

**المواد الدراسية ذات المرجعية الدينية والتربية على المواطنة:
دراسة حالة التربية الإسلامية والتفكير الإسلامي بالمنهاج التربوي
التونسي**

**School Subjects with Religious Reference: A Case
Study of Islamic Education and Islamic Thinking in the
Tunisian Educational Curriculum**

د. محمد بالرشاد

**أستاذ باحث في علم الاجتماع،
مدير قسم التربية والتعليم بالمعهد العالي للإنسانيات
الكاف - تونس**

mohamed.ber@gmail.com



المواد الدراسية ذات المرجعية الدينية والتربية على المواطنة:

دراسة حالة التربية الإسلامية والتفكير الإسلامي

بالمناهج التربوي التونسي

د. محمد بالراشد

الملخص:

يثير تدريس المواد الدراسية ذات المرجعية الدينية إشكاليات لاسيما في مجتمعات قيد التحول على غرار المجتمع التونسي، حيث الجهد منصب على توطين المواطنة لتكون عقدا اجتماعيا ناظما لعلاقات الأفراد والجماعات بالدولة. ومن هذا المنطلق يكون من المفيد التطرق إلى دور مادتي التربية الإسلامية والتفكير الإسلامي في التربية على المواطنة التي جعل منها النظام التربوي التونسي مسألة أفقية عابرة لمختلف المواد الدراسية، ولم يفردها بمادة دراسية مستقلة تُوسم بالتربية على المواطنة. ولأجل ذلك تمّ الاشتغال على برامج المادتين في المرحلة الثانية من التعليم الأساسي (المرحلة الإعدادية) وفي المرحلة الثانوية، بهدف البحث عن كيفية تناول هاتين المادتين الدراسيتين القضايا ذات الصلة بالتربية على المواطنة في مستوى القيم والأبعاد، ومن ثمّ الوقوف عند أبرز التحديات التي تواجههما في سبيل الاستفادة من تلك التربية في تجديد مقاربة المدرسة التونسية للتربية على المواطنة.

الكلمات المفتاح:

التربية الإسلامية، التفكير الإسلامي، المواطنة، التربية على المواطنة، المواد ذات المرجعية الدينية.

Abstract:

The teaching of academic subjects with religious reference raises problems, especially in societies undergoing transformation such as the Tunisian society, where the effort is focused on integrating citizenship as a social contract that organizes the relations of individuals and groups with the State. From this standpoint, it is useful to address the role of the two subjects of Islamic Education and Islamic Thinking in education for citizenship, which the Tunisian educational system made of it a cross section issue that crosses the various academic subjects, so that it has not singled it out with its own subject that is labeled with “Citizenship Education”. For this reason, work was carried out on the two subjects' programs in the second part of basic education (preparatory level) and in the secondary level, with the aim of searching for how these two academic subjects deal with the issue of Citizenship Education at the level of values and dimensions, and then focusing on the most prominent challenges they face in order to benefit from that renewing education.

Keywords:

Islamic education, Islamic thinking, citizenship, citizenship education, school subjects with religious reference

1- المقدمة:

تثير مسألة تدريس المواد الدينية تساؤلات عند الكثير من المهتمين بالشأن التربوي في المنطقة العربية، فهي في نظر البعض مدخل لتجذير المتعلّقات والمتعلّمين حضارياً، بمعنى توطينهم في هويتهم الوطنية حيث الدين مكّون أساسي من مكّونات تلك الهوية، وهي في نظر البعض الآخر مصدر تشدّد في الفكر، ومبعث تطرّف، وهي في نظر آخرين، وهم بالأساس من المعنيين بالشأن التربوي، مكّون أساسي من مكّونات منظومة تربوية، وبالتالي فهي تعمل على تحقيق الأهداف والغايات التي رسمتها تلك المنظومة، ومنها بالتحديد تكوين المواطن الفاعل القادر على الانخراط في تدبير الشأن العام بمبادرة ومسؤولية. وحتى نبيّن مدى انخراط المواد ذات المرجعية الدينية في بناء الإنسان المواطن القادر على الاندماج في الحياة العامة والمساهمة بفعالية في صنع السياسة العامة، يكون من الوجيه الانطلاق من دراسة حالة، واخترنا أن تكون في مادّي التربية والتفكير الإسلامي بالمنظومة التربوية التونسية.

2- الإشكالية:

إذا كان تكوين المواطن هدفاً رئيسياً للمنظومة التربوية التونسية مثلما نصّ على ذلك القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي (جويلية 2002)، فإنّه من المهمّ التساؤل عن دور مختلف المواد الدراسية في تحقيق ذلك الهدف، وضمن هذا السياق يتأتى السؤال المركزي لهذه الدراسة ألا وهو: أي دور لمادّي التربية الإسلامية والتفكير الإسلامي في التربية على المواطنة التي هي هدف رئيس للمنظومة التربوية؟ بمعنى كيف تساهم مادّتان دراستان ذاتا مرجعية دينية في بناء المواطن؟ أو بالأحرى كيف تساهم مادّتان ذاتا خلفية نظرية دينية في تحقيق مقولة مدنية هي المواطنة؟ وما القيم التي تشتغل عليها؟ وما البعد أو الأبعاد التي تركّز عليها؟

3- منهجية الدراسة:

تندرج الدّراسة ضمن ما يعرف بعلم اجتماع التربية الجديد، الذي يركّز على مسائل من قبيل "تكافؤ الفرص والتنظيم المدرسيّ وعملية اختيار المعرفة المدرسية وانتقائها والقيود التي تحكم العملية التربوية داخل الفصل الدّراسيّ ومدخلات العملية التربوية ومخرجاتها"¹. بعبارة أخرى، تنتهي الدّراسة إلى ما يوسم بـ"سوسيولوجيا المناهج" "كتخصّص حديث (ثمانينات القرن الماضي)²"، وهو تخصّص يقطع مع "علم الاجتماع القديم - كما عبّر عنه الاتجاه الوظيفي أو الماركسيّ - حيث اهتمّ فقط بتحليل العلاقات البنيوية خارج المدرسة وأغفل تحليل الحقائق اليومية"³. ومن هنا فإن هذه الدراسة تتناول بالبحث أحد مكّونات المنهج التربويّ للمادتين الدّراسيتين موضوع البحث، ألا وهو البرنامج الدّراسي الذي "يمثّل نصّاً قانونياً، أي

1- عبد الغني عماد؛ علم اجتماع التربية: الاتجاهات والمدارس والمقاربات، منتدى المعارف، بيروت، 2017، ص 89

2- رشيد جرموني؛ المنظومات التربوية العربية والتحدّي المعرفي: مداخل للنقد والاستشراف، شمس برينت، سلا، ط 2، 2019، ص 74

3- عبد الغني عماد؛ المرجع السابق، ص 88

مرجعا وطنيا يتعين اعتماده من قبل من لهم مسؤولية تربية الناشئة وتعليمهم وإعدادهم للعيش في المجتمع والإسهام في الحياة الاقتصادية¹. ويستمد البرنامج أهميته من كونه، "يذكر بالأهداف التربوية العامة المنصوص عليها في القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي...، يفصح عن ملامح المتخرج...، يضبط الكفايات...، يضبط كفايات مجالات التعلم الرئيسية (اللغات/العلوم/الاجتماعيات/التكنولوجيات/الفنون) ...، يحدد الكفايات الهائية للمواد...، يبين المستويات المستوجبة...، يقترح على المدرس نماذج من السبل والتمشيات لاستثمار تكنولوجيات المعلومات والاتصال"². وقد تم اعتماد تقنية تحليل المضمون لتبين نوعية حضور قيم المواطنة وأبعادها في برنامجي التربية الإسلامية والتفكير الإسلامي، وهي تقنية تسمح باستقاء معلومات كمية أو كيفية ف "حسب العديد من الميثودولوجيين المتأثرين بالوضعانية positivisme، فإن تحليل المضمون العلمي، ينتج معطيات كمية، كما أن تحليل المضمون التكميمي، يكتفي بإعداد أو ترقيم وحساب الكلمات أو المقولات...؛ أما التحليل الكيفي، فهو يهتم بتواجد أو غياب بعض الصفات؛ إلا أن ذلك مرتبط بعملية تواترها؛ مما يساعد على استخراج بعض الخلاصات. ولذلك فإن تحليل المضمون، ينبغي أن يكون في الوقت نفسه كميًا وكيفيًا"³.

4- أهمية الدراسة:

- تستمد الدراسة أهميتها من اعتبارات متعددة يمكن إجمالها في النقاط الآتية:
- الجدل حول دور المواد الدراسية الدينية وسبل جعلها أرضية لتكوين المواطن النشيط ومن خلال ذلك جعل المواطنة العقد الاجتماعي الذي يحكم علاقة الأفراد بالدولة، وعلاقتهم ببعضهم البعض لاسيما في ظلّ التحوّلات التي يعيش على وقعها المجتمع التونسي والتي كانت علاقة المواطنة بالديني من نقاط الجدل بل الاختلاف بين الفاعلين السياسيين التونسيين.
 - تزايد الحاجة اليوم في المجتمع التونسي لجهود مختلف الفاعلين لتكوين مواطنين متعالين عن جميع الانتماءات الأولية من جهة وعرش وقبيلة... الخ. فهذا المجتمع الذي يعيش دينامية منذ نهاية سنة 2010 ومطلع سنة 2011 يعيش مخاضا كبيرا نجم عنه في حالات عديدة عودة إلى الانكفاء على الذات، والانتصار إلى العرش (القبيلة)، حيث كانت الشواهد على ذلك أحداث منتصف ديسمبر 2020 التي شهدتها أقصى الجنوب التونسي والتي عرفت صداما بين مجموعة المرازيق (من ولاية/محافظة قبلي) ومجموعة الحوايا (من ولاية/محافظة مدنين). وقد أدت إلى مقتل ثلاثة أفراد من مجموعة الحوايا وجرح الكثيرين من الطرفين. ومن بين الفاعلين المعنيين بالتربية على المواطنة، المؤسسة التربوية، التي تروم إكساب الناشئة الكفايات المواطنة التي تخول لهم العيش سويا في

1- وزارة التربية والتكوين، إدارة البرامج والكتب المدرسية، برنامج البرامج، تونس، جانفي 2003، ص 29

2- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها، وفي الصفحة نفسها شرح لهذه الوظائف التي يختص بها البرنامج.

3- عبد الكريم غريب؛ منهج البحث العلمي في علوم التربية والعلوم الإنسانية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ط1، 2012،

إطار التعدّد والتنوّع، وفي إطار الحقّ والمسؤوليّة. وحتى يكون دور المؤسّسة التربويّة ناجعا في بناء ثقافة المواطنة، لا بد من تضافر جهود مواد تعليميّة مختلفة، كما لا بد أن تتنوّع مداخل التربية على المواطنة بحيث تشمل مقاربات مختلفة فلسفيّة واجتماعيّة ودينيّة وتاريخيّة...، وعليه فإنّ المواد ذات المرجعيّة الدينيّة ليست بمنأى عن التربية على المواطنة.

- التربية على المواطنة، وفقا للنظام التربويّ التونسي، ليست مادّة دراسيّة مستقلّة بذاتها. إنها مسألة أفقيّة تتقاطع فيها موادّ دراسيّة مختلفة، بمعنى أن التربية على المواطنة في المنظومة التونسيّة الحاليّة مسألة عابرة للمواد الدراسيّة المختلفة، وضمن هذا السياق يكون من الوجيه مساءلة مختلف المواد، وفي مقدمتها تلك التي لها مرجعيّة دينيّة لفهم نقاط القوة والضعف في مقاربتها لمسألة المواطنة وتكوين المواطن.

من هذا المنطلق، يكون من المنطقيّ التشديد على أن جهد الدراسة سيركز على دور التربية الإسلاميّة والتفكير الإسلاميّ (في المرحلتين الإعداديّة والثانويّة) في تحقيق ما نصّ عليه القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسيّ (جويلية 2002)، والذي لا يزال ينظّم العمليّة التربويّة إلى اليوم، من أن المدرسة "تعمل في إطار وظيفتها التربويّة بالتعاون مع الأولياء وفي تكامل مع الأسرة على تربية الناشئة على الأخلاق الحميدة والسلوك القويم وروح المسؤوليّة والمبادرة. وهي تضطلع على هذا الأساس بتنمية الحسّ المدنيّ لدى الناشئة وتربيتهم على قيم المواطنة وترسيخ الإدراك لديهم بالتّلازم بين الحرّيّة والمسؤوليّة وإعدادهم للإسهام في دعم أسس مجتمع متضامن يقوم على العدل والإنصاف والمساواة بين المواطنين في الحقوق والواجبات (...). بتنشئة التلميذ على احترام القيم الجماعيّة وقواعد العيش معا"¹.

على أن هذه الدراسة تأخذ بعين الاعتبار مسألتين تتّصل أولاهما بضرورة عدم اختزال مادتي التربية الإسلاميّة والتفكير الإسلاميّ في التربية على المواطنة، لأن من شأن ذلك أن يفقدهما ثراء يمنحهما خصوصيّة مطلوبة. فهاتان المادّتان الدراسيتان تلامسان أبعادا معرفيّة ووجدانيّة - سلوكيّة متنوّعة ومن ثمّ فمسألة المواطنة هي أحد الأبعاد التي تشغل عليها التربية الإسلاميّة والتفكير الإسلاميّ. أما النقطة الثانية فتتعلّق بضرورة تنزيل المادّتين الدراسيتين مجال الدراسة ضمن سياق المنظومة التربويّة التونسيّة التي تقرّ بدور المدرسة في تجذير المتعلّمين في هويّتهم من جهة²، وتكوينهم على قيم المواطنة والعيش معا من جهة أخرى مثلما شدّد على ذلك القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسيّ (جويلية 2002)³.

1- الفصل 8 من القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسيّ (جويلية 2002)

2- جاء في الفصل الثالث من القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسيّ "تهدف التربية إلى تنشئة التلاميذ على الوفاء لتونس والولاء لها وعلى حبّ الوطن والاعتزاز به وترسيخ الوعي بالهويّة الوطنيّة فيهم وتنمية الشّعور لديهم بالانتماء الحضاريّ في أبعاده الوطنيّة والمغاربيّة والعربيّة والإسلاميّة والمتوسّطيّة ويتدعّم عندهم التّفنّح على الحضارة الإنسانيّة".

3 جاء في الفصل 3 من القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسيّ ما يلي: "تهدف التربية إلى تنشئة التلاميذ على الوفاء لتونس والولاء لها وعلى حبّ الوطن والاعتزاز به وترسيخ الوعي بالهويّة الوطنيّة فيهم وتنمية الشّعور لديهم بالانتماء الحضاريّ في أبعاده الوطنيّة والمغاربيّة والعربيّة والإسلاميّة والإفريقيّة والمتوسّطيّة ويتدعّم عندهم التّفنّح على الحضارة الإنسانيّة. كما تهدف إلى غرس ما أجمع عليه التونسيّون من قيم تنعقد على تمييز العلم والعمل والتّضامن والتّسامح والاعتدال وهي الضّامنة لإرساء مجتمع متجذّر في

5- مفاهيم الدراسة:

أ. التربية الإسلامية والتفكير الإسلامي: هما مادّتان دراستان تنتميان – ومثلما تفصح عن ذلك فاتحتنا برنامجهما الرسميين – إلى المواد الاجتماعية " تنتمي مادّة التفكير الإسلامي إلى مجال المواد الاجتماعية باعتبار دورها في بناء الشخصية المتوازنة وتنشئة الفرد اجتماعيًا وتهيئته للمبادرة والفعل، وهي بذلك تشترك مع بقية موادّ المجال في مساعدة المتعلّمين على امتلاك قدرات الفهم والنقد وبناء الموقف كقدرات أساسية لبناء شخصية إيجابية وفاعلة ومبادرة¹."

تغطّي التربية الإسلامية المرحلتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي، وتغطّي مادّة التفكير الإسلاميّ التعليم الثانوي إلى حدود السنة الرابعة ثانوي لشعبة الآداب (باعتبارها مادة اختيارية في البكالوريا)، وإلى حدود السنة الثانية ثانوي بالنسبة إلى شعبي العلوم التجريبية والرياضيات. وتستمدّ المادّتان خصوصيتهما من اشتغالهما على البعد الديني، فالدعائم والسندات البيداغوجية ذات مرجعية دينية بالأساس (القرآن والسنة)، وذلك حتى يتسنى تحقيق الغايات les finalités التي رُسمت للمادّتين².

وبانتمائهما إلى المواد الاجتماعية فإنّهما يصتّفان بالضرورة ضمن الموادّ الدّراسية المعنية بصورة مباشرة وأكثر بسؤال العيش معا، وقواعد العيش المشترك، ومن ثمّ بالتربية على قيم العيش سويا، ولا غرابة أن يتضمّن تفصيل تلك الغايات بعض قواعد العيش المشترك من قبيل³:

- يعتزّ بنفسه دون غرور.
- يحاور الآخرين بالتّي هي أحسن انطلاقا من مكتسباته العقديّة والقيميّة ويعترف بحقّ الاختلاف.
- يتوخّى المرونة والتوسط في الأفكار والمواقف دون انغلاق أو مغالاة.

مقومات شخصيته الحضارية متفتّح على الحداثة يستلهم المثل الإنسانية العليا والمبادئ الكونية في الحرية والديمقراطية وحقوق الإنسان."

1- وزارة التربية؛ الإدارة العامة للمرحلة الإعدادية والتعليم الثانوي، إدارة بيداغوجيا ومواصفات المرحلة الإعدادية والتعليم الثانوي، برامج التفكير الإسلاميّ بالمرحلة الثانويّة، سبتمبر 2008، ص3، علما وأنّ التشديد ورد في الأصل.

2 - حدّد البرنامج الرسميّ لمادّة التربية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية للتعليم الأساسي الصادر في سبتمبر 2006 هذه الغايات على النحو الآتي:

مساعدة المتعلّم على استثمار نصوص من القرآن والسنة بتمثّل معانيها وتوظيفها في نشاطه الفكريّ وحياته العملية؛ توجيه المتعلّم إلى توظيف مكتسباته العقديّة والقيميّة بما يحقّق تواصله مع الآخرين توّاصلا إيجابيا قائما على الاعتدال والثقة بالذات؛

إقدار المتعلّم على أداء العبادات بكفاية ووعي وتمثّل أحكامها ومقاصدها؛

مساعدة المتعلّم على تمثّل بعض المعاملات وتبيين دورها في تحقيق التوازن الفرديّ وتنظيم الحياة الاجتماعية.

أما برامج مادّة التفكير الإسلاميّ الصادرة في سبتمبر 2008 فحدّدت غايات المادّة كما يلي:

يستثمر المتعلّم نصوصا من القرآن والسنة بتمثّل معانيها وتوظيفها في نشاطه الفكريّ وحياته العملية؛

يوظف مكتسباته العقديّة والقيميّة بما يحقّق تواصله مع الآخرين توّاصلا إيجابيا قائما على التّسامح والثقة بالذات؛

يعبّر عن وحيه بمبادئ الإسلام ومقاصده، وتبنيّا حضورها عبر التاريخ تأصيلا لكيانه وتفاعلا مع الفكر الإنسانيّ.

3- وزارة التربية؛ الإدارة العامة للمرحلة الإعدادية والتعليم الثانوي، إدارة بيداغوجيا ومواصفات المرحلة الإعدادية والتعليم الثانوي، برامج التفكير الإسلاميّ، مرجع سابق، ص 4

- ينتج خطابا شفويا أو مكتوبا يعبر به عن تواصله مع الآخرين تواصلًا قائمًا على قاعدة الاعتدال والتسامح.

فالتربية الإسلامية والتفكير الإسلامي مادّتان دراسيتان، تشتغلان على قيم العيش المشترك انطلاقًا من مرجعية دينية. وعليه فهما ليستا مادّتين دراسيتين تهدفان فقط إلى نشر تفكير ديني، وإنما تشتغلان على مسائل العيش معا في أبعادها المختلفة انطلاقًا من مرجعية دينية، فهما ومن خلال انتمائهما لعائلة الاجتماعيات أضحتا جزءًا من منظومة مواد ذات بعد تربوي بالأساس، ومن ثم باتتا تنتميان إلى ما يسمّى ببيداغوجيا المجال الوجداني، أي تلك البيداغوجيا التي تشتغل على بناء المواقف والاتجاهات، ومن ثم على توجيه السلوك اليومي للمتعلّقات والمتعلّمين.

ب. المواطنة: عديدة هي التعريفات التي قدّمت للمواطنة، ولا يبدو المجال مناسبًا للخوض فيها سواء لتتبع المسار التاريخي للمفهوم أو للمقارنة بينها. ولذلك سنقتصر على بعض التعريفات التي نراها منسجمة أكثر مع سياق البحث. وفي هذا الإطار " إذا رجعنا إلى أصل كلمة مواطنة، نجد أنّها تُعدُّ بالنسبة إلى اللغة العربية من الكلمات المستحدثة، وقد دخلت إليها على الأرجح في إطار ترجمة التراث الغربي الحديث، وهي تقابل كلمة (citizenship) في اللغة الانجليزية، وكلمة (Citoyenneté) في اللغة الفرنسية، ويأتي الاشتقاق من الكلمة الانجليزية (City) والكلمة الفرنسية (Cité). وتعني هذه الكلمات في اللغتين المذكورتين المدينة؛ أما أصل مصطلح المواطنة فهو يوناني يعود لكلمة (Politeia) المشتقة من كلمة (Polis) وهي المدينة¹. وبمنأى عن الاشتقاق اللغوي²، يعتبر عبد الإله بلقزيز أن "المواطنة هي الهوية السياسية التي يكتسبها الفرد الاجتماعي بعد أن ينشأ نظام سياسي مفتوح يعترف له بحقوقه كاملة أمام الكائن السياسي الجماعي (=الدولة)، ويفرض عليه التزامات مادية مباشرة هي عينها التي تصنع شروط استمرار الكائن السياسي الفوقيّ ذلك، وتنظم السياسة كتدبير للشأن العام يخصّ كلّ المواطنين. وبهذا المعنى تبدو المواطنة علاقة سياسية - رمزية ومادية-عليا هي علاقة المساواة في الحقوق والواجبات تجاه الدولة بصرف النظر عن التراتب الاجتماعي الناجم عن علاقات التفاوت الاقتصادي - الاجتماعي، وعلاقات الانتماء العنصوي والثقافي وما يدخل حكم ذلك³". فالمواطنة من هذا المنطلق هوية سياسية تتعالى عن الانتماء الأولي القائم على العنصرية في تجلياتها المختلفة (العرقية- الدينية- الثقافية...).

1- عبد الإله مرتبط؛ المدرسة المغربية ومطلب ترسيخ قيم المواطنة والسلوك المدني: التجليات والتحديات، دفا ترربية والتكوين، العدد5، شتنبر2011، ص 31

2 جاء في لسان العرب لابن منظور "وطن، الوطن، المنزل تقيم به، وموطن الإنسان ومحلّه... وأوطان الغنم والبقر، مرابضها التي تأوي إليها... ومواطن مكة: موقفها...، ووطن بالمكان وأوطن: أقام وأوطنه اتّخذه وطنًا. يقال أوطن فلان أرض كذا وكذا أي اتّخذها محلًا ومسكنًا يقيم فيها... وأوطنت الأرض ووطنتها توطينا واستوطنتها أي اتّخذتها وطنًا". (ابن منظور؛ لسان العرب؛ مادة وطن، دار صادر، بيروت، 1986، المجلد13، ص 451).

3- عبد الإله بلقزيز؛ في الديمقراطية والمجتمع المدني: مراثي الواقع ومذاهب الأسطورة، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2001، ص62

ويعرّف عثمان الخشت المواطنة بقوله "في شكلها الأكثر اكتمالا (...) هي الانتماء إلى الوطن... انتماء يتمتع المواطن فيه بالعضوية كاملة الأهلية على نحو يتساوى فيه مع الآخرين الذين يعيشون في الوطن نفسه مساواة كاملة في الحقوق والواجبات وأمام القانون، دون تمييز بينهم على أساس اللون أو العرق أو الدين أو الفكر أو الموقف المالي أو الانتماء السياسي. ويحترم كل مواطن المواطن الآخر كما يتسامح الجميع تجاه بعضهم البعض رغم التنوع والاختلاف بينهم"¹.

تقوم المواطنة حينئذ على "رابطة الشراكة في الوطن دون غيرها من الروابط الإنسانية الهامة الأخرى مثل الأخوة في الدين أو المذهب أو الرابطة القومية، ومصدر حقوق المواطن ومناطق واجباته في الدولة الوطنية الواحدة"². بمعنى أن المواطنة رابطة شراكة، وهي أساس العقد الاجتماعي في الوطن، ومن ثم فهي ضمان تعايش الأفراد والجماعات داخل المجتمع تعايشا يقوم على الحقوق والمسؤوليات بغض النظر عن الانتماءات الدينية والعرقية والأصل الاجتماعي وما إلى ذلك من الانتماءات التي من شأنها أن تكون مصدر مفاضلة بين أفراد المجتمع الواحد.

ج: التربية على المواطنة: هي تلك التربية التي "تهدف إلى تمكين الشباب من القدرة على المساهمة في تنمية المجتمع الذي يعيشون فيه كمواطنين مسؤولين وفاعلين"³. ولهذه التربية "ثلاثة أبعاد هي (أ) ثقافة سياسية، (ب) فكر نقدي وأيضا بعض المواقف والقيم، (ج) مشاركة فاعلة"⁴ وهي تشتغل على ثلاثة محاور وفقا لكوليدين لولو Claudine Leleux وهي⁵:

- محور فردي axe individuel لتعلم الاستقلالية؛
- محور اجتماعي axe social لتعلم التعاون؛
- محور عمومي axe public لتعلم المشاركة.

وقد مثلت التربية على المواطنة هدفا مركزيا "لعديد الأنظمة التربوية في العالم. ففي مجلس أوروبا بدأ الاهتمام بالتربية على المواطنة في منتصف التسعينات، حيث تمّ تركيز مشروع التربية على المواطنة سنة 1997"⁶. ويعبر هذا التوجه عن قناعة بأهمية هذه التربية في تعزيز قواعد العيش معا وترسيخها لدى

1- محمد عثمان الخشت؛ تطوّر مفهوم المواطنة في الفكر السياسي الغربي، التّسامح عدد 20 صيف 2007، ص 45

2- علي خليفة الكواري؛ المكانة المركزية لمبدأ المواطنة في التحوّل الديمقراطي، دراسات عربية عدد 6/5 السنة السادسة والثلاثون، مارس / أبريل 2000، ص 25

3-EURYDICE ; L'Education à la citoyenneté à l'école en Europe, Bruxelles, Eurydice, 2005, p120

4- Ibid, p10

5-Leleux (C) ; Repenser l'éducation civique, Paris, Le Cerf, 1997, in Bertot (F) ; Education à la citoyenneté et débat: Analyse comparative de deux pratiques pédagogiques, Spirale, Revue de recherches en éducation, 2004, N°34, p 57

6-Mikkelsen (M.R) ; Etude paneuropéenne des politiques d'Education à la Citoyenneté démocratique (ECD), Etude régionale, région d'Europe du Nord, conseil de l'Europe, Strasbourg, 2004, p5

النَّاشئة. وتجد هذه التربية جذورا لها في تلك الأبعاد التي حدّتها اليونسكو للتعليم وهي "تعلم لتعرف، تعلم لتكون، تعلم لتعمل، تعلم لتشارك الآخرين"¹.

ولا تقتصر التربية على المواطنة على تقديم المعارف فقط وإنما تتجاوز ذلك إلى العمل على تمكين المتعلمين "من مواقف وسلوكيات ذات صلة وطيدة ووثيقة بتلك المعارف، وذلك حتى يكونوا قادرين على استثمار تلك المعارف في بناء المواقف وتوجيه السلوك"². بمعنى أن التربية على المواطنة لا تُختزل في تقديم معارف عن حقوق المواطن ومسؤولياته في مجتمع ديمقراطي وإنما تتيح للمتعلمين فرص ترجمة تلك المعارف إلى مواقف وسلوكيات يومية. ولهذا السبب فهي تنتصر إلى المقاربات البيداغوجية النشيطة التي "تشجع التفاعل، والمشاركة، والمساعدة المتبادلة، واحترام تنوع وجهات النظر وقدرات كل واحد، وخلق وضعيات أين نقترح ونناقش ونحاجج ونقرّر في أشياء صغيرة وأخرى كبيرة، مشاريع ومسؤوليات وقواعد الاشتغال معا"³. بمعنى أنّها تتبني "التعليم التعاوني وبيداغوجيا المشروع والبيداغوجيا الفارقية وبيداغوجيا الاكتشاف وكل الطرق الأخرى التي تتطلب المشاركة والتفاعل التي تنطوي على مهارات التعامل والتفاوض، والتي ينبغي أن توضع في الصدارة سواء في التعليم الابتدائي أو الثانوي أو العالي"⁴. ومن ثم نخلص إلى أن التربية على المواطنة "تعني بناء الإنسان الحرّ الديمقراطي الذي يمتلك القدرة على المشاركة في الحياة السياسية مشاركة فعّالة وحيوية"⁵؛ بمعنى أنّها "تهدف في جوهرها إلى تحقيق استقلال المواطن وضمان حرّيته ومشاركته في الشأن العام، كما أنّها تمكّن هذا المواطن من القدرة على تحقيق خياراته الموضوعية المستقلة"⁶. وعليه تنتصر هذه التربية إلى البيداغوجيا النشيطة والتفاعلية التي تجعل المتعلم مشاركا في بناء المعارف وقادرا على ترجمة هذه الأخيرة إلى اتجاهات وممارسات تحكم علاقته بالدولة والمجتمع اللذين ينتهي إليهما.

6- قيم المواطنة في مادتي التربية والتفكير الإسلامي:

تعرف قيم المواطنة بكونها "مجموع القيم الإنسانية والمعايير السياسية والقانونية والممارسات الاجتماعية التي تمكّن الطالب/ المواطن من الانخراط في مجتمعه والتفاعل معه إيجابيا والمشاركة في

1- اليونسكو؛ التعليم ذلك الكنز المكنون؛ مركز اليونسكو بالقاهرة، القاهرة، 1999، ص 77، ورد عند نبيل علي؛ الثقافة العربية وعصر المعلومات: رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، عالم المعرفة عدد 265، ص 307

2- محمد بالراشد؛ التربية على المواطنة: حاجة المجتمع ورهان المدرسة، الحياة الثقافية، العدد 222، جوان 2011، ص 58
3-Céline (S. P) ; Education interculturelle et éducation à la citoyenneté: le rôle de l'école, Revue québécoise de droit international, Volume 12-1, 1999, p 222

4-Ibid, p222

5- علي أسعد وطفة؛ التربية على المواطنة، عن موقع الجماعة العربية للديمقراطية <https://www.arabsfordemocracy.org>

6- المرجع نفسه

تدبير شؤونه¹. كما تعرّف أيضا بأنها "المعتقدات التي تحدّد سلوك الفرد نحو الدولة التي يعيش فيها"². وهي تشمل "الانتماء والولاء والديمقراطية والمشاركة السياسيّة والتعددية وقبول الآخر"³. بيد أن هذا التقسيم ليس الوحيد فخالد قرواني على سبيل الذكر لا الحصر يرى أن قيم المواطنة هي⁴:

- قيمة المساواة: وتشمل حق التعليم والعمل والجنسيّة والمعاملة المتساوية أمام القانون
- قيمة الحرّية: وتشمل حرّية الاعتقاد وممارسة الشّعائر الدينيّة والتنقّل داخل الوطن وخارجه وحقّ التعبير عن الرّأي سلمياً...الخ.
- قيمة المشاركة: وتشمل الحق في تنظيم حملات الضغط السّلميّ على الحكومة أو الاحتجاج السّلميّ وحقّ الاضراب والتصويت في الانتخابات العامّة، المشاركة في اتّخاذ القرارات...الخ.
- قيمة المسؤوليّة الاجتماعيّة: تشمل العديد من الواجبات مثل واجب دفع الضرائب وتأدية الخدمة العسكريّة للوطن واحترام الحرّية والخصوصيّة.

أما عثمان العامر فيرى أن قيم المواطنة في الغرب تتمحور حول المساواة والحرّية⁵. ودون مزيد الإطناب في عرض تصنيفات قيم المواطن، نقول إن قيم المواطنة هي تلك القيم التي تؤسّس للعيش الجماعيّ القائم على التوازن بين الحقّ والواجب وبين الحرّية والمسؤوليّة، ولذلك فهي متنوّعة ومتعدّدة تضمّ الحرّية والمساواة والمشاركة إضافة إلى التّسامح وحق الاختلاف...ولكن هذا التنوّع في القيم المواطنيّة لا يعني بالضرورة أن الموادّ الدّراسيّة معنيّة أو مطلوبة بالاشتغال على منظومة القيم كاملة، لأن ديداكتيك كلّ مادّة دراسيّة يخوّل لها الاشتغال على جانب من تلك القيم أو على جوانب منها. وبشيء من التفصيل نعرض الجدول الآتي الذي يبيّن لنا قيم المواطنة المضمّنة بالبرنامجين الرّسميين لمادّتي التربية والتفكير الإسلاميّ والتمثليّ البيداغوجيّ لإنجازها:

قيم المواطنة	مواطن الحضور (حسب المستويات الدّراسيّة)	تمثليّ الإنجاز
المسؤوليّة الاجتماعيّة	*السنة السابعة أساسيّاً (آداب الطريق)	دراسة حالات بيداغوجيا حلّ المشكلات

1- ثريا بنت أحمد بن سلمان البراشدية؛ دور الإدارة المدرسيّة في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسيّ بسلطنة عمان، رسالة مقدّمة للحصول على درجة الماجستير في التربية، تخصّص الإدارة التربويّة، جامعة نزوى، قسم التربية والدراسات الإنسانيّة، 2012، ص 7

2- حمدي أحمد علي عمر؛ دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة وتمثّلها لدى الطلّاب في ظلّ تحديّات العولمة: دراسة ميدانيّة لعيّنة من طلبة جامعة أسيوط، سوهاج، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، المجلّد 14، العدد 1، 2017، ص 70

3- المرجع نفسه، ص 71

4- خالد قرواني؛ الاتّجاهات المعاصرة للتربية على المواطنة، عن الموقع <http://portal.qou.edu>

5- انظر في هذا الإطار عثمان بن صالح العامر، المواطنة في الفكر الغربيّ المعاصر: دراسة نقدية من منظور إسلاميّ، مجلّة جامعة دمشق – المجلّد التاسع عشر - العدد الأوّل 2003، ص ص 223-258

<p>دراسة عينات اعتماد وضعيات واقعية الاستعانة بمجلوبات علم نفس المراهق وعلم النفس الاجتماعي في معالجة عوائق الحوار. دعوة التلاميذ إلى اقتراح حلول لبعض المخاطر التي تهدد التوازن البيئي</p>	<p>*السنة الثامنة أساسيًا (التكافل الاجتماعي/ التوازن البيئي/ آداب الحوار/ الثروات الطبيعية) *السنة الأولى ثانويًا (آداب الحوار/ أثر الحوار في تحقيق التواصل بين الأجيال/ دور العمل في تحقيق الذات). *السنة الثالثة ثانويًا/ شعبة الآداب (مسؤولية الإنسان في الكون/ التنمية/ تنمية الذات...).</p>	
<p>شرح الآيات القرآنية الداعية إلى الالتزام بهذه المبادئ.</p>	<p>*السنة الثالثة /شعبة الآداب (المبادئ السياسية الكبرى)</p>	<p>المساواة</p>
<p>شرح الآيات القرآنية الداعية إلى الالتزام بهذه المبادئ. نقد بعض الاعتقادات الساذجة التي تركز الفردية والسلبية.</p>	<p>*السنة الثالثة /شعبة آداب (المبادئ السياسية الكبرى). السنة الرابعة ثانويًا / شعبة الآداب (الحرية والتوحيد)</p>	<p>الحرية</p>
<p>ربط المسائل بالواقع المدرسي عبر دراسة حالات مطروحة على مكاتب الإصغاء أو مجالس التربية.</p>	<p>*السنة الأولى ثانويًا (طبيعة العلاقات الأسرية في الإسلام). *السنة الثانية ثانويًا (العلاقة بين المعلم والمتعلم / دور التعليم في تنمية الذات) *السنة الرابعة ثانويًا /شعبة الآداب (الكونية من منظور إسلامي: وحدة الأصل/ حق الاختلاف والتنوع/ احترام الخصوصيات الثقافية/ التعرف والتعايش وتحقيق المصالح المشتركة)</p>	<p>المشاركة</p>

يسمح لنا هذا الجرد بالقول إن قيم المواطنة حاضرة في برامج التربية الإسلامية والتفكير الإسلامي، وأن حضورها يغطي مستويات مختلفة، ولكنه أيضا حضور متفاوت، فقيمة "المسؤولية الاجتماعية" بدت أكثر بروزا في هذين البرنامجين الدراسيين الخاصين بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسي والمرحلة الثانوية. قد يبرر هذا الحضور بالقول إن العيش سويتا في مجتمع تعددي وديمقراطي يحتاج إلى التزام الأفراد بالمسؤولية الاجتماعية، بمعنى مسؤولية الفرد تجاه محيطه الاجتماعي ومحيطه الطبيعي؛ ذلك أن الالتزام بالمسؤولية الاجتماعية يُنشئ لدى الفرد مواقف وميولا ليغدو بذلك موجها لسلوكه اليومي. ولا ينبغي أن يفهم من ذلك أن المسؤولية الاجتماعية تُلغي حقوق الفرد، بل على خلاف ذلك تكون المسؤولية الاجتماعية سبيلا لتجسيم الحقوق، أو ليست هذه الأخيرة ترجمة عملية لمسؤوليات اجتماعية متبادلة.

ضُمّنت المسؤولية الاجتماعية بمستويات واتخذت أشكالا مختلفة تبدأ من التكافل في السنة السابعة أساسيا وصولا إلى الكونية في الإسلام وما تتضمنه من أبعاد تتصل بالتعايش في إطار المغايرة، أي العيش معا في إطار التعدد والتنوع بما يحفظ الخصوصيات ويكرس فكرة ثراء الأصل الإنساني متأية من تنوع فروعها. ولعلنا بذلك نكتشف وجهة البرنامج التي توسع من دائرة المسؤولية الاجتماعية بتقدم عمر المتعلم (ة)؛ بحيث تلامس تلك المسؤولية الاجتماعية المحيط القريب (الأسرة/المجتمع) في المرحلة الثانية من التعليم الأساسي لتتسع لاحقا إلى كل الإنسانية (الكوني)، فانتقلنا بذلك بالمتعلم (ة) من دائرة المحلي إلى دائرة الكوني.

احتلت قيمة "المشاركة" المرتبة الثانية من حيث الحضور في البرنامجين. وللمشاركة أهمية خاصة في تجسيم المواطنة. فمنذ النشأة الأولى للمواطنة لدى اليونان في المدينة -الدولة كانت المشاركة في المؤتمر العام ممارسة تجسد المواطنة، ومن ثم هي اعتراف بدور المواطن المهم في تدبير شؤون دولته، وفي صنعه السياسة العامة بها. وغني عن البيان القول، إن المشاركة، اليوم، حق تضمنه الشرعة la charte الدولية لحقوق الإنسان، حيث نص الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (10 ديسمبر 1948) في مادته عدد 21 على أن "لكل فرد الحق في الاشتراك في إدارة الشؤون العامة لبلاده إما مباشرة وإما بواسطة ممثلين يُختارون اختيارا حرا".¹ علما وأن المشاركة تبنى "على مجموعة من القيم والقواعد...، وهي تمثل القيم العليا للمجتمع، مثل التسامح...، الديمقراطية...، الانفتاح".²

لامست المشاركة فضاءات مختلفة منها الأسرة والقسم (المدرسة) ومنها الإنسانية، وهو ما يعني أن الهدف هو التدرج بالمتعلمين من المشاركة في العائلة (التي تملها نوعية العلاقات الأسرية في الإسلام)، وصولا

1- تركز هذا التأكيد على حق المشاركة في المادة 27 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان التي جاء فيها "لكل فرد الحق في ان يشترك اشتراكا حرا في المجتمع الثقافي وفي الاستماع بالفنون والمساهمة في التقدم العلمي والاستفادة من نتائجه". وفي ذات السياق نجد حضورا لحق المشاركة في المادة 13 من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية من خلال التشديد على أن الدول الأطراف في الاتفاقية "تتفق على أن تمكن الثقافة جميع الأشخاص من الاشتراك بشكل فعال في مجتمع حر، وأن تعزز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأجناس والجماعات العنصرية أو الدينية وأن تدعم نشاط الأمم المتحدة في حفظ السلام.

2- خلدون حسن النقيب؛ آراء في فقه التخلف: العرب والغرب في عصر العولمة، دار الساقى، بيروت، 2008، ص 46

إلى المشاركة في تدير التعايش بين المنتمين إلى ثقافات مختلفة ومرورا بالمدرسة التي يفترض فيها أن تنمي قيمة المشاركة لدى التلاميذ باعتبار أن "المدرسة ليست فقط الفضاء الذي نتعلم فيه "مواد" المدرسة، ولكنها كذلك الفضاء الذي "نعيش فيه"، ونتعلم العيش سوياً"¹. ولكن بالإضافة التي حملها برنامج مادة التفكير الإسلامي هي تلك المتصلة بالمنطلق البيداغوجي و"نريد بالمنطلق البيداغوجي، تلك العلاقة التي تربط (المعلم) ب (المتعلم). هذه العلاقة التي نجد الكثير من ملامحها وعناصرها وخصائصها في بعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية وسنة المصطفى صلى الله عليه وسلم"². بمعنى أن نمط العلاقة البيداغوجية التي تربط المعلم بالمتعلم ييسر تهيئة قيم المواطنة مثل المشاركة، لأن "المعلم ليس مجرد ناقل للمعرفة فقط، بل هو قدوة للمتعلم من خلال تمثل ما يدعو إليه ويعلمه"³. بمعنى أن المشاركة ممارسة حصيلية درية وثقافة تسهم في تجديدها لدى التلاميذ مؤسسات اجتماعية مختلفة منها الأسرة والمدرسة.

لم يغفل برنامجا التربية والتفكير الإسلامي قيمتي الحرية والمساواة. وعلى الرغم من أن حضورهما لم يحظ بنفس الأهمية التي حظيت بها قيمتا المسؤولية الاجتماعية والمشاركة إلا أنهما كانتا حاضرتين من خلال بعض المسائل الحيوية بالنسبة إلى التلميذ (ة). وضمن هذا السياق يكون من الوجيه التنويه بمدخل المساواة الذي كانت العلاقات داخل الفضاء المدرسي مدخلا لملاسته، فهذا بعد رئيسي في التربية على المواطنة ألا وهو التعلم بالممارسة، فلا معنى لقيم مجردة لا تحوّل إلى ممارسة فعلية في الواقع اليومي للمتعلمين.

ولكن حضور قيم المواطنة على أهميته يظلّ محدودا من ناحية الحيز الزمنيّ المخصّص لهذه القيم مقارنة ببقية المضامين الأخرى التي يشتغل عليها البرنامج، وهو ما قد لا يتيح للتلاميذ تبين الخيط الرابط بين هذه القيم التي يكون المنطلق إليها سندات ودعائم بيداغوجية ذات مرجعية دينية وبين المواطنة باعتبارها قيمة مدنية تنظم علاقة الفرد بالدولة. ويقدم لنا الجدول الآتي تفصيلا للحيز الزمنيّ التي أفردت به قيم المواطنة في البرنامجين المشار إليهما.

1- كريستين دولوريمومبرجي؛ التدريس وتعلم التنوع: الرهانات التربوية والسياسية، ترجمة نبيل عبد اللطيف؛ ضمن فتحي التريكي وآخرون؛ التربية والديمقراطية: أقطار عربية ومسلمة وأوروبية تتحاور، الدار المتوسطة للنشر، بيروت- تونس، 2010 م- 1431هـ، ص 427

2- سعيد حليم؛ علاقة المتعلم بالأستاذ في ظلّ المستجدات التربوية، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2012، ص 83

3- المرجع نفسه، ص 91

جدول التوزيع الزمني لقيم المواطنة ببرنامجي مادتي التربية والتفكير الإسلامي

التوقيت الإجمالي	التوقيت المخصص لقيم المواطنة	قيم المواطنة ومستويات حضورها
29 ساعة	ساعتان	التواصل الاجتماعي: حسن الإنصات/ احترام رأي الآخر/ اللطف في المحاورة (السنة 7 أساسي)
29 ساعة	ساعتان	التكافل الاجتماعي: مظاهر التكافل الاجتماعي/ اتساع دائرة التكافل من الفرد إلى المجتمع/ أثر التكافل في تحقيق الأمن النفسي والاجتماعي (السنة 8 أساسيًا)
29 ساعة	ساعة	المحافظة على الثروات الطبيعية (إبراز دور المتعلم في الحفاظ على الثروات الطبيعية وعلى التوازن البيئي/ نماذج عن الثروات الطبيعية (السنة 8 أساسيًا).
29 ساعة	ساعتان	الحوار والتكامل بين الأجيال (آداب الحوار/ أثر الحوار في التواصل بين الأجيال) (السنة 1 ثانويًا)
32 ساعة	ساعتان	العمل؛ دور العمل في حفظ الكرامة وتوفير الأمن النفسي والاجتماعي/ العمل باعتباره مقياسا للتفاضل الاجتماعي/ العمل مسؤوليّة /العمل مشاركة (السنة 1 ثانويًا).
32 ساعة	ثلاث ساعات	في التربية والتعليم؛ العلاقة بين المعلم والمتعلم / دور التعليم في تنمية الذات (السنة 2 ثانويًا)
30 ساعة	ساعتان	المبادئ السياسيّة الكبرى- الدولة والقيم ؛ دراسة المبادئ السياسيّة: الشورى، الحرّية، العدل، المساواة (السنة 3 آدابا)
30 ساعة	ساعتان	مسؤوليّة الإنسان في الكون؛ المفهوم الشامل للتنمية/ البيئة باعتبارها وجها من وجوه مسؤوليّة الإنسان الخليفة (السنة 3 آدابا).

33 ساعة	ثلاث ساعات	الكونية من منظور إسلامي؛ الكونية في الإسلام/ أسسها: وحدة الأصل، حق التنوع والاختلاف، احترام الخصوصيات الثقافية/ أهافها: التعارف والتعايش وتحقيق المصالح المشتركة (السنة 4 آدابا).
---------	------------	---

يفصح الجدول عن حيز زمني محدود لقيم المواطنة بمختلف مستويات المرحلتين الثانية من التعليم الأساسي (الإعدادية) والثانوية. كما يكشف عن غياب أي حيز زمني لهذه القيم بالسنة الأخيرة من التعليم الأساسي (السنة 9 أساسيًا)، وهو ما يمكننا من القول، إن التوقيت المخصص لهذه القيم، لا يسمح بالاشتغال عليها بطرق نشيطة. كما أنه حضور متقطع، حيث تختفي الحصص الدراسية الخاصة بهذه القيم في مستوى السنة التاسعة أساسي التي هي سنة ختام المرحلة الأساسية.

7- أبعاد المواطنة وحضورها في برنامجي مادتي التربية والتفكير الإسلامي:

من خصائص التربية على المواطنة أنها تلامس أبعادا مختلفة منها "البعد السياسي والبعد المدني والبعد الاجتماعي"¹ - وإن كان هذا التصنيف ليس الوحيد إذ توجد تصنيفات أخرى لعل أبرزها ذلك الذي قدمه قسطنطين كسيبا² Constantin Xypas والذي اشتغل عليه كنموذج مثالي للتربية على المواطنة بحسب عبارة ماكس فيبر- فإنه يجد جذوره في مقاربة مارشال Marshall للمواطنة، والتي تضمنت ثلاث مراحل متتالية وهي: "مرحلة المواطنة المدنية، وظهرت أساسا منذ القرن السابع عشر...، مرحلة المواطنة السياسية، والتي ظهرت بعد الحرب العالمية الأولى...، مرحلة المواطنة الاجتماعية وتبلورت أساسا بعد 1945 مع الاعتراف الأممي بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية للإنسان..."³

ولئن كانت تلك الأبعاد المشار إليها أعلاه متكاملة وشاملة للمواطنة في بعدها المحلي (الوطني) وفي بعدها العالمي، إلا أن كل واحد منها محمل بمكونات قامت الباحثة أماني محمد طه بتلخيصها على النحو الآتي⁴:

1- أماني محمد طه؛ نحو صياغة مقرر منفصل للتربية على المواطنة (تصوّر مقترح)؛ كراسات مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية، تونس، خارج السلسلة، عدد4، 2005، ص، 327

2- حدّد قسطنطين كسيبا أبعادا للمواطنة على النحو الآتي: البعد السياسي dimension politique، البعد القانوني dimension juridique، البعد الأخلاقي dimension éthique، البعد العاطفي dimension affective. للمزيد يرجى الرجوع إلى:

Constantin Xypas (direction) ; Les citoyenetés scolaires, PUF, Paris, 2003, p-p 282-290

3 عبد السلام السعيد؛ تدريس مفاهيم قيم حقوق الإنسان ضمن المناهج التعليمية مع دراسة تطبيقية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، 1422 هـ-2001 م، ص -ص 55-57

4- أماني محمد طه؛ المرجع السابق، ص 327

*الأبعاد في سياق المواطنة المحليّة (الوطنية)

البعد الاجتماعي	البعد المدني	البعد السياسي
مهارات حياتية لازمة	1. حقوق الإنسان	*الهوية والانتماء
1. تقبل الرأي والرأي الآخر	*حرية شخصية	*الوعي السياسي
2. تقبل الاختلافات (دينية – ثقافية-النوع)	*المساواة	*الأنظمة السياسية
3. مهارات المشاركة	*خدمات تقدّمها الدولة	*دور المواطن في الديمقراطية
4. مهارات الحوار والتفاوض	*المشاركة (الانخراط المجتمعي)	الدستورية
5. مهارات الاتصال	2. واجبات المواطن	*مؤسسات الحكومة
6. المساواة	*طاعة واحترام القوانين	الرسمية وغير الرسمية
7. حرية الرأي والتعبير	*المحافظة على الموارد	
8. صنع القرار	*المحافظة على البيئة	
9. العمل التطوعي	*المحافظة على الممتلكات العامة	
10. التفكير الناقد	*الثقافة القانونية	
	*الحفاظ على التراث	
	*تحمل المسؤولية	
	*دور المرأة في المجتمع	

بالرجوع إلى برنامجي مادتي التربية والتفكير الإسلامي، ومن خلال مصفوفة قيم المواطنة المضمّنة بهما نتبين انتصار المادتين للبعد الاجتماعي للمواطنة بشكل أساسي، حيث كان التركيز منصباً أكثر على المهارات الحياتية المتمثلة في الحوار وتقبل الرأي الآخر وقبول الاختلاف والتفكير الناقد. لكن هذا الحضور البارز للبعد الاجتماعي للمواطنة لم يغيب البعد المدني المتجسد في المحافظ على البيئة وعلى الموارد البيئية (المواطنة البيئية)، ولكن هذا الحضور ظلّ محدوداً وباهتاً، الأمر الذي يدفعنا إلى القول إن التربية الإسلامية والتفكير الإسلامي يشغلان بشكل رئيسي على المواطنة في بعدها الاجتماعي وبدرجة أقل في بعدها المدني وتغيبان البعد السياسي الأمر الذي يعني أن حضور أبعاد المواطنة في برامج المادتين غير متوازن.

*الأبعاد في سياق المواطنة العالمية (الكونية)¹

1- سيتمّ الانطلاق أيضاً من النموذج الذي بنته أمّني محمد طه لمكونات أبعاد المواطنة في سياق المواطنة العالمية، أمّاني محمد طه، المرجع السابق، ص 328

البعد الاجتماعي	البعد المدني	البعد السياسي
1. الانفتاح العقلي والثقافي	1. حقوق الإنسان	1. التربية الدولية وأبعادها
2. الخصوصية	* حقوق مدنية	* التفاهم العالمي
3. العمل التعاوني	* حقوق اجتماعية	* احترام الثقافات والشعوب
4. مهارات التحليل والاستقصاء	* حقوق اقتصادية	الأخرى
5. الاهتمام بالقضايا الخارجية	2. الصالح العام	2. السلام العالمي
6. الوعي بالمشكلات الاجتماعية وحلها	3. التعددية والتنوع	3. الاعتماد المتبادل
7. روح المبادرة والتطوع	4. القضايا العالمية	4. التكتلات الدولية
8. ضبط النفس		5. المنظمات الإقليمية والدولية
9. خدمة المجتمع		
10. اتخاذ القرار		
11. القدرة على حل المشكلات		
12. التصرف وقت الأزمات والكوارث		

في سياق قراءة مضمون برامج المادتين مجال الدراسة، نقف عند حضور بعض مكونات البعد الاجتماعي للمواطنة العالمية من خلال التطرق إلى التعايش والانفتاح والاعتراف بالتعدد وتثمين التنوع وذلك في مستوى برامج السنة الرابعة ثانويًا (شعبة الآداب)، وهو ما يسمح لنا بالقول إن المدخل الذي اختارته مادة التفكير الإسلامي على وجه التحديد هو البعد الاجتماعي، لتتم بذلك المحافظة على ذات المدخل الذي تمت من خلاله مقارنة المواطنة المحلية. بمعنى أن التربية والتفكير الإسلامي كمدتين دراسيتين تشتغلان بالأساس على سندات ودعائم بيداغوجية دينية المصدر اختارتنا مقارنة التربية على المواطنة عبر التركيز على البعد الاجتماعي، وهو ما قد يفسر بالانسجام مع تعلمية المادتين، ولكن هذا التوجه يجعلهما أمام تحديات كثيرة لأن البعد الاجتماعي للمواطنة ليس بمعزل عن البعدين الآخرين سواء تعلق الأمر بالمواطنة المحلية (الوطنية) أو اتصل بالمواطنة العالمية. ولكن تحدي الموازنة بين أبعاد المواطنة ليس التحدي الوحيد الذي تواجهه المادتان في اشتغالهما على بناء التلميذ (ة) المواطن (ة) وتكوينه.

8- تحديات تواجه التربية والتفكير الإسلامي:

سمحت لنا قراءة البرنامجين مجال الدراسة بتبيين نوعية حضور قيم المواطنة وأبعادها بمادتين دراسيتين تتخذان من السندات والدعائم البيداغوجية ذات المرجعية الدينية منطلقا لها في تحقيق الأهداف العامة للمنظومة التربوية التونسية. وقد جاء هذا الحضور مترجما من ناحية لانتماء المادتين لمجال الاجتماعيات الذي يضم إضافة إلى المادتين مجال الدراسة، مواد التربية المدنية والفلسفة والتاريخ والجغرافيا، وهي كلها مواد تتطرق إلى مسألة التربية على المواطنة بطريقة تكاد تكون مباشرة. كما جاء الحضور مترجما لتبني التربية والتفكير الإسلامي للبيداغوجيا النشيطة القائم على محورية دور المتعلم في العملية التربوية. إلا أن هذا الحضور لا ينبغي أن يحجب عنا بعض التحديات التي تواجه المادتين في ترسيخ قيم المواطنة وأبعادها لدى المتعلمين. ومن أبرز هذه التحديات، تحدي المرجعية وتحدي التقييم.

بالنسبة إلى تحدي المرجعية، فمن المؤكد أن الخلفية التي يبنى على أساسها برنامج أي مادة دراسية، ذات أهمية خاصة في تحديد طبيعة حضور قيم المواطنة وأبعادها، بمعنى أن جزءا من نوعية ذلك الحضور يفسر بالمرجعية. وهنا يكون من الوجيه الإشارة إلى أنه على الرغم من أن المادتين تنتسبان إلى مجال الاجتماعيات، وتنشدان بناء شخصية المتعلم ضمن سياق عام (تشاركين فيه بقيّة المواد الدراسية)، إلا أنّهما تطلّان في حاجة إلى نوع من الثراء في المرجعية وخاصة في علاقة تلك المرجعية بالمرجعية الحقوقية (المستندة إلى حقوق الإنسان)، وهو ما يثير ضرورة التطرق إلى مسألة حقوق الإنسان ومن ثم العمل على إدراجها في المرجعية التي تُبنى عليها البرامج، لأن التربية على المواطنة وخاصة في بعدها العالمي ومثلما عرّفها المؤتمر بين-أوروبي المنعقد في ماستريخت بهولندا سنة 2002 هي بالأساس "تربية تفتح عيون المواطنين على حقائق العالم وتلزمهم بالمشاركة في تحقيق عالم أكثر عدلا وإنصافا، عالم تكون فيه حقوق الإنسان للجميع"¹. بمعنى أن حقوق الإنسان لا بد من أن تكون مكوّنا أساسيا من مكوّنات مرجعية التربية والتفكير الإسلامي في مقاربتهم لمسألة التربية على المواطنة. ولكن لا بد من الانتباه أيضا إلى أن اعتماد حقوق الإنسان في تجلياتها المختلفة (الأجيال الثلاثة) لا يعني اختزال مرجعية مادتي التربية الإسلامية والتفكير الإسلامي في المسألة في تلك الحقوق، وإتّما عدم إغفال تلك الحقوق في تحديد مرجعية تلك المادة، وبمناى عن المقاربات التقليدية التي تبحث عن مدى حضور تلك الحقوق في الشريعة الإسلامية، أو مقارنة ما تضمّنته تلك الشريعة مع ما ورد في الإعلانات والوثائق العالمية.

لا ينبغي أن يظلّ الاشتغال على حقوق الإنسان مسألة ضمنية، بل ينبغي من الأسس التي ينطلق منها لتوطين المواطنة قيمة وسلوكا لدى المتعلمين. بمعنى أنه بات ضروريا أن تدرج حقوق الإنسان في مختلف تمظهراتها (حقوق الطفل/حقوق المرأة / حقوق سياسية ومدنية/ حقوق اقتصادية واجتماعية/ حقوق

1-Congrès pan-européen de l'éducation à la citoyenneté mondiale, Maastricht ; Pays-Bas, 15-17 novembre 2002 ; www.globaleducationeurope.net (La Déclaration de Maastricht de l'éducation globale).

ثقافية...) في برامج المادتين حتى يكون البعد الحقوقي مكوناً من مكونات مرجعية التربية الإسلامية والتفكير الإسلامي

وإلى جانب تحدّي المرجعية الذي يكاد يكون قد قطع العلاقة بين حقوق الإنسان والمواطنة، والحال أن الأرضية الصلبة للمواطنة هي حقوق الإنسان، تجد المادتان نفسيهما أمام تحدّي آخر ألا وهو التقييم أو التقويم. والمقصود بذلك تقييم مكتسبات المتعلمين في مجال التربية على المواطنة؛ علماً وأن هذا التقييم لا يثير إشكالا فقط إلا للمادتين مجال الدراسة بل لكلّ الموادّ الدراسيّة التي تنشد تمكين المتعلمين من اكتساب قيم ومواقف وميول وترجمتها لاحقا لسلوك عملي في الحياة اليومية، لأن التقييم في هذه المواد لا ينصبّ على المعارف، بل إن تقييم هذه الأخيرة يعدّ فرعياً مقارنة بتقييم المواقف والسلوكيات علماً وأن تقييم هذين الجانبين الأخيرين ليس بالأمر الهين أو اليسير؛ ولا غرابة أن العملية لا زالت "ترتبط في الغالب بجوانب معرفيّة مثل التذكّر والفهم والتحليل والتطبيق، وعندما نبحث عن أدوات تلائم الأهداف الوجدانية فإننا نصادفها غالبا واردة في صيغة أسئلة مقالّية أو جزئية تطلب من التلميذ التعبير عن موقف أو إبداء رأي"¹. وإذا "كان لهذه الأسئلة حضور في مواد مختلفة فإنه قد يتمّ التعامل معها بنفس المقاييس التي توظّف في قياس التحصيل الدراسيّ بالتركيز أساسا على التعبير واللّغة وتماسك الأفكار وتسلسلها وصحّة المعلومات. وعلى الرّغم من أهميّة هذه الجوانب، فالملاحظة تبين أن استخدام هذه الأدوات بهذا الأسلوب، وبالطريقة التي تستعمل بها غير ناجعة في تقييم مواقف المتعلّم وميولاته، إذ غالبا ما يلجأ التلاميذ إلى إخفاء مواقفهم والإفصاح عن المواقف التي ستمكّتهم من الحصول على تقدير إيجابيّ والتي غالبا ما تكون نسخة من مواقف المدرّس، أو أنّها تخلق نوعا من الاستجابة غير الواعية للأراء السائدة أثناء المناقشة"².

بالعودة إلى برنامجي مادتي التربية الإسلامية والتفكير الإسلامي، نتبيّن جملة من المعايير التي قام عليها التقييم وهي: التلاؤم مع المواضيع المقترحة، سلامة المعلومات، البرهنة والاستدلال، وضوح المنهج، سلامة اللّغة وحسن العرض³. وتظلّ هذه المعايير – على أهميّتها – غير كافية للوقوف بدقّة عند مواقف المتعلمين وميولهم ومن ثم يكون من المهمّ إعادة النّظر في بعض مكونات التقييم حتى تكون الفرصة متاحة للاقتراب أكثر من مواقف التلاميذ واتجاهاتهم التي ستكون موجّهة لسلوكياتهم لا سيّما في بعدها المواطنيّ.

تستدعي مسألة التقييم من ناحية وعيا بأهميّة دور مادتي التربية الإسلامية والتفكير الإسلاميّ في نشر قيم المواطنة وترسيخها لدى الناشئة، ووعيا أكبر بأهميّة الاشتغال على المجال الوجدانيّ وما يتطلّبه من نوع

1- محمد آيت موحى وعبد اللطيف الفاربي؛ القيم والمواقف: بيداغوجيا المجال الوجدانيّ، مبادئها النظريّة- تطبيقاتها في القسم، الشركة المغربية للطباعة والنشر، 1992، ص9

2- المرجع والصفحة نفسها

3- وزارة التربية والتكوين، الإدارة العامة للبرامج والتكوين المستمرّ- إدارة الكتب المدرسيّة، برامج التربية الإسلاميّة بالمرحلة الإعداديّة من التعليم الأساسي، سبتمبر 2006، ص6. وهي المعايير ذاتها التي تعاد وإن بشكل آخر في برامج التفكير الإسلاميّ التي تحدّد سلامة المعلومات والتلاؤم مع المواضيع والتعليمات المقترحة ووضوح المنهج والبرهنة والاستدلال وطرافة الأفكار وسلامة اللّغة وحسن العرض، برامج التفكير الإسلاميّ، ص7

خاص من التقييم. بمعنى أن مثلما يكون لتحقيق الأهداف الوجدانية- السلوكية تأثير في عملية التعلم، وفي نوعية التمشيات البيداغوجية المعتمدة لابد أن يكون له تأثير في عملية التقييم. ومن هنا لابد أن يتجه برنامجا المادتين الدراسيتين إلى تبني صيغتي التقييم الضمني المدمج والتقييم المزدوج.

يتجه التقييم في حالة التقييم الضمني المدمج إلى النظر في مدى اكتساب المتعلمين لكفايات مواطنة، وفي قدرتهم على تجسيد تلك الكفايات في سلوكهم وتواصلهم. "فلا يتعلق الأمر بقياس مستوى المتعلمين معرفيًا، ولا بتذكّرهم وحفظهم للمعلومات...، إنه، إذن تقويم يتأسس على ملاحظة المتعلم في أنشطة تعلمية، وفي وضعيات معينة قصد تحديد مدى التفاعل الإيجابي للمتعمّل مع قيم المواطنة.¹" ويوصف التقييم في هذه الحالة بكونه ضمنيًا ومدمجًا. "إنه ضمني، لأنه لا تخصص له أنشطة وأدوات خاصة، ولا يُنجز في حصص مستقلة. بل إنه يدخل ضمن أنشطة التعليم والتعلم، ومختلف الأنشطة المدرسية. وهو مدمج لأنه ينجز محايثًا لما ينجزه المتعلم في أنشطة ترتبط بالمادة الأصلية التي يدرسها، وبالقيم التي ستحمل في جوفها"². والمقصود بالقيم هنا قيم المواطنة. بمعنى أن تقييم استيعاب المتعلم (ة) لقيم المواطنة يتم في نفس السياق والزمن اللذين تنجز فيهما أنشطته التعليمية – التعلمية.

أما بالنسبة إلى التقييم المزدوج، فهو ذلك التقييم الذي يجمع بين التقييم الضمني المشار إليه أعلاه والتقييم الصريح، والذي يشير إلى "نمط التقويم الذي يمارس في مختلف المواد التعليمية الأخرى. فيكون مرحليًا تكوّنيًا كما يكون إجماليًا، من أجل قياس مستوى المتعلم، وتحديد قيمته النوعية والعددية، ودعم أنشطته التعلمية وتقويتها"³. وهكذا "يتخذ تقويم كفايات الحرية والمساواة والديمقراطية، وغير ذلك من قيم المواطنة وحقوق الإنسان، مظهرين اثنين: يتداخل الأول منهما بأنشطة التعليم والتعلم، ويستقل الثاني عن هذه الأنشطة نسبيًا، عندما يكون مرحليًا، وبإطلاق عندما يكون إجماليًا، إذ تكون له حصّة خاصة به، وتقنيات وأدوات معينة لإنجازه"⁴.

يشكل التقييم إذن مدخلا للتجديد باعتبار أن "وضع ثقافة الحق والمواطنة" هو الذي يحدّد نوعية التقييم فيه⁵. بعبارة مغايرة، إن التربية على المواطنة مدخل لمقاربة أخرى لبناء البرامج الدراسية للمواد التي تشتغل وفق مرجعية دينية، ومن ثم فهي تتيح لهذه الأخيرة تجاوز الرؤية الاختزالية التي ترى فيها موادّ دراسية ناقلة لقيم دينية لا غير.

1- عبد المجيد الانتصار؛ تعليم ثقافة الحق والمواطنة: قضايا منهجية وديداكتيكية، دار التوحيد للنشر والتوزيع، الرباط، الطبعة الأولى 2006، ص-ص 56-57

2- المرجع نفسه، ص 57

3- المرجع نفسه، ص 59

4- المرجع نفسه، والصفحة ذاتها

5- المرجع والصفح نفسها

9- ملاحظات ختامية:

- يتبنى النظام التربوي التونسي مقاربة تجعل من التربية على المواطنة مسألة أفقيّة، عابرة لكلّ الموادّ الدراسيّة. فذلك لم يفرد لها بمادّة دون غيرها، ولم تحمل أيّ مادّة دراسيّة عنوان التربية على المواطنة.
- انطلاقا من هذه المقاربة، تكون مادّتا التربية الإسلاميّة والتفكير الإسلاميّ معنيّتين بمسألة التربية على المواطنة في مختلف أبعادها وأهدافها.
- يكون التساؤل حينئذ حول كيف تسهم المادّتان المذكورتان أعلاه في التربية على المواطنة؟ وليس هل تسهم المادّتان في تلك التربية؟
- يسمح لنا برنامجا المادّتين بالقول إن البعد الاجتماعيّ للمواطنة هو الأكثر وضوحا وصراحة في المادّتين.
- للاستفادة أكثر من المادّتين في بناء المواطن التونسيّ الفاعل والنّشيط والمؤثّر في السياسة العامّة، يكون من الوجيه أن تلامس المادّتان بعدي المواطنة الآخرين وهما البعد السياسيّ والبعد المدنيّ وأن توليها ذات الأهميّة التي يحظى بها البعد الاجتماعيّ.
- لتحقيق ذلك لابد للمادّتين من كسب تحديين اثنين هما تحدّي المرجعيّة وتحديّ التقييم، بحيث تضمّ الأولى بين مكوّناتها بُعد المواطنة باعتبارها عقدا اجتماعيّا يتعالى عن مختلف الرّوابط الاجتماعيّة الأخرى (العرقية والدينيّة واللّغويّة)، وبحيث يلامس الثاني المواقف والاتّجاهات ويساعد من ثم على تبيّن مدى اكتساب المتعلّم (ة) لمعارف حول المواطنة، وخاصة مدى قدرته على توظيف تلك المكتسبات المعرفيّة والقيميّة في سلوكيّاته اليوميّة في الفصل وفي المدرسة.
- تبدو عمليّة تكوين مدرّسات المادّتين ومدرّسيهما في مسألة التربية على المواطنة ملحة، باعتبارها الأرضية الصلبة التي يمكن البناء عليها للقطع مع الرّؤية الاختزاليّة للمادّتين والتي تجعلهما معنيّتين بالتربية الدينيّة لا غير والحال أنّ مدخل التربية على المواطنة يوفّر فرصة للتجديد في التربية على المواطنة تماما مثلما يوفّر فرصة للتجديد للموادّ الدراسيّة ذات المرجعيّة الدينيّة بما يؤهلها للاضطلاع بدور محوريّ في تنمية قيم العيش معا لدى النّاشئة. وهذا المعنى يكون الإثراء متبادلا، فالتربية على المواطنة تستفيد من تنوع المداخل والمقاربات، والتربية الإسلاميّة والتفكير الإسلاميّ يستفيدان من مدخل التربية على المواطنة في مستوياته الوطنيّة والعالميّة.

المراجع

- 1- أبو المجد (عبد الجليل)؛ مفهوم المواطنة في الفكر العربي الإسلامي، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2010
- 2- الانتصار (عبد المجيد)؛ تعليم ثقافة الحق والمواطنة: قضايا منهجية وديداكتيكية، دار التوحيد للنشر والتوزيع، الرباط، الطبعة الأولى 2006
- 3- آيت موحى (محمد) والفاربي (عبد اللطيف)؛ القيم والمواقف: بيداغوجيا المجال الوجداني، مبادئها النظرية- تطبيقاتها في القسم، الشركة المغربية للطباعة والنشر، 1992
- 4- بالراشد (محمد)، التربية على المواطنة: حاجة المجتمع ورهان المدرسة، الحياة الثقافية، العدد 222، جوان 2011
- 5- البراشدية (ثريا بنت أحمد بن سلمان)؛ دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في التربية، تخصص الإدارة التربوية، جامعة نزوى، قسم التربية والدراسات الإنسانية، 2012
- 6- برامج التفكير الإسلامي بالمرحلة الثانوية، سبتمبر 2008
- 7- البرنامج الرسمي لمادة التربية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية للتعليم الأساسي سبتمبر 2006
- 8- بلقزيز (عبد الإله)؛ في الديمقراطية والمجتمع المدني: مرآتي الواقع ومدائح الأسطورة، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2001
- 9- التريكي (فتحي) وآخرون؛ التربية والديمقراطية: أقطار عربية ومسلمة وأوروبية تتحاور، الدار المتوسّطية للنشر، بيروت- تونس، 2010 م- 1431 هـ
- 10- جرموني (رشيد)؛ المنظومات التربوية العربية والتحدّي المعرفي: مداخل للنقد والاستشراف، شمس برينت، سلا، ط2، 2019
- 11- حليم (سعيد)؛ علاقة المتعلّم بالأستاذ في ظلّ المستجدّات التربوية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2012
- 12- الخشت (محمد عثمان)؛ تطوّر مفهوم المواطنة في الفكر السياسي الغربي، التّسامح عدد 20 صيف 2007
- 13- السّعيدي (عبد السلام)؛ تدريس مفاهيم قيم حقوق الإنسان ضمن المناهج التعليمية مع دراسة تطبيقية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، 1422 هـ- 2001
- 14- العامر (عثمان بن صالح)، المواطنة في الفكر الغربي المعاصر: دراسة نقدية من منظور إسلامي، مجلة جامعة دمشق – المجلد التاسع عشر- العدد الأول 2003
- 15- علي (نبيل)؛ الثقافة العربية وعصر المعلومات: رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، عالم المعرفة عدد 265

- 16- عماد (عبد الغني)؛ علم اجتماع التربية: الاتجاهات والمدارس والمقاربات، منتدى المعارف، بيروت، 2017
- 17- غريب (عبد الكريم)؛ منهج البحث العلمي في علوم التربية والعلوم الإنسانية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ط1، 2012
- 18- قرواني (خالد)؛ الاتجاهات المعاصرة للتربية على المواطنة، عن الموقع <http://portal.qou.edu>
- 19- الكواري (علي خليفة)؛ المكانة المركزية لمبدأ المواطنة في التحول الديمقراطي، دراسات عربية عدد 6/5 السنة السادسة والثلاثون، مارس / أبريل 2000
- 20- محمّد طه (أماني)؛ نحو صياغة مقرّر منفصل للتربية على المواطنة (تصوّر مقترح)؛ كراسات مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية، تونس، خارج السلسلة، عدد4، 2005
- 21- مرتبط (عبد الإله)؛ المدرسة المغربية ومطلب ترسيخ قيم المواطنة والسلوك المدني: التجليات والتحديات، دفاتر التربية والتكوين، العدد5، شتنبر 2011
- 22- النقيب (خلدون حسن)؛ آراء في فقه التخلف: العرب والغرب في عصر العولمة، دار الساقى، بيروت، 2008
- 23- وزارة التربية والتكوين؛ القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي، جويلية 2002 (القانون عدد80-2002 بتاريخ 23 جويلية 2002)
- 24- وزارة التربية والتكوين، إدارة البرامج والكتب المدرسية، برنامج البرامج، تونس، جانفي 2003
- 25- وطفة (علي أسعد)؛ التربية على المواطنة، عن موقع الجماعة العربية للديمقراطية <https://www.arabsfordemocracy.org>
- 1- Bertot (F) ; Education à la citoyenneté et débat: Analyse comparative de deux pratiques pédagogiques, Spirale, Revue de recherches en éducation, 2004, N°34
 - 2- Céline (S. P) ; Education interculturelle et éducation à la citoyenneté: le rôle de l'école, Revue québécoise de droit international, Volume 12-1, 1999
 - 3- Congrès pan-européen de l'éducation à la citoyenneté mondiale, Maastricht ; Pays-Bas, 15-17 novembre 2002 ; www.globaleducationeurope.net (La Déclaration de Maastricht de l'éducation globale).
 - 4- Constantin Xypas (direction) ; Les citoyennetés scolaires, PUF, Paris, 2003
 - 5- EURYDICE ; L'Education à la citoyenneté à l'école en Europe, Bruxelles, Eurydice, 2005
 - 6- Mikkelsen (M.R) ; Etude paneuropéenne des politiques d'Education à la Citoyenneté démocratique (ECD), Etude régionale, région d'Europe du Nord, conseil de l'Europe, Strasbourg, 2004.