مركز دراسات الدكتوراه: الجماليات وعلوم الإنسان

تكوين الدكتوراه: السوسيولوجيا والسيكولوجيا

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه

سوسيولوجيا تدريس الخطاب الديني التربوي في المغرب
"الثانويات التأهيلية بفاس نموذجا"

إعداد الطالبة:

حنان المازني

ر.و.ط : 2198748960

إشراف الأستاذ:

محمد فاوبار

السنة الجامعية :2020- 2021

إهداء

إلى أمي الغالية، أطال الله في عمرها.

إلى روح والدي أطال الله في عمره.

إلى إخواني وأخواتي.

إلى جميع الأصدقاء.

إلى كل من ساندني.

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع.

حنان امازني

كلمة شكر

أود في بداية هذا العمل المتواضع، أن أتقدم بخالص التقدير والشكر إلى أستاذي الدكتور **محمد فاوبار** على ما قدمه من نصائح وتوجيهات رصينة، وإرشادات نيرة حكيمة، وملاحظات قيمة وسليمة .

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى كل من قدم يد العون والسند، وأخص بالذكر؛ أساتذة شعبة علم الاجتماع بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز فاس، الذين تتلمذنا على أيديهم.

كما أشكر السادة الأساتذة في لجنة المناقشة، على كل ما بذلوه من جهد، لقراءة وتصحيح هذا العمل.

حنان المازني

الفهرس

الفهرس.....1

فهرس الجداول.....9

فهرس المبيانات.....12

مقدمة عامة للبحث :.....15

مقدمة.....16

الإطار المفاهيمي:.....22

أ-تحديدات مفاهيمية: 23

1- الخطاب الديني التربوي:.....23

2-الفعل البيداغوجي:(l'Action pédagogique) 25

3- مفهوم المدرسة:.....26

4-مفهوم مادة التربية الإسلامية:.....27

5-الكتاب المدرسي:.....28

I-الإطارالنظري للبحث :.....31

الفصل الأول: الدراسات السابقة حول موضوع البحث 32

-تمهيد:..... 33

1-الدراسات السابقة المغربية:.....34

أ- دراسة " بوجداد أحمد"حول مؤسسات التعليم الديني وزمن التحولات 34

ب-دراسة لمحمد المسكيني بالمغرب "حول المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية وتحدي تعزيز القيم والأمن الروحي".....35

ج-دراسة الباحث "محمد ابراهيم" حول التعليم الديني في المغرب مقاربة في المفهوم والمنهج.....42

د-دراسة أندري أدم 1961(الدار البيضاء، فاس).....44

2-الدراسات العربية:.....45

أ-دراسة جعفر محمد عبد الله علي (السودان 2001) 45

ب-دراسة "محمد فاعور" (تونس 2011) 46
ج-دراسة حول التعليم الديني في لبنان:.....47
3- الدراسات الأوروبية:.....49
-التجربة الألمانية (2008).....49
الفصل الثاني: علم اجتماع التربية وتدريس الدين 51
تمهيد: 52
1-التيارات السوسيولوجية للتربية وتدريس الدين 54
أ-سوسيولوجيا التربية:.....54
-المقاربة الإدماجية (الوظيفية) والمؤسساتية لدوركايم:.....54
- نظرية ماكس فيبر"مدرسة الفعل الاجتماعي".....59
ب-سوسيولوجيا الدين: 64
تمهيد: 64
-نظرية دوركايم حول المجال الديني: 66
-نظرية ماكس فيبر:الأخلاق البروتستنتية وروح الرأسمالية. 72
-نظرية بيربورديو: الحقل الديني 76
-2إشكالية القيم بين التربية والدين.....77
أ-دراسة بول باسكون :المجتمع المركب 77
ب-دراسة عبد الله حمودي: تركيب القيم " الحداثة والهوية".....79
ج- دراسة محمد الصغير جنجار حول وضعية القيم بالمغرب:.....81
د- دراسة رحمة بورقية: حول القيم. 85
هـ- دراسة حسن رشيق وآخرون: القيم والممارسات الدينية بالمغرب. 86
و-إدغار موران وتعقدية القيم: 88
ز- التربية والقيم.....93
خاتمة: 97
الفصل الثالث: سيرورة الإصلاح التربوي وتدريس الدين من خلال مادة التربية الإسلامية.....98

تمهيد: 99
1-أنماط التعليم قبل الحماية: 101
أ-الكتاب والزوايا: 101
ب-التعليم العالي: 103
ج-التعليم الأوروبي: 104
2-التعليم في مرحلة الكولونيالية (الإستعمارية). 105
-السياسات الاستعمارية تجاه الدين والتعليم الديني. 107
-المدارس الحرة بالمغرب: 111
-التعليم الديني الإسلامي:(التعليم العتيق) 113
3-التعليم بالمغرب في غداة الاستقلال 114
-نمو المدارس العمومية بعد الاستقلال. 116
خاتمة: 119
الفصل الرابع: تطور تدريس مادة التربية الإسلامية 120
تمهيد: 121
1-هيكلة الحقل الديني وسياق تطور مادة التربية الإسلامية :..... 121
2-الميثاق الوطني للتربية والتكوين ومكانة مادة التربية الإسلامية: 123
3 -الكتاب الأبيض (2002) والإصلاح المترتب عن مادة التربية الإسلامية 126
4-الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015-2030) 131
خاتمة: 135
IIالإطار المنهجي 136
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للبحث: 137
-الضوابط المنهجية للبحث: 138
تقديم: 138
1-إشكالية الدراسة: 138
2- الفرضيات: 140

3- دوافع اختيار الموضوع:.....140
4- أهمية البحث: 142
5- أدوات جمع المعلومات وتقنية المعالجة: 143
أ- الاستمارة:.....143
ب-تقنية المقابلة: 146
6- صعوبات الميدان:.....151
7- المتغيرات والمؤشرات 152
8- مجتمع وعينة البحث: 153
-وصف عينة البحث.....153
III- نتائج البحث الميداني.....168
1-التحليل الكمي 168
الفصل السادس: المستوى التعليمي للآباء وتمكن التلميذ من مضامين الخطاب التربوي الديني. 169
تقديم:.....170
خاتمة: 189
الفصل السابع: تنشئة التلاميذ على أساس الخطاب الديني التربوي وفق المسلك التعليمي والجنس.....192
تقديم:.....193
أ- المسالك التربوية والخطاب الديني التربوي: 194
ب- آليات التدريس، وأشكال تفاعل التلاميذ: 210
ج- الخطاب التربوي الديني والنوع الاجتماعي.....214
خاتمة: 228
الفصل الثامن: التلميذ والسلوك الديني 231
خاتمة: 243
الفصل لتاسع: الخطاب الديني ونمط التعليم.....247
خاتمة: 254
- التحليل الكيفي 256

- تقديم:.....257
1-بيداغوجيا الكفايات أم الدعامات؟.....258
2-آليات التلقين وأشكال تجاوب التلميذ على ضوء المتغيرات التي شهدها المنهاج.....262
3-القضايا التي يثيرها منهاج مادة التربية الإسلامية وانعكاسها على سوق الشغل: 266
4-صعوبات تدريس مادة التربية الإسلامية: 270
خاتمة الفصل الميداني: 275
خاتمة عامة للبحث:.....278
الملاحـق 281
لائحة المراجع 291

فهرس الجداول

جدول رقم (1): المتغيرات والمؤشرات التي تتعلق بموضوع الدراسة: 152

جدول رقم (2) : يبين المجتمع الإحصائي للعينة المختارة: 155

جدول رقم (3): يبين حجم العينة لطبقتي التلاميذ في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية,... 156

جدول رقم (4) : يبين عينة البحث حسب المؤسسة التعليمية 157

جدول رقم (5) : يوضح توزيع عينة البحث حسب الجنس 159

جدول رقم (6) : يوضح توزيع عينة البحث حسب السن 160

جدول رقم (7) : يبين عينة البحث حسب التخصص. 161

جدول رقم (8): يبين توزيع العينة حسب مهنة الأب..... 162

جدول رقم (9) : يبين توزيع العينة حسب مهنة الأم 163

جدول رقم (10) : وصف عينة البحث حسب المستوى الدراسي للأب: 165

جدول رقم (11) : وصف عينة البحث حسب المستوى الدراسي للأم: 166

الجدول رقم (12): يبين التعليم السابق للتلميذ حسب المستوى التعليمي للأب..... 170

الجدول رقم (13) : يبين تلقي التعليم الأولي للتلميذ حسب متغير المستوى التعليمي للأب. 172

الجدول رقم (14): يبين إفادة دروس مادة التربية الإسلامية حسب متغير المستوى التعليمي للأب..... 174

الجدول رقم (15): يبين حفظ التلميذ للقرآن حسب المستوى التعليمي للأب. 176

الجدول رقم(16) :يبين تقييم التلاميذ لمستواهم في مادة التربية الإسلامية حسب المستوى التعليمي للأب.
..... 178

الجدول رقم (17): يبين نتائج التلاميذ في مادة التربية الإسلامية حسب المستوى التعليمي للأب..... 180

الجدول رقم (18): يبين استيعاب المعلومات المقدمة من طرف أستاذ(ة) مادة التربية الإسلامية حسب المستوى التعليمي للأب..... 181

الجدول رقم (19): يبين طريقة الامتحان في المادة حسب المستوى التعليمي للأب..... 183

الجدول رقم (20): تطبيق دروس المادة في الواقع حسب المستوى التعليمي للأب. 185
الجدول رقم (21): يبين ممارسة الشعائر الدينية باستمرار حسب المستوى التعليمي للأب 186
الجدول رقم (22): يبين إفادة دروس مادة التربية الإسلامية حسب متغير المسلك. 194
الجدول رقم (23): يبين حفظ التلميذ للقرآن حسب متغير المسلك. 196
الجدول رقم (24): يبين تقييم المستوى الدراسي خلال السنة الماضية حسب المسلك. 197
الجدول رقم (25):يبين نتائج التلاميذ في مادة التربية الإسلامية حسب المسلك. 199
الجدول رقم (26): يبين استيعاب المعلومات المقدمة من طرف الأستاذ حسب المسلك. 201
الجدول رقم (27): يبين طريقة الامتحان التلاميذ في المادة حسب المسلك. 202
الجدول رقم (28) يبين تطبيق ما تعلمه التلميذ من المادة في الحياة اليومية حسب المسلك. 204
الجدول رقم (29) : يبين ممارسة الشعائر الدينية للتلميذ حسب المسلك. 206
جدول رقم (30): يبين التخصصات الذي يريد التلاميذ متابعتها في التعليم العالي 208
جدول رقم (31): هل يعتمد الأستاذ على الكتاب المدرسي أم على وثائق أخرى 210
جدول رقم (32) : يبين استعمال الأستاذ لطرق حديثة في التدريس. 211
جدول رقم (33): طبيعة المراجع والكتب التي يعتمدها التلميذ 212
جدول رقم (34) : الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في دراستهم لمادة التربية الإسلامية. 213
الجدول رقم (35) : يبين تلقي التعليم الأولي للتلميذ حسب النوع. 214
الجدول رقم (36): يبين إفادة دروس مادة التربية الإسلامية حسب النوع. 216
الجدول رقم (37): يبين حفظ التلاميذ للقرآن حسب النوع. 217
الجدول رقم (38): تقييم التلاميذ لمستواهم الدراسي حسب النوع. 219
الجدول رقم (39): يبين نتائج التلاميذ في مادة التربية الإسلامية حسب النوع. 220
الجدول رقم (40): استيعاب التلاميذ للمعلومات من طرف الأستاذ (ة) حسب النوع. 221
الجدول رقم (41): يبين موقف التلميذ من طريقة الامتحان في المادة حسب النوع. 223
الجدول رقم (42): يبين تطبيق التلميذ لدروس المادة في الواقع (الحياة اليومية) حسب النوع. 224

الجدول رقم (43): يبين ممارسة التلاميذ للشعائر الدينية حسب النوع. 226
جدول رقم (44): يبين ممارسة التلميذ للشعائر الدينية (الصلاة، الزكاة، الصوم..) 232
جدول رقم (45): يبين تطبيق ما تم تعلمه في الحياة اليومية من طرف التلميذ..... 234
جدول رقم (46): يبين رأي التلميذ في لباس المرأة المحجبة 235
جدول رقم (47): يبين مصدر التعاليم الدينية التي يكتسبها التلميذ..... 239
جدول رقم (48) يبين أهم الدروس التي تعلمها التلميذ في مادة التربية الإسلامية..... 241
جدول رقم (49): يبين حفظ التلاميذ(ة) للقرآن حسب نوع التعليم. 248
جدول رقم (50): يبين تقييم التلاميذ لمستواهم الدراسي حسب طبيعة التعليم. 249
جدول رقم (51):يبين المعدل المحصل عليه في المادة حسب طبيعة التعليم..... 250
جدول رقم (52): يبين استيعاب المعلومات المقدمة من طرف الأستاذ حسب طبيعة التعليم. 251
جدول رقم (53): يبين طريقة الامتحان في المادة حسب طبيعة التعليم..... 252

فهرس المبيانات

رسم بياني رقم(1) يوضح تمثيلية المؤسسات وعينة البحث المختارة 155

رسم بياني رقم (2) يوضح توزيع عينة البحث حسب المؤسسات التعليمية. 158

رسم بياني رقم (3) يوضح توزيع عينة البحث حسب الجنس 159

رسم بياني رقم (4) يوضح توزيع عينة البحث حسب التخصص..... 162

رسم بياني رقم (6) يوضح توزيع عينة البحث حسب مهنة الأب. 163

رسم بياني رقم (7) يوضح توزيع عينة البحث حسب مهنة الأم 164

رسم بياني رقم (8) يوضح توزيع عينة البحث حسب مستوى الدراسي للأب 165

رسم بياني رقم (9) يوضح توزيع عينة البحث حسب مستوى التعليمي للأم 166

رسم بياني رقم10 يبين تلقي التعليم الأولي للتلميذ حسب متغير المستوى التعليمي للأب. 173

-رسم بياني رقم (11) يبين إفادة دروس مادة التربية الإسلامية حسب متغير المستوى التعليمي للأب. .. 175

رسم بياني رقم12 يبين حفظ التلميذ للقرآن حسب المستوى التعليمي للأب..... 177

رسم بياني رقم (13) يبين تقييم التلاميذ لمستواهم في مادة التربية الإسلامية حسب المستوى التعليمي للأب. 179

رسم بياني رقم (14) يبين نتائج التلاميذ في مادة التربية الإسلامية حسب المستوى التعليمي..... 180

رسم بياني رقم 15 يبين استيعاب المعلومات المقدمة من طرف أستاذ(ة) مادة التربية الإسلامية حسب المستوى التعليمي للأب..... 182

رسم بياني رقم 16 يبين طريقة الامتحان في المادة حسب المستوى التعليمي للأب..... 184

رسم بياني رقم (17): تطبيق دروس المادة في الواقع حسب المستوى التعليمي للأب..... 185

رسم بياني رقم (18): يبين ممارسة الشعائر الدينية باستمرار حسب المستوى التعليمي للأب..... 187

رسم بياني رقم (19) يبين إفادة دروس مادة التربية الإسلامية حسب متغير المسلك. 194

رسم بياني رقم (20) يبين حفظ التلميذ للقرآن حسب متغير المسلك..... 196

رسم بياني رقم (21) يبين تقييم المستوى الدراسي خلال السنة الماضية حسب المسلك. 198
رسم بياني رقم (22) يبين نتائج التلاميذ في مادة التربية الإسلامية حسب المسلك 200
رسم بياني رقم (23) استيعاب المعلومات المقدمة من طرف الأستاذ حسب المسلك. 201
رسم بياني رقم (24) يبين طريقة الامتحان التلاميذ في المادة حسب المسلك 203
رسم بياني رقم (25) يبين تطبيق ما تعلمه التلميذ من المادة في الحياة اليومية حسب المسلك. 205
رسم بياني رقم (26) يبين ممارسة الشعائر الدينية للتلميذ حسب المسلك. 207
رسم بياني رقم (27) يبين التخصصات الذي يريد التلاميذ متابعتها في التعليم العالي..... 209
رسم بياني رقم (28) يبين على ماذا يعتمد الأستاذ على الكتاب المدرسي أم على وثائق أخرى. 210
رسم بياني رقم (29) يبين استعمال الأستاذ لطرق حديثة في التدريس. 211
رسم بياني رقم (30) : طبيعة المراجع التي يعتمدها التلميذ خارج الكتاب المدرسي..... 212
رسم بياني رقم (31) يبين الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في دراستهم لمادة التربية الإسلامية 214
رسم بياني رقم (32) : هل سبق وتلقيت تعليما أوليا أثناء طفولتك؟ 215
رسم بياني رقم (33) يبين إفادة دروس مادة التربية الإسلامية حسب النوع. 216
رسم بياني رقم (34): يبين حفظ التلاميذ للقرآن حسب النوع 218
رسم بياني رقم (35)يبين تقييم التلاميذ لمستواهم الدراسي حسب النوع 219
رسم بياني رقم (36) يبين نتائج التلاميذ في مادة التربية الإسلامية حسب النوع..... 221
رسم بياني رقم (37) يبين استيعاب التلاميذ للمعلومات من طرف الأستاذ (ة) حسب النوع 222
رسم بياني رقم (38) يبين موقف التلميذ من طريقة الامتحان في المادة حسب النوع..... 223
رسم بياني رقم (39): يبين تطبيق التلميذ لدروس المادة في الواقع (الحياة اليومية) حسب النوع. 225
رسم بياني رقم (40): يبين ممارسة التلاميذ للشعائر الدينية حسب النوع. 226
رسم بياني رقم (41) يبين ممارسة التلميذ الشعائر الدينية..... 232
رسم بياني رقم (42) يبين تطبيق ما تم تعلمه في الحياة اليومية من طرف التلميذ 234
رسم بياني رقم (43) يبين رأي التلميذ في لباس المرأة المحجبة 235

رسم بياني رقم (44) يبين مصدر التعاليم الدينية التي يكتسبها التلميذ(ة) 239
رسم بياني رقم (45) يبين أهم الدروس التي تعلمها التلميذ في مادة التربية الإسلامية..... 242
رسم بياني رقم (46) يبين حفظ التلاميذ(ة) للقرآن حسب نوع التعليم 248
رسم بياني رقم (47) يبين تقييم التلاميذ لمستواهم الدراسي حسب طبيعة التعليم..... 249
رسم بياني رقم (48) يبين المعدل المحصل عليه في المادة حسب طبيعة التعليم..... 250
رسم بياني رقم (49) يبين استيعاب المعلومات المقدمة من طرف الأستاذ حسب طبيعة التعليم..... 251
رسم بياني رقم (50) يبين طريقة الامتحان في المادة حسب طبيعة التعليم. 252

مقدمة عامة:

- موضوع البحث وإشكاليته

-دوافع البحث وأهميته

- المفاهيم الأساسية للبحث

مقدمة

عرف المجتمع المغربي في السنوات الأخيرة تحولات مهمة وسريعة في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية والدينية، حيث تجلت في تعدد المؤسسات الدينية والتربوية كالمدرسة التي تعتبر من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية.

وتندرج المدرسة ضمن النظام التعليمي (المدرسي)، باعتباره مجموعة من القواعد والتنظيمات والإجراءات والهياكل التي ترسيها الدولة، من خلال التنظيم وتسيير التربية والتعليم، من خلال المستويات التعليمية والبيداغوجية والمؤسساتية بصفة عامة.

يسعى النظام التعليمي كإطار مؤسساتي إلى التنمية البشرية وإعداد الفرد للحياة. حيث أن التعليم اليوم ومناهجه أصبح الركيزة الأساسية للتقدم والابتكار وهو السبيل الوحيد لمواجهة التحديات سواء كانت محلية أم عالمية. من هذا المنطلق اهتمت كثير من الدول بتطوير نظامها التعليمي وتحديث مناهجه بما يتماشى مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.[1]

غير أن النهضة الحقيقية في المجتمع لا تتم بدون إعادة النظر في المناهج الدراسية من حيث المحتوى والأهداف لأن التعليم هو محرك مسار التنمية وصانع المستقبل وذلك لأن التجارب أثبتت أن التقدم مرتبط بالعلم والمعرفة وان رفاهية الشعوب لابد أن تعتمد على نظام تعليمي رشيد.[2]

كما أن النظام التعليمي يلعب دورا هام في التكوين المعرفي والثقافي لإرساء القيم الخلقية وتكوين الناشئة. وعلى هذا الأساس فإن متطلبات الحضارة الحديثة تجعل من النظام التعليمي فاعلا أساسيا في التأهيل والابتكار. ومعلوم أن المنهاج التعليمي يضفي على الرسالة التربوية للمدرس طابع التخطيط المنظم، والاشتغال بالمنهاج يفترض وجود فلسفة تربوية معينة، يتم ترجمتها إلى أهداف ومقاصد معينة ومحددة. كما يستدعي اختيار الطرق البيداغوجية،

[1]- أحمد محمد جاد، التجديد التربوي في التعليم قبل الجامعي، دار الإيمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ، الطبعة الأولى، 2008 القاهرة ص.194

[2]- شحاتة حسن، المناهج بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية، الطبعة الأولى، القاهرة، 1419هـ، ص.23

والمقررات الدراسية، والكتب المدرسية، وأساليب التقييم، والوسائل التعليمية الملائمة، كما أن هذا المنهاج يؤطر المكونات التي تتضمنها السيرورة الديداكتيكية[3].

وعلاوة على ذلك فالمناهج التعليمية تهتم بوضع الأسس المشتركة للمعارف والقيم والمهارات التي تسهر على أنماط سلوك الإنسان الجسدي والعقلي والاجتماعي والديني والانفعالي، إذ عن طريق هذه العملية يمكن اكتساب هذه الأنماط السلوكية أو تعديلها من خلال المناهج العامة.

وفي هذا الإطار لابد من التمييز بين الرؤية المنهجية العامة ومناهج المواد الدراسية مادام أن لكل مادة منهاجها الخاص الذي بعكس فلسفتها وتوجهها التربوي، والبيداغوجي. ومن ضمن مناهج المواد نجد مادة التربية الإسلامية، إذ شكلت هذه الأخيرة أهم الروافد والمنطلقات لترسيخ القيم الإسلامية الواردة في الخطاب التربوي الديني المتضمن في الكتاب المدرسي، وكذا من خلال الفعل البيداغوجي للأستاذ.

إن هذه الدراسة الأكاديمية تهتم بتحليل مسألة تدريس مادة التربية الإسلامية ت والطريقة التي يتم بها إنتاج الخطاب الديني التربوي. حيث أن مادة التربية الإسلامية تستهدف تكوين الناشئة. إذ لا يمكن تحليل طريقة إنتاج وتمرير الخطاب الديني التربوي في المدرسة المغربية إلا باعتمادنا على رؤية سوسيولوجية تعمل على اكتشاف آليات بيداغوجية ومعرفية تتحكم في هذه العملية، ونتيجة لذلك لابد من استحضار الخطاب السوسيولوجي الذي يساعد في دراسة الظاهرة المتعلقة بموضوع هذا البحث.

إن استحضار الخطاب التربوي الديني الموجه لتلامذة التعليم الثانوي التأهيلي للثانية بكالوريا يدفعنا لاكتشاف آليات تمرير هذا الخطاب لدراسة الفعل البيداغوجي وكيفية تلقي التلميذ انعكاسات هذا الفعل على مستوى سلوكه ومواقفه مع ربط ذلك بإطار استناده الاجتماعي أي السياق الذي يعيش في إطاره التلميذ على مستويات دينية وثقافية وإيديولوجية وفق التصور السياسي الذي ترتضيه النخبة الحاكمة لإرسائه من خلال مادة التربية الإسلامية.

---

[3]- سعيد الراشدي، النظام التربوي المغربي دراسة تحليلية للقيم الموجهة للسياسة التربوية بالمغرب ما بين 1956-1999، دار القلم للطباعة والنشر، الطبعة الأولى ، الرباط، 2008،ص:32

ولا تخفى أهمية دراسة الدين والخطاب التربوي الديني وتوجهاته في تأطير وتوجيه الناشئة ورهانات ذلك على التكوين والتأهيل.

ممّا لا شك فيه، أن المنهج يمثل الخيط الناظم الذي ينبغي أن يستغْرِقَ أطروحتنا جملة وتفصيلا، ويمنحها ما يمكن أن تشكل البوصلة التي توجه تحليلنا لمختلف عناصر الموضوع حتى نتتبع مسالكه في كشف معنى الواقع الاجتماعي الذي سندرسه. ونحن في هذا التقديم، سنعرض بشكلٍ مجمل، ما سيجيء مفصلا فيما بعد، هدفنا في ذلك تبيان مفاصله الكبرى قبل عرض جزئياته على وجه التفصيل.

بدأنا فصلنا هذا بتبيان ما دفعنا ذاتيا وموضوعيا إلى اختيار موضوعنا، وفي هذا السياق سنصوغ دوافعنا الذاتية لبيان كيف أن اهتمامنا بهذا الموضوع الذي يثير الجدل في عصرنا الحالي، قد أثار لدينا مجموعة من التساؤلات حول الخطاب الديني وحول قيمه لدى المتعلمين والمتعلمات، وكذا الفاعلين التربويين في الميدان، وما يتوارى خلفها من نقاشات حول المستجدات والتغييرات التي طرأت على مقررات المادة. وكيف أن اهتزاز نسق علاقات التبادل بين التلميذ والمدرس،- داخل المؤسسة التعليمية من خلال تمرير الخطاب التربوي الديني عبر تدريس مادة التربية الإسلامية، - كان يثيرنا لمعرفة ما يعتمل بداخله من استراتيجيات فيما يخص تحليل الخطاب التربوي الديني، وكيفية تدريسه من خلال المقرر الدراسي والفعل البيداغوجي للأستاذ.

أ- **دوافع موضوعية:**

أما دوافعُنا الموضوعية فقد أبرزنا كيف أنها تتمثل في تنامي كيفية تدريس الخطاب التربوي الديني داخل المؤسسة التعليمية وذلك من خلال مادة التربية الإسلامية ولهذا سنأخذ قطاع التعليم المدرسي-نموذج الثانويات التأهيلية العمومية على وجه الخصوص، مقارنة مع نظيرتها الخصوصية، والنوعية التي تعود إلى انخفاض مستوى القيم الجماعية الضابطة للجماعات والأفراد على حد سواء.

كما تطرقنا للأهمية التي تكتسيها أطروحتنا من الناحيتين النظرية والميدانية، وهي أهمية تتجلى على سبيل المثال، في محاولتنا المساهمة من جانب آخر، بقدر الإمكان، في مد الجسور بين سوسيولوجيا الدين وسوسيولوجيا التربية. وذلك بالارتقاء بتحليل الخطاب الديني من

المجتمع إلى المدرسة. كما أن موضوع أطروحتنا قدم عناصر لبناء ودراسة الخطابات التربوية الدينية داخل المؤسسة التعليمية (المدرسة)، باستثمار ديناميتها لتطوير أنماط ونوعية الخطاب الديني المؤسساتي.

ليس في ادعاء أطروحتنا أن تُؤسِّس، ولو بشكل أولي، لفرادَتها النسبية إلاّ في ارتباط مع الدراسات السابقة، وقد تكون هذه المسألة قضية القضايا في كل أطروحة.

وعليه، سطرنا منافذ لعرض ما تمكّنّا من الاطلاع عليه من هذه الدراسات، التي ميّزنا فيها بين المحلية والعربية والأجنبية. لنخلص، عبر ما سميناه بالتفصيل الإشكالي للأطروحة، إلى دعوى مؤدّاها أن دراستنا لتفسير وتحليل محتوى الخطاب التربوي الديني وتلقيه من طرف التلميذ داخل المؤسسة التعليمية، وذلك من خلال تدريس منهاج مادة التربية الإسلامية المتضمن في الكتاب المدرسي للتعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب، هي دراسة تبني عناصر تحليلها من معطيات الميدان، تروم استخدامها للمعرفة لتبيان كيفية تأسيس وبناء الخطاب الديني مؤسساتيا ومعرفيا، أو كيف يصيغ الفاعلون التربويون خطابا دينيا داخل المدرسة التعليمية؟ وعبر ماذا؟

وبذلك نكون قد قمنا بطرح السؤال المركزي للأطروحة الدائر حول الكيفية التي يدرس بها الخطاب التربوي الديني، وما يرتبط به من مواقف التلاميذ ومدرسيهم وتَجلِيه بتفكيكه إلى أسئلة فرعية فصلنا ما جاء فيها مُجملاً إلى أبعادَ ورهانات تخص كل سؤال على حدة. ثم أتبعنا هذا الإشكال بالفرضية المركزية أو العامة، ثم الفرضيات الفرعية للدراسة، كما أخرجنا أطرها المضمرات وأبعادها النظرية.

وبعد ما تبينا هذه المضمرات أصبح في مقدورنا، رسم أهداف الأطروحة بشكل أكبر، حيث بينا في **الأهداف المتصلة** بالكشف عن تحليل الخطاب التربوي الديني من خلال مواقف التلاميذ تجاه مادة التربية الإسلامية، وكذا بواسطة تمريره وتلقينه للتلاميذ من طرف الفاعل التربوي(المدرس) داخل المؤسسة التعليمية(المدرسة). ثم حددنا في الأهداف النظرية السياقات الكبرى التي درسنا داخلها الخطاب التربوي الديني داخل المؤسسة التعليمية، ووضحنا بالنسبة لكل فرضية من فرضيات الدراسة، كما قمنا بالتحديد الإجرائي للمفاهيم المركزية للأطروحة.

الشيء الذي جعل أطروحتنا تحظى بالأهمية البالغة والتي تكمن في معرفة الأبعاد السوسيولوجية لتدريس مادة التربية الإسلامية من خلال المقررات التعليمية والفعل البيداغوجي للمدرس ومعرفة دور المدرس التربوي والرمزي في التأطير الديني للتلاميذ عبر المادة (التربية الإسلامية للسنة الثانية بالتعليم الثانوي)، ثم معرفة طبيعة محتوى الخطاب الديني التربوي من خلال المناهج التربوية لمادة التربية الإسلامية. كما أننا انطلقنا من إشكالية الأطروحة والتي مفادها **كيف يبنى الخطاب التربوي الديني مؤسساتيا ومعرفيا في التعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب من خلال مادة التربية الإسلامية تعليما وتعلما؟ وما هي شروط تلقي التلميذ لهذا الخطاب وكيفية توظيفه؟ وكيف يحصل التفاعل بين الفاعل التربوي والتلميذ خاصة من خلال جملة المعارف والخبرات المحصل عليها في إطار مادة التربية الإسلامية؟ وعلى هذه الإشكالية قمنا بتحديد فرضية مركزية والتي مفادها "نفترض أن تلقي الخطاب الديني التربوي من طرف تلاميذ السنة الثانية بكالوريا يختلف ويتمايز حسب نمط التنشئة الأسرية والاجتماعية بالأساس.**

كما قمنا بتحديد الفرضيات الفرعية وذلك من أجل تأكيدها أو تفنيدها في الميدان حيث تتمثل في:

- ✓ نفترض أن ارتفاع المستوى التعليمي للآباء يساعد على تمكن التلميذ من مضامين الخطاب التربوي الديني.
- ✓ نفترض أن تعلق تلاميذ المسالك الأدبية بالخطاب التربوي الديني يعلو لدى تلاميذ المسالك العلمية.
- ✓ من المرجح أن الحفظ والتمكن يقوى لدى الإناث أكثر من الذكور.
- ✓ من المرجح أن تلاميذ المدارس العمومية أكثر استيعابا للخطاب التربوي الديني من تلاميذ المدارس الخصوصية.
- ✓ من المفترض أن الفعل البيداغوجي للمدرس على مستوى مادة التربية الإسلامية يطغى فيه التلقين أكثر من الحوار التفاعلي.

وعلى غرار ذلك قمنا بتقسم أطروحتنا إلى ثلاث أقسام رئيسية وهي قسم يتعلق بالإطار النظري للأطروحة، وقسم يتعلق بالإطار المنهجي ثم قسم يتعلق بالإطار الميداني وتحليل نتائجه.

- فالقسم الأول يتضمن أربع فصول رئيسية، حيث تطرقنا في الفصل الأول إلى الدراسات السابقة حول موضوع أطروحتنا حيث عرضنا دراسات محلية، عربية أجنبية، والفصل الثاني خصصناه حول علم اجتماع التربية وتدريس الدين من خلال آراء ونظريات بعض المفكرين والباحثين السوسيولوجيين مثل دوركايم، بييربورديو، وماكس فيبر. والفصل الثالث الذي تناول سيرورة الإصلاح التربوي وتدريس الدين. وختمناه بفصل رابع والذي خصصناه لتطور تدريس مادة التربية الإسلامية. ثم انتقلنا بعد ذلك إلى القسم الثاني من الأطروحة والذي يتضمن الفصل الخامس والذي خصصناه للضوابط المنهجية للبحث. بما في ذلك تحديد موضوع البحث وأهمية وأهدافه، ثم قمنا بتحديد إشكالية الانطلاق والفرضيات المعتمدة في هذا الموضوع، وكذلك تحديد عينة البحث والمفاهيم والمؤشرات المؤطرة للبحث مع تحديد المنهجية والمقاربة المعتمدة في هذا الموضوع.

وفي الأخير انتقلنا إلى القسم الثالث والذي يتضمن عرض وتحليل نتائج البحث الميداني كما يتضمن هذا القسم خمس فصول رئيسية: فالفصل السادس خصصناه لعرض نتائج وتحليل المستوى التعليمي للآباء وتمكن التلميذ من مضامين الخطاب التربوي الديني، ثم انتقلنا إلى الفصل السابع من أجل عرض نتائج المسالك التربوية وتلقين الخطاب التربوي الديني أما الفصل الثامن فيتناول تحليل نتائج النوع الاجتماعي وتلقين الخطاب التربوي الديني، الفصل التاسع تضمن تحليل أنماط التعليم وسيرورات استدماج الخطاب التربوي الديني، والفصل الأخير خصصناه لعرض نتائج وتحليل المعطيات الكيفية من خلال تقنية المقابلة للفعل البيداغوجي للمدرس وتلقين الخطاب التربوي الديني. وفي الأخير توصلنا إلى مجموعة النتائج المستقاة من الميدان وذلك من أجل التحقق من الفرضيات التي انطلقنا منها وصولا إلى صحتها أو دحضها. كما أن مجمل النتائج التي توصلنا إليها من خلال البحث الميداني عرضها بتفصيل في الخاتمة.

الإطار المفاهيمي:

أ- تحديدات مفاهيمية:

شكلت المفاهيم الخيط الناظم والمؤطر لأطروحتنا، حيث تم تحديد مضامينها والعلاقات القائمة بينها، اعتمادا على ما تراكم من دراسات وأبحاث في الموضوع. ولا ينبغي النظر لهذه المفاهيم كمجموعة من المصطلحات المعزولة عن سياقاتها، بل هي مفاهيم تشكل مدخلا للتساؤل السوسيولوجي حول الظاهرة المدروسة، ومدى تشعبها وتركيبيتها وتفاعل مكوناتها."إذ تعتبر المفاهيم أدوات عامة تستخدم في البحث و الفائدة منها هو صياغة النظريات الخاصة بإحدى المشكلات واستنتاج الفروض من أجل اختيارها "[4]

فلكل بحث مفاهيمه التي من خلالها يعبر عن فروضه العلمية، وهذا الاختلاف في المفاهيم لا يكون على معاني المفاهيم والمصطلحات التي تطرح في سياق الفرضيات

والنظريات، بل يكون على أفكار وصيغ الفرضيات والنظريات نفسها.

وبما أن الدراسة تتناول موضوع "الخطاب التربوي الديني بالتعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب" فقد تم اختيار المفاهيم التي لها ارتباط بموضوع بحثنا، وهي:

1- الخطاب الديني التربوبي:

الخطاب لغة على وزن فعال من خاطب، ومصدره خطاب، ومخاطبة، ومعناه الكلام والمحادثة، ومراجعة الكلام والمشاورة فيه، و"الخطاب" هو رسالة ذات هدف ودلالة، وهو كلام ،منطوقا أو مكتوبا، يمثل وجهة نظر محددة من الجهة التي توجه "الخطاب" ويفترض فيه التأثير في السامع أو القارئ، مع الأخذ بعين الاعتبار الظروف والملابسات التي صيغ فيها " الخطاب" بدلالة الزمان والمكان، هو أيضا تواصل لغوي ينظر إليه باعتباره عملية تجري بين متكلم ومستمع، أو تفاعل شخصي يحدد غرضه الاجتماعي[5].ومعنى هذا أن "الخطاب" يتجاوز الشكلية اللغوية، ويمتد إلى وسائل الإقناع ونوعية البرهان وأدوات الأسلوب البياني.[6]

---

[4]. أحمد عاطف غيث :قاموس علم الاجتماع، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، الطبعة الثانية، سنة 1989،ص80 .

[5]- سارة ميلز، الخطاب، ترجمة عبد الوهاب علوب، المركز القومي للترجمة، الطبعة الاولى، السنة 2016،ص:9

[6]- سارة ميلز، مرجع سابق، ص17

أما الخطاب التربوي فهو اللغة المعبرة عن جملة التصورات والمفهومات والقيم والمعايير والتصورات الاجتماعية. حول الواقع والمآل التربوي، وصفا، وتحليلا، ونقدا، واستشرافا، أو حول علاقة الوجود بالتربية ومجتمعها، وهو بذلك تعبير عن إيديولوجية منتج "الخطاب" في لحظته التاريخية والموجه إلى الآخر بهدف التأثير عليه وتوجيهه.

وأيضا فالخطاب التربوي هو الرسالة المعتمد عليها من أجل تثبيت ثقافة المواطنة وثقافة حقوق الإنسان وثقافة السلوك المدني وثقافة الديمقراطية[7]

- **التعريف السوسيولوجي لمفهوم الخطاب:**

يقول السوسيولوجي الفرنسي "**بيير بورديو**" في هذا الصدد "إن موقفي، في خطوطه العريضة، قريب إلى حد كبير من موقف "ميشيل فوكو"، ومع ذلك فهو مختلف جدا، لقد حاولت أن أحلل منطق وآلية ما كنت قد أسميته بالسلطة الرمزية أي السلطة التي تمارس نفسها على هيئة القدرة التي تجعلنا نرى أو نفهم، أو نعرف أو نؤمن[8]".

يتضح من خلال قولة بيير بورديو أن هناك علاقة بين الخطاب والسلطة الرمزية وبالتالي هناك علاقة تؤسس لمعنى الخطاب يكشف السلطة الرمزية لمنتجه. بوصفه السلطة كما طرحتها كتابات ميشيل فوكو. كما أن بيربورديو يعيد أطروحة ماركس التي يعيب فيها على الماديين الذين تركوا الجانب النشط في المعرفة للمثاليين، وهذا ما حاول بيير بورديو أنه يقيمه من خلال نظريته القائمة على الأشكال الرمزية.

الخطاب الديني عند "بيير بورديو" هو خطاب رمزي يؤول النصوص الدينية عبر خطاب عاطفي لا عقلاني، كما يكتسب سلطة رمزية تستمد شرعيتها من مقولاتها الخاصة ومن منطقها الداخلي ومن مجموعة من المفاهيم الذاتية، حيث أخذ شرعيته من استعدادات وانفعالات حسية وجسدية الشيء الذي ينتج تفسيرات خاطئة لمصطلح الحوار الثقافي، لأنه مستمد من خطاب ديني مرتبط بالصورة البدائية الأولى وتتحكم فيه ثنائيات ساذجة كالخير والشر، الحق والباطل، الإيمان والكفر، حيث ينتقل الخطاب الديني إلى خطاب يتماثل مع النص الديني

---

[7]-مصطفى بلهوني، الرهانات التنظيمية والتعليمية والتربوية، نقلا عن الحامل الإلكتروني-www.alaan.malawueil.asp.13/03/2000

[8]-Bordieu Pierre ce que parler veut dire, *l'économie des échanges linguistique.-Paris,* Ed. Fayad,1982, p.15

المقدس أو يتماهى معه،أو يخلق صورة لخطاب يقترب من المقدس ويتعالى على الواقع ولا يعترف بالمتغيرات التي تحدث فيه[9]

2-الفعل البيداغوجي:(l'Action pédagogique)

موضوعيا، هو عنف رمزي حسب بورديو على اعتبار أنه فرض، بطريقة اعتباطية، بحيث لا يتأتى له إنتاج أثره المخص به، أي أثره البيداغوجي تحديدا، يمارسه تشكيل اجتماعي أي العلاقات القوة بين الرمز أو الطبقات المكونة من السلطة الاعتباطية، حيث تعتبر هذه السلطة هي علاقة تواصل بيداغوجي وقد يكون هو أكثر الأساليب انتشارا بينهم، تتولى أمر هيكلته وتدبيره مؤسسة ذات وظيفة تربوية، يكون هدفه إعادة إنتاج البنيات الثقافية للطبقات المهيمنة أو الطبقات المهيمن عليها، ومنه فهو مطابق بالضرورة للطبقة الاجتماعية الموجه إليها، واعتبر بورديو أن تلك السلطة الكامنة في هذا الفعل البيداغوجي وطريقة تدبيره هي شرط إنشاء علاقة تواصل بيداغوجي، وكذلك اعتبر "بورديو" أيضا أن الفعل البيداغوجي بمثابة سلطة رمزية لا تختزل أبدا بما هي به فإنها لا تنتج أثرا رمزيا إلا من خلال ممارستها في علاقة فعل تواصلي وبالتاليف رمزية هذا الفعل لا تتحقق آثارها وخاصة تلك المسماة بيداغوجية، إلا عندما تتحقق شروط فرض سلطة هذا الفعل بشكل معلن. فالفعل البيداغوجي يتطلب فعلا تواصليا، كما أن سلطة هذا الفعل البيداغوجي تتحدد رمزيا بهيكلته في بنيات علائقية رمزية بين السلطات الممارسة (الأستاذ و التلميذ)، وهي في الأصل تعبير عن الشكل الاجتماعي السائد في المجتمع والذي يجسد فعل الهيمنة، وفي الغالب فالمعارف التي يتم تلقينها تتحدد وفق الفعل البيداغوجي في الحقل الرمزي أو الاقتصادي المهيمن[10]. ومن هنا فالفعل البيداغوجي يتمرر وفق الحقل التربوي بواسطة السلطة الرمزية القائمة بين الأستاذ(ة) والتلميذ(ة) وسط المدرسة باعتبارها من المؤسسات التنشئة الاجتماعية.

---

[9]-Bordieu Pierre Questions de sociologie., Paris, Ed. Minuit., p.124

[10]- بير بورديو وجان-كلود باسرون، إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ترجمة ماهر تريمش، المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الاولى، بيروت، 2007 ص 104-110.

3- مفهوم المدرسة:

تعد المدرسة من المؤسسات التربوية والتعليمية المهمة في حياة الإنسان، وهي تأتي في تأثيرها وأهميتها في المرتبة الثانية بعد الأسرة، فالمدرسة هي حقل تربوي تعليمي لتشكيل وصقل شخصية الطالب ومهاراته وقدراته ومعلوماته المختلفة في شتى مجالات الدراسة الابتدائية، والأساسية، أصبح إلزاميا في معظم بلدان العالم، وهذا الأمر يتيح لكل فئات المجتمع فرصاً متساوية في الحصول على التنشئة والتكوين، فليست كل الأمهات مثقفات بقدر كبير يمكنهن من تعليم أطفالهن في شتى العلوم، وكذلك لا تتساوى كل العائلات في الوضع السوسيواقتصادي الذي يسمح لها بالتعلم والقراءة.

و المدرسة هنا كمنظومة فرعية من منظومة التعليم التي تضم عناصر متفاعلة ومتعاونة ومتكاملة تعمل في تناغم واتساق لتحقيق جودة العملية التعليمية ومخرجاتها."[11] وهذه العناصر تتمثل في:

المتعلمين والمدرسين والإدارة التربوية وهيئة التأطير والمراقبة التربوية إضافة إلى مجالس المؤسسة التربوي وشركاء المؤسسة.

أما من وجهة نظر "فرانسو دوبي"(**François Dubet**)": فيرى أن المدرسة يجب أن تعد للحياة بمعنى أنه لا يجب أن تكون آلة إصدار الدبلومات بل يجب أن تعد الطالب لمواجهة الحياة وكيفية التعامل معها. كما أكد(**François Dubet**(في كتابه بعنوان "وقائع المدرسة" (**Faits D'école**) يجب علينا تغيير نموذج المدرسة حيث أن مجموعة من الطلاب أو التلاميذ(ة) يفشلون أو يتعلمون بشكل سيء أو غير كاف ، وأخيرا كسر عزيمتهم".[12] بمعنى لابد من تنشئة انتقائية ملازمة لعمل المدرسة، فهي تنتج أدوات وأساليب ونماذج للكفايات.[13] لذلك فإن النجاح المدرسي لابد أن يرتبط بمحددات وآليات قد لا تعترف بها المدرسة.

---

[11]-أحمد أمين المفتى، منظومة المدرسة الفعالة ،المؤتمر العربي الخامس حول "المدخل المنظوميفي التدريس والتعلم"، الطبعة الثانية، السنة 2005.

[12]-François dubet,'faits d'école" Éditions de l'École des hautes études en sciences sociale ;2008 ;P.29.

[13]- محمد فاوبار، سوسيولوجيا التعلم بالوسط القروي، دراسة نظرية ميدانية في مسألة لاتكافؤ الحظوظ، مراجعة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى،2001، ص.19

إذن فالمدرسة ليست مجرد فضاء موجها لتعويض الأسرة في وظيفتها الحمائية بل تعد ذات وظيفة إيجابية بحيث تعمل المدرسة على تمرير وظيفتها التربوية.[14] وتكمن أهمية المدرسة ودورها في تعليم وترسيخ القيم لدى المتعلم، على غرار الإصلاحات التربوية الأخيرة، والتي تتمثل في تضمين المناهج التربوية للتربية والقيم، حيث تنطلق مرجعياتها عموما في التربية على المبادئ والقيم الإسلامية، والتربية على القيم المواطنة، والتربية على حقوق الإنسان والديمقراطية، حيث عمدت المنظومة التربوية على ترجمتها إلى غايات وأهداف تربوية في المناهج التعليمية المراد تنفيذها.[15]

4-مفهوم مادة التربية الإسلامية:

مادة من المواد الدراسية، تتميز بكونها تدرس من مرحلة التعليم الابتدائي إلى غاية السنة النهائية من البكالوريا استنادا إلى المقررات الدراسية المتوالية، كما تدرس بمعدل ساعتين للمسالك الأدبية وساعة واحدة فقط للمسالك العلمية. كما يقصد بالتربية الإسلامية جملة المعارف والقيم والمهارات التي تمكن التلميذ من معرفة ثوابت وتوجهات الدين الإسلامي ومرتكزاته الأساسية والعمل بها في حياته وفي علاقته مع الغير.

كما يدل مفهوم التربية الإسلامية أيضا على تنشئة الفرد وبناء شخصيته بأبعادها المختلفة الروحية والبدنية وإعدادها، إعدادا شاملا ومتكاملا[16]. والتربية الإسلامية هي تلك المفاهيم التي ترتبط بعضها ببعض في إطار فكري واحد يستند إلى المبادئ والقيم التي أتى بها الإسلام والتي ترسم عددا من الإجراءات والطرائق العملية يؤدي تنفيذها إلى أن يسلك سالكها سلوكا يتفق مع عقيدة الإسلام.[17] وحسب موضوع أطروحتنا سنركز بالأساس حول آليات تدريس التربية الإسلامية لتلامذة السنة الثانية ثانوي، حيث تعتبر هذه المرحلة من المراحل الأخيرة من التعليم الثانوي، وخلال هذه المرحلة يتلقى التلميذ أهم العلوم والمعارف لمتابعة

---

[14]- عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى، 2014، ص184

[15]-عبد الكريم غريب، المرجع نفسه، ص.394

[16]- عبد السلام الأحمر، دليل تأليف الكتاب المدرسي، منشورات الايسيسكو، الطبعة الثانية، السنة 2014، ص 18

[17]-أنور الجندي التربية وبناء الأجيال في الإسلام، دار الكتاب اللبناني، بيروت، الطبعة الأولى، السنة 1975، ص153

تحصيله العلمي في مجالات التعليم التالية كالتعليم العالي أو المهني، أو التخصصي أو للعمل في المستويات الأولى من الوظائف العامة أو الخاصة، وتخصصات من أشهرها العلمي، والأدبي، والرياضيات، والفلسفة، والدراسات الإسلامية والاجتماعيات. هذه المرحلة كذلك تشكل محورا مهما في التنشئة الاجتماعية إذ يجتمع فيها التلاميذ في مرحلة عمرية متشابهة لتلقي التعليم والتكوين [18].

5-الكتاب المدرسي:

طالما اعتبر الكتاب المدرسي مؤلفا تتولى إعداده السلطات أو الهيئات المشرفة على التربية والتعليم، تنحصر وظيفته في نقل المعارف وتعميم محتويات البرامج والمقررات الدراسية.

إنه صيغة يعتبرها مؤلفوه وصانعوه ترجمة ملائمة لجل أهداف البرامج أو المقرر الدراسي. غير أن تعريفا كهذا يحصر دور الكتاب المدرسي في كونه مجرد مدونة من المعارف والمحتويات تتوسط العلاقة بين المؤسسة المدرسية وبين روادها من التلاميذ. لذا، سارت البحوث الديداكتية المختصة في اتجاه إعادة النظر في موقع الكتاب المدرسي ووظائفه، في استحضار علاقته بالأنشطة التعليمية أساسا. وفي هذا الإطار، اعتبر الكتاب المدرسي وثيقة مطبوعة موجهة للتلميذ لكي يستعملها في إنجاز تعلماته، كما أنه أداة يدوية ملازمة للمتعلم بشكل يومي قبل أن يكون أداة فكرية، لأنه موجه مؤسسيا وديداكتيكيا لأجل التشغيل والاستعمال الذاتي[19].

رغم تعدد تعاريف الكتاب المدرسي وتنوعها، فإنها تجمع على جعله أحد الدعامات الأساسية في العملية التعليمية- التعلمية. فقد عرفه" المنهل التربوي" بكونه (الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض فيها أنها الأداة، أو إحدى الأدوات على الأقل، التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحدد سلفا)[20].

---

[18]-أنور الجندي، مرجع نفسه، ص 160

19-عبد الحق منصف: رهانات البيداغوجية المعاصرة (دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية)، الطبعة الأولى، افريقيا الشرق ،الدار البيضاء، 2007،ص:236

20- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي-معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتية والسيكولوجية-منشورات عالم التربية مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، طبعة 2006.ح 2،ص:575.

وهو أيضا الوسيلة التي تضم بكيفية منظمة المواد والمحتويات ومنهجية التدريس المصدران الأساسيان للمعرفة. وعرفه" باسكال غوسان" (Pascal Rossan)قائلا "الكتاب المدرسي الورقي يطرح محتوى المعارف التي ينبغي على التلميذ اكتسابها في مجال تعليمي مرتبط بمستوى معين. والكتاب المدرسي يقترح دروسا تترافق مع وثائق وصور، خطاطات، خرائط، نصوص، وإحالات بيبليوغرافية... وهذه الوثائق تصاغ حصرا أو تستنسخ لهذا الغرض. ويضم الكتاب المدرسي كذلك تمارين تسمح بتقويم مكتسبات التلميذ، ويعتمد على إجراءات ديداكتيكية خاصة".[21]

كما يعتبر الكتاب أداة تعليمية أو وسيلة تربوية من أهم الوسائل التعليمية ضمن عناصر المناهج الدراسية: فهو تفصيل وتوضيح عملي لما يقترحه المنهاج، ومساعد قوي في إكساب المتعلم الحقائق العلمية المنظمة، ووسيلة في يد المدرس لتنفيذ المقررات الرسمية بمستواها ومحتواها المحددين. وهو إلى جانب هذا وذاك من أكثر الأدوات التعليمية استخداما في المدارس، ويعد ركيزة أساسية للمدرس في العملية التعليمية، فهو يفسر الخطوط العريضة للمادة الدراسية وطرق تدريسها. و يتضمن المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرر معين، كما يتضمن القيم والمهارات والاتجاهات الهامة المراد توصيلها للتلاميذ.[22]

يرى "الآن شوبان'(Allain Chopin) "أن الكتاب المدرسي في عمومه، يحيلنا على كل مؤلف معد لأغراض تعليمية. وهو بذلك موجه لكل التلاميذ ولجميع المستويات والشعب، وإلى المدرسين كذلك . وفي السياق نفسه، يقيم تمييزا بين المراجع المدرسية وبين الكتب المدرسية ويوضح أن المرجع المدرسي هو " كتاب يعرض المفاهيم الأساسية لمادة معينة ولمستوى معين". ويندرج في هذا الصنف دفاتر التمارين والأشغال التطبيقية التي تستجيب لحاجات برنامج تعليمي. أما الكتب المدرسية الأخرى، فهي كل المؤلفات التي لا تربط ببرنامج تعليمي، والتي يتم اللجوء إليها في إطار تكميلي كالقواميس والموسوعات... وسنقتصر على اصطلاح الكتاب المدرسي للدلالة على " المراجع المدرسية" بالمعنى الدقيق.[23]

21- سعيد أراق الكتاب المدرسي: أي قيم؟ مجلة علوم التربية، العدد 40، السنة 2009، ص 111

[22]-محمد حمسك المؤطر التربوي ، مقال: "الاستعمال الوظيفي لكتاب اللغة العربية"، المنهاج الجديد،ص.1

[23]-A.CHOPIN. Manuels Scolaires. Histoire. Pédagogie pour demain hachette-paris.1992 p.42

يعد الكتاب المدرسي بما يحتوي عليه من نصوص تعليمية من أهم آليات الفعل البيداغوجي لترسيخ ثقافة المجتمع بكافة جوانبها الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.[24]

ورغم تعدد مصادر المعرفة و تنوع الموارد الرقمية يظل الكتاب المدرسي أداة ديداكتيكية ضرورية يتيح للمتعلمين جملة من المعارف و المفاهيم المنظمة، ويستند نجاعته من طبيعة استعماله من لدن المدرسين و المتعلمين و بالنسبة لمنظومتنا التربوية، وعلى ضوء شروط التمدرس بمؤسساتنا التعليمية (يعتبر الكتاب المدرسي العمود الفقري للمنهاج التربوي الدراسي، إذ يشكل المصدر الوحيد الذي يعكس مضامين المنهاج التعليمية ، ويترجم مستويات البنية التعليمية وتمفصلاتها. و يمكن التمييز عادة بين نوعين من الكتب المدرسية: فالنوع الأول يتجلى في الكتب المدرسية التي تخضع في بنائها لتدرج نسقي يتم بمقتضاه ترتيبو تنظيم المحتويات والأنشطة المقررة في مادة معينة، وفي مستوى معين، وفق ما تمليه دورة النقل الديداكتيكي. والنوع الثاني يتضمن الكتب المرجعية الموازية، حيث يلجأ إليها المدرس و التلميذ لتوضيح بعض القضايا والجوانب الواردة في الصنف الأول من الكتب المدرسية.[25]

[24]-محمد حمسك، المرجع السابق، ص115

[25]- مجلة علوم التربية، محمد حمودو، المرجع السابق، ص 116.

ـالإطار النظري للبحث :

الفصل الأول: الدراسات السابقة:

الفصل الثاني: علم اجتماع التربية وتدريس الدين.

الفصل الثالث: سيرورةالإصلاح التربوي وتدريس الدين من خلال مادة التربية الإسلامية بالمغرب.

الفصل الرابع : تطور التدريس مادة التربية الإسلامية

الفصل الأول:

الدراسات السابقة حول موضوع البحث

تمهيد:

في هذا البحث سنتطرق لبعض الدراسات السابقة التي تكتسي أهمية بالغة في إعداد البحوث العلمية، بما توفره من سند معرفي ومنهجي للباحث من أجل أن يستأنس بها الإشكالية والفرضيات في إعداد أطروحة البحث لتحقيق أفضل النتائج العلمية ذات الصلة بموضوع البحث، حيث أن المعرفة العلمية لا تأتي من فراغ بل لابد من تساند معرفي، وتراكم علمي يؤازر خطوات البحث بصيغة علمية ويؤسس لمساره السليم في سياق البحث العلمي الجاد، ونظرا لقلة الدراسات في موضوع أطروحتنا بعنوان " سوسيولوجيا تدريس الخطاب **التربوي** الديني في المغرب ثانويات بفاس نموذجا" في شقها الخاص ارتأينا أن نؤسس لهذه الدراسة من خلال عرض مجموعة من الدراسات السابقة سواء المغربية أو العربية أو الأوروبية والتي تناولت موضوع الخطاب **التربوي** الديني وذلك من أجل إرساء إشكالية الدراسة.

كذلك سنحاول القيام بدراسة مقارنة بين الدول العربية على مستوى تدريس مادة التربية الإسلامية والتعليم الديني بشكل عام وذلك بهدف موضوع تدريس الخطاب الديني في سياق معرفي وبيداغوجي.

كما سنأخذ التجربة اللبنانية لأنها ستسمح لنا بالاضطلاع على تجربة الدولة التي تعرف بالتعددية الدينية بين المذاهب المسيحية والإسلامية. وكذلك سنتعرض للدراسة السودانية المعروفة بمناهجها التربوية المتشددة، حيث هي الأخرى قامت بتغيير في مناهج التربية الإسلامية التي كان يطبعها التفكير الوهابي في مقرراتها حين قامت السودان بحذف مجموعة من الدروس التي تدعو إلى الإرهاب والتطرف وتعويضها بدروس أخرى. كما أن هذه الدراسات السابقة ستمكننا من إدراك الفارق مع مناهج التربية الإسلامية لباقي الدول العربية الأخرى. أما بالنسبة للتجربة الأروبية فسنأخذ ألمانيا والتي كانت تدرس التعليم الديني الإسلامي في مناهجها التربوية.

1- الدراسات السابقة المغربية:

أ- دراسة " بوجداد أحمد" حول مؤسسات التعليم الديني وزمن التحولات".

خلالها توصل الباحث "بوجداد أحمد" إلى أن منظومة إنتاج العلماء في التاريخ الديني المغربي قد ارتبطت بالمؤسسات العلمية المجتمعية كالمعاهد الشرعية العتيقة والجوامع الكبرى في المدن العلمية مثل فاس، ومراكش، وتطوان وسلا وغيرها.[26]..، والتي كان يتم تمويلها في الغالب من أموال الأوقاف والأحباس، بسبب قوة الاحتضان الشعبي العام الذي كان يرى في هذه المؤسسات مقومات رئيسية في وجوده الحضاري والتاريخي الديني المرتكز على المالكية في الفقه والتصوف في السلوك التربوي، على اعتبار أن هذه المؤسسات كانت مؤتمنة على حفظ الدين، وتخرج وتكوين العلماء والفقهاء وحفظة القران الكريم، ولأهميتها الإستراتيجية في دعم المشروعية الدينية للسلطة السياسة الحاكمة، عملت هذه الأخيرة في غيرها من مرة في التاريخ السياسي الوطني، وإلى الآن، لاسيما بعد إقرار مشروع إعادة هيكلة الحقل الديني سنة 2004[27] على ضبط ومراقبة مؤسسات التعليم الديني، سواء على المستوى التنظيمي أو القانوني التعليمي المنصب حول المواد التعليمية، من خلال تحديد المواد التي يجب تدريسها والمواد التي يجب استبعادها، ففي هذا الإطار التوجيهي والرقابي للسلطة السياسية تجاه التعليم الديني- على سبيل المثال: قام السلطان العلوي سيدي محمد بن عبد الله بإصدارظهيرسنة1789 حول إصلاح التعليم بالقرويين وجامع ابن يوسف بمراكش في فصله الثالث عارضا المواد المطلوب تدريسها لتجاوز آفاق التقليد الفقهي المرتبط بالحواشي والمختصرات والتي كانت تأخذ وقتا طويلا[28].

انطلق "أحمد بوجداد" من فرضية عامة تتأسس على كون هذا النمط الأصيل من المنظومة التعليمية المغربية كان له إسهام وافر في صوغ الطابع المعتدل لتدين المغاربة وبالأخص

---

[26]- بوجداد أحمد، دراسة حول بعض الإيديولوجيات في المغرب، التعليم الديني بالمغرب تشخيص واستشراف، سلسلة أبحاث ودراسات، تنسيق د. الحسن حما، الجزء الأول، المركز المغربي للدراسات والأبحاث المعاصرة، لطبعة الأولى، السنة 2010، ص81

[27]-بوجداد أحمد، المرجع السابق، ص. 83

[28]-بوجداد أحمد، المرجع نفسه، ص 84

منذ الحكم المريني وإلى يومنا هذا في الجوانب العقدية والفقهية والوجدانية والتربوية، ومن ثم حاولت هذه الدراسة ملامسة إشكالية "موقع التعليم الديني في مسار الحفاظ على السلم والخصائص التاريخية للتدين الجمعي المغربي ومدى قدرته على تخريج علماء دين أكفاء متمكنين في تكامل وعمق من فقه الشرع وفقه الواقع[29]".

توصل الباحث "بوجداد أحمد"إلى أن التعليم الديني المغربي تاريخيا يتجلى في أبهى صوره في معلمتين بارزتين صارتاتسمى جامعات لسائر منظومة التعليم العتيق في مساره السابق للمجتمع المغربي، وهما جامع/ جامعة ابن يوسف بمراكش (اليوسفية) وجامع/جامعة القرويين بفاس، هذا الأخير المستمر بأداء وظيفته المزدوجة العتيقة والحديثة. كما عرفت البنية التاريخية للتعليم الديني الوطني وجود المدارس الشرعية العتيقة، سواء في المدن الكبرى أو في المناطق القروية بمختلف أنحاء البلاد[30].

ب-دراسة لمحمد المسكيني بالمغرب "حول المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية وتحدي تعزيز القيم والأمن الروحي"

رصد المسكيني التغيرات الحاصلة في المنهاج الجديد للمادة مشيرا إلى "أزمة تجديد التعليم الديني في الآونة الأخيرة لدى الفاعلين والقائمين على تدريس مادة التربية الإسلامية وكذا من لدن الفاعلين الاجتماعيين في المجالات المختلفة، وذلك لاعتبارات ترتبط بالتحولات الاجتماعية والثقافية التي يشهدها المجتمع في سياق دولي ينادي بضرورة احترام القيم. وإذا كان مطلب التجديد يطرح باستمرار. فالتراث الإسلامي التربوي غني بشهادات من تجارب تجديدية كان وراءها علماء وتربويون انتقدوا المناهج التعليمية في عصرهم، كما دعوا إلى تجديدها على

[29] --بوجداد أحمد، المرجع نفسه، ص 85

30- أحمد بوجداد، المرجع نفسه، ص 86

مستويات عدة، وإذا انتقلنا إلى محتوى التعليم الديني وإشكالية المضمون، فكيف ننتقي المحتوى المناسب الذي يحقق مقاصد الدين في إصلاح الإنسان"[31].

وعلاقة بالموضوع، قدّم الباحث "محمد المسكيني" في هذا الصدد تحليلا للمنهاج الجديد ينطلق من ثلاثة معايير وهي: الانسجام، والتدرج والارتقاء، والتجديد والانفتاح، لينتهي إلى ضعف الانسجام بين مفردات المنهاج الجديد، وإلى كون منهاج المحتوى التعليم الثانوي يتسم بخاصية التدرج والارتقاء، وإلى كونه حقق بشكل كبير معيار التجديد والانفتاح. منوها إلى دور الأساتذة في محاولة تحقيق الانسجام بين مداخل المنهاج عبر استحضار مبدأ الوحدة والتكامل أثناء التخطيط والتحضير للدروس، ومنوها بالتعامل مع المداخل باعتبارها مكونات معرفية مستقلة، ومن هذا المنطلق قدم المسكيني نموذجا في محاولة إيجاد التكامل والانسجام المطلوب متمنيا أن تتم مراجعة المنهاج ومفرداته من هاته الزاوية التكاملية[32].

وبالرغم من الزخم النظري الذي تم إنتاجه حول البيداغوجية والقيم إلا أن ممارسة المدرسين في التعليم الديني في الفصول يطفي عليها الشرح والإلقاء أو التقيد المطلق بالكتاب، أو الابتعاد عنه بالكلية. ليمعن الأستاذ في الحديث عن مواضيع، يعتقد أنها تفيد التلميذ. وذلك باعتماد طريقة الوعظ والتلقين.

كما أن التجديد البيداغوجي والديداكتيكي لتعليم التربية الإسلامية لا ينبغي أن يكتفي بتقديم البدائل النظرية وفق البيداغوجيات الحديثة فقط. ووفق منظور الكاتب فإن التجديد يقتضي التفكير الجدي في طريقة تكوين وإعداد أساتذة العلوم الشرعية، وأساتذة التربية الإسلامية والعلوم الشرعية وتحديث طرائقهم لتصبح أكثر مرد ودية.

وبالتالي تناول المسكيني عدة محاور في دراسته لهذا الموضوع وهي كالآتي :

- قراءة في مداخل المنهاج الجديد ومفرداته.
- قراءة في سياق تنزيل المنهاج الجديد.

31- محمد المسكيني، دراسة حول المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية وتحدي تعزيز القيم والأمن الروحي، التعليم الديني بالمغرب تشخيص واستشراف، سلسلة أبحاث ودراسات، تنسيق د. الحسن حما، الجزء الأول، المركز المغربي للدراسات والأبحاث المعاصرة، الطبعة الأولى، السنة 2010، ص 140

[32] **محمد المسكيني**، المرجع نفسه، ص 142

- شروط كسب رهان تعزيز القيم والأمن الروحي في المنهاج الجديد[33].

يعرض المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية الصادر في يونيو 2016، والذي أثارت ساؤلات وجدل حول مستقبل المادة، وعرف انزياحا عن الطرح العلمي إلى الحديث عن النوايا والأيادي الخفية وضياع الهوية بضياع المادة. وبعد أن تبين أن مقاصد المنهاج ومفرداته تتعلق بثوابت الأمة. حيث ظهرت تساؤلات أخرى مرتبطة بالمبررات البيداغوجية لمراجعة المنهاج وشروط تحقيق المادة لغايتها وأهدافها.

وحسب المسكيني،[34]فإن الارتباك الذي حصل في أجرأة المنهاج وإنجاز الوثائق المصاحبة، أفرز دينامية غير مسبوقة على مستوى تدريسه للمادة مع تحمل جملة من الإيجابيات، وهي كالآتي:

- إعادة التفكير في أدوار الأستاذ والمتعلم وكذلك الكتاب المدرسي.
- بداية التأسيس لنقاش تربوي تخصصي باعتباره المحرك الأساس لأي تطوير للممارسات بيداغوجية.
- إعادة الاعتبار لدور المجالس التعليمية في اقتراح التعديلات على المقررات الدراسية.
- الوقوف على أهمية التأطير بالمصاحبة والتكوين المستمر.

ورغم هذه الايجابيات فان النقص في نسبة التأطير وضعف التكوين لدى أساتذة المادة، يجعلنا أمام ظاهرتين:

أولهما: هيمنة دور الأستاذ على العملية التعليمية المناقض للتصور الحديث.

ثانيهما: ظهور حالات من "العبثية" وعدم الانضباط المعرفي والعلمي داخل الفصول الدراسية خصوصا إذا ما علمنا بأنه أيضا وفي مقابل ما قيل من قبل هناك موضوعات بسيطة لا تحتاج إلى غلاف زمني من ساعتين. وهذا قد يجرنا إلى نوع من الجرأة على المادة والمساس بمكانتها.

ويعلل المسكيني في هذه الدراسة التي قام بها بالقول "بإمكانية اكتفاء الوزارة بإصدار وثيقة المنهاج، وجعل الموسم موسما تجريبيا للمنهاج الجديد بدون كتب مدرسية، وتبني سياسة

---

[33]- **محمد مسكيني، المرجع السابق**، ص143

[34]-**محمد مسكيني**، المرجع نفسه، ص 144

تواصلية إشراكية ناجعة بهدف صياغة أهداف ومحاور كل درس على مستوى المديريات بإشراف وتأطير من المفتشين، ثم إعادة صياغتها على المستوى الجهوي، ثم على المستوى المركزي، وإصدار وثيقة إلى جانب المنهاج تتضمن أهداف ومحاور كل درس والمراجع المناسبة، ليتولى الأساتذة عملية التحضير والتخطيط للدروس دون انتظار للمقررات ووفق رؤية موحدة، لتتدخل بعدها آليات التأطير والمصاحبة في التوجيه والتسديد"[35].

نستنتج من هنا حسب قول الباحث أن الوزارة لا تزال تشتغل بمنطق الخبرة لا المشروع، بحيث تعهد في كل مرة إلى مجموعة جد محدودة من الخبراء لتعديل المنهاج، وهذا ما حدث أيضا في المراجعة الأخيرة في حين أن المستفاد من التعديلات السابقة هو أن الإصلاحات المتتالية لم تنجح في تغيير ممارسات الأساتذة في الفصول الدراسية بحيث تتمركز التعلمات حول المتعلم الذي يبني تعلماته بنفسه، وإنما استمرت الأنماط التلقينية في تدريس المادة، واستمر الانفصام بين القول والفعل، وعدم قدرة التعليمات على تسديد السلوك وبالتالي كان لابد من الوزارة العمل بمنطق المشروع وإشراك الشركاء من أساتذة ومديرين ومفتشين وأولياء الأمور ومجالس علمية وجامعات ... حتى يكون ذلك ضمانا جيدا لتنزيل المنهاج.

ومعلوم أن تغيير المنهاج يكون نتاجا لتغيير الأنظمة الإقتصادية والإجتماعية والثقافية، بفعل التحولات العالمية التي أفرزت تحديات جديدة مثل الهجرة واقتصاد المعرفة والأمن الوطني وأمن الدول والصحة وتغيرات سوق الشغل، وذلك مراعاة لاهتمامات المتعلم وبيئته وتخيله وإيقاعوتعلمه وما يحفزه، و كذلك الاستجابة لنتائج تقويمات النظام التعليمي[36].

وعلاقة بالإنسجام بين المداخل، يلاحظ الباحث "محمد المسكيني"، من خلال استقرائهلمفردات المنهاج بشكل أفقيبأن نسبة الانسجام يعبر عنها بمؤشر مدى ملائمة الموضوعات والمفاهيم والقيم للسورة القرآنية المؤطرة للمداخل. فالملاحظ حسب هذه الدراسة هو التفاوت في نسبة الانسجام بين المستويات وان مفردات الأولى باكلوريا هي الأكثر تحقيقا لهذا الانسجام.

---

[35]- **محمد مسكيني**، المرجع السابق، ص 145

[36]- **محمد المسكيني**، التعليم الديني بالمغرب تشخيص واستشراف، المرجع السابق، ص240

كما توصل أيضا إلى أن المنهاج الجديد يتجاوز سلبيات التفكك والتضخم في المنهاج السابق خصوصا في مقررات الإعدادي، وذلك عبر التدرج في تقديم الموضوعات. وهي ظاهرة جلية عند الاستقراء العمودي للمفردات في كل مدخل على حدة. ففي مدخل التزكية يتم الشروع في كل مستوىتعريف اللهأو الحديث عن التوحيد، ثم يتم تناول موضوعات عقدية في نوع من التدرج والانسجام.

أما دروس مدخل الاقتداء فهي متسلسلة تاريخيا، حسب أحداث السيرة النبوية مع التركيز فيها على الدروس والعبر وأسباب النجاح. وذلك بالانفتاح على سيرة النبي من خلال تناول سيرة الخلفاء الراشدين، وبعض الصحابة. ويظهر هذا التدرج والارتقاء بوضوح في دروس مدخل الاستجابة وذلك عبر الشروع في دروس تعلم الطهارة والصلاة في السن المناسب كذلك مع التنبيه الى العبادة بمفهومها الشامل.

كمايتسمالمنهاج الجديد بانفتاحه على قضايا جديدة تهم المتعلم، ومثال ذلك، الحديث عن التلوث المادي والمعنوي للبيئة، وحضور هذه الموضوعات في جميع المستويات، وأهمية التخطيط والتنظيم والإتقان والتعامل الايجابي مع وسائل الاتصال الحديثة وهي كلها من المهارات التي يتطلبها العصر، وموضوع الاعتزاز بالإسلام ككفاية تتوج دروس مدخل القسط وتناوله من زاوية كونه حق الله، وتناول موضوع اجتناب الكبائر من زاوية كونها حقا من حقوق النفسوأيضا تناول مسائل المعاملات المالية والاستثمار[37].

كما بين في هذا الدراسة شروط تعزيز القيم والأمن الروحي في المنهاج الجديد مما استنتج على أن تطوير المادة بشكل متوالي يجعلها أكثر فعالية مما يقتضي التدخل على مستويات عدة:

- ترسيخ وتقويم القيم مسؤولية المدرسة: هذه العملية لا ينبغي أن تظل اختصاصا حصريا لمادة التربية الإسلامية، بل ينبغي أن يتولى هذا العبء، جميع المواد الدراسية والمؤسسة التعليمية بكافة أطرافها، في إطار رؤية واضحة ومشروع متكامل. وفي نفس السياق لابد من إعادة النظر في التقويم الحالي القائم جله على القلم والورقة، الذي يمكن فقط من قياس مدى تملك المتعلم للمعارف، حيث أن التربية على القيم تتطلب

[37] - **محمد المسكيني**، دراسة حول المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية وتحدي تعزيز القيم والأمن الروحي بالمغرب، المرجع السابق، ص148

تطوير أدوات أخرى للتقويم تنصب على الجانب الوجداني. ولا ينبغي أن ترتبط بالبعد الجزائي والنقطة والمعدل والنجاح والرسوب، بل بالاتجاه نحو تنمية وتقويم التفكير الأخلاقي لدى المتعلمين، على أن التقييم ينبغي أن يتجه نحو المتعلم بالتركيز على موقعه في سلم الترقي في القيم. وبالتالي وضع مشروع شخصي ينبني على مداخل متنوعة منها ما هو معرفي بتناوله في دروس نظرية وماهو أعمال وأنشطة يقوم بها التلميذ داخل وخارج الفصل والمدرسة، ومنها ما هو مبني معرفيا، دون نسيان الجانب الجزائي والتنويهي.

- التكوين والتأطير والتقويم: لم يأخذ المنهاج الجديد بعين الاعتبار كفاءات الأساتذة حسب الباحث، ولم يشخص الأعطاب الديداكتيكية التي لازالت تعاني منها الممارسة البيداغوجية. ويفترض أن الأستاذ مثقف متمكن من مادته ومطلع اطلاعا واسعا على المستجدات والأفكار في الميدان وحريص على تطوير إمكاناته وأساليب تدريسه. فنجاح المنهاج رهين بالانسجام بين قدرات الأساتذة وبين الكفايات المطلوبة في المنهاج عبر إستراتيجية التكوين المستمر والتأطير الفعال القادر على التأثير في الممارسات. فمدرس اليوم أصبح مطالبا بالتوفر على الكفايات التي تسمح له بتجديد طرق التدريس، وتحفيز فضول المتعلم وتنشيط جماعة القسم وتوجيه التلاميذ في استعمال تكنولوجيا الإعلام[38].

لذلك أكد "محمد المسكيني"على ضرورة التأسيس لثقافة التقييم المهني عبر الفصل بين ذات الشخص وبين عمله، وعبر بناء تعاقدات حقيقية بين الفاعلين تجعل النقد مبنيا على مبررات علمية دون أن تكون له أبعاد جزائية، إذ يتجه نحو تدعيم الممارسة التقويمية. ومن الأجدر العمل على تقويم منتظم للمدرسين على قاعدة النتائج وليس على أساس الممارسات البيداغوجية وحدها.

- تعزيز الثقافة المكونة للهوية الوطنية: من هذا المنطلق يرى الباحث "محمد المسكيني" أن تعزيز الثقافة المكونة للهوية بدون أن نتحدث عن القيم، لأن التربية على القيم رهينة بتحول المدرسة من فضاء للإكراه إلى فضاء للفرص، وبجعل تقويم القيم ذا بعد

[38]-محمد مسكيني، المرجع السابق، ص149

تكويني، وبجعل تنمية التفكير الأخلاقي لدى المتعلمين من مسؤوليات المدرسة، وتقويم المؤسسات التربوية بناء على هذا المؤشر، الأمر الذي يقتضي تقاسم المسؤولية في نقل القيم وترسيخها بين جميع الفاعلين داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، وتحقيق الانسجام والتكامل بين المتدخلين عبر إرساء صيغ مؤسساتية مستديمة للشراكة والتعاقد والتنسيق، وتجاوز الأنشطة الموسمية[39].

ومن هنا نستنتج حسب قول الباحث أن التربية على القيم هي مسؤولية الأسرة أولا، لكون الثقافة المعززة للهوية الوطنية الغائب الأكبر اليوم لدى الناشئة، في ظل تنامي ظواهر الفردية وثقافة الاستهلاك والاغتراب واللاهوية. وكذلك حسب قوله فالتربية على القيم الاسلامية تتطلب الاطلاع على قراءة جديدة للسنة النبوية ومن زاوية تربوية تستحضر المفاهيم الوافدة، التي أثبثت نجاعتها، بغية استخلاص "المنهج النبوي" في ترسيخ القيم و تقويمها، وأيضا تقتضي من الباحثين الاشتغال على المفاهيم والمضامين التي أنتجها علماء التزكية والتصوف بالعالم الإسلامي لتجلية الاستراتيجيات التربوية التي استطاعت أن تحقق تربية متوازنة في العصور الذهبية للأمة.

- تجريب الكتب المدرسية وتعديلها بناء على مقترحات الأساتذة: يقول المسكيني "من هنا ينبغي الانكباب على إعادة إنتاج كتب مدرسية بمنطق جديد، يراعي بيداغوجيا الكفايات، وذلك على مستوى بناء أنشطة تعليمية تعلمية، وعلى وضعيات مشكلة من السيرة النبوية وأسباب النزول وأسباب الورود، وتعارض النصوص والواقع بأسلوب شيق يعتمد القصة مدخلا للتعلم، الأمر الذي يغيب في جل الكتب التي صدرت وأيضا على مستوى الشكل عبر المزاوجة بين الورقي والرقمي. فحاليا يتجه المورد الرقمي في اتجاه تنويع الممارسات ووضعيات التعلم كلما دعت الحاجة البيداغوجية لذلك"[40].ومن خلال عمل الباحث يتضح أن دور الكتاب المدرسي يكمن في اعادة تحديده ضمن الأدوات والأشكال الرقمية المتوفرة، لذا ينبغي أن يترك للأساتذة والتلاميذ الحرية

[39]-"محمد المسكيني، التعليم الديني دراسة، المرجع السابق، ص150

[40]- محمد المسكيني، المرجع السابق، ص 152

في اختيار وتصميم الدلائل والأدوات البيداغوجية، واقتراح كتب مدرسية متجددة، غنية، توظف الإمكانات الرقمية المتاحة. فالباحث "محمد المسكيني" يربمن الأجدى أن يحتوي الكتاب المدرسي على المعارف الأساسية وان يزود الأساتذة، بالأدوات اللازمة لتصميم الدروس وتنظيم فضاء العمل. كما أن مستقبل الكتاب المدرسي والموارد الرقمية لا ينبغي أن تتحكم فيهما التطورات التكنولوجية فحسب، أو الاستراتيجيات التجارية لدور النشر، او حاجة المدرسين فقط، المحدد ينبغي أن يكون هو مشروع المؤسسة[41]

ت-دراسة الباحث "محمد ابراهيم" حول التعليم الديني في المغرب مقاربة في المفهوم والمنهج.

تنتمي دراسة "محمد إبراهيم" إلى حقل الدراسات التربوية الذي من غايته تمكين المتعلم من المعارف والقيم والمهارات والقدرات، وتخريج الأطر والكفاءات التي يحتاجها الوطن، وتكوين جيل مستقبل، متوازن، لواقعه، قادر على تحليل الأفكار واتخاذ المواقف والاندماج في المجتمع[42].

كما أن هذه الدراسة التي قام بها الباحث، تستمد أهميتها من أهمية التربية الدينية في التنشئة على القيم والمحافظة على هوية الأمة ومرجعيتها الثقافية وخصوصيتها الحضارية، فقد كانت عبر التاريخ مصدرا للممانعة الفكرية والثقافية والسياسية.

يعترض الباحث "محمد ابراهيم" على العديد من الفاعلين الذين رأوا أن التربية الدينية تعتبر مصدرا ومرجعا ايديولوجيا للتطرف في شتى أبعاده"[43]. حيث أن هذه الدراسة جاءت من أجل اقتراحه مقاربة إصلاحية تنطلق من هوية الشعب المغربي وخصوصيته الحضارية والثقافية، وتستجيب لحاجة التجديد في برامج وطرق والتدريس والتقويم والتكوين وتجويدها.

---

[41]-"محمد المسكيني، التعليم الديني، المرجع السابق، ص153

[42]--محمد ابراهيم، التعليم الديني بالمغرب تشخيص واستشراف، "لتعليم الديني في المغرب مقاربة في المفهوم والمنهج"، ، سلسلة أبحاث ودراسات، تنسيق د. الحسن حما، الجزء الأول، المركز المغربي للدراسات والأبحاث المعاصرة، الطبعة الأولى، السنة 2010، ص36

[43]- دراسة محمد ابراهيم، المرجع نفسه، ص 38

حدد الباحث في دراسته حول التعليم الديني في المغرب مقاربة في المفهوم والمنهج حيث اعتمد في تحليله لهذه الدراسة على المقاربة المفاهيمية للتعليم الديني، وكذا التربية الدينية التي حددها الباحث بثلاثة مستويات: المستوى الأول هو النظام التعليمي المستقل الذي يمثله النموذجالتعليم العتيق والتعليم الأصيل، المستوى الثاني وهو النظام التعليمي المتكامل والذي يتمثل في القيم الدينية الموجودة في المواد الدراسية على اختلاف طبيعتها، أما المستوى الأخير هو النظام التعليمي الديني بمعنى أن تعليم الدين كمادة تدرس في المؤسسات التعليمية، وليس كقيم دينية موجودة في المواد الدراسية، ولا كنظام تعليمي مستقل[44].

ذهب الباحث إلى جدل الانتقال من "التربية الإسلامية" إلى "التربيةالدينية" وأكد أن استعمال التربية الدينية بدل مادة التربية الإسلامية أثار ضجة سياسية وتربوية بين العديد من الفاعلين في الحقل السياسي والتربوي، حيث اعتبر المدافعون عن بقاء الاسم الأصلي" التربية الإسلامية وفي مقدمتهم الجمعية المغربية لأساتذة مادة التربية الإسلامية في بلاغ رسمي صدر بتاريخ 25 يونيو 2016 لها استعمال مصطلح" التربية الدينية" يتعارض مع الوثيقة الدستورية التي نصت على أن الإسلام هو الدين الرسمي للمملكة،ويتعارض مع كافة الوثائق المرجعية لنظام التربية والتكوين، وإن تغيير اسم المادة فيه خرق للقانون، وذلك باعتبار الوثيقة الصادرة لم تصدر حتى في الجريدة الرسمية. ويرى الباحث أيضا أن رفض مصطلح "دين" بدل "الإسلام" هو الخوف من تراجع مكانة لمادة، وفتح لباب التعددية الدينية، وهي حاجة غير مطروحة، بل تكون هذه الحاجة تعلو إلى تقوية حضور مادة التربية الإسلامية في البرامج التعليمية، وتعميم قيمها في مراجعة مضامين المادة[45].

وخلص الباحث "محمد ابراهيم" إلى أن أهمية هذه الدراسة تكمن في التمسك بمصطلح التربية الإسلامية، للأبعاد المعرفية والعلمية المتعلقة به، وكذا المداخل المقترحة في الرقي بمادة التربية الإسلامية مضمونا ومنهجا، وذلك من أجل أن تستجيب للمرجعيات المجمع عليها في المجتمع المغربي، وترسخ قيمها، وتثبيت أسسها في أفكار وتصورات المتعلمينكي تمكنهم من

---

[44]**محمد ابراهيم**، المرجع السابق، ص40

[45]-**محمد ابراهيم**، دراسة حول "التعليم الديني في المغرب مقاربة في المفهوم والمنهج"، التعليم الديني بالمغرب تشخيص واستشراف، المرجع السابق، ص45

امتلاك أدوات الفهم والتحليل، والتفاعل الايجابي مع الظواهر الإجتماعية، والإندماج الإيجابي والفاعل في حركية المجتمع ومؤسساته المدنية والسياسية والحسم في الثوابت والانحياز للقيم المرجعية، وجودة المعارف والتكامل والتحيين لها لتستجيب لحاجات المتعلم، والتطوير في أساليب التدريس والتقييم والتنشيط، وجعل المتعلم في صلب العملية التربوية[46].

إذن فهذه الدراسة سوف تفيد بحثنا ميدانيا وذلك من أجل التوصل إلى مقاربة معرفية ومفاهيمية حول مناهج التربية الإسلامية، وأهم التغيرات التي طرأت عليها من خلال مساءلة التلاميذ حول مواقفهم وممارستهم استنادا إلى دراسة المادة، والحوار مع الأساتذة من خلال تقنية المقابلة قصد معرفة التغيرات التي طرأت على مناهج التربية الإسلامية، وكذا معرفة الفعل البيداغوجي للأستاذ.

ث-دراسة أندري أدم 1961(الدار البيضاء، فاس)

أنجزت هذه الدراسة من طرف الباحث الفرنسي أندري أدم في الدار البيضاء وفاس سنة1961 حيث ركز الباحث في هذه الدراسة على عينة من الشباب المتمدرس بالمرحلتين الإعدادية والثانوية في كل من مدينتي الدار البيضاء وفاس وشملت 400 مستجوب، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج الدالة، نذكر أهم نتائجها وهي كالتالي:

عبر أغلب أفراد العينة بأنهم لا يهتمون بالدراسة بذاتها، بقدر ما يهتمون بالمكانة التي يمكن أن توصلهم إليها. حيث أن نسبة الاهتمام عند الإناث ضعيفة مقارنة مع الذكور، كما أن معظمهم عبروا عن كونهم مهتمين بالقراءة والقيم الثقافية، حيث وصلت نسبتهم إلى أكثر من 90%من مجموع المستجوبين. كما توصلت الدراسة أيضا إلى أن المواضيع الاجتماعية والسياسية تحظى باهتمام أكبر من المواضيع الأخرى لدى أفراد العينة، حيث وصلت نسبة من يهتم بالسياسة عند كلا الجنسين إلى74,5% عند الذكور، و 58 % عند الإناث .

أما بخصوص العلاقة بين الأجيال أو ما يسمى بصراع الأجيال، فقد اعتبر أكثر من 70% في المائة من الذكور، 60% من الإناث بأنهم يشعرون بوجود فارق هام بين الجيل الذي ينتمون اليه والجيل السابق، بالرغم من استمرار دور مهم للأسرة والأقارب على مستوى الاستشارة

[46]-محمد ابراهيم، المرجع السابق، ص.49

بخصوص اتخاذ القرارات في القضايا المهمة، بحيث عبر أغلب أفراد العينة إلى لجوئهم إلى استشارة آبائهم أو إخوانهم أو أخواتهم عند اتخاذ القرارات المهمة.

من جهة أخرى توصلت الدراسة إلى أن الشباب الحالي لم يعد مهتما بالدين بشكل كبير، بحيث أن المشكل المسيطر عليهم، والدور المنوط بجيلهم هو خلق مغرب عصري، وفي مقابل ذلك اهتمام أقل بخصوص قضايا الدين .فقد عبر أزيد من 83% من الذكور و17% من الإناث إن الدين لم يعد يحظى بنفس المكانة التي كانت له عند الجيل السابق، الأمر الذي دفع "باندري ادم" إلى تلخيص بحثه حول هذا الموضوع في قوله:

"إذا أردنا أن نلخص في كلمة واحدة أراء وميولات هؤلاء أربعمائة (400) شاب من الشباب المغربي، يمكننا أن نقول أنهم عازمون على الحداثة أو المعاصرة أو التجديد[47]

2- الدراسات العربية:

أ-دراسة جعفر محمد عبد الله علي (السودان 2001)

تهدف هذه الدراسة "لجعفر محمد عبد الله" حول تحليل محتوى كتاب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية للسنة الثانية بكالوريا لمعرفة المشكلات والصعوبات التي تضمنها المحتوى الدراسي على مستوى المناهج التربوية (المقرر، والمحتوى، وطرق التدريس ووسائله والتقويم)[48] ويتعلق الأمر ب:- بتحديد مدى ملائمة القيم الواردة في محتوى الكتاب مع القيم الواردة ضمن الأهداف العامة والخاصة لمادة التربية الإسلامية، وأهداف التربية في السودان.

-بالمحتوى الدراسي من حيث ارتباطه بالأهداف وشموله ومناسبته لحاجات الطلاب.

- بطرق التدريس المتبعة وما يستخدم من وسائل وأنشطة مصاحبة للمقرر.

ومن خلال هذه الدراسة، قام "جعفر محمد عبد الله" باستخدام المنهج الوصفي، وباعتماد عينة الدراسة التي تشمل كلا من أساتذة مادة التربية الإسلامية بالثانوي وتلاميذ المرحلة الثانوية للسنة الثانية بكالوريا بالسودان، قبل أن يقوم بعد ذلك باختيار العينة

---

[47]-André Clément Henri Adam.UNE *enquête auprès de la jeunesse musulmane au Maroc*, Aix-en-Provence, Annalesde la faculté des letters1963.p 145.

[48]- المكاشفي عثمان" واقع مناهج التربية الإسلامية في البلاد العربية تحليل وتقويم"، مؤسسة طيبة، الطبعة الأولى، 2010 ص55

المذكورة بالطريقة العشوائية البسيطة حيث بلغ عدد المبحوثين الاثنتين وخمسون أستاذا وأستاذة، فيما بلغ عدد المبحوثين من التلاميذ مائتي تلميذ وتلميذة، ليقوم بتصميم استبيانين الأول مخصص للأساتذة والثاني مخصص للتلاميذ، وذلك من أجل أخذ آرائهم حول المنهج[49].

وفي الأخير خلص الباحث إلى مجموعة من النتائج من بينها: غياب الأهداف التعليمية لمادة التربية الإسلامية لدى الأساتذة والتلاميذ بالمؤسسات الثانوية، واعتماد المحتوى التعليمي على الجانب الفكري، وعدم استخدام الوسائل التعليمية مع استخدام أساليب التقويم التقليدية، ثم كثرة الأساتذة غير المدربين تربويا في مادة التربية الإسلامية مما يضعف الأداء.[50]

ب-دراسة "محمد فاعور" (تونس 2011)

اتجه التعليم الديني في تونس بعد سنة 2011 إلى وجهتين: الأولى تتجلى في مراجعة البرامج والمناهج الدراسية في ضوء الثورة، والثانية تتمثل في اعتماد التعليم الزيتوني الأصلي بديلا للمدرسة التونسية التي صاغتها الدولة الحديثة.[51]

من هذا المنطلق، بين "محمد فاعور" على أن التعليم الإسلامي بتونس في المدارس الثانوية العمومية عرفت غيرات جذرية بناء على مراجعة وثائق المناهج الدراسية[52]،حيث أن المنهج التونسي يتبع الأعراف الدولية في تعريف الإطار المرجعي والأهداف ومخرجات التعليم وأساليب التعلم والتقييم، أما المواضيع المختارة في المنهاج الدراسي التونسي مثل الإنسان والتوحيد والمجتمع فتعتبر من المواضيع الأكثر قابلية للتحليل الأعمق والتفكير الفلسفي من موضوعات المناهج الدراسية في بعض الدول العربية كمصر نموذجا. كالدروس المستفادة من غزوات النبي، والتدخين، وتناول الكحول، والانحراف، ومجموعة قيم إسلامية مختارة. وأيضاً تغطية أكبر في المنهج التونسي لمجموعة واسعة من القضايا التي تتصل بالحضارة والحداثة والإصلاح والمعرفة،

---

[49]- المكاشفي عثمان. المرجع السابق، ص57

50- المرجع نفسه، ص59

[51]- المنصف بن عبد الجليل، تدريس الدين بتونس 2016،2011 ملاحظات أولية، مقال منشور ضمن ندوة " التعليم الديني في المدرسة ودراسات لتجارب عربية وأوروبية ، مؤسسة الملك عبد العزيز آل سعود، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2018، ص 190

[52]- محمد فاعور" مقال حول التعليم الديني والتعددية في مصر وتونس، نشر بجريدة ميدان مصر الإلكترونية..www

كما أن مقاربة الدين على هذا المستوى المدرسي تجمع المعنى الوجودي في الأديان مع واقع الحضارة الحديثة.

وفي حين يرى "محمد فاعور"على أن أهداف المنهاج التونسي توافق الحوار، والمرونة، والاعتدال، والتسامح، والانفتاح على المقاربات والقيم الشاملة.[53]فإن تلاميذ مرحلة الثانوي عانوا في تونس من وجود فجوة كبيرة بين ما تعلّموه في المدرسة وما شاهدوه في الحياة الواقعية. إذ كان تلميذ الثانوي على بيّنة من إساءة استعمال السلطة السياسية والفساد وانتهاك حقوق الإنسان الأساسية للمواطنين. ونتيجة لذلك، وصف تقرير يقيم مدى إدماج مبادئ حقوق الإنسان في المناهج الدراسية للمدارس الثانوية في العالم العربي هؤلاء التلاميذ بأن لديهم حالة من "انفصام الشخصية في تكوينهم الأكاديمي" ترجع جزئيا إلى التناقض بين القيم المثالية التي يتعلمونها وبين تجربة الحياة، وذلك من حيث تخصيص الوقت، حيث يدرس التلاميذ التونسيون الإسلام لمدة ساعة ونصف في الأسبوع في المرحلة الثانوية[54].

ارتأينا أن نعتمد على هذه الدراسة التي تتعلق بدولة عربية كتونس، وذلك من أجل المقارنة مع المناهج الدراسية الخاصة بالتربية الإسلامية في المغرب، علما أن تونس هي من عرفت أول تغيير في المناهج التربوية والدراسية الخاصة بمادة التربية الاسلامية وبالتعليم الديني عموما.

ج- دراسة حول التعليم الديني في لبنان:

تعتبر لبنان بلد الأقليات، يتألف من تسعة عشر مذهبا دينيا، هذا إلى "اللائكين" الذين لا حظون فيه بتمثيل رسمي، ولا تزال لبنان منقادا بالنظام الطائفي الذي يعود بجذوره إلى الحقبة العثمانية والذي يزعمون له أنه يشكل حماية للأقليات العرقية الدينية. وهو نظام عجيب، جمع بين المواجهة والتلاحم، صار معه التعايش والتوافق أكثر من مجرد اختيار، بل نتيجة لتاريخ محمل بإحداث سعيدة، ومواجهات عنيفة، تعود أقربها عهدا إلى فترة الحرب الأهلية (1975-1990) التي أغرقت البلاد في الفوضى وعدم الاستقرار. وعلى الرغم من إقامة

[53]-- محمد فاعور" المقال نفسه.

[54]- "محمد فاعور" المقال السابق.

الدستور والميثاق الوطني على أساس من الشراكة بين المسلمين والمسيحيين دون اعتبار للتحولات الديمغرافية المترتبة عن الهجرة خلال فترة الحرب الأهلية تلاها.

ولا يزال التعليم العمومي في لبنان يشكو من جوانب نقص كبيرة، وعلى خلافه التعليم الخاص، ولاسيما الديني منه، حيث يتميز بتطور كبير، ويقوم على تأمين القسم الأكبر من المهمة التعليمية، سواء داخل المدارس، أو داخل الاعداديات والثانويات. ولقد لعبت المؤسسات التعليمية المسيحية، الموروث بعضها عن البعثات الغربية (خلال الفترة الممتدة بين القرنين السادس عشر والعشرون)، دورا حاسما في تاريخ النظام التعليمي المعمول به في البلاد .انبثقت المؤسسات المذهبية الإسلامية منذ أواخر القرن التاسع عشر، فأحدثت سلسلة من المدارس، نذكر منها، على سبيل التمثيل، إلى الجمعية السنية "المقاصد"(في أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين)[55].

ومن هنا فالتعليم الديني في لبنان يشكل إشكالية تربوية كبيرة باعتباره مجتمع ذو طابع متنوع حيث نجد أن هناك صراع جوهري وتاريخي بين الطائفية والتربية، إذ كانت الطائفية المتجذرة في المجتمع والأفراد وبنود المواثيق والاتفاقات والتشريعات والممارسات قد أعاقت إلى حد بعيد الإستفادة من التنوع الروحي، بل وصلت خطورتها إلى درجة تهديد وحدة المجتمع وصيغة العيش الواحد بالتفكك والانقسام في محطات متعددة من تاريخه، الشيء الذي أدى إلى افقار مفهوم المواطنة وإفراغه من مضامينه التوحيدية الحقيقية ثم دفع مكونات المجتمع الأهلي في لبنان إلى البحث في مفردات الهوية ومحدداتها عند كل اختلاف وانقسام مهما كانت مسبباته. كما أن الثقافة الدينية هي ضرورية لكل تعليم معاصر في اتجاه رؤية جديدة للتربية الدينية في هذا المجتمع المتنوع تطبعها قيم التسامح والمحبة وقبول الآخر واحترام خصوصيته.

[55]- نبيل قسطنطين، التعليم الديني والثقافة الدينية في المدرسة، من أشغال الندوة المنظمة من قبل مؤسسة الملك عبد العزيز آل سعود- الطبعة الثانية الدار البيضاء،2016، ص.241

3- الدراسات الأوروبية:

-التجربة الألمانية (2008)

خلال سنة 2008 تم إدراج تدريس التعددية الدينية في عموم البلاد، عملا بالمادة 3-7 من القانون المؤسس للمدارس العمومية بألمانيا، سيرا على درب مأسسة الإسلام، وإقراره، وإدراجه في النظام التعليمي الألماني. ويأتي ذلك القرار استجابة للمطالب التي أعربت عنها العديد من الجمعيات الإسلامية بتمكينها من الحق في تقديم درس في الدين لفائدة التلاميذ المسلمين، إسوة بالدروس التي تقدم للطلبة من الكاثوليك، والبروتسنت، والأرتوذكس، واليهود.[56]

وكان ذلك القرار استجابة من السلطات العمومية للدرس الديني شريطة أن يقدم باللغة التركية. ولعل في هذا الأمر دليلا على سعي الدولة الاتحادية الألمانية إلى تقنين الحقل الإسلامي. ونتيجة لهذا قامت ألمانيا بتدريس التعليم الديني الإسلامي في المدرسة الألمانية وفق ثلاثة مراحل:

المرحلة الأولى: تمتد من نهاية السبعينات إلى أواخر التسعينات، كانت تنشد في تدبير الدين الإسلامي إلى الدولة التركية في المقام الأول. كما كانت تهدف أيضا إلى تدريس الدين المذهبي في المدارس العمومية حيث كان يعتبر هو المادة المدرسية الوحيدة المستفيدة من ضمانة دستورية، والمادة في التدريس النظامي التي تقدمه المدارس العمومية طبقا لمبادئ الجماعات الدينية. كذلك فالتدريس الديني مجال يدخل تحت المسؤولية المشتركة لكل من الدولة والجماعات الدينية.

المرحلة الثانية: وتمتد بين 1998-2006 وقد ظهرت خلالها بوادر للاعتراف بالجمعيات الإسلامية، كما تهدف هذه المرحلة إلى إمكانية نشر الدين عن طريق المدرسة فهو إذن تجسيد لمطلب المساواة في المعاملة مع المسيحية واليهودية.

---

[56]-سيلفي توسكرأنغو، التعليم الديني والثقافة الدينية في المدرسة، دراسات وتجارب عربية واوروبية،" التعليم الديني الاسلامي في المدرسة"، مؤسسة الملك عبد العزيز ال سعود- الدار البيضاء ص 110.

المرحلة الثالثة: 2006-2008 وخلالها شرع في اعتماد تدريس الدين الإسلامي بالتدريج في المدارس، ويدخل ذلك في إطار تنوع الأصول العرقية والقومية، والانتماءات المذهبية والسياسية، وأنها تعبير عن الاعتراف بالمكون الإسلامي.[57]

[57]-التعليم الديني والثقافة الدينية في المدرسة ، دراسات وتجارب عربية وأوروبية،" التعليم الديني الاسلامي في المدرسة" "سيلفي توسكرأنغو، مرجع سابق، ص118

الفصل الثاني:

علم اجتماع التربية وتدريس الدين

تمهيد:

شهد العالم في العقود الأخيرة تغيرات جذرية وتطورات سريعة أثرت على الحياة في شتى المجالات، مما فرض على المهتمين بالحقل الفكري والتربوي التفكير في تقديم حلول تناسب هذا التسلسل من الأحداث لكي يتمكن الفرد من التأقلم ومواكبة الركب الحضاري والتكنولوجي والمدني، عن طريق تطوير مهاراته وتنمية مكتسباته بهدف تجاوز الصعوبات ورفع التحدياتالتي تواجهه وتواجه مجتمعه.

وتماشيا، مع هذا الوضع ولج نظام التربية والتكوين بالمغرب في العصر الراهن مرحلة حاسمة، أعلن فيها عن ميلاد المدرسة المغربية "الجديدة" أسست لمفاهيم مبتكرة وأعلنت القطيعة التامة مع تصورات ظلت مهيمنة. ومن هذه المفاهيم الجديدة نجد مفهوم التربية على القيم[58].

ليست التربية على القيم وليدة اليوم، ولكنها نتاج اجتماعي تمتد جذوره إلى العصور القديمة، فمنها استمد الإنسان الخاصية التي تميزه عن باقي الكائنات الأخرى، وهذا ما جعل كانط يؤكد على "أن الإنسان لا يمكن أن يكون إنسانا إلا بالتربية، إلا أنها لم تستقر على مفهوم واحد وموحد عبر العصور والمجتمعات، كما أن المفكرين لم يتفقوا قط على تحديد معنى موحدا لها في نفس الحقبة[59].

إن تغير واختلاف مفهوم التربية بصفة عامة، لا يمكن النظر إليه من زاوية واحدة فقط فإضافة إلى كون هذا المفهوم يتغير حسب الحقب، فهو أيضا يأخذ معاني مختلفة في نفس الحقبة، كما أنه يختلف أيضا في نفس المجتمع، وذلك على مستوى شموليته واتساعه. كما أن المعنى الحقيقي للتربية لا يتغير في عمقه من فلسفة إلى أخرى، سواء في الغرب أو الشرق، بل أنه دلالة واضحة ومنهج صريح للوصول إلى تربية معينة وأهداف مسطرة. ومن يرجع إلى تاريخ الفكر التربوي عند كبار الفلاسفة سواء من المسلمين، كالقابسي وابن خلدون، وأبو حامد الغزالي، أو

---

[58]- عز الدين المعتصم، التربية على القيم في التعليم الثانوي الاعدادي اللغة العربية نموذجا، مجلة علوم التربية تنمية الموارد البشرية للدراسات والبحوث، العدد 70 الطبعة الأولى، السنة 2018، ص62.

[59]-روني اوبير التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدائم، مطبعة دار العلم للملايين، الطبعة الثانية، بيروت1972، ص.17

من غيرهم كجون جاك روسو، وجون ديوي وبياجي وغيرهم، سيجد بأن التربية تعكس في جانب منها، إطارا نظريا واسعا، ينظر من خلاله المربي إلى الناس والأشياء، نظرة معينة تتجلى فيما يراه من فلسفة للتربية ووسائلها وأهداف تحقيقها[60].

ومن أهم الدارسين الأوائل الذين اهتموا بسوسيولوجيا التربية. ماكس فيبر، اميل دوركهايم الذي درس سوسيولوجيا التربية دراسة وظيفية في كتابه "التربية والسوسيوليوجيا" وقد عرف التربية بقوله: "هي الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال الصغيرة التي لم تصبح بعد ناضجة للحياة الاجتماعية، وموضوعها إثارة و تنمية عدد من الاستعدادات الجسدية والفكرية و الأخلاقية عند الطفل، والتي يتطلبها المجتمع السياسي في مجمله والوسط الخاص الذي يوجه إليه"[61]. ومن هنا فالقصد من التربية عند دوركايم هو إدماج الفرد من أجل خدمة المجتمع الذي ينتمي إليه فلا قيمة للتربية إن لم يتمكن الفرد من مهارات الحياة ليواجه بها الاكراهات وتقلباتها حتى يضمن استمراريته فيها.

غير أن الدراسات الموضوعة كانت تطورت في اتجاه ضبط عملية التربية والتكوين وربطها بالحاجيات الاقتصادية وبمجالات مختلفة. لكون تقدم المجتمع رهين بتقليص حدة الفوارق الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. لذلك شكلت ديمقراطية مطلبا رئيسيا لمختلف الفئات المجتمع الحديث سواء منها المتقدمة أو السائرة في طريق النمو. كما أن المعرفة راهنا تحولت بدورها إلى سلاح استراتيجي يمكن استعماله للسيطرة والتحكم في ميكانيزمات الطبيعة والمجتمع باختصار شديد. مما يمكن القول بأن المعرفة سلطة تمكن صاحبها من بسط نفوذه وكسب الرهان.

[60]-عبد المجيد بوشبكة، الخطاب التربوي لدى حزب العدالة والتنمية، مجلة عالم التربية، كلية الآداب والعلوم الانسانية الجديدة العدد18/2008، ص112.

[61]-E. Durkhiem"Education et Sociologie"Opcit.p18

1- التيارات السوسيولوجية للتربية وتدريس الدين

أ- سوسيولوجيا التربية:

يمكن الحديث عن مجموعة من التيارات والنظريات والمدارس والاتجاهات ضمن سوسيولوجيا التربية، ويمكن حصرها في ما يلي :

-المقاربة الإدماجية (الوظيفية) والمؤسساتية لدوركايم:

تنبني المقاربة الادماجية لدوركايم على تشبيه المجتمع بالكائن العضوي الحي بمعنى أن المجتمع يتكون من مجموعة من العناصر والبنيات والأنظمة، وكل عنصر من هذه العناصر يؤدي وظيفة ما داخل هذا الجهاز المجتمعي، وبهذا يترابط كل عنصر في النسق بوظيفة ما ومن ثم، فالمجتمع نظام متكامل ومترابط ومتماسك، يهدف إلى تحقيق التوازن والحفاظ على المكتسبات المجتمعية، وبالتالي يقوم الدين والتربية-مثلا- بالحفاظ على توازن المجتمع.

ويعني هذا أن النظرية الإدماجية (الوظيفية) تعتبر"المجتمع نظاما معقدا تعمل شتى أجزاؤه سويا لتحقيق الاستقرار والتضامن بين مكوناته". ووفقا لهذه المقاربة، فإن علم اجتماع التربية يدرس علاقة مكونات المجتمع بعضها ببعض وصلتها بالمجتمع برمته. ويمكننا على هذا الأساس أن نحلل، على سبيل المثال، المعتقدات الدينية والعادات الاجتماعية، بإظهار صلتها بغيرها من مؤسسات المجتمع كالأسرة، والمدرسة وغيرها. لأن أجزاء المجتمع المختلفة تنمو بصورة متقاربة بعضها مع بعض.

واستخدم الوظيفيون مبدأ المشابهة العضوية للمقارنة بين عمل المجتمع بما يناظره في الكائنات العضوية. ويرى هؤلاء أن أجزاء المجتمع (الأسرة، المدرسة...) وأطرافه تعمل سويا وبصورة متناسقة كما تعمل أعضاء الجسم البشري، لما فيه نفع المجتمع بمجمله. وليتسنى لنا دراسة أحد أعضاء الجسم، كالقلب على سبيل المثال، فإن علينا أن نبين كيفية ارتباطه بأعضاء الجسم الأخرى ووظائفه. وعند ضخ الدم في سائر أجزاء الجسم، يؤدي القلب دورا حيويا في استمرار الحياة في الكائن الحي. وبالمثل، فإن تحليل الوظائف التي يقوم بها أحد تكوينات المجتمع يتطلب منا أن نبين الدور الذي تلعبه في استمرار وجود المجتمع ودوام عافيته.

ومن هنا، تنبني النظرية الإدماجية(الوظيفية) على مجموعة من المبادئ والمفاهيم الأساسية، مثل: الوظيفة، والبناء الاجتماعي، والمشابهة العضوية، والنسق، والدور والمكانة الاجتماعية، والمتطلبات الوظيفية، والبدائل الوظيفية، والمعوقات الوظيفية، والوظائف الظاهرة والوظائف الكامنة، والجزء في خدمة الكل، والتضامن العضوي، والمحافظة والاستقرار، والنظام والتوازن، والأدوار الحيوية، والاتساق والانسجام، والتماسك الاجتماعي مقابل مبدأ التجزئة والصراع[62].

وعليه، إن " المدرسة الوظيفية أو الادماجية تشدد على أهمية الإجماع الأخلاقي في الحفاظ على النظام والاستقرار في المجتمع. ويتجلى الإجماع الأخلاقي هذا عندما يشترك أغلب الناس في المجتمع وعلاقته بالقيم نفسها. ويرى الوظيفيون أن النظام والتوازن يمثلان الحالة الاعتيادية للمجتمع، ويرتكز التوازن الاجتماعي على وجود إجماع أخلاقي بين أعضاء المجتمع. إن دوركايم، على سبيل المثال، كان يعتقد أن الدين يؤكد تمسك الناس بالقيم الاجتماعية الجوهرية، ويسهم بالتالي في صياغة التماسك الاجتماعي[63].

وربما كان التفكير الوظيفي يحتل مكانة الصدارة بين التقاليد النظرية في علم الاجتماع لوقت طويل، ولاسيما في الولايات المتحدة. بارسونز وروبرت ميرتون، وقد نهل كلاهما من أفكار دوركايم، أبرز الداعين إلى هذا التيار، كما نجد أن هناك بعض العوامل المؤدية إلى التماسك الاجتماعي على حساب عوامل أخرى المفضية إلى التجزئة والصراع. إن التركيز على نواحي الاستقرار والنظام يعني التقليل من أهمية التقسيمات و التفاوتات التي تنشأ في المجتمع على أساس الطبقة والعرق والجنس. كما أن الوظيفيين يميلون إلى التقليل من دور الفعل الاجتماعي الخلاق في المجتمع. ويرى كثير من النقاد أن التحليل الوظيفييعطي لبعض المجتمعات صفات اجتماعية لا توجد فيها. ذلك أن الوظيفيين كثيرا ما يقولون: إن للمجتمع حاجات، وإن له أهدافا على الرغم من أن هذه المفاهيم لا تصدق إلا على الأفراد من البشر.[64]"

---

[62]-أنتوني غيدنز، كتاب علم الاجتماع، ترجمة الصياغ فايز، الطبعة الأولى، مركز الدراسات الوحدة العربية،2005، ص74

[63]- المرجع نفسه، ص75

[64] - **أنتوني غيذنز**، المرجع السابق، ص77.

فمن جهة، يرى إميل دوركايم أن المؤسسة التعليمية (المدرسة) تقوم على وظيفتي المحافظة، والتشديد على جدلية الماضي والحاضر. بمعنى أن للمدرسة وسيلة للتطبيع، وإعادة إدماج المتعلم داخل المجتمع. أي: تقوم المدرسة بتكييف المتعلم، وجعله قادرا على الاندماج في حضن المجتمع. إذ تقوم المدرسة بوظيفة المحافظة والتطبيع والتنشئة الاجتماعية، ونقل القيم من جيل إلى آخر عبر المؤسسة التعليمية. ويعني هذا أن المدرسة وسيلة للمحافظة على الإرث اللغوي والديني والثقافي والحضاري كوسيلة لتحقيق الانسجام، والتكيف مع المجتمع. أي: تحويل كائن غير اجتماعي إلى إنسان اجتماعي، يشارك في بناء العادات نفسها التي توجد لدى المجتمع. وهذا يؤدي إلى أن تكون المدرسة مؤسسة توحيد وانتقاء واختيار. يعني هذا أن المدرسة توحد عبر التكييف الاجتماعي، ولكنها تميز بين الناس عبر الانتقاء والاصطفاء. ومن ثم، فالوظيفة الأولى للمدرسة تتمثل في خلق الانضباط المؤسساتي والمجتمعي. ويرى مارسيل بوستيك" أن كل نظام مدرسي يتسم بسمة المجتمع الذي أنشأه. وهو منظم حسب مفهوم التصور المعطى للحياة الاجتماعية، ولدواليب الحياة الاقتصادية، والروابط الاجتماعية التي تحرك هذا المجتمع. ولهذا، حلل علماء الاجتماع بصورة مباشرة أو غير مباشرة الصلات بين العلاقة التربوية والنظام الاجتماعي، نظرا لأنهم يعدون التربية بمثابة مؤسسة، مهمتها تكييف الشباب مع حياة الجماعة بواسطة إجراءات معقدة الاستنباط.[65]".

ويعني هذا أن المدرسة لابد أن تقوم بدور عقلاني حسب دوركايم، بتقديم المعارف والقيم، والحفاظ على المجتمع العلماني الديمقراطي، والدفاع عن ثوابته النظمية والنسقية والإيديولوجية. وبصيغة أخرى، إن النظام التربوي مطالب بعملية التطبيع والإعداد الاجتماعيين، بتشريب الأجيال القادمة مجموعة من القيم والمعايير والعادات والتقاليد والأعراف، بغية تأهيلهم للأدوار المنتظرة منهم في المستقبل حسب حاجيات النظام الاجتماعي. ويعني هذا أن تقوم المدرسة بوظيفة التنشئة الاجتماعية، وعملية التطبيع والمحافظة على القيم الموروثة. تقوم هذه النظرية البنيوية الوظيفية بأدوار المدرسة أو المؤسسة التعليمية داخل النسق الاجتماعي، واستجلاء مختلف وظائفها الأساسية والثانوية قصد الحفاظ على توازن

[65]- مارسيل بوستيك: العلاقة التربوية، ترجمة: محمد بشير النحاس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1986م، ص:19.

المجتمع وتماسكه واستقراره. دون أن ننسى التركيز على شبكة العلاقات والتفاعلات المباشرة وغير المباشرة، والأدوار، والسلوكيات، والتصرفات الوظيفية، قصد تحقيق مجتمع ثابت منظم. أما إذا وقع اختلال وظيفي، فلابد من عمليات التصحيح أو المعالجة أو المواجهة.

ومن جهة أخرى، يستند الاتجاه الوظيفي إلى التجربة العقلية، واستخدام المنهج المقارن كما وكيفا، وملاحظة النتائج المترتبة على حدوث الاضطرابات في المجتمع وتحليلها.

ومن أهم الانتقادات الموجهة إلى هذا الاتجاه أنه تيار إيديولوجي محافظ، يهدف إلى خلق مجتمع منظم ومتناسق ومتماسك ومستقر اجتماعيا، يخلو من الصراع والتناقضات الجدلية. لذا، يعتبر النظام أو التوازن أو الاستقرار الهدف المنشود الذي يسعى إليه هذا الاتجاه السوسيولوجي. وفي هذا، تقول وسيلة خزار:" يجمع النقاد على الطابع الإيديولوجي المحافظ للاتجاه البنائي الوظيفي، والذي يتضح بجلاء في قيامه على مسلمة أساسية تتمثل في وحدة وترابط أجزاء النسق ووظائفه، وفي تأكيده المبالغ فيه لأهمية التكامل والتوازن والاستقرار داخل المجتمع، هذا فضلا عن اعتماده الكبير على تشبيه المجتمع الإنساني بالكائن الحي، حتى أصبحت صحة المجتمع مرادفة للنظام، ومرضه مرادفا للصراع. لقد حاول الاتجاه البنائي الوظيفي بكل جهة أن يلغي فكرة وجود تناقضات داخل الأنساق الاجتماعية، ولما بات ذلك من المستحيل وغير المقنع، نظرا إلى عدم القدرة على إغفاله في واقع الحياة، تبنى الكثير من أصحاب هذا الاتجاه مبدأ وجوده على أنه حالة استثنائية تعبر عن مرض اجتماعي، مع التأكيد أن التوازن والتكامل هما الحالة الطبيعية التي تمثل النموذج الأمثل للنظام."[66]

ومن هنا، يدافع هذا الاتجاه عن القيم البورجوازية والرأسمالية المحافظة. وفي هذا، يقول رايت ميلز:" لقد حول بارسونز المجتمع بأسره إلى مجرد قيم ومعايير، أو إلى رموز مجردة توجد مستقلة عن البشر، وتفرض عليهم سلطانها، وأغفل تماما الأساس الاقتصادي والسياسي للمجتمع، وعبر بوضوح عن انحيازه الإيديولوجي للطبقة الحاكمة. والإنسان عنده غير قادر على تغيير هذه الأنساق القيمية، ولكن عليه أن يخضع لها ويتكيف معها."[67]

---

[66] - وسيلة خزار، الأيديولوجيا وعلم الاجتماع (جدلية الانفصال والاتصال)، الطبعة الأولى، السنة 2011، ص:209.

[67] - سمير نعيم أحمد، النظرية في علم الاجتماع (دراسة نقدية)، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة الخامسة، 1985م، ص: 210.

ويضيف:" إن تأكيد بارسونز على فكرة التوازن عن طريق الخضوع للمعايير السائدة والمشتركة بين الناس، إنما هو تحذير من أي تمرد أو محاولة لتغيير الأوضاع القائمة"[68].

ومن ثم، فبارسونز مفكر اجتماعي محافظ يبحث عن استقرار مجتمعي. وفي هذا، يقول بوبوف:" يقرر بارسونز أن بواعث وأهداف الأفعال الاجتماعية لا تحددها الأسباب المادية، بل تحددها سيكولوجية الأفراد بوصفهم ممثلين يقومون بأدوار محددة لهم من قبل، تحددها القيم التي يعتبرونها مطلقة وأبدية، لأن مصدرها هو مجال غير حسي أو تجريبي أي إنه الله. وهنا، يتفق بارسونز مع كل من يبررون للسلطة حكمها في كل زمان بادعاء أنها ممثلة لإرادة الله.[69]

ومن هنا، يحمل بارسونز، ضمن آرائه النظرية، تصورا محافظا للوجود. وفي هذا الصدد، يقول خضر زكرياء:" إن مشكلة بارسونز تكمن في أنه يدعي تأسيس نظرية عامة للفعل، تنطبق على جميع الناس في جميع البلدان ومختلف الأزمان، بينما هو في الواقع يدعو للحفاظ على النظام الرأسمالي القائم في بلده (أمريكا)، ويبرر علاقاته ومؤسساته وأنظمة القوة فيه، بوصفها الأسس التي تقوم عليها جميع المجتمعات، أو على الأقل المجتمعات المرغوبة (المستقرة، المتكاملة، التي تسودها القيم المشتركة).وتعبر بحوثه في نظم القرابة، والطبقات الاجتماعية، وتنظيمات القوة، وغيرها من البحوث التي تتناول البيانات الواقعية لبعض المجتمعات، تعبيرا واضحا عن النزعة المذكورة"[70]

إنه يرى - مثلا- "أن التدريج وعدم المساواة بين الناس يعود إلى أنهم يؤدون أعمالهم إما بشكل جيد أو رديء، كما إن مهارتهم وكفاءتهم يجري تقويمهما وترتيبهما في درجات ومراتب. أين نظام الملكية؟ وأين تأثير القوى المهيمنة؟ ألا يتحكم رأس المال الاحتكاري بكثير من آليات التفاوت؟ هل مقياس الكفاءة والفعالية وحدهما هما اللذان يحددان مكان الفرد أو الجماعة في المجتمع الرأسمالي المعاصر؟"[71]

---

[68] - سمير نعيم أحمد، المرجع نفسه، ص 213

[69] سمير نعيم أحمد، النظرية في علم الاجتماع، المرجع السابق، ص211.

[70]-خضر زكرياء، نظريات سوسيولوجيا، مطبعة الأهالي للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سورية، الطبعة الثانية،1998م، ص:2012.

[71]خضر زكرياء، نظريات سوسيولوجيا، المرجع السابق ص 214

ويتميز هذا الاتجاه بانفصام النظرية عن الواقع، فأصحابه يتبنون فكرة النظام والاستقرار. في حين، يتسم الواقع بالأزمة والتناقضات الجدية البارزة والحادة. وفي هذا السياق، يقول أحمد مجدي حجازي:" لقد رأى أصحاب الفكر المحافظ أن الفجوة قد أصبحت أكثر اتساعا بين الشواهد الواقعية، والفكر السوسيولوجي السائد، نظرا إلى أن شواهد الواقع لا تشير إلى تأصيل الاستقرار كهدف سعى إليه رجال هذا الفكر، حيث أصبح هدف علم الاجتماع من وجهة نظر علماء القرن العشرين يتمثل في كيفية التوصل إلى الحبكة المنهجية والصياغة النظرية المقنعة لمفهوم الأزمة، أو محاولة تخطيها من جانب، ومواجهة الفكر الراديكالي من جانب آخر."[72]

وهكذا، نخلص إلى أن الاتجاه الوظيفي هو تيار سوسيولوجي يركز على البنية والوظيفة. ومن ثم، فهو تصور بنيوي نسقي يربط كل عنصر في المجتمع بوظيفة ما، ويكون الهدف من ذلك هو تحقيق النظام والاستقرار والتوازن والتضامن.

وفي المجال التربوي، تقوم هذه المقاربة على فكرة الفوارق الوراثية. بمعنى أن المدرسة توحد جميع المتمدرسين على المعايير الأخلاقية والاجتماعية بغية التأقلم مع المجتمع. وفي الوقت نفسه، تفرق المدرسة بين هؤلاء تقويما وانتقاء واصطفاء. فمن يمتلك القدرات الوراثية والملكات الفطرية، كالذكاء، والقدرات التعلمية الكفائية، ينتقى لتولية المناصب المتبارى عليها، ولكن ليس الاتكال على المحسوبية والأصل والنسب، بل اعتمادا على المعايير العلمية الموضوعية، والإنجازات التقويمية المضبوطة.

- نظرية ماكس فيبر"مدرسة الفعل الاجتماعي"

يعد ماكس فيبر من أهم السوسيولوجيين الألمان الذين أخذوا بنظرية الفعل الاجتماعي. أي فهم الفعل الاجتماعي وتأويله، مع تفسير هذا الفعل المرصود سببيا بربطه بالآثار والنتائج. يقصد بالفعل سلوك الفرد أو الإنسان داخل المجتمع، مهما كان ذلك السلوك ظاهرا أو مضمرا، صادرا عن إرادة حرة أو كان نتاجا لأمر خارجي.[73] ومن ثم، يتخذ هذا الفعل - أثناء التواصل

[72] - أحمد مجدي حجازي: علم اجتماع الأزمة: رؤية نقدية للنظرية السوسيولوجية، دار قباء، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، 1998م، ص:104.

[73]- Thélène Catherine Colliot: la sociologie de Max Weber, La découverte, Paris, France, 2006, p:50-

والتفاعل - معنى ذاتيا لدى الآخر أو الآخرين، مادام هذا الفعل الاجتماعي مرتبطا بالذات والمقصدية. أي: الإجابة عن سؤال جوهري ألا وهو: كيف يرى الناس سلوكهم ويفسرونه؟ بمعنى أن " الفعل الإنساني عند فيبر هو السلوك الذي يحمل دلالة ومعنى وهدفا. وأما الفعل المجتمعي، فهو السلوك الذي يسلك تجاه الآخرين من خلال ما يراه، في سلوك الآخرين، من دلالة ومعنى وهدف."[74]

وإذا كان إميل دوركايم يدرس الظواهر المجتمعية على أنها أشياء موضوعية، فإن ماكس فيبر يدرس الفعل أو السلوك الاجتماعي الذي يتحقق بالتفاعل بين الذوات. ويتخذ هذا الفعل معنى ذاتيا وغرضيا. ومن هنا، انتقل ماكس فيبر بعلم الاجتماع من عالم الأشياء الموضوعية إلى الأفعال الإنسانية، أيانتقل من الموضوع إلى الذات، أو من الشيء إلى الإنسان. كما تجاوز المقاربة الوضعية نحو المقاربة الهيرمونيطيقية التي تقوم على الفهم والتأويل الذاتي الإنساني. وبهذا، قد أحدث قطيعة إبستمولوجية، ضمن مسار علم الاجتماع، بتأسيس مدرسة الفعل الاجتماعي أو المدرسة التأويلية والهيرمونيطيقية أو سوسيولوجيا الفهم.

ويعني هذا - حسب نيقولا تيماشيف- " أن فيبر كان يأمل لعلم الاجتماع أن يحتفظ بميزات العلوم الروحية. فضلا عن ميزات العلوم الطبيعية. وهذه الميزات- كما يذهب فيبر- تكمن في تحقيق ضرب من الفهم، يرتكز على الحقيقة التي مؤداها أن **الكائنات البشرية تكون على وعي مباشر وإدراك تام ببناء الأفعال الإنسانية. ففي دراسات الجماعات الاجتماعية- مثلا- نستطيع أن نفهم الأفعال والمقاصد الذاتية للفاعلين الذين يمثلون أعضاء الجماعات.**

أما في العلوم الطبيعية، فإننا لا نستطيع أن نفهم - بهذه الطريقة- حركات الذرات، وكل ما نستطيع أن نفعله هو أن نلاحظ فقط أو نستنتج الانتظام القائم بين هذه الحركات. ولقد عبر روبرت ماكفر (Macaver robert) عن التعارض القائم بين العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية بشكل أكثر وضوحا حينما قال: إن الوقائع الاجتماعية هي في نهاية الأمر وقائع مدركة. فحينما نعرف أسباب سقوط حكومة من الحكومات، أو تحديد سعر من الأسعار، أو أسباب حدوث

[74]-عبد الله إبراهيم: الاتجاهات والمدارس في علم الاجتماع، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية 2010م، ص:96.

إضراب من الإضرابات، أو انخفاض معدل المواليد في مجتمع من المجتمعات، فإن معرفتنا هذه ستكون مختلفة- في جانب هام وحيوي- عن معرفتنا لأسباب سقوط الأمطار، أو احتفاظ القمر دائما بالمسافة التي تفصله عن الأرض، أو ظروف تجمد السوائل، أو إفادة النباتات من النيتروجين، فالوقائع التي من النوع الثاني يمكن معرفتها فقط من الخارج، أما الوقائع التي من النوع الأول، فيمكن معرفتها- إلى حد ما- من الداخل."[75]

وبناء على ما سبق، يعرف ماكس فيبر السوسيولوجيا، في كتابه(**الاقتصاد والمجتمع**) قائلا: " علم الاجتماع هو العلم الذي يعنى بفهم الفعل أو النشاط الاجتماعي وتأويله، وتفسير حدثه ونتيجته سببيا[76]."

إذاً، يدرس علم الاجتماع الفعل أو العمل أو النشاط الاجتماعي. في حين، يدرس عند دوركايم الظواهر المجتمعية. فهنا، يحضر البعد الإنساني الذاتي مقابل البعد الاجتماعي الموضوعي الشيئي. أي: حضور الذات في مقابل الموضوع. ويرى فيليب كابان (Philipe Cabin) وجان فرانسوا دورتيه(Jean-François Dortier) أن السوسيولوجيا عند فيبر" هي علم بخصوص الفعل الاجتماعي. وهو يرفض الحتمية التي يمتدحها ماركس ودوركايم اللذان يحبسان الإنسان ضمن نسيج من الضغوط الاجتماعية غير الواعية، ويعتقد فيبر أن هذه الضغوط وهذه الحتميات لا تعدو كونها نسبية. ليس المقصود قوانين مطلقة، إنما توجهات تترك على الدوام مكانا للصدفة وللقرار الفردي. وهو يعتبر أن المجتمع نتاج لفعل الأفراد الذين يتصرفون تبعا للقيم والدوافع، و الحسابات العقلانية. إن توضيح الاجتماعي يعني - إذا- التنبه إلى الطريقة التي يوجه بحسبها الناس فعلهم. هذا النهج هو نهج السوسيولوجيا التفهمية. يقول فيبر:" إن ما ندعوه سوسيولوجيا هو علم مهمته الفهم، عن طريق تأويل النشاط الاجتماعي."[77]

ويعني هذا أن المجتمع يتكون من مجموعة من الأشخاص الذين يقومون بسلوكيات أو أفعال أو أعمال، وهذه الأفعال هي جوهر علم الاجتماع. ويعني هذا أن مقاربة ماكس فيبر مقاربة

---

[75]-نقولا تيماشيف: نظرية علم الاجتماع: طبيعتها وتطورها، ترجمة: محمود عودة وآخرون، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة الثامنة 1983، ص:261.

[76]-Max weber*:* Économie et société, Poquet, 1995,2éme édition puf,p28.

[77] - فيليب كابان وجان فرانسوا دورتيه: علم الاجتماع، ترجمة: إياس حسن، دار الفرقد، دمشق، سورية، الطبعة الأولى 2010م، ص:47-48.

فردية، تدرس سلوك الفرد داخل المجتمع، في إطاره التواصلي والتفاعلي. ويعني هذا أن الإنسان كائن واع، يتصرف عن وعي وهدف، ولسلوكه معنى وقصد، على عكس الأشياء التي يمكن إخضاعها للدراسة العلمية. هنا، ضرورة فهم العالم في ضوء أفعال الفرد، وفهم مقاصدها وأهدافها ونواياها ودلالاتها. ويستوجب فهم العالم دراسة سلوك الأفراد داخل المجتمع، ورصد دلالات الأفعال ومعانيها ومقصدياتها. ويقترب هذا من البعد التواصلي التفاعلي.

وفي هذا السياق أيضا، يقول أنتوني غيدنز:"إذا كانت المنظورات الوظيفية والصراعية تؤكد أهمية البنى التي توجه المجتمع وتؤثر في السلوك البشري، فإن نظريات الفعل الاجتماعي تولي قدرا أكبر من الأهمية لدور الفعل والتفاعل بين أعضاء المجتمع في تكوين هذه البنى. ويبرز دور علم الاجتماع - هنا - في استيعاب المعاني التي ينطوي عليها الفعل الاجتماعي والتفاعل، لا تفسير طبيعة القوى الخارجية التي تدفع الناس إلى نمط معين من الأفعال. وإذا كانت المقاربات الوظيفية والصراعية تطرح النماذج النظرية حول الطريقة التي يعمل بها المجتمع برمته، فإن الملتزمين بنظرية الفعل الاجتماعي يركزون على تحليل الأسلوب الذي يتصرف به الفاعلون الأفراد أو يتفاعلون به فيما بينهم من جهة، وفيما بينهم وبين المجتمع من جهة أخرى[78].

حسب ماكس فيبر فإن علم الاجتماع هو دراسة التفاعل الاجتماعي بين الأفراد داخل المجتمع، وكيف يعطي الناس فهما ذاتيا للعالم، وكيف يوجهون سلوكهم في إطار هذا النوع من الفهم. أي: فهم نوايا هذا الفعل الاجتماعي وأسبابه. ويعني هذا أن منهجه قائم على الفهم بدل التفسير السببي أو العلي، كما نجد ذلك عند الوضعيين الذين ينتمون إلى المدرسة الدوركايمية. ويعني هذا حضور الذات المؤولة في الفعل الاجتماعي. ولا يمكن فهم هذا الفعل السلوكي إلا في سياق تاريخي معين. ولا يمكن فهم هذا السلوك الاجتماعي إلا ضمن ثقافة معينة مرتبطة بمجموعة من القيم المتعارف عليها.

وفي مجال التربية والتعليم، يرى رايمونبودون (Boudon.R)[79]وهو فرنسي يهتم بالاتجاه الفرداني المنهجي والذي يرفض تصورات المدرسة الوظيفية والمقاربة الصراعية، لكون المدرسة

[78]-أنتوني غيدنز، المرجع السابق، ص 114

[79]-Boudon.R: L'inégalité des chances, Paris, Armand Colin, 1973.p10

تعيد إنتاج الطبقات الاجتماعية نفسها، أو أنها فضاء للصراع بين الطبقة المهيمنة والطبقة الخاضعة.

وينفي رايمون بودون أن تكون هناك روابط قوية بين اللامساواة التعليمية واللامساواة الاجتماعية. بمعنى أن المجتمع ليس هو السبب في هذه اللامساواة التربوية، بل يعود ذلك إلى اختيارات الأفراد أنفسهم، وقناعاتهم الذاتية، وقراراتهم الشخصية، بناء على حسابات الأسر الخاضعة لمنطق الربح والخسارة، وطموحاتها الواقعية، ورغباتها المستقبلية.

فبعد أن كانت الحاصلون على الدبلومات والشهادات يحصلون على الوظائف والمناصب المناسبة لهم، ازداد المتعلمون بكثرة، وكثرت الشهادات والدبلومات، وانحصر سوق الشغل. لذا، أصبحت المدرسة لا توفر للجميع الفرص نفسها من الحظوظ والامتيازات. وليس هذا راجعا إلى أسباب خارجية، مثل: الصراع الطبقي والاجتماعي والثقافي، والهابيتوس العائلي كما يقول أنصار هذه المقاربة، بل يعود ذلك إلى اختيارات الأسرة ومنظورها إلى المدرسة من حيث الربح والخسارة. فهناك من الأبناء من يرغب في وضع اجتماعي يشبه وضع آبائهم المهني، ولا يجدون حرجا في ذلك أو ظلما. وهكذا، فالبكالوريا بالنسبة لأبناء الطبقة العمالية تشكل فرصة لا تعوض من أجل تحقيق أرباح اقتصادية، ولكن بالنسبة لأبناء الأطر العليا لا تعني تلك الفرصة ربحا حقيقيا لهم إلا إذا استمروا في التعليم الجامعي الطويل. ويعني هذا اختلاف رغبات الأفراد ومنظوراتهم إلى الشهادة أو الدبلوم. فأن تكون معلما بالنسبة لإبن عمالي ربح كبير وفرصة لا تعوض. ولكن بالنسبة لأبناء الأطر العليا، فإن ذلك لا ينفعهم في شيء. ويعود هذا كله إلى مدى الرغبة في المدرسة، والإقبال عليها. ويعني هذا أن اللامساواة المدرسية التي ترجع إلى الرغبات الفردية، وليس إلى اختلاف الرأسمال الثقافي أو إلى طبيعة الطبقة المهيمنة أو إلى قاعدة إنتاج الطبقات نفسها. وإذا كانت المساواة مغيبة في المجتمع الليبرالي، فإنه يتميز بالحرية، أما في المجتمعات الاشتراكية، فهناك مساواة بدون حرية[80].

" وعلى خلاف النظرية الحدسية هذه تبين النظرية العقلانية أن الاصطفاء الذاتي يتم على أساس محكات عقلية بالغة الدقة والخصوصية. ويعد المفكر الفرنسي رايمون بودون من أشهر

[80]-Ibid,p40.

ممثلي هذا الاتجاه في مجال تحليل الاصطفاء المدرسي. فالتلميذ يقرر هنا بصورة واعية ما يترتب عليه في الشأن المدرسي. ومن ثم يدرس الظروف والعوامل والمتغيرات المختلفة، ويقدر إمكانية المتابعة أو أفضلية الترك والتخلي عن الدراسة. وهو في كل الأحوال ليتخذ قراره بناء على فرضية الحدس والاستبطان أو العفوية الحرة في اتخاذ القرار. وهنا، يبدو أن اتخاذ القرار بالتخلي أو الترك يعتمد على موازنة دقيقة تأخذ بعين الاعتبار المخاطر وحدود النفقات والعائدات، ويتحدد مثل هذا القرار وفقا لعوامل ومتغيرات.[81]"

ويعني هذا إذا كان أنصار المقاربة الصراعية قد أخذوا بالحتمية المجتمعية أو الواقعية في تحديد مصير الفرد، فإن "رايمون بودون" قد أخذ بنظرية الفعل، على أساس أن الفرد حر في أفعاله واختياراته. ويعني هذا أن نظرية الفعل الاجتماعي ترى أن " الأفراد قادرون على صناعة مصيرهم المدرسي والمهني تأسيسا على مبادراتهم وفعالياتهم الاجتماعية.

كما أن التصور الماركسي للتربية قد أوقع البحث التربوي والاجتماعي في منزلق قدرية أو جبرية اجتماعية، لا ترى في المدرسة غير وسيلة لإعادة الإنتاج.[82]

ب- سوسيولوجيا الدين:

تمهيد:

ارتباطا لما سبق من الفصل المتعلق بسوسيولوجيا التربية، وتماشيا مع مراحل تسلسل موضوع الدراسة فإن الضرورة تقتضي في المرحلة الموالية تحديدا التطرق إلى سوسيولوجيا الدين وعلاقتها بالتربية من خلال الخطاب التربوي الديني الذي يدرس في المؤسسة التعليمية، ولهذا سوف يقتضي موضوع دراستنا إلى التطرق إلى التربية وتدريس الدين وذلك من خلال تعريف سوسيولوجيا الدين وأهم نظرياته التي تجمع بين التربية والدين. ومنه ما المقصود بسوسيولوجيا الدين؟ وماهي الدراسات والنظريات المؤطرة للدين كواقعة سوسيولوجية؟

[81] - علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب "علم الاجتماع المدرسي"، الطبعة الثانية، ص:192.

[82]- مصطفى محسن، في المسألة التربوية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء 2002، الطبعة الثانية، ص42

كانت سوسيولوجا الدين بالمغرب ومازالت من الميادين الهامة. حيث ورثت إرثا هاما من الأبحاث الاثنوغرافية، الانتربولوجية والسوسيولوجية. ترجع أولى هذه الدراسات إلى المرحلة ما قبل الاستعمارية في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ولقد كانت الأدبيات الأوربية الأولى حول المغربذات منظور ديني مبني على الازدواجية متحضر/ متقدم، بدائي، متوحش، ازدواجية لا تفصل بين الدين والأصل الجغرافي وتذكرنا بمنظور "ليفي برول" من حيث وصفه للإنسان الإفريقي كمتوحش وبدائي لا دين له ولا قانون له. إذ ازدادت ملامحه وضوحا مع بداية النهضة الأوربية مع فكر التنوير بحيث ستتعرض إلى فكر أكثر انفتاحا على الإنسانية. في المرحلة الاستعمارية سيتم الرجوع إلى أطروحة التفوق العلمي الأوربي وتأخر الشعوب المستعمرة التي لا نظام فيها ولا قانون ولا سلطة مركزية. هذا النوع من الفكر عرف تطورا مهما، لكن أهدافه كانت استعمارية ما أثار انتباه الباحثين الأوائل في دراستهم للظاهرة الدينية هو وجود إسلام رسمي بالمدن وإسلام شعبي بالقرى والبوادي، فيفي كتابه "زيارة لوازان " تحدث واتسون (watson) عن طقوس الزوايا والأولياء ومدى تأثيرهم الرمزي والسياسي، وعن الاحترام والتقديس الذي يتلقاه شرفاء وزان من طرف الأمة[83].

يعد الدين حسب "**دوركايم**"نظاما تضامنيا للمعتقدات والممارسات المرتبطة بالأشياء المقدسة، يعني المنفصلة، الممنوعة، معتقدات وممارسات توجد في نفس الجماعة الأخلاقية...". إن المحتويات الجوهرية هنا، هي المعتقدات، الممارسات، الموانع المقدسة، الكنيسة. على العكس، هناك تعريف يتحدث عن الظواهر الدينية أكثر من الدين وهو لا يستحضر لا المقدس ولا الجماعة. من خلال الأشياء المدنسة المرتبطة بالحياة الدنيوية، ووظيفة الدين حسب دوركايم، هي التوحيد بين أولائك الذين يؤمنون به[84]،

أما "**ماكس فيبر**" فلم يقدم تعريفا محددا للدين، ولكننا يمكن أن نلتقط بعض الإشارات الدالة من خلال أعماله. وذلك من خلال تحليله للأخلاق الاقتصادية للأديان، واهتمامه

[83]- عبد الله القرطبي، في سوسيولوجيا الأديان، الجزء الأول، الطبعة الأولى، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، 2019، ص10.

[84]-Emile Durkheim, les formes élémentaires de la vie religieuse, le système totémique en Australie, p.68/69.

بالمجالات والأنشطة الاجتماعية، كالاقتصاد والسياسة والدين. والدين في نظر "ماكس فيبر"، يساعد على احتكار السلطة وعلى الاستغلال، و يساعد بشكل كبير على الاغتراب[85].

-نظرية دوركايم حول المجال الديني:

حاول دوركايم في كتابه عن (الأشكال الأولية للحياة الدينية) أن يقدم لنا تحليلا دقيقا لصور ومصادر وطبيعة وآثار الدين، كما حاول أيضا أن يبحث عن أصل الدين وذلك بتحليل المجتمعات البدائية، إذيعتقد "دوركايم" أن الوقوف على تطور المجتمع من البسيط إلى المركب سوف يحدد مجرى التطور الاجتماعي[86].

كما يرى دوركايم على أن علم الاجتماع ذو منهج مخالف لدراسة الظاهرة الدينية، فالدين بالنسبة لدوركايم يجب أن يدرس كحقيقة اجتماعية. وهو يرفض تفسير الدين على أنه نتاج لتقسيمات عقلية زائفة أو توهم ناجم عن ضغط مشاعر معينة. كما حاول معرفة أصل الديانات من خلال إحدى القبائل الأسترالية التي تسمى "الأرونتا" والتي كانت تمثل مرحلة أولى في النمو فوجد أن أصل الديانات ديانة تعرف باسم الطوطمية وهي الأكثر صور الدين بساطة وتشير الطوطمية إلى اعتقاد داخلي في قوة غيبية أو مقدسة أو في مبدأ يحدد مجموعة من الجزاءات يتعين تطبيقها على كل من يحاول انتهاك المحرمات ويعمل في الوقت ذاته على دعم المسؤوليات الأخلاقية في الجماعة.

يقوم نمط المجتمع عند "دوركايم" على صورة التماسك الاجتماعي السائد فيه. فالمجتمع يسوده التماسك الآلي وانخفاض في تقسيم العمل وثمة مجتمع آخر يسوده التماسك العضوي ويتميز بتعقد تقسيم العمل.[87]

يرى دوركهايم أن الدين يفترض تصنيفا لكل مضامين التجربة الإنسانية من خلال فئتين متعارضتين بشكل مطلق. المقدس والمدنس. فالمدنس هو عالم التجربة الروتينية (الرتيبة) المتجاوزة من قبل الدين، إنها حيز السلوك التكيفي. أما بالنسبة لحيز المقدس فإنه، كما عند

---

[85]- عبد الله القرطبي، سوسيولوجيا الأديان، المرجع نفسه، ص.26.

[86]-Emile Durkheim ;les formes élémentaire de la vie religieuse ;Ibid ,p.70

[87]-Emile Durkheim, les formes élémentaires de la vie religieuse, le système totémique en Australie, Op,cit,p.114

مالينوفسكي وآخرون، مختلف تماما عن هذا الحيز النفعي (أي المدنس). يصرح دوركايم بأن المقدس هو أعلى جدية من المدنس من حيث الكرامة والتعبير. والدين كموقف تجاه المقدس ليس لديه غرض خارج ذاته. وهذا الموقف يتجلى من خلال الرموز التي تبرز المقدس باحترام شديد.[88]

كما أن دوركهايم يحدد سبعة مميزات للمقدس كتجربة لكائن إنساني مؤثر: أولا، المقدس هو مظهر لطبيعة محتوى تجربة الاعتراف أو الإيمان بقوة أو مقدرة معينة. ثانيا، يتميز المقدس بالغموض والالتباس، فهو وسيلة للقوة الغامضة. ثالثا، تميز المقدس بلا نفعيته ولا تجريبيته (امبيريقيته)، وخواء مضمونه المعرفي. رابعا، ميزة المقدس أنه لا يتأتمن خلال أهداف معينة ولكنه يُمنح من خلال فكرة التدين والشعور. خامسا، المقدس ليس مظهرا لطبيعة امبيريقية ولكنه بالأحرى مفروض على هذه الطبيعة. فالمقدس ليس مادة معرفية قائمة على تجربة للأحاسيس. سادسا، يتميز المقدس بميزة الدعم ومنح القوة. سابعا، الميزة الأخيرة للمقدس هي كونه مسألة مطلوبة من قبل المؤمن والعابد حيث يؤثر على الوعي الإنساني من خلال الإلزام الأخلاقي[89]

من خلال نظرية دوركايم يتضح أن الدين يتميز بكونه:

- مجال رمزي بامتياز ومن ثم فهو يعبر عن التاريخ والهوية وعن الميراث الاجتماعي للإنسان، وهو ما يجعل منه ظاهرة معقدة ومركبة تستعصي على التغيير.

ومن جهة أخرى، يأخد "ماكس فيبر"موقعه وموقفه في تحليل الدين انطلاقا من أسس ابيستمولوجية ومنهجية، اعتمادا على الدقة والصرامة العلميتين لفهم الظواهر الدينية وعلاقتها بالمجتمعات الغربية. إذن فالدين والكنيسة والهيمنة الدينية والعقلانية...هي المفاهيم المركزية التي يعتمد عليها فيبر في مؤلفاته. كل هذه الأطروحات والدراسات المعمقة توجه "ماكس فيبر" النظري في فهم الدين وعلاقته بكل مظاهر الحياة الاقتصادية والاجتماعية انطلاقا من العمق التاريخي والوقت الآني المدروس.

---

[88]- Thomas F.O'Dea, The sociology of religion, Columbia university, foundation of modern sociologyseries, New Jersy. P(20-21).

[89]-Emile Durkheim, les formes élémentaires de la vie religieuse, le systéme totémique en Australie, Op,cit, p21-20.

وجد ماكس فيبر نفسه منهجيا داخل حقل العلوم الطبيعية وعلوم الثقافة وبشكل خاص ضمن علوم الثقافة، أي ركز على السوسيولوجيا كعلم تاريخي يندرج ضمن عملية الفهم والتفسير، حيث خلص إلى ان الفهم يعد لحظة أساسية في عملية التفسير وأدخل مفهوم التفسير الفهمي، إذ اعتبره ضمن مشروع للمعرفة الفكرية والعقلانية، ليصل إلى مسألة الفهم السوسيولوجي لتأويل الفعل الاجتماعي وتفسير تحققه وآثاره سببيا. ف "ماكس فيبر" برر التفسير السببي الأحادي، لأن هناك العديد من العوامل التي تحلل سيرورة المجتمعات ومآلها. فمنهجية فيبر في دراسة السوسيولوجيا تميل إلى منهجية الانتربولوجيا، التي تركز على الواقع المعيش ودلالته...فالسوسيولوجية الفيبرية إذن تقر بتعدد الأسباب العقلانية في سلوك الأفراد ومقاصدهم وتستبعدفي نفس الوقت السبب الأحادي الجانب للمواقف والسلوكات الاجتماعية[90].

إن تأكيد ماكس فيبر على مسألة التفسير من أجل الفهم. في هذه المقاربة السوسيولوجية بدءا من فهم الفعل الاجتماعي عند الأفراد. يتطلب من عالم اجتماع أن يلتزم الحياد المعياري في تفسيره للفعل الاجتماعي، لكن لا يمكن أن يفهم دون المشاركة ولو من باب الافتراض.[91]

يعتبر "ماكس فيبر" أن العقلانية تطورت عبر العلوم التجريبية، هي التي دفعت بالدين الى المجال اللاعقلاني، وتصبح لاعقلانية الدين نتيجة للعقلانية العلمية للعالم. على أن "فيبر" لا يسقط الدين في اللاعقلانية ولا يعادل بينهما على الإطلاق، بل على العكس في رده عن المنطلق العقلاني للدين أي بدلا من التعامل مع عملية عقلنة العالم كسيرورة للقضاء على لاعقلانيته الذي تجسده الديانات، و يقترح فيبر التفكير في عملية عقلنة العالم كسيرورة منتجة لذلك الآخر اللاعقلاني ويقتضي تحليل هذه السيرورة التطور المتوازي لكل من العملية العقلانية والتحولات الدينية[92]. وأمام هيمنة الفكر المتطور يقتضي "خط الدفاع" لدى الدين حسب "فيبر" القول "ماذا يمكن أن يقدمه الدين .[93].

---

[90]-ماكس فيبر، الأخلاق البوتستانتية وروح الرأسمالية، ترجمة محمد علي مقلد،بيروت، مركز الإنماء العربي.1992،ص.30

[91]-Fleury.l Max weber.Paris.puf.p.9

[92]-Hervieu-leger.d.wellaime J-P sociologies et religion.op cit.p.83

[93]-Weber.M Sociologie de la religion. Op cit.p.450

اهتمت سوسيولوجية الدين عند "فيبر" بدراسة الأديان العالمية من منظور تاريخي مقارن، إذ شكلت جزءا أساسيا من مشروعه العلمي في شموليته. وبالرجوع إلى منتجاته الفكرية، نلاحظ أن دراسته للدين احتلت حيزا مهما من انشغالاته العلمية الأخرى، غير أنه لا يهتم بالدين في حد ذاته، بقدر ما يهمه بالدرجة الأولى، الطريقة التي يشكل بها الدين نمط العيش لدى الأفراد، وتمثلاتهم الأخلاقية والقيمية، وممارستهم الدينية وانعكاساتها في المجتمع. إذ يرصد الآثار البنيوية للمعتقدات والقيم الدينية في تشكيل العلاقات الاجتماعية وسلوك الأفراد في المجتمعات الغربية. فبالنسبة إليه الديانات تنتج "ايتوسا" أي أنساقا من الاستعدادات التي لها طابع الفعل الاجتماعي، كما أنها قادرة على صياغة العلاقات الاجتماعية عبر تشكيلها لنظام اجتماعي للحياة والسلوك الاجتماعي.

وعليه تم تحليل المعتقدات الدينية من زاوية "الهابتوس" الذي تشكله المعتقدات الدينية نفسها عند الأفراد، واهتم بدراسة البنية الداخلية للمعتقدات الدينية وذلك بغية فهم جوانب مهمة من الحضارة الغربية الحديثة، كالعقلانية الزاحفة والرأسمالية[94].

ونظرا لأهمية دور الدين في تشكيل سلوك الفرد، اهتم فيبر بدراسة هذه السلوكات من زاوية نمط العيش، وركز في الوقت نفسه على أشكال الامتلاك الذاتي للتمثلات والقيم الدينية للأفراد ثم بحث الآليات التي تسمح بتلقين الأخلاقيات الدينية اجتماعيا وتنظيميا في مجالات مختلفة كالاقتصاد والسياسة والمجتمع وغيرها.

فعلى خلاف "دوركايم" الذي اعتبر الدين نتاجا للجماعة التي تسقط صورتها في الوعي الجمعي، يعتقد "فيبر" آن الدين يبتدئ من الفرد المؤسس الفعلي للجماعة الدينية. وهو ذلك الشخص الذي يتمتع "بهيبة دينية"، ذو سلطة خارقة، والتي يتوفر عليها بعض الأفراد يبعثون من خلالها معاني المقدس للأفراد الآخرين[95].لا يعد المقدس عند فيبر كما يعتبره دوركايم تعبيرا روحيا للمجتمع. بل أن المقدس عند فيبر يعبر عن شيء يتجاوز المجتمع، أي ما يشكل قوة

---

[94]-Pierre Bordieu.

[95]-Weber.m sociologie de la religion (traduction de kalinwski) OP.cit.P.156-166.

متعالية، كما تدل مفاهيم الدين أو العبادة على أشكال العلاقة مع القوى الخارقة، أو غير الطبيعية.

يعد الدين عند فيبر نوعا خاصا من طرائق التعامل في المجموعة، كما أن "فيبر" قام بملاحظتين حول التعامل المنهجي مع الظواهر الدينية، أي أن الأشكال الأولية للسلوك المحفز بعوامل دينية أو سحرية، يجب أن تتجه نحو العالم المادي أي الدنيوي، كما أن الأفعال المقننة بالدين أو السحر يجب أن تتم من أجل الحصول على السعادة وطول الحياة على الأرض (الحياة الدنيوية)[96]. فبالنسبة إليه مهما تغيرت الصيغ الدينية وأشكال الطقوس فالدين يتعلق بالحياة الدنيوية قبل كل شيء وعلى هذا الأساس يجب التعامل مع الدين الذي يعد في نظره مسألة اجتماعية ودنيوية أكثر منها "أخروية" ولا هوتية.

ما يميز سوسيولوجية فيبر في دراسة الدين هو تطويره لمجموعة من المفاهيم الأساسية، "نظير خيرات" الخلاص والمجموعة" الكهنوتية. وكذلك دراسة المواقف الدينية وصياغة نماذج للسلوكات الدينية، ويقابل بين موقفين دينيين أساسيين: الموقف الصوفي والتزهدي الديني وهما طريقتين "للتوبة والخلاص".

ومع الصعيد الكنسي، تهتم دراسة فيبر في هذا الصدد بأنماط الانخراط في المعتقدات الدينية، التي تبين الممارسات الدينية أساسا. من أجل استيعاب تشكيل مشروعية المؤسسات الدينية والسياسية.، وأنواع التدين تحيلنا بدورها إلى أشكال معينة من التنظيمات الدينية، وعليه يميز فيبر بين نوعين من التنظيم الديني: الكنيسة والطائفة.

إن الكنيسة باعتبارها تنظيما دينيا مؤسسيا، تظهر تقسيم للعمل الديني حسب الترابية الكهنوتية الموجودة في المؤسسة، وتمة كذلك "هيئة مهنية" ، تضم القساوسة الدين يتميزون عن العالم المدني، ويخضعون لتنظيم بيروقراطي يشمل المسار المهني والواجبات الدينية، ونمط الحياة خارج " المهنة الدينية" وعندما تتم عقلنة المبادئ، العقائدية والعبادات وضبطها في سجلات" مقدسة" يتم تلقينها عبر برنامج تربوي نظامي، فهناك علاقة وثيقة بين تمثل الكنيسة لأتباعها والوظيفة التي تقوم بها تجاههم، حيث تعترف الكنيسة بطريقة واقعية جدا، أن

[96]-ibid.P.137

الإنسان وحدة محددة بعبارات مطلقة الوضوح، يمكن تقييمها بدقة غير أنها تقر أن حياته الأخلاقية محددة بدوافع متضاربة، و أن سلوكه في الغالب متناقض.

اهتم فيبر بمنطق اشتغال كل مجالات الأنشطة الاجتماعية، كالاقتصاد والسياسة والدين كل على حدة، وبعد ذلك حلل طبيعة العلاقة المتداخلة بين هذه المجالات فيما بينها من ناحية، ثم فيما بينها وبين الدين من ناحية أخرى. ونظرا لكون كل مجال من الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية له منطقه الخاص في الاشتغال، فإنه يدخل بالضرورة في توتر مع المجال الآخر، وفي كل حالة على حدة، حيث أبرز فيبر التحالفات أو التنازلات المبرمة بين مجالات الأنشطة الاجتماعية، تعرض للتنافس الذي يشتد أحيانا بين الأنشطة الفنية والمجال الديني. لكن، تظل علاقة الدين بمختلف مجالات الأنشطة الاجتماعية مرتبطة بطبيعة الدين القائم[97].

- **الدين والأخلاق الاقتصادية.**

عالج فيبر الأخلاق الاقتصادية في الديانات العالمية. حيث بين أن هناك تعارضا بين المنطق الاقتصادي ومنطق الديانات الأخلاقية لكون عالم الاقتصاد الحديث والعقلاني والرأسمالي يتميز بمنطقه "اللاشخصي" ويظل غريبا عن الأخلاق الدينية كما أن المجال الوظيفي للرأسمالية، لا يسمح بوجود ضرورات الصدقة اتجاه الأشخاص الواقعيين[98]، وسبب ذلك كون كل تنظيم يحتاج إلى وسائل اقتصادية، وهذا يؤثر بدوره في الدين، باعتباره مؤسسة تستند على تنظيم محدد[99].

- **الدين والسياسة.**

أما بالنسبة إلى العلاقة بين السياسي والديني، فيلاحظ فيبر أن الديانات اتخذت عبر التاريخ مواقف مختلفة جدا تجاه الفعل السياسي. وقد يبتدئ هذا من المعارضة الجذرية للسياسي، التي تعبر عنها عبر البحث الصوفي، أو اتخاذ موقف المتدني" الورع" وصولا إلى

---

[97]Weber.M."Economiet Sociologie",Op cit, P .585

[98-98]-Ibidem.p.592

[99]-Ibidem.p.585

الاستقطاب السياسي من لدن الديني خلال حرب مقدسة، وذلك مرورا بالخضوع المطلق للسلطة السياسة العلمانية.[100]

- **الدين والمجالات الفنية.**

يلاحظ فيبر أنه بقدر ما هناك علاقة وثيقة بين الدين والفن، هناك علاقة تعارض، في الوقت الذي يثمن فيه التدين السحري الوسائل الممكنة للاقتراب من الالوهية والتأثير فيها. فإن الدين تربطه علاقة حميمية بالدائرة الفنية، وذلك عبر استعمال الموسيقى والرقص، وفن المعابد ومختلف أشكال التزيين للتقرب من الآلهة. ومن ثم فإن الدين كان يشجع دائما النشاط الفني، وعلى خلاف هذا تتخذ كل من الطائفة والكنيسة موقفا حذرا منه لكون الفن يحمل تأثيرات سحرية من شأنها أن تمس بالعلاقات العقلانية مع "إله أخلاقي"، لكن تجد نفسها في تحالف مع الفن لجلب الجماهير والعاطفة. كما يعتبر فيبر أن التطور العقلاني يخرج الدين من المجال العقلاني إلى المجال اللاعقلاني ومن ثم يبتعد تدريجيا عن السحر والفن.[101]

ونستخلص مما سبق أهم النظريات التي تؤطر التربية والدين وهي كما يلي:

-نظرية ماكس فيبر: الأخلاق البروتستنتية وروح الرأسمالية.

شجعت "الأخلاق البروتستنتية وروح الرأسمالية" تراكم الرأسمال، من خلال التزهد الدنيوي، وقد اهتم فيبر بتطور "روح الرأسمالية" الغربية، وحركة العقلانية المتصاعدة التي رافقتها في ترابطهما العضوي بالمعتقدات والقيم البروتستنتية. وكذلك عرض فيبر طبيعة المعتقدات والقيم الدينية في المجتمعات الشرقية، وعدم قدرتها على توجيه السلوكات الاجتماعية، وعدم تطور نمط العيش نحو الرأسمالية. كما أن إشكالية فيبر استندت إلى العلاقة المتبادلة بين الدين والاقتصاد، حيث يفترض أن ثمت "ايتوسا" "ETHOS" يؤثر في السلوك الإقتصادي، وهو الذي سمح بنشأة الرأسمالية وتطورها في المجتمعات الغربية الحديثة[102].

---

[100]- ماكس فيبر الأخلاق البروتستانتية، ص53

[101]-Hervieu-leger.D. Williame J.P. Sociologie et religion. OP cit.p.83

[102] -ماكس فيبر الأخلاق البروتستانتية، المرجع السابق، ص.138

نتج عن تثمين العمل الاجتماعي سلوك اقتصادي ساد في مختلف الفئات الاجتماعية، ومن هذا المنطلق يصبح الدين في نظر "فيبر" نسقا ثقافيا، يستند إلى مجموعة من المعتقدات والتمثلات والقيم الدينية، التي تؤثر في سلوكات الأفراد، ونمط عيشهم والعلاقات فيما بينهم، وعلاقاتهم مع العالم، الشيء الذي ينتج عنه تطور العقلنة والرأسمالية كأبرز مظاهر الحداثة الغربية[103].

ثمة نقاد لم يعترضوا على وجود بعض الصلات البروتستانتية وتطور الرأسمالية وذلك بافتراضهم لتفسيرات مختلفة لهذا التطور. واستدلوا على وجهة نظرهم بوجود العديد من الأمثلة المعاصرة التي تظهر الزهد والتقشف الدنيوي ذوي الأصل الديني يمكن بالفعل أن يكون على صلة مع الروح العامة للمقاول صاحب المشروع الرأسمالي.

من خلال هذا التحليل، يتضح أن ماكس فيبر يؤكد على أن تطور التقشف البروتستانتي، قد تأثر بالظروف الثقافية الاجتماعية، وخصوصا الظروف الاقتصادية. ثم لاحظ ماكس فيبر أيضا أن هناك مواجهة بين الدين والعلم، لقد أقصى العلم الوضعي والتجريبي والرياضياتي، المقدس من العالم الدنيوي (العالم الواقعي/ الملموس)، كما تركنا هذا العالم الوضعي" في عالم مستعمل ووظيفي، لكن بدون معنى ثم مسح الصفة " السحرية" من هذا العالم، ومن ثم الاحتجاج على السلمية الأخلاقية. هذا العالم وفق إرادة ربانية. أي نمط التفكير حول المعنى، وذلك بغض النظر عن الظواهر التي تنتمي إلى العالم الداخلي للإنسان[104]. ففي نظر "فيبر" أدى العلم إلى أزمة روحية، وذلك لكون الأفراد لازالوا يتذكرون الدين، ولا يشفي غليلهم.

إن ماكس فيبر في دراسته لتأثير الأخلاق البروتستانتية على الرأسمالية، كان يريد أن يؤكد قضيتين هما: الأولى هي سلوك الأفراد في مختلف المجتمعات يفهم في إطار تصورهم العام للوجود، وتعتبر المعتقدات الدينية وتفسيرها إحدى هذه التصورات للعالم، والتي تؤثر في سلوك الأفراد والجماعات بما في ذلك السلوك الاقتصادي. والثانية هي التصورات الدينية هي بالفعل إحدى محددات السلوك الاقتصادي ومن ثم فهي تعد من أسباب تغير هذا السلوك.

---

[103]-المرجع نفسه، ص 92

[104]-Weber.M."Socilogie et de la religion, OPcit p.564

ومن هنا يتضح أن "ماكس فيبر" لم يعالج الجوانب المختلفة للدين بوصفه ظاهرة اجتماعية، بل اكتفى بالدراسة الأخلاقية الاقتصادية للدين، ويقصد منها ما يؤكد عليه الدين من قيم اقتصادية.

- **حسب رؤية الباحث السوسيولوجي "نور الدين الزاهي"** أن الدين يرتبط بشكل أساسي بالحقل السياسي، كونه يوجد داخل المجتمع المغربي، حيث لا يجد حضوره خارج هذا السياق. ويعتبر الباحث أن علاقة المقدس بالمجتمع المغربي داخل السياق الذي اشتغل فيه يتسم بالعنف. "عنف تشكل التضحية بأسسها الدينية والمتخيلة وبتجلياتها الطقوسية والسياسية، شكل انطراحه ونموذج حله وإيقافه. هاته العلاقة المتوسطة بفعل التضحية تحكمها ثلاث استراتيجيات وتوجهها ثلاث مؤسسات، وتنهل شرعيتها من ثلاث قيم كبرى". [105]

هاته الاستراتيجيات تتجلى عند الباحث بما هي: - استراتيجية الإسلام النبوي بوصفها مرتكز ومرجعية إسلام الدولة أو الإسلام الرسمي والتي تبني تلك العلاقة على استراتيجية التغليف والادماج، إدماج مكونات المقدس السابقة على الإسلام داخل المقدس الإسلامي ومن تم إخضاعها لتراتبات جديدة مؤسسة على فعل التغليف: تغليف التضحية بالصلاة وطقس العيد بطقس الحج والقيادة السياسية بالإمارة الدينية.

-استراتيجية إسلام الجماعة الدينية السياسية أو الإسلام السياسي والتي تنبني على مبدأ التنفيذ، تنفيذ الأمر الإلهي العابر عبر لسان الشيخ – المرشد والأمير. الأمر الذي يجعل من التضحية فعلا معادلا للشهادة بما هي طلب للموت وللجهاد بما هو قتل.

- استراتيجية إسلام الطرق أو الإسلام الطقوسي والتي تنبني على مبدأ الإظهار والمسرحة التأويلية بما هي تأويل جسدي تشخيصي لفعل التضحية الأمر الذي يجعل هاته الأخيرة فعلا طقوسيا رمزيا.[106]ثلاث استراتيجيات تعتمل داخل ثلاث مؤسسات رمزية دينية سياسية وتوجهها: مؤسسة الإمام المصلي أو النواة الصلبة التي تجسد داخل المجتمع المغربي

[105]نور الدين الزاهي، المقدس والمجتمع، دار أفريقيا الشرق، الطبعة الأولى، 2011، ص 5.

[106]- نور الدين الزاهي، المرجع السابق، ص 5 -6

الاستراتيجية الأولى في صيغة إمارة المؤمنين. والثانية في مؤسسة الإمام المضحي (الزعيم السياسي – الديني). والثالثة، في مؤسسة الولاية الصوفية. هاته الاستراتيجيات الثلاث ومؤسسات الثلاث تمحور شرعيتها حسب نور الدين الزاهي حول قيم ثلاث: الشرف والجهاد والبركة.[107]

وبذلك يشكل الحقل الديني داخل المجتمع المغربي امتدادا، للحقل السياسي، وكذا لمجال الدمج والصراع بينهما من حيث كون هذين المجالين يشكلان عصب المجتمع المغربي. وبهما تتجسد استراتيجيات التراتب والصراع على المستوى التاريخي والاجتماعي.

ثمة إذن يقول نور الدين الزاهي "استراتيجيات موجهة ومنفذة، وقيم منتجة للشرعية تفسر في رأينا كيفيات وأشكال الاستمرارية والتغير في الآن نفسه بين مكونات الحقل الديني السياسي بالمغرب في علاقتهما ببعضها، وكذا في أنماط صلاتها بالمجتمع" [108].

وفي ارتباط الديني بالسياسي، ارتباط بالمقدس وتمفصلاته الطقوسية داخل هذا المجتمع. لا يوازي الدين داخل المغرب ما يوجد به خارجه. لا يوجد هذا الحقل في الغرب مثلا خارج مؤسسات البنيات التقليدية التي عرفتها أوربا ممثلة في الكنيسة. بالعكس من ذلك يطرح الدين هنا أكثر من سؤال في سياق تداخلاته التي أبرزها الباحث. ومنها هاته الطبيعة المركبة التي تدفع بالحقل الديني أن يكون داخل ثلاث مؤسسات وبمستويات متمايزة وليست مختلفة.

يحتضن المقدس داخل هذا المجتمع البعد الديني والتخيلي، مثلما بفضله وداخل مجاله يمارس الأفراد والجماعات عبورهما نحو عوالم فوق وتحت طبيعية. "إن عمليات العبور تلك تلفها معتقدات وتقننها قواعد وطقوس متنوعة، ينجز عبرها الناس معتقداتهم تلك بشكل مرئي وملموس. لهذا السبب تظل الطقوس المجال الذي يصبح فيه المقدس معيشا جسديا – ملموسا".[109]

ومن ثم يتنقل الديني ليصبح تدينا معاشا، وطقوسا محاكاتية يمثلها الفاعلون الرئيسيون الذين يقومون بهاته الطقوس. وبهذا ينتقل الديني من مجاله المؤسساتي السياسي إلى مجاله الاجتماعي الرمزي والطقوسي. وطوال هذه السنين " لم تتخل الدولة بالمغرب عن مصادر

---

[107]- نور الدين الزاهي، المرجع السابق، ص 7

[108] نور الدين الزاهي، المرجع السابق، ص 8

[109]نور الزاهي، المقدس والمجتمع، المرجع السابق، ص 65-66

شرعيتها التاريخية والعرفية، وعن مؤسساتها الدينية السياسية العتيقة. بل ستكرس حضورها السلالي والشريفي، وستغرس تمظهراته الطقوسية في جميع المشاهد المجتمعية. بهاته الكيفية ستنتصر الاستمرارية على التغيير، ويهيمن النسق الثقافي على القيم السياسية العقلانية الحديثة، وسينشر الماضي ظلاله الوفيرة على الحاضر، وبصيغة أخرى، ستمكن الاستمرارية من تلوين كل متغيرات المجتمع بلونها. وهو ما لم يسمح للمجتمع بتحقيق انتقالاته الكبرى، مثلما لم يسمح لمكونات الحقل السياسي والحقل الديني و السياسي بإنتاج بنيات وقيم وأفعال جديدة".[110]

-نظرية بييربورديو: الحقل الديني

نجد ان بورديو تعرض بشكل عميق لمفهوم الحقل أنه بنية قائمة الذات، وعن قوانين تؤطره، وأنه لفهم الحقل الديني مثلا وجب النفاذ لبقية الحقول المحايثة له، ففي كل حقل هناك خصوصيات معينة تميزه.

لعل هذا التوصيف هو ما ينطبق مع منطلقاتنا في التحليل، حيث إننا نقارب هذه الظاهرة بدراسة الخطاب التربوي الديني في المؤسسة التعليمية. فمفهوم الحقل عند" بييربورديو" يحيلنا على نظرية الصراع التي تؤطر العلاقات البينية بين مختلف الفاعلين الدينيين، لأن الحقل الديني عنده منتج للقيم والرأسمال الرمزي، وهو ما يمثل أقوى الأسلحة التي يستخدمها كل طرف على حدة، لكسب شرعيته داخل المجتمع. هذا ما يحيل عليه "بييربورديو قائلا" إن الحقول تختلف فيما بينها، وفي كل حقل مواقع ووكلاء يتصارعون لاحتلال مكانة مميزة ضمن هذه المواقع، وكل منها له قانونه الخاص المختلف عن غيره من المجالات الموجودة في الفضاء الاجتماعي، فالصراع بين الفاعلين داخل الحقل السياسي يختلف عن الصراع بين الفاعلين في الحقل الديني مثلا، كما أن المناصب أو المراكز داخل كل حقل تحتاج إلى رأسمال مختلف، والهابتوس الخاص بالفاعلين المتصارعين على هذه المناصب أو المراكز مختلفة كذلك. وقد سبق للباحث الطوزي إن استلهم هذا المفهوم عندما حلل الوظائف التي يقوم بها الفاعلون في الحقل

[110]- د. نور الدين الزاهي، المقدس والمجتمع، المرجع السابق، ص 196.

السياسي، ومدى اعتمادهم على الرأسمال الرمزي المتمثل في الإسلام، كمصدر للشرعية، والذي يحاول كل طرف أن يسير به من أجل تطوير استراتيجيات معينة تعبر عن مصالحه ورهاناته[111]. من خلال تعريفنا للدين وسوسيولوجيا الدين وعلاقتها بالتربية لابد أن نحدد مفهوم القيم وعلاقتها بالدين والتربية. إذن فما هي القيم؟ وما علاقتها بالتربية وتدريس الدين؟ ولهذا سنقوم بتحديد مفهوم القيم من وجهة نظر الباحثين السوسيولوجيين كبول باسكون، حسن رشيق، ورحمة بورقية، وعبد الله حمودي، و إدغارموران.

2- إشكالية القيم بين التربية والدين

أ- دراسة بول باسكون :المجتمع المركب

قام بول باسكون بدراسته الميدانية حول المجتمع المغربي خاصة بحوز مراكش، وذلك من أجل فهم مجتمع مركب من خلال سلوكات الأفراد وممارساتهم الاجتماعية والقيمية داخل سياقات ووضعيات مختلفة. وأن بول باسكول عبر عن مفهوم التركيب لتوصيف الممارسات الاجتماعية للكائن المغربي[112].

بناء على ذلك يطرح "بول. باسكون" سؤالا يتمثل في كيفية العيش داخل هذا المجتمع؟ وكيف نقوى على التكيف داخل عالم على درجة عالية من التعقيد. ليجيبنا على الشكل التالي: إننا مرغمون جميعا على تحقيق توازن داخل شخصياتنا وعلى إحداث توافق بين كافة هذه المجتمعات المتنافسة وشتى مميزات هذا المجتمع الذي يتخذ له يوميا آلاف الأشكال التي لكل منها منطقها ومرجعها وقاموسها وتقاليدها وأحيانا لسانها الخاص.[113] كل ذلك يخلق لنا إنسان المجتمع المزيج الذي يلعب بكل السجلات.[114] لأنه عندما نعيش في مجتمع مركب،

---

[111]-Pierre Bourdieu: Le champ religieux, Op.cit., 2007 p,200

[112]- نور الدين الزاهي، مقال حول القيم في الممارسات الجماعية، جريدة الاتحاد الاشتراكي،2019

http// atihad.info.

[113]نور الدين الزاهي، مقال، الاتحاد الاشتراكي، المقال السابق،http://alittihad.info

[114]الممارسات الاجتماعية الجماعية، المرجع السابق، ص 100

يتكون لدينا ميل شخصي نحو اكتساب سلوك و"أخلاق مركبة" بلسان باسكون. فرغم كل الانقطاعات، نعيش داخل وحدة قوية.[115]

إن هاته العودة والتركيز بشكل مكثف على طروحات الباحثين الذين تم ذكرهم كان لهدف تبيان طبيعة هذا التعقد الذي تحمله القيم، فضلا عن إبراز المنزلقات الخاطئة التي تجعل حصر هذا التشابك رهين ثنائيات معيقة منهجيا وتحليليا وما يترتب عن ذلك من عدم فهم أكبر لما يوجد بين ثنايا الممارسات والوضعيات القيمية التي يتعامل معها المجتمع بشكل عام والأفراد المشكلين لسيرورات بناء هاته المجتمعات بشكل خاص.

عبر هذا المنطلق تعتبر بعض الممارسات الاجتماعية القيمية تجليا واضحا لهذا التداخل بين التقليد والحداثة ما يبرز حدة التحول أولا. كون أن التغيرات التي حصلت لم تمح سجلات قيمية معينة، في حين أن سجلات قيمية جديدة بدأت في التشكل والظهور، معلنة بذلك ميلاد رصيد جديد ينضاف إلى باقي ما يوجد داخل هذا المجتمع. ليشكل هذا الأمر ثانيا تحولات كبرى ومهمة وأساسية على جميع الأصعدة. غير أن ذلك يطرح تباين هاته التحولات بين مستويات مختلفة. وخصوصا على المستوى الاجتماعي والسياسي والمستوى الديني والمستوى التربوي أيضا.

شكلت هاته الثنائيات محط نقد وانتقاد وتجاوز من طرف العديد من الباحثين لكونها تضعنا أمام خيارات محدودة داخل مجال الاشتغال السوسيولوجي عموما، وموضوعة القيم خصوصا. لاسيما إذا اعتبرنا ما تكتسيه هاته الموضوعة من تعقيد بالغ، تناولا ودراسة وبحثا باعتبارها تتجلى عبر مواقف وممارسات وسلوكات ووضعيات اجتماعية متباينة من طرف لآخر، ومن فاعل اجتماعي لآخر. لهذا السبب يستدعي رصد آثارها حذرا منهجيا وتحليليا بغية تفادي إطلاق توصيفات جاهزة، ومقولات فكرية تنبع من صميم الحس المشترك والمتداول من قبيل "النفاق الاجتماعي"، وإبعاد خطاطات نظرية تجعل الباحث في هذا المجال ينقاد وينساق بسهولة نحو وضع خانة قيم معينة داخل صنف محدد لا يتماشى والسياق الاجتماعي الذي يتواجد داخله. وفي خطاطات محددة تعد الخيار السهل الذي يجنب قلق الغوص والتنقيب عن كيفية تشكل القيم والممارسات القيمية وتجسدها لدى الأفراد والجماعات البشرية. يتجلى ذلك بشكل

[115]Pascon (p), le haouz de marrakech, ibid.p.100.

واضح في خانة "المجتمعات الحداثية والحديثة" ومقابلاتها "المجتمعات التقليدية والقديمة". بذلك يتم وضع نماذج كاملة إما في يسار المجتمع أو على يمينه. بهذه الكيفية نصبح أمام الشيء ونقيضه. ما يغفل عنا تلك المرحلة الوسيطة التي ينزاح فيها الفاعل الاجتماعي تارة إلى خانة الحديث وتارة أخرى إلى خانة القديم والتقليدي.

ب- دراسة عبد الله حمودي: تركيب القيم " الحداثة والهوية"

من خلال كتاب "الحداثة والهوية" قام الأنثروبولوجي عبد الله حمودي بدراسة حول مسألة القيم في المجتمع المغربي وخلص في نتائجه على أن المجتمع المغربي يعيش حالة التحول والانتقال بين منظومتين قيميتين يطلق على الأولى بالتقليدية والثانية بالكونية. حيث انطلق عبد الله حمودي في مؤلفه عبر تحديده لبدايات الحداثة أو بعنوان أصح امتداداتها التاريخية، حينما يقول: "بأن الحداثة واقع تاريخي، ويظهر أن عوامل شتى ساهمت في تشكيل ذلك الواقع المعقد".[116] بل تكاد تكون ظاهرة إيديولوجية مثلما يراها البعض الآخر.[117] ولأنها كذلك فهي في تصور الكثير مرتبطة بدخول الاستعمار إلى المغرب. لهذا السبب فظهور الثنائيات حسب عبد الله حمودي "يعود إلى فترة الستينيات من القرن الماضي حينما انقسمت الحركة الوطنية إلى معسكرين، وهو الوضع الذي أسفر عن إعادة ترتيب الأوراق السياسية والاجتماعية على شكل جهتين: تسمى الأولى "حداثية" والثانية، يطلق عليها نعت "دعوية" بدل إسلامية.[118]

وفي هذا الصدد من أجل تجاوز ثنائية الحداثة والتقليد، أو الحداثة والدعوية، فقد اعتمد "عبد الله حمودي" على مفهومين أساسيين :"سياسة الخطاب" و "إنتاج الحكم المعرفي" حيث أن هذين المفهومين يساعدان على تجاوز ثنائية الحداثة والتقليد بالتنقيب المشترك بين الجهتين، وإشكالية تهميش ذلك المشترك من طرف الجانبين.[119] إن التنقيب عن سياسة الخطاب وخلفياتها يمهد الطريق إلى مقاربة قاعدتها الاجتماعية، أي الشرائح التي أنتجت ذلك الخطاب، وحسب رأي الباحث، فإن تحليل تلك المفارقة التي تسكن الخطاب وقاعدته

---

[116]- عبد الله حمودي، الحداثة والهوية، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى 2015، ص: 13

[117]-عبد الصمد، بلكبير عبد الصمد، جدل التحديث والتقليد في التجربة العربية، مجلة الحوار، العدد 31، 1994، ص: 68

[118]- عبد الله حمودي، الحداثة والهوية، المرجع السابق، ص: 60-61

[119]- عبد الله حمودي، الحداثة والهوية ، المرجع نفسه، ص61

الاجتماعية من شأنها أن تدلنا على مسلك للخروج من ثنائية الجبهتين، وشق الطريق لتشكيل جبهة موحدة.[120] هاته السياسة التي تتحكم في آلياتها نظم الخطاب المرتبطة بالدعويين بكل تجلياتهم والحداثيين بمختلف تلاوينهم (حداثيون، ليبراليون) هي نفي صفة جبهة الأولى على الجبهة المقابلة. فالحداثي ينفي صفة الحداثة عن الدعوي، والإسلامي ينفي صفة الإسلام عن الحداثي، وبذلك يحتكر كل واحد منهم حق التأويل واتخاذ صيغ الحكم وفق منطق الأحقية في استعمال المفهوم، أو صحة الرؤية للواقع الاجتماعي وحلوله. في هذا الإطار تعتبر سياسة الخطاب، مركز الثنائيات والتصنيفات، لأن "آلياتها تتجلى بوضوح في توليد التصورات والبرامج من رحمها".[121]

بصفة عامة، فممارسة المقارنة (مع الغرب)، تسكن الإنتاج المعرفي عند الدعويين والحداثيين على حد سواء. كل هذا أنتج دينامية الحكم المعرفي، الذي سيؤدي إلى إنكار المشترك من ملبس، ومسكن، وتجارة الخ.. لذلك يقترح عبد الله حمودي كأفق عملي، متجسدا في ذلك المشترك الضخم. عبر الخطوة الأولى التي تتمثل في الاعتراف بوجود ذلك المشترك، الذي يعد حسب الباحث رصيدا مركبا وضخم دخلت في صياغته سيرورة تراكمات تاريخية متعددة الأوجه، ومتشعبة، خاصة تلك التي أتت في ظروف التحول العميق الناتج من الإمبريالية والاستعمار.[122] كل هذا يفرض علينا حسب "عبد الله حمودي" إعادة النظر في مفهوم التمازج كظاهرة خاصة داخل المجتمع. هذا التمازج يعتبر من أقوى مظاهر الإبداع في نظم العيش في كل مجتمع ما.[123] وكذلك نجد التمازج على مستوى اللغات.

أما المغرب فقوته تكمن في هذا المشترك الهائل، الذي يلغي الثنائيات التي حاولت سياسة الخطاب بحداثيها ودعويها تسييدها، لأن واقع الأمر يثبت عكس ذلك. فنحن "اليوم نعيش في المغرب الكبير حالة تساكن في اللغات أيضا".[124] بناء على ذلك فإعادة النظر في مفهوم التمازج

---

[120] ، المرجع نفسه، ص: 66-67

[121] المرجع نفسه، ص: 76

[122] المرجع نفسه، ص: 96، 100

[123] المرجع نفسه، ص: 231

[124] المرجع نفسه، ص: 130

قد تكون حسب نفس الباحث بمثابة السبيل السليم لنهضة جديدة. وإن تحقق هذا الانفتاح، فلا خوف منه داخل تكتلات أخرى، أو من التلاشي.

ج- دراسة محمد الصغير جنجار حول وضعية القيم بالمغرب:

شهد المغرب كما يصفه الباحث محمد الصغير جنجار هزة عنيفة بعد سنة 1912. وبناه القديمة من القبيلة إلى الزاوية مرورا بالولي وانتهاء بالفقيه، مما جعل المغرب يعرف تحولات لا زالت آثارها حاضرة إلى هذا اليوم. فالاتصال بالاستعمار هو الذي مهد للمنعطف الكبير وللانتقالات التي يشهدها مجتمعه في الوقت المعاصر.[125] منذ الاستقلال ستبرز بشكل واسع هاته التغيرات الكبرى على المستويين الماكرو سوسيولوجي والميكرو سوسيولوجي. فمن ازدواجية مركبة للبنيات والمؤسسات والسلوكات الثقافية التي ورثها المجتمع المغربي من ماض تقليدي واستعماري. وتطور هذا المجتمع تدريجيا نحو الوضع الحالي الذي يتميز ببروز ديناميات جديدة وبإعادة تشكيل مكوناته.[126]

نجمل هاته التحولات التي وصفت بالكبرى في ثلاث مراحل، ثم نعود للتفصيل في بعضها بشكل مركز للغاية. أول هاته المراحل هو التحول الديموغرافي الذي يتجلى عبر انخفاض في خصوبة المرأة وتأخر سن الزواج، وتغير بنية الأسرة والعلاقات داخلها، وكذا بروز معالم الفردانية، وتفكك البطريركية، إذ كانت هناك "طفرة ديموغرافية" وشكلت عاملا ثقيلا لم يلاحظه أحد. كان التحول الديموغرافي في كل مكان، كتتويج للتحولات الأخرى (حضرية، تعليمية، ثقافية، وبائية، وسياسية).[127]

ثانيها: التحول الحضري باعتباره تحولا مورفولوجيا، سيؤدي إلى تحولات في المنظومة القيمية، يتجلى أساسا في تغير ساكنة المغرب مجاليا عبر الهجرة من البادية إلى المدينة. هذه الهجرة ستساهم في تغيير قيم المغاربة بفعل الزعزعة القيمية التي ترتبت عنها، حيث تم الانتقال

[125] Mohamed-Sghirjanjar, Lire les mutations sociologiques au Maroc,opcit.2017 ;p 38.

[126] 50 ans de développement humain. Perspectives 2025. Famille, femmes et jeunes, 2005, p : 9

[127] Lire les mutations sociologiques au Maroc, op.cit. p : 9

من الأسرة النواة أو الممتدة إلى الأسرة النووية.[128]ثالثها: ثورة تقنية وتكنولوجية، عجلت بظهور قيم جديدة، من قبيل المساواة، حقوق الإنسان على غرار مشاركة المرأة في السياسة .

ستشكل الأبحاث التي رافقت هاته التحولات وخلخلت القديم وعجلت بميلاد الجديد، وجعلتهما يندمجان معا في منظومة قيمية صعبة الرصد والتتبع، مسارا مهما في دراسة هاته الموضوعة الشائكة، حيث أبرزت تعقد ممارسات المغاربة وسلوكاتهم استكانة بالمرجعيات التي تؤطرهم في علاقتهم بذواتهم أو بالآخر أو بالمجتمع ككل. استدعى رصد وملاحظة القيم تحديد المجالات التي تعتبر واسعة ومتنوعة والتي ستشملها الدراسة التي قام بها مجموعة من الباحثين في إطار التقرير التركيبي للبحث الوطني حول القيم[129]، واعتبروا أن ملاحظة القيم لا يمكن أن تكون بشكل مباشر، بل يتم التعبير عنها من خلال سلوكات شفهية أو غير شفهية يستدل عليها بما تم قوله أو فعله، وعن طريق تعابير تعكس آراء أو أحكام قيمة، أو مواقف قبول أو رفض.[130]

عبر هذه المنطلقات التي تم إرساؤها والتي تهم مجموعة من المجالات كما ذكرنا سلفا، وارتكازا على مؤشرات كثيرة، سيؤسس البحث الوطني للقيم، إضافة لتقرير الخمسينية الذي أتى مرافقا في هذا السياق، مجموعة من الخلاصات والنتائج المهمة التي أظهرت تحولات دالة على المستوى القيمي لدى المغاربة.

ومن أبرز هاته التغيرات التي ركز عليها "جنجار" ما يتعلق بالأسرة والدين، مبررنا في هذا الاختيار كون هذين المجالين يشكلان عصب ومركز علاقات المجتمع بتفاعلاته المتعددة.

بالنسبة للمجال الذي يرتبط بالأسرة، وباعتبار أن الأسرة الخلية الأساس للمجتمع والفاعل في إعادة الإنتاج والتنشئة الاجتماعية، ستشكل حقلا لتحولات كبرى خلال الخمسين سنة الأخيرة. تحولات تتجلى في بداية ظهور صنف الأسر ذات الأب الوحيد أو الأم الوحيدة، والأسر التي يكون المسؤول عنها امرأة في المجال المغربي.[131] حيث أصبحت العلاقة بين الجنسين في مجال تربية الأطفال أكثر مساواة، غير أن توزيع الأدوار المنزلية لا زال مبنيا على تمييز

---

[128]مجلة رهانات، حياة الدرعي، ص: 13

[129]- تقرير الخمسينية، المغرب الممكن، 2005، ص: 35

[130]Rapport de synthèse de l'enquête nationale sur les valeurs. Op.cit. p : 11

[131]-تقرير الخمسينية، المغرب الممكن، 2005، ص: 37-36

جنسي، إذ أن بعض المهام المرتبطة بالتدبير المالي للبيت بقيت حكرا على الرجل، إضافة لكون الطاعة لازالت على داعمة للعلاقات الزوجية، فيما تكاد تكون غائبة في العلاقات بين الأبناء والآباء، التي يجب أن تكون مبنية على الحوار وليس السلطة.[132] تسجل هاته التقارير كذلك: مسألة تثمين الزواج المبكر الذي لا زال حاضرا عند المرأة، فيما يعتبر الزواج المتأخر أكثر تفضيلا لدى الرجل.[133] وإذا كانت الطاعة القيمة التي تنظم العلاقات الاجتماعية داخل المجتمع والأسرة التقليديين، فالأبحاث تبين أن قيمة كهذه تسجل بعض التراجع وتثبت معطيات هاته الأبحاث أن المستوى المهني أقل خضوعا لقيمة الطاعة التقليدية لصالح قيمة الحوار وفن الإقناع، وبأسلوب آخر لصالح القيم العقلانية.[134] بشكل عام "إن العلاقات بين الأجيال داخل الأسرة هي في طور التحول في اتجاه تقوية فردية أكبر واستقلالية المراهقين والشباب عن الآباء. ولم تعد ملامح العازبين والمسنين كما كانت عليه في السابق. كما تكشف عادات التعايش والزواج عن أنماط جديدة للتكيف بين الجيل الجديد والقديم".[135]

ولا يتم هذا التطور دون أن يتسبب في توترات داخل الأسرة بفعل عدد من الظواهر الجديدة، كتراجع سلطة الأب وما يتلوها من صراعات مع الأبناء، والعمل المؤدى عنه للزوجات الذي يدخل أشكالا جديدة للتفاوض حول المصاريف وإعادة ترتيب الأدوار داخل الأسرة.[136] في الجانب الثاني المرتبط بالدين والممارسة الدينية، لا يزال الدين حسب هاته الأبحاث يتصدر الرهانات الاجتماعية والسياسية الوطنية منها والدولية. "يؤدي الدين دورا مهما داخل المنظومة الثقافية لبلدان الشرق الأوسط، بشكل عام لا باعتباره قوة روحية ولكن بكونه بنية أساسية للمجتمع".[137] إن هذه الأهمية البالغة تجاه الدين هي ما أكده المسح الدولي حول القيم وتأثيرها

---

[132] Rapport de synthèse de l'enquête nationale sur les valeurs. Op.cit. p : 32

[133]Ibid: P31

[134]-50 ans de développement humain. Perspectives 2025. Famille, femmes et jeunes, 2005, op.cit. P37

[135]ibid, p: 43

[136] Ibidem.P.44

[137]- محمد جنجار، مجلة كلية الآداب، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، عدد مزدوج 18/17، 2012، ص: 222

على الحياة الاجتماعية والسياسية على المستوى المغربي، إذ تبقى أبرز خلاصاته في هذا الشأن، هو أن الأغلبية المطلقة رأت بأن الدين له أهمية كبيرة جدا في الحياة بنسبة قاربت 90%.[138] رغم أن سوق المعلومة الدينية قد تعرض لتغيير كبير: فوسائل الإعلام غدت متنوعة كما صارت أقل خضوعا لمراقبة الدولة، ومنطق التواصل الجماهيري هو الذي أصبح يتحكم فيما هو ديني وليس العكس: والعلاقة مع هذا الأخير آخذة في الاتجاه نحو العلاقات غير الشخصية ونحو التواصل المباشر والفردي.

وإذا كان أغلبية المغاربة لا ينفكون يعيشون إسلاميتهم بوصفهم "مسلمين بسطاء"، فإن شريحة من الشباب المتعلم، ممن استفادوا من مكاسب التربية، يعتبرون أنفسهم أفقه في الدين من آبائهم، إذ يطالبون اليوم بحق مقاربته بكيفية مغايرة، كالتوسل بالرجوع إلى مصادر الإسلام عبر نظرة تحررية، أو بمقاربة تقوم على إدماج الحقل الديني في مؤسسات الدولة.[139] لقد أصبحت العلاقة مع الدين تميل نحو التستر والفردانية المباشرة تحت تأثير التحول الذي عرفه الإعلام الديني[140].

لقد خلقت هذه العوامل، ودون أن تمحو كليا النظام التقليدي، رصيدا جديدا لقيم تنتجها تارة التغيرات الاجتماعية التي تنعكس تبعاتها الاقتصادية والاجتماعية على السكان، وتؤسسها تارة أخرى القيم العالمية، ويأتي هذا الرصيد لينضاف إلى القيم التقليدية، وليخلق خزانا مركبا للقيم. رغم ما تعتمل كلمة تقليدي من صعوبات في سياق وضعها ضمن خانة مجتمع بأكمله ووصمه تبعا لهذا المفهوم، لأنه من التبسيط الأخذ بتحديد حصري للثقافة التقليدية بالانسجام أو بالتباين والتغاير. فالثقافة التقليدية في حد ذاتها ليست منسجمة ولا متباينة. "وحينما نتحدث عن مجتمع تقليدي لا نعرف ما إذا كان الأمر يتعلق بجماعة محدودة كالقبيلة، أو بمجتمع أكثر اتساعا كالمدينة، أو بمجتمع شامل كالبلاد. وقد يكون الانسجام قويا على صعيد القبيلة، وأقل قوة على صعيد قرية، وأقل من ذلك على صعيد بلد كالمغرب".[141]

---

[138] عمر مزواضي، المركز المغربي للدراسات والأبحاث المعاصرة، المغرب في المسح العالمي حول القيم، أبحاث ودراسات، 2016، ص4

[139]- تقرير الخمسينية، المغرب الممكن، المرجع السابق، ص43

[140]-تقرير الخمسينية ، المرجع نفسه، ص 50

[141] Rapport de synthèse de l'enquête nationale sur les valeurs. Op.cit. P 39

د- دراسة رحمة بورقية: حول القيم.

تعرض الباحثة رحمة بورقية داخل موضوع القيم مجموعة من الفرضيات التي تساعد في توضيح العلاقة بين البنى الاجتماعية والقيم، والتي يبقى أهمها حسب وجهة نظر الباحثة هو التركيز على تعددية القيم المتنافسة في الوقت الحالي، مما يؤدي إلى إعادة انفتاح مجال القيم، وكذا عملية إعادة بناء نظامها الخاص على القيم التقليدية التي لاتزال فاعلة في مواجهة القيم الناشئة[142].

وخير دليل على ذلك هو ما عرفه المجتمع المغربي منذ استقلاله من خلال مجموعة من التحولات العميقة، التي تطورت بشكل تدريجي، عبر التطور الاجتماعي المتباين وكذا التغيرات المختلفة مما أضاف مجموعة من المعارف والمفاهيم القيمية وذلك من أجل فهم قيم أخرى، كما ستساهم مجموعة من العوامل من قبيل العولمة والشبكات العابرة للحدود الوطنية في المضي قدما في مسلسل التسوية والتفاوض حول القيم. التي يمكن من خلالها حسب "الباحثة رحمة بورقية" التعرف على الاتجاهات الكبرى التي تعبر عن المجتمع المغربي اليوم.[143]سيؤدي هذا التطور نحو التركيب الذي ليس مجرد تجاوز بسيط للقيم المتباينة، ولكن إعادة تشكل مع التفاعل والنقاش المستمر حول القيم.[144] إن هذا الطابع المركب للقيم يعرف تطورا تدريجيا يقصي بعض القيم التقليدية ويدفع بقيم أخرى، مثل حقوق الإنسان والمرأة، والمساواة، وقد ينحرف التركيب حسب بورقية ليصبح تفاوضا حول القيم المتداولة والحاملة لتقليد ضمني مستوحى من الدين والحداثة. ولا يمر هذا الأمر دائما دون أن يحدث توترات في إطار المناقشات والرهانات السياسية التي تأخذ شكل تضارب القيم.[145] وبهذا تصبح القيم حسب نفس الباحثة موضوع رهان يؤسس لاتجاهات داخل المجتمع المغربي عبر ثلاث اتجاهات أساسية:

الاتجاه الأول: يظهر على مستوى الممارسات الاجتماعية الجماعية ويمس المستوى العميق للمجتمع. وتصبح القيم هجينة حيث يتم الدمج بين التقاليد والحداثة بشكل متلائم وبدون

---

[142]Rahma bourqia, valeurs et changement social au Maroc, 2006, p: 105

[143]ibid, p: 108

[144]ibid, p: 110

[145]ibid, p: 114

توثرات، الذي سينتج قيما جديدة. ومن هذا المنطلق يكشف المجتمع الذي يتواصل مع التغير الاجتماعي عن قدرته الإبداعية الرامية إلى إدماج إرث الماضي في الحاضر وتحقيق الانسجام بينهما.

وهو اتجاه متذبذب للأفراد نحو تبني علاقة استراتيجية مع التقليد والحداثة ويمكن استخدام خزان القيم التقليدية وأيضا خزان الحداثة من طرف الأفراد وفقا للحالات والوضعيات التي يجدون أنفسهم فيها، من هنا تصبح العلاقة بين الفرد والقيم مبنية على استراتيجيات.

أما الاتجاه الثاني: على المستوى السياسي، نلاحظ أن هناك توجهات مختلفة، منها من يدافع عن التقليد المشرعن دينيا و منها من يدافع عن الحداثة. يصبح هذا الاستقطاب في حد ذاته، صراعا أو تفاوضا حول القيم.[146] هذا التفاوض حول القيم لا يقتصر على المجتمع المغربي فحسب بالنسبة "للباحثة رحمة بورقية، "بل هو سمة تتميز بها جميع المجتمعات الإسلامية والعالمية كذلك.[147]

من هنا ، نلاحظ من تحليل الباحثة أن هناك قيم تتميز بالتقليد ، وقيم أخرى تعرف بالحداثة ، مما أسفر على ذلك ظهور اتجاهين أساسين ، اتجاه الأول يظهر على مستوى الممارسات الاجتماعية الجماعية داخل المجتمع المغربي، واتجاه الثاني يتجلى على المستوى السياسي بين مؤيدي ومعارضي القيم التقليدية المشرعنة دينيا، وبين من يدافع على القيم الحداثية ومن يعارضها .ومن هنا نستنتج أن الباحثة "رحمة بورقية" استعملت مصطلح الهجانة باعتبار أن القيم من منظورها لها طابع يتميز بالقيم الهجينة بين ماهو تقليدي وحداثي.

هـ- دراسة حسن رشيق وآخرون: القيم والممارسات الدينية بالمغرب.

في هذه الدراسة قام حسن رشيق في كتاب "الإسلام في الحياة اليومية وهو كتاب مشترك بين محمد العيادي، محمد الطوزي، سنة 2007 بدراسة حول القيم والممارسات الدينية

[146]Ibidem ,115

[147]ibid, p: 118

بالمغرب وتحديدا "الممارسات الطقوسية والمعتقدات الدينية عند الشباب"، حيث قام بدراسة سلوكات القيم كالصلاة، والحجاب والاختلاط والترفيه بين الجنسين، التسامح، والطقوس والمعتقدات في المجتمع المغربي كالزوايا وغيرها. ثم توصل الباحث "حسن رشيق" من خلال نتائج هذه الدراسة إلى مجموعة من المعطيات مهمة المتعلقة بالقيم وممارسة الطقوس والمعتقدات الدينية عند الشباب المغربي ومنه خلص إلى: أن 65% من الشباب يؤدون الصلاة بانتظام، و51% منهم يحرصون على أداء صلاة الجمعة.[148]ثم توصل أيضا إلى أن 38.9 % يرتدن الحجاب، في حين أن36.7% لم يرتدينه، وتبقى2.4% كانت إجابتهن بالرفض[149].أما بالنسبة للاختلاط والترفيه بين الجنسين فقد بلغت النسبة إلى50.7% من المستجوبين يوافقون على الاختلاط خلال حفلات الزفاف، و49.3% يرفضونه. أما الاختلاط بين الجنسين في الشواطئ فكانت نسبة المستجوبين الرافضين تبلغ57.4% أما المستجوبين الايجابيين فقد بلغت نسبتهم إلى 42.6% ، حيث توصل الباحث من جهة أخرى أن الاختلاط في المدرسة يبلغ أعلى نسبة لدى المستجوبين الذين يوافقون على الاختلاط بنسبة تصل إلى77.3%. [150] وأن المشكل ليس في الاختلاط بين الجنسين لكن المشكل في الفضاء ورمزيته، وذلك حسب الثمثلات الشباب لرمزية المكان، لأن الشاطئ حسب تمثلات الشباب يطرح فيه الجسد، وجسد المرأة بصفة خاصة، مشكلا على الصعيد الأخلاقي والاجتماعي.

ومن هنا يرى الباحث "حسن رشيق" أن موقف الاختلاط ليس مطلقا، وأنه يتغير حسب الأماكن والسياقات. اذ لا يمكن للاستمارة، أداة البحث، أن تقدم معلومات ممنهجة حول الدوافع التي تمكن من معرفة حصة القناعات الدينية والأخلاقية في تشكيل المواقف السلبية إزاء الإختلاط[151].

---

[148]- حسن رشيق، محمد العيادي، محمد الطوزي، الإسلام في الحياة اليومية،" بحث حول القيم والممارسات الدينية بالمغرب، منشورات الدار البيضاءles Editions la croisée des chemins2013، ص59

[149]- حسن رشيق، المرجع نفسه،ص77

[150]- المرجع نفسه، ص89

[151]-حسن رشيق، محمد العيادي، محمد الطوزي، الإسلام في الحياة اليومية،" بحث حول القيم والممارسات الدينية بالمغرب، المرجع السابق، ص90

وختاما لذلك فإن الباحث "حسن رشيق" أظهر في هذه الدراسة المعتقدات الدينية على مستوى ممارسة الطقوس وبالمقابل المواقف المتعلقة بالترفيه والإختلاط والتسامح وبالعلاقات بين الدين والسياسة. وحدد صنفين من المعتقدات، فهناك المعتقدات القوية المتجانسة، والمعتقدات الهشة القابلة للنقاش. كما وضح أيضا الباحث المبدأ العام الذي يوجه الارتباط بين الممارسة الدينية والممارسات الدنيوية. وهو أمر بعيد كل البعد عن الايديولوجيات الدينية التي تمنع الفن التصويري والسينما والفيديو...، وتحط من قيمتها.[152] كما أن المعرفة الدينية لا تحتل موقعا مركزيا في الحياة الدينية، أما على الصعيد التنظيم لا يشهد الانتماء إلى هيئات دينية تثمينا واضحا يحظى بالإجماع حسب حد تعبير الباحث "حسن رشيق"[153].مما يبين أن مسألة القيم عند الباحث "حسن رشيق" متعلقة بالدين أي أن القيم تتعلق أساسا بالممارسات والطقوس الدينية، وبالتالي لا يمكن الفصل بين القيم والدين.

و-إدغار موران وتعقدية القيم:

يعد إدغار موران واحد من كبار السوسيولوجيين وعلماء التربية الذين خصصوا جهودهم العلمية لمسألة القيم وتعقيداتها وفي هذا السياق ينص إدغار موران على ما يلي "تأتي مشكلة القيم في القرن الحادي والعشرين من التعقيد الأخلاقي، حتى يومنا هذا، إذ كانت مسألة تأسيس القيم بمنتهى البساطة"، وأضاف كذلك. "أن القضية كانت متشابهة بكل الأحوال في الإطار العلماني للمجتمعات المترابطة بقوة، لأن الدوافع الأخلاقية كانت مستبطنة بعمق. فالامتثال للقيم واحترامها كان من المسلمات"[154].

معنى ذلك أن مسألة القيم لم تعد كما كانت بها من قبل فالمشكل الأساسي يكمن في التعقيد الأخلاقي المطروح في القرن الواحد والعشرين. كما أن المشكل يكمن بالأساس حول

---

[152]- حسن رشيق، بحث حول القيم والممارسات الدينية بالمغرب، المرجع نفسه، ص106

[153]- حسن رشيق، بحث حول القيم والممارسات الدينية بالمغرب، المرجع نفسه، ص108

[154]-ادغار موران، أخلاقية التعقيد ومشكلة القيم في القرن الحادي والشعرين، ضمن كتاب القيم إلى أين ، مؤلف جماعي، ترجمة رهيدة درويش جبور وجان جبور، مراجعة عبد الرزاق الحليوي، منشورات اليونسكو، 2004، ص 103.

البشرية التي كانت تعتمد في البداية على شرائع بسيطة مستمدة من الدين وتحث على عمل الخير حسب القولة السابقة، الشيء الذي جعل احترام القيم والامتثال لها بمثابة مسلمات.

ووضح "موران" في قوله "وكما هو معلوم، حصل تغير مع تنامي الاستقلالية والمسؤولية الفردية، لأن الإلزام لم يعد يأتي من الله، ولا من الدين، ولا من الدولة، ولا من المجتمع، وإنما من الفرد ذاته، وفقا لنظرية الإلزام الجازم عند كانط. لقد أصبح هذا الإلزام معزولا، ينتج ذاته ويبرر ذاته، وهذه الوضعية يجب أن تتطور تبعا للوعي بأن ما هو إنساني ليس الفرد لوحده، ولا المجتمع، ولا جنسنا البيولوجي، وإنما الثالوث المكون من هذه المصطلحات الثلاثة في تداخلها."[155]

من هذا المنظور تصبح القيم متعلقة إذن بالفرد من خلال مسؤوليته وكرامته وفضليته وشرفه، ولكنها أيضا متعلقة بالمجموعة وبالجنس، خاصة في سياق العولمة. وبما أنه من الصعب احترام هذه المستويات الثلاثة من الإلزام في الوقت نفسه، فإنه كثيرا ما يظهر تضارب في الواجبات وتشكل هذه الأفكار التي يطرحها موران، جوهر الإشكالية التي تربط العلوم الاجتماعية والإنسانية عامة والسوسيولوجيا خاصة بموضوعة القيم، من حيث إثبات الشرعية المعرفية لتناول موضوعة القيم من زوايا متعددة، والتركيز على التحولات التي تجري داخلها وفي علاقتها بالمجتمعات الإنسانية.

عموما يعد موضوع القيم والتحولات المرافقة له من أبرز المواضيع التي حضرت بقوة ولا زالت داخل الأبحاث السوسيولوجية منها والأنثروبولوجية، حيث جاء هذا الحضور مكثفا عند أصحاب التأسيس والمتون السوسيولوجية الكلاسيكية والأولى أمثال إميل دوركايم، وماكس فيبر، إذ شكلت صيغ الاشتغال والرصد والتحليل تباينا بين هؤلاء، إلا أنها أكدت على مسألة مؤداها ترابط وتأثير التحولات القيمية على ما يحدث داخل المجتمع. وباعتبار هذا الأخير، بقوته الكبيرة هو الذي يحدد هاته المعايير والقواعد والقيم والمعتقدات الجماعية والقناعات التي تساعد الجماعات البشرية على ضمان العيش المشترك في حياة تتأسس على الوعي الجمعي

[155]- ادغار موران، المرجع نفسه، ص 104

كمحدد وموجه.[156] يمثل هذا الأمر من جهة أطروحة دوركايم الكبرى حول مسألة حضور الأخلاق بما هي قيم وقواعد تحدد الجائز والممنوع أو المفضل والمنبوذ داخل أي مجتمع كيفما كان نوعه، ومن جهة أخرى وغير بعيد عنه يطرح فيبر داخل ذات النسق تعامله مع هذه المسألة من عدة جوانب تبرزها كتاباته الكثيرة ولعل أهمها ما أتى ضمن كتابه "الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية". عبر طرحه المتمثل في ارتباط الأخلاق بشكلها الديني ومساهمتها في إنتاج وظهور نمط اقتصادي معين، وبهذا فالأخلاق عند فيبر ليست مجردة أو منفصلة عن سياق واقعي بل تتجلى في مواقف الأفراد والفاعلين داخل المجتمع.[157]

إن طبيعة هذا الاشتغال تؤسس لمشروعية التفكير من الزاوية السوسيولوجية في موضوع القيم كون هذه الأخيرة تكمن في قلب المجتمع وبتحولاته وتغيراته، تتغير معه القيم، إضافة لما يتبع ذلك من آثار دينية، وثقافية، وسياسية، ومجتمعية كذلك، هذه الآثار والتحولات ومحاولة رصدها ومن ثم فهم أبعادها والكيفية التي تؤثر وتتأثر بها في العلاقة مع المؤسسة التربوية هي ما تطمح كتابات هذه المحور إثارته.

وبالعودة لإدغار موران، فاستحضار الأطروحة الكبرى لفيبر وكذا دوركايم، لا يخرج عن سياق القولة التي ابتدأنا بها كلامنا عن موضوع القيم وحضورها تارة بكونها معايير وقواعد اجتماعية ملزمة لأفراد وتارة أخرى بما تمثله من شكل مؤثر ومؤسس لأنماط وأشكال اجتماعية واقتصادية بعينها. لقد شكل الاشتغال على القيم عملا على فهمها في علاقتها بالمجتمع، ولم يشكل الاشتغال على القيم محاولة الفهم في علاقته بالمعرفة العلمية والأخلاقيات التي يجب أن تلازمها. وأن مسألة القيم قد حضرت بإشارات قليلة عند فيبر، في ما أسماه بالحياد الأكسيولوجي أو حياد القيم، وارتباط ذلك برجل العلم داخل الجامعة. إن غياب طرح مسألة العلاقة التي ترتبط بين المعرفة العلمية والأخلاق، مؤداه حسب "إدغار موران" هو أن العلم الغربي الحديث في الماضي كان يتأسس ويتطور رافضا أي تداخل له مع السياسة والدين والأخلاق. وكان الهدف بلوغ المعرفة مهما كانت النتائج. هذا الفصل بين المجالين يضيف موران

---

[156]-أنظر بهذا الخصوص: إميل دوركايم، فلسفة وعلم اجتماع، ترجمة حسن أنيس، 1966، ص 116

[157]-أنظر: ماكس فيبر، الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية، ترجمة محمد علي مقلد، الطبعة الأولى بدون تاريخ، مركز الانماء القومي، ص40

لم يكن ناجما عن كون العلم يقف نفسه على الأحكام الواقعية فيما النظام الأخلاقي يشتمل على أحكام القيمة، وإنما لأنه في المجال العلمي اتخذ الحكم الواقعي صفة القيمة العليا"[158].

هذا التفريق لم يطرح أية مشكلة حتى القرن العشرين حين شرعت العلوم بتطوير طاقات تدميرية أو معالجات هائلة. وما التكاثر الحالي للهيئات واللجان الأخلاقية سوى دليل على أن العلاقة بين المعرفة العلمية والأخلاق أصبحت مسألة أساسية. هذا مع العلم أن قدرة الاخلاق على ضبط العلم بعيدة عن التحقق، لأن العلم منفصل عن الأخلاق هكذا فإن هذه العناصر التي يجب أن تكون في حالة توافق أو في حالة انفصال تام.

يطرح مقال "إدغار موران" مفارقات متعددة، فبالإضافة لإثارته مسألة في غاية الأهمية ألا وهي علاقة الأخلاق والقيم بالمعرفة الإعلامية، وغيابها ضمن هذه الأخيرة مع تبيان الأسباب التي كانت وراء ذلك، يدفع موران نحو إثارة قضية أخرى متعلقة بموضوعة القيم الدائمة، وتتجلى في ما ينعته "بملزمات متناقضة" والتي تظهر بالنسبة له نزاعات أخلاقية متناقضة، تنشأ من المواقف المختلفة والمتناقضة والمجتمعة في الآن ذاته، حيث قد يستند موقف معين على قيمة أخلاقية تبرره، وتكون في جوهرها مشروعة، غير أن النظر إليها من زاوية أخرى يظهر عيبها "الأخلاقي" ويطرح التساؤل حول مؤدياته ونتائجه.

لقد كانت التناقضات الأخلاقية موجودة على الدوام، ولكنها تعود الى الظهور اليوم عبر التطورات العلمية التي تتواجه فيها المبادئ المتناقضة في الطب، وبصورة أشمل في البيولوجا. هكذا فإن الالزام الذي أرساه أبوقراط بوجوب الصراع ضد الموت يجد نفسه في مأزق: هل يجب إطالة حياة شخص مصاب بموت دماغي، لكنه لا يزال يعيش بيولوجيا، أم يجب اقتطاع أعضائه من أجل انقاذ حياة شخص آخر؟ إن قضية الموت الرحيم تطرح دون شك بنفس الحدة. وماذا نقول عن الإجهاض الذي يشكل عنصر تحرر للمرأة، لكنه يصطدم بالحق في الحياة لكل جنين وبتحريم القتل الذي يؤكد عليه المجتمع؟ يتساءل موران.

علاوة على كل هذا يقدم موران أيضا ارتباط القيم بالدول الاستعمارية قيم تستند دائما على الشرعية والحقوق الكونية وتلازم الدول الغربية دون سواها، ومن ثم فتبنيها هو تبني لمبادئ

[158]-ادغار موران، أخلاقية التعقيد ومشكلة القيم في القرن الحادي والشعرين، المرجع السابق، ص 104.

هذه الدول التي كانت فيما مضى دول مستعمرة لدول الجنوب بشتى تصنيفاتها، وعبر هذه الركيزة والحجة أي حجة نشر القيم الكونية والديموقراطية، استعمرت الدول الغربية ودمرت البنيات التقليدية للدول المستعمرة. ومن ثمة تدمير قيم هذه المجتمعات ومحاولة تعويضها بقيم أخرى لا تشكل هوية من يودون منه تبنيها.

يقول موران "إذا كان في تاريخ المعمورة من سيطرة بالغة الشراسة، فهي تتجسد بسيطرة أوروبا على سائر أنحاء العالم بدءا من القرن السادس عشر، يكفي أن نذكر بالاستعمار وبالعبودية أو بالنخاسة لنقتنع بذلك. وما حصل هو أن مركز السيطرة هذا، الذي هو الغرب، أنتج قيما يحتمل أن تكون شمولية، وقد استند إليها الخاضعون ليجدوا سبل تحررهم. إن المحررين من الاستعمار لم يتمكنوا بالفعل من التحرر، إلا بتبني مبدأ حق الشعوب والأمم بتقرير مصيرها. هذا الانتشار للحقوق الغربية بلغ حدا يجعلنا اليوم نأسف لعدم تعميم حقوق الانسان والمواطن بما يكفي، وكذلك حقوق المرأة، إذا كان في ذلك بالطبع استجابة للطموحات الأساسية للذين يعانون من السيطرة"[159]. إن البلدان الإسلامية منقسمة اليوم بين تيارين، أحدهما يعبر عن توقه للاستفادة من أفضل ما قدمته الثقافة الغربية، دون التفريط بهويته الخاصة وبتقاليده؛ والثاني يرى أن القيم الغربية تشكل اعتداء بالغا على الفضيلة الإسلامية".

وبناء على ما سبق ذكره، أن "إدغارموران" يبين أن من أبرز الأشكال تعبيرا عن التعقيد والتشابك القيم يتم عبر محاولة تصور وارساء العلاقة بين العلم والأخلاق والسياسة، وذلك من خلال الاعتراف بوجود نزاعات بين ملزمات أخلاقية تتمتع جميعها بنفس الأهمية وكذلك بالاعتراف بعدم اليقين النهائي فيما يتعلق بمحصلة النوايا الأكثر صدقا، وباحترام للقيم الدينية.

[159]- ادغار موران، أخلاقية التعقيد ومشكلة القيم في القرن الحادي والشعرين، ضمن كتاب القيم إلى أين، مؤلف جماعي، ترجمة رهيدة درويش جبور وجان جبور، مراجعة عبد الرزاق الحليوي، منشورات اليونسكو، 2004، ص 107.

ز- التربية والقيم

عندما نتحدث عن القيم، عن أي قيم، فإننا نلامس بالضرورة مجال التربية والتعليم والتكوين، لأن هذا المجال بالذات، هو الذي ينتج لنا مواطنين وأناسا مدركين للقيم المعنية متشبعين بها، عاملين على الحفاظ عليها، شريطة أن يستوعبها هؤلاء فهما وتمثلا على الصعيد النظري والفكري، ويلتزموا باحترامها وتكريسها سلوكا وممارسة على صعيد الواقع المعاش.

وعندما نتحدث عن القيم تحديدا والقيم التربوية من داخل المؤسسات التنشئة عامة والمدرسة خاصة، فيبقى ذلك مبنيا على منطلق تقاطع رهانات المجتمع المغربي، اعتبارا لمهام الأسرة في التربية والتنشئة وكذلك المدرسة التي تعتبر هي أيضا من المؤسسات التنشئة، لذلك فهذه الأخيرة مطالبة بتهيء أبنائها للتحلي بالقيم الأساسية التي تتمظهر في الصدق والأمانة والمسؤولية وحب الآخر، وذلك تبعا للمعايير السائدة، خصوصا الالتزام بالواجبات واحترام حقوق الآخرين[160].

ونظرا لما تعرفه إشكالية القيم من أهمية، يعتبر تغير القيم تحديا كبيرا للفعل الإنساني عامة، وللفعل التربوي خاصة، فهو المعني أولا بترسيخ منظومة القيم النبيلة التي تحفظ للفرد والمجتمع كرامتهما، وحريتهما في التعبير عن آرائهما في إطار من المسؤولية والتسامح واحترام الآخر في الاختلاف.[161]

ويعتبر البعض أن نهوض المدرسة المغربية اليوم بمنظومة القيم النبيلة يعتبر مطمحا في مهب الرياح في ظل تغير نسق القيم وبروز قيم معولمة زائفة، لاسيما وغياب الأمن بمحيط كثير من المؤسسات التعليمية، وظهور ظواهر شاذة في الوسط التربوي؛ كالغش في الامتحانات، وتعاطي التلاميذ والتلميذات للتدخين والمخدرات، وإشكالية العنف المدرسي.

فرض سؤال القيم على المدرسة المغربية نفسه في التغيرات التي صاحبت المجتمع والتي فرضها السياق العولمي والرقمي، مكن لقيم زائفة مبنية على بؤر القيم، والتشكيك في القيم النبيلة،

---

[160]-عبد لكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، الطبعة الأولى،2014،ص100

[161]-عبد الوهاب صديق، المدرسة المغربية وقيم المواطنة والسلوك المدني، دراسة في حضور القيم في مقررات اللغة العربية بالسلك الثانوي، مجلة علوم التربية، عدد 48 يوليوز، 2011، ص 62

واتخاذ الغش والتدليس طريقا لبلوغ المرامي والأهداف النبيلة او دونها، باقتناع انتهازي مكيافيلي يعلي من المصالح الذاتية، ويرمي بالمصلحة العامة في هامش المهملات. كل هذه الاقتناعات فرضت قيم زائفة تنخر جسد المجتمع، وتهدده في قيمه الثقافية والوطنية والاجتماعية، وتلحق به أمراض شاذة كثيرة[162].

ويعتبر العنف المدرسي والتدخين والمخدرات من بين التحديات التي تفرض نفسها بجدة على المدرسة المغربية، وبالتالي فإعادة النظر في مهنة التدريس وصناعتها من الأولويات بحيث تستجيب لهذه التحديات، كما أن تجديد المنهاج، بإدراج نصوص توعوية بأهمية الأنساق القيمية، ومخاطر الظواهر الشاذة عن الفضاء التربوي كالعنف المدرسي والغش في الامتحانات، وتناول المخدرات، على اعتبار أن "المناخ التربوي الآمن، يساعد على تطوير الجودة والرفاهية النفسية لدى كل المتعلمين القادمين إلى المدرسة " ولربما ساعد الإحساس بالأمن الإنساني الفاعلين التربويين على القيام بالواجب للتصدي للإشكالات والأسئلة التي تفرضها "إشكالية القيم".

وبالتالي فالمدرسة من هذه الزاوية هي المعقل الحصين للقيم، ومن ثم فالاهتمام بها يجب أن يكون ضمن الأولويات، بحيث تعتبر فضاء مقدسا، يجب حمايته من استهداف الإعلام، وتحصينه من الانحرافات الأخلاقية، كالغش في الامتحانات، والعنف المدرسي، والمخدرات.[163]

إن هذه الرؤية التربوية المعيارية للقيم، يشوبها خلل منهجي في التحليل والتنظير، من زاوية سوسيولوجية، لكونها تعتمد أولا على طرح معياري في حد ذاته أثناء تعاملها مع موضوعة القيم داخل المدرسة، ومن ثم التعامل معها بطابع أخلاقي، يرتبط بالوعظ والإدانة والتوصيم، الذي لا يخرج عن دائرة الحس المشترك. ومن ثم ثانيا يرتبط بالدعوة إلى الآليات والمبادئ التي ينبغي اتباعها من أجل تجاوز "الأشكال القيمي المعياري المطروح" وإتباع نموذج معين لغاية الاحتذاء به، كي يتم النهوض بالمدرسة، وتثبيت قيم "بعينها" تخدم المؤسسات المرتبط بالدولة نفسها.

---

[162]-عبد الوهاب صديق، المدرسة المغربية وقيم المواطنة والسلوك المدني، المرجع سابق، ص 75

[163]- عبد الوهاب صديق، المدرسة المغربية وسؤال القيم: قراءة تحليلية في كتاب: " سيكولوجية العنف المؤسسة ومأسسة العنف" للباحث " محمد أوزي"، ص 146

إن الإشكالية التي تعالجها السوسيولوجيا عامة وسوسيولوجيا التربية خاصة تخرج عن هذه الدائرة بشكل واضح، من حيث كونها لا تهتم بما يدين الفاعلين، بل غايتها فهم العلاقات التربوية في سياقها الاجتماعي والسياسي، والأشكال التي تدفع بنسج تفاعلات أساسها الهيمنة والتفاوتات داخل المجال المدرسي، وسيادة أنماط معينة من القيم نتيجة هذه التفاوتات داخل المدرسة[164].

يقول الباحث محمد عزيز الوكيلي "إن التربية على القيم الإنسانية والكونية، من هذا المنظور بالذات، يجب بالضرورة أن تنطلق منذ الوهلة الأولى من داخل الحرم المدرسي، وهذا ما حاولت إداركه من خلال الإعتناء بمادتين دراسيتين (التربية الإسلامية ونظرتها الوطنية)".[165] من خلال هذه القولة يبين الباحث أن قيم التربية الإسلامية مرتبطة أساسا بالتصورات العامة التي يتم بها التنزيل على المستويات العملية داخل المجتمع وفي مؤسساته المختلفة لاسيما مؤسسة المدرسة.

من هنا فإن الحكم القيمي ينمو تدريجيا حيث يبدأ متمركزا على الذات ثم يتجه نحو استبطان مبادئ وقواعد الأسرة والجماعة ثم في النهاية، تسود الآداب والأخلاق الكونية. وفي هذا الاكتساب، يساهم تأثير المناخ القيمي في الاستبطان، لكن التنشئة الاجتماعية قد تساهم إلى حد كبير في ترسيخ القيم الأساسية المتعلقة بالصحة والسلامة والعواطف والإحساس والقيم الثقافية الموجهة نحو الأخلاق والدين والجماليات، أما القيم الفكرية المتعلقة بالاجتماع والسياسة وحتى الفكر، فهي تحتاج إلى تلقين ممنهج يمر من خلال التربية النظامية، وهذا ما تقوم به المؤسسة التربوية في كثير من المجتمعات[166].

هذا يطرح سؤالا محوريا مفاده: ما هي القيم التي تبرر وتشرعن في عصرنا الاختبارات الاصلاحية وأنماط النشاط والسلوك الطابقة؟ والجواب يمر حتما عبر الضغوط التي يمارسها المجتمع على المدرسة. وبالتالي فالمدرسة في هذا السياق هي انعكاس للمجتمع، وسيروراتها

---

[164]-محمد الوهاب صديق، المدرسة المغربية وسؤال القيم، المرجع السابق، ص 159

[165]-محمد عزيز الوكيلي، القيم والمدرسة، علال بن العزمية، التربية على القيم، ضمن مجلة عالم التربية، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، 2012، ص 244

[166]- محمد عزيز بوكيلي، المرجع نفسه، ص246

القيمية والمعيارية بدورها تأتي من المجتمع وإن كانت بصيغ مختلفة. ضمن هذا الإطار تتعدد القيم التي يتم تلقينها للتلاميذ طيلة مسارهم الدراسي والتي في بعض الأحيان تمثل التوجهات الكبرى التي تحاول الدولة عبر مؤسساتها إرساءها وضمان استمراريتها والدفع نحو استدماجها من طرف الفاعلين داخل الحقل التربوي[167].

وتتعدد الآليات والطرق التي يتم من خلالها تلقين القيم والتربية عليها، وتختلف من دولة إلى أخرى ومن نظام تربوي إلى آخر. "عموما، نجد شبه إجماع حول تدريس بعض القيم، رغم الجدل القائم. يوجز تايلور أمثلة لتدريس القيم شملت 26 بلدا، ففي أستراليا، يشمل تدريس القيم جميع مستويات التعليم، وفي السويد تلقن القيم من خلال ممارسة الديموقراطية وترسيخ مشاركة المتعلمين في الحياة المدرسية، وفي اليابان هناك حذر شديد في تدريس القيم الأخلاقية في المدارس الابتدائية والإعدادية، مخافة الانزلاق الى القيم الإمبراطورية التي سارت قبل الحرب، وفي دول أخرى، من شرق آسيا، تدرس القيم الأخلاقية البوذية والإسلامية والمسيحية (تايلاند)؛ وفي كندا، نجد تدريسا صريحا للقيم من خلال دليل تربوي ألبيرتا تربية (2005). عموما، لا يخلو أي نظام تربوي من منهاج القيم الثقافية والقيم الفكرية.[168]

وفي هذا السياق يسوق الباحث نموذجين معبرين عن تدريس القيم الأكثر شيوعا وهما التربية على المواطنة وحقوق الإنسان. وهنا يجب أن نلفت النظر كما يقول أحد الباحثين أننا لا نتحدث عن ثلاثة مجالات منفصلة ومتميزة بعضها البعض (السلوك المدني؛ المواطنة وحقوق الإنسان؛ القيم الكونية)،وإنما عن منظومة من القيم يلامس كل منها الآخر ويكمله ويتناغم معه، حتى أنه يسعنا أن نجمعها تحت اسم "المفهوم الإنساني الكوني للقيم"، ومهما بدا بعضها ضيق المجال وضئيل الأبعاد مقارنة مع بعضها الآخر.[169]

---

[167]-محمد عزيز الوكيلي، المدرسة ومنظومة القيم الكونية، ص212

[168]امحمد عزيز الوكيلي، القيم والمدرسة، علال بن العزمية، التربية على القيم، ضمن مجلة عالم التربية، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى،2012، ص260.

[169]محمد عزيز الوكيلي، المدرسة ومنظومة القيم الكونية، المرجع السابق، ص 243.

خاتمة:

كما سبقت الإشارة في هذا الفصل فإن علاقة الدين بالمجتمع هي علاقة اجتماعية بالدرجة الأولى، حيث تتميز بالحيوية الشيء الذي جعلها موضوع اهتمام في دراستي وفق منظور علمي ذلك لما لها من مكانة فاعلة ومنفعلة فهي منظومة المجتمع ومفاصله. وبالخصوص المجتمعات العربية التي تجعل من الدين هوية ذو قيم مجتمعية ودينية. لذا كان تفصيلنا في هذا الفصل وفق هذه الغايات والأهداف حتى تتضح الرؤية أكثر المجالات نشاطا وذلك من خلال:

أولا : ارتباط التربية وعلاقتها بالدين وذلك عبر مجموعة من النظريات والمقاربات التي تؤطر هذين المفهومين.

ثانيا: القيم المجتمعية والدينية وعلاقتها بالتربية وذلك من أجل فهم وتحليل مفهوم القيم وعلاقته بالتربية والدين من خلال مجموعة من دراسات وأبحاث التي قاموا بها الباحثون السوسيولوجين.

الفصل الثالث:

سيرورة الإصلاح التربوي وتدريس الدين من خلال مادة التربية الإسلامية.

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل مسألة تدريس الدين من خلال مادة التربية الإسلامية في منظومة التعليم بالمغرب وذلك عن سيرورة الاصلاح التربوي لأهم المحطات التاريخية الكبرى التي مر منها التعليم بدء لمرحلة قبل الحماية، مرورا بالمرحلة الكولونيالية (الحماية)، وانتهاء بالمرحلة الإستقلال وما بعد الإستقلال.

شكل الإصلاح التربوي محور اهتمام الدارسين في إطار البحث كل حسب اختصاصه، خصوصا بعد التحولات والتغيرات التي طرأت على منظومة التعليم وذلك عبر مراحل متعددة. كما أن الإصلاح التربوي لا يقتصر فقط على طرائق التدريس، وكيفية تناولها بل يشمل معاني أخرى اجتماعية واقتصادية وسياسية، وهذا ما أشار إليه "حسن حسين البيلاوي" في تعريفه للإصلاح التربوي بأنه "يشير عادة إلى عملية التغيير في النظام التعليمي أو جزء منه نحو الأفضل، وغاليا ما يتضمن هذا المصطلح معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية."170. وكذلك أشار "مصطفى محسن" في هذا الصدد أن الإصلاح التربوي، في هذا الزمن العولمي الجديد، قد أضحى ضرورة حضارية شارطة[171]. ونجد بوابة الإصلاح التربوي المغربي من خلال الميثاق الوطني للتربية والتكوين المنفتحة على المرتكزات الثابتة ذات الصلة بموضوع البحث والمتعلقة بالإصلاح الديني نجد المبدئ المرتبط " **بالعقيدة الإسلامية وقيمها الرامية لتكوين المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح، المتسم بالاعتدال والتسامح، والشغوف بطلب العلم والمعرفة، في أرحب آفاقهما والمتوقد للاطلاع والابداع، والمطبوع بروح المبادرة الايجابية والانتاج النافع"**[172]

من خلال هذا المرتكز يؤكد الميثاق الوطني للتربية والتكوين على صناعة مجتمع يتميز أفراده على المستوى الديني بالاعتدال والوسطية.

---

[170]- حسن حسين البيلاوي، الإصلاح التربوي في العالم الثالث، سلسلة قضايا تربوية العدد1، عالم الكتب، القاهرة، 1988، ص29

[171]- مصطفى محسن، مصطفى محسن، الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري: رؤية سوسيولوجية نقدية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، الطبعة الأولى، 1999، ص111.

[172]- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص7

وحتى نكون أكثر اطلاعا على المسار الذي عرفه الإصلاح التربوي وجب التطرق إلى مقاربتين أساسيتين: أولهما المقاربة المعرفية التي تتضمن النظريات المرتبطة بالإصلاح التربوي في المنظومة التعليمية عبر مادة التربية الإسلامية. أما المقاربة الثانية فتتعلق بالمقاربة التي تتجلى بالأساس في دراسة الصيرورة التاريخية لمنظومة التعليم بين التربية وتدريس الدين من خلال مادة التربية الإسلامية، والتي تتلخص في ثلاثة مراحل وهي كالآتي: مرحلة ما قبل الحماية، ومرحلة كولونيالية (الحماية)، ومرحلة الاستقلال. واستنادا لما سبق، يمكن القول إن سيرورة الإصلاح التربويين التربية وتدريس الدين سيمكننا من دراسة ومعرفة ومقارنة موضوع البحث انطلاقا من تاريخ النظام التعليمي بالمغرب.

تعد المقاربة التاريخية من الطرق التي تؤطر موضوع الدراسة وذلك عبر تحليل المنعطفات المؤثرة، ومن هذا المنطلق سنعرض أهم المراحل التي قطعها النظام التعليم المغربي في التاريخ. فأمام التطور المتسارع في شتى المجالات، أصبح من الضروري أن يتصدى النظام التعليمي لهذه المستجدات ليواكبها بل ليسبقها، ذلك أن الخبراء أثبتوا أن التربية ينبغي أن تسبق التنمية، لأنه تكون الموارد البشرية التربوية الكفأة التي تتكفل بها، بل والتخطيط لها، ولذا كان تطوير النظام التعليمي التربوي من طرف الدول المتقدمة حاسما وفعالا من أجل تحسين وضعها التنموي.

هيمنة في فترة الاستعمار وغداة الاستقلال انشغالات تتمحور أساسا حول البحث عن الأصول والخصوصيات الحضارية المغربية، ولعل من أهم ملامح خصوصية هذا النظام هو تركيزه على ترسيخ القيم الروحية والحضارية المستمدة من الدين الإسلامي والمرتكزة على مقومات الهوية المغربية الإسلامية والتي تؤمن بضرورة الانفتاح على العالم الخارجي والمحافظة على مكوناتها العربية، الإسلامية، والأمازيغية والإفريقية بما يعزز الوحدة الوطنية، والتراث المغربي في تعدديته اللغوية والثقافية.

وفي هذا الإطار يرى" محمد كسوس" أن التربية هي السبيل لتحقيق الاندماج المجتمعي لمختلف مكونات الشعب المغربي، حيث يقول: "إن نظامنا التعليمي مطالب بإنماء الروح الإسلامية والعناية بالتراث بما يغني الأصالة والهوية المغربية ومدعو لأن يراعي في تكوين الإنسان المغربي تكوينا يجمع من جهة بين القيم الفردية من حيث العمل المنتج والمبادرة الفردية ومكافاة

المجهود الشخصي، وبين القيم الجماعية من تضامن وتكافل، والتزام بالواجبات وتكافؤ الفرص، لإرساء قواعد مجتمع متوازن، ومطالب أيضا بالجمع بين القيم المادية المبنية على المنطق الاقتصادي، والقيم الروحية والأخلاقية والمدنية والوطنية'[173]'.

من هذا التصور يقدم لنا' 'محمد كسوس" أن النظام التعليمي المغربي تأسس عبر محطات تاريخية كبرى.وأن التعليم المغربي عرف تطورا جذريا في مراحل متعددة وفي أنماط التعليم سواء فيما قبل الحماية، أثناء الحماية وخلال فترة الإستقلال. وهذا ماسنتطرق إليه بتفصيل.

1- أنماط التعليم قبل الحماية:

من خلال استقرائنا للمحطات التاريخية المتعلقة بإشكالية التعليم المغربي فيما قبل الحماية، نقف على ماسماه الباحث محمد عابد الجابري بالتعليم التقليدي، حيث حظي التعليم برعاية المخزن على مستوى المراقبة والتوجيه والإشراف، وقد أصدر محمد بن عبد الله ما بين (1757-1790) ظهيرا حدد فيه بدقة المواد التي يجب تركها، والكتب التي ينبغي الإعتماد عليها، حيث أمر السلطان بدراسة القرآن وبتفسيره، وبكتب الحديث، والفقه، والبيان[174]...

سننتقل من مرحلة استقراء المعطيات إلى مستوى توصيف التعليم المغربي التقليدي قبل الحماية وذلك من خلال مستويين:

المستوى الأول التعليم الأولي (الكتاب، والزوايا) أو ما يعرف في المخيال الشعبي المغربي بالمسيد. أما المستوى الثاني ويعرف التعليم العالي في الجامعات المغربية أي جامعة القرويين بفاس، وجامعة ابن يوسف بمراكش.

أ- الكتاب والزوايا:

كان المغاربة، يتلقون عادة تعليمهم الأولي في المدارس القرآنية المسماة بالكتاب أو ما يعرف في فاس ومكناس والرباط وسلا والدار البيضاء بمصطلح "المسيد"، أما في طنجة ومراكش فكان يتداول مصطلح "الجامع"، أما في الجماعات القروية فتستعمل كلمة " المعيمرة للكتاب" في

---

[173]- محمد جسوس، حوار حول أزمة نظام التعليم في المغرب، لقاء أجراه مصطفى صبري، بوشعيب الزين، الطبعة الاولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص. 124-125

[174]-محمد جسوس، المرجع نفسه، ص. 127

تطوان، طنجة، ووزان، وكلمة" المحضر" في آسفي. وفي كل قرية أو دوار يوجد على الأقل" مسيد" واحد.

أما في المدينة وخصوصا مدينة فاس وحدها، فكانت تتضمن نحو 135 "مسيدا" قبيل الحماية، كما كان عدد التلاميذ المنخرطين في المساجد مابين120000و150000 تلميذ[175]يتلقون مبادئ القراءة والكتابة تمهيدا لتعلم القرآن الذي يشرف عليه الفقيه الذي كان يلعب دور القاضي أيضا. فالتعليم في بعض "المسيد" كان يتضمن الكتابة ومبادئ الحساب والنحو العربي وترتيل وحفظ بعض المختارات من المثون التلقينية.

يلجأ التلاميذ إلى "المسيد" ما بين سن الثالثة والسابعة ،ويمكثون به حتى سن الثانية عشر أو الثامنة عشر في "المسيد"[176] ولهذا فالتعليم التقليدي في بعض المدن كان حكرا على الذكور فقط. أما الفتيات فكان يستفدن من مسيد واحد فقط في مدينة واحدة، حيث أن الفتيات اللواتي يترددن على الدراسة في سن التاسعة والعاشرة، أما اللواتي ينقطعن عنها فيذهبن إلى المدارس الخاصة لتعلم التدبير المنزلي أو الأشغال اليدوية. غير أنهن، في أغلب الأحيان، يقعدن في البيت حيث يتلقين فن تسيير شؤون البيت من أمهاتهن أو أقاربهن الإناث. وهكذا كانت تربية البنات ترتكز أساسا على التمرن على شؤون البيت، كالطبخ والخياطة وتربية الأطفال. وإذا كانت النساء المتعلمات يحظين باحترام كبير، فإنهن يشكلن حالات استثنائية.

أما بالنسبة للزوايا فهي أيضا كانت بمثابة مراكز تعليمية يمارس فيها التعليم بمختلف مستوياته ومراحله وكان يدير الزاوية الواحدة الشيخ الذي هو في نفس الوقت عالم بالمعرفة التي تكون مادة التعليم فيها العلوم الدينية[177]، وهذه الزوايا كانت لها أوقاف خاصة، وفي نفس الوقت تحصل ما بين حين إلى آخر على هبات من الخواص وأحيانا من المخزن، كما أن عددا منها

---

[175] - محمد بلكبير، المنهاج التربوي بالمدرسة المغربية زمن الحماية، الأسس والوظائف، دار النشر المعرفة، الدار البيضاء، 2003، ص61

[176]-"جون جيمس ديمس"، المرجع السابق، ص:18

[177] -محمد بلكبير، المنهاج التربوي بالمدرسة المغربية زمن الحماية، الأسس والوظائف، المرجع سابق، ص118

كانت تحظى بإعفاءات من الضرائب والتكاليف المالية لضمان ولائها ومساعدتها للدولة عند الضرورة. ومن أهم الزوايا نذكر الزاوية الكتانية والزاوية الوزانية ثم زاويا منطقة سوس.[178]

ب- التعليم العالي:

كان التعليم العالي ينحصر في جامعة القرويين بفاس،[179]وجامعة ابن يوسف بمراكش، لكن في بداية القرن العشرين أصبح التعليم العالي ينحصر في جامعة القرويين فقط[180].لقد كانت جامعة القرويين والمدارس التابعة لها وهي مدرسة العطارين، ومدرسة الشراطين، ومدرسة البوعناية، ومدرسة اعجيسة، ومدرسة المصباحية. ومثالا لأقصى ما يمكن أن تصل إليه مؤسسة علمية عتيدة، حيث لم تكن القرويين رواقا في جزيرة نائية منعزلة بل كانت مؤسسة علمية تحظى برعاية الدولة التي كانت تعين الأساتذة وكذا المواد الدراسية والكتب التي يجب استعمالها...[181]. والهدف من هذه الجامعة هو الحفاظ على استمرارية نخبة ثقافية متشبعة بالتعاليم الإسلامية وإتقان اللغة العربية وقواعدها لتدبير شؤون الدولة والمجتمع وإعادة إنتاجهما. حيث بين الباحث "احساين العمراني" على أن التعليم في جامعة القرويين كان يعطي مهابة للشيوخ والعلماء ويفتح لهم أبواب الولوج إلى دواليب الإدارة حيث أن المناصب (الحكومة الإدارية والمالية والقضائية) كانت تسند للعلماء المتمكنين من العلوم الدينية، إضافة إلى انه كانت لهم الكلمة النافذة في قضايا الدين والمجتمع والسياسة، إذ كانوا يستشارون في تدبير الشؤون الرسمية، وإضفاء الشرعية على السلطان الجديد الذي يتم اختياره من طرف أفراد العائلة الملكية عن طريق تقديم البيعة له[182].

---

[178] -مولاي الطيب العلوي، تاريخ المغرب السياسي في العهد الفرنسي، مذكرات، إعداد أحمد العلوي، الطبعة الأولى، منشور الزاوية، الرباط، 2009، ص 18

[179]- امولاي الطيب العلوي، تاريخ المغرب السياسي في العهد الفرنسي، المرجع نفسه ص 9

180- المكي المروني، الإصلاح التعليمي بالمغرب، الطبعة الثانية، منشورات جامعة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، الرباط،،1996ص: 100

[181]-محمد عابد الجابري، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، الطبعة الأولى، دار النشر المغربية الدار البيضاء،1979،ص8

[182] - حساين العمراني، ادارة التعليم العالي والبحث العلمي بالمغرب، ج1، مطبوعات جامعة محمد الخامس الرباط،1999، ص23

ج- التعليم الأوروبي:

عرف المغرب قبل الحماية، وجود مدارس أوروبية متعددة، تعمل على نشر ثقافة أوربية وخاصة الثقافة الغربية وهي في الحقيقة تعبير عن الاحتكاك الثقافي الذي وقع بين المغاربة والأوروبيين وخاصة في المدن الساحلية، وذلك من أجل رغبة في التمهيد للتغلغل الاستعماري بالمغرب مستغلة مرحلة الضعف التي كان يمر بها، وعلى هذا الأساس سنجد ثلاثة أنواع من المدارس:

- المدارس الأوربية غير الفرنسية:

فتح مدارس أوربية في المغرب يعكس المطامع الاستعمارية الأولى للدول الأوربية في المغرب والتي أرادت عن طريق خلق مصالح ثقافية ونشر لغتها التمهيد الاحتلال المغرب، ولهذا فالدول التي فتحت مدارس هي نفسها الدول التي كانت تتنافس على احتلاله، ففي حدود سنة 1907م كانت توجد بالمغرب حوالي سبعة عشر مدرسة أوروبية أربع منها انجليزية وثلاثة عشر اسبانية[183].

- المدارس الإسرائيلية

وهي المدارس التي أنشأتها الرابطة الإسرائيلية العالمية التي تأسست في باريس سنة 1860م، وأول مدرسة أسستها كانت بتطوان سنة 1862م وبدءا من هذا التاريخ أنشأت عشرين مدرسة عبر مختلف المغرب، من بينها نذكر مدرسة طنجة للبنين التي تأسست سنة 1865م، ومدرسة بفاس للبنين سنة 1899 ومدرسة الدار البيضاء للبنين 1897م، ومدرسة مراكش للبنين سنة 1901م. حيث كان التعليم في هذه المدارس ذا مستوى عال من حيث منهجيته إلا أنه ظل فرنسيا من حيث لغة التكوين، لكن مع تخصيص المدرسين نصف حصصهم أو ثلثهم على الأقل لتدريس اللغة العبرية وخاصة في المدارس التلمودية.[184]

[183]- محمد عبد لكبير، المنهاج التربوي بالمدرسة المغربية زمن الحماية، الأسس والوظائف، المرجع السابق، ص 97

[184]- محمد بلكبير، المرجع نفسه ص 117.

2- التعليم في مرحلة الكولونيالية (الإستعمارية).

تعد سنة 1912، وهي مرحلة الاستعمار(الحماية)، ذات دلالة كبيرة في تاريخ المغرب المعاصر، وهي مرحلة البدء في بسط الهيمنة الفرنسية بالمغرب، وسعيا من فرنسا لخدمة مصالحها التوسعية الامبريالية[185]، كانت السياسة التعليمية للمستعمر آنذاك تهدف إلى طمس هوية المغاربة بشكل تدريجي ذلك أن المنهاج الدراسي في المدارس الفرنسية لم ينفتح على اللغة العربية والمواد الإسلامية بالرغم من التصريحات الرسمية لتمكين تلاميذ المغاربة في لغتهم وثقافتهم الوطنية. حيث أن المنهاج الدراسي لمدارس أبناء الأعيان كان يشابه نظيره في المدرسة العادية الفرنسية. وحتى اللغة العربية أصبحت تدرس ساعتين فقط في الاسبوع، التي كانت قيمتها نظرية أكثر منها عملية، فكانت الدروس تركز على النظريات النحوية، كما أن تلقين القرآن أصبح في هذه المرحلة اختيارا، والتربية الدينية أصبحت هي أيضا تدرس ساعة واحدة في الأسبوع. خلال السنتين الرابعة والخامسة في المرحلة الابتدائية، أما المرحلة الثانوية فكان من المفروض أن تدرس عشر ساعات باللغة العربية، وعشرون ساعة باللغة الفرنسية أسبوعيا غير أنه في الواقع لم تكن تدرس اللغة العربية سوى ما يعادل ساعة واحدة في اليوم[186]. مما يدل على التحايل من أجل دراسة اللغة الفرنسية التي ليست باللغة الوطنية، حتى التاريخ المغربي كان يدرس أو يلقن باللغة الفرنسية على يد الفرنسيين وبمعايير فرنسية، وذلك من أجل تبخيس التاريخ المغربي كونه تاريخ فوضوي وتافه، مما رسخ في أذهان التلاميذ المغاربة شعور بالنقص والوصم.

حاولت السلطات الاستعمارية تحقيق أهدافها من خلال استراتيجية قائمة على مجموعة من الإجراءات منها: التنويع في أنماط التعليم بين التقليدي والعصري، وبين التكوين الصناعي في المدن، والتكوين الفلاحي في البوادي. وكذا تطبيق مقتضيات الظهير البربري، من خلال تشجيع

---

[185]-ابريك امزون، الميثاق الوطني للتربية والتكوين والممارسة البيداغوجية، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الاولى،2008، ص12-13.

[186]- جون جيمس ديمس، حركات مدارس الحرة، ترجمة السعيد المعتصم، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى، 1991، ص 25-24

التعليم الأمازيغي والإبقاء على النخبة الارستقراطية عن طريق تخصيص تعليم لأبناء الأعيان. نتيجة لهذه السياسة كان التعليم في المغرب، تعليما استعماريا طبقيا، وتعليما غير متجانسا.[187]

- نظرية ديل إيكلمان (Dale Eickelman)حول المعرفة والسلطة.

من خلال كتاب المعرفة والسلطة يطرح "ديل إيكلمان"(Dale Eickelman)عدة قضايا جعلها موضوع دراسته وهي كالتالي: انهيار التعليم الديني واستمرار احترام المعرفة وتقديرها، دور العلماء في تاريخ المغرب ومسؤوليتهم السياسية، كذلك سبب صمت العلماء عن دورهم في المرحلة الاستعمارية، النفوذ الأخلاقي للعلماء ومشروعيتهم السياسية، التحديات المطروحة أمام العلماء في المغرب خلال القرن العشرين، استيعاب التغيرات التي طرأت على التعليم الديني بالمغرب، محاولة فهم أوضاع المغرب، وواقعه السياسي والاجتماعي والثقافي، جدلية العالم القروي والعالم المدني[188].

نستنتج من خلال دراسة " ديل إيكلمان" في كتابه "المعرفة والسلطة". أنه تطرق في نفس الاتجاه المتعلق بموضوع بحثنا حيث أن (ديل إكلمان Dale Eickelman) تناول موضوع: انهيار التعليم الديني واستمرار احترام المعرفة وتقديرها، وكذا استيعاب التغيرات التي طرأت على التعليم الديني بالمغرب. الشيء الذي يساهم في فهم تدرس الخطاب التربوي الديني السائد في المؤسسة التعليمية بالمغرب، الثانويات نموذجا". ومن هنا سوف نقارب التحليل الذي قام به"ايكلمان" في دراسته لموضوع "المعرفة والسلطة".

انطلق إيكلمان (Dale Eickelman)بالتساؤل عن السر وراء بقاء التعليم الديني بالمغرب محافظا على حيويته خلال القرن التاسع عشر، حيث توقف عند إيمان العلماء مستحضرين ثنائية دار الإسلام ودار الكفر[189].

وحسب "ايكلمان" (Dale Eickelman) فقد استمرت هذه الوضعية مع بداية القرن العشرين حتى السنوات الأولى للحماية بالمغرب مستشهدا بمؤسسة "سلطان الطلبة" الرمزية، والتي منعتها سلطات الحماية بعد سنة 1915 بعدما أدركت دلالتها السياسية والرمزية.

---

[187]-محمد عابد الجابري، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، دار النشر المغربية، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، ص21

[188]- ديل ايكلمان "المعرفة والسلطة"، ترجمة محمد أعفيف، الطبعة الأولى، مطبعة النشر ملابطا طنجة، سنة 2009ص40.

[189]- المرجع نفسه ص 42.

نجح "ايكلمان" عن طريق دراسته للحاج عبد الرحمان في تحديد السياق الاجتماعي للتعليم بالمغرب، ومميزاته التي تحافظ على استمرايته وتقديره،من الانضباط الصارم وانعدام الشرح الصريح، وتوقف عند دور حفظ القرآن ودلالات السنوات التي يقضيها الأطفال في الكتاب[190].

ولم يتردد "إيكلمان"(Dale Eickelman) في معرفة أحوال التعليم الإسلامي العالي، نموذج جامع يوسف ابن تاشفين بمراكش حيث درس القاضي، وظروف مدينة مراكش وأحوال الطلبة بالمدرسة، ومن ذلك حلق القرويين رؤوسهم كمدخل احترامهم لشيخهم،وتوقف ايكلمان كذلك عند أقران الدراسة لعبد الرحمان ودورهم الاجتماعي في المؤازرة والمساندة[191].وهذا ما أدى بالباحث (إيكلمانEickelman) إلى الاعتماد في هذه الدراسة، فعلم أن مسؤولية العالم تنبعث من وضعه الخاص المتميز بسبب معرفته بالمنهج الصحيح، وارتكاز هذه الدراسة على المسؤولية الفردية، ومكانتها الاجتماعيةوالاقتصادية.

كما أن دراسة الباحث "إيكلمان" لم تكن منغلقة على دراسة القاضي عبد الرحمان المنصوري، بمعزلعن الأحداث والظرفية العامة التي كان المغرب يعيشها خلال هذه الفترة، بل كانت دراسته دراسة مركبة بالأحداث التاريخية المؤثرة في مسار العامة والخاصة في المغرب خلال هذا التاريخ.[192]

- **السياسات الاستعمارية تجاه الدين والتعليم الديني.**

اعتمد النظام التعليمي على اللغة الفرنسية في تدريس المواد المختلفة بالإضافة إلى تكوين مهني لتوفير اليد العاملة في المدن، وتكوين فلاحي لأبناء القرى والبوادي، وذلك بهدف استغلال البلاد. والسيطرة على مواردها الاقتصادية والبشرية، بل عمل المستعمر على طمس تدريجي لمعالم الثقافة الوطنية. واستبدالها بثقافة المستعمر الفرنسي. الشيء الذي تجلى في الإعلان عن

190- ديل ايكلمان "المعرفة والسلطة"، ترجمة محمد أعفيف، مرجع سابق،ص44

191- المرجع نفسه، ص 45

192- المرجع نفسه، ص. 48

"الظهير البربري" الذي استهدف" عروبة المغرب ووحدته الوطنية فكان رد الفعل الوطني هو التمسك بهذه المقومات الثلاثة، والدفاع عنها بوصفها مقومات لا يمكن الفصل بينهما. [193]

وحسب الباحث السوسيولوجي"محمد فاوبار"في مقاله بعنوان"سوسيولوجيا الإنتاج المعرفي الكولونيالي بشأن التربية والتعليم في المغرب" قام نظام الحماية بهيكلة إدارية محدودة لتنظيم التعليم المحدث، وذلك بإنشاء مصلحة خاصة بالتعليم سنة 1913 لفائدة الأهالي، ومن ضمن ذلك إيلاء أبناء الأعيان، أي النخبة المحلية، رعاية خاصة، ففتحت لهم مدارس خاصة، مثل كوليج مولاي إدريس في فاس سنة 1914 وكوليج مولاي يوسف في الرباط سنة 1916. إذ تضمن "التعليم الفرنسي العربي" المناهج التي كانت معتمدة في المدارس التونسية، وكان يقوم على تعليم مزدوج: قسم مرتبط بتعليم العربية والقرآن، وقسم خاص بالفرنسية. ومجمل أنواع التعليم التي قام بتدريسها معلمون من الجزائر وتونس، وذلك من أجل ممارسة مراقبة دقيقة لما يجري تعليمه لأبناء الأهالي. وكان الهدف من التعليم هو تحسين شروط الوجود الاجتماعي للأهالي. كما أن مدارس أبناء الأعيان تأسست سنة 1916، حيث كانت خدماتها التعليمية عبارة عن إلقاء رسوم مالية كل شهر، ثم جرى الاستغناء على الرسوم المالية خلال سنة 1926 وكان الهدف من هذا هو تكوين أبناء النخبة للحصول على مهن إدارية وتجارية.[194]

في سنة 1920 تبلور التوجه الكولونيالي العام لتنظيم التعليم في إطار مخطط إداري وبيداغوجي. ثم أحدثت مدارس حضرية ومدارس قروية ومدارس أمازيغية وأخرى مهنية، إلى جانب مدارس فرنسية إسلامية ومدارس لليهود "كوليجات" (مدارس إعدادية) إسلامية.

من أهم الصعوبات التي كانت تقف في وجه السياسة الاستعمارية وتمنع تحقيق أهدافها، نجد مادتي اللغة العربية والدين الإسلامي. كما أن نظام الحماية عمل على تخفيض الزمان الدراسي الخاص بالمادتين في المدارس العمومية، حيث كان يمنع تدريس العربية تقريبا في

---

[193]- د.محمد عابد الجابري، يقظة الوعي العروبي في المغرب، مساهمة في نقد السوسيولوجيا، المستقبل العربي، بيروت، عدد 87،1986،ص17

[194]د. محمد فاوبار، مقال"سوسيولوجيا الإنتاج المعرفي في الكولونيالية بشأن التربية والتعليم في المغرب"، مجلة عمران العدد 5/17، ص72-74

المدارس الامازيغية لإحلال اللغة الفرنسية محلها وتكليف معلمين فرنسيين بتدريسها للأهالي بطريقة نفعية.[195]

في الوقت الذي كان فيه الوطنيون يخوضون مختلف أشكال المقاومة المسلحة، كان المدرس في المدارس والزوايا والكتاتيب يباشر رسالة تربوية متمثلة في إفشال سياسة المستعمر، الهادفة إلى مسخ الهوية الثقافية الوطنية. لهذا "كان لا يخالط مدارس المستعمر في الغالب إلا أبناء الأثرياء والمنخرطين في إدارة الحماية". إذ صدرت تفتاوى تدعو إلى مقاطعة التعليم الاستعماري، مثال ذلك ما صدر ضمن كتاب "إرشاد الحيارى في منع أبناء المسلمين من الدخول إلى مدارس النصارى".[196]

كانت "السلفية" الإطار المرجعي الذي يؤطر المدرسة المغربية، خاصة أن الوجود السلفي عميق الجذور في تاريخ المغرب، يعود إلى القرن الثامن عشر. سيتأكد هذا الحضور في بداية القرن العشرين من خلال الإسهامات التربوية والتعليمية لعدد من شيوخ السلفية في المغرب: نشير إلى الجهود التربوية لشيخ الإسلام محمد بن العربي العلوي، الذي عمل في اذكاء روح الحماس لدى قادة الحركة الوطنية .كما نشير إلى أبي شعيب الدكالي، الذي تصدر للتدريس ونشر الدعوة السلفية في المراكز الحضرية بعد عودته من الشرق[197].

يقول علال الفاسي في هذا الصدد:" أن السلفية عملت عملها على تسيير آلاتنا النفسية وتوجيه تفكيرنا نحو هذا التجدد المنشود في جميع مظاهر حياتنا، ونحو هذا التحرر الذي ظل طابع حركتنا، وصوب هذه الوحدة العربية التي لم تزل مطمح آمالنا، ونحو الروح الديمقراطية التي تسيطر علينا"[198].

وهذا ما أدى إلى انصهار" الوطنية" في "السلفية"، لقد وجد المدرسون والمربون أنفسهم ضمن حركة سلفية ووطنية في الوقت نفسه: "هي سلفية، لأنها تريد إقرار الشرع الإسلامي

---

[195]-د.محمدفاوبار، مقال"سوسيولوجيا الإنتاج المعرفي في الكولونيالية'،'المرجع السابق، ص76

[196]- يوسف بن يوسف النهاني، "إرشاد الحيارى في منع أبناء المسلمين من الدخول إلى مدارس النصارى"، الطبعة الاولى، المطبعة الحميدية المصرية، 1322 هـ، ص 68

[197]- جون جيمس ديمس، حركات مدارس الحرة، المرجع السابق. ص 28-27

[198]-علال الفاسي، الحركات الإستقلالية في المغرب العربي، الطبعة الأولى، مصر، القاهرة، ص137

وتثبيت دعائمه في البلاد، وهي وطنية لأنها تقاوم السيطرة الأجنبية وكل برامجها للامتلاك الأبدي لبلادنا".[199]

من جهة أخرى تم تقسيم سكان المغرب إلى: المسلمين، واليهود، والأوربيين، كما تم تخصيص نمط تعليم لكل طائفة من هذه الطوائف، وقد سبق الحديث عن التعليم المخصص للمغاربة المسلمين.

أما فيما يتعلق بتاريخ التعليم الاسرائيلي بالمغرب، فقد تم بناء عدة مدارس عصرية بمساعدة الرابطة الإسرائيلية العالمية، إذ تمد لأبناء اليهود المغاربة تعليما عصريا يلقن باللغة الفرنسية ويعلم اللغة العبرية ومن جملة هذه المدارس نجد مدرسة بالعرائش، وأخرى بفاس، والصويرة، والرباط، والدار البيضاء وأسفي....، ومن هذا المنطلق أصدر السلطان محمد بن عبدالرحمن بمراكش، ظهيرا سماه "الحرية لليهود" من أجل حمايتهم. بعد تدخل الرابطة الإسرائيلية[200]. وفرت الحماية الفرنسية بالمغرب تعليما إسرائيليا حديثا يلقن باللغة الفرنسية وأمدته بالمساعدة والاعانات المالية وذلك بمقتضى الإتفاقية المبرمة ما بين الرابطة الإسرائيلية والمديرية التعليم بالمغرب سنة1915م،ثم جددت سنة 1928م[201]،أما بالنسبة للمواد التي كانت تدرس لليهود، هي اللغة الفرنسية، والتاريخ الذي يرسخ فكرة وعظمة فرنسا .

من خلال ما سبق يمكن القول أن التعليم الاسرائيلي كان نسخة طبق الأصل من التعليم الأوروبي الذي واكب برامج التعليم في فرنسا. قد خصصت المدارس لتعليم أبناء اليهود المغاربة صنفين: مدارس الرابطة الإسرائيلية، والمدارس الفَرنسية الإسرائيلية، حيث بلغت نسبة التمدرس عند يهود المغرب 90 في المائة، لأن ولوج المدارس كان إجباريا ومعمما.

في هذا السياق أعلن "هاردي" عن نواياه اتجاه أنواع التعليم الإسرائيلي والأهداف ورؤيته المخصصة له بقوله: "وأما بالنسبة للفتيات (الإسرائيليات)، فيجب أن نجعل منهن قبل كل شيء ربات منزل نظيفات، سليمات الجسم، مسلحات بمبادئ التربية وقواعد حفظ الصحة، كما يجب أن نفتح للائي يُرِدْنَ منهن عملا يكسبن به عيشهن...، أما فيما يخص الذكور، فالهدف

199-علال الفاسي، المرجع نفسه، ص 12

200-محمد عابد الجابري، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، المرجع السابق، ص15

201-المرجع نفسه، ص16

هو تحويل العقلية اليهودية المغربية إلى عقلية متحضرة، مع احترام الدين والعادات الدينية الإسرائيلية، أما من الناحية العلمية الفنية، فيجب تعليم الاسرائيليين تعليمًا فنيا؛ كالمحاسبة التجارية، والتسيير الإداري، وعلى العموم إعدادهم للميادين العصرية المنتجة إعدادًا يحارب فيهم الفقر[202]".

ويلاحظ من هذه القولة أن التعليم اليهودي والمدارس اليهودية تبرز ما يراد تحقيقه من نمط التعليم الخاص بالمغاربة المسلمين، حيث يتم النظر لليهود وكأنهم مواطنون أوربيون لا مغاربة، وكونهم أقرب لروح الاستعمار من الهوية المغربية ليشكلوا جماعة وظيفية تابعة للاستعمار الفرنسي.

وفي الأخير فإن التعليم الأوروبي الخاص بأبناء الفرنسيين خصوصا والأوروبيين عموما، تأسس على مجموعة من المضامين التي أقامت عليها فرنسا. وتجدر الإشارة إلى أن الدراسة بالتعليم الأوروبي كانت مقتصرة على الأوروبيين منها الفرنسيين والإسبان، أما بالنسبة للمغاربة فلا يسمح لهم الولوج الا بشروط حتى ولو كانوا من أبناء الأعيان، حيث كانت هذه الدراسة تتضمن مقررات خاصة بالعلوم الحديثة، وكذا تفتح لهم آفاق لإتمام دراستهم العليا.

-المدارس الحرة بالمغرب:

ظهرت أولى المدارس الحرة المغربية سنة 1919 بالرباط وفاس وتطوان، وفي السنوات القليلة اللاحقة ظهرت مدارس إضافية في هذه المدن في سلا، الدار البيضاء، مراكش، آسفي، الجديدة والصويرة. و بحلول سنة 1930 أنشئ بالمغرب ما يزيد عن 30 مدرسة حرة، أربعة منها أنشأت بعد سنة 1925، حيث تراوح العدد الإجمالي للتلاميذ المسجلين بهذه المدارس ما بين 1500 و 2000 تلميذ في أواسط العشرينيات، مادام عدد الأطفال المسلمين بمدارس الحماية لم يكن يتعدى حوالي 6000 تلميذ في تلك الفترة، و ما كان يميز المدرسة الحرة عن المدرسة القرآنية التقليدية(المسيد) في مغرب العشرينات هو أولا المنهاج الدراسي وثانيا طرق التدريس، ولقد كانت المدارس الحرة المغربية تشترك في معظم خصائصها مع المدارس الحرة التونسية والجزائرية[203].

---

[202]- محمد عبد الجابري، المرجع السابق، ص 24

[203]- جون جيمس ديمس، حركة المدارس الحرة بالمغرب، المرجع السابق، ص34

وكان المنهاج الدراسي للمدارس الحرة المغربية مشتقا في جزء منه من تحديث المنهاج الدراسي المعتمد في (المسيد) ولقد أضيف لحفظ القرآن التفسير الأولي للآيات للمساعدة على فهم القرآن الكريم ثم أسس العقيدة الإسلامية ومبادئ النحو العربي إلا في بعض المساجد المعدودة على رؤوس الأصابع. ففي السابق كانت المدارس الحرة في العشرينات تدرس التاريخ والجغرافيا والمنطق ومبادئ اللغة الفرنسية، بل أن إحداها ذهبت إلى حد إدراج بعض المبادئ الأولية للعلوم، وهوما جعل هذه المدارس تتميز عن المدارس القرآنية التقليدية.

كان المنهاج المعتمد في هذه المدارس الحرة في العشرينات يختلف من مدرسة إلى أخرى إلى درجة أن البعض منها لم يكن يتوفر إلا على فقيه واحد، فكان من الصعب تميزها عن الكتاتيب (المسيد)، حيث كان منهاجها الدراسي يعتمد على القرآن، وكذا على بعض عناصر النحو العربي ومبادئ الإسلام الأساسية، وعلى الجانب الآخر من هذه الأصناف كانت بعض المدارس المتوفرة على أساتذة ممتازين تلقن منهاجا دراسيا حديثا وكاملا، مثل المدرسة الناصرية بفاس والتي كانت تعتمد المنهاج الدراسي التالي: القرآن الدين، العربية، والمواد التكميلية.

ومن الأمور التي كانت تميز المدارس الحرة عن الكتاتيب طرق التدريس، إذ يوزع التلاميذ بالمدارس الحرة إلى اقسام تبعا لمستوياتهم. كما خصصت للمواد المتعددة حصص متعددة قدر الإمكان. حيث أسست المدارس الحرة الأولى بالمغرب على يد فاعلين بمختلف المراتب الاجتماعية، وكانوا يأخذون زمام المبادرة في العديد من الحالات، في استقلال تام عن بعضهم عن البعض، لكن (الآباء المؤسسين) رغم خلفياتهم المتباينة، كانوا يعانون نفس الاستعمارية الممارسة من قبل قوة أجنبية. لقد كان المغرب قبل القرن العشرين دولة مستقلة، لهذا اعتبرت مدارس الحماية تحديا ضمنيا للإسلام كنسق عقائدي، وتحديا سافرا للثقافة الإسلامية وللغة العربية كأداة توصيل لهذه الثقافة، فأنشأت المدارس الحرة لإنقاذ اللغة العربية[204].

ومن حيثا لممارسة الفعلية لم تكن السلطات الفرنسية، اعتبارا لأسباب سياسية، تغلق "الكتاتيب" أو تكره الآباء المغاربة على إرسال أبنائهم لمدارس الحماية، غير أن بإمكان المرء أن يتصور بأن مغاربة العشرينات كانوا يرون في العديد الضئيل من مدارس الحماية. من البداية

[204]-جيمس ديمس، حركة المدارس الحرة، ترجمة، السعيد المعتصم، المرجع السابق، ص 116

حملة مكثفة يقصد من ورائها الفرنسيون نشر لغتهم وثقافتهم وكان ردة فعل بعض المغاربة هو تحسين طبيعة ونوعية التدريس التقليدي من خلال المدرسة الحرة.

فقبل سنة 1912 لم يكن في الطور الابتدائي سوى "الكتاب"، وبدخول الفرنسيين إلى المغرب استحدثوا لأول مرة بديلا لهذه "الكتاتيب" في شكل مدارس عمومية حديثة، ثم بعد الحرب العالمية الأولى أدى إنشاء المدارس الحرة إلى إضافة خيار ثالث. و من الصعب ألا نستنبط العلاقة السببية القائمة بين إنشاء مدارس الحماية بعد سنة 1912 و بين إصلاح "الكتاتيب"، و إنشاء المدارس الحرة بعد الحرب العالمية الأولى، بعبارة أخرى لو لم تنشأ فرنسا نظام المدرسة العمومية الحديثة بالمغرب لما كان هناك أي دافع لتغيير أشكال التعليم التقليدية[205].

-التعليم الديني الإسلامي:(التعليم العتيق)

شهد التعليم الديني الاسلامي أو ما يعرف بالتعليم العتيق آنذاك تطورا كبيرا في فترة الحماية، حيث حاول المستعمر القضاء على هذا التعليم وعلى رموزه الشامخة، في مقدمتها جامع القرويين، سعيا منه لإلغاء الهوية الدينية والثقافية للمغاربة، فما كان من جلالة محمد الخامس إلا أن تصدى له، مدافعا عن هذا التعليم بكل شجاعة وجرأة. حيث أدت جامعة القرويين عبر التاريخ السياسي للمغرب والى البدايات الأولى لتشكل الدولة الوطنية الحديثة بعد الاستعمار أدوارا مهمة في الحقل السياسي، اذ كانت على سبيل المثال قبل الحماية الفرنسية بتعبير المؤرخ "عبد الهادي التازي": "مصدرا للشورى بالنسبة للقرارات السياسية التي يريد الملوك أو الحكومات أن تتخذها "سواء في المجال التجاري أو الإداري أو في مجال تدبير أمور الحرب والسلم في العلاقات الدولية.

ويحظى التعليم الديني في المعاهد الشرعية وبمؤسسات التعليم العتيق بالمغرب باحترام شعبي كبير، وبالأخص في أوساط الطبقة المتوسطة والفئات الشعبية في المدن ولدى عامة الناس بالبوادي، ونظرا لارتباطه بغاية تكوين المؤمنين الصالحين وتنشئتهم أخلاقيا وروحيا ولحفاظه التاريخي على منظومة مجتمعية لتحفيظ القران الكريم وتدريسه العلوم الشرعية بدءا من

[205]-جيمس ديمس، حركة المدارس الحرة، المرجع السابق، ص 119

الكتاب القرآني أو " المسيد" الذي يتعلم فيه معظم الأطفال المغاربة مبادئ ممزوجة بتعلم أبجديات القراءة والكتابة.

وتنتشر المعاهد الشرعية والمدارس العتيقة في وقتنا الراهن بمختلف جهات ومناطق المملكة، وإن كانت قد اشتهرت تاريخيا في الحواضر العلمية كفاس ومراكش وجنوب المغرب كما قامت بتخريج علماء وفقهاء في العلوم الشرعية. وقد أصبحت جميع مؤسسات التعليم العتيق بالمغرب سواء تابعة لوزارة الأوقاف أو الخواص.

ورغم التميز التاريخي للتعليم الديني العتيق بالمغرب بمنهجية متميزة على المستوى التعليمي، والمتسمة بتركيزها القوى على ملكة الحفظ والتخزين في الذاكرة المثون والمنظومات الفقهية. حققت الدولة محاولة تجاوز المقاربة التقليدية في المنهج التعليمي الديني، وذلك بتحديث منظومة التعليم العتيق. وذلك بإصدار القانون المتضمن للمقتضيات التنظيمية والتعليمية المستجدة، الهادفة إلى تكريس انفتاح المعاهد الدينية على العلوم الحديثة من اللغات الحية والرياضيات والقانون والعلوم الاجتماعية وتتوخى في الوقت تأسيس تعليم ديني معاصر يبتغي الانتقال من النمط التقليدي للتكوين على يد الشيوخ والفقهاء والمنتهي بحصول الطالب على "الإجازة" من الفقيه أي "شيخ العلم" بما يؤهل الطالب إلى الالتحاق بنخبة العلماء إلى تكوين حديث نظامي تشرف عليه الدولة وتتحكم في مضمونه وأهدافه.

3-التعليم بالمغرب في غداة الاستقلال

عرف المغرب منذ الاستقلال عدة محطات للتناظر حول قضية إصلاح التعليم، فكان أول إصلاح سنة 1956 وذلك غداة تشكيل الملك محمد الخامس لـ "اللجنة الملكية لإصلاح التعليم" والتي أفرزت إصلاحا سمي بـ "البديل الوطني" وارتكز على أربع مبادئ هي: التعميم، التوحيد، التعريب، المغربة.

- التعميم: تمثل في تعميم التعليم على الأطفال البالغين سن التمدرس (6-7) سنوات تحديا كبيرا في ظل ارتفاع نسبة الأمية ومحدودية إمكانية تعميم تربية جيدة على الناشئة. كما ان تعميم التعليم اقترن بجعله اجباريا في الطور الابتدائي.

- التوحيد: توحيد المدارس المغربية من خلال إحداث المدرسة الوطنية عوض التعدد الذي وضعته الحماية الفرنسية كالتعليم الإسلامي والتعليم الأوروبي والتعليم اليهودي.
- التعريب: من خلال جعل لغة التدريس تعم جميع المواد التعليمية في المغرب هي اللغة العربية. وكذا السعي لتعريب التعليم في جميع مراحله وإشباعه بروح دينية إسلامية. حيث ناضل حزب الاستقلال بإصرار ونادى باستمرار بالتعريب الشامل والسريع، وفي المقابل ساند الإتحاد الوطني للقوات الشعبية نهجا مزدوجا متقدما[206].

كما اتسمت مسألة تعريب المدارس العمومية المغربية، في مجملها، بالتعقيد. حيث تضمنت ثلاث مقاربات متصارعة بالمغرب حول هذه المسألة. المقاربة الأولى، وتعكس الاتجاه المحافظ، تسعى إلى التعريب الشامل والسريع مع الاحتفاظ ببضع ساعات من اللغة الفرنسية. وهذا النوع من التعليم . المنبثق من البرنامج الرسمي للمدارس الحرة الموضوع سنة 1947 . هو المتبع، في الستينات، في معظم المدارس الحرة. وحين يمتد التعريب إلى التعليم الثانوي والعالي، فإنه يواجه عقبتين رئيسيتين: نقص الأساتذة الأكفاء وانعدام الكتب المدرسية، وعدم قابلية اللغة العربية الأدبية للتكيف مع المصطلحات العلمية الحديثة. والاتجاه الثاني يساند تعليما معربا مع الاحتفاظ باللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى . وهو الشكل الحالي لبرنامج المدرسة الابتدائية العمومية. أما الاتجاه الثالث، وهو أكثرها تقدما، فينادي بالازدواجية اللغوية، مؤكدا على ضرورة مواصلة تلقين جزء من البرامج باللغة الفرنسية، خصوصا منها القسم المتعلق بالعلوم. ويطابق مناهج الثانويات العمومية الحالية إلى حد بعيد هذا الشكل الأخير من التعليم.[207]

- المغربة: وتتميز بإحلال المدرسين المغاربة بدل المدرسي الأجانب، وذلك من أجل التخلي عن التعريب، وكان ذلك سعيا لتحقيق التنمية الشاملة، إلا أن الحصيلة جاءت متناقضة ولم تحقق ما كانت تصبو إليه.

---

[206]- جون جيمس ديمس، حركة المدارس الحرة بالمغرب، ترجمة السعيد المعتصم، المرجع السابق، ص 114.

[207]-محمد عابد الجابري، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، المرجع السابق، ص 30

-نمو المدارس العمومية بعد الاستقلال.

جاءت نتائج التوسع والتعريب المرتجل للبرامج والمناهج مصادقة لتكهنات الخبراء التربويين الأجانب، سنة 1956.فما طبقته الوزارة في السنتين الأولين من الاستقلال، ترتبت عنه كارثة محققة. فمن حيث المضمون، تمت التضحية بقسط كبير من الجودة لبلوغ الكمية المرغوبة. فحوالي 9000 من أعضاء هيئة التدريس تم تعيينهم سنة 1956 أو 1957، لم يكونوا مدرسين أكفاء، بل كانوا مجرد عرفاء استقدموا من بين صفوف التلاميذ الراسبين في امتحان الشهادة الثانوية، أو حتى في امتحان الشهادة الابتدائية. وتلقوا تدريبا لمدة خمس أشهر. فتم تعيينهم في البادية برواتب هزيلة. وكشفت بجلاء نتائج امتحان (شهادة الدروس الابتدائية) انخفاض مستوى التعليم. فمن 8, 77% سنة 1952، وهي نسبة الذين كانوا يجتازون امتحان (شهادة الدروس الابتدائية) بنجاح ، تقهقرت النسبة إلى 55% سنة 1956 لتبلغ8, 53% سنة 1957و1958 .وقدرت بعض المصادر، سنة1958بأن 20% من تلاميذ تلك السنة فقط هم الذين كانوا يجتازون بنجاح امتحان شهادة الدروس الابتدائية لسنة1952.[208]

ونظرا لضعف الموارد البشرية المغربية غداة الاستقلال ورغبة الحكومة في تعليم الجماهير لغة الضاد، فإن المرء لا يسعه إلا أن يستسلم بحتمية الفشل. او مدى انخداع مخططي الوزارة بنجاح حركة المدارس الحرة، معتقدين بإمكانية إقامة نظام تعليمي معرب عصري بسهولة في إطار نظام المدرسة العمومية بالمغرب المستقل. فالظروف التي كانت وراء نجاح المدارس الحرة، قبل سنة 1956، لم تعد قائمة في مغرب الاستقلال. فلقد كانت هناك مجموعة صغيرة نسبيا من المثقفين الراغبين في التدريس بالمدارس الحرة لقاء أجور زهيدة، نظرا لإلتزامهم بقضية الكفاح الوطني أو لعدم تمكنهم من العمل في مكان آخر. وتمكنوا بتفانيهم ومقدرتهم من إقامة نظام تعليمي عصري معرب، حتى في غياب الكتب المدرسية الملائمة. وبعد الاستقلال، سعى هؤلاء الناس للحصول على مناصب إدارية أو للعمل في قطاعات أخرى، أهلتهم لها ممارستهم ومقدرتهم. فلم تكن هناك طاقة بشرية مماثلة، بأعداد وفيرة، لتأطير المدارس العمومية بعد

[208]-جون جيمس ديمس، حركة المدارس الحرة بالمغرب، ترجمة السعيد المعتصم، المرجع السابق، ص 112.

سنة 1956. فأمثال هؤلاء الناس لم يعد بالإمكان توظيفهم بأجور زهيدة. و في معظم الحالات ، لم يتأت تعيينهم بتاتا حتى بأجور عالية[209] .

ومع تزايد أعداد المتعلمين، عجزت الدولة على تحمل مصاريفه، وتم سن سياسة تعليمية جديدة سميت "بمذهب بنهيمة"، حيث بدأ التراجع شيئا فشيئا عن تسويق قاعدة التعميم خلال المخططين: الخماسي (1960-1964) والثلاثي (1965-1967)، وكان ذلك سببا مباشرا في تزايد الأمية وانتشارها بالمغرب.

كما عرف التعليم المغربي إصلاح 1985 سمي بـ "نحو نظام تربوي جديد" والذي فرضه البنك الدولي المندرج ضمن سياسة التقويم الهيكلي، وقد اقترن هذا الإصلاح بتبني مقاربة الأهداف السلوكية.

وفي سنة 1994. استهدف الإصلاح تجديد المنظومة التربوية والمؤسسات التعليمية في التعليم الثانوي، حيث ارتبطت الجودة فيه بمشروع المؤسسة والشراكة التربوية، كما تنص على ذلك المذكرة الوزارية رقم 73 بتاريخ 12 أبريل 1994، وفي سنة 2000 ظهر الإصلاح التربوي في الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي يعتبر المرجع الأساسي للمنظومة التربوية بالمغرب، بحيث تم التوافق من طرف أغلب الفعاليات السياسية والنقابية ومختلف القوى الحية. في هذا الصدد يؤكد الأستاذ الباحث " **محمد فاوبار**": أن أي إصلاح تربوي لابد أن يكون موضع إجماع وتوافق، ولابد أن تشارك في اقتراحه وإعداده جميع الفعاليات[210]."

وبعد أن اهتمت الاصلاحات السابقة بالتركيز على الجانب الكمي الذي كانت نتائجه تدني التحصيل الدراسي والضعف اللغوي والعلمي وعدم القدرة على التكيف مع الوضعيات التكنولوجية والإعلامية الجديدة، ركز الميثاق الجانب الكيفي، وخصص مجاله الثالث للرفع من جودة التعليم من حيث المحتوى والمناهج، وإعادة النظر في الكتب والمراجع والمقررات المدرسية وذلك انطلاقا من مقاربة الكفايات. وينص"محمد الدريج" في هذا الصدد: " على أن

---

[209]- محمد عابد الجابري، المرجع السابق، ص 40.

[210]- محمد فاوبار، نظام التعليم بالمغرب ورهانات الإصلاح، مجلة المدرسة المغربية، المجلس الأعلى للتعليم، العدد1، الطبعة الأولى، ماي 2009، ص.92

الانكباب على حل المشاكل الكمية لا ينبغي أن يشغلنا عن العناية بجودة التعليم التي تشكل هدفا يهم كل الفاعلين في المجال التربوي على الصعيد العالمي[211]".

وخلال تقويم مسار الاصلاح سنة2005، كانت النتيجة أنه تعثر في عمومه، ولم تطبق منه سوى بعض البنود، ومع نهاية 2009 تدنت مصداقيته الإجرائية فكانت النتيجة ضعيفة كما جاء في العديد من التقارير الوطنية والدولية.

[211]-محمد الدريج، مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية، الجزء الأول، منشورات رمسيس، الرباط، الطبعة الأولى، 1996، ص76

خاتمة:

أعلن إصلاح نظام التربية والتكوين رغبته المجدة في الإصلاح، حيث أخذ على عاتقه العمل الذي يقوم على التكامل من خلال بناء مجتمع غايته الكبرى والتي لا تقبل المزايدة أو التقسيم، وهو الحفاظ أولا على مرتكزاته الثابتة من خلال العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية من أجل تكوين المواطن المتصف بالمواطنة الحقيقية التي تتحلى وتتسم بالاعتدال، والعلم والمعرفة.

كما جاءت النظريات والمقاربات المؤطرة لموضوع البحث في صميم هذا الإصلاح، الشيء الذي يعكس الجدية والذكاء والمعرفة الذي عرفه هذا الإصلاح التربوي، وذلك من خلال سيرورات تتماشى مع حاجيات وغايات وأهداف ومتطلبات أفراد المجتمع. يبدو أن التعليم الديني بالمغرب حضي اهتمام كبير من قبل المرحلة الكولونيالية وأثناءها ثم بعدها، وفي كل مرة يتضح أن الدولة كانت تتدخل وتتحكم في مقررات هذا التعليم وكذا سلطة الحماية. كما يتضح أيضا من خلال المقارنة بين بعض الدول الإسلامية أن السياسي والاجتماعي له حضور كبير في تدريس مادة التربية الإسلامية وفي مقرراتها باعتبار هذه المادة تارة تحض على الإرهاب وثارة أخرى تدعو إلى التشدد، وبالتالي يجب التحكم في تدريسها وفي برامجها التي أصبحت الدولة من خلالها تدعو إلى الوسطية والاعتدال والتسامح، وما التغيير الذي كانت تؤسسه الوزارة في تغيير الاسم من التربية الإسلامية إلى التربية الدينية والذي كان مرفوضا ، إلا مدخلا لتدريس جميع "الديانات" كالمسيحية واليهودية التي يدين بها بعض المواطنين بالمغرب، ضربا بعرض الحائط لمبادئ الدستور، وخاصة مبدأ الدين الرسمي للدولة والذي هو الإسلام.

من خلال ما ذكر ، فإن التربية الإسلامية كمادة تدرس بالمدرسة المغربية(عمومية كانت أم خصوصية، من القسم الأول الابتدائي إلى السنة الثانية بكالوريا)، حيث يتدخل السياس والتربوي والاجتماعي في بلورة مقرراتها وطريقة تدريسها عبر الفاعل البيداغوجي للمادة .

الفصل الرابع:

تطور تدريس مادة التربية الإسلامية

تمهيد:

عرف الحقل التربوي اهتماما كبيرا منذ الاستقلال إلى الآن، حيث عرف عدة إصلاحات بهدف الرفع من مردودية وجودة التعليم، بغاية رفع قدرات موارده البشرية، ومما لا شك فيه أن المجال الديني حظي بصفة خاصة داخل المدرسة المغربية بالاهتمام والتطور الكبير من خلال تدريس مادة التربية الإسلامية، وكما نعرف أن "المرتكزات الثابتة للتربية والتكوين بالمغرب تقوم على مبادئ العقيدة الإسلامية " [212].

ومن هذا المنطلق سيشهد تدريس مادة التربية الإسلامية مراجعات عبر عدة محطات إصلاحية سيعرفها منهاج المادة المتعلق بالحقل الديني، سواء ما بعد الميثاق كمرحلة مفصلية في تاريخ الإصلاح التربوي، أو ما قبل الميثاق. مما سيجعلنا نركز في هذا الفصل بالبحث أولا عن بعض المفاهيم الأساسية ذات الصلة بتدريس التربية الإسلامية كمادة ، وأهم التوصيات والتوجيهات التربوية التي نص عليها الإصلاح التربوي المتعلق بالميثاق الوطني للتربية والتكوين والكتاب الأبيض، والرؤية الاستراتيجية (2015-2030)، وكذا أهم التغيرات التي طرأت على مادة التربية الإسلامية للسنة الثانية بكالوريا للتعليم الثانوي التأهيلي،

وقبل التطرق للإصلاحات ما بعد الميثاق، ارتأينا في هذا الصدد أن نعتمد على مرحلتين أساسيتين وهي مرحلة ما قبل الميثاق الوطني للتربية والتكوين. ومرحلة الميثاق الوطني للتربية والتكوين وذلك من أجل معرفة أهم التطورات والتغيرات التي طرأت على المنهاج الدراسي لمادة التربية الإسلامية؟ وكيف تبلورت؟ وهل كانت هذه التغيرات على مستوى منهاج المادة فقط أم على مستوى البرامج التربوية وطريقة التدريس؟

1- هيكلة الحقل الديني وسياق تطور مادة التربية الإسلامية :

إن مسألة تعليم الدين بالمغرب، وبالضبط الدين الإسلامي فهي مسألة موروثة، ومع دخول الإسلام إلى المغرب عملت الزوايا والمساجد والوعاظ الدينيين على تعميم هذا الدين الجديد ونشره، وبالفعل فقد انتشر بسرعة وقوة كبيرتين ، حيث يتضح ذلك عند

[212]-الميثاق الوطني للتربية والتكوين : ص6

مقارنته مثلا بالتعليم العبري الذي لم يكتب له النجاح رغم أسبقيته التاريخية في المغرب.

بعد هذه المرحلة أصبحت الدولة المغربية تعتمد على هوية دينية ذات ارتباط تقليدي ديني عام يتميز محتواه بالخصوصية يجمع بين العقيدة الأشعرية والمذهب المالكي والتصوف السني، إذ عرفت هذه العملية نجاحا في تقنين أشكال الصراع الإيديولوجي ذات الارتباط بالحقل الديني، حيث عرف هذا الأخير أشكالا أكثر عنفا تجسد في أحداث 16 ماي 2003 بالدار البيضاء كحدث إرهابي متطرف، الأمر الذي دفع إلى التساؤل عن محتوى العقيدة الرسمية للمملكة المغربية ومدى استجابته للأوضاع الجديدة الأكثر تناسبا ومقاومة للمؤثرات الخارجية[213].

وفي هذا الإطار ومواجهة لهذه الوضعية الراهنة التي تمس بأهم مرتكزات الدولة وهي استقرار وأمن وسلامة البلاد، تم اتخاذ عدة خطوات تدبيرية لمادة التربية الإسلامية وهيكلة الحقل الديني ابتغاء تحقيق الأمن الروحي.

وبناء على ما قامت به وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية وتأسيس المجالس العلمية واستشراف وتدبير التعليم العتيق، والمدارس القرآنية، ودروس المساجد، والتأطير الديني والتربوي عن طريق تكوين الأئمة والمرشدين والمرشدات وتمكينهم من المناهج والمعارف التي تؤهلهم بالمهام الموكولة إليهم بمعهد محمد السادس والذي تأسس سنة 2014 بالرباط[214]، حيث كان يهدف إلى نشر الدين الإسلامي الوسطي، وكانت تناط بهذا المعهد المهام التالية:

- تكوين وتأهيل واستكمال تكوين القيمين الدينيين الأجانب.
- تنظيم دورات للتكوين المستمر في مجال اختصاصه.
- تنظيم أطوار دراسية وندوات وتداريب لاستكمال خبرة الأئمة والمرشدين والمرشدات.

[213]- عبد الحكيم أبو اللوز، التوجهات الجديدة للسياسية الدينية بالمغرب، مجلة إنسانيات 2006.ص 31
http://journals.org/insiyat/

[214]-معهد محمد السادس لتكوين الأئمة والمرشدين والمرشدات، تم إحداثه بظهير شريف رقم 1.14.103، في 20 ماي 2014، بالرباط.

- إقامة شراكات وربط علاقات تعاون مع المؤسسات والهيئات الوطنية الأجنبية ذات الاهتمام المشترك.
- تقديم استشارات وإنجاز خبرات في مجال اختصاصه بناء على الطلب.
- العمل على نشر الأبحاث والدراسات التي تندرج ضمن اهتماماته[215].

- ومن جهتها عملت وزارة التربية الوطنية عبر التعليم العمومي والخصوصي وكذا التعليم الأصيل على تأطير مادة التربية الإسلامية على المستوى المنهاج والتدريس. إذ كان انطلاق أول فوج للدراسة من برنامج تكوين150 إماما، و50 مرشدة سنة 2005 . ومعلوم أن هؤلاء المتخرجون والمتخرجات من هذا التكوين سيوظفون بعقود عمل مع الدولة. وتعتبر مناهج وبرامج التربية الإسلامية في التعليم الثانوي بالمغرب والمرتبط بالمادة إلى إعادة هيكلة الحقل الديني في المغرب في اتجاه التحكم في توجهاته ومضامينه الدينية من خلال تعديل وتغيير البرامج الدراسية وذلك من أجل تأطير الناشئة وأبعادها عن توجهات تطرفية، وكذا تأويل بعض الآيات القرآنية بما يقود إلى العنف والتطرف.

2- الميثاق الوطني للتربية والتكوين ومكانة مادة التربية الإسلامية:

عرف الوضع التربوي بالمغرب عدة أزمات متزامنة الشيء الذي دفع الملك الراحل الحسن الثاني إلى تعين لجنة ملكية لإصلاح التعليم مما أدي إلى وضع مشروع الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 1999، برئاسة مستشار الملك "مزيان بلفقيه،" حيث كانت المدة المقترحة لمشروع الميثاق عشر سنوات أي إلى حدود سنة 2009. فأي إصلاح تبناه هذا الميثاق فيما يرتبط بمادة التربية الإسلامية؟

ركز الميثاق على بوابتين متكاملتين :

أولها ذات الارتباط بالمبادئ الأساسية التي تضم "المرتكزات الثابتة لنظام التربية والتكوين والغايات الكبرى المتوخاة منه، وحقوق وواجبات كل الشركاء، والتعبئة الوطنية لإنجاح

[215]- الجريدة الرسمية ، الباب الثاني للمادة 4 من الظهير الشريف رقم 1.14.103 الصادر في 20 ماي 2014، الرباط.

الإصلاح"[216] أما المتعلق بالبوابة الثانية لهذا الإصلاح" فتحتوي على ستة مجالات للتجديد الموزعة على تسع عشر دعامة للتغيير:

- نشر التعليم وربطه بالمحيط الاقتصادي.
- التنظيم البيداغوجي.
- الرفع من جودة التربية والتكوين
- الموارد البشرية.
- التسيير والتدبير.
- الشراكة والتمويل.[217]

ثم الأهداف والمرامي المتوخاة من الإصلاح، ومن مراجعة المناهج والمتمثلة في :

- الإسهام في تكوين الشخصية المغربية المستقلة والمتوازنة والمنفتحة، والمستوعبة لكل الإنتاجات.
- الإسهام في تحقيق النهضة والتقدم للوطن في مجالات متعددة.
- اعتماد التربية على القيم وتنمية وتطوير الكفايات التربوية، والتربية على الاختيار، واعتبار المدرسة مجالا حقيقيا لترسيخها.

وفي إطار تفعيل مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والتي غيرت من جميع المقررات التعليمية لمادة التربية الإسلامية سواء في التعليم الثانوي الإعدادي أو التأهيلي، إلا أن ما يثير الغموض في هذا الإصلاح، هو النقد الموجه له إذ يتردد على أنه تم بسرية تامة بحيث لا يعرف كيف تشكلت اللجان ومن هم أعضاؤها وكيف تم انتقاؤها ومن يشرف عليها وما علاقتها بمادة التربية الإسلامية أصلا[218].

كما أنه لم يعط الحيز الزمني الكافي لبعض الدروس مثل الصلاة أحكامها ومقاصدها، ومن الأمور الإيجابية للمنهاج أن برنامج التربية الإسلامية ينفذ بكافة المستويات بمعدل ساعتين

---

[216]- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص3

[217]-المرجع نفسه، ص.4

[218]-المرجع نفسه،ص5

بالنسبة للشعب الأدبية، وساعة واحدة فقط بالنسبة للشعب العلمية للسنة الثانية بكالوريا، كما يتوخى هذا المنهاج الأهداف الأساسية الآتية لدى المتعلمين:

- تنمية فهمهم وإدراكهم للمفاهيم الشرعية وتجريدها وتعميمها، حتى يتمكنوا من بناء شبكة مفاهيمية تبرز العلاقات بين المفاهيم المكتسبة في المراحل التعليمية السابقة والمفاهيم الجديدة.

-اكتساب معارف مرتبطة ارتباطا مباشرا بالقضايا الأساسية ذات الأهمية العالمية من خلال الوحدات المقترحة.

- اكتساب قيم وأخلاق أصيلة تنمو وتنفتح على التراث الوطني والعالمي.

-اتخاذ المواقف والتصرفات المناسبة تبعا للتعلمات والمكتسبات.

-اكتساب المهارات المشتركة بين المواد، بالإضافة إلى المهارات الخاصة بمادة التربية الإسلامية.

فيما يخص الاختيارات والتوجهات في مجال القيم والمستقاة من المرتكزات الثابتة المنصوص عليها في الميثاق الوطني للتربية والتكوين والتي حددتفيما يلي:

- قيم العقيدة الإسلامية.
- قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية.
- قيم المواطنة.
- قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

والملاحظ هنا هو أن قيم العقيدة الإسلامية هي التي تتقدم القيم على مستوى الترتيب وبالتالي على مستوى الأهمية أيضا، ولا غرابة في رؤيتنا للميثاق الوطني يؤكد على ضرورة" أن يهتدي نظام التربية والتكوين بمبادئ العقيدة الإسلامية، وقيمها الرامية لتكوين المواطن

المتصف بالاستقامة والصلاح، المتسم بالاعتدال والتسامح، الشغوف بطلب العلم والمعرفة، والمطبوع بروح المبادرة الإيجابية وكلامنا هنا عن أهمية قيمة القيم ذات المرجعية الإسلامية[219].

3 -الكتاب الأبيض (2002) والإصلاح المترتب عن مادة التربية الإسلامية

صدر الكتاب الأبيض سنة 2002 والذي يعد إطارا إجرائيا من أجل إعادة النظر في المناهج الدراسية وتحيينها في أفق أجرأة اختيارات وتوصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين حيث عمل على تدقيق وتحيين المضامين والمحتويات الميثاق الوطني للتربية والتكوين قصد بلورة المنهاج التربوي المغربي. حيث يتكون من ثمانية أجزاء أساسية والتي تتمثل في: الاختيارات والتوجيهات التربوية، المناهج التربوية للسلك الابتدائي، المناهج التربوية للسلك الإعدادي، المناهج التربوية لقطب التعليم الأصيل، المناهج التربوية لقطب الآداب والإنسانيات. قطب العلوم، ثم قطب الفنون التطبيقية، قطب التكنولوجيا. ويضم مجموعة من الكفايات وينبني على اختيارات وتوجهات على مستوى القيم وعلى مستوى التنمية وتطوير الكفايات في مجال المضامين وتنظيم الدراسة ومواصفات المتعلمين.

فانسجاما مع توجهات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، اعتمدت وزارة التربية الوطنية بداية من سنة 2002 المقاربة بالكفايات كمقاربة بيداغوجية رسمية في مختلف الأسلاك التعليمية، غير أن عملية إعمال هذه المقاربة ميدانيا عرفت عدة نقائص حسب التقارير المنجزة في هذا السياق منها على سبيل المثال:

- غياب تعريف مؤسساتي لهذه المقاربة في الوثائق الرسمية .
- تعدد المرجعيات بالنسبة للكفايات / السلوكية . البنائية.
- ضعف الانسجام بين مختلف مكونات المناهج الدراسية.
- نقص وضعف في التكوين المستمر لمختلف الفاعلين التربويين حول المقاربة.

[219]- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص3

• ونقص على مستوى التواصل الهادف إلى نشر وتعميم الدراسات ونتائج البحوث التي تنجز على المستوى الوطني في الموضوع بين أوساط الفاعلين التربويين.

• كل هذا وغيره، شكل بالنسبة لنا حافزا موضوعيا للخوض في هذا الموضوع سعيا وراء تحقيق الأهداف التالية:

• المساهمة في تعزيز التراكم الأدبي بالنماذج العملية الخاصة بالموضوع لجدته.

• دعم التكوين الذاتي للفاعلين التربويين، العاملين بالميدان، وداخل الفصول الدراسية.

• تقديم اقتراحات عملية لتفعيل هذه البيداغوجيا وكل مكوناتها، من خلال التركيز على مدخل الوضعية والمشكلة .

• فسح مجال للنقاش والتجريب الديداكتيكي التربوي .

مادة التربية الإسلامية بين أصول المعرفة التربوية الإسلامية والنماذج الوافدة.

لا شك إن تأكيد العقيدة الصحيحة، وتثبيت القيم النبيلة في نفس الإنسان(للمتعلم) ، باعتبارها المحرك الأساسي للأفعال والسلوكات، تعد من بين الأساسيات التي قامت عليها الدعوة الإسلامية. والدعوة إلى التمسك بالأصول التربوية الإسلامية التي تمتح من القرآن والسنة النبوية لا تعني الانغلاق والتشدد، كما إن الانفتاح على التجارب التربوية الوضعية للآخر لا تعني الاغتراب التام والقبول المطلق دون تمحيص ونقد، وإنما الحكمة وعين الصواب تقتضي التمسك بالأصول واستحضار مقاصدها، ودعم توجهاتها الكبرى بالتجارب الناجحة المفيدة، المسايرة والمتوافقة مع توجهات أصولنا ومرجعياتنا الدينية الخالدة وفق اختيار الكفايات كتجربة ناجحة وافدة علينا من الآخر، وهذا على الأقل أفضل بكثير من الفوضى العارمة منهجيا وديداكتيكيا، وتربويا وبيداغوجيا، كتلك التي هي ميزة المنظومة التعليمية اليوم على مستوى مادة التربية الإسلامية.

- حاجة بيداغوجيا الكفايات إلى التكييف وفق المرجعيات الدينية المعتمدة وطنيا:

لاشك أن من أهم غايات الإسلام التربوية التعليمية، تأهيل الإنسان للمساهمة في تنمية كفاياته الذاتية، استهدافا للمتعلم والقادر على المساهمة الفاعلة في تنمية محيطه بكل مكوناته، والقادر على إحداث التغيير الإيجابي في هذا المحيط، عن طريق تمكينه من فرص حقيقية لاكتساب مختلف الأدوات والآليات النظرية والعملية، ومختلف المهارات والاستراتيجيات المعرفية التطبيقية الضرورية، المساعدة له على النجاح في المجتمع.

والحقيقة إن اختيار الكفايات كإطار منهجي بيداغوجي مستورد ويبقى إطارا عمليا مقبولا لتحقيق الغايات المنشودة من وراء تدريس مادة التربية الإسلامية عموما، ولكن يمكن نظريا وعمليا إخضاع هذه البيداغوجيا لخصوصيات المادة، وتكييفها وفق معطيات واقع وظروف تنفيذ منهاجها ضمن منظومتنا التربوية الوطنية، والاستفادة من الإمكانات التي تتيحها أمام المتعلم للانتقال من الحفظ والاستيعاب الآلي للمعارف والمعلومات مع التغييب التام للمهارات والقيم ومعرفة الفعل، إلى استثمار تلك المعارف كوسيلة لا غاية في حد ذاتها، واستحضار القيم واستبطانها في مواقف حياتية حقيقية أو افتراضية، والتدرب المستمر على توظيف مختلف المهارات المكتسبة في إطار ممارسة معرفة الفعل، وتحقيق كينونة الإنسان المتعلم الإيجابية، وليس ذلك بعزيز على المشتغلين في حقل مادة التربية الإسلامية إذا توافرت عدة شروط، يمكن أن نذكر منها ما يلي :

- تكثيف اللقاءات التشاورية فيما بينهم لتعزيز فرص التعلم واكتساب الخبرات بشكل تشاركي.
- التعاون لضبط مكونات بيداغوجيا الكفايات وتبادل المعرفة الأكاديمية النظرية والعملية المتعلقة بها .
- التوافق حول الخطوات المنهجية المتعلقة بمدخل الوضعية . المشكلة كمدخل مركزي ضمن بيداغوجيا الكفايات ضمن منهجية التدريس .
- التعاون من أجل إشهار وتدقيق منظومة القيم المؤطرة لمفردات وحدات منهاج المادة.

- الضبط الواضح لمنهجية الاشتغال الديداكتيكي بالنسبة لكل المكونات المنهاجية المعتمدة لتصريف منهاج المادة داخل الفصول الدراسية وفي سلكي الثانوي معا .
- تكثير آليات ووسائط وفرص التواصل بين مختلف الفاعلين المتخصصين، وتفعيلها ونشرها بينهم على أوسع نطاق. (تشجيع الانخراطات الرقمية المهنية. الإنترنت. المدونات . مجموعات المناقشة ....) .
- تكثيف ورشات العمل الوظيفية، خاصة لفائدة الأساتذة العاملين بالفصول الدراسية.
- وغير ذلك من شروط النجاح الكثيرة .

إذا ما انتقلنا للحديث عن الجوانب المنهجية المتعلقة بمدخل الوضعية المشكلة.

تأسيسا على المعلومات المتضمنة بالتقرير البيداغوجي السنوي الأول الذي تنجزه المفتشية العامة للشؤون التربوية حول حالة المواد الدراسية، فإن المعطيات المستقاة حول الموضوع فيما يخص مادة التربية الإسلامية تشير إلى إن غالبية أساتذة المادة لا يعتمدون بعد الوضعية . المشكلة كمدخل ديداكتيكي في دروسهم لعدة أسباب موضوعية، لعل على رأسها ضعف التكوين المستمر الوظيفي، بل إن جلهم يجد صعوبات جمة في فهم واستيعاب مقومات بيداغوجيا الكفايات جملة وتفصيلا، فممارساتهم التعليمية . في الغالب . لم تبرح في أحسن الأحوال ما كان عليه الوضع قبل تبني الكفايات كاختيار بيداغوجي رسمي، مما أثر سلبا على المردودية الداخلية والخارجية للمادة، وحد من فعاليتها، وقلص بالتالي من الدور الاجتماعي الذي أنيط بها رسميا .

إن واقع المادة ميدانيا يلح على الحاجة الماسة إلى الرفع من مردوديتها، إن على مستوى منهجيات التدريس والمقاربات البيداغوجية، أو الوسائل والمعينات الديداكتيكية، أو أساليب تقديم مضامين المنهاج وعرضها على المتعلمين بصيغ قريبة من واقعهم وانتظارا تهم، لتحفيزهم ودفعهم للمشاركة والانخراط التلقائي في العملية التعليمية التعلمية أولا، وثانيا بتمكينهم وبالتدرج من أدوات وتقنيات وآليات التعلم الذاتي، وإتاحة الفرص أمامهم لتوظيف مكتسباتهم في وضعيات مشاكل قريبة منهم، وتسمح بهامش كبير من فرص التحويل والاستثمار في وضعيات

حياتية مماثلة أو قريبة مما تدربوا عليه داخل فصولهم الدراسية، والاستفادة من خبرات وتجارب الآخر التي أثبتت جدواها وصلاحيتها على أرض الواقع ، ومن ضمنها بيداغوجيا الكفايات، ومدخلها المركزي، مجسدا في مدخل الوضعية. المشكلة .

إنه قد بات من الضروري بالنسبة لكل أساتذة مادة التربية الإسلامية خوض تجربة بناء وضعيات مشاكل كتمرين أساسي عملي ووظيفي، وذلك للأهمية القصوى لهذه العملية في سياق تطوير أدائهم العملي، وترقية مسارهم المهني دعما لخبراتهم المهنية ومدهم بالجديد من جهة، ومن شأن ذلك أيضا أن يسهم في تحقيق فعالية المادة من جهة أخرى، وتحقيق فعالية المتعلم ومشاركته الإيجابية في التعلم، ومتى ما أحس المتعلم بتغيير إيجابي ذو جدوى بالنسبة إليه، على مستوي منهجية وبنية وشكل وصيغ تقديم مكونات ومضامين المادة ككل من جهة ثالثة، إلا وانخرط تلقائيا في الفعل التعلمي وأبان عن هذا واقع ملموس وجلي على أرض الواقع في بعض مؤسساتنا التعليمية.

كما أن مادة التربية الإسلامية تعتبر إحدى أهم المواد الدراسية التي تدرس للطلبة في المدارس، وإنها كأي مقرر تحتاج إلى طريقة تدريس، ولكن أن مادة التربية الإسلامية تحتاج إلى اهتمام أكبر في تعليمها لأنها تنمي الوازع الديني لدى التلميذ، وأيضا إنها هي التربية التي تقوم على أساس الدين الإسلامي ، ولكن من المستحيل إتباع طريقة واحدة في تدريس المتعلمين ، وإنما يحتاج المتعلمون (التلاميذ) إلى التنويع لأن التلميذ دوما يتجه إلى الشعور بالملل بسرعة، والتنويع هو أحد أهم الطرق للقضاء على الملل الذي يسود الصف الدراسي، كما أن التنويع له أثر بالغ في جذب التلاميذ للتعلم، لذلك وضع المختصون العديد من الطرق التي يمكن إتباعها من أجل تدريس مادة التربية الإسلامية بطريقة صحيحة، والتي من أهمها: أولا: طريقة الإلقاء، وهذه الطريقة منتشرة بصورة كبيرة في دروس التربية الإسلامية، كما أنها تستخدم مع المراحل المتقدمة في التعليم، ويقوم أساسا هذه الطريقة على عملية التلقين للمعلومات والتي يكون المصدر فيها المعلم ، بينما المستقبل هو التلميذ ، ويتبع المدرس العديد من الطرق في طريقة التلقين ، والتي منها : أسلوب المحاضرة، أسلوب العرض القصصي، أسلوب الشرح، أسلوب

الوصف.ثانيا: طريقة حل المشكلات : تمتاز هذه الطريقة بأنها أفضل الطرق المتبعة في التعليم ، حيث أن العلماء أثبتوا أن التلميذ يتعلم من خلال التجارب أفضل من تعلمه من خلال التلقين والإلقاء، حيث أن هذه الطريقة تمتاز بتنمية القدرات العقلية لدى المتعلم(التلميذ) ، وتساعده على التفكير بطريقة أفضل، كما أن الموقف التعليمي قد يحمل جميع المعلومات التي قد يحملها الكتاب بأكمله، حيث أن تعرض الإنسان للتجربة ووقوعه في المشكلة وقدرته على حلها هي أفضل الطرق والوسائل المتبعة في التعلم. كما أن هذه الطريقة تتميز بقدرتها على إثارة الدافعية عند المتعلم (التلميذ)، وتقوية التفكير لديه، إضافة إلى إكساب التلميذ المهارات اللازمة لنمو عقله، كما انه تنمي المبادئ القائمة على العمل الجماعي، وبالتالي فإنها تترك أثرا حسنا في حياة المتعلم (التلميذ) وعلاقته بأصدقائه.

-الطريقة الاستقرائية: في هذه يقوم المعلم بالانتقال من الجزء إلى الكل في المادة التعليمية، وذلك من خلال تقديم الأمثلة للتلميذ[220].

4-الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015-2030)

ينطلق إصلاح نظام التربية والتكوين من قاعدة أساسية تقوم على جعل المتعلم بوجه عام، والطفل على الخصوص، في بؤرة الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية. وإن بلوغ هذه الغايات ليقتضي الوعي بتطلعات الأطفال وحاجاتهم (النفسية، البدنية، الوجدانية المعرفية، الاجتماعية..)، ومن ثم يقف المربون والمجتمع برمته تجاه المتعلمين عامة، موقفا يقوم على التوجيه والتفهم والمساعدة على التقوية التدرجية لسيرورة مسار تعلمهم سواء الفكري أو العملياتي، من خلال تنشئتهم على الاندماج الاجتماعي، واستيعاب القيم الدينية والوطنية والمجتمع. من أجل هذه الغاية، جعلت الرؤية الإستراتيجية (2015-2030) نافذة في توجهاتها الإصلاحية مفتوحة على التعليم العتيق." في إطار إسهام التعليم العتيق في مجهود تعميم جيد ومنصف للتعليم، بالنظر إلى الخصوصيات المميزة له سواء من حيث وضعه أو وظائفه التربوية والتكوينية والدينية[221]."

---

[220]- الكتاب الأبيض للتربية والتكوين ص 46

[221]- المجلس الأعلى للتربية والتكوين، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء.، رؤية استراتيجية للإصلاح (2015-2030، ص 18.

لم يقف الإصلاح عند هذا الباب بل واصل تأهيل هذا النوع من التعليم(العتيق) على أساس مبادئ ضرورية منذ مارس2007، تم استحضارها بالنظر لتوجهات توجهات المجلس الأعلى للتعليم حيث تم تحديد هذه المبادئ التالية:

- إدراج ثلثين من الغلاف الزمني المخصص للمواد المقررة بمؤسسات التعليم العمومي، على الصعيد الوطني، في برامج الدراسية للتعليم العتيق.
- استثمار الثلث المتبقي، والمخصص لتحفيظ القرآن وتلقين العلوم الشرعية، في ترسيخ قيم الإسلام القائمة على الوسطية والاعتدال.
- توفير مسالك وبرامج للتكوين تدمج الراغبين من طلبتها في أسلاك التربية والتكوين في مراعاة للكفايات والمستوى الدراسي المحصلين، وتتيح تنمية الفكر النقدي والفضول المعرفي والقدرات الإبداعية لدى المتعلمين (ات) وتشجع الانفتاح على الثقافات.
- تنمية نظام وطني موحد للامتحانات والشهادات في نهاية كل طور من أطواره، يكون منسجما مع النظام المعمول به في التعليم العمومي.[222]

ويتضح من هذه المبادئ الأربعة جعل التعليم العتيق بوابة منفتحة على عدة تغييرات جذرية، وإجراءات مهمة تقوم على الوظائف المرجعية والمعرفية لأطوار التربية والتكوين. ثم الإرساء الفعلي للجسور والمميزات بين التعليم العتيق والتعليم العمومي والتعليم العالي والتكوين المهني، وتعزيز التنسيق بين هذا القطاع وباقي القطاعات التربية والتكوين والبحث العلمي[223]. مع ضمان استفادة أساتذة التعليم العتيق من التكوين المستمر. واعتماد منهاج مندمج على مستوى الشعب والمسالك والأقطاب الواردة بأطوار التربية والتكوين وتوجيه المقاربات البيداغوجية نحو استهداف التمكن من مختلف المعارف والكفايات اللازمة لكل مستوى دراسي أو تكويني، ثم الحد من الاعتماد على التلقين والشحن واستثمارها في اتجاه تنمية البناء الذاتي وحفز التفاعل الايجابي للمتعلمين، وتشجيع المبادرة والابتكار[224].

---

[222]- المجلس الأعلى للتربية والتكوين، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء.، رؤية استراتيجية للإصلاح (2030-2015)، ص. 33

[223]- المرجع نفسه، ص 29

[224]-الرؤية الاستراتيجية، المرجع السابق ص33

كذلك إعطاء الأولية للدور الوظيفي للغات المعتمدة في المدرسة في: ترسيخ الهوية، والانفتاح واكتساب المعارف والكفايات والثقافة، الارتقاء بالبحث، ثم تحقيق الاندماج الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والقيمي.[225]

وفيما يتعلق بالتعليم العمومي(الأولي والابتدائي) أوردت الرؤية الإستراتيجية تقوية مواد التفتح بالتعليم الأولي والسنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي من خلال التحسيس بالقيم الدينية والوطنية والإنسانية والاستئناس بالطرق العلمية والتجريبية.[226]

في ظل التحولات الاجتماعية والثقافية والتنموية التي يشهدها المغرب في مختلف المجالات منذ سنة 2016، وفي ظل الإصلاحات البناءة في مجال تدبير الشأن الديني المتمثلة أساسا في ترشيد الخطاب الديني، وفي تفعيل أدوار المساجد ووظائفها وصيانتها "حماية وتنمية"، وتجديد دور الدين وعلمائه في حياة الأمة. صدر بيان عن الديوان الملكي عن المجلس الوزاري بمدينة العيون بتاريخ 26ربيع الثاني 1437 هجرية موافق 06 فبراير[227]2016، أصدر الملك تعليماته إلى وزارتي وزارة التربية الوطنية، ووزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، وذلك قصد ضرورة مراجعة المناهج والبرامج المتضمنة في مقررات تدريس التربية الإسلامية سواء في المدرسة العمومية أو التعليم الخصوصي أو مؤسسات التعليم العتيق، وذلك بهدف إعطاء أهمية أكبر للتربية على القيم الإسلامية السمحة، وفي صلبها المذهب المالكي السني، لداعية إلى الوسطية والاعتدال وإلى التسامح والتعايش مع مختلف الثقافات والحضارات الإنسانية.

وترتكز هذه البرامج والمناهج التعليمية على القيم الأصيلة للشعب المغربي، وعلى عاداته وتقاليده العريقة القائمة على التشبث بمقومات الهوية الوطنية الموحدة والغنية بتعدد مكوناتها، وعلى التفاعل الإيجابي والانفتاح على مجتمع المعرفة وعلى مستجدات العصر .ومن أجل تحقيق هذا المقصد عملت وزارتا التربية الوطنية والتكوين المهني ووزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية على إنجاز مشروع مراجعة وتحيين الهندسة المنهاجية للتربية الإسلامية الخاصة

---

[225]- الرؤية الاستراتيجية، مرجع نفسه ص37

[226]-المرجع نفسه، ص31

[227]- المجلس الوزاري المنعقد في مدينة لعيون، سنة 2016.

بمؤسسات التربية والتكوين العمومية والخصوصية، بما تتضمنه من مكونات على مستوى الأهداف والتوجيهات والبرامج والمضامين التعليمية وصيغ التدبير التنظيمية والتربوية.

من خلال كل الإصلاحات التي سبق ذكرها على مستوى تطور ومرجعيات المناهج التربوية لمادة التربية الإسلامية، لا بد من تفعيل الشروط المؤسساتية التي يجب مراعاتها من أجل تحسين المناهج التربوية وتطويرها. كتفعيل دور الإدارة المدرسية. من أجل تفعيل إدارة المدرسة يتطلب قيادة موجهة ومديرية، كما تسهر على تنفيذ خطوات الإصلاح وتعمل على تتبع مراحله المختلفة إدارة وقيما وتدخلا إيجابيا، كلما دعت الضرورة لذلك، والإدارة المدرسية معنية بشكل أساسي في كل إصلاح يمس المنظومة التربوية[228]. ثم تفعيل دور المجالس التعليمية والتربوية: حيث تلعب هذه المجالس داخل المؤسسات التربوية دور بالغ الأهمية في تكوين الأساتذة وإكسابهم مهارات القيام بالعملية التعليمية، فكل إصلاح يجب أن يولي هذه المجالس أهمية نظرا لدورها الفعال في العملية التربوية[229]. وكذلك تكوين المكونين، حيث للمعلم دور أساسي في الفعل التربوي من حيث التكوين المستمر والوضع الاجتماعي والمهني

[228]- كوثر فادن، مناهج التعليم في ظل العولمة ومتغيرات أخرى، مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينية (الجزائر)، 2005، عدد1 ص49.

[229]- محمد بن حمودة، علم الإدارة المدرسية، دار العلوم والنشر والتوزيع، عنابة ،2006، ص.19

خاتمة:

إن مادة التربية الإسلامية من المواد الأساسية في مناهج التربية والتعليم لأنها تتعلق بتأطير الناشئة على مستوى العقيدة التي تعتبر هوية أساسية للفرد والمجتمع المغربي، لذلك فالتوجه الإيديولوجي والديني لهذه المادة من الأهمية بمكان رهان للنزاع والخلاف السياسي والديني، من هنا نفهم منعطف المراجعات التي عرفتها المادة والأهداف والغايات المتوخاة منها. وبالتالي وجب إدخال مقررات جديدة يدرس من خلالها التلميذ (ة) الاعتدال والوسطية، علما أن الدين هو دين وسط وليس فيه أي تطرف، ويحارب كل أنواع العنف المرتبط بالإرهاب. ومن خلال التغييرات التي طرأت على منهاج التربية الإسلامية كانت تهدف أيضا إلى التأثير على المجتمع ككل وذلك من خلال ما يدرس للمتعلم عن طريق منهاج المادة، علما أن كل تغيير في منهاج الدراسية عامة ومنهاج مادة التربية الإسلامية خاصة، يؤثر حتما على سلوكيات المجتمع.

II الإطار المنهجي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للبحث:

- **الضوابط المنهجية للبحث:**

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للبحث:

- الضوابط المنهجية للبحث:

تقديم:

يشكل الإطار المنهجي نموذجا أساسيا وضرورة معرفية في سياق إنجاز بحث علمي، ويشكل أيضا اللبنة الأساسية والأولى للقيام بالعمل الميداني الإمبريقي، وذلك من خلال الأهمية التي يكتسبها من حيث كون التمكن من آلياته ومعارفه، يساعد الباحث في الخروج بنتائج متينة ورصينة ومضبوطة .وعلى هذا الأساس قمنا وفي ذات السياق، باختيارات منهجية واضحة، وذلك انطلاقا من إشكالية البحث وفرضياته، وأهدافه، ثم المرحلة التي تهم اختيار العينة ووصفها وتحليلها انطلاقا من منهجين يرتبط الأول بما هو كمي، تحديدا الاستمارة، ويتجلى الثاني فيما هو كيفي، متمثلا في تقنية المقابلة.

1-إشكالية الدراسة:

تقل الدراسات في العلوم الاجتماعية بصفة عامة والمقاربات السوسيولوجية على وجه الخصوص، التي تفسر وتجعل محتوى الخطاب الديني في علاقته بالمؤسسة التعليمية موضوعا للدراسة، وذلك من خلال تدريس مادة التربية الإسلامية للسنة الثانية بكالوريا بالتعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب .من هنا تأتي أهمية هذه الدراسة التي تحاول كشف كيفية مساهمة الخطاب الديني في ارساء المعايير التي تفيد في بناء شخصية التلميذ، وخلق الاستعدادات والالتزامات الأخلاقية لديه ومرجع ذلك هي تلك القيم والمعايير القوية المستمدة من الخطاب التربوي الديني.

لذلك تتبلور الإشكالية التي نحن بصددها كما يلي :**كيف يبنى الخطاب الديني التربوي مؤسساتيا ومعرفيا في التعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب من خلال مادة التربية الإسلامية تعليما وتعلما؟ وما هي شروط تلقي التلميذ لهذا الخطاب وكيفية توظيفه؟ وكيف يحصل التفاعل بين الفاعل التربوي والتلميذ خاصة من خلال جملة المعارف والخبرات المحصل عليها في إطار مادة التربية الإسلامية؟**

لمعالجة هذه الإشكالية من المفيد معرفة الطرق التعليمية التربوية بوصفها استراتيجيات يمارسها المدرس، من شأنها أن تولد لدى المتعلمين الاستفادة من مضامين وقيم مادة التربية الإسلامية، إن عملت على تقريبهم من حياتهم الواقعية، وإن استجابت لحاجاتهم وتساؤلاتهم، وأثارت فيهم حب الاستطلاع والمناقشة واستخدام العقل والمنطق .

بناء على هذه الأهمية أردنا أن يكون الخطاب الديني التربوي في التعليم الثانوي التأهيلي، موضوعا لدراستنا حيث يكمن الغرض من هذه الدراسة في الكشف عن مضمون وخصائص الخطاب الديني التربوي الذي يستهدف تكوين الهوية الدينية لدى التلميذ في إحدى أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية في المغرب، ونعني بها المدرسة العمومية والخصوصية) الثانوية التأهيلية .(التي تعتبر مجال بث وترسيخ لنسق منظم من العقائد والقيم والتقاليد وأنماط التفكير والسلوك المرتبط بالحقل الديني الإسلامي.

ومن خلال هذا الموضوع يمكننا طرح كذلك مجموعة من التساؤلات في هذا الصدد :ما هو دور المدرس في التنشئة الدينية للتلميذ؟ وكيف يتم تمرير وترسيخ الخطاب الديني للتلميذ من طرف المدرس؟ وما هي المضامين الدينية والأخلاقية المتضمنة في الفعل البيداغوجي؟ وما هي الأبعاد الاجتماعية لمضامين الخطاب الديني التربوي من خلال منهاج المادة؟ وكيف تتحدد الاستراتيجيات المعتمدة من لدن المدرس في ترسيخ وتمرير المعارف والقيم التربوية والدينية؟

يمكن الإجابة على هذه التساؤلات بإجراء دراسة ميدانية داخل المدرسة العمومية للسنة الثانية من التعليم الثانوي التأهيلي العمومي وكذا في التعليم الخصوصي وذلك من أجل المقارنة بين طرق تفعيل الخطاب الديني التربوي في التعليم العمومي، والخطاب الديني التربوي في التعليم الخصوصي.

الفرضية المركزية :نفترض أن تلقي الخطاب الديني التربوي من طرف تلاميذ السنة الثانية بكالوريا، يختلف ويتمايز حسب نمط التنشئة الأسرية والاجتماعية بالأساس .

تنبثق من هذه الفرضية المركزية ما يلي:

2- الفرضيات:

- نفترض أن ارتفاع المستوى التعليمي للآباء يساعد على تمكن التلميذ من مضامين الخطاب التربوي الديني.
- نفترض أن تعلق تلاميذ المسالك الأدبية بالخطاب الديني التربوي يعلو حسب تعلق تلاميذ المسالك العلمية.
- من المرجح أن الحفظ والتمكن يقوى لدى الإناث أكثر من الذكور .
- من المرجح أن تلاميذ المدارس العمومية أكثر استيعابا للخطاب الديني التربوي من تلاميذ المدارس الخصوصية.
- من المفترض أن الفعل البيداغوجي للمدرس على مستوى مادة التربية الإسلامية يطغى فيه التلقين أكثر من الحوار التفاعلي.

3- دوافع اختيار الموضوع:

ممّا لا شك فيه، أن المنهج يمثل الخيط الناظم الذي ينبغي أن يستغْرِقَ أطروحتنا جملة وتفصيلا، ويمنحها ما به تستبصر بواعثها وشرائطها وضوابطها المعرفية نظريّاً وميدانيّاً .وإذا ثبت هذا، يثبت معه أن رفع مقام الفصل الأول إلى رتبة الابتداء له خاصية توجيه بوصلتنا نحو تحصيل الفهم، حتى نتتبع في يسر مسالكها المخصوصة في كشف معنى الواقع الاجتماعي الذي ندرسه .ونحن في هذا التقديم، سنعرض بشكلٍ مُجملٍ، ما سيجيئ مُفصَّلاً في تضاعيف هذا الفصل، هدفنا من ذلك إبانَةُ مفاصله الكبرى قبل عرض جزئياته على وجه التفصيل .

سنبدأ فصلنا هذا بتبيان ما دفعنا ذاتيّاً وموضوعيّاً إلى اختيار موضوعنا، وفي هذا المَساق سنصوغ دوافعنا الذاتية لجهة بيان كيف أن اهتمامنا لهذا الموضوع الذي يثير الجدل في عصرنا الحالي، قد أثار لدينا مجموعة من الاستفهامات حول الخطاب الديني وحول قيمه لدى المتعلمين والمتعلمات، وكذا الفاعلين التربويين في الميدان، وما يتخفى وراءها من نقاشات

حول المستجدات والتغييرات التي طرأت على كتاب التربية الإسلامية .وكيف أن اهتزاز نسق علاقات التبادل بين التلميذ والمدرس، داخل هذه المؤسسة التعليمية من خلال تمرير الخطاب الديني عن طريق كتاب التربية الإسلامية، كان يستغْوينا لمعرفة مايَعتملُ بداخله من استراتيجيات فيما يخص تحليل الخطاب الديني، وكيفية تدريسه من خلال الكتاب المدرسي .

ب- دوافع موضوعية:

أما دوافعُنا الموضوعية فقد أبرزنا كيف أنها تتمثل في تنامي كيفية تدريس الخطاب التربوي الديني داخل المؤسسة التعليمية وذلك من خلال مادة التربية الإسلامية ولهذا سنأخذ قطاع التعليم المدرسي-نموذج الثانويات التأهيلية العمومية على وجه الخصوص، مقارنة مع نظيرتها الخصوصية، والنوعية التي تعود إلى انخفاض مستوى القيم الجماعية الضابطة للجماعات والأفراد على حد سواء.

كما تطرقنا للأهمية التي تكتسيها أطروحتنا من الناحيتين النظرية والميدانية، وهي أهمية تتجلى على سبيل المثال، في محاولتنا المساهمة من جانب آخر، بقدر الإمكان، في مد الجسور بين سوسيولوجيا الدين وسوسيولوجيا التربية. وذلك بالارتقاء بتحليل الخطاب الديني من المجتمع إلى المدرسة. كما أن موضوع أطروحتنا قدم عناصر لبناء ودراسة الخطابات التربوية الدينية داخل المؤسسة التعليمية (المدرسة)، باستثمار ديناميتها لتطوير أنماط ونوعية الخطاب الديني المؤسساتي.

ليس في ادعاء أطروحتنا أن تُؤسِّس، ولو بشكل أولي، لفرادَتها النسبية إلاّ في ارتباط مع الدراسات السابقة، وقد تكون هذه المسألة قضية القضايا في كل أطروحة.

وعليه، سطرنا منافذ لعرض ما تمكّنّا من الاطلاع عليه من هذه الدراسات، التي ميّزنا فيها بين المحلية والعربية والأجنبية. لنخلص، عبر ما سميناه بالتفصيل الإشكالي للأطروحة، إلى دعوى مؤدّاها أن دراستنا لتفسير وتحليل محتوى الخطاب التربوي الديني وتلقيه من طرف التلميذ داخل المؤسسة التعليمية، وذلك من خلال تدريس منهاج مادة التربية الإسلامية المتضمن في الكتاب المدرسي للتعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب، هي دراسة تبني عناصر تحليلها من معطيات الميدان، تروم استخدامها للمعرفة لتبيان كيفية تأسيس وبناء الخطاب الديني

مؤسساتيا ومعرفيا، أو كيف يصيغ الفاعلون التربويون خطابا دينيا داخل المدرسة التعليمية؟ وعبر ماذا؟

وبذلك نكون قد قمنا بطرح السؤال المركزي للأطروحة الدائر حول الكيفية التي يدرس بها الخطاب التربوي الديني، وما يرتبط به من مواقف التلاميذ ومدرسيهم وتَجلِيه بتفكيكه إلى أسئلة فرعية فصلنا ما جاء فيها مُجملاً إلى أبعادَ ورهانات تخص كل سؤال على حدة. ثم أتبعنا هذا الإشكال بالفرضية المركزية أو العامة، ثم الفرضيات الفرعية للدراسة، كما أخرجنا أطرها المضمرات وأبعادها النظرية.

وبعد ما تبينا هذه المضمرات أصبح في مقدورنا، رسم أهداف الأطروحة بشكل أكبر، حيث بينا في **الأهداف المتصلة** بالكشف عن تحليل الخطاب التربوي الديني من خلال مواقف التلاميذ تجاه مادة التربية الإسلامية، وكذا بواسطة تمريره وتلقينه للتلاميذ من طرف الفاعل التربوي(المدرس) داخل المؤسسة التعليمية(المدرسة). ثم حددنا في الأهداف النظرية السياقات الكبرى التي درسنا داخلها الخطاب التربوي الديني داخل المؤسسة التعليمية، ووضحنا بالنسبة لكل فرضية من فرضيات الدراسة، كما قمنا بالتحديد الإجرائي للمفاهيم المركزية للأطروحة. الشيء الذي جعل أطروحتنا تحظى بالأهمية البالغة والتي تكمن في معرفة الأبعاد السوسيولوجية لتدريس مادة التربية الإسلامية من خلال المقررات التعليمية والفعل البيداغوجي. للمدرس ومعرفة دور المدرس التربوي والرمزي في التأطير الديني للتلاميذ عبر المادة (التربية الإسلامية للسنة الثانية بالتعليم الثانوي)، ثم معرفة طبيعة محتوى الخطاب الديني التربوي من خلال منهاج تدريس مادة التربية الإسلامية.

4- أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في:

- معرفة طرق تدريس مادة التربية الإسلامية في التعليم الثانوي التأهيلي.
- رصد طرق تلقي التلاميذ لمادة التربية الإسلامية من خلال المقررات التعليمية والفعل البيداغوجي التربوي للمدرس.

- معرفة طبيعة ومحتوى الخطاب التربوي الديني عبر الكتاب المدرسي (التربية الإسلامية)
- معرفة دور مظاهر التنشئة الدينية ودورها في تكوين شخصية المتعلم من خلال الكتاب المدرسي (التربية الإسلامية للسنة الثانية بالتعليم الثانوي).

5- أدوات جمع المعلومات وتقنية المعالجة:

بما أننا لم نكتف بالمعلومات النظرية التي حصلنا عليها في المراجع المعتمدة عندنا، فقد لجأنا إلى البحث الميداني الذي تطلب منا اعتماد أداتين أساسيتين من أدوات البحث العلمي، هما الاستمارة، والمقابلة، أي أننا نعتمد في أطروحتنا هذه على الاستمارة التي سنخصصها للتلاميذ. كما سنعتمد أيضا على المقابلة النصف موجهة والتي سنوجهها لأساتذة مادة التربية الإسلامية للسلك الثانية بكالوريا .ومن هنا سوف نعطي تعريفا دقيقا للاستمارة والمقابلة وكذا المقابلة نصف موجهة أو شبه موجهة.

أ- الاستمارة:

لعل لفظ الاستمارة أخذ حظه من الاستعمال أكثر من غيره من تقنيات البحث السوسيولوجي والانثروبولوجي .إلا أن اتساع استعمال اللفظ خلق من جهته لبسا في دلالته، إلى درجة صارت معها كلمة الاستمارة تطلق عشوائيا على هذه الأداة، كما على غيرها من أدوات البحث الميداني .ولعل أهم مدخل لتأكيد تميز هذه الأداة عن غيرها هو كونها قابلة للاستخدام الميداني المتصل بجمع معطيات لا يمكن جمعها عن طريق الملاحظة فقط .فإذا كانت تقنية الملاحظة تنصب على ما هو قابل للملاحظة) الوقائع والأفعال والأشياء(، وإذا كانت تقنية المقابلة تتجه أساسا نحو البحث في الآراء والمواقف والميول والرغبات والتطلعات ..فإن الاستمارة كتقنية للبحث قادرة على الجمع بين كل هذه الجوانب .

من جهة أخرى تعتبر العلاقة الإجرائية والتقنية بين المقابلة والاستمارة علاقة مؤكدة لا يمكن تجاهلها، وبناء عليه فإنه لا يكفي التمييز بين تقنية وأخرى لإقرار الانفصال والاستقلال بينهما فحينما يجري الباحث مثلا مقابلة موجهة ومقننة مع المبحوث، فإن بناء تقنية المقابلة في

هذه الحالة تتخذ صورة أشبه ما تكون بتقنية الاستمارة، ولهذا يتم الحديث عنها باعتبارها مقابلة – استمارة ..إن الإجراء التنفيذي للأداة هو ما يخلق الفارق، حيث يعمل المبحوث على ملء الاستمارة العادية بينما يقوم بذلك الباحث نفسه في حالة المقابلة المقننة.

ثم إن العلاقة المعرفية والتقنية قائمة كذلك بين الملاحظة كأداة سوسيولوجية وبين الاستمارة، حيث إن الملاحظة عبر شبكة المعاينة تعتبر نوعا من الاستمارة، وهي ما يعرف عادة بالاستمارة الصامتة، حيث يلجأ الباحث إلى معاينة بعض الشروط المادية للحياة الاجتماعية أو بعض الأنشطة والمظاهر والفضاءات الاجتماعية والثقافية، انطلاقا من شبكة للمعاينة معدة بإحكام ..

وما يميز الاستمارة بالأساس كأداة للبحث الميداني هو سعيها إلى التغطية الموسعة لموضوع البحث؛ وعلى هذا الأساس يتم تصنيفها كإحدى التقنيات الأساسية للدراسات الكمية .

و"لأن الاستمارة ترتبط بنطاق استقصائي واسع، فهي غالبا ما تتطلب إجراء تقنيا موازيا في اللجوء إلى عينة بحث تكون ممثلة للمجتمع الدراسي العام أو الموسع.[230]

كما أن أهمية الاستمارة كأداة للبحث السوسيولوجي قائمة في كونها غالبا ما تقدم معطيات قابلة للتصنيف والتبويب بصورة أسهل مقارنة مع معطيات المقابلة المفتوحة أو الملاحظة بالمشاركة؛ خاصة وأنه صار بالإمكان استخدام برامج معلوماتية مع هذه المعطيات (S.P.S.S).[231]

برزت الاستمارة في الأبحاث السوسيولوجية، نظرا لأهميتها ونجاعتها في دراسة واقع المجتمعات المعاصرة. وقد تطور استعمالها إلى حد كبير مع تطور السوسيولوجيا. عموما تتزايد أهمية الاستمارة كلما تعلق الأمر بمجتمعات معقدة ومتميزة بالتنوع الوظيفي والبنيوي، بينما

[230]- محمد جسوس، جدلية الكم والكيف في الدراسات السوسيولوجية المعاصرة، المناهج الكيفية في العلوم الاجتماعية، الطبعة الأولى، ص 42-43.

[231]- المرجع نفسه، ص 45.

تنقص كلما تعلق الأمر بمجتمعات محلية، صغيرة، تقليدية، ذات تراتبيات محدودة ومتجانسة إلى حد يكاد لا يظهر عنده ما يعتمل داخلها من تراتبيات وخلافات وصراعات ونزاعات.[232]

وتبقى أهمية الاستمارة مختلفة بحسب مستوى أو درجة تعارض القيم والمصالح كلما أصبح استعمال الاستمارة ضرورة مهمة في البحث المنهجي .وحتى تتراجع في المجتمع، وأدوار العشائرية والعلاقات والأطر الجماعية، وترتفع نسبة الفردانية التحول إلى قاعدة شاملة للحياة الاجتماعية .

تتزايد أهمية الاستمارة، إذ يصير استعمالها ضروريا عندما يتعلق الأمر بمجتمعات تتسم بتعارض وتعدد المرجعيات، سواء منها الأيديولوجية أو مرجعية مجمل المشاريع التي يمكن أن تتنافس وتتصارع داخل المجتمع فيما يخص مدى وكيفية إسهام كل منها في بناء المستقبل .

وينطلق توظيف الاستمارة في السوسولوجيا حسب" محمد جسوس" "من مبدأ أن تحليل أي ظاهرة يفترض فيها أنها تختلف حسب الزمان والمكان والمجال .فالوعي السوسيولوجي ينطلق أولا وقبل كل شيء من وعي الاختلاف، لأن هناك اختلافا في الأوضاع والمصالح والقيم والمشاريع المستقبلية . ولأن هناك اختلافا، فإنه يتوجب، تبعا لذلك، أن نغطي مساحة واسعة من المجال الاجتماعي ونعتمد مناهج متعددة .ويجب كذلك أن نعتمد أنواع القياس الكمي خلافا للزمن الانثروبولوجي الذي ظل، إلى حدود السنوات الأخيرة زمنا قارا .إذن فالوعي بالكم والاعتماد على الكم له شروط بنيوية .وأقصد هنا الشروط السوسيولوجية، وليس التقنية فكلما توافرت هذه الشروط كلما تأكدت أهمية الاعتماد على هذا الصنف من الأدوات المنهجية، وعلى هذا النمط من الأبحاث. [233]

[232]- محمد جسوس، جدلية الكم والكيف في الدراسات السوسيولوجية المعاصرة، المرجع السابق، ص 15.

[233]- محمد جسوس مرجع سابق، ص 16.

بالنسبة للاستمارة، فقد أعددنا نموذجا من استمارات لتلاميذ السنة الثانية الثانوي التأهيلي العمومي بمدينة فاس، كما أعددنا أيضا استمارات لتلاميذ السنة الثانية الثانوي التأهيلي الخصوصي بنفس المدينة.

ب-تقنية المقابلة:

تبلورت المقابلة كتقنية للبحث الاجتماعي في سياق تطور الدراسات السوسيولوجية أواسط القرن 20، وأساسا ما ارتبط، منها باستطلاع الرأي، وإنجاز تحقيقات حول المواقف والتصورات وغيرها، وهو الأمر الذي تطورت معه شروط استخدام هذه التقنية وتعدد أشكالها تبعا لتعدد الموضوعات والأهداف المتوخاة من الدراسة وتبعا لنوعية المبحوثين.

وإذا كانت الملاحظة تتجه في الغالب نحو التعرف على المعطيات المادية، وعلى السلوكيات والممارسة وكذا المظاهر المعبرة عن مجتمع الدراسة، فإن المقابلة تتجه بالأساس نحو التعرف على التمثلات والآراء والتصورات، وكل ما له علاقة بوجدان وعقل المبحوث مما لا يمكن رصده مباشرة بوسائل تقنية أخرى كالملاحظة، علما بأن فوائد المقابلة متحققة كذلك بالنسبة لاستطلاع جوانب أخرى من الحياة الاجتماعية لا تخلو من أهمية.

وعلى غرار الملاحظة، فإنه يمكن اللجوء إلى استخدام المقابلة تبعا لمراحل مختلفة من مسار إنجاز البحث:

- **مرحلة التفريغ**: حيث يتم اللجوء إلى المقابلة لتعميق بعض المعطيات أو لاستكمال جوانب إضافية من الدراسة لم تسمح التقنيات الأخرى بتوفير ما يلزم عنها.

- **مرحلة الإنجاز:** حيث تكون المقابلة أحيانا أداة أساسية لاستقصاء المعطيات حول الموضوع، إما في صيغتها الكيفية القابلة للتصنيف والتحليل أو في صيغتها الكمية القابلة للمعالجة الإحصائية.

هذا وإن مراحل إنجاز المقابلة، ونوعية موضوع البحث من جهة أخرى، تفرضان بدورهما الاستعانة بنوع محدد من أنواعها، في مرحلة الاستطلاع، أو الاعتماد على أشخاص متميزين أو قياديين في حالة إجراء مقابلة حول شخصهم ودورهم الاجتماعي...(بيوغرافيا). من هنا تأتي أهمية هذه المناهج وتقنياتها من مقابلة ودراسة الحالة وغيرها. "لكونها تبقى أكثر ملاءمة لدراسة ظواهر ومظاهر التغير الاجتماعي، وللتعرف أكثر على ديناميكية الفاعلين الاجتماعيين داخل مختلف الفضاءات المجتمعية الدالة، حسب نوعية مواقفهم وقناعاتهم ومشاريعهم، وأشكال ممارساتهم وتفاعلاتهم[234]، ولكونها تمكننا من "التعرف في نفس الوقت على الاتجاهات والسمات السائدة للظواهر المدروسة، وعلى مجالات ونوعية التحولات الفاعلة مجتمعيا وفضاءاتها وجماعاتها.وشروط وظروف ظهورها واحتمالات امتدادها".[235]

إضافة لذلك فأهمية المناهج الكيفية وتقنياتها الميدانية تبرز في دراسة الظواهر المجتمعية الأكثر حركية والأكثر حساسية ودلالة في حياة الأفراد، وفي الحصول على المعطيات الميدانية الأكثر مصداقية ودقة وعمقا ودلالة على المستوى الشخصي والجماعي والثقافي والمؤسساتي باختصار، تضعنا المناهج الكيفية إجرائيا داخل "وضعية نفسية واجتماعية تفاعلية وديناميكية"236، أما في مستوى الاستقصاء الميداني وضمن نفس المنهج الذي سبق ذكره. فقد كان اختيارنا منصبا على المقابلة المباشرة مع المبحوثين. باعتبار هاته الأخيرة "تتجه بالأساس نحو التعرف على التمثلات والآراء والتصورات، وكل ما له علاقة بوجدان وعقل المبحوثين مما لا يمكن رصده مباشرة بوسائل تقنية أخرى كالملاحظة".[237]

يعد فضاء المقابلة ميدانا للتبادلات والتفاعلات المباشرة "وجها لوجه"، المنتظم وفق منهجية دقيقة وأسلوب مرن ومحكم الآليات، ويقوم أساسا على الصياغات التساؤلية المفتوحة وعلى أسلوب ومنهجية الإنصات اليقظ والودي والمحايد، وإعادة الصياغة والاستفسارات

---

[234]- عبد الرحيم عمران، المناهج الكيفية في العلوم الاجتماعية، تنسيق مختار الهراس، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة: ندوات ومناظرات رقم 100، ص: 60

[235]- محمد جسوس، المرجع السابق، ص: 69

[236]- عبد الرحيم عمران، المناهج الكيفية في العلوم الاجتماعية، تنسيق مختار الهراس نقس المرجع السابق، ص: 62، 65

[237]عمار حمداش، تقنيات البحث السوسيولوجي، دفاتر طالب علم الاجتماع، 2006، ص: 36

الهادفة، حسب تداعيات الحوار وأهداف المقابلة؛ والتي تجعل المبحوث أكثر استعدادا وأكثر وقابلية للتحدث بتلقائية وحرية ومشاركة، وخاصة بالنسبة للقضايا والمواضيع الأكثر دلالة وحساسية وحميمية بالنسبة إليه[238]. حيث ينتج هذا عن كون المقابلة "علاقة اجتماعية" بين الباحث والمبحوث. فكما أن الباحث يمكن أن يستفيد منها فكذلك المبحوث وذلك من خلال تبادل إنساني ولغوي يساعده على "اكتشاف" "ووضعنة" واقع يعتبره في البداية عاديا و"وضيعا" ولا يستحق أن يكون موضوعا للسؤال والمعرفة. لذا كان الميدان يغير الباحث الملاحظ فإنه يغير كذلك المبحوث الملاحظ. وبما أن لقاء الباحث والمبحوث يخلق وضعية خاصة وديناميكية اجتماعية وتبادلية تختلف باختلاف "حالات" هذه الوضعية. لذلك يطلب من الباحثين العمل قدر المستطاع على الاستفراد بالمبحوث239. يساعد على هذا الأمر العمل وفق تقنية المقابلة، مثلما حددنا اختيارنا في هذا الإطار سلفا، وتحديدا تقنية "المقابلة نصف الموجهة" التي تكون محاورها وأسئلتها قابلة للزيادة أو الحذف حسب تفاعل المبحوثين. علاوة على "أنها تعطي الحرية للمقابل بطرح السؤال بصيغة أخرى والطلب من المستجوب مزيدا من التوضيح"240.

ونظرا لقدرة هذه التقنية على التكيف حسب المواقف والأوضاع التي يجد الباحث فيها نفسه. ذلك أن التعليمات التي تعطى للباحثين تحثهم على تطبيق "دليل المقابلة" بمرونة وبحسب الظروف والشروط الموضوعية التي يواجهونها في الميدان. ولذلك فمحاورها وأسئلتها وإن كانت تطبق بنفس الصيغة (الاتفاق على استعمال نفس الألفاظ) فإن المطلوب من الباحث أن يترك المبحوث ينتقل من محور لآخر بدون مراعاة ترتيب الأسئلة. هذا مع الحرص الشديد على توفير أكبر قدر من حرية الكلام للمبحوث مادام ما يقوله يندرج في إطار موضوع الدراسة. ولأن المقابلة في نهاية المطاف هي "تقنية استماع لإنسان نحاول جعله يتكلم".241

---

[238]-عبد الرحيم عمران، المناهج الكيفية في العلوم الاجتماعية، المرجع السابق، ص: 68

[239]-عبد الرحمن المالكي، الثقافة والمجال، دراسة في سوسيولوجيا التحضر والهجرة في المغرب، منشورات مختبر سوسيولوجيا التنمية الاجتماعية، 2015، ص: 136

[240]- ربحي مصطفى عليان، عتمان محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق، دار صفاء للنشر، 2000، ص: 105

[241]-عبد الرحمن المالكي، الثقافة والمجال، دراسة في سوسيولوجيا التحضر والهجرة في المغرب، ، ص: 135

إن الغاية من أي تحقيق سوسيولوجي ليست جمع المعلومات في حد ذاتها، بالرغم من أهمية وحيوية هذه المسألة ذلك أن مراحل البحث الميداني المتتالية هي مجرد وسيلة للإجابة عن الأسئلة النظرية للبحث وبناء نظريات ونماذج وأنماط مثالية جديدة. أي إعادة بناء الواقع الاجتماعي نظريا بقصد الوصول إلى فهم أحسن وأفضل لهذا الواقع. وبهذا الصدد "يؤكد جون كلود كوفمان (Jean-Claude Kaufmann) أن مرحلة إنجاز المقابلات رغم كونها لحظة ممتعة ويصعب تدبيرها بشكل مثالي فهي لا تشكل المرحلة الأكثر أهمية في البحث". لأن هذه المرحلة تأتي فيما بعد أي عند الشروع في استكناه معاني ودلالات المادة المجمعة[242].

لذلك فإن المقابلة أنواع يتم التمييز بينها بناء على مجموعة من المعايير، أهمها: عدد المقابلات، ومدى حرية الباحثين أو المبحوثين في التعامل مع أسئلة وأجوبة المقابلة وكذا درجة عمق واستقصاء المقابلة.

- **المقابلة الحرة أو غير الموجهة**: (L'interview Libre ou non directif)

وهذا النوع لا يعني إجراء المقابلة دون تفكير سابق في موضوع أو قضية معينة للبحث، وإلا تم الإخلال بأحد الشروط المنهجية للدراسة العلمية، وإنما يعني أن يتم إعداد موضوعات ومحاور المقابلة دون وضع لائحة مسبقة بالأسئلة المفترض طرحها ولا حصرا لعددها وترتيبها، حيث يعمد الباحث إلى توجيه المقابلة حسب ظروف إجرائها، وحسب وضعية المبحوث، فتكون المقابلة حرة تبعا لتقدير الباحث لكيفية إجرائها.

- **المقابلة الموجهة: (L'interview Guidé)**

المقابلة الموجهة تتم اعتمادا على دليل للأسئلة المحددة سلفا من قبل الباحث، يسمح طرحها على المبحوث بالتعبير الحر عن رأيه أو موقفه تجاه قضية البحث أو التعبير عنها. وقد تتجه المقابلة في مثل هذه الحالة لأن تكون مركزة حول موضوع محدد، كما يمكنها أن تكون عامة لا تتوخى العمق بقدر ما تهدف إلى جميع بعض الآراء والمواقف كما هو الحال في استطلاعات الرأي، ومن جهة أخرى فقد تتخذ المقابلة الموجهة صيغة أسئلة مفتوحة أو صيغة أسئلة مذيلة

[242]- Jean-Claude Kaufmane

بأجوبة قريبة من صيغة الاستمارة. وعلى العموم فإن أسئلة المقابلة الموجهة تكون عادة محددة في عددها وترتيبها وصيغتها كالاستمارة.

- المقابلة نصف الموجهة:(L'interview Semi Directif)

إن الجمع بين الطريقتين السالفتين معا، أي إعداد محاور التساؤل والحوار، مع بعض الصيغ الأولية القابلة للتعديل أو الإضافة، حسب نوع وظرف المبحوثين وسياق إجراء المقابلة، لتكون قابلة للتقديم والتأخير أو الزيادة والحذف حسب نوعية تفاعل الباحث مع المبحوثين243.

أما فيما يتعلق بشروط انجاز المقابلة بالصيغة التي تحقق المردودية المعرفية المتوخاة من استعمالها، فيمكن الحديث عن نوعيين أساسيين من هذه الشروط، الأول يعمل على تجاوز العوائق والصعوبات الممكن أن تعترض سبيل التطبيق السليم لهذه التقنية إما بسبب بعض الظروف الموضوعية المرتبطة بمجتمع الدراسة، أو بسبب عدم الإعداد الجيد للمقابلة من طرف الباحث أو غيرها من الصعوبات: من بينها مثلا أن لا يجد الباحث الاستجابة المناسبة من طرف المبحوث كالاعتذار عن إجراء المقابلة، أو تقديم إجابات غير مفيدة في صيغ جد عامة، أو عبر إشارات وإيماءات فقط، أو إمكانية استدراج البحث من قبل المبحوث لتحقيق أهداف الأخير، أما النوع الثاني فيعمل على توفير المقومات المعرفية اللازمة لبناء المقابلة والتي من بينها احترام التعاقد الأخلاقي للباحث مع المبحوث ومع أهداف العلم والتي تستلزم في هذه الحالة: احترام شخص المبحوث وضمان الاستعمال النزيه للمعطيات والمعلومات التي يدلي بها. ثم التحضير للمقابلة والتمهيد لإجرائها بتحديد سابق للمواعيد وبطمأنة كافية للمبحوثين، وهنا تلعب الوساطات المناسبة دورا تحضيريا هاما. وإطلاع المبحوث على موضوع البحث وعلى الأهداف المقترنة بإجرائه، علاوة على استعمال لغة تتناسب مع إدراك وتمثلات المبحوث بما

243- -عمار حمداش، تقنيات البحث السوسيولوجي: دفاتر الطالب علم الاجتماع، المطبعة، القنيطرة، 2006، الطبعة الأولى، ص. 36

يسهل التواصل المطلوب وبما يجنب الاستعمالات الملتبسة الدلالة لبعض العبارات والكلمات أو الاصطلاحات. وأخيرا التدرج في ترتيب الأسئلة ومحاورها.[244]

ومن خلال موضوعنا سوف نقتصر على **المقابلة نصف الموجهة** وذلك من أجل إعطاء الأساتذة كامل الحرية للتعبير عن المناهج والمقررات والتغييرات التي طرأت على المقرر الدراسي الخاص بتدريس مادة التربية الإسلامية. وبعد القيام بالمقابلات وتفريغها ستأتي المهمة الأخرى التي تبقى في رأينا وفي رأي العديد من الباحثين المهمة الرئيسية وهي إعادة بناء كلام المبحوثين وفق منطق سوسيولوجي علمي يستنطق كلامهم لا بالمعنى (الأمني) للكلمة بل بمعناها المعرفي الخالص.

6- صعوبات الميدان:

تواجه كل باحث أثناء بداية اشتغاله على الميدان مجموعة من الصعوبات والعوائق في مستويات متعددة ومختلفة منها ما هو مرتبط بإتباع مساطر قانونية/إدارية في بعض الأحيان حينما يكون البحث مرتبط بذلك، ومنها ما يرتبط بالعلاقة مع المبحوث ذاته الذي نجري معه المقابلة أو نعطيه الاستمارة ليملأها. في حالتنا نحن وأثناء اشتغالنا على موضوع أطروحتنا لازمتنا تحديات وعراقيل تتعلق بالأساس ببعض الإجراءات الإدارية والمسطرية المتبعة للحصول على الإذن بالولوج إلى المؤسسات التعليمية موضوع البحث الميداني، حيث وجدنا معيقات إدارية عند ولوج الأقسام التعليمية بالمؤسسة، زد على ذلك تحفظ بعض أساتذة مادة التربية الإسلامية في الإجابة على بعض الأسئلة المطروحة في المقابلة شبه الموجهة لهم.

ضمن هذا الأساس وانطلاقا من الجداول التي أوردناها والتي توضح العدد الإجمالي لتلامذة في كل ثانوية على حدة، فقد كان العدد الإجمالي للعينة الذي اخترناه يتحدد في 400 مبحوث(تلميذ(ة))، ومن ثم 400 استمارة تتوزع على جل المؤسسات المختارة، فمن بين 307 من المنتمين لمؤسسة

[244]- -عمار حمداش، تقنيات البحث السوسيولوجي، المرجع السابق، ص 38-39.

عبد الله العروي، فقد اخترنا 90 فردا، ومن بين 344 من المنتمين لثانوية عبد الكريم الرايس، انتقينا من هذا العدد 105 من الأفراد، ثم كان عدد الأفراد المختارين من "مؤسسة الإخوة" الخصوصية والتي يبلغ عددها الإجمالي 44 فردا 43 مقسمين للذكور والإناث. أما "مؤسسة رابلي" الخصوصية، فضمن 106 أشخاص، اخترنا 60 فردا، وفي ثانوية ابن خلدون، فضمن 244 فردا، سنأخذ 100 شخص تحديدا التي شملتهم الدراسة.

7- المتغيرات والمؤشرات

سنقوم بتحديد المتغيرات والمؤشرات التي تتعلق بالفرضيات التي قمنا بصياغتها في بحثنا وذلك من أجل تسهيل وتبسيط المفاهيم المتعلقة بالمتغيرات المستقلة وعلاقتها بالمتغيرات التابعة. ولهذا سنصوغ هذه المتغيرات في الجدول الآتي:

جدول (1): المتغيرات والمؤشرات التي تتعلق بموضوع الدراسة:

المتغيرات	الأبعاد	المؤشرات
التنشئة الأسرية	البعد التربوي	الصلاة، الزكاة، الصوم، الطاعة، الحوار، التعلق
الفعل البيداغوجي	البعد البيداغوجي	تلقين، حوار، استظهار، التواصل الالكتروني....
الحفظ والتمكن	البعد لمعرفي	المهارات الإجرائية، التركيز، التحليل، الحفظ...
التلقي المعرفي	البعد المعرفي	الفهم، التوظيف الإجرائي،

8- مجتمع وعينة البحث:

لم تعد البحوث الميدانية المعاصرة تعتمد على طريقة المسح الشامل، بل أصبحت تعتمد على عينات مختارة من مجتمع البحث. والتحقيق الاجتماعي من خلال العينة أصبح من أهم التقنيات المستعملة في معرفة الواقع الاجتماعي واستعمالها شائع في علم الاجتماع وعلم السكان، وهي تهدف إلى الحصول على معلومات ومعطيات عن طريق تمثيل الكل بالجزء، وهي تؤدي في أغلب الأحيان إلى إظهار معطيات يمكن الاشتغال عليها وتكميمها مباشرة.

لا تدرس طريقة العينات (Sampling method) جميع وحدات مجتمع البحث، بل هي تدرس جزءا صغيرا من مجتمع البحث بعد اختياره اختيارا منظما أو عشوائيا، على أن تكون العينة ممثلة لمجتمع البحث إحصائيا. ومن الطبيعي أن تكون دراسة العينة أسهل وأيسر بكثير من دراسة مجتمع البحث بكامله[245] .

ومن ثم فالعينة التمثيلية، تقدم لنا مجتمعا تمثيليا، وفضلا عن ذلك تقدم لنا نموذجا للمجتمع تبدو فيه الصفات الأساسية التي تخص المجتمع المدروس. إن هذه الدراسة لا تهدف لتقديم وصف شامل وعام عن تدريس الخطاب الديني التربوي في المغرب، من خلال هذه العينة كما تفعل بعض الدراسات، بل نريد من وراء هذه الدراسة الإجابة على بعض التساؤلات الأساسية التي ارتأينا ضرورة فحصها والبحث فيها.

-وصف عينة البحث

يتكون مجتمع هذا البحث من التلاميذ المسجلين بالسنة الثانية من سلك البكالوريا الموسم الدراسي 2020-2021 بالمديرية الإقليمية بفاس، حيث يصل عددهم إلى **(14514)** منهم **(6610)** ذكور، و **(7904)** إناث طبقا لإحصائيات المديرية الإقليمية بفاس-مكتب الإحصاء والدراسات' 'معطيات إحصائية''[246]، وبناء على هذا الإحصاء ارتأيت باختياري خمس مؤسسات

[245]-عبد الغني عماد"منهجية البحث في علم الاجتماع، الإشكالية، التقنيات المقاربات" دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت2007 الطبعة الأولى ص. 24.

[246]- معطيات إحصائية من طرف المدرية الإقليمية بفاس –مكتب الإحصاء والدراسات.

تعليمية تتموقع بمدينة فاس منها ثلاث ثانويات تأهيلية بالتعليم العمومي، وهي ثانوية ابن خلدون والتي تتواجد بمنطقة الشمالية لمدينة فاس بمنطقة المرينيين، ثم الثانوية التأهيلية عبد الكريم الرايس والتي تتواجد بالمنطقة الجنوبية لمدينة فاس وهي منطقة أكدال، ثم الثانوية التأهيلية عبد الله العروي والتي تتواجد بمنطقة زواغة مولاي يعقوب وهي المنطقة الشمالية لمدينة فاس، ثم مؤسستين خصوصيتين، هما مؤسسة الإخوة وهي مؤسسة خاصة تتواجد بمنطقة سايس وهي المنطقة الجنوبية لمدينة فاس، ثم مؤسسة "رابلي" وهي مؤسسة خصوصية توجد بالمنطقة الجنوبية لمدينة فاس قرب كلية الطب.

تكونت عينة هذا البحث من التلاميذ الذين يدرسون بالسنة الثانية من سلك البكالوريا، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية، من المسالك التالية: مسلك العلوم الفزيائية، مسلك الحياة والارض، ثم مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، شعبة العلوم الرياضية، ثم مسلك العلوم الاقتصادية. وقد عمدنا إلى توزيع 400 استمارة وذلك من أجل معرفة الكيفية التي يبنى بها الخطاب الديني التربوي مؤسساتيا ومعرفيا في التعليم الثانوي التأهيلي لدى التلاميذ خاصة من خلال مادة التربية الإسلامية تعليما وتعلما، وكذا من أجل معرفة الكيفية التي يحصل بها التفاعل بين الفاعل التربوي والتلميذ عبر جملة المعارف والخبرات المحصل عليها في إطار مادة التربية الإسلامية.

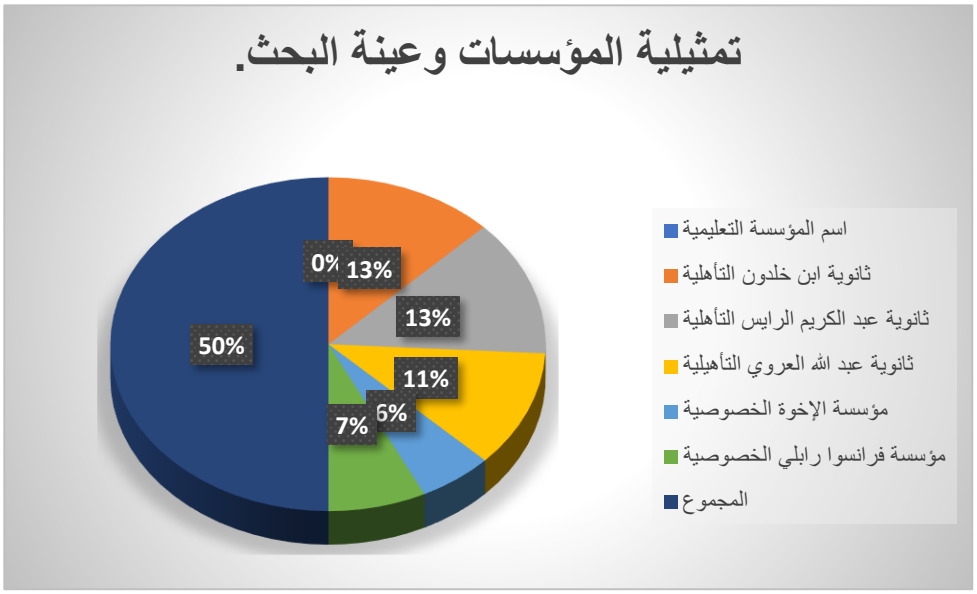
ضمن هذا الأساس وانطلاقا من الجداول التي سنضعها في الأسفل والتي ستوضح العدد الإجمالي لتلامذة كل ثانوية على حدة، فقد بلغ العدد الإجمالي للعينة في 400 فردا، ومن ثم 400 استمارة تتوزع على جل المؤسسات المختارة، فمن بين 307 من المنتمين لمؤسسة عبد الله العروي، فقد وقع اختيارنا على 90 فردا، ومن بين 344 من المنتمين لثانوية عبد الكريم الرايس، أخدنا من هذا العدد 105 من الأفراد، ثم كان عدد الأفراد المختارين من مؤسسة الإخوة التي يبلغ عددها الإجمالي 44 فردا 43 مقسمين ذكورا وإناثا. أما مؤسسة رابلي فضمن 106 أشخاص، اخترنا 60 فردا، وفي ثانوية ابن خلدون، فضمن 244 فردا، أخذنا 100 شخص تحديدا ممن شملتهم الدراسة. هكذا يتحدد المجتمع الإحصائي في شكل مجموع الوحدات المكونة للمجتمع المراد منه

الدراسة والعلاقات بين المتغيرات حوله، حيث تشكل كل وحدة عنصر من عناصر العينة المختارة.

جدول رقم (2) يبين المجتمع الإحصائي للعينة المختارة:

المؤسسة التعليمية	التكرارات	النسب المئوية
ثانوية ابن خلدون التأهيلية	101	25,3%
ثانوية عبدالكريم الرايس التأهيلية	106	26,5%
ثانوية عبدالله العروي التأهيلية	91	22,8%
مؤسسة الإخوة الخصوصية	44	11,0%
مؤسسة فرانسوا رابلي الخصوصية	58	14,5%
المجموع	400	%100

رسم بياني رقم(1) يوضح تمثيلية المؤسسات وعينة البحث المختارة



لقد تمت عملية سحب عينة البحث استنادا إلى معادلة **ستيفن ثامبسون(Steven Thompson)** على الشكل التالي[247]:

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\left[N-1 \times \left(d^2 \div z^2\right)\right] + p(1-p)\right]}$$

حيث أن:

(n) هي حجم العينة (375)

(N) هي حجم المجتمع (14514)

(Z) هي مستوى الثقة المحددة في (0.95) وقيمتها (1.96)

(d) هي نسبة الخطأ وقيمتها (0.05)

(P) هي القيمة الاحتمالية (50%)

نظرا لكون عينة هذا البحث تتكون من طبقات (ذكور/ إناث)، فإنه سيتم توزيع عينة البحث حسب نوعية الجنس على الشكل التالي:

جدول رقم (3): يبين حجم العينة لطبقتي التلاميذ في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية.

متغير الجنس	عدد التلاميذ	النسبة المئوية	حجم العينة المحسوب
الذكور	**6610**	**%46**	**172,5**
الإناث	**7904**	**%54**	**202,5**
المجموع	**14514**	**%100**	**375**

247- Thompson Steven, Sampling, Third edition, John Wiley and Sons, Inc, 2012, PP. 59- 60.

إذن (172,5) هو الحد الأدنى لعينة الذكور، و (202,5) هو الحد الأدنى لعينة الإناث.

وتجدر الإشارة إلى أن حجم العينة المحصل عليها من خلال المجتمع الإحصائي التي حصلنا عليها بواسطة الحساب الإحصائي وذلك من خلال معطيات إحصائية صادرة عن المديرية الإقليمية بفاس، هي عبارة عن معطيات ميدانية حقيقية، بعد ذلك قمنا بحسابها إحصائيا على الشكل المبين أعلاه، قبل أن نحصل على حجم العينة البالغ375 مبحوثا لكن ارتأينا أن نأخذ العدد 400 كحد أدنى يفوق 375 وهو عدد زوجي.

اخترنا العينة العشوائية وقمنا بحسابها حسب المعطيات السابقة ثم قمنا بتوزيع عينة البحث وكذلك تم توزيعها من حيث، المؤسسة التعليمية، الجنس، السن، التخصص، مهنة الأب، مهنة الأم، والمستوى التعليمي للآباء.

توزيع عينة البحث حسب المؤسسة التعليمية في الجدول الآتي:

جدول رقم (4) يبين عينة البحث حسب المؤسسة التعليمية

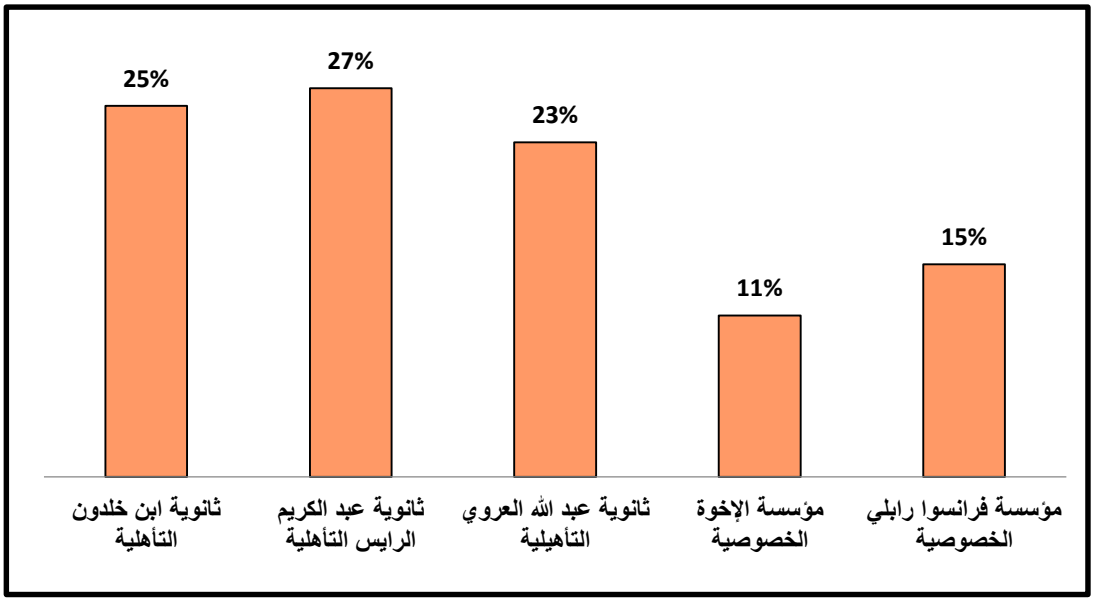
المؤسسة التعليمية	التكرارات	النسب المئوية
ثانوية ابن خلدون التأهيلية	101	25,3%
ثانوية عبدالكريم الرايس التأهيلية	106	26,5%
ثانوية عبدالله العروي التأهيلية	91	22,8%
مؤسسة الإخوة الخصوصية	44	11,0%
مؤسسة فرانسوا رابلي الخصوصية	58	14,5%
المجموع	400	%100

نستنتج من خلال النسب المئوية الموزعة التي تظهر في الجدول أن نسبة التلاميذ الذين تم اختيارهم ليكونوا ضمن عينة البحث، تتوزع على مجموعة من المؤسسات التعليمية، منها العمومية والخصوصية. حيث أن أعلى النسب تتركز في الثانويات العمومية إذ يصل تلاميذ

ثانوية ابن خلدون التأهيلية في العينة المختارة إلى نسبة 25,3%، فيما كانت نسبة المبحوثين في ثانوية عبد الكريم الرايس التأهيلية بنسبة 26,5%، أما ثانوية عبد الله العروي التأهيلية فقد مثل التلاميذ فيها العينة المبحوثة بنسبة 22,8%، فيما بلغت نسبة تلاميذ مؤسسة الإخوة الخصوصية 11,0%، بينما بلغت نسبة العينة المبحوثة(التلاميذ) من مؤسسة "فرانسوا رابلي" الخصوصية 14,5% .

إن هذا التباين راجع في طبيعته، لتوزيع العينة المأخوذة أثناء البحث وكذلك يعزى لتدخل المؤسسة في اختيار الأقسام لنوزع فيها الاستمارة، إضافة إلى أن اختيار العينة لم يراع توزيع النسب بالتساوي على المؤسسات المختارة للبحث.

رسم بياني رقم (2) يوضح توزيع عينة البحث حسب المؤسسات التعليمية.



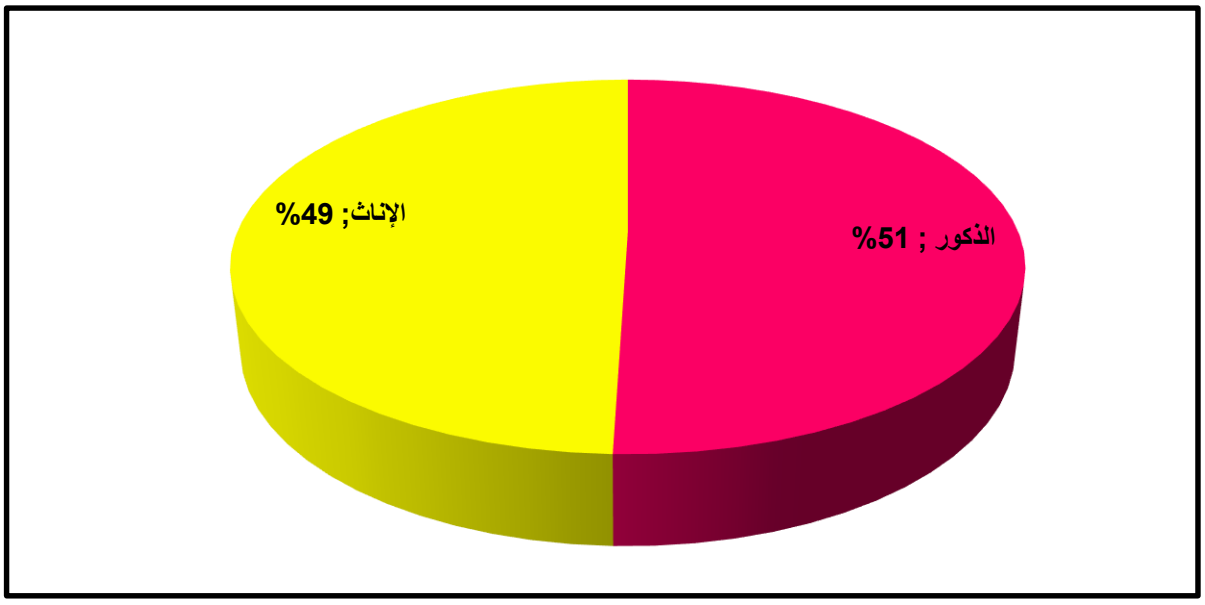
توزيع عينة البحث حسب الجنس في الجدول التالي:

جدول رقم (5) يوضح توزيع عينة البحث حسب الجنس

متغير الجنس	التكرارات	النسب المئوية
الذكور	202	50,5%
الإناث	198	48,5%
المجموع	400	%100

يوضح الجدول أعلاه أن نسبة التلاميذ الذكور بمجمل المؤسسات التعليمية المشار إليها سابقا بين مجمل عينة البحث المختارة يفوق عددا الإناث بنسبة 50,5% ما يعادل 202 تلميذا، فيما أتت نسبة الإناث داخل العينة المختارة 49,5% بما يعادل 198 تلميذة. مما يبين أن هنالك تقاربا بين الذكور والإناث الذين شملهم البحث، ما يبين بلا شك أن هناك استمرارية طويلة الأمد في الدراسة عند الفتيات، اللواتي يلجن المدرسة، مثلهن مثل الذكور.

رسم بياني رقم (3) يوضح توزيع عينة البحث حسب الجنس



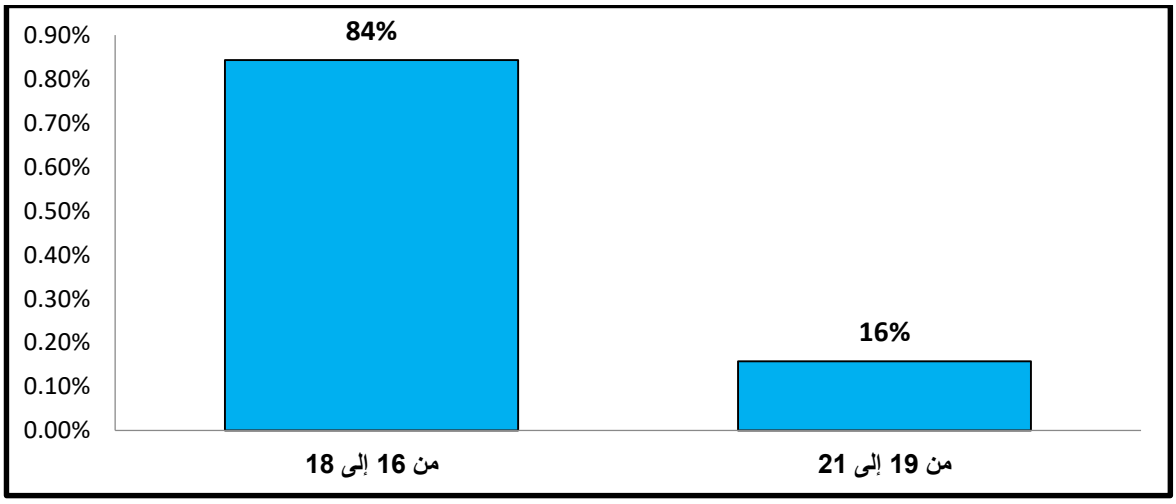
-توزيع عينة البحث حسب السن في الجدول الآتي:

جدول رقم (6) يوضح توزيع عينة البحث حسب السن

متغير السن	التكرارات	النسب المئوية
من 16 إلى18	337	84,3%
من 19 إلى21	**63**	15,8%
المجموع	400	%100

يبرز لنا الجدول أعلاه أن نسبة المبحوثين الذين شملهم البحث كانت غالبيتهم تتراوح أعمارهم بين 16 و18 سنة بنسبة 84,3% أما المبحوثين الذين تتراوح أعمارهم بين 19و 21سنة فقد كانت نسبتهم هي 15,8%، ونستخلص من ذلك أن تسجيل هذه النسبة يرجع لكون عددا من هؤلاء التلاميذ يكررون بإحدى أقسام التعليم الثانوي التأهيلي. وبذلك يطرح مشكل التكرار أو الترسب الدراسي الذي يعاني منه العديد من التلاميذ، ما يؤدي بهم في الكثير من الأحيان إلى الهدر المدرسي والانقطاع الكلي والنهائي عن الدراسة.

رسم بياني رقم (4) يوضح توزيع عينة البحث حسب السن

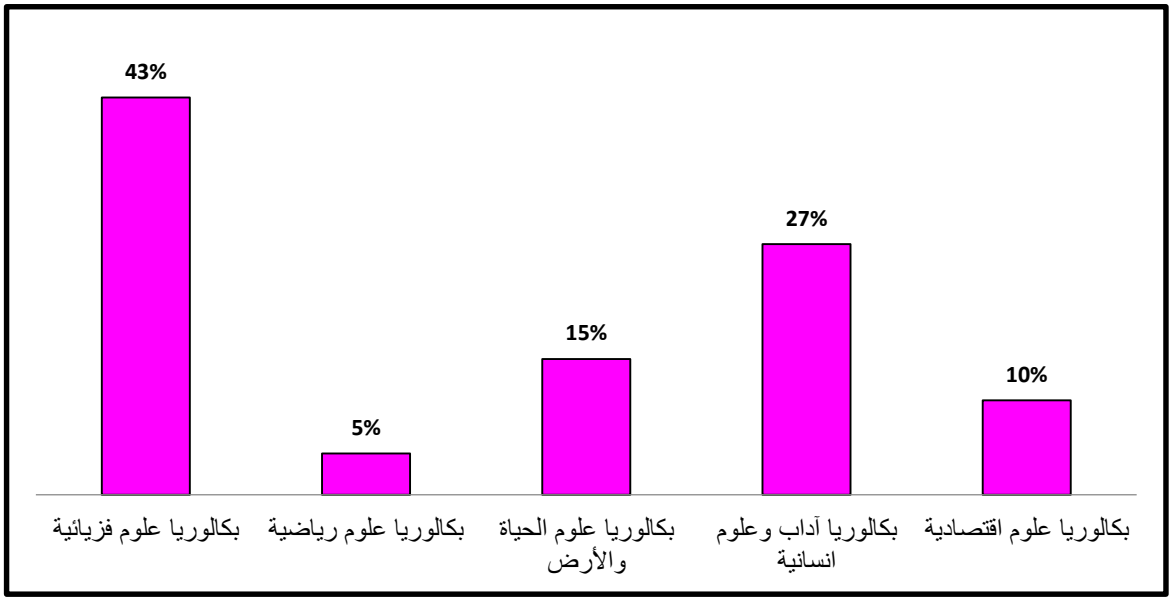


جدول رقم (7) يبين عينة البحث حسب التخصص.

مسلك التلاميذ	التكرارات	النسب المئوية
بكالوريا علوم فزيائية	173	**43,3%**
بكالوريا علوم رياضية	18	**4,5%**
بكالوريا علوم الحياة والأرض	59	**14,8%**
بكالوريا آداب وعلوم إنسانية	109	**27,3%**
بكالوريا علوم اقتصادية	41	**10,3%**
المجموع	400	**100%**

يمثل توزيع التخصصات والمسالك المعرفية بالمؤسسات التعليمية المستهدفة بالنسبة لفئة وصنف التلاميذ تباينا بين المسالك ، إذ يمثل التلاميذ الذين يدرسون بمسلك الباكالوريا علوم فيزيائية النسبة الأعلى من باقي التخصصات الأخرى، ب43,3%، ويليها في التمثيل والنسبة تلاميذ مسلك الآداب والعلوم الإنسانية ب27,31%، فيما مثل تلاميذ مسلك بكالوريا علوم الحياة والأرض بين هاته التخصصات 14,8%، وبعدها من يدرسون في تخصص العلوم الاقتصادية 10,3%، وفي الأخير كانت النسبة الأضعف في التمثيلية تهم تلاميذ مسلك العلوم الرياضية ب 4,5%. إن ارتفاع نسبة التلاميذ الذين يكملون دراستهم بمسلك العلوم الفيزيائية أساسه وسببه الرئيسي، هو ما أثرناه سابقا، بخصوص اختيارات الناظر حول طبيعة الأقسام الموزعة عليها الاستمارة، إذ دلني الناظر على أقسام ترتبط بهذا المسلك، من الصنفين معا في مسلك العلوم الفيزيائية (خيار فرنسي – وآخر عربي). ولهذا أدى بنا تفريغنا للاستمارة في ارتباطها بمتغير المسلك، إلى تبيان هذه النتيجة الموضحة في الجدول أعلاه، أي ارتفاع نسبة التلاميذ الذين يدرسون في مسلك العلوم الفيزيائية باعتبارهم الفئة الأكثر تمثيلية داخل العينة المختارة.

رسم بياني رقم (4) يوضح توزيع عينة البحث حسب التخصص.

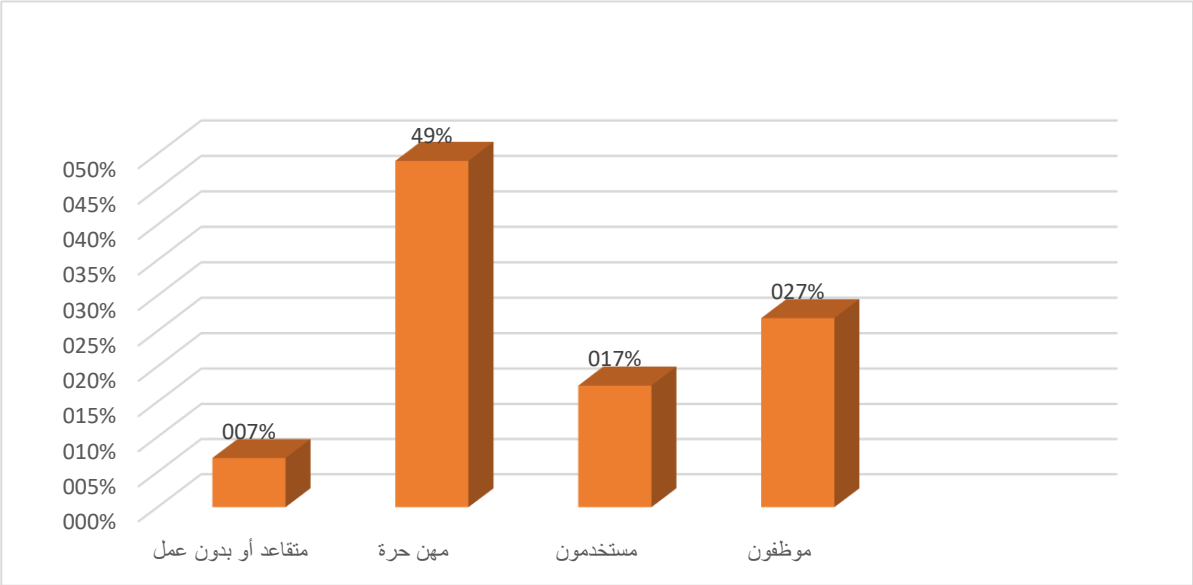


جدول رقم (8) يبين توزيع العينة حسب مهنة الأب

مهنة الأب	التكرار	النسبة
موظفون	107	**26,8%**
مستخدمون	69	**17,3%**
مهن حرة (تجار،حرفيون، صناع، مقاولون.....)	196	**49%**
متقاعد أو بدون عمل	28	**7,0%**
المجموع	400	**100,0%**

يبين الجدول أعلاه أن غالبية المهن التي يزاولها آباء التلاميذ، ترتكز في فئة المهن الحرة وهي التي تتعلق بمهن التجارة والصناعة التقليدية وكذا المقاولة وغير ذلك إذ نجد أن هذه النسبة بلغت 49% وهي النسبة الكبرى لمهن آباء المبحوثين (التلاميذ والتلميذات)، ثم تليها فئة الموظفين بنسبة 26,8% ثم بعدها فئة الآباء التي تزاول مهنة المستخدم بنسبة 17,3%، أما فيما يخص فئة المتقاعدين أو الذين لم يمارسون أية مهنة. حيث عبر التلاميذ بنسبة 7% أن آباءهم لم يزاولوا أية مهنة. من هنا نستخلص أن هؤلاء التلاميذ ينحدرون في غالبيتهم من طبقة متوسطة لكون المهن التي يزاولها آباؤهم تعكس وضعيتهم الاقتصادية والاجتماعية (السوسيواقتصادية).

رسم بياني رقم (6) يوضح توزيع عينة البحث حسب مهنة الأب.



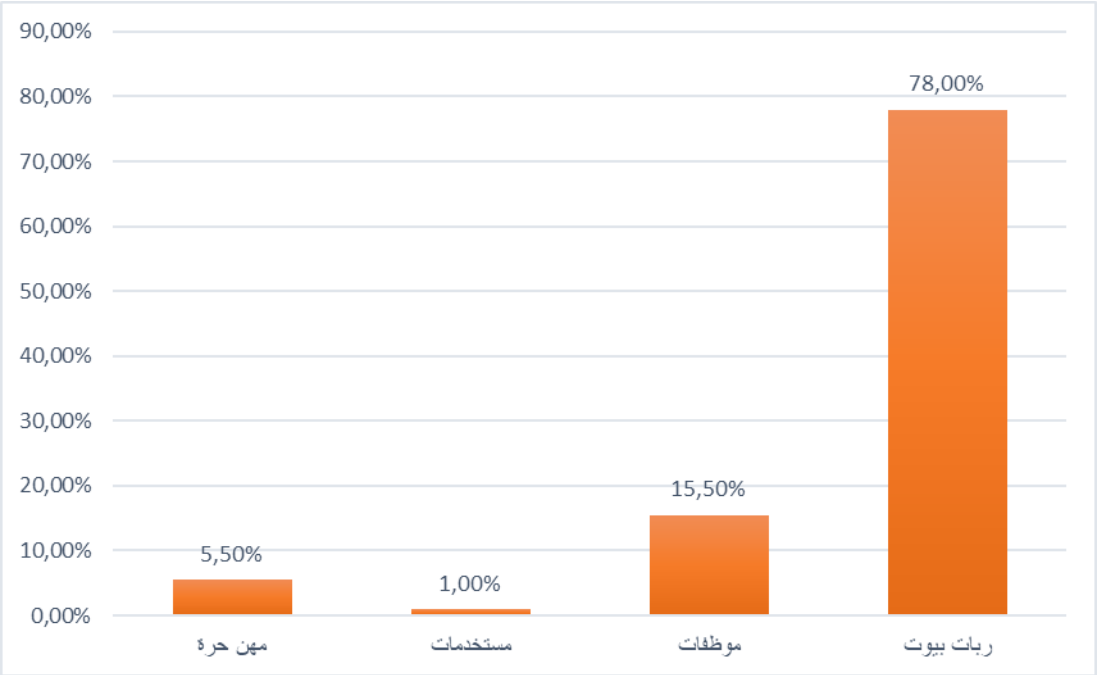
جدول رقم (9) يبين توزيع العينة حسب مهنة الأم

مهنة الأم	التكرار	النسبة
ربات بيوت	312	**78,0%**
موظفات	62	**15,5%**
مستخدمات	4	**1,0%**
مهن حرة (تاجرات، حرفيات، صانعات تقليديات ...)	22	**5,5 %**
المجموع	400	**100%**

توضح النسب المئوية أعلاه أن أغلب أمهات التلاميذ هن ربات بيوت بنسبة 78,0% وبذلك تشكل النسبة الأكبر من إجابات العينة المستجوبة، في حين سيجيب 15,5%، من التلاميذ الذين شملهم البحث بكون أمهاتهم موظفات، أما فيما يتعلق بالمهن الحرة والمرتبطة بأمهات التلاميذ الذين أجابوا عن مهنة والدتهم فقد بلغت نسبة 5,5 في المائة، وهي مهن ترتبط أساسا بالتجارة والصناعة التقليدية وغيرها، فيما توزعت باقي النسبة في مهنة المستخدمات حيث بلغت 1 في المائة وهي نسبة ضئيلة وضعيفة جدا بالنسبة لأمهات ربات البيوت والتي قد استحوذت وهيمنت على بعض المهن، مما يدل على أن أمهات التلاميذ معظمهن ربات البيوت

وبذلك نستنتج أن معظم المستجوبين ينحدرون من طبقة متوسطة حيث نجد أن الأب يشتغل لوحده والأم تمتهن العمل المنزلي فقط.

رسم بياني رقم (7) يوضح توزيع عينة البحث حسب مهنة الأم

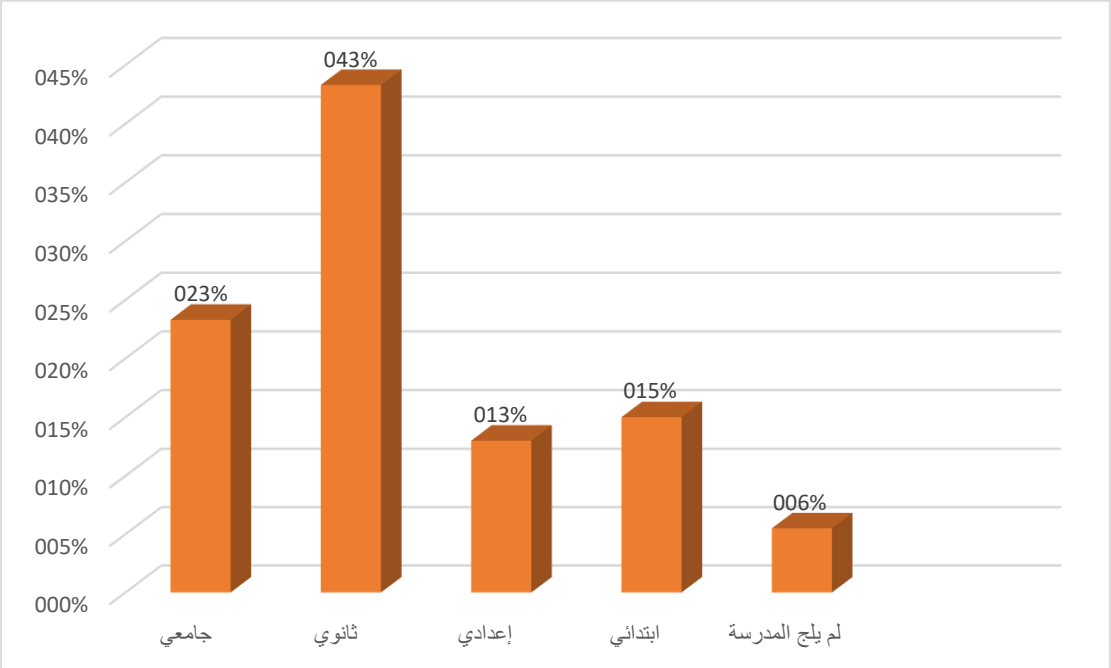


ومن خلال ما سبق نستنتج أن معظم آباء وأمهات المبحوثين والمبحوثات من التلاميذ والتلميذات ينحدرون وينحدرن من طبقة متوسطة لأن أغلبية الأمهات ربات بيوت وكذلك أغلبية الآباء يمتهنون مهنا حرة كالتجارة والصناعة التقليدية وغير ذلك. مما يدل ويوضح أن جل التلاميذ (ة) آبائهم يزاولون مهن مدرة بالدخل وأمهاتهم ربات بيوت، هذا ما يكرس التمايزات التي كانت موجودة داخل المجتمع المغربي وأن تقسيم العمل يتطور بأشكال محددة ودقيقة داخل هذا المجتمع وفي الوسط الحضري تحديدا.

جدول رقم (10) وصف عينة البحث حسب المستوى الدراسي للأب:

المستوى التعليمي للأب	التكرار	النسبة
لم يلج المدرسة	22	5,5%
ابتدائي	60	15,0%
إعدادي	52	13,0%
ثانوي	173	43,3%
جامعي	93	23,3%
المجموع	400	100,0%

رسم بياني رقم (8) يوضح توزيع عينة البحث حسب مستوى الدراسي للأب



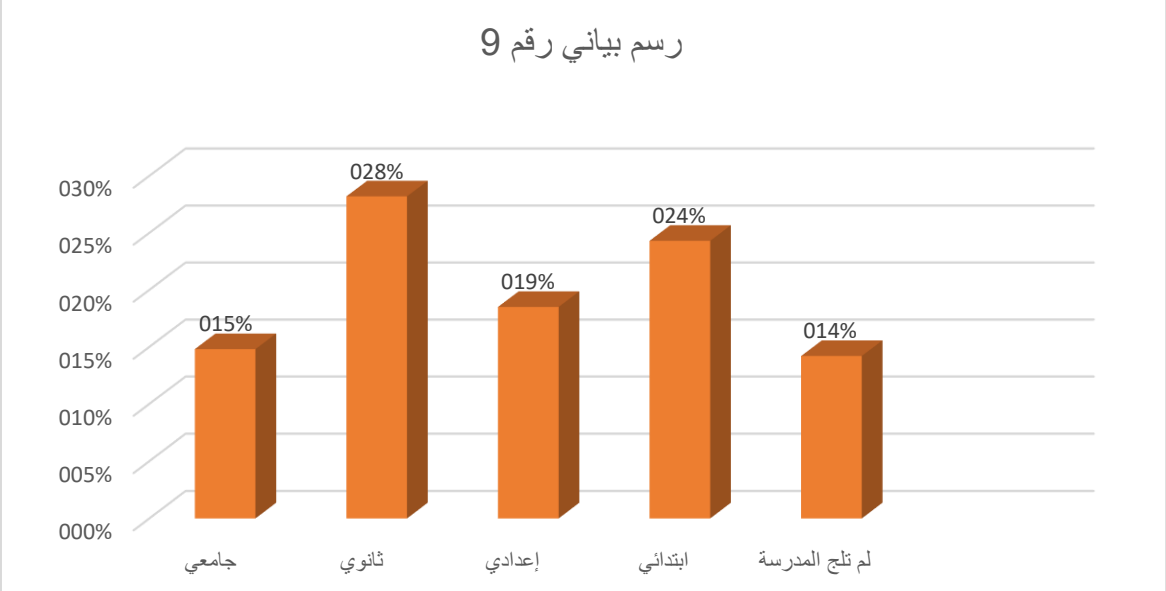
يبين الجدول أعلاه أن غالبية الآباء ذوي المستوى الثانوي، والذين شملتهم الدراسة الميدانية، ووزعنا عليهم الاستمارة، يشكلون الغالبية الكبرى داخل هاته العينة، بنسبة 43,30%، فيما أتى مستوى الآباء الذين وصل مستوى تعليمهم إلى الجامعي في الرتبة الثانية

بنسبة 23,30%، أما من وصل مستوى تعليمهم الابتدائي، فقد كانوا 15,00%، ثم وصلت نسبة الآباء الذين لهم مستوى تعليم إعدادي 13,00% لتأتي نسبة آباء المستجوبين (التلاميذ) ذوي المستوى الابتدائي ب 15,00%. وبذلك نستنتج أن انتماء التلاميذ هو انتماء مرتبط بطبقة متعلمة، إلى حد كبير، فالنسب المئوية، التي أوضحت لنا ارتفاع نسبة الآباء المتعلمين تؤشر على مسألة انتماء اجتماعي وطبقي ومهني وتعليمي متميز، بنسبة كبيرة، إذا ما ربطنا هذا الأمر بالمؤشرات الوصفية السابقة، التي لها علاقة بالمهن خصوصا.

جدول رقم (11) وصف عينة البحث حسب المستوى الدراسي للأم:

المستوى التعليمي للأم	التكرار	النسبة
لم تلج المدرسة	57	14,2%
ابتدائي	97	24,3%
إعدادي	74	18,5%
ثانوي	113	28,2%
جامعي	59	14,8%
المجموع	400	100,0%

رسم بياني رقم (9) يوضح توزيع عينة البحث حسب مستوى التعليمي للأم



يمثل هذا الجدول استمرارية للجدول السابق، رغم تباين النسب واختلافها في بعض الأحيان، ارتباطا بمستويات بعينها، إلا أن الغالب، والواضح، أن نسبا كبيرة من أمهات التلاميذ الذين شملتهم الدراسة لهم مستوى دراسي مرتفع نوعا ما. حيث أتت نسبة 28,20% ، عند الأمهات التي لهم مستوى تعليمي وصل إلى المستوى الثانوي، ثم تبعتهم الفئة التي لها مستوى تعليمي يرتبط بالمستوى الابتدائي، بنسبة 24,30%، وبعدها الأمهات التي لهن مستوى تعليمي يرتبط بالمستوى الإعدادي، بنسبة 18,50%، والأمهات اللائي لهن مستوى جامعي في التعليم، وصلن لنسبة 14,80% وغير بعيد عنهن وبنسبة متقاربة سيجيب 14,20%، من التلاميذ الذين شملتهم الدراسة أن والدتهم لم تلج المدرسة قط. إن هاته النسب تؤشر على كون الانتماء الاجتماعي للتلاميذ، في علاقته بآبائهم لا يختلف بدوره عن المستوى التعليمي لأمهاتهم، وبذلك فالوسط الذي يوجد فيه التلاميذ ولكونه وسطا حضريا، ولكون الثانويات، توجد في مناطق ليست بنفس الصيغة "الشعبية" التي توجد بها أحياء أخرى بمدينة فاس، فستكون النتيجة والمحصلة هي ما بينته الأرقام التي أشرنا إليها أعلاه.

III- نتائج البحث الميداني

1-التحليل الكمي

-الفصل السادس: المستوى التعليمي للآباء وتمكن التلميذ من مضامين الخطاب التربوي الديني.

- الفصل السابع: تنشئة التلاميذ على أساس الخطاب التربوي الديني وفق المسلك التعليمي والجنس.

- الفصل الثامن: التلميذ والسلوك الديني.

- الفصل التاسع: الخطاب التربوي الديني ونمط التعليم.

2-التحليل الكيفي

- الفصل العاشر: الفعل البيداغوجي للمدرس وآليات التلقين.

الفصل السادس: المستوى التعليمي للآباء وتمكن التلميذ من مضامين الخطاب التربوي الديني.

تقديم:

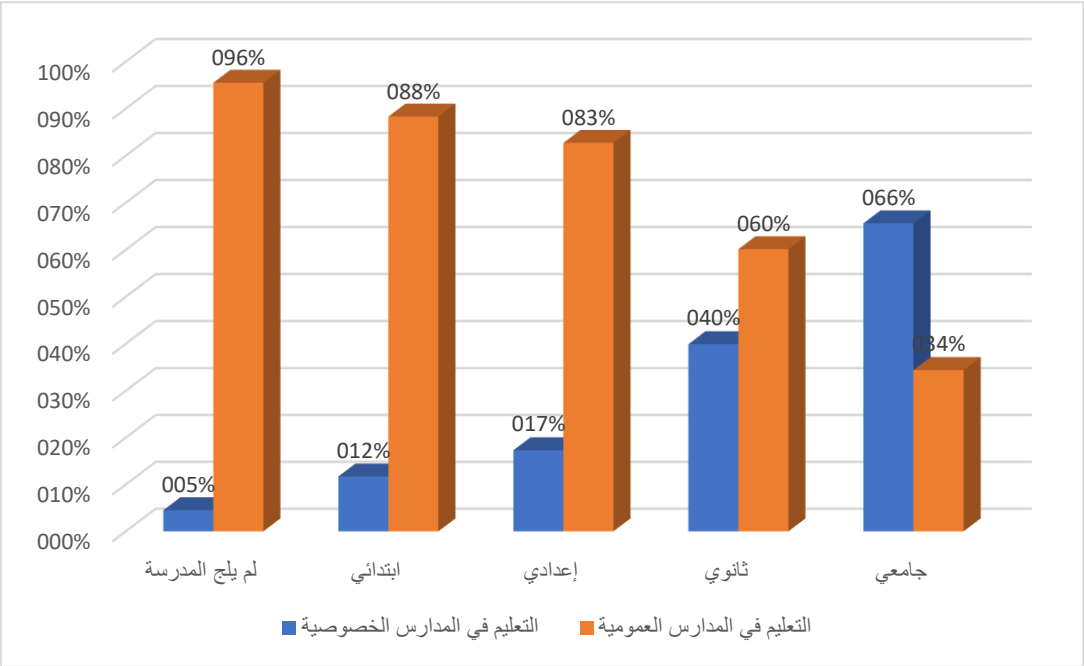
يشكل المستوى التعليمي للآباء في كثير من الأحيان، انعكاسا على المسارات التي يلجها ويتبناها الأبناء بشكل عام والتلاميذ بشكل خاص، مسارات ترتبط باختيارات يقوم بها التلاميذ في علاقتهم بما يدرسونه، وكذا الدرجة التي يتملكون بها هاته الدروس والمقررات، من حيث كونه تملك ينعكس على القدرة الذهنية والفكرية والعلمية، وكذا على التحصيل الجيد، المرتبط بالنقط وارتفاعها. ومنه فما سنحاول فحصه وبحثه في هذا الفصل، هو قياس مدى ارتباط المستوى التعليمي للآباء وتمكن التلاميذ مما يدرسونه في الفصل، في العلاقة بالخطاب الديني التربوي، ومنه في العلاقة بانعكاس هذا الخطاب على المواقف والقيم المرتبطة بذات الخطاب. كل ذلك عبر ما أظهره تحليل الذي قمنا به داخل برنامج (SPSS) ومن ثم تحليل هذه النتائج، وتبيان ارتباطاتها بالسياقات النظرية داخل مجال السوسيولوجيا عامة وسوسيولوجيا التربية بشكل خاص.

الجدول رقم (12): يبين التعليم السابق للتلميذ حسب المستوى التعليمي للأب

التعليم السابق للتلميذ	التعليم في المدارس العمومية		التعليم في المدارس الخصوصية		المجموع	
المستوى التعليمي للأب	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
لم يلج المدرسة	21	95,5%	1	4,5%	22	100,0%
ابتدائي	53	88,3%	7	11,7%	60	100,0%
إعدادي	43	82,7%	9	17,3%	52	100,0%
ثانوي	104	60,1%	69	39,9%	173	100,0%
جامعي	32	34,4%	61	65,6%	93	100,0%
المجموع	253	63,2%	147	36,8%	400	100,0%

قيمة الكاي تربيع (68,525) بمستوى دلالة (0,000)

رسم بياني رقم (9) يبين التعليم السابق للتلميذ حسب المستوى التعليمي للأب



يتبين من خلال الجدول والنتائج المسجلة أعلاه، أن المستوى التعليمي للأب له تأثير بشكل مباشر على نوعية المؤسسة التي يدرس فيها التلميذ، أي بين الدراسة في المدارس العمومية أو المدارس الخصوصية، حيث أن النسب المسجلة تؤكد هذا الأمر، إذ نجد أن نسبة الأشخاص الذين درسوا في المدارس الخصوصية والذي لم يلج آباؤهم المدارس بشكل نهائي تمثل 4,5% وهي نسبة ضعيفة جدا، في حين سنلاحظ أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للأب، كلما ارتفعت نسبة التلاميذ الذي سبق لهم التمدرس في التعليم الخصوصي، حيث تبين المعطيات، أن 11,7% هي للأشخاص الذين درسوا في التعليم الخصوصي، والمستوى التعليمي لآبائهم يرتبط بالتعليم الابتدائي، أما فيما يخص أبناء الأشخاص الذين تلقوا مستوى تعليمي يهم الإعدادي، فلا تتجاوز نسبتهم 17,3%.

فيما يتعلق بالآباء الذين وصل تعليمهم لحدود الثانوي، فترتفع نسبة الأبناء الذين تمدرسوا في التعليم الثانوي لتصل إلى 39 ,9% نفس الشيء يهم أصحاب المستوى التعليمي الجامعي، وذلك بنسبة 65 ,6%، وهذا مؤشر مهم على أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للأب، كلما كان توجه الأبناء نحو التعليم الخصوصي بالدرجة نفسها. أما في الجانب المقابل فتتقلص

النسبة شيئا ما بين الأبناء الذين حصل آباؤهم على تعليم عال المستوى، والأبناء الذين لم يتعد آباؤهم المستويات الدنيا من التعليم، فمثلا سيشكل ولوج المدرسة العمومية لأبناء من تمدرسوا في الابتدائي 88,3%، وفيما يخص صنف المستوى التعليمي المرتبط بالإعدادي، فتتجاوز نسبتهم 82,7% إلا أنها تنخفض بالنسبة لصنف الثانوي، إلى حدود 60,1%.

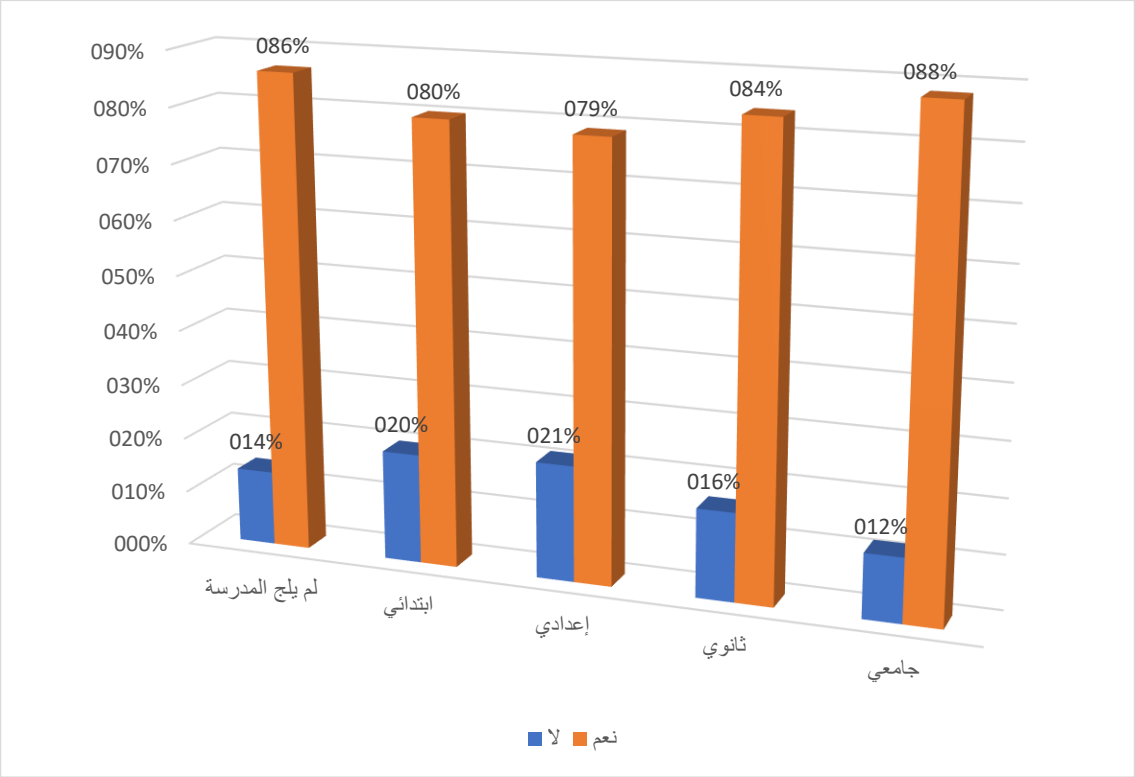
على العموم وكما يظهر ذلك معامل الكاي تربيع 0,0، والذي لا يبدو بعيدا عن 0,5، أن مستوى التأثير بين المستوى التعليمي للأب ومسار التمدرس الخاص بالتلميذ مرتبطان بشكل كبير للغاية. ومن ذلك نستنتج أن هذا الارتباط بين معامل تأثير المستوى التعليمي للأب على مسار تمدرس التلميذ، يرجع لكون التعليم الثانوي الخاص يوفر، في نظر الآباء جودة أفضل وأكثر من المدرسة العمومية. وبهذا يراهن الكثيرون من الآباء لاسيما من لهم مستوى تعليمي أعلى على تلقي أبنائهم تعليما أفضل داخل المدارس الخصوصية، كي يسلكوا مسار آبائهم أو ليتجاوزوه نحو سبل أعلى، ومن ثم فهذا يبين أن المستوى التعليمي الاقتصادي يعد خلفية اجتماعية مؤثرة مع مسار الابن حيث تجد هذه الخلفية نفسها حاضرة داخل هذا السياق.

الجدول رقم (13) : يبين تلقي التعليم الأولي للتلميذ حسب متغير المستوى التعليمي للأب.

تلقي التعليم الأولي	نعم		لا		المجموع	
المستوى التعليمي للأب	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
لم يلج المدرسة	19	86,4%	3	13,6%	22	100,0%
ابتدائي	48	80,0%	12	20,0%	60	100,0%
إعدادي	41	78,8%	11	21,2%	52	100,0%
ثانوي	145	83,8%	28	16,2%	173	100,0%
جامعي	82	88,2%	11	11,8%	93	100,0%
المجموع	335	83,8%	65	16,3%	400	100,0%

قيمة الكاي تربيع 2,986 بمستوى دلالة 0,5

رسم بياني رقم10 يبين تلقي التعليم الأولي للتلميذ حسب متغير المستوى التعليمي للأب.



تؤشر النسب المطروحة أعلاه على عدم تأثير المستوى التعليمي للأب على تلقي تعليم أولي من عدمه إلى حد كبير، بحيث توضح النسب المئوية، أن هناك تباينا بين الأرقام من ناحية كون المستوى التعليمي للأب يضع فارقا كبيرا في تلقي التلميذ للتعليم الأولي، إذ في خانة التلاميذ الذين أجابوا بنعم، تشكل 86,4% نصيبا لمن لم يلج المدرسة أبدا من آباء التلاميذ، فيما تعتبر نسبة 83,8% لمن تلقى تعليما أوليا من التلاميذ، من نصيب من كان مستوى تعليم آبائهم هو المرحلة الثانوية، فيما كانت إجابة 80,0%، من التلاميذ الذين تلقوا تعليما أوليا تهم الأشخاص الذين كان مستوى تعليم آبائهم هو الابتدائي و 80,0%، تخص من يشكل المستوى التعليمي لوالده الإعدادي. وبالتالي فهاته النسب إن دلت على شيء فإنما تدل على أن المستوى التعليمي للأب وارتفاعه أو انخفاضه لا يشكل متغيرا شارطا لتلقي التلميذ للتعليم الأولي (المسيد، الروض..) وهو الشيء الذي يظهره اختبار الكاي تربيع، الذي أتى فوق معدل 0,5 بجزئيات قليلة .ويمكن أن نعتبر أن غياب هذا التأثير راجع بالدرجة الأولى لكونه غير مكلف للآباء، ولكونه يهم مرحلة

قصيرة نسبيا، وأيضا للاعتبارات والتمثلات الدينية التي ترتبط بهذا التعليم، بحيث يشكل نمط التعليم التقليدي فيه قبولا من طرف الآباء، لأن ما يتم تلقينه داخل هذه المراكز يكون بدرجة كبيرة، مرتبطا بتعلم القرآن الكريم، وكذلك بتعلم الأساسيات الأولية للنطق والكتابة.

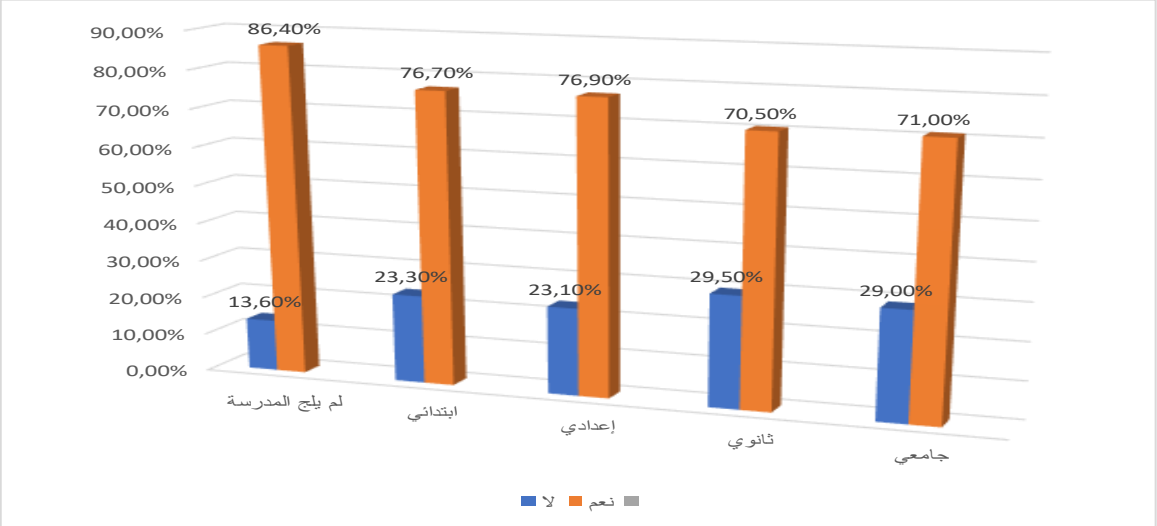
ومن ثم فالاختيارات التي تدفع الآباء لجعل أبنائهم يلجون نوعا معينا من التعليم تتحكم فيها المؤشرات التي ذكرناها أعلاه، إضافة إلى المستوى التعليمي الذي يمتلكونه والمحددات الاجتماعية المرتبطة بهؤلاء التلاميذ أنفسهم. وبذلك نستنتج أن هذا الإرث العائلي والثقافي المرتفع هو عامل رئيسي ومحدد في تحديد الاختيارات التعليمية والتربوية للتلاميذ.

الجدول رقم (14): يبين إفادة دروس مادة التربية الإسلامية حسب متغير المستوى التعليمي للأب.

إفادة دروس مادة التربية الإسلامية	يستفيد		لا يستفيد		المجموع	
المستوى التعليمي للأب	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
لم يسبق له التمدرس	18	81,8%	4	18,2%	22	% 100,0
ابتدائي	49	81,7%	11	18,3%	60	% 100,0
إعدادي	44	84,6%	8	15,4%	52	% 100,0
ثانوي	120	69,4%	53	30,6%	173	% 100, 0
جامعي	44	47,3%	49	52,7%	93	% 100,0
المجموع	275	68,8%	125	31,3%	400	% 100,0

قيمة الكاي تربيع 32,425 بمستوى دلالة 0,000

-رسم بياني رقم (11) يبين إفادة دروس مادة التربية الإسلامية حسب متغير المستوى التعليمي للأب.



يفيد الجدول في إبراز عدم أهمية أثر المستوى التعليمي للأب في جعل التلاميذ يعتبرون بأن تلقي دروس مادة التربية الإسلامية مفيدا بالنسبة لهم، في مسارهم الدراسي. إن هذا الأثر يبدو جليا من خلال الأرقام والنسب المئوية التي تعبر بشكل واضح عن ارتفاع المستوى التعليمي للأب وانتقاله بشكل متدرج تباعا بين الابتدائي إلى الجامعي مرتبط بانخفاض نسبة من يرى بأنه يستفيد من دروس مادة التربية الاسلامية. فمثلا تمثل نسبة 81,8%التلاميذ الذين أجابوا بالإيجاب وآباؤهم لم يلجوا المدرسة، فيما تشكل نسبة 81,7% نسبة من وصل مستوى تعليم آبائهم إلى الابتدائي، أما فيما يخص من أجابوا بالإيجاب وكان المستوى التعليمي لآبائهم يقابل الإعدادي، فكانت نسبتهم 84,6% ، وهنا لا نجد فارقا كبيرا بينهم وبين الفئة السابقة، إلا أنه حالما تم الانتقال إلى المستوى التعليمي الثانوي انخفضت النسبة بشكل واضح لتصل إلى 69,4%. وفي المقابل وبنفس المفارقة كما يوضح الجدول، أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للأب، كلما ارتفعت نسبة من أجابوا بالسلب، أي برؤيتهم لكون تلقي دروس التربية الإسلامية لا يفيدهم في شيء، وهو ما يبرز في التلاميذ الذين وصل آباؤهم إلى المستوى التعليمي الثانوي أولا،

30,6%، والمستوى التعليمي الجامعي ثانيا، بنسبة، 52,7%، وهما من فئة التلاميذ الذين كانت إجابتهم بالنفي.

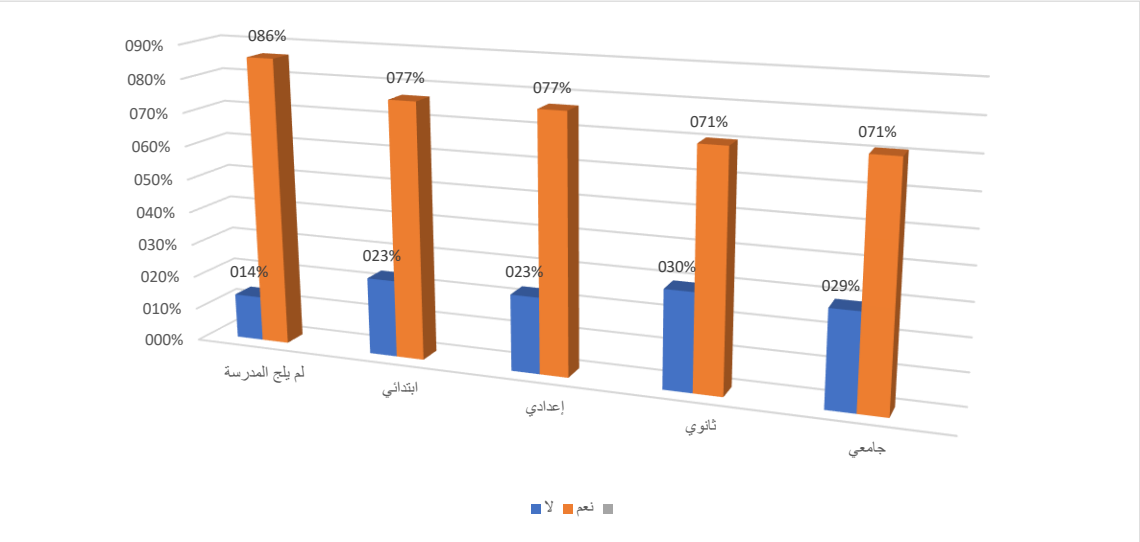
إن المفارقة التي برزت من خلال نتائج البحث، وهي أن الإجابة سواء بالإيجاب أو بالسلب ترتفع وتنخفض في الآن نفسه مع ارتفاع المستوى التعليمي لوالد التلميذ تظهر، في اعتقادنا، أن الاهتمام بالخطاب الديني للتلاميذ، تتحكم فيه المستويات الثقافية لآبائهم، وكذا دوافعهم الذاتية، من حيث أن الاهتمام بالخطاب الديني يتباين بين التلاميذ ارتباطا بمحددات خارجية أخرى. إن هذا التباين ولاسيما بين فئات التلاميذ الذين تلقى آباؤهم مستويات عليا من التعليم، يرجع لما يمثله الخطاب الديني داخل المجتمع من فاعلية باعتبار أن الغالبية العظمى من المغاربة هم مسلمون، وبالتالي فهذا الاهتمام مرده إلى تبني العقيدة المنتشرة داخل المجتمع. ثم وفي المقابل، فالرؤية بعدم جدوى دروس مادة التربية الإسلامية ترتبط برهانات تتجاوز المرحلة الثانوية، وتمتد للدراسات طويلة الأمد، وبذلك فهم يرون بأن ما تقدمه مادة التربية الإسلامية لن يفيد التلاميذ في شيء في مستقبلهم المهني إذا اتجهوا إلى مسار علمي متخصص، وهنا نرجع لجدلية التكوين، مع الشغل. بالإضافة إلى أن المرجعيات التي يمكن أن ينهل منها التلاميذ أو الأبناء عموما كالخطاب الديني، تتجاوز المحيط المدرسي، وتمتد للأسرة والإعلام، والأقارب الخ..

الجدول رقم (15) يبين حفظ التلميذ للقرآن حسب المستوى التعليمي للأب.

حفظ التلميذ للقرآن	يحفظ		لا يحفظ		المجموع	
المستوى التعليمي للأب	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
لم يسبق له التمدرس	19	86,4%	3	13,6%	22	100,0%
ابتدائي	46	76,7%	14	23,3%	60	100,0%
إعدادي	40	76,9%	12	23,1%	52	100,0%
ثانوي	122	70,5%	51	29,5%	173	100,0%
جامعي	66	71,0%	27	29,0%	93	100,0%
المجموع	293	73,3%	107	26,8%	400	100,0%

قيمة الكاي تربيع 3,551 بمستوى دلالة 0,470

رسم بياني رقم12 يبين حفظ التلميذ للقرآن حسب المستوى التعليمي للأب.



إن ما يلفت الانتباه منذ البداية هو أن المفارقة التي طرحت في معطيات الجدول السابق، هي ذاتها في هذا الجدول، وإن بكيفية مختلفة، حيث أن مجموع من أجابوا بنعم، أي أنهم كانوا يحفظون القرآن ويستظهرونه كان عددهم هو 293 فردا، فيما تجلى عدد من كانت إجابتهم بلا في 107 أفراد، تبرز أن غالبية التلاميذ بمختلف مستوياتهم كانوا يحفظون القرآن ويستظهرونه. رغم انخفاض النسب بشكل تدريجي مع ارتفاع المستوى التعليمي للآباء، ففي خانة الإجابة بنعم، مثلت 86,4% نسبة التلاميذ الذين لم يلج والدهم المدرسة قط، فيما كانت 76,7% نسبة التلاميذ الذين يشكل المستوى التعليمي لوالدهم الابتدائي، أما في صنف المستوى التعليمي الذي يوازي الاعدادي، فكانت النسبة 76,9%، لتشهد هاته النسب انخفاضا طفيفا في صنف المستوى التعليمي للأب أي الثانوي، والجامعي 70,5% في الصنف الأول،

و 71,0%في الصنف الثاني. وبنفس النسب تقريبا، سيعبر مبحوثو الفئات "الأكثر حظا" عن عدم حفظهم للقرآن واستظهاره، بنسبة 29,5% لمن مستوى تعليم آبائهم هو الثانوي،

و 25,2% لمن يمثل المستوى التعليمي لآبائهم التعليم العالي، و 71,0% لمن يمثل المستوى التعليمي لآبائهم الإعدادي ليشكل صنف التلاميذ الذي لم يلج اباؤهم المدرسة بشكل نهائي، النسبة الأضعف، ب 13,6% .

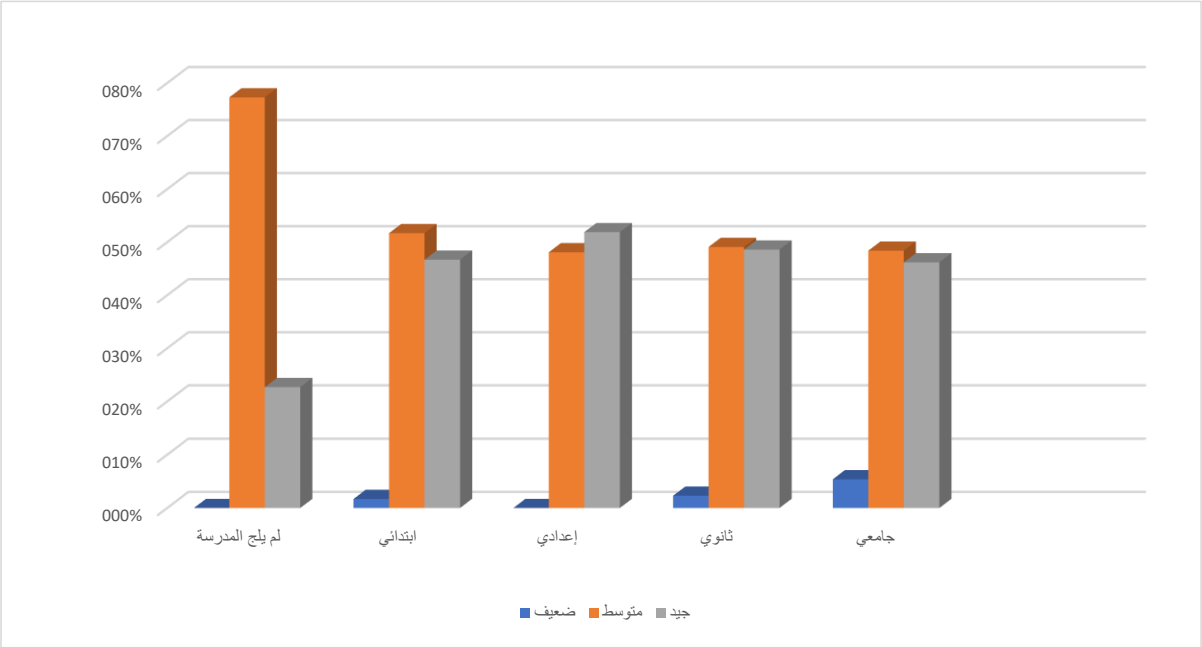
إن ما يمكن ملاحظته، في ظل هاته النسب وارتفاعها أو انخفاضها على حسب المستوى التعليمي هو تقاربها في صنف التلاميذ الذين وصل آباؤهم المستوى الابتدائي والاعدادي، وانخفاضها في المستوى التعليمي الذي يرتبط بالثانوي والجامعي. وبالتالي يمكننا أن نعتبر أن هنالك ارتباطا وثيقا ونسبيا في نفس الآن وإن كان عكسيا مادام يهم فئة معينة حددت في (الثانوي والجامعي)، وهو الشيء الذي يؤشر عليه اختبار كاي تربيع كما هو موضح في الأعلى. وبالتالي فما نستنجه، ضمن هذا السياق، يرتبط بكون حفظ القرآن واستظهاره من عدمه لا يرتبط بفئة لها ارتباط بوسط تعليمي عال، لأن القرآن وحفظه في متخيل المغاربة وتمثلاتهم يرتبط بواجب ديني يتجاوز الدرس الديني التربوي داخل حجرة الدرس.

الجدول (16) يبين تقييم التلاميذ لمستواهم في مادة التربية الإسلامية حسب المستوى التعليمي للأب.

تقييم التلاميذ لمستواهم في مادة التربية الإسلامية	جيد		متوسط		ضعيف		المجموع	
المستوى التعليمي للأب	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
لم يسبق له التمدرس	5	22,7%	17	77,3%	0	0,0%	22	% 100,0
ابتدائي	28	46,7%	31	51,7%	1	1,7%	60	% 100,0
إعدادي	27	51,9%	25	48,1%	0	0,0%	52	% 100,0
ثانوي	84	48,6%	85	49,1%	4	2,3%	173	% 100,0
جامعي	43	46,2%	45	48,4%	5	5,4%	93	% 100,0
المجموع	187	46,8%	203	50,8%	10	2,5%	400	% 100,0

قيمة الكاي تربيع 11,582 بمستوى دلالة 0,171

رسم بياني رقم (13) يبين تقييم التلاميذ لمستواهم في مادة التربية الإسلامية حسب المستوى التعليمي للأب.



نستنتج بأن تقييم المستوى الدراسي المعروض أمامنا في ارتباطه بالمستوى التعليمي للأب، يبقى سمة واضحة من خلال النسب المئوية والإجابات المطروحة من طرف العينة المستهدفة، فقد اعتبر 22,70% من المبحوثين، الذي لم يلج آباؤهم المدرسة أن تقييمهم لمستواهم الدراسي جيد، وهي نسبة ضعيفة للغاية تبرز تأثير المستوى التعليمي في التحصيل الدراسي عامة وفي تحصيل جيد داخل مادة التربية الإسلامية خاصة، فيما اعتبر 46,70% من المبحوثين، أن تقييمهم جيد، وهي العينة التي يعادل المستوى الدراسي لآبائها الابتدائي، لتقاربها نفس النسبة ب 51,90% لمن يوجدون في خانة المستوى التعليمي الإعدادي، فيما كانت نسبة 48,60% من نصيب التلاميذ الذين يرتبط المستوى التعليمي لآبائهم بالثانوي. وعلى العموم فأغلب الإجابات التي كانت من طرف العينة المبحوثة تراوحت اجوبتها بين جيد ومتوسط، ما يعبر عن أن انعكاس ذلك على نقط المراقبة المستمرة كان في غالبه يندرج في خانة رضى التلاميذ عن مستواهم الدراسي. وبالتالي فهذا فإن دل على شيء، فهو أن التمكن من الخطاب الديني التربوي، إذا ما قمنا بقياسه من هذه الزاوية فهو ارتباطا بالمستوى التعليمي فهو لا يشكل فارقا كبيرا داخل الانتماءات الثقافية للتلاميذ الذين شملتهم الدراسة.

الجدول رقم (17): يبين نتائج التلاميذ في مادة التربية الإسلامية حسب المستوى التعليمي للأب.

نتائج التلاميذ في مادة التربية الإسلامية	جيد		متوسط		ضعيف		المجموع	
المستوى التعليمي للأب	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
لم يسبق له التمدرس	8	36,4%	14	63,6%	0	0,0%	22	% 100,0
ابتدائي	30	50,0%	30	50,0%	0	0,0%	60	% 100,0
إعدادي	26	50,0%	26	50,0%	0	0,0%	52	% 100,0
ثانوي	95	54,9%	75	43,4%	3	1,7%	173	% 100,0
جامعي	59	63,4%	32	34,4%	2	2,2%	93	% 100,0
المجموع	218	54,5%	177	44,3%	5	1,3%	400	% 100,0

قيمة الكاي تربيع 10,489 بمستوى دلالة 0,232

رسم بياني رقم (14) يبين نتائج التلاميذ في مادة التربية الإسلامية حسب المستوى التعليمي للأب.

انطلاقا من النسب الموضحة أعلاه، نستخرج النتيجة التي مؤداها أن 36,4% فقط من التلاميذ اعتبروا أن نتائجهم جيدة، فيما عادلت نسبة متوسط لنفس الفئة (فئة المبحوثين، الذين لم يسبق لوالدهم التمدرس) 63,6%، ما يؤشر على كونها نسبة مهمة وكبيرة ما دامت

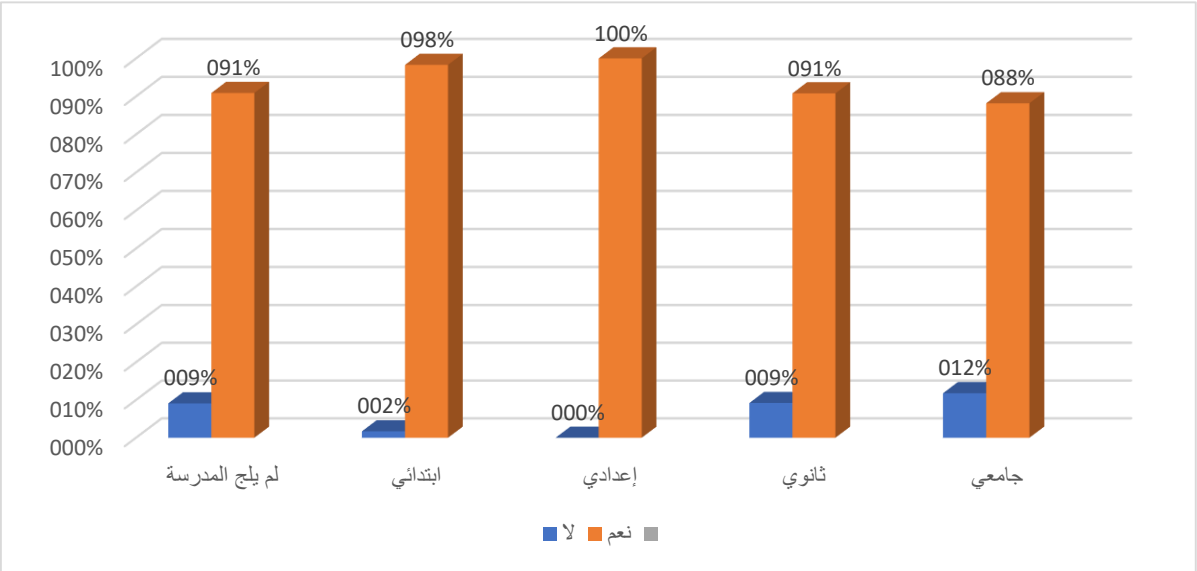
ترتبط بإرث ثقافي وتعليمي معين، فيما شكلت نسبة المبحوثين الذي وصل آباؤهم للابتدائي، وكانت معدلاتهم في مادة التربية الإسلامية جيدة 50,0%، أما المعدل المتوسط لهذه الفئة فقد ناهز نفس النسبة 50,0% مقابل 50,0% لمن كانت نتائجهم جيدة، وآباؤهم وصلوا لمستوى الإعدادي، أما إذا انتقلنا إلى المستوى الجامعي، فسنجد أن النسبة ارتفعت لتصل 63,4%، ممن كانت نتائجهم جيدة، و34,4% في خانة المتوسط. وهو ما يؤشر على تمكن هذه الفئة من الخطاب الديني التربوي، ارتباطا بهذا الجدول أساسا وبخانة الإجابات المتعلقة بجيد بشكل رئيسي. وبالنسبة لفئة المستوى التعليمي للأب الذي وصل إلى الجامعة، فقد ناهزت 54,9% ممن أجابوا بكون معدلاتهم جيدة. وغابت الإجابات التي كانت معدلاتها ضعيفة، بل وانعدمت بشكل كلي في بعض الاحيان، ما يؤشر على أن الاستجابة للخطاب الديني التربوي في مادة التربية الإسلامية هي مرتفعة عند كل الفئات رغم تفاوت نسبها بين كل فئة على حدة، نظرا لمتغيرات خارجية ترتبط كما أوضحت الجداول السابقة، وهذا الجدول أيضا بالمستوى التعليمي للأب وما يحمله، داخل هذا السياق ومن ثم وارتباطا باختبار كاي تربيع، فهذا ما أبرزه بكون معدل الارتباط الذي تجلى في 0.02 %وهي نسبة أقل من 0.05% .

الجدول رقم (18): يبين استيعاب المعلومات المقدمة من طرف أستاذ(ة) مادة التربية الإسلامية حسب المستوى التعليمي للأب.

استيعاب المعلومات المقدمة	استيعاب		عدم استيعاب		المجموع	
المستوى التعليمي للأب	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
لم يسبق له التمدرس	20	90,9%	2	9,1%	22	100,0%
ابتدائي	59	98,3%	1	1,7%	60	100,0%
إعدادي	52	100,0%	0	0,0%	52	100,0%
ثانوي	157	90,8%	16	9,2%	173	100,0%
جامعي	82	88,2%	11	11,8%	93	100,0%
المجموع	370	92,5%	30	7,5%	400	100,0%

قيمة الكاي تربيع 10,513 بمستوى دلالة 0,03

رسم بياني رقم 15 يبين استيعاب المعلومات المقدمة من طرف أستاذ(ة) مادة التربية الإسلامية حسب المستوى التعليمي للأب.



لقد أوضحت المعطيات والنسب التي توجد في الجدول، أن استيعاب المعلومات المقدمة من طرف أستاذ مادة التربية الإسلامية، يرتفع كلما ارتفع المستوى التعليمي للأب، ويصل مداه في المستوى الثانوي، ربما لأن غالبية الآباء المتعلمين كانت مستويات الدراسة التي وصلوها في تلك الفترة تقف عند هذا المنحنى كونه، كان يضمن شغلا قارا في الوظيفة العمومية، وبالتالي فأقصى الطموحات في مغرب سمته "طغيان القروي على الحضري" وطغيان أشكال التفاوتات الاجتماعية والفقر، على العدالة الاجتماعية، يجعل أفراده يحاولون ضمان شغل قار، يقيهم شر الواقع الاجتماعي. بالإضافة لمعطى أخر هو قيمة الشهادة المحصل عليها، وما كانت تعادله داخل سوق الشغل، نظرا للخصاص الذي كانت تعرفه الإدارات والقطاعات الاجتماعية، ولقلة من كانوا يتلقون تعليما طويل الأمد نسبيا. وهو ما انعكس على ما وجدناه في المعطيات الميدانية.

عموما فقد أجابت الغالبية العظمى من التلاميذ بكونها تستوعب المعلومات المقدمة من طرف أستاذ مادة التربية الإسلامية، وهو ما يوضح كذلك قدرة الأستاذ في ايصاله المعلومة بسلاسة وبطريقة مفهومة من طرف التلاميذ، بغض النظر عن الآليات والكيفيات البيداغوجية

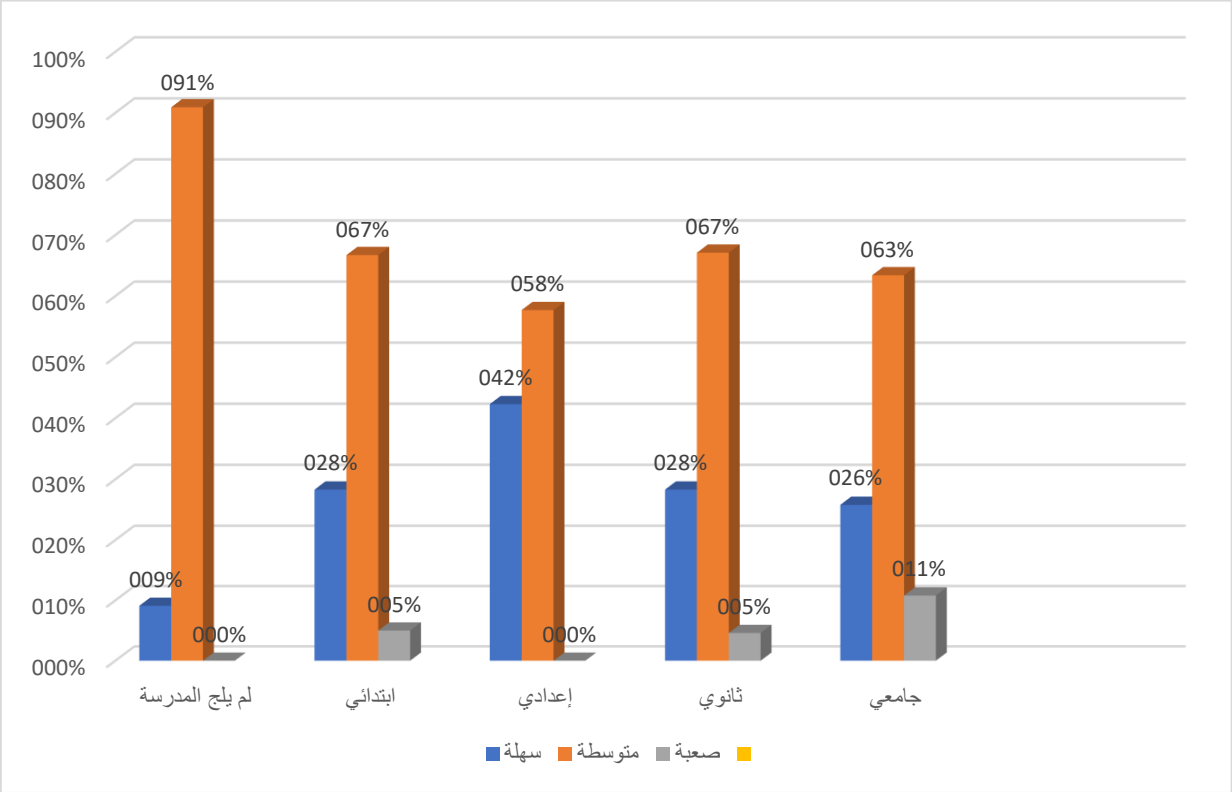
التي يفعل بها ذلك (وهو ما سنتحقق منه في قادم الصفحات). لقد أجاب 90,9% من العينة المستهدفة، بالإيجاب مع العلم أن والدهم لم يتلق التعليم مطلقا، فيما مثلت النسبة التي تهم التلاميذ الذين ذوي المستوى التعليمي الابتدائي 98,3% أما المستوى الاعدادي للأب فقد عادلت خانة الإجابة بنعم بالنسبة للتلاميذ 100%. غير أن المستوى الثانوي، فوصلت فيه النسبة إلى حدود 90,8% لتنخفض إلى88,2%، فيما يخص العينة التي أجابت بنعم والمستوى التعليمي لآبائهم يرتبط بالجامعة. وبالتالي فالمستوى التعليمي للأب لا يؤثر على استيعاب المعلومات المقدمة من طرف أستاذ المادة للتلاميذ الذين يدرسون عنده، لأن المادة في كثير منها لا تتضمن معطيات ترتكز على استعمال مكثف وكبير للعمليات الذهنية، خاصة في هذه المرحلة التعليمية المجردة، التي تحتاج تركيزا كبيرا من أجل الفهم. وهو ما يفسر استيعاب هاته الفئة بمختلف انتماءاتها الاجتماعية للخطاب الديني التربوي.

الجدول رقم (19): يبين طريقة الامتحان في المادة حسب المستوى التعليمي للأب.

طريقة الامتحان في المادة	صعبة		متوسطة		سهلة		المجموع	
المستوى التعليمي للأب	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
لم يلج المدرسة	0	0,0%	20	90,9%	2	9,1%	22	100,0%
ابتدائي	3	5,0%	40	66,7%	17	28,3%	60	100,0%
إعدادي	0	0,0%	30	57,7%	22	42,3%	52	100,0%
ثانوي	8	4,6%	116	67,1%	49	28,3%	173	100,0%
جامعي	10	10,8%	59	63,4%	24	25,8%	93	100,0%
المجموع	21	5,3%	265	66,3%	114	28,5%	400	100,0%

قيمة الكاي تربيع 18,734 بمستوى دلالة 0,016

رسم بياني رقم 16 يبين طريقة الامتحان في المادة حسب المستوى التعليمي للأب.



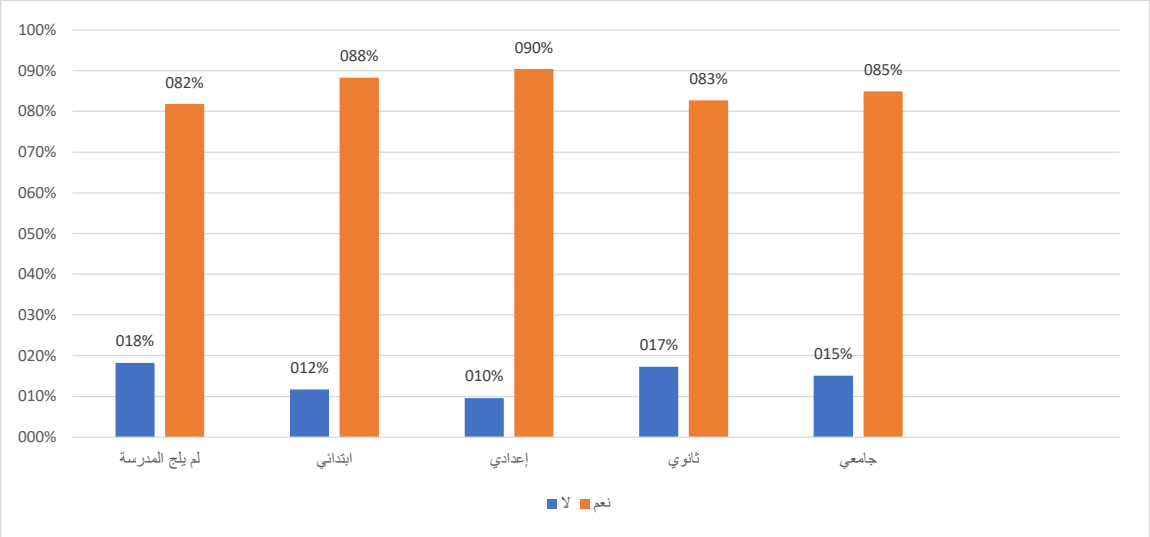
أولى الملاحظات التي استرعت انتباهنا، في تصريح بعض الأشخاص بصعوبة امتحان مادة التربية الإسلامية لا تتوقف عند إجابة هذه الفئة بصعوبة الامتحان في حد ذاتها، بل لأن هاته الإجابات ارتبطت بفئة دون أخرى، فقد كانت نسبة من أجابوا بكون الامتحان صعب والمستوى التعليمي لوالدهم مرتفع أما في خانة المستوى الجامعي للأب، فقد ناهزت النسبة 10,8% في حين أتت النسب المنخفضة في الخانات الأخرى. في حين شهدت بالمقابل في خانة من كانت إجابتهم بكون امتحانات المادة متوسطة، تباينا بين النسب عند الفئات كلها، باستثناء إجابة التلاميذ الذين وصل آباؤهم للمستوى التعليمي الثانوي والتي كانت بعدد 116 تلميذا من أصل 265 تلميذا. أما من اعتبر من بين هؤلاء التلاميذ أن الامتحانات سهلة ضمن نفس الفئة فقد كان 49 شخصا من أصل 173، بنسبة 28,3%. وبهذا لا تشكل هذه الأرقام مؤشرات على تأثير المستوى التعليمي للأب بشكل مباشر على الشعور بصعوبة أو سهولة الامتحان والكيفيات التي يتم التعامل بها مع ذلك من طرف التلاميذ.

الجدول رقم (20): تطبيق دروس المادة في الواقع حسب المستوى التعليمي للأب.

تطبيق دروس المادة في الواقع	يطبقها		لا يطبقها		المجموع	
المستوى التعليمي للأب	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
لم يلج المدرسة	18	81,8%	4	18,2%	22	% 100,0
ابتدائي	53	88,3%	7	11,7%	60	% 100,0
إعدادي	47	90,4%	5	9,6%	52	% 100,0
ثانوي	143	82,7%	30	17,3%	173	% 100,0
جامعي	79	84,9%	14	15,1%	93	% 100,0
المجموع	340	85,0%	60	15,0%	400	% 100,0

قيمة الكاي تربيع 2,624 بمستوى دلالة 0,623

رسم بياني رقم (17): تطبيق دروس المادة في الواقع حسب المستوى التعليمي للأب.



إن ما يمكن استنتاجه هنا، هو أن الخطاب التربوي الديني ينعكس على الحياة اليومية للتلاميذ الذين يتلقوه، بكيفية مباشرة، حيث يظهر ذلك من خلال مستوى الإجابات التي قدمها مبحوثونا ومن كافة المستويات، وتجدر الإشارة هنا إلى أنه وكما ظهر في تحليلاتنا السابقة، أن المستوى التعليمي للأب قد لا يلعب أحيانا دورا مباشرا في التمكن واستيعاب وتطبيق الخطاب الديني. النسب المعروضة أمامنا بصدد سؤال هل تطبق ما تعلمته من المادة في حياتك اليومية؟

هذا الأمر بوضوح جلي، حيث عبر 81,8% من التلاميذ الذين لم يلج والدهم المدرسة عن أنهم يطبقون المبادئ المستقاة من مادة التربية الإسلامية، فيما أجاب 88,3% على نفس السؤال بالإيجاب، وهي الفئة التي وصل آباؤهم للابتدائي، فيما وبنفس النسبة تقريبا وتحديدا 90,4% ستكون نسبة من أجاب بالإيجاب والمستوى التعليمي لآبائهم يعادل الإعدادي، أما المستوى الثانوي للآباء فقد كانت إجابات أبنائهم بالإيجاب بنسبة 84,9% حول هذا الموضوع.

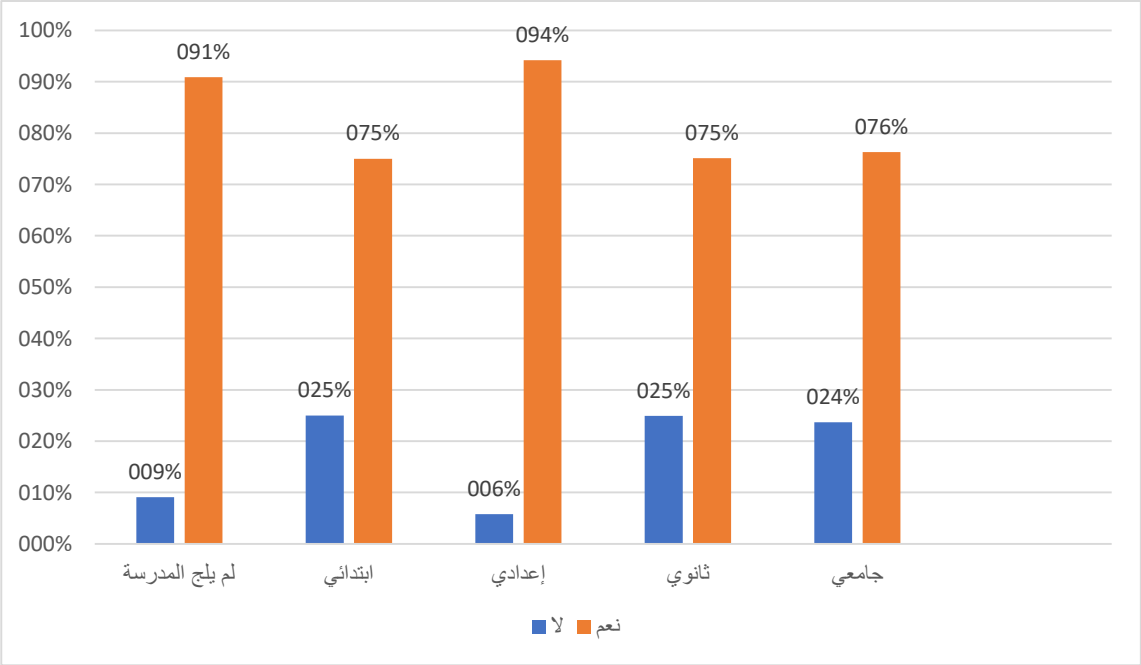
نستنتج من خلال هذه الأرقام، وضمن هذا السياق. أن السلوك الديني في الحياة اليومية، وفي ارتباطه بالخطاب الديني التربوي واستدماجه، لا يرتد إليه وحده وذلك لأن المبادئ الدينية التي يتم تلقيها داخل المؤسسة التعليمية، هي مبادئ عقدية، يؤمن بها أفراد المجتمع ويعتبرونها ركيزة في تثبيت وإثبات إيمانهم واعتقادهم. وبالتالي فتطبيقها، هو شيء ضروري بالنسبة لهم، لكونه يمثل أساس ما أتى به المعتقد. لهذا السبب فالمسألة وإن كان دافعها البعد التربوي لتلقين الخطاب الديني وترسيخه معتقدا وسلوكا، فكذلك يعتبر هذا الأمر، شكلا من أشكال التعبير الديني الواجب والمطلوب مجتمعيا، وثقافيا، ودينيا من أفراد المجتمع بشكل عام، وكذا من التلاميذ بشكل خاص.

الجدول رقم (21): يبين ممارسة الشعائر الدينية باستمرار حسب المستوى التعليمي للأب

ممارسة الشعائر الدينية باستمرار	يمارس الشعائر		لا يمارس الشعائر		المجموع	
المستوى التعليمي للأب	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
لم يسبق له التمدرس	20	90,9%	2	9,1%	22	100,0%
ابتدائي	45	75,0%	15	25,0%	60	100,0%
إعدادي	49	94,2%	3	5,8%	52	100,0%
ثانوي	130	75,1%	43	24,9%	173	100,0%
جامعي	71	76,3%	22	23,7%	93	100,0%
المجموع	315	78,8%	85	21,3%	400	100,0%

قيمة الكاي تربيع 11,560 بمستوى دلالة 0,021

رسم بياني رقم (18): يبين ممارسة الشعائر الدينية باستمرار حسب المستوى التعليمي للأب



أجاب غالبية التلاميذ عن هذا السؤال بالإيجاب، وهو ما يبين مدى تشبث المبحوثين بتطبيق حرفي، لما يأتي في المنهاج التربوي الخاص بمادة التربية الإسلامية، من حيث كون أهم المبادئ التي ترتبط به وتحض عليها المادة عموما، هي ضرورة تطبيق المبادئ الدينية الإسلامية، وخاصة ممارسة الشعائر الدينية أي الصلاة والصيام وغيرذلك.

أن هذه الإجابات بهاته النسب تساءلنا عن انتشار الخطاب الديني لدى فئة مراهقة وفي طور الشباب، وارتباط ذلك بالتحولات المعاشة في سياق عالمي معولم. رغم هذا لا يجب أن ننسى الفرضية المعلنة في علاقتها بهذا المحور، أنه لا ينبغي إغفال المثيرات الخارجية التي تؤثر في أي قرار كيفما كان نوعه، ونوع التنشئة الاجتماعية الملقنة للأطفال، أو التلاميذ، سواء في الأسر أو في المدارس وعبر المقررات الدراسية. سيما وأننا نعرف ما يمثله الخطاب الديني التربوي كما أشرنا سابقا عند المغاربة، والشعائر المرتبطة به من صلاة وصوم وزكاة...

تدلنا المعطيات المتاحة على أن 90,9% من التلاميذ كانت إجابتهم بأنهم يمارسون الشعائر الدينية باستمرار، وآباؤهم لم يدرسوا قط، فيما تشكل 75,0% نسبة من أجابوا كذلك

بالإيجاب، وهي مرتبطة بمن يشكل المستوى التعليمي لآبائهم مرحلة الابتدائي، فيما جاءت النتيجة بفارق غير كبير عن النسبة التي سبقتها وهي، لفئة التلاميذ الذين بلغ آباؤهم المرحلة الإعدادية. فيما لم يكن مفاجئا أن تكون نسبة التلاميذ الذين يمارسون الشعائر الدينية باستمرار، والتي أتت في 75,1% تمثل إجابة التلاميذ الذين وصل آباؤهم المرحلة الثانوية في الدراسة. وإذا قارنا هاته النسب مع التي تأتي في خانة من أجابوا بالسلب ونفيهم القيام بممارسة الشعائر الدينية باستمرار، وبذلك وكما هو واضح في اختبار كاي تربيع يمكن التأكيد من عدم تأثير المستوى التعليمي للأب في ممارسة الشعائر الدينية بانتظام، ومن جهة ثانية، يدلنا هذا على تأثر التلاميذ بالخطاب الديني التربوي، أسريا ومدرسيا. وبذلك نستنتج أن تداخل العوامل الداخلية (الذاتية)، مع العوامل الخارجية (الموضوعية) يفرزان لنا تمسك واستدماج التلاميذ للخطاب الديني، في مواقفهم وسلوكاتهم كذلك.

خاتمة:

شكل تحليلنا للبيانات الخاصة بهذا المحور، تأكيدا محدودا للفرضية التي تقول بأن المستوى التعليمي للآباء يساعد على تمكن التلاميذ من مضامين الخطاب الديني التربوي، حيث ومن خلال معظم المعطيات الواردة في الجداول التي عرضناها، تم تبيان الكيفيات والآليات التي تجلى بها وعبرها، هذا التمكن للأشخاص الذين يتوفر آباؤهم على مستوى عالي من التعليم والإرث الثقافي، وبذلك كان هذا الشرط الخارجي ضرورة لأجل التمكن واستيعاب واستدماج الخطاب الديني التربوي. بحيث وكما لاحظنا وفي غالب الحالات، كلما ارتفع هذا المستوى وتدرج من عدم ولوج المدرسة قط من طرف الأب، مرورا بالمرحلة الابتدائية والاعدادية، وانتهاء بالفترة الثانوية ثم الجامعية، إلا وتصاعد هذا التمكن من خلال النتائج التي يتحصل عليها التلميذ، أو من خلال درجة استيعابه لخطاب الأستاذ، أو عن طريق حفظ القرآن واستظهاره. وبذلك فإن التمكن من مادة التربية الإسلامية يبقى رهين عاملين أساسيين هما: أولا المستوى التعليمي للأب، وثانيا القدرة على بلورة هذا الاستعداد إلى عامل قوة من طرف التلميذ. هذا من جهة.

ومن جهة أخرى برز كذلك أن المستوى التعليمي للأب قد لا يؤثر بنفس الدرجة على سلوكات التلميذ الدينية في الواقع المعاش وانعكاس ما تم تعلمه في القسم على المستوى العملي والشخصي للتلميذ من زاوية كون النتائج التي ظهرت في بعض الجداول لم تؤكد هذا التوجه (أي الفرضية التي انطلقنا منها)، والتي تدل على أن المستوى التعليمي للآباء لا يؤثر بنفس الدرجة التي وجدناها في مسألة التمكن من الخطاب الديني التربوي، على مسألة انعكاس ذلك على السلوك الديني.

النتيجة الثالثة التي استرعت انتباهنا في هذا التحليل، وهي أنه ورغم هذا التصاعد الذي تشهده النسب فيما يخص هذا التأثير المباشر على ما يقوم به التلميذ داخل المدرسة. إلا أنه ورغم ذلك فقد كانت معظم الإجابات وإن تفاوتت توضح أن هذا التمكن رهين بتجذر المادة على المستوى الاجتماعي والثقافي للمجتمع المغربي. بحيث أن مادة التربية الإسلامية التي يتلقاها

التلميذ عبر التنشئة الدينية هي انعكاس لمكانة الدرس الديني في المجتمع المغربي، وهو ما تؤكده الأرقام والمعطيات التي تصدر في تقارير عديدة، من بينها تقرير الخمسينية البحث الوطني حول القيم[248].

النتيجة الرابعة والتي تقع في صلب نفي الفرضية المرتبطة بتأثير المستوى التعليمي على استيعاب التلميذ للخطاب الديني التربوي. مؤداها محدودية صلاحية النظريات المفسرة للاتكافؤ الحظوظ إزاء الولوج للتعليم في بعض الأحيان حين يتم تطبيقها على الخطاب التربوي الديني ومدى تأثير من يوجد آباؤهم في وضعية ثقافية عالية على ارتباطهم بهذا الخطاب، وهو عكس ما توضحه نظريات سوسيولوجيا التربية الفرنسية على الخصوص (بيير بورديو)، وتأكيدها على أن المدرسة تساهم في إعادة إنتاج نفس التفاوتات الاجتماعية، بجعل أبناء الطبقات العليا في المجتمع، يصلون لمراتب متقدمة في المسار التعليمي، عكس الطبقات الشعبية (بورديو)، أو في كون النمط التعليمي يساعد على تكريس تفاوت الفرص المدرسية لأسباب عديدة أبرزها "الإرث الثقافي بكون الطلاب المتحدرون من وسط ميسور يحصلون على نتائج دراسية أفضل، في المتوسط من أولئك المنحدرين من وسط فقير. وعلى نحو أشمل، يكون متوسط النجاح الدراسي أفضل بقدر ما يكون الأصل الاجتماعي أعلى مستوى".[249] وبالتالي، فالنجاح الدراسي والتمكن من الخطاب الديني التربوي، هو انعكاس للوسط الاجتماعي، ولدرجة التعلم الذي توجد فيه العائلة، فبقدر ما يكون الأصل الاجتماعي عالي المستوى، بقدر ما يكون النجاح الدراسي، بنفس المستوى. ومن تم فتحديد هذا التمايز وفهمه فهما شموليا وعلميا خارج شبكة من المحددات التي تتداخل فيما بينها وتتحكم في عملية الاستيعاب والتمكن الدراسي. فقد يبدو ولأول وهلة أن التلميذ حر في اثبات تميزه الدراسي، وذلك قد يكون في شق منه صحيحا، إلا أن ذلك لا ينفي وجود تأثيرات شتى يمارسها المحيط الذي يعيش فيه كل طالب بدءا من الأب ومرورا بعالم الأقارب والأصدقاء والأقران وانتهاء بالمدسين والظروف الاجتماعية

[248] أنظر، تقرير الخمسينية، المغرب الممكن، 2005

[249] ريمون بودون، رينو فيول، الطرائق في علم الاجتماع، ترجمة مروان بطش، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2010، ص 57.

والاقتصادية المؤثرة على تبني السلوك الديني. إن فعل هذه الأطراف يظل حاضرا وإن كان بأشكال مختلفة وبدرجات متفاوتة غير مباشرة بالرغم من شعور التلميذ بالحرية في اتخاذ المبادرة.

يعتمد بيير بورديو على مفاهيم عديدة لإثبات هذا الأمر، مثل استحضاره مفهوم الهابيتوس، والحقل، اللذين يشكلان أساس إعادة إنتاج التفاوتات الاجتماعية المرتبطة بالأصل الاجتماعي للتلميذ، أو الطالب. حيث ومن خلال هذه المفاهيم يرى بيير بورديو، أن بنية النظام المدرسي ووظيفته، يعملان على ترجمة اللامساواة الاجتماعية بشكل مستمر ونقلها إلى الوسط المدرسي، أي أن مهمة المدرسة كما يراها بورديو وباسرون تتلخص في تعزيز وتأكيد قيم الطبقة الاجتماعية السائدة من جهة، ثم إعطائها طابع الشرعية من جهة أخرى وبالتالي فإنها لا تعدو كونها إيديولوجية في يد الدولة لأنه بداخلها تمارس كل أنواع العنف الرمزي وإعادة الإنتاج الثقافي. هكذا يبلور بورديو ومعه باسرون نظريتهما حول إعادة الإنتاج في ارتباطها بحقل التعليم.

إن كل ما تم استحضاره قد يبدوا في أحايين معينة صالحا للتفسير والاسقاط وفي أحايين أخرى وارتباطا بخصوصية تربوية معينة قد لا يبدو كذلك، وهو ما يؤكد على ضرورة أن ترتبط النظرية بالواقع الذي يبحثه الباحث في علم الاجتماع، ومحاولة استنطاقه وعبره محاورة هاته الأفكار والطروحات برؤية نقدية وانعكاسية.

الفصل السابع: تنشئة التلاميذ على أساس الخطاب الديني التربوي وفق المسلك التعليمي والجنس.

تقديم:

يؤثر الخطاب الديني، في الانسان وبنيات المجتمع ويقوى تأثيره في مجتمعات دون أخرى. من هذه الزاوية فالارتباط بالديني يتجاوز ما هو بيداغوجي، أو تربوي، ويشكل هذا الأخير، محاكاته، ونموذجه المصغر، وامتداده داخل حجرة الدرس.

ولكن في المقابل، قد يكون الخطاب الديني التربوي، أكثر قدرة على التأثير في الآخر، لاسيما إذا كان موجها لفئة عمرية، معينة، عبر شحذ مفاهيم ورؤى وتصورات مغايرة، لما يوجد في الواقع الاجتماعي، وفي اختلاف ذلك عن الكيفية التي يعيش بها الأفراد تدينهم. وبذلك يكون للديني التربوي والخطاب الديني داخل المدرسة بآليات التلقين وفق منهجية معينة قدرة على التعبئة والإقناع أكثر مما يمكن أن يحدثه ذلك خارج حجرة الدرس. ضمن هذا السياق، فليس كل من ينتمي للمدرسة، ويتلقى الخطاب التربوي بشكل عام والديني بشكل خاص، يتلقاه بشاكلة جيدة، وبنفس المستوى وبنفس القدرة على الفهم والتمكن والاستيعاب.

فهذا الأمر مرتبط ارتباطا جدليا باختلافات وتباينات ترتبط تارة باختيار مسالك دون غيرها، أو بتأثير النوع على هذا التمكن. وهنالك متغيرات أخرى بدورها لها علاقة بدرجة التمكن والاستيعاب، هذا ما سنحاول فحصه، داخل هذا الفصل، منطلقين من أسئلة محورية مؤداها: هل هنالك اختلاف بين المسالك الأدبية والعلمية في التمكن من الخطاب الديني التربوي، وإذا كان صحيحا، ما سبب ذلك؟ ثم هل توجد فروقات في الارتباط واستيعاب الخطاب الديني التربوي بين الإناث والذكور من التلاميذ؟ أم يمكن القول إن استيعاب الخطاب الديني التربوي، لا علاقة له بجنس التلاميذ، بل الكل يبقى داخل نفس الدائرة؟

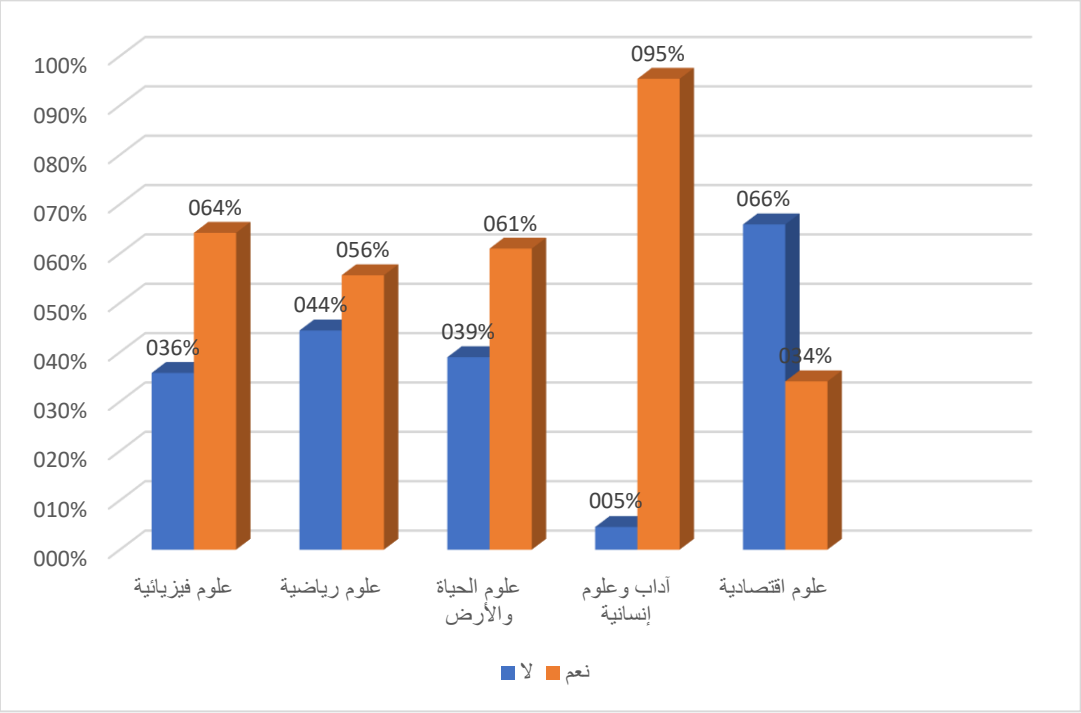
أ- المسالك التربوية والخطاب الديني التربوي:

الجدول رقم (22): يبين إفادة دروس مادة التربية الإسلامية حسب متغير المسلك.

إفادة دروس مادة التربية الإسلامية	تفيد		لا تفيد		المجموع	
مسلك التلاميذ/ة	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
علوم فيزيائية	111	64,2%	62	35,8%	173	% 100,0
علوم رياضية	10	55,6%	8	44,4%	18	% 100,0
علوم الحياة والأرض	36	61,0%	23	39,0%	59	% 100,0
آداب وعلوم إنسانية	104	95,4%	5	4,6%	109	% 100,0
علوم اقتصادية	14	34,1%	27	65,9%	41	% 100,0
المجموع	275	68,8%	125	31,3%	400	% 100,0

قيمة الكاي تربيع 63,714 بمستوى دلالة 0,001

رسم بياني رقم (19) يبين إفادة دروس مادة التربية الإسلامية حسب متغير المسلك.



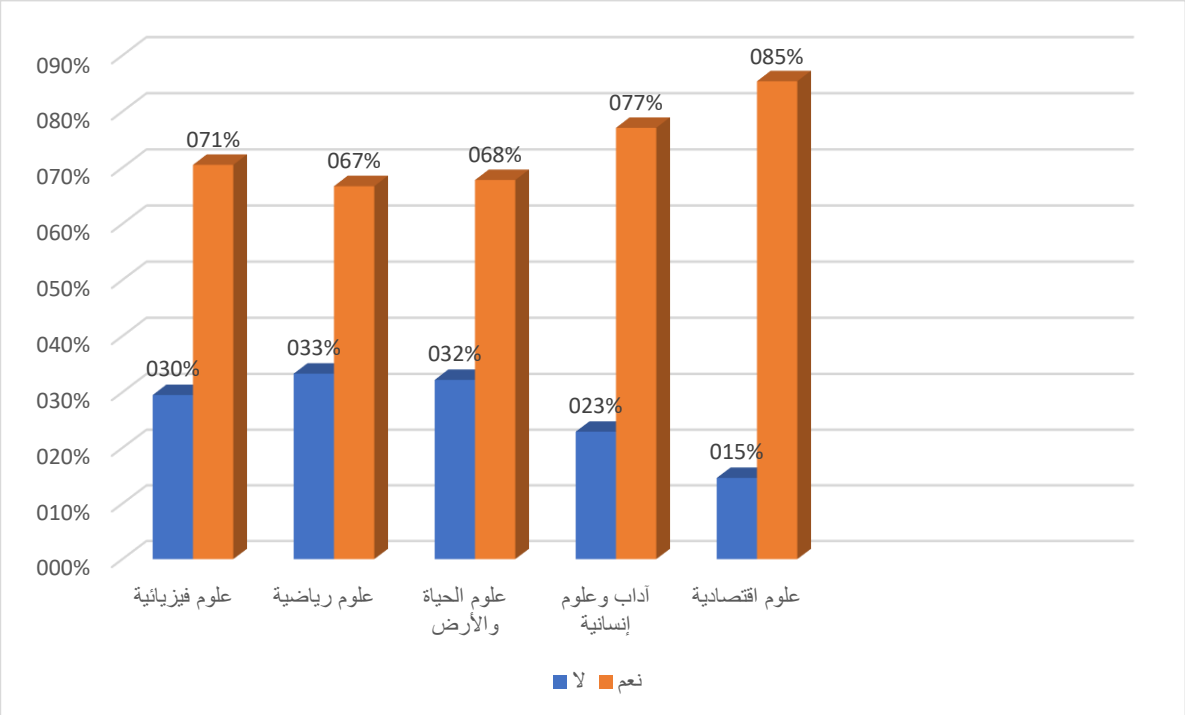
من خلال النتائج الموجودة في الجدول أعلاه يتضح أن الإجابة عن سؤال هل ترى بأن تلقي الدروس في مادة التربية الإسلامية مفيد بالنسبة لك كانت مختلفة ومتباينة من مسلك للآخر، بحيث وكما يظهر في النسب الموزعة على هاته المسالك. فإن التلاميذ الذين يدرسون في مسلك العلوم الفيزيائية كانوا الأكثر إجابة عن هذا السؤال إذا ما تمت مقارنتهم بباقي المسالك العلمية الأخرى، بنسبة 64,2% في حين كان تلاميذ تخصص مسلك الآداب والعلوم الإنسانية في المرتبة الأولى في العينة التي أجابت عن السؤال بالإيجاب بنسبة 95,4% فيما أجاب تلاميذ مسلك علوم الحياة والأرض عن نفس السؤال بنسبة 61,0% ، فيما ناهزت نسبة من اعتبروا بأن تلقي دروس مادة التربية الإسلامية مفيد بالنسبة لهم في تخصص علوم الاقتصاد 34,1% و 55,6% للعلوم الرياضية. في المقابل لن تكون النسبة متقاربة إذا ما انتقلنا لمعرفة من أجابوا بلا عن السؤال المطروح عليهم، ففي مسلك العلوم الاقتصادية كانت نسب من لم يرو في تلقي دروس المادة إفادة أكثر ممن اعتبروا أنهم يستفيدون من دروس التربية الإسلامية، حيث ناهزت هذه النسبة 65,9% أما إذا انتقلنا إلى التلاميذ الذين يدرسون في مسلك العلوم الفيزيائية، فقد كانت نسبتة إجابتهم بهذا الخصوص، 35,8% عكس مسلك العلوم الإنسانية التي لم يكن لتلامذتها نفس النسبة في إجابتهم عن السؤال بجواب "لا". وبذلك يمكن اعتبار أن التخصصات والمسالك العلمية بقدر ما هي مهتمة بالخطاب التربوي الديني، بقدر ما يوجد داخلها منتمون "تربويا" لا يحبذون أو لا يرون في المادة الدينية أية فائدة. ومنه نستنتج أن ذلك سببه ومرده مرتبط بالرهانات العلمية والمعرفية والآفاق التي يتوقعها كل تلميذ وفق اهتمامه أو عدم اهتمامه بمادة أو بمواد بعينها.

الجدول رقم (23): يبين حفظ التلميذ للقرآن حسب متغير المسلك.

حفظ التلميذ للقرآن	يحفظ		لا يحفظ		المجموع	
المستوى التعليمي للأب	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
باكالوريا علوم فيزيائية	122	70,5%	51	29,5%	173	100,0%
باكالوريا علوم رياضية	12	66,7%	6	33,3%	18	100,0%
بكالوريا علوم الحياة والأرض	40	67,8%	19	32,2%	59	100,0%
بكالوريا آداب وعلوم انسانية	84	77,1%	25	22,9%	109	100,0%
بكالوريا علوم اقتصادية	35	85,4%	6	14,6%	41	100,0%
المجموع	293	73,3%	107	26,8%	400	100,0%

قيمة الكاي تربيع 5,832 بمستوى دلالة 0,212

رسم بياني رقم (20) يبين حفظ التلميذ للقرآن حسب متغير المسلك.



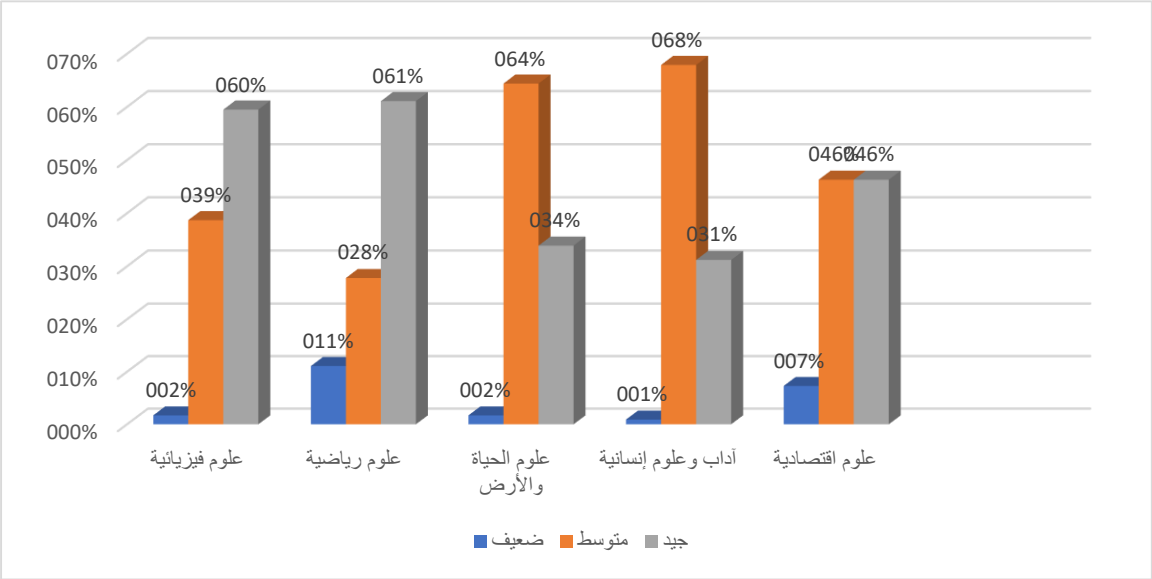
من خلال ملاحظتنا لهذا الجدول يتبين أن تأثير المسلك، في حفظ القرآن واستظهاره يبدو بارزا بشكل واضح. فمن خلال تفريغ البيانات الموجودة أمامنا يتضح أن نسبة 70,5% هي مجموع من أجابوا بالإيجاب، من فئة التلاميذ الذين يدرسون العلوم الفيزيائية، فيما كانت النسبة الأضعف "إجمالا" في الإجابة عن هذا السؤال بالإيجاب من نصيب تلاميذ مسلك العلوم الرياضية بنسبة 66,7%، أما تلاميذ مسلك علوم الحياة والأرض فكانت نسبتهم دائما وارتباطا بالإجابة بالإيجاب عن هذا السؤال توازي 67,8%، فيما وردت نسبة الفئة التي تنتمي لمسلك الآداب والعلوم الإنسانية ب 77,1% . لتأتي أعلى نسبة الإيجاب من نصيب تلاميذ العلوم الاقتصادية ب 85,4% وبنفس الصيغة التي وردت في الجدول السابق، فالإجابات الكثيرة التي شملت خانة لا أي لا يحفظ التلميذ القرآن ويستظهره، ارتبطت بالشعب العلمية وتحديدا شعبة العلوم الرياضية، أولا وشعبة العلوم الفيزيائية ثانيا. وبذلك يمكن أن نقول إن التخصص يلعب دورا وتأثيرا مهما بشكل مباشرا أو غير مباشر على التعلق بمادة التربية الإسلامية والآليات التي تشكل هذا التعلق ولكن يعد حفظ القرآن بشكل مباشر إن شئنا القول توافقا جماعيا على ضرورة فعله والقيام به، الشيء الذي يبرزه بوضوح اختبار كاي تربيع الذي أتى بنسبة 0,2.

الجدول رقم (24): يبين تقييم المستوى الدراسي خلال السنة الماضية حسب المسلك.

تقييم المستوى الدراسي خلال السنة الماضية	جيد		متوسط		ضعيف		المجموع	
مسلك التلاميذ	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
علوم فيزيائية	103	59,5%	67	38,7%	3	1,7%	173	100,0%
علوم رياضية	11	61,1%	5	27,8%	2	11,1%	18	100,0%
علوم الحياة والأرض	20	33,9%	38	64,4%	1	1,7%	59	100,0%
آداب وعلوم إنسانية	34	31,2%	74	67,9%	1	0,9%	109	100,0%
علوم اقتصادية	19	46,3%	19	46,3%	3	7,3%	41	100,0%
المجموع	187	46,8%	203	50,7%	10	2,5%	400	100,0%

قيمة الكاي تربيع 40,803، بمستوى دلالة 0,000

رسم بياني رقم (21) يبين تقييم المستوى الدراسي خلال السنة الماضية حسب المسلك.



يمكن تركيز تحليلنا في هذا السؤال على خانتين دون ثالثهما (أي على الإجابات التي شملت جيد ومتوسط) دون إضافة الخانة المتعلقة بضعيف، لاعتبارات أولها: أن غالبية المبحوثين أجابوا عن سؤال ما هو تقييمك لمستواك الدراسي خلال السنة الماضية في المراقبة المستمرة، إما بجيد، أو متوسط. ثاني هاته الاعتبارات هو أن المقارنة التي تهمنا هي اختلاف النسب بين هاتين الخانتين ارتباطا بمتغير المسلك كيف ذلك؟ إن الملاحظة الأولية هي أن المبحوثين الذين يدرسون بشعبة العلوم الفيزيائية، والعلوم الرياضية هم الوحيدون اللذين كانت أغلب إجاباتهم عن طبيعة التقييم جيدة، رغم تفاوتهما في نسب الإجابة، إلا أنها وإن قورنت بخانة المتوسط سنجد أن نسب الأولى تفوت نسب الثانية. حيث أتت إجابات خانة الشعبة الأولى (أي العلوم الفيزيائية) ب 59,5% . أما تلاميذة الشعبة الثانية (العلوم الرياضية) فقد كانت نسبة من كان تقييمهم جيدا للمراقبة المستمرة في مادة التربية الإسلامية هو 61,1% هذا وقد أتت نسب شعبة علوم الحياة والأرض والعلوم الاقتصادية كالتالي: الأولى ب 33,2% والثانية ب 46,3% وإذا ما انتقلنا للخانة الأخرى المرتبطة بفئة من أجابوا عن تقييمهم لمستواهم الدراسي بكونه متوسطا في التربية الإسلامية، فسنجد أن تلاميذ شعبة الآداب والعلوم الإنسانية كانت هي الأكبر بنسبة 67,9%. أما تلاميذ شعبة علوم الحياة والأرض، فقد مثلت إجابتهم نسبة 64,4% بتكرار 38 تلميذ. مقابل 20 في خانة التقييم الجيد.

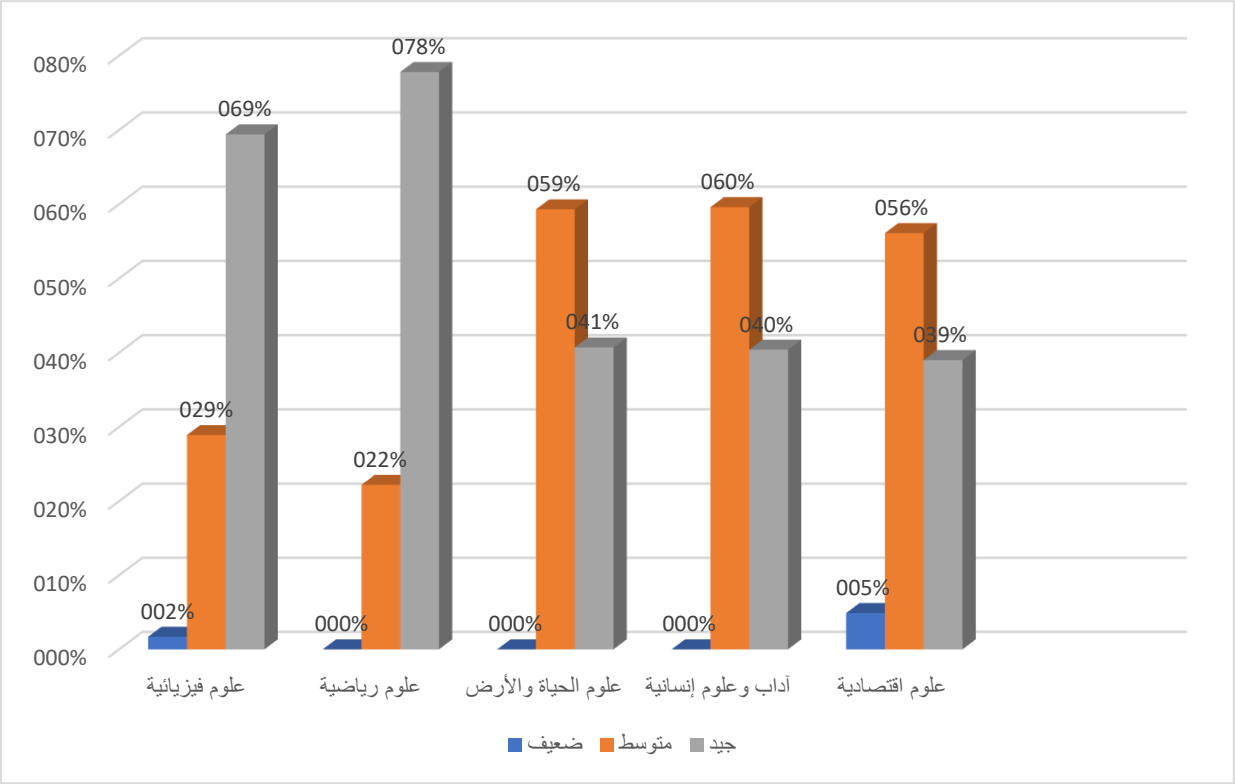
إن ما يمكن قوله كخلاصة بعد هذا الوصف، هو ارتفاع التقييم الجيد لدى طلبة العلوم الفيزيائية الذي يؤشر على تعلق واستيعاب وتمكن تلاميذ هذه الشعبة دون غيرهم من مادة التربية الإسلامية وفق السلم المطروح أعلاه. لكون هذا التعلق والتمكن الجيد لطلبة المسلك العلمي، مرتبطة بتسلسل التحصيل الجيد في كل المواد، حيث لا ترتبط بتحصيل ومعدل جيد أو تقييم جيد، في مادة دون غيرها. وكذلك لأن هذا الارتباط ناتج عن حصيلة الأولويات التي يضعها تلاميذ مسلك (بشكل عام)، في علاقتها بهذا الأمر تحديدا. ما ينعكس على طبيعة التقييم والتحصيل المرتبط بنقط المواد الدراسية عامة، ومادة التربية الإسلامية في حالتنا هاته بشكل خاص. أي أن الأمر يتعلق بالتفوق الدراسي في المجمل.

الجدول رقم (25):يبين نتائج التلاميذ في مادة التربية الإسلامية حسب المسلك.

نتائج التلاميذ في مادة التربية الإسلامية	جيد		متوسط		ضعيف		المجموع	
مسلك التلاميذ	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
علوم فيزيائية	120	69,4%	50	28,9%	3	1,7%	173	% 100,0
علوم رياضية	14	77,8%	4	22,2%	0	0,0%	18	% 100,0
علوم الحياة والأرض	24	40,7%	35	59,3%	0	0,0%	59	% 100,0
آداب وعلوم إنسانية	44	40,4%	65	59,6%	0	0,0%	109	% 100,0
علوم اقتصادية	16	39,0%	23	56,1%	2	4,9%	41	% 100,0
المجموع	218	54,5%	177	44,3%	5	1,3%	400	% 100,0

قيمة الكاي تربيع 44,977 بمستوى دلالة 0,001

رسم بياني رقم (22) يبين نتائج التلاميذ في مادة التربية الإسلامية حسب المسلك



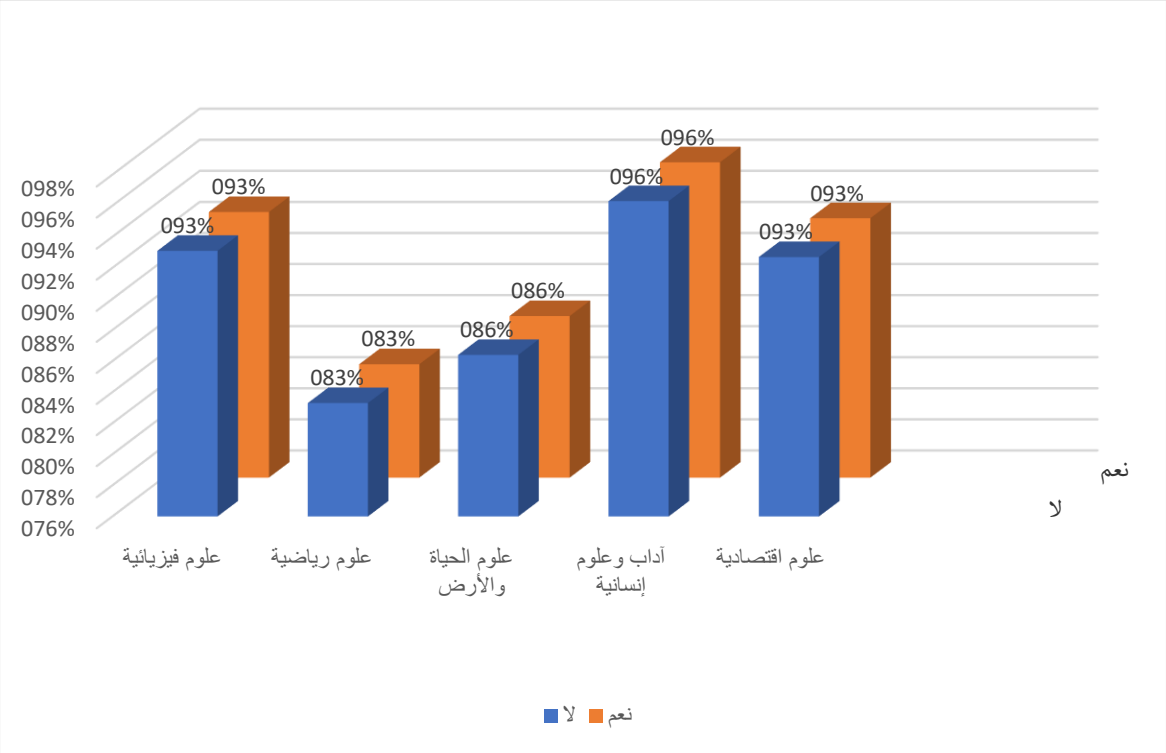
بحسب هذه المعطيات فإن نفس الإجابات لا تخرج عن نطاق ما وجدناه في الجدول السابق، حيث شكلت الإجابة عن سؤال المعدل المحصل عليه، تباينا واختلافا من مسلك لآخر ومن تخصص لآخر، إذ أن التفوق الدائم بقي لصيق التلاميذ الذين يدرسون بمسالك العلوم وبشكل أساسي مسلك العلوم الفيزيائية أولا بنسبة 55,0% في خانة جيد، و 28,9% في خانة المتوسط. ثم مسلك العلوم الرياضية بنسبة 77,8% في خانة جيد. وقد كانت نسبة من كان معدلهم جيدا في مسلك الآداب والعلوم الإنسانية هو 40,4% أما من أجابوا بأن معدلهم كان متوسطا من نفس المسلك فقد كانت نسبتهم هي 59,6%. وهنا يتبدى لنا الفرق واضحا بين تخصص علمي، وآخر أدبي يفترض أن يكون تلامذته هم المتفوقون في هذه المادة التي تعتبر إن وضعناها في مسار التصنيفات، ذات انتماء لمجال وحقل العلوم الإنسانية. لكن الواضح هو العكس تماما إذا نظرنا إلى صنف الإجابات والمعدلات الجيدة. وهذا الأمر يرتبط بما أثرناه سلفا، حول مسألة الرهانات العلمية والمعرفية التي ترتبط بتلاميذة مسلك دون آخر.

الجدول رقم (26): يبين استيعاب المعلومات المقدمة من طرف الأستاذ حسب المسلك.

استيعاب المعلومات المقدمة من طرف الأستاذ	استيعاب		عدم استيعاب		المجموع	
المسلك	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
علوم فيزيائية	161	93,1%	12	6,9%	173	100,0%
علوم رياضية	15	83,3%	3	16,7%	18	100,0%
علوم الحياة والأرض	51	86,4%	8	13,6%	59	100,0%
آداب وعلوم إنسانية	105	96,3%	4	3,7%	109	100,0%
علوم اقتصادية	38	92,7%	3	7,3%	41	100,0%
المجموع	370	92,5%	30	7,5%	400	100,0%

قيمة كاي تربيع 7,689 بمستوى دلالة 0,104

رسم بياني رقم (23) استيعاب المعلومات المقدمة من طرف الأستاذ حسب المسلك.



على عكس المعطيات السابقة، فإن ما تبينه المعطيات الموجودة امامنا هو أن غالبية المبحوثين، من كل المسالك أكدوا أنهم يستوعبون المعلومات المقدمة من طرف أستاذ(ة) التربية

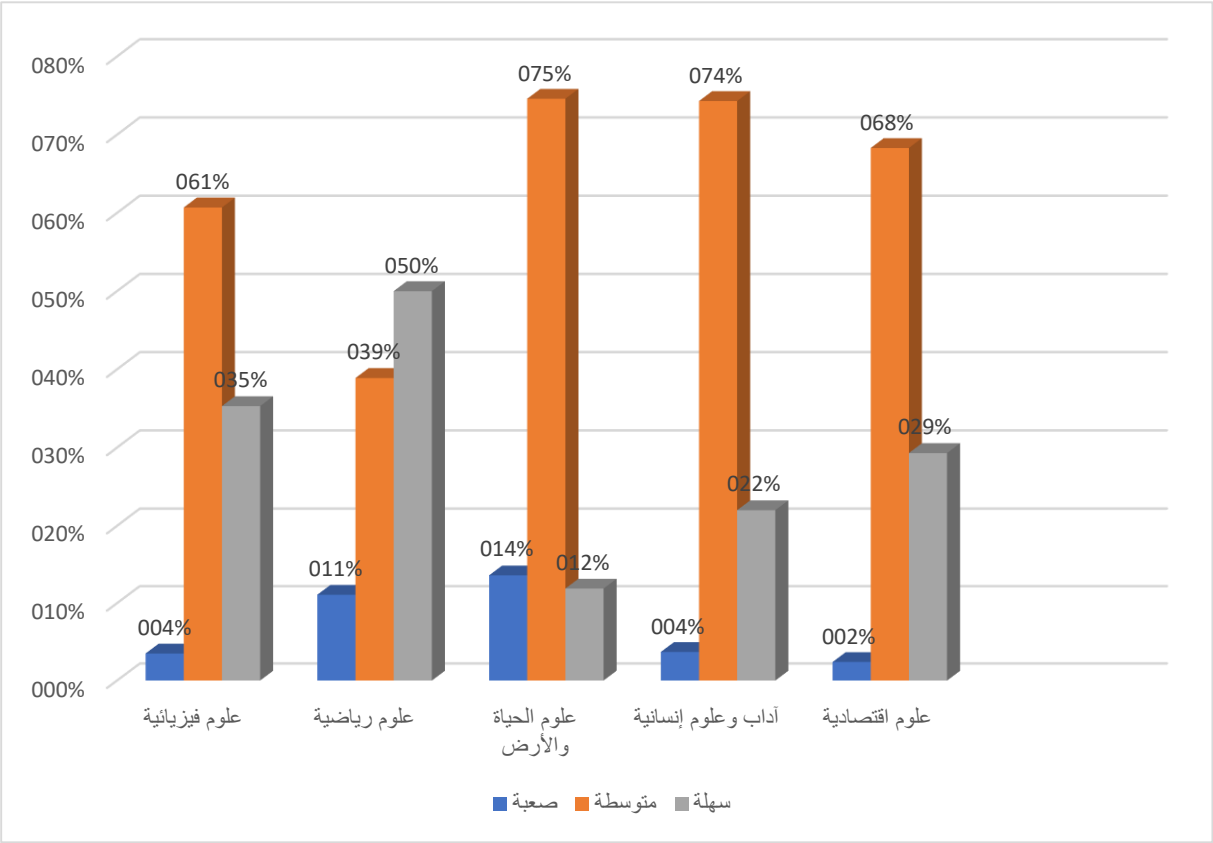
الإسلامية. حيث كانت نسبة من أكد على ذلك عند تلاميذ مسلك العلوم الفيزيائية 93,1%، وعند مسلك العلوم الاقتصادية 92,7%، أما إذا انتقلنا إلى تلاميذ مسلك الآداب والعلوم الإنسانية فسنجد أن 96,3% منهم أجابوا بالإيجاب، وفي نفس الخانة، سيعتبر كذلك 86,4% من مبحوثينا الذين يدرسون علوم الحياة والأرض أنهم أيضا يستوعبون المعلومات المقدمة من طرف أستاذ المادة، فيما تراوحت نسبة التلاميذ الذين ينتمون إلى شعبة العلوم الرياضية والذين أجابوا عن هذا السؤال بالإيجاب 83,3% وبذلك كانت أغلب الإجابات تصب في منحى التأكيد والتشديد على أن التلاميذ يستوعبون ويفهمون جيدا ما يقدمه درس الأستاذ(ة)، بمعدل عددي مقداره 370 تلميذا. وهو يرتبط في استنتاجنا لهذه الأرقام، بكون المعلومات التي يتم تدريسها وإلقاؤها لا تتطلب مجهودا ذهنيا، وقدرة معرفية هائلة لأجل الفهم والاستيعاب، بقدر ما تحتاج قدرا معينا من التركيز والانتباه أثناء إنجاز الدروس من طرف أستاذ مادة التربية الإسلامية.

الجدول رقم (27): يبين طريقة الامتحان التلاميذ في المادة حسب المسلك.

طريقة الامتحان في المادة	سهلة		متوسطة		صعبة		المجموع	
مسلك التلاميذ	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
علوم فيزيائية	62	35,3%	105	60,7%	6	3,5%	173	100,0%
علوم رياضية	9	50,0%	7	38,9%	2	11,1%	18	100,0%
علوم الحياة والأرض	7	11,9%	44	74,6%	8	13,6%	59	100,0%
آداب وعلوم إنسانية	24	22,0%	81	74,3%	4	3,7%	109	100,0%
علوم اقتصادية	12	29,3%	28	68,3%	1	2,4%	41	100,0%
المجموع	114	28,5%	265	66,3%	21	5,3%	400	100,0%

قيمة الكاي تربيع 29,204 بمستوى دلالة 0,001

رسم بياني رقم (24) يبين طريقة الامتحان التلاميذ في المادة حسب المسلك.



لقد تراوحت أغلب الإجابات في هذا السؤال (كيف ترى طريقة الامتحان في مادة التربية الإسلامية؟) بين السهل والمتوسط، من حيث عدد التكرارات أو النسب المئوية، وبهذا يمكن ترجمة هذه المؤشرات إلى منحى توكيدي على ما أتى في الجدول السابق، وهو أن تفاعل التلاميذ مع ما يأتي به الخطاب الديني التربوي والآليات المرافقة له (من دروس، وامتحانات)، لا يشكل عائقا أمام فعل التعلم والتميز داخل هذا الخطاب. غير انه وضمن ذات السياق، لا يتم التعامل والتفاعل بنفس الطريقة مع النص الديني ومع سبل إبراز التمكن منه، فسياق الإجابات التي أتت من طرف المبحوثين، تختلف وتتمايز من مسلك لآخر، ودائما بنفس النسب التي أتينا على تحليلها والتي أبرزت تمكن تلاميذ المسالك العلمية على المسلك الأدبي الوحيد، المرتبط بمسلك الآداب المتمثل في الآداب العصري ومسلك العلوم الإنسانية. في هذا السياق، فقد اعتبر 35,3% من تلاميذ العلوم الفيزيائية أن طريقة الامتحان سهلة، فيما عبر 60,7% من نفس الفئة على

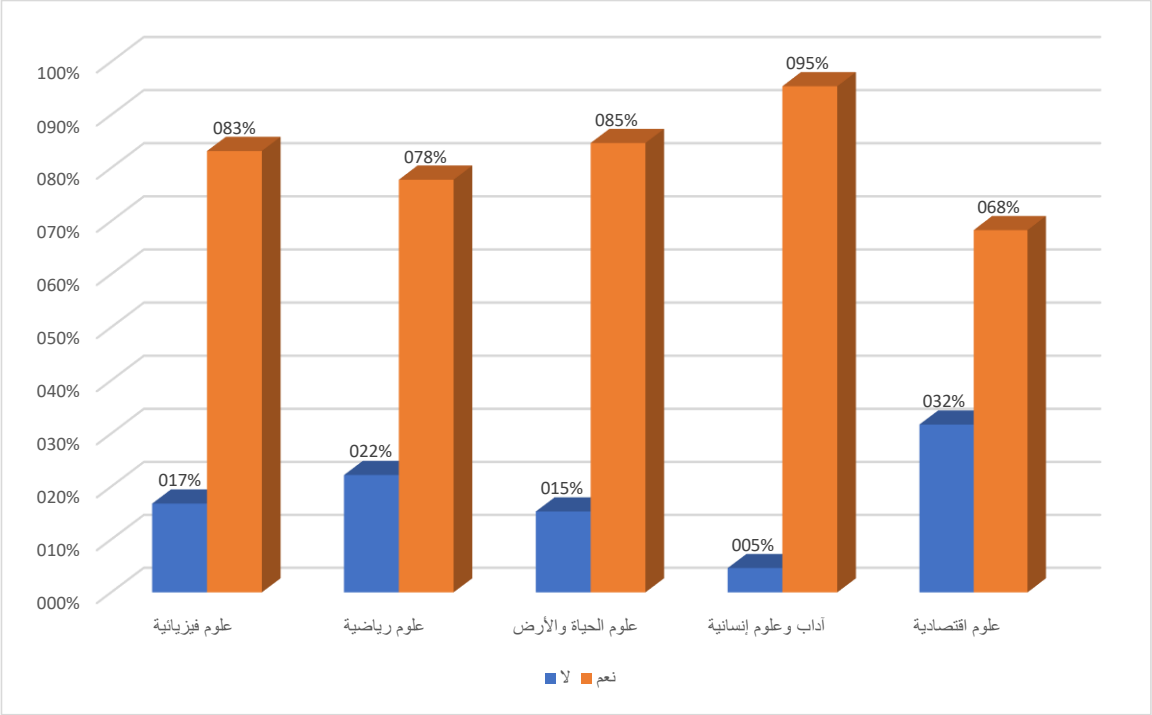
أنها تظهر لهم متوسطة، أما تلاميذ مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، فقد كانت الأكثرية منهم تتفق على أن طريقة الامتحان متوسطة أكثر من أنها صعبة أو أسهلة، بنسبة 74,3%. وبالنسبة لتلاميذ العلوم الاقتصادية فقد عبروا عن سهولة الامتحان، بنسبة 29,3%، و 11,9% لتلاميذ مسلك علوم الحياة والأرض في خانة "السهلة"، ثم ارتفعت النسبة لنفس الفئة فيما يخص من رأوا أن تقييمهم للامتحان يبقى متوسطا وكان ذلك بنسبة 74,6%. وبالتالي فغالبية الإجابات التي رأت في كون الامتحان سهلا، تنتمي للمسالك العلمية بشكل عام. وبهذا فكل ما تم ذكره يؤكد تحليلاتنا السابقة، حول التمايز بين المسالك العلمية والمسلك الأدبي في التمكن من الخطاب الديني التربوي، متجسدا في مادة التربية الإسلامية ضمن رؤية التمكن العام في المواد الدراسية.

الجدول رقم (28) يبين تطبيق ما تعلمه التلميذ من المادة في الحياة اليومية حسب المسلك.

تطبيق ما تعلمته من المادة في الحياة اليومية	يطبق		لا يطبق		المجموع	
المسلك	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
علوم فيزيائية	144	83,2%	29	16,8%	173	100,0%
علوم رياضية	14	77,8%	4	22,2%	18	100,0%
علوم الحياة والأرض	50	84,7%	9	15,3%	59	100,0%
آداب وعلوم إنسانية	104	95,4%	5	4,6%	109	100,0%
علوم اقتصادية	28	68,3%	13	31,7%	41	100,0%
المجموع	340	85,0%	60	15,0%	400	100,0%

قيمة كاي تربيع 19,407 بمستوى دلالة 0,001

رسم بياني رقم (25) يبين تطبيق ما تعلمه التلميذ من المادة في الحياة اليومية حسب المسلك.



إذا ما اعتبرنا أن تطبيق المبادئ الدينية التي تلقاها التلميذ في المدرسة ومن عند الأستاذ، في حياته اليومية ومعيشه اليومي، هي ترجمة لسيرورات التعلم، فيمكن بذلك أن يشكل لنا هذا مقياسا ومؤشرا على التعلق بالمادة من عدمها. وبما أن المقياس الذي نختبر به هذا الارتباط، يتعلق بمتغير المسلك، فهنا يمكن طرح السؤال التالي: هل كل التلاميذ بمختلف انتماءاتهم العلمية يرتبطون بالخطاب الديني التربوي واقعيا بنفس الدرجة؟ إن معطيات الجدول وتحليلها يبينان أن الإجابة عن هذا السؤال قد تحيل على وجهين هما الإيجاب أو السلب من حيث أن هذا الارتباط يختلف من مسلك لآخر، فكما نرى أجاب تلاميذ مسلك الآداب والعلوم الانسانية عن تطبيق ما يتم تعلمه داخل القسم بالإيجاب بنسبة 95,4% وتلتها الفئة المبحوثة التي تنتمي لشعبة العلوم الفيزيائية بنسبة 83,2%، ثم تلاميذ علوم الحياة والأرض بنسبة 84,7% وبعدها شعبة العلوم الرياضية بنسبة77,8%، وأخيرا شعبة العلوم الاقتصادية بنسبة 68,3%. إن هذه المعطيات توضح بدورها التباين الواضح بين مسلك وآخر في تطبيق المبادئ الدينية من عدمها

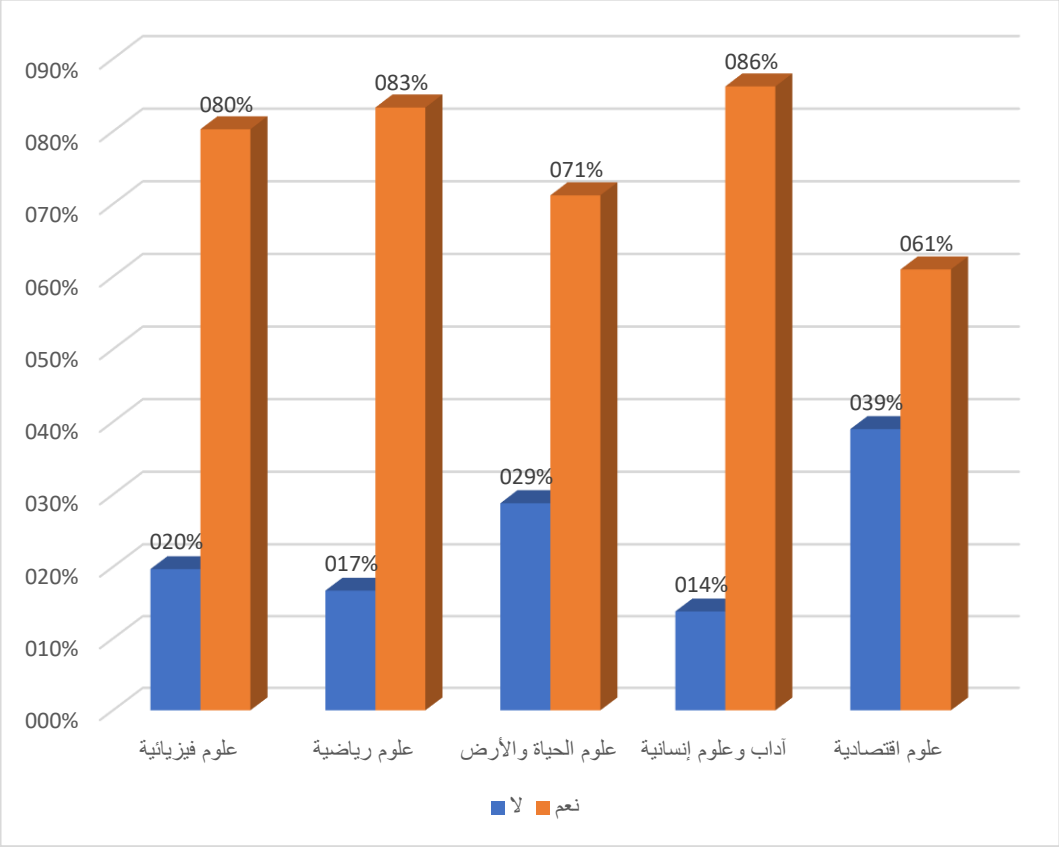
فبين تلاميذ شعبة العلوم الفيزيائية والاقتصادية فرق كبير في التطبيق، وبين العلوم الفيزيائية والآداب والعلوم الإنسانية فرق صغير لكنه دائم ومستمر طوال استكناه وتحليل معطيات العمل الميداني. إن مرد تطبيق ما تم تعلمه التلميذ من الخطاب الديني التربوي، راجع بالأساس لكون التشبث بالمعتقد ومبادئه التطبيقية أو الكيفية التي يعيشون بها تدينهم هو ارتباط يتجاوز الانتماءات المعرفية والعلمية للتلاميذ، ويتلاشى فور البدء بأجرأة هاته التعليمات الدينية في المعيش اليومي.

الجدول رقم (29) : يبين ممارسة الشعائر الدينية للتلميذ حسب المسلك.

ممارسة الشعائر الدينية للتلميذ باستمرار	يمارسها		لا يمارسها		المجموع	
المسلك	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
علوم فيزيائية	139	80,3%	34	19,7%	173	100,0%
علوم رياضية	15	83,3%	3	16,7%	18	100,0%
علوم الحياة والأرض	42	71,2%	17	28,8%	59	100,0%
آداب وعلوم إنسانية	94	86,2%	15	13,8%	109	100,0%
علوم اقتصادية	25	61,0%	16	39,0%	41	100,0%
المجموع	315	78,8%	85	21,3%	400	100,0%

قيمة كاي تربيع 13,900 بمستوى دلالة 0,008 .

رسم بياني رقم (26) يبين ممارسة الشعائر الدينية للتلميذ حسب المسلك.



تمثل هذه الأرقام الموجودة في هذا الجدول استمرارية لما تم تبيانه في الجدول السابق، المتعلق بتطبيق المبادئ الدينية في الواقع المعيش. فالشعائر الدينية كالصلاة والصوم والزكاة.. هي الأسس التي ينبني عليها الخطاب الديني التربوي في جميع المستويات عامة وفي المستوى الثانوي خاصة. ضمن هذا السياق يمكن طرح السؤال التالي: هل يمكن فصل تطبيق الشعائر الدينية عن التعلق بالخطاب الديني التربوي، باعتبار أن الخطاب مرتبط بأسس بيداغوجية، تؤسسها الدولة وتسعى من خلالها إلى تمرير الأيديولوجية الرسمية، في رؤيتها للكيفية التي يجب أن يكون بها التدين في المغرب؟ في تصورنا ومن خلال المعطيات الميدانية أن هذا الفصل غير موجود في ذهنية التلاميذ وما تم التعبير عنه في الأجوبة الموجودة، يبين أن التلاميذ لم يؤسسوا لفكر مستقل قادر على تمييز ما يمرر إليهم عبر الآليات البيداغوجية والتعليمية، ولأن ارتباط التلاميذ مع مادة التربية الإسلامية هو ارتباط عاطفي تنشيئي وفق هابيتوس ديني أكثر مما هو ارتباط نقدي.

لقد أتت إجابات التلاميذ عن سؤال هل تمارس الشعائر الدينية باستمرار بنعم في ارتباطها بمتغير التخصص كالتالي: في شعبة العلوم الفيزيائية أجاب المبحوثون بنعم عن السؤال المطروح بسبة 80,3%، أما شعبة العلوم الرياضية فقد أتت بنسبة 83,3%، وبالنسبة لشعبة علوم الحياة والأرض 71,2%، فيما كانت إجابات تلاميذ شعبة الآداب والعلوم الإنسانية بنسبة 86,2% وفي العلوم الاقتصادية ب61,0% كأدنى فئة عبرت عن ممارستها للشعائر الدينية باستمرار.

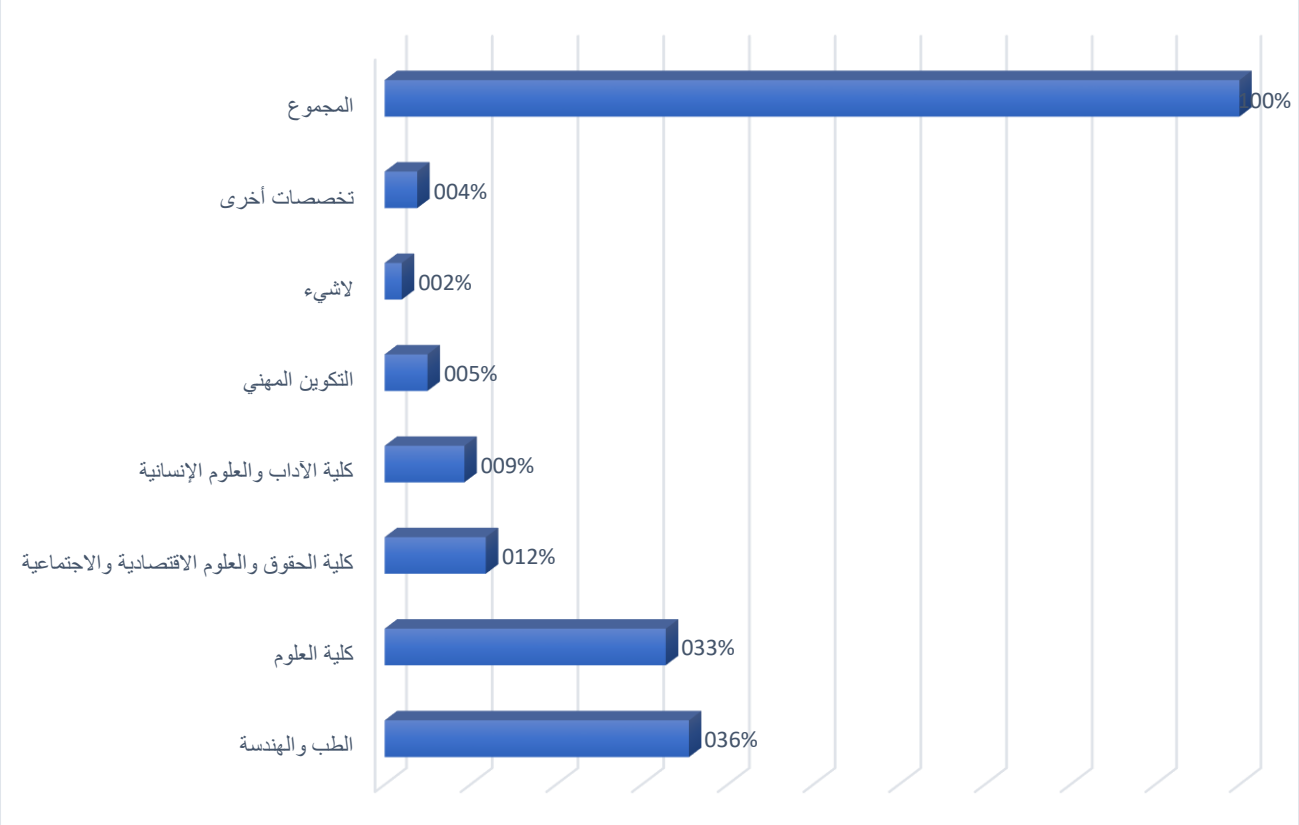
جدول رقم (30): يبين التخصصات الذي يريد التلاميذ متابعتها في التعليم العالي

طبيعة المسالك	التكرارات	النسب المئوية
الطب والهندسة	142	% 35,5
كلية العلوم	131	% 32,8
كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية والاجتماعية	47	% 11,8
كلية الآداب والعلوم الإنسانية	37	% 9,3
التكوين المهني	20	% 5,0
لا شيء	8	% 2,0
تخصصات أخرى	15	% 3,8
المجموع	400	% 100

تبين المعطيات الموجودة أعلاه الاختيارات والتوجهات التي يريد أن يسلكها التلاميذ بعد مرحلة الباكالوريا، وما يمكن استنتاجه من هاته المعطيات هو مدى أهمية ومكانة الخطاب الديني التربوي اختيارا وتوجها يتم ترجمته من خلال هاته الاختيارات. ومن ثم فمن بين جميع الاختيارات أبانت أكبر نسبة 35,5% أنها تريد متابعة الدراسة في تخصص الطب والهندسة، تليها

شعبة كلية العلوم بنسبة 32,8% ثم بعدها اختيار التخصص في كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية والعلوم الإنسانية ب 11,8% وبعدها بنسبة ضعيفة 9,3% كلية الآداب والعلوم الإنسانية. وكما نعلم فإن تخصص التربية الإسلامية يوجد في الخانة الأخيرة. وبالتالي فالمؤشرات المبينة أعلاه تبين أن رغبة التلاميذ في بلوغ هذا المسلك هي ضعيفة للغاية، هذا إذا علمنا أن كلية الآداب تحتوي بالإضافة لهذه المادة تخصصات معرفية أخرى. إن كل هاته المعطيات توضح أن التعامل مع الخطاب الديني التربوي واستدماجه وانعكاسه على الاختيارات العلمية والمعرفية والعاطفية للتلميذ لا تتعدى أن تكون لحظة "مؤقتة" يفرضها حضور المادة داخل المقررات الدراسية، بالإضافة إلى كون هذا التمكن والاستيعاب والاهتمام ينبع من البيئة الاجتماعية والثقافية التي تثمن تعلم ومعرفة الدين، بدون الذهاب إلى اختياره بنسبة كبيرة كتخصص نهائي ضمن مستويات وشعب التعليم العالي.

رسم بياني رقم (27) يبين التخصصات الذي يريد التلاميذ متابعتها في التعليم العالي

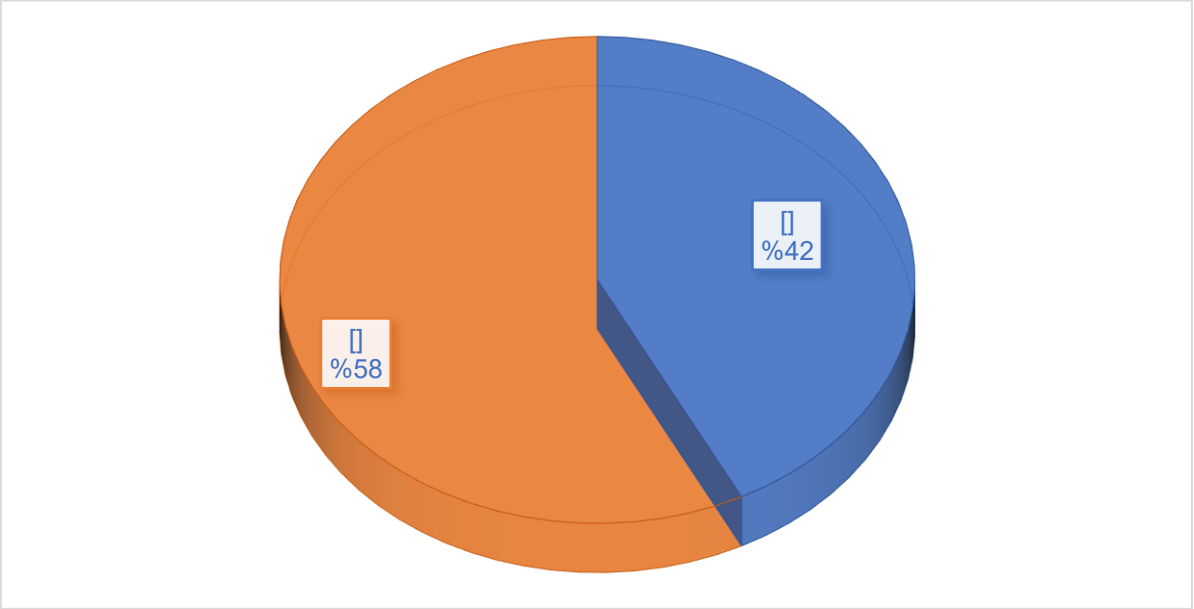


ب- آليات التدريس، وأشكال تفاعل التلاميذ:

جدول رقم (31): هل يعتمد الأستاذ على الكتاب المدرسي أم على وثائق أخرى

على ماذا يعتمد الأستاذ؟	الكتاب المدرسي	وثائق أخرى	المجموع
التكرارات	230	170	400
النسب المئوية	57,5%	42,5%	100,0%

رسم بياني رقم (28) يبين على ماذا يعتمد الأستاذ على الكتاب المدرسي أم على وثائق أخرى.

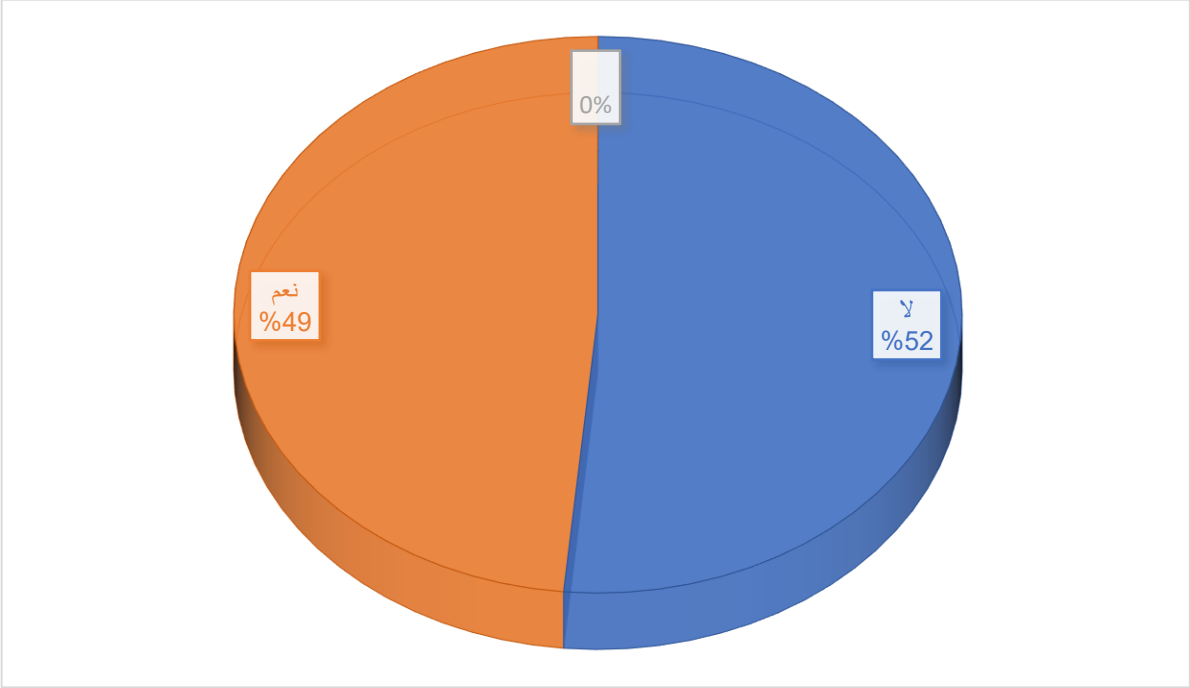


نستنتج من خلال الأرقام الموجودة أعلاه، أن 58% من الإجابات اعتبرت أن الأستاذ في إلقائه الدرس يعتمد على الكتاب المدرسي لوحده، فيما أجاب 42% بأن الأستاذ يعتمد على وثائق أخرى أيا كانت طبيعتها وإن كان بإمكاننا المجازفة سنجعلها وثائق تربوية وبيداغوجية، أكثر منها وسائط تكنولوجية ورقمية أو حديثة. وهو ما يمكن استنتاجه من خلال الجدول التالي الذي لا يخرج عن هذا السياق:

جدول رقم (32) : يبين استعمال الأستاذ لطرق حديثة في التدريس.

استعمال الأستاذ لطرق حديثة في التدريس	يستعمل طرقا حديثة	لا يستعمل طرقا حديثة	المجموع
التكرارات	194	206	400
النسب المئوية	48,5%	51,5%	100,0%

رسم بياني رقم (29) يبين استعمال الأستاذ لطرق حديثة في التدريس.



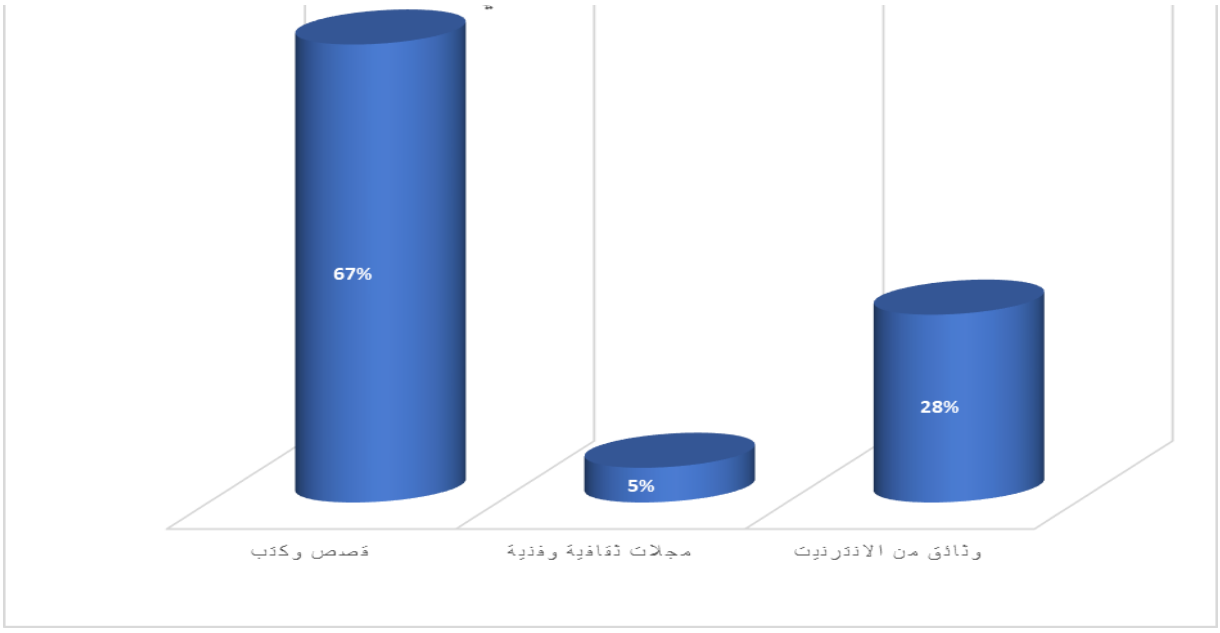
تبدو من خلال إجابات العينة المبحوثة حول هذا السؤال والتي تبدو متقاربة أن نصف الأساتذة الذين يدرسون مادة التربية الإسلامية لا يستعملون طرقا حديثة في التدريس من ضمنها الأسلوب الحواري والأنشطة والمواد الإلكترونية، حيث اعتبر 51% من التلاميذ أن الأستاذ لا يستعمل هاته الطرق ضمن الفعل البيداغوجي ويكتفي بالطرق التقليدية التي رافقت الخطاب الديني منذ أن كان مرتبطا بأماكن تقليدية (المسيد، الجامع الخ..). عكس 49% الذين اعتبروا العكس تماما. وضمن سياق ما قلناه سابقا، عن كون العملية تبادلية تأثيرية وتأثرية، فكما لا يشكل الأستاذ المرجع الأساس خروجا عن النزعة التقليدية للخطاب الديني التربوي،

واعتماده على العدة الرقمية بشكل واضح، فمثله سينحو التلميذ نفس الطريق وستكون مصادره تقليدية مرتبطة بالكتب المتعارف عليها والتي لا تخرج عن إطار المرجعيات البيداغوجية والتربوية وهو ما يوضحه الجدول التالي من إجابات التلاميذ حول طبيعة المراجع التي يعتمدونها:

جدول رقم (33): طبيعة المراجع والكتب التي يعتمدها التلميذ

طبيعة المراجع والكتب	التكرارات	النسب المئوية
كتب وقصص	105	% 67,3
مجلات ثقافية وفنية	8	% 5,1
وثائق من الانترنيت	43	% 27,6
المجموع	156	% 100

رسم بياني رقم (30) : طبيعة المراجع التي يعتمدها التلميذ خارج الكتاب المدرسي



أجاب 67,3%، من العينة المبحوثة بكون المصادر المستعملة لديهم في تعلم الخطاب الديني التربوي هي كتب وقصص، وإن دلالة هذا الرقم مهمة وتؤشر على ما تمثله القصص

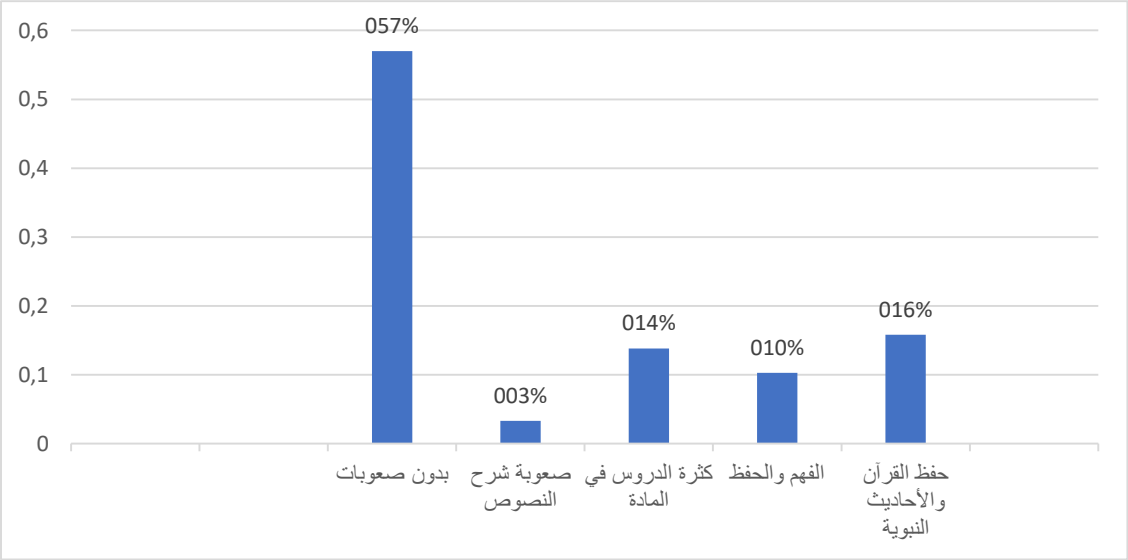
الدينية للأنبياء والخلفاء والتاريخ الديني عامة للمسلمين من نزوع نحو هاته الأشكال من المراجع تثبيتا لأفكار تم إعدادها سلفا. فيما أجاب 27,6% فقط بكونهم يستعملون وثائق إلكترونية أو من الأنترنيت. وطبعا لن تكون هاته الوثائق خارج تثبيت نفس الخطاب وخارج البحث عن نفس البطولات التي طبعت التاريخي الديني أو لغاية ترسيخ ذات الأفكار التي توجد في الكتب الدينية، لكن الأمر يرتبط بما يمكن أن نعتبره رقمنة المعلومة أيا كانت طبيعتها وقياس مدى انتشارها وتوظيفها عند التلاميذ من عدمه. وما يظهر ويبدو لنا هو أن هاته الطرق لا زالت لم تعرف طريقا نحو التقعيد في المجال التربوي بشكل عام والمجال التربوي الديني بشكل خاص. "وبالرغم من الزخم النظري الذي تم إنتاجه حول البيداغوجية وحول القيم إلا أن ممارسة المدرسين في التعليم الديني في الفصول يطفى عليها الشرح والإلقاء أو التقيد المطلق بالكتاب، أو الابتعاد عنه بالكلية"[250].

جدول رقم (34) : الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في دراستهم لمادة التربية الإسلامية.

طبيعة الصعوبات	التكرارات	النسب المئوية
حفظ القرآن والأحاديث النبوية	63	% 15,8
الفهم والحفظ	41	% 10,3
كثرة الدروس في المادة	55	% 13,8
صعوبة شرح النصوص	13	% 3,3
بدون صعوبات	228	% 57,0
المجموع	400	% 100

[250] د.محمد مسيكيني ، التعليم الديني بالمغرب تشخيص واستشراف، سلسلة أبحاث ودراسات، تنسيق د. الحسن الما، المركز المغربي للدراسات والأبحاث المعاصرة،ط.1، الجزء الثاني، 2010

رسم بياني رقم (31) يبين الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في دراستهم لمادة التربية الإسلامية .



توضح لنا المعطيات الميدانية، أن نصف التلاميذ لا يواجهون صعوبات في مادة التربية الإسلامية بنسبة كبيرة وصلت ل 57,0% فيما اعتبر 15,8% أن حفظ القرآن والأحاديث النبوية هو التحدي المتعلق بالتحصيل الدراسي الذي يواجهون فيه صعوبة، أما 13,8% فيرون بأن كثرة الدروس في المادة هو ما يحول دون التمكن من هذا الخطاب. فيما أجاب 10,3% أن الفهم والحفظ هو من بين أكثر الصعوبات التي تواجههم في محاولة التمكن من الخطاب التربوي الديني.

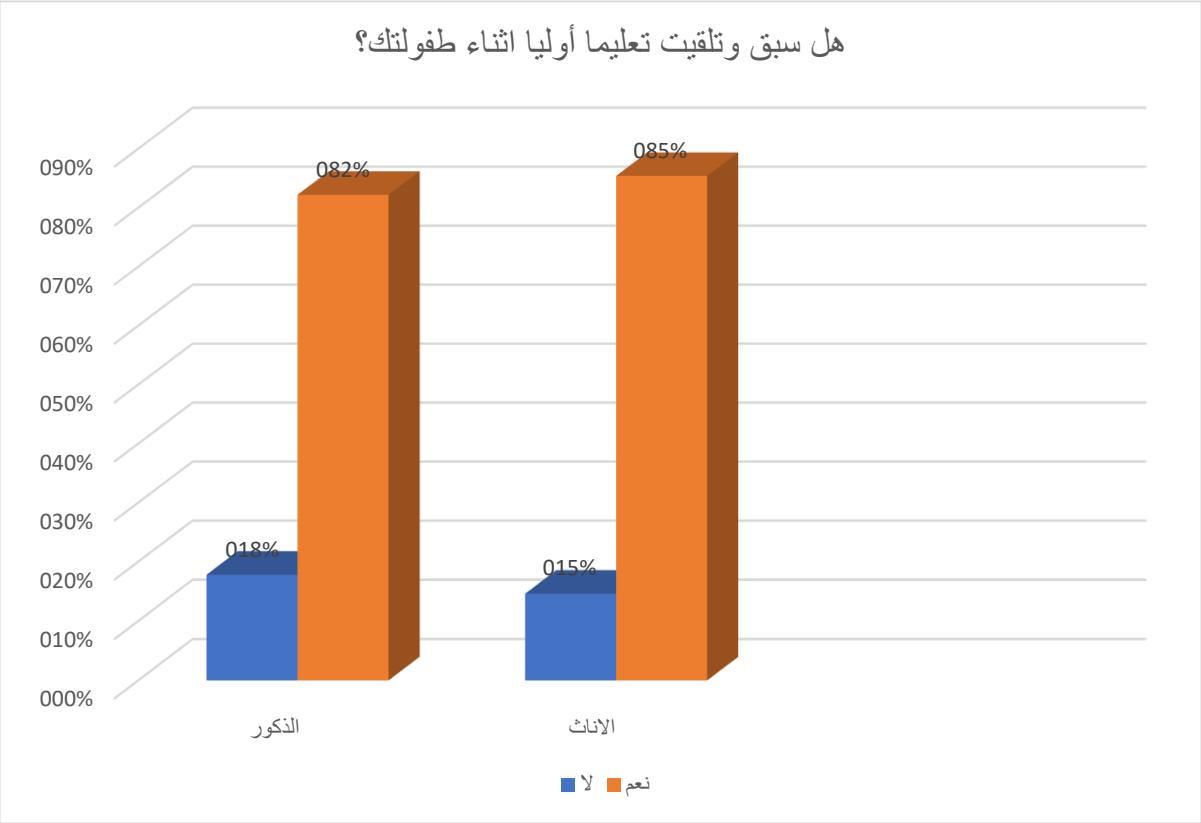
ج- الخطاب التربوي الديني والنوع الاجتماعي

الجدول رقم (35) : يبين تلقي التعليم الأولي للتلميذ حسب النوع.

تلقي التعليم الأولي للتلميذ	تلقاه		لم يتلقاه		المجموع	
متغير النوع	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
الذكور	166	% 82,2	36	% 17,8	202	% 100,0
الإناث	169	% 85,4	29	% 14,6	198	% 100,0
المجموع	335	% 83,8	65	% 16,3	400	% 100,0

قيمة الكاي تربيع 0,741 بمستوى دلالة 0,234

رسم بياني رقم (32) : هل سبق وتلقيت تعليما أوليا أثناء طفولتك؟



لقد كان الهدف من هذا الجدول هو معرفة مدى تأثير تلقي التعليم الأولي (الروض، المسيد..)، في استيعاب والتمكن من مادة التربية الإسلامية، بالنسبة لتلاميذ الثانوي باكالوريا، ارتباطا بمتغير النوع من عدمه، أو هنالك عوامل أخرى تتحكم في تفاوت تلقي التعليم الديني الأولي أو العصري بين الذكور والإناث. وذلك انطلاقا مما سيظهر من معطيات قمنا بجردها وتحليلها تخص هذا المحور. فلقد أظهرت البيانات الموجودة أعلاه والنتائج المسجلة، أن نسبة الذكور الذين تلقوا تعليما أوليا أثناء الطفولة هي82,2%، بما يعادل عدد التكرارات هو 166 تلميذا، فيما كانت نسبة الإناث الذين أجابوا بالإيجاب عن هذا السؤال 85,4%، بما يعادل عدد تكرارات هو 169 تلميذة، وبالتالي فالنسبة المحصل عليها عند الإناث أكبر قليلا من النسبة المحصل عليها من إجابات الذكور. أما من ناحية النفي من كلا الجنسين فكانت النسبة الأكبر هذه المرة أي الذين لم يتلقوا تعليما أوليا أثناء الطفولة عند الذكور بنسبة 17,8%. وبذلك فما يمكن استنتاجه هو استفادة الإناث أكثر من الذكور من هذا النوع الأولي من التعليم وبذلك قد يكون عاملا مساعدا منذ البداية نحو استدخال الاستعدادات تجاه الخطاب التربوي الديني.

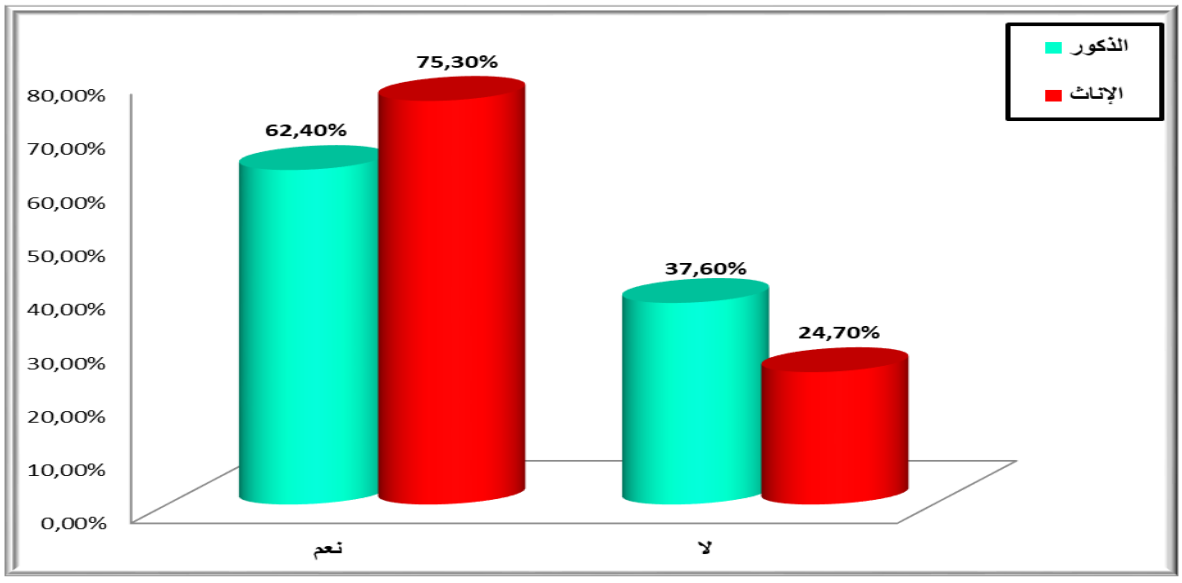
ورغم ذلك فإن معظم الآباء يفضلون أن فتياتهم تتلقى تعليما أوليا ولا سيما المرتبط بدور القرآن.

الجدول رقم (36): يبين إفادة دروس مادة التربية الإسلامية حسب النوع.

إفادة دروس مادة التربية الإسلامية	يستفيد		لا يستفيد		المجموع	
متغير النوع.	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
الذكور	126	62,4%	76	37,6%	202	100,0%
الإناث	149	75,3%	49	24,7%	198	100,0%
المجموع	275	68,8%	125	31,3%	400	100,0%

قيمة كاي تربيع 7,716، بمستوى دلالة 0,004

رسم بياني رقم (33) يبين إفادة دروس مادة التربية الإسلامية حسب النوع.



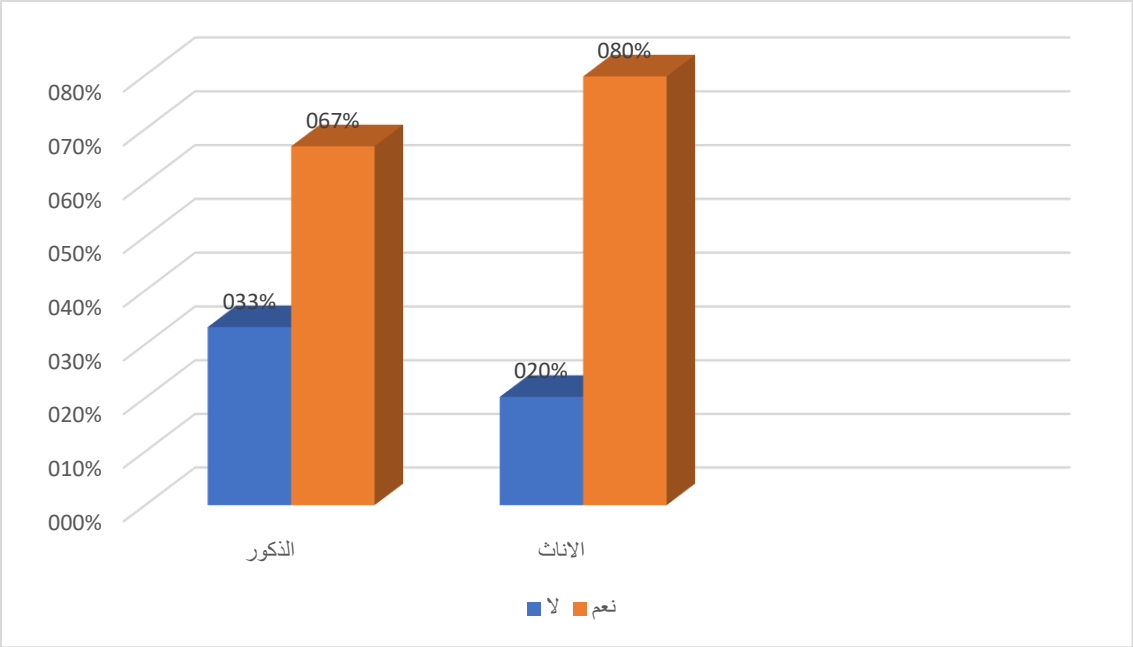
نستنتج من خلال هذا الجدول وفق ما نلاحظه، أن نسبة الإناث اللواتي أجبن عن سؤال هل ترى بأن تلقي الدروس في مادة التربية الإسلامية بقسم الباكالوريا مفيد بالنسبة لك، هي

75,3% أما نسبة الذكور الذي أجابوا عن هذا السؤال، فقد ناهزت 62,4% فيما كانت الإجابة عن هذا السؤال بالسلب أي بكون تلقي الدروس في مادة التربية الإسلامية هو غير مفيد بالنسبة للمبحوثين، تتوزع كالتالي: بالنسبة لفئة الذكور فقد كانت النسبة هي 37,6% أما عند الاناث فقد انخفضت إلى 24,7%. وبالتالي فهاته الأرقام ان كانت تدل على شيء فهي تدل أن الاناث اكثر من يتعلقن وجدانيا نتيجة التنشئة حسب متغير الجنس بمادة التربية الإسلامية عكس الذكور الذين يعدون أقل ميلا لهذه المادة مقارنة بالإناث. ويرجع سبب ذلك في اعتقادنا، لكونه يشكل استمرارية للتشبث بالدين باعتباره يشكل صعوبة اجتماعية بدءا بتلقي التعليم الأولي وكذلك يرتبط بالتنشئة الاجتماعية للتلميذات، اللائي تركز عائلاتهن على تلقينهن، مبادئ التربية الدينية والأسس الإيمانية والعقدية، ما يشكل ترسيخا، لتبني هذا الخطاب في المستقبل ل في المجال التربوي، أو في الحياة بشكل عام.

الجدول رقم (37): يبين حفظ التلاميذ للقرآن حسب النوع.

حفظ التلاميذ للقرآن	يحفظ		لا يحفظ		المجموع	
متغير النوع.	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
الذكور	135	66,8%	67	33,2%	202	100,0%
الإناث	158	79,8%	40	20,2%	198	100,0%
المجموع	293	73,3%	107	26,8%	400	100,0%

قيمة الكاي تربيع 8,579، بمستوى دلالة 0,003



رسم بياني رقم (34): يبين حفظ التلاميذ للقرآن حسب النوع.

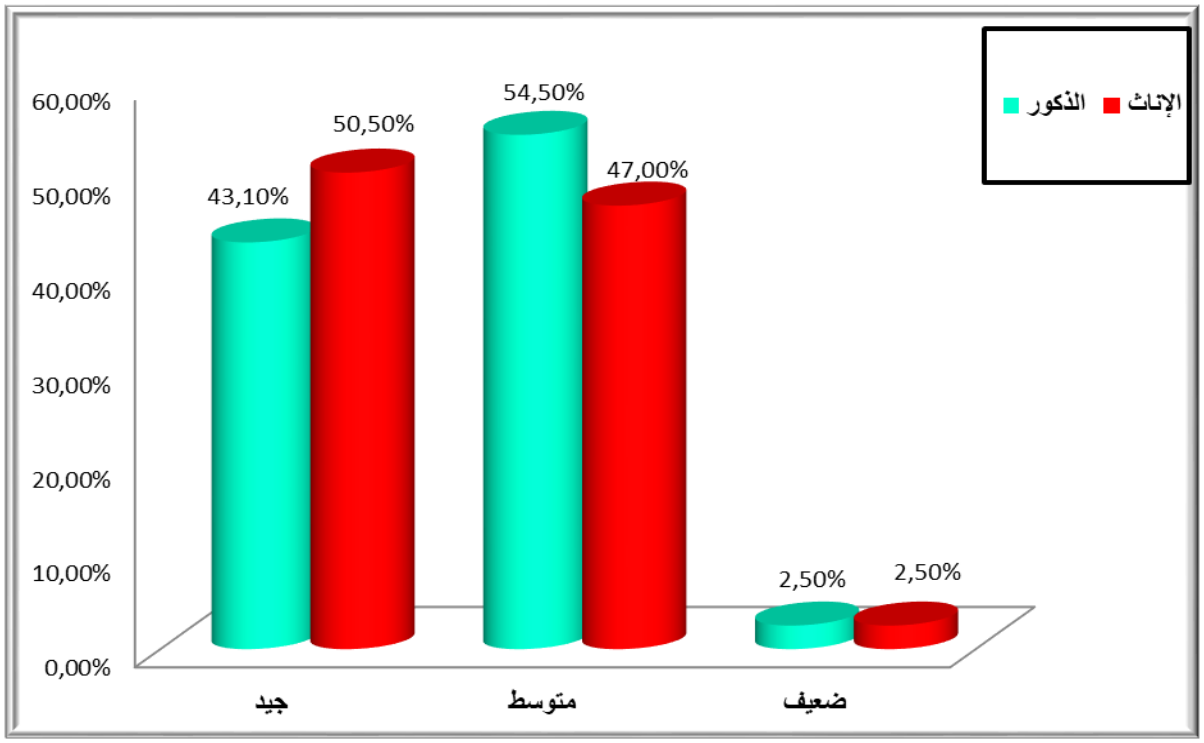
لقد أجابت غالبية الإناث بكونهن يحفظن القرآن ويستظهرنه، بنسبة 79,8%، فيما عبر الذكور عن إجابتهم بالسلب بنسبة 66,8%، وإذا انتقلنا إلى الخانة الأخرى من الإجابة المرتبطة بعدم القيام بهذا الفعل (حفظ القرآن)، فسنجد أن النسبة الأكبر كانت من نصيب الذكور بنسبة 33,2%، وبالنسبة لصنف الاناث فقد كانت نسبة من عبرت عن ذلك ب 20,2% بما يعادل تكرار 40 فتاة. وبالتالي فتحليل هذه النتائج يوضح ما تم تبيانه سابقا، وهو تميز ونزوع الفتيات (التلميذات) نحو حفظ القرآن أكثر من الذكور، وذلك راجع ربما لتحولات كبرى تشهدها المجتمعات بصفة عامة ومجتمعات العالم الثالث بصفة خاصة، ترتبط بتعلم النساء وخروجهن للعمل، والتفرغ للدراسة كشكل من أشكال مقاومة الميولات الذكورية في المجتمع وجعلها معبرا لأجل التخلص من قيود هذا المجتمع. ولا تخرج مادة التربية الإسلامية بدورها عن هذا السياق. وفي شق ثان ربما ترتبط هذه النتائج بأشكال أخرى تبين لنا أن النساء أكثر من يتم التحكم فيهن بواسطة هذا الخطاب الديني وتلقينه لهن بشكل كبير، ما يدفعهن إلى استدماجه وإعادة انتاجه بواسطة ما يسميه بيير بورديو "الهابيتوس".

الجدول رقم (38): تقييم التلاميذ لمستواهم الدراسي حسب النوع.

تقييم التلاميذ لمستواهم الدراسي	جيد		متوسط		ضعيف		المجموع	
متغير النوع.	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
الذكور	87	% 43,1	110	% 54,5	5	% 2,5	202	% 100,0
الإناث	100	% 50,5	93	% 47,0	5	% 2,5	198	% 100,0
المجموع	187	% 46,8	203	% 50,8	10	% 2,5	400	% 100,0

قيمة الكاي تربيع 2,288، بمستوى دلالة 0,319

رسم بياني رقم (35)يبين تقييم التلاميذ لمستواهم الدراسي حسب النوع.



من خلال الملاحظة الأولية لهذا الجدول نستنتج أن الأرقام والنسب المعبر عنها فيه تبين تقاربا بين فئة الذكور وفئة الإناث في الإجابة عن السؤال المطروح أي ما هو تقييمك لمستواك الدراسي في هذه المادة خلال السنة الماضية في المراقبة المستمرة؟ وقد كانت الإجابات تتوزع

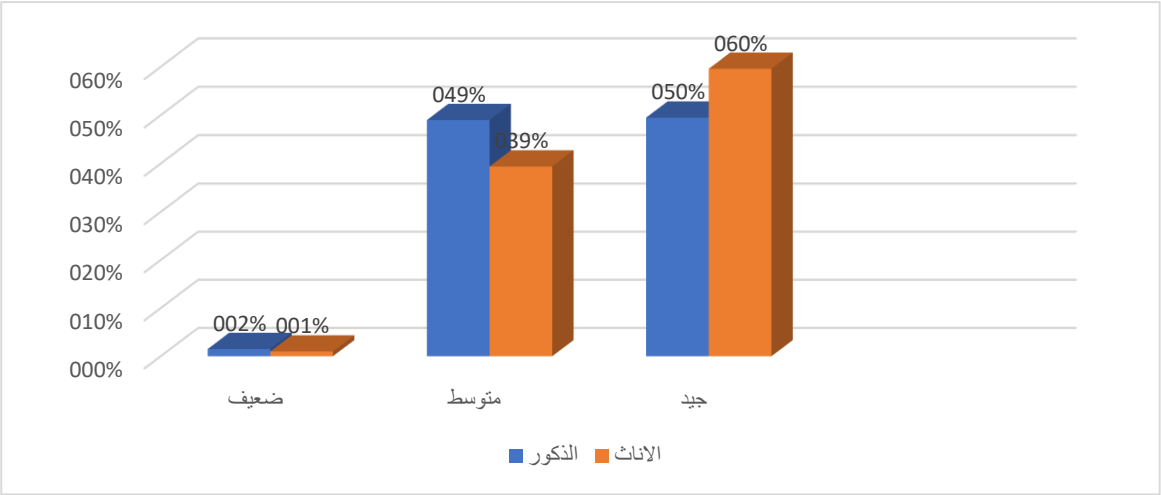
بالتساوي بين خانتي جيد ومتوسط مع تفاوت غير كبير حينما ننتقل من خانة لخانة وتساوي في الإجابات عند الإجابة بكون هذا التقييم هو ضعيف. لقد اعتبر 43,1% من الذكور أن تقييمهم للمراقبة المستمرة في مادة التربية الإسلامية هو جيد، فيما عبرت الفتيات عن كون هذا التقييم هو جيد كذلك بنسبة 50,5% أما داخل النفس الفئة وفي خانة المتوسط فقد أكدن على هذه الإجابة بنسبة 47,0%، لكن الذكور، سيعتبرن تقييمهم متوسط بنسبة 54,5% وهي نسبة أكبر مما عبرت عنه الاناث. نستنتج من ذلك تقاربا على مستويات التقييم، مع تفاوتات بسيطة، لا تؤثر على الميل العام. إن هذا التقارب في هذا الجدول راجع في تصورنا، بكون استدماج المادة كمادة، أي استدماج الخطاب الديني، ومن ثم فهمه واستيعابه، لا يطرح مشكلا عند التلاميذ بشكل عام، وبالتالي لا يطرح مشكلا كذلك إذا ما وضعنا ذلك ضمن إطار التقسيم المرتبط بالنوع أيضا.

الجدول رقم (39): يبين نتائج التلاميذ في مادة التربية الإسلامية حسب النوع.

نتائج التلاميذ في مادة التربية الإسلامية	جيد		متوسط		ضعيف		المجموع	
متغير النوع.	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
الذكور	100	49,5%	99	49,0%	3	1,5%	202	% 100,0
الإناث	118	59,6%	78	39,4%	2	1,0%	198	% 100,0
المجموع	218	54,5%	177	44,3%	5	1,3%	400	% 100,0

قيمة كاي تربيع 4,138 بمستوى دلالة 0,126

رسم بياني رقم (36) يبين نتائج التلاميذ في مادة التربية الإسلامية حسب النوع.



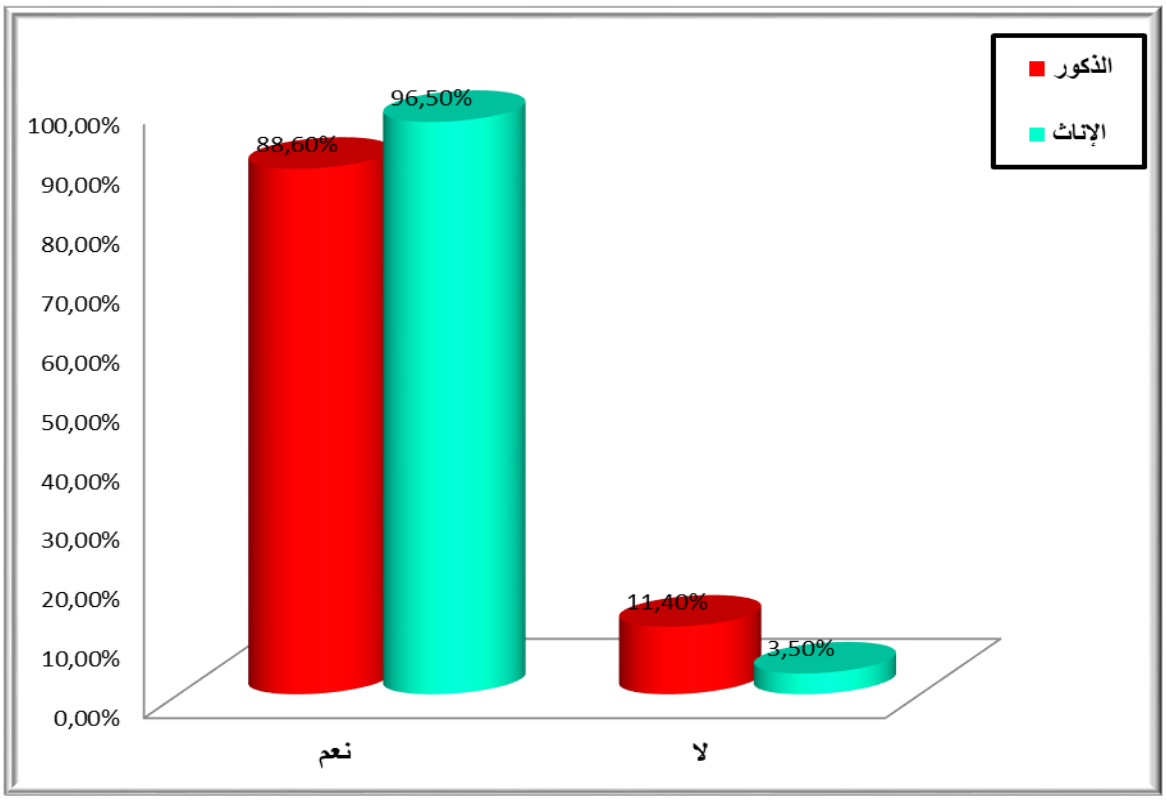
نستنتج من خلال الجدول أعلاه، أن نسبة الإناث الذين اعتبروا المعدل المحصل عليه في مادة التربية الإسلامية جيد، هي 56,6% وهي أكبر من نسبة الذكور ب45,5%، وإذا انتقلنا إلى الجانب الآخر أي اعتبار المعدل المحصل عليه متوسط فستنقلب الكفة لصالح الذكور وسيتفوقون على الإناث بنسبة 49,0% فيما ستكون نسبة الاناث اللواتي أجبن عن هذا السؤال بكونه متوسط هي 39,4%. وبذلك نجد استمرارا للتفوق والتمكن من الخطاب الديني التربوي والذي يظهر عبر النقط المحصل عليها وعبر ما يبذلنه لأجل ترسيخ وتقعيد هذه الغاية. وذلك راجع لما أحرزته التحولات الاجتماعية والقيمية على وضع المرأة في علاقتها بسوق الشغل، أو التعليم، أو الارتباط بما هو ديني أساسا.

الجدول رقم (40): استيعاب التلاميذ للمعلومات من طرف الأستاذ (ة) حسب النوع.

استيعاب التلاميذ للمعلومات	نعم		لا		المجموع	
متغير النوع.	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
الذكور	179	88,6%	23	11,4%	202	100,0%
الإناث	191	96,5%	7	3,5%	198	100,0%
المجموع	370	92,5%	30	7,5%	400	100,0%

قيمة الكاي تربيع 8,883 بمستوى دلالة 0,002

رسم بياني رقم (37) يبين استيعاب التلاميذ للمعلومات من طرف الأستاذ (ة) حسب



النوع.

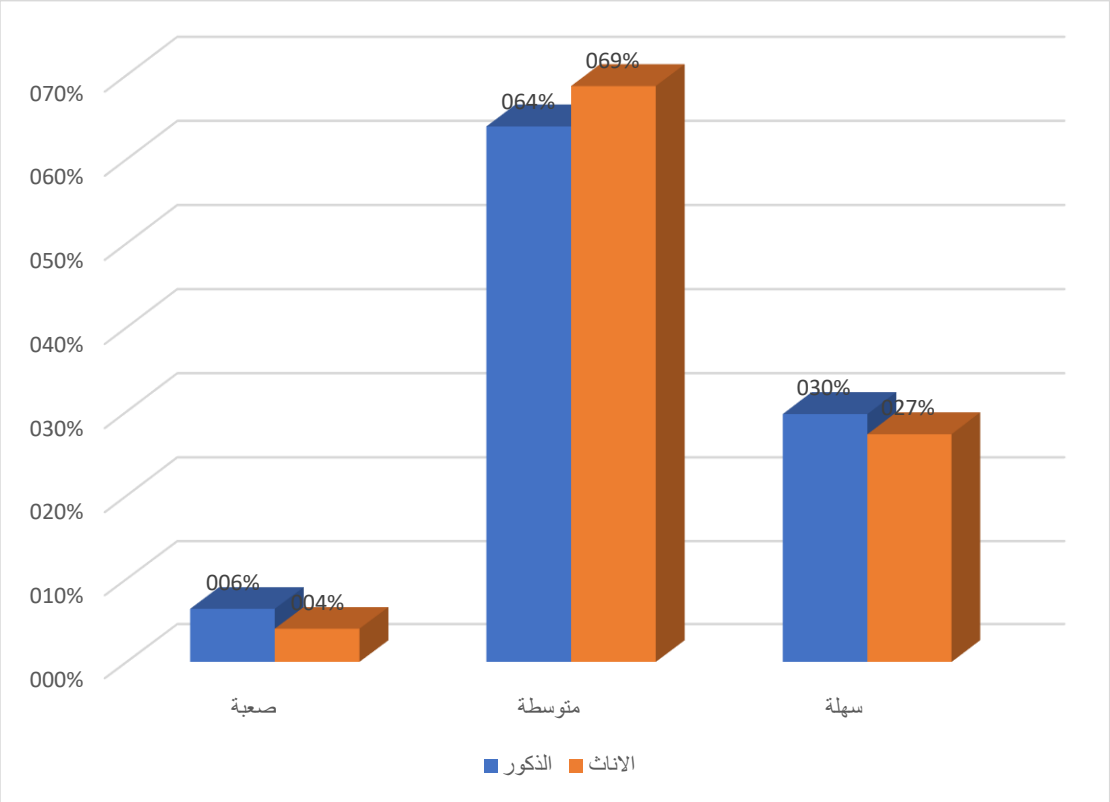
لقد عبرت الإناث بنسبة 96,5%، أي ما يعادل 191 فتاة، عن كونهن يستوعبن المعلومات المقدمة من طرف أستاذ(ة) مادة التربية الإسلامية، فيما كانت إجابة التلاميذ بالإيجاب عن هذا السؤال وأتت ب88,6%. ورغم أن العدد الإجمالي للتلاميذ إناثا وذكورا كانت غالبيتهم قد أجابوا بالإيجاب عن طبيعة السؤال، وذلك بعدد 370 فردا، وعدد المبحوثين الذين أجابوا بلا أي أنهم لا يستوعبون الخطاب الديني التربوي من طرف المدرس قليل جدا (30) فردا، إلا أنه ورغم ذلك إذا ما تم استحضار المقارنة بين الذكور والإناث سنجد هذه الفئة الأخيرة أقل نسبة مقارنة بالفئة الأخرى حيث كانت نسبتهن هي 3,5% أما الذكور فأتت نسبة إجابتهم بالسلب ب 11,4% وهو فارق كبير يوضح الكيفيات التي يتلقى بها الذكور والإناث هذا الخطاب التربوي الديني داخل المدرسة. وبذلك فمتغير النوع كشكل من أشكال التحولات والتمكن وإثبات الحضور من داخل المدرسة يبرز بشكل أكثر وضوحا في جميع التخصصات والمواد، وأيضا داخل مادة التربية الاسلامية كما وضحت النتائج التي قمنا بتحليلها.

الجدول رقم (41): يبين موقف التلميذ من طريقة الامتحان في المادة حسب النوع.

طريقة الامتحان في المادة	سهلة		متوسطة		صعبة		المجموع	
متغير النوع.	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
الذكور	60	29,7%	129	63,9%	13	6,4%	202	100,0%
الإناث	54	27,3%	136	68,7%	8	4,0%	198	100,0%
المجموع	114	28,5%	265	66,3%	21	5,3%	400	100,0%

قيمة الكاي تربيع 1,651 بمستوى دلالة 0,438

رسم بياني رقم (38) يبين موقف التلميذ من طريقة الامتحان في المادة حسب النوع.



نسجل في هذا الجدول حول سؤال كيف ترى طريقة الامتحان في مادة التربية الإسلامية أن الذكور اعتبروا بنسبة 29,7% عن سهولة الامتحان، أما الإناث فأقل من ذلك وإذ يعتبرن الامتحان سهلا بنسبة 27,3%، وبهذا تبرز مفارقة ترتبط بكون إجابات الإناث في الأسئلة السابقة (القدرة على الحفظ، درجة الاستيعاب، نتائج الامتحانات)، كانت إيجابية وتؤشر على

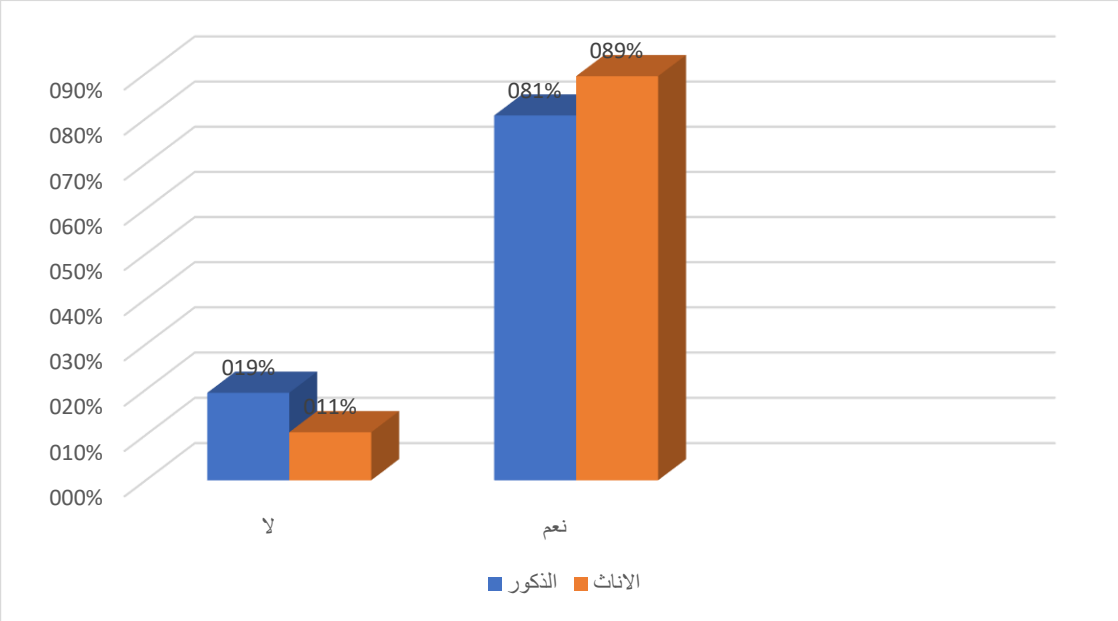
تفوق واضح للإناث على الذكور في مادة التربية الإسلامية وهو ما كان من المفترض أن ينعكس على نسب الإجابات في هذا السؤال وفي كون طريقة الامتحان هي سهلة. لكن العكس هو ما وجدناه. رغم أنه لا يؤثر كثيرا على الخلاصات النهائية التي سجلناها في السابق. وذلك ما يظهر إذا ما انتقلنا إلى خانة من أجابوا في المقابل بأن طريقة الامتحان صعبة، إذ نرى بأن النسبة الكبيرة من الإجابات التي رأت بأن هذه الامتحانات هي صعبة كانت لفئة الذكور ب 6,4%، وأتت عند الاناث ب 4,0%. وهي تبين مؤشرا أخر يرتبط أو يعوض إن شئنا القول التفاوت الذي برز في البداية. وعموما فما يبينه اختبار الكاي تربيع في هذه الحالة حول درجة الارتباط أو الاستقلالية، يوضح عدم التفاوت أو تأثير متغير النوع في النتائج التي ظهرت في التحليل ارتباطا بالسؤال أعلاه.

الجدول رقم (42): يبين تطبيق التلميذ لدروس المادة في الواقع (الحياة اليومية) حسب النوع.

تطبيق التلميذ لدروس المادة في الواقع	يطبق دروس المادة		لا يطبقها		المجموع	
متغير النوع.	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
الذكور	163	80,7%	39	19,3%	202	100,0%
الإناث	177	89,4%	21	10,6%	198	100,0%
المجموع	340	85,0%	60	15,0%	400	100,0%

قيمة كاي تربيع 5,937 بمستوى دلالة 0,015

رسم بياني رقم (39): يبين تطبيق التلميذ لدروس المادة في الواقع (الحياة اليومية) حسب النوع.



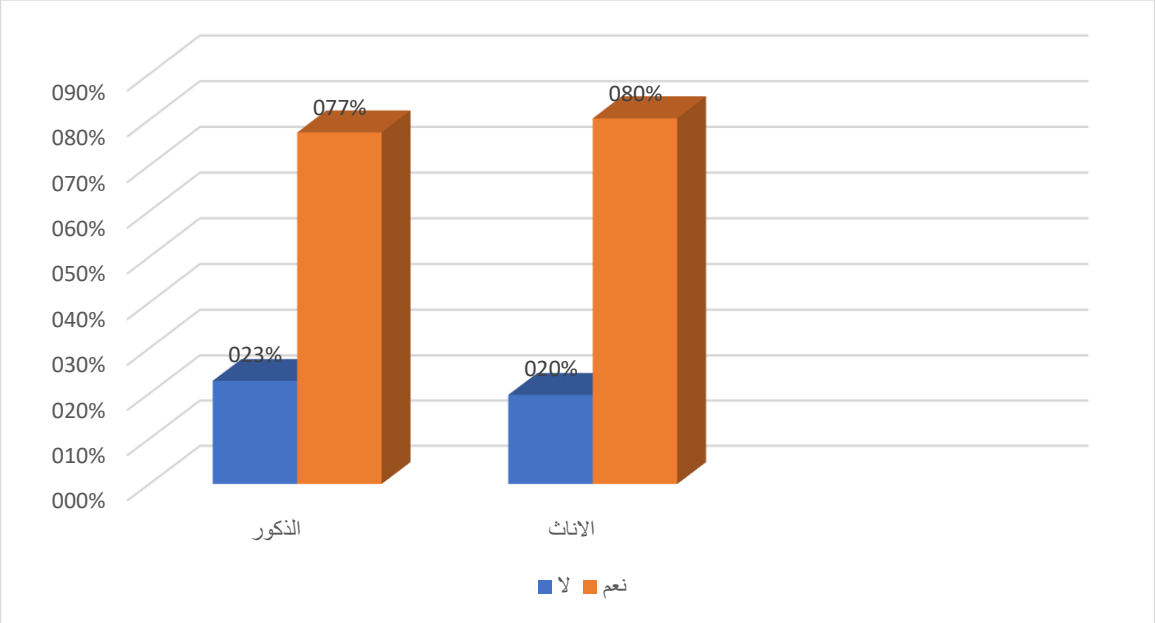
نستنتج من خلال ملاحظتنا التالية للجدول أن الاناث يطبقن ما تعملنه في مادة التربية الإسلامية في حياتهن ومعيشهن اليومي بنسبة 89,4% أما الذكور فقد أتت نسبة تطبيقهن للمبادئ الدينية للخطاب التربوي في حياتهم اليومية بنسبة 80,7%، وبذلك فهاته النسب تؤشر على كون النساء أكثر تشبتا بتطبيق الخطاب الديني التربوي في الواقع. هذا الأمر هو ما تبينه المؤشرات بدورها حينما ننتقل الى معرفة الإجابة عن هذا السؤال بلا. فنسبة التلاميذ الذكور الذين لا يطبقون ما تعلموه داخل الفصل الدراسي وصلت إلى 19,3%.عكس الاناث اللاواتي عبرن عن هذا الأمر بنسبة أقل تتمثل في 10,6%. ما يبرز حجم التفاوت بين الذكور والإناث في هذا الامر. ومنه نستنتج أن هذا التطبيق بالكيفية المبينة على الجدول، يرجع أساسا، لمجمل العوامل الاجتماعية والثقافية التي جعلت المرأة تمارس الدين في سلوكها في مجتمع محافظ، وبالتالي فمن بين الأوجه الاجتماعية التي يمكن أن تحافظ بها المرأة على "صورتها بالشاكلة المطلوبة" كآلية للتفاوض واستثمارها لأشياء أخرى، هي تشبتها ظاهريا أو باطنيا بتطبيق المعتقد الديني الذي تم تعلمه في السياق الاجتماعي أي في المجتمع

الجدول رقم (43): يبين ممارسة التلاميذ للشعائر الدينية حسب النوع.

ممارسة التلاميذ للشعائر الدينية	نعم		لا		المجموع	
متغير النوع.	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
الذكور	156	77,2%	46	22,8%	202	100,0%
الإناث	159	80,3%	39	19,7%	198	100,0%
المجموع	315	78,8%	85	21,3%	400	100,0%

قيمة كاي تربيع 5,565 بمستوى دلالة 0,265

رسم بياني رقم (40): يبين ممارسة التلاميذ للشعائر الدينية حسب النوع



لقد بينت النتائج التالية أن هناك تقاربا بين الذكور والاناث في إجابتهم عن سؤال ممارسة الشعائر الدينية باستمرار، حيث أجاب الذكور بكونهم دائمي المواظبة على ممارسة الشعائر الإسلامية بنسبة 77,2%، أما الإناث فقد أجبن عن ذات السؤال في نفس الخانة ب 50,5% وهي نسبة متقاربة جدا رغم الاستمرارية الدائمة لتفوق التلميذات على التلاميذ في

الجوانب المتعلقة بارتباطهن بالخطاب الديني التربوي خطابا وممارسة وسلوكا. حيث وفور معاينة أجوبة العينة المبحوثة في الخانة المتعلقة بالسلب أي بعدم ممارسة الشعائر الدينية باستمرار سنرى، بأن غالبية من لا يقوم بذلك ارتباطا بمتغير النوع هم الذكور بنسبة 22,8%، فيما تأتي النساء أقل منهم بنسبة 19,7%. وبما أن تأثير النوع لا يظهر فارقه كبيرا في هذا السؤال، سيأتي اختبار الكاي تربيع لتأكيد ذلك بنسبة 0,4% كدرجة تثبت وجود تأثير ضئيل جدا على ما سبق ذكره. وبهذا فالإجابة عن سؤال ممارسة الشعائر الدينية، تظل موزعة بنسب متقاربة بين التلاميذ بمختلف انتماءاتهم الاجتماعية، والجنسية والثقافية.

خاتمة:

لقد انطلقنا في هذا المحور من فرضية كون تلاميذ المسالك الأدبية أكثر تعلقا بالخطاب التربوي الديني من تلاميذ المسالك العلمية. وأثناء تحليلنا للنتائج المحصل عليها، توصلنا عبر مجموع النسب المئوية والنتائج النهائية أن أكثر التلاميذ الذين حصلوا على نتائج جيدة وكانت تقييماتهم للمعدلات المحصل عليها، وقدرتهم على استيعاب الخطاب الديني التربوي، ومادة التربية الإسلامية داخل القسم، وكذا حفظهم للقرآن واستظهاره هم من تلاميذ المسالك العلمية وتحديدا مسلك العلوم الفيزيائية وكذا الرياضية، التي كان غالبية من ينتمي إليها يؤكدون كل ما تم ذكره، فيما تلاهم مسلك الآداب والعلوم الإنسانية ثانيا علما انه المسلك الوحيد المدرج في البحث، وبجانبه الشعب العلمية الأخرى (الاقتصاد، وعلوم الحياة والأرض). وبما أن هاته المجاورة والحضور لهاته المسالك مع المسلكين الآدبيين (مسلك الآداب العصرية، ومسلك العلوم الإنسانية)، يرجع لطبيعة التصنيف الذي تعتمده وزارة التربية الوطنية.

وإذا ما أخذنا مسلكين على الأكثر وهما العلوم الفيزيائية والآداب والعلوم الإنسانية، فسنجد كما قلنا إن تعلق تلاميذ المسالك العلمية بالخطاب الديني التربوي يعلو على تلاميذ المسالك الأدبية، والتي من المفترض ما دامت مادة التربية الإسلامية ولا سيما في الجامعة تدرس في كليات الآداب والعلوم الإنسانية، أن تلامذتها في الثانوي، هم من يجب أن يكونوا متعلقين ومتمكنين أكثر من هذا الخطاب الديني التربوي. وبما أن العكس هو ما يحصل وبرز في التحليل فهذا يجعلنا نضع علامة تساؤل واستفهام حول هذه المفارقة، وحول هذا التعلق من مسالك لا تشكل لهم مادة التربية الإسلامية أهمية كبرى على المستوى التعليمي المرتبط بمعدلات المواد وتأثيراتها في المسارات الدراسية. إن هذا الارتباط والتفوق من طرف تلاميذ الشعب العلمية يمكن رده الى عدة اعتبارات أهمها أن التفوق في مادة التربية الإسلامية يشكل امتدادا للتفوق في باقي المواد الأخرى، وبالتالي فالارتباط ليس أساسه ديني محض، بقدر ما هو تربوي بيداغوجي أساسه التحصيل العلمي الجيد.

لقد أظهرت النتائج التي قمنا بتحليلها، أن معظم الأسئلة الخاصة بهذا المحور في ارتباطها بمتغير النوع، قد أبرزت تفوق التلميذات على التلاميذ في التمكن من الخطاب الديني التربوي، ارتباطا بمجموعة من المؤشرات التي أظهرت من خلالها الإناث على تفوقهن وتعلقهن بالمادة، من خلال النقط والمعدل المحصل عليه، وكذلك طبيعة التعامل مع الدروس، ودرجة استيعابها. إن هذا التفوق مرده سيرورة من التحولات التي رافقت عملية الانتقال من مجتمعات ذات طبيعة تقليدية، إلى أخرى ذات طبيعة انتقالية. حيث عبر هذه التحولات ستبرز عملية تحرير المرأة من خلال دخولها مجال العمل والتحقاها بالمدارس والمؤسسات التعليمية ما ساهم في قبول المجتمع لهذا الأمر رغم معارضته في البداية، وكذلك لنضال النساء في إطار ما شهدته المجتمعات من انتقالات على جميع الأصعدة والمستويات، واستفادتهن من هذا الانتقال عبر تكريس وترسيخ ضرورة تعليم الإناث مثل الرجال.

رغم ذلك فإن التحاق الفتاة بالمدرسة، لم ينظر إليه دائما بعين الرضى من طرف المجموعة العائلية، كما أن تربية الفتيات عن طريق التمدرس لم تشغل بال الآباء. وبالفعل، فإن فكرة فتح مدارس خاصة بتعليم الفتيات لم تأخذ طريقها إلا في الأربعينيات من القرن العشرين. هكذا أنشئ قسم خاص بالإناث بجامعة القرويين سنة 1948، وذلك بإيعاز من الوطنيين المغاربة الذين قدموا سنتين قبل ذلك "وثيقة حول التعليم" يقترحون فيها إضفاء الطابع المؤسساتي على مجانية التعليم بالنسبة للفتيات، ويدعون إلى " ضرورة تعميم هاته المجانية على كل الأطفال المغاربة من الجنسين وإلى استخدام العربية كلغة أساسية في التعليم العمومي".[251] إن نسبة تمدرس الفتيات ستعرف ابتداء من مرحلة الاستقلال نموا تصاعديا. وهو ما تؤكده الاعداد المتزايدة للطالبات الجامعيات، وللتلميذات اللائي وصلن إلى المرحلة الثانوية سنة بعد سنة.

إن كل هاته المؤشرات والأرقام تؤكد هذا التفوق الذي أصبح يتنامى سنة بعد أخرى وموسما بعد آخر، بما هو انعكاس لتقعيد مقاربة النوع الاجتماعي وضمان حد أدنى لتساوي

[251] - عز الدين الخطابي، دينامية العلاقة بين التقليد والحداثة، الطبعة الأولى أفريقيا الشرق، الطبعة الأولى، 2015، ص 97.

النساء وقدرتهن على ولوج مجالات كانت في السابق حكرا على الرجال، أو كانت النساء ممنوعات من الوصول اليها أو الاستمرار فيها كما هو الحال في مجال التعليم سابقا مثلما تمت الإشارة الى ذلك. ضمن هذا السياق، فقد ظهر مفهوم النوع الاجتماعي عند بداية السبعينات إلى البلدان الأنجلوساكسونية. وكان الغرض من توظيفه "إلغاء مختلف أشكال التمييز بين الجنسين وإشراكهما معا في اتخاذ القرارات التي تنشد التغيير المجتمعي". أما في المغرب، فقد تحول تعريف النوع الاجتماعي من مجرد آلية وأداة لجمع المعطيات الإحصائية المتعلقة بالجنس، إلى مقاربة معرفية وابستمولوجية تتوخى "إعادة النظر في طبيعة الأدوار الممنوحة لكل من الرجل والمرأة داخل المجتمع، والعمل على تحقيق المساواة بينهما في تقليد مناصب القرار.[252] وكذلك في الولوج والاستفادة القصوى والممكنة من التعليم. وهو ما برز بشكل كبير في حصول الاناث على علامات جيدة في السنوات الأخيرة واكتساحهن للنجاح في مستوى الباكالوريا كمثال.

ضمن هذا الإطار لم تخرج مادة التربية الإسلامية والخطاب الديني التربوي عن هذا التفوق، وهذه القدرة الهائلة في التعبير عن ارتباطهن بالقيم الدينية أكثر من الذكور، ومن ثم تكريسهن لمكانة اجتماعية تضمن لهن التقدير والاحترام من طرف مجتمع لم يؤمن بهاته القدرات سابقا. لكن هل هذا الارتباط بشكل خاص بالخطاب الديني، هو نتيجة لهذه التحولات ولتكريس مقاربة النوع الاجتماعي داخل المجتمع، أم هنالك عوامل أخرى ساهمت بدورها في هذا التعلق وفي الخروج بنتائج مماثلة.

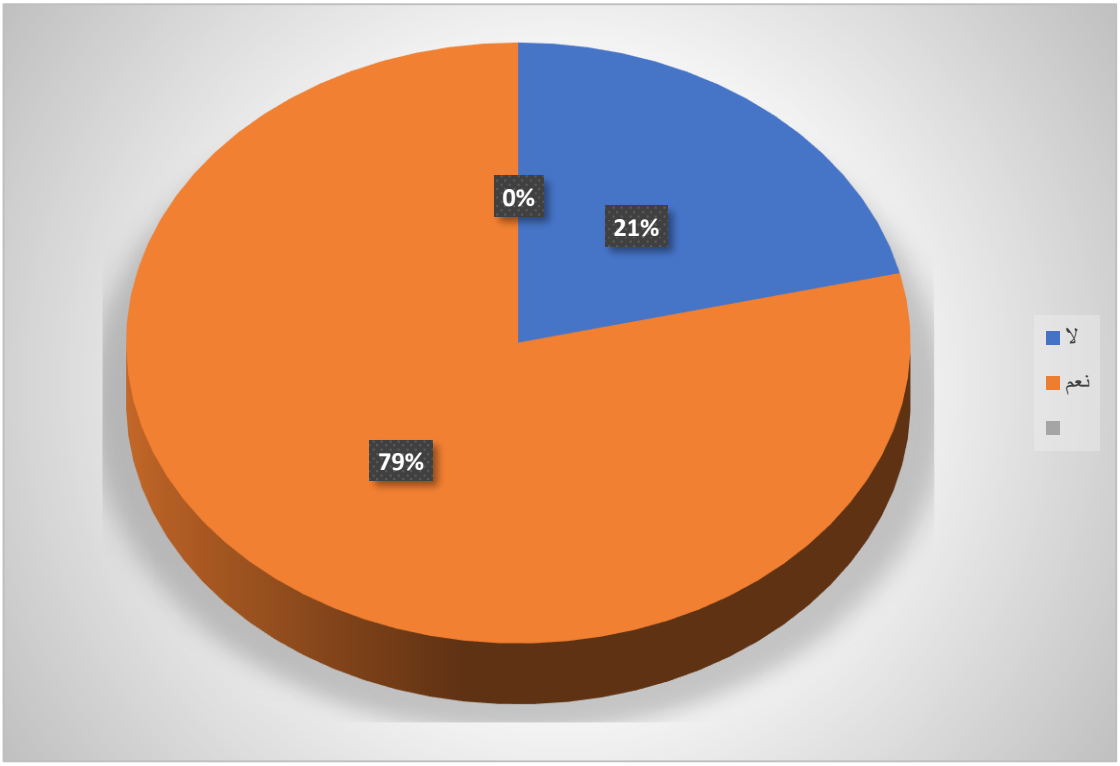
[252] - المختار الهراس، العلوم الاجتماعية في العالم العرب، أشكال الحضور، الطبعة الأولى، المرصد العربي للعلوم الاجتماعية، بيروت، 2015 ص 63.

الفصل الثامن: التلميذ والسلوك الديني

جدول رقم (44): يبين ممارسة التلميذ للشعائر الدينية (الصلاة، الزكاة، الصوم..)

ممارسة الشعائر الدينية	نعم	لا	المجموع
التكرارات	315	85	400
النسب المئوية	78,8%	21,3%	100.0%

رسم بياني رقم (41) يبين ممارسة التلميذ الشعائر الدينية.



إن ما يمكن أن نستنتجه من هذا الجدول ومن خلال قراءتنا للأرقام المعلنة فيه، وكذا للنسب المئوية، هو أن غالبية التلاميذ بنسبة 78,8% تمارس الشعائر الدينية باستمرار ممثلة في الصلاة والزكاة والصوم، فيما كانت نسبة الأشخاص الذين لا يمارسون هذه الشعائر هي 21,3%، وبالتالي فإن أهمية الشعائر الدينية بالنسبة للتلميذ تظهر جلية وبشكل واضح، بالإضافة إلى بروز درجة تأثير الخطاب الديني التربوي، في استدماج هذه الشعائر وممارستها كسلوك ديني مستمر. ويمكن في هذا السياق أخذ نموذج الصلاة، كأبرز شعيرة يمارسها

المسلمون عامة والتلاميذ بشكل خاص، نظرا لما تمثله من قيمة داخل الدين الإسلامي، وباعتبارها عمود هذا الدين وأول ما يحاسب عليه المسلم يوم القيامة في متخيل الخطاب التربوي الديني. ضمن هذا الإطار تعتبر المداومة عليها التزاما يضعه التلميذ "المسلم" بينه وبين "الله" بغية التقرب منه وكذا لأجل وضع مقومات ومعايير لذلك الشخص في ارتباطه بالكيان الاجتماعي.

وبذلك يمكن اعتبار الصلاة بالنسبة لجميع المبحوثين نموذجا سلوكيا وفريضة دينية واجبة على جميع المسلمين أينما وجدوا. وبالتالي فإن عدم الالتزام بممارستها يعد (باعتراف غير المصلين أنفسهم) تقصيرا وإهمالا واستسلاما لغواية الشيطان المثبطة العزائم. لقد اعتبر الباحث "عبد المغني منديب"، في أحد أبحاثه الميدانية[253]، أن عدم المداومة على فعل الصلاة قد يرجع إلى الظروف المعيشية الصعبة للمبحوثين المتمثلة في غياب الكهرباء والماء الشروب وقنوات الصرف الصحي وغيره، هذه الظروف التي تصعب دون شك تحقيق الطهارة الجسدية التي تشترطها كل صلاة مما يشكل بالفعل عاملا مثبطا لرغبة المبحوثين في "أداء دينهم".[254] ولعل شظف العيش يضيف منديب الذي يعاني منه المبحوثون بشكل عام هو الذي يجعل من عدم الالتزام بأداء الصلاة سلوكا مقبولا (وإن كان غير محبذ) في الحياة اليومية، إذ لا ينظر للصلاة على أهميتها كشرط محدد للانتماء للهوية الإسلامية وبالتالي فإن "انقطاع بعض الناس أو تأخرهم في ممارستها لا يعد سببا كافيا لإقصائهم من هذه الهوية الدينية، فإذا كانت الصلاة ترمز معياريا إلى النموذج الالهي في السلوك، فإن الظروف المعيشية الصعبة لمبحوثينا تجعل اهتمامهم لا يتجه في كل الأوقات صوب هذا الواقع المعياري للأمور".[255]

إن استحضار هذا النص هو استحضار لفكرة مؤداها ارتباط السلوك (القيام بفعل الصلاة)، بالتقرب إلى الله لأقصى الدرجات. والفكرة الأحرى هي أن هذا الارتباط والربط الذي يضعه الجميع بين فعل الصلاة ودرجة إيمان الفرد تتحدد وفق شروط معيشية واجتماعية

[253] -عبد الغني منديب، الدين والمجتمع، دراسة سوسيولوجية للتدين بالمغرب، أفريقيا الشرق، الطبعة الثانية، 2010.ص 128

[254] - المرجع نفسه، ص 130

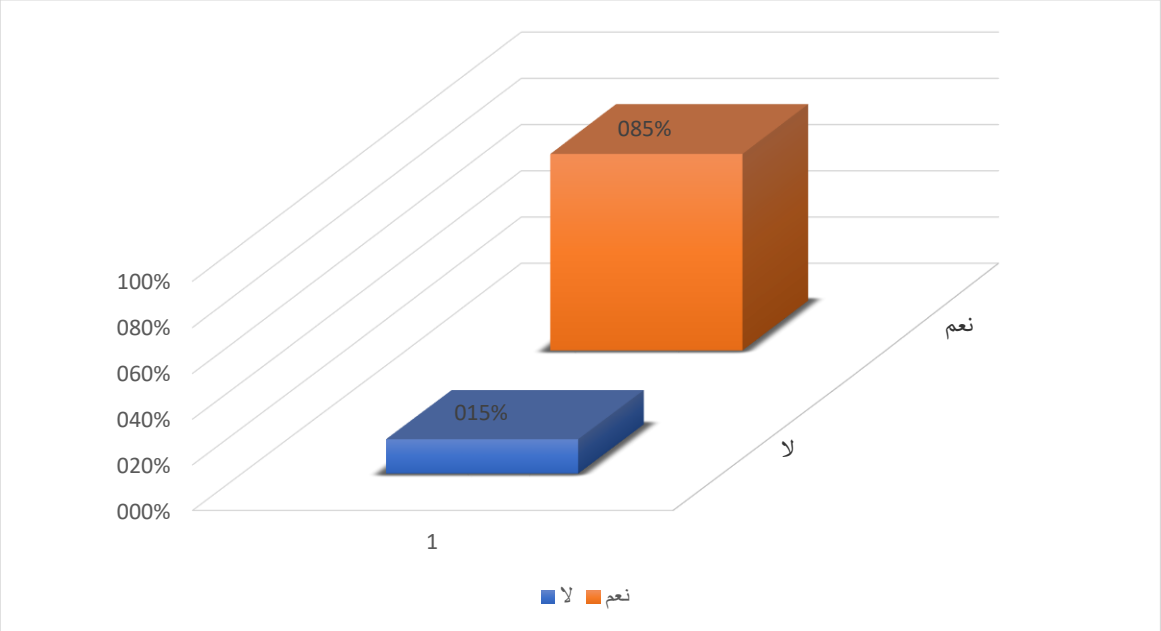
[255] - المرجع نفسه، ص 132.

معينة. إذ أن المجال والفترة الزمنية التي قام بها عبد الغني منذيب بدراسته ليس هو المجال والفترة الزمنية ولا العينة المبحوثة التي تحضر في أطروحتنا، ومن ثم فإن التلاميذ الذين يقطنون في مجال حضري، وفق شروط معيشية جيدة إلى حد ما تتمثل في عدم انهماكهم في أعمال شاقة، أو عدم توفر ظروف معيشية لا تسمح لهم بالمداومة على الطهارة، سيفرز لنا بالضرورة النسبة الكبيرة التي ظهرت والتي تمارس الشعائر الدينية باستمرار وبشكل متواصل. ولأن الخطاب التربوي الديني داخل القسم يلعب دوره في ترسيخ الأهمية القصوى والضرورية التي تشرط الايمان القوي بالشعائر الدينية ولاسيما الصلاة لكونها ترافق الانسان خمس مرات في اليوم عكس الصوم والزكاة، اللذين يحضر أن بشكل موسمي.

جدول رقم (45): يبين تطبيق ما تم تعلمه في الحياة اليومية من طرف التلميذ

تطبيق ما تم تعلمه في الحياة اليومية	نعم	لا	المجموع
التكرارات	340	60	400
النسب المئوية	85,0%	15,0%	100,0%

رسم بياني رقم (42) يبين تطبيق ما تم تعلمه في الحياة اليومية من طرف التلميذ

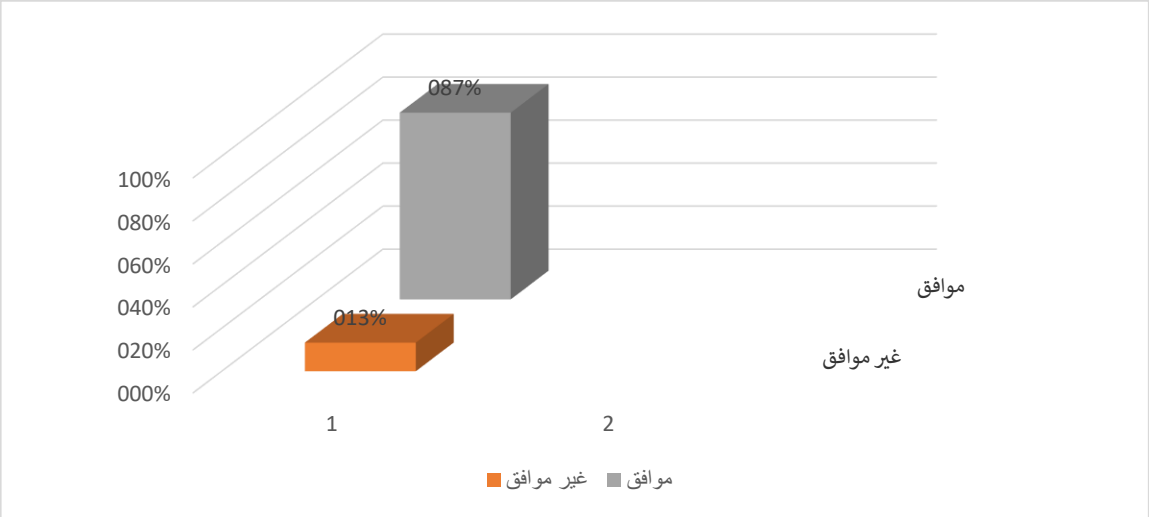


يمثل هذا الجدول من خلال ملاحظتنا استمرارية لما قلناه سابقا، وهو الدور والوظيفة الذي يقوم بها الخطاب الديني من داخل القسم وعبر المقررات الدراسية الخاصة بمادة التربية الإسلامية من شحن التلاميذ، ودفعهم نحو الملاءمة بين الدرس والسلوك. بما هو انسجام بين ما يتلقاه التلميذ وما يقوم به عمليا في الواقع المعاش. وتؤشر النسب الموجودة أعلاه على هذا الأمر، إذ كانت إجابة أغلب التلاميذ بأنهم يطبقون ما يتعلمونه من المادة في حياتهم اليومية بنسبة 85,0% ما مجموعه 340تلميذا من أصل 400 تلميذ، فيما عبرت نسبة قليلة من التلاميذ عن عدم فعلهم لذلك وقد أتت النسبة ب 15,0%وهي نسبة تبين الميل العام للتلاميذ تجاه تطبيق ما يرد في المقررات الدراسية لمادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.

جدول رقم (46): يبين رأي التلميذ في لباس المرأة المحجبة

رأي التلاميذ في لباس المرأة المحجبة	مع الحجاب	ضد الحجاب	المجموع
التكرارات	347	53	400
النسب المئوية	86,8%	13,3%	100,0%

رسم بياني رقم (43) يبين رأي التلميذ في لباس المرأة المحجبة



يظهر من خلال الجدول أن نسبة التلاميذ الموافقين على ارتداء الحجاب مرتفعة لا تقل عن 86,80% فعلى ماذا يدل هذا؟

يمثل اللباس المسمى بالإسلامي أحد الجوانب الأكثر بروزا لحضور الديني في المشهد العمومي، وترتبط حاليا ارتباطا وثيقا بميلاد الحركات الإسلامية وتطورها؛ حيث تجعل هذه الأخيرة هذا اللباس أحد مظاهر هوية المسلم. فهناك آيات قرآنية وأحاديث نبوية، لم يرد ذكرها خلال مدة طويلة، تم تحيينها عبر قراءات متشددة أو أورثودوكسية وحرفية بصفة خاصة. " إذ يمثل التحاء الرجل وارتداء المرأة للحجاب عنصرين رئيسين للهندام الإسلامي الذي انتشر بفعل تطور الأيديولوجيات الإسلامية في المجتمعات التي تدين بالإسلام أو في البلدان التي تعرف حضورا إسلاميا. حيث أصبح ارتداء النساء للحجاب علامات مميزة بل وعلامات لتماهي المسلمين في المجتمعات الغربية. وليس رمز اللباس، المسمى باللباس الإسلامي في المجتمعات التي تدين بالإسلام عنصر تمييز بين الديني وغير الديني، وإنما هو علامة تمييز بين الملتزم وغير الملتزم، بين الاخواني (الأخ المسلم كلية، والملتزم دينيا في اللغة المتداولة) وغير الإخواني." والواقع أن ما يسمى عموما بالحجاب يتخذ أشكالا متعددة: الحجاب، الخمار، البرقع؛ فكل واحدة من هذه التسميات تحيل إلى شكل خاص للحجاب يدل هو نفسه على درجة التشدد الأوردثوكسية والحمية الدينية لمن ترتديه أو لمن يفرض عليها، سواء كانت امرأة أو فتاة"[256].

ويشكل الحجاب الذي ترتديه المرأة بمفرده أو مع رداء يغطي جسمها بأكمله والذي يكتسي هو الآخر أشكالا متعددة، ما يسمى عادة باللباس الإسلامي للمرأة. وضمن هذا السياق فسؤالنا للتلاميذ حول رأيهم في لباس المرأة المحجبة وموافقتهم من عدمها ارتبط بشكل عام بما يتمثلونه هم حول الحجاب، دون وضع إطار معين لكيفية هذا التمثل. هل هو برقع أو حجاب، أو نقاب أو حايك الخ.. بل إن ما يهمنا هنا هو معرفة درجة تأكيدهم على ضرورة حضور هذا الشكل من اللباس في المجتمع المغربي (ذكورا وإناثا).

[256] محمد العيادي، حسن رشيق، محمد الطوزي، بحث حول القيم والممارسات الدينية بالمغرب، الإسلام في الحياة اليومية، دار النشر ملتقى الطرق، 2013.

كما يمكننا القول أن الحجاب يشكل أساسا وركيزة داخل الخطاب الديني عامة والخطاب الديني التربوي خاصة ويعتبر من الركائز والمبادئ التي ينبغي للمرأة المسلمة أن تقوم به حسب نفس الخطاب، إضافة لذلك، فهو يعتبر رهانا من بين الرهانات التي يضعها الرجل والمرأة معا لتحديد اختياراتهما في الحياة (أسريا، معياريا، مهنيا، وسياسيا ..). علاوة على كون الحجاب علامة هوياتية ذات بعد ثقافي ديني معلنة في وجه الغرب، فقد اعتبر وسيلة من وسائل تحرر المرأة وصمام أمانها في ولوج الحياة العملية دون خوف أو ارتباك. إنها لا تشكل أي موضوع للإثارة الجنسية أو الأخلاقية. يعتبر ادريس بن سعيد في أحد دراساته الموسومة "بالشباب والحجاب بالمغرب"، إن اختيار الحجاب، يمنع جسد المرأة من أن يكون موضوعا معروضا للنظرة العمومية والذكورية للمجتمع. وضمن هذا السياق ستعتبر المبحوثات اللاتي استجوبهن الباحث ادريس بنسعيد أن أشد أنواع الاقصاء التي يتعرضن لها هي تلك المتعلقة بعدم تكافؤ الفرص حينما تعلق الأمر بفرص الشغل في القطاعات العصرية، حيث يعتبر الحجاب موقفا ضمنيا من العلم والحداثة والليبرالية.[257]

ومن بين الملاحظات التي سجلها بنسعيد على هامش منطوقات المستجوبين كون الفتيات غير المحجبات يعانين من الإحساس بالذنب وهو ما جعل أجوبتهن عبارة عن بحث مضن عن جميع العلل المبررة لعدم ارتداء الحجاب. في حين يعتبر الذكور أكثر تشددا في التركيز على الحجاب بحجة أنه دليل وبرهان الأخلاق الحسنة المفترضة في الزوجة المستقبلية.[258] إن هاته الفكرة والملاحظة الأخيرة هي نفسها التي برزت لنا من خلال الإجابات والنسب المئوية التي أظهرت الميل العام (ذكورا وإناثا) من التلاميذ إلى تأييدهم لفعل الاحتجاب لدى النساء بنسبة 86,8%، فيما عارض ذلك من العينة المبحوثة 13,3% فقط. موافقة من طرف الذكور لكون الحجاب يمثل في متخيلهم الديني ضرورة وواجب ديني وجب أن يكون حاضرا لأجل أن تكتمل الصورة بوضوح (صورة المرأة المؤمنة، كما هي صورة الرجل المؤمن الذي يؤدي صلاته بانتظام عند الأنثى). وكذا موافقة من طرف الاناث لضمان مرحلة العبور نحو بيت الزواج لما يمثله الحجاب

[257] نور الدين الزاهي، المدخل لعلم الاجتماع المغربي، دفاتر وجهة نظر، 2011، ص 162.

[258] المرجع السابق، ص 163.

من قيمة رمزية واعتبارية داخل المجتمع وعند الذكور صغارا وكبارا، ثم لجعله من طرف المرأة دراعا يقيها شر تمثلات المجتمع الذكوري كما تمت الإشارة لذلك سابقا. إضافة لذلك فقد أصبح موضة يتجاوز التعبير عن انتماء سياسي وايديولوجي معين.

يعد الحجاب كذلك شكلا من أشكال الرهانات الاجتماعية والثقافية لدى الفاعل الاجتماعي (التلميذ في حالتنا هاته). يقول بنسعيد بهذا الخصوص " لقد أصبح ارتداء الحجاب موضع حقيقي عند الشباب المغاربة. عكس ذلك وموازاة معه ينزلق الحجاب لدى غالبية الشباب من خانة المقدس والنضالية الحاضرة بكثافة لدى شبيبة الثمانينات، إلى خانة الموضة الدنيوية. الآن يعتبر الحجاب اختيارا عاديا من اختيارات الشابات للباسهن والذي يخضع، أي هذا الاختيار، إلى الميولات الشخصية ومتطلبات الموضة وليس لاعتبارات الهوية. [259]

يمثل اللباس طقسا بالمعنى العام للكلمة، سواء أكان اللباس دينيا أو دنيويا فإنه يقدم معلومات عن الوضع الاجتماعي و/أو الديني للناس، حيث يمكن استعماله كعلامة تكشف عن المعتقدات السياسية والدينية أو كرمز هوياتي. وعندما تتصلب مختلف الأيديولوجيات ذات المرجعية الدنيوية أو الدينية، فإنها تولي أهمية قصوى للمظهر الخارجي والمرئي المتمثل في الحركات والجسد وفي اللباس. "ويتم تحديد اللباس تبعا للديانات، حسب الجنس، إما بالنسبة للمختصين فيما هو ديني (الرهبان، القساوسة، الخ.) وإما بالنسبة لكافة الناس".[260]

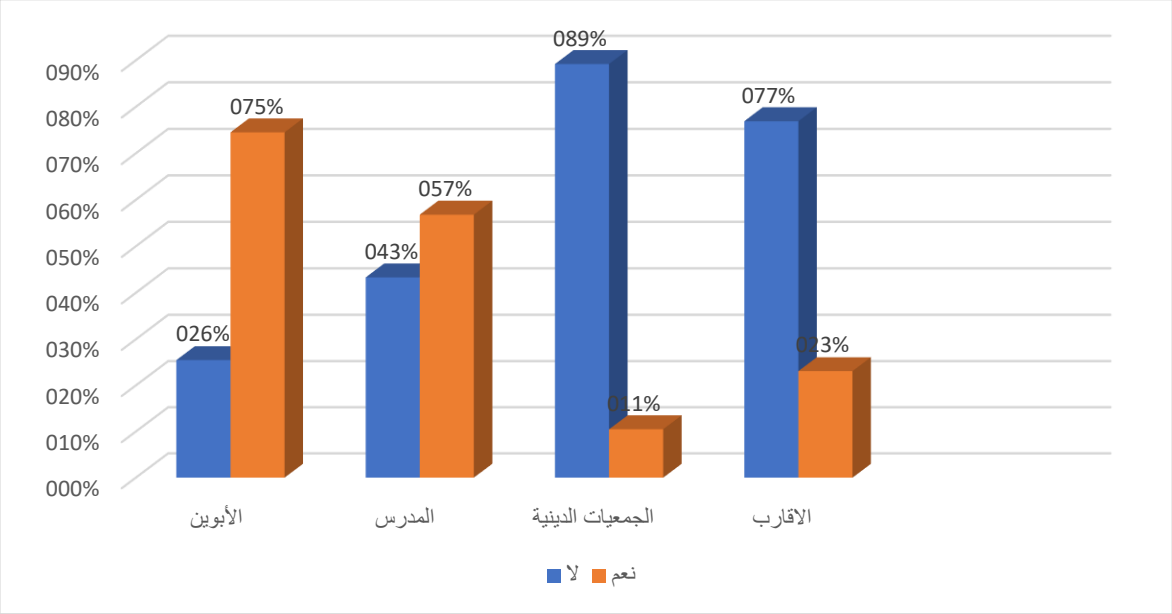
[259] نفس المرجع، الصفحة نفسها.

[260] محمد العيادي، حسن رشيق، محمد الطوزي، بحث حول القيم والممارسات الدينية بالمغرب، الإسلام في الحياة اليومية، دار النشر ملتقى الطرق، 2013، ص 75.

جدول رقم (47): يبين مصدر التعاليم الدينية التي يكتسبها التلميذ.

اكتساب التعاليم الدينية	نعم		لا		المجموع	
المصدر	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
الأبوين	298	74,5%	102	25,5%	400	100%
المدرس	227	56,8%	173	43,3%	400	100%
الجمعيات الدينية	43	10,5%	354	89,2%	400	100%
الأقارب	92	23,1%	307	76,9%	399	100%

رسم بياني رقم (44) يبين مصدر التعاليم الدينية التي يكتسبها التلميذ(ة)



نستنتج من خلال ملاحظتنا لنتائج المعطيات الميدانية، أن غالبية التلاميذ في إجابتهم عن سؤال مصدر اكتسابهم للتعاليم الدينية الإسلامية اعتبروا أن الأبوين بنسبة 74,5% هم المصدر الرئيسي لاكتساب هذه القيم، يليهم المدرس بنسبة 56,8%، ثم الأقارب كمصدر ثالث، بنسبة 23,1%، وأخيرا الجمعيات الدينية بنسبة ضعيفة ناهزت 10,5%. وإذ يبين هذا الجدول

والنتائج المحصل عليها الركائز التي من خلالها يبني التلميذ ويستقي مصادره الرئيسية في تعلم المبادئ الدينية، ويوضح مصادر الخطاب الديني التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالمصادر التنشئوية الأولى أي الأسرة ثم المدرسة. "فالأسرة بالدرجة الأولى هي الهيئة الرئيسية للتنشئة الاجتماعية؛ لأن عملها الأساسي بالنسبة لبناء الشخصية وذلك على الأقل لأسباب رئيسية ثلاثة: ففي المقام الأول تتدخل التنشئة الاجتماعية للأسرة في بداية تشكل الشخصية، منذ المراحل الأولى للحياة، في الوقت الذي تكون فيه شخصية الطفل اكثر ليونة. وبعد ذلك تصبح هذه التنشئة مكثفة خصوصا من جراء الاتصال اليومي بين الأطفال والآباء؛ وأخيرا، يصبح الطفل أكثر تقبلا لما يلقنه إياه أبواه بسبب المناخ العاطفي الذي يسود داخل الأسرة.

في فضاء علائقي، تعتبر الأسرة كذلك مؤسسة منتجة للقواعد ومجال لتكوين الافراد؛ بحيث يتأكد دورها الخاص في التنشئة الاجتماعية وفي نقل المحفزات الفردية والضوابط الاجتماعية. فيما يتعلق بالقواعد الدينية داخل المجتمع المغربي"[261].

وتشكل النسب الكبيرة التي عبرت عن كون المرجعيات الأخرى التي لا تمثل دورا مهما كمصادر في تعليم وتلقين الخطاب الديني مثل الجمعيات الدينية، وكذا الأقارب. ان التلميذ يشكل حصنا منيعا أمام الآليات العصرية التي تتبنى الخطاب الديني وتنشره مثل الجماعات الدينية الراديكالية التي تعتمد في البداية على الجمعيات الدينية وعلى المقربين باعتبار أنهم قد يكونون منتمين الى هذه الجماعات ثم وكما أصبحنا نشاهد في الفترة الأخيرة اعتمادهم على الشبكة العنكبوتية ووسائل التواصل الاجتماعي. وبذلك فإن التلميذ لازالت مصادره في تعليم المبادئ الأساسية للخطاب الديني تقليدية، و"عاطفية" إن صح القول. لقد عبر المبحوثون بنسبة 89,2% بأنهم لك يسبق لهم أن كان مصدرهم مرتبطا بالجمعيات الدينية في تلقي الخطاب الديني. وهي نسبة كبيرة توضح ما قلناه سابقا. ومن بين ما تبرزه هاته الأرقام حول المصادر الرئيسية للخطاب الديني التربوي التي يستقي منها التلميذ معلوماته وأسسه، يمكن ربط ذلك بالموقف من ارتداء الحجاب، حيث وكما نرى أن التلاميذ وفي غالبيتهم يميلون إلى

[261] الإسلام في الحياة اليومية، بحث حول القيم والممارسات الدينية بالمغرب، جماعي، المرجع السابق، ص 152.

تثمين ارتداء الحجاب، فهو أيضا مرتبط بالعائلة والمدرسة بشكل كبير جدا، وبهذا يمكن القول أن اختيار ارتداء الحجاب أو الدفع نحو ارتدائه يكشف عن أهمية العلاقات الشخصية والأسرة بصفة خاصة، وضعف الشبكة غير المرتبطة بالأشخاص (وسائل الاعلام أو الجماعات الدينية الخ..).

إن اعتقاد النساء بأنهن لم يتأثرن بأي شخص عند ارتداء الحجاب أو ممارسة الشعائر الدينية باستمرار -وهو ما يعني تحمل مسؤولية مبادرة فردية في المجال الديني – أو أنهن تأثرن بالعائلة أساسا مما بين تأثير التنظيمات الدينية على الممارسة اليومية للناس. ويمكن انطلاقا مما سبق، أن نضيف إلى الخصائص التي سيق ذكرها، أي الممارسة الفردية، شبه غياب الأطر الدينية الجماعية وضعفها، سواء أكانت تقليدية أو عصرية.

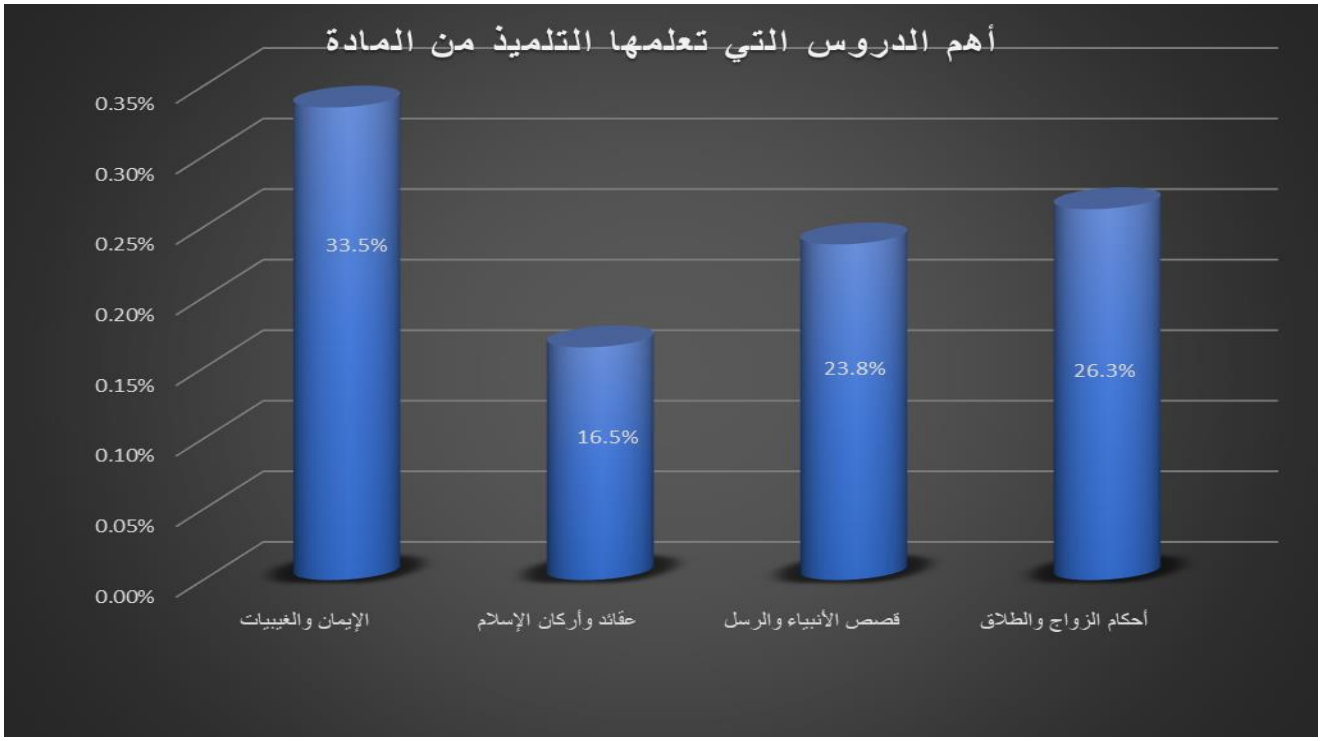
جدول رقم (48) يبين أهم الدروس التي تعلمها التلميذ في مادة التربية الإسلامية

طبيعة الدروس	التكرارات	النسب المئوية
الإيمان والغيبيات	**134**	**%33,5**
عقائد وأركان الإسلام	**66**	**% 16,5**
قصص الأنبياء والرسل	**95**	**% 23,8**
أحكام الزواج والطلاق	**105**	**% 26,3**
المجموع	**400**	**% 100**

نستنتج من خلال الجدول أعلاه أن طبيعة الدروس التي تعلمها التلميذ من المادة ترتبط بنسبة 33,5% بالإيمان والغيبيات و 16,5% بعقائد وأركان الإسلام، ثم قصص الأنبياء والرسل ب23,8% و أحكام الزواج التي أتت نسبة التأكيد على أنها من بين هاته الدروس هي 26,3%، وبالتالي فغالبية العينة المبحوثة اعتبرت أن تعلم الايمان والغيبيات يعتبر من الأوليات، وهو ما يؤكد أن الخطاب الديني التربوي مرتبط عند التلاميذ بكون منطلقاته ينبغي أن تنبني على ترسيخ العقيدة الدينية وتثبيتها بكونها ركيزة من ركائز الحياة الدينية والدنيوية عند المبحوث/التلميذ.

الشيء الثاني هو مسألة اعتبار الدين والخطاب الديني شكلا من أشكال تنظيم الحياة الاجتماعية واليومية للمسلمين، وهو ما يرتبط بالنزوع نحو تعلم أحكام الزواج والطلاق. كشكل وحيد من بين الأشكال الأخرى على اعتبار أن هذا الأمر يرتبط بتنظيم الأمور الدنيوية المتعلقة بالحياة الزوجية والأسرة. ثم الاهتمام والنزوع نحو معرفة سير الرسل وقصصهم لما يمثله ذلك من مكانة يحتلها "أنبياء الله" عند عامة المؤمنين، ولما يمثله النموذج الكاريزمي بتعبير ماكس فيبر في الشأن الديني والسياسي معا

رسم بياني رقم (45) يبين أهم الدروس التي تعلمها التلميذ في مادة التربية الإسلامية



خاتمة:

إن مجمل هاته الأفكار تطرح علينا أسئلة عديدة وكثيرة وقبل طرحها نضع مفارقة مهمة أثارت انتباهنا خلال عملنا الميداني. فمجموع الأجوبة التي أتت في هذا المحور المرتبطة بالسلوك الديني في علاقته بالتلميذ من منطلق تلقيه للخطاب التربوي الديني، يجعلنا نرى أن مختلف الإجابات كانت تثمن فعل التشبث والارتباط بالمرجعية الإسلامية في علاقتها بالفاعل الاجتماعي، وقد برز ذلك من خلال المداومة على ممارسة الشعائر الدينية وكذا تطبيق ما يتم تعلمه في مادة التربية الإسلامية في الواقع المعاش إضافة لما أبداه التلاميذ من تأكيد على ضرورة ارتداء الحجاب، غير أن المفارقة التي ينبغي أن تستوقفنا هي مسألة انعكاس هاته الأفكار والمبادئ على الممارسات الاجتماعية للسلوك الذي يقوم به هذا التلميذ، والكيفية أو الآلية التي يمكن أن يقاس بها.

من خلال ملاحظاتنا، يمكن أن نقول أنه أي السلوك مرتبط بنسق يتجلى على مستوى الخطاب وليس على مستوى الوضعيات والممارسات الاجتماعية كما تشير لذلك رحمة بورقية.[262] وبذلك فالخطاب قد لا يعكس كليا واقعا اجتماعيا حول تدين المغاربة عامة والتلاميذ باعتبار أنهم يمثلون الجيل الصاعد والصغير من المغاربة خاصة، إن مقاربة هذا التضارب إن استقام القول بين ما يعتقد فيه التلاميذ أو ما يؤمنون به وبين ما يطبقونه على أرض الواقع، من سلوكات وممارسات قد تظهر للبعض أنها منافية لما يتم التعبير عنه "اعتقادا وموقفا" تندرج ضمن خانة التحولات القيمية، التي تشهدها المجتمعات بشكل عامة والمجتمع المغربي بشكل خاص، حيث يعيش هذا الأخير مرحلة انتقالية تتسم بمحاولة القطيعة تارة مع ما هو قديم، وتارة أخرى بمحاولة احتواء القديم داخل الجديد. وأساسا ضمن ما اصطلح عليه بول باسكون "المجتمع المركب او المزيج"

[262] رحمة بورقية، القيم والتغير الاجتماعي في المغرب، رحمة بورقية، ترجمة محمد الادريسي، مؤسسة مؤمنون بلا حدود، 2018

ومن هذا المنطلق سنعالج هذه الإشكالية (تنافر السلوكات القيمية الدينية أساسا عند التلاميذ، مع ممارساتهم المعيشية) من زاوية هذا المجتمع المركب، وتعايش أنماط ثقافية وصراعية متجاورة فيما بينها. وتقدم لنا وقائع الحياة اليومية أمثلة كثيرة في هذا الإطار: حيث نرى شابا يدافع عن مبدأ المساواة بين الجنسين وعن الحرية الجنسية، لكنه يعارض وبشدة إقامة أخته لعلاقة مع شاب غريب عن الأسرة. نرى شابا آخر يعمل بمؤسسة حديثة (مؤسسة بنكية أو تجارية الخ..) وينم مظهره عن شخص عصري (من شكل اللباس إلى السيارة التي يملكها) لكنه ما يزال يعتقد بتأثير السحر وبالخرافات، ويتعامل مع الناس انطلاقا من هذا الاعتقاد (الخوف من "عين" الحاسد، والتطير من أخبار الشؤم...).[263]

وتعتبر هاته الأمثلة التي تبرز داخل المجتمعات الانتقالية أو تلك التي تكون ساحة لتداخل الثقافات، كما هو الشأن في المغرب، عن الهوة القائمة بين التصورات والمواقف، بين القول والفعل، مما يساهم في تأجيج التناقضات الحاصلة بين القديم والجديد، بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون. ويكتسي موضوع العلاقة بين التقليد والحداثة أهميته لكونه يسمح بضبط الاصطدام أو التعايش الممكن بين ثقافتين مختلفتين من حيث أسسهما وغايتهما. ففي المجتمعات الانتقالية مثل المجتمع المغربي، ما يزال الصراع قائما بين ثقافة تتجذر في تربة الماضي وتأخذ اسم التقليد والأصالة، وأخرى مستمدة من الخارج، وتحديدا من الغرب وتأخذ اسم الحداثة والتجديد.

رغم كل ما تم ذكره، فمن خلال ما ظهر من إجابات المبحوثين وتعبيراتهم التي برزت في النسب المئوية، والتي حاججت وأكدت على تشبث غالبيتهم ذكورا واناثا ولو على المستوى الظاهري بالخطاب الديني التربوي، الذي يدخل في خانة ما هو تقليدي (الصلاة كنموذج). بشكل عام فإن ما يمكن استنتاجه، هو أن المواقف التقليدية تتغلب على الأفكار الجديدة التحديثية التي ترافق التعليم العصري عادة، كما أن التغيرات المفاجئة التي طالت المجتمع على المستويين الاقتصادي والاجتماعي، لم تخلخل بقوة عقليات وسلوكات الذكور، فالرجل يبرر مواقفه

[263] -عز الدين الخطابي، دينامية التقليد والحداثة، مرجع سابق، ص 103.

التقليدية تجاه المرأة باللجوء إلى مبررات من طبيعة دينية وأخلاقية وإلى مسبقات اجتماعية تنم عن فهم عتيق لدور المرأة داخل المجتمع مثلما رأينا في مواقف المبحوثين ضمن إطار الإجابة عن السؤال المرتبط بالحجاب.

وبما أننا والحالة هاته، لا يمكننا أن نتحدث عن غلبة نسق على آخر (تقليدي على عصري أو حداثي على تقليدي)، نظرا لما نراه من اختلاف حاصل بين أنماط الخطاب والسلوكيات الاجتماعية عند أشد الناس ادعاء بالإيمان (نركز على هذه النقطة لأنها تقع في خانة أطروحتنا، كون العكس قد يكون صحيحا ونرى عدم تطبيق من يدعون الحداثة مبادئها في سلوكاتهم اليومية). "فلا يمكننا الحديث في هذه الحالة، عن هيمنة نسق اعتقادي على آخر، ما دام المجتمع في صيرورة دائمة، وبالتالي فإنه من الطبيعي أن نتوقع اصطدامات وصراعات بين أنساق على هذه الدرجة من الاختلاف. وعليه، فإنه من السابق لأوانه، وفي ظل المعطيات الراهنة، الحديث عن نسق مرجعي واحد، يضبط كل التمثلات ويوجه كل السلوكات، على اعتبار أن عملية التحول الثقافي ما زالت تتلمس طريقها. تداخل، تحول، اختلاف، تعدد، صراع، تلك إذن هي السمات الأساسية التي تميز المجتمع المغربي.[264] إن الرابطة الضرورية بين الثوابت والمتغيرات الاجتماعية، بين إعادة علاقات الإنتاج القائمة وإنتاج علاقات جديدة، تبرز وضعية الصراع القائم بين نسق التقليد ونسق الحداثة، وتسمح بفهم المجتمع متجدد باستمرار، كمعطى وكمشروع في نفس الوقت. وهو ما يفسر التباينات الحاصلة على مستوى المواقف والتمثلات، والمؤدية إلى أشكال متعددة من الصراع الاجتماعي. ويتجلى هذا المظهر "المتعدد الأبعاد" في علاقات عدم التوافق بين الفاعلين الاجتماعيين، كما يتمثل في "سلسلة من التأرجحات الناتجة عن مواقف، لا أحد منها ثابت لأنها جميعا غير مقنعة بشكل تام.

"بإمكاننا على هذا الأساس، الحديث عن "حركة" على مستوى المواقف والتصورات، وعن توزيع غير متكافئ بالنسبة للتجديد والتقليد. والنتيجة، هي بروز انتقائية على مستوى السلوكات

[264]-عز الدين الخطابي، المرجع السابق، ص 159.

واتخاذ المواقف، وهي انتقائية تجمع بين عناصر متباينة ومتعارضة".[265] إن هذا الأمر ينطبق مثلا على وضعية تبني المبادئ العصرية أو التقليدية فكريا وعدم تطبيقها من ناحية الممارسة والسلوك. هكذا، فبجانب التمثلات والمواقف الحداثية تبرز تصورات وسلوكات تقليدية، لتشكل ما يمكن تسميته ب"الذاكرة التاريخية" أي النسق المرجعي الذي يثمن "أصالة" المجتمع في مواجهة التحديات التي تثيرها التحولات السوسيو-ثقافية. يقول بهذا الخصوص عز الدين الخطابي "إن بقاء واستمرارية النموذج التقليدي أمر لا جدال فيه، لكن صيرورة التحول أمر لا مفر منه أيضا. وهذا هو السبب المؤدي إلى دينامية صراعية تتواجه عبرها قيم الاستمرارية وقيم التحول".[266]

[265] -عز الدين الخطابي، دينامية التقليد والحداثة، مرجع سابق، ص 163.

[266] - عز الدين الخطابي، مرجع سابق، ص 169.

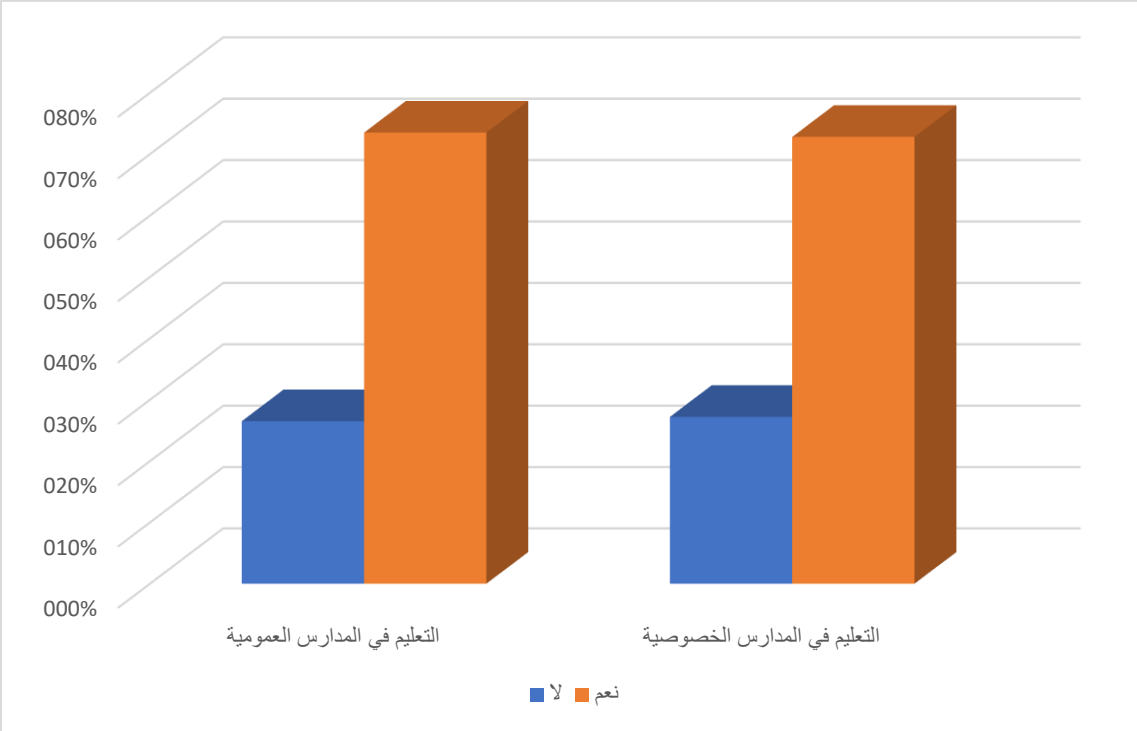
الفصل لتاسع: الخطاب الديني ونمط التعليم

جدول رقم (49): يبين حفظ التلاميذ(ة) للقرآن حسب نوع التعليم.

حفظ التلاميذ للقرآن	نعم		لا		المجموع	
طبيعة التعليم	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
التعليم في المدارس العمومية	186	73,5%	67	26,5%	253	100,0%
التعليم في المدارس الخصوصية	107	72,8%	40	27,2%	147	100,0%
المجموع	293	73,3%	107	26,8%	400	100,0%

قيمة كاي تربيع 0,025 بمستوى دلالة 0,481

رسم بياني رقم (46) يبين حفظ التلاميذ(ة) للقرآن حسب نوع التعليم



تبين المعطيات والنسب الموجودة أعلاه حجم التباين والاختلاف بين التلاميذ الذين أجابوا عن سؤال هل كنت تحفظ القرآن وتستظهره، ارتباطا بأماكن دراستهم سواء الحالية منها أو السابقة، أي بالتعليم العمومي أو الخصوصي. ضمن هذا السياق فقد أجاب 73,5% من

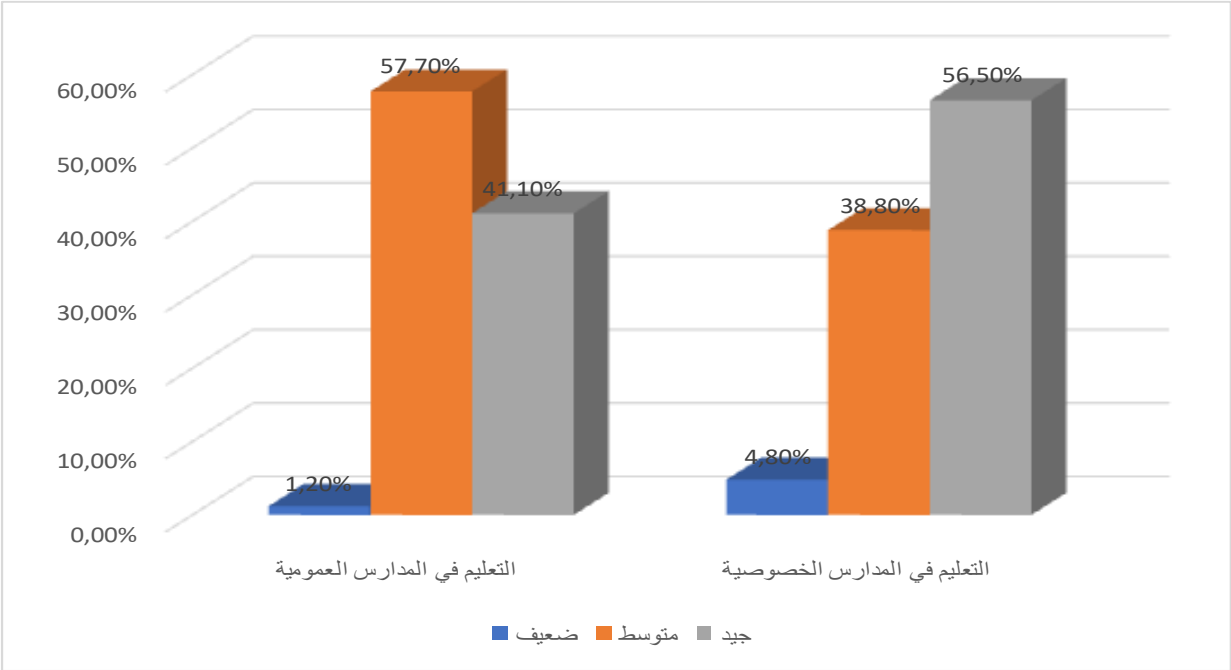
التلاميذ الذين درسوا في المدارس العمومية بنعم عن السؤال السابق ذكره، فيما أتت نسبة من أجاب عن هذا السؤال بنعم من تلاميذ المدارس الخصوصية 72,8%، وهي قريبة من النسبة الاولى، وبذلك يبرز لنا أن حفظ القرآن واستظهاره كمؤشر على التمكن من الخطاب الديني يبقى متقاربا بين التلاميذ الذين يدرسون في المدارس العمومية والخصوصية كذلك، وبهذا لا تظهر لنا علاقة انعكاسية بين نمط ونوع التعليم وتأثير ذلك على التمكن من هذا الخطاب عبر آلية الحفظ والاستظهار.

جدول رقم (50): يبين تقييم التلاميذ لمستواهم الدراسي حسب طبيعة التعليم.

تقييم التلاميذ لمستواهم الدراسي	جيد		متوسط		ضعيف		المجموع	
طبيعة التعليم	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
المدارس العمومية	104	41,1%	146	57,7%	3	1,2%	253	100,0%
المدارس الخصوصية	83	56,5%	57	38,8%	7	4,8%	147	100,0%
المجموع	187	46,8%	203	50,8%	10	2,5%	400	100,0%

قيمة كاي تربيع 16,012 بمستوى دلالة 0,000

رسم بياني رقم (47) يبين تقييم التلاميذ لمستواهم الدراسي حسب طبيعة التعليم



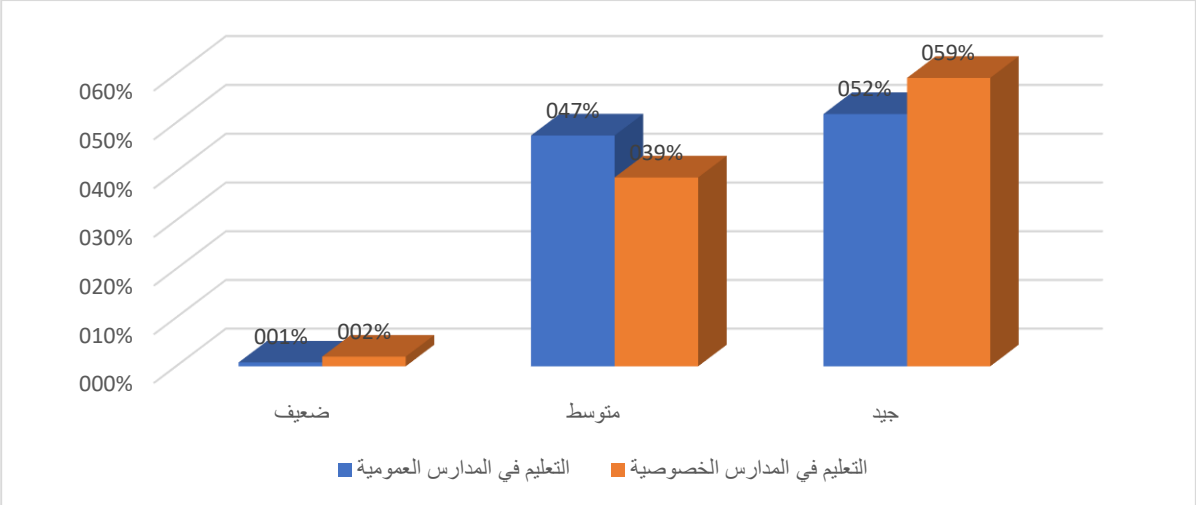
لقد أسلفنا الذكر في الجدول السابق، أن العلاقة بين المتغير المستقل والآخر التابع غير موجود بناء على ما تم استنتاجه من المعطيات الميدانية، إلا أن هذا الجدول يبين عكس ما وجدناه سابقا، اختلافا ليس بالكبير، لكن دلالاته توضح أن نوع التعليم (خصوصي أم عمومي) له دور في جودة التحصيل الدراسي بشكل عام، واستيعاب الخطاب الديني والتمكن منه بشكل خاص. سيجيب 56,5% من العينة المبحوثة عن كون تقييمهم لمستواهم الدراسي بأنه جيد، من الذين سبق لهم أن درسوا في المدارس الخصوصية، لتتراجع النسبة حينما ننتقل إلى تلاميذ المدارس العمومية وتنخفض إلى 41,1%. وإن كانت النسب مختلفة في خانة التقييمات المتوسطة. لكن المؤشر الأكبر على التمكن والاستيعاب يقاس دائما بما هو جيد.

جدول رقم (51):يبين المعدل المحصل عليه في المادة حسب طبيعة التعليم.

المعدل المحصل عليه في المادة	جيد		متوسط		ضعيف		المجموع	
طبيعة التعليم	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
المدارس العمومية	131	51,8%	120	47,4%	2	0,8%	253	100,0%
المدارس الخصوصية	87	59,2%	57	38,8%	3	2,0%	147	100,0%
المجموع	218	54,5%	177	44,3%	5	1,3%	400	100,0%

قيمة كاي تربيع 3,672 بمستوى دلالة 0,1

رسم بياني رقم (48) يبين المعدل المحصل عليه في المادة حسب طبيعة التعليم.



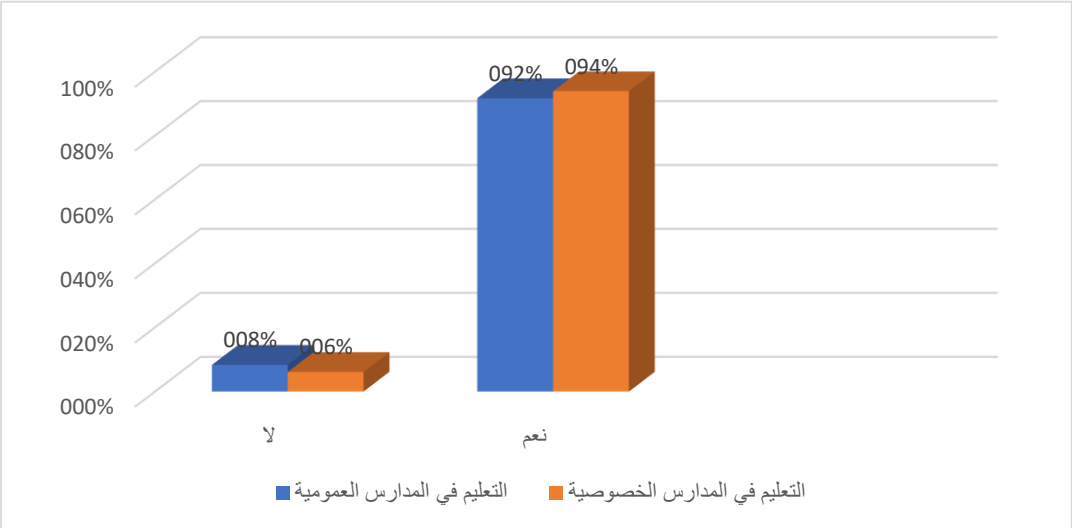
نستنتج من خلال الجدول أعلاه أن التلاميذ الذين سبق لهم أن درسوا في المدارس الخصوصية، هم أكثر من حصل على معدل جيد في مادة التربية الإسلامية بنسبة 59,2%، فيما كانت نسبة العينة المبحوثة التي تنتمي للمدارس العمومية تدريسا وتكوينا وحصلت على معدل جيد في المراقبة المستمرة بهذه المادة هي 51,8%. تنقلب النسب إذا ما انتقلنا لصنف المعدلات المتوسطة فتصبح 47,4% لتلاميذ المدارس العمومية و 38,8%، لتلاميذ المدارس الخصوصية. عموما نسجل أن هناك تباينا واختلافا برتبط بمتغير وسط التعلم ونمطه المرافق.

جدول رقم (52): يبين استيعاب المعلومات المقدمة من طرف الأستاذ حسب طبيعة التعليم.

استيعاب المعلومات المقدمة من طرف الأستاذ	نعم		لا		المجموع	
طبيعة التعليم	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
المدارس العمومية	232	91,7%	21	8,3%	253	100,0%
المدارس الخصوصية	138	93,9%	9	6,1%	147	100,0%
المجموع	370	92,5%	30	7,5%	400	100,0%

قيمة الكاي تربيع 0,636 بمستوى دلالة 0,278

رسم بياني رقم (49) يبين استيعاب المعلومات المقدمة من طرف الأستاذ حسب طبيعة التعليم



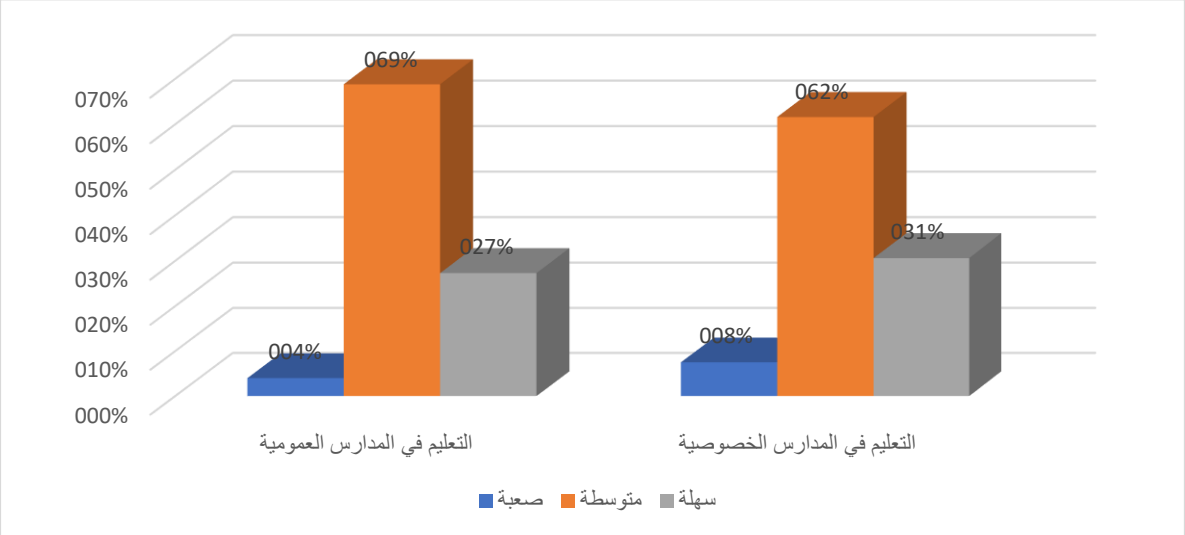
ستشكل النسبة الأكبر من المبحوثين أي كانت أماكن تعلمهم في السابق، تأكيدا على كونهم يستوعبون المعلومات المقدمة من طرف أستاذ المادة. ولأن محورنا هذا مرتبط بمعرفة هل لهاته الأماكن وطبيعة التعليم من تأثير أم لا. فالأرقام المسجلة تبين أن استيعاب المعلومة الدينية والخطاب الديني لا يختلف بين العينة المبحوثة التي درست في المدارس الخصوصية (93,9%) أو العمومية(91,7%) . فكلاهما معا متقاربان في النسبة وفي الإجابة، عن استيعابهم لما يتم تقديمه داخل حجرة الدرس.

جدول رقم (53): يبين طريقة الامتحان في المادة حسب طبيعة التعليم.

طريقة الامتحان في المادة	سهلة		متوسطة		صعبة		المجموع	
مكان التعليم	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
المدارس العمومية	69	27,3%	174	68,8%	10	4,0%	253	100,0%
المدارس الخصوصية	45	30,6%	91	61,6%	11	7,5%	147	100,0%
المجموع	114	28,5%	265	66,3%	21	5,3%	400	100,0%

قيمة كاي تربيع 3,234 بمستوى دلالة 0,199

رسم بياني رقم (50) يبين طريقة الامتحان في المادة حسب طبيعة التعليم.



نستنتج من خلال معطيات الجدول، أن التعامل مع الامتحان والكيفية التي يتلقاه بها التلميذ سواء كان صعبا او سهلا أو متوسط الصعوبة والسهولة، هي نفسها إذا ما تم ربطها بأماكن التعلم التي تمدرس فيها هذا التلميذ. حيث توضح النسب المئوية هذا الأمر، من حيث أن 30,6% من الذين درسوا بالعمومي اعتبروا امتحان التربية الإسلامية سهلا. فيما أجاب 30,6%، بنفس الإجابة من الذين درسوا بالخصوصي، فيما انعكست النسب وارتفعت عند الصنف الأول في خانة المتوسط ب68,8% ، أما المبحوثين الذين تمدرسوا في المدارس الخصوصية فقد اعتبر 61,8% منهم أن الامتحان متوسطا بين الصعوبة والسهولة كذلك. انطلاقا من كل هذا نعتبر أن تأثير أماكن التعلم يغيب في حالة الإجابة عن هذا السؤال تحديدا. ومن ثم غياب تأثير ذلك على النتائج المسجلة في المادة.

خاتمة:

إن تحليلنا وعرضنا لنتائج البحث الميدانية المرتبطة بما تم إيراده في الصفحات السابقة، المرتبطة بثلاثة فصول، أدت بنا إلى تحديد خلاصة عامة مركزية ومركزة نوردها فيما يلي:

- يؤثر المستوى التعليمي للآباء على تمكن التلاميذ من الخطاب التربوي، الديني فمن خلال البيانات التي تم وضعها، والنتائج المتوصل إليها بهذا الخصوص، تبين لنا أن أبناء الآباء الذين يوجد لديهم مستوى تعليمي عالي ومرتفع ، هم أكثر تمكنا واستيعابا واستدماجا للخطاب الديني التربوي، من غيرهم. برز ذلك من خلال المعدلات المحصل عليها في المادة، أو عن طريق قدرة التلميذ (ة) على حفظ القرآن واستظهاره، أو من خلال درجة استيعابه لخطاب أستاذ المادة. وبالتالي فالتمكن من مادة التربية الإسلامية يبقى رهين المستوى التعليمي أولا، ثم بلورة هذا الشرط إلى عامل قوة من طرف التلميذ في حد ذاته.
- إن أكثر التلاميذ الذين حصلوا على نتائج جيدة، وكانت تقييماتهم للمعدلات المحصل عليها، وقدرتهم على استيعاب الخطاب الديني التربوي، ومادة التربية الإسلامية داخل القسم، وكذا حفظهم للقرآن واستظهارهم هم تلامذة المسالك العلمية وتحديدا مسلك العلوم الفيزيائية وكذا الرياضية. وبالتالي فتعلق تلاميذ (ات) المسالك العلمية بالخطاب التربوي الديني ، يعلو على تلاميذ المسالك الأدبية.
- أبرزت النتائج المحصل عليها كذلك أن فئة الإناث من التلاميذ، تتفوق على فئة الذكور، في التمكن من الخطاب الديني التربوي ارتباطا بالمؤشرات التي أبرزها تحليل برنامج (SPSS) بخصوص ما تم إنجازه من استمارات بخصوص هذا الموضوع. ويرتبط الأمر في تصورنا وكما بينا ذلك سلفا بسياق التحولات التي رافقت عملية الانتقال من مجتمعات ذات طبيعة تقليدية إلى أخرى ذات طبيعة انتقالية. وما يؤكد على هذا التفوق الذي أصبح يتنامى سنة بعد أخرى، هو انعكاسه على المحاولات العديدة لتقعيد مقاربة النوع

في المجتمع، ومن ثم في المجالات التي تنبني فيها العلاقات الاجتماعية بما فيها المدرسة والمؤسسة التعليمية.

- لقد ثمنت مختلف الإجابات المرتبطة بالفصل المعنون بالتلميذ والسلوك الديني فعل التشبث والارتباط بالمرجعية الإسلامية. وقد برز ذلك من خلال المداومة على ممارسة الشعائر الدينية وكذا تطبيق ما تم تعلمه في مادة التربية الإسلامية في الواقع المعاش، إضافة لما أبداه التلاميذ من تأكيد على ضرورة ارتداء الحجاب.

-التحليل الكيفي

-الفصل العاشر: الفعل البيداغوجي للمدرس وآليات التلقين.

- تقديم:

لقد اعتمدنا في هذا الفصل واستنتجنا خلاصاتنا وتحليلانا ارتباطا بالمنهج الكيفي، وتحديدا على تقنية المقابلة، وتحديدا المقابلة نصف الموجهة. حيث أجرينا هذه المقابلات مع مجموعة من الأساتذة والأستاذات، من أماكن وثانويات مختلفة شملها البحث (ثانويات في القطاع الخاص، كما في القطاع العمومي). وقد بلغ عدد العينة المستجوبة في هذا البحث عشرة أساتذة موزعين على صنفي الذكور والإناث. لهم ولهن شهادات عليا تبدأ من الباكالوريا، وتنتهي بشهادة الدكتوراه في تخصص التربية الإسلامية. ضمن هذا الإطار، واجهتنا صعوبات عديدة أثناء إجراء هذه المقابلات، مثل تردد الكثيرين في إجراء حديث معنا، أو اقتصارهم على أجوبة صغيرة وبسيطة رغم المحاولات المتكررة لتعميق نقاشنا حول هذا الموضوع، وقد برر الأساتذة ذلك بضيق الوقت وكثرة الإنشغالات وغيرها. فيما وبالمقابل، تجاوب معنا العديد منهم، بشكل جيد، مرحبين بإجراء هذه المقابلات، وعرض مساعدات تتعلق بإجراء البحث، فيما يخص، العلاقة مع التلاميذ الذين يدرسون عندهم.

ارتباطا بهذه المقابلات التي تم إجراءها قسمنا محاور هذا الفصل إلى أربعة تيمات ومحاور أساسية وهي:

1- بيداغوجيا الكفايات أم الدعامات
2- آليات التلقين وأشكال تجاوب التلميذ على ضوء المتغيرات التي شهدها المنهاج
3- القضايا التي يثيرها منهاج مادة التربية الإسلامية وانعكاسها على سوق الشغل
4- صعوبات تدريس مادة التربية الإسلامية.

إن اهتمامنا وارتكازنا في هذا المحور سيدور أساسا على مسألة ارتباط المدرس بالدرس الديني والخطاب المرافق له، وانعكاس ذلك على نتائج ومردودية التلاميذ داخل الفصل الدراسي، وكذا الوسائل التي يستعملها هذا المدرس والفعل البيداغوجي الذي يرتكز عليه من وسائل وآليات تعليمية وتعلمية حديثة ومعاصرة من طرفه، ومن طرف التلميذ كذلك، وفي علاقة ذلك بالمنهاج الدراسي المعتمد من طرف الوزارة داخل مادة التربية الإسلامية.

لقد شكل الارتكاز البيداغوجي منطلقا أساسيا عند أستاذ مادة التربية الإسلامية من أجل تكريس وتقعيد الخطاب التربوي الديني، وفق آليات تحكمها عملية بيداغوجية وتربوية معينة ودقيقة. وفي هذا السياق، فإن اعتماد الأستاذ/ة على المنهاج التربوي القديم أو الجديد لا يشكل سوى حلقة ضمن العديد من الحلقات الأخرى التي تدفع بالدرس الديني التربوي نحو مداه الأقصى. ولا يستقيم هذا دون عملية إشراك فعلي للتلميذ من أجل استدماج هذا الخطاب والتمكن من محتوياته، والتشبع بما يوجد داخله سلوكا وقيما وأفعالا ومواقف اجتماعية. إضافة لهذا فالمستوى الثقافي للأستاذ والأقدمية وتنويع أساليب هذا التلقين بالخروج تارة عن النصوص البيداغوجية المقيدة للعملية التربوية قد تساهم في ترسيخ هذا الخطاب بشكل كبير، وتساعد كذلك على جعل التلاميذ أكثر تمكنا وقدرة على استدماج الخطاب الديني وهو ما قد تظهره النتائج والمعطيات الميدانية في بعض الأحيان. وفي هذا الإطار فإن أي عملية تربوية قد تعتريها مجموعة من الصعوبات والاكراهات، الناتجة عن طبيعة الممارسة التربوية ذاتها وعدم تجديدها، ثم طبيعة المهام التي يقوم بها الأستاذ داخل الفصل الدراسي وكذا الاختيارات البيداغوجية التي يعتمدها إما القديمة منها أو الجديدة.

1- بيداغوجيا الكفايات أم الدعامات؟

قبل الحديث عن طبيعة الاختيارات التي يتعامل معها أساتذة مادة التربية الإسلامية في الفصول الدراسية والتي أبداها لنا المستجوبون ضمن إطار المقابلات التي قمنا بها معهم، ينبغي التأكيد وتسجيل أن غالبية الأساتذة المستجوبون لهم إطلاع على مجمل منهاج مادة التربية الإسلامية للسنة الثانية باكالوريا وكذا الميثاق الوطني للتربية والتكوين 1999 والتغييرات التي طرأت على هذا المنهاج على اعتبار أن هاته الفئة من هذا الصنف هي عينة البحث في هذا الاطار. وهو الشيء الذي تبدى لنا في شهادات المبحوثين.

يقول هذا الأستاذ " اطلعت على الميثاق الوطني للتربية والتكوين الصادر في أكتوبر سنة 1999 وهو وثيقة رسمية للإصلاح جاءت بمقاربة تتجاوز مقاربة التدريس بالأهداف وتعتمد على الكفايات كأهم مستجد إضافة إلى مستجدات أخرى في تبوييات عدة، وقد صيغ هذا الميثاق من

طرف لجنة ملكية خاصة حيث تشكلت من هيئات وفعاليات مختلفة، وتربوية ومهنية وسياسية ونقابية" ويضيف بخصوص التغييرات التي لحقت بمادة التربية الإسلامية " إن هذه التغييرات كانت تصب في مصلحة المتعلم بشكل مباشر لأنها حققت له مقاصد متنوعة، كالمقصد الوجودي والكوني وكذلك الحقوقي والروحي، وقد ساهم كل هذا في تحقيق التوازن في كيان المتعلم بين الجوانب الشخصية كلها. كما أنه اهتم ببناء المعرفة والتدريب على ترسيخ القيم".

(أستاذ 52 سنة

الثانوية التأهيلية بالتعليم العمومي عبد الكريم الرايس)

ويقول أستاذ آخر" قمنا بالاطلاع على الميثاق الوطني للتربية والتكوين في مركز التكوينات منذ 2013. حيث أن الميثاق الوطني صدر في أكتوبر سنة 1999 وهو يعتبر دستور التربية والتكوين. وتغير منهاج التربية الإسلامية الخاص بالنسبة الثانية باكالوريا والمقرر سنة 2016، وهذا التغير يكمن في بنيته حيث اعتمد على المداخل لتصريف المحتوى الدراسي. كما أن هذا التغير أو التغييرات التي طرأت على مادة التربية الإسلامية فهي تغييرات إيجابية مهمة". (أستاذ، المستوى الدراسي ماستر، 49 سنة، الثانوية التأهيلية بالتعليم العمومي ابن خلدون). الشيء الذي تؤكده هذه الشهادة أيضا "نعم، قمت بالاطلاع على الميثاق الوطني ومن أهم ما جاء في هذا الميثاق هو أن النظام التربوي بالمغرب تخلى عن التدريس بنظام الأهداف وفق نظام المقاربة بالكفايات، كما تخلى عن مدخل المكونات والدروس ليعتمد مدخل الوحدات أو المجزوءات. يضيف هذا الأستاذ حول ما أتى به المناهج الجديد "فهو يعتمد المقاربة بالكفايات في بناء المنهاج الدراسي لمادة التربية الإسلامية، مع الاعتماد على مداخل جديدة هي التزكية، الاقتداء، الاستجابة، القسط الحكمة".

(أستاذ 45 سنة

المستوى الدراسي : دكتوراه

الثانوية التأهيلية بالتعليم العمومي)

إن ما تؤكده مجمل هاته الأقوال والشهادات هو أن أساتذة مادة التربية الإسلامية في غالبيتهم أقول "وليس كلهم" على اطلاع بما أتت به المستجدات التربوية، ومن ثم فهذا الأمر هو رسم معالم المسار المهني للأستاذ ومعرفة هل يقوم هذا الأستاذ بدوره داخل القسم وإذا كان ذلك صحيحا، فما هي الكيفية التي ينعكس بها على تعاملاته مع باقي القضايا التربوية. وهو ما سيظهر في باقي الأسئلة الأخرى التي طرحناها على مبحوثينا في دليل المقابلة.

إن ما أثار انتباهنا في بعض الشهادات التي أوردنا بعضها في المحور هي تضمين بعضهم لمسألة الإحاطة بالمستجدات التربوية وبنوعية النظام الذي يعتمده الأستاذ في تدريس مادة التربية الإسلامية، وقد جاءت وفق نظامين اثنين أساسين هما: نظام المقاربة بالكفايات أو الوسائل التعليمية الجديدة ثم نظام التدريس بالدعامات. هذا الأخير الذي يعتبر اليوم متجاوزا من منظور المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية، رغم استمرارية استعماله من طرف بعض الأساتذة.

ولأن المنهاج الجديد، كما أسلفنا الذكر يرتبط بمبدأ التدريس بالكفايات سنركز على هاته المقاربة ونرى ما هي الإضافات التي قدمتها في مسألة تدريس الخطاب الديني التربوي ومعرفة انعكاس ذلك على سيرورة التعلم لدى التلميذ في جانب تشبعه بالخطاب الديني من عدمه. إن الوقوف على تحديد الأساس التربوي الذي يقوم عليه المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية يتطلب الوقوف أولا على ذلك الأساس الذي يقوم عليه المنهاج الدراسي المغربي. وتحديدا مقاربة 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.

في هذا الإطار لا بد من إعطاء تعريف موجز وبسيط لما يعنيه أو تعنيه مقاربة الكفايات في المناهج الجديد للتربية الإسلامية. إن ما يتيحه هذا التبني أي تبني هذا النموذج كأساس لبناء المنهاج هو إمكانيتين للفعل هما: "إما المنهاج المندمج الذي يركز على تجانس المواد وبناء الكفايات العرضانية (LES COMPETENCES TRANSVERALES)، أو المنهاج الذي يقوم على المواد

الدراسية وكفاياتها الخاصة دون إغفال للكفايات الممتدة بين المواد. ولقد تبنى الميثاق الوطني مقاربة الكفايات باعتبارها مدخلا للإصلاح التربوي وحددت الوثائق المصاحبة له – في إطار المنظور الثاني الذي تمت الإشارة اليه – أنواعا خمسة للكفايات هي: الكفاية الاستراتيجية، والكفاية التواصلية، والكفاية المنهجية، والكفاية الثقافية، ثم الكفاية التكنولوجية.[267]

لقد سعى المنهاج الجديد إلى توظيف مقاربة الكفايات وفق منظور جديد يستحضر الادماج 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 المتعلم 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 لتحققها.

يقول أحد الأساتذة بهذا الخصوص "صحيح أعتمد على بيداغوجية الكفايات لأن هذه المقاربة التي تعتبر اليوم أحد أهم المقاربات الحديثة والرامية إلى إصلاح منظومات التعليم، وتصحيح بعض أخطاء وثغرات المقاربات السابقة أي المقاربة بالمضامين والمقاربة بالأهداف بهدف الرفع من جودة التعليم وهو ما يجعل من المتعلم دائما يحتك مع هذه القيم في جميع المستويات بالشكل الذي يناسب قدراته الذهنية، لذلك نجد المنهاج مبني وفق المداخل الرئيسية التزكية، والاقتداء، والاستجابة، والقسط، والحكمة وهذا يعطي نقلة نوعية على مادة التربية الإسلامية لتركز على اصلاح سلوك المتعلم".

(- أستاذ، 52 سنة،

-المستوى الدراسي إجازة،

-الثانوية التأهيلية عبد الكريم الرايس،)

[267] محمد الانصاري، المنهاج الجديد وتجديد الممارسات التربوية المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية أنموذجا، مسالك التربية والتكوين، المجلد 2 العدد 1 (2019)، 59

ويعتبر أستاذ آخر أن طريقة تدريسه لا تخرج عن هذا السياق، أي التدريس ببيداغوجية الكفايات" مع تنويع الطرائق من بحث وعروض وإشراك التلاميذ في الإعداد والتقويم والتعلم الذاتي". وتبرز هاته الشهادات أن مسألة قيام المبحوثين. باتباع طرق بيداغوجية مستجدة وجديدة، مع إضافة طرق أخرى تساهم في إيصال الدرس الديني بسلاسة ورجوعا للفرضية المؤطرة لهذا المحور، سنجد ان الأساتذة ضمن إطار اختصاصاتهم المخولة لهم يجتهدون في عملهم عبر القيام بعملية اشراك التلاميذ في القاء الدرس وتوظيف الحوار المشترك والإلقاء.

2- آليات التلقين وأشكال تجاوب التلميذ على ضوء المتغيرات التي شهدها المنهاج

إن طبيعة هذا الحوار واتباع طريقة حوارية بنائية أساسها التلميذ لا تخرج عن ارتباطاتها البيداغوجية والتربوية التي نص عليها المنهاج الجديد للتربية الإسلامية من حيث كونها تزكية واستمرارية لما أتى داخل هذا المنهاج، ولكون الطرق الحوارية والآليات الحديثة التي تدمج التلميذ قد أثبتت أهميتها ونجاعتها ارتباطا بسائر التخصصات المعرفية ومنها التربية الإسلامية كذلك. وقد شكل هذا الأمر خروجا عن النمط السائد والمتعارف عليه الذي لازم الخطاب الديني وتعلمه من حيث كونه خطابا يرتبط ارتباطا وثيقا بالحفظ والاستظهار وترديد ما تعلمه دون مساءلة ودون نقد ودون مشاركة في هذه التعلمات.

يحاول الأساتذة تجاوز الصيغة القديمة المعتمدة وذلك لتبنيهم المقاربات البيداغوجية المعاصرة الشيء الذي سنكتشفه من مجموع المقابلات والشهادات التي سنوردها تباعا: يقول أحد الأساتذة حول هذا الموضوع " نستعمل الطرق الإلقائية، الطرق الحوارية والطرق الفعالة. كما نعتمد أيضا على بيداغوجية الكفايات من أجل تدريس مادة التربية الإسلامية، فلا بد أن يقوم الأستاذ بطرائق مختلفة مثل الأنشطة وبلورة بعض الدروس ضمن هذه الأنشطة. وكذلك اعتماد التدريس بالوضعية المشكلة لأن مقاربة الكفايات تفرض ذلك، وقد جاء اتفاقنا وتبنينا لهذا المنهاج الجديد، نتيجة لكونه يتلاءم مع التلميذ في مستوياته الثلاث، لأن من أجملها جاء فيه تخصيص مدخل من مداخل التزكية وهي سور من القرآن الكريم فكان هناك أثر طيب في

هذا الباب. كما أن هناك قضايا كثيرة منها التوحيد، الحرية، الإلحاد، فهي تعتبر ملائمة لمستوى التلميذ السنة الثانية بكالوريا".

(أستاذ، 49 سنة،

المستوى الدراسي : ماستر،

الثانوية التأهيلية بالتعليم العمومي،)

ويرى أستاذ آخر نفس الشيء ضمن إطار البحث لأجل أن يتم بناء درس تعليمي بمستوى يلائم تطلعات التلاميذ ويلبي احتياجاتهم المعرفية، ويدفع بهم نحو مداهم الأقصى في اكتساب المعارف والخطاب الديني. "إن التغيير مطلوب لتكسير النمطية والرتابة أثناء إنجاز الدروس لذلك فالأستاذ مطالب بإحداث تغييرات تناسب المستوى الفكري للمتعلم ولا تخالف ثوابت الشرع وروح المنهاج وتساير واقع التلميذ المتغير"

(أستاذة، 44 سنة،

المستوى الدراسي دكتوراه،

الثانوية التأهيلية بالتعليم العمومي عبد الله العروي،)

ويقول أستاذ مبحوث اخر " أختار الطرائق من بحث وعروض وإشراك التلميذ في الإعداد والتقويم والتعلم الذاتي، وأعتمد على الأنشطة الداعمة من أجل التلميذ وكذا على التدريس بطريقة الحوار". وكل ذلك بناء على المنهاج المختار الذي يعزز ويكرس حسب الأساتذة هذا الاتجاه الجديد في طبيعة تدريس الخطاب الديني التربوي.

على العموم فإن تبني مقاربة التدريس بالكفايات كاختيار بيداغوجي يعني ضمنيا الاخذ بمجموعة من المرجعيات والنظريات التي تشكل خلفية نظرية لهذه المقاربة. ومنها على سبيل المثال لا الحصر: نظريات التعلم البنائية، والجشطلتية، والبراديغم السوسيو بنائي الذي يعتبر أفضل إطار نظري للمقاربة بالكفايات نظرا لما يوفره من تفسيرات ابستمولوجية لطبيعة التعلم

والتي ترتبط بعدد من التطبيقات والممارسات البيداغوجية. وهذا ما يؤكده مجموعة من المختصين التربويين الشيء الذي جعل عددا من الأنظمة التربوية تتبناه في عملية مراجعة المناهج كإطار مرجعي لمنهاج مبني على الكفايات.[268]

ومن ثم فهذا يجعل الجانب التفاعلي في إطار تقديم الدروس والحصص المبرمجة وتدريس الخطاب الديني، بناء على مجموع ما تم ذكره سابقا، ويجعل التلميذ مساهما أساسيا ورئيسيا في هذه العملية برمتها ارتباطا بشكل المنهاج وما قام بإضفائه على المادة أو ارتباطا بطريقة التدريس التي يعتمدها الأستاذ أو هما معا في كثير من الأحيان: "مما لا شك فيه، ولا يمكن إنكاره هو أن مادة التربية الإسلامية تساهم في تطوير السلوك الديني للتلميذ على المدى القريب، والمدى البعيد. أما على المدى البعيد بعد تخرجهم من الجامعة فتجعله قادرا على التفاعل الإيجابي مع كل ما يواجهه في حياته اليومية".

(أستاذ، 49 سنة،

المستوى الدراسي إجازة،

الثانوية التأهيلية ابن خلدون،)

تفاعل إيجابي يبنى من خلال سيرورة من المعارف والآليات التي يتم بناؤها على مدى زمني معين، وقد شكلت في هذا السياق الثورة التكنولوجية شكلا مساعدا لضمان هذا التفاعل الإيجابي وتثمينه وكذا الرفع من مردودية الدرس الديني، من حيث الاعتماد على وسائط تكنولوجية ووثائق معلوماتية تغني التلميذ و الأستاذ من البقاء حبيس الكتاب المدرسي، طبعا ليس تجاوزه كلية لأن ذلك غير ممكن بيداغوجيا وتربويا ولكن جعل هاته الوثائق الالكترونية عاملا يضفي على العملية التربوية طابعا خاصا ينعكس إيجابا على التلميذ وتشجيع هذا الأخير على استعمالها بوفرة وبكثرة وبفائدة وهو ما يظهر من خلال شهادات الكثيرين: "بالتأكيد يستعمل التلميذ الوسائل التكنولوجية من أجل تحصيله على البحث على المعلومة في جميع

[268] محمد الأنصاري، المنهاج الدراسي وتجديد الممارسات التربوية المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية أنموذجا، مرجع مذكور.ص60.

المواد الدراسية". يقول آخر " أحيانا يستعمل التلميذ وسائط تكنولوجية ورقمية من أجل تحصيله الدراسي، لأن الأستاذ أصبح يعتمد على الحوار مع التلميذ" "نعم يستعمل التلميذ الوسائل التكنولوجية والرقمية من أجل تسهيل العملية التربوية وكذا تحصيله الدراسي".

فيما اعتبر البعض من الأساتذة أن ليس كل التلاميذ يستعملون وسائط تكنولوجية في عملهم التربوي بل القليل منهم. لكن على العموم وكما هو مؤشر في الاتجاه لعام للمقابلات يمكن أن نسجل تثمين هذا الأمر أي استعمال التلاميذ لوسائط تكنولوجية ورقمية في عملية التمدرس والتعلم. يقول أحد الأساتذة " نعم يستعمل المتعلم وسائط تكنولوجية في تحصيله الدراسي لأن استخدامها أصبح من الموضوعات المهمة في العملية التربوية وذلك من خلال توظيفها لتحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة والتوصل للمعرفة نتيجة لما توفر بسبب حركة النشر الالكتروني الواسعة وظهور المكتبات الالكترونية والرقمية".

(أستاذ، 52 سنة،

المستوى الدراسي إجازة،

الثانوية التأهيلية عبد الكريم الرايس،)

إن أشكال التفاعل والتجاوب واستعمال وسائط عصرية تكون في غالب الأحيان مرتبطة بشكل جدلي بمحتوى المادة، والغايات التي تود الوصول اليها، وبشكل أكبر إضافة إلى ما تم ذكره، تكون مرتبطة بالآليات التي يستعملها الأستاذ نفسه في إيصال المعلومة وتقعيد الخطاب الديني والكيفية التي يقوم بها من خلال ذلك. وقد بدا هذا واضحا من خلال إجابات التلاميذ التي استعرضناها في محاور سابقة حول هذا الأمر نرى حيث رأى أغلبهم بأن نصف الأساتذة بل أكثر من ذلك يكتفي بالكتاب المدرسي ولا يخرج عن هذا الإطار وهو ما يمثل للتلميذ مرجعية محدودة يعتمد عليها في طريقة بناء الدرس وفهمه واستيعابه. يظهر هذا الأمر فيما طرحناه سابقا من سؤال على المبحوثين من التلاميذ والذي تمحور حول اعتماد الأستاذ على الكتاب المدرسي أو على وثائق أخرى.

3- القضايا التي يثيرها منهاج مادة التربية الإسلامية وانعكاسها على سوق الشغل:

إن ما يمكن استنتاجه من الأرقام والمؤشرات التي أتت في النتائج السابقة سواء في هذا الفصل أو فصول أخرى، تبين أن طرق تدبير وتدريس الخطاب الديني التربوي إما بأشكال حديثة أو بأشكال تقليدية تحكمها عوامل كثيرة ومتعددة، لا يمكن ارجاع طبيعتها للأستاذ وحده أو للتلميذ وحده، بل هي نتيجة تراكمات وسيرورة تبدأ من المنظومة التعليمية والتربوية وككل، ثم شكل الخطاب الديني ذاته من حيث هو خطاب لا يمكن التمكن منه إلا عبر الحفظ والاستظهار (القرآن، الأحاديث النبوية)، وكذا لطبيعة المادة ذاتها ومحتوياتها التي ترتبط بترسيخ القيم الدينية، والعقدية (الايمان والتوحيد) وبالتالي فوظيفتها معرفية/دينية أكثر منها عملية.

"يتضمن المنهاج الجديد انفتاحا على قضايا تهم المتعلم، ومثال ذلك عرض التلوث المادي للبيئة بالغازات . وحضور، هذه الموضوعات في جميع المستويات، وأهمية التخطيط والتنظيم والإتقان والتعامل الايجابي مع وسائل التواصل الحديثة وهي كلها من المهارات التي يتطلبها العصر". إلا أن معظم الأستاذة الذين أجرينا معهم المقابلات يثمنون الجوانب العقدية والدينية بشكل أكبر. تقول هذه الأستاذة " أصبحت المادة بعد التعديل تخاطب الجانب الفكري والوجداني للمتعلم بتركيزها على محور العقيدة سواء في السورة المقررة سورة يس أو باقي دروس المداخل وهذا التغير له مبرراته فالمتعلم مقبل بعد حصوله على الباكالوريا على الدراسة في معاهد وجامعات تعرف تيارات وتوجهات مختلفة منها ما يشكك في عقيدة الإسلام وقيمه السمحة" وتضيف "هناك قضايا تتعلق بالعقيدة والقيم والسلوك والفكر وهذه القضايا هي الأساس في بناء شخصية إسلامية متكاملة ومتوازنة، فأساس الدين العقيدة حيث يتم ترسيخها للتلميذ من خلال مدخل التزكية في السورة المقررة ودرس العقيدة. والعقيدة إن كانت صحيحة ومتينة عند التلميذ تجعله يحسن الاقتداء بالرسول عليه الصلاة والسلام فيحسن الاستجابة ويضمن الحقوق ويحسن التصرف سلوكا ومعاملة".

(أستاذة، 44 سنة

المستوى الدراسي دكتوراه،

الثانوية التأهيلية عبد الله العروي،)

وتقول هذه الأستاذة أيضا " هناك عدة قضايا يثيرها منهاج مادة التربية الإسلامية مثل " توطيد علاقة التلميذ بالقرآن الكريم حفظا وفهما واستبطانا، والاطلاع على السنة النبوية واتخاذ الرسول (ص) قدوة ومحبته، وتحويل مختلف المعارف والمكتسبات الى ممارسات فعلية على أرض الواقع والحفاظ على الحقوق والواجبات بمختلف أنواعها مثل حق الله، حق النفس، حق الغير.. الخ".

(أستاذة، 32 سنة،

المستوى الدراسي باكالوريا،

الثانوية التأهيلية بالتعليم الخصوصي رابلي)

وإذا كانت هاته الشهادات لا تخرج عن نطاق ترسيخ وتعليم الخطاب الديني التربوي وفق نماذج العقيدة والحفظ والاستظهار والتشبث بالدين من منطلق تحصين الإيمان كما يعتبر أساتذة مادة التربية الإسلامية ذلك، فالجانب العملي المرتبط بسوق الشغل لا يخرج عن هذا السياق وهو دعم واستمرارية المستوى المهني كأفق لدراسة هذا الخطاب، الشيء الذي يبرز اختيار التلاميذ لتخصصات معرفية أخرى بعيدا عن متابعة الدارسة في التعليم العالي ارتباطا بهذا التخصص، وجعل التمكن من الخطاب الديني التربوي رهينا بإيمان أغلبية المغاربة بضرورة معرفة ما تؤطره سياقاتهم الإيمانية ومن ثم الاهتمام بهذا البعد لما يمثله من امتدادات روحانية ودينية وثقافية أكثر مما يمثله في جوانبه العملية خارج إطار المدرسة والحقل التربوي.

ويستعرض أحد الأساتذة ما يلي " تتيح المادة فتح افاق مستقبلية للتلميذ نظرا لأنها حققت له مجموعة من الأهداف أبرزها ترسيخ عقيدة التوحيد وقيم الدين الإسلامي على أساس الايمان النابع من الاعتقاد. والتدبر والاقناع، وتثبيتها في نفس المتعلم انطلاقا من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة والتشبث بالهوية الدينية والثقافية والحضارية المغربية. وكذلك تعرف

التلميذ على السيرة النبوية ومقاصدها وفقها والاقتداء به. ومنه يتضح أن المنهاج الجديد يهدف إلى اكساب التلميذ (المتعلم) مجموعة من القيم التي تفيده وتفيد مجتمعه وأمته ودينه ووطنه".

إن سياقات هذا الكلام والسرديات التي تحكمه إطارات بيداغوجية ترسخها وتدعم وجودها واستمراريتها من حيث كونها كانت من ركائز المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية وفق المداخل الخمسة الرئيسية وهي مدخل التزكية، التي عرفتها الوثيقة المنهاجية بما يلي " يقصد بها تزكية النفس وتطهيرها بتوحيد الله تعالي وتعظيمه ومحبته، وذلك بدوام مناجاته من خلال تلاوة القرآن، والاتصال به وتعرف قدرة الله وعظمته قصد ترسيخ قيمة التواضع لدى المتعلم ومدخل الاقتداء: من خلال 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".[269] وهو ما تحدثنا عنه سابقا، بكونه يمثل النموذج الكاريزمي في المتخيل الديني ما يدفع بالتلاميذ نحو النزوع لقراءة السيرة النبوية في التاريخ الديني بغية التشبع بها واتباع التعاليم التي أتت بها. ومدخل الاستجابة بما هو مرتبط بالجانب العملي من الشريعة المتمثل في العبادات والمعاملات والتي تم التركيز فيها على جانبها المقاصدي. ومدخل القسط الذي يقصد به تعرف المتعلم مختلف الحقوق: حق الله في التعظيم والتنزيه، وحق النفس في التربية والتهذيب، وحق المخلوقات في الإصلاح والرعاية، وحق الخلق في الرحمة والنفع والنصح. ثم أخيرا مدخل الحكمة (النفع)، حيث يستمر تقديم المادة بارتباط مع الفكر والوجدان، مرورا بالسلوك والعلاقة مع الآخر، صعودا إلى مقام الاحسان الذي يقتضي المبادرة والمسارعة إلى الخيرات النافعة تقريبا إلى الله وتجويدا للأعمال.[270]

إن كل هاته الأفكار التي أوردناها هي استمرارية لما وجدناه في النتائج الميدانية، وهي التركيز على الشق الديني المرتبط بما يمثله الخطاب الديني التربوي من دعامة لترسيخ التدين والإيمان عوض أن يكون هذا الخطاب محفزا على شغل وظائف في القطاع العمومي إن استثنينا مهنة

[269] محمد الانصاري، المنهاج الدراسي وتجديد الممارسات التربوية، سبق ذكره، ص 61.

[270] المرجع السابق، الصفحة نفسها

التدريس والعدل والتوثيق. وهو ما لا يشكل حافزا لدى التلاميذ من أجل مواصلة تعليمهم العالي في هذا التخصص، وفق الرهانات التي يبتغونها من التدريس. تقول أستاذة ما يلي" تكون مادة التربية الإسلامية ملائمة في حدود الدرس القيمي والعقدي كما أنها تعيد تقويم السلوك الواقعي المرتبط بالمحيط ما يشكل بعدها عن الآفاق المستقبلية" .

(-أستاذة،32 سنة ،

المستوى الدراسي باكالوريا،

الثانوية التأهيلية رابلي)

وحتى إذا كانت تتيح آفاقا وأبعادا في تجليات منطوق الأساتذة فلا تخرج كما قلنا عن مهن التدريس، التي ترسخ وتقعد نفس الخطاب "نعم فمعظم التلاميذ يواصلون دراستهم في تخصص الدراسات الإسلامية وعلوم الشريعة في كلية الشريعة وحتى أصحاب الشعب العلمية منهم من يكمل دراساته بعد الباكالوريا في الدراسات الإسلامية"

(أستاذة، 44 سنة،

المستوى الدراسي دكتوراه،

ثانوية عبد الله العروي)

وتضيف هذه الأستاذة "نعم إن التشبع من خلال المادة بقيم الإسلام وآدابه فإنه سوف يحقق النجاح المطلوب في الدنيا والآخرة. أما بالنسبة لولوج سوق الشغل، فهي أيضا كباقي المواد الدراسية لتحقيق هذا الولوج ونحن هنا نتحدث عن المستوى الثانوي التأهيلي، فلم نصل بعد إلى درجة التخصص بالجامعات والتي نناقش فيها آفاق التخصصات سواء الدراسات الإسلامية أو الشريعة أو غيرها".

إن هذه الإشكالات التي عبر عنها الأساتذة وزكاها التلاميذ وأكدها واقع سوق الشغل بالمغرب في ارتباطه بمادة التربية الإسلامية وانعكاس ذلك على واقع من تخرج من هاته

التخصصات هو ما يجعل التلاميذ في ارتباطهم المعرفي بالخطاب الديني التربوي وبالإضافة لكل الأسباب التي ذكرت بعيدين عن استدماج هذا الخطاب بسهولة أو الاهتمام به بنفس الدرجة التي يهتمون بها بباقي المواد الدراسية الأخرى، اللهم في جانب محاولة اشباع حاجياتهم الوجدانية والعقدية ومحاولة معرفة المزيد من الأمور التي ترتبط بالدين الإسلامي، ثم كذلك لما تمثله مادة التربية الإسلامية كمادة لها امتحاناتها التجريبية وأشكال تقييمها ومن ثم وضع معايير لترفع من نقط التلميذ أو العكس

والحالة هاته ولكل هاته الأسباب، يخلق هذا الأمر أيضا صعوبات جمة على مستويات عدة ترتبط بمشكلات بيداغوجية في تقديم الدرس بطريقة سلسلة ومركبة ومنسجمة وإشراك التلميذ في العملية التدريسية والتربوية وبالتالي هذا ما يجعل من الممارسات التربوية في ظل المنهاج الجديد صعبة التجديد. فكيف ذلك؟

4- صعوبات تدريس مادة التربية الإسلامية:

يقول أحد الأساتذة " تكمن الصعوبة في ضعف معامل المادة مما يجعل بعض التلاميذ لا يرون فيها إقبالا كبيرا. إضافة إلى قلة الحصص المقررة خصوصا تلاميذ السنة الثانية بكالوريا الشعب العلمية مما يجعل التلاميذ قبل الأساتذة يحسون بإجحاف كبير في حقهم"

(أستاذ، 52 سنة،

المستوى التعليمي إجازة،

المؤسسة عبد الكريم الرايس،).

ويضيف آخر "هناك صعوبات قليلة تتمثل في المدة الزمنية فهي غير كافية لتحقيق الأهداف المطلوبة"

إن ما تنبهنا اليه هاته الشهادات هو ما تحدثنا عنه سابقا، كون الخطاب الديني التربوي لا يشكل داخل المنظومة التربوية في إطار ما هو مرتبط بالمعدل العام والمكانة التقييمية التي تعادل

مثيلاتها من المواد هو ما يخلق ذلك الحاجز بين التلاميذ وتفوقهم او استمراريتهم في هذا المجال تحديدا، ويضاف هذا الأمر إلى المشاكل العامة التي تؤثر على التحصيل والتعلمات في جميع المواد الدراسية مثل: الاكتظاظ، وغياب الوسائل التعليمية، وعدم انخراط المتعلمين وضعف الرغبة في التعلم.. إلى سائر العوائق والمشكلات التي تعاني منها المنظومة التربوية الوطنية.[271] "الصعوبات والعوائق هي نفسها التي يجدها جميع الأساتذة في كل المواد، كالاكتظاظ ونقص في الوسائل اللوجيستيكية على إنجاز الدروس وغيرها من المشاكل التي تعاني منها المدرسة العمومية التي يعتبر أستاذ مادة التربية الإسلامية جزءا منها".

(أستاذ،30 سنة،

المستوى التعليمي إجازة،

الثانوية التأهيلية بالتعليم العمومي ابن خلدون)

الشيء الآخر الذي ينبغي الانتباه اليه، بخصوص هذا الموضوع هو عدم كفاية الحصص المطلوبة للتدريس، هو ما يخلقه من إشكالات كبرى على المستويات البيداغوجية والتربوية والآليات الكافية التي تمكن الأستاذ من تنزيل نموذجه البيداغوجي والديداكتيكي بطريقة كلية وسليمة. وبالتالي فأكثر الاعتراضات وجاهة بالنسبة للبعض من خلال هاته المقابلات، هي تلك التي تنطلق من طبيعة الاشتغال الديداكتيكي 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 التعليم. وكيف يتم ذلك والبرنامج الدراسي مسطر بشكل أسبوعي ومختلف الأنشطة من تقويم ودعم محددة بشكل دقيق في جدولة سنوية؟ يتساءل أحد الباحثين[272] يقول أحد الأساتذة "الصعوبات هي ضعف التكوين الديني عند التلاميذ رغم اطلاعهم على وسائل التواصل لكن لم يتمكنوا من الاستفادة

[271] - الكتاب الأبيض للتربية والتكوين، الاختيارات والتوجهات العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، الجزء الأول، الطبعة الأولى، ص 63.

[272]- الكتاب الأبيض، المرجع السابق، ص64.

منها في الجانب الديني وبالتالي نجد التلميذ يعتقد أن مادة التربية الإسلامية سهلة لكن لا يتمكن من استيعاب هذه المادة ولا بحفظها وعدم انتباه التلميذ (المتعلم) داخل الحصة مما يؤدي إلى ضعف المعدل في مادة التربية الإسلامية

(أستاذ 49 سنة

المستوى الدراسي، ماستر

الثانوية التأهيلية ابن خلدون)

يقول أستاذ آخر "أكيد هناك صعوبات أثناء تدريسي لمادة التربية الإسلامية منها ضعف مستوى الحفظ والاستظهار لدى التلاميذ، عدم الاقبال على الاعداد القبلي، حذف السور القرآنية من الكتاب المدرسي".

(أستاذ 53 سنة،
المستوى الدراسي : إجازة
الثانوية التأهيلية ابن خلدون).

بناء على كل هذا كيف سيتم تفويض التعلم وتمليك الوضعيات لمتعلمين يعانون من ضعف بنيوي على مستوى الكفايات الدنيا من القراءة والكتابة والحساب في ظل هذه الشهادات وارتباطا بنموذج جديد في المنهاج يبتغي إشراك التلميذ في عملية التعلم والتعلم. بل كيف نطلب من المتعلم التعبير عن موقفه ورأيه وتعليله وصياغة فرضيات لحل الوضعية وهو غير قادر على قراءة نص بسيط قد يكون سياق المشكلة نفسها؟

وإذا كانت الوضعية المشكلة في جوهرها وغاياتها تشكل مقاربة لبناء المعارف في السياق المدرسي اعتمادا على العلاقات التفاعلية التي تربط المتعلم بواقعه مما يمكن من إعطاء معنى ودلالة للتعلمات، فإن التنزيل الصفي لتلك المقاربة في مادة التربية الإسلامية يطرح عدة صعوبات ما فتئ الأساتذة يعبرون عنها إما مباشرة او بشكل غير مباشر، أو في هاته المقابلات التي قمنا بها معهم.

خاتمة الفصل العاشر:

لقد بينت نتائج هذا البحث، في ارتباطها بالمقابلات المنجزة مع الأساتذة في هذا الفصل. أن غالبية الأساتذة المستجوبين لهم إحاطة بالمستجدات المرتبطة بالإصلاحات التي يشهدها حقل التعليم. ومن ثم الإحاطة بالمستجدات التربوية، وبنوعية النظام الذي يعتمده الأستاذ في تدريسه لمادة التربية الإسلامية، وذلك وفق نظام التدريس بالكفايات، ثم المقاربة التي تعتمد على الدعامات. لقد أصبحت هذه الأخيرة أدوات داعمة، حيث اعتبر الكثير من الأساتذة منهم أن تبني المقاربة بالكفايات تأتي انطلاقا من مرجعيتها المتمركزة حول المتعلم بما تستدعيه من تشخيص للتمثلات واعتماد الوضعيات في التدريس والتقويم. ومن ثم فاتباع هذه الطرق البيداغوجية الجديدة كانت تهدف حسب الأساتذة إلى إيصال الدرس الديني بسلاسة، ويساهم كل ذلك في القيام بعملية إشراك التلاميذ في إلقاء الدرس وتوظيف الحوار المشترك والتفاعل الإيجابي.

إن الاعتماد على كل ما سبق ذكره يرتبط عند الأساتذة كذلك بتثمين الطرق الحوارية والآليات الحديثة التي تدمج التلاميذ، من حيث إثبات أهميتها ونجاعتها، وبكونها قد خلقت تفاعلا إيجابيا يبنى من خلال سيرورة من المعارف والآليات عبر مدى زمني معين. وقد شكلت في هذا السياق، الموارد الرقمية عاملا مساعدا لضمان هذا التفاعل وتثمينه ومن الرفع من مردودية الدرس الديني، من حيث الاعتماد على وسائط تكنولوجية ووثائق معلوماتية تغني الدرس والعملية التربوية برمتها كما يرى ذلك أغلب الأساتذة المستجوبين.

لقد مثل الخطاب التربوي الديني عند العديد من الأساتذة قصة لترسيخ الوعي الديني، وشكل عند التلاميذ ذاته شكلا من أشكال تثبيت الحفظ والتلقين بدل الحوار وإعمال الفكر النقدي من حيث هو خطاب لا يمكن التمكن منه إلا عبر الحفظ والاستظهار (القرآن، الأحاديث النبوية). وكذا لطبيعة محتويات هذا الخطاب، التي ترتبط بترسيخ القيم الدينية والعقدية (الإيمان والتوحيد) وبالتالي فوظيفة هذا الخطاب هي معرفية/ دينية أكثر منها عملية. وفي هذا السياق أكدت مجمل الشهادات أن نطاق التركيز على الشق الديني المرتبط بالخطاب التربوي

الديني وكدعامة لترسيخ التدين والإيمان لا يكون محفزا على شغل وظائف في القطاع العمومي، إن استثنينا مهنة التدريس أو التوثيق أو بعض المهن الأخرى القليلة في سوق الشغل. وهو ما لا يشكل حافزا لدى التلاميذ من أجل مواصلة التعليم العالي في هذا التخصص، وفق الرهانات التي يبتغونها من التعلم، إلا في محاولة إشباع حاجاتهم الوجدانية والعقدية ومحاولة معرفة المزيد من الأمور التي ترتبط بالدين الإسلامي، وكذلك لما تمثله مادة التربية الإسلامية كمادة لها حمولة هوياتية كما لها امتحاناتها التقويمية، ينبغي الاهتمام بها نظرا لما تمثله في هذا السياق.

خاتمة الفصل الميداني:

من خلال البحث الميداني الذي قمنا به تبينت لنا أهمية هذه الدراسة داخل المنجز السوسيولوجي، واختلافها عن باقي المقاربات الأخرى، كل ذلك تم ارتبطا بزاوية تناولنا للموضوع من خلال معرفة الكيفية التي يدرس بها الدين للتلاميذ في التعليم الثانوي، والكيفية التي يتلقى بها التلاميذ هذا الدين عبر الخطاب التربوي من خلال مادة التربية الإسلامية.

إن دراسة الدين في بحثنا وسياقات تدريسيه لم تستهدف ارتباطه بالنصوص التي تؤطره، بل كان بحثنا يهم أساسا مواقف وسلوكات التلاميذ على مستوى هذا الدين. وعلى صعيد آخر سعينا إلى دراسة توظيف الأستاذ لمنهاد مادة التربية الإسلامية واستراتيجية تبليغه للقيم الدينية الإسلامية والمرتكزات المعرفية والبيداغوجية التي يعتمدها الأستاذ في هذا المستوى وذلك من أجل تمرير الدرس التربوي الديني إلى التلميذ. واستهدفنا من خلال ذلك أيضا كشف تصور الأساتذة ومواقف التلاميذ في إطار المزاوجة بين المنهجين الكمي والكيفي مستحضرين السياق الاجتماعي لتدريس مادة التربية الإسلامية

ولقد أطرنا بحثنا هذا ببعض الفرضيات التي كانت موجها لمحاولة معرفة مدى صلاحيتها العلمية والتفسيرية، وإلى أي حد نجحت في تفسير البعد الذي اشتغلنا عليه. وما هي حدودها داخل أطروحتنا، التي تم اكتشافها من خلال البحث الميداني.

ضمن هذا الإطار سنقدم استنتاجات أساسية، وخلاصات مركزة تحاور هذه الفرضيات من زاوية معرفة هل لها مصداقية داخل ميدانها.

- خلصنا قبلا إلى أن المستوى التعليمي للآباء يؤثر بشكل كبير للغاية على تمكن التلاميذ من الخطاب التربوي الديني، كشرط يبرز من خلال النتائج الميدانية وقمنا بقياسه ارتباطا بمؤشرات كثيرة. ما يشكل في حقيقة الأمر تأكيدا بشكل وبآخر، في ارتباطه بالفرضية المؤطرة الأولى التي افترضنا فيها أن المستوى التعليمي للآباء يساعد على تمكن التلميذ من مضامين

الخطاب الديني التربوي. وقد وضحنا أسباب ذلك في فقرات سابقة، من ذلك أن العامل الثقافي والتعليمي للمحيط الاجتماعي الذي ينشأ فيه التلميذ، يشكل سببا رئيسيا في التمكن والتميز في المجال التربوي، بصفة عامة والمجال الديني التربوي بصفة خاصة

- لقد تبين كخلاصة ثانية أساسية أن أصحاب المسالك العلمية أكثر تعلقا من تلاميذ المسالك الأدبية بالخطاب الديني التربوي، وهو ما يختلف مع الفرضية التي انطلقنا منها في البداية التي تقول بأن تعلق تلاميذ الشعب الأدبية بالخطاب الديني التربوي يعلو على تعلق تلاميذ الشعب العلمية، ومن ثم فالاتجاه الذي ظهر بهذه الشاكلة، مرتبط بما تمثله المادة لتلاميذ الشعب العلمية، أي مادة التربية الإسلامية، ضمن مسار التمكن والتحصيل الجيد، في ارتباطها بباقي المواد الأخرى، بحيث أن الأمر مرتبط برهانات بيداغوجية معرفية وعلمية، كما هو مرتبط في الآن نفسه، بتشبث وجداني وعقدي، يظهر في الاهتمام بالشعائر وممارستها.

- في الخلاصة الثالثة، وفي ارتباطها بالفرضية المؤطرة التي قلنا فيها أن الحفظ والتمكن يتركز لدى الإناث أكثر من الذكور. سيظهر لنا جليا هذا الأمر وبوضوح تام ضمن النتائج المتحصل عليها، ميدانيا. حيث تبين في العلاقة مع المؤشرات التي طرحت كأسئلة لاستكشاف مدى صدقية هذه الفرضية من عدمها أن الإناث متفوقون ومتمكنون في غالب الأحيان من الخطاب التربوي الديني. لقد شكل هذا الأمر استمرارية لسياق التحولات الكبرى التي تشهدها المجتمعات العالمية بشكل عام، والمجتمعات العربية بشكل خاص، في ارتباطها بتحول على مستوى البناء القيمي لعلاقة المرأة بالرجل، وكذا انعكاس هذا التغير على مستوى هذا البناء في العلاقات الاجتماعية للمرأة، وفي جل المجالات كذلك (سياسيا، اقتصاديا، تربويا ....)

- افترضنا رابعا أن السلوك الديني للتلميذ قوي من خلال مواقفه وممارساته اليومية الدينية، وقد تبدى لنا من خلال إجابات التلاميذ هذا الارتباط، عبر تثمينه والتشديد على ضرورة وجوده، كمرجعية مؤطرة في العلاقات اليومية وفي حياة الأفراد. إن هذا التشبث والتثمين، بدا واضحا أثناء الإجابات التي قدمها مبحوثينا فيما يخص المداومة على الشعائر

الدينية من عدمها، وتطبيق ما تم تعلمه من الخطاب الديني التربوي على أرض الواقع، علاوة على التشديد من طرف التلاميذ كما التلميذات على ضرورة أن ترتدي المرأة الحجاب...

- وافترضنا خامسا أن الفعل البيداغوجي للمدرس على مستوى مادة التربية الإسلامية يطغى فيه التلقين أكثر من الحوار التفاعلي. إن تعاملنا مع هاته الفرضية، لن يكون بمنطق عدم الصحة الكاملة، أو التأكيد الكلي لها من خلال النتائج الميدانية، بل اختبار الصدقية بدرجات. وهذه الدرجات تبرز هنا متقاربة ومتشابهة، إلى حد كبير للغاية. من زاوية كون اعتماد المدرس على التلقين أو الحوار التفاعلي، ارتباطا بالوضعيات التي يفرضها السياق البيداغوجي، والتربوي، وكذا التفاعلي من طرف التلاميذ. لقد اعتبر أغلبية الأساتذة على كونهم يستعملون بيداغوجيا الكفايات المتمركزة حول المتعلم، والتي تتيح بدورها لهم اتباع طرق بيداغوجية جديدة، وإيصال الدرس الديني بسلاسة وتوظيف الحوار المشترك والإلقاء، وإدماج الآليات التكنولوجية والتقنيات الحديثة في سيرورات التعلم. ومن ثم فكل ما ذكرناه، في جزء كبير منه، يدعم مصداقية فرضيتنا التي أطرنا بها الاشتغال في هذا السياق.

خاتمة عامة للبحث:

وفي الأخير يمكن القول أن الخطاب التربوي الديني الذي يبنى من خلال تدريس منهاج مادة التربية الإسلامية والمتضمنة في الكتاب المدرسي، وكذا من خلال تمرير هذا الخطاب وتلقينه للتلاميذ عبر الفعل البيداغوجي للمادة باعتباره الركيزة الأساسية التي تجمع التربية وعلاقتها بالدين. وعليه حاولنا من خلاله معالجة موضوع الخطاب التربوي الديني، هذا الأخير يحتل مكانة مهمة نظرا لكونه يمس تدريس منهاج مادة التربية الإسلامية باعتبارها من المواد الأساسية في مناهج التربية والتعليم لأنها تتعلق بتأطير الناشئة على مستوى العقيدة التي تعتبر هوية أساسية للفرد والمجتمع المغربي.

وبالرغم من الطابع البيداغوجي للمادة حاولنا تأطير موضوعنا عبر مجموعة من النظريات والمقاربات التي عرضناها في الإطار النظري والمؤطرة لهذين المفهومين، وكذا التربية وعلاقتها بالقيم المجتمعية عبر مجموعة من الدراسات والأبحاث التي قاموا بها الباحثون السوسيولوجيين في هذا الإطار. مع إبراز هذه النظريات في الجانب الميداني للبحث من أجل تبيان وكشف مدى صحة نتائجها في الواقع.

وتأسيسا على ما سبق خلصنا للنتائج التالية: ضمن هذا الإطار سنقدم استنتاجات أساسية، وخلاصات مركزة تحاور هذه الفرضيات من زاوية معرفة هل لها مصداقية داخل ميدانها.

- خلصنا قبلا إلى أن المستوى التعليمي للآباء يؤثر بشكل كبير للغاية على تمكن التلاميذ من الخطاب التربوي الديني، كشرط يبرز من خلال النتائج الميدانية وقمنا بقياسه ارتباطا بمؤشرات كثيرة. ما يشكل في حقيقة الأمر تأكيدا بشكل وبآخر، في ارتباطه بالفرضية المؤطرة الأولى التي افترضنا فيها أن المستوى التعليمي للآباء يساعد على تمكن التلميذ من مضامين الخطاب الديني التربوي. وقد وضحنا أسباب ذلك في فقرات سابقة، من ذلك أن العامل الثقافي والتعليمي للمحيط الاجتماعي الذي ينشأ

فيه التلميذ، يشكل سببا رئيسيا في التمكن والتميز في المجال التربوي، بصفة عامة والمجال التربوي الديني بصفة خاصة.

- لقد تبين كخلاصة ثانية أساسية أن أصحاب المسالك العلمية أكثر تعلقا من تلاميذ المسالك الأدبية بالخطاب الديني التربوي، وهو ما يختلف مع الفرضية التي انطلقنا منها في البداية التي تقول بأن تعلق تلاميذ الشعب الأدبية بالخطاب الديني التربوي يعلو على تعلق تلاميذ الشعب العلمية، ومن ثم فالاتجاه الذي ظهر بهذه الشاكلة، مرتبط بما تمثله المادة لتلاميذ الشعب العلمية، أي مادة التربية الإسلامية، ضمن مسار التمكن والتحصيل الجيد، في ارتباطها بباقي المواد الأخرى، بحيث أن الأمر مرتبط برهانات بيداغوجية معرفية وعلمية، كما هو مرتبط في الآن نفسه، بتشبث وجداني وعقدي، يظهر في الاهتمام بالشعائر وممارستها.
- في الخلاصة الثالثة، وفي ارتباطها بالفرضية المؤطرة التي قلنا فيها أن الحفظ والتمكن يتركز لدى الإناث أكثر من الذكور. سيظهر لنا جليا هذا الأمر وبوضوح تام ضمن النتائج المتحصل عليها، ميدانيا. حيث تبين في العلاقة مع المؤشرات التي طرحت كأسئلة لاستكشاف مدى صدقية هذه الفرضية من عدمها أن الإناث متفوقون ومتمكنون في غالب الأحيان من الخطاب التربوي الديني. لقد شكل هذا الأمر استمرارية لسياق التحولات الكبرى التي تشهدها المجتمعات العالمية بشكل عام، والمجتمعات العربية بشكل خاص، في ارتباطها بتحول على مستوى البناء القيمي لعلاقة المرأة بالرجل، وكذا انعكاس هذا التغير على مستوى هذا البناء في العلاقات الاجتماعية للمرأة، وفي جل المجالات كذلك (سياسيا، اقتصاديا، تربويا ....)
- افترضنا رابعا أن السلوك الديني للتلميذ قوي من خلال مواقفه وممارساته اليومية الدينية، وقد بدى لنا من خلال إجابات التلاميذ هذا الارتباط، عبر تثمينه والتشديد على ضرورة وجوده، كمرجعية مؤطرة في العلاقات اليومية وفي حياة الأفراد. إن هذا التشبث والتثمين، بدا واضحا أثناء الإجابات التي قدمها مبحوثينا فيما يخص المداومة على الشعائر الدينية من عدمها، وتطبيق ما تم تعلمه من الخطاب الديني

التربوي على أرض الواقع، علاوة على التشديد من طرف التلاميذ كما التلميذات على ضرورة أن ترتدي المرأة الحجاب...

- وافترضنا خامسا أن الفعل البيداغوجي للمدرس على مستوى مادة التربية الإسلامية يطغى فيه التلقين أكثر من الحوار التفاعلي. إن تعاملنا مع هاته الفرضية، لن يكون بمنطق عدم الصحة الكاملة، أو التأكيد الكلي لها من خلال النتائج الميدانية، بل اختبار المصداقية بدرجات. وهذه الدرجات تبرز هنا متقاربة ومتشابهة، إلى حد كبير للغاية. من زاوية كون اعتماد المدرس على التلقين أو الحوار التفاعلي، ارتباطا بالوضعيات التي يفرضها السياق البيداغوجي، والتربوي، وكذا التفاعلي من طرف التلاميذ. لقد اعتبر أغلبية الأساتذة على كونهم يستعملون بيداغوجيا الكفايات المتمركزة حول المتعلم، والتي تتيح بدورها لهم اتباع طرق بيداغوجية جديدة، وإيصال الدرس الديني بسلاسة وتوظيف الحوار المشترك والإلقاء، وإدماج الآليات التكنولوجية والتقنيات الحديثة في سيرورات التعلم. ومن ثم فكل ما ذكرناه، في جزء كبير منه، يدعم مصداقية فرضيتنا التي أطرنا بها الاشتغال في هذا السياق.

الملاحـــق

مختبر علم الاجتماع وعلم النفس

جامعة سيدي محمد بن عبد الله

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

ظهر المهراز- فاس

استمارة خاصة بتلاميذ التعليم الثانوي التأهيلي بالسنة الثانية ثانوي

مقدمة: تندرج هذه الاستمارة في إطار بحث علمي سوسيولوجي جامعي تحت عنوان" **تدريس مادة التربية الإسلامية للسنة الثانية بكالوريا بالتعليم الثانوي التأهيلي بمدينة فاس**".

وتهدف هذه الدراسة أساسا إلى معرفة عملية تدريس مادة التربية الإسلامية، كما تهدف أيضا إلى معرفة ما يكتسبه التلميذ (ة) من دروس المادة.

لذا نلتمس منك أيها(أيتها) التلميذ (ة) مساعدتنا في الإجابة بصراحة على أسئلة الاستمارة، علما أنها لن تستغل إلا في إطار البحث العلمي.

إسم الطالبة:

حنان المازني

إشراف الأساتذة:

د. محمد فاوبار

I. معلومات خاصة بالمبحوث

- اسم المؤسسة: - السن:
- الجنس: - المستوى التعليمي:
- التخصص:
- مهنة الأب: - مهنة الأم:
- المستوى التعليمي للأب: - المستوى التعليمي للأم:
- السكن:

II. التلميذ والتعرف على مادة التربية الإسلامية

- أين تعلمت سابقا؟

التعليم في المدارس العمومي ☐ التعليم في المدارس الخصوصي ☐

- هل سبق لك أن تلقيت تعليما أوليا أثناء طفولتك؟

نعم ☐ **لا** ☐

إذا كنت تلقيت تعليما أوليا (روض، المسيد أو كتاب) فهل كنت تحفظ القرآن وتستظهره

نعم ☐ لا ☐

- في أي مستوى دراسي تلقيت دروس التربية الإسلامية؟

- التعليم الأولي ☐ التعليم الابتدائي ☐
- التعليم الإعدادي ☐ التعليم الثانوي ☐

- أذكر أهم الدروس التي تعلمتها في مادة التربية الإسلامية سابقا؟

.....

ما هي طريقتك في استيعاب مادة التربية الإسلامية؟

- بحفظ الدروس ☐ - بتلخيص الدرس ☐
- بالفهم ☐ - استظهار ☐ قراءة كتب أو مراجع ☐
- آخر، أذكره: .....
- كيف ترى طريقة الامتحان في مادة التربية الإسلامية

سهلة ☐ متوسطة ☐ صعبة ☐

-هل ترى بأن تلقي الدروس في مادة التربية الإسلامية بقسم الباكالوريا مفيد بالنسبة لك؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كان الجواب بنعم فهل يتحقق الدرس
- عبر الحوار ☐
- عبر التلقين ☐
- آخر ما هو.....

-أذكر بعض الدروس والمسائل الدينية التي تعلمتها في مادة التربية الإسلامية في السنوات السابقة: .....

-هل تقوم بحفظ واستيعاب:

- الآيات القرآنية ☐ - أحاديث نبوية ☐

- ملخص الأستاذ ☐ - نصوص الكتاب المدرسي ☐

- ماهو تقييمك لمستواك الدراسي في هذه المادة خلال السنة الماضية في المراقبة المستمرة؟

جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

- ما هو المعدل المحصل عليه بالنسبة لك في مادة التربية الإسلامية؟

جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

III. **<u>التلميذ واستفادته من طريقة التدريس</u>**

IV. 1-هل تستوعب المعلومات المقدمة من طرف أستاذ(ة) المادة التربية الإسلامية؟

نعم ☐ لا ☐

- ما مدى استيعابك لهذه المعلومات؟

جيد جدا ☐ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

- ما هي الطرق المعتمدة من طرف الأستاذ في تلقين مادة التربية الاسلامية؟

- طرق حديثة (الحوار واستعمال أدوات الكترونية) ☐
- طرق أخرى منها: (التلقين، الاستظهار، إملاء دروس) ☐
- الاعتماد على الكتاب المدرسي ☐

-هل يعتمد الأستاذ على الكتاب المدرسي ام على وثائق أخرى

الكتاب المدرسي ☐ وثائق أخرى ☐

1) ما هي الصعوبات التي تجدها في دراستك لهذه المادة؟

.....

.....

V. **<u>التلميذ والسلوك الديني</u>**

1) هل تمارس الشعائر الدينية (الصلاة، الزكاة، الصوم...)؟

نعم ☐ لا ☐

2) هل تطبق ما تعلمته من المادة في حياتك اليومية؟

نعم ☐ لا ☐

3) هل اكتسبت التعاليم الدينية الاسلامية من:

- الأم ☐ - الأب ☐ أو من الأبوين معا ☐

-المدرس ☐ -الأصدقاء ☐

-الجمعيات الدينية ☐ -الأقارب ☐

-الجيران ☐ لا أحد ☐

4) ما هو التخصص الذي تريد متابعته في التعليم العالي؟

5) ما رأيك في لباس المرأة المحجبة؟

- موافقا ☐

-غير موافقا ☐

6) هل أنت منخرط في جمعية دينية؟

نعم ☐ لا ☐

7) هل تلقيت دعما دراسيا في هذه المادة من خارج المؤسسة؟

- نعم ☐ لا ☐

8) في حالة الجواب بنعم، هل يتعلق الأمر بـ:

- الأساتذة ☐
- الأبوين ☐
- الأصدقاء ☐
- الجمعيات ☐
- آخرون ☐

9) هل تعتمد على مراجع وكتب خارج المقرر؟

- نعم ☐ لا ☐

في حالة الجواب بنعم، أذكر بعض منها.....

مختبر علم الاجتماع وعلم النفس

جامعة سيدي محمد بن عبد الله

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

ظهر المهراز- فاس

مقابلة شبه موجهة تخص أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي المختصين في تدريس مادة التربية الإسلامية.

مقدمة: تندرج هذه المقابلة في إطار بحث علمي سوسيولوجي جامعي تحت عنوان"**تدريس مادة التربية الإسلامية لتلاميذ السنة الثانية بكالوريا بالتعليم الثانوي التأهيلي بمدينة فاس**"

وتهدف هذه الدراسة أساسا إلى معرفة تصورات أساتذة مادة التربية الإسلامية من حيث منهاج المادة وطرق تدريسها.

لذا نلتمس من السادة الأساتذة المحترمين، مساعدتنا في الإجابة عن أسئلة المقابلة، علما أنها لن تستغل إلا في إطار البحث العلمي.

إسم الطالبة:

حنان المازني

إشراف الأستاذ:

د. محمد فاوبار

I-موضوعات المقابلة:

1) **منذ متى وأنتم تقومون بمهمة التدريس في هذه الثانوية؟**

2) **هل تدرسون مادة التربية الإسلامية:**

- للشعب العلمية
- للشعب الأدبية
- للشعب الاقتصادية
- شعب أخرى

3) **هل لديكم اطلاع حول المناهج التربوية الطارئة على مادة التربية الإسلامية للسنة الثانية بكالوريا؟**

- هل اطلعتم على الميثاق الوطني للتربية والتكوين الصادر سنة (1999)
- ماذا تغير في منهاج مادة التربية الإسلامية الخاص بالسنة الثانية بكالوريا؟
- ما رأيكم في التغيرات التي لحقت بمادة التربية الإسلامية بمستوى السنة الثانية بكالوريا؟
- هل الكتاب المدرسي الخاص بمادة التربية الإسلامية (السنة الثانية بكالوريا) حقق الأهداف المتوخاة منه؟

4) **ما هي طريقتكم المعتمدة في تدريس مادة التربية الإسلامية:**

- هل تمارس في التدريس مقاربة بيداغوجية الكفايات؟
- هل يستعمل التلميذ(ة) وسائط تكنولوجية ورقمية في تحصيله (ها) الدراسي.
- ما مدى تجاوب التلاميذ مع محتوى المادة وأهدافها؟

5) هل ساهمت طرق تدريس مادة التربية الإسلامية في تطوير السلوك الديني للمتعلم؟

.....

.....

6) هل تتيح مادة التربية الإسلامية فتح آفاق مستقبلية للتلميذ (ة)؟

.....

.....

7) هل أدخلتم تغييرا على طريقة تدريس مادة التربية الإسلامية، مع الأخذ بالاعتبار التغير التي طرأ على مقرر المادة؟

.....

.....

8) ماهي القضايا التي يثيرها منهاج مادة التربية الإسلامية وهل ترونها ملائمة للتلميذ (ة) وتتجاوب مع تطلعاته (ها).

.....

.....

9) هل تجدون صعوبات أثناء تدريس مادة التربية الإسلامية؟ ما هي هذه الصعوبات؟

.....

.....

البطاقة التقنية للمقابلة

الجهة :فاس مكناس

المدينة :فاس

المؤسسة:ثانوية التأهيلية بالتعليم العمومي ا''بن خلدون ''

الفئة المبحوثة :مدرسون

مكان المقابلة :في مكتب الحارس العام

رقم المقابلة5 :

تاريخ المقابلة:

النوع :ذكر

المستوى الدراسي :جامعي

السن53:

الأقدمية في المهنة1998**:**

الأقدمية في المؤسسة 11 :سنوات

مادة:التربية الإسلامية.

المحورية الأسئلة	الأجوبة
(3هل لديكم اطلاع حول المناهج التربوية الطارئة على مادة التربية الإسلامية للسنة الثانية بكالوريا؟ • هل اطلعتم على الميثاق الوطني للتربية والتكوين الصادر سنة**.**1999 • ماذا تغير في منهاج مادة التربية الإسلامية الخاص بسلك الثانية بكالوريا. • ما رأيكم في التغيرات التي لحقت بمادة التربية الإسلامية بمستوى السنة الثانية بكالوريا؟ • هل الكتاب المدرسي الخاص بمادة التربية الإسلامية حقق الأهداف المتوخاة منه؟	-تغييرات ايجابية ترقى بمستوى التلميذ، لان تم حذف بعض المصطلحات والمفاهيم القوية كالجهاد، الإرهاب ، والتطرف ..وتم تعويضها بمصطلحات التسامح والقيم ،والأخلاق .لان كل هذه المفاهيم من أجل تغيير السلوك الديني للتلميذ وبناء شخصية متينة تطغى عليها قيم التسامح والأخلاق .
(ما هي طريقتكم المعتمدة في تدريس مادة التربية الإسلامية) للسنة الثانية بكالوريا.(• هل تمارس في التدريس مقاربة بيداغوجية الكفايات؟ • هل يستعمل التلميذ)ة (وسائط تكنولوجية ورقمية تحصيله)ها (الدراسي؟ • ما مدى تجاوب التلاميذ مع محتوى بالمادة وأهدافها	
(5هل ساهمت طرق تدريس مادة التربية الإسلامية في تطوير السلوك الديني للمتعلم؟	من خلال تدريسي لمادة التربية الإسلامية نعتمد على مقاربة بيداغوجية الكفايات. -نادرا ما يستعمل التلميذ وسائط التكنولوجية والرقمية في هذه مادة التربية الإسلامية. -تجاوب التلاميذ الشعبة العلمية بنسبة جيدة أكثر من الشعبة الأدبية.

(6هل تتيح مادة التربية الإسلامية فتح آفاق مستقبلية للتلميذ؟	نهائيا بل الملاحظ أن ضعف التدين عند التلميذ)المتعلم (من طرف أسرته وبيئته التي ترعرع فيها لم تمكنه من تطوير سلوكه الديني لديه .
(7هل أدخلتم تغييرا على طريقة تدريس مادة التربية الإسلامية، مع الأخذ بالاعتبار التغير الذي طرأ على مقرر؟	للأسف لا.
(8ما هي القضايا التي يثيرها منهاج مادة التربية الإسلامية وهل ترونها للتلميذ)ة (وتتجاوب مع تطلعاته)ها(	فيما يخص طريقة تدريس مادة التربية الإسلامية وهي الاشتغال بالإسناد والدعامات داخل الفصل.
(9ما هي الصعوبات التي تجدونها أثناء تدريس مادة التربية الإسلامية؟	من بين هذه القضايا :التزكية -القرآن، القيم المستفادة من السور المؤطرة، الدروس التي تلامس حياته كالزواج والطلاق .
	أكيد هناك صعوبات أثناء تدرسي لمادة التربية الإسلامية منها ضعف مستوى الحفظ والاستظهار لدى التلاميذ، عدم الإقبال على الإعداد القبلي، حذف السور القرآنية من الكتاب المدرسي .

البطاقة التقنية للمقابلة

الجهة :فاس مكناس

المدينة :فاس

المؤسسة :ثانوية التأهيلية بالتعليم الخصوصي رابلي

الفئة المبحوثة :مدرسون

مكان المقابلة :مكتب السيد المدير

رقم المقابلة7 :

تاريخ المقابلة:

النوع :أنثى

المستوى الدراسي :بكالوريا تجريبية

السن 32 **:**سنة

الأقدمية في المهنة2014-2013 **:**

الأقدمية في المؤسسة :سنتين

مادة:التربية الإسلامية والعربية.

المحورية الأسئلة	الأجوبة
(3هل لديكم اطلاع حول المناهج التربوية الطارئة على مادة التربية الإسلامية للسنة الثانية بكالوريا؟ • هل اطلعتم على الميثاق الوطنى للتربية والتكوين الصادر سنة 1999. • ماذا تغير في منهاج مادة التربية الإسلامية الخاص بسلك الثانية بكالوريا. • ما رأيكم في التغيرات التي لحقت بمادة التربية الاسلامية بمستوى السنة الثانية بكالوريا؟ • هل الكتاب المدرسي الخاص بمادة التربية الإسلامية حقق الأهداف المتوخاة منه؟	-نعم اطلعت على الميثاق الصادر في 18 أكتوبر 1999 لكن منذ وقت بعيد .اما بالنسبة للمناهج الخاصة بالسنة الثانية بكالوريا لمادة التربية الإسلامية لم نطلع عليها بعد نهتم فقط بالمستوى الاشهادي الأولى بكالوريا.
(4ما هي طريقتكم المعتمدة في تدريس مادة التربية الإسلامية)للسنة الثانية بكالوريا.(• هل تمارس في التدريس مقاربة بيداغوجية الكفايات؟ • هل يستعمل التلميذ)ة (وسائط تكنولوجية ورقمية تحصيله)ها (الدراسي؟ • ما مدى تجاوب التلاميذ مع محتوى بالمادة وأهدافها؟	الطريقة التي اعتمدها هي وضعيات دامجة للفئات المستهدفة بغرض تمكين من تحديد مواقف سليمة.
(5هل ساهمت طرق تدريس مادة التربية الإسلامية في تطوير السلوك الديني للمتعلم؟	طبعا المادة مرتبطة بالهوية والسلوك الديني اليومي .كما أن الجواب سيبقى نسبيا لان السلوك الديني للتلميذ لا يرتبط بمادة التربية الإسلامية التي تدرس في القسم بل يكتسب القيم كذلك من الأسرة والمجتمع لان لهما دور كبيرا ومهم في بناء شخصية التلميذ وهذا دليل على تفاوت مسألة التدين لدى التلميذ داخل الحصة.

(6هل تتيح مادة التربية الإسلامية فتح آفاق مستقبلية للتلميذ؟	مادة التربية الإسلامية ملائمة في حدود الدرس القيمي والعقدي كما أنها تعيد تقويم السلوك الواقعي المرتبط بالمحيط وكذا أنها بعيدة عن الآفاق المستقبلية .
(7هل أدخلتم تغييرا على طريقة تدريس مادة التربية الإسلامية، مع الأخذ بالاعتبار التغير الذي طرأ على مقرر؟	نعم قمنا بالتدريس بالدعامات الشرعية والفكرية، لان الاستاذ يجتهد حسب ما يراه مناسبا .فطرق التدريس تخضع للتغيير حسب تجاوب التلاميذ والأولوية في الأهداف المنشودة.
(8ما هي القضايا التي يثيرها منهاج مادة التربية الإسلامية وهل ترونها للتلميذ)ة (وتتجاوب مع تطلعاته)ها (	هناك عدة قضايا منها: -توطيد علاقة التلميذ بالقران الكريم حفظا وفهما واستنباطا. -الاطلاع على السنة النبوية واتخاذ الرسول ص قدوة ومحبته ومحبة الصحابة والاعتزاز بهم. تحويل مختلف المعارف والمكتسبات الى ممارسات فعلية على أرض الواقع. الحفاظ على الحقوق والواجبات بمختلف أنواعها حق الله، حق النفس، حق الغير... الخ
(9ماهي الصعوبات التي تجدونها أثناء تدريس مادة التربية الإسلامية؟	

المديرية الإقليمية بفاس-مكتب الإحصاء والدراسات

معطيات إحصائية *

عدد الثانويات التأهيلية العمومية بالإقليم	46
عدد المؤسسات التعليمية الخصوصية التي يدرس بها تلاميذ التعليم الثانوي التأهيلي	51
مجموع التلاميذ بالثانويات التأهيلية العمومية	43720
	الإناث منهم: 23338
مجموع تلاميذ مستوى الثانوي التأهيلي بالمؤسسات التعليمية الخصوصية	6083
	الإناث منهم: 3060
عدد المسالك الأدبية	04
عدد المسالك العلمية	14
عدد المسالك التقنية	10
عدد المسالك المهنية	06
عدد مسالك التعليم الأصيل	01
الفئة العمرية	14-22 سنة

* وضعية يوم 19 أكتوبر 2020

لائحة المراجع

الكتب :

- ✓ أحمد أمين المفتى، منظومة المدرسة الفعالة، المؤتمر العربي الخامس حول "المدخل المنظوميفي التدريس والتعلم"، الطبعة الثانية، السنة 2005.
- ✓ أحمد عاطف غيث : قاموس علم الاجتماع، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، الطبعة الثانية، سنة. 1989.
- ✓ أحمد مجدي حجازي، علم اجتماع الأزمة: رؤية نقدية للنظرية السوسيولوجية، دار قباء، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، 1998م.
- ✓ أحمد محمد جاد، التجديد التربوي في التعليم قبل الجامعي، دار الإيمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ، الطبعة الأولى، 2008 القاهرة.
- ✓ ابريك امزون، الميثاق الوطني للتربية والتكوين والممارسة البيداغوجية، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الاولى،2008.
- ✓ ادغار موران، أخلاقية التعقيد ومشكلة القيم في القرن الحادي والشعرين، ضمن كتاب القيم إلى أين ، مؤلف جماعي، ترجمة رهيدة درويش جبور وجان جبور، مراجعة عبد الرزاق الحليوي، منشورات اليونسكو، 2004.
- ✓ إميل دوركايم، فلسفة وعلم اجتماع، ترجمة حسن أنيس، 1966.
- ✓ أنتوني غيدنز، كتاب علم الاجتماع، ترجمة الصياغ فايز، الطبعة الأولى، مركز الدراسات الوحدة العربية،2005
- ✓ أنور الجندي التربية وبناء الأجيال في الإسلام، دار الكتاب اللبناني، بيروت، الطبعة الأولى، السنة 1975.
- ✓ بوجداد أحمد، دراسة حول بعض الإيديولوجيات في المغرب، التعليم الديني بالمغرب تشخيص واستشراف، سلسلة أبحاث ودراسات، تنسيق د. الحسن حما، الجزء الأول، المركز المغربي للدراسات والأبحاث المعاصرة، الطبعة الأولى، السنة 2010.

- ✓ بير بورديو وجان-كلود باسرون، إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ترجمة ماهر تريمش، المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الاولى، بيروت، 2007.
- ✓ جون جيمس ديمس، حركات مدارس الحرة، ترجمة السعيد المعتصم، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى، 1991.
- ✓ حساين العمراني، ادارة التعليم العالي والبحث العلمي بالمغرب، ج1، مطبوعات جامعة محمد الخامس الرباط،1999.
- ✓ حسن حسين البيلاوي، الإصلاح التربوي في العالم الثالث، سلسلة قضايا تربوية العدد1، عالم الكتب، القاهرة، 1988.
- ✓ حسن رشيق، محمد العيادي، محمد الطوزي، الإسلام في الحياة اليومية،" بحث حول القيم والممارسات الدينية بالمغرب، منشورات الدار البيضاء les Editions la croisée des chemins2013.
- ✓ خضر زكرياء، نظريات سوسيولوجيا، مطبعة الأهالي للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سورية، الطبعة الثانية،1998م.
- ✓ ديل ايكلمان "المعرفة والسلطة"، ترجمة محمد أعفيف، الطبعة الأولى، مطبعة النشر ملابطا طنجة، سنة 2009.
- ✓ رحمة بورقية، القيم والتغير الاجتماعي في المغرب، رحمة بورقية، ترجمة محمد الادريسي، ، مؤسسة مؤمنون بلا حدود، الطبعة الأولى ، 2018 .
- ✓ روني اوبير التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدائم، مطبعة دار العلم للملايين، الطبعة الثانية، بيروت1972
- ✓ ربجي مصطفى عليان، عتمان محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق، دار صفاء للنشر، 2000.
- ✓ ريمون بودون، رينو فيول، الطرائق في علم الاجتماع، ترجمة مروان بطش، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2010.

- ✓ سارة ميلز، الخطاب، ترجمة عبد الوهاب علوب، المركز القومي للترجمة، الطبعة الاولى، السنة 2016.
- ✓ سعيد الراشدي، النظام التربوي المغربي دراسة تحليلية للقيم الموجهة للسياسة التربوية بالمغرب ما بين 1956-1999، دار القلم للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، الرباط، 2008.
- ✓ سمير نعيم أحمد، النظرية في علم الاجتماع (دراسة نقدية)، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة الخامسة، 1985م.
- ✓ سيلفي توسكرأنغو، التعليم الديني والثقافة الدينية في المدرسة، دراسات وتجارب عربية واوروبية،" التعليم الديني الاسلامي في المدرسة"، مؤسسة الملك عبد العزيز ال سعود- الدار البيضاء .
- ✓ شحاتة حسن، المناهج بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية، الطبعة الأولى، القاهرة،1419هـ
- ✓ عبد الحق منصف: رهانات البيداغوجية المعاصرة (دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية)، الطبعة الأولى، افريقيا الشرق ،الدار البيضاء، 2007.
- ✓ عبد الرحمن المالكي، الثقافة والمجال، دراسة في سوسيولوجيا التحضر والهجرة في المغرب، منشورات مختبر سوسيولوجيا التنمية الاجتماعية، 2015.
- ✓ عبد الغني عماد "منهجية البحث في علم الاجتماع، الإشكالية، التقنيات المقاربات" دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت2007 الطبعة الأولى .
- ✓ عبد الغني منديب، الدين والمجتمع، دراسة سوسيولوجية للتدين بالمغرب، أفريقيا الشرق، الطبعة الثانية، 2010.
- ✓ عبد الكريم غريب، المنهل التربوي-معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتية والسيكولوجية-منشورات عالم التربية مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، طبعة 2006.ح 2.
- ✓ عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى، 2014.

- ✓ عبد الله إبراهيم: الاتجاهات والمدارس في علم الاجتماع، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية 2010م.
- ✓ عبد الله القرطبي، في سوسيولوجيا الأديان، الجزء الأول، الطبعة الأولى، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، 2019.
- ✓ عبد الله حمودي، الحداثة والهوية، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى 2015.
- ✓ عبد الوهاب صديق، المدرسة المغربية وسؤال القيم: قراءة تحليلية في كتاب: " سيكولوجية العنف المؤسسة ومأسسة العنف" للباحث " محمد أوزي".
- ✓ عبد لكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، الطبعة الأولى،2014.
- ✓ عز الدين الخطابي، دينامية العلاقة بين التقليد والحداثة، الطبعة الأولى أفريقيا الشرق، الطبعة الأولى، 2015.
- ✓ علال الفاسي، الحركات الاستقلالية في المغرب العربي، الطبعة الأولى، مصر، القاهرة.
- ✓ علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب "علم الاجتماع المدرسي"، الطبعة الثانية.
- ✓ عمار حمداش، تقنيات البحث السوسيولوجي: دفاتر الطالب علم الاجتماع، المطبعة، القنيطرة، 2006، الطبعة الأولى.
- ✓ عمار حمداش، تقنيات البحث السوسيولوجي، دفاتر طالب علم الاجتماع، 2006.
- ✓ عمر مزواضي، المركز المغربي للدراسات والأبحاث المعاصرة، المغرب في المسح العالمي حول القيم، أبحاث ودراسات، 2016.
- ✓ فيليب كابان وجان فرانسوا دورتيه: علم الاجتماع، ترجمة: إياس حسن، دار الفرقد، دمشق، سورية، الطبعة الأولى 2010م.
- ✓ الكتاب الأبيض للتربية والتكوين، الاختيارات والتوجهات العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، الجزء الأول، الطبعة الأولى.
- ✓ مارسيل بوستيك: العلاقة التربوية، ترجمة: محمد بشير النحاس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1986م

- ✓ ماكس فيبر، الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية، ترجمة محمد علي مقلد، الطبعة الأولى، مركز الانماء القومي. .1992.
- ✓ المجلس الأعلى للتربية والتكوين، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء.، رؤية إستراتيجية للإصلاح (2030-2015.
- ✓ المجلس الوزاري المنعقد في مدينة لعيون، سنة 2016.
- ✓ محمد ابراهيم، التعليم الديني بالمغرب تشخيص واستشراف، "لتعليم الديني في المغرب مقاربة في المفهوم والمنهج"، سلسلة أبحاث ودراسات، تنسيق د. الحسن حما، الجزء الأول، المركز المغربي للدراسات والأبحاث المعاصرة، الطبعة الأولى، السنة 2010.
- ✓ محمد الانصاري، المنهاج الجديد وتجديد الممارسات التربوية المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية أنموذجا، مسالك التربية والتكوين، المجلد 2 العدد 1 (2019)، 59
- ✓ محمد الدريج، مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية، الجزء الأول، منشورات رمسيس، الرباط، الطبعة الأولى، 1996.
- ✓ محمد العيادي، حسن رشيق، محمد الطوزي، بحث حول القيم والممارسات الدينية بالمغرب، الإسلام في الحياة اليومية، دار النشر ملتقى الطرق، 2013.
- ✓ محمد المسكيني، دراسة حول المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية وتحدي تعزيز القيم والأمن الروحي، التعليم الديني بالمغرب تشخيص واستشراف، سلسلة أبحاث ودراسات، تنسيق د. الحسن حما، الجزء الأول، المركز المغربي للدراسات والأبحاث المعاصرة، الطبعة الأولى، بدون سنة .
- ✓ محمد بلكبير، المنهاج التربوي بالمدرسة المغربية زمن الحماية، الأسس والوظائف، دار النشر المعرفة، الدار البيضاء، 2003.
- ✓ محمد بن حمودة، علم الإدارة المدرسية، دار العلوم والنشر والتوزيع، عنابة ،2006.
- ✓ محمد جسوس، جدلية الكم والكيف في الدراسات السوسيولوجية المعاصرة، المناهج الكيفية في العلوم الاجتماعية، الطبعة الأولى.

- ✓ محمد جسوس، حوار حول أزمة نظام التعليم في المغرب، لقاء أجراه مصطفى صبري، بوشعيب الزين، الطبعة الاولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
- ✓ محمد عابد الجابري، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، دار النشر المغربية، الطبعة الأولى، دار النشر المغربية الدار البيضاء،1979.
- ✓ محمد عابد الجابري، يقظة الوعي العروبي في المغرب، مساهمة في نقد السوسيولوجيا، المستقبل العربي، بيروت، عدد 1986،87.
- ✓ محمد فاوبار، سوسيولوجيا التعلم بالوسط القروي، دراسة نظرية ميدانية في مسألة لاتكافؤ الحظوظ، مراجعة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى،2001.
- ✓ محمد مسيكيني، التعليم الديني بالمغرب تشخيص واستشراف، سلسلة أبحاث ودراسات، تنسيق د. الحسن الما، المركز المغربي للدراسات والأبحاث المعاصرة، ط.1، الجزء الثاني، 2010
- ✓ المختار الهراس، العلوم الاجتماعية في العالم العرب، أشكال الحضور، الطبعة الأولى، المرصد العربي للعلوم الاجتماعية، بيروت، 2015 .
- ✓ مصطفى محسن، في المسألة التربوية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء 2002، الطبعة الثانية.
- ✓ مصطفى محسن، مصطفى محسن، الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري: رؤية سوسيولوجية نقدية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، الطبعة الأولى، 1999.
- ✓ معطيات إحصائية من طرف المدرية الإقليمية بفاس –مكتب الإحصاء والدراسات.
- ✓ معهد محمد السادس لتكوين الأئمة والمرشدين والمرشدات، تم إحداثه بظهير شريف رقم 1.14.103، في 20 ماي 2014، بالرباط.
- ✓ المكاشفي عثمان" واقع مناهج التربية الإسلامية في البلاد العربية تحليل وتقويم"، مؤسسة طيبة، الطبعة الأولى، 2010 .

- ✓ المكي المروني، الإصلاح التعليمى بالمغرب، الطبعة الثانية، منشورات جامعة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، الرباط،،1996.
- ✓ مولاي الطيب العلوي، تاريخ المغرب السياسي في العهد الفرنسي، مذكرات، إعداد أحمد العلوي، الطبعة الأولى، منشور الزاوية، الرباط، 2009.
- ✓ الميثاق الوطني للتربية والتكوين .
- ✓ نبيل قسطنطين، التعليم الديني والثقافة الدينية في المدرسة، من أشغال الندوة المنظمة من قبل مؤسسة الملك عبد العزيز آل سعود- الطبعة الثانية الدار البيضاء،2016.
- ✓ نقولا تيماشيف: نظرية علم الاجتماع: طبيعتها وتطورها، ترجمة: محمود عودة وآخرون، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة الثامنة 1983.
- ✓ نور الدين الزاهي، المدخل لعلم الاجتماع المغربي، دفاتر وجهة نظر، 2011.
- ✓ نور الدين الزاهي، المقدس والمجتمع، دار أفريقيا الشرق، الطبعة الأولى، 2011
- ✓ وسيلة خزار، الأيديولوجيا وعلم الاجتماع (جدلية الانفصال والاتصال)، الطبعة الأولى، السنة 2011
- ✓ يوسف بن يوسف النبهاني، "إرشاد الحيارى في منع أبناء المسلمين من الدخول إلى مدارس النصارى"، الطبعة الاولى، المطبعة الحميدية المصرية، 1322 هـ

التقارير والمقالات والندوات :

- ✓ تقرير الخمسينية، المغرب الممكن، 2005.
- ✓ الجريدة الرسمية ، الباب الثاني للمادة 4 من الظهير الشريف رقم 1.14.103 الصادر في 20 ماي 2014، الرباط.
- ✓ سعيد أراق الكتاب المدرسي: أي قيم؟ مجلة علوم التربية، العدد 40، السنة 2009.
- ✓ عبد الحكيم أبو اللوز، التوجيهات الجديدة للسياسية الدينية بالمغرب، مجلة إنسانيات 2006.

- ✓ عبد الرحيم عمران، المناهج الكيفية في العلوم الاجتماعية، تنسيق مختار الهراس، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة: ندوات ومناظرات رقم 100.
- ✓ عبد السلام الأحمر، دليل تأليف الكتاب المدرسي، منشورات الايسيسكو، الطبعة الثانية، السنة 2014.
- ✓ عبد الصمد، بلكبير عبد الصمد، جدل التحديث والتقليد في التجربة العربية، مجلة الحوار، العدد 31، 1994.
- ✓ عبد المجيد بوشبكة، الخطاب التربوي لدى حزب العدالة والتنمية، مجلة عالم التربية، كلية الآداب والعلوم الانسانية الجديدة العدد18/2008.
- ✓ عبد الوهاب صديق، المدرسة المغربية وقيم المواطنة والسلوك المدني، دراسة في حضور القيم في مقررات اللغة العربية بالسلك الثانوي، مجلة علوم التربية، عدد 48 يوليوز، 2011.
- ✓ عز الدين المعتصم، التربية على القيم في التعليم الثانوي الاعدادي اللغة العربية نموذجا، مجلة علوم التربية تنمية الموارد البشرية للدراسات والبحوث، العدد 70 الطبعة الأولى، السنة 2018.
- ✓ كوثر فادن، مناهج التعليم في ظل العولمة ومتغيرات أخرى، مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينية (الجزائر)، 2005، عدد1 .
- ✓ مجلة رهانات، حياة الدرعي.
- ✓ محمد جنجار، مجلة كلية الآداب، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، عدد مزدوج 18/17، 2012.
- ✓ محمد حمسك المؤطر التربوي ، مقال: 'الاستعمال الوظيفي لكتاب اللغة العربية"، المنهاج الجديد.
- ✓ محمد عزيز الوكيلي، القيم والمدرسة، علال بن العزمية، التربية على القيم، ضمن مجلة عالم التربية، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، 2012.
- ✓ محمد عزيز الوكيلي، المدرسة ومنظومة القيم الكونية.

- ✓ محمد فاعور" مقال حول التعليم الديني والتعددية في مصر وتونس، نشر بجريدة ميدان مصر الإلكترونية..www
- ✓ محمد فاوبار، مقال"سوسيولوجيا الإنتاج المعرفي في الكولونيالية بشأن التربية والتعليم في المغرب"، مجلة عمران العدد 5/17.
- ✓ محمد فاوبار، نظام التعليم بالمغرب ورهانات الإصلاح، مجلة المدرسة المغربية، المجلس الأعلى للتعليم، العدد1، الطبعة الأولى، ماي 2009.
- ✓ المنصف بن عبد الجليل، تدريس الدين بتونس 2011،2016 ملاحظات أولية، مقال منشور ضمن ندوة " التعليم الديني في المدرسة ودراسات لتجارب عربية وأوروبية ، مؤسسة الملك عبد العزيز آل سعود، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2018.
- ✓ نور الدين الزاهي، مقال حول القيم في الممارسات الجماعية، جريدة الاتحاد الاشتراكي،2019http://alittihad.info
- ✓ مصطفى بلهوني، الرهانات التنظيمية والتعليمية والتربوية، نقلا عن الحامل الإلكتروني-www.alaan.malawueil.asp.13/03/2000

المراجع بالفرنسية :

- ✓ 50 ans de développement humain. Perspectives 2025. Famille, femmes et jeunes, 2005.
- ✓ A.CHOPIN. Manuels Scolaires. Histoire. Pédagogie pour demain hachette-paris.1992
- ✓ André Clément Henri Adam.UNE *enquête auprès de la jeunesse musulmane au Maroc*, Aix-en-Provence, Annales de la faculté des letters.1963.

- ✓ Bordieu Pierre ce que parler veut dire, *l'économie des échanges linguistique.- Paris,* Ed. Fayad,1982.
- ✓ Bordieu pierre Questions de sociologie., Paris, Ed. Minuit.
- ✓ Boudon.R: L'inégalité des chances, Paris, Armand Colin, 1973.
- ✓ Emile Durkheim, les formes élémentaires de la vie religieuse, le système totémique en Australie
- ✓ Fleury.l Max weber.Paris.puf.
- ✓ François dubet,'faits d'école'' Éditions de l'École des hautes études en sciences sociale ;2008 .
- ✓ Max weber*:* Économie et société, Poquet, 1995,2éme édition puf
- ✓ Rahma bourqia, valeurs et changement social au maroc, 2006.
- ✓ Thélène Catherine Colliot: la sociologie de Max Weber, La découverte, Paris, France, 2006.

المراجع باللغة الإنجليزية :

- ✓ Thomas F.O'Dea, The sociology of religion, Columbia university, foundation of modern sociologyseries, New Jersy.
- ✓ Thompson Steven, Sampling, Third edition, John Wiley and Sons, Inc, 2012.
- ✓ http// atihad.info.
- ✓ http//:journals.org/insiyat