

## التربية على المدنية في مادة التربية المدنية

هذا المقال والذي هو في الأصل بحث تربوي أنجز في السنة الدراسية 2002/2001 وذلك بغاية الإثبات في خطة متفقد المدارس الإعدادية والمعاهد ، يعود ثانية ليرى النور في مجلة أنوار الفتية

ولئن تغيرت الأوضاع مصدر قانون التوجيه المدرسي والخطة التنفيذية وبإدخال تعديلات جزئية على بعض المقاربات البيداغوجية ، فان وجاهة التشخيص وتصور الحلول الملائمة تبررها الاتجاهات التجديدية التي أعلنها النظام التربوي التونسي بداية من جويلية 2002 سواء تعلق الأمر بالتربية والتعليم عموما أو بالتربية المدنية تخصيصا . ولتعميم الفائدة وكذلك لفتح ملتقى حوار حول ما ورد بالمقال ارتأيت بمعية هيئة تحرير مجلة أنوار نشره .

### المقدمة:

التربية المدنية مادة تعليمية كغيرها من المواد أقرتها تشريعات وضبطها برنامج رسمي وهي خاضعة لتوزيع سنوي لزمان تدريسها ويخضع التلاميذ في هذه المادة إلى اختبارات تقييمية اشهادية، ضواربها محددة وتواترها الزمني مضبوط. كما ينتدب لتدريسها أساتذة من خريجي الجامعة التونسية في (اختصاص التربية المدنية واستثناء في اختصاصات متعددة) . أما محتوياتها فمتنوعة : معارف في مادة القانون وأخرى في التاريخ والاقتصاد والإحصاء وعلم الاجتماع والبيئة وحقوق الإنسان... وهي بهذا المعنى لانتير إشكاليات خاصة ولا يتعدى الاهتمام بها ما يتعلق بغيرها من المواد في دعم التكوين الأساسي العلمي واعتماد طرائق التنشيط والتقييم الحديثة. وكغيرها كذلك من المواد التعليمية يدفع حاليا إلى تدريسها وفق مسار يمكن من تحقيق الأهداف المميزة التي يحويها البرنامج الرسمي، وهي مراوحة بين ما هو معرفي مهاري وما هو اتجاهي سلوكي.

ولعل ما يبذل من جهد يدور حول ضرورة إحداث التوازن بين هذه الأبعاد وما يطلبه ذلك من تنوع لوسائل الاتصال التعليمية ومسارات التواصل.

إن هذا النظر للمادة نظر يسود الممارسة التربوية تعلما وتكوينا، تقفدا وإرشادا. ولكن هذا النظر هو الآن محل نظر من أطراف التفقد البيداغوجي وعدد من الأساتذة المنخرطين في عملية التجديد البيداغوجي والباحثين عن سبل إرساء تصور جديد لمادة التربية المدنية تعلما وتقييما. ولعل مطارحة هذا الموضوع نشأت من تساؤلات حول ثنائيات تبدو متناقضة.

كيف يمكن لمادة أن تكون مادة تعليمية والحال أن محتوياتها المعرفية

متنوعة تنوعا يمنع قيام وحدة معنوية داخلها؟

- كيف يمكن لأساتذة مختلفي الاختصاصات أن لا يتأثروا باختصاصتهم عند تدريسهم للمادة، وهل يكفي إحداث أستاذية في التربية المدنية حتى نتحصل على مدرس في التربية المدنية؟

- هل يكفي إحداث التوازن بين الأبعاد المعرفية وغيرها من الأبعاد الاتجاهية والسلوكية حتى يتربى النشء على المبادئ المدنية؟ وإن كان الجواب بالنفي فما هي الحلول الممكنة؟

مما لا شك فيه أن مادة التربية المدنية اليوم في حاجة إلى أستاذ التربية المدنية ولا إلى غيره من الاختصاصات، ولكي يكون كذلك وجب أن تكون له القدرة والكفاءة على تربية النشء على المبادئ المدنية مهما كانت الاختصاصات العلمية التي نهل منها ومهما كانت المشارب الفكرية والأيدولوجية التي تقوده.

بهذا المعنى يبدأ نحت تصور ثان لمادة التربية المدنية، يتأسس على وحدة معنوية داخلية تتمحور حول التربية على المدنية في كافة مجالات الحياة وتكون الأبعاد الاتجاهية والسلوكية لدى التلميذ سلاحها، وتكون التجديدات البيداغوجية والوسائل التعليمية والوضعيات الدالة أدوات تنفيذها.

سيتعلق المبحث الأول في هذه المقاربة بمشروعية التركيز على الأبعاد الاتجاهية والسلوكية لدى التلميذ في حين يتناول المبحث الثاني المقاصد المتعلقة بالعقلية المدنية في مادة التربية المدنية وتربية النشء عليها وعلاقتها بالمعارف الضرورية والأساسية لتأسيس هذه التربية ودعمها. أما المبحث الثالث فيتناول محاولة أجراة هذه المقاربة باعتماد أنجع السبل المؤدية إلى التربية على العقلية المدنية الحديثة.

## I- مشروعية التركيز على الأبعاد الاتجاهية والسلوكية في تدريس مادة التربية المدنية وتقييم مكتسبات التلاميذ فيها:

إن الحديث عن المواقف والسلوكيات في كل نظام تربوي أمر لا يثير الدهشة ولا يدعو إلى تعليق ولا يطرح إشكاليات خاصة، إذ تسعى كافة الأنظمة التربوية إلى تلقي النشء التربية اللازمة إضافة إلى ما يجب تعلمه كما تسعى كافة المواد التعليمية الأخرى إلى أن تكون موادا، إضافة إلى طابعها العلمي، مفيدة اجتماعيا وأخلاقيا، وبالتالي مساهمة في دعم وتركيز مواقف وسلوكيات تساعد على حل المشاكل والعيش مع الآخرين والانخراط في المنظومة الاجتماعية...

لكن الحديث عن الاتجاهات والسلوكيات كعناصر محددة لذات المادة وماهيتها أمر شاد للانتباه لا سيما عندما يتوحد الرأي في أن الفعل التربوي والعملية التعليمية الفعلية في مادة التربية المدنية لا تزال تفتقر إلى هذين البعدين (1) في حين ينبئ التصور التربوي (2) بمكانتهما الهامة والأساسية.

ولقد حاول البحث الميداني 2001/2000 رصد هذا الفعل والتصوير من خلال جرد لجملة من الوثائق أهمها قانون جوبلية 1991 ولاسيما الفصل الأول منه المتعلق بغايات النظام التربوي كذلك الأهداف العامة لمادة التربية المدنية في التعليم الأساسي الثانوي، والأهداف

المميزة للمادة من خلال البرامج الرسمية والوثائق المنهجية، وسير لأراء التلاميذ والمدرسين، وعينات من الاختبارات الكتابية.

ويتدعم التركيز على هذين البعدين عند الاطلاع على تصورات خبراء عرب في التربية والتعليم اجتمعوا للمباحثة في شأن التربية والتعليم في العالم العربي وكذلك على عينات من تقارير التفقد والاتجاه العام للتقرير التأليف 2001 المتعلق بمادة التربية المدنية إضافة إلى ما تدعمه الوثيقة المرجعية من كفايات ويزداد هذا التركيز تثبيتا لما نتعرف على موقف علم النفس النشوئي من النمو الأخلاقي وعلاقته بالنمو الذهني.

### 1/ من خلال البحث الميداني لسنة 2001/2000 :

لقد صيغت إشكالية البحث الميداني المشار إليه كما يلي : "إذا كانت البرامج الرسمية لمادة التربية المدنية تولى أهمية كبرى الأهداف السلوكية والموقفية فان المدرسين يجدون صعوبة في تقييم هذه الأبعاد مما يجعلنا نطرح التساؤلات التالية

- أي تعلم وأي تقييم لسلوكات المتعلمين ومواقفهم؟
- هل أن أدوات التقييم الحالي التي تركز على البعد المعرفي مناسبة لخصوصيات المادة وغاياتها؟
- إذا كان الهدف من التقييم هو التكوين فما هي الأدوات الكفيلة بتقييم أفضل للسلوكات والمواقف.

إن مثل هذه الصيغ التي استعملها فريق البحث والإشراف والمتابعة تعكس شعورا متناميا لدى هؤلاء جميعا بأن التصور التربوي لتدريس مادة التربية المدنية وتقييم مكتسبات المتعلمين فيها يختلف إن لم يكن يتضارب مع الفعل التربوي الذي لا يزال يعتبر المادة مادة تعليمية مؤسسة على نظام معرفي متكامل يستوجب أجهزة تقييمية قادرة على تقييم مدى استيعاب المعارف واستظهارها عند الحاجة.

فالرجوع إلى قانون النظام التربوي الصادر في 29 جويلية 199 وبالترديد إلى فصله الأول المتضمن لثلاثة عشر فقرة يتبين بكل وضوح ودون عناء الأبعاد الاتجاهية والسلوكية الواجب إنمائها في المتعلمين ولاسيما تلك التي تقوي وتنمي شخصيته وتحثه على التعامل والتفاعل الإيجابي مع الآخر، وتدعوه إلى المواطنة، وتعزز شعوره بالانتماء المتعدد الأبعاد، وتفتح له سبل الانفتاح على الحضارات الأخرى والنهل من علومها واكتساب لغاتها.

إن أبرز الملامح التي يدعو النظام التربوي إلى تثبيتها لدى الناشئة تتمحور حول :

- الوعي بالهوية الوطنية التونسية
- التمتع بروح المواطنة وبالحسن المدني.
- احترام الغير واحترام حق الاختلاف.
- نبذ العنف والتطرف والتخلي بالتسامح قولاً وفعلاً
- الوعي بضرورة لتمسك بالحق وبأهمية الالتزام بأداء الواجب
- التفتح على الحداثة والحضارة الإنسانية
- الوعي بالانتماء الحضاري العربي والاسلامي و المغاربي.
- القدرة على التكيف ومسايرة التغيرات والمساهمة في إثرائها.

- الوعي بأهمية توازن الشخصية.
- الثقة في النفس والقدرة على اعتماد الموقف المستقل.
- حرية الإرادة وإبداعية الفعل.
- الحرص على مناعة الوطن وازدهاره.

وإذا كان النظام التربوي التونسي يولي أهمية قصوى للأبعاد التربوية ذات الصلة بتطوير الاتجاهات ولدى المتعلمين وتعديل السلوكات لديهم وفق نظرة استراتيجية تضع المستقبل في المقام الأول،

فهو بذلك يوكل لكافة الأطراف المعنية بالشأن التربوي ويتوجه لكافة المواد التعليمية حتى يتضافر الجهد لتأسيس إنسان الغد الذي يعتبر رهانا أساسيا في مواجهة التحديات بمختلف أنواعها.

وإذا كانت المسؤولية بهذا المعنى مسؤولية الجميع فإن مادة التربية المدنية تصورا ومحتوى وتمشيا، وتعلما وتقييما تتحمل القسط الأوفر في تنمية هذه الاتجاهات والسلوكيات داخل الفضاء المدرسي. وقد أكدت فرضيات البحث الميداني 2001/2000 المشار إليه سابقا هذا التوجه إذ نقرأ: "إذا انطلقنا من أن لمادة التربية خصوصيات تميزها عن باقي المواد التعليمية الأخرى باعتبار طبيعتها النوعية، واعتمادها على الأبعاد الموقفية والسلوكية أساسا. وإذا كانت لمادة التربية المدنية أبعاد معرفية فإن غايتها هي إكساب المتعلم سلوكات واتجاهات وقيما ومواقف متبصرة تتصل بالقضايا التي يعيشها كفرد مستقل حتى يكون عضوا فاعلا في مجتمعه ويتهيأ للانخراط الطوعي في تحولات العصر ورهاناته..."

وقد ارتبطت مادة التربية المدنية بجملة من القضايا الهدف منها أن يعيشه المتعلم كفرد مستقل، فاعل في مجتمعه ومتهيئ للانخراط الطوعي في تحولات العصر. فالقضايا التي تعالجها مادة التربية المدنية وإن هي في ذاتها مهمة كمادة معرفية، فالهدف منها اقتدار المتعلم على أن يؤسس علاقة جديدة به فتصبح هذه القضايا فرصا لتشخيص علاقة الناشئة بها وتنمية اتجاهات وسلوكات جديدة تجاهها. ولعل أهم القضايا التي يدعي فيها المتعلم إلى إقامة هذه العلاقة هي الدولة والمجتمع والعائلة والمرأة والبيئة والإدارة والمجتمع الدولي وفق تصور ذاتي مستقل وفعل متبصر وانخراط طوعي...

ولم تنحرف الأهداف العامة لمادة التربية المدنية في المرحلة الثانية من التعليم الأساسي وفي المرحلة الثانوية عن هذا التصور التربوي الداعم للأبعاد الاتجاهية والسلوكية، بل جاءت لتؤكد أهميته بنسب مئوية مرتفعة 70 % مقابل 30 % (راجع نتائج البحث الميداني 2001/2000).

وقد ورد في الفصل الرابع من الأمر المنظم لتدريس مادة التربية المدنية أن من أهداف تدريس المادة في المرحلة الأساسية الثانية جعل المتعلم :

- معترزا بالانتماء لوطنه وحضارته ومستعدا للدفاع عنهما.
- شاعر بانتمائه إلى الإنسانية جمعاء ومؤمنا بالتراث البشري المشترك.
- مقتنعا بضرورة التضامن مع المجموعة الوطنية والعالمية.
- مؤمنا بضرورة صيانة المكاسب الوطنية والإنسانية.
- مقتنعا بضرورة التعامل الديمقراطي.

-

متشعبا بالقيم الإنسانية : حرية الفكر، احترام الغير، التفتح، التسامح، التضامن البشري.

ولكن وما أن بدأ التصور التربوي يقترب من الفعل التربوي بتوجيهه عن قرب حتى تدرجت مكانة هذين البعدين لتترك مكانتهما لسيطرة الأبعاد المعرفية . وقد أكدت القراءة الأفقية والعمودية للأهداف المميزة المقترنة بإنجاز الدروس هذا الاتجاه نحو التراجع ، ولعل القراءة في الجدول التالي المنجز في إطار البحث الميداني تكون ذات دلالة :

مجموع		المرحلة الثانوية						المرحلة الأساسي						المرحلة التعليمية		نوعية الأهداف
														أ7		
%	الأهداف	3ث		2ث		1ث		9أ		8أ		7أ				سلوكية وجدانية
		%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ			
			1		1		6		12		2		4	سلوكات ظاهرة		
			16		4		7		7		8		11	سلوكات باطنة		
36.5	79	50	17	17	5	34	13	42	19	30	10	40	15	المجموع		
63.5	137	50	17	83	24	66	25	58	24	70	23	60	24			معرفية

و قد جاءت دراسة عينة من الاختبارات الكتابية التي اعتمدها البحث الميداني دالة على تفهقر مكانة الأبعاد الاتجاهية و السلوكية مقابل هيمنة للأبعاد المعرفية وهو ما تؤكدته النتائج التالية :

:

أبعاد معرفية	أبعاد اتجاهية سلوكية	المستوى
78.57%	21.43%	السابعة أساسي
90.32%	9.68%	الثامنة أساسي
95%	5%	التاسعة أساسي

نستنتج مما سبق أن كلما اقتربنا من الفعل التربوي (تقييم عمل التلميذ) كلما فقدت الأبعاد الاتجاهية و السلوكية المكانة التي تحتلها في التصور التربوي، وإن كان البحث الميداني يتعلق بتقييم موافق للتلاميذ وسلوكياتهم في مادة التربية المدنية فإن النتائج المتحصل عليها تنبئ بأن عملية التعلم والتعليم خضعت إلى هيمنة المعرفة العلمية وربما أيضا إلى هيمنة طرائق التدريس التقليدية. وإن لم يتأكد بواسطة بحث ودراسة في الموضوع فإن ما يتأكد اليوم هو ضرورة العلاج في مستويات التعليم والتعلم والتقييم حتى لا تسود المعرفة العلمية نشاط التعلم والتقييم.

وسوف نعرض في المبحثين الثاني والثالث تصورا لتمش يجعل من الأبعاد الاتجاهية والسلوكية السلاح الأساسي لمتعلم اليوم في مادة التربية المدنية ومن التجديدات البيداغوجية ووضعيات التعلم والوسائل التعليمية أدوات لتنفيذ هذا التصور.

ولكن وقبل ذلك نواصل التأكيد على مشروعية هذا الاختيار من خلال أعمال أخرى لا تقل أهمية عن سابقتها ولعل من أهمها الملاحظات التي يبديها إطار الإشراف البيداغوجي أثناء الزيارات ويضمنها في تقارير والتي تشير إليها الوثائق المرجعية المتعلقة بالكفايات الأساسية. كما يكون من المفيد كذلك عرض توصيات خبراء عرب تناولوا بالدرس الشأن التربوي وفق مقارنة تساعد على إنارة اختيارنا وسنختم هذا المبحث الأول بالإشارة إلى إفادة علم النفس النشوئي في هذا الموضوع.

## 2/ تقارير التفقد والإرشاد:

إن الصيغ الشكلية و التمشيات الداخلية للتقرير التآليف لزيارات التفقد 2001/2000 لا يبرز من خلالها الخاصيات النوعية لمادة التربية المدنية إذ كغيرها من الصيغ و التمشيات المميزة لتقرير التفقد في المدارس الإعدادية والمعاهد الثانوية لا تميز بين المواد. فقد قسم التقرير التآليني المربين إلى ثلاثة أصناف: المدرسون المبتدئون (متربصون وحديثو العهد بالترسيم)،

والمدرسون المرسمون، والمدرسون غير المختصين (مرسمون ومعاونون)، وأخضع كل صنف إلى محكات نوعية مختلفة تتعلق بتقييم الجانب البيداغوجي والجانب المعرفي والتنظيم العام للعمل وتقييم عمل التلميذ، كما احتوى التقرير على جانب يتعلق بالملاحظات واقتراحات للمعالجة والتطوير وآخر تحت عنوان مسائل أخرى مثل طرق التدريس والتنشيط، الكتب المدرسية، المخابر، المكتبات، التكوين المستمر، برامج البحوث الميدانية والملتقيات، ويختم التقرير بملاحظات تكميلية.

وقد عالج التقرير التآليف هذه الجوانب باعتبار مادة التربية المدنية مادة تعليمية تحتل فيها المعارف مكانة هامة كغيرها من المواد التعليمية، وسجل مواطن القوة والوهن لدى مختلف الأصناف ودعا إلى ضرورة التكوين في مجال التقييم والتنشيط والبيداغوجيا الفارقية والأشغال الموجهة والدروس الشاهدة والمعارف العلمية كلما دعت الحاجة إلى ذلك وبارتباط بالاختصاص الأصلي.

ولئن لم تكن مسألة الاتجاهات والسلوكيات وعلاقتها بالمعارف أولا وبهوية مادة التربية المدنية ثانيا من أوكدها اهتمامات التقرير التآليني، فإن منسق التقرير السيد بلقاسم حسن المتفقد الأول للمادة أشار في مجال تقييم عمل التلميذ إلى الصعوبات التي تعترض بعض المربين

كلما تعلق الأم بالاختبارات ذات الطابع الإنساني مقارنة بالاختبارات الموضوعية، إذ نقرأ في الفقرة الرابعة من التقرير "...هناك التزام بالموصفات وبالترتيب الواردة في هذا الشأن، والنقيصة المسجلة لدى البعض تتمثل في صياغة المواضيع والأسئلة الإنسانية". ولما برزت مسألة التأكيد على الأبعاد الاتجاهية والسلوكية كنواة أساسية لتحديد هوية التربية المدنية بغيابها في التقرير التأليفي، وهو ما يدعو إلى دراسة المسألة في ذاتها وإعادة النظر في هيكله التقرير، فإن هذا الغياب والمقارنة إلى ما أفضت إليه نتائج البحث الميداني المشار إليه سابقا وكذلك الاتجاهات الحالية لبرنامج الكفايات الأساسية في مادة التربية المدنية، من شأنه الدفع إلى النظر من جديد إلى هيكله التقارير وتمشياتها الداخلية وفق تصور يبرز الخصوصية النوعية للمادة ويستجيب للتجديدات البيداغوجية الحديثة ولا سيما المقاربة بالكفايات الأساسية.

ولكن، ورغم الصعوبات التي تعترض تأليف التقرير بالنظر إلى الأسباب المذكورة أعلاه، فإن الاجتهاد في تطويع الصيغ الحالية للتقارير حتى تستجيب للتجديدات في مستوى التصور والأداء ممكن. وقد احتوت التقارير المنجزة تفقدا وإرشادا منذ بداية هذه السنة الدراسية إلى بداية شهر مارس في ولايتي منوبة وبنعروس على جملة من الملاحظات المتعلقة بموضوع بحثنا إذ يمكن أن نقرأ في هذه التقارير العينات التالية:

- ولئن حاولت الأستاذة الارتباط بالواقع في تخيرها للوضعيات فإنني أدعوها إلى حث التلاميذ على استنطاق واقعهم باستجلاء وضعيات مختلفة الوظائف (احترام القيم/ عدم احترامها)".
- "أدعو الأستاذة إلى مزيد إثراء هذا المحتوى والى تنويع الأهداف المراد تحقيقها لتشمل الجوانب السلوكية والاتجاهية للتلاميذ (موقفهم من الانحراف/ اقتراحاتهم العلاجية...)"
- "إلا أنه كان بالإمكان اعتماد مراجع صحفية تتصل بشديد الاتصال بموضوع الدرس واستثمارها بالاعتماد على تنويع مسارات التواصل حتى تكون المشاركة أكثر ثراء ونجاعة وأكثر التصاقا بواقع الإعلام".
- "إلا أنه يطلب كذلك إلى جانب المعارف تطوير الاتجاهات والسلوكات بتنمين المطالب الدستورية(استشهد من أجلها أفراد من الشعب التونسي)"
- "ضرورة تنمين مجلة حماية الطفل انطلاقا من واقع الأطفال ومواقفهم منها".
- "إن نشاط الفصل لم يتجاوز المستوى المفاهيمي وغيب الواقع وما يحويه من ثراء وتنوع واختلاف وفوت بالتالي فرصة محاورة هذا الواقع واستجلاء حقائقه الثقافية".
- "أدعو الأستاذة إلى إحداث تواصل بين المعرفة والنظرية وتكون المعرفة مجالا من مجالات تطوير الواقع ويكون بذلك النشاط التقييمي جزءا من النشاط التعليمي التعلّمي...""... إلا أنه كان بالإمكان أن يكون أكثر ثراء لو عالج الأستاذ العلاقة بين العلوم والتكنولوجيا ومختلف آثارها على الحياة ولو فسح المجال لمعالجة كيفية انخراط التلاميذ في عصر العلم فتتحقق بالتالي جملة من الأهداف المعرفية والسلوكية".

- الأستاذة حريصة على استنطاق الواقع المعيش، والاستفادة من مكتسبات التلاميذ وتعديل اتجاهاتهم".

... إن القاسم المشترك من هذه العينات من الملاحظات والتوصيات الموجهة للأستاذة وهم في وضعيات تعليم أو تقييم، هو الحرص على أن يكون نشاطهم مرتبط بالواقع في مختلف تجلياته تشخيصا واستنطاقا وإثراء لتنمو لدى المتعلم القدرة على تأسيس الاتجاه وتعديل السلوك. وهو أيضا حرص أن تكون المعارف العلمية سندا لمقاربة هذا الواقع وتنمية نظرة مستقبلية له يكون فيها المتعلم مستقل الذات، فاعل الإرادة، منخرط في محيطه انخراط طوعيا.

أما عن تواتر هذه الملاحظات والتوصيات فقد تضمنها 28 تقريرا من 33 وهو ما يمثل نسبة مئوية مرتفعة يؤكد حاجة الأستاذة إلى مزيد التكوين في هذا المجال كما تؤكد ضرورة مراجعة مراجع الأستاذ الأساسية من برنامج رسمي وكتاب مدرسي ووثيقة منهجية لتستجيب لهذا التصور وتنسجم مع واقع التجديدات البيداغوجية.

### 3- الوثيقة المرجعية للكفايات الأساسية:

لقد صيغت الأهداف الاندماجية النهائية للسنوات السابعة والثامنة والتاسعة وفق تصور يدعم وجهة النظر موضوع البحث إذ نقرأ:

- " في نهاية السنة السابعة من التعليم الأساسي وفي وضعية دالة يعبر المتعلم عن رأيه في تنظيم المجتمع بالقانون في نص مكتوب."

- " في نهاية السنة الثامنة من التعليم الأساسي وفي وضعية دالة يخطط المتعلم لمشروع يهدف إلى تنمية حس المشاركة في الحياة العامة في نص مكتوب."

- " في نهاية السنة التاسعة من التعليم الأساسي وفي وضعية دالة يبين المتعلم اندماجه في الحياة الجماعية الاقتصادية والاجتماعية في وثيقة ينتجها."

كما أتت صياغة الكفايات الأساسية المتعلقة بكل هدف اندماجي منسجمة تمام الانسجام مع الأهداف الاندماجية النهائية إذ نقرأ على سبيل الذكر الكفاية الأساسية الأولى (7أساسي): "في وضعية دالة يوظف المتعلم أفكار الحركة الإصلاحية ومبادئ الدستور وقيمة لتنظيم علاقته بالمجتمع في نص مكتوب بالاعتماد على سند".

وقد اجتهد واضعو الوثائق المرجعية المتعلقة بالكفايات الأساسية في تصور آداه "تمكن من قراءة البرامج الحالية قراءة تسمح بفهم أعمق لها وباستخلاص الأهم من المهم فيها تتمثل في تكوين خطاطات إجمالية تعرفنا على الكفايات الأساسية" (3)

وإذا اعتبرنا أن مثل هذه الصيغ تمثل بداية انخراط في تحديد ملامح جديدة لمادة التربية المدنية لا تمثل فيها المعارف إلا سندا يوظف لتطوير اتجاهات المتعلمين وسلوكياتهم فإن صعوبات جمة تحول دون وضعها محل تنفيذ كامل وقد حاولت استجلاء هذه الصعوبات في تقرير توجهت به إلى اللجنة الجهوية للكفايات الأساسية بولاية بنعروس (انظروا الملحق).



**4- آراء خبراء عرب :**

يرجع الدكتور منير بشور (4) تاريخ اهتمام المربين العرب بمستقبل التربية في السنوات الأخيرة إلى تقرير أدغافور بعنوان "تعلم لتكون" سنة 1972 واستنادا إلى هذا التقرير صدرت وثيقة سنة 1979 عن المنظمة العربية للثقافة والعلوم بعنوان "إستراتيجية تطوير التربية العربية". ويشير الدكتور بشور إلى أن هذه الاستراتيجية تضمنت لوائح احتوت 12 مسار "تسبح كلها في فضاء التقرير الفسيح بدون أن يظهر شيء رابط أو أن يدعمها دليل أو برهان فلا يعرف القارئ من أين سيبدأ، ولا أين ينتهي، ولا يعرف معنى الكلمات أو مدلولاتها..." (5).

وهذه المبادئ هي: المبدأ الإنساني والتربية للإيمان والمبدأ القومي والمبدأ التنموي والمبدأ الديمقراطي ومبدأ التربية للعلم ومبدأ التربية للعمل ومبدأ التربية للحياة ومبدأ التربية للقوة والبناء والتربية المتكاملة والأصالة والتجديد والتربية الإنسانية.

أما المحاولة الثانية والجديرة بالاهتمام فتتمثل في المشروع الذي أنجزه "منتدى الفكر العربي تحت عنوان "مستقبل التعلم في الوطن العربي" وتمخضت عن هذا المشروع دراسات قطاعية جمعت في مجلد تألّفي ووضعت في النهاية مسودة تلخيصية للمشروع عرضت في مؤتمر عقد في عمان سنة 1990 صدر على إثره تقرير تحت عنوان "تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين : الكارثة أو الأمل". يشير التقرير إلى ثلاث ثورات واجهت البشرية : الثورة التكنولوجية الثالثة وثورة التكتلات الاقتصادية العملاقة والثورة الديمقراطية. والوطن العربي حسب هذا التقرير يمكن أن يدخل القرن الواحد والعشرين بأحد السيناريوهات التالية :

" مشهد التدهور " و " أو السيناريو الأندلسي نسبة إلى عهد الانحطاط و ملوك الطوائف في القرنين 13 و 15 و " مشهد الإصلاح " نسبة إلى صلاح الدين الأيوبي: استنفار شروط و مكامن الثورة الصناعية ، و لو من قبيل الدفاع عن الذات " (6) و " مشهد الانطلاق " و هو بالنسبة للدكتور منير بشور أفضل الاحتمالات المستقبلية أو لا لأن التوحيد العربي ممكن، و ثانيا لأن العدالة الاجتماعية و المشاركة السياسية في ظل هذا التوحيد هما أيضا ممكانان.. " (7).

و يقترح أصحاب التقرير في علاقة باستراتيجية التعلم خمسة مفاهيم أو ركائز جديدة هي التالية:

- الشجرة التعليمية
- تعليم كيفية التعلم
- الجسور التعليمية و تعددية نقاط العبور
- توزيع الأعباء بين المجتمع المدني و الدولة
- فك الارتباط بين الشهادة و الوظيفة (8)

و يشد المفهوم الأول انتباه الدكتور منير بشور إذ أنه " يفتح الشهية لإثارة السؤال، هل هناك فائدة من تشبيه التربية بالزراعة بدل تشبيهها بالصناعة كما هو شائع على ألسنة الخطباء و الكتاب عندما يتحدثون عن المدرسة أو الجامعة كمنصع للرجال ؟: (9) و يخلص الكاتب إلى

أن " التربية أقرب بكثير إلى العملية الزراعية منها إلى العملية الصناعية و يصبح القول بأن التعلم صناعة و إن المدرسة مصنع منافيا للحقيقة، بل أكثر من ذلك ، يصبح مجحفا لحق التعلم و مشوها لدور المعلم و للعلاقة الخاصة و المتميزة ، الواجب وجودها بين المعلم و المتعلم " (10).

و يقترح فلسفة تربوية لها ثلاثة أوجه:

- الثقة بالإنسان الشخص و احترام أفكاره و مشاعره و توازنه دون أن يكون في ذلك خشية أو قلق بأن ينتج عن هذا تهديد أو خطرا على الأفكار أو الأهداف الكبرى .
- إيلاء الحرية المركز الأول في سلم القيم التي تيسر التعلم و توجه عملياته .
- الاحتكام إلى العقل في كل ما من شأنه الاختيار بين البدائل و اتخاذ القرارات و لقد كتب الكثير في السنوات عن مسألة الحفظ و التلقين و الترغيب و الترهيب و السيطرة و القسوة و الهيمنة و الخوف و تشويه الإرادة و تزييف الوعي و كلها سالبة للحرية . " فما يفيد أن يكون مضمون التعليم علمي الاتجاه تابعا... و بالتالي مدينا لكل ما يمكن أن يأتي به العلم من جديد في مجال التعرف على الإنسان و إدراك أسرار الكون إذا كان هذا العلم مفروضا من الخارج غير حاصل باختيار حر أو بإرادة حرة و غير مستخدم في سبيل التقدم و التطور" (11).

و يشدد الكاتب على أن هذا التصور للعلم و علاقتنا به ينسجم مع ما وصلت إليه البشرية من معارف أساسية كنظرية الكم ( quaratum théory ) إذ أصبح الوجود طاقة و ليس عددا و لا كمية من الأجزاء . " فليس المهم أن يحدث داخل غرفة الصف تعليم "جيد" أو تعلم "جيد" بل المهم أن يكون نتاج التقاء التعلم و التعليم جيدا" (12).

و يطلق الدكتور منير بشور عنوانا لرؤيته متمثل في إحيائية كلية (holistic revitalism) فالتعليم إحيائي في علاقته بالحياة و الطاقة و هو كلي رمز للتلاقي مع الآخرين و التفاعل معهم عن طريق العمل الجماعي و في نطاق البيئة – المحيط و بالتفاعل و التناغم معها. فإذا كان ما يقترحه الدكتور منير بشور ينطبق على ما تحتاجه التربية و التعليم في العالم العربي في كافة الفروع و المواد فإنه من باب أولى و أحرى أن تكون مادة التربية المدنية فضاء الأرحب.

## 5. علم النفس النشوي:

إذا اعتبرنا مثل جاكوب " أن التعليم العالي لا يغير لا المعتقدات و لا القيم و لا حتى شخصية الطلاب ، و قد يكون ذلك راجعا إلى خصوصية الأساليب و الطرق البيداغوجية المعتمدة و التي تتأسس في جانب كبير منها على تلقين المعرفة فإن أسباب أخرى تدعو إلى اعتبار أن الجامعة تعد المختصين و الخبراء على أمل أن يكون هؤلاء المختصون و الخبراء المرتقبون قد مروا بمرحلة في نموهم تدرّبوا فيها على تطوير اتجاهاتهم و سلوكياتهم ، و على تنمية شخصيتهم، و على أن يكونوا نوات مستقلة ، و إرادات فاعلة، قادرين على الانخراط الطوعي في مواجهة تحديات العصر. و تعتبر المدارس الثانوية الفضاء الأنسب لتنمية هذه الاقتدارات.

- و قد أكد علم النفس النشوئي على ذلك إذ يرى كوبارج (13) أن هناك ثلاثة مستويات للنمو الأخلاقي ينقسم كل واحد منها إلى مستويين :
- مستوى الأخلاقية ما قبل الاتفاقية : و هي الخضوع إلى القواعد إما تجنباً للعقاب أو طمعاً في الإثابة.
  - مستوى الأخلاقية الاتفاقية : وهي الخضوع إلى القواعد للحصول على التأييد و تجنب عدم التأييد .
  - مستوى الأخلاقية ما بعد الاتفاقية : تكون عند بلوغ مرحلة العمليات المجردة ، و هي المرحلة التي توافق وجود التلميذ في المدارس الإعدادية و المعاهد الثانوية ، و هي ينمو فيها الالتزام الشخصي بما يوقع من اتفاقات مع الآخرين .
- و إذا أردنا أن ننقل ذلك إلى مجال التربية المدنية ، نقول أن الطالب في الجامعة يتدرب على أن يكون خبيراً في الاقتصاد أو التاريخ أو العلوم... في حين تكون مشاغل التلميذ الأساسية و حول هذه القضايا بالذات – قدرته على بناء موقف و سلوك تجاهها يمكن من التعامل و التفاعل مع مقتضياتها العملية. فهي فرص لشحن رصيده الحسي و الشعوري و الوجداني وفق تصور يمكنه من اتخاذ القرار المتبصر .
- تلك هي إذن جوانب من استراتيجية عامة تنوق إلى رسم ملامح جديدة لطبيعة مادة التربية المدنية ، نظرت في مبحث أول في مشروعية التركيز على الأبعاد الاتجاهية و السلوكية كركيزتين أساسيتين في بناء ذات المادة و هويتها في حين أخصص المبحث الثاني إلى المسألة المنية كعنوان جامع للمفاهيم الأساسية.

## II. المقاصد المتعلقة بالعقلية المدنية:

يتعرض هذا المبحث المفاهيم المتعلقة بالتربية أو لا و العقلية المدنية ثانياً.

### 1. التربية :

التربية كمفهوم لا تخلو من الثراء لارتباطها العضوي بالمنظومة الفلسفية و الثقافية و الاجتماعية التي تنتمي إليها ، إن مفهوم التربية ملازم بالضرورة إلى الصورة التي نبنيها حول الإنسان فهي عند أفلاطون عمل يهدف إلى جعل أسمى قوى النفس تربو إلى مشاهدة أجمل ما في الواقع ، و هي عمل يصبو إلى تطوير ما في طبيعة الإنسان من كمال على حد تعبير كانط ، و في الحالتين فهي عمل إبداعي حر يخترق حدود الزماني و المكاني و يتوق إلى المستقبل .

و إذا كانت المنظومة الفلسفية و الثقافية الاجتماعية التي تنتمي إليها تمر اليوم بأزمة الانتقال المرهلي: شد إلى الورا ، دفع إلى الأمام، تاريخ الحاضر بين تكرار الماضي و استمراره أو القطيعة معه... تصبح التربية كعمل إبداعي و حر ينشد المستقبل الأفضل من أوكد المعنى التي نحتاجها في تحديد مفهوم التربية في مادة التربية المدنية .

و بهذا المعنى تعدم الحاجة إلى التعرض إلى المفاهيم الأخرى و تحصل الفائدة بتجنب اعتمادها إذا كانت التربية عملاً واعياً يقوم به الكهول إزاء الأطفال قصد تعليمهم جملة ممن المعارف و الرموز و القيم التي يراها الأولون صالحة لاندماج الثانين داخل المجتمع و إذا كانت كما يقول برنادشو " دفاع مشترك ينظمه الكهول لحماية أنفسهم من الأطفال".

فإذا كان الإنسان قابلاً للتربية فالتربية كما يقول هلفيتوس " قادرة على جميله و قبيحه ".  
و إذا كان الدور الأساسي لكل مجموعة بشرية يتمثل في إنشاء الظروف المعينة لكل فرد  
على صنع نفسه بنفسه فإن الدور الأساسي لمادة التربية المدنية هو إرساء تصور ينظر إلى  
محتوياتها من زاوية أنها قضايا مجتمعة داخل الفصل وهو كذلك توفير الوسائل المناسبة  
لاستكشاف التصورات و إثارة الصراعات و تقييم الآثار الظرفية لذلك .

## 2. العقلية المدنية :

المدنية أو العقلية المدنية حدث في حياة المجتمعات و الشعوب، و الأمم يصف الخروج  
من حالة التوحش إلى وضع العيش المشترك وفق قواعد تحكم الحياة الخاصة و الجماعية و  
تضبط أسس السلطة و علاقتها بالطبيعة و الإله . و بهذا تقترن المدنية بخصوصية الحالة  
التي عليها الأمم و الشعوب و التصور للوجود و الحياة و الموت و العلاقات البشرية الناتجة  
عنها .

و المدنية أو العقلية المدنية لدينا تقترن بالضرورة بطبيعة اللحظة التاريخية التي نمر بها . و  
إذا اعتبرنا أن مجتمعنا يمر بفترة انتقالية عامة و شاملة لكافة أوجه الحياة تزداد المسألة  
تعقيداً إذا تقترن وضعية الانتقال بموقفنا من الحداثة .

و إذا كان هينا التوصل إلى تحديد مفهوم الحداثة و أركانها فإن العقلية المدنية تتأرجح بين  
الحوافز و الحوافز التي يوفرها المجتمع و الدولة و الأفراد في لحظة تاريخية معينة و  
يصعب بالتالي التحديد الدقيق لموقع المدنية و حجمها من الحداثة و من صيرورة الانتقال.  
فالمدينة و العقلية المدنية ليست معطى جامداً أو مفهوماً نظرياً تحدد و ترسم أركانه، بل هي  
فعل تقوم به و قول نحدد به اتجاهاتنا و مواقفنا و وجدان يحمسنا و يحرصنا في هذا الاتجاه أو  
ذاك في لحظة زمنية معينة .

فما هي الحداثة باعتبارها محركاً للعقلية المدنية في هذا الاتجاه أو ذاك؟

و ما هي الحوافز التي تعيق تطور العقلية المدنية تجاه الحداثة؟

و ما هي الحوافز التي تدفع إليها؟

- الحداثة: لعل إجابة الفيلسوف الألماني إيمانوال كانط سنة 1784 عن سؤال ما  
الأنوار؟ حين قال : " الأنوار هي خروج الإنسان من حالة الوصاية التي تسبب فيها بنفسه، و  
حالة الوصاية تتمثل في عجزه عن استخدام فكرة دون توجيه من غيره ... أقدم على استخدام  
فكرك : ذلك هو شعار الأنوار " (14).

و استطراد قائلًا : " و لكن لتلك الأنوار لا يشترط من آخر سوى الحرية ، بل من جميع ما  
يسمى حرية ، أقلها ضرراً ، أي استخدام العقل علانية من كل زواياه... و لقد وضعت النقطة  
الأساسية في الأنوار، ... خصوصاً في أمور الدين " (15).

و للحداثة أسس يمكن النظر إليها كما يلي :

- دور العقل في علاقته بالكون، إذ أصبح الإنسان بشكل ما مصور للعالم بل منظر للعالم من وراء معطياته الظرفية ، و هذا الرأي هو نواة الذاتية الحديثة (16)
- إرادة بشرية حرة متمردة على المحتوم و المكتوب
- اختزال فكرة الطبيعة إلى حدها الأدنى حيث لم تعد تتصور كمعطى أولى و نهائي و  
" إنما كنظام من التصورات و العلاقات المؤقتة بين الكائنات الحية و المادة "،

الإنسان فيها ثمرة لبينته و ثقافته و تاريخه النفسي و لا نتيجة قارة لطبيعة دائمة" (17).

- النظرة الإستشراافية للتاريخ باعتباره سلسلة من الأحداث المتصلة بينها تمشي نحو الارتقاء المتزايد دون تكرار أو دورية ...
  - الحوافز و الحواجز : هما مصطلحان استعملهما الأستاذ عياض بن عاشور في كتابه الضمير و التشريع ، العقلية المدنية و الحقوق الحديثة" الحواجز هي العوائق التي تقف أمام نمو عقلية مدنية تسير نحو الحداثة و يتجلى ذلك في مظاهر عديدة داخل مجتمعنا، يعرف ماضيه و لكنه لا يعرف أين يسير به الزمن و إلى أي مستقبل يتجه فهو ينتقل من المعلوم إلى المجهول.
- و المعلوم أن الله في المقام الأول، هو الذي يعطي البشر " قوانينهم و أعرافهم ( سنة الله ، حدود الله" ، كما هو وارد في القرآن و يندرج العمل التشريعي للنبي ( السنة) و للبشر في هذا الإطار فيكون تفسيراً أو اجتهداً يستند إلى مقاصد الشريعة .
- و المعلوم أيضاً أن السلطة السياسية مستمدة من خبراتنا الطبيعية الأبوية و إن المجتمع هو في المقام الأول تجمع إيماني و إخواني قبل أن يكون مدنية سياسية و هو يتحد برابطة النسب و الدين و يشذ كل من حاول الخروج عن هذه الولاءات. و المعلوم كذلك أن من عناصر العقلية المدنية أن السياسة ليست أمراً أساسياً بل عارضا و أن الدولة لا ترمز للدائم و الموضوعي بل المؤقت وفق تطابقها مع إرادة العضو الرئيس.

و ليس وضع المرأة و النظرة إليها أكثر حفاً مما سبق و المعلوم أن " الرأي الجماعي عندنا خصوصا الرأي المدني التلقائي يفضل الجماعي الكلي على الجزئي أو الفردي و لا يفتح باب التخلص من المعهود. فالتفكير يبقى أسير الوراثة و المتبوع..." (18)، و أسباب ذلك كثيرة لعل أهمها :

- لا ينظر إلى القوة الإنسانية كقوة كثيرة خلاقة .
  - لا يزال مفهوم السلطة فاقدا لوجه الهيكلية و المؤسسة .
  - لا تزال علاقة الفرد بالمجموعة عرقية و روحية لا مدنية سياسية.
- لا شك أن الحواجز التي ذكرنا و المتأتية من تكوين العقلية المدنية العتيقة ما زالت راسخة في تصوراتنا الحاضرة . و لكن الأوضاع تغيرت و العقول تبدلت فانطلق الإصلاح من المؤسسة الدينية نفسها ( الأزهرين و الزيتونيين) ثم اندلعت الثورة الكبرى حول مسألتين أساسيتين شديديتي الاتصال: مسألة المرأة و مسألة الدولة حيث لا تكون الأولى حرة كما يقول الأستاذ بن عاشور إلا إذا كانت الثانية سيده . و أعلام الإصلاح في هذين المجالين معروفين لدى الخاصة و بعض من العامة أمثال قاسم أمين و الطاهر الحداد و علي عبد الرزاق...
- مزق الأولان صورة المرأة التقليدية فظهرت على إثرها الحركات النسائية بمصر و تونس و"كسر الثالث لوحة المثالية الدستورية ، محكما التاريخ و الواقع و قائلا : رسالة لا حكم ، دين لا دولة ، و يا لها من قلقة ثم تفاقم الأمر على المستوى الذهني و المادي ، حتى استقلت الدولة فاحتد الإصلاح و اشتدت الأزمة من جراء جسامة التحولات" (19).

هذا التحول الذي نادرا ما يجري إلى تمامه فهو يقترب أحيانا في مجالات معينة من التمام و يبقى مقصورا على الخطاب الكلامي أحيانا أخرى و في كل الحالات يبقى دائما قابلا للتراجع و السير إلى الخلف رغم ما فرضته تغير الأوضاع من تبدل في القيم و النظم التي تنتسب في جوهرها إلى عناصر الحداثة فالمدينة أو العقلية المدنية مدنيان لا أكثر :

- المدينة الأولى تعبر عن انسجام في التصور و الممارسة بين ما هو فردي و شخصي و ما هو جماعي و قد تكون تقليدية شديدة التعلق بالماضي- المعلوم- و قد تكون أيضا متحررة من قيود هذا الماضي شديدة التعلق بالحداثة و أسسها ففي الحالة الأولى يكون المجتمع الإسلامي ما قبل الحداثة فضاءها المكاني و الزماني الأنسب، أما في الحالة الثانية فتمثلها الحضارة الأوروبية و الأمريكية الشمالية.
- المدينة الثانية فهي تعبر عن انسجام في التصور و الممارسة بينما ما هو فردي و شخصي و بين ما هو جماعي . فيقدر انخراطها في الحداثة بصورة قسرية أو اختيارية فإنها أيضا تمثل اعتراضا على الماضي أو استمرارا له في الخطاب الحديث المحدث يجعل سيرها نحو الحداثة محاطا بمخاطر الردة و العودة إلى الورا.

و هذا النوع من العقلية المدنية هو الذي نعيشه اليوم في مجتمعنا وهو الذي يعيننا مباشرة في بحثنا وهو الذي يدعونا إلى تخير أنسب الوسائل و الوضعيات داخل الفضاء المدرسي حتى تكون مدينتنا شديدة الاتصال بالحداثة و الحقوق المدنية . لذا وجب أن لا نكتفي بعرض القضايا التي تعالجها مادة التربية المدنية ووصفها وصفا "لوائحيا" على حد تعبير الدكتور منير بشور.

### III . التربية على المدنية أي سبل؟

إن ما يسمح بالتفاؤل في هذه المسألة هو الشعور المتزايد لدى إطار الإشراف البيداغوجي و فرق البحث الميداني في السنوات الأخيرة بضرورة تعميق النظر في تحديد طبيعة المادة و الوسائل الأكثر تناسبا لتطوير عمليات التعلم و التعليم و التقييم . فالتربية المدنية ، و إن كانت مادة تعليمية تستقي مضامينها من حقوق معرفية فهي،" تتميز عن غيرها بتوجهها إلى معالجة السلوك و القيم و المواقف. و معنى ذلك انه لا يطلب إليها أن تضيف دروسا إلى دروس أخرى بقدر ما يطلب إليها أن تدرب المتعلم على جملة من القيم و المهارات قصد إكسابه حسا مدنيا يساعده على الانخراط في المجموعة و الإسهام في حياتها"(20).

كما نقرأ في توطئة البحث الميداني لسنة 2001/2000 و المتعلق بتقييم المتعلم و سلوكاته في مادة التربية المدنية:" و إذا كانت لمادة التربية المدنية أبعاد معرفية فإن غايتها إكساب المتعلم سلوكات و اتجاهات و قيما و مواقف متبصرة تتصل بالقضايا التي يعيشها كفرد مستقل حتى يكون عضوا فاعلا و يتهيأ للانخراط ... " كما نتج الصيغ المعتمدة في تحديد الكفاية الأساسية و الأهداف الاندماجية النهائية إلى الانسجام مع هذا التصور .

و لكن التربية على المدنية و الحقوق الحديثة أمر ليس بالهين في الواقع و فعل تربويين ينشدان المعارف و يقيسان مدى اكتسابها. و قد عبر البحث الميداني المذكور سابقا عن هذا الانشغال متسائلا هل يفكر المدرس أثناء إعداد جذاذة درسه و أثناء إنجاز داخل القسم في

بلوغ الأهداف السلوكية لا سيما في مادة التربية المدنية؟... و إن فكر المدرس في هذه الأهداف فماذا يفعل ليتعرف ما إن كانت قد تحققت أم لا؟".  
 إن السبيل إلى التربية على المدنية غير مكتمل الملامح في واقع التربية اليوم و تعترضه منغصات مختلفة الأحجام و الأبعاد لعل أهمها :

- صياغة " لوائحية" للمواضيع و " القضايا " التي تعالجها المادة.
- بحث عن توازن اصطناعي بين الأهداف المعرفية من ناحية و الاتجاهية و السلوكية من ناحية ثانية .
- اعتماد مراجع مختلفة مشتتة للذهن .
- استغلال لفضاءات معدة للتعليم و استعمال لأجهزة بيداغوجية متصلة بالمعارف العلمية و النظرية تعلما و تقييما ( عمل التلميذ و الأستاذ).
- اعتبار تعليمي للمادة يقتضي الالتزام بالتوقيت الدراسي و بنظام الامتحانات و الضوارب...

إن أقوم السبل في نظري تقتضي مراجعة في المجالات الخمسة المعروضة و لعل في الأفق برنامجا تعديليا نأمل أن يراعي هذه الملاحظات و يأخذ منها بعين الاعتبار .  
 إذا كانت هذه المنغصات تحول دون تحقيق أقوم المسالك فإن سبيلا آخر ممكن ينطلق من مقتضيات الواقع التربوي الحالي تشريعا و فضاءات و برامج و يتجه نحو قراءة تنظر إلى المواضيع التي تحويها البرامج من زاوية أنها قضايا فعلية إلى الصراع حولها .  
 و الصراع حول هذه القضايا يدور فعليا داخل المجمع المدني و بين المجتمع المدني و الدولة و داخل خطاب الدولة و تشريعها فحري بنا إذن أن نواصل هذا الصراع داخل فضاء المدرسة و القسم و حري بنا أن نوجه هذا الصراع نحو مزيد من الحداثة .  
 و كي لا ينزلق التوجيه إلى وصف لقوالب جاهزة و يجب أن تراعى عملية التوجيه شروط وجود الصراع فعليا داخل هذه الفضاءات . فالموضوع الذي لا يعالج كإشكاليات لا يمكن أن يكون قضية و إذا لم يكن كذلك توقع إلى مدنية تقليدية سلفية ماضوية وصفية أو سار نحو مدنية حديثة دون روح و لا انخراط و بقي معلقا لا نعرف من أين ابتداء أو إلى أين يسير ، يكون فيه المتعلم فاقدًا لماضيه و عاجزا على تصور و نحت مستقبله .

إن هذه المعالجة تبقى رهينة ابتكار وسائل و تقنيات و وضعيات تمكن أولا من استكشاف التصور لدى المتعلمين حول القضية موضوع الحوار و ثانيا من تحريك الصراع و الحث على أن يشمل كافة جوانبه العملية ، و ثالثا من تقييم الأثر الحيني لذلك الصراع .  
 و لا شك أن القضايا التي تعالجها مادة التربية المدنية تطلب وسائل و تقنيات شديدة الارتباط بمادة التربية المدنية قادرة على استكشاف الاتجاهات و السلوكات و إثارة الصراع داخلها و تقييم مدى الارتباط و لو حينيا بالعقلية المدنية التقليدية و مدى السير نحو عقلية مدنية تنشد الحداثة و الحقوق الحديثة.  
 لنلخص إذن :

- السبيل إلى التربية على المدنية ممكن و لو لم يكن بأقوم السبل و هو يتمحور حول قراءة تنظر لمواضيع المادة من زاوية أنها قضايا مثيرة للصراع.
- وسائل تطلب التجديد و الابتكار حتى تنسجم مع الطابع الاتجاعي و السلوكي لمادة التربية المدنية .
- إن هذا التصور لا يعتبر مكتملا طالما لم نغم بأجراته في الفعل التربوي . و عليه يصبح من أوكذ الضرورات تشكيل فرق بحث تنظر في إعداد قراءة إشكالية شاملة لكافة محاور التربية المدنية أو مركزة على نماذج يمكن تجربتها في حصص الدروس الشاهدة و تعميمها في ما بعد و تعالج هذه المواضيع من زاوية أنها قضايا تشقها صراعات.
- و بالتوازي تنظر فرق أخرى في تخير الوضعيات و الوسائل و التقنيات المناسبة لطبيعة المادة ثم تجمع في شكل بنك من المواد و تقع معالجتها في إطار ورشات عمل و استثمارها في إطار حصص التعلم و التعليم و التقييم.

## خاتمة

إذا أردنا أن نختم و نجمل ما تقدم في سطور ما قلنا مع ما ذهب إليه السيد عبد العزيز الكردي في خاتمة كتابه حول الكفايات أن واقع المدرسة فضاءات، نظما علاقات، تعليما، تعلمًا، و تقييمًا يدعونا إلى أعمال النظر فيه لتراكم سلبيات قد تذهب" بيريقي التعلم و توشك أن تفقد المدرسة مكانتها إن لم تشكك في شرعية وجودها"(21).

و عليه ، فإن الذي نطمح إليه في القرن الواحد و العشرين هي مدرسة أقرب ما تكون إلى " حقل " على حدّ تعبير الدكتور منير بشور " يتماوج بالأشخاص الأطفال الأحياء ، لكل اسمه و لكل وجوده الحي ، الحرّ و المستقل و المتميز ، و لكل طاقته. إنه حقل من الطاقات يتماوج بالحياة و الحركة بإشراف المعلم الموجه. المساعد ، المرشد الذي يريعى هذه الحركة كما يريعى المزارع الماهر بستانا من الأشجار..."(22)، فإن مادة التربية المدنية كمادة تدرب على هذه القيم و تدفع إلى تأسيس الاتجاهات و السلوكات المنخرطة في الحداثة تتحمل مسؤولية هامة في تحقيق هذا الطموح ، طموح المساهمة الفعلية في تخليص المجتمع من قيود الفكر المطلق، و المرأة من سلطان الرجل المطلق، و الطفل من سلطان الأب المطلق الذي يهيئه ليكون بدوره إنسانا سلطويا عنيفا، أي أن يصير بدوره حصنا منيعا ضد الثقافة التحاورية على حدّ تعبير الأستاذ عياض عاشور في كتابه" الضمير و التشريع".

رضا شهاب المكي  
متفقد التربية المدنية



## الهوامش

- (1) بالقاسم حسن ورضا شهاب المكي التقرير التأليفي لمادة التربية المدنية وعينة من تقارير التفقد.
- (2) قانون النظام التربوي والبرامج الرسمية
- (3) الوثيقة المرجعية للكفايات الأساسية، موت ب، ب تونس 2001
- (4) مستشار وخبير في التربية من كتبه بنية النظام التربوي في لبنان، اتجاهات في التربية العربية.
- (5) لتربية العربية، دار نيلسن ص 54.
- (6) نفس المصدر ص 61
- (7) نفس المصدر ص 62
- (8) نفس المصدر ص 64
- (9) نفس المصدر ص 84
- (10) نفس المصدر ص 86
- (11) نفس المصدر ص 93
- (12) نفس المصدر، ص 97.
- (13) من علماء النفس النشويين اهتم بالنمو الأخلاقي
- 14) E Kant ,réponse à la question :qu'est ce que les lumières ? trad. j.f. Poirier et f. Proust, G.F. Flam, p 43
- 15) ibid. p.50
- 16) عياض با عاشور ، الضمير و التشريع ، المركز الثقافي العربي ص 15
- 17) نفس المرجع، ص 18
- 18) نفس المصدر ص 36
- 19) علي عبد الرزاق ، ذكره عياض بن عاشور ، مصدر سابق ، ص 40
- 20) عمارة بن رمضان ، تدريس التربية المدنية : من التقبل السلبي إلى تغيير السلوك ، النشرة التربوية، ص 129
- 21) عبد العزيز الكردي، السبيل إلى المقاربة بالكفايات ط 2002، 1، ص 169.
- 22) مصدر سابق ، ص 94.