

مسالك التربية والتكوين

ISSN :2550-5165 (Print)



المنهاج الدراسي وتجديد الممارسات التربوية المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية أنموذجاً

محمد الأنصاري

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة فاس مكناس، فاس، المغرب.

abouayoub1981@gmail.com

الاستلام: يناير 2019م، القبول: أبريل 2019م

المخلص - تنطلق هذه الدراسة من ملاحظة العلاقة الوثيقة التي تربط بين المنهاج الدراسي بصفة عامة وتجديد الممارسات التربوية. تلك العلاقة التي يمكن إبرازها من خلال تجذير البحث في الأسس العامة للمنهاج الدراسي، حيث نجد أن المنهاج يفتح على الممارسات من خلال أساسين على الأقل هما: الأساس النفسي البيداغوجي والأساس الإبيستمولوجي. كما أن الأنشطة بما تمثله من ممارسات تربوية تشكل عنصراً مهماً من عناصر المنهاج تتواطؤ على عده كذلك كل من النظرة التقليدية والنظرة الحديثة للمناهج الدراسية.

وانطلاقاً من الملاحظة السابقة سعى الباحث إلى إبراز الأثر التجديدي للمنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية (يونيو 2016) وذلك من خلال الحديث عن نموذج أجرأة مقارنة الكفايات الذي يقترحه المنهاج، وأيضاً من خلال إبراز مداخل مادة التربية الإسلامية التي اعتبرها واضع المنهاج مقاربات سيكوبيداغوجية وبيداغوجية لاكتساب المعارف وبناء المفاهيم وتملك القيم في تكامل لبناء شخصية المتعلم.

ولأن تنزيل أي منهاج لا بد وأن تعترضه صعوبات وتعترية إكراهات فقد سعى الباحث إلى عرض مجموعة من تلك الصعوبات التي تحول دون تجديد الممارسات التربوية. وأغلب تلك الصعوبات هي نتيجة لتغذية راجعة مستمدة من طبيعة المهام التي يقوم بها الباحث (التأطير والمراقبة التربوية). وقد سعى أيضاً إلى تقديم مجموعة من الحلول التي أثبتت المواكبة التربوية نجاعتها.

كلمات مفاتيح - المنهاج الدراسي، التربية الإسلامية، تجديد الممارسات التربوية، التدريس، التقويم.

Curriculum and renewal of educational practices

The new curriculum of Islamic education as a model

Abstract — This study is based on observing the close relationship between the curriculum in general and the renewal of educational practices. This relationship can be highlighted by

researching the general foundations of the curriculum, where the curriculum opens up to practices through at least two foundations: The pedagogical psychological basis and the epistemological basis. Activities, as educational practices, are an important element of the curriculum. Both the traditional and the modern conception of the curriculum equally regard such educational practices as essential elements of the curriculum.

Based on the previous observation, the researcher sought to highlight the innovative impact of the new curriculum of Islamic education (June 2016) by discussing how to operationalize the competencies approach proposed by the curriculum. The researcher also sought to highlight the components of the Islamic education school subject. The authors of the curriculum considered these components as psycho-pedagogical and didactical approaches aiming at acquiring knowledge, building concepts and acquiring values, all in a complementary way to build the learner's personality.

Since setting up any curriculum must encounter some coercive difficulties, the researcher sought to present a set of these difficulties that prevent the renewal of educational practices. Most of these difficulties are the result of feedback gathered from the nature of the researcher's tasks (teacher training and educational supervision). He has also sought to provide a range of solutions that have proven effective in educational companionship.

Key words — Curriculum, Islamic Education, Renewal of Educational Practices, Teaching, Assessment.

1. مقدمة

تبدو العلاقة بين المنهاج الدراسي وتجديد الممارسات البيداغوجية والديداكتيكية علاقة جدلية. ذلك أن أي منهاج يسعى من جهة إلى تطوير تلك الممارسات وتجويدها وتجديدها، بينما تشكل تلك الممارسات من جهة ثانية عاملاً أساسياً لإصلاح المناهج وتجديدها. ومن هنا تتبع أهمية تحليل تلك الممارسات وتمييز الجيد منها ومراجعة جوانب القصور الملاحظ فيها في إرساء الجودة الشاملة في المنظومة التربوية.

لقد جاء المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية (يونيو 2016) بمجموعة من المستجدات التي سعت إلى تنزيل مجموعة من الممارسات التربوية التجديدية سواء على صعيد التدريس أو التقويم وذلك في إطار إجراء مقارنة الكفايات التي تعد المدخل الثاني للإصلاح التربوي ببلادنا. لكن الملاحظ من خلال التغذية الراجعة من مراقبة العملية التعليمية التعلمية (التأطير والمراقبة التربوية) أن ذلك التنزيل تعترضه مجموعة من العراقيل التي يشكل التمسك بالممارسات القديمة أخطرهما على الإطلاق.

2. إشكالية الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى البحث في أسس العلاقة بين الممارسات التربوية التجديدية وتطوير المناهج الدراسية بصفة عامة. ذلك أن إبراز تلك العلاقة من شأنه أن يوضح مدى مساهمة الإصلاحات المنهجية في تجديد الممارسات التربوية. وبعد تحديد تمفصلات تلك العلاقة العامة سينتقل الباحث إلى دراسة أكثر تخصصاً عبر تحديد أهم المستجدات التي جاء بها المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية (يونيو 2016) على صعيد الممارسات البيداغوجية والديداكتيكية، ودور تلك الممارسات في إجراء مقارنة الكفايات. وإذا كان هذا المستوى من

البحث مهتما بتحليل الوثائق المنهجية واستنتاجها، فإن الدراسة الميدانية هي الكفيلة بالتعرف على إمكانية إرساء وتطبيق تلك الممارسات التجديدية التي نادى بها واضعو المنهاج. وانطلاقاً من هذا الملحظ فإن الباحث سيعرض لأهم الصعوبات التي تعترض تنزيل المنهاج، ويقترح بعض الحلول لتجاوز تلك الصعوبات.

III. تصميم الدراسة

ارتباطاً بإشكالية الدراسة سنتم مقارنة الموضوع من خلال المحاور التالية:

- ✓ المحور الأول: المنهاج والممارسات التربوية التجديدية: أية علاقة؟
- ✓ المحور الثاني: تجديد الممارسات التربوية في المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية
- ✓ المحور الثالث: أهم الصعوبات التي تحول دون تجديد الممارسات التربوية في ظل منهاج مادة التربية الإسلامية وبعض المقترحات لتجاوزها.

IV. المناهج المعتمدة

إن مقارنة هذا الموضوع تستدعي التوسل بمجموعة من المناهج التي تسعف في تحقيق المقصود. ومن أهم تلك المناهج: المنهج الوصفي الذي يعمل على رصد مختلف الممارسات التربوية سواء على صعيد الوثائق أو في الواقع الصفي (المراقبة التربوية)، الذي يشكل مجال اشتغال الباحث. وبعد الرصد والوصف سأعمل على تحليل تلك الممارسات متوسلاً بالمنهج التحليلي الذي سيمكن من الوقوف على الفرق بين التنظير المنهجي وواقع الممارسة الصفية في هذا المجال. وبناء على ذلك سيتم استشراف مجموعة من الحلول واقتراح مجموعة من الإجراءات التي يمكن استثمارها لتجاوز الصعوبات الملاحظة.

V. المحور الأول: المنهاج والممارسات التربوية التجديدية: أية علاقة؟

لقد تعددت تعريفات المنهاج بتعدد المقاربات والتصورات التربوية التي تناولته بالدراسة والتحليل. ومن بين التعاريف الإجرائية للمنهاج التي يمكن الاستئناس بها في هذه الدراسة دون أن تخفي علينا تطور هذا المفهوم ما ورد في كتاب "المنهاج المدرسي المعاصر: أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره" حيث ذهب المؤلفون إلى تعريف المنهاج باعتباره نسقاً أو خطة تتضمن مجموعة من العناصر المترابطة تبادلياً والمتكاملة وظيفياً، والتي تسير وفق خطوات متسلسلة لتحقيق أهداف المنهاج. وهذه العناصر هي: الأهداف، والمحتوى، ونشاطات التعليم والتعلم، ثم التقويم.¹ ونظراً لطبيعة المنهاج المركبة فإن عملية بنائه تتركز على أسس متعددة يرتبط كل واحد منها بمكون أو أكثر من مكونات العملية التعليمية التعلمية المباشرة (المتعلم أو المحتوى التعليمي) أو غير المباشرة (المجتمع وفلسفته وحاجاته..).

1 - المنهج الدراسي المعاصر: أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره، مجموعة من المؤلفين، تحرير: رشدي أحمد طعيمة، 1428 هـ / 2011م، دار المسيرة، عمان، ط 2، ص 20.

يمكن رصد علاقة المنهاج الدراسي بالممارسات التربوية عموماً من خلال الحديث عن أسس المنهاج التي تشكل منطلقات ذات مرجعيات مختلفة لبناء المنهاج. كما يمكن أيضاً الحديث عن الممارسات أو الأنشطة التعليمية التعليمية باعتبارها عنصراً من عناصر المنهاج الثابتة ضمن مختلف التقسيمات التي أعطيت لتلك العناصر في مختلف الكتابات التربوية.

أولاً: الممارسات التربوية وأسس المنهاج الدراسي

إن بناء أي منهاج لا بد وأن ينطلق في تأسيسه وبنائه من مجموعة من الموجهات التي تشكل خارطة طريق لهذه العملية. وفي هذا المجال يلاحظ المهتمون وجود ثلاثة اتجاهات رئيسية: الأول منها يجعل من المتعلم محورياً له بينما يخص الثاني المعرفة بتلك المكانة المركزية في البناء والتخطيط للمنهاج. أما الثالث فيجعل المجتمع¹ وحاجياته قطب الرحى ومحور الاهتمام في بناء المنهاج.² وهذه الاتجاهات الثلاثة مترابطة بشكل يجعل من المستحيل فصل بعضها عن بعض، بل لا بد من التفاعل والتكامل بينها من أجل الحصول على منهاج يحترم خصوصيات المتعلم، ومنطق المعرفة المدرّسة، ويستجيب لحاجيات المجتمع.³ يمكن إذن أن نتحدث على ثلاثة أسس رئيسية لبناء المناهج الدراسية: الأساس الفلسفي، والأساس المعرفي، والأساس النفسي أو التربوي.

يتشكل الأساس الفلسفي للمنهاج من فلسفة المجتمع وحاجياته التي تعد في جميع الأحوال ووفق مختلف المقاربات المنهجية عاملاً مهماً وموجهاً أساسياً، بل أساساً متيناً من أسس بناء أي منهاج يسعى إلى تقدم وتطور المجتمعات بتعليم أبنائها وتدريبهم وفق نظام يحترم قيمها وتقاليدها ويعكس تطلعاتها وآمالها في المستقبل. ولذلك فإن ما يقع عليه الاختيار من مضامين ومحتويات مدرسة ينبغي أن « تعكس صورة المجتمع في ماضيه القريب والبعيد بالإضافة إلى آماله وتصورات عن المستقبل ومن خلال هذا كله تقدم للفرد ثقافة المجتمع وفلسفته وما تحويه من أسس أو اتجاهات معينة في مستويات معينة تناسب مختلف المستويات الدراسية.»⁴

أما الأساس المعرفي للمنهاج فيستند إلى معطيات نظرية المعرفة وما تتيحه من إمكانيات تفسيرية للمعرفة، وأنواعها، وطرق اكتسابها. ذلك أن الاهتمام الذي يوليه المهتمون بالمناهج وتطويرها لنظرية المعرفة لا ينبع فقط من الرغبة في معرفة المضامين والمحتويات التي ينبغي أن تتضمنها المناهج كما وكيفا، ولا في التفكير في أفضل الطرق لتعليم هذه المادة أو تلك باحترام خصوصيتها الإستمولوجية فحسب. بل يتجاوز ذلك إلى التأمل الإستمولوجي في طبيعة المعرفة وخصائصها ودور الذات والمجتمع في بنائها. « فالمنهج مضمونا وطريقة، لا يقتصر على مجرد نقل المعرفة، وإنما يتجاوز ذلك إلى اكتشاف المعرفة والسيطرة عليها وصياغتها في أساليب ومضامين جديدة تساعد على التفكير بحكمة، والعمل بإتقان، والتنمية باستمرار.»⁵

أما الأساس النفسي فيجمع كل ما يتعلق بالمتعلم وخصائصه النمائية وقدراته واستعداداته. وقد يطلق على هذا الأساس في بعض الكتابات التربوية الأساس التربوي. وبعضها يستعمل لفظاً مركباً فيطلق عليه الأساس

¹ - L'école entre institution et pédagogie : repenser la reforme, Olson David R, 2005, paris, Retz, p 295.

² - المناهج بين النظرية والتطبيق، اللقاني، أحمد حسين، 1981م، عالم الكتب، بدون طبعة، ص 7.

³ - المناهج وتحليل الكتب، الزويني ابتسام صاحب، العرنوسي ضياء، حاتم، حيدر، 1434هـ/ 2013م، دار صفاء، ط 1، ص 88

⁴ - المناهج بين النظرية والتطبيق، ص 95

⁵ - المرجع السابق، ص 18

النفسى والتربوي للمنهاج.¹ ويستمد هذا الأساس أدبياته من النتائج العلمية التي توصل إليها علم النفس التربوي في شكل نظريات للتعليم، أو مقاربات ونماذج في التدريس تمتح من خلفيات نظرية متنوعة وتشكل إطارا مرجعيا عاما للمنهاج وللممارسات الديدانكتيكية.

يظهر من خلال ما تقدم أن الممارسات التربوية ترتبط ارتباطا مباشرا بأساسين من أسس بناء المنهاج هما: الأساس النفسى أو التربوي الذي يُمكن من بناء أنشطة التعلم المختلفة بناء على مخرجات سيكولوجية التعلم. فإذا أردنا أن نعرف ماذا ندرس في مستوى عمري معين؟ فإن ذلك يتطلب إماما بخصائص نمو التلاميذ في هذا المستوى، وقدراتهم، واستعداداتهم.

أما الأساس الثاني الذي تحضر فيه الممارسات التربوية ولكن بدرجة أقل من الأساس السابق فهو الأساس المعرفي. وذلك أن الموقف المعرفي المطلوب من مجموعة من الأسئلة الإيستمولوجية مثل: موقع الذات وعلاقتها بموضوع المعرفة؟ مصادر المعرفة ووسائلها؟ وظيفية المعرفة؟ ... كل ذلك يتطلب حسما في البراديغم الإيستمولوجي المؤطر للممارسات الصفية.

لقد عرف فيليب جوناير philippe Jonnaert البراديغم الإيستمولوجي للمعرفة بكونه إطارا مرجعيا عاما يقيم تمفصلا بين المفاهيم والمقولات الموجهة والقائدة للفكر والعمل بالنسبة لأولئك الذين يهتمون بالمسائل المتعلقة ببناء المعارف، واكتسابها، وتغييرها، ووصفها أو تميمتها. وقد دعا إلى تدقيق الاختيار الإيستمولوجي المتبنى بالنسبة للباحثين والمدرسين على حد سواء.²

إن تدقيق الاختيار الإيستمولوجي في المنهاج يستوجب تبني مقاربات تربوية معينة تتم أجرأتها عبر ممارسات ديدانكتيكية وبيداغوجية. وهنا يلتقي الاعتبار الإيستمولوجي بالاعتبار البيداغوجي والتربوي بحيث يصبحان وجهين لنفس العملة. فاعتبار المتعلم (الذات) مركزا للعملية التعليمية والاعتراف بقدرته على بناء معارفه بنفسه يفترض إقامة الأنشطة وتنظيم المحتويات وفق هذا المعطى الإيستمولوجي. بينما اعتبار المعرفة مركزا والمدرس مالكا لها يقتضي تنظيم المنهاج على أساس المعرفة والسماح بممارسات التلقين والإلقاء في التدريس والتقويم الاسترجاعي المباشر.

ثانيا: موقع الممارسات التربوية ضمن عناصر المنهاج الدراسي

تختلف الكتابات التربوية في تعداد عناصر المنهاج الدراسي. ويرجع ذلك الاختلاف إلى أسلوب كل باحث في التفصيل أو الإجمال. فهناك من يكتفي بعناصر المنهاج الأربعة الأكثر شهرة وهي: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم. ومع تطور البحث التربوي في مجال المناهج نادى بعض الباحثين بإضافة مكونات أخرى مثل: التقنيات التعليمية، والزمن التعليمي، وطرق وأساليب التعلم، والوسائل التعليمية.³

¹ - أسس المناهج التربوية: إشكالية المفهوم وتنوع التنظيم، فالوقي، محمد هاشم، 1991، منشورات الجامعة المفتوحة، ليبيا، ط 1، ص 157.

² - الكفايات والسوسيوبنائية: إطار نظري، جونيير، فيليب، 1426هـ/2005م، ترجمة الحسين سبحان، مكتبة المدارس- الدار البيضاء، ط 1، ص 86-87.

³ - المناهج التعليمية: تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها، الزند، وليد خضر. وعبيدات، هاني حتمل، 1431هـ/2010م، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 1، ص 20-27.

ومهما يكن من أمر فإن الأنشطة التربوية تعد عنصرا أساسيا من عناصر المنهاج. وهي تتضمن كل الأنشطة التعليمية التعلمية الساعية إلى تنزيل المنهاج في واقع الممارسة الصفية. ومن أهم تلك الأنشطة: الممارسات الديدانكتيكية والبيداغوجية المرتبطة بالتدريس والتقييم والدعم.

إن عملية تنزيل المنهاج تمر بالضرورة عبر تلك الممارسات البيداغوجية والديدانكتيكية التي يقوم بها المدرسون والمدرسات في الفصول. لكن هذه العملية لا تتحكم فيها الأسس النظرية والخلفيات العلمية للمنهاج الدراسي، بل تتدخل فيها عوامل كثيرة من أهمها شخصية المدرس وتكوينه وفهمه للمنهاج. ولقد أوضحت Marie-Françoise Legendre دور فهم المدرس وتمثله للبرنامج الدراسي في تنزيله بهذه الصفة أو تلك حينما قالت: « كل برنامج يكون موضوعا للتملك أو للتأويل من طرف المدرس، أو بعبارة أخرى يكون موضوعا لعملية نقل ديدانكتيكي انطلاقا من الإطار المرجعي للمدرس.»¹

إن هذا الارتباط بين المنهاج والممارسات الديدانكتيكية يتم عبر علاقة جدلية فمن أهداف كل منهاج التجديد على مستوى الممارسات، كما أن تقادم الممارسات وعدم فعالية الطرق والأساليب يعد من الأسباب الباعثة على مراجعة وإصلاح المناهج الدراسية.

VI. المحور الثاني: تجديد الممارسات التربوية في المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية

إن الوقوف على تحديد الأساس النفسي والتربوي الذي يقوم عليه المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية يتطلب الوقوف أولا على ذلك الأساس الذي يقوم عليه المنهاج الدراسي المغربي. وأقصد بذلك مقارنة التدريس بواسطة الكفايات بكل خلفياتها النظرية ومرجعياتها العلمية والنفسية. وهو أمر يمليه اندراج المنهاج الجديد تصريحا ضمن نفس المقاربة وانتظامه لنفس الوثائق المرجعية للمنهاج برمته. ثم بعد ذلك نتشوف لاستطلاع الجديد الذي جاء به منهاج المادة في هذا الصدد. وأقصد بذلك المداخل الخمسة للمادة والتي تعتبرها الوثائق المنهاجية مقاربات سيكوبيداغوجية وديدانكتيكية لاكتساب المعارف وبناء المفاهيم وتملك القيم في تكامل لبناء شخصية المتعلم.²

أولا: إجراء مقارنة الكفايات في المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية

يتيح تبني مقارنة الكفايات كأساس لبناء المنهاج إمكانييتين للفعل: إما المنهاج المندمج الذي يركز على تجانس المواد وبناء الكفايات العرضانية «Les compétences transversales»، أو المنهاج الذي يقوم على المواد الدراسية وكفاياتها الخاصة دون إغفال للكفايات الممتدة بين المواد.³ لقد تبني الميثاق الوطني مقارنة

¹ - « Cognitivisme et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du programme de formation », Legendre, Marie-Françoise, in : les réformes curriculaires : regards croisés 2004, , Philippe Jonnaert et Armand M'Batika (dir), presse de l'université du Québec, p 36

² - مذكرة رقم 101/16 بتاريخ 21 نونبر 2016 بمثابة الإطار المرجعي لاختبار الامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك البكالوريا، ص 8.

³ - Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences, la refonte de la pédagogie en Algérie- Défis et enjeux d'une société en mutation, MILED, M. (2005). Alger : UNESCO-ONPS, pp. 125-136.

الكفايات باعتبارها مدخلا للإصلاح التربوي وحددت الوثائق المصاحبة له - في إطار المنظور الثاني الذي تمت الإشارة إليه - أنواعا خمسة للكفايات هي: الكفاية الاستراتيجية، والكفاية التواصلية، والكفاية المنهجية، الكفاية الثقافية، الكفاية التكنولوجية.¹ وعلى أساس هذه الأنواع الخمسة للكفايات تم بناء المنهاج السابق لمادة التربية الإسلامية. حيث تفصل وثيقة التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس المادة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي الصادرة في نونبر 2007 في سرد الكفايات المستعرضة المستهدفة (خمس كفايات) وأيضا في تعداد الكفايات النوعية الخاصة بكل سنة من سنوات السلك التأهيلي. (27 كفاية في المجموع)²

لقد سعى المنهاج الجديد إلى توظيف مقاربة الكفايات وفق منظور جديد يستحضر الإدماج وتعبئة الموارد، ويتجاوز سلبيات هذا الزخم الكبير من الكفايات المتسم بالتجزئة والتدقيق الذي يحيل على الممارسات السلوكية لنموذج التدريس الهادف. وذلك عبر تبني مرجعية المقاربات المتمركزة حول المتعلم³ بما تستدعيه من تشخيص التمثلات واعتماد الوضعيات في التدريس والتقويم لأن الكفايات لا يمكن أن تبنى إلا داخل الوضعية وهذه الأخيرة نفسها التي تبرز صلاحية الكفايات ومن ثم تشكل معيارا لتحقيقها.⁴ وأيضا -وهذا مهم جدا- عبر صياغة كفاية واحدة لكل سنة من أسلاك التعليم المدرسي تكون موجها للتدريس والتقويم خلال كل سنة.⁵

إن الملاحظ في صياغة تلك الكفايات والتي صيغت على نفس المنوال بالنسبة لكل مستويات الدراسة بمختلف الأسلاك.⁶ أنها رامت التدقيق في معايير الكفاية وخصائصها قدر الإمكان ولذلك جاءت الصياغة طويلة بعض الشيء من أجل استيعاب كل ذلك. ومن أهم تلك الخصائص:

- تحديد الموارد التي يطلب من المتعلم تجنيدها وتعبئتها: سور القرآن الكريم المقررة، تمثلات ومعارف المتعلم المرتبطة بالمداخل المختلفة، قيم وسلوكات المتعلم المكتسبة...
- تحديد سياق التعبئة عبر النص في جميع الكفايات على مركزية الوضعية المشكلة المركبة و الدالة؛
- ولمزيد من تدقيق الكفايات فقد تعرضت الوثائق المؤطرة للعملية التقييمية والهادفة إلى تنزيل المنهاج إلى تحديد مواصفات الوضعية التقييمية حيث شددت على ضرورة اعتماد الوضعية المشكلة في التقويم باعتبارها النموذج التقويمي الأكثر ملاءمة لمدخل الكفايات. هذه الوضعية التقييمية الدامجة والدالة ينبغي أن تستوفي مجموعة من الشروط، من أهمها:
- أن تكون ذات ارتباط بمسارات تعلمات المتعلم ومكتسباته السابقة؛

¹ - الكتاب الأبيض: الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم

الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، ربيع الأول 1423هـ/ يونيو 2002م، ج 1، ص 13

² - التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، نونبر 2007، ص 13-15

³ - منهاج التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، مديرية المناهج، يونيو 2016، ص 6

⁴ - الكفايات والسوسيونائية، مرجع سابق، ص 104

⁵ - ينظر كفايات سنوات السلك الابتدائي في: منهاج التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي العمومي والخصوصي، مديرية

المناهج، يونيو 2016، ص 13. أما بخصوص كفايات مستويات سلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي فينظر الوثيقة المنهجية للسلكين، ص 11

و 19 على التوالي.

⁶ - لناخذ على سبيل التمثيل كفاية السنة الأولى من سلك البكالوريا حيث حددت في الوثيقة المنهجية كما يلي (ص 19): « يكون المتعلم (ة) في

نهاية السنة الأولى من سلك البكالوريا، قادرا على حل وضعية مشكلة مركبة ودالة، بتوظيف معارفه المرتبطة بالقرآن (سورة يوسف)، وتمثلاته

الخاصة بالإيمان والعلم والفلسفة وعمارة الأرض، ومعارفه حول سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم وشمائله وهدية توقيرا ومحبة واقتداء، مستدمجا

التمثلات المتعلقة بفقهاء الأسرة (زواج، طلاق، رعاية الأطفال...) استيعابا واستجابة لقيم حقوق الله، والنفس، والغير، والبيئة، وما يرتبط بمبادئ

الانخراط والمبادرة والسلوك الإيجابي.»

- أن تكون دالة أي ذات سياق ومعنى بالنسبة للمتعلم؛
- أن تكون مركبة تقوم أكثر من عنصر/ مدخل على درجة معينة من التعقيد؛
- أن تكون معبئة للموارد المكتسبة بحيث تتجاوز الأسئلة الاسترجاعية المباشرة، وتجعل المتعلم قادرا على التعامل معها.¹

وفي الأخير فإن تبني مقاربة التدريس بالكفايات كاختيار بيداغوجي يعني ضمنا الأخذ بمجموعة من المرجعيات والنظريات التي تشكل خلفية نظرية لهذه المقاربة. ومنها على سبيل المثال لا الحصر: نظريات التعلم البنائية، والجشطلنتية، والباراديغم السوسيونائي الذي يعتبر أفضل إطار نظري للمقاربة بالكفايات نظرا لما يوفره من تفسيرات إبستمولوجية لطبيعة التعلم والتي ترتبط بعدد من التطبيقات والممارسات البيداغوجية. وهذا ما يؤكد مجموعة من المختصين التربويين الشيء الذي جعل عددا من الأنظمة التربوية تتبناه في عملية مراجعة المناهج كإطار مرجعي لمنهج مبني على الكفايات.²

ثانيا: مداخل المادة في المنهاج الجديد مقاربات سيكوبيداغوجية للتعلم

تعتبر المقاربة بالمداخل من أهم تجديدات المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية. هذه المقاربة التي تسعى إلى التكامل والبناء النسقي للتعلمات في مختلف الأسلاك التعليمية تحتاج إلى توضيح حتى لا تلتبس بمقاربة المكونات التي كانت معتمدة في المنهاج الأسبق للمادة.³ كما تحتاج أيضا إلى بيان تأسيسها على أصول شرعية مستمدة من القرآن الكريم والهدي النبوي في التربية ومعطيات الفكر التربوي الإسلامي، كما تتأسس أيضا على مقاربات تربوية معاصرة تستثمر معطيات علم النفس التربوي ونتائج الدراسات التربوية الحديثة. دفعا لكل لبس في التصور أو الممارسة تشير الوثائق المصاحبة للمنهاج الجديد للمادة بوضوح إلى أن مداخل المادة الخمسة « ليست بنيات مستقلة في المنهاج وإنما هي مقاربات سيكوبيداغوجية وديداكتيكية لاكتساب المعارف وبناء المفاهيم وتملك القيم في تكامل لبناء شخصية المتعلم.»⁴ وقد تم بناء المنهاج الدراسي للمادة، لجميع المستويات الدراسية بجميع الأسلاك وفق تلك المداخل الخمسة الرئيسية وهي: التركيبية، والاقتداء، والاستجابة، والقسط، والحكمة.⁵

- **مدخل التركيبية:** عرفتها الوثيقة المنهاجية بما يلي: « يقصد بها تركيبة النفس وتطهيرها بتوحيد الله تعالى وتعظيمه ومحبته، وذلك بدوام مناجاته من خلال تلاوة القرآن، والاتصال به وتعرف قدرة الله وعظمته قصد ترسيخ

¹ - الإطار المرجعي لاختبار الامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك البكالوريا، ص 8.

² - le socioconstructivisme : un cadre de référence pour un curriculum par compétences, Mai 2005, Ministère de l'éducation du loisir et du sport, disponible sur Internet : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs52796> (consulté le 25 /03/2019)

³ - جاء في وثيقة منهاج التربية الإسلامية بالثانوي التأهيلي لسنة 1996 ما يلي: « اعتمدت برامج التعليم الثانوي في تبويبها للدروس على فكرة المكونات التي تمثل الوحدة التربوية للمادة، وتسعى هذه المكونات منسجمة ومتكاملة إلى تحقيق الأهداف العامة للوحدة بينما يتميز كل مكون بخصوصيات ترجع إلى طبيعة المادة العلمية التي تشكل مضامينه وهو ما يستتبع أهدافا نوعية يتوخى تحقيقها من تدريس موضوعاته.» وقد كان عدد هذه المكونات في ظل ذلك المنهاج ثمانية هي: مكون العقائد، مكون علوم القرآن، مكون علوم الحديث، مكون الأحوال الشخصية، مكون المعاملات والحدود، مكون الأصول، مكون فقه السيرة، مكون الأخلاق. ولمزيد من التفصيل ينظر: منهاج التربية الإسلامية بالثانوي التأهيلي، وزارة التربية الوطنية، مطبعة المعارف الجديدة، 1996، ص 8-9.

⁴ - وردت هذه الفقرة ضمن ملاحظة مؤطرة ومكتوبة بالبنط العريض ذيلت بها كل الأطر المرجعية للامتحانات الإشهادية للمادة. ينظر المذكرات الوزارية الصادرة بتاريخ 21 نونبر 2016 في الموضوع أرقام: 099/16 الخاصة بالابتدائي، 100/16 الخاصة بالسلك الإعدادي، 101/16 الخاصة بالسنة الأولى ثانوي تأهيلي، 102/16 الخاصة بالسنة الثانية تأهيلي.

⁵ - منهاج التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، ص 8.

قيمة التواضع لدى المتعلم.»¹ يتضح إذن من خلال هذا التعريف أن هذا المدخل يخاطب الجانب الفكري والوجداني لدى المتعلم ويستهدف « بناء الإنسان من الداخل، وتنمية قيمه الروحية وترسيخ إيمانه من خلال القرآن الكريم والعقيدة الإسلامية الصحيحة.»²

- **مدخل الاقتداء:** مما جاء في تعريفه أنه يقصد به « معرفة رسول الله صلى الله عليه وسلم من خلال وقائع السيرة وشمائله وصفاته الخلقية والخلقية باعتباره النموذج البشري الكامل قصد محبته واتباعه والتأسي به لنصرته وتعظيمه وتوقيره.»³ يركز هذا المدخل على جانب التربية من خلال تقديم القدوة للمتعلم من سيرة الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم باعتباره أكمل من طبق تعاليم الإسلام. كما أن مطلب التأسي والاقتداء به من مطلوبات الشرع التي يحث عليها. والهدف من إدراج هذا المدخل هو تمثل السيرة النبوية واستخلاص دروسها وعبرها وبناء المواقف المنسجمة مع الهدى النبوي الشريف.

- **مدخل الاستجابة:** يتعلق هذا المدخل بالجانب العملي من الشريعة المتمثل في العبادات والمعاملات والتي تم التركيز على جانبها المقاصدي الذي يتمثل في الترقى و « تطهير الجسم والقلب لتأهيل المؤمن لعبادة الله وشكره بالذكر والدعاء بهدف تركية الروح لتحقيق الفلاح في الدنيا والآخرة.»⁴

- **مدخل القسط:** هذا المدخل الحقوقي يقصد به تعرف المتعلم (ة) مختلف الحقوق: حق الله في التعظيم والتتزيه، وحق النفس في التربية والتهديب، وحق المخلوقات في الإصلاح والرعاية، وحق الخلق في الرحمة والنفع والنصح. وغاية هذه الحقوق والواجبات الوصول بالفرد إلى التعامل الإيجابي مع كل ما خلق الله من الكائنات وذلك برعاية حقوقها والعناية بها قصد إصلاح أحوالها وفق منظور الرحمة والرعاية. هذا المدخل يقدم المنظومة الحقوقية في الإسلام ويقسمها على أساس استحقاق الحقوق أي الجهة التي يتوجه لها الحق (حقوق الله، وحقوق للنفس، وحقوق للغير) ويجعل من منظور الرحمة والرعاية أساسا في الاستحقاق والأداء عوض المشاحة والمطالبة التي تقوم عليها منظومات حقوقية أخرى. وهو مدخل يسعى إلى جعل المتعلم يتعامل بإيجابية في أداء تلك الحقوق بل ويبني مواقف تجاه أي تجاوز يمس تلك الحقوق.⁵

- **مدخل الحكمة (النفع):** بترق متصاعد يستمر تقديم مداخل المادة بدء من الفكر والوجدان، ومرورا بالسلوك والعلاقة مع الآخر، صعودا إلى مقام الإحسان الذي يقتضي المبادرة والمشاركة إلى الخيرات النافعة تقريبا إلى الله وتعميما للنفع وتجويدا للأعمال. فالحكمة تمثل « أجرأة عملية لمقصد المنفعة بما يخدم المحيط العام والخاص، اعتمادا على المبادرة والإيجابية لتعميم النفع وخدمة الآخر، انطلاقا من قيم الرحمة والتضامن والإحسان والصدق والوفاء، لتكتمل صفة الإيمان.»⁶

1 - المرجع السابق، ص 8-9

2 - منهاج التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي العمومي والخصوصي، ص 5.

3 - منهاج التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، ص 9

4 - المرجع السابق، ص 9.

5 - منهاج التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي العمومي والخصوصي، ص 7.

6 - المرجع السابق، ص 5.

VII. المحور الثالث: أهم الصعوبات التي تحول دون تجديد الممارسات التربوية في ظل

منهاج مادة التربية الإسلامية وبعض المقترحات لتجاوزها

إن تغيير أي منهاج دراسي يثير عددا من ردود الفعل المقاومة التي ينبغي دائما توقعها والعمل على بناء استراتيجيات لتجاوزها. إن الاعتقاد بقوة منهاج وتأسيسه على أصول متينة لا ينبغي أن يخفي هذه الحقيقة التي أدى عدم التنبه لها إلى فشل عدد من تجارب الإصلاح والمراجعة. ورغم تنوع خلفية تلك المقاومات (اجتماعية، نقابية، سياسية، دينية...) فإن أخطرها هي تلك التي يبديها الفاعلون التربويون المعنيون بشكل مباشر بتنزيل منهاج أي المدرسون.

إن أي منهاج دراسي يسعى إلى إرساء ممارسات تجديدية لا بد وأن يلقى مقاومة من عدد من المدرسين. تلك المقاومة إما أن تكون معلنة وإما أن تكون مبطنة عبر التمسك بالممارسات القديمة واستصحابها مما يؤدي إلى إفراغ منهاج الجديد من محتواه. ومن هنا تصبح مواكبة الإصلاحات المنهجية ضرورة من أجل التنزيل السليم لمقتضياتها. يقول أحد المختصين في هذا المجال: « نعتبر بصفة عامة أن تنزيل أي منهاج، خاصة إذا كان متضمنا تغييرات جذرية على صعيد الممارسات التربوية، يفرض جهدا مهما في تكوين الفاعلين». ¹

والمنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية لا يشكل استثناء من هذه القاعدة إذ عرف تنزيله عدة صعوبات وخاصة فيما يتعلق بإرساء الممارسات البيداغوجية والديداكتيكية الجديدة سواء في التدريس أو التقويم.

أولاً: أهم الصعوبات التي تحول دون تجديد الممارسات التربوية في ظل منهاج مادة التربية الإسلامية

يمكن تقسيم هذه الصعوبات إلى تلك المرتبطة باعتماد الوضعية المشكلة في التدريس، وأخرى مرتبطة بتبني نموج تقويمي قائم على الوضعية التقويمية. وفيما يلي إلماع لبعض المشكلات التي يجدها المدرسون في اعتماد تلك المقاربات.

1. الصعوبات على مستوى التدريس

يمكن القول إن منهاج الذي انخرط بقوة في مقارنة الكفايات قد اقترح إجراء لتلك المقاربة تقوم على اعتماد وضعيات تعليمية ذات معنى بالنسبة للمتعلم. ² وتم التأكيد على ضرورة اعتماد الوضعيات في التدريس في من خلال « بناء وضعيات تعليمية تساعد على توظيف المفاهيم الشرعية في الحياة العملية، انطلاقاً من: البيت، والمسجد، والمدرسة ومحيطها المحلي والوطني والدولي». ³

وإذا كانت الوضعية المشكلة في جوهرها وغاياتها تشكل مقارنة لبناء المعارف في السياق المدرسي اعتماداً على العلاقات التفاعلية التي تربط المتعلم بواقعه مما يمكن من إعطاء معنى ودلالة للتعلّمات، فإن التنزيل الصفي لتلك المقاربة في مادة التربية الإسلامية يطرح عدة صعوبات ما فتئ الأساتذة يعبرون عنها إما مباشرة خلال اللقاءات والندوات التربوية أو عبر الصفحات الافتراضية ومواقع التواصل الاجتماعي.

¹ - Conception et pilotage des réformes du curriculum, Depover, Christian, 2006, UNESCO, p 34

² - منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، ص 6.

³ - ملحق دفتر التحملات الخاص المتعلقة بإنتاج وتأليف الكتب المدرسية لمادة التربية الإسلامية بجميع المستويات الدراسية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مديرية المناهج، يونيو 2016.

ومن تلك الصعوبات المعبر عنها أن خصوصية المادة وطبيعتها الإستمولوجية تتناقض مع هذه الطريقة بشكل يجعل من استثمارها عملا شكليا فقط لا ينفذ إلى جوهر العمل التربوي. يدفع أصحاب هذا الرأي بكون الوضعية تتطلب التشكيك في المعرفة عبر الافتراض وتعدد المواقف حيالها. والواقع أن المعرفة الشرعية المتضمنة في المنهاج هي معرفة معيارية نسعى لإكسابها للمتعلم حتى توجه مواقفه وتعديل سلوكياته.

يفضل فريق آخر من المنتقدين لهذه الطريقة بناء على معيار الخصوصية القول بأن هذه المقاربة قد أفرغت المادة من محتواها المعرفي وعمقها الشرعي. وأن التمسك بالشكليات والمراحل المنهجية وضرورة استثمار الوضعية قد أسهم بشكل كبير في تسطيح المادة حتى أصبحت ضربا من الثقافة الدينية العامة بدلا من المادة الدراسية التخصصية.

ويبقى أكثر الاعتراضات وجاهة هي ذلك الذي ينطلق من طبيعة الاشتغال الديدانتيكي بالوضعية المشكلة ومقاربة الكفايات خصوصا. وهي المقاربة التي تتطلب مرونة وقدرة على التصرف في المحتويات المدرسة ومراعاة للفروق الفردية في التعلم واستثمار الذكاءات المتعددة في تنويع مدخلات التعلم. وكيف يتم ذلك والبرنامج الدراسي مسطر بشكل أسبوعي ومختلف الأنشطة من تقويم ودعم محددة بشكل دقيق في جدول سنوية؟

يؤكد عدد مهم من المدرسين على أن هذه المقاربة وتلك الطريقة الفعالة القائمة على فاعلية المتعلم وبناءه لمعارفه بنفسه يتطلب تنزيلها متعلما بمواصفات خاصة. إذ كيف سيتم تفويض التعلم وتمليك الوضعيات لمتعلمين يعانون من ضعف بنيوي على مستوى الكفايات الدنيا من القراءة والكتابة والحساب؟ بل كيف نطلب من المتعلم التعبير عن موقفه ورأيه وتعليقه وصياغة فرضيات لحل الوضعية وهو غير قادر على قراءة نص بسيط قد يكون سياق المشكلة نفسها؟ يضاف إلى ذلك المشاكل العامة التي تؤثر على التحصيل والتعلم في جميع المواد الدراسية مثل: الاكتظاظ، غياب الوسائل التعليمية، عدم انخراط المتعلمين وضعف الرغبة في التعلم... وهلم جرا إلى سائر العوائق والمشكلات التي تعاني منها المنظومة التربوية الوطنية.

2. الصعوبات على مستوى التقويم

أما على مستوى التقويم فقد نصت مختلف المذكرات والأطر المرجعية للامتحانات الإشهادية في مادة التربية الإسلامية على ضرورة اعتماد وضعيات تقييمية بمواصفات سبق الحديث عنها. كما نصت على مبدأ وحدة مادة التربية الإسلامية مما يستوجب تقييمها في بعدها التكاملية انطلاقا من وضعية تقييمية دامجة ودالة مرتبطة بمدخل المادة. لكن هذه الممارسة التقييمية تعترضها مجموعة من الصعوبات والإكراهات التي يمكن إجمالها فيما يلي:

صعوبة صياغة وضعيات دامجة لمداخل المادة وذلك راجع إلى تباعد مواضيع الدروس وطبيعة المداخل الخمسة للمادة. وحتى إذا حدث وتمت صياغة الوضعية الدامجة فإن أثر الصنعة والتكلف يكون واضحا فيها بشكل كبير. ومن أجل هذا الملحظ فإن بعض المدرسين قد اختار الحفاظ على طريقة التقويم السابقة التي تقوم على الأسئلة الاسترجاعية دون خوض غمار التكلف في صياغة الوضعيات ونقدها.

إن ارتباط التدريس بالتقويم وخضوع الممارستين معا لإكراهات الزمن المدرسي يجعل من الصعوبة بمكان الالتزام بكل خصائص الوضعية التقييمية وخاصة معيار دمج المداخل الخمسة واستهداف مختلف الدروس.

يضاف على ذلك صعوبة خاصة ذات طبيعة تقنية عبر عنها الأساتذة خلال مختلف اللقاءات والتكوينات وهي الصعوبة التي يطرحها التعامل مع جدول التخصيص المبني على أساس المهارات.

لقد تضمنت جداول التخصيص في مختلف مذكرات التقويم والأطر المرجعية مراقبي لمهارات سنة يتم استهدافها في كل تقويم، وتلك المهارات هي: حفظ النصوص الشرعية والاستشهاد بها، التمكن من المعارف الأساسية المكتسبة، توظيف المفاهيم الشرعية وتحديد خصائصها، تحليل النصوص الشرعية واستخراج أحكامها، استخراج القيم وتوظيفها، تحديد المواقف وبنائها والتعبير عنها وتعليلها.¹ وهذه المهارات يصعب ضبطها كما أن هناك تداخلا بين بعضها البعض.

يطرح المستوى العام للمتمدرسين أيضا إشكالات خلال التقويم. فمن خلال تفحص مجموعة من الأدوات التقييمية (فروض المراقبة المستمرة) خلال المواسم الثلاثة الماضية التي أعقبت صدور المنهاج لوحظ غياب استهداف المهارات العليا، وخاصة: مهارتي استخراج القيم وتوظيفها، تحديد المواقف وبنائها والتعبير عنها وتعليلها. وعند الاستفسار عن ذلك يؤكد المدرسون أن التلاميذ لا يتفاعلون مع الأسئلة التي تضمنت تقويما لتلك المهارات مما يفوت عليهم النقط المخصصة لها. ومن أجل تجاوز هذا الأمر فإنهم يهتمون بشكل أساسي على مهارات الحفظ والاسترجاع وهو الأمر الذي يشكل ارتكاسا إلى الممارسات التقييمية السابقة.

ثانيا: بعض المقترحات لتجاوز الصعوبات الملاحظة

لقد قدمت سابقا نماذج للصعوبات التي تحول دون تجديد الممارسات التربوية في تنزيل منهاج مادة التربية الإسلامية. وبعض تلك الصعوبات مرتبط بالتدريس كما أن البعض الآخر مرتبط بالتقويم وفق مقارنة الوضعية المشكلة. ومن أجل تجاوز تلك الصعوبات لا بد أولا من التكوين في تنزيل المنهاج الجديد للمادة. لأنه كما سبقت الإشارة إلى ذلك فإن أي منهاج يخضع لتأويل وتفسير أثناء تنزيله وليس يتحكم في تلك العملية معطيات العملية التعليمية التعلمية فحسب بل تلعب تمثلات الأستاذ وموقفه من المنهاج عموما الدور الأساسي في إقباله على تجديد ممارساته أو رفض ذلك التجديد بذرائع لا تكاد تنتهي.

يشير عدد من الباحثين إلى الدور الأساسي الذي يلعبه الفهم الجيد للأسس النظرية للممارسات البيداغوجية والديداكتيكية في تنزيلها بشكل فعال على واقع الممارسة الصفية. وفي هذا الصدد توضح Marie-Françoise Legendre أنه إذا أردنا إجراء تغييرات على الممارسات التربوية فلا بد من العمل والتأثير على التمثلات، ومن أجل بلوغ ذلك لا بد من قيام المدرسين بتجديد التكوين النظري في هذا المجال.²

يشكل إذن مجال التكوين الأساس والمستمر ضمانا لتجديد الممارسات التربوية، إذ بواسطته تتم مواكبة مختلف التغييرات المنهجية ومواجهة مختلف عوامل الممانعة والمقاومة للتجديد.³ وقد أظهرت عدد من الدراسات الميدانية ببعض مراكز التكوين أن وجود المؤطر التربوي ونشاطه في التكوين عبر اللقاءات والندوات مؤثر بشكل كبير في تنزيل مختلف الإصلاحات المنهجية المتضمنة للتجديد على صعيد الممارسات التربوية.

¹ - مذكرة رقم 101/16 بتاريخ 21 نونبر 2016 بمثابة الإطار المرجعي لاختبار الامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك البكالوريا.

² - Legendre, Marie-Françoise. Op cit. P 42

³ - Depover, Christian, op cit. p 33

وانطلاقاً من الممارسة الميدانية في تقديم بعض الحلول لإشكالات وصعوبات التدريس والتقييم الملاحظة يمكن اقتراح مجموعة من الإجراءات الهادفة إلى التنزيل الجيد لمقتضيات المنهاج. ومن ذلك:

ضرورة اعتماد معطيات الواقع المحلي للمتعلم بشكل كبير في بناء الوضعيات سواء كانت موجهة للتدريس أو التقييم. إذ يحقق الانطلاق من الواقع حافزاً يدفع المتعلم للانخراط، كما أنه يعطي معنى للتعليمات. وعليه لا ينبغي أن يتصور المدرس أن الوضعية شئ يعز وجوده وخاصة عند الحديث النظري عن شروطها وطريقة استثمارها. بل الذي ينبغي أن يترسخ في الذهن أن الوضعية هي الواقع بإكراهاته وتحدياته اليومية التي تستدعي إيجاد حل أو حسن تصرف من طرف المتعلم.

وبالبناء على الملاحظة السابقة أيضاً نتخلص من زعم الخصوصية والدفع بها في مواجهة كل تجديد في ديداكتيك المادة. إن الوضعية المشكلة غايتها بناء التعليمات عبر استثمار فاعلية الذات والممارسة والتأمل النقدي في المعرفة لا زرع بذور الشك واللاأدرية. ولذلك يمكن القول إن معرفة مبنية أرسخ مئات المرات من معرفة تلقن أو تمرر إلى المتعلم مفصلة ومنترعة عن سياقاتها ومجالات توظيفها.

إن التغلب على إكراهات الزمن المدرسي وصعوباته التي تواجه استثمار الوضعية المشكلة في التدريس والتقييم إنما يتم من خلال استثمار عدد من العناصر الكامنة في المنهاج. ومن أهم تلك العناصر: شروط التكامل والانسجام والدمج، وهيمنة السورة القرآنية على مداخل المادة.

إن وضع خريطة البرنامج الدراسي لكل سنة دراسية على حدة أمام العين يمكن من ملاحظة وجود تكامل بين مداخل المادة. هذا التكامل الذي عبرت عنه وثائق التقييم حينما اعتبرت تلك المداخل مقاربات سيكوبيداغوجية وديداكتيكية لبناء التعليمات واكتساب القيم. كما أن هناك انسجاماً ونمواً في المفاهيم بتدرج حسب السنوات والأسلاك. وهذا الأمر قد روعي في المنهاج بناء على ملاحظات نقدية في المناهج والبرامج السابقة التي ميزت مرحلة التدريس الهادف حيث كانت تعرف كثرة تراكم للمعارف وفائضا من المعلومات الجزئية التي لا يمكن نظمها في إطار عام يضمن وحدة المادة.

لقد نتج عن الملاحظات السابقة بعض الممارسات التربوية الجيدة لدى بعض الأساتذة والمؤطرين تمثل في اعتماد وضعية دامج لمدخل المادة الخمسة عوض وضعية لكل درس على حدة. وقد أدى ذلك في المحصلة إلى نظم تعليمات السنة الدراسية في أربع وضعيات دامج يتم العمل وفقها بحيث تتحول الدروس إلى مهام ومحاور في خدمة المهمة الأساسية وهي حل الوضعية.

وتبقى مشكلة الضعف البنوي لدى المتعلمين مشكلة عالقة تستدعي بناء استراتيجيات للدعم والاستدراك تتجاوز في كثير من الأحيان مقدرات أستاذ المادة. لكن ورغم ذلك فقد أبانت بعض التجارب عن مشاريع رائدة في تأهيل المتعلمين وإدماجهم عن طريق استثمار مشاريع المؤسسة وبنيات الحياة المدرسية مثل النوادي التربوية. وخالصة الأمر أن أي إصلاح أو تغيير يستدعي تجديداً في الممارسات البيداغوجية والديداكتيكية لا بد فيه من العمل على التوفيق بين إكراهات الواقع وتطلعات المنظومة حتى يكون إصلاحاً متبصراً ينطلق من الواقع ويبني على الإمكانيات المتاحة ولا يستسلم لإغراءات التنظير على الورق.

VIII. خاتمة

لقد تعرفنا من خلال هذه الورقة على العلاقة الجدلية بين المنهاج الدراسي والممارسات التربوية التجديدية. تلك العلاقة التي يمكن وصفها بالجدلية لأن المنهاج يتضمن في عناصره مجموعة من الأنشطة والممارسات. وقد حاولت من خلال دراسة حالة منهاج مادة التربية الإسلامية الصادر في يونيو 2016 استخراج مجموعة من مظاهر التجديد في الممارسات سواء على مستوى التدريس أو التقويم. لكن تنزيل تلك الممارسات على واقع الممارسة تعترضه مجموعة من الصعوبات والإكراهات التي يمكن التغلب عليها بتضافر الجهود سواء في تجديد الإطار المرجعي للممارسين عبر التكوين. أو العمل على تعديل ومراجعة المنهاج في ضوء التغذية الراجعة النابعة من ملاحظات الممارسين.

IX. المصادر والمراجع

- أسس المناهج التربوية: إشكالية المفهوم وتنوع التنظيم، فالوقي، محمد هاشم، 1991، منشورات الجامعة المفتوحة، ليبيا، ط 1.
- الكفايات والسوسيوبنائية: إطار نظري، جونير، فيليب، 1426هـ/2005م، ترجمة الحسين سبحان، مكتبة المدارس- الدار البيضاء، ط 1.
- المناهج التعليمية: تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها، الزند، وليد خضر. وعبيدات، هاني حتمل، 1431هـ/2010 م، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 1.
- المناهج بين النظرية والتطبيق، اللقاني، أحمد حسين، 1981م، عالم الكتب، بدون طبعة.
- المناهج وتحليل الكتب، الزويني ابتسام صاحب، العرنوسي ضياء، حاتم، حيدر، 1434هـ/2013م، دار صفاء، ط 1.
- المنهج الدراسي المعاصر: أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره، مجموعة من المؤلفين، تحرير: رشدي أحمد طعيمة، 1428 هـ/2011م، دار المسيرة، عمان، ط 1.
- وثائق ومذكرات تربوية رسمية:**
- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، نونبر 2007.
- الكتاب الأبيض: الاختيارات والتوجيهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، ربيع الأول 1423هـ/يونيو 2002م، ج 1.
- مذكرة رقم 101/16 بتاريخ 21 نونبر 2016 بمثابة الإطار المرجعي لاختبار الامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك البكالوريا.
- ملحق دفتر التحملات الخاص بالمتعلق بإنتاج وتأليف الكتب المدرسية لمادة التربية الإسلامية بجميع المستويات الدراسية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مديرية المناهج، يونيو 2016.
- منهاج التربية الإسلامية بالثانوي التأهيلي، وزارة التربية الوطنية، مطبعة المعارف الجديدة، 1996.
- منهاج التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، مديرية المناهج، يونيو 2016.
- منهاج التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي العمومي والخصوصي، مديرية المناهج، يونيو 2016.

Références bibliographiques :

- « Cognitivism et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du programme de formation », Legendre, Marie-Françoise, 2004, in : les réformes curriculaires : regards croisés, Philippe Jonnaert et Armand M'Batika (dir)., presse de l'université du Québec.

- Conception et pilotage des réformes du curriculum, Depover, Christian, 2006, UNESCO.
- L'école entre institution et pédagogie : repenser la reforme Olson David R, 2005, , paris, Retz.
- le socioconstructivisme : un cadre de référence pour un curriculum par compétences, Mai 2005, Ministère de l'éducation du loisir et du sport, disponible sur Internet : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs52796> (consulté le 25 /03/2019)
- Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences, la refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation, MILED, M. (2005), Alger : UNESCO-ONPS.