



OPEN ACCESS

تاريخ الاستلام: 2023-2-17

تاريخ القبول: 2023-4-29

مداخل تطوير منهاج مادة التربية الإسلامية في ضوء حاجيات المتعلم ومطالب المجتمع رؤية تأسيسية

د. ربيع حمو⁽¹⁾rahammou@gmail.com

ملخص:

يسعى هذا البحث إلى النظر في التطورات المعرفية والقيمية والاجتماعية المتسارعة التي يعرفها المجتمع المعاصر، التي تقتضي من المناهج التعليمية مراجعة وتطويرا دائمين من أجل الاستجابة لحاجات المتعلمين من أجل النجاح في حياتهم، وتلبية انتظارات المجتمع من المدرسة باعتبارها من أهم المؤسسات الاجتماعية. وقد تناول البحث المداخل الكفيلة بأن تجعل عملية تطوير مادة التربية الإسلامية مستجيبة لحاجيات المتعلم ومطالب المجتمع، فحددتها في مداخل ثلاثة: المدخل الإيستمولوجي وأثره في تحديد ماهية مادة التربية الإسلامية، والمدخل القيمي والمفهومي وأثره في تطوير بنية منهاج المادة. وقد خلص البحث إلى أن مادة التربية الإسلامية باعتبارها استجابة لحاجات المتعلمين والمتعلمات ومطلب أصيل للمجتمع، يجب أن يترقّع التداول في تعديلها وتطويرها عن مختلف المقاربات الإيديولوجية، وأن تكون الاختيارات المنهجية ضمن دائرة المتفق عليه مجتمعيًا؛ أن مادة التربية الإسلامية مادة دراسية تهل من المعرفة الشرعية المستمدة أساسًا من الوحي والتراث الإسلامي، لكنها مادة تعليمية لها برنامجها ومفرداتها وتدريسياتها ومنهجيتها التي تتميز بها.

الكلمات المفتاحية:

مادة التربية الإسلامية، تطوير المنهاج، بناء المفاهيم، القيم.

(1) أستاذ التعليم العالي مساعد - مقاصد الشريعة - جامعة ابن طفيل بالقنيطرة - المغرب.

للاقتباس: حمو، ربيع، مداخل تطوير منهاج مادة التربية الإسلامية في ضوء حاجيات المتعلم ومطالب المجتمع: رؤية تأسيسية، مجلة نماء، مركز نماء، مصر، مج 7، ع2، 2023، 68-97.

© نشر هذا البحث بموجب ترخيص (NC 4.0-CC BY) المفتوح، الذي يسمح لأي شخص تنزيل البحث وقراءته والتصرف به مجانًا، مع ضرورة نسبه إلى صاحبه بطريقة مناسبة، مع بيان إذا ما قد أجري عليه أي تعديلات، ولا يمكن استخدام هذا البحث لأغراض تجارية.

OPEN ACCESS

Received: 17-2-2023

Accepted: 29-4-2023



The Development of Islamic Education Curriculum in Light of the Learner's Needs and the Demands of Society

A Foundational View

Dr. Rabii Hammou⁽²⁾rahammou@gmail.com

Abstract:

This study intended to investigate the rapid cognitive, value and social developments that are common in contemporary society, which require the educational curricula to be constantly revised and developed in order to respond to the learners' needs so as to succeed in their lives, and to meet society's expectations of the school as one of the most important social institutions. The study focused on the principles that would make the developing of Islamic education subject responsive to the learner's needs and the demands of the community. These principles are: epistemology and its impact on determining what the Islamic education subject is, and the conceptual and value principle and its impact on developing the structure of the subject syllabus. The study concluded that the subject of Islamic education, as a response to the needs of learners, both male and female, and a principal demand of society, the discussion of modifying and developing it must be beyond the various ideological trends, and that the curricular choices be within the common agenda agreed upon by the community. The subject of Islamic education is an academic subject that draws from Sharia knowledge derived mainly from Islamic revelation and heritage, but it is an educational subject that has its own program, vocabulary, teaching and methodology that distinguishes it.

Keywords:

Islamic education, curriculum development, conceptual approach, values.

(2) Assistant Professor of Higher Education (Maqāsid ash-Shari'ah) - Ibn Tofail University - Kenitra (Morocco).

Cite this article as: Hammou, Rabii, The Development of Islamic Education Curriculum in Light of the Learner's Needs and the Demands of Society : A Foundational View, Journal of Namaa, Nama Center, Egypt, V 7, issue 2, 2023, 68-97.

© This research is published under an open license (CC BY-NC 4.0), which allows anyone to download, read and use the research for free, provided it is properly acknowledged, indicating if any modification has been made to it. This research shall not be used for commercial purposes.

مقدمة:

إن التطورات المعرفية والقيمية والاجتماعية المتسارعة التي يعرفها المجتمع المعاصر تقتضي من المناهج التعليمية مراجعة وتطويراً دائمين من أجل الاستجابة لحاجات المتعلمين من أجل النجاح في حياتهم، وتلبية انتظارات المجتمع من المدرسة باعتبارها من أهم المؤسسات الاجتماعية.

وتعد مادة التربية الإسلامية من المواد الدراسية التي تكتسي أهمية وحساسية بالغتين، تتجلى فيما يلي:

- إسهام مادة التربية الإسلامية في بناء مكون رئيس في الهوية المجتمعية للبلدان الإسلامية؛
- تلبية حاجات المتعلم والمتعلمة الدينية والتي تعد من حقوقه الأساس التي ينبغي أن تُلبَّها له المدرسة بشكل علمي مأمون وآمن؛
- أفرز الواقع المعاصر أفهاماً منحرفاً عن قيم الدين الإسلامي ومقاصده وأحكامه، وقد أسهمت الثورة الرقمية في نشر تلك التصورات عبر المنصات والمنتديات الإلكترونية، مما يقتضي تحصيلنا للناشئة والشباب المسلم بالفهم السليم للدين المؤسس على الوحي والفكر النقدي والمرتكز الحجاجي.

تكتسي المادة، إذن، أهمية كبرى ضمن المنهاج الدراسي باعتبارها تلبية حاجة ملحة للمتعلمين والمتعلمات نظراً لما تُشكِّله من إشباع روحي للمتعلمين وإسهام في بناء شخصية متوازنة تمتلك رؤية متكاملة حول حقيقة الوجود والحياة والمصير، وتجب عن تساؤلاتهم الرئيسية. كما أن غيابها قد يدفع إلى إشباع تلك المطالب بطرق غير علمية، تفتقر إلى الصدقية والموثوقية.

إشكالية البحث:

وإذا كان مطلب التطوير مطلباً مشروعاً وعلمياً، فإنه غالباً ما يتم التعامل معه بتوجس كبير من قبل المجتمع وبعض مكوناته اعتباراً لسياقات محلية ودولية، كما أن الخطاب الإيديولوجي بمختلف ألوانه يتحول إلى عائق أمام نقاش علمي وتربوي يثمر مراجعة ناجعة يجني ثمارها الوطن.

- ما هي أهم المداخل الكفيلة بأن تضع قاطرة تطوير مادة التربية الإسلامية على

سكة الاستجابة لحاجيات المتعلم ومطالب المجتمع؟

وعن الإشكالات السابق تتفرع التساؤلات الآتية:

- كيف يمكن لهذا التطوير أن يراعي خصوصيتها الإستراتيجية لمادة التربية الإسلامية، ويجعل مقصد حفظ النسيج الاجتماعي والأمن الروحي مطلباً أساسياً لمراجعتها؟
- ما هي العوائق التي تعترض تدريسية مادة التربية الإسلامية والمتعلقة بهويتها المعرفية، وتمثلات الأساتذة والفاعلين تجاهها؟
- ما هي مختلف المقاربات المتعلقة بتطوير منهاج المادة تطويراً يحافظ على علميتها دون أن يخل بوظيفتها وأبعادها التربوية القيمة؟
- ما هي الهندسة المنهجية والنموذج البيداغوجي الذي يمكن من تجاوز الكم المعرفي الذي تقتضيه المادة دون تفريط في تلبية حاجات المتعلم الدينية؟

يسعى البحث للإجابة عن تلك الأسئلة من خلال مبحثين اثنين، الأول يتناول المدخل الإستراتيجي وأثره في تحديد هوية المادة، أما الثاني فيسائل مدى نجاعة المدخل القيمي والمفهومي في تطوير بنية منهاج مادة التربية الإسلامية وتجاوز الإشكالات السالفة.

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- 1- تحديد الخصائص الإستراتيجية لمادة التربية الإسلامية وإبراز أثرها في صياغة منهاج مادة التربية الإسلامية وتشكيل تمثلات الأساتذة حول المادة.
- 2- دراسة وتقييم بعض مناهج التربية الإسلامية بالدول العربية الإسلامية لتصورها لمادة التربية الإسلامية.
- 3- تقديم بعض المداخل الكفيلة بتطوير منهاج مادة التربية الإسلامية من أجل تلبية انتظارات المجتمع وحاجات المتعلمين.

الدراسات السابقة:

لقد تناولت بعض الدراسات موضوع تطوير منهاج مادة التربية الإسلامية، لكن مقارباتها كانت إما جزئية أو متعلقة بالبعد التدريسي فقط دون المضموني. ومن أهم تلك الدراسات ما يلي:

• منهاج التربية الإسلامية بين المرجعية الأكاديمية والظرفية الاستعجالية⁽³⁾:

وهي دراسة أنجزها الأستاذ الباحث محمد أحمد، وهي دراسة مقارنة سعت لاستخلاص مستجدات منهاج مادة التربية الإسلامية المغربي، المعتمد منذ سنة 2016، وقد مهد لدراسته بمدخل مفاهيمي وقدم بعض المحطات التاريخية لمنهاج التربية الإسلامية في المغرب من 1956 إلى 2016، واستقرأ بعض مستجدات منهاجها الجديد 2016. كما قدمت الدراسة بعض الرؤى والتوجهات الأساسية لبناء أو تطوير المناهج التعليمية وادعت رصد تجلياتها في منهاج التربية الإسلامية (الرؤية كمنشأ تعليمي/ كإنشطة تفاعلية/...) لكنها لم تستطع أن تقدم رؤية واضحة تبرز كيفية تنزيل تلك المبادئ العامة المتعرضة على منهاج مادة التربية الإسلامية.

ومن أهم ما قدمته الدراسة اقتراح شبكة تقييمية لسيورة بناء المناهج التعليمية وتطويرها، مما سيمكن من رصد مدى حضور أو غياب بعض الخطوات الأساسية لبناء المناهج التعليمية في هذا المنهاج الجديد 2016، لكن الباحث لم يعملها في منهاج مادة التربية الإسلامية المغربي. عموماً هي دراسة أثارت عدداً من القضايا والإشكالات، لكنها لم تبلغ درجة العمق الذي يراعي في تناول الخصوصية المعرفية والمنهجية لمادة التربية الإسلامية، مما جعل الخلاصات تتسم بالعمومية، والاقتراحات تغيب عنها الإجراءات التنفيذية.

• تطوير منهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة⁽⁴⁾:

استهدف البحث الحالي تطوير منهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة، وقد أظهرت نتائج هذا البحث ضعف مناهج التربية الإسلامية في فلسطين، وأهمية معايير الجودة الشاملة في تطويرها. وقدمت الباحثة مقترحاً مطوراً لمنهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة والذي يمكن الاستفادة منه في تطوير مناهج التربية الإسلامية في المراحل الأخرى. لكن المقترح لم يمس هندسة منهاج مادة التربية الإسلامية أو بنيته، وإنما تناول طرق التدريس والوسائل التعليمية، والممارسات التدريسية.

(3) أحمد، محمد، منهاج التربية الإسلامية بين المرجعية الأكاديمية والظرفية الاستعجالية، مجلة الإدارة التربوية، العدد: 239-10، 2021، 22.

(4) الأغا، ثماني دياب شاكر، منهاج التربية الإسلامية بين المرجعية الأكاديمية والظرفية الاستعجالية، مجلة البحث العلمي في التربية، ع. 16، ج. 1، 2015.

• منهاج مادة التربية الإسلامية في منظومة التربية والتكوين: مداخل ومقاربات التطوير⁽⁵⁾:

تناولت أبحاث أعمال هذا اليوم الدراسي استعراضاً لسيرورة تطور منهاج مادة التربية الإسلامية في المنظومة المغربية وتقويماً لمضامينه، كما تطرقت بعض الأبحاث لتشخيص تمثلات أفراد المجتمع والفاعلين التربويين تجاه مضامين المادة. وقد تضمنت خلاصات أعمال اليوم الدراسي اقتراحات مفيدة لتطوير منهاج المادة على مستوى المنهجية والمضامين والمقاربات. لكن لم يقترح هندسة لتطوير منهاج المادة انطلاقاً من خصائصها الإستمولوجية.

تصميم البحث:

من أجل معالجة إشكالية البحث وتحقيق أهدافه اعتمد الباحث الخطة الآتية:

مقدمة: تضمنت إشكالية البحث وأهدافه والدراسات السابقة والخطة المعتمدة في إنجازه.

المبحث الأول: المدخل الإستمولوجي وأثره في تحديد ماهية مادة التربية الإسلامية

1. عدم التمييز بين التربية الإسلامية بمفهومها العام والتربية الإسلامية باعتبارها مادة تعليمية.
2. تنازع هوية المادة بين البعد العلمي المعرفي والبعد التربوي القيمي.
3. مادة التربية الإسلامية بين البعد الرياني والبعد الوضعي.

المبحث الثاني: المدخل القيمي والمفهومي وأثره في تطوير بنية منهاج مادة التربية الإسلامية

1. التدريس بالمفهوم وأثره في الارتقاء بتدريسية مادة التربية الإسلامية.
2. مبدأ التكامل وأثره في تطوير هندسة منهاج مادة التربية الإسلامية.

(5) أعمال اليوم الدراسي: منهاج مادة التربية الإسلامية في منظومة التربية والتكوين: مداخل ومقاربات التطوير، تنسيق: ربيع حمو، من تنظيم المركز الدولي للأبحاث والدراسات التربوية والعلمية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين - فرع القنيطرة: 30 أبريل 2016.

خاتمة: تضمنت أهم الخلاصات والنتائج.

المبحث الأول: المدخل الإيستمولوجي وأثره في تحديد ماهية مادة التربية الإسلامية

ترتهن مادة التربية الإسلامية في منهاجها المعلن أو الخفي لتمثلات مختلف الفاعلين والمؤثرين، من تصورات واضعي السياسة التعليمية إلى منفذي وظيفة تدريسها داخل الفصول الدراسية. فما هي أهم تلك التمثلات المهمة؟ وما مدى ملاءمتها وانسجامها مع الخصوصية الإيستمولوجية للمادة باعتبارها مادة دراسية مُستمددةً من الوحي قرآناً وسنة، ومُوجَّهةً لفئة من المتعلمين والمتعلمات في مراحل عمرية لها خصوصيتها السيكلوجية، ساعيةً لتحقيق عدد من الحاجيات والمتطلبات الفردية والمجتمعية؟

في مفهوم مادة التربية الإسلامية:

لا تخفى أهمية مادة التربية الإسلامية اعتباراً لتلبية حاجات ملحة للمتعلمين والمتعلمات، وتحقيق مطلب مجتمعي يتغيّر بناء الهوية الحضارية للبلدان المسلمة؛ لكن يلاحظ أن المادة تثير نقاشات وسجلات بين من يدعو إلى تعزيز مكانتها، ومن يدعو إلى ضرورة تحجيم دورها ومراجعة مناهجها، بل إلى اجتثاثها من المنهاج الدراسي.

فإذا كان اجتثاث المادة من المنهاج الدراسي للبلدان الإسلامية يُعدُّ خياراً مستبعداً اعتباراً لمآلاته الخطيرة، إذ حرمان المتعلمين والمتعلمات من تلبية حاجاتهم الدينية في فضاء تعليمي تربوي يُعدُّ عدواناً على حقِّ أصيل من حقوق المتعلمين والمتعلمات التي أقرتها التشريعات الربانية والوضعية كذلك، كما أنه سينجّ بهم إلى إشباع تلك الحاجة عبر وسائل ووسائط غير مأمونة منهجياً أو معرفياً، قد تؤدي إلى تهديد الأمن الروحي واستقرار المجتمع. لكن الحاجة ماسّة، عند أي سعي موضوعي لتعديل منهاج المادة وتطويره، إلى الحسم في تحديد مفهوم المادة وطبيعتها الإيستمولوجية بما يمكننا من تحديد وجهة المراجعة والتعديل ولتطوير الخاص بها. لكن واقع الحال يثبت أن فوضى مفهومية كبيرة تعتري مفهوم المادة، ويمكن أن نختصرها في ملامح ثلاثة:

1. عدم التمييز بين التربية الإسلامية بمفهومها العام والتربية الإسلامية باعتبارها مادة تعليمية:

من الشائع لدى عدد من الباحثين والدارسين للتربية الإسلامية الحديث عنها من منظور عام دون التمييز بين ذلك وبين معناها الخاص الذي يحيل على المادة المدرسة ضمن المنهاج المدرسي. ويُعتبر هذا المنظور التربوي الإسلامي تربية شاملة ذات أهداف كبرى نظريًا مثل إصلاح الأمة والمجتمع، ومحاربة الظلم والافات الاجتماعية. وهذا الفهم يجعل مدرّسي المادة يقبلون على فصولهم التربوية بغايات كبرى لا تستوعبها وظيفتهم المهنية، ولا تحتملها رسالتهم القيمية، ولا يمكن أن يُوفِّيَ بها مجهودهم الفصلي، «لذلك نجد كثيرًا من مدرّسي المادة يستطردون في عدة قضايا من باب الوفاء بالمسؤولية، مع شعور دائم بالتقصير لعدم القدرة على تحقيق التصور الذي يتمثلونه حول المادة، فتبقى مردودية إنتاجهم داخل الفصل جد محدودة؛ لأنها لا تحصر مجال اشتغالها، وقد تهمل عناصر أساسية من مفردات المنهاج على حساب جزئيات أو قضايا من خارج المنهاج»⁽⁶⁾.

وهناك من يعتبر المادة تلك المنظومة النسقية، التي تسعى لبناء الإنسان، باعتبارها جملة «المفاهيم التي يرتبط بعضها ببعض في إطار فكري واحد يستند إلى المبادئ والقيم التي أتى بها الإسلام، التي ترسم عددًا من الإجراءات والطرائق العملية يؤدي تنفيذها إلى أن يسلك سالكها سلوكًا يتفق وعقيدة الإسلام»⁽⁷⁾. لكن هذا التصور يتحدث عن التربية الإسلامية باعتبارها فعالاً نابغاً من المرجعية الإسلامية دون تحديد الفئة المستهدفة، مما يجعل مدلولها يشمل مختلف الممارسات التربوية التي تقوم بها المؤسسات الاجتماعية (الأسرة-المسجد-الإعلام ...) والفاعلون التربويون (أئمة-خطباء-مصلحون اجتماعيون ...).

وقد كثر التأليف في هذا النوع من الكتابات، ومنه كتابات محمد قطب، وماجد عرسان الكيلاني، وعبد الرحمن النحلاوي ...، وسمات هذه الكتابات الحديث عن التربية الإسلامية في إطارها العام، باعتبارها أسلوبًا لتزكية النفس والمجتمع والأمة، وأنها مجال واسع تتدخل فيه مختلف المؤسسات

(6) حمو، ربيع. دليل الأستاذ في تدريس مادة التربية الإسلامية بالتعليم الابتدائي، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، ط1: 2017، ص12.

(7) علي، سعيد إسماعيل. أصول التربية الإسلامية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1987، ص22.

التربوية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية. وهذا التصور يجعلها ذات رسالة عامة وأهداف فضفاضة ومتعددة بتعدد فئات المجتمع ومكوناته⁽⁸⁾؛ مما يجعل إفادتها في بناء منهاج تعليمي لمادة التربية الإسلامية محدودًا لعدم استحضارها خصوصيات المؤسسة التعليمية والفئة المستهدفة. وقد بذلت منظومات تعليمية مجهودات معتبرة لبلورة تصورات تنسجم مع البيئة المدرسية، وتقدم مادة التربية الإسلامية باعتبارها مادة تعليمية دراسية لها منهاج خاص بها يلبي حاجات مخصصات وفق مقاربة بيداغوجية ومنهجيات وتمشيات محددة منسجمة مع الخصوصية الإستمولوجية للمادة والخصوصيات النفسية والسيكولوجية للمتعلمين، والاختيارات المجتمعية. وسنقدم لذلك نموذجين:

التعريف الأول: يعرف المنهاج التعليمي الجزائري مادة التربية الإسلامية بأنها «التربية على الدين الإسلامي الحنيف، على أخلاقه ومعاملاته، على عقيدته وكتابه. تربية تسهم بشكل فعال في تنمية استعدادات المتعلم الفطرية في المجالات الفكرية والخلقية والاجتماعية، تماشيًا وخصائص نموه العقلي والنفسي في كل مستوى، وتنشئته تنشئة قائمة على مبادئ العقيدة الصحيحة، والسلوك القويم»⁽⁹⁾.

وقد تنبه هذا التعريف إلى ضرورة ملاءمة المضامين التربوية للتربية الإسلامية مع الخصائص النفسية والعقلية لمستوى المتعلمين، كما أشار إلى المرجعية الربانية للمادة ومجالاتها الثلاثة: المجال الفكري والوجداني والاجتماعي.

لكن ما يلاحظ على هذا التعريف غياب محدد «المادة الدراسية» الذي يقيد بها بغلاف زمني وأهداف دقيقة وبرنامج محدد، وباعتماد مقاربة تدريسية لها طرقها ومعالمها الخاصة بها.

التعريف الثاني: عرّف المنهاج التعليمي المغربي مادة التربية الإسلامية بأنها «مادة دراسية تروم تلبية حاجات المتعلم⁽⁶⁾ الدينية التي يطلبها منه الشارع حسب سنه وزمانه ونموه العقلي والنفسي والسياق الاجتماعي. ويبدل هذا المفهوم على تنشئة الفرد وبناء شخصيته بأبعادها المختلفة الروحية والبدنية وإعدادها إعدادًا شاملاً ومتكاملاً، وذلك استنادًا إلى:

- المبدأ: ضرورة الاستجابة للحاجات الدينية الحقيقية.
- الغاية: اكتساب القيم الأساسية للدين المتمركزة حول قيمة التوحيد.

(8) يقول محمد منير مرسي منتقدًا هذا النوع من الكتابة: «الكتابة في التربية الإسلامية قد يغلب عليها الأسلوب الإنشائي أو الخطابي أو أسلوب الوعظ والإرشاد. وهو أسلوب وإن كان له استخداماته فإنه لا يصلح للمعالجة الموضوعية والدراسة العلمية للتربية الإسلامية بمفهومها المهني الذي يفهمه المربون وأساتذة التربية وليس بمعناها العام كما أسلفنا ويتصل بذلك الخلط الذي يحدث كثيرًا بين مفهوم التربية ومفهوم التعليم». مرسي، محمد منير. التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية، عالم الكتب، مصر، 2005، ص9.

(9) اللجنة الوطنية للمناهج، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016، ص79.

• المداخل: التزكية والافتداء والاستجابة والقسط والحكمة»⁽¹⁰⁾.

إن هذا التعريف للمادة قد حدد موقعها في المنهاج ووظيفتها ومنطلقات تدريسها، «ومن تلك المحددات:

أ. كونها مادة دراسية: أي أنها مادة تعليمية ضمن منهاج دراسي، تشغل حيزاً محدداً من زمن التعلم، ولها مفردات محددة ينبغي التزام المدرس بها؛ كما أنها تتميز عن باقي أنواع الخطاب الذي يستقي من التصور الإسلامي (مثل الموعدة- دروس المساجد- خطب الجمعة...)، فهي مادة تعليمية تجعل المتعلم في صلب الاشتغال متوسلة بطرق ووسائل ومنهجيات ملائمة لطبيعة مفاهيمها وفق المقاربات البيداغوجية التي تتبناها المنظومة التعليمية من أجل بلوغ أهداف المنهاج. وهذا المحدد من شأنه أن يوجه مجموعة من التمثلات السائدة حول المادة لدى الفاعلين، ويُسدّد الجهود بأقصى فاعلية من أجل البلوغ بالمتعلم إلى مقاصد المنهاج.

ب. تلبية حاجات المتعلم (ة) الدينية: أي أن وجود هذه المادة ضمن مواد المنهاج يستند بالأساس إلى حاجة لدى المتعلم المسلم ينبغي إشباعها لكن مع مراعاة مجموعة من الضوابط منها:

• حاجاته الأنبية: إن مبدأ الوظيفية يقتضي أن يتم التركيز على القضايا التي يحتاج إليها في ممارساته التعبدية وفي معاملاته، فحاجاته إلى تعلم الطهارة والصلاة أولى من تعلم أحكام الحج أو غيرها. وهذا مقتضى المبدأ الذي نص عليه التعريف ب«ضرورة الاستجابة للحاجات الدينية الحقيقية»⁽¹¹⁾.

• الجانب السيكوبيداغوجي في انتقاء مفردات المنهاج: فلا تثار معه إلا القضايا التي له قدرة على استيعابها واكتسابها، وهذا يقتضي نقلاً ديداكتيكياً للقضايا والأحكام التي يدرسها، فتؤجل إلى حين بلوغه مرحلة عمرية تمكنه من تعلم تلك المفاهيم.

• المقاربة البيداغوجية: إن تناول قضايا مادة التربية الإسلامية ينبغي أن يراعي النمو العقلي للمتعلم، فقضايا العقيدة مثلاً تتسم بمستوى من التجريد، ولكن نظراً لحاجة المتعلم الحقيقية لها فينبغي تدريسه إياها لكن من خلال مقاربة تنسجم مع عمره، فالإيمان بالله يدرسه من خلال مدخل محبة الله تعالى الخالق والمنعم؛ أي من خلال تعرف عظمة الله في

(10) منهاج التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي العمومي والخصوصي، مديرية المناهج لوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، 11 يونيو 2016، ص: 2.

(11) منهاج التربية الإسلامية، ص: 2.

مخلوقاته، ومن خلال تعرف أفضل الله تعالى على المتعلم المحسوسة لديه.

أ. غاية مادة التربية الإسلامية ومقاصدها: مادة تروم بناء القيم، وهو محدد غائي يبين أن الغاية من دروس المادة ليس حفظاً ولا شحناً معرفياً، ولا اكتساب مهارات فقط، بل مستوى أرقى من ذلك، وهو بناء القيم الأساسية للدين المتمركزة حول قيمة «التوحيد» التي تسعى إلى تحقيق كمال حرية الإنسان من خلال إخلاص العبودية لله وحده. وهذا المحدد يعصم تدريس المدة من الخوض في جزئيات وتفصيل تُغَيَّب مقاصد الدين الكبرى.

ب. مداخل بناء مادة التربية الإسلامية: إذا كان المنهاج السابق للمادة (قبل 2016) يتأسس على مكونات القرآن الكريم، والعقيدة والعبادات، والحديث والآداب الإسلامية، والسيرة النبوية؛ فإن المنهاج الجديد 2016 قد قطع مع هذا المنظور وحاول أن يتجاوز سلبياته من خلال اعتماد خمسة مداخل متكاملة يتأسس حولها منهاج المادة وهي: التزكية والافتداء والاستجابة والقسط والحكمة⁽¹²⁾.

2. تنازع هوية المادة بين البعد العلمي المعرفي والبعد التربوي القيمي:

يعرف عبد الرحمن النحلاوي التربية الإسلامية بأنها: «ما يدرس في مختلف المراحل الدراسية من قرآن وتوحيد، وحديث، وفقه وتهذيب، وثقافة إسلامية، وسيرة نبوية، وقد وضعت هذه المواد لتكتمل تربية الناشئ على الإسلام من جميع جوانبه النفسية، والاجتماعية، والروحية، والسلوكية، والعقلية وعلى تحقيق العبودية لله جل جلاله، بكل ما في هذه الغاية من معنى ومدلول...»⁽¹³⁾. كما يقول الباحث في التربية الإسلامية ماجد زكي الجلاّد: «ونظراً لاتساع دائرة المعارف والحقائق التي تغطيها العلوم الشرعية روعي في تصميم مناهج التربية الإسلامية تقسيمها إلى فروع عدة: هي التفسير، والتلاوة والتجويد، والحديث النبوي الشريف، والعقيدة، والفقه، والسيرة النبوية، والنظم والأخلاق، على أن يشمل كل فرع منها الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات الأساسية التي يحتاجها المتعلمون لفهم الإسلام وإقامة شرائعه»⁽¹⁴⁾.

(12) حمو، 2017، ص13-14.

(13) النحلاوي، عبد الرحمن. أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، دار الفكر، الطبعة: الخامسة والعشرون: 2007، ص105.

(14) الجلاّد، ماجد زكي، أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل المفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في مادة التربية الإسلامية، مجلة جامعة الملك سعود، مجلد18، (607-653)، 2012، ص609.

إن المستقرئ لبعض مناهج التربية الإسلامية، التي تجسد التصور الذي أوردته النحلوي والجلاد، يجد أن كثيراً منها تنحو منحى تدريس العلوم الشرعية، إذ يتصور كثير من الفاعلين أن الأصل هو تدريس علم الفقه والعقيدة والسيرة والتجويد...، فيتم إقحام المتعلم في «معرفة عاملة» وبنيتها الخاصة بها.

وإذا كانت بعض المناهج خففت من حدة هذا الاختيار مُعتمدة على مقاربات بيداغوجية في تحويل المادة عبر آلية النقل الديدانكتيكي (أو تقريب المفاهيم) إلى معرفة قابلة للتدريس لمختلف فئات المتعلمين والمتعلمات، فإن تمثيلات المدرسين ظلت المتحكمة في تنفيذ المنهج حقيقةً داخل الفصول الدراسية؛ فبعضهم يرى أن المادة مادة علمية، لن تؤدّي وظيفتها ولن تحقق غاياتها إلا إذا تملك المتعلم معرفة علمية أكاديمية متخصصة في مختلف العلوم الشرعية وبذلك يتم إقحام المتعلمين في معارف جزئية وتخصصية وإشكالات قد لا تنتمي لاهتماماته ولا توافق متطلبات تنمية شخصيته، وهنا يضيع مبدأ وظيفية التعلّات وتلبية حاجات المتعلم ومراعاة قدراته.

كما أن اعتبار المادة مجموعة مكونات متناثرة من مفردات العلوم الشرعية قد يفقدها النسقية، بل تكون أشبه بجزر متفرقة لا رابط بينها؛ بالإضافة إلى ما تذكره لدى المدرسين من توجه نحو مقارنة مضمونية معرفية لا تراعي مستوى المتعلمين ولا حاجياتهم ولا المسارات النفسية والعقلية في اكتساب المعرفة.

وبالموازاة نجد تصوراً يرى أن المادة مادة قيمية يكفي أن يكتسب فيها المتعلم بعض القيم والأخلاق التي تفيده في تواصله مع الآخرين، ولا حاجة لامتلاكه أية معرفة شرعية متخصصة، فهذا التصور نجده غالباً ما يستبعد طبيعة مفاهيم المادة وما يقتضيه من تناول ديدانكتيكي في تدريسها، فنجد لدى أصحاب هذا التصور منهجية واحدة يطبقونها على جميع مفاهيم المادة بنمطية دون تمييز. كما يهمل أحياناً حاجات للمتعلمين في تعرف الممارسات التعبديّة، وبعض معالم منهج التشريع الإسلامي في بعده العقدي والفكري. إن هذا الإهمال سيجعل تكوين المتعلم ضعيفاً، ويُلقّنه لتبني تصورات مقتبسة من فضاءات غير تعليمية وغير موثوقة ولا آمنة معرفياً وقيماً.

إن البعد القيمي في مادة التربية الإسلامية مركزي، إذ لا يمكن تقديم أي حكم من أحكام الإسلام في بعده العقدي أو التشريعي - مفصلاً عن البعد الأخلاقي القيمي لأن الأخلاقية غاية البعثة المحمدية لما جاء في مدلول الحديث الصحيح: (إنما بعثت لأتمم صالح الأخلاق)⁽¹⁵⁾، الذي يفيد «أنه حيثما وُجد

(15) الحاكم، أبو عبد الله، المستدرک على الصحیحین، تحقیق: مصطفى عبد القادر عطا، کتاب: آیات رسول الله التي هي دلالة النبوة، حديث رقم: (44221)، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1990، 2/260. وقال فيه الحاكم: صحيح على شرط مسلم ووافقه الذهبي.

حكمٌ من الأحكام التي جاءت بها البعثة النبوية، فلا بُد أن يتضمن خلقًا أو أخلاقًا صالحة ينبغي التحلي بها، كما يستفاد من هذه الأداة أن هذه البعثة لا تأتي إلا بمثل هذه الأحكام ذات الآثار الخلقية»⁽¹⁶⁾. كما أن المتدبر للخطاب القرآني في تأسيسه للأحكام الشرعية يجد عمارتها تتشكل من وجهين مندمجين اندماجا كليًا متلازمًا، وجهٍ حُكْمِيٍّ ووجهٍ أخلاقيٍّ، فأما الأول فيبرز الوجه السلوكي للعمل ووجه إتيانه، أما الثاني فيجلب أخلاقية ذلك الحكم وحكمة تشريعه؛ وبالتالي فاعتبارًا للخصوصية الإستمولوجية للمادة والتي تمتح من معين الوحي قرآنًا وسنة، ينبغي الجمع في تقديم المادة بين البعد القيمي للمادة ومفاهيمها، مع تقديمها معرفة علمية شرعية صحيحة للمتعلمين تلي حاجياتهم، وفق آليات النقل الديدكتيكي التي تجعل من تلك المعرفة في متناولهم.

3. مادة التربية الإسلامية بين البعد الرباني والبعد الوضعي:

إذا كانت مادة التربية الإسلامية مادة تمتح في أصولها من رسالة الإسلام، فهي مادة إذن لها خصوصيتها خصائصها الإستمولوجية، فهي وإن كانت مادة تدرّس الدين، فباعتبار خصوصية رسالة الإسلام، ومنها ربانية مصدر رسالة الإسلام المتجلية في الوحي، ثم شمول توجهات رسالة الإسلام ومبادئها الكلية لمختلف مناحي الحياة، وبذلك لا يمكن تجاوز هذه الخصائص ومحاولة إسقاط رؤى منهجية تتعلق بتدريس أديان أخرى لها خصوصيتها. كما أن السياق الاجتماعي لا يمكن تجاوزه، ف«الإسلام» وفق تعاقد مجتمعي وبعد حضاري هو الدين الرسمي للبلدان الإسلامية، فلا يمكن تجاوز هذا المعطى وفق تأويلات لا تشكّل محطّ إجماع وطني، ومن ذلك الدفع بالمادة نحو الاتجاه الوضعي، تقول سلوى العباسي: «فالتعليم الدينيّ إن صحَّ اعتباره موجودًا في منظومتنا التربويّة، فهو واقع في منزلة بين المنزلتين: التعليم المدنيّ الوضعي/تعليم الدّين المجتمعيّ (معتقدًا شائعًا أو غالبًا) بما هو شكل من أشكال التربية على المواطنة جعل المادّة منذ تدريسها تنضوي ضمن شبكة المواد الاجتماعية الإنسانيّة»⁽¹⁷⁾.

إن هذه الرؤية تسعى أن تخرج المادة من طبيعتها المعرفية إلى قراءة وضعيّة للدين تمتح من مرجعيات أخرى، فتستنكر استمداد التصورات العقديّة من المرجعية القرآنية بدعوى التعدد، فالإيمان بأن

(16) طه، عبد الرحمن. عبد الرحمن طه، مشروع تجديد علمي لمبحث مقاصد الشريعة، مجلة المسلم المعاصر، عدد 103، يناير-فبراير-مارس 2002 (41-64)، ص52.

(17) العباسي، سلوى. التعليم الديني في أفق الإصلاح التربوي بالمنهاج: التربية الإسلامية وضرورات التّشّنة الاجتماعية على قيم المواطنة المتأصلة، ضمن أعمال ندوة «التعليم الديني في تونس» الثلاثاء 25 ديسمبر 2018، ص 64.

محمدًا خاتم الرسل - في نظر بعضهم- تصور يخالف قبول الاختلاف والتعدد، يقول عبد المنصف عبد الجليل منتقدًا على الكتاب المدرسي للسنة التاسعة من التعليم الأساسي في تونس تناوله في درس «حقيقة الدين» أن الإسلام هو خاتم الأديان وآخر الرسالات وأن محمدًا خاتم النبيين، فيقول: «والطريف أيضًا أن هذا المحور من الدرس قد جاء مُتممًا لمحور مهم هو الإيمان بالرسالات السماوية مع التنصيص على الوحدة والتنوع بينها. ولكن لم يتدرج التفكير نحو تأسيس فكرة التعدد بقدر ما عادت الرؤية إلى الاعتقاد في الختم، وترديد ما جاء في القرآن من أن الرسالات السابقة حق، على أن يكون محمدًا أولى بها من غيره ممن يدّعيها، أمثال اليهود والنصارى. تبقى الرؤية إذن رؤية لاهوتية، لا تؤسس للتفكير التعددي النقدي. أما الجانب الثاني فيتمثل في استناد هذه الرؤية إلى فكرة شمولية الدين. وأن الأصل والأصوب ما كان بأمر من الدين ومناسبًا له، وما كان خارج ذلك كان فاسدًا. هذا الجمع والتماهي بين الدين والحياة، بين الاعتقاد الأنطولوجي والحادث الثقافي سيمنع كل تفكير خارج اللاهوت»⁽¹⁸⁾.

ولا يخفى كيف يريد صاحب هذه الدعوى أن ينتقل بتدريس التربية الإسلامية من الاعتقاد إلى الانتقاد، بل إنه يتخذ من مرجعيات وضعية غير قابلة للنقد، بينما يجعل من حقائق الوحي معطيات نسبية لا ينبغي تقديمها باعتبارها مسلمات؛ كما يظهر لديه التباس في تصور هذه المادة إذ يخلطها بمقارنة الأديان كما نشأ في الغرب في الدراسات العليا الأكاديمية وليس المدرسية، وهذا ينبئ عن ضعف في إدراك حقيقة تدريس الدين - كما هو متعارف عليه في جميع المنظومات التعليمية⁽¹⁹⁾؛ فلا توجد منظومة -تدرّس الدين باعتباره من حقوق المتعلم وضرورة من ضرورات حفظ الهوية المجتمعية والثقافية- تسعى إلى تفكيك التصورات والمعتقدات الثابتة والتي يقع إجماع مجتمعي حول دلالاتها. ومثال ذلك مسألة الرسالة الخاتمة، فهل يوجد من علماء الإسلام من أنكر هذه الحقيقة أو قال غيرها؟ وهل يُعدّ هذا التّصوّر سليماً من الزاوية البيداغوجية؟

كما نجد هذا التصور يستنكر تضمّن المنهاج الدراسي للمادة هدفَ التعبد والبناء الوجداني الإيماني فيقول صاحبه: «الهدف التعليمي متمخّص ليكون هدفًا تعبديًا، لا هدفًا معرفيًا تفهيميًا ونقديًا. ومعناه

(18) عبد الجليل، عبد المنصف. تدريس الدين بتونس بين 2011 و2016، ملاحظة أولية، أشغال ندوة: «التعليم الديني والثقافة الدينية في المدرسة، دراسات لتجارب عربية وأوروبية» المنظمة من قبل مؤسسة الملك عبد العزيز آل سعود للدراسات الإسلامية والعلوم الإنسانية يومي 23-24 شتنبر 2016، مؤسسة الملك عبد العزيز آل سعود -الدار البيضاء-، الدار البيضاء: 2018، (19) -55)، ص24.

(19) يقول محمد فاعور: «تدريس الدين قد يتعلّق حكما بتدريس الحقائق المطلقة والمسائل التي لا جدال فيها في نظر المؤمنين»، فاعور، محمد، التعليم الديني والتعددية في مصر وتونس، أوراق كارنيغي، مركز كارنيغي للشرق الأوسط، 2012، ص4.

أن تدريس الدين مرّة أخرى لا ينحو نحو التحصيل المعرفي الذي ينأى عن البعد الإيماني ليعتبر الدين ظاهرة جديرة بالدراسة والتحقيق النقدي»⁽²⁰⁾.

بالموازاة نجد تصوّرًا آخرَ على طرف نقيض، يحمل تمثلاً آخر عن المادة؛ إذ يحصرها في تلقين مسلمات مع تغييب للارتقاء بمهارات المتعلمين في تدبر الوحي والاستمداد منه واكتساب القوة الحجاجية والتعليلية في تفهم معقولية البعد الفكري والتشريعي للتصور الإسلامي، وهذا التمثل يعطل طاقات المتعلمين في التعامل مع المعرفة الشرعية ويحصر المادة في أساليب الوعظ والتلقين المباشر، ويقف حجاباً دون الإدراك الصحيح والفهم السليم للدين، وتبين مواطن القطع من مجال الاجتهاد. إن التصور البيداغوجي لتدريس مادة التربية الإسلامية، وفق النظريات التربوية المعاصرة، يرى أن تناول مختلف المقولات المخالفة لها أهمية في بناء التعلّمات الصحيحة لدى المتعلمين وتملكهم للقدرة الحجاجية على محاوره مختلف الآراء والتصورات محاوره علمية هادئة، وذلك ما يمكّن المتعلم من بناء شخصية قوية لها جذورها الحضارية الممتدة لتسهم في بناء وطنها ونفع الإنسانية. لذلك فليس مستنكرًا تناول مختلف المقولات المخالفة، بل الإشكال اتخاذها مُسَلِّمة، أما اتخاذها أرضية لبناء تصورات سليمة متماسكة فهذا من مرتكزات التصور العقدي الإسلامي الذي يمتح من معين القرآن الكريم الذي أورد مختلف الاعتقادات وحاورها مبينًا تهاافتها.

إن مثل هذين التصورين السابقين لا يمكن أن يسهما في إغناء نقاش تطوير مادة التربية الإسلامية وتدريسيتها بقدر ما يسهم في إذكاء نقاش إيديولوجي يضاعف حجة أية مراجعة وتطوير، بل من شأنه أن يغذي نقاشًا متطرفًا متقابلًا. لذلك وجب تحييد البعد الإيديولوجي المتعلق بمشروع التطوير، ومناقشة الهواجس التي تنم عنه بعقلانية وموضوعية مع تجنّب مختلف أشكال التطرف.

إن المنهاج التربوي ليس مقارنة تعليمية منعزلة عن سياقها الاجتماعي وظرفها الزماني وتحدياته، فكل مشروع تربوي يحمل تصورا حول الكون والإنسان، فتشكل القيم والمعتقدات مرجعية للممارسات التربوية التي تستهدف بناء الإنسان (المتعلم) وتصرفاته وتفاعله مع الكون؛ كما أن المدرسة ترتبط بطموحات يلقيها على عاتقها المجتمع لمواجهة مختلف تحدياته، وكل ذلك يجعل الحاجة ماسة إلى مشروع مجتمعي واضح الاختيارات يكون محط توافق مجتمعي تعمل المنظومة التعليمية على تصريفه وتنزيله؛ لأن المجال التربوي على مستوى صناعة المناهج والبرامج لا يحتمل أن يكون محلًا للتنازع على

(20) المرجع السابق، ص 41.

مستوى الاختيارات أو فرض بعضها وتأويل بعض المفاهيم؛ لأن ذلك يسيء إلى المنظومة ويفقد الثقة لدى الفاعلين، ويهدر مقدرات الوطن وفرص بناء أجيال قوية راشدة.

المبحث الثاني: المدخل القيمي والمفهومي وأثره في تطوير بنية مناهج مادة التربية الإسلامية

إن الاضطراب المفهومي المتعلق بمادة التربية الإسلامية في ملامحه الثلاثة، والذي تناوله المبحث الأول، كان له تأثير كبير في بنية مناهج التربية الإسلامية، فنجد بعضها لا زال يحتفظ ببنية العلوم الشرعية فيجعل المادة مجموعة مكونات من فقه، وعقيدة، وقرآن أو تفسير، وحديث، وسيرة؛ دون أن يوجد بينها رابط ينتظمها (مناهج دولة قطر)⁽²¹⁾؛ أما مناهج أخرى فاعتمدت بنية الوحدات التربوية أو التعليمية، وتغطي تلك الوحدات مختلف مجالات النشاط الإنساني في المجال الاعتقادي والتعبدي والتواصلي والبيئي... (المناهج المغربي قبل 2016)، وهي مقارنة تركز على البعد القيمي للمادة؛ أما بعض المناهج فاعتمدت مناهج ميزت بين أسلاك التعليم، فاعتمدت التربية الإسلامية في الابتدائي والإعدادي؛ والتفكير الإسلامي أو العلوم الإسلامية في الثانوي (تونس)⁽²²⁾ والجزائر⁽²³⁾ نموذجًا.

لكن من أهم الإشكالات التي اتسمت بها كثير من هذه البرامج والمناهج أنها:

- لم تقدم المادة بصفحتها بنيةً منسجمةً، مما يجعل من الصعوبة بمكان إكسابها هوية المادة التعليمية التربوية كما تحدت في المبحث الأول؛
- لم يتحقق إبداع في إعادة صياغتها صياغة تراعي طبيعة الفئة المستهدفة وانشغالها وسياقاتها، بل أبقّت على الاصطلاحات العلمية لعناوين الدروس دون نقل ديداكتيكي (أو تقريب) لها، وهذا ما يُفقد للمادة معناها ووظيفتها لدى المتعلمين والمتعلمات؛
- ضمور البعد القيمي أمام الزخم المعرفي وهذا ما يتنافى مع خصوصية المادة ووظيفتها المركزية

(21) الخطة الفصلية لمادة التربية الإسلامية الصف الثالث، إدارة التوجيه التربوي، قسم التربية الإسلامية، الفصل الدراسي الأول: 2019-2020.

(22) برامج التفكير الإسلامي - التعليم الثانوي، إدارة البرامج والكتب الدراسية، وزارة التربية والتكوين، الجمهورية التونسية، سبتمبر 2008.

(23) مناهج مرحلة التعليم الابتدائي 2016، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، ص 78 وما بعدها، الوثيقة المرافقة لمناهج التربية الإسلامية في مرحلة المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، اللجنة الوطنية للمناهج، اللجنة المتخصصة لمادة التربية الإسلامية، ص 8.

في بناء الإنسان والقيم، ويتضارب مع المقاربات البيداغوجية المعتمدة من طرف جل هذه المنظومات التعليمية (وهي المقاربة بالكفايات)⁽²⁴⁾؛

- عدم استثمار العلوم المعرفية المعاصرة، التي أكدت أن الدماغ البشري لا يشتغل بالمعارف الجزئية، وإنما يفكر ويمارس مهاراته العليا بعد اكتسابه للمفاهيم التي تكسبه القدرة على معالجة مختلف المواقف الجزئية واللامتناهية التي تعترضه.

إن تحليل كثير من برامج مادة التربية الإسلامية يكشف إغراقها في التفاصيل المعرفية الجزئية، وجعل المادة جزءاً من مواد العلوم الشرعية ومفرداتها والتي تفتقد في كثير من الأحيان إلى الرابط بينها.

- فكيف يمكن استثمار خلاصات العلوم المعرفية وأثرها في تطوير المناهج التعليمية عبر اعتماد المدخل المفهومي في بناء المناهج، من أجل تكوين عقل واعٍ ناضج قادر على التحليل والتعليل والنقد من خلال المفاهيم التي اكتسبها والتي يستطيع توظيفها في مختلف المواقف والوضيعات؟

- وكيف يمكن للمدخل القيمي أن يسهم في تطوير هذه المادة الحاملة للقيم من أجل الاستجابة للتحديات القيمة والأخلاقية الراهنة؟

إن تعدد المعارف المقدّمة في مادة التربية الإسلامية، والتباين بين الخصائص الإيستمولوجية لكل نوع منها⁽²⁵⁾، يجعل المنهاج الدراسي لهذه المادة يتميز بتعدد المفردات وطغيان اكتساب المعرفة على بنائها وتوظيفها بضغط عامل الزمن المحدود، والإمكانات المعرفية للمتعلمين والمتعلمات؛ وإن المستقرئ لكثير من برامج مادة التربية الإسلامية يلحظ هذا الكم الهائل من الدروس والمفردات، مع تعدد روافدها المعرفية التي تجعل المتعلم يخوض في حقول معرفية عدة، أو مواد عدة تنتمي لمسمى مادة التربية الإسلامية.

(24) المقاربة بالكفايات مقاربة بيداغوجية تتأسس على النظرية السوسيوبنائية، وترى أن فعل التعلم يبني داخل الذات المتعلمة وانطلاقاً من تمثلاته، وفي سياق وضعيات قريبة من الواقع، وفي ظل تفاعل مع الراشد (المدرس)، والأقران (المتعلمون)، وتتيح للمنظومة التربوية فرصة تمكين التلاميذ من تنمية كفايات توهمهم ليصبحوا فاعلين في حياتهم، وقادرين على مواجهة وضعيات ملموسة وواقعية، عن طريق تعبئة الموارد المكتسبة في المدرسة أو خارجها. إنها مقاربة تجعل المتعلم ينخرط في بناء تعلم ذي معنى من أجل أداء يتسم بالنجاعة والملاءمة. من أجل مزيد من التفصيل، انظر: حمو، ربيع. التقويم الإشهادي في ضوء المقاربة بالكفايات، دار القلم: الرباط، ط1: 2016، 17-25.

(25) المعرفة الفقهية تتسم بالعملية، والمعرفة العقدية تتسم بالتجريد، أما السيرة النبوية فهي مفاهيم تاريخية، والمعرفة الأخلاقية معرفة وجدانية بالأساس. هذه السمات البارزة لكل نوع من المعرفة، ويوجد سمات أخرى فرعية تتيح التمييز بين الخصوصية الإيستمولوجية لكل معرفة من المعارف المقدمة في مادة التربية الإسلامية.

وهذا الإشكال يجعلنا نسائل المادة: أهي مادة واحدة لها مفاهيمها الخاصة بها؟ أم أنها مجموعة مواد منفصلة؟ وهل الطبيعة الإستمولوجية لمكونات المادة مناسبة للمستوى العمري للمتعلمين - في الابتدائي والإعدادي خصوصا، في ظل ما تختزنه من تمثيلات لدى الأساتذة تحيل على المعرفة العالمية المؤسسة لحقولها المعرفية (العقيدة - الفقه- السيرة...) (26)؟

وإذا كانت حاجيات المتعلمين من هذه المادة متنوعة (حاجة لتلاوة القرآن وفهمه، والإدراك الصحيح لمفهوم الإيمان، وإقامة العبادات بشكل صحيح ...) فهل من سبيل لبناء منهاج دراسي يخفف من تعدد المفردات والدروس؟ وهل من سبيل تجسير بين مكونات المادة من أجل الحفاظ على وحدتها ونسقية بناء مفاهيمها عند المتعلمين؟

إن اقتراح نموذج منهاج موحد تعتمده مختلف المنظومات التعليمية في مادة التربية الإسلامية، قد يبدو صعب التحقق؛ لأن كل منظومة تحكمها مجموعة من المحددات المتعلقة بالسياق الاجتماعي وخصوصيات التعددية الدينية، وخيارات السياسة التعليمية، والهندسة المهاجية التي المعتمدة في بناء منهاج مختلف المواد، وتختلف أيضا في تصورها للكفايات العرضانية ومقاربة تنزيلها في مختلف المواد. واعتبارا لما سبق فسنعتمد إلى اقتراح مبادئ موجّهة يمكن أن تسهم في تطوير مادة التربية الإسلامية، والتي توفر قدرا من المرونة لاعتمادها في مختلف المنظومات التعليمية.

1. التدريس بالمفهوم وأثره في الارتقاء بتدريسية مادة التربية الإسلامية:

يعتبر تجزيء المعرفة وتضخم المحتوى من المشكلات التي تعانيها المادة خصوصا وأنها تلقي عبئا كبيرا على كل من المدرس والمتعلم اعتبارا لكثرة الحقائق والمعلومات وصعوبة حفظها واسترجاعها، فبالأحرى توظيفها. وهذا الاعتبار هو الذي دعا بعض الباحثين يدعون لتبني مقاربة التدريس بالمفهوم، إذ «تبني التدريس بالمفهوم يسهل التقليل من نسبة المحتوى في الكتاب المدرسي، ويسهل بناء الأنشطة التعليمية التي يمكن للمتعلمين الاشتغال عليها لتحقيق الأهداف وتنمية القدرات، وخاصة من خلال تحديد الأمثلة واللاأمثلة، وبناء أنشطة تعليمية مناسبة» (27).

(26) حمو، ربيع. دليل الأستاذ في تدريس مادة التربية الإسلامية بالتعليم الابتدائي، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، ط1: 2017، ص8.

(27) أيت إعدة، أحمد. مشكلات تدريس التربية الإسلامية بالسلك الابتدائي، منشورات TOP EDITION، ط1: 2009، ص37-38.

يُعرّف المفهوم بأنه «فكرة مجردة يمكن تطبيقها على تجارب وموضوعات متنوعة لها خصائص مشتركة، وهو شبيه بفئة من العناصر ذات خصائص مشتركة دون اعتبار الاختلافات التي يمكن أن توجد بينها. ويقوم المفهوم على خاصيتين هما التجريد والتعميم. فالتجريد هو انتقال من الملموس إلى المفهوم، وأما التعميم فهو عملية جمع خصائص مشتركة بين موضوعات داخل مفهوم واحد وسحبها على فئة لا متناهية من الموضوعات الممكنة المشابهة لها (Galisson,R.Coste,D.1976)»⁽²⁸⁾.

إن المنهاج الذي يتخذ من بناء المفاهيم غاية يسعى إلى تجميع عدد من المعارف في مفهوم؛ فيخلصنا من التكرار الذي يحدث في تدريس المناهج المجزأة كما يساعد التلميذ ويعينه في ممارسته لعمليات التفكير العلمي، فيجعل التعلم أكثر بقاءً وأقل عرضة للنسيان.

إنه خيار يقلص من المضامين الفرعية مقابل بناء المفاهيم، التي تُملِّك المتعلم القدرة على حسن التصرف في مواقف جزئية كثيرة مندرجة تحت المفهوم؛ كما أنه يتيح التدريس الفاعل الذي ينمي ممارسة عمليات التفكير العليا.

من خلال ما سبق يمكن أن نخلص إلى أن المقاربة المفهومية في بناء منهاج مادة التربية الإسلامية تتجلى في كونها:

- تنظم المعلومات وتزود المتعلم ببناء معرفي منظم يستخدمه في تمييز أمثلة جديدة وتفسير مواقف عديدة؛ وتنتقل التعلّيمات من معارف تسترجع إلى أدوات للفهم والتفسير والتحليل وممارسة مهارات التفكير العليا.
- تسهم في انتقال أثر التعلم؛ فإذا كان الانتقال يعني القدرة على إدراك العناصر المشتركة في مواقف متنوعة، وتحت ظروف مختلفة وربطها ببعضها البعض ربطاً له معنى؛ فإن اكتساب المفاهيم يساعد المتعلم في تمييز أمثلة جديدة وتفسير مواقف عديدة مرتبطة بالمفهوم المُدرّس.
- تساعد المتعلم على حل المشكلات وتقتصد في زمن التعلم؛ وذلك لأنه حينما يتعلم المفهوم يطبقه في كل مرة دون حاجة إلى تعلم جديد.
- لا تقتصر فائدة تعلم المفاهيم على المتعلم فحسب، بل تتعداه إلى المعلمين ومخططي المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية المختلفة؛ إذ تُسهّل عملية اختيار محتوى المنهج المدرسي وتطويره؛

لأنها تشكل محور الأنشطة التعليمية، كما تعد وسيلة فعالة لربط المواد الدراسية المختلفة، وتندمج بالمرونة التي تسمح بإضافة واستيعاب حقائق تطبيقية جديدة مرتبطة بالواقع ومستجداته، دون أن يختل التنظيم المعرفي.

إن الاشتغال بالمفاهيم سيمكن من بناء ونماء متدرج للمفاهيم تراعي خصوصيات المتعلمين وقدراتهم، فمفهوم الإيمان يؤسس في مرحلة الطفولة المبكرة بمقاربة تناسب الفئة المستهدفة فينبثق البناء من المحسوس والذي يتجسد في ملاحظة عظيمة صنع الله وتذوق فضل نعمه من أجل تنمية حبّ الله تعالى، فالمدخل الوجداني ملائم في هذه المرحلة لبناء مفهوم عقدي؛ بخلاف المتعلمين في مرحلة المراهقة الثانوي فيتم تناول مفهوم الإيمان من مدخل إشكالي يتناول المفهوم بمستوى من التجريد، وهذا ما يصطلح عليه برونر Bruner بالتكوين اللولوبي للمفاهيم، فهو يرى أن اكتساب المفاهيم يمر من تمثّل إلى تمثّل أرقى عبر مداخل مختلفة وسياقات متباينة، فينمو التفكير نحو مستوى أكثر تجريدًا⁽²⁹⁾. إن سمة امتداد مفاهيم مادة التربية الإسلامية عبر مختلف المستويات والأسلاك التعليمية هو الذي يتيح البناء اللولبي والحلزوني للمفاهيم ويعمقه بما يناسب خصائص كل فئة عمرية واهتماماتها.

إن تقديم مفهوم الصدقة -مثلا- يمكن من تناول عدة مفردات تدرج تحت مسمى الصدقة وتشترك معها في الخصائص العامة، فعند تكوين المفهوم فإن المتعلم يوظفه في مواقف لا متناهية كما يجعله قادرا على حسن التصرف واتخاذ المواقف المناسبة، ففي المستوى الأول يكتسب المفهوم بمدلول بسيط انطلاقا من تصرف ملاحظ ومشخّص، لينمو تباعًا فيتعرف المتعلم الصدقة الواجبة: الزكاة وأحكامها الأساس، ثم الصدقة المندوبة. ويمكن في الثانوي أن يتناول العقود التبرعية ومقاصدها وكيف تسهم في حل المشكلات الاجتماعية وتحقيق التنمية الاقتصادية.

يكتسي بناء المفاهيم أهمية كبرى تستدعي استراتيجيات فعالة لتشكيل الترميز الذهني عند المتعلم، وذلك من خلال الاشتغال على وضعيات مشكلة وإدماجية وتقويمية مرتبطة بالسياق الواقعي والاجتماع للمتعلم بما يتيح التكوين الوظيفي للمفهوم، والاشتغال بشكل بنائي على موارد مناسبة من نصوص شرعية وموارد رقمية ملائمة وغيرها، والأمثلة المطابقة وغير المطابقة. وهذه المقاربة تتطلب تجديدًا على مستوى مكونات الكتب المدرسية والموارد الرقمية المعتمدة.

(29) Barth Britt-Mari. Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique. In: Communication et langages, n°66, 4ème trimestre 1985. pp. 46-58. p53.

2. مبدأ التكامل وأثره في تطوير هندسة منهاج مادة التربية

الإسلامية:

تدعو كثير من التصورات التربوية إلى اعتماد مبدأ التكامل في بناء المناهج الدراسية فتُعرفه بأنه «تقديم المعرفة في نمط وظيفي على صورة مفاهيم متدرجة ومترابطة تغطي الموضوعات المختلفة دون أن يكون هناك تجزئة أو تقسيم للمعرفة إلى ميادين مفصلة»⁽³⁰⁾. ومن هذا التعريف تتجلى أهمية مبدأ التكامل في كونه يحترم سيرورة اشتغال العقل البشري، والذي يشتغل ببنيات مترابطة، وقيم شبكات مترابطة من التمثيلات التي بناها عن طريق خبراته؛ وهذا ما يجعل المعرفة المكتسبة غير مفصولة، بفضل الآليات التي تحكم منطق بناء المواد الدراسية وفق الحقل المعرفية المرتبطة بها. ففي مادة التربية الإسلامية لا يمكن الفصل بين مختلف المكونات التي تتشكل منها المادة، فمكون دراسة القرآن أو الحديث فهما وتدبراً أو تفسيراً واهتداء، لا يمكن فصله عن بناء مختلف المفاهيم والأحكام المنتظمة لمختلف مكونات المادة من عقيدة وفقه وأخلاق؛ كما أن بناء حكم فقهي لا ينفصل عن الأساس الاعتقادي الذي يدفع المكلف للاستجابة له، ولا يستقل عن الحكم الأخلاقي والمقصد الذي يؤسسه ذلك الحكم. ومن هنا يتجلى أهمية اعتماد مبدأ التكامل في بناء منهاج المادة.

إن مبدأ وحدة المعرفة الشرعية يقتضي معالجة مفاهيم المادة مع استحضر مختلف أوجه التكامل بين مكوناتها، فتتمثل أحكام العبادات والمعاملات هي من آثار عمق الإيمان بالله تعالى، وهذا يقتضي في دروس العقيدة أنشطة ووضيعات إدماجية متعلقة بالأخلاق وأحكام المعاملات باعتبارها المجال الذي يتجلى فيه أثر تزكية النفس بالاعتقاد الصحيح وأثره في بناء قيم ومواقف سديدة. كما أن درس السيرة النبوية فرع عن أصل الإيمان برسول الله ﷺ والاقتران به، ولا تخفى الوظيفة التشريعية والتخليقية لأحداث السيرة في بناء قيم أخلاقية والحث إلى الاقتداء بصاحب الخلق العظيم عليه السلام.

إن التكامل الذي ندعو إليه ينسجم مع المقاربة «التي يتم فيها طرح المحتوى المراد تدريسه ومعالجته بطريقة تتكامل فيها المعرفة، من مواد أو حقول دراسية مختلفة سواء كان هذا المزج مخططاً ومجدولاً بشكل متكامل حول أفكار وقضايا وموضوعات متعددة الجوانب، أم تم تنسيق زمني مؤقت بين المدرسين الذين يحتفظ كل منهم بتخصصه المستقل أم بدرجات بين ذلك»⁽³¹⁾.

(30) الخياط، عبد الكريم عبد الله (2001). آراء معلمي وموجهي المواد الاجتماعية حول استخدام الأسلوب التكامل في بناء وتدريس منهج المواد الاجتماعية للصفين الأول والثاني في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، المجلة التربوية، العدد 61، (98-134)، ص 101.

(31) المعقل، عبد الله بن سعود (2001). المنهج التكامل، مستقبل التربية العربية، القاهرة، العدد 22، ص 43-79، ص 48.

إن تطبيق التكامل في منهاج المادة يمكن أن ينفذ من خلال مستويين: المستوى الأول من التكامل يتجسّد في تتبّع مواطن التقاطع لإقامة جسور تكامل بين مختلف مكونات مادة التربية الإسلامية، واعتماد أنشطة دمج وتطبيق تنغيًا استثمار مكتسبات مختلف المكونات، مع احتفاظ هذه الأخيرة ببنيتها. أما المستوى الثاني من التكامل الذي ندعو إليه هو اعتماد «المنهج الذي يعتمد في تخطيطه وطريقة تنفيذه على إزالة الحواجز التقليدية التي تفصل بين جوانب المعرفة»⁽³²⁾، بحيث يعاد النظر في المنهاج المؤسس على المكونات من أجل إبداع تنظيم جديد، يركّز على مختلف الخبرات التي تسعى المادّة لتعليمها للمتعلّمين والمتعلّقات ويستهدف تجاوز الإشكالات السابقة، وهنا نقترح اعتماد نظام الوحدات الدراسية، فما هي الوحدة الدراسية؟ وما هي أشكال الوحدات الدراسية التي تلائم خصوصية مادة التربية الإسلامية؟ وكيف يمكن انتظام مختلف حاجات المتعلّمين في سياقها؟

تُعرّف الوحدة بأنها «تنظيم خاص في المادة التدريسية وطرق التدريس، يضع التلاميذ في موقف تعليمي متكامل يثير اهتمامهم، ويتطلّب منهم نشاطًا متنوعًا يناسبهم، ويراعي ما بينهم من فروق فردية، ويتضمن مرورهم في خبرات تربوية معينة ويؤدي بهم إلى فهم وتبصر في ميدان أو أكثر من ميادين المعرفة، وإكسابهم مهارات وعادات واتجاهات وقيم مرغوب فيها (قرفال، أ.ر. 1986)»⁽³³⁾.

ومن خلال التعريف السابق سنستعرض مختلف محددات الوحدة ونفحص مدى تلاؤمها مع الطبيعة الإستمولوجية لمادة التربية الإسلامية، تتميز الوحدة بما يلي:

- الحرص على وحدة المعرفة اعتبارًا لوحدة المعارف وتكاملها، وهي بذلك تجاوز لمقاربة تفتتت المنهاج والمواد الدراسية وتجزئتها، بل تحرص على إقامة الروابط الموجودة بين مختلف المعارف على اختلافها وتنوعها؛ ولما كانت المعرفة الشرعية تتسم بالوحدة المصدرية وتتميز بنفس السمات وتكامل مكوناتها والفروع العلمية المنبثقة منها في تسديد الإنسان فإن منطق الوحدة يتوافق مع طبيعتها؛
- إكساب المتعلّمين خبرات عابرة لعدة مجالات وحقول، لذلك فنجاح المنهاج الدراسي في إقامة هذا النوع من التكامل له أثر كبير في رفع منسوب الاكتساب في المادة لما للربط بين النص الشرعي والأبعاد العقدية والتشريعية والأخلاقية للمعرفة، كما يسهم ذلك في حسن تمثّل

(32) الشربيني، فوزي، والطنناوي، عفت (2001). *مداخل تربوية في تطوير المناهج التعليمية*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ص211.

(33) غريب، عبد الكريم. *المنهل التربوي*، منشورات عالم التربية، مطبوعات النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1: 2006، ج2، ص969.

مفاهيمها من قبل المتعلمين واستشعار الانسجام الواقع بين مكوناتها، حيث تتكاثف مختلف تلك المداخل في بناء تعلمات المادة. ومثال ذلك أن مفهوم الإحسان لذوي الحاجات الخاصة تتكامل فيه سورة الضحى عند الأمر بحسن معاملة اليتيم والسائل، وأحكام الزكاة والصدقة، وخلق العطف والجود على تلك الفئات المحتاجة، والأساس العقدي الذي يتجلى في امثال أمر الله تبارك وتعالى ورجاء ثوابه ونواله في اليوم الآخر، أما السيرة النبوية فتمدنا بمواقف من أجل الاقتداء والاعتبار في تمثل تلك القيم؛

- إن مقارنة الوحدة في بناء التعلّات ترتكز على انخراط المتعلمين في أنشطة ذات دلالة ومعنى، تجعلهم فاعلين في بناء كفايات المادة وما يتعلق بها من موارد (مهارات، قيم، مواقف، ...)، وبذلك ستستجيب المادة لخصيصة الوظيفة التي تتميز بها المعرفة الشرعية والتي لا تتغيى الحفظ فقط ولا التلقي السلبي، بل هي نور يكتسبه المسلم ليعيش به ويمشي به في الناس، قال الله تعالى: ﴿وَمَنْ كَانَ مَيِّتًا فَأَحْيَيْنَاهُ وَجَعَلْنَا لَهُ نُورًا يَمْشِي بِهِ فِي النَّاسِ كَمَنْ مَثَلُهُ فِي الظُّلُمَاتِ لَيْسَ بِخَارِجٍ مِنْهَا﴾ الأنعام: 122، وهذا ما جعل الإمام الشاطبي رحمه الله يقرر قاعدة ذهبية مُحدّدة للعلم النافع، والتي استقرأها من طبيعة الخطاب الشرعي إذ قال: «كل مسألة لا يبني عليها عمل؛ فالخوض فيها خوض فيما لم يدل على استحسانه دليل شرعي، وأعني بالعمل: عمل القلب وعمل الجوارح، من حيث هو مطلوب شرعا. والدليل على ذلك استقراء الشريعة»⁽³⁴⁾، وهذه السمة للوحدة الدراسية تجعل المادة متصلة بالحياة، ويكون المتعلم في سياقها بصدد تأهيل مناحي شخصيته للحياة وليكون عنصرا فاعلا؛
- تنوع طرق الاشتغال وإيقاعاته بما يتيح لمختلف المتعلمين من الانخراط بفاعلية مع مراعاة الفروق الفردية بينهم؛

يتخذ تنظيم الوحدة الدراسية في مادة التربية الإسلامية أشكالا عدة ترتبها لفلسفة المنهاج الدراسي، ويمكن أن تتخذ الأشكال الآتية:

- التمرکز حول النص القرآني، واعتباره مهيمنا على بناء المفاهيم، فمثلا انطلاقا من سورة قريش، يتم بناء مفهوم العبادة، والمفهوم العقدي: نِعَمَ الله، والتعرف على الكعبة ومكة مكان ميلاد النبي ﷺ ونشأته.

(34) الشاطبي، إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي الشهير بالشاطبي (المتوفى: 790هـ)، الموافقات، تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، ط 1: 1997، ج 1، ص 47.

- التمرکز حول القيم اعتباراً لمركزيتها، فقيمة الإحسان والرحمة، يمكن أن تكون سياقاً لدراسة سورة البلد وما تضمنته من اقتحام للعقبة بالإطعام والإحسان للمسكين واليتيم والتواصي المجتمعي بالرحمة، ثم دراسة مواقف من سيرة الرسول ﷺ في الإحسان لليتيم والمسكين.
- التمرکز حول المجال، مثل اعتماد الوحدة التعبدية، والوحدة البيئية، والوحدة الفكرية، والوحدة التواصلية؛ فيصير المجال هو السياق الذي يكتسب فيه المتعلم مختلف الخبرات من خلال الاشتغال حول وضعية تتعلق مشكلتها بموضوع المجال، لكن حلها يستدعي موارد مختلفة من نصوص شرعية وغيرها، وتتكاثر مفاهيم عقدية وتعبدية وأخلاقية وسيرية في حلها.

خاتمة:

- في ختام هذه الورقة أقدم أهم الخلاصات والنتائج التي أفرزتها:
- إن مادة التربية الإسلامية باعتبارها استجابة لحاجات المتعلمين والمتعلمات ومطلب أصيل للمجتمع، وجب أن يترفع التداول في تعديلها وتطويرها عن مختلف المقاربات الإيديولوجية، وأن تكون الاختيارات المنهجية ضمن دائرة المتفق عليه مجتمعيًا؛
 - مادة التربية الإسلامية مادة دراسية تنهل من المعرفة الشرعية المستمدة أساساً من الوحي والتراث الإسلامي، لكنها مادة تعليمية لها برنامجها ومفرداتها وتدرسياتها ومنهجيتها التي تتميز بها،
 - مادة التربية الإسلامية مادة قيمية لا تستقل فيها المعرفة دون بعدها القيمي التخليقي، مما يستدعي أن تتبوأ القيم مكانة متميزة داخل المادة ومختلف دروسها، وليس فقط في أحد مكوناتها؛
 - استمداد مادة التربية الإسلامية من مفاهيمها من المعرفة الشرعية يستدعي أخذ طبيعة تلك المفاهيم في منهجية تدرسياتها، فالمفاهيم العقدية لها خصوصيتها التي تتميز عن الفقهية أو السيرية.
 - تطوير منهاج مادة التربية الإسلامية ينبغي أن يتأسس على وحدة المادة، وتعدد مداخل بنائها، وهذا يستلزم اجتهاداً يستثمر المقاربات التكاملية في بناء المنهاج، واعتماد التدريس بالمفهوم، ونظام الوحدات التدرسية، والارتكاز على بناء القيم؛ فهي مقاربات يمكن أن تتكاثر في بناء منهاج دراسي رائد.

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

- أحمد، محمد، منهاج التربية الإسلامية بين المرجعية الأكاديمية والظرفية الاستيعالية، مجلة الإدارة التربوية، العدد: 10، 2021.
- الأغا، تهماني دياب شاكر، منهاج التربية الإسلامية بين المرجعية الأكاديمية والظرفية الاستيعالية، مجلة البحث العلمي في التربية. ع. 16، ج. 1، 2015.
- أيت إغزة، أحمد. مشكلات تدريس التربية الإسلامية بالسلك الابتدائي، منشورات TOP EDITION، ط1: 2009.
- برامج التفكير الإسلامي – التعليم الثانوي، إدارة البرامج والكتب الدراسية، وزارة التربية والتكوين، الجمهورية التونسية، سبتمبر 2008.
- الجراد، ماجد زكي، أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل المفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في مادة التربية الإسلامية، مجلة جامعة الملك سعود، مجلد 18، (607-653)، 2012.
- الحاكم، أبو عبد الله، المستدرک علی الصحیحین، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1990.
- حمو، ربيع، التقويم الإلهادي في ضوء المقاربة بالكفايات، دار القلم: الرباط، ط1: 2016.
- حمو، ربيع، دليل الأستاذ في تدريس مادة التربية الإسلامية بالتعليم الابتدائي، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، ط1: 2017.
- الخطة الفصلية لمادة التربية الإسلامية الصف الثالث، إدارة التوجيه التربوي، قسم التربية الإسلامية، الفصل الدراسي الأول: 2019-2020.
- الخياط، عبد الكريم عبد الله (2001). آراء معلمي وموجهي المواد الاجتماعية حول استخدام الأسلوب التكاملي في بناء وتدريس منهج المواد الاجتماعية للصفين الأول والثاني في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، المجلة التربوية، العدد 61، (98-134).
- الشاطبي، إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي الشهير بالشاطبي (المتوفى: 790هـ)، الموافقات، تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، ط1: 1997.

- الشربيني، فوزي، والطناوي، عفت (2001). *مداخل تربوية في تطوير المناهج التعليمية*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- طه، عبد الرحمن. عبد الرحمن طه، مشروع تجديد علمي لمبحث مقاصد الشريعة، مجلة المسلم المعاصر، عدد 103، يناير-فبراير-مارس 2002 (41-64).
- العباسي، سلوى، التعليم الديني في أفق الإصلاح التربوي بالمناهج: التربية الإسلامية وضرورات التنشئة الاجتماعية على قيم المواطنة المتأصلة، مشاركة في ندوة «التعليم الديني في تونس» الثلاثاء 25 ديسمبر 2018.
- عبد الجليل، عبد المنصف. تدريس الدين بتونس بين 2011 و2016، ملاحظة أولية، أشغال ندوة: «التعليم الديني والثقافة الدينية في المدرسة، دراسات لتجارب عربية وأوروبية» المنظمة من قبل مؤسسة الملك عبد العزيز آل سعود للدراسات الإسلامية والعلوم الإنسانية يومي 23-24 شتبر 2016، مؤسسة الملك عبد العزيز آل سعود -الدار البيضاء-، الدار البيضاء: 2018، (19-55).
- علي، سعيد إسماعيل. أصول التربية الإسلامية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1987.
- غريب، عبد الكريم. المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، مطبوعات النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1: 2006.
- فاعور، محمد، التعليم الديني والتعددية في مصر وتونس، أوراق كارنيغي، مركز كارنيغي للشرق الأوسط، 2012.
- مرسي، محمد منير. التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية، عالم الكتب، 2005.
- المعقل، عبد الله بن سعود، (2001). المنهج التكاملي، مستقبل التربية العربية، القاهرة، العدد 22.
- مناهج مرحلة التعليم الابتدائي 2016، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد.
- مناهج التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي العمومي والخصوصي، مديرية المناهج لوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، 11 يونيو 2016.
- النحلاوي، عبد الرحمن. أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، دار الفكر، الطبعة: الخامسة والعشرون: 2007.

- الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية الإسلامية في مرحلة المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، اللجنة الوطنية للمناهج، اللجنة المتخصصة لمادة التربية الإسلامية.
- أعمال اليوم الدراسي: منهاج مادة التربية الإسلامية في منظومة التربية والتكوين: مداخل ومقاربات التطوير، تنسيق: ربيع حمو، من تنظيم المركز الدولي للأبحاث والدراسات التربوية والعلمية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين - فرع القنيطرة: 30 أبريل 2016.

• Arabic References:

- Aḥmīd, Muḥammad, Minhāj al-Tarbiyah al-Islāmīyah bayna al-marji‘īyah al-Akadīmīyah wālzrfyh alāst‘jālyh, Majallat al-Idārah al-Tarbawīyah, Issue: 10, 2021.
- Al-Aghā, Tahānī Diyāb Shākīr, Minhāj al-Tarbiyah al-Islāmīyah bayna al-marji‘īyah al-Akadīmīyah wālzrfyh alāst‘jālyh, Majallat al-Baḥth al-‘Ilmī fi al-Tarbiyah. ‘Issue. 16, V. 1, 2015.
- Ayt i‘zh, Aḥmad. Mushkilāt tadrīs al-Tarbiyah al-Islāmīyah bālsk al-ibtidā‘ī, Manshūrāt TOP EDITION, St1 : 2009.
- Barāmīj al-tafkīr al-Islāmī – al-Ta‘līm al-thānawī, Idārat al-barāmīj wa-al-kutub al-dirāsīyah, Wizārat al-Tarbiyah wa-al-takwīn, al-Jumhūrīyah al-Tūnisīyah, Sibtambr 2008.
- Al-Jallād, Mājīd Zakī, Athar istikhdām kharā‘iṭ al-mafāhīm fi taḥṣīl al-mafāhīm al-shar‘īyah wa-Tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-nāqīd ladā al-ṭalabah fi māddat al-Tarbiyah al-Islāmīyah, Majallat Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd, mjl18, (6072012), (653-).
- Al-Ḥākīm, Abū ‘Abd Allāh, Al-Mustadrak ‘alā al-ṣaḥīḥayn, Ed: Muṣṭafā ‘Abd al-Qādir ‘Aṭā, Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah, Bayrūt, St1, 1990.
- Ḥammū, Rabī‘, Al-Taqwīm al’shhādy fi ḍaw’ al-muqārabah bālkfāyāt, Dār al-Qalam : al-Rabāṭ, St1 : 2016.
- Ḥammū, Rabī‘, Dalīl al-Ustādh fi tadrīs māddat al-Tarbiyah al-Islāmīyah bi-al-ta‘līm

al-ibtidā'ī, al-Dār al-‘Ālamīyah lil-Kitāb, al-Dār al-Bayḍā', St1: 2017.

- Al-khiṭṭah alfṣlyh Imādh al-Tarbiyah al-Islāmīyah al-ṣaff al-thālith, Idārat al-Tawjih al-tarbawī, Qism al-Tarbiyah al-Islāmīyah, al-faṣl al-dirāsī al-Awwal : 20192020-.

- Al-Khayyāt, ‘Abd al-Karīm ‘Abd Allāh (2001). Ārā’ Mu‘allimī wmwjhy al-mawādd al-ijtimā‘īyah ḥawla istikhdām al-uslūb al-Takāmulī fi binā’ wa-tadrīs Manhaj al-mawādd al-ijtimā‘īyah llṣfyn al-Awwal wa-al-thānī fi al-marḥalah al-thānawīyah bi-Dawlat al-Kuwayt, al-Majallah al-Tarbawīyah, al‘ dd61, (98134-).

- I-Shāṭibī, Ibrāhīm ibn Mūsá ibn Muḥammad al-Lakhmī al-Gharnāṭī al-shahīr bālshāṭby (al-mutawaffá: 790h), al-Muwāfaqāt, taḥqīq: Abū ‘Ubaydah Mashhūr ibn Ḥasan Āl Salmān, Dār Ibn ‘Affān, St1 : 1997.

- Al-Shirbīnī, Fawzī, wāṭnāwy, ‘Iffat (2001). madākhil tarbawīyah fi taṭwīr al-Manāhij al-ta‘līmīyah, Al-Qāhirah: Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah.

- Ṭāhā, ‘Abd al-Raḥmān. ‘Abd al-Raḥmān Ṭāhā, Mashrū‘ Tajdīd ‘Ālamī lmbḥth Maqāsid al-sharī‘ah, Majallat al-Muslim al-mu‘āṣir, ‘adad 103, ynāyr-fbrāyr-mārs 2002 (4164-).

- Al-‘Abbāsī, Salwá, Altt‘lym alddyny fi ufuq al-iṣlāḥ altrbwby bi-al-manāhij: altrbyh al’slāmyy wa-ḍarūrāt alttnsh’h alājtmā‘yyh ‘alá Qayyim al-muwāṭanah almt’ṣṣlh, Mushārakat fi Nadwat «al-Ta‘līm al-dīnī fi Tūnis» al-Thulāthā’ 25 Dīsimbir 2018.

- ‘Abd al-Jalīl, ‘Abd al-Munṣif. tadrīs al-Dīn bi-Tūnis bayna 2011 ,2016, mlāḥẓh aw-walīyah, ashghāl Nadwat: «al-Ta‘līm al-dīnī wa-al-Thaqāfah al-dīnīyah fi al-Madrasah, Dirāsāt li-tajārib ‘Arabīyah w’wrwbyh «al-Munazzamah min qabla Mu’assasat al-Malik ‘Abd al-‘Azīz Āl Sa‘ūd lil-Dirāsāt al-Islāmīyah wa-al-‘Ulūm al-Insānīyah yawmay 2324-Shutanbir 2016, Mu’assasat al-Malik ‘Abd al-‘Azīz Āl Sa‘ūd – al-Dār albyḍā’, al-Dār al-Bayḍā’: 2018, (1955-).

- 'Alī, Sa'īd Ismā'īl. uṣūl al-Tarbiyah al-Islāmīyah, Dār al-Thaqāfah lil-Ṭībā'ah wa-al-Nashr, al-Qāhirah, 1987.
- Gharīb, 'Abd al-Karīm. al-Manhal al-tarbawī, Manshūrāt 'Ālam al-Tarbiyah, Maṭbū'āt al-Najāh al-Jadīdah, al-Dār al-Bayḍā', St1 : 2006.
- Fā'ūr, Muḥammad, Al-Ta'lim al-dīnī wa-al-ta'addudīyah fī Miṣr wa-Tūnis, Awraq kārnyghy, Markaz kārnyghy lil-Sharq al-Awsaṭ, 2012.
- Mursī, Muḥammad Munīr. al-Tarbiyah al-Islāmīyah uṣūluhā wa-taṭawwuruhā fī al-bilād al-'Arabīyah, 'Ālam al-Kutub, 2005.
- Alm'yql, 'Abd Allāh ibn Sa'ūd, (2001). al-manhaj al-Takāmūlī, Mustaqbal al-Tarbiyah al-'Arabīyah, Al-Qāhirah, al' dd22.
- Manāhij marḥalat al-Ta'lim al-ibtidā'ī 2016, Wizārat al-Tarbiyah al-Waṭanīyah, al-Jumhūrīyah al-Jazā'irīyah al-Dīmuqrāṭīyah al-sha'bīyah, al-Lajnah al-Waṭanīyah lil-manāhij, al-majmū'āt al-mutakhaṣṣīshah lil-mawādd.
- Minhāj al-Tarbiyah al-Islāmīyah li-jamī' al-mustawayāt al-dirāsīyah bi-al-ta'lim al-ibtidā'ī al-'umūmī wālkḥwṣy, Mudīriyat al-Manāhij li-Wizārat al-Tarbiyah al-Waṭanīyah wa-al-takwīn al-mihnī, 11ywnyw 2016.
- Al-Naḥlāwī, 'Abd al-Raḥmān. uṣūl al-Tarbiyah al-Islāmīyah w'sālybhā fī al-Bayt wa-al-madrasah wa-al-mujtama', Dār al-Fikr, al-Ṭab'ah: al-khāmisah wa-al-'ishrūn : 2007.
- Al-wathīqah al-murāfiqah lminhāj al-Tarbiyah al-Islāmīyah fī marḥalat al-Mutawasīṭ, Wizārat al-Tarbiyah al-Waṭanīyah, al-Jumhūrīyah al-Jazā'irīyah al-Dīmuqrāṭīyah al-sha'bīyah, al-Lajnah al-Waṭanīyah lil-manāhij, al-Lajnah al-mutakhaṣṣīshah lmadh al-Tarbiyah al-Islāmīyah.
- A'māl al-yawm al-dirāsī : Minhāj māddat al-Tarbiyah al-Islāmīyah fī manzūmat al-Tar-

biyah wa-al-takwīn: madākhl wa-muqārabāt al-taṭwīr, tansīq: Rabīʿ Ḥammū, min tanzīm al-Markaz al-dawlī lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-ʿilmīyah, al-Markaz al-jahawī lmhn al-Tarbiyah wa-al-takwīn-Farʿ al-Qunayṭirah : 30 Abrīl 2016.

المراجع بالفرنسية:

- Barth Britt-Mari. Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique. In: Communication et langages, n°66, 4ème trimestre 1985.