مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

منهاج مادة التربية الإسلامية وإشكالات الاشتغال الديداكتيكي

د. خالد البورقادي[1]
elbouraqadik@gmail.com

ملخص:

يهدف هذا البحث إلى رصد أهم الإشكالات الديداكتيكية التي تواجه الأساتذة في تنزيلهم لمنهاج المادة المعدل في يونيو2016، حيث وقفت الدراسة على أهمها: إشكال التضخم المعرفي في المنهاج المعدل، وإشكالية توظيف الكتاب المدرسي، وما يرتبط به من ممارسات الأساتذة في الفصول الدراسية، ثم إشكالية بناء المفاهيم في علاقتها بمفردات المنهاج، وكذلك إشكالية تدريس القيم وتقويمها؛ لتقترح الدراسة بعض الخطوات الإجرائية لتجاوز بعض هذه الإشكالات لعل صانعي القرار التربوي يأخذوا بها في أي تعديل مرتقب تجويدا لتدريسية مادة التربية الإسلامية.

الكلمات المفاتيح:

منهاج - التربية الإسلامية -الاشتغال الديداكتيكي

[1] دكتوراه في أصول الفقه ومناهج التدريس - مفتش ممتاز لمادة التربية الإسلامية، وزارة التربية الوطنية-المغرب

Dr. KHALID EL BOURAQADI[2]

elbouraqadik@gmail.com

summary

This research aims to monitor the most important didactic problems facing teachers in their application of the revised subject curriculum in June 2016. The study identified the most important of them: the problem of cognitive inflation in the revised curriculum, the problem of employing the textbook, and the associated practices of teachers in the classroom, then the problem of constructing Concepts in their relationship to curriculum vocabulary, as well as the problem of teaching and evaluating values;

To suggest studying some procedural steps to overcome some of these problems, perhaps the makers of the supervisory interactions will allow them in any expected amendment to improve the teaching of the Islamic education subject.

Keywords

The curriculum-Islamic education-Didactic work

[2] Doctorate in jurisprudence and teaching methods--Excellent inspector of Islamic education, Ministry of National Education-Morocco

تقديم:

عرف منهاج مادة التربية الإسلامية عملية مراجعة نهاية موسم 2016؛ ففي سرعة قياسية عكفت لجن المراجعة على إعداد منهاج جديد صدر في يونيو 2016، لتتلوها عملية تأليف الكتب المدرسية في مختلف الأسلاك الثلاث بقطاع التربية الوطنية: الابتدائي والثانوي الإعدادي، والثانوي التأهيلي. فبدأت الكتب المدرسية في الظهور منذ شهر أكتوبر 2016 بشكل بطيء جدا: السلك الابتدائي ثم السلك الثانوي الإعدادي؛ لتتأخر كتب السلك الثانوي التأهيلي إلى منتصف نونبر من السنة نفسها. هذا علاوة على الإشكالات المرتبطة بتوزيع الكتاب المدرسي ووصوله إلى جميع التلاميذ المغاربة في مختلف أنحاء البلاد.

رغم كل ذلك بذل أساتذةُ المادة ومفتشُوها الوسعَ في الحفاظ على انطلاقة طبيعية للموسم الدراسي(2016-2017) حيث عمل الكثير من أساتذة المادة على الاشتغال الصفي انطلاقا من مفردات المنهاج التي حددتها الوثيقة في غياب تام للكتاب المدرسي والوثائق الأخرى المصاحبة.

ومع استكمال صدور الكتاب المدرسي والوثائق المنهاجية الأخرى: الأطر المرجعية الجديدة ومذكرات المراقبة المستمرة بالأسلاك الثلاث، تكون حلقات منهاج المادة قاربت الاكتمال رغم تأخر صدور التوجيهات التربوية الخاصة بالمادة لحد الساعة.

وحسب وثيقة منهاج المادة فقد انصبت عملية المراجعة على المضامين والمحتويات مقارنة بالمنهاج السابق؛ وحافظ المنهاج الجديد على نفس المنطلقات والمرجعيات الشرعية والبيداغوجية[3]. ومن خلال مسايرة وتتبع عملية المراجعة منذ بدايتها؛ ثم انطلاقا من مهام التفتيش والمراقبة التربوية الميدانية تم الوقوف على عدة إشكالات ديداكتيكية مرتبط في بعضها بالمنهاج الجديد. فما أهم هذه الإشكالات الديداكتيكية؟ وكيف يمكن اقتراح بعض الحلول الإجرائية لتجاوزها؟

[3] - الباحثُ بصدد إعداد دراسة نقدية مقارنة للمنهاج الجديد مع المنهاج السابق؛ يسر الله إتمامها.

1- إشكال التضخم المعرفي في المنهاج الجديد:

اعتمد المنهاج الجديد خمسةَ مداخل في بنائه: مدخل التزكية وتضم القرآن الكريم والعقيدة؛ مدخل الاقتداء؛ مدخل الاستجابة؛ مدخل القسط؛ مدخل الحكمة. حيث نجد مجموع الدروس الموزعة على المداخل الخمس ستة وعشرين درسا: عشرون درسا موزعة على العقيدة والاقتداء والاستجابة والقسط والحكمة؛ وستة دروس خاصة بالسورة القرآنية المخصصة في كل مستوى[4]. في حين نجد المنهاج السابق يضم اثنتا عشر درسا فقط موزعة على دورتين: ستة دروس في كل دورة وفق التناول الذي كان مقررا: درس نظري- درس تطبيقي – درس الأنشطة[5].

عدد الدروس في المنهاج القديم بكل مستوى بالسلك الثانوي التأهيلي	عدد الدروس في المنهاج الجديد بكل مستوى بالسلك الثانوي التأهيلي
اثنا عشر(12) درسا؛ كل درس يقدم على شكل: حصتين نظريتين؛ حصة تطبيقية؛ وحصتين للأنشطة مرتبطة بالدرس وتخدم أهدافا وكفاية معينة	ستة وعشرون (26) درسا؛ كل درس يقدم في حصتين؛ تستغرق الحصة ساعة واحدة

لذلك نعتبر أن المنهاج الجديد للمادة وإن تحدث عن **وظيفية المعرفة**؛ إلا أنه لم يُفَعِّل ذلك عمليا فيما ذهب إليه من اختيار المحتويات والمضامين. فنجد تضخما معرفيا وزخما في المعلومات والمعرفة الشرعية قد لا يسعف الغلاف الزمني السادة الأساتذة –في غالب الأحيان- من **ممارسة نقل ديداكتيكي** سليم وغير مشوه على المعرفة الشرعية.

فمن الأسس والمرجعيات التي اعتمدها المنهاج الجديد في الجانب البيداغوجي:

---

[4] - وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني؛ مديرية المناهج؛ **منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي**، يونيو 2016 ص: 21.

[5] - كان الدرس الواحد في المنهاج السابق يُقدم في خمسِ حصص: حصتان نظريتان، حصة تطبيقية، حصتان للأنشطة، ولم يكن الأساتذة يعانون من ضغط الوقت، وإكراه تدبير الغلاف الزمني للحصة.

"اقتراح وضعيات تقويمية تقيس درجات تحقق الأهداف التعلمية ونمو الكفايات، **مع ضرورة الانتقال من مركزية المعرفة والهدف التعلُّمي إلى وظيفية كل منهما**"[6]. فكيف تتحقق وظيفية المعرفة في ظل الكم والزخم المعرفيين مع ضيق الغلاف الزمني الخاص بالمادة؟ وكيف تسلم عملية النقل من التشوهات والاختزال في سياق تضخم معرفي ومدة زمنية ضيقة؟

وتزدادُ الصعوبة التي تواجه الأستاذ أثناء اشتغاله الديدكتيكي حينما يُدَرس الأقسام والشعب العلمية للسنة الثانية بكالوريا؛ التي لا يستفيد تلامذتها إلا من ساعة وحيدة يتيمة في الأسبوع رغم تنصيص الوثيقة على استفادة التلميذ المغربي من حصتين في الأسبوع كل حصة تستغرق ساعة واحدة! فأي نوع من المقاربة الديداكتيكية سيعتمد الأستاذ؟ كيف يقدم لتلاميذ المسالك العلمية هذه المفاهيم الشرعية في ساعة واحدة فقط؟ فإذا ما اقتصر على تقديم محور واحد من الدرس فالمفهوم يقدم حينئذ بشكل مشوه وغير مكتمل، وإذا عمل على تلخيص الدرس بمحاوره في الحصة الواحدة المقررة فإن ذلك اختزال مبتذل للمعرفة الشرعية ونقل ديداكتيكي مشوه.

تبعا لذلك؛ انعكس الكمُّ المعرفي على تأليف الكتاب المدرسي الجديد؛ خاصة بالسلك الثانوي التأهيلي؛ فجاء الكتابان المدرسيان: منار التربية الإسلامية وفي رحاب التربية الإسلامية بالسلك الثانوي التأهيلي زاخرين بكم هائل من المعارف والمعلومات مما يعوق البناء السليم للمفاهيم الشرعية. فالأصل أن المعرفة وظيفية وليست مقصودة لذاتها.

2- إشكالية توظيف الكتاب المدرسي:

إن الكتاب المدرسي يعد الأداة الرئيسة لتصريف المنهاج التربوي؛ إذ هو آلية من أهم الآليات الأساسية في العملية التعليمية التعلمية؛ كما أنه أداة موضوعة رهن إشارة المدرسين والمدرسات لأداء مهامهم وفق ضوابط محددة ومنهجية؛ وهو المرجع الأساسي للمتعلم والمدرس على السواء، عليه يعتمدان وإليه يرجعان؛ فهو ينظم المعرفة المعدة للتدريس وفق الأهداف المسطرة للمنظومة والمواصفات المطلوبة للمتعلم. وقد دأبت الممارسة التعليمية على اعتماد الكتاب المدرسي رغم أنه خاص بالتلميذ؛ إلا أن واقع الاشتغال كرس مركزية الكتاب المدرسي، وجعل بعض المدرسين يرتبطون به بشكل خطي لا يفارقونه.

---

[6] - وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني؛ مديرية المناهج؛ **منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي**، يونيو 2016 ص: 6.

تعريف الكتاب المدرسي:

يذهب دولاندشير إلى أن الكتاب المدرسي مؤلف ديداكتيكي؛ تم إعداده لتعلم المعارف التي أعدت لبرنامج؛ أو إنه يشكل مضمون علم؛ أو مجموعة علوم محددة؛ يمكن استيعابها.(Landsheere,V,1992).

وعند Legendre: " هو كتاب مطبوع موجه إلى التلميذ. وقد تصاحبه بعض الوثائق السمعية- البصرية أو وسائل أخرى بيداغوجية؛ تعالج مجموع العناصر الهامة في مقرر دراسي للسنة أو لمجموع السنوات"7 .

أما الأستاذ أحمد أوزي فيعرفه قائلا: " يطلق مصطلح الكتاب المدرسي على نوع خاص من الكتب أعدت خصيصا لتكون في متناول المتعلمين؛ كما تدل على ذلك لفظة (Manuel) الفرنسية، وهو يتناول ما يمكن معرفته حول موضوع أو مجموعة مواضيع أو مادة معينة يقدمها بطريقة ميسرة للمتعلم"8.

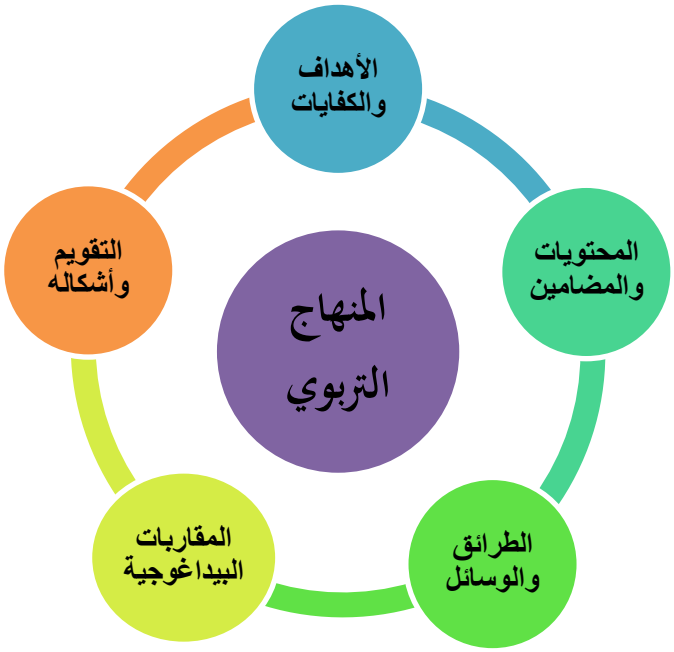
فالكتاب المدرسي هو وثيقة وأداة مطبوعة ومنظمة وفق ضوابط بيداغوجية وديداكتيكية؛ موجهة للاستعمال في سيرورة تعلم وتكوين متفق عليه.

الكتاب المدرسي آليةُ تصريف للمنهاج التربوي:

يُعَبر المنهاج الدراسي curriculum عن جميع ما تقدمه المدرسة من الخبرات والمعارف والمهارات والكفايات للمتعلم تمكنه من الاندماج في المجتمع وتحقيق أهدافه، ويشير المنهاج أيضا إلى مجموع الأهداف والكفايات المرجوة من المنظومة التربوية ككل؛ ثم المحتويات والمضامين المراد تدريسها للمتعلمين مع الطرائق والوسائل والمقاربات البيداغوجية وآليات وأشكال التقويم على طول وعرض مستويات المنهاج.

7- **Dictionnaire actuel de l'éducation**. Guérin Montréal, Canada.2005

8- **المعجم الموسوعي الجديد لعلوم التربية** د. أحمد أوزي؛ ص: 347؛ منشورات مجلة علوم التربية العدد 42. طبعة 2016.



وبذلك يحيل مفهوم المنهاج على السيرورة التي تقطعها المعرفة الموظفة لتتحول من معرفة أكاديمية عالمة سابحة في الحقول الإبستمولوجية إلى معرفة معدة للتدريس من خلال تصريفها في الكتب المدرسية؛ ثم إلى معرفة مُدَرَّسة تُقدم للمتعلم في سياقات محددة وإيقاعات زمنية دقيقة؛ ثم معرفة مكتسبة من طرف المتعلمين يوظفونها في وضعيات مختلفة.

ويبقى الكتاب المدرسي هو القناة الرئيسة لتصريف المنهاج الدراسي(في الأنظمة التربوية التقليدية)؛ وهو يعد بمثابة تعاقد بين المدرس والمتعلمين وفق التوجهات الرسمية للوزارة.

وانطلاقا من هذا؛ فالكتاب المدرسي هو الوعاء الذي يشتمل على المادة التعليمية التعلمية؛ ويعكس أسس المنهاج المختلفة: الأساس الفلسفي لقيم المجتمع؛ الأساس السوسيو-اقتصادي؛ والأساس السيكولوجي؛ والأساس الاجتماعي الذي يتضمن الخصائص الحضارية والمقومات الثقافية للمجتمع.

بعد صدور وثيقة المنهاج الخاص بالمادة؛ اشتغلت لجان التأليف بوتيرة عالية في سباق مع الزمن من أجل إعداد الكتاب المدرسي وجاهزيته مع بداية الموسم 2017/2016، إذ لا شك أن عامل ضيق الوقت والضغط المصاحب له سيخصم من جودة الكتاب، وقد ظهر ذلك في:

- تضخم معرفي كبير لوحظ في الكتب المدرسية جملة بالسلكين الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي؛
- نزعم أن الكتاب أُعد وفق **بيداغوجيا المضامين** وليس وفق **المقاربة بالكفايات**؛ التي تقتضي بناء علميا للمفاهيم؛ وانسجاما في تقديمها مع احترام المستوى العقلي والنفسي للمتعلمين؛ ثم من حيث الشكل: توظيف مختلف الدعامات البيداغوجيةles supports didactiques: الخرائط الذهنية- الجداول – الخطاطات- المبيانات- تنويع الوضعيات البنائية والتقويمية..
- في بعض الأحيان نجد **غياب الانسجام والتناغم ما بين الكتاب المدرسي والإطار المرجعي** للامتحانات الإشهادية؛ ففي السنة الأولى باكالوريا –مثلا- نجد في الكتاب المدرسي بشقيه: الرحاب والمنار في درس "صلح الحديبية وفتح مكة: دروس وعبر" ضمن مدخل الاقتداء؛ كل المضامين والمعارف منصبة على صلح الحديبية وسياقه ونتائجه؛ ولا حديث عن فتح مكة وأسبابه ونتائجه، بينما الإطار المرجعي نجد:

"صلح الحديبية وفتح مكة دروس وعبر:

صلح الحديبية: السياق والنتائج – فتح مكة: دواعيه ونتائجه – الحرية والسلام والتسامح والوفاء بالعهود من أسس انتشار الإسلام وبقائه"[9]. فالواجب قانونيا وديداكتيكيا أن يلتزم الأستاذ بما ورد في الإطار المرجعي فيضيف المفاهيم الغائبة في الكتاب المدرسي. فالإطار المرجعي من شأنه أن يقلص الفجوة بين الكتابية ويوحد التصور في الاشتغال الديداكتيكي بين السادة الأساتذة؛ مما يضمن إلى حد كبير تكافؤ الفرص بين المتعلمين في الامتحانات الإشهادية الجهوية.

- لوحظ وجود بعض **الأخطاء المعرفية والعلمية** في بعض الكتب المدرسية؛ فلا يقبل علميا أن تقدم المعرفة الشرعية ملتبسة وخاطئة في بعض الأحيان؛ ولا تعذر لجان التأليف في ذلك، فمن شرط المعرفة العلمية والمحتوى أن يكون صحيحا. وقد وقع هذا ببعض الكتب المدرسية بالسلك الإعدادي خاصة في قواعد التجويد والأداء؛ إذ قُدمت بعض التعاريف مشوهة

---

[9] - **الإطار المرجعي لاختبار الامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك البكالوريا مادة التربية الإسلامية-2016 جميع الشعب**؛ بتاريخ 21 نونبر 2016. ص: 4.

ومحرفة. أو أحيانا شرح بعض المفردات بشكل غير دقيق ولا علمي(مثال في كتاب المنار أولى باك: كوكبا: نجما).

- ركاكة في الأسلوب في بعض الأحيان؛ خاصة في طرح الأسئلة أثناء تحديد المضامين أو في التحليل والمناقشة أو في الوضعيات التقويمية المقترحة (مثلا في المنار ص: 15: ما معنى الساعة في هذا النص؟ مم تعتبر الساعة؟)..
- وجود تعسف كبير في لي أعناق بعض النصوص القرآنية ووضعها نصوصا مؤطرة لدروس المداخل انطلاقا من السورة؛ لكن مع بعد شاسع بينهما وغياب للخيط الرابط بين النصوص المقترحة والمفهوم المراد تدريسه. مثلا: في المنار ص: 16 نص الانطلاق الآية 100 من سورة يوسف والموضوع صلح الحديبية؟؟
- صياغة أهداف تعلمية للدرس بعيدة عن الواقعية والعلمية؛ فصياغة الأهداف علم ومهارة وصناعة أيضا؛ ومن شروط الأهداف التعلمية أن تكون قابلة للقياس، وواقعية، ومحددة، وفي زمن معين. فرغم اعتماد المقاربة بالكفايات؛ إلا أن الكفاية لا تتحقق في حصة أو حصتين أو درس ودرسين، فحينئذ نتحدث عن أهداف تعلمية للدرس يعمل الأستاذ على التعاقد بشأنها مع المتعلمين وتضبط اشتغاله الديداكتيكي واستثمار جيد للغلاف الزمني المخصص. لكن أحيانا نجد صياغة مضطربة للأهداف في الكتاب المدرسي؛ فمثلا في كتاب الرحاب ص: 54 في درس فقه الأسرة الطلاق: الأحكام والمقاصد ضمن مدخل الاستجابة، نجد الهدف الثاني للدرس: "أتمثل قيمة التسريح بإحسان في الطلاق الشرعي" فكيف للمتعلم في السنة الأولى بكالوريا أن يتمثل قيمة التسريح بإحسان في الطلاق؟؟ فهل هذا جهل بمفهوم التمثل ودلالاته؟ أم هي السرعة والعجلة وغياب الدقة في تحديد الأهداف؟

ومن ذلك أيضا في درس الزواج (مدخل الاستجابة) بكتاب المنار ص: 25 جاء في أسئلة التقويم والدعم: "أحدد القيم الأخلاقية والسلوكية المذكورة في المادة 51 من المدونة؛ وأبين مدى التزامي بها" فكيف لتلميذ الأولى بكالوريا أن يلتزم ببنود المادة 51 من المدونة ويبرهن على الالتزام بها؟؟

ومعلوم أن أهداف الدرس يجب الربط بينها وبين المحاور لبناء المفاهيم بطريقة سليمة وفق معايير وشروط المعرفة الشرعية. وهذا يتطلب مهارات عالية في النقل الديداكتيكي transposition didactique.

- بناء منهجي يعتريه بعض القصور: فتجد بعض الدروس في الكتاب المدرسي لم يتم بناؤها وفق تصور مفهومي دقيق(بناء متدرج وواضح للمفهوم)؛ ففي السنة الثانية بكالوريا في مدخل التزكية؛ العقيدة

نجد درس الإلحاد بين الحقيقة والوهم من كتاب المنار ص: 47؛ يتحدث عن الإلحاد وتعريفه وأنواعه وأسباب انتشاره وفلسفته؛ بينما الإطار المرجعي للسنة الثانية قدم الدرس كالآتي:

"مفهوم الإلحاد وحقيقته – أنماط الإلحاد وشبهاته – الكون شاهد على وجود الخالق (آيات الأنفس والآفاق)"[10]. في حين أن الهدف الرئيس من الدرس: اكتساب مهارة إثبات العقيدة ودحض أوهام الإلحاد؛ والاعتزاز بالإيمان بالله تعالى.

و من **الإشكالات الديداكتيكية** المرتبطة بتوظيف الكتاب المدرسي: التمثل السلبي الذي يحمله المدرس نحو الكتاب، فمن خلال المتابعة الميدانية في التفتيش والإشراف التربوي؛ لوحظ أن أغلبَ الأساتذة يرتبطون بالكتاب المدرسي بشكل خطي وبحَرْفية واضحة، رُغم أن الكتابَ خاص بالتلميذ؛ بينما الأستاذ يمكن أن يعدد موارده ومصادره في الإعداد والتحضير والتخطيط لدرسه وفق سيناريو بيداغوجي محتمل(استثمار الجذاذة بشكل وظيفي). ولا يخفى أن هذا الارتباط الخطي له نتائج سلبية على مستوى الاشتغال الديداكتيكي؛ من بينها:

- **الوقوع في التنميط والحَرْفية:** حيث لا يكاد المدرس يتجاوز ما هو مسطر في الكتاب المدرسي(مثلا في شرح المفردات يقتصر على ما هو مقترح في الكتاب؛ في حين حينما نتحدث عن شرح الغريب أو المفردات الصعبة فالمقصود بها التي تشكل عقبة في الفهم بالنسبة للمتعلم؛ صعبة بالنسبة له وليس بالنسبة للمدرس أولجنة تأليف الكتاب المدرسي). لوحظت عدة أخطاء في شرح بعض المفردات (الفاسق: الغريب)
- **غياب الإبداع والحيوية في بناء التعلمات:** نتيجة التقيد بما هو مسطر في الكتاب المدرسي؛ في حين أن الأصل هو الإبداع والتجديد والبحث عن كل ما يخدم الأهداف التعلمية من الدرس.
- **اختلال التوازن في بعض الأحيان مع مستوى المتعلمين وسياق بناء التعلمات:** فهناك عدة متغيرات تؤثر في اكتساب التعلمات: مستوى المتعلمين-البيئة الفيزيقية-المكتسبات السابقة-المحيط الاجتماعي والسياق الثقافي..، مما يقتضي في كثير من الأحيان تكييف المعارف الواردة في الكتاب المدرسي مع مختلف المتغيرات بغية بناء سليم للتعلمات.

3- إشكالية بناء المفاهيم الشرعية:

مِنْ مداخل التدريس بالكفايات: مركزية المتعلم، التدريس بالوضعيات؛ التدريس بالمفهوم.

---

[10] - **الإطار المرجعي لاختبار الامتحان الموحد الجهوي للبكالوريا الخاص بالمترشحين الأحرار**. ص: 4.

المفهوم المجرد: فكرة أو مجموعة من الأفكار يكتسبها الفرد على شكل رموز أو تعميمات لتجريدات معينة أو هو معلومات منظمة عن خصائص أشياء أو حوادث أو عمليات تختلف عن أشياء أو خصائص أخرى، أو هو فكرة أوصورة ذهنية يكونها الفرد عن أشياء أو حوادث في البيئة.

تشكل المفهوم: تُبنى المفاهيم من:

- تصورات تحصل من خلال الحواس الخمس (السمع- البصر...)
- الذكريات والتخيلات (من نتائج الفكر الخيالي): إن أول أنماط المعرفة التي يكتسبها الطفل تنشأ من خبراته المباشرة التي يكتسبها عن طريق حواسه، ثم بعد ذلك يشكل صورا ذهنية لهاته المدركات التي تعامل معها حيث تتكون لديه مفاهيم لهاته المدركات. هذا وللخبرة التي يكتسبها المتعلمون دور كبير في تشكيل المفاهيم المجردة الصحيحة.

أهمية تعلم المفاهيم:

- تعلم المفاهيم يشكل قاعدة متقدمة في عملية التعلم؛
- تحديد المفاهيم في المستويات التعليمية المتتالية بشكل محوري يساعد على تطوير المناهج؛
- فهم مبادئ وأساسيات العلم أو المادة الدراسية يجعلها أكثر سهولة للتعلم؛
- فهم هذه المبادئ والأساسيات تزيد فاعلية التعلم وتنقل أثره لمواقف تعلمية جديدة؛
- تنظيم المادة في إطار هيكلي مفاهيمي يؤمن ضياعها ونسيانها بسهولة؛
- فهم أساسيات المادة ومبادئها والاحتفاظ بها من النسيان يسهل الانتقال من المعرفة السابقة للمتعلم إلى المعرفة اللاحقة له ويجعلها أمرا ممكنا؛
- المفاهيم تسهم في سهولة اختيار محتوى المنهاج الدراسي بحيث يكون المعيار الأساسي في اختيار المحتوى هو مدى علاقته في بناء المفاهيم واكتسابها وتعلمها؛
- لأنها تساعد المعلم والمتعلم على الفهم العميق لطبيعة المادة الدراسية؛ وبذلك يسهل تذكرها؛ كما تسمح مرونة المفاهيم على إضافة حقائق جديدة دون أن يطرأ أي خلل على جوهر العملية التعليمية التعلمية.

فإلى أي حد استجاب المنهاج الجديد للمادة لمسألة **التدريس بالمفهوم** في التربية الإسلامية؟

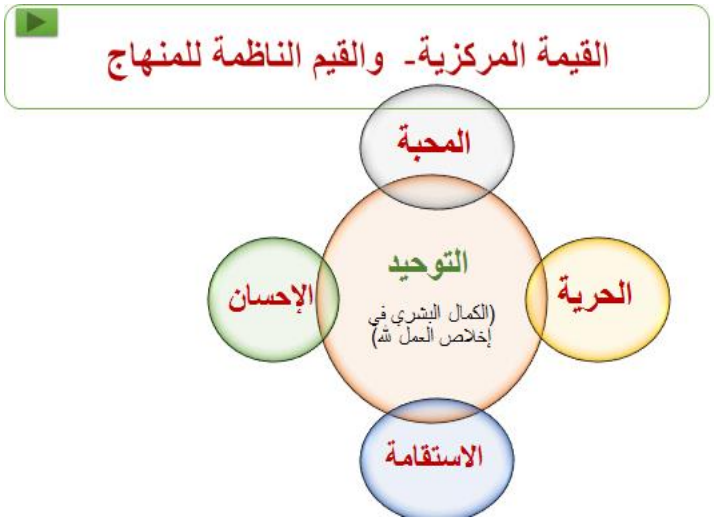
اعتمد المنهاج الجديد للمادة نظام المداخل الخمس في بناء المحتوى: مدخل التزكية-مدخل الاقتداء-مدخل الاستجابة- مدخل القسط – مدخل الحكمة، وهي هيكلة مناسبة لبناء شبكة مفاهيمية ممتدة عبر

الأسلاك الثلاث، خاصة وأنه في تاريخ مادة التربية الإسلامية ولأول مرة تتمكن المادة من تحقيق منهاج متصل غير منفصل؛ وفق رؤية موحدة وتصور شامل. لكن يبقى الإشكال الديداكتيكي هو مدى قدرة الأستاذ على التدريس بالمفهوم في ظل التضخم المعرفي الذي تحدثنا عنه آنفا. ثم أهمية تحديد المفاهيم المراد تدريسها بدقة حتى تسهل علمية التنفيذ والتدبير الديداكتيكي. لكن نجد بعض الضبابية في مجموعة من المفاهيم المقدمة في المنهاج الجديد:

- ✓ في مدخل القسط: "حق الله الوفاء بالأمانة والمسؤولية"[11] هل تقدم من خلال مفهومين منفصلين: الأمانة ثم المسؤولية أم مفهوما واحدا؟
- ✓ علاقة هذا المفهوم بالمفهوم الموالي في مدخل الحكمة: "الكفاءة والاستحقاق أساس التكليف" ما حدود الاتصال والانفصال بين المفهومين؟ خاصة وعند استقراء الكتاب المدرسي نجد تكرارا واضحا في هذين الدرسين.
- ✓ درس الهجرة إلى المدينة بالسنة الثالثة إعدادي ضمن مدخل الاقتداء وعلاقته بدرس الهجرة المتجددة ضمن مدخل الحكمة[12]

4- إشكالية تدريس وتقويم القيم:

من إيجابيات المنهاج الجديد أنه اعتمد قيمة مركزية وقيما ناظمة للمنهاج الجديد: التوحيد قيمة مركزية؛ وأربع قيم ناظمة: المحبة – الحرية- الاستقامة- الإحسان.



[11] - انظر كتاب السنة الأولى بكالوريا في رحاب التربية الإسلامية، ومنار التربية الإسلامية.

[12] - منار التربية الإسلامية السنة ثالثة إعدادي، ص 16، وص: 28، وانظر كتاب الرحاب أيضا.

وإذا أخذنا منهاج مادة التربية الإسلامية كمثال ونموذج للمواد الحاملة للقيم؛ نجد في دفتر التحملات الذي أصدرته وزارة التربية الوطنية في يونيو 2016 بمناسبة مراجعة منهاج مادة التربية الإسلامية- ما يلي: " المواصفات الخاصة بمحتوى الكتاب؛ (وذكرت الوثيقة من بينها):

ترسيخ القيم الإسلامية في بعدها الكوني كالقسط والرحمة والمحبة والتعارف؛ باعتبارها قيما ربانية تشترك فيها الإنسانية استنادا إلى منطلق كون الإسلام رسالة عالمية؛ ورسولها رحمة للعالمين" 13

فالوثيقة حددت قيما بعينها ينبغي تصريفها في الكتب المدرسية؛ لكن إلى أي حد استطاعت لجان وفرق التأليف مراعاة هذه القيم وفق الدروس والمواضيع المحددة؟ وهل تم استحضارها في بناء هذه الدروس ديداكتيكيا؟.

الاشتغال الديداكتيكي وإدماج القيم:

إن الإشكال الذي يعاني منه المنهاج التربوي المغربي بخصوص إدماج القيم في البرامج والمقررات الدراسية؛ هو غياب النسقية والانسجام بين المواد مما يؤثر بلا شك سلبا على القيم التي تروم كل مادة تمريرها وإكسابها للمتعلمين. كما أننا نلحظ ضعف أو غياب الخيط الناظم للقيم عبر مستويات المنهاج الثلاث؛ في حين نجد بعض النماذج من الأنظمة التربوية العالمية تعتمد قيما مركزية محددة تنبثق عنها مجموعة من القيم تتوزع مختلف المواد الدراسية الحاملة لها.

لكن الإشكال المذكور آنفا يزداد تعقيدا حينما ننتقل إلى التنزيل الديداكتيكي؛ فقد يكون المنهاج محكم البناء والانسجام، لكن تبقى عملية التنفيذ عليها الرهان في إكساب المتعلمين القيم المعلنة في المستويات العليا.

الإطار المرجعي سبيلُ ضبطِ الاشتغال الديداكتيكي للأستاذ:

يُعد الإطار المرجعي للمادة وثيقة تضبط الاشتغال الديداكتيكي للأستاذ في ظل تجربة تعدد الكتاب المدرسي التي أتى بها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ففيه تُضبط الموارد الدراسية les ressources المقررة في المستوى المعين؛ وتعرف الكفايات والمهارات والقدرات المسطرة لهذا المستوى، كما تحدد شروط إنجاز التقويم. وإذا ما أخذنا الإطار المرجعي لمادة التربية الإسلامية كمثال فنجده يحدد مجالات المادة وكفاية المستوى؛ ثم موجهات لتقويم الكفاية؛ والمهارات الأساسية المستهدفة بالتقويم؛ حيث ذكر منها:

- اتخاذ مواقف نظرية أو سلوكية مسؤولة في وضعيات تواصلية أو حياتية؛

---

[13] - وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني؛ مديرية المناهج- **ملحق دفتر التحملات الخاص بتأليف و إنتاج الكتب المدرسية**؛ كتاب التلميذ(ة)- مادة التربية الإسلامية، جميع المستويات الدراسية بسلك الثانوي التأهيلي، يونيو 2016. ص: 2.

- بناء قيم المبادرة الإيجابية لتحقيق النفع العام؛
- تسديد السلوك وتوجيهه على أسس العقيدة الإسلامية ومبادئها وبوسائل الإقناع والحوار"[14].

وفي تنظيم المجال حددت الوثيقة القيم الناظمة لمنهاج التربية الإسلامية للسنة الأولى من سلك البكالوريا كالآتي:

- القيمة المركزية: "التوحيد"
- القيم المتفرعة عنها: الحرية – الاستقامة – الإحسان – المحبة"[15].

والجميل في الوثيقة أنها خصصت ستة نقط للمجال القيمي: ثلاث (3) نقط لاستخراج القيم وتوظيفها وتتضمن هذه العملية: تحديد القيمة – تثمين القيمة – اعتمادها في التقدير[16]. ثم ثلاث نقط (3) أخرى لتحديد المواقف والتعبير عنها وتعليلها؛ وتتضمن هذه العملية: تحديد الموقف – التعبير عن الرأي - التعليل[17]. والمواقف لا تحدد إلا انطلاقا من القيم التي اكتسبها المتعلم ولارتباطها بالجانب الوجداني بالدرجة الأولى.

لكن مما يلاحظ على الوثيقة أنها صَنفت اتخاذَ المواقف وبناء القيم وتوجيه السلوك وتسديده ضمن المهارات؛ وفي هذا من الخلط ما لا يخفى بين الموارد المكتسبة؛ حيث القيم والمواقف والاتجاهات عند المتعلمين هي ألصق بالجانب الوجداني وليس المهاري !.

إن المعاينة الميدانية تدل على أن الممارسة الديداكتيكية تقتصر في أفضل الأحوال على تعليم وتلقين المعارف؛ وفي بعض الأحيان قد تتجاوز ذلك للجانب المهاري، أما الجانب الوجداني/ القيمي فشبه غائب عن الاشتغال الديداكتيكي le travail didactique في مستوياته الثلاث:

على مستوى التخطيط:

والتخطيط يعبر عنه تحضير الأستاذ للسيناريو البيداغوجي المحتمل لتقديم الدرس؛ يعبر عن هذه العملية بالجذاذات التي ترسم الخطة العملية للتنفيذ؛ فعلى هذا المستوى تجد الجانب القيمي غائبا من

---

[14] - وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني ؛ **الإطار المرجعي لاختبار الامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك البكالوريا**؛ 21 نونبر 2016. مذكرة رقم 16/101.

[15] - **الإطار المرجعي** ص: 6.

[16] - **الإطار المرجعي** ص: 7.

[17] - المرجع نفسه؛ والصفحة نفسها.

الجذاذة؛ هذا في المواد الحاملة للقيم بشكل مباشر ناهيك عن المواد الأخرى! فلا يكاد المدرس يتحدث عن القيم المراد تمريرها وتعليمها للمتعلم رغم التنصيص عليها في الإطار المرجعي مثلا.

- **على مستوى التنفيذ:**

تبعا للمستوى السابق؛ إذا غابت القيم كأهداف يسعى الدرس إلى تحقيقها؛ فلا تجد لها أثرا في التنفيذ داخل الفصل إلا لماما حينما ينبه المدرس إلى بعض القيم أو يستنكر على المتعلمين بعض السلوكات مثلا. في حين أن المواد الحاملة للقيم تستهدف غرس قيم بعينها في نفوس المتعلمين وينبغي الاشتغال عليها (قيم دينية – قيم وطنية – قيم كونية ..).

- **على مستوى التقويم:**

مازال الإشكال العويص الذي تعاني منه المنظومة التربوية جملة هو مسألة التقويم؛ فرغم تبني المنظومة للمقاربة بالكفايات والتي من المفروض أن تستهدف تقويم الكفاية في شموليتها، غير أن واقع الممارسة والميدان يكشف بالوضوح التام أن التقويم في منظومتنا يستهدف المعارف ليس إلا. فأن تطلب من المتعلم أن يمسك الورقة والقلم وتطلب منه أن يجيب على أسئلة معينة فلا يعدو تقويم البعد المعرفي فقط! لذلك فإن التقويم في الممارسة الصفية يركز على المعارف بدرجة أولى ويغفل تقويم القيم مع أن هذه الأخيرة – عملية تقويم القيم – من الصعوبة بمكان.

بيبليوغرافيا Bibliographie

- وزارة التربية الوطنية؛ **الميثاق الوطني للتربية والتكوين**؛ أكتوبر 1999.
- وزارة التربية الوطنية؛ **الكتاب الأبيض**؛ لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي ربيع الأول 1423 يونيو 2002.
- المملكة المغربية؛ المجلس الأعلى للتعليم؛ **تقرير 2008**.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني؛ **الإطار المرجعي لاختبار الامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك البكالوريا**؛ 21 نونبر 2016. مذكرة رقم 16/101.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني؛ مديرية المناهج- **ملحق دفتر التحملات الخاص بتأليف و إنتاج الكتب المدرسية؛ كتاب التلميذ(ة)- مادة التربية الإسلامية، جميع المستويات الدراسية بسلك الثانوي التأهيلي**، يونيو 2016.

- أحمد أوزي **المعجم الموسوعي الجديد لعلوم التربية**؛ منشورات مجلة علوم التربية العدد 42. طبعة 2016.
- محمد الدريج؛ **الكفايات في التعليم**؛ سلسلة المعرفة للجميع. العدد 16 منشورات رمسيس الرباط؛ أكتوبر 2000.
- المهدي المنجرة؛ **قيمة القيم**؛ مطبعة النجاح الجدية - الدار البيضاء؛ الطبعة الثالثة 2008.
- وهابي عبد الرحيم؛ المناهج التعليمية ومنظومة القيم؛ مطبعة أنفو برانت فاس
- المؤتمر الثالث لوزراء التربية العرب. جامعة الدول العربية –الإدارة الثقافية 1968.
- منار التربية الإسلامية، السنة الأولى بكالوريا. محمد طابخ ومن معه. طبعة 2016
- في رحاب التربية الإسلامية السنة الأولى بكالوريا، يوسف بنعجيبة ومن معه، طبعة 2017.
- منار التربية الإسلامية، السنة الثانية بكالوريا. محمد طابخ ومن معه. طبعة 2016
- في رحاب التربية الإسلامية السنة الثانية بكالوريا، يوسف بنعجيبة ومن معه، طبعة 2017.
- منار التربية الإسلامية، السنة الثالثة إعدادي. محمد طابخ ومن معه. طبعة 2016
- في رحاب التربية الإسلامية السنة الثالثة إعدادي، يوسف بنعجيبة ومن معه، طبعة 2017.
- Dictionnaire actuel de l'éducation. Guérin Montréal, Canada.2005