سلسلة ندوات وأيام دراسية

-29-

القيم في منظومة التربية والتكوين
بين التأصيل والتنزيل

تنسيق وتقديم:

د. الطاهر قدوري

2025

مؤلف جماعي محكم

القيم في منظومة التربية والتكوين بين التأصيل والتنزيل

سلسلة ندوات وأيام دراسية

-29-

الناشر:

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق

تنسيق وتقديم:

د. الطاهر قدوري

الطبعة الأولى: 2025

الطبع:

مكتبة ..... / وجدة – المغرب

الإيداع القانوني:

ردمك: ..... ISBN :

لجنة تحكيم الكتاب:

فهرس الكتاب:

تقديم 01

المرجعية الفلسفية والاجتماعية والنفسية للقيم

علي مزيان 05

القيم في منظومة التربية والتكوين من خلال الوثائق الرسمية المؤطرة

عبد الله بوغوتة ـ محمد علي الدراوي 35

تأسيس جديد في ديدكتيك التربية على المواطنة: الوظيفة؛ النهج؛ المفاهيم المهيكلة

عبد العزيز غوردو 58

قيم التربية المجالية في الدرس الجغرافي بالثانوي التأهيلي

إدريس الحافيظ 84

القيم بالمدرسة المغربية: دراسة تحليلية لمادة التاريخ بالمرحلة الثانوية الإعدادية

الطاهر قدوري 110

القيم الوطنية وآليات التفعيل التربوي، نماذج من تاريخ المغرب الحديث.

يحي بولحية 125

تقديم:

د. الطاهر قدوري
أستاذ التعليم العالي بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق
فريق البحث في ديدكتيك مواد الاجتماعيات

منذ أن تقرر في المكسيم الفلسفي الأول: "الإنسان حيوان اجتماعي بطبعه"، تقرر معه بالاستتباع أن هذا الاجتماع لا يمكن أن ينعقد إلا بوجود قيم تؤطره وتنظمه، وتكون البوصلة الموجهة له، وتشكل في الوقت نفسه جوهر انعقاده. لذلك ظل الإنسان يسعى جاهدا إلى ترسيخها في ذاته ثم تنقيلها إلى عقبه، حتى يضمن استمراريتها في الأجيال اللاحقة: تصورا وسلوكا. غير أن مفارقة القيم (Paradoxe des valeurs) في الواقع تضعنا دائما بين هاجس الحفاظ عليها، كما تم توارثها عن الأجيال السابقة، واستحالة استمراريتها على حالها دون أن يجري عليها تبدل مع تبدل الزمن، فما كان صالحا في زمن معين قد لا يكون كذلك بالضرورة في زمن غيره. يعني ذلك أن المجتمع يفرز قيمه، يصنعها ويطورها ويغير فيها ومنها، مع تبدّل الأزمنة حتى مع افتراض أن الإنسان لم يُغيّر مكانه، أي مجتمعه.

تاريخيا؛ كان الأمر يجري دائما على هذا النحو، فحصول التبدل (تبدل الأحوال كما ردد ابن خلدون مرارا)، كان يتم ببطء شديد، أما اليوم وقد أشْرِعت أبواب المجتمعات على مصراعيها أمام الآلة الإعلامية الكاسحة، فإن مهمة تمرير قيم السلف إلى الخلف صارت عسيرة. لذا أصبح من اللازم، ربما أكثر من أي وقت مضى، أن يكثف الجميع من انخراطه، لبناء مجتمع "سليم" من التناقضات والتمزق والازدواجية.

لا شك أن مصادر القيم "دينية كانت أم فلسفية" تصبو في جوهرها العام إلى بناء منظومة من القيم التي تراها كل مجموعة بشرية صالحة لها، فتحظى بإجماعها، أو على الأقل التوافق حولها، وبالتالي التعاقد عليها. ثم تسعى إلى تصريفها عبر قنوات متعددة تؤدي إلى إنتاج، وإعادة إنتاج، هذه المنظومة، بعد نقدها وإثرائها، وذلك من خلال الأسرة الحاضنة الأولية التي يرضع فيها الأبناء قيمهم الأولى لتبييئها في المجتمع، وهو ما يتعزز بتدخل مؤسسات أخرى كالمسجد والمجتمع المدني والمدرسة بكل مستوياتها وأسلاكها.

هكذا؛ فالمدرسة كانت دائما، ومنذ نشأتها الأولى، فاعلا رئيسا، ومحددا حاسما في ترسيخ القيم، بل نكاد نزعم أن وظيفتها الأولى التي أنشئت من أجلها هي حراسة منظومة القيم التي يتبناها المجتمع، وتسعى السلطات التربوية إلى ترسيخها فيه. ولذلك حظيت، وما زالت تحظى "العلاقة بين القيم والمدرسة"، بكثير من الاهتمام والدراسة والتحليل، من طرف كثير من المفكرين والكتاب والباحثين، للوصول إلى منظومة متماسكة من القيم الإنسانية، التي تجعل كرامة وحرية الإنسان محورها بدءا وانتهاء.

والدولة المغربية، كما غيرها من الدول، ليست بدعا أو استثناء في هذا المجال. فقد سعت عبر مؤسساتها وقوانينها، التي يؤطرها الدستور، إلى التصريح بتبني مجموعة من القيم الوطنية والكونية بما يخدم تاريخ ودين وحضارة الدولة المغربية التي راكمتها عبر أزمنة تاريخية طويلة، وهو ما تعكسه ديباجة دستور 2011م بامتياز، ويجد امتداده في مختلف القوانين والاستراتيجيات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية، ويتم تصريفها عبر مختلف المناهج والبرامج والتوجيهات التربوية.

ومادة الاجتماعيات/التاريخ والجغرافيا، من المواد الحاملة للقيم في أوسع تمظهراتها، بل لا نبالغ إذا قلنا إنها مادة القيم بامتياز، فلا نكاد نفحص درسا في التاريخ أو الجغرافيا أو التربية على المواطنة/التربية المدنية، إلا ونجده يعمل على تعزيز قيمة أو مجموعة من القيم الوطنية أو الكونية، أو هما معا.

وتأسيسا على ما سبق تأتي هذه المحاولة لإعادة التفكّر في موضوع القيم بالمدرسة المغربية، والتي أنجزها فريق البحث في ديدكتيك مواد الاجتماعيات، التابع لمختبر الشرق للدراسات والبحوث التربوية والإنسانية بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق. حيث عمد ثلة من أعضائه إلى مدارسة موضوع القيم انطلاقا من فحص مقررات مواد الاجتماعيات الثلاث المبرمجة في أسلاك وزارة التربية الوطنية، وإعمال النظر في القيم الوطنية التي تسعى هذه المادة إلى تحقيقها، في تقاطعاتها مع القيم الكونية. من مدخل تحصين الذات وتدعيم مساحة المشترك بين كل أبناء المغرب أولا، والمشترك الكوني ثانيا.

وفي هذا الإطار انبرى الأستاذ علي مزيان إلى بحث موضوع القيم من الزاوية الفلسفية والنظرية من خلال رصد مسألة القيم عند الاتجاهين: العقلاني والمادي، من مدخل النسبية والمطلق؛ فضلا عن الاتجاه النفعي، الذي ربط القيم بما تحققه من منفعة، كما أنه عرج على القيم على المستوى النفسي والمجتمعي

وما يتصل بذلك من تأثر هذه القيم بطبيعة العلاقات المجتمعية بوصفها معايير ناظمة.

ليقوم الأستاذان عبد الله بوغوتة ومحمد علي الدراوي بمتابعة موضوع القيم في أدبيات وزارة التربية الوطنية من خلال الوثائق الرسمية المؤطرة، والبحث في التأصيل التربوي للقيم في منظومة التربية والتكوين بالمغرب، وذلك بالتركيز على المرجعيات الدستورية والقانونية، والمرجعيات البيداغوجية والمنهاجية، مع رصد تطور هذه المضامين عبر المراحل المختلفة. والعمل على تقييم مدى تجسيد هذه القيم على أرض الواقع، واستشراف آفاق تطويرها انطلاقا من مجموعة من التقارير الرسمية.

أما الأستاذ عبد العزيز غوردو فقد وضع الأصبع على موضوع يؤرق كل أساتذة الاجتماعيات بالسلك الثانوي الإعدادي، الذين يصطدمون بتدريس مادة التربية على المواطنة، التي تبدو نشازا بين باقي المواد، ليس في موقعها بين "مكونات" الاجتماعيات فحسب، ولكن أيضا من حيث البراديغم الذي أطرها في منهاج المادة، مقترحا براديغما جديدا لتجاوز هذه الأعطاب.

وفي تقاطع مع ذلك، لكن من مدخل تاريخ المغرب الحديث، عمد الأستاذ يحي بولحية إلى إثارة النقاش حول القيم المرجوة من مادة التاريخ عامة في المدرسة المغربية، منطلقا من مجموعة من الأسئلة المؤطرة: كيف يمكن استثمارُ الأحداث التاريخية الكبرى في بناء القيم الوطنية والاعتزاز بها؟ هل نتوفر على ذاكرة تاريخية لاستثمارها في بناء مقتضيات الحاضر وإرسال الإشارات والرسائل الضمنية من خلالها؟ ما المداخل المعرفية والديدكتيكية التي تسمح ببلورة القيم الوطنية والاعتزاز بها؟

وغير بعيد عن مجال التاريخ قام الأستاذان الطاهر قدوري وإدريس بلعابد بمحاولة تشريح القيم التي يحاول برنامج مواد الاجتماعيات أن يحققها، وذلك عبر رصدها وتتبعها في سنوات السلك الإعدادي، ثم تصنيفها بين القيم الوطنية والقيم المحلية والقيم الكونية والقيم الدينية.

أخيرا، وليس آخرا، وإتماما لمواد الاجتماعيات الثلاث، انتبه الأستاذ إدريس الحافيظ إلى موضوع القيم في مادة الجغرافيا بالمدرسة المغربية، وبالضبط على مستوى التربية المجالية، التي يمكنها أن ترتقي بتنمية القيم ذات

العلاقة بالمجال والبيئة وما ارتبط بهما من تدبير للمخاطر البيئية، التي تزداد حدتها باستمرار في هذا العالم المتغير.

المرجعية الفلسفية والاجتماعية والنفسية للقيم

علي مزيان
المدرسة العليا للتربية والتكوين، وجدة

مقدمة:

تأسس النسق الفلسفي منذ اليونان، إلى جانب مبحثي الوجود (الأنطولوجيا) والمعرفة(الأبستمولوجيا) على مبحث القيم (الأكسيولوجيا) بوصفه مبحثا يُعنى بالأخلاق: خيرا وعدلا وجمالا.. وما يلحق بها من سائر القيم الأخرى. على أن هذا المبحث يَنْظر في طبيعة تلك القيم وحقيقتها وغاياتها ومعاييرها.. غير أن مسمى النسق لا يستقيم إلا إذا اندرجت هذه المباحث الثلاثة في تصور منسجم، ينطلق من مرجعية متجانسة تؤطر الآراء والمواقف من مجموع القضايا التي تنتمي إلى هذه المباحث الثلاثة. لذلك فإن القول في المعرفة والوجود لا ينفصل عن القول في القيم؛ تصورا ومرجعية.

وهكذا، فإن الأكسيولوجيا، غالبا، ما تطلق ويراد بها ثلاثة مجالات كبرى. أولها: الأخلاق (Ethique) التي تعنى بقضايا فرعية من قبيل الخير والشر والواجب والمسؤولية والحرية... على أن انشغالها الأساس يُقارَب ضمن سؤالين متقاطعين، هما: ما الذي ينبغي أن يُفعل؟ وما هو السلوك القويم؟ وثاني هذه المجالات هو الجمال(Esthétique) الذي يهتم بالبحث في القيم الجمالية بأدوات هذا الجمال، وما يتحقق به من الفن والذوق.. إضافة إلى تبين حقيقة الأحكام المرتبطة بهذا المجال كالجميل والقبيح. لأن مدار الجمال سؤالان هما: ما الجميل؟ وما معيار التذوق الفني؟ وثالث هذه المجالات تلتئم فيه مجموع القيم السياسية والاجتماعية، على شاكلة العدل والحرية والمساواة وحقوق الإنسان.. وتُؤَطر هذه القيم، على غرار سابقتيها، ضمن دائرة سؤالين مركزيين يتعلق الأول بـ : ما النظام العادل؟ والثاني بـ : ما قيمة السلطة والحق؟

بناء على ما سبق، يتبين أن من أكثر ما يعين على فهم مباحث القيم، واستيعاب حقيقتها، والوقوف على أبعادها، هو البحث في المرجعية المؤطرة لها، بالنظر إلى تعدد المداخل التي تقارب مسمى القيم. وعليه فإن من مقتضيات هذا الفهم وهذا الاستيعاب، مساءلة ماهية هذه القيم، وتبين أصولها ومبادئها الأولى. وهذا ما يشكل مركز اهتمام الفلسفة، إلى جانب مساءلة البعد الشخصي للقيم، من خلال استحضار وعي الشخص في تشكلها، انطلاقا من محددات شخصية يرسيها المعتقد والوجدان.. ويترجمها السلوك، الأمر الذي يُعد من

صميم بحث علم النفس. إضافة إلى البعد الاجتماعي للقيم باعتبارها أشكالا اجتماعية تُجلي طبيعة الاجتماع البشري، وطرق تأثيرها على الأفراد. وتُبرز أثر التحولات الاجتماعية في تطور هذه القيم. لتصير، بذلك، من صميم اهتمامات علم الاجتماع. وليتحصل، أخيرا، أن البحث في مرجعية القيم يستلزم مقاربتها ضمن أبعاد ثلاثة: فلسفية ونفسية واجتماعية.

1. المرجعية الفلسفية للقيم:

تُعنى الفلسفة في علاقتها بالقيم بتناول الأسس والمصادر والمعايير التي تؤطر هذه القيم، بالنظر إلى ما تضمره من حمولة معرفية وإيديولوجية. لذلك، فإن التعاطي مع موضوع القيم ينبغي أن ينسجم مع آراء النسق الفلسفي العام معرفة ووجودا. لأن القيم من جهة البحث في حقيقتها؛ فهي إما تعكس عالم المثل، أو تتصل بالعقل الإنساني وبالإرادة، أو ترتبط بما تحققه من المنفعة والمتعة.. ومن حيث البحث في طبيعتها، فإنها تهتم بقضايا ذات الصلة بكونها مطلقة أو نسبية، موضوعية أو ذاتية، عقلانية أو واقعية.. إلى جانب ما يحقق للقيم شرعيتها ومعناها.

القيم في الفلسفة المثالية:

تنتمي القيم، ضمن الفلسفة المثالية، إلى وجود مفارق للتجربة وللحس، بحيث لا تُستمد من الواقع بسبب تغيره، ولا من الأهواء الإنسانية بسبب تباينها حسب الأشخاص والطباع. في مقابل ذلك، فإن القيم تتسم بالثبات، وبقيامها بذاتها، على نحو يجعلها تنأى عما يدرك بالعقل أو بالحس أو بالمنفعة. فأفلاطون (ت340ق.م) بعد أن سلم بوجود كثرة من الأشياء الجميلة، وكثرة من الأشياء الخيِّرة، فإنه أقرَّ، كذلك، بوجود الجميل فى ذاته، والخيِّر فى ذاته، على أن التسليم بتلك الكثرة الكثيرة من تلك الأشياء، لا ينفي أن يكون لكل منها مثاله الواحد، يُسمى بماهيته الحقيقية[1]. إن ما يعزز هذا التصور، أن القيم مفاصلة للوعي الإنساني، وقائمة في عالم مفارق لعالم الواقع، وأن ما يدرك منها ليس إلا صورا لتلك القيم التي التأمت في عالم المثل، الذي تستمد منه، قيم الواقع، أزليتها التي لا تتأثر بتباين العصور والثقافات، ولا تخضع لمنطق الزمان

[1] . أفلاطون، الجمهورية، تعريب ودراسة: فؤاد زكرياء، دار الوفاء، الإسكندرية، 2004، ص: 395.

والمكان. لأن الشيء الجميل، بوصفه صورة فقط، إنما يكون جميلا بقدر ما يشترك في الجمال المطلق[1].

فإذا كان الجمال بهذا الوصف، فإنه، وسائر القيم معه، له وجود مستقل يتعالى عن عالم الحس. وجود مطلق يحدد طبيعة تلك القيم؛ خيرا وحقا وعدلا ... بناء على معايير تتأسس على قربها من حقيقة تلك القيم، أو بعدها عنها. وهي معايير ذاتية. لأن الخير خير في ذاته، وقيمته كامنة فيه، بعيدا عن معايير خارجة عنه، بحيث لا يمكن أن يكون الخير خيرا بناء على ما يحققه من نفع أو ما يرده من ضرر.

وانسجاما مع مبدأ تجريد القيم من أي نتيجة مرجوة، أو من أي منفعة منشودة، لأنها معدودة ضمن الواجب العقلي الذي يؤطر القيم في عمومها من حيث إنه مبدأ كونيّ متعالٍ، فإن إيمانويل كانط Emmanuel Kant (ت1804) ميّز، في سياق الغايات، بين الأشياء ذات القيمة المقدَّرة بأثمانها على نحو يمكن أن يستعاض عن تلك الأشياء بنظرائها، مادامت تُعادلها في الثمن وتُساويها، بناء على أن العبرة بالثمن لا بالشيء نفسه. فحيث وجد هذا الثمن طلب هذا الشيء. وبين ما يسمو فوق كل ثمن، ويعلو عن كل مقابل مادي مهما ارتفع وعلا، لدرجة لا يتصور له معادل أو بديل يحل محله أو يقوم مقامه، وهذا ما يحقق قيمته. لأن "ما يسمو فوق كل ثمن ولا يُقْبل له معادل، فذلك ما له كرامة"[2]. إنها الكرامة التي تُحقق الوجود المتعالي للقيم.

إن تعالي القيم الذي أصَّله المثاليون القدامى وأقر به المحدثون، وكرسه المعاصرون، هو ما ألمح إليه نيقولاى هارتمان (ت1950) معتقدا أن القيم "قبْلية، ومعرفتها ليست قبْلية عقلية أو تأملية، بل هي قبلية عاطفية حدسية"[3]. إنها قبلية تُسوّغ مبدأ سابقا مفاده أن القيم مطلقة. لاسيما أن الباعث على هذا المبدأ يتعلق بالحرص على صيانة القيم نفسها من العبث بها، بحيث تكون في منأى عن تقلب الإعلاء من شأنها تارة والتقليل منها مرة أخرى. لأن ادعاء النسبية فيها يحمل على معاملتها معاملة القوانين[4] التي تخضع للتقادم فتتجدد،

---

[1] . أفلاطون، محاورة فيدون، تعريب: شوقي تماز، دار الأهلية، بيروت، 3/ 365.

[2] . إيمانويل كانط، أسس ميتافيزيقا الأخلاق، تعريب: موسى وهبة، المنظمة العربية للترجمة، 2008، ص 123.

[3] . أحمد سيد. الأخلاق عند نيقولاي هارتمان، مجلة أوراق فلسفية، عدد: 99 – 100، 2023، ص: 342.

[4] . أحمد سيد. الأخلاق عند نيقولاي هارتمان، مجلة أوراق فلسفية، عدد: 99 – 100، 2023، ص: 343.

وتحل محلها قوانين أخرى. في حين أن المطلوب هو ما به تعزيز ثبات هذه القيم، في وقت يُلاحظ فيه حرص الأفراد على ملازمة الإخلاص والصداقة والخير.. حتى وإن لم يستشعروا تحصيل منفعة معينة من وراء ملازمتها[1].

إلى جانب قَبْلية القيم وكونها مطلقة، فإن هارتمان يكرس حقيقة القيم باستقلالها الذاتي، وينتصر لنفي مبدأ اعتماد قيمة على أخرى، اعتماد الأدنى منها على الأعلى، بالنظر إلى أنها كيانات موجودة بذاتها. لأن الجميل جميل لذاته، والنبيل نبيل لذاته. ولأن الركون إلى الفكرة المؤسَّسة على اعتماد الأدنى على الأعلى، يفضي إلى غايات من أجلها توجد. وفيها وحدها تجد معناها. كما يؤدي إلى تشكل قانون غائي يفترض تدرجاً غائياً مستمرا للقيم، يتعذر التحقق منه تماماً بالنظر إلى اللاتناهي الذي يَسِم الغايات[2].

يتحصل من مجمل ما تمت الإشارة إليه سابقا، أن القيم في التصور المثالي قبْلية ومطلقة وتقوم بذاتها. وتسمو على الواقع وتتعالى على الزمان والمكان، وتتجاوز الحس والتجربة. لأنها تُدرك بالعقل، ولا تخضع للمنفعة ولا للمصلحة الشخصية. وتنفصل، أيضا، عن الرغبات والأهواء. فهي بذلك لا تتغير بتعاقب الأجيال ولا باختلاف المجتمعات. لهذا يصير السلوك البشري أخلاقيا حين يتوافق مع القيم لأنها قيم، لا لأنها تجلب منفعة وتحقق مصلحة.

2.1. القيم في الفلسفة المادية:

في الطرف المقابل من تصور المثاليين للقيم، يقف الماديون ينقضون النظرة المثالية تجاه القيم، متمردين على مبدأ "القيم للقيم" ليَعْبروا نحو عالم المنفعة والنسبية، وقوة الواقع المادي والبنى الاقتصادية بوصفها حاكمة على القيم، ومحددة لنوعيتها السائدة.

يبدو أن التصور المادي للقيم يؤطره المبدأ الرئيس الذي يؤسس للفلسفة المادية في عمومها، من خلال بيان علاقة الوعي بواقع الناس؛ إذ "ليس وعي الناس هو الذي يحدد وجودهم، بل على العكس من ذلك، وجودهم الاجتماعي هو الذي يحدد وعيهم"[3]. فإذا كان الوعي جامع لمسمى الفكر والمعتقد والثقافة والعادات والقوانين... بوصفه بنية فوقية، لا يمكن إلا أن يَكون نتيجة منطقية للشروط المادية الواقعية، ولنمط النظام الاقتصادي السائد، ولطبيعة العلاقات

[1] . المرجع نفسه، ص: 344.
[2] . المرجع نفسه، ص: 345.
[3] . كارل ماركس، مساهمة في نقد الاقتصاد السياسي، تعريب: أنطون حمودة، دار التقدم، موسكو، ط1، 1986، ص:5.

الإنتاجية باعتبارها بنية تحية مادية. ولما كانت القيم من جملة مسمى "البنية الفوقية" فإنها لا تعدو أن تكون عاكسة للبنية التحتية التي تحددها.

إن تأسيس القيم وفق التصور أعلاه، تنشأ عنه جملة من المحددات الفرعية التي تطبع القيم في مرجعيتها المادية. فأول ما يميزها، بناء على ما سبق، هو مبدأ النسبية. فإذا كانت القيم مطلقة عند المثاليين، فإنها، عند الماديين، متعلقة بميول الإنسان الطبيعية والمادية، لا بمعيار فوقي أو مطلق. وعليه، فإن الخير والشر يُحدَّدان انطلاقا من أهواء الناس، حسب توماس هوبز (ت1679)، بناء على أنه "لا يمكن اتخاذ قاعدة عامة للخير والشر من طبيعة الأشياء ذاتها؛ بل هي تؤخذ من ذات الإنسان"[1]. ولعل تعلق القيم بالأفراد وأهوائهم، ينزع عنها صفة الثبات، وقيامها بنفسها. ففضلا عن طبيعة القيم المتصلة بطبيعة الأفراد، فإن هذه الطبيعة مادية الطبع والمنزع. لأن ما يحمل الناس، من الدوافع، على الجنوح للسلم، ليست سوى الخوف من الموت والرغبة في حياة آمنة، عبر تحصيل ما يضمن لهم كفايتهم من شروط العيش الكريم "وكل هذه دوافع تنشأ من طبيعتهم المادية"[2].

إن هذه الطبيعة المادية، ترتبط بشكل مباشر بالنشاط الاقتصادي للبشر، لأنه لغة الحياة الواقعية، التي يندرج فيها مختلف ظواهر الإنتاج الفكري؛ السياسي والقانوني والأخلاقي والديني والفلسفي، المُشَكِّلة لمسمى القيم. فالناس هم الذين ينتجون أفكارَهم وتمثّلاتِهم، لتلتئم في مسمى "الإيديولوجيا" التي تكرسها الطبقة السائدة والمسيطرة في كل مجتمع[3]. لأنها الطبقة التي تملك وسائل الإنتاج. ومن ثمَّ تملك، في الوقت نفسه، الوسائل الفكرية المصاحبة لنمط هذا الإنتاج؛ فتُخضع، بذلك، أفكارَ أولئك الذين يفتقرون إلى الوسائل الضرورية لإنتاج الأفكار[4]. فقوة القيم وثباتها لا تتعلق بأشياء موجودة في القيم نفسها، وإنما بقوة ناتجة عن تملك وسائل الإنتاج ومصادر الثروة.

ولما كان الفكر السائد هو انعكاس للعلاقات المادية في مجتمع معين، فإن الأخلاق والدين والميتافيزيقيا التي تندرج كلّها في الإيديولوجيا، تفقد كلّ مظهر

---

[1] . اللفياثان: الأصول الطبيعية والسياسية لسلطة الدولة، ، تعريب: ديانا حرب وبشرى صعب، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، ط1، 2001، ص: 62.

[2] . المصدر نفسه، ص 148.

[3] . مازن المطوري، الإيديولوجيا في تطورات دلالية: أمثلة من رؤى "ديستوت" ـ "الماركسية "ـ "مانهايم"، مجلة: الاستغراب، عدد : 6، السنة : السنة الثانية، شتاء 2017 م / 1438 هـ، ص: 226.

[4] . كارل ماركس وفريدريك إنجلز، الأيديولوجيا الألمانية، تعريب: فؤاد أيوب، دار الفارابي، بيروت، ط2، 1993. ص 68.

من مظاهر الاستقلال الذاتي[1]. بناء على أن أفكار الناس هي أكثر الانعكاسات المباشرة لحالتهم المادية. وبما أن الحالة المادية مختلفة فإن الأخلاق والقيم تصير بعيدة عن الثبات والاستقرار. وبما أن السيطرة على وسائل الإنتاج يتحصل معها الانتصار السياسي للطبقة ذاتها، فإن الأفكار السائدة في كل عصر لن تكون سوى أفكارِ الطبقة السائدة[2]، فكرا ودينا وسياسة. بل إن قيم الناس لا تنطلق مما يتصوّرونه، ولا مما يُخيَّلونه، ولا مما يتوهَّمونه، في عوالم مثالية قائمة سلفا، حتى يصلوا إلى ما هو إنساني، وإنما تنطلق من بشر واقعيين، ومن نشاطهم اليومي المرتبط بنمط الإنتاج السائد المتأثر بشروط الحياة المادية الواقعية[3]. وهو الوضع الذي يتيح تحديد مفاهيم الخير والشر والعدل والجمال وغيرها. وبمجرد أن تتغير الحياة المادية، فإن الناس يعيدون صياغة تصوّرهم لأنفسهم، ومعها يعيدون صياغة أخلاقهم ومعتقدهم في صورة جديدة.[4]

إن الوعي، بما يشمله من الفكر الأخلاقي والديني والقيمي، لا يمكن أن يكون معطى سابقًا على الواقع، وإنما نتاج تطوّر العلاقات الإنتاجية وشروط الحياة المادية، حسب ماركس. فالقيم لا تُفهم على أنها حقائق أزلية، بل انعكاس للشروط الطبقية والاقتصادية التي تُنتجها.

نشأ عن ذلك، في التصور الماركسي، حقيقة مطلقة مؤداها، أنْ لا وجود لقيمة أخلاقية ثابتة أو مبدأ كونيّ خارج التاريخ. لأن كل منظومة أخلاقية تُعاد صياغتها حين تتغيّر البنية التحتية الاقتصادية. فيفهم من ذلك، أن قيم المجتمع الإقطاعي مثل الطاعة والشرف والخدمة... إنما نشأت من رحم العلاقات القائمة بين المُلاك والأقنان. فالمُلاك الأسياد يمثلون قيم الغنى والنبل، في مقابل الأقنان المعدمين، الذين يرتبط وجودهم بالسادة وخدمتهم، ويمثلون قيم الطاعة والامتثال. ولا يمكن، بذلك، أن تشبه القيم في ظل الإقطاع القيم البورجوازية، حيث أرباب المصانع، وملاك وسائل الإنتاج، بما يمثلونه من الثروة وعلو المكانة، في مقابل العمال الذي لا يملكون إلا قوة سواعدهم. إنه الواقع الذي أفرز قيم الحرية الفردية والمنفعة والتملك والاستغلال... وإنها المفارقة التي

---

[1] . مازن المطوري، الإيديولوجيا في تطورات دلالية: أمثلة من رؤى "ديستوت" ـ "الماركسية "ـ "مانهايم"، ص: 226.

[2] . كارل ماركس وفريدريك إنجلز، الأيديولوجيا الألمانية، ص: 97.

[3] . المرجع نفسه، ص: 36.

[4] . كارل ماركس وفريدريك إنجلز، الأيديولوجيا الألمانية، ص: 74.

حملت الفلسفة المادية على أن تعلن بكل وضوح، أن من يريد أن يفهم الأخلاق، يجب عليه أن ينزل بها من سماء التجريد والمثالية إلى الواقع، ليتسنى له دراستها ضمن السياق الاقتصادي والاجتماعي الذي أنتجها[1].

إن قيم الشرف والولاء والشجاعة والإخلاص والنبل لم تسُد مجتمع الإقطاع إلا لتحافظ على مصالح الإقطاعيين، ولتكرس طبيعة العلاقات الإنتاجية السائدة. ولم تَسْعَ التحولات التي أفضت إلى ظهور أنماط الإنتاج الرأسمالي، إلا إلى إفراز قيم متباينة تضمن استمرار مصالح أصحاب رؤوس الأموال، فصارت الحتمية في اتجاه إنتاج قيم المنفعة والمنافسة والديموقراطية والاحتكار.

من خلال ما سبق، يتبين أن القيم تشكل مظهرا من مظاهر انتصار الأقوى في سياق الصراع الطبقي. وتعكس قيم الطبقة السائدة. كما أن القيم ليست محايدة ومطلقة، بل نسبية تتغير بتغير المصالح. فلا وجود لقيمة أخلاقية ثابتة أو مبدأ كونيّ خارج المجتمعات التي أنتجها. لذلك فإن النظر إلى القيم بوصفها حقائق عقلية مطلقة، يُعد مظهرا من مظاهر تزييف الوعي الاجتماعي، وسعيا نحو فصله عن جذوره الاجتماعية.

3.1. القيم في الفلسفة البرغماتية:

تأثرت الفلسفة البرغماتية بالتوجه العلمي العام خلال القرن التاسع عشر، تزامنا مع النتائج التي حققتها العلوم البحتة، وفي حقل البيولوجيا على وجه أخص، لا سيما آراء تشارلز داروين Charles Darwin (ت1882) الذي ربط فناء عناصر الطبيعة بنهاية جدواها. إذ إن أشياء كثيرة في الطبيعة تنقرض نتيجة عدم مناسبتها للوجود[2]باعتبارها غير مجدية، وعارية عن كل قيمة. فصار الربط وثيقا، أيضا، بين معارف الناس وبين ما يتحصل عندهم من الخبرة الناشئة عن التجربة، بناء على ما يَتحقَّقُ من الغايات والنتائج[3]. وأصبح الأثر العملي هو معيار الحقيقة بعيدا عن الأحكام العقلية المجردة، حيث أقر تشارلز بيرس Charles Peirce (ت1914) أن "تصورنا لموضوع ما، هو تصورنا لما قد ينتج عن هذا الموضوع من أثر عملية لا أكثر"[4].

يتعزز هذا التصور، أيضا، من خلال تحديد الصدق عند ويليام جيمس William James (ت1910) بناء على محددين اثنين، يتعلق الأول بـ

[1] . امرجع نفسه، ص: 377.

[2] . كامل عويضة، وليام جيمس: رائد المذهب البراغماتي، دار الكتب العلمية، بيروت، د ت. ص: 31.

[3] . يوسف كرم، تاريخ الفلسفة الحديثة، دار المعارف للنشر، القاهرة، ط 5، ص: 198.

[4] . المرجع نفسه.

"مطابقة الفكرة للواقع"، حينما يُحدَّد الصدق بدرجة المطابقة لما هو موجود في الواقع، وليس بالصورة عن هذا الواقع، وحينما تتحول هذه المطابقة إلى نتيجة تجريبية، تستهدف الوصول إلى الموضوع المباشر المراد معرفته، بواسطة مجموعة من العمليات والتجارب الجزئية، بوصفها وسائط بين الفكرة وموضوعها. فينشأ عن ذلك أن قيمة الصدق وفق، التصور البراغماتي، معتبرة بقدر ما يترتب عنها من نتائج. وأن الفعالية هي التي تُتيح إدراك حقيقة تلك القيمة. بينما يتعلق المحدد الثاني بـ "المنفعة" بحيث يظل الصدق عاريا عن كل قيمة، وبعيدا عن كل جدوى، ما لم يفض إلى نتائج مرضية. تأسيسا على أن "معيار الحقيقة البراغماتية هو العمل المنتج، لا الأحكام النظرية أو العقلية"[1]. إنه الربط الوثيق، بين تحقق المنافع وبين علاقتها بمجموع القيم، الذي يجد فيه "الإله" مشروعية وجوده، وشدة الحاجة إليه، بالقدر الذي يلبي رغبة عند الإنسان، ويلبي حاجة عنده، بأن يملأ فراغا نفسيا عنده. حين يستشعر هذا الإنسان راحة داخلية، واتزانا نفسيا بسبب اعتقاده بوجود "الإله". إذ لا يعتد بفرض هذا الوجود فرضا حقيقيا إلا إذا كان من شأنه أن يبعث السلوى والسكينة في النفس البشرية[2]. بل، لا يعتد بالإيمان بهذا "الإله" إلا إرضاء لحاجتنا الإرادية والعاطفية[3]، بالنظر إلى أن الإيمان قيمة تدعو الحاجة إليها. وإلى أن الفعالية والفاعلية الناشئة عن مبدأ المنفعة هما ما يحولان ما هو أخلاقي من مجرد مبادئَ توجه السلوك البشري، وصفات للنفس بها يميز الأفراد بين القبح والحسن، إلى طاقة يجد الإنسان أثرها في حياته وواقعه بناء على أن "الأفكار الأخلاقية ليست مجرد تأملات، بل هي قوى فعالة تدفعنا للعمل وتشكل واقعنا الاجتماعي"[4].

وفي سياق ارتباط القيم بأثرها في الواقع، فإن المشكلات الأخلاقية عند جون ديويJohn Dewey (ت1952) لا تتعلق بتنظير لما ينبغي فعله في شكل وصايا وتوجيهات مجردة، وإنما ترتبط بالجانب العملي الإجرائي ذات الصلة بأشكال تنظيم الوسائل، وتحديد الطرق الكفيلة بتحقيق الغايات. ليتحصل

---

[1] . زكريا إبراهيم، دراسات في الفلسفة المعاصرة، دار مصر للطباعة والنشر، ط1، 1998، ص: 33-34.

[2] . زكريا إبراهيم، دراسات في الفلسفة المعاصرة، دار مصر للطباعة والنشر، ط1، 1998، ص: 93.

[3] . المرجع نفسه، ص: 50

[4] . وليام جيمس، مبادئ علم النفس، تعريب: عبد الكريم ناصيف، الهيئة العامة المصرية للكتاب، 2014، ص: 987.

من ذلك، أنِ ارتبطت الأخلاق ارتباطا وثيقا بواقع الناس وبطبيعة الظروف القائمة التي يحياها[1]. وعليه، فإن تأسيس القيم على هذا النحو عند ديوي موسوم بسمتين رئيستين هما: النسبية والتجريبية، لاسيما أن القيم تنفصل عن معانيها الذاتية. لأن الشيء الخيِّر لا يحمل قيمة عليا في ذاته، أو صفة فضلى في نفسه، بل العلو والفضل وغيرهما غايات سامية تستمد سموها من المواقف التي تنشأ فيها. وتمتح خيريتها من السياقات التي أفرزتها. لذلك، فإن نسبية القيم لا تتحقق إلا حينما يُصبح الخير متعددا والشر مختلفا.. إنه التعدد والاختلاف اللذان يعكسان سمةَ تجريبية في القيم عند ديوي، لانتفاء نعت "الغائية" عنها. انسجاما مع أن الشيء لا تتحدد قيمته بالنظر إلى أنه نهائي، وإنما من كونه وسيلة تثري الخبرة المكتسبة، وتوجهها نحو غايات أخرى. وما التجربة إلا أداة تطور الخبرات، وتحول كل غاية إلى وسيلة قابلة للإنماء. وبذلك تتناغم الوسائل كما الغايات في سيرورة لا متناهية.

تلك السيرورة اللامتناهية التي حملت ديوي على نقد أي فصل بين الغايات والوسائل. لأن من الأخطاء الكبرى في الأخلاق، فتح الباب مشرعا أمام نقاشات من قبيل أولوية الغاية والوسيلة وحاكميتهما، وحدود الفصل بينهما. وغيرها من النقاشات التي يعدها ديوي من القضايا التقليدية. ولأن من أنجع السبل لتجاوز مثل هذه الأخطاء، ولحسم تهديدها للأخلاق، هو إعادة اللحمة بين الوسيلة والغاية، بوصف الأولى محطة للثانية، والثانية شتلة للأولى وهكذا.. فكل وسيلة تُطورها الخبرة البشرية وتُحولها إلى غاية، تتحوَّل، بدورها، إلى وسيلة لغاية أخرى. إنها السيرورة التي تنضبط لها القيم، لدرجة لا تكون فيها السعادة حالة نهائية بل عملية مستمرة من النشاط البشري الفعال[2].

يتضح مما سبق، أن المنفعة ضمن الاتجاه البرغماتي قد اتسعت لتشمل ما هو مادي وما هو ليس كذلك، على نحو يقترن الفعل بمقصد، أو بهدف يحققه، أو بحاجة يلبيها، أو بنتائج عملية، أو بأثر إيجابي في الحياة، على أن هذه المنافع كلها تُعد معيارا للحكم على القيمة. وبما أن المنافع والآثار الإيجابية أمور نسبية، تختلف باختلاف الأفراد، وبتباين الظروف والسياقات، فإن القيم تتسم بكثير من الذاتية الناشئة عن تقييم الفاعلين وعن تباين رغباتهم، وتُفضي إلى تعدد القيم وتنوعها. وهو التعدد الذي يُؤسس لمنظومة من القيم تخضع لتراتبية

[1] . جون ديوي وجيمس تافتس، الأخلاق، تعريب: سعيد الغانمي، المنظمة العربية للترجمة، ص: 348.
[2] . جون ديوي، إعادة بناء الفلسفة، تعريب: محمد العريان، دار التنوير، ص: 178.

عمدتها النجاعة، التي تحدد أهمية كل قيمة، وتعاليها عن سائر القيم، بناء على فعاليتها في حل المشكلات، وقدرتها على تلبية طموح الأفراد والمجتمعات.

4.1. القيم في الفلسفة الوجودية:

شهد مطلع القرن العشرين أزمة انهيار الأسس في العلوم البحتة، ومع هذا الانهيار فُقدت الثقة في تحصيل اليقين المطلق حتى في أدق العلوم، بحيث صار النأي، تدريجيا، عن الاعتقاد بـ "العالم الآلة" المنتظم في عمله، وبشكل يُتيح التنبؤ بمصيره. لذلك صار مصدر المعنى واليقين محط تساؤل. وأضحى العالم الخارجي عاجزا عن إنتاج المعنى واليقين، واتجهت الأنظار إلى الفرد في تحقيق ذلك من خلال حريته واختياراته. وانتقل البحث في سؤال المعنى من العالم من حول الفرد إلى داخل هذا الفرد نفسه، وهو ما يشكل حقيقة الوجودية.

إذا كان القول بنفي وجود معنى مطلق وجاهز، ينسجم مع التصور الأنطولوجي القائم على نسبية الواقع، فإن الأخلاق على، خلاف ذلك، ينسحب عليها المطلق. لذلك، فإن حل هذه المفارقة ينطلق من التساؤل عن مصدر الأخلاق، إذ لو كانت من العالم والواقع لتأثرت بنسبيتهما. وعليه فإن الأخلاق ينبغي أن تنبع من طبيعة الوجود الإنساني نفسه، حتى يتحرر الفرد من السطوة الأنطولوجية للواقع، وينفلت من إيسارها، وحتى تظل السيادة للفرد، ولاختياره الأخلاقي بوصفه فعلا مطلقا. فيصير، بذلك، مسؤولا عن كل ذلك، مسؤولية أخلاقية تقع على عاتقه وحده، كما أقر بذلك فريدريك نيتشه(ت1900) حين أشار إلى أن "البشر هم الذين ابتدعوا لأنفسهم كل الخير والشر حقا، لم يتسلموا ذلك، ولم يجدوا ذلك، ولا شيء من ذلك جاءهم وحيا من السماء"[1].

فالإنسان كان أولا، ثم شرع يختار أفكاره وأفعاله وقيمه.. التي التأمت لتشكل ماهيته. فهو لم يكن كريما لأنه طبع فيه ذلك سلفا، ولم يكن جبانا لوجود سابق لصفة الجبن فيه، وإنما اختار العطاء والندى فصار كريما، أو اختار التولي والنكوص فأصبح جبانا. فالطبيعة البشرية لم تحدد سلوكه سلفا، لكونه حرا مُلزَما بالاختيار، حتى لو امتنع عن فعل الاختيار لأنه لم يمتنع إلا اختيارا، وتحمل، بذلك، كامل المسؤولية عن اختياراته. فالطبيعة والقدر لا دخل لهما في اختيارات الإنسان. لأنه، حسب سارتر، "قبل كل شيء مشروع يعيشه على نحو

[1] . **فريدريك نيتشه**، هكذا تكلم زرادشت، تعريب: علي مصباح، منشورات الجمل، ط1، 2007.ص: 121.

ذاتي"[1]، مشروع ينتصر لرد كل التبريرات القبلية من قبيل الدين والعلم والعرف... حفاظا على مسؤولية الإنسان عن نفسه، وهو الحر، الملتزم بتحمل تبعات اختياراته. إنه التصور الذي أوجزه سارتر في عبارته المشهورة "إذا كان الوجود سابقا للماهية بحق، فإن الإنسان مسؤول على ما هو عليه"[2].

وهكذا، ينتصب معيار الوجود الإنساني محددا للأخلاق، والقوة مترجمة لحقيقة القيم وجودا أو عدما، ومميزا بين الخير والشر. فما الشيء الحسن إلا ما ينمي الشعور بالقوة، وما السيئ إلا كل شيء يأتي من الضعف، وما السعادة إلا إحساس بتنامي القوة، وما الرضا إلا مزيد من القوة[3]. لذلك صارت القوة عنوان كل فضيلة، والضعف مصدر كل رذيلة. بل إن أشد الرذائل ضررا تلك الشفقة التي يبديها الناس نحو الضعفاء وذوي الإعاقات، وإن أنجع القرارات سدادا هو العمل على اضمحلال هؤلاء الضعفاء، وإبادتهم مما يُعد دليلا على محبة الناس[4]. وبموقف مناقض لما ذهب إليه نيتشه، ومن داخل الاتجاه الفلسفي نفسه، يعبر ألبير كامو (ت1960) عن تعاطفه مع مرضى الطاعون بما يمثلونه من ضعف لا يقبله نيتشه ولا يرضاه. تعاطف حمل، كامو، على تحديد أول ما ينبغي القيام به في حق هؤلاء حين قرر أن "هناك المرضى الذين يجب علينا علاجهم"[5] وليس إبادتهم والقضاء عليهم. بل إن المسارعة إلى ذلك أمر لا يقبل تأخيرا أو إرجاء، لأن "علاجهم هو المسألة العاجلة التي لا تحتمل التأجيل"[6]. إن كامو "الوجودي" ينطلق من موقف مبدئي ينبني على أن "التضامن" شكل من النضال المشترك ضد المعاناة باعتباره قيمةً إنسانية، ومبدأً أخلاقيا اختزله في عبارة موجزة مفادها "إني أدافع عنهم بقدر ما أستطيع، هذا كل ما هنالك"[7]. إن موقفَيْ نيتشه وكامو يعكسان تناقضا صارخا في أشد القضايا إنسانية: قضية المهمشين الذين يئنون تحت وطأة الضعف والمعاناة.

2. المرجعية النفسية للقيم:

[1] . جون بول سارتر، الوجودية منزع إنساني، تعريب: محمد عبد المولى، وزهير المدنيني، دار التنوير، بيروت، ط1، 2012، ص:32.
[2] . نفس المرجع.
[3] . فريديريك نيتشه، نقيض المسيح، تعريب علي مصباح، منشورات الجمل، بيروت، 2011، ص: 26.
[4] . المرجع نفسه، ص: 27.
[5] . الطاعون، ألبير كامو، تعريب كوثر البحيري، وزارة الثقافة المصرية، القاهرة، 2002، ص: 163.
[6] . المرجع نفسه.
[7] . المرجع نفسه.

إذا كانت الفلسفة تتعاطى مع القيم بوصفها مفاهيم مجردة، تهدف إلى بناء نظري يسعى لفهم طبيعة القيم، وحقيقتها الجوهرية، وإلى إرساء معايير تتيح الحكم عليها. فإن علم النفس يتعامل مع القيم والأخلاق باعتبارها ظواهر نفسية ديناميكية، تتحدد انطلاقا من تفاعل البيولوجيا والعاطفة.. على نحو يوجه السلوك، وتضفي على الدوافع معنى معتبرا.

على الرغم من أن شرعية دراسة القيم ضمن مباحث علم النفس، قوبلت بنوع من التردد، حتى إن بعض علماء النفس من أمثال إدوارد تيتشنر Edward Titchener (ت1927) دعا إلى استبعاد موضوع القيم من مجال الدراسات النفسية، وطالب غيره من العلماء بالتنصل من دراسة القيم[1]. فإن علم النفس شرع يتعاطى مع القيم من خلال ثلاثة مداخل: يتعلق الأول بقياس القيم، حيث توجهت الدراسات في هذا المدخل نحو العناية بالفروق القيمية بين الجماعات والأفراد، بناء على علاقتها بمتغيرات من قبيل الدين والجنس والطبقة الاجتماعية.. بينما يتصل الثاني بدراسة أشكال تطور القيم، ورصد أنماط اكتساب الصغار لسلوك الكبار والتأثر بها. في حين يعنى المدخل الثالث بتتبع تأثير وظيفة القيم في الأفراد على مستويات الاختيار والثبات والإدراك وغيرها[2].

1.2. مدرسة التحليل النفسي:

لا يتعاطى هذا الاتجاه مع القيم على أنها مبادئ أخلاقية خارجية، وإنما جزء أساسي من بنية الشخصية الداخلية التي تتنازعها قوى ثلاثة: "الهو" المحكوم بالغرائز المتصلة باللذة. و"الأنا الأعلى" الذي يُمثل الضمير الأخلاقي والقيم والمعايير المجتمعية التي يكتسبها الفرد من الوالدين والثقافة، والذي ينتصب آلية تكبح غرائز "الهو". ثم "الأنا" الذي يعنى بخلق توازن بين "الهو" و"الأنا الأعلى". ومن هنا صار الحديث عن الأخلاق تتويجا لنوع من الصراع بين هذه القوى الثلاثة بهدف توجيه السلوك الإنساني، حتى أصبحت القيم جوهرَ الشخصية الإنسانية.

وبما أن القيم وازع أخلاقي يكتسبه الأفراد نتيجة سعيهم للتغلب على عقدة أوديب حسب سيغموند فرويد Sigmund Freud (ت1939)[3]، بتوجيه من

---

[1] . علم اجتماع القيم، محمد بيومي، ص: 88.
[2] . المرجع نفسه، ص: 79.
[3] . سيجموند فرويد، الأنا والهو، ص: 62.

"الأنا الأعلى". فقد نشأت الأخلاق، تبعا لذلك، عن الرغبة في التكفير عن الذنب المشترك نتيجة التواطؤ على قتل الأب[1]، وتشكلت عبر استيعاب أوامر الوالدين والمجتمع، على نحو يوجه وظيفة القيم في اتجاه قمع الغرائز (الهو)، من خلال قيام "الأنا الأعلى" بمهمة المراقبة بالشكل الذي يعكس صرامة الضمير الأخلاقي[2].

فالقيم بهذا المنظور منغلقة على نفسها، مقطوعة عن بيئتها، تنشأ عن الصراعات النفسية والعلاقات الأسرية، وتفترض تجانسا في الرصيد القيمي عند أبناء الأسرة الواحدة. وبشكل يختزل وظيفة القيم في التكيف، لتساعد الأفراد على التلاؤم مع المجتمع كي تتقي العقاب الناتج عن مخالفة المرجعية القيمية المتفق عليها. وبما أن سلطان التوجيه صار حكرا على "الأنا الأعلى" فقد طُرحت قوته من عدمها في التأثير على "الهو". لا سيما أن صرامة الأنا الأعلى وسلطته تفضي إلى كبت مفرط، في حين أن ضعفه يفضي إلى تسيد "الهو"، بشكل يحمل الفرد إلى الانحراف.

وغير بعيد عن هذه النزعة الفردية التي تتعلق بها الأخلاق، فإن القيم عند كارل يونغ Carl Jung (ت1961) تنشأ من عملية "التفرد" بناء على أنه "عندما يشجع المجتمع آلياً الصفات الجماعية في أعضائه الفرديين، يترك الميدان حراً لكل النواقص"[3]. وبما أن نظرة الأفراد متباينة نحو القيم، وبما أن المجتمع يسعى لتوحيد تلك النظرة، فلا سبيل إلى التوفيق بين النظرتين إلا بانتصار نظرة المجتمع على نحو "يصبح قمع القيم والعوامل الفردية أمرا محتوما"[4]. إنه القمع الذي يحُول دون تحقيق التوازن بين الوعي واللاوعي الجمعي. وهذا وضع يستلزم تدخل الفرد عبر آلية "التعويض" لمعالجة النواقص في الشخصية، من خلال المدرسة واستمرار الحياة المدرسية والجامعية. على أن الأخلاق عند يونغ تشترط الحرية، وترتبط بالمسؤولية، بشكل يصبح إمكان وجود تلك الأخلاق يتناسب اطرادا مع صغر المجتمعات إذ "كلما كان الجسم الاجتماعي صغيراً كانت فردية أعضائه مضمونة"[5] والفردية مفضية إلى الحرية التي لا يمكن تصور أخلاق خارجها.

---

[1] . المرجع نفسه.
[2] . سيجموند فرويد، قلق في الحضارة، ص: 106.
[3] . جدليه الأنا واللاوعي، كارل يونغ، ص: 54.
[4] . المرجع نفسه.
[5] . جدليه الأنا واللاوعي، كارل يونغ، ص: 54.

إن مدرسة التحليل النفسي، في عمومها، تركز على الغرائز البيولوجية وتتجاهل قوة الإرادة والوعي والسياق الاجتماعي، بناء على أن الأخلاق استبطان داخلي لقوانين الوالدين، انطلاقا مما يعده المجتمع من المحظورات في مرحلة الطفولة، بشكل يجعلها تظهر في شكل آلة قمع، هدفها كبح جماح الغرائز البدائية (الهو). أو تتويج لصراع مَرَضي أصيل، يضطر، بموجبه، الفرد إلى قمع رغباته، لتظهر القيم الإنسانية كالفن والفلسفة في شكل "تسامٍ"، يتحول فيها كل مكبوت إلى نشاط مقبول. غير أن الأخلاق عند ألفريد أدلر Alfred Adler (ت1937) تتبدى ضمن "الشعور بالجماعة" وتتأسس على "أن أفكارنا ومشاعرنا تصبح مفهومة أكثر عندما نتفهم أنها ليست ملكنا وحدنا، بل إن هناك أفكارا ومشاعر مشابهة لدى زملائنا من البشر"[1]. وهذا ما يجعل القيم ناتجة عن "الحياة الاجتماعية البشرية"، وليس عن العقل الفردي المنعزل. لأن الحياة الاجتماعية تمثل التاريخ المشترك حيث تتفاعل الثقافة واللغة.. وحيث تتشكل المفاهيم وتطور بوصفها ظواهر جمعية، توارثها الأفراد، بعد أن وجدوها قبل أن يولدوا، واستمتعوا بالأشياء الجميلة. اعتمادا على أن التعرف على الجمال وفهمه، والشعور به، ما هو إلا مقاييس عالمية[2].

فالفرد لا يستطيع ابتكار الفن والمنطق أو الأخلاق من فراغ عقله الخاص دون أي تلقٍ عن المجتمع، وعن التصور الذهني الفطري الخالص، وعن العقل البشري الفردي الخالي من المفاهيم الجاهزة والكاملة عن الأخلاق، وهكذا "فإن الأفكار والمفاهيم (مثل الفن والمنطق والمبادئ والأخلاق والفهم وتقدير الجمال) ليست أمرًا خصوصيا، بل إنها ترجع بأصلها للحياة الاجتماعية البشرية، وهي تمثل الروابط التي تربط بين الأفراد الذين يرغبون في الحفاظ على الحضارة"[3]. في تناغم طبيعي بين التفاعل البشري والتاريخ المشترك. تناغم يُتوَّج بالصحة النفسية والحياة السليمة، بالمفهوم الأخلاقي. فتنشأ، عن ذلك، الحياة التي يوجهها الشعور بالجماعة، والأخلاق الموجهة نحو التكامل، وصوب طريق التحرر من العزلة والصراع الداخلي بهدف تحقيق الذات من خلال الانتماء.

إن أدلر، وإن انتصر لمسمى "علم النفس الفردي"، إلا أنه جعل منه علما يعنى بدراسة الردود الفردية المختلفة على الشرط الاجتماعي المشترك. الأمر

[1] . ألفريد أدلر، الطبيعة البشرية، تعريب: عادل بشرى. ص: 42.
[2] . المرجع نفسه.
[3] . المرجع نفسه.

الذي يُحدد إطارا ملائما تنشط فيه الفردية. باعتبارها طرقا متنوعة لاستيعاب الاجتماع المشترك وإعادة إنتاجه.

2.2. القيم في المدرسة السلوكية:

تتحدد الأخلاق ضمن المدرسة السلوكية من خلال ما يتعلمه الأفراد وهم يتفاعلون مع بيئتهم، بعيدا عن المبادئ الفطرية وعن العقلية المجردة. الأمر الذي يُصيّرها سلوكا مكتسبا ينشأ عبر عملية التعزيز بنوعيه الإيجابي والسلبي، سواء بمكافأة السلوك "الجيد" أم بمعاقبة "السيء" منه، لتتطور تلك الأخلاق تدريجيا عبر الملاحظة والتقليد. فلا تُتَعلم القيم وتكتسب إلا عبر مراقبة الآخرين، التي تفضي إلى تكيف يستلزم ربط السلوك بمحفزات بيئية.

وهكذا، فإن ربط الأخلاق بالسلوك، يُعد ربطا تلقائيا بما تحققه من نتائج لأن "الأخلاق والمعنويات معنية بوجه خاص بالعمل على استقطاب النتائج البعيدة للسلوك وجعلها تؤدي دورها. هناك أخلاقية في النتائج الطبيعية"[1]. إذ على الرغم من أن هناك أحكاما تصدر عن الإنسان، إلا أن ذلك لا يحمل على الاعتقاد أن لديه حاجة فطرية إلى إعمال المعايير الأخلاقية. لأن التسليم بذلك، يُحيل على الاعتقاد، بمقتضى الحاجة السابقة نفسها، إلى إعمال السلوك غير الأخلاقي. وعليه، فالإنسان في تطوره لن يقوى على بناء ثقافة أخلاقية أو معنوية، إلا حينما يتمكن من توليد بيئة اجتماعية أخلاقية أو معنوية[2] تُغريه بأن يسلك طرقا أخلاقية ويتبناها.

إنه الإغراء الذي تُعززه مسؤولية كل فرد عن سلوكه. فكما أن الإنسان قد يلام أو يعاقب، حينما يسيء التصرف. فإنه، أيضا، ينالهُ التقدير والإعجاب كلما حقق إنجازا. وهكذا يُنقل الثواب واللوم إلى البيئة التي تعد مجال عيش الإنسان وحركته[3].

3.2. القيم في المدرسة الإنسانية:

إذا كانت القيم في منظور التحليل النفسي تصدر عن "أنا أعلى" قمعية تكبت الغرائز، نتيجة صراع طفولي ينتصب تاريخا شخصيا، وإذا كانت الأخلاق عند السلوكيين مجرد سلوكات مكتسبة، تصدر جراء التعزيز والعقاب

[1] . سكينر، تكنولوجيا السلوك الإنساني. تعريب: عبد القادر يوسف، سلسلة عالم المعرفة، عدد: 32، السنة: 1980، ص: 152.
[2] . المرجع نفسه، ص: 154.
[3] . المرجع نفسه، ص:21.

في بيئة الأفراد، وبشكل ينفي وجود قيم داخلية جوهرية. فإن الاتجاه الإنساني ينظر إلى الأخلاق والقيم بوصفها حاجة إنسانية عليا تظهر تلقائياً عند تحقيق الذات، وتنبع من الإمكانات الفطرية للفرد نحو النمو والكمال.

فالأخلاق عند أبراهام ماسلو Abraham Maslow (ت1970) حاجة فطرية، لها أساس متأصل في البيولوجيا البشرية. إنها، بذلك، جزء من طبيعتنا الأساسية، قبل أن تكون مجرد قيود ثقافية خارجية. وعليه، فالأخلاق تتصدر قمة هرم حاجات "عليا بيولوجية أيضًا بمعناها الطبيعي، فهي من صميم الطبيعة البشرية وجزءٌ لا يتجزأ من تعريف الإنسان الكامل"[1]. وبما أن الأخلاق من الحاجات العليا، فإنها تحقق للذات معناها من خلال قيم الجمال والمعرفة والعدل.. وبما أنها طبيعية فهي فطرية في الإنسان، وليست مكتسبة ثقافيا، تسري على كل الجنس البشري على نحو ثابت فيه ومتأصل، بحيث تَسِم الإنسان، وبها يعرف. لدرجة أنه لا يمكن فهم حقيقته، فهما سويا، دون اعتبار هذه الحاجات.

وبما أن الأخلاق في قمة هرم الحاجات، فإن تشكلها يتأخر إلى ما بعد تحقيق الحاجات الدنيا وجوبا، إذ إن "الظهور الواضح لهذه الاحتياجات [العليا] يعتمد على الإشباع المسبق للاحتياجات الأكثر أساسية"[2]. فلا سبيل إلى ظهور الأخلاق إلا بعد إشباع الحاجات الفيزيولوجية والحاجة إلى الأمان وإلى الحاجات الاجتماعية، ومن ثم تلبية الحاجات إلى التقدير الممهدة للحاجة إلى تحقيق الذات بوصفها محطة لتشكل الأخلاق، التي تنتصب أمارة على الصحة النفسية. وهكذا، يصبح التزام الإنسان بقيم العدل والخير والحق.. يحقق له حاجة ملحة كحاجته إلى الطعام والهواء. ليتحول، بذلك، تلقائيا إلى كائن أخلاقي.

إذا كانت الأخلاق عند ماسلو تتشكل بعد إشباع الحاجات الدنيا، في تصاعد هرمي، بحيث يتطلب تحقيقها تحقيق ما دونها من الحاجات كالطعام والأمان.. وعلى نحو تتحول الأخلاق إلى مرحلة من تحقيق الذات وتصبح حاجة عليا. فإن كارل روجرز Carl Rogers (ت1987) ينظر إلى الأخلاق باعتبارها فطرية كامنة في الذات وموجودة أصلا. لأنها جزء من طبيعة الكائن منذ البداية، تحتاج فقط إلى بيئة داعمة لتنمو، بعد إزالة العوائق التي تمنعها من ذلك، وبعد تحريرها من قيود الشروط الخارجية. إن موقف روجرز من القيم أوجزه في

[1] . ماسلو، الدافع والشخصية، تعريب: غلاء سمير أنس، دار القلم العربي للنشر والتوزيع، ص: 99.
[2] . المرجع نفسه، ص: 27.

قوله: "هناك في كل كائن حي، على أي مستوى، تدفق كامن من الحركة نحو التحقق البناء لإمكاناته الكامنة"[1].

بناء على ما سبق، ورغم التباين الملاحظ بين ماسلو وروجرز، فإن المدرسة الإنسانية وهي تتعاطى مع الأخلاق والقيم، إنما تركز على الطبيعة الإيجابية للإنسان، وترفض النظريات الحتمية التي نجد أثرها في اتجاهي التحليل النفسي والسلوكية. ولهذا، ركزت المدرسة الإنسانية على حرية الإرادة وقدرة الإنسان على تحقيق الذات، هدفا أعلى. مع الاهتمام بالخبرة الذاتية، وبالنظرة الكلية للشخصية التي تعكس الفرد الكامل، الذي يتجاوز مجرد أعراض أو سلوكات. فهو الفرد المتطلع إلى تحقيق الأفضل لذاته، المتحرر من سطوة التاريخ الشخصي، ومن سلطان غرائزه، من خلال ما يؤسسه من قيم وأخلاق.

3. المرجعية الاجتماعية للقيم:

إن الإحاطة بمجمل المرجعيات التي تؤطر القيم، تقتضي تناول المحدد الفلسفي الذي يبحث في ماهية هذه القيم وبيان جوهرها، انسجاما مع الطابع الفلسفي الذي يعنى بالأصل وبالمبادئ الأولى. إلى جانب المحدد النفسي الذي يهتم بالكشف عن سبل تشكل القيم بناء على وعي الأفراد. إلا أن الصورة تبدو غير مكتملة في غياب البعد الاجتماعي الذي يسعى لرصد الكيفية التي تتجلى فيها القيم في المجتمع، والوقوف على معالم تأثيرها في الأفراد، وتَبَيُّن حدود تأثر هذه القيم بالتحولات الاجتماعية.

إنه البعد الاجتماعي الذي يتناول القيم بوصفها تعكس درجة القبول التي يحظى بها السلوك في إطار السياق الاجتماعي، ومدى تأثيرها في تأسيس المعتقد الجمعي، وفي صياغة المعايير الاجتماعية، وفي تعزيز التنشئة المجتمعية، وفي تشكيل البنى الثقافية للمجتمعات. سواء من جهة أن القيم تضمن استقرار المجتمع، وتضبط إيقاعاته، وقواعد استمراره باعتبار ذلك من وظائف القيم. أم من جهة أنها تمظهرا للصراع القائم بين القوى الاجتماعية التي تستبطن إيديولوجيات متباينة، أم من جهة أنها نتاج التفاعل الرمزي بين أفراد المجتمع.

[1] . Rogers, C. A Way of Being, 1980, p: 119.

على الرغم من أن القيم إطار تنظيمي مشترك يوجه سلوك الأفراد داخل الجماعة ويحدد الانتماء والهوية الثقافية، فإن المسح التاريخي لعلم الاجتماع يشير إلى حقيقة مؤداها أن توخي الموضوعية، حمل كثيرا من السوسيولوجيين على تجنب المعالجة الصريحة للقيم. معتمدهم في ذلك أن القيم ذاتية ترتبط إلى حد كبير بالأشخاص. لذلك، فإنها تقع خارج نطاق الاهتمامات السوسيولوجية[1]. غير أن شمولية التناول والإحاطة بجوانب الموضوع، لا يقتضي تتبع القيم في بعدها الاجتماعي فقط، وإنما رصد ما تقدمه من وظائف، أو ما تعكسه من مظاهر الصراع، أو ما تعبر عنه من تفاعلات رمزية.

1.3. القيم في المدرسة الوظيفية:

تُعدُّ القيم لحمة المجتمع، لأنها تحقق له وظيفة التكامل والاستقرار. لذلك، فهي تنبع من الإجماع الجمعي للمجتمع، وتهدف إلى توجيه سلوك الأفراد لخدمة النظام الكلي. وأن غيابها يفضي، لا محالة، إلى سيادة الانحلال والفوضى.

من هنا، فإن إميل دوركايم Émile Durkheim (ت1917) ينطلق من أن الأخلاق قواعدُ اجتماعية يفرضها النظام الاجتماعي السائد، تُلزم الأفراد، لأن "الشعور بالإلزام لا يبرز في الحقيقة بروزا كافيا، إلا حينما توجد الأخلاق المكونة تكوينا متينا، فتفرض أمرها حينئذ على الجميع فرضا لا نزاع فيه"[2].

فأول ما يؤسس له دوركايم، هو مبدأ "النسبية"، حيث تتباين الأخلاق بتباين المجتمعات. وليس هناك نظام أخلاقي واحد ثابت. فلكل نوع اجتماعي، في كل لحظة من تطوره، نظام أخلاقي خاص به، إذ "لا يمكن البتة، أن يكون المقصود بالأخلاق أمرا آخر غير هذه الأخلاق التي تنطوي عليها حالة اجتماعية ما في فترة معينة"[3]. ولكل مجتمع آليات ينتج بها النظام الأخلاقي المناسب لظروفه. بناء على أن ثمة أخلاقا مشتركة وعامة، لكنها خاصة بجملة الأفراد الذين ينتمون لأي نوع من أنواع الاجتماع. إنها أخلاق محددة تحديدا واضحا، حكرا على شعب بعينه، في فترة معينة من تاريخه[4].

---

[1] . علم اجتماع القيم، محمد بيومي، ص: 88.

[2] . إيميل دوركايم، علم اجتماع وفلسفة، تعريب: حسن أنيس، مكتبة الأنجلو، القاهرة، ط1، 1966، ص: 121.

[3] . علم اجتماع وفلسفة، ص: 72.

[4] . المرجع نفسه، ص: 73.

إن الاعتقاد بنسبية القيم عند دوركايم، هو ما حملته على البحث عن سند يُقيم أصلها، والمتمثل في سلطة المجتمع الذي يُعد المصدر الوحيد للأخلاق خيرا أو شرا.. لأنه يستأثر بسلطان القرار وبإصدار الأحكام القيمية، بعيدا عن الفرد أو أي عن أي مصدر خارجي. فلا حديث عن أخلاق إلا تلك التي أقرّها المجتمع؛ بالنظر إلى أن مبدأ الالتزام لا يمكن أن ينشأ إلا عن كائن جماعي. فالفرد، وإن علا شأنه، لا يمكن أن يعلو على من كان من جنسه، وأن ينتهي ليصير أقوى من غيره. لذلك، لا شيء يعلو فوق الأفراد سوى المجتمع نفسه. وتأسيسا على ما ذكر، فإن دوركايم ظهر له، بجلاء، أن المجتمع هو الغاية العليا لكل نشاط أخلاقي. لأنه يتجاوز نطاق المشاعر الفردية ويسمو فوقها، من جهة. ولأن المجتمع يملك كل خصائص السلطة الأخلاقية، التي من شأنها أن تفرض الاحترام فرضا[1] من جهة ثانية. إنه القانون الذي أجمله دوركايم بوضوح وهو يقرر أن "المجتمع ليس سلطة أخلاقية فحسب، بل إن كل الدلائل تؤكد أن المجتمع هم النموذج والمصدر لكل سلطة أخلاقية"[2].

لعل ترسيخ السند الذي يدعم القيم في مجموعها هو ما يفسر التفات دوركايم إلى علاقة الدين بالقيم، فهو بعد أن سلم بمركزية الدين، حيث يُعد الوجود الإلهي "مُشرعنا" للنظام الأخلاقي وحاميا له، وينتصب مثلا أعلى يسعى المرء إلى تمثله[3]. ليتحول الدين، بهذا المعنى، إلى ضامن لاحترام الأفراد للقيم، ورادع لمن يسعى لخرقها. وتصير وظيفة الدين هي حماية القيم وتحقق تنفيذها، وهو بهذا المعنى رابط ضمان لا رابط أساس[4]. لأنه يزيد من تقدير الأفراد لهذه المرجعية الرفيعة للقيم. إلا أنه انتصر لمرجعية عقلية للقيم، حملته على الاعتقاد أن المجتمع مصدر للأخلاق والتقديس، ووريثا للدين، وبشكل حلّ فيه المجتمع محل الإله كمصدر للقدسية والالتزام الأخلاقي. ولبيان قدسية المجتمع في مجال القيم، التي حلت محل الدين فيها، فإن دوركايم رأى أن المجتمع، وفق هذا الإحلال، يطلب من الأفراد، أن يتحولوا إلى عبيد للمجتمع، وأن ينسوا أنفسهم، بنفس القدر الذي يتحدث فيه رجال الدين عن الإله. من جهة أن المجتمع، كالإله، يطالب بخدمات وتضحيات لا نهاية لها. إنها المقارنة التي أسسها دوركايم على أن الكائن الذي تُوَجِّه الأخلاقُ إرادتَنا نحوه، وتجعل منه هدفا

[1] . علم اجتماع وفلسفة، ص: 94.
[2] . المرجع نفسه، ص: 88.
[3] . المرجع نفسه، ص: 101.
[4] . المرجع نفسه، ص: 09.

أسمى للسلوك، لن يتعدى واحدا من اثنين: إما الكائن الإلهي، أو الكائن الاجتماعي. وبما أن الغرض الأول مستبعد عند دوركايم لبعده عن متناول العلم، في رأيه، فلا يبقى إلا الثاني لأنه يفي بكل حاجيات الأفراد ويحقق كل أمانيهم، إلى جانب أن فيه كل ما في الأول من حقيقة، فيما عدا الرمز[1].

إن تأصيل الفعل الأخلاقي والعمل على البحث عما يقويه ويحدد شرعيته، إنما يتوخى من خلاله دوركايم تحقيق الهدف الأسمى للقيم، والمتمثل في التضحية بالمصلحة الشخصية لصالح المجتمع وللصالح العام. بل إن حقيقة الفعل الأخلاقي تتحقق حينما يتجاوز الفرد ذاته، ويضحي بأنانيته. فلا يتبدى الكائن أخلاقيا إلا حين يصير قادرا على مزايلة الذات، وينقاد إلى العيش في إطار حياة جماعية؛ مما يُعدُّ من صميم الممارسة الأخلاقية. وهذا مبدأ يقصي كل مصلحة خاصة لأنها لا تدخل في نطاق الأخلاق، سواء كانت مصلحة خاصة بفرد بعينه، أم بأفراد عديدين. فالقيم إنما تهدف الى غايات غير ذاتية، وفوق الفردية. وليس هناك وراء الأفراد سوى الجماعات.

2.3. القيم في المدرسة الصراعية[2]:

تستمد هذه المدرسة أساسها النظري في تصورها للقيم وللأخلاق من المنظور الماركسي. حيث تبدو القيم بُنى فوقية تعكس البنى الاقتصادية التحتية للمجتمع، وتخدم مصالح الطبقة المسيطرة. فالتحول القيمي لا ينشأ بمجرد اكتشاف أخلاق مختلفة، تعكس نظرة جديدة إلى مظاهر الحياة، لينقاد الناس لها، وليعتنقوها. بل الأمر أعمق من ذلك وأعقد، لأنه يتطلب سعيا لانتزاع الأفكار الثابتة من عقولهم، كي يسعدوا بالحياة، ويستمتعوا بها[3].

لذلك، فما القيم، إلا أداة من أدوات الصراع الطبقي، لإخضاع الطبقات الكادحة، توظفها كل طبقة حاكمة لتبرير شرعيتها، ولتسويغ هيمنتها. وما "القوانين والأخلاق والدين سوى أوهام بورجوازية تتخفى وراءها مصالح بورجوازية كثيرة"[4]. وبما أن فكرة الصراع ظلت مهيمنة على التصور الماركسي، في عمومه، فإن منطلق الصراع ابتدأ في نظر فريدريش نيتشه

---

[1] . المرجع نفسه، ص: 61.

[2] . سبقت الإشارة في محور مرجعية القيم الفلسفية إلى بيان البعد المادي للقيم متمثلا في الوقوف على موقف ماركس، لذلك فإن الباحث سيكتفي في هذا المقام بالقدر الذي يبرز الطابع الصراعي للقيم.

[33] . الإيديولوجيا الألمانية، 534.

[4] . البيان الشيوعي، تعريب: العفيفي لخضر، ص: 92

Friedrich Nietzsche (ت1900) حينما يصير "حكمنا على شيء ما بأنه خير لا يتأتى من جهة الذين نبدي لهم خيرا بل من الأخيار أنفسهم"[1]. فالنبلاء كما السادة أطلقوا على أنفسهم صفة "الخير" بوصفهم أقوياء ونبلاء وسعداء ومحظوظين، وهي صفات تؤكد ذواتهم وقوتهم، وليست نتيجة لتصرفاتهم تجاه الآخرين. فهم حينما نظروا إلى أنفسهم ووجدوا أنهم "متفوقون"، وسموا هذه الحالة بـ"الخير" فنشأت بذلك "أخلاق السادة" بعد أن ميزوا كل من هو مختلف عنهم، ممن هو في درجة دونهم من العامة والضعفاء، بـ"أخلاق العبيد"[2]. وهكذا، فإن النبلاء وذوي المكانة العالية، صاروا مرجع الحكم على أنفسهم وأعمالهم خيرة، من الدرجة الأولى، وعلى من دونهم بالدناءة والوضاعة[3].

إذا كانت أخلاق العبيد تختلف عن أخلاق السادة في المجتمعات القديمة، فإن أخلاق البروليتاريا تختلف، أيضا، عن أخلاق البورجوازية في الرأسمالية. لأن الوضعين متماثلان، حد التطابق. بالنظر إلى أن الذين استشعروا الرفعة والعظمة، وتصوروا أنهم في برج عال "ومن على قمة هذا الشعور بالمسافة هم الأوائل، الذين استباحوا لأنفسهم الحق في أن يخلقوا القيم، وأن يسكوا للقيم أسماء"[4].

من هنا نشأ الصراع بين الأخلاق السائدة في المجتمع الرأسمالي، من قبيل الحرية الفردية والملكية الخاصة مما يُعدُّ أخلاقاً بورجوازية تبرر الاستغلال "أخلاق السادة"، وبين القيم الدينية والأسرية التقليدية التي تُستخدم مخدِّرا للشعوب تخمد احتجاج الكادحين. ومن هنا انطلقت القيمتان المتضادتان "كريم ولئيم" "خيّر وشرير" تتصارعان على الأرض صراعا مخيفا امتد لقرون عديدة[5]. ويبدو، حسب نيتشه أننا "مازلنا إلى الآن لا نعدم أماكن حيث الصراع لا ينفك يصطرع دونما ضربة فيصل"[6] في إشارة منه إلى استمرار الصراع

---

[1] . جينالوجيا الأخلاق نيتشه، ص: 45.
[2] . المرجع نفسه، ص: 59.
[3] . المرجع نفسه، **ص: 45 – 46.**
[4] . المرجع نفسه، **ص: 45.**
[5] . المرجع نفسه، **ص: 75.**
[6] . المرجع نفسه، **ص: 76.**

بين قيم المُستغِل وقيم المُستغَل بدون أفق منظور، أو محتمل، على الأقل، لنهايته.

3.3. التفاعلية الرمزية :

تركز هذه المدرسة الاجتماعية على بناء الفرد لهويته الاجتماعية، من خلال التفاعل اليومي، باستثمار الرموز المشتركة؛ من قبيل اللغة والإيماءات.. فصار، بذلك، الاعتماد على الفعل الاجتماعي، وفق هذه المدرسة، مدخلا لفهم المجتمع انطلاقا من العناية بالتفاعلات المباشرة والمستمرة بين الأفراد، التي تُنتج المعاني. بعيدا عن تصور المجتمع بنية جامدة تعلو فوق الأفراد. ولكن، شبكة حيوية ونشيطة من التفاعلات الرمزية التي تُنتج الأنماط الاجتماعية وتُعيد إنتاجها.

يستعير إرفينغ غوفمان Erving Goffman (ت1982) مفردات المسرح وخشبتَه ليكشف عن خصوصيات الفعالية الأخلاقية والقيمية، في مشهد مسرحي، بكل عناصره من الأثاث والديكور.. وسائر تفاصيل هذا المشهد. الأمر الذي يتيح تدفق الفعل البشري، وما يُنتجه من سلوكات، ويؤدي كل ذلك فريق من الأفراد. على أن كل واحد في حيز من هذا المسرح، وفي موضع يؤدي فيه دوره على الخشبة. على أن يكون مطالبا أمام الآخرين في منطقة المواجهة الأمامية باستخدام مختلف الأدوات لإدارة التحكم في الانطباع الذي يولده لدى هؤلاء الآخرين[1]. على أن مقتضيات القيم، من جهة الالتزام بها، تجعلها متغيرة ونسبية حسب ما ينسجم وطبيعة المسرح والجمهور. وعليه، فإن القيم، من هذه الزاوية، غير قارة. ووظيفتها اجتماعية عملية، وليست حقيقة مطلقة. بناء على أن النسبية الجماعية للقيم إنما تُحددها قواعد المجموعة المتفاعلة، من فريق المسرح والجمهور، في لحظة معينة. وبما أن القواعد غير قارة، والمشاهد متباينة، والتيمات المسرحية متنوعة، والأدوار تفاوضية، أثناء التفاعل نفسه، فإن كل ذلك يجعل القواعد الأخلاقية، لحظية متغيرة، وغير كونية.

إلى جانب الواجهة، فإن مفهوم "إدارة الانطباع" يُعد مركزيا في فهم التفاعلية الرمزية عند غوفمان. لأنه يمثل نسقا من السلوكات التي يتقمصها الفرد في التفاعل مع الآخرين، وهو يسعى ليترك صورة عن نفسه تتناغم وما

[1] . علي وطفة، دراميات الّتفاعل الرمزيّ في نظرّية إيرفنغ غوفمان: المدخل الدّراميّ لفهم السّلوك البشريّ، مجلة نقد وتنوير، كلية التربية، جامعة الكويت، عدد 16، السنة الرابعة، يونيو 2023، ص: 28.

يود أن يتركه في نفوسهم عنه. على نحو يجعل هذه الانطباعات طقوسا متبادلة تضمن سلاسة العلاقات الاجتماعية، والسيطرة عليها، نأيا عن الوقوع في الإحراج أثناء التفاعلات الاجتماعية[1]. إن الأمر أشبه بقيم احتيالية، لا ثبات فيها إلا لأنها تحفظ سلامة التفاعل، ولا استقرار فيها، ولا مرجعية تؤسس لهذه القيم، وتتحاكم إليها.

إنه الانطباع الذي يحملنا على التزام أخلاقي عملي يتيح الانخراط في الخطة المشتركة التي تتناغم مع الموقف/المشهد، والسيناريو الموضوع. ليشارك الجميع في خدمة طبيعة هذا الموقف، بحيث يظل الفرد في حدود الإطار المرسوم، ويحرص على إبداء ما يقتضيه موقف الهزل، أو اجتماع عمل.. ليصير الجميع مشاركا فيما يجري، ومنخرطا بأفعاله وكلماته وحركاته في دعم هذا الموقف والحفاظ عليه. وفي مقابل ذلك، يتجنب كلُّ مشارك كسرَ الإطار، أو التشويش على الموقف/المشهد بحيث يُربك مجمل الخطة أو يسبب إحراجًا لمن يقاسمونه الخشبة. من هنا صار كل مشارك مدعوا، إلى أ يرتدي قناعا خاصا، في لحظة زمنية معينة، وأن يتمثل الهوية التي يقتضيها المشهد، وأن يتفانى في تقمصه على نحو تتحول، فيه، الصورة المقنعة إلى صورة أصلية وحقيقية. ويصير تصوّرنا لدورنا طبيعة ثانية وجزءاً لا يتجزأ من شخصيتنا[2].

على هذا الأساس، فإن الأخلاق والقيم ما هي إلا أدوات رمزية مشتركة ومتفاوض عليها، تَنشأ ضمن ورش التفاعل الاجتماعي اليومي. وليست مسلمات سماوية، أو أحكاما عقلانية فردية، وإنما ممارسة اجتماعية يُنتجها الأفراد، جراء تواصلهم الرمزي واستيعابهم لمواقف الآخرين، على نحو يجعل هذه المواقف سلوكا معمما. لذلك تتلون القيم وتختلف حسب مقتضيات السياق، لأنها مرتبطة بـ "أخلاق الواجهة" حيث يطالب الأفراد بقيم اجتماعية تقتضيها الممارسة التفاعلية. فما يطلب من الفرد ضمن سياق معين، غير ما يطلب منه في سياق آخر، وفق الواجهة المطلوبة والقواعد المرعية التي تتغير بتغير المسرح/السياق، فالقيم لحظية يقتضيها المشهد.

[1] . ريم الأنصاري، نظرية غوفمان: إدارة الانطباعات، 2021/05/24.
https://drasah.com/Description.aspx?id=4197

[2] . إرفنغ غوفمان، تقديم الذات في الحياة اليومية، تعريب: ثائر ديب، دار معنى للنشر والتوزيع، دمشق، ط1، 2021، ص: ص: 37.

أما من جهة حاجة الإنسان إلى أخلاق وقيم تقتضيها المحافظة على الواجهة، فإنها تكتسي خاصية الثبات، باعتبارها جوهرية في التفاعل الاجتماعي. بناء على أن الهدف ثابت في ضرورة المحافظة على سير التفاعل، وفي منعه من الانهيار. وبناء على ثبات آلية توظيف الطقوس وعمل الواجهة.

خاتمة:

بعد أن حاول الباحث خلال محطات البحث الثلاثة، رصد مرجعية القيم الفلسفية والنفسية والاجتماعية، تبيَّن أن تناول القيم، بمنأى عن مقاربة المرجعية التي تؤطرها، سيوقع كل متصد لموضوع القيم في مأزقين. فيقع في المأزق الأول حين يتعاطى مع القيم من غير بصيرة، بسبب غياب البوصلة التي بها يستهدي في تأصيل القيم وبناء منظومتها، فيفضي به الأمر إلى تبني مواقف متضاربة ومتناقضة من القيم، تؤطرها مرجعيات نظرية متناقضة، من غير أن يعي بهذا الأمر. فتارة يتماهى مع إمكان وجود القيمة فى ذاتها، من غير أن يدرك أنه مثالي النزعة، وطورا آخر يعتقد أن القيم ما هي إلا انعكاس منطقي لشروط اقتصادية، ولأنماط إنتاجية سائدة، من غير أن يعي أنه ينتصر بذلك للمدرسة المادية. ومرة أخرى يركن إلى المحدد النفعي بوصفه معيارا لاعتبار الصدق من عدمه في التعاطي مع القيم، بعيدا عن الأحكام النظرية والعقلية. وهكذا فإن إغفال المرجعية التي تنطلق منها القيم تحمل المتصدي لموضوع القيم على الانسياق مع هذه المدرسة أو تلك من غير وعي. الأمر الذي سيسم نتائجه بقدر غير يسير من الاضطراب والتشويش. لذلك فلا سبيل إلى مقاربة الجوانب المتعلقة بالقيم إلا بعد تحديد الخلفية الفلسفية التي منها تستمد القيم حقيقتها.

غير أن مراعاة الخلفية الفلسفية، والوعي بها لا يكفي لتبصر دقيق للقيم. فإذا كانت الفلسفة المرجعية تحدد حقيقة القيم وتتيح مساءلة ماهيتها، وتبين أصولها ومبادئها الأولى. فإن قيمة القيم لا تتحدد إلا من خلال الحسم في زاوية النظر إليها. إما بناء على بعدها النفسي بوصفها تعبيرا عن بنية الشخصية الداخلية المفارقة للوعي والإرادة، أم نتيجة ما يكتسبه الفرد في تفاعلهم مع البيئة من حوله، لتتحول بذلك إلى سلوك مكتسب. أم أنها حاجة إنسانية عليا، تعدّ مؤشرا على تحقيق الذات، في سعيه نحو النمو والكمال. وإما انطلاقا من بعدها الاجتماعي في مستوى ما تحققه القيم وظيفيا، يتعلق بما تواطأ عليه المجتمع، حتى تصير فيه القيم أداة ملزمة لتوجيه سلوك الأفراد، تعزيزا لمبادئ النظام الكلي، ومزايلة لكل مظاهر الانحلال والفوضى. أو فيما تجليه هذه القيم من مظاهر الصراع بوصفها تضمر مصالح طبقة بعينها، تروجها حماية لتلك المصالح ووجاء يحسم الصراع، ويحفظ مصالح من يملك سلطة القرار والسلطان الاقتصادي. أو فيما تترجمه، أيضا، من هوية اجتماعية للأفراد وهم

يتفاعلون، باستخدام الرموز المشتركة القائمة على اللغة والإشارات وعليها. وما يتطلب ذلك من مراعاة حال الأطراف المتفاعلة.

فهو بذلك، يغفل عن الحقيقة الفلسفية للقيم، وعن بعديها النفسي والاجتماعي، فيميل مع اتجاه بعينه، أو مدرسة بعينها من غير وعي، كما سبقت الإشارة إلى ذلك. ويقع في مأزق ثان، حين يقتبس من كل اتجاه رأيا، وينتقي من كل مدرسة موقفا، في جزئيات بعينها، فيخلط بينها، رغم تناقضها الصارخ في أحيان كثيرة، وإن بدت متناغمة في عموم تصورها العام. فتكون الحصيلة لباسا مرقعا من الآراء والمواقف لا أزمة لها ولا خطم. ولا تستقيم إبستيمولوجيا ومنهجيا. ولا تثمر نتيجة علمية يمكن الاطمئنان إليها، والاعتماد عليها، لتأسيس أحكام عليمة سديدة. ولا تتمتع بقدر معتبر من السلامة المنهجية، والبناء المنطقي السليم.

وهكذا فإن تحرير هذه المرجعية، في أبعادها الثلاثة على الأقل، يتيح للباحثين في مجال القيم، قدرا ضروريا من التأصيل المفاهيمي على المستوى الفلسفي والنفسي والاجتماعي، يعصمه من الوقوع في التناقض، ويمده بجهاز مفهومي يذلل له الكثير من العقبات، ويضمن للنتائج المحصل عليها قدرا معتبرا من المصداقية والعلمية.

المصادر والمراجع:

1. أبراهام ماسلو، الدافع والشخصية، تعريب: غلاء أنس، دار القلم العربي للنشر والتوزيع، ط1، 2022.
2. إرفنغ غوفمان، تقديم الذات في الحياة اليومية، تعريب: ثائر ديب، دار معنى للنشر والتوزيع، دمشق، ط1، 2021.
3. أفلاطون، الجمهورية، تعريب ودراسة: فؤاد زكرياء، دار الوفاء، الإسكندرية، 2004.
4. أفلاطون، محاورة فيدون، تعريب: شوقي تماز، دار الأهلية، بيروت، 1994.
5. ألبير كامو، الطاعون، تعريب كوثر البحيري، المؤسسة المصرية العامة، القاهرة، 2002.
6. ألفريد أدلر، الطبيعة البشرية، تعريب: عادل بشرى، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2005.
7. إيمانويل كانط، أسس ميتافيزيقا الأخلاق، تعريب: موسى وهبة، المنظمة العربية للترجمة، 2008.
8. إيميل دوركايم، علم اجتماع وفلسفة، تعريب: حسن أنيس، مكتبة الأنجلو، القاهرة، ط1، 1966.
9. توماس هوبز، اللفياثان: الأصول الطبيعية والسياسية لسلطة الدولة، تعريب: ديانا حرب وبشرى صعب، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، ط1، 2001،
10. جون بول سارتر، الوجودية منزع إنساني، تعريب: محمد عبد المولى، وزهير المدنيني، دار التنوير، بيروت، ط1، 2012.
11. جون ديوي وجيمس تافتس، الأخلاق، تعريب: سعيد الغانمي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2013.
12. جون ديوي، إعادة البناء في الفلسفة، تعريب: محمد العريان، دار التنوير. 2010.
13. زكريا إبراهيم، دراسات في الفلسفة المعاصرة، دار مصر للطباعة والنشر، ط1، 1998.
14. سيجموند فرويد، الأنا والهو، تعريب: محمد نجاتي، دار الشروق، بيروت، ط4، 1984.

15. سيجموند فرويد، قلق في الحضارة، تعريب: جورج طرابيشي، دار الطليعة ، بيروت، ط4، 1996.
16. غوستاف يونغ، جدليه الأنا واللاوعي، تعريب: نبيل محسن، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، ط1، 1997.
17. فريدريك سكينر، تكنولوجيا السلوك الإنساني. تعريب: عبد القادر يوسف، سلسلة عالم المعرفة، عدد: 32، السنة: 1980، ص: 152.
18. فريدريك نيتشه، هكذا تكلم زرادشت، تعريب: علي مصباح، منشورات الجمل، ط1، 2007.
19. فريديريك نتشه، جنيالوجيا الأخلاق، تعريب فتحي المسكيني، المركز الوطني للترجمة، تونس، ط1، 2010.
20. فريديريك نيتشه، نقيض المسيح، تعريب علي مصباح، منشورات الجمل، بيروت، 2011.
21. كارل ماركس وفريدريك إنجلز، الأيديولوجيا الألمانية، تعريب: فؤاد أيوب، دار الفارابي، بيروت، ط2، 1993.
22. كارل ماركس وفريديريك أنجلز، البيان الشيوعي، تعريب: العفيفي لخضر، منشورات دار الجمل، بيروت، ط1، 2015.
23. كارل ماركس، مساهمة في نقد الاقتصاد السياسي، تعريب: أنطون حمودة، دار التقدم، موسكو، ط1، 1986.
24. كامل عويضة، وليام جيمس"رائد المذهب البراغماتي"، دار الكتب العلمية، بيروت، د ت.
25. محمد بيومي، علم اجتماع القيم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 1981.
26. وليام جيمس، مبادئ علم النفس، تعريب: عبد الكريم ناصيف، الهيئة العامة المصرية للكتاب، 2014.
27. يوسف كرم، تاريخ الفلسفة الحديثة، دار المعارف للنشر، القاهرة، ط 5، 1986.

المجلات:

1. أحمد سيد، الأخلاق عند نيقولاي هارتمان، مجلة أوراق فلسفية، عدد: 99 – 100، 2023.
2. ريم الأنصاري، نظرية غوفمان: إدارة الانطباعات، 2021/05/24.
https://drasah.com/Description.aspx?id=4197

3. علي وطفة، دراميات الّتفاعل الرمزيّ في نظرّية إيرفنغ غوفمان: المدخل الدّراميّ لفهم السّلوك البشريّ، مجلة نقد وتنوير، كلية التربية، جامعة الكويت، عدد 16، السنة الرابعة، يونيو 2023.

4. مازن المطوري، الإيديولوجيا في تطورات دلالية: أمثلة من رؤى "ديستوت" ـ "الماركسية "ـ "مانهايم"، مجلة: الاستغراب، عدد: 6، السنة: السنة الثانية، شتاء 2017 م / 1438 هـ..

القيم في منظومة التربية والتكوين من خلال الوثائق الرسمية المؤطرة

عبد الله بوغوتة: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق
محمد على الدراوي: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق

مقدمة

أولت منظومة التربية والتكوين بالمغرب، ومنذ صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999) إلى حدود تفعيل الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار في شكل حافظة المشاريع وصولا إلى خارطة الطريق 2022-2026، وعلى امتداد عقدين من الزمن، عناية خاصة للتربية على القيم، وذلك انسجاما مع التحولات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي شهدها العالم، فضلا عن حاجات المتعلمين والمتعلمات؛ حيث صارت التربية على القيم مدخلا بيداغوجيا لمراجعة مناهج التربية والتكوين، وأحد الاختيارات والتوجهات العامة للإصلاح التربوي والنهوض بالمجتمع المغربي.

تشير القيم في المجال التربوي؛ إلى «المبادئ والمعايير الأخلاقية والاجتماعية والثقافية التي توجه سلوك الأفراد والجماعات، وتشكل إطارًا مرجعيًا للحكم على الأشياء والأفعال»[1]. وتنقسم إلى عدة أنواع، منها:

* **القيم الدينية**: المستمدة من التعاليم الدينية والتي تشكل أساس الهوية الثقافية.
* **القيم الوطنية**: المرتبطة بالانتماء للوطن والوفاء له.
* **القيم الإنسانية**: المشتركة بين جميع البشر مثل الكرامة والحرية والمساواة.
* **القيم الديمقراطية**: المرتبطة بممارسة الحقوق والواجبات في إطار دولة الحق والقانون.

[1] العزاوي، عبد الرحيم (2018). **القيم في المنظومة التربوية المغربية: الواقع والآفاق**. مجلة علوم التربية، العدد 65، ص 43-60.

* **القيم البيئية**: المتعلقة بالحفاظ على البيئة والتنمية المستدامة.

وتهدف هذه الدراسة إلى تتبع **التأصيل** للقيم في منظومة التربية والتكوين بالمغرب، من خلال الوثائق الرسمية المؤطرة، وذلك بالتركيز على المرجعيات الدستورية والقانونية، والمرجعيات البيداغوجية والمنهاجية، مع رصد تطور هذه المضامين عبر المراحل المختلفة. كما تسعى إلى تقييم مدى تجسيد هذه القيم على أرض الواقع، واستشراف آفاق تطويرها انطلاقا من مجموعة من التقارير الرسمية.

أولا: المرجعيات الدستورية والقانونية المؤطرة للقيم في المنظومة التربوية

1. الدستور المغربي

يركز الدستور المغربي لسنة 2011 على مجموعة من القيم التي تشكل مرجعية أساسية للمنظومة التربوية؛ حيث ينص في ديباجته على أن «المملكة المغربية دولة إسلامية ذات سيادة كاملة، متشبثة بوحدتها الوطنية والترابية، وبصيانة تلاحم مقومات هويتها الوطنية، الموحدة بانصهار كل مكوناتها، العربية - الإسلامية، والأمازيغية، والصحراوية الحسانية، والغنية بروافدها الأفريقية والأندلسية والعبرية والمتوسطية". كما يؤكد على "حظر ومكافحة كل أشكال التمييز، الجنس، أو اللون، أو المعتقد، أو الثقافة، أو الانتماء الاجتماعي، أو الجهوي، أو اللغة، أو الإعاقة، أو أي وضع شخصي مهما كان»[1].

وبذلك، يُعدُّ دستور المملكة المغربية لسنة 2011 الوثيقة المرجعية العليا التي تستمد منها مختلف الإصلاحات التربوية روحها وتوجهاتها العامة. فقد كرس هذا الدستور منظومة من القيم والمبادئ التي تؤطر المشروع المجتمعي المغربي، وجعل منها أساسًا لبناء الإنسان والمواطنة. فبتأكيده على أن المغرب "دولة إسلامية ذات سيادة كاملة، متشبثة بوحدتها الوطنية والترابية، وبصيانة تلاحم مقومات هويتها الموحدة بانصهار كل مكوناتها العربية الإسلامية والأمازيغية والصحراوية الحسانية، والغنية بروافدها الإفريقية والأندلسية والعبرية والمتوسطية"، يضع الدستور الأساس القيمي لأي إصلاح تربوي، يقوم على ترسيخ الهوية الوطنية في تنوعها وانفتاحها.

كما أن تأكيد الدستور على "حظر ومكافحة كل أشكال التمييز" يجعل من قيم الإنصاف والمساواة وتكافؤ الفرص مرجعًا ملزمًا لكل السياسات العمومية، وفي مقدمتها السياسات التربوية. وهو ما انعكس بوضوح في الوثائق اللاحقة المؤطرة للإصلاح، مثل الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999) والرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015–2030، اللتين جعلتا من القيم الدستورية منطلقًا لتجديد المدرسة المغربية وجعلها فضاءً لترسيخ مبادئ المواطنة، والحرية، والتعدد الثقافي، والكرامة الإنسانية.

[1] **الدستور المغربي**، 2011.

وبذلك، يمكن القول: إن الدستور يشكل الأصل القيمي والمرجعي للإصلاح التربوي؛ إذ يمده بروحه المتمثلة في الهوية، والعدل، والمساواة، والانفتاح، واحترام الكرامة الإنسانية، وهي القيم التي تسعى المنظومة التربوية إلى تجسيدها في مناهجها وبرامجها وسلوك المتعلمين والمربين على حد سواء.

2. الميثاق الوطني للتربية والتكوين

يعد الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999)، الوثيقة "الأم" لكل الإصلاحات الجوهرية التي عرفتها منظومة التربية والتكوين ببلادنا، وإلى حدود خارطة الطريق 2022-2026 باعتبارها آخر المحطات الإصلاحية التي يتم تنزيلها اليوم في مختلف المؤسسات التربوية بالمغرب. ولم يخل أي إصلاح خلال هذه المرحلة من الإحالة على هاته الوثيقة المرجعية التي سطرت التوجهات الكبرى للإصلاح التعليمي، مع الأخذ بعين الاعتبار مجموعة من التعديلات الملائمة ومختلفَ التحولات المجتمعية.

ركز الميثاق الوطني على أهمية القيم، وأولاها عناية كبرى ضمن خطة الإصلاح التربوي، حيث ينص القسم الأول منها، والمتعلق بالمبادئ الأساسية على مجموعة من المرتكزات الثابتة، والتي جاء في مقدمتها:

"- يهتدي نظام التربية والتكوين للمملكة المغربية بمبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية لتكوين المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح، المتسم بالاعتدال والتسامح، الشغوف بطلب العلم والمعرفة، في أرحب آفاقهما، والمتوقد للاطلاع والإبداع، والمطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع.

- يلتحم النظام التربوي للمملكة المغربية بكيانها العريق القائم على ثوابت ومقدسات يجليها الإيمان بالله وحب الوطن والتمسك بالملكية الدستورية؛ **عليها يربى المواطنون مشبعين بالرغبة في المشاركة الإيجابية في الشأن العام والخاص وهم واعون أتم الوعي بواجباتهم وحقوقهم**، متمكنون من التواصل باللغة العربية، لغة البلاد الرسمية، تعبيرا وكتابة، متفتحون على اللغات الأكثر انتشارا في العالم، متشبعون بروح الحوار، وقبول الاختلاف، وتبني الممارسة الديمقراطية، في ظل دولة الحق والقانون" [1].

[1] المملكة المغربية (1999)، **الميثاق الوطني للتربية والتكوين**، القسم الأول المبادئ الأساسية، ص 8.

ولتحقيق هذه المرتكزات، عمد الميثاق الوطني إلى تسطير مجموعات من الغايات الكبرى الرامية إلى أن ينهض نظام التربية والتكوين بوظائفه كاملة تجاه الأفراد والمجتمع، وأن يقوم بترسيخ القيم في نفوس المتعلمين/ات، حتى تترجم إلى سلوكات واعية لدى هذه الشرائح المجتمعية التي ستأخذ المشعل حين انخراطها في سوق الشغل، فتساهم في ازدهار المجتمع والوطن. ومن أهم تلك الغايات الكبرى المؤكدة على ذلك: "منح الأفراد فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية، وفرصة مواصلة التعلم، كلما استوفوا الشروط والكفايات المطلوبة، وفرصة إظهار النبوغ كلما أهلتهم قدراتهم واجتهاداتهم" [1].

ولهذا كله، يمكن القول إن الميثاق الوطني للتربية والتكوين، انتقل بفلسفة المنظومة التربوية من التركيز على المعرفة، إلى وظيفيتها، التي لا تتأتى إلا بترسيخ القيم الإنسانية بتأهيل هؤلاء الأفراد للنهوض بالوطن. إلا أن وثيقة الميثاق الوطني ما هي إلا تصور نظري، يحتاج إلى أجرأته على أرض الواقع، ومن ثم كان صدور الكتاب الأبيض.

3. الكتاب الأبيض (ج1 الاختيارات والتوجهات التربوية العامة)

يُعدّ الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999) المرجعية التأسيسية التي وجهت مسار الإصلاح التربوي بالمغرب في مطلع الألفية الثالثة، حيث أكد في دعاماته الأساسية على مركزية القيم في بناء المشروع المجتمعي، موضحا أن المدرسة المغربية لا ينبغي أن تقتصر على تنمية المعارف والمهارات، بل عليها أن تضطلع، أيضا، بمهمة ترسيخ منظومة قيمية تؤهل الناشئة للانخراط الإيجابي في التحولات المجتمعية. وفي هذا السياق، تم وضع الكتاب الأبيض (2002) كأجرأة عملية لمقتضيات الميثاق، من خلال بلورة اختيارات تربوية ومنهجية دقيقة تترجم هذه التوجهات إلى مناهج ومقررات وأنشطة تعليمية-تعلمية. وقد خصّ الكتاب الأبيض موقعاً محورياً للتربية على القيم، معتبراً إياها جزءاً عضوياً من المنهاج المدرسي، وليست مجرد إضافة عرضية. ولأجل ذلك اعتمد تصنيفاً ثلاثياً لهذه القيم: قيم الهوية، التي تشمل الانتماء الوطني والاعتزاز بالموروث الثقافي والحضاري المغربي في تفاعل مع المبادئ

[1] نفسه.

الإسلامية القائمة على الوسطية والاعتدال؛ والقيم الكونية، التي تقوم على تكريس مبادئ حقوق الإنسان، والديمقراطية، والسلم، والتسامح، والحوار باعتبارها مرتكزات أساسية للعيش المشترك في ظل عالم متغير؛ ثم القيم الاجتماعية والعملية، التي تتجلى في التعاون، وتحمل المسؤولية، واحترام البيئة، وإتقان العمل بما يرسخ حس المواطنة المنتجة والملتزمة. ومن هذا المنظور، يمكن القول إن الكتاب الأبيض لم يكتف بالتنظير للقيم، بل سعى إلى إدماجها في مختلف التخصصات والممارسات البيداغوجية، مما يجسد الرؤية التكاملية للمدرسة المغربية كفضاء لتكوين مواطن متوازن، فاعل، ومؤهل للإسهام في مشروع التنمية الوطنية على قاعدة الهوية والانفتاح والالتزام الأخلاقي.

4. الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030

علاقةً بمسار الإصلاحات التربوية التي دشّنها الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999)، وجرى تفعيلها من خلال الكتاب الأبيض (2002)، جاءت الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 لتعزز موقع القيم باعتبارها مرتكزاً بنيوياً في بناء المدرسة المغربية الجديدة. وإذا كان الميثاق قد أكد على مركزية القيم في تشكيل شخصية المتعلم، وبلورها الكتاب الأبيض في أربعة أصناف محددة (قيم العقيدة الإسلامية، قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية، قيم المواطنة، قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية)، فإن الرؤية الاستراتيجية سعت إلى إعادة تأكيد هذه المداخل، في أفق تحقيق «تربية متجددة على قيم المواطنة والديمقراطية والمساواة والسلوك المدني، وعلى قيم الانفتاح والتسامح والاعتدال والحوار»[1]. كما دعت إلى «ترسيخ قيم الاجتهاد والإتقان والتميز، والتربية على التنافسية والإبداع والابتكار»[2]. مع توسيعها في أفق بناء "مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء بالفرد والمجتمع". فقد اعتبرت أن التربية على القيم ركيزة أساسية لإرساء نموذج تعليمي يوازن بين ترسيخ الهوية الوطنية والدينية، والانفتاح على قيم العصر والعيش المشترك، بما يعزز ثقافة المسؤولية، والمشاركة الديمقراطية، والتعايش، واحترام التعددية. ومن ثم،

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين (2015)، **الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء**، ص 23.
[2] نفسه، ص 25.

تشكّل الرؤية الاستراتيجية استمراراً لتراكم إصلاحي واضح، إذ لم تُلغِ ما سبقها من تصورات، بل عملت على تجديدها وتكييفها مع التحولات المجتمعية والكونية، لتجعل من القيم إطاراً مرجعياً موجهاً للسياسات التربوية ورافعة لتأهيل المتعلمين لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين.

5. القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين

يُعدّ القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي (2019) محطة مفصلية في مسار إصلاح المنظومة التربوية المغربية، إذ يجسد من الناحية القانونية والتنظيمية الاستمرارية القيمية والفكرية التي ميّزت مختلف الوثائق المرجعية السابقة. فحين ينص القانون على أن «التربية والتكوين حق من حقوق الإنسان الأساسية، يهدف إلى تنمية شخصية المتعلم وتفتحها، وإلى تشبثها بالهوية المغربية وبالقيم الوطنية الثابتة، وقيم المواطنة والسلوك المدني، والديمقراطية والمساواة بين الجنسين، والتسامح والاعتدال والحوار، والانفتاح على الثقافات والحضارات الإنسانية»[1]، فإنه يعيد تأكيد المبادئ التي أرساها الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999)، والذي جعل من القيم الإسلامية والوطنية والإنسانية دعائم أساسية للمدرسة المغربية.

كما ينسجم هذا التوجه مع ما جاءت به الرؤية الاستراتيجية 2015–2030، التي ركزت على ضرورة بناء مدرسة جديدة تقوم على الإنصاف، وتكافؤ الفرص، والجودة، والارتقاء بالفرد والمجتمع، وتعمل على تنمية القيم الدينية والوطنية والكونية في توازن منفتح.

ويُظهر القانون الإطار في مادته الثانية هذا الامتداد الإصلاحي بوضوح، إذ ينقل القيم المعلنة في الدستور والرؤية والميثاق إلى مستوى الإلزام القانوني، مؤكدًا أن المدرسة المغربية ليست مجرد مؤسسة للتعلم، بل فضاء لترسيخ قيم الهوية والمواطنة، والكرامة، والمساواة، والتعايش.

ومن ثَمّ، فإن القانون الإطار 51.17 يمثل الترجمة التشريعية لروح الدستور، والاستمرارية القيمية للميثاق والرؤية الاستراتيجية، ما يجعل القيم التربوية في المغرب تتطور في إطار متكامل ومتصاعد يعكس تدرج الإصلاح من المرجعية الوطنية العليا إلى الممارسة التربوية الميدانية.

[1] المملكة المغربية، **القانون الإطار رقم 51.17** المتعلق بمنظومة التربية والتكوين (2019)، المادة 2.

6. التوجيهات التربوية والبرامج بمواد الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي لمادة الاجتماعيات.

أشارت وثيقة البرامج والتوجيهات في مدخلها العام، مثلها مثل جميع المناهج الدراسية لجميع المواد، إلى الاختيارات والتوجهات التي نص عليها الميثاق والكتاب الأبيض، بما في ذلك الاختيارات والتوجهات في مجال القيم، وقدمت جدولا لخصت فيه مختلف القيم التي من اللازم التركيز عليها في تدريس المادة، وقد جاءت موزعة كالآتي[1]:

على المستوى المجتمعي العام	على المستوى الشخصي للمتعلم (ة)
▪ ترسيخ الهوية المغربية الحضارية والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها؛ ▪ التفتح على مكاسب ومنجزات الحضارة الإنسانية المعاصرة؛ ▪ تكريس حب الوطن وتعزيز الرغبة في خدمته؛ ▪ تكريس حب المعرفة وطلب العلم والبحث والاكتشاف؛ ▪ المساهمة في تطوير العلوم والتكنولوجيا الجديدة؛ ▪ تنمية الوعي بالواجبات والحقوق؛ ▪ التربية على المواطنة وممارسة الديموقراطية؛ ▪ التشبع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف؛ ▪ ترسيخ قيم المعاصرة والحداثة؛ ▪ التمكن من التواصل بمختلف أشكاله وأساليبه؛ ▪ التفتح على التكوين المهني المستمر؛ ▪ تنمية الذوق الجمالي والإنتاج الفني والتكوين الحرفي في مجالات الفنون والتقنيات؛ ▪ تنمية القدرة على المشاركة الإيجابية في الشأن المحلي والوطني	▪ الثقة بالنفس والتفتح على الغير؛ ▪ الاستقلالية في التفكير والممارسة؛ ▪ التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته؛ ▪ التحلي بروح المسؤولية والانضباط؛ ▪ ممارسة المواطنة والديموقراطية؛ ▪ إعمال العقل واعتماد الفكر النقدي؛ ▪ الإنتاجية والمردودية؛ ▪ تثمين العمل والاجتهاد والمثابرة؛ ▪ المبادرة والابتكار والإبداع؛ ▪ التنافسية الإيجابية؛ ▪ الوعي بالزمن والوقت كقيمة أساسية في المدرسة وفي الحياة؛ ▪ احترام البيئة الطبيعية والتعامل الإيجابي مع الثقافة الشعبية والموروث الثقافي والحضاري المغربي.

على الأستاذ (ة) أن يستحضر القيم المشار إليها أعلاه :

يركز القسم الأول من وثيقة البرامج والتوجيهات، على مجال القيم، فهل سينعكس ذلك بشكل ملموس على تدريسية مواد الاجتماعيات (التاريخ - الجغرافيا- التربية على المواطنة)؟

أ. تصريف القيم في مادة التاريخ:

تعتبر مادة التاريخ المدرسي من المواد الحاملة والناقلة للقيم الوطنية والإنسانية التي تتم المراهنة عليها لنقل مجموعة من التصورات والخطابات،

[1] البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مادة الاجتماعيات، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مديرية المناهج والحياة المدرسية، غشت 2009، ص 5.

والقيم، ومهارات الاندماج، وآليات التجانس مع الجماعة، بل والدفع بالنشء للانخراط في مسارات تطور المجتمع وارتقائه.

وقد أشارت وثيقة البرامج والتوجيهات إلى أسس بناء المنهاج في مادة التاريخ، وتم التطرق إلى الوظيفة المجتمعية والفكرية للمادة، والمرجعية الديدكتيكية.

أما عن الوظيفة المجتمعية والفكرية لمادة التاريخ، فقد جاء فيها أن التاريخ "يستمد وظيفته المجتمعية من مساهمته مع العلوم الاجتماعية الأخرى في تكوين إنسان يفهم مجتمعه المحلي والوطني والإقليمي والدولي، ويتموقع فيه، حتى يصبح فيه مشاركا وفاعلا. فالتاريخ يساهم في التكوين الشخصي للإنسان بتلقينه ذاكرة جماعية تتسع من المجموعة المحلية إلى الأمة، ثم إلى العالم، كما يمده بالمعالم الأساسية لفهم العالم، والتنظيم المعقلن للماضي والحاضر.

ويساهم التاريخ كذلك في التكوين الفكري للإنسان بتنمية الحس النقدي في قراءة الأحداث الاجتماعية، وتكوين العقل لتحليل الوضعيات، وتكوين الرأي"[1]. والواضح أن الحديث عن هاته الوظيفة أضمر التنبيه على القيم، ولم يصرح بها تماشيا مع الأهمية التي أولاها لهاته الأخيرة في ديباجة المنهاج. وهو ما قد ينعكس سلبا على المقررات الدراسية للمادة!

والملاحظة نفسها نسجلها حين الحديث عن المرجعية الديدكتيكية، والتي من المفروض على واضعي المنهاج أن يبينوا فيها آليات التصريف الديدكتيكي والبيداغوجي للقيم، إذ غابت العناية ببناء القيم، في مقابل التركيز على الجانب الإبستمولوجي للمعرفة التاريخية.

ومن هنا نخلص إلى وجود مفارقة منهجية في التعامل مع القيم في مادة التاريخ، بين ما تم التنصيص عليه في الإطار النظري للبرامج والتوجيهات، وبين الإطار العملي الإجرائي للقيم في تدريس مادة التاريخ.

ب. تصريف القيم في مادة الجغرافيا:

[1] **البرامج والتوجيهات التر بوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي**، مادة الاجتماعيات (2009)، ص 11.

تشكل الجغرافيا مادة دراسية أساسية في التكوين الفكري والمدني والاجتماعي للناشئة. لتكون على بينة من ميكانيزمات المجال الجغرافي ودور الإنسان كفاعل فيه، ولتتحقق لديها تربية مجالية مسؤولة.

وقد أشارت وثيقة البرامج والتوجيهات إلى أسس بناء المنهاج في مادة الجغرافيا:

- الوظيفة المجتمعية والفكرية لمادة الجغرافيا: وفيها تم التنبيه صراحة على القيم، على عكس مادة التاريخ، ذلك أن: "الجغرافيا كمادة دراسية ترسخ **الهوية والمواطنة** وتتيح إمكانية التحكم في آليات التنمية المستدامة والتخطيط لها. وهذا الوضع جعل الجغرافيا تنتقل من مادة إخبارية عن الظواهر المجالية إلى مادة تكوينية تساهم فعليا في تطوير خبرة المتعلم(ة) فكريا ومنهجيا **ووجدانيا**"[1].

- أما حين الحديث عن المرجعية الديدكتيكية، فنلمس تركيز كبيرا على الجانب الإبستمولوجي للمادة، دون الانتباه إلى التنزيل الديدكتيكي لبناء القيم.

ت. تصريف القيم في مادة التربية على المواطنة:

إذا كان الإنسان يولد مواطنا بالانتماء، فإنه لا يصبح مواطنا فاعلا نشيطا ومسؤولا إلا بفضل التربية والتعلم، وأساسا بالممارسة. ومن ثمة أصبحت التربية على المواطنة تستجيب لحاجيات المجتمع باعتبارها أداة من أدوات البناء الديمقراطي، فضلا عن كونها سياقا فكريا ووجدانيا يروم تنمية قدرات تتداخل وتتفاعل فيما بينها لتؤسس للمواطنة النشيطة.

وقد أشارت وثيقة البرامج والتوجيهات إلى أسس بناء المنهاج في مادة التربية على المواطنة، على غرار مادتي التاريخ والجغرافيا.

أما عن الوظيفة المجتمعية والفكرية للمادة: "فتستمد التربية على المواطنة وظيفتها المجتمعية من مساهمتها في تكوين المتعلم(ة) الإنسان/المواطن **الواعي والممارس لحقوقه وواجباته تجاه الجماعة** التي ينتمي إليها. والتربية على المواطنة هي بالأساس **تربية على المبادرة والمسؤولية والاستقلالية** تستهدف توعية المتعلم(ة) بالحقوق والمسؤوليات الفردية والجماعية والتدرب على

[1] نفسه، ص 15.

ممارستها في المدرسة ومحيطها. أي في المجتمع"[1]. فنخلص من خلال ذلك إلى أن مادة التربية على المواطنة، تروم تنمية قيم المبادرة والفاعلية المسؤولة لدى الفرد بغية تنزيها في المجتمع. وهكذا انسجم واضعو المنهاج مع فلسفة الإصلاح التربوية عموما، والأمر ربما يرجع إلى طبيعة المادة في حد ذاتها، وارتباطها المباشر بالقيم.

الأمر نفسه، نجده في الحديث عن المرجعية الديدكتيكية، حيث "يتمحور منهاج التربية على المواطنة في المرحلة الإعدادية على مفهوم المواطنة. وذلك استنادا على مكانة قيم هذه الأخيرة وقيم حقوق الإنسان في إصلاح المنظومة التربوية المغربية.

وتعتمد عملية اكتساب هذه القيم في المنهاج الحالي على دورة تعلم قوامها الممارسة النشيطة من خلال مبادرات ومشاريع يقوم التلاميذ بتخطيطها وتنفيذها وتقويمها. وليس على التلقين. كما يقوم أيضا على اعتبار المتعلم(ة) هو قبل كل شيء إنسان له حقوق وعليه مسؤوليات مما يقتضي احترامه وصيانة كرامته على الدوام انسجاما مع ما يتعلمه داخل المدرسة والظروف المحيطة بذلك التعلم، علما بأن أفضل بيداغوجيا. هي بيداغوجيا القدوة، بحيث لا يمكن مرافقة المتعلم لاكتشاف قيم والتعامل معه ومع غيره في نفس الوقت بقيم مضادة"[2]. فكانت الخطوات الديدكتيكية لبناء القيم واضحة المعالم، من خلال عمليات التخطيط والتدبير والتقويم، واعتماد بيداغوجيا المشروع، وبيداغوجيا القدوة.

7. المنهاج الدراسي لسلك التعليم الابتدائي (2021)

يُعدّ **المنهاج الدراسي المنقح للتعليم الابتدائي (2021)** محطة جديدة في مسار الإصلاح التربوي المغربي، جاءت لترسيخ التوجه القيمي الذي حدده الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999)، وعمّقته الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015–2030، ثم قننه القانون الإطار رقم 51.17 . إذ يؤكد المنهاج منذ مقدمته أنه يهدف إلى «إعداد الأجيال الصاعدة للانخراط الفعّال في بناء

[1] **البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي**، مادة الاجتماعيات (2009)، ص 15.
[2] نفسه، ص 19.

الدولة الوطنية الحديثة، القوية بمواردها البشرية ومؤسساتها الديمقراطية»[1]، من خلال تعليم نافع، عادل، ذي جودة، يعزز القيم الأخلاقية وقيم المواطنة وحقوق الإنسان وممارسة الحياة الديمقراطية.

ويضع المنهاج، المدرسةَ الابتدائية في صميم المشروع القيمي الوطني، باعتبارها المرحلة التي تتشكل فيها شخصية المتعلم(ة) وتُغرس فيها «قيم الكرامة والحرية والمساواة واحترام التنوع والاختلاف»[2].

.كما يربط بوضوح بين **تنمية الكفايات المعرفية والوجدانية والاجتماعية** وبين **ترسيخ القيم والسلوك المدني**، إذ يؤكد أن التعلم لا ينبغي أن يقتصر على تلقين المعارف، بل أن يُمكّن المتعلمين من التشبع بقواعد العيش المشترك والالتزام بقيم الحرية والمساواة، واحترام التنوع والاختلاف[3].

ويُبرز المنهاج في محور "الاختيارات الوطنية في مجال القيم"[4] أن الغاية من التربية هي **إعداد مواطنات ومواطنين أحرار ومسؤولين ومتضامنين**، منفتحين على القيم الكونية دون التفريط في الهوية المغربية الأصيلة، وذلك عبر تنمية حس المسؤولية، والاحترام المتبادل، والتعاون، والانتماء للوطن.

هذا التصور يجعل من القيم **منظومة موجهة للمناهج والطرائق والوسائط التربوية**، لا مجرد مضامين عرضية في الكتب الدراسية.

ويُلاحظ أن المنهاج الجديد يسعى إلى تجاوز ما رصده **تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين حول التربية على القيم (2017)** من ضعف التنسيق وغياب النموذج المرجعي، عبر إرساء **تصور تكاملي بين مجالات التعلم الثلاثة** (اللغات، الرياضيات والعلوم، التنشئة الاجتماعية والتفتح) من أجل ترسيخ القيم في سياقات تعلمية وسلوكية مندمجة. ويُعتبر مجال **التنشئة الاجتماعية والتفتح** الركيزة الأبرز في هذا التوجه، إذ يُعنى بتربية المتعلم(ة) على القيم الأخلاقية والاجتماعية والمدنية، وعلى حس التعاون والاحترام، والتعبير الفني والثقافي والبدني بما يعزز التوازن الوجداني والسلوكي.

---

[1] مديرية المناهج والحياة المدرسية، الرباط، **المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، الصيغة النهائية**، يوليوز 2021، ص 5.

[2] المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، ص 5.

[3] ينظر المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، ص 508.

[4] ينظر المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، ص 26.

ثانيا: القيم في المنظومة التربوية من خلال التقارير والدلائل:

1. التقرير التحليلي 2008

يُبرز التقرير التحليلي لسنة 2008 للمجلس الأعلى للتعليم أن المدرسة المغربية، بعد قرابة عقد من تبنّي الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999)، حققت مكاسب ملموسة على المستوى الكمي، خاصة في تعميم التمدرس وتوسيع العرض التربوي، غير أن التحول القيمي الذي استهدفه الميثاق لم يتحقق بالعمق المطلوب. فالتقرير يشير صراحة إلى أن المنظومة التربوية «مازالت تعرف ارتفاعًا في معدلات الهدر والتكرار، وهو ما ينعكس سلبًا على المردودية الداخلية»[1]، كما أن وضعية البلاد «ما زالت تطرح عددا من الصعوبات. فإلى جانب المشاكل المتعلقة بترشيد الموارد، يواجه المغرب مشكلا جسيما يتمثل في بطالة الحاصلين على الشواهد»[2].

ويضيف التقرير أن المدرسة المغربية، رغم المجهودات المبذولة، لم تنجح بعد في تحقيق الغاية المتمثلة في «إعداد مواطن مستقل، مسؤول ومؤهل يساهم بشكل إيجابي في بناء مستقبل بلاده»[3]، وهو تعبير دالّ على استمرار الهوة بين ما تم التنظير له في الميثاق من تربية قائمة على قيم المسؤولية والمواطنة، وبين واقع الممارسة الذي طغت عليه المقاربة الإجرائية والإدارية للإصلاح.

ومن خلال هذا التشخيص، يتضح أن المدرسة المغربية سنة 2008 كانت تعيش مرحلة انتقالية: فقد تَمّ الشروع في تنزيل قيم الميثاق، مثل الاجتهاد، والمسؤولية، والإنصاف، والمشاركة، لكن غابت الآليات الكفيلة بتجسيدها فعليًا في السلوك التربوي والممارسات الصفية. لذلك خلص التقرير، ضمناً، إلى أن ترسيخ القيم داخل المدرسة المغربية يتطلب تجاوز المقاربة الشكلية للإصلاح نحو بناء ثقافة مؤسساتية قوامها المسؤولية الجماعية والتربية على القيم المواطِنة.

2. تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي حول

[1] المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتعليم، **حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، التقرير التحليلي، التقرير السنوي 2008**، الجزء 2، ص 9.
[2] **التقرير التحليلي**، الجزء الثاني، ص 98.
[3] المرجع نفسه، ص 8.

التربية على القيم (2017)

يُظهر تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي حول التربية على القيم (2017) أن المدرسة المغربية راكمت منذ صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 1999 جملة من المكتسبات على المستوى القيمي، سواء في إدماج التربية على المواطنة وحقوق الإنسان، أو في تضمين مفاهيم التسامح والمساواة في المناهج الدراسية. غير أن التقرير يُسجل، رغم هذه الجهود، أن الواقع القيمي للمدرسة ما زال يعرف عدداً من الصعوبات والاختلالات، من أبرزها – حسب نص التقرير – «تعدد برامج التربية على القيم مع الافتقار إلى التنسيق وترصيد المكتسبات، ومحدودية الملاءمة المنتظمة لأغلب المضامين والوثائق المرجعية مع المستجدات التشريعية والمؤسساتية والمعرفية[...]، والتفاوت بين أهداف البرنامج الدراسي وواقع الممارسة التربوية في المدرسة»[1].

ويؤكد التقرير كذلك على أن هناك «اتساعاً في الهوة بين الخطاب حول القيم والحقوق والواجبات وبين الممارسة الفعلية لها داخل المدرسة»[2]، وأن هذا الضعف يعززه تبنّ مؤسساتي لبرامج كبرى للتربية على القيم مقابل ندرة التقييمات المنتظمة لها[3]، إضافة إلى ضعف تكوين الفاعلين التربويين في مجال القيم والتربية عليها[4].

هذا التشخيص يوضح أن المدرسة المغربية، رغم الإطار المرجعي الغني الذي أرساه الميثاق الوطني ثم عمقته الرؤية الاستراتيجية 2015–2030، لم تستطع بعد تحويل القيم المعلنة إلى ممارسات مؤسساتية راسخة، بسبب غياب الانسجام بين الخطاب والممارسة، وضعف التنسيق بين مختلف الفاعلين، وقصور آليات التكوين والمتابعة.

ومن ثَمّ، فإن التقرير يؤكد على ضرورة إرساء نموذج مرجعي منسجم للتربية على القيم، وتكوين الفاعلين التربويين تكوينًا متينًا في هذا المجال، باعتبار أن «نجاح التربية على القيم رهين بضرورة ترسيخ منظومة قيمية،

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2017)، **التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي**، ص 7.
[2] التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، يناير 2017، ص 7.
[3] ينظر: التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، يناير 2017، ص 7.
[4] المرجع نفسه، ص 7.

تنسجم مع الخيارات الأساسية للأمة المعبر عنها في دستور المملكة، وتوازن بين الحقوق والواجبات، وتجد تجسيدها في الممارسات والسلوكات»[1].

3. تقرير "الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير" (2018)

يركز هذا التقرير على ضرورة إعادة بناء مهن التربية والتكوين والبحث والتدبير على أسس مهنية وقيمية واضحة، ويُسجل أن المهن التربوية في المغرب تعاني من غياب إطار مرجعي موحد يحدد الكفايات والقيم المؤطرة للممارسة المهنية، مما يؤدي إلى تفاوت في الأداء وضعف في الانتماء المهني. ويُعد هذا التقرير استكمالًا نقديًا لما ورد في الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015–2030، التي دعت إلى تجديد مهن التربية دون أن تفصل في آليات ذلك التجديد. كما يتقاطع التقرير مع خلاصات تقرير التربية على القيم (2017)، من حيث التأكيد على ضعف التكوين في المجال القيمي، وغياب التنسيق بين البرامج، واتساع الفجوة بين الخطاب والممارسة. غير أن تقرير 2018 يذهب أبعد من ذلك، إذ يدعو إلى مأسسة القيم المهنية من خلال وضع إطار مرجعي وطني للكفايات، وتطوير التكوين الأساس والمستمر، وإرساء ثقافة مؤسساتية قائمة على الالتزام، الاستقلالية، والتقويم. ويُبرز التقرير أن نجاح الإصلاح رهين بترسيخ قيم مهنية واضحة، تُجسد في الممارسة اليومية، وتُعزز الانتماء إلى مهنة التعليم باعتبارها رسالة ذات بعد أخلاقي ومجتمعي.

يشكل هذا التقرير امتدادًا نقديًا للرؤية الاستراتيجية 2015–2030، حيث ينتقل من الدعوة العامة إلى تجديد مهن التربية إلى محاولة مأسسة هذا التجديد عبر إطار مرجعي وطني للكفايات والقيم المهنية. ويُسجل التقرير أن المهن التربوية تعاني من غياب منظومة قيمية شاملة ومأسسة، مما يعرقل تحويل الخطاب القيمي إلى ممارسة فعلية، وهو ما يتقاطع مع ما ورد في تقرير التربية على القيم (2017) الذي أشار إلى اتساع الهوة بين الخطاب حول القيم والحقوق والواجبات وبين الممارسة الفعلية لها داخل المدرسة.

في هذا السياق، يدعو تقرير 2018 إلى وضع إطار مرجعي وطني للأدوار والمهام والكفايات المهنية ولقيم الرسالة التربوية يحدد أدوار ومهام الهيئات المهنية العاملة بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي،

[1] المرجع نفسه، ص 8.

وكذا الكفايات التي يتطلبها الاضطلاع بهذه المهام والأدوار[1]، بما يضمن انسجامًا بين التكوين والممارسة. كما يؤكد على ضرورة «الإسهام في تخليق الممارسة المهنية، وتحصينها من الظواهر اللامهنية واللاتربوية»[2]، وهو توجه يعكس وعيًا بأهمية القيم في بناء هوية مهنية متماسكة.

ويبرز التقرير كذلك أهمية المؤسسة التربوية كفضاء لتجسيد هذه القيم، معتبرًا إياها «إطارًا لتقوية التفاعلات والروابط المهنية والإنسانية»[3]، من منطلق العمل التشاركي وتكامل الأدوار وتقاسم المسؤوليات. بهذا، يتجاوز التقرير منطق الإصلاح الإداري نحو بناء ثقافة مهنية قائمة على الالتزام، الاستقلالية، والتقويم، ما يجعل من القيم عنصرًا بنيويًا في تجديد المهن التربوية، وليس مجرد مكون عرضي في الخطاب التربوي الرسمي.

4. ملخص "العنف في الوسط المدرسي": تقرير موضوعي (2022)

يكشف **التقرير الموضوعاتي حول العنف في الوسط المدرسي (2022)** أن المدرسة المغربية، رغم ما تحمله من رهانات تربوية وقيمية سامية كما نصّ عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999) وصولا إلى القانون الإطار 51.17، أصبحت تعيش وضعًا مقلقًا على مستوى **المناخ المدرسي والسلوك القيمي اليومي.** فقد أبرزت الدراسة الميدانية، التي شملت 260 مؤسسة تعليمية بمختلف الأسلاك، أن «أعمال العنف اللفظي مثل السخرية والنبز بالألقاب والشتائم تمثل ممارسات يومية اعتيادية في المؤسسات المدرسية»[4]، إذ صرّح حوالي «ثلث تلامذة الابتدائي أنهم نُبزوا بألقاب مهينة»، و«55.9% من تلامذة الثانوي، خصوصًا الذكور، تعرضوا للسخرية والشتائم بدرجات مختلفة»[5].

كما بيّن التقرير أن **العنف الجسدي** لا يزال حاضرًا بقوة، حيث «صرّح 25.2% من تلاميذ الابتدائي أنهم كانوا ضحايا للضرب، و28.5% تعرضوا

[1] الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير، تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، فبراير 2018، ص 44.
[2] المرجع نفسه، ص 55.
[3] المرجع نفسه، ص 60.
[4] ملخص التقرير الموضوعي: "العنف في الوسط المدرسي"، تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، (2022)، ص 1,
[5] التقرير الموضوعي نفسه، ص 1,

للدفع»، فيما بلغت النسبة «25.3% من تلامذة الثانوي الذين تعرضوا للضرب، و37.4% تعرضوا للدفع بقصد الأذى»[1].

وتُظهر هذه الأرقام أن المدرسة، التي كان يُفترض أن تكون فضاءً لترسيخ قيم الاحترام والتسامح، أصبحت تعاني من **تآكلٍ في المرجعية السلوكية والقيمية** التي تؤطر العلاقات بين الفاعلين التربويين والمتعلمين.

ويؤكد التقرير كذلك أن بعض التلاميذ مازالوا يتعرضون للعقاب البدني، رغم التعليمات الوزارية التي تحظره، إذ «صرح 28% من تلاميذ المدارس الابتدائية الذين تلقوا عقابًا أنهم تعرضوا للضرب بأداة»[2]، وأن العقوبات «اللفظية والرمزية مثل السب والإهانة تظل الأكثر شيوعًا».

ويشير أيضًا إلى أن ظاهرة التحرش مستفحلة في أوساط التلاميذ بمختلف الأسلاك التعليمية، بل إنها وصلت إلى حد التحرش بالأساتذة، حيث إن نسبة 6.1% من الأساتذة أفادوا بتعرضهم لأعمال تحرش داخل المدرسة[3]، مما يعكس **اختلالًا في العلاقات التربوية** وتراجعًا لقيم الاحترام المتبادل.

أما على مستوى المناخ المدرسي، فقد أظهرت النتائج أن تمثل التلاميذ للمناخ المدرسي إيجابي عمومًا في المستويات الدنيا، لكنه يتدهور مع التقدم في الأسلاك التعليمية، إذ عبّر عدد من التلاميذ عن شعورهم بالخوف داخل المدرسة، خاصة في المراحيض (38.5% في الابتدائي) أو في الطريق إليها (30% في الابتدائي و45% في الثانوي). هذا الإحساس بالخوف يُضعف الشعور بالانتماء ويقوّض الهدف القيمي للمدرسة كفضاء للأمان والاحترام.

ويخلص التقرير إلى أن مكافحة هذه الظواهر تستوجب سياسة واضحة لمحاربة العنف في الوسط المدرسي، تقوم على تكوين الأساتذة في طرق التعامل التربوي مع السلوكيات السلبية للتلاميذ، وإقرار مدونة سلوكية ضد العنف في إطار مشروع المؤسسة، مع ضرورة تعزيز ثقافة التسامح والاحترام واللاعنف داخل المدارس.

تُبرز هذه المعطيات أن المدرسة المغربية ما تزال بعيدة عن تحقيق الوظيفة القيمية التي نُظر لها منذ 1999. فبدل أن تكون فضاءً لترسيخ قيم

[1] التقرير الموضوعي نفسه، ص 1,
[2] المرجع نفسه، ص 2.
[3] المرجع نفسه، ص 3.

المواطنة والتسامح كما نصّت عليه الوثائق المرجعية الرسمية، أضحت تشهد مظاهر عنفٍ متزايدة، تضعف مناخها القيمي وتحد من قدرتها على أداء رسالتها التربوية.

إن تراجع الأمان والعلاقات الإنسانية داخل المدرسة لا يمثل فقط فشلًا سلوكيًا، بل مؤشرًا على خلل في تفعيل القيم المؤطرة للإصلاح التربوي، مما يجعل من تجديد التربية القيمية داخل المؤسسات التعليمية أولوية مركزية لكل إصلاح قادم.

5. الدراسة الميدانية الوطنية حول القيم وتفعيلها المؤسسي: تغيرات وانتظارات لدى المغاربة.

تكشف الدراسة الميدانية الوطنية حول القيم وتفعيلها المؤسسي (مجلس النواب، 2022) أن المدرسة المغربية، بوصفها «الفاعل القيمي الموحد لجميع المتمدرسين»[1]، تواجه اليوم تحولات عميقة على مستوى أدوارها التربوية والاجتماعية. إذ يشير التقرير إلى أن «مدرسة اليوم، حسب بعض المغاربة، تعلم ولا تربي كما في السابق»[2]، وأنها أصبحت منفصلة عن واقع الطفل المغربي وهويته ومكوناته الثقافية، وخاصة في الوسط القروي.

ورغم الوعي الواسع لدى الأسر المغربية بدور المدرسة في التنشئة الأخلاقية، يؤكد التقرير أن أغلب المشاركين طالبوا بأن تستعيد المدرسة مهامها التربوية التقليدية وأن تشارك الأسرة في تربية النشء على الأخلاق الحسنة ومواكبة حاجاتهم النفسية والسلوكية[3].

هذا المطلب يعكس تراجع الثقة المجتمعية في الوظيفة القيمية للمؤسسة التعليمية، ويشير إلى أزمة توازن بين أدوارها التربوية والتعليمية.

كما يرصد التقرير أن واقع التعايش القيمي داخل المدرسة، يتسم بتعدد المرجعيات القيمية وتفاوتها بين مكونات الفضاء المدرسي، وهو ما «يخلق واقعا مدرسيا مركبا يحتاج إلى كل المجهودات الكفيلة بضمان التعايش بين

[1] الدراسة الميدانية الوطنية حول القيم وتفعيلها المؤسسي: تغيرات وانتظارات لدى المغاربة، التقرير التركيبي لمعطيات البحث الميداني الكيفي - التقرير الثالث، مجلس النواب، دجنبر 2022، ص29.
[2] التقرير نفسه، ص 29.
[3] التقرير نفسه، ص 29.

مكوناته»[1].

ومن القيم التي اعتبرها المشاركون ضرورية لإصلاح هذا الواقع، وسميت بالقيم الأم: «الاحترام - المواطنة - المساواة - التعاون - الاعتراف - حس الواجب - التقدير - تكافؤ الفرص- المسؤولية - تقبل الاختلاف - التسامح»[2].

ويؤكد التقرير أن ضعف تفعيل القيم داخل المدرسة لا يعود فقط إلى قصور داخلي، بل يرتبط أيضًا بعوامل خارجية، من أبرزها التحولات الاجتماعية والثقافية، وضعف التنسيق بين المدرسة والمحيط. ويخلص إلى أن المؤسسة المدرسية تواجه «صعوبات عملية في تحقيق تفعيل قيمي ذي تأثير إيجابي على أدائها»[3]، وأن تجاوز هذه الوضعية يقتضي «يقظة قيمية» تسهم في بناء نموذج قيمي مدرسي منفتح ومتجذر في الخصوصية المغربية.

يتضح من هذا التشخيص الميداني أن المدرسة المغربية ما تزال تعاني من فجوة بين التنظير والممارسة القيمية. فمنذ الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999) الذي جعل من القيم الإسلامية والوطنية والإنسانية ركيزة للتربية، مرورًا بالرؤية الاستراتيجية (2015–2030) التي أكدت على "مدرسة جديدة للإنصاف والجودة والارتقاء"، ظلت القيم حاضرة بقوة في الخطاب الإصلاحي، لكنها ضعيفة التفعيل مؤسساتيًا. فالدراسة الميدانية تؤكد أن المدرسة لم تحقق بعد الانسجام بين التعليم والتربية، وأن التحدي القيمي بات اليوم رهانًا وجوديًا لإصلاح المنظومة برمتها.

[1] التقرير نفسه، ص 120-121.
[2] التقرير نفسه، ص 121.
[3] التقرير نفسه، ص 129.

خاتمة:

تشكل التربية على القيم ركيزة أساسية في بناء الشخصية المتوازنة للمتعلم، والقادرة على المساهمة في تنمية المجتمع.

وإذا كانت الوثائق الرسمية المؤطرة للمنظومة التربوية قد اهتمت بمنظومة القيم، وأكدت على مركزيتها في بناء التعلمات، ونبهت إليها كسلوكات مدنية في مواصفات المتعلمات والمتعلمين، فإن الأجرأة العملية لذلك ما زالت تحتاج إلى مزيد من تضافر الجهود. ذلك أن حضور القيم في المناهج، والمقررات الدراسية، والكتب المدرسية، كما تؤكده كل التقارير الصادرة عن هيئات رسمية، ما زال يكتسي الطابع النظري الذي يركز على تكرار المنصوص عليه في الوثائق الرسمية الأم دون الاهتمام بمستويات المعالجة الإجرائية للقيم في بعدها الديدكتيكي والبيداغوجي.

إن عدم وضوح الرؤية في التعامل الإجرائي مع آليات ترسيخ القيم في المناهج انعكس بشكل ملموس على أنشطة الكتب المدرسية لمواد الاجتماعيات وبدرجة أقل أنشطة مداخل مادة التربية الإسلامية، ما يجعل ممارسات الأساتذة تنصب على الأهداف المعرفية. وهذا يجعل المقررات بهندستها الحالية عائقا لاستثمار هذه القيم في تخليق السلوك المدني عند المتعلمين.

لقد بات من الضروري اليوم، مراجعة المناهج الدراسية بالسلك الثانوي خصوصا، مع إيلاء الأهمية فيها للتصريف الديدكتيكي والبيداغوجي للقيم بصورة واضحة تمكن مؤلفي الكتب المدرسية من بناء أنشطة تمكن من ذلك. كما لا بد من التنبيه إلى أن حضور القيم في المواد المدرسة قد يختلف بين مادة وأخرى، ولكن ليس هناك مادة دراسية لا تصرف القيم. وهذا الأمر يفرض على مهندسي المنهاج التنصيص على أهمية **مبدأ** التكامل والانسجام بين المواد الدراسية لأجل تصريف أمثل للقيم يمكن من تخليق السلوك المدني لدة المتعلمات والمتعلمين، خدمة للوطن والمجتمع.

وفي ظل التحولات المجتمعية المتسارعة، أصبح من الضروري تطوير نموذج تربوي قائم على القيم، يكون قادرًا على تخريج مواطنين متشبعين بقيم الانتماء والمسؤولية والتسامح والابتكار، وذلك من أجل المساهمة في بناء مغرب الغد.

قائمة المصادر والمراجع

- **الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير**، تقرير المجلس الأعلى للتربية

والتكوين والبحث العلمي، فبراير 2018.
- **البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي**، مادة الاجتماعيات، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مديرية المناهج والحياة المدرسية، غشت 2009.
- **البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي**، مادة الاجتماعيات، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مديرية المناهج والحياة المدرسية، 2007.
- **التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي**، تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، يناير 2017.
- **حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، التقرير التحليلي**، المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتعليم، التقرير السنوي 2008.
- **الدراسة الميدانية الوطنية حول القيم وتفعيلها المؤسسي: تغيرات وانتظارات لدى المغاربة**، التقرير التركيبي لمعطيات البحث الميداني الكيفي - التقرير الثالث، مجلس النواب، دجنبر 2022.
- **الدستور المغربي** (2011).
- **الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء**، المجلس الأعلى للتربية والتكوين، 2015.
- **القانون الإطار المتعلق بمنظومة التربية والتكوين**، رقم 51.17، 2019.
- **القيم في المنظومة التربوية المغربية: الواقع والآفاق**. العزاوي، عبد الرحيم (2018)، مجلة علوم التربية، العدد 65.
- **ملخص التقرير الموضوعي: "العنف في الوسط المدرسي"**، تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، (2022).
- **المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، الصيغة النهائية**، مديرية المناهج والحياة المدرسية، الرباط، يوليوز 2021.
- **الميثاق الوطني للتربية والتكوين**، المملكة المغربية، أكتوبر 1999م، القسم الأول المبادئ الأساسية.

تأسيس جديد في ديدكتيك التربية على المواطنة[1]: الوظيفة؛ النهج؛ المفاهيم المهيكلة

عبد العزيز غوردو: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق

مقدمة

ما نراه بيننا في الإدارات والأماكن العامة والخاصة أمر يدعو إلى الأسف، ثم الدهشة الفلسفية الأولى التي تنقلنا إلى السؤال: لماذا، وكيف، انتهى بنا الوضع إلى ما نحن عليه: مواطنين لا وطنيين؛ حتى لقد قيل بنبرة التهكم المرير: "الوطن للأغنياء والوطنية للفقراء"؟!

ندخل عيادة لإجراء فحص روتيني، مدفوع الأجر، فيتعامل معنا الطبيب كأنه يمنّ علينا إحسانا أو صدقة؛ وندخل قاعة محكمة يفترض فيها تحقيق العدل، أو السعي إلى ذلك على الأقل، فلا نكاد نجد إلا قضاة ومحامين من طينة الشطّار والعيّارين؛ ويذهب أبناؤنا إلى المدرسة من أجل التربية والتعليم فيرجعون إلينا بكل شيء ما عدا التربية والتعليم...

فصلنا التعليم عن "الديونطولوجيا" و"الأخلاق" فانتهينا إلى عدد من التلاميذ←الطلبة الذين "يبرعون" في علمهم، ثم في صنعتهم، فيتخرجون: أطباء ومشرّعين ومهندسين وأساتذة وقضاة ومسؤولين كبار في الدولة... لنكتشف في النهاية، بعد مسارنا التعليمي الطويل والمُضني، أننا انتهينا إلى إنتاج طبيب تاجر، ومشرّع تاجر، وأستاذ تاجر، ومهندس تاجر، وقاض تاجر، ومسؤول تاجر... بمعنى التاجر/"الفاجر" الذي يتاجر في العدل والتعليم والصحة، وكل شيء، ويضرب عرض الحائط كل القيم والأخلاق؛ فنقف مشدوهين ونحن نتأمل "قسم أبقراط" المعلق، في إطاره المذهب، على جدران المستشفيات والعيادات الخاصة.

في انقلاب الأدوار هذا، يعرف الطبيب، وهو يتاجر في صحة المرضى، حدوده القانونية غالبا، حتى لا يسقط في فخ "الخطأ المهني"، وكذلك يفعل

1 - نعتمد هنا التسمية الرسمية للمادة، أي "التربية على المواطنة"، علما أنها عرفت في الماضي باسم "التربية الوطنية"، وتعرف حاليا في الابتدائي باسم "التربية المدنية".

القاضي وهو يتاجر في قضايا الناس، والأستاذ في دروسه الخصوصية، والإعلامي وهو يخوض في أعراض الناس، وهكذا... جميعهم يحفظون اللوائح والقوانين ويحذرونها خشية الوقوع في المحظور؛ لكنهم لا يتوانون عن تحويل مهنهم إلى "تجارة" رخيصة لتركيم الأموال وتجميعها، دون وازع أو رقيب. قطعا لا اعتراض، من حيث المبدأ، على حق كل واحد، بما هو إنسان، في طلب الشهرة أو الثراء، أو هما معا، لكن لا حق لأي كان – ومن حيث المبدأ أيضا - أن يطلبهما من أي وجه كان. فهل كانت الأمور دائما على هذه الحال، وأن كل ما في الأمر أن "الأولين" لم ينتبهوا إلى ذلك؟ أم أن الحالة حادثة لأن "روح العصر" شاءت أن تجري الأمور على هذا النحو؟ وإذا كان ذلك كذلك فهل ينبغي له أن يكون كذلك اليوم بالضرورة؟

ونحن نقرأ مؤلفات "الأولين" ندرك بأن أكثر ما كتبوا فيه هو الأخلاق، انطلاقا من "الطاو والفضيلة" لـ"لو تسو" وانتهاء بـ"جينيالوجيا الأخلاق" لـ"نيتشه"، مرورا بالديانات المُوَحِّدة وغير الموحدة، والفلسفات المادية والمثالية (زرادشت وبوذا وسقراط والمسيحية والإسلام وسبينوزا وكانط...)؛ ما يجعلنا نستبعد أن يكون هؤلاء "الأولين" غير منتبهين إلى ضرورة حضور الأخلاق ضمن التربية والتعليم وممارسة المهن والصنائع، وما "قسم أبقراط" منا ببعيد.

أمام هذا الصرح "الأخلاقي الإنساني" الماضي، إذن، ينتصب السؤال: هل تسقط "الأخلاق"، ومن ثم القيم، بالتقادم؟ سؤال فلسفي، آخر، يمكن أن تتناسل عنه مجموعة من الأسئلة الأخرى: هل لأننا أصبحنا أكثر تقدما في مجالات عدة، التكنولوجية تحديدا، فإن ذلك يعطينا صك الادعاء بأننا أصبحنا أحسن أخلاقا من أسلافنا؟ هل يحصل "تقدم"/"تخلف" على مستوى الأخلاق؟ وبأي شكل؟ وكيف نرصده؟ وما هي المعايير التي تسمح بهذا الرصد←القياس، ومن ثم ادعاء حصول تقدم أو تقهقر على المستوى الأخلاقي؟ بل – وأكثر من ذلك كله – من يملك "صك" الحكم على أخلاق الناس وقِيَمهم فيصفها بالتردي والانحطاط، ومن هو أصلا حتى يحكم عليها ويقترح بدائل لها ؟

قطعا لا تنتصب التربية على المواطنة، وحدها مسؤولة عن إنتاج الواقع، هذا الواقع، لكن بالتأكيد ما ينبغي لها أن تكون مفارقة له. هي إذن مدخل أساس لتقويمه عبر بوابة الوظيفة المجتمعية للمدرسة؛ فهي حامل مركزي للقيم التي يراد تنزيلها، ولذلك تصبح وظيفتها العلاجية لا غنى عنها في هذا المستوى الإكلينيكي. غير أن التنزيل يفترض وضوح الرؤية الديدكتيكية لدى صانع

القرار (فلسفة الدولة في هندسة المنهاج) وكذلك عند من يُؤَجْرِئه (الأستاذ العامل بالقسم)؛ وهو ما لا نلمسه عند بسط الحدود المرجعية للمقتربات النظرية في كُتيِّب التوجيهات والبرامج الخاصة بالاجتماعيات ، الذي صاغ كل شيء بشكل مُشوَّش مبهم، ما ينتج عنه بالضرورة انحراف في الرؤية لدى الأستاذ. ومرجع ذلك في رأينا يعود إلى غياب تقليد متجانس في ديدكتيك التربية على المواطنة (على خلاف ما يجري بالنسبة لمادتَيْ التاريخ والجغرافيا بالنسبة للاجتماعيات)؛ حيث إن غالب المشتغلين بديدكتيك المواد الاجتماعية يكونون إما بخلفية أكاديمية في التاريخ أو في الجغرافيا، قبل تطعيمها بالمحتوى البيداغوجي والديدكتيكي (غالبا في كلية/كليات علوم التربية أو مركز تكوين المفتشين) ؛ لكنهم يجدون أنفسهم فجأة، وهم يُعدّون المادة الديدكتيكية، أمام مادة دراسية غريبة عنهم تماما وهي التربية على المواطنة التي تستدعي خلفية أكاديمية في العلوم القانونية. ولذلك فإن الثقل الرئيس في نقاشنا ينصب على مهاجمة هذا التشوه الحاصل في المقاربات الديدكتيكية والبراديغمات المرتبطة بها؛ والبديل الأنسب هو تأسيسٌ ديدكتيكي جديد للتربية على المواطنة، هذا إذا سلّمنا بسلامة ديدكتيك التاريخ والجغرافيا المقدم في كُتيِّب البرامج والتوجيهات، وهو ما لا نعتقده بالتأكيد، وقد وقفنا على كثير من المغالط فيه، لكنه يقع خارج الورقة المُعدّة هنا.

أولا - في وظيفة التربية على المواطنة

1 - مدخل للتأصيل

في مطلع سنة 2016 أصدرت الحكومة اليابانية وثيقة توجيهات[1] تجعل تعلم العادات الحميدة، التي كانت سائدة في فترة "إيدو"[2]، مادة أساسية في المدارس بحلول العام الدراسي 2018، وعزت قرارها إلى وجود علاقة بين تراجع مستوى الأخلاق لدى تلاميذ المدارس الابتدائية وبين تزايد معدلات الجريمة بين الأحداث[3].

وتركز المادة الجديدة (التي شرع في إدماجها بالتدريج وبطريقة اختيارية في البداية) على تعليم الأطفال أدق التفاصيل، مثل طريقة المشي، ومستوى ارتفاع الصوت، ودرجة الانحناء عند التحية التي تزداد وفقا للمكانة الاجتماعية للشخص الآخر، وصولا إلى الألفاظ والعبارات التي يجب انتقاؤها بكل عناية عند مخاطبة الآخرين، كلٌّ حسب عمره.

قطعا نحن لسنا في اليابان، وما زال نموذجنا التربوي-التعليمي، كما باقي الأمور الأخرى على كل حال، أبعد ما يكون عن كوكب اليابان بمراحل سحيقة، لكن سؤال الأخلاق يمكن طرحه من باب المشترك الكوني، حيث تلتقي المحددات "الإنسانية" الكبرى رغم اختلاف مداخلها الفلسفية والاجتماعية والتربوية... بفعل تعدد الثقافات الحاضنة.

---

1 - المصدر قناة الجزيرة، على الرابط:
http://www.aljazeera.net/news/miscellaneous/2015/4/1/%D8%A7%D9%84%D9%8A%D8%A7%D8%A8%D8%A7%D9%86-%D8%AA%D9%84%D8%B2%D9%85-%D8%B7%D9%84%D8%A7%D8%A8%D9%87%D8%A7-%D8%A8%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%AE%D9%84%D8%A7%D9%82-%D8%B9%D8%A7%D9%85-2018

2 - فترة "إيدو" امتدت بين سنتي: 1603م و1868م، حيث كان المجتمع يعطي قيمة كبيرة لطريقة التعامل مع الآخرين، ويعتبره ركنا أساسا في الثقافة اليابانية وانعكاسا لأخلاق الفرد وشخصيته.

3 - بنت الحكومة اليابانية قرارها على دراسة ميدانية انتهت إلى تحديد مجموعة من المؤشرات منها: تزايد عدد المشاكل العائلية، وابتعاد الأطفال عن ذويهم، وانعدام التواصل الأسري، وكثرة المضايقات والإساءات في المدارس، وارتفاع نسبة الجريمة بين المتمدرسين...

ولأن سؤال "الأخلاق/المواطنة/الوطنية" يتقاطع في النهاية مع نظريتي: "الحق" و"القانون"[1]، فإنه لا يمكن الإجابة عنه إلا باعتبار التربية "الحقوقية/القانونية" مدخلا حاسما.

في نظامنا التربوي المغربي تبدو هذه التربية – على المستوى النظري - مدمجة ضمن مجموعة من الحوامل، و/أو المواد الدراسية، التي يمكنها جميعا أن تزعم – بطريقة أو بأخرى – بأنها تساعد على صقل الجانب القيمي في المتعلم.

ولئن كانت عديد المواد في حاجة إلى إثبات علاقتها بموضوع القيم بالفعل، فإن مادة التربية على المواطنة تبدو على صلة، وطيدة وجدلية، بهذا الموضوع بالقوة وبالفعل. لكنها مع ذلك تبدو في مخيال المعلم والمتعلم، معا، مساحة لرياضة ذهنية – إن لم نقل منطقة لتعذيبهما - فائضة عن الحاجة، لا تعبر عن الواقع، وترتفع عليه بكل ما تحيل عليه من "مثل عليا"، وما يفرضه الواقع من ممارسة مفارقة لهذه المثل (بدءا بالمؤسسات الدستورية والسياسية العليا للبلاد وانتهاء بالسلوك اليومي الذي يتم تصريفه في الشارع والمرافق العامة والخاصة)؛ ما ينتهي بنا إلى مواجهة السلوكات التي نوهنا بها في مقدمة هذه الورقة، في الطب والعدل والصحة والتعليم...، فلماذا لا يشعر "المواطن" بمواطنته إلا بين دفتي مقرر "التربية على المواطنة"، فإذا التفت إلى الواقع وجد شيئا آخر مغايرا؟ ما يعطي الانطباع بنوع من النفاق الاجتماعي!

لكن المفارقة الثانية التي تفجأنا هنا تتمثل في كون "التربية على المواطنة" تبدو دخيلة على، أو غريبة عن، منهاجنا التربوي العام، حيث يتم إقحامها ضمن المواد الاجتماعية (ولا نعرف على أي أساس إبستيمولوجي تم هذا الدمج)، منذ السنة الرابعة ابتدائي، ليتم الاستغناء عنها، بعد ذلك، في الثانوي التأهيلي.

وهنا تجدر الإشارة إلى أنه لا يستقيم عقلا، ولا منطقا، أن كل المواد الدراسية تعتمد مبدأ التدرج والتخصص: من منطلق العام إلى الخاص، باستثناء التربية على المواطنة، التي تضمحل بالتدريج إلى أن تتلاشى وتنقرض. وهكذا

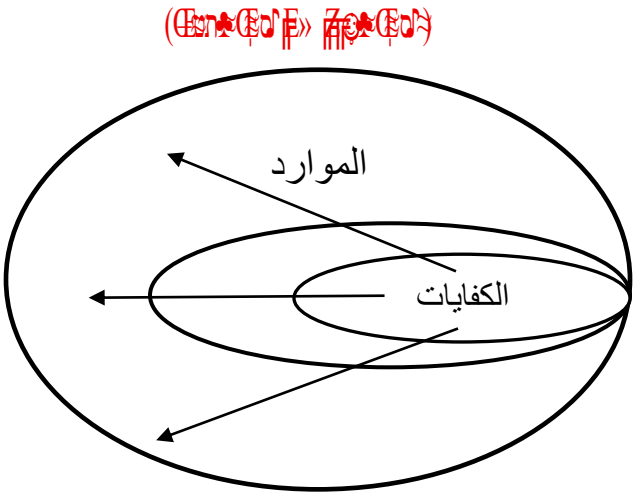
1 - كل المنظومة القانونية، في القانون الوضعي، مؤسسة على نظريتي "الحق" و"القانون". والكتابات التي تؤصل لذلك على المستوى الأكاديمي كثيرة جدا. يمكن الرجوع هنا إلى هانز كيلسن، وجان دابان، وليون دوغي وموريس هوريو...

نجد التعليم الجامعي انعكاسا للصورة التي انطلق بها برنامج التعليم الابتدائي؛ حيث نبدأ بثلاث مواد أساس هي العربية والفرنسية والرياضيات – مع إدماج تدريجي للغة الأمازيغية -؛ ثم نبدأ في التخصص في الثانوي الإعدادي ليتم الحديث عن مواد دراسية عديدة استعدادا للتخصص الأدبي أو العلمي، أو غيرهما، في الثانوي التأهيلي، ثم تخصص آخر في التعليم العالي حيث نجد شعبة الدراسات العربية انعكاسا لمادة اللغة العربية التي سبق أن درسها المتعلم في مستويات دنيا، وما يجري على العربية يجري على غيرها من المواد الأخرى (فرنسية أو رياضيات أو فيزياء أو تاريخ أو جيولوجيا...) فكل ما يدرس في المستويات الدنيا يجد امتداده في الجامعة؛ باستثناء العلوم القانونية التي نجد لها كليات خاصة، تدرس تخصصات مختلفة، لكننا لا نجد لها أي جذور في مستويات التعليم الدنيا، إذا استثنينا جزئيا ما تغطيه التربية على المواطنة، وهذه مفارقة غريبة! فلماذا لا يتم تعميم الثقافة الحقوقية (التربية على المواطنة) حتى على السلك الثانوي التأهيلي، على اعتبار أن العلوم القانونية تخصص قائم الذات في الجامعة؟ ولماذا لا يتم إسنادها إلى أستاذ متخصص بخلفية أكاديمية قانونية، في مستوى الثانوي بسلكيه، وذلك بناء على مخطط مُهدّف يراعي ميول التلاميذ الذين يرغبون في التوجه نحو كليات العلوم القانونية لاحقا في وصل، وتمدد، لكفايات مُسَطَّرة لتحقيق هذه الغاية؟

إن كفايات "الدرس المواطناتي" يجري عليها ما يجري على غيرها، وإذا أردنا إعادة تعريفها باختصار نقول: الكفايات هي كمية الموارد (المعرفية؛ المنهجية؛ التكنولوجية...) التي يمتلكها الشخص (الذي نسميه متعلما بغض النظر عن سنه ومستواه العلمي أو الدراسي) من إجمالي الموارد المتحصلة في الطبيعة والثقافة وكل ما توصل إليه العقل البشري؛ فالموارد بهذا المعنى لها وجود بالقوة، فإذا تحققت تصبح وجودا بالفعل وعندها نطلق عليها لفظ "كفايات"؛ وهي تكون مختزنة في شكل قدرات، ويعبر عنها من خلال إنجازات: فالكفاية المعرفية تقابلها القدرة على الحفظ التي يدل عليها الاستظهار/الإنجاز بتجليها أو ترجمتها ويُصيِّرها قابلة للملاحظة والقياس؛ وهكذا مع باقي الكفايات الأخرى.

والفصل بين الكفايات المعرفية؛ المنهجية؛ التكنولوجية... (ونضيف "**الكفايات السلوكية**" بقوة في الدرس المواطناتي) لدى المتعلم فصل منهجي، وليس ميكانيكيا، بحث إن جميع المتعلمين لديهم قدر من الكفايات المختلفة، لكن

بما أن الموارد ممتدة بشكل لا نهائي فإنه يحصل التفاوت بين المتعلمين في كفاياتهم، كما يحصل كذلك تطوير الكفايات الشخصية لكل متعلم باتجاه صفة التماد التي تعتبر خاصية جوهرية في الموارد، فتصبح الكفايات بالاستتباع ممتدة أيضا.



وكفايات التربية على المواطنة (بِلْوَيْناتها المختلفة) يتم تنزيلها، كغيرها، عبر النقل الديدكتيكي، وعندها يثور السؤال عن الهدف من تعلم-تعليم هذه المادة الدراسية: هل نريد من تعليم-تعلم التربية على المواطنة، من المتعلم، أن يصبح قانونيا صغيرا؟ أن يتعلم مبادئ القانون ويحفظها؟ أن يفكر، ويتصرف، بطريقة مواطنة؟

لتبيان ملامح الإجابة علينا أن نقرر ماذا نريد من الوقائع التي تُكوِّن جسم المادة عند عرضها في الممارسة التعليمية: لماذا ندرس المؤسسات والوقائع الاجتماعية أو السياسية؟ أكيد أن الواقعة في ذاتها لا معنى لها بالنسبة لشخص لم يخض تجربتها، ويفصله عنها مسافة زمكانية بعيدة؛ ولذلك هو يقول: فيم يفيدني تعلم أخبار عن نشأة الديمقراطية أو كيفية اشتغال اللجان البرلمانية، وأنا أستطيع العيش من دون معرفتها؟ وبعيدا عن الدخول في طوطولوجيا من قبيل أنا أعيش دون أن أعرف كيف تشتغل الدارة الكهربية أو قوانين الكون البعيد أو حياة الأرملة السوداء في بيئتها الخاصة... فإن جوهر السؤال يجب أن ينصرف إلى ما الذي ينبغي أن يتعلمه "المتعلم" في مستوى معين، وما الذي يجب ألا يضيع فيه وقته، إلا إذا كان ينوي الاختصاص فيه لاحقا (وهذا يدخل في

مستوى "التعلم" الذاتي وميولات المتعلم ورغباته واستغلال ذلك عند توجيهه نحو مسارات دراسية بعينها)، أما ما يعنينا هنا فهو جواب السؤال: ما الذي ينبغي انتقاؤه ليوفر الموارد الضرورية عند مستوى دراسي معين؟

وإذ قد بانت المنطلقات المبدئية التي على أساسها تتحدد منظومة القيم في التعليم، وفي التربية على المواطنة تحديدا، نقول: إن تكن ثمة ثورة حقيقية في واقعة تثوير المنهاج فهي أن تعلن عن مركزية السلوك المواطن فيه، والتربية على المواطنة تستطيع أن تُمَشْهد كل ما يمكن لمفهوم المواطنة أن ينتجه عن ذاته من خطابات، أو حتى خطابات مضادة مما تنتجه العولمة، فالعالم يهجم على المحلي النحيل ويهدد بِمَحوه، لكن إن حصل عكس ذلك فأقصى ما يمكن أن يقع هو أن يُفَرّعه ويُفَردنه ويُثريه، فيغزل من قيم الواحد قيما لا حصر لها، تُقابل تعدد الثقافات والحضارات؛ وهذا بالضبط ما يجب أن يرافع عنه هذا الدرس، درس التربية على المواطنة.

2 - رصد واقع الحال: فشل النموذج الديدكتيكي وضبابيته

للسلطة العليا في البلاد أن تضع منهاجها[1]، بالطريقة التي تناسبها، وترضي طموحاتها وغرورها، وتلمّع صورتها؛ لكن المنهاج لن يتنزل من عليائه لوحده، ولا الدولة قادرة على تنزيله بـ"أدواتها الخاصة" التي تطمئن إليها، ولذلك احتاج الأمر لمن يقوم بهذه المهمة "القذرة". (لماذا هي قذرة؟ لأن أبسط تحليل لن ينتهي بها إلا إلى النفاق)، وهذا الشخص هو المدرس. فكيف للسلطات العليا أن تضمن بأن جميع المدرسين سيقومون بتنزيل "قيم" المنهاج، وغاياته، بالطريقة التي ترتضيها وترضيها؟ كيف لأستاذ تهان كرامته في أبسط الإدارات، ويرى النفاق السياسي في مؤسساته السياسية، ويعاني من شتى الأمراض العضوية والنفسية دون أن يجد لها علاجا، وتداس كرامته كلما وجد نفسه في ساحة للقضاء أو مخفر للشرطة أو وقفة احتجاجية... كيف له أن ينزل "المنهاج" الذي وضعته الوزارة؟ وكيف له، هو غير المقتنع بقيمه، وقيمته، أن يقنع به التلميذ، الذي يرى بدوره، ومن حوله، كل مظاهر النفاق التي تتعارض والقيم التي يدرسها في المدرسة؟ وقديما قالوا: "إذا أردت أن تطاع فامر بما يستطاع"!

1 - نشرنا موضوعا خاصا بالمنهاج بعنوان: دراسة نقدية تحليلية للمنهاج الدراسي، ضمن مجلة مدارات التربية والتكوين، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، عدد مزدوج 2 - 3، 2016، (ص. 175 - 196).

ننتهي إذن إلى حيث لا يمكننا إلا أن ننتهي إليه: هناك منهاجان، على الأقل، الأول تضعه السلطة العليا وترسم فيه مراميها وغاياتها العليا التي تريد إرساءها في "الواقع"، وهذا هو المنهاج المثالي، ثم هناك المنهاج "الواقعي" الذي يتحقق فعلا بعد أن يتنزل من عليائه، وكلما كانت السلطة العليا – من خلال السياسة التعليمية - "منافقة" في تصوراتها المنهاجية، ومفارقة للواقع الذي تضع له منهاجه، إلا وكانت الشقة واسعة بين المنهاجين "المثالي" و"الواقعي".

أما على المستوى الديدكتيكي الصرف، الذي يشغلنا في هذه الورقة، فإن المنهاج لم يتوقف عن مفاجأتنا باختلاف، وتفاوت، أو حتى تعارض البراديغمات الموجهة له؛ ما يجعله ينظر من خلال منظارين مختلفين لمواد يفترض فيها حد أدنى من التجانس، وإلا فما معنى وضعها تحت يافطة "المواد الاجتماعية"؟ وهكذا وفي الوقت الذي بدت فيه مادتا التاريخ والجغرافيا على قدر كبير من التناغم في وضع البراديغم، فإن الأمر اختلف عن ذلك تماما عندما تعلق بالتربية على المواطنة، ولعل المقارنة الوصفية الموالية تبين ذلك.

أ- مقومات مادة التاريخ

مجالات التاريخ	موضوع التاريخ: دراسة الماضي البشري بأبعاده المختلفة باستحضار التفاعلات بين الإقتصادي والإجتماعي والسياسي و"الذهني" والديموغرافي... قصد إعطاء معنى للحاضر وربما أيضا للمستقبل.	المستويات الأساسية التي تكون مقطع المادة التاريخية هي: - التاريخ السياسي الحدثي - الديموغرافيا التاريخية - التاريخ الاقتصادي والاجتماعي - تاريخ العقليات أو "الذهنيات"
المفاهيم المهيكلة	يحاول المؤرخون تعريف الواقع التاريخي المعقد بمفاهيم أساسية: - الزمن - المجال - المجتمع	- الزمن: في علاقته بالحركة وتوالي الأحداث والتطور والتغيير. التعامل مع الزمن التاريخي يعني الانتقال من زمن معيش (vécu) إلى زمن موضوع (conçu) (اليوميات، التحقيب، الكرونولوجيا...) - المجال: في ارتباطه بالأحداث والوقائع التاريخية ومن خلال واقع وبنية المجال في الماضي أو كيان داخل المجال. - المجتمع: كل السلوكات والإنتاجات الفردية والجماعية للإنسان في الماضي بما فيها السوسيو اقتصادي (الديمغرافيا) والسوسيو سياسي والسوسيو ثقافي (العقليات).
المنهج التاريخي	المسار المعتمد في دراسة جزء معين من "واقع" الماضي، ويتم عبر: - التعريف - التفسير - التركيب	- التعريف: إعطاء معنى للمعطيات التاريخية المتناولة والإحاطة بها - وهذا يساعد على فك الترميزات والفهم. - التفسير : ينطلق من تأويل المعطيات التاريخية المدروسة ويتوخى إبراز : - الانتظامات (التناسقات: Régularités) - الاتجاهات (Les tendances) - الترابطات (Les corrélations) - الحركات العميقة (Les mouvements profonds) - التركيب: - إيجاد العلاقة والربط بين الجزئي والكلي، وبين الكلي والجزئي - الانتقال من الخاص إلى العام/التجريد.
وسائل التعبير في التاريخ	في مادة التاريخ نستعمل الأدوات التواصلية التالية: - التعبير اللفظي - التعبير العددي - التعبير الكرافيكي	- التعبير اللفظي: استعمال كلمات، مصطلحات ألفاهيم ومفاهيم تنتمي للسجل التاريخي. - التعبير العددي: استعمال الأرقام لتقديم معطيات تاريخية. - التعبير الكرافيكي: يتميز باختزال المعطيات التاريخية وتنظيمها للتعبير عنها في: - الخط الزمني... - الخريطة التاريخية - المبيانات/الخطاطات...
الإنتاجات في التاريخ	إنتاجات يتم التوصل إليها من خلال معالجة واقع تاريخي: - الأحداث التاريخية. - المفاهيم. - الاقتراحات المجردة.	الأحداث التاريخية: يتم تناول الوقائع التاريخية بإعمال العقل (النهج التاريخي) وبتعبئة المفاهيم الأساسية للتوصل إلى اقتراحات جديدة. والحدث التاريخي هو كل ما يأخذ المؤرخ مبادرة انتقائه من الواقع التاريخي ويعطيه تماسكا وحدودا تجعله معقولا وبارزا مهما كان حجمه وطبيعته وخاصيته. المفاهيم: المفهوم التاريخي هو في آن واحد هيكل ومادة: الهيكل قار والمادة متطورة (قد يختلف المؤرخون حول "المضمون" في تعريف الدولة خلال حقبة معينة لكنهم يستعملون جميعا الهيكل الصوري، كلهم يتكلمون عن الدولة مهما كانت الحقبة). الاستعمال "الإشكالي" للمفاهيم يفتح أبوابا للبحث لا نهاية لها. الاقتراحات المجردة : الإطارات النظرية المرجعية المستعملة في سياق دراسة وقائع تاريخية.

(المصدر: التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، ص. 12-13.)

ب- مقومات مادة الجغرافيا

مجالات الجغرافيا	يجمع بين الخدمة المجتمعية للجغرافيا والمجالات التي تهتم بدراستها	مجموع الميادين التي تهتم بها الجغرافيا(الطبيعية، البشرية، الإقليمية...) تشكل "سجلات تحمل مميزات المجال على شكل خامات يتم توظيفها في سياق تصور معالم المجال الجغرافي. وتعرف هذه الميادين تفرعات (جغرافيا بشرية، جغرافيا حضرية...) كما تعيش تطورا تساير عبره الحاجيات المتجددة للمجتمع بقدر ما تتطور الآليات الفكرية التي توظفها.
المنهج الجغرافي	يشمل العمليات التي يتم من خلالها الكشف عن الكيان الجغرافي موضوع الدراسة. وهي ثلاث: الوصف التفسير التعميم	الوصف: عملية فكرية تهدف إلى تحديد وتقديم الكيان المدروس وبالتالي الإفصاح عن هوية هذا الكيان وتحديد مواصفاته. التفسير: عملية فكرية تهدف إلى إبراز الأسباب التي تفسر مواصفات الكيان المدروس، والتي تم وصفها سابقا. وهو بذلك يقتضي الجمع بين ظواهر مفسرة وأخرى مفسرة وإبراز تفاعلاتها. التعميم: عملية فكرية تهدف إلى تقنين تجربة من خلال صياغة مبادئ أو اقتراحات مجردة تترجم الانتقال من الحالات الخاصة إلى ما هو عام أو كوني. والتعميم يقوم بوظيفتين: الغاية بصقل المفاهيم لفائدة الوصف. سبك المبادئ والقوانين لفائدة التفسير. ويتم هذا السبك من خلال تتبع حالات ورصد العلاقات وتقنينها وبلورتها في شكل تعبير وجيز.
المفاهيم المهيكلة	تدل على الواجهات التي تخضع للمعالجة من حيث الوصف والتفسير والتعميم. وهي ثلاث واجهات: المرفولوجيا التوطين الحركة	المرفولوجيا: وتعني الخاصيات المتعلقة بهيئة الكيان المدروس. ويختزل هذا المفهوم شبكة من المفاهيم الفرعية توظف تبعا للموضوع المدروس ومقياس الدراسة وهي: الشكل، البنية، الأبعاد. التوطين: يدل على المرجعيات المعتمدة في تحديد الموقع ورصد التوزيعات الجغرافية. ويعتمد مفهوم التوطين حسب الحاجيات على مرجعية مطلقة (الإحداثيات) وأخرى نسبية (توطين كيان جغرافي بالنسبة لكيانات أخرى). الحركة: تدل على انتقال كيانات جغرافية عبر المكان ، وذلك من حيث الاتجاه، الحدة، وتيرة التنقل. كما يشمل مفهوم الحركة تطور الكيانات عبر الزمان من خلال مساءلة تاريخها بهدف ربطه بانشغال جغرافي.
وسائل التعبير الجغرافي	قنوات التواصل المستعملة في الخطاب الجغرافي : التعبير اللفظي التعبير العددي التعبير الميداني	التعبير اللفظي : يعتمد الكلمة في تقديم الكيانات الجغرافية وذلك بإبراز صفاتها النوعية والقيم المرتبة لها. التعبير العددي : يوظف الأرقام في إبراز الجوانب الكمية والقيم المرتبة. التعبير الميداني : ينقسم إلى قسمين: رسوم بيانية وأشكال كرتوغرافية، علما بأن هذه الأخيرة تمتاز بطاقات كبيرة في اختزال المعلومات النوعية والكمية مع توطينها.
الإنتاجات الجغرافية	الحصيلة المعرفية التي حققتها الجغرافيا من خلال الدراسات المجالية: أحداث مفاهيم اقتراحات مجردة	الأحداث الجغرافية: تعني الأوضاع التي يوجد عليها المجال المدروس. ويتم الكشف عنها من خلال مقياس محدد ومرجعية نظرية. المفاهيم الجغرافية: وهي موضوعاتية تشمل المفردات الاصطلاحية التي تستعمل في تحديد هوية الكيانات المجالية حسب المرجعية المعتمدة. وتؤدي هذه المفاهيم دورا كبيرا في التواصل العلمي الشفاف. الاقتراحات المجردة: تعني الإطارات النظرية المجردة المصاغة أو المطبقة في سياق دراسة الظواهر المجالية، وتشمل المبادئ والقوانين والنظريات. وتقدم هذه الإطارات النظرية نماذج تفسيرية تنير طريق الدراسة.

(المصدر: التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، ص. 15-16)

ج- مقومات مادة التربية على المواطنة

(المصدر: التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات بسلك التعليم الثانوي

مجالات التربية على المواطنة	الحقوق والمسؤوليات وما يرتبط بها من قيم ومبادئ وسلوكات	ترتبط التربية على المواطنة بثلاثة مستويات تشكل المجالات التي تتجسد فيها مختلف مظاهر ترسيخ ثقافة الحق والواجب والديمقراطية، هي :المستوى البيداغوجي، والمستوى التربوي، والمستوى الثقافي المجتمعي. - المستوى البيداغوجي : بتجاوز مستوى مادة دراسية إلى إدراج مفاهيم وقيم التربية على المواطنة في مختلف المواد الحاملة لقيم الكرامة والمساواة والحرية والمواطنة ...على أساس ترسيخ هذه القيم في سلوك المتعلم(ة) وفي مواقفه . - المستوى التربوي :بحيث تتولى كل المؤسسات المهتمة بمجال التربية، من الأسرة والمدرسة ووسائل الأعلام والجمعيات وغيرها بث قيم المواطنة في نفوس الناشئة. - المستوى الثقافي المجتمعي :تتفتح مادة التربية على المواطنة، من خلال امتداداتها على مختلف هيئات المجتمع للمساهمة في تنشئة التلميذ(ة) على مبادئ ومفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان.
دورة التعلم في التربية على المواطنة	منهاج التربية على المواطنة في المرحلة الثانوية الإعدادية مهيكل حول أنشطة يتعين أن تراعي دورة التعلم، عمليا وليس نظريا: (اكتشاف - رد الفعل - فعل)	اكتشاف: مرحلة معرفية تحسيسية، بحيث يقوم التلاميذ بالتعرف على مفاهيم وأحداث ومعطيات... ثم تحليلها وتركيبها... وينتهي الاكتشاف بالفهم والتحسيس كأساس لمرحلة رد الفعل. رد الفعل: وتقوم على المرحلة السابقة في اتجاه: • بحث عن زوايا لتناول الموضوع. • بناء إجابة شخصية على المشكل المطروح (أي تكوين رأي على أساس البعد الحقوقي/ المدني للموضوع: بناء مواقف) وتشكل مرحلة للوعي بالأبعاد الحقوقية للمشكل كخطوة نحو الالتزام. فعل: مرحلة تقوم على سابقتيها في اتجاه البحث عن مسالك للفعل بشكل ملموس وعملي داخل المجتمع المحلي ... • إيجاد حل/ حلول للمشكلة والعمل على تنفيذها على المستوى الفردي / الجماعي • نهاية طبيعية لمسلسل التعلم، وأداة لتقويم المكتسبات المعرفية والوجدانية والمهارية.
الدعامات	.كل قنوات التواصل في الخطاب ذي الحمولة القيمية ؛ .كل الموارد الحاملة للقيم التربية على المواطنة (أشخاص/ موارد- بيئة محلية...)	- اعتماد دعامات متنوعة : نصوص وطنية ودولية (دستور ، قوانين وطنية / دولية ، اتفاقيات...) - استدعاء ضيوف (شخصيات من المجتمع المحلي ممن لها ولأنشطتها علاقة بموضوعات البرنامج المقرر...) - اعتبار البيئة المحلية مصدرا وفضاء للتعلم من خلال القيام بزيارات وأعمال ميدانية . - التركيز على امتدادات الأنشطة المدرسية في فضاء المدرسة وخارجه. - الاشتغال داخل فضاء داعم لقيم المواطنة وفي إطار من العلاقات الديمقراطية والتشاركية...
التقويم	- يقوم على أساس تكويني ويستبعد الاستظهار . - يركز على الإنجازات الفعلية للتلاميذ	- يتخذ التقويم أساسا، طابعا تكوينيا ويهتم بإكساب المتعلم(ة) القدرة على الاستقلالية . - يتعين على التقويم أن ينصب على الأنشطة والأعمال الفردية والجماعية.

الإعدادي، ص. 18-19)

إن الفوارق الجوهرية الموجودة بين التاريخ والجغرافيا، من جهة، والتربية على المواطنة، من جهة ثانية، تكاد تفقأ العين. فالجدول نفسه من حيث الهندسة الشكلية والبيداغوجية، بل واللغة الاصطلاحية، تم اعتماده بالنسبة لمادتي التاريخ والجغرافيا؛ فيما اختلف الأمر تماما بالنسبة لمادة التربية على المواطنة! بل وتم إقحام أمور لا علاقة لها بمقومات المادة في هذا المستوى

الديدكتيكي (أي في الجدول المخصص لها) بحيث تم إدراج كل من الدعامات والتقويم، بينما تم تخصيص مجال آخر للدعامات والتقويم بالنسبة للمواد الثلاث؛ (حيث خصص كُتيّب البرامج والتوجيهات للدعامات الصفحات من44 إلى 50؛ وبالنسبة للتقويم تم تخصيص الصفحات بين 51 و57)؛ والحاصل أنه لم يعد هناك من مشترك بين المادتين (الأولى والثانية) والمادة الثالثة إلا خانة واحدة، هي التي جاءت تحت عنوان: "مجالات التاريخ"؛ "مجالات الجغرافيا"؛ "مجالات التربية على المواطنة".

هذه الاختلالات الجسيمة، في الفهم والتوظيف الإبستيمولوجي للمادة، انتقلت لاشعوريا إلى مستويات تنزيل المادة في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، ما يجعلها تنقل هذه الاختلالات إلى المكونين، ومن ثم إلى أساتذة المستقبل ومن ورائهم جميع التلاميذ في الفصول الدراسية المغربية. ففي الوثيقة التي أعدتها الوزارة، وعممتها على المراكز، تحت مسمى: "الوحدة التكوينية: دعم التكوين الأساس 2+4- التربية على المواطنة"[1]، نجدها قد قُسّمت إلى ثلاثة محاور كبرى. الأول بعنوان: المؤسسات الدستورية والسياسية والمدنية؛ والثاني: القانون والحقوق المدنية والسياسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية؛ والثالث: المقومات الإبستيمولوجية والمهارات الحياتية. وبغض النظر عن مضامين المحورين الأول والثاني والمبرر الذي على أساسه تم انتقاؤها، وكذا الغلاف الزمني المخصص للوحدات، فإننا نطرح السؤال: ما دخل المحور الثالث بموضوع يُراد منه التكوين الأساس في مادة معينة؟ فهذا المحور الإيبستيمولوجي-الديدكتيكي لا نجد له مقابلا في وثيقتي التكوين الخاصة بكل من مادة التاريخ ومادة الجغرافيا، وبذلك يكون قد ردد نفس الأغاليط الواردة في كُتيب التوجيهات الرسمية، بل واجتهد فوقها، بحيث يتحدث عن "نهج التربية على المواطنة" و"المفاهيم المهيكلة للمادة"، ما جعله يجتهد خارج التوجيهات الرسمية تماما! ونحن إذ نطرح هذا السؤال فليس من باب الحظر على الاجتهاد والإبداع، بل إن هذا بالضبط ما ندعو إليه من خلال هذه الورقة، لكن باب الاجتهاد في هذا المستوى من الدرس لا ينبغي أن يتجاوز المقررات الرسمية، وإذا حصل اجتهاد من هذا النوع فعليه أولا أن ينشر في مجلات أو دوريات أو مؤتمرات علمية أولا، ثم يتم تقييمه وتقويمه ثانيا، وبعد أن يكتسب الصفة

[1] - وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، بطاقات توصيف وحدات التكوين المقررة ضمن البرنامج الرسمي للتكوين الأساس التأهيلي

الرسمية، يتم تعميمه في وثائق من هذا النوع، لا أن يقفز على كل ذلك، فينزل بعيوبه جميعها ويعممها دفعة واحدة. فهل من التربية المواطِنة أن يتنطع "الجاهل"[1] للتنظير في التربية على المواطنة؟

نستطيع أن نصل مما تقدم عرضه في هذا المبحث، من بدايته، إلى أن هذه الاختلالات تجد تفسيرها في كون المشتغلين بديدكتيك المواد الاجتماعية يكونون، غالبا، إما بخلفية أكاديمية في التاريخ أو في الجغرافيا، قبل تطعيمها بالمحتوى البيداغوجي والديدكتيكي؛ لكنهم يجدون أنفسهم فجأة، وهم يُعدّون الموارد الديدكتيكية، أمام مادة دراسية غريبة عنهم تماما وهي التربية على المواطنة التي تستدعي خلفية أكاديمية في العلوم القانونية، وهو ما يفتقدونه تماما. هل يمكن أن نسمي هذا الموقف تطفلا أم إحراجا؟ في الحالتين معا لا يسعنا إلا أن نعلق على الواقعة بالقول، مقتبسين من الأليغوريا الإغريقية أمثولتها: إنه ما ينبغي للإسكافي أن يبدي رأيه فيما هو أعلى من الحذاء "Ultracrepidarianisme".

[1] - حتى لا يُحرّف الموضوع عن نقاشه فإن المقصود فقط: الجاهل بالاختصاص، أو غير العارف به، بالمعنى الحرفي، إذ ليس له مسمى غيره.

ثانيا - اقتراحات لتجاوز الاختلالات الراهنة.

1 - براديغم النهج في المواد الاجتماعية.

تم بناء النهج في مادتي التاريخ والجغرافيا على براديغم متناغم إلى حد كبير (والتناغم لا يعني الصحة والدقة بالضرورة، بل كل ما هناك توحيد على مستوى التصور الذهني عند البناء). ففي التاريخ يجري تقديم النهج التاريخي كالآتي: التعريف؛ والتفسير؛ ثم التركيب. بينما يقدم النهج الجغرافي على أنه: الوصف؛ ثم التفسير؛ فالتعميم. أما في مادة التربية على المواطنة فقد اختلف البراديغم تماما، وبذلك يعترف منظرو الديدكتيك ضمنيا بألّا "نهج" لهذه المادة، حيث نصبح أمام "دورة للتعلم" تمر عبر: الاكتشاف؛ ورد الفعل؛ ثم الفعل؛ وعندما نتأمل هذين البراديغمين نلاحظ ما يلي:

أولا) بالنسبة للتاريخ والجغرافيا هناك نهج، بينما هناك دورة للتعلم في التربية على المواطنة.

ثانيا) نَذْكُر "دورة التعلم" – بخطواتها الثلاث: الاكتشاف ورد الفعل والفعل – فتقفز إلى الذهن المدرسة السلوكية الكلاسيكية، ونتذكر كلب پاڤلوف وحمامة سكينر وتجارب الآخرين...

ثالثا) عندما نمعن التأمل في النهجين (التاريخي والجغرافي) نلاحظ بأنهما يخاطبان جانبا معينا في "المتعلم" (المفترض) يلامس كفايات معرفية ومنهجية وتكنولوجية، تفضي به إلى إتقان "الكتابة" في النهاية (كتابة موضوع في التاريخ أو الجغرافيا)؛ أي أن المقبل على تعلم التاريخ يفترض فيه في النهاية أن يصل إلى الحد المطلوب (الأدنى أو الأعلى) – في التاريخ – يقارب منهج المؤرخ المحترف، وهو يؤرخ، أي وهو ينسج موضوعه التاريخي اعتمادا على التعريف، ثم التفسير فالتركيب؛ وكذلك الشأن بالنسبة لمُقارِب موضوع الجغرافيا (الوصف فالتفسير فالتعميم). إن المهارات المستهدفة هنا لها ارتباط، كما هو ملاحظ، بالقدرات العليا ذات الطبيعة المعرفية (كما صاغها بلوم في صنافته)؛ لكن عندما نفحص ما يسمى بـ"دورة التعلم" في التربية على المواطنة لا يحضر هذا البعد "البلومي/نسبة إلى بلوم" بتاتا، فالذي يحضر هنا هو الاكتشاف، ثم رد الفعل، فالفعل؛ وكأننا قفزنا من صنافة بلوم إلى صنافة كراثوول أو سمپسون أو هارو... (صنافات وجدانية انفعالية أو حس حركية)، وبهذا نقول للمتعلم المقبل على درس التربية على المواطنة: لا شأن لك بالكتابة

التحريرية التي تبدع فيها نصا قائما على الوصف أو التفسير أو الحِجاج... بل كل ما نريده منك هو أداءات بعينها (أفعال/سلوكات/مواقف...) في النهاية.

رابعا) إن التفكير بهذه الطريقة يجعل من هذين البراديغمين قاصرين في النهاية، لأننا نقدم مادتي التاريخ والجغرافيا على أنهما مواد تخاطب جانبا معينا في المتعلم، ونقدم التربية على المواطنة كأنها تخاطب جانبا آخر؛ والحال أن المواد الثلاث تخاطب المستويين معا (أي تخاطب جميع الصنافات بلغة أخرى) ففي درس التاريخ – كما درس الجغرافيا على كل حال - يحضر أيضا، وبقوة، الجانب الانفعالي والحس حركي، تماما كما يحضر الجانب المعرفي في التربية على المواطنة.

نصل في النهاية إلى أن النهج السليم – عند بناء البراديغم - ينبغي أن يراعي جميع هذه المستويات، ويوازي بينها في خطابه للمواد الاجتماعية الثلاث. وبما أن موضوعنا هنا ينصب على القيم، من مدخل التربية على المواطنة باعتبارها مادة دراسية، وجب التفكير فيها انطلاقا من هذا المدخل. وجب إذن أن يكون لها "نهج" خاص بها على غرار التاريخ والجغرافيا (مع التشديد على ضرورة تصويب هذا النهج بالنسبة لهاتين المادتين أيضا)، وليس "دورة للتعلم" كما يُراد للأمر أن يكون. ونهج التربية على المواطنة (بما أن المادة مؤطرة في العالية بلغة قانونية وحقوقية) يجب أن يستحضر هذا البعد الإبستيمولوجي عند التأسيس له، ومن ثم يمكن أن يصاغ كما يلي: المستوى المعرفي (كما تؤسس له صنافة بلوم) "البناءات" (وتتضمن الوقائع)؛ "الحجاج" (أساليب الاستدلال والقياس والتكييف)؛ ثم "الصياغة" (اللغة والخلاصة)؛ إضافة قطعا إلى مراعاة ما عبرت عنه "دورة التعلم"، المزعومة، من أفعال سلوكية وحس حركية مما سنطور النقاش حوله، في الفقرة الموالية، بالمراجعة والتقويم.

2 - إعادة التفكّر في البراديغم المنتج لـ"نهج" التربية على المواطنة

تحيل لفظة النهج (بغض النظر عن - ودون الدخول في - التفريعات والتقاطعات الكثيرة بين النهج والمنهج والمنهاج والميتودولوجيا[1]) على خطوات عقلية عملية مُفكَّر فيها وينبغي اتباعها للوصول إلى غاية معينة. وعندما نتلفظ بعبارة "النهج التاريخي" في المستوى الذي يعنينا (المؤطر مؤسساتيا بالتوجيهات الرسمية) يحضر إلى الذهن مباشرة ثلاثة مستويات هي التعريف فالتفسير ثم التركيب[2]؛ وعندما نقول "النهج الجغرافي" يتبادر إلى أذهاننا الوصف والتفسير والتعميم؛ لكن ما الذي يتبادر إلى الذهن عندما نقول التربية على المواطنة: أليس لها "نهج" واضح؟

عندما نبحث في كُتيّب التوجيهات الرسمية عن الجواب لا نجد شيئا بهذا المسمى، وقد تمت الاستعاضة عنه، كما قلنا سابقا، بما يعرف بدورة التعلم[3] في التربية على المواطنة، وهي تتلخص في ثلاث خطوات: الاكتشاف، ثم رد الفعل، فالفعل؛ لكن هل هذه "الدورة" يمكن أن تعوض "النهج" بالمعنى الابستمولوجي-الديدكتيكي؟

ففي مواضيع مادة التاريخ تحضر القيم أيضا بقوة - وكذلك في مادة الجغرافيا - لكن عندما نقوم بالتدريس فإن أقصى ما ننتظره من المتعلم هو أن يستطيع القدرة على التحليل والتركيب؛ وحتى في المواضيع ذات الطبيعة الوجدانية، التي تحضر فيها القيم بقوة، كموضوع مقاومة الاحتلال، أو نشأة الإسلام... فإننا نعتبر المتعلم قد حقق أقصى قدر من الكفايات عندما يتمكن من إنجاز موضوع يحقق شروط النهج التاريخي (التعريف؛ التفسير؛ التركيب)،

---

1 - نستعمل الكلمات/المفاهيم: النهج والمنهج والمنهاج والميتودولوجيا، في اللغة العربية، في سياقات مختلفة، وأحيانا متداخلة، رغم أن الكلمات الثلاث الأولى من جذر واحد؛ بينما تقابلها في اللغة الفرنسية، على التوالي: النهج/démarche؛ المنهج/méthode؛ المنهاج/curriculum؛ الميتودولوجيا/méthodologie.

2- مع احتفاظنا بحق الاعتراض على هذا التصور، المؤسس على فكر العروي في "مفهوم التاريخ"، لأنه لم يستوعب المستويات الإدراكية العليا، التي يتم تصريفها إلى سلوك، أو فعل، ونقصد بالذات خاصية الوعي التي يجب أن تبرز في أي تصور "نهجي". فقد ينجح التلميذ، أو الطالب، في تركيب "مادة" تاريخية بشكل جيد، لكنه يظل مع ذلك غير مدرك لربط إنجازه مع الوعي←السلوك.

3 - علما بأن "دورة التعلم" ليست هي "النهج" فلكل مفهوم دلالته قطعا، وإلا لكان مهندسو التربية عندنا اكتفوا باستعمال أحد المفهومين وسحبه على المواد الثلاث المكونة للاجتماعيات (تاريخ؛ جغرافيا؛ تربية على المواطنة)، وهو ما تجنبوه لعلمهم قطعا بالفوارق المتحققة بين المفهومين؛ وعليه فإن السؤال: لماذا لا نستعمل مفهوم "النهج" بالنسبة للتربية على المواطنة؟ يظل مشروعا.

فيحدث نوع من التناغم بين "المنتوج" الذي قدمه المتعلم وبين هذا النهج، أو الحدود القصوى المطلوبة؛ والحال نفسه يجري على مادة الجغرافيا أيضا، من خلال النهج الذي يتأسس على ثلاث عمليات فكرية هي الوصف والتفسير والتعميم.

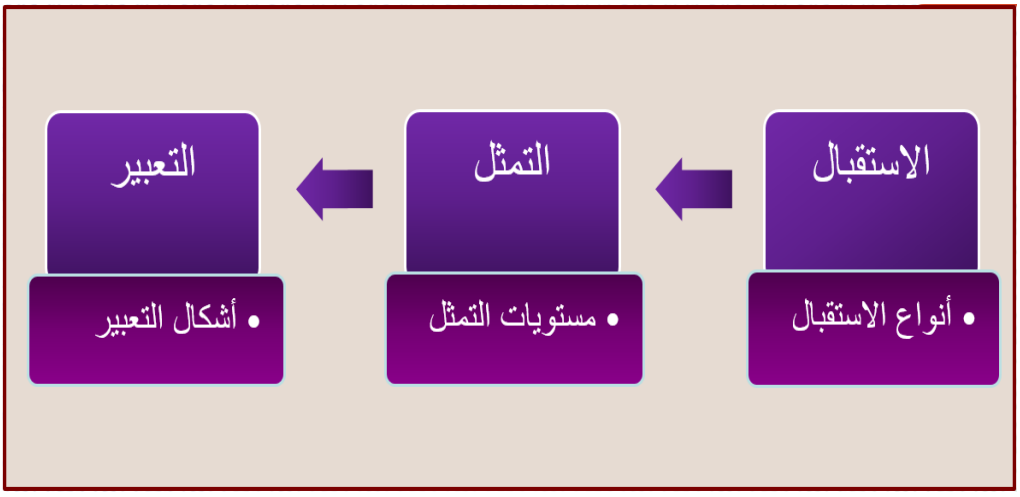
بينما تبدو العملية غير ذلك تماما في التربية على المواطنة. فنحن، بما يُفهَم من "دورة التعلم" - التي تدعو إلى "رد الفعل" و"الفعل" - نطالب بأفعال سلوكية تترجم إلى سلوكات عملية[1]، في حين نقدم للمتعلم محتويات ومضامين مبنية على المعرفة (بمستوياتها المكرسة في صنافة بلوم)، وعندما نقوم بحصيلة تقويمية (في الاختبارات والامتحانات) فإننا نطالب بما هو معرفي وليس سلوكي أو انفعالي، وهذه مفارقة كبيرة تستدعي التوقف عندها بالدراسة والتحليل بغية الوصول إلى "المفهمة" أي النهج الصحيح الذي ينبغي استعماله ديدكتيكيا.

ولذلك فإننا نقترح **إعدام** "دورة التعلم" والاستعاضة عنها بنهج واضح وصريح، حتى يتناغم پراديغم مواد الاجتماعيات الثلاث (التاريخ؛ الجغرافيا؛ التربية على المواطنة) وتنسجم لغة الخطاب والتخاطب الديدكتيكي، ولا يصير بينها كل التنافر المنوه به أعلاه. والنموذج الذي نقترحه لنهج التربية على المواطنة يمر عبر: الاستقبال؛ فالتَّمثـُّـل؛ ثم التعبير.

السمة الجوهرية لمصادر اشتقاق[2] هذه الأهداف (الاستقبال؛ التمثل؛ التعبير)، ومن ثم الأفعال الإجرائية، تجد لها انعكاسا في مختلف الصنافات: بلوم، كراثول، سمپسون؛ التي تستغرق مختلف مستويات التعلمات المعرفية والانفعالية والحس-حركية. علما بأن هناك صنافات أخرى كثيرة غير التي ذكرنا. لكننا نقنع في هذا المستوى، ودون الدخول في نقاش حول مَواطن الضعف والقوة بالنسبة لكل صنافة، بالحد الأدنى الضروري لبناء نهج سليم ومتوازن خاص بالتربية على المواطنة.

1 - لسنا ضد هذا النوع من الكفايات الانفعالية والحس-حركية، من حيث المبدأ، لكننا نلفت النظر فقط إلى غياب الانسجام في البراديغم المعتمد عند بناء "دورة التعلم" في التربية على المواطنة.
2 - نُذكِّر بأن مراحل تنزيل الأهداف (من الغايات والمرامي إلى الأهداف الإجرائية) تمر عبر مستويين: مستوى التخصيص، ثم مستوى الاشتقاق.

نهج التربية على المواطنة



تشترك المبادئ الأخلاقية والأوامر الدينية والقواعد القانونية في كونها قواعد سلوك اجتماعي، ومن ثم يتعين عند بناء نهج خاص بالتربية على المواطنة مراعاة الخصوصية النظرية والاستجابة السلوكية التي تتميز بها هذه المادة.	
يمكن التمييز في هذا المستوى بين: • استقبال موارد (معرفية، منهجية، تكنولوجية؛ أمبريقية...)؛ • استقبال شعور؛ • استقبال سلوك.	الاستقبال
حيث يتم العمل على: • تفكيك المكونات وتحليلها؛ • الفحص والأَيْض؛ • الوعي ثم المصادقة والاستدماج.	التمثل



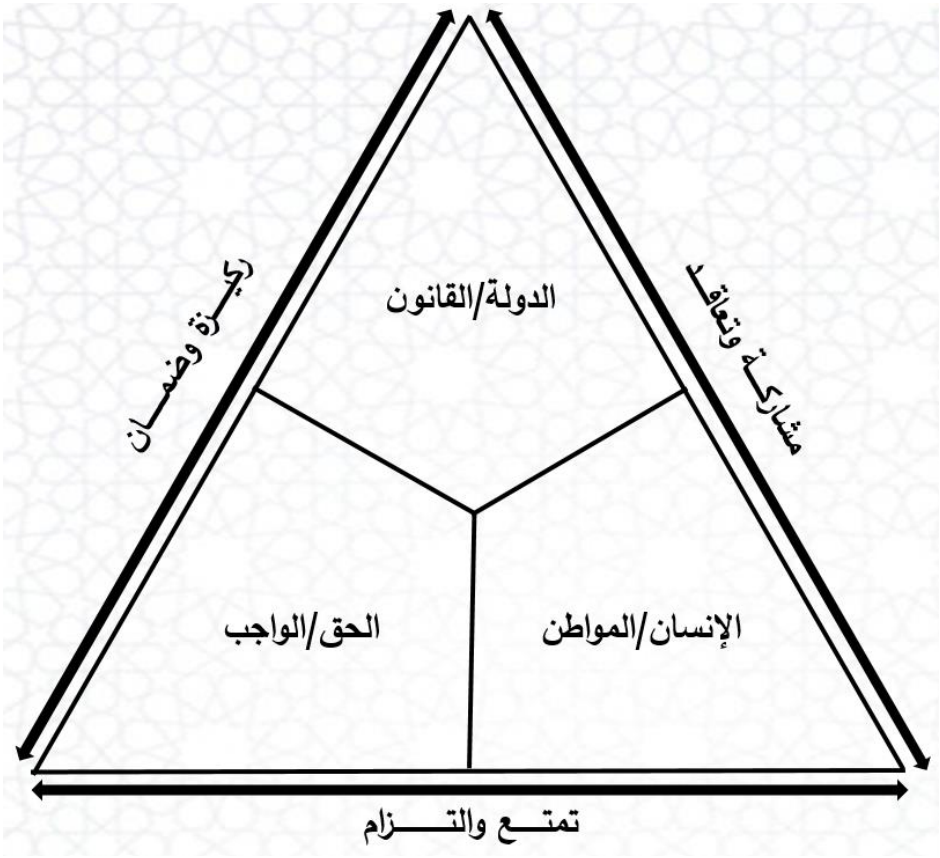
❖ يتخذ عدة أشكال تواصلية، بحيث يكون:
- لفظيا أو مكتوبا أو چرافيكيا؛
- بأي شكل من أشكال التعبير (الفني؛ التشكيلي؛ الكوريغرافي...).

❖ إنتاج و/أو تقويم السلوك بتوجيهه نحو السلوك المدني (تجاه البيئة؛ تقدير الذات والآخر؛ احترام القانون والأخلاق العامة؛ المشاركة...).

3 - المفاهيم المهيكلة للتربية على المواطنة

نعرف أن الدراسات القانونية الأكاديمية، في جميع الكليات ومراكز البحث المتخصصة، تتفق على تأطير هذه الدراسات، في العالية، بنظريتين أساسيتين، هما: نظرية الحق ونظرية القانون[1]؛ ولذلك ينبغي استحضار النظريتين معا عند إعادة بناء البراديغم الخاص بالمفاهيم المهيكلة للتربية على المواطنة، حتى يتناغم مع براديغم التاريخ والجغرافيا. وعليه نقترح - في هذ المستوى الديدكتيكي - ثلاثة مفاهيم مركزية، مركبة، تنبني عليها المنظومة القانونية والحقوقية وهي: الإنسان/المواطن؛ الحق/الواجب؛ الدولة/القانون.

1 - من أهم الأعمال في هذا الصدد كتابات الفقيه النمساوي هانز كيلسن وفي مقدمتها:
Kelsen Hans, Théorie générale du droit et de l'Etat, Trad. Béatrice Laroche ; suivi de La doctrine du droit naturel et le positivisme juridique, Trad. Valérie Faure, L.G.D.J, Paris, 1997.



إن الكتابات الفلسفية والقانونية التي كتبت في موضوع الدولة والحق والمواطنة من الكثرة بحيث يستحيل على أحد ادعاء الإحاطة بها جميعا، ولذلك فإن فحص بيبليوغرافيتها - في هذا المقام - هي في الواقع كمن يفحص فيلاً بالميكروسكوب، على حد قول پوانكاريه. وهذا بالضبط ما يبرر وضع هذه المفاهيم المركزية (في الدراسات القانونية والحقوقية) في قلب "المفاهيم المهيكلة للتربية على المواطنة"؛ لأنه يستحيل التفكير من خارجها. أما فيما يتعلق بالخصوصيات المحلية للدولة المغربية وتشكل الهوية المواطنة وشبكة الحقوق المرتبطة بها، فقد درسناها بطريقة إشكالية ومفصلة في موضوع مستقل، في كتاب **تجديل التاريخ والتربية على المواطنة: تشكل الدولة-الأمة**

(حالة المغرب)[1]. ولذلك نكتفي هنا باستحضار الملامح العامة، والمتوافق عليها، لهذه المفاهيم.

- **الإنسان/المواطن:** يتميز الإنسان بأنه كائن أخلاقي وقانوني. يتميز أيضا بالكرامة التي ينفرد بها عن باقي الكائنات الأخرى، فهي ملازمة له، وبمقتضاها تتأسس كل منظومة الحقوق. فبغض النظر عن الجنس أو اللون أو العرق أو الدين فإن جميع الناس متساوون باعتبار إنسانيتهم. إنه غاية في ذاته، قال كانط؛ إنه مكرم لآدميته، قالت الديانات الموسومة بـ"السماوية". فالجنين في بطن أمه، والأحمق الفاقد لكل أهلية، والمجرم المدان بأقصى العقوبات... كلٌّ له حق، تضمنه له كرامته المترتبة عن آدميته؛ فهذا هو الإنسان.

أما المواطن (والمصدر منه: "المواطنة" المشتقة من الفعل الرباعي "واطن") فهي انتماء، في حين تحيل "الوطنية" على الشعور. رغم القول المنسوب لرينان "المواطنة روح" فإنها في العمق انتماء قانوني بارد، عادة ما يثبت بالولادة أو بالتجنيس، فهي صفة قانونية تحيل على ما تخوله من حقوق وما تقرره من واجبات. وربما لذلك قال ماكس ڤيبر يوما: "الوطن وطن الأبناء والأحفاد، لا وطن الآباء والأجداد". فهؤلاء هم الماضي، وأولئك هم المستقبل، وأكيد أننا نبني، اختياراتنا، وقراراتنا، ليس بالنظر إلى تراكمات الماضي فقط بل نأخذ في الحسبان اعتبارات المستقبل كذلك، أو ربما أكثر من ذلك. ولنتذكر أيضا، في هذا السجال القانوني، أن الأطفال الذين يولدون في دولة معينة يكتسبون جنسيتها، وقد يكونون سببا في منح هذه الجنسية لآبائهم، عندما يكون هؤلاء مهاجرين غير شرعيين، وبالتالي فاقدين للجنسية أصلا. لنصل، في نهاية هذه المغامرة، إلى مفترق الطريق بين "المواطني" و"الهوياتي"؛ المواطني ملزم بما يؤطره القانون، ومنه فالمواطن هو من يحمل جنسية الوطن الذي ينتمي إليه، وقد يكون "المواطن" مواطنا لأكثر من دولة (يحمل جنسية دولتين أو أكثر)، رغم أنه قد يكون "غير وطني" بالضرورة، كما ألمعنا إلى ذلك في عدة مناسبات من هذا المقال. أما "الهوياتي" فهو يتجاوز القانون لأن ما يساهم

1 - الكتاب تحت الطبع لكن معظم مادته الأصلية صدرت في مقالين متتاليين بعنوان: تشكل الدولة الأمة – حالة المغرب، ضمن دورية كان التاريخية. الأول صدر في العدد 55، السنة 15، مارس 2022، ص. 251 – 274. والثاني صدر في العدد 56، السنة 15، يونيو 2022، ص. 231 – 251.

فيه هو تنضيد من التراكمات الحاصلة في تاريخ كل إنسان، وانجذاباته، وأهوائه، ونزعاته، وقيمه... الدينية والعقدية والفلسفية والإنسانية العامة.

إن حقوق الإنسان عامة، أما حقوق المواطن فخاصة. الإنسان، بما هو كذلك، يستوجب أن تتوفر له مجموعة من الحقوق المتوافق عليها كونيا، والحقوق الكونية مدخل أساسي وحاسم في تحقيق "المواطنة الكونية" التي نادى بها هابرماس، لكنها تظل مجرد حلم؛ أما واقعيا فليس من حق أي إنسان أن يتمتع بجميع الحقوق، وبالذات السياسية، التي تصبح حصرا على المواطن، بل هذه نفسها ليست لجميع المواطنين، بما أنها تفترض شروطا لذلك؛ فليس من حق المواطن الذي يؤدي عقوبة إكراه بدني أن يتمتع بجميع الحقوق، أو يشتغل في جميع الوظائف حتى بعد أداء عقوبته أحيانا، وليس من حق جميع المواطنين الترشح للانتخابات التشريعية، أو الرئاسية، إلا إذا توفرت فيهم شروط أخرى، تقررها القوانين المطبقة في كل دولة، وهكذا...

- **الحق/الواجب:** رغم أن الحق في النهاية ما هو إلا تقسيم للواجب، بحيث ما يبدو حقا بالنسبة لشخصية قانونية معينة (طبيعية كانت أم معنوية) ما هو إلا واجب على شخصية قانونية أخرى. إلا أنه من الممكن أحيانا التنازل عن بعض الحقوق طوعا أو كرها (طوعا: كالحق في الترشح للانتخابات؛ وكرها: لا معنى لأن نعطي لسجين أصم الحق في الاستماع إلى سهرة غنائية منقولة عبر الأثير)، بينما لا يمكن التنازل عن الواجب لأنه يخل بكل المعادلة؛ كما أن ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب، جريا على القاعدة الأصولية الشهيرة.

إن حقوق الإنسان (وخاصة النواة الصلبة منها) لا يمكن تفويتها أو التنازل عنها أو تجزئتها (مثل الحق في الحياة؛ ومنع الاسترقاق والتعذيب...). أما الحريات (ومنها الحريات الأساسية مثل حرية التنقل والتفكير والتعبير...) فهي تنضوي تحت منظومة الحقوق بشكل من الأشكال، والحريات العامة جزء من الحريات، فقط يكون أحد أطرافها المواطن (بصيغة المفرد أو الجمع) وطرفها الثاني السلطة العامة، أو الدولة (كالحق في التظاهر أو الإضراب أو تنظيم الوقفات الاحتجاجية...).

الدولة/القانون: لعل من المفيد هنا إعادة طرح السؤال الإشكالي الذي ناقشه باستفاضة الفقيه البلجيكي دابان J. Dabin: هل الحق حق لأنه محمي

بدعوى، أم هو محمي بدعوى لأنه حق[1]؟ إن إشكالية أسبقية الحق عن القانون، أو العكس، (فضلا عمّن يُنشِئ الحق) مجال سجال طويل بين المدرستين الطبيعية والوضعية، ليس هنا مجال بسطه. لكن مبدئيا لا تستقيم الحقوق والقوانين إلا بوجود طرف ينظمها، أي وجود سلطة عامة تتولاها، وهي الدولة؛ فلا مجال في مجتمع منظم وراق أن يتولى الأفراد بأنفسهم تحقيق العدالة (العدالة الخاصة المُفضية إلى الثأر، ومنه دوامة الثأر Vendetta)؛ ولذلك فإن القاعدة القانونية مجردة وعامة وملزمة. قد يبدو لبعض الناس، حتى من غير الماركسيين، أن "الدولة شر"؛ لكنها "شر لا بد منه"، بحيث بات من العسير تصور مجتمع بلا دولة. مجتمع بلا دولة يحيل مباشرة على الفوضى/غياب القانون، وبالتالي سيادة قانون الغاب. وأن ينحكم الإنسان بالقوانين حتى ولو كانت جائرة، كما قرر سقراط يوما، أفضل من أن يرتهن لحالة الفوضى. إن تنظيم الحقوق هو الغاية التي من أجلها وُضع القانون، بحيث يفضي هذا التنظيم إلى إرساء العدالة؛ أما الدولة فهي الضامن لتحقيق المساواة والإنصاف بين جميع أفراد المجتمع؛ ومن هنا العبارة السائرة: "دولة الحق والقانون"، التي ينشدها الجميع.

1 - Jean DABIN, Le droit subjectif, Dalloz, Paris, 1952, p. 65...

خاتمة

في الممارسة الصفية لمادة التربية على المواطنة (المؤطرة بإنجيلها: كُتيّب البرامج والتوجيهات) تمت الاستعاضة عن "النهج" ببدعة "دورة التعلم"، أما المفاهيم المهيكلة فقد غابت تماما عن هذه المادة. إن الخلل منهجي في بناء البراديغم الديدكتيكي لمواد الاجتماعيات، ما أدى إلى غياب التناغم والانسجام بين مادتي التاريخ والجغرافيا من جهة والتربية على المواطنة من جهة ثانية. ولكل ذلك كان ينبغي التفكير من خارج التعاليم الإنجيلية، لكُتيّب التوجيهات، لإعادة التوازن والألفة والتناغم للمواد الثلاث، بتوحيد البراديغم، ما أفضى إلى ابتكار نهج خاص بالتربية على المواطنة وكذا شبكة المفاهيم المهيكلة لها.

وهكذا فإن النهج المقترح هنا، وهو قابل للمناقشة والإثراء، يستغرق مجالُه الاشتقاقي صنافات بلوم وكراثول وسيمپسون، ويمر عبر: الاستقبال؛ فالتمثل؛ ثم التعبير (ولذلك نتساءل إن كان بالإمكان تمديده ليصبح **"معياريا"** وينطبق على مجالات معرفية وعلمية أخرى). أما المفاهيم المهيكلة للمادة فتتأسس على الإپستيمولوجيا القانونية والحقوقية لها. إن الحق حق للإنسان (العام) والمواطن (الخاص)، والواجب واجب عليهما أيضا. ومنظومة الحقوق/الواجبات لا تستقيم إلا بوجود القانون، الذي تتولاه السلطة العامة/الدولة. وبهذا فإن مفاهيم: الإنسان/المواطن والحق/الواجب والدولة/القانون تبدو جديرة بأن توضع في قلب المفاهيم المهيكلة للتربية على المواطنة، فهي المحدد العام أما الباقي فمجرد تفاصيل.

في هذا المعمار الديدكتيكي-البيداغوجي تقف مادة التربية على المواطنة بقوة عند بوابة تنزيل وتصريف منظومة القيم، في المجتمع المدرسي، دون أن تزعم لنفسها بأنها سادنها الأوحد، لكن العلاقة القائمة بين المادة وشبكة الحقوق والواجبات لا شك قوية. وفي العلاقة القائمة بين الحامل (التربية على المواطنة) والمحمول (منظومة القيم) نقول إننا بحاجة إلى **ضبط تربوي** (وهو غير الضبط الأمني، أو الضبط السلطوي القائم على العنف). وهذا الضبط التربوي يمر بالضرورة عبر الانضباط إلى القانون، الذي ينبغي أن يكتسبه المتعلم، ويراكمه في مراحل نموه. والانضباط إلى القانون لا يعني الخوف منه بل احترامه والاقتناع به، لأنه يحقق المصلحة العامة والخاصة، ما يجعل إعادة النظر في طرائق إعداد وتنزيل مادة التربية على المواطنة وإعطاءها المكانة التي تليق

بها أكثر إلحاحا، خاصة ونحن على أبواب مراجعة المناهج والبرامج، وتفويت هذه الفرصة قد يجعلنا نضيع عقودا أخرى من مستقبلنا التربوي.

قيم التربية المجالية
في الدرس الجغرافي بالثانوي التأهيلي

إدريس الحافيظ: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق

تمثل الجغرافيا مكونا أساسا يُدرس في مختلف المراحل التعليمية، بالتعليم المدرسي المغربي. إذ توفر للمتعلم الكثير من المفاهيم والمعلومات المجالية، وتكتسي أهمية بالغة في بناء شخصيته، وفي تنمية قدراته المعرفية، واكتسابه المهارات وأدوات العمل الجغرافي، وتُرسخ لديه بعض القيم الإيجابية تجاه المجال البيئي والمجتمع. وتشكل الجغرافيا أيضا مادة دراسية أساسية في التكوين الفكري والمدني والاجتماعي للناشئة، لتكون على بينة من ميكانيزمات المجال الجغرافي، ودور الإنسان كفاعل فيه، ولتتحقق لديها تربية مجالية مسؤولة[1].

أصبحت الجغرافيا في وقتنا الحاضر، مادة لها مكانتها في التطور المعرفي والمجتمعي، وفي إعداد الأجيال وتوعيتهم بحقائق التطورات الجغرافية طبيعية كانت أم بشرية، وبخاصة تلك المتعلقة بمجتمعاتهم وبيئتهم المحلية والكونية. وتسهم في تعزيز الانتماء إلى الوطن من خلال التعرف على خصائص وثروات البلاد، ومقارنتها بما تتوفر عليه بلدان أخرى. وتعرف الجغرافية بكونها، العلم الذي يدرس العلاقات بين الإنسان والبيئة الطبيعية مؤثرا ومتأثرا بها، علاقة مستمرة، تتغير بتغير الزمان والمكان[2].

يسهم تدريس الجغرافية في اكساب المتعلم قيم التربية المجالية التي تشكل مدخلا تربويا يربط بين المتعلم ومحيطه البيئي والاجتماعي والثقافي. وتسعى المناهج الحديثة إلى ترسيخ هذا البعد من خلال مضامين الجغرافيا. فالتربية المجالية إذن، هي ضرورة تربوية لبناء مواطن قادر على التفاعل الواعي والمسؤول مع محيطه البيئي، وليست ترفا معرفيا، يراد منها شحن المتعلم

[1]- وزارة التربية الوطنية، مديرية البرامج، التوجيهات التربوية، 2009، ص14.
[2]- عطوبي عبد الله، الجغرافية البشرية: صراع الانسان مع البيئة من الإنسان القرد إلى الإنسان العاقل، ط 1، دار النهضة، لبنان، 1996، ص 45.

بالمعلومات والمفاهيم الجغرافية، بل هي مقاربة تربوية تهدف إلى ترسيخ الوعي لدى المتعلم بأهمية المجال وضرورة الحفاظ عليه في أفق تحقيق تنمية مجالية مستدامة عادلة ومتوازنة.

نحاول في هذه الدراسة إبراز قيمة الدرس الجغرافي كدعامة أساسية في ترسيخ قيم التربية المجالية، والتعريف بأهميتها في التنشئة الاجتماعية وتوضيح المعايير التربوية التي تُوصل المتعلم إلى التعرف إلى تلك القيم وطرق تملكها، وتمكنه من امتلاك المعارف والمهارات والسلوكات الصحيحة لاستغلال وتدبير أفضل للمجال. وتكمن أهمية هذه الدراسة كذلك في تحديد مدى حضور التربية المجالية في المناهج الدراسية لمكون الجغرافيا في السلك الثانوي التأهيلي، وهل تساهم مضامين الكتب المدرسية في ترسيخ القيم المجالية لدى المتعلمين؟ وهل تساعد في فهم العلاقات بين الإنسان ومجاله الجغرافي محليا وعالميا؟ وما هي الأساليب البيداغوجية الكفيلة بتعزيز التربية المجالية، التي تمكن من تحقيق نتائج تعليمية أفضل في فهم المتعلمين لمجالهم الجغرافي؟

وعلى هذا الأساس، سنعتمد في مقاربتنا للموضوع، المنهج الوصفي لرصد مدى حضور قيم التربية المجالي في الدرس الجغرافي بالسلك الثانوي التأهيلي، ثم المنهج التحليلي للإجابة عن الإشكالية المطروحة من خلال تحليل ومناقشة مضامين كتب الجغرافيا المدرسية، واستخلاص المؤشرات الدالة على دور الدرس الجغرافي في تنمية الوعي المجالي لدى المتعلمين.

1- بعض المفاهيم المرتبطة بقيم التربية المجالية

القيم: مفهوم متشعب وشائع الاستعمال ومتعدد الأبعاد، بحيث يوظفه كل باحث حسب سياق محدد أو خلفية مرجعية معينة. القيم هي مجموعة من المعايير والأحكام، تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته، يراها جديرة بتوظيف إمكاناته، وتتجسد خلال الاهتمامات أو الاتجاهات أو السلوك العلمي أو اللفظي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة[1]. وتبرز مظاهر القيم في اتجاهات الأفراد والجماعات، وأنماطهم السلوكية، ومثلهم ومعتقداتهم ومعاييرهم ورموزهم الاجتماعية. وترتبط ببقية مكونات البناء الاجتماعي تؤثر فيها وتتأثر بها[2]. تمثل القيم عنصرا أساسيا في التنشئة الاجتماعية وفي بناء الشخصية الفردية والمجتمعية وفق التوجيهات والرغبات والاتجاهات التي تحدد السلوك المقبول.

القيم يجري تعلمها واكتسابها بصورة نظامية ومنظمة تحت رعاية ووصاية المؤسسات التربوية الرسمية[3]. أما تكوينها تربويا لدى المتعلم فيعتمد على جعله يتصرف فيها إزاء مواقف معينة ويعبر ويشارك، إذ أنه لا يقتصر على التحسيس بالوضعية دون المشاركة فيها[4]. ويمكن التمييز بين أربعة مستويات من القيم.

القيم الدينية: تتضمن اهتماماً بالأمور الدينية والسعي نحوها، وغالبا ما تسهم هذه القيمة الدينية في الحفاظ على التعاليم الدينية.

القيم الأخلاقية: مجموعة المبادئ والأعراف والعادات الموافقة للفطرة البشريّة أو المكتسبة والتي تتناسب مع أخلاقيات المجتمع وتحكم سلوكيات الفرد نحو ذاته وأسرته وباقي أفراد المجتمع الذي ينتمي إليه.

---

[1]- أبو العينين علي خليل، القسم الإسلامية والتربوية، مكتبة ابراهيم الحلبي، المدينة المنورة، 1988، ص 34.

[2]- التابعي كمال، الاتجاهات المعاصرة في دراسة القيم والتنمية، ط1، دار المعارف، القاهرة، 1985، ص 44.

[3]- القضاة بسام وميسون الدويري والخوالدة مؤيد، التربية الاجتماعية وأساليب تدريسها، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر، عمان، 2015، ص 192.

[4]- غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، الجزء الثاني منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ص 973.

القيم الاجتماعية: تشمل اهتمام الفرد وميله إلى غيره من أفراد مجتمعه أو مجتمعات أخرى عن طريق التضامن والتآزر والتضحية والعمل التطوعي الإنساني.

القيم البيئية: تمثل القواعد التي يتخذها الأفراد للحكم على مدى صلاحية سلوكهم في المواقف البيئية المختلفة بهدف تعامل أفضل مع بيئتهم1.

القيم الوطنية: هي ثوابت لدى الفرد، تظهر من خلال ارتباطه بوطنه واعتزازه بالانتماء إليه.

المجال Espace: يقصد به الحيز أو النطاق الجغرافي، وهو مصطلح له مفهوم واسع وشائع الاستعمال لدى الجغرافيين وفي علم الاجتماع. يعد المجال موضوعا للجغرافيا، هو القاعدة المادية التي تنبني عليها علاقات تفاعلية بين مختلف المكونات الطبيعية والبشرية، مما يؤسس لاعتماد مقاربة شمولية في مسألة تدبيره وتنظيمه من أجل صيانة وحماية موروثه الثقافي الملموس والمجرد 2. وبالتالي فالمجال الجغرافي هو كنف وإطار لنظام العلاقات، تشكل البيئة والإنسان لحمته وسداه، والحضارة نسيجه الذي حاكه التاريخ جيلا بعد جيل على مر العصور والأزمان3. في عام 1986، اقترح بيكارد Picard أن يُنظر إلى مفهوم المجال من ستة جوانب مختلفة وأن يعمل المتعلم، في جميع دروس الجغرافيا على فهمها وهي: التمثيل المكاني، والتحديد المكاني، والمسافة، والارتباط المكاني، والتوزيع المكاني، والعلاقة المكانية4.

يدل مصطلح المجال الجغرافي على حيز مكاني معين يجمع بين العديد من الخصائص والصفات، بحيث لا يقتصر على الجانب الطبيعي فحسب، بل يشمل جوانب أخرى بشرية واقتصادية واجتماعية وثقافية.

أ- **التربية المجالية:**

---

[1]- مطاوع عصمت، التربية البيئية في الوطن العربي، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص10.

[2]- بلفقيه امحمد، الجغرافيا القول عنها والقول فيها، المقومات الابستمولوجيا، مطبعة المعارف الجديدة، الطبعة الأولى، الرباط،2002، ص 588–589.

[3]- صفوح، خير الدين، الجغرافيا موضوعها ومناهجها وأهدافها، دار الفكر المعاصر، سوريا، 2000، ص53.

[4]-*Laurin, S, L'éducation Géographique: Formation du Citoyen et Conscience Territoriale, Presse de L'Université de Québec, 2ème édition, 2000, p 16.*

تعد التربية المجالية ركنا أساسا في العديد من المناهج التعليمية والتي تتخذ من البيئة المحيطة بالمتعلم مساحة تعليمية لربط المعرفة النظرية بالواقع. وتتألف التربية المجالية من مفهومين أساسين هما: التربية والمجال. فالتربية تقوم على تسهيل نمو أكثر اكتمالا بقدر الإمكان لاستعدادات كل شخص باعتباره، في الوقت ذاته، فرد وعضوا في مجتمع محكوم بالتضامن، فالتربية ليست معزولة عن التطور الاجتماعي، إنها تشكل إحدى القوى التي تحدده[1]. تعمل التربية على تنمية الإنسان وتطوير ذاته وقدراته وتوسيع مداركه بشتى الوسائل المتاحة مما يساعده على الانخراط في مجتمعه والتفاعل مع محيطه البيئي. أما المجال فهو الحيز الجغرافي، وهو مفهوم مجرد وعيني، يقصد به نتيجة تفاعل المجتمع وسطح الأرض، فهو نتاج اجتماعي ذو خاصيات مادية[2].

تعرف التربية المجالية بأنها مقاربة تربوية، تهدف إلى تعرف المتعلم على مقومات المجال البيئي، وترسيخ لديه الوعي بأهمية الحفاظ عليه من أجل تحقيق تنمية مجالية مستدامة عادلة ومتوازنة. تتحقق التربية المجالية عن طريق تنمية الوعي بالمجال الجغرافي ومن خلال دراسة الظواهر الجغرافية التي تربط بين ما هو محلي وما هو كوني[3].

يوظف المجال الجغرافي بيداغوجيا وديدكتيكيا، كعنصر أساسي من عناصر التعلم، لتقريب المفاهيم الجغرافية وفهم بعض الظواهر الاجتماعية والاقتصادية والبيئية من خلال أنشطة صفية لها ارتباط بالبيئة المحلية أو من خلال خرجات ميدانية للتعرف على بعض المشاهد الجغرافية. ومن أهداف التربية المجالية، ربط المدرسة بالواقع المحلي للمتعلم خاصة ما يرتبط بمحيطه البيئي، وتمكينه من المشاركة المواطنة في التنمية المحلية والمساهمة مستقبلا في تدبير الشأن المحلي ومحاربة الفوارق المجالية خاصة في المناطق التي تعاني من الفقر والهشاشة.

---

[1]- غريب عبد الكريم، مرجع سابق، ص 308.

[2]- بلفقيه أمحمد، الجغرافيا القول عنها والقول فيها المقومات الإبستمولوجية، المغرب: دار نشر المعرفة، 2002، ص 321.

[3]- *Klein, J-L et Laurin, S, L'éducation Géographique: Formation du Citoyen et Conscience Territoriale, Presse de L'Université de Québec, 2ème édition, 2000, p7.*

ترتبط التربية المجالية ببعض المفاهيم التي تشكل دعامة أساسية في فهم مقوماتها الأساسية:

العدالة المجالية: يقصد بها التوزيع العادل في الثروات والإنصاف في الولوج إلى الخدمات الأساسية، وتوفير البنيات التحية والتوازن في التنمية بين المجالات الحضرية والقروية، والمناطق المركزية والهامشية. تهدف العدالة المجالية إلى تقليص التفاوتات المجالية والفوارق الاجتماعية، ودعم التماسك الاجتماعي والعيش المشترك وضمان تكافؤ الفرص بين السكان بغض النظر عن موقعهم الجغرافي. مما يعزز الحكامة الترابية ويضمن المشاركة المواطنة في تدبير الشأن المحلي.

التنمية المجالية أو التنمية الترابية: تمثل رؤية ترابية متكاملة تشاركية بين مختلف الفاعلين والمتدخلين في تدبير التراب. وتنبثق هذه التنمية من الخصوصيات المجالية وفق سياسات متكاملة ومندمجة، تأخذ بعين الاعتبار مقومات المحيط البيئي والخصوصيات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وأيضا مظاهر الاختلال على مستوى التنمية. ويمكن للمدرسة أن تسهم في تنمية المجالات الترابية، حيث إنها تعمل على تنمية الرأسمال البشري المحلي، وربط التعليم بحاجيات التنمية المحلية.

الخصوصية المجالية: تختلف المجالات الترابية من منطقة لأخرى باختلاف الموارد الطبيعية والمؤهلات البشرية والخصوصيات البيئية ومستويات التنمية الاقتصادية والاجتماعية. وبالتالي يجب أن تأخذ مشاريع التنمية بعين الاعتبار الخصوصيات المجالية إذ لا يمكن فرض نموذج تنموي موحد على جميع الجهات.

التكامل المجالي: يعد الاختلاف بين الجهات وبين الأرياف والمدن، وبين المركز والهامش من حيث توزيع الثروات والموارد معطى أساسي، غير أن مبدأ التكامل أمر ضروري في إطار التضامن وتكافئ فرص التنمية التي يراد منها تحقيق العدالة المجالية.

2- تدريس قيم التربية المجالية وأهميتها في التنشئة الاجتماعية

تعد التنشئة الاجتماعية عملية تربوية إنسانية واجتماعية، تهدف إلى بناء شخصية الطفل في جوانب متعددة لتحقيق الانسجام التام مع البيئة المحيطة به،

ووفق تصورات مجتمعية محددة، تحافظ على عاداته وتقاليده وأعرافه. ذلك أن الطفل خلال هذه المرحلة ملزم بأن يكتسب قدرا مهما من المعلومات والمهارات والأفكار المجتمعية، وعليه أن يتعلم إخضاع نزعاته الغريزية للقواعد والضوابط التي حددتها ثقافة المجتمع حتى يكون واعيا ومستجيبا للمؤثرات الاجتماعية وعضوا فعلا وله مكانته في مجتمعه.

تمثل المدرسة محطة ثانية بعد الأسرة في القيام بوظيفة التنشئة الاجتماعية، باعتبارها مؤسسة تربوية ذات أهمية كبرى في عملية البناء الاجتماعي والأخلاقي، وفي التنمية الاقتصادية والسياسية والثقافية. تعتبر المدرسة المؤسسة الرسمية التي تعتمدها الدولة للتنشئة الاجتماعية، والفضاء الذي تعده لتكوين وتأهيل المواطنين لامتلاك ناصية العلوم والتكنولوجيا المتقدمة، والاندماج داخل المجتمع، وتحمل مسؤولية المساهمة في تطوير البلاد، وتعزيز قدراتها التنافسية[1]. وللمدرسة أدوار أخرى تتمثل في بناء وتكوين شخصية المتعلم بشكل يتوافق مع قيم المجتمع واتجاهاته، ومواجهة القيم المنحرفة والعمل على تصحيحها وخلق التوازن بين الحاجات الشخصية للفرد ورغباته وبين ما يتوق إليه المجتمع من أهداف تحافظ على خصائصه وتقاليده وتوجهاته.

تبرز أهمية تدريس قيم التربية المجالية داخل المؤسسات التربوية، لأن وظيفتها هي التنشئة الاجتماعية لأجيال المستقبل، عبر تمكينهم مجموعة من القيم التي تؤهلهم للمساهمة في بناء المجتمع. يكتسب المتعلم عبر الدرس الجغرافي جملة من المبادئ والسلوكات التي تخص قيم الانتماء إلى المكان، والمحافظة على البيئة، والعدالة المجالية، والمحافظة على الثروات الطبيعية وتثمينها وحسن استغلالها من أجل استدامتها. ومن هذا المنطلق لم تعد الجغرافيا ترفا يمكن الاستغناء عنها، بل هي أساسية في إعداد المواطن ليشارك بفاعلية في بيئته[2]. وتتحقق مجموعة من القيم المجالية انطلاقا من الدرس الجغرافي في العناصر الآتية:

[1]- أكريم حميد، دور المدرس في التنشئة الاجتماعية والتربية على المواطنة، مجلة البيداغوجي، العدد 2، ماي 2015، ص 48.

[2]- البرجاوي مولاي المصطفى، ديداكتيك الجغرافيا، مقاربات تأصيلية ومقتضيات وظيفية، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، 2017، ص148.

تنمية المعارف الجغرافية: تملك المتعلم رصيد مفاهيمي ومعرفي حول القضايا المجالية المحلية والوطنية والعالمية[1].

الاعتزاز بالهوية الوطنية: يدرك المتعلم اعتزازه بفخر الانتماء للوطن والتضحية لأجله والدفاع عنه والحفاظ على ثرواته وممتلكاته.

إشاعة قيم التضامن والتعاون: الوحدة والتكامل بين أفراد المجتمع لمجابهة الاختلالات المجالية والتوزيع غير العادل للثروات الطبيعية والخدمات العمومية، والتضامن أثناء المحن وحين وقوع المخاطر والكوارث الطبيعية والبيئية.

ترسيخ قيم السلوك المدني: صفات يمتلكها الأفراد وتشمل احترام الحقوق والواجبات، والتشبع بروح المسؤولية، والتضامن والتعاون والمشاركة في الشأن المحلي.

تنمية الوعي البيئي: عبر تكوين مواطن واع ومسؤول تجاه محيطه البيئي، وله من المهارات الحياتية اللازمة ذات مواقف إيجابية تجاه البيئة، كتثمين الموارد والتعرف على كيفية المحافظة عليها واستدامتها.

تحقيق الاندماج المجتمعي: تأهيل المتعلم لممارسة أدواره المجتمعية، وذلك عبر بناء حس المسؤولية والمشاركة المواطنة في تنمية وتدبير المجال.

3- مجالات تُعنى بها التربية المجالية

يعتمد تدريس التربية المجالية على فهم العلاقات بين الإنسان ومحيطه البيئي والاجتماعي والعمل على اكتساب الآليات التي تساعد في الحفاظ على المجال ومقوماته الطبيعية والبشرية، وتشكيل وعي جغرافي شامل يسهم في تكوين مواطنين واعين وقادرين على فهم مختلف التفاعلات مع المجال. وتتنوع حقول التربية المجالية، وتغطي جوانب متعددة منها: المحيط البيئي، والمجتمع، والاقتصاد، والتراث والثقافة وتدبير مجالين الحضري والقروي وتوظيف الموارد الرقمية والتكنولوجية الحديثة في تدبير المجال.

المجال البيئي: يهدف الدرس الجغرافي إلى التعريف بالموارد الطبيعية وطرق استغلالها بشكل مستدام والمحافظة على التنوع البيولوجي والتكيف مع

[1]- وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007. ص 12.

التغيرات المناخية والتعرف على المشكلات البيئية والبحث عن الحلول الملائمة.

المجال الاجتماعي: يتم التركيز على مختلف الخصائص المجتمعية ومظاهر الخلل والهشاشة ومستويات التنمية الاجتماعية والمجالية والتعرف على الحقوق والواجبات تجاه المجتمع.

المجال الاقتصادي: يستفاد منه معرفة خصائص الأنشطة الاقتصادية وتوزيعها المجالي وأهميتها في الاقتصاد العالمي وفي الميزان التجاري وفي علاقتها مع مستويات التنمية البشرية.

المجال السياسي: يشمل مختلف التقسيمات السياسية للعالم وتأثير ذلك على البيئة الجغرافية خاصة ما يرتبط بالعلاقات والتكتلات الدولية والنزاعات والصراعات السياسية حول الحدود والثروات الطبيعية.

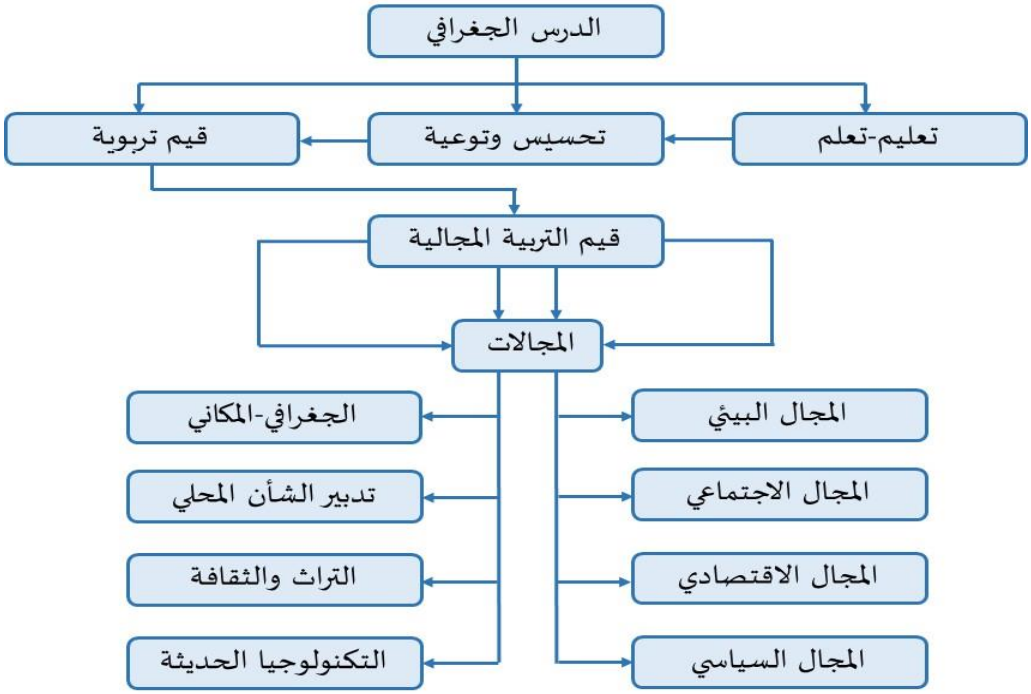
مجال التراث والثقافة: يهم كل ما يرتبط بالهويات الثقافات المحلية وعلاقتها بالعمران وتطور المجالات السكانية وتوزع الأنشطة البشرية. والهدف منه صون التراث الثقافي والحضاري المحلي وتعزيز الهوية والانتماء المجتمعي.

الجغرافي المكاني: يراد منه تنمية حس الانتماء للمجال المحلي والوطني والتعرف على مؤهلات المكان على المستويين الطبيعي والبشري، وإدراك علاقة تأثير وتأثر بين الإنسان والمجال البيئي الذي يحيط به.

تدبير الشأن المحلي: يتعرف المتعلم فيه إلى دور الجماعات الترابية في تدبير شؤونها بكيفية ديمقراطية وتشاركية لتلبية مختلف حاجات المواطن في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والإدارية والرياضية والثقافية. وبالتالي تعزيز المشاركة في تدبير الشأن المحلي وتحمل المسؤولية المجالية.

مجال التكنولوجيا الحديثة: تأثير وسائل الاتصال والتكنولوجيا في تطور وتحول الكيانات الجغرافية.

الخطاطة رقم 1: المجالات التي تندرج ضمن قيم التربية المجالية



تعد وفق هذا المنظور التربية المجالية، دعامة أساسية لترسيخ قيم المواطنة والسلوك المدني تجاه البيئية والمجتمع، وتعمل على تعزيز الانتماء والمسؤولية لدى المتعلم، وجعله أكثر ارتباطا بمجاله الطبيعي والبشري والثقافي. ويمكن ترسيخ قيم التربية المجالية إما عبر نقل المعارف ومعلومات مجالية جاهزة أو عبر ممارسات عملية وأنشطة تطبيقية تساعد المتعلم في اكتساب كفايات حياتية تؤهله للمشاركة الفعالة في معالجة إشكالات مجاله المحلي والمساهمة في تنميته.

4- دور المناهج المدرسية في التربية المجالية

تسعى المناهج المدرسية على تنمية الكفايات والمهارات والقيم لدى المتعلم لمسايرة المتطلبات المجتمعية. وفي هذا الإطار تعتبر قيم التربية المجالية عنصرا مهما في التنشئة الاجتماعية، والتي ينبغي إيلاؤها أهمية بالغة في كتب الجغرافيا المدرسية وفي الأنشطة الصفية وغير الصفية. وأن تساعد

المناهج المدرسية على إبراز العلاقة الوطيدة بين ما يتلقاه المتعلم من معارف جغرافية داخل المدرسة وبين ما يعيشه وسط مجتمعه. وهذا ما تسعى إليه المدرسة المغربية حسب الميثاق الوطني للتربية والتكوين، أي مدرسة "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"[1].

فيما يتعلق بقيم التربية المجالية نجد مجموعة من الوحدات الدراسية تعالج مواضيع جغرافية مختلف تهم قضايا متنوعة تهم الجوانب الطبيعية والبشرية والبيئية التي تنطلق من الواقع المعيش للمتعلم محليا ووطنيا وأيضا على المستوى الكوني. تقدم مختلف دروس الجغرافيا عبارات لها دلالات واضحة تهم التربية المجالية خاصة ما يرتبط بتدبير واستعمال المجال واستغلال الموارد واستدامتها. ويهدف المنهاج إلى تنمية خبرات المتعلم في بعده التكويني على مستويات متعددة: فكرية ووظيفية، ومنهجية وقيمية، لمسايرة طموحات المنظومة التعليمية والاستجابة للمتطلبات المجتمعية. وتتجلى الأهداف العامة لمنهاج الجغرافيا في الآتي[2]:

الأهداف المعرفية: اكتساب رصيد مفاهيمي ومعرفي حول القضايا المجالية والمحلية، والجهوية، والوطنية، والعالمية.

الأهداف الوجدانية: اكتساب تربية مجالية تمكنه من الاندماج وتبني مواقف وسلوكات إيجابية تجاه محيطه الجغرافي بمختلف أبعاده.

الأهداف المنهجية والمهارية: تقوية القدرات المنهجية والتعبيرية الخاصة بالجغرافيا لدى المتعلم، وتمكنه من توظيف مكتسباته في معالجة مكونات المجال الجغرافي واستيعاب إشكالاته والانخراط في اقتراح الحلول المناسبة.

الجدول1: كفايات وقدرات مكون الجغرافيا بالسلك الثانوي التأهيلي[3]

المستوى	الكفايات	القدرات
الجذع المشترك	[illegible]	- اكتساب المتعلم تربية مجالية ليكون مشاركا ومتفاعلا مع محيطه.

[1]- وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999، ص 8.
[2]- التوجيهات التربوية، ص 12.
[3]- المرجع نفسه الصفحات 13-15.

		- تمكن المتعلم من التعامل النقدي تجاه استغلال الانسان للمجال من المساهمة في الحفاظ على البيئة وتوازنها. -تقدير أهمية جهود الانسان من أجل تحقيق التنمية المستدامة. -تقدير أهمية دور المنظمات غير الحكومية في الحفاظ على البيئة.
الأولى بكالوريا		-اكتساب المتعلم تربية مجالية ليكون مشاركا ومتفاعلا مع محيطه المحلي والوطني والإقليمي. وتأهيله للمساهمة في الحفاظ على الموارد وتنميتها. -تمكن المتعلم من التعامل النقدي تجاه أشكال تدبير المجال في المغرب والعالم العربي. -تقدير أهمية جهود المغرب والعالم العربي من أجل تحقيق التنمية المستدامة. تقدير أهمية التكتلات في العالم العربي من أجل التنمية ومواجهة العولمة.
الثانية بكالوريا		-تمكن المتعلم من التعامل النقدي اتجاه اشكال تدبير المجال العالمي. -ترسيخ الوعي بأهمية التكتلات من أجل التنمية في زمن العولمة -تقدير أهمية جهود البلدان النامية من اجل تحقيق التنمية المستدامة. -ترسيخ الوعي لدى المتعلم بأهمية البعد البيئي في تحقيق التنمية المستديمة وتأهيله للمساهمة في الحفاظ على الموارد وتنميتها.

يهدف منهاج مكون الجغرافيا بالثانوي التأهيلي، إلى تمكين المتعلم من تكوين رصد معرفي حول القضايا والظواهر المجالية وطنيا وعالميا والعمل على تقوية قدرات المتعلم على المستوى المهاري والمنهجي، وبخاصة ما يرتبط بوسائل التعبير والتحليل الجغرافي والعمل الخرائطي. ويهدف أيضا منهاج الجغرافيا إلى إكساب المتعلمين تربية مجالية تمكنهم من تبني مواقف وسلوكات إيجابية تجاه محيطهم البيئي والمشاركة المواطنة والفاعلة في حل المشكلات البيئية.

5- أي دور للمدرس في ترسيخ قيم التربية المجالية انطلاقا من الدرس الجغرافي

تعد القيم مرتكزات أساسية في منظومة التربية والتعليم. لذلك وجب على جميع المتدخلين العمل سويا على جعل المتعلم قادر على بناء شخصية قوية ومتشبعة بالقيم الدينية والإنسانية والأخلاقية والبيئية التي تحقق له الاندماج المجتمعي. وفي هذا الإطار يعتبر المدرس المربي والموجه الذي يساعد المتعلمين في تعلم وضبط مفاهيم التربية المجالية عبر استخدام أساليب بيداغوجية متنوعة، أو انطلاقا من أنشطة تعليمية تربط المتعلمين بشكل مباشر مع محيطهم البيئي. إن دور المدرس لا يقتصر فقط على نقل المعارف، بل يقوم بتحفيز المتعلمين على التفكير النقدي والمشاركة المواطنة في تدبير بعض القضايا البيئة والمجتمعية.

يقوم المدرس إذن بدور كبير في غرس القيم التي يمكن إرساؤها انطلاقا من مجموعة الوضعيات التعليمية، على اعتبار أنه من بين القوى المؤثرة في سلوك المتعلمين بحيث يمثل القدوة والنموذج الذي يُستلهم منه العديد من القيم المجتمعية. ولمدرس الاجتماعيات الفضل في تمكن المتعلمين مجموعة من القيم الدينية والوطنية والبيئية والمجالية. ومن خلال الدرس الجغرافي يتعرف المتعلم على المفاهيم الجغرافية ونمط عيش السكان واستغلالهم للمجال وكيفية الحفاظ على الموارد والثروات واستدامتها وبالتالي الوعي بالمحيط البيئي وفهم مختلف التفاعلات بين الانسان والمجال، وتتحقق هذه الأهداف الوجدانية المرتبطة بقيم التربية المجالية عبر أنشطة تعليمية تساعد المتعلم على فهم الظواهر الجغرافية على المستوى المحلي والكوني. ويهدف المدرس انطلاقا من الدرس الجغرافي لتحقيق الأهداف التالية:

إغناء المعارف والمفاهيم الجغرافية: تعرف المتعلم على المفاهيم والمصطلحات الجغرافية والكيانات الجغرافية إقليميا وعالميا.

تقريب المجال إلى ذهن المتعلم: يساعد استثمار ربط الدرس بالمحيط البيئي للمتعلم على فهم أحسن للظواهر والقضايا الجغرافيا سواء كانت محلية أو وطنية أو كونية مما يعزز روح الانتماء.

ربط القضايا المحلية بقضايا وطنية وعالمية لتعزيز الروح العالمية لديهم

تعزيز الهوية والانتماء الوطني: غرس القيم الوطنية وفخر الانتماء وإدراك قيمة الوطن من خلال مؤهلاته الطبيعية والبشرية والثقافية.

تنمية السلوك المدني والوعي بأهمية المحيط البيئي: إدراك المتعلم أهمية محيطه الطبيعي والاجتماعي والثقافي، وضرورة الثمين والحفاظ على الموارد واستدامتها.

تنمية مهارات استخدام أدوات الجغرافيا: خاصة ما يرتبط بقراءة وتحليل الخرائط وتوطين الظواهر الجغرافية والتموقع في المجال.

الانخراط الإيجابي في المجتمع: التفاعل مع المشكلات المجتمعية عبر اتخاذ مواقف فيما يتعلق بالقضايا البيئية والاجتماعية والمساهمة في إيجاد الحلول لها.

فهم العلاقة بين الإنسان والمجال: فهم التفاعلات بين السكان والبيئية من خلال دراسة علاقة التأثير والتأثر فيما بينهما.

تنمية مهارات التفكير النقدي: فهم الظواهر الجغرافية وتحليلها وإبداء الرأي في مجموعة من القضايا البيئية ومساهمة في إيجاد حلول لبعض المشاكل التي ترتبط بالاختلالات المجالية.

حل المشكلات البيئية: المشاركة الفاعلة في دراسة بعض القضايا البيئية واقتراح حلول لها.

6- واقع تدريس التربية المجالية في كتب الجغرافيا المدرسية بالسلك الثانوي التأهيلي

تساعد الجغرافيا المدرسية المتعلم في فهم القضايا والمشكلات المجالية والبيئية المحلية والاقليمية، وربط المتعلم بمجاله الجغرافي والاجتماعي وترسيخ البعد المجالي انطلاقا من مضامين الدرس الجغرافي. ولقد كان واضحا اهتمام المقررات الدراسية بالسلك الثانوي التأهيلي لمكون الجغرافيا بمواضيع وقضايا مختلفة ومتنوعة تهتم بدراسة الظواهر الجغرافيا سواء كانت طبيعية أو بشرية. ونهدف من خلال هذه الدراسة تشخيص مدى حضور قيم التربية المجالية في الكتب المدرسية، بالسلك الثانوي التأهيلي، بوصفها مرحلة مهمة في استكمال بناء الوعي المجالي والبيئي لدى المتعلم. ولهذا الغرض نقدم فيما يلي دراسة تحليلية لمختلف المحاور والوحدات الدراسية التي لها علاقة بقيم التربية المجالية في دروس الجغرافيا.

6-1 قيم التربية المجالية المستهدفة انطلاقا من الدرس الجغرافي

يسهم الدرس الجغرافي في التنشئة الاجتماعية وفي إعداد مواطن الغد القادر على المشاركة الفعالة في بناء المجتمع والتفاعل مع مكوناته وقيمه وفي فهم علاقته بالبيئة التي يعيش فيها وكيف يحل المشكلات التي تواجهه، مما يجعله مواطناً مسؤولاً. ويقوم الدرس الجغرافي -فضلا عن إدراك مجموعة من المفاهيم والمصطلحات والظواهر والمشكلات الجغرافية -على تنمية مجموعة من القيم السياسية والاقتصادية والاجتماعية والبيئية، والعمل على زرع الحس الوطني والإنساني في المتعلم. ومن هذا المنطلق تبدو الحاجة الملحة لتدريس الجغرافيا، لأنها تركز على الواقع المعيش للفرد والجماعة لتعالج المكونات المجالية بمختلف المقاييس وتساعد على إعداد المجال والتخطيط له واتخاذ القرار في شان قضاياه. وبالتالي، اعتبار الجغرافيا منهجا مهما للتفكير المجالي1. وتتمحور قيم التربية المجالية المستهدفة من تدريس الجغرافيا المدرسية تكوين مواطن مسؤول عن مجاله وواع بمحيطه المجتمعي والبيئي، ومتشبع بقيم التربية والعدالة المجالية وأهمية الانسان ودوره في استغلال وتدبير المجال بشكل مستدام، بحيث يكون قادرا على التفاعل الإيجابي في فهم القضايا والتفاعلات المجالية والمساهمة في إيجاد الحلول اللازمة لها. وتتعدد أشكال وأصناف قيم التربية المجالية التي يتم ترسيخها انطلاقا من الدرس الجغرافي:

-توسيع المعرفة الجغرافية خاصة ما يرتبط بالمفاهيم والبيئات الطبيعية والبشرية والكيانات الجغرافية وتوزيعها المجالي؛

-فهم واستيعاب العلاقة بين الانسان والمجال، وبخاصة العمليات المؤثرة على البيئات الطبيعية والبشرية؛

-فهم التنظيمات الاجتماعية والحضارية وأهمية دورها في التماسك والاندماج والبناء المجتمعي.

-تطوير حس المسؤولية والمشاركة المواطنة لدى المتعلم تجاه محيطه البيئي، والمساهمة في حمايته وتثمين موارده.

-إدراك مفهوم العدالة المجالية فيما يرتبط بتوزيع الموارد والثروات، وطرق استغلالها واستدامتها والمساهمة في الحد من التفاوتات المجالية.

[1]- التوجيهات التربوية، ص6.

-تنمية قدرات المتعلم على دراسة وتتبع المشكلات المجتمعية محليا ووطنيا، واقتراح الحلول المناسبة لها.

2-6 **الجوانب المرتبطة بمحتوى كتب الجغرافيا**

تتضمن كتب الجغرافيا لمستوى الثانوي التأهيلي مجموعة من المفاهيم والقضايا، والتي تهم المجال والتهيئة والتنمية المجالية. وتتناول مجموعة من الوحدات الدراسية مفاهيم متعددة حول المجال والتنمية بشكل أوضح من خلال مجموعة من الدروس التي تهم تنظيم المجال وتوزع السكان واستغلال الموارد الطبيعية والتهيئة الريفية والحضرية وإعداد التراب الوطني. وعلى مستوى تصنيف دروس الجغرافية خلال هذه المرحلة التعليمية -كما هو مبين في الجدول رقم 1- يلاحظ الحضور الوازن لدروس الجغرافيا البشرية في مختلف المستويات التعليمية وبشقيهما الأدبي والعلمي باستثناء مستوى الجذع المشترك الأدبي بحيث تمثل دروس الجغرافيا الطبيعية 50% ودروس الجغرافيا البشرية 36% والدروس الجغرافيا التطبيقية 14%. ويلاحظ كذلك غياب لدروس الجغرافيا التطبيقية في مستويات الأولى والثانية باكالوريا.

الجدول رقم 1: تصنيف دروس الجغرافيا بالسك الثانوي التأهيلي

المستوى التعليمي		العدد الإجمالي للدروس	جغرافيا طبيعية		جغرافيا بشرية		تطبيقات	
			العدد	%	العدد	%	العدد	%
جذع مشترك	علمي	14	5	36	8	57	1	7
	أدبي	22	11	50	8	36	3	14
الأولى باك	علمي	08	2	25	6	75	0	0
	أدبي	14	2	14	12	86	0	0
الثانية باك	أدبي	13	1	8	12	92	0	0
المجموع		71	21	29,5	46	65	4	5,5

المصدر: عمل شخصي انطلاقا من كتب الجغرافيا المدرسية بالسلك الثانوي المقررة من طرف وزارة التربية الوطنية

يتبين من خلال تحليل محتوى كتب الجغرافيا بالسلك الثانوي التأهيلي، أن التربية المجالية تبرز بوضوح في بعض الوحدات الدراسية، لكن بشكل متفاوت بين المستويات الثلاثة، إذ يلاحظ التركيز على مجموعة من المواضيع التي تهم تدبير وإعداد المجال وطرق الاستغلال ثم اظهار المؤهلات الطبيعية والبشرية للعديد من النطاقات والكيانات الجغرافية، وتحظى القيم المجالية بأهمية كبيرة في المنهاج لكن يبقى حضورها جزئياً وغير منهجي. ومن جهة أخرى، لا زالت المعرفة الواجب تدريسها تقدم للمتعلمين في شكل كتب مدرسية ورقية فقيرة من حيث الدعامات الجذابة، وبعيدة كل الابتعاد عن اهتمامات وانشغالات المتعلمين اليومية[1]. وبخاصة ما يرتبط بقضايا الشأن المحلي على مستوى تدبير المجال ومنها إتاحة الفرصة للمتعلمين للمشاركة المواطنة والاهتمام بقضاياهم المجتمعية والمجالية.

يلاحظ كذلك التركيز على المواضيع الاقتصادية والبيئية التي لها علاقة بالموارد الطبيعية كالماء والغطاء النباتي والتربة والطاقة والمعادن وطرق استغلالها أو دراسة بعض الاختلالات البيئية كالتصحر والتغيرات المناخية وندرة المياه. بينما يُسجل ضعف واضح للمواضيع التي لها علاقة بالمخاطر الطبيعية رغم أهميتها المتزايدة وترددها بشكل كبير داخل التراب الوطني، ذلك أن دراسة المخاطر الطبيعية والبيئية لها أهمية كبيرة في ترسيخ الوعي وتدعيم التربية الوقائية التي تعد حقلا تربويا، تبرز مكانته في تربية الأجيال وتنمية قيم المواطنة الإيجابية وبناء روح التضامن الاجتماعي بين أفراد المجتمع وقت الشدائد والمحن[2].

الجدول رقم 2: تصنيف مضامين دروس الجغرافيا في سلك الثانوي التأهيلي

تصنيف المضامين	جذع مشترك		الأولى باكالوريا		الثانية باكالوريا
	آداب	علوم	آداب	علوم	آداب

[1]- السحيمي عبد الوهاب، إكراهات النقل الديداكتيكي لمكون الجغرافية: السنة الثانية من سلك الباكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية نموذجا، مجلة المعرفة العدد 22 –دجنبر 2024، ص 738.

[2]- الحافيظ إدريس، أهمية جغرافية المخاطر ومدى حضورها في كتب الجغرافيا المدرسية، ندوة الكتاب المدرسي من المعرفة العالمة إلى المعرفة المدرسية، كتاب الاجتماعيات نموذجا، الناظور، 4 نونبر 2023.

موارد طبيعية	الماء	*	*	*	*	
	التربة	*		*	*	
	الغطاء النباتي	*	*	*	*	
	المعادن			*	*	
	مصادر الطاقة			*	*	
	الثروات البحرية			*	*	
البنيوية والتضاريس		*	*			
المناخ		*	*		*	*
قضايا البيئة		*	*			*
مخاطر طبيعية		*	*	*	*	
إعداد التراب الوطني				*	*	
التقسيمات المجالية، الجهوية					*	
تدبير المجال في مدن والأرياف		*	*	*	*	
قضايا سكانية		*	*	*		*
التنمية / التنمية البشرية				*	*	
العولمة				*		*
قضايا اقتصادية					*	*
التكتلات الاقتصادية الكبرى				*	*	*
تطبيقات جغرافية		*	*			

المصدر: عمل شخصي انطلاقا من كتب الجغرافيا المدرسية بالسلك الثانوي المقررة من طرف وزارة التربية الوطنية

تبين النتائج المستخلصة من مضامين دروس الجغرافيا انطلاقا من الكتب المدرسية بسلك الثانوي التأهيلي (الجدول رقم 2)، التباين في تمثيل التربية المجالية بين مستويات هذا السلك وهو ما يطرح إشكالية التدرج المنهجي والموازنة البيداغوجية، بحيث تحظى دروس السنة الأولى باكالوريا بأولوية

دراسة الموارد الطبيعية والبشرية وأيضا قضايا التهيئة وتدبير المجال وإعداد التراب الوطني والتفاعلات البشرية وأنماط الاستغلال المجالي، وتعد بذلك وحدات دراسية مواتية لإكساب المتعلم القيم التي تساعده مستقبلا في التفاعل الإيجابي مع محيطه البيئي بحس المواطنة المسؤولة. بينما نجد أن دروس الجذوع المشتركة تركز بالأساس على دراسة العلاقة التفاعلية بين الإنسان ومجاله الجغرافي من خلال التعرف على الخصائص الطبيعية لسطح الأرض وأنماط الاستغلال البشري وأهمية توازن المنظومات البيئية وطرق المحافظة على توازنها، وكذلك خطر الكوارث الطبيعية التي تهدد مناطق مختلفة من العالم.

فيما يخص أهداف التعلم المرتبطة بكل وحدة دراسية، يلاحظ غلبة الأهداف المعرفية مقارنة بالأهداف المنهجية أو المهارية والوجدانية. وبالتالي هيمنة الطابع التلقيني والمعرفي على حساب التربية القيمية والمهارية. أما على مستوى توظيف الدعامات الديدكتيكية التي تخدم أهداف قيم التربية المجالية نجدها متنوعة إلى حد ما، لكن توزيعها على مختلف الوحدات أو الوضعيات التعليمية، يختلف من درس لآخر. وتعتبر الصور والنصوص الجغرافية من الدعامات التي تحضر بشكل ملفت في مختلف كتب الجغرافيا المدرسية، وتهدف إلى دراسة وتفسير القضايا والمشكلات المرتبطة بالمجال، وتساعد بشكل كبير من خلال مضامينها على تمرير القيم المجالية بصورة سهلة وواضحة لذهنية المتعلم.

تبرز قيم التربية المجالية كذلك على مستوى المفاهيم والمصطلحات التي لها دور مهم في إغناء معارف المتعلمين وترسيخ الوعي البيئي والمجتمعي بحيث نجد إشارات إلى بعض المفاهيم التي تخص إعداد المجال والتنمية المجالية وقضايا البيئة، لكنها غالبا ما تعرض في إطار معرفي وصفي يفتقر إلى التوظيف التربوي-القيمي. كما تطرح بعض المفاهيم الأخرى من قبيل المواطنة، والعدالة المجالية والهشاشة... بشكل ضمني ولا تستثمر بشكل يفيد في بناء وعي مجالي حقيقي. فمثلا المجال القريب من المتعلمين لا تعطى له الأهمية المنوطة به فيما يخص المؤهلات الطبيعية والبشرية أو مدخل أساسي لبناء الوعي البيئي.

3-6 الجوانب المرتبطة بالمقاربة البيداغوجية

تعد الجغرافيا المدرسية من أهم المواد المدرسة بالتعليم المدرسي المغربي، إذ توفر للمتعلم الكثير من المعلومات المجالية، وتقوم بدور كبير في تنمية المعارف والمفاهيم الجغرافية لديه[1]. وتسهم بفعالية في ترسيخ القيم المجالية وغرس قيم المواطنة البيئية والعدالة المجالية، وتشجيع الممارسات المسؤولة والمستدامة وبناء وعي ذاتي بالقيم الشخصية، من خلال تحليل المواقف والسلوكيات ذات البعد الجغرافي. ومن هذا المنطلق، فإن تدريس الجغرافيا في الوقت الراهن يتم وفق المقاربة المعتمدة على مدخل الكفايات لتنزيل المعرفة الجغرافية من طابعها الأكاديمي إلى تعلمات مدرسية، يكون فيها المتعلم جوهر العملية التعلمية-التعلمية وذلك من خلال بناء وضعيات تعليمية تساعده على تنمية الذات واكتساب المفاهيم المهيكلة والمعارف الجغرافية ومهارات التفكير الجغرافي والتوطين الكارطوغرافي للمجال وتنمية الفكر النقدي لمواجهة القضايا الجغرافية المعقدة والتدريب على حل المشكلات البيئية والمجتمعية.

على مستوى التنزيل البيداغوجي يلاحظ غياب التدرج المنهجي في إدراج مواضيع التربية المجالية، إذ بناؤها بشكل تراكمي، بل تطرح كقضايا منفردة أو معزولة أو تركزها في مستوى معين أو غيابها في مستوى أخر، وبالتالي غياب التوزيع البيداغوجي العادل لقيم التربية المجالية. بحيث يلاحظ التركيز على مواضيع مجالية محددة قد لا تأخذ بعين الاعتبار الخيط الناظم بين المجال والواقع المحلي للمتعلم، مما قد يُفقد الدرس الجغرافي وظيفته التكوينية في تعزيز قيم التربية المجالية والاحساس بالمسؤولة تجاه المحيط البيئي المحلي والكوني.

يلاحظ على مستوى المناهج الدراسية الاعتماد كبير على النصوص الوصفية والخرائط والصور دون تفعيل المقاربات التطبيقية، كإنجاز بحوث ميدانية أو دراسة مشكلات محلية تنطلق من الواقع المعيشي للمتعلم. كذلك ضعف الطابع التفاعلي للتعلم انطلاقا من الواقع المحلي، وبخاصة الأنشطة التي تحفز على التفكير النقدي أو المشاركة الفعالة في اقتراح حلول عملية للعديد من المشكلات والقضايا المجتمعية أو وقائية حينما يتعلق الأمر ببعض المخاطر الطبيعية كالزلازل والفيضانات وندرة المياه...

[1]- الحافيظ إدريس، الاتجاهات الحديثة في طرق ومناهج تدريس الجغرافيا وآفاقها بالمغرب، صدر ضمن سلسلة ديداكتيك الجغرافيا، نشر Editions plus، الدار البيضاء، 2021، ص 161.

إن المقاربة البيداغوجية للقيم في الدرس الجغرافي ينبغي أن تمثل تحولا في وظيفة الجغرافيا المدرسية من مادة معرفية إلى مادة تكوينية تُسهم في بناء مواطن الغد المتشبع بروح المسؤول والوعي. ولن يتأتى ذلك إلا بتعليم قائم على الفهم والالتزام، ويتبنى تربية مجالية تكرس قيم العدالة، والاحترام، والتضامن، والاستدامة. ويستحسن كذلك أن تتخذ المقاربات الديداكتيكية أشكالا متعددة من طرق التدريس ومنها: بيداغوجيا المشروع، وحل المشكلات، وبناء المفاهيم.

خلاصـــة

تمتلك الجغرافيا المدرسية إمكانات كبيرة في ترسيخ قيم التربية المجالية لدى المتعلم، بحيث أنها مادة دسمة تتناول قضايا متنوعة ومختلفة ذات أبعاد إنسانية وبيئية واجتماعية متداخلة مترابطة فيما بينها، وبالتالي فهي تتيح للمتعلم إغناء معارفه العلمية عن مجالات جغرافية متنوعة محليا وكونيا، غير أن البعد القيمي أحيانا لا تعطى له الأهمية الكافية في بعض دروس الجغرافيا، مما يحرم المتعلم من فرص ثمينة لاستكشاف جوانب متعددة من التربية المجالية والسلوكات البيئية والتربية الوقائية باعتبارها رافعة أساسية للتنشئة الاجتماعية والتنمية المستدامة. فالمعرفة وتمثل القيم يقودان إلى التطبيق وتغيير السلوك وهكذا ينبغي أن يجمع الدرس الجغرافي بين بناء المعرفة والتدرب على المهارة وبناء القيم المجالية.

يتضح أن واقع تمكين المتعلم من قيم التربية المجالية في كتب الجغرافيا المدرسية لا يرقى إلى مستوى الطموحات التي تحددها التوجيهات التربوية، وإلى مستوى جعل المجال محورا لبناء مواطن واع ومسؤول. فبينما تحضر بعض عناصر التربية المجالية في شكل إشارات معرفية، يبقى التحدي في تحويلها إلى تربية متكاملة تستهدف القيم والمهارات إلى جانب المعارف. لأن الإشكال الحقيقي يظهر حينما ننتقل إلى التنزيل الديداكتيكي، فقد يكون المنهاج أحيانا محكم البناء ويتضمن إشارات متعددة للقيم المجالية، لكن عملية التنفيذ والأجرة تتعثر لأسباب متعددة. بحيث لا ينبغي أن تدرس القيم في الجغرافيا بطريقة تلقينية، بل من خلال أنشطة تعليمية تفاعلية تساعد المتعلمين على المشاركة المواطنة في تدبير واستغلال المجال. يقتضي وهذا الأمر أن تأخذ القيم مكانتها الحقيقية ضمن الأنشطة الصفية، وكذلك تطوير محتوى المناهج الدراسية بما يسهم في تنمية القيم التربوية، وبخاصة قيم التربية المجالية في جميع المناهج الدراسية وفي مختلف المستويات التعليمية، وكذلك ضمان توزيع متوازن لمواضيع التربية المجالية بما يحقق رهانات التنمية المستدامة والتربية المواطنة.

أما على المستوى البيداغوجي والديدكتيكي يبقى دور المدرس محوريا بحيث ينبغي له توجيه المتعلمين نحو بناء مواقف واعية ومسؤولة تجاه مجموعة من القضايا الجغرافية والبيئية ذات الأبعاد القيمية، وأن يستحضر أثناء الوضعيات التعليمية مواقف تعليمية تفاعلية تطرح نقاشا وتبادلا لوجهات

النظر، مما يسهم في تنمية التفكير المجالي وتشكيل مواقف إيجابية واتخاذ قرارات مواطنة ومسؤولة تجاه المحيط البيئي.

المراجع

- أبو العينين علي خليل، القسم الإسلامية والتربوية، مكتبة ابراهيم الحلبي، المدينة المنورة، 1988.

- أكريم حميد، دور المدرس في التنشئة الاجتماعية والتربية على المواطنة، مجلة البيداغوجي، العدد 2، ماي 2015، الصفحات، 47-56.

- بلفقيه امحمد، الجغرافيا القول عنها والقول فيها، المقومات الابستمولوجيا، مطبعة المعارف الجديدة، الطبعة الأولى، الرباط،2002.

- التابعي كمال، الاتجاهات المعاصرة في دراسة القيم والتنمية، ط1، دار المعارف، القاهرة، 1985.

- الحافيظ إدريس، الاتجاهات الحديثة في طرق ومناهج تدريس الجغرافيا وآفاقها بالمغرب، صدر ضمن سلسلة ديدكتيك الجغرافيا، نشر Editions plus، الدار البيضاء، 2021، الصفحات 159-176.

- الحافيظ إدريس، أهمية جغرافية المخاطر ومدى حضورها في كتب الجغرافيا المدرسية، ندوة الكتاب المدرسي من المعرفة العالمة إلى المعرفة المدرسية، كتاب الاجتماعيات نموذجا، الناظور، 4 نونبر 2023.

- السحيمي عبد الوهاب، إكراهات النقل الديداكتيكي لمكون الجغرافية: السنة الثانية من سلك الباكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية نموذجا، مجلة المعرفة العدد 22 –دجنبر 2024، الصفحات 732-739.

- صفوح، خير الدين، الجغرافيا موضوعها ومناهجها وأهدافها، دار الفكر المعاصر، سوريا، 2000.

- عطوبي عبد الله، الجغرافية البشرية: صراع الانسان مع البيئة من الإنسان القرد إلى الإنسان العاقل، ط 1، دار النهضة، لبنان، 1996.

- غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، الجزء الثاني منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2012.

- القضاة بسام وميسون الدويري والخوالدة مؤيد، التربية الاجتماعية وأساليب تدريسها، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر، عمان، 2015.

-البرجاوي مولاي المصطفى، ديدكتيك الجغرافيا، مقاربات تأصيلية ومقتضيات وظيفية، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، 2017.

-مطاوع عصمت، التربية البيئية في الوطن العربي، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.

-وزارة التربية الوطنية، مديرية البرامج، التوجيهات التربوية، 2009.

-Klein, J-L et Laurin, S, L'éducation Géographique : Formation du Citoyen et Conscience Territoriale, Presse de L'Université de Québec, 2ème édition, 2000.

-Laurin, S, L'éducation Géographique : Formation du Citoyen et Conscience Territoriale, Presse de L'Université de Québec, 2ème édition, 2000.

القيم بالمدرسة المغربية:
دراسة تحليلية لمادة التاريخ بالمرحلة الثانوية الإعدادية

الطاهر قدوري: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق

تعد مادة التاريخ مادة حبلى بالقيم، بل هي مادة دراسية تتجسد فيها القيم بامتياز، فهي حاملة لشتى أنواع القيم المحلية والوطنية والكونية، وقد وعت مختلف الدول أهمية تدريس هذه المادة والحمولة القيمية التي تحتويها، فعبر هذه المادة الخام يمكن تصريف العديد من القيم التي تعبر عن توجهات الدولة، أو تسعى من خلالها إلى بناء مجتمع معين وقولبته وفق تصور معين يضمن للدولة إعادة الإنتاج من داخل المدرسة.

وتعكس البرامج التربوية المقررة بالمدرسة المغربية رؤية الدولة المغربية الحديثة لموضوع القيم المتوخاة من النموذج الذي يصبو إليه الجميع، وقد كانت الأرضية الصلبة التي بني على أساسها النظام التربوي بالمملكة هو دستور 1996 وبشكل أو بآخر دستور 2011م الذي فصل في العديد من القيم التي تصب في خانة القيم المتعارف عليها محليا وعالميا، وهي قيم تنشد في مجملها بناء دولة حديثة تحترم مبادئ الديمقراطية وترسيخ ثقافة حقوق الإنسان كما هو متعارف عليها عالميا، بالإضافة إلى ضمان المساواة بين كل المغاربية بغض النظر عن دينهم وعرقيتهم في إطار الهوية التي تجمع المغاربة، وتجعل منهم شعبا واحدا متضامنا مع مراعاة ما يحقق كرامتهم وتكافؤ الفرص بينهم[1].

[1]. المملكة المغربية. دستور 2011، الصادر الأمر بتنفيذه بمقتضى ظهير رقم 1.11.91، الصادر في29 يوليو 2011.

1- المرجعية الوطنية وبناء قيم متوافق حولها

في الجانب المتعلق بقيم المواطنة وتنمية الروح الوطنية، فإننا يمكن أن نلمسها في بعدها الهوياتي التي جاء دستور 2011م ليحددها، بل تجاوز التحديد إلى التفصيل فيها والدعوة إلى تعزيزها، وهذا الأمر انتبه إليه المشرع المغربي ولم يتركه هملا ولا غامضا، لأنه يدرك أن مسألة الهوية لها من الأهمية الشيء الكثير، بل قد تترتب عليها مجموعة من النقاشات والصدامات الهامشية التي تكون الدولة المغربية في غنى عنها، مما قد يؤدي إلى فرملة التنمية وكبحها، لذا نجد الوثيقة الدستورية بما هي أسما قانون للأمة جعلت الهوية مرتبطة بالمحطات التاريخية التي عاشتها الدولة المغربية عبر تاريخها الضارب في القدم، ومن ثم فقد نص الدستور أن هوية الدولة المغربية تتحدد في:

أولا: في الهوية العربية الإسلامية وذلك بحكم انتماء الدولة المغربية للأمة العربية الإسلامية بحكم سيادة اللغة العربية في المدرسة والإدارة والشارع، وبحكم الديانة الإسلامية التي جعلها الدستور ديانة رسمية للمملكة المغربية[1].

ثانيا: البعد الأمازيغي الذي يجد امتداده في الثقافة واللغة الأمازيغية التي تبناهما الأمازيغ المغاربة عبر تاريخهم الطويل، وظلوا محافظين عليها في تواصلهم وعوائدهم المجتمعية ومعاملاتهم اليومية والتي يجسدها معيشهم اليومي.[2]

ثالثا: البعد الصحراوي الحساني الذي يشكل جزءا لا يتجزأ من البناء الهوياتي للدولة المغربية[3]، فالجنوب المغربي ظل ولقرون طويلة من تاريخ المغرب ذلك الممر الحيوي نحو العمق الإفريقي، ويكفي أن نذكر بالمجال الذي انطلقت منه الدولة المرابطية[4] ومن جاء بعدهم من سعديين وعلويين[5] وحركات التحرر.

---

[1] - الفقرة الثانية من تصدير دستور 2011.
[2] - نفسه.
[3] - نفسه.
[4] - منطلق الدولة المرابطية كان من الجنوب المغربي، صحراء شنقيط.
[5] -بداية الدولتين السعدية والعلوية كانت من الجنوب الشرقي المغربي منطقة تافيلالت

هذه العناصر الثلاثة الكبرى تغذيها روافد مختلفة: إغريقية وأندلسية وعبرة ومتوسطية[1]، تعكس تلك الحقيقة التاريخية التي مفادها أن بلاد المغرب وعبر تاريخها الطويل ظلت على الدوام ملتقى ومنتهى العديد من الرحلات والموجات البشرية القادمة من الشرق والشمال والمتدفقة من الجنوب.

وقد احتضن المغرب هذه الشعوب بثقافتها المختلفة وعوائدها الاجتماعية المتباينة سواء تلك التي جاءت مع تدفق الفاتحين من المشرق العربي الحاملة للمشروع الإسلامي واللغة العربية، أو أولئك الذين تربطهم بإفريقيا الصحراوية روابط عرقية وتجارية في إطار سيطرة المغرب في فترات معينة من التاريخ على التجارة العابرة للصحراء، وكان الفاعل الرئيس فيها. فكان طبيعيا أن توجد على أرض المغرب عناصر صحراوية بثقافة وعوائد اجتماعية إلى جانب أولئك الذين نزحوا من الأندلس عقب سقوط آخر معاقل المسلمين بها في 1492م التي تؤرخ إلى سقط غرناطة غي إطار حرب الاسترداد التي شنتها قشتالة وأركون.

كل هذه العناصر المجتمعية انصهرت فيما بينها في إطار نموذج مغربي متميز، حاولت السلطة التربوية في البلاد عبر الميثاق الوطني للتربية والتكوين تثبيتها وتعزيزها لدى المتعلمين المغاربة ببرامج دراسية تعكس الغنى الحضاري للمملكة المغربية.

2- درس التاريخ وبناء القيم الوطنية والكونية.

السلطات التربوية المغربية وعت أهمية وخطورة تدريس هذه المادة بمختلف أسلاك ومراحل التربية والتعليم بالمملكة على الأقل بالسلك الابتدائي والثانوي قبل البكالوريا، ومن ثم ربط المتعلم بتاريخه الوطني الممتد عبر محطات ضاربة في القدم، وبذلك يمكن أن يسهم في البناء الحضاري للدولة المغربية.

[1] - الفقرة الثانية من تصدير دستور 2011.

والمتعلم الذي ينفتح على تاريخه درسا وفهما وتطبيقا، لا يمكن إلا أن يكون ذلك المواطن الصالح التي تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقه،[1] كما يسعى إلى خدمة ذاته أولا، ثم عائلته الصغيرة والكبيرة ووطنه وأمته، واستعداده للدفاع عن القيم والمبادئ التي تشكلت في وعيه الباطني، وبذلك تضمن الدولة استمرار القيم التي رسمتها في منظومتها التربوية لمواجهة تيار العولمة والحداثة الجارف، خاصة في ظل هذه الثورة الرقمية التي جعلت الكل مكشوفا أمام الكل، وإمكانية توجيه الرأي العام حسب ما تريده ترسيخه دوائر معينة التي تسعى إلى تسليع كل شيء. وجعله متاحا للجميع، والتطبيع مع توجهات المجتمع والدولة الحديثة.

خاصة إذا كانت هذه القيم مرغوبة ومفضلة عند شريحة غير يسيرة من المجتمع، قد أسرت العديد ببريقها وفتنتهم بما تحويه من تفرد وتميز عن تلك التي اعتادها المواطن، ويمكن الانفتاح عليها وتبيئها والواقع المعيش أن يمنح مساحات واسعة من المشترك الإنساني الذي يخدم ثقافة المجتمع المدني وحقوق الإنسان، من عدل وحرية وتضامن في أبعادها الوطنية والكونية.

كما أن هذا الواقع يمكن أن يسهم في تمرير العديد من القيم التي تعتبر نشازا عند المجتمع، كما أن التمسك بها بقوة والدعوة إلى تبنيها والترويج لها إعلاميا قد يؤدي إلى سلخ هوية المجتمع وإلباسه مرقعة من القيم، خاصة أمام هذا الانفتاح المفرط على الواق الافتراضي الذي يشكل خطرا محدقا، يمكن أن يؤدي إلى نتائج عكسية على الفرد والمجتمع معا. لذا يمكن لدرس التاريخ من مدخل القيم أن يرص الصفوف ويحصن المكتسبات ويحمي الذات عبر تعزيز القيم الإيجابية أيا كانت محلية أو كونية.

وبهذا الوعي المتقدم حضر درس التاريخ فهما وتطبيقا بقوة في أفكار الحركة الوطنية المغربية ومطالب زعمائها الوطنيين سواء العسكريين أو السياسيين منذ أن وطأت أقدام المستعمرين البلاد. فقد وعوا رحمهم الله منذ المواجهة الأولى مع المحتل بضرورة الاهتمام بدرس التاريخ سواء على

[1] - المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص 9. الرؤية الاستراتيجية 2030/2015، الفصل 3، الرافعة 18، القانون الإطار 17-51، المادة2، ص4.

المستوى الوطني والتذكير بأمجاد المغرب وتاريخه عبر العصور، أو على المستوى الإقليمي عبر ربط البلاد بالعالم الإسلامي، دينيا ولغويا وطموحا.

في هذا المستوى، لا بد أن نرجع إلى التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مواد الاجتماعيات بالسلك الثانوي أساسا، فهي بمثابة ذلك النص التوجيهي الذي يرجع إليه بالضرورة كل مشتغل بهذه المادة: باحثون ومؤطرون تربويون ومدرسون ومتدربون. وذلك من أجل ضبط درس الاجتماعيات تخطيطا وتدبيرا وتقويما[1].

إلا أنه بالعودة إلى كراسة التوجيهات التربوية، فإننا نجدها تركز على جملة من المواضيع والقضايا المرتبطة تدريسية التاريخ في بعده الوطني والكوني، فهي تؤكد أن درس التاريخ له مكانة خاصة ضمن المواد المقررة داخل المدرسة المغربية[2]، وأهميته تبرز في كيف يمكن أن نوظف درس التاريخ في فهم الحاضر والتطلع إلى بناء المستقبل، وأن درس التاريخ يزود المتعلم بمجموعة من الأدوات التي تجعله ينمي الحس النقدي في الجزء المرتبط بنقد الأحداث التاريخية سواء كانت محلية أو وطنية بل وحتى عالمية، فالتلميذ لا يجب أن ينظر إلى درس التاريخ نظرة قاصرة مرتبط بلحظة امتحان وينتهي الأمر، بل لابد وأن يتعداها ذلك إلى مجال أرحب، إنه نقد الحدث التاريخي ومدارسته بالشكل الذي يجعل المتعلم قادرا على فهمه حتى ينخرط إيجابيا في حاضره، ويستشرف إمكانية أبناء المشترك محليا ووطنيا ودوليا[3].

وفي مجال القيم التي يحملها درس التاريخ، فإن التوجيهات التربوية تلح على قيمتين كبيرتين ترتبطان بقيم الهوية وقيم المواطنة[4]، لكن دون أن تفصل فيها، فأي هوية نسعى إلى تحقيقها من خلال درس التاريخ؟ وأي قيم المواطنة يعكسها درس التاريخ؟ هذا المبهم في التوجيهات التربوية يطرح صعوبة

[1] - درس الاجتماعيات: تخطيطا وتدبيرا وتقويما، فريق البحث في ديداكتيك مواد الاجتماعيات، نشر المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق. وجدة 2020م.
[2] - وزارة التربية الوطنية، كراسة التوجيهات التربوية، نونبر 2007، ص3
[3] - نفسه، ص3
[4] - نفسه. ص4.

تدريس التاريخ بالمدرسة المغربية وفق الرؤية القيمية للدرس التاريخ، باعتباره حاملا للقيم الوطنية والكونية.

وإذا ما حاولنا التركيز على قيم المواطنة التي نادت بها التوجيهات التربية الرسمية لمادة التاريخ وكذلك مقدمات الكتب المدرسية، فإنها لا تفصل فيها كثيرا اللهم بعض العبارات المطاطية من قبيل: أن يكون المتعلم معتزا بماضيه، وفاعلا في حاضره ومتطلعا إلى المستقبل، ويكون معتزا بماضي أجداده، وما خلفوه من أحدث غيرت مجرى التاريخ منذ فجر التاريخ على هذا المجال الممتد في الشمال الإفريقي.

وقد كان درس التاريخ بمعطياته خير معين ليلتف الجميع حول الوحدة الوطنية، وهنا نستحضر العديد من الكتابات التي حاولت أن تنتصر للتاريخ المحلي والدفاع عن الهوية الوطنية، مثل ما قام به الزعيم علال الفاسي في كتابه الحركات الاستقلالية الذي حاول مناقشة أراء غوتييه الذي ينتصر لرومة الشمال الإفريقي، ومثل ما قام به المؤرخ جرمان عياش الذي اهتم بالبحث عن الوثائق الجديدة لدحض ادعاءات المؤرخين الفرنسيين، وهي المحاولة نفسها التي صار على منوالها المفكر عبد الله العروي[1].

وبالمقابل انبرى ثلة من المفكرين والمؤرخين المغاربة ممن أخذتهم الحمية الوطنية إلى ضرورة رد الاعتبار للتاريخ الوطني، وتخليصه مما علق به من شوائب كانت تروج لها بعض الأقلام الكولونيالية التي كانت تبرر احتلال فرنسيا وإسبانيا بالمغرب، وتعتبر ذلك ضرورة حضارية أملتها ثقافة فلسفة الأنوار والثورة الفرنسية وامتدار روما في الشمال الإفريقي. لذا كان من واجب المؤرخين المغاربة منذ الاستقلال أن ينخرطوا في ورش الكشف عن الهوية الوطنية والدفاع عنها.

وقد أدركت الوزارة الوصية على قطاع التربية الوطنية والتعليم منذ الاستقلال إلى منح درس التاريخ مساحة خاصة ضمن مجموع المواد المدرسة بالمدرسة المغربية، فسعت أولا إلى تعريب هذه المادة على غرار مواد أخرى

[1] محمد مزين منهج كتابة التاريخ القومي مجلة الوحدة، عدد 24، مارس 1988، ص60.،

طالها مبدأ التعريب والمغربة والتوحيد والتعميم ثم تدريسه بمختلف الأسلاك التعليمية بدءا من السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ثم في كل مراحل التعليم الثانوي الإعدادي، وفي التعليم الثانوي التأهيلي، ولكن حسب الشعب والتخصصات.

3 -أجرأة منظومة القيم بالكتب المدرسية لمواد الاجتماعيات

وانطلاقا من الكتب المبرمجة بالمدرسة المغربية عبر أسلاكها الثلاث، سنحاول اخضاعها للفحص والتقصي عبر بوصلة القيم التي حاولنا التفصيل فيها سلفا.

الكتاب المدرسي: في رحاب الاجتماعيات، السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي، كتاب التلميذ، ط 2033.

عنوان الدرس/ ص	القيم التي يسعى إلى تحقيقها
حضارة بلاد الرافدين: ص7 11.	**قيم كونية:** • الكتابة المسمارية: يتعرف المتعلم الكتابات الأولى على المستوى العالمي، وكيف كان الانسان يتواصل كتابيا، فيكتشف قيمة تعلم الكتابة التي كانت عبارة عن رسوم ورموز بخط مسماري تشكل على لوحات طينية. • قيمة الطين في الحضارات القديمة على المستويين الكتابة والصناعة الخزفية. • قيمة القوانين: صياغة القوانين: قانون حمو رابي. أهمية القانون في الحياة العامة: تنظيم العلاقات، تحديد المسؤوليات، ترتيب الجزاءات. القانون والوضعية الاجتماعية.
حضارة مصر القديمة: ص12. 15	**قيم كونية:** • الفئات الاجتماعية • أهمية الدين في الحضارات القديمة • أهمية الماء في الحضارات القديمة: نهر النيل. دجلة. الفرات. • الماء والاشغال الزراعية الكبرى: تقنيات

	الري: الشادوف • أهمية ورق البردي، الكتابة الهيروغليفية • الأهرام والنهضة المعمارية بمصر القديمة.
الحضارة الإغريقية: ص21 .17	**قيم كونية:** • الموقع الجغرافي وتحدي الطبيعة • أهمية البحر في ربط العلاقات التجارية والدبلوماسية مع العالم المتوسطي • ميلاد الفلسفة والفلاسفة • ظاهرة المدن الدول • تطور النظام الساسي • ميلاد الثقافة الدستورية • ميلاد النظام الديمقراطي • ظهور قيم المواطنة • أهمية الرياضة والقيم التي تروج لها الألعاب الأولمبية.
المغرب القديم: الفنيقيون والقرطاجيون: ص25 .22	**قيم وطنية:** • الأسماء القديمة لبعض المدن المغربية: وليلي، بناسا، ملوشا، طنجيس، بونة، رومادية، ليكسوس، سلا كولونيا، تاموسيدا. • الكتابة الأبجدية • التأثير الثقافي والحضاري بين الشرق والغرب • أهمية التجارة وأنواع وطرق المبادلات: التجارةالصامتة
المغرب القديم: الممالك الأمازيغية ومقاومة الرومان، ص27. 31	**القيم الوطنية.** • أسماء الشعوب المغاربية القديمة: الليبيون، النوميديون، الموريون. • أسماء الدول القديمة: موريطانيا القيصرية، موريطانيا الطنجية، نوميديا • قدم فكرة الاحتلال: الاحتلال الروماني لإفريقيا الشمالية. • فكرة وحق المقاومة:

	• أسماء المقومين: باخوس، بوغود، جوبا، بطليموس، ما سينيسا، يوغرطا، • السلطة والعلم/ الملك جوبا. ملك كان له شغف بطلب العلم والتأليف.
الديانات في الحضارات القديمة بين التعدد والتوحيد: ص 32. 25	**قيم كونية** • أهمية الدين في بناء الحضارات القديمة. • تعدد الآلهة • هيمنة الطبيعة على الإنسان • ظهور الديانات القديمة • أنواع الآلهة وأسماؤها • الديانة التوحيدية: الإسلام
نشأة الدولة الإسلامية ص. 41. 44	**قيم إقليمية**: • قيمة الوحدة العقدية في مقابل التعددية والشرك • أهمية اللغة العربية • قيمة الفتوحات الإسلامية ونشر الدين الإسلامي. • قيمة الحفاظ على النسب: نسب الرسول (ص) • قيمة التدرج في الدعوة: السرية/ الجهرية. • مركزية مكة المكرمة • بعض الوظائف المرتبطة بخدمة الحجيج: السقاية والرفادة والحجابة. • قيمة الجهاد: معركة بدر • وحدة الأمة وتنظيم الدولة، وثيقة المدينة • تنظيم المجتمع حجة الوداع
الخلفاء الراشدون: ص46. 49	**قيم إقليمية:** • النظام الساسي: الشورى • تنظيم الدواوين • انتشار الإسلام
الخلافة الإسلامية الكبرى: الأمويون والعباسيون ص 50. 54	**قيم إقليمية** • من الخلافة إلى الملك. • الحضارة الإسلامية: الإنتاج الفكري

	• أهمية دمشق، بغداد، الحجاز، البصرة، القاهرة، القيروان، فاس، قرطبة، غرناطة، سبتة • حركية الترجمة: بيت الحكمة. والنهضة العلمية.
الحضارة الإسلامية: نماذج من الإنتاج الفكري، ص56. 60	**قيم كونية:** • **مراكز الإنتاج الفكري والعلمي** • **العلوم التي برع فيها المسلمون** • **أهمية الأرقام العربية**
النظام الفيودالي في أوربا في العصر الوسيط، ص61. 64	**قيم كونية** • أهمية الأرض • التقسيمات الطبقية • العبودية
الحروب الصلبية. ص 65	**قيم كونية** من الحرب إلى التأثير والتبادل الحضاري

الكتاب المدرسي: فضاء الاجتماعيات، السنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي، كتاب التلميذ. ط 2004.

عنوان الدرس/ ص	القيم التي يسعى إلى تحقيقها
دراسة الدولة الإدريسية من خلال وثائق تاريخية ص7. 11	**قيم وطنية** • النظام السياسي المغربي/قيمة البيعة • قيم معمارية: بناء مدينة فاس • قيم حضارية وعلمية: جامع القرويين
ازدهر الدولة المغربية: المرابطون والموحدون. ص12. 15	**قيم وطنية.** • قيمة الوحدة الترابية والعقدية والمذهبية للدولة المغربية • مشروع الوحدة المغاربية/ المغرب الكبير • قيم المواطنة والعلم • قيم الجهاد وحماية البلاد • قيم معمارية حضارية • نبذ الصراع والاختلاف المفضي إلى الخراب والتراجع

تراجع الجهاد وبداية حرب الاسترداد ص17. 20	**قيم وطنية** • قيم معمارية: المدارس المرينية • من الوحدة إلى التجزئة
الغزو الإبيري ورد فعل المغاربة: معركة وادي المخازن. ص21. 25	**قيم وطنية.** • قيمة الوحدة العقدية والمذهبية • رمزية معركة وادي المخازن.
تأسيس الدولة العلوية وإعادة توحيد البلاد. ص 26. 29	**قيم وطنية** • قيمة الوحدة العقدية والمذهبية • رد الأخطار الخارجية
المغرب بين الانفتاح والانغلاق. ص30. 34	**قيم وطنية** • قيمة الحفاظ على الوحدة والخصوصية • قيمة الانفتاح على الآخر • قيمة الاحتراز والحذر
الإمبراطورية العثمانية: ص 38. 41	**قيم إقليمية:** • الوحدة العقدية والمذهبية والمجالية للدولة الإسلامية • قيمة البناء العسكري. الجيش
النهضة الأوربية: بداية انبعاث أوربا. ص42. 47	**قيم كونية.** • قيمة الاهتمام بالتراث • قيمة تعلم العلوم واللغات • بناء الفكر النقدي • تحرير الإنسان من سيطرة الكنيسة
الاكتشافات الجغرافية. ص50. 55	**قيم كونية** • اكتشاف عوالم جديدة • الجشع المفضي إلى الاستعمار
الثورة الفلاحية والثورة الصناعية في أوربا. ص56. 61	**قيم كونية** • قيمة العلم والبحث العلمي • التفاوتات الاجتماعية
الثورة الفرنسية ص62. 65.	**قيم كونية** • الثقافة الدستورية • فصل السلط

	• حقوق الانسان
نشأة الولايات المتحدة الأمريكية. ص66. 69.	**قيم كونية** • مقاومة الاستعمار • الاستقلال • الثقافة الدستورية.

الكتاب المدرسي: التجديد في الاجتماعيات، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، ط1. 2005.

عنوان الدرس/ ص	القيم التي يسعى إلى تحقيقها
ازدهار الرأسمالية الأوربية خلال القرن 19، ص 10. 14	**قيم كونية** • قيم العلم والبحث العلمي • قيم اقتصادية: تطور الرأسمالية • قيم اجتماعية: ثنائية برجوازية/ رأسمالية
الإمبريالية وليدة الرأسمالية، ص15. 19	**قيم كونية.** • ربط الرأسمالية بالإمبريالية • تشكيل قيم رافضة للاحتلال: الجزائر
الضغط الاستعماري على المغرب، ص20. 23	**قيم وطنية** • قيم سياسية. • الضعف العسكري والدبلوماسي • قيم اجتماعية: المحميون • تشكيل قيم رافضة للاحتلال: وجدة والدار البيضاء
الحرب العالمية الأولى، ص26. 30	**قيم كونية** • السباق نحو التسلح/ الحرب= الدمار • فرض قيم الغالب: مؤتمر الصلح= فرساي
انهيار الإمبراطورية العثمانية والتدخل الاستعماري في المشرق العربي، ص 31. 35	**قيم إقليمية** • تفكك الإمبراطورية العثمانية • الاستعمار بالوطن العربي
أزمة 1229: الأسباب. المظاهر. النتائج، ص36. 41	**قيم كونية** • المضاربة/ الجشع = الأزمة • قيم الدولة الوطنية وحل الأزمة
ظاهرة الأنظمة الديكتاتوري: دراسة حالة النازية، ص 45. 48	**قيم كونية** • الكراهية = الانتقام/ حالة ألمانيا ومعاهدة فرساي 1919 • قيم الحزب الواحد # التعددية والديمقراطية
الحرب العالمية الثانية: الأسباب	**قيم كونية**

والنتائج، ص49. 54	• الحرب= الدمار • ميلاد الثقافة الحقوقية الأممية وحقوق الإنسان
القضية الفلسطينية والصراع العربي الإسرائيلي، ص55. 59	**قيم كونية** • اغتصاب الأرض • وعد بلفور الجرح الغائر • قيم الحرية والاستقلال= الانتفاضة • حمل السلاح والدمار بالمنطقة
المغرب: الكفاح من أجل الاستقلال وإتمام الوحدة الترابية، ص62. 67	**قيم وطنية** • قيمة الحرية والاستقلال • قيم ربط الجيل الحالي بأسلافه • قيم الأرض ورفض التنازل عنها • قيمة المقاومة النضال
المراحل الكبرى لبناء الدولة المغربية الحديثة، ص69. 71	**قيم وطنية** • قيمة المساهمة في بناء الدولة الحديثة • حماية الثوابت الوطنية • الاختيارات المجالية والتنظيمية

القيم الوطنية وآليات التفعيل التربوي، نماذج من تاريخ المغرب الحديث.

يحي بولحية: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق

مقدمة.

نفهم القيم الوطنية على أنها الشعور الواعي والمستبصر بالانتماء إلى الوطن والالتزام بغايات الدولة الكبرى أو المجتمع السياسي الذي يعيش فيه الفرد، كما أنها ذلك الارتباط الروحي بالأمّة الذي يدفع للالتزام بالمبادئ والأهداف التي تضعها الدساتير لتحقيق تقدُّم الأمة وتجسيد أهدافها الكبرى. وضمن هذا الفهم، تعد المدرسة المجال المناسب لتصريف القيم الوطنية والامتثال لمقتضياتها الاجتماعية والسياسية والرمزية.

تكمن أهمية تعزيز الهوية الوطنية في كونها تجعل المجتمعات متوحدة من الداخل، فهي تكسب الفرد شعورا بالانتماء للدولة، أو الوطن، وتسهم في مساعدته على التواصل مع الأفراد الآخرين دون شرط المعرفة السابقة بهم من خلال بناء وخلق روابط افتراضية بين مختلف الأفراد أو الجماعات في المجتمع. كما يُعدُّ تعزيز الهوية الوطنية من أهم العوامل التي تستند إليها الدول والمجتمعات للمحافظة على بقائها واستمرارها.[1]وهو ما تؤكده الديباجات الخاصة بالضوابط المؤطرة للمناهج الدراسية.

ضمن هذا الإطار، تشترك المنظومات التربوية بدول العالم في تحديدها لعدد من الغايات الكبرى، تبدو، من خلالها، معالم ترسيخ القيم الوطنية كأحد الاعمدة الأساسية لفلسفة التربية والتعليم.

وإذا كان المشترك بين المقررات الدراسية هو تحقيق مستويات محددة من الأهداف المعرفية والحس حركية والوجدانية، فإن لمادة التاريخ أهمية خاصة في بلورة القيم الوطنية والتشبع بالمواقف السياسية التي تشكل إضاءات مهمة أثناء الزمن الحاضر.

1 - عبد الرحيم نويجع جابر الحربي، دور منهج التاريخ في تعزيز أبعاد الهوية الوطنية لدى طلاب التعليم الثانوي نظام المقررات بالمملكة العربية السعودية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس مجلد 37 - عدد 4 - أكتوبر 2022م، ص، 109-152، ص:121

تتضمن مقررات التاريخ في المستويات الدراسية المختلفة(الابتدائي والثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي) مواد تُعَرِّفُ بالعمق التاريخي للدولة المغربية(التاريخ القديم والوسيط والحديث والمعاصر) وتدفع في اتجاه مواقف إيجابية بخصوص قراءة معالم الذاكرة الوطنية.

ومن هنا يمكن إثارةُ التساؤلات الآتية: كيف يمكن استثمارُ الأحداث التاريخية الكبرى في بناء القيم الوطنية والاعتزاز لها؟ هل نتوفر على ذاكرة تاريخية لاستثمارها في بناء مقتضيات الحاضر وإرسال الإشارات والرسائل الضمنية من خلالها؟ ما المداخل المعرفية والديدكتيكية التي تسمح ببلورة القيم الوطنية والاعتزاز بها؟

تتشابه المقررات الدراسية بالمستويات التربوية المذكورة، في إيلاء التاريخ الوطني المغربي مكانة محورية تستهدف ترسيخ قيم الوطنية من خلال التعرف على تسلسل الإمارت والدول التي حكمت المغرب منذ قيام الأدارسة حتى الزمن الراهن، مرورا بالدول المرابطية والموحدية والمرينية والوطاسية والسعدية، وتتبع إنجازاتها الحضارية والعمرانية. إلا أن التساؤل المثار يخص مدى تحقق ذلك على المستوى الإجرائي والفعلي.

لفحص المسألة، اخترنا حدثا وطنيا، يشكل زخم ذاكرة قوية، ولحظة من لحظات التفوق التاريخي المغربي على المستوى العالمي خلال العصر الحديث، وحاولنا تتبع تناوله في الكتاب المدرسي في المستويات الدراسية الثلاثة (الابتدائي والثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي)، وكيفية استثمار مقتضياته في تنمية الحس الوطني في الزمن الراهن. ونقترح، إزاء ذلك، مقاربات محددة لنقل المحنطات التاريخية إلى لحظات قوة في الحاضر، وإلى توظيف ذلك في تنمية القيم الوطنية وتحكيمها في نسج خيوط الوطنية الإيجابية. وإذ نحلل معالم القيم الوطنية، من خلال حدث تاريخي وفترة زمنية محددة، فإننا نروم تعميم الاستنتاجات على أحداث أخرى في أزمنة متعددة ومتباينة.

أولا، ضوابط استثمار درس التاريخ في بناء القيم الوطنية وترسيخها.

بالنظر لهذه المقدمات؛ يثار أمامنا تساؤل جوهري، يتعلق بالكيفية التي تمكن أستاذ مادة التاريخ، من تجلية صور الماضي بأسئلة الحاضر، إن لم يكن متمرسا في المعرفة التاريخية، وملما بقواعد الفعل الديدكتيكي، التي تجعل من

المحنطات التاريخية إضاءات ناصعة، تنير دروب الحاضر، وتمنح التلاميذ القيم المشتركة التي يستهدون بها في ظلمات بحر متلاطم من الأنباء الإعلامية والإخبارية.

لا تستغني المدرسة، مهما استخدمت من أساليب لتضمين القيم في برامج التعليم، عن أمرين أساسيين؛ الأول: وجود القدوة والأسوة العملية التي تتمثل في سلوك المعلم فيما يقول ويعمل، والثاني: سيادة ثقافة مدرسية في العمل المدرسي، تتجلى فيها القيم الأخلاقية والاجتماعية والمهنية في البيئة المادية وضمن العلاقات الشخصية والاجتماعية، وطرق التعامل بين جميع مكونات المدرسة ومحيطها الإداري والاجتماعي. [1] ضمن هذا السياق فإن لبناء القيم أهمية قصوى في تعزيز الذاكرة الوطنية وتمثل إيجابياتها.

تعد" المدرسة المؤسسة الرسمية الأولى التي توظفها السلطة السياسية في سبيل نشر القيم العليا التي تستهدفها".[2] من هنا، يمكنها أن تقوم بالتربية على القيم أو التنشئة السياسية من خلال:

1- نقل المعرفة السياسية: يتميز نقل المعارف والمفاهيم السياسية، بقدر كبير من الأهمية، ويفضل كثير من الباحثين تسمية هذا الجانب بالتنشئة المعرفية (السياسية)، ويتضمن هذا الجانب المعرفة بمتطلبات المواطنة من حقوق وواجبات.

2 - تنمية القيم السياسية: وهي عملية بالغة الأهمية، وبالغة الصعوبة، خاصة في زمننا الراهن حيث تتعدد المنافذ الإعلامية التي تؤثر في تشكيل الآراء والاتجاهات.

3 - تنمية مهارات المشاركة السياسية: ويتم ذلك من خلال المقررات الدراسية، والأنشطة المدرسية المختلفة المصاحبة للمقررات المدرسية.[3]

تبدو محورية دور المعلم في جهود تحسين الأداء التربوي، كما يتضح أن قيادة المعلم وتطوير ممارسته الصفية أساسان جوهريان لبناء القدرة على

---

1 -فتحي حسن ملكاوي ، الفكر التربوي الإسلامي المعاصر :مفاهيمه ومصادره وخصائصه وسبل إصلاحه، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2019، ص:413.

2 - سلام محمد توفيق، التنشئة السياسية وتعزيز قيم الولاء والانتماء عند القائد الصغير، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مدينة نصر، القاهرة، مصر، 2015، ص :45.

3 - نفسه، ص:48

إحداث تحسن مدرسي مستدام. وتشير الأدلة إلى أهمية عمل المدرسين...في بناء القدرة على التغيير...إلا أنه ليس من السهل دائما تحقيقه في الواقع العملي.[1]

تتجلى القيم والمواقف في الطريقة التي يتعاطى فيها الناس مع بعضهم البعض، كما تتجلى في كافة أنشطتهم ضمن بيئتهم. وترتبط قيم الناس ومواقفهم ارتباطاً وثيقاً، و المعتقدات وكيفية تعامل الناس مع الآخرين وطريقة ممارسة أنشطتهم في بيئتهم. وتنمو القيم وتتبلور في البيئة والسياقات التي ينشأ فيها الإنسان، وتتأثر هذه القيم بعائلته وبالأشخاص الذين لهم شأن في حياته وبما يعتبره هو مهماً بالنسبة إليه.[2]

تتطلب الهوية الثقافية أن يشترك مجموعة من الأفراد في تبني أفكار وسلوكيات محددة، وفي طريقة خاصة لفهم الخصوصيات الذاتية وكينونات العالم؛ ويعني ذلك أن الهوية الثقافية هي السمات المحددة لثقافة ما متميزة عن غيرها من الثقافات؛ وعلى ضوء ذلك تعبر الهوية الثقافية عن السمات الشخصية وطرق الفهم والتواصل التي تميز أبناء مجتمع معين عن غيرهم من أبناء المجتمعات الأخرى، وتولد لديهم نوعا من الشعور بالألفة والتماسك الاجتماعي والإحساس بالانتماء لهذا المجتمع.[3]

ثانيا: التاريخ المشترك وبناء القيم الوطنية.

يعد التاريخ المشترك أحد العناصر المحددة لبناء الهوية الجماعية، إذ إن التاريخ الوطني للأمة يولد مجموعة من الرموز والمشاعر والمفاهيم المشتركة، والأمة لا تتوحد إلا بتاريخها الموحد، فهو السجل الثابت لماضي الأمة ومفاخرها وذاكرتها المتجددة. وبذلك يعد التاريخ من أهم مقومات هويتها الثقافية، من خلال المواقف التي مرت بها واستقرت في أعماق ذاكرتها، وصهرت الناس داخل إطار وطني واحد ومشترك.

يميز التاريخ وأحداثه الأمم بعضها عن بعض، ويمنحها الخصوصية الحضارية والثقافية، ولذلك؛ فإن طمس الهوية الثقافية هو إيذان بالأفول

[1] -إصلاح علا محمد، تجسين المدارس من خلال دور المعلم كقائد، القاهرة، مجموعة النيل العربية 2007، ص: 94

[2] - إسهام المدارس في إعداد المواطن العالمي من أجل التنمية المستدامة، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، ص:12

[3] - المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، تنمية الهوية الثقافية والانتماء الوطني في مدارس التعليم الأجنبي بالدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2024، ص:37.

والاضمحلال الوجودي، وتغييب لتاريخها، بما سجله من انتصارات وهزائم. من هنا نعتبر التاريخ حاضنا أساسيا لتنمية القيم الوطنية والاعتزاز بها، في أفق تمثلها ضمن أسئلة الحاضر وإكراهاته الإعلامية والثقافية.

تتأسس القيم ابتداء لدى المتعلم، بالارتكاز على مجموعة من التصورات التي تجعل منه مواطنا قادرا على المشاركة في حل مشكلات الوطن، وواعيا بحقوق المواطن، مثل الحق في التعبير والشعور بالانتماء للوطن الذي يعيش فيه، ما يفرض عليه مجموعة من الواجبات التي تظهر في سلوكه العام بالحفاظ على سيادة هذا الوطن، والاعتزاز به والتطوع لخدمته والدفاع عنه. وتنبع أهمية تربية المواطنة في المدرسة من واقع أن الهوية الوطنية تعد جزءا أساسيا من حياة الأفراد، وأن المشاعر القوية حيال الهوية الوطنية عاملٌ مهم في تحفيز الطلبة على القيام بواجباتهم.[1]

يعد الإحساسُ بالهوية جوهرَ الانتماء الذي هو أحد المقومات الأساسية للمواطنة، ولذلك تعد قيم الانتماء والولاء الوطني من العناصر المهمة في هذا المجال، ومن احتياجات الوطن الحيوية. فإذا لم يتوافر دافع الانتماء والولاء، يصبح الفرد في حالة حياد عاطفي بالنسبة للآخرين أو المجتمع، ما قد يعوق التزامه بأداء واجباته وتحمل مسؤوليته الاجتماعية تجاه الوطن. ومن هنا تنبثق ضرورة بلورة سياسات تربوية رصينة تحمل رؤية واضحة وهادفة للإنسان المواطن الذي ينبغي أن تتكفل المؤسسة التربوية بإعداده وتكوينه، وتساهم، بذلك، في بناء مجتمع للمواطنة.[2] بالنظر لذلك تبدو تمثلات المتعلمين لأحداث وطنهم السياسية والعسكرية، محايدة وتكتسي أحيانا طابع اللامبالاة، ما يجعلنا نثير الأسئلة الآتية:

كيف نحول المواد التاريخية القديمة إلى إضاءات وإلى قيم وطنية تُستلهم في البناء الرمزي والثقافي والهوياتي للمتمدرسين؟ هل المسألة تتعلق بالأدوار التي يقوم بها الاستاذ، أم يعود ذلك إلى البرامج والتوجيهات، أم يرتبط ذلك بالسياق الاجتماعي والسياسي، أم تشترك مختلف هذه العناصر في بلورة القيم وتنفيذ مقتضياتها الجامعة والإيجابية؟

[1] -- نفسه، ص:67

[2] - المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، مرجع سابق، ص:68

لتقديم مشروع إجابة حول الموضوع، اخترنا وثيقة البرامج والتوجيهات الخاصة بالمادة المدروسة، والموازنة بينها وبين المقررات الدراسية في المستويات الدراسية الثلاث.

ثالثا، البرامج والتوجيهات التربوية، ومعالم تأسيس القيم الوطنية وترسيخها.

نتناول موضوع البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة الاجتماعيات ضمن المستويات الدراسية الثلاث(الابتدائي والثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي)، باعتبارها وثائق توجيهية ذات علاقة بموضوع القيم الوطنية من خلال تحديد الأهداف العامة من البرنامج الخاص بتدريس مواد الاجتماعيات، ومنها مادة التاريخ.

1- **المنهاج الدراسي الخاص بالتعليم الابتدائي 2021.**

تناول مختلف المواد الدراسية (العربية والفرنسية والرياضيات...،) وحدد الأهداف العامة لتدريس مادة الاجتماعيات في:

- الإسهام في تكوين شخصية المتعلم(ة) من خلال تزويده بما ينمي شخصيته، ويجعل منه فردا متفاعلا مع عناصر محيطه، بشكل إيجابي ويتحقق هذا التفاعل بواسطة عوامل منها:

-تعريفه بمقومات محيطه من أجل تهييئه للاندماج فيه، وإطلاعه على تاريخ وطنه لاستخلاص مقوماته الحضارية ومميزاته الطبيعية والبشرية والاقتصادية، لجعله متشبعا بمبادئ المواطنة، وقادرا على الإسهام في نمو بلاده وتقدمها.

-إدراكه مفهومي الزمن والمكان ليتموقع فيهما، وليفهم الظواهر الطبيعية والبشرية والاقتصادية ويتفاعل معها؛ وعيه بالحقوق والواجبات نحو وطنه ونحو الآخر ليشارك في مسار التنمية مشاركة واعية

-تنمية قدراته العقلية والمهارية وتربيته على القيم ذات الصلة بمادة الاجتماعيات.[1]

تضمنت التوجيهات هدفا قيميا محوريا أكد على إطلاع المتعلم على تاريخ وطنه لاستخلاص مقوماته الحضارية ومميزاته الطبيعية والبشرية والاقتصادية، لجعله متشبعا بمبادئ المواطنة، وقادرا على الإسهام في نمو بلاده وتقدمها.لكن كيف يتحقق ذلك، وهو يقرأ تاريخه الوطني القديم والوسيط والحديث والمعاصر والراهن.

[1] - المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، مديرية المناهج وزارة التربية والوطنية 2021، ص: 446

لا يمكننا جرد جميع الاحداث الوطنية لاستخلاص القيم التي تتضمنها وتدعو إلى التشبث بها، بل حسبنا الوقوف عند نموذج محدد لاتخاذه مثالا، نرصد من خلاله معالم بناء القيم الوطنية، وكيفية توظيفها في تحديات الحاضر.

وفي مثالنا عن عصر أحمد المنصور الذهبي وعنفوان الدولة السعدية، كيف نجعل من أحداث الفترة (الانتصار في معركة واد المخازن 1578م، وإيقاف الزحف العثماني في حدود المغرب الأوسط، وضم بلاد السودان) لحظات تنتصر للتاريخ المغربي وتستحضره ضمن الإنجازات الحالية؟ وخاصة أن المغرب يتبنى سياسة خارجية تشبه في معالمها البنيوية مع ما كانت عليه زمن المنصور الذهبي. ضمن الأبعاد الصحراوية والعربية والأوربية.

وجب في بداية الأمر عرض ما تم تسجيله على ما ورد في الكتاب المدرسي، لاستنتاج معالم الدرس القيمي كما يراد له بالنسبة لبناء شخصية المتعلمين وتثمين حسهم الوطني.

ورد في كتاب المفيد في الاجتماعيات، كتاب المتعلمة والمتعلم، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي (شتنبر 2020، ص:97)، ما يلي: الدَّوْلَةُ السَّعْدِيَّةُ : ازْدِهَارٌ اقْتِصَادِيٌّ، وتم تحديد أَهْدَافُ تَعَلماتي كالآتي:

. أَتَعَرَّفُ ظروف نَشْأَةِ الدَّوْلَةِ السَّعْدِيَّةِ وَ مَرَاحِلَ تَطَوُّرِها

. أَدْرُسُ مَشْرُوعاً اقْتِصَادِيًا طَموحاً : صِنَاعَةُ السُّكْرِ (مَعامِلُ شِيشَاوَة)؛

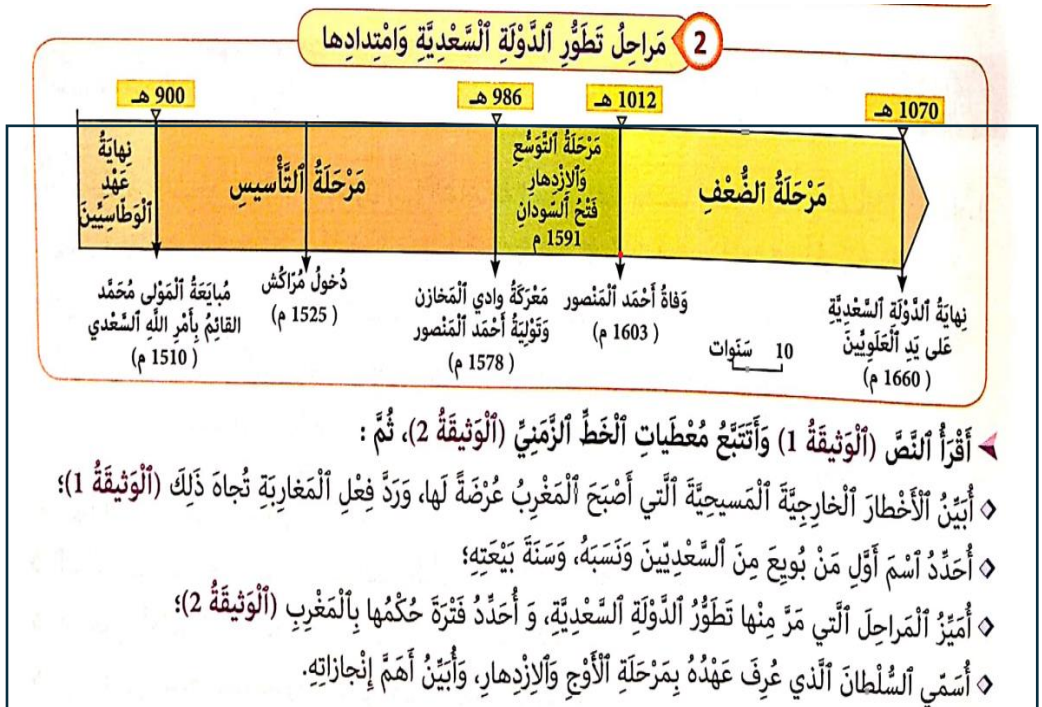
. أَدْرُسُ مَعْلَمَةً عُمرَانِيَّةٌ : قَصْرُ الْبَدِيع.

وهي أهداف وردت في تمهيد الدرس:

التمهيد: عانى الْمَغْرِبُ مَعَ نِهَايَةِ الْمَرِينِيّينَ وَالْوَطَاسِيّينَ مِنَ الانْقِسامِ وَالضُّعْفِ، وَبِالرَّغْمِ مِنَ الاحْتِلالِ الإيبيري لِسَواحِلِهِ، تَأَسَّسَتْ دَوْلَةُ الأَشْرافِ السَّعْدِيينَ الَّذِينَ وَحدُوا الْمَغْرِبَ . فَكَيْفَ نَشَأَتْ هَذِهِ الدولة وَتَطَوَّرَتْ؟ وَمَا الْمَظَاهِرُ الْكُبرى لازدهارها الاقتصادي وَالْعُمْرَانِي؟

بالرغم من الأثر الكبير والمدوي الذي أحدثته الدولة السعدية في عهد أحمد المنصور (1578م_1603م) والإشعاع الديبلوماسي والاقتصادي للمغرب في عهده، فلا أثر لذلك في أهداف التعلمات، وكأننا أمام مرحلة سياسية عادية، في حين أن حدث معركة واد المخازن، وضم بلاد السودان مثلا انقلابا سياسيا وعسكريا ودبلوماسيا كبيرا على المستوى الدولي، إبان الفترة المذكورة، وكان حريا أن يتجسد ذلك في بناء أهداف التعلم وصياغة إشكالية الوحدة

المدرسة. وكان الأولى استثمار المرحلة لبناء المواقف والاعتزاز بها، باعتبارها مرحلة فاصلة في تاريخ المغرب الحديث، ولحظة من لحظات الانتصار الحضاري والسياسي والدبلوماسي التي تفيد في تمثل الحاضر، وفي البناء على منواله وشاكلته. إلا أن الحمولات التوجيهية والمضامين المعرفية لا تسعف في تمثل القيم الوطنية والاعتزاز بها. ويبدو ذلك جليا في تخطيط المحاور الواردة في الكتاب المدرسي المذكور. من خلال الوثيقة الواردة في الكتاب المدرسي موضوع الدراسة**.(الوثيقة-1-مراحل تطور الدولة السعدية وامتدادها)**



أَقْرَأُ ٱلنَّصَّ (ٱلْوَثيقَةُ 1) وَأَتَتَبَّعُ مُعْطَياتِ ٱلْخَطِّ ٱلزَّمَنِيِّ (ٱلْوَثيقَةُ 2)، ثُمَّ :

- أُبَيِّنُ ٱلْأَخْطارَ ٱلْخارِجِيَّةَ ٱلْمَسيحِيَّةَ ٱلَّتي أَصْبَحَ ٱلْمَغْرِبُ عُرْضَةً لَها، وَرَدَّ فِعْلِ ٱلْمَغارِبَةِ تُجاهَ ذَلِكَ (ٱلْوَثيقَةُ 1)؛
- أُحَدِّدُ ٱسْمَ أَوَّلِ مَنْ بُويِعَ مِنَ ٱلسَّعْدِيّينَ وَنَسَبَهُ، وَسَنَةَ بَيْعَتِهِ؛
- أُمَيِّزُ ٱلْمَراحِلَ ٱلَّتي مَرَّ مِنْها تَطَوُّرُ ٱلدَّوْلَةِ ٱلسَّعْدِيَّةِ، وَ أُحَدِّدُ فَتْرَةَ حُكْمِها بِٱلْمَغْرِبِ (ٱلْوَثيقَةُ 2)؛
- أُسَمّي ٱلسُّلْطانَ ٱلَّذي عُرِفَ عَهْدُهُ بِمَرْحَلَةِ ٱلْأَوْجِ وَٱلِازْدِهارِ، وَأُبَيِّنُ أَهَمَّ إِنْجازاتِهِ.

من جانب آخر تمثل مرحلة التقويم محطة أساسية لرصد دلالات القيم ودرجة استيعابها من قبل المتعلمين، ويبدو من ثنايا الوثيقة أسفله الغياب التام لتقويم درجة انجذاب المتعلمين إلى تاريخهم الوطني واعتزازهم بلحظاته التأسيسية.

الوثيقة-2- تقويم التعلمات الخاصة بدرس مراحل تطور الدولة السعدية وامتدادها، ص:



أَقَوِّمُ تَعَلّماتي

- أَنْقُلُ ٱلْمُعْطَياتِ ٱلتّالِيةَ إِلَى دَفْتَري، وَأَصِلُ بَيْنَ كُلِّ حَدَثٍ، وَبَيْنَ ٱلسُّلْطانِ ٱلْمُناسِبِ لَهُ.

ٱلسَّلاطينُ
أَحْمَدُ ٱلْمَنْصورُ ٱلذَّهَبي
مُحَمَّدٌ ٱلْقائِمُ بِأَمْرِ ٱللهِ

ٱلْأَحْداثُ
ٱلْمُؤَسِّسُ ٱلْأَوَّلُ لِلدَّوْلَةِ ٱلسَّعْدِيَّةِ
مُشَيِّدُ قَصْرِ ٱلْبَديعِ
تَوَلَّى الحُكْمَ سَنَة 1578 م
كانَ يُلَقَّبُ بِٱلذَّهَبي
بايَعَهُ أَهْلَ سُوس سَنَة 1510 م
اِزْدَهَرَتْ في عَهْدِهِ صِناعَةُ ٱلسُّكَّرِ

- أُبْرِزُ أَهَمِّيَّةَ صِناعَةِ ٱلسُّكَّرِ في عَهْدِ ٱلسَّعْدِيّينَ وَٱلدَّوْرَ ٱلَّذي كانَ يَلْعَبُهُ في أَقْتِصادِ دَوْلَتِهِمْ، في فِقْرَةٍ إِنْشائِيَّةٍ من 5 أَوْ 6 أَسْطُر.

يتبين من خلال الوثيقة المرفقة غياب استجلاء أهمية المرحلة السياسية في تاريخ المغرب الحديث أثناء تقويم التعلمات، إذ لم تتعد مرحلة التقويم، وهي مرحلة ديدكتيكية أساسية في بناء المواقف وتصويبها، الإشارة إلى نقل معطيات معرفية صرفة. في حين كان المطلوب تنظيم ورشة في إطار مجموعات الفصل، لإبداء المواقف الأولية الخاصة بالمتعلمين وتوجيهها من قبل الأستاذ، وخاصة قيمة الاستقلال الحضاري والسياسي وترسيخ الكينونة المغربية في زمن جيوستراتيجي صعب، عاشه المغاربة وتغلبوا على إكراهاته الدولية. كما أن الهدف الذي ورد في بداية الدرس ركز على التعرف على ظروف نَشْأَةِ الدَّوْلَةِ السَّعْدِيَّةِ ومَرَاحِلَ تَطَوُّرِه، ودراسة مَشْرُوع اقْتِصَادِي طَموحا : صِنَاعَةُ السُّكْرِ (مَعامِلُ شِيشَاوَة)، وختم ذلك بدراسة معلمة قصر البديع. وهي أهداف وجب أن تعدل بنودها لتجعل من مبدأ ترسيخ استقلالية المغرب أهم الأهداف المتوخاة.

لا تقتصر لحظة بناء القيم الوطنية على استحضار إنجازات تاريخية محددة، بل نتجاوز ذلك نحو تنظيم لحظات وعي جماعي بالإنجازات التاريخية، وتبادل المواقف إزاءها، بتوجيه من الأستاذ وتنظيم للحصة الدراسية، واقتراح بدائل تقويمية باستعمال الأشرطة التاريخية القصيرة التي تسمح بها الحصة الدراسية المخصصة والمناسبة لأعمار المتعلمين.

تتشابه المعطيات التي سجلناها مع عدد من الوحدات الدراسية الخاصة بمادة التاريخ حيث تغيب المحفزات التربوية والديدكتيكية التي تخرج الأحداث التاريخية من رتابتها، وتمنحها أدوات الفعل الإجرائي الخاصة بتمثل القيم الوطنية والاعتزاز بها والعيش المشترك بمقتضاها وعلى منوالها. بدءا من

التاريخ القديم وصولا إلى التاريخ المعاصر والراهن، مرورا بالتاريخين الوسيط والحديث.

2- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات بسلك التعليم الثانوي الإعدادي.

اعتبرت التوجيهات التربوية الخاصة بمادة الاجتماعيات (الثانوي الإعدادي) أن التاريخ يساهم في التكوين الفكري للإنسان بتنمية الحس النقدي في قراءة الأحداث الاجتماعية، وتكوين العقل لتحليل الوضعيات، وتكوين الرأي.[1]

وانسجاما مع هذه القيم، واعتبارا للحاجات المتجددة للمجتمع المغربي على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي من جهة، وللحاجات الشخصية الدينية والروحية للمتعلمين والمتعلمات من جهة أخرى، فإن نظام التربية والتكوين يتوخى تحقيق ما يأتي:

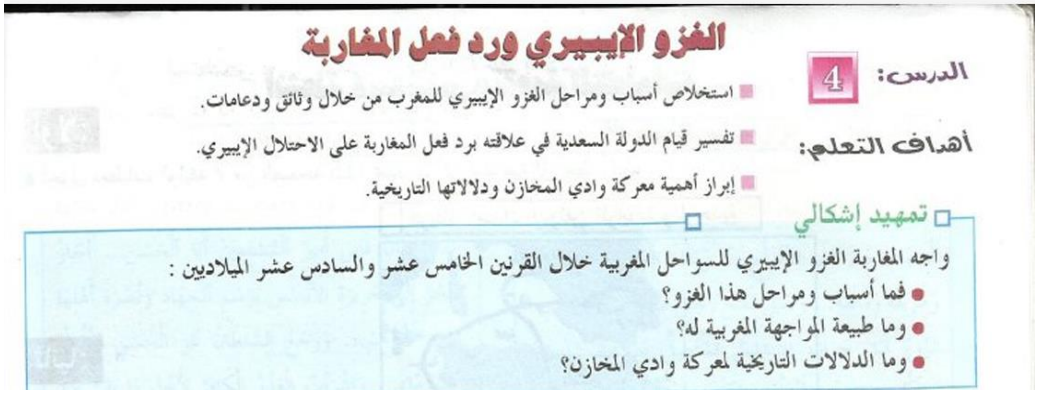
على المستوى المجتمعي العام ترسيخ الهوية المغربية الحضارية والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها؛ تكريس حب الوطن وتعزيز الرغبة في خدمته.[2]

ضمن هذا السياق، نحلل أبعاد هذه النظرة من خلال الدرس الآتي:(كتاب منار الاجتماعيات، السنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي، طبعة 2014، ص 22)

[1] - التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مديرية المناهج والحياة المدرسية، 2009، ص:11

[2] - نفسه، ص:4-5

الوثيقة -3- الغزو الايبيري ورد فعل المغاربة.



الغزو الإيبيري ورد فعل المغاربة

الدرس: 4

أهداف التعلم:

- استخلاص أسباب ومراحل الغزو الإيبيري للمغرب من خلال وثائق ودعامات.
- تفسير قيام الدولة السعدية في علاقته برد فعل المغاربة على الاحتلال الإيبيري.
- إبراز أهمية معركة وادي المخازن ودلالاتها التاريخية.

تمهيد إشكالي

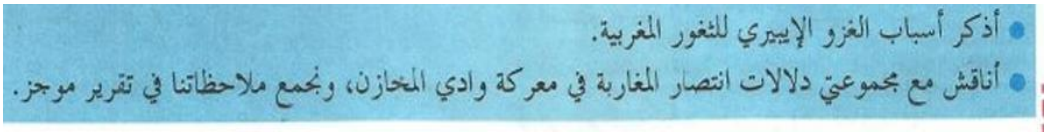
واجه المغاربة الغزو الإيبيري للسواحل المغربية خلال القرنين الخامس عشر والسادس عشر الميلاديين :

- فما أسباب ومراحل هذا الغزو؟
- وما طبيعة المواجهة المغربية له؟
- وما الدلالات التاريخية لمعركة وادي المخازن؟

ورد موضوع الدولة السعدية ضمن مقطع تعلمي ثاني، ويبدو أن تناول الحدث كان مناسبا، حيث وظف الكتاب المدرسي لغة المصادر التاريخية(الإفراني وابن القاضي والفشتالي) لتوضيح معالم الفترة ورد فعل الدولة السعدية إزاء الأخطار الخارجية المحدقة بالمغرب أثناء الفترة موضوع الدراسة.

كما أن أسئلة التقويم كانت مناسبة، خاصة في المحور الثاني الذي ركز على مناقشة جماعية، يمكن أن تنتج مواقف حقيقية للتلاميذ بتوجيه من الأستاذ، تفضي إلى تنمية قيم الاعتزاز بالتاريخ، وتثمين دور المغرب سلطة وأمة في الذود عن سيادة البلاد وحمايتها من الأخطار الخارجية. وهي جوانب غابت في مرحلة التعليم الابتدائي كما أنها ضعيفة الدلالات القيمية في مرحلة الثانوي التأهيلي، كما نرى لاحقا.

أورد الكتاب المدرسي محطة تقويم التعلمات بذكر محورين رئيسين، هما:



- أذكر أسباب الغزو الإيبيري للثغور المغربية.
- أناقش مع مجموعتي دلالات انتصار المغاربة في معركة وادي المخازن، ونجمع ملاحظاتنا في تقرير موجز.

تكتسي الورشات التقويمية أهمية كبيرة في مرحلة بناء القيم وتمثل مقتضياتها في تحديات الحاضر المختلفة، إلا أنها تحتاج إلى أستاذ متمكن من المادة، ومن وعي عميق بشأن الأحداث التاريخية. فالحديث عن معركة واد المخازن، أو معركة أنوال، أو الزلاقة أو حدث المطالبة بالاستقلال، يفرض إلماما، ليس فقك بالمادة الدراسية، بل بالجوانب اللامرئية في شخصية الأستاذ

وكيفية تفاعله مع الحدث التاريخي، و استبصاره لآليات التوظيف الديدكتيكي للأحداث التاريخية الحاسمة.

يعتبر الكتاب المدرسي وسيلة لبناء التعلمات، خاصة إذا كانت مواده مؤسسة على مفاصل تربوية دقيقة ومتناسقة، إلا أنها تحتاج إلى تخطيط وتدبير مناسبين، باختيار الطرق المناسبة لتمرير خطاب القيم الوطنية بشكل سلس وعادي وإيجابي.

من هنا نظن أن آلية الورشات الجماعية مقدمة مناسبة لرصد مطلب القيم وتوجيهها من قبل الأستاذ، حيث تتعدد آراء المتعلمين بخصوص الأحداث التاريخية، ويمكن أن تبرز من خلالها مواقف متباينة تحتاج إلى فهم دقيق من قبل الأستاذ وإلى توفير مخارج سليمة تؤسس بناء مواقف رصينة من الأحداث الوطنية الكبرى.

يمكن دعم التعلمات في مظانها القيمية بتهيئة أشرطة وثائقية قصيرة(لا تتجاوز عشرة دقائق) بفعل أهمية الصورة ومرفقاتها في تبيين أهمية الأحداث، وفي إبراز مكانتها وقيمتها في بناء شخصية المتعلمين، وفي ترسيخ قيمة الانتماء أثناء مرحلة التعلمات، لما لها من أثر جلي في اختصار الاستيعاب المعرفي واستبصار القضايا التاريخية الوطنية الكبرى. وهي جوانب نحاول بحثها من خلال مطلب القيم في مرحلة التعليم الثانوي التأهيلي.

3- البرامج والتوجيهات الخاصة بمادة الاجتماعيات بالنسبة لمادة التاريخ، الثانوي التأهيلي

تعتبر مرحلة الثانوي التأهيلي حاسمة في ترسيخ التعلمات التي بدأ نحتُها في المستويات الابتدائية، وتدعمت في الطور الإعدادي، من هنا حددت البرامج والتوجيهات الخاصة بمادة الاجتماعيات بالنسبة لمادة التاريخ، الثانوي التأهيلي، الأهداف الكبرى في الآتي:

-يعتبر التاريخ المدرسي مادة أساسية في التكوين الفكري والمعرفي للمتعلم، وذلك بتنمية ذكائه الاجتماعي وحسه النقدي، وتزويده بالأدوات المعرفية والمنهجية لإدراك أهمية الماضي في فهم الحاضر والتطلع إلى المستقبل، وتأهيله لحل المشاكل التي تواجهه.

-يستمد التاريخ وظيفته المجتمعية من مساهمته، مع العلوم الاجتماعية الأخرى في تكوين إنسان يفهم مجتمعه، ويتموضع فيه، حتى يصبح مشاركا

وفاعلا فيه. فالتاريخ يساهم في التكوين الشخصي للإنسان بتلقينه ذاكرة جماعية تتسع من المجموعة المحلية إلى الأمة ثم إلى العالم، كما يمده بالمعالم الأساسية لفهم العالم، والتنظيم المعقلن للماضي والحاضر، كما يساهم التاريخ كذلك في التكوين الفكري للإنسان بتنمية الحس النقدي بالنسبة للأحداث الاجتماعية، وتكوين العقل لتحليل الوضعيات، وتكوين الرأي.[1]

تم تحديد كفايات مادة التاريخ في أهداف عامة، ترتبط بالمعرفة وبأدوات اكتسابها، وتجلت الأهداف المرتبطة بالمواقف في:

- فهم واحترام الاختلافات.
- اتخاذ مواقف واعية من القضايا التاريخية.

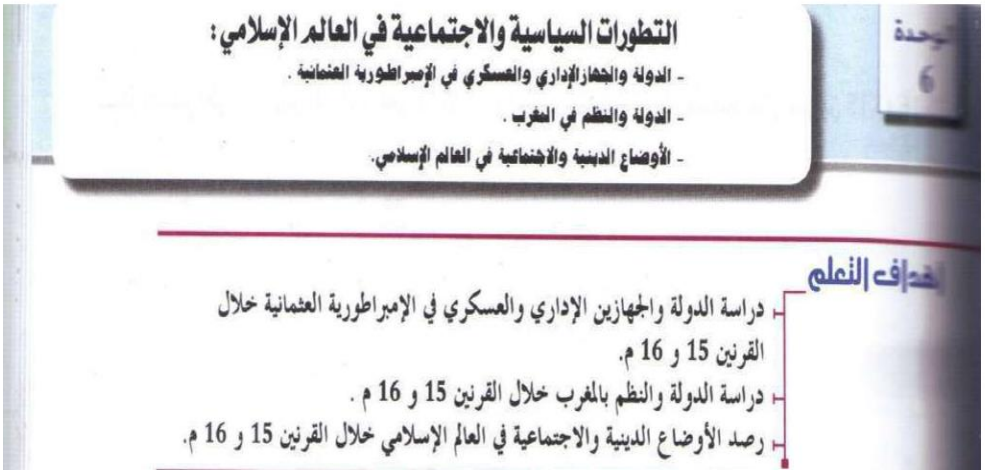
وبخصوص كفايات / قدرات مادة التاريخ في السنة الأولى من سلك الباكالوريا (موضوع در استنا) فقد وردت كالآتي:

- اتخاذ مواقف إيجابية من التطورات التاريخية التي عرفها العالم المتوسطي فيما بين القرنين 16 و 18م.
- اتخاذ مواقف إيجابية تجاه الهوية الحضارية المغربية الإسلامية وإنجازات الحضارة الإنسانية في الفترة التاريخية المدروسة.

ضمن هذا السياق، نقوم بعرض تحليلي لقيم المواطنة كما تجلت في درس **التطورات السياسية والاجتماعية في العالم الإسلامي، كتاب منار التاريخ والجغرافيا، الجذوع المشتركة للتعليم الثانوي** التأهيلي)

[1] التوجيهات التربوية و البرامج الخاصة بتدريس مادة التاريخ والجغرافيا، بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، 2007، ص: 3-4

الوثيقة -4- التطورات السياسية والاجتماعية في العالم الاسلامي.



تعد مرحلة بناء الدولة المغربية وترسيخ معالم قوتها لبنة أساسية في تشكل معالم الهوية المغربية في الفترة الحديثة، خاصة في عهد أحمد المنصور(1578م-1603م). ونحاول الوقوف عند أبرز عناصر ذلك، في مقاربة موضوع الدولة المغربية (الدولة السعدية) من خلال كتاب منار التاريخ والجغرافيا، الجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي (كتاب التلميذة والتلميذ) طبعة 2013م.

ورد في ديباجة الكتاب ما يلي: «تشمل مادة التاريخ تقديما عاما عن البرنامج ومجزوءتين، تتناول الأولى موضوع العالم المتوسطي في القرنين 15 و 16م : تباين التحولات مع استمرار التوازن بين أوربا الغربية والعالم الإسلامي. وتعالج الثانية موضوع العالم المتوسطي في القرنين 17 و 18م: اختلال التوازن والمحاولات الأولى للإصلاح في العالم الإسلامي. وينتهي البرنامج بخلاصة تدور حول اختلال التوازن بالعالم المتوسطي وبداية الهيمنة الأوربية."(ص:4)

تشكل مرحلة حكم الدولة السعدية في المغرب، وخاصة في عهد أحمد المنصور محطة تاريخية حاسمة في الحفاظ على الكينونة المغربية إزاء بحر متلاطم من التحولات السياسية والاقتصادية بالعالم المتوسطي، إلا أن ما تم إيراده يذيب المرحلة برمتها ويقحمها ضمن العالم الإسلامي، رغم ما يميز

التجربة المغربية وفرادتها على مستوى العالم الإسلامي، وكان الأولى على مستوى الشكل الحفاظ على التجربة المغربية ضمن إطار مستقل يمنحها القيمة الاعتبارية ويسمح للأستاذ باستثمار ذلك في تعزيز الهوية الوطنية وتثمين إنجازاتها التاريخية. وتتكرر نفس الملاحظة(ص:6) حيث تم ذكر الآتي:

"فبعد اكتسابكما لبعض المعارف والمفاهيم التاريخية والقدرات المنهجية، وتوظيفكما لها في دراسة موضوعات تاريخية من حقب زمنية مختلفة قديمة ووسيطية وحديثة ومعاصرة) ومن مجالات جغرافية متنوعة المغرب والعالم الإسلامي وأوربا الغربية وأمريكا الشمالية .... بالمرحلة الثانوية الإعدادية، ها أنتما مدعوان الآن في مادة التاريخ في جذع التعليم الأصيل وجذع العلوم وجذع التكنولوجيا إلى تناول موضوع التحولات العامة بالعالم المتوسطي وبناء الحداثة من القرن 15 إلى القرن (18م) و ذلك بواسطة المجزوءتين التاليتين:

-المجزوءة الأولى :

تباين التحولات في العالم المتوسطي في القرنين 15 و 16م مع استمرار التوازن بين أوربا الغربية والعالم الإسلامي، وهي مجزوءة تتوزع وحدات محوريها على التطورات العامة في أوربا الغربية من جهة وفي العالم الإسلامي من جهة ثانية بهدف رصد التباين في الاتجاه نحو الحداثة."

المجزوءة الثانية :

تطورات العالم المتوسطي في القرنين 17 و 18م واختلال التوازن بين أوربا الغربية، التي واصلت مسيرتها لترسيخ الحداثة وبين العالم الإسلامي الذي تعرض للضغوط الأوربية وبادر إلى محاولات إصلاحية محدودة لم تحل دون خضوعه وتعرضه للهيمنة الأوربية.

وردت في الكتاب المدرسي، موضوع الدراسة، مجموعة من الأهداف المعرفية والحس حركية والمهارية، ومنها الأهداف الوجدانية التي حددها في تعزيز كفايات إستراتيجية ترتبط بالمواقف. ومنها:

- اتخاذ مواقف إيجابية من التطورات التاريخية التي عرفها العالم المتوسطي فيما بين القرنين 15 و18م.

- اتخاذ مواقف إيجابية تجاه الهوية الحضارية المغربية الإسلامية وإنجازات | الحضارة الإنسانية في الفترة التاريخية المدروسة.

وهي أهداف لا تحقق المقصود من تنمية الحس الوطني وترسيخ استقلاليته السياسية والعسكرية والاقتصادية.

يتبين من خلال الأهداف المرصودة غياب الهدف الوجداني الخاص بتثمين دور الدولة السعدية في المحافظة على كيان الدولة المغربي باستقلالها عن النفوذ العثماني.

كما يغيب تثمين المكانة الدولية التي أضحى عليها المغرب إزاء القوى الأوربية. من هنا فإن وضع المغرب في مرتبة ثانية بالنسبة للعالم الإسلامي وإحلال الدولة العثمانية في مرتبة رئيسة، يحمل العديد من الدلالات التي تنال من قيمة المغرب التاريخية أثناء الفترة موضوع الدراسة، بما حملته من استقلالية وقوة عسكرية واقتصادية، حري بتثمينها في أذهان المتعلمين.

وإذا كانت مرحلة التقويم أساسية ومحورية في ترسيخ التعلمات وتصويب المعارف، فإنها غابت بالنسبة للمحور الخاص بالمغرب السعدي في عهد أحمد المنصور، حيث تم الاكتفاء بإثارة أسئلة معرفية خاصة بالجهاز الإداري للدولة العثمانية. (ص:53)

لم يكن انتصار المغرب عاديا في المقياس الدولي، بل شكل محطة مدوية في العلاقات الدولية بحوض البحر المتوسط، تسبب في سقوط النظام السياسي في البرتغال ووصول الوفود الدبلوماسية مهنئة للمنصور وللدولة المغربية التي أضحت مكانتها الدولية بارزة، حيث حافظ المغرب على استقلاله ونجح في نفوذه نحو إفريقيا جنوب الصحراء. وهي قضايا وجب أن تكون جزءا من حالة تربوية تؤسس لخيارات الانتصار ومطالب البناء الحضاري لدى المتعلمين في مختلف الأسلاك التعليمية.

خاتمة.

حاولنا رصد معالم القيم الوطنية في الكتاب المدرسي في مستوياته الثلاثة (الابتدائي والثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي) من خلال نموذج تاريخي محدد (فترة السلطان السعدي أحمد المنصور الذهبي) يمكن تعميمه على أحداث تاريخية مشابهة.

يعد نظام الورشات تدبيرا مناسبا لقياس درجة تمثل القيم الوطنية ، باعتبار بعدها الجماعي كما أنه نهج تربوي يسمح بتقييم التعلمات وتوجيهها نحو النجاعة التربوية.

ضمن هذا الفهم، يُعدّ التقويم التربوي وسيلة أساسية لتوجيه العملية التعليمية نحو تحقيق الأهداف القيمية والوطنية، فهو لا يقتصر على قياس مدى اكتساب المعارف، بل يتجاوز ذلك إلى تنمية السلوك والاتجاهات الإيجابية لدى المتعلمين. ومن خلال التقويم المستمر، يستطيع المدرس ملاحظة المواقف التي يُظهر فيها المتعلم احترامًا للنظام، أو تعاونًا مع زملائه، أو التزامًا بواجباته، فيعزز هذه السلوكيات لما تحمله من قيم وطنية كالمسؤولية والانتماء والمواطنة الصالحة. كما يُسهم التقويم الذاتي وتقويم الأقران في ترسيخ الوعي بالواجب الوطني وتنمية روح المشاركة والاحترام المتبادل.

يسهم التقويم في تنمية القيم الوطنية من خلال:

1. **توجيه السلوك نحو القيم الوطنية،** من خلال أنشطة التقويم التي تُبرز مواقف تُمارس فيها قيم مثل احترام الذاكرة التاريخية ومعرفة دلالاتها على مستوى الحاضر.

2. **تعزيز الوعي الوطني،** عندما يتضمن التقويم أسئلة ومشاريع مرتبطة بتاريخ الوطن، ومؤسساته، وإنجازاته، يُسهم ذلك في تثمين الاعتزاز بالهوية الوطنية.

3. **تحفيز المتعلمين على ممارسة القيم،** عبر ملاحظات بناءة وتشجيع السلوكيات الإيجابية في المدرسة.

4. **تقويم القيم والسلوك وليس المعارف فقط،** التقويم لا يقتصر على معرفة أكاديمية، بل يمتد إلى **التقويم الوجداني والسلوكي**)إزاء أحداث

وطنية فاصلة ومحددة من قبيل معركة واد المخازن وامتداداتها الوطنية والدولية، وإمكانية توظيف دلالاتها في تحديات الحاضر المغربي.

5. **التقويم كأداة تربوية للتوجيه والإصلاح**، يساعد المعلم على **اكتشاف جوانب النقص** في تمثل القيم الوطنية لدى المتعلمين، فيعيد توجيه الأنشطة والبرامج التربوية لتعزيزها. ونعتقد في هذا المجال أن نظام الورشات المشفوعة بالأشرطة التربوية القصيرة والمفيدة تدبير تربوي يحقق الاتصال مع الذاكرة الوطنية وامتداتها الآنية.

6. **الربط بين المدرسة والمجتمع**، من خلال مشاريع ميدانية وتقويمات مرتبطة بخدمة البيئة والمجتمع المحلي، يتجذر شعور المسؤولية والانتماء الوطني.

بالنظر لهذه الاستنتاجات يجدر الوقوف مليا عند الخطاب الملكي بمناسبة تخرج فوج الضباط المتخرجين لسنة 2025 ، فقد أطلق عليه إسمَ أحمد السلطان المنصور الذهبي، ووصفه بأحد ملوك المغرب الكبار، وتميز عهده بالتقدم والاستقرار في مختلف مناطق البلاد، وبانفتاحه على العمق الإفريقي جنوب الصحراء إضافة إلى توطيد علاقات المغرب مع أوربا. وهي نفسُ المرتكزات التي تقوم عيها سياسةُ المغرب الخارجية في الزمن الحالي، ما يؤشر إلى ثوابت الممارسة الدبلوماسية في المغرب، وعراقتها وامتدادها التاريخي. (أرى أن تتم إعادة صياغة الخاتمة بالنظر إلى الدراسة القيمة المنجزة، للحديث عن طبيعة أنشطة الكتاب المدرسي بالنظر إلى الأهداف العامة التي سطرها المنهاج أو البرامج والتوجيهات، مما يسمح بإضافة نصوص مثل هذا المقتطف من الخطاب الوطني كنصوص للتثبيت أو التدبر)، وثانيا: الحديث عن طريقة تدبير الدرس وتقويمه)

تعدُّ التفاتةُ الملك باستحضار شخصية المنصور السعدي(1578م-1603م) خطوةً رمزية متميزة، وحاملة للعديد من الدلالات السياسية، التي تقرأ الحاضرَ بعيون الماضي، ضمن ثلاثة أبعاد مجالية. في الشرق العثماني، وفي الجنوب الصحراوي، وفي الشمال الأوربي. وهي نفس المجالات التي تركز عليها الدبلوماسيةُ المغربية في الوقت الحاضر.

كان عصر المنصور الذهبي مليئا بصور تحديث الإدارة المغربية، شملَت جميع أوجه الحياة المغربية، والتي جعلت المغرب يَبدو في أيامه يُنافس العديد

من الدول الأوربية المعاصِرةَ له وخاصة إسبانيا وإنجلترا، من حيث القوة والحضارة والعمران.

اتسمت علاقة المنصور السعدي مع الأتراك بالتقلب، حيث شهدت مراحل من التنافس والصراع، تخللتها نتوءات من التعاون والتحالف، وانتهت بتحسن نسبي في العلاقات حيث حافظ المغرب على استقلاله السياسي والأمني والعسكري. على خلاف باقي الكيانات العربية التي خضعت للنفوذ التركي، ما يؤشر إلى رسوخ مفهوم الدولة المغربية وامتداداتها التاريخية.

وبالنسبة للعلاقات مع أوربا، أضحت للمغرب مكانة سياسية ودبلوماسية لافتة دوليا، تراوحت بين الفعل الدبلوماسي وعلاقات التجارة وإقامة التحالفات العسكرية، وكان لكل ذلك تأثير كبير على السياسات الأوروبية في المنطقة.

ويعتبر ضمُّ بلاد السودان الغربي خطوةً بينت البعدَ الاستراتيجي في تحرك المغرب نحو إفريقيا جنوب الصحراء لاعتبارات استراتيجية واقتصادية ، ونظم حملة عسكرية ناجحة ضد مملكة سونغاي، في غرب إفريقيا في عام 1591، بهدف الاستيلاء على مناجم الذهب والملح في تغازى، حيث نجح في توسيع نفوذ الدولة السعدية، وفي انتشار الذهب في المغرب، وتطور المنشآت العمرانية والصناعية، ونشاط الحركة التجارية.

تتكرر صورُ التاريخ بتعابير ومضامين مختلفة، ويعد استلهام الملك محمد السادس لشخصية المنصور الذهبي في مناسبة وطنية مهمة(عيد العرش) إشارة سيميائية معبرة مليئة بالإشارات والرموز السياسية والدبلوماسية، وهي الإشارات التي يحبذ تمثلها في تدريس القيم الوطنية وتبيين دلالاتها الرمزية في بناء الحاضر بكل تعقيداته السياسية والحضارية.

لائحة المراجع.

- توفيق سلام محمد ، التنشئة السياسية و تعزيز قيم الولاء و الانتماء عند القائد الصغير، المجموعة العربية للتدريب و النشر، مدينة نصر، القاهرة، مصر، 2015.
- الحربي عبد الرحيم نويجع جابر ، دور منهج التاريخ في تعزيز أبعاد الهوية الوطنية لدى طلاب التعليم الثانوي نظام المقررات بالمملكة العربية السعودية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس مجلد 37 - عدد 4 - أكتوبر 2022م.
- محمد إصلاح علا ، تجسين المدارس من خلال دور المعلم كقائد، القاهرة، مجموعة النيل العربية 2007.
- ملكاوي فتحي حسن_ لفكر التربوي الإسلامي المعاصر :مفاهيمه ومصادره وخصائصه وسبل إصلاحه، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2019.
- البرامج والتوجيهات الخاصة بالتعليم الابتدائي، مديرية المناهج وزارة التربية والوطنية 2011.
- التوجيهات التربوية و البرامج الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مديرية المناهج والحياة المدرسية، 2009،
- التوجيهات التربوية و البرامج الخاصة بتدريس مادة التاريخ والجغرافيا، بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، 2007.
- إسهام المدارس في إعداد المواطن العالمي من أجل التنمية المستدامة، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة.
- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، تنمية الهوية الثقافية والانتماء الوطني في مدارس التعليم الأجنبي بالدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج.