قراءات ومراجعات

مراجعة لكتاب
القيم الإسلامية في المنظومة التربوية:
دراسة للقيم الإسلامية وآليات تعزيزها[*]
تأليف: خالد الصمدي[**]

بلال التليدي[***]

مقدمة:

دَأَبَت المنظوماتُ التربوية، سواءً منها تلك التي اعتمدت مقاربة الأهداف أو التي تبنت مقاربة الكفايات، على التأكيد على أهمية ترسيخ القيم وإدماجها في المقررات الدراسية. وحرصت هذه المنظومات، في مختلف البلدان العربية، على تصدير ديباجتها بالتنصيص على القيم التي تحرص على تحقيقها وترسيخها، من خلال البرامج والمناهج الدراسية. بيد أنَّ التأكيد على أهمية القيم في المنظومة التربوية، والتنصيص عليها لم يتجاوز مستوى النوايا المعلنة والأهداف المرجوة، بحكم أنَّ الاستناد إلى مقولة "تعذُّر وجود معايير لقياس تحقق القيم" كان دائماً يدفع المهتمين بالتربية إلى التركيز على الكفايات المعرفية والتواصلية وغيرها، ممَّا يسهل وضع معايير لتقويمها، ومعرفة مدى تحصليها واكتسابها.

---

[*] الصمدي، خالد. **القيم التربوية في المنظومة التربوية: دراسة للقيم الإسلامية وآليات تعزيزها**، الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة الإيسيسكو، ط١، ٢٠٠٨م.

[**] رئيس المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية، المستشار الأكاديمي للمعهد العالمي للفكر الإسلامي في المغرب.

[***] باحث في المركز المغربي للدراسات والأبحاث المعاصرة وكاتب في قضايا الفكر الإسلامي. البريد الإلكتروني: talidi22@yahoo.fr. تم تسلّم المراجعة بتاريخ ٢٠٠٩/١٠/٢٧م، وقُبلت للنشر بتاريخ ٢٠٠٩/١٢/١٩م.

ويأتي كتاب الدكتور خالد الصمدي "القيم الإسلامية في المنظومة التربوية: دراسة للقيم الإسلامية وآليات تعزيزها"، بوصفه مساهمة نظرية وتطبيقية، ليضع حداً لهذه المقولة التي عطلّت جانباً مهماً من الكفايات التربوية، وفصَلت التربية عن التعليم، وجعلت التعليم أشبه ما يكون بمحطة لإذاعة معلومات ومعارف خالية من أي بعد تربوي. ويأتي هذا الإسهام النظري المهم، ثمرة للجهود الفكرية التي قدمها المؤلف في مشروع التربية على القيم الذي بدأت ملامحه الأولى تبرز من خلال كتابين متخصصين "إدماج القيم الإسلامية في المناهج الدراسية"[١]، و"خطاب التربية الإسلامية في عالم متغير: تجديد الفلسفة وتحديث الممارسة"[٢]. كما برزت مفاصل المشروع بشكل بارز في مقالات عديدة. ويأتي هذا الكتاب، مستوعباً لكل النظرات المتجددة، لكن هذه المرة ضمن نسق نظري حاول المؤلف تسويغَهُ علمياً.

والكتاب يضم مقدمتين: الأولى: كتبها المدير العام للمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، والثانية:كتبها المؤلف، وهو مقسم إلى بابين رئيسين: خصص الأول للجانب النظري، والثاني للجانب التطبيقي. وقد تناولت مقدمة المؤلف ثلاث نقاط أساسية: تمثلت الأولى في محاولة تفسير بعض الظواهر القيمية التي أصبحت تهدد الوسط المدرسي، وضرورة التنبّه إلى أهمية المقاربة القيمية ضمن مشروع علمي منظم ومندمج في المشروع التربوي للمؤسسة التعليمية. وتناولت في النقطة الثانية تقويم موقف المؤسسات التعليمية من مشروع التربية على القيم (ثلاثة مواقف نبسطها بالتفصيل في مراجعة الكتاب)؛ إذْ ينتهي المؤلف إلى أن التجارب التي تستند إلى إطار علمي وتربوي وإداري واضح، وممارسة عملية وتطبيقية تكاد تكون نادرة، مع توجه أغلب الأبحاث والدراسات إلى الجانب الميداني. ويخلص في النقطة الثالثة –انطلاقاً من جهد التفسير والتقويم الذي يستهدف جهود المؤسسات ومبادراتها في اتجاه تنزيل التربية على

[١] الصمدي، خالد. **إدماج القيم الإسلامية في المناهج الدراسية**، الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة– إيسسكو، ٢٠٠٣م.

[٢] الصمدي، خالد. **خطاب التربية الإسلامية في عالم متغير: تجديد الفلسفة، وتحديث الممارسة**، منشورات المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية عن مطبعة طوب بريس بالرباط، ٢٠٠٦م.

القيم- إلى تأصيل الحاجة إلى أن تصبح هذه التربية مشروعاً مندمجاً، ورسالة، ورؤية واضحة للمؤسسات التعليمية، وهو ما يمثّل الدافع إلى تأليف الكتاب.

وقد بسط المؤلف ضمن مقدمته فرضيته الأساسية، أو ما أسماه الأسئلة التي يقدم الكتابُ أجوبته عنها، وهي: ما هو مفهوم القيم الإسلامية؟ وكيف يمكن تحديد وحصر القيم الإسلامية من منظور تربوي؟ وما هي الأسس النظرية للتربية على القيم في المنظومات التربوية؟ وما هي الخطوات العملية لتعزيز هذه القيم في سلوك الناشئة وتقويمها؟

وقد ضم الباب الأول، المخصص للإطار النظري العام، أربعة فصول أساسية: تناول الفصل الأول المقدمات المفاهيمية، وفيه عرض لجدلية القيم والمرجعيات، والقيم في المرجعية الإسلامية ومفهوم القيم، وحضور القيم في المقاصد الكبرى لأنظمة التربية والتعليم في العالم الإسلامي من خلال نماذج.[٣] وانتقل في الفصل الثاني إلى الحديث عن ثلاثة نماذج من مشروع التربية على القيم، ويتعلق الأمر بنموذج مشروع "القيم في مناهجنا" الذي أصدرته وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، ونموذج مشروعين في المملكة المغربية: يتعلق الأول بإدماج قيم مدونة الأسرة في المناهج الدراسية، والثاني بمشروع الوسيط في التربية على القيم الإسلامية الذي أنجزه المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية.[٤] أما الفصل الثالث في هذا الجهد النظري فقد خصصه المؤلف لمصفوفة القيم وآليات حصرها وتصنيفها التربوي، وهو الفصل الذي أبدع فيه المؤلف؛ إذ قسَّم فيه القيم إلى: مركزية، وفرعية، وحدَّد فيه القيم ضمن الدوائر الأربع، واعتمد فيه السلوك مؤشراً للتقويم، وأصَّل فيه العناصر المكوِّنة لمصفوفة القيم التي اعتمدها، مبرزاً أهمية البناء الذي اعتمده وفائدتَهُ، مع ذكر نماذج تمثيلية تنسحب على جميع مستويات التحصيل الدراسي، بدءاً بالتعليم الأساسي إلى التعليم

[٣] الصمدي. **القيم الإسلامية في المنظومة التربوية**، مرجع سابق، ص١٣ وما بعدها.
[٤] المرجع السابق، ص٢٥ وما بعدها.

الثانوي. ولم ينس أن يذكر في كل مرحلة من المراحل المفاهيم المركزية والفرعية، والمؤشرات السلوكية التي يمكن أن تعتمد للتقويم.[٥]

وقد خصص المؤلف الباب التطبيقي للخطوات العملية لبناء القيم الإسلامية وتعزيزها في المنظومة التربوية، وقد ضمنه أربعة فصول: تناول في الأول إدماج القيم الإسلامية في المناهج الدراسية من خلال بحث الخيارات التربوية واستراتيجية البناء. وتناول في الفصل الثاني خطوات إعداد مشروع التربية على القيم الإسلامية وتنفيذِهِ، من خلال استفادته من العديد من الخطَّاطات العملية الناظمة للتدريب. فيما خصَّص الفصل الثالث لاستراتيجية تقويم القيم، مستنداً إلى آلية شبكات التقويم، التي تأخذ بعين الاعتبار ضبط مؤشرات التقويم، ومراحل تطور القيمة في وجدان المتعلم، وتحديد فضاءات التقويم، واستثمار الوسائل المعينة في التقويم. أما الفصل الرابع، فقد تناول آليات تعزيز القيم، من خلال بحث الامتداد والتكامل مع المجالات والمؤسسات الأخرى، لا سيَّما مؤسسة الإعلام والتواصل، ومؤسسة الأسرة، ومؤسسة التوعية الثقافية والاجتماعية؛ الأهلية والحكومية.

في المدرسة العربية

ينطلق الصمدي من تشخيص واقع المدرسة العربية وموقع القيم ضمن اهتماماتها التربوية. وقد خلص من خلال خبرته الميدانية إلى أن مواقفها من مشروع التربية على القيم تحدد وفق ثلاثة تصورات:[٦]

١. مؤسسات تعليمية تعتقد أنَّ مهمتها الرئيسة توفير فضاء تعليمي مريح للمتعلمين، ومساعدتهم على أداء المهام التعليمية في أحسن الظروف، مع التركيز على اللغات الحية، وتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وتمكين التلاميذ من مستويات تعليمية تؤهلهم لمتابعة دراساتهم العليا في أكبر المعاهد والجامعات. في حين لا تتعدى التربية

[٥] المرجع السابق، ص٣٦ وما بعدها.

[٦] انظر إشكالية الموضوع المفصلة في مقدمة كتاب:

– الصمدي. **القيم الإسلامية في المنظومة التربوية**، مرجع سابق، ص٧ وما بعدها.

على القيم ضرورة احترام القوانين الإدارية والتنظيمية للمؤسسة، مع اعتبار قضايا الهوية والانتماء والإنسية[٧] من مسؤولية الأسرة، والمجتمع، والخطاب الديني خارج المؤسسة التعليمية.

٢. مؤسسات تتشابه من حيث اهتماماتها مع المؤسسات السابقة، غير أنها ترى أنَّ التربية على القيم -على أهميتها- لا تحتاج إلى أكثر من التذكير بها، من خلال الاحتفال بالمناسبات الوطنية والدولية؛ للإشعار بقيم المواطنة وحقوق الإنسان والبيئة والأسرة وغيرها؛ إذ تُنظّم أنشطة ثقافية وترفيهية ظرفية دون أن تكون التربية على القيم مجهوداً تربوياً/ بيداغوجياً مندمجاً في البرامج والمناهج والأنشطة التعليمية وفق خطط واضحة.

٣. مؤسسات لا تختلف عن المؤسسات السابقة في توفير ظروف الجودة والإتقان في بناء المعارف والمهارات، لكنها تُقدِّرُ أن مشروع المؤسسة لا يكتمل إلا بتكامل ثلاثة أضلاع (معارف/مهارات/ قيم)، وأن المجهود الذي ينبغي أن يُبذَل في التربية على القيم لا يقل أهمية عن المعارف والمهارات؛ مما يدفعها إلى البحث عن تجارب نظرية وعملية تطبيقية في التربية على القيم وإدماجها في مشروعها التربوي لتحقيق رؤيتها المتكاملة.

ويأتي هذا الكتاب ضمن المقاربة التي تهدف إلى أن تصبح التربية على القيم جزءاً لا يتجزأ من كل نشاط تعليمي في مختلف المواد الدراسية، في سياق مشروع مندمج ورسالة ورؤية واضحة للمؤسسات التعليمية، لا تكتفي فقط بتحديد الإطار النظري الذي يدرس موقع القيم في المنظومة التربوية وأهمية ترسيخها وإدماجها في البرامج

---

[٧] كان المفكر المغربي علاَّل الفاسي أول من استعمل مصطلح الإنسية humanisme للدلالة على الهوية المغربية التي كان يسعى إلى إبراز خصوصياتها الدينية واللغوية والفكرية والاجتماعية، في مقابل المشروع الاستعماري بالمغرب، انظر:

- الفاسي، علاَّل. **النقد الذاتي**، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الثامنة، ٢٠٠٨م، وقد فصل عناصر هذه الهوية في الفصل الثاني من الباب الرابع ص٢١٢ وما بعدها بعنوان "المجتمع المغربي"، والفصل الثالث من نفس الباب ص٢١٧ بعنوان "كيف نفكر بالمجتمع المغربي، من كتابه "النقد الذاتي".

والمناهج التربوية، ولكن تمضي إلى تحديد الخطوات العملية لتعزيز هذه القيم في سلوك الناشئة وتقويمها.

الإطار النظري العام لمشروع التربية على القيم:

اختار الكتاب أن يصَدِّر الإطار النظري لمشروع التربية على القيم بطرح إشكالية العلاقة بين القيم والمرجعيات، ويرصد أهم التحديدات المعرفية التي قاربت الموضوع، وينتهي إلى أنَّ الاتفاق الحاصل "كونياً" حول القيم ينقلب إلى اختلاف في فهم دلالاتها ومفاهيمها، وأنَّ حضور المرجعية مركزي في بناء منظومة القيم؛ إذ إنَّها هي التي تحدد المفهوم وتعمل على ترسيخه في المجتمع، وهي الإطار الذي يحكم أي منظومة تربوية تعمل على نقل القيم وترسيخها في نفوس الناشئة. ومن ثم، يحدد الكتابُ المرجعية التي يعتمدها في مشروع التربية على القيم، الذي يقترحه في "المرجعية الحضارية للأمة المستندة إلى أصولها النظرية من القرآن والسنة والاجتهاد المنفتح على الإيجابي في كل الثقافات والحضارات الإنسانية"[٨] ويختار -بعد أن يقف على تعريفات متعددة لبعض الباحثين ساقها في مجال التربية- مفهوم القيم الذي أورده الدكتور أحمد المهدي عبد الحليم في بحثه "تعليم القيم فريضة غائبة" الذي تُعدّ فيه القيم "معايير عقلية ووجدانية تستند إلى مرجعية حضارية، تمكِّن صاحبها من الاختيار بإرادة حرة واعية وبصورة متكررة نشاطاً إنسانياً يتسق فيه الفكر والقول والفعل، يرجحه على ما عداه من أنشطة بديلة متاحة فيستغرق فيه، ويسعد له، ويحتمل فيه ومن أجله أكثر مما يحتمل في غيره دون انتظار لمنفعة ذاتية."[٩] ويرى الصمدي أن هذا المفهوم أوفى المفاهيم التي ساقها، يأخذ بعين النظر الأبعاد كلها، ويتضمن خصائص مميزة للمفهوم تُعدّ معايير ضابطة لكل ما يدخل تحته.

---

[٨] الصمدي. **القيم الإسلامية في المنظومة التربوية**، مرجع سابق، ص١٤.

[٩] عبد الحليم، أحمد المهدي. "تعليم القيم فريضة غائبة"، **مجلة المسلم المعاصر**، ع٦٥، ٦٦، ١٩٩٢م/١٩٩٣م. نقلاً عن كتاب: **القيم الإسلامية في المنظومة التربوية**، مرجع سابق.

وبعد اعتماده لهذا المفهوم، ينتقل الكتاب إلى عرض نماذج دول عربية (سوريا، والإمارات العربية المتحدة، والسعودية، والمغرب) أكدت في أنظمتها التربوية على الحضور المركزي للقيم ضمن مقاصدها الكبرى، بمختلف تجلياتها وأبعادها الوطنية والقومية والإنسانية، على اختلاف في ترتيب الأولويات، وعلى اختلاف في استيعاب متغيرات المحيط الإقليمي والدولي ومتطلباته. ثم ينتقل بعد ذلك إلى استعراض بعض النماذج في تفعيل هذه المقاصد وتنزيلها في شكل مشاريع متخصصة في التربية على القيم، سواء ما أنجزته جهات حكومية أم أنجزته منظمات غير حكومية مهتمة بالتربية. وسجل الكتاب بهذا الصدد وجود مشاريع أولت اهتماماً خاصاً بقيم محددة؛ انطلاقاً من وقائع ومستجدات معينة (مشروع إدماج قيم مبادئ مُدوَّنة الأسرة في المناهج الدراسية، الذي أنجزته وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي في المملكة المغربية، بالتعاون مع منظمة اليونيسيف بعد صدور مدونة الأسرة في المغرب).[١٠] وسجلت في البلد نفسه مشروع إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في البرامج والمناهج التعليمية (مشروع الوسيط في التربية على القيم الإسلامية، الذي أنجزه المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية).[١١] وسجل مشروع "القيم في مناهجنا"، الذي أعده قسم التطوير التربوي في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية،[١٢] الذي تتبع حضور القيم الإسلامية في مناهج التعليم السعودية، وجعل الآية "بالتي هي أحسن" شعاراً له، وهو مشروع يهدف إلى إبراز مدى حضور قيم

[١٠] شارك الدكتور خالد الصمدي في إنجاز المشروع ضمن فريق عمل بالوزارة المذكورة، وتم إصدار كتابين أولهما بعنوان دليل بيداغوجي حول إدماج مبادئ مدونة الأسرة في المناهج التربوية، والثاني دليل تكوين المدرسين، وصدر الكاتبان ضمن منشورات الوزارة ومنظمة اليونيسيف سنة ٢٠٠٤م.

[١١] تم إنجاز المشروع من طرف فريق عمل مكون من الدكتور خالد الصمدي والدكتور محمد الراضي والدكتور السعيد الزاهري وفريق من الطلبة الباحثين من تخصصي الدراسات الإسلامية والإعلاميات بالمركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية بجامعة عبد المالك السعدي بتطوان سنة ٢٠٠٦م، وتم تقديم المنتوج المنجز في صورة كتاب إلكتروني للتربية على القيم في المؤتمر الدولي المنظم بالكويت سنة ٢٠٠٧م في موضوع "التعليم الإلكتروني الآفاق والتحديات."

[١٢] قسم التطوير التربوي، **القيم في مناهجنا**، الرياض: وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية سنة ٢٠٠٢م، ويندرج المشروع ضمن خطة متوسطة المدى للتربية على القيم تمتد من ٢٠٠٢م إلى ٢٠١٤م.

التسامح والتعايش والحوار والوسطية والاعتدال في مختلف المواد الدراسية والأنشطة التعليمية.

مصفوفة القيم وآليات حصرها وتصنيفها التربوي

بيد أنَّ أهم ما جاء به الكتاب ضمن الإطار النظري هو مصفوفة القيم، والتصنيف التربوي لها الذي انتهى إليه المؤلف بعد مناقشته لقضايا ست:

- القضية الأولى: تتعلق بتصنيف القيم إلى مركزية وفرعية: فالقيم تكون مركزية في مواقف وظروف معينة، وتكون فرعية في مواقف وظروف أخرى. وضمن هذه القضية يرى المؤلف أنَّه بالرغم من الاختلافات والتقديرات التي تتحكم في تصنيف القيم إلى مركزية وفرعية، إلا أنَّ المعايير الفكرية التي يفرضها التأصيل النظري والتنزيل العملي، وكذا حاجات الناشئة والآثار والانعكاسات الإيجابية المتوقعة على الحياة في المستقبل، تساعد على تحديد القيم المركزية وتضييق شُقَّة الخلاف فيها. وبناء على ذلك، يذهب المؤلف مذهب كثير من المفكرين المسلمين وزعماء الحركات الإصلاحية في النظر إلى قيم التوحيد والتزكية والعمران بوصفها ثلاث قيم مركزية ضمن مصفوفة القيم التي اقترحها.[١٣]

- القضية الثانية: المجال القيمي والدوائر الأربع: ذلك أن مستويات القيم تتسع وتتطور بحسب التطور العقلي والعاطفي والنفسي للمتعلم، كما تتطور بتطور احتكاكه مع المحيط من الأسرة إلى الأقران، فالوسط الاجتماعي العام، ثم الاهتمامات الوطنية والإنسانية. وبناء على ذلك تعتمد مصفوفة القيم أربعةَ أبعاد للقيمة هي: البعد الذاتي، والبعد المجتمعي، والبعد الوطني، والبعد الإنساني.[١٤]

- القضية الثالثة: السلوك بوصفه مؤشراً للتقويم: ينطلق الكتاب من ضرورة التمييز بين القيمة والسلوك، وتجاوز الخلط بينهما، فالقيمة معيار مطلق تستند في مفهومها إلى مرجعية محددة، في حين أنَّ السلوك هو التجلي العملي القولي أو الفعلي

[١٣] أبو سليمان، عبد الحميد. **أزمة الإرادة والوجدان المسلم**، دمشق: دار الفكر، ٢٠٠٤م، ص٦٨.
[١٤] الصمدي. **القيم الإسلامية في المنظومة التربوية**، مرجع سابق، ص٣٨.

أو الوجداني، الدال على مستوى وجود القيمة أو غيابها في الواقع، ضمن دوائرها الأربع (الفرد، والمجتمع، والوطن، والعالم). وبناء على هذا التحديد، يذهب المؤلف إلى أنَّ السلوك بمختلف تجلياته يُعدّ مؤشراً للتقويم، وحتى القيم الوجدانية يمكن قياسها بمؤشرات خارجية متكررة تظهر في سلوك الفرد، ويستند في ذلك إلى قول النبي (ص): "إذا رأيتم الرجل يعتاد المساجد فاشهدوا له بالإيمان."[١٥]

- القضية الرابعة: بين الأهداف الوجدانية والتربية على القيم: وفيه ينتقد المؤلف المقاربات التي تختزل القيم في تحقيق الأهداف الوجدانية، ويؤكد أنَّ التربية على القيم تتجاوز هذه الأهداف إلى المجال المعرفي والمهاري أيضاً؛ إذ يستهدف المشروع تمكين المتعلمين من تصورات ومفاهيم معرفية حول القيم، في مختلف أبعادها المادية والمعنوية، وتدريبه على التعبير عنها (الجانب المهاري) بمختلف صيغ ووسائل التواصل الممكنة، وفي وضعيات مختلفة.[١٦]

- القضية الخامسة: تتعلق بنظام بناء مصفوفة القيم؛ إذ يستند بناء مصفوفة القيم إلى ما تحصَّل في القضايا الأربع السابقة من: تحديد القيم المركزية وفق الإطار النظري (التوحيد، والتزكية، والعمران)، وتحديد معظم القيم الفرعية المرتبطة بها، وتحديد مؤشرات دالة قابلة للملاحظة والرصد على كل قيمة فرعية، وتنويع هذه المؤشرات إلى قولية وحسية وحركية وانفعالية، وترتيب هذه المؤشرات حسب الفئات العمرية (من ٥ إلى ٩) ومن (٩ إلى ١٣) ومن (١٣إلى ١٦)، وذلك تبعاً لتطور القدرات العقلية والنفسية للمتعلمين.

- القضية السادسة: ناقش المؤلف فيها فائدة بناء المصفوفة وفق الخطوات السابقة، وحصرها في تمكين المشتغلين ببناء المناهج من برمجة مشروع التربية على القيم وفق أهداف جزئية محددة، وكذا وفق خطوات متدرجة بتدرج المؤشرات التي تشتمل عليها المصفوفة من البسيط إلى المركب، ومجالات القيم التي تأخذ بعين الاعتبار الفئات

[١٥] المرجع السابق، ص٤٠. والحديث رواه ابن ماجة في سننه
[١٦] المرجع السابق، ص٤٠.

العمرية للمتعلمين وتطور مستواهم العقلي والنفسي، وتطوير المؤشرات المعرفية والمهارية والوجدانية لدى المتعلمين، من خلال أنشطة تعليمية في مختلف المواد الدراسية وفي الأنشطة اللاصفية.[١٧]

الخطوات العملية لبناء القيم الإسلامية في المنظومة التربوية وتعزيزها

بعد هذا الجهد النظري الذي انصرف إلى بناء مصفوفة القيم وتسويغ أسسها النظرية، انتقل الكتاب إلى الجانب التطبيقي، مقترحاً في البدء مصفوفات عملية للقيم على جميع المستويات العمرية للمتعلمين، بدءاً بالقيمة المركزية الأولى: التوحيد، مع ذكر ما يرتبط بها من قيم فرعية: الإيمان، والإخلاص، والتواضع، والأمانة، والتوكل على الله، والطاعة، وحب العلم...، وتحديد المؤشرات الدالة على وجود القيمة حسب الفئات العمرية، وهكذا دواليك مع القيمة المركزية الثانية: التزكية، ثم مع القيمة المركزية الثالثة: العمران.

وضمن الإطار العملي والتنزيلي، يختار المؤلف المقاربة الاندماجية التي تعتمد إدماج القيم في سياق المواد الحاملة، ويرى أن هذه المقاربة هي أكثر غنى وتعدداً من حيث الإمكانات التي تتيحها لاستيعاب متجدد للقيم والمفاهيم، بالقياس إلى المقاربة التي تصرف إدماج القيم عبر تخصيص مادة مستقلة إلى المواد المكونة للمنهاج التربوي.

وترتكز عناصر استراتيجية إنجاز هذه المقاربة على خطوات أساسية: في الخطوة الأولى يتم تحديد مقاصد الإدماج في المجال المعرفي والمهاريِّ وفي مجال الاتجاهات والقيم، وفي الخطوة الثانية يتم تحديد مرجعيات الإدماج ومنطلقاته، وتركز الخطوة الثالثة على بناء شبكة القيم المراد إدماجها وتصميم خطة الإدماج، وتنتهي الاستراتيجية بخطوة رابعة هي تأليف الكتاب المدرسي بإدماج القيم الإسلامية فيه، ثم تأتي الخطوة الخامسة التي تتعلق باستراتيجية التقويم التي تُعْنَى بضبط مؤشرات التقويم، وضبط مراحل تطور القيمة في وجدان المتعلم، وتحديد فضاءات التقويم، واستثمار المعينات والوسائل المساعدة في التقويم.

[١٧] المرجع السابق، ص٤٣ وما بعدها.

ويقترح الكتاب في كلٍّ من استراتيجية الإنجاز واستراتيجية التقويم شبكات تحدد القيم المركزية والفرعية، والمستوى الدراسي، والمواد الحاملة، والأنشطة، والوسائل، ومؤشرات التقويم، وأساليب التعزيز، والتغذية الراجعة، ومراحل تطور القيمة (مرحلة التقويم)، ومجال التقويم ووسائله، والتقدير.

وإذا كان الباحثون يؤكدون أنَّ هناك صعوبات في تقويم القيم باعتبارها قناعات داخلية، فإنَّ أهم ما جاء به الكتاب هو وضع استراتيجية لتقويم القيم، تبدأ بما أسماه بِسُلَّم المراقي الست، الذي يعين على معرفة مراحل تطور القيمة لدى المتعلم،[١٨] ويحصرها المؤلف في:

١. الانتباه: وفي هذه المرحلة يشعر المتعلم بشيء جديد يُعرَضُ عليه: إما في صورة، أو قصة، أو مشهد سمعي بصري، أو أرقام إحصائية وبيانية.

٢. الاهتمام: وهي المرحلة التي ينتقل فيها المتعلم بمساعدة المدرس ومشاركة زملائه في الصف إلى الإسهام في بلورة معطيات جديدة حول القيمة، قد لا تكون موجودة بالضرورة في الوثيقة الأصلية.

٣. التفاعل: وهي المرحلة التي تُظهر مؤشرات جديدة أرقى من سابقتها، وتتعلق بالانخراط في تحليل القيمة ومناقشتها وتفسيرها، وتجلياتها في الواقع إيجاباً وسلباً.

٤. الاقتناع: وفي هذه المرحلة تظهر مؤشرات دالة على التوجهات والاختيارات والمواقف والقناعات، ويتجلى ذلك من خلال تبني المتعلم لموقف معين من القيمة بناء على معطيات وحجج.

٥. الدفاع: وهي التي تختبر فيها قناعات المتعلم، ويثبت في وضعيات مختلفة قدرته على توظيف المعارف والمهارات والأدوات المنهجية التي اكتسبها في الدفاع عن اختياراته وقناعاته.

---

[١٨] المرجع السابق، ص٩٤ وما بعدها.

٦. نقل القيمة: وهي المرحلة التي ينتقل فيها المتعلم إلى المبادرة إلى نشر القيمة ونقلها إلى غيره دون الحاجة إلى مؤثر خارجي.

ولا يكتفي الكتاب بالتأصيل النظري لسُلَّم المراقي المشار إليه، بل يقترح شبكة تضم تطور مؤشرات تقويم القيم في علاقاتها بالمجالات المعرفية والسلوكية والانفعالية، كما يقترح مؤشرات واضحة للتقويم في كل مرحلة من المراحل الست. ويعرض – أيضا– نموذجاً لشبكة تقويم اتجاهات المتعلمين نحو القيم، ويشير إلى الوسائل التي يمكن استثمارها في رصد القيم وتتبعها لدى المتعلمين.[١٩] ويختم الكتاب مشروعه للتربية على القيم بالتأكيد على ضرورة تعزيز هذا المشروع من خارج المؤسسة التعليمية، لا سيَّما مؤسسة الإعلام والتواصل، ومؤسسة الأسرة، ومؤسسات التوعية الثقافية والاجتماعية الأهلية والحكومية، ويرى أنَّ تضافر الجهود وتكامل الأدوار بين المؤسسة التعليميَّة وهذه المؤسسات هو الكفيل بتعزيز القيم وترسيخها لدى المتعلمين.

وعلى العموم، فالكتاب يقدم إضافة نوعية للمكتبة التربوية الإسلامية وللجهود التأصيلية، فضلاً عن أنَّهُ يشكل إسهاماً علمياً رصيناً في بناء مشروع للتربية على القيم، يعتمد أسساً علمية في تصنيف القيم، وفي بناء مؤشرات قياسها ورصدها، وفي بناء استراتيجية لإدماجها في المشروع التربوي للمؤسسات التعليمية، كما أنَّه يقدم نماذج تطبيقية للمدرسين للاستعانة بالشبكات المقترحة في مجال بناء استراتيجية إدماج القيم واستراتيجية تقويمها، يسهل البناء عليها وتعميمها.

[١٩] المرجع السابق، ص١٠٢ وما بعدها.