

Cross-Curricular Critical Thinking in the Competency-Based History Curriculum: A Study of Moroccan Common-Core Secondary Education

Hicham Bihi¹

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 13

To cite this article: Bihi, H. (2026). Cross-Curricular Critical Thinking in the Competency-Based History Curriculum: A Study of Moroccan Common-Core Secondary Education. Science Step Journal, 4(13). ISSN: 3009-500X. <https://doi.org/10.5281/zenodo.22113696>

Abstract

Since the beginning of the twenty-first century, Moroccan education has undergone a significant pedagogical transformation, shifting from objectives-based teaching to a competency-based approach, in accordance with the National Charter for Education and Training. Within this framework, critical thinking has emerged as a key transversal competency that the education system seeks to develop among learners. This study examines the extent to which indicators for developing critical-thinking skills are incorporated into history instruction at the Common Core level of upper-secondary education and how history textbooks address their development and interdisciplinary extensions. The study adopts a descriptive-analytical approach based on content analysis of official pedagogical guidelines and history curricula, as well as a purposive sample of four lessons shared by the Al-Manar and Al-Masar textbooks (eight coding units). An indicator-based analytical grid, scored from 0 to 3, was applied alongside a comprehensive count of learning tasks. The study hypothesized that critical thinking, although present in history instruction, is not developed comprehensively or effectively, and that its interdisciplinary extensions are presented in overly general and reductive terms. The findings partially confirmed the first hypothesis and fully supported the second. By quantitatively documenting 392 learning tasks, the study highlights the gap between the curricular emphasis on critical thinking and its limited implementation in textbooks.

Keywords: Systemic teaching, educational competencies, competency-based approach, critical thinking, history teaching, subject integration

¹ PhD student, Research Team in Educational Policies and Social Dynamics, Educational Sciences and History Didactics, Mohammed V University, Faculty of Educational Sciences, Rabat, Morocco. E-mail : hicham.bihi@um5r.ac.ma

التفكير النقدي وامتداداته بين المواد في منهاج التاريخ في ضوء المقاربة بالكفايات: دراسة تحليلية بالجدوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي المغربي

هشام بيبي

ملخص

شهد الحقل التربوي المغربي، منذ مطلع القرن الحادي والعشرين، تحولا بيداغوجيا عميقا تمثل في الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفايات، استنادا إلى الميثاق الوطني للتربية والتكوين. وفي هذا السياق يبرز التفكير النقدي بوصفه كفاية عرضانية أساسية تسعى المنظومة التربوية إلى تنميتها لدى المتعلمين والمتعلمين. وتعالج هذه الدراسة الإشكالية التالية: ما مدى حضور مؤشرات تنمية مهارات التفكير النقدي في الدرس التاريخي بمستوى الجدوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي؟ وكيف تعرض الكتب المدرسية لمادة التاريخ مظاهر وامتدادات تنميته في إطار التكامل مع مواد أخرى؟ وتكتسي الدراسة أهميتها من مركزية التفكير النقدي ضمن كفايات القرن الحادي والعشرين، ومن تنصيب الوثائق الرسمية المؤطرة لتدريس التاريخ صراحة على تنميته. وتعتمد الدراسة منهجا وصفيا تحليليا يوظف تحليل المحتوى لوثيقة التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التاريخ، ولعينة قصدية من أربعة دروس مشتركة بين كتابي «المنار» و«المسار» المعتمدين بالجدوع المشتركة (ثماني وحدات ترميز)، بشبكة مؤشرات مدرجة وفق سلم من 0 إلى 3 وإحصاء شامل لمهام التعلم. وقد انطلقت الدراسة من فرضيتين: أولاهما أنه بالرغم من وجود تنمية للفكر النقدي في الدرس التاريخي فإن هناك قصورا في شمولية بنائه بشكل فعال، وثانيتهما أن عرض تنمية الفكر النقدي في إطار امتداداته يتسم بالعمومية والاختزال دون توضيح كيفية معالجته في باقي المواد. وقد خلصت النتائج إلى تأكيد الفرضية الأولى جزئيا، وإلى تأكيد الفرضية الثانية. وتسهم الدراسة في تعميق معرفة الموضوع بتقديم قياس كمي موثق لمهام التعلم (392 مهمة)، وبالكشف عن الفجوة بين التنصيب المنهجي على التفكير النقدي وضعف تفعيله في الكتاب المدرسي.

الكلمات المفتاحية

التدريس النسقي - الكفايات التربوية - المقاربة بالكفايات - التفكير النقدي - الدرس التاريخي - تكامل المواد

المقدمة

تنبع أهمية الدراسة من مركزية التفكير النقدي ككفاية تربوية عرضانية في مناهج التعليم الحديث، باعتباره من المهارات الضرورية لمتعلمي القرن الواحد والعشرين، ولما له من دور في بناء شخصية متوازنة وقادرة على التحليل واتخاذ القرار. بالإضافة إلى أن تمكين المتعلمين من هذه المهارة أصبح هدفا معلنا تنص عليه الوثائق التربوية المنظمة للشأن التربوي في المغرب، وأيضا الخاصة بتدريس التاريخ. حيث تنص التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التاريخ بسلك التعليم الثانوي التأهيلي صراحة على أهمية درس التاريخ في بناء الفكر النقدي لدى المتعلمين، وعليه فإن الدراسة تكتسي راهنتها من كونها تستجيب لتوجهات تطوير التعليم نحو تعزيز الكفايات الفكرية العميقة بدل الاكتفاء بالمعارف السطحية.

يعد تدريس التاريخ أحد المداخل المهمة في تنمية مهارات التفكير النقدي إلى جانب مواد أخرى كالجغرافيا والفلسفة والتربية الإسلامية واللغات، وهذا ما يجعلنا نطرح التساؤل الإشكالي التالي: ما مدى حضور مؤشرات تنمية مهارات التفكير النقدي في الدرس التاريخي بمستوى الجدوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي؟ وكيف تعرض الكتب المدرسية لمادة التاريخ مظاهر وامتدادات تنميته في إطار التكامل مع مواد أخرى؟

وللإجابة عنه قمنا بصياغة الفرضيتين التاليتين:

الفرضية الأولى: بالرغم من وجود تنمية للفكر النقدي في الدرس التاريخي إلا أن هناك نوعا من القصور في شمولية بنائه بشكل فعال. الفرضية الثانية: يتسم عرض تنمية الفكر النقدي بالدرس التاريخي في إطار امتداداته بنوع من العمومية والاختزال دون توضيح كيفية معالجته في باقي المواد الأخرى.

ركزت مجموعة من الدراسات على تكامل تدريس مادة التاريخ مع مواد دراسية أخرى، فقد حللت الدراسة الأولى كتب الاجتماعيات في الجزائر، وخلصت إلى تحقق تكامل معرفي واضح بين مادتي التاريخ والجغرافيا في مناهج الجيل الثاني، حيث جرى تنظيم المحتوى على نحو يبرز التقاطعات والوظائف المتكاملة لكل مادة في خدمة الكفايات المستهدفة (مرصالي، 2022). ومن منظور نظري، بينت الدراسة الثانية أهمية المنهج التكاملي في تدريس التاريخ، مستندا إلى أطروحات ابن خلدون ومدرسة الحوليات الفرنسية، التي تؤكد ضرورة تداخل التاريخ مع باقي العلوم الإنسانية لفهم أوسع للسياقات الزمنية والمكانية (أبو شوك، 2017).

تطرقت الدراسة الثالثة إلى أثر المقاربة التداخلية في تكوين معلمي الدراسات الاجتماعية، ووجدت أن تدريب معلمي التاريخ على تدريس مواد أخرى (كالجغرافيا والتربية المدنية) يتطلب اعتماد برامج إعداد ذات بنية نسقية، تدمج المعارف التخصصية ضمن مشاريع تعليمية موحدة (Quirke وآخرون، 2025).

تبرز هذه الدراسات الأسس المرجعية للتكامل بين التاريخ والعلوم الإنسانية الأخرى، مما يؤكد أهمية التكامل البيداغوجي بين التاريخ وباقي التخصصات لفهم أعمق للماضي. وعلى المستوى التكويني، تبرز أن تكامل تدريس التاريخ مع غيره من المواد يساهم في تنمية

كفايات تحليلية وشبكية، ويعزز قدرة المتعلم على الربط بين المعارف ضمن رؤية نسقية للواقع. وعموماً أجمعت الدراسات على أهمية التكامل بين التاريخ ومواد إنسانية أخرى في سياق المقاربة بالكفايات، سواء في تخطيط المحتوى أو تكوين المعلمين.

غير أن استقراء هذه الدراسات يكشف عن فجوة بحثية مزدوجة. فمن حيث ما تناولته، انصبت هذه الأعمال على التكامل المعرفي بين التاريخ والمواد المجاورة في مستوى تنظيم المحتوى (مرصالي، 2022)، أو في مستوى التأصيل الإيستمولوجي للمنهج التكاملي (أبو شوك، 2017)، أو في مستوى إعداد المدرسين (Quirke وآخرون، 2025). أما من حيث ما أغفلته، فإنها لم تتخذ من التفكير النقدي بوصفه كفاية عرضانية موضوعاً مباشراً للقياس، ولم تفحص الكيفية التي تترجم بها الكتب المدرسية هذا التكامل إلى مهام تعليمية فعلية قابلة للإحصاء والتصنيف. ويقع النقص العلمي تحديداً في غياب دراسات تجمع بين ثلاثة عناصر في آن واحد: قياس كمي موثق لبنية مهام التعلم في مناهج التاريخ المغربي، ورصد منهجي لمؤشرات الكفاية النقدية في الوثائق الرسمية والكتب المدرسية معاً، ومقارنة بين الكتب المعتمدة في المستوى الدراسي نفسه. وتسعى هذه الدراسة إلى معالجة هذا النقص من خلال بناء شبكة مؤشرات مدرجة تطبق على وحدات ترميز محددة، وإنجاز إحصاء شامل لمهام التعلم في دروس العينة بالكتابيين المعتمدين، مما يتيح الانتقال من التقدير الانطباعي لحضور التفكير النقدي إلى قياس قابل للتحقق والمقارنة.

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف مترابطة فيما بينها، فهي من جهة تسعى إلى توضيح الإطار النظري لمفهوم التدريس النسقي وعلاقته بالمقاربة بالكفايات، وتحديد مكانة التفكير النقدي ضمن الكفايات التربوية المنشودة، ومن جهة أخرى فهي ترمي إلى تبيان الدور الذي يمكن أن يضطلع به درس التاريخ في تنمية التفكير النقدي لدى المتعلمين من خلال الكشف عن الخصائص البيداغوجية والديداكتيكية التي تجعل هذا الدرس مناسباً لهذا الغرض. كما تهدف إلى استجلاء سبل التكامل بين درس التاريخ ومواد أخرى (كالجغرافيا والفلسفة والتربية الإسلامية واللغات) من أجل تعزيز وتوسيع نطاق تنمية التفكير النقدي بشكل أكثر شمولاً. وأخيراً، تتطلع الدراسة إلى اقتراح توصيات عملية من شأنها دعم التدريس النسقي وتنمية الكفايات الفكرية لدى المتعلم في إطار رؤية تعليمية تكاملية.

تعتمد الدراسة منهجاً وصفيًا تحليليًا يوظف أسلوب تحليل المحتوى. وتتكون عينة الدراسة من ثلاثة مصادر: أولاً، وثيقة التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التاريخ بسلك التعليم الثانوي التأهيلي (2007). ثانياً، كتاب «منار التاريخ والجغرافيا للجدع المشترك». ثالثاً، كتاب «المسار في التاريخ والجغرافيا للجدع المشترك». ويعتمد الكتابان معاً على نفس الوثيقة الرسمية للتوجيهات التربوية والبرامج، ويوجهان الشعب الثلاث للجدع المشترك، جذع التعليم الأصيل وجذع العلوم وجذع التكنولوجيا. أما بخصوص وحدة التحليل، فقد اعتمدت الدراسة عينة قصدية من أربعة دروس مشتركة بين الكتابيين، تمثل الودحتين المكونتين لبرنامج التاريخ بالجدع المشترك، وتغطي طبيعة الموضوعات المدروسة (فكرية وسياسية-عسكرية): درساً «الحركة الإنسانية» و«فكر الأنوار» بوصفهما دروساً فكرية، ودرساً «المد العثماني والتدخل الأوروبي» و«الأوضاع العامة بالعالم الإسلامي» بوصفهما دروساً سياسية وعسكرية واقتصادية. وبذلك يبلغ مجموع وحدات الترميز ثمانية وحدات (أربعة دروس من كل كتاب)، إضافة إلى وثيقة التوجيهات التربوية.

وقد اعتمد التحليل شبكة مؤشرات مستمدة من الأدبيات المتخصصة في تعليم التفكير النقدي وتحليل الكتب المدرسية، وتدرج على سلم رباعي من 0 إلى 3، تشمل سبعة مؤشرات كمية: (1) وجود هدف صريح للتفكير النقدي في عناوين الوحدات وصياغة الأهداف وشبكات التقويم؛ (2) مستوى الأسئلة والأنشطة وفق مستويات المجال المعرفي؛ (3) درجة عمومية الحديث عن التفكير النقدي في خطاب الدرس؛ (4) حضور الأنشطة الوثائقية وتحليل المصادر؛ (5) الإحالات والروابط إلى المواد الأخرى؛ (6) توضيح كيفية معالجة التفكير النقدي في باقي المواد؛ (7) وجود مهام نهائية نقدية وتركيبية. ويضاف إلى هذه المؤشرات مؤشر نوعي وصفي هو نوع المهارات النقدية المستهدفة. وقد أنجز الترميز الباحث الرئيس ومراجعة الأستاذ المؤطر، بوصفهما ترميزا خبيرا مزدوجا. كما أحصيت مهام التعلم المرافقة للوثائق والأنشطة وفقرات التقويم في الدروس الثمانية إحصاء شاملا، باعتماد قاعدة موحدة تجعل من كل مطلب نقطي مستقل مهمة واحدة، فبلغ مجموعها 392 مهمة تعليمية، صنفت وفق تصنيف رباعي المستويات: الاسترجاع والاستخراج المباشر، الفهم والتفسير، التحليل والمقارنة والتركيب، التقويم والنقاش الحجائي الصريح. ويستند التحليل إلى إطار نظري يجمع بين منظور المقاربة بالكفايات ونموذج التدريس النسقي.

أما بخصوص خطة الدراسة، فتألف هيكلتها من مقدمة تتضمن أهمية الموضوع وإشكاليته وأهدافه ومنهجيته كما سبق تفصيله، ومن أربعة محاور، خصص الأول منها للإطار النظري والمفاهيمي، حيث يؤصل لمفاهيم التدريس بالكفايات والتدريس النسقي والتفكير النقدي. أما المحور الثاني فيتناول تنمية التفكير النقدي في درس التاريخ من حيث موقعه في المنهاج، والتوجيهات التربوية، والكتب المدرسية. في حين يناقش المحور الثالث التكامل بين المواد ودوره في تعزيز التفكير النقدي لدى المتعلم. ويخصص المحور الرابع لعرض خلاصة النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، مع بيان حدود الدراسة. وفي الخاتمة تم تلخيص أبرز النتائج وتقديم الاقتراحات العملية والتوصيات المنبثقة عن الدراسة. وأخيرا اختتمت الدراسة بلائحة المصادر والمراجع التي اعتمدت في الدراسة.

1. الإطار النظري والمفاهيمي

1.1. تعريف الكفايات: الأسس النظرية والمنظورات التفسيرية

تعد الكفاية مفهوما مركزيا في البيداغوجيا الحديثة، وقد تطور من خلال تفاعل عدة ميادين، لعل أبرزها اللسانيات وعلم النفس التربوي وعلوم التربية. تدل الكفاية في أصلها اللغوي على القدرة والتمكن، أما في الحقل التربوي، فهي تشير إلى "قدرة مركبة على تعبئة موارد معرفية ومهارية وقيمية لمواجهة وضعيات إشكالية بكيفية فعالة وملائمة" (Perrenoud, 1997). تأسس مفهوم الكفاية وفق التعريف الذي قدمه فيليب بيرينو (Philippe Perrenoud) انطلاقا من خلفية إبستمولوجية بنائية تتجاوز مستوى التلقين في بناء المعرفة إلى كونها تبني من طرف المتعلم عبر التفاعل مع محيطه، وعليه فالكفاية تتجاوز غاية تجميع المعارف إلى التمكن الوظيفي من استخدام هذه المعرفة في سياقات متعددة.

تبلورت النواة الأولى لمفهوم الكفاية مع نعوم تشومسكي الذي ميز بين الكفاية اللغوية (linguistic competence) بوصفها معرفة ضمنية بالقواعد، والأداء (performance) بوصفه التوظيف الفعلي لها في مواقف التواصل (Chomsky، 1965). ورغم كون نعوم تشومسكي قدم هذا التمييز في إطار حقل اللسانيات إلا أنه مهد لاستخدام تربوي أوسع للكفاية باعتبارها قابلة للتطبيق والتمفصل. ساهم غي لوبوترف في منحنى تعميق البعد الوظيفي للكفاية، حيث عرفها بأنها "القدرة على تعبئة الموارد الذاتية لمواجهة وضعيات مهنية معقدة بطريقة فعالة" (Le Boterf، 1994)، وأكد لوبوترف من خلال التعريف الذي قدمه على الطابع السياقي والتحويلي للكفاية، بمعنى أن الكفاية لا تقاس فقط بمدى تنفيذ إجراء معين، بل بقدرة الفاعل على اختيار الموارد الأنسب وملاءمتها للسياق المتغير.

ذهب فيليب بيرينو في إطار البعد التربوي لمفهوم الكفاية إلى أن هذه الأخيرة منظومة إدماجية تتكون من معارف ومهارات ومواقف وظيفية تتجه نحو إنجاز ناجح، وفي ذات السياق رفض بيرينو حصر الكفاية في التعريفات الإجرائية الضيقة، وبالمقابل أكد على أن بناء المناهج ينبغي أن يتم انطلاقاً من الكفايات النهائية وليس من الأهداف السلوكية المجزأة (Perrenoud، 1997).

وفي السياق الديدكتيكي، أسهم دولز وشنويوي في تطبيق مفهوم الكفاية على تعليم اللغة، عبر نموذج «السلسلة الديدكتيكية» التي تنظم التعلم في وضعيات خطابية ذات دلالة، تربط التعلم بمهام فعلية تنمي الكفاية التواصلية الشفهية والكتابية في آن واحد (Dolz و Schneuwly، 1998).

بناء على الإسهامات النظرية والتطبيقية المشار إليها، يتضح أن الكفاية ليست مجرد تجميع لمعارف أو مهارات، بل هي قدرة على التعبئة، والاختيار، والتكيف داخل وضعية. كما أنها وحدة وظيفية يتحقق فيها التكامل بين ما يعرفه المتعلم، وما يستطيع فعله، وما يتحمل مسؤوليته في فعله. لذا باتت الكفاية تمثل جوهر المقاربات التربوية الحديثة، التي تنظر للتعلم بوصفه استعداداً للفعل والتكيف والابتكار في عالم متغير.

1.2. من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفايات: تحولات في المشهد البيداغوجي

ظهرت المقاربة بالكفايات منذ حوالي ثلاثة عقود استجابة لتطلعات المجتمع المتزايدة لجودة مخرجات التعليم. إذ لم تعد الغاية المنشودة حشو الأذهان بالمعارف، بل تطوير معارف المتعلم وقدراته وكفاياته. ونظراً لتزايد الاعتماد على المبادرة والذكاء في التعامل مع الوضعيات المعقدة في سوق الشغل، لم تعد المعرفة مجرد حيازة للمعلومات والمهارات القابلة للتقويم، بل القدرة على توظيفها في مواجهة المشكلات الحياتية المحتملة (التوبي، 2017، صفحة 106).

ومن أجل مواكبة هذا التحول الذي عرفه العالم، شهد الحقل التربوي المغربي تحولا نوعيا منذ بداية القرن الواحد والعشرين، تمثل في الانتقال التدريجي من بيداغوجيا الأهداف إلى المقاربة بالكفايات، وقد بدأت ملامح هذا التحول مع اعتماد الميثاق الوطني للتربية والتكوين، هذا الأخير الذي بموجبه تبنى المغرب مقاربة جديدة لإصلاح البرامج الدراسية تعتمد منطق الكفايات (A.P.C) بدل الأهداف الإجرائية (P.P.O). وقد جاء هذا التحول في ظل الانتقادات التي وجهت إلى بيداغوجيا الأهداف، لا سيما بسبب طابعها السلوكي الاختزالي

الذي يجزئ التعلم إلى أهداف صغيرة قابلة للقياس، مما يفصل بين المعرفة والممارسة، ويغيب البعد الوظيفي والتكامل بين مكونات التعلم (صهود، 2023، صفحة 13).

إن تبني مقارنة التدريس بالكفايات يعكس الرغبة الملحة في تجويد خدمات المدرسة المغربية وتمكين خريجيها من الكفايات التي تؤهلهم للاندماج في سوق الشغل، وهو ما لا يتأتى إلا بالانطلاق من رصد حاجات المتدربين. ويتجلى ذلك في إيلاء أهمية للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لدى الفئات المستهدفة، في حين أصبح السلوك الظاهري للمتعلم يحتل مرتبة ثانوية. كما غدا تقويم التعلّم قائما على التغذية الراجعة، وفرصة لمساءلة الاختيارات البيداغوجية والديداكتيكية للفاعل التربوي (الزيراري، 2024).

إن هذا التحول الذي بدأ منذ اعتماد الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ترجم منهجيا في «الكتاب الأبيض» سنة 2002 الذي اعتمد المقاربة بالكفايات كخيار بيداغوجي موجه، غير أن التجلي الفعلي ظل متفاوتا بين النص الرسمي المؤسس والممارسة الصفية. وهذا ما أكدت عليه مجموعة من الدراسات لعل أبرزها دراسة أكرم حمادي وآخرين، التي أكدت على أن إدخال الكفايات بالمغرب استلزم نماذج تقويمية جديدة (مهمات مركبة، دلائل مؤشرات)، غير أن الممارسة الصفية والامتحانات ظلت أقرب إلى منطق الأهداف والتحصيل الجزئي، ما ولّد فجوة بين التوجه الرسمي ومقتضيات التطبيق (Akrim وآخرون، 2010)، أما دراسة الزروقي فتشير إلى أن تبني الكفايات لم ينعكس بعد على تحسن ملحوظ في تعلّمات التلاميذ، بما يوحي بطابع "انتقال غير مكتمل" (Zerrouqi، 2015).

إن هذا التحول لم يخل من صعوبات في التنزيل البيداغوجي، خصوصا في غياب تكوين مهني كاف للفاعلين التربويين، أو غموض مفاهيمي حول الكفاية نفسها، أو ضعف ملائمة الكتب والمضامين الدراسية الجديدة لهذا التحول (صهود، 2023، صفحة 16). وعلى هذا فاعتماد بيداغوجيا الكفايات في المغرب لا يحتاج إلى تبنيها شكلا فقط، بل يحتاج إلى البحث في طرق تطبيقها على أرض الواقع في المؤسسات التعليمية المغربية، الأمر الذي يحتاج إلى تخصيص ميزانيات ضخمة لبناء القاعات وتوفير الأجهزة... ونظرا لأن الميزانية المخصصة لقطاع التعليم ضئيلة؛ فإن العمل بهذه المقاربة سيبقى نظريا بعيدا عن تحقيق غاياته الكبرى على أرض الواقع (التوزاني، 2020).

1.3. التأصيل النظري للتدريس النسقي في إطار المقاربة بالكفايات

ينطلق التأصيل النظري للتدريس النسقي من تصور نظرية الأنساق العامة عند فون برتالانفي (Ludwig Von Bertalanffy)، التي تقوم على أن كل نسق يتكون من عناصر مترابطة لا يمكن فهم أجزائه إلا في ضوء علاقاتها المتبادلة، وأن النسق بنية مفتوحة تتفاعل باستمرار مع محيطها وتحافظ على توازن دينامي عبر آليات التنظيم الذاتي والتغذية الراجعة (Von Bertalanffy, 1968). إن ما أكدت عليه نظرية الأنساق العامة، أظهرته تطبيقات تربوية حديثة حين اعتبرت القسم والمناهج نسقا تعليميا مفتوحا تتفاعل داخله أدوار الأستاذ والمتعلم والوسائل والزمن في شبكة معقدة من العلاقات (بوهدة، 2023، صفحة 82).

إن التدريس النسقي يعتبر الترجمة التربوية للفكر النسقي من خلال تنظيم العملية التعليمية-التعليمية باعتبارها نسقا مفتوحا من المكونات المنظمة (كفايات، مضامين، أنشطة، موارد، تقويم، زمن، فضاء، فاعلون). ويشترط في التدريس النسقي من أجل تنظيم هذه

المكونات الانسجام الداخلي بين الأهداف/الكفايات وطرائق التدريس وأدوات التقويم، كما يشترط الانسجام الخارجي بين المادة وباقي المواد وبين المدرسة ومحيطها الاجتماعي، حيث يشترط توافق مخرجات التعلم، وأنشطة التعلم، والتقويم ضمن تصميم متكامل موجه نحو الكفايات المستهدفة (Biggs و Tang، 2011، الصفحات 97-99).

أما في إطار المقاربة بالكفايات، فقد بين فيليب جوناير (Philippe Jonnaert) وآخرون أن الكفاية في حد ذاتها بنية نسقية دينامية تتمثل في تعبئة موارد معرفية ومهارية وقيمية في وضعيات مركبة، وأن المنهاج المبني على الكفايات لا يستقيم إلا إذا نظر إليه كنسق هرمي متدرج من الكفايات الكبرى إلى البرامج والأنشطة الصفية، بما يضمن انسجاما عموديا بين مستويات المنهاج وأفقيا بين المواد، مع التركيز على الأداء في الوضعيات بدل تجزئ الأهداف إلى سلوكيات معزولة (Jonnaert وآخرون، 2009، صفحة 65).

إن الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفايات لا يحقق الغايات المرجوة منه إلا إذا تم في ظل المقاربة التكاملية، هذه الأخيرة التي عرفها سلمي وآخرون بأنها "تقديم المعرفة المدرسية بصورة تربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة، في شكل منظم ومتدرج ومترابط وفق مداخل محددة، من أجل إبراز علاقات التلاقي والتداخل بين المواد الدراسية المختلفة، وتغطي الحواجز القائمة بين مناهج المواد الدراسية المنفصلة، وبصورة تسمح بتشكيل فهم تكاملي متعدد الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية للمتعلم (سلمي، 2022، صفحة 90).

انطلاقا من هذا التعريف تتضح أهمية التكامل بين المواد في بناء المعرفة لدى المتعلم، كما تتضح أهمية تجاوز التجزئة بين التخصصات، وهو نفس الأمر الذي أكد عليه إدغار موران (Edgar Morin) في كتابه "الدروس السبعة المعقدة من أجل تربية المستقبل" إذ دعا إلى ربط المعارف ومواجهة تعقيد العالم بدل ترسيخ التجزئة بين التخصصات، كما دعا إلى بناء مناهج تعبر الحدود المعرفية الصلبة لصالح معالجة مشكلات إنسانية مركبة بمنطق تعاوني بين المواد (Morin, 1999).

بناء على ما سبق يمكن القول إن المقاربة النسقية في التدريس تعد مدخلا تربويا شاملا يستند إلى نظرية النظم (Von Bertalanffy, 1968) ورؤية بيداغوجيا الإدماج (Roegiers, 2000) وغيرهما، وعليه فالتدريس النسقي يهدف كنموذج تربوي متكامل إلى الربط بين المكونات المختلفة للعملية التعليمية التي تتداخل فيما بينها بشكل منظم ومنسجم، كما يسعى في ظل المقاربة بالكفايات إلى تحقيق التكامل بين المعارف والمهارات والقيم لدى المتعلم. فيساعد المتعلم على رؤية العلاقات البينية بين المفاهيم والانتقال من حفظ جزئيات معزولة إلى بناء شبكة مفهومية قابلة للتوظيف في مواقف جديدة، مع ربط اكتساب الكفايات بالقيم والمسؤولية والقدرة على تدبير المشكلات الحياتية بمرونة.

يتطلب التدريس النسقي تبني نظرة شمولية للعملية التعليمية، تتجاوز من خلالها مشكلات التجزئة ضمن المادة الواحدة والمواد المدرسة الأخرى بهدف بناء نموذج تربوي شامل يعتمد تكامل المناهج عبر إبراز العلاقات بين المواد المختلفة وبناءها كوحدة معرفية متناسقة، كما يسعى إلى تنسيق أدوار الفاعلين التربويين (مدرسين، مؤسسات، مجتمع...) ضمن منظومة تعليمية واحدة.

بناء على هذه الخلفية النظرية، يمكن تعريف التدريس النسقي في إطار المقاربة بالكفايات بأنه تنظيم للتعليم من خلال وضعيات مشكلة مركبة تستدعي تضافر موارد تاريخية وجغرافية وفلسفية ولغوية وقيمية في نسق واحد، متجاوزا بذلك منطق «المادة المنعزلة» نحو منطق وحدة بين المواد، تدمج من خلاله المعارف والمهارات والقيم في بناء كفايات عرضانية، وفي مقدمتها التفكير النقدي، منسجمة مع الحاجة إلى تربية قادرة على استيعاب التعقيد بدل اختزاله.

أما بخصوص واقع التكامل المعرفي بين المواد ضمن المنظومة التربوية المغربية، فلم يحظ مبدأ التكامل بين المواد في الوثائق التربوية الرسمية لمادة الاجتماعيات بالاهتمام إلا ابتداء من الثمانينات. وفي التسعينات، تحدد إطار التكامل لمادة الاجتماعيات من خلال أربعة أبعاد: مجال الدراسة، ومجال المفاهيم، والأبستمولوجيا الخاصة، والأبستمولوجيا العامة. ومع ذلك، اقتصر مبدأ التكامل على مادتي التاريخ والجغرافيا مع الإشارة إلى إمكانية التواصل مع مواد دراسية أخرى. أما آخر وثيقة للبرامج والتوجهات التربوية الخاصة بالمادة (2007)، فقد اكتفت بالإشارة إلى الترابط والتكامل والتداخل بين التاريخ والجغرافيا، وبينهما وبين المواد المجاورة (سلي، 2022، صفحة 90).

1.4. التفكير النقدي: تعريفه، مكوناته، وأهميته

احتل التفكير النقدي مكانة بارزة ضمن انشغالات المنظومات التربوية والتعليمية، إذ غدا محورا لاهتمام الفاعلين التربويين استجابة للتحولات المتسارعة للعصر الراهن؛ غير أن هذا الاهتمام ذو جذور ضاربة في القدم، إذ شكل التفكير النقدي موضوعا رئيسا لدى مجموعة من الفلاسفة والمفكرين وعلماء النفس.

ينظر إلى جون ديوي (John Dewey) بوصفه مؤسس مدرسة التفكير الناقد المعاصرة، وإن لم يستعمل المصطلح صراحة، إذ سماه "التفكير التأملّي" (فيشر، 2020، صفحة 14). وقد اعتبر هذا النوع من التفكير يقوم على الربط بين الأسباب والنتائج والحلول المختلفة بشكل منطقي، واعتبره تفكيرا نشطا يتميز بكونه مستمرا ويركز على التحقيق في المبادئ التي تدعم الاستنتاجات (Dewey، 1910)، كما اعتبر أن التفكير النقدي هو عملية فحص فعال ودقيق لأي معتقد أو معرفة مفترضة، في ضوء الأسباب التي تسوغها والنتائج التي تترتب عنها (Dewey، 1933، صفحة 8). ويؤكد ديوي أن الهدف من التربية ليس حفظ المعلومات، بل تدريب العقل على معالجة المشكلات بطريقة منهجية، تجعل التعلم خبرة فكرية متجددة. وفي نفس السياق أكد إدوارد جلاسر (Edward Maynard Glaser) على أهمية التفكير النقدي في اختبار الحقائق والآراء في ضوء الأدلة التي تقدمها وتدعمها بدلا من القفز المتسرع للنتائج، بحيث يتضمن المعرفة بمهارات التقليب المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة والوصول إلى نتائج سليمة واختبار صحتها وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة (سعيد، 2013، صفحة 109).

ويذهب روبرت إنيس (Robert Ennis) إلى تعريف التفكير النقدي بوصفه تفكيرا تأمليا معقولا يستهدف اتخاذ القرار فيما نعتقده ونؤمن به أو نأثبه من أفعال؛ إذ يتمحور جوهره حول المعقولية والتأمل وسيرورة صنع القرار (ENNIS، Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability، 1996، صفحة 167). أما بيتر فاسيون (Peter Facione)، فاعتبره حكما هادفا ذاتي التنظيم يؤدي

إلى التفسير والتحليل والتقييم والاستدلال، بالإضافة إلى شرح الاعتبارات الإثباتية، أو المفاهيمية، أو المنهجية، أو المعيارية، أو السياقية التي يستند إليها هذا الحكم (P. Facione، 1989، صفحة 4)، كما عرفه أيضا بكونه عملية تحليلية ومنظمة تسعى للوصول إلى استنتاجات سليمة بناء على الأدلة المتاحة، وتعتبر هذه المهارات ضرورية لتطوير قرارات فعالة في الحياة اليومية.

ويعرف دانيال ويلينغهام (Daniel T. Willingham)، أستاذ علم النفس الإدراكي، التفكير النقدي بأنه القدرة على النظر إلى طرفي القضية، والانفتاح على الأدلة الجديدة وإن خالفت المعتقدات السابقة، والتفكير بنزاهة، واشتراط استناد الدعاوى إلى أدلة، واستخلاص النتائج من الوقائع المتاحة، وحل المشكلات (Willingham، 2008). ويتضح من هذا التعريف أن ويلينغهام يشترط امتلاك معرفة راسخة بالمجال الذي يمارس فيه التفكير النقدي حتى يكون أكثر فعالية.

ويضيف ريتشارد بول (Richard Paul) وليندا إلدر (Elder Linda) بعدا بنوييا لافتا، إذ يعرفان التفكير النقدي بأنه "فن التفكير في التفكير ذاته بغية تحسينه"، ويعدانه تفكيرا منظما ذاتيا يقتضي وعي الفرد بعملياته الذهنية الداخلية وتقييمها، مما يجعله أساسا لكل تعلم هادف (Paul و Elder، 2019، صفحة 4).

اختلفت تعاريف التفكير النقدي باختلاف المدارس التي عملت على تعريفه، فالمدرسة الفلسفية التي تركز على خصائص المفكر المثالي الذي يتسم بالإنصاف، والانفتاح، والمرونة، والرغبة في التعمق، تعرف التفكير النقدي باعتباره شكلا من التفكير الجيد الذي يعتمد على معايير الدقة والصحة المنطقية. أما المدرسة النفسية التي تركز على الأفعال التي يقوم بها المفكر النقدي، مثل تحليل الحجج وصياغة الأسئلة المناسبة، بدلا من التركيز على صفاته الشخصية، فقد اهتمت بكيفية تفكير الأشخاص فعليا في مواقف حياتهم الواقعية، بما يشمل تحليل المعلومات واتخاذ القرارات (بيبي و الصديقي، 2025، صفحة 280).

رغم الاختلافات بين رواد مدرسة التفكير النقدي في التعاريف المقدمة، إلا أنهم اتفقوا على مجموعة من القدرات التي يشملها تعريف التفكير النقدي وهي: تحليل الحجج أو الادعاءات أو الأدلة، وإجراء الاستدلالات باستخدام الاستدلال الاستقرائي أو الاستنتاجي، والحكم أو التقييم، واتخاذ القرارات أو حل المشكلات، وطرح الأسئلة والإجابة عنها للتوضيح، وتعريف المصطلحات، وتحديد الافتراضات، والتفسير والشرح، والاستدلال لفظيا وخاصة فيما يتعلق بمفاهيم الاحتمالية وعدم اليقين، وأخيرا التنبؤ ورؤية جانبي القضية (Lai، 2011، صفحة 11).

2. تنمية التفكير النقدي في درس التاريخ: موقعه في المنهاج، والتوجيهات التربوية، والكتب المدرسية

2.1. موقع الدرس التاريخي في تنمية التفكير النقدي

يعتبر التاريخ مجالا خصبا لتفعيل التفكير النقدي، لأنه لا يقتصر على نقل الوقائع، بل يسعى إلى تأويل المعنى وفهم الإنسان في سياقه الزمني والثقافي. فحسب بول ريكور (Paul Ricœur)، الفهم التاريخي هو عملية تفسير (Hermeneutic Interpretation) تقوم على الشك والتحقق، إذ "لا يمكن فهم الماضي إلا بقدر ما نعيد تأويله" (Ricœur، 1983، صفحة 9)، كما أنه يرى أن الوعي التاريخي الحق هو وعي

نقدي، لأنه يعيد بناء العلاقة بين الماضي والحاضر في ضوء السؤال والمعنى، لا في ضوء السرد أو التمجيد. وبذلك لا يكون تعلم التاريخ فعلا معرفيا محضا، بل فعلا تأويليا ينتج التفكير النقدي في جوهره.

يتقاطع الفكر التاريخي والفكر النقدي في مجموعة من المهارات، باعتبار تعلم الفكر التاريخي هو باب من أبواب ممارسة الفكر النقدي، وذلك أن الفكر التاريخي بمنهجه الذي يقوم على الأسئلة واستنطاق الوثائق والشهادات وقراءتها ووضع الأحداث في سياقها وتأويلها ومقارنتها وتفسيرها، كلها تربي الفرد على اتخاذ مسافة من المعارف والمعطيات التي يستقيها من هذه الوثائق والشهادات (صهود، 2023، الصفحات 96-97).

يلعب تدريس التاريخ حسب الباحث الصديقي مكانة مهمة في الرقي بالمجتمع، وذلك بحكم أنه علم قائم الذات له مبادئه وإشكالاته ومفاهيمه ومناهجه، ويلبي حاجة الناشئة من خلال تلقينهم ذاكرة تاريخية مشتركة تجعلهم مواطنين صالحين لبلدهم، كما يجعل المتعلم يتعامل مع الأحداث بحس نقدي ويؤمن بنسبيتها، انطلاقا مما استمده واكتسبه من المنهج التاريخي (الصديقي، 2013). كما يهدف تدريس التاريخ حسب الباحث صهود إلى تكوين مواطنين ذوي فكر نقدي يساعدهم على فهم ما يجري حولهم، والتعامل مع الفاعلين والأحداث والوقائع بشكل يمكنهم من التأقلم مع الوقائع والأحداث والتأثير فيها، وفائدة هذا الفكر النقدي، متجسدا في الفكر التاريخي، أنه يساعد على نقل مجال التعامل النقدي مع الواقع الماضي إلى الحياة الاجتماعية الحاضرة (صهود، 2018، صفحة 119). وفي هذا الصدد أكد باولو فريري (Paulo Freire) على أن التفكير النقدي يتعلق بمهمة إعادة إنتاج الماضي وفهم الحاضر عن طريق الدخول في حوار نقدي مع التاريخ (Giroux، 2010، صفحة 716).

يمكن لتعليم التاريخ أن يعزز مهارات التفكير النقدي عن طريق التحليل العميق للأحداث التاريخية وتقديم الأدلة القوية للرأي الخاص بالمتعلمين والمتعلمات، مما يمكنهم من تنمية مهارة الحس النقدي أو ما يعبر عنه بالفكر النقدي، الذي يسعى إلى تفسير الحاضر وتحرير الفرد من ثقل الماضي وإكسابه الحس النقدي، عند تعامله مع أحداث هذا الماضي (شكير، 2018، صفحة 13). يسهم التاريخ أيضا في تكوين إنسان يفهم مجتمعه، ويتموضع فيه، حتى يصبح مشاركا وفاعلا فيه، كما يساهم في التكوين الفكري للإنسان بتنمية الحس النقدي بالنسبة للأحداث الاجتماعية، وتكوين العقل لتحليل الوضعيات، وتكوين الرأي. (وزارة التربية الوطنية، 2007، الصفحات 4-5).

من هذا المنطلق، يتضح أن الفكر التاريخي يسعى إلى تحقيق كفايات مرتبطة بإعمال العقل واعتماد الفكر وكفايات مرتبطة بقيم المواطنة ومبادئها الأخلاقية والثقافية. يتضح أيضا أن هاتين الكفتين مرتبطتان ببعضهما ولا يمكن فصلهما ضمن الفكر التاريخي، لكونهما ترتبطان بالوظيفتين الأساسيتين للتاريخ: وظيفة مجتمعية ووظيفة نقدية، فمن خلال الوظيفة الأولى يهدف التاريخ إلى تكوين أفراد قادرين على التفاعل الإيجابي مع محيطهم الاجتماعي، ومن خلال الوظيفة الثانية تتم تنمية التفكير النقدي للأفراد وذلك من خلال تزويدهم بالأدوات المعرفية والمنهجية الضرورية لتحقيق هذه الغايات.

2.2. التفكير النقدي من خلال مضمون وثيقة التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التاريخ

إن قراءة مضمون وثيقة التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التاريخ بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، وتتبع مقتضياتها ورصد مضامينها الحاملة لمؤشرات دالة على التفكير النقدي والمهارات الفرعية التابعة لها، جعلنا نقدم معطيات دالة على مدى مساهمة تدريس التاريخ بالسلك الثانوي التأهيلي في تمكين المتعلمين والمتعلمات من المهارات المعنية بالدراسة ضمن دراستنا هذه. وباعتبار هذه الوثيقة مؤطرة لتدريس التاريخ بشكل مباشر، فالقراءة التكميلية والوصفية لمضمونها تحظى باهتمام أكبر، لكونها أكثر تعبيراً عن قدرة الدرس التاريخي على تمكين المتعلم من مهارات التفكير النقدي.

أشارت التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ بالسلك الثانوي التأهيلي وبشكل صريح ودال إلى أن التاريخ المدرسي مادة أساسية في التكوين الفكري والمعرفي للمتعلم، وذلك بتنمية ذكائه الاجتماعي وحسه النقدي، كما أنها اعتبرت إعمال العقل واعتماد التفكير النقدي وتكوين الرأي من أهم الكفايات التي يمكن تحقيقها من خلال مادة التاريخ.

أكدت التوجيهات التربوية على أن المعرفة التي يتلقاها المتعلم تتطلب إعمال العقل وشحذ القدرة على التحكم في آليات التفكير التاريخي، وذلك بالتأكيد على مسار إنتاج المعرفة التاريخية أكثر من التركيز على منتوجها؛ توخياً لاستقلالية المتعلم بجعله يكتسب الأدوات المنهجية لمساءلة التاريخ بفكر نقدي؛ فيصبح مؤهلاً للتموضع في الماضي الذي ما زال حاضراً حولنا وفي المجال الذي نعيش فيه.

أما بخصوص الأهداف المرتبطة بأدوات اكتساب المعرفة التاريخية؛ فقد أشارت بشكل مباشر وصريح إلى تنمية مهارات التفكير النقدي، واكتساب الأدوات المنهجية لمساءلة التاريخ، والقدرة على التحليل والاختيار وتنظيم المعطيات التاريخية، بالإضافة إلى القدرة على التصنيف والانتقاء والتعريف والتحليل والتفسير والتركيب والنقد، وهي المهارات التي أشرنا إليها في الجانب النظري من الدراسة والتي يتضمنها التفكير النقدي.

أما بخصوص منهجية العمل الديدكتيكي فقد أكدت الوثيقة التربوية المؤطرة لتدريس مادة التاريخ والتي نحن بصدد قراءة وتحليل مضامينها، على أن المنهج الحالي للمادة ينادي بالتركيز على التعلم الذاتي للمتعلمين وعلى فاعلية هذا المتعلم في العملية التعليمية التعلمية والعمل على تنمية استقلاليتهم من خلال جعلهم في وضعيات بناء معرفة، واكتساب خبرات، وتشجيع بقيم وممارستها. ومن أجل تحقيق هذه الغايات فقد تضمنت الوثيقة أشكال العمل الديدكتيكي والتي هي مختلف العمليات التي يقوم بها المدرس في مقارنته للمضامين بهدف جعل المتعلمين يحققون أهدافاً محددة ضمن وضعيات ديدكتيكية معينة.

فالتعلم القائم على التعليم البنائي والذي يقوم على تفاعل المتعلم مع المحيط، بحيث يكون المتعلم إيجابياً يبادر ويبحث ويكتشف ويستجيب لخصوصيته الذاتية ومتطلبات النشاط الجماعي، يضخم أدوار المتعلمين في تعلمهم ويقلل من أهمية دور المعلم، مما يمنح فرصة أكبر للمتعلم من أجل تطوير مهاراته وقدراته في التفكير النقدي، عكس التعلم التلقيني التقليدي الذي يحد من إمكانية تطوير التلاميذ لقدراتهم في التفكير النقدي.

كما أن التعليم التعاوني والعمل على شكل مجموعات والذي أشارت إليه التوجيهات التربوية، والذي يقوم على المناقشة وعلى بيداغوجيا الإبداع وحل المشكلات، تظهر أهميته في إمكانات التحسن المعرفي عندما يتفاعل المتعلمون مع بعضهم البعض، وعندما يشتغلون على شكل مجموعات، وأثناء المناقشة الجماعية، مما يمكنهم من تطوير مهارات وقدرات التفكير النقدي. وهذه الأشكال التي أشارت إليها الوثيقة تتماشى مع ما أوصى به عدد من الباحثين المهتمين بتنمية مهارات التفكير النقدي، والتي سبق وأشرنا إليها في الجانب النظري. يتضح من خلال القراءة النوعية التي قمنا بها بناء على استخراج مؤشرات دالة على التفكير النقدي، أن وثيقة التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التاريخ بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، تشكل أرضية خصبة ومنطلقا مهما لتطوير برامج تساعد على تطبيق مهارات التفكير النقدي من خلال الدرس التاريخي. وتجدر الإشارة إلى أن الوثيقة أشارت في أكثر من مناسبة وبشكل صريح إلى ضرورة تمكين المتعلمين من كفاية التفكير النقدي، إلا أنها لم تقدم مفهوما موحدا للتفكير النقدي فتارة تشير إليه بالفكر النقدي وتارة أخرى بالحس النقدي، كما أنها وبالنظر لأهميته لم تقدم له تعريفا إجرائيا

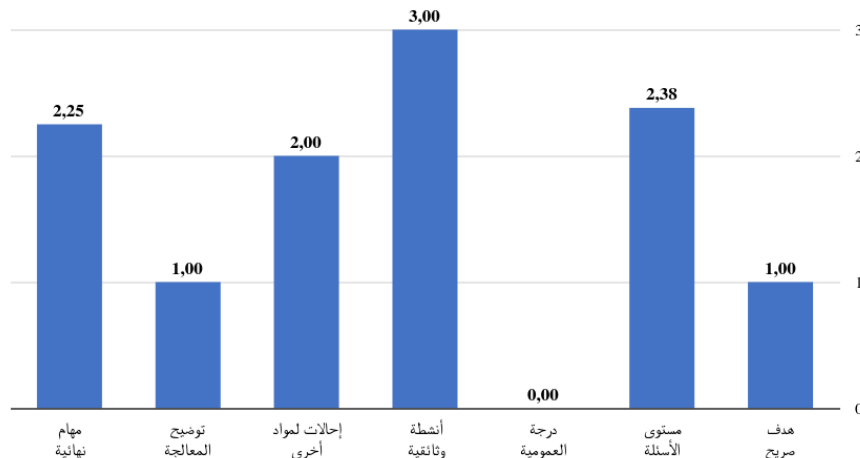
2.3. التفكير النقدي من خلال الكتب المدرسية الخاصة بتدريس مادة التاريخ

انطلاقا من تطبيق شبكة المؤشرات السبعة الكمية على وحدات الترميز الثمانية، توصلت الدراسة إلى النتائج المجمعة في الجدول 1.

الجدول 1: توزيع تقديرات المؤشرات السبعة على وحدات الترميز الثماني (سلم 3-0)

وحدة الترميز	هدف صريح	مستوى الأسئلة	درجة العمومية	أنشطة وثائقية	إحالات لمواد أخرى	توضيح المعالجة	مهام نهائية	المتوسط
الحركة الإنسية / منار	1	3	0	3	2	1	2	1,71
الحركة الإنسية / مسار	1	2	0	3	2	1	2	1,57
المد العثماني / منار	1	2	0	3	2	1	2	1,57
المد العثماني / مسار	1	3	0	3	2	1	2	1,71
فكر الأنوار / منار	1	3	0	3	2	1	3	1,86
فكر الأنوار / مسار	1	2	0	3	2	1	3	1,71
الأوضاع بالعالم الإسلامي / منار	1	2	0	3	2	1	2	1,57
الأوضاع بالعالم الإسلامي / مسار	1	2	0	3	2	1	2	1,57
المتوسط العام	1,00	2,38	0,00	3,00	2,00	1,00	2,25	1,66

المصدر: ترميز الباحثين لدروس العينة في الكتابين المدرسيين.



الشكل 1: متوسطات المؤشرات السبعة على وحدات الترميز الثماني (سلم 0-3)

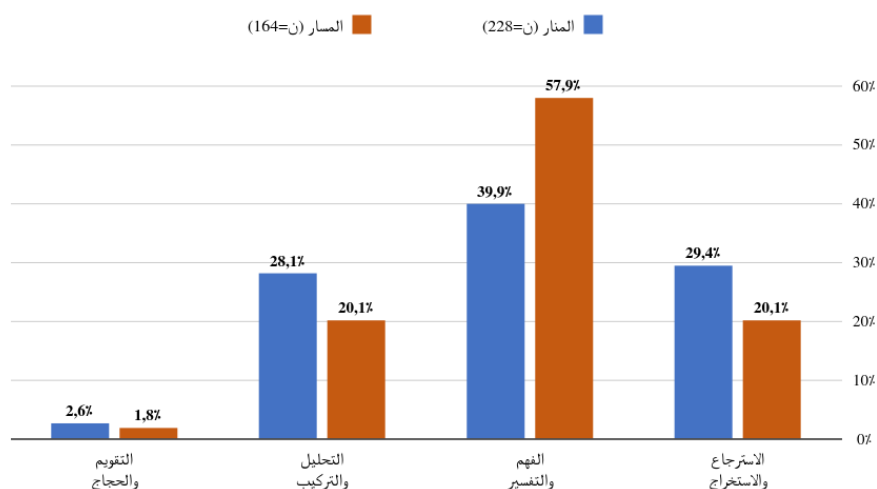
يظهر تحليل هذه المعطيات أن الكتاب المدرسي، على الرغم من مكانته المعلنة كدعامة ديداكتيكية أساسية للمتعلم والأستاذ معا، لا يترجم فعليا الخيار البيداغوجي القائم على تنمية الكفاية النقدية في الدرس التاريخي بشكل صريح؛ إذ يظهر أن مؤشر «وجود هدف صريح للتفكير النقدي» يستقر عند القيمة 3/1 في جميع الوحدات الثمانية دون استثناء، كما يسجل مؤشر «درجة عمومية الحديث عن التفكير النقدي» مستوى 3/0 في كل الوحدات، بما يعني غيابا تاما لأي تنصيب واضح على هذه الكفاية باسمها في عناوين الوحدات، وصياغة الأهداف، وشبكات التقويم، رغم أن التوجيهات الرسمية تجعل من تنمية الحس النقدي هدفا مركزيا للتاريخ المدرسي وتدعو صراحة إلى تجاوز منطق التراكم الكمي للمعرفة نحو تمكين المتعلمين من أدوات منهجية لمساءلة الماضي وفهم الحاضر واستشراف المستقبل. ويعكس ثبات هذين المؤشرين عبر الوحدات الثمانية نمطا بنويا لا مجرد تفاوت عارض.

في المقابل، تحصد الدروس أعلى القيم (3/3 في جميع الوحدات) على مستوى «الأنشطة الوثائقية وتحليل المصادر»، حيث تقدم الكتب عينة غنية ومتنوعة من الوثائق (نصوص تاريخية وفكرية، جداول، خرائط، رسوم بيانية، خطوط زمنية، لوحات فنية، مخططات) مع أسئلة تطلب الاستخراج، والتفسير، والاستنتاج، والمقارنة. غير أن الإحصاء الشامل لمهام التعلم في الدروس الثمانية بالكتابين، والذي بلغ مجموعه 392 مهمة، يظهر أن توزيعها يظل متمركزا حول مستويي الفهم والاسترجاع كما يبينه الجدول 2.

الجدول 2: توزيع مهام التعلم على مستويات المجال المعرفي في الدروس الثمانية بالكتابين (ن=392)

وحدة الترميز	ن	الاسترجاع والاستخراج	الفهم والتفسير	التحليل والتركيب	التقويم والحجاج
الحركة الإنسية / منار	48	16 (٪33)	20 (٪42)	11 (٪23)	1 (٪2)
الحركة الإنسية / مسار	34	8 (٪24)	21 (٪62)	5 (٪15)	0 (٪0)
المد العثماني / منار	55	17 (٪31)	19 (٪35)	16 (٪29)	3 (٪5)
المد العثماني / مسار	40	7 (٪18)	21 (٪52)	11 (٪28)	1 (٪2)
فكر الأنوار / منار	72	23 (٪32)	31 (٪43)	17 (٪24)	1 (٪1)
فكر الأنوار / مسار	51	9 (٪18)	26 (٪51)	14 (٪27)	2 (٪4)
الأوضاع بالعالم الإسلامي / منار	53	11 (٪21)	21 (٪40)	20 (٪38)	1 (٪2)
الأوضاع بالعالم الإسلامي / مسار	39	9 (٪23)	27 (٪69)	3 (٪8)	0 (٪0)
مجموع المنار	228	67 (٪29)	91 (٪40)	64 (٪28)	6 (٪3)
مجموع المسار	164	33 (٪20)	95 (٪58)	33 (٪20)	3 (٪2)
المجموع العام	392	100 (٪25,5)	186 (٪47,4)	97 (٪24,7)	9 (٪2,3)

المصدر: إحصاء وتصنيف الباحثين لمهام التعلم المرافقة للوثائق والأنشطة وفقرات التقويم في دروس العينة بالكتابين، بقاعدة موحدة تعد كل مطلب نقطي مستقل مهمة واحدة.



الشكل 2: التوزيع النسبي لمهام التعلم حسب المستويات المعرفية في الكتابين

تبرز هذه المعطيات نمطا عاما واضحا: تستأثر مهام الاسترجاع والفهم مجتمعة بنحو ثلاثة أرباع مجموع مهام التعلم (73٪ من أصل 392 مهمة)، ويحضر التحليل والمقارنة والتركيب بنحو الربع (24,7٪)، في حين لا تتجاوز مهام التقويم والنقاش الحجاجي الصريح 2,3٪ (تسع مهام فقط في الدروس الثمانية مجتمعة)، مع شبه غياب لصيغ من قبيل: «هل تتفق؟ ما حدود هذا الموقف؟ ما البدائل التفسيرية الممكنة؟». ويكشف الجدول 2 كذلك عن فارق دال بين الكتاتين: فكتاب المنار يمنح وزنا أكبر نسبيا لمهام التحليل والتركيب (28٪ في المتوسط، تبلغ 38٪ في درس الأوضاع العامة بالعالم الإسلامي)، بينما يتركز كتاب المسار في مهام الفهم والتفسير (58٪) وينخفض التحليل فيه إلى 8٪ في درس الأوضاع العامة؛ غير أن الكتاتين يشتركان في الندرة الشديدة للمهمة الحجاجية التقييمية، وهي النتيجة الأكثر دلالة بالنسبة لسؤال الدراسة. وينعكس المنحى نفسه على طريقة الاشتغال بالمفاهيم التاريخية والسياسية والقيمية؛ إذ تقدم مصطلحات مثل «التدخل الأوروبي» و«الامتداد العثماني» و«التسامح» و«العقد الاجتماعي» و«القانون الطبيعي» و«التقليد» و«الجمود» في شكل تعريفات جاهزة داخل النصوص والخرائط، دون استثمار إمكاناتها النقدية في مساءلة مصدرها وزاوية النظر التي تعبر عنها أو في كشف حملتها القيمية والسلطوية. وبهذا، تظل الكتب المدرسية، رغم غناها الوثائقي وقدرتها النسبية على تنمية مهارتي التفسير والتحليل المرتبطتين بالتعريف والتفسير التاريخي، قاصرة عن ترسيخ باقي أبعاد التفكير النقدي، وتبقى «امتدادات وتقاطعات التعلم» التي تلمح في بعض صفحات الكتاتين إلى أعمال فكر نقدي لدى المتعلم صياغات عامة غير مصحوبة بمهام إجرائية أو وضعيات حجاجية منظمة؛ ما يجعل الكتاب المدرسي في صورته الراهنة حلقة ضعيفة في تفعيل الاختيارات المنهجية الرسمية التي تراهن على الدرس التاريخي كفضاء مميز لتكوين الفكر التاريخي النقدي.

3. التكامل بين المواد في كتب التاريخ المدرسية ودوره في تنمية التفكير النقدي

يتضح من خلال تحليل الوحدات الترميزية الثمانية أن التكامل بين المواد وتنمية التفكير النقدي يظان، في صورتها المتجسدة في الكتب المدرسية، أقرب إلى تأصيل وثائقي رسمي منه إلى مشروع ديداكتيكي محكم. فمن الناحية المؤسسية، تؤكد التوجيهات الرسمية في إطار المقاربة بالكفايات على كون التفكير النقدي كفاية عرضانية مشتركة بين المواد، وتسند لدرس التاريخ أدوارا مركزية في بنائها ضمن رؤية نسقية للتعليمات، كما تنص وثائق البرامج على مبدأ الترابط بين التاريخ والجغرافيا، والفلسفة، والتربية الإسلامية، واللغات.

وبالنظر إلى الجدول 1 الوارد في المحور السابق، يتبين أن مؤشر «الإحالات والروابط إلى مواد أخرى» يستقر عند القيمة 3/2 في جميع الوحدات الثمانية دون استثناء، حيث تحضر إحالات صريحة إلى الفلسفة (قضايا التنوير، العقل، الحرية، الحقوق، العقد الاجتماعي، الإنسان كائن ثقافي، التنوع الثقافي)، وإلى التربية الإسلامية (قيم التسامح والعدل وحقوق الإنسان، التجديد والقضايا المعاصرة)، وإلى الجغرافيا (الامتداد المجالي، التحولات التجارية، الموانئ والمسالك)، وإلى اللغات (إنجاز نصوص في اللغة الأجنبية انطلاقا من الوثائق التاريخية، توظيف الفقرات الحجاجية في اللغة العربية)، بل تمتد هذه الإشارات أحيانا إلى العلوم الدقيقة عند الحديث عن الاكتشافات العلمية أو المنهج التجريبي. غير أن مؤشر «توضيح كيفية معالجة التفكير النقدي في باقي المواد» يستقر بدوره عند القيمة 3/1 في كل الوحدات، ما يعني أن هذه الإحالات تبقى توصيات عامة من نوع: «يمكن توظيف هذه الوثائق في...» أو «تستثمر هذه المعطيات في...» أو «هذه التعليمات تسمح بربط ما يدرس في المادة...» لكنها لا تشرح كيف ستبنى نفس مهارات التحليل والنقد عمليا في

تلك المواد، كما أنها لم تترجم إلى وضعيات تعليمية مشتركة، لتظل مجرد إشارات عامة وليست تصورا ديداكتيكيا مفصلا يقوم على تحديد مهام ملموسة على غرار: مشروع مشترك مع التربية الإسلامية كمناظرة حول سياسة التسامح، أو كتابة مقال حجاجي يستثمر مضامين درس تاريخي، أو القيام بنشاط نقد خطاب إعلامي مع اللغة العربية، أو مقارنة نصوص تاريخية وتحليل مشترك للخطاب التنويري بين التاريخ والفلسفة.

ويتأكد هذا النمط عبر أمثلة قابلة للتحقق في المتن: فحانة الامتدادات في درس الأوضاع العامة بالعالم الإسلامي بكتاب المنار تدعو صراحة إلى «نقد الجمود والتقليد» في التربية الإسلامية، لكنها لا تحدد نشاطا مشتركا يجمع بين مدرسي المادتين. وخانة الامتدادات في درس فكر الأنوار بكتاب المسار تشير إلى أن «القدرات المكتسبة تجد امتداداتها» في مواد الفلسفة واللغات والتربية الإسلامية، دون بيان الآلية. وعلى مستوى الوحدة داخل الدرس الواحد، فإن الجدول التفصيلي للوثائق الأربع عشرة في درس الأوضاع العامة بالعالم الإسلامي، والذي يشمل نصوصا وخرائط وجدول وخطوطا زمنية، يظهر مؤشرات ضعيفة إلى متوسطة (3/1-0) فيما يخص الربط المنظم مع مادة الجغرافيا، رغم أن دروس الجغرافيا مقرر في نفس الكتاب المدرسي، ورغم أن الدرس يفتح فرصا مباشرة لدمج معطيات الجغرافيا (المسالك، الموانئ، الأسواق) في بناء مهارات نقدية، تبقى هذه الفرص غير مستثمرة.

وعليه، فإن الصورة العامة التي ترسمها هذه المعطيات، عديدة وكيفية، هي صورة منهاج يقر في خطابه الرسمي بالكفايات العرضانية وبالتكامل بين المواد، كما تتسم كتبه المدرسية بغنى وثائقها، وانفتاح مضامينها على مجالات معرفية متعددة، مثل الفلسفة، والجغرافيا، والتربية الإسلامية، واللغات. وتتضمن في عدد مهم من الدروس أفعالا وأنشطة تستدعي التحليل والتفسير بصورة فعلية، كما تقدم في بعض المواضع إمكانات إيجابية لربط التعلّيمات بالقيم وحقوق الإنسان، كما يظهر في تقييم سياسة التسامح العثمانية أو في درس الأنوار أو في مهمة تقييم مظاهر التقليد والجمود بدرس الأوضاع العامة بالعالم الإسلامي، لكنها لم تنجح بعد في تحويل التفكير النقدي إلى كفاية أفقية معلنة ومقومة عبر المواد، ولا في تحويل الإمكانيات بين المواد إلى وحدات تعليمية مشتركة مبنية حول مشكلات مركبة تُستدعى فيها الموارد التاريخية والجغرافية والفلسفية والقيمية واللغوية في آن واحد. وبذلك يبقى منطق «المادة المنعزلة» مهيمنة على تنظيم التعلّيمات، في حين يظل منطق «الوحدة بين المواد»، الذي يفترض تخطيطا مشتركا بين الأساتذة، وتحديد كفايات نقدية مشتركة، وتصميم مهام حجاجية تقوم بمعايير موحدة، أفقا إصلاحيا لم يتحقق بعد على مستوى الممارسة كما تعكسها الكتب المدرسية المشخصة.

4. مناقشة النتائج

يمكن تكثيف نتائج الدراسة في أربع خلاصات مترابطة: أولاها أن التفكير النقدي حاضر في كتابي المنار والمسار حضورا ضمنيًا بلا تسمية، إذ استقر مؤشر الهدف الصريح عند 3/1 ومؤشر التنصيص الاسمي عند 3/0 في الوحدات الثماني كلها؛ وثانيها أن بنية مهام التعلم (ن=392) يغلب عليها الفهم والاسترجاع (73٪) مع حضور التحليل بنحو الربع وندرة شديدة للمهمة الحجاجية التقييمية التي لم تتجاوز 2,3٪؛ وثالثها أن الكتّابين يتمتعان بغنى وثائقي استثنائي بلغ الدرجة القصوى 3/3 في جميع الوحدات؛ ورابعها أن الانفتاح

بين المواد يقف عند عتبة الإحالة الخطابية (3/2) دون هندسة ديداكتيكية للمعالجة المشتركة (3/1). وتستدعي كل خلاصة من هذه الخلاصات مناقشة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

فبخصوص الحضور الضمني بلا تسمية، تتقاطع هذه النتيجة مع ما رصدته دراسة سابقة في وثيقة التوجيهات التربوية نفسها من غياب مفهوم موحد للتفكير النقدي وغياب تعريف إجرائي له (بيبي والصادقي، 2025)، مما يرجح أن الكتاب المدرسي يرث غموض مرجعيته الرسمية ولا يبتدعه. غير أن هذه الوراثة ليست محايدة من الناحية الديداكتيكية؛ فالتفكير النقدي بوصفه «فن التفكير في التفكير ذاته بغية تحسينه» (Paul و Elder، 2019، صفحة 4) يقتضي بعدا ميتامعرفيا لا يتحقق إلا إذا سميت المهارة وعُلمت وقُومت بشكل صريح، لأن الممارسة الضمنية تنتج مهارات موضوعية مرتبطة بسياقها ولا ترقى إلى كفاية قابلة للتحويل. كما أن اشتراط فاسيون وويلينغهام تدريس التفكير النقدي داخل التخصصات لا يعني الاكتفاء بممارسته الصامتة، بل يستلزم إعلان مهاراته وتنظيم تعلمها داخل المعرفة التخصصية (Facione، 2015؛ Willingham، 2008).

أما المفارقة بين الغنى الوثائقي القصوي وضعف السؤال الحجاجي، فتعني أن الشرط المادي للتفكير النقدي متوافر بينما الشرط الديداكتيكي ناقص. فالوثائق المتنوعة والمتعارضة أحيانا (كتعارض مواقف لوك وهوبز، أو فولتير ومونتسكيو في درس الأنوار) توفر بنية خام مثالية لتعدد المناظير، لكن الأسئلة المرافقة تكتفي في الغالب بالاستخراج والتفسير، في حين أن الحكم والتقييم ورؤية جانبي القضية من صميم القدرات التي أجمع عليها رواد الحقل (Lai، 2011)، وأن جوهر التفكير النقدي منذ ديوي وجلاس هو الفحص الفعال للمعتقدات واختبار الحقائق في ضوء الأدلة بدل التسليم بها (Dewey، 1933؛ سعيد، 2013). وعليه فإن رفع منسوب الأسئلة الحجاجية لا يتطلب وثائق جديدة بقدر ما يتطلب إعادة هندسة بنية السؤال المرافق للوثائق المتوافرة أصلا.

وعلى مستوى التكامل بين المواد، تظهر النتائج أن كتابي المنار والمسار يقفا عند عتبة «الإشارة» في حين تشترط الأدبيات مستوى «الهندسة»؛ فالانسجام الأفقي بين المواد ركن في المنهاج المبني على الكفايات (Jonnaert وآخرون، 2009)، وربط المعارف في مواجهة تعقيد العالم دعوة صريحة عند موران (Morin، 1999)، وتقديم المعرفة المدرسية في شكل منظم ومتدرج ومتربط هو التعريف الاصطلاحي نفسه للمقاربة التكاملية (سلي وآخرون، 2020). وبالمقارنة مع تجارب مماثلة، حققت مناهج الجيل الثاني في الجزائر تكاملا معرفيا منظما بين التاريخ والجغرافيا جرى فيه تنظيم المحتوى بما يبرز التقاطعات والوظائف المتكاملة (مرصالي، 2022)، كما بينت التجربة الإسكتلندية أن تفعيل المقاربة العابرة للتخصصات يمر عبر إعادة بناء تكوين المدرسين ذاته (Quirke وآخرون، 2025). ويكشف هذا التوضع أن ما ينقص الحالة المغربية ليس الإقرار المبدئي بالتكامل، بل ترجمته إلى وضعيات ومشاريع وتقويمات مشتركة. وأخيرا، فإن الثبات شبه التام للمؤشرات عبر الكتابين والدروس الأربعة (انحرافات معدومة في خمسة مؤشرات من سبعة) يدل على أن النمط المرصود بنيوي المصدر، تولده المرجعية المهاجية المشتركة والتقاليد التأليفية للكتاب المدرسي، لا الاختيارات الفردية لمؤلفي هذا الكتاب أو ذاك. وتتسق هذه القراءة مع ما خلصت إليه الدراسات التي وصفت تبني الكفايات في المغرب بالانتقال غير المكتمل الذي لم تواكبه الممارسات التقويمية والتأليفية (Akrim وآخرون، 2010؛ Zerrouqi، 2015). كما تعزز، من منظور نسقي، أطروحة الدراسة المركزية: فالكتاب المدرسي عنصر داخل نسق (Von Bertalanffy، 1968) يشترط فيه الانسجام بين المخرجات والأنشطة والتقويم

(Tang، 2007 و Biggs)، ومن ثم فإن إصلاحه معزولا عن باقي مكونات النسق المنهجي، من توجهات وتكوين للمدرسين وتقويم إشهادي، لن يحدث التحول المنشود في بناء كفاية التفكير النقدي.

وتجدر الإشارة في ختام هذه المناقشة إلى حدود الدراسة: فقد اعتمدت عينة قصدية من أربعة دروس مشتركة بين الكتّابين لا تدعي تمثيل كل دروس البرنامج إحصائيا، وأنجز الترميز والإحصاء بصيغة الترميز الخبير المزدوج (الباحث الرئيس ومراجعة الأستاذ المؤطر) دون احتساب معامل ثبات إحصائي بين مرمزين مستقلين، كما اقتصر الإحصاء الكمي للمهام على الكتّابين المدرسين في حين عولجت وثيقة التوجيهات التربوية معالجة كيفية. وهي حدود تفتح آفاقا لبحوث لاحقة توسع العينة إلى كامل البرنامج، وتستكمل الصورة بالملاحظة الصفية لتفاعل المدرسين والمتعلمين مع هذه المضامين.

الخاتمة

بناء على ما تم استعراضه في هذه الدراسة، يظهر من جهة أولى أن التصور الرسمي لمنهج التاريخ في السلك الثانوي التأهيلي يمنح التفكير النقدي مكانة مركزية، فيربط بين دراسة التاريخ وتكوين الفكر التاريخي النقدي عبر التركيز على مسار إنتاج المعرفة التاريخية، واعتماد مقاربات بنائية وتعاونية وحل المشكلات والتعلم الذاتي، كما يؤكد على التكامل بين المواد (الجغرافيا، والفلسفة، والتربية الإسلامية واللغات)، غير أن تشخيص تجلي هذا التصور في الكتب المدرسية يكشف عن مفارقة واضحة؛ فالتفكير النقدي حاضر بالفعل داخل الدرس التاريخي، لكنه غالبا ما يأتي في شكل ضمني وغير مسمى، حيث لا يتجاوز التنصيص الصريح على هذه الكفاية مستوى ضعيفا في الأهداف والعناوين وشبكات التقويم، بينما تستأثر مهام الاسترجاع والفهم بنحو ثلاثة أرباع مجموع مهام التعلم (73٪ من أصل 392 مهمة أحصيت في الدروس الثمانية)، ويحضر التحليل والمقارنة والتركيب بنحو الربع، مقابل حضور شبه منعدم لمهام التقويم والنقاش الحجاجي الصريح (2,3٪)، مع فارق دال بين الكتّابين إذ يمنح «المنار» وزنا أكبر نسبيا لمهام التحليل بينما يتركز «المسار» في مهام الفهم؛ وهي المهام الحجاجية الغائبة تحديدا ما يمكن المتعلمين من فحص المواقف، وتحديد حدودها، واستحضار بدائل تفسيرية مختلفة.

أما على مستوى التكامل بين المواد، فتبين أن الكتب تنفتح من حيث المضمون على مواد أخرى عبر استحضار مفاهيم ووثائق ونصوص مرتبطة بالجغرافيا، والفلسفة، والتربية الإسلامية، واللغات، ويظهر ذلك في ارتفاع مؤشر الإحالات إلى مواد أخرى، غير أن هذا الانفتاح يظل في الغالب توصيات خطابية وإشارات عامة، دون أن يصاحبه بناء وضعيات تعليمية مشتركة أو مشاريع بين المواد تصاغ حول مشكلات مركبة وتوزع فيها الأدوار بين المواد، مع معايير تقويم مشتركة للتفكير النقدي.

وبناء عليه، يمكن تأكيد الفرضية الأولى في حدود أن الدرس التاريخي - كما يتجسد في الكتب المشخصة - يساهم في تنمية بعض مكونات الفكر النقدي، لكنه يعاني من قصور في شمولية وفعالية هذا البناء، كما يمكن تأكيد الفرضية الثانية التي تفيد بأن عرض تنمية الفكر النقدي في إطار الامتدادات بين المواد يتسم بالعمومية والاختزال ولا يقدم توضيحا إجرائيا لكيفية معالجته في باقي المواد.

بناءً على نتائج هذه الدراسة؛ يمكن تقديم مجموعة من الاقتراحات من شأنها تمكين المتعلمين من كفاية التفكير النقدي من خلال الدرس التاريخي وفي ظل التكامل بين المواد الأخرى المدرسة وفق مدخل الكفايات. تتمثل هذه الاقتراحات في الدعوة إلى توحيد تعريف التفكير النقدي وتقديم تعريف إجرائي داخل منهاج التاريخ، وإدراجه ككفاية عرضانية مشتركة بين المواد ذات الصلة، ومراجعة بنية الدروس وشبكات التقويم في الكتب المدرسية للرفع من وزن الأسئلة الحجاجية والتقويمية، وبناء وحدات ومشاريع بين المواد المدرسة، إلى جانب تقوية تكوين المدرسين على تصميم وضعيات نقاش ومناظرة وتحليل نقدي لوثائق التاريخ، وفتح آفاق بحثية تجمع بين تحليل الوثائق والملاحظة الصفية والمقابلات مع الفاعلين من أجل تتبع كيفية تفعيل هذه الإمكانيات في الممارسة التعليمية الفعلية.

وتفتح نتائج هذه الدراسة، في الأخير، سؤالاً مستقبلياً يستدعي مزيداً من البحث: إذا كان الكتاب المدرسي يوفر الشرط الوثائقي لتنمية التفكير النقدي دون الشرط الإجرائي المتمثل في المهمة الحجاجية، فإلى أي حد يعوض المدرس هذا النقص في ممارسته الصفية الفعلية؟ وهل يختلف حضور التفكير النقدي في الممارسة عنه في الكتاب؟ ويستدعي هذا السؤال متغيرات أخرى ذات صلة لم تعالجها هذه الدراسة، من قبيل أثر التكوين الأساس والمستمر للمدرسين في تصميم الوضعيات الحجاجية، وطبيعة الامتحانات الإشهادية بوصفها موجهة خفياً للممارسة الصفية، وتمثيلات المتعلمين أنفسهم لمعنى النقد في الدرس التاريخي؛ وهي مداخل نرجو أن تشكل امتداداً لهذه الدراسة في أبحاث لاحقة.

لائحة المصادر والمراجع باللغة العربية

- أبو شوك، إبراهيم لحسن. (2017). المنهج التكاملي لدراسة التاريخ: الرؤى والأطروحات. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، 35(138)، 39-
<https://doi.org/10.34120/0117-035-138-00111>
- التوي، لحسن. (2017). *نظريات التعلم والنماذج البيداغوجية: من الباراديغم التعليمي إلى التعليمي (ط. 1)*. مطبعة النجاح الجديدة.
- التوزاني، خديجة. (2020). التعليم المغربي وبيداغوجيا الكفايات بين التنظير والواقع. *مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية*، 2(1).
- الزيراري، مروان. (2024). رصد ملامح التحول في نظام التدريس المغربي: من الأهداف إلى الكفايات. *مجلة كراسات تربوية*، 1(12)،
<https://doi.org/10.34874/PRSM.korasat-n12.75912>
- الصديقي، محمد العربي. (2013). *التعريف التاريخي في منهج المؤرخ: إضاعة إبستمولوجية ومساهمة في ديداكتيكية التاريخ*. مطابع
الرباط نت.
- الصديقي، محمد العربي. (2013ب). مركّزات وأرضية تعلم التعريف التاريخي في منهج المؤرخ بالتعليم الثانوي التأهيلي. *مجلة علوم
التربية*، 56(5)، 90.
- العروي، عبد الله. (2017). *مفهوم التاريخ (ط. 1)*. المركز الثقافي للكتاب للنشر والتوزيع.
- بوهدة، شهرزاد. (2023). نظرية الأنساق العامة وتطبيقاتها في العملية التعليمية: قراءة نظرية لأهمية تطبيق نظرية الأنساق العامة
في العملية التعليمية. *معارف للعلوم الاجتماعية والإنسانية*، 2(3)، 80-94. <https://asjp.cerist.dz/en/article/213963>
- بيهي، هشام، والصديقي، محمد العربي. (2025). الفكر التاريخي وتنمية مهارات التفكير النقدي من خلال منهاج مادة التاريخ
بالثانوي التأهيلي. *مجلة عطاء للدراسات والأبحاث*، (مؤتمرات وندوات)، 270-292. <https://journals.imist.ma/index.php/Atae/article/view/5053>
- حسني إدريسي، مصطفى. (2021). *الفكر التاريخي وتعلم التاريخ (ط. 1)*. دار أبي رقرق للطباعة والنشر.
- سعيد، عبد العزيز. (2013). *تعريف التفكير ومهارته: تدريبات وتطبيقات عملية (ط. 3)*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- سليلي، عبد العالي. (2022). المقاربة التكاملية في التدريس بالكتاب المدرسي لمادتي الجغرافيا وعلوم الحياة. *مجلة ابن خلدون
للدراسات والأبحاث*، 2(15)، 85-111. <https://doi.org/10.56989/benkj.v2i12.3685>
- سليلي، عبد العالي، فتوح، محمد، والأسعد، محمد. (2020). *تكامّل تدريس مادتي الجغرافيا وعلوم الحياة (ط. 1)*. مطبعة النجاح
الجديدة.
- شكير، حسن. (2018). *ديداكتيك التاريخ من الأسس الإبستمولوجية إلى التاريخ المدرسي 1: المقومات المنهجية (ط. 1)*. إيديسيون
بلوس.
- صهود، محمد. (2018). *البعد المنهجي والإبستمولوجي في المعرفة التاريخية (ط. 1)*. مطابع الرباط نت.
- صهود، محمد. (2023). *المقاربة بالكفايات من الخطاب البيداغوجي إلى منهاج التاريخ بالتعليم الثانوي في المغرب*. مطابع الرباط نت.
- صهود، محمد، وعكي، شكير. (2012). *أي وظائف لتدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين؟* مطبعة المعارف الجديدة.
- فيشر، أليك. (2020). *مدخل إلى التفكير الناقد (عائشة يكن، مترجمة؛ ط. 1)*. الدار العربية للعلوم ناشرون.
- مرصالي، خيرة. (2022). التكامّل المعرفي في مناهج الجيل الثاني: دراسة تحليلية لكتب مادة الاجتماعيات لمرحلة التعليم المتوسط.
مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، 10(3)، 376-402. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-1416030>

■ وزارة التربية الوطنية. (2007). *التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي*. مديرية المناهج.

Références en français et en anglais

- Akrim, H., Figari, G., Mottier-Lopez, L., & Talbi, M. (2010). La place de l'évaluation dans la réforme du système éducatif marocain : Questions pour la recherche. *Questions Vives*, 4(13), 387–400. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.323>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Open University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D. C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath & Co.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels de l'oral*. ESF.
- Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal Logic*, 18(2–3), 165–182. <https://doi.org/10.22329/il.v18i2.2378>
- Facione, P. A. (1989). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. American Philosophical Association.
- Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment. https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Giroux, H. A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715–721. <https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715>
- Jonnaert, P., Ettayebi, M., & Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences : Un cadre opérationnel*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jonna.2009.02>
- Lai, E. R. (2011). *Critical thinking: A literature review*. Pearson.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : Essai sur un attracteur étrange*. Les Éditions d'Organisation.
- Morin, E. (1999). *Seven complex lessons in education for the future*. UNESCO.
- Paul, R., & Elder, L. (2019). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. ESF Éditeur.
- Quirke, W., McCrorie, K., & Proctor, S. (2025). Teaching social studies: Exploring the impact of a transdisciplinary approach towards initial teacher education in Scotland. *Journal of Curriculum Studies*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2486109>
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit: Tome 1. L'intrigue et le récit historique*. Seuil.
- Roegiers, X. (2000). *Pédagogie de l'intégration*. De Boeck.
- Von Bertalanffy, L. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications*. George Braziller.
- Willingham, D. T. (2008). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *Arts Education Policy Review*, 109(4), 21–32. <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32>
- Zerrouqi, Z. (2015). Les performances du système éducatif marocain. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (70), 22–28. <https://doi.org/10.4000/ries.4474>