩٥) إلى العلاقة القوية المقترحة بين استقلالية المتعلم والدافعية في أدبيات علم النفس التربوي، وقد أكدت بعض الدراسات (انظر مثلاً Spratt, Humphreys & Chan, 2002) أن الدافعية تؤدي إلى الاستقلالية. ومن ناحية أخرى يرى بعض الباحثين (Dornyei & Csizer,

1998) عكس ذلك أي أن الاستقلالية هي التي تؤدي إلى زيادة الدافعية عند المتعلمين. وعموماً يبدو أن العلاقة بين الاستقلالية والدافعية ذات اتجاهين، فتوفر قدر معين من الدافعية يعد عنصراً ضرورياً لتحقيق الاستقلالية، كما أن تحقيق المتعلم لمزيد من الاستقلالية سوف يعزز دافعيته ويقويها.

أما المكون الثاني لمفهوم الاستقلالية الذي ورد في تعريف دَام Dam وهو التعاون مع الآخرين، فهو من أهم خصائص الاستقلالية التي يسعى الباحثون إلى تنميتها عند المتعلمين، وقد يفهم من مفهوم الاستقلالية أنه يعني العمل منفرداً وعدم التعاون مع الآخرين، في حين أن الموقف عكس ذلك تماماً، فالمذهب الاستقلالي لا يهدف إلى معاملة المتعلمين بشكل منفصل عن بعضهم بعضاً، ولكنه يسعى إلى جعل المتعلمين يتبادلون الاعتماد بالعمل مع بعضهم بعضاً ومساعدة بعضهم بعضاً، وهو ما يسميه باوْد Boud (٢٩ : ١٩٨٨أ) الاعتماد المتبادل Interdependence الذي يعده أحد المكونات الأساسية للاستقلالية. من جهة أخرى يقرر لِيتل Little (٢١٠ : ١٩٩٦) أن تنمية قدرة المتعلم على التأمل والتحليل، وهي من المحاور الأساسية في تطوير استقلالية المتعلم، تعتمد على تنمية قدرته على المشاركة مشاركة تامة في التفاعلات الاجتماعية. ويؤكد ذلك كل من برِين Breen ومَان Mann (١٣٦ : ١٩٩٧) اللذين يعتبران القدرة على النقاش والتعاون مع أعضاء المجموعة من خصائص المتعلم المستقل. وقد بدأ في السنوات الأخيرة التشديد على هذا المكون الذي يطلق عليه أحياناً الاستقلالية الاجتماعية، والمقصود بها القدرة على العمل بشكل فعال على أساس أن الفرد عضو متعاون في المجموعة.

من ناحية أخرى يعرف دِيكِنْسُون Dickinson (٣٣١ : ١٩٩٣) الاستقلالية

تعريفاً فيه تشابه كبير مع تعريف هُولِك Holec، حيث يقول:

إن المتعلم المستقل قادر على تحديد ما تم تدريسه، وقادر على صياغة أهدافه التعلمية وذلك بالتعاون مع المدرس، وقادر على اختيار إستراتيجيات تعلم مناسبة وقادر على تطبيقها بشكل شعوري، وقادر على مراقبة استخدامه لإستراتيجيات التعلم وعلى تحديد الإستراتيجيات المناسبة له وغير المناسبة واستبدالها بغيرها، وقادر على ممارسة التقويم الذاتي.

فهما (أي هُولِك Holec و دِيكِنْسُون Dickinson) يتفقان على أن الاستقلالية في التعلم تتمثل في خمس عمليات: تحديد أهداف التعلم، وتحديد محتوى التعلم، واختيار إستراتيجيات تعلم مناسبة، ومراقبة عملية التعلم، وتقويم ما تم تعلمه. ومع أن هذا التحديد الدقيق للعمليات التي تتضمنها الاستقلالية مفيد ويساعد في تقريب مفهوم الاستقلالية من الأذهان وفي تطبيقه عملياً، ألا أن فيه قصور في معالجة مفهوم الاستقلالية، وهو قصوراً تشترك معهما فيه الباحثة الأمريكية وِنْدن Wenden التي تعرف الاستقلالية من خلال وصف الطالب المستقل فتقول (١٥ : ١٩٩١):

الطالب المستقل هو الطالب الذي يتعلم كيف يتعلم، حيث اكتسب إستراتيجيات تعلم متعددة ولديه معلومات عن عملية التعلم وعن التوجهات التي تمكنه من استخدام هذه المهارات والمعارف بثقة ومرونة وبشكل مناسب مستقل عن المدرس.

ويُلاحظ أن وِنْدن Wenden تحصر مفهوم الاستقلالية في مفهوم "تعلم كيف تتعلم". ويرى بِنْسُون Benson (٢٣ : ١٩٩٧) أن حصر الاستقلالية في تدريب المتعلم على مجموعة من الإستراتيجيات والأساليب والمهارات التعلمية يعد أحد

صيغ الاستقلالية الشائعة في أدبيات تعليم اللغة وهو يسميها الاستقلالية التقنية. إن الصيغة التقنية لمفهوم الاستقلالية التي تحدث عنها يِنْسُون نظرة ضيقة لمفهوم الاستقلالية، فالاستقلالية ليست مجرد اكتساب بعض الإستراتيجيات والمعارف والتوجهات، بل هي أشمل من ذلك بكثير كما يتضح من تعريف مَاكَارُو Macaro (١٦٨ : ١٩٩٧) الذي يقول:

الاستقلالية ليست مجموعة من السلوكيات التي يمكن التعرف عليها والتي عندما يتم مشاهدتها يعد ذلك دليلاً على اكتسابها، بل هي قدرة يتم تعلمها من خلال معرفة كيفية اتخاذ القرارات حول الذات. إنها قدرة على تحمل مسؤولية التعلم وإدراك قيمة تحمل هذه المسؤولية.

فهو يصر على أن الاستقلالية قدرة وليست سلوكاً منفرداً يمكن التعرف عليه ووصفه، وهو بذلك يتفق مع هُولِك Holec في استخدام كلمة قدرة، لكنه لا يحصر الاستقلالية في مجموعة من السلوكيات كما فعل هُولِك Holec. ولكن يجب أن نتذكر أنه على الرغم من اتفاقنا مع مَاكَارُو Macaro على أن الاستقلالية ليست سلوكاً منفرداً يسهل وصفه، فنحن نؤكد في الوقت نفسه أنه لا يمكن التعرف في كثير من الأحيان على المتعلم المستقل إلا من خلال بعض السلوكيات مثل القدرة على الانفصال والتأمل الناقد واتخاذ القرارات.

ومن التعريفات الجديرة بالنقاش التعريف الذي صاغه رِمِرت Remmert (١٤ : ١٩٩٧)، حيث يرى أن الاستقلالية هي:

تحويل المسؤولية من المدرس إلى الطالب، وهو ليس حالة ثابتة أو نهائية يمكن الوصول إليها والتوقف عندها، بل هي عملية مستمرة مفتوحة يكتسب المتعلم من خلالها المهارات اللازمة لتحمل المسؤولية، في حين تكون مهمة المدرس تسهيل

هذه العملية، ولكنها لا تعني اختفاء المدرس أو إلغاء الأساليب التعلمية الأخرى.

وينبه رِمِرت Remmert إلى خاصية مهمة من خصائص الاستقلالية غفل عنها الآخرون، وهي أن الاستقلالية ليست حالة ثابتة مستقرة يمكن الوصول إليها والتوقف عندها، ومن ثم نعت من يصل إليها بأنه متعلم مستقل، بل هي عملية مستمرة ومفتوحة ومتغيرة، فقد يتمتع أحد المتعلمين بدرجة عالية من الاستقلالية خارج الفصل، لكنه قد يعتمد على المعلم اعتماداً كاملاً في أداء بعض الأنشطة داخل الفصل، وهو بذلك يؤكد على أن الاستقلالية مسألة نسبية لا مطلقة. إضافة إلى ذلك يعد تعريف رِمِرت Remmert الوحيد من بين التعريفات التي استعرضناها الذي جاء على ذكر المعلم، حيث أشار إلى أن مهمة المعلم القيام بدور المسهّل لهذه العملية[1]، وهي مسألة تجاهلها العلماء والباحثون الذين ناقشنا تعريفاتهم للاستقلالية رغم دور المعلم الحيوي في تنمية الاستقلالية عند المتعلمين، ويستثنى من ذلك هِقْز Higgs الذي ألمح لمحة سريعة إلى دور المعلم.

ومن التعريفات المهمة في هذا السياق أيضاً تعريف باوْد Boud (١٧ : ١٩٨٨أ) الذي يرى أن الاستقلالية:

هدف تربوي، فهي سلوك فردي مثالي يطمح إليه كل من الطلاب والمدرسين، ويساعد المدرسون الطلاب في تحقيق هذا الهدف. كما أنها مذهب في الممارسة التربوية، فهي طريقة في تنفيذ الدورات تشدد على استقلالية الطالب وتحمله مسؤولية اتخاذ القرارات.

إن باوْد Boud ينبه إلى قضية في غاية الأهمية فهو يشدد على أن الاستقلالية

(١) سنفصل الحديث عن وظيفة المسهّل في المحور الثالث من هذه الدراسة عندما نتحدث عن دور المعلم في تطبيق التعلم الاستقلالي.

هدف تربوي ومذهب تعلمي/تعليمي في آن واحد. ولكن من المهم التذكير بأن الاستقلالية ليست طريقة تدريس أو منهجية تدريسية جديدة، ومع ذلك فلا يمكن تطوير الاستقلالية عند المتعلمين إلا عند اتباع منهجية تدريسية معينة لها خصائص وصفات تختلف من سياق إلى آخر ومن ثقافة إلى أخرى، حيث يشير برُودِي Broady وكِينِنْق Kenning (١٩٩٦: ٣٣٢) إلى أنه من الصعب تخيل كيفية تحقيق المتعلم للاستقلالية دون أن ينهمك فعلياً في تحمل مسؤولية تنظيم تعلمه وتنفيذه، ويمكن أن نطلق على مفهوم الاستقلالية مصطلح الاستقلالية عندما يكون هدفاً، ومصطلح التعلم الاستقلالي عندما يكون مذهباً تعلمياً/تعليمياً، وسوف نستخدم كلا المصطلحين بطريقة تبادلية فيما تبقى من الدراسة.

تجدر الإشارة إلى أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين الاستقلالية ومجموعة كبيرة من المذاهب التعلمية/التعليمية (Boud, 1988b)، منها: المنهج المتمركز حول المتعلم Learner-centred Curriculum، والمقرر القائم على النقاش Negotiated Syllabus، وتدريب المتعلم Learner Training، والتدريب على إستراتيجيات التعلم Strategy Training، والمقرر الذي قوامه المشروع Project-based Syllabus، والتعلم الخبري والتعاوني Experiential and Collaborative Learning، والتدريس الذي قوامه المتعلم Learner-based Teaching، والتدريس الذي يتحكم به المتعلم، والتعلم غير التقليدي Non-traditional Learning، والتعلم المفتوح Self-access Learning، والتعلم الموجه ذاتياً Self-directed Learning، والتعلم المنظم ذاتياً Self-organized Learning، والتعلم المخطط ذاتياً Self-planned Learning، والدراسة الذاتية Self Study والتعليم الذاتي Self-instruction. ومع أن كل

هذه المذاهب تتفق مع الاستقلالية في تشديدها على دور المتعلم بوصفه عنصراً فاعلاً في عملية التعلم، وفي جعل المتعلم محور العملية التعليمية، إلا أن هناك بعض الاختلافات الجوهرية بين الاستقلالية والمذاهب التي ذكرناها. إن بعض المذاهب السابقة تشدد على التفريد في تعلم اللغة Individualization أي التشديد على الفرد في مقابل الجماعة، وقد سبق أن أشرنا إلى أن الاستقلالية الجماعية تعد الآن من أهم مكونات الاستقلالية، وقد حاول مؤيدو الاستقلالية الابتعاد عن المذاهب التفريدية في تعلم اللغة من خلال تشديدهم على الطبيعة الجماعية أو التعاونية لتعلم اللغة الفعال (Boud, 1988a). ومن ناحية أخرى تركز بعض المذاهب السابقة على التعليم الذاتي، وتختلف الاستقلالية عن التعليم الذاتي اختلافات جوهرية من أهمها[1]: أولاً الاستقلالية ليست محصورة في التعلم بدون معلم، فالاستقلالية لا تتطلب أن يتخلى المعلم عن سلطته، ولا تستلزم تنازله عن مسؤوليته، ولكنها تقتضي أن يلعب المعلم دوراً جديداً في عملية التعلم يختلف عن الدور التقليدي له، كما أشرنا إلى ذلك عند مناقشتنا تعريف رِمِرت Remmert. ثانياً أساليب التعلم الموجه ذاتياً عبارة عن طرق يستخدمها المتعلم من أجل توجيه تعلمه وتنظيمه، أما الاستقلالية فهي قدرة على تحمل المرء مسؤولية تعلمه. ثالثاً المتعلم في أساليب التعلم الذاتي يعد عنصراً خاملاً يتبع البرنامج الدراسي المعد من قبل الآخرين، ومن هنا فإن رزم التعليم الذاتي قد تتضمن تلقيناً أكثر مما يتضمنه التدريس الصفي، في حين ينظر المذهب الاستقلالي إلى المتعلم على أنه عنصر نشط يتخذ القرارات المتعلقة بتعلمه سواء أكان ذلك وحده أم

(١) سوف نتحدث عن دور التعليم الذاتي في تنمية الاستقلالية في المحور الثالث من هذه الدراسة.

بالتعاون مع الآخرين (Holec, 1988). ورغم كل ذلك قد يؤدي التعلم الموجه ذاتياً إلى الاستقلالية أو قد يكون من نتائج الاستقلالية، كما أن كثيراً من المذاهب السابقة قد تساعد على ممارسة الاستقلالية أو قد تمهد السبيل إلى تنمية الاستقلالية عند المتعلمين لكنها ليست الاستقلالية.

وأخيراً نختم هذه الرحلة التي خضناها في تعريفات الاستقلالية بالتعريف الذي صاغه هُول Hall ويقْز Beggs (٣٣: ١٩٩٨) اللذان يعرفان الاستقلالية تعريفاً دقيقاً، ويربطان هذا المفهوم بعملية تعلم اللغة ربطاً محكماً، حيث يؤكدان أن الاستقلالية هي:

القدرة على التعلم من خلال استعمال اللغة، فهي تستلزم المجازفة بشكل فيه اعتماد متبادل وبشكل يكون فيه المتعلم منتجاً أصلياً للغة ضمن المجموعات الاجتماعية داخل الفصل وخارجه.

ومن الواضح أنهما يشددان على الطبيعة التفاعلية لتعلم اللغة وعلى عنصر المجازفة Risk-taking باعتباره من خصائص الاستقلالية، ومما لاشك فيه أن الثقة بالنفس التي سبق أن تحدثا عنها بوصفها من خصائص الاستقلالية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالسلوك الاستكشافي المجازف الذي يؤدي إلى الرغبة في قبول التحدي ويعزز الفضول عند المتعلمين، خاصة في تعلم اللغة الذي يتطلب قدراً كبيراً من المجازفة في استخدام اللغة والتفاعل مع الناطقين الأصليين.

ونخلص من ذلك كله إلى أن الاستقلالية في تعلم اللغة هدف تربوي ومذهب تعلمي/تعليمي، وهي قدرة فطرية/مكتسبة، متغيرة غير ثابتة، نسبية لا مطلقة. وهي تعني القدرة على التفكير والعمل بشكل مستقل، والقدرة على التحكم بالذات وبعملية التعلم، ومن ثم تحمل المرء مسؤولية تعلمه وما يتخذه من قرارات

مما يؤدي في النهاية إلى الإدارة الفعالة للتعلم. ويمكن تلخيص أهم خصائص المتعلم المستقل على النحو التالي:

قادر على إدارة شؤونه والاعتماد على نفسه، قادر على اتخاذ القرارات، قادر على التعلم دون معلم، عنصر فعال ومشارك نشط في عملية التعلم، لديه الدافعية نحو التعلم والرغبة في تحمل المسؤولية، لديه ثقة بنفسه وبقدراته، قادر على تشخيص حاجاته التعلمية، قادر على تحديد أهداف التعلم وصياغتها، قادر على اختيار مواد تعليمية مناسبة، قادر على اختيار إستراتيجيات تعلم مناسبة وتطبيقها، قادر على مراقبة استخدام إستراتيجيات التعلم واستبدالها بغيرها عند الضرورة، قادر على التقييم الذاتي، قادر على طرح الأسئلة، قادر على التعاون مع الآخرين، قادر على رفض الالتزام بما يفرضه الآخرون.

المحور الثاني: أهمية الاستقلالية:

يؤكد لِيتِلوُود Littlewood (٤٢٧ : ١٩٩٦) أن هذا الاهتمام المتزايد بمفهوم الاستقلالية ليس أمراً مستغرباً، فالاستقلالية تنسجم مع النظرة الحديثة في تعليم اللغة التي تؤكد على أهمية الاندماج النشط من المتعلمين في عملية التعلم، كما تتسق مع محاولات كثير من المتخصصين في تدريس اللغة لتقديم الطرق المتمركزة حول المتعلم، ورغبتهم في مساعدة المتعلمين ليصبحوا مستقلين عن مدرسيهم معتمدين على أنفسهم في تسيير أمورهم الدراسية وفي استخدامهم للغة. وتعود أهمية الاستقلالية إلى عوامل إيديولوجية واقتصادية وعوامل خاصة بطبيعة المعرفة وطبيعة عملية التعلم، كما يكتسب مفهوم الاستقلالية أهميته من خلال علاقته الوثيقة بعدد من المفاهيم والنظريات والرؤى التربوية واللغوية الحديثة مثل التفريد، والتمركز حول المتعلم، والتعلم مدى الحياة، والتدريس الناقد، والمذاهب

التواصلية في تدريس اللغة، والمناهج اللغوية القائمة على العمليات.

تعود أهمية الاستقلالية إلى عوامل خاصة بطبيعة التعلم والتعلم اللغوي، فحلول النظرية المعرفية محل النظرية السلوكية في حقل تعليم اللغة أسهم في تغيير النظرة إلى المتعلم والنظرة إلى عملية التعلم برمتها (Macaro, 1997)، حيث يؤكد دَام Dam ولِقِنْهانسِن Legenhansen (٢٦٧ : ١٩٩٦) أن التعلم ليس عملية تراكمية يقوم المتعلم فيها بإضافة المزيد من المعلومات تدريجياً إلى رصيده المعرفي، بل هو عملية يتم فيها تكييف كل كمية من المعلومات الجديدة بما يتناسب مع ما يعرفه الطالب مسبقاً من خلال عمليات متعددة من التعديل والمراجعة، فالتعلم عملية تفاوضية بين معارف المتعلم السابقة والمعرفة الجديدة المقدمة له، وأنه حتى يتحقق التعلم يجب على المتعلم بناء علاقة وطيدة بين الأنظمة المعرفية التي بحوزته والأنظمة المعرفية الجديدة المقدمة له، ولا يمكن عمل ذلك إلا بواسطة المتعلم نفسه. وعليه يقرر لِيتل Little (٨ : ١٩٩٠) أن أكثر المتعلمين كفاءة هم أولئك الذين يعرفون كيف يجلبون معارفهم السابقة للاستفادة منها في تنفيذ المهمات الجديدة. وهذا يعني أن التعلم بمختلف أنواعه وصوره يحدث داخل المتعلم، ولا يمكن لأحد أن يتحكم بما يحدث داخل عقل المتعلم. من جانب آخر يشدد لِيتل Little (١٠ : ١٩٩٠) على أن المتعلم بحاجة إلى وقت ومساحة كافيين ليتعلم تعلماً فعالاً، ومما لاشك فيه أن الممارسات التدريسية التقليدية تحرم المتعلم من الوقت والمساحة اللتين يحتاج إليهما ليتعلم تعلماً فعالاً. وبناء على ذلك كله يدعو هُولِك Holec (١٠ : ١٩٨٨) إلى أن يعهد بعملية التعلم إلى المتعلم وتكون وظيفة المعلم تهيئة الظروف التي تجعل عملية تحكم المتعلم بعملية التعلم ممكنة، والأخذ بيد المتعلم لينتقل من موقف يعتمد فيه على الآخرين إلى موقف يكون

قادراً فيه على الاعتماد على نفسه، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال تنمية استقلاليته.

ويعدد ليتل Little (١٩٩١ : ٨) الفوائد التي يمكن جنيها من خلال تنمية الاستقلالية: أولاً عندما يكون المتعلم مسؤولاً عن تعلمه يكون التعلم هادفاً وأكثر تركيزاً وفاعلية مما يؤدي إلى بقاء أثره فترات طويلة، ثانياً عندما تقع مسؤولية التعلم على عاتق المتعلم تتلاشى الحواجز بين التعلم والحياة، تلك الحواجز التي دائماً ما تكون حاضرة في أنظمة التعليم التقليدية، وعندما تتلاشى تلك الحواجز لن يجد المتعلم صعوبة كبيرة في تحويل قدرته الاستقلالية إلى جميع جوانب حياته، وهذا بدوره يجعل المتعلم أكثر نفعاً في المجتمع. إضافة إلى ذلك يرى باوْد Boud (١٩٨٨أ : ١٧) أن المتعلم لا يمكن أن يكون فعالاً في أي نشاط تعلمي إذا لم يكن قادراً على اتخاذ قرارات بنفسه حول ما ينبغي أن يتعلمه وكيف يمكن أن يتعلمه، فالطالب المعتمد على معلمه لن يكون فعالاً في تعلمه مثل المتعلم الذي قام بتطوير إستراتيجيات تمكنه من العثور على مصادره التعلمية واستخدامها. إن زيادة المسؤولية الملقاة على عاتق المتعلم في تخطيط الأنشطة التعلمية وتنفيذها سوف يؤدي إلى زيادة الاندماج النشط من طرف المتعلم في عملية التعلم، ومن ثم يؤدي ذلك إلى الإدارة الفعالة للتعلم.

وتعلم اللغة لا يختلف عما سبق (Trim, 1988)، فطرق التدريس التقليدية وأنشطة التعلم النظامية لا تضمن تعلم اللغة، بل إن نجاح المتعلم يعتمد بالدرجة الأولى على الطرق التي يقوم المتعلم من خلالها بالاستفادة من الفرص التي تسنح له داخل الفصل وخارجه، كما يعتمد على سعي المتعلم للحصول على فرص لاستعمال اللغة خارج الفصل (Lee, 1998)، وهذا لن يتحقق إذا لم يكن

المتعلم يتمتع بدرجة كافية من الاستقلالية، فعندما يواجه المتعلم تحدي التواصل في مواقف وظروف حقيقية يمكن معرفة مدى امتلاكه للاستقلالية والاعتماد على النفس اللازمين لمواجهة التحدي. علاوة على ذلك يؤكد برودِي Broady وكِينِنْق Kenning (١٩٩٦ : ٩) أن الاهتمام بالاستقلالية تنامى في حقل تعليم اللغة بعد التحول من تدريس أنظمة اللغة الهدف إلى التركيز على تطوير مهارات التواصل لدى متعلمي اللغة، حيث يشددان على أن استعمال اللغة بشكل فعال للأغراض التواصلية لا يكفي فيه فك رموز نظام اللغة، بل يتضمن مناقشة المعنى، ولذا فهو يتطلب القدرة على التغلب بثقة على المعلومات غير المتوقعة. ويضيف لِيتل Little (١٩٩٠ : ٨) أن متعلم اللغة الذي يرغب في أن يصبح متواصلاً جيداً في اللغة الهدف يجب أن تكون لديه درجة عالية من الثقة بالنفس ودرجة كافية من الاستقلالية تسمح له بالقيام بالأدوار الاجتماعية والنفسية والخطابية التي سوف يطلب منه أداؤها، ويستلزم هذا أن يكون المتعلم على وعي بمتطلبات المواقف المختلفة التي يمكن أن يستعمل فيها اللغة، وأن يكون لديه حساسية تجاه العلاقات النفسية المتنوعة التي تربطه مع الأشخاص الذين يتواصل معهم، وأن يكون قادراً على اتخاذ مبادرات وعلى الرد على مبادرات الآخرين. وعندما ينمي المتعلم هذه القدرات سيكون قادراً على الانهماك في نوعية النشاط التواصلي الذي يعزز تدريجياً تطور اللغة الثانية. ومن هنا فإن تطور اللغة الثانية الفعال يعتمد جوهريا على التفاعل المستقل الواسع مع اللغة الهدف، وهذا لا يقلل من أهمية التعلم الصفي، لكنه يشدد على أهمية تطوير المهارات والإستراتيجيات التي يحتاجها المتعلم ليتعلم بشكل مستقل داخل الفصل وخارجه (Broady & Kenning, 1996). وعليه فالتعلم الاستقلالي صورة من صور تطبيق المذهب التواصلي في

تدريس اللغة Communicative Approach الذي يركز على العملية التواصلية في سياقاتها الحقيقية وتنمية قدرة المتعلم على تعلم كيفية تحقيق التواصل اللغوي بدلاً من تعلم المعارف والمعلومات اللغوية المنزوعة من سياقاتها، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا إذا كان المتعلم هو من يدير عملية تعلمه ويقوم بالجزء الأكبر من توجيهها (Nunan, 1988).

ومن العوامل الرئيسية التي دفعت كثيراً من العلماء والباحثين إلى الاهتمام بالاستقلالية ارتباطها الوثيق بمفهومي التفريد في التعليم والتمركز حول المتعلم، حيث يرى بِنْسُون Benson وفُولر Voller (٦ : ١٩٩٧) أن هناك ارتباطاً قديماً بين تعلم اللغة الاستقلالي وتفريد التعليم على اعتبار أن لكل متعلم أساليبه المفضلة في التعلم وقدراته وحاجاته[1]. ويشدد التفريد على الحاجة إلى تطوير مناهج يمكن أن تتكيف مع أساليب وقدرات وسرعات التعلم المختلفة، وقد أدى ذلك فيما بعد إلى مناقشة كيفية إشراك المتعلمين أنفسهم في القرارات المتعلقة بما يجب تعلمه وكيفية التعلم (Broady & Kenning, 1996). من ناحية أخرى يقرر مَاكَارُو Macaro (١٦٧ : ١٩٩٧) أن الاهتمام بالاستقلالية كان مدفوعاً بواسطة التوجه العام نحو التمركز حول المتعلم في تدريس اللغة، ويتصف التمركز حول المتعلم بالانتقال من تدريس اللغة بوصفه نقل مجموعة من المعارف إلى النظر إلى تدريس اللغة على أنه إنتاج نشط للمعرفة وميل نحو التركيز على طرق التعلم لا على طرق التدريس، كما يستقي أساسه المنطقي من نظريات الفروق الفردية وضرورة التعامل معها. والتعلم الاستقلالي قد يكون أحد الأساليب الرئيسية

(١) تحدثنا في الجزء الأخير من المحور الأول عن الفرق الجوهري بين التفريد والتعلم الاستقلالي.

لتطبيق التعليم المتمركز حول المتعلم، أو قد يكون شكل من أشكال التعليم المتمركز حول المتعلم.

ويعود الاهتمام المتزايد بمفهوم الاستقلالية أيضاً إلى ارتباطه الوثيق بمفهوم التعلم مدى الحياة، فقد أصبحت القدرة على التعلم مدى الحياة من الأهداف التعليمية المهمة في كثير من البلدان المتقدمة (Devlin, 2002). ويقرر ترِم Trim (٣١: ١٩٨٨) أن التعلم عملية تستمر مدى الحياة وأنه لا يمكن لمدرسة ولا حتى جامعة أن تزود طلابها بكل المعارف والمهارات التي سوف يحتاجون إليها في حياتهم، فالحياة بكل جوانبها الشخصية والمهنية متنوعة بشكل كبير وعرضة للتغيير بحيث لا يمكن لأي منهج دراسي أن يعد المتعلمين إعداداً دقيقاً ومفصلاً. كما يقرر كُمفُورد Comford (٣٥٧: ٢٠٠٢) أن الاستقلالية أصبحت من الوسائل الرئيسية للتغلب على المشكلات التي يواجهها الإنسان في عصر تتغير فيه المعرفة وتنمو بسرعة، فالمطلوب في نظره القدرة على التعلم بسرعة أكبر حتى يتمكن المرء من التعامل مع حجم المعلومات المتزايد التي تتدفق من خلال شبكة المعلومات الدولية ووسائل تقنية المعلومات الأخرى. وعليه يشدد مَارْشَال Marshal (٤٠: ١٩٩٦) على أن الهدف النهائي للعملية التعليمية يجب أن يكون جعل المتعلم قادراً على التعلم بشكل مستقل غير معتمد على أسلوب الفصل التقليدي تحت إشراف المعلم، حتى يكون قادراً على مواصلة التعلم مدى الحياة. كما يستقي مفهوم استقلالية المتعلم قوته من إصراره على تطوير إستراتيجيات بعيدة المدى يمكن للطالب أن يستخدمها في مواقف تعلمية حالية أو مستقبلية قد لا يكون المعلم موجوداً فيها (Macaro, 1997). وتعلم اللغة، كما يشير إلى ذلك تُومْسون Thomson (٧٨: ١٩٩٦)، محاولة تستمر مدى الحياة، ومن هنا فمن

المهم مساعدة المتعلمين على أن يصبحوا واعين بقيمة التعلم الاستقلالي خارج الفصل، بحيث يكتسبون عادة التعلم المستمر ويحافظون عليه حتى بعد انقضاء البرنامج الدراسي، كما يمكن توظيف هذه المهارات والإستراتيجيات في تعلم لغات أخرى قد يجد المتعلم ضرورة تعلمها في المستقبل (Beeching, 1996).

ومن الأسباب التي أدت إلى العناية بمفهوم الاستقلالية ارتباطه بمفهوم التدريس الناقد Critical Pedagogy، الذي يسعى إلى تغيير الأنظمة التعليمية التقليدية القائمة على التحكم والضبط وعدم المساواة (Darder, 1991)، ويدعو إلى تأسيس بيئات تعلمية تعطي المتعلم فرصة لإظهار صوته وتمكنه من أن يصبح متعلماً يتمتع باستقلالية كبيرة ويتصف بنزعة ناقدة، وهذه العملية التحريرية تتطلب عملية حوار حقيقية يمكن أن تزدهر في مناخ يتصف بنوع من العلاقة المتكافئة بين المشاركين (Wertsch, 1991). ويشدد فَرير Freire (١٠ : ١٩٧٢) على أن التربية الفعلية لا يمكن أن تتم دون عملية تواصلية، وأن العملية التواصلية لا يمكن أن تتحقق دون حوار. هذه المبادئ التي يرتكز عليها التدريس الناقد تنسجم إلى حد بعيد مع مفهوم الاستقلالية الذي يسعى إلى تأسيس منظومة تعليمية حوارية بين المعلم والمتعلم أساسها التكافؤ والحرية المنضبطة.

علاوة على ذلك هناك علاقة وثيقة بين مفهوم استقلالية المتعلم والمناهج اللغوية القائمة على العمليات التعلمية Processed-based Curriculum، حيث يركز هذا النوع من مناهج تعليم اللغة كما يشير إلى ذلك وَايْت White (٣٤ : ١٩٨٨) على عمليات التعلم لا على نواتج التعلم، فالمنهج عبارة عن عمليات وإجراءات لا محتويات ونواتج سلوكية يمكن قياسها، فالتركيز في العملية التعليمية ينصب على التعلم النشط، حيث يتم تدريس الطلاب مهارات

الاستعلام والاستكشاف ومساعدتهم على تطوير طرق للملاحظة والبحث والتقصي وتشجيعهم على التأمل في خبراتهم المختلفة، واستعمال مصادر المعلومات الأصيلة وتقييمها بطرق ناقدة، وهذا لن يتحقق إلا بتوفر قدر كبير من الاستقلالية لدى المتعلم.

وهناك من ينظر إلى الجوانب الإيديولوجية في التعلم الاستقلالي، حيث يقرر هُولِك Holec (١ : ١٩٨١) أن التعليم أصبح أداة للنهوض والتحرر والوعي والتغيير، وتتمثل العوامل الإيديولوجية في نظر كرَيْب Crabbe (٤٤٣ : ١٩٩٣) في حق الفرد في الحرية واختيار ما يراه مناسبا له سواء أكان ذلك في التعلم أم في المجالات الأخرى، وأن لا يصبح الإنسان ضحية خيارات تفرض عليه من قبل المؤسسات الاجتماعية حتى وإن كان ذلك بشكل غير متعمد. وبناء على ذلك يرى لِيتل Little (٨ : ١٩٩٠) أنه يجب على المؤسسات التعليمية والتربوية أن تنمي في طلابها القدرة على التفكير والعمل على أساس أن كل فرد يتمتع بحرية الإرادة وتقرير المصير. فالأفراد الذين يشعرون بالحرية ويستطيعون ممارستها – في حدود ثوابت الأمة وقيمها- هم القادرون على الإسهام في بناء مجتمعات تتميز بالقوة والسعادة.

وهناك من يشدد على العوامل الاقتصادية المتعلقة بالتعلم الاستقلالي، حيث يرى كرَيْب Crabbe (٤٤٣ : ١٩٩٣) أن الفائدة الاقتصادية لمفهوم الاستقلالية تكمن في حقيقة أن المجتمع لا يملك المصادر الكافية ليوفر مستوى التعليم الشخصي الذي يحتاجه كل أعضائه في كل مجال من مجالات التعلم، ومن هنا يجب على الأفراد أن يكونوا قادرين على توفير ما يحتاجون إليه لتحقيق حاجاتهم التعلمية سواء أكان ذلك فرديا أم تعاونيا إذا أرادوا أن يكتسبوا المعارف والمهارات التي

يرغبون فيها. وتبرز أهمية هذا العامل لأولئك المهتمين بتمويل التعليم والتدريب الذي يزيد الطلب عليهما يوماً بعد يوم، ولأولئك المحرومين من التعليم. وإذا أخذنا بالحسبان الضغوط المالية على التعليم نجد أن هناك عدداً كبيراً من الطلاب في الفصول مما يجعل تطبيق الاهتمام الشخصي من قبل المعلمين والتركيز على الحاجات الخاصة بالأفراد أمراً غير ممكن (Broady & Kenning, 1996)، ومن هنا تبرز أهمية استقلالية المتعلم وأهمية مساعدته في إدارة تعلمه مما يمكن المعلمين من قضاء أوقاتهم في جمع المواد التعليمية وتنظيم المصادر وغير ذلك من الأنشطة التربوية بطريقة أكثر فاعلية.

كما أن تعدد برامج تعليم اللغات وكثرتها مع تعدد غاياتها وظروفها وسياقاتها قد أسهم في تزايد أهمية مفهوم الاستقلالية في هذا الميدان، وذلك على أساس أنه طريقة مرنة في تدريس اللغات وتعلمها، قادر على الاستجابة لمختلف الحاجات والظروف. وهناك ارتباط بين مفهوم الاستقلالية وظهور التكنولوجيا في التعليم (Benson & Voller, 1997)، وهو ارتباط أدى إلى دعم ظهور مراكز التعلم المفتوح ونموها، إذ تمثل مراكز التعلم المفتوح حلاً اقتصادياً لمواجهة حاجات المتعلمين المتعددة والمتباينة. وهي تجربة نفذتها بعض المراكز العالمية المتخصصة في تعليم اللغة مثل مدرسة Bell البريطانية لتعليم اللغة الإنجليزية، ومدرسة Eurocentre في مدينة كيمبردج في بريطانيا، وبرنامج تعليم المهاجرين في أستراليا، حيث أُفتتحت مراكز التعلم المفتوح ووضعت مناهج قائمة على مبادئ التعلم الاستقلالي والذاتي، تدفعها في ذلك عوامل اقتصادية لمواجهة الأعداد المتزايدة من الطلاب.

ونخلص من ذلك كله إلى أن أهمية مفهوم الاستقلالية في برامج تعليم اللغة

تعود إلى الإيمان بأن التعلم الفعال هو التعلم الذي يكون فيه المتعلم هو المسؤول عن تعلمه، وهو إيمان يسنده الاعتقاد بأن التعلم بمختلف أشكاله وصوره يحدث داخل المتعلم، مع التشديد على حق الأفراد في تقرير مصيرهم، مع اختلاف حاجاتهم وظروفهم وتنوعها، كما أن الاستقلالية تمكّن المتعلم من التعامل مع حجم المعلومات المتزايد، ومن التكيف مع التغيرات المتوقعة في المعرفة، ومن مواجهة تحديات المستقبل، إلى جانب أنها تهدف إلى تطوير إستراتيجيات ومهارات بعيدة المدى يمكن للطالب أن يقوم بتوظيفها في مواقف تعلمية حالية ومستقبلية قد لا يكون المعلم موجوداً فيها، أو في تعلم لغات جديدة.

المحور الثالث: كيفية تطبيق التعلم الاستقلالي في حقل تعليم اللغة العربية:

سنتناول في هذا المحور بالنقاش والتحليل والتعليق قضية علاقة مفهوم الاستقلالية بالثقافات الأخرى غير الغربية ومدى مناسبته لميدان تعليم اللغة العربية وفصول تعليم اللغة التقليدية، ثم نحاول بعد ذلك تحديد مجموعة من الأسس العامة والإجراءات التمهيدية اللازمة لتطبيق هذا المفهوم مع الأخذ بالحسبان أهم خصائص حقل تعليم اللغة العربية.

الاستقلالية وسياقات تعليم اللغة العربية:

العلماء والباحثون منقسمون على أنفسهم حول مدى مناسبة الاستقلالية لبعض الثقافات غير الغربية، فهناك فريق يرى أن الاستقلالية مفهوم غربي خاص بالمجتمعات الغربية، ولا يمكن تبنيه أو تطبيقه في المجتمعات غير الغربية. فعلى سبيل المثال يقرر جُونْز Jones (٢٢٨ : ١٩٩٥) أن مفهوم الاستقلالية مرتبط بقيم الثقافة الغربية، ويشدد رَايْلي Riley (١٧ : ١٩٨٨) على أن الاستقلالية مرتبطة بالعرق وأنها تناسب ثقافات دون أخرى. إضافة إلى ذلك يرى هُولِك Holec (٣ :

١٩٨١) أن هدف التعليم ينبغي أن يكون إعداد المتعلم للمشاركة في العملية الديمقراطية، وهذا الرأي يحمل بين ثناياه مضامين في السياسة التربوية، ويربط بين استقلالية المتعلم والتقاليد الغربية في المشاركة الديمقراطية. وكل هذا يساعد في تفسير القول بأن الاستقلالية مفهوم غربي، وهي لذلك أداة تعليمية غير مناسبة للمجتمعات غير الغربية.

بالمقابل هناك فريق من الباحثين لا يرون هذا الرأي، حيث يشدد ليتل Little (١٣ : ١٩٩٩) على أن الاستقلالية قدرة إنسانية عالمية، فهو لا يربطها بثقافة معينة، ويضيف بأن أكثر الطلاب تفوقاً في السياقات التربوية النظامية هم المستقلون الذين يقبلون تحمل مسؤولية تعلمهم، فالاستقلالية في نظره موجودة منذ وجود المتعلمين الناجحين، كما يؤكد أن الاستقلالية قدرة تتوفر لعموم الناس وليست قاصرة على أولئك الذين يتمتعون بمواهب عقلية أو أكاديمية خاصة. ويؤيده في ذلك بِنْسُون Benson (٣ : ٢٠٠١) الذي يرى أن الاستقلالية نزعة طبيعية موجودة عند جميع الناس، لكنها تظهر بطرق مختلفة وبدرجات متفاوتة وفقاً لخصائص كل متعلم وكل موقف تعليمي. ويؤكد هذه الفكرة أيضاً تُومْسون Thomson (٨٠ : ١٩٩٦) الذي يرى أن الإنسان يولد ولديه نزعة ذاتية التوجه، فالطفل يتحكم بتعلمه للغته الأم، ولكن كلما يصبح التعلم أكثر تعقيداً، وتبدأ الأنظمة التعليمية النظامية في تقييده، يبدأ الإنسان في التوقف عن ممارسة استقلاليته. من جهة أخرى يرى كرَيْب Crabbe (٧ : ١٩٩٩) أن بعض الممارسات الصفية المتبعة في البلدان الغربية لتحقيق الاستقلالية قد لا تكون مقبولة في بعض البلدان، لكن مفهوم تحمل المتعلم مسؤولية تعلمه لا يمكن رفضه إطلاقاً في أي ثقافة. علاوة على ذلك تقرر إسْك Esch (٣٧ : ١٩٩٦) أن الاختلافات

الثقافية قد لا تكون العائق الرئيسي أمام تعزيز مفهوم الاستقلالية.

ولعل من الواضح أن سبب اعتبار الاستقلالية مفهوم غربي غير صالح للمجتمعات غير الغربية يعود إلى ربط هذا المفهوم من قبل بعض المتخصصين بالتقاليد الغربية في المشاركة الديمقراطية، وهو على ما يبدو ربط مبالغ فيه، بل إن لِيتل Little (١٢ : ١٩٩٩) يذهب إلى أبعد من ذلك ويقول إنه على الرغم من تردد مصطلح الاستقلالية والزعم بالالتزام به في المناهج الغربية، فالاستقلالية لا تتدفق طبيعياً من الأسس الثقافية لأنظمة التعليم الغربية، بل هي نادرة الحدوث على أرض الواقع. وعليه فنحن نؤمن بأن الاستقلالية مفهوم إنساني عام قابل للتطبيق في أي سياق، ونعتقد أن الأنظمة التعليمية المتبعة في سياقات تعليم اللغة العربية، وليس عوامل ثقافية متأصلة، هي ما يجعل متعلمي اللغة العربية أقل عرضة للاستقلالية، ويجعلهم أقل ثقة في اتباع دورة لغوية مبنية على مبادئ التعلم الاستقلالي.

ولعل ما يؤكد ذلك نجاح بعض برامج تعليم اللغة التي تتبنى مبادئ التعلم الاستقلالي في بعض البلدان التي توصف بأنها بيئات تقليدية مقاومة للاستقلالية مثل الصين وتايوان، فقد قام يَانْق Yang (١٩٩٨) على سبيل المثال بتطبيق برنامج مصمم لتنمية الاستقلالية لدى بعض الطلاب في جامعة تايوانية لمدة أربع سنوات، وقد أظهرت نتائج هذه التجربة أن البرنامج نجح في زيادة وعي الطلاب بإستراتيجيات تعلم اللغة، وفي تحسين استخدامهم لتلك الإستراتيجيات، كما ساعدهم البرنامج في تعلم كيفية قياس كفايتهم اللغوية وتقييم تقدمهم، وفي تمكينهم من ممارسة استقلالية كبيرة في تعلمهم. من ناحية أخرى يقرر كِرتِكَارا Kirtikara (٩٥ : ١٩٩٧) أن التعلم الفردي التقليدي في تايلند يتصف

بالاستقلالية إلى حد بعيد، وأن بعضاً من أبرز العلماء التايلنديين تعلموا تعلماً ذاتياً، وأن مبادئ التعلم الاستقلالي بدأت تتلاشى منذ أكثر من قرن تقريباً حيث تزامن ذلك مع تطبيق المبادئ التربوية الغربية في تلك المناطق. ومثله بيرسُون Pierson (٥٤ : ١٩٩٦) الذي يؤكد أن مبادئ الاستقلالية والتعليم الذاتي لها جذور قوية في الثقافة الصينية. ونحن نؤمن بأن التاريخ العربي والإسلامي أيضاً مليء بالشواهد والأمثلة على أن مبادئ التعلم الاستقلالي كانت جزءاً لا يتجزأ من الحضارة الإسلامية العريقة التي برز فيها عدد كبير من العلماء والمفكرين والفلاسفة الأفذاذ[1].

علاوة على ذلك إذا عرفنا أن الحرية الممنوحة من خلال الاستقلالية ليست مطلقة بل هي دائماً مشروطة ومقيدة كما سبق أن أشرنا إلى ذلك عند تعريفنا لماهية الاستقلالية، كما أن هذه القيود قد تتفاوت من سياق إلى آخر، فإن هذا قد يساعد في تبديد مخاوف بعض العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية من عدم مناسبة مفهوم الاستقلالية للثقافة العربية والإسلامية. وفي هذا الصدد يشير بِنْسُون Benson (٢٣ : ١٩٩٧) إلى نقطة في غاية الأهمية، إذ يرى أن الاستقلالية مفهوم مرن للغاية، مما يجعل من السهل تكييفه ليناسب مختلف المذاهب التعلمية والسياقات التعليمية، بل إن برِين Breen ومَان Mann (١٤٩ : ١٩٩٧) يذهبان إلى أبعد من ذلك، حيث يؤكدان أن تنوع تعريفات الاستقلالية وتفسيراتها يعطي مجالاً واسعاً للابتكار مما يسمح بالتعامل مع الاختلافات الثقافية والتباينات الصفية بمرونة كبيرة، ويؤدي ذلك إلى تنوع كبير في التطبيقات.

(١) نحن بحاجة إلى دراسة (أو مجموعة من الدراسات) تحاول تتبع أصول الاستقلالية وجذورها في الثقافة العربية والإسلامية خاصة في العصور المتقدمة.

ومع أن هُولِك Holec (٣ : ١٩٨١) من أولئك الذين يربطون الاستقلالية بالتقاليد الديمقراطية الغربية، إلا أنه يصر على أن قدرة المرء على الاستقلال ليس بالضرورة أن تكون قدرة فطرية، بل هي قدرة يمكن اكتسابها. ويشاطره الرأي بِنْسُون Benson (٢ : ٢٠٠١) الذي يشدد على إمكانية تنمية الاستقلالية عند من يفتقدها من المتعلمين إذا هيأت الظروف المناسبة، فهو يرى أن الطريقة التي يتم بها تنظيم عمليات التعليم والتعليم هي المحك في تطوير استقلالية المتعلم. كما يشير نُونَن Nunan (١٣ : ١٩٩٦) إلى أن الوصول إلى درجة معينة من الاستقلالية ممكن عند المتعلمين بغض النظر عن مدى استعدادهم الفطري لذلك، بل إن دِيكِنْسُون Dickinson (٣٣١ : ١٩٩٣) يؤكد أن تنمية الاستقلالية عند المتعلمين ممكنة في مختلف المراحل السنية. كل ذلك يجعلنا نؤمن بإمكانية تنمية الاستقلالية عند متعلمي اللغة العربية على اختلاف ثقافاتهم وخلفياتهم اللغوية، ولكن وسائل تنمية الاستقلالية في حقل تعليم اللغة العربية قد تختلف عن وسائل تنميتها في سياقات أخرى، كما أنها قد تستلزم تنظيمات ونشاطات تختلف عن تلك التي تم تطبيقها في البلدان الغربية. وهو ما يشير إليه بِنيكُوك Pennycook (٤٤ : ١٩٩٧) الذي يرى إمكانية تعميم مفهوم الاستقلالية بشرط الأخذ بالحسبان العوامل الثقافية لكل سياق تعليمي، حيث يقول:

إن الخطابات التي يغلب عليها التعميم في أدبيات علم اللغة التطبيقي تسعى إلى الترويج لبعض الأفكار دون النظر إلى السياقات المحلية، فاستقلالية المتعلم النفسية التفريدية أصبحت شيئاً قابلاً للتحقق بصرف النظر عن القيود الثقافية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية... ليس معنى هذا أن الاستقلالية.. لا يمكن تحقيقها في أي سياق، ولكن الاستقلالية تختلف حسب السياقات التعليمية المتباينة. إن تشجيع

تطبيق استقلالية المتعلم عالمياً دون الوعي الدقيق بالسياق الاجتماعي والثقافي والسياسي الذي سوف تطبق فيه قد يؤدي في أحسن الأحوال إلى ممارسات تدريسية غير مناسبة، وفي أسوأ الأحوال إلى فرض أنماط ثقافية معينة.

الاستقلالية وفصول تعليم اللغة التقليدية:

هناك اختلاف بين المتخصصين في تعليم اللغة حول مدى إمكانية تطبيق مفهوم استقلالية المتعلم في فصول تعليم اللغة، حيث يرى مجموعة من العلماء والباحثين أن تنمية الاستقلالية عند المتعلم تتطلب رفض الفصول التقليدية وإعادة بناء جذرية لعملية التعلم واقتراح طرق جديدة تماماً للتدريس (Hall & Beggs, 1998)، بل إن هناك من ينظر للاستقلالية على أنها حالة مثالية نادراً ما يتم تحقيقها على أرض الواقع (Benson, 1996). من ناحية أخرى يقدم ألرايْت Allwright (٣٥: ١٩٨٨) رأياً يمثل مرحلة مهمة في تحويل مفهوم الاستقلالية من الظروف البنائية للتعلم إلى التركيز على قدرات المتعلم وسلوكه، حيث يقرر أن الاستقلالية قابلة للتنمية والتطوير من أي جذور يمكن أن نجدها في فصول تعليم اللغة التقليدية، وأن هناك أدلة قوية على قدرة المتعلمين على تفريد خبراتهم الصفية بطريقة استقلالية وعلى إسهامهم في الخطاب الصفي إسهاماً فعالاً، وأن المعلم قادر على اكتشاف السلوك الاستقلالي عند متعلميه وتشجيعه وتنميته. ويوافقه الرأي نُونَن Nunan (٢٠١: ١٩٩٧) الذي يرى أن إجراءات تنمية استقلالية المتعلم يمكن أن تكون من الجوانب الاعتيادية الروتينية الصفية دون الحاجة إلى إحداث تغييرات شاملة. كما يؤكد كرَيْب Crabbe (٤٤٤: ١٩٩٣) أن الاستقلالية ليست بديلاً جذرياً للتعلم الصفي، بل هي وسيلة لتحقيق الجودة في التعليم.

ويرى بِنْسُون Benson (٣٠: ١٩٩٦) أن هذا يعد تحولاً من الاهتمام بالجوانب الخارجية إلى التركيز على القدرات الداخلية والنفسية، ويرى أن هذا التحول يمثل نزعاً للجانب السياسي لمفهوم استقلالية المتعلم، والذي لقي ترحيباً من قبل كثير من الباحثين. ويؤكد ذلك بِنيكُوك Pennycook (٤٢: ١٩٩٧) الذي يرى أن هناك تحولاً في تعريف الاستقلالية من الزاوية الاجتماعية إلى الزاوية الفردية. ونحن نتبنى موقف ألرايْت Allwright الذي يرفض فيه ضرورة إعادة تشكيل الفصل اللغوي برمته حتى نتمكن من تحقيق الاستقلالية، ولكن ليس معنى هذا أن تنمية الاستقلالية لا تتطلب تغييرات أساسية على مستوى البيئة اللغوية الصفية.

ومع أن تحقيق الاستقلالية ممكن في كل العلوم والمعارف وفي مختلف السياقات والثقافات وفي المراحل العمرية المختلفة، إلا أن هناك اتفاقاً شبه تام بين المتخصصين في تعليم اللغة على أن تحقيق الاستقلالية ليس أمراً سهلاً، وهناك اختلاف حول أفضل طريقة لتنمية استقلالية المتعلم، وغموض حول كيفية دمج مفهوم الاستقلالية في تصميم الدورات اللغوية بطريقة منتظمة، بل إن هناك قلة في البحوث والدراسات الموجهة نحو اكتشاف الطرق التي يمكن للمعلم توظيفها لتعزيز استقلالية المتعلم ضمن منهج معين (Tudor, 1996, Hoffman, 1999).

ويقرر بِنْسُون Benson (٢٧: ١٩٩٦) أنه لا يوجد صيغة في الاستقلالية جاهزة للتطبيق في أي سياق تعلمي/تعليمي، ويضيف بأنه لا يوجد نظرية في تعلم اللغة الاستقلالي، ويدعو إلى ضرورة تطوير صيغة من الاستقلالية تأخذ بالحسبان طبيعة اللغة وطبيعة تعلمها. ونحن نضم صوتنا إلى صوته، وبل ونؤكد بأن هذه

الصيغة المقترحة يجب أن تأخذ بالحسبان أيضاً طبيعة اللغة العربية وطبيعة سياقات تعليمها وخصائص معلميها ومتعلميها. ويؤكد كثير من الباحثين وعلى رأسهم نُونَن Nunan (١٣ : ١٩٩٦) أن الاستقلالية درجات وصور مختلفة، وسنحاول البحث عن الصورة المناسبة لسياق تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية، فنحن نسعى إلى تحقيق درجة معتدلة من الاستقلالية عند متعلمي اللغة العربية، فنحن لا نريد الاستقلالية الكاملة المطلقة (وهي شيء يصعب تحقيقه وغير مرغوب فيه أصلاً) ولا الاعتماد الكامل على الآخرين كما يظهر على بعض متعلمي اللغة العربية. إن هدفنا يتمثل في تحقيق قدرة المتعلم على اعتماده على ذاته مع تلقيه المساعدة اللازمة من الآخرين عند الحاجة وخاصة المعلم، وقدرته كذلك على التعاون مع الآخرين وممارسة الاعتماد المتبادل مع زملائه الذي سبق أن أشرنا إليه عند مناقشتنا لماهية مفهوم الاستقلالية، فلابد أن يكون هناك توازن بين الاستقلالية والاتكالية لأن عملية التعلم/التعليم عملية اجتماعية تفاعلية (Vygotsky, 1978).

تجدر الإشارة إلى أننا يجب أن نتوقع أن نواجه بعض المشكلات والتحديات عند محاولة تطبيق التعلم الاستقلالي في ميدان تعليم اللغة العربية، حيث يشير رِمِرت Remmert (١٨ : ١٩٩٧) إلى أن التعلم الاستقلالي قد يؤدي إلى نشوء بعض المشكلات في بعض السياقات. لذا يجب عند محاولة تطبيق التعلم الاستقلالي دراسة سياق تعليم اللغة العربية الذي نرغب في تطبيق التعلم الاستقلالي فيه بعناية كبيرة، كما يجب أن تكون التوقعات واقعية بعيدة عن المثاليات المبالغ فيها حتى لا يتسرب الإحباط إلى أعضاء الفريق المكلف بتطبيق التعلم الاستقلالي، ومن ثم يتعرض المشروع برمته إلى الفشل. وعليه ينبغي توخي الحذر وأخذ الحيطة عند

اتخاذ قرار تطبيق التعلم الاستقلالي في ميدان تعليم اللغة العربية، كما يجب التدرج في التطبيق وتقييم كل مرحلة تقييماً دقيقاً قبل الانتقال إلى المرحلة التي تليها. ولكن يجب ألا يمنعنا ذلك من محاولة تطبيق التعلم الاستقلالي، إذ يدعو هِقْز Higgs (٥٥ : ١٩٨٨) إلى ضرورة مواجهة بعض المسلمات وتغيير بعض المنطلقات الأساسية التي لا زلنا نؤمن بها وقد تكون مفيدة في الماضي، ولكنها لم تعد كذلك في الوقت الحاضر، ويؤكد أنه يجب علينا تحطيم الحواجز التي تمنعنا من إجراء بعض التغييرات التي تستجيب للحاجات الراهنة. وميدان تعليم اللغة العربية بحاجة ماسة إلى إجراء بعض التغييرات الجذرية في التوجهات والطرق والأساليب بما ينسجم مع ما استجد من نظريات ورؤى في تعليم اللغة وبما يضمن تحقيق أفضل النتائج، وهو ما يدعو إليه رشدي طعيمة بإلحاح (١٢ : ٢٠٠٤)، حيث يقول:

الاتجاهات الجديدة... تفرض نفسها على برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها... إن سبباً من الأسباب الرئيسية للعزوف عن هذه البرامج هو ثباتها على الحال الذي بدأت به منذ ما يزيد على ربع قرن من الزمان.. آن لنا إذن أن نعيد النظر في كل ما نقوم به ونحن نعد برامج تعليم العربية أو نؤلف كتبها.

وتؤكد كُوتِرل Cotterall (٢١٩ : ١٩٩٥) أنه على الرغم من أن كثيراً من البرامج اللغوية تزعم أنها تتمركز حول المتعلم وتعزز استقلاليته، فغالبية الممارسات الصفية الحقيقية تفسد هذا الهدف وتعمل ضده، وعليه يقرر دِيكِنْسُون Dickinson (٢ : ١٩٨٧) أن الاستقلالية لا يمكن تحقيقها من خلال إخبار المتعلمين بها أو من خلال رفض التدريس الصفي التقليدي، بل هي تتحقق ببطء مع الصراع نحوها من خلال التدريب والإعداد الدقيقين للمعلم والمتعلم، كما أنها عملية تطورية نمائية وتحقيقها يتفاوت من متعلم إلى آخر ومن فصل لغوي إلى آخر

ومن مؤسسة تعليمية إلى أخرى. من ناحية أخرى يشير باوْد Boud (٢٣ : ١٩٨٨أ) إلى أن هناك خطاً متصلاً من المذاهب التعلمية/التعليمية يمكن الحكم فيها على مدى تعزيز استقلالية المتعلم، ففي الطرف الأول تقع الممارسات التدريسية التقليدية الوعظية التي تكون فيها فرص ممارسة التعلم الاستقلالي محدودة جداً، وفي الطرف الثاني هناك مذاهب تجعل اتخاذ القرارات في يد المتعلم، ويجب علينا في ميدان تعليم اللغة العربية الابتعاد عن الطرف الأول والاقتراب من الطرف الثاني قدر المستطاع من خلال إجراء بعض التغييرات الأساسية على مستوى التدريس والمنهج وفي أدوار المعلم والمتعلم ووظيفة كل منهما، إذ تشير ستيرترِج Sturtridge (٦٦ : ١٩٩٧) أن التعلم الاستقلالي يتطلب إعادة تقييم أدوار المعلم والمتعلم والعلاقة بينهما، وعلاقة كليهما بالمؤسسة التعليمية، وهو ما سوف نتحدث عنه في الأجزاء التالية من الدراسة.

المتعلم:

تهيئة المتعلم:

يعتمد تطبيق مفهوم الاستقلالية على المتعلم بالدرجة الأولى، فهو الركن الأول من أركان هذه العملية. ويؤكد هِقْز Higgs (٤٣ : ١٩٨٨) على أن نقطة البداية في تطبيق التعلم الاستقلالي هو قياس استعداد المتعلمين لهذا النوع من التعلم وتهيئتهم له، إذ قد يواجه الطلاب بعض الصعوبات إذا طلب منهم بشكل مفاجئ التعلم بطريقة استقلالية خاصة متعلمي اللغة العربية الذين يغلب عليهم استخدام الطرق التقليدية في تعلم اللغة. فهناك علاقة مباشرة بين استعداد المتعلم وتنمية الاستقلالية، حيث يقرر ناكْهُول Nakhoul (١٥٥ : ١٩٩٣) أنه كلما تم المزيد من الإعداد أصبح المتعلمون مجهزين بشكل أفضل للتعامل مع متطلبات

التعلم الاستقلالي. إذاً المرحلة الأولى من مراحل تطبيق الاستقلالية هي مرحلة الاستعداد والتهيئة، وعليه ينبغي قبل الشروع في أي جهد تعليمي يهدف إلى تنمية الاستقلالية عند المتعلمين قياس مدى استعدادهم للتعلم الاستقلالي.

قناعات المتعلمين:

إن استعداد المتعلمين للتعلم الاستقلالي مرتبط بآرائهم واعتقاداتهم حول طبيعة اللغة وعملية التعلم وتوقعاتهم وقناعاتهم فيما يتعلق بالأدوار التي يجب أن يلعبها المعلم والمتعلم في عملية التعلم وقدراتهم على التعلم وتحمل مسؤولية التعلم، علماً بأن آراء المتعلمين حيال الاستقلالية وتحمل مسؤولية التعلم سوف تتأثر بخبراتهم التربوية السابقة والمرحلة العقلية التي يمرون بها وتوجهات المعلمين وإجراءات القياس المتبعة (Boud, 1988a). ونحن نؤكد على أهمية هذه المرحلة في سياق تعليم اللغة العربية، لأن كثيراً من متعلمي اللغة العربية قد يحملون بعض القناعات والاعتقادات التقليدية التي تتنافى مع مبادئ التعلم الاستقلالي كما أثبتت ذلك بعض الدراسات (الشويرخ، ١٤٢٥هـ)، فبدون التعرف على هذه القناعات والآراء ومناقشتها وتصحيحها قد تتعرض محاولات تطبيق التعلم الاستقلالي إلى الفشل. ويمكن قياس استعداد المتعلمين للتعلم الاستقلالي ومعرفة آرائهم وقناعاتهم باستخدام الاستبانات والمقابلات، وعن طريق مناقشة الطلاب في الفصل حول اعتقاداتهم وآرائهم. ويجب توخي الحذر وأخذ الحيطة والاستعداد الجيد عند تطبيق هذه المرحلة في سياق تعليم اللغة العربية؛ لأن مثل هذه الإجراءات (استخدام الاستبانات والمقابلات والمناقشات الصفية للتعرف على آراء الطلاب وتوجهاتهم وقناعاتهم) ليس من الأساليب المألوفة المطبقة في سياقات تعليم اللغة العربية، لذا قد يشعر الطلاب بالاستغراب أو القلق أو الحيرة مما

ينعكس سلباً على إجاباتهم وتفاعلهم مع المرحلة، لذا ينبغي تهيئة الطلاب لهذه المرحلة تهيئة دقيقة وتبيين وظيفتها وأهميتها، وأن يتم ذلك بطريقة تدريجية حذرة. وهناك بعض الأدلة في أدبيات تعليم اللغة (Benson, 2001) تؤكد أن المتعلمين قد يغيّرون بعضاً من اعتقاداتهم حول تعلم اللغة تغييراً إيجابياً استجابة للمعلومات الجديدة التي يحصلون عليها، أو عند إحداث بعض التغييرات في بنية التعلم التي تجعلهم يقتنعون بأن ما يحملونه من قناعات قد لا تكون بالضرورة صحيحة.

الاستقلالية والدافعية:

إن من الإجراءات ذات الصلة بتهيئة المتعلمين للتعلم الاستقلالي زيادة دافعيتهم ورفع درجة الثقة بأنفسهم وتدريبهم على وسائل التحفيز الذاتي، فالدافعية من المسائل المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالتعلم الاستقلالي، حيث تؤكد كُوترل Cotterall (٥٠٢ : ١٩٩٩) أن الدافعية يمكن أن تكون ممهدة للتعلم الاستقلالي الناجح. ويقرر يُوشِيدا Ushioda (٣ : ١٩٩٦) أن الدافعية المرتبطة بالتعلم الاستقلالي ليست مجرد سبب أو نتيجة لخبرة تعلمية سلبية أو إيجابية، بل هي عمليات للمحافظة على اندماج المتعلم في التعلم، وهي تعتمد في رأيه على كيفية تفكير المتعلم وطريقته في تفسير المعلومات المستقاة من الخبرة ذات العلاقة. وعليه فالدافعية في نظر يُوشِيدا Ushioda قدرة على التفكير التحفيزي الفعال، ولذا فتطوير هذا النوع من الدافعية عند متعلمي اللغة العربية من الأبعاد المكملة للاستقلالية ومن الشروط الأساسية لممارسة التعلم الاستقلالي. من ناحية أخرى يشير دِيكِنْسُون Dickinson (٤٠ : ١٩٩٤) إلى أنه من الوسائل الناجحة لتعزيز التوجهات الإيجابية عند المتعلمين نحو التعلم الاستقلالي جعل المتعلم يمر بخبرات ناجحة في التعلم الاستقلالي في سياقات مختلفة. إن زيادة الدافعية ورفع مستوى

الثقة بالنفس عند المتعلمين من المسائل المحورية في تنمية التعلم الاستقلالي خاصة لدى متعلمي اللغة العربية الذين قد يوصف كثير منهم بالسلبية والاعتماد على غيرهم وتنقصهم المبادرة وعدم وجود الحافز للتعلم خارج الفصل، ويعتمدون على مادرسوه في المدرسة أو المعهد.

تدريب المتعلم:

يرى برُودي Broady وكِينِنْق Kenning (٩ : ١٩٩٦) أن التعلم الاستقلالي يحتاج إلى معارف ومهارات متعددة، ويؤيدهما هُولِك Holec (١٨٠ : ١٩٨٥) الذي يرى أن هذه المعارف والمهارات يجب على المتعلم اكتسابها لأن كثيراً من المتعلمين لا يجيدها. وهذا يعني أن المتعلم بحاجة إلى الوعي بهذه المعارف والتدرب على هذه المهارات، ويتم ذلك عن طريق ما يسمى بتدريب المتعلم Learner Training، والمقصود بتدريب المتعلم توعية المتعلم بطبيعة اللغة وطبيعة تعلمها وتدريبه على استعمال الإستراتيجيات التعلمية المختلفة وتوظيفها بطريقة مناسبة وفعالة. إن تدريب المتعلم أحد الوسائل الرئيسية لتنمية التعلم الاستقلالي، ويدعم هذا التوجه عدد كبير من المتخصصين في تعليم اللغة وعلى رأسهم نُونَن Nunan (١٩٩٦) ولِيتل Little (١٩٩٦) ودِيكِنْسُون Dickinson (١٩٩٣) وفييرا Vieira (١٩٩٩). ويدعو نُونِن Nunan (١٣ : ١٩٩٦) إلى تطبيق تدريب المتعلم بطريقة منتظمة غير عشوائية، وأن يكون تدريب المتعلم أحد أركان المنهج اللغوي الرئيسية، ويشاطره الرأي لِيتل Little (٢١٠ : ١٩٩٦) الذي يدعو إلى أن يكون تدريب المتعلم من الاهتمامات التدريسية المحورية منذ بداية عملية التعلم/التعليم. ومع أننا نتفق مع نونن وليتل وغيرهما على أهمية تدريب المتعلم ودوره الحيوي في تنمية الاستقلالية عند المتعلمين، إلا أننا لا نتفق مع من يحصر الاستقلالية في

تدريب المتعلم مثل وِنْدن Wenden (١٩٩١)، فتدريب المتعلم أحد السبل الموصلة إلى الاستقلالية. وهناك من يحذر من أن يتحول دور المعلم في مذاهب تدريب المتعلم من ناقل للمعارف والمعلومات اللغوية إلى ناقل لحقائق حول الطرق الفعالة في تعلم اللغة، إذ يرى فُولر Voller (١٠٧ : ١٩٩٧) أن الاستقلالية ليست هدية يقدمها المعلم للمتعلم، ونحن نتفق معه في ذلك، فالاستقلالية لا تدرس ولا تعطى ولكنها تنمى عند المتعلم بوسائل مختلفة، ومن أهمها وسيلة تدريب المتعلم. ونؤكد في هذا الصدد ما أشار إليه هُولِك Holic (٤٢ : ١٩٨٠) من أن الإستراتيجية التي يجب اتباعها في تدريب المتعلم ينبغي أن تعتمد على الاكتشاف والمحاولة والخطأ، أي يجب على المتعلم أن يكتشف بمساعدة المعلم أو بدون مساعدته المعارف والأساليب التي يحتاج إليها وهو يحاول العثور على حلول للمشكلات التي يواجهها.

الوعي الذاتي :

من المسائل المرتبطة بتدريب المتعلم الوعي الذاتي، فهو من شروط الاستقلالية، حيث يشير لِيتل Little (١٢ : ١٩٩٠) إلى ضرورة أن يكون المتعلم واعياً بذاته، فالمتعلم الذي يجهل الطريقة والأساليب التي يفضلها لا يمكن في نظره أن يكون متعلماً مستقلاً، ولذا يجب أن يكون من أهداف برنامج تدريب المتعلم مساعدته في اكتشاف ذاته. ومن المفاهيم الأساسية المرتبطة بالوعي الذاتي أساليب التعلم التي يفضلها المتعلم Learning Styles، وهي تعني "طريقة الفرد الطبيعية الفطرية المفضلة في امتصاص المعلومات والمهارات الجديدة ومعالجتها والاحتفاظ بها والإبقاء عليها" (Reid, 1995:1)، ويجب مساعدة المتعلم على اكتشاف أسلوبه التعلمي وتعريفه بالأساليب التعلمية الأخرى، وتدريبه على

تنويع أساليب تعلمه بما يتناسب مع طبيعة المهمة التعلمية. ويدعو بروكْس Brooks وقرنْدِي Grundy (٦ : ١٩٨٨) في هذا الصدد إلى تفعيل النقاش وتشجيعه بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم لأن ذلك يرفع وعي المتعلم بذاته، فلكل متعلم طريقته التعلمية الخاصة التي يتم اختيارها أحياناً دون وعي منه، ويمكن تحسين هذه الطريقة وتعديلها من خلال النقاش مع الآخرين خاصة الأقران الذين يحملون الاهتمامات نفسها. كما يدعو لي Lee (٢٨٨ : ١٩٩٨) إلى إتاحة الفرص للمتعلمين لتبادل الإستراتيجيات التعلمية الناجحة مع بعضهم بعضاً لأن ذلك يعزز الجوانب التعاونية والاجتماعية التي يُشدد عليها في تنمية التعلم الاستقلالي.

الاستقلالية درجات متفاوتة:

يجمع عدد كبير من العلماء والباحثين المهتمين بالتعلم الاستقلالي على أن الاستقلالية درجات متفاوتة، وأن الاستعداد الفطري للاستقلالية يتفاوت، حيث تؤكد سِنْكلير Sinclair (١٥٠ : ١٩٩٦) أن تحقيق الاستقلالية يتفاوت في الدرجة عند متعلمي اللغة وفقاً لعدد من العوامل مثل وعي المتعلم بمتطلبات المهمة ومستواه في القدرة ودرجة ثقته بنفسه ورغبته ومزاجه ودافعيته، كما يقرر باوْد Boud (٢٤ : ١٩٨٨أ) أن المتعلمين يتفاوتون في مدى استعدادهم لممارسة التعلم الاستقلالي نتيجة إلى خبراتهم التعلمية السابقة والأسباب التي تدفعهم إلى التعلم. وعليه يجب ألا نتوقع أن يصل جميع متعلمي اللغة العربية إلى درجة متساوية من الاستقلالية، كما أن الزمن الذي يمكن أن يستغرقه كل متعلم لتحقيق الاستقلالية قد يتفاوت، فبعض المتعلمين قد يصلون إلى درجة عالية من الاستقلالية في زمن محدود، في حين قد يصارع متعلم آخر ردحاً من الزمن قبل أن يصل إلى مستوى

معقول من الاستقلالية.

مقاومة الاستقلالية:

يرى هُولِك Holec (١٨٣ : ١٩٨٥) أن قبول تحمل مسؤولية التعلم من طرف المتعلم قد يكون نوعاً من المغامرة الاجتماعية بالنسبة للمتعلم، كما أن الفحص الذاتي الذي يتضمنه اكتساب الاستقلالية قد يكون عائقاً كبيراً على المستوى النفسي، فهو يعني ضرورة تعديل المتعلم لمفاهيمه حيال التعلم والسلوكيات المتعلقة به، وعليه قد يظن بعض المتعلمين أنه غير قادر على تحمل مسؤولية التعلم أو ضبط أنفسهم ويشعرون بالحاجة إلى إسناد هذه المهمة إلى الآخرين.

ولهذه الأسباب يرى لِيتل Little (١٣ : ١٩٩٠) أن بعض المتعلمين قد يقاوم التعلم الاستقلالي. وقد تكون مثل هذه الحالات أكثر حدة في سياق تعليم اللغة العربية نظراً لطغيان الأساليب التدريسية التقليدية وجهل كثير من المتعلمين والمعلمين على حد سواء بمفاهيم التعلم الاستقلالي والتمركز حول المتعلم، ومن هنا ينبغي تطبيق برامج خاصة لمثل هذه العينة من المتعلمين يمكن من خلالها علاج مثل هذه الحالات.

المعلم:

تهيئة المعلم:

قبل الشروع في محاولة تطبيق التعلم الاستقلالي في ميدان تعليم اللغة العربية يجب معرفة مدى استعداد معلمي اللغة العربية لقبول هذا المفهوم. فتهيئة المعلم تسبق تهيئة المتعلم خاصة وأن كثيراً من معلمي اللغة العربية يسلكون المناهج التقليدية في تدريس اللغة، وقد يكونون غير مقتنعين بالاستقلالية، بل قد ينظر بعضهم إلى الاستقلالية على أنها عدو يهدد مكانة المعلم ودوره القيادي في العملية

التعليمية، إلى جانب أن وظيفة المعلم التقليدية المتمثلة في كونه المصدر الرئيسي للمعارف والمعلومات والمسؤول الأول والأخير عن جميع القرارات المتعلقة بتصميم البرنامج الدراسي وتطبيقه تتعارض مع مبادئ التعلم الاستقلالي. ويشير ثافِنس Thavenius (١٥٩ : ١٩٩٩) بهذا الخصوص إلى الحاجة إلى تعزيز ما يسمى باستقلالية المعلم التي تقابل استقلالية المتعلم. وتنمية استقلالية المعلم وتهيئته للتعلم الاستقلالي لها جانبان: أحدهما يتعلق بالتوجهات والقناعات التي يحملها المعلم، والآخر يتصل بالمعارف والمهارات التي يتطلبها التعلم الاستقلالي.

قناعات المعلمين:

يتمثل الجانب الأول من استقلالية المعلم في رغبة المعلم في تحقيق الاستقلالية واقتناعه بالقيمة الحقيقية لمفهوم استقلالية المتعلم وقبوله التغييرات التي تستوجبها الاستقلالية، فالمعلم مثل المتعلم يجب عليه تعديل مفاهيمه وقناعاته حول الدور المنوط به (Holec, 1985). وهذا يتطلب كما يشير إلى ذلك ثافِنس Thavenius (١٥٩ : ١٩٩٩) تخطيط دورات تدريبية لتوعية المعلمين بالاستقلالية ودورها في التعلم اللغوي. ويرى هِقْز Higgs (٥٥ : ١٩٨٨) أن التعلم الاستقلالي يتعارض مع فكرة أن المعلم هو المصدر الوحيد للقوة power والتحكم control داخل الفصل، فالمعلم في فصول تعليم اللغة التقليدية يتحكم بالسلوك الاجتماعي الصفي إما بطريقة مباشرة عن طريق إجراءات إدارة الصف، أو بطريقة غير مباشرة عن طريق الأنشطة التعلمية (Wright, 1987). وعليه يقرر بِنْسُون Benson وفُولر Voller (٩ : ١٩٩٧) أن تغيير الأدوار في التعلم الاستقلالي مرتبط إلى حد كبير بالتغييرات التي يجب إحداثها في توزيع مصادر القوة ضمن عملية التعلم، فالمعلم يجب أن يكون مستعداً للتخلي بطواعية عن موقعه كسلطة مطلقة في

الفصل، وأن يمنح المتعلم بعض القوة والمسؤولية والاختيار في التعلم، وبذلك تقل القوة التي بيد المعلم وتزداد عند المتعلم. وهذا التغيير في مراكز القوى ليس بتلك السهولة، وقد يتسبب في إحداث بعض المشكلات في ميدان تعليم اللغة العربية، بل قد يتعرض للفشل في بعض سياقات تعليم اللغة العربية لأنه يتعارض مع ما هو سائد في فصول تعليم اللغة العربية، وعليه ينبغي تطبيق هذه المرحلة بحذر شديد وتدرج دقيق. إضافة إلى ذلك يرى دام Dam (٢٤ : ١٩٩٠) أن التعلم الاستقلالي يتطلب أن يكون لدى المعلم اعتقاد راسخ بقدرة المتعلم على تحمل مسؤولية تعلمه وثقته في قدرة المتعلمين على اتخاذ قرارات صائبة، لأن أي خلل في ذلك قد يدمر استقلالية المتعلم التي نسعى إلى تعزيزها.

من ناحية أخرى ينبغي ألا يفهم من ذلك أن هذا يعني التقليل من شأن المعلم ودوره في عملية التعلم، وهو ما يحذر منه فُولر Voller (١١١ : ١٩٩٧) الذي يرى أن هناك توجهاً نحو تهميش دور المعلم عند بعض منظري ومطبقي التعلم الاستقلالي. ومن هنا يؤكد لِيتل Little (٧ : ١٩٩٠) أن الاستقلالية لا تستلزم تنازل المعلم عن مسؤوليته، فالمعلم يجب أن يكون على وعي تام بأن دوره الجديد لا يعني التقليل من تدخله ومبادراته، بل يعني تغييراً في نوع هذا التدخل، إذ المطلوب من المعلم مساعدة المتعلم في إدارة عملية تعلمه.

وظائف المعلم اللازمة لتطبيق التعلم الاستقلالي:

يكمن الجانب الثاني من استقلالية المعلم في المعارف والمهارات التي يحتاجها المعلم ليكون قادراً على تطبيق التعلم الاستقلالي في فصول تعليم اللغة العربية، حيث يشير هِقْز Higgs (٥٥ : ١٩٨٨) إلى أن المعلم بحاجة إلى أن يكون على وعي بطبيعة التعلم الاستقلالي ومكوناته وعناصره وشروط تطبيقه، ويحتاج إلى

تنمية قدرته على تخطيط برامج تعلمية تناسب متطلبات المهمة وقدرات المتعلمين. ولعل هذا الجانب مرتبط بالأدوار التي يتوقع أن يلعبها المعلم في أي برنامج لغوي يتبنى التعلم الاستقلالي، وقد فصّل فُولر Voller (١٠١ : ١٩٩٧) الحديث عن وظيفتين أساسيتين للمعلم في مذاهب التعلم الاستقلالي هما وظيفة المسهّل ووظيفة المستشار.

يرى فُولر أن مصطلح المسهّل Facilitator من أكثر المصطلحات شيوعاً في أدبيات التعلم الاستقلالي والتفريدي والذاتي سواء في ميدان تعليم الكبار أو في حقل تعليم اللغة. ويعد نُولز Knowles (١٩٧٥) من أوائل من استخدم هذا المصطلح وقام بتعريفه وتحديده في ميدان التعلم الموجه ذاتياً. وهناك من يطلق على هذه الوظيفة مصطلح المساعد أو المعين Helper ويعد تَف Tough (١٩٧١) أول من استخدم هذا المصطلح، وتبعه دِيكِنْسُون Dickinson (١٩٨٧) في ميدان تعليم اللغة الذاتي، كما استخدمته ستيرترِج Sturtridge (١٩٨٢) في حقل التعلم المفتوح. وهناك فريق ثالث يفضل مصطلح المنسق Coordinator وعلى رأس هؤلاء هامُونْد Hammond وكولِنز Collins (١٩٩١)، وعموماً كل هذه المصطلحات متداخلة ومتشابهة. ولعل أقرب وصف لوظيفة المسهّل ما يسميه هُولِك Holec (١٨٤ : ١٩٨٥) الدعم والمساندة، حيث يرى أن هناك نوعين من الدعم يمكن أن يقدمه المعلم إلى المتعلم في سبيل تحقيق الاستقلالية: الأول دعم تقني/فني، والثاني دعم نفسي/اجتماعي. ويتمثل الدعم التقني/الفني في مساعدة المتعلمين في تحليل القرارات واتخاذها وفي تقويم عملية التعلم بانتظام، ومساعدة الطلاب في زيادة وعيهم بطبيعة اللغة وبعملية التعلم وبإستراتيجيات التعلم المختلفة، وفي إضفاء الخصوصية على خبرات التعلم، وفي اكتسابهم

مهارات جديدة، وفي تطوير مجالات التعلم الضعيفة عندهم، ، فلم يعد دور المعلم يقتصر على نقل المعارف إلى المتعلمين، بل أصبح يتضمن مساعدتهم على تحمل المزيد من المسؤولية تجاه تعلمهم وتهيئة الظروف الملائمة لإنعاش استقلاليتهم، واستحداث بيئة تعلمية غنية ومثيرة وداعمة لاستقلالية المتعلم. أما الدعم النفسي/الاجتماعي فيتمثل في زيادة دافعيتهم وفي رفع الثقة بأنفسهم وتشجيعهم على الالتزام بالاستقلالية، وحثهم في لحظات الشك لإنقاذ ثقتهم بأنفسهم عندما يشعرون بالإحباط ودعمهم للتغلب على العوائق التي قد يواجهونها، مع العلم بأن طبيعة وحجم الدعم المقدم من المعلم لا يبقى ثابتاً طوال مدة اكتساب الاستقلالية، ولهذا لا يمكن تخطيط إسهام المعلم منذ البداية، بل يجب تعديله وتكييفه باستمرار بما يتناسب مع حالة المتعلم.

ويسرد باوْد Boud (٢٣ : ١٩٨٨أ) أيضاً قائمة بالمهمات والأدوار المرتبطة بوظيفة المسهّل، التي يرى أنها تتمثل في مساعدة المتعلم على تخطيط برنامجه التعلمي المستقل وتنفيذه من خلال تحليل الحاجات اللغوية والتعلمية وتحديد الأهداف قصيرة المدى وبعيدة المدى ووضع خطة عمل واختيار المواد التعليمية، ومساعدته أيضاً في قياس تقدمه وتقييم قدرته اللغوية، ومساعدته كذلك على اكتساب المهارات والمعارف اللازمة لتطبيق ما سبق من خلال زيادة وعيه باللغة وعملية التعلم، وتدريبه على تحديد أساليب تعلمه وإستراتيجيات التعلم المناسبة. وهناك تشابه كبير قد يصل إلى حد التطابق بين هذه الوظائف المتعددة المرتبطة بوظيفة المسهّل عند Boud والوظائف المتصلة بالدعم التقني/الفني عند Holic.

أما الوظيفة الثانية التي ذكرها فُولر Voller وهي وظيفة المستشار Counselor فهي من المصطلحات التي تتردد كثيراً في أدبيات التعلم الاستقلالي،

وتعد وظيفة محورية للمعلم في أي مشروع تعليمي يهدف إلى تنمية استقلالية المتعلم. وليس هناك اتفاق حول تعريف وظيفة المستشار (Riley, 1997)، كما أنها تتداخل وتتقاطع مع وظيفة المسهّل التي تحدثنا هنا قبل قليل. ويمكن ملاحظة هذا التداخل من خلال استعراض المهمات التي ذكرها رايْلي Riley (١٢١ : ١٩٩٧) المتصلة بوظيفة المستشار، حيث يرى أن وظيفة المستشار تتمثل في ثلاثة أمور: أولاً مساعدة المتعلم على التعلم من خلال توعيته باعتقاداته وقناعاته وتوجهاته فيما يتصل بعملية التعلم ومساعدته في تحديد أساليبه التعلمية المفضلة، ويمكن ملاحظة أن هذه المهمة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالوعي الذاتي الذي تحدثنا عنه بوصفه عنصراً أساسياً في تدريب المتعلم. ثانياً تدريبه وتقديم العون له في تحديد حاجاته اللغوية وأهدافه التعلمية، واختيار الأنشطة التعلمية والمواد التعليمية المناسبة، وتصميم برنامج تعلمي واقعي ومناسب، ومراقبة تقدمه التعلمي وتقييم أدائه. ثالثاً تدريب المتعلم وتوجيهه في استخدام مركز التعلم المفتوح. واستكمالاً لهذه المهمات الثلاث، نعتقد أن من المهمات المرتبطة بوظيفة المستشار أن يكون المعلم مهيئاً وقادراً على الرد على تساؤلات الطلاب واستفساراتهم ومساعدتهم في العثور على حلول للمشكلات التي قد تصادفهم ومقترحات للتغلب على الصعوبات التي قد تواجههم.

وينبه فُولر Voller (١٠٣ : ١٩٩٧) إلى فرق دقيق بين وظيفة المسهّل والمستشار، إذ يرى أن وظيفة المسهّل ترتبط بالتعلم الصفي، في حين أن وظيفة المستشار تناسب البرامج اللغوية القائمة على التفاعل الفردي المبني على المواجهة. ومع إمكانية قبول هذا التفريق، إلا أن فولر استند في ذلك على شيوع مصطلح المستشار في برامج التعلم المفتوح والتعليم الذاتي، فقد استخدم نُولز Knowles

(١٩٨٦) مصطلح المستشار عند حديثه عن استعمال عقود المتعلمين Learner Contracts في التعلم الموجه ذاتياً، كما استخدمه بلُور Bloor وبلُور Bloor (١٩٨٨) لوصف دور المعلم في البرامج اللغوية التفريدية. أما في ميدان التعلم المفتوح فقد استعمله قريمُو Gremmo وأبي Abe (١٩٨٥) وشيرِن Sheerin (١٩٨٩) وأودِل O'Dell (١٩٩٢)، أما ستيرترِج Sturtridge (١٩٩٢) فقد استخدمت مصطلح المرشد Adviser.

وعلى افتراض أن وظيفة المسهّل ترتبط أكثر بالتعلم الصفي الجماعي، ووظيفة المستشار ترتبط أكثر بالتعليم الذاتي والتعلم المفتوح الفردي، فهما يكملان بعضهما بعضاً في تحقيق أهداف البرنامج اللغوي الذي يهدف إلى تنمية استقلالية المتعلم. ولكن من المهم الإشارة إلى أن نجاح تطبيق التعلم الاستقلالي في ميدان تعليم اللغة العربية يستوجب تمكن معلمي اللغة العربية من القيام بوظيفتي المسهّل والمستشار على ما بينهما من تداخل وتضارب وعلى ما يتصفان به من تعقيد. وهذا يستلزم إعادة النظر في برامج إعداد معلمي اللغة العربية، إذ يجب إعادة هيكلتها وتصميمها بما يسمح بتأهيل معلمين قادرين على تنفيذ جميع المهمات والأدوار المرتبطة بهاتين الوظيفتين المعقدتين، خاصة وأن برامج إعداد معلمي اللغة العربية لا زالت تسلك المذاهب التقليدية في إعداد المعلم وتعاني من مشكلات منهجية متعددة (أبو بكر، ٢٠٠٤م).

الخطاب الصفي:

هناك علاقة بين دور المعلم والخطاب الصفي Classroom Discourse، حيث أثبتت بعض البحوث أن الخطاب الصفي السائد في فصول تعليم اللغة يعيق استقلالية المتعلم الطبيعية (Little, 1996)، وعليه يقرر رايْلي Riley (٢٩ :

١٩٩٩) أن أدوار المعلم الجديدة التي تقتضيها مبادئ التعلم الاستقلالي تستلزم تغيير طبيعة الخطاب الصفي بشكل يسمح ببناء هوية وموقع جديدين للمعلم والمتعلم. ومما لاشك فيه أن هذه المشكلة أكثر حدة في ميدان تعليم اللغة العربية، فالخطاب الصفي الأحادي الاتجاه (من المعلم إلى المتعلم) الطاغي على فصول تعليم اللغة العربية يحتاج إلى إعادة نظر إذا كنا نرغب في تنمية الاستقلالية عند متعلمي اللغة العربية. وبناء على ذلك ينبغي إحداث تغيير في بنية الخطاب الصفي في فصول تعليم اللغة العربية من خطاب صفي يتحكم به المعلم تحكماً تاماً إلى خطاب صفي استقلالي مصدره المتعلم (van Lier, 2001)، يسمح له بأخذ زمام المبادرة في التحدث داخل الصف ويتيح له الاعتراض والقبول والرفض وطرح الأسئلة بحرية وممارسة التصحيح الذاتي.

المؤسسة التعليمية:

لا يمكن تطبيق التعلم الاستقلالي في ميدان تعليم اللغة العربية بمعزل عن المؤسسة التعليمية التي يتمثل دورها في توفير الظروف والسياقات التي تسمح للمعلم والمتعلم بلعب أدوارهم الجديدة التي يقتضيها التعلم الاستقلالي، حيث يرى هُولِك Holec (١٩٨١ : ٧٠) أن من الشروط الأساسية لتحقيق الاستقلالية أن يكون هناك هيكل تعليمي يكون فيه التحكم بالتعلم بيد المتعلم. ومما لاشك فيه أن هذا يتطلب تغييراً جذرياً في هيكلة المؤسسة التعليمية وبناء الدورات ومناهج تعليم اللغة العربية، فتوفر الرغبة والمهارة عند المعلم والمتعلم لممارسة الاستقلالية ليس كافياً ليتغلب المعلم والمتعلم على متطلبات سياق التعلم الذي يسعى إلى التحكم بالمتعلمين وفرض قيوده عليهم (Fazey & Linford, 2000).

مرونة النظام التعليمي:

تحدد إسْك Esch (٣٧: ١٩٩٦) معايير بيئات تعليم اللغة التي يمكن فيها تطبيق استقلالية المتعلم، وتضع في مقدمتها مرونة النظام التعليمي، ويشاطرها الرأي لي Lee (٢٨٣: ١٩٩٨) الذي يرى أن المرونة في التعلم من العوامل الحاسمة في تنمية الاستقلالية، بل إن هُولِك Holec (١٧: ١٩٨٨) يصف المرونة بأنها كلمة السر المرتبطة بالاستقلالية. ولكن هناك غموض يحيط بمصطلح المرونة الذي تردد ذكره في أدبيات مفهوم الاستقلالية، فما درجة المرونة المطلوب توفيرها لتحقيق الاستقلالية؟ وفي أي جوانب المنهج يجب توفيرها؟ فالمرونة كلمة مطاطية يختلف الناس في تفسيرها وقياسها. ورغم ذلك فهذا يجب ألا يمنعنا من تلمس أبعاد المرونة المناسبة لسياقات تعليم اللغة العربية.

يمكن تحقيق المرونة في برامج تعليم اللغة العربية من خلال إشراك المتعلم في تحديد ملامح المنهج حتى تصبح بعض جوانب المنهج مستنبطة من المتعلم نتيجة لخبرته الشخصية السابقة وحاجاته الحالية والمستقبلية، خاصة وأن مناهج تعليم اللغة العربية تحدد مسبقاً دون الأخذ بالحسبان خبرات المتعلم وحاجاته ورغباته وطموحاته، وهو ما يتنافى مع مبادئ التعلم الاستقلالي. وليس معنى ذلك أن يتولى المتعلم وضع المنهج بنفسه، وإنما أن يكون هناك مرونة في المنهج تسمح بمعالجة حاجات الطلاب ورغباتهم، كأن يسمح للطلاب اختيار بعض النصوص والتدريبات، فالاختيار من العوامل الحاسمة في تنمية استقلالية المتعلم (Lee, 1998).

طبيعة الأنشطة الصفية:

يقرر باوْد Boud (٣٨: ١٩٨٨أ) أن تحقيق الاستقلالية يتطلب تغييرات أساسية في طرق التدريس والإجراءات الصفية بشكل يسمح للمتعلمين بممارسة

تحمل مسؤولية التعلم. ويطرح كرَيْب Crabbe (٤٤٢ : ١٩٩٣) في هذا الصدد سؤالاً مهماً مفاده: هل الممارسات التدريسية الروتينية في بعض السياقات تكبح استقلالية المتعلم وتعيقها؟ وفي اعتقادنا أن كثيراً من النشاطات التدريسية التقليدية التي يظن الناس أنها تتعارض مع الاستقلالية يمكن توظيفها بطريقة تجعلها عاملاً مساعداً في تنمية الاستقلالية. فالواجبات المنزلية على سبيل المثال من النشاطات التدريسية التي لا غنى عنها في كثير من السياقات، ورغم أن هناك (مثلاً Nakhoul, 1993) من يرى أنها تتعارض مع استقلالية المتعلم لأن المعلم هو من يتحكم بها، فنحن نرى أن من الممكن أن تسهم في استقلالية المتعلم من خلال إتاحة الفرصة للمتعلم ليختار طريقة عمل الواجبات المنزلية والمصادر المستعملة بنفسه مما يعزز استقلاليته. كما أن تطوير استقلالية المتعلم وتعزيزها يتطلب اندماج المتعلمين بشكل نشط في الاستخدام الإنتاجي للغة العربية، كما يتطلب تنشيط المخزون اللغوي الذي بحوزتهم خارج الفصل، وهذا بدوره يقتضي تغيير طبيعة الأنشطة الصفية التقليدية التي تطغى على فصول تعليم اللغة العربية والتي تفتقر إلى عنصر المجازفة التي تعد مطلباً أساسياً لاستخدام اللغة الناجح (Hall & Beggs, 1998). لكن ذلك يجب ألا يجعلنا نخلط بين التعلم الاستقلالي والأسلوب المتساهل في التدريس كما يشير إلى ذلك رِمِرت Remmert (١٤ : ١٩٩٧) الذي يشدد على أن التعلم الاستقلالي لا يعني ترك المتعلمين يفعلون ما يشاؤون دون أي تدخل من المعلم، كما أن التعلم الاستقلالي لا يلغي الأساليب التعلمية/التعليمية الأخرى التي لا تتعارض معه. علاوة على ذلك فلابد من إحداث بعض التغيير في طرق القياس والتقييم المستخدمة في سياقات تعليم اللغة العربية لتناسب مفهوم استقلالية المتعلم وما يتطلبه ذلك من تغيير في النظرة

للمعرفة، وما يستلزمه من منح الفرصة للمتعلمين لممارسة التقييم الذاتي، لأن مشاركة المتعلم في عملية القياس والتقييم من الشروط الرئيسية لتحقيق تحمل المتعلم مسؤولية تعلمه (Holems, 1990).

الاستقلالية والتعليم الذاتي :

هناك جدل في أدبيات تعليم اللغة حول علاقة التعليم الذاتي بالاستقلالية ودوره في تنميتها، ويفرق لي Lee (٢٨٢ : ١٩٩٨) بين التعليم الذاتي والاستقلالية، حيث يرى أن التعليم الذاتي هو أساليب يستخدمها الفرد من أجل توجيه تعلمه، في حين أن الاستقلالية هي القدرة على تحمل مسؤولية التعلم، وعليه فهو يرى أن الاستقلالية قدرة، في حين أن التعليم الذاتي طريقة في تنظيم التعلم. ويعارض بِنْسُون Benson وفُولر Voller (٩ : ١٩٩٧) الرأي الذي يقول أن التعليم الذاتي من الطرق الطبيعية لتطبيق الاستقلالية، ويؤكدان أن المتعلمين الذين يستخدمون طرق التعليم الذاتي دون دعم كاف سوف يعتمدون بشكل كبير على التوجيهات والإرشادات التي تتضمنها المواد التعليمية. من ناحية أخرى يشير هُولِك Holec (٤ : ١٩٨١) إلى أن تحمل مسؤولية التعلم قد تكون موجهة ذاتياً، وقد تتم على أساس استقلالي، كما أنها قد تتم بمساعدة المعلم أو بدون مساعدته، وقد تتم باستخدام المعينات التدريسية أو بدونها، ويضيف أنه على الرغم من أن التعليم الذاتي يتضمن الاستقلالية، فالاستقلالية لا تستلزم بالضرورة التعليم الذاتي، فهو يرى أن المتعلم قد يملك القدرة على تولي أمر العناية بتعلمه دون أن يستخدم هذه القدرة بكامل طاقتها، فالتفاوت في التوجيه الذاتي –في نظره– قد ينتج أما من تفاوت في الاستقلالية نفسها أو تفاوت في ممارسة الاستقلالية. وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات (مثل Rosewell &

(Libben, 1994) أن تمتع المتعلم بدرجة معينة من الاستقلالية شرط أساسي للنجاح في ممارسة التعليم الذاتي. ونحن نرى أن التعلم الاستقلالي مزيج من عدة مذاهب تعلمية منها التعليم الذاتي، وندعو إلى تطبيق التعليم الذاتي في برامج تعليم اللغة العربية وإعطاء متعلمي اللغة العربية فرصة لممارسة التعليم الموجه ذاتياً، ولكننا لا نحصر الاستقلالية في التعليم الذاتي ولا نعتبر التعليم الذاتي هو الاستقلالية كما يعتقد بعض الناس، وهو من المفاهيم المغلوطة الشائعة كما يشير إلى ذلك لِيتل Little (٧: ١٩٩٠). والهدف الذي نسعى إليه هو تنمية استقلالية متعلمي اللغة العربية، وليس مجرد تطوير قدراتهم على ممارسة التعليم الذاتي، ولكننا نؤمن أن تطور قدرة المتعلم على تطبيق التعليم الذاتي من العوامل المساعدة في تحقيق ما نصبو إليه، فالتعلم الذاتي قد يؤدي إلى الاستقلالية أو قد يكون من نتائجها.

الاستقلالية والتعلم المفتوح:

هناك من يشكك في الدور الذي يمكن أن يلعبه التعلم المفتوح Self-access Learning في تنمية الاستقلالية، وعلى رأسهم بِنْسُون Benson وفُولر Voller (٩: ١٩٩٧) اللذان يعتقدان أن التعلم المفتوح يؤدي إلى اعتماد المتعلم على عدد محدود من الإستراتيجيات والمواد التعليمية وينتج عن ذلك ضيق في الرؤى عند المتعلم. من جهة أخرى هناك من يؤمن بأن التعلم المفتوح من الوسائل المهمة في تحقيق الاستقلالية وعلى رأس هؤلاء دِيكِنْسُون Dickinson (١٩٩٣) و شيرِن Sheerin (١٩٩٧) وستيرترِج Sturtridge (١٩٩٧) وليتلوود Littlewood (١٩٩٧). ويؤكد قاردْنَر Gardner وميلَر Miller (٩: ١٩٩٩) أن التعلم المفتوح هو أكثر المذاهب التعلمية انتشاراً واستخداماً بهدف تشجيع الاستقلالية وتنميتها

عند المتعلمين باعتباره بنية تعلمية فريدة من نوعها يمكن للمتعلم أن يتفاعل معها ويستثمرها بطريقته الخاصة. ونحن نعتقد أن التعلم المفتوح مثله مثل التعليم الذاتي من الوسائل الأساسية في تطبيق التعلم الاستقلالي، فمراكز التعلم المفتوح -إذا تم إعدادها واستثمارها بطريقة فعالة- تساعد في فك بعض القيود التي تطغى على فصول تعليم اللغة التقليدية، وتعطي المتعلم فرصة ليختار ما يريد من المواد التعليمية (من أشرطة وكتب ومعاجم) والأنشطة والتدريبات اللغوية التي تناسبه وتسد حاجته وتنسجم مع إستراتيجياته وأساليبه التعلمية، ومن ثم تزيد نسبة اعتماده على نفسه وتقل نسبة اعتماده على معلمه، وهو ما يؤكده ليتلوود Littlewood (٨٤: ١٩٩٧) الذي يرى أن أهم دور لمراكز التعلم المفتوح يمكن أن تلعبه في التعلم اللغوي أنها توفر بيئة تعطي المتعلم فرصة لممارسة إستراتيجياته التعلمية الخاصة وتطويرها وتمكنه من الانخراط في مهمات تعلمية تتسم بالاستقلالية.

ومع ذلك فإن شيرِن Sheerin (٥٩: ١٩٩٧) تنبه إلى قضية جديرة بالاهتمام فهي تشدد على أنه لا توجد علاقة أتوماتيكية بين التعلم المفتوح والاستقلالية، فالتعلم المفتوح في نظرها إما أن يعزز استقلالية المتعلم أو يعيقها وفقاً للطريقة التي يتم بها تنظيم التعلم المفتوح، وتضيف أن من المهم حتى نساعد المتعلم على تنمية استقلاليته أن نكون قادرين على مساعدته في تحديد مستواه اللغوي وتهيئته ومساندته من خلال مجموعة من عمليات التدريب (على المهارات الأساسية اللازمة) والتطوير (التي تتضمن زيادة الوعي الذاتي عند المتعلم). وبناء على ذلك يشدد كثير من الباحثين (Benson, 2001) على أن العامل الحاسم الذي يحدد العلاقة بين التعلم المفتوح وتنمية استقلالية المتعلم يكمن في أهداف مركز التعلم

المفتوح والمقاييس المتخذة لتحقيقها.

وخلاصة القول أننا ندعو إلى الاهتمام بمراكز التعلم المفتوح وجعلها جزءاً أساسياً في مناهج تعليم اللغة العربية، وتدريب متعلمي اللغة العربية على استخدامها، وتخفيف العبء عليهم بحيث لا تزيد الأعمال المنوطة بهم عن الحد المعقول مما يعطيهم فرصاً كافية لممارسة التعليم الذاتي والتعلم المفتوح إذا أردنا أن ننشر مبادئ التعلم الاستقلالي في برامج تعليم اللغة العربية. وإذا لم تتوفر الإمكانات المطلوبة لإنشاء مراكز للتعلم المفتوح في بعض مؤسسات تعليم اللغة العربية، وهو شيء متوقع في كثير من سياقات تعليم اللغة العربية، يمكن تأسيس مركز مصغر للتعلم المفتوح داخل الفصل الدراسي، بحيث يتم توفير مجموعة من المواد التعليمية من كتب وأشرطة ومعاجم ووضعها في زاوية من زوايا القاعة الدراسية وتنظيمها بطريقة تمكن الطلاب من استعمالها في أوقات محددة تتسم بالمرونة. ويجب أن نذكر أن نجاح مراكز التعلم المفتوح في تنمية استقلالية المتعلم وتطوير قدراته اللغوية لا علاقة له بضخامة تلك المراكز وفخامتها وتطورها، وهو ما تؤكده ستيرترِج Sturtridge (٧٠: ١٩٩٧) التي ترى أن مركز التعلم المفتوح قد ينجح في تأدية وظيفته بصرف النظر عن حجمه.

* * *

خاتمة الدراسة:

كان موضوع هذه الدراسة مفهوم الاستقلالية، حيث تناولنا بالشرح والتحليل والنقاش طبيعة هذا المفهوم ومكوناته، إلى جانب أهميته وعلاقته بكثير من المفاهيم والرؤى التربوية واللغوية الحديثة. فالاستقلالية هدف تربوي ومذهب تعلمي/تعليمي، يعني قدرة المرء على التفكير والعمل على نحو مستقل، وقدرته على تحمل مسؤولية التعلم وإدارة دفته. وتكمن أهميته في ارتباطه بعدد من المفاهيم والنظريات التعليمية واللغوية الحديثة، وعلى رأسها التفريد في التعليم والتمركز حول المتعلم، والتعلم مدى الحياة، والتدريس الناقد، والمناهج اللغوية القائمة على العمليات التعلمية، إلى جانب انسجامه مع الرؤى الحديثة في تعليم اللغة التي تشدد على أهمية الاندماج النشط من المتعلمين في عملية التعلم.

أما الجزء الأخير من الدراسة فقد خصصناه لمناقشة كيفية تطبيق التعلم الاستقلالي في ميدان تعليم اللغة العربية، حيث بيّنا أن الاستقلالية هدف قابل للتطبيق في أي سياق تعليمي/تعلمي، لكن ذلك يتطلب تدريباً وإعداداً دقيقين للمعلم والمتعلم ومرونة كبيرة في البرنامج اللغوي، وإحداث تغييرات جذرية في طبيعة الأنشطة الصفية إلى جانب إدخال الأساليب الحديثة في التعلم وعلى رأسها التعليم الذاتي والتعلم المفتوح. إن تطبيق التعلم الاستقلالي يتطلب اتخاذ إجراءات تمهيدية لتهيئة المعلمين والمتعلمين والتعامل مع بعض قناعاتهم التي قد تتنافى مع مبادئ التعلم الاستقلالي. علاوة على ذلك يقتضي تطبيق التعلم الاستقلالي تدريب المتعلم على إستراتيجيات التعلم وتوعيته بأساليب تعلمه من خلال برامج تدريب المتعلم، وكذلك إخضاع المعلم لبرامج تدريبية متقدمة ومكثفة تساعده على تأدية الوظائف الجديدة اللازمة لتطبيق التعلم الاستقلالي، وعلى رأسها

وظيفتا المسهل والمستشار.

إن تعليم اللغة العربية بحاجة ماسة إلى إجراء المزيد من الدراسات حول مفهوم الاستقلالية، لأن الدراسة الحالية ما هي إلا بداية الطريق. ويجب أن يتوجه الاهتمام في الدراسات المستقبلية إلى تطبيق بعض الممارسات التدريسية المرتبطة بالاستقلالية ودراسة أثرها ومدى فاعليتها في تنمية الاستقلالية وتطوير الكفاية اللغوية عند متعلمي اللغة العربية. إضافة إلى ذلك ينبغي قياس مدى استعداد متعلمي اللغة العربية ومعلميها لقبول هذا المفهوم وردود أفعالهم وقدرتهم على تطبيقه. إن هذا النوع من الدراسات سيفتح الطريق أمامنا لمعرفة الظروف والوسائل الملائمة لتطبيق الاستقلالية في ميدان تعليم اللغة العربية، وسيمكننا من الوصول إلى صيغة الاستقلالية المناسبة لبيئات تعليم اللغة العربية.

* * *

فهرس المصادر والمراجع :

أولاً المراجع العربية :

- أبو بكر، يوسف. (٢٠٠٤م). **مشروع مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة**، مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد الأول.
- الشويرخ، صالح ناصر. ١٤٢٥هـ. **اعتقادات متعلمي اللغة العربية حول تعلم اللغة. رسالة التربية وعلم النفس**، العدد الثالث والعشرون: ١٦٠- ١٨٢.
- طعيمة، رشدي أحمد. ٢٠٠٤م. **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر، اتجاهات جديدة وتطبيقات لازمة. العربية للناطقين بغيرها**، السنة الأولى، العدد الأول: ١- ٣٨.

ثانياً المراجع الأجنبية :

- Allwright, D. 1988. Autonomy and individualization in whole-class instruction. In A. Brooks & P. Grundy (eds.), *Individualization and Autonomy in Language Learning*. London: Modern English Publication/The British Council.
- Beeching, K. 1996. Evaluating a self-study system. In E. Broady and M. Kenning (eds), *Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching*. London: Center for Information on Language Teaching and Research.
- Benson, P. 1996. Concepts of autonomy in language learning. In R. Pemberton et al. (eds), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Benson, P. 1997. The philosophy and politics of learner autonomy. In P. Benson and P. Voller (eds), *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Longman.
- Benson, P. 2001. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Essex: Pearson Education.
- Benson, P. and Voller, P. 1997. Introduction: autonomy and independence in language learning. In P. Benson and P. Voller (eds), *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Longman.
- Bloor, M. & Bloor, T. 1988. Syllabus negotiation: the basis of

learner autonomy. In A. Brooks & P. Grundy (eds.), *Individualization and Autonomy in Language Learning*. London: Modern English Publication/The British Council.

- Boud, D. 1988a. Moving towards autonomy. In D. Boud (ed), *Developing Student Autonomy in Learning, second Edition*. London: Kogan Page.
- Boud, D. 1988b. Introduction to the second edition. In D. Boud (ed), *Developing Student Autonomy in Learning, second Edition*. London: Kogan Page.
- Breen, M. & Mann, S. 1997. Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy. In P. Benson and P. Voller (eds), *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Longman.
- Broady, E. and Kenning, M. 1996. Learner autonomy: an introduction to the issues. In E. Broady and M. Kenning (eds), *Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching*. London: Center for Information on Language Teaching and Research.
- Brooks, A. & Grundy, P. 1988. Introduction: individualization, autonomy and English for academic purposes. In A. Brooks & P. Grundy (eds.), *Individualization and Autonomy in Language Learning*. London: Modern English Publication/The British Council.
- Carver, D. & Dickinson, L. 1987. Learning to be self-directed. In M. Geddes & G. Sturtridge (eds), *Individualization*. Hong Kong: Modern English Publications.
- Cotterall, S. 1995. Developing a course strategy for learner autonomy. *ELT Journal*, 49 (3): 219-227.
- Cotterall, S 1999. Key variables in language learning: what the learners believe about them. *System*, 27 (4): 493-513.
- Crabbe, D. 1993. Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility. *System*, 21 (4): 443-452.
- Crabbe, D. 1999. Introduction. In S. Cotterall and D. Crabbe (eds), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Affecting Change*. Frankfurt: Peter Lang Gmbh.
- Dam, L. 1990. Learner autonomy in practice. In I. Gathercole (ed), *Autonomy in Language learning*. London: Center for Information on Language Teaching and Research.

- Dam, L. & Legenhausen, L. 1996. The acquisition of vocabulary in an autonomous learning environment-the first months of beginning English. In R. Pemberton et al. (eds), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Darder, A. 1991. Culture and Power in the Classroom: a Critical Foundation for Bicultural Education. New York: Bergin.
- Devlin, M. 2002. Taking responsibility for learning isn't everything: a case for developing tertiary students' conceptions of learning. *Teaching in Higher Education*, 7 (2): 125-138.
- Dickinson, L. 1987 .*Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, L. 1993. Talking shop: aspects of autonomous learning. *ELT Journal*, 47 (4): 330-336.
- Dickinson, L. 1994. Preparing learners: toolkit requirements for preparing/orienting learners. In E. Esch (eds.), *Self-access and the Adult Language Learner*. CILT.
- Dickinson, L. 1995. Autonomy and motivation: a literature review. *System*, 23 (2): 165-174.
- Dornyei, Z. & Csizer, K. 1998. Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2 (3): 203-229.
- Esch, E. 1996. Promoting learner autonomy: criteria for the selection of appropriate methods. In R. Pemberton et al. (eds), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Fazey, D. & Linford, J. 2000. Tutoring for autonomous learning: principle and practice. *IETI*, 33 (3): 185-196.
- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder.
- Gardner, D. & Miller, L. 1999. *Establishing Self-Access: from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, B. 1979. Autonomy and authority in education. *Journal of Philosophy of Education*, 13: 119-132.
- Gremmo, M. & Abe, D. 1985. Teaching learning: redefining the teacher's role. In P. Riley (ed), *Discourse and Learning*. New York: Longman.
- Hall, D. and Beggs, E. 1998. Defining learner autonomy. In W. Renandya and G. Jacobs (eds), *Learners and Language Learning*.

Singapore: SEAMEO Regional Language Center.
- Higgs, J. 1988. Planning learning experiences to promote autonomous learning. In D. Boud (ed), *Developing Student Autonomy in Learning, second Edition*. London: Kogan Page.
- Hoffman, A. 1999. Discourse surrounding goals in an undergraduate ESL writing course. In S. Cotterall and D. Crabbe (eds), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Affecting Change*. Frankfurt: Peter Lang Gmbh.
- Holic, H. 1980. Learner training: meeting needs in self-directed learning. In H. Altman & C. James (eds), *Foreign Language Learning: Meeting Individual Needs*. Oxford: Pergamon.
- Holec, H. 1981 *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Holec, H. 1985. On autonomy: some elementary concepts. In P. Riley (ed), *Discourse and Learning*. New York: Longman.
- Holec, H. 1988. Introduction: general presentation. Prospects. In H. Holec (ed), *Autonomy and Self-Directed Learning: Present Fields of Application*. Strasbourg: Council of Europe.
- Holems, B. 1990. First steps towards autonomy for pupils with learning difficulties. In I. Gathercole (ed), *Autonomy in Language learning*. London: Center for Information on Language Teaching and Research.
- Jones, J. 1995. Self-access and culture: retreating from autonomy. *ELT Journal*, 49 (3): 228-234.
- Kirtikara, K. 1997. Autonomy rediscovered. In Autonomy 2000: *the Development of Learning Independence in Language Learning Conference Proceeding*. Bangkok: King Mongkut's Institute of Technology Thonburi.
- Knowles, M. 1975. *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York: The Adult Education Company.
- Knowles, M. 1986. *Using Learner Contracts*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lee, I. 1998. Supporting greater autonomy in language learning. *ELT Journal*, 52 (4): 282-289.
- Little, D. 1990. Autonomy in language learning. In I. Gathercole (ed.), *Autonomy in Language learning*. London: Center for Information on Language Teaching and Research.

- Little, D. 1991 .*Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. 1996. Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information system and information technologies. In R. Pemberton et al. (eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Little, D. 1999. Learner autonomy in more than a western cultural construct. In S. Cotterall and D. Crabbe (eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Affecting Change*. Frankfurt: Peter Lang Gmbh.
- Littlewood, W. 1996. 'Autonomy': an anatomy and a framework. *System*, 24 (4): 427-435.
- Littlewood, W. 1997. Self-access: why do we want it and what can it do? In P. Benson and P. Voller (eds), *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Longman.
- Macaro, E. 1997 .*Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Mammond, M. & Collins, R. 1991. *Self-directed Learning: Critical Practice*. London: Kogan Page.
- Marshall, K. 1996. The rewards and pitfalls of autonomy: a Bangor experience. In E. Broady and M. Kenning (eds.), *Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching*. London: Center for Information on Language Teaching and Research.
- Nakhoul, L. 1993. Letting go: preparing teachers and students for learner independence. In J. Edge & K. Richards (eds.), *Teachers Develop Teachers Research*. Oxford: Heinemann.
- Nunan, D. 1988. *The Learner-Centred Curriculum: a Study in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1996. Towards autonomous learning: some theoretical, empirical and practical issues. In R. Pemberton et al. (eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Nunan, D. 1997. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In P. Benson and P. Voller (eds), *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Longman.

- O'Dell, F. 1992. Helping teachers to use a self-access centre to its full potential. *ELT Journal*, 46 (2): 153-159.
- Pemberton, R. 1996. Introduction. In R. Pemberton et al. (eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Pennycook, A. 1997. Cultural alternatives and autonomy. In P. Benson and P. Voller (eds), *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Longman.
- Pierson, H. 1996. Learner culture and learner autonomy in the Hong Kong Chinese Context. In R. Pemberton et al. (eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Reid, J. 1995. *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Remmert, D. 1997. Introducing autonomous learning in a low ability set. *Language Learning Journal*, 15: 14-20.
- Riley, P. 1988. The ethnography of autonomy. In A. Brooks & P. Grundy (eds.), *Individualization and Autonomy in Language Learning*. London: Modern English Publication/The British Council.
- Riley, P. 1997. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. In P. Benson and P. Voller (eds), *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Longman.
- Riley, P. 1999. On the social construction of the learner. In S. Cotterall and D. Crabbe (eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Affecting Change*. Frankfurt: Peter Lang Gmbh.
- Rosewell, L. & Libben, G. 1994. The sound of one-hand clapping: how to succeed in independent language learning. *Canadian Modern Language Review*, 50 (4): 668-688.
- Sheerin, S. 1989. *Self-access*. Oxford: Oxford University Press.
- Sheerin, S. 1997. An exploration of the relationship between self-access and independent learning. In P. Benson and P. Voller (eds), *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Longman.
- Sinclair, B. 1996. Materials design for the promotion of learner autonomy: how explicit is 'explicit'? In R. Pemberton et al. (eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong:

Hong Kong University Press.
- Spratt, M., Humphreys, G. and Chan, V. 2002. Autonomy and motivation: which comes first? *Language Teaching Research*, 6 (3): 245-266.
- Sturtridge, G. 1982. Individualised learning: what are the options for the classroom teacher? In M. Geddes & G. Sturtridge (eds.), *Individualisation*. London: Modern English Publications.
- Sturtridge, G. 1992. *Self-access: Preparation and Training*. Manchester: British Council.
- Sturtridge, G. 1997. Teaching and language learning in self-access centres: changing roles? In P. Benson and P. Voller (eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Longman.
- Thavenius, C. 1999. Teacher autonomy for learner autonomy. In S. Cotterall and D. Crabbe (eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Affecting Change*. Frankfurt: Peter Lang Gmbh.
- Thomson ،C. 1996. Self-assessment in self-directed learning: issues of learner diversity. In R. Pemberton et al. (eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Tough, A. 1971. *The Adult's Learning Projects*. Ontario Institute for Education Studies.
- Trim, J. 1988. Preface. In H. Holec (ed (*Autonomy and Self-Directed Learning: Present Fields of Application*. Strasbourg: Council of Europe.
- Tudor, I. 1996. *Learner-centredness as Language Education*. . Cambridge: Cambridge University Press.
- Ushioda, E. 1996 .*Learner Autonomy: the Role of Motivation*. Dublin: Authentik.
- van Lier, L. 2001. Constraints and resources in classroom talk: issues of equality and symmetry. In C. Candlin & N. Mercer (eds.), *English Language Teaching in its Social Context*. London: Routledge.
- Vieira, V. 1999. Pedagogy for autonomy: teacher development and pedagogical experimentation- an in-service teacher training project.

In S. Cotterall and D. Crabbe (eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Affecting Change*. Frankfurt: Peter Lang Gmbh.

- Voller, P. 1997. Does the teacher have a role in autonomous language learning? In P. Benson and P. Voller (eds), *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Longman.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wenden, A. 1991 .*Learner Strategies for Learner Autonomy*. New York: Prentice Hall.
- Wertsch, T. 1991. *Voices of the Mind: a Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: Harvard University Press.
- White, R. 1988. *The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management*. Oxford: Blackwell.
- Wright, T. 1987. *Roles of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Yang, N. 1998. Exploring a new role for teachers: promoting learner autonomy. System, 26 (1): 127-135.

* * *

آلية تحديد معدلات ليبور وإمكانية الاستفادة منها لحساب مؤشرات مالية إسلامية

د. محمد بن إبراهيم السحيباني
قسم الاقتصاد ـ كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث :

يهدف البحث إلى توصيف آلية تحديد معدلات الإقراض بين البنوك الدولية في لندن، والمعروفة بمعدلات (ليبور)، واستقصاء إمكانية الاستفادة منها لحساب مؤشرات مالية إسلامية بديلة، حيث يعرض بالتفصيل لتطور معدلات ليبور وأهميتها، وطريقة حسابها، والعوامل المؤثرة فيها. وقد خلص البحث إلى إمكانية الأخذ بمنهجية معدلات ليبور لحساب مؤشرات مالية إسلامية؛ حيث تتميز ببساطتها وعدالتها، وانسجامها مع مبادئ التقويم عند الفقهاء. وبالرغم من إمكانية الأخذ بمنهجية معدلات ليبور لحساب مؤشرات منافسة، واقتراح العديد من الباحثين مؤشرات إسلامية بديلة عن سعر الفائدة، إلا أنه لم يتم حتى الآن تحويل أي من هذه المقترحات إلى مؤشرات معيارية ترجع إليها صناعة الخدمات المالية الإسلامية، حيث ما زالت تعتمد صراحة أو ضمناً على معدلات ليبور أو نظائرها. وعليه، فإن مسار البحث عن البديل يجب أن يبدأ من المصارف والمؤسسات المالية الإسلامية نفسها؛ من خلال مبادرتها لتطوير وتصميم منتجات مالية أصلية تحقق لها التميز عن البنوك التقليدية، وتوفر اللبنة الأساسية لتطوير مؤشرات مالية إسلامية بديلة عن المؤشرات المرتبطة بمعدلات الفائدة.

١- مقدمة:

اكتسبت معدلات الإقراض المتبادلة بين البنوك الدولية في لندن، والتي اشتهرت باسم معدلات ليبور London Interbank Offered Rate (LIBOR) ، قبولاً واسعاً حتى أصبحت المعدلات المرجعية لأسعار الفائدة الأوسع استخداماً على النطاق الدولي للقروض قصيرة الأجل، وفي تسعير العديد من عقود المشتقات المالية. بل أصبحت تستخدم صراحة أو ضمناً في تسعير بعض المنتجات المالية الإسلامية مثل صكوك الإجارة والمرابحة.

ويهدف هذا البحث إلى توصيف آلية تحديد معدلات الإقراض بين البنوك الدولية في لندن، والمعروفة بمعدلات (ليبور)، واستقصاء إمكانية الاستفادة منها في حساب مؤشرات مالية إسلامية بديلة.

والمنهجية التي يعتمدها البحث ذات طابع استقرائي، حيث يصف بشكل مفصل آلية تحديد معدلات ليبور، ويقارنها بالتقويم لدى الفقهاء، مع إشارة موجزة للمؤشرات المالية الإسلامية البديلة المقترحة، أو التي طبقت فعلاً.

ولتحقيق هدف البحث وفق المنهجية أعلاه جرى تقسيمه على النحو الآتي: يعرض البحث في القسم التالي بشكل موجز لتطور سوق الإقراض بين البنوك الدولية، ويقدم في القسم الثالث نبذة تاريخية عن معدلات ليبور، وأهميتها، وطريقة حسابها، والمعدلات المناظرة لها، والعوامل المؤثرة فيها. ويقدم في القسم الرابع مقارنة بين آلية تحديد ليبور والتقويم عند الفقهاء، ويلخّص في القسم الخامس أبرز المقترحات لابتكار مؤشرات مالية إسلامية بديلة. ويختم البحث في القسم السادس والأخير بعرض أهم النتائج، وطرح بعض التساؤلات والملاحظات الختامية.

٢- سوق الإقراض بين البنوك الدولية :

سوق الإقراض بين البنوك الدولية International Interbank Market هي السوق التي تتبادل فيها البنوك ودائع بعملات أجنبية، خارج الدولة المصدرة لها، بكميات كبيرة، ولمدد قصيرة تتراوح بين يوم إلى سنة. ويرجع تاريخ نشوء هذه السوق إلى ظاهرة الدولارات الأوربية Eurodollars التي بزغت بعد الحرب العالمية الثانية لعدد من الظروف السياسية والاقتصادية.[1] وتتواجد هذه السوق حالياً في عدد من المراكز المالية الدولية، أشهرها لندن ؛ حيث يوجد فيها ممثلين لأكثر من (٥٠٠) بنك دولي، وتستحوذ سوق لندن وحدها على (٢٠٪) من إقراض البنوك الدولية، و(٣٠٪) من قيمة صفقات صرف العملات الدولية.

ومن أهم وظائف سوق الإقراض بين البنوك الدولية استثمار فوائض السيولة قصيرة الأجل، أو الحصول عليها لتمويل رأس المال العامل، كما تمثل مصدراً رئيساً لتمويل المشروعات الاستثمارية طويلة الأجل. وترتبط ودائع كل عملة في السوق بسعر فائدة يحدده البنك المركزي المصدر لتلك العملة. وتتيح السوق أسعار فائدة تنافسية للأسباب الآتية :

١- لا تفرض الدولة المضيفة عادة نسبة احتياطي على الودائع بالعملات الأخرى بخلاف عملتها.

٢- لتشجيع وجذب المزيد من المتعاملين في هذه السوق، تقدم الحكومة المضيفة كذلك تسهيلات ضريبية تقلل من تكاليف البنوك الدولية العاملة في السوق.

---

(١) يتضمن (الزامل وآخرون، ١٤٢١هـ، ص ٩٢- ٩٩) المزيد عن أسباب تطور السوق، وآثاره على استقرار نظام النقد الدولي.

٣- لا يتم فرض رسوم تأمين على ودائع البنوك الدولية العاملة في السوق، كما هو الحال بالنسبة للبنوك المحلية.

٤- بالنظر إلى أن البنوك المقرضة والمقترضة من أكبر البنوك في العالم، وتتعامل فيما بينها باستمرار، فإن تكلفة تقويم القروض تكون أقل من القروض الصغيرة التي تتم على مستوى البنوك الأصغر، والأفراد.

٥- علاوة على ذلك، تتجنب الحكومة المضيفة فرض قيود إضافية على الإقراض، لتشجيع السوق على النمو والمنافسة.

ولعل أهم التطورات التي شهدتها السوق في العقود الأخيرة، تنوع الأدوات التي يتم التعامل فيها بالسوق، إذ غدت السوق مركزا رئيساً لتداول المشتقات المالية المتعلقة بسعر الفائدة وخاصة العقود الآجلة وعقود المبادلات swap.[1]

٣ - معدلات ليبور:

٣-١- تاريخ معدلات ليبور وأهميتها:

يمثل ليبور مجموعة من المعدلات على أسعار الفائدة على القروض المتبادلة بالعملات الرئيسة بين البنوك الدولية في سوق لندن. وقد بدأ تحديده رسمياً مع بداية ١٩٨٦م، للحاجة العامة لمعدل مرجعي يمكن أن يعول عليه عند التعامل بالمشتقات المالية. وقد اكتسبت المعدلات مع مرور الوقت قبولاً واستخداماً واسعاً،

---

(١) للمزيد عن سوق الإقراض بين البنوك الدولية يمكن الرجوع إلى (الزامل وآخرون، ١٤٢٢هـ، ص ٩٢- ٩٩)، (الحميدي والخلف، ١٤٢٢هـ، ص ٣٩٧- ٤٠٤)، (BIS, 1983)، (Furfine, 2001)، (Bernard and Bisignano, 2000).

حتى أصبحت المعدلات المرجعية لأسعار الفائدة على النطاق الدولي للقروض قصيرة الأجل.

ويتم حساب معدلات ليبور يومياً بواسطة جمعية البنوك البريطانية (BBA) British Bankers' Association ، ويعد علامة تجارية مملوكة للجمعية. وقد تعاقدت الجمعية مع رويتر لإدارة عملية حساب ليبور، وبثه عالمياً بشكل يومي بعد الساعة الحادية عشر صباحاً بتوقيت لندن. ويحق لبعض المواقع ووسائل الإعلام نشر معدلات ليبور اليومية بعد الساعة الخامسة مساء بتوقيت لندن. وتنشر المعدلات في موقع الجمعية بعد مرور أسبوع على تحديدها، كما يوجد بالموقع جميع المعدلات التاريخية لليبور منذ إنشائه.(١)

وتتمتع معدلات ليبور التي يتم حسابها لهذه العملات بأهمية كبيرة دولياً للأسباب الآتية:

١- حظيت المعدلات بأسبقية تاريخية مكنتها من ترسيخ مكانتها عبر الزمن، وفرض استخدامها كمعايير مرجعية، حتى في الدول الكبرى كالولايات المتحدة الأمريكية.

٢- توفر معدلات ليبور سلة متنوعة من أسعار الفائدة سواء من حيث المدة، أو العملات الدولية الرئيسة.

٣- تبث المعدلات عالمياً وآنياً عبر أكبر شركات بث المعلومات المالية الدولية.

٤- تتميز الآلية المستخدمة في تحديد معدلات ليبور بشفافية عالية، تضعف احتمال قيام البنوك المشاركة بالتلاعب في تحديدها.

---

(١) موقع جمعية البنوك البريطانية على شبكة الإنترنت (www.bba.org.uk).

٥- يسهم في تحديد معدلات ليبور أكبر البنوك الناشطة في السوق، وأكثرها ملاءة.

٦- التوسع في استخدام معدلات ليبور كمرجع في العديد من الأوراق والمشتقات المالية.

٣-٢- مرجعية ليبور:

تستخدم معدلات ليبور كمرجع في العديد من الأوراق والمشتقات المالية، أبرزها:

- أسعار الفائدة على ودائع العملات الرئيسة، ويمثل الاستخدام المباشر لليبور في تسعير القروض قصيرة الأجل.
- عقود سعر الفائدة الآجلة Forward Rate Agreement (FRA)، وهي عبارة عن عقود آجلة، يدفع أحد طرفيها سعر فائدة ثابت مقابل استلام سعر فائدة متغير، مرتبط بأحد معدلات ليبور. ولا تتضمن العقود تبادل للقروض خلال المدة الآجلة، بل تتم التسوية بدفع الفروق بين سعري الفائدة نقداً بعد مقاصتهما. وتتم التسوية في بداية المدة الآجلة، ويسبقها بيومين المقاصة اعتماداً على الطريقة المتبعة في تحديد سعر الفائدة لكل عملة.
- عقود أسعار الفائدة المستقبلية قصيرة الأجل Short term interest rate futures (STIR)، وهي في الواقع عقود سعر فائدة آجلة ولكنها منمطة بطريقة تمكن من تداولها في الأسواق المستقبلية، في حين تتم عقود سعر الفائدة الآجلة بشكل ثنائي خارج الأسواق المالية المنظمة.

- عقود المبادلات، وهي عبارة عن محفظة تضم توليفة من عقود سعر الفائدة الآجلة. وتمثل هذه العقود الحصة الأكبر من سوق المشتقات المالية.(١)
- السندات معومة الفائدة Floating Rate Notes، وهي عبارة عن سندات تدفع فوائد متغيرة، مرتبطة بأحد معدلات ليبور. ويتكون سعر الفائدة في هذه الحالة من معدل متغير (أحد معدلات ليبور) بالإضافة إلى معدل ثابت يسمى الفرق spread (مثال: معدل الفائدة المتغير = معدل ليبور على الدولار الأمريكي لثلاثة أشهر + ٢٪). وتدفع أغلب السندات المعومة فوائد ربع سنوية، وفي هذه الحالة يعتمد معدل ليبور في بداية الفترة (قبل ثلاثة أشهر)، وليس معدل ليبور السائد عند الدفع.
- القروض المجمعة syndicated loan، وهي القروض التي ترتبها مجموعة من البنوك لأحد المستثمرين، والتي يتم تصميمها عادة لتدفع فائدة معومة تتغير كل ثلاثة أو ستة أشهر بناء على أحد معدلات ليبور. ويتم طرح هذه القروض على المستثمرين في الأسواق الثانوية، وأبرز من يشتريها عادة صناديق الاستثمار. ويتم تصنيف هذه القروض من قبل شركات تقويم الجدارة الائتمانية كما هول الحال بالنسبة لسندات الشركات.
- القروض العقارية معومة الفائدة floating rate mortgage، وهي قروض بفوائد لتمويل شراء المساكن، غير إن فوائدها متغيرة حسب مؤشر قد يكون أحد معدلات ليبور.

---

(١) MacKenzie, 2006.

- صكوك الإجارة الإسلامية معومة العائد، وتقوم على مبدأ إعطاء عائد متغير مرتبط بأحد معدلات ليبور.

٣-٣- آلية حساب معدلات ليبور :

يتم في كل يوم عمل رسمي حساب (١٥٠) معدلاً لليبور؛ حيث يتم حساب (١٥) معدلاً حسب المدة (يوم، أسبوع، أسبوعين، ومن شهر إلى ١٢ شهراً)، لعشر عملات رئيسة هي (الجنيه الإسترليني، الدولار الأمريكي، الين الياباني، الفرنك السويسري، الدولار الكندي، الدولار الأسترالي، اليورو، الكرونا الدانمركية، الكرونا السويدية، الدولار النيوزلندي).

وقد ضعت جمعية البنوك البريطانية آلية لحساب معدلات ليبور بالتشاور مع كبار المتعاملين في السوق. وتقوم الجمعية بمراجعة الآلية من فترة لأخرى لضمان مواكبتها للتطورات الجديدة في مجال التشريعات وتقنيات الاتصالات والمعلومات.[1]

والخطوة الأولى في حساب معدلات ليبور هي تحديد المقومين، حيث تقوم لجنة سوق المال والعملات في الجمعية بالتشاور مع كبار المتعاملين في السوق، بتحديد مجموعة بنوك لكل عملة، (٨ أو ١٢ أو ١٦)، للمساهمة في تقويم معدلات ليبور الخمسة عشر. ويتم اختيار البنوك المساهمة وفق عدة معايير هي: سمعتها، وحجم نشاطها في السوق (والتي تقدم بشكل سري كل ربع سنة)، وخبرتها في العملة ذات العلاقة، وتصنيفها الائتماني. ولا تنتمي جميع البنوك المساهمة في

(١) تم في عام ١٩٩٨ تنقيح تعريف المعدلات، وذلك لتوحيد الآلية المتبعة في حسابه من جميع البنوك المساهمة. (موقع الجمعية على شبكة الإنترنت ، www.bba.org.uk).

تحديد معدلات ليبور لعملة معينة للدولة المصدرة لها ؛ فمثلا يتم تحديد أسعار الفائدة على الودائع بالين الياباني من قبل بنوك يابانية وغير يابانية. وتراجع قائمة البنوك المساهمة على الأقل مرة واحدة سنويا. ويوضح الجدول (١) عدد البنوك المساهمة حالياً لكل عملة من العملات العشر. ويتضمن موقع الجمعية أسماء البنوك المساهمة لكل عملة. ويلحظ أن عدد البنوك يزداد مع أهمية العملة على المستوى الدولي.

جدول (١) عدد البنوك المساهمة في تحديد معدلات ليبور للعملات العشر

العملة	عدد البنوك المساهمة
الدولار الأسترالي	٨
الكرونا الدانمركية	٨
الدولار النيوزلندي	٨
الكرونا السويدية	٨
الفرنك السويسري	١٢
الدولار الكندي	١٢
الجنيه الإسترليني	١٦
الدولار الأمريكي	١٦
الين الياباني	١٦
اليورو	١٦

المصدر: موقع جمعية البنوك البريطانية على شبكة الإنترنت (www.bba.org.uk).

الخطوة الثانية في حساب معدلات ليبور هي قيام كل بنك من البنوك المساهمة بتقديم تقويم يومي لأسعار الفائدة حسب المدد خمس عشرة لمثل الجمعية في عملية حساب ليبور وهو شركة رويتر. ويجب أن تلتزم البنوك المساهمة عند تقديم تقويمها لأسعار الفائدة بالتعليمات التي وضعتها الجمعية، ومنها:[1]

- يقدم كل بنك المعدلات التي يكون مستعداً عندها لاقتراض مبلغ معقول الحجم.
- القرض غير مضمون، ومحكوم بقانون إنجلترا وويلز.
- تقدم المعدلات بخانات عشرية لا تقل عن اثنتين ولا تزيد عن خمس.
- ترسل المعدلات لرويتر بين الساعة (١١) و (١٠ : ١١) صباحاً حسب توقيت لندن.
- يحدد كل بنك معدلاته باستقلالية عن البنوك والعملات الأخرى.

بعد استلام تقويمات جميع البنوك لأسعار الفائدة المختلفة، تقوم رويتر بترتيب العروض من الأعلى للأدنى، ثم يتم استبعاد أعلى وأدنى ربع من المعدلات المعروضة لتحييد تأثير المعدلات المتطرفة،[2] وتحدد معدلات ليبور لذلك اليوم بحساب المتوسط الحسابي للعروض المتبقية.[3] وعادة ما تبث المعدلات المحسوبة للسوق في حدود الساعة ١١ : ٤٥، مع ملاحظة أن أسعار الفائدة تستمر في التغير

---

(١) موقع الجمعية على شبكة الإنترنت (www.bba.org.uk).

(٢) يمكن الحصول على الربعين الأعلى والأدنى إحصائياً بترتيب البيانات حسب قيمها تصاعدياً أو تنازلياً، ثم تقسيمها إلى أربعة أجزاء متساوية (بري وآخرون، ١٤١٨هـ، ص ٨٦).

(٣) في حال كون عدد البنوك المساهمة (٨ ، ١٢ ، ١٦)، يتم استبعاد أعلى وأدنى (٢ ، ٣ ، ٤) من التقويمات، وحساب معدلات ليبور بأخذ المتوسط الحسابية للتقويمات المتبقية والتي يبلغ عددها (٤ ، ٦ ، ٨) على التوالي.

خلال اليوم، وقد تختلف عن معدلات ليبور المعلنة. ويوضح الجدول (٢) معدلات ليبور المحسوبة في تاريخ ١ مارس ٢٠٠٧م.

وبمجرد الإعلان عن معدلات ليبور المحسوبة، يتم إعلان جميع تقويمات البنوك التي استخدمت في حسابها، وذلك لضمان أعلى قدر من الشفافية حول دقة وسلامة عملية التقويم. ويتم الإعلان من خلال شاشات شركة رويتر وغيرها من الشركات المتخصصة ببث المعلومات المالية. وتضمن هذه الشفافية عدم تعارض مصالح البنوك المساهمة مع المعدلات التي تضعها، خاصة وأن محافظها الاستثمارية قد تتضمن كميات كبيرة من المشتقات المالية المرتبطة بمعدلات ليبور.[١]

٣-٤- المعدلات المناظرة لليبور:

بالإضافة إلى ليبور، يوجد تقريباً في كل دولة ذات نظام بنكي متطور معدل مشابه لليبور، يستخدم لتسعير فائدة القروض المتبادلة بين البنوك. وبالبحث، وُجد أن جميع الحروف الهجائية تقريباً استخدمت في تسمية هذه المعدلات ابتداء من آيبور AIBOR لأمستردام وانتهاء بزايبور ZIBOR لزيورخ. كما قد تشترك أكثر من دولة في مسمى واحد مثل سايبور SIBOR الذي يرمز للمعدل المستخدم في سنغافورة، والمتبع على نطاق واسع في شرق آسيا، كما يرمز في الوقت نفسه للمعدل المستخدم بين البنوك السعودية. ويتم تحديد هذه المعدلات بطرق مشابة لتحديد ليبور، وقد يعتمد بعضها عليه بشكل مباشر.

ويلحظ أن هناك ارتباطاً كبيراً بين المعدلات التي يتم تحديدها للعملة نفسها في المراكز المالية المختلفة. فعلى سبيل المثال معدلات ليبور للين الياباني ترتبط بشكل كبير مع معدلات تايبر (معدل الإقراض المتبادلة بين البنوك في طوكيو) والذي تحدده جمعية البنوك اليابانية. وترجع الفروقات التي يمكن أن تحدث فيما بينها إلى

---

(١) Mackenzie, 2006.

اختلاف مخاطر الائتمان المرتبطة بالبنوك المساهمة في تحديد هذه المعدلات. وحيث يسهم في تحديد معدلات ليبور بنوك يابانية وغيرها ، في حين أن المساهم الرئيس في تحديد تايبر بنوك يابانية ، ونظراً لتعرض النظام البنكي الياباني لأزمة في التسعينات أثرت على الملاءة الائتمانية للبنوك اليابانية ، فقد برز فارق مخاطرة يسير بين ليبور وتايبر، وهو ما صيح يطلق عليه بالفارق الياباني Japan premium.[1]

جدول (٢): معدلات ليبور المحسوبة في تاريخ ١ مارس ٢٠٠٧م (٪).

المدة/العملة	اليورو	الدولار الأمريكي	الجنيه الإسترليني	الين الياباني	الفرنك السويسري	الدولار الكندي	الدولار الأسترالي	الكرونا الدانمركية	الدولار النيوزلندي	الكرونا السويدية
يوم	3.57875	5.33250	5.35438	0.68750	2.02000	4.25333	6.22500	3.62000	7.42250	3.35250
أسبوع	3.58663	5.30850	5.36250	0.69500	2.02000	4.25250	6.23500	3.87000	7.47000	3.39000
أسبوعان	3.67250	5.31038	5.38500	0.70125	2.02167	4.25333	6.24250	3.93500	7.54750	3.39000
شهر	3.77388	5.32000	5.42875	0.72125	2.13000	4.26250	6.25250	3.98500	7.61250	3.39000
شهران	3.83475	5.33750	5.49000	0.71938	2.20000	4.26500	6.27750	4.01500	7.68000	3.40250
٣ أشهر	3.85825	5.34750	5.53250	0.72125	2.22333	4.26667	6.30500	4.03750	7.74500	3.42500
٤ أشهر	3.89625	5.34000	5.57000	0.72625	2.25417	4.26917	6.32750	4.07125	7.78750	3.45875
٥ أشهر	3.93088	5.33188	5.60375	0.73125	2.29000	4.27333	6.35000	4.10250	7.83750	3.50000
٦ أشهر	3.95875	5.32813	5.64375	0.73688	2.32000	4.27667	6.36500	4.13625	7.86500	3.53250
٧ أشهر	3.98550	5.31125	5.67000	0.74500	2.34000	4.27667	6.38750	4.15500	7.89000	3.56250
٨ أشهر	4.00513	5.29563	5.69500	0.75500	2.37667	4.27333	6.40750	4.17875	7.91500	3.59000
٩ أشهر	4.02913	5.28125	5.72000	0.76500	2.40417	4.27500	6.42750	4.20250	7.94250	3.62500
١٠ أشهر	4.04750	5.26313	5.74313	0.77750	2.41750	4.27500	6.44750	4.21500	7.96250	3.64875
١١ شهراً	4.06550	5.24875	5.75813	0.79000	2.44417	4.27500	6.46750	4.23375	7.98750	3.67750
١٢ شهراً	4.07713	5.23250	5.77625	0.80625	2.46250	4.27500	6.48500	4.24375	8.01250	3.70000

المصدر: موقع جمعية البنوك البريطانية على شبكة الإنترنت (www.bba.org.uk).

(١) Covrig et al (2004)

٣-٥- العوامل المؤثرة في معدلات ليبور:

يتضح من العرض أعلاه أن آلية تحديد معدلات ليبور تتسم بالبساطة والعدالة. ولكن الأهم هو معرفة العوامل التي تسهم في التأثير على تقويم البنوك المساهمة لأسعار الفائدة، والتي يمكن تلخيصها بالعوامل الآتية:

١- السياسة النقدية في دولة العملة (سعر الفائدة): فمن المعروف أن كل عملة من العملات الرئيسة ترتبط بسعر فائدة، يسهم في تحديده البنك المركزي المصدر لكل عملة بشكل مباشر أو غير مباشر، بصفته أحد أدوات السياسة النقدية، التي يقوم البنك المركزي من خلالها بالتأثير على عرض النقود لتحقيق أهداف السياسة النقدية. كما يسهم رفع أسعار الفائدة في جذب رؤوس الأموال الأجنبية وبالتالي ارتفاع قيمة العملة، ما لم يكن التضخم في الدولة المعنية أعلى من سعر الفائدة.

٢- توقعات البنوك المساهمة للتغير في سعر الفائدة: حيث تربط نظرية تساوي أسعار الفائدة Interest Rate Parity بشكل مبسط بين أسعار الفائدة ومعدلات صرف العملات.(١) ومؤدى النظرية أن الفائدة من إقراض مبلغ من عملة معينة لفترة محددة لابد أن يساوي العائد من تنفيذ الإستراتيجية الآتية: اقتراض المبلغ نفسه، وصرفه بعملة أخرى، وإقراض مبلغ العملة الأخرى للفترة نفسها، مع شراء عقد آجل لإعادة

(١) أبسط معادلة لهذه النظرية هي: $(1+i_{\$}) = (F/S)(1+i_{\epsilon})$، حيث: $i_{\$}$ سعر الفائدة على العملة المحلية، F معدل الصرف الآجل للعملة المحلية مقسوماً على نظيره للعملة الأجنبية، S معدل الصرف الحالي بين العملة المحلية مقسوماً على نظيره للعملة الأجنبية، i_{ϵ} سعر الفائدة على العملة الأجنبية. ويمكن الاطلاع على المزيد عن النظرية في Sharpe et al (1997).

صرف مبلغ العملة والفوائد مرة أخرى إلى العملة المحلية في نهاية الفترة. وحسب النظرية، يؤدي اختلال شرط التساوي إلى استغلاله من قبل بعض المتداولين بالسوق حتى تتحقق المساواة مرة أخرى.

٣- السيولة في سوق الإقراض بين البنوك الدولية: حيث يؤدي التغير اللحظي في العرض والطلب في السوق لكل عملة من العملات إلى تغير طفيف من معدلات ليبور من يوم لآخر.

٤- تشكيلة البنوك المساهمة: حيث إن معدلات ليبور تمثل تقويم البنوك المساهمة، وهي لا تمثل كامل السوق، فمن الطبيعي أن تؤثر تشكيلة هذه البنوك على المعدلات التي يتم حسابها.

٤ – مقارنة تقويم ليبور بالتقويم عند الفقهاء:

باعتبار حساب معدلات ليبور نوع من التقويم، فمن المناسب مقارنته بمفهوم التقويم لدى الفقهاء. ويستعرض هذا القسم فيما يلي أسس التقويم عند الفقهاء، ويقارنها بآلية تقويم معدلات ليبور.

٤-١- التقويم عند الفقهاء:

التقويم في اصطلاح الفقهاء هو: تقدير بدل نقدي لعين أو منفعة يعادلها في حال المعاوضة به عنها حقيقة أو حكماً. ومن أبرز مقتضياته في الفقه أداء القيمة في المضمونات، ونزع الملكية، والتقويم لمعرفة مقدار الأرش، والتقويم في زكاة العروض لمعرفة وجود الزكاة ومقدار الواجب، وتقويم المسروق لمعرفة بلوغه النصاب من عدمه، والتقويم لإفراز بعض الحقوق عن بعض، والتحقق من صدق دعوى غبن في عوض عين أو منفعة.[1]

(١) الخضير، ١٤٢٣هـ، ص ٣٥، ٦٣- ١٣٠.

ونصْب المقوم للتقويم قد يكون من قبل الحاكم، وقد يكون من قبل غيره ممن له علاقة بالأمر كالمتنازعين. وقد اهتم الفقهاء بسلامة ودقة تقدير القيمة من خلال الشروط التي اشترطوها في المقومين وهي: (١) العدد؛ فلابد من اثنين على الأقل لأن التقويم من قبيل الشهادة، إلا إذا كان الشيء المراد تقويمه ليس ذا شأن كبير في عرف الناس فيكتفى بمقوم واحد. (٢) الخبرة؛ بأن يكون خبيراً بقيمة الشيء المراد تقويمه، وما قد يطرأ عليها من ارتفاع أو هبوط، والعوامل المؤثرة في ذلك. (٣) العدالة (الأمانة)؛ وهي صلاح الدين مع اعتدال الأقوال والأفعال. (٤) انتفاء الغرض؛ بأن يكون خاليا من الغرض فيما يتصل بالتقويم.[١]

وحيث إن اختلاف المقومين في تقدير القيمة أمر وارد فقد تعددت الأقوال في القيمة المعتبرة على أقوال هي أنه يؤخذ بالأكثر أو بالوسط أو بالأقل. هذا إذا كان الخلاف بين مقومين اثنين، أما إذا كان الخلاف بين أكثر من ذلك فإن أمكن ترجيح فريق منهم على سواه بزيادة خبرة فيؤخذ بقوله، لأن التقويم أساسه الخبرة. فإن تعذر الترجيح فيؤخذ برأي الفريق الأكثر عددا، فإن تساووا بالعدد فإنه يؤخذ بقيمة وسط، وقد يراد بالوسط ما فوق الأقل ودون الأكثر مطلقاً كما لو اختلف المقومون على ثلاثة أقوال فقال بعضهم عشرة، وقال بعضهم أحد عشر، وقال بعضهم ثلاثة عشر، فإن أحد عشر هي الوسط هنا من بين تلك الأقوال؛ إذ هي فوق الأقل (وهو عشرة) ودون الأكثر (وهو ثلاثة عشر). وقد يراد بالوسط ما يسمى بالمعدل، وهو ناتج قسمة مجموع الأعداد التي قيل بها على عدد الأقوال.[٢]

(١) الخضير، ١٤٢٣هـ، ص ٣٧٥- ٤٠٣.

(٢) المرجع نفسه، ص ٤٠٥- ٤٢٧.

والمتأمل لكلام كثير من الفقهاء يلحظ أنهم يعتبرون التقويم أمراً اجتهادياً ظنياً، مبناه على الحدس والتخمين. ومما يشهد لذلك أنه يتفاوت في الغالب من مقوم لآخر. مع ذلك فإن التقويم من الظنيات التي دل الدليل على اعتبارها، وأذن الشرع بالعمل بها، لمسيس الحاجة إليها. فالتقويم بدلٌ في العلم كالقياس مع عدم النص.[1]

٤-٢- مقارنة تقويم معدلات ليبور بالتقويم عند الفقهاء:

بناء على آلية تقويم ليبور المبينة في الفقرة (٣- ٣) والتقويم عند الفقهاء الموضح في الفقرة أعلاه، نلحظ مواطن شبه بين آلية ليبور والتقويم عند الفقهاء سواء في اختيار المقومين (البنوك المساهمة) أو طريقة حساب القيمة (معدلات ليبور). ففيما يتعلق باختيار المقومين، نجد أن الفقهاء يشترطون أن لا يقل عددهم عن اثنين، وعدد المقومين لمعدلات ليبور لا يقل عن ثمانية. وكما يشترط الفقهاء في المقومين الخبرة؛ ويشترط أن يكون المقومين لمعدلات ليبور من الخبراء في السوق والعملة التي يقومون معدلاتها. أما العدالة وانتفاء الغرض التي يشترطها الفقهاء فمتحققة من خلال شفافية آلية تحديد معدلات ليبور، والتي تضمن عدم تعارض مصالح البنوك المقوِّمة مع المعدلات التي تضعها.

وفيما يتعلق بتقدير القيمة، فنجد أن ما ذكره الفقهاء من أقوال هي في الواقع مفاهيم إحصائية مستقرة فالأكثر (القيمة العظمى)، والأقل (القيمة الصغرى)، والوسط بمعنى المعدل (المتوسط الحسابي)، والوسط بالمعنى الآخر (الوسيط)، ورأي الفريق الأكثر عدداً بدون ترجيح (المنوال)، ومع الترجيح (الوسط

(١) المرجع نفسه، ص ٤٣١- ٤٣٥.

المرجح).[1] والتقويم المستخدم في معدلات ليبور إنما هو مقياس مهجن يعتمد على مفهومي المتوسط الحسابي والوسيط ؛ فاستبعاد القيم المتطرفة يستند على مفهوم الوسيط ، في حين أن العملية الحسابية على المعدلات المتبقية هي تطبيق مباشر لمفهوم المتوسط الحسابي في الإحصاء.

وحيث إن التقويم أمر اجتهادي ، متروك للعرف والعادة عند الجمهور ، فلا يوجد ما يمنع من الاستفادة من آلية تقوم معدلات ليبور وغيرها من النماذج الإحصائية والطرق القياسية التي ابتكرها الإحصائيون والاقتصاديون في تطبيق هذا الاجتهاد. وبالتأمل نجد أن هذه الطرق ما هي في الواقع إلا امتداد لما أشار إليه بعض الفقهاء من مفاهيم إحصائية مبسطة ، مما يفتح المجال واسعاً أمام استخدامها في تطوير مؤشرات مالية إسلامية بديلة عن المؤشرات المالية المرتبطة بأسعار الفائدة.

٥ - المؤشرات المالية الإسلامية البديلة عن معدلات ليبور:

مع سلامة الأخذ بآلية تحديد معدلات ليبور يبقى السؤال الأهم وهو: ما هي المعدلات الأخرى خلاف معدلات الفائدة التي يمكن أن تستخدم كمؤشرات في السوق المالية الإسلامية؟ وللإجابة عن هذا التساؤل ، لابد من التأكيد ابتداءً أن نظريات التمويل والمحافظ المثلى التي طورها الاقتصاديون الغربيون لا تعتمد صراحة على وجود أصول مالية تدر فوائد ثابتة ، بل تفترض ما تسميه الأصل العديم أو الخالي من المخاطرة ، risk-less or risk-free asset كأصل متميز

(١) انظر على سبيل المثال (بري وآخرون ، ١٤١٨هـ ، ص ٦١- ٨١). وقد ورد عن الدمشقي تعبير لطيف حول التقويم ؛ جاء فيه: "والوجه في تعرّف القيمة المتوسطة أن تسأل الثقات الخبيرين عن سعر ذلك في بلدهم على ما جرت به العادة في أكثر الأوقات المستمرة ، والزيادة المتعارفة فيه ، والنقص المتعارف فيه ، والزيادة النادرة ، والنقص النادر ، وتقيس بعض ذلك ببعض ، مضافا إليه نسبة الأحوال التي هم عليها من خوف أو أمن ، ومن توفر وكثرة أو اختلال وتستخرج بقريحتك لذلك الشيء قيمة متوسطة أو تستعملها من ذوي المعرفة والأمانة". (الإشارة إلى محاسن التجارة ، ص ٢٩)

بخاصية صفرية تغايره covariance مع بقية الأصول المالية.[1] وهو افتراض لتبسيط التحليل، لأن هذا الأصل لا يمكن أن يوجد في الواقع ؛ باعتبار أن كل أصل مالي يتضمن درجةً من المخاطرة. ولم يتم استخدام الأصول ذات الفوائد إلا حينما أُريد اختبار صحة هذه النظريات إحصائياً ؛ حيث كان من اللازم في تلك الحالة استبدال المفهوم النظري للأصول عديمة المخاطرة بما يناظرها في الواقع ، فكان لابد من اختيار أقل الأصول مخاطرة في الاقتصاديات الغربية ، وهي السندات الحكومية ، مع الأخذ في الحسبان أن هذه السندات ليست عديمة المخاطرة ؛ فمع قدرة الحكومة (الجهة الأفضل ملاءة) على الوفاء بكل مبلغ القرض في وقت حلوله ، فإنه لا يوجد ما يضمن بقاء المستوى العام للأسعار (أو أسعار الصرف في حال طرح السندات في دول أخرى) دون تغير بين وقت نشوء الدين وحلوله. وعليه ، لا يمكن أن يوجد أصل يدر عائداً حقيقياً ثابتاً ومعلوماً مسبقاً.

ونظراً لتحريم الفائدة والأصول المالية التي تدرها ، فقد شغلت مسألة إيجاد بديل عن سعر الفائدة بال كثير من الباحثين في الاقتصاد الإسلامي منذ فترة طويلة. ويلخص هذا القسم فيما يلي أهم الدراسات السابقة التي اقترحت مؤشراً إسلامياً بديلاً عن سعر الفائدة ، وأبرز المحاولات العملية التي طبقت في عدد من الدول لإيجاد هذا المؤشر. ويلخص الجدول (٣) أبرز الإسهامات التي قدمت في هذا المجال.

ويلحظ إلى أن الهدف من المقترحات المبينة في الجدول (٣) متنوع ؛ فمنها ما يهدف إلى إيجاد معدل يعكس تكلفة الفرصة البديلة لقرارات الاستثمار ، وبحيث يكون هذا المعدل معياراً قياسياً للمقارنة ، يساعد المستثمرين والمؤسسات المالية

(١) انظر على سبيل المثال Huang and Litzenberger (1988).

على تقويم الخيارات الاستثمارية. ومن هذه المقترحات ما يهدف إلى إيجاد مؤشر يمكن استخدامه في تسعير المنتجات الإسلامية، خاصة في ظل انتشار المنتجات المالية الإسلامية واعتماد تسعيرها صراحة أو ضمناً على معدلات الفائدة. ومنها ما يهدف إلى إيجاد متغير بديل عن سعر الفائدة يمكن للبنك المركزي الإسلامي استخدامه لإدارة السياسة النقدية.(١)

وبغض النظر عن الهدف، فإنه لم يتم حتى الآن تطبيق أي من هذه المقترحات على أرض الواقع بما يحيلها إلى مؤشرات معيارية ترجع إليها صناعة الخدمات المالية الإسلامية على نطاق أوسع، حيث ما زالت الصناعة تعتمد صراحة أو ضمناً على معدلات ليبور أو نظائرها.

في المقابل، طورت بعض الدول الإسلامية سوقا نقدياً بين البنوك واستحدثت أوراقاً مالية حكومية بديلة عن السندات وأذون الخزانة ذات مؤشرات للربحية يتم بموجبها تنفيذ عمليات السوق المفتوحة من قبل البنك المركزي. وأشهر التجارب في هذا المجال التجربة الماليزية والسودانية. فقد كان لماليزيا دور ريادي في إقامة أول سوق نقدي إسلامي في عام ١٩٩٤م على الرغم من الملاحظات الشرعية الكثيرة على هذه التجربة، كونها تقوم على حيل فقهية لتطبيق الأدوات المستخدمة في سوق النقد التقليدية.(٢) كما قام البنك المركزي في السودان بتطوير سوق النقد

---

(١) تتضمن بعض الدراسات المشار إليها في الجدول (٣) تقويماً مفصلاً للمقترحات المختلفة وخاصة (الأبجي، ١٤٠٥هـ) و(البلتاجي، ١٤٢٨هـ) و(القطان، ١٤٢٨هـ).

(٢) يتضمن موقع السوق النقدي الإسلامي بين البنوك الإسلامية (iimm.bnm.gov.my) مزيداً من المعلومات حول تاريخ السوق والأدوات المتداولة فيه. ويتضمن كل من (جمال، ١٤٢٣هـ) و(الشبشيري، ١٤٢٨هـ) مراجعة مفصلة للتجربة الماليزية.

الإسلامي من خلال بإصدار مجموعة من شهادات المشاركة مثل شهادات مشاركة الحكومة (شهامة) ومشاركة البنك المركزي (شمم) و شهادات إجارة البنك المركزي (شهاب). وقد اعتمدت التجربة السودانية على أساليب شرعية خالية من المخالفات ولكنها لا تزال بحاجة إلى مزيد من الدراسة.(١)

وكما أكد المرزوقي، فإن المشكلة الأساسية تكمن في اعتماد المؤسسات المالية الإسلامية على أدوات الدين، بدلاً من المشاركة، مما أدى إلى تشابه هيكل العائد والمخاطرة للأدوات المطبقة في المصارف الإسلامية مع نظيرتها التقليدية، واضطرها بالتالي للاعتماد في تسعير منتجاتها على مؤشرات الفائدة المرجعية، مثل معدلات ليبور.(٢)

المؤلف	المقترح
شحاته (١٩٧٨م)	متوسط النسب المئوية للأرباح المتوقعة إلى رأس المال المستثمر.
الجارحي (١٩٨١م)	مؤشر معدل العائد علي الودائع المركزية قصيرة الأجل وهو ما أسماه (المعام)، وهذه الودائع هي حسابات استثمار يفتحها البنك المركزي لدى المصارف التجارية لتستثمرها في القطاع الإنتاجي.
الهواري (١٩٨٢م)	معدل العائد على أفضل استثمار بديل يتصف بمواصفات المشروع تحت الدراسة من حيث الشرعية والأولوية الإسلامية ودرجة المخاطرة.
Zarqa (1983)	معدل العائد المتوقع على الاستثمار الحقيقي.
الأبجي (١٩٨٥م).	متوسط المعدل المتوقع مقدراً بأوزان نسبية لعوائد الاستثمارات المثيلة التي تتصف بدرجة المخاطرة نفسها للمشروع تحت الدراسة.
Mirakhor (1996)	معدل العائد على الاستثمار للمشروعات التي تتصف بدرجة المخاطرة نفسها، والتي

(١) يتضمن موقع بنك السودان (www.cbos.gov.sd) معلومات عن هذه الإصدارات، ويتضمن (صابر، ٢٠٠٤م) و(الشبشيري، ١٤٢٨هـ) عرضاً وتقويماً للتجربة السودانية.

(٢) المرزوقي، ١٤٢٨هـ.

	يمكن حسابه من بيانات السوق المالية باستخدام نظرية (q) لتوبن (Tobin's q theory).
الزامل (٢٠٠٧م)	قدم ثلاثة مقترحات وهي حسب الأولية: (١) معدل العائد علي الصكوك والسندات الحكومية وشبه الحكومية ذات السيولة العالية التي تتميز بقلة المخاطرة مع قابليتها للبيع في السوق الثانوية (٢) معدل العائد علي أسواق الأسهم العالمية التي تتميز بالمخاطرة المتدنية وارتفاع السيولة كمؤشر داو جونز. (٣) معدل العائد علي الصناديق والمحافظ التي تكون منخفضة المخاطرة وذات سيولة عالية.
البلتاجي (٢٠٠٧م)	معدل لربحية تمويل البيوع الآجلة يعتمد على:نسبة الزكاة، ومعدل مخاطر الصناعة، ومعدل مخاطر العميل، ومعدل مخاطر الصيغة، وتكلفة البنك.
القطان (٢٠٠٧م)	معدل يعتمد على: نسبة الزكاة، ونسبة التضخم المتوقعة، وعلاوة المخاطرة.

المصدر: مسح الباحث للدراسات السابقة.

٦ - خلاصة وملاحظات ختامية :

يمكن تلخيص أهم نتائج البحث فيما يلي :

- معدلات ليبور هي تقويم لأسعار الفائدة في وقت محدد ، وتستخدم هذه المعدلات كمدخلات لعقود أغلبها غير متفق مع مبادئ الشريعة الإسلامية ، مثل الودائع لأجل ، والسندات ، والمشتقات المالية. ولكنها أصبحت تستخدم في بعض الأدوات المالية الإسلامية كصكوك الإجارة وعقود المرابحة. وقد أدركت جمعية البنوك البريطانية ذلك ، وقررت دراسة إمكانيات توسيع استخدامه في مجال التمويل الإسلامي.(١)
- هناك اتفاق على أن استخدام ليبور في تسعير بعض العقود والأدوات الإسلامية ليس محظوراً من حيث المبدأ ، مادام العقد متوافقاً مع الشريعة ، ولكنه يؤثر بشكل سلبي على الصورة الذهنية لصناعة الخدمات المالية لدى جمهور المتعاملين بها ، ويرسخ الاعتقاد لدى البعض أن التمويل الإسلامي لا يختلف جذرياً عن التمويل التقليدي ، خاصة مع فشو التورق المصرفي ، وبعض الصكوك الإسلامية المثيرة للجدل.
- تتميز آلية حساب معدلات ليبور ، كما تم بيانها ، بالبساطة والعدالة ، وتحييد القيم المتطرفة ، وتتوافق أيضاً مبادئ التقويم عند الفقهاء. وعليه ، يمكن استخدام الآلية من حيث المبدأ لحساب أي مؤشر مالي إسلامي بديل عن معدلات ليبور المرتبطة بأسعار الفائدة.

---

(١) عقدت الجمعية في شهر مايو ٢٠٠٧ حلقة نقاش لاستعراض تطورات استخدام ليبور ، وقد تضمنت الحلقة جلسة عن استخدام معدلات ليبور في التمويل الإسلامي ، موقع الجمعية على شبكة الإنترنت (www.bba.org.uk).

وفيما يلي عدد من التساؤلات والملاحظات الختامية:

- هل يمكن أن تكون أدوات الدين الإسلامية (صكوك الإجارة الإسلامية) هي أقل الأصول مخاطرة في الاقتصاد، ومعدل العائد عليها هو المعدل المرجعي المناسب؟ بالرجوع إلى أبرز التطبيقات المعاصرة للصكوك الإسلامية نجد أنها تربط معدلات العائد في هذه الصكوك عادة بمعدلات ليبور على الدولار، ما يعني في النهاية أن مؤشرات السوق المالية الإسلامية ستستمر مرتبطة بمعدلات الفائدة الدولية، ما استمرت المؤسسات المالية الإسلامية في الاعتماد بشكل كبير على صيغ التمويل بالدين، وتشابكها الحتمي مع المؤسسات المالية التقليدية عبر أسواق التمويل الدولي. كما يؤكد ذلك ضمناً أن الدول صاحبة القوة الاقتصادية والسياسية الأكبر يمكن أن تفرض نظامها النقدي بطريقة غير مباشرة على الدول الأضعف.
- عليه، يتحول مسار البحث عن البديل في الإجابة عن: ما هو البديل لمعدلات ليبور فيما لو كانت القوة الاقتصادية والسياسية الأكبر للدول الإسلامية؟ وهو ما يحتاج إلى بحث إضافي، ولكن المؤكد أن المسار المؤدي لهذا الهدف الإستراتيجي يبدأ من المصارف والمؤسسات المالية الإسلامية نفسها؛ من خلال المبادرة لتطوير وتصميم منتجات مالية أصلية تعتمد أكثر على صيغ المشاركة، التي تميزها عن البنوك التقليدية، ومن ثم توفر اللبنة الأساسية لتطوير مؤشرات مالية إسلامية بديلة عن المؤشرات المرتبطة بمعدلات الفائدة.
- ما مدى أهمية ارتباط كل عملة بسعر فائدة موجب، وهل يمكن أن يكون سعر الفائدة المرتبط بأحد العملات صفراً أو سالباً؟ تؤكد حالة الين الياباني كما

يوضح الجدول (٢) على إمكانية ذلك، بل يمكن أن يكون معدل الفائدة الحقيقي سالباً (إذا كان معدل التضخم يفوق معدل سعر الفائدة الاسمي). وتظهر تجربة اليابان أن وصول سعر الفائدة إلى صفر لم يؤد إلى انهيار العملة، لأن هناك عوامل أخرى مهمة مؤثرة في قيمة العملة بالإضافة إلى أسعار الفائدة، وهي التجارة والتمويل الدولي، النمو الاقتصادي، العوامل السياسية. من جهة أخرى، الدول التي تربط عملاتها بعملات دولية لها سعر فائدة، ليس لها خيار إلا في وجود سعر فائدة لعملتها مقارب لسعر فائدة العملة الدولية كما هو الحال في الدول التي تربط عملاتها بالدولار أو غيره. كما تؤكد الحالة اليابانية على أن سعر الفائدة لا يعكس تكلفة الفرصة البديلة، بل الطلب على النقود وعرضها، والذي يتحكم فيه بشكل كبير البنك المركزي.

* * *

فهرس المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١- الأبجي، كوثر (١٤٠٥هـ)، **دراسة جدوى الاستثمار في ضوء أحكام الفقه الإسلامي**، مجلة أبحاث الاقتصاد الإسلامي، مركز أبحاث الاقتصاد الإسلامي، جامعة الملك عبد العزيز ، العدد الثاني، المجلد الثاني، ص ٣- ٥١.

٢- بري، عدنان، ومحمود هندي، وأنور عبد الله (١٤١٨هـ)، **مبادئ الإحصاء والاحتمالات**، جامعة الملك سعود، الرياض، الطبعة الثالثة.

٣- البلتاجي، محمد (١٤٢٨هـ)، **نحو إيجاد معدل لاحتساب ربحية البيوع الآجلة**، ندوة المؤشرات المالية البديلة عن معدل الفائدة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

٤- بنك السودان، **موقع البنك على شبكة الإنترنت**، www.cbos.gov.sd.

٥- الجارحي، معبد (١٤٠١هـ): **نحو نظام نقدي ومالي إسلامي**، مجلة المسلم المعاصر، العدد ٣٠، ص ٥٣- ١٠٠.

٦- جريدة الاقتصادية (١٤٢٨هـ)، **ممار التمويل الإسلامي: المعدل البديل للفائدة يحقق نجاحا كبيراً**، العدد ٤٩٣٤، الأحد ٢٨ ربيع الأول ١٤٢٨هـ.

٧- الجمل، محمود (١٤٢٣هـ) **إشراك المصارف الإسلامية في معاملات السوق المفتوحة للبنوك المركزية**، مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الاقتصاد الإسلامي، جامعة الملك عبد العزيز ، العدد (١٥): ٣- ٢٥.

٨- حسن صابر، (٢٠٠٤م) **إدارة السياسة النقدية في ظل النظام المصرفي الإسلامي: تجربة السودان**، سلسلة الدراسات البحثية (٢)، بنك السودان.

٩- الحميدي، عبد الرحمن وعبد الرحمن الخلف (١٤٢٢هـ)، **النقود والبنوك والأسواق المالية**، مكتبة الديوان، الرياض.

١٠- الخضير، محمد بن عبد العزيز (١٤٢٣هـ)، **التقويم في الفقه الإسلامي**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

١١- الدمشقي، أبي الفضل جعفر بن علي (١٣٩٧هـ)، **الإشارة إلى محاسن التجارة**، تحقيق: البشري الشوربجي، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة.

١٢- الزامل، يوسف، و أحمد عبد الخير، و عبد العزيز السوداني (١٤٢١هـ)، **النقود والبنوك والأسواق المالية: وجهة نظر شمولية**، الجمعية السعودية للمحاسبة، الرياض.

١٣- الشبشيري، محمود (١٤٢٨هـ)، **تطبيقات وتجارب عملية للمؤشرات البديلة عن معدل الفائدة**، ندوة المؤشرات المالية البديلة عن معدل الفائدة، جامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية، الرياض.

١٤- شحاته، حسين (١٩٧٨م) **مفهوم تكلفة رأس المال المستثمر في الفكر الإسلامي: دراسة مقارنة**، المجلة العلمية لتجارة الأزهر، جامعة الأزهر، العدد الأول، السنة الأولى.

١٥- القطان، محمد (١٤٢٨هـ)، **نحو بديل شرعي لآليات أسعار الفائدة**، ندوة المؤشرات المالية البديلة عن معدل الفائدة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

١٦- المرزوقي، رجا (١٤٢٨هـ)، **إمكانية إنشاء مؤشرات بديلة عن معدل الفائدة**، ندوة المؤشرات المالية البديلة عن معدل الفائدة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

١٧- الهواري، سيد (١٩٨٢م)، **الاستثمار**، الموسوعة العلمية والعملية: الجزء السادس، الاتحاد الدولي للبنوك الإسلامية، القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1- Bank of International Settlements (BIS) (1983), **The International Interbank Market: A Descriptive Study**, Economic paper no. 8, Bank of International Settlements.

2- Bernard H and J. Bisignano, (2000), **Information, Liquidity and Risk in The International Interbank Market: Implicit Guarantees and Private Credit Market Failure**, working paper no. 86, Bank of International Settlements.

3- British Bankers' Association (BBA), **website: www.bba.org.uk**, retrieved on June 7, 2007.

4- Covrig V. B. Low and M. Melvin (2004), **A Yen is not a Yen: TIBOR/LIBOR and the Determinants of the 'Japan Premium**, Journal of Financial and Quantitative Analysis Vol. 39, No. 1 193-208

5- Furfine Craig (2001), **The Interbank Market during a Crisis**, working paper no. 99, Bank of International Settlements.

6- Huang C. and R. Litzenberger (1988), **Foundation for Financial Economics**, Prentice Hall, New Jersey.

7- Islamic Interbank Money Market (IIMM, **website: iimm.bnm.gov.my**, retrieved on June 7, 2007.

8- MacKenzie D. (2006), **The Material Production of Virtuality: Innovation, Cultural Geography, and Facticity in Derivatives Markets**, working paper, School of Social and Political Studies, University of Edinburgh

9- Mirakhor, A. (1996), **Cost of Capital and Investment in Non-interest Economy**, Islamic Economic Studies 4 : 35-46.

10- Sharpe, W, Alexander G., Bailey J. and D. Fowler (1997), **Investment**, Ontario: Prentice Hall.

11- Zarqa, A. (1983), **An Islamic Perspective on the Economics of Discounting in Project Evaluation** in Z. Ahmad et. al. es.: Fiscal policy and Resource Allocation in Islam, International Centre for Research in Islamic Economics, King Abdulaziz University, Jeddah,.

* * *

12. Conclusion

Four important points emerge from this paper. First, one can use and identify different types of frames in any classroom interaction. Second, one can also argue that the three-part IRE sequence of a lesson structure can be regarded from the perspective of frame analysis. These can be identified as initiation, response, and evaluation frames. Third, the analysis shows that frames do not emerge haphazardly and their use and sequences help achieve the goals of the teacher by integrating the new concepts with the knowledge schema of the students. Fourth, the analysis also shows that third grade students in Joanna's class are able to shift from one frame to another with no apparent difficulty, a point which contradicts Shuy's [1] argument.

The analysis presented here is by far inconclusive; however, it shows how frames can be viewed from a sociolinguistic perspective and used in a sociolinguistic analysis of an educational setting, a point which is not tackled before to the best knowledge of the researcher. Since classroom interactions are relatively similar, whether the subject taught is Geography or English (ESL), one can extend the findings of this paper to ESL classroom interactions. The floor is open for researchers to identify other varieties of frames and their functions in classroom interactions in general and ESL ones in particular, especially across lessons.

* * *

(1) Shuy, Roger. "Linguistic perspectives on the child sexual abuse interview." In Solomon M. Fulero and L.Olsen-Fulero (Eds.), Advances in Law and Child Development. Greenwich. Conn.:JAI Press, 1995.

What is relevant in table 4 is not the number or the type of frames used in this classroom interaction but the location of each frame within the general framework of the lesson frame. To sum up, the teacher uses the imaginative frame as an introduction to the lesson, the agenda frame to announce the topics to be discussed, the review frame to activate the students' knowledge schema and establish what they already know, the past and the imaginative frames to connect the students' past experiences to the concept of "coastal plain," the demonstration frame to explain the concept of the Fall Line, the agenda frame to describe the activities to be done in group work, the play frame to give the students a chance to relax and to check their awareness about the things which did not exist in Maryland two hundred years ago, the serious frame as a go-between step to continue explaining the concept of Fall Line, and finally the review frame to recapitulate the main points discussed in the lesson.

These frames seem to form a hierarchical structure especially if one considers the title of the lesson as the main frame in which each frame builds upon the previous one with the purpose of expanding the students' knowledge. The hierarchical structure of frames makes use of the students' knowledge schema by relating the new pieces of information with their past experiences. Such integration of knowledge exhibits a strong and dynamic relationship among the frames in Joanna's teaching style.

As a matter of fact, one can see how the topic of the lesson about the Fall Line is developed smoothly by employing and shifting among multiple kinds of frames in this classroom interaction. Obviously, one can identify other types of frames in different classroom interactions, but what actually matters is how frames are used to expand the students' knowledge and understanding of new concepts in a particular setting. Indeed, the very concept of frame, according to Goffman[1], indicates that "when the individual speaks, he avails himself of certain options and foregoes others (p.230)." Thus, choosing certain types of frames in a classroom activity, the teacher takes advantage of a number of frames while excluding others in order to achieve her pedagogic goals.

(1) Goffman, Erving. Forms of Talk. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

formulating his knowledge schema exhibits that he is aware of the grass in that region. This mismatch of expectations or frames disturbs the flow of the interaction in the lesson as the student keeps on bringing up the issue of grassland twice. It in turn requires some effort on the part of the teacher to smooth the interaction by giving an explanation, "You think of grassland probably because you see lots of crops." Thus, the mismatch in expectations about a certain frame is due to the mismatch in knowledge schema of the participants in the interaction. One can still consider Joanna a successful teacher who irons the disturbance in the flow of the interaction smoothly.

12. The overall picture of the frames in Joanna's lesson

So far in this paper, I have identified different types of frames and illustrated each one of them with an example. These examples show the dynamic relationship of how different frames connect the past or old experiences (knowledge schema) with the new concepts. My analysis in general has shown that third grade students are able to shift among frames comfortably. However, to understand better the function of these different frames, one has to examine their sequence in the lesson as demonstrated in table 4.

Table 4: *Frame sequence in Joanna's lesson*

Frame sequence	Location	Segment
1. Imaginative frame	"All of you close your eyes"	1
2. Agenda frame	"We're going to talk today about"	1
3. Review frame	"What kind of regions have we talked about?"	1
4. Past frame	"How many of you have been to Ocean City...?"	1
5. Imaginative frame	"Picture in your mind"	1
6. Demonstration frame	"We call that a cross-section"	2
7. Agenda frame	"What we are going to do is two things"	3
8. Play frame	"Was Interstate 95 there?"	4
9. Serious frame	"I am not going on until I have everybody's attention."	4
10.Review frame	"What kinds of things have we been talking about today?"	5

11. Mismatched expectations

No doubt Joanna is a successful teacher in the sense of incrementing and integrating the new concepts with the knowledge schema of her students. There is, however, one instance in which such expectation is violated.

In fact, as Tannen(1) observes, a frame also refers to the expectation of the participants about a certain event or activity. As such, an interaction can be said to be successful if the participants' expectations are matched. In Joanna's lesson, the expectations of the students and their teacher seem to match quite well as evidenced in the examples illustrating the different types of frames and frame-shiftings. However, there is one occasion in which the expectation of the teacher differs from that of a student as shown in the example 12, located in the middle of the first segment.

Example (12)

Teacher: When you drive there...what's the land like?
Student: Grassland.
Teacher: Well, we're not talking about vegetation, okay.
Student: Grassland.
Teacher: A lot of what you see is crops that man has planted. You think of grassland probably because you see lots of crops.

The teacher in this example tries to elicit responses about the shape of the land in the Eastern Shore. Her expectation is specified in the question, "What's the land like?" She gets the response "grassland" from one of the students. Her evaluation starts with the discourse marker "well" which indicates that the given response is not what she expects as clarified by her statement, "We're not talking about vegetation, okay."

The key issue here is the mismatch that exists between the knowledge schema of the teacher and that of the student concerning the answer to the posed question. The teacher's aim is to make the students informed about the shape of the land in the Eastern Shore, whether mountainous or flat. The student's past experience which contributes in

(1) Tannen, Deborah. "What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations." In Roy Freedle (Ed.), New Directions in Discourse Processing. Norwood, NJ:Ablex, 1979, 137-181.

evaluation frame to increase the students' knowledge. We have already discussed in table 2 one example which illustrates this point. Here is another one.

Example (11)

Teacher: When you're in a real mountainous area,
what are the rivers like?
Student: I think they go like this (gestures with hands).
Teacher: They're real curvy and twisty and windy
around the sharp parts of the mountains and so forth.

Prior to the interchange in example 11, the teacher continues to discuss the geography of how lands and mountains look like on the map. Then, in the first line she uses the present tense together with the word "real" to signal the shift from the past frame to the real concrete world in the present frame. She utilizes the initiation frame by asking, "What are the rivers like?" The student, being unable to verbalize the shape of the river, provides his answer while gesturing with his hands to communicate the required information (response frame). The teacher in the evaluation frame employs the appropriate words "curvy" and "twisty" which are needed to describe the shape of the river. She elaborates further by giving additional information about the river as being

"windy around the sharp parts of the mountains." In short, the teacher increases this

student's knowledge by helping him verbalize the shape of the river and by providing a new piece of information about the rivers in the last line.

frame

Remarkable in this example is the easy shift from present to past frames and vice-versa. Such a shift in the discourse world seems to be done with no apparent difficulty on the part of the students to comprehend what the teacher explains.

10. Integrating knowledge schema with new information

All along we have seen how the teacher of this particular classroom interaction incorporates knowledge schema with the new concepts presented in the lesson via using different frames. In this section, I analyze two more examples to demonstrate this dynamic aspect of interaction among frames.

Joanna takes advantage of the students' personal experiences to make abstract concepts concrete and meaningful. Example 10, which is located in the middle of segment one, illustrates this point. It shows a student's ability to link his past personal experience with the present.

Example (10)

Teacher: How many of you have been to Ocean City or one of those beaches over there?
Student: Where I went is right up on the map.
Teacher: Where you went is right up on the map?
Student: I went to Bethany Beach over in Delaware.

Having asked the students to imagine the world map, the teacher begins the interaction by using a question frame in which she elicits responses from the students about their past personal experiences of visiting one of the beaches. The student makes the connection between his concrete past experience of visiting Bethany Beach (past frame) with the present picture of the map (present frame). His ability to recognize on the map the place to where he went proves not only his aptitude to shift from the past frame to the present one with ease but also such a shift enhances his understanding of abstract drawing of geographical concepts on the map. In fact, invoking a personal experience involves him with the material presented in the class and allows him to interact with them successfully. Such interaction in turn increases his knowledge and lifts up his cognitive level.

Another trait of Joanna's teaching style is her ability to employ the

8. Shifting frames

Shifting frames in the process of classroom interaction is theoretically possible in various ways. What is crucial, however, is not shifting frames per se, but the function a frame shift realizes in the process of developing the student's knowledge. We have seen in Joanna's style of teaching her ability to involve her students while intertwining diverse types of frames effortlessly. Example 1 above shows the following pattern of frame-shifting:

Present frame (imaginative frame)⟶ Future frame (agenda frame, initiation of a new topic).

The teacher in this example starts by using the present frame, takes the students to an imaginative world (imaginative frame), and shifts them mentally forward to the future frame to announce the new topic to be discussed (agenda frame). This process of frame shifting creates a connection between what is already known to the students with what is to be introduced.

Example 5 above is an example which illustrates the following pattern of frame shifting:

Past frame ⟶ Present frame (demonstration frame)

The teacher begins the past frame with asking the students to remember what they previously read ("Remember when we read rain forest book"). Then, she moves to the present frame to demonstrate a cross-section in a book (demonstration frame) which in turn leads to the explanation of the coastal plain. Hence, frame shifting reflects the purposeful and dynamic relationship among the used frames themselves and with the knowledge schema.

In example 8 above which illustrates a review frame, one can see many shifts between the past and present frames as presented below.

Elizabeth: Past frame⟶ Present frame
Teacher:Present frame⟶ Past frame ⟶ Present frame ⟶Past

The rivers start in the mountains.
→ The Fall Line crosses all the rivers.
→ It's an area or zone of rapids on all the rivers.
I guess I wasn't clear about that.

This example shows how the teacher makes use of the review frame both to check the students' comprehension of the material covered in the lesson and to enable her to locate any ambiguous points which need further explanation. The student's contribution reveals that she does not fully grasp the concept of Fall Line. She seems to identify the river coming down from the mountains with the Fall Line. The teacher disambiguates, in the lines marked with arrows, that the Fall Line is an area "or zone of rapids on all the rivers." The need for such a clarification comes up in the review frame.

8.2 Play frame

I use the play frame to indicate a situation where the teacher cracks a joke or teases the students to make them relax and to create a congenial atmosphere in the class. It serves as a breathing space from the more stressful cognitive demand in classroom interactions. In example 9, the teacher talks about life two hundred years ago and asks the following question:

Example (9)

Teacher: Why did people need to grind flour close by home? Why didn't they just go to the supermarket?
Students: (laughter) There were no supermarkets.

Interesting in this example is that the teacher achieves two goals by employing the play frame. First, she alleviates the tension created by constant focusing on the new geographical concepts presented in the lesson as marked by the students' laughter. Second, the joke itself is part of the teaching process. The students' laughter and choral response ("There were no supermarkets") indicate their awareness of the fact that there were no supermarkets in the past. This understanding teaches them why people needed mills close to their houses in the past.

example 7 shows.

Example (7)

Teacher: What kind of regions have we talked about?
You all know those. Mike!
Mike: The rain forest?
Teacher: The rain forest. Josh!
Josh: The tundra.
Teacher: The tundra. Josh!
Josh: The deciduous forest.

Significant in example 7 is that the review frame comes about in a dialogic (IRE) frames. In the initiation frame, the teacher starts the dialogic interaction by asking a question in the first line and calls on a student, Mike, to provide a response. In the response frame, Mike gives the answer: "the rain forest." In the evaluation frame, the teacher repeats the student's response and calls on another student, Josh, to provide a further example. Notice that Mike provides his answer with a rising intonation, indicated by the question mark at the end of his response, which shows his uncertainty. By repeating Mike's response, the teacher acknowledges the student's contribution to be correct and hence the positive evaluation. This kind of dialogic IRA frames is recycled three times with the purpose of activating the students' knowledge schema pertaining to the geographical concepts covered in an earlier lesson. As such, the review frame establishes the background on which new concepts are built.

Joanna utilizes the review frame for the second time in segment 5 in order to go through the main points discussed in the lesson as example 8 demonstrates.

Example (8)

Elizabeth: We talked bout the Fall Line
and how, like, it starts up at the mountains
and how it runs along.

Teacher: I'm glad you said that. The Fall Line doesn't...
Remember when we drew that line on the map?

I use serious frame to demonstrate a situation where the teacher attempts to attract the students' attention. It usually occurs before a "play" frame (discussed below). Example 6 precedes a joke about the existence of automobiles two hundred years ago.

Example (6)

Joanna: Timmy! Mark! I am not going on until I have everybody's attention. Okay. when Mark said woods he was exactly right. There wasn't a lot here besides woods.

Joanna in the above example draws on the serious frame as an intermediary step between cracking a joke and going back to discussing the status of land in Maryland. There is no doubt that continuing the lesson while the students are still laughing would be futile. Using the serious frame in the first line ("I am not going on until I have everybody's attention") prepares the students to snap out of the joke frame to the more serious frame of the lesson. The occurrence of the discourse marker "okay"[1] is particularly interesting. It does not only fill in the silence, transition relevance place [2], which might arise after the first sentence but it also marks the transition from the play frame to the discussion frame.

8. Frames within the past frame

As previously stated, past frames refer to the situation in which the discourse world shifts to the past time. Two types of past frames appear in Joanna's lesson: review frame and play frame. I illustrate these frames with examples and show their functions in this lesson.

8.1 Review frame

I employ review frame to denote a situation where the teacher reviews the material covered previously in the class. Joanna uses this frame twice in her lesson. The first one appears at the beginning of the lesson where she reviews some geographical concepts about regions as

(1) Schiffrin, Deborah. Discourse Markers. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

(2) Sacks, Harvey; Emanuel Schegloff; and Gail Jefferson. "A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation." Language, 50 (1974), 696-735.

frame exhibits the dynamic connection among frames. It serves to integrate past knowledge with the new concepts to be introduced in the lesson and increases the students' knowledge meaningfully; it thus helps the students in the interpretation and comprehension of new information.

7.2 Demonstration frame

I use demonstration frame to refer to a situation where the teacher employs teaching-aid materials to explain a point in class. Joanna uses an overhead projector, a map, a book and the blackboard as teaching-aid materials in her lesson. In example 5, taken from the beginning of segment two, she explains on board the concept of the coastal plain.

Example (5)

Joanna: Remember when we read rain forest book...
Suppose we're doing a cross-section
We call that a cross-section...
The high parts are mountains the low parts are...
Then as we move this way, the land begins to smooth out.
It's still rolling hills...
Then we come down and it flattens out.
And we're near the ocean over here.
And that's the coastal plain.

In the above example, Joanna makes use of a book and draws on the board to locate the coastal plain. In the first line, she shifts to a past frame when talking about the "rain forest book." In the meantime, she picks up the book and opens it to a cross-section figure. She, then, draws on the board a cross-section as she utters the underlined words in line three. The rest of the example is uttered while drawing on the board to illustrate the mountains, the hills and finally the coastal plain. Noteworthy in this example is that demonstrating what a cross-section is by means of both using a book and drawing on the board makes it meaningful for the students to recognize and understand the abstract geographical concepts of a cross-section and a coastal plain.

7.3 Serious frame

The location of the second agenda frame is logical and necessary for an activity which takes 16 minutes of classroom interaction. It orients the students to proceed as required in the group activity in order to achieve the best results. The group activity would be meaningless if not directed as the teacher did.

7. Frames within the present frame

As mentioned earlier, the present frame is distinguished from the past and future frames in terms of frame of reference in time and shift in the discourse vicinity. The present frame as used by Joanna contains other frames: imaginative, demonstration, and serious frames. I explain with examples each frame and its function as used in the lesson.

7.1 Imaginative frame

By imaginative frame, I point to the situation where the students are requested to imagine a certain event or thing. The teacher employs the imaginative frame twice in the first section of her lesson. The first one takes place at the beginning of segment one and the second one in the second half of the same segment.

Imaginative frames are typically realized by the use of imperative verbs such as, "Just imagine it" and "Picture in your mind," as indicated by the underlined words in examples 3 and 4 as follows:

Example (3)

Joanna: All of you close your eyes for a second.
Think about the world map that you've been looking at.
Just imagine it. Close your eyes, just imagine it.

Example (4)

Joanna: Picture in your mind when you're driving along that Eastern Shore. What's the land like?

Both of these imaginative frames are meant to move the students to an abstract discourse world, which does not exist in the classroom, with the purpose of retrieving from their knowledge schema instances of the "world map" and the "Eastern Shore." In both cases new topics are introduced. It is also interesting to notice that the students are requested to picture a scene from the past (past frame), but the request is made in the present frame as indicated by the use of imperatives. This shift from the present imaginative frame to the past

segment one. Joanna uses the imaginative frame (discussed later) and asks the students to imagine the world map. She switches their attention to the map of Maryland then to the things put on the map like towns and rivers. Having done that, she shifts to the agenda frame in example 1 in order to show what she is about to discuss in the lesson.

Example (1)

Joanna: Open your eyes.
Now we're going to talk today about land regions in Maryland. Mostly about a very special region called the Fall Line or the Fall Zone.
We're going to talk about what has that to do with nature and with man.

The first agenda frame starts with the underlined words ("Now we're going to talk about"). It is followed by specific details about the teacher's plan for the lesson. Her agenda is to talk about the "Fall Line" or the "Fall Zone" in Maryland.

Significant here is the sequence of topics from world map to the map of Maryland to towns and rivers and finally to the agenda of the lesson about the Fall Line. More significant, however, is the connection between the imaginative frame and the agenda frame. Joanna introduces the larger framework of the lesson in the imaginative frame and switches to the more specific topic about the Fall Line in the agenda frame. She is like a camera-person who shoots a scene and zooms the focus of the camera gradually to a more particular scene. The connection between the larger and the smaller scenes is relevant and evident. The larger scene provides context to the more specific new information to be presented in the lesson, hence the integration between the existing bodies of knowledge with the new concepts to be introduced.

Joanna introduces the second agenda frame at the onset of segment three to identify the task required in the group activity on maps as shown in example 2.

Example (2)

Joanna: So what we're going to do is two things:
First you're going to go back to your tables and do some exercises with the maps, and locate the Fall Line locate cities, why cities happen to be there?

"cross-section." She also points to the west and to the east in the picture. The deictic use of the demonstrative pronouns "that" and "this" coupled with the use of the present tense, as indicated by the underlined words, suggests strongly that the frame of reference in the discourse is present.

Finally, the third example illustrates the past frame. The use of the past tense, as the underlined words show, shifts the students mentally to think back about what happened within the frame of the historical event to the discourse world of "grinding flour."

The relevance of distinguishing future, present and past frames in a classroom discourse works as follows: past frame is used by Joanna to review the previously taught geographical concepts. It serves to establish the schema knowledge of the students and get them ready for the new concepts to be discussed in the present frame. It also helps the teacher to know where the students are and enable her to assess their comprehension of old information. For example, most of the review in the first segment is carried out in the past frame. Announcing the forthcoming new information is accomplished by using the future frame, and introducing new Geographical concepts in the second segment is mainly achieved in the present frame. As discussed later, the shift among the past, future, and present frames are meant to enable the students to be ready by tapping on the knowledge schema (past frame), by announcing the new concepts (future frame), and finally by introducing these new ideas (present frame). Having identified the basic frames, I now turn to elaborate on how and why they are used in Joanna's lesson.

6. The future (or agenda) frame

In her teaching style, Joanna utilizes the future frame twice in her lesson. I refer to each of these two instances as the agenda frame. The agenda frame indicates a situation where the teacher announces the plan of the lesson; it provides the meta-message which frames the activity to be engaged in. As Shuy [1] puts it, it is "knowing where we are and where we are about to go (p.124)."

As expected, the first agenda frame occurs at the beginning of

(1) Shuy, Roger. "Identifying dimensions of classroom language." In J.L. Green and J.O. Harker (Eds.). Multiple Perspective Analysis of Classroom Discourse. Norwood, NJ: Ablex, 1988, 115-134.

evaluating his and not any other student's response to be correct. If one were to accept the above argument, speech acts can be, at least theoretically, similar to frames.

5. Basic frames used in Joanna's teaching style

It is essential to identify initially the frame of the class to enable the students to select the necessary existing body of knowledge (knowledge schema) to be used in order to integrate the new incoming concepts introduced in the lesson. As such, the title of the lesson itself can be considered as the frame of the lesson, which is about the geographical concept of Fall Line. Within the larger frame of this lesson, Joanna introduces three basic frames: future, present, and past. In terms of frame of reference, these frames refer to the time of the discourse in the classroom. They are supposedly used to facilitate understanding the new information presented in the class. The examples in table 3 illustrate these frames.

Table 3: *Examples of future, present, and past frames*

Future frame	Present frame	Past frame
Now we're going to talk today about land regions in Maryland.	We call that a cross-section. So what's back here in the Western part? This is the west and this is the east.	Why did people need to grind flour close to home? Why didn't they just go to the supermarket?

The three examples in table 3 are all uttered by the teacher in the class. The example given to illustrate the future frame, is as expected, occurs at the beginning of segment one. Joanna uses the structure "be going to" to indicate that a prior plan is made with the intention of doing something in the future.(1) Hence, the discourse world is shifted to the future with the purpose of preparing the students' frame of reference for what is to be expected in the lesson.

The example about the present frame is located at the beginning of the second segment. Joanna holds a book in her hand and points to a

(1) Azar, Betty Schrampfer. Understanding and Using English Grammar. New York:Pearson Education Press, 1999.

act theory,[1] the teacher begins a topic by usually using the speech act of a question, the student provides a response by the speech act of assertion or negation of an assertion, and finally the teacher also evaluates the student's contribution by the speech act of assertion or negation of an assertion, depending on the situation. One can argue that these IRE speech acts can be viewed and understood in terms of frames as the examples in table 2 illustrate.

Table 2: *Example of initiation-response-evaluation (IRE) frames*

Initiation frame (I)	Response frame (R)	Evaluation frame (E)
Teacher: Some are closer to the equator than others, so consequently some are closer to what?	Student: The North Pole.	Teacher: Right, to the North Pole, or the South Pole.

It is obvious in table 2 that the student would not be able to give an answer unless he understands the message of the teacher to be within the frame of a question which elicits a response. If the student fails to recognize the question frame, the second part (response frame) of the question-answer adjacency pair will be missing and the interaction breaks down. Furthermore, as evidence for the student's understanding of the question frame, his response should be relevant to the propositional content of the question. Hence, the student's contribution falls within the frame of providing an answer to the initiated question, not for example a thought that has popped up in his/her mind in the middle of the class for no obvious reason. Indeed, the recognition of the question (initiation frame) as a question is necessary for the interaction to be considered cooperative and meaningful, a point which reflects the mutual relevancy of the messages in Batson's[2] definition of a frame. Finally, the teacher's evaluation is also tied to the student's response and hence understood by the student to be within the frame of

(1) Searle, John R. Speech Acts: An essay in the philosophy of language. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

(2) Bateson, Gregory. Steps to an Ecology of Mind. New York: Ballantine, 1972.

messages occur within frames. Tannen,[1] however, recognizes another aspect of frame "as a relational concept rather than a sequence of events; it refers to the dynamic relationship between people (p.142)." As such, people approach the frame of a present interaction in relation to their past experiences and knowledge. Tannen and Wallat[2] refer to the existing body of a person's knowledge as "knowledge schema." The interactive nature of measuring a new concept against old experiences shows the dynamic relationship that exists between knowledge schema and frame, a point which further exemplifies the mutual relevance of messages within the frame as suggested by Bateson.[3]

A similar concept to 'frame' is the notion called 'schema theory' which originates in the work of Bartlett[4] in cognitive psychology. Shuy[5] observes that schema analysis refers to the "frame of reference" people have in a speech activity. In his analysis of a child sexual abuse interview, he suggests that children under the age of five or six sustain difficulty in shifting from the present "play" schema to past event schema. My analysis in this paper, however, shows below that third grade children in a classroom setting are able to shift from one frame to another with no apparent difficulty.

4. Frames and speech acts

One important aspect of Joanna's teaching style is characterized by "the three-part IRE sequence"[6]. The teacher initiates (I) a topic by calling on a student, the student gives a response (R), and the teacher evaluates (E) the student's response. In terms of speech

(1) Tannen, Deborah. "What's in a frame? Surface evidence for underlying expections." In Roy Freedle (Ed.), New Directions in Discourse Processing. Norwood, NJ: Ablex, 1979, 137-181.

(2) Tannen, Deborah and Cynthia Wallat. "Interactive frames and knowledge schemas in interaction: Examples from a medical examination/interview." Social Psychology Quarterly, 50, No. 2 (1987), 205-216.

(3) Bateson, Gregory. Steps to an Ecology of Mind. New York: Ballantine, 1972.

(4) Bartlett, Frederic C. Remembering. Cambridge: Cambridge University Press, 1932.

(5) Shuy, Roger. "Linguistic perspectives on the child sexual abuse interview." In Solomon M. Fulero and L. Olsen-Fulero (Eds.), Advances in Law and Child Development. Greenwich, Conn.:JAI Press. 1995.

(6) Cazden, Courtney B. Classroom Discourse: The language of teaching and learning. Portsmouth, NH: Heineman, 1988, p.29.

In Sociology, Goffman,[1] as a symbolic interactionalist, suggests that people need the frame to understand the context in face-to-face interactions and act differently in different settings. In classroom settings, Juzwik,[2] for example, uses Goffman's concept of "narrative frame space" to reveal how one teacher uses multiple narrative frame spaces to present herself authoritatively without being authoritarian in the classroom interaction.

Achinstein and Barrett,[3] however, identify three types of frames which beginning teachers and mentors display: (a) the managerial frame which suggests that the teacher acts as a manager in the classroom, (b) the human relations frame which views the teacher as a collaborator who cares for the class as a family, and (c) the political frame which exhibits the teacher as a facilitator in the democratic milieu of the classroom. Maloch[4] examines a teacher's performance across lessons teaching reading and suggests that if teachers plan to make the most of classroom interaction, they should build with their students a shared frame of reference.

In interactional sociolinguistics, Tannen[5] identifies frame to be similar to the frame of a picture and that messages can be understood because they are within specific frames. In this sense, her definition seems to be similar to Bateson's[6] because both of them propose that

(1) Goffman, Erving. Frame Analysis: An essay on the organization of experience. New York: Harper, 1974.

(2) Juzwick, Mary M. "Performing Curriculum: Building ethos through narratives in pedagogical discourse." Teachers College Record, 108, No.4 (2006), 489-528.

(3) Achinstein, Betty and Adele Barrett. "(Re)Framing classroom contexts: How new teachers and mentors view diverse learners and challenges of practice." Teachers College Record, 106, No.4 (2004), 716-46.

(4) Maloch, Beth. "Becoming a 'WOW reader': Context and continuity in a second grade classroom." Journal of Classroom Interaction, 40, No. 1 (2005), 5-17.

(5) Tannen, Deborah. Conversational Style: Analyzing talk among friends. Norwood, NJ:Ablex, 1984.

(6) Bateson, Gregory. Steps to an Ecology of Mind. Cambridge: Cambridge University Press, 1972.

Segment 4	16 minutes	Land forms.
Segment 5	06 minutes	Review of the lesson.
Total:	55 minutes.	

During the lesson, the students sit on the floor and the teacher sits on a chair in front of the blackboard. In the group activity period, the students form groups of three or four. Each group is assigned a table and the students sit on the chairs around it. Joanna moves around the tables, monitoring and helping the students in the activity of connecting lines on maps.

3. The concept of *frame*

Before explaining the concept of frame, it is essential to state that studies which apply this concept in a classroom setting from the perspective of interactional sociolinguistics are few and far between. This study is not intended to be all inclusive but, rather, is the beginning of linguistic investigation of the concept of frame in one classroom interaction from the interactional sociolinguistic perspective. Hence, it is qualitative rather than quantitative in nature.

The concept of frame in anthropology originates in the work of Bateson.(1) He observes that people engaged in a speech activity communicate meaningfully with each other by recognizing the 'frame' or the context of the interaction. He states that a frame:

> Merely assists the mind in understanding the contained messages by reminding the thinker that these messages are mutually relevant and the messages outside the frame may be ignored (p.188).

A frame, then, provides context to the interaction and helps the participants to interpret and identify the communicated messages by identifying the speech activity. Furthermore, recognizing the frame of a speech activity forces the participants to be relevant, in the Gricean(2) sense, to the chosen frame of communication in order to be considered cooperative.

(1) Bateson, Gregory. Steps to an Ecology of Mind. New York:Ballantine, 1972, 188.
(2) Grice, H. Paul. "Logic and Conversation." In Peter Cole and Jerry Morgan (Eds.), Syntax and Semantics vol 3. New York: Academic Press, 1975, 41-58.

The Strategic Use of Frames in a Classroom Interaction

1. Introduction

This paper discusses how frames are used in one classroom speech event for pedagogic purposes. It specifically examines how the teacher connects new concepts to the knowledge schema of the students by using different types of frames in order to achieve what Vygotsky [1] refers to as "zone of proximal development." This process is meant to increase the student's knowledge by lifting him/her up to a higher cognitive level of functioning. The paper pays a special emphasis on the *dynamic* nature of the relationship between frames and knowledge schema of the students in a classroom setting. Sections two and three introduce the data and define the concept of frame respectively. Section four approaches the IRE speech acts from the perspective of the frame and claims that speech acts can be theoretically similar to frames. Sections five, six, seven, and eight identify and illustrate the multiple frames used in this lesson. Section nine and ten demonstrate frame shift and exemplify how the process of knowledge integration comes about. Section eleven discusses one example of mismatched expectations and section twelve concludes the paper.

2. The data of the study

The analysis in this paper is based on one classroom interaction. Miss Joanna teaches third grade students about the geographical concept of *Fall Line*. The lesson lasts about 55 minutes. It was taped on 12.4.2004 by the teacher herself and later transcribed by the researcher. For analytical purposes, the lesson can be divided sequentially into five segments as shown in table 1.

Table 1: *Segmental division of Joanna's lesson*

Segment No.	Time	Title (frame)
Segment 1	11 minutes	Initial review.
Segment 2	06 minutes	Explanation of Geograp hical concepts.
Segment 3	16 minutes	Group activity.

(1) Vygotsky, L.S. Thought and Language. Cambridge, MA:MIT Press, 1962.

The Strategic Use of Frames in a Classroom Interaction

الاستخدام الإستراتيجي للإطار في التفاعل الصفي

Dr. Ibrahim Ali Haji-Hassan
Kingdom of Saudi Arabia
King Saud University
College of Arts English Department

Abstract:

This paper analyzes how frames and frame shifts are used in the interaction of one classroom speech event for pedagogic purposes. It particularly discusses how the teacher integrates the new concepts to the students' existing body of knowledge (knowledge schema) by using diverse types of frames in order to accomplish what Vygotsky (1962) refers to as "zone of proximal development." This process intends to enhance the students' knowledge by lifting them up to a higher cognitive level of functioning. The paper shows how third grade students confront no difficulty shifting from one frame to another. It also focuses on the dynamic nature of the relationship between the frames and the students' knowledge schema.

ملخص البحث :

يحلل هذا البحث كيفية استخدام الإطار والانتقال من إطار إلى آخر في الحدث الكلامي والتفاعلي في الصف الواحد/ المستوى الثالث الابتدائي لتحقيق أهداف تعليمية. ويناقش البحث على الأخص كيفية ربط المعلم المعلومات الجديدة بالبنية المعرفية لدى الطلاب باستخدام أنواع مختلفة من الأطر بغية تحقيق ما يسميه فيغوتسكي" حيز التطوير الممكن". حيث تُعنى هذا العملية بالزيادة المعرفية للطالب وذلك لرفع مستواه الإدراكي الوظيفي إلى مرحلة أعلى من مستواه الحالي. ويبين البحث أن طلاب المرحلة الثالثة الابتدائية لا يعانون من أية مشكلة بالانتقال من إطار إلى آخر. ويركز البحث أيضا على التفاعل الديناميكي ما بين الإطار والبنية المعرفية لدى الطلاب.

IN THE NAME OF ALLAH,

THE COMPASSIONATE, THE MERCIFUL

JOURNAL OF

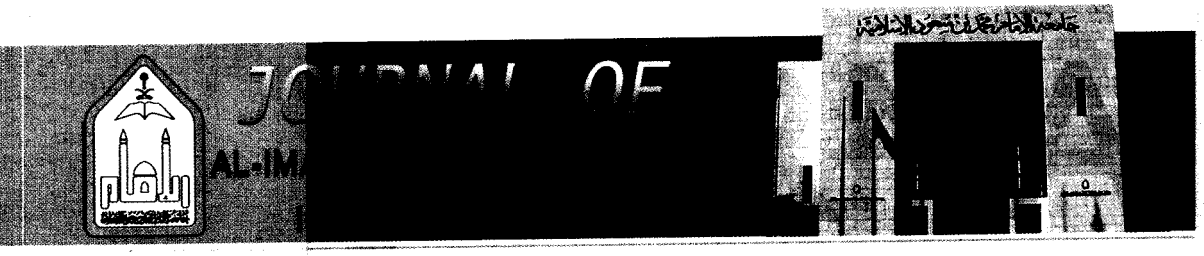
AL-IMAM MUHAMMAD IBN SAUD ISLAMIC UNIVERSITY

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION
AL-IMAM MUHAMMAD IBN SAUD
ISLAMIC UNIVERSITY
EANERY OF ACADEMIC RESEARCH

VOLUME 7. APR. 2008

السعر : ١٠ ريالات

PRICE : 10 SR



KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION
AL-IMAM MUHAMMAD IBN SAUD
ISLAMIC UNIVERSITY
DEANERY OF ACADEMIC RESEARCH

VOLUME 7. APR. 2008

السعر : ١٠ ريالات

PRICE : 10 SR