المملكة المغربية
المجلس الأعلى للتعليم

دفاتر التربية والتكوين

Cahiers de l'éducation et de la formation

العدد 5
شتنبر - 2011

ملف

المدرسة المغربية والتربية على القيم في مجتمع قيد التحول

■ في الملف
- المدرسة المغربية ومسارات التربية على القيم المشتركة
- حدود الاختيار التوافقي وانعكاساته على منظومة القيم في المدرسة المغربية
- قيم المواطنة بين مقتضيات الدستور ورهانات مدرسة المستقبل
- المدرسة المغربية ومطلب ترسيخ قيم المواطنة والسلوك المدني
- المواطنة والجامعة
- رأي المجلس الأعلى للتعليم في «دور المدرسة في تنمية السلوك المدني»
- النظام التربوي في محك المتغيرات السوسيوثقافية بالمغرب (بالفرنسية)
- الأنشطة المدرسية والتربية على المواطنة (بالفرنسية)
- الخدمة من أجل الجماعة : تجربة جامعة الأخوين (بالفرنسية)

■ شهادات
- المدرسة ودورها في التربية على قيم المواطنة ومبادئ السلوك المدني

■ قراءات
- قراءة في كتاب «أية مدرسة لأية مواطنة»

■ تجارب متميزة
- تجربة منهاج التربية على حقوق الإنسان : البدايات والتساؤلات
- الدار البيضاء : المدرسة والمدينة، تجربة إبداع متميزة

دفاتر التربية والتكوين

منشورات دورية تصدر ثلاث مرات في السنة

المدير المسؤول

عبد اللطيف المودني

رئيس التحرير

حماني أقفلي

هيئة التحرير

ادريس اليعقوبي، ادريس كثير، عبد الحق منصف، عبد اللطيف المودني،
عز الدين الخطابي، نصر الدين الحافي

سكرتير التحرير

عمر الأزمي الإدريسي

الناشر

المجلس الأعلى للتعليم

التحرير

المجمع الإداري لمؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين،
جناح أ2، شارع علال الفاسي، مدينة العرفان، الرباط
ص.ب 6535، الرباط - المعاهد
تلفون : 25 44 77 37 05
فاكس : 12 46 77 37 05
البريد الإلكتروني : dafatir@cse.ma
الموقع الإلكتروني : http://dafatir.cse.ma

إنجاز وطبع

مكتبة المدارس
12، شارع الحسن الثاني ـ الدار البيضاء
الهاتف : 43 / 42 / 0522.26.67.41 ـ الفاكس : 0522.20.10.03
البريد الإلكتروني : lipadec@almadariss.ma
الموقع على الوِب : www.almadariss.ma

توزيع

سابريس

جميع الآراء الواردة في «دفاتر التربية والتكوين» تعبر عن وجهات نظر أصحابها،
ولا تعكس بالضرورة موقف الدفاتر

جميع حقوق النشر محفوظة للمجلس الأعلى للتعليم
لا يسمح بإعادة نشر المواد المتضمنة في هذا الإصدار ولو جزئيا

رقم الإيداع القانوني : 2009 PE 0120
ملف الصحافة : 09/22 ص.ح
ردمد : 0955 - 2028

المحتويات

مع القارئ 2

ملف العدد
المدرسة المغربية والتربية على القيم في مجتمع قيد التحول 5

- المدرسة المغربية ومسارات التربية على القيم المشتركة 9
  عبد اللطيف المودني
- حدود الاختيار التوافقي وانعكاساته على منظومة القيم في المدرسة المغربية 14
  محمد الصغير جنجار
- قيم المواطنة بين مقتضيات الدستور ورهانات مدرسة المستقبل 19
  عمر الازمي الادريسي
- المدرسة المغربية ومطلب ترسيخ قيم المواطنة والسلوك المدني : التجليات والتحديات 28
  عبد الإله مرتبط
- المواطنة والجامعة 39
  عبد الحق منصف
- رأي المجلس الأعلى للتعليم في «دور المدرسة في تنمية السلوك المدني» 46

شهادات 53

- المدرسة ودورها في التربية على قيم المواطنة ومبادئ السلوك المدني 54
  حوار مع الدكتور محمد الدريج

قراءات 61

- قراءة في كتاب «أية مدرسة لأية مواطنة ؟» 62
  عز الدين الخطابي

تجارب متميزة 67

- تجربة منهاج التربية على حقوق الإنسان : البدايات والتساؤلات 68
  ذة : خديجة شاكر
- الدار البيضاء : المدرسة والمدينة، تجربة إبداع متميزة 79
  خديجة بنشويخ

ترجمة 83

- العلم والمواطنة : أي علاقات وأي رهانات ؟ 84
  ترجمة : مصطفى كاك

مفاهيم مفتاحية 89

بيبليوغرافيا 97

مستجدات التربية والتكوين 103

ملفا العددين المقبلين من «دفاتر التربية والتكوين» 107

«مع القارئ»

سنتان من مسار طموح لدفاتر التربية والتكوين:

بصدور العدد الخامس، تكون دفاتر التربية والتكوين قد استوفت سنتين على انطلاق هذا الإصدار. وهي مناسبة لإنجاز وقفة على تجربة سنتين من عمر هذه الدفاتر، من شأنها المساعدة على تحصين المكتسبات، ورصد الإكراهات، بغية استخلاص الدروس، واستثمارها من أجل الارتقاء المستمر بهذا المشروع التربوي الطموح.

في هذا الصدد، يمكن تسجيل المكتسبات التالية :

- أضحى إنجاح مشروع الدفاتر هدفا متقاسما بين إدارة الدفاتر والقراء. وهو الأمر الذي يمكن تبينه من خلال آراء القراء، وملاحظاتهم، ومقترحاتهم المعبر عنها في استمارات التقويم التي يبعثون بها مشكورين إلى إدارة الدفاتر ؛

- تعزز موقع الدفاتر ضمن الإنتاجات المهتمة بميدان التربية والتكوين، كما يعكس ذلك الإقبال المتزايد على اقتنائها والاشتراك فيها من قبل القراء ؛

- كرست الدفاتر انفتاحها على مساهمات كافة الفاعلين التربويين في موادها المختلفة، في حرص دائم على معايير البحث والإنتاج الفكري المتعارف عليها ؛

غير أن هذه المكتسبات لا تحجب جملة من الإكراهات التي تم رصدها، والتي يمكن تلخيصها في ما يلي :

- تم التركيز في الملفات الخمسة الأولى من الدفاتر على معالجة قضايا ذات طابع ماكروتربوي، في وقت يتزايد فيه الطلب على معالجة قضايا أكثر تخصصا، وهي مفارقة قد تجد تفسيرها، علاوة على متطلبات التأسيس، في سعي الدفاتر إلى الاستجابة لانتظارات أكبر شريحة من قراء أهم ما يميزهم تنوع التخصص وتباين الحاجات ؛

- تم تسجيل محدودية إقبال الفاعلين والمهتمين بقضايا البحث التربوي على المساهمة بكتاباتهم في مواد الدفاتر، الأمر الذي تجد معه هيئة التحرير صعوبة في انتقاء المساهمات القابلة للنشر طبقا للمعايير المعمول بها ؛

- لا ترقى وتيرة الإصدار لحد الآن إلى مستوى طموح إدارة الدفاتر وقرائها، الهادف للانتقال إلى وتيرة أربعة أعداد في السنة ؛

هذا، ولئن تم التركيز، في هذه الفترة المنقضية، على القضايا الاستراتيجية للمنظومة الوطنية للتربية والتكوين من قبيل العلاقات البيداغوجية داخل الفصل الدراسي، والمقاربات البيداغوجية، والكتاب المدرسي، والتقويم والتحصيل الدراسي، ثم التربية على قيم المواطنة والسلوك المدني، فإن التفكير يتجه الآن إلى المزاوجة بين مقاربة قضايا ذات طابع ماكروتربوي إلى جانب مواضيع ميكروتربوية تخاطب الانشغالات الميدانية للفاعلين التربويين، وتواكب التغيرات التي تشهدها المفاهيم والمعارف والتصورات التربوية والبيداغوجية في تفاعل مع دينامية المجتمع ومتطلبات العصر.

من وراء كل ذلك، تسعى هيئة التحرير إلى مواصلة الإصدار المنتظم لهذه الدفاتر أملا في تحقيق أهدافها المعلن عنها في خطها التحريري، والمتمثلة أساسا في تبادل المفاهيم والمعارف والتجارب المرتبطة بقضايا التربية والتكوين والبحث العلمي ولا سيما مع الفاعلين التربويين، ومواكبة المستجدات التربوية والبيداغوجية والديداكتيكية والتعريف بالممارسات التدبيرية الناجعة، والإسهام في نشر المعرفة العلمية حول قضايا التربية والتكوين ببلادنا.

ملف العدد

المدرسة المغربية والتربية على القيم
في مجتمع قيد التحول

توطئة

تقترح هيئة التحرير جعل «المدرسة والقيم في مجتمع قيد التحول» عنوانا لملف هذا العدد، وذلك لتزامن صدوره مع سياق وطني وإقليمي وعالمي تشهد فيه منظومة القيم تحولات ملموسة.

من التجليات الكبرى لهذا التحول ببلادنا اعتماد تعاقد مجتمعي جديد يجسده الدستور المصادق عليه في استفتاء فاتح يوليوز 2011، الذي أتى بمنظومة متكاملة من القيم المشتركة والمتقاسمة، تجمع بين مفاهيم الهوية، والانتماء، والحرية، والحق، والعدل، والمساواة، والواجب ... إلخ، وذلك في انفتاح على القيم الكونية. وهو ما يلقي على عاتق المدرسة، بوصفها إحدى أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية والتربية على القيم، مسؤولية مواكبة هذا التحول، مواكبة من بين آلياتها الأساس فتح نقاش متعدد حول موضوع القيم، من شأنه أن يفضي إلى تعاقد حول القيم المتقاسمة التي يتعين على مدرسة مغرب الحاضر والمستقبل تنشئة الأجيال عليها وتربية المواطن على فضائلها.

تهدف التربية على القيم عموما، وعلى الأخص المواطنة وفضائل السلوك المدني لدى الأجيال الصاعدة في المدرسة، إلى تكوين المواطن المتشبث بالثوابت الدينية والوطنية لبلاده، في احترام تام لرموزها وقيمها الحضارية المنفتحة، المتمسك بهويته بشتى روافدها، المعتز بانتمائه لأمته، المدرك لواجباته وحقوقه. كما تستهدف تربيته على التحلي بفضيلة الاجتهاد المثمر، وتعريفه بالتزاماته الوطنية وبمسؤولياته تجاه نفسه وأسرته ومجتمعه، وعلى التشبع بقيم التسامح والتضامن والتعايش ؛ ليساهم في الحياة الديموقراطية لوطنه بثقة وتفاؤل، في اعتماد على الذات وتشبع بروح المبادرة.

ولكون هذا الموضوع يشكل أحد الانشغالات الدائمة للمدرسة المغربية التي تحتاج إلى التفكير والتقويم المتجددين، فقد تم تخصيص ملف العدد الخامس من هذه الدفاتر لموضوع «المدرسة المغربية والتربية على القيم في مجتمع قيد التحول».

يمكن مقاربة هذا الموضوع من خلال المحاور التالية :

1- الحقل الدلالي للقيم ولمفاهيم المواطنة والسلوك المدني

يتعلق الأمر في هذا المحور بمساءلة بعض المفاهيم النظرية المرتبطة بالمواطنة والسلوك المدني والبحث في جذورها الفكرية والفلسفية والحقوقية، وعلاقتها بالمفاهيم الأخرى التي تنتمي للمنظومة القيمية، وذلك في ارتباط وثيق بالتربية.

2- واقع القيم بمؤسسات التربية والتكوين

يتوخى هذا المحور الإسهام في تشخيص الواقع الحالي لقيم المواطنة والسلوك المدني داخل مؤسسات التربية والتكوين، من خلال الوقوف على المجهودات التي تقوم بها بلادنا في مجال التربية على المواطنة وحقوق الإنسان مواكبة لدينامية الإصلاحات التي يعرفها المجتمع. ويسعى كذلك إلى رصد بعض مظاهر السلوك اللامدني في بعض مؤسساتنا التربوية. فما هي نوعية القيم التي تعمل المدرسة المغربية على نشرها ؟ هل يوجد انسجام في الخطاب المدرسي حول القيم ؟ ما هو تأثير ذلك على التربية على القيم ؟

3- التربية على القيم والتحولات المجتمعية الراهنة

تنبع الخاصية الإشكالية للتربية على القيم من كون المنظومات القيمية والثقافية تشهد في العصر الراهن تحولات عميقة سواء في المجتمع المغربي، أو غيره من بلدان العالم، مما يسائل دور المدرسة في تنمية القيم المتقاسمة للمجتمع، ومسؤوليتها في مواكبة التغيرات المجتمعية من خلال نشر وترسيخ القيم الإنسانية المشتركة لدى الناشئة، وانخراطها، بوصفها فاعلا اجتماعيا، في تكريس التحولات التي تمس منظومة القيم.

4- رهانات التربية على القيم

يسعى هذا المحور إلى مساءلة الرهانات الفكرية والمجتمعية والسياسية المرتبطة بالتربية على القيم. ويسعى كذلك إلى تقويم الآثار الفعلية لهذه التربية على الأجيال الصاعدة بخصوص اندماجها في محيطها الاجتماعي والتفاعل معه، وانفتاحها على العالم الخارجي، وتأهيل بلادنا لمواجهة التحديات التي بات يطرحها انخراطها في المجتمع الدولي وقيمه الكونية.

5- التربية على القيم والمسألة البيداغوجية

يتناول هذا المحور المقاربات والمنهجيات والوسائط البيداغوجية المعتمدة في التربية على قيم المواطنة والسلوك المدني. ومن جملة الأسئلة التي يثيرها : كيف يمكن تحويل الخطاب المتعلق بقيم المواطنة والسلوك المدني إلى قناعات فكرية، ومن ثم، إلى التزام وممارسة يومية تنعكس بشكل مباشر وتلقائي على سلوكيات ومعاملات الأفراد داخل المجتمع ؟ ما مدى ملاءمة طرائق التدريس والتعلم وبرامج التكوين الأساسي والمستمر المعتمدة في مؤسساتنا التربوية والتكوينية لخصوصيات التربية على المواطنة والسلوك المدني ؟

6- التربية على القيم بين المدرسة وباقي مؤسسات التنشئة الاجتماعية

يتناول هذا المحور التربية على القيم في المدرسة في علاقتها بدور باقي مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وخاصة منها الأسرة، ومنظمات المجتمع المدني، والإعلام. وبالنظر إلى التضارب القائم بين بعض القيم التي تنشرها تلك المؤسسات، وخاصة منها وسائل الإعلام والاتصال كالانترنت، من هنا يبرز التساؤل حول الدور الذي يتعين على المدرسة أن تقوم به في تدبير هذه التعددية القيمية وتزويد المتعلمين بالأدوات الفكرية والنقدية التي تمكنهم من الاختيار العقلاني.

تلك بعض المحاور التي يمكن أن تنتظم وفقها المقاربات المعتمدة في المقالات والمساهمات المتضمنة في ملف هذا العدد.

المدرسة المغربية ومسارات التربية على القيم المشتركة

عبد اللطيف المودني

يعد موضوع التربية على القيم[1] في المدرسة، سواء بالنسبة للمغرب، أو لغيره من البلدان الأخرى، انشغالا مستمرا وإشكالية دائمة الراهنية، متجددة المقاربات، متعددة الرؤى ووجهات النظر. لذلك، يقع هذا الموضوع في صلب النقاش العمومي، ويشكل حافزا على إنتاج الخطاب المؤطر للسلوك والمعاملة، وعلى إرساء الآليات الكفيلة بتحويل القيم إلى اقتناع، والتزام، وممارسة. كما أنه شأن يهم بناء المواطن، ويستهدف، ببعده التربوي، الناشئة الصاعدة وأجيال الحاضر والمستقبل. ومن ثم، اندراجه في صميم انشغالات الدولة والمجتمع بمكوناتهما الرسمية وغير الحكومية، ولاسيما المدرسة والجامعة وغيرها من مؤسسات التربية والتكوين، والجمعيات ذات الوظائف التأطيرية، والتربوية، والثقافية، والحقوقية.

تتأطر مقاربة إشكالية التربية على القيم في المدرسة ضمن أربعة مسارات، على الخصوص :

- **المسار الأول،** يتحدد في أن السياسات التعليمية الخاصة بالتربية على القيم، بوصفها إحدى الوظائف الأساس للمدرسة، تظل مدعوة لاستحضار أن القيم، في علاقتها العضوية بسيرورة الواقع البشري وبدينامية المجتمعات، وبتعقد العمليات التربوية الهادفة إلى بناء السلوك، تتسم بكونها متعددة الدلالات، والاستعمالات، مختلفة المرجعيات، والأهداف، وموضوع تعارض وصراع ؛ ذلك أن «القيم هي تفضيلات جماعية يمكن اقتسامها، أو عدم اقتسامها من طرف أشخاص، ومجموعات اجتماعية»[2].

- **المسار الثاني،** يتمثل في أن القيم تتفاعل ضمن منظومات قيمية دائمة التغير، في ارتباط بتطور المجتمع وتحوله، وبتجدد غاياته وخياراته، وتبعا لتجاذبه بين الخصوصية والكونية، بين واقع الممارسات القائمة، وبين ما تحمله القيم من مُثُلٍ تعبر عن الطموح نحو ما ينبغي أن يكون ؛

- **المسار الثالث،** مؤداه أن الرهان على المدرسة في التربية على القيم، ينبع من اقتناع مفاده أن

1- القيم جمع قيمة وتحمل ثلاثة معان على الأقل :
ـ السمة المميزة لشخص أو شيء بناء على تقدير معين ؛
ـ خاصية شخص أو شيء في حد ذاتهما ؛
ـ خاصية شخص أو شيء بالنظر لتجسيد قيمة معينة.
Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, NATHAN université, Paris 1981, pp 1025, 1026

2- رحمة بورقية وآخرون، ***التقرير التركيبي للبحث الوطني حول القيم، 50 سنة من التنمية البشرية***، RDH50 الرباط 2006 ص 10.

إنجاح المدرسة المغربية يقع في صميم التحديات التي على المغرب رفعها، والحال أن هذا الاقتناع لم يتحول بعد إلى التزام راسخ ومتقاسم على أوسع نطاق. وهو ما تجليه التعبئة الخجولة حول المدرسة المغربية، رغم حجم الرهانات المطروحة عليها[3].

في ارتباط بذلك، يميل الكثيرون إلى تصنيف قضايا التربية والتكوين ضمن خانة الملفات الاجتماعية، بمنظور يجعلها حقلا مليئا بالإكراهات والمشاكل، وليس بوصفها فضاء للإمكانات الخصبة وللمستقبل. هذا، مع أن المؤشرات والدراسات والتجارب الدولية تثبت بأن البلدان التي تمثل اليوم قوى صاعدة، مثل كوريا الجنوبية، وماليزيا، والهند، هي تلك التي استثمرت في الرأسمال البشري، وفي تكوين المواطن المؤهل، المتشبع بقيم المواطنة وبثقافة الحقوق والواجبات ؛ مما مكنها مبكرا، من حسم إصلاح منظوماتها التربوية، وإرساء الآليات اللازمة لملاءمتها المستمرة مع انتظارات المجتمع ومتطلبات العصر.

- **المسار الرابع**، مفاده أن المسؤولية الملقاة على المدرسة في نقل القيم ينبغي ألا تتطابق مع القول بأن الصعوبات التي ما تزال تعترض منظومة التربية والتكوين بالمغرب، ولاسيما في أداء وظيفتها التربوية هي السبب الأصلي والوحيد لكل الممارسات اللامدنية، والظواهر المنافية للمواطنة من قبيل الغش، عدم احترام الأدوار والغير، الإضرار بالممتلكات العامة وبالبيئة، بعض أشكال العنف...، التي تثبت ملاحظة الواقع والعديد من الدراسات تزايد انتشارها في المجتمع، وفي بعض المؤسسات التعليمية[4] ؛ ذلك أن مثل هذه الممارسات والظواهر تجد كثيرا من أسبابها، ليس فقط في الإشكاليات التي تعترض المدرسة، ولكن أيضا في الاختلالات المرتبطة بوظائف بعض بنيات المجتمع، ومؤسساته.

في ضوء هذه المسارات ستتم معالجة إشكالية العلاقة بين القيم والمدرسة، من خلال المحاور الثلاثة التالية :

أولا : محاولة تحديد قيم المدرسة المغربية اليوم

يمكن القول إنه في عالم متغير حامل لوسائط وقيم متعددة[5]، وضمن مجتمع مغربي يشهد تحولات عميقة، وتسعى مؤسساته اليوم إلى المزيد من الاستقلالية، وفي فضاءات تعليمية أضحى تلامذتها يسلكون وفق قيم تتعارض أحيانا مع قيم المنظومة التربوية ؛ فإن المدرسة تعد ذرعا مجتمعيا بالغ الأهمية لصيانة الثوابت الوطنية، ولإذكاء الشعور بالانتماء للأمة، ولنقل القيم المشتركة للمجتمع المغربي ـ المعبر عنها على العموم في مقتضيات الدستور الجديد ـ ولتجسيد تعدد روافد الهوية وثراء الثقافة الوطنية. وتكريس الانفتاح المغربي الدائم على القيم الكونية.

3- المجلس الأعلى للتعليم، ***تقرير 2008 حول حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، الجزء الأول ؛ إنجاح مدرسة للجميع***، ص : 43.

4- أنظر **أشغال الندوة الوطنية حول المدرسة والسلوك المدني** المنظمة من قبل المجلس الأعلى للتعليم بالرباط في ماي 2007.

5- REZSOHAZY Rudolf **sociologie des valeurs**, Armand Colin 2006, pp. 13-14

من هذا المنظور، فبقدر ما يتعين على المدرسة القيام بدورها المحوري في تعميق الاعتزاز بالذات الوطنية، بقدر ما تقع على عاتقها مهمة تربية الناشئة على احترام الانتماءات الأخرى، في انفتاح مستمر على الغير وعلى القيم الكونية[6].

في المقابل، لا ينبغي لأسئلة الهوية أن ترهن الفضاءات التعليمية والتكوينية، ولا أن تجعل منها مجالا لتصريف التموقعات القائمة خارج تلك الفضاءات[7].

في ارتباط بأسئلة الهوية، وقيمها تظل المدرسة المغربية مدعوة، وهي تستحضر لزوما القيم الوطنية المشتركة المنفتحة على القيم الكونية للإنسانية، التي جاء بها الدستور الجديد 2011، للمزاوجة بين التربية على قيم المواطنة، وقواعد السلوك المدني وحقوق وواجبات الإنسان، واحترام الغير، وعلى فضائل النقاش المتعدد، وإشاعة ثقافة الاجتهاد المثمر، والمنافسة الشفافة، والنزيهة القائمة على الاستحقاق، وبين ترسيخ الممارسة الديموقراطية في فضاءات التربية والتكوين[8] ؛ ذلك أن استمرارية توطيد البناء الديموقراطي بالمغرب، كما أنها تتم عبر الإصلاحات الجارية، فإنها تقع على نخب الغد، التي تمثلها الناشئة المتعلمة اليوم.

ثانيا : المدرسة ومدى اضطلاعها بمهمة التربية على القيم

ستتم معالجة هذا المحور، بالاستناد إلى اعتبارين أساسيين :

- الاعتبار الأول، هدفه تأكيد المشروعية الدائمة لمؤسسات التربية والتكوين في نقل القيم ؛ ذلك أن على المدرسة أن تكون دوما مرآة متجددة لمجتمع يتغير، ولمنظومة قيمية في تحول مستمر. كما أنها في المقام الأول، مرفق عمومي يهم الجميع. هذا، علاوة على كونها ممرا ضروريا لكل الطفلات والأطفال، منذ بلوغ سن التمدرس إلى غاية استيفاء 15 سنة من العمر، أي إتمام التعليم الإلزامي على الأقل ؛ حيث يقضون في فضاءاتها الحيز الأهم من وقتهم وحياتهم.

في ارتباط بذلك، تشكل المدرسة، رغم ما قد يخترق المجتمع من فوارق وتراتبات، الفضاء الذي يمنح فرصة متميزة للعمل على تجسيد أفضل شروط الإنصاف وتكافؤ الفرص، في موازاة مع تشجيع التفوق، والامتياز بناء على الاستحقاق، مع السهر على تكريس قيم المواطنة، وثقافة الحقوق، والواجبات، والحرية، والإبداع، والابتكار ؛ وذلك في إطار اضطلاع المدرسة بمسؤوليتها الدائمة في تكوين المواطن، ضمن نهوضها الطبيعي بوظيفتها التربوية.

من ثم، فالمدرسة ملزمة بتأسيس فعلها التربوي على ترسيخ القيم المتقاسمة للأمة، بعيدا عن القناعات الذاتية للأفراد والمجموعات، بل للفاعلين التربويين أنفسهم. هذا يعني أن مدرسة القيم

6- ***أنظر الميثاق الوطني للتربية والتكوين***، المطبعة الرسمية 2002، ص. 9 و 10.
7- ***رأي المجلس الأعلى للتعليم حول السلوك المدني*** رقم 07/2 الصادر في سنة 2007.
8- MERCKELBACH Stefane, ***définir les valeurs d'un établissement scolaire, www.ordinata.ch***, 2004.

تمر بالضرورة عبر تقاسم الاقتناع، والالتزام بالقيم المشتركة، التي يعهد المجتمع بنقلها للمدرسة[9].

- أما الاعتبار الثاني، فيجليه الانتشار الواسع والسريع لتكنولوجيا الإعلام والاتصال ولاستعمالها، ولاسيما من لدن الناشئة والشباب. معلوم أن هذه التقنيات العصرية تحمل في ثنايا إرسالياتها جملة من القيم والموجهات الأخلاقية ؛ مما يستدعي من المدرسة ملاءمة آليات اشتغالها وطرائق فعلها البيداغوجي، في اتجاه رفع تحدي التنافسية الرقمية، بل والتحكم في تلك التقنيات، والقدرة على حسن توظيفها، بهدف نقل القيم المشتركة بأساليب مقنعة، ومبتكرة.

ثالثا : التربية على القيم : الآليات والصعوبات

تؤدي المدرسة مهمتها في تربية الناشئة والأجيال الصاعدة على القيم بتوظيف جملة من الآليات[10] أهمها أربعة على الخصوص :

- آلية الخطاب، بوصفه آلية لنقل القيم عبر المضامين الدراسية، وبرامج التكوين وأعمال البحث، التي تحمل ضمن إرسالياتها تلك القيم ؛
- آلية القدوة، القائمة على حث المدرسين، والمربين على تقديم مثال بيداغوجي يجسد القيم المستهدفة، من خلال تصرفاتهم، وسلوكاتهم، ومعاملاتهم، في مراعاة للنماذج التي تتيحها المنظومة القيمية المرجعية للمدرسة ؛
- آلية الأنشطة الثقافية والرياضية، الكفيلة بجعل الحياة المدرسية، والجامعية، والتكوينية فضاءات للتشبع بالقيم، وترسيخ ثقافتها ؛
- وأخيرا آليات سير المؤسسات المدرسية، وتدبير مجالسها، وكيفية اشتغالها، التي بإمكانها تقديم نماذج متميزة في المشاركة، والدمقرطة، والشفافية، والنزاهة.

بصرف النظر عن هذه الآليات وغيرها، فإن نقل المدرسة للقيم تعترضه جملة من الصعوبات، تتلخص أهمها في خمسة أساسية :

- **الصعوبة الأولى**، تمثلها إشكالية تقاسم المسؤولية في نقل القيم، وترسيخها ؛ ذلك أن تنمية القيم، إذا كانت مهمة مطروحة بإلحاح على المنظومات التربوية، فإنها تظل مسؤولية متقاسمة تتولاها المدرسة إلى جانب الأسرة، والإعلام، وكذا المؤسسات، والجمعيات ذات الوظائف التربوية والثقافية، والتأطيرية، التي ما فتئت تقوم بدور رائد، وبمبادرات متميزة، من أجل نشر ثقافة القيم المواطنة، مما يستدعي إعطاء الأهمية لإرساء صيغ مؤسساتية مستديمة للشراكة، والتعاقد، والتنسيق، من أجل برامج عمل مشتركة لتنمية القيم، وترسيخها لدى الأجيال الصاعدة ؛

9- OBIN Jean-Pierre, ***les valeurs et l'école***, www.afae.fr, 2009

10- نفس المرجع السابق OBIN Jean-Pierre, ***les valeurs et l'école***, www.afae.fr, 2003

- **الصعوبة الثانية**، تجليها محدودية التجسيد الفعلي للقيم في السلوك والممارسات، في مقابل تضخم الخطاب البيداغوجي الذي يتم إنتاجه حول القيم ؛
- **الصعوبة الثالثة**، تبرز في موسمية البرامج المخصصة للتربية على القيم، في مقابل إشكالية استمرارها، واستدامتها ؛
- **الصعوبة الرابعة**، تمثلها مسألة تدبير التربية على القيم، وذلك بالانتقال بها من التوجيهات التربوية، وبرامج العمل الوطنية والجهوية، إلى قلب الفصول الدراسية، وفضاءات المؤسسات التعليمية، ومن ثم، إلى تحقيق الاقتناع بها، والالتزام بقواعدها، وتجسيدها في السلوك، والمعاملة، والممارسات اليومية لدى كل متعلم ومتعلمة ؛
- **أما الصعوبة الخامسة**، فتتحدد في نقص الأدوات الكفيلة بتتبع الأثر على مستوى بناء السلوك والفعل، وتقويم مؤشرات الانجازية، ولاسيما في مجال التربية على القيم، التي يظل تلمس نتائجها في الممارسات محدودا. كما أن تحقيق أهدافها يندرج في مدى زمني بعيد.

يمكن القول إجمالا، إن المدرسة المغربية التواقة لأن تكون مؤسسة المردودية العالية، والإنصاف، والاستحقاق، واكتساب فضائل السلوك المدني، وقيم المواطنة، وقواعد الممارسة الديمقراطية، مدعوة، ولاسيما في سياق التحولات السوسيوسياسية التي يشهدها المجتمع المغربي اليوم، لمضاعفة الجهود من أجل تحقيق التوازن الضروري بين القيام بوظيفتها في التنشئة على القيم المتقاسمة بين مكونات الأمة[11]، والتربية عليها، وبين مهمتيها المعتادتين في تعليم الكفايات المنهجية والمعرفية، واكتسابها، وفي التأهيل للحياة المهنية.

وهو ما يستدعي المزاوجة الخلاقة بين نقل المعارف، والتكوين الهادف إلى بناء الحكم عليها أي ترسيخ الفكر النقدي، وبين التربية على القيم والتكوين الهادف إلى الحكم على تلك القيم.

11- يفترض أن تستمد قيم المدرسة المغربية اليوم مرجعيتها على الخصوص من الدستور ***الجديد 2011*** وغايات المنظومة الوطنية للتربية والتكوين المحددة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين بوصفه إطارا مرجعيا وطنيا لتجديد بناء المنظومة التربوية وإصلاحها.

حدود الاختيار التوافقي وانعكاساته على منظومة القيم في المدرسة المغربية

محمد الصغير جنجار
باحث ـ مدير تحرير مجلة «المدرسة المغربية»

التحولات المجتمعية والتنافر القيمي

عند دراسة موضوع القيم في المجتمعات العربية المعاصرة، هناك مفارقة طالما شدت اهتمام علماء الاجتماع، والمشتغلين بالتحولات الاجتماعية، والثقافية بشكل عام. ويمكن تحديد نواة تلك المفارقة فيما اعتبر مسافة أو تفاوتا قائما بين إيقاع التحديث البنيوي (البنيات التحتية، القوانين، المؤسسات، أنماط العيش والاستهلاك، إلخ) الذي يُعبر عنه عادة بكلمة «تحديث» (modernisation) ؛ وبين إيقاع الحداثة (modernité) باعتبارها تمس بالأساس الفكر، والتمثلات، والقيم، والعقليات، والتي عادة ما تبدو وتيرتها أقل سرعة من إيقاع تحول الإطار المادي لحياة الناس.

فلا أحد يجادل في كون المجتمع المغربي يشهد منذ مطلع القرن العشرين تحولات بنيوية عميقة : تسارع وتيرة تمدرس الساكنة بشكل خاص، تراجع نسب الأمية، انخفاض معدل الخصوبة وتحقق مؤشرات التحول أو الانتقال الديمغرافي، انتشار نظام الأسرة النووية، ارتفاع نسب التعمير الحضري والتحديث التقني، البروز التدريجي للفرد كفاعل جديد، تعقد بنيات المجتمع وعلائقه وارتفاع كثافة تقسيم العمل...، وغيرها من المؤشرات المتعارف عليها عالميا في الأدبيات السوسيو اقتصادية كأدوات لقياس درجات الانتقال من نمط التنظيم الجماعاتي التقليدي نحو المجتمع الحديث. وكلنا يعرف أن اللحظة التأسيسية للفكر السوسيولوجي تشكلت عند محاولة دراسة وفهم هذا التحول (أعمال دوركهايم مثلا). لكن إذا كان هذا التغير أمرا واقعا في المجتمع المغربي المعاصر، فإن الدارسين يلاحظون عادة أن هذا التغير لم يواكبه «بشكل متساوق ومتناسق تحول في مجال الوعي الفردي والجماعي الذي ظل يغلب عليه نزوع ثقافي تقليداني ومحافظ».

ومع أن لا أحد ينكر وجود تغيرات في المنظومة القيمية، هناك نوع من الإجماع على اعتبارها لا تتخذ إيقاعا متساوقا ومتناسقا مع إيقاع التحولات الاجتماعية البنيوية المشار إليها أعلاه. ولعل الإبداعات الفنية والأدبية (السينما والرواية والمسرح) توفقت إلى حد كبير في التعبير عن هذا الإحساس بالتفاوت واللاتناغم في معيش الإنسان المغربي المعاصر. هناك، إن شئنا، نوع من التنافر (dissonance)[1] بين مختلف الأصوات (sons) المشكلة لنسيج تجارب الأفراد

1- في القاموس الموسيقي تعني عبارة (dissonance) توالي أصوات متنافرة لا تناسق ولا تآلف بينها، مما يحدث انزعاجا لدى المستمع. وعندما تذهب الأصوات في اتجاهات متنافرة، أو عندما تجتمع في لوحة تشكيلية واحدة ألوان غير متجانسة يعبر عن ذلك أيضا بعبارة (dissonance)، نوع من الفوضى غير المحسوبة أو غيرالمدروسة وهي نقيض التناغم (consonance).

والجماعات في المجتمع. وسنبين لاحقا أن من المهام الأساسية للمدرسة في المجتمع الحديث، العمل على تدارك التنافر الطبيعي القائم في كل مجتمع، لإحداث أقصى ما يمكن من التناغم (consonance) أو الهرمونيا (harmonie) على كل المستويات.

إنتاج التناسق القيمي كأحد مهام المدرسة

لم أكن لأختار استعارة موسيقية كمدخل لبسط الفرضية التي تعالجها هذه الورقة، لولا أنني أنطلق من اعتبار أن النزاع حول القيم هو معطى مجتمعي كوني، غير أن المدرسة بحكم طبيعتها التربوية لا يمكن أن تقف محايدة، أو تقبل بترويج قيم متضاربة، عاكسة بذلك التضارب القيمي الحاصل في المجتمع.

القيم في المجتمع الحديث، مثلها مثل الأصوات، توجد في حالة تنافر (dissonance) بنسب متفاوتة، حسب درجات الاندماج الثقافي والاجتماعي والاقتصادي لكل مجتمع. ومهمة المدرسة الحديثة، كما تصورتها الدولة ـ الأمة انطلاقا من القرن 19م، هي أن تصوغ من الأصوات المتنافرة معزوفة تحظى بالحد الأدنى المطلوب من التناسق والتناغم الضروريين لسير مجتمع ديناميكي منتج، ومنظم.

المدرسة العمومية، مثل الإدارة الحديثة، والجيش، وغيرهما من المؤسسات تعد من أهم إبداعات الدولة ـ الأمة الحديثة. ولم تكن هذه الأخيرة لتؤسس المدرسة العمومية، وتعمل على بسط حضورها عبر كل التراب الوطني، لو لم تكن تعتبرها الورشة الأساسية لتركيب وبناء المجتمع الحديث ؛ أي المجتمع المندمج والمعقد في نفس الآن. ذلك المجتمع الذي يتمتع أفراده بحركية «عالية»، وبحد أدنى من المعارف (القراءة، الكتابة، الحساب)، والمهارات اللغوية لضمان تواصل سريع وفعال فيما بينهم. ومن مهام المدرسة العمومية، في نطاق الدولة ـ الأمة الحديثة، تزويد الناشئة بمنظومة قيمية مشتركة يستبطنونها ويتشبتون بها، بحيث تصبح نوعا من المرجعية البديهية لدى غالبية المواطنين.

لم يكن الأمر مطروحا كذلك في الجماعات الزراعية التقليدية (ما قبل الحديثة)، نظرا لكونها تضطلع أساسا بمهام إعادة إنتاج ذاتها، ولكون التنشئة الاجتماعية كانت تتمثل في إعادة إنتاج الأفراد على شاكلة آبائهم، وأجدادهم. ومن ثم، فإنه لم تكن هناك حاجة إلى مدرسة عمومية موحدة على مستوى تراب البلد الواحد. فالأسرة، والعشيرة، والزاوية، والقبيلة، وغيرها من المؤسسات الاجتماعية التقليدية كانت تضطلع بمهام التنشئة الاجتماعية باستقلال عن الحكم المركزي.

وعلى نقيض النظام التقليدي، تطمح المدرسة الحديثة لانتزاع الأطفال من وسطهم الأصلي وفصلهم عن أسرهم وعن الاقتصاد الأسري (l'économie domestique) بشكل عام، للارتقاء بهم نحو ثقافة أعلى وأوسع أفقا، ثقافة كونية تتجاوز المحيط المحلي المباشر (الأسري، والقبلي، الخ). وتجدر الإشارة هنا إلى أن عبارة كوني (universel) تعني قبل كل شيء درجة عالية من التعميم مثل كونية القواعد القانونية.

حدود المقاربة التوافقية، ومضاعفاتها على المستوى القيمي

على المستوى النظري المحض، يقصد بالمقاربة التوافقية تلك التي تسعى، سواء على المستوى المجتمعي، أو السياسي، إلى نيل رضى جميع الأطراف، أو أغلبها، من خلال تعاقد، أو ميثاق يعكس تصوراتها وأهدافها. وهي منهجية يتم اللجوء إليها عادة في لحظات الأزمة الحادة حيث الحاجة إلى تجميع القوى المختلفة، والمتناقضة في رؤاها، وأهدافها، بغية وضع تعاقد مرحلي يجد فيه كل واحد من الأطراف تجليا لأطروحاته، حتى وإن كان التعاقد في مجمل بنيته وروحه لا يعكس مشروع أي طرف من الأطراف المتبارية على الساحة السياسة، أو الاجتماعية. ويمكن القول بأن المقاربة التوافقية لا تتخذ إلا استثناءا، ولمدة زمنية محدودة ؛ فالقاعدة في السياق الديمقراطي العادي هي التنافس ما بين البرامج والمشاريع، واعتماد تلك التي تحملها الأغلبية التي تنال ثقة المواطنين عبر الانتخابات المنتظمة، والمؤطرة قانونيا، ومؤسساتيا.

السؤال الذي يطرح نفسه بالاستناد إلى التوطئة أعلاه هو كالآتي : هل من الممكن بناء موقف توافقي في المجال القيمي، أو المعياري ؟

لعله من الممكن جدا تصور توافقات سياسية، أو اقتصادية، أو اجتماعية في مجالات المصالح المختلفة القابلة للقياس، وللتدبير البراغماتي، بحيث تصل الأطراف المتنافسة عبر تنازلات معقلنة، ومتفاوض بشأنها، إلى نوع من الحد الأدنى المتوافق بشأنه، والذي، وإن لم يرض مجمل تطلعات مختلف الأطراف، فهو، على الأقل، يلبي، جزئيا انتظارات كل طرف. وهكذا يمكننا تصور توافقات بين أرباب المقاولات، والنقابات العمالية حول الأجور، مثلا، أو التوافق بين الأحزاب الليبرالية والاشتراكية حول السياسة الضريبية، ومستوى الإنفاق العمومي، الخ.

لكن، هل من الممكن إيجاد توافق بين قيم متضاربة، متنازعة، حيث يعتبر المدافعون عن كل منظومة قيمية أنها مطلقة ونهائية ؟ هل يمكن مثلا أن نجمع في برنامج دراسي واحد موجه لكل التلاميذ توفيقا وجمعا بين دروس تقدم للناشئة نظرية الخلق الإلهي للإنسان، باعتبارها حقيقة أزلية مطلقة، وبين دروس تبسط نظرية النشوء والتطور باعتبارها مستمدة من ملاحظات أمبريقية بالاستناد إلى المنهج العلمي المتعارف عليه (الفرضية ؛ التجريب ؛ صياغة القانون العلمي النسبي القابل للمراجعة والتفنيد على ضوء فرضيات وتجارب جديدة ناجحة..) ؟ هل يمكن أن نجمع في نفس المناهج الدراسية بين دروس عقدية تحمل خطابا قيميا يستند إلى قراءة للنصوص المقدسة تؤسس لفكرة أن الإنسان مسير في كل حركاته، وسكناته، وأن كل شيء يحدث في الكون سبق وأن كتب، وسجل، وقرر، بعناية إلهية منذ الأزل ؛ وفي ذات الوقت ندمج في نفس المناهج المدرسية قيم الحرية والمسؤولية الفردية سواء تلك التي يحملها فكر الأنوار، وما تلاه، أو فلسفة حقوق الإنسان في صيغتها الحديثة ؟ وبعبارة أخرى هل يمكن أن تتأسس المنظومة القيمية في نسق تربوي معين على النسبية المعيارية (le relativisme normatif) بحيث تكتفي بأن تعرض على الناشئة خليطا من القيم المتضاربة والمتناقضة فيما بينها ؟

إن متفحص النصوص المرجعية الحديثة للمنظومة التربوية المغربية (الميثاق الوطني للتربية والتكوين مثلا)، أو المناهج والكتب المدرسية المعمول بها، لن يجد عناء في القول بأن المنظومة

التربوية المغربية تقبل بالنسبية المعيارية وتعتمدها كخيط رابط بين كل ما تقدمه من قيم لرواد المدرسة المغربية.

جرت العادة، في وسائل الإعلام، وفي خطاب مختلف السياسيين والقائمين على النظام التربوي، أن يشار إلى الميثاق الوطني للتربية والتكوين باعتباره ثمرة توافق وطني، تحددت عبره الأسس، والآفاق، والغايات التي ارتضتها القوى الفاعلة (السياسية، والنقابية، والدينية، والأكاديمية، الخ) للمنظومة التربوية الوطنية. فما المقصود، مثلا، بالتوافق الوطني على مستوى الأسس المعيارية التي تعرضها هذه الوثيقة ؟

في القسم الخاص بالمرتكزات أو الثوابت المؤسسة للمشروع التربوي المغربي، نجد بأن واضعي **الميثاق الوطني للتربية والتكوين**[2] توافقوا على اعتماد مجموعة من الدوائر المعيارية المتجاورة التي ترسم للمدرسة المغربية الآفاق القيمية أو المعيارية الآتية :

- الدائرة الدينية، التي تحمل المدرسة مهمة مواصلة التنشئة الدينية التي تنطلق في محيط الأسرة، وذلك على ضوء «**مبادئ العقيدة الإسلامية**» و«**الإيمان بالله**».

- أما الدائرة الثانية من المرتكزات القيمية، فهي ذات بعد ثقافي لغوي. وتقتضي أن يضرب النظام التربوي جذوره في «**التراث الحضاري والثقافي للبلاد**». وهو تراث تعددي يشمل «اللغة العربية»، والتراث المحلي «**بتنوع روافده الجهوية**»، كما يشمل الانفتاح على «**اللغات الأكثر انتشارا في العالم**»، و«**الوفاء للأصالة**» المغربية.

- ثم هناك الدائرة السياسية المتعلقة بتكوين «مواطنين» متسمين بـ«**حب الوطن والتمسك بالملكية الدستورية**»، و«**المشاركة الايجابية في الشأن العام**»، وواعين «أتم **الوعي بواجباتهم وحقوقهم**»، متشبعين «بروح الحوار، وقبول الاختلاف وتبني الممارسة الديمقراطية، في ظل دولة الحق والقانون».

- ودائرة العلم والمعرفة الكونية الحديثة، حيث الغاية هي «**امتلاك ناصية العلوم والتكنولوجيا المتقدمة، والإسهام في تطويرها**»، و«**التطلع الدائم للمعاصرة**»، والانفتاح على «**معطيات الحضارة الإنسانية العصرية، وما فيها من آليات وأنظمة تكرس حقوق الإنسان، وتدعم كرامته**».

إذا كان التوافق الذي يعترف ويقبل بوجود وتنافس منظومات واختيارات متعددة، أمرا محمودا في الحقول السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، فإن نقله واستنباته في مجال التربية، يؤدي إلى مضاعفات سلبية تفقد المدرسة تجانسها، وفعاليتها. ومن ثم، يصبح التوافق في الحقل التربوي معناه إرجاء الاختيار، ونقل الصراع المعياري، والقيمي الطبيعي القائم في المجتمع إلى قلب المدرسة. ويصير التوافق تخليا عن بذل الجهد الفكري المطلوب لإعادة بناء فلسفة المنظومة التربوية في شموليتها، على ضوء باراديغم، أو اختيارات محددة.

وفي ظل غياب المجهود الفكري المشار إليه، يتم الاكتفاء بتوافق سلبي (passif) يحسم

2- المملكة المغربية، ***الميثاق الوطني للتربية والتكوين***، المطبعة الرسمية 2002.

إشكالية بناء المرجعية الفلسفية للمشروع التربوي من خلال الأخذ بدوائر قيمية متجاورة (القيم الدينية ؛ القيم الوطنية ؛ القيم الفلسفية الحديثة وحقوق الإنسان، الخ). ومن ثم يترك لواضعي البرامج التربوية ومؤلفي الكتب المدرسية وللمدرسين أمر التزود من هذه الدائرة أو تلك وفق قناعاتهم، ومن دون أدنى تراتبية أو وحدة عضوية. الأمر الذي يتجلى واضحا في التضارب القيمي الذي تنطوي عليه المقررات الدراسية المختلفة، والذي يتسرب في كثير من الأحيان إلى الدرس الواحد.

لا جدال، إذن، في أن المقاربة التوافقية تتخذ هنا دينامية معاكسة تماما للفلسفة التي نشأت بموجبها مؤسسة «المدرسة» في المجتمعات الحديثة. فالتوافق، هنا، معناه اختيار نقل التنافر (dissonance) الطبيعي القائم معياريا في المجتمع، أو ما يطلق عليه السوسيولوجيون «تنازع القيم» (le conflit des valeurs)، إلى قلب المؤسسة التربوية. ومن ثم، تصبح المدرسة مرآة تعكس تناقضات المجتمع، عوض أن تكون، كما هو الأمر في الدولة الحديثة، أداة لإعادة بناء وإدماج مكونات المجتمع. ولعل من الآثار المباشرة لهذا القلب في أدوار المدرسة والمجتمع، هو عودة العملية التربوية إلى سابق عهدها ـ في مرحلة ما قبل الحداثة ـ أي إعادة إنتاج المجتمع لذاته (reproduction). يبدو الأمر وكأن المجتمع يقول للمدرسة : هذه قيمنا في تنافرها، وتضاربها، نريدها أن تنقل كذلك على حالها للأجيال الجديدة. وهنا قد يعترض معترض قائلا : وما العيب، أو الغرابة في أن تكون المدرسة مرآة للمجتمع تعكس تضارب مشاريعه وقيمه ؟ أو ليست المدرسة في كل مكان، وزمان، صورة، وتجليا للمجتمع الذي أنتجها ؟

إن أهم الدروس التي قدمتها الدراسات السوسيولوجية المقارنة للأنظمة التربوية هو التفنيد الدقيق والمنهج لهذه البديهية التي ترى في المدرسة مرآة عاكسة للمجتمع[3]. فعلى الرغم من قوة هذا التصور، يتبين من المقارنة العلمية الميدانية للمنظومات التربوية المختلفة أن هناك، دائما، نوع من المسافة الفاصلة بين المجتمع والمدرسة، وأن دينامية التغيير، والإبداع لا تتأتى للمجتمعات إلا بقدر ما ترعى الاستقلالية النسبية لمنظوماتها التربوية.

خاتمة

ختاما، يمكن العودة إلى السؤال الذي انطلقنا منه : لماذا لم يتحقق في المغرب تطور متناغم، ومنسجم بين دينامية تحولات المحيط المادي، ومنظومة القيم في المدرسة ؟

لعل من أهم عوامل هذا التطور اللامتوازن، وغير المنسجم كما أوضحنا أعلاه، هو كون المجتمع المغربي المعاصر (دولة ونخبا) لم يحدد بعد مهمة المدرسة، أو لنقل إنه كلفها بأداء مهام متناقضة. فعوض أن يجعل من المدرسة قلعة محصنة ضد التنافر القيمي القائم بشكل طبيعي في المجتمع ؛ قلعة يسود فيها نوع من السلم العقدي والمعياري، صارت تتردد بين جدرانها أصداء النزاعات العقدية والقيمية المشتعلة في المجتمع. ومن ثم أصبحت المدرسة ورشة لصناعة الحيرة والتضارب القيمي.

3- انظر بهذا الصدد كتاب : 2
- ***Les Sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion social***, par F. Dubet, M. Duru-Bellat et A.Vérétout, Paris : Seuil, 2010

قيم المواطنة بين مقتضيات الدستور ورهانات مدرسة المستقبل

عمر الازمي الادريسي
باحث في العلوم القانونية

باعتماد الدستور المغربي الجديد في استفتاء فاتح يوليوز 2011، تكون بلادنا، وهي تتطلع إلى ترسيخ مقومات الدولة العصرية القائمة على الحق والقانون، قد حققت قفزة نوعية في اتجاه تكريس قيم المواطنة، والديموقراطية، وحقوق الإنسان بوصفها أساس البناء السياسي والاجتماعي للدولة[1]، وباعتبار المواطن قيمة في حد ذاته[2]. وهو ما يجعل منه دستورا لحقوق الإنسان، وميثاقا لحقوق وواجبات المواطنة[3].

وإذا كان الدستور، بوصفه القانون الأسمى للدولة، قد تضمن إعلانا صريحا عن تبني قيم المواطنة، محددا مبادئها العامة وتوجهاتها الأساسية، فإن الرهان الأكبر يتمثل في تفعيل هذه المقتضيات القانونية وتنزيلها إلى أرض الواقع بما يجعل منها قيما متقاسمة ومتعاقدا عليها بين جميع مكونات الأمة، ويرسخها في الممارسة اليومية للمواطن والدولة على حد سواء[4].

من هنا، تبدو مشروعية التساؤل حول دور المدرسة، بوصفها مؤسسة للتنشئة الاجتماعية، في نشر وتعميم قيم المواطنة عبر نقلها إلى الناشئة، ومن ثم، الإسهام في ترسيخها كالتزام، واقتناع، ثم كممارسة يومية تنعكس بشكل مباشر وتلقائي في سلوكات، ومعاملات الأفراد والمؤسسات.

لمقاربة هذا الموضوع نتطرق، بداية، لمفهوم المواطنة، قبل أن نتناول قيم المواطنة كما وردت في الدستور الجديد، ثم نختم بالحديث عن دور المدرسة المغربية في نشر، وتعميم هذه القيم، ورهاناتها في هذا الشأن.

1- في مفهوم المواطنة

ليس من اليسير وضع تعريف شامل ودقيق لمفهوم المواطنة، غير أن مختلف التعريفات

1- نص تصدير الدستور الجديد على ما يلي : «إن المملكة المغربية، وفاء لاختيارها الذي لا رجعة فيه، في بناء دولة ديمقراطية يسودها الحق والقانون، تواصل إقامة مؤسسات دولة حديثة، مرتكزاتها المشاركة والتعددية والحكامة الجيدة، وإرساء دعائم مجتمع متضامن، يتمتع فيه الجميع بالأمن والحرية والكرامة والمساواة، وتكافؤ الفرص، والعدالة الاجتماعية، ومقومات العيش الكريم، في نطاق التلازم بين حقوق وواجبات المواطنة»

2- ورد ذكر كلمتي «المواطنات» و«المواطنين» متلازمتين 18 مرة في الدستور.

3- من الخطاب الملكي بتاريخ 17 يونيو 2011، بمناسبة عرض مشروع الدستور على الاستفتاء الشعبي.

4- في السياق ذاته جاء في الخطاب الملكي بتاريخ 30 يوليوز 2011 بمناسبة عيد العرش : «إن التعاقد الدستوري والسياسي الجديد، بما يكفله من منظومة متكاملة لحقوق الإنسان، وواجبات المواطنة، سيبقى صوريا ما لم يقترن بانبثاق تعاقد اجتماعي واقتصادي تضامني، يجعل كل مواطن، ومواطنة يلمس الأثر الإيجابي لهذه الحقوق على معيشه اليومي، وعلى تقدم وطنه»

المتداولة في المراجع، والأدبيات السياسية والاجتماعية تكاد تتفق حول عناصر هذا التعريف، من حيث اعتبارها رابطة اجتماعية وقانونية بين الأفراد والدولة، مع ما تتضمنه تلك الرابطة من حقوق، وواجبات.

هكذا، تم تعريف المواطنة في مباحث علم الاجتماع بأنها مكانة أو علاقة اجتماعية تقوم بين فرد طبيعي (المواطن)، ومجتمع سياسي (الدولة)، ومن خلال هذه العلاقة يقدم الطرف الأول الولاء، ويتولى الطرف الثاني الحماية، ويحدد القانون هذه العلاقة بين الفرد والدولة.

والمواطنة، بوصفها الاستعمال العربي للفظة «Citizenship»، عرفتها دائرة المعارف البريطانية بأنها «علاقة بين فرد ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة، وبما تتضمنه تلك العلاقة من واجبات وحقوق ـ متبادلة ـ في تلك الدولة، وتتضمن قدرا من الحرية، مع ما يصاحبها من مسؤوليات»[5].

من ثم، فإن المواطنة، من حيث هي علاقة قانونية واجتماعية بين الفرد والدولة، ذات أبعاد ومستويات ترتبط ارتباطاً وثيقا بمفاهيم الهوية، والانتماء، والحرية، والحق، والعدل، والمساواة، والواجب... إلخ. وتتمثل أبعاد المواطنة فيما يلي :

- البعد القانوني، والسياسي : يتمثل في القواعد المجسدة للمساواة بين المواطنات والمواطنين في الحقوق، والحريات، والواجبات، دون تمييز بينهم بسبب الدين، أو العرق، أو اللون، أو الجنس.... الخ.
- البعد الثقافي والحضاري : يعنى بالجوانب الروحية، والمعنوية للأفراد، والجماعات على أساس احترام خصوصية الهوية الثقافية والحضارية، ونبذ كل أشكال التهميش، والتنميط.
- البعد الاقتصادي والاجتماعي : يرتبط بالتوزيع العادل للثروات والخيرات العامة، وحق كل مواطن في الحصول علي فرص متساوية لحياة اجتماعية كريمة، وتطوير جودة الحياة التي يعيشها.

من جهة أخرى، عرف مفهوم المواطنة تطورا كبيرا، تماشيا مع المفهوم الجديد للعولمة، وما أتت به من تحولات سياسية، واقتصادية، وثقافية، وعلمية، وتقنية، جعلت من العالم وطنا كبيرا. ومن ثم، ظهر ما يعرف بالمواطنة الكونية، أوالمواطنة العالمية (Global Citizenship). والمواطنة بمفهومها العولمي تنبني على مجموعة من المفاهيم التي تشكل في جوهرها قيما متقاسمة كونيا كالسلام، والتسامح الإنساني والتعايش وقبول الآخر. غير أن المواطنة العالمية لا تلغى المواطنة بمفهومها الوطني، بل إن كليهما يساند الأخر.

انطلاقا من الأبعاد سالفة الذكر، إذن، تنتظم المواطنة في مجموعة من القيم المشتركة، والمتقاسمة بين أفراد المجتمع، وبين الدولة. وهي قيم خصت لها الدساتير الحديثة حيزا هاما بالنظر

5- عن الموقع الإلكتروني لدائرة المعارف البريطانية :
http: //www.britannica.com/EBchecked/topic/118828/citizenship

إلى الأهمية التي أصبح المواطن يحظى بها، باعتباره محور العملية السياسية، وأحد أركانها الأساسية.

فما موقع قيم المواطنة في الدستور المغربي ؟ وإلى أي حد استحضر المشرع الدستوري أبعاد هذه المواطنة كما هي متعارف عليها كونيا ؟

2- قيم المواطنة من خلال مقتضيات الدستور المغربي

بالرجوع إلى الدستور المغربي، نجده قد خص قيم المواطنة بمجموعة من المقتضيات استحضرت إقامة التوازن التام بين الحقوق والواجبات، انطلاقا من كون المواطنة الكاملة لا تقبل التجزيء، إذ تقوم على التمتع بالحقوق الأساسية، والالتزام الفعلي بالواجبات الفردية والجماعية[6].

وترتكز المواطنة في الدستور المغربي على جملة من القيم الأساسية، تتمثل في الحرية، والمساواة والعدل، والمشاركة. وهي قيم وجدت لها صدى في مختلف فصول هذا الدستور من خلال تفصيل مقتضيات المواطنة ومتطلباتها.

1.2 المواطنة هوية وانتماء

تتمثل أولى أركان المواطنة في إحساس المواطن بالانتماء إلى الوطن على اختلاف تنوعه العرقي، والديني، والمذهبي، بشكل يجعله يتمثل ويتبنى خصوصيات وقيم المجموعة التي ينتمي إليها. وقد خصص الدستور المغربي حيزا هاما منه للحسم في مسألة هوية الأمة المغربية الموحدة، المتسمة بتعدد روافدها، وبانصهار جميع مكوناتها. وتأكيدا لهذا المبدإ جاء في تصدير الدستور أن «المملكة المغربية دولة إسلامية ذات سيادة كاملة، متشبثة بوحدتها الوطنية والترابية، وبصيانة تلاحم مقومات هويتها الوطنية، الموحدة بانصهار كل مكوناتها، العربية ـ الإسلامية، والأمازيغية، والصحراوية الحسانية، والغنية بروافدها الإفريقية، والأندلسية، والعبرية، والمتوسطية. كما أن الهوية المغربية تتميز بتبوئ الدين الإسلامي مكانة الصدارة فيها، وذلك في ظل تشبث الشعب المغربي بقيم الانفتاح، والاعتدال، والتسامح، والحوار، والتفاهم المتبادل بين الثقافات، والحضارات الإنسانية جمعاء».

وفي إطار ترسيخ التعددية الثقافية واللغوية التي يتميز بها المغرب، تمت دسترة اللغة الأمازيغية كلغة رسمية إلى جانب اللغة العربية باعتبارها «رصيدا مشتركا لجميع المغاربة بدون استثناء»، كما نص على «صيانة الحسانية، باعتبارها جزءا لا يتجزأ من الهوية الثقافية المغربية الموحدة»، وعلى «حماية اللهجات والتعبيرات الثقافية المستعملة في المغرب»، و«انسجام السياسة اللغوية، والثقافية الوطنية» (الفصل 5).

6- من الرسالة الملكية الموجهة إلى المشاركين في الندوة الوطنية التي نظمها المجلس الأعلى للتعليم في موضوع ***«المدرسة والسلوك المدني»*** يومي 23-24 ماي 2007 بالرباط.

2.2 المواطنة حقوق وحريات

يترتب على المواطنة تمتيع الأفراد بمجموعة من الحقوق والحريات على قدم المساواة، ودون تمييز فيما بينهم بسبب الدين، أو العرق، أو اللون، أو الجنس... الخ. في هذا الصدد، تضمن الدستور المغربي إعلانا للحقوق والحريات التي تتطلبها المواطنة، ويتعلق الأمر بمجموعة من الحقوق المدنية، والسياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والبيئية التي تضمنتها العهود والمواثيق الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان، باعتبارها حقوقا متعارفا عليها كونيا.

• الحقوق المدنية

تمثل الحقوق المدنية مجموعة من الحقوق الطبيعية اللصيقة بشخصية الإنسان. وتشمل حق المواطن في الحياة (الفصل 20)، والحق في سلامته، وسلامة أقربائه، وحماية ممتلكاته (الفصل 21)، وعدم معاملته معاملة قاسية، أو لا إنسانية، أو مهينة، أو حاطة بالكرامة الإنسانية، وتجريم ممارسة التعذيب بكافة أشكاله (الفصل 22)، وتجريم الاعتقال التعسفي، أو السري، أو الاختفاء القسري، وحق المعتقل في التمتع بالحقوق الأساسية وظروف اعتقال إنسانية، والاستفادة من برامج التكوين، وإعادة الإدماج، وحظر التحريض على العنصرية، أو الكراهية، أو العنف (الفصل 23)، والحق في حماية الحياة الخاصة للأفراد، وعدم انتهاك حرمة المنازل، وسرية الاتصالات الشخصية، وحرية التنقل عبر التراب الوطني، والخروج منه والعودة إليه (الفصل 24)، وحرية الفكر، والرأي، والتعبير، وحرية الإبداع، والنشر، والعرض (الفصل 25)، والحق في الحصول على المعلومات (الفصل 27)، وحرية الصحافة، والتعبير، والنشر (الفصل 28)، وحرية ممارسة الشؤون الدينية (الفصل 3).

وقد عزز الدستور المغربي ممارسة هذه الحقوق بدسترة مؤسسات وهيئات حماية الحقوق والحريات، ويتعلق الأمر بالمجلس الوطني لحقوق الإنسان (الفصل 161)، ومؤسسة الوسيط (الفصل 162)، ومجلس الجالية المغربية بالخارج (الفصل 163)، والهيأة المكلفة بالمناصفة ومحاربة جميع أشكال التمييز (الفصل 165).

• الحقوق السياسية

تتجسد الحقوق السياسية في تمكين المواطن من المشاركة في تدبير شؤون مجتمعه، باعتبارها أهم تجليات الديموقراطية الحديثة. ويتعلق الأمر بحق الانتماء النقابي، والسياسي، وحرية الاجتماع، والتجمهر، والتظاهر السلمي، وممارسة حق الإضراب (الفصل 30) ؛ حق التصويت، والترشح للانتخابات (الفصل 31) ؛ الحق في تقديم ملتمسات في مجال التشريع (الفصل 14) ؛ الحق في تقديم عرائض إلى السلطات العمومية (الفصل 15)، والحق في تأسيس الجمعيات (الفصل 12).

من جهة أخرى، أسس الدستور المغربي لمفهوم «الديموقراطية التشاركية» عبر إفساح المجال أمام جميع الفاعلين الاجتماعيين في إعداد السياسات العمومية، وتفعيلها، وتنفيذها، وتقييمها (الفصل 13)، وكذا من خلال دسترة مجموعة من الهيآت، والمؤسسات التي تندرج في إطار هذا

المفهوم. يتعلق الأمر هنا بالمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (الفصل 168)، والمجلس الاستشاري للأسرة والطفولة (الفصل 169)، والمجلس الاستشاري للشباب والعمل الجمعوي (الفصل 170).

- **الحقوق الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والبيئية**

تتمثل هذه الفئة من الحقوق في ضمان استفادة المواطنات والمواطنين من مجموعة من الحقوق، والخدمات على قدم المساواة فيما بينهم ؛ وتشمل الحق في العلاج، والعناية الصحية، والحماية الاجتماعية، والتغطية الصحية، والتضامن التعاضدي، أو المنظم من لدن الدولة، والحصول على تعليم عصري ميسر الولوج وذي جودة، والتنشئة على التشبث بالهوية المغربية، والثوابت الوطنية الراسخة، والتكوين المهني والاستفادة من التربية البدنية والفنية، والسكن اللائق، والشغل، والدعم من طرف السلطات العمومية في البحث عن منصب شغل، أو في التشغيل الذاتي وولوج الوظائف العمومية حسب الاستحقاق، والحصول على الماء والعيش في بيئة سليمة، والتنمية المستدامة (الفصل 31)، ورعاية الأشخاص والفئات من ذوي الاحتياجات الخاصة (الفصل 34)، وإقرار حق الملكية الخاصة وحرية المبادرة والمقاولة والتنافس الحر، وتجريم شتى الممارسات المخلة بمبادئ المنافسة الحرة، والمشروعة، والنزيهة في العلاقات الاقتصادية (الفصل 35).

ومن أجل تفعيل هذه الفئة من الحقوق، تمت دسترة مجموعة من الهيآت والمؤسسات التي تعنى بالحكامة الجيدة وتقنين المنافسة. ويتعلق الأمر بالمجلس الوطني للغات والثقافة المغربية (الفصل 5)، والهيأة العليا للاتصال السمعي البصري (الفصل 165)، ومجلس المنافسة (الفصل 166)، والهيأة الوطنية للنزاهة، والوقاية من الرشوة، ومحاربتها (الفصل 167).

3.2 المواطنة مسؤوليات وواجبات

تجسد الواجبات الوجه الآخر للمواطنة الذي لا تستقيم بدونه. فالمواطنة الكاملة تقتضي، فضلا عن التمتع بالحقوق والحريات، الالتزام بالواجبات التي يمليها الانتماء إلى الوطن، مما يجعل من المواطنة وظيفة في حد ذاتها ينبغي على الجميع الاضطلاع بأعبائها على أكمل وجه[7].

في هذا الصدد نص الدستور المغربي صراحة على تلازم الحقوق والواجبات ؛ إذ نص في الفصل 37 منه «على جميع المواطنين، والمواطنات احترام الدستور، والتقيد بالقانون، ويتعين عليهم ممارسة الحقوق والحريات التي يكفلها الدستور بروح المسؤولية والمواطنة الملتزمة، التي تتلازم فيها ممارسة الحقوق بالنهوض بأداء الواجبات».

هكذا، تقتضي واجبات وأعباء المواطنة احترام القانون، الذي يعد أسمى تعبير عن إرادة الأمة،

7- من أبلغ ما قيل في هذا الصدد، ما عبر عنه جيمي كارتر الرئيس الأسبق للولايات المتحدة الأمريكية، على إثر انتهاء مدة رئاسته وعودته إلى ولايته قائلاً ***«إني عائد إلى أعلى وظيفة في الدولة وهي وظيفة مواطن»***.

والامتثال له (الفصل 6)، ومساهمة كل المواطنات والمواطنين في الدفاع عن الوطن، وحوزته الترابية تجاه أي تهديد، أو عدوان (الفصل 38)، وتحمل التكاليف العمومية على قدر الاستطاعة (الفصل 39)، وتحمل التكاليف التي تتطلبها تنمية البلاد بصفة تضامنية، وكذا تلك الناتجة عن الأعباء الناجمة عن الآفات، والكوارث الطبيعية التي تصيب البلاد (الفصل 39).

كما تقتضي المواطنة أيضا المشاركة الفاعلة للأفراد في تدبير الشأن العام، سواء بطريقة مباشرة من خلال الترشح للانتخابات، أو بطريقة غير مباشرة من خلال التصويت في الانتخابات (الفصل 30).

3- قيم المواطنة ورهانات مدرسة المستقبل

إذا كان الدستور، بوصفه القانون الأسمى للدولة، قد تضمن إعلانا للحقوق والحريات، والواجبات التي تشكل في جوهرها مجموع القيم المتقاسمة بين المواطن والمجتمع السياسي، فإن ترسيخ هذه القيم وتفعيلها من الناحية الواقعية، يقتضي أن ينصرف الجهد إلي تحسين شروط ممارسة المواطنة الكاملة علي الصعيد العملي، والعمل على النهوض بالسلوك المدني للأفراد، وهي مسؤولية مجتمعية متقاسمة تتولاها المنظومة التعليمية، إلى جانب الأسرة ووسائل الإعلام، وكذا المؤسسات ذات الوظائف التربوية والثقافية والتأطيرية[8]. فالمواطنة ليست لها قيمة إلا عندما يتم بناؤها عبر أفعال، وأنشطة مختلفة، ومتعددة، من بينها الفعل التربوي، حيث تنتظم حولها ممارسات وطرق وطقوس تربوية ترسخها في الأذهان، والوجدان[9].

ويتأكد دور المدرسة في ترسيخ قيم المواطنة في وجدان وسلوك المتعلمات والمتعلمين، من خلال استحضار وظائفها المتعارف عليها، المتمثلة في التعليم، والتعلم، والتكوين، والتأهيل، ولاسيما في التربية والتنشئة كوظيفة تجعل مسؤولية المؤسسة التعليمية مركزية ودورها راهنيا وحاسما في هذا المضمار[10]. هكذا، فإن رهان النظام التربوي يتجلى أساسا في تكوين المواطن المتشبث بالهوية المغربية والثوابت الوطنية الراسخة[11]، مواطن يدرك حقوقه، ويلتزم بالواجبات التي يفرضها عليه انتماؤه إلى الوطن. من هنا، تتضح المهام الجسيمة الملقاة على النظام التربوي لكي يجعل تلك القيم تستوطن في شخصية النشئ[12].

وإذا سلمنا بدور المدرسة، بوصفها مؤسسة للتنشئة الاجتماعية، في نقل وترسيخ قيم المواطنة، فعبر أية آليات يمكنها القيام بذلك ؟

8- من الرسالة الملكية الموجهة إلى المشاركين في الندوة الوطنية التي نظمها المجلس الأعلى للتعليم في موضوع ***«المدرسة والسلوك المدني»*** يومي23-24 ماي 2007 بالرباط.

9- رحمة بورقية، الحس المدني والقيم والتربية، مداخلة في إطار الندوة الوطنية حول ***«المدرسة والسلوك المدني»*** المنظمة من طرف المجلس الأعلى للتعليم، يومي 23-24 ماي 2007 بالرباط، أشغال الندوة، ص. 38.

10- رأي المجلس الأعلى للتعليم رقم 02/07 بتاريخ 23 يوليوز 2007، في موضوع ***«دور المدرسة في تنمية السلوك المدني»***.

11- الفصل 31 من الدستور.

12- رحمة بورقية، الحس المدني والقيم والتربية، مداخلة في إطار الندوة الوطنية حول ***«المدرسة والسلوك المدني»*** المنظمة من طرف المجلس الأعلى للتعليم، يومي 23-24 ماي 2007 بالرباط، أشغال الندوة، ص. 33.

جوابا على هذا السؤال، يمكن القول إن قيام المدرسة بهذه الوظيفة يمكن أن يتم عبر جملة من الآليات المرتبطة والمتكاملة فيما بينها :

1.3 المناهج والبرامج والكتب المدرسية والمعينات الديداكتيكية

تعتبر المناهج والبرامج، بمفهومها الشامل، وبمختلف مكوناتها، المضمون الرئيسي للتربية والتكوين، بل إنها تشكل فلسفة، وغايات، وتوجهات النظام التربوي، التي يتم تجسيدها في برامج دراسية ومضامين معرفية، وتعلمات، وتكوينات، وطرائق بيداغوجية، وفي أدوات ديداكتيكية من كتب مدرسية ووسائط تعليمية، وهي بذلك تفتح إمكانات واسعة لترسيخ القيم، والتربية على السلوك وفقها[13].

من هذا المنطلق فإنه يتعين توجيه الجهد إلى ملاءمة المناهج والبرامج الدراسية مع متطلبات التربية على قيم المواطنة وتنمية السلوك المدني، غير أن ذلك لا يمكن أن يتم بجعلها مادة تخصص دراسي، بل بإدراجها في مختلف المواد والتخصصات، مع الاجتهاد في ابتكار الطرائق البيداغوجية الكفيلة بإدماج هذه القيم والمفاهيم في المناهج، والوسائط التعليمية، وتيسير نقلها إلى المتعلمين. وكذا تقديم التجارب الديداكتيكية الناجحة في مجال التربية على المواطنة والنظر في اعتمادها نماذج تطبيقية[14].

2.3 الحياة المدرسية والأنشطة الموازية

تعد الحياة المدرسية، بكل تفاصيلها، فضاء خصبا للتربية على المواطنة، والتشبع بقيمها. من ثم، فإن التربية على المواطنة يجب ألا تقتصر على المناهج، والبرامج، والكتب المدرسية فقط، بل لابد وأن تجد امتدادها الطبيعي والعملي في العلاقات والفضاءات التربوية، سواء داخل الفصول الدراسية، أو في المحيط المباشر للمؤسسات التعليمية، حيث يتعين أن تشكل الحياة المدرسية والجامعية مثالا حيا لسلوك المواطن المسؤول، ونموذجا لاحترام النظام والقانون، وتجسيدا للممارسة الديموقراطية، وفضاء لتنمية الأنشطة الثقافية، والرياضية، والإبداعية[15].

إن مشاركة التلاميذ، مثلا، ضمن الفرق النشيطة، وفي تدبير المؤسسات (منذ المرحلة الابتدائية)، وفي مختلف النوادي (الشعر، المسرح، البيئة وغيرها)، يجعلهم في وضعية تعلم وممارسة المواطنة، إذ بالأنشطة التي يقومون بها انطلاقا من التصور، إلى التخطيط، إلى التنفيذ... في انفتاح على

13- أوراق عمل الورشات المقامة في في إطار الندوة الوطنية حول ***«المدرسة والسلوك المدني»*** المنظمة من طرف المجلس الأعلى للتعليم، يومي 23-24 ماي 2007 بالرباط، أشغال الندوة، ص. 133.

14- من رأي المجلس الأعلى للتعليم رقم 02/07 بتاريخ 23 يوليوز 2007، في موضوع ***«دور المدرسة في تنمية السلوك المدني»***.

15- من الرسالة الملكية الموجهة إلى المشاركين في الندوة الوطنية التي نظمها المجلس الأعلى للتعليم في موضوع ***«المدرسة والسلوك المدني»*** يومي 23-24 ماي 2007 بالرباط.

بعضهم البعض، وعلى المحيط، سيجد التلاميذ في المدرسة فائدة ومتعة[16]. نفس الشيء ينطبق على كافة الفاعلين التربويين الذين يشكل انخراطهم، إلى جانب التلاميذ، في مختلف هذه الأنشطة، عاملا أساسيا لتحقيق أهداف التربية على المواطنة. من ثم، تبدو أهمية تفعيل أدوار الحياة المدرسية، وتأهيل الفضاءات المدرسية، وتوجيه نشاط الأندية إلى الاهتمام بقيم المواطنة، وتعميمها، وممارستها.

3.3 التكوين الأساس والمستمر للأطر التربوية

يعد دور التكوين الأساس والمستمر للأطر التربوية حاسما في تنمية المعارف والكفايات حول قيم المواطنة وترسيخها كممارسة. في هذا الإطار، تبدو الحاجة ملحة إلى مراجعة برامج ومناهج التكوين بمعاهد ومراكز تكوين الأطر التربوية بالشكل الذي يعزز مكانة قيم المواطنة كمكون أساسي لهذه البرامج، وبما يجعل التشبع بقيم المواطنة أحد أهدافها ومقوماتها. ذلك أن تكوين الأطر التربوية على التشبع بقيم المواطنة، وممارستها من شأنه الإسهام في نقل هذه القيم إلى الناشئة عن طريق القدوة، وذلك من خلال التزامهم بتجسيدها في تصرفاتهم، وسلوكاتهم، ومعاملاتهم.

4.3 البحث العلمي والتربوي

يشكل البحث العلمي ركيزة أساسية ومدخلا مفتاحيا لمعرفة الواقع التربوي، ورصد تحولاته، وفهمها، ولبناء التصورات المجددة، وتحديد الغايات من النظام التربوي بالعلاقة مع تطور المجتمع، وسعيه نحو التقدم[17]. من هنا، تبدو أهمية توجيه البحث العلمي، والتربوي إلى البحث في أفضل الأساليب، والطرائق البيداغوجية الكفيلة بنقل قيم المواطنة، والسلوك المدني إلى المتعلمين، ورصد الظواهر السلبية التي تحدث في فضاء المدرسة، وإخضاعها للدراسة والفحص العلمي، والتعرف على أسبابها وتحديد وسائل مواجهتها وتجاوزها[18].

5.3 تعبئة المحيط الاجتماعي والمدني للمدرسة

لن يكتمل تحقيق الأهداف المرتبطة بالتربية على قيم المواطنة إلا بتعبئة المحيط الاجتماعي، والمدني للمدرسة حول أهمية ترسيخ هذه القيم في الواقع اليومي للمؤسسات التربوية، وذلك عبر إشراك منظمات المجتمع المدني، ولا سيما منها النشيطة في ميدان التربية على المواطنة وحقوق الإنسان، بغاية استثمار خبرات أطر هذه المنظمات في تنويع الأنشطة التربوية والثقافية، والاجتماعية، والبيئية، وتوجيهها نحو الاهتمام بتعميم المواطنة، وممارستها.

16- أمينة المريني، المدرسة وتنمية الحس المدني، مداخلة في إطار الندوة الوطنية حول ***«المدرسة والسلوك المدني»***، المنظمة من طرف المجلس الأعلى للتعليم، يومي 23-24 ماي 2007 بالرباط، أشغال الندوة ، ص. 50.

17- أوراق عمل الورشات المقامة في في إطار الندوة الوطنية حول ***«المدرسة والسلوك المدني»*** المنظمة من طرف المجلس الأعلى للتعليم، يومي 24-23 ماي 2007 بالرباط، أشغال الندوة ، ص.137.

18- رأي المجلس الأعلى للتعليم رقم 02/07 بتاريخ 23 يوليوز 2007 في موضوع ***«دور المدرسة في تنمية السلوك المدني»***.

6.3 التتبع والتقويم

إن أي إنجاح للتربية على قيم المواطنة رهين بالتتبع المستمر بهدف الرصد، والتقويم، بغاية تحقيق الأهداف المتوخاة، وذلك من خلال :

- التقويم المستمر للبرامج، والأنشطة التربوية الموجهة للتربية على المواطنة، وذلك بهدف تشخيص مكونات هذه البرامج، والفئات المستفيدة، ورصد نتائجها، وآثارها على الناشئة، ومدى تشبعها بقيم المواطنة اقتناعا، وممارسة ؛
- إنجاز تقارير ودراسات موضوعاتية حول التربية على قيم المواطنة ؛
- تطوير مؤشرات خاصة بقياس مدى نجاعة المنظومة الوطنية للتربية، والتكوين، والبحث العلمي في مجال التربية على قيم المواطنة.

خاتمة

إذا كان الدستور المغربي قد تضمن إشارات قوية ونوعية في مجال ترسيخ قيم المواطنة بشتى تجلياتها المتمثلة في الهوية، والانتماء، والحقوق، والحريات، والواجبات، والأعباء ؛ فإن المنظومة التربوية الوطنية مدعوة، من جهتها، وعلى اختلاف قطاعاتها، وأسلاكها (التعليم المدرسي، التعليم الجامعي، التكوين المهني، البحث العلمي)، إلى التفاعل الإيجابي مع هذه المكتسبات الدستورية، وتلقيها بشكل إيجابي وبناء، قصد الإسهام، إلى جانب باقي المؤسسات المجتمعية، في ترسيخ قيم المواطنة، وجعلها واقعا ملموسا، وثقافة متجذرة في الممارسة اليومية للمواطنين والدولة على حد سواء.

المدرسة المغربية ومطلب ترسيخ قيم المواطنة والسلوك المدني : التجليات والتحديات

عبد الإله مرتبط
باحث في الإشهار، والتواصل
الحبيب استاتي
باحث في السياسات العمومية

لاشك أن إشكالية الثابت والمتغير في منظومة القيم، لا سيما أمام التحولات العميقة التي تمس حياة الأفراد، والجماعات والدول بعالمنا المعاصر، تحيلنا على ما أصبح يكتنف الحياة الإنسانية من تحول مستمر يفرض الاستجابة لمتطلبات مجتمع الألفية الثالثة.

ليس غريبا أن تؤدي هذه التحولات التي يعيشها العالم بشكل عام، والعالم العربي على وجه الخصوص، ومن ضمنه المغرب، إلى إعادة صياغة تصور جديد لوظيفة المدرسة، يسمح لها أن تضطلع بدور تنمية قيمة الانتماء إلى الوطن وترسيخ السلوك الذي تقتضيه المدنية. وبالتالي فالتساؤل الذي يطرح نفسه بإلحاح اليوم ليس هو: كيف نحمي أنفسنا من الانتشار الواسع لقيم الحداثة بفعل التدفق اللامتناهي للمعلومات والأفكار العابرة للقارات، بل هو كيف يمكننا أن نستفيد من هذا الانتشار القيمي وفق رؤية مزدوجة تؤمن في ذات الوقت بضرورة تحصين الذاتية الثقافية والهوية الوطنية، وبأهمية الانفتاح على فكر الآخر وقيمه ؟

يشكل هذا التساؤل، في حقيقة الأمر، جوهر فلسفة مدرسة النجاح التي تجعل من المدرسة ليس فقط ناقلة للمعارف والمعلومات، بل أيضا فضاء لغرس قيم المواطنة والاعتزاز بالانتماء للوطن والسعي لخدمته، مع الأخذ بعين الاعتبار أن تحقيق هذا المبتغى يمر بالضرورة عبر تنمية إدراك الذات والانفتاح على الآخر.

هذه المقاربة التي تجعل من ترسيخ قيم المواطنة والسلوك المدني أساسا لمدرسة النجاح تدفعنا، في المقام الأول، إلى تحديد أبرز تجليات طبيعة هذه العلاقة، على أن نسلط الضوء، في المقام الثاني من هذه المقالة، على بعض من الصعوبات والتحديات التي تعترض اضطلاع المدرسة المغربية بمطلب تنشئة تلميذ ـ مواطن صالح قادر على اكتساب المعارف، متشبع في نفس الوقت بهويته، فخور بانتمائه، مدرك لحقوقه وواجباته.

أولا : تجليات دور المدرسة في تنمية المواطنة والسلوك المدني

إن الاهتمام بموضوع المواطنة والسلوك المدني يكتسي أهمية بالغة بالنظر للتحول الاجتماعي الذي يعيشه المجتمع المغربي من جهة، والتغير الذي يطال منظومة القيم داخله من جهة ثانية، دون إغفال التحولات المتسارعة التي يعرفها العالم برمته على مستوى القيم والأنظمة المرجعية الثقافية والاجتماعية.

وإذا كانت القيم، باعتبارها «روافد للسلوك المدني تشمل كافة مناحي الحياة البشرية، فإنها تعني بنفس الدرجة كل المؤسسات الاجتماعية التي تقوم بوظيفة التنشئة والتربية، رغم اختلاف مواقعها وتباين تأثيرها»[1].

والأكيد أن المدرسة تعد أحد أبرز المؤسسات الاجتماعية المعنية ببناء السلوك المدني لدى أفراد المجتمع وفق قواعد مضبوطة وأطر مرجعية دقيقة تعكس كل خصوصيات المجتمع، سواء على المستوى الاجتماعي أو الثقافي أو التاريخي أو السياسي أو الاقتصادي. تمثل المدرسة، إذن، الوسط الاجتماعي الثاني بعد الأسرة التي يتشرب فيها الناشئة تلك القيم الاجتماعية والثقافية في المجتمع. وإذا لم تنجح المدرسة في ذلك، فإن المجتمع يفقد خط الدفاع الثاني ضد كل أشكال العنف والتطرف والاغتراب. لذا، فإن الحديث عن دور المؤسسات التعليمية في تكريس المواطنة والسلوك المدني أصبح أمرا ضروريا في الوقت الحاضر، وذلك لما تمثله المدرسة من دور حيوي في بناء ثقافة المجتمع. لذلك، فالمدرسة اليوم مطالبة بأن تتجاوز تلك الأدوار التقليدية المتمثلة في التعليم والتعلم والتكوين والتأهيل، إلى أدوار أخرى تؤهلها لمواكبة الحركية التي يشهدها المجتمع المغربي وتقديم إجابات ممكنة عنها من منظور الممارسة التربوية. فما طبيعة الأدوار المنتظرة من المدرسة ؟ وأين يتجلى دورها في إرساء دعائم المواطنة والسلوك المدني ؟

قبل الإجابة عن هذين السؤالين، نرى من الضروري الوقوف عند مفهومي المواطنة والسلوك المدني من حيث سياقهما التاريخي ودلالتهما (الفقرة الأولى) وأهميتهما داخل منظومة التربية والتكوين (الفقرة الثانية).

1- سياق ودلالة مفهومي المواطنة والسلوك المدني

إن استيعاب دلالة مفهومي المواطنة و السلوك المدني تقتضي وضعهما في سياقهما التاريخي بالنظر لكون «حاضر الظاهرة لا ينفصل عن ماضيها، بل هو امتداد لها وفقا لمبدأ التطور»[2].

خلال مرحلة القرون الوسطى، عرفت أوربا الغربية سيادة الحكم الفردي المطلق، الذي لا يعير

1- كلمة العدد، رسالة التربية والتكوين، نشرة إخبارية تصدرها وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، العدد31، يونيو2007، ص : 3

2- محمد الغالي، ***«المختصر في أسس ومناهج البحث في العلوم الاجتماعية»***، مكتبة المعرفة، الطبعة الأولى، ماي 2005، ص 97.

اهتماما للمواطنة. لكن منذ القرن الثالث عشر، قام الفكر السياسي والقانوني الغربي بصياغة مبادئ، وإقامة مؤسسات، وإبداع وتطوير آليات جديدة للحكم، سمحت بتأسيس وتنمية نظم حكم قومية مقيدة للسلطة. ولقد تم ذلك من خلال حركات إصلاحية ما كان لها أن تحقق أهدافها دائما بشكل عفوي، أو بكيفية سلسة، بل تطلب الأمر نضالا طويلا وثورات شعبية تمكنت من القضاء على نمط الحكم المطلق، الذي يحتكر فيه الحاكم كل السلط، ويستبد باتخاذ كل القرارات، وفتحت المجال لقيام الديمقراطية، التي تجعل السلطة بيد الشعب.

كما شكلت الثورة الفرنسية أهم تلك الثورات التي ضخت دماء جديدة في الجسم الأوروبي، ومعها عرف مفهوم المواطنة تطورا ملحوظا، نتج عن انهيار النظام الفيودالي وبزوغ طبقة البرجوازية، وإصدار بيان حقوق الإنسان والمواطن سنة 1789، الذي أصبح بموجبه مفهوم المواطنة يشمل الحقوق المدنية والسياسية، والحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، مع إقرار مبدأ المساواة أمام القانون، وعدم إقصاء الأقليات أو أية فئة في المجتمع.

وقد اتسع الحديث عن المواطنة والسلوك المدني مع عصر الأنوار، في علاقته بالعلوم الاجتماعية و «فلسفة الحق» أو «فلسفة العقد الاجتماعي» مع كل من جان لوك، وتوماس هوبز، وجان جاك روسو وغيرهم من الفلاسفة. ففي الوقت الذي عرفت فيه أوروبا تغيرات جذرية، بفعل النهضة الأوروبية، وما نتج عنها من بروز للحركة الإنسية وحركات إصلاحية دينية، نشأت هذه الفلسفة كمحاولة لتبرير الظرف الراهن لأوروبا، الذي بدأ يتجه نحو استبدال حكم الكنيسة بحكم آخر، مستمد من تعاقد واتفاق الأفراد[3]. غير أن انطلاق الفلاسفة من واقع مشترك ومن ارتكازهم على نفس المعطى الفلسفي المتمثل في أن الطبيعة المفترضة للإنسان تشكل أساسا لكل حقوقه في الحالة المدنية أو الاجتماع، لم يمنع من بروز عدة اختلافات. هكذا، نجد اختلافا على سبيل المثال بين توماس هوبز Thomas Hobbes وجان جاك روسو Jean-Jacques Rousseau ؛ فحالة الطبيعة عند هوبز حالة حرب الكل ضد الكل، أي أنها حالة صراع وعنف وفوضى ؛ أما طبيعة الإنسان فهي شريرة وماكرة. وبالتالي، فإنه من الضروري الاستعاضة عن الحق الطبيعي بالقانون المدني، الذي سيتم من خلاله تحويل فعل الإنسان من فعل مطبوع بالأنانية إلى فعل اجتماعي، يصبح كل واحد عنصرا ضمن تكتل يسمى «المجتمع أو الدولة». في حين، يرى روسو أن حالة الطبيعة هي حالة أمن وسلام، وأن الإنسان خير بطبعه. غير أنه يلتقي مع هوبز في رجوعه إلى حالة الطبيعة من أجل البحث عن مرجعية ومرتكز لتأسيس الحق. وعليه، فمبادئ التعاقد الاجتماعي عند روسو تجد مرجعيتها الأولى في الحقوق الطبيعية للإنسان. لكنه يعترض على فكرة كون إثبات الحق متوقف على القوة، بحكم أن امتلاك الحق لا يؤدي ضرورة إلى امتلاك القوة، مادام أن حصول ذلك رهين تحويل القوة إلى حق والطاعة إلى التزام وواجب. يقول روسو في هذا الصدد : «إن أقوى الناس لا يكون قويا بالشكل الذي يمكنه من أن يكون دائما السيد، ما لم يحول قوته إلى حق

3- محمد بهاوي، ***«الفلسفة لتلامذة البكالوريا (وفق برنامج وزارة التربية الوطنية)»***، منشورات عالم المعرفة، الطبعة الأولى 2010، ص : 159 .

والطاعة إلى واجب»[4]. لقد كانت فكرة الواجب ثمرة مجهود قام خلاله الإنسان بالانتقال من حالة الطبيعة المفترضة إلى الحالة المدنية، رغبة في تأمين وضعه وإعطاء أفعاله الصفة الأخلاقية الملزمة[5].

من جهته، عالج شارل لوي دي سيكوندا المعروف باسم مونتيسكيو Montesquieu موضوع «المواطنة» ومفهوم «الوطنية» بالتفصيل في كتابه «روح القوانين» Esprit des Lois، وسمى حب الوطن والمساواة بالفضيلة السياسية[6]. إن مفهوم الوطن يقترن عنده بمفهوم المساواة، المساواة في الحقوق، والمساواة أمام القانون، أو قل «المساواة السياسية» ؛ لذلك كان حب الوطن أو حب المساواة فضيلة سياسية. أي أن المساواة السياسية بهذا المعنى مقدمة لازمة وشرط ضروري للمساواة الاجتماعية[7].

ما يمكن استخلاصه، من هذه السيرورة التاريخية المقتضبة، أن تطور مفهوم المواطنة لم يكن حدثا منعزلا، بل واكبه أيضا بزوغ جملة من المفاهيم الحقوقية، ومن ضمنها السلوك المدني، ومرد ذلك أن الاعتراف بالمواطنة استتبعته ضرورة ترسيخ السلوك المدني. لذلك، فالمواطنة والسلوك المدني وجهان لعملة واحدة. فالمواطنة الصالحة تقتضي التحلي بمنظومة من القيم الأخلاقية التي تجعل المواطنين أفرادا معتزين بوطنهم، محترمين لغيرهم، ملتزمين بواجباتهم، مدركين لحقوقهم[8].

هذا عن السياق التاريخي العام لمفهومي المواطنة والسلوك المدني، فماذا عن دلالتهما ؟

• دلالة المواطنة

إذا رجعنا إلى أصل كلمة مواطنة، نجد أنها بالنسبة للغة العربية من الكلمات المستحدثة، ودخلت إليها على الأرجح في إطار ترجمة التراث الغربي الحديث، وهي تقابل كلمة (Citizenship) في اللغة الإنجليزية، وكلمة (Citoyenneté) في اللغة الفرنسية، ويأتي الاشتقاق من الكلمة الإنجليزية (City)، والكلمة الفرنسية (Cité). وتعني هذه الكلمات في اللغات المذكورة المدينة ؛ أما أصل مصطلح المواطنة، فهو يوناني يعود لكلمة (Politeia) المشتقة من كلمة (Polis) وهي المدينة.

جاء في لسان العرب لابن منظور: «وطن : الوطن : المنزل تقيم به، وهو موطن الإنسان ومحله... وأوطان الغنم والبقر، مرابضها وأماكنها التي تأوي إليها... ومواطن مكة : مواقفها... وَطَنَ بالمكان وأوطن : أقام. وأوطنه اتخذه وطنا. يقال : أوطن فلان أرض كذا وكذا أي اتخذها محلا ومسكنا يقيم فيها... وأوطنت الأرض ووطنتها توطينا واستوطنتها أي اتخذتها وطنا»[9].

يستشف من خلال تعريف ابن منظور اللغوي، أن الوطن اسم يدل على المكان الذي يقيم فيه

4- جان جاك روسو، ***«أصل التفاوت بين الناس»***، ترجمة بولس غانم، بيروت، 1972، ص : 79.
5- محمد بهاوي، ***«الفلسفة لتلامذة البكالوريا (وفق برنامج وزارة التربية الوطنية)»***، مرجع سابق، ص : 162.
6- مونتسيكو، ***«روح القوانين»***، ترجمة : عادل زعيتر، دار المعارف بمصر، 1953، المجلد الأول، الجزء الأول، ص : 6.
7- مونتسيكو، ***«روح القوانين»***، مرجع سابق، ص : 16-17.
8- عبد الوهاب صديقي، ***«المدرسة المغربية وقيم المواطنة و السلوك المدني : دراسة في حضور القيم في مقررات مادة اللغة العربية في السلك الثانوي الإعدادي»***، مجلة علوم التربية، العدد 48، يوليوز2011، ص : 66.
9- ابن منظور، ***«لسان العرب»***، مادة : وطن.

الإنسان، أما لفظ المواطنة الذي يبدو مأخوذا من وطن، فلا شك يحمل بعضا من معاني كلمة وطن الدالة على اسم المكان الذي يستقر فيه الإنسان، لكن هل ثمة معان أخرى تحملها هذه الكلمة ؟

تترجم كلمة المواطنة في بعض المعاجم العربية، بأنها الاسم الذي يطلق على حقوق وواجبات المواطن، وكلمة المواطن وفق المفهوم الغربي الذي اشتق منه، هو الفرد الذي ينتمي لدولة معينة، ويقيم فيها بشكل معتاد ولو لم يولد بها كحالة اكتساب الجنسية. ويحدد الدستور والقوانين العلاقات بين المواطن والدولة وتشمل الحقوق والحريات والامتيازات التي يتمتع بها المواطن، وواجباته ومسؤولياته والتزاماته تجاه وطنه، وبالتالي يمكن القول إن المواطنة تعني الروابط القانونية والسياسية التي تجمع الفرد المواطن بوطنه.

ورد في معجم المجلس الأوربي حول مصطلحات التربية على المواطنة الديمقراطية الذي أنجزه كارين أوشي Karen O'shea أن : «المواطن بصفة عامة يطلق على شخص يعيش مع أشخاص آخرين في مجتمع معين»[10]، ولا تفرق بعض المراجع الغربية بين المواطنة والجنسية. وفي موسوعة كولير الأمريكية، تعرف المواطنة (Citizenship) بأنها «أكثر أشكال العضوية اكتمالا في جماعة سياسية»[11] ؛ وتعرفها دائرة المعارف البريطانية بأنها : «علاقة بين فرد ودولة، يحددها قانون هذه الأخيرة، وما تشمله تلك العلاقة من واجبات وحقوق في ذات الدولة، وتخول للمواطن على وجه العموم حقوقا سياسية مثل حق الانتخاب وتولي المناصب العامة». وجاء في موسوعة الكتاب الدولي أن المواطنة (Citizenship) هي : «عضوية كاملة في دولة، أو في بعض وحدات الحكم، وتخول للمواطنين بعض الحقوق كالتصويت وتولي المناصب العامة، وعليهم واجبات كدفع الضرائب والدفاع عن بلدهم»[12].

• دلالة السلوك المدني

لابد أن نشير، مبدئيا، إلى صعوبة إعطاء تعريف نهائي وأحادي الجانب لمفهوم السلوك المدني، فهو مفهوم متعدد الدلالات من جهة، و تتداخل ضمنه مستويات أخرى، إن على مستوى التركيب أو الحقول الأخرى القريبة من هذا المفهوم ؛ فمن حيث تركيبته. فالعبارة مركبة من لفظتين هما : السلوك والمدني. وإذا كانت الأولى تحيل على الوجه الفردي للممارسة الاجتماعية، فالثانية تحيل على معطى التمدن والتحضر أي على مظهر من مظاهر ارتقاء وتطور المجتمعات الإنسانية. مفاد ذلك أن مفهوم السلوك المدني ينطوي على حمولة سياسية وثقافية ترتبط بتاريخية تطور المجتمعات وبنوعية القيم المواكبة لذلك التطور ؛ وهذا ما يفسر التداخل الموجود بين مفهوم السلوك المدني ومفاهيم أخرى كالتربية على المواطنة والتربية على حقوق الإنسان.

10- Karen O'Shea, ***«Glossaire des termes de l'éducation à la citoyenneté démocratique»***, Conseil de l'Europe : www.coe.int.

11- أنظر أحمد صدقي الدجاني، ***«مسلمون ومسيحيون في الحضارة العربية الإسلامية»***، القاهرة، مركز يافا للدراسات والأبحاث، 1999، ص 96.

12- علي خليفة الكواري، ***«دراسة حول مفهوم المواطنة في الدولة الديموقراطية»***، العدد 30 من سلسلة كتب المستقبل العربي حول الديموقراطية والتنمية الديموقراطية في الوطن العربي، بيروت 2004 ، ص : 93.

وعلى هذه الأساس، لا يمكن أن نتصور السلوك المدني إلا مؤطرا بمنظومة أخلاقية محددة وضوابط قانونية معينة، الشيء الذي أضفى على مفهوم السلوك المدني مجموعة من الأبعاد هي[13] : البعد الأخلاقي (القيم، التمثلات، التربية...)، والبعد الاجتماعي (السلوكيات السائدة في الحياة اليومية)، والبعد القانوني (القوانين المنظمة لعلاقة الحقوق والواجبات)، ثم البعد التربوي (السلوك المدني منتوج لعملية بنائية مستمرة تتطلب تدخل التنشئة).

جاء في الرسالة الملكية الموجهة للمشاركين في الندوة الوطنية الأولى للمجلس الأعلى للتعليم، ربط بين المواطنة والسلوك المدني،حيث اعتبرت الرسالة أن : «السلوك المدني بالأساس، منظومة قيمية ـ أخلاقية متكاملة، لا تقبل التجزيء، وتتخذ مسارين متوازيين ومتوازنين :

- مسار التشبع بقيم المواطنة الكاملة وإشاعتها، من حيث أنها تقوم على التمتع بالحقوق الأساسية، والالتزام الفعلي بالواجبات الفردية والجماعية ؛
- ومسار التصدي الحازم للسلوكيات اللامدنية، بمختلف أشكالها، عبر محاربة مظاهر العنف والغش والرشوة وسوء المعاملة، وغيرها من الممارسات اللاأخلاقية، التي يكون وقعها أكثر خطورة حين تتسرب إلى المؤسسات التعليمية»[14].

كما ورد بنفس الرسالة أن «الغاية المثلى من تنمية السلوك المدني هي تكوين المواطن المتشبث بالثوابت الدينية والوطنية لبلاده، في احترام تام لرموزها وقيمها الحضارية المنفتحة، المتمسك بهويته بشتى روافدها، المعتز بانتمائه لأمته، المدرك لواجباته وحقوقه».

«تستهدف هذه الغاية أيضا تربية المواطن على التحلي بفضيلة الاجتهاد المثمر، وتعريفه بالتزاماته الوطنية وبمسؤولياته تجاه نفسه وأسرته ومجتمعه، وعلى التشبع بقيم التسامح والتضامن والتعايش ليساهم في الحياة الديمقراطية لوطنه، بثقة وتفاؤل، في اعتماد على الذات وتشبع بروح المبادرة. وتندرج هذه الأهداف مجتمعة في إطار خيار المغرب الثابت في ترسيخ مغرب المواطنة المسؤولة والديمقراطية والتضامن، وتكريس دولة الحق والقانون، في انفتاح على القيم الكونية»[15].

لاشك أن تشبع التلميذ المغربي بهذه القيم يكسبه مناعة قوية ما أحوجنا إليها في المرحلة الراهنة، لأن من شأن ذلك ضمان حصول ما يسميه إ.موران Edgar Morin لحظة «الفهم الإنساني»[16]، وهي لحظة قد تقي المغرب من كل ما من شأنه أن يهيئ أسباب الانزلاقات الأخلاقية، كما تثنينا عن تبني المقاربة الأمنية كحل لا محيد عنه لقطع دابر مثل هذه الانزلاقات.

13- نفس المرجع أعلاه.

14- مقتطف من نص الرسالة السامية التي وجهها جلالة الملك إلى المشاركين في الندوة الوطنية حول ***«المدرسة والسلوك المدني»***، الرباط ، 23 ماي 2007.

15- نفس المرجع أعلاه.

16- Edgar Morin, «***Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur***» , édit.Seuil, pp : 103-105.

2- أهمية مفهوم المواطنة والسلوك المدني داخل منظومة التربية والتكوين

قد يحدث أن يقود إنسان سيارته على الساعة الرابعة صباحا ويتوقف عند إشارة الضوء الأحمر، رافضا بذلك خرق القانون، رغم خلو الطريق من السيارات. فلماذا يقوم بهذا السلوك؟ وماذا يريد أن يحترم بواسطته ؟ إن المرور غير ممنوع، إذ ليس هناك شرطي. لا يحترم هذا الفرد الضوء الأحمر في حد ذاته، وإنما يحترم وجودا افتراضيا[17]. لا شك أن تنمية احترام هذا الوجود الافتراضي داخل المؤسسة التعليمية يتطلب تناغما بين الخطابات الرسمية، والبرامج الدراسية، بغية خلق جسور تواصل بين التصور والممارسة.

• الخطابات الرسمية

بوأ الميثاق الوطني قطاع التربية والتكوين منزلة سامية، حيث أعلن أن : «قطاع التربية والتكوين أول أسبقية وطنية بعد الوحدة الترابية»[18]. كما أعطى نفسا جديدا للتربية على حقوق الإنسان، بل وسهل مهمة تنفيذ البرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان، خاصة فيما يتعلق بمراجعة البرامج والمناهج على ضوء اعتبارات وأهداف متعددة، من بينها إدماج حقوق الإنسان[19].

وجاء في الخطاب الذي ألقاه جلالة الملك محمد السادس بمناسبة تنصيب المجلس الأعلى للتعليم : «لقد أبينا إلا أن نفتتح الموسم الدراسي لهاته السنة بتنصيب المجلس الأعلى للتعليم، مجددين التأكيد على المكانة المتميزة التي نخص بها الإصلاح التربوي في مشروعنا التنموي، اعتبارا لدوره الحاسم في تعميم المعرفة، وترسيخ قيم المواطنة، وإعداد أجيال المستقبل»[20].

ويبدو أن أعضاء المجلس الأعلى للتعليم قد التقطوا هذه الإشارات من خلال الندوة الأولى التي نظمها هذا المجلس في موضوع : «المدرسة والسلوك المدني».

عزز هذا الاختيار بالخطاب الملكي الذي وجه في رسالة إلى المشاركين في الندوة الوطنية التي نظمها المجلس الأعلى، تحت عنوان : «المدرسة والسلوك المدني»، والتي جاء فيها : «إذا كان النهوض بالسلوك المدني، يعد مهمة تربوية مطروحة بإلحاح على المجتمعات المعاصرة، فإن الاضطلاع بها يسائل بالدرجة الأولى، المنظومات التربوية، ويجعل مسؤوليتها مركزية ودورها راهنيا وحاسما في هذا المضمار.

ذلكم أن المدرسة مدعوة، قبل غيرها، لأن تكون منفتحة باستمرار على محيطها باعتماد

17- محمد بوبكري، ***«المدرسة و إشكالية المعنى»***، السلسلة البيداغوجية، رقم 6، الطبعة الأولى، 1998، دار الثقافة، ص : 1.

18- المادة 21 من الميثاق الوطني التربية والتكوين.

19- للمزيد من المعلومات، انظر : دراسة تحت عنوان : ***«البرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان»***، أنجزت من طرف الطلبة : أبو طالب عبد الصديق ؛ حجار مصطفى ؛ مولاي المصطفى منيري، تحت إشراف : الأستاذ مصطفى محسن، مجلة علوم التربية، العدد 15، 2004، ص : 402.

20- مقتطف من الخطاب الذي ألقاه جلالة الملك بمناسبة تنصيب المجلس الأعلى للتعليم بمدينة الدار البيضاء، بتاريخ : الخميس 14 شتنبر 2006.

نهج تربوي قوامه جعل المجتمع في صلب اهتماماتها، بما يعود بالنفع على أمتنا عامة وشبابنا بصفة خاصة. وهو ما يتطلب دعم تفاعلها مع المجالات المجتمعية والثقافية والاقتصادية»[21].

وعليه، لم يكن مبدأ «ترسيخ السلوك المدني» بالمدرسة المغربية، الذي اتخذته وزارة التربية الوطنية شعارا للموسم الدراسي 2007 ـ 2008، مجرد حملة موسمية عابرة وطارئة، بل دعوة إلى إعادة الاعتبار للتربية ذاتها، وتكريسا للأغراض السامية المناطة بالمنظومة التعليمية التربوية. هذه الأخيرة، أصبحت «على جانب كبير من التعقيد، بحيث تعددت أبعادها ومؤسساتها، فهي تشمل ـ إلى جانب الأسرة والمدرسة ـ وسائل الإعلام بجميع أنواعها التي باتت تشكل مصدرا هاما تستقي منه القيم ونماذج التصرف والسلوك، وتملك سلطانا قويا على تشكيل العقول والنفسيات» [22]. بالتالي، فالمدرسة «لا يمكن فهمها كنواة مستقلة يعني كتنظيم خاص منغلق على ذاته بل اعتبارها بنية مرتبطة بمحيطها، تتفاعل معه وتؤثر فيه وتتأثر به»[23].

بمقتضى هذه المقاربة الشمولية الجديدة، فإن المدرسة بإمكانها «استرجاع الثقة في المدرسة المغربية وتمكين بلادنا من مدرسة متصالحة مع مجتمعها مؤهلة ومندمجة في بيئتها، وفاعلة في معركة التنمية البشرية»[24].

• البرامج الدراسية

لا يكفي استجلاء مظاهر المواطنة والسلوك المدني من خلال الخطابات الرسمية لوحدها، بل لابد أيضا من قراءة، ولو بسيطة، في تنزيل هذه الخطابات على مستوى البرامج والمناهج والتوجيهات التربوية، وتحديدا بالمواد المدرسة بالمؤسسات التعليمية .

من خلال استقراء بعض مضامين الكتب المدرسية، يمكن القول إجمالا إن المواطنة والسلوك المدني حاضران بقوة في مقررات الكتاب المدرسي سواء بالمرحلة الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية، خصوصا في مواد كالتربية الإسلامية واللغة العربية والاجتماعيات. دروس عديدة في هذه المواد، ومواد بعينها كالتربية على المواطنة بمادة الاجتماعيات، تسعى إلى مقاربة مفاهيم كالتسامح، والكرامة، والديمقراطية، والمساواة، والحريات العامة، والحقوق السياسية والمدنية، وغيرها من المفاهيم الحقوقية، هادفة من خلال ذلك، تماشيا مع فلسفة الميثاق الوطني للتربية والتكوين، إلى المساهمة في تكوين مواطن مستقل ومتوازن ومتفتح، وعارف لدينه وذاته، ولغته وتاريخ وطنه، وواع بما له من حقوق وما عليه من واجبات. ويبدو أن السؤال الذي يتبادر إلى الأذهان، بعد هذا الاستقراء

21- مقتطف من الرسالة الملكية الموجهة إلى المشاركين في الندوة الوطنية بالرباط حول ***«المدرسة والسلوك المدني»*** الأربعاء، بتاريخ : 23 ماي 2007 .

22- عبد المجيد بنمسعود، ***«منظومتنا التربوية إلى أين ؟ أضواء نقدية وأفق البديل»***، منشورات الفرقان، سلسلة الحوار 37، ص : 13.

23- محمد بنعلي، ***«المدرسة في الوسط القروي : مقاربة سوسيولوجية»***، مجلة علوم التربية، ص : 95، ورد عن : ممد بنلحسن، ***«المدرسة المغربية ومفهوم المواطنة»***، وثيقة إلكترونية : arabeagreg3.voila.net/pdf/ecoleci-toyenne-benlahcen.pdf

24- مقتطف من خطاب جلالة الملك بمناسبة تنصيب المجلس الأعلى للتعليم.

العام، هو : إلى أي حد يصح القول إن المضامين الدراسية تأتى لها النجاح في ترسيخ هذه المفاهيم الرامية إلى ترسيخ مطلب المواطنة والسلوك المدني لا سيما أن المواطنة إحساس والسلوك ممارسة ؟

ثانيا : صعوبات وتحديات تحقيق المدرسة لمطلب ترسيخ قيم المواطنة والسلوك المدني

لسنا في حاجة، هنا، إلى تأكيد أن الإفصاح عن النوايا الحسنة، سواء من خلال الخطابات الرسمية أو البرامج الدراسية كما رأينا، ليس كافيا لتكوين التلميذ ـ المواطن. يـؤكد الباحث السويسري فيليب بيرنو Phillipe Perrenoud في ذات السياق، أن «التربية على المواطنة لا تختزل في حصة زمنية، بل إن تكوين المواطن في المدرسة يكمن في قلب المعارف»، كما يقر بأنه «ينبغي خلق وضعيات تيسر تعلما حقيقيا، وتكسب وعيا، وتبني قيما وهوية أخلاقية ومدنية». ويضيف كذلك أن تحقيق هذا المبتغى «يتم من خلال المنهاج، سواء كان ذلك ظاهرا أو خفيا ؛ فكيف نتقي العنف في المجتمع إذا كنا نتساهل معه في المدرسة ؟... كيف نرسخ الاحترام بدون تجسيده يوميا»[25].

إن نجاح المؤسسة التعليمية في تربية التلميذ ـ المواطن على قيم المواطنة و السلوك المدني، رهين تذليل مجموعة من الصعوبات نذكرها بإيجاز على النحو التالي :

1- إشكالية اختيار الطرائق البيداغوجية الملائمة

يستوجب مطلب ترسيخ قيم المواطنة والسلوك المدني إدراك المتعلم للحقوق التي يتمتع بها وللواجبات التي ينبغي الالتزام باحترامها، باعتبار أن هذين العنصرين ضروريان لتنظيم العيش داخل المجتمع لا غاية في حد ذاتهما. فالقاعدة القانونية مثلا، لا يجب أن يشكل فيها إقرار الإلزام والجزاء هو مبتغى العملية التعليمية، ولكن ينبغي الاقتناع بضرورة وجودها والإشارة إلى سبل المشاركة في صياغتها وإمكانية اقتراح تعديلها أو تحسينها. يتعين لأجل تكوين التلميذ على ذلك خلق علاقة تقارب وانسجام بين المعرفة وفعل التعلم ذاته، وهذا معناه توظيف الطرق الفعالة التي تحترم المتعلم وتبني معارفه وتطور مهاراته وكفاياته، مع الأخذ بعين الاعتبار ما اكتسبه من تجارب سابقة سواء داخل المدرسة أو غيرها.

إن الإقناع يستلزم تعويد التلميذ على التساؤل والمناقشة، و ذلك لكون تبادل الرأي والإنصات إلى الآخر يعتبر جسرا لترسيخ قيم الديمقراطية في حياة المتعلم وسلوكه، من حيث كونه مواطنا للمستقبل[26].

25- Phillipe Perrenoud, ***«Dix nouvelles compétences pour enseigner»***, 3ème édition, ESF édition, 2003, Paris, p : 136.

26- محمد بوبكري، ***«قضايا تربوية»***، دار الثقافة، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، 2003، ص : 112.

2- صعوبة انخراط مختلف الفاعلين والشركاء

إن القول بضرورة انفتاح المدرسة على محيطها، لا يعني البتة أن المدرسة معنية لوحدها بالانفتاح على المحيط الذي تتواجد فيه، لكن حري بهذا الوسط أيضا أن يمد يد العون إلى المدرسة ويحتضنها. وقد تجد هذه الفكرة حجيتها في كون أناس كثر يعتقدون أن تكوين وتربية مواطن مسؤول شأن خالص للمدرسة. لكن، إلى أي حد يصح هذا الاعتقاد بدون تضافر جهود مختلف الشركاء والفاعلين، وفي مقدمتهم الأسرة والتلميذ نفسه ؟.

تؤكد كل الدراسات والأبحاث التربوية أن الأسرة تعد طرفا رئيسيا، إلى جانب المدرسة، في تعليم الأبناء وتربيتهم على القيم، لذلك ينبغي تفعيل عملية التواصل معها داخل المؤسسات التعليمية، في إطار يطبعه الحوار والتشاور لا الندية والمجابهة. بالإضافة إلى أطراف أخرى كجمعيات المجتمع المدني ذات الطابع المحلي أو الجهوي، وكذا الجماعات المحلية والإدارات العمومية. إن هذه الأطراف، كل من موقعه، يجب أن تسهم في ربط جسور التواصل بينها وبين المؤسسة التعليمية لأن مهمة إعداد مواطن مسؤول هي مسؤولية الجميع أفرادا وجماعات ومؤسسات من منطلق أن نجاح شعار «مدرسة للجميع» لا يستقيم إلا بانخراط الجميع.

3- غياب رؤية شمولية وإرادة كافية إزاء صياغة «مشروع قيمي» تضطلع به المؤسسة التعليمية

يرى فيليب ميريه Phillipe Meirieu أن صلاحية أي نموذج تربوي أو بيداغوجي يقوم على ثلاثة عناصر مترابطة، بدءا بصلاحية المشروع الأخلاقي الذي تستوحي منه (ما نريد أن يكونه المتعلم)، ثم تطابقه ثانيا، أو على الأقل، عدم تناقضه مع إنجازات العلوم الإنسانية (ما نعرفه عن الإنسان)، وثالث هذه العناصر خصوبة طريقة هذا المشروع الأخلاقي (ما توفره لكي يتغير المتعلم وفق ما نريده)[27].

قد لايجدي نفعا الاكتفاء بتغيير البرامج والمضامين الدراسية وتطوير المقاربات البيداغوجية، إذا لم تؤسس الدولة ـ متمثلة في الوزارة الوصية على قطاع التربية الوطنية ـ مشروعا أخلاقيا يستجيب لمتطلبات المواطنين سواء على المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي أو السياسي. لذلك فغموض غايات ومرامي وأهداف التعليم العمومي المغربي، أو بالأحرى عدم وضوح السياسة التعليمية بالمغرب قد يستعصي معه وضع مشروع دقيق يحمل الإجابة عن أسئلة، قابلة للتغيير حسب الزمان والمكان والثقافة السائدة والاختيارات الاجتماعية الكبرى للبلد، وهي من قبيل : من نحن ؟ ماذا نريد ؟ كيف نعيش مجتمعين ؟ كيف سيكون أطفالنا مستقبلا ؟ كما يحدد من نعطيه ولاءنا ؟ كيف نتفاعل مع باقي المواطنين وننفتح على الثقافات الأخرى ؟

27- Phillipe Meirieu, ***«Apprendre... oui, mais comment»***, 18ème édition, ESF éditeur, Paris, 2002, pp : 155 et s.

نقلا عن : لحسن بوتكلاي، ***«التربية على المواطنة من نقل المعارف إلى بناء الكفايات»***، مجلة عالم التربية، العدد 15، 2004، ص : 331 .

هذه الصعوبات، على اقتضابها، تفصح عن التحديات المطروحة أمام كل المتدخلين، وخصوصا منهم المسؤولين عن قطاع التربية والتكوين بالمغرب لأجل تجاوز «أزمة الثقة» بين المدرسة والمحيط. ولعل غياب التجهيزات واللوازم الضرورية (سواء منها البيداغوجية أو الإدارية) داخل المؤسسة التعليمية، وعدم وضوح الأهداف المراد تحقيقها من المنهاج الدراسي على المستوى القيمي والأخلاقي بشكل خاص، بالإضافة إلى انتشار العنف وعدم احترام الآخر، وتكاثر عدد العاطلين، هي جزء من التحديات التي تستلزم ضرورة إيجاد السبل القمينة للارتقاء بجودة المدرسة كميا وكيفيا حتى تكون كما أرادها الميثاق الوطني للتربية والتكوين أن تكون : «أ ـ مفعمة بالحياة، بفضل نهج تربوي نشيط، يجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي، والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي ؛ ب ـ مفتوحة على محيطها بفضل نهج تربوي قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة، والخروج إليه منها بكل ما يعود بالنفع على الوطن، مما يتطلب نسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضائها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي».

خاتمة

تأسيسا على كل ما تقدم، يمكن القول إنه لا يختلف اثنان اليوم في كون المؤسسة التعليمية هي الأقدر على منح المواطنين جرعات كافية من التربية على قيم المواطنة والسلوك المدني، لكن في غياب انخراط الجميع أفرادا، وجماعات، ومؤسسات، وبالنظر لضبابية المشروع القيمي المجتمعي الذي يسمح بقياس مدى نجاح المدرسة في وظائفها الكيفية، يبقى تحدي تكوين مواطن له من المعارف و المهارات ما يؤهله لإدراك أن المواطنة لا تختزل في الانتماء إلى الوطن، بل بحبه والاعتزاز به والاستعداد الكامل لخدمته والدفاع عنه، وأن الالتزام بالواجبات ليس فيه أدنى انتقاص للحقوق، بل، بالعكس من ذلك، يحفظها ويصونها، في إطار من التعاقد الاجتماعي الذي يكفل للجميع، بدون استثناء، العيش بكرامة، تظل هذه المدرسة عرضة للتشكيك، وعدم الثقة. بيد أن هذا لا يثنينا أبدا عن التفاؤل والتطلع، لا سيما أمام المجهودات التي بذلت في إطار المخطط الاستعجالي، إلى مغرب أفضل وعهد جديد يتم الرهان فيه على منظومة التربية والتكوين، ويتعبأ لأجله الجميع بغية تهيئة الأسباب الحقيقية لإعداد ناشئة مغربية حرة، مسؤولة، وخلاقة.

المواطنة والجامعة

عبد الحق منصف
أستاذ باحث في التربية والفلسفة السياسية

لم يحظ موضوع الجامعة والمواطنة بالاهتمام كما حظي به في وقتنا الحالي. من المؤكد أن الجامعة، بوصفها مؤسسة لإنتاج المعارف والنخب والمختصين في تدبير مختلف ميادين الحياة الاجتماعية والمدنية، كانت دائما مركز اهتمام مفكرين وفلاسفة كبار منذ القرن 18م في الغرب الأوربي. غير أن السياق العولمي الحالي، وما يفرضه على الأنظمة الوطنية من تحولات وتحديات تهم مجالات الاقتصاد، والسياسة، والتربية، والصحة، والبيئة، والمعرفة، والبحث العلمي، وغيرها، جعل اهتمام الحكومات الوطنية والمنظمات المحلية والإقليمية والأممية ينصب أكثر على العلاقة بين الجامعة وبين المواطنة في مستويات عدة على رأسها التكوين، والتأطير، والبحث الهادف إلى التنمية المحلية والوطنية على وجه الخصوص[1].

سنحاول في هذه المقالة تحليل علاقة الجامعة بالمواطنة باستثمار مختلف نتائج الندوات الدولية والإعلانات الأممية المنبثقة عنها، وكذا بعض الدراسات في هذا المجال.

تعتبر علاقة الجامعة بالمواطنة من أحدث القضايا المطروحة للبحث في المنتديات الدولية في ظل ما تعانيه مجتمعات اليوم من مشاكل مختلفة، وما تطرحه أمامها العولمة من تحديات محلية ووطنية وعالمية. وتشكل الجامعة إحدى المؤسسات التي تسهم في تطوير المقاربات والتدابير المعتمدة في السياسات العمومية للتنمية وتحسين ظروف عيش المواطن وممارسة كل من الفرد والجماعات والهيئات المدنية لمواطنتها داخل الدولة.

لقد فرضت تطوراتُ المجتمعات المعاصرة إعادة النظر في وضع الجامعة وأدوارها ووظائفها، بل وفي مسؤوليتها في التنمية والتغيير الاجتماعي. تُطرح على المستوى الدولي مسألةُ إصلاح الجامعة والتعليم العالي في ظل تنافسية قوية بين المجتمعات على المستوى المعرفي والاقتصادي، امتدت إلى مساءلة النموذج الثقافي والتربوي لهذا الإصلاح. لم يعد هذا الإصلاح يُفهم كمجرد إصلاح إداري وبيداغوجي، بل كإصلاح يستجيب لأهداف التغيير والتنمية التي تطرحها الألفية الثالثة. في ظل هذا الإصلاح، تواجه الجامعة تحديات أهمها :

1- تكفينا الإشارة هنا إلى أن موضوع الجامعة والتعليم العالي حظي منذ العقد الأخير من القرن العشرين باهتمام دولي (من قبل اليونسكو خصوصا منذ 1996) وإقليمي (لدى الاتحاد الأوربي منذ 1996، والوكالة الجامعية للفرانكفونية، بتعاون مع ملتقى رؤساء الجامعات الفرنكفونية في إفريقيا والمحيط الهندي، والمجلس الإفريقي والمالغاشي للتعليم العالي على وجه التحديد في يوليوز 2011). وقد نتج عن هذا الاهتمام إعادة النظر في وضعها المعرفي والاجتماعي وأدوارها ليس فقط في مجالات التكوين والتأهيل المعرفي والمهني، والبحث والإشعاع الثقافي (وهي أدوار راكمتها الجامعة ومؤسساتها عبر التاريخ)، بل أيضا في مجالات التنمية البشرية والبيئية، والخبرة لدى المحيط الاقتصادي والاجتماعي، والتأطير المدني والتربية على المواطنة، والتعاون الدولي، والتبادل الحضاري.

- الاستجابة لحاجات المجتمع في مجال التكوين وإعداد الأطر والكفاءات لأجل المهن الجديدة ؛
- التكيف مع نظام المعارف العلمية والتكنولوجية الراهنة ؛ وهذا يتطلب مراجعة النموذج المرجعي في هندسة وتنظيم المعارف والبيداغوجيا الجامعية ؛
- تقديم ثقافة نقدية منفتحة على مقتضيات التعدد والحوار والمواطنة والديمقراطية والتعايش والتفاعل وطنيا ودوليا.
- الإسهام في التنمية الدائمة للشعوب بجعل التعليم والتكوين في مجال المعارف والتكنولوجيات أداة لتحرير الأفراد والجماعات من المجاعة، والفقر، والأمية، والمرض، والتطرف...
- الإسهام في بناء مواطنة محلية وعالمية متضامنة تحترم الحوار والتبادل الثقافي بين الشعوب، وفي تنمية الوعي بأهمية السلم، ونبذ الحرب، والإرهاب، وتشجيع المبادرات الخاصة للشعوب في مجال التحديث السياسي والتنمية.

غير أن الخضوع للطلب الاقتصادي والاجتماعي فيما يخص النجاعة وتلبية الحاجات قد يُحَوِّلُ، بل حول في كثير من البلدان، الجامعة إلى مجرد مؤسسة عليا للتكوين في الكفايات المهنية، على حساب التربية على المواطنة والانخراط في التنمية المحلية والوطنية. فالجامعة تتحمل مسؤولية كبرى تجاه فضاءاتها الداخلية وتجاه المجتمع المحيط بها ؛ ومن بين مهامها الأساسية اليوم إعطاء أهمية أكبر لتنمية هذه الفضاءات وهذا المجتمع من نواحي عدة، معرفية واقتصادية وسياسية. وقد أصبح تقويم الجامعة يعتمد مؤشرات هذا الدور التنموي الاجتماعي ولا يقتصر فقط على المنتوج المعرفي للجامعة ومؤسساتها وعلى الموقع الذي تحتله داخل الترتيب العالمي في هذا المجال.

لنعترف بداية أنه لا وجود لمواطنة دون فضاءات لممارساتٍ مواطِنَةٍ عبرها يتعرف الأفراد والجماعات على بعضهم البعض، ويعترف بعضهم ببعض. هذه الفضاءات هي مجالات للنقاش والحوار، وللمواجهة والخلاف، وللمبادرة والابتكار، وللتفاوض والبحث عن الحلول المتقاسمة. داخل هذه الفضاءات تظهر تمثلات ومصالح مختلفة، إلى جانب قواعد عمل يتم بناؤها وفق قيم مؤسسة للحقوق البشرية وواجباتهم المتبادلة. والتربية على المواطنة تسمح لكل فرد بأن يصبح فاعلا اجتماعيا داخل فضاءات كثيرة : قسم دراسي، حياة مدرسية أو جامعية، جمعية مدرسية، نادي جامعي، جماعة محلية أو جهوية، هيئة وطنية، دولة، هيئات دولية... فضاءات المواطنة لا حدود لها. تتنوع فضاءات ممارسة المواطنة وقضاياها (محليا، وطنيا، دوليا) ؛ غير أن أفعال المواطنة لا تتغير، لأنها مرتبطة بمشاريع اجتماعية للعيش المشترك.

تُطرح علاقة الجامعة بالمواطنة على الأقل من زاويتين هما : الأولى تهم الجامعة كمؤسسة لإنتاج المعرفة والقيم ؛ والثانية تخص الجامعة في علاقتها بالمحيط المحلي والجهوي والوطني والدولي.

أولا : الجامعة والتربية على القيم والمواطنة

تشكل الجامعة فضاء مدنيا للتربية على القيم والمواطنة. وتخترق هذه التربية في مقام أول عمليات **التكوين والتأطير**، حيث يتم تمكين الطلبة من المعارف والقيم المتعلقة بسلوكيات المواطِن كفاعل اجتماعي ومدني، ومن الكفايات المنهجية المستهدفة في هذه التربية على المواطنة في سياقات دولية مختلفة، إلى جانب السياق الوطني، من قبيل : احترام القواعد المتقاسمة للحياة الجماعية ؛ تبني حس المسؤولية تجاه الذات والغير والمحيط ؛ اكتساب قيم التعاون والتضامن والتسامح ؛ تنمية ملكة التمييز النقدي واستقلالية الحكم ؛ امتلاك القدرة على حل المشاكل والصراعات ؛ اكتساب القدرة على التفاوض وتدبير النزاعات والاختلافات ؛ التحكم في القدرة على تقييم الوضعيات وتخطيط وضعيات التأطير المدني..

في هذا الصدد، يمكن لجامعاتنا تخصيص وحدات دراسية للتكوين في مجال المواطنة، مع استغلال مختلف الفرص التي توفرها مسالك التكوين وتخصصاته في هذا الشأن، ولاسيما التخصصات في مجال العلوم القانونية والسياسية والاجتماعية، وفلسفة القيم، وتاريخ الحضارة، ونظريات الاقتصاد والعولمة وغيرها. غير أن إدراج التربية على القيم من هذا المنظور التكويني يقتضي تغيير هندسة التكوين الجامعي لأجل إدماج التكوينات المختلفة على التربية على القيم والمواطنة، وجعلها أحد مكونات التقويم والإشهاد. فليست كفايات المواطنة أقل قيمة من موضوعات التخصص المعرفي ومن الكفايات المنهجية والمهنية المرتبطة به.

وعلى مستوى **تأطير البحث الجامعي**، تأخذ التربية على المواطنة موقعا أكبر، وذلك بحكم مسؤولية الجامعة تجاه تنمية محيطها المحلي والجهوي. فالأدوار الجديدة للجامعة ومؤسسات التعليم العالي في هذا الشأن تفرض عليها أن تكون فضاء أكاديميا وتربويا لتوثيق ذاكرة هذه الجهة، قبل أن توجه اهتماماتها للقضايا الوطنية والدولية. على جميع المؤسسات التابعة للجامعة، كل واحدة من موقعها المعرفي والتكويني، أن توجه بحوثها لجمع وحفظ مكونات الجهة، الطبيعية والتاريخية والاجتماعية والسياسية والثقافية وغيرها، ولتشخيص مختلف قضاياها ومشاكلها والآفاق الممكنة لحلها. ويشكل البحث الجامعي أداة أساسية لتعزيز التربية على المواطنة وقيمها لدى أطر التكوين والطلبة على حد سواء، وذلك بمختلف مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية. في هذا الصدد، يمكن تخصيص نسبة من التأطير والبحث الجامعي (حوالي 50 %) لمشاريع تهم تنمية الجهة، شريطة تنظيمه ومأسسته، على أساس أن يكون الإشهاد شاملا للتكوينات النظرية في مجال التخصص، وللإسهام في مشاريع البحث الجهوية مهما صغر حجمها. فانخراط الطلبة، بتوجيه وتأطير من مراكز البحث والمخابر الجامعية، في مشاريع وبرامج التنمية المحلية، من قبيل محو الأمية ومحاربة الهشاشة والفقر، ونشر المعرفة، والتوعية والتحسيس بقضايا المرض والصحة، والتطرف والانحراف، والمواطنة الفاعلة، والإسهام في أعمال المجتمع المدني وهيئاته في هذه المجالات وغيرها، كلها أنشطة تكوينية اجتماعية موجهة بالدرجة الأولى لتنمية المجتمع المحلي والجهوي للجامعة، في أفق المشاركة في أنشطة أخرى مماثلة وطنيا ودوليا. من شأن ذلك

أن ينمي لدى الطالب أو الطالبة المسؤولية تجاه المجتمع المحلي والجهوي، وأن يمكّنهما من تأطير اختياراتها المعرفية والمهنية ضمن سياق جهوي واكتساب خبرات عملية على مستوى الجهة. هكذا، يمكن لخطط ومشاريع البحث الجامعي على مستوى الجهة أن تسهم في بناء السياسات العمومية التي تهم تطويرها. كما يمكنها أن تغتني بخلق فضاءات لممارسة المواطنة، أقصد فضاءات للحوار وتنظيم ملتقيات للطلبة حول قضايا المواطنة المختلفة لأجل التداول والنقاش العمومي الحر، ضمن خطط المختبرات الجامعية للبحث وبرامجها الإشعاعية الداخلية.

في السياق ذاته، وعلى مستوى الحياة الجامعية، سيكون مفيدا جدا توفير كافة شروط ومستلزمات التأطير الجيد للطلبة، من خلال :

- إحداث منتديات لتوجيه الطلبة إلى الحياة الجامعية وأنشطتها، وأهمية الانخراط في بحث قضاياها وتطويرها ؛
- تشجيع إحداث الأندية والجمعيات الطلابية الجامعية، الرياضية والاجتماعية والثقافية والبيداغوجية، ودعمها، بهدف الإسهام في الاندماج الطلابي داخل فضاءات الجامعة وبنياتها، وتطوير ثقافة الانتماء للفضاء الجامعي بكل مؤسساته ؛
- خلق فضاءات للتواصل والإعلام بكل ما يحدث ويستجد في الفضاء الجامعي، بمختلف الوسائل : ملصقات، الويب، الرسائل الإلكترونية، نشرات منتظمة... إلخ.

من شأن هذه الأنشطة أن تعزز الدور الاجتماعي للجامعة داخليا، وأن تسهم بشكل كبير في تحرير فضاءاتنا الجامعية الحالية من مختلف ظواهر العنف والسلوك اللامدني التي نلاحظها أو نقرأ عنها كثيرا، وتحويلها إلى فضاءات للمبادرة والحوار وتنمية الحس المدني في صفوف المجتمع التربوي الجامعي (أساتذة، أطر إدارية، طلبة...). غير أن هذا الدور سيتقوى أكثر في إطار حكامة تربوية جامعية لمشاركة الطلبة في تدبير الشأن الجامعي. وإن العمل على مأسسة ناجعة لهذه المشاركة في مختلف مجالس وهيئات المؤسسات الجامعية وباقي مؤسسات التعليم العالي، وفتح المجال أمامهم للإسهام في اتخاذ كافة القرارات التي تهم الحياة الجامعية والتكوين والتأطير وغيرها، سيشكل لا محالة مدرسة فعلية لتعلم الممارسات المواطِنة والتحكم فيها، والتخلص التدريجي من أنماط التفكير والسلوك «الفئوية» التي تُخضع كل المشاكل والقضايا لمنظور الانتماء الطلابي الخالص أكثر من منظور الانتماء للمؤسسة وفضاءاتها والقيم الديمقراطية التشاركية، ولردود الأفعال الآنية التي تطبعها في الغالب أساليب المواجهة والرفض والصراع والمقاطعة، التي تنتهي أحيانا بمواقف لامدنية. من شأن ذلك أيضا أن يفتح أكثر الأساتذة والمكونين بالجامعات على آراء ومواقف شريحة كبيرة من «المنتمين» للفضاء الجامعي، ويمد جسور الحوار فيما بينهم في اتجاه تطوير التأطير البيداغوجي وتنمية الممارسات المواطِنة.

غير أن الاعتراف بمختلف أشكال انخراط الطلبة في هذه الممارسات المواطِنة وغيرها من الأنشطة التي سبق ذكرها (والتي تهم التكوين والتأطير والبحث)، سيشكل أجلى وسيلة لترسيخ

هذه المواطنة الجامعية. فالانتماء، كمحدد أول للمواطنة، يتطلب الاعتراف المؤسسي والثقافي. وسيكون الاعتراف الجامعي عن طريق الإشهاد وسيلة محفزة للطلبة للانخراط في سلوكيات المواطنة وتملك حس المسؤولية تجاه الذات والغير والمحيط. والجامعات، في هذا الإطار، ملزمة بتقديم شهادات خاصة، أو تضمين هذا الاعتراف ضمن الشهادات التي تمنحها للطلبة عند نهاية تكويناتهم الجامعية الأولية أو العليا.

ثانيا : المواطنة الجامعية والمحيط

عادة ما يتم حصر علاقة الجامعة بمحيطها، الجهوي أو الوطني، في عمليات التكوين والتأطير، وفي تقديم أو تسويق الخبرة في إطار تعاقدات معينة مع مقاولات أو مؤسسات معينة. غير أن التحولات المعاصرة فرضت ضرورة توسيع الجامعة علاقاتها مع محيطها لتشمل التأطير الثقافي والإسهام في التنمية، كما رأينا، عبر التواصل الدائم مع المجتمع المحيط بها وخلق فضاءات للحوار مع المواطن المحلي والجهوي قبل الوطني. والحقيقة أن العديد من الملتقيات الجهوية والدولية تؤكد مسؤولية الجامعة ومؤسسات التعليم العالي في أن تكون أول مصدر للمعارف حول مختلف المشاكل الاجتماعية والبيئية التي تواجه الإنسان المعاصر، وفي أن تبحث إمكانات وسبل مواجهة التحديات العالمية كالأمن الغذائي والتغيرات المناخية وتدبير المياه والطاقات المتجددة والصحة العمومية وحوار الثقافات...، بل هي مطالبة بالمشاركة في بناء القرارات التي تمس الديمقراطية والتنمية الاقتصادية والثقافية، والإسهام في بلورة وتنفيذ السياسات العمومية في هذا الشأن. في هذا الإطار، يمكن الحديث عن الجامعة المواطِنة. تأخذ مواطنة الجامعة في علاقتها بمحيطها مظاهر عدة، نكتفي هنا بالإشارة إلى بعضها، من قبيل :

- تنظيم أنشطة مختلفة لفائدة المحيط : معرفية، اجتماعية، تضامنية، تعبوية.. ؛
- البحث في سبل الاندماج السوسيو ـ مهني لطلبتها، وتيسير هذا الاندماج : تنظيم التداريب والانغماس في المقاولة والمجتمع ؛
- الاجتهاد في ابتكار أساليب وطرق للتنمية المهنية لمختلف الفاعلين وأعضاء المجتمع المحلي والجهوي، ضمانا لتحقيق أهداف تعلم الكبار والتعلم مدى الحياة، بغاية تحسين القدرات وتطوير الأداء وتحقيقا مزيد من الارتقاء الاجتماعي.

إلى جانب ذلك، طورت بعض الدول في الاتحاد الأوربي تجربة ما يسمى «جامعة المواطن»[2] ؛ وهي فضاءات تربوية وتأطيرية يتم إحداثها داخل المؤسسات الجامعية، تستثمر خصيصا لأجل :

- تنظيم لقاءات يحضرها المجتمع المدني على اختلاف هيئاته وأفراده لمناقشة قضايا المواطنة المحلية والوطنية والتباحث في شأنها وإعداد برامج عمل لتطويرها ؛

2- Université du citoyen.

• بلورة مشاريع متقاسمة يستفيد منها المحيط المحلي والجهوي بمشاركة الخبراء والمختصين والمهنيين والمنتخبين والجمعيات، إثر تنظيم أيام للتأطير والنقاش والتداول في مشاكل معينة تهم المواطن في حياته اليومية. الهدف من ذلك تطوير كفايات المواطنين في المعرفة (تحصيل معارف حول المشكل موضوع النقاش) والمناقشة العمومية والتدخل لأجل حل المشاكل والرفع من قيمة مواقفه لدى السلطات العمومية والمنتخبين المحليين.

كما طورت بعض المجتمعات تجربة الجامعات الشعبية التي تفتح فضاءاتها أمام عموم المواطنين لأجل تعميق معارفهم بخصوص موضوعات وقضايا قانونية أخلاقية وسياسية واقتصادية..إلخ، والانخراط في مناقشات حرة ومفتوحة حولها خارج إكراهات ضوابط الدراسة والتقويم. ومما يعزز القيمة المدنية والسياسية لهذه الجامعات الشعبية الشراكات التي تقيمها مع مؤسسات النشر والمؤسسات الإعلامية، السمعية والبصرية والسمعية البصرية، لأجل توثيق أنشطتها ومحاضراتها ونقاشاتها، ونشرها وتوزيعها على الأفراد والمهتمين والمؤسسات التربوية والثقافية وطنيا ودوليا، حتى يتمكن المواطن من الاستفادة منها. هذه الشراكات دفعت الجامعات إلى تطوير علاقاتها بالمحيط وتوسيعها تحقيقا لهدف تعميم المعرفة وتيسير ولوج حقولها ولأهداف تعلم الكبار والتعلم مدى الحياة، بوصفها جميعا تندرج ضمن غايات ترسيخ مجتمع المعرفة والتواصل.

تبقى أخيرا إمكانية واسعة وحاسمة جدا في تقوية مواطنة الجامعة داخل محيطها، نقصد بذلك انخراطها في تحقيق أهداف المواطنة الكونية، خصوصا في زمن عولمي تبلور فيه أفق آخر للمواطنة كانتماء للمعمور وإسهام في المحافظة عليه وتطويره بما يخدم رفاهية الجنس البشري. تطرح المواطنة الكونية تحديات وقضايا مختلفة تهم المجتمعات البشرية قاطبة، من قبيل : قضايا البيئة العالمية وضرورة التضامن بين الأمم والدول لأجل المحافظة عليها ؛ قضايا الهجرة والصحة والفقر والمجاعات والأمن الغذائي، والفروق الصارخة بين الشعوب في استغلال الموارد العالمية ؛ قضايا الإرهاب والحروب وآثارها على تدمير الشعوب وإبادة حضاراتها ؛ قضايا التحديث العلمي والتكنولوجي وما يثيره عالميا من إشكاليات تهم التربية وتعميم التعليم والقضاء على كل أشكال الأمية والتخلف الفكري والثقافي... كلها وغيرها قضايا أصبحت تطرح على المستوى الدولي إشكاليات كبرى تمس مسؤولية الدول والشعوب فيما يخص التدخل المشترك لأجل بحثها وإيجاد حلول لها تراعي الإرث المشترك للإنسانية وحقها في بيئة عالمية آمنة تسمح بتنمية الشعوب الأكثر فقرا، وتأسيس علاقات سلمية بين الدول تضمن حق الأفراد والجماعات في العيش الكريم. ويشكل التعاون الدولي بين الجامعات في بحث قضايا المواطنة العالمية، أحد الوسائل الضرورية والحاسمة حاليا في توضيح الرؤية العالمية بخصوصها والانخراط في بلورة سبل حلها.

ختاما، ليست الجامعة ومؤسساتها مجرد فضاء محدود للتكوين، بل هي إمكانية هائلة قادرة على اختراق الفضاءات الاجتماعية، واللغوية، والثقافية، بل الجغرافية، بفضل ما تختزنه من فرص للتأطير، والتربية، والمبادرة، والابتكار، والتنمية. وتشكل التربية على المواطنة، بل الانخراط في أفعال المواطنة، إحدى فرص هذه الإمكانية، وأحد سبل تطوير الحقل الجامعي ذاته ببلادنا على وجه الخصوص.

مراجع للتوسع

- Tobelem. G, ***«Pour une université citoyenne»*** - Editions John Libbey Eurotext ; Paris, 1998.
- Engel. V, ***«L'université européenne, acteur de citoyenneté»*** - Ed. Academia - Bruylant ; 1999.
- Thill. G, Warrant. ***«F, Plaidoyer pour des universités citoyennes et responsables»*** - Presses universitaires de Namur (Belgique), 1997.
- Felouzis. G, ***«Les mutations actuelles de l'université»*** - PUF ; Paris, 2003.
- Elbaz. M, Helly. D (sous la dir.), ***«Mondialisation, citoyenneté et multiculturalisme - L'Harmattan»*** - Paris, 2000.
- Michiels. J-P, Jacquemotte. FJ, Uzunidis. D, ***«Mondialisation et citoyenneté»*** - L'Harmattan, Paris, 1999.
- Ikeda. D, ***«Pour une citoyenneté planétaire : vos valeurs, vos convictions et vos actions ont le pouvoir de construire un monde durable».*** - L'Harmattan; Paris, 2005.
- Monga Oliga. MM, ***«Le développement par l'éducation à la citoyenneté»*** - Presses universitaires de Kinshasa, 2006.
- Conseil de l'Europe : ***«Education à la citoyenneté démocratique : méthodes, pratiques et stratégies»*** - 2001.
- Conseil de l'Europe : ***«Education à la citoyenneté démocratique et cohésion sociale»*** - 2001.
- Guigue. X, (coordination), ***«L'éducation à une citoyenneté active et responsable»*** - Source : http:// www.alliance21.org/fr/proposals

رأي المجلس الأعلى للتعليم
في «دور المدرسة في تنمية السلوك المدني» *

تقترح هيئة التحرير نشر الصيغة الكاملة لرأي المجلس الأعلى للتعليم حول «دور المدرسة في تنمية السلوك المدني» الصادر سنة 2007، وذلك للاعتبارات التالية :

- كون هذا الرأي، الذي يقترح إطار عمل وطني لإعداد برامج تربوية متنوعة، لا يزال يحافظ على راهنيته، ويحتاج اليوم، أكثر من أي وقت مضى، إلى تفعيل مقترحاته وتوصياته، ولا سيما في سياق وطني ودولي يشهد تحولات عميقة في منظومات القيم، ومن ثم يسائل الوظيفة التربوية للمؤسسات الوطنية للتربية والتكوين ؛
- كونه يقدم أجوبة عن العديد من الأسئلة المرتبطة بقيم المواطنة والسلوك المدني التي يفرزها الواقع اليومي، خصوصا بمؤسسات التربية والتكوين ؛
- كونه يفسح المجال أمام إذكاء نقاش عمومي حول مسألة القيم ودور المؤسسة التعليمية في نشرها وترسيخها كاقتناع والتزام وممارسة يومية، وذلك في إطار مهمتها الأساس المتمثلة في بناء مواطن الحاضر والمستقبل.

تحديد الموضوع

تحيل تنمية السلوك المدني إلى امتداداته في المجتمع وداخل المدرسة والجامعة وخارج فضاءاتهما، ووجوده في الحياة العامة وفي علاقة الأفراد فيما بينهم وبالمؤسسات، وعلاقتهم بالوطن والعالم. غير أن أبعاده : الأخلاقية المرتبطة بالقيم ؛ التربوية المتعلقة بالتنشئة ؛ الاجتماعية المنظمة للحياة العامة ؛ والقانونية المرتكزة على احترام القوانين وحقوق الإنسان، تجعل تنميته مهمة تقع في صميم عمل المدرسة.

ويتأكد دور المدرسة **في تنمية الحس المدني**، وترسيخ قيم المواطنة في وجدان وسلوك المتعلمات والمتعلمين، من خلال استحضار **وظائفها المتعارف عليها، المتمثلة في التعليم والتعلم والتكوين والتأهيل، ولاسيما في التربية والتنشئة كوظيفة تجعل مسؤولية المؤسسة التعليمية مركزية ودورها راهنيا وحاسما في هذا المضمار** ؛ ذلك، أن الغاية المثلى من التربية على السلوك المدني هي

(*) رأي المجلس الأعلى للتعليم رقم 07/2 الصادر بتاريخ 23 يوليوز 2007.

تكوين المواطن المتحلي بالأخلاق الحسنة، المعتز بالثوابت الدينية والوطنية لبلاده في احترام تام لرموزها، المتمسك بمقومات هويته بشتى روافدها، المتمتع بالحقوق والكرامة والحرية في احترام لحقوق الآخرين، الملتزم بالواجبات والقوانين والقواعد المتعاقد حولها، المسهم في الحياة الديمقراطية لبلاده، والمكتسب للمناعة تجاه السلوكات اللامدنية.

اعتبارا لذلك ينبغي أن تكون المدرسة فضاء يكرس كل تجليات السلوك المدني، ويتصدى بالمقابل لمختلف المظاهر السلبية المنافية له.

السياقات

يندرج الاهتمام بدور المدرسة في تنمية السلوك المدني ضمن سياقات دالة أهمها :

- **حتمية ترسيخ قيم المواطنة وفضائل السلوك المدني** في الممارسات اليومية للأفراد والجماعات والمؤسسات، ولاسيما في خضم التحولات العميقة التي تشهدها في العصر الراهن المنظومات القيمية والثقافية سواء في المجتمع المغربي أو غيره من بلدان العالم ؛
- **الدينامية التي ما فتئ يحركها إصلاح منظومة التربية والتكوين** في واقع المدرسة ومحيطها، منذ إقرار الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والوعي المتنامي بالدور الحاسم للمدرسة في توطيد مجتمع المواطنة المسؤولة والديمقراطية والتضامن والتنمية، والعمل الحازم لإجراء قطيعة مع كل مظاهر الإخلال بالقانون والتعصب والتطرف والانغلاق ؛
- **البرامج والمبادرات** التي تعرفها المدرسة المغربية في **التربية على قيم المواطنة وحقوق الإنسان**، وفي تنمية السلوكات الإيجابية، وذلك في إطار السهر الدائم على اضطلاع المؤسسات المدرسية والجامعية برسالتها التربوية النبيلة، بوصفها فضاءات للتعلم والمواطنة ومجالات منزهة عن كل الممارسات اللامدنية والمزايدات العقيمة.

عناصر تشخيصية لواقع السلوك المدني والإشكاليات المرتبطة بتنميته

يقوم هذا التشخيص على ما تبرزه الدراسات والملاحظة، وما أسفرت عنه نتائج مناقشة وتداول المجلس الأعلى للتعليم في الموضوع، خلال دورته العادية الثانية المنعقدة أيام 27 و 28 فبراير وفاتح مارس 2007، وكذا حصيلة أشغال الندوة الوطنية حول «المدرسة والسلوك المدني».

كما أن المكتسبات التي حققها المغرب في مجال التربية على المواطنة وحقوق الإنسان، التي واكبت دينامية الإصلاحات المجتمعية، وخاصة منها إصلاح المنظومة التربوية الوطنية لم تبدد **الضرورة الملحة للتصدي الحازم والعاجل لكل تجليات السلوك اللامدني التي أضحت تواجهها المؤسسات التعليمية ولاسيما : العنف بشتى أشكاله، والغش بمختلف أساليبه، وعدم احترام الأدوار وسوء المعاملة، والمساس بنبل الفضاء المدرسي والجامعي، وتراجع الالتزام بالأنظمة الداخلية للمؤسسة التعليمية، والإضرار بالملك العام وبالبيئة.**

وإلى جانب ذلك، هناك إشكالات تثيرها تنمية السلوك المدني في المدرسة، سواء على مستوى **علاقته بالممارسة، أو على مستوى مقاربته البيداغوجية والمنهجية، وتكريسه في الحياة المدرسية والجامعية** :

- تتمثل الإشكالات المرتبطة بالممارسة في الهوة المتنامية بين الخطاب حول القيم والحقوق والواجبات وبين الممارسة الفعلية لها، كما ترتبط بتراجع الانضباط لقواعد وأنظمة المهنة، والالتزام بما تقوم عليه من واجبات ؛
- أما الإشكالات البيداغوجية والمنهجية فتتمحور، بالأساس، حول القضايا التالية :

ـ كيفية ترسيخ منظومة بيداغوجية للحياة مع الآخرين تعتمد إعطاء القدوة الحسنة في السلوك والمعاملة، ويكون أساسها القيام بالمسؤولية والتمتع بالحقوق في التزام تام بالواجبات، من خلال تملك قواعد السلوك المدني وجعلها ممارسة تلقائية لدى الفاعلين التربويين والمتعلمين ؛

ـ مدى تحقيق المدرسة لوظيفتها التربوية في التنشئة الاجتماعية عبر أساليب إيصال المناهج والبرامج الدراسية والتكوينية بجوانبها الإنسانية والاجتماعية والنفسية، ومدى الاهتمام ببعدها العملي والنفعي في الحياة الخاصة والعامة ؛

ـ مدى ملاءمة طرائق التدريس والتعلم وبرامج التكوين الأساسي والمستمر المعتمدة، وفعاليتها في ترسيخ السلوك المدني ؛

ـ الآليات الكفيلة بتنظيم العمل المشترك في الفضاء المدرسي والجامعي، سواء في الفصول أو خارجها، ومدى انخراط أفراد جماعة المدرسة في المشاركة المسؤولة لتدبير فضائهم المشترك وعلاقاتهم اليومية ؛

– المنهجية التي يمكن اعتمادها لتنفيذ برامج تنمية السلوك المدني في ممارسات المتعلمين، بالعلاقة مع تنوع المراحل الدراسية وأنواع التعليم، واختلاف الفئات العمرية للتلاميذ والطلبة، وما تتطلبه من مقاربات بيداغوجية خاصة.

مداخل ومقترحات لبلورة مشروع إطار عمل لتنمية السلوك المدني

بناء على التوجيهات الملكية السامية، والمنطلقات المشار إليها أعلاه، واستحضارا لأبعاد السلوك المدني وللإشكالات التي تطرحها تنميته، وبهدف بلورة إطار عمل لإعداد برامج تربوية متنوعة، من أجل الانطلاق في تطبيق هذا المشروع في أفق الموسم الدراسي المقبل ؛ فإن المجلس يعبر عن اعتزازه للإسهام برأيه في هذا الموضوع، وذلك **بتقديم مداخل مهيكلة للمشروع مرفوقة بمقترحات إجرائية وبآليات للتفعيل والتتبع** :

1- المداخل المهيكلة

1.1 الانطلاق من أن التربية على السلوك المدني، إذا كانت مسؤولية مجتمعية متقاسمة، فإن

اضطلاع منظومة التربية والتكوين بهاته المهمة يعد وظيفة من وظائفها الطبيعية، ويندرج في عمق سيرورة إصلاحها، كما يرتبط النجاح في إنجاز هاته المهمة بالتأهيل المستمر للفاعلين التربويين، بالتحسين المطرد لحكامة تلك المنظومة وبتعميق إقرار اللامركزية وعدم التمركز، بملاءمة المناهج والبرامج، بإحكام التنظيم البيداغوجي وتدبير الإيقاعات الزمنية، بنجاعة آلية التوجيه الدراسي وأنظمة تقويم التعلمات والتكوينات، وكذا بجودة المردودية الداخلية والخارجية ؛

2.1 **السهر على جعل الموسم الدراسي 2007-2008 سنة للتعبئة** وإذكاء النقاش الموسع، من أجل إرساء اللبنات الأساسية ووضع التدابير الإجرائية لبرامج ترسيخ قواعد السلوك المدني، وتنميته في المدرسة والجامعة وفي فضاءاتهما ؛

ولهذا الغرض، يتم تجديد وتنويع صيغ أساليب مشاركة كل الفاعلين التربويين والتلاميذ والطلبة في مشروع تنمية السلوك المدني، وذلك بانخراط فاعل للأسر ولشركاء المدرسة ؛

3.1 **التحديد الواضح للمسؤوليات** بضبط الاختصاصات التربوية والإدارية لمختلف الفاعلين في فضاء المدرسة، لضمان نشر السلوكات الإيجابية والتصدي لما ينافيها، والحرص المنتظم على تتبع ذلك، حسب المواقع والأدوار ؛

4.1 اعتبار أن **الارتقاء البيداغوجي بالسلوك** المدني في التعلمات وفي مسالك التكوين لا يمكن أن يتم بجعله مادة تخصص دراسي، بل هو **مهمة تتولاها مختلف المواد والتخصصات**. كما أن طرائق اكتسابه تستدعي الاجتهاد في ابتكار الوسائل الكفيلة بإدماج مفاهيمه وقيمه وقواعده في المناهج والوسائط التعليمية ؛

5.1 اعتماد **مبدإ التدرج في ملاءمة المناهج والبرامج** والتعلمات لمتطلبات تنمية السلوك المدني، **والعمل بمبدإ التعميم** بالنسبة للجوانب المعززة للسلوك المدني، ووسائل التصدي لما ينافيه، **ضمن الحياة المدرسية والجامعية** ؛

6.1 **مراعاة الفئات العمرية للمتعلمين**، تبعا لأسلاك التعليم، مع الأخذ بعين الاعتبار أن تنمية السلوك المدني يجب أن تتم بشكل مبكر، ابتداء من التعليم الأولي، وأن تكون مواكبة للمتعلمين طيلة مسارهم الدراسي ؛

7.1 **اعتماد المنهج العلمي** في الرصد والتتبع والتقويم للبرامج، والارتقاء بالبحث العلمي التربوي وتقوية الملاحظة العلمية للظواهر التي تعرفها المدرسة ؛

8.1 **المساهمة في بناء معرفة علمية وميدانية** دقيقة بواقع المدرسة المغربية وبأدوارها ووظائفها، مع تشجيع الابتكار والبحث التربوي ؛

9.1 **توطيد واستثمار المكتسبات الإيجابية** التي نتجت عن المبادرات والبرامج السابقة في ميدان التربية على حقوق الإنسان والمواطنة.

2- مقترحات إجرائية

1.2 **فتح نقاش حول إطار تربوي تعاقدي للسلوك** المدني بارتباط مع القوانين الداخلية للمؤسسات التربوية، تشارك فيه كل الأطراف لبلورة أسس ذلك التعاقد وقواعد السلوك المدني وتجلياته، والإجراءات الملائمة للتصدي لكل المظاهر المنافية له، ولاسيما الإخلال بالقانون والواجبات، العنف، الغش، عدم احترام الأدوار وسوء المعاملة، الإضرار بالملك العام وبالبيئة. على أن يتم إدراج مدى الالتزام بمقتضيات هذا التعاقد ضمن مؤشرات تقويم الأداء السنوي لكل مؤسسة تعليمية ؛

2.2 **إطلاق أوراش بيداغوجية ميدانية يشارك فيها مختلف المعنيين** المباشرين من إدارة تربوية وأساتذة وتلاميذ وطلبة ؛ وذلك بهدف انخراطهم المباشر في تحديد وبناء تصورهم التربوي لتنمية السلوك المدني ؛

ويمكن أن تنكب هاته الأوراش بصفة خاصة على ما يلي :

- إعداد **برامج مبتكرة لنشر ثقافة الاستحقاق والحوار واحترام الغير وتوطيد الممارسة الديمقراطية وصيانة الملك العام والمحافظة على البيئة**، وكذا لتنمية الأنشطة الثقافية والفنية والإبداعية في الفضاءات المدرسية والجامعية ؛
- **التفكير الجماعي المنظم** من طرف الفاعلين التربويين في التجديد المتواصل لعملهم التربوي، وكذا **في أساليب التربية بالقدوة** ؛
- **تقديم التجارب الديداكتيكية الناجحة** في مجال التربية على المواطنة والممارسة الديمقراطية، والنظر في اعتمادها كنماذج تطبيقية ؛
- **وضع صيغ محفزة على الخدمة التطوعية** للتلاميذ والطلبة لفائدة مؤسساتهم التعليمية أو محيطها القريب، مع أخذها بعين الاعتبار في تقويم مردودهم الدراسي ؛

3.2 تكريس مختلف الممارسات والتقاليد الهادفة إلى ترسيخ الحس الوطني والانتماء المشترك، ولاسيما **واجب تحية العلم وترديد النشيد الوطني**، بما يليق بهما من اعتزاز والتزام واحترام. على أن تجري هاته العملية بصفة منتظمة وفي توقيت موحد، وعلى الأقل مرة كل أسبوع، بالنسبة لجميع المؤسسات التعليمية على الصعيد الوطني ؛

4.2 تشكيل **وحدات مركزية وجهوية** للبحث العلمي التربوي في مجال تنمية السلوك المدني، من هيئة التفتيش وهيئة التدريس والخبراء من أجل :

- **تطوير الاجتهاد حول الأساليب** والطرائق البيداغوجية القائمة ؛
- البحث في **ملاءمة الصيغ التربوية مع تطور** الفصول الدراسية وفضاء المدرسة ؛

- **رصد الظواهر** السلبية التي تحدث في فضاء المدرسة، وإخضاعها للدراسة والفحص العلمي، والتعرف على أسبابها وتحديد وسائل مواجهتها وتجاوزها.

5.2 **مراجعة مناهج التكوين** بمعاهد ومراكز تكوين الأطر، من أجل تجديدها وبغاية تأهيل الأطر التربوية لممارسة أدوارها في تنمية السلوك المدني ؛

6.2 **صياغة برامج للتكوين** المستمر تجعل تنمية السلوك المدني من مقوماتها وأهدافها ؛

7.2 **إحداث مراكز للاستماع والإرشاد والدعم** مزودة بأخصائيين، وذلك في إطار تقديم الخدمات الطبية والمساعدة النفسية والاجتماعية لفائدة المتعلمين ؛

8.2 إرساء **آليات للوساطة في الفضاء التربوي** لحل النزاعات والتوترات ؛

9.2 سن **قواعد لتثمين وتشجيع الابتكار والاجتهاد الفردي والجماعي والمبادرات المتميزة** فيما يخص كل مشروع يهم مختلف مجالات تنمية الممارسات المدنية والتضامنية، سواء تلك التي يقوم بها التلاميذ أو الطلبة أو الفاعلون التربويون أو الشركاء لفائدة المدرسة أو محيطها القريب، مع الحرص على التعريف بالممارسات الجيدة، وتوسيع مجال الاستفادة منها ؛

10.2 **بناء شراكات مؤسساتية فاعلة** مع القطاعات الحكومية والجمعيات والمنظمات المدنية المعنية، فيما يخص البرامج الهادفة إلى النهوض بالسلوك المدني في المؤسسات التربوية.

شهادات

المدرسة ودورها في التربية على المواطنة ومبادئ السلوك المدني

حوار مع الدكتور محمد الدريج
أستاذ التعليم العالي بجامعة محمد الخامس ـ الرباط
مدير مؤسسة «المعرفة للجميع»
أجرى اللقاء : مصطفى حسني

تقديم

تواجه المدرسة المغربية اليوم رهانات وتحديات مختلفة في مجال تلقين القيم ومبادئ السلوك المدني، وذلك لإعتبارات متعددة، تتمثل بالأساس في الوعي المتنامي بمكانة المدرسة ودورها في نشر قيم المواطنة المسؤولة، والمنفتحة، بالإضافة إلى جملة من الوثائق والتقارير الرسمية التي تدعو إلى ضرورة إنخراط المنظومة التربوية بمختلف مستوياتها في تلقين، وترسيخ مبادئ السلوك المدني للأجيال الصاعدة. في هذا السياق، كان لنا هذا اللقاء مع الدكتور محمد الدريج، أستاذ التعليم العالي بجامعة محمد الخامس بالرباط، مدير مؤسسة «المعرفة للجميع».

نص الحوار

سؤال : لقد أضحى بناء المواطن المتحضر، المعتز بهويته، المتسلح بفضيلة التواصل، والحوار، والتسامح، أحد الرهانات التنموية الأساسية للمنظومات التربوية الحديثة. فبعد أن كان هذا الرهان حكرا على مؤسسات الأسرة، والإعلام، وجمعيات المجتمع المدني، أصبح اليوم يعتمد على المدرسة، بوصفها مؤسسة تربوية لها دورها في تنمية السلوك المدني، وترسيخ أساليب ممارسته كثقافة يومية. انطلاقا من هذه الإعتبارات، ما هي أهم التوجهات التي تحكم النظام التعليمي المغربي فيما يخص ترسيخ قيم المواطنة، وفضائل السلوك المدني، تماشيا مع التحولات العميقة التي تشهدها البلاد في السنوات الأخيرة ؟

جواب : برجوعنا إلى التوجيهات الرسمية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية المغربية، ندرك مدى الإلحاح حول تأصيل الطفل المغربي في التراث الإسلامي، وتجذيره، واندماجه في حضارته العريقة. ففي معرض استعراضها للأهداف العامة من مرحلة التعليم الأساسي على سبيل المثال، تذكر «وثيقة عمل لإصلاح النظام التعليمي»، والتي أعدتها الوزارة سنة 1985 م، بأن التعليم الأساسي يعمل على تحقيق الأهداف التالية :

1- تثبيت العقيدة الإسلامية المبنية على الكتاب والسنة، وغرس القيم الروحية في الناشئة عن طريق العقل، والحواس، والوجدان، حرصاً على التشبث بفضائل الإسلام، وأحكامه، لتكون الموجه للسلوك الذاتي للفرد، ولعلاقته بغيره.

2 - تعريف المتعلم بتراث أجداده، وأمجاد بلاده، حتى ينشأ محباً لوطنه، مخلصاً له، مساهماً في خدمته، وتقدمه، متمسكاً بمقدساته.

هذا، ولا بأس أن نشير إلى أن هذه الوثيقة تحدد، وفي موازاة مع تلك المقاصد، التي تؤكد التوجه الأصيل للنظام التعليمي في المغرب، عدداً من الأهداف التي تسعى إلى إكساب المتعلم القدرة على التواصل مع العالم الخارجي أخذاً وعطاء، بفكر متفتح سموح، وعقل واع متوقد، وإذكاء فضوله العلمي، وحفزه على البحث، والتنقيب. وعلى جعل المتعلم عنصراً للتطور، والنماء، قادراً على استيعاب الظواهر العلمية، والتكنولوجية، وغيرها، وإدراك نسبتها وتكييفها، بهدف مسايرة ركب التقدم في جميع المجالات، ثم المساهمة فيه عن طريق الخلق، والإبداع.

3 - وعموما، فإن ما لاحظناه عند تحليل عينة من المقررات، والكتب المدرسية المغربية ، هو الإلحاح على تكوين تلميذ :

- متفتح على العالم، وعلى حضارات الشعوب الأخرى، وعلى الإنسانية جمعاء، ميال إلى التعاون، والتعايش، والتسامح. له من الطلاقة في اللغات الأجنبية، مثل الإنجليزية، والفرنسية، ما يمكنه من ذلك. وهو إلى جانب أصالته، وحفاظه على تراث بلاده، وعلى ما في تقاليدها من محاسن، فإنه متطلع نحو التغيير، ومواكبة مستجدات العصر، ومواكبة التطور العلمي، والتكنولوجي، متهيئ للمستقبل بكل ملكاته، وجوارحه.

ولترسيخ منظومة القيم التي استهدفتها وزارة التربية الوطنية في مشاريع الإصلاح السالفة، حدد الميثاق الوطني للتربية والتكوين (وهو مشروع متكامل، وشامل لإصلاح التعليم في المغرب وضع سنة 1999م) أسس التعبئة الوطنية لتجديد المدرسة، وفق زمن عميق، يندرج ضمن السيرورة التاريخية لتقدم البلاد ورقيها ؛ بإعلان العشرية 2000 ـ 2009م، عشرية وطنية للتربية والتكوين، وإعلان قطاع التربية والتكوين أولوية وطنية بعد الوحدة الترابية.

وجاءت الاختيارات التربوية الأساسية في هذا الميثاق، في أسلاك التعليم بالمدرسة المغربية، لتحدد المواصفات الخلقية، والتربوية حسب كل سلك ؛ والمتمثلة أساسا في التشبع بالقيم الدينية، والخلقية، والوطنية، والإنسانية الأساسية، ليصبح التلاميذ مواطنين معتزين بهويتهم، وبتراثهم، وواعين بتاريخهم، ومندمجين فاعلين في مجتمعهم، وتمتين معرفته بحقوق الإنسان، وحقوق المواطنين المغاربة وواجباتهم. كما اعتبر يوم افتتاح المدرسة يوم عيد يطلق عليه اسم «عيد المدرسة»، والانتقال من «التربية الوطنية» إلى «التربية على المواطنة».

إننا نعتقد مع العديد من المختصين، أن الحديث في مختلف مشاريع إصلاح التعليم بالمغرب، عن تشكيل وتحصين الهوية الثقافية للتلاميذ، في مقابل الاختراق الثقافي الغربي والغزو المعلوماتي، يحيل بالضرورة على عمليات بالغة التعقيد، ترتبط بمختلف المؤسسات الاجتماعية التي توكل إليها مهمة التنشئة، والمتمثلة في إنتاج القيم، والاتجاهات، ومعايير السلوك، وضمان استمرارها، والتي تأتي مؤسسات التنشئة التقليدية من قبيل المدرسة والأسرة على رأس قائمتها، الشيء الذي يحيل بقوة على التطرق لمطالب التربية

كفاعلية نشطة، من شأنها توفير مجال جد ملائم للمقاومة، أو «الممانعة»، بتعبير عبد الإله بلقزيز. فإلى أي حد يمكن اعتبار المؤسسات التربوية التقليدية جبهة ممانعة ثقافية لتحصين شخصية الأطفال خصوصا، و«الذات الاجتماعية»، بشكل عام، ضد آليات العولمة والتنميط الثقافي ؟.

هكذا، فإن الممارسة التربوية في اعتقادنا، هي صمام أمان الضبط والمحافظة الاجتماعية، باعتبارها موجهة نحو إنتاج، وإعادة إنتاج القيم، عن طريق نقلها بشكل أمين للأجيال المتعاقبة، خاصة إذا نظرنا للتربية باعتبارها العمل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم تنضج بعد، من أجل الإدماج في الحياة الاجتماعية. وهدفها أن تنمي لدى النشء طائفة من الأحوال والسلوكات الجسدية، والفكرية، والخلقية التي يتطلبها منهم المجتمع، وتتطلبها البيئة المحلية التي يعدون لها بوجه خاص، ولعل هذا أبلغ تجلٍّ لهذه العملية في اصطلاحات العلوم الإنسانية، وهو ما يمكن اختزاله في مفهوم التنشئة الاجتماعية والتي يقدمها السوسيولوجي الكندي غاي روشي (Guy Rocher)، باعتبارها منظومة الأوليات التي تمكن الفرد على مدى حياته من تعلم واستبطان القيم الاجتماعية الثقافية السائدة في وسطه الاجتماعي. بهذا المعنى، يمكن تصور التنشئة كمنظومة عمليات يعتمدها المجتمع في نقل ثقافته، بما تنطوي عليه هذه الثقافة من مفاهيم وقيم وعادات وتقاليد إلى أفراده...، إنها العملية التي يتم من خلالها دمج الفرد في المجتمع والمجتمع في الفرد.

سؤال : من المتعارف عليه أن التحصين النفسي للمتعلم يواجه تأثيرات متنوعة من خارج إطارات الأسرة، و المدرسة، مثل وسائل الإعلام، والأنترنت... إلخ.

ماهو الدور الذي يمكن أن يقوم به التوظيف التربوي للتراث في ترسيخ القيم المتصلة بالمجتمع، وبالوطن ؟

جواب : من الحقائق الأساسية التي ننطلق منها في دعوتنا للتوظيف التربوي للتراث، الإلحاح على دور التنشئة الاجتماعية، باعتبارها العملية التي يتم من خلالها نقل تراث المجتمع إلى الفرد، وتمكينه من المشاركة في حياة المجتمع، والتفاعل مع أعضائه. إنها عملية أساسية في حياة الفرد يتم من خلالها تحويله من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، وإلى مواطن له أدواره ومكانته، يحمل قيم ومعايير المجتمع، ولغته. هكذا، ومن خلال هذا التعريف، تتضمن التنشئة الاجتماعية العناصر الضرورية لحصول التحصين النفسي للطفل، وتقوية شخصيته، والحفاظ على هويته العربية الإسلامية، والتي تصبح منطلقا وهدفا للعملية برمتها. على أن التحصين النفسي وظيفة معقدة تنهل مثلها مثل التنشئة الاجتماعية، من روافد متعددة، ومن تأثيرات متنوعة من خارج إطارات الأسرة، والمدرسة، ومكملة لوظيفتهما. روافد متشعبة، تؤطر الحياة اليومية لأبنائنا : من إعلام ووسائط مرئية، ومسموعة، ومكتوبة ونوادي رياضية، وجمعيات، ودور شباب، ومساجد، ومراكز الإنترنيت، ومراكز لتعلم اللغات الأجنبية... إلخ، وكلها تأخذ مبدئيا من التراث، والقيم، والمبادئ العليا، كما تأخذ أنماط السلوك ومعاييره.

وتستهدف التنشئة الاجتماعية ترسيخ القيم، والتي تعتبر مكونات نفسية مكتسبة لتوجيه التفكير، والسلوك لدى الفرد. وهي تنبع من التجربة الاجتماعية، وتتمثلها الشخصية، وتتوحد بها، وهي عنصر مشترك في تكوين البناء الاجتماعي، والشخصية الفردية، ذلك البناء الذي يعمل على توجيه رغبات الفرد واتجاهاته، وتحديد، وتقييم السلوك المقبول، والمرفوض.

من المعلوم، أن لكل مجتمع قديم أو معاصر، متحضر أو متخلف، مجموعة من القيم والمبادئ تشكل عنصرا أساسيا في تراثه المعنوي، والتي يستمد منها تصوره، وتصور أفراده عن الكون، والحياة. هذه القيم تكون هي الضابط الأول لسلوك الأفراد نحو توجه اجتماعي معين، فما هو مقبول في عرف هذه المبادئ يكون مقبولا عند هذا المجتمع، وما يكون مرفوضا في عرف هذه المبادئ يكون مرفوضا عند هذا المجتمع، وبين هذا وذاك أمور تدور بين الرفض، والقبول.

من المعلوم كذلك، أن الإنسان يحتاج إلى القيم الاجتماعية، والمبادئ الأخلاقية، والمعتقدات الدينية بقدر حاجته إلى الماء، والهواء. فهو يحتاج إلى أن يشعر بوجوده كإنسان، وبقيمة المجتمع، وقيمه، كما يحتاج إلى الحرية، وإلى هوية ينتسب إليها، لأن الإنسان بحاجة إلى الانتماء إلى شيء محدد.

إن التربية في جوهرها عملية معيارية ـ قيمية، وإن أهم ناتج التربية هو أن تتخذ لها مجموعة من القيم البناءة الدائمة التي تخضع لها الجماعة، وتنتظم حولها حياتها، فالشخص المتعلم الذي لا توجه معارفه وقدراته نحو أهداف قيمية يتخذها لنفسه، يصبح خطرا على نفسه، وعلى المجتمع على حد سواء. ومن الملاحظ أن عملية البناء القيمي ليست مسؤولية مؤسسة اجتماعية بعينها، أو منهج دراسي بعينه، ولكنها مسؤولية كل من له علاقة بعملية التربية.

كما أن التربية تعمل على ترسيخ القيم عن طريق ما تستمده من المجتمع الذي توجد فيه، فالتربية الإسلامية تستمد قيمها من الدين الإسلامي الحنيف الذي يمثل مصدرا أساسيا للقيم التي تحكمها، كما تعمل التربية على ترسيخ القيم، ليس فقط عن طريق الجانب النظري المعرفي فحسب، بل عن طريق الجانب التطبيقي السلوكي.

إذن، لا بد في إطار تطوير مناهجنا، وفي إطار التوظيف التربوي للتراث فيها، من إعادة الاعتبار للتربية الأخلاقية، وضرورة صياغة ثقافة ترتكز أولوياتها على منظومة القيم، هذه التربية القيمية يمكن تلخيص ما تستهدفه في النقاط التالية :

- الحرص على إكساب الأطفال، والمراهقين سمات، وعادات شخصية مرغوب فيها، مثل : الصدق، والأمانة، والتعاون، ومساعدة الآخرين.
- الحرص على الارتباط بالقيم المتصلة بالمجتمع، وبالوطن، وتاريخه، ومقدساته، مثل الانتماء، والالتزام، والتضحية، وتقدير العمل، والإخلاص فيه، ومعرفة الخصائص المميزة لثقافة المجتمع، وتراثه.
- ترسيخ القيم الكونية، مثل : احترام حقوق الإنسان، ورفض فكرة الاحتلال، وترسيخ مبادئ التعاون، والحوار، والتسامح، وتقدير أهمية الشرعية الدولية، والمواثيق التي صادقت عليها الأمم.

للتذكير فإننا نجد في المنهاج الإسلامي في التربية، منبعا لمثل هذه الأهداف، والتوجهات، ذلك أن الإسلام دين قيم، وأن جميع تشريعاته وأحكامه وأفكاره، ليست غاية في ذاتها، وإنما الغاية القصوى تتمثل فيما قاله الرسول عليه الصلاة والسلام : «إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق».

لكن ومع الأسف الشديد، فإن الكثير مما يتم استيراده حتى الآن في بلداننا العربية من «أخلاقيات العولمة»، في معظمه، يتمثل في وسائل، وأنماط العيش، ومنظومة القيم، وآليات التسلح، والصراع، وجميعها تمحو في طريقها معالم، ومعارف، وتجارب، وقيما نحتتها شعوبنا العربية منذ شروق الإسلام، وأورثتها للإنسانية، فتصبح عارية من تاريخها، وحضارتها، أو مساهمة، لكن بشكل هش، مما يؤدي إلى إنتاج أجيال تائهة مجهولة النسب والهوية، فارغة الروح...

في هذا الإطار، فإن الوزارة الوصية على التعليم في المغرب، أولت موضوع التربية على القيم، وتوظيفها في تحصين التلاميذ، أهمية قصوى في إطار البرنامج الاستعجالي الذي شرعت في تفعيل برامجه منذ عام 2009م، حيث قامت باتخاذ عدة تدابير لمواجهة ظواهر الغزو الثقافي، وذلك بتنسيق مع القطاعات، والجهات المعنية. فقامت الوزارة بمعالجة العديد من الظواهر، خاصة ما ارتبط منها بالعولمة المتوحشة، من خلال عدة مقاربات :

أولا : المقاربة التربوية، وذلك باعتبار أن وزارة التربية الوطنية من مهامها، وأدوارها الأساسية، التربية والتكوين ؛ فقد ضمنت مجموعة من القيم، والسلوكات، والمهارات التي تعمل على تربية الناشئة تربية سليمة، وتوعيتها بمخاطر التقليد الأعمى لعادات وتقاليد غريبة، وبعيدة كل البعد عن كل ما يشكل كنه هويتنا العربية الإسلامية ؛ وهذا يظهر جليا في البرامج، حيث نجد العديد من النصوص التربوية في الكتب المدرسية، تحذر من التقليد، والتشبه بأنماط أجنبية، قد تكون سببا لضعف شخصية الطفل، واضطرابها.

كذلك، يتم تمرير مجموعة من القيم النابذة لسلوكيات الشذوذ، والانحراف، والانسلاخ عن الهوية الوطنية، عبر مجموعة من المواد من مثل التربية الإسلامية، والتاريخ، والتربية على المواطنة.

ثانيا : ثم مقاربة تفعيل الأدوار في الحياة المدرسية، وتطوير الأنشطة اللاصفية : وذلك من خلال تشجيع الأنشطة الثقافية، والفنية، والرياضية في إطار مدرسة النجاح، من أجل ترسيخ الأخلاق النبيلة، وتثبيت السلوكات الإيجابية، ونبذ كل ما يمس بدور المؤسسات التعليمية.

سؤال : كيف يمكن للأهداف التربوية المسطرة في المناهج الدراسية أن تساهم في الرفع من درجة الوعي لدى المتعلمين، وبالتالي إكسابهم سلوكات إيجابية نحو ذواتهم ومجتمعهم ؟

جواب : إن التنشئة كما أسلفنا، هي الوسيلة الأساس التي تكون شخصية الطفل، إذ عن طريقها يستطيع الطفل أن يتمثل قيم مجتمعه، والحفاظ عليها. وإذا كانت الأسرة، والمدرسة المؤسستان التربويتان الأوليتان في تطبيع الطفل، وتنشئته، فإن دور المربين فيها، آباء كانوا أو معلمين، دور أساسي وخطير في اكتساب الطفل قيماً أساسية، وأصيلة، تجعله يتشبث بدينه

الحنيف، وبلغته الوطنية، وبماضيه التاريخي، الذي يستمد منه العبرة، والفائدة، للحفاظ على هويته، وخصوصيته الثقافية.

فالتربية اليوم عملية واعية تتخذها مختلف الأمم والشعوب لبناء كيانها وتحديد هويتها. وشعوبنا الإسلامية والعربية مطالبة اليوم – وهي في إطار تحدي، ومواجهة مختلف التيارات التي تسعى إلى المس بشخصيتها – أن تعمل على ربط العمل التربوي بالمستوى المنشود من العناية بثقافتنا، وتراثنا الحضاري، وتقديمه بشكل ممنهج، وملائم، حتى يستفيد منه الطفل، ويعمق خبرته، وينمي جسمه، ووعيه بالانتماء الديني، والقومي، والوطني.

إن ثقافة الطفل لا تكون ثقافة ايجابية، وبناءة ما لم تعمل على تكوين المواطن الصالح ذي الشخصية المتكاملة، القادر على استيعاب الخبرات الإنسانية العامة، وتحديد انتمائه التاريخي، والمجتمعي للشعور بهويته، ولكي يتم ذلك، لابد من أن تسعى الأهداف التربوية المسطرة في المناهج الدراسية، إلى رفع درجة الوعي لدى المتعلمين، وتنمية نشاطهم الذاتي، وإكسابهم اتجاهات إيجابية نحو ذواتهم، ونحو ماضيهم المجتمعي، وتاريخهم الحضاري.

إن على التربية أن تتوفق في جعل الطفل يعي قيمة تراثه ويقدره، باعتبار هذا التراث يشكل حلقة من حلقات تطور الإنسانية، وأن تكسب الطفل حساً نقدياً قادراً على تمثل ما هو إيجابي، وَبنَّاء من التراث، حتى يستنير به في حاضره ويهتدي به في المستقبل، كما أن على التربية أن تكسب الطفل كيف يحترم تراث الآخرين، وتجاربهم، ومعارفهم. فالخبرات الإنسانية تتكامل لتشكل إطاراً عاماً للإنسان.

إن تعاون الأسرة، والمدرسة، والتنسيق بينهما، وبين وسائل الإعلام، هو أمر في غاية الأهمية، حتى تشكل هذه الوسائط التربوية، والتعليمية إطاراً موحداً يستقي منه الطفل سلوكاً يغرس في نفسيته تقدير التراث، ومحبته، والحفاظ عليه.

إن القدوة، والممارسات الفعلية والسليمة من خلال الخبرات اليومية داخل الأسرة، أو في المدرسة، والمسجد، وفي الحياة المجتمعية العامة، والتي تعتمد استيحاء الثراء كفضاء حي ومتطور، لهي أفضل معلم يعلم الطفل أسلوب التشبث بتراثه، وتاريخه الغني، والزاخر، ويبصره بإنسانيته وكينونته المتدة في التاريخ.

* * *

في الأخير، نخلص إلى بعض المقترحات العملية، التي يمكن أن تشكل أرضية لصياغة بعض التوصيات الخاصة بهذا الموضوع. مادامت التربية هي الوسيلة الأساسية في تكوين شخصية الطفل، ومادامت التنشئة الاجتماعية من أهم الأدوات في رقي الثقافة، عموماً، وثقافة الطفل، على وجه الخصوص، فلابد في اعتقادنا من أن نعمل بأكبر قدر من الوضوح والعقلانية على جعل الطفل يعي قيمة تراثه، ويقدره، باعتباره يشكل حلقة من حلقات التطور الإنساني، وأن يكتسب في الوقت ذاته، حسا نقديا قادرا على تمثل ما هو إيجابي وبناء في التراث، وذلك :

- بمراعاة المناهج التربوية، والكتب المدرسية، وكذا أساليب تأليف، وعرض الثقافة الموجهة للأطفال، بشكل عام، للأصول المستمدة من تاريخنا، وتراثنا الحضاري.

• بتنسيق الجهود بين الأسرة، والمدرسة، ووسائل الإعلام، والقائمين على المساجد، وغيرها من مؤسسات التنشئة الإجتماعية، باعتبارها وسائل تربوية تثقيفية، حتى تشكل إطاراً منسجماً يوجه الطفل نحو الاعتزاز بتراثه، والعمل على إغنائه مستقبلا.

• إنتاج وسائل تعليمية تساعد المربي في توضيح مفاهيم التراث، وتضمين الكتب المدرسية نصوصاً من التراث يتم انتقاؤها وتوظيفها بمراعاة الحقائق العلمية الحديثة، ومقتضيات بناء المناهج، وتأليف الكتب المدرسية.

• إدراج حصص حول التراث في برامج تكوين المدرسين، والمنشطين التربويين بشكل عام في كليات التربية، ومعاهد تكوين المعلمين.

• قيام الجامعات والمعاهد العليا بالدراسات، والبحوث حول التراث، وحول ثقافة الطفل لتيسير الحقائق حول تعريف التراث وتصنيفه، وبيان خصائص كل صنف، وإمكانيات دمجه في المناهج...

• عقد ندوات وأيام دراسية حول ثقافة الطفل بمختلف أشكالها، وحول مدى ما ينبغي أن يمثله التراث فيها.

• دعوة المبدعين من الكتاب، والفنانين سواء في مجال القصة، أو المسرح، أو الرسوم المتحركة، أو الأناشيد، وغيرها، لدراسة أفضل لأساليب تعليم التراث وتوظيفه التوظيف السليم في إبداعاتهم.

• الاستفادة من التكنولوجيات الحديثة مثل الإنترنيت في التوظيف التربوي للتراث، بدءا بإدماجه في المقررات، وانتهاء بالاستفادة منه من طرف المربين، والأطفال.

• إقامة معارض، ومتاحف للتراث في مختلف مجالات الحياة، ودراسة إمكانية توظيفها في تربية الأطفال، وتثقيفهم، من خلال البرامج المؤسسية المنظمة، أو في إطار الأنشطة الموازية (اللاصفية).

انتهـــى

قراءات

قراءة في كتاب «أية مدرسة لأية مواطنة ؟»

لمؤلفه : جورج روش

عز الدين الخطابي
أستاذ باحث
جامعة مولاي إسماعيل ، مكناس

تقديم

يتضمن هذا الكتاب، لمؤلفه جورج روش[1]، ثلاثة أقسام. ويشتمل القسم الأول على نبذة تاريخية عن ظهور المدرسة وتطورها، من العصر الإغريقي إلى فترة الجمهورية الثالثة بفرنسا. أما القسم الثاني، فيثير بعض الأسئلة المتعلقة بالمدرسة حاليا، تهم وظيفة المدرسة في ضوء التطورات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والتكنولوجية التي عرفها الغرب، مع الإشارة إلى وضع المدرسة في ظل النظام الديموقراطي، وأهمية التربية على المواطنة في هذا الإطار. وتشكل هذه النقطة الأخيرة مدخلا للقسم الثالث (وهو الأكثر أهمية في نظرنا)، حيث عرض المؤلف لمسألة القيم، وعلمانية المدرسة، والحق في المعرفة، والتربية على المواطنة، ومعنى أن يكون الإنسان مواطنا في هذا القرن.

مما جاء في مقدمة الكتاب، أن الآباء ينتظرون من المؤسسة التربوية تربية أبنائهم، وضمان تكوين نظري، ومهني، متلائم مع التربية على المواطنة[2]. وبتوقفنا عند خطاب البيداغوجيين، سنلاحظ تأكيدهم على ارتباط الحياة المدرسية بالسلوكات المواطنة. ذلك أن دور المدرسة لا ينحصر في المجال الديداكتيكي، والمعرفي، بل يجب عليه ترسيخ الانتماء إلى الوطن، أولا، وإلى العالم، ثانيا، في إطار ما يعرف بالمواطنة الكونية، لأن مبادئ الحرية، وحقوق الإنسان، والتعاون، والتسامح... الخ، تتسم ببعد كوني وليس محليا.

1- شيء من التاريخ

اعتبر جورج روش بأن المدرسة هي صورة المجتمع، والثقافة التي يحملها على مدى تاريخه. ولا يمكن للمدرسة الفرنسية أن تخرج عن هذا التحديد، فهي ترتكز على ثلاث دعامات تاريخية، وحضارية أساسية ؛ تتمثل في الميراث الإغريقي اللاتيني، والميراث اليهودي المسيحي، وميراث الثورة

1- Georges Roche, Quelle école pour quelle citoyenneté ? ESF éditeur , Paris, 2ème édition, 2000 ,128 pages.
2- Ibidem , p. 8. z

الفرنسية، والنظام الجمهوري الديموقراطي. وسيتوقف عند هذه المرحلة الأخيرة التي استجابت فيها المدرسة لرسالة رجال السياسة، بمعنى أنها ساهمت في تحرير الوعي من التعصب الديني، ومن الأفكار الرجعية، وساهمت في بلورة شعور المواطنة لدى الأفراد.

صحيح أن الإغريق هم الذين صاغوا القانون المنظم للمدينة كتجمع للمواطنين، بمعنى أن المواطن كان معنيا بالشأن العام لمدينته، وهو ما تجلى أيضا لدى الرومان في مفهوم الشيء العمومي. لكن يجب انتظار عصر الأنوار، وقيام الثورة الفرنسية، لكي يقترن مفهوم المواطن بمفاهيم الحرية، والعدالة، والمساواة، وحقوق الإنسان. وفي هذا الإطار، سيعتبر التعليم المجاني والعمومي، كما سيؤكد كوندورسي، أبرز سلاح ضد الاستعباد المتمثل في الجهل. فلا يمكن للمواطن أن يتعرف على حقوقه، وواجباته، إلا من خلال مؤسسات التربية، والتعليم، التي تهدف إلى تنمية القدرات الذهنية، والجسمية لكل واحد، وتهييئه للمساهمة في تدبير الشأن العام.

2- رهانات المدرسة

لاحظ المؤلف بأن النموذج الجمهوري يرتكز على الإرادة المشتركة لدى الجميع في احترام القانون في إطار دولة الحق، على اعتبار أن القانون صيغ من طرف ممثلي الشعب الذين انتخبهم أغلب المواطنين بطريقة ديموقراطية[3]. لهذا، فإن رهانات المدرسة تتمثل في ترسيخ قيم الديموقراطية، والمشاركة الفعالة، والمسؤولية. ولا يتحقق ذلك إلا عبر تحفيز المتعلمين على تبني هذه القيم، وتكوينهم بشكل جيد، وتعويدهم على اقتراح، وإنجاز المشاريع، بوصفها أداة للتواصل، وللإدماج السوسيو مهني، وللتشبع بروح المواطنة. لأن المشروع ليس مجرد برنامج إجرائي، أو تنظيما لعمليات محددة، بل هو أساسا قصد رمزي يروم خدمة قيم، وتصورات اجتماعية، وسياسية، وإتيقية. فالمطلوب من المدرسة حاليا، هو الاعتراف بقدرات المتعلم، وبروح الابتكار لديه. لهذا يتعين أن تكون حظوظ تلقي المعرفة، واكتساب الكفايات، وتعلم المهارات متساوية لدى الجميع.

صحيح أن المؤسسة المدرسية ليست ديموقراطية في جوهرها، لأنها قائمة على التراتبية، ولأن التعليمات، والتوجيهات تأتيها من فوق، ومع ذلك، يمكنها أن تكون مؤسسة من أجل الديموقراطية. وهنا تبرز مهمة المدرس، الذي يجب عليه المساهمة في تنمية عقل نقدي لدى المتعلم، وتحفيزه على اتخاذ المبادرة، وعلى المشاركة في مشاريع المؤسسة، والتعبير بحرية عن آرائه، ومعتقداته. وبهذا المقتضى، ستكون علاقة المتعلم بالمدرس، أو المكون، قائمة على الاحترام المتبادل، والتفاعل الإيجابي، وسيكون المدرس مشاركا، وليس مجرد مسير. لكن عدم التدخل لا يمنعه من حماية، وضمان مثل هذه العلاقة. فلا يمكن اعتبار المدرسة مؤسسة للتربية الحديثة، ما لم تساهم في التربية على المواطنة، ويجب على المدرس أن يعطي المثال، من خلال إنصاته للآخرين، ودفاعه عن مبادئ التسامح والمسؤولية والواجب، وكل ما يهدف لخدمة الصالح العام[4].

3- Ibid. , p.76
4- Ibid. , p. 90

3- من أجل مدرسة مواطنة

يتعلق الأمر في هذا القسم الثالث، والأخير بإبراز دور المدرسة في التربية على المواطنة. فمعنى المدرسة، والعمل التربوي، يقوم على ترسيخ القيم الإنسانية الكونية، وتمكين المتعلمين من مواجهة المشاكل الحقيقية، والقيام باختيارات مسؤولة. ويلاحظ جورج روش في هذا الإطار، بأن إعطاء معنى لمهنة التدريس يقتضي صيانة مفهومين أساسيين، هما من جهة، العقلانية النقدية المتضمنة للنقد الذاتي، والتي تسمح بمواجهة الأحكام الجاهزة، والتصورات الاعتباطية، ومن جهة أخرى، العلمانية التي ترافق التصورات العقلانية، وتتجسد في المعيش اليومي. ويتعين أن يعزز التكوين المعرفي هذين المفهومين، وأن يهيئ المتعلم لتبني قيم المواطنة وممارستها. هكذا، ستكون مدرسة العصر في آخر المطاف، قائمة على أربعة مفاهيم أساسية، وهي : العقلانية، والعلمانية، والحق في المعرفة، والتربية على المواطنة [5].

1.3 يتساءل المؤلف : «هل سيكون للتربية معنى خارج إطار العقلانية ؟»، ليجيب على الفور بأن العقلانية النقدية هي المرتكز الذي تقوم عليه مبادئ الحرية، والعدالة، والحقوق الاجتماعية. وقد استشهد بنتائج استمارة وزعتها رابطة حقوق الإنسان (الفرنسية) على مجموعة من تلاميذ الإعداديات، والثانويات (تتراوح أعمارهم ما بين 14 و 21 سنة)، حيث طلبت منهم وضع ترتيب لأخطر الجرائم، فكانت جرائم المس بكرامة الإنسان وبشخصه، على رأس القائمة بالنسبة لكل المستجوبين. وهذا يعني وجود وعي بأهمية العدالة كمبدأ أساسي في الحياة، لا يمكن للمؤسسة التربوية أن تتجاهله[6].

2.3 ترتبط العلمانية بالديموقراطية، وبفكرة الجمهورية، وبمبدأ الحق. لكن المفهوم ظل مثيرا للجدل، مع ذلك، فهو يستجيب لمطلب اجتماعي لا يمكن أن تكون فيه الهيمنة لأية ديانة، علما بأن المدرسة تستقبل متعلمين حاملين لثقافات، ومعتقدات، وقيم متباينة. ولهذا، يتعين أن يكون المدرس نموذجا للوسيط العلماني، بمعنى ألا يفرض أي معتقد، وأن يتوجه خطابه إلى الجميع دون أن يصدم الحساسية الاعتقادية لهذه الفئة، أو تلك. فهو لا يلقي المواعظ، بل يحث على التفكير والمساءلة. فالعلمانية بهذا المعنى هي دفاع عن العقلانية ضد المواقف الدوغمائية، إنها دعوة إلى حرية التفكير، والقول، والاعتقاد، أو لنقل إنها عبارة عن تسامح مؤسس [7].

3.3 هناك مسألة هامة مرتبطة بمعنى المدرسة، وتتعلق بالرهان المعرفي المتمثل في ضبط المعارف، وموضعتها داخل المادة المدرسة، وفهم علاقاتها بمعارف أخرى واستيعابها، وتدبيرها. فالمدرسة تقدم المعارف بكل تأكيد، لكنها مطالبة أيضا بتوفير المناهج، والطرق التي تسمح بتدبير هذه المعارف، ما دامت هي الفضاء النموذجي لإقرار الحق في المعرفة. وبهذا الصدد، فإن عمل المدرس لا يقتصر على تقديم المعارف الأكاديمية، بل هو مطالب بتحفيز فكر المتعلم على المساءلة،

5- Ibid. , p.100
6- Ibid. , p.103
7- Ibid. , p.107

والتحليل، والنقد. فإثارة الشك داخل تفكير التلاميذ مثلا، تسمح لهم بمقارنة وجهات نظرهم المختلفة فيما بينها، والاقتناع بأن الفهم ينبني داخل النقاش، والصراع بين الأفكار. وتشكل هذه المقتضيات جميعها، طرقا تسمح بإقناع المتعلم بأنه لن يطور وجهة نظره ويغنيها، إلا إذا ما جعلها تواجه فكر الغير.

4.3 وتظل التربية على المواطنة هي المطلب الأساسي لمدرسة هذا العصر. فالمدرسة تعتبر فضاء الكلمة الحرة، وهي تحفز على التفكير النقدي، وعلى المحاججة العقلانية، وعلى تحمل المسؤولية، واحترام الآخر، وهذه جميعها تجليات للسلوك المدني. وتتجلى أهمية المدرسة هنا، في ترسيخ هذه القيم من منطلق أن الجحيم ليس هو الآخر، كما يعتقد البعض، بل إن تقدير الذات يبدأ بتقدير الآخر وتقبل اختلافه. وإذن، فإن التربية على المواطنة تهدف في المقام الأول إلى تنوير العقول، وتغذيتها بقيم الحرية، والتسامح، والحق، والواجب، والمساواة، والعدالة، والإنصاف. فقد تصور الإغريق تدبير سياسة المدينة وفق القانون، وليس انطلاقا من أهواء الأشخاص، وصاغ الرومان مفهوم المواطنة وفق مبدأ الحق والقانون. لذلك، فإن القدماء تصوروا جماعة المواطنين من خلال فكرة الديموقراطية المباشرة. واليوم، فإن المواطنة ترتبط بالمشاركة في تدبير الشأن العمومي، والانخراط في سلطة مضادة إذا ما كانت السلطة القائمة لا تخدم مصالح المواطنين [8].

يجب ألا تنحصر التربية على المواطنة في النطاق المحلي أو الوطني، بل يتعين تبني قيم كونية، والالتزام بقضايا الإنسانية جمعاء، في إطار ما يعرف بالمواطنة الكونية. فكيف يمكن للمدرسة أن تساهم في ترسيخ هذه القيم ؟ يتم ذلك، حسب المؤلف، عبر نهج مسلكين وهما : الدفاع عن البيئة، والدفاع عن حقوق الإنسان. فالتربية الإيكولوجية ضرورية للتوعية بالمخاطر المحدقة بكوكبنا، أي بملايير السكان. ولا يتعلق الأمر هنا بنقد التقدم العلمي والتكنولوجي، بل بالدعوة إلى استغلال هذا التقدم لصيانة وحماية البيئة الطبيعية التي يشكل الإنسان جزءا منها [9].

بخصوص التربية على حقوق الإنسان، فإن الأمر يهم مختلف الفاعلين، في السياسة والاقتصاد، والتربية، وداخل جمعيات المجتمع المدني، لأنه يتعلق بقضايا العدالة، والإنصاف، والحرية، والكرامة، وباقي حقوق الإنسان، الطبيعية، والمدنية. ولا يمكن أن يتحقق تقدم على مستوى التوعية بهذه الحقوق، إلا إذا ما لعب المدرس دورا أساسيا في إقناع التلاميذ بضرورة الدفاع عن حقوق قطاعية (مثل حقوق الأطفال والنساء والأقليات وذوي الاحتياجات الخاصة... إلخ). ورغم الاختلاف القائم بين الثقافات، واللغات، والمعتقدات، وتاريخ المجتمعات، فإن المدرس مطالب بالتأكيد على كونية هذه الحقوق، وعلى أهمية الحوار بين الثقافات، والشعوب بهذا الخصوص[10].

الخلاصة، هي أن التربية على المواطنة تتم بالمدرسة بوصفها فضاء للتفكير الحر المنفتح على

8- Ibid. , p.116/ 117
9- Ibid. , p. 121
10- Ibid. , p. 122

القيم، والمبادئ التي تيسر التفاهم والتحاور، وخدمة المصلحة العامة (مثل المسؤولية، والتشارك، والتسامح). ويجب أن ينخرط مشروع المؤسسة في هذه العملية التربوية، من خلال تقديم أجوبة ملائمة، تتعلق بالمستقبل الشخصي، والمهني للمتعلم، وتفاعله مع المحيط البيئي، والاجتماعي.

لقد لاحظ المؤلف في الأخير، بأنه لم يتطرق لظاهرة العنف، رغم كونها مشكلة راهنة وحاضرة بقوة، سواء تحدثنا عن العنف بالمدرسة، أو عنف المجتمع الذي تساهم وسائل الإعلام، المرئية بالخصوص، في تضخيمه. لكن هذا لا يمنع من الإقرار بأن هذه الظاهرة التي لا تنتمي إلى المدرسة، تستدعي تضافر مجهودات كل فعاليات المجتمع لمواجهتها، خصوصا وأن ضحاياها هم أيضا من التلاميذ والمدرسين[11].

كيفما كان الحال، فإن المتعلم مطالب بأن يتبنى مبادئ احترام الحياة والعمل التشاركي والانفتاح على الآخر وتحمل المسؤولية. ويجب أن يكون مواطن هذا العصر كونيا، بمعنى أن يدافع عن القيم الإنسانية في شموليتها، كما يجب أن تتوفر المدرسة على العدة اللازمة لترسيخ هذه القيم، ونشرها.

بقيت الإشارة إلى أن المؤلف كان على وعي بالطابع الخصوصي لبعض المفاهيم، مثل العلمانية، والجمهورية، والثقافة الغربية. لذلك حاول تعريفها عبر ربطها بالسياق الغربي (والفرنسي بالتحديد) مع التأكيد على ضرورة فتح قنوات الاتصال، والتحاور مع الثقافات الأخرى.

11- Ibid. , p. 125

تجارب متميزة

تجربـة
منهاج التربية على حقوق الإنسان :
البدايات والتساؤلات

ذة. خديجة شاكر
باحثة في التربية

في أواخر سنة 1995، بدأ، في المغرب، نقاش تربوي، وبيداغوجي بين خبراء مغاربة من أساتذة جامعيين، ومفتشين للتعليم، تمحور حول السؤال : كيف يمكن بيداغوجياً تعزيز، أو إدماج مفاهيم ثقافة حقوق الإنسان في المناهج الدراسية القائمة آنذاك في جميع الأسلاك التعليمية ؟ ولم يكن هذا السؤال رغم طابعه التقني، قادرا على إخفاء عمق الأبعاد التربوية، والاجتماعية، والثقافية التي تحيط به، كما أنه لم يستطع تجاوز السؤال الأصل، سؤال التربية : كيف يمكن التربيةُ على حقوق الإنسان في المؤسسة المدرسية المغربية ؟ هل بإحداث مادة خاصة تضاف إلى قائمة المواد المدرَّسة ؟ أم بإدماج التربية على حقوق الإنسان في المنظومة التعليمية القائمة عبر المناهج الدراسية ؟ ما الذي نراهن عليه : هل هو تعليم وتدريس حقوق الإنسان بكل ما يفترضه من تباعد وتجرد ؟ أم تربية وفق حقوق الإنسان، بجميع دلالات التربية، وبكل حمولات ثقافة حقوق الإنسان، وما يفترضانه معاً من وعي، وتمثل، وتنشئة، وانخراط، ومواقف ؟

أكيد أن هذه الأسئلة، وكل ما يمكن أن يتفرع عنها تربويا، وبيداغوجيا، وديداكتيكيا أيضا، كانت أسئلة مقلقة لا تفترض إجابات، بل تحتم اختيارات لم تكن سهلة آنذاك، بحكم الفترة التاريخية التي كان يمر منها المغرب، وبحكم طبيعة الاختيارات التربوية المعتمدة، والتي بدأ الإعلان الصريح عنها قبل فترة وجيزة خاصة بالنسبة للتعليم الثانوي (1994، هيكلة جديدة، مناهج وبرامج جديدة...).

أما مناسبة بدء هذا النقاش، وطرح هذه الأسئلة، فقد كانت مرتبطة بمشروع البرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان، الذي وضع في إطار اتفاقية التعاون، والشراكة التي أبرمت بين وزارة التربية الوطنية، ووزارة حقوق الإنسان في دجنبر 1994، والتي دخلت ضمن إجراءات إعمال العشرية الأممية الخاصة بالتربية على حقوق الإنسان.

باستحضار نوعية هذه الأسئلة، ومختلف أبعادها، وطبيعة موضوعها، وكذا الإطار الذي انبثقت منه، ستتناول هذه المداخلة تجربة منهاج التربية على حقوق الإنسان كجواب بيداغوجي على بعض من تلك الأسئلة، جواب تأسس وبُني، ثم جُرب، وعُمم فكانت تلك بداياته، وبتلك البدايات، وعبرها رافقته تساؤلات، واستفهامات لإجلائه، أو لنقده، أو لتجاوزه.

سيكون المرجع المباشر لهذه المقالة، هو أعمال اللجنة المشتركة المكلفة بتنفيذ البرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان، وأعمال اللجان التقنية المتفرعة عنها، وخاصة منها

لجنة بناء المنهاج وإعداد الجذاذات، أما المرجع غير المباشر، إذا صح التعبير، فهو معايشة هذه التجربة، ومواكبة مختلف مراحلها عن قرب، والإحساس القوي بكل الارتجاجات التي أحدثتها على مستوى القناعات التربوية، والبيداغوجية التي كانت مترسبة في صفوف الأطر التربوية. وربما سيكون لهذا المرجع بحكم طبيعته، أثر ما على نوعية المقاربة التي سيتم اعتمادها عند عرض هذه التجربة، وعلى هذا الأثر أن يكون ظاهرا جليا وقويا، لأن كل حديث عن تجربة، وخاصة التجربة التربوية في مجال حقوق الإنسان، لا يمكن أن يتخلص من نفحة ذاتية، رغم كل التأكيد المبدئي على الموضوعية الضرورية في الميدان البيداغوجي، حتى تتضح في التجربة كل المنطلقات، والمرجعيات، والأهداف، والمضامين، والأساليب، والوسائل.

سنتناول إذن المحاور التالية :

- بناء منهاج التربية على حقوق الإنسان : ما بين الوضوح، والالتباس ؛
- إعداد الجذاذات التطبيقية : ما بين اليسر، والتعسف ؛
- نماذج للمعاينة والفهم : من منطق النظرية إلى حكم الواقع.

1- المحور الأول

بناء منهاج التربية على حقوق الإنسان : ما بين الوضوح والالتباس

بدأ التفكير في بناء منهاج خاص بالتربية على حقوق الإنسان، بعد الفصل بين فعل التدريس، وفعل التربية، بين فعل التعليم، وفعل التنشئة، أي بين أفعال أصبحت تعتبر ميكانيكية، وآلية، ومحصورة، خاصة مع انهمار أفكار ومفاهيم التربية الحديثة، وبين أفعال تنضح بالحياة، والتفاعل، وتمتد في الزمان. وقد كان الحسم نابعا من العلاقة التي بدت شبه مستحيلة بين فعل التدريس، والتعليم، وبين ثقافة حقوق الإنسان، إذ كيف يمكن إخضاع ثقافة حية متجددة لحصار المادة الدراسية، ولتقاليد التلقين، والامتحان، والتنقيط العددي، والمعدلات... إلخ، وكلها في أعين الناشئة من أسباب الإكراه، وأساليب الزجر ؟ لقد كان من الضروري تجاوز كل ما يمكن أن يشكل تعثرات، أو مشاكل أمام تقبل التلاميذ، والتلميذات لمفاهيم ثقافة حقوق الإنسان، باستحضار ما تتميز به من خصوصيات معرفية، واجتماعية، ونفسية، وتربوية. لذلك، كان المنهاج خاصا لا بتدريس حقوق الإنسان، وتعليمها، بل خاصا بالتربية عليها، لأن «التربية تتضمن التدريس والتعليم، وتتجاوزهما لتشمل جوانب أخرى، كالجانب السيكولوجي من تنمية القدرات العقلية، والاستعدادات النفسية، والاجتماعية، وكذلك التنشئة الاجتماعية التي تهدف إدماج الفرد في المجتمع، وتكيفه مع مقتضيات الحياة الاجتماعية عن طريق استدماجه لمقومات المجتمع الثقافية من قواعد للسلوك، وقيم، ومعايير، ودلالات رمزية... إلخ، فالتربية عملية موجهة إلى الإنسان في كليته، تتعامل مع كل مكونات الشخصية البيولوجية، والوجدانية، والعقلية، والاجتماعية في تكاملها... إلخ » (من وثائق اللجنة المشتركة 1995).

لقد كان الوضوح في المنطلق، ومن هذا الوضوح كان الحسم بين اختيارين :

الاختيار السهل، وهو اعتبار مجال حقوق الإنسان مجالا معرفيا كسائر مجالات المعرفة الإنسانية الغنية والخصبة، يمكن تحويله إلى مادة دراسية تنضاف إلى المواد الأخرى، تقف عند تلقين المعارف، وعند التدريب على المهارات،

مع احتمال أن تصبح بدورها رهينة هواجس الامتحان وحساباته ؛

أو الاختيار الصعب، وهو البحث عن أسلوب، وطريقة جديدة لمقاربة التربية على حقوق الإنسان، عبر المواد الدراسية نفسها، أي أن تحمل هذه المواد بمجالاتها المعرفية المختلفة، بطرقها البيداغوجية الخاصة، وبوسائلها الديداكتيكية المتنوعة والمتمايزة ؛ أن تحمل صيغا ملائمة للتربية على حقوق الإنسان، رغم الاختلاف، والخصوصية، والتنوع والتمايز، ورغم قبل كل ذلك، امتداد سيرورة التكوين فيها عبر سنوات التمدرس كلها، أي من سن السابعة، وهو سن بداية التمدرس الإجباري آنذاك، إلى سن الثامنة عشرة، وهو حاليا السن الرسمي لبداية التصويت في الانتخابات. وهو عمر تستغرقه الكثير من المواد الدراسية، فكيف سيستغرقه منهاج خاص بالتربية على حقوق الإنسان يرافق مسيرة تكوين التلميذ(ة) المدرسية، منهاج مندمج في مواد دراسية، تظهر هي بمعارفها، وطرقها، وكتبها المدرسية، وامتحاناتها، ويندمج هو، (هل يختفي ؟) ضمنها يتخلل مجالها المعرفي، يتسرب بين طرقها البيداغوجية، ويوازي امتحاناتها، ويتجاوز أساليبها في التقويم ؟؟؟

فعلا، لقد كان هذا هو الاختيار الذي انطلقت منه تجربة منهاج التربية على حقوق الإنسان. إلا أنه فتح أمامها متاهات أخرى من الأسئلة المتشابكة :

- ما هو هذا المنهاج الخفي للتربية على حقوق الإنسان الذي يمكنه الاندماج في مناهج متمايزة عنه من جهة وفيما بينها من جهة ثانية ؟
- ما هي المواد الدراسية التي يمكنها استقباله والامتزاج بـه ؟
- هل هي كل المواد المدرَّسة ؟
- هل هي مواد تلتقي في بعض خصائصها المعرفية والبيداغوجية مع قيم حقوق الإنسان ومع خصوصيات التربية عليها ؟
- هل هي مواد ينحصر تدريسها في بعض أسلاك التعليم أم يمتد في جميع المراحل التعليمية ؟

رغم البساطة الظاهرة لهذه الأسئلة فإنها فتحت أبواب مغامرة كبيرة دخلها أعضاء اللجنة التقنية المكلفة ببناء المنهاج بحماس قوي، فكأنما كان عليهم استكشاف هذا العالم الجذاب، عالم التربية على حقوق الإنسان، وأصبح كل تلامذة المدرسة المغربية أبناءهم الطبيعيين، يتوقون إلى أن يروهم جميعا مواطنين ومواطنات غد مغربي مشرق نام متطور، وحديث، ومتقدم يشاركون جميعا في بنائه، ونهضته، ويتحملون في ذلك كل المسؤولية، يحترمون اختلاف الآخر، أحرارا ذوي كرامة متأصلة، يحيون في مساواة كاملة، وبتضامن، وتسامح، ويمارسون الديموقراطية في ظل سيادة القانون، والحق.

- **أول محطة**، كانت هي إنتاج مفهوم المواد الدراسية الحاملة لمفاهيم ثقافة حقوق الإنسان، والتي أصبحت تعرف تداولا واختصارا باسم المواد الحاملة... وهي خمس مواد دراسية، منها ما يدرس منذ بداية التمدرس إلى نهايته، وهي مادة اللغة العربية، ومادة التربية الإسلامية، ومنها ما يدرس في بعض مستويات التعليم الابتدائي، ويستمر إلى نهاية التمدرس، وهي مادة اللغة الفرنسية، ومادة الاجتماعيات، ومنها ما يدرس فقط في السنتين الأخيرتين من التعليم الثانوي، وهي مادة الفلسفة، والفكر الإسلامي. لقد أنتج هذا المفهوم انطلاقا من الاقتناع بأن « استدماج قيم حقوق الإنسان لتصبح مكونا

من مكونات أنظمة القيم الشخصية يفرض ذاته كمرجعية قيمية، ومفاهيمية تقرأ من خلالها الأحداث التاريخية، والظواهر الجغرافية، والاقتصادية، وكذا قضايا البيئة، والتغذية، والظواهر السكانية (مادة الاجتماعيات)، وتحلل وتشرح من خلالها أيضا النصوص، والمؤلفات الأدبية (مادة اللغة العربية، واللغة الفرنسية)، وتحلل وتخضع للتأمل الأسس الأخلاقية، والفلسفية التي تقوم عليها (مادة الفلسفة، والفكر الإسلامي).. وإن حضور حقوق الإنسان بهذا الشكل يعطي لجل المعارف المدرسية بعدا إنسانيا، ويضفي عليها معنى يساعد على تفاعل التلاميذ والتلميذات معها وجدانيا، وبالتالي على الاهتمام بها وجعلها أكثر فاعلية وتأثير...» (من وثائق اللجنة المشتركة 1995).

لقد كانت غايات التربية على حقوق الإنسان بكل مثاليتها، ومفاهيم ثقافة حقوق الإنسان بكل تاريخها النظري، والأخلاقي، والفلسفي، والقانوني، والمدني، حاضرة عند التفكير في بناء منهاج التربية على حقوق الإنسان، إلا أنها كانت تلتبس، رغم وضوحها، عند طغيان التخصص المعرفي، والاختيار البيداغوجي للمادة الدراسية.

«ضرورة التعامل مع المواد الحاملة، باعتبارها فضاءات فكرية، تتكامل فيما بينها، وذات إمكانيات متنوعة، ومتفاوتة من حيث قابليتها لتلقي، واحتضان المفاهيم المتعلقة بحقوق الإنسان. كما ينبغي التعامل مع هذه المواد على أنها تتضمن، بدرجة قوية، أو ضعيفة، وبصورة ضمنية، أو صريحة، حمولة معينة من هذه المفاهيم، مع الحرص على تلافي التجزيء والتشويه الذي قد يصيب هذا المنهاج إذا اعتبرت المواد كمنطلق لبنائه...» (من وثائق اللجنة التقنية 1997).

• **ثاني محطة**، كانت تحديد طبيعة، وخصائص المنهاج المراد بناؤه :

«إن هذا المنهاج لا يشبه باقي المناهج، الأمر الذي يستلزم التعرف على خصوصياته وتحديد الالتباسات التي ينبغي تلافيها عند الشروع في إنجازه... كما أن بناء منهاج شمولي واحد لا ينبغي أن يؤدي إلى تغييب تام للخصوصيات المرتبطة بالمواد والأسلاك التعليمية وبالمتعلمين، وإلا استحالت عملية إدماج المفاهيم والمبادىء ضمن المواد المسماة حاملة، وأصبحت مجرد عملية إقحام لا تخدم الأهداف المتوخاة...» (من وثائق اللجنة التقنية 1997).

لقد كان تحديد الطبيعة والخصائص مشوبا بالحذر وبجملة من الاحتياطات، رغم وضوح المنطلق ووضوح الاختيار. فهل كانت الهواجس البيداغوجية أكثر حضورا من البحث عن تدعيم قوي للأبعاد الإنسانية والقيمية للمواد الدراسية المحددة كمواد حاملة لثقافة حقوق الإنسان ؟

لا بد من الإشارة إلى أن هذه الفترة التاريخية عرفت على مستوى الاجتهادات التربوية والبيداغوجية في التعليم المدرسي المغربي، تواجدا قويا لمفاهيم كانت تعتبر جديدة ومجددة في أفق التحرر من الأساليب العتيقة في التعليم والتدريس وربما لذلك كانت كاسحة أيضا، من هذه المفاهيم : مفهوم المنهاج، مفهوم الأهداف، مفهوم المرامي، مفهوم الغايات، المضامين، مفهوم التقويم التكويني، التقويم المستمر... وبعد ذلك وفي خضمه بدأ يظهر بشكل خجول مفهوم جديد سيصبح الآن مع مراجعة المناهج في إطار إصلاح نظام التربية والتكوين كما يحدده الميثاق الوطني، سيصبح مفهوما مركزيا وأساسيا وهو مفهوم الكفايات.

إلى جانب ذلك، لا بد من الإشارة أيضا

إلى تواجد مشروعين مختلفين من حيث المقاربة، سبق أن وضعهما في إطار الإجابة البيداغوجية على سؤال الوسيلة والأسلوب المناسبين للتربية على حقوق الإنسان، خبيران مغربيان من الأساتذة الجامعيين المختصين في المجال التربوي. تمت دراستهما واعتماد أحدهما لملاءمته المباشرة إجمالا مع التوجهات العامة. ولم يكن ذلك يعني أن المشروع الثاني لم يكن يستجيب للانتظارات، بل ربما أنه كان أكثر دقة وتفصيلا من الناحية الديداكتيكية بالشكل الذي لم يكن يساعد على فهمه بيسر وتطبيقه بسهولة. ويبقى المشروعان رصيدا غنيا في حصيلة البرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان، قابلا للقراءة التاريخية وللتقويم الشامل في كل آن.

إن البحث عن وضوح منهاج للتربية على حقوق الإنسان، سواء على مستوى علاقاته مع المواد المختارة لدمجه، أو على مستوى منطلقاته أومرجعياته أوأهدافه أو مضامينه أو أساليبه في التقويم ؛ كان يجيب على أسئلة أخرى لا تتعلق فقط بالاختيار البيداغوجي أو بالمدخل المعتمد هل هو بيداغوجيا الأهداف وكانت جل المواد المعنية تعتمده منذ تعديل 1994، أم بيداغوجيا الكفايات وهو مدخل يحتم ضرورة التلاؤم والتوافق بين المناهج للدمج اليسير والناجح ؛ بل كانت أسئلة تثير إشكالات كبرى من قبيل ما تعني كونية ثقافة حقوق الإنسان ؟ وما هي حدود الخصوصية الثقافية ؟ ما نوعية العلاقة التي تفرضها بين الكوني والخصوصي المضامين المعرفية للمواد الدراسية المعنية ؟ ما العلاقة بين الديموقراطية وحقوق الإنسان ؟ كيف يمكن نشر قيم حقوق الإنسان والتربية عليها في فضاءات تسود في أغلبها علاقات غير ديموقراطية ؟ كيف يمكن تجاوز العوائق الموضوعية التي تقف في المجتمع دون نشر حقوق الإنسان ؟ بل كيف يمكن الوعي بالعوائق التي يحملها كل فرد ذاتيا وتلقائيا وتحول بينه وبين هذه الثقافة فكرا وممارسة ؟ ما دور القوانين والتشريعات الوطنية لضمان الالتزام بحقوق الإنسان وممارستها ؟ كيف يمكن تغيير الوسط المدرسي ليتلاءم في تنظيماته وعلاقاته مع متطلبات حقوق الإنسان، التلميذ(ة) والمدرس(ة) والإطار الإداري...

لم تكن هذه الأسئلة تنتظر إجابات حاسمة، كما أن بناء المنهاج لم ينتظر تقديم إجابات عنها، بل ظلت تلازمه وترافق كل العمليات التي مر منها وضعه، فبقدر ما كانت هذه الأسئلة مقلقة ومدعاة لتوتر فكري مستمر لدى أعضاء اللجنة التقنية، بقدر ما ساهمت بقوة في حسم الترددات وطرد الهواجس، والدخول في التطبيق التجريبي والحذر لمنهاج التربية على حقوق الإنسان الذي تأسس وبني في جو لم يكن مجرد مصنع أو معمل بيداغوجي وديداكتيكي تصنع فيه المناهج، بل كان امتدادا لآثار المجتمع الصغير : المدرسة المغربية، وللمجتمع الكبير : واقع الثقافة والعلاقات والاقتصاد والسياسة في المغرب.

«إن التربية على حقوق الإنسان، وهي تمثل في حد ذاتها حقا من حقوق الإنسان، تظل هي السبيل الأنجع لإرساء وترسيخ ثقافتها في وعي ووجدان وسلوك المواطن(ة)، كما أن المدرسة تظل المعبر الملائم لتنظيم نشرها وإشعاعها. ومن هنا تبرز أهمية وضرورة إعداد منهاج للتربية على حقوق الإنسان، يتم من خلاله وعبره الوصول إلى تطبيق فعلي لثقافة حقوق الإنسان في كل مظاهر الحياة : في المدرسة، في المجتمع المحلي أو خارجه، وإلى إدخال الأساليب الديموقراطية في الحياة المدرسية، لكي تكون المؤسسات التعليمية مراكز متميزة لممارسة حقوق الإنسان والتدريب على التسامح...» (مقتطف من نشرة الاتصال،

العدد 1 / 2 مارس يونيو 1998 الخاصة بمنهاج التربية على حقوق الإنسان)

• **ثالث محطة** كانت هي الحسم في تحديد المفاهيم الأساسية للمنهاج :

لقد كان بناء المنهاج بمنطلقاته، ومرجعياته وبمقاربته المندمجة الدينامية المبتكرة، معتمدا على مجموعة من المفاهيم طبعت خصوصيته، وتميزه، وهي مفاهيم :

«**الكفاية**، كاستعداد يكتسبه المتعلم(ة) أو ينمى لديه لجعله قادرا على أداء نشاط تعليمي، أو مهام معينة، إنها، أي الكفاية، تتمظهر من خلال نشاط ناجع يقوم به المتعلم(ة) أمام وضعيات جديدة، أو إشكالية.

القدرة، وهي مفهوم افتراضي غير قابل للملاحظة، يدل على تنظيم داخلي لدى الفرد ينمو لديه عبر عملية التكوين، ومن خلال التفاعل بين العمليات العقلية، وأساليب السلوك الذي تخلقه الأنشطة التكوينية انطلاقا من توظيف معارف ومضامين معينة. ويمكن للقدرة أن تكون موضوعا للتعلم والاكتساب، كما أنها قابلة للتطور المستمر، فنموها عملية متواصلة تتم في جدلية مع المعارف.

المضمون المعرفي : المضامين المعرفية ليست هدفا في حد ذاتها، وإنما هي أداة تساعد على اكتساب الكفاية، وللكفاية في هذا المستوى وظيفة الفرز، والانتقاء داخل مادة دراسية، أو مجموعة من المواد. فليس المهم هو معرفة العهود والمواثيق الدولية، وتحصيلها، أو معرفة تطور ثقافة حقوق الإنسان، ولا مصادرها فقط ؛ بل المهم هو توظيف هذه المعارف، والاقتناع بها، واعتمادها مرجعية للسلوك، وللتفاعل داخل الواقع الاجتماعي.

المؤشرات : المؤشر نتيجة لتحليل كفاية، أو مرحلة من مراحل اكتسابها، وهو سلوك قابل للملاحظة، إنه علامة محتملة لحصول التفاعل بين تنمية القدرات، وبين المعارف. يمثل المؤشر بعض تمظهرات الكفاية التي تكون قابلة للملاحظة، ويفترض أنها تدل على اكتساب الكفاية، والمؤشر موجه نحو عملية الأجرأة والتطبيق وميسر لعملية التقويم.

التقويم : يفرض منطق الكفاية أسلوبا خاصا في التقويم، نظرا لصعوبة تقويم المواقف، من جهة، وصعوبة التحقق من تأثيرها الفعال في السلوك، من جهة ثانية. ويتحدد هذا الأسلوب في وضع التلميذ(ة) أمام وضعيات اجتماعية مماثلة للوضعيات التي يفترض أنه واجهها أو سيواجهها في حياته، ثم تقويم مدى استحضاره للمرجعيات موضوع التكوين عند معالجته لتلك الوضعيات. على أن تكون الأسئلة التي تعبر عن المطلوب من التلميذ(ة)، أسئلة غير موجهة بل مفتوحة، كما يمكن أن تكون الإجابات المقدمة من طرفه (ها) موضوعا للحوار، أو للتقويم الذاتي.» (مقتطف بتصرف من وثيقة منهاج التربية على حقوق الإنسان، نشرة الاتصال، مارس/يونيو 1998)

لقد كان اعتماد هذه المفاهيم، وتحديدها الدقيق خطوة جبارة في طريق نبذ الطرق التقليدية في التدريس، وفي الابتعاد عن الأساليب الميكانيكية التي بدأت تنتشر في إطار الارتكاز على بيداغوجيا الأهداف التي ارتبطت بتصور تقني يجزىء ميكانيكيا العملية التربوية الشاملة.

• **أما المحطة الرابعة** فكانت هي الصياغة الشاملة والدقيقة للمنهاج : شاملة من حيث المنطلقات والمرجعيات، والمدخل البيداغوجي، ودقيقة من حيث تفريع الكفايات، وتفصيل

القدرات، وتحديد المضامين، وضبط المؤشرات، وإحداث معايير التقويم. (أنظر وثيقة منهاج التربية على حقوق الإنسان، نفس المرجع السابق) ويجدر بالذكر أن المفاهيم المحورية التي اعتمدت كمجال لتحديد الكفايات هي : القاعدة القانونية، الكرامة الإنسانية، الحرية، المساواة، التضامن، التسامح، والديموقراطية. تفرعت عنها مستويات ثلاث كانت بمثابة أهداف فرعية انطلاقا من معيار للتدرج ينطلق من المستوى الذاتي، إلى المستوى الوطني، إلى المستوى العالمي عند تحليل الوضعيات، والمواقف.

2- المحور الثاني

إعداد الجذاذات التطبيقية : ما بين اليسر والتعسف

كان لا بد من إدخال المنهاج المندمج الجديد إلى محك التطبيق، فالبناء النظري، رغم مختلف الصعوبات التي أحاطت به، ورغم ثقل الأسئلة التي رافقته ؛ تم واستقام، لكن الالتباسات التي حاصرته لن تجد إجلاء لها إلا في إجراء تجريب له كبناء تماسك، بكل الجدة التي يحملها، وسط تقاليد تربوية مختلفة وإن كانت حديثة وجديدة.

تم الشروع في تطبيق منهاج التربية على حقوق الإنسان باستحضار مفاهيم أساسية، وذلك بغاية إجراء العملية الأساسية، والمركزية، وهي عملية الإدماج، إدماج هذا المنهاج الخاص الذي يمتد طيلة مسيرة التكوين، في مناهج مواد دراسية متنوعة ومختلفة، وإن كانت تمتد هي أيضا في نفس السيرورة إلا أنها تعرف قطائع، ومحطات تفرضها الأسلاك التعليمية الثلاث. وهكذا حضرت بقوة مفاهيم مثل :

• **التلاؤم**، وهو تلاؤم بين المنهاج الخاص بالتربية على حقوق الإنسان، ومنهاج كل مادة دراسية معنية (من المواد الخمس المذكورة آنفا) باعتبار خصوصياتها المعرفية والبيداغوجية، باعتبار المرحلة الدراسية ومواصفات المتخرج(ة) منها، وباعتبار المرحلة العمرية للتلميذ(ة) وخصائصها النفسية والذهنية.

• **التأثير**، ويقصد به مدى التأثير الذي يمكن أن يحدثه إدماج هذا المنهاج في منهاج المادة الحاملة المختارة، خاصة على مستوى الطرائق، وعلى مستوى التغير الإيجابي لأدوار التلميذ(ة)، وعلى مستوى بناء علاقات تربوية جديدة بين المدرس(ة) وتلاميذه(ها) وتلميذاته (ها)، علاقات منفتحة وديموقراطية، والامتداد المفترض لهذه الروح الجديدة إلى الوسط المدرسي عامة.

• **التدرج**، وهو تدرج عبر المستويات التعليمية، «تدرج في مستوى وأساليب تناول مضامين المنهاج وليس في معيار البساطة والتعقيد، على أن يتم تعميق هذا التناول في المرحلة الثانوية حتى يتم استدماج هذا المنهاج وفق ما تتطلبه غايات التربية على حقوق الإنسان نفسيا واجتماعيا وقيميا.» (من وثائق اللجنة التقنية 1998).

• **الأولوية**، وتعني إعطاء الأسبقية للأنشطة المرتبطة بمفاهيم حقوق الإنسان الأكثر التصاقا بالموضوع المدروس في المادة المعنية، والأكثر إلحاحا أو نفعا بحسب حاجات التلاميذ والتلميذات، وكذا الأيسر دمجا.

• **التفاعل**، وهو تفاعل مع الواقع يعطي الأسبقية لما هو إيجابي فيه قصد تعزيزه، والحث على الاقتداء به، ويستحضر السلبي في الواقع قصد إبراز نقائصه، وبناء بديل مغاير له، ومتجاوز لسلبيته للتأثير في السلوك والقناعات.

لقد كانت هذه المفاهيم أساسية لوضع ما سمي في ما بعد «استراتيجية الإدماج»، وقد تشكلت من مستويين : «مستوى التخطيط : وتبتدىء بقراءة استكشافية شاملة للبرنامج المقرر للمادة، مع رصد أماكن استيعاب الكفايات والقدرات الواردة في المنهاج الخاص. ومن هذه القراءة يتم استخراج خطاطة عامة تستعرض أفقيا عناوين الدروس الحاملة لمضامين حقوق الإنسان ومفاهيمها، وعموديا الكفايات والقدرات المذكورة.» أما المستوى الثاني فهو مستوى التنفيذ : «على مستوى تنفيذ الإدماج يمكن سلوك سبيل المعالجة المرافقة أو سبيل المعالجة التتويجية. ويقصد بالمعالجة المرافقة، أن تتداخل بنود من ثقافة حقوق الإنسان مع بنود من درس المادة الحاملة. وهكذا مثلا تعالج الأبعاد المعرفية بكيفية مندمجة، وكذلك الشأن بالنسبة لمختلف الأبعاد الأخرى. إلا أن من سلبيات هذه الخطة أنها تحدث شروخا في درس المادة الحاملة على اعتبار أنه منظومة هادفة ومتناغمة في كليتها، ويمكن أن يطال نفس التصدع الجانب الحقوقي. أما المعالجة التتويجية أو الموالية، فيقصد بها معالجة البنود الحقوقية مجتمعة فور الانتهاء من معالجة بنود درس المادة الحاملة مجتمعة. وهذه المعالجة تحافظ على تماسك عناصر الدرس وعلى تماسك عناصر المنظومة الحقوقية في نفس الآن...» (نفس المرجع السابق).

لقد كان وضع هذه الخطة ضروريا من أجل تعبيد الطريق أمام كل المختصين حسب المواد الدراسية المعنية من هيئة التفتيش وهيئة التدريس للقيام بعملية الإدماج باستحضار المفاهيم السابقة ووفق معايير مضبوطة وضعت لمعدي الجذاذات التطبيقية، وهي بطاقات بيداغوجية تجسد مختلف الخطوات المنظمة لعمل المدرس(ة) حين يكون بصدد درس أو فقرة من درس تتلاءم مع متطلبات منهاج التربية على حقوق الإنسان، وتتطابق كفايته وقدراته مع المضمون المعرفي للدرس في هذه المادة الدراسية أو تلك.

لقد كانت محددات الإدماج واستراتيجيته، والمعايير الضابطة للجذاذة التطبيقية للمنهاج، بمثابة خارطة طريق تعتمدها الأطر التربوية للسير في هذا المجال الجديد والمعقد أيضا.

كان الهدف المباشر لهذه الأداة، هو ضبط مقاييس الاشتغال وتوحيد أسسها ومنطلقاتها وهو هدف مشروع بالنظر إلى جدة التجربة من جهة وإلى تنوع وتعدد المواد الدراسية المستهدفة من جهة ثانية، إلا أن هذه الأداة التي لم تكن طيعة دائما بين أيدي المختصين، لم تكن إلا علامة على تخوف ظل ملازما للتجربة، واستمر محاصرا للتطبيق، وهو تخوف من التعسف، تعسف على منهاج المادة الدراسية، حين لا يتم الوصول إلى إدماج منهاج التربية على حقوق الإنسان بين مكونات هذا المنهاج الأصلي. لذلك ظلت مطالب اليسر والمرونة والدينامية والتلاؤم حاضرة كمبادىء للإدماج نفسه، منها ما يُستقى من طبيعة منهاج المادة الحاملة ذاته، ومنها ما يمتد من أبعاد منهاج حقوق الإنسان وخصوصياته. لذلك كان التطبيق اختبارا أساسيا لهذه التجربة الفريدة، وكان على كل منهاج وكل برنامج معني من المواد المذكورة وحسب الأسلاك التعليمية من جهة، وعلى منهاج التربية على حقوق الإنسان الخاص والمندمج والشامل من جهة أخرى ؛ كان على كل منهم أن يسير في اتجاه الآخر قصد التفاعل والتكيف وربما التطابق، من أجل اعتماد اليسر والمرونة، لا التعسف والإقحام.

3- المحور الثالث

نماذج للمعاينة والفهم : من منطق النظرية إلى حكم الواقع

سيأخذ هذا المحور طابع التطبيق، وسيعرض لجذاذتين فقط من ما مجموعه 120 جذاذة تطبيقية لمنهاج التربية على حقوق الإنسان، وضعت في كل المواد المعنية ولمختلف الأسلاك، لم تكن الأعداد المحددة لكل مادة متساوية، بل اعتمد العدد الخاص بكل مادة على حمولتها المعرفية وقدرتها البيداغوجية على التلاؤم مع المنهاج الخاص، وكذا على استمرار تدريسها عبر الأسلاك.

تَدخَّل في اختيار مجال الجذاذتين الدراسي والمعرفي، معيار المجال الثقافي والتاريخي، أي إمكانية الفهم اليسير للمضامين لارتباطها بالثقافة والتاريخ الإنسانيين عامة.

الجذاذة الأولى : في مادة التاريخ، بمستوى السابعة أساسي (الأولى إعدادي حاليا)، في موضوع : «العالم بين القرنين 13 و 17م، إفريقيا السوداء، التدخل الاستعماري وتجارة الرقيق»، مدة الإنجاز ساعتان.

الجذاذة الثانية : في مادة الفلسفة، بمستوى الثانية ثانوي آداب (السنة الأولى باكلوريا حاليا)، في موضوع : «العدالة»، مدة الإنجاز ساعتان.

الكفاية المستهدفة في كلتا الجذاذتين هي : كفاية المساواة وهي مصاغة كالتالي في المنهاج : «التعامل بمرجعية المساواة كمبدأ يمثل أساس الحقوق والواجبات وأساس الكرامة الإنسانية» ؛

المستوى المستهدف من هذه الكفاية هو المستوى الأول في كلتا الجذاذتين، وهو مصاغ في المنهاج كالتالي : «معالجة مختلف أوجه اللامساواة من مرجعية الكرامة الإنسانية ومتطلبات السلم الاجتماعي» ؛

أما القدرات المطلوب تنميتها حسب المنهاج في هذا المستوى، فقد تم استهدافها بشكل مختلف ما بين الجذاذتين، وتم ذلك كالتالي :

القدرات في جذاذة التاريخ الموجهة إلى تلامذة السنة الأولى إعدادي :

- الاتجاه نحو معرفة **الآخر** ؛
- ملاحظة الواقع **الاجتماعي** في بعده **الإنساني** وتحليله ؛
- إخضاع الأحكام المسبقة والنمطية **للتفكير والتمحيص** ؛
- تحليل الوثائق واستخلاص المعلومات الأساسية ؛
- القدرة على التواصل **والحوار**.

القدرات في جذاذة الفلسفة الموجهة إلى تلامذة السنة الأولى باكالوريا :

- القدرة على وضع الذات موضع **الآخر** ؛
- القدرة على بناء **الأحكام** على عناصر **موضوعية** ؛
- القدرة على التفكير في العلاقات **الاجتماعية والفحص النقدي لها**.

أما المضامين المعتمدة في كلتا الجذاذتين فمنبثقة من مجاليهما المعرفيين المختلفين إلا أنهما يستحضران بعض المضامين المتطابقة المنصوص عليها عموما

في المنهاج ضمن خانة المضامين، وإن كانت تستدعى في سياقات مختلفة. وقد استعملت النصوص التمثيلية في كلتا الجذاذتين : نصان تاريخيان، الأول مناف لحقوق الإنسان، من كتاب «تجارة الرق والرقيق» لمؤلفه جان هنري كلارك، والثاني وصفي من كتاب «تشريح جثة الاستعمار» لمؤلفه غي دوبوشير. أما النص المستعمل في الجذاذة الثانية فهو نص فلسفي لأرسطو مأخوذ عن الكتاب المدرسي المقرر.

وفي ما يخص التقويم، فقد اعتمدت الجذاذتان على الفصل بين التقويم الجزئي أو المرحلي، والتقويم العام أو التركيبي. إلا أن الاختلاف يبقى حاضرا بينهما بخصوص نوعية استثمار الرصيد المعرفي المكتسب خلال الحصة الدراسية. ويظهر ذلك كالتالي :

في جذاذة التاريخ الموجهة إلى تلامذة السنة الأولى إعدادي:

تلخيص تصور المستعمر للإفريقي، واستخلاص التفسيرات التي يعتمدها في ذلك، والتساؤل حول صحة هذه التفسيرات، وتقديم الأدلة التي يستندون إليها، (توظيف المضامين المعرفية حول قدرة الإنسان الإفريقي على العطاء الحضاري)

استحضار أمثلة عن بعض الرموز والأعلام والنجوم السود (في السياسة، الرياضة، الفن) وتبادل الأفكار والتمييز بين أهداف المستعمر الحقيقية والمبررات التي يسوقها، ويختم بمطالبتهم بتحديد رأيهم في هذه الأحكام، وفي تجارة الرقيق، وبتحديد نوع الحق الإنساني الذي يرفض التمييز ويقاومه.

إرفاق الجذاذة بتمارين هادفة لتقويم المكتسب المعرفي وللتعرف على مؤشرات دالة على اكتساب القدرات المستهدفة وعلى نموها... (أنظر النموذج في كتيب الجذاذات لمادة الاجتماعيات بالتعليم الثانوي الإعدادي)

في جذاذة الفلسفة الموجهة إلى تلامذة السنة الأولى باكالوريا :

هل تعتبر فشل أحد زملائك في الدراسة وجها من أوجه اللامساواة ؟

هل سبق لك أن وقعت ضحية اللامساواة في عائلتك ؟ كيف كان رد فعلك ؟

إذا حرمت يوما ما من استعمال اللغة التي تعتبرها أساس هويتك، هل ستعتبر ذلك وجها من أوجه اللامساواة ؟ بأي معنى ؟

هل تنفيذ حكم الإعدام في حق مرتكب جريمة القتل، فعلٌ عادل ؟

يحدد المنهاج معايير التقويم بالنسبة لهذا المستوى في ما يلي :

«رصد أنواع اللامساواة من خلال وضعيات اجتماعية مختلفة، وتحديد دورها في النزاع القائم في تلك الوضعيات، واقتراح حلول لها».

يتضح من هذه المقارنة السريعة والتطبيقية لمنهاج التربية على حقوق الإنسان، أن الاجتهاد

التربوي والبيداغوجي حاضر في هذه التجربة، وأن تطوير المهارات و تنمية القدرات وإكساب الكفايات لم تكن تتجه فقط إلى التلميذ(ة)، بل تتجه أيضا إلى المدرس(ة)، لأن متطلبات المنهاج الجديد والثقافة التي ينهل منها تقتضي وعيا عميقا بدور التربية وبدور التجديد البيداغوجي، كما تقتضي أدوات ملائمة واستعدادا صلبا للدخول إلى هذه التجربة الغنية والصعبة. فإذا كانت النظرية البيداغوجية قد تجسدت في منهاج له منطقه وتماسكه، فإن حكم الواقع الذي يطبق فيه يمكن أن يكون غالبا إذا لم يكن الاستعداد لدى هيئة التدريس، ولم تكن الأدوات المناسبة بين أيديها، ولم يكن الوعي بالضرورة الحضارية والتنموية للتربية على حقوق الإنسان حاصلا. ولقد وضع البرنامج الوطني في استراتيجيته برامج للتكوين تم إنجازها وفق مقاربة مبتكرة، وأنجز وثائق كدلائل ومصنفات مساعدة على اكتشاف ومعرفة مجال حقوق الإنسان، ولم تكن تلك الإنجازات إلا لتأهيل الواقع التعليمي وإعداده لتعزيز أكبر لثقافة حقوق الإنسان، حتى لا تصطدم الأعمال والأدوات البيداغوجية المجددة بما يمكن أن يعرقل تأثيرها أو أن يحصر إشعاعها.

على سبيل الخلاصة

إن التجربة البيداغوجية التي تم عرض بعض عناصرها، تجربة انبثقت في خضم تحولات سياسية واجتماعية وإصلاحات تعليمية، ويمكن اعتبارها انطلاقا من ذلك غنية ورائدة، يتجلى غناها في قوة الاجتهاد الذي أنتجها، وفي التجاوز المستمر لحصار الأسئلة والإشكاليات. أما ريادتها فتظهر من خلال جدة المفاهيم وجرأة الطرح والمقاربة، وفي اقتحام الحواجز التي ترفعها كل مادة دراسية حولها، وفي ربط جسور جديدة للتواصل بين أطر التربية والتدريس في مجال إنساني نبيل ولأجل تنشئة مواطنة ووطنية. ولكنها ككل تجربة تربوية لا يمكن أن تكتفي بذاتها أو تغلق عليها، بل إن الأسئلة المفتوحة التي رافقتها ولا زالت تلازمها، علامةٌ قوية على حيويتها وعلى ضرورة تجديدها وفتح آفاق أخرى أكثر رحابة واتساعا، خاصة والتعليم المغربي يعرف حاليا دينامية الإصلاح الشامل لمنظومة التربية والتكوين طبق مقتضيات الميثاق الوطني الذي ينص على ضرورة احترام الحقوق الواجبات في الوسط المدرسي والسلوك وفق قيمها الإنسانية.

الدار البيضاء :
المدرسة والمدينة، تجربة إبداع متميزة

خديجة بنشويخ
مديرة الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
بالدار البيضاء

مدينة الدار البيضاء فضاء عيش غني بمضمونه الحضري، وتعقده الاجتماعي، ومداه الرمزي. هذا البعد الحضري البارز في مدينة الدار البيضاء يعني ارتباط فضائها بمرجعية الحياة العامة، بما تحمله من قيم العيش المشترك. وهو بعد تربوي أيضا، إذ يضع المواطن أمام ضرورة بناء علاقات تقوم على الالتزام بقيم المواطنة، أي بقيم الانتماء لفضاء يتحدد بمعايير المسؤولية الجماعية، والفردية.

والأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الدار البيضاء الكبرى، بوصفها فاعلا أساسيا في الحياة العمومية للمدينة، تقع في صميم الممارسة المواطنة التي على المؤسسات العمومية النهوض بها. وهذه المسؤولية تزداد أهمية بالنظر للموقع التي تحتله الأكاديمية في مجال التربية، وتأهيل الأطفال والشباب للانخراط في حياة مهنية، واجتماعية على نحو فاعل، ومسؤول. من ثمة، كان لا بد من بناء علاقات تفاعل بين المدرسة، والمدينة، تفاعل يجسد انتماء فضاء التربية والتعليم لفضاء أشمل هو فضاء العيش المشترك، فالتعلم، إن لم يكن في بعد أساسي منه تجربة تفكير، وتأمل في المعيش الفردي، والجماعي وفي سياقاته الاجتماعية والمواطنية، فإنه يظل قاصرا عن خلق ذلك الاستعداد الفكري والأخلاقي لدى شبابنا لكي يبني أدوات تتيح له التفكير في وجوده الفردي، والجماعي، وما يرتبط به من أسئلة أساسية.

تعميقا لهذه العلاقة بين المدرسة، والمدينة، بين الفضاء التربوي، والفضاء الحضري، أطلقت الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين خلال السنة الدراسية 2010-2011 تظاهرة «الدار البيضاء، مدينة للحياة والإبداع»، وهي تظاهرة ثقافية وتربوية سعت من خلالها إلى خلق مناسبة للاحتفاء، والتفكير، والإبداع، تظاهرة تؤسس لممارسة تربوية تتميز بالعمق والاستمرارية. وقد اكتست أبعادا ثلاثة أردنا أن تجسد غنى العلاقة بين المدينة والمؤسسة المدرسية :

- **بعد تربوي** ؛ تجلى في خلق سياق تربوي مؤسسي يجرب فيه التلميذ، والتلميذة دلالة القيم بمعناها الأخلاقي، والمواطني، والجمالي، ويشتغلان على بنائها كمعايير تتحكم في علاقة الفرد مع ذاته، ومع الآخرين،
- **بعد ثقافي** ؛ يتجسد في الخوض في أشكال من التفكير، والإبداع تتعلق بمعيش الفرد، والجماعة، وتتيح حرية السؤال، والتناول،
- **بعد حضري** ؛ تمثل في ربط علاقة فاعلة بين التلميذ، والمجال الحضري بدلالاته الاجتماعية، والمؤسسية، والإنسانية، ذلك أن

نمو المدينة لا يمكن أن يتم بمعزل عن انخراط المواطن الذي يستطيع إدراك لغات الفضاء الحضري والتجاوب معها.

تمثلت تظاهرة «الدار البيضاء، مدينة للحياة، والإبداع» في أنشطة أطرها الأطر التربوية للأكاديمية على مستوى المؤسسات التعليمية، وفي فضاءات ثقافية، وتربوية أخرى شكلت امتدادا للفضاء المدرسي، وإغناء له. وقد حرصنا على أن تتوزع أشكال الإنتاج الفكري، والإبداعي على المكتوب، والصورة، والتشكيل. وقد أدى انخراط المؤطرين، والتلاميذ، والتلميذات في هذا المشروع الإبداعي على نحو مكن الجميع من رصد قضايا، وأسئلة، ومشاهد، وتناولها في صيغ تميزت بالحرية في التفكير، والتعبير.

ولعل النجاح الذي حققته التظاهرة، وشعر به التلاميذ، والتلميذات يحمل معنى أساسيا هو قدرة المدرسة على فتح آفاق الحياة بدلالاتها، وأبعادها المتعددة، وأن هذا الانفتاح لا يتم دون الوقوف على القضايا، والأسئلة الفعلية التي يواجهها التلاميذ، والتلميذات في وجودهم اليومي، ودون اعتبار رغباتهم، وأحلامهم، ومخاوفهم.

إن الشعور الإنساني البسيط بشروط الوجود مع الآخرين لا يكون دافعا لبناء تصور عقلي يقوم على مبادئ، وقيم تنظم ذلك الوجود، إلا إذا توفرت إمكانيات التساؤل الصادق، والنابع من خبرة الذات، وتمكن كل واحد من خلق فرص بناء خطاب قادر على تحويل الواقع، والتجربة إلى موضوعات يمكن التداول حولها، وإخضاعها للحكم. وتجربة الإبداع كما أرادتها أكاديمية الدار البيضاء تتعلق في عمقها بالتساؤل عن معنى المدينة. إن السؤال «ما هي المدينة ؟» يوجهنا نحو التفكير في المحددات السياسية، والمؤسسية، والرمزية التي تمنح للحياة داخل المدينة طبيعتها الخاصة. وهو سؤال يتعلق أيضا بكيفية تهييىء الفرد لتحمل مسؤولية القيم التي يستطيع بناءها كفرد مسؤول وكعضو في جماعة تنتظم وفق قواعد وتعاقد. والخطوة الأولى التي على المدرسة أن ترسم معالمها في هذا الأفق هي جعل الفضاء الحضري في متناول التلميذ كموضوع للتفكير. هذا التقريب للمدينة من أطفالها يمكن التلميذ من الاقتراب من عالم يبدو للوهلة الأولى غامضا ومجهولا.

ولعل هذا المشروع يحمل في طياته رغبة أخرى لا تقل أهمية عن تلك الاعتبارات التي تحدثنا عنها، الرغبة في جعل مدينة بحجم وتعقد الدار البيضاء تستطيع إدماج أبنائها. ومن الأكيد أن اندماج الشباب في محيطهم يهم المدينة كتنظيم ومؤسسات حضرية، لكنه يعني بنفس القدر المؤسسات التي تلعب دور التربية، والإعداد للحياة الجماعية، وأولها المؤسسة المدرسية.

كيف نعيش المدينة في حياتنا اليومية؟ وكيف ندركها ؟ هل نعيشها كفضاء وموضوعات خارجية أم كمكون لذواتنا ؟ كمسرح تجري فيه وقائع أمام نظرنا، أم كعلاقات تربط بين أفراد وجماعات ؟ هذه الأسئلة ليست تلقائية، ولا بد لها من منطلق يجعلها قابلة للبناء. والممارسة الإبداعية، والتأملية هي المجال الأمثل لخلق تلك النظرة التي تنقل الفرد إلى تملك هذا الفضاء واستدماج إشاراته، ورموزه، ودلالاته، واكتشاف البعد الحضري الذي تخفيه النظرة الاعتيادية، والسطحية، والذي يدل في هندسته، ومعماره، وقوانينه على هذا البعد الأساسي لدى الإنسان.

أية حصيلة لهذه التجربة الإبداعية ؟ ومن أي منظور ينبغي النظر إليها ؟ بإمكاننا القول

إن الأعمال التي أنجزها التلاميذ، والتلميذات، يؤازرهم في ذلك مؤطرون تربويون تبنوا روح المشروع، وانخرطوا فيه، هي علامة أولى سيكون علينا في الأكاديمية أن نحولها إلى سيرورة ترسخها المدرسة، وتغني عمقها التربوي، وتتبناها المدينة لتؤكد جوهرها المواطن. والمدينة كما ننظر إليها هي مجموع الفاعلين الذين تستمد المدينة من فعاليتهم وجودها وقيمتها، مسؤولون عن مؤسسات المدينة، فاعلون اقتصاديون، جمعويون يعملون على تثمين ذاكرة المدينة، وحاضرها، وصنع مستقبلها، فنانون تبنوا فضاءات المدينة، وأبدعوا جماليتها. سيكون علينا جميعا أن نجعل من هذه التجربة لحظة أولى تكون اللحظات الآتية لحظات نضج، وتطوير نحو بناء مشروع يكون مجالا تعبر فيه قيم الحياة المشتركة عن نفسها.

شكرا لتلاميذنا وتلميذاتنا لكونهم أعادوا تشكيل هذه الفضاءات عبر أحلامهم ورغباتهم وانتظاراتهم، شكرا للأساتذة والأستاذات الذين رافقوا هذه اللحظات التأملية وساعدوا في منحها شكلا ودلالات تستدعي إنصاتنا وانتباهنا.

ترجمة

العلم والمواطنة : أي علاقات وأي رهانات؟[1]
برتراند كولب

(ترجمة بتصرف)

مصطفى كاك
مفتش تربوي لمادة الفلسفة

ما يميز عالم اليوم هو التأثير البالغ للعلم والتكنولوجيات على الحياة المعاصرة، وحجم التغيرات التي مست المجتمعات. ومع ذلك، فإن الأساليب المعتمدة في الأنظمة الديمقراطية تجد صعوبة في التلاؤم مع هذه التغيرات. فالعالم الذي نعيش فيه اليوم مطبوع بالشمولية والتواصل اللحظي، وبنشر المعرفة وبالتغيرات السريعة. ومع ذلك، لم تجد الدول الأوربية نموذجا أحسن من نموذج **الدولة الأمة**، كما تم تحديده في معاهدات وستفالي عام 1648، التي أرست فكرة التوازن الدولي، كما لم تجد أحسن من نظام للحكم غير نمط الحكومة التمثيلية، وهو نمط ظهر بإنجلترا، وتم تحسينه من طرف الآباء المؤسسين للولايات المتحدة الأمريكية عام 1876.

لقد أكد الفيلسوف الأمريكي جون ديوي، عشية بدء الحرب العالمية الثانية، على ضرورة إعادة تأسيس الديمقراطية. كما سجل، بعد ذلك، أن الإمكان البشري، في عصر العلم والصناعة، سيكون هو من يعاني الإهمال، وليس الأراضي التي لم تحرث بعد. وفي هذا السياق يقول ديوي : «إن الموارد التي لم تستعمل بعد ستكون هي الموارد البشرية وليس المادية».

ويتبين من النقاش العمومي حول مكانة العلم، أن المفكرين والفلاسفة، وهم يبحثون عن تعريف جديد للديمقراطية الحقيقية، ما زالوا يعيدون تعريف الأغورا (ساحة الحوار) الأثينية. فالأمر يوحي، داخل هذا العالم الشمولي حيث التواصل عن بعد في أوج تطوره، كما لو أن شروط الحوار، والتضامن، والتناظر، والمساواة، وهي شروط ضرورية للنقاش الديمقراطي الحقيقي، لا يمكن أن تتحقق إلا في ديمقراطية القرب من النمط الأثيني. هذه النتيجة تبدو اليوم غير مقبولة، بقدر ما أن العودة إلى الأغورا الأثينية لا يمكن أن تنسجم مع عالمنا الراهن. غير أن هذا النقاش الدائر حول الديمقراطية، يكشف إلى أي حد غيرت التطورات التكنولوجية، مفهوم الديمقراطية ذاته، ومن ثم مفهوم المواطنة.

أول نتيجة لتطور العلم والتكنولوجيات ربما هي التأكيد على ضرورة التربية. فلا يمكن فعلا تكوين مواطنين في مجتمع حديث إذا لم نصل إلى مستوى كاف من التربية. إن فهم العالم الذي نحيا داخله لا يمكن أبدا أن يتم بواسطة تعلم يعتمد التراكم لوحده، ولا على تقليد من سبقونا

1- تشكل هذه المقالة ترجمة وتركيبا لأبرز عناصر المحاضرة التي ألقاها الأستاذ برتراند كولب Bertrand collomb، رئيس معهد الدراسات العليا من أجل العلم والتكنولوجيا، بتاريخ 26 أكتوبر 2010، وذلك بمقر وزارة التعليم العالي والبحث بفرنسا.

فقط. هذا الإقرار بديهي تماما بحيث يبدو من غير الضروري الوقوف عنده. ومع ذلك، فإن إجبارية التربية في عالمنا الراهن لم تدرك بكيفية بديهية. فهناك الكثير من البلدان التي لا تعطي للتربية الأولوية التي تستحقها. فبعض البلدان الأسيوية مثل اليابان، وكوريا، والصين، إنما أقامت نجاحها على جهود، وقروض ضخمة، ومتفوقة. لكن بلدانا أخرى، تعتبر بلدانا نامية مع ذلك، مثل البرازيل، والهند، أو أحيانا بلدانا غنية، مثل دول الخليج العربي المنتجة للبترول، هذه البلدان لديها أنظمة تربوية متنافرة تماما، وأبعد ما تكون عن تحقيق أهداف التربية لجميع الناس. وحتى في الولايات المتحدة، التي تتوفر على نظام جد متميز للتعليم العالي، فما زال المرء يصطدم بالفكرة التي تقول إن التعلمات الأساسية، وهي القراءة، والكتابة، والحساب، كافية للوصول إلى النجاح، وبالتالي، لا داعي لتعلم أشياء كثيرة. وفي إطار هذا التقليد الأمريكي، نجد الأنشطة المقاولاتية، والمبادرة تحل محل النقص الحاصل في المعارف. أما في فرنسا، فإن النظام التعليمي، الذي كان في وضعه النخبوي جيدا، يعاني اليوم من عدم القدرة على التلاؤم مع تعليم جماهيري، ومع التباين المتنامي بين مكونات المجتمع الفرنسي. والملاحظ بصفة عامة أن جميع البلدان المصنعة تقريبا، تتجه نحو المزيد من النفور إزاء الدراسات العلمية.

إن تطور تقنيات التواصل، وإن كان يحمل إمكانيات هائلة لبلوغ المعارف، فإنه يمكن أن يخلق الوهم بأن فهم الظواهر قد أصبح عديم الفائدة، مادام أنه بمجرد نقرة على الآلة يمكن الحصول على الجواب لكل سؤال يطرح. وأكثر الأمور إزعاجا، هو أن الأجهزة الرقمية تكاد تحدث هوة كبيرة بين من لديهم القدرة على الوصول إلى هذه المعرفة الآلية ويتحكمون في هذه التقنيات وبين الآخرين. وأبرز مثال على ذلك هو النقاش الذي يدور حول المناخ، إذ يبدو من البديهي أنه يستحيل مناقشة التغيرات المناخية إذا لم نكن قادرين على تفسير الظواهر الطبيعية، أو كنا ما نزال ننظر إلى الرعد على أنه تعبير عن غضب الآلهة. كما يظهر من النقاش الجاري بالولايات المتحدة حول نظرية التطور، أن الوضع شبيه بما يدور حول قضايا المناخ. والسؤال المطروح اليوم هو كيف نجعل أبناءنا يفهمون التغيير الذي أحدثه العلم والتكنولوجيا في تصورنا للعالم، بل أكثر من ذلك، وبصفة خاصة، كيف نحبب إليهم تعميق التعلم العلمي والتقني ؟

لا يفرض العلم فقط على المواطن القيام بالجهد اللازم لإدراك الإمكانيات التي يوفرها واستخلاص النتائج، بل يقدم للإنسانية إمكانيات مراقبة بيئتها، ومراقبة النوع البشري ذاته، وذلك في أحسن الأحوال كما في أسوئها. ولا يمكن للإنسان الاكتفاء بالعيش محليا، والانشغال فقط بما يراه وبما يحسه مباشرة. إن عمله المحلي ستكون له نتائج كونية تمس التوازنات العامة لهذا الكوكب، وهي توازنات أحيانا غير مستقرة، أو مهددة. وفوق ذلك، سيعطي العلم للإنسان إمكانية لخلق الكائن الحي، إمكانية ما تزال لحد اليوم مجهولة. وأخيرا، فإن العلم سيتيح للإنسان التأثير في نشأته هو بالذات وفي تطور النوع الذي ينتمي إليه. والحالة هذه، فإن العلم، وإن كان يقدم الجواب على سؤالي ماذا وكيف، فإنه لا يجيب على سؤالي لماذا وإلى أي حد.

وإذا كنا نود تربية المواطن، فذلك بطبيعة الحال ليس لأجل أن يصير أداة في خدمة قوة لا يملك زمامها، وإنما لكي يتمكن من أخذ القرار الفردي والجماعي بخصوص كيفية استعمال هذا

الإمكان، وتحديد الغاية، ومعرفة الحدود. هذا النقاش الجماعي صعب جدا، كما تشهد على ذلك المناقشات الدائرة حول تكنولوجيا النانو في فرنسا. ويمكن فحص الكيفية التي يجب اعتمادها في إدارة النقاش حول العلم واستعمالاته. ويبدو أن أمثلة من أمريكا، وانجلترا، تشير إلى أن النقاشات غير المركزة، والتلقائية، والمدعمة بأعمال جامعية ممهدة، تكون أكثر فعالية بخصوص هذا الموضوع من تلك البناءات العقلانية التي تضعها الدولة لتنظيم النقاش العمومي الضخم.

وإذا كانت شرعية المواطن في المناقشة، وفي اتخاذ القرار الجماعي بشأن استعمالات العلم، ليست موضوع جدال، فإنه ليس من البديهي القول إن للمواطن وحده الشرعية في اتخاذ القرار في مصير العلم، وأن من حقه أن يقف حجر عثرة أمام تقدم المعرفة العلمية. يعتقد بعض الناس أن العلم واقعة اجتماعية مثل سائر الوقائع تخضع للتأثيرات، والاختلافات الثقافية للمجتمعات. وبالتالي يميل هؤلاء إلى إنكار القدرة على الوصول إلى حقيقة علمية مستقلة عن التأثيرات الثقافية، أو عن رهانات السلطة القائمة في تلك اللحظة.

من المؤكد أن تفكير العلماء ليس دائما مستقلا عن الأفكار الفلسفية، بل والدينية لعصرهم. ذلك أن هذه الأفكار تستطيع توجيه العلماء نحو مجالات معينة للبحث فيها، كما يمكنها أن توجه طريقتهم في وصف الظواهر. ولإدراك ذلك يكفي قراءة نصوص علمية من حقب مختلفة. ومع ذلك فإن المعرفة العلمية ذاتها، وبفضل المواجهة التي تفرضها بين فكرة، وواقع يمكن ملاحظته، تستطيع مبدئيا التغلب على هذه النسبية. فالمعرفة العلمية تخلق واقعا موضوعيا يخضع له الجميع، مهما اختلفت الثقافات، والمعتقدات. ولهذا السبب كان العلم دائما مناسبة للتقارب بين أناس لهم آفاق، وأراء مختلفة.

تستطيع الجماعة العلمية المتخصصة في مجال معين أن تتعالى على الحدود الوطنية، أو الخصومات. وهذا أمر صحيح دائما كما تشهد على ذلك التبادلات التي تمت بين العلماء الإغريق، والعرب، والأوربيين. وقد كان هذا صحيحا أيضا أثناء الحرب الباردة، حيث استطاع العلماء، عبر ستار حديدي، أن يتحاوروا فيما بينهم، ما لم تتدخل السلطة السياسية لتمنع ذلك. وهذا صحيح أكثر الآن، إذ لا ينبغي أن ننسى أن الأنترنيت قد تطورت أولا استجابة لحاجيات الجامعات، وليس لأجل المقاولات، أو الجمهور العريض.

يقول جون ديوي إن المعرفة بالأشياء كما هي، تعتبر القاعدة الوحيدة، والصلبة للتواصل، والتقاسم. وكل تواصل آخر، إنما يقوم بربط ما يقترحه بعض الأشخاص بآراء لأشخاص آخرين. ومن المهم الإقرار أن المعرفة العلمية، حتى تلك التي بنيت على أساس صلب، إنما تعتبر على الدوام معرفة مؤقتة. ذلك أن نظرية قادرة على الإحاطة بالواقع عند مستوى معين، وداخل إطار محدد، مثل هذه النظرية يمكن دوما التشكيك فيها لاحقا. ويمكن أن يستنتج البعض من ذلك أن النظرية كانت خاطئة، وبالتالي، لا توجد حقيقة علمية. لكن مع ذلك هل يمكننا أن نقول إن نيوتن كان مخطئا في كل شيء، لأن إنشتاين أدخل فيما بعد نظرية النسبية ؟ إن القوانين التي تتحكم في سقوط التفاحة ما تزال صالحة لدى من تسقط على رأسه، رغم أن الأمر يصبح أكثر تعقيدا في إطار مغاير.

تكشف هذه المناقشات أننا لا نستطيع إدراك طبيعة الحقيقة العلمية إذا ركزنا فقط على النتائج. ففكرة الوصول إلى المعرفة العلمية بواسطة «الأنترنيت»، حيث تكفي نقرة للحصول على النتيجة، فكرة غير مجدية، لأننا لا نستطيع إدراك طبيعة الحقيقة العلمية بدون أن نفهم الطريقة المتبعة. فلا يمكن تثمين أهمية وقيمة العلم دون أن نقطع معه جزء من الطريق الذي قطعه. وفي هذا الإطار، سيكون من المهم تعليم تاريخ العلوم، وليس فقط تعليم الوضع الذي وصل إليه. ومن المحتمل أن يشكل هذا تقدما عظيما يجب تحقيقه في أنظمتنا التربوية.

لقد أدى إنكار الحقيقة العلمية، والتأكيد على طابعها النسبي بالبعض إلى اعتبار أن سيرورات مجتمع ديمقراطي وحدها تسمح بإقامة حقيقة اللحظة. وهذا يعني استبدال السيرورة العلمية بسيرورة اجتماعية ديمقراطية. وفي هذا شيء من اللبس الخطير جدا الذي سيعيدنا إلى عصور الظلام. فالسيرورات الاجتماعية، حتى داخل نظام ديمقراطي، تخضع للمعتقدات الجماعية، وللمصالح المختلفة. والخطير هو أن نجعل من هذه السيرورات الحكم في مجال المعرفة العلمية، إذ سيردنا ذلك إلى الخلف لقرون عديدة.

يمتلك المواطنون الشرعية في اتخاذ القرار بشأن استعمال العلم والتكنولوجيا في مجتمع معين. لكنهم لا يمتلكون الشرعية في اتخاذ القرار بشأن ما يجب أن تكون عليه المعرفة العلمية في لحظة معينة. لا يمكن أن توجد ديمقراطية المعرفة العلمية إلا بالمعنى الذي تكون فيه تلك المعرفة ديمقراطية، وفي متناول أكبر عدد من الناس، وليس بالمعنى الذي يجعل المعرفة العلمية نتيجة لسيرورة اجتماعية أو ثقافية. هذا الاستنتاج، الذي قد لا يعجب أصحاب النزعة المطلقة في الديمقراطية، لابد أن تكون له انعكاسات على تنظيم المؤسسات العلمية عندما يتم تنظيمها على نمط ديمقراطي. وهذا يقتضي عدم حصر الوصول إلى المعرفة العلمية في عدد قليل من الناس، وعدم انغلاق الجماعة العلمية داخل برج عاجي. فالعلماء الذين يرفضون الحوار مع غير المتعلمين، بدعوى أنهم لن يفهموا شيئا، هم مخطئون مثلهم مثل أولئك الذين يدعون الحسم في الشأن العلمي، بدلا عن العلماء.

سؤال آخر يتم طرحه في هذا السياق : إذا كان المواطن، فيما يبدو، لا يمكنه أن يكون حكما على العلم، فهل يمكنه مع ذلك اتخاذ القرار بإيقاف تطوره؟ هل بمقدورنا، فرادى أو جماعات، الحسم بأن النتائج السلبية، أو في جميع الأحوال، بأن مخاطر تقدم المعرفة العلمية هي من الأهمية بحيث يجب إيقاف الشريط ككل؟ يسود هذا الموقف لدى بعض الطوائف التي يؤمن أتباعها بالإنعزال عن العالم الخارجي، ورفض أي محاولة لدمجهم، أو خلطهم بمجتمعات، وتعاليم أخرى. ثم هناك موقف خصوم التعديل الجيني للكائنات الحية (OMG) الذين يريدون منع البحث، وبالتالي، إيقاف تطور المعرفة حسب الحاجة، عن طريق فرض اختيارهم الشخصي بواسطة العنف.

الجواب عن هذا السؤال لا يمكن إلا أن يكون فلسفيا، أو ناتجا عن اختيار من بين رؤى متفائلة، أو متشائمة بخصوص القدرات البشرية على استعمال العلم. وفي الغالب يعتبر الحوار صعبا بين الذين يرون في التاريخ الحديث عمليات هدم، وعنف، وجرائم تم تصنيعها بكيفية

ما بواسطة التكنولوجيات الحديثة، وبين الذين يركزون على دور العلم في تمديد حياة الإنسان، وتحسين التربية، وشروط الحياة. ومنذ قطف آدم وحواء التفاحة من شجرة المعرفة، أصبحت كرامة الإنسان، ومأزقه متوقفين على التقدم في هذه المعرفة. فالإنسان لن يستطيع التخلي عن القدرة في التقدم بدون التخلي عن ذاته. و هذا الواقع يفرض على العلماء وعلى المسؤولين السياسيين العمل على توضيح، وتثمين الإمكان الذي يوفره العلم للمواطنين، مع اتخاذ الإجراءات الضرورية لتدبير المخاطر التكنولوجية.

مفاهيم مفتاحية

إعداد : هيئة التحرير

- القيم
- الحق
- الواجب
- المواطنة
- السلوك المدني

يتضمن هذا الركن تعريفات مقتضبة لبعض المفاهيم ذات الصلة بمواد العدد. وهي تعريفات إجرائية لا تدعي الإحاطة بمجموع المفاهيم المرتبطة بموضوع ملف هذا العدد، ولا بمختلف الأبعاد التي تحيل إليها المصطلحات المدرجة في هذا الباب.

القيـــم

جمع قيمة. والقيمة خاصية إن وجدت في الشيء جعلته مرغوبا فيه، أو غير مرغوب فيه، كالخير، والشر، والفضيلة، والرذيلة، والعدل، والجور، والجمال، والقبح، والصدق، والكذب. هذه الثنائيات تندرج ضمن أنواع كبرى من القيم، كالقيم السياسية : المواطنة، والديموقراطية، والقيم المنطقية : الصحيح والخطأ، والقيم الاقتصادية : السعر، وفائض القيمة، والقيم الأدبية : الذوق، والمتعة، والقيم الجمالية : الجميل، والعظيم، والقيم الأخلاقية : الواجب، والإيثار. وان كانت القيم عادة ما ترتبط بالأخلاق، فان هناك فرقا بين الأخلاق، والايتيقا. فالأولى تحدد لنا الواجبات، والحقوق. أما الثانية، فتوصينا بالحكمة، والسعادة، فهي ذات بعد فلسفي، ويمكن نعتها بفلسفة الأخلاق.

أما العلم الذي يدرس القيمة كقيمة في حد ذاتها، فهو الاكسيولوجيا من أكسيس بمعنى قيمة. ومن أسئلة علم القيم : هل القيمة ذاتية أم موضوعية ؟ السؤالان يعودان إلى ضربين من الحدس، الأول يتأسس على ميل نحو كون الأشياء قمينة بالحب في حد ذاتها / الموضوعية الأكسيولوجية، والثاني يتأسس على كون الأشياء خاضعة للأفضلية، أو التراتبية / الذاتية الأكسيولوجية، والحكم الذي نصدره اعتمادا على هذه القيم يسمى حكم قيمة، وهو حكم يختلف عن الحكم الجمالي الذي يقوم على الترفع والحكم المنطقي الذي ينبني على الانسجام، وأحكام القيمة نفعية معيارية لذا يصف مبحثها بالعلم المعياري، والمعيار قاعدة ينبغي اتباعها، أو التوافق حولها للبقاء في الطريق المستقيم، والابتعاد عن الاعوجاج.

الـحق

يتضمن مفهوم الحق في اللغة العربية (انظر لسان العرب لابن منظور) دلالات عديدة تتأرجح بين الصدق، والثبات، والوجوب، واليقين، والحقيقة، والاختصام، والتفاهم. ويبرز هذا التعدد الدلالي في اللغات الأخرى، وفي فكرها. في هذا الإطار، اعتبر أندري لالاند في معجمه الفلسفي والتقني، بأن مفهوم «الحق» يقترن بفكرتين أساسيتين وهما :

- أن الحق هو ما يكون مطابقا لقاعدة محددة، وبالتالي، فإن إقراره يعتبر مشروعا، مثل قولنا : لكل المواطنين الحق في اللجوء إلى القانون.

- أن الحق هو ما يكون مسموحا به، وقائما على الحرية. ومن هنا ركزت مختلف الإعلانات عن حقوق الإنسان، على الحق في الأمن، والملكية الخاصة، والمساواة، ومقاومة الظلم، والقهر الخ...

ويمكننا التمييز في ضوء ذلك، بين ثلاثة أشكال للحق، وهي :

- الحق الطبيعي، الناتج عن طبيعة البشر، والعلاقات القائمة فيما بينهم باستقلال عن كل تشريع (مثل الحق في الحياة) .

• الحق الوضعي، الناتج عن القوانين المكتوبة، أو الأعراف التي اكتست صبغة القانون، مثل الحق المدني، والحق الروماني.

• حق الناس الذي تأسس على مبدأ المساواة، وتم تطبيقه في البداية على الأجانب الخاضعين للقانون الروماني، واتسع في العصور الحديثة ليشمل العلاقات بين الدول، وأيضا العلاقات بين المواطنين.

ومعلوم أن الإعلانات الحديثة، والمعاصرة عن حقوق الإنسان، والمواطن، انبثقت من النظريات الفلسفية حول الحقوق الطبيعية، والمدنية. وهي النظريات التي تبلورت على يد كل من اسبينوزا، وهوبز، ولوك، وروسو في إطار ما يعرف بنظرية الحق الطبيعي، وتطورت على يد فلاسفة بارزين، نذكر من بينهم : كانط، فيخته وهيجل. وقد سمحت معالجة مسألة الحق (الطبيعي والمدني) بإثارة قضايا تتعلق بالحرية، والسلطة، والعنف، والديموقراطية، والمواطنة، والتسامح، والعدالة، والإنصاف، وهي القضايا التي شكلت مجال اهتمام الفلسفة السياسية المعاصرة.

وقد أكد الباحثون في مجال الفلسفة السياسية على تطور منظومة الحقوق، بفعل التحولات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والثقافية التي عرفتها مختلف بلدان العالم. هكذا، لم يعد الأمر مقتصرا على الحقوق المدنية، والسياسية، بل تعداه إلى الحديث عن الحقوق الاقتصادية، والاجتماعية، مثل الحق في الشغل، والتعليم، وحق الإضراب، وعن الحقوق البيئية، وحقوق الأقليات، والحق في الاختلاف... إلخ.

الواجب

تستعمل كلمة «واجب» كترجمة للفظة الفرنسية : Devoir، وتعني حينما تكون مقرونة بفعل ما (مثل : Devoir faire) ضرورة القيام به. وهي كلمة مشتقة من الأصل اللاتيني : Debere التي تجمع كلا من : De، و Habere، وتعني أن يكون المرء مدينا لشخص آخر بشيء ما.

أما في القاموس العربي، فكلمة «واجب» مشتقة من الفعل الثلاثي «وجب» التي تتضمن معنى اللزوم. يقال : «وجبَ الشيءُ، يجب وجوبا، أي لزم» وأصبح أمرا مستحقا، أي ضروري الوقوع. «وأوجبه هو، وأوجبه الله، واستوجبه، أي استحقه» (لسان العرب ؛ القاموس المحيط).

إجمالا، يعبر «الواجب» على وجه العموم عن ضرورة قد تكون ذاتية أو موضوعية، أي ضرورة قد تعود لقرار ذاتي للشخص، أو لدواع يفرضها المجتمع أو السياق الطبيعي الذي يتواجد فيه الفرد. وبما هي كذلك، فهي تأخذ شكل إلزام أخلاقي ذاتي أو اجتماعي أو ديني... غير أن هذا الإلزام، في كل الأحوال، لا يكون إكراها مفروضا على المرء من الخارج

(Une contrainte)، بل هو التزام ذاتي (Un engagement) نابع عن اقتناع داخلي لدى الشخص بقوة إلزامية الواجب، حتى حينما يتم إرجاع هذه القوة الإلزامية إلى الدين أو المجتمع. فلا يكون السلوك واجبا إلا حينما يكون التزام الفرد بمقتضياته نابعا من صميم قناعته الأخلاقية الذاتية. بهذا الشكل، ميز «كانط»، أحد منظري الفلسفة الأخلاقية في القرن 18م، بين الالتزام الذاتي بالواجب، وهو استجابة لما يأمر به الواجب الأخلاقي تجد مبدأها في الضمير أو الوازع أو الوعي أو الإرادة الأخلاقية، وبين الاستجابة لما تأمر به القوانين الوضعية التي تجد مبدأها في الإكراه المؤسساتي الخارجي ومختلف التشريعات والآليات التي يستند إليها. هكذا، يعبر مفهوم الواجب عن ضرورة يلزم تحقيقها أو هو ضرورة القيام بفعل ما نتيجة احترام القانون. إنه الصيغة التي تأخذ هنا ضرورة القانون الأخلاقي وحدها مع استبعاد كل ضرورة أخرى غيرها. وكلما كان هذا الإلتزام نابعا من داخل الإرادة كلما كان أخلاقيا خالصا.

وليس الواجب ضرورة عملية إلا باعتباره دالا على الاستقلال الذاتي للإرادة الشخصية التي تلزم ذاتها بذاتها بالامتثال للواجبات، باعتبارها أوامر أخلاقية، ولا تحتاج إلى سلطة خارجية (سلطة المؤسسات مثلا)، اللهم سلطتها الداخلية. هذا الالتزام الأخلاقي بالواجب يرقى بالمرء من مستوى الفرد الخاضع لمحددات طبيعته الفيزيائية (الحاجات والضرورات المادية) والسيكولوجية (الأهواء والميول والرغبات...) والاجتماعية (الانتماء الاجتماعي، الولاء، الروابط المنفعية...)، إلى مستوى الشخص الأخلاقي، أي الكائن الإنساني ذي الكرامة الأخلاقية، الذي يوجد كغاية في ذاته لا كوسيلة قابلة للاستغلال لأي هدف كان، والذي ينبغي أن تصونه الحياة المدنية وقوانينها بكاملها.

وإذا كانت القوانين السياسية معبرة عن الحرية السياسية التي تكفلها الدساتير والمؤسسات والآليات الديمقراطية، فإن القوانين الأخلاقية، التي تصوغ الواجبات كضرورة كونية مطلقة (فواجب التضامن أو المساعدة أو الوفاء... واجب كوني مطلق لا يتقيد بهذه الظرفية أو تلك، ولا بهذه الغاية أو تلك...) تعبر عن الحرية الأخلاقية للشخص. وإذا كان استمرار الحرية والقوانين السياسية رهين استمرار المؤسسات والآليات الاجتماعية والتشريعية الضامنة لاحترام حقوق المواطنة، فإن استمرار الحرية والقوانين الأخلاقية يظل رهين الالتزام الذاتي للشخص بالواجبات تجاه ذاته والغير.

غير أن هذا التمييز بين نظام التشريعات والقوانين و«الواجبات» السياسية، وبين نظام القوانين والواجبات الأخلاقية لا يعني انفصالهما عن بعضهما البعض، ر غم أنهما يتعارضان أحيانا، بل تكاملهما العملي. فإذا كان النظام الأول يقوم على أساس الحقوق الفردية والمدنية، فإن نظام الواجبات الأخلاقية يقوم على الالتزام الفردي باحترام هذه الحقوق والحريات المدنية، إلى جانب عدم انتهاك الحقوق الكونية للإنسان بوصفه شخصا أخلاقيا أينما وجد. بهذا المعنى، كانت دائرة الواجب الأخلاقي أشمل من دائرة الالتزامات السياسية والمدنية للمواطن، طالما أنها تشمل التزام الشخص تجاه الإنسانية ككل.

المواطنة

لفظ المواطنة (Citoyenneté-Citizenship) مشتق في اللغات الأجنبية من كلمات : City، - Cité، التي تعني المدينة (Polis في اللغة الإغريقية القديمة). في هذا الإطار، تعد المواطنة انتماء لمدينة بوصفها فضاء مشتركا للتعايش والمساهمة في القرار وتدبير القضايا العمومية. وفي اللغة العربية، اشتقت الكلمة من لفظة «وطن» التي تعني في المعجم العربي القديم «المنزل الذي تقيم فيه، وهو موطن الإنسان ومحله» (لسان العرب). لذلك قيل : وَطَنَ بالمكان وواطن بمعنى أقام فيه. بهذا المعنى، لم تتعد الكلمة في الاشتقاق العربي معاني الإقامة في المكان والاستقرار فيه. وكل المعاني «السياسية» التي لحقت هذا المعنى، من قبيل الانتماء المشترك للمكان وحضارته وثقافته وقيمه، استمدت من المعجم الاجتماعي والسياسي للكلمة ؛ وهو معجم متعدد الأصول السياسية والقانونية والتاريخية.

أما المواطنة في الاصطلاح المعاصر، فتعني، حسب دائرة المعارف البريطانية : «علاقة بين فرد ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة، وبما تتضمنه تلك العلاقة من واجبات وحقوق متبادلة في تلك الدولة. والمواطنة تدل ضمنا على مرتبة من الحرية مع ما يرتبط بها من مسؤوليات».

لا تنحصر المواطنة فقط في الانتماء لبلد ما (لمجال ترابي) أو لأمة معينة، بل هي انتماء قائم على الاعتراف. وإذا استند هذا الاعتراف في تاريخ المجتمعات إلى معايير تختلف باختلاف منظوماتها الثقافية والقيمية (النبالة والمكانة الاجتماعية، أو المِلكية، أو الدين، أو الخصوصية الإثنية أو العرقية..)، فقد أصبح في العصر الحديث، خصوصا بعد الثورة الفرنسية (1789)، قائما على معيار الحق الطبيعي ومنظومة القيم الأخلاقية والسياسية التي أقامتها نظريات الحق والفلسفة السياسية تحديدا. في إطار هذه المرجعية، ومن زاويتها القانونية ـ السياسية بالذات، تمنح المواطنة الشخص حقا مشروعا في أن يكون صاحب حقوق مختلفة سياسية ومدنية وثقافية واجتماعية (Un Sujet de Droits).

في مقابل هذه الحقوق، المؤطرة بقوانين وتشريعات، تتحدد التزامات وواجبات المواطنة على رأسها احترام الفرد للقوانين والفضاءات العمومية، والمشاركة السياسية، والإسهام في الإنفاق العمومي حسب الإمكانيات، والانخراط في حل القضايا والشؤون العامة، والدفاع عن الوطن..إلخ.

في زمننا الحالي، فرضت العولمة توسيع مرجعيات المواطنة، بحيث أصبحنا نتحدث عن المواطنة الفاعلة، وهي أنشطة عمومية لأفراد وهيئات، ومؤسسات، وجمعيات منظمة في إطار فضاءات، وشبكات للإعلام، والتحسيس، والتواصل، وأعمال تضامنية وتعبوية، الهدف منها الإسهام التطوعي في التنمية المحلية والجهوية خصوصا، والانخراط في تدارس مشاكل المواطنين ومشاركتهم في بلورة حلول ملائمة لها. في هذا السياق، أصبحت المواطنة تطرح في أفق أوسع سوسيو ـ ثقافي وأخلاقي : فهي تهم الفرد كشخص أخلاقي،

وفي خصوصياته الجهوية والمحلية الاجتماعية والثقافية. هنا بالذات ترتبط بقضايا العدالة الاجتماعية، والإنصاف، والحق في الاستفادة من الثروات، والموارد الوطنية بشكل يضمن تكافؤ الفرص. فالمساواة السياسية أمام القانون غير كافية، ولا بد من إكمال المواطنة بالسعي الدائم إلى تحقيق العدالة الاجتماعية والإنصاف.

أخيرا، لابد من الإشارة إلى أن العولمة بقدر ما عززت المفاهيم السياسية، والقانونية، والاجتماعية للمواطنة الفاعلة، بقدر ما خلقت أيضا شروطا جديدة مكنت من مساءلة المواطنة داخل الدولة الواحدة في أفق التفكير، وإرساء مقتضيات ما يسمى حاليا المواطنة الكونية. لقد بلورت العولمة أفقا آخر للمواطنة الكونية يستوعب قضايا مختلفة، من قبيل : قضايا البيئة العالمية وضرورة التضامن بين الأمم والدول لأجل المحافظة عليها ؛ قضايا الهجرة، والصحة، والفقر، والمجاعة، والتغذية، والفروق الصارخة بين الشعوب في استغلال الموارد العالمية ؛ قضايا الإرهاب، والحروب، وآثارها على الشعوب، وعلاقاتها الدولية ؛ قضايا التحديث العلمي، والتكنولوجي، وما يثيره عالميا من إشكاليات تهم التربية، وتعميم التعليم، والقضاء على كل أشكال الأمية، والتخلف الفكري، والثقافي ؛ كلها، وغيرها قضايا أصبحت تطرح على المستوى الدولي إشكاليات كبرى تمس المواطنة العالمية، ومسؤولية الدول، والشعوب عن التدخل المشترك لأجل بحثها، وإيجاد حلول لها تراعي الإرث المشترك للإنسانية، وحقها في بيئة عالمية آمنة تسمح بتنمية الشعوب الأكثر فقرا، وتأسيس علاقات سلمية بين الدول تضمن حق الأفراد، والجماعات في العيش الكريم.

السلوك المدني(1)

يندرج مفهوم «السلوك المدني» في شبكة مفاهيمية واسعة، تتداخل فيها المعاني، وتتعدد الدلالات، وإذا كان هذا المفهوم بمكونيه : السلوك، والمدنية يُحِيلُ في نفس الوقت على الأخلاق والإيتيقا، وإلى التمدن كحالة مجتمعية ترادف التحضر ؛ فإنه يستدعي، في الآن ذاته، مفاهيم أخرى محورية، مثل : الديموقراطية، والمواطنة، والوطنية، واحترام حقوق الإنسان، والمدنية، والحس المدني، والتربية المدنية، أو التربية على المواطنة، أو التربية على حقوق الإنسان. لذلك، تعكس المصطلحات المستعملة في مجاله الواسع، والمرادفات التي يحيل عليها في أحيان كثيرة ؛ تطورا تاريخيا وسياسيا للمجتمع، وكذا تحولا في القيم الأخلاقية والإنسانية ؛ فإذا كان الحس المدني، مثلا، يعبر عن الفضائل الضرورية للسلوك الفردي والجماعي، فإن التربية على المواطنة تهدف إلى تحديد وفهم العلاقات القانونية التي تضبطها قوانين، وتشريعات الدولة، بينما تسعى التربية على حقوق الإنسان إلى التعلق بالقيم الكونية للإنسانية جمعاء.

1- من أرضية الندوة الوطنية حول ***«المدرسة والسلوك المدني»*** المنظمة من طرف المجلس الأعلى للتعليم، الرباط 23 و 24 ماي 2007.

هكذا، فإن أي مصطلح من المصطلحات المذكورة له معناه، وهدفه الخاص، وسياقه التاريخي.

هناك، إذن، معنيان يعكسان تطور المفهوم :

• معنى عام، يشمل واجبات المواطن(ة)، ومسؤولياته في علاقته بالدولة من جهة، وبالمواطنين من جهة ثانية ؛

• ومعنى خاص، يحدد الفضائل الضرورية الواجبة في تنشئة المواطن(ة) الصالح، المتمتع بالحس المدني، والانضباط، والإخلاص للمجموعة الوطنية.

إن هذه المعاني، التي ارتبطت بتطور المفهوم في الثقافات الغربية اليونانية، واللاتينية، والمعاصرة، تظهر بوضوح في مفهوم التربية في الثقافة العربية، وفي التراث الإسلامي الديني، والفكري. فهي تعني التأديب، من جهة، والتهذيب، من جهة ثانية. فالتأديب هو توجيه الطفل(ة) نحو الانضباط والانتظام، أي تلقينه قواعد الضبط الأخلاقي الاجتماعي أما التهذيب فغايته طبع النفس البشرية بالفضائل الدينية والأخلاقية، وهي فضائل أخلاقية وعقلية في نفس الوقت. فغاية التربية الإسلامية هي توجيه السلوك الفردي، من جهة، وتنظيم الحياة الاجتماعية، من جهة ثانية.

إن هذا التعدد الدلالي الذي يرتبط بمفهوم تنمية السلوك المدني، والذي يحيل إلى حقول واسعة مثل القانون، والأخلاق، وقواعد السلوك، وأنماط التربية، بقدر ما يغني تحديد المفهوم نظريا، بقدر ما يجعل تحديده على صعيد الممارسة صعبا، وغير يسير. إلا أن هناك مجموعة من التحديدات الأولية تمكن من تشخيص هذا المفهوم في عمليات أساسية لها بعدها التربوي، مثل :

• ترسيخ مبادئ وقيم المجتمع في انفتاحها على القيم الكونية ؛

• معرفة المؤسسات، والقوانين، والمعايير الوطنية، والالتزام بقواعدها ؛

• فهم قواعد الحياة المجتمعية بمعناها الواسع، واكتساب حس المسؤولية الفردية، والجماعية ؛

• الوعي بالحرية في التفكير، والتعبير، وفي ممارسة الحياة العامة، والخاصة مع احترام حرية الآخرين ؛

• إعمال الفكر النقدي، والدفاع عن الرأي.

وذلك مع اعتبار تأسيسها على قاعدة قبول الآخر والحق في الاختلاف عنه، وانطلاقها من المبادئ العامة لانتظام الحياة المشتركة بين الأفراد.

بيبليوغرافيا

إعداد : هيئة التحرير

يهدف هذا الركن إلى تمكين القارئ من لائحة بيبليوغرافية مقترحة، من شأنها أن تساعد على تعميق البحث والدراسة في المواضيع المدرجة في ملف العدد. وهي لائحة مختصرة لا تستوفي كل العناوين، ولا تغني عن أهمية إثرائها بمختلف المراجع والدراسات ذات الصلة.

مراجع باللغة العربية

- المملكة المغربية، ***الميثاق الوطني للتربية والتكوين***، المطبعة الرسمية، 2002 ؛
- «***التقرير التركيبي للبحث الوطني حول القيم***»، إنجاز : حسن رشيق، رحمة بورقية، عبد اللطيف بنشريفة، محمد الطوزي، منشورات «50 سنة من التنمية البشرية وآفاق سنة 2025»، 2004 ؛
- أشغال الندوة الوطنية حول «***المدرسة والسلوك المدني***»، المنظمة من قبل المجلس الأعلى للتعليم، الرباط، ماي 2007 ؛
- دليل «***التربية على قيم الشفافية ومحاربة الرشوة***»، نشر وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي والجمعية المغربية لمحاربة الرشوة «***ترانسبارنسي المغرب***» ؛
- رأي المجلس الأعلى للتعليم رقم 07/02 بتاريخ 23 يوليوز 2007 في موضوع «***دور المدرسة في تنمية السلوك المدني***» ؛
- سلسلة منشورات وزارة التربية الوطنية ووزارة حقوق الإنسان، الصادرة تحت عنوان «***البرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان***»، 2001-2002 ؛
- سيف بن ناصر المعمري، «***تربية المواطنة : توجهات وتجارب عالمية في إعداد المواطن الصالح***» ـ مكتبة الجيل الواعد، سلطنة عمان، 2006.
- سعاد جوزيف، «***المواطنة ونوع الجنس في العالم العربي***»، المصدر :
- www.pogar.org/publications/gender/.../gendera.p
- «***سؤال الأخلاق ونظام القيم***»، نشر مجلة الإحياء الصادرة عن الرابطة المحمدية للعلماء، العدد المزدوج 23-33، غشت 2010.
- عبد السلام السعيدي، «***تدريس مفاهيم قيم حقوق الإنسان ضمن المناهج التعليمية : مع دراسة تطبيقية***»، نشر دار الثقافة، 2001 ؛
- علي خليفة الكواري، «***دراسة حول مفهوم المواطنة في الدولة الديموقراطية***»، العدد 30 من سلسلة كتب المستقبل العربي حول الديموقراطية والتنمية الديموقراطية في الوطن العربي، بيروت، 2004.
- محمد أولحاج، «***بيداغوجيا القيم : أسسها، ومكوناتها، ومرجعياتها الأساسية***»، منشورات صدى التضامن، 2009 ؛
- مؤلف جماعي : ***الجامعة وبناء المواطنة في مصر***، الناشر : برنامج الديمقراطية وحقوق الإنسان، 2007.
- نصر وضاح، «***القيم والتعليم***»، نشر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 2001 ؛

مراجع باللغة الفرنسية

- Apap G., Azzimonti F., Beal Y. (et autres), «***Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté ; De l'école à la cité***», Lyon, Chronique Sociale, 1996.

- Audigier. F, ***«Enseigner la société, transmettre des valeurs»***, Conseil de l'Europe, 1993.
- Belayeur. D, Soutmans. Ph, (et autres), ***«Education à la citoyenneté et à l'environnement»***, Presses universitaires de Namur (Belgique), 2008.
- Belle Bladé. M, ***«Démocratie et éducation à la citoyenneté en Afrique»***, L'Harmattan, Paris, 2008.
- Blind D., Lobstein L., Lobstein P. (et autres), ***«Eduquer à la responsabilité»***, Lyon, Chronique Sociale ; 2001.
- Bruder. D, ***«A la recherche de l'établissement citoyen»***, L'Harmattan, Paris, 2002.
- Canivez, Patric , ***«Eduquer le citoyen»***, Hatier, Paris, 1995.
- Carlo yvan, Guinemard Monique, ***«Une éducation civique autrement dite»***, Lyon, CRDP, 1992.
- Cellier. H, «La démocratie à l'école : ***apprendre, mais ensemble»***, L'Harmattan, Paris, 2000.
- Conseil de l'Europe, ***«Education à la citoyenneté démocratique : méthodes, pratiques et stratégies»***, 2001.
- Conseil de l'Europe, ***«Education à la citoyenneté démocratique et cohésion sociale»***, 2001.
- Claudine Leleux, ***«Éducation à la citoyenneté»*** Tome 1: ***Les valeurs et les Normes de 5 à 14 an***s ; Bruxelles, De Boeck ; 2006.
- Claudine Leleux, ***«Éducation à la citoyenneté»*** Tome 2: ***Les droits et les devoirs de 5 à 14 ans*** - Bruxelles ; De Boeck, 2006.
- Claudine Leleux, ***«Éducation à la citoyenneté»***, Tome 3 : ***La coopération et la participation de 5 à 14 ans-*** Bruxelles, De Boeck, 2008.
- Collette Crémieux , ***«La citoyenneté à l'école»***, ed. Syros, 1998.
- Collectif , ***«La citoyenneté c'est quoi ?, Parole d'ados»***, ed. Sépia , 2003.
- Collectif, ***«Construire la citoyenneté : de l'école à la cité»***, Chronique sociale, 1996.
- Constant, Fred, «***La citoyenneté : éducation civique, juridique et sociale»***, Montchrestien, 2000.

- Dubet, F., M. Duru-Bellat et A.Vérétout, ***Les Sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion social***, Paris : Seuil, 2010.
- Duhamel. A, Jutas. F, ***«Enseigner et éduquer à la citoyenneté»*** Hatier ; Paris, 1995.
- Elbaz. M, Helly. D (sous la dir.), ***Mondialisation, citoyenneté et multiculuralisme.*** Quebec / Paris Les Presses de l'Univrsité Laval / L'Harmattan 2000.
- Engel. V, ***«L'université européenne, acteur de citoyenneté»***, Ed. Academia- Bruylant ; 1999.
- Felouzis. G, ***«Les mutations actuelles de l'université»***, PUF ; Paris, 2003.
- Galichet. F, ***«L'éducation à la citoyenneté»***, Paris, Anthropos/Economica, 1998.
- Gisbert, Rolland, ***«Civilité, civisme, citoyenneté»***, Académie de Grenoble, éd 2007.
- Gonnet, Jacques, ***«De l'actualité à l'école, pour des ateliers de démocratie»***, Armand Colin, 1995.
- Guigue. X, (coordination), ***«L'éducation à une citoyenneté active et responsable»***, Source : http:// www.alliance21.org/fr/proposals
- Houssaye Jean, ***«Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation»***, PUF, Paris, 1992.
- Ikeda. D, ***«Pour une citoyenneté planétaire : vos valeurs, vos convictions et vos actions»***, L'Harmattan, Paris, 2005.
- Jolnet. D ; Lannoye. Ch (coord.), ***«Apprendre la démocratie et la vivre à l'école»***, Bruxelles, Labor, 1995.
- Jutas. F, ***«L'éducation à la citoyenneté : enjeux socioéconomiques et pédagogiques»*** Presses de l'université de Quebec, 2010.
- Lamrini, Rida, ***«L'université marocaine autrement»***, Ed. Marsam, Rabat, 2007.
- Le Gal, Jean, ***«Les droits de l'enfant à l'école [Texte imprimé] : pour une éducation à la citoyenneté»***, De Boeck, 2002.

- Lenoir. Y ; Janet, Ch ; Xypas, C, ***Ecole et citoyenneté : un défi multiculturel***- Armand Colin, Paris, 2006.
- Liebel, Manfred, ***«Enfants, droits et citoyenneté [Texte imprimé] : faire émerger la perspective des enfants sur leurs droits»***, L'Harmattan, 2011.
- Monga. Oliga. MM, ***Le développement par l'éducation à la citoyenneté***- Presses universitaires de Kinshasa, 2006.
- Merckelbach, Stefane, ***«définir les valeurs d'un établissement scolaire»***, www.ordinata.ch, 2004.
- Michiels. J-P, Jacqumotte. FJ, Uzunidis. D, ***«Mondialisation et citoyenneté»***, L'Harmattan, Paris, 1999.
- Mougnioute, Alain, ***«Eduquer à la démocratie»***, éd. du Cerf , 1987.
- Obin, Jean-Pierre, ***«les valeurs et l'école»***, www.afae.fr, 2009
- O'Shea, Karen, ***«Glossaire des termes de l'éducation à la citoyenneté démocratique»***, Conseil de l'Europe : www.coe.int.
- Ouellet. F, ***«Ouelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?»***, Presses universitaires de Laval, 2004.
- Page, Michel, ***«Pluralisme, citoyenneté et éducation»***, L'Harmattan, 1996.
- Prairat E., Andrieu B., ***«Les valeurs ; Savoirs et éducation à l'école»***, Presses Universitaires Nancy ; 2003.
- Raulet. G, ***«Apologie de la citoyenneté»***, éd. Cerf ; Paris, 1999.
- Raveaud Maroussia, ***«De l'enfant au citoyen : la construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre»*** ; PUF, Paris, 2006.
- Reboul, Olivier, ***«Les valeurs de l'éducation»***, 2e éd. - Paris, PUF, 1999 - coll. Premier cycle.
- Roche, Georges, ***«L'apprenti citoyen, une éducation civique et morale»*** , éd. ESF, 1993.
- Rezsohazy, Rudolf, ***«sociologie des valeurs»***, Armand Colin 2006, pp. 13-14
- Robin, Alexander, Hofmann Jan, Prairat Eirick, ***«L'apprentissage de la civilité à l'école»*** : Regards croisés - Les rencontres de la DSSCO ; 2003.
- Roche, Georges, ***«Quelle école pour quelle citoyenneté ?»*** ed. ESF , 1998.

- Rueff-Escoubres. C, ***«La démocratie dans l'école : une pratique d'expression des élèves»***, La Découverte ; Paris ; 1997.
- Schnapper, Dominique et Christian Bachelier, ***«Qu'est-ce que la citoyenneté ?»***, Gallimard/Folio, 2000.
- Solere-Queval Sylvie, ***«Les valeurs au risque de l'école»*** Presses Universitaires du septentrion/Villeneuve d'Ascq ; 1999.
- Thill. G, Warrant. F, ***«Plaidoyer pour des universités citoyennes et responsables»***, Presses universitaires de Namur (Belgique), 1997.
- Tobelem. G, ***«Pour une université citoyenne»***, Editions John Libbey Eurotext, Paris, 1998.
- Valentin Ch, ***«Enseignants : reconnaitre ses valeurs pour agir»***, ESF éditeur ; 1997.
- Xypas. Constantin (dir) ***«Education et Valeurs : Approches plurielles»***, L'Harmattan, Paris, 2001.
- Xypas. C, ***«L'éducation à la citoyenneté»***, L'Harmattan, Paris, 2001.
- Xypas. C, ***«Les citoyennetés scolaires»***, PUF, Paris, 2003.

مستجدات التربية والتكوين

المجلس الأعلى للتعليم

بمقتضى دستور المملكة، المجلس الأعلى للتعليم يصبح مجلسا أعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

نص دستور 2011 على إحداث مجلس أعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، عوض المجلس الأعلى للتعليم الذي تم تنصيبه في فبراير 2006. يعد هذا المجلس، بصيغته الجديدة، استمرارا لمؤسسة وطنية تشكل قوة اقتراحية، وآلية تقويمية، وفضاء لتبادل الرأي المتعدد وللنقاش الديمقراطي، ومجالا للاستفادة من خبرة وتجربة الكفاءات الوطنية ذات العطاء المتميز في ميدان التربية والتكوين والبحث العملي، بغاية الارتقاء بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، وحشد التعبئة المجتمعية حول المدرسة المغربية وقضاياها الأساسية.

في هذا الصدد، حدد الفصل 168 من الدستور مهام المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي فيما يلي :

- إبداء الرأي حول كل السياسات العمومية والقضايا الوطنية التي تهم التعليم والتكوين والبحث العلمي ؛
- إبداء الرأي حول أهداف المرافق العمومية المكلفة بميادين التربية والتكوين والبحث العلمي وتسييرها ؛
- الإسهام في تقويم السياسات والبرامج العمومية في ميادين التربية والتكوين والبحث العلمي ؛

مركز التوثيق بالمجلس الأعلى للتربية والتعليم يتعزز بمجموعة من المطبوعات

في إطار تعزيز رصيده الوثائقي، عمل مركز التوثيق بالمجلس على طبع 4 آراء، وأشغال 3 ندوات، و17 دراسة سبق إنجازها في إطار دعم مختلف الآراء والتقارير التي أصدرها المجلس خلال ولايته الممتدة من 2006 إلى 2010.

آراء المجلس

- رأي المجلس في مشروع تأهيل التعليم العتيق (فبراير 2007) ؛
- رأي المجلس في دور المدرسة في تنمية السلوك المدني (يوليوز 2007) ؛
- وجهة نظر المجلس حول البرنامج الاستعجالي لقطاعات التربية والتكوين (شتنبر 2008) ؛
- رأي المجلس في واقع وآفاق برامج التربية غير النظامية ومحاربة الأمية (يوليوز 2009).

أشغال الندوات

- أشغال ندوة المجلس الأعلى حول «المدرسة والسلوك المدني» ؛

- أشغال ندوة المجلس الأعلى حول «تدريس اللغات وتعلمها في منظومات التربية والتكوين» ؛
- أشغال ندوة المجلس الأعلى حول «الشراكة المؤسساتية من أجل المدرسة المغربية» ؛

الدراسات

- دراسة تتعلق بالقيام بتشخيص استراتيجي للشراكة من أجل المدرسة المغربية : دراسة مقارنة لأنظمة الشراكة (بالفرنسية) ؛
- دراسة مقارنة لأنظمة الشراكة المؤسساتية (بالفرنسية) ؛
- دراسة حول تقويم أثر البرامج التعليمية على حقوق الإنسان والمواطنة (بالفرنسية) ؛
- دراسة حول اللامركزية واللاتركيز في قطاع التربية الوطنية : تجربة الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين ؛
- دراسة حول مجالس تدبير المؤسسات التربوية في علاقتها بالإدارة التربوية والمجالس الأخرى لمؤسسات التربية والتعليم ؛
- دراسة تقويمية للمناهج المطبقة بالسلك الابتدائي والثانوي الإعدادي (بالفرنسية) ؛
- دراسة تشخيصية حول التعليم العتيق بالمغرب (بالفرنسية) ؛
- دراسة حول تمويل وتكلفة التعليم بالمغرب ؛
- دراسة حول وضعية وآفاق التعليم الأولي بالمغرب (بالفرنسية) ؛
- دراسة حول مسلسل استقلالية الجامعات (بالفرنسية) ؛
- نتائج استطلاع رأي حول الوضعية الحالية لمهنة التفتيش التربوي وآفاق تطويره (بالفرنسية) ؛
- دراسة حول «التفتيش التربوي، بعض الاتجاهات الدولية» (بالفرنسية) ؛
- دراسة حول التربية غير النظامية ومحاربة الأمية ؛
- دراسة حول سبل تطوير برامج محاربة الأمية والتربية غير النظامية (بالفرنسية).

اتجاهات حديثة في ميدان التربية والتكوين

بريطانيا

افتتاح 24 **«مدرسة خاصة» بمناسبة الدخول المدرسي 2011** : هذه المدارس ممولة من طرف الدولة، غير أن إنشاءها متروك لمبادرة الجمعيات المحلية والأساتذة، بل لأولياء التلاميذ أيضا.

تم استيحاء الجانب المتعلق بالتدريس من نماذج أجنبية، لاسيما السويدية والأميركية (مدارس الميثاق)، حيث تكون المؤسسات المستقلة حرة في تنظيم تعليمها على النحو الذي تراه

مناسبا. مع الإشارة، إلى أن هذا النوع من المدارس كان موجودا بالمملكة المتحدة «الأكاديميات» ، إلا أنه لم يكن يسمح بإحداثها سوى بمبادرة من الهيئات المتخصصة، وليس من قبل المواطنين.

(http://www.lefigaro.fr/international/2011/09/02/01003-20110902ARTFIG00629-rentree-le-royaume-uni-teste-les-ecoles-libres-free-schools-faites-par-les-parents.php)

فرنسا

ماذا يقول الباحثون حول «أثر المدرس»؟. تشرح مذكرة مركز التحليل الاستراتيجي (CAS)، وهي مؤسسة للبحث تعمل بجانب الوزير الأول بفرنسا، أنه منذ أربعة عقود، أكدت مجموعة من البحوث في مجال التعليم أن أثر المدرس في النجاح الدراسي أكبر من عامل اختيار المؤسسة. ويقترح المركز تحسين تقويم الممارسات الأستاذية.

(www.strategie.gouv.fr/content/que-disent-les-recherches-sur-leffet-enseignant-note-danalyse-232-juillet-2011)

أصدر مركز التحليل الاستراتيجي (CAS) تقريره عن «العمل والعمالة في عشرين عاما : خمسة أسئلة، سيناريوهين، وأربعة مقترحات» : التقرير يحلل متغيرات عالم الشغل في مواجهة استمرار ارتفاع معدلات البطالة، وتسارع العولمة ، وانتشار التكنولوجيات الحديثة والتطورات المجتمعية.

(www.strategie.gouv.fr/system/files/rappte20_05juillet_11h_0.pdf)

تدابير من أجل تعزيز مواكبة التلاميذ المعاقين بمناسبة الدخول المدرسي 2011 : سيتم تعزيز نوعية مواكبة التلاميذ المعاقين، وتعيين مساعدين مؤهلين إضافيين، كما ستتم مواصلة تحسين ممارسات تقويم الأطفال **المعاقين** من قبل دور الأشخاص المعاقين (MDPH). يتعلق الأمر بإجراء تقويم أفضل لاحتياجات الطفل حتى يتمكن من الاستفادة من توجيه تعليمي مناسب ومواكبة مدرسية ملائمة. سيتم أيضا تشجيع المبادرات الرامية إلى تيسير الوصول إلى الكتب الدراسية.

(www.gouvernement.fr/gouvernement/des-mesures-pour-renforcer-l-accompagnement-des-eleves-handicapes-des-la-rentree-2011)

الولايات المتحدة الأمريكية

أصدر مكتب الدراسات الأمريكي «Mc Kensey» تقريره عن تكلفة الفشل المدرسي في الولايات المتحدة.

(www.agirpourlecole.org/v2/wp-content/uploads/2011/05/McKinsey-the-cost-of-the-US-edu-gap-June-20091.pdf)

ملفا العددين المقبلين
من «دفاتر التربية والتكوين»

ملف العـــدد الســـادس

◄ المناهج والبرامج الدراسية : أسئلة ورهانات

ملف العـــدد الســـابع

◄ المدرس في نظام تربوي قيد الإصلاح

Thème du sixième numéro

▶ Programmes et curricula scolaires : Questions et enjeux

Thème du septième numéro

▶ L'enseignant dans un système éducatif en cours de réforme

Sommaire

A l'écoute du lecteur 2

Dossier

L' école Marocaine et l'éducation aux valeurs dans une société en mouvement 3

- **Le système éducatif à l'épreuve des changements socioculturels au Maroc : La cohésion sociale par l'éducation à la citoyenneté** 7
  Abdesselam EL OUAZZANI, Mostafa HASSANI IDRISSI, Mohammed MELOUK, Mounir ZOUITEN

- **Activités scolaires et éducation à la citoyenneté** 18
  Kenza ABOULFETH

- **Le Service Communautaire à l'Université Al Akhawayn** 24
  Cherif Bel Fekih

- **L'Avis du Conseil Supérieur de l'Enseignement n° 2/07** 29

«A l'écoute du lecteur»

Les « Cahiers de l'Education et de la Formation » : deux années déjà d'un ambitieux parcours

Deux années se sont écoulées depuis la parution du premier numéro des Cahiers de l'Education et de la Formation. C'est l'occasion pour nous de procéder à l'évaluation de cette expérience pour en capitaliser les acquis et faire le point sur les contraintes rencontrées. Les enseignements ainsi collectées serviront à améliorer au continu cet ambitieux projet éducatif.

Dans cette perspective, on peut souligner les acquis suivants :

- Le succès des Cahiers de l'Education et de la Formation est aujourd'hui un objectif partagé par la Direction de la Revue et ses lecteurs. En témoignent les avis, remarques et propositions exprimés dans les formulaires d'évaluation renseignés par les lecteurs ;
- Ces « Cahiers » occupent désormais une place importante parmi les revues nationales qui s'intéressent au domaine de l'éducation et de la formation, comme l'atteste le nombre croissant de ses lecteurs ;
- Les Cahiers ont pu mobiliser les contributions de différents acteurs éducatifs, dans le respect des standards de rigueur scientifique et éditoriale en vigueur.

Ces acquis ne sauraient cependant occulter un certain nombre de contraintes constatées, que l'on peut résumer ainsi :

- les cinq premiers dossiers des Cahiers de l'éducation et de la formation se sont focalisés essentiellement sur les problématiques à caractère macro-éducatif et ce, au moment où le besoin de traiter de problèmes plus spécifiques s'avère de plus en plus impérieux. Ce paradoxe s'explique par le souci de répondre à la fois aux exigences des objectifs que les Cahiers se sont assignés, et aux attentes de la majorité des lecteurs, dont les intérêts et les besoins divergent ;
- On note aussi le nombre très réduit de contributions que la Rédaction reçoit à l'occasion de la préparation de chaque numéro, ce qui rend difficile la sélection d'articles publiables suivant les critères préétablies ;
- Avec seulement 4 numéros par an, la périodicité de publication reste en deçà des attentes de la Direction des Cahiers et de ses lecteurs.

Si l'intérêt des Cahiers a porté, jusqu'à maintenant, sur les problématiques stratégiques du système éducatif national, telles que les relations pédagogiques, les approches pédagogiques, le manuel scolaire, l'évaluation et l'enseignement des valeurs de la citoyenneté, il portera, dorénavant, à la fois sur des problèmes macro et micro éducatifs. Les Cahiers traiteront des préoccupations pratiques des acteurs de l'éducation et essayeront d'accompagner les mutations que connaissent les notions, les connaissances et les représentations éducatives et pédagogiques, dans leur interaction avec la dynamique sociale et les exigences actuelles de notre société.

La Rédaction veillera donc à continuer à publier régulièrement ces Cahiers, en espérant atteindre les objectifs fixés dans sa ligne éditoriale, qui consistent essentiellement à :

- Servir de plateforme d'échanges avec les différents acteurs éducatifs à propos des concepts, connaissances et expériences liées aux problématiques de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique ;
- Informer des innovations récentes dans les domaines de l'éducation, de la pédagogie et de la didactique et présenter des expériences réussies ;
- Participer à la diffusion de la connaissance scientifique relative aux questions de l'éducation et de la formation dans notre pays.

Le Directeur Responsable

Dossier

L'école Marocaine et l'éducation aux valeurs dans une société en mouvement

PRESENTATION

L'éducation aux valeurs de la citoyenneté et du civisme au sein de l'école marocaine a pour finalité de former des citoyens attachés aux constantes religieuses et patriotiques de leur pays, pleinement respectueux des symboles et des valeurs civilisationnels de leur Nation, et fermement attachés à leur identité, dans toute la diversité de ses composantes ; des citoyens fiers d'appartenir à leur pays, conscients de leurs droits et de leurs devoirs, envers eux-mêmes, leur famille, leur communauté et leur patrie, et imprégnés des vertus de l'effort et de l'esprit d'initiative. Il s'agit aussi d'éduquer les futures générations aux valeurs de la tolérance, de la solidarité et de la coexistence pacifique, leur permettant ainsi de participer, en toute confiance et optimisme, à la vie démocratique de leur pays.

Les «Cahiers de l'éducation et de la formation» consacrent ce cinquième numéro au thème de «L'Ecole Marocaine et l'éducation aux valeurs dans une société en mouvement». Ce thème qui reste toujours d'actualité, est l'une des préoccupations constantes de l'Ecole Marocaine qui nécessite une réflexion et une évaluation continues.

Ce numéro s'articule autour des axes suivants:

1/ Champ sémantique des concepts de citoyenneté et de comportement civique

Cet axe s'interroge sur un certain nombre de concepts théoriques liés à la citoyenneté et au comportement civique. Il essaie d'explorer leurs fondements intellectuels et philosophiques ainsi que la relation qu'ils entretiennent avec d'autres concepts qui appartiennent au même champ sémantique et qui sont en liaison étroite avec l'éducation.

2/ Etat des lieux des valeurs de citoyenneté et de civisme dans les établissements d'éducation et de formation

Ce deuxième axe se propose de contribuer à l'établissement de l'état des lieux des valeurs de citoyenneté et de civisme dans nos établissements d'éducation et de formation. Il essayera notamment, de faire le point sur les efforts déployés par notre pays dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'Homme, en relation avec la dynamique des réformes en cours dans la société. Il tentera également de relever quelques manifestations de l'incivisme dans certains de nos établissements scolaires.

Seront abordées dans cet axe des questions telles que : quelles valeurs l'Ecole Marocaine véhicule-t-elle ? Le discours scolaire autour des valeurs à l'école est-il cohérent ? Quel est l'impact de ce discours sur l'éducation aux valeurs de la citoyenneté et du civisme ?

3/ L'éducation aux valeurs à l'épreuve des mutations récentes de la société

La problématique de l'éducation aux valeurs peut être appréhendée à l'aune des mutations profondes que connaissent les systèmes culturels et de valeurs, tant dans la société marocaine que partout ailleurs dans le monde.

Ceci met en avant le rôle de l'école dans la promotion de valeurs partagées par l'ensemble de la société. Il est en effet de sa responsabilité d'accompagner les mutations sociales par la diffusion et l'ancrage de valeurs humaines communes chez les jeunes, mais aussi de s'impliquer, de par son statut d'acteur social par excellence, dans l'entreprise de consolidation du système des valeurs.

4/ Enjeux liés à l'éducation aux valeurs de la citoyenneté et du civisme

Cet axe vise à cerner les enjeux intellectuels, sociétaux et politiques relatifs à l'éducation aux valeurs de la citoyenneté et au développement du comportement civique.

Il tentera également d'évaluer l'impact de cette éducation sur les jeunes générations relativement à leur insertion dans leur environnement social, leur ouverture sur le monde extérieur et le renforcement de la capacité de notre pays à relever les défis de l'intégration dans la communauté internationale et de l'adhésion aux valeurs universelles.

5/ L'éducation aux valeurs de la citoyenneté et la question pédagogique

Ce thème aborde les approches, les méthodologies et les moyens didactiques utilisés dans l'éducation à la citoyenneté et au civisme. Parmi les questions soulevées dans cet axe:

- Comment transformer le discours sur les valeurs de citoyenneté et de civisme en convictions intellectuelles, puis en engagement et en pratique quotidienne au sein de la communauté?

- Dans quelle mesure les méthodes d'enseignement et les programmes de formation initiale et continue en vigueur dans nos établissements d'enseignement et de formation sont-ils adaptés aux particularités de l'éducation à la citoyenneté et au civisme ?

6/ L'éducation à la citoyenneté : le rôle de l'école et des autres institutions de socialisation

Cet axe sera consacré au rôle de l'école dans l'éducation à la citoyenneté, comparativement à celui des autres institutions de socialisation, en particulier la famille, la société civile et les médias.

Certaines valeurs véhiculées par ces institutions, notamment par certains médias et certaines technologies de l'information et de la communication, comme Internet, sont quelques fois en contradiction avec les valeurs relayées par l'école. Se pose alors la question du rôle que cette dernière doit jouer dans la gestion de cette diversité des valeurs et de la nécessité de doter les apprenants des outils intellectuels et de l'esprit critique afin de leur permettre de faire des choix rationnels.

Le système éducatif à l'épreuve des changements socioculturels au Maroc : La cohésion sociale par l'éducation à la citoyenneté

Etude de terrain réalisée en 2009

Abdesselam EL OUAZZANI, Mostafa HASSANI IDRISSI,
Mohammed MELOUK, Mounir ZOUITEN
En collaboration avec L'UNESCO, Bureau de Rabat
et la Chaire des droits de l'Homme -Bergame)

Préambule

Le projet de recherche qui rassemble six pays (Maroc, France, Italie, Espagne, Algérie et Tunisie) autour de la question capitale «Education, diversité et cohésion sociale en Méditerranée occidentale» ambitionne d'apporter un éclairage sur le rapport entre éducation et cohésion sociale à travers les facteurs contextuels qui expliquent et/ou reflètent l'émergence et/ou l'aggravation de tensions/divisions et ce, en articulation avec le système éducatif et donc par le biais des réponses éducatives.

En effet, la réflexion, menée par l'équipe nationale marocaine, mettait en perspective ce constat : le système éducatif marocain, à l'épreuve des changements socioculturels, a tenté de mobiliser l'éducation à la citoyenneté comme un instrument alternatif pour préserver ou consolider la cohésion sociale.

Plutôt qu'un objectif en soi, la notion de «cohésion sociale» dénote un processus caractérisé par la recherche d'un équilibre dynamique entre forces sociales centrifuges et centripètes, ou celui de la volonté de réduire les divisons sociales et la polarisation de la société qui peuvent se manifester au travers de disparités socio-économiques ou de divisions identitaires et culturelles ou d'une combinaison des deux.

1- Les orientations générales pour les deux enquêtes

1.1. Enquête nationale spécifique : cas du Maroc

Il s'agit d'entreprendre deux enquêtes nationales afin de cerner les

conceptions et les représentations des principaux acteurs sur le terrain (élèves, enseignants, et directeurs d'établissements) quant à la pertinence et l'efficacité des actions éducatives visant à renforcer la cohésion sociale d'une part et le désir de «vivre ensemble» d'autre part.

Il s'agit d'une enquête nationale spécifique au contexte marocain et qui est le prolongement de l'analyse élaborée lors de la Phase I, portant sur la perception de l'éducation à la citoyenneté ; l'objectif est d'analyser la perception des élèves, des enseignants et des chefs d'établissement concernant le programme de l'éducation à la citoyenneté.

Plus précisément, la perception des trois acteurs scolaires concerne la mise en place des nouveaux curricula (contenus et méthodes d'enseignement) du point de vue de la socialisation civique et la formation de l'identité de groupes initiés par le ministère Marocain de l'Education Nationale. La focalisation portera sur les thématiques abordées dans les différents contenus, les activités pédagogiques programmées et l'articulation de cet enseignement de valeurs citoyennes avec celles observées à l'intérieur de la classe, de l'école et dans le quartier. Quelle est la nature de l'articulation dans son rapport à la cohésion sociale ?

1.2. Enquête commune : vivre ensemble

Donner la parole aux jeunes, aux parents, aux enseignants et aux représentants d'associations partenaires actives dans le domaine de l'éducation pour exprimer leurs opinions sur des questions liées au «vivre ensemble». La population cible concerne les élèves de l'école publique : Imam Malik.

Les focus group organisés à cet effet, ont porté sur des questions d'identité et d'altérité :

- de l'identité nationale, de la diversité culturelle : moi/nous/les autres
- de l'identité multiple ;
- de citoyen du monde

De même, il a été question du sens que les élèves donnent au «vivre ensemble» et ce, en rapport non seulement avec le vécu au quotidien... mais également avec ce qui est imaginé, rêvé... par ces jeunes collégiens.

Un autre questionnement a été abordé avec les jeunes ayant trait, d'un côté, à ce qu'évoque pour eux la région de la Méditerranée en termes d'identités et de cultures, et de l'autre s'il y a de pair avec leur prise de conscience plus ou moins affirmée de l'appartenance multiple, notamment à l'identité plurielle méditerranéenne. Il s'agit ainsi de pointer les aspects de perception des jeunes qu'ils ont d'eux-mêmes et de l'altérité ainsi que de leur projection dans l'espace de la méditerranéen.

1.3. Méthodologie d'approche

L'enquête annoncée au départ de cette étude de cas et effectuée réellement sur le terrain repose sur une vision stratégique et une approche méthodologique précises. Cette section sera consacrée à trois chapitres complémentaires :

1) approche de l'élève ;

2) approche de l'enseignant ;

3) approche du chef de l'établissement.

1.4. Approche des responsables d'établissement

Il s'agit de savoir, par exemple, si les séances réservées à l'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires sont suffisantes pour inculquer les valeurs et principes de la citoyenneté aux élèves et surtout si les enseignants et les directeurs ont perçu un changement dans le comportement des élèves depuis le renforcement des programmes en matière de l'éducation à la citoyenneté.

Le questionnement a tourné également autour des démarches entreprises par l'administration de l'école pour créer le terrain favorable au développement de pratiques citoyennes ainsi que leur avis par rapport aux réponses éducatives qui s'imposent pour pallier à ces insuffisances et redresser la situation actuelle.

1.5 Fiche technique : milieux de l'enquête et perceptions de l'éducation à la citoyenneté

Enquête en milieu rural
Sehoul : Région de Rabat

1. Ecole publique : Sidi Azouz

Focus group 1:

- élèves : 09 élèves de 6ème (nombre qui correspond aux inscrits officiels à ce niveau)
- élèves : 13 élèves de 5ème (nombre qui correspond aux inscrits officiels à ce niveau)

Focus group 2 : 01 enseignant

Focus group 3 : le directeur de l'établissement

2. Collège public : Arrayhane

Focus group 1:

- élèves : 12 élèves de 8ème
- élèves : 14 élèves de 9ème

Focus group 2 : 01 enseignant

Focus group 3 : le directeur de l'établissement

Situation géographique : école primaire publique à 40 km de Rabat

Enquête en milieu urbain
Rabat

1. Ecole publique : Imam Malik

Focus group 1:

- élèves : 14 élèves de 6ème (4 garçons et 10 filles)
- élèves : 14 élèves de 5ème (3 garçons et 11 filles)

Focus group 2 : 02 enseignants

Focus group 3 : le directeur de l'établissement

2. Collège public : Oumou al Banine

Focus group 1:

- élèves : 15 élèves de 9ème 15 élèves âgés de 14 à 15 ans (dont 02 garçons)

Focus group 2 : 06 enseignants

Focus group 3 : la directrice de l'établissement

Situation géographique : quartier Youssoufia –Rabat

2. Les résultats des enquêtes

Les réponses données par les différentes cibles de l'enquête montrent qu'il est très difficile d'apprécier positivement la question de la perception des cours d'éducation à la citoyenneté sur le comportement des élèves ainsi que sur les enseignants et les chefs d'établissement concernés.

Les cours y afférents qui auraient dû renforcer

- le sentiment de dignité, de liberté, de justice, de droit ainsi que ceux d'entraide , de tolérance, de démocratie et de la paix,

- les capacités de la gestion des conflits ;
- la connaissance des institutions nationales ; institutions locales, les règles de la vie politique,

Ces cours ne permettent donc pas d'exercice de la pleine citoyenneté. Celle-ci s'enseigne d'une certaine manière qui laisse à désirer et ne s'applique que difficilement. Autrement dit, les compétences visées par l'introduction officielle de cette matière n'ont été que très peu développées chez les élèves qui ont été initiés à la thématique globale sans pour autant avoir la possibilité d'en traduire les valeurs apprises dans leurs comportements quotidiens.

Qu'il s'agisse du respect de soi , du respect de la différence, du respect des choix ou qu'il s'agisse de la participation active, de l'exercice du sens critique, de la prise de position, de l'argumentation, de l'expression des désirs/les besoins, les devoirs/les droits, la majorité des élèves estime que ces valeurs sont purement théoriques : non seulement elles ne sont pas appliquées par l'ensemble des acteurs éducatifs, mais elles ne se manifestent pas dans la vie quotidienne en dehors de l'école.

Quant à la question du « vivre ensemble », les élèves estiment pour la plupart

- Que leur identité doit comporter une dimension d'ouverture avec un attachement aux valeurs traditionnelles ;
- Qu'ils se définissent d'abord par leur appartenance religieuse, la langue, les traditions, les habitudes alimentaires et vestimentaires, l'histoire et le patrimoine et l'amour de la patrie ;
- Que la nationalité est l'appartenance à la nation ;
- Qu'ils préfèrent d'abord réaliser la construction maghrébine par rapport au projet de coopération méditerranéen ;
- Que ce choix, pour eux, s'explique par les valeurs accordées à l'économie et à la concurrence par rapport aux valeurs de la modernité ;
- Qu'en cas de migration pour les études ou le travail, la destination des pays du Nord, en particulier la France est privilégiée, même s'ils considèrent qu'il y a de la discrimination dans ces pays ;

- Les valeurs les plus importantes à leurs yeux sont la solidarité, l'égalité et la lutte contre la corruption.

2.1. Les manuels scolaires ne peuvent constituer un outil suffisant et efficace quel que soit le degré de leur maîtrise et de leur prise en compte des valeurs et des critères des droits humains et citoyens en l'absence de relations démocratiques centrées sur les besoins et l'intérêt de l'élève au sein des établissements scolaires et de formation.

D'ailleurs, l'accueil peu chaleureux réservé par l'administration aux activités de cette discipline apparaît comme une forme, parmi d'autres, de résistance contre sa traduction sous forme de projets pédagogiques dans la mesure où la faiblesse du soutien et de l'aide, au niveau local, à ces expériences, ont des répercussions négatives sur leur déroulement et leur développement.

2.2. Le déploiement des clubs d'éducation à la citoyenneté reste faible et n'arrive pas à couvrir tous les établissements scolaires malgré tout ce que ces clubs peuvent offrir comme services pédagogiques au programme scolaire réservé à l'éducation à la citoyenneté dans le domaine des questions en rapport avec la cohésion sociale.

En fait, cette discipline ne dispose pas d'espace réservé à ses activités alors que si cet espace était disponible, elle occuperait sa place au sein de l'établissement scolaire. En l'absence de ces considérations, la gestion des difficultés et des problèmes relève toute entière du domaine de l'enseignant-animateur et des élèves impliqués.

2.3. La formation des enseignants, quant à elle, reste individuelle et dépend des personnes plutôt que des institutions ; à cela s'ajoute le manque de mesures incitatives au profit des enseignants, qui ne bénéficient d'aucune formation dans cette discipline, ce qui limite leur enthousiasme (application du programme, préparation des élèves aux examens et aux contrôles continus). L'enracinement de cette jeune expérience reste tributaire, d'une part, de la clarté de la vision, d'autre part, de la réflexion sur les outils et les moyens à mettre en œuvre pour garantir une formation solide des enseignants en matière d'éducation à la citoyenneté.

2.4. Porté du discours : l'école est figée dans ce qu'il est convenu d'appeler «la parole énoncée». Il en est de même de la famille dans sa dimension sociale fondée sur la reproduction des modèles au moment où elles devraient ensemble constituer des piliers actifs dans l'émergence de la culture des droits humains et citoyens et ce à travers l'encouragement de la confiance en la créativité de l'Homme et en sa capacité créatrice à développer et à transmettre cette culture. L'essor de la culture de la citoyenneté et des droits humains passe par l'enseignement certes mais aussi par d'autres canaux comme les activités de formation, de recherche et de sensibilisation qui relèvent des rôles de la société civile dans sa dimension culturelle.

2.5. Curricula : il faudrait également que les curricula cessent d'osciller autour de l'organisation hiérarchique des cadres référentiels (national, religieux, universel) ou les instrumentaliser. Les valeurs fondatrices de la cohésion sociale et la position qu'elles doivent occuper dans les manuels scolaires gagneraient davantage à être clairement exprimées. Le choix des manuels scolaires doit être fait selon les critères de clarté dans l'expression des valeurs (de liberté, de dignité, d'égalité, de justice...) et de leur conformité aux normes universelles.

2.6. Les outils à mettre en place

Pour que soient enseignés les principes fondamentaux du changement sur les plans comportemental et relationnel, trois entrées s'imposent :

- la première repose sur la lutte contre la violence et la discrimination basée sur le sexe dans les établissements scolaires ;
- la deuxième se rapporte à l'habilitation et la généralisation des clubs des droits humains et de la citoyenneté ;
- la troisième concerne l'habilitation et la généralisation de conseils de gestion des établissements.

Ces outils sont de nature à créer des espaces pédagogiques de participation et d'échanges entre l'administration, les élèves et les autres intervenants. La représentativité des élèves dans ces structures peut être porteuse de

changements positifs et d'une nouvelle dynamique en cas de généralisation de ces structures. Ces outils pourraient aussi jouer un rôle important dans l'organisation du dialogue, le contrôle et l'harmonisation des relations entre les intervenants scolaires tant sur le plan pédagogique que sur le plan relationnel. Ils peuvent enfin offrir l'occasion de se concentrer sur les aspects marquants de la vie scolaire comme la violence par exemple.

Sur le plan opérationnel, le choix des illustrations et des supports didactiques dans les manuels d'éducation à la citoyenneté, au niveau des images, des textes ou autres, doit concrétiser l'orientation vers le choix de modèles sociaux conformes à un projet de société assurant la cohésion sociale. Il faut aussi œuvrer à l'actualisation des outils didactiques pour leur permettre d'être au diapason des acquis sociaux et politiques.

2.7. L'approche intégrée des acteurs concernés : S'imposent également le choix et la dynamisation d'une approche intégrée pour susciter l'enthousiasme des différents intervenants et insuffler l'esprit d'entraide et de complémentarité entre l'établissement scolaire et les différents partenaires afin de promouvoir les valeurs d'égalité, de dignité, de liberté, de justice et d'entraide dans les comportements et les attitudes de nos élèves.

L'enseignant représente, à tous les niveaux, un élément essentiel dans l'opération de dynamisation des activités de l'éducation à la citoyenneté puisque la réalisation des objectifs du programme est tributaire de l'intervention de cet acteur. C'est pourquoi il faut lui fournir les outils dont il a besoin pour assurer son rôle de vecteur de la culture de la citoyenneté. Et si l'enseignant ne peut faire l'économie d'une formation solide en matière d'éducation à la citoyenneté, il n'en reste pas moins que l'optimisation de cette formation dans sa pratique professionnelle reste hypothéquée par ses propres valeurs et ses convictions profondes en la matière.

Les qualités personnelles des enseignants et leurs aptitudes figurent donc parmi les principaux critères sur lesquels repose la réussite du projet de citoyenneté. Aussi est-il important d'investir dans le développement des compétences pédagogiques des enseignants et dans leur appropriation des connaissances et des valeurs de citoyenneté.

2.8. L'investissement matériel, technique et financier

Un autre investissement est tout aussi important : engager les moyens nécessaires (matériels, techniques et financiers) pour mettre en place des structures pérennes (ateliers ; clubs ; associations...). Le coût de cet investissement ne doit pas être perçu comme une perte, mais plutôt comme un processus à travers lequel la valeur ajoutée sur le plan du développement humain et donc du citoyen responsable œuvre dans l'intérêt de la collectivité.

Il s'agit de rentrer dans la logique de l'investissement dans le capital humain sans lequel le développement durable n'a aucun sens.

2.9. Le débat national

Par ailleurs, il est plus que nécessaire d'ouvrir un véritable débat sur ces questions et d'impliquer les enseignants dans la réflexion collective:

- Les rôles et la mission de l'école dans une perspective de l'éducation aux valeurs de l'éthique ;
- La place réelle de la diversité culturelle en tant que patrimoine et richesse en partage ;
- La qualité des programmes pédagogiques, littéraires et culturels visant le développement du sentiment d'appartenance à une identité nationale plurielle, riche qui unifie dans la diversité et la pluralité ;
- Les mécanismes de renforcement du sentiment d'appartenance à une diversité enrichissante plutôt que de cibler l'homogénéisation assimilatrice forcée des différentes composantes de la société ;
- La qualité des outils didactiques et pédagogiques contribuant au développement du comportement civique et des attitudes favorables à l'ouverture sur les autres civilisations ;
- Le développement de compétence de dialogue, d'acceptation de la différence ;
- Prise de conscience de l'évolution que traversent le monde et le pays : les transformations historiques, sociopolitiques, culturelles et démographiques ;

- Renforcement des compétences de lecture, d'analyse et d'interprétation des discours, des événements et des bouleversements ;
- Renforcement des compétences d'autocritique, d'autoévaluation ;
- Renforcement des compétences permettant d'apprendre à changer et à accompagner le changement.

A ces questions qui ne peuvent être vraiment résolues ni par des décisions ni par des décrets, mais par la seule voie délibérative, de l'écoute et de la compréhension collective, il est tout aussi nécessaire d'ajouter la révision du système économique qui ne semble pas pouvoir intégrer l'objectif de la cohésion sociale, du fait de la distribution inégalitaire des fruits de la croissance et qui n'apporte pas encore la correction nécessaire aux déséquilibres sociaux susceptibles d'améliorer les conditions de vie des classes défavorisées.

Le contexte économique (enrichissement des riches ; chômage et élargissement de la sphère des catégories sociales affectées par la pauvreté) dramatise les défaillances du système éducatif dans son ensemble et exacerbe notamment la question relative aux valeurs de la citoyenneté effective qui n'est pas perçue et vécue par les jeunes de manière positive. Ce n'est point un hasard si les valeurs les plus importantes aux yeux des jeunes sont : la solidarité, l'égalité et la lutte contre la corruption.

Conclusion

Notre système éducatif, subissant de plein fouet les rafales des transformations socioculturelles aggravées par une très mauvaise répartition des richesses et des disparités géographiques, a mobilisé officiellement une discipline à part entière, dans l'enseignement primaire et collégial, «l'éducation à la citoyenneté». Après huit ans d'expérience, le résultat est assez limité : non pas parce que les élèves ne comprennent pas l'importance de cette disciplines et ne s'y impliquent pas, mais parce que pour pouvoir développer les compétences citoyennes visées chez les jeunes afin de pouvoir les observer au niveau de leur comportement quotidien, les moyens adéquats (matériels et financiers) et les actions pertinentes (formation, formation continue) au niveau de l'espace scolaire

doivent être prévus et accordés et que la socialisation des jeunes ne se réalise pas en marge de celle plus large globale des différentes composantes de la société.

Certes, il ne sert à rien d'éduquer les jeunes à la citoyenneté si les adultes et les institutions sont incapables de prendre le relais. C'est un processus continu. Le système éducatif, au carrefour du processus de socialisation exacerbé par les indicateurs sociodémographiques et culturels, est en fait à la recherche des outils à mêmes de relever les défis à la cohésion sociale : quel politique adopter face à l'accroissement de la revendication de la diversité culturelle et linguistique ? Comment résoudre la problématique des paradoxes des valeurs identitaires (authenticité, traditions, conservatisme, fondamentalisme et extrémisme), face à l'attraction de la modernité et ses valeurs libérales ? Quelles alternatives mélioratives pour dépasser les limites de la dynamique des réformes (politiques, éducatives, sociales et institutionnelles) ?

Activités scolaires et éducation à la citoyenneté

Kenza ABOULFETH
Ex Formatrice au CPR de Meknes

Introduction

Il va sans dire que la mission première de l'école est de former les futurs citoyens. De ce fait, l'école ne peut ignorer ni l'environnement dans lequel elle agit, ni l'enracinement de ceux auxquels elle s'adresse et qui appartiennent à une communauté singulière, avec une histoire et des valeurs particulières.

Le sens de citoyenneté devrait donc faire partie intégrante de l'acte éducatif. La famille et l'école sont les deux institutions principales responsables de faire acquérir à l'enfant les règles élémentaires du comportement civique, de lui faire prendre conscience de son «être» et son appartenance à une société vis-à-vis de laquelle il a des responsabilités.

L'école marocaine assure-t-elle cette mission comme elle devrait le faire ? Nos élèves font-ils preuve au sein de l'école, chez eux et en société, du comportement civique souhaitable ?

Malheureusement les indices d'incivilités ne manquent pas dans nos écoles. Certains jeunes n'hésitent pas à détériorer les biens collectifs. En témoigne, dans de nombreux établissements scolaires, l'état lamentable des salles de cours, des vestiaires, des couloirs, des fenêtres, des tables... Pire encore, les comportements irrespectueux et mêmes agressifs vis à vis des enseignants et des autres acteurs de l'école deviennent de plus en plus fréquents... Sans parler de l'absentéisme, de la triche et d'autres comportements qui frôlent la déviance...

Bien sûr, cette réalité ne s'applique pas à l'ensemble des jeunes ; toutefois, force est de reconnaître que ces problèmes sont désormais une des sources d'inquiétude et de malaise aussi bien pour les parents et les éducateurs que pour les acteurs politiques et sociaux.

Qui pourrait-on incriminer ? A qui incombe la responsabilité de ces problèmes? A la famille? A l'école? A la société? Ou plutôt à l'ensemble de ces institutions? Que peut faire l'école pour atténuer la gravité de ces comportements? Qu'attend-on au juste des enseignants? Lorsque nous demandons à l'école d'apprendre à l'élève les fondements de la citoyenneté, qu'attend-on concrètement d'elle ?

Comment les enseignants peuvent-ils à travers des activités scolaires éduquer à la citoyenneté?

Cet article se propose de voir comment, par certains comportements pédagogiques quotidiens et à travers des activités concrètes, l'enseignant pourrait aider l'élève à prendre conscience de son « être » en tant que citoyen.

Qu'est ce qu'un bon citoyen?

Il n'est pas facile de répondre à cette question. Tout dépend de l'angle de vue à travers lequel on voit les choses et de la conception que l'on se fait de l'idéal de vie auquel une société peut aspirer. Cependant, les textes officiels qui régissent nos curriculums scolaires sont clairs sur ce point. Ils stipulent clairement que l'une des finalités de notre Ecole est la formation de citoyens attachés à leur religion, à leur patrie et aux valeurs fondamentales de notre société ; des citoyens capables de contribuer à l'édification d'une société moderne et démocratique. Même s'il n'y a pas unanimité sur ce projet de société, il semble qu'il jouit de l'assentiment de la grande majorité des forces vives de notre nation.

Nous sommes tous appelés à vivre en société. Eduquer à la citoyenneté sociale, c'est donc apprendre au futur citoyen à vivre en harmonie avec les autres. Cela suppose la connaissance et l'intériorisation des valeurs fondatrices des droits et des devoirs de l'homme et la capacité d'agir en conséquence. C'est en se comportant en individu responsable et respectueux des règles de la vie commune, dont l'acceptation et le respect de l'autre, que l'on peut contribuer au bon fonctionnement de la communauté.

Lorsqu'un élève intègre l'école (maternelle, primaire, collégiale ou autre), il intègre une structure de travail et de vie commune. C'est une entité à part entière avec des valeurs et des règles propres à elle. C'est à travers les interactions sociales au sein du groupe classe que l'élève apprend le sens de la responsabilité et prend conscience de la nécessité d'adhérer à un ensemble de règles et de valeurs qui déterminent, par la suite, le choix réfléchi de ses réactions et de son comportement. Le sens de citoyenneté s'initie d'abord par l'adoption d'un comportement civique. Et là, l'enseignant assume une grande responsabilité. Par l'exemple qu'il donne, il complète et corrige ce que la famille a appris à l'enfant.

Eduquer par l'exemple

Au-delà des discours moralisateurs, et parallèlement à l'influence des autres agents de la socialisation (les pairs, les média...), nous pensons que

le comportement de l'enseignant au sein de la classe et de l'établissement scolaire exerce une grande influence sur les représentations, les attitudes et les comportements des élèves. Des gestes simples et quotidiens et parfois même banals peuvent avoir un impact non négligeable sur la conduite de l'ensemble des élèves. Arriver à l'heure, saluer ses élèves, les écouter, se montrer responsable vis-à-avis d'eux, prendre soin devant eux et avec eux des biens collectifs mis à leur disposition... sont des comportements auxquels certains enseignants n'accordent pas beaucoup d'importance mais qui jouent un rôle essentiel dans l'éducation civique.

Respecter l'élève est le meilleur moyen de lui apprendre à se respecter et par conséquent à respecter les autres : les camarades, les adultes et l'environnement social et matériel. On peut se demander si les incivilités de certains de nos jeunes ne sont que des réactions aux agressions dont ils font souvent l'objet. Je pense ici à ces enseignants (et à ces parents) qui n'hésitent pas à injurier, à taper du poing sur la table, à user des punitions pour intimider leurs élèves et imposer leur autorité... Les jeunes sont particulièrement sensibles à tout ce qui a trait à la justice, à l'égalité, à la reconnaissance et à l'équité. Le respect de ces principes par l'enseignant dans sa pratique quotidienne de la classe, dans la distribution de la parole et des gratifications, dans la notation des devoirs... est le meilleur moyen pour créer un climat favorable à l'exercice des différentes formes de politesse sociale...

Bref, l'éducation à la citoyenneté doit se faire essentiellement par l'exemple. Qu'on le veuille ou non, l'adulte - et particulièrement le père, la mère et l'enseignant (e)- restera toujours un modèle, positif ou négatif, pour les moins jeunes.

L'école est donc un lieu privilégié pour l'apprentissage des valeurs civiques. Cet apprentissage suppose une action pédagogique basée sur une conduite démocratique de la classe, sur le respect de la liberté des élèves, sur la participation de tous à la prise des décisions concernant la vie sociale du groupe. Ce faisant, l'enseignant facilite la participation de chacun et aide le groupe classe à progresser vers l'autogestion et l'auto construction des savoirs. Il aide ainsi les élèves à développer des attitudes compatibles avec l'éthique d'une citoyenneté de proximité : respect des autres, conscience d'appartenance à un groupe et à une institution avec tout ce que cette appartenance implique comme droits, devoirs et responsabilités.

La dimension sociale de la citoyenneté

L'éducation à la citoyenneté porte aussi sur deux éléments : une formation à la civilité (respect des autres, politesse, respect de l'environnement...) et une

éducation à l'intérêt général. Une société n'est pas simplement la juxtaposition d'intérêts particuliers. C'est l'intérêt général qui donne à toute société sa dimension collective.

Aborder la citoyenneté sous cet angle sociologique suppose donc l'apprentissage de compétences collectives. Pour s'engager activement dans l'exercice d'une citoyenneté responsable, l'élève doit acquérir la capacité de concilier le respect des particularités et le partage des valeurs communes. Il doit partager, négocier, gérer sa cohabitation avec les autres en effectuant des choix et en agissant avec la conscience d'appartenir à un groupe social organisé.

Sur le plan méthodologique, l'enseignant est appelé à adopter une série de pratiques qui participent en profondeur à une éducation démocratique et qui lui permettent à titre d'exemple :

- D'encourager les élèves à partager des responsabilités ;
- De développer chez eux des attitudes compatibles avec une démocratie représentative. (L'élève doit apprendre à écouter les autres et à parler pour ceux qu'il représente plutôt que pour lui-même) ;
- De leur apprendre à négocier, et à gérer pacifiquement leurs conflits ;
- De leur faire acquérir différents moyens pour exprimer clairement leurs opinions et les défendre rationnellement sans se laisser se déstabiliser par la controverse ;
- D'accepter et même de défendre le droit de l'autre à avoir une opinion ou une croyance contraire à la sienne.

Eduquer aux Droits de l'Homme

L'éducation aux Droits de l'Homme fait partie de l'éducation à la citoyenneté. Elle est un fondement de la lutte contre l'intolérance, le racisme, la violence, l'esclavage... A côté des cours d'éducation civique relatifs aux Droits de l'Homme, des actions éducatives ponctuelles appuyées sur des moments forts pourraient constituer des moyens privilégiés pour mener avec les élèves un travail pédagogique intéressant. La participation, par exemple à des journées ou semaines de sensibilisation mondialement réservées pour celles-ci, est l'occasion d'élargir l'horizon des élèves en établissant des liens avec les acteurs associatifs et institutionnels investis dans la défense de ces Droits. Les enseignants d'un établissement scolaire pourraient, à titre d'exemple, coordonner leurs activités

et inviter les élèves à élaborer des exposés, contacter les associations concernées et faire intervenir des personnes - ressource pour mettre en œuvre des actions de sensibilisation au sein de l'établissement.

Par ailleurs, la mise en œuvre de la pédagogie du projet, notamment les projets interclasses et interdisciplinaires, permettent aux élèves de construire une identité collective et de se sentir membres de la communauté éducative par le biais du travail commun et l'appropriation collective des espaces scolaires. Dans le cadre de la protection de l'environnement, à titre d'exemple, les élèves doivent être sensibilisés et associés aux initiatives relatives à la propreté et à l'entretien des espaces de l'établissement scolaire. Viser une citoyenneté vécue au sein de l'école est un objectif que les éducateurs peuvent atteindre par un travail sur l'appropriation des lieux, la construction d'une identité commune, la connaissance de soi - même, la reconnaissance de l'autre et son acceptation en accord avec les valeurs sous - jacentes aux Droits de l'Homme.

Il est donc difficile d'éduquer aux Droits de l'Homme en dehors d'une pratique vécue dans l'interaction sociale. Dans la perspective d'une éducation à la citoyenneté fondée sur les valeurs exprimées dans les textes fondamentaux des Droits de l'Homme, le but n'est pas d'expliquer le texte, ni de l'apprendre par cœur mais de s'approprier des principes et des valeurs par la pratique et l'action. En effet, passer de la connaissance à l'éducation proprement dite nécessite une implication et une appropriation que seules des activités concrètes peuvent réaliser.

Contenus adaptés et activités concrètes

Les contenus des cours de l'éducation civique doivent donc répondre aux intérêts des élèves, à leurs préoccupations en tant que futurs citoyens. D'où l'importance de faire participer ces derniers à ces cours par le dialogue et la réflexion commune en partant de leurs expériences et de leurs pratiques sociales. Il faut privilégier une citoyenneté sociale qui implique l'individu dans ses relations avec les autres à diverses échelles : celles de la classe, de l'école, du quartier, de la ville, des associations, de la nation ou d'entités plus globales.

Les sujets d'étude ne peuvent être en conséquence que d'aspect social. Liés à la vie des élèves, reproduisant quelque événement vécu par eux ou répondant à leurs interrogations, ces sujets leur permettent de construire un savoir civique tiré de la réalité. Traiter le sujet de la corruption, par exemple, à l'occasion de la journée de lutte contre ce fléau, est une opportunité pour faire participer les

élèves à la réflexion commune sur ce thème à partir des productions tirées de l'actualité (témoignages, enquêtes, statistiques...).

Sur de pareils sujets, il est primordial de libérer la parole, de laisser les élèves s'exprimer librement, de favoriser les échanges entre eux et avec les adultes. Il faut les aider, ensuite, à faire le lien avec l'intérêt général, l'institution et leur quotidien.

Expliquer le vote dans l'absolu ne sert pas à grand-chose pour faire évoluer les comportements, mais profiter de l'élection des délégués de classe pour expliquer les notions de «majorité», «de représentation», «de démocratie participative» ou «représentative», c'est permettre aux apprenants de s'approprier ces concepts en s'appuyant sur une expérience vécue. De même, à partir de questions comme la potabilité de l'eau, le tri des déchets, la ceinture de sécurité, l'absence de décharges publiques dans la ville... on peut faire acquérir aux élèves non seulement les notions mais également les réflexes du comportement civil.

Conclusion

Egalité, liberté, respect... toutes les valeurs civiques possèdent en fait leur champ d'application en classe, à l'école, dans le quartier dans les interactions sociales de tous les jours. Il suffit donc à l'enseignant de tirer profit des situations vécues par l'élève afin de le sensibiliser à ces notions fondamentales. Par des attitudes pédagogiques adaptées, et à travers des actions éducatives spécifiques, l'enseignant peut mettre en œuvre une stratégie d'enseignement et d'action pertinentes susceptibles de faciliter à l'élève l'acquisition des concepts et des règles de la citoyenneté, et en particulier de la citoyenneté sociale.

Par la communication, le dialogue, les jeux de rôles, les exposés, les projets..., les élèves feront de l'auto éducation à la citoyenneté. Ils prendront conscience de l'importance et de la nécessité de celle-ci au bon fonctionnement de la communauté et de ses institutions et, par conséquent, au bien être de tous.

BIBLIOGRAPHIE

- La citoyenneté à l'école. Colette CREMIEUX ;Ecole et société. SYROS
- Eduquer à la citoyenneté, W.Img.ulg.ac.be/competences/chantier.n/eth-democ.ht...
- Citoyenneté. -Eduscol-Eduscol-Eduscol.education.fr
- Quelle école pour quelle nation?, Journée d'études du 8 janvier 1994. HACHETTE Education.
- La culture démocratique : un défi pour les écoles , Sous la direction de Patrice Meyer-Bisch. Editions UNESCO

Le Service Communautaire à l'Université Al Akhawayn

Comment des étudiants se mettent au service de la population

Cherif Bel Fekih
Vice-President
Université Al Akhawayn

Le week-end du 26-27 septembre, 1997, une crue gigantesque frappa la ville d'El Hajeb, localité voisine d'Ifrane. Le bilan humain et matériel fût lourd. En quelques minutes, des trombes se sont déversées sur la ville entraînant plusieurs véhicules et faisant plusieurs victimes. La nouvelle se propagea très vite parmi les étudiants de l'Université Al Akhawayn et, spontanément, les opérations se sont organisées. Pendant la soirée et tout au long de la nuit, des étudiants ont fait la navette entre Ifrane et El Hajeb apportant vivres et couvertures à des voyageurs en détresse et du soutien à des secouristes dépassés. Ce jour marque le lancement d'une association estudiantine de solidarité qui, avant d'exister officiellement, a commencé à apporter son concours aux populations qui en avaient besoin.

D'abord appelée «Charity Association» (association pour la charité), l'Association est devenue ensuite «Hand in Hand» (Main dans la Main) et n'a cessé de croître tant en nombre d'adhérents, qu'en actions et en budget.

Hand in Hand est une association d'étudiants régie par le statut des associations et clubs de l'Université Al Akhawayn. Elle est composée d'étudiants et gérée par eux. Un bureau est élu pour une année qui lui-même constitue des comités sous le leadership d'un étudiant responsable de projet. Les membres sont recrutés parmi les étudiants et des bénévoles parmi les enseignants et membres de l'administration, mais seuls les étudiants peuvent faire partie du bureau.

Il est clair qu'une association estudiantine qui œuvre dans le domaine du social a besoin du soutien de l'administration qui valorise son travail, apporte son soutien à l'extérieur de l'Université et fournit un soutien logistique important. Ainsi, le bureau de l'association fait appel à un conseiller parmi les enseignants ou le personnel administratif ou encore leurs conjoints pour servir de personne ressource et orienter les actions de l'association. L'Université fournit également le transport des bénévoles vers les sites ainsi que le logement des visiteurs (par exemple médecins participant à des campagnes et artistes participant à des

soirées de levée de fonds) ainsi que des locaux (bureau, salle de réunion et salle de stockage et de tri).

Hand in Hand arrive à lever bon an mal an entre 700.000 et un million de dirhams. En plus de ces fonds, un partenariat avec la Fondation Mohammed V pour la Solidarité permet de financer des projets pour le développement communautaire dans la ville d'Ifrane et les communes avoisinantes.

L'éducation, la santé, Lutte contre la pauvreté, projets générateurs de revenus

Les domaines d'action sont, notamment l'éducation, la santé, la lutte contre la pauvreté à travers la promotion d'activités génératrices de revenus.

Dans le domaine de l'éducation, un parmi les domaines reconnus comme cruciaux comme leviers de développement, Hand in Hand vise à améliorer les taux de scolarisation dans le monde rural en organisant des campagnes de sensibilisation auprès des parents en vue de la scolarisation des enfants notamment celui des jeunes filles, des distributions de cartables avec des manuels scolaires et des fournitures scolaires (jusqu'à ce que la campagne nationale ait pris la relève), des cours de soutien réguliers au profit des élèves de Dar Talib, du collège Al Arz, des enfants des écoles parrainées et de l'internat de filles d'Ifrane. Les bénévoles de l'association organisent également des activités parascolaires.

La qualité de l'enseignement et des conditions de vie et de travail est aussi promue à travers quelques grands projets :

- Une école primaire de la région a été entièrement réhabilitée et une salle multimédia construite et équipée d'ordinateurs. Un puits remis en état de fonctionnement, une pompe éolienne installée et des latrines construites ;

- Un centre éducatif en zone rurale composé de deux salles de classe, d'une cantine, d'une salle polyvalente et d'un logement pour un instituteur a été construit et équipé. Bâti sur un terrain offert par un donateur privé, il comporte également une salle multimédia avec une vingtaine d'ordinateurs ;

- Une bibliothèque mobile a été mise sur pied. Un véhicule quatre-quatre (offert par Son Altesse le Prince Moulay Ismail président d'honneur de l'Association) parcourt les écoles rurales de la province d'Ifrane et permet aux élèves d'avoir leur séance bibliothèque une fois toutes les deux semaines sous la supervision de bénévoles de l'Université et avec le concours des instituteurs et directeurs de ces écoles.

Des soins médicaux sont également fournis aux élèves. Hand in Hand lutte contre la malvoyance en milieu scolaire en partenariat avec des ONG nationales et internationales. Elle organise des caravanes dentaires pour les écoles de la région, et a organisé des caravanes médicales en milieu rural en collaboration avec l'association AMIR des internes de Rabat.

L'hiver rigoureux à Ifrane est particulièrement ressenti par les pauvres et personnes âgées. C'est pourquoi l'Association procède à des distributions de bois de chauffage, de vêtements, de chaussures, de couvertures et de matelas fournis par l'Université et d'autres sponsors.

Dans le but de fournir à des femmes de la ville une activité génératrice de revenus, un local de plus de 150 m^2 a été construit et une coopérative de fabrication et commercialisation de pain traditionnel lancée. Ce projet, réalisé en coopération avec l'INDH, l'Agence de Coopération Allemande GTZ, et la Commune d'Ifrane, a permis à plusieurs femmes de bénéficier d'une formation, de disposer de moyens de fabrication et de distribution de leurs produits. Le pain est commercialisé d'abord à l'Université même mais également en ville.

Pour financer toutes ses activités, l'association organise deux campagnes de levée de fonds par an, l'une à la rentrée et l'autre en avril pour les grands projets. Pendant une journée, un mini marathon sponsorisé (Fun Run) est organisé avec la participation d'athlètes de renom (Hicham El Guerrouj l'a parrainé plusieurs fois, Nawal El Moutawakil, Nezha Bidouane y ont participé et Abdelkader El Mouaziz en est le directeur technique). Une kermesse permet aux enfants d'Ifrane de jouer et à l'Association de récolter des fonds. Enfin, une soirée de gala avec des artistes connus et une tombola constituent le couronnement de la journée.

Rotaract et Azrou Center

Hand in Hand n'est pas la seule association estudiantine à œuvrer dans le domaine social. Depuis quelques années, un chapitre de Rotaract a ouvert à l'Université Al Akhawayn. Cette association, qui s'autofinance par des activités de levée de fonds, organise chaque année une opération de circoncision des garçons de familles nécessiteuses et travaille également dans des écoles de la région ainsi qu'à la Fondation d'Immouzer pour les enfants sourds muets. Ils ont aussi financé et distribué avec la participation des clubs «Rotaract ISCAE Casablanca» et «Rotaract ENCG Settat» près de 50 vélos et casques pour permettre aux élèves des villages éloignés de se rendre à l'école.

L'Université Al Akhawayn a aussi ouvert un centre de développement communautaire à Azrou. Ce centre dont le lancement a été financé grâce à un don de SAR le Prince Abdelaaziz Bin Fahd Al Saoud sert la population d'Azrou et cible les populations précaires et leur fournit des services médicaux (consultations gratuites, campagnes médicales de dépistage et de sensibilisation), éducatifs (alphabétisation, cours de soutien, formations professionnalisantes pour diplômés en quête d'emploi, etc) et formation professionnelle pour jeunes femmes peu ou pas scolarisées (coiffure, esthétique, dessin sur soie, etc). Des étudiants et membres du personnel se portent volontaires pour y assurer des cours.

Service Social obligatoire

Dans le cadre de son rôle d'agent de développement local, régional et national, et de sa responsabilité à former des citoyens de demain, l'Université Al Akhawayn a lancé en 2005, le service à la communauté, également appelé stage social, de soixante heures sur le terrain. Avant de se lancer sur le terrain, tous les étudiants du programme Bachelor assistent à des séminaires de formation. Le concept de développement humain est présenté ainsi que les indicateurs principaux avec des exemples tirés du rapport des Nations Unies sur le Développement Humain et du Rapport du Cinquantenaire. Des tables rondes de présentation d'ONGS nationales sont ensuite organisées. C'est ainsi que des personnalités connues dans le domaine du travail social comme Aïcha Ech-Channa, Mohammed M'jid, Hakima Himmich, feu Abderrahim Harouchi, Touraya Bouabid, etc, sont venues présenter aux étudiants le travail de leurs associations et les défis auxquels elles font face. Les étudiants sont ainsi préparés conceptuellement à choisir un domaine dans lequel ils veulent travailler et ont l'occasion d'écouter des acteurs associatifs chevronnés leur parler de problématiques de développement. C'est seulement après ces séminaires qu'ils commencent leur travail sur le terrain soit avec une association d'étudiants, un centre de l'Université travaillant dans le domaine social ou une ONG nationale reconnue. Ils ont également la possibilité de lancer leur propre projet s'ils le désirent. A la fin, ils doivent préparer un rapport et présenter le travail effectué devant un jury en soulignant l'impact de leurs actions sur les bénéficiaires et sur eux-mêmes.

Depuis l'instauration du service social, les étudiants ont donné des cours de soutien en langues et informatique, animé des séances de dessin, de peinture ou de théâtre dans des maisons de jeunes, des orphelinats, des internats, des hôpitaux pour enfants ou des centres pour handicapés. Les étudiants ont également parcouru les rues des grandes villes à la recherche des enfants de rue

pour leur venir en aide, ont aidé dans l'assistance apportée aux nécessiteux, aux mères célibataires, personnes âgées et autres personnes en situation précaire.

Chaque année, ainsi, les étudiants de l'Université Al Akhawayn donnent au bas mot, entre le stage social obligatoire et le travail bénévole, 30.000 heures au service de la communauté dans la province d'Ifrane et les autres provinces du royaume. En même temps qu'ils rendent service aux personnes nécessiteuses, ils participent au développement de leur pays. Ils quittent l'Université avec une série de compétences qu'ils ne pourraient pas acquérir autrement, une bonne connaissance de la réalité, une grande sensibilisation au concept du développement humain et des principaux indicateurs, et une capacité de travail en équipe sur le terrain. Cette expérience valorise certainement leur formation en développant chez les étudiants la fibre sociale et en faisant d'eux à la fin de leurs études des citoyens responsables.

L'Avis du Conseil Supérieur de l'Enseignement n° 2/07

«rôle de l'école dans la promotion du comportement civique»

Le comité de rédaction se propose de publier la version complète de l'avis du Conseil Supérieur de l'Enseignement sur le thème «Le rôle de l'école dans le développement du comportement civique», publié en 2007, pour les considérations suivantes :

- Cet avis, qui propose un cadre national pour l'élaboration de programmes éducatifs diversifiés, est toujours d'actualité. Les propositions et recommandations qu'il présente gagneraient, plus que jamais, à êtres mises en œuvre, particulièrement dans un contexte national et international marqué par des changements profonds dans les systèmes de valeurs, qui interpellent la fonction éducative des établissements d'éducation et de formation;
- Il présente des réponses à de nombreuses questions liées aux valeurs de citoyenneté et de comportement civique, telles qu'elles se posent dans la réalité quotidienne, en particulier dans les établissements d'éducation et de formation;
- Il ambitionne de dynamiser le débat public sur la question des valeurs et sur le rôle de l'institution éducative dans leur diffusion et leur consolidation en tant que pratique et qu'engagement au quotidien.

Définir le thème

La promotion du comportement civique se fait dans la société, à l'intérieur de l'école, de l'université, à l'extérieur de celles-ci, ainsi que dans la vie quotidienne, dans les relations entre les individus, les institutions, la nation et le monde. Cependant, les dimensions du comportement civique : la dimension morale, liée aux valeurs, éducative liée à la socialisation, sociale qui organise la vie en société et la dimension juridique, fondée sur le respect des lois et des droits de l'homme, rendent la promotion une des missions principales de l'école.

Le rôle de l'école se confirme dans la promotion du comportement civique, dans l'inculcation des valeurs de citoyenneté aux apprenants à travers les différentes missions de celle-ci (mission d'enseigner et d'apprendre, de formation et de capacité), notamment dans l'éducation et la socialisation, une mission qui

met la responsabilité de l'institution éducative au centre de toutes, et rend son rôle décisif. Ainsi, l'objectif de l'éducation au comportement civique est de former le citoyen modèle, à la morale irréprochable, au comportement correct, jouissant de ses droits (liberté, dignité et égalité), qui respecte les obligations et les droits des autres, fier des fondements religieux et nationaux de son pays, attaché aux composantes de son identité et reniant les incivilités.

L'école doit ainsi être un espace où se révèlent toutes les manifestations du comportement civique, et doit être aussi une autorité qui fait face aux différentes incivilités ;

Les contextes

L'intérêt du rôle de l'école dans la promotion du comportement civique entre dans le cadre de plusieurs contextes, dont les suivants :

- **La nécessité d'inculquer les valeurs de citoyenneté et les vertus du comportement civique** dans les pratiques quotidiennes des individus, des collectivités et des institutions, notamment dans les changements profonds que connaissent les systèmes des valeurs dans la société marocaine et dans les sociétés du monde ;

- **La dynamique qu'a enclenchée la réforme du système de l'éducation formation** dans la réalité de l'école et dans son environnement, depuis l'adoption de la Charte nationale de l'éducation formation ; ainsi que la prise de conscience progressive des acteurs éducatifs et sociaux du rôle primordial que joue l'école dans le renforcement d'une société citoyenne responsable, démocratique et solidaire, loin de toutes les manifestations d'extrémisme et de renfermement ;

- **Les programmes et les initiatives** programmés à l'école marocaine en matière **d'éducation aux valeurs de la citoyenneté et des droits de l'homme**, de promotion des comportements positifs, en veillant à ce que les institutions scolaires et universitaires remplissent leur mission éducative, et que leurs espaces soient le témoin d'un espace d'apprentissage, de citoyenneté, rejetant toutes les incivilités.

Les éléments nécessaires au diagnostic de la réalité du comportement civique et les problématiques liées à sa promotion

Ce diagnostic est fondé sur les résultats d'études, ceux des délibérations du Conseil Supérieur de l'Enseignement en la matière, lors de sa deuxième session

ordinaire les 27, 28 février et le 1er mars 2007, ainsi que de ceux du colloque national sur «l'école et le civisme».

Les acquis réalisés par le Maroc dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme qui ont suivi la dynamique des réformes actuelles, notamment la réforme du système national de l'éducation formation n'ont pas ignoré la nécessité absolue de faire face aux manifestations des incivilités qui sévissent dans les institutions éducatives, notamment : la violence, la fraude, le non respect des rôles, la nuisance aux biens scolaires et universitaires et le non respect des règlements.

Par ailleurs, la promotion du comportement civique à l'école pose des problématiques : au niveau de la pratique de celui-ci, de son approche pédagogique et méthodologique, ou au niveau de son intégration aux vies scolaires et universitaires :

- Les problématiques liées à la pratique sont manifestes à travers le fossé grandissant entre le discours sur les valeurs, sur les droits et sur les obligations, et la pratique effective de ce discours dans les relations et les comportements, et est aussi liée à la pratique professionnelle, et tout ce qu'elle requiert en assiduité et respect des règlements de la profession et le non respect des règles et systèmes de celle-ci ;

- **Les problématiques pédagogiques et méthodologiques** quant à elles sont axées sur les questions suivantes :

  - Comment élaborer un système pédagogique de la vie avec autrui, fondé sur le concept d'un comportement modèle exemplaire, responsable, jouissant des droits, respectant les obligations et adoptant le comportement civique de manière systématique chez les acteurs éducatifs et les apprenants ;

  - Le degré d'accomplissement de l'école de sa mission éducative en matière de socialisation, notamment dans les moyens utilisés pour transmettre le savoir, et l'importance qu'elle accorde aux dimensions humaines, sociales et psychologiques, ainsi qu'à la dimension pratique et utile qu'elle porte dans la vie privée et sociale.

  - La compatibilité des méthodes d'enseignement et d'apprentissage et des programmes de formation initiale et continue adoptées, et leur efficience à inculquer le comportement civique ;

  - Les mécanismes à même d'organiser le travail collectif dans l'espace

scolaire, dans les classes ou à l'extérieur de celles-ci, ainsi que le degré de consentement des membres de l'école pour arriver à une participation responsable visant à mieux gérer leur espace et leurs relations ;

- La méthodologie à adopter pour appliquer les programmes visant la promotion du comportement civique selon la diversité des étapes scolaires et des types d'enseignement, les tranches d'âges des apprenants, et selon les approches pédagogiques spécifiques qu'elle implique.

Recommandations et entrées proposées pour le projet de cadre de travail pour promouvoir le comportement civique

En se référant aux Instructions Royales, les points de départs précédemment cités, en prenant en considération les dimensions du comportement civique et les problématiques que sa promotion pose, et afin d'élaborer un cadre de travail permettant d'établir des programmes éducatifs divers pour concrétiser ce projet au début de la prochaine année scolaire, le Conseil est honoré de faire part de son avis à ce sujet, et ce en présentant des entrées structurelles au projet, accompagnées de propositions procédurales et de mécanismes facilitant son application et son suivi :

1. Les entrées structurelles :

1.1 Bien que l'éducation au comportement civique soit une responsabilité que se partagent socialement plusieurs entités, elle relève naturellement des missions du système éducatif et fait partie du processus de réforme. La réussite de cet aspect est tributaire de la formation continue des acteurs éducatifs, de l'amélioration de la gouvernance du système, de la mise en place de la décentralisation et de l'adaptation des méthodologies et des curricula. Elle dépend aussi de la bonne gestion des calendriers, de la bonne organisation pédagogique, de l'efficience du mécanisme d'orientation scolaire et des systèmes d'évaluation ainsi que de la qualité des rendements interne et externe ;

1.2 Veiller à ce que l'année scolaire 2007-2008 soit une année de mobilisation et de débat afin d'asseoir les fondements principaux et les procédures nécessaires aux programmes d'inculcation des règles du comportement civique et de le promouvoir à l'école, à l'université et dans leurs environnements ;

A cette fin, il faudra renouveler et diversifier les méthodes de participation de tous les acteurs éducatifs, des élèves et des étudiants dans le projet de promotion du comportement civique, et ce en adhérant activement les familles et les partenaires de l'école ;

1.3 Définir précisément les responsabilités en fixant les spécialités éducatives et administratives des différents acteurs dans l'environnement scolaire pour garantir la diffusion des comportements positifs, et faire face aux incivilités, tout en veillant à suivre régulièrement les réalisations selon les positions et les rôles ;

1.4 Partir du principe que le développement pédagogique du comportement civique et son intégration dans les apprentissages et dans les cycles de formation ne peut faire l'objet d'une matière spécialisée scolaire, mais il est une mission éducative et formative que se partagent différentes matières et spécialités. De plus, les manières qu'adoptent les apprenant(e)s pour l'acquérir requiert un effort dans la création d'outils à même d'intégrer ses concepts, ses valeurs et ses règles dans les méthodologies et supports scolaires ;

1.5 Adopter le principe d'intégration dans l'adaptation des méthodologies et curricula aux exigences de la promotion du comportement civique, et généraliser les aspects positifs du comportement civique, et les moyens de faire face aux incivilités, dans les vies scolaire et universitaire ;

1.6 Prendre en considération les tranches d'âge des apprenants, selon les cycles d'apprentissage, en tenant compte du fait que la promotion du comportement civique doit se faire très tôt, depuis les premières étapes de l'éducation et de scolarisation (dès l'enseignement élémentaire), et que l'apprentissage des apprenants soit mis à jour régulièrement pendant leur parcours scolaire ;

1.7 Adopter la méthode scientifique pour l'observation, le suivi et l'évaluation des curricula ; et améliorer la recherche scientifique éducative ainsi que l'observation scientifique des phénomènes que connaît l'école ;

1.8 Contribuer à la construction d'un savoir scientifique pragmatique précis de la réalité de l'école marocaine, de ses rôles et de ses missions, en encourageant la créativité et la recherche éducatives ;

1.9 Renforcer et fructifier les acquis positifs qui ont résulté des initiatives et programmes précédents en matière d'éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté.

2. Propositions procédurales :

2.1 Ouvrir un débat pour établir un cadre éducatif contractuel pour le comportement civique, en accord avec les règlements internes des institutions éducatives, dans lequel participeraient toutes les parties pour élaborer les fondements de ce contrat, ainsi que les règles et les manifestations du comportement civique et les procédures nécessaires pour faire face à toutes les incivilités, notamment, le non respect des lois, des rôles et des obligations, la fraude, la mauvaise conduite, la nuisance aux biens publics et à l'environnement. Le respect de cet engagement sera ajouté aux indicateurs d'évaluation du rendement annuel de chaque institution éducative.

2.2 L'ouverture d'ateliers pédagogiques et pratiques dans lesquels participeraient les concernés des administrations éducatives, des enseignants, des élèves et des étudiants, afin de les faire participer directement dans la construction de leur propre conception éducative du comportement civique

Ces ateliers pourraient se charger :

- De l'élaboration de programmes créatifs pour diffuser la culture du mérite, du dialogue, du respect d'autrui, du renforcement de la pratique démocratique, de la protection des biens publics et de l'environnement, ainsi que de la promotion des activités culturelles, artistiques et créatives dans les milieux scolaire et universitaire;

- De la réflexion collective et organisée des acteurs éducatifs sur le renouvellement continu de leur travail éducatif ;

- De la présentation des initiatives didactiques réussies en matière d'éducation à la citoyenneté et envisager de les adopter comme modèles pratiques;

- La mise en place de mécanismes motivants pour encourager le travail bénévole chez les élèves et les étudiants en faveur des établissements scolaires qu'ils fréquentent, tout en tenant compte de ce bénévolat dans l'évaluation de leur rendement scolaire.

2.3 Privilégier les différentes pratiques et traditions qui visent à inculquer le sens civique et l'appartenance commune, notamment l'obligation, au niveau de national, du salut du drapeau et de l'hymne national, de façon régulière, une fois par semaine au minimum ;

2.4 L'installation d'unités centrales et régionales pour la recherche scientifique éducative en matière de comportement civique, allant de la commission d'inspection aux corps professoral et d'expertise, afin de :

- Développer la réflexion et la créativité dans les méthodologies et les manières pédagogiques en cours ;

- Développer une méthodologie pour adapter les procédés éducatifs aux cycles scolaires et à l'espace de l'école marocaine ;

- Observer les manifestations négatives et non éducatives qui se produisent à l'école, les analyser, en trouver les causes et les moyens qui pourraient y faire face.

2.5 Révision des programmes de formation dans les centres de formation des cadres, pour aider les cadres éducatifs à mieux assurer leur fonction et leur rôle dans la promotion du comportement civique ;

2.6 L'élaboration de programmes de formation continue qui feront de la promotion du comportement civique une partie de leurs composantes et un de leurs objectifs ;

2.7 La mise en place de centres d'écoute, d'orientation et de soutien, dont les fonctions seront assurées par ses spécialistes, afin de présenter les services médicaux ainsi que l'assistance psychologique et sociale aux apprenants ;

2.8 La mise en place de services médiateurs dans le milieu éducatif pour gérer les conflits et les tensions ;

2.9 Etablir des règles pour encourager la créativité et les efforts, individuels et collectifs pour tout projet ou initiative ayant trait au domaine de la promotion de comportement civique, qu'ils soient initiés par les élèves et les étudiants, les acteurs éducatifs ou les partenaires de l'école, tout en veillant à privilégier les bonnes initiatives ;

2.10 Etablir des partenariats institutionnels actifs avec les secteurs publics, les associations civiles, les organisations non gouvernementales concernées, pour tout projet concernant les activités et les curricula qui visent à promouvoir le comportement civique dans les institutions éducatives.

3. Propositions concernant les mécanismes d'action et de suivi :

3.1. Les autorités de l'éducation formation constituent, au niveau local, régional et national, les principaux mécanismes qui favorisent la transmission des valeurs de citoyenneté et des vertus du comportement civique, et ce sont elles aussi qui font face aux incivilités, dans l'enceinte de l'école et dans son environnement proche.

La promotion de cette mission éducative est l'une des missions principales de l'école. Cette action est fondée sur une union entre tous les concernés (élèves, étudiants et acteurs éducatifs) et la mobilisation des familles et des autres partenaires de l'école.

3.2 La mise en place d'un mécanisme d'observation, de suivi et d'évaluation continue des curricula et des activités éducatives pour la promotion du comportement civique. Ce mécanisme se chargera principalement :

- De diagnostiquer précisément les composantes des programmes et des catégories concernées, ainsi que des impacts directs et indirects ;
- De la connaissance des modes d'intervention dans l'orientation des comportements ;
- De l'observation de l'impact, de son évaluation, de son suivi afin d'en apprécier l'évolution, et ce en se basant sur des indicateurs propres à la promotion du comportement civique, qui seront généralisés à toutes les institutions scolaires, et dont le degré de réalisation sera mesuré pour chaque institution, annuellement ;
- De la mise en place de mécanismes de soutien et de suivi des différents programmes visant la promotion du comportement civique ;
- Du suivi de l'opération d'exécution, d'évaluation et d'observation des résultats et des impacts sur les apprenants, et leur degré d'imprégnation des vertus et valeurs du comportement civique, en se basant sur la recherche scientifique.

3.3 L'Instance Nationale d'Evaluation du Conseil élaborera des indicateurs standardisés pour mesurer l'efficacité et l'efficience du système de l'éducation formation, en matière de capacité à promouvoir le comportement civique.

Recommandations et conclusions

Ainsi, le Conseil met l'accent sur l'urgence à entamer l'élaboration du cadre de travail en matière de comportement civique, afin de le mettre en application dès la prochaine rentrée scolaire, et exprime sa disposition à participer à l'élaboration à ce projet éducatif national renouvelable.

Le Conseil met l'accent sur la nécessité de reconnaître le rôle que jouent les cadres éducatifs, en tenant compte de leurs conditions de travail et de la formation dont ils bénéficient. Il estime que le rôle des acteurs éducatifs, avec leurs compétences, leur expérience, leur sens éducatif, est décisif dans le renforcement du soutien de ce projet pour l'inculcation du sens civique chez les jeunes.

En partant de la conviction que la promotion du comportement civique est une responsabilité que se partagent le système éducatif, les familles, les médias ainsi que les institutions à caractère éducatif et culturel, le Conseil considère que tous les secteurs publics et les instances nationales concernés, notamment celles chargées de l'information, de la culture, des affaires islamiques, de la famille, de la santé, de la solidarité et des droits de l'homme, sont conviées à adhérer activement à la réussite de ce noble projet national.

Le Conseil, considère que l'inculcation du comportement civique dans les institutions de l'éducation formation est une priorité du Conseil. Il est convaincu que l'école marocaine est à même de remplir cette mission, notamment dans le cadre du projet de la rénover de manière à ce qu'elle devienne intégrée, apte, matériellement et éducativement : avec des infrastructures et équipements convenables, un environnement agréable qui favorise la productivité et l'initiative, des relations fondées sur le respect mutuel, la démocratie responsable et dans une atmosphère sereine d'apprentissage et de transmission des valeurs et des règles qui régissent la vie en société. Tout ceci aide l'école à prôner la tolérance dans la société, et à remplir sa mission d'une manière efficace dans le développement humain.

Ceci vise à renforcer la confiance en cette institution éducative, en tant qu'institution de la réforme, de la préparation des futures générations marocaines. Ceci confirme davantage que la promotion de l'école pour qu'elle remplisse les différentes missions qui lui sont assignées, et pour qu'elle joue un rôle décisif est un devoir collectif qui requiert un éveil et une mobilisation sociale permanente.

Cahiers de l'Education et de la Formation
Publication périodique triannuelle

Directeur responsable
Abdellatif El MOUDNI

Directeur de rédaction
Hammani AKEFLI

Comité de rédaction
Nassreddine EL HAFI, Azzedine EL KHATTABI, Abdellatif EL MOUDNI,
Driss EL YAKOUBI, Driss KATIR, Abdelhak MOUNCEF

Secrétaire de rédaction
Omar EL AZAMI EL IDRISSI

Editeur
Conseil Supérieur de l'Enseignement

Rédaction, administration et abonnements
Conseil Supérieur de l'Enseignement, Complexe administratif de la Fondation
Mohammed VI des Œuvres Sociales de l'Education-Formation, Aile A2,
Avenue Allal El Fassi, Madinat Al Irfane-Rabat. B.P. 6536,
Rabat-Instituts
Tel : 05 37 77 44 25
Fax : 05 37 77 46 12
E-mail : dafatir@cse.ma
Site web : http://dafatir.cse.ma

Conception, réalisation et impression
Librairie des Ecoles
12, Avenue Hassan II – Casablanca – MAROC
Tél : 05 22.26.67.41/42/43 - Fax : 05 22.20.10.03
E-mail : lipadec@almadariss.ma - Site web : www.almadariss.ma

Distribution
Sapress

Les opinions exprimées dans les Cahiers de l'Education
et de la Formation ne reflétent pas forcément la position officielle de ces Cahiers,
et n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs

Tous droits réservés
Toute reproduction même partielle est strictement interdite

Dépôt Légal : N° 2009 PE 0120
Dossier de presse : 09/22
ISSN : 2028 - 0955

Royaume du Maroc
Conseil Supérieur de l'Enseignement

دفاتر التربية والتكوين

Cahiers de l'éducation et de la formation

DOSSIER

L'Ecole Marocaine et l'éducation aux valeurs dans une société en mouvement

N° 5
Septembre - 2011

- **Dossier :**
  - Le système éducatif à l'épreuve des changements socioculturels au Maroc
  - Activités scolaires et éducation à la citoyenneté
  - Le Service Communautaire à l'Université Al Akhawayn
  - L'Avis du Conseil Supérieur de l'Enseignement n° 2/07 sur le « rôle de l'école dans la promotion du comportement civique »
  - Ecole marocaine et parcours d'éducation aux valeurs communes (en arabe)
  - Limites du choix consensuel et ses effets sur le système des valeurs à l'école marocaine (en arabe)
  - Valeurs de la citoyenneté entre les dispositions de la constitution et les défis de l'école de l'avenir (en arabe)
  - Citoyenneté et université (en arabe)
  - L'école marocaine et l'éducation aux valeurs de citoyenneté et de civisme (en arabe)

15 dh درهما