

مركز الدراسات
في الدكتوراه:
الإنسان- المجتمع-
التربية



المملكة المغربية
جامعة محمد الخامس
كلية علوم التربية
الرباط

أطروحة دكتوراه
القيم المحلية والعالمية في التوجيهات التربوية الخاصة
بتدريس مواد الفلسفة والتربية الإسلامية والتاريخ
سلك التعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب نموذجاً

نوقشت يوم: 09 دجنبر 2016
عمر بيشو

التكوين في الدكتوراه: تحليل وتقويم أنظمة التربية والتكوين
وحدة البحث: التنمية البشرية، التربية والقيم

لجنة المناقشة

الاسم	الدرجة	المؤسسة	الصفة
د. علال بن العزيمة	أستاذ التعليم العالي	كلية علوم التربية جامعة محمد الخامس بالرباط	رئيس
د. سعيد الراشدي	أستاذ التعليم العالي	كلية علوم التربية جامعة محمد الخامس بالرباط	مشرف ومقرر
د. سعيد شبار	أستاذ التعليم العالي	كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة السلطان مولاي سليمان ببني ملال	عضو
د. محمد قفصي	أستاذ مؤهل	كلية علوم التربية جامعة محمد الخامس بالرباط	عضو
د. محمد صهود	أستاذ مؤهل	كلية علوم التربية جامعة محمد الخامس بالرباط	عضو

2016	القيم المحلية والعالمية في التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مواد الفلسفة والتربية الإسلامية والتاريخ	عمر بيثو
	سلك التعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب نموذجاً	

شكر وتقدير

أتوجه بالشكر الجزيل إلى كل من ساهم في إخراج وإنجاز

هذا البحث، وإلى كل من كان سببا في تكويني وتوجيهي

ومساعدتي..

وبشكل خاص، إلى كل من الفاضل الأستاذ المشرف

الدكتور سعيد الراشد، حيث لم يأل جهدا في إرشاد

وتوجيه هذا البحث..

إهداء

إلى الوالدين تغمدهما الله برحمته.. وإلى زوجتي التي
تحملت عندي الكثير، وهيات لي ظروفه الاشتغال على البحث..
إلى أبنائي، وإخوتي، وأصدقائي، وأساتذتي..
أهدي هذا المجهود المتواضع ..

ملخص

القيم المحلية والعالمية في التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مواد الفلسفة والتربية الإسلامية والتاريخ

سلك التعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب نموذجا

هدفت الدراسة إلى رصد وتحليل تواجد ثنائية القيم المحلية (الدينية أساسا) والعالمية جنبا إلى جنب، في الخطاب التربوي الموجه لمدرسي الفلسفة والتربية الإسلامية والتاريخ، بسلك الثانوي التأهيلي في المغرب؛ وذلك لمعرفة المهيمن في نسقهما القيمي؛ ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة من جهة، على المنهج التحليلي الوصفي، باعتماد شبكة لتحليل محتويات هذا التواجد القيمي المندمج، حضورا وغيابا؛ كما اعتمدت من جهة ثانية، منهج البحث الوصفي المسحي التحليلي عبر (SPSS)، لتحليل توجهات مدرسي المواد الثلاث (عينة مكونة من 150 مدرسا(ة) بجهة بني ملال/خنيفرة)، إزاء مجالات تتعلق بمنظومة حقوق الإنسان في بعديها العالمي والعربي/الإسلامي. ومما خلصت إليه الدراسة أن تعامل التوجيهات التربوية مع قضية تعدد القيم، ذات الأنساق الثقافية المختلفة، تم من منطلق هاجس التوفيق الذي يسكن فكرة الإصلاح في الحقل الثقافي العربي والإسلامي ككل، دون مراعاة حدود التماس والتنافر فيما بينها؛ وهو ما عكسه بشكل خاص وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين توجهات مدرسي المواد الثلاث لإمكانية تعايش هذه القيم، وأربع محاور مرتبطة بحقوق الإنسان.

الكلمات المفتاحية: القيم المحلية، القيم الإسلامية، القيم العالمية، التوجيهات التربوية، مواد الفلسفة والتربية الإسلامية والتاريخ.

Résumé

Les valeurs locales et universelles dans les orientations éducatives concernant l'enseignement de la philosophie, l'éducation islamique, l'histoire Cas du cycle secondaire qualifiant au Maroc

L'étude vise essentiellement à surveiller et à analyser la présence simultanée de valeurs locales (de base religieuse) et universelles dans le discours éducatif adressé aux enseignants de trois matières : la philosophie, l'éducation islamique et l'histoire au secondaire qualifiant au Maroc. Et ce, dans le but de savoir le dominant de leurs systèmes des valeurs. Pour ce faire, nous nous sommes intéressé d'une part, à l'analyse descriptive (il s'agit de l'adoption d'une grille d'analyse des contenus de cette présence intégrée des valeurs, leur présence et absence). Et d'autre part, nous nous sommes penché sur l'analyse des résultats à partir d'un logiciel (SPSS). Ceci nous a beaucoup aidé à relever les orientations des enseignants des dites matières (150 professeurs de la région de Béni Mellal/Khénifra constitue notre échantillon) sur des domaines liés au droits de l'homme dans ses dimensions mondiales et arabo- musulman. L'étude a conclu que les directives pédagogiques traitant de la question du pluralisme des valeurs, liés aux différents systèmes culturels, a été pensé avec l'idée d'une réconciliation qui domine toujours l'acte de la réforme dans le domaine de la culture arabe et islamique. Ceci se déroule évidemment sans prendre en compte les limites du convergence et divergence entre eux. On en déduit que nos résultats sont reflétés par l'existence d'une corrélation statistiquement significative entre les orientations des enseignants de ces trois matières citées, pour La possibilité de la coexistence de ces valeurs et quatre axes liés aux droits de l'homme.

Mots Clés: valeurs locales, valeurs islamiques, valeurs universelles, orientation éducative, matières de la philosophie, l'éducation islamique, et l'histoire.

Abstract

**“Local and Global Values in the Educational Orientations Concerning the
Teaching of Philosophy, Islamic Education and History at the Moroccan high school.”**

The main objective of the study is to monitor and analyze the simultaneous presence of local (religious base) and global values in the educational discourse addressed to teachers of three subjects: Philosophy, Islamic Education and History at the Moroccan high school. The purpose of this study is to know the dominating subject at the level of value systems. To do this, we developed a descriptive analysis (the adoption of a grid of analysis of the contents of this presence/absence of the different values), using the software (SPSS) in the study of the results. This has greatly helped us to raise the orientations of the teachers of these subjects (150 professors from the Beni Mellal -Khénifra region constitute our sample) in fields related to human rights in its global and Arab-Muslim dimensions. The study concluded that pedagogical guidelines dealing with the issue of pluralism of values, linked to different cultural systems, were conceived with the idea of a reconciliation which still dominates the act of reform in the field of Arabic and Islamic culture. This obviously takes place without taking into account the limits of convergence and divergence. We conclude that our results are reflected by the statistically significant correlation between the orientations of the teachers of these three subjects and the four axes linked to human rights and which can coexist together.

Keywords: Local values, Islamic values, global values, educational guidance, subjects of Philosophy, Islamic Education and History.

فهرس المحتويات

6	مقدمة عامة:
13	الباب الأول:
13	مدخل نظري للقيم الإسلامية والعالمية.
14	مقدمة:
15	الفصل الأول: القيم وعلاقتها بالهوية والثقافة والعولمة.
15	1- القيم: مفهومها، أهميتها، منظومتها، تصنيفها.
15	1.1 مفهوم القيم.
15	1.1.1 القيم في الحقل الدلالي اللغوي والمعجمي.
17	1.1.2 القيم في الحقل الدلالي الاصطلاحي.
20	1.2- الاتجاهات الفكرية في تفسير القيم.
20	الاتجاه الأول: أن القيم نسبية ذاتية مردها إلى الواقع الاجتماعي.
21	الاتجاه الثاني: أن القيم موضوعية ومطلقة.
21	الاتجاه الثالث: التوفيق بين الاتجاهين السابقين.
22	1.3- خصائص القيم.
23	1.4- أهمية القيم.
24	1.4.1 أهمية القيم للفرد.
24	1.4.2 أهمية القيم للمجتمع.
25	1.5- تصنيف القيم.
27	1.6- القيم ومنظومتها.
29	1.7- القيم و"الأخلاق" /Ethique /Morale.
31	1.8- القيم والتربية.
32	2- القيم والهوية الثقافية والعولمة.
32	2.1- تعريف الهوية.
34	2.2- تعريف الثقافة.
37	2.3- تعريف الهوية الثقافية.
38	2.4- تعريف الثقافت.
39	2.5- القيم والعولمة الثقافية.
45	الفصل الثاني: القيم في التصور الثقافي الإسلامي والتصور الثقافي الغربي.

1- القيم في التصور الثقافي الإسلامي.....	46
1.1- مفهوم القيم الإسلامية.....	46
1.2- المنظومة القيمية الإسلامية.....	48
1.3- مصادر القيم الإسلامية.....	49
1.4 خصائص القيم الإسلامية.....	51
1.5 مكونات القيم الإسلامية.....	53
1.5.1 القيم الإسلامية العقائدية.....	54
1.5.2 القيم الإسلامية التعبدية.....	55
1.5.3 القيم الإسلامية الاجتماعية.....	55
1.5.4 القيم الإسلامية الحضارية.....	56
2- القيم العالمية في التصور الثقافي الغربي.....	57
أولاً: مفهوم القيم العالمية.....	57
ثانياً: هل هناك قيم عالمية؟.....	60
خلاصة.....	63
الفصل الثالث: حقوق الإنسان بين المنظومة الثقافية الإسلامية والمنظومة الثقافية الغربية.....	65
1- تعريف قيم حقوق الإنسان.....	66
2 - حقوق الإنسان في الإعلان العالمي 1948.....	69
3- إشكالية عالمية معايير حقوق الإنسان.....	72
4- الأسس التاريخية والفلسفية للقيم العالمية (قيم المواطنة والديمقراطية وحقوق الإنسان).....	74
4.1 الأسس التاريخية لقيم المواطنة والديمقراطية وحقوق الإنسان.....	75
4.2 الأسس الفلسفية للقيم العالمية.....	78
5- الإعلان العالمي 1948 والإعلانات العربية والإسلامية لحقوق الإنسان.....	85
5.1 العوامل الذاتية والموضوعية.....	87
5.2 ديباجات إعلان 1948، والإعلانات العربية والإسلامية (طهران، القاهرة، الرباط).....	92
5.3 ملاحظات واستنتاجات حول بنود إعلان 1948 والإعلانات العربية والإسلامية.....	93
الفصل الرابع: الدراسات السابقة.....	107
المحور الأول: دراسات تناولت القيم من منظور نسقيتها.....	107
المحور الثاني: دراسات تناولت القيم الإسلامية والعالمية في المناهج التربوية.....	112
المحور الثالث: دراسات ركزت على حقوق الإنسان عند المدرسين والتلاميذ.....	114
خلاصة.....	118

الباب الثاني: الدراسة الميدانية (تواجد القيم الإسلامية والعالمية في التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس المواد الثلاث وضمن توجهات فئة من مدرسيها).....	119
مقدمة.....	120
الفصل الخامس: الإطار العام للدراسة التطبيقية.....	122
1- إشكالية البحث وأسئلته.....	123
2- فرضيات البحث.....	125
3 - أهداف البحث التطبيقي.....	127
4 - حدود البحث.....	128
5- منهجية البحث.....	128
6- أدوات البحث.....	130
7- متن الدراسة وعينتها.....	132
8- أسس بناء شبكة التحليل.....	134
9- خطوات تطبيق شبكة التحليل، واستمارة البحث.....	135
أ- خطوات تطبيق شبكة التحليل.....	135
ب- خطوات تطبيق استمارة البحث الخاصة لتحليل المنهاج الضمني.....	137
10- صدق الأداة وثباتها.....	138
11- مصطلحات الدراسة.....	139
أولاً: القيم المحلية.....	139
ثانياً: القيم الإسلامية.....	140
ثالثاً: القيم العالمية.....	140
رابعاً: التوجيهات التربوية.....	141
خلاصة.....	142
الفصل السادس: تحليل للمضامين القيمية الإسلامية والعالمية ضمن الكتاب الأبيض والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس المواد الثلاث.....	143
1 - تقديم نتائج التحليل النوعي.....	144
1.1 تحليل للمضامين القيمية الإسلامية والعالمية بالميثاق والكتاب الأبيض.....	144
1.2 حضور القيم الإسلامية والقيم العالمية في الكتاب الأبيض ضمن "تنظيم الدراسة في قطب الآداب والعلوم الإنسانية ومواصفات نهاية السلك في شعبه ".....	146
1.3 حضور المضامين القيمية الإسلامية والعالمية من حيث مدى اندماجها القيمي بمحتويات مواصفات المتعلمين بقطب التعليم الأصيل، وقطب الآداب والإنسانيات (الكتاب الأبيض، ج 30/1).....	151

1.3.1	قطب التعليم الأصل	151
1.3.2	قطب الآداب والإنسانيات	160
1.4	حضور المضامين القيمية الإسلامية والعالمية ضمن الأهداف الأساسية لمنهاج سلك التعليم الثانوي التأهيلي	161
2	حضور المضامين القيمية العالمية والإسلامية بـ"التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس كل من التربية الإسلامية، والتاريخ، الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي	162
2.1	حضور المضامين القيمية الإسلامية والعالمية ضمن الكفايات الأساسية والنوعية بالتوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي	162
2.1.1	حضور المضامين القيمية الإسلامية والعالمية ضمن الكفايات الأساسية بالكتاب الأبيض وبالتوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي	2007
2.1.2	حضور المضامين القيمية الإسلامية والعالمية من حيث اندماجها وعدم اندماجها حسب الكفايات النوعية لمادة التربية الإسلامية بمستويات السلك الثانوي التأهيلي	168
2.2	حضور المضامين القيمية الإسلامية والعالمية ضمن الكفايات الأساسية والنوعية بالتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة الفلسفة	178
2.2.1	حضور المضامين القيمية الإسلامية والعالمية ضمن الكفايات الأساسية بمنهاج تدريس الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي	179
2.2.2	حضور المضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية من حيث اندماجها وعدم اندماجها بالكفايات النوعية لمادة الفلسفة بمستويات السلك الثانوي التأهيلي	182
2.3	حضور المضامين القيمية الإسلامية والعالمية ضمن الكفايات الأساسية والنوعية بـ"التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة التاريخ بالسلك الثانوي التأهيلي	183
	خلاصة	192
	الفصل السابع: تفسير نتائج معطيات الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها وتمحيص فرضياتها	195
1	عرض وتفسير معطيات نتائج التحليل الكيفي وتمحيص فرضياتها	195
1.1	عرض نتائج التحليل الكيفي	195
1.2	تفسير نتائج تحليل معطيات المنهاج التربوي الرسمي (الكتاب الأبيض، ج/1-5)	203
1.3	تفسير نتائج تحليل معطيات الوثائق الرسمية المتعلقة بالتوجيهات التربوية للمواد الثلاث	205
1.4	تمحيص الفرضيات المتعلقة بالمنهاج الرسمي (الكتاب الأبيض والتوجيهات التربوية)	208
	- الفرضية الأولى	208
	- الفرضية الثانية	209
2	عرض وتفسير نتائج معطيات التحليل الكمي وتمحيص فرضياتها	210
2.1	عرض نتائج معطيات التحليل الكمي	210

211	-الفرضية الثالثة.....
218	- الفرضية الرابعة.....
225	- الفرضية الخامسة.....
231	- الفرضية السادسة.....
238	2.2 تفسير معطيات نتائج الإحصاء الوصفي، وحساب المتوسطات، ومعاملات الارتباط بين المتغيرات.....
243	خاتمة.....
250	قائمة المصادر والمراجع.....
250	أولاً: الوثائق الرسمية.....
250	ثانياً: المصادر والمراجع باللغة العربية.....
254	ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية.....
256	رابعاً: مواقع إلكترونية.....
257	ملاحق الدراسة.....
257	ملحق رقم (1) شبكة تحليل المضامين القيمية الإسلامية والعالمية.....
258	ملحق رقم (2) مضامين الإعلانات العالمية والعربية الإسلامية لحقوق الإنسان.....
265	ملحق رقم (3) استثمار بحث.....
270	ملحق رقم: (4) قائمة بأسماء السادة المحكمين.....
271	ملحق رقم: (5) معاملات الارتباط بين متغيرات عناصر المحور الثاني وآراء المدرسين.....
280	لائحة الجداول والأشكال.....

مقدمة عامة:

تعرف المنظومة التعليمية المغربية تحولات جذرية في مجال إصلاحها البيداغوجي، منذ مطلع الألفية الجديدة، وهي بذلك تحاول أن تنخرط في راهن الشأن الحداثي الإنساني الكوني، مع ضرورة الحفاظ على خصوصيتها وهويتها الثقافية والحضارية؛ وذلك انطلاقا مما جاء في الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية في مجال القيم بالكتاب الأبيض، ومما تم إعلانه كذلك، كمرتكزات ثابتة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، حيث حاولت أن تجمع بين قيم الثقافة الإسلامية (قيم العقيدة الإسلامية) وقيم الثقافة الغربية ذات البعد العالمي (قيم الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان) (الوثيقة الإطار بالكتاب الأبيض)¹. وهذا ما جعل هذه المنظومة التعليمية أمام رهانات الجمع بين المحلي والعالمي، بين الخصوصي والكوني؛ أو رهانات الجمع بين ثنائية الأنا والآخر، وثنائية الثابت والمتغير في القيم. الشيء الذي يطرح عدة تساؤلات حول مدى مشروعية تعامل هذه المنظومة الأخيرة مع إشكال هذا الجمع، وهذا التداخل الثقافي بين تلك القيم ومرجعياتها وكيفية تدبيرها له؛ حيث اقتضاء تعدد المرجعيات تبعا لتعدد مجالات القيم، مما يزيد الأمر غموضا وتعقيدا أكثر..

وذلك من قبيل، هل يستجيب المنهاج التربوي للحاجة المتزايدة لتوضيح كيف يمكن لتعايش وتواجد هذه القيم جنبا إلى جنب- والذي تضمنه جديد التدبير القيمي بالمنظومة التعليمية (نقصد الجمع بين القيم الإسلامية والقيم العالمية ذات الطابع الإنساني الكوني)- أن يساهم في إبراز التنوع والاختلاف مع الحفاظ على الوحدة والتماسك الاجتماعي؟ بمعنى آخر، إلى أي حد استطاعت المنظومة التعليمية المغربية، أن تطور استراتيجيات لتدبير التنوع الثقافي والنهوض به، ضامنة في الوقت نفسه، انسجام المجتمع، ومتاحة إمكانية تعايش القيم العالمية (قيم المواطنة والديمقراطية، قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية) والقيم المحلية في بعدها الديني (القيم الإسلامية)، والتي تؤثر بمجملها، جديد مدخل القيم، كما قرره الكتاب الأبيض المغربي والميثاق الوطني للتربية والتكوين، والمتمثل أيضا في التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس المواد؟.

¹ الكتاب الأبيض، الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، 2002، ج1، ص:12.

بعبارة أخرى، يمكن القول إن مراجعة البرامج والمناهج الدراسية تمت استجابة للتحويلات التي عرفها المجتمع المغربي، والتحويلات الدولية، من منظور مرجعية مفتوحة على استيعاب فكري ونقدي لمعرفة قيم بناء الذات والانفتاح مع الآخر على قاعدة تكوين المواطن المتشبع بالقيم التالية: الدفاع عن حقوق الإنسان والمواطنة، الإيمان بالتعددية الثقافية، ممارسة التفكير النقدي والنسقي، التعود على التعاون وتحمل المسؤوليات، معالجة ومقاربة المشكلات ضمن منظور عالمي، الوساطة وحل النزاعات بطرق سلمية².

وهذا ما نص عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين(2000) في صفحته الأولى (المبادئ الأساسية، والمرتكزات الثابتة؛ ويعزز هذا المنحى، ما صرح به الخطاب الملكي (20 غشت 2012)، في ضرورة "التشبع بقيم التعايش مع الآخرين، في التزام بقيم الحرية، والمساواة، واحترام التنوع والاختلاف".

وعليه، يتضح من خلال هذه المبادئ والمرتكزات الواردة في راهن السياسة التربوية، الموجهة للنظام التربوي المغربي، مدى حضور القيم ذات الطابع العالمي/الكوني، إلى جانب القيم ذات الطابع الهوياتي المحلي، النابع من تجذر الثقافة المغربية ومن هويته الحضارية ومبادئها الأخلاقية، إلى جانب هويته الثقافية الإسلامية. الشيء الذي يستدعي طرح سؤال مشروعية هذا التجميع الهوياتي الثقافي في المنظومة التعليمية المغربية، علما أنه ينطوي على ثنائية شائكة، تتعلق بثنائية الوحدة والاختلاف في الثقافة، والثابت والمتغير في القيم؛ حيث الثابت أو المطلق، لا يمكن أن يخضع للنقد العقلي البشري، لأنه ليس موضوع معرفة بل موضوع إيمان يقيني، ومن جهة أخرى، لأن العقل البشري هو أداة معرفية غير صالحة لممارسة وظيفتها على المطلق وإنما على ما هو نسبي فقط.

هذا الإشكال المتعلق بمدى مشروعية تداخل الثقافات المختلفة، في المنظومة التعليمية المغربية، هو ما سيتطرق إليه هذا البحث عبر إطاره النظري والتطبيقي، والذي سنتناول فيه بالتحليل مفهوم القيم وقضاياها الإشكالية، جراء تواجده بشتى الحقول المعرفية وتجاذبها له، وكذا ما يحدثه نسقها القيمي

² تقرير المعرفة العربي العام (2010/2011)، إعداد الأجيال الناشئة لمجتمع المعرفة، دبي، الإمارات العربية المتحدة.

من تكتل يجعلها تتنافر مع التي ليست من طبيعتها. وبالتحليل كذلك، لكل من مفهومي القيم الإسلامية، والقيم العالمية، وقضايهما الكبرى، والمتمثلة في الالتباس الحاصل في تحديد دوائر ما بهما من خصوصي مميز لهما، وما بهما من بعد عالمي يجعلهما يتنازعان صفتي "العالمية" و"الحق" من مرجعتين ثقافيتين مختلفتين: مرجعية ثقافية دينية قائمة على ثوابت قيمية، و مرجعية ثقافية إنسانية تتسم قيمها بقابليتها للتحول.

لذلك، كان لا بد من هذا البحث أن يتطرق إلى قضايا القيم العالمية في علاقتها بالقيم الإسلامية، وفي علاقتها بالسياق العالمي الجديد، والذي ظهر بحدة مع بروز العولمة وإشكالاتها الثقافية، والتي ساهمت في غموض مفهوم العالمية ذاته، وشككت في محتواه "الإيديولوجي"، إلى درجة طرحت سؤال مشروعية وجود القيم العالمية في حد ذاتها.

وعليه، فقد تم تقسيم هذه الأطروحة إلى بابين يضمنان في مجموعهما سبعة فصول؛ ضم الباب الأول، والذي خصصناه للمدخل النظري لكل من مفهوم القيم، وكذا القيم في تصور الثقافة الإسلامية والثقافة الغربية، مع تخصيص فصل لمنظومة حقوق الإنسان بين التصورين الأخيرين، وفصل آخر للدراسات السابقة التي تهم موضوع البحث؛ وبالتالي، فقد اشتمل هذا الباب على أربعة فصول، تضمن الفصل الأول فيه عرضاً نظرياً للقيم بشكل عام، من حيث مفهوماها، وتصنيفها، ونسقتها، إضافة إلى علاقتها بكل من التربية، والأخلاق، والهوية الثقافية، والعولمة..

في الفصل الثاني، تناولنا كلا من قضايا القيم في التصور الثقافي الإسلامي، والتصور الثقافي الغربي، من حيث مفهوم القيم، وخصائصها، ومكوناتها، ونسقتها في كل من التصورين الثقافيين.. كما انصب اهتمامنا بتحليل القيم العالمية من حيث مكونات المفهوم، وإمكانية وجود قيم عالمية أصلاً؟ وإذا كانت موجودة بالفعل فما معاييرها التي يمكن أن يؤمن الناس بها جميعاً؟ وما أشكال علاقتها بالفعل الإنساني؟ وقد أجاب هذا الفصل عن هذه الأسئلة وغيرها من القضايا المتعلقة بها.

ولإبراز قضية "التعايش" بين المنظومتين الثقافيتين الإنسانية والدينية، قمنا في الفصل الثالث، بالتطرق فيه إلى منظومة حقوق الإنسان بين التصور الثقافي العربي والإسلامي، والتصور الثقافي

الغربي، باعتبارها منظومة قيمية حقوقية تتجاذب حول مصدريتها كل من القيم العالمية والقيم الإسلامية؛ حيث تم البدء فيه باستعراض الأسس التاريخية والفلسفية لقيم الديمقراطية وحقوق الإنسان بوصفها وجهها عمليا للقيم العالمية، وكذا التطورات المصاحبة لأجياها الثلاثة، مع طرح إشكالية السياق الحضاري الإسلامي والغربي لتشكيل مفهوم هذه القيم الحقوقية، وما يتنازعانه من بعد عالمي لقيمهما. وللوقوف أكثر على إبراز أوجه الاتفاق والتباين الحاصل بين المنظومتين القيميتين حول منظومة حقوق الإنسان؛ قمنا بقراءة تحليلية نقدية للمضامين القيمية العالمية المبثوثة في كل من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان 1948، والإعلانات العربية والإسلامية لحقوق الإنسان (طهران، القاهرة، الرباط).

أما الفصل الرابع، فقد تم التطرق فيه إلى الدراسات التي تناولت قضايا موضوع هذا البحث، حيث تم تقسيمه إلى ثلاثة محاور، مع ذكر ما يتفق وما يختلف معه، وما يميز موضوع بحثنا عن باقي الدراسات الأخرى.

في الباب الثاني، تم الاهتمام بالجانب التطبيقي للأطروحة، وذلك من جهة، بعرض وتحليل مضامين كل من القيم الإسلامية والقيم العالمية بكل من الميثاق والكتاب الأبيض في جزئيه (الأول والخامس) المتعلقين بـ "الوثيقة الإطار" و بـ "قطب الآداب والإنسانيات"، إلى جانب تحليل الوثائق الرسمية الأخرى المتعلقة بالتوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس كل من التربية الإسلامية، والفلسفة، و التاريخ بسلك التعليم الثانوي التأهيلي؛ وذلك من حيث التطرق إلى مدى إسهام هذه الوثائق في تدبير "الاندماج القيمي" الذي يحاول أن يجمع بين مضامين هذه القيم (الإسلامية والعالمية)، باعتبار اختلاف مرجعيتها الثقافية، وبما يمكن أن يضمن في نهاية المطاف، مدى مشروعية تحقيق هذا التواجد القيمي، القائم مبدئيا على الاختلاف والتضاد معا.

كما تم التطرق من جهة ثانية- في إطار المنهاج الضمني- إلى تتبع الكشف عن مدى هذا التعايش القائم بين المضامين القيمية العالمية والمضامين القيمية الإسلامية؛ وذلك من خلال رصد

مجموعة من الآراء والمواقف لمجموعة من مدرسي ومدرسات المواد التعليمية الثلاث، باعتبارها حاملة لهذه القيم.

وبالتالي، فقد تناولنا في الفصل الخامس بهذا الباب، بالإطار العام للدراسة في جانبها التطبيقي، حيث تم التذكير بأسئلة البحث وإشكاليته، وفرضياته، وأهدافه التطبيقية، ومنهجيته وأدواته المتعلقة بالمنهاج الرسمي والضماني معا، إضافة إلى مصطلحاته الإجرائية، والتي انبثقت من الدراسة النظرية لهذا البحث..

في الفصل السادس، قمنا من جهة، بعرض وتحليل معطيات الدراسة في بعدها الكيفي والكمي، من حيث مدى حضور وتواجد هذه المضامين القيمية بشكل عام، بمحتويات الغايات والمواصفات والأهداف والكفايات كما جاء في الوثيقة الإطار بالكتاب الأبيض (2002) في اختياراتها وتوجهاتها العامة في مجال القيم؛ ومدى حضورها كذلك، في تنظيم الدراسة في كل من قطب التعليم الأصيل، وقطب الآداب والعلوم الإنسانية، ومواصفات نهاية السلك في شعب هذين القطبين معا؛ وذلك بهدف الوقوف على مدى اشتمال هذه المحتويات على المضامين القيمية الإسلامية في أبعادها الأربعة (العقدي، التعبدي، الاجتماعي، الحضاري)، وكذا القيمية العالمية في أبعادها الثلاثة (الديمقراطية، المواطنة، حقوق الإنسان) على مستوى تواجدهما المندمج، وتواجدهما غير المندمج؛ كما تم تحليل هذه المضامين القيمية كذلك، بالمحتويات الموجهة والمؤطرة لمراجعة برامج ومناهج كل من المواد الثلاث المذكورة، بالسلك الثانوي التأهيلي؛ من حيث تواجد هذه القيم جنبا إلى جنب، ضمن الكفايات الأساسية، والكفايات النوعية، المتعلقة بتنزيل تدريس هذه المواد الثلاث، بمستويات هذا السلك التعليمي المذكور .

إضافة إلى ذلك، ومن جهة ثانية، قمنا بتحليل معطيات الدراسة الموازية للمنهاج الرسمي، ويتعلق بتحليل نتائج رصد آراء هيئة التدريس بالثانوي التأهيلي، للمواد التعليمية الثلاث، حول مدى إمكانية تواجد المنظومتين القيميتين (موضوع الدراسة) جنبا إلى جنب ضمن قناعاتهم الشخصية، إزاء مجموعة من القضايا المرتبطة بحقوق الإنسان في بعدها العالمي والعربي/ الإسلامي.

أما بخصوص تفسير المعطيات، والإجابة عن أسئلة الأطروحة، وكذا تمحيص فرضياتها، فقد تم تناولها بالفصل السابع من فصول هذه الدراسة؛ كما توج البحث بخاتمة ومقترحات، تفتح مشاريع للبحث حول ما أثارته قضايا هذه الأطروحة.

يهدف هذا البحث إذن- إضافة إلى ما تناوله من قضايا نظرية تبرز فكرة أطروحته وإشكاليته- إلى دراسة وتحليل مدى حضور هاتين المنظومتين القيميتين المختلفتين، ومدى مشروعية تواجدهما جنبا إلى جنب في المنظومة التعليمية المغربية؛ وذلك من خلال رصد مدى حضور كل من القيم المحلية ذات البعد الديني، والمتمثلة في القيم الإسلامية، والقيم ذات البعد العالمي والكوني، والمتمثلة بدورها في قيم الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان؛ وذلك من جهة، انطلاقا من تحليل محتويات المرتكزات الثابتة والاختيارات التربوية العامة في مجال القيم في كل من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والكتاب الأبيض، وكذا التوجيهات التربوية العامة بكل من التربية الإسلامية والفلسفة والتاريخ، باعتبارها مواد حاملة للقيم؛ ومن جهة أخرى، من خلال تحليل المنهاج الضمني، والمتمثل في رصد وتحليل آراء عينة من هيئة التدريس لهذه المواد الثلاث الأخيرة، بسلك التعليم الثانوي التأهيلي أساسا، بشأن هذا التواجد لهذه القيم جنبا إلى جنب، والذي يراد له رسميا، أن يكون بين منظومتي هذه القيم، رغم اختلاف مرجعيتيهما الثقافية، حيث يصل إلى حد التضاد بدل التنوع فقط.

بعبارة أخرى، تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال المركزي التالي، والذي انبثقت منه إشكالية هذا البحث، وهو:

كيف تعاملت المنظومة التعليمية المغربية، انطلاقا من منهاجها الرسمي (الوثائق الرسمية المذكورة)، والضمني (آراء مجموعة من مدرسي ومدرسات كل من المواد الثلاث) مع إشكالية تواجد القيم الإسلامية والعالمية جنبا إلى جنب، باعتبار أن هذا التواجد ينطوي على بنيات معرفية تضادية وتنافرية، تميز كلا من اشتغال نسقيهما القيمي؟ وهل هذه المنظومة التعليمية الأخيرة- سواء ضمن توجيهاتها التربوية الخاصة بالمواد المذكورة، أو ضمن توجهات مدرسيها- كرست خطابا ايديولوجيا

نمطيا هيمن عليه التحصين الهوياتي المحلي المفرط، ذي البعد الثقافي الديني أساسا، على حساب البعد الهوياتي الثقافي العالمي أم العكس، أم أن التوازن هو الحاصل؟ .

وعليه، فأهمية هذا البحث وأهدافه تكمن فيما يلي:

- الإسهام في إغناء الأبحاث المتعلقة بتحليل وتقييم نظام التربية والتكوين بالمغرب، وكذا تفعيل مبدأ الملاءمة بين قضايا الخصوصية والعالمية، الذي نص على العمل به دستور 2011 (الفصل 175).

- الإسهام في توفير إطار مرجعي نظري وتطبيقي، لمنظومتَي القيم الإسلامية والعالمية، في علاقتهما بالتربية والتنمية البشرية؛

- الوقوف على مدى استجابة المنظومة التعليمية المغربية- في توجيهاتها التربوية، وكذا في توجهات مدرسي المواد الثلاث- لضرورة استحضار البعد العالمي للقيم، موازنة وحفاظها على الهوية الثقافية المحلية (الدينية أساسا): مدى الجمع بين الثابت والمتحول في القيم، وبين الوحدة والاختلاف في الثقافة.

- الإسهام في بلورة مشروع إصلاح تربوي بيداغوجي، يتيح إمكانية حل أزمة التربية من خلال حل أزمة القيم، التي تعرفها المنظومة التعليمية المغربية، في إطار التأسيس لـ"الكفايات البيثقافية": "التمكن كفاثيا من تدبير الاختلاف مع الحفاظ على الوحدة والتماسك الاجتماعي".

- معرفة المهيمن في نسقهما القيمي، من حيث مضامينهما القيمية العالمية أو الإسلامية، والمهيمن كذلك، في أبعادهما على حدة، في التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس المواد الثلاث (موضوع الدراسة) من جهة؛ إضافة إلى معرفة مدى علاقة الارتباط بين تعايش القيم العالمية والإسلامية وتواجدها جنبا إلى جنب، وتوجهات مدرسي المواد الثلاث (موضوع الدراسة)، في مدى تبنيهم لهذه القيم، من خلال استطلاع آرائهم حول مجالات تتعلق بمنظومة حقوق الإنسان في بعديها العالمي والعربي/الإسلامي.

الباب الأول:

مدخل نظري للقيم الإسلامية والعالمية

مقدمة:

في هذا الباب، سنحاول التطرق إلى تحليل كل من القيم بشكل عام، من حيث دلالاتها المعجمية والاصطلاحية، وما يعرفه مفهوم القيم من إشكالات ثقافية وفكرية وتصنيفية.. ثم نتناول بالتحليل مفهومي القيم الإسلامية والقيم العالمية، بتفكيك مكوناتهما من جهة، ولتناولهما على وجه التركيب من جهة أخرى؛ وذلك لمعرفة أوجه التشابه والاختلاف فيما بينهما، سيما وأنهما يتنازعان نفس الخصائص الوصفية: خاصية "العالمية" (عالمية قيم الإسلام/ وعالمية قيم الديمقراطية وحقوق الإنسان) من جهة، وخاصية "الحق" المتداول في حقلهما الثقافي (حقوق الله وحقوق العباد/ وحقوق الإنسان المواطن الديمقراطي) من جهة ثانية، رغم اختلاف مرجعيتيهما الثقافيتين: الأول مستمد من مرجعية دينية سماوية، والثاني يستمد أسسه النظرية من قيم الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان، في ثقافتها الوضعية، المتسمة بالتحول والتغير.

ولعل هذا المدخل النظري، الذي يحاول إبراز علاقات هذه المفاهيم فيما بينها، أن يعمل على تسليط الضوء أكثر على مدى إمكانية اندماج وتعايش هذه القيم، باعتبار نسقيتهما القيميين المختلفين، لمعرفة مدى توافر اندماجهما القيمي في سياق التوجهات العامة في مجال القيم، خاصة بالكتاب الأبيض، وبالتوجيهات التربوية والبرامج الخاصة المتعلقة بتدريس كل من مادة التربية الإسلامية، والفلسفة، والتاريخ، بالسلك الثانوي التأهيلي من جهة؛ وكذا من خلال استطلاع آراء مجموعة من مدرسي هذه المواد الثلاث حول مجالات تتعلق بمنظومة حقوق الإنسان في بعدها العالمي والعربي الإسلامي.

لذلك، كان لا بد من التطرق إلى هذه المنظومة الحقوقية من حيث الأسس الفلسفية والفكرية والتاريخية، لإبراز أوجه الاتفاق والاختلاف بين المنظومتين الثقافيتين العالمية والإسلامية.

فإلى أي حد تختلف منظومات القيم من مرجعية ثقافية إلى أخرى؟ وما حدود التشابه والاختلاف بين التصور الثقافي الإسلامي، والتصور الثقافي الغربي للقيم؟

الفصل الأول: القيم وعلاقتها بالهوية والثقافة والعملة

القضية القيمية، قضية كبرى وأساسية تواجهها التربية المعاصرة في مجالاتها كافة، وهي تناقش على المستوى الوطني والإقليمي والعالمي، حيث تتعالى نداءات وصرخات اليقظة للاهتمام بقضايا القيم وإعادة تشكيلها عند الإنسان المعاصر، لما يلاحظ من تفريط لبعض القيم، ومن سيادة قيم أخرى، كالمادية والفردية، وغيرها.. على أنماط حياته وتفكيره وسلوكه.

ومما يعكس مظاهر الاهتمام بالقيم، ما يلاحظ من مناقشات حول طبيعتها وسماتها وخصائصها ومصادرها ونسقتها وتصنيفاتها المختلفة؛ ومما يزيد كذلك، من إشكالية البحث في قضيتها، تعدد رؤاها الفلسفية والثقافية، وارتباطها بمعتقدات متعددة ومتضادة في كثير من الأحيان، مما يجعل تدريسها وتعليمها فرعا ناشئا عن تصورها وفهم طبيعتها.

وفي إطار هذه الحقيقة باتساعها وتشعبها يحاول هذا الفصل أن يوضح طبيعة القيم أولا، من حيث: مفهومها، وبيان خصائصها وأهميتها، وتصنيفاتها، وعلاقتها بالأخلاق، وبالتربية.. وعلاقتها كذلك، بالثقافة والهوية والعملة..

1- القيم: مفهومها، أهميتها، منظومتها، تصنيفها..

1.1 مفهوم القيم

1.1.1 القيم في الحقل الدلالي اللغوي والمعجمي

القيم مادة تتعلق في حقلها الدلالي اللغوي العربي، بعدة معان تدور في غالبيتها حول: قيمة الشيء قدره أو مقداره، والتقويم والاعتدال، الاستقامة وعدم الميل، والثبات والتحكم في الأمور³.

³ ابن منظور، (1389هـ/1970م)، *لسان العرب*، (المجلد الثالث، ص: 192-194)، بيروت، دار صادر. والفيروز آبادي، *القاموس المحيط*، (د.ت، م4/170)، بيروت، المدرسة العربية للطباعة والنشر.

غير أنه يمكن أن نلاحظ أن المدلول اللغوي العربي لا يحمل مضامين وأبعاد ما تعنيه مفردة "القيم" في القاموس التربوي المعاصر من معانٍ تخصصية دقيقة⁴. لذلك، لا بد من توسيع دائرة البحث في المفهوم ليشمل حقولاً معرفية لغوية أخرى أكثر مواكبة وإحاطة بإيستيمولوجية المفهوم، سيما وأن موضوع البحث يتحدث عن نمط من القيم أو منظومة من القيم (القيم العالمية) حديثة المنشأ والتأسيس، ولا يزال مفهومها يعرف إشكالا في أوساط البحث العلمي؛ فما مفهوم القيم في الحقل الدلالي الثقافي المعاصر؟.

تجدر الإشارة إلى أن مفهوم "القيمة" و"نظام القيم" كما نستعملها اليوم، حديثان حتى في اللغات الأوروبية المعاصرة؛ ففي اللغة الفرنسية تدل كلمة Valeur في أصل استعمالها اللاتيني على معنى: "شجاع في القتال"، وهي مشتقة من Valère/ Valorem، ثم تطور معناها لتدل على ما يساويه الشيء أو الشخص، ثم على ثمن الشيء، ثم على التقدير المعنوي الذي يستحقه ويحظى به الشيء بناء على قرب أو بعده من النموذج المثالي لذلك الشيء. وبهذا المعنى نتحدث عن قيمة لوحة فنية. واستعملت الكلمة في الميدان الاقتصادي للدلالة على الخاصية التي للشيء، والتي يكون بها ملبياً للحاجة البشرية (القيمة الاقتصادية)، وعلى الخاصية التي تجعل الشيء يشبع الحاجة كالحب (الحاجة الاستعمالية)، ثم على مكانته كعنصر في تبادل السلع (القيمة التبادلية). أما القيمة المجردة أو الحقيقية فهي تؤول إلى المنفعة التي يحققها الشيء⁵.

مفهوم القيم إذن، "مفهوم محوري في الحياة العامة، حيث القيم أساسية في تفسير الأنظمة وتحولاتها، سواء على مستوى المجتمع أو الأفراد. فالقيم هي أصل القوانين، والقواعد، والاعتقادات والعادات التي تحكم المجموعات والعلاقات المركبة بين الأفراد"⁶.

⁴ الجلال، ماجد زكي، (2010)، *تعلم القيم وتعليمها*، (ص:20)، الأردن، دار المسيرة، الطبعة الثالثة.

⁵ الجابري، محمد عابد، (2001)، *العقل الأخلاقي العربي، دراسة تحليلية نقدية لنظم القيم في الثقافة العربية*، (الطبعة الثانية، ص:55)، الدار البيضاء، دار النشر المغربية. وكذلك:

- Bergery, Line ., (2011), *Le management par les valeurs*, Paris, LAVOISIER, pp.24-25

⁶ Breton-Kueny, L ., (2004), « *Le Développement Durable : une stratégie avec des valeurs universelles* », douzième université d'été, www.lux-ias.lu/pdf/Breton_Kueny.pdf, Luxembourg, 26-27 aout .

والقيم تأتي بمعنى: "ما يقدره الناس، ويثمنونه، ويرغبون في الحصول عليه، ويحثون عليه، ويعتبرونه شيئاً مثالياً"⁷. وفي المعجم النقدي للسوسيولوجيا، تعرف القيمة على أنها "معايير جماعية تظهر في سياق مؤسسي، تساهم في تنظيمه"⁸.

ويعرف المعجم البيداغوجي للمصطلحات⁹، القيم بكونها: "مبادئ، من خلالها يتمسك الأفراد أو المجتمع بتفضيلات معينة"، كما أنها تمثل "عناصر أساسية للأخلاق؛ حيث القيمة هي كل ما يستحق أن يضحى من أجله"¹⁰.

وفي تعريف وظيفي للقيم¹¹، نجد أن القيمة "كباعث موجه للسلوك، لا يتحقق وجودها إلا في الفعل". أي، أن القيمة بعبارة أخرى، هي "الوصف الذي يكتسبه الباعث على إنجاز فعل من الأفعال"¹².

1.1.2 القيم في الحقل الدلالي الاصطلاحي

لعبت القيم دوراً هاماً ليس فقط على مستوى علم الاجتماع، وإنما أيضاً في علم النفس، والأنثروبولوجيا، وفي مجموع المجالات المعرفية المرتبطة بها. فالقيم تستعمل للتمييز بين الأشخاص والمجتمعات، من أجل تتبع التحولات الطارئة عليهم عبر الزمن، وفهم التحفيزات الأساسية الثابتة وراء المواقف والسلوك¹³.

فالقيم تعتبر مفهوماً مركزياً في العلوم الاجتماعية منذ ظهورها، بالنسبة لـ "دوركهايم" (1853,1917)، كما هو كذلك بالنسبة لـ Weber (1905,1958)، حيث القيم أساسية في فهم وتفسير التنظيمات والتحولات المصاحبة لها، على مستوى الأفراد والمجتمع

⁷ REZSOHAZY, Rudolf ., (2006), *Sociologie des valeurs*, Armand Colin.

⁸ Boudon, R. Bourricaud F., (1983), *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF.

⁹ Raynal Françoise et Rieunier Alain., (1997), *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés, apprentissages, formation et psychologie cognitive*, (p.375), Paris ESF éditeur.

¹⁰ Plaisance, et Vernaude, G ., (1999), *Les sciences de l'éducation*, Paris, La Découverte, p.39.

¹¹ Rey, Alain., 2005, *Dictionnaire culturel*, Paris, Le Robert.

¹² الكتاني، محمد، (2011)، *منظومة القيم المرجعية في الإسلام*، (الطبعة الثانية، ص:15)، منشورات مركز الدراسات والأبحاث في القيم، الرابطة المحمدية للعلماء.

¹³ Schwartz, Shalom H ., (2006), « *Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications*. », *Revue française de sociologie*, (Vol. 47), p.929 .

معاً؛ كما "تمثل رؤية للعالم، ونظرة لمعنى الوجود"¹⁴. وهي بهذا الاعتبار تتحدد بكونها " تلك الأشياء الهامة التي يحملها الناس في حياتهم، سواء كانت وجهات نظر شخصية، أو مشتركة جماعيا مع الآخرين "¹⁵.

ومن بين التعاريف التي حظيت باهتمام الباحثين، نجد تعريف "كلوكهون" (Kluckhohn) وتعريف "روكيتش" (Rokeach)؛ فالأول يعرف القيمة بأنها مفهوم مرغوب فيه، قد يكون معبرا عنه أو خفيا، يميز فردا أو مجموعة من الأفراد، ويؤثر على اختيار الوسائل والغايات انطلاقا من الأساليب الممكنة. أما الثاني، فهو يرى أن القيمة اعتقاد دائم له تأثير في تحديد نمط معين من السلوك الخاص، أو في تحديد غاية من الوجود الشخصي أو الاجتماعي المرغوب فيه مقابل ما يناقضه. من خلال هذين التعريفين الأخيرين، يتضح أن القيم مفاهيم معيارية تدفع بالفرد إلى الانتقاء والاختيار في مجالات الحياة وفق اهتماماته وميوله واتجاهاته وتقديره للأشياء يحتك بها خلال حياته، سعيا لإرضاء نفسه وإشباع حاجاته. وانطلاقا من هذا يتضح وجود علاقة وطيدة بين القيم والعديد من العمليات والظواهر النفسية كالاتجاهات والميول والدوافع والحاجات والسلوك، كما توجد علاقة متينة بين القيم والتنشئة الاجتماعية¹⁶.

تجدر الإشارة إلى أنه "ليس من السهل أن تعرف القيم تعريفا يتفق عليه الباحثون والدارسون كافة، ذلك أن مفهومها يرتبط بدائرة الثقافة التي تولده، ومن هنا يلاحظ مقدار التفاوت في تحديد مفهوم القيم عند العلماء والباحثين، ومما يزيد من عمق المفهوم بعده التاريخي، فقد تناوله الفلاسفة القدماء منذ أكثر من ألف وخمسمائة سنة، وكانت القضية القيمية محورا أساسيا في مداولات علماء الإسلام ومفكره عبر عصور الحضارة الإسلامية الخالدة، وهي اليوم مثار اهتمام التربويين المعاصرين على اختلاف مشاربهم ورؤاهم وتصوراتهم الدينية والثقافية والاجتماعية"¹⁷.

¹⁴ Perrenoud, Philippe., (2002), *Quels savoirs, quelles compétences mettre au service de la solidarité ?*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève.

¹⁵ HUGMAN, RICHARD., (2013), *CULTURE, VALUES AND ETHICS IN SOCIAL WORK*, (p.6) Routledge, New York.

¹⁶ أوزي، أحمد، (2006)، *المعجم الموسوعي لعلوم التربية*، (الطبعة الأولى، ص:212) الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة.

¹⁷ خليفة عبد اللطيف، محمد، (1992)، *ارتقاء القيم. دراسة نفسية*، (عدد 160، أبريل.ص:371) الكويت، عالم المعرفة.

وعليه، فمفهوم القيم غني الدلالة لتشعب حقول اهتمامه، وتعدد المشتغلين فيه، من علماء الاجتماع والاقتصاد والسياسة؛ وإذا ما ركزنا اهتمامنا على القيم عند التربويين، فإننا سنجد ذات التعدد في الرؤى ما بين مضيق لدلولها أو موسع له، ففي الوقت الذي رأى بعضهم أن القيم لا تعدو كونها "مجرد اهتمامات أو رغبات غير ملزمة"، رآها آخرون أنها تتسع لتكون "معايير مرادفة للثقافة ككل"، وأنها "تلك الأشياء (نشاطات، خبرات إلخ...) التي بتوازنها يتحقق الوجود الإنساني"¹⁸. وإذا ما شئنا الوقوف على تصنيف التعريفات المقترحة لدى التربويين، فيمكن القول أنها تتمحور في اتجاهات رئيسية ثلاثة يشهد لها الثراء المفاهيمي الذي يوفره الأدب التربوي لكلمة القيم وهي:

أ- القيم مجموعة المعايير والمقاييس التي يحكم بها على الأشياء من حيث الحسن والقبح: في هذا الاتجاه، ذهب بعض الباحثين إلى القول بأن القيم هي عبارة عن معايير محددة يمكن من خلالها التمييز بين الحسن والقبح، والخير والشر، والتي يمكن استخدامها للحكم على الأشياء والتصرفات من حيث كونها جيدة أو سيئة.

ومن الضروري الإشارة هنا إلى أن معايير اعتماد القيم تختلف من ثقافة لأخرى، فالتربية الغربية ترى معيار القيم معيارا بشريا يعتمد قوانين العقل وأحكامه المنطقية، ومجموعة العوامل البيولوجية والفيزيولوجية والبيئية المؤطرة لحياة الإنسان، وما تعارف عليه المجتمع من أنماط سلوكية ومعارية توافق عليها الأفراد واتخذوها قاعدة لحكمهم على الأفكار والأشياء، كما نجد دلالة ذلك في الفلسفات المادية من برجمانية ووجودية وماركسية، إذ أهملت الدين وأخرجته من مصادرها المعرفية والسلوكية.

ب- القيم تفضيلات يختارها الفرد

يتجه هذا الاتجاه نحو نظرة فيها درجة كبيرة من العمومية، "حيث ربط بعض الباحثين بين القيم والتفضيلات التي يختارها الفرد وينتج عنها السلوك، فتفضيلاتنا للأشياء هي في حقيقتها قيمنا التي نتمثلها، ونحن عندما نميل لسلوك ما ونختاره فإن مبعث ذلك إنما يكمن في تفضيلنا له على غيره

¹⁸ الجلال، ماجد زكي، (2010)، *تعلم القيم وتعليمها*، (الطبعة الثالثة. ص: 20)، الأردن، دار المسيرة.

من أنماط السلوك الأخرى؛ وذلك لاعتقادنا بأن هذا التفضيل إما أن يكون إيجابياً بأن يجلب لذة، أو يكون سلبياً بأن يدفع ألماً¹⁹. وهذا المعنى، يوافق ما جاء في التقرير التركيبي للبحث الوطني حول القيم²⁰، كونها: "تفضيلات جماعية يمكن اقتسامها، أو عدم اقتسامها من طرف أشخاص، ومجموعات اجتماعية".

ج- القيم حاجات ودوافع واهتمامات واتجاهات ومعتقدات ترتبط بالفرد يمثل هذا الاتجاه نظرة علماء النفس للقيم، وبالخصوص علماء النفس الاجتماعي الذين يحددون نظرتهم للقيم على أنها سمات الفرد واستعداداته واستجاباته فيما يتصل بالآخرين، وعليه فهم يختلفون عن علماء الاجتماع الذين يتعاملون مع القيم الجماعية، إذ يركزون على القيم الفردية ومحدداتها سواء أكانت نفسية أم اجتماعية أم جسمانية، الخ. وهذا ما جعل نظرتهم للقيم نظرة مرتبطة بالفرد، فنراهم يربطون بين القيم والاتجاهات، والمعتقدات، والسلوك، والدوافع، والسمات²¹.

1.2 - الاتجاهات الفكرية في تفسير القيم

من التساؤلات التي تعترض أي باحث في موضوع القيم: هل القيم نسبية أم مطلقة؟ وهل القيم ثابتة أم متغيرة؟ وقد أجابت العديد من الدراسات على هذه التساؤلات نجملها كالاتي²²:

الاتجاه الأول: أن القيم نسبية ذاتية مردها إلى الواقع الاجتماعي

وذلك أنه باعتبار انبثاقها من هذا الواقع، فهي متغيرة ومتطورة حسب الظروف والأحوال: ومن اتجه هذا الاتجاه أصحاب الفلسفة البراغماتية الذين يرون أنه ليس هناك قيم مطلقة لا تتغير بتغير الزمان، فالحقائق جزئية ونسبية ومتغيرة، والإنسان هو المقياس الذي ترد إليه القيم من حق وخير

¹⁹ الجلال، ماجد زكي. *تعلم القيم وتعليمها*، نفس المرجع، ص: 22-23.

²⁰ بورقية رحمة ، وآخرون، (2006)، *التقرير التركيبي للبحث الوطني حول القيم*، 50 سنة من التنمية البشرية، RDH50 الرباط.

²¹ الجلال، ماجد زكي، *تعلم القيم وتعليمها*، نفس المرجع، ص: 24.

²² بن عبد الله بن حسن الرزقي القرني، حسن، (1424-1425هـ)، *القيم التربوية المتضمنة في النصوص الشرعية المقررة في أدب المرحلة الثانوية*، (ص: 167-169)، (بحث ماجستير منشور)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

وجمال. أي، أن القيم تختلف من ثقافة إلى ثقافة، فما تراه ثقافة ذا قيمة، تحكم عليه ثقافة أخرى بأنه غير ذي قيمة، وما يراه مجتمع صواباً، يراه غيره خطأ، ومن الأمثلة على النسبية المكانية للقيم: المسارعة لنجدة الغير صفة مستحبة، لدى كثير من الجماعات الريفية والثقافات المغلقة، في حين أنها في المدن الحديثة الواسعة لا تشجع ولا تستحث، لأن الفرد يعد ذلك تدخلاً فيما لا يعنيه. وأصحاب هذا الاتجاه يرون أن الخير والشر يتغيران بتغير المكان والزمان والشعوب ويرون أن رذيلة يمكن أن تلبس في وقت ما تاج الفضيلة، كما أن الفضيلة قد تصبح في وقت ما إثماً وجريمة²³.

الاتجاه الثاني: أن القيم موضوعية ومطلقة

القيم من هذا المنظور لا تتغير ولا تتعدل ولا تخضع لتفكير الجماعة، أي أن القيم متعالية عن الزمان والمكان.

ومن اتجه هذا الاتجاه جماعة المثاليين والحدسيين والمطلقيين الذين يؤكدون أن العالم عالمان متباينان، عالم المثل وعالم الواقع، وأن القيم المنبثقة من عالم المثل هي القيم السائدة. ويمثل هذا الاتجاه قديماً الفيلسوف أفلاطون الذي رأى أن هناك مصدراً استقى منه الناس معتقداتهم التي تؤدي إلى التفكير والسلوك، والمتمثل في عالم الخير والحق والجمال. أما الفيلسوف كانط فيرى أن العقل مصدر القيم²⁴.

الاتجاه الثالث: التوفيق بين الاتجاهين السابقين

ومن اتجه هذا الاتجاه أصحاب التصور الإسلامي للقيم، فهم يرون "أن هناك قيماً مطلقة، وهي التي نطلق عليها المبادئ والأسس والقواعد، وقيماً نسبية خاصة؛ فالقيم التي صورها وحي الله وشرعه قيم مطلقة وعامة وشاملة، مهما اختلفت الأحوال والأزمان، وهي تناسب كل إنسان، وفي كل زمان ومكان، لأن الذي جعلها قيمة هو الذي خلق الإنسان... وهناك قيم اجتماعية يصورها المجتمع،

²³ دياب، فوزية، (1966)، القيم والعادات الاجتماعية، (ص: 57)، القاهرة، دار الكتاب العربي.

²⁴ اسكندر إبراهيم، نجيب وآخرون، (1980)، قيمنا الاجتماعية وأثرها في تكوين الشخصية، (ص: 7)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

وهي أقرب إلى الاتجاهات والعادات والأعراف منها إلى القيم، ذلك أنها خاضعة للتغيير على خلاف القيم الثابتة²⁵.

يمكن القول إن هذا الاتجاه الثالث، الذي يحاول أن يجد توطأ ما بين القيم الإسلامية ذات المصدر الرباني، وبين القيم التي مصدرها المجتمع؛ وبالتالي إمكانية التعايش بين المطلق والنسبي، بين الثابت والمتغير في القيم، هو الذي يعكس جديد مدخل القيم بالمنظومة التعليمية المغربية (المتمثل في هاجس الجمع والتلاؤم بين قيم العقيدة الإسلامية وقيم الديمقراطية وحقوق الإنسان ومبادئها الكونية)؛ غير أن الإشكال الذي تحاول أطروحتنا الإجابة عنه، هو دراسة مدى تواجد وتناظم هذه الثنائية في القيم؛ وبالتالي مدى مشروعية هذا الاتجاه التوسطي/التوفيقي، علما أن كل منظومة قيمية تنتمي لثقافة ما، لا تشتغل قيمها بنفس الاشتغال الذي لمنظومة قيمية وثقافية مختلفة عنها، كما سيأتي توضيحه .

1.3 - خصائص القيم

للقيم مجموعة من الخصائص، منها أنها:

أ- مجردة، وغير محسوسة؛ فالعدل في حد ذاته لا نلمسه، ولا نشاهده، ولكن لكل قيمة مؤشرات عليها، ولهذا يمكن للإنسان العادي أن يصف موقفا معينا بأنه ينطوي على عدل، وآخر ينطوي على ظلم.

ب - تكتسب من البيئة التي تحيط بالفرد، وبالتالي قد تفسد إذا كانت البيئة غير صالحة، والعكس صحيح.

ت - ذات طابع شخصي أو اجتماعي: يمكن أن تكون القيمة تعبيراً للشخص (قيمة شخصية)، أو لمجموعة أو مجتمع برمته (قيمة اجتماعية).

²⁵ خياط، محمد جميل بن علي، (1416هـ)، المبادئ والقيم في التربية الإسلامية، (ص:34)، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.

ث - كونها ذات تركز نسبي في المجتمع: يمكن للقيمة أن تعزز القانون في المجتمع (قيمة مركزية)، وأن تهمش المنخرط فيها (قيمة مائلة *déviante*).

ج - كونها مترابطة فيما بينها: تطرح بعض القيم ويتم تهميشها وإقصاؤها من خلال الدفاع عن قيم أخرى (مثلاً: الإفراط في الوطنيات، يقابله التفريط في التوجه الكوني *cosmopolitisme*)²⁶.

ح - القيم موجّهات لسلوك المجتمع الذي تسود فيه، وهي تعمل بصورة متكاملة، فقيمة التعاون في مجتمع إسلامي مثلاً، ترتبط بالعبادة وبسائر القيم الإسلامية الأخرى، ولهذا أمر المسلم بالتعاون مع الآخرين بالبر والتقوى، ونهي عن التعاون مع غيره على ارتكاب المعاصي، ومفهوم التعاون الذي يؤمن بالفلسفة البراغماتية يتصرف على نحو مغاير؛ فهو مستعد للتعاون مع أفراد من مجتمعه لتحقيق ما يفيد ذلك المجتمع، حتى لو كان ذلك على حساب المجتمعات الأخرى²⁷.

1.4- أهمية القيم

لا أحد يجادل في كون القيم ذات أهمية كبيرة في بناء الإنسان وتكوين المجتمعات الإنسانية على اختلاف مشاربها وعقائدها وثقافتها، ويعود اهتمام الباحثين والمهتمين بشأنها لما لها من تأثير بالغ في تشكيل السلوك الإنساني الذي يتحقق به معنى الوجود البشري.

ورغم تعدد الفلسفات والتصورات للقضية القيمية إلا أن موقفها من أهمية القيم وضرورتها للسلوك الإنساني واحد لا يتغير، إذ يتفق الجميع على أثرها البالغ في سلوك الإنسان، وبناء شخصيته، وتعريفه بذاته، ونعرض فيما يلي أهم القضايا التي توضح أهمية القيم للفرد وللمجتمع.

²⁶ Bergery, Line., (2011), *Le management par les valeurs*, op, cité, p.36.

²⁷ جبر سعيد، سعاد، (2008)، *القيم العالمية وأثرها في السلوك الإنساني*، (الطبعة الأولى، ص:36)، إربد- الأردن، منشورات عالم الكتب الحديث.

1.4.1 أهمية القيم للفرد

تتضح هذه الأهمية في اعتبار القيم جوهر الكينونة الإنسانية؛ حيث القيم في تجذرها في النفس البشرية، تشكل ركنا أساسيا في بناء الإنسان وتكوينه، ومنه نشأت الأسئلة الكبرى حول حقيقته: ما الإنسان؟ وما حقيقته؟ وهل هو خير أم شرير؟ وما وظيفته في هذا الوجود؟ ولماذا وجد؟ ومن أوجده؟.

وقد انبثقت مجموعة من التصورات المختلفة عن الإجابة بخصوص هذه الأسئلة، بين مادية وروحية، ومثالية وواقعية، وبراجماتية، ووجودية...

ومن هنا يتبين أن القيم ومعاييرها هي التي تمثل جوهر الإنسان الحقيقي، فبالقيم يصير الإنسان إنسانا، وبدونها يفقد هويته البشرية، ومعنى وجوده في الحياة.

وبالإضافة إلى جوهرية القيم في الإنسان، تمتاز القيم كذلك، بتوجيهها وتحديد مسارات الفرد وسلوكياته في الحياة؛ حيث السلوك الإنساني ينبع من القيم التي تنشأ بدورها عن التصور والمعتقد؛ فتفكير الإنسان في الأشياء والمواقف التي تدور حوله وبناء تصوراتها عنها هو الذي يحدد منظومته القيمية، ومن ثم تصدر أنماط السلوك وفق هذه المنظومة²⁸.

كما أن القيم تستمد أهميتها من كونها تحمي الفرد والمجتمع من الانحراف نحو الرذائل والمفاسد الأخلاقية والاجتماعية حسب تصور المجتمعات. كما تزود الإنسان بالطاقات الفاعلة في حياته وتبعده عن السلبية.

1.4.2 أهمية القيم للمجتمع

ما من شك أن للقيم أهمية بالغة في حياة الأمم والشعوب، فالمجتمع الإنساني، مجتمع محكوم بمنظومة معايير تحدد طبيعة علاقة أفراد بعضهم ببعض في مجالات الحياة المختلفة، التي يتعامل بها

²⁸ الجلال، ماجد زكي، تعلم القيم وتعليمها، نفس المرجع، ص: 41.

المجتمع مع غيره من المجتمعات الإنسانية؛ وتشكل هذه المعايير بمجموعها قيما محددة تسعى المجتمعات إلى تعزيزها عند أفرادها، وصبغ حياتهم بصبغتها، ثم نقلها إلى غيرها من المجتمعات ²⁹.

وفيما يلي بعض وظائف القيم في ارتباطها بالمجتمع ³⁰:

أ- تعمل القيم على إيجاد نوع من التوازن والثبات في الحياة الاجتماعية؛ حيث النظام الاجتماعي لا يستطيع أن يستمر بدونها، كما أن القيم تكون جزءا لا يستهان به في الإطار المرجعي للسلوك، فهي تساعد على التوقع بسلوك المجتمع والفرد على السواء.

ب- تعمل القيم على ربط مكونات الثقافة بعضها ببعض، فتربط العناصر المتعددة والنظم، حتى تبدو متناسقة، كما أنها تعطي هذه النظم أساسا عقليا يستقر في ذهن المنتمين للمجتمع، وبالتالي تسهل على الناس حياتهم، وتعمل على توحيد أفراد الأمة وتماسكهم وفي هذا إصلاح للمجتمع.

1.5- تصنيف القيم

مما يسجل على القيم صعوبة تصنيفها تصنيفا شاملا يصلح لمختلف البحوث، إذ إن تقديم تصنيف جامع مانع للقيم مستحيل لاختلاف الأطر الفلسفية والفكرية لكل تصنيف. ومن تصانيف القيم نذكر ما يلي:

أ- تصنيف يقوم على أساس أبعادها:

وهذه الأبعاد تتضمن، "بعد المحتوى، بعد المقصد، بعد الشدة، بعد العمومية، بعد الوضوح، بعد الدوام" ³¹. ومثال التصنيف في بعد المحتوى تصنيف "سبرينجر"؛ حيث قدم ستة أنماط من القيم هي: القيم النظرية، القيم الاقتصادية، القيم الجمالية، القيم السياسية، القيم الاجتماعية، القيم الدينية. وهذه القيم توجد عند كل فرد، ولكنها تختلف في ترتيبها قوة وضعفا من فرد إلى آخر.

²⁹ الجلال، ماجد زكي، نفس المرجع، ص: 45.

³⁰ غيث، محمد عاطف، (1963)، علم الاجتماع، (ص: 92)، القاهرة، دار المعارف.

³¹ دياب، فوزية، 1966، القيم والعادات الاجتماعية، مرجع مذكور، ص: 74.

وتنقسم القيم حسب بعد المقصد إلى قسمين: قيم غائية، وهي القيم التي تعتبر غاية في حد ذاتها كحب البقاء؛ ووسائلية، وهي التي تعتبر وسائل لغايات أبعد مثل الترقى.

أما من ناحية بعد الشدة " فيمكن أن نميز بين ثلاث مستويات لشدة القيم وإلزامها، وهذه المستويات هي: ما ينبغي أن يكون، أي القيم الملزمة أو الآمرة الناهية، ما يفضل أن يكون (أي القيم التفضيلية)، ما يرجى أن يكون (أي القيم المثالية).

كما تنقسم القيم من حيث شيوعتها وانتشارها إلى قسمين: قيم عامة، وهي القيم التي يعم انتشارها في المجتمع كله (كالأمانة)، وقيم خاصة، وهي المتعلقة بمواقف أو مناسبات اجتماعية معينة، أو بمناطق محدودة.

وتنقسم من ناحية بعد الوضوح إلى قيم ظاهرة، وقيم ضمنية، أما من ناحية بعد الدوام، فتتنقسم أيضا إلى قسمين: قيم عابرة، وقيم دائمة³².

ب- تصنيف القيم وفقا لمستوياتها، وهو المسمى تصنيف (موريس)، فهناك: " القيم العضوية، القيم النوعية، القيم الشخصية، القيم الاجتماعية، القيم الثقافية"³³.

ج - تصنيف القيم وفقا لمحكات متعددة " على شكل متصل طرفي النقيض، ويسمى تصنيف (ريتشر)؛ وهذه المحكات على النحو التالي: معيار الذاتية والموضوعية، معيار العمومية والتخصيص، معيار النهائية والوسطية، معيار المضمون، معيار العلاقة بين محتضن القيمة والمستفيد منها"³⁴.

د - تصنيف منظمة التربية والعلوم والثقافة التابعة لجامعة الدول العربية، وذلك سنة 1986، وقد تناول هذا التصنيف الناحية السياسية: تكريم الإنسان، الشورى، رفض الظلم، الحرية، المساواة في الفرص؛ ومن الناحية الاجتماعية: احترام الأسرة، قضايا الإرث، قضايا الزواج، صون حقوق المرأة، إثارة المروءة، التكافل الاجتماعي، العدل الاجتماعي، المسؤولية الاجتماعية؛ ومن الناحية الاقتصادية: تقديس العمل النافع والإنتاج، الاستثمار ومنع الاكتناز، مسؤولية الدولة عن أعمال النفع العام،

³² دياب، فوزية، المرجع ذاته، ص: 87-90.

³³ زاهر، ضياء، (1994)، القيم في العملية التربوية، (ص: 30)، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

³⁴ زاهر، ضياء، نفس المرجع، ص: 30-31.

الثروات العامة ملك للدولة تديرها لصالح الجميع؛ ومن الناحية الفكرية والثقافية: رفض الأمية وتكريم العلم والعلماء، الدعوة إلى الإبداع والتفكير في آلاء الله، البحث عن العلم والمعرفة" ³⁵.

ويمكن قراءة هذا التصنيف الأخير، في كونه حاول أن يعمل على التوفيق بين مضامين قيم الديمقراطية وحقوق الإنسان (الحرية، المساواة، حقوق المرأة..) ومضامين منظومة القيم الإسلامية (الشورى، قضايا الإرث..)، بشكل يجمع بينهما. كما أغفل بعض القيم الأخرى، كالقيم الروحية، والقيم الوطنية..

أما تصنيف القيم العالمية فقد كان من اهتمام كبار الباحثين، حيث نجد : ميلتون روكيتش Milton Rokeach، الذي صنفها في 36 قيمة موزعة كالتالي ³⁶:

18 قيمة أدائية / instrumentales		18 قيمة نهائية / terminales	
قيم أخلاقية	قيم كفائية	قيم فردية	قيم جماعية
الشجاعة، الشرف، الطاعة، الخ	روح المشاركة، الاستقلالية، المسؤولية، الخ.	عيش كريم، حرية، سعادة، احترام الآخر الصدقة، الخ	سلم عالمي، مساواة، الخ

كما يمثل نموذج شوارتز/Schwartz، الذي يحتوي 56 قيمة، مجموعة في عشر " مجالات تحفيزية تمثل عشر قيم عالمية لكل الإنسانية: "الخير، الانتماء العالمي، الاستقلالية، السلم، المطابقة، الاستمتاع، النجاح، العادة والتقليد، التحفيز، القوة" ³⁷.

1.6- القيم ومنظومتها

³⁵ الخميسي، حمد حسن، (1996)، " نظرات في غرس القيم " في مجلة الفيصل، الرياض، عدد 232، ص: 44-45.

³⁶ Svandra, Philippe., (2002), *Comment développer la démarche éthique en unité de soins*, Edition Estem, DE BOECK DIFFUSION, p.89.

³⁷ Schwartz S.H., Bilsky W., (1993), «Vers une théorie de l'universalité du contenue et la structure des valeurs : extension et reproduction interculturelles», Recherche et Applications en Marketing, p 77-106.

اتضح للباحثين في مجال دراسة القيم، أنه لا يمكن دراسة قيمة معينة لدى الفرد بمعزل عن قيمه الأخرى، مرتبطة بدورها بمجال سلوكه واهتمامه. ذلك أن فكرة نسق القيم "تنطلق من تصور مفاده أنه لا يمكن دراسة أو فهم قيمة معينة لدى مجتمع (أو فرد) معين بمعزل عن باقي القيم الأخرى لهذا المجتمع"³⁸؛ فالقيم التي لدى تلميذ معين عن العلم وتفضيله له، يتمظهر في سلوكه الذي يوجهه إلى الاهتمام بالتحليل والتركيب والنقد، تجعله يتميز في نفس الوقت بتخصيص قيمة أقل لكل المجالات المعرفية التي لا تخضع لمثل هذه المقاربة، كمجال الفن مثلاً، الذي يحتاج التعامل معه إلى النظرة الشمولية التي لا تجزئه خلال الاستمتاع به. فهناك إذن، سلم متدرج أو نسق من القيم مرتبة حسب الأهمية التي يوليها الفرد أو الجماعة لموضوعات يهتمون بها خلال حياتهم. على أنه بالرغم من أن هذا النسق أو السلم القيمي يوجه سلوك الفرد ويضبطه ويحكم إليه، فإن الفرد لا يعي به"³⁹. وعليه، فالقيم منظومة متكاملة، لا تعمل كل منها بصورة منعزلة عن غيرها من القيم التي تسود في ذلك المجتمع، وإن حدث ذلك كان خروجاً على القاعدة⁴⁰. أي أن "القيم مشتركة بين عدد كبير من الناس، تستهدف صالح الجماعة أو ما تعتقد أنه لصالحها، وأنها تتميز بمساندة بعضها بعضاً"⁴¹.

بعبارة أخرى، منظومة القيم أو نظام القيم ونسقتها "ليست مجرد خصال حميدة، أو غير حميدة، يتصف بها الفرد فتكون خلقاً له، بل هو بالدرجة الأولى معايير للسلوك الاجتماعي والتدبير

³⁸ الراشدي، سعيد، (2008)، النظام التربوي المغربي: دراسة تحليلية للقيم الموجهة للسياسة التربوية بالمغرب ما بين 1956-1999، (الطبعة الأولى، ص: 99)، الرباط، دار القلم للطباعة والنشر.

³⁹ أوزي، أحمد، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مرجع مذكور، ص: 213.

⁴⁰ جبر سعيد، سعاد، القيم العالمية وأثرها في السلوك الإنساني، مرجع مذكور، ص: 36.

⁴¹ الزلباني، محمد، (1973)، القيم الاجتماعية مدخلا للدراسات الأنثروبولوجية والاجتماعية، القاهرة، مطبعة الاستقلال الكبرى، ص: 19.

السياسي ومحددات لرؤية العالم"⁴². أي، أن القيم تكون مترابطة فيما بينها، بحيث تشكل نسقا ونظاما، أو أسرة من القيم⁴³.

كما يمكن الحديث في هذا السياق، عن ظاهرة منظومة القيم المركبة، وهي "ظاهرة تكاد تكون كونية، تعكس إرادة الإنسان في تدبير شأنه تدبيرا يتوافق وواقعه وإمكاناته وحاجياته ومصالحه. والراجح أن هذه الظاهرة، تعتبر حلا توفيقيا بين النزوع إلى تكريس مكاسب التجربة التاريخية التي تملكها المجتمع، من جهة، والطموح إلى استبطان القيم الحديثة، من جهة أخرى. والمجتمع المغربي، شأنه في ذلك شأن غيره من المجتمعات، تتساكن وتتعايش فيه طبقات القيم المتسمة بالتركيب، بفعل علائقها بأنماط الإنتاج المادي والرمزي المتعاقبة والمتداخلة والمتصارعة"⁴⁴.

ومن أمثلة دراسة إمكانية هذا التركيب القيمي ومدى مشروعيته، موضوع بحثنا هذا، والمتعلق بمدى تعايش وتوافق منظومة القيم الإسلامية مع منظومة القيم العالمية، كما هي ضمن محتويات الاختيارات والتوجهات التربوية العامة بالمنظومة التعليمية المغربية، وكذلك ضمن استطلاع آراء مجموعة من مدرسي مواد حاملة لهذه القيم بالتعليم الثانوي التأهيلي.

1.7- القيم و"الأخلاق" / Ethique / Morale

نظرا للالتباس الذي عرفه مفهوم القيم في علاقته بالأخلاق في الحقل الثقافي العربي، فإن الأمر يقتضي تحليل المفاهيم المجاورة لمفهوم "الأخلاق"، حيث يتم التعامل مع هذه الأخيرة في الحقل الثقافي العربي بنفس المعنى الذي هو لمفهومي Morale و Ethique. فما الفرق بين القيم وهذه المعاني "الأخلاقية" الأخيرة؟.

⁴² الجابري، محمد عابد، العقل الأخلاقي العربي، دراسة تحليلية نقدية لنظم القيم في الثقافة العربية، مرجع مذكور، ص:56.

⁴³ Basco, Louis., (2014), *Construire son identité culturelle*, L'Harmattan, Paris.

⁴⁴ بوكوس، أحمد، (2012)، "التربية على القيم" حوار أجرته معه مجلة عالم التربية، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، العدد 21، ص:10.

هناك فرق أساسي بين القيم والأخلاق / morale؛ حيث الأخلاق تمثل جوهر الشخص، ومن قبيل الاعتقاد الخالص له. فهي المنطلق الذي عبره يمثل الشخص لقواعد ومعايير معدة مسبقا، لتحديد ما هو الحسن، وما هو السيء.

الأخلاق، هي بحث في المطابقة (كانط) ، ولها هدف يتمثل في تحديد واجباتنا. كما أن الأخلاق ذات البعد الشخصي، هي خاصة بكل أحد منا، والأخلاق ذات البعد الجماعي خاصة كذلك بجماعة ما، أو مجتمع ما اتجاه الآخر.

"الأخلاق"، هي نتيجة العادات الخاصة بكل فرد أو مجتمع. وبالتالي، فالأخلاق ليست دقيقة في علاقتها وارتباطها بمعطياتها الخاصة؛ ولكن بالنتائج التي يمكن أن تنشأ عنه.

"الأخلاق"، هي قيم إنسانية، تختلف من فرد لآخر، ومن مجتمع لآخر، مما يجعلها غير ذات قيمة؛ وبالتالي، ليست مرغوبا فيها إلا لكونها جد شخصية⁴⁵.

كما يستعمل لفظ "الأخلاق" بمعنى Ethique في معالجة القضايا المرتبطة بالصحة، وكذا بالتقدم التكنولوجي، لكنها ومع ذلك تفرض وجودها في قضايا إنسانية أخرى. إنها إشكالية كبيرة ومعقدة، حيث قضية الأخلاق بهذا المعنى، هي في قلب اهتمام القيم. ف"القرن 21 يكون أخلاقيا أو لا يكون"، حيث أصبحت قضية الأخلاق أكثر التصاقا بمجتمعنا، لدرجة أنها أضحت موضوعة⁴⁶. فالأمر يتعلق إذن، بموضوع صعب والذي يضع الواحد منا فرديا أو جماعيا، في مواجهة مسؤولياته في أن يصير إنسانا، ما دامت الأخلاق تعني في النهاية احترام الآخر⁴⁷.

تعكس الأخلاق هنا بامتياز، ما هو خصوصي بالإنسان في الكائن الإنساني، بمعنى قدرته على كشف هويته، وتعاطفه، واتخاذ حكم وقرار اتجاه وضعيات خاصة. فالأخلاق تضع الإنسان في

⁴⁵ Bergery , Line.,(2011), *Le management par les valeurs*, op. cité, p.31.

⁴⁶ Dubois G., Céron J-P ., (2000), « *A la recherche d'une éthique du tourisme* », Cahiers Espaces, N° 67, p.11.

⁴⁷ Bergery, Line., ibid, p.34.

قلب السيرة العملية؛ حيث القرار الأخلاقي مرهون بوضع الفرد، والذي وحده ينتقي قيمه وغاياته⁴⁸.

فشيوع القضية الأخلاقية / éthique إذن، يرجع إلى مجتمع لا يضع في مسؤوليته الأفراد، كما أن هذا المعنى الأخلاقي اكتسب وظيفة عملية، واتجه في منحى الأخلاق التطبيقية، التي هيمنت على الأخلاق المعاصرة والمتمثلة في قضايا أخلاقيات علم الأحياء / bioéthique، كأخلاقيات البيئة، وأخلاقيات الأعمال التجارية، وأخلاقيات المهنة؛ ومنه أصبح الحديث عن قوانين السيرة الحسنة، وميثاق الأخلاقيات، وكذا القانون العالمي للأخلاقيات⁴⁹.

1.8- القيم والتربية

التربية في جوهرها عملية قيمية، سواء عبرت عن نفسها في صورة واضحة أو ضمنية؛ والمؤسسة التربوية مؤسسة تسعى إلى بناء القيم في كل مجالاتها الخلقية والنفسية والاجتماعية والفكرية والسلوكية. وفي هذا المعنى يذهب روبرول⁵⁰ إلى " أن القيم لم تختف أبدا من الميدان التربوي، لسبب بسيط يتلخص في القول بأنه لا وجود للتربية بغير قيم. إن التعلم معناه النزوع إلى الأحسن سواء تعلق هذا التعلم بأدب السلوك أو الموسيقى أو أدب العلوم أو التأهيل المهني"⁵¹.

وباعتبار كذلك، "ارتباط التربية بالإيديولوجيا وبالذالة السياسية بامتياز؛ حيث ضرورة تمرير توجهات الدولة في غرس القيم المنشودة من التنشئة الاجتماعية التي تضطلع بها المؤسسة المدرسية عبر ما يعرف بالنماذج الاجتماعية / Modèles sociaux في السلوك"⁵². أي أن "الخطابات السياسية للمسؤولين وأصحاب القرار والمتدخلين في الشأن التربوي، تعكس هيمنة نمطية للقيم عبر

⁴⁸ Morin, Edgar., (2004), *La méthode 6. Ethique*, (p.29), Paris, coll. Points, Le Seuil.

⁴⁹ Bergery, Line., *ibid.*, p,34.

⁵⁰ روبرول، أوليفي، (1994)، *فلسفة التربية*، ترجمة عبد الكريم معروفي، منشورات سلسلة علوم التربية، (ص:67)، الدار البيضاء، مطبعة دار توبقال.

⁵¹ لذا نشير هنا إلى الانتباه إلى الاستعمال المتداول لعبارة "التربية على القيم"، باعتبار أن مفهوم التربية مشبع في حد ذاته بالقيم.

⁵² Charlot, Bernard., (1977), *La mystification pédagogique*, (p.26), Paris, Payot.

المقررات الدراسية، والتعليمات الرسمية المصاحبة لها⁵³. وهذا ما تبينه مجموعة من الدراسات أنجزت بهذا الخصوص، تبين مدى حضور القيم العالمية أو الاجتماعية في محتويات المقررات الدراسية، أو الكتب المدرسية، من خلال تمثلائها للمواطن المراد تكوينه، وتكريس نمط من الشرعية حول الحياة الاجتماعية، والثقافية، والسياسية⁵⁴.

فالتربية، في معناها الواسع هي العملية التي تمكن الإنسان من فهم وتقدير الأشياء، كما تستمد التربية أهدافها من القيم، وعلى أساس هذه القيم يقوم الاختيار التربوي لنوع المعرفة والطرائق والأساليب، وفي ضوء تلك القيم تعين الأنماط السلوكية⁵⁵.

2- القيم والهوية الثقافية والعملة

تشكل الهوية الثقافية، كمجموع العادات والسلوكات والقيم الناتجة عن تصور الناس للواقع، صلة أساسية بالوطن، أو بالأمة؛ وتتمثل في: قيم التشبث بالهوية الثقافية والدفاع عنها، والحق في الذود عن الأوطان، وواجب التضامن القومي ونصرة الضعفاء، الخ... من هنا تنشأ إشكاليات ذات الارتباط بالقيم العالمية، وبعملية الحقوق الأساسية، والخطابات الداعية إلى مقاومة العملة الثقافية بوصفها مهددة للكيانات الأصيلة في الإنسان المتمثلة في قيمه وخصوصيته الثقافية، الراسمة لحدود هويته الثقافية. أي، إشكالية الحفاظ على الهوية الثقافية من خلال احترام التعدد الثقافي في سياقات العملة وعالمية الحقوق الأساسية كقيم عالمية⁵⁶. فما الهوية؟ وما الثقافة؟ وما الهوية الثقافية؟ وما العملة الثقافية؟ وما علاقة هذه المفاهيم بالقيم؟

2.1 - تعريف الهوية

⁵³ Souali, Mohamed., (2010), *Les Politiques d'éducation, Fondements et gestion*, Publications Revue des Sciences de l'éducation, N° 21, p.37.

⁵⁴ Isambert-Jamati, V., (1970), *Crise de la société, crise de l'enseignement*, Paris, PUF.

⁵⁵ عفيفي، محمد الهادي، 1397هـ، *في أصول التربية*، القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

⁵⁶ Pallard, H et Tzitzis, S., *LA MONDIALISATION ET LA QUESTION DES DROITS FONDAMENTAUX*, Collection Diké, Les Presses de L'Université Laval, p.9.

يتميز مفهوم الهوية بصعوبة تحديده المصطلحي في العلوم الإنسانية، فهو يتواجد في تقاطع بين مجموعة من الحقول المعرفية: القانون، الأنثروبولوجيا، علم الاجتماع، علم النفس؛ حيث يشكل مفهوم الهوية إحدى المصطلحات السيكولوجية الأكثر إشكالا.

ولتجاوز ذلك، يمكن الحديث عن الهوية الشخصية والهوية الاجتماعية، لأن موضوع الصراع بين الفرد والجماعة، يتخذ مكانة مهمة داخل اهتمامات علم النفس الاجتماعي التجريبي⁵⁷.

وبشكل عام، مفهوم الهوية -حسب معجم السوسيولوجيا - يحدد ويعين شخصا ما، ويميزه عن الآخرين⁵⁸.

كما يتحدد مفهوم الهوية كـ "سيرورة ديناميكية متحركة، بدل كونها بنية ثابتة"⁵⁹، ويوضح هذا ما ذهب إليه (أمارتيا صن)⁶⁰ في كون "التاريخ والنشأة ليس هما الوسيلة الوحيدة لرؤية أنفسنا والجماعات التي ننتمي إليها، فهناك مجموعة هائلة من التصنيفات التي ننتمي إليها في الوقت نفسه. فبإمكانني أن أكون آسيويا، ومواطننا هنديا وبنغاليا من أصل بنغلاديشي، وأحد سكان أمريكا أو بريطانيا، وباحثا اقتصاديا، ومشتغلا بالفلسفة، ومؤلفا، ومتحدثا بالسنسكريتية، ومعتقدا في العلمانية والديمقراطية، ومن أنصار الحركة النسوية، ومشته للجنس الآخر، ومدافعا عن حقوق المثليين، ومنتهجا أسلوب حياة غير دينية، وذو جذور اجتماعية هندوسية، وغير براهماتي، وغير معتقد فيما بعد الحياة (وأيضا، في حالة طرح السؤال، غير معتقد فيما "قبل الحياة")". وهذه مجرد عينة صغيرة من التصنيفات المتعددة التي يمكن أن ينتمي إليها الإنسان في الوقت نفسه. وهناك بالطبع - يضيف

⁵⁷ غريب، عبد الكريم، (2006)، *المنهل التربوي*، الجزء الثاني، (الطبعة الأولى ج/2، ص:502)، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة .

⁵⁸ Boudon R , et al., (1999), *Dictionnaire de la sociologie*, op. cité.

⁵⁹ Vasquez, Ana., (1989), «*Discussion autour du concept d'identité culturelle*» in, *Socialisations et Cultures : actes du premier colloque de l'ARIC*, Presses Universitaires du Mirail. Toulouse, p.293.

⁶⁰ صن، أمارتيا، (2008)، *الهوية والعنف*، ترجمة سحر توفيق، (عدد 352، ص:14)، الكويت، سلسلة عالم المعرفة.

أمارتيا صن- أنواع أخرى لا حصر لها من التصنيفات الانتمائية أيضا، والتي يمكن وفقا للظروف أن تحرك وتغري أي شخص بالمشاركة فيها.

فالهوية بهذا الاعتبار، ليست حدثا أو حالة ثابتة، أو جوهرًا، بقدر ما هي حركة وسيرورة⁶¹؛ من هنا تكمن صعوبة تحديدها والإحاطة بمفهومها، كما أن مفهوم الهوية من الصعب تجريده عن السياق الثقافي الذي ينشأ فيه⁶².

2.2 - تعريف الثقافة

مما لا شك فيه، أن العناصر الثقافية الأولى وجدت مع الإنسان منذ أن أخذ يحس بوجوده الاجتماعي، ويسعى لبناء التجمعات وفق أنظمة لها شروطها ومعاييرها الخاصة. كما أن مفهوم الثقافة عرف تطوره، مع تطور الإنسان عبر مراحل تاريخية طويلة، إلى أن وصلت إلى ما عليه الآن من الاتساع والتداول، الفكري والاجتماعي. فالثقافة عند اليونانيين ارتبطت بالتربية، وفي روما، إلى حد بعيد. أما عند العرب، فقد كان (الثقيف) يعني: التهذيب والتعليم، وهذا لا يخرج عن مضمون التربية، ثم أصبحت الثقافة تعني: التمكن من العلوم والفنون والآداب⁶³.

أما في العصور الوسطى، فقد كانت الحياة التأملية هي الوحيدة التي تسمح بالوصول إلى ما كان يعتقد أنه ثقافة، ألا وهو معرفة العالم الآخر، والمواجهة بين الله والإنسان. وفي عصر النهضة الأوروبية، كانت صفة (مثقّف) شائعة الاستعمال في فرنسا وألمانيا وإنكلترا.. غير أن مصطلح (الثقافة) كان لا يزال قليل الانتشار في القرن السابع عشر⁶⁴. وكان التعريف الأكثر اتساعا لمضمون الثقافة وشمولية عناصرها، ذلك التعريف الذي قدمه "إدوارد تايلور" في كتابه (الثقافة البدائية، عام 1871)، والذي

⁶¹ Gévart, Pierre., (2007), *Dictionnaire de culture générale*, Paris, L'Etudiant, p.183.

⁶² Vasquez, Ana., (1989), «*Discussion autour du concept d'identité culturelle*», in, *Socialisations et Cultures : actes du premier colloque de l'ARIC*, op.cité, p.294-296.

⁶³ دوللو، لويس، (1993)، *الثقافة الفردية والثقافة الجماهيرية*، ترجمة، خير الدين عبد الصمد، (ص:24)، دمشق، وزارة الثقافة.

⁶⁴ دوللو، لويس، نفس المرجع، ص:24.

يفيد بأن الثقافة : "هي كل مركب يشتمل على المعارف والمعتقدات والفنون والآداب، والأخلاق والقانون والأعراف، وغير ذلك من الإمكانيات أو العادات التي يكتسبها الإنسان بصفته عضوا في مجتمع.."، حيث هذا التعريف- حسب داغوستينو D'Agostino- يستدعي ثلاث ملاحظات⁶⁵:

■ أن الثقافة ليست نخبوية، بقدر ما هي متقاسمة مع جميع المجتمعات، حتى تلك التي هي أقل تطورا؛

■ بالنسبة لتايلور، الثقافة هي بالتحديد ذات بعد جماعي، وأنها مشتركة بين عناصر مجتمع ما، وهو ما يميزه، ويضمن تلاحمه الاجتماعي، مادامت تمنح الناس فهم العيش معا؛

■ الثقافة قابلة للانتشار؛ حيث بالنسبة للإنسان ما هو بيولوجي يتلاشى أمام ما هو ثقافي.

يمكن القول بالتالي، أنه يوجد الكثير من التعريفات للفظ الثقافة، وتعددا لتعريفاتها حسب ما أضيف إليها من دلالات معرفية⁶⁶، فهناك:

- الثقافة العالمية: وهي "مجموع المعارف والاعتقادات التي تتقاسمها نخب المجتمعات المتقدمة"؛ حيث ظهر هذا التصور للثقافة في القرن الثامن عشر مع فلسفة الأنوار. أي، كون الثقافة أصبحت محايدة ومصاحبة لتقدمات المعرفة، والتربية..

- الثقافة في معناها الأنثروبولوجي: وهو الذي ظهر مع إدوارد تايلور (وقد مر تعريفه).

- الثقافة في معناها السوسيولوجي: حيث المعنى الأنثروبولوجي كان له تأثير على علماء الاجتماع، الذين بحثوا لتكليفه والمجتمعات الحديثة. الثقافة في معناها الاجتماعي إذن، هي مجموع التمثلات، والقيم، والمعايير التي توجه سلوكيات الأفراد. هذه التمثلات تأخذ شكل أنظمة دينية، أساطير، أو نظريات حول تموضع الإنسان ومكانته في العالم، وحول تنظيم المجتمع.

⁶⁵ D'Agostino, Serge, et autre., (2008), *DICIONNAIRE DE Sciences Economiques et Sociales*, Bréal, Rosny, p.389.

⁶⁶ D'Agostino, Serge, et autre., *ibid*, p.388-389.

أما في الحقل الثقافي العربي والإسلامي، فتعددت كذلك، التعريفات التي تناولت مفهوم الثقافة، وذلك بتعدد الموجهات الثقافية لكل متحدث عنها؛ فالثقافة باعتبارها سلوكا وأسلوبا للحياة، في مجتمع معين(...) تخص السلوك الجماعي الذي يطبع تصرفات الفرد في ذلك المجتمع.

بعبارة أخرى، الثقافة هي "نظرية في السلوك أكثر مما هي نظرية في المعرفة"(...) ، فهي "مجموع الصفات الخلقية والقيم الاجتماعية التي تؤثر في الفرد منذ ولادته، وتصبح لا شعوريا العلاقة التي تربط سلوكه بأسلوب الحياة في الوسط الذي ولد فيه"⁶⁷.

وفي ارتباط الثقافة بالهوية والخصوصية - يرى الجابري مثلا- أن الثقافة هي " ذلك المركب المتجانس من الذكريات والتصورات والقيم والرموز والتعبيرات والإبداعات والتطلعات التي تحتفظ لجماعة بشرية تشكل أمة أو ما في معناها، بهويتها الحضارية في إطار ما نعرفه من تطورات بفعل ديناميتها الداخلية وقابليتها للتواصل والأخذ والعطاء (...). إن الثقافة هي المعبر الأصيل عن الخصوصية التاريخية لأمة من الأمم، عن نظرة هذه الأمة إلى الكون والحياة والموت والإنسان، ومهامه وقدراته وحدوده وما ينبغي أن يعمل وما لا ينبغي أن يأمل..⁶⁸".

وفي علاقة الثقافة بالمستوى الكوني والعالمي، ف" ليست هناك ثقافة عالمية واحدة، وليس من المحتمل أن توجد في يوم من الأيام، وإنما وجدت وستوجد ثقافات متعددة ومتنوعة تعمل كل منها بصورة تلقائية أو بتدخل إرادي من أهلها على الحفاظ على كيانها ومقوماتها الخاصة..⁶⁹ أي، بقدر ما تملك ثقافة ما قدرة ذاتية على الانفتاح والحوار، بقدر ما تساهم في عملية التثاقف الإيجابي مع الثقافات الأخرى.

⁶⁷ بن نبي، مالك، (1986)، *مشكلة الثقافة*، ترجمة عبد الصبور شاهين، (ط 4، ص: 73-74)، دار الفكر.

⁶⁸ الجابري، محمد عابد، (1998)، *العولمة والهوية الثقافية، عشر أطروحات (العرب والعولمة)*، (ص: 14) بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.

⁶⁹ الجابري، محمد عابد، *نفس المرجع*. ص: 14.

وفي ارتباطها بالمعرفة، الثقافة هي "مجموع تفاعل المعرفة والعلم والفكر.. هي البعد الحيوي المؤطر والموجه لكل مجالات الحياة، هي المصنع أو المختبر الذي فيه وبه تتم صناعة وتحليل الاختيارات الاستراتيجية الأساسية لتوجه ما" ⁷⁰.

وخلاصة القول، تعتبر الثقافة من أوسع وأعقد المفاهيم المستخدمة في العلوم الاجتماعية التاريخية، لكونها تتضمن مجموعة من الدلالات المعرفية، بحسب المجال أو المجتمع الذي تنتمي إليه أو تصب فيه، فليس ثمة تعريف "جامع مانع" لكلمة "ثقافة".

2.3 - تعريف الهوية الثقافية

الهوية الثقافية، هي قبل كل شيء، بناء رمزي، يتكون عبر التاريخ والفن والوسائط، والذي يتيح لنا تشييد صلة وصل بين الماضي والحاضر ⁷¹؛ وبالتالي، فالهوية الثقافية "كيان يصير، يتطور، وليس معطى جاهزا ونهائيا؛ هي تصوير وتطور إما في اتجاه الانكماش، وإما باحتكاكها سلبا وإيجابا مع الهويات الثقافية الأخرى التي تدخل معها في تغاير من نوع ما..". ⁷² فالثقافة في ارتباطها بالهوية، تقوم بدور وظيفي وقائي، كالثقافة القومية مثلا، باعتبارها حامية الهوية الثقافية لقوم ما. كما أن الهوية الثقافية يتعدد معناها بتعدد أبعادها؛ أي، في بعديها المحلي والعالمي. وباعتبار السمة الديناميكية لمفهوم الهوية، فإن مفهوم الهوية الثقافية يستمد هذه الخاصية من خاصية هذا الأخير، من هنا يلزم التطرق إلى مفهوم التثاقف، بوصفه مفهوما يسمح بالانتقال من المستوى الأول (الهوية الثقافية المحلية) إلى المستوى الثاني (الهوية الثقافية العالمية). فما مفهوم الثقافة وما مفهوم التثاقف ومقتضياته؟.

⁷⁰ شبار، سعيد، (2014)، *الثقافة والعمولة وقضايا إصلاح الفكر والتجديد في العلوم الإسلامية*، سلسلة أبحاث ودراسات فكرية 2، (ط1، ص:7)، مركز دراسات المعرفة والحضارة.

⁷¹ Boudreau, Raoul., (2000), «*Le rapport à La Langue comme marqueur et producteur d'identités en Littérature acadienne*», in, *Produire la culture produire L'identité ?* Les Presses de L'Université Laval, p.162.

⁷² الجابري، محمد عابد، (1998)، *العمولة والهوية الثقافية، عشر أطروحات (العرب والعمولة)*، مرجع مذكور، ص:15.

2.4 - تعريف الثقاف

يفهم من لفظ الثقاف، كونه عملية تفاعل، وتبادل ثقافي، يكون بين ثقافتين أو أكثر، كما قد يكون هذا التفاعل/التبادل بحسب نتيجته، إيجابيا أو سلبيا؛ وهو بذلك يندرج في إطار نظرية التواصل الثقافي (أي، بين الأخذ بالثقافة الجديدة الوافدة، وبين الثقافة القديمة التي تم الاعتياد عليها). وقبل الحديث عن الثقاف وتحديد مفهومه، سنعمل أولا، على محاولة تأطيره فلسفيا وتاريخيا.

أولا: تأطير مشكلة الثقاف

الحديث عن مشكلة الثقاف هو في الأصل حديث عن مشكلة الغيرية التي ركز فيها ممثلو الفلسفة الحديثة والمعاصرة على مساءلة العلاقة بين الذات والغير، أي مساءلة العلاقة القائمة بين "الأنا والآخر"، ومشكلة الغيرية هاته من المشكلات الفلسفية التي تبلورت مع التحولات العميقة التي عرفت أوروبا في القرن 18 على المستويات الثلاث الآتية:

- التحولات الاقتصادية: التي تجسدت مع الثورة الصناعية في إنجلترا.
- التحولات السياسية: التي تبلورت مع الثورة السياسية الفرنسية سنة 1789، بزعامة فلاسفة الأنوار الذين حملوا شعار "لنكن لديك الشجاعة على استخدام عقلك". إنها لحظة الدعوة إلى التخلص من الوصاية التي كانت تفرضها الكنيسة على الإنسان في أوروبا.
- التحولات الثقافية: التي عرفت ألمانيا بزعامة عدة مفكرين وأدباء كهيجل وكانط ونيتشة وغيرهم⁷³.

ثانيا: تحديد مفهوم الثقاف

يتحدد لفظ الثقاف كصيغة وصفية لمجموع الظواهر والسيرورات التي صاحبت التقاء ثقافتين مختلفتين أو أكثر؛ كما أن هذا اللفظ ينحدر من الأنثروبولوجيا الانجلوساكسونية، والذي ظهر في

⁷³ الراجي، عبد الرحيم، (2002)، مشكلة الثقاف، مجلة فكر ونقد، ع45.

القرن التاسع عشر؛ حيث لم يعرف استعماله تطورا في العلوم الاجتماعية، إلا في منتصف القرن العشرين⁷⁴.

كما عرف المفهوم تطورا معجميا؛ حيث أخرج المفهوم من عموميته، والتي لا تتيح الوقوف على تعدد سيرورات التبادل، حيث تهتم الأنثروبولوجيا بدراسته؛ بعد ذلك أصبح المفهوم، تدريجيا يعني: "الظواهر المعقدة الناتجة عن التقاءات واحتكاكات مباشرة وممتدة ومتواصلة، بين ثقافتين مختلفتين، محدثة تغييرا أو تحولا لإحدهما، أو لأشكال الثقافات المتواجدة"⁷⁵.

فالتشاقف إذن، من خلال هذه التعريفات، يعني تأثر وتأثير الثقافات فيما بينها، نتيجة الاحتكاك والاتصال الدائم والمتواصل بين الشعوب، بغض النظر عن طبيعة وأهداف هذا الاتصال؛ مما ينتج عن هذا الاحتكاك تغير وتعديل في النماذج الثقافية والاجتماعية لدى إحدى الثقافات المتفاعلة، أو أكثر. بعبارة أخرى، التشاقف هو تفاعل متبادل بين ثقافتين أو أكثر، ينتهي ببروز ظواهر ثقافية معقدة؛ وبالتالي، إفراز ثقافة مركبة جديدة، تحمل خصائص مشتركة، تكونت نتيجة تعديل في سمات الثقافات المتفاعلة فيما بينها.

من هذا المنطلق، وفي إطار أطروحة بحثنا هذا، هل يمكن القول إن إمكانية تفاعل الثقافة الإسلامية بعولمة الثقافة (أي تلك التي لا تسوي بين الثقافات) من شأنه أن يفرز نمطا ثقافيا جديدا، أو نمطا مركبا، بالمعنى المشار إليه من قبل، أم أن خصوصيات هاتين الثقافتين باعتبار نسقيهما الثقافي المتغاير، هي التي تحول دون تركيبهما؟.

2.5 - القيم والعولمة الثقافية

⁷⁴ Courbot, Cecilia., (2000), «*DE L'ACCULTURATION AUX PROCESSUS D'ACCULTURATION, DE L'ANTROPOLOGIE à L'HISTOIRE. Petite histoire d'un terme connoté*», in, Hypothèse 1999, Travaux de L'école Doctorale d'HISTOIRE, Université de Paris-1 Panthéon-Sorbonne, p123.

⁷⁵ Wachtel, Nathan., (1974), «*L'Acculturation*», in, Faire L'Histoire, t.1, Le Goff et P. Nora dir., Paris, pp.174-202.

مصطلح "عولمة" كما لا يخفى، حديث عهد في اللغة العربية، وهو متداول منذ ما يقرب من ثلاثة عقود. ظهر المصطلح أول مرة في ميادين الاقتصاد، للدلالة على ظاهرة اتساع مجالات الانتاج والتجارة والمبادلات، لتشمل الأسواق العالمية بجمعها. والمضامين المراد إيصالها اليوم من خلاله نوجزها في ما يلي: ضرورة الإلغاء التدريجي للحواجز في الميادين السابقة الذكر، وتوفير حرية الانتقال فيها، والتقليص النسبي من أهمية الحدود الرسمية القائمة بين الدول، ومن أدوار هذه الأخيرة، وفي نهاية المطاف الإلغاء التدريجي للقيود الجمركية، وبالتالي السماح بتدفق السلع والمنتجات، وتجاوزها الحر داخل فضاء سوق عالمية تتسع باستمرار، في اتجاه أن تحتوي بلدانا ودولا ومجتمعات كوكبنا برمته (...)، ونلاحظ اليوم أن مفهوم "عولمة" قد اتسع وامتد اليوم إلى مجالات السياسة والفكر والثقافة أيضا؛ بمعنى أن هذه الظاهرة أصبحت قادرة على تخطي الحدود الجغرافية والثقافية والوطنية والقومية للدول، مستبدلة الحدود غير المرئية بالحدود الجغرافية، ترسمها شبكات الهيمنة الإعلامية الغربية على الاقتصاد والثقافة والأذواق⁷⁶.

وعليه، فالعولمة من هذا المنظور، تم اعتبارها كمجموعة من العمليات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية التي يشيع استخدامها على مستوى العالم، وقد تكون القوة الشاملة التي يمكن أن تشكل الأساس الذي يبنى عليه النظام العالمي في القرن الواحد والعشرين.

كما أنه ثمة من الباحثين⁷⁷ من أخذ بالبعد الثقافي في تعريف العولمة، فعدها محاولة لوضع شعوب العالم في قوالب فكرية موحدة، وذلك لسلخها عن ثقافتها وموروثها الحضاري. حيث تفرز ظاهرة العولمة حاليا نمودجا ثقافيا متميزا ينتشر في جميع أنحاء العالم، ويخترق الفضاءات الثقافية للمجتمعات، ويستعمر العقول تدريجيا، ويساهم في إضعاف سلطة الدول على التحكم في ما يقدم لشعوبها من سلع ومنتجات وأفكار. ولعل الخاصية العامة التي تميز هذا النمودج الثقافي أكثر من غيرها، هي كونه لا يعتمد كثيرا على الكتابة والمكتوب... إن الأدوات الوظيفية الفعلية والفاعلة للعولمة

⁷⁶ الدواي، عبد الرزاق، (2013)، في الثقافة والخطاب عن حرب الثقافات، حوار الهويات الوطنية في زمن العولمة، (ط1، ص:161)، بيروت، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

⁷⁷ الجابري، محمد عابد، العولمة والهوية الثقافية، عشر أطروحات (العرب والعولمة)، مرجع مذكور، ص:19.

الثقافية تكاد تنحصر جميعها في مجال الاتصال السمعي البصري. أي في مجال الاستعمال الكثيف للصوت والصورة والعلامات والرموز والإيحاءات.

وقد ترتب عن هذا الانتشار تغيير كثير من قيم كثير من المجتمعات والشعوب وأخلاقياتها وعاداتها وتقاليدها، وفي نهاية المطاف نشأت ظاهرة اجتماعية تتمثل في النزوع المتزايد إلى التجانس والتنميط الثقافي على مستوى العالم بأسره، بمعنى أن أسلوبا معيناً في الحياة والسلوك والتفكير والاستهلاك واللباس، وهي الرغبات والأذواق وتكوين الاتجاهات الفنية والقيم الأخلاقية، يتجه الآن إلى أن يصبح معمما ويفرض نفسه جميع مجتمعات عالمنا اليوم⁷⁸.

وفي علاقة الهوية بالعمولة الثقافية، يرى عابد الجابري أنه إذا كان زمن هذه الأخيرة من معالمه البارزة: التيار العارم نحو تنميط الأفكار وأساليب الحياة والأذواق - انطلاقاً من النموذج الثقافي الغربي عموماً، ومن النموذج الأمريكي على وجه الخصوص - فإن ما تطرحه العمولة من إشكالات على مستوى الثقافة، تطرحه أولاً على مستوى الهوية، ذلك أن العلاقة بين العمولة ومسألة الهوية "ليست علاقة وحيدة الاتجاه، وهي لا تطرح مشكلة واحدة يمكن حلها بل هي تنسج إشكالية لا يمكن حلها إلا بتجاوزها. وعملية التجاوز تتطلب هنا مقاومة هذه الإشكالية بأقوى أسلحتها، أقصد تعميم المعرفة العلمية. إن التغلب على مساوئ العمولة لن يفيد فيه الهجوم عليها ولا محاولة حصارها. إن السبيل القويم إلى الحد من آثارها على الهوية والخصوصية، والتي تتجلى قبل كل شيء في ما عبرنا عنه - يضيف الجابري - بـ "الهويانية"، هو الرفع من مستوى الهوية إلى الدرجة التي تستطيع بها الصمود الإيجابي المملوء بالثقة بالنفس⁷⁹.

إن ظاهرة العمولة الثقافية، بالتأكيد لا تحمل على وجه واحد يجعلها عمولة مغرضة، تظهر الحسن وتخفي السيء، بل لها انعكاسات ثقافية واجتماعية مفيدة، لأنها تتجه نحو التفتح والتوعية

⁷⁸ الدواوي، عبد الرزاق، مرجع مذكور، ص: 161-162.

⁷⁹ الجابري، محمد عابد، 1999، "العمولة وما جس الهوية بين عالمين"، مجلة فكر ونقد، عدد 22.

بالحقوق وبالمضامين الإنسانية الإيجابية للحدثة، وبأهمية التعرف على الثقافات المغايرة ومحاورتها؛ حيث بروز هذا الوجه الإيجابي لهذه الظاهرة كان وراءه ما يلي:

- نقطة التقاء لغوي وثقافي وعقائدي؛

- "عالمية" الخصوصية؛

- تفكير عالمي، وعمل محلي؛ ...⁸⁰.

كما أن من خصائص هذه "العولمة الثقافية"، نجد الميل إلى التقاء القيم؛ وهو ما أثبتته بعض المحللين في "أن فترة الانتقال إلى ما بعد الشيوعية وظروف ما بعد الحدثة، تتجه إلى نظام من القيم المشتركة"⁸¹.

بهذا المعنى، تتجه "العولمة الثقافية" إلى "العولمة المتبادلة" والتي هي "نقيض العولمة التي تسوي بين الثقافات"؛ حيث من منظور اجتماعي وثقافي، تقوم العولمة على إدخال ممارسات وهويات جديدة بفضل التفاعل والإغناء المتبادل بين الممارسات والهويات الموجودة. هذا الإغناء الأخير لا يتم طبعاً، إلا في إطار حوار مثمر بين الثقافات والهويات المختلفة، وليس في إطار مقولات تضخم من هول العولمة ومكرها، من مثل: "هيمنة ثقافية متخفية بالعنف" و"عسكرة الثقافة" و"امبراطورية الفكر الغالب" الخ،⁸². وأن "العولمة الثقافية" ما هي إلا: "اغتناب ثقافي، وعدواني رمزي، على سائر الثقافات.. إنها رديف الاختراق الذي يجري بالعنف المسلح بالثقافة؛ فيهدد سيادة الثقافة في سائر المجتمعات التي تبلغها عملية العولمة"⁸³.

⁸⁰ بيرزيا، سيزار، (2000)، المواطنة الديمقراطية، تربية متواصلة مدى الحياة، تقرير مجلس التعاون الثقافي الأوربي، ستراسبورغ، يوليو .

⁸¹ بيرزيا، سيزار، نفس المرجع، ص:11.

⁸² المعوش، سالم، (2003)، مخاطر الهيمنة الثقافية، ثقافة القوة أم قوة الثقافة، (الطبعة الأولى، ص:31-34)، بيروت، مؤسسة الرحاب الحديثة.

⁸³ بلقزيز، عبد الإله، (1998)، العولمة والهوية الثقافية (عولمة الثقافة أم ثقافة العولمة)، بيروت، مجلة المستقبل العربي، العدد 103، ص:98.

وعلى الرغم من ذلك، فإننا نجد - في المقابل - بعض الباحثين من يرون في العولمة فرصة للتعارف بين الثقافات، من خلال التبادل والانتقاء، بعيداً عن الولاء لثقافة واحدة/ ضيقة، أو التبعية لثقافة معينة. كما أن العولمة الثقافية لا يمكن أن تلغي الخصوصية الثقافية في أي مجتمع، بل تؤكد هذه الخصوصية، لأن الثقافة بطبيعتها وأبعادها تعبر عن فلسفة المجتمع أو الأمة، والنظرة إلى الكون والإنسان والحياة، من جوانبها كافة⁸⁴.

غير أن المتمعن في هذه الآراء، يجد أن ثمة خلطاً فكرياً هاماً قد حدث ما بين العالمية، بمفهومها الحضاري الشامل ومضمونها الإنساني، وبين العولمة في كونها إرادة هيمنة وقمع وإقصاء للخصوصيات؛ فالعالمية هي طموح إلى الارتقاء بالخصوصية إلى مستوى عالمي، والعولمة احتواء للعالم.. العالمية تفتح على ما هو عالمي وكوني، وهي طموح مشروع ورغبة في الأخذ والعطاء، في التعارف والحوار والتلاقح؛ إنها طريق الأنا للتعامل مع الآخر بوصفه أنا ثانية، أما العولمة فهي طموح، بل إرادة لاختراق الآخر⁸⁵.

إذن، وفي زمن العولمة الثقافية، وفي ظل الأوضاع والعلاقات الثقافية المتوترة وغير المتكافئة التي يخلقها في أجواء عالم اليوم، كيف يتسنى التوفيق بين جموح الثقافة الغربية المهيمنة لغزو الفضاءات الثقافية لجميع الدول، واحترام مبدأ التنوع الثقافي الذي يقضي باحترام الحقوق الثقافية للشعوب ومراعاتها، وأضحى الآن يشكل جزءاً لا يتجزأ من الفكر الديمقراطي المعاصر؟ .

بعبارة أخرى، باعتبار أن العولمة إذا كانت تقع في قلب الثقافة الحديثة، كما تقع الممارسات الثقافية في القلب من العولمة - حسب تومليسون -⁸⁶، فإن الأمر ينطبق كذلك على قضية الديمقراطية وحقوق الإنسان، كقيم عالمية، يجدل هذا التموقع الثقافي.

⁸⁴ الشماس، عيسى، (2012)، *الثقافة والتربية في مواجهة العولمة*، (ص:117)، دمشق، منشورات اتحاد الكتاب العرب، سلسلة الدراسات (14).

⁸⁵ الجابري، محمد عابد، *العولمة والهوية الثقافية، عشر أطروحات (العرب والعولمة)*، مرجع مذكور، ص:17.

⁸⁶ تومليسون، جون، (2008)، *العولمة والثقافة*، ترجمة د إيهاب عبد الرحيم محمد، (ع 354، ص:9)، سلسلة عالم المعرفة.

خلاصة:

يمكن القول من خلال تحليل القيم معجميا، أن المدلول اللغوي العربي لا يحمل مضامين وأبعاد ما تعنيه مفردة "القيم" في القاموس المعجمي والاصطلاحي المعاصر من معانٍ تخصصية دقيقة؛ لذلك قمنا بتوسيع دائرة البحث في المفهوم ليشمل حقولا معرفية لغوية أخرى، حديثة المنشأ، تتعلق بمفهوم القيم في الحقل الدلالي الثقافي المعاصر. وهنا تنشأ صعوبة تحديد المفهوم، جراء اختلاف ثقافة الباحثين إزاءه، كما يجعل تصنيفها أمرا صعبا.

وبعد استطراد مجموعة من التعاريف للقيم في شتى الحقول المعرفية، خلصنا إلى أن مفهوم القيم غني الدلالة لتشعب حقول اهتمامه، وتعدد المشتغلين فيه، من علماء الاجتماع والاقتصاد والسياسة والتربية وغيرها. وبالتالي، جعلت القيم تعرف اتجاهات فكرية مختلفة حولها، كما أن الوقوف على تصنيفها ساعد على التحكم في دراستها، وإبراز أهميتها على مستوى الفرد والجماعة.

أما الحديث عن منظومة القيم، ففرضه مجال دراسة القيم، إذ تبين أنه لا يمكن دراسة قيمة معينة لدى الفرد أو المجتمع بمعزل عن قيمه الأخرى، باعتبار ارتباطها - بدورها - بمجال سلوكه واهتمامه. هذا التصور للقيم من حيث نسقيته، هو ما سيسعفنا في بحثنا هذا، في جانبه التطبيقي المتعلق بمدى تعايش القيم الإسلامية والقيم العالمية، ومدى تواجدهما جنبا إلى جنب في كل من المنهاج الرسمي من جهة، والمنهاج الضمني من جهة أخرى. كما تبين أن القيم لا يمكن عزلها عن التربية، باعتبارها ثابته ورائها، وأنهما وجهان لعملة واحدة؛ وبالتالي، ضرورة الالتفات إلى بعض العبارات الخاطئة، والتي شاع استعمالها في الأدبيات التربوية من قبيل "التربية على القيم".

وفي إطار نسقية القيم أيضا، تناول الفصل علاقة القيم بالهوية والثقافة، باعتبارهما الركيزتين الأساسيتين، والذي يبنى عليهما كل إطار نسقي قيمي، مما ينتج عنه إشكالية الحفاظ على الهوية الثقافية، مع احترام التعدد الثقافي في سياقات العولمة وعالمية الحقوق الأساسية كقيم عالمية. والذي يشكل موضوع إشكالية أطروحة دراستنا هاته. وهذا ما جعلنا نتطرق في الفصل التالي إلى القيم من خلال كل من التصور الثقافي الغربي والتصور الثقافي الإسلامي.

الفصل الثاني: القيم في التصور الثقافي الإسلامي والتصور الثقافي الغربي

تحتل القيم بصفة عامة مكانة هامة في جل مجالات الفكر الإنساني المعاصر، حيث تتعدد مقارباتها، وبالتالي دلالاتها المعجمية والمصطلحية. هكذا نجد ارتباط تصور علماء الإسلام ومفكره للقيم بنظرة الإسلام الشاملة للعلم والإيمان والمعرفة، وأثرها في تنشئة الإنسان وتربيته، وتجلي هذا التصور في "علم السلوك"؛ حيث انبثقت فكرته عندهم من حقيقة مؤداها أن أحكام الشرع هي المعيار الصحيح الذي يتوجب أن يتحدد في ضوئه السلوك البشري السوي. ويمثل هذا التصور الأساس الذي تبنى عليه نظرية القيم في المنهج التربوي الإسلامي، وهي تختلف في جوهرها عن الفلسفات والمدارس الوضعية التي تعمل على إلغاء دور الدين أو تهميشه عند الحديث عن القيم وفلسفتها، حيث تجعل للقيم مصادر متنوعة متمثلة في الأحكام العقلية، والأنماط الاجتماعية التي تقوم على ما تعارف عليه أفراد المجتمع من أحكام قيمة⁸⁷.

ومن القيم التي عرفت ولا تزال تعرف جدلا في شرعية وجودها، نجد "القيم العالمية"؛ حيث لفظ "القيم" بما يحمل من التباس في دلالاته - وكذلك يقال بالنسبة إلى لفظ "العالمية" - يمنح بعدا إشكاليا جديدا للمفهوم التركيبي لهما. لذلك، عمدنا في هذا الفصل إلى تحليل هذا المفهوم، بتفكيكه أولا، للوقوف على ما تحمله مكوناته من دلالات مفهومية خاصة، ثم ثانيا، إلى تحليله من حيث علاقته المركبة بين اللفظين (أي: لفظ القيم ولفظ العالمية)؛ وما يطرحه كذلك، من قضايا كبرى، لتصنيفه ضمن سلم القيم، ووضعه ضمن سياقه أو بالأحرى، سياقاته التاريخية والفلسفية.

وبما أننا أمام نمط من القيم، والذي يرجع "أصل" مفهومه إلى الثقافة الغربية، فقد تناولنا هذا المفهوم اختصارا في "قيم المواطنة والديمقراطية وحقوق الإنسان" كتعبير لأجراً القيم العالمية، في المنظومة القانونية الدولية، وقضاياها التربوية الشائكة، حيث التقاء ما هو هوياتي ثقافي محلي، بما هو هوياتي ثقافي عالمي، كما هو في المنظومة التعليمية المغربية موضوع بحثنا هذا.

⁸⁷ الجلال، ماجد زكي، *تعلم القيم وتعليمها*، مرجع سابق. ص: 53.

1- القيم في التصور الثقافي الإسلامي

1.1- مفهوم القيم الإسلامية

يعتبر مصطلح "القيم الإسلامية" مصطلحا تربويا حديثا لم يرد استخدامه في التراث التربوي الإسلامي، ولم يسجل في قاموس مصطلحات التربية العربية والإسلامية. ويتضح من خلال استطلاع بعض التعريفات المقترحة "للقيم الإسلامية" أنها تأثرت في مجملها بالاتجاهات التربوية المعاصرة، حيث أسس مفهومها على بعدين هما: البعد "السلوكي"، والحكم الشرعي الذي يحكم به على هذا السلوك من حيث كونه حسنا أو قبيحا؛ كما تم اختزال تعريفها في مصطلح "الأخلاق الإسلامية" أو تمديدها وتوسيع دلالتها لتشمل مفهوم الإسلام ذاته⁸⁸.

ويتجلى هذا التأثير في مجموعة من التعريفات للقيم الإسلامية، نذكرها كالاتي:

- تعريف الشحات: القيم الإسلامية هي "حكم يصدره الإنسان على شيء ما، مهتديا بمجموعة من المبادئ والمعايير التي ارتضاها الشرع، محددًا المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك"⁸⁹.
- تعريف السويدي: "معايير تعبر عن الإيمان بمعتقدات راسخة مشتقة من مصدر ديني إسلامي، تملي على الإنسان بشكل ثابت نهجه السلوكي في المواقف المختلفة التي يعيش أو يمر بها، وهي إيجابية صريحة أو ضمنية يمكن استنتاجها من السلوك اللفظي وغير اللفظي"⁹⁰.
- تعريف القيسي: "مجموعة من المثل العليا والغايات والمعتقدات والتشريعات والوسائل والضوابط والمعايير لسلوك الفرد والجماعة مصدرها الله عز وجل. وهذه القيم هي التي تحدد علاقة الإنسان وتوجهه إجمالاً وتفصيلاً مع الله تعالى ومع نفسه، ومع البشر ومع الكون"⁹¹.

⁸⁸ الجلال، نفس المرجع، ص: 54.

⁸⁹ الشحات، أحمد حسن، (د ت)، الصراع القيمي لدى الشباب ومواجهته من منظور التربية الإسلامية، (ص: 20)، القاهرة، دار الفكر العربي.

⁹⁰ السويدي، وضحة، (1989)، تنمية القيم الخاصة بمادة التربية الإسلامية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية بدولة قطر، (الطبعة 1، ص: 30)، الدوحة، دار الثقافة.

⁹¹ القيسي، مروان إبراهيم، (1416هـ)، المنظومة القيمية الإسلامية، المكتب الإسلامي.

- تعريف الجلال: " مجموعة من المعتقدات والتصورات المعرفية والوجدانية والسلوكية الراسخة المحددة برؤية الإسلام مصدرا ومنهجاً، يختارها الإنسان بحرية، ويعتقد بها اعتقاداً جازماً، تشكل لديه منظومة من المعايير يحكم بها على الأشياء بالحسن أو القبح، وبالقبول أو الرد، ويصدر عنها سلوك منتظم يتميز بالثبات والتكرار والاعتزاز"⁹².

يتضح من هذه التعريفات للقيم الإسلامية، كونها⁹³:

- مستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية؛
 - معايير تحكم سلوك المسلمين مجتمعاً وأفراداً؛
 - معتقدات راسخة لدى الفرد بناء على قناعاته؛
- كما يمكن القول كذلك، أن القيم الإسلامية تأثرت بصورة مباشرة، من جهة، بالمفاهيم السيكولوجية والسوسيولوجية؛ ومن جهة أخرى، بالفهم الشخصي لمفهوم القيم، حيث يمكن القول أن مدلولها لا يتغير إذا أضيفت إليه كلمة "الإسلامية"، غير أنه في حقيقة الأمر يتحدد رؤية الإسلام وتصوراته المعرفية والوجدانية والسلوكية، وبمصادر اشتقاقها، وبمنهجها في غرس القيم واكتسابها.
- أما التعريف الأخير لمفهوم القيم الإسلامية فيقوم على ركنين هما:
- أولاً: "الإطار الفلسفي والإيديولوجي" الذي يتضمن توضيح الأصول المعرفية والوجدانية والسلوكية لتصور الإسلام للقيم من حيث طبيعتها، ومصادرها، وخصائصها، ومميزاتها.
- ثانياً: "الإطار الحضاري" الذي يعنى بتوضيح "منظومة قيم الإسلام الحضارية" في مقابل غيرها من المنظومات القيمية، حيث تبني هذه المنظومة على مصادر الشرع الإسلامي وتشتق منها، وتأخذ معانيها ومفاهيمها المحددة من منظور الفكر الإسلامي وتصوراته، مما يجعلها تتباين عن غيرها من المنظومات القيمية، إذ تتفق معها أو تفترق عنها.

⁹² الجلال، ماجد زكي، *تعلم القيم وتعليمها*، مرجع مذكور. ص: 55.

⁹³ عبد الحميد، أحمد علي، (2010)، *التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية*، (الطبعة 1، ص: 132) بيروت، مكتبة حسن العصرية للطباعة والنشر والتوزيع.

فالديمقراطية، والمساواة، واحترام الذات، مثلاً، هي قيم إنسانية توافقية، تتفق عليها المنظومات القيمية كافة وبخاصة في سماتها العامة، في حين نجد أن مفهوم هذه القيم قد يتنوع بين ثقافة وأخرى، فقيمة "المساواة بين الرجل والمرأة" مثلاً، قيمة عليا، ولكن مفهومها الإسلامي يختلف عن مفهومها الغربي في تفصيلاته ونظرياته، الأمر الذي ينشأ عنه صراع قيمي مفاهيمي حول هذه القيمة بين رؤية الإسلام ورؤية الغرب، أو بين "القيم الإسلامية" و"القيم العالمية" في بعدها الثقافي الغربي⁹⁴. وعليه، يمكننا أن نضع تعريفاً إجرائياً للقيم الإسلامية بناءً على ما سبق بأنها: مجموعة من المعايير المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية، التي توجه وتحكم سلوك الإنسان من حيث الرغبة فيه أو عنه، وهي منتظمة في مجالات العقائد والعبادات والمعاملات الاجتماعية والحضارية الإسلامية. وبذلك يكون هذا التعريف واضحاً في معالم اشتغاله الإجرائي، بخصوص نمط علاقة القيم بالثقافة الإسلامية المراد دراستها في هذا البحث.

1.2- المنظومة القيمية الإسلامية

تقوم منظومة القيم في الثقافة الإسلامية على التعاليم الدينية، وهذه هي السمة الفارقة لها عن غيرها من المنظومات التي لا تجعل للدين أي اعتبار في تشكيلتها القيمية؛ حيث نظرة الإسلام للقيم تقوم على الربط بين التصور العقائدي الإيماني وبين السلوك القيمي؛ فالعقيدة والسلوك مرتبطان بعضهما البعض، ارتباطاً وثيقاً لا تنفصم عراه، وتقرر أن السلوك الإنساني لا ينبعث من فراغ بل يقوم على قاعدة راسخة ثابتة من المعتقدات المعرفية والوجدانية تشكل الدافع الأقوى لما يصدر عن أنماط للسلوك ممثلة في الأقوال والأفعال، وبذلك يكون السلوك القيمي جزءاً مهماً يعبر عن جوهر الإيمان ومدى عمقه في النفس والعقل والقلب، ويكون مبعث القيم ودوافع التزامها أمراً كامناً في الإيمان الذي يتشكل نسيجه من المعتقدات والتصورات⁹⁵.

⁹⁴ الجلال، ماجد زكي، *تعلم القيم وتعليمها*، مرجع مذكور. ص: 56.

⁹⁵ الجلال، نفس المرجع، 57.

فما مصادر القيم الإسلامية، وما خصائصها، وما مكوناتها وأبعادها في إطار هذا التصور الديني النسقي للقيم ؟

1.3- مصادر القيم الإسلامية

تنظر الثقافة الإسلامية للقيم ككل الثقافات الدينية، من زاوية مختلفة عن الثقافة التي منشؤها الإنسان؛ إذ تقرر أن القيم ترتبط بالعقيدة والشرعية، وأن لها منظومة محددة في الكتاب والسنة، وعلى ضوءها يتم التعامل مع القيم الجديدة قبولاً أو تعديلاً أو رفضاً. وحتى تتضح الصورة نورد المصادر والأصول التي تنبني عليها منظومة القيم الإسلامية.

وفيما يلي المصدران الأساسيان للقيم الإسلامية (القرآن والسنة)، على اعتبار أن من الباحثين من يدرج الإجماع، والقياس ضمنهما، أما المصلحة المرسلة، والعرف⁹⁶، وشرع من قبلنا، إلخ؛ فهي كما هو معلوم في أصول التشريع الإسلامي، أصول مختلف حولها⁹⁷.

المصدر الأول: القرآن الكريم

يشكل القرآن المرجع الأساسي للقيم الإسلامية، حيث أحدث انقلاباً في النسق والبناء الاجتماعي للإنسان العربي؛ إذ حافظ على قيم كانت عند العرب كالكرم والعفة والعزة... وألغى قيماً أخرى كوأد البنات والرق والفوارق الطبقية... وأحياناً أخرى لم يبلغ القيم بل أعطاها أبعاداً جديدة، وأحيى قيماً قديمة كانت سائدة لدى أمم سابقة كالعدل والمساواة والحرية.

فالقرآن الكريم يمثل الرافد الأساس للقيم الإسلامية، حيث اشتمل على كثير من القيم يمكن تلخيصها في ثلاث قيم كبرى⁹⁸:

⁹⁶ من المعلوم في التشريع الإسلامي أن العرف أو العادة، تمثل مصدراً من مصادر القيم الإسلامية التشريعية الخاصة بالمعاملات، وهي ما يمنح القيم الإسلامية بعدها المحلي.

⁹⁷ بخصوص هذه الأصول، يمكن الرجوع إلى:

- زيدان، عبد الكريم، (1994)، *الوجيز في أصول الفقه*، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

- الجديدي، عمر، (1987)، *التشريع الإسلامي أصوله ومقاصده*، الدار البيضاء منشورات عكاظ، الطبعة الأولى.

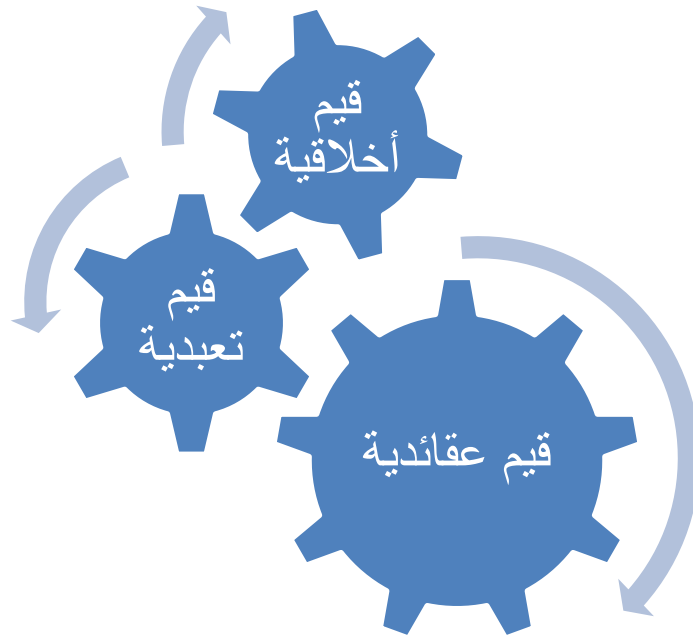
أ- قيم في تعامل الإنسان مع خالقه: تتمثل في قيمة التوحيد؛ فهي قيمة كبيرة تتفرع عنها قيم العبودية كلها بجزئياتها وتفصيلها، كقيمة التقوى، وطاعة الأوامر واجتناب النواهي، وغيرها؛

ب - قيم في تعامله مع نفسه: تتمثل في قيمة التزكية؛ والتي تندرج تحتها قيم متعددة كالصدق وطهارة القلب، وغيرها؛

ج - قيم في تعامله مع الناس: تتمثل في قيمة الحكمة⁹⁹، حيث تتفرع عنها قيم التعاون، والتآزر والتآخي، والإيثار، وغير ذلك فيما يدخل في تنظيم العلاقات العامة بين الناس.

ويمثل الشكل التالي نمط اشتغال القيم الإسلامية في إطار منظومتها الخاصة؛ حيث القيم العقائدية تعكس قيم المجموعة (أ)، والقيم التعبدية تترجمها قيم المجموعة (ب)، والقيم الأخلاقية في كل أبعادها الفردية والاجتماعية والحضارية تمثلها قيم المجموعة (ج). كما هو مبين في الشكل الآتي:

الشكل (أ): منظومة القيم الإسلامية وغط اشتغالها



⁹⁸ عبد الحميد، أحمد علي، التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية، مرجع مذكور، ص: 295.

⁹⁹ لفظ "الحكمة" هنا في استعماله القرآني وليس الفلسفي.

وهو النموذج التصنيفي للقيم الإسلامية الذي اعتمدناه في بحثنا هذا؛ باعتباره يشتمل على القيم الكبرى الحاكمة في التصور الثقافي الإسلامي. حيث تندرج تحته باقي القيم الأخرى، كالقيم الاقتصادية، والقيم البيئية، وغيرها.

المصدر الثاني: السنة النبوية

تمثل السنة النبوية المصدر الثاني من مصادر القيم الإسلامية، حيث جاءت حاملة لها في جانبها النظري والعملي. لذلك، يرجع إليها كل من يبحث عن تحديد أهداف التربية الإسلامية لصياغة الغايات النهائية والأهداف التربوية.

1.4 خصائص القيم الإسلامية

للقيم الإسلامية خصائص ومميزات تنفرد بها عن غيرها من النظم القيمية الوضعية، وهي كالتالي:

ربانية المصدر والمنهج والمقصد:

القيم في التصور الإسلامي ربانية المصدر (مصدرها الوحي الإلهي والنبوي)، كما أنها ربانية المنهج (اتباع تعاليم الوحي في النظر إلى الأمور) والغاية (استخلاف الإنسان المقترن بالتعبد والرضا)، ومن ذلك استمدت القيم الإسلامية معياريتها ومرجعيتها التفسيرية للأمور، باعتبار أصولها ثابتة غير قابلة للتغيير، وقد جاءت هذه الخاصية في آيات قرآنية كثيرة كالآتي: (وأنزلنا إليك الذكر لتبين للناس ما نزل إليهم ولعلهم يتفكرون)¹⁰⁰ و(قل هذه سبيلي أدعو إلى الله على بصيرة أنا ومن اتبعني)¹⁰¹ و(يا أيها الإنسان إنك كادح إلى ربك كدحا فملاقيه)¹⁰²، إلخ.

■ الاستمرار مع التجديد:

¹⁰⁰ سورة النحل (44)

¹⁰¹ سورة يوسف (108)

¹⁰² سورة الانشقاق (6)

وذلك باعتبار استمداد القيم من الوحي الخالد، وصلاحيته الزمانية والمكانية، وبما تحمله الشريعة من آليات اجتهادية استيعابية (القياس الفقهي واستعمالاته في تحقيق المناط).

■ المرونة والثبات:

حيث جمعت القيم الإسلامية بين التغيير والثبات، فالثبات في الأصول والأهداف والتغيير في الفروع والوسائل، فهناك قيم عليا ثابتة لا تقبل الاجتهاد أو التغيير، كالقيم العقائدية، والتعبدية، وهناك قيم أخرى، نسبية وهي المتعلقة بالنصوص الظنية الدلالة¹⁰³، يكون مجال الاختيار فيها واسع، الشيء الذي يمنحها مرونة في مواجهة مستجدات الحياة من مواقف وحوادث، يقتضي التعامل معها استعمال النظر والتأمل والاستنباط؛ ومن أمثلة هذه الخاصية قيمة "الشورى"، فهي قيمة ثابتة بالنص القرآني "وأمرهم شورى بينهم"¹⁰⁴، يجب تداولها في الحياة السياسية والاجتماعية، وتتمثل مرونتها في عدم تحديد شكل معين للشورى، يلتزم به الناس في كل زمان ومكان، فيتضرر المجتمع بهذا التقييد الأبدي¹⁰⁵.

أي، أن القيم الإسلامية مقاصديا، اهتمت بالنص على المبدأ والهدف، وتركت للإنسان اختيار الوسيلة والأسلوب الملائم لزمه وبيئته، ووضع وحاله.

■ الوسطية والاعتدال:

اتصفت القيم الإسلامية بوسطية متوازنة فلا إفراط ولا تفريط، وبذلك حققت التوازن بين الحياة المادية والحياة الروحانية، وهي بذلك تستجيب للفطرة البشرية في واقعيتها الكاملة، ومنه الآية القرآنية المتعلقة بالإنفاق والعطاء: "ولا تجعل يدك مغلولة إلى عنقك ولا تبسطها كل البسط فتقعد ملوما محسورا"¹⁰⁶، إلخ.

¹⁰³ نصوص تحتمل أكثر من وجه.

¹⁰⁴ سورة الشورى (38)

¹⁰⁵ تبقى هذه الرؤية الدينية مقبولة في مجالها المقاصدي، إلا أنها تكون غير ذات معنى في الرؤية الدينية التي تعتمد حرفية النصوص

في مذهبها التأويلي.

¹⁰⁶ سورة الإسراء (29)

■ الشمول والتكامل:

تتميز القيم الإسلامية بشموليتها لجميع جوانب الحياة، سواء في علاقة الإنسان مع خالقه، أو مع نفسه، أو مع غيره ومحيطه؛ فهي شاملة لجميع فئات المجتمع، فلم تختص فئة دون فئة، فالصدق مثلا مطلب للجميع، والإخلاص والتقوى وغيرها من القيم، لا بد أن يلتزم بها جميع فئات المجتمع، كما تعني شمولية هاته القيم كونها شاملة لكل نواحي الدنيا والآخرة.

كما أنها متكاملة بشكل يجعل من بعضها أساسا وقوة تساعد على تطبيق البعض الآخر بنجاح ودون أدنى تعارض أو تناقض، فالإيمان بالله والالتزام بقيم الشريعة، يساعد على تطبيق قوانين السياسة والاقتصاد والاجتماع، ما لم تتعارض جوهريا مع مبادئ الشريعة..

■ الإنسانية:

تتعامل القيم الإسلامية مع الإنسان بوصفه مخلوقا مستخلفا مكرما، لذلك جاءت قيمها تتضمن ما ينظم علاقته بغيره، من أخوة إنسانية، وصدق في التعامل، وعدل ومساواة، بعيدا عن الظلم والاستغلال، وكل ما يشوه السلوك الإنساني، وذلك وفق معيار التفاضل القائم على التقوى.

■ الواقعية:

تتسم القيم الإسلامية بكونها واقعية في تعامل الإنسان مع نفسه، ومع خالقه ومع مجتمعه، كما راعت هذه القيم معرفة حقيقة وقدرة الإنسان. حيث راعت الطاقة المحدودة للبشر، واعترفت بضعفها، وبحاجاتها المادية والنفسية. وتتجلى هذه الواقعية من خلال عدة أمور¹⁰⁷:

- أن التكليف ضمن حدود الطاقة.
- رفع المسؤولية في حال النسيان أو الخطأ أو الإكراه التي لا يملك الإنسان دفعها.
- مراعاة مطالب الفكر والنفس والجسد، وعدم الإهمال ضمن حدود معينة.

1.5 مكونات القيم الإسلامية

¹⁰⁷ عبد الحميد أحمد علي، التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية، مرجع مذكور، ص: 295.

تتصور العقيدة الإسلامية الربط الوثيق بين الاعتقاد القلبي وبين السلوك القيمي، والمعبر عنه إسلامياً بالعمل الصالح، فالإيمان لا يعد كاملاً وراسخاً إلا إذا اقترن بهذا الأخير، ومنه الآية القرآنية: "إن الذين آمنوا وعملوا الصالحات أولئك هم خير البرية"¹⁰⁸، وغيرها من الآيات القرآنية، كما نجده كذلك في السنة النبوية. من هنا كانت قيمة التوحيد القيمة المركزية في المنظومة القيمية الإسلامية، إليها ترجع قيمة القيم تصوراً وسلوكاً.

من هنا يتبين كذلك، أن العقيدة الإسلامية هي التي تعطي منظومة القيم الإسلامية تميزها، ومنها تنبثق جميع القيم وتستمد شرعيتها وقوتها، وعلى أركان الإيمان المتمثلة في الإيمان بالله، وملائكته، ورسوله، وكتبه، واليوم الآخر، والقدر خيره وشره، يقوم بناء قيمي متسق الفروع، متعدد الجوانب. فمصادقية القيم ومستوى عمقها، وعوامل التزامها، إنما تعود في الحقيقة إلى درجة إيمان الإنسان بها، واعتقاده بصحتها، وإيمانه بمشروعيتها¹⁰⁹.

وعليه، فقد اعتمدنا في تعاملنا مع مكونات القيم الإسلامية فكرة نسقية القيم من جهة، إضافة إلى فكرة حاكمية القيم المركزية في التصور الثقافي الإسلامي من جهة أخرى، والمتمثلة في القيم العقائدية، والقيم التعبدية، والقيم الاجتماعية، والقيم الحضارية؛ حيث القيم الإسلامية الحضارية تندرج تحتها مجموعة من القيم الإسلامية الحقوقية، والتي بدورها تندرج تحتها القيم البيئية، كما سيأتي بيانها لاحقاً.

1.5.1 القيم الإسلامية العقائدية

العقيدة في اللغة من الفعل عقد، ويفيد عدة معاني، مثل: "الربط، الإبرام، الإحكام، الإلزام، التأكيد، التوثيق، الشدة بقوة، الضم، الجمع بين أطراف الشيء"؛ أما العقيدة في الاصطلاح العام فهي: "الإيمان الجازم والحكم القاطع الذي لا يتطرق إليه شك لدى المعتقد، وهذا معنى العقيدة العام

¹⁰⁸ (سورة البينة، 7)، كما نجد معناه كذلك، في: (فصلت، 8)، و(النحل، 97).

¹⁰⁹ الجلال، تعلم القيم وتعليمها، مرجع سابق، ص: 59.

بصرف النظر عن نوع الاعتقاد حق أو باطل¹¹⁰. أما العقيدة في الاصطلاح الإسلامي، فهي: الإيمان بالله، وملائكته، وكتبه ورسله، واليوم الآخر، والقدر خيره وشره.

1.5.2 القيم الإسلامية التعبدية

تعتبر العبادة أداء الحق الإلهي، فهي اعتراف لفقر الإنسان وحاجته إلى خالقه، وبالتالي التوجه إليه بالعبادة والشكر دليل صلة الإنسان بخالقه، إجلالا لألوهيته. وتتمثل في شعائر كبرى، كالصلاة، والزكاة والصيام والحج..

وتتعمق القيم الإسلامية في المجتمع من خلال التنفيذ الجماعي لهذه العبادات لانسجام وحدة العبادة مع وحدة المعبود في كامل صور الإبداع والاتساق، ويجد كل ذلك أثره في سلوك الإنسان اليومي في كل مجالات الحياة.

1.5.3 القيم الإسلامية الاجتماعية

تتمثل في القيم النازمة للعلاقات الاجتماعية، فقد نبه الإسلام إلى أن مخالطة الناس والصبر على أذاهم، والنصيحة لهم والعفو عنهم، والمسارة إلى فعل الخير المفيد للأمة يعتبر ذلك من مكارم الأخلاق. إلا أنه يجب التنبيه - كما ذهب إلى ذلك الباحث الانثروبولوجي والسوسيولوجي المغربي الخطيبي¹¹¹ - على أن "هناك قيما تقليدية للحضارة المغربية، بعض ملامحها لا يصدر عن سلوك ديني فقط، بل يصدر أيضا عن خصال التضحية التي تسمى بالتفاني، وهي التي تحدد في روح المعاناة والوفاء للذات"، لذلك سنتعامل مع القيم الاجتماعية في منظورها الإسلامي، بالوعي بالتكامل الحضاري الإنساني الممتد البناء، والمتمثل في الحديث الشريف: "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق".. ومن هذه القيم الاجتماعية: القيم الأسرية، وهو مجال لتمثل القيم الإسلامية الموجهة للسلوك العام داخل المحيط الصغير (الأسرة)، أولا من حيث تنظيم العلاقة بين الأزواج وبين كل واحد منهم والأبناء، ثم بين كل هؤلاء وذوي الأرحام، ثم تتوسع الدائرة إلى الجار الجنب والصاحب بالجنب، فإلى

¹¹⁰ حسين سمير، محمد، (1983)، تحليل المضمون، (ص:18)، القاهرة، عالم الكتب.

¹¹¹ الخطيبي، عبد الكبير، (2003)، المغرب العربي ومجتمع الحداثة، (ط2، ص:18)، الرباط، منشورات عكاظ.

المحيط الاجتماعي الواسع. وتحكم كل هذه العلاقات قيم الاحترام والتوقير والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والتناصح وحب الخير للناس، والتضحية من أجل الصالح العام، والإحسان والتكافل والتآزر والتزاور وغيرها.

1.5.4 القيم الإسلامية الحضارية

يمتلك الإسلام منظومة من القيم الحضارية النازمة للسلوك الإنساني أفراداً وجماعات، إذ " بدون قيم حضارية لن تكون هناك هوية، وبدون هوية مرجعية ذاتية لن يكون هناك مشروع ولا تفتح على العالم في اختلافه وتنوعه"¹¹²؛ حيث تستند هذه القيم الحضارية إلى المرجعية الإسلامية القائمة على مبادئ الاستخلاف والتسخير والمسؤولية، ومن بينها¹¹³:

- القيم العلمية والمعرفية (قيم التفكير والتدبر والتأمل والاستبصار وأخذ العبرة)؛
- القيم الوقائية والصحية: تبدأ بقواعد حفظ النسل كضرورة من الضروريات الخمس في الشريعة الإسلامية؛
- القيم الحقوقية: تبدأ أولاً بالتربية على احترام حقوق الله، لأن من لا يحترم حقوق الله لا يمكن أن يحترم حقوق غيره، ثم التربية على احترام حقوق الإنسان، وبعد ذلك تأتي حقوق المحيط على الإنسان من حيوان ونبات، باعتبارها كائنات مسخرة لا تقبل العبث ولا الإسراف وإنما تستغل بالعدل والقسط والإحسان¹¹⁴؛
- القيم المالية والاقتصادية: وهي منظومة قيم موجهة للفعل الاقتصادي للمسلم وأساسها قيمة الاستخلاف..

¹¹² الخطيبي، عبد الكبير، نفس المرجع، ص:19.

¹¹³ الصمدي، خالد، (2008)، *القيم الإسلامية في المنظومة التربوية، دراسة للقيم الإسلامية وآليات تعزيزها*، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-إيسيسكو-

¹¹⁴ وفق هذا التصنيف للقيم الإسلامية، يمكن الإشارة هنا إلى أن القيم البيئية تندرج ضمن القيم الحقوقية، والتي بدورها تندرج ضمن القيم الحضارية.

2- القيم العالمية في التصور الثقافي الغربي

أولاً: مفهوم القيم العالمية

يتسم لفظ "القيم العالمية" بنوع من الغموض في ضبط تحديده المفهمي، ولعل ذلك راجع بالأساس إلى الالتباس الذي يعرفه مفهوم القيمة في حد ذاته، والذي يتضمن ما هو أخلاقي، وفردى، ونسبي؛ حيث صعوبة إسقاط المفهوم على ما هو جماعي.

يمكن القول أن هناك طريقتين للبرهنة على انخراط الناس في معايير قيمية ذات ملمح عالمي: إما الإقرار بمعايير وبقيم عالمية، هي مفروضة على الناس بغير رضاهم؛ أو الإقرار بأن هناك اتفاقاً بين كل المهتمين، هو الذي وراء هذه المعايير العالمية للقيم. ففي الحالة الأولى، العالمي والكوني الموجود بذاته هو الذي يؤسس للتوافق، وفي الحالة الثانية، التوافق هو الذي يوجد ويمنح شرعية هذا العالمي والكوني¹¹⁵.

وفي ظل جدل الارتباط الذي بين القيم العالمية وبين الفعل الإنساني، يمكن القول أن:

- القيم عالمية تتجاوز الناس، وهو المتمثل في الديانات السماوية الثلاث (اليهودية والنصرانية والإسلام)؛ حيث ترجع في أخذها للقيم من خلال أصلها السماوي المقدس، والذي يهتم الناس كافة.

- القيم ليست عالمية وإنما للناس دخل فيها، حيث من منظور انتقائي، لا يمكن أن تكون القيم إلا تفضيلية منتقاة.

- القيم بالإضافة إلى عالميتها، لها علاقة بالفعل الإنساني، وأن الإنسان يتدخل في صنعها أو تعديلها أو العمل على انقراضها، وهو التصور الذي انحدر منه مفهوم حقوق الإنسان المنبثق من اتفاقيات المجموعة الدولية في 1948، في إعلانها العالمي لهذه الحقوق للأمم المتحدة، والتي أقرت مبدأ علمانيا وعالميا في تعريفها لها حيث: " الإنسان كشخص مستقل هو القيمة القصوى".

¹¹⁵ Hottoit, Gilbert ., (2005), *La science entre valeurs modernes et postmodernité* : conférence au Collège de France, Paris, Vrin, p.96.

ويبين الجدول الآتي طبيعة هذا الارتباط الذي بين القيم ومصادرها¹¹⁶:

جدول رقم (1): القيم من حيث علاقتها بمصدرها

المصدر	القيم	
	تفضيلية منتقاة	عالمية
قيم مصدرها خارج الفعل الإنساني/Hétéronomie	الطائفية الدينية/ Communautarisme religieux	ديانات كبرى ذات خاصية عالمية
قيم مصدرها الإنسان/ Auto nomie	الطائفية الثقافية/ Communautarisme culturel	حقوق الإنسان

وعليه، فالقيم الوحيدة التي يمكن تعليمها، هي القيم العالمية حسب الفيلسوفين: بوترز Peters وروبول Reboul في حين هناك آخرون يشككون في وجودها. بينما هناك من الأطفال من يستوعب ذلك: فطفل السنة الثالثة من العمر مثلاً، يمكنه أن يستوعب الفرق الحاصل بين القواعد الخاصة بالعري/ nudité من جهة، و القواعد الخاصة باحترام الآخر (عدم إيذاء الآخرين)، من جهة أخرى. وهذا ما سجلته التجارب الذي حققها Turiel (1983)، أن الأطفال يفهمون هذه القواعد الأخيرة (احترام الآخر) بشكل أكثر بالنسبة للقواعد المرتبطة بالأولى، كما أنها أكثر تنافسية¹¹⁷.

بعبارة أخرى، هناك أبحاث حول المسؤوليات العقلية والأخلاقية لدى الأطفال أثبتت وجود تشابه في مجموع الثقافات، وبالتالي مدخلها العالمي. غير أن هناك عناصر قيمية ما، كالشرف، والاحترام، المسؤولية، التعاون والعواطف، هي تبقى خاصة بكل ثقافة لدولة ما، أو لمجموعة ما. في

¹¹⁶ Svandra, Philippe., (2005), *Comment développer la démarche éthique en unité de soins*, op. cité .

¹¹⁷ Schleifer, Michael et Victoria Talwar., (2008), *Science et religion en éducation, comment répondre aux questions des enfants*, Montréal, (p.102), Presse de L'Université du Québec.

أغلب الأحيان تتحول هذه العناصر إلى عوائق عندما يطلب الكشف عن الأبعاد العالمية لهذه القيم والأفعال الوجدانية.

بالإضافة إلى المدخل الأخلاقي لعالمية القيم، هناك من يذهب إلى أن عالمية القيم تفهم من خلال خاصيتها العقلانية، بمعنى كونها تتأسس من خلال العمليات المعرفية/ الذهنية *cognitives* للمساواة و التبادل¹¹⁸.

يمكن القول بالتالي، إن التطرق إلى تحديد مفهوم "القيم العالمية"، يقتضي ضرورة تحديد مكوناته، أي لفظ "القيم" ولفظ "العالمية"؛ أما اللفظ الأول فقد تطرقنا إليه في الفصل الأول من البحث، وأما اللفظ الثاني أي لفظ "العالمية" فيتحدد كالاتي:

يحدد الموقع المعجمي (*Internaute.com*) مصطلح العالمية بكونه: "ايدولوجيا يقتسمها الكل، تتأسس على ما هو حسن وقبيح".

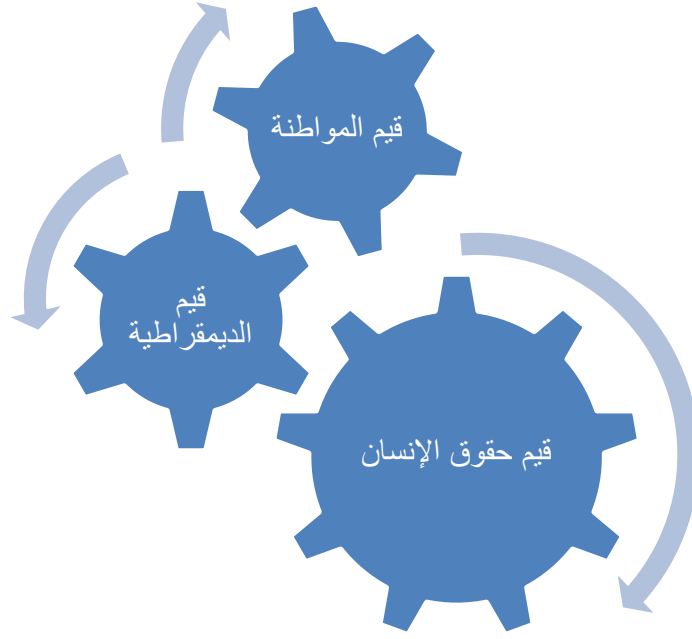
بعبارة أخرى، لفظ "عالمية" يرتبط مفهومه بكل ما له علاقة بالعالمي، حيث المفهوم يرجع إلى كل التوافقات المؤسسة بشكل مشترك. وعليه، يمكن تحديد مفهوم القيم العالمية باستحضار المفهومين المتعلقين بالقيمة والعالمية، كونها: "قيم مكونة من معايير سلوكية ضمنية والتي تبدو ضرورية للعيش في مجتمع يسوده السلم". هذه المعايير ضرورية رغم اختلاف منطلقات الأفراد ومرجعياتهم الثقافية، ما دام هناك قاسم مشترك قيمي، بغض النظر عن انتماءاتهم وهوياتهم؛ من هنا تكتسي القيم العالمية خاصيتها المشتركة اجتماعيا. أي، أن القيم العالمية تتأسس على الفكرة التي تقول بأن "كل الناس لديهم نفس القيمة الأخلاقية؛ وبالتالي، ينبغي اعتبار كل الناس سواسية فيما بينهم"¹¹⁹.

أما بخصوص اشتغال منظومة القيم العالمية، المتمثلة في المواطنة والديمقراطية وحقوق الإنسان، فهي ككل المنظومات القيمية تشتغل وفق نمطها الثقافي الذي يميزها عن الأخريات، كما يبينه الشكل الآتي:

شكل (ب): منظومة القيم العالمية وآليات اشتغالها

¹¹⁸ Pagoni-Andréani, Maria., (1999), *Le Développement Socio-Moral, Des Théories à l'éducation civique*, Presse Universitaires du Septentrion, p.21.

¹¹⁹ HUGMAN, RICHARD., 2013, *CULTURE, VALUES AND ETHICS IN SOCIAL WORK*, op. cité, p.6.



ثانيا: هل هناك قيم عالمية؟

القيم الإنسانية مبدئية، هي قيم موجهة لسلوك وتصرف الإنسان، مانحة إياه معنى لوجوده، ولعلاقته بالآخرين؛ وهي بهذا الوصف شاملة لجميع نواحي حياته، الفردية والاجتماعية، المحلية والعالمية.

لكن عندما نضيف صفة "العالمية" أو "الكونية" لهذه القيم، تتغير طبيعة هذه الأخيرة، حيث تتسع دائرتها، وتصبح أكثر تعبيرا عن تخطي المكان والزمان، وأكثر التصاقا بما هو مشترك بين شعوب الثقافات المختلفة.. وهنا يتبادر السؤال التالي: هل يمكن الحديث أولا، عن "قيم كونية" عابرة للثقافات والحضارات؟ أم أن هذه القيم مجرد فرية، ومجرد عبارة "ليس لها من معنى إلا المعنى الإيديولوجي الذي يخفي أغراض من يروجها ويروج لها. فهل تبنتها شعوب الأرض كلها، وهل يمكن أن تبني قيما واحدة صنعها لهم بشر مثلهم؟"¹²⁰. حيث تتلخص دعوى فرية وجود "كونية للقيم" ذات مصدر بشري، في كون "المنظومة التي أساسها موثيق ما يسمى بحقوق الإنسان التي أقرتها

¹²⁰ بلفقيه، محمد، (2007)، *العلوم الاجتماعية ومشكلة القيم، تأصيل الصلة*، (الطبعة الأولى ص:254)، منشورات المعارف.

هيئة الأمم المتحدة بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، من المعلوم أن تلك المواثيق، وما تنبني عليه من مبادئ، قد أملتتها قوى دولية بعينها، ولم يكن فيها لأغلبية الدول والشعوب رأي. وحتى لما أخذت دائرة المشاركة تتوسع ظلت وجهة نظر الغرب الرأسمالي هي الطاغية¹²¹. وفي السياق ذاته نجد من يقول: "إن الفرق بين عالميتنا وعالميتهم كبير جداً، فليس كل من ادّعى العالمية أو تكلم على بعض الأزمات من منطلق (Universal) أو (Global) أو (International) هو مناد بالعالمية كما نفهمها وندركها بل معظم تلك النداءات أو كلها صادرة عن إيمان بمركزية الغرب"¹²².

بعبارة أخرى، إن مصطلح القيم الكونية/العالمية من هذا المنظور، يبدو غير صحيح، لا لأنه لا توجد قيم مشتركة بين البشر يمكن الاتفاق عليها- بحيث لا يختلف عاقلان بفطرة سليمة وطوية حسنة على أن العدل جميل والظلم قبيح...- بل لأن القيم التي تنادي بها مواثيق الأمم المتحدة لم تقف عند هذه المبادئ التي تجمع عليها النفوس السوية، فتعتدها إلى قضايا لا تحظى بموافقة كل المجتمعات مثل الحريات الشخصية التي تبيح الزنا والشذوذ الجنسي.. أو حرية التملك المطلق التي تسمح بتجارة الخمر أو بالقمار، وتجرم المتاجرة بالمخدرات¹²³. أضف إلى ذلك أن "المجتمعات (المدنية) والمستقرة لا تجيز لأفرادها الاستمتاع بملك الغير كجني الثمار وغير ذلك؛ إذ يسمى ذلك بسرقة، خلافاً للمجتمعات الرحالة وغير المستقرة مجالياً؛ حيث هذه القيمة غائبة، لأنهم لا يعرفون الملكية الخاصة الفردية، فعدم قطف الثمار والمروء على الأرض كيفما كانت ملكيتها تشكلان خطراً على أفراد هذه المجموعات؛ ومن ثمة، إيجاز ما هو محرم عند الآخرين"¹²⁴. لكن، وعلى مستوى آخر،

¹²¹ بلفقيه محمد، نفس المرجع، ص: 254.

¹²² العلواني، طه جابر، (2004)، *أبعاد غائبة عن فكر وممارسات الحركات الإسلامية المعاصرة*، (ص: 51) القاهرة، دار السلام.

¹²³ بلفقيه محمد، نفس المرجع، ص: 255.

¹²⁴ بن العزيمة، علال، (2011)، *أطروحات الصراع والثاقف في زمن العولمة، صراع الحضارات والثقافات والقيم*، (الطبعة الأولى، ص: 57)، منشورات عالم التربية.

ومادامت القيم وليدة حاجات الأفراد، أي نابعة من ثقافة أساسية معينة، محددة تاريخيا وجغرافيا؛ أليست بذلك، نسبية في بعض أبعادها لا في مطلقها؟.

وعليه، يتضح من خلال هذا النقد، من منظور سوسيو ثقافي، لادعاء كونية للقيم في ظل سياسات جديدة للعلاقات الدولية، أن ما يعيق إمكانية الحديث عن تقاطع كوني مشترك للقيم، هو كون هذه الأخيرة، تعبر عن توافق دولي أممي، لكن بتمثيلية رأسمالية مهيمنة، وهو ما يسمح بضرورة التحفظ من نتائج هذه الاتفاقيات. لكن، ومع افتراض توازن تمثيلي أممي، هل يمكن الحديث عن قيم معبرة عن حقيقة كونية للقيم؟ بعبارة أخرى، هل يمكن للسياسات الدولية في تدبير التنوع أن تتصل من فرض قيمها العليا مقابل فرض قيم شعوبها حقيقة كقيم أساسية، قاعدية؟.

هكذا نجد من ينتقد قيم الثقافة العليا، في إمكانية اعتبارها قيما كونية تعبر حقيقة عن المشترك القيمي الإنساني، ما دامت تعكس خطابات سياسية ثقافية عليا، وليس أفقا ثقافيا قاعديا مشتركا للحضارات والثقافات لدى مختلف الشعوب والأمم، بحيث لا يشكل ضغطا اجتماعيا عليها، لأنه ينبع من ذاتيتها وفرديتها. ذلك أن "قيمة الكرامة واللباقة وحسن التصرف واحترام الآباء وإغاثة الضعيف، نجدها في كل المجتمعات مثلها مثل قيمة المساواة والتعاون واحترام الآخرين، وكلها قيم فردية وجماعية، وهي قيم محورية أو قاعدية"، كما أن "قيمة التسامح والتفتح على الآخر وقيمة احترام حقوق الطفل والمساواة بين الرجل والمرأة واحترام الطبيعة وغير ذلك من القيم الكونية". و"قيم احترام الجار وإغاثة الضعيف أو التضامن وما ماثلهما، قيم شاملة ومشاركة بين أفراد كل المجتمعات، وإن اختلفت مظاهرها". فهي قيم مستحدثة من طرف الهيئات الدولية، تمثل جيلا ثالثا من القيم؛ فمصادرها، كالقيم الثانوية، موجودة ضمنا في القيم القاعدية؛ وما منادة البعض بها اليوم إلا استدراكا لأخطاء تاريخية وقعت في حق الإنسان والطبيعة. وعليه، يمكن القول إن من مظاهر القيم الكونية المشتركة أنها

قيم أساسية ذات أهداف جماعية، تعكس عاطفة جماعية، أو شعور جماعي، يحدث لما تكون ردة فعل العديد من الأفراد متشابهة في المظهر والحدة¹²⁵.

خلاصة:

إذا كانت القيم تتسم بنسقية ما، تجعلها متماسكة فيما بينها ومتكاملة، فإنها وإن كانت مشتركة بين العديد من الناس رغم اختلاف ثقافتهم وهوياتهم، فإن المتغير فيها هو الموجه لها، والذي قد يكون الدين أو العقل، وليس جوهر محتواها كقيمة "التعاون" مثلاً، كما تم توضيحه سابقاً. أما علاقة القيم بالأخلاق، ففي الثقافة الإسلامية هي من باب تحصيل حاصل، حيث مفهوم الأخلاق يتعامل معه بتبسيط دلالي لا يخرج عن فكرة السلوك/ الآداب؛ في حين يتم التعامل معه في الحقل الثقافي الغربي بنوع من التعقيد، نتيجة التقدم الذي عرفه حقل العلوم الإنسانية، والعلوم الحقة (على سبيل المثال: أخلاقيات علم الأحياء bioéthique).

أما الثقافة الإسلامية في تصورها للقيم، فهي لم تخرج عن محتوى هذه الاتجاهات للقيم (كونها: معيارية، تفضيلية، فردية، جماعية، نسبية، مطلقة...). كما تبين أن مصطلح القيم الإسلامية، مصطلح جديد، لم يخرج عن تأثيرات الاتجاهات التربوية المعاصرة، وإن كان يتأسس على مكوني السلوك والحكم الشرعي.

كما وقفنا على أربع مكونات ناظمة للقيم الإسلامية، وهي: مكون العقيدة، ومكون العبادة، والمكون الاجتماعي والمكون الحضاري. وهذا ما يمكن أن يترتب عنه نوع من الالتباس والغموض في تقدير "عالمية" القيم الإسلامية، و"عالمية" قيم الديمقراطية وحقوق الإنسان.

¹²⁵ بن العزيمة، مرجع سابق، 56

يمكن القول كذلك، إن لفظ "القيم العالمية"، في التصور الثقافي الغربي، اتسم بنوع من الغموض في ضبط تحديده المفهمي، والذي يرجع بالأساس إلى الالتباس الذي يعرفه مفهوم القيم في حد ذاته، والذي يتضمن ما هو أخلاقي، وما هو فردي وجماعي، ونسبي ومطلق؛ وما تركه كذلك، جدل الارتباط الذي بين القيم العالمية وبين الفعل الإنساني وبشرية مصدرها. كالمتمثل في قيم حقوق الإنسان من منظورها الإنساني العالمي. فما هي قيم حقوق الإنسان؟ وكيف نشأت؟ وكيف اكتسبت مشروعيتها الدولية، وصبغتها العالمية؟ وهل تتباين قيمها بين مرجعية ثقافية وأخرى؟.

الفصل الثالث: حقوق الإنسان بين المنظومة الثقافية الإسلامية والمنظومة الثقافية الغربية

حقوق الإنسان في ارتباطها بالقيم كموجهات للسلوك الإنساني، تنطلق من فكرة نبذ الظلم مهما كان مأتاه؛ وبالتالي، من وجوب الدفاع عن المظلوم لتحقيق كل الضمانات التي تحميه من التجاوزات والتي تقوم على الحرية والمساواة والعدل. أي على قيم عالمية تضمن للإنسان الحياة والأمن والتوازن والاستقرار، باعتبار أن كل الناس سواسية مهما كان جنسهم أو لغتهم أو عقيدتهم. وهذه الحقوق ضرورية للناس لكونهم بشرا، وإن غيابها يفقدهم إنسانيتهم. فهي إذن، متجذرة في طبيعة الإنسان باعتباره الكائن الوحيد الذي يتصرف بعقله، والذي يقوم تطور عالمنا وتقدمه على قدرته على التفكير والتمحيص والتحليل. مما يميزه عن بقية الكائنات ويجعله حريا بجميع القوانين الضامنة لحقوقه.

كما عرف مفهوم حقوق الإنسان اتساعا ملحوظا، إذ لم يعد يخص البعد السياسي والمدني فحسب، بل يشمل كذلك أبعادا اقتصادية واجتماعية وتربوية وثقافية، عاكسا بذلك التطورات التي مر بها العالم خلال العقود الأخيرة. حيث أصبح الحديث عن الحقوق المدنية والسياسية، وكذلك الحريات الأساسية، كحرية العقيدة والرأي والتعبير والاجتماع والتجمع. إذ لا بد من هذه الحريات لتقدم البشرية وتحقيق تنميتها.

فما مفهوم حقوق الإنسان؟ وما إشكالية عالمية قيمها؟ وما الأسس الفلسفية والتاريخية التي كانت وراء نشأة هذه القيم الحقوقية الإنسانية؟ وما منشأ الخلاف الدائر بصدد جدل العالمي والخصوصي لقيم حقوق الإنسان؟ وما علاقة هذه الأخيرة بمنظومة القيم الإسلامية الحقوقية؟ هل هناك توافق أم تنافر بين التصورين الثقافيين الحقوقيين (نقصد بين الإعلان العالمي 1948، والإعلان العربي والإسلامي) لمنظومة حقوق الإنسان؟.

1- تعريف قيم حقوق الإنسان

احتل موضوع المواطنة والديمقراطية وحقوق الإنسان حيزا كبيرا وأساسيا في تاريخ الفكر السياسي الغربي القديم والحديث والمعاصر، بحيث أن الأدبيات الضخمة التي تناولت هذا الموضوع بالبحث والنقد والتطوير، جعلت منه نتاجا غريبا بدون منازع. ولكن هذا لا يعني أن فكرة الديمقراطية وحقوق الإنسان¹²⁶ هي قضية خاصة تتعلق بالحضارة الغربية، أو هي موضوع اهتمام المفكرين الغربيين دون غيرهم، لأن مفهوم الدولة الحديثة وما يستتبعه من مرتكزات نظرية وأشكال وآليات تطبيقية أصبح شائعا ومنتشرا، ومتحققا بنسب ودرجات مختلفة، في جميع أقطار العالم.

مفهوم حقوق الإنسان بهذا الاعتبار، أصبح تركيبة أساسية للثقافة الديمقراطية الغربية¹²⁷؛ حيث تنطلق فكرة حقوق الإنسان من اعتبار أن كل إنسان يكتسب حقوقا معنوية أساسية لكونه إنسانا. أي أنها حقوق شاملة عرفها الإنسان باعتباره ينتمي إلى الجنس البشري. وهي ترمي إلى حمايته من العنف والاستبداد، وبالتالي إلى ضمان حقه في الحياة، وذلك في إطار المصلحة العامة. فالإنسان بطبيعته ضعيف وهش، ليست له خلافا للحيوان، حماية طبيعية. وهو من أجل ذلك في حاجة إلى ضمانات تحميه من أخيه الإنسان¹²⁸. وعليه يمكن تعريف حقوق الإنسان - كما جاء في إحدى منشورات الأمم المتحدة، الصادر عن مركز حقوق الإنسان جنيف سنة 1989، وكذلك منشورات الأمم المتحدة، جنيف مايو 2003 - بأنها تلك "الحقوق المتأصلة في طبيعتنا، والتي لا يمكن بدونها أن نعيش كبشر. فحقوق الإنسان والحريات الأساسية تتيح لنا أن نطور وأن نستخدم بشكل كامل صفاتنا البشرية وذكاءنا ومواهبنا ووعينا، وأن نلبي احتياجاتنا الروحية وغيرها من الاحتياجات. وتستند هذه الحقوق إلى سعي الجنس البشري المتزايد من أجل حياة تضمن الاحترام والحماية للكرامة المتأصلة

¹²⁶ تكمن الإشارة هنا إلى أننا نتعامل مع مفهومي الديمقراطية وحقوق الإنسان في ارتباطهما، وعدم عزلهما عن بعضهما البعض، وذلك اعتبارا لنسقية القيم؛ وباعتبار أنه لا يمكن تصور قيام حقوق الإنسان في واقع لا ديمقراطي، الأمر كذلك يقال بالنسبة لمفهوم المواطنة في علاقتهما بالمفهومين الآخرين.

¹²⁷ Foreaux, Francis., (2010), *Dictionnaire de culture générale*, (P.110 ,) Paris ,Pearson Education France.

¹²⁸ المحجوبي، علي بن حسين،، (2003)، *حقوق الإنسان بين النظرية والواقع*، مجلة عالم الفكر، العدد 4، المجلد 31، ص: 8.

والقيمة الذاتية للإنسان" ¹²⁹. وقد نصت وثائق الأمم المتحدة، وخصوصا إعلان حقوق الإنسان الصادر سنة 1948 على أن حقوق الإنسان هي "الحقوق المتأصلة في طبيعتنا، والتي لا يتسنى من دونها أن نعيش عيشة البشر" ¹³⁰.

وتفيد هذه التعريفات، أننا عندما نستخدم عبارة "حقوق الإنسان" فإنما نفهم منها ونريد بواسطتها الدلالة على ثلاثة أبعاد ¹³¹:

أ. البعد الوجودي (دلالة الكينونة):

وذلك من حيث إن "حقوق الإنسان" هي قيم أو مبادئ تميز الكائن البشري عن غيره من الكائنات، فهو بطبيعته موجود عاقل وحر. وهو في الأصل كائن تتحدد كينونته بامتلاكه لذاته وإمكانياته الجسدية والفكرية، والتي له الحق في امتلاكها وممارستها، بل إن امتلاكها وممارستها ضروريان لتمييزه كموجود، ككائن بشري. وربما جاز القول، ولو مجازا، وباستلزام لغة الفيلسوف الفرنسي ديكارت: "أنا أمتلك حقوقا فأنا موجود".

ب. البعد الحيوي (دلالة الشخصية):

بعد دلالتها على الأساس الطبيعي الوجودي للكائن البشري، فإن عبارة حقوق الإنسان تدل على ممارسة الشخصية لحياة تستجيب لطبيعتها وأصلها. وهنا تتوقف هذه الاستجابة على نقل حقوق الإنسان من كونها قيما متأصلة في كينونة الموجود إلى ممارسات حيوية تسمح له بالتعبير عن مختلف أبعاد شخصيته كاملة، وعن جميع إمكانياته واحتياجاته الغريزية والذهنية والروحية.

¹²⁹ Peter, Elisa., (2008), *Les droits de l'homme et le système des Nations Unies : Des clés pour agir*, Nations Unies, Genève, CNUCED/SLNG.
(www.un-ngls.org/IMG/pdf/Des_cles_pour_agir.pdf)

¹³⁰ Frankovits, André., 2006, *L'approche fondée sur les droits de l'homme et le système des Nations Unies*, France, UNESCO. (unesdoc.unesco.org/images/0014/001469/146999f.pdf)

¹³¹ الانتصار، عبد المجيد، (2000)، *التربية على حقوق الإنسان*، مجلة فكر ونقد، الدار البيضاء، دار النشر المغربية، العدد 30، ص: 64-65.

ج. البعد الاجتماعي المدني (دلالة القانون):

حيث تحمل عبارة حقوق الإنسان دلالة على تنظيم المجتمع البشري لتلك الحقوق الطبيعية والأصلية بواسطة تشريعاته؛ وذلك بوضع قوانين تحمي الحقوق وتضمنها. إن هذا المستوى الاجتماعي المدني يستجيب إلى تطلع الإنسان المستمر لكي يحيا حياة تميزها الكرامة، وينعم فيها بالأمن، وبالتالي بكافة حقوقه.

من هنا تأتي علاقة حقوق الإنسان بالمواطنة وبالديمقراطية، باعتبار أن الحقوق المدنية والسياسية تخص الإنسان بوصفه مواطناً، أي بحقوق المواطن. إذ يصبح الإنسان بصفته مواطناً قادراً على التفكير في شؤون مجتمعه والمساهمة في إدارة بلاده وتحديد مصيرها على الوجه الذي يمليه عليه عقله ويرتضيه ضميره. وذلك في إطار نظام ديمقراطي يضمن له ممارسة الانتخاب والترشيح. كما تحميه من تجاوزات الحاكم، وبالتالي تدفع إلى إرساء مجتمع يقوم على الحرية والعدل والمساواة أمام القانون مهما كان عرقهم ولغتهم ودينهم¹³². و"كل حق من الحقوق يحمل مسؤولية مترابطة به؛ فعلى سبيل المثال إن حقي في التكلم بحرية يدل ضمناً على مسؤوليتك في عدم التلصص علي، كما أن حقك في الملكية الخاصة يدل بشكل ضمني على مسؤوليتي بعدم سرقتها، وأن أجبرك على استخدامها بالطريقة التي أريد. أي إن حماية حقوقي تتضمن احترامي لحقوق الآخرين"¹³³.

وعليه، فكونية الخطاب الحقوقي الإنساني¹³⁴، يمكن القول أنها تتكون من عدة مقومات:

أ- الكونية والشمولية المتمثلة في المضمون والمدلول ذاته والمتمثل في الكرامة والمساواة والعدل، وغيرها من القيم المثالية السامية التي تنادي بها الشرعية الدولية لحقوق الإنسان.

¹³² المحجوبي، نفس المرجع، 10.

¹³³ جبر سعيد، مرجع سابق، 199.

¹³⁴ سبيلا، محمد، (2010)، *الأسس الفكرية لثقافة حقوق الإنسان*، (ط 1 ص: 90-91)، الدار البيضاء/ بيروت، المركز الثقافي العربي.

ب- الكونية المتمثلة في مقصد الخطاب الحقوقي الإنساني نفسه من حيث أن هذه الحقوق موجهة لكل الناس، في كل بقاع العالم، لا إلى قوم دون آخرين، أو لثقافة دون أخرى، أو فئة دون أخرى سواء كانت فئة عرقية أو اجتماعية أو ثقافية أو غيرها. فالناس كأفراد للنوع البشري وكأعضاء متساوين، وكأملي العضوية في الإنسانية، هم المخاطبون، المقصود في هذا الخطاب.

ج- إن هذا الخطاب اتخذ صبغة عالمية قانونية من حيث أن كل دول المعمور إما أنها قد صادقت أو هي في طور الاتجاه نحو المصادقة عليه. فهو ليس خطاب معسكر دون آخر أو مجموعة حضارية دون أخرى. بل إن هذه المصادقة العالمية القانونية والرسمية عليه من طرف دول المعمور قد اكتسبته بالتدريج قوة القانون، ونقلته من مجرد كونه مثلاً جميلة، وقيماً يهدف الجميع إليها إلى كونه إحدى مصادر التشريع في معظم دول المعمور. والبيان العالمي نفسه (البند 27 و 29) يعلن أن هذه الحقوق كونية شمولية لأنها تتوجه إلى كل الأمم والشعوب، وإلى كل المنظمات الاجتماعية وكل الدول وكل الأفراد.

بعد الإحاطة بتعريف حقوق الإنسان، وعلاقة مفهومه بمفهوم المواطنة والديمقراطية، في إطار نسقية القيم ومنظوميتها، وبعد مناقشة كونية مفهومه، وعالمية قيمها، نتناول فيما يأتي تحليلاً لكل من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان 1948، والإعلان العربي والإسلامي لحقوق الإنسان، ليتسنى لنا معرفة حدود التقاطع والتنافر بينهما؛ بما يخدم أطروحتنا المتعلقة بمدى تواجد القيم العالمية والقيم الإسلامية جنباً إلى جنب في كل من المنهاج الرسمي (الكتاب الأبيض، التوجيهات التربوية لكل من مواد التربية الإسلامية، الفلسفة، التاريخ) والمنهاج الضمني (استطلاع آراء مجموعة من مدرسي هذه المواد الثلاث بخصوص منظومة حقوق الإنسان).

2 - حقوق الإنسان في الإعلان العالمي 1948

يتألف الإعلان العالمي لحقوق الإنسان من ديباجة وثلاثين مادة، ويقع نصه في أربع صفحات. وتنص الافتتاحية في الديباجة على أن "الإقرار بما لجميع أعضاء الأسرة البشرية من كرامة أصيلة فيهم، ومن حقوق متساوية وثابتة، يشكل أساس الحرية والعدل والسلام". وتؤكد الديباجة أن

تجاهل حقوق الإنسان سيؤدي إلى التمرد على الطغيان والاضطهاد، وأن احترامها سيعمل على تنمية علاقات ودية بين الأمم، وتحث الجمعية العامة جميع الأفراد والهيئات والدول على اتخاذ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان مثلاً أعلى مشتركاً ينبغي بلوغه والعمل على توطيد احترام هذه الحقوق والحريات¹³⁵.

وتشتمل المواد الثلاثين التي تلت الديباجة على أنواع الحقوق التالية:

- حق الإنسان في الحياة: ورد "حق الحياة" في الإعلان العالمي مرة واحدة في المادة الثالثة منه وهو مقترن بحق الحرية والأمان، ويمكن أن يفهم من ذلك الاقتتان أن حياة الإنسان لا تحظى بقيمتها الحقيقية ما لم يتمتع الإنسان بحريته وتضمن له سلامة شخصه. فقد نصت المادة الثالثة من الإعلان العالمي على أن "لكل فرد الحق في الحياة والحرية وسلامة شخصه".

- حق الإنسان في الحرية: للحرية أنواع متعددة كالحرية المدنية والحرية السياسية والحرية الفكرية... وقد عاجلها الإعلان العالمي جميعاً وكرسها حقاً مفروضاً للإنسان. والحرية المقصودة في هذه الفقرة هي الحرية الطبيعية التي تحرر الإنسان من عبودية الإنسان، فقد نصت المادة الأولى من هذا الإعلان ما يلي: "يولد جميع الناس أحراراً ومتساوين في الكرامة والحقوق..." وأكدت المادة الثالثة منه على أن: "لكل فرد الحق في الحياة والحرية.."، ونادت المادة الرابعة منه أنه "لا يجوز استرقاق أي شخص أو استعباده..". ويلاحظ أن الإعلان العالمي كان موفقاً في إقران الحرية بالحياة في المادة الثالثة منه، لأنه لا قيمة للحياة بدون الحرية.

- حق الإنسان في المساواة: يتناول الإعلان العالمي لحقوق الإنسان قضية المساواة بصور ملحة مفصلة في عدة جوانب يمكن إجمالها في ما يلي: إلغاء التمييز بجميع أنواعه (المادة الثانية)، المساواة

¹³⁵ القاسمي، علي، (2001)، *حقوق الإنسان بين الشريعة الإسلامية والإعلان العالمي*، سلسلة المعرفة للجميع، (ص: 45-46) الرباط، منشورات رمسيس.

بين الجنسين (المادة الثانية، والخامسة عشر)، المساواة أمام القانون (المادة السابعة: "الناس جميعا سواء أمام القانون").

- حق الإنسان في العدالة: يخص الإعلان العالمي هذا الحق بست مواد، من المادة السابعة إلى المادة الثانية عشر، ومنها: "وحقه في محاكمة عادلة، وحقه في الحماية من تعسف السلطة، وحقه في الحماية من التعذيب...".

- حق الإنسان في حرية التنقل وفي اللجوء: وقد ورد ذلك في كل من المادة الثالثة عشر (لكل فرد حق في حرية التنقل وفي اختيار محل إقامته داخل حدود الدولة...)، ، والمادة الرابعة عشر (حق التماس ملجأ في بلدان أخرى...).

- حق الإنسان في الزواج وتكوين أسرة: جاء ذلك في كل من المادة السادسة عشر، والمادة الخامسة والعشرون.

- حق الإنسان في التملك وفي حماية ملكه: وذلك في المادة السابعة عشر "لكل فرد حق في التملك..."، والمادة السابعة التي تتعلق بحماية المصالح المعنوية والمادية المترتبة على أي إنتاج علمي، أو أدبي...

- حق الإنسان في حرية التفكير والمعتقد والتعبير: " لكل شخص حق في الفكر والوجدان والدين..." (المادة الثامنة عشر)، و " لكل شخص حق التمتع بحرية الرأي والتعبير..." (المادة التاسعة عشر)، و " لكل شخص حق في حرية الاشتراك في الاجتماعات والجمعيات السلمية" (المادة العشرون).

- حق الإنسان في المشاركة في الحياة العامة وتولي المناصب: تجلّى ذلك في (المادة الحادية والعشرون) " لكل شخص حق المشاركة في إدارة الشؤون العامة لبلده..." و " إرادة الشعب هي مناط سلطة

الحكم، ويجب أن تتجلى هذه الإرادة من خلال انتخابات نزيهة تجري دوريا بالاقتراع العام وعلى قدم المساواة بين الناخبين وبالتصويت".

- حق الإنسان في العمل ومستوى معيشي لائق بالكرامة البشرية: ورد في (المادة الثالثة والعشرون) " لكل شخص حق في العمل، وفي حق اختيار عمله..." وفي (المادة الرابعة والعشرون) نقرأ "لكل شخص حق الراحة وأوقات الفراغ..." وحق في الضمان الاجتماعي..." (المادة الثانية والعشرون)، و" في مستوى معيشة يكفل ضمان الصحة والرفاهية له ولأسرته..." (المادة الخامسة والعشرون).

- حق الإنسان في التعلم: تمثل في (المادة السادسة والعشرون) " لكل شخص حق في التعلم، ويجب أن يوفر التعليم مجاناً، على الأقل في مرحلتيه الابتدائية والأساسية، ويكون التعليم الابتدائي إلزامياً..." و"يجب أن يستهدف التعليم التنمية الكاملة لشخصية الإنسان، وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية".

3- إشكالية عالمية معايير حقوق الإنسان

من المعلوم أن الجدل الدائر حول عالمية حقوق الإنسان هو على مدى الاختلاف الموجود بين القانون الدولي لحقوق الإنسان والممارسات الثقافية المحلية؛ حيث الجهود الدولية تتجه نحو محاولة إيجاد حل لهذا الإشكال لحساب النموذج المعرفي الدولي. وما دامت الشرعية الثقافية هي الأمر الحاسم للخضوع لإلزامات تلك الحقوق، فهي ذات أهمية من وجهة نظر عملية، حيث حقوق الإنسان يتم تجاهلها قطعاً، إن لم يكن لها معنى داخل ثقافة ما¹³⁶.

وعليه، يمكن القول- يضيف مورغن فوستر- إن إشكالية عالمية حقوق الإنسان تنبع من الاختلافات بين النزعة العالمية والنزعة الثقافية المحلية؛ حيث هناك ثلاثة أشكال في التعامل مع القضية الحقوقية:

¹³⁶ Morgan-Foster Jason., (2005), *Third Generation Rights : What Islamic Law Can Teach the International Human Rights Movement*, Yale Human Rights and Development, L J, Vol 8, <https://www.law.yale.edu/.../yale-human-rights-development-law.../v..>

أ - الكونيون (أصحاب النزعة الكونية) الذين يرون أن جميع حقوق الإنسان يمكن تطبيقها في كل الثقافات؛

ب - أصحاب الخصوصية الثقافية القصوى، الذين يرون أن التنوع الثقافي كبير إلى درجة يستحيل معها وجود أي نوع من المعايير العالمية المشتركة؛

ت - أصحاب النزعة الثقافية المعتدلة، الذين يقبلون بالاختلافات الثقافية، إلا أنهم يحاولون جاهدين إيجاد جوهر جامع للمعايير العالمية.

يمكن القول بالتالي، إن ما يمنح حقوق الإنسان عالميتها هو في إيجاد مجموعة من الحقوق المتساحمة مع الثقافة المحلية، وفي الوقت ذاته لا تقبل تلك الثقافة بشكل كلي؛ ما دامت كل ثقافة على حدة، لا يمكنها أن تتضمن كل الأجوبة العالمية التي تسعى إليها كل ثقافة؛ الشيء الذي ينسحب كذلك على ثقافة حقوق الإنسان التي تحتاج معاييرها الدولية أن تبدأ من مختلف النظم التشريعية.

أضف إلى ذلك، أن إشكالية عالمية حقوق الإنسان لا تزال قائمة ما دام هناك تصور إقصائي في الكتابات الغربية حول مفهوم هذه الحقوق ونتائجه المعيارية. لذلك يرى بعض الباحثين¹³⁷، كحل لتجاوز هذه الإشكالية: "ضرورة الاعتراف بأهمية الواجبات الإنسانية، والتي سوف تسهم في بلورة نواة مشتركة من القيم العالمية، تكون النظم المحلية غير الغربية أساسا لها". كما أن " بعض الثقافات تتلكأ في قبول الحقوق التي تتبناها معظم الدول باعتبارها أساسية. فإنه على العكس من ذلك تماما، فإن الثقافة الإسلامية ليست متخلفة في هذا المجال، بل هي رائدة؛ حيث إن خطابها التشريعي مقدر، ومقتدى به بهذا الصدد. وهذا من شأنه أن يمنح منظورا منعشا للتداول حول كونية حقوق الإنسان"¹³⁸.

¹³⁷ Ann, Elizabeth Mayer., (2007) *Islam and Human Rights: Tradition and Politics.. Muslim World Journal of Human Rights*, Vol.4, <http://www.bepress.com/mwjhr/vol4/iss1/art4>.

¹³⁸ Morgan-Foster Jason; *Third Generation Rights : What Islamic Law Can Teach the International Human Rights Movement*, ibid.

تستند إذن، فكرة حقوق الإنسان كقيمة عالمية على أن الحق الإنساني الواحد هو حقك في أن تعيش الحياة التي تختارها طالما أنك لا تخالف الحقوق المتساوية للآخرين، وهذه الرؤية تعود بنا إلى الظروف التاريخية التي برزت فيها بوضوح قيم حقوق الإنسان والمواطنة والديمقراطية وإلى الأسس الفلسفية التي قامت عليها. فما الأسس التاريخية والفلسفية لهذه القيم؟ وهل هي قيم نسبية تخضع لمنطق الواقع المتجدد، أم أنها مطلقة وثابتة متعالية عن التاريخ؟

4- الأسس التاريخية والفلسفية للقيم العالمية (قيم المواطنة والديمقراطية وحقوق الإنسان)

يمكن القول إن حقوق الإنسان "لم تكن عبارة عن كم ثابت لا يتغير، بل هي مفتوحة ومنتجة مع تحرك المجتمع الدولي والوطني، ومع التطور الاقتصادي والعلمي والتكنولوجي. كما تتحول مع ما يحصل للدولة من تطور على مستوى نشاطها الاقتصادي. ففي كل لحظة تاريخية تظهر حقوق تعبر عن واقعها الاقتصادي والسياسي والعلمي، وتعكس مدى تطور هذا الواقع، وحاجته إلى قواعد قانونية حقوقية تنظمه. فالجيل الأول كان معبرا عن العملية العاكسة لبداية سيطرة الإنسان على الطبيعة وظواهرها، كما جاء على المستوى الاقتصادي والاجتماعي ليقرر الحرية في المجال الاقتصادي للإنسان الفرد. ومنع الدولة من أي تدخل لعرقلة هذه الحرية. إنه يعبر بحق عن صورة الدولة الحارسة، التي عليها أن تصك النقود، وتقيم الأمن، وتسهر على العدالة، وهي تماما صورة الدولة الليبرالية. هذه الدولة التي تسعى على المستوى السياسي إلى إقرار المساواة القانونية لا الفعلية، وإقرار حق المواطنة للشعب بما تعنيه من مشاركة سياسية. وجاءت حقوق الجيل الثاني كتنظيم لواقع مغاير تماما للواقع الذي كانت فيه الدولة سلبية وليبرالية، وهو وضع جديد ملامحه تتبلور بتؤدة وتأن منذ نهاية القرن 19 لتأخذ مكانها في الحقل القانوني الحقوقي ولتستقر فيه بعد الحرب العالمية الأولى وفيما بين الحربين، كتعبير عن واقع سياسي واقتصادي جديد، وقد غيرت فيه النظرة إلى الدولة بالتركيز على ضرورة تدخلها لفعل شيء ما على هذا المستوى، عوض بقائها مكتوفة الأيدي أمام تفاقم المشاكل الاجتماعية والاقتصادية التي عانت منها الدول المشاركة في الحرب العالمية الأولى، وحتى غير المشاركة فيها والتي مستها نتائجها الكارثية. وهكذا بين اللحظتين طرأ تحول عميق على مهام الدولة كشخص

معنوي فانتقل دورها من القيام بالحراسة، إلى القيام بدور تدخلي. وتبع هذا التحول من مهمة إلى أخرى تغيير في مجال الحقوق والحريات¹³⁹.

4.1 الأسس التاريخية لقيم المواطنة والديمقراطية وحقوق الإنسان

لم تكن ولادة حقوق الإنسان والمواطن بالأمر الهين، إذ استوجبت أكثر من قرنين من المخاض، وبالتالي نضالات متوالية انطلقت من إنجلترا في القرن السابع عشر، وفي الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا في القرن الثامن عشر. وكانت الطبقات الصاعدة بهذه البلدان وراء هذه النضالات السياسية الهادفة. إذ أنها تعاني من الأنظمة السياسية والاقتصادية التي تنبني على الحكم المطلق وتكبييل الحريات وتعرقل بذلك نمو المجتمعات وتقدمها.

وقد وجدت هذه الطبقات ضالتها في الفلاسفة والمثقفين بصفة عامة، الذين عملوا على وضع نظريات جديدة تقوم على المواطنة بوصفها قيمة مطلقة، مفندة بذلك النظريات القديمة التي يقوم عليها النظام السياسي والاقتصادي والاجتماعي، والتي تعتبر أن الملوك يستمدون نفوذهم من الإرادة الإلهية، وبالتالي لا يمكن إلا تقديسهم وطاعتهم مهما كانت تصرفاتهم.

وكانت الطبقات الصاعدة في إنجلترا وفرنسا على وجه الخصوص وليدة النهضة الاقتصادية التي عرفت أوروبا الغربية منذ القرن السادس عشر إثر اكتشاف العالم الجديد وطرق لم تكن مألوفة لديها من قبل والتي فتحت أمام تجارتها آفاقا واسعة، مما أسفر عن بروز نمط من الاقتصاد اتخذ بعدا عالميا وأصبح يعرف بـ "الاقتصاد-العالم". وتغززت من جراء ذلك في إنجلترا وفرنسا فئات رأسمالية تركز على البعض من الفلاحين والصناعيين الأغنياء وفئة قليلة من النبلاء الأثرياء وخصوصا من التجار الذين أثروا من التجارة العالمية¹⁴⁰.

¹³⁹ كرمي، علي، (2000)، *الأجيال الثلاثة لحقوق الإنسان، قراءة في بعض عناصرها القانونية*، مجلة فكر ونقد، عدد 30. ص: 62.

¹⁴⁰ المحجوبي، مرجع سابق، ص: 11.

كانت هذه الفئات الصاعدة على رغم تفوقها الاقتصادي، مهمشة سياسيا. إذ بقيت تخضع لأنظمة سياسية تقوم على الحكم المطلق، محتكرة كل السلطات باعتبار استمداد نفوذها من العناية الإلهية، والتي سلبتهم حق الإسهام في تحديد مصيرها. وإلى جانب ذلك ساهمت الكنيسة في الترويج لتصورات لا تساعد على التقدم السياسي والاقتصادي مبررة استبداد هذه الأنظمة المتناقضة مع حقوق الإنسان.

وهكذا كان على الفئات الرأسمالية الصاعدة العمل على إزالة هذه العراقيل لتحقيق طموحاتها المتمثلة أساسا في تنمية أرباحها، والمشاركة في الحكم لإرساء نظام سياسي جديد ينبنى على الحرية والمساواة، وينتقل فيه السكان من طور الرعية إلى طور المواطنة، وعندما اصطدمت مساعيها برفض الارستقراطية ورجال الكنيسة المتشبهين بامتيازاتهم، سعت إلى إفتكاك السلطة منهم للقضاء على جميع العراقيل أمام بعث نظام سياسي جديد، مما استوجب الدخول في نضال سياسي طويل النفس اشتدت فيه الحاجة إلى أفكار ومبادئ جديدة لدحض المبررات الايديولوجية التي كانت تتحصن وراءها القوى المحافظة¹⁴¹.

وقد اضطلع بهذا الدور فلاسفة التنوير الذين احتضنتهم الفئات الرأسمالية الصاعدة ودعمتهم ماديا وأديبا. وبرز هذا التيار في بداية الأمر في إنجلترا التي كان لها نصيب الأوفر في التجارة العالمية، حيث شعرت طبقاتها الرأسمالية الصاعدة بحاجة إلى التغيير منذ القرن السابع عشر¹⁴².

بعبارة أخرى، - حسب الجابري- مع القرن السابع عشر أخذت الأمور تتغير: "لقد قطع العلم الحديث وعلى رأسه علوم الطبيعة أشواطا جديدة تماما من التقدم والازدهار. وأصبح لفكرة "القانون الطبيعي" معنى آخر: لم تعد تعني، كما كان الشأن عند اليونان، مجرد النظام والترتيب الذين

¹⁴¹ المحجوبي، نفس المرجع، ص:12.

¹⁴² لا يمكن تجاهل هذه الحقيقة التاريخية: فقد نشأت نواة حقوق الإنسان من مناهضة الأوربيين لمبدأ الدولة ذات السيادة المطلقة في القرنين السابع عشر والثامن عشر، والأخذ بمبدأ تحرر الإنسان من كل سلطة خارجية، تقمع حقوقه الطبيعية في التفكير والتعبير والاعتقاد، وهي مبادئ ظهرت في أوروبا في العصر الحديث، وأعطاهها فلاسفة الأنوار أبعادها الفكرية والروحية.

يسودان العالم، بل صار القانون الطبيعي وسيلة العقل البشري للسيطرة على الطبيعة: الإنسان هو الذي يكتشفه وهو الذي يستثمره لصالحه. العقل هو واضع القوانين، وقوانين العقل متطابقة مع قوانين الطبيعة، لأن الأمر يتعلق في الحقيقة بقانون واحد. لقد كانت الفكرة السائدة هي أن: "القانون كما هو في العقل الإلهي، يظهر في الطبيعة وفي العقل البشري معا، ولا تناقض بين الاثنين". العقل البشري هو واضع القوانين والقيم، يكتشف قوانين الطبيعة بعقله، أو لنقل في عقله، ويحدد القيم التي يجب أن يعمل بها الإنسان وفقا لطبيعة الإنسان نفسه"¹⁴³.

هذه الفكرة الحقوقية ستعرف تتويجها مع صدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان سنة 1948؛ حيث عرفت من خلاله هذه الحقوق ثورة في بعدها العالمي المؤسسي، أصبح بموجبه ملزما للأمم والدول الانصياع لبنودها وموائيقها العالمية؛ حيث " ستظهر حقوق الجيل الأول بشكل متأخر في القانون الدولي، وسوف يكون ذلك مباشرة بعد الحرب العالمية الثانية، إما من خلال ميثاق الأمم المتحدة أو بعد إرساء نظام الأمم المتحدة. ففي سنة 1948 وضع الإعلان العالمي لحقوق الإنسان كأساس لما سمي بالشرعية الدولية لحقوق الإنسان. وفي سنة 1966 وضعت اتفاقية الحقوق المدنية والسياسية بعد نقاش بطيء ولكنه عميق، استمر من 1948 إلى حدود 1966، كان ذاك النقاش عاكسا لصورة الصراع الحاصل على المستوى الدولي بين طرفي القمة الدولية (الاتحاد السوفياتي والولايات المتحدة). كما كان مركزا على ضرورة إصدار عهد واحد يشمل كل أصناف الحقوق الموجودة، أم لا بد من إصدار عهدين: واحد للحقوق المدنية والسياسية والثاني للحقوق الاقتصادية والاجتماعية. حسم هذا النقاش بإصدار وثيقتين دوليتين، إحداهما تهم الحقوق المدنية والسياسية في سنة 1966، وانتظرت كثيرا لكي تدخل حيز التنفيذ في سنة 1976"¹⁴⁴.

وهنا تجدر الإشارة إلى أنه بعد صدور هذا الإعلان العالمي، صدر البيان العالمي الإسلامي لحقوق الإنسان بباريس سنة 1981، أي بعد أكثر من ثلاثين سنة من صدور الإعلان العالمي

¹⁴³ الجابري، محمد عابد، (2000)، "حالة الطبيعة والعدوان أساس حقوق الإنسان" مجلة فكر ونقد، عدد 26، ص: 5.

¹⁴⁴ كرمي، مرجع مذكور، ص: 55.

الأول. وما يمكن استنتاجه من ذلك أن العالم الإسلامي كان أكثر تحابوا مع الإعلان العالمي. كما يعكس خصوصية ما في هذا المجال من منطلق الرؤية الدينية الإسلامية. فما هي الأسس الفلسفية التي سرعت من ظهور هذه الحقوق كقيم عالمية، عابرة للثقافات؟

4.2 الأسس الفلسفية للقيم العالمية

وجدت البورجوازية الإنجليزية ضالتها في الفيلسوف جون لوك (1632-1704) الذي كان بمنزلة المنظر لها، وبالتالي لثورة 1688 الناجمة عن الصراع بينها وبين الأرستقراطية التقليدية. وقد وردت نظريته السياسية خصوصا في كتاب صدر له سنة 1690 تحت عنوان "دراستان حول الحكم المدني" أكد فيه على الحقوق الطبيعية للإنسان، أي حقه في الحياة والحرية والمساواة والملكية.

هذه الحقوق تنبثق في نظره من القانون الطبيعي الذي تميز به الإنسان قبل قيام الدولة وسن التشريعات. فالناس كانوا في طورهم الطبيعي أحرارا وسواسية، ولكونهم عرضة للكوارث الطبيعية ولهجومات أعدائهم فقد أرغموا على العيش ضمن مجتمع، لكي يتمكنوا من حماية حقوقهم الطبيعية والتمتع بها، وذلك ضمن إطار عقد اجتماعي يتخلى بموجبه كل شخص عن سلطته لفائدة سلطة الجماعة الضامنة بدورها لجميع حقوقه.

فلا بد إذن لترسيخ هذه الحقوق، التي تلاشت مع ظهور الاستبداد، من إرساء حكم مدني يضمن للمواطنين حقوقهم الطبيعية ويحميهم بذلك من تجاوزات الحاكم. وقد ورد هذا المعنى في كتابه المذكور: "انطلاقا من أن جميع الناس أحرار ومتساوون، ومستقلون بعضهم عن بعض، لا يجوز أن يخضع لأحدهم لآخر دون رضاه... وإذا ما انتزع هذا الحق من الشعوب والأفراد، وأصبحت تحكمهم سلطة غير شرعية، فيإمكانهم أن يثوروا ضدها"¹⁴⁵.

¹⁴⁵ المحجوبي، مرجع مذكور، ص: 12-13.

أما كتابه "رسالة في التسامح" الذي صدر له في سنة 1689، فقد أضاف إلى الحرية (الرأي والتعبير والفكر) حرية المعتقد والتعبد، حيث اعتبر أن الدين يقوم على الإيمان لا على الإكراه. ولضمان حرية المعتقد دعا إلى وجوب فصل الكنيسة عن الدولة. إذ تنحصر وظيفة الدولة في ضمان الحقوق الطبيعية للمواطنين والتمتع بثرواتهم. بينما تكمن وظيفة الكنيسة في ضمان سعادتهم الأخروية. وقد كان لأفكار لوك شديد الأثر في إنجلترا ثم في فرنسا والمستعمرات الانجليزية بأمريكا الشمالية، حيث تأثر بها الفيلسوف الفرنسي مونتسكيو (1689-1755)، وبأفكاره حول الحقوق الطبيعية للإنسان. وقد تجسدت في كتابه "روح القوانين"، حيث ترجم فيه هذه الحقوق إلى حقوق وضعية تجسد دولة القانون والمؤسسات.

ومما يميز نظرة مونتسكيو إلى حقوق الإنسان كونها كانت شاملة وعالمية، إذ لم تنحصر في الإنسان الأوروبي، فلم يتوان هذا الفيلسوف في التنديد بالسياسة الاستعمارية المنافية للحقوق الطبيعية للإنسان ولحق الشعوب في تقرير مصيرها.. كما ندد بالعبودية وبالتعذيب الذي يتنافى مع كرامة الإنسان. وبالتالي فنظريته هي بحق شمولية ومنطقية، إذ يعتبر الإنسان قيمة مطلقة مهما كان جنسه ولونه ودينه، وكل ما يمسّه يتناقض مع القانون الطبيعي الذي يقوم على الحرية والمساواة وعدم التمييز بين البشر.

غير أن مفهوم التسامح لم يعرف جرائه إلا مع الفيلسوف الفرنسي فولتير (1694-1778)، حيث صدر له سنة 1763 كتاب "رسالة في التسامح" دافع فيه عن حقوق الإنسان من خلال التنديد بالاضطهاد السياسي والديني، والدعوة إلى حرية الفكر والمعتقد. وفي كتابه "الرسائل الفلسفية" الصادر في سنة 1734 نوه فيه بالتقاليد السياسية الانجليزية التي تقوم على الديمقراطية والمواطنة والتسامح على عكس النظام السياسي الفرنسي. وقد كتب في هذا المعنى: "أن يكون المرء

حرا، وأن يكون مساويا للجميع، فتلك هي الحياة الحقّة، حياة الإنسان الطبيعية. وكل حياة أخرى لا تعدو كونها خدعة حقيرة... يؤدي فيها أحدهم دور السيد والآخر دور العبد"¹⁴⁶.

ومع الفيلسوف الفرنسي جون جاك روسو (1712-1778) عرفت حقوق الإنسان بعدا اجتماعيا إضافة إلى بعدها السياسي، بفعل جذوره الشعبية. ففي كتابه "العقد الاجتماعي" الذي صدر له في سنة 1762، وضع فيه أسس المواطنة على ضوء القوانين الطبيعية التي تقر حقوق الإنسان في الحرية والمساواة، مما يستوجب بعث نظام ديمقراطي يكون فيه الشعب صاحب السيادة. أي يكون من حقه وحده سن القوانين وتعيين حكومة لتطبيقها تحت مراقبته.. وبذلك وضع روسو بأكثر وضوح أسس المواطنة التي تقوم على سلطة الشعب، ووضع حجر الأساس لركيزة حقوق الإنسان التي هي المواطنة.

وهكذا فتنازل الناس عن حقوقهم للإرادة الجماعية، التي تجسمها الدولة، بموجب هذا العقد الاجتماعي - حسب الجابري - هو تنازل شكلي، الغاية منه إقرار الحق في الحرية والمساواة على أساس اجتماعي، ولا شيء غير هذا يسوغ قيام الدولة. أما القوانين التي تضعها هذه الأخيرة فهي إنما تكتسي شرعيتها من كونها تعبر عن الإرادة العامة للناس، وهي الإرادة التي تلتصم المصلحة المشتركة وتسعى إلى الخير العام. وهكذا تجد "حقوق الإنسان الطبيعية" مجال تحقيقها من خلال تحولها إلى "حقوق مدنية" تؤسسها مرجعية عامة كلية مطلقة هي الإرادة العامة التي تعلو على جميع الإرادات في الوقت الذي تعبر عنها جميعا: الإرادة التي لا يحركها إلا المصلحة المشتركة والخير العام¹⁴⁷.

أما التحول النوعي في فلسفة حقوق الإنسان، فكان مع الفيلسوف الألماني كانط (1724-1804)، حيث أصبحت حقوق الإنسان في نظره غاية في حد ذاتها، مع أنه لا يبرر هذه الحقوق -

¹⁴⁶ المحجوبي، مرجع مذكور، ص: 14-15. بتصرف.

¹⁴⁷ الجابري، محمد عابد، "حالة الطبيعة والعدوان أساس حقوق الإنسان"، مرجع مذكور، ص: 12.

خلافًا لجل فلاسفة التنوير - بالقوانين الطبيعية. فحرية الإنسان في نظره، ليست حتمية الطبيعة والماضي، بل إنها تعود إلى القيم الأخلاقية التي هي أساس التقدم والحضارة¹⁴⁸.

يمكن أن نستنتج مما سبق أن مسيرة حقوق الإنسان عرفت مراحل كبرى، أو أجيال ثلاثة في تأسيسها؛ حيث كل جيل في مجال حقوق الإنسان محكوم بالشروط التاريخية والسياسية التي أفرزته وحكمت تطوره:

أ- **الجيل الأول** انبنى على فكرة الحقوق المدنية والسياسية، يقوم على اعتبار الفرد يتمتع بصفة المدنية والسياسية، وبالتالي فهو يتمتع بحقوق سابقة للكيانات الاجتماعية، مصدرها القانون الطبيعي الذي يسمو فوق القانون الوضعي. وقد استمدت هذه المرحلة أصولها من المذاهب الفلسفية التي ظهرت في القرنين السابع عشر والثامن عشر، حول الفرد المستقل؛ حيث حقوقه ليست مستمدة من النظم السياسية، وإنما مؤسسة على الحقوق الطبيعية والتي هي أسبق من سيادة الدولة. وقد عكست هذه الفترة التاريخية لحقوق الإنسان التحولات الاجتماعية والسياسية والفكرية التي عرفت أوروبا وشمال أمريكا، والتي أثرت صدور وثائق مهمة في مسيرة حقوق الإنسان من قبيل وثيقة إعلان استقلال أمريكا 1776، وإعلان حقوق الإنسان والمواطن بفرنسا 1789، وعادة ما تعرف هذه المرحلة من حقوق الإنسان بالقراءة الغربية لحقوق الإنسان¹⁴⁹.

ب- **الجيل الثاني**، أو المرحلة الثانية والمعروفة بالقراءة الاشتراكية لحقوق الإنسان، فتجد مصدرها على وجه التحديد في الإفرازات الاجتماعية والآثار الفكرية للثورة الصناعية؛ حيث الإنسان - إضافة إلى كونه فردا يتمتع نتيجة لصفته تلك بحقوق فردية وسياسية - هو أيضا طرف في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وهو بذلك يتمتع بجملة من الحقوق ذات الطابع الاقتصادي والاجتماعي

¹⁴⁸ المحجوبي، مرجع مذكور، ص:16.

¹⁴⁹ فائق، محمد، (2005)، **حقوق الإنسان بين الخصوصية والعالمية**، ضمن المؤلف الجماعي: حقوق الإنسان: الرؤى العالمية والإسلامية والعربية، (ص:70)، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.

والثقافي. ويعد العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (1966) التجسيد القانوني لهذا الضرب من الحقوق. وتشتمل هذه الفترة من الحقوق على: حق العمل والحماية من البطالة، تشكيل النقابات، الضمان الاجتماعي، حماية الأسرة وتحسين أوضاعها المعيشية، الصحة، التعليم، المشاركة في الحياة الثقافية...

ت- **الجيل الثالث** من حقوق الإنسان الذي برز في سياق التقدم العلمي والتقني الذي غيرت نتائجه العالم قبيل نهاية الحرب الباردة وما تركه من آثاره على مجال الديمقراطية وحقوق الإنسان. فما يسمى اليوم بالجيل الثالث لحقوق الإنسان ليست إلا نتاجا لشروط التحول الحضاري والفكري المرافق له. ولذلك سميت هذه الحقوق "بحقوق التضامن والتآزر" كنعت للتطور الاقتصادي والعلمي والسياسي الذي شهده العالم في العقود الأخيرة من القرن 20، وما يستلزمه أمر ذاك التطور من تضامن بين مكونات النظام الدولي، إما لتحقيق غايات محددة كالتنمية، أو درء لمخاطر مهددة للجميع كالحفاظ على البيئة، والحفاظ على السلام، أو الاستفادة المشتركة من نتائج التطور العلمي والتكنولوجي..الخ. فحقوق الجيل الثالث قد ولدت في ظروف مخالفة للسياقات التي ولدت فيها الأجيال السابقة¹⁵⁰. وفي سياق هذا الجيل الثالث ظهرت مجموعة من الكتابات التي حاولت أن تؤرخ للحظته، نذكر منها أعمال كل من: (Vargos) و(Kasek)¹⁵¹.

بالإضافة إلى تميز هذا الجيل الأخير بكونه يشمل حقوق التضامن، أو حقوق الجماعات، فإنه ضم كذلك حقوقا من قبيل الحق في السلم، والحق في بيئة سليمة، والحق في المساعدة الإنسانية. ويضيف بعض المهتمين بالشأن الحقوقي إلى هذه الطائفة من الحقوق حق الشعوب في السيادة الدائمة على الثروات الطبيعية¹⁵².

¹⁵⁰ كريمي، مرجع مذكور، ص: 59.

¹⁵¹ Kasek , Karel., (1974), *Pour une troisième génération des droits de l'homme*, R.C.A.D.I. Vargos Urik , Diego., (1984), *La troisième génération des droits de l'homme*, R.C.A.D.I.

¹⁵² علوان، محمد يوسف، (2005)، *القانون الدولي لحقوق الإنسان (آفاق وتحديات)*، عالم الفكر، العدد 4، **المجلد الأول**، ص: 198.

هكذا يمكن القول في مجال حقوق الإنسان بخصوص قراءة تداخل أسسها التاريخية والفلسفية كما هو ملاحظ، أنه لا فرق في الحقيقة بين "الخلفيات التاريخية" و"الخلفيات الفلسفية"، لأن الأمر يتعلق في الحالتين معا بتاريخ الأفكار، ومع أنه يمكن التثبت من وجود فكرة ما في هذا العصر أو ذاك، والقول إنها كانت من المفكر فيه الذي يؤسس لما بعده، فليس من الممكن التثبت بسهولة من وجود رابطة ما سببية بين فكرة سابقة وأخرى لاحقة؛ فقد تؤدي الظروف المتشابهة إلى أفكار متشابهة. ومع ذلك، فإقامة علاقة ما بين هذه الأفكار هي مسألة اجتهد وتخمين، (...) والمنطق المقبول اليوم في الموضوع الذي يهمننا هو أن "تاريخ" حقوق الإنسان بمعناها المعاصر يبدأ مع فلاسفة اليونان، أو لنقل يبدأ من الحاضر الراهن ويمتد في الماضي على الخط الذي يربطها باليونان. هذا ما يقره "التاريخ" في أوروبا. ولا يعني هذا التاريخ الأوروبي هو وحده الممكن. كلا، إنه بالإمكان دوماً- يضيف الجابري- بناء تواريخ أخرى غير مسلك آخر من المسالك التي تمتد وراء اللحظة الراهنة لتشكل الماضي. من الممكن مثلاً بناء مسلك في الثقافة العربية مماثل أو مكمل أو مصحح أو مختلف للمسلك الذي شيدته أوروبا، وهذا ما لم ينجز بعد¹⁵³.

بمعنى، ليست هناك مقارنة وحيدة لنشأة مفهوم حقوق الإنسان، فقد يتبلور المفهوم في سياقه الثقافي الغربي من خلال مرجعيته الفلسفية والسياسية والاجتماعية¹⁵⁴، كما يمكن أو يتبلور هذا المفهوم كذلك في السياق الثقافي الإسلامي من خلال مرجعيته العقائدية والدينية الشاملة. حيث مفهوم الحق الإسلامي Droit Islamique، - حسب هنري بلارد (Pallard)- مثلاً، " ساهم في تحول العالم، كما تحول بدوره عبر العالم"¹⁵⁵. وهذا منشأ الخلاف الدائر بصدد جدل العالمي والخصوصي لقيم حقوق الإنسان. الشيء يقال كذلك بالنسبة للديمقراطية، فحسب أمارتيا سن/Amartya Sen في كتابه "الهوية والعنف"، يقول: "إن العالم الغربي لا يمتلك حقوق ملكية

¹⁵³ الجابري، محمد عابد، (2005)، في نقد الحاجة إلى الإصلاح، بيروت، (ط1، ص:146)، مركز دراسات الوحدة العربية.

¹⁵⁴ CONSEIL DE L'EUROPE., (2000), *Les droits de l'homme, (Dossier Pédagogique)*, Strasbourg, Edition du Conseil de l'Europe, p.38.

¹⁵⁵ Pallard, Henri et Tzitzis, Stamatios., (2005), *LA MONDIALISATION ET LA QUESTION DES DROITS FONDAMENTAUX*, op. cité, p.21.

الأفكار الديمقراطية؛ فبينما الأشكال الدستورية العصرية من الديمقراطية جديدة نسبيا في كل مكان، فإن تجليات الديمقراطية في شكل المشاركة والمناقشة العامة قد انتشرت عبر العالم¹⁵⁶؛ حيث من الممكن- كما يذهب الجابري- بناء "حقوق الإنسان"، كما هي في الفكر الغربي المعاصر، على مرجعية إسلامية، وذلك بإقامة نوع من التناظر بين أصولها النظرية في هذا الفكر وبين أصول مماثلة توجد في المرجعية الإسلامية. أي، إقامة نوع من التناظر بين مفهومي "حالة الطبيعة" و"العقد الاجتماعي"، الذين أسس عليهما فلاسفة أوربا مفهوم حقوق الإنسان، وبين مفهومي "الفطرة" و"الميثاق" كما وردا في المرجعية الإسلامية، وفي القرآن بكيفية خاصة¹⁵⁷.

وقد تساءل الجابري، عن سر نشأة حقوق الإنسان عن فكرة "حالة الطبيعة" وفكرة "العقد الاجتماعي"، بدل نشأتها عن فكرة "الميثاق" وفكرة "الفطرة" في الثقافة العربية الإسلامية، وقد أجاب بأن "هما معا" ("حالة الطبيعة" و"العقد الاجتماعي") مجرد فرضيتين ذهنتين، والذين أدلوا بهما توخوا منهما النتائج التي يمكن ترتيبها عليهما. وهكذا وصل فلاسفة أوربا في القرن الثامن عشر إلى مفهوم حقوق الإنسان انطلاقا مما فسروا به الانتقال من "حالة الطبيعة" إلى "حالة المدنية"، أي: فكرة العقد الاجتماعي.

أما فكرة "الفطرة" وفكرة "الميثاق" فلم تكونا مجرد فرضيتين بل لقد تم تقريرهما كحقيقتين، طرحتا لذاتهما وليس كمقدمات من أجل نتائج ما، ولذلك فلم يتوصل أحد بهما، لا قديما ولا حديثا، إلى مفهوم حقوق الإنسان بمعناه المعاصر. صحيح أن الإسلام- يضيف الجابري- أقر حقوقا للرجل والمرأة والولد والوالد والعبد والفقير والمظلوم وابن السبيل والجار والأسرى الخ؛ ولكن هذه الحقوق التي قد تتسع لتشمل كافة الحقوق المندرجة تحت مفهوم "حقوق الإنسان"، بالمعنى المعاصر، قد أخذت على أنها تشريع إلهي؛ وبالتالي، لم تكن هناك حاجة إلى تأسيسها تأسيسا نظريا، لا على فكرة "حالة الفطرة" ولا على فكرة "الميثاق". والفقهاء الذين تعرضوا بصورة أو بأخرى للتأسيس

¹⁵⁶ صن، أمارتيا، 2008، *الهوية والعنف*، مرجع مذكور.

¹⁵⁷ الجابري، محمد عابد، "حالة الطبيعة والعدوان أساس حقوق الإنسان" مرجع مذكور، ص: 14.

النظري لبعض هذه الحقوق فعلوا ذلك في الغالب انطلاقاً من فكرة شاعت في الثقافة العربية الإسلامية شيوعاً كبيراً، عند الفلاسفة كما عند الفقهاء والمتكلمين، فكرة أن أصل الاجتماع البشري وأصل الدولة هو حاجة الناس بعضهم إلى بعض. فالواحد من بني البشر لا يستطيع بمفرده الوفاء بجميع حاجياته¹⁵⁸.

وعليه، يمكن القول إن القيم العالمية والمتمثلة في قيم المواطنة والديمقراطية وحقوق الإنسان، والتي يعتبرها البعض، بتبسيط حضاري، أنها تنتمي لخصوصية الغرب وقيمته، هي على العكس من ذلك لها جذور عالمية، ضاربة في عمق التاريخ البشري. الشيء الذي يستشكل قضية هذه القيم، فيما يخص جدل الكوني والخصوصي/ العالمي والمحلي، وجدل عموم المفاهيم وجوهريتها؛ ذلك ما سنتطرق إليه، في تحليلنا للإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والإعلانات العربية والإسلامية، وما يمكن أن يفسر غموض جدل هذه الثنائيات الطارئة (الكوني/ المحلي، المتحول/ الثابت...) في قضايا الثقافة والقيم.

5- الإعلان العالمي 1948 والإعلانات العربية والإسلامية لحقوق الإنسان

يمكن القول، كما تم تناوله من قبل، أن الجدل الدائر حول عالمية حقوق الإنسان، انصب على مدى الاختلاف الموجود بين القانون الدولي لحقوق الإنسان والممارسات الثقافية المحلية؛ حيث يندرج الإعلان الإسلامي لحقوق الإنسان ضمن الإعلانات الإقليمية المتعلقة بحقوق الإنسان، ومن أهمها الاتفاق الأوروبي على حماية حقوق الإنسان ومبادئ الحرية في العام 1950. كما صدر الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب، الذي صادق عليه مؤتمر رؤساء منظمة الوحدة الأفريقية في العام 1981 ودخل حيز التنفيذ في العام 1991 وتبعه عدة اتفاقات إجرائية منها تشكيل محكمة خاصة بحقوق الإنسان والشعوب الأفريقية.

¹⁵⁸ الجابري محمد عابد، نفس المرجع، ص: 15.

أما على الصعيد الإسلامي فقد جاء رد الفعل متأخراً، وخاصة على الصعيد الرسمي، فقد جاءت أول محاولة لإصدار بيان عن حقوق الإنسان من المنظور الإسلامي من قبل رابطة العالم الإسلامي في العام 1979 بإصدار "إعلان حقوق الإنسان وواجباته في الإسلام"، ثم صدر "البيان الإسلامي العالمي لحقوق الإنسان"، عن المجلس الإسلامي الأوروبي في لندن سنة 1980. وتلاه في العام 1981 صدور "البيان العالمي عن حقوق الإنسان في الإسلام" عن المجلس الإسلامي الدولي للعالم. ثم تابعت المؤتمرات إلى أن عقد اجتماع طهران في ديسمبر 1989م وأعد الصيغة النهائية والتي تمت الموافقة عليها نهائياً في المؤتمر التاسع عشر لوزراء الخارجية في القاهرة سنة 1990، وهكذا تكون اللائحة قد مرت بمجملها في عشرة مؤتمرات للخارجية: (فاس، إسلام آباد، بغداد، نيامي، دكا، صنعاء، عمان، الرياض، طهران، القاهرة)، وثلاثة مؤتمرات للقمة في (الطائف، الدار البيضاء، الكويت) ومجموعة من جلسات الخبراء كان آخرها في طهران¹⁵⁹.

بعد ذلك، بدأ التحرك الإسلامي على الصعيد الرسمي، حيث صدر "مشروع وثيقة حقوق الإنسان في الإسلام" عن مؤتمر قمة منظمة المؤتمر الإسلامي في الطائف سنة 1989. و"مشروع حقوق الإنسان في الإسلام"، الذي قدم إلى المؤتمر الخامس لحقوق الإنسان في طهران، سنة 1989. بعد ذلك صدر ما عرف بإعلان القاهرة عن حقوق الإنسان في الإسلام الصادر عن مؤتمر وزراء خارجية الدول الإسلامية الأعضاء في منظمة المؤتمر الإسلامي سنة 1990. وتبع ذلك صدور "إعلان بشأن حقوق الطفل ورعايته في الإسلام"، في المغرب سنة 1994.

فما العوامل الذاتية والموضوعية التي كانت من وراء التأسيس لهذه الإعلانات؟ وكيف تعاملت مع قضية التعايش والتلاؤم بين العالمي والمحلي، بين منظومة القيم العالمية ومنظومة القيم المحلية التي تتشكل أساساً من منظومة القيم الإسلامية؟

¹⁵⁹ القاسمي، علي، *حقوق الإنسان بين الشريعة الإسلامية والإعلان العالمي*، مرجع سابق. ص: 76-95.

5.1 العوامل الذاتية والموضوعية

إذا كانت كافة الإعلانات العالمية من عام 1101 إلى عام 1948 قد جاءت نتيجة لصراعات دموية كبيرة جرت فيها من الفظائع ما حرك نفوس الأحرار لمحاولة وضع أسس لاحترام حقوق الإنسان، فإن إعلانات حقوق الإنسان الإسلامية والعربية قد جاءت لتتلاءم مع السياسات العالمية والضغوطات الدولية، ولم تأت نتيجة لتطلعات الشعوب الإسلامية أو تطبيقاً لمبادئ الإسلام في الحرية والمساواة والعيش الكريم. أي أنها جاءت في سياق ردود فعلية آنية، اقتضت من جهة، ضرورة مواكبة مستجدات العصر وتحديات قضايا الإنسانية، استجابة لإكراهات إعلان 1948؛ ومن جهة أخرى، ضرورة إثبات الهوية الحضارية للأمة الإسلامية، بوصفها أمة حاملة لرسالة سماوية عالمية وشاملة، ولترجمة انفتاح الشريعة الإسلامية على القضايا الإنسانية. وهو بذلك (أي الإعلان الإسلامي)، حاول أن يجمع بين أصالته وخصوصياته اتجاه الإنسان ومستجدات قضاياها، انطلاقاً من منظومته القيمية الدينية، مع استحضر ما ينسجم مع المنظومة القيمية الإنسانية العالمية، وذلك وفق منطق الاستيعاب والتجاوز في الاجتهاد المعرفي الإسلامي، وهو منطق لصيق بقضية مركزية تتعلق بمركزية القيم الإسلامية، في مقابل التصدي للمركزية الثقافية الغربية التي تمارس على باقي الثقافات، ومنها الثقافة الإسلامية، الإقصاء والتهميش؛ حيث تعتبر الدول الغربية المواد الحقوقية للإعلان العالمي لحقوق الإنسان جزءاً من تراثها القانوني، ونتاجاً من معطيات حضارتها، وعنواناً لتقدمها. أضف إلى ذلك، تحفظ المسلمين من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان باعتباره يتضمن بنوداً تبدو مخالفة للشريعة الإسلامية، كما تبدو مخالفة بشكل صريح لنصوص الوحي، ومنها حرية المعتقد، والمساواة بين الرجل والمرأة.. مما جعل بعض الدول الإسلامية تتحفظ في التصويت لصالح هذا الإعلان. وعلى رأس هذه الدول الإسلامية المتحفظة على بعض بنود الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (البندان 16 و18 على سبيل المثال)، نجد المملكة العربية السعودية، التي اعترضت على: "الحق في حرية العقيدة، بما يعني حق المسلم بتغيير دينه، وقضية المساواة بين الرجل والمرأة". وذلك راجع إلى أن المملكة السعودية "بطبيعتها ضد الفلسفة لأنها دولة مسلمة وعليه فموقف المملكة من حقوق الإنسان وتوجهها فيما

يتعلق به هو أن الحقوق الإلهية المنصوص عليها في القرآن والسنة أرقى من أي حقوق يتوصل إليها الفكر البشري حتى تلك المشمولة في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان"، أي أن التباين بين المنظومتين الحقوقيتين (الإسلامية والغربية) قائم بين المفهوم العالمي الليبرالي للحقوق، ومفهوم الحقوق في الإسلام "و"أن النظامين الليبرالي والإسلامي يعملان كل في نظامه السياسي الخاص"¹⁶⁰. وإذا كانت المملكة السعودية قد "تحفظت على أي تناقض في الاتفاقيات"¹⁶¹، مع قواعد الشريعة الإسلامية، وأنها وفق هذا التحفظ غير ملزمة بالامتثال لأحكام هذه الاتفاقيات المتعارضة مع قواعد الشريعة الإسلامية"¹⁶²، فإن المملكة المغربية جعلت القانون معياراً لتحفظها، إضافة إلى معيار الشريعة الإسلامية. وهكذا، بالنسبة للدول العربية والإسلامية، أن تحفظاتها العامة - سواء تعلق الأمر بحقوق الإنسان عامة، أو ذات الصبغة الجزئية كحقوق المرأة وحقوق الطفل... - تتلخص في عدم الالتزام بما يتعارض مع أحكام الشريعة الإسلامية، وقوانينها الداخلية. كما يمكن استنتاج بخصوص قضية التلازم بين الشريعة الإسلامية والقوانين المعمول بها في البلاد، في مجمل علل وأسباب التحفظ، كون الشريعة الإسلامية تعتبر مصدراً من مصادر هذه الأخيرة، وهو ما نجده حاضراً في تحفظات بعض الدول كالمغرب ومصر مثلاً.

بشكل عام، يمكن القول أن هناك موقفين متباينين بشأن "التعامل مع التحفظات الموجودة على الاتفاقيات الدولية، يركز الأول على أولوية المرجعية الكونية والاتفاقيات الدولية، ويرتكز الموقف الثاني على سمو القوانين الوطنية على كل الاتفاقيات والمعاهدات الدولية، ويستند أصحاب هذا الاتجاه في مجموعة من الدول الإسلامية على دساتير هذه الدول التي نصت على أن الدين الإسلامي

¹⁶⁰ ينظر نص المقال بجريدة اليوم السعودية (www.alyaum.com/article/1119087)

¹⁶¹ كالاتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري" (1965)، و اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (1979)، واتفاقية مناهضة التعذيب وغيره من ضروب المعاملة أو العقوبة القاسية أو اللاإنسانية أو المهينة (1984)، واتفاقية حقوق الطفل (1989)، واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2006).

¹⁶² ينظر: نص المقال بجريدة الرياض (www.alriyadh.com/918470)

هو دين الدولة، وعلى معطى ثقافي يقوم على أساس أن هذه المجتمعات هي مجتمعات مسلمة ولا يمكن فرض أي قانون لا يحترم خصوصياتها الدينية¹⁶³.

وعليه، فالتحفظ إذا كان يعكس حقاً للتعبير عن الاختلاف والتعددية الثقافية والدينية، وحقاً يضمنه القانون الدولي، فيمكن قراءته كذلك، على أنه يعكس بنية معرفية لا يمكن أن تتلاءم مع بنية معرفية أخرى، لا تتقاسم معها نفس مرجعيتها الثقافية.

إن محاولة الإعلانات العربية والإسلامية لحقوق الإنسان الملاءمة بين المنظومة الثقافية الإسلامية والمنظومة الثقافية الغربية، يمكن قراءتها على أساس أنها تعكس هاجس التوفيق الذي فرض على المجتمعات الضعيفة، كمجتمعات العالم العربي والإسلامي؛ حيث شكلت سمة نفسية نمطية، ميزت الثقافة والفكر الإسلامي ككل، في إنتاجاته وإبداعاته بطابع التوفيق¹⁶⁴، وأحياناً بطابع الاستعجال لملء الفراغ، في كل المجالات وليس في المجال الحقوقي فقط؛ حيث "الطبيعة لا تقبل الفراغ"، فإما أن "تملأه بنفسك، أو يملأه لك غيرك". أضف إلى ذلك بعض المؤسسات السياسية والإعلامية الغربية دأبت على وصم الإسلام "بخرق حقوق الإنسان" بدعوى عدم مساواة الشريعة الإسلامية بين الرجل والمرأة، وعدم احترام بعض الدول الإسلامية للحريات العامة أو قيامها بممارسات تتنافى وروح الديمقراطية. هذه الضغوطات وغيرها يمكن القول أنها دفعت بالمجتمعات العربية والإسلامية إلى معارضة حركات حقوق الإنسان من جهة، وإلى محاولة إيجاد نسخ عربية وإسلامية بديلة لإعلان 1948 تتماشى مع الفكر العالمي، دون أن تتعارض مع الشريعة الإسلامية ما أمكن من جهة أخرى، والتي لا تخرج عن المحاكاة والتقليد للأشياء الإيجابية في الثقافة الغربية، ومن منطلق

¹⁶³ المصلي، جميلة، (2011)، "ملاءمة القوانين الوطنية مع المواثيق الدولية والحق في التحفظ"، جريدة التجديد، عدد 30.

¹⁶⁴ يمكن الإشارة هنا إلى أن هاجس هذا التوفيق ارتبط بقضية الإصلاح الديني التي انطلقت في نهاية القرن التاسع عشر، وتبلورت في مساعٍ للتربية الخلقية التوفيقية، وخاصة مشروع محمد عبده الإصلاح، الذي كان يروم تكييف المجتمع الإسلامي مع مقتضيات الأزمنة الحديثة؛ هذا المشروع الذي اتخذ صوراً ومظاهر أكثر قوة في مشروع نقد العقل العربي الإسلامي، كما تبلور في أعمال محمد عابد الجابري ومحمد أركون.

"ما لا يؤخذ كله لا يترك جله". أي، في إطار البحث عن أصول أو جذور إسلامية خالصة لقيم مشابحة أو متطابقة في الجوهر مع قيم الثقافة الغربية.

يمكن القول، إن مقارنة موضوع حقوق الإنسان في الفكر العربي والإسلامي المعاصر، اتجه التفكير فيه من خلال مستويات متعددة في إطار سؤال التراث والحداثة، أي في إطار سؤال النهضة العربية، كما نشأ وتبلور في الفكر العربي المعاصر¹⁶⁵، كما اتجه التفكير في السياق نفسه نحو محاولة البحث في إشكالية الخصوصية والعالمية، المحلي والكوني، في موثيق وإعلانات حقوق الإنسان¹⁶⁶. وذلك بهدف إيجاد الأرضية النظرية والتاريخية الملائمة لاستيعاب وملاءمة المطالب المرتبطة بواقع حقوق الإنسان.

وعليه، إن ما قامت به الإعلانات العربية والإسلامية لحقوق الإنسان من تعديلات وإضافات لمحتويات بعض بنود إعلان 1948، يمكن قراءتها على أساس أنها تعكس إرادة تهيئة وملاءمة مبادئ حقوق الإنسان في الفكر العربي والفكر الإسلامي، كما تعكس معارك سياسية محددة في قضايا موصولة بالدفاع عن الحداثة، وبالتحولات الجارية في المجتمع العربي والإسلامي¹⁶⁷. بعبارة أخرى، تمثل نصوص الإعلانات العربية والإسلامية نصوصاً بديلة، ركبت لتجاوز نصوص إعلان 1948، وهي إشارة إلى خصومة الروح الحداثية لهذا الأخير، حيث "تعود بالتفكير في موضوع الإنسان، وموضوع حقوقه إلى لغة الإطلاق، لغة الفكر المتعالي عن التاريخ"¹⁶⁸.

¹⁶⁵ بخصوص هذه المقاربة، ينظر: الجابري، محمد عابد، (1997)، الديمقراطية وحقوق الإنسان، سلسلة الثقافة القومية، بيروت، مركز الوحدة العربية، عدد 62.

¹⁶⁶ للتوسع ينظر بحث: نور فرحات، محمد، (1994)، مبادئ حقوق الإنسان بين العالمية والخصوصية، المجلة العربية لحقوق الإنسان، عدد 1.

¹⁶⁷ عن سؤال الحداثة وقضايا حقوق الإنسان في الفكر العربي، يمكن الرجوع إلى: العروي، عبد الله، (1996)، مفهوم العقل، مقالة في المفارقات، المركز الثقافي العربي، بيروت.

¹⁶⁸ كمال، عبد اللطيف، (2003)، حقوق الإنسان في العالم العربي، أسئلة الحداثة والتاريخ، مجلة عالم الفكر، الكويت، مجلد 31، عدد 4، ص: 47.

صحيح أن هناك مجموعة من التبريرات التي جعلت الدول العربية والإسلامية لا تستجيب لإعلان 48، مما شكل مجموعة من التحفظات لديها، تترست وراءها، وعكست عدم استعدادها خوض مغامرة عقلانية، لا تنطلق من أيديولوجيتها الخاصة، كما تأتي في سياق تاريخي مليء بالتناقضات: الإنسان الأوربي الذي يدافع عن النبل الإنساني، في الوقت الذي يمارس فيه ما يناقضه من استعمار وإذلال للشعوب، وهو ما يجعلها في نهاية المطاف، ذات طابع نسبي قابل للتغيير؛ أضف إلى ذلك "شعور المجتمعات العربية والإسلامية بعقدة النقص، وعقدة السبق"¹⁶⁹، والتي نجدها في ثنايا نصوص إعلاناتها خاصة في ديباجاتها. الشيء الذي يحتم علينا أولاً، قراءة نصوص الديباجات، لمحاولة استنتاج أسس الاختلاف ومناطق تحفظات هذه الدول، ليتضح فيما بعد، ما سنقوم به بخصوص قراءة نصوص بنود هذه الإعلانات.

إلى جانب هذه العوامل الذاتية، هناك عوامل موضوعية فرضت على الدول العربية والإسلامية الاستجابة لمقتضيات الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، في إطار معايير التنمية وخططها العالمية الشاملة، والتي تجعل من معايير الاستجابة لهذه الأخيرة مدى احترامها وتطبيقها لمقتضيات المواثيق الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان. فإلى أي حد استطاع الإعلان الإسلامي العمل على إيجاد إضافة نوعية للمسألة الحقوقية؟ وهل نجح في جعل القيم الإسلامية والثقافية المحلية عموماً، أن تنسجم وتتلاءم مع القيم العالمية المرتبطة بقيم حقوق الإنسان؟

وعليه، فالإعلان الإسلامي لحقوق الإنسان بهذا الاعتبار، يمثل تأويلاً للنصوص الإسلامية (القرآن والسنة) التي تنسجم مع المعايير الدولية لحقوق الإنسان؛ حيث تصدرت ديباجة هذا الإعلان آية قرآنية: "يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم" (الحجرات: 13) شكلت منطلق التصور الإسلامي للقضية الحقوقية، والمتمثل في اعتبار التوازن القائم بين حقوق الله وحقوق الناس، كما رسمت الآية استراتيجية تنفيذ هذه الحقوق عبر

¹⁶⁹ بن عبد العالي، عبد السلام، (1996)، بين بين، (ط1، ص: 66)، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر.

ضوابط عقدية إيمانية؛ حيث التفاضل بين الناس يكون بالتقوى. الشيء الذي منح هذه الحقوق صبغة دينية. فإلى أي حد يمكن القول إن الإعلان الإسلامي لحقوق الإنسان قد التزم بشكل أو بآخر بما جاء في الإعلان العالمي لهذه الحقوق، أم أنه تعامل مع هذه الأخيرة بانتقائية ما تستجيب لخصوصية منظومته الثقافية؟

5.2 ديبارات إعلان 1948، والإعلانات العربية والإسلامية (طهران، القاهرة، الرباط)

قبل الحديث عن بنود هذه الإعلانات، وما يمكن أن نستنبطه من دلالات نصوص هذه الأخيرة، لا بد من تناول نصوص الديبارات، باعتبارها نصوصا تغطي بتوجهها الافتتاحي المبدئي العام مختلف بنود هذه الإعلانات؛ ومادامت كذلك، هذه البنود "تعيد تفصيل القول في بعض مفرداته، وفي بعض مضمراته، وذلك استنادا إلى خصائص ومميزات النمط الكتابي المتعلق بالمواثيق والعهود المماثلة"¹⁷⁰، حيث ما يمكن ملاحظته وقراءته في تقديرنا هو كالتالي:

- على مستوى المنطلقات المرجعية: هناك تباين كبير في المرجعية الثقافية (إعلان 48 ينطلق من مبدأ فلسفي (الإنسان قيمة في ذاته)، والآخرين من منطلق ديني، وتحديدًا: منطلق إعلان 89 ديني إيماني، ومنطلق إعلان 90 ديني حضاري)؛

- على مستوى دواعي التأسيس لحقوق الإنسان: هناك دواعي إنسانية في إعلان 48، حيث الضمير الإنساني هو الضامن لهذه الحقوق، بينما الدواعي في إعلاني 89 و90، ذات صبغة دينية، تنطلق من تصور وظيفي إيماني استخلافي للإنسان (تحمل أمانة التكليف الإلهية)، يجعل التقوى الضامن الأساسي لاستمرار الحفاظ على هذه الحقوق.

- على مستوى القيم: القيمة المركزية في المنظومة الحقوقية لإعلان 48 تتجلى في الحرية الفردية المطلقة، بينما تتمركز القيم في المنظومة الحقوقية في إعلاني 89 و90 حول قيمة التوحيد الإيمانية،

¹⁷⁰ كمال، عبد اللطيف، حقوق الإنسان في العالم العربي، مرجع مذكور، ص: 49.

وبالتالي تكون قيمة الحرية في المنظومة الأخيرة تبعية، وليست غاية في حد ذاتها، أي أنها حرية مسؤولية.

- على مستوى الغاية، يروم إعلان 48 تحقيق الكرامة الإنسانية وفق مبادئ حقوقية أساسية (الحرية، المساواة، العدل...)، في حين تسعى المنظومة الحقوقية في إعلاني 89 و 90 وكذا إعلان الرباط 94، إلى جعل هذا التحقيق منوطاً بمقبوليته الشرعية الإسلامية.

- على مستوى طبيعة محتويات البنود: تميز إعلان الرباط 94 عن إعلاني 89 و 90، باشماله للجيل الثالث لحقوق الإنسان (التنمية، السلام العالمي، التكافل، استفادة الشعوب من ثرواتها...)، كما تميزت محتوياته الحقوقية بطابع الواجبات بكل أنواعها الفردية والجماعية/الدولة.

- على مستوى لغة الإعلانات: لغة إعلاني 89 و 90 لغة فقهية مقاصدية، تستبطن وراءها تصورات عقدية ترتبط أحياناً بمسلمات دينية تتمثل في عالمية الإسلام وشمولية رسالته ووسطيتها، وأحياناً أخرى ترتبط بمنحى اجتهادي مختلف فيه، وهو قضية "الأسلمة"، أو أسلمة حقوق الإنسان تحديداً. أي محاولة توجيه وترشيد الجهود البشرية وفق الشريعة الإسلامية؛ وذلك وفق حكم معياري أخلاقي يقابل بين الهداية والضلالة، بين الإيمان والكفر؛ حيث الشريعة والدولة لا تنظران "بجناد إلى مختلف العقائد وإنما تعتبران أن الإسلام هو الحق وما دونه الباطل"¹⁷¹. أما لغة إعلان 94، فنجد تحولاً نوعياً في خطاب ديباجته، حيث نقف على هيمنة للهاجس القانوني بدل الاحتكام للشريعة.

5.3 ملاحظات واستنتاجات حول بنود إعلان 1948 والإعلانات العربية والإسلامية

إذا كان إعلان 1948 يعكس صيغة من صيغ التوافق البشري القابلة للتطوير والتجاوز، وذلك في ضوء العلاقات القائمة بين الدول داخل التنظيمات التي ترعى العلاقات الدولية وتصدر الإعلانات المعبرة عن أشكال اتفاقها وتوافقها، بحيث تسلم الفلسفة الكامنة وراء نص هذا الإعلان

¹⁷¹ فتحي عثمان، محمد، (1984)، من أصول الفكر السياسي الإسلامي، دراسة لحقوق الإنسان ولوضع رئاسة الدولة (الإمامة) في ضوء شريعة الإسلام وتراثه التاريخي والفقهية، مؤسسة الرسالة، ص: 240.

الأخير بنسبية المعارف والقيم¹⁷². فإن هذا الأمر يعني أن كثيرا من النقاشات التي كانت تتجه إلى إضفاء الطابع والصبغة المطلقة على موثائق حقوق الإنسان العالمية، سواء في فكرنا أو في الفكر المعاصر، لم تكن تعي بصورة واضحة المبادئ الفلسفية الكبرى الموجهة لروح الموثائق المذكورة. فهي تتناسى البعد التاريخي والروح الوضعية والأفق الحدائي الموجه للغة إعلان 48 وتعمل -مقابل ذلك- على استحضار لغة المطلقات لحظة التفكير فيها¹⁷³.

وعليه، يمكن القول، إن الدفاع عن المنزع العالمي لحقوق الإنسان، يتم في سياقين ثقافيين مختلفين: سياق ثقافي حدائي يدافع عن هذه الحقوق في روحها التاريخي والنسبي، وبمنظور جديد للإنسان وللطبيعة والتاريخ، يستمد أصوله الفكرية من فكرة الحقوق الذاتية، وتصور حق مرتبط أساسا بالفرد مستمد من طبيعته¹⁷⁴؛ وسياق ثقافي تقليدي محافظ، يصل هذه الحقوق بمنظور يتقاطع مع تصورات سادت في أزمنة أخرى سابقة على الأزمنة الحديثة.

من هنا، يمكن فهم كذلك، المرجعية النظرية الناظمة لبنود إعلان 48 والموثائق الجزئية الصادرة بعده، التي تروم تطويره، أنها تندرج ضمن الرؤية الفلسفية الحدائية؛ أي أنها بذلك "تختلف مع المقاربات التي تفكر في موضوع حقوق الإنسان، مستحضرة ميراث الفكر الإنساني الفلسفي والديني القديم، مغفلة تماما القطيعة الكبرى والدور الأساسي الذي لعبته المرجعية الحدائية في تركيب مواد هذه الحقوق"¹⁷⁵.

¹⁷² الفلسفة التي مهدت للفكر التاريخي الذي هيمن على التوجهات النظرية العامة للفلسفة المعاصرة في القرن 19 والنصف من القرن العشرين.

¹⁷³ كمال، عبد اللطيف، مرجع سابق، ص: 45.

¹⁷⁴ عن طبيعة هذا الاستمداد، يمكن الرجوع هنا إلى بحث :

Rials, Stéphane., (1985), « *Généalogie des droits de l'Homme* », in, Droits, revue française de théorie juridique, N°2 octobre, Paris, PUF.

¹⁷⁵ Macpherson (C.B.), (1971), *la théorie politique de l'individualisme possessif de Hobbes à Locke*, trad. Fuchs, Paris, Gallimant.

صحيح إن "مفاهيم الإنسان والطبيعة والعقل والحرية والمساواة، حاضرة في المأثور النظري التاريخي لمختلف الحضارات الإنسانية القديمة. إلا أن الدلالات التي اتخذتها المفاهيم المذكورة في الفكر الفلسفي الحديث والمعاصر تختلف تماما عن دلالات ومعاني المفاهيم نفسها في السياقات النصية القديمة. وهذا يعني، ضرورة استحضار الوعي بالتلازم الفعلي الحاصل بين المبادئ ذات الصبغة القانونية في مجال حقوق الإنسان، ومرجعيتها النظرية الحداثية والتاريخية، وإلا في غياب هذا الوعي، سيتربط عنه عمليات في الخلط الفكري وتركيب المفارقات"¹⁷⁶. يبقى السؤال المطروح إذن، بصدد تفعيل هذا الوعي في المنظومة التعليمية المغربية، هو إلى أي حد انعكس هذا الأخير، في مجال إدماج منظومة حقوق الإنسان في المناهج التربوية والبرامج الخاصة بتدريس المواد، علما أن "مادة التربية الإسلامية" بالمنظومة التعليمية، مثلا، تناولت هذه الحقوق ضمن منظورها الخاص بها، وفي إطار مركزية القيم الإسلامية، وبشكل لا يجعل المتعلم(ة) وحتى المدرس(ة) يعي حدود منظومة هذه الحقوق في إطار اختلاف المرجعيات النظرية لهذه الأخيرة؟ بعبارة أخرى، كيف يمكن قراءة مفاهيم تنتمي أساسا إلى مجال الفلسفة الحديثة والمعاصرة (الحرية، العدل، القانون، المساواة، العقل، الأمن، الدولة، تداول السلطة، إرادة الشعب، مصدر السلطة،...) بمفاهيم أخرى تنتمي إلى حقل ثقافي آخر، هي منازعة ومعاكسة لنزعتها الفردية، ولعلاقتها المركزية بالمشروع السياسي الليبرالي، والذي يختلف مع المشروع السياسي الإسلامي جذريا، حيث المشروع الأول يحاول تحقيق رفاهية الإنسان في جنة الأرض، بينما الثاني في جنة السماء؟ .

إن ضرورة استحضار هذا الوعي، الذي يباين بين مفاهيم مركزية في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (مثل الفرد، الحرية، المساواة، سيادة الشعب، المشاركة)، وبين مفاهيم (التقليد والطاعة والرعية والتفويض الإلهي)، وهي مفاهيم تستند إلى رؤية أخرى لا علاقة لها بالرؤية السياسية الحداثية التي تنظر إلى الإنسان كقيمة عليا في ذاته؛ إن استحضار هذا الوعي يحيلنا بالأساس إلى ما استنتجه كل

¹⁷⁶ كمال، عبد اللطيف، مرجع سابق، ص: 52.

من مارك تيسلر¹⁷⁷، بخصوص فشل تعايش وتلاؤم القيم العالمية والقيم المحلية في المنظومة التعليمية بالبلدان المغاربية، والذي يؤكد ما برهن عليه نظريا لويس دايو¹⁷⁸، في عدم تلاؤم المنظومات القيمية فيما بينها، لاختلاف مرجعياتها وأيديولوجياتها الثقافية؛ حيث إمكانية الجمع والتركيب بين المنظومة القيمية الإسلامية والمنظومة القيمية العالمية، كما تحاول المنظومة التعليمية المغربية التأسيس له، مبدئيا أمر صعب، إن لم نقل أنه مستبعد تحقيقه للاعتبارات المذكورة.

بعبارة أخرى، إذا كانت المنظومة الثقافية الإسلامية قائمة على أساس تحقيق مصالح الإنسان الدنيوية والأخروية، فإن منظومتها القيمية المنبثقة عنها لا يمكن إلا أن تشتغل في إطار نسقتها المصالحية الخاص بها، وهكذا بالنسبة للمنظومة الثقافية الغربية، حيث تتحرك في إطار المصالح الدنيوية للإنسان، وفي إطار تحقيق الرفاهية لهذا الأخير. وعليه، إن ما يبين اختلاف المنظومتين الحقوقيين (العالمية والإسلامية) هو بالأساس راجع إلى اختلاف منظومتيهما القيميتين، فإذا كان التعبير عن الرأي مثلا، في المنظومة الحقوقية العالمية يخضع لمبدأ الحرية، فإنه غير ذلك في المنظومة القيمية الإسلامية، حيث يخضع لضوابط أخلاقية دينية (تحريم السخرية، ومس المقدسات بسوء...)، تحد من ممارسة حريته وإرادته المطلقة والتي هي غير مقيدة بسلطة خارج ذاته. أي، مادام الإنسان في المنظور الفلسفي والسياسي للإعلان العالمي يولد مالكا لحقوق طبيعية لا تعزى إلى أي إرادة غير إرادته، وباعتباره مواطنا فردا ينتمي إلى جماعة، وكائنا عاقلا حرا وقادرا على الفعل الإرادي المسؤول. أي أن كلا من القيم الإسلامية والقيم العالمية، تشتغلان في إطار نسقتها القيمي الخاص بهما.

¹⁷⁷ Tessler, Mark., (2003), *DO ISLAMIC ORIENTATIONS INFLUENCE ATTITUDES TOWARD DEMOCRACY IN THE ARAB WORLD? EVIDENCE FROM EGYPT, JORDAN, MOROCCO, AND ALGERIA*,” International Journal of Comparative Sociology 2”, in, <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSPublicationsPapers.jsp?PUB=31>

¹⁷⁸ D’Hainaut, L., (2000), *Des fins aux objectifs de l’éducation, Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d’une formation*, (Quatrième édition, pp.63-64) Paris Bruxelles, Fernand Nathan et édition Labour..

هذا النمط من الاشتغال، يتجلى كذلك من خلال ذلك الترابط الذي حصل في الفكر السياسي العربي المعاصر، بين موضوع التفكير في الديمقراطية¹⁷⁹ والبحث في أسئلة حقوق الإنسان؛ حيث "شكل الترابط المذكور إطارا سياسيا عاما للتفكير الذي ينظر إلى الديمقراطية وحقوق الإنسان كفضاء واحد للسؤال والعمل، وإمكان للتفكير في موضوعهما بصورة مترابطة ومتكاملة"¹⁸⁰.

بعبارة أخرى، تتجه البنود المرتبطة بموضوع الديمقراطية لبلورة جملة من الحقوق العينية المرتبطة بآليات محددة في مجال العمل السياسي؛ ومنها مبدأ تداول السلطة في الدولة الديمقراطية المعاصرة والتي تنطلق من خلفية فلسفية للسلطة والدولة. وبالتالي، حضور الطابع التعاقدي المساواتي للأفراد والجماعات في ترتيب وإدارة شؤونهم السياسية. مما يعني أن إعلان 48 محكوم بتصوير معين لشرعية السلطة لا علاقة له بالشرعيات القائمة في مجتمعنا. حيث الشرعية في الإعلان الأخير "تستند إلى الحقوق الطبيعية وإلى العقلانية، ثم إلى الإرادة العامة ومبدأ التعاقد الحر والوعي. كما تستند إلى تجربة في التاريخ تخلت عن منطلقاتها الفكرية الكبرى لمصلحة تصورات تاريخية ذات طابع نسبي. تصورات موصولة بمكاسب الفكر المعاصر في مجال المعرفة وفي مجال التاريخ"¹⁸¹.

بقول آخر، إن المنظومة الحقوقية العالمية، تخضع لمبدأ ترابط حقوقها، وعدم قابليتها للتجزئة؛ حيث لا تفاضل بين حقوقها المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ووفقا لهذا المبدأ تكون جميع حقوق الإنسان متساوية ومترابطة ببعضها البعض، وضرورية للتنمية الكاملة للإنسان وتحقيق الرفاه له؛ وهو المعنى الذي أعاد تأكيده البيان الختامي للقمة العالمية في عام 2005، على

¹⁷⁹ المواد التي ترتبط بموضوع الديمقراطية، البنود 19 و 20 و 21. وهي الفصول التي عينت بعض الحقوق السياسية المرتبطة بعلاقة المواطنين بالدولة؛ حيث تضعنا هذه البنود أمام معطيات تتعلق بموضوع الديمقراطية كما تبلورت في الفكر السياسي المعاصر، وفي تواصل أيضا مع مقدمات وأصول الفكر السياسي الليبرالي الحديث. وذلك دون إغفال الترابط الحاصل بين أصول الليبرالية ومبادئها النظرية الكبرى، والتحولت التي لحقت الأصول والمبادئ في المشروع الديمقراطي المعاصر.

¹⁸⁰ كمال، عبد اللطيف، حقوق الإنسان في العالم العربي، مرجع سابق، ص: 43.

¹⁸¹ كمال، عبد اللطيف، حقوق الإنسان في العالم العربي، مرجع سابق، ص: 56.

ضرورة ترابط وتكامل حقوق الإنسان، مع التشديد على وجوب معاملة كافة حقوق الإنسان على قدم المساواة، ونفس القدر من الأهمية¹⁸².

إن قراءة هذا البيان الختامي الأخير، يحيل مضمونه على أن هناك مآزقا في التعامل مع حقوق الإنسان- في الشأن الحقوقي الإنساني المعاصر- حيث يمكن القول أنه يتم معه بنوع من الانتقاء والاختيار للبنود التي لا تشكل في الظاهر، تناقضا ومفارقة مع التوجهات والمرجعيات الثقافية للإعلان العالمي، متناسين أو غير مبالين بنسقية ومنظومية هذه القيم العالمية. كما يمكن تفسير هذا التعامل التجزيئي والتقطيعي لبنود حقوق الإنسان، باستمرار هيمنة تصورات محددة عن الإنسان والعقل والطبيعة، وباستمرار هيمنة الأفكار المرتبطة بموضوع السلطة والدولة في تعاليمهما المؤسس بلغة المطلق.

بالرجوع كذلك، إلى الحريات الأساسية ضمن هذه الإعلانات، وهي: الحرية والمساواة، يمكن القول أنها مثلت مناط تحفظات الممتنعين لحقوق الإنسان كما جاءت في الإعلان العالمي، سواء لدى جهات رسمية، أو كذا نخبة من مفكري الإسلام؛ حيث انصبت هذه التحفظات في أصل الوثيقة أساسا، باعتبارها اجتهادات بشرية يعتريها القصور والخطأ، مقابل ما يمكن أن تقدمه التصورات الإسلامية لقضايا الإنسان الحقوقية، من وجهة نظرها الخاصة؛ كما يمكن الوقوف على تحفظات جزئية للوثيقة، ويتعلق الأمر بقضيتي الحرية والمساواة، باعتبارهما مثيرتين للجدل، المتمثلة في: حرية المعتقد، والحق في اعتناق الدين الذي يختاره الإنسان بمحض إرادته، أو تغييره... وكذلك مساواة المرأة للرجل خاصة فيما يتعارض ونصوص الشريعة الإسلامية كالمعلقة بالإرث أساسا.. علما أن قضايا هذه الأمور في الحقل الثقافي الغربي تنسجم والنظام السياسي الليبرالي القائم على الارتكاز على الفرد ومركزية الإنسان.

¹⁸² ليفين، ليا، (2009)، حقوق الإنسان، أسئلة وأجوبة، ترجمة علاء شلي، ونزهة جسوس إدريسي، (ص:23)، الرباط، إصدارات اليونسكو.

لذلك، سنحاول أن نبين نقاط الالتقاء والاختلاف بين الأسس النظرية للإسلام وبين الإعلان العالمي، كما سنركز أكثر على جانب الاختلاف المرجعي النظري لمنطلقاهما الفكرية والثقافية، انسجاما مع أطروحة بحثنا؛ حيث يمكن فهم جدل ثنائية الخصوصي والكوني أو العالمي، وكذا جدل النسبي والمطلق في القيم، وكيف تشتغل المنظومات القيمية في إطار نسقها الخاص بها، بشكل واضح وجلي كما هو منصوص في هذين الإعلانين العالميين.

جاء في المادة الأولى من الإعلان الإسلامي لحقوق الإنسان ما يلي:

أ -البشر جميعا أسرة واحدة، جمعت بينهم العبودية لله، والبنوة لآدم، وجميع الناس متساوون في أصل الكرامة الإنسانية، وفي أصل التكليف والمسؤولية، دون تمييز بينهم بسبب العرق، أو اللون، أو اللغة، أو الجنس، أو المعتقد الديني، أو الانتماء السياسي، أو الوضع الاجتماعي، أو غير ذلك من الاعتبارات. وإن العقيدة الصحيحة هي الضمان لنمو هذه الكرامة على طريق تكامل الإنسان.

ب-إن الخلق كلهم عيال الله، وإن أحبههم إليه أنفعهم لعياله، وإنه لا فضل لأحد منهم على الآخر إلا بالتقوى، والعمل الصالح.

كما جاء في البند الأول من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ما يلي: " يولد الناس أحرارا ومتساوين في الكرامة والحقوق، وهم قد وهبوا العقل والوجدان، وعليهم أن يعاملوا بعضهم بعضا بروح الإخاء".

إن ما يمكن ملاحظته وقراءته نظريا وحقوقيا، بخصوص هذين البندين من الإعلانين أساسا، هو كالتالي:

- تضمنت المادة الأولى من الإعلان الإسلامي لحقوق الإنسان قيما لها ارتباط بمفاهيم الإعلان العالمي لحقوق الإنسان وهي: المساواة، المسؤولية، الكرامة؛ كما تضمنت في المقابل قيما ذات طابع ديني محض، وهي: التوحيد، التقوى، العمل الصالح؛ تضمنت المادة كذلك، مفاهيم لها صلة مباشرة

بالدين، وهي: الله، العبودية لله، التكليف، العقيدة الصحيحة، الخلق؛ وهذا يعني بخصوص تفسير تواجد القيم الأولى، ضمن هذا الإعلان في أن "روح المفاهيم في التاريخ وفي حقل الصراع الاجتماعي فإنها واحدة"¹⁸³، لكن السؤال المطروح يبقى إذن، في مدى مشروعية الدفاع عن أهمية هذا البند أو ذلك، باعتباره أمرا يخص البشرية جمعاء، ويعبر عن حاجات إنسانية دون قيود ولا حدود.

- نوعت المادة الأولى التعامل مع مفردة "الإنسان" حيث وردت: البشر، أبناء آدم، الناس، الإنسان، الخلق، عيال الله، كما جاءت المفردة في صيغة المصدر "الإنسانية". هذا التنوع في تناول هذه اللفظة، يمكن تفسيره على اعتباره يعكس غنى دلالياً مترادفياً في الحقل المعجمي الديني، يعكس إرادة استغراق المفهوم في أبعاده الثقافية العالمية...

- غياب كل إشارة دالة على ورود لفظة "الإسلام"، حيث تم الاكتفاء بلفظة "العقيدة الصحيحة" كمعيار لصلاحيّة المرجع الديني المفترض ذكره؛ وهي بذلك، تحاول أن تسلك مسلكاً عاماً داخل ما هو خاص، أي مجال الإيمان؛ ثم إن عبارة "العقيدة الصحيحة" تحيل إلى حكم قيمة اتجاه العقائد الأخرى، التي تم اعتبارها ضمناً "غير صحيحة" أو "باطلة"، وهذا يعني أن منطق التفاضل والتمايز العقدي يظل حاضراً في صياغة هذه المادة؛ حيث السؤال المطروح هو: ما الإضافة النوعية التي يمكن أن يقدم هذا المنطق لعالمية حقوق الإنسان؟

- يشترك كل من الإعلانين في الإتيان بلفظة "الكرامة" في بنديهما؛ إلا أن هناك إشكالات لا بد من طرحها بخصوص هذه القضية، صاحبت استدعاء كلا من الإعلانين لهذه اللفظة بالذات. فإذا كانت المرجعية الإسلامية في جوهرها أخلاقية: "الدين المعاملة"، فيمكن فهم تواجد هذه اللفظة في سياق هذا الإعلان الإسلامي، لكن أن تتواجد ضمن سياق إنساني النزعة دون ربطها بهذا الأخير، فهو يثير إشكالات، يتمثل في هذا التداخل المبهم بين مرجعيات ثقافية مختلفة. بمعنى، إن عبارة "الكرامة"

¹⁸³ كمال عبد اللطيف، حقوق الإنسان في العالم العربي، مرجع مذكور. ص: 50.

الإنسانية" في تحديدها المرجعي، الوارد في الإعلان الإسلامي، يناسب تواجدها أكثر في ذلك الذي للإعلان العالمي، تماشياً ونسق مرجعيته الفلسفية، والتي تنطلق أساساً من فكرة مركزية الإنسان.

- جاء ذكر الحرية إلى جانب المساواة، كما هو في بنود الميثاق العالمي: "يولد الناس أحراراً ومتساوين في الكرامة والحقوق"، بينما جاء ذكرهما مستقلين عن بعضيهما البعض، ومنفصلين ضمن مواد الإعلان الإسلامي، وهي: "يولد الإنسان حراً، وليس لأحد أن يستعبده، أو يذلّه، أو يقهره، أو يستغله، ولا عبودية لغير الله تعالى"، وجاء ذكر المساواة في المادة الأولى و"جميع الناس متساوون في أصل الكرامة الإنسانية، وفي أصل التكليف والمسؤولية، دون تمييز بينهم" (المادة 6).

إن قراءة هذا التباعد الذي بين ذكر الحرية والمساواة، في الإعلان الإسلامي، وعدم إدراجهما في مادة واحدة، لا يخلو من دلالة؛ حيث أقل ما يمكن قوله أنه يعكس إرادة لخفض التوتر الذي يحدثه الجمع بين هذين المفهومين، في المنظومة الثقافية الغربية؛ حيث "تؤسس مقاطع البند (من الميثاق) بواسطة جملة من المفاهيم القاعدية الكبرى: البشر (جميع الناس)، الحرية (أحراراً)، متساوين (المساواة)، روح الإخاء (الأخوة)، وتلح معاً مفاهيم أخرى تابعة للأولى ومترتبة عنها، مفاهيم أخرى موصولة بمنظومات الفكر الحديث وتصوراته السياسية من قبيل الكرامة (الحقوق، العقل، الوجدان، المعاملة)" ¹⁸⁴.

بعبارة أخرى، إذا كانت الكلمات والمفاهيم ذات الصلة بفلسفة الأنوار والنزعة الإنسانية، التي سادت في القرن الثامن عشر، من قبيل ثلاثية الحرية، الإخاء والمساواة تحيل مباشرة إلى مبادئ الثورة الفرنسية والفكر السياسي الذي واكبها ومهد لقيامها، فإن الأمر يحتاج إلى تدقيق أكثر في الصياغة الإسلامية لحقوق الإنسان، وذلك في ضوء التحولات التي لحقت هذه المفاهيم عبر التاريخ .

¹⁸⁴ كمال عبد اللطيف، نفس المرجع، ص: 49.

وإذا كانت الصيغة الحالية للبند الأول من الميثاق، لا تخلو من إشكالات نظرية " فهي مكونة من ثلاثة مقاطع، تؤسسها الأفعال الواصفة الواردة فيها (يولد، وهبوا، يعاملوا). الفعل الأول صيغته النصية خبرية، والثاني مبني للمجهول، والثالث مسبوق بالصيغة الأمرية (وعليهم أن يعاملوا). وكل مقطع من هذه المقاطع يستحضر خلفية نظرية مضمرة ويتخلى عن خلفيات أخرى. وما يهمنا هنا هو إبراز المنحى الوضعي الذي يستوعب الفعلين الأول والثالث، والمنحى الحدسي المتضمن في الفعل الثاني، وما يهمنا قبل ذلك هو التأكيد على روح الاجتهاد المستوعبة لشروط التحرير وضغوطه، حيث لا يمكن فصل النص، عن سياقاته التاريخية والفكرية والسياسية العامة والخاصة¹⁸⁵. إذا كان الأمر كذلك بالنسبة لهذا البند، المتعلق بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان، فيمكن القول أنه ينطبق كذلك على المادة الأولى من الإعلان الإسلامي، حيث مقاطع هذه المادة تعكس هي الأخرى خلفية نظرية، مغايرة للأولى؛ ذلك أنه إذا كانت مقاطع الأولى لا تتحدد مرجعيتها إلا بشكل ضمني، باعتبار أن اللجوء إلى الضمني والمضمر يقلص من حظوظ الخصوصية بدل الكونية، فإن الثانية واضحة وجلية الخصوصية، يتعلق الأمر بالمرجعية الإسلامية، وهو ما عبرت عنه المادتين الأخيرتين من الإعلان الإسلامي لحقوق الإنسان (المادتان 24 و25)، بخصوص الحسم في مرجعية هذه الحقوق، حيث حددته في الشريعة الإسلامية فقط.

بمعنى، نحن أمام مرجعيتين ثقافيتين مختلفتين في تدبير المادة الحقوقية والقيمية بشكل عام، مرجعية أفصحت عن خصوصيتها، وأخرى إنسانية تطمح إلى أن تكون كذلك، وأن تكون بالتالي عالمية وكونية تتوجه نحو الإنسان بغض النظر عن عقيدته، وثقافته. بعبارة أخرى، بالوقوف أمام الإعلان الإسلامي لحقوق الإنسان نكون قد انتقلنا من الدفاع عن المنزع العالمي لهذه الحقوق في روحه التاريخية النسبية، إلى روحه الثابتة المطلقة.

¹⁸⁵ كمال عبد اللطيف، نفس المرجع، والصفحة.

بخصوص قضايا الحرية والمساواة، والتي تطبع نمط العلاقة التي بين الإعلانين المذكورين، إلى درجة التحفظ، وبالتالي إيجاد بديل حقوقي يتميز بخصوصيته، كما هو الإعلان الإسلامي؛ فيمكن القول أن المشكلة في قضية الحرية، تتعلق أساساً في الحرية الدينية، وحرية المعتقد، وما يترتب عنه من أحكام وحدود تتعلق بالردة، وبزعزعة عقيدة مسلم، وتحويل دينه الإسلامي إلى دين آخر.. وقد جاء ذكر الحقوق المتعلقة بالتدين، في عبارة الإعلان الإسلامي التالية: "لما كان على الإنسان أن يتبع الإسلام دين الفطرة، فإنه لا يجوز ممارسة أي لون من الإكراه عليه، كما لا يجوز استغلال فقره، أو ضعفه، أو جهله لتغيير دينه إلى دين آخر، أو إلى الإلحاد" (المادة 10). حيث يمكن ملاحظة الحسم في مرجعية التعامل مع هذه القضية الشائكة، والمتمثلة في مرجعية "الإسلام"، وهو ما لم يفصح عنه الإعلان ذاته في مادته الأولى، حيث ترك المرجعية في حسم قضية المساواة "للعقيدة الصحيحة". كما يمكن ملاحظة طبيعة التعامل مع التدين بوصفه "حقاً"، لكن من منظور "الواجب"، والذي يجد انسجاماً أكثر في إطار لغته الفقهية، باعتبار أن "الأمر يقتضي الوجوب"، كما هو مقرر في علم أصول الفقه، وذلك في فعل الأمر الوارد في (على الإنسان أن يتبع). كما تم استدعاء عبارة (لا يجوز)، كتعبير ممتد لقضية الوجوب، فإذا كان من واجب الإنسان أن يتبع الإسلام باعتباره دين الفطرة، فإن هذا الواجب لا يتم إلا بواجب عدم إكراهه على تغيير دينه، وعلى الإلحاد، من باب "ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب" كما تقرر في العلم المذكور. وعليه، فالمضمر في هذا الكلام هو السؤال التالي: هل من حق الإنسان أن يختار الإلحاد بدل التدين، ودون أن تكون هناك وصاية عليه؟.

إن طرح قضية الحقوق بلغة الوصاية الفقهية عبر دائرة الواجب، يمكن القول أنها تتعارض ومبدأ الحرية في المنظومة الحقوقية العالمية، فالإنسان "يولد مالكا لحقوق طبيعية لا تعزى إلى أي إرادة غير إرادته". من هذا المنطلق يمكن فهم كذلك قضية المساواة، ف"المرأة مساوية للرجل في الكرامة الإنسانية، ولها من الحقوق مثل ما عليها من الواجبات، ولها شخصيتها المدنية، وذمتها المالية المستقلة، وحق الاحتفاظ باسمها، ونسبها. وعلى الرجل عبء الإنفاق على الأسرة، ومسؤولية

رعايتها" (المادة: 6). حيث لا يمكن فهم قضية المساواة بين الرجل والمرأة، في إطار الإعلان الإسلامي لحقوق الإنسان، خارج نظام الواجبات؛ فالمرأة في نظام الموارث، لها نصف ما للرجل، إذا استوت معه في حق التركة، غير أنه إذا نظر إلى هذا الأمر، من باب الواجبات التي على الرجل، يفهم هذا التفاضل والتمايز الذي بينهما. ومع ذلك، فأطروحة الدفاع عن قضية المساواة من داخل المنظومة الدينية، تقابلها أطروحة أخرى داخل هذه الأخيرة أيضا، ترى ضرورة تفكيك المقدس والتاريخي في النص الديني، وضرورة رسم حدود بين المطلق والنسبي، ليستجيب ويتلاءم النص مع الوقائع المتجددة، وما وصلت إليه اجتهادات البشر غير المسلمين، في الرفع والارتقاء بالكرامة الإنسانية. بالطبع هذه الإشكالية لا يمكن البث فيها إسلاميا خارج مقاصد الشريعة، فإذا كان الخليفة الثاني عمر بن الخطاب، أوقف العمل بعدة نصوص (المؤلفة قلوبهم، حد السرقة في حق الغلامين السارقين الجائعين..)، بموجب العمل بمقاصد الشريعة وروحها، التي هي تحقيق العدل والرحمة، صار لزاما استمرارية استحضار مناهج هذا التوقف للنص الشرعي، وهو ما طالب به مثلا، كلا من المركز المغربي لحقوق الإنسان، وفيدرالية الرابطة الديمقراطية لحقوق المرأة، عكس ما ذهب إليه المجلس الوطني لحقوق الإنسان، الذي يرى ضرورة تناول قضية المساواة خارج إطار الاجتهاد في الشريعة، وخارج قاعدة " لا حق ولا واجب إلا بنص".

إن ما يترتب على اعتبار إبعاد البعد التاريخي للنصوص الدينية وإبقائها في مطلقها، في نظرنا، هو تباعدها وعدم انسجامها ونسبية تطبع النصوص القانونية لحقوق الإنسان الواردة في الإعلان العالمي، باعتبار أن هذه الأخيرة، تنمو وتتطور بفعل التحولات الاجتماعية والسياسية والعالمية التي تعرفها البشرية؛ وبالتالي، كيف يمكن الجمع بين ما هو مطلق وما هو نسبي؟ وإلا كيف يمكن تفسير الطبيعة التاريخية للإضافات الحقوقية في الإعلان الإسلامي، والتي عكست ما أغفلته نصوص الإعلان العالمي، من تطورات تاريخية حصلت بعد ميثاق 1948؟

- بخصوص طبيعة الحقوق الواردة بالإعلان العالمي الإسلامي لحقوق الإنسان، يمكن القول إنها تمثل فقرا تنظيريا في الحقوق (بالمعنى الذي للمنظومة الثقافية الغربية)، يقابله غنى في التنظير للواجبات؛

وهذا راجع للرؤية الإسلامية لحقوق الإنسان، والتي تنطلق من أهمية الواجبات الفردية للجماعة؛ حيث نجد هذه الرؤية واضحة وصريحة في ديباجته على أن "الأولوية للواجبات على الحقوق" وأن "أي حق من حقوق الإنسان منصوص عليه في هذا الإعلان يتضمن واجبا مقابلا له". ومن تجليات هذه الواجبات نذكر ما جاء في المادة 11 من الإعلان الإسلامي: "وعلى جميع الدول والشعوب واجب النصرة لها في كفاحها لتصفية كل أشكال الاستعمار، أو الاحتلال، ولجميع الشعوب الحق في الاحتفاظ بشخصيتها المستقلة، والسيطرة على ثرواتها، ومواردها الطبيعية".

إن ما يمكن أن يطرحه مدخل الواجبات من إشكال، يتمثل في القضايا المتعلقة بالحرية، خاصة حرية الدين، واعتناق الدين الذي يختاره كل إنسان باعتباره مواطنا؛ حيث بموجب هذا المدخل، يصبح للدولة دورا كبيرا، في الحفاظ على صفاء عقيدة الإنسان، الشيء الذي يمنحها سلطة في الحكم على تدين الناس، وليس في حماية اختياراتهم العقدية.

- اشتمال الإعلان العالمي الإسلامي لمفاهيم تنتمي للجيل الثالث لحقوق الإنسان، والمتمثلة في حقوق التآزر (الحق في التنمية، والحق في البيئة الصحية، والحق في السلم: المادة 17 و18)؛ حيث يجعل من الواجب الفردي عنصرا من عناصر الحق في ذاته، وهي مفاهيم -حسب مورغان فوستر- باعتبارها تتضمن حقوقا وواجبات فردية، بإمكانها أن تعمل على إيجاد أرضية، وإمكانية "تحقيق مصالحه، تجمع بين النموذجين المعرفيين (الإسلامي والغربي) ضمن نظرية كونية مقبولة لدى الجميع"¹⁸⁶.

وعليه، يمكن القول إن الإعلان الإسلامي لحقوق الإنسان - باعتباره يمثل قراءة لحقوق الإنسان من منظور وتصور إسلامي قائم على مدخل الواجبات - شكل إضافة نوعية في تناول المسألة الحقوقية، والتي من شأنها أن تسهم في إغناء لغة الحقوق ذات التركيز الأحادي لها.

¹⁸⁶ Morgan-Foster Jason; *Third Generation Rights : What Islamic Law Can Teach the International Human Rights Movement*, op, cité.

الأسئلة المطروحة بصدد هذه الإضافة، هي كالتالي: هل يمكن القول إن إمكانية الجمع بين المنظومة القيمية الإسلامية والمنظومة القيمية العالمية، يمر عبر إمكانية الجمع بين الحقوق والواجبات؟ ثم انطلاقاً من هذا الوضع الحقوقي القائم على مدخلين متقابلين، ونموذجين معرفيين متباينين، كيف يمكن التعامل مع القيم الإسلامية والقيم العالمية في المناهج التربوية، خاصة منهاج التربية الإسلامية، والذي يحمل قيماً ومبادئ تعلن عن هويته، وتعبّر بعمق كبير عن الإرادة السياسية التي توجه قيمه؟ أليست صعوبة انسجام هاتين المنظومتين تبدو واضحة وجلية بينهما، سيما وأنهما يتداولان في إطار بيداغوجيا المحتوى، التي تركز الانفصال للمواد والمعارف، بدل العمل على تناظمهما وتكاملهما؟ وإذا كان السؤال الذي يسكن هاجس هذه البيداغوجية التقليدية هو "ماذا نعلم؟"، فمعنى ذلك أنه تسكنه سلطة مرجعية ثقافية محافظة، تبقي الوضع على ما هو عليه، لتعيد إنتاجه باستمرار، غير عابئة بالتحويلات الاجتماعية والثقافية التي تفرض ضرورة مواكبتها؛ إنها "بيداغوجيا إعادة الإنتاج" بتعبير بورديو؛ حيث "تتوافق بيداغوجيا المحتوى مع الاعتقاد الذي ينشأ عن أن كل ما يدرس ويعلم ينتهي في نهاية المطاف من خلال خدمة الثقافة العامة، أو لخدمة نشاط مستقبلي"¹⁸⁷.

بعبارة أخرى، كيف يمكن الحديث عن الانسجام والتفاعل الإيجابي الممكن للمنظومتين القيميتين، والذي تنادي به المنظومة التعليمية المغربية في وثائقها الرسمية- عبر غاياتها الكبرى- في ظل نظر تركز للمسألة الحقوقية قائم على مدخل الواجبات الفردية، وآخر قائم على الحقوق الفردية، حيث الذي يمكن أن تقدمه الشريعة اتجاه راهن المسألة الحقوقية- حسب مورغان فوستر- هو مدخلها التآزري والتضامني، والذي تبلور في الجيل الثالث لحقوق الإنسان؟ وإذا كان هذا الجيل الأخير قد يشكل نقطة التقاء بين المنظومتين الثقافتين لحقوق الإنسان (الإسلامية والعالمية)، فبأية مقارنة تربوية يتم من خلالها التعامل مع الجيل الأول والثاني لهذه الحقوق؟.

¹⁸⁷ Harouchi, abdrrahim ., (2000), *La Pédagogie des Compétences*, (pp.22-23), Casablanca, Editions Le Fennec.

الفصل الرابع: الدراسات السابقة

يهدف هذا الفصل إلى معرفة الجهود التي بذلت من قبل في مجال هذه الدراسة واستعراضها للاستفادة منها في عدد من الوجوه، أهمها ما يلي:

- تقديم فكرة واضحة ومتكاملة عن هذه الدراسات لمن يهمهم الاطلاع على الجهود السابقة.
- الاستفادة من طرائق البحث العلمي التي اتبعتها الدراسات السابقة ومن النتائج التي توصلت إليها، وذلك في صياغة إشكالية البحث الحالي ومعالجتها نظرياً وعلمياً.
- معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية، وبها تتحدد الجهود السابقة، ويتضح الجهد الذي تقدمه هذه الدراسة في هذا المجال.
- ومن الدراسات التي استطعنا أن نتوصل إليها- وذلك بعد ترتيبها من الحديث إلى القديم، وكذا تقسيمها إلى ثلاث محاور- ما يلي:

المحور الأول: دراسات تناولت القيم من منظور نسقيتها.

المحور الثاني: دراسات تناولت القيم الإسلامية والعالمية في المناهج التربوية.

المحور الثالث: دراسات ركزت على حقوق الإنسان عند المدرسين .

وبعد تقديم هذه الدراسات، تناول هذا الفصل كذلك على ما يلي:

د- تعقيب على الدراسات السابقة (أوجه الاتفاق والاختلاف).

هـ- ما تميزت به هذه الدراسة .

المحور الأول: دراسات تناولت القيم من منظور نسقيتها

- دراسة الكوسوفي (1999)¹⁸⁸: "الأحاديث النبوية الواردة في حقوق الإنسان في الحرية والعدل":

¹⁸⁸ الكوسوفي، موسى. (1999). الأحاديث النبوية الواردة في حقوق الإنسان في الحرية والعدل. المفرق، الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت.

هدفت الدراسة إلى جمع الأحاديث النبوية الخاصة في حقوق الإنسان في الحرية والعدل من كتب الأحاديث، واستنباط الأحكام النبوية الواردة في الحرية والعدل. وقد بينت نتائج الدراسة أن هناك نظرية إسلامية متكاملة تعالج موضوع الحقوق والحريات السياسية، وأن حقوق الإنسان وحرياته مرتبطة بالله تعالى، وأن الرسول أقر تلك الحقوق باعتبارها ضرورة إنسانية.

– دراسة العياصرة (2005)¹⁸⁹: "حقوق الإنسان في القرآن الكريم ودورها في التنشئة الاجتماعية في المجتمع الأردني"

هدفت الدراسة إلى بيان بعض حقوق الإنسان كما وردت في القرآن الكريم، وبيان دورها في التنشئة الاجتماعية في المجتمع الأردني. وقد تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال استقراء الآيات القرآنية. وأظهرت نتائج الدراسة أن الله تعالى خلق الإنسان حراً يختار معتقده وفق إرادته وفكره بحرية، دون أن يتعارض مع النص القرآني، وأن الشورى حق من الله تعالى للإنسانية.

– دراسة الكتاني (2011)¹⁹⁰: "منظومة القيم المرجعية في الإسلام"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم نسق القيم، بشكل عام، والمتمثل في "التوجه والسلوك التفضيلي أو المرغوب من بين عدد من التوجهات المتاحة، بحيث يسمح للشخص الاختيار من بين الأساليب المعبرة للسلوك والأهداف الخاصة بالفعل"، وبشكل خاص، إلى التعرف على منظومة القيم الإسلامية، من حيث مفهومها، ومكوناتها، ونظام تركيبها وبنائها، وتحديد وظيفتها وفعاليتها. حيث يعتبر كل مكون من منظومة القيم قطعة غيار في جهاز متعدد القطع، وكل عطل أو إخلال تتعرض له قطعة ينعكس سلباً على وظيفية وفعالية الجهاز ككل. ومن بين خلاصات الدراسة نذكر:

¹⁸⁹ العياصرة، وليد. (2005). حقوق الإنسان في القرآن الكريم ودورها في التنشئة الاجتماعية في المجتمع الأردني. إربد، الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.

¹⁹⁰ الكتاني، محمد، (2011)، منظومة القيم المرجعية في الإسلام، مرجع مذكور.

- أن ممكن الضعف في المنظومات الفلسفية التي تحدثت عن المرجعية المطلقة للحياة الإنسانية، هو كونها كانت تعتبر أن المرجع الأسمى لفهم المنظومة الكونية هو العقل فقط، كما عند الفلاسفة المثاليين، أو هو المادة فقط، كما هو عند الفلاسفة الماديين وعامة العلماء، في حين غفل أولئك الفلاسفة عن كون ثبات كل من العقل والمادة إنما هو أمر نسبي، لأنه رهين بإرادة خارجية عنهما تتحكم فيهما.

- دراسة جبر سعيد، سعاد (2010)¹⁹¹: "القيم العالمية وأثرها في السلوك الإنساني"

هدفت الدراسة إلى إبراز أثر القيم العالمية في السلوك الإنساني، وذلك في إطار أطروحة الصراع، كما نظر لها الكثير من المفكرين الغربيين، والعرب. وقد جاءت الدراسة في أربعة فصول، تضمن الفصل الأول موضوع القيم والعولمة، في حين خصص الفصل الثاني لمنظومة مختارة من القيم في التصور الإسلامي، كما أفرد الفصل الثالث لمنظومة من قيم المجتمع المدني، أما الفصل الرابع فتناول رؤية نقدية في القيم العالمية. ومما خلصت إليه الدراسة ما يلي:

- أن هناك فرقا بين نسق القيم وتغير القيم؛ كما أنهما يخضعان لعمليتي (الاكتساب والتغير) أو (التبني والتخلي).

- أن العولمة الفوقية في المجال السياسي، تسعى إلى فرض الديمقراطية الغربية.

- ضرورة الاتساق مع القيم الإسلامية، في تهذيب النوازع البشرية، والارتقاء بها نحو السلوك الحضاري المنشود في كافة الاتجاهات الفردية والاجتماعية.

- دراسة أبو العباس شهوان (2012)¹⁹²: "منظومة القيم الإسلامية وأثرها في تأكيد التعايش في المجتمع المعاصر"

¹⁹¹ جبر سعيد، سعاد، (2010)، القيم العالمية وأثرها في السلوك الإنساني، مرجع مذكور.

هدفت الدراسة إلى إبراز دور منظومة القيم الإسلامية في صياغة الحياة الإسلامية الاجتماعية القابلة للتعايش مع الآخر الديني، وفي إصدار الأحكام وتحديد الأفضليات، واختيار النتائج المترتبة على الأحكام، كما هدفت إلى إبراز دور هذه المنظومة في مجال التربية، وبناء شخصية المسلم المتميزة. وقد استعمل الباحث منهجا قائما على الوصف والاستنباط، أما مجمل ما توصلت إليه الدراسة فهو كالآتي:

- أن منظومة القيم الإسلامية بمثابة الجهاز القيمي الذي اعتمده الإسلام في بناء عقيدته وشريعته، والتي تحدد منظوره إلى الحياة الإنسانية، أو إلى مسؤولية الإنسان اتجاه خالقه، ونفسه، ومحيطه.
- أن القصد من اعتبار القيم الإسلامية "منظومة" هو بيان العلاقة العضوية بينها كلها؛ إذ لا تتحقق الغاية منها إلا بتفاعلها المحكم فيما بينها، وبوصفها آليات يحرك كل منها الآخر، فإذا تعطلت إحداها أدت إلى تعطيل الأخرى، أو الإخلال بها، أو تخلف نتائجها.
- أن منظومة القيم الإسلامية تنسجم مع الفطرة الإنسانية، والسنن الكونية، ولا تتصادم مع القيم الخيرة المستوحاة من الأديان الأخرى.

- دراسة مارك تسليير / **Marc Tessler (2001)**¹⁹³:

(Do Islamic Orientations Influence Attitudes Toward Democracy in the Arab World? Evidence From Egypt, Jordan, Morocco, and Algeria)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى حضور الثقافة السياسية المتمثلة في الديمقراطية في العالم العربي (مصر والأردن والمغرب والجزائر)؛ وتحديدًا موقف الثقافة الإسلامية من قيم الديمقراطية الوافدة

¹⁹² أبو العباس شهبان، أسامة. (2012)، "منظومة القيم الإسلامية وأثرها في تأكيد التعايش في المجتمع المعاصر" مصر، الزقازيق، شبيبة.

¹⁹³ Tessler, Mark., (2003), **DO ISLAMIC ORIENTATIONS INFLUENCE ATTITUDES TOWARD DEMOCRACY IN THE ARAB WORLD? EVIDENCE FROM EGYPT, JORDAN, MOROCCO, AND ALGERIA**, op, cité.

عليها، وذلك لتقييم تأثير التوجهات الإسلامية على المواقف تجاه الديمقراطية، من حيث المشاركة الدينية الشخصية، ودور الإسلام في الشؤون السياسية.

وقد خلص الباحث إلى أن هناك تشابهاً للتوجهات الإسلامية إزاء الديمقراطية في جميع البلدان الأربعة، وأن التفسيرات الثقافية التي تزعم أن الإسلام لا يشجع أو حتى أنه يمنع ظهور دعم الديمقراطية هي تضليلية. أي أن التوجهات الإسلامية لا تثبط أو تؤثر بدرجة كبيرة دعم الديمقراطية.

- دراسة مورغان فوستر / Morgan-Foster Jason (2005)¹⁹⁴
(*Third Generation Rights : What Islamic Law Can Teach the International Human Rights Movement*)

هدفت إشكالية البحث إلى إبراز تصور الجماعة الدولية للواجبات الفردية، حيث تبقى هذه الأخيرة، عادة ضمنية، ومحط جدال وذات اهتمام قليل من حيث التنظير؛ وفي المقابل هناك وفرة لها في النظم القانونية والأخلاقية والدينية والمسيحية والهندوسية والكونفوشيوسية. بعبارة أخرى، يدافع البحث عن فكرة مفادها أن تحقيق المصالحة بين النموذج المعرفي القائم على الحقوق وذلك القائم بالواجبات أمر ممكن، بل ضروري من أجل تقنين الجيل الثالث من الحقوق المرتبطة بالتآزر، مثل الحق في التنمية، والحق في البيئة الصحية، والحق في السلم.

وقد خلص الباحث في دراسته إلى:

- أن حقوق الإنسان كقيم عالمية، يتم تجاهلها قطعاً إن لم يكن لها معنى داخل ثقافة ما.
- النموذج المعرفي القائم على الحقوق (الارتكاز على عنصر الحق على حساب الواجب) متباعد عن النموذج المعرفي القائم على الواجبات (عكس الارتكاز الأول)؛ وبالتالي، من الصعب تحقيق مصالحة بين النموذجين المعرفيين ضمن نظرية كونية مقبولة لدى الجميع.

¹⁹⁴ Morgan-Foster Jason; *Third Generation Rights : What Islamic Law Can Teach the International Human Rights Movement*, op, cité.

- التواجد جنباً إلى جنب بين النموذجين المعرفيين أمر ممكن فقط في المجال المتعلق بالجيل الثالث لحقوق الإنسان.

المحور الثاني: دراسات تناولت القيم الإسلامية والعالمية في المناهج التربوية.

- دراسة محمد الداوي (2013)¹⁹⁵: "القيم في المدرسة المغربية"

هدف الباحث في هذه الدراسة إلى إبراز مكانة القيم في المنهاج التعليمي المغربي، حيث اقترح بعض التدابير الكفيلة بتحسين أداء مجال القيم في التربية حتى تسهم في ترسيخ ثقافتى العدل والسلم في المجتمع الدولي.

وقد وظف الباحث لإبراز قضية القيم العالمية في مناهج النظام التربوي المغربي، من خلال ترسيخ ثقافتى العدل والسلم، منهجاً تحليلياً نقدياً، سواء في استقرائه للوثائق الرسمية المؤطرة لها(الكتاب الأبيض، الميثاق الوطني للتربية والتكوين...)، أو لنماذج من الكتب المقررة (الاجتماعيات، التربية الإسلامية، اللغة العربية).

أما نتائج دراسته فيمكن تلخيصها في أن القيم التي يتم تدريسها في الكتب المدرسية المعتمدة، لا تزال تطرح مصاعب جمة سواء على مستوى انتقائها أو برمجتها أو تدريسها أو تقويمها. وهي، مجملًا، تحتاج إلى تدخل جهات بيداغوجية وحقوقية ومدنية لاستحداث بنىات لتتبع التربية على القيم في المؤسسات التعليمية وتقويمها والتدخل لتصحيح مكانى الخلل وتعزيز مواطن القوة من جهة، ولتفادي تسرب انزلاقات وصور نمطية متداولة في الكتب المدرسية تحول دون تحقيق الأهداف المنشودة من جهة ثانية. كما أن كثرة الهفوات التي عاينها فرق من الفاعلين التربويين والحقوقيين في عينات من الكتب المدرسية على الرغم من خضوعها للتقويم من لدن لجان مختصة قبل حصولها على المصادقة النهائية. فهي على ما بذل فيها من جهود، تتضمن أحكاماً ونعوتاً نمطية تكرس اللامساواة بين الجنسين. كما خلص الباحث بخصوص القيم والجراح الرمزية من خلال الكتب المدروسة إلى أن

¹⁹⁵ الداوي، محمد، (2013)، "التربية على القيم في المدرسة المغربية"، الجريدة التربوية، العدد 50.

المؤلفين انتقوا نصوصا تتضمن الجراح التي أحدثتها تصرفات المعمر تجاه المغاربة. حيث يعملهم هذا يدعمون الذاكرة الجريحة وإن كان هدفهم هو تعزيز الهوية الوطنية والوفاء لها. وهذا من شأنه المساس السيء بقضايا التربية الدولية في إطار تعزيز المقاربات البيثقافية في التربية.

- دراسة السائح السيد سعيد، (1995)¹⁹⁶: "الوضع الراهن لمناهج حقوق الإنسان وحرياته الأساسية للمرحلة الثانوية في المغرب"

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تضمن كتب المرحلة الثانوية في المغرب لحقوق الإنسان وحرياته. وذلك من خلال عينة تمثلت في مناهج كل من: التربية الإسلامية، اللغة العربية، الاجتماعيات، الفكر الإسلامي والفلسفة، اللغة الفرنسية. وقد استعمل الباحث أداة تحليل المحتوى من خلال مبادئ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. وتوصلت الدراسة إلى أن هذه المناهج التربوية لم تتناول الحقوق الأساسية للإنسان بصورة كافية، وذلك لغياب منهاج واضح ومحدد "للتربية من أجل حقوق الإنسان".

- دراسة علي المقوسي ياسين وأحمد الخوالدة ناصر (2012)¹⁹⁷: "مفاهيمات حقوق الإنسان في الإسلام المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن (دراسة تحليلية)"

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تضمن كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا لمفاهيم حقوق الإنسان في الإسلام. والإجابة عن أسئلة البحث، تم استخدام المنهج الوصفي، واستخدام طريقة تحليل المحتوى، مع اعتماد البحث الفقرة المفيدة وحدة للتحليل.

¹⁹⁶ السائح، السيد سعيد، (1995)، الوضع الراهن لمناهج حقوق الإنسان وحرياته الأساسية للمرحلة الثانوية في المغرب. مجلة التربية الجديدة، عدد خاص (58)، 151-167.

¹⁹⁷ علي المقوسي، ياسين وأحمد الخوالدة، ناصر. (2012). "مفاهيمات حقوق الإنسان في الإسلام المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن (دراسة تحليلية)"، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد العاشر، العدد 13.

وقد تكون مجتمع البحث من كتب التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي العليا، المقررة في الأردن للعام الدراسي 2007-2008، ومجموعها ثلاث كتب.

وقد أظهرت نتائج البحث ما يلي: حصول مجال الحقوق الاقتصادية على أكثر التكرارات، وأن مجال الحقوق الخاصة لغير المسلمين قد حصل على أقل التكرارات في كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن. أما كتاب الصف التاسع فإن مجال الحقوق الاجتماعية حصل على أكثر التكرارات، وإن مجال حقوق حفظ النفس الإنسانية قد حصل على أقل التكرارات. وفي كتاب الصف العاشر فإن مجال الحقوق الاقتصادية قد حصل على أكثر التكرارات، وأن مجال حقوق حفظ النفس الإنسانية قد حصل على أقل التكرارات.

وأن أكثر التكرارات في الكتب الثلاثة كانت على بعد حق الملكية الفردية من مجال الحقوق الاقتصادية. وأن مجال هذه الأخيرة قد حصل على أكثر التكرارات. وأن مجال حقوق حفظ النفس الإنسانية قد حصل على أقل التكرارات. وأن هناك ثلاثة أبعاد لم تحصل على تكرارات في الكتب الثلاثة، وهي حق الانتخاب والترشيح، وحق تقلد المناصب السياسية، وحق الجنسية، (من مجال الحقوق السياسية).

ومن مقترحات البحث:

- ضرورة التركيز على حقوق حفظ النفس الإنسانية والحقوق السياسية والحقوق الخاصة لغير المسلمين لقلة تضمين المبادئ والأبعاد ذات العلاقة بهذه الحقوق في كتب التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا.

- ضرورة تضمين كتب التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لمفاهيم حقوق الإنسان بشكل متوازن، وإعادة النظر في محتوى هذه الكتب بما يضمن توزيعاً عادلاً ومتوازناً لمفهوم حقوق الإنسان في الإسلام.

المحور الثالث: دراسات ركزت على حقوق الإنسان عند المدرسين والتلاميذ .

- دراسة ثويني بن محمد الثنيان، (2013)¹⁹⁸: "حقوق الإنسان في السياسة التعليمية في كل من المملكة العربية السعودية والمملكة المغربية: (تحليل وثائقي مقارنة)"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تناول السياسات التعليمية في كل من السعودية والمغرب لقيم حقوق الإنسان، وذلك من خلال التحليل الوثائقي لسياسات التعليم، وكذلك تحليل المضمون لعينة من الكتب المدرسية. وقد جاءت أهم النتائج على النحو التالي: اهتمام وثيقة سياسة التعليم بالسعودية بقيم حقوق الإنسان؛ حيث أعطت البعد الحقوقي مكانة كبرى، وإن كان ذلك دون لفظ صريح بالمفهوم المعتمد عالمياً. في حين وجد الباحث الحضور القوي للبعد المتعلق بحقوق الإنسان في المبادئ الموجهة للسياسة التعليمية المغربية؛ حيث أعطت هذه الأخيرة - حسب الباحث - البعد الحقوقي أهمية كبرى، مما جعل البعد الحقوقي حاضراً وبقوة في التوجيهات الرسمية خاصة في الفقرة المتعلقة بحقوق الأفراد وواجباتهم المتضمنة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين. كما سجل الباحث نتيجة هامة تتعلق بنقاط الاشتراك التي يتقاطع فيها الخطاب السياسي التربوي للمملكتين في مبادئه وأسسها العامة وغاياته الكبرى، يتمثل في إعطاء الأولوية للبعد العقدي في بلورة التصور الموجه للتربية الحقوقية.

- دراسة قشلان (2010)¹⁹⁹: "دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الإسلامية لدى طلابهم في محافظات غزة"

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الإسلامية لدى طلابهم بمحافظات غزة، والتعرف على أهم القيم الإسلامية التي يسعى معلمو المرحلة الثانوية إلى تعزيزها لدى طلابهم.

¹⁹⁸ الثنيان، ثويني بن محمد، (2013): "حقوق الإنسان في السياسة التعليمية في كل من المملكة العربية السعودية والمملكة المغربية: (تحليل وثائقي مقارنة)" المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (2)، العدد (3).

¹⁹⁹ منصور ناصر قشلان، عبد الكريم. (2010): "دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الإسلامية لدى طلابهم في محافظات غزة"، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية، غزة.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب الذكور في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة غزة، والبالغ عددهم (29273) طالبا، وقام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (624) طالبا. وقد اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي، كما استعمل جملة من الأساليب الإحصائية. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الإسلامية لدى طلابهم بمحافظة غزة من وجهة نظر الطلاب أنفسهم بلغت (67.7%)، وقد حصلت القيم الخلقية على الترتيب الأول، تلتها قيم العلم، ثم القيم الاجتماعية والوجدانية، أما القيم الشخصية فاحتلت المرتبة الأخيرة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور المعلم الثانوي في تعزيز القيم الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة يعزى لمتغير المستوى التعليمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) حول دور المعلم الثانوي في تعزيز "القيم الخلقية والاجتماعية والوجدانية وقيم العلم" وفي "الاستبيان ككل" لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة يعزى لمتغير المستوى التعليمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور المعلم الثانوي في تعزيز القيم الإسلامية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة تعزى للمنطقة التعليمية، وذلك في جميع مجالات الاستبيان وفي الدرجة الكلية.

تعليق على الدراسات السابقة

سعت العديد من الدراسات إلى تناول القيم العالمية والإسلامية، وبيان آثار هذه القيم في السلوك الإنساني عامة وخاصة (المدرسين، الطلبة والتلاميذ)، كما سعت بعضها تحديدا إلى تناول مفاهيم حقوق الإنسان في الإسلام، والتي تناولت هذه الحقوق، مع توضيح نظرة الإسلام للحقوق والحريات العامة للإنسان. وبالتالي، كانت هذه الدراسات في غير موضوع البحث، والتي تقوم على تحليل كيفي من جهة، للوثائق التربوية الرسمية الخاصة بمناهج: التربية الإسلامية، الفلسفة، التاريخ. بالإضافة إلى تحليل كمي لمجموعة من آراء مدرسي هذه المواد المذكورة من جهة ثانية. وقد أفادنا من

هذه الدراسات في الأدب النظري، خاصة في جانب نسقية القيم الإسلامية ومنظومتها من جهة (دراسة: "الكتاني، 2011" و"الكوسوفي، 1999" و"العياصرة، 2005"...)، وكذا نسقية القيم العالمية من جهة ثانية (دراسة: "مورغان فوستر، 2005"، و"مارك تيسلر، 2001" و"سعاد جبر سعيد، 2010" و) وبناء أداتين للتحليل الكيفي والكمي.

- أما بخصوص الدراسات التي تناولت تحليل القيم العالمية (قيم حقوق الإنسان، الديمقراطية، المواطنة) في المناهج التربوية والكتب المدرسية، فمن الملاحظ أن بحثنا هذا يتفق مع عدد من هذه الدراسات السابقة في الاهتمام بمعرفة وضع هذه القيم العالمية في الوثائق المذكورة، من خلال اتباع أسلوب تحليل محتوى الوثائق، القائم على المنهج الوصفي، وتصميم أدوات التحليل للإجابة عن أسئلة الدراسة. غير أن هذه الدراسات انحصرت اهتمامها في المناهج التربوية المتعلقة بالمواد الحاملة للقيم، فجاء هذا البحث ليتناول بالإضافة إلى ذلك، تحليلاً كمياً (باستعمال البرنامج الإحصائي SPSS) لآراء مجموعة من مدرسي مواد: التربية الإسلامية، الفلسفة، التاريخ، فيما يخص مجالات تتعلق بمنظومة حقوق الإنسان في التصور الثقافي العالمي، والعربي والإسلامي.

بعبارة أخرى، يمكن القول إن جميع الدراسات السابقة، المشار إليها أعلاه، تناولت الموضوع من منطلق متغيرات مختلفة ومتقاربة عن متغيرات هذه الدراسة، وقد استفدنا بلا شك، من جهة، من الطريقة والمنهج المعتمد فيها، والتي سلكته الدراسات السابقة، ومن جهة ثانية من النتائج التي توصلت إليها عند الإجابة عن تساؤلات دراستنا هاته.

إلا أنه ومن الضروري القول، إن مما يمنح هذه الدراسة إضافة نوعية لدراسات القيم وعلاقتها بالمناهج، هو معاجلتها لقضايا القيم الإسلامية والقيم العالمية، من زاوية منظومة القيم ونسقيتها، ومن زاوية ثقافية مختلفة ومتعددة، وليس انطلاقاً من الرؤية الثقافية الإسلامية، ومن أطروحتها المهيمنة والمستوعبة للمجال الحقوقي الإنساني، وذلك باعتبار تعدد السياقات التاريخية والفلسفية لهذا الأخير، والتي تعرف جدلاً لا يزال قائماً، حول التوظيف السياسي لحقوق الإنسان، ومن حيث طبيعة مصدرية قيمها العالمية الإنسانية، والدينية معاً.

خلاصة:

حاولنا من خلال هذا الباب، الإحاطة بالجانب النظري لموضوع أطروحتنا، ويتعلق الأمر بمدى إمكانية تواجد القيم الإسلامية والقيم العالمية ذات البعد الإنساني الكوني، جنباً إلى جنب؛ وحتى يتسنى لنا تحديد حدودهما الثقافية، وحدود تشابهما واختلافهما، إزاء القضية الحقوقية في بعدها المفهومي والمصطلحي (مفهومي "العالمية" و"الحق")، تناولنا كلا من مفهوم القيم وأهميتها وتصنيفها ونسقتها.. كما تم تناول القيم في التصور الثقافي الإسلامي، وكذا التصور الثقافي الغربي، من حيث تحديد خصائصها ومصادرها، ونسقتها في كل من المنظومتين الثقافيتين المختلفتين؛ وذلك في إطار علاقتهما بكل من الثقافة والعولمة وقضايا الهوية والتثاقف، كما تم الوقوف على المكونات الإجرائية لكل من القيم الإسلامية والقيم العالمية.. أما بخصوص قراءة جدل العالمي والخصوصي للقيم العالمية من خلال الإعلان العالمي، وكذا الإعلانات العربية والإسلامية لحقوق الإنسان، فيمكن القول أن اختلاف محتويات هذه الإعلانات الأخيرة، بلورت بشكل ملموس موانع تعايش المنظومة القيمية العالمية بالمنظومة القيمية الإسلامية.

بعبارة أدق، هناك "اختلاف تنوع" بين المنظومتين القيميتين العالمية والإسلامية، عندما يتعلق الأمر بمجال قيم الجيل الثالث لحقوق الإنسان، وهناك "اختلاف تضاد" بينهما عندما يتعلق الأمر بمجال قيم الجيلين الأول والثاني لهذه الأخيرة. وبالتالي، لا يمكن الحديث عن "كفايات بينثقافية"²⁰⁰ ممكنة إلا في إطار المجال الأول (قيم الجيل الثالث لحقوق الإنسان).

وللإحاطة بالإطار المنهجي للبحث، خصصنا فصلاً تناولنا فيه مجموعة من الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع دراستنا من قريب أو من بعيد. وقد ساعد هذا الأمر على صياغة إشكالية الدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها، وكذا تبين المنهج الذي سيتم اتباعه في الجانب التطبيقي لها.

²⁰⁰ نقصد بها: "القدرة على تقبل الاختلاف (الهوية الثقافية العالمية) مع الحفاظ على الوحدة (الهوية الثقافية المحلية/ الهوية الإسلامية)".

الباب الثاني:

الدراسة الميدانية

(تواجد القيم الإسلامية والعالمية في التوجيهات
التربوية الخاصة بتدريس المواد الثلاث وضمن
توجهات فئة من مدرسيها)

مقدمة:

تشكل القيم في الوثائق الرسمية (الميثاق والكتاب الأبيض وكذا التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس المواد) هدفا استراتيجيا لوزارة التربية الوطنية المغربية؛ لهذا جددت هذه الأخيرة مع مطلع الألفية الثالثة، منظومتها التعليمية ومناهجها الدراسية مساهمة للمستجدات العالمية؛ وقد تجسد هذا التجديد على المستوى البيداغوجي في اعتماد كل من مدخلي الكفايات والقيم؛ حيث تم استحضار -في إصلاح مدخلها القيمي أساسا- مجموعة من المضامين القيمة المتنوعة، تنتمي في نهاية المطاف إلى منظومتين ثقافيتين مختلفتين: المنظومة الثقافية المحلية في بعدها الديني والوطني، والمنظومة الثقافية العالمية (قيم المواطنة والديمقراطية وحقوق الإنسان).

وعليه، فإن ما سنقوم به في هذه الأطروحة في شقها التطبيقي، وفي جزئه المتعلق بتحليل المنهاج الرسمي، من جهة، هو البحث عن مدى حضور القيم الإسلامية، والقيم العالمية ذات البعد الإنساني الكوني، في معرض تناولها في محتويات الاختيارات والتوجيهات التربوية الخاصة بالمواد الثلاث، بالمرحلة التعليمية المذكورة، وذلك لمعرفة مدى تواجدهما جنبا إلى جنب، وكيفية تصريف هذا التواجد فيما بينهما. ومن جهة أخرى، سنعمل على تتبع إمكانية هذا التعايش الذي يحاول أن يجمع بين المنظومتين القيميتين المختلفتين ثقافيا، من خلال المنهاج الضمني المتمثل في آراء أساتذة بعض المواد والذي يراهن عليهم إمكانية تفعيل هذا الجمع القيمي.

بمعنى، إن دراستنا هاته، بالإضافة إلى التطرق إلى المنهاج الضمني، ستنحصر فقط في تتبع محتويات الأهداف والغايات الكبرى في مجال كيفية دمج وتواجد هذه القيم المختلفة في منطلقها الثقافي جنبا إلى جنب، كما أشرنا، والتي تنشذ قضية إكساب المتعلم(ة) الكفاية البيثقافية، كما يفهم من سياق صياغاتها بهذه المحتويات؛ وذلك ضمن الاختيارات والتوجهات التربوية المؤطرة لمجال القيم، وكذا الأهداف والكفايات التي حاولت تصريف هذه التوجهات في البرامج التعليمية الخاصة بهذه المواد المذكورة بمرحلة الثانوي التأهيلي.

وعليه، سنتعرض في هذا الباب من خلال فصوله الثلاثة، إلى الإطار العام للدراسة على مستواها التطبيقي، حيث سيتم التذكير بالإشكالية وأسئلتها، وفرضياتها ضمن النموذج التطبيقي لها، والطريقة المعتمدة في استعمال أدوات الدراسة التطبيقية لتمحيص فرضياتها؛ بعد ذلك، سيتم تناول تحليل هذه القيم في كل من المنهاج الرسمي والضمني، ثم عرض النتائج وتفسيرها.

الفصل الخامس: الإطار العام للدراسة التطبيقية

عرفت الوثائق التربوية الرسمية المذكورة تغييرا وتجديدا على مستوى القيم، شكلت مدخلا لمجالها الإصلاحية البيداغوجي، مسايرة للمستجدات العالمية على جميع المستويات والأصعدة.

وقد شمل هذا التغيير كل المناهج التربوية بالمنظومة التعليمية، ومنه كل من منهاج التربية الإسلامية، والفلسفة، والتاريخ (موضوع الدراسة) في جميع مستوياتها وأسلاتها، حيث حملت بقيم جديدة استوجبتها سياسة التحصين الهوياتي المحلي، والانفتاح على الهوية الثقافية العالمية والكونية؛ تمثل ذلك إجرائيا بتبنيها قيم العقيدة الإسلامية، إلى جانب القيم العالمية (قيم المواطنة والديمقراطية وحقوق الإنسان)، وما يقتضيه التعامل مع الوجه الإيجابي لسياسة العولمة، في ضرورة الاعتراف بمنطق التضامن والتعاون والتعايش والتبادل الثقافي بين الدول وشعوب العالم، من باب الإيمان بالتعدد اللغوي والعرقي والثقافي، والتفتح على الحضارة الغربية والحضارات الإنسانية الأخرى، تمثلا لسياسة التسامح بدلا من سياسة الانغلاق والتطرف والانطواء على الذات، كما هو بارز في مضامين توجهات واختيارات راهن النظام التربوي المغربي²⁰¹.

ولعل ما يعكس وعي هذا النظام الأخير بدور القيم في تجويد تكوين شخصية المتعلم(ة) المغربي(ة)، انبثاق هذه القيم من تنوع المنظومات الثقافية والقيمية، تراعي في ذلك ثنائية الثابت والمتغير في القيم. كما أن هذا الإصلاح الأخير أقره كل من البرنامج الاستعجالي 2008، في ضوء ما جاء به تقرير المجلس الأعلى للتعليم حول حالة المنظومة التربوية وآفاقها، وكذلك المجلس الأعلى للتربية والتكوين في تدابير ذات الأولوية (2014).

وبما أن المنظومة التعليمية المغربية اختارت في توجيهاتها التربوية العامة أن تضم كلا من القيم الإسلامية والقيم العالمية في ثنايا مجالها القيمي، وبما أن هاته القيم تنبع من مرجعتين ثقافيتين: مرجعية

²⁰¹ حمداوي، جميل، (2008)، *منظومة القيم في مقررات التعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب*، نشر بتاريخ: 23 مايو، بتصرف،

موقع: <http://www.diwanalarab.com/spip.php?article14130>

ثابتة تقوم على أساس الدين، ومرجعية متغيرة وضعية مصدرها الإنسان؛ فمن المفروض أن تتم الإشارة إلى "الكفايات البيثقافية"، وضرورة إكسابها للمتعلم(ة)؛ وذلك من باب أن إمكانية هذا "التعايش القيمي" الذي اختارته المناهج التربوية المغربية أن يكون مدخلا لإصلاحها البيداغوجي على مستوى القيم، يحاول أن يجمع بين نظامين قيمييين رغم اختلافهما، وكونهما نابعين من مرجعيتين ثقافيتين قد تصلان إلى حد التضاد فيما بينهما.

1- إشكالية البحث وأسئلته

بناء على الاعتبارات المذكورة أعلاه والمتعلقة بإشكال هذا التواجد القيمي - الذي يراد له أن يكون جنبا إلى جنب، وأن يمرر عبر التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس المواد الحاملة للقيم، رغم اختلاف المرجعيات الثقافية لهذا التواجد القيمي الأخير - وبناء كذلك على كون دستور المغرب ينص على أن دين الدولة هو الإسلام، وأن المغرب قد صادق على جميع المواثيق الدولية، التي تنص على إلزامية اعتماد جميع بنود حقوق الإنسان كما هي متعارف عليها دوليا، مع ضرورة مراعاة الطابع الكوني لتلك الحقوق وعدم قابليتها للتجزئ؛ حيث حاول بذلك، أن يتجه نحو الديمقراطيات الغربية في إقراره لمبدأ سمو الاتفاقيات الدولية، المعبر عنها في المواثيق الدولية وعلى رأسها: "الإعلان العالمي لحقوق الإنسان"، و"العهد الدولي لحقوق المدنية والسياسية"، و"العهد الدولي لحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية"؛ ومن ذلك أيضا التوصية التي أقرها المؤتمر العام لليونسكو²⁰²، حيث "الغاية الأساسية للتربية من أجل السلام وحقوق الإنسان والديمقراطية هي أن تنمي لدى كل فرد روح التمسك بالقيم العالمية". ومن المعلوم كذلك، أن المرجعية المعتمدة في التنظير في مجال حقوق الإنسان، وفي جميع السياقات، هي مرجعية غربية يراد لها أن تكون كونية، ومهيمنة على غيرها من المرجعيات، بدعوى كثير من مفكري الغرب أنها هي وحدها التي يجب أن تسود؛ لأن المرجعية الإسلامية على

²⁰² ينظر نص التوصية التي أقرها المؤتمر الدولي للتربية جنيف-سويسرا (1994-1995) بالموقع الآتي:

وجه التحديد، ليس في شريعتها ولا في تراثها الفكري ما يسهم بصورة إيجابية في ترسيخ حقوق الإنسان، وربما ذهب بعضهم إلى أن الإسلام يشكل عائقا في وجه قيام تلك الحقوق²⁰³.

ومادام - لويس دايانو- يذهب كذلك، إلى أن القيم تشتغل في إطار نسقها ونظامها الخاص بها، إذ هي " ليست منارات/Phares منعزلة بعضها عن بعض، وإنما هي مجموعات مندمجة في أنظمة، سواء على مستوى الفرد، أو مستوى المجتمع، أو مستوى الثقافة؛ والسؤال الأساسي بالنسبة للتربية هو معرفة مدى انسجام العناصر المكونة للقيم فيما بينها"²⁰⁴. أي، أن القيم في إطار نسقها الخاص بها، تتضامن مع بعضها البعض إلى درجة لا تسمح بولوج قيم أخرى ليست من طبيعتها ومرجعيتها..

إذا كان الأمر كذلك، فكيف إذن، تعاملت هذه الوثائق التربوية الرسمية المغربية مع تواجد منظومة القيم العالمية ومنظومة القيم الإسلامية جنبا إلى جنب، في توجيهاتها التربوية وبرامجها الخاصة بتدريس مواد الفلسفة والتربية الإسلامية والتاريخ (موضوع الدراسة)؟ وكيف ينظر المدرس(ة) المغربي(ة) - بدوره(ا) - إلى هذا التواجد القيمي من خلال رأيه(ا) في مجالات مختلفة تتعلق بمنظومة حقوق الإنسان في بعديها الإنساني العالمي، وكذا العربي والإسلامي؟

بعبارة أخرى، إلى أي مدى نجحت السلطات المنظمة للتعليم بالمغرب في إدماج مضامين قيمية عالمية، ذات طابع إنساني وضعي متغير، والمتمثلة في قيم الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان، إلى جانب المضامين القيمية الإسلامية، ذات الطابع القدسي الثابت، في منظومتها التعليمية؟

وعليه، يمكن تجزئ هذا السؤال المحوري إلى مجموعة من الأسئلة الفرعية، كالاتي:

²⁰³ الكتاني، محمد. منظومة القيم المرجعية في الإسلام، مرجع سابق، ص: 12.

²⁰⁴D'Hainaut, L., (2000), *Des fins aux objectifs de l'éducation, Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, op, cité, pp.63-64.

أ- ما مدى حضور المضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية في الوثائق الرسمية (الميثاق، الكتاب الأبيض)، انطلاقاً من توجيهاتها التربوية وبرامجها الخاصة بتدريس كل من التربية الإسلامية والفلسفة والتاريخ (موضوع الدراسة)؟

ب- ما مدى حضور هذه المضامين القيمية (الإسلامية والعالمية)، ضمن محتويات هذه الوثائق الرسمية المذكورة؛ من حيث توزيعها نسقياً قيمياً؛ ومن حيث كذلك، غلبة وهيمنة بعض جوانب مضامينها القيمية على الأخرى، داخل نسقيهما القيمي؟

1. إلى أي حد تتعايش هذه المرجعيات القيمية المختلفة وتتواجد جنباً إلى جنب، في المنهاج الضمني، والمتمثل في استطلاع آراء مجموعة من مدرسي ومدرسات كل من هذه المواد الثلاث، بالسلك الثانوي التأهيلي، حول هذه المضامين القيمية المختلفة بمجالات تتعلق بمنظومة حقوق الإنسان، في بعديها العالمي، والعربي، والإسلامي؟

2- فرضيات البحث

الفرضية الأساسية للبحث:

يتشكل "مدخل القيم" في الوثائق التربوية الرسمية المذكورة من منظومتين قيميتين مختلفتين، إلا أن هذا التواجد الجنبى (جنباً إلى جنب) لهاتين الأخيرتين في توجيهاتها التربوية الخاصة بتدريس هذه المواد الأخيرة (موضوع الدراسة)، يتم التعامل معه دون اعتبار لحدود اشتغال المنظومات القيمية ذات الأنساق الثقافية المختلفة، ودون مراعاة كذلك، لمنطق الاختلاف الذي قد يصل أحياناً إلى التضاد، وليس التنوع فحسب .

وعليه، يمكن استخراج الفرضيات الفرعية التالية:

الفرضية الأولى: يوجد حضور وافر للقيم العالمية والقيم الإسلامية في صيغها غير المندمجة²⁰⁵، والتي تعبر عن تنافر هذه القيم في كل من الكتاب الأبيض وكذا التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بكل من التربية الإسلامية، والفلسفة، والتاريخ، بسلك التعليم الثانوي التأهيلي؛

الفرضية الثانية: توجد هيمنة للمضامين القيمية الإسلامية على حساب المضامين القيمية العالمية، بشكل عام؛ كما توجد هيمنة بشكل خاص، لكل من الجانب القيمي الإسلامي "العقائدي" على حساب الأبعاد القيمية الإسلامية الأخرى (التعبدية، والاجتماعية، والحضارية) في المضامين القيمية الإسلامية؛ وكذا الجانب القيمي المتعلق بقيم "حقوق الإنسان" ضمن منظومة القيم العالمية على حساب باقي مكونات هذه الأخيرة المتمثلة في قيم "المواطنة والديمقراطية"؛ بالوثائق الرسمية المذكورة، بخصوص تدبير التوجيهات التربوية وبرامج المواد الثلاث (التربية الإسلامية، الفلسفة، التاريخ) بالسلك الثانوي التأهيلي.

الفرضية الثالثة: توجد علاقة ارتباط موجبة²⁰⁶ بين توجهات مدرسي المواد الثلاث لإمكان هذا التواجد البيني للقيم الإسلامية والعالمية والمحور الأول (المرجعية القيمية الأكثر تأثيرا في حقوق الإنسان والمجال الأوسع لممارستها).

²⁰⁵ نقصد بالصيغ غير المندمجة للمضامين القيمية العالمية والإسلامية: عندما لا يتواجد حضور المضامين القيمية الإسلامية مع المضامين القيمية العالمية في عبارات ومحتويات بالوثائق الرسمية (موضوع الدراسة)؛ حيث يتم الاكتفاء بذكر إحدى المضامين القيمية فحسب؛ ومثال ما يتعلق بتواجد المضامين القيمية الإسلامية فقط بالوثائق الأخيرة، العبارة الآتية: "معرفة خصائص الذات الإسلامية والتعبير عنها انطلاقا من الضوابط الشرعية"، كما تم تفصيل ذلك في الباب التطبيقي للأطروحة. يجب أن نشير هنا إلى أن تعاملنا مع ما طرحناه بخصوص هذه الصيغ "الاندماجية" و"اللاندماجية" للمضامين القيمية العالمية والإسلامية، إنما هو من باب الطرح التبسيطي الإجرائي لما يعتقده - كما هو في المنهاج الرسمي، وليس فيما يعتقده الباحث - أنه يعبر فعلا عن حضور هذه المضامين جنبا إلى جنب، أو عن عدمه، ضمن هذه الصيغ المذكورة.

²⁰⁶ بخصوص الفرضيات الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة، فهي كما هو مشار إليه أعلاه، لها ارتباط بالسؤال الثالث، أي في مدى تعايش وتواجد هذه المرجعيات القيمية المختلفة جنبا إلى جنب، في المنهاج الضمني، والمتمثل في استطلاع آراء مجموعة من مدرسي ومدرسات كل من هذه المواد الثلاث، حول هذه المضامين القيمية المختلفة المتضمنة بمجالات تتعلق بمنظومة حقوق الإنسان، في بعديها العالمي، والعربي والإسلامي؛ حيث هذه المجالات الأخيرة، والتي تم تحديدها في أربع حسب معطيات الاستمارة، فرضت علينا هذا التقسيم الرباعي الأخير والذي أضيف للفرضيتين (الأولى والثانية) المتعلقتين بالمنهاج الرسمي، وذلك

الفرضية الرابعة: توجد علاقة ارتباط موجبة بين توجهات مدرسي المواد الثلاث لإمكان هذا التواجد البيني للقيم الإسلامية والعالمية والمحور الثاني (الحقوق الفردية الأساسية: الحق في المعتقد، والحق في المساواة، والحق في الحياة).

الفرضية الخامسة: توجد علاقة ارتباط موجبة بين توجهات مدرسي المواد الثلاث لإمكان هذا التواجد البيني للقيم الإسلامية والعالمية والمحور الثالث (الحقوق المدنية و السياسية).

الفرضية السادسة: توجد علاقة ارتباط موجبة بين توجهات مدرسي المواد الثلاث لإمكان هذا التواجد البيني للقيم الإسلامية والعالمية والمحور الرابع (الحقوق الاجتماعية والاقتصادية: حقوق التضامن، الحق في الزواج وتكوين أسرة).

3 - أهداف البحث التطبيقي

يرمي هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- معرفة المهيمن في نسقهما القيمي، من حيث مضامينهما القيمية من جهة، وكذا أبعادهما، من جهة ثانية؛ في كل من الكتاب الأبيض والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس المواد الثلاث (موضوع الدراسة)؛

باعتبار أن لكل فئة تدريسية موقفا من المحاور الأربعة، مما يلزم الوقوف على أربع فرضيات. كما أنه لتسهيل عملية التحليل الكمي، قمنا باستبدال التعبير عن جملة " توجد هيمنة للمضامين القيمية..." في التحليل الكيفي، بجملة " توجد علاقة ارتباط موجبة..."، لتسهيل عملية التحليل إحصائيا.

- معرفة مدى علاقة الارتباط بين نسقي القيم العالمية والإسلامية، وتوجهات مدرسي المواد الثلاث (موضوع الدراسة)، في مدى تبنيهم لهذه القيم (العالمية والإسلامية)، من خلال استطلاع آرائهم حول مجالات تتعلق بمنظومة حقوق الإنسان في بعدها العالمي والعربي /الإسلامي.

- معرفة مدى علاقة فشل المنظومة التعليمية المغربية في بعدها الإصلاحية البيداغوجي، بظاهرة تواجد القيم العالمية والإسلامية جنباً إلى جنب، انطلاقاً من المنهاج الرسمي والضمني.

4 - حدود البحث

يقف حدود هذا البحث عند الآتي:

- تحليل محتويات الغايات والأهداف والمواصفات والكفايات الموجهة لمجال القيم بكل من الكتاب الأبيض (ج1-ج5) والمتعلق بكل من منهاج مادة التربية الإسلامية، ومادة الفلسفة، ومادة التاريخ ، بالسلك الثانوي التأهيلي.

- تحليل المضامين القيمية الإسلامية في أبعادها "العقدية والتعبدية والاجتماعية والحضارية"؛ وكذا القيم العالمية المتمثلة في "قيم الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان"، المبثوثة في تلك المحتويات.

- التطرق إلى المنظومة التعليمية المتعلقة بمناهج التعليم الثانوي التأهيلي دون الثانوي الإعدادي، ودون مناهج سلك التعليم الأساسي بشقيه (الأولي والابتدائي).

- رصد آراء فئة من مدرسي المواد الثلاث المذكورة، والمكونة من 150 فرداً، بأكاديمية جهة بني ملال - خنيفرة؛ وثلاث مديريات إقليمية بنفس الجهة، وهي: مديرية بني ملال، ومديرية الفقيه بن صالح، ومديرية خريبكة.

5- منهجية البحث

أ- التحليل الكيفي

يناسب هذه الدراسة- في شقها المتعلق بالتحليل الكيفي - المنهج التحليلي الوصفي، باعتباره يمثل استقصاء ينصب على دراسة ظاهرة من الظواهر التعليمية، كما هي قائمة فعلاً، بقصد تشخيصها وكشف جوانبها عن طريق ، معدل تكراراتها، ومواطن التركيز عليها؛ لذلك تمت الاستعانة بهذا المنهج، بما يتطلبه من توظيف لأسلوب تحليل المحتوى بغية التوصل إلى كيفية توزيع مضامين القيم الإسلامية والقيم العالمية حضوراً وغياباً، ضمن محتويات الغايات والمواصفات، والأهداف والكفايات بكل من الميثاق والكتاب الأبيض، وكذا التوجيهات والبرامج التعليمية المتعلقة بالمواد الثلاث بمستوى الثانوي التأهيلي.

ب- التحليل الكمي

أما بخصوص رصد آراء المدرسين حول مدى حضور المنظومتين القيميتين (الإسلامية والعالمية)، ومدى هيمنة إحدهما على الأخرى بالنسبة لأساتذة المواد الثلاث، فقد قمنا بإنجاز استبيان/ استمارة بحث لتحقيق هذا الهدف²⁰⁷؛ حيث تضمنت مجموعة من الأسئلة/المؤشرات ضمن مجالات مختلفة تتعلق بمنظومة حقوق الإنسان، حاولنا بلورتها من خلال قراءة بنود كل من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان 1948، وبنود الإعلانات العربية والإسلامية، والتي لها علاقة بأسئلة الدراسة وفرضياتها²⁰⁸. وللإجابة على أسئلة هذه الدراسة الميدانية، وتحقيق أهدافها، قمنا باستخدام منهج البحث الوصفي المسحي التحليلي عبر البرنامج الإحصائي (SPSS) نظراً لأهميته في معرفة الحقائق التفصيلية عن واقع الظاهرة المدروسة، وبالتالي الوقوف على تقديم وصف شامل، وتشخيص دقيق لذلك الواقع. وقد تبعنا هذا المنهج باعتباره منهجاً علمياً يتلاءم مع طبيعة البحث، حيث يستهدف مدى تواجد القيم الإسلامية والقيم العالمية جنباً إلى جنب لدى عينة من مدرسي كل من مادة التربية الإسلامية والفلسفة والتاريخ بالسلوك الثانوي التأهيلي، باستخدام المسح لجمع البيانات، مع تحليل

²⁰⁸ ينظر الملحق رقم 2

المعلومات للتوصل إلى استنتاجات تبني عليها؛ وهذا المنهج يحقق ذلك، بجمعه بين وصف الواقع وفهمه وتطويره.

6- أدوات البحث

اعتمدنا في دراستنا هاته، من جانب التحليل الكيفي، على أسلوب تحليل المحتوى للكشف عن المضامين القيمية الإسلامية والعالمية المبنوثة في المحتويات المذكورة (موضوع الدراسة)، من حيث تواجدهما القيمي جنباً إلى جنب؛ وقد تطلب هذا الأمر، إعداد شبكة لتحليل المحتوى يتم من خلالها التعرف على مدى حضور وتوافر المضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية في أشكالها المندجة وغير المندجة بمحتويات الكفايات الأساسية والنوعية الخاصة بالمستويات التعليمية الثلاث بالسلك الثانوي التأهيلي²⁰⁹.

كما اعتمدنا في هذه الدراسة كذلك، ومن جانب التحليل الكمي، على أداة/ استمارة²¹⁰، لتقدير الكشف عن آراء مدرسي المواد الثلاث وتوجهاتهم حول منظومتي القيم الإسلامية والقيم العالمية، لمعرفة النسق القيمي المهيمن لديهم؛ وقد مرت الاستمارة بالمراحل التالية:

أ - بناء الاستمارة: وذلك، بعد أن تم تحديد إشكالية الدراسة، وأسئلتها، وفرضياتها، وأهدافها.

ب - تصميم الاستمارة: وذلك بعد الاطلاع على بعض المراجع، بما يتعلق بموضوع الدراسة، حيث أصبحت تتكون من بيانات (ذاتية وموضوعية)، وأربعة محاور²¹¹:

➤ البيانات الأولية لأفراد العينة (متغيرات الدراسة)؛

➤ المحور الأول: المرجعية الأكثر تأثيراً في حقوق الإنسان والمجال الأوسع لممارستها؛ ونعني بذلك، مصدرية هذه الحقوق التي تستمد منها أصولها وأسسها واستمراريتها والمتمثلة في: (القانون

²⁰⁹ ينظر الملحق رقم (1).

²¹⁰ ينظر الملحق رقم (3).

²¹¹ حاولنا في هذه المحاور الأربعة أن نستحضر كلا من المنظومتين القيميتين (العالمية والإسلامية) في تناوُلها للقضية الحقوقية، لاختار المعنى بالأمر ما ينسجم مع توجهاته وقناعاته الشخصية، والتي تدرج فيما يسمى بالمنهاج الضمني.

الدولي، القانون المغربي، الشريعة الإسلامية، الأعراف، الفكر السياسي الليبرالي وفكر عصر الأنوار، الفكر السياسي اليوناني..).

➤ المحور الثاني: الحقوق الفردية الأساسية هي حقوق يستحقها كل إنسان باعتباره إنساناً، كما أنها حقوق متساوية في قيمتها، لا تقبل التجزئ والانتقاء، ومن أمثلتها: (الحق في المعتقد، والحق في المساواة، والحق في الحياة)؛ ونقصد بالحق في المعتقد: حرية الإنسان في أن يعتنق أي دين شاء، دون أي تدخل يصرفه عن ذلك، وممارسة إبداء الرأي في المقدس وغير المقدس،... كما يقصد بهذا الحق التوجيه السليم المنسجم مع الفطرة؛ ونعني بالحق في المساواة: أن للذكر ما للأنثى، وأنهما يتمتعان بنفس الحقوق، لا فرق بينهما، ومن أمثلة ذلك: (عدم التعنيف من قبل الزوج، باعتبار تساويهما في الكرامة الإنسانية، وأن تتولى المرأة تدبير الحكم، وتترأس على الناس...؛) ونعني كذلك بالحق في الحياة: أن الإنسان من حقه ألا ترهق روحه، وأن لا يعدم لأي سبب كان. كما أن الحق في الحياة يعني وجوب تنفيذ عقوبة الإعدام، لأنه قتل بقتل، ونفس بنفس، وضمان حياة الجماعة التي تعتبر أولى من حياة الفرد...

➤ المحور الثالث: الحقوق المدنية و السياسية؛ ونعني بذلك، الحقوق التي يتمتع بها الإنسان في تدبير شأنه السياسي، في إطار مفاهيم الحداثة السياسية، كمواطن ديمقراطي؛ وكذلك في إطار مفاهيم السياسة الشرعية.

➤ المحور الرابع: الحقوق الاجتماعية والاقتصادية (حقوق التضامن والتآزر، الحق في الزواج وتكوين أسرة)؛ ونعني بذلك، الحق في التنمية، والحق في اختيار الزوج لزوجته والزوجة لزوجها شرط أن يتم ذلك في إطار التراضي وحرية الاختيار، كما يمكن أن يتم بدون اعتبارات دينية (كالإشهاد، وحضور الولي...).

ويبين ذلك الجدول الآتي:

جدول رقم (2): محاور الاستمارة وعدد العبارات بكل محور ونسبتها المئوية²¹²

المحاور	عدد العبارات	النسبة إلى إجمال العبارات
المرجعية الأكثر تأثيرا في حقوق الإنسان والمجال الأوسع لممارستها	8	18.18%
الحقوق الفردية الأساسية (الحق في المعتقد، والحق في المساواة، والحق في الحياة)	18	40.91%
الحقوق المدنية و السياسية	7	15.91%
الحقوق الاجتماعية والاقتصادية (حقوق التضامن والتآزر، الحق في الزواج وتكوين أسرة)	11	25%
المجموع	44	100%

7- متن الدراسة وعينتها

يتألف متن الدراسة في شق منه، من محتويات الوثائق الرسمية التي تهم مجال القيم، بكل من الميثاق والكتاب الأبيض (خاصة في جزئيه الأول والخامس، المتعلقين بالوثيقة الإطار، وقطب التعليم الأصيل وقطب الآداب والإنسانيات)، إضافة إلى التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس المواد الثلاث. كما يتألف متنها كذلك، من مجموعة آراء مدرسي كل من مواد التربية الإسلامية، والفلسفة، والتاريخ، بالمرحلة التعليمية المذكورة.

أما عينة الدراسة فهي نفسها متن الدراسة، وتمثل من جهة، في محتويات الغايات والمواصفات والأهداف والكفايات الموجهة لمدخل القيم بكل من الوثائق الرسمية المذكورة. ومن جهة أخرى، من مجموعة من مدرسين ومدرسات بالتعليم الثانوي التأهيلي، بجهة بني ملال-خنيفرة²¹³، وقد بلغ عدد العينة 150 مدرّسا ومدرّسة، ويبينه الجدول الآتي:

²¹² للاطلاع على عبارات كل محور، ينظر: الملحق رقم (3).

²¹³ تم اختيارنا للجهة المذكورة نظرا لمزاوتنا مهنة التدريس بإحدى مديرياتها الإقليمية، ونظرا كذلك لتجانسها الجغرافي فهي ممتدة على سهول تادلة، عكس المديريتين الإقليميتين (أزيلال وخنيفرة) الممتدتين على جبال الأطلس المتوسط.

جدول رقم (3): توزيع أفراد العينة من المدرسين حسب المديرية الإقليمية

النسبة	التكرار	المديرية الإقليمية
31,3%	47	بني ملال
33,3%	50	الفقيه بن صالح
35,3%	53	خريبكة
100,0%	150	مجموع

يلاحظ من الجدول أعلاه مدى تقارب نسبة أعداد أفراد عينة البحث، مع اختلاف المجال الجغرافي، مما يعزز الأثر الإيجابي لهذه الدراسة.

جدول رقم (4): توزيع أفراد العينة من المدرسين حسب المادة الدراسية

النسبة	التكرار	مادة التدريس
33,3%	50	التربية الإسلامية
33,3%	50	الفلسفة
33,3%	50	التاريخ
100%	150	مجموع

من الملاحظ في الجدول أعلاه، تساوي أعداد العينة من المدرسين، والذي بلغ 50 فردا لكل مادة دراسية، وذلك لضمان مقارنات جيدة في تحليل النتائج.

جدول رقم (5): توزيع أفراد العينة من المدرسين حسب الشهادة الجامعية

النسبة	التكرار	الشهادة الجامعية
64,0%	96	الإجازة
36,0%	54	شهادة عليا أخرى
100,0%	150	مجموع

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن نسبة المدرسين الحاملين لشهادة الإجازة تمثل 64.0% مقارنة بالحاصلين على أعلى من الشهادة الأخيرة، حيث مثلت نسبة 36.0%.

8- أسس بناء شبكة التحليل

التعامل مع القيم العالمية في المنهاج التربوي المغربي، يمكن أن يتم من خلال منطلقين:

- المنطلق الأول:

الانطلاق من الثوابت والمرتكزات القيمية التي قررها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وكذا الاختيارات والتوجهات التربوية العامة في مراجعة المناهج التربوية بالكتاب الأبيض، على مستوى القيم، وذلك بتتبعها على مستوى تديرها في هذه الوثائق الرسمية، وتصريف منهاجها في التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس المواد، فيما يخص بعدها الاندماجي، مع رصد درجة حضوره وغيابه فيها.

- المنطلق الثاني:

الانطلاق من مجموعة من القيم، مقدرة على أنها تتعلق بالقيم الإسلامية والقيم العالمية، يتم جردها وانتقاؤها وتصنيفها، لاختبارها من طرف محكمين تربويين، في إطار مجموعات قيمية تدرج في

نهاية الأمر، في تصنيف ما، حيث يتم التوصل إلى مجموعات تندرج في إطار القيم الإسلامية، ومجموعات أخرى، تتعلق بالقيم الإنسانية العالمية.

وعليه، فقد كان بإمكاننا ونحن نريد الاشتغال على القيم العالمية أن نختار تصنيفا من التصنيفات التي سبق أن أشرنا إليها في الجانب النظري للأطروحة، ويخص الأمر تصنيف، روكيتش أو تصنيف شوارتز، لكننا اعتمدنا "التصنيف الضمني" الذي اعتمدته الوثائق الرسمية (الميثاق والكتاب الأبيض)²¹⁴ بخصوص تدبير مجال مدخل القيم ضمن الاختيارات والتوجهات التربوية العامة بالمنظومة التعليمية (أي، المنطلق الأول) وهي: "قيم الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان ومبادئها الكونية"، إلى جانب "القيم الإسلامية"، مع اللجوء إلى بعض الإشارات الموضحة لهذه القيم العالمية، كما جاء بالخصوص في الكتاب الأبيض الأوربي لحوار الثقافات (2007)²¹⁵ حيث أكدت الرسالة الرئيسة التي يحملها هذا الكتاب، على أنه يستحيل الحديث عن أي ثقافة ممكن، دون الرجوع إلى القيم العالمية المشتركة "كالديمقراطية وحقوق الإنسان وسيادة القانون".

9- خطوات تطبيق شبكة التحليل، واستمارة البحث

أ- خطوات تطبيق شبكة التحليل

الخطوة الأولى: تحديد الهدف من تحليل المحتوى

✓ الكشف عن مدى حضور المضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية ومدى تواجدهما جنبا إلى جنب، واندماجهما في محتويات الغايات والمواصفات والأهداف

²¹⁴ بخصوص "تصنيف" هذه الوثائق الرسمية للقيم- كما هو في الميثاق والكتاب الأبيض المغربي- فيمكن ملاحظة أنه تصنيف اعتمد آلية الانتقاء في اختيار القيم؛ حيث نقف على "قيم العقيدة الإسلامية" بدل "القيم الإسلامية" أو حتى "الدينية"، من باب أعم وأولى؛ كما تم الفصل بين قيم المواطنة، عن قيم الديمقراطية وحقوق الإنسان، وهو فصل يرفضه نظام القيم، وطبيعة اشتغال المنظومة القيمية ككل، كما أشار إلى ذلك لويس داينو.

²¹⁵ ديفيس، تري، الأمين العام لمجلس أوروبا، (7002)، الكتاب الأبيض حول حوار الثقافات "من أجل العيش معاً متساوين في الكرامة"، موقع:

<http://www.isesco.org.ma/arabe/publications/White%20Book/Menu.php>

والكفايات بكل من الاختيارات والتوجهات في مجال القيم بالوثائق الرسمية في كل من الكتاب الأبيض، والبرامج الخاصة بتدبير منهاج كل من المواد الثلاث (موضوع الدراسة) بالتعليم الثانوي التأهيلي؛

✓ التعرف على الكيفية التي تم بها توزيع تلك المضامين القيمية من حيث اندماجهما وتواجههما جنبا إلى جنب (صيغ اندماجية)، أو هيمنة بعضهما على الآخر (صيغ غير اندماجية) في المرحلة التعليمية المذكورة؛

الخطوة الثانية: تحديد عينة تحليل المحتوى

وهي مجموعة من المحتويات التي تم هذه المضامين القيمية بالوثائق الرسمية (متن الدراسة) المشار إليها.

الخطوة الثالثة: تحديد وحدة تحليل المحتوى

اعتماد المنهج التحليلي الوصفي الكيفي، يقتضي الاشتغال على وحدات تحليل المحتوى وهي: الكلمة، الموضوع، الجملة، الفكرة، الشخصية... وقد اعتمدنا في هذه الدراسة الكلمة والجملة؛ حيث تمت أجراء عملية التحليل وفق الشكل التالي:

➤ قراءة كل محتويات الغايات والأهداف والكفايات، لتحديد الصيغ المندمجة للمنظومتين القيميتين، والصيغ غير الاندماجية للمضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية، المشتمل عليهما تصريحاً أو تلميحاً، تفصيلاً أو إجمالاً، مع رصد تكراراتها ونسبها المئوية في محتويات متن الدراسة؛

➤ جمع تكرارات كل مضمون قيمى إسلامي بمتغيره العقدي والتعبدي والاجتماعي والحضاري، عبر جميع محتويات الغايات والأهداف والكفايات، ثم حساب النسب المئوية لما يمثله كل مضمون بالقياس إلى مجموع المضامين الواردة في متن الدراسة/ موضوع التحليل.

➤ جمع تكرارات كل مضمون قيمى عالمى، عبر جميع محتويات الغايات والأهداف والكفايات الموجهة لمنهاج تدريس هذه المواد، ثم حساب النسب المئوية لما يمثله كل مضمون بالقياس إلى مجموع المضامين الواردة في متن الدراسة/ موضوع التحليل.

ب- خطوات تطبيق استمارة البحث الخاصة لتحليل المنهاج الضمني

الخطوة الأولى: تحديد الهدف من تحليل المنهاج الضمني

✓ الكشف عن مدى هيمنة المضامين القيمية الإسلامية، أو المضامين القيمية العالمية، لدى مدرسي التربية الإسلامية، والفلسفة، أو مدى تواجدهما بشكل متوازن لدى مدرسي التاريخ؛ وذلك من خلال وضع عبارات/ أسئلة متنوعة ضمن محاور أو مجالات مختلفة، تهم كل من القيم العالمية، والقيم الإسلامية، المتضمنة في كل من إعلان 1948، والإعلان العربي والإسلامي لحقوق الإنسان؛

✓ التعرف على مدى انسجام نتائج المنهاج الرسمي ونتائج المنهاج الضمني، بخصوص قضية هذا التعايش والتلاؤم بين المنظومة الثقافية الإسلامية والمنظومة الثقافية الغربية؛

الخطوة الثانية: تحديد عينة الاشتغال على المنهاج الضمني

وهي مجموعة من الأساتذة تهم ثلاث مواد وهي: التربية الإسلامية، والفلسفة، والتاريخ، باعتبارها مواد حاملة لهذه القيم، بالمرحلة التعليمية المذكورة.

الخطوة الثالثة: تحديد تحليل المنهاج الضمني

وقد تمت أجراً عملية هذا التحليل من خلال قراءة بنود كل من إعلان 1948، والإعلانات العربية والإسلامية لحقوق الإنسان (1989-1990-1994)²¹⁶؛ وذلك أولاً، بهدف استخلاص محتويات ومضامين قيمية تنتمي إلى المنظومتين الحقوقيتين المشار إليهما، ووضعها بالتالي، ضمن مجالات وأسئلة تعنى بالمجال القيمي؛ وثانياً، بهدف توجيه هذه الأسئلة لمجموعة من الأساتذة، قصد

²¹⁶ ينظر الملحق رقم (2)

رصد آرائهم حول مدى هيمنة أو توازن تواجد القيم العالمية و القيم الإسلامية، لدى مدرسي المواد الثلاث المذكورة.

10- صدق الأداة وثباتها

أما من حيث صدق الأداتين (الأولى والثانية) وثباتهما، فقد تم عرضهما على مجموعة من المحكمين، من أساتذة كلية علوم التربية بجامعة محمد الخامس/الرباط، وأساتذة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بجامعة السلطان مولاي سليمان/بني ملال²¹⁷. حيث طلب منهم إبداء الرأي في فقرات المقياس، من حيث مضامينه، وتساؤلاته، ومعاييره، وقدرة الأداة، على قياس مجالات المضامين القيمة الإسلامية والمضامين القيمة العالمية، وقد رصدت آراؤهم وملاحظاتهم، وتم الأخذ بها.

ولمعرفة ثبات الأداة المعتمدة في تحليل محتويات الوثائق الرسمية (الميثاق، والكتاب الأبيض، والتوجيهات التربوية الخاصة بالمواد الثلاث)، قمنا بتحليل محتويات التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية، وبعد مرور شهر، تم تحليل نفس الوثيقة، دون الاطلاع على نتائج التحليل الأول، وكانت النتائج متقاربة، حيث وقفنا على 14 صيغة من أصل 16، أي بنسبة 87.5%، وهي نسبة مقبولة إحصائياً.

وللتأكد من ثبات الأداة الثانية- بعدما تم استرجاع 150 استمارة من أصل 220- قمنا بداية، بتجريبها ميدانياً، وذلك بطلب ملئها من طرف مجموعة من أساتذة المواد الثلاث (مكونة من 12 أستاذاً)، ملئها بما يناسب. وقد تم استبعاد هذه العينة الأخيرة من التطبيق النهائي للدراسة، ضماناً لجودة النتائج.

وللمزيد من التحقق في ثبات الاستمارة بناء على صدق الاتساق الداخلي، قمنا بحساب ثبات الأداة عن طريق استخدام (ألفا كرونباخ) لمحاور الاستبيان والمجموع الكلي للمحاور الأربعة، كما يوضحه الجدول الآتي:

²¹⁷ ينظر الملحق رقم (4)

جدول رقم (6): معامل الثبات ألفا كرونباخ للمجموع الكلي للمحاور الأربعة

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.805	44

ويتضح من هذا الجدول أن القيمة الإجمالية للمحاور الأربعة أو معامل الثبات للمقياس ككل بلغ (80.50%)، وهي قيمة جيدة، إذ تفوق أصغر قيمة مقبولة، والتي هي (60%)²¹⁸، مما يدل على صلاحية الاستبيان للتطبيق، ومدى قوة وثبات المقياس والثقة بنتائجه.

11- مصطلحات الدراسة²¹⁹

أولاً: القيم المحلية

نعني بالقيم المحلية، تلك القيم التي تقابلها القيم العالمية؛ أي أنها قيم ذات صبغة ثقافية خصوصية، وتتصف بملامح ذاتية، تتميز عن الآخر، كما تتميز عن القيم العالمية بحدودها الزمانية والمكانية، وما يرتبط بها من دلالات سياسية واقتصادية واجتماعية²²⁰. وعليه، فاستعمال لفظ "المحلي" في بحثنا هذا، لا يخرج عن معنى لفظ "الخصوصي". من هنا كذلك، يمكن فهم علاقة القيم المحلية بالقيم الإسلامية، في كون هذه الأخيرة تستمد أسسها التشريعية- إضافة إلى نصوص الوحي التي تمنحها عالمية خاصة بها- من الأعراف والعادات الاجتماعية المحلية.

²¹⁸ النجار، صالح، وجمعة، نبيل، (2009)، الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية مع تطبيقات برمجيات SPSS، (الطبعة 2، ص:335)، الأردن، دار النشر والتوزيع حامد.

²¹⁹ تم اعتبار هذه المفاهيم الإجرائية، من خلال ما تم استنتاجه من تحليل كل من القيم الإسلامية، والقيم العالمية، كما تم تداولهما بشكل خاص، في الفصل الأول والفصل الثاني، من الباب الأول المتعلق بالمدخل النظري للقيم في كل من التصور الثقافي الإسلامي والتصور الثقافي الغربي.

²²⁰ جبران صالح علي، حرم، (2015)، "إشكالية العالمية والخصوصية في مجال حقوق الإنسان"، مجلة الكلمة، العدد 89، ص:13.

بعبارة أخرى، نتعامل مع القيم المحلية في هذا البحث، في بعدها الإجرائي المحلي الديني، أي "القيم الإسلامية"، كما أن إتياننا عبارة "القيم المحلية" في موضوع الأطروحة مكان عبارة "القيم الإسلامية"، إنما هو لتحقيق نوع من الانسجام بين تقابل المفاهيم.

ثانيا: القيم الإسلامية

مجموعة من المبادئ والأحكام والمعايير المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية، والمؤطرة مرجعيا معرفيا وثقافيا بهما، والتي تشكل لدى الفرد اهتماما، أو اختيارا، أو حكما يصدره على شيء ما، والتي تحدد له كل ما هو مرغوب فيه أو عنه؛ وهي منتظمة في مجالات قيمية متنوعة تشمل العقيدة والشريعة (العبادات والأخلاق/ والمعاملات الاجتماعية والحضارية). وبذلك، نتجاوز الانتقاء الذي تعاملت به الوثائق الرسمية بخصوص قضية القيم في بعدها الديني. أي، بدل الاشتغال على "قيم العقيدة الإسلامية" كما هو في هذه الوثائق، نشتغل على دائرة أوسع لأبعادها، والمندرجة تحت مسمى "القيم الإسلامية". كما أن هذه الأخيرة هي المعنية والمقصودة بـ "القيم المحلية" الواردة في عنوان الأطروحة.

ثالثا: القيم العالمية

مجموعة من المبادئ الكونية الشمولية التي تتوجه إلى كل الأمم والشعوب، وإلى كل المنظمات الاجتماعية وكل الدول وكل الأفراد. والتي تحكم أنماط السلوك، وقواعد التصرفات، وأصول العلاقات العامة بين الأفراد من ناحية، وبينهم وبين المؤسسات من ناحية أخرى. وتتمثل أساسا في قيم الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان، ونعني بها ما يلي:

- الديمقراطية: وتعني معاملة الناس جميعا على قدم المساواة، كما أنها شكل من أشكال الحكم السياسي قائم على التداول السلمي للسلطة وحكم الأكثرية، يشارك فيها جميع المواطنين المؤهلين على قدم المساواة.

- **المواطنة:** وتعني انتماء الإنسان إلى مجتمع واحد، يضمه بشكل عام رابط اجتماعي وسياسي وثقافي موحد في دولة معينة، ويمكنه ذلك من المشاركة في التدبير السياسي، ومن الخضوع للقوانين الصادرة عنها، كما يتمتع بشكل متساوي مع بقية المواطنين بمجموعة من الحقوق، ويلتزم بأداء مجموعة من الواجبات تجاه الدولة التي ينتمي لها.

- **حقوق الإنسان:** وهي حقوق تأتي من كون الإنسان مخلوق بشري بغض النظر عن ديانتها، وعرقه، وجنسه، وثقافته. فهي تخص الفرد لكونه إنساناً، كما أنها مستمدة من طبيعة الإنسان. أي، أنها حقوق أساسية وطبيعية؛ وهي تلك التي عرفت في ميثاق الأمم المتحدة، والإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والميثاقين الدوليين بشأن الحقوق السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية (حق الحياة، الحق في الحرية، حق المساواة، حق الكرامة، حق التملك، الحق في الإجراءات القانونية المنصفة، الحق في الحصول على العلاج الطبي، الحق في العمل، الحق في التعليم...).

رابعاً: التوجيهات التربوية

مجموعة من التعليمات والإرشادات التربوية الرسمية التي يتم تزويدها للمدرسين، والتي ترسم كيفية تنزيل المادة المراد تنزيلها، لأجل إنجاز عمل ما، ولتحقيق أهداف ما؛ بعبارة أخرى، هي مجموعة من الأنشطة المخططة، تتضمن الأهداف، والاستعدادات، والأدوات المتعلقة بتكوين المدرسين²²¹.

²²¹ Develay M., Meirieu Ph., (1992), *Émile, reviens, Ils sont devenus fous...*(p. 161-162)

Paris, ESF éditeur.

- Rainal F., Rieunier A., (1997), *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés, apprentissages, formation et psychologie cognitive*, op, cité, p.90.

خلاصة:

في هذا الفصل، قمنا بعرض إجراءات الدراسة التطبيقية، من حيث إشكالية البحث وأسئلته وأهدافه وأهميته، وكذا منهجية الاشتغال، للإجابة عن أسئلة الدراسة وتمحيص فرضياتها، كما حددنا متن الدراسة وعينتها، وهي من جانب، مجموعة من المحتويات التي تهم الغايات والمواصفات والأهداف والكفايات الموجهة لجمال القيم بالوثائق الرسمية المذكورة. وذلك لمعرفة ما يتوافر بها من المضامين القيمة الإسلامية والمضامين القيمة العالمية، ومدى حضورها سواء على مستواها الاندماجي أو غير الاندماجي. ومن جانب آخر، اشتمل متن الدراسة كذلك، وفي إطار المنهاج الضمني، على أربعة محاور اشتملت على مجموعة من المحتويات/الأسئلة تتعلق برصد مدى هيمنة القيم العالمية أو القيم الإسلامية لدى كل من مدرسي التربية الإسلامية، والفلسفة، أو مدى توازنهما في نظر مدرسي مادة الاجتماعيات، بالسلك الثانوي التأهيلي.

ولتحقيق هذه الدراسة، قمنا من جهة، بإعداد أداة لتحليل محتويات هذه الغايات والأهداف والكفايات الموجهة لجمال القيم بكل من الكتاب الأبيض، والتوجيهات التربوية الخاصة بالمواد الثلاث. وذلك بتتبعها على مستوى تدبيرها في هذه الوثائق الرسمية، وتصريفها منهاجيا، فيما يخص بعدها الاندماجي، والاندماجي، مع رصد درجة حضور هذين الأخيرين، أو غيابهما فيها. ومن جهة ثانية، قمنا بإعداد استمارة بحث، تضمنت مجموعة من المجالات والمعايير، بغية الوقوف على مدى هيمنة بعض من هذه القيم المذكورة على أخرى، أو توازنهما في بعض المواد الثلاث المذكورة. وذلك من خلال اعتماد البرنامج الإحصائي SPSS .

وفي الفصلين السادس والسابع، سنقوم بعرض وتحليل كل من نتائج شبكة البحث، بخصوص تدبير المنهاج الرسمي، وكذا نتائج تدبير المنهاج الضمني لهذه القيم (موضوع الدراسة).

الفصل السادس: تحليل للمضامين القيمية الإسلامية والعالمية ضمن الكتاب الأبيض والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس المواد الثلاث

في هذا الفصل، سنقوم من جهة، بتسليط الضوء على حضور وتواجد القيم بمحتويات المرتكزات الثابتة والغايات الكبرى بالميثاق، وتواجده بالمواصفات والأهداف والكفايات كما جاء بشكل أدق، في الوثيقة الإطار بالكتاب الأبيض، في اختياراتها وتوجهاتها العامة في مجال القيم، وحضورها كذلك، في تنظيم الدراسة في كل من قطب التعليم الأصيل، وقطب الآداب والعلوم الإنسانية، ومواصفات نهاية السلك في شعب هذين القطبين معاً، كما جاء في جزئه الخامس؛ وذلك بهدف الوقوف على مدى اشتمال هذه المحتويات على المضامين القيمية الإسلامية في أبعادها الأربعة (العقدي، التعبدي، الاجتماعي، الحضاري)، وكذا القيمية العالمية في أبعادها الثلاثة (الديمقراطية، المواطنة، حقوق الإنسان) على مستوى تواجدهما المندمج، وتواجدهما غير المندمج؛ وبالتالي حساب تكراراتها ونسبها المئوية، ليتسنى لنا بشكل عام، معرفة المهيمن فيها نسقياً، وبشكل خاص، حسب مكون المستويات التعليمية الثلاث بالمرحلة التعليمية المذكورة؛ كما سنحاول الوقوف على توزيع تكرارات هذه المضامين القيمية حسب الجوانب التفصيلية والإجمالية بهذه المحتويات، وذلك لمعرفة ما المجال أو البعد القيمي الذي حظي بالنصيب الأوفر من تكرارات هاته القيم داخل نسقها القيمي المتعلق بكل منظومة قيمية على حدة. وفي نهاية التحليل الكيفي، سنقوم باستنتاجات بخصوص نتائج هذه القيم بهذه المحتويات الموجهة لمجال القيم بهذه الوثائق المذكورة، والمؤطرة لمراجعة برامج ومناهج كل من مادة التربية الإسلامية، ومادة التاريخ، ومادة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي؛ من حيث تواجد هذه القيم ضمن الكفايات الأساسية، وبشكل خاص ضمن الكفايات النوعية، المتعلقة بتنزيل تدريس هذه المواد الثلاث .

1 - تقديم نتائج التحليل النوعي

1.1 تحليل للمضامين القيمية الإسلامية والعالمية بالميثاق والكتاب الأبيض

بخصوص حضور مجال القيم الإسلامية والقيم العالمية في الميثاق والكتاب الأبيض، فقد اعتمدنا في ذلك، على ما تم إعلانه كمرتكزات ثابتة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين²²²، والكتاب الأبيض في جزئه الأول، المتعلق بالوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، وكذلك في جزئه الخامس المتعلق بالمناهج التربوية لقطب الآداب والعلوم الإنسانية (الصادر عن لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي ربيع الأول 1423 - يونيو 2002)، أما محتويات هذه المرتكزات فنعرضها في الجدول الآتي:

²²² ينظر: الوثيقة الإطار بالكتاب الأبيض، (2002)، (الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية)، ج1، ص: 10-19.

جدول رقم (7): المرتكزات الثابتة و الغايات الكبرى بالميثاق الوطني للتربية والتكوين و الكتاب الأبيض

الكتاب الأبيض	الميثاق الوطني للتربية والتكوين	الوثائق المرتكزات
- قيم العقيدة الإسلامية؛ - قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية؛ - قيم المواطنة؛ - قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية. - "التحلي بروح المسؤولية والانضباط"؛ - "ممارسة المواطنة والديمقراطية"؛ - "إعمال العقل واعتماد الفكر النقدي"؛ - "تثمين العمل والاجتهاد والمثابرة"؛ - "المبادرة والابتكار والإبداع"؛ - "التنافسية الإيجابية"؛	- التشبث بقيم العقيدة الإسلامية (الاستقامة، الصلاح، الاعتدال، التسامح، طلب العلم والمعرفة، الإبداع، المبادرة، الإنتاج النافع)²²³ - (التشبع بالقيم الوطنية وروح الحوار، وتبني الممارسة الديمقراطية، التزام الحقوق والواجبات، احترام القانون) - قيم الهوية الأخلاقية والحضارية والثقافية المحلية المغربية؛ - التمسك بقيم الأصالة والانفتاح على قيم المعاصرة، تكريس قيم حقوق الإنسان كما هي متعارف عليها دوليا؛	المرتكزات الثابتة و الغايات الكبرى

بالنظر إلى محتويات هذه القيم التي حاولنا استخراجها من متن الوثيقتين الرسميتين، يمكن الخروج

²²³ الميثاق، مرجع مذكور، ص: 9.

- الكتاب الأبيض باعتباره أجراً للميثاق، لم يكن دقيقاً في تعامله مع المضامين القيمة التي تتأرجح بين الهوية الثقافية الدينية والهوية الثقافية الكونية؛ حيث نلمس وضوحاً وتفصيلاً لها في الميثاق، مقارنة وذلك الذي للكتاب الأبيض.
- الميثاق من حيث تناوله للقيم الحقوقية كان أكثر أجراً من الكتاب الأبيض؛ نلمس ذلك في تعاطيه في إطار فقرة "حقوق وواجبات الأفراد والجماعات": "تحتزم في جميع مرافق التربية والتكوين المبادئ والحقوق المصرح بها للطفل والمرأة بوجه عام، كما تنص على ذلك المعاهدات والاتفاقيات والمواثيق الدولية المصادق عليها من لدن المملكة المغربية"²²⁴.
- استلهم التصنيف الرباعي للقيم في الكتاب الأبيض من الميثاق، عملية واضحة، إلا أن الغموض الذي يعتري هذا الاستلهم يتمثل من جهة، في عدم أجراً قيم العقيدة الإسلامية؛ ومن جهة ثانية، وضع هذه القيم بالشكل المذكور، إن كان الذي يتداول حوله أنه رباعي، فتصنيفه لم يتم بدقة، فنحن أمام منظومتين قيميتين مختلفتين، يتعلق الأمر بالمنظومة القيمة الإسلامية والمنظومة القيمة الكونية أو العالمية في نهاية المطاف؛ وبالتالي، فالتصنيف يجب أن يكون ثنائياً وليس رباعياً، من منظور قضية نسقية القيم، كما تمت الإشارة إلى ذلك في الجانب النظري للأطروحة.

1.2- حضور القيم الإسلامية والقيم العالمية في الكتاب الأبيض ضمن "تنظيم الدراسة في قطب الآداب والعلوم الإنسانية ومواصفات نهاية السلك في شعبه"

²²⁴ الميثاق، ص: 11.

أ- على مستوى الأهداف الاستراتيجية

نقف على العبارات التالية: "الارتقاء بالكفايات التواصلية والثقافية"، و"تعميق التكوين بالنسبة للمتعلمين في مجال ثقافة المواطنة"²²⁵.

ب- على مستوى الآفاق المأمولة

نقف كذلك على العبارات التالية: "تأهيل الموارد البشرية تأهيلا عصبيا يمكنها من ممارسة مختلف الأدوار في مجالات الإنتاج والإبداع الثقافي والفكري وفي مجالات التنظيم المالي والتسيير الإداري والتأهيل العقلاني لممارسة وإدارة الشأن العام، وذلك بكيفية متشعبة لقيم حقوق الإنسان وبأخلاق مهنية جديدة تقدر الكفاءة والمردودية والالتزام"²²⁶.

ج- على مستوى شعبة العلوم الإنسانية

نجد العبارة التالية: "أن يكون المتعلم متمكنا من اتخاذ مواقف إزاء بعض القضايا الإنسانية والاجتماعية والمصيرية بالنسبة إليه"²²⁷.

وفي ما يلي، جداول تبين مدى اشتغال الكتاب الأبيض في محتويات غاياته وأهدافه الاستراتيجية للمضامين القيمية الإسلامية والعلمية، وكذا طبيعة صياغتها:

²²⁵ الكتاب الأبيض، (2002)، ج 1/5 (المناهج التربوية لقطب الآداب والإنسانيات).

²²⁶ نفس المرجع، ج 1/5.

²²⁷ نفس المرجع، ج 3/5.

- جدول رقم (8): توزيع تكرارات مضامين القيم الإسلامية والعالمية المتضمنة في الغايات الموجهة للاختيارات في مجال القيم من حيث طبيعة اندماجها (الوثيقة الإطار بالكتاب الأبيض ج1)

المضامين القيمية الإسلامية والعالمية	الصيغ	المحتويات
صيع غير مندمجة للمضامين	صيع مندمجة للمضامين	الغايات والأهداف الاستراتيجية
- "تنمية الوعي بالواجبات والحقوق" - "التربية على المواطنة وممارسة الديمقراطية" - "التشبع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف" - "ترسيخ قيم المعاصرة والحداثة" - "الثقة بالنفس والتفتح على الغير" - "الاستقلالية في التفكير والممارسة" - "التحلي بروح المسؤولية والانضباط" - "التفتح على مكاسب ومنجزات الحضارة الإنسانية المعاصرة" - "التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته" - "تعميق التكوين بالنسبة للمتعلمين في مجال ثقافة المواطنة"	غياب تام للصيغ المندمجة للمضامين القيمية	
10	00	مجموع التكرارات
(10 من 10 أي: 100%)	(0 من 10 أي: 00%)	نسب مئوية

- جدول رقم (9): توزيع تكرارات مضامين القيم الإسلامية والعالمية المتضمنة في الغايات الموجهة للاختيارات في مجال القيم (الوثيقة الإطار بالكتاب الأبيض ج1)

القيم المحتويات	مضامين القيم الإسلامية				مضامين القيم العالمية		
	بعد عقدي	بعد تعدي	بعد اجتماعي	بعد حضاري	الديمقراطية	المواطنة	حقوق الإنسان
الغايات والأهداف الاستراتيجية	0	0	0	0	1	3	1
مجموع تكرارات	00				05		
نسب مئوية	(0 من 05 أي: 00%)				(05 من 05 أي: 100%)		

بخصوص مدى توافر القيم الإسلامية والقيم العالمية بمحتويات الغايات والمواصفات والأهداف المتضمنة في الوثيقة الإطار بالكتاب الأبيض (جزء1)، و(الجزء5)، يمكن تسجيل الملاحظات التالية وهي:

- التعبير عن حضور القيم العالمية في الكتاب الأبيض على مستوى الأهداف الاستراتيجية²²⁸، تم من خلال التعبير عنه بلفظ "ثقافة المواطنة" الذي يحيل إلى الإطار المرجعي الثقافي للقيم، بغية تعميق التكوين فيه، دون الإشارة إلى القيم العالمية الأخرى كالديمقراطية وحقوق الإنسان. وهذا ما تبين على "مستوى الآفاق المأمولة"، والذي يطمح الكتاب الأبيض تحقيقه؛ حيث نجد استحضار قيم حقوق الإنسان في هذه الآفاق، وذلك في العبارة التالية: "تأهيل الموارد البشرية (...) لممارسة وإدارة الشأن العام (...) وذلك بكيفية متشعبة بقيم حقوق الإنسان..."

²²⁸ هناك هدف واحد ضمن خمسة أهداف، لا علاقة لها بقضية هذا التعايش القيمي.

- هناك غياب تام كذلك، للقيم الإسلامية سواء على مستوى الأهداف الاستراتيجية، أو على مستوى الآفاق المأمولة²²⁹، حيث من خلال هذه المستويات، تمت أجرة مدخل القيم بهذا الأخير.
- نسجل كذلك، عدم إقدام كل من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وكذا "الكتاب الأبيض" على إعطاء تعريف للقيم على غرار عدم تعريفهما للكفايات. إضافة إلى ذلك، أنهما لم يقدموا مبررا على تقسيمهما الرباعي للقيم، ولماذا هذا التجزئة الذي يفيد أن القيم الإسلامية من جهة، مختزلة في جانبها العقدي، ومن جهة ثانية كون المواطنة معزولة عن القيم الأخرى كالديمقراطية وحقوق الإنسان، التي هي من جنسها، ومن طبيعة منظومتها الثقافية.
- ليست هناك إشارة إلى نسقية القيم العالمية، حيث تم تناول قيم المواطنة بمعزل عن قيم الديمقراطية في علاقتهما بقيم حقوق الإنسان؛ أما الحديث عن نسق القيم الإسلامية فغائب كذلك، لغياب ذكر قيمه أصلا في تناول الكتاب الأبيض للغايات والأهداف الاستراتيجية الواردة فيه. وهذا يعني مبدئيا خلو الكتاب الأبيض من تداوله لقضية التلاؤم والتعايش القيمي، والذي يعكس مفارقة ما؛ إذ كيف يتحدث عن الانسجام بين الثقافات في مدخله القيمي، دون أن يتعرض لها في متنه التصنيفي للقيم، ودون أن تترجم في تعريفها على مستوى غاياته وأهدافه الاستراتيجية؟
- أما بخصوص توزيع المضامين القيمية الإسلامية والعالمية، من حيث بعدها التفصيلي²³⁰، فهناك غياب لأبعاد المضامين القيمية الإسلامية، مقابل توافر ذلك الذي للمضامين القيمية العالمية (خمس مضامين)، على رأسها قيم المواطنة؛

²²⁹ الكتاب الأبيض، ج1/5.

1.3 حضور المضامين القيمية الإسلامية والعالمية من حيث مدى اندماجها القيمي بمحتويات مواصفات المتعلمين بقطب التعليم الأصيل، وقطب الآداب والإنسانيات (الكتاب الأبيض، ج1/30)

1.3.1 قطب التعليم الأصيل

جدول رقم (10): توزيع المضامين القيمية الإسلامية والعالمية من حيث اندماجهما القيمي في محتويات المواصفات المرتبطة بالقيم

المضامين القيمية الإسلامية والعالمية	الصيغ	المحتويات
صيع غير مندمجة للمضامين	صيع مندمجة للمضامين	مواصفات مرتبطة بالقيم
- "متشعبا بقيم الدين الإسلامي، ومعتزا بهويته الدينية والوطنية، محافظا على تراثه الحضاري، محصنا ضد كل أنواع الاستلاب الفكري". - "منفتحا على قيم الحضارة المعاصرة في أبعادها الإنسانية". - "متمسكا بالسلوك الإسلامي القويم والمثل العليا المستمدة من روح الدين الإسلامي".	- "ملما بقيم الحداثة والديمقراطية وحقوق الإنسان المنسجمة مع خصوصيته الدينية والوطنية والحضارية".	
03	01	مجموع التكرارات
(3 من 4 أي: 75%)	(1 من 4 أي: 25%)	نسب مئوية

²³⁰ نقصد بالبعد التفصيلي للمضامين القيمية، ورود كل من القيم العالمية أو القيم الإسلامية، بشكل مفصل؛ حيث يتحدث مثلا، عن "الديمقراطية" كقيمة من القيم العالمية، و "التشعب بقيم الشريعة الإسلامية (العدل، التسامح، التعاون، حب الخير للناس).

ملاحظات :

✓ بلغ مجموع تكرارات الصيغ المندجة للمضامين القيمية العالمية والإسلامية، والصيغ الغير مندجة لهذه المضامين، أربع صيغ، شكل جانبها غير المندمج النسبة الكبيرة، مثلت الصيغ غير المندجة للمضامين الإسلامية أعلى نسبة (3 من 4 أي: 75%) في مقابل صيغة واحدة للمضامين القيمية العالمية، مثلت نسبة (1 من 4 أي: 25%).

✓ جاءت كل من القيم الإسلامية والقيم العالمية في مضامينها الإجمالية العامة، حيث تم الحديث عن "قيم الحداثة والديمقراطية وحقوق الإنسان" و"قيم الحضارة المعاصرة في أبعادها الإنسانية" و"قيم الدين الإسلامي"، دون أن تتطرق إلى بعض أبعادها التفصيلية.

جدول رقم (11): توزيع المضامين القيمية الإسلامية والعالمية المتضمنة من حيث اندماجهما القيمي في محتويات المواصفات المرتبطة بالكفايات والمضامين بقطب التعليم الأصيل

المضامين القيمية الإسلامية والعالمية	الصيغ	
	صيغ مندجة للمضامين	صيغ غير مندجة للمضامين
مواصفات مرتبطة بالكفايات والمضامين	- "قادرا على معرفة ذاته المتشعبة بالقيم الإسلامية المتساحة والقيم الحضارية، وقيم المواطنة، وحقوق الإنسان، وبلورة ذلك في علاقته مع الآخرين". - "متمكنا من توظيف الوسائل التكنولوجية المعاصرة من أجل استدماج قيم العقيدة الإسلامية والإمام بمكونات الثقافة العربية الإسلامية، والانفتاح على مختلف الثقافات".	- "ممتلكا لرصيد معرفي في مجال العلوم الشرعية واللغوية والأدبية والعلوم الإنسانية مما يؤهله لفهم وتمثل وتحليل مختلف مكونات الثقافة العربية الإسلامية".
مجموع التكرارات	02	01
نسب مئوية	(02 من 03 أي: 66.66%)	(01 من 03 أي: 33.33%)

ملاحظات:

✓ بلغ مجموع تكرارات الصيغ المندمجة للمضامين وغير المندمجة لكل من المضامين القيمية الإسلامية والعالمية ثلاث صيغ، منها صيغتان مندجتان للقيم العالمية والقيم الإسلامية من أصل ثلاث صيغ، أي أنها شكلت نسبة 66.66%، وصيغة واحدة غير مندمجة من نصيب المضامين القيمية الإسلامية فقط، شكلت نسبة 33.33%.

✓ جاءت كل من القيم الإسلامية والقيم العالمية في مضامينها العامة، ويتعلق الأمر بالمضامين القيمية العالمية "قيم المواطنة وحقوق الإنسان" وفي مضامينها الخاصة، حيث تم الحديث عن "القيم الإسلامية المتسامحة" ذات البعد الحضاري، و"قيم العقيدة الإسلامية" ذات البعد العقدي.

- جدول رقم (12): توزيع القيم الإسلامية والقيم العالمية المتضمنة في محتويات مواصفات المتعلمين المرتبطة بالقيم والكفايات بقطب التعليم الأصيل بسلك التعليم الثانوي التأهيلي

القيم	القيم الإسلامية				القيم العالمية		
	بعد عقدي	بعد تعبدية	بعد اجتماعي	بعد حضاري	الديمقراطية	المواطنة	حقوق الإنسان
محتويات							
المواصفات المرتبطة بالقيم والكفايات والمضامين	1	0	0	1	1	1	2
مجموع التكرارات	2				4		
نسب مئوية	(02 من 06 أي: 33.33%)				(04 من 06 أي: 66.66%)		

ملاحظات :

ما يلاحظ من خلال هذا الجدول هو كالاتي:

✓ كون المضامين القيمية الإسلامية جاءت بصيغة مفصلة ومحددة في بعديها العقدي والحضاري، وذلك فيما يتعلق بالموصفات المرتبطة بالكفايات والمضامين، في حين لم تتم الإشارة إلى باقي أبعادها الأخرى بهذه الأخيرة؛ أما بخصوص المواصفات المرتبطة بالقيم فجاء لفظها عاما ومجملا.

✓ بخصوص المضامين القيمية العالمية، فقد تكررت مرتين، عبارة "قيم حقوق الإنسان" بمحتويات المواصفات المتعلقة بالقيم والكفايات، بينما جاء ذكر "الديمقراطية" في المواصفات الأولى، و"المواطنة" في الثانية، دون تكرارها في الجانبين معا.

أولا: شعبة اللغة العربية

جدول رقم (13): توزيع المضامين القيمية الإسلامية والعالمية من حيث اندماجهما القيمي ضمن محتويات المواصفات المرتبطة بمتعلم شعبة اللغة العربية عند نهاية السلك التأهيلي

الصيغ المضامين القيمية الإسلامية والعالمية	المحتويات	الصيغ غير مندمجة للمضامين
مواصفات متعلم شعبة اللغة العربية عند نهاية السلك التأهيلي	- "التشبع بقيم الشريعة الإسلامية (العدل، التسامح، التعاون، حب الخير للناس) وقيم حقوق الإنسان". - "اتخاذ مواقف إيجابية اتجاه المحيط الاجتماعي والطبيعي والثقافي من خلال توظيف المعارف المكتسبة في إطار من التفاعل الإيجابي".	- "ترسيخ مبادئ العقيدة الإسلامية في جانبها العقدي".
مجموع التكرارات	02	01
نسب مئوية	(02 من 03 أي: 66.66%)	(01 من 03 أي: 33.33%)

✓ بلغ مجموع تكرارات الصيغ المندمجة للمضامين القيمية العالمية والإسلامية، وغير المندمجة لهما ثلاث صيغ، منها صيغتان اندماجيتين من أصل ثلاث صيغ، شكلت نسبة 66.66%، وصيغة واحدة غير مندمجة، من نصيب المضامين القيمية الإسلامية، شكلت نسبة 33.33%.

✓ جاءت القيم الإسلامية في مضامينها العامة، وذلك في صيغتها غير المندمجة، تركزت على الجانب العقدي؛ كما جاءت هذه القيم مفصلة في صيغتها غير المندمجة، وذلك بعبارة "قيم الشريعة الإسلامية" ذات البعد الاجتماعي المتمثلة في: "العدل، التعاون، حب الخير للناس" والبعد الحضاري " التسامح" ؛ أما القيم العالمية فتم التعبير عنها بعبارة "قيم حقوق الإنسان" دون الحديث عن قيم "الديمقراطية والمواطنة".

✓ تم التعبير عن الصيغة المندمجة للمضامين القيمية الإسلامية في علاقتها بالمضامين القيمية العالمية، من خلال الإتيان بعبارات مجملة، كالتالي: "اتخاذ مواقف إيجابية إزاء المحيط..." و"توظيف المعارف المكتسبة في إطار من التفاعل الإيجابي"؛ حيث عبارة "اتخاذ موقف إيجابي" يستدعي استحضار قيم ذات بعد اندماجي موجهة لهذا الفعل والتصرف الإيجابي.

جدول رقم (14): توزيع القيم الإسلامية والقيم العالمية المتضمنة في محتويات مواصفات متعلم

شعبة اللغة العربية عند نهاية السلك التأهيلي

القيم	القيم الإسلامية						القيم العالمية	
	بعد عقدي	بعد تعدي	بعد اجتماعي	بعد حضاري	الديمقراطية	المواطنة	حقوق الإنسان	محتويات
مواصفات متعلم شعبة اللغة العربية عند نهاية السلك التأهيلي	0	0	3	1	0	0	1	
مجموع التكرارات	04						01	
نسب مئوية	(04 من 05 أي: 80%)						(01 من 5 أي: 20%)	

من خلال الجدول أعلاه، يمكن ملاحظة توافر المضامين القيمية الإسلامية في بعدها التفصيلي :

أربعة مضامين من أصل خمسة، أي بنسبة 80%، مقابل مضمون واحد من نصيب "قيم حقوق الإنسان" بمضامين القيم العالمية.

ثانيا: شعبة العلوم الشرعية

جدول رقم (15): توزيع المضامين القيمية الإسلامية والعالمية من حيث اندماجها القيمي،

ضمن محتويات المستجدات في المقررات على مستوى القيم

المضامين القيمية الإسلامية والعالمية	الصيغ المحتويات	
	صيغ اندماجية للمضامين	صيغ غير اندماجية للمضامين
مستجدات في المقررات على مستوى القيم	- "اتخاذ مواقف إيجابية تجاه المحيط الاجتماعي والطبيعي (علاقة الإنسان بالكون، علاقة الإنسان بالإنسان، وبعض أنواع المعاملات)".	- "ترسيخ قيم العقيدة الإسلامية"، - "التشبع بقيم الشريعة الإسلامية: العدل، التسامح، التعاون على البر والتقوى، حب الخير للناس، ربط العلم بالعمل...".
مجموع التكرارات	01	02
نسب مئوية	(01 من 03 أي: 33.33%)	(02 من 03 أي: 66.66%)

ملاحظات :

✓ بلغ مجموع تكرارات الصيغ الاندماجية وغير الاندماجية لكل من المضامين القيمية الإسلامية والعالمية ثلاث صيغ، منها صيغة اندماجية واحدة، وصيغتان غير اندماجيتين كانت من نصيب المضامين القيمية الإسلامية فقط.

✓ جاءت القيم الإسلامية في مضامين محددة، وذلك في صيغتها غير الاندماجية، تمثلت في "قيم العقيدة الإسلامية" و"قيم الشريعة الإسلامية" المتمثلة في: العدل، التسامح، التعاون على البر والتقوى، حب الخير للناس، ربط العلم بالعمل...؛ أما القيم العالمية فمضامينها غير حاضرة؛

✓ تم التعبير كذلك عن الصيغة الاندماجية للمضامين القيمية الإسلامية في علاقتها بالمضامين القيمية العالمية، من خلال الإتيان بعبارات مجملة، كالتالي: "اتخاذ مواقف إيجابية إزاء المحيط...".

جدول رقم (16): توزيع المضامين القيمية الإسلامية والعالمية من حيث اندماجها القيمي، ضمن محتويات مواصفات المتعلم عند نهاية السلك التأهيلي في شعبة العلوم الشرعية

المضامين القيمية الإسلامية والعالمية	الصيغ	المحتويات
صيع غير اندماجية للمضامين	صيع اندماجية للمضامين	مواصفات متعلم شعبة العلوم الشرعية عند نهاية السلك التأهيلي
- "ترسيخ مبادئ العقيدة الإسلامية في جانبها العقدي".	- "التشبع بقيم الشريعة الإسلامية في تحليلاتها المختلفة (العدل، التسامح، التعاون) وحقوق الإنسان". - "اتخاذ مواقف إيجابية اتجاه المحيط الاجتماعي والطبيعي والثقافي من خلال توظيف المعارف والكفايات المكتسبة في إطار من التفاعل الإيجابي".	
01	02	مجموع التكرارات
(01 من 03 أي: 33.33%)	(02 من 03 أي: 66.66%)	نسب مئوية

ملاحظات :

- من بين مواصفات المتعلم عند نهاية السلك التأهيلي في شعبة العلوم الشرعية، والتي بلغ مجموعها أربعة عشر محتوى من هذه المواصفات، نجد صيغتين اندماجيتين للمضامين القيمية الإسلامية والعالمية، وصيغة واحدة غير اندماجية لهذه الأخيرة.
- ضمن الصيغتين الاندماجيتين، نجد صيغة صريحة اشتملت على كل من القيم الإسلامية (العدل، التسامح، التعاون) والقيم العالمية (حقوق الإنسان)، وصيغة اندماجية أخرى ضمنية تفهم من خلال سياق محتوى هذا التواجد القيمي.
- يتم استدعاء عبارة "قيم العقيدة الإسلامية" عندما يتم الحديث عن القيم الإسلامية في صيغها غير الاندماجية، أما عندما يتم تداولها ضمن الصيغ الاندماجية فيتم الإتيان بـ "قيم الشريعة

الإسلامية"، وكأننا أمام تصورين للدين الإسلامي، حيث العقيدة تمثل جانبه "التصوري"،
والشريعة جانبه "العملي"؛

جدول رقم (17): توزيع القيم الإسلامية والقيم العالمية المتضمنة في محتويات مستجدات في
المقررات على مستوى القيم ومواصفات متعلم شعبة العلوم الشرعية عند نهاية السلك التأهيلي

القيم محتويات	القيم الإسلامية				القيم العالمية	
	بعد عقدي	بعد تعدي	بعد اجتماعي	بعد حضاري	الديمقراطية	المواطنة حقوق الإنسان
مستجدات على مستوى القيم ومواصفات متعلم الشعبة	0	0	3	2	0	0
مجموع التكرارات	5				1	
نسب مئوية	(05 من 06 أي: 83.33%)				(01 من 06 أي: 16.17%)	

ملاحظات :

- ما يلاحظ من خلال هذا الجدول كون المضامين القيمية الإسلامية حصلت على خمس تكرارات مقابل تكرار واحد للقيم العالمية، كما مثلت القيم الإسلامية في بعدها الاجتماعي النسبة الكبيرة ضمن تكرارات هذه الأخيرة.
- جاءت مضامين القيم الإسلامية مفصلة في كل من بعديها الاجتماعي (العدل، التعاون، حب الخير للناس) والحضاري (التسامح، ربط العلم بالعمل) ، في حين لم تشمل محتويات المستجدات وكذا مواصفات متعلم الشعبة على أي تفصيل بخصوص مضامين القيم العالمية،

حيث اكتفت بذكر "حقوق الإنسان" في عبارتها المجرمة، دون الإشارة كذلك، إلى باقي أبعاد القيم العالمية الأخرى.

1.3.2 قطب الآداب والإنسانيات

جدول رقم (18): توزيع المضامين القيمية الإسلامية والعالمية من حيث اندماجها وتواجدها القيمي جنباً إلى جنب، ضمن محتويات مواصفات المتعلم عند نهاية السلك التأهيلي في شعبة اللغات والآداب بالكتاب الأبيض

المضامين القيمية الإسلامية والعالمية		الصيغ
صياغ غير اندماجية للمضامين	صياغ اندماجية للمضامين	المحتويات
-----	- "اكتساب حس نقدي يمكن المتعلم من التفكير في آليات اشتغال اللغة المستعملة بهدف الإنتاج والإبداع باستعمال اللغة طبقاً لمبدأ التفاعل بين الثقافات والحضارات الإنسانية".	مواصفات متعلم الشعبة عند نهاية السلك التأهيلي
00	01	مجموع التكرارات
(00 من 01 أي: 00%)	(01 من 01 أي: 100%)	نسب مئوية

ملاحظات :

- من بين محتويات مواصفات متعلم شعبة اللغات والآداب عند نهاية السلك التأهيلي، نجد صيغة واحدة ذات البعد الاندماجي، أما ما يخص الصيغ غير الاندماجية فليست هناك أية مضامين قيمية إسلامية أو عالمية.
- الصيغ الاندماجية للمضامين القيمية الإسلامية والعالمية تمت من خلال توظيف اللغة الإبداعية، وذلك "طبقاً لمبدأ التفاعل بين الثقافات والحضارات الإنسانية".

1.4- حضور المضامين القيمية الإسلامية والعالمية ضمن الأهداف الأساسية لمنهاج سلك التعليم الثانوي التأهيلي

جدول رقم (19): توزيع المضامين القيمية الإسلامية والعالمية حسب الأهداف الأساسية

لمنهاج سلك التعليم الثانوي التأهيلي

المضامين القيمية الإسلامية والعالمية	الصيغ	
	صيغ اندماجية للمضامين	صيغ غير اندماجية للمضامين
الأهداف الأساسية	- "اكتساب قيم وأخلاق وميولات أصيلة تنمو وتفتح على التراث الوطني والعالمي"	-----
مجموع	01	00
نسبة مئوية	(01 من 01 أي: 100%)	(00 من 01 أي: 00%)

ملاحظات واستنتاجات:

يتبين من خلال هذا الجدول الذي يشتمل على توزيع المضامين القيمية الإسلامية والعالمية من حيث دلالاتها الاندماجية، حسب الأهداف الأساسية للسلك الثانوي التأهيلي، كونه:

- يشتمل على صيغة ذات دلالة اندماجية، في حين لم ترد أية صيغة تهم كل من المضامين القيمية الإسلامية أو العالمية في صورتها المستقلة والمنفردة.
- يستعمل لفظ "القيم" إلى جانب لفظ "الأخلاق" ولفظ "الميولات الأصيلة" دون تعيين دلالات هذه الألفاظ التي يحتمل أن تضم نفس الدلالة، أو أنها تحتل تمايزا دلاليا لها.

2 - حضور المضامين القيمية العالمية والإسلامية بـ"التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس كل من التربية الإسلامية، والتاريخ، الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي

2.1 - حضور المضامين القيمية الإسلامية والعالمية ضمن الكفايات الأساسية والتنوعية بالتوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي

2.1.1 - حضور المضامين القيمية الإسلامية والعالمية ضمن الكفايات الأساسية بالكتاب الأبيض وبالتوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي 2007

تم بناء برنامج التربية الإسلامية الحالي على أساس المدخل التربوي، حيث حل البعد التربوي محل البعد المعرفي، الذي كان تجسيده بواسطة مكونات العلوم الإسلامية: مكون القرآن، مكون الحديث... واعتمد لتعميق البعد التربوي في البرامج الجديدة، اختيار التربية في علاقتها بمجالات الفعل الإنساني داخل الواقع، إعدادا للنشء للتفاعل الإيجابي والسوي في ممارسة الحياة، وتكريسا للبعد الوظيفي للتربية الإسلامية، وربطها بإصلاح الذات والمجتمع " ليتمكن المتعلم من عملية نقل القيم الإسلامية قصد توظيفها في واقعه المعيش"²³¹.

وهكذا تم تحديد وحدات تربوية بحسب حاجات المتعلم المتعددة مع استحضار متغيرات الحياة المعاصرة وقضاياها الراهنة، وحددت هذه الوحدات بالسلك الثانوي التأهيلي في: وحدة التربية الاعتقادية، وحدة التربية التعبدية، وحدة التربية التواصلية والصحية، وحدة التربية المالية والاقتصادية، وحدة التربية المنهجية، وحدة التربية الفكرية، وحدة التربية الحقوقية، وحدة التربية الاجتماعية.

²³¹ الكتاب الأبيض، الجزء الثالث: المناهج التربوية للسلك الإعدادي، يونيو 2002.

ولتحقيق هذه الغاية المتوخاة من برامج هذه المادة- ومع استحضار مدخل الكفايات- عملت التربية الإسلامية على الربط بين القيم والكفايات المعتمدة مدخلا لمراجعة المناهج والبرامج، وهي : الاستراتيجية والتواصلية، والمنهجية والثقافية والتكنولوجية²³².

وفي ما يلي، جداول توزيع المضامين القيمية العالمية والإسلامية من حيث اندماجها أو عدم اندماجها ضمن الكفايات النوعية المرتبطة بمادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي التأهيلي.

²³² التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة لتدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، نونبر 2007.

جدول (20): توزيع المضامين القيمية الإسلامية والعالمية من حيث صيغها الاندماجية والاندماجية، حسب الكفايات الأساسية بالكتاب الأبيض (جزء 5، 2002)

مضامين القيم الإسلامية والقيم العالمية		الصيغ	
صيغ غير اندماجية للمضامين	صيغ اندماجية للمضامين	الكفايات	
- "أن يستوعب المتعلم التصورات الإسلامية عن الكون والحياة والمصير، ويتمثل ذلك في سلوكه".	-----	الاستراتيجية	الكفايات الأساسية
	- "أن يحسن توظيف أدوات التواصل من خلال الأنشطة المختلفة في التعريف بالقيم الإسلامية وتعزيز تفتحها".	التواصلية	
-----	- "أن يوظف قدرات التحليل والنقد والتعليل والمقارنة في تعميق تصوراته عن الإسلام ومقاصده مقارنة بالتصورات الأخرى".	المنهجية	
-----	- " أن يعمق المتعلم معارفه الإسلامية في مختلف مجالاتها الثقافية والاقتصادية والاجتماعية ويوظفها في تنمية المجتمع والتفاعل الإيجابي مع الثقافات الأخرى".	الثقافية	
- " أن يتمكن المتعلم(ة) من توظيف الوسائل التقنية الحديثة في تعميق مكتسباته للمعارف والقيم الإسلامية، والتعريف بها".	-----	التكنولوجية	
02	03	مجموع تكرارات	
(02 من 05 أي: 40%)	(03 من 05 أي: 60%)	نسب مئوية	

جدول (21): توزيع حضور مضامين القيم الإسلامية والعالمية من حيث اندماج صيغها، حسب الكفايات الأساسية المتضمنة بالتوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي 2007

الكفايات		الصيغ		مضامين القيم الإسلامية والقيم العالمية
				صيغ اندماجية للمضامين
الكفايات الأساسية	الاستراتيجية	- "توظيفه للمفاهيم الإسلامية المكتسبة في تنمية ذاته ومجتمعه وإبراز خصوصياته في علاقته وتفاعله الإيجابي مع الثقافات الأخرى".		- "استيعاب المتعلم للتصورات الإسلامية عن الكون والحياة والمصير، لتعديل مواقفه وسلوكه وفق هذه التصورات".
	التواصلية	- "استثمار المتعلم(ة) لمفاهيمه وقيمه الإسلامية المكتسبة في علاقاته مع محيطه الداخلي والخارجي، وانفتاحه الإيجابي مع الثقافات الأخرى".		-----
	المنهجية	-----		- "الارتقاء بمنهجية التفكير المنظم لدى المتعلم(ة) وتوظيفه ذلك في تعميق تصوراتها عن الإسلام ومقاصده"
	الثقافية	- تعميق وتأصيل المتعلم(ة) لمفاهيمه الإسلامية في مختلف مجالاتها الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، مع الانفتاح على الثقافات الأخرى".		- "توظيف المتعلم(ة) لمفاهيمه الإسلامية في تنمية ذاته ومجتمعه"
	التكنولوجية	-----		- "تمكن المتعلم(ة) من توظيف الوسائل التقنية الحديثة في تعميق مكتسباته للمعارف والقيم الإسلامية، والتعريف بها"
				- "قدرة المتعلم(ة) على ربط التقدم التكنولوجي بمنظومة القيم الإسلامية"
المجموع		03		05
نسب مئوية		(03 من 08 أي: 37.5%)		(05 من 08 أي: 62.25%)

يشتمل الجدولان (20) و(21) على جملة من الملاحظات والاستنتاجات التي يمكن استخلاصها منه، سواء تعلق الأمر بعلاقة القيم بالكفايات بشكل عام، أو بعلاقة محتوى القيم بمحتوى الكفايات الأساسية بشكل خاص، وذلك من حيث مدى توافر وتواجد الصيغ الاندماجية للمضامين القيمية الإسلامية والعالمية بهذه الكفايات، وذلك كالتالي:

- اشتمل كل من الجدول (20) والجدول (21) على صيغ اندماجية للمضامين القيمية الإسلامية والعالمية، وأخرى غير اندماجية لها، وتمثل ذلك - بالنسبة للجدول الأول - في كل من الكفايات التواصلية، والكفايات المنهجية، والكفايات الثقافية، بالنسبة للصيغ الاندماجية؛ بينما تمثلت الصيغ غير الاندماجية في كل من محتويات الكفايات الاستراتيجية، والكفايات التكنولوجية، في حين غابت في محتويات الكفايات المنهجية، والتواصلية، والثقافية. أما الجدول الثاني، فتوافر الصيغ الاندماجية تمثل في كل من الكفايات الاستراتيجية، والتواصلية، والثقافية؛ أما الصيغ غير الاندماجية فقد تمثلت في كل من الكفايات الاستراتيجية، والثقافية، والتواصلية، والتكنولوجية، في حين غابت في الكفايات المنهجية؛ بمعنى، هناك توافر أكثر للصيغ الاندماجية في الجدول (20) (ثلاث صيغ اندماجية)، مقارنة بالصيغ غير الاندماجية (صیغتان) لهذه القيم ضمن محتويات الكفايات الأساسية؛ وفي الجدول (21)، هناك توافر للصيغ غير الاندماجية (خمس صيغ) مقابل (ثلاث صيغ)؛ وتجدد الإشارة هنا، أن تناول هذه المحتويات الكفائية بالكتاب الأبيض²³³، تم على مستوى إعطاء محتوى واحد لكل نمط من هذه الكفايات.

- هناك عدم توازن في عدد المحتويات الكفائية بالجدول (21) (المرتبطة بالكفايات الأساسية)؛ حيث نجد محتويات الكفايات التواصلية والمنهجية، لا تتوفر إلا على محتوى

²³³ الكتاب الأبيض، الجزء 5، ص: 46

واحد لكل منهما، مقارنة وباقي الكفايات الأساسية الأخرى؛ سيما وأن الكفايات التواصلية والمنهجية بإمكانهما استيعاب محتويات أخرى.

● هناك حذف للعبارة الأخيرة الواردة في محتوى الكفايات المنهجية بالجدول (20) "أن يوظف قدرات التحليل والنقد والتعليل والمقارنة في تعميق تصوراتهِ عن الإسلام ومقاصده مقارنة بالتصورات الأخرى"، مما تم نقلها من تصنيفها الاندماجي كما هي في الكتاب الأبيض²³⁴، إلى تصنيفها الاندماجي في الجدول (21)، والمتعلق بالتوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بالسلك التعليمي المذكور.

● هناك تنوع في تناول مداخل هذه المحتويات الكفائية في كل من الجدولين الأخيرين؛ حيث يتم التعبير عنها بألفاظ مختلفة: "أن يستوعب"/"استيعاب"، "أن يوظف"/"توظيف"، "أن يستثمر"/"استثمار"، "أن يعمق"/"تعميق وتأصيل"، "أن يتمكن" "تمكن"، "أن يكون قادرا على"/"قدرة على"؛ كما يمكن ملاحظة الاستعمال المتنوع للمعارف Savoirs، حيث نجد في الجدول (20) عبارة "أن يحسن توظيف..."، الدالة على "حسن الفعل" Savoir faire، كإحدى المكونات المعرفية التي جاءت بها بيداغوجيا الكفايات، تحقيقا لجودة التصرف؛ وهو ما تم حذفه والاستغناء عنه في الجدول (21).

● يتم التعبير عن المضامين القيمية الإسلامية بألفاظ، تارة تكون صريحة، كالمحتوى المتعلق بالكفايات التواصلية المتمثل في العبارات التالية: "وقيمه الإسلامية"، وعبارتي "القيم الإسلامية" و"بمنظومة القيم الإسلامية"، وذلك بمحتويات الكفايات التكنولوجية في الجدول (21). وتارة أخرى، أتت ألفاظ التعبير عن هذه المضامين القيمية الإسلامية، ضمنية وغير صريحة، كالمتمثلة في العبارات التالية: "التصورات الإسلامية"، و"لمفاهيمه الإسلامية". أما التعبير عن المضامين القيمية العالمية، فجاءت ضمنية، وغير صريحة، ضمن محتويات هذه الكفايات، بحيث تمثلت ضمن العبارات التالية: "والتفاعل الإيجابي

²³⁴ نفس المرجع والصفحة.

مع الثقافات الأخرى" وذلك بمحتوى الكفايات الاستراتيجية، ولفظ "الانفتاح" و"تعزيز تفتحها" بدل "التفاعل الإيجابي" في محتويات كل من الكفايات التواصلية جدول (20) و(21)، والكفايات الثقافية في الجدول الأخير.

- تحليل المضامين القيمية الإسلامية في علاقتها بمفهوم الهوية الثقافية في الجدول (21)، إلى هوية المتعلم(ة) المحلية، وذلك كما جاء في لفظ "خصوصياته"، كما جاء في المحتوى الثاني للكفايات الاستراتيجية، والذي يقتضي ما يقابله، وهو البعد العالمي لهويته، والذي جاء مضمرا وضمنا في نص محتوى هذه الكفايات الأخيرة.

- التقابل بين المضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية، تم على مستوى التقابل بين القيم والثقافة، وهو تقابل غير مناسب، وغير متجانس (تقابل بين جزء وكل)، باعتبار أن القيم مكون من مكونات مفهوم الثقافة كما جاء في التحليل النظري للقيم الإسلامية والقيم العالمية بالباب النظري للأطروحة؛ وهنا يمكن طرح السؤال التالي وهو: كيف يمكن العمل على إيجاد صيغة اندماجية لهذه المضامين القيمية، تكون جامعة بين نسقين قيميين مختلفين، في إطار هذا التقابل النمطي، وفي عدم وضوح الرؤية بخصوص الحديث عن القيم العالمية، كقيم تساهم في تشكيل الخصوصية الثقافية لهوية المتعلم(ة)، والتي تم التعامل معها ضمنا، وبأشكال من الحذف والبت؟.

- تم التعبير عن المضامين القيمية الإسلامية في بعدها العقدي فقط، وذلك بعبارة: "تصوراته عن الكون والحياة والمصير" دون الإشارة إلى الأبعاد الأخرى لهذه المضامين، أما الأبعاد المتعلقة بالمضامين القيمية العالمية فلم ترد إطلاقا بمحتويات هذه الكفايات الأساسية.

2.1.2 - حضور المضامين القيمية الإسلامية والعالمية من حيث اندماجها وعدم اندماجها

حسب الكفايات النوعية لمادة التربية الإسلامية بمستويات السلك الثانوي التأهيلي

جدول رقم (22): توزيع المضامين القيمية الإسلامية والعالمية من حيث صيغها الاندماجية وغير الاندماجية، حسب الكفايات النوعية لمادة التربية الإسلامية بالجدوع المشتركة

الصيغ الكفايات	المضامين القيمية الإسلامية والعالمية	
	صيغ اندماجية للمضامين	صيغ غير اندماجية للمضامين
الكفايات النوعية	-----	- "ترسيخ وتعميق مفاهيم التلميذات والتلاميذ النظرية المكتسبة في التعليم الثانوي الإعدادي والمرتبطة بالتربية الاعتقادية والتعبدية التي تمثل القاسم المشترك بينهما". - "تدريب التلميذات والتلاميذ على استخلاص القيم الإسلامية وتمثلها في اتخاذ مواقف".
مجموع تكرارات الصيغ	00	02
نسب مئوية	(00 من 02 أي: 00%)	(02 من 02 أي: 100%)

يلاحظ من خلال الجدول (22) ما يلي:

- من بين خمس محتويات للكفايات النوعية الخاصة بمستوى الجدوع المشتركة، نجد صيغتين غير اندماجيتين للمضامين القيمية الإسلامية والعالمية، وكلها تخص القيم الإسلامية فقط، في بعديها العقدي والتعبدي.
- غياب تام للصيغ الاندماجية التي تشير إلى إمكانية التواجد البيني للمضامين القيمية الإسلامية، والمضامين القيمية العالمية، بهذا المستوى التعليمي الذي يهتم التدريس بواسطة الكفايات لمادة التربية الإسلامية بالسلوك الثانوي التأهيلي.

- لم يتم توزيع الكفايات النوعية حسب أنواعها الخمس (الاستراتيجية، المنهجية، التواصلية، الثقافية، التكنولوجية) بهذا المستوى حيث تم الاكتفاء بعرضها إجمالاً، عكس ما تم تداوله بمستوى الثانية بكالوريا لنفس المادة المذكورة.
- هناك غياب تام للمضامين القيمية الإسلامية والعالمية على مستوى بعدها التفصيلي، حيث تم تكرارها ثلاث مرات إجمالاً فقط.

جدول رقم (23): توزيع المضامين القيمية الإسلامية والعالمية من حيث صيغها الاندماجية وغير الاندماجية، حسب الكفايات النوعية لمادة التربية الإسلامية بالأولى بكالوريا

المضامين القيمية الإسلامية والعالمية		الصيغ
صيغ اندماجية للمضامين	صيغ غير اندماجية للمضامين	الكفايات
- تعميق المفاهيم الإسلامية النظرية والتطبيقية من خلال وحدة التربية التواصلية والصحية ووحدة التربية الاقتصادية والمالية؛ - القدرة على تصريف القيم الإسلامية في سلوك ومواقف ترتبط بالواقع المعيش".	-----	الكفايات النوعية
02	00	مجموع التكرارات
(02 من 02 أي: 100%)	(00 من 02 أي: 00%)	نسب مئوية

ملاحظات :

- من بين كذلك، خمس محتويات للكفايات النوعية الخاصة بمستوى أولى بكالوريا، نجد صيغتين غير اندماجيتين للمضامين القيمية الإسلامية والعالمية، وكلها تهم القيم الإسلامية لوحدها فقط، في بعدها الاجتماعي والحضاري.

- هناك غياب تام كذلك، للصيغ الاندماجية التي تشير إلى إمكانية التواجد البيني للمضامين القيمية الإسلامية، والمضامين القيمية العالمية، بهذا المستوى التعليمي كذلك، والذي يهتم التدريس بواسطة الكفايات لمادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي التأهيلي ؛
- لم يتم كذلك، توزيع الكفايات النوعية حسب أنواعها الخمس (الاستراتيجية، المنهجية، التواصلية، الثقافية، التكنولوجية) بهذا المستوى التعليمي، حيث تم الاكتفاء بعرضها إجمالاً، عكس ما تم تداوله بمستوى الثانية باكوريا، لنفس المادة المذكورة.
- هناك غياب تام للمضامين القيمية الإسلامية والعالمية على مستوى بعدها التفصيلي، حيث تم تكرارها ثلاث مرات كذلك، لكن إجمالاً فقط.

جدول رقم (24): توزيع المضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية من حيث صيغها الاندماجية وغير الاندماجية، حسب الكفايات النوعية لمادة التربية الإسلامية لمستوى الثانية باكالوريا

المضامين القيمية الإسلامية والعالمية		الصيغ	
صيغ اندماجية للمضامين	صيغ غير اندماجية للمضامين	الكفايات	
- "معرفة خصائص الذات الإسلامية والتعبير عنها انطلاقا من الضوابط الشرعية، والإمكانات الحديثة".	- "تعزيز قيم الانتماء للأمة الإسلامية، والتشبث بالهوية المغربية، والانفتاح على القيم الإنسانية والمثل العليا". - "تنمية قيم الثقة بالنفس والاعتراف بالآخر، واحترام آرائه وثقافته".	كفايات استراتيجية	الكفايات النوعية
- "اكتساب منهجية للتفكير علمية تستند إلى أسس شرعية، لتطوير المدارك العقلية، وترسيخ المفاهيم الشرعية". - "توظيف المعارف الشرعية وتطبيق مهارات الاستدلال والاستنباط والاستشهاد في التعامل مع النصوص". - "تحديد مصادر المعرفة الشرعية واستخدامها بفعالية للحصول على المعلومات وحل المشكلات والمسائل المستجدة".	-----	كفايات منهجية	
- "معرفة مختلف أنواع المعرفة الشرعية وتمثلها (القرآن والسنة والفقه والأصول ومقاصد الشريعة ومناهج التفكير عند المسلمين)". - "التدريب على أساليب استثمار النصوص الشرعية والفكرية (تصنيفها، تحديد معانيها، استخراج أحكامها وحكمها وقيمها)".	- "الانفتاح على الثقافات الأخرى والمستجدات المعاصرة".	كفايات ثقافية	

	كفايات تواصلية	- "إتقان اللغة العربية للتمكن من فهم النص الشرعي، والتواصل مع الآخر انطلاقاً من قيم الشرع وأحكامه".	- "التمكن من حسن توظيف النص القرآني: قراءة وترتيلاً وفهماً وتدبراً، والنص الحديثي قراءة وتحليلاً".
		- "التمكن من جل أنواع التواصل، وتوظيف مختلف أنواع الخطاب الشرعي، والعلمي والأدبي...؛ واستثمار مختلف وسائل التواصل الحديث في البحث والتعارف ونشر قيم الإسلام ومثله العليا".	
مجموع التكرارات	04	08	
نسب مئوية	%33.33	%66.66	

جدول رقم (25): توزيع تكرارات مضامين القيم الإسلامية والقيم العالمية المتضمنة في الكفايات النوعية، في بعدها التفصيلي بالثانية بكالوريا

القيم محتويات	مضامين القيم الإسلامية				مضامين القيم العالمية		
	بعد عقدي	بعد تعبدية	بعد اجتماعي	بعد حضاري	الديمقراطية	المواطنة	حقوق الإنسان
الكفايات النوعية	0	0	2	1	0	4	0
مجموع تكرارات	03				04		
نسب مئوية	(03 من 07 أي: %42.85)				(04 من 07 أي: %57.14)		

ملاحظات :

- هناك تفصيل محتوياتي للكفايات النوعية الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بمستوى الثانية باكالوريا، مقارنة وذلك الذي لكل من مستوى الجذوع المشتركة ومستوى أولى باكالوريا.
- هناك غياب للكفايات التكنولوجية ومحتوياتها ضمن الكفايات النوعية المتعلقة بتدبير هذا المستوى التعليمي، رغم الإشارة إليها في التوجهات التربوية في مجال المضامين والكفايات بالوثيقة الإطار في الكتاب الأبيض.
- من بين مجموع محتويات الكفايات النوعية المتعلقة بمستوى الثانية باكالوريا، الذي بلغ 17 محتوى، نجد 12 محتوى من هذا المجموع، اشتمل على المضامين القيمية الإسلامية والعالمية بشكل ضمني وصريح.
- بلغ مجموع محتويات الكفايات النوعية المشتملة على المضامين القيمية الإسلامية والعالمية (12) محتوى، سجل منها أربع محتويات ذات الصيغ الاندماجية وثمانية غير اندماجية.
- اشتملت كل من الكفايات الاستراتيجية والمنهجية فقط، على كل من الصيغ الاندماجية وغير الاندماجية للمضامين القيمية الإسلامية والعالمية.
- أن الصيغ غير الاندماجية التي تم فيها حصر الحديث عن إحدى المضامين الإسلامية أو العالمية، كان من نصيب المضامين القيمية الإسلامية، حيث اشتملت على ثماني صيغ غير اندماجية ، مقابل صيغة واحدة للمضامين القيمية العالمية.
- بلغ عدد الصيغ الاندماجية أربعة من أصل 12 صيغة، أي بنسبة 33.33%، من مجموع نسب تكرار صيغ المضامين القيمية الإسلامية والعالمية، وكانت من نصيب الكفايات الاستراتيجية والمنهجية فقط، في حين لم تسجل أية صيغة اندماجية أخرى بباقي الكفايات النوعية الأخرى.

- أن محتوى الكفاية النوعية المتعلقة بالكفايات الثقافية في صيغها غير الاندماجية، والمتعلقة بالمضامين القيمية العالمية المتمثلة في: "الانفتاح على الثقافات الأخرى والمستجدات المعاصرة"، يمكن القول أنه تم التعامل مع هذا المحتوى بنوع من الفصل عن سياقها الذي تم فيه تداولها ثقافياً، وهو سياق ضرورة الاندماج بين القيم كما جاء في الوثيقة الإطار.
- تم استعمال عبارات عامة للتعبير عن محتويات المضامين القيمية العالمية وذلك في: "الانفتاح على القيم الإنسانية والمثل العليا" وعبارات خاصة تتمثل في: "الاعتراف بالآخر واحترام آرائه وثقافته".
- يلاحظ من الجدول رقم (25) أعلاه أن مجموع تكرارات القيم الإسلامية والقيم العالمية بمحتويات الكفايات النوعية الخاصة بمستويات الثانوي التأهيلي بلغ سبع قيم، منها ثلاثة مضامين قيمية إسلامية تتمثل في قيم (التواصل، التعارف) ذات البعد الاجتماعي، وقيمة (الانتماء إلى الأمة الإسلامية) ذات البعد الحضاري، أما القيم الإسلامية ذات البعد العقدي والتعبدي فغير متوفرة في محتويات هذه الكفايات النوعية؛ أما بخصوص القيم العالمية فهناك أربعة مضامين قيمية (الثقة بالنفس، الاعتراف بالآخر، احترام آرائه، احترام ثقافته)²³⁵.

²³⁵ قمنا بإدراج هذه القيم الأربعة ضمن القيم العالمية - موضوع الدراسة - لأنه لا يمكن عزلها عنها (المواطنة والديمقراطية وحقوق الإنسان)؛ إذ ما معنى احترام آراء الآخر، واحترام ثقافته، في غياب استحضار الحق في التعبير عن هويته وثقافته، وفي غياب استحضار باقي الحقوق الأخرى ذات الصلة بها؛ كما أنه، وفي إطار نسقية القيم، يقتضي عدم عزل القيم بعضها عن بعض، ما دامت كذلك تنتمي إلى ثقافة نمطية محددة.

جدول رقم (26): مجموع توزيع المضامين القيمية الإسلامية والعالمية من حيث صيغها الاندماجية وغير الاندماجية حسب الكفايات النوعية لمادة التربية الإسلامية بالمستويات الثلاث للسلك الثانوي التأهيلي

الصيغ الكفايات	المضامين القيمية الإسلامية والعالمية		مجموع التكرارات	نسب مئوية
	صيغ اندماجية للمضامين	صيغ غير اندماجية للمضامين		
الكفايات النوعية	مستوى الجذوع المشتركة	00	02	12.5%
	مستوى الأولى باكالوريا	00	02	12.5%
	مستوى الثانية باكالوريا	04	08	75%
مجموع التكرارات		04	12	100%
نسب مئوية		(04) من (16) أي: 25%	(12) من (16) أي: 75%	

ملاحظات :

- بلغ مجموع تكرارات المضامين القيمية الإسلامية والعالمية بمحتويات الكفايات النوعية حسب مستويات السلك الثانوي التأهيلي: ستة عشر صيغة، منها أربع صيغ اندماجية من أصل 16 صيغة، أي: بنسبة 25%، واثنى عشرة صيغة غير اندماجية، بنسبة 75%، حيث هيمنة هذه الأخيرة واضحة على مستوى تواجدها القيمي غير الاندماجي؛

- هناك غياب للمضامين القيمة الإسلامية والعالمية على مستوى صيغها الاندماجية، وذلك في كل من مستوى الجذوع المشتركة، ومستوى أولى بكالوريا، بينما تم تسجيل أربع صيغ اندماجية بمستوى الثانية البكالوريا؛

جدول رقم (27): مجموع توزيع المضامين القيمة الإسلامية والمضامين القيمة العالمية من حيث صيغها غير الاندماجية حسب الكفايات النوعية للمستويات الثلاث لتدريس مادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي التأهيلي

الصيغ الكفايات	صيغ غير اندماجية		مجموع التكرارات	نسب مئوية
	مضامين قيمة إسلامية	مضامين قيمة عالمية		
مستوى الجذوع المشتركة	02	00	02	16.66%
مستوى أولى بكالوريا	02	00	02	16.66%
مستوى ثانية بكالوريا	08	00	08	66.66%
مجموع التكرارات	12	00	12	
نسب مئوية	(12) من (12) أي: 100%	(00) من (12) أي: 00%		

ملاحظات :

- بلغ مجموع تكرارات المضامين القيمة الإسلامية والعالمية في صيغتهما غير الاندماجية اثنتا عشرة صيغة، سجل النصيب الأوفر فيها للمضامين القيمة الإسلامية اثنتا عشر صيغة، بنسبة 100%؛

- هناك غياب تام للمضامين القيمية العالمية بالمستويات الثلاث، مقابل حضور مهيم للقيم الإسلامية؛ في حين سجلت صيغتين للمضامين القيمية الإسلامية بمستوى الجدوع المشتركة، وكذلك بالنسبة لمستوى أولى بكالوريا، أما الثانية بكالوريا فقد سجلت بها ثمان صيغ غير اندماجية تهم هي الأخرى القيم الإسلامية؛

2.2- حضور المضامين القيمية الإسلامية والعالمية ضمن الكفايات الأساسية والنوعية بالتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة الفلسفة

عرف المنهاج الجديد لمادة الفلسفة، مراجعة شاملة، نتيجة التطور الذي حصل على مستوى منهاجها، نظريا وتطبيقيا، بيداغوجيا وديداكتيكيا²³⁶. هذه المراجعة الشاملة مردها التوجهات والاختيارات التربوية المنبثقة عن الإصلاحات الكبرى التي عرفت منظمومة التربية والتكوين بالمغرب، وكذلك ما عرفه الدرس الفلسفي من تطور وتحديد على المستوى العالمي.

مادة الفلسفة كباقي المواد الدراسية الأخرى، لم تخرج هي الأخرى عن ضرورة استحضار البعد التركيبي للمعارف، ولوظيفية هذه الأخيرة كما أقرته بيداغوجيا الكفايات. أما على المستوى القيمي، فيمكن القول أن منطلقها- كما جاء في تقديم منهاجها- هو الارتكاز على القيم الكونية، مع استحضار الخصوصية الثقافية المحلية، بكل روافدها المتنوعة.

يمكن القول بالتالي، إن منظور منهاج وبرامج تدريس الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، ظل محافظا- بشكل ما- على المنهج العام لمدخل القيم، في ضرورة استحضار القيم المحلية/الإسلامية والقيم العالمية، كما هو في باقي مناهج المواد الأخرى؛ لكن مع نوع من إدراج "الخصوصية الفلسفية"، وذلك كما جاء في النص التالي: "يتعين في إطار المنهاج الجديد للفلسفة، بدل التركيز على المضامين المعرفية المجردة وحدها، تربية المتعلمين على القيم المنصوص عليها في المرجعيات المعتمدة (الميثاق،

²³⁶ عرف تدريس الفلسفة في العقد الأخير وضع انتقاليا، من تجربة التدريس بالنصوص سنة 1991، إلى ما اصطلح عليه ببرنامج مفاهيم سنة 1997، وصولا إلى التدريس بالجزوءات سنة 2006، وبالتالي الانتقال من التدريس ببيداغوجية الأهداف إلى التدريس ببيداغوجية الكفايات.

الوثيقة الإطار). حيث ينبغي احترام القيم الدينية والوطنية، والتربية على قيم المواطنة وحقوق الإنسان، بارتباط مع المضامين الفلسفية المقررة. ويمكن إنجاز ذلك على نحو نظري، بطرحها للتفكير والتأمل والوعي بها، وعلى نحو عملي، بممارستها والتدرب عليها من خلال العمل الدراسي الفردي والجماعي: احترام جدية العمل وتقديره، الإنصات، التسامح، التحاور، التعاون، التضامن، الحرية، الاستقلال، المسؤولية... الخ²³⁷.

فإلى أي حد احترام منهاج تدريس مادة الفلسفة - في كفاياته الأساسية والنوعية - هذا التوجه القيمي الذي يضمن التعايش والتواجد جنباً إلى جنب للمضامين القيمية المحلية (الدينية الإسلامية موضوع الدراسة) والمضامين القيمية العالمية، ذات البعد الإنساني الكوني؟

بعبارة أخرى، ما مدى حضور هذا التواجد القيمي ضمن الكفايات المستهدفة المرتبطة بمنهاج وبرامج تدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي؟

2.2.1 - حضور المضامين القيمية الإسلامية والعالمية ضمن الكفايات الأساسية بمنهاج تدريس الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي

²³⁷ نفس المرجع، ص: 11.

جدول (28): توزيع القيم الإسلامية والقيم العالمية من حيث اندماجها حسب الكفايات الأساسية بالوثيقة الإطار وبالتوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي (2007)²³⁸.

مضامين القيم الإسلامية والقيم العالمية		الصيغ	
صيغ غير اندماجية للمضامين	صيغ اندماجية للمضامين	الكفايات	
" التشبع بالقيم التي يتأسس عليها التفكير الفلسفي ويعمل على ترسيخها"	-----	الاستراتيجية	الكفايات الأساسية
"كفايات تواصلية فلسفية نابعة من صميم التفكير الفلسفي وتشكل شروطا أساسية لممارسة هذا التفكير وتعلمه"	-----	التواصلية	
"امتلاك الطرق والأدوات المنهجية للتفكير الفلسفي"	-----	المنهجية	
"امتلاك رصيد معرفي وثقافة فلسفية متنوعة تتسم بالمصادقية والصلاحية والمتانة والقابلية لتوسيع أفق الفكر والبحث والمعرفة"	-----	الثقافية	
-----	-----	التكنولوجية	
04	00	المجموع	
(04 من 04 أي: 100%)	(00 من 04 أي: 00%)	نسب مئوية	

²³⁸ التوجيهات التربوية وبرامج تدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، نونبر 2007، ص: 16-

✓ هناك تغطية شبه شاملة للكفايات الأساسية، ما عدا الكفايات التكنولوجية التي لم يأت ذكرها، سواء في الكفايات الأساسية المتعلقة بالوثيقة الإطار، أو الكفايات الفلسفية المتعلقة بالتوجيهات التربوية لمادة الفلسفة.

✓ هناك غياب تام للقيم المحلية، مقابل استحواذ تام للقيم الكونية والعالمية؛ حيث تم تسجيل أربع صيغ غير اندماجية للمضامين القيمية الإسلامية والعالمية، وكلها تعود لصالح القيم العالمية، في كل هذه الكفايات الأساسية، ما عدا الكفايات التكنولوجية التي لم يسجل فيها أية صيغة لهذه المضامين القيمية.

✓ لم يتم تناول القيم العالمية ضمن هذه الصيغ غير الاندماجية لهذه المضامين القيمية، في بعدها الإجمالي المتعلق بقيم المواطنة والديمقراطية وحقوق الإنسان؛ وحتى ضمن مؤشرات القدرات المراد تحقيقها من خلال هذه "الكفايات القيمية"، اللهم ما يمكن اعتباره تفصيلا لهذه القيم العالمية، والمتمثلة في: "القدرة على التفتح على الغير واحترامه"، و"القدرة على النهوض بالواجبات والمسؤوليات الناجمة عن العيش والعمل داخل الجماعة"²³⁹.

✓ تم الحديث عن "كفايات قيمية"²⁴⁰ بالتوجيهات التربوية لمادة الفلسفة، وذلك من خلال أجراء الكفايات الاستراتيجية بالوثيقة الإطار، حيث تبدو طبيعة ومرجعية هذه "الكفايات القيمية" بمنأى عن المرجعية الدينية، وهو ما تفصح عنه العبارات التالية: "التشبع بالقيم التي يتأسس عليها التفكير الفلسفي ويعمل على ترسيخها" و"احترام أفكار الآخر باعتبار أسسها العقلية والأخلاقية"²⁴¹.

²³⁹ التوجيهات التربوية، نفس المرجع، ص: 18.

²⁴⁰ نفس المرجع، والصفحة.

²⁴¹ نفس المرجع، ص: 20.

2.2.2 - حضور المضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية من حيث اندماجها وعدم اندماجها بالكفايات النوعية لمادة الفلسفة بمستويات السلك الثانوي التأهيلي²⁴²

- جدول رقم (29): توزيع تكرارات حضور المضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية من حيث اندماجها وعدم اندماجها بالكفايات النوعية لمادة الفلسفة بمستويات السلك الثانوي التأهيلي

الصيغ		الكفايات	
صيغ اندماجية للمضامين	صيغ غير اندماجية للمضامين		
الكفايات النوعية	الاستراتيجية	-----	- "الوعي بالذات وتقديرها التقدير الإيجابي". - "إقامة الذات لعلاقة إيجابية مع الآخر، أساسها الاحترام المتبادل والانفتاح والتسامح والتضامن والحوار والحفاظ على كرامة الإنسان وصيانتها، بوصفه غاية في ذاته وليس وسيلة، والنهوض بالواجبات والمسؤوليات الناجمة عن العيش والعمل داخل جماعة". - "تعديل الاتجاهات والسلوكات الفردية بالشكل الذي يجعلها مواكبة للتطورات الحاصلة في مختلف الميادين والمجالات (المعرفية، الثقافية المجتمعية...).
	التواصلية	-----	-----
	المنهجية	-----	-----
	الثقافية	-----	- "تنمية القدرات الخيالية الإبداعية من خلال إنتاجات فكرية شخصية تستثمر الأفكار والنظريات الفلسفية المكتسبة أو الأشكال الثقافية الأخرى (التراث، الثقافة الشفوية، الإبداعات الفنية، القصة الشعر، الرواية، المسرح...)" - "استدعاء معارف متنوعة رافدة للتفكير الفلسفي (أدبية، فنية، علمية، سياسية...)
	التكنولوجية		-----
المجموع		00	05
نسب مئوية		(00 من 05 أي: 00%)	(05 من 05 أي: 100%)

²⁴² تجدر الإشارة هنا إلى غياب تفصيل حضور المضامين القيمية الإسلامية والعالمية ضمن الكفايات النوعية المرتبطة بمادة الفلسفة، حسب مستوياتها التعليمية الثلاث، كما هو في الكتاب الأبيض، وكذا التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة، كما هو الشأن بالنسبة لكل من مادتي التربية الإسلامية والتاريخ، حيث جاء حضور هذه المضامين مفصلا حسب المستويات المذكورة.

- من بين محتويات خمس كفايات استراتيجية، تم تسجيل ثلاث محتويات ذات صيغ غير اندماجية للمضامين القيمية الإسلامية والعالمية ؛ كما تم تسجيل محتوين ذواتا صيغ غير اندماجية هي الأخرى لهذه المضامين الأخيرة، من أصل ثلاث محتويات ضمن الكفايات الثقافية ضمن الكفايات النوعية المتعلقة بتدريس الفلسفة بمستويات السلك الثانوي التأهيلي.
- هناك غياب تام لمحتويات هذه المضامين القيمية سواء في صيغها الاندماجية أو غير الاندماجية، بالنسبة لكل من الكفايات التواصلية، والمنهجية، والتكنولوجية.
- لا توجد إشارة واضحة تعبر عن القيم المحلية/الإسلامية، والقيم العالمية، سواء في أبعادها الإجمالية، أو التفصيلية²⁴³.
- التعامل مع المضامين القيمية الإسلامية، في إطار تدبير الكفايات الفرعية المرتبطة بتدريس مادة الفلسفة، تم مع مضامينها بنوع من التجاوز والاستغراق في العموم، وذلك في استعمال ألفاظ ذات بعد فلسفي كوني تجريدي: "الذات"، "الآخر"، "الإنسان"، "الفرد"، "التراث"، "الثقافة"، "النسبية الثقافية"، "التطور"، "الإبداع"...
- لم يأت ذكر "المواطنة" كقيمة عالمية، إلا ضمن محتويات الكفايات المستعرضة بمنهاج مادة الفلسفة، وذلك في العبارة التالية: "امتلاك ثقافة تكوينية عقلية ومتفتحة ومواطنة"²⁴⁴.

2.3- حضور المضامين القيمية الإسلامية والعالمية ضمن الكفايات الأساسية والنوعية بـ"التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة التاريخ بالسلك الثانوي التأهيلي"

كباقي مناهج المواد الأخرى، يندرج منهاج مادة التاريخ، في "سياق المقاربة الجديدة التي اعتمدها إصلاح نظام التربية والتكوين، والتي تم بمقتضاها إعادة تحديد مهام المدرسة، ومكانة المتعلم،

²⁴³ الإشارة مثلا، إلى: "المواطنة، الديمقراطية، حقوق الإنسان" بالنسبة للقيم العالمية؛ أو القيم الإسلامية، في بعدها "العقدي، الشرعي..."

²⁴⁴ التوجيهات التربوية وبرامج تدريس مادة الفلسفة بالثانوي التأهيلي، 2007، ص:8.

ووظيفة المواد اجتماعيا وتربويا، باعتبارها مواد تلعب دورا حاسما في التكوين الفكري والمدني للمتعلمين، يجعلهم يطورون من خلال هيكلية تمثلهم للزمن والمجال، وإدراكهم للحقوق والمسؤوليات، ذكاء اجتماعيا يساعدهم في حياتهم اليومية، الشخصية، المهنية والاجتماعية²⁴⁵.

وفي هذا السياق يكتسي منهاج مادة التاريخ أهمية مزدوجة²⁴⁶:

- من جهة، لأن وضع / إصلاح المناهج بصفة عامة يشكل الأداة الاستراتيجية لجعل أنشطة التعلم كما سيعيشها التلاميذ والتلميذات بمساعدة مدرسيهم وبمساهمة فاعلين آخرين تتناسب مع الغايات المرصودة

- من جهة ثانية، لأن تلك المواد تلعب دورا حاسما في التكوين الفكري والمدني للمتعلمين يجعلهم يطورون من خلال هيكلية تمثلهم للزمن والمجال وإدراكهم للحقوق والمسؤوليات، ذكاء اجتماعيا يساعدهم في حياتهم اليومية، الشخصية، المهنية والاجتماعية.

أما التطورات التي عرفها منهاج المادتين، فهو راجع إلى عدة جهود، والتي بذلت في العقود الأخيرة في مجال تدريس المادتين، وذلك بالرغم من عدة معوقات. وقد مكنت مختلف التقويمات التي طالت البرامج والكتب المدرسية واستثمار تقارير المجالس التعليمية من الوقوف عند العديد من المكتسبات الإيجابية التي تم استحضارها في بناء هذا المنهاج. واعتبارا للتوجه الجديد، الذي أتى به الميثاق الوطني للتربية والتكوين، فقد تم الانتقال من اختيار " البرامج " إلى اختيار " المناهج " كخطط عمل بيداغوجية متكاملة.

أما بخصوص المنطلقات العامة لمنهاج مادة التاريخ، فيمكن القول أن مادة التاريخ باعتبارها المادة الحاملة لقيم الهوية العالمية وقيم الهوية المحلية، فإن اهتمامنا سينصب عليها أساسا؛ حيث "يعتبر التاريخ المدرسي مادة أساسية في التكوين الفكري والمعرفي للمتعلم، و ذلك بتنمية ذكائه الاجتماعي وحسه

²⁴⁵ التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة لتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا، مديرية المناهج، نونبر 2007، ص:3.

²⁴⁶ البرامج والتوجيهات التربوية لمادتي التاريخ والجغرافيا، للسنة الأولى من سلك البكالوريا، مديرية المناهج، أبريل 2006،

ص:2.

النقدي، وتزويده بالأدوات المعرفية والمنهجية لإدراك أهمية الماضي في فهم الحاضر و التطلع إلى المستقبل، وتأهيله لحل المشاكل التي تواجهه. حيث من بين ما تم استحضاره على مستوى التصور العام لمنهاج هذه المادة نجد استحضار: "هوية المتعلم، وتعدد انتماءاته، مع التفتح على الآخر" ²⁴⁷.

فما مدى حضور هذه المضامين القيمية العالمية والإسلامية، من حيث اندماجها وعدم اندماجها حسب الكفايات النوعية بالمستويات الثلاثة المتعلقة بتدريس مادة التاريخ؟

جدول (30): توزيع تكرارات حضور المضامين القيمية الإسلامية والعالمية من حيث اندماجها وعدم اندماجها حسب الكفايات النوعية لمادة التاريخ بالجدوع المشتركة بالسلك الثانوي التأهيلي

الصيغ الكفايات		مضامين القيم الإسلامية والقيم العالمية	
		صيغ اندماجية للمضامين	صيغ غير اندماجية للمضامين
الكفايات النوعية	الاستراتيجية	"اتخاذ مواقف إيجابية تجاه الهوية الحضارية المغربية الإسلامية وإنجازات الحضارة الإنسانية في الفترة التاريخية المدروسة"	"اتخاذ مواقف إيجابية من التطورات التاريخية التي عرفها العالم المتوسطي فيما بين القرنين 16 و18"
	التواصلية	-----	-----
	المنهجية	غير مذكورة	غير مذكورة
	الثقافية	-----	"اكتساب المفاهيم المرتبطة بالتحويلات في العالم المتوسطي من القرن 15 إلى القرن 18: الحداثة، الدولة المدنية، الدولة الأمة، الميثاق السياسي، الأنوار..."
	التكنولوجية	غير مذكورة	غير مذكورة
المجموع		01	02
نسب مئوية		(01 من 03 أي: 33.33%)	(02 من 03 أي: 66.66%)

²⁴⁷ البرامج والتوجيهات التربوية لمادتي التاريخ والجغرافيا، للسنة الأولى من سلك البكالوريا.

- هناك تغطية شبه شاملة للكفايات الفرعية، لمستوى الجذوع المشتركة، الخاصة بتدريس مادة التاريخ، ما عدا الكفايات التكنولوجية، والمنهجية، والتي لم يأت ذكرها في التوجيهات التربوية لمادة التاريخ²⁴⁸، في الكفايات المتعلقة بالتوجيهات التربوية لهذه الأخيرة؛
- سجل حضور للمضامين القيمة الإسلامية والعالمية، في الكفايات الاستراتيجية، في مستوى صيغها الاندماجية؛ حيث تم استعمال عبارات دالة على هذه المضامين من قبيل: " الهوية الحضارية المغربية الإسلامية" و"إنجازات الحضارة الإنسانية"؛ وفي مستواها غير الاندماجي والذي يصب لصالح القيم العالمية، تم الاكتفاء بعبارات مجملية، لكنها تنطوي على إشارات قوية دالة عليها من خلال اكتساب هذه المفاهيم:(الحداثة، الدولة المدنية، الدولة الأمة، الميثاق السياسي، الأنوار...)، سيما وأن مرحلة الثانوي التأهيلي بخصوص تدريس مادة التاريخ تتسم بخاصية الترسخ للمفاهيم والمعارف، والتي لا يمكن تجريدها عما يمكن أن يمرر خلالها من قيم ثابته ورائها، وهو ما تم تسجيله في الكفايات الثقافية، بخصوص الصيغ غير الاندماجية للمضامين القيمة الإسلامية والعالمية.

²⁴⁸ التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا 2007، ص:9.

جدول (31): توزيع تكرارات حضور المضامين القيمية الإسلامية والعالمية من حيث اندماجها وعدم اندماجها حسب الكفايات النوعية لمادة التاريخ بالسنة الأولى بكالوريا

مضامين القيم الإسلامية والقيم العالمية		الصيغ	
الكفايات			
صيغ اندماجية للمضامين	صيغ غير اندماجية للمضامين	الإستراتيجية	الكفايات النوعية
غير مذكورة	غير مذكورة		
-----	-----	التواصلية	
"اتخاذ مواقف إيجابية من الحضارية المغربية الإسلامية وإنجازات الحضارة الإنسانية في الفترة التاريخية المدروسة" (تعزيز الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان...)	"اتخاذ مواقف إيجابية تجاه الهوية الحضارية المغربية الإسلامية وإنجازات الحضارة الإنسانية في الفترة التاريخية المدروسة"	المنهجية	
-----	-----	الثقافية	
غير مذكورة	غير مذكورة	التكنولوجية	
01	01	المجموع	
(01 من 02 أي: 50%)	(01 من 02 أي: 50%)	نسب مئوية	

ملاحظات :

■ هناك تغطية شبه شاملة للكفايات الفرعية، لمستوى أولى بكالوريا، الخاصة بتدريس مادة التاريخ، ما عدا الكفايات التكنولوجية، والاستراتيجية، والتي لم يأت ذكرها في التوجيهات التربوية لمادة التاريخ، الخاصة بهذا المستوى المذكور²⁴⁹، في الكفايات المتعلقة بالتوجيهات التربوية لمادة التاريخ؛

²⁴⁹ نفس المرجع، ص:10.

▪ لم يسجل حضور للمضامين القيمة الإسلامية والمضامين القيمة العالمية، إلا في الكفايات المنهجية، وذلك في مستوى صيغهما الاندماجية؛ المتمثل في التفاعل الإيجابي تجاه " الهوية الحضارية المغربية الإسلامية"، و "إنجازات الحضارة الإنسانية"؛ أما في مستوى صيغ هذه المضامين القيمة غير الاندماجية، فكان من نصيب القيم العالمية والمتمثلة في " تعزيز الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان...".

▪ تم تسجيل نفس التكرار والنسبة المئوية للمضامين القيمة الإسلامية والعالمية، في كل من صيغها الاندماجية وغير الاندماجية، بخصوص الكفايات المنهجية؛

جدول (32): توزيع تكرارات حضور المضامين القيمة الإسلامية والمضامين القيمة العالمية من

حيث اندماجها وعدم اندماجها حسب الكفايات النوعية لمادة التاريخ بالسنة الثانية باكالوريا

مضامين القيم الإسلامية والقيم العالمية		الصيغ	
		الكفايات	
صيع اندماجية للمضامين	صيع غير اندماجية للمضامين		
غير مذكورة	غير مذكورة	الاستراتيجية	الكفايات النوعية
" اتخاذ مواقف إيجابية من التطورات التاريخية التي عرفها العالم خلال الفترة المدروسة (تصفية الاستعمار، تعزيز الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان...) "	" اتخاذ مواقف إيجابية تجاه الهوية الحضارية المغربية الإسلامية وإنجازات الحضارة الإنسانية في الفترة التاريخية المدروسة" "	التواصلية	
-----	-----	المنهجية	
-----	-----	الثقافية	
غير مذكورة	غير مذكورة	التكنولوجية	
01	01	المجموع	
(01 من 02 أي: 50%)	(01 من 02 أي: 50%)	نسب مئوية	

ملاحظات :

- هناك تغطية شبه شاملة كذلك، للكفايات الفرعية، الخاصة بتدريس مادة التاريخ، لمستوى الثانية باكالوريا، ما عدا الكفايات التكنولوجية، والاستراتيجية، كما هو بالنسبة للأولى باكالوريا، والتي لم يأت ذكرها كذلك، في التوجيهات التربوية لمادة التاريخ، الخاصة بهذا المستوى المذكور²⁵⁰، في الكفايات المتعلقة بالتوجيهات التربوية للمادة الأخيرة؛
- لم يسجل كذلك، حضور للمضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية، إلا في الكفايات التواصلية، وذلك في مستوى صيغهما الاندماجية؛ المتمثل كذلك، في التفاعل الإيجابي تجاه " الهوية الحضارية المغربية الإسلامية " و " إنجازات الحضارة الإنسانية "؛ أما في مستوى صيغ هذه المضامين القيمية غير الاندماجية، فكان كذلك، من نصيب القيم العالمية، والمتمثلة في " تعزيز الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان... "؛
- تم تسجيل نفس التكرار والنسبة المئوية للمضامين القيمية الإسلامية والعالمية، في كل من صيغها الاندماجية وغير الاندماجية، بخصوص الكفايات التواصلية؛

²⁵⁰ نفس المرجع، ص:11.

جدول رقم (33): مجموع توزيع تكرارات المضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية من حيث صيغها الاندماجية وغير الاندماجية حسب الكفايات النوعية لمادة التاريخ بالمستويات الثلاث للسلك الثانوي التأهيلي

الصيغ الكفايات	المضامين القيمية الإسلامية والعالمية		مجموع التكرارات	نسب مئوية
	صيف اندماجية للمضامين	صيف غير اندماجية للمضامين		
الكفايات النوعية	مستوى الجدوع المشتركة	01	02	03
	مستوى الأولى باكالوريا	01	01	02
	مستوى الثانية باكالوريا	01	01	02
مجموع التكرارات		03	04	07
نسب مئوية		03 من 07 أي: %42.85	04 من 07 أي: %57.14	

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه، أن مجموع تكرارات المضامين القيمية الإسلامية والعالمية بمحتويات الكفايات النوعية الخاصة بمستويات السلك الثانوي التأهيلي بلغ: سبع صيغ، منها أربع صيغ غير اندماجية، بنسبة 57.14%، وثلاث صيغ اندماجية، بنسبة 42.85%، حيث تقارب تكرار الصيغ بنوعيتها حاضر في كل المستويات بخصوص هذه المادة.

جدول رقم (34): مجموع توزيع تكرارات المضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية من حيث صيغها غير الاندماجية حسب الكفايات النوعية للمستويات الثلاث لتدريس مادة التاريخ بالسلك الثانوي التأهيلي

الكفايات	الصيغ	صيغ غير اندماجية		مجموع التكرارات	نسب مئوية
		مضامين قيمية إسلامية	مضامين قيمية عالمية		
الكفايات النوعية	مستوى الجذوع المشتركة	00	02	02	50%
	مستوى أولى بكالوريا	00	01	01	25%
	مستوى ثانية بكالوريا	00	01	01	25%
مجموع التكرارات		00	04	04	%100
نسب مئوية		00 من 04 أي: %00	04 من 04 أي: %100		

ملاحظات :

- بلغ مجموع تكرارات المضامين القيمية الإسلامية والعالمية في صيغتهما غير الاندماجية أربع صيغ، كلها ذات مضامين قيمية عالمية، بنسبة 100%، في المقابل لم يتم تسجيل أية صيغة للمضامين القيمية الإسلامية، بكل المستويات المذكورة؛
- سجلت صيغتان للمضامين القيمية العالمية بمستوى الجذوع المشتركة من أصل أربعة صيغ، بنسبة 50%، في حين سجلت صيغة واحدة للمضامين القيمية العالمية بكل من مستوى أولى بكالوريا ومستوى الثانية بكالوريا؛

- تمثلت المضامين القيمية الإسلامية في قيم (الهوية الحضارية المغربية الإسلامية) ذات البعد الإجمالي، والذي يشتمل على كل الأبعاد التفصيلية لهذه المضامين الأخيرة؛ أما المضامين القيمية العالمية فقد تمثلت في عبارة (تعزيز الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان)²⁵¹؛

خلاصة:

ما قمنا به في هذا الفصل، هو من جهة، تحليل محتويات الغايات والأهداف الأساسية والمواصفات المتعلقة بمتعلم(ة) قطبي التعليم الأصيل والآداب والإنسانيات الواردة بالكتاب الأبيض، إضافة إلى تحليل ما جاء في الميثاق بخصوص تدبير القيم؛ ومن جهة ثانية، تحليل محتويات الكفايات الأساسية والتنوعية الموجهة للمستويات التعليمية في إطار التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس كل من مادة التربية الإسلامية، ومادة الفلسفة، ومادة التاريخ، بمرحلة التعليم الثانوي التأهيلي؛ وذلك، بهدف الوقوف على مدى تواجد الصيغ الاندماجية القيمية بها (تواجد جنباً إلى جنب للمضامين القيمية الإسلامية والعالمية)، مقارنة وصيغها غير الاندماجية (غياب هذا التواجد المذكور)؛ ومن جهة أخرى، بهدف الوقوف على المهيمن نسقياً فيها، سواء من حيث المضامين القيمية الإسلامية (البعد العقدي، البعد التعبدي، البعد الاجتماعي، البعد الحضاري)، أو المضامين القيمية العالمية (الديمقراطية، المواطنة، حقوق الإنسان)؛ وذلك بحساب تكراراتها ونسبها المئوية. وقد جاءت النتائج كالآتي:

أ - مادة التربية الإسلامية

يمكن القول بخصوص حضور المضامين القيمية العالمية والإسلامية، بتدريس مادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي التأهيلي، ما يلي:

²⁵¹ هناك عبارة أخرى وردت في سياق المضامين القيمية غير الاندماجية بالجنوع المشتركة، ويتعلق الأمر بـ(الحداثة، الدولة المدنية، الدولة الأمة، الميثاق السياسي، الأنوار...)، وكلها مفاهيم تنتمي إلى الحقل الثقافي الغربي، وبالتالي علاقتها بالقيم العالمية، وقد اقتصرنا على ذكرها في الجدول المبين لطبيعة الصيغ غير الاندماجية، دون أن ندرجها في الجدول المتعلق بالأبعاد التفصيلية للمضامين القيمية العالمية والإسلامية.

- هناك غياب للمضامين القيمية الإسلامية والعالمية على مستوى صيغها الاندماجية، وذلك في كل من مستوى الجذوع المشتركة، ومستوى أولى بكالوريا، بينما تم تسجيل صيغتين اندماجيتين فقط بمستوى الثانية البكالوريا؛
- هناك غياب تام للمضامين القيمية العالمية، مقابل حضور مهيمن للمضامين القيمية الإسلامية، بالمستويات الثلاث؛

ب - مادة الفلسفة

يمكن القول بخصوص حضور المضامين القيمية العالمية والإسلامية، بتدريس مادة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي، ما يلي:

- لا توجد تغطية شاملة لكل الكفايات الفرعية أو الخاصة بمادة الفلسفة، فيما يتعلق بتوزيع المضامين القيمية الإسلامية، والمضامين القيمية العالمية، سواء من حيث صيغها الاندماجية، أو غير الاندماجية²⁵²؛
- توجد إشارة إجرائية لعلاقة مضامين القيم المحلية، بمضامين القيم العالمية، ضمن محتويات الكفايات الاستراتيجية في صيغها غير الاندماجية للمضامين، والمتمثلة في: "إقامة الذات لعلاقة إيجابية مع الآخر، أساسها الاحترام المتبادل والانفتاح والتسامح والتضامن والحوار والحفاظ على كرامة الإنسان وصيانتها"؛ حيث توجد إشارة قوية للمرجعية الفلسفية لهذه القيم، والمتمثلة في فلسفة عصر الأنوار، في اعتبار "مركزية الإنسان"، حيث الإنسان: "غاية في ذاته وليس وسيلة"؛

- هناك غياب تام للقيم الإسلامية، مقابل هيمنة تامة للقيم العالمية؛ بالوثيقة الإطار وبالتوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي حيث

²⁵² الشيء الذي انعكس سلبا على مستوى تدبير هذه الكفايات الفرعية/ النوعية المتعلقة بالمادة على مستوى الكتب المدرسية، المتعلقة بتدريس مادة الفلسفة بمستوياتها الثلاث.

تم تسجيل أربع صيغ غير اندماجية للمضامين القيمية الإسلامية والعالمية، وكلها تعود لصالح القيم العالمية، في كل الكفايات الأساسية المتعلقة بتدريس هذه المادة؛

ج - مادة التاريخ

يمكن القول بخصوص حضور المضامين القيمية العالمية والإسلامية، بتدريس مادة التاريخ بالسلك الثانوي التأهيلي، ما يلي:

➤ تم تنويع الحضور الاندماجي والتواجد "الجنبي" للمضامين القيمية العالمية والإسلامية، في كل من الكفايات الفرعية، وكذا مستويات تدريس هذه المادة بالمرحلة التعليمية المذكورة (أي ضمن الكفايات الاستراتيجية بالجدوع المشتركة، وضمن الكفايات المنهجية بالأولى بكالوريا، وضمن الكفايات التواصلية بالثانية بكالوريا)؛

➤ تم استحضار كل الصيغ الاندماجية وغير الاندماجية للمضامين القيمية العالمية والإسلامية، مع ميل للمضامين القيمية العالمية، بخصوص الصيغ غير الاندماجية.

ونظرا لما يمكن أن تحدثه قناعات المدرس اتجاه تدريس مادته، بحيث من شأنها أن تؤثر على إمكانية تواجد المضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية جنبا إلى جنب، والتي تحاول ترسيخه المرتكزات الثابتة- بخصوص تدبير القيم بالوثائق الرسمية المذكورة- سنحاول استكشاف هذا الأمر من خلال رصد وتحليل آراء مدرسي ومدرسات المواد الثلاث، عبر (SPSS)، باستعمال حساب المتوسطات ومعايير الانحراف/Écart-type، ومعاملات الارتباط، بين المحاور الأربعة- المتعلقة بمنظومة حقوق الإنسان، في بعدها الإنساني الكوني، والديني الإسلامي- وآراء مدرسي كل مادة على حدة؛ ليتسنى لنا فيما بعد الوقوف على مدى هيمنة المنظومة القيمية الإسلامية لدى مدرسي التربية الإسلامية في آرائهم؛ ومدى هيمنة المنظومة القيمية العالمية لدى مدرسي الفلسفة في آرائهم كذلك؛ ومدى تواجد المنظومتين معا بشكل متقارب لدى مدرسي التاريخ.

وهذا ما سنقوم به في الفصل السابع مع الإجابة عن أسئلة الدراسة، وتفسير معطيات نتائجها، و تمحيص فرضياتها.

الفصل السابع: تفسير نتائج معطيات الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها وتمحيص فرضياتها

نعرض في هذا الفصل، من جهة، النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء الأسئلة التي تم تحديدها من قبل، في الفصل الخامس من الباب التطبيقي لأطروحة الدراسة؛ حيث سنبدأ بعرض النتائج الخاصة بالمضامين القيمية الإسلامية، والمضامين القيمية العالمية، من حيث مدى حضور وتوافر هذه المضامين في صيغها الاندماجية وغير الاندماجية؛ في محتويات الغايات والأهداف والكفايات الموجهة للاختيارات والتوجيهات التربوية في مجال القيم بالكتاب الأبيض، وفي التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بكل من مادة التربية الإسلامية، ومادة الفلسفة، ومادة التاريخ بالسلك الثانوي التأهيلي بشكل خاص.

كما نعرض في هذا الفصل كذلك، نتائج التحليل الكمي للمنهاج الضمني، والمتعلق برصد آراء مدرسي هذه المواد الثلاث، بالمرحلة التعليمية المذكورة؛ ونختتم ذلك كله بتفسير لتلك النتائج المتوصل إليها، ووضع خلاصة عامة للدراسة، مع تقديم توصيات ومقترحات مناسبة.

1- عرض وتفسير معطيات نتائج التحليل الكيفي وتمحيص فرضياتها

1.1 عرض نتائج التحليل الكيفي

أ - المضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية، المراد البحث عن مدى تواجدها جنبا إلى جنب، في محتويات الغايات والأهداف والكفايات بالوثائق الرسمية (الكتاب الأبيض، التوجيهات التربوية) المتعلقة بتدبير القيم للسلك الثانوي التأهيلي؛

تم التوصل إلى هذه المضامين من خلال الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، ونصه: ما مدى حضور المضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية في الوثائق الرسمية (الميثاق، الكتاب الأبيض)، انطلاقا من توجيهاتها التربوية وبرامجها الخاصة بتدريس كل من التربية الإسلامية والفلسفة والتاريخ؟

وفي سبيل الإجابة عن هذا السؤال، قمنا بإنجاز شبكة تحليل القيم معتمدين في ذلك على مصادر أساسية، وهي:

الوثائق الرسمية (الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الكتاب الأبيض، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس كل من التربية الإسلامية، والفلسفة والتاريخ، بالسلك الثانوي التأهيلي..) المتعلقة بتدبير مجال القيم؛

وقد تم بناء على محتويات هذه المصادر، والدراسات التي تناولت هذه القيم - كما تم في الجانب النظري- تصنيف هذه المضامين القيمية الإسلامية والعالمية، وفق مجالات قيمة نسقية حاکمة، تندرج تحت كل مجال منها، مجموعة من المضامين القيمية المتناظرة فيما بينها؛ وقد تم تحديدها في أربع مجالات بالنسبة للقيم الإسلامية، وهي: القيم الإسلامية العقدية، والقيم الإسلامية التعبدية، والقيم الإسلامية الاجتماعية، والقيم الإسلامية الحضارية؛ وفي مجالات القيم العالمية، تم اعتماد قيم الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان.

ب - مدى توزيع المضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية نسقياً، في كل من التوجيهات التربوية العامة في مراجعة المناهج التربوية (الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الكتاب الأبيض) بالسلك الثانوي التأهيلي، ومدى هيمنة بعض مضامينهما على الأخرى .

يحاول السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الكشف عن طبيعة توزيع المضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية المبثوثة في محتويات الغايات والمواصفات والأهداف والكفايات بالوثائق الرسمية، موضوع الدراسة، وذلك في مدى هيمنة الصياغة الاندماجية أو غير الاندماجية لهذه المضامين القيمية، والتي تعكس في نهاية المطاف هيمنة القيم الإسلامية، أو القيم العالمية بهذه المحتويات المذكورة؛ ونص السؤال هو: ما مدى حضور المضامين القيمية (الإسلامية والعالمية)، ضمن محتويات هذه الوثائق الرسمية المذكورة؛ من حيث توزيعها نسقياً قيمياً؛ ومن حيث كذلك، غلبة بعض جوانب مضامينها القيمية على الأخرى، داخل نسقيهما القيمي ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قمنا باستثمار الشبكة لتحليل محتويات الغايات والأهداف والكفايات بكل من الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، (الكتاب الأبيض، ج1) والمناهج التربوية لقطب الآداب والإنسانيات (الكتاب الأبيض، ج5)، في ضوء شبكة المضامين الإسلامية والعلمية، التي تم إعدادها (جوابا عن السؤال الأول)، وبعد رصد البيانات التي توافرت لدينا، وتحليلها، توصلنا إلى النتائج المدونة بالجدول الآتية:

جدول رقم (35): توزيع تكرارات المضامين القيمية الإسلامية والعلمية من حيث مدى اندماجها القيمي بمحتويات الغايات والأهداف ومواصفات المتعلمين المرتبطة بالقيم وبالكفايات والمضامين بالوثيقة الإطار وبقطبي التعليم الأصيل، والآداب والإنسانيات (الكتاب الأبيض، ج1 – ج5)

النسبة المئوية	مجموع التكرارات	المضامين القيمية الإسلامية والعلمية		القيم محتويات
		صيف غير اندماجية	صيف اندماجية	
31.25%	10	10	00	الغايات والأهداف
21.87%	07	05	02	مواصفات مرتبطة بالقيم
9.37%	03	01	02	مواصفات مرتبطة بالكفايات والمضامين
18.75%	06	02	04	مواصفات متعلم قطب التعليم الأصيل
3.12%	01	00	01	مواصفات متعلم قطب الآداب والإنسانيات
15.62%	05	02	03	الكفايات الأساسية
32		20	12	المجموع
		62.5%	37.5%	نسب مئوية

جدول رقم (36): مجموع توزيع تكرارات المضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية من حيث صيغها غير الاندماجية حسب محتويات الغايات والأهداف والمواصفات والكفايات بـ(الكتاب الأبيض، ج 1 – ج 5)

محتويات	الصيغ	صيغ غير اندماجية		مجموع التكرارات	نسب مئوية
		مضامين قيمية إسلامية	مضامين قيمية عالمية		
الكتاب الأبيض (ج 1 – ج 5)	الغايات والأهداف الاستراتيجية	0	10	10	50%
	مواصفات مرتبطة بالقيم والكفايات والمضامين	5	1	6	30%
	مواصفات متعلم قطب التعليم الأصيل	2	0	2	10%
	مواصفات متعلم قطب الآداب والإنسانيات	0	0	0	00%
	الكفايات الأساسية	2	0	2	10%
مجموع التكرارات		09	11	20	
نسب مئوية		45%	55%		

جدول رقم (37): توزيع القيم الإسلامية والقيم العالمية المتضمنة في محتويات الغايات والأهداف والمواصفات و الكفايات ب(الكتاب الأبيض، ج1-ج5/2002) في بعدها التفصيلي

قيم محتويات	المضامين القيمية الإسلامية				المضامين القيمية العالمية			م.ت	نسب مئوية
	بعد عقدي	بعد تعبدى	بعد اجتماعى	بعد حضارى	الديمقراطية	المواطنة	حقوق الإنسان		
الغايات والأهداف الأساسية	0	0	0	0	1	3	1	05	21.73 %
مواصفات مرتبطة بالقيم والكفايات والمضامين	1	0	1	0	1	1	2	06	26.08 %
مواصفات مرتبطة بمتعلم شعب قطب التعليم الأصيل	0	0	8	1	0	0	2	11	47.82 %
مواصفات مرتبطة بمتعلم شعب قطب الآداب والإنسانيات	0	0	0	0	0	0	0	0	00%
الكفايات الأساسية	1	0	0	0	0	0	0	0	4.34%
مجموع التكرارات	2	0	9	1	2	4	5	23	
نسب مئوية	8.69 %	00%	39.13%	4.34 %	8.69%	17.39%	21.73%		

بالاطلاع على الجداول (35) و(36) و(37) يمكن الخروج بالنتائج التالية:

- اشتملت محتويات الغايات والأهداف والكفايات والمواصفات، التي تم تحليلها، على المضامين القيمية الإسلامية و المضامين القيمية العالمية، من حيث صيغها الاندماجية، وغير الاندماجية، بيد أن تكرارات هذه الصيغ ودرجة توافرها اختلفت من صيغة لأخرى، ومن محتوى لآخر، وكذلك، من مضمون قيمي لآخر.

- بلغ مجموع تكرارات الصيغ الاندماجية وغير الاندماجية للمضامين القيمية الإسلامية والعالمية في الوثائق المذكورة (موضوع الدراسة) التي تم تحليلها (32) مرة؛ شكلت الصيغ غير الاندماجية للمضامين القيمية الإسلامية والقيم العالمية في مجموعها (20) مرة من أصل (32)، أي: بنسبة (62.5%)، إلى جانب (12) صيغة اندماجية، بنسبة 37.5% من مجموع نسب تكرارات هذه الصيغ معا؛

- حظيت المضامين القيمية العالمية في صيغها غير الاندماجية، بأكبر قدر من التكرارات (جدول رقم:36)، حيث تكررت هذه المضامين القيمية (11) مرة، بينما لم تحظ المضامين القيمية الإسلامية إلا بتسع صيغ؛ وهو فرق غير كبير بين مضامين القيم الإسلامية والقيم العالمية، من حيث حضور صيغها غير الاندماجية، بالوثيقة المذكورة؛

- شكلت المضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية، تنوعا واختلافا من حيث حضور أبعاد هذه الأخيرة؛ حيث تم تسجيل أعلى تكرار بخصوص المضامين القيمية الإسلامية، ويهم البعد الاجتماعي، بنسبة تكرار 39.13%، يليه البعد العقدي، بنسبة تكرار 8.69%، ثم البعد الحضاري بنسبة تكرار 4.34%، أما البعد التعدي فلم يسجل به أي نسبة مئوية. كما تم تسجيل أعلى تكرار بخصوص المضامين القيمية العالمية، ويخص جانب حقوق الإنسان، بنسبة 21.73%، يليه جانب المواطنة، بنسبة 17.39%، ثم جانب الديمقراطية، بنسبة تكرار 8.69%.

جدول (38): توزيع حضور المضامين القيمية الإسلامية والعالمية من حيث اندماجها وعدم اندماجها حسب الكفايات النوعية للمواد الثلاث بمستويات السلك الثانوي التأهيلي

الصيغ الكفايات	المضامين القيمية الإسلامية والعالمية		مجموع التكرارات	نسب مئوية
	صيغ اندماجية للمضامين	صيغ غير اندماجية للمضامين		
التربية الإسلامية	4	12	16	%57.14
الفلسفة	00	05	05	%17.85
التاريخ	03	04	07	%25
مجموع التكرارات		21	28	
نسب مئوية		%75		
		%25		

جدول (39): توزيع حضور المضامين القيمية الإسلامية والعالمية من حيث صيغها غير الاندماجية بالكفايات النوعية المرتبطة بالمواد بمستويات السلك الثانوي التأهيلي

الصيغ الكفايات	صيغ غير اندماجية للمضامين القيمية الإسلامية والعالمية		مجموع التكرارات	نسب مئوية
	المضامين القيمية الإسلامية	المضامين القيمية العالمية		
التربية الإسلامية	12	00	12	%57.14
الفلسفة	00	05	05	%23.80
التاريخ	00	04	04	%19.04
مجموع التكرارات		9	21	
نسب مئوية		%42.85		
		%57.14		

يلاحظ من خلال الجدولين (38) و(39) ما يلي:

- هناك تواجد للمضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية، في صيغها الاندماجية بالكفايات النوعية المرتبطة بمادة التربية الإسلامية فقط؛ حيث تم تسجيل أربع صيغ اندماجية (بسلوك الثانية باكوريا فقط)، مقابل اثنتا عشرة صيغة غير اندماجية بها، كما هو في الجدول (38)؛ كما سجل بنفس الجدول، غياب تام للصيغ الاندماجية لهذه المضامين، في ارتباطها بمادة الفلسفة؛ أما بخصوص مادة التاريخ، فقد سجل تواجد لهذه المضامين القيمية بشكل متقارب، في كل من صيغها الاندماجية وغير الاندماجية؛

- يوجد أعلى تكرار بالنسبة لتواجد المضامين القيمية الإسلامية والعالمية في صيغهما غير الاندماجية بالوثيقة المذكورة كذلك، بمجموع تكرار (21) صيغة، أي بنسبة مئوية (75%) من مجموع صيغ هذه المضامين القيمية بنوعيتها (الاندماجية والاندماجية)؛ يليه مجموع تكرار صيغهما الاندماجية (07) صيغ، بنسبة مئوية (25%) كلها من نصيب التربية الإسلامية والتاريخ، في حين غابت هذه الصيغ من الكفايات المتعلقة بتدريس مادة الفلسفة. كما أن المضامين القيمية الإسلامية في إطار هذه الصيغ غير الاندماجية (الجدول 39) حصلت على أعلى مجموع لتكراراتها، وذلك باثنتي عشرة صيغة، وبنسبة (57.14%) كلها من نصيب مادة التربية الإسلامية. مما يعني أن التنافر بين المضامين القيمية العالمية والإسلامية هو الحاصل كذلك، كما تبين من تحليل الوثيقة المذكورة، حتى ولو عند افتراض عمل الوثيقة وتصورها لوضع صيغ "اندماجية" للمضامين القيمية المذكورة.

- يمكن القول أن هناك توزيعا غير متوازن للمضامين القيمية الإسلامية، والمضامين القيمية العالمية، ضمن الكفايات النوعية؛ من جهة، في ارتباطها بكل مادة دراسية على حدة، ومن جهة أخرى، في ارتباطها بكل المواد الثلاث؛

- هناك تواجد مفرط، وهيمنة مطلقة، للمضامين القيمية الإسلامية، ضمن الكفايات النوعية المتعلقة بمادة التربية الإسلامية، في صيغها غير المندمجة، يقابله هيمنة مطلقة كذلك، على

مستوى المضامين القيمية العالمية بكل من مادتي الفلسفة والتاريخ على مستوى الصيغ غير اندماجية كذلك؛ و يرجع ذلك، إلى هيمنة الخطاب الحداثي في تصوره للقيم، في منهاج الفلسفة، وبدرجة نسبية في منهاج مادة التاريخ، إلى جانب هيمنة الخطاب الديني في تحيزه الثقافي للدين، في منهاج التربية الإسلامية؛ حيث يعتبر القيم الدينية مركز كل القيم، باعتبارها ربانية المصدر والمنهج والغاية، كما سبق ذكره في الجانب النظري للأطروحة، فيما يتعلق بخصائص القيم الإسلامية. هذا التحيز الثقافي الوارد في منهاج المواد موضوع الدراسة، يعكس بالتالي، القضية النسقية القيمية، التي تمت الإشارة إليها في الجانب النظري من الأطروحة.

1.2 تفسير نتائج تحليل معطيات المنهاج التربوي الرسمي (الكتاب الأبيض، ج/1-5)

بالرجوع إلى الجدولين (35) و(36) الممثلين لمجموع المضامين القيمية الإسلامية والعالمية في بعدهما الاندماجي وغير الاندماجي، الواردة بالكتاب الأبيض (ج/1-5) - بمحتويات الغايات والأهداف ومواصفات المتعلمين المرتبطة بالقيم والكفايات والمضامين بالوثيقة الإطار وبقطبي التعليم الأصيل، والآداب والإنسانيات - يمكن ملاحظة أن أعلى تكرار بالنسبة للمضامين القيمية الإسلامية والعالمية هو من نصيب صيغهما غير الاندماجية، بمجموع تكرار (20) صيغة، أي بنسبة مئوية (62.5%) من مجموع صيغ هذه المضامين؛ يليه مجموع تكرار صيغهما الاندماجية (12) صيغة، بنسبة مئوية (37.5%). كما أن المضامين القيمية العالمية في إطار هذه الصيغ غير الاندماجية (الجدول 36) حصلت على أعلى مجموع لتكراراتها، وذلك بإحدى عشرة صيغة، وبنسبة (55%).

يمكن تفسير توافر نتائج مجموع تكرارات الصيغ غير الاندماجية للمضامين القيمية الإسلامية والقيم العالمية، مقارنة ومجموع تكرارات الصيغ الاندماجية، بالوثيقة المذكورة؛ بأن ذلك راجع إلى ما يلي:

- أن هاجس التحصين الهوياتي هو الحاضر بامتياز، سواء من جهته المحلي، أو جهته العالمي؛ ويظهر ذلك جليا في التفاوت بين المضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية، والذي يكون أحيانا

شاسعا كما هو بالنسبة لمحتويات الغايات والأهداف الاستراتيجية؛ الشيء الذي أدى - بناء على هذا التحصين الهوياتي - إلى عدم استحضار مراعاة التساوي في توزيع الصيغ غير الاندماجية في حد ذاتها؛ وهذا يعتبر خلافا في تدبير المنهاج التربوي. حيث بالرجوع إلى محتويات "المواصفات المرتبطة بالقيم والكفايات والمضامين"، وكذا محتويات "الكفايات الأساسية" بالوثيقة المذكورة، نجد أن توافر الصيغ غير الاندماجية هو من نصيب المضامين القيمية الإسلامية؛ وهي مفارقة على مستوى تصريف المنهاج. بمعنى، إذا كان حضور المضامين القيمية العالمية على أعلى مستوى في المنهاج التربوي المتمثل في غاياته وأهدافه الكبرى، الموجهة لما يليها، فمن المنطقي أن يتم تداولها خاصة في محتويات الكفايات الأساسية، باعتبارها الموجهة بدورها للكفايات النوعية التي يتم من خلالها تصريف البرامج الدراسية عبر الكتب المدرسية.

هذه النتيجة التي توصلنا إليها، يمكن القول أنها تتفق ودراسة مارك تيسلر/Tessler, Mark ؛ حيث أسفرت شبكة المسح العالمي للقيم²⁵³ (WVS)، الذي أجري على مجموعة من الدول بما فيها المغرب، أن هذا الأخير تتعايش فيه المنظومات التقليدية والحداثية، وتشكلان على السواء، المحيط الناظم لمجموع القيم الموجهة لسلوك الأفراد والجماعات والهيئات والمؤسسات، مع إعلاء بارز للقيم الأصيلة في كل من المغرب والجزائر، أكثر مما هو عليه الحال في دول أوروبا²⁵⁴. وبالتالي، فتح هذا الوضع جدالا حول طبيعة ومحتوى وأهداف التعليم الديني المدرسي لمجموعة من الأنظمة التعليمية المعاصرة في البلدان المغاربية، حول كيفية تمثلها للقيم العالمية (قيم المواطنة والديمقراطية وحقوق الإنسان) بوصفها واجهة للتوجه الحداثي في الأنظمة التربوية المعاصرة.

²⁵³ شبكة ترصد التغيرات التي تحدث في قيم ومعتقدات شعوب الدول التي تشارك في المسح، بما يسهم في فهم أفضل للمنظومة الفكرية والقيمية. وقد بدأت منذ 1981 بمسح القيم الأوروبية، وانضمت إليها فيما بعد دول أخرى.

²⁵⁴ Tessler, Mark; *DO ISLAMIC ORIENTATIONS INFLUENCE ATTITUDES TOWARD DEMOCRACY IN THE ARAB WORLD? EVIDENCE FROM EGYPT, JORDAN, MOROCCO, AND ALGERIA*. Op. cité.

1.3- تفسير نتائج تحليل معطيات الوثائق الرسمية المتعلقة بالتوجيهات التربوية للمواد الثلاث

بالرجوع كذلك، إلى الجدولين (38) و(39) الممثلين لتوزيع حضور المضامين القيمية الإسلامية والعالمية في بعديهما الاندماجي وغير الاندماجي، الواردة بالتوجيهات التربوية لكل من مادة التربية الإسلامية ومادة الفلسفة ومادة التاريخ، من حيث مدى اندماج هذه المضامين القيمية بمحتويات الكفايات؛ يمكن ملاحظة أن أعلى تكرار بالنسبة للمواد الثلاث إجمالاً، هو من نصيب صيغهما غير الاندماجية، بمجموع تكرار (21) صيغة، أي بنسبة مئوية (75%)، سجل النصيب الأوفر بها لمادة التربية الإسلامية: اثنتا عشرة صيغة، كلها من نصيب المضامين القيمية الإسلامية. عكس مادتي التاريخ والفلسفة، حيث توافر المضامين القيمية العالمية بها فقط.

أما بخصوص الصيغ الاندماجية، فقد سجل توافرها في كل من التربية الإسلامية (أربع صيغ)، والتاريخ (ثلاث صيغ)، أما الفلسفة فلم يسجل بها أية صيغة من هذه الصيغ الأخيرة.

أ- يمكن تفسير هذه المرتبة المتقدمة للمضامين القيمية الإسلامية عموماً، مقارنة والقيم العالمية، خاصة في محتويات التوجيهات التربوية لمادة التربية الإسلامية، من حيث صيغهما غير الاندماجية، في كونها ترجع إلى أن الدفاع عن العقيدة (في بعدها الوظيفي الشامل أي الاجتماعي والحضاري) لدى مثقفي المغرب العربي بشكل عام، يعتبر شكلاً من أشكال الوعي بالذات / والوعي بالآخر في آن، والمدخل لفهم الدلالات التي يتضمنها طرحهم النظري لسؤال الهوية في كتاباتهم الفكرية والأدبية، والتربوية...²⁵⁵.

وعليه، يمكن القول إن الكشف عن قيم الهوية المحلية المتمثلة في قيم الهوية الإسلامية، لدى واضعي هذه الوثيقة الأخيرة (التوجيهات التربوية) المتعلقة بمادة التربية الإسلامية، يمثل ضرورة وجودية للذات / الأنا في مقابل الآخر، الوافد عبر العولمة، المهدد لها، والمتمثل في قيم الهوية العالمية (قيم

²⁵⁵ بوشوشة، بوجعة، (2011)، *تجليات أسئلة الهوية في السرد الروائي المغاربي*، فصلية إيران والعرب، العدد 27، السنة التاسعة، ص:121.

الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان) . وهو ما يعكس بشكل عام، نظرة العقل العربي والإسلامي إلى الغرب، والتي تتأرجح ما بين ثنائية "الأمل / والتحدي"، فقد انتشرت خلال فترة الصدام - وكذا في المراحل التي تلتها - الأفكار الداعية إلى ضرورة أن ينهض العرب والمسلمون من سباتهم وتخلفهم لكي يلحقوا ركب الحضارة الغربية، حيث مثلت دوله نموذجا دعا العديد من المثقفين إلى ضرورة تمثله في المجتمعات الإسلامية، وذلك هو جانب "الأمل" في نظرة العقل الثقافي العربي إلى الغرب؛ وفي الوقت نفسه، كان هناك وعي بأن الغرب يشكل تحديا أساسيا من التحديات التي تواجه المجتمعات العربية والإسلامية بسبب أطماعه المتزايدة في السيطرة على ثرواتها، وسعيه القديم المتجدد إلى محاولة سحق هويتها وتذويبها في الهوية الغربية، وفي هذا السياق يتجلى وجه "التحدي" في نظرة العقل الثقافي العربي إلى الغرب²⁵⁶.

ب - يمكن تفسير ضعف توافر الصيغ الاندماجية بالتوجيهات التربوية الخاصة بالمواد الثلاث عموما (سبع صيغ مقابل واحد وعشرين صيغة غير اندماجية)، من جهة، بغياب النظر الكفائي في صياغة هذه المضامين القيمية العالمية والإسلامية اندماجيا؛ حيث نجد وفرة للصيغ غير الاندماجية مقابل الصيغ الاندماجية لهذه المضامين سواء في محتويات الكفايات الأساسية بالوثيقتين معا، أو في تلك التي للكفايات النوعية المرتبطة بمنهاج تدريس هذه المواد الثلاث بالسلك الثانوي التأهيلي؛ بمعنى، هناك غياب لرهان "التناغم" الذي يميز المقاربة بالكفايات إلى جانب رهاناتها الأخرى (الذكاء، الأخلاق...). كما يمثل آلية ومدخلا لإصلاح الفكر معرفيا وقيميا²⁵⁷؛ حيث نقف على بعض من رهانات الحداثة اتجاه "النظر الكفائي"، وذلك من خلال:

- العمل على تفعيل نقل فعلي للنظر الكفائي (كفايات ثقافية، وطنية، كونية)؛

²⁵⁶ خليل، محمود وعماد بشير وآخرون، (2011- 1432)، تقرير حالة حوار الثقافات في العالم، دراسة مسحية لصحف ودوريات انكليزية وفرنسية وألمانية وعربية، ، الطبعة الأولى، (ص: 279-280)، مؤسسة الفكر العربي.

²⁵⁷ Morin, Edgar., (1999), «*Affronter l'incertitude*», in, revue sciences humaines, hors-série, n°24.

- العمل على تقصيد هذه الكفايات، مانحين إياها تحكمات حقيقية حول الفهم والاستيعاب للعالم الاجتماعي، المحلي والعالمي²⁵⁸؛ والذي يقتضي بالتالي، افتراض تساؤلات كثيرة من قبيل:
- ماذا يعني كون المرء كفاءاً؟ أن يكون مؤهلاً، قادراً على الإنجاز، عارفاً كيف يتكيف مع محيطه؟ أن ينخرط في قيم عالمية مشتركة؟ ؛
- هل الفعل الكفائي يترجم فعلاً جودة التصرف البشري؟؛
- هل يستطيع النظر الكفائي أن يؤسس للمشارك القيمي من خلال الحفاظ على الوحدة والتعدد الثقافي في الآن نفسه؟..

بعبارة أخرى ، إن التعامل مع الكفاية من خلال العمل على إفقارها من بعدها القيمي، يعني من جهة، تهيئة فشل هذه المقاربة من خلال الزج بها نحو القصور في التدبير الشمولي لقضية ما؛ ومن جهة أخرى ، الوقوف والتصدي أمام إمكانية وصل هذه الأخيرة بمدخل القيم. لكن وفي مقابل هذا الإفقار النظري، نجد إشارة قوية ما لهذه المقاربة كما هو واضح في عمل فيليب جوناير²⁵⁹، وذلك في معرض تفرقه للقدرة والكفاية؛ حيث يؤكد أن الكفاية لا تقف عند حدود المعالجة الناجعة للوضعية ، وإنما في مقبوليتها الاجتماعية.

كما يمكن القول، أن هذا الغياب للنظر الكفائي، كان من وراء عدم توافر الصيغ الاندماجية للمضامين القيمة الإسلامية والعالمية ضمن "الكفايات الثقافية" المنوط بها حملها لذلك (الكفايات النوعية لمستويات الثلاث بالسلوك الثانوي التأهيلي بخصوص تدريس مادة التربية الإسلامية)، وليس من خلال عبارات تعكس محتويات يتم دمج بعضها ببعض على أساس أنها كفايات أساسية أو نوعية، وذلك باستعمال ألفاظ وعبارات مثل: " الانفتاح على الثقافات الأخرى " و "التفاعل الإيجابي مع الثقافات الأخرى"، الواردة مثلاً في العبارة التالية: "أن يعمق المتعلم معارفه الإسلامية في مختلف

²⁵⁸ بوسمان، كريستيان ، وآخرون، (2007)، أي مستقبل للكفايات، ترجمة وتوضيب عبد الكريم غريب، (الطبعة الأولى، ص:174)، منشورات عالم التربية.

²⁵⁹ جوناير، فيليب، (2005)، نحو فهم عميق للكفايات (الكفايات والسوسيولوجية)، تعريب وتوضيب عبد الكريم غريب- عز الدين الخطابي، (الطبعة الأولى، ص:35)، منشورات عالم التربية.

مجالاتها الثقافية والاقتصادية والاجتماعية ويوظفها في تنمية المجتمع والتفاعل الإيجابي مع الثقافات الأخرى"، والتي تعكس تحقيق هدف وليس تحقيق كفاية؛ بالشكل الذي تم اقتراحه في هذا البحث كـ"كفاية بينثقافية" في العبارة التالية: "التمكن من تدبير الاختلاف مع الحفاظ على الوحدة والتماسك الاجتماعي".

يمكن من جهة أخرى، تفسير ضعف توافر الصيغ الاندماجية بالتوجيهات التربوية الخاصة بالمواد الثلاث عموماً، كذلك، بهيمنة الخطاب الحدائي في تصوره للقيم، في منهاج الفلسفة، وبدرجة نسبية في منهاج مادة التاريخ، إلى جانب هيمنة الخطاب الديني في تحيزه الثقافي للدين، في منهاج التربية الإسلامية؛ حيث يعتبر القيم الدينية مركز كل القيم، باعتبارها ربانية المصدر والمنهج والغاية، كما سبق ذكره في الجانب النظري للأطروحة، فيما يتعلق بخصائص القيم الإسلامية. هذا التحيز الثقافي الوارد في منهاج المواد موضوع الدراسة، يمكن تفسيره كذلك على أنه يعكس القضية النسقية القيمية، التي أشار إليها لويس دايو²⁶⁰، في ضرورة اعتبار اشتغال القيم في دائرة ثقافتها الخاصة التي تنتمي إليها، وفي ضرورة عدم التعامل مع منظومة القيم وفق منطق الفصل، وعزل بعض قيمها عن البعض، دون اعتبار لطبيعة مرجعيتها الثقافية.

1.4 تمحيص الفرضيات المتعلقة بالمنهاج الرسمي (الكتاب الأبيض والتوجيهات التربوية)

- **الفرضية الأولى:** يوجد حضور وافر للقيم العالمية والقيم الإسلامية في صيغها الغير مندججة، في كل من الكتاب الأبيض وكذا التوجيهات التربوية المتعلقة بكل من مادة التربية الإسلامية، ومادة الفلسفة، ومادة التاريخ بسلك التعليم الثانوي التأهيلي؛

بناء على نتائج الدراسة التطبيقية، يمكن القول إن هذه الفرضية صحيحة، حيث بينا في معرض تناولنا تحليل المضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية بالوثيقتين المذكورتين موضوع

²⁶⁰D'Hainaut L, *Des fins aux objectifs de l'éducation, Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, op. cité.

الدراسة، حضور تكرارات الصيغ ذات البعد غير الاندماجي، والتي شكلت ثلاث أضعاف الصيغ ذات البعد الاندماجي للمضامين القيمية العالمية والإسلامية، بالتوجيهات التربوية لكل من المواد الثلاث؛ وحوالي ضعف هذه الصيغ الأخيرة بالكتاب الأبيض (ج/1-5). كما بينت نتائج الدراسة على مستوى التوجيهات التربوية المتعلقة بتدريس المواد الثلاث، وفرة حضور هذه الصيغ اللاندماجية، والتي تعكس عدم تواجد كل من القيم الإسلامية والقيم العالمية جنباً إلى جنب، خاصة على مستوى مادة الفلسفة (باعتبار خلوها من نتائج الصيغ الاندماجية التي تتواجد فيها القيم الإسلامية والقيم العالمية جنباً إلى جنب)، تليها مادة التربية الإسلامية، ثم مادة التاريخ بشكل أقل.

- الفرضية الثانية: توجد هيمنة للقيم الإسلامية على حساب القيم العالمية، بشكل عام؛ كما توجد هيمنة بشكل خاص، لكل من الجانب القيم الإسلامي "العقدي" على حساب الأبعاد القيمية الإسلامية الأخرى (التعبدية، والاجتماعية، والحضارية)، وكذا الجانب القيمي المتعلق بقيم "حقوق الإنسان" ضمن منظومة القيم العالمية على حساب باقي مكونات هذه الأخيرة (المواطنة والديمقراطية)؛ بالوثائق الرسمية المذكورة، بخصوص تدبير برامج المواد الثلاث (التربية الإسلامية، الفلسفة، التاريخ) بالسلك الثانوي التأهيلي.

بالرجوع إلى الجدول (37)، يمكن اعتبار هذه الفرضية غير صحيحة من جهة، بالنسبة إلى نتائج محتويات المضامين القيمية الإسلامية ب(الكتاب الأبيض، ج1-ج5)، حيث سجل البعد "الاجتماعي" للمضامين القيمية الإسلامية بمحتويات هذه الأخيرة أعلى تكرار بها، مقارنة وباقي الأبعاد الأخرى لها؛ كما تعتبر هذه الفرضية صحيحة من جهة أخرى، بالنسبة إلى نتائج محتويات المضامين القيمية الإسلامية بالتوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية. أما الفرضية في جانبها المتعلق ببعد "حقوق الإنسان" ضمن المنظومة القيمية العالمية، فالفرضية صحيحة على مستوى نتائج محتويات المضامين القيمية العالمية ب(الكتاب الأبيض، ج1-ج5)، وكذلك على مستوى نتائج محتويات المضامين القيمية العالمية ب(التوجيهات التربوية، 2007) الخاصة بالمادة الأخيرة؛ أما مادتي الفلسفة والتاريخ، فأبعاد المضامين القيمية الإسلامية غير واردة فيها إطلاقاً.

2- عرض وتفسير نتائج معطيات التحليل الكمي وتمحيص فرضياتها

2.1 عرض نتائج معطيات التحليل الكمي

- مدى هيمنة المضامين القيمية العالمية لدى مدرسي الفلسفة، وهيمنة المضامين القيمية الإسلامية لدى مدرسي التربية الإسلامية، ومدى تواجد هذه المضامين القيمية معا، جنبا إلى جنب، لدى مدرسي التاريخ، وذلك من خلال رصد آراء مجموعة من مدرسي ومدرسات المواد الثلاث، بالسلك الثانوي التأهيلي، حول محاور أربعة تتعلق بمنظومة حقوق الإنسان .

يحاول السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الكشف عن طبيعة التواجد المهيمن للقيم العالمية لدى مدرسي الفلسفة، وكذا المهيمن للقيم الإسلامية بخصوص مدرسي التربية الإسلامية، والتواجد المتوازن للمنظومتين القيميتين معا لدى مدرسي التاريخ، وذلك من خلال رصد آراء مدرسي هذه المواد الثلاث؛ ونص السؤال هو: ما مدى هيمنة المضامين القيمية الإسلامية بالنسبة إلى مدرسي التربية الإسلامية، ومدى هيمنة المضامين القيمية العالمية لدى مدرسي الفلسفة، وكذا تواجد هذه المضامين القيمية معا بشكل متقارب لدى مدرسي التاريخ؛ وذلك من خلال المنهاج الضمني، المتمثل في استطلاع آراء مجموعة من مدرسي ومدرسات كل من هذه المواد الثلاث، بالسلك الثانوي التأهيلي؟

وللإجابة عن هذا السؤال قمنا بإعداد استمارة بحث، اشتملت على مجموعة من المحتويات والعبارات الدالة على مجال القيم الإسلامية ومجال القيم العالمية، والتي تم استخراجها من نصوص بنود كل من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان 1948، وكذا بنود الإعلان العربي والإسلامي لحقوق الإنسان؛ حيث تم توزيعها على مجتمع الدراسة، الذي تشكل من 150 مدرسا ومدرسة، للمواد التدريسية الثلاث. وبعد جمع المعطيات، قمنا بتحليلها إحصائيا؛ حيث تم التوصل إلى النتائج التالية، وذلك بعد إعادة صياغة فرضية السؤال ليسهل تحليلها إحصائيا، وذلك كالآتي:

- الفرضية الثالثة: توجد علاقة ارتباط موجبة²⁶¹ بين توجهات مدرسي المواد الثلاث لإمكان هذا التواجد البيني للقيم الإسلامية والعالمية والمحور الأول (المرجعية القيمية الأكثر تأثيراً في حقوق الإنسان والمجال الأوسع لممارستها).

للتحقق من صحة هذه الفرضية، قمنا من جهة، باستخدام التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وعقد مقارنة بين متوسطات القيم لدى كل من مدرسي المواد الثلاث في كل محور من المحاور الأربعة. ومن جهة ثانية، قمنا باستعمال معامل الارتباط بيرسون لعبارة المحاور الأربعة في علاقتها بآراء مدرسي المواد الثلاث. وذلك من خلال الجداول الآتية:

²⁶¹ بخصوص الفرضيات الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة، فهي كما هو مشار إليه أعلاه، لها ارتباط بالسؤال الثالث، أي في مدى تعايش وتواجد هذه المرجعيات القيمية المختلفة جنباً إلى جنب، في المنهاج الضمني، والمتمثل في استطلاع آراء مجموعة من مدرسي ومدرسات كل من هذه المواد الثلاث، حول هذه المضامين القيمية المختلفة المتضمنة بمجالات تتعلق بمنظومة حقوق الإنسان، في بعدها العالمي، والعربي والإسلامي؛ حيث هذه المجالات الأخيرة، والتي تم تحديدها في أربع حسب معطيات الاستمارة، فرضت علينا هذا التقسيم الرباعي الأخير والذي أضيف للفرضيتين (الأولى والثانية) المتعلقةتين بالمنهاج الرسمي، وذلك باعتبار أن لكل فئة تدريسية موقفاً من المحاور الأربعة، مما يلزم الوقوف على أربع فرضيات. كما أنه لتسهيل عملية التحليل الكمي، قمنا باستبدال التعبير عن جملة "توجد هيمنة للمضامين القيمية..." في التحليل الكيفي، بجملة "توجد علاقة ارتباط موجبة..."، لتسهيل عملية التحليل إحصائياً.

جدول رقم (40): توزيع التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحراف المعياري لعبارات

المحور الأول (المرجعية القيمة الأكثر تأثيرا في حقوق الإنسان والمجال الأوسع لممارستها)

الترتيب	الانحراف	المتوسط	المرجعية القيمة الأكثر تأثيرا في حقوق الإنسان والمجال الأوسع لممارستها					العبارات	
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	لا دور لها	لا رأي لي		
3	1.47	3.34	12	18	6	3	11	ت إ	1. القانون الدولي
2	1.10	4.42	36	5	6	0	3	فلسفة	
1	0.86	4.50	34	9	6	0	1	تاريخ	
1	1.37	4.10	28	13	2	0	7	ت إ	2. الشريعة الإسلامية
3	1.24	3.40	7	23	11	1	8	فلسفة	
2	1.21	3.80	20	9	15	3	3	تاريخ	
3	1.42	3.08	7	18	10	2	13	ت إ	3. القانون المغربي
2	1.19	3.40	7	21	14	1	7	فلسفة	
1	1.10	3.58	8	24	12	1	5	تاريخ	
3	1.47	3.90	26	10	5	1	8	ت إ	4. الفكر السياسي الليبرالي وفكر عصر الأنوار
1	0.80	4.80	46	2	0	0	2	فلسفة	
2	0.92	4.58	38	7	3	0	2	تاريخ	

يتضح من الجدول أعلاه ما يلي:

من خلال هذه المقارنات، يتبين لنا من جهة أولى، ارتفاع لمتوسطات القيم لدى مدرسي مادة التربية الإسلامية فيما يخص آراءهم حول "الشريعة الإسلامية" كمرجعية لحقوق الإنسان، وكمجال لاشتغال أوسع لهذه الأخيرة (أكبر تكرار للأسئلة هو خيار "بدرجة كبيرة")؛ مما يتضح منه وجود علاقة ارتباط موجبة بين القيم الإسلامية ومدرسي هذه المادة في المحور الأول؛ أي أنه كلما تعلق الأمر

بالمنظومة الثقافية الإسلامية بالمحور الأخير، زاد التزامهم بها، وبالتالي زاد التزامهم بالقيم الإسلامية. والعكس صحيح من جهة ثانية، بالنسبة لمدرسي مادة الفلسفة، حيث نجد أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين القيم العالمية ومدرسي هذه المادة؛ أي أنه كلما تعلق الأمر بالمنظومة الثقافية الإنسانية الكونية (الفكر السياسي الليبرالي، القانون الدولي، حيث سجل خيار "بدرجة كبيرة" أكبر تكرار لهما) بالمحور الأخير، زاد التزامهم بها، وبالتالي زاد التزامهم بقيمها. أما متوسطات القيم المتعلقة بمدرسي مادة التاريخ، فهي تميل إلى الوسط، فيما يتعلق بالمنظومتين القيميتين الإسلامية والعالمية معا (الشرعية والفكر السياسي الليبرالي..)؛ أما فيما يخص "القانون المغربي" و"القانون الدولي"، فنجد أعلى متوسط بها، سجل لصالح مدرسي مادة التاريخ؛ وهذا يعني أن هناك علاقة ارتباط موجبة في النظر إلى القيم الإسلامية والقيم العالمية لدى مدرسي مادة التاريخ؛ أي أنه كلما تعلق الأمر بإبداء آرائهم حول مقتضى من مقتضيات المنظومتين القيميتين بشكل واضح، كلما اتجه حساب متوسطهم نحو الوسط والتوازن بين هاتين الأخيرتين.

على العموم، يوجد اتفاق كبير نسبيا بين المستجوبين من مدرسي المواد الثلاث حول مؤشرات المحور الأول، لكون الانحرافات المعيارية (Ecart type) لجميع المؤشرات صغيرة نوعا ما، مما يعني أن الأجوبة لكل عبارة/ مؤشر متقاربة مع بعضها.

أما بخصوص تحليل نتائج الإحصاء الوصفي، ومعاملات الارتباط بين المتغيرات، وكذلك الدلالة الإحصائية، المتعلقة بعبارات المحور الأول (المرجعية الأكثر تأثيرا في حقوق الإنسان والمجال الأوسع لممارستها) في علاقتها بآراء مدرسي المواد الثلاث فهي كما يبينه الجدول الآتي:

جدول رقم (41): معاملات الارتباط بين متغيرات/ عبارات المحور الأول (المرجعية الأكثر تأثيراً في حقوق الإنسان والمجال الأوسع لممارستها) في علاقتها بآراء مدرسي مادة التربية الإسلامية

الفكر السياسي الليبرالي وفكر عصر الأنوار	الشريعة الإسلامية	القانون المغربي	القانون الدولي		
القانون الدولي	Pearson Correlation	1	,712**	,274	,353*
	Sig. (2-tailed)		,000	,054	,012
	N	50	50	50	50
القانون المغربي	Pearson Correlation	,712**	1	,454**	,217
	Sig. (2-tailed)	,000		,001	,129
	N	50	50	50	50
الشريعة الإسلامية	Pearson Correlation	,274	,454**	1	-,146
	Sig. (2-tailed)	,054	,001		,311
	N	50	50	50	50
الفكر السياسي الليبرالي وفكر عصر الأنوار	Pearson Correlation	,353*	,217	-,146	1
	Sig. (2-tailed)	,012	,129	,311	
	N	50	50	50	50

يلاحظ من خلال هذا الجدول ما يلي:

- لا يوجد ارتباط بين متغير "الفكر السياسي الليبرالي وفكر عصر الأنوار" ومتغير "الشريعة الإسلامية"، لأن قيمة مستوى دلالاته هي 0,311 وهو ارتباط غير دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05، وكذلك بين عبارة "الفكر السياسي الليبرالي..." وعبارة "القانون المغربي"، فيما يخص (المرجعية الأكثر تأثيراً في حقوق الإنسان والمجال الأوسع لممارستها) في نظر مدرسي مادة التربية الإسلامية؛ كما يوجد ارتباط غير دال كذلك بين "الشريعة الإسلامية" و"القانون الدولي"، لأن قيمة مستوى دلالاته هي 0,054.

- يوجد ارتباط موجب، بين "الشريعة الإسلامية" و"القانون المغربي"، قيمة مستوى دلالاته 0,001، كما هو الشأن بالنسبة "الفكر السياسي الليبرالي.." و"القانون الدولي"؛ أي، أن هناك علاقة طردية قوية بين القيم الإسلامية وآراء مدرسي التربية الإسلامية بخصوص عبارات المحور الأول.

والنتائج أعلاه تدل على أنه يمكن القول، أن هناك علاقة عكسية بين مدرسي التربية الإسلامية والقيم العالمية؛ بمعنى، كلما اتجهت آراء مدرسي التربية الإسلامية نحو عبارات مجال تواجد

المنظومة القيمية الإسلامية ("الشريعة الإسلامية"، و"القانون المغربي")، كلما قلت درجة آرائهم
بمجال تواجد المنظومة القيمية العالمية ("الفكر السياسي الليبرالي وفكر عصر الأنوار" و"القانون
الدولي")؛ مما يوضح وجود علاقة ارتباط موجبة بين القيم الإسلامية وآراء مدرسي التربية الإسلامية،
بالمحور الأول.

أما بخصوص معاملات الارتباط بين المتغيرات/ العبارات الخاصة بالمحور الأول (المرجعية الأكثر
تأثيرا في حقوق الإنسان والمجال الأوسع لممارستها) في علاقتها بآراء مدرسي مادة الفلسفة، فيوضحه
الجدول رقم: (42)، الآتي:

الفكر السياسي الليبرالي وفكر عصر الأنوار	الشريعة الإسلامية	القانون المغربي	القانون الدولي		
,711**	,319*	,148	1	Pearson Correlation	القانون الدولي
,000	,024	,305		Sig. (2-tailed)	
50	50	50	50	N	
,127	,466**	1	,148	Pearson Correlation	القانون المغربي
,380	,001		,305	Sig. (2-tailed)	
50	50	50	50	N	
,406**	1	,466**	,319*	Pearson Correlation	الشريعة الإسلامية
,003		,001	,024	Sig. (2-tailed)	
50	50	50	50	N	
1	,406**	,127	,711**	Pearson Correlation	الفكر السياسي الليبرالي وفكر عصر الأنوار
	,003	,380	,000	Sig. (2-tailed)	
50	50	50	50	N	

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

مادة التدريس = الفلسفة

يلاحظ من خلال هذا الجدول، ما يلي:

- توجد علاقة ارتباط موجبة، ودالة إحصائية بين عبارة "الفكر السياسي الليبرالي وفكر عصر الأنوار"، وعبارة "القانون الدولي" فيما يخص (المرجعية الأكثر تأثيرا في حقوق الإنسان والمجال الأوسع لممارستها) في نظر مدرسي مادة الفلسفة (حيث مستوى الدلالة = 0.00 وهو أقل من 0.01)؛ وبنسبة أقل دلالة بين "الفكر السياسي الليبرالي وفكر عصر الأنوار" وعبارة "الشريعة الإسلامية" (مستوى الدلالة = 0.003 وهو أقل كذلك من 0.01)؛ أي، أنه كلما اتجهت آراء مدرسي الفلسفة نحو عبارات مجال القيم العالمية ("الفكر السياسي الليبرالي وفكر عصر الأنوار"، وعبارة "القانون الدولي") كلما قلت درجة آرائهم بمجال القيم الإسلامية ("الشريعة الإسلامية" و"القانون المغربي")؛ مما يوضح وجود علاقة ارتباط موجبة بين القيم العالمية وآراء مدرسي الفلسفة، بالمحور الأول.

- أما باقي معاملات الارتباط الموجودة بجدول النتائج فهي غير دالة إحصائية. وبخصوص معاملات الارتباط بين المتغيرات/ العبارات الخاصة بالمحور الأول (المرجعية الأكثر تأثيرا في حقوق الإنسان والمجال الأوسع لممارستها) في علاقتها بآراء مدرسي مادة التاريخ، فيوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (43): معاملات الارتباط بين المتغيرات /العبارات المتعلقة بالمحور الأول، في

علاقتها بآراء مدرسي مادة التاريخ

		القانون الدولي	القانون المغربي	الشريعة الإسلامية	الفكر السياسي الليبرالي وفكر عصر الأنوار
القانون الدولي	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 50	-,181 50	-,351* 50	,446** 50
القانون المغربي	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,181 50	1 50	,453** 50	-,076 50
الشريعة الإسلامية	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,351* 50	,453** 50	1 50	-,367** 50
الفكر السياسي الليبرالي وفكر عصر الأنوار	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,446** 50	-,076 50	-,367** 50	1 50

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

مادة التدريس = التاريخ

يلاحظ من خلال هذا الجدول، ما يلي:

- يوجد ارتباط عكسي قوي بين "الفكر السياسي الليبرالي وفكر عصر الأنوار" و "الشريعة الإسلامية" قيمته 0.009، وهو ارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، فيما يخص (المرجعية الأكثر تأثيرا في حقوق الإنسان والمجال الأوسع لممارستها) في نظر مدرسي مادة التاريخ؛

- يوجد ارتباط موجب قوي بين "الفكر السياسي الليبرالي وفكر عصر الأنوار" و "القانون الدولي" من جهة، فيما يخص (المرجعية الأكثر تأثيرا في حقوق الإنسان والمجال الأوسع لممارستها) في نظر مدرسي مادة التاريخ، قيمة مستوى دلالة 0.001 وهو ارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01.

- أما باقي معاملات الارتباط الموجودة بجدول النتائج فهي غير دالة إحصائيا. وتأتي هذه النتيجة مطابقة كذلك، لما تم تداوله في الجانب النظري، والشق الأول من الجانب التطبيقي، وكذلك فيما يتعلق بحساب المتوسطات؛ وهو أن مدرسي مادة التربية الإسلامية يتشبثون بمركزية الدين، وبتحصين هوياتي ثقافي مفرط، في شقه الديني، كما يتشبث مدرسو الفلسفة بمركزية الإنسان وبتحصين هوياتي ثقافي كوني مفرط، أما مدرسو التاريخ، فيأتي تشبثهم بالوسط (بين مركزيي الدين والإنسان)، لكن مع ميل إلى مركزية الإنسان، وهو ما دل عليه متوسط قيمة "القانون المغربي" و "القانون الدولي"، حيث نجد ثاني متوسط لهذا الأخير، سجل لصالح مدرسي الفلسفة، كما جاء في الجداول المتعلقة بالمحور الأول. وهذا ما يثبت قبول الفرضية الثالثة المطروحة.

- **الفرضية الرابعة:** توجد علاقة ارتباط موجبة بين توجهات مدرسي المواد الثلاث لإمكان هذا التواجد البيني للقيم الإسلامية والعالمية والمحور الثاني (الحقوق الفردية الأساسية: الحق في المعتقد، والحق في المساواة، والحق في الحياة)؛

جدول رقم (44): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحراف المعياري لعبارات المحور

الثاني (الحقوق الفردية الأساسية: الحق في المعتقد، والحق في المساواة، والحق في الحياة)

الترتيب	الانحراف	المتوسط	الحقوق الفردية الأساسية: الحق في المعتقد، والحق في المساواة، والحق في الحياة					العبارات	
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	لا دور لها	لا رأي لي		
3	1.54	3.54	19	12	6	3	10	ت إ	1. حقوقا يضمن نموها العقل والضمير؛
1	1.10	4.36	32	11	3	1	3	فلسفة	
2	1.53	3.62	19	15	5	0	11	تاريخ	
3	1.45	3.14	11	14	5	11	9	ت.إ	2. حقوقا مطلقة، لا تقبل التعديل ولا التغيير؛
1	1.26	3.50	13	16	7	11	3	فلسفة	
2	1.25	3.26	11	12	8	17	2	تاريخ	
3	1.43	3.44	15	15	3	11	6	ت إ	3. حقوقا متساوية في قيمتها، لا تقبل التجزئ والانتقاء (كالمساواة بين الذكر و الأنثى)؛
1	1.13	4.24	30	9	6	3	2	فلسفة	
2	1.42	3.92	28	5	7	5	5	تاريخ	
3	1.52	3.12	15	6	8	12	9	ت إ	4. ثمة الحداثة السياسية والفكر الفلسفي القائم على مركزية الفرد، وليس مركزية الدين؛
1	0.86	4.44	30	15	3	1	1	فلسفة	
2	1.36	3.84	22	13	5	5	5	تاريخ	
3	1.34	3.44	15	12	6	14	3	ت إ	5. ممارسة إبداء الرأي في المقدس وغير المقدس
1	1.24	4.10	27	12	3	5	3	فلسفة	
2	1.44	3.51	21	5	8	12	4	تاريخ	

3	1.33	2.74	8	7	7	20	8	ت إ	6. تغيير دينه والارتداد عنه؛
1	1.47	3.30	14	12	8	7	9	فلسفة	
2	1.36	2.88	9	7	12	13	9	تاريخ	
3	1.45	2.36	6	7	7	9	21	ت إ	7. حرية المقدس تستوجب بصفة عامة العلمانية؛
1	1.43	3.82	25	7	8	4	6	فلسفة	
2	1.66	3.04	17	4	7	8	14	تاريخ	
3	1.29	4.28	35	5	3	3	4	ت إ	8. عدم التعنيف من قبل الزوج، باعتبار تساويهما في الكرامة الإنسانية؛
1	0.80	4.74	44	2	2	1	1	فلسفة	
2	1.05	4.46	36	7	3	2	2	تاريخ	
2	0.96	4.60	40	5	2	1	2	ت إ	9. بالأ يتعرض الرجل والمرأة معا من قبل بعضهما البعض لمعاملة مهينة ومذلة؛
1	0.49	4.86	46	1	3	0	0	فلسفة	
3	0.90	4.60	38	8	2	0	2	تاريخ	
3	1.51	3.00	15	5	1	23	6	ت إ	10. أن تمتع المرأة بنصيب عادل يرضيها في الإرث؛
2	1.44	3.44	18	7	10	9	6	فلسفة	
1	1.47	3.34	19	3	9	14	5	تاريخ	
3	1.32	3.18	9	15	8	12	6	ت إ	11. أن تتولى المرأة تدبير الحكم، وتترأس على الناس؛
1	1.28	3.84	20	14	9	2	5	فلسفة	
2	1.42	3.64	20	10	8	6	6	تاريخ	
3	1.31	3.06	10	7	16	10	7	ت إ	12. قد يموت أبرياء لسوء تطبيق العدالة؛
1	0.94	4.42	34	5	10	0	1	فلسفة	
2	1.40	3.70	21	9	10	4	6	تاريخ	
3	1.39	3.00	10	8	14	8	10	ت إ	13. قد يكون مطية

1	1.07	4.22	26	15	6	0	3	فلسفة	لتصفية من يعارض مصالح فئات معينة (مثلا: تعسفات قانون الطوارئ)؛
2	1.24	3.86	20	14	9	3	4	تاريخ	
1	1.27	4.34	37	3	4	2	4	ت إ	14. لا يجب إلغاؤها مادام تطبيقها يقلص من جريمة القتل، لأن المعدوم يكون عبء لغيره؛
3	1.51	3.30	17	6	11	7	9	فلسفة	
2	1.45	3.62	23	4	8	11	4	تاريخ	
1	1.51	4.22	38	2	1	1	8	ت إ	15. لا يجب إلغاؤها لأنه قتل بقتل، ونفس بنفس؛
3	1.51	3.16	16	4	11	10	9	فلسفة	
2	1.54	3.64	24	6	5	8	7	تاريخ	

يتضح من هذا الجدول، ما يلي:

من خلال هذه المقارنات الإحصائية الحساسة، يتبين لنا من جهة أولى، ارتفاع متوسطات القيم لدى مدرسي مادة التربية الإسلامية، من جهة ما يتعلق بالمنظومة القيمية الثقافية الإسلامية بالمحور الثاني، ويتعلق الأمر بالعبارات (14 و 15)؛ وهي محتويات تتعلق بمقتضيات التشريع الجنائي الإسلامي (شرعية القصاص ومقاصده)؛ أما بخصوص ما يتعلق بما يناقض المنظومة الأخيرة، فالمعيار الأكثر استجابة لديهم يتمثل في خيار "لا دور لها"، حيث يسجل به أعلى تكرار؛ مما يتضح منه وجود علاقة ارتباط موجبة بين القيم الإسلامية ومدرسي هذه المادة في المحور الثاني؛ أي أنه كلما تعلق الأمر بالمنظومة الثقافية الإسلامية بالمحور الأخير، زاد التزامهم بها وبخيار "بدرجة كبيرة"، مما يعني زيادة التزامهم بالقيم الإسلامية. والعكس صحيح من جهة ثانية، بالنسبة لمدرسي مادة الفلسفة، حيث نجد أن هناك علاقة ارتباط موجبة بين القيم العالمية ومدرسي هذه المادة (العبارات من 1 إلى 13 ما عدا

العبارة 14 و 15 التي سجل بها أعلى درجة لصالح مدرسي التاريخ؛ أي أنه كلما تعلق الأمر بالمنظومة الثقافية الإنسانية الكونية بالمحور الأخير، زاد التزامهم بها، وبالتالي زاد التزامهم بقيمتها. أما متوسطات القيم المتعلقة بمدرسي مادة التاريخ، فغالبيتها يميل إلى الوسط (العبارات: من 1 إلى 13 مع ميل نسبي إلى جهة القيم العالمية كما يبين حساب متوسطاتها)؛ وهذا يعني أن هناك علاقة ارتباط موجبة جزئية، لدى مدرسي مادة التاريخ، في النظر إلى القيم العالمية؛ وهناك علاقة ارتباط موجبة قوية في النظر إلى القيم الإسلامية؛ أي أنه كلما تعلق الأمر بإبداء آرائهم حول مقتضى من مقتضيات المنظومتين القيميتين في المحور الثاني، كلما كان ميلهم إلى الوسط والتوازن اتجاه المضامين القيمية العالمية، وإلى المضامين القيمية الإسلامية إذا كان الأمر يتعلق بهذه الأخيرة.

وعلى العموم أيضاً، يوجد اتفاق كبير نسبياً بين مستجوبي المواد الثلاث، حول مؤشرات المحور الثاني، لكون الانحرافات المعيارية (Ecart type) لجميع المؤشرات صغيرة نوعاً ما، مما يعني أن الأجوبة لكل عبارة/ مؤشر متقاربة مع بعضها.

أما بخصوص تحليل نتائج الإحصاء الوصفي، ومعاملات الارتباط بين المتغيرات، وكذلك الدلالة الإحصائية، الخاصة بالمحور الثاني (الحقوق الفردية الأساسية: الحق في المعتقد، والحق في المساواة، والحق في الحياة) في علاقتها بآراء كل من مدرسي مادة التربية الإسلامية، ومدرسي مادة الفلسفة ومدرسي مادة التاريخ، فيمكن ملاحظة ما يلي²⁶²:

من خلال جدول ارتباط عبارات المحور الثاني المتعلقة بمجال القيم الإسلامية ومجال القيم العالمية في علاقتها بآراء مدرسي مادة التربية الإسلامية، يلاحظ ما يلي:

- توجد علاقة ارتباط موجبة بين المتغيرين/ العبارتين (14 و 15) حيث مستوى دلالة ارتباطهما يساوي 0.00 وهي قيمة أقل من 0.01؛ كما أن هناك ارتباطاً غير دال إحصائياً بين عبارة "1" (كـمضمون قيمي عالمي) والعبارتين "14" و "15" (كـمضمونين قيميين إسلاميين)، حيث مستوى دلالتهم أكبر من قيمة (0.05)، فيما يخص المحور الثاني في نظر مدرسي مادة التربية الإسلامية؛

²⁶² ينظر جداول الارتباط المتعلقة بالمحور الثاني بالملحق 4

نفس الشيء يقال بالنسبة للعبارات ذات المضامين القيمية العالمية (من 1 إلى 13) في علاقتها بالعبارتين (14 و 15)؛ أي، أنه ليس هناك علاقة ارتباط بين المضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية في آراء مدرسي التربية الإسلامية بخصوص عبارات المحور الثاني.

بناء على النتائج أعلاه يتضح أنه كلما اتجهت آراء مدرسي التربية الإسلامية نحو عبارات مجال القيم الإسلامية (العبارتان: 14، و 15) في المحور الثاني، كلما قلت درجة آرائهم بمجال القيم العالمية (العبارات: من 1 إلى 13)؛ مما يوضح وجود علاقة ارتباط موجبة بين القيم الإسلامية وآراء مدرسي التربية الإسلامية، بهذا المحور الأخير.

- أما باقي معاملات الارتباط الموجودة بجدول النتائج فهي غير دالة إحصائياً.

أما بالنسبة لجدول ارتباط عبارات المحور الثاني المتعلقة بمجال القيم الإسلامية ومجال القيم العالمية في علاقتها بآراء مدرسي مادة الفلسفة، فيمكن أن نلاحظ عكس نتائج جدول الارتباط المتعلق بالمضامين القيمية الإسلامية وآراء مدرسي التربية الإسلامية؛ حيث نجد أن :

- هناك علاقة ارتباط طردية بين العبارات ذات المضامين القيمية العالمية (من 1 إلى 13) وآراء مدرسي الفلسفة، حيث مستوى دلالات ارتباطها أقل من 0.01، أي أنها دالة إحصائياً؛ كما أنه ليس هناك علاقة ارتباط بين هذه العبارات الأخيرة (من 1 إلى 13) والعبارتين "14" و "15" (كمضمونين قيميين إسلاميين)، حيث مستوى دلالات ارتباطها أكبر من قيمة (0.05)، فيما يخص المحور الثاني في نظر مدرسي مادة الفلسفة؛ نفس الشيء يقال بالنسبة للعبارات ذات المضامين القيمية العالمية (من 1 إلى 13) في علاقتها بالعبارتين (14 و 15)؛ أي، أن هناك علاقة ارتباط عكسية بين المضامين القيمية العالمية والمضامين القيمية الإسلامية في آراء مدرسي الفلسفة بخصوص عبارات المحور الثاني؛

بناء على النتائج أعلاه يتبين أنه كلما اتجهت آراء مدرسي الفلسفة نحو عبارات مجال القيم العالمية (العبارات من 1 إلى 13)، كلما قلت درجة آرائهم وبالتالي درجة اهتمامهم بمجال القيم

الإسلامية؛ مما يوضح وجود علاقة ارتباط موجبة بين المضامين القيمية العالمية وآراء مدرسي الفلسفة، بالمحور الثاني.

وبخصوص جدول معامل ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني المتعلقة بمجال القيم الإسلامية ومجال القيم العالمية في علاقتها بآراء مدرسي مادة التاريخ، فيمكن أن نلاحظ أن هناك علاقة ارتباط موجبة فيما بين العبارتين (13 و 14)، فيما يخص مجال المحور الثاني في نظر مدرسي مادة التاريخ، حيث قيمهما دالة إحصائية (0.000) بمعامل ارتباط (0.735^{**}) عند مستوى دلالة (0.01)؛ وهو مستوى عال من الذي لمستوى معامل ارتباط بيرسون لهذين المتغيرين في آراء كل من مدرسي التربية الإسلامية (0.627^{**})، ومدرسي الفلسفة (0.512^{**}) (إذا جاز لنا أن نقارن رياضياً). كما يمكن ملاحظة أن هناك علاقة ارتباط موجبة، بين آراء مدرسي مادة التاريخ، فيما يخص المضامين القيمية العالمية، حيث يكون معامل الارتباط مهماً أحياناً، ويكون غير مهم أحياناً أخرى.

وتأتي هذه النتيجة كذلك، والمتعلقة بالمحور الثاني - بخصوص معامل ارتباط بيرسون - مطابقة نسبياً لما تم تداوله في الجانب النظري، والشق الأول من الجانب التطبيقي، وهو أن مدرسي التربية الإسلامية يتشبثون بمركزية الدين، كما يتشبث مدرسو الفلسفة بمركزية الإنسان، أما مدرسو التاريخ، فيأتي تشبثهم أحياناً بالوسط، إذا تعلق الأمر بإبداء رأيهم في عبارة تتعلق بمركزية الإنسان²⁶³؛ وتشبثهم أحياناً أخرى، بالطرف الإيجابي الأقصى بخصوص آرائهم حول المضامين القيمية الإسلامية، وبالتالي بمركزية الدين. وعليه، فالنتيجة الجزئية هنا ليست مطابقة تماماً للفرضية الرابعة، من حيث ميل مدرسي التاريخ إلى الوسط كما جاء في الفرضية الأخيرة، ويمكن تفسير هذا التفاوت في النتيجة إلى تأثير نوعية الشهادة الجامعية المحصل عليها من طرف مدرسي التاريخ، حيث نجد أن نسب آراء مدرسي هذه الفئة بخصوص العبارات (من 1 إلى 13) ضمن المحور الثاني، تتأرجح بين ما هو لصالح ذوي الشواهد الأعلى (خاصة بعبارتي: "ممارسة إبداء الرأي في المقدس وغير المقدس"، "حرية المقدس

²⁶³ وهو واضح في استعمال معامل ارتباط بيرسون، مقارنة مع حساب المتوسطات ومعايير الانحراف بخصوص المحور الثاني. حيث تتأكد بالفعل طبيعة هذه العلاقات في مدى كونها تامة أم جزئية.

تستوجب بصفة عامة العلمانية" وذلك في خيار "بدرجة كبيرة"، أما باقي العبارات فهو لصالح المدرسين المجازين. كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (45): علاقة متغيري "الشهادة الجامعية" و"ممارسة إبداء الرأي في المقدس وغير المقدس" لدى مدرسي مادة التاريخ بخصوص آرائهم حول المحور الثاني

الشهادة الجامعية *ممارسة إبداء الرأي في المقدس وغير المقدس						
الشهادة الجامعية	ممارسة إبداء الرأي في المقدس وغير المقدس					مجموع
	كبيرة	متوسطة	بدرجة منخفضة	لا دور لها	لا رأي لي	
الإجازة	8	4	6	9	2	29
شهادة عليا أخرى	13	1	2	3	2	21
مجموع	21	5	8	12	4	50
الشهادة الجامعية *حرية المقدس تستوجب بصفة عامة العلمانية						
الشهادة الجامعية	حرية المقدس تستوجب بصفة عامة العلمانية					مجموع
	كبيرة	متوسطة	بدرجة منخفضة	لا دور لها	لا رأي لي	
الإجازة	8	3	5	4	9	29
شهادة عليا أخرى	9	1	2	4	5	21
مجموع	17	4	7	8	14	50

مجموع

- الفرضية الخامسة: توجد علاقة ارتباط موجبة بين توجهات مدرسي المواد الثلاث لإمكان هذا التواجد البيني للقيم الإسلامية والعلمية والمحور الثالث (الحقوق المدنية و السياسية).

يبين الجدول رقم (46): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحراف المعياري لعبارات

المحور الثالث (قيم الحقوق المدنية والسياسية: الديمقراطية، المواطنة، الشورى، الأمة، الخلافة)

الترتيب	الانحراف	المتوسط	الحقوق المدنية و السياسية					العبارات	
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	لا دور لها	لا رأي لي		
2	0.89	3.98	16	20	11	0	3	ت إ	1. الشورى والديمقراطية؛
3	0.91	3.66	10	18	17	5	0	فلسفة	
1	1.16	4.06	26	8	11	3	2	تاريخ	
1	1.08	4.20	26	15	4	3	2	ت إ	2. الكرامة في سياقها الديني، والكرامة في سياق نزعتها الإنسانية؛
2	1.12	3.90	19	15	10	4	2	فلسفة	
3	1.03	3.94	18	16	13	1	2	تاريخ	
3	1.55	3.52	18	14	5	2	11	ت إ	3. هي ثمرة فكرة "العقد الاجتماعي" للمجتمع الذي يستمد سلطته من الشعب؛
1	1.09	4.52	39	5	2	1	3	فلسفة	
2	1.48	4.14	33	8	0	0	8	تاريخ	
1	1.55	3.28	17	7	9	7	10	ت إ	4. في إطار مفاهيم الأمة والخلافة والرعية؛
3	1.23	2.54	5	4	16	13	12	فلسفة	
2	1.37	2.58	8	4	9	17	12	تاريخ	

من خلال هذه المقارنات الحسابية، يتبين لنا من جهة أولى، ارتفاع متوسطات القيم لدى

مدرسي مادة التربية الإسلامية، من جهة ما يتعلق بالمنظومة القيمية الثقافية الإسلامية بالمحور الثالث،

ويتعلق الأمر بالعبارات (2 و 4)؛ وهي محتويات تتعلق بمضامين قيمية سياسية إسلامية؛ أما بخصوص ما يتعلق بما يناقض المنظومة القيمية الأخيرة، فأراء مدرسي هذه المادة سجل في أدناه (العبارة 3) وفي أوسطه (العبارة 1)؛ مما يتضح منه وجود علاقة ارتباط موجبة وقوية بين القيم الإسلامية ومدرسي هذه المادة في المحور الثالث من جهة؛ كما أنه ليست هناك علاقة ارتباط بين المضامين القيمية العالمية اتجاه آراء مدرسي هذه المادة الأخيرة من جهة ثانية؛ أي أنه كلما تعلق الأمر بالمنظومة الثقافية الإسلامية بالمحور الأخير، زاد التزامهم بها و"بدرجة كبيرة"، وبالتالي زاد التزامهم بالقيم الإسلامية. والعكس صحيح من جهة أخرى، بالنسبة لمدرسي مادة الفلسفة، حيث نجد أن هناك علاقة ارتباط موجبة بين القيم العالمية ومدرسي هذه المادة (العبارة 3)؛ أي أنه كلما تعلق الأمر بالمنظومة الثقافية الإنسانية الكونية بالمحور الأخير، زاد التزامهم بها، وزاد تشبثهم بقيمها. أما متوسطات القيم المتعلقة بمدرسي مادة التاريخ، فغالبيتها يميل إلى الوسط (العبارات 2 و 3 و 4)؛ وهذا يعني أن هناك علاقة ارتباط موجبة، لدى مدرسي مادة التاريخ، في النظر إلى المضامين القيمية العالمية والمضامين القيمية الإسلامية.

وتأتي هذه النتيجة مطابقة نسبيا كذلك، لما تم تداوله في الجانب النظري، والشق الأول من الجانب التطبيقي، وهو أن مدرسي مادة التربية الإسلامية يتشبثون بمركزية الدين، وبتحصين هوياتي ثقافي مفرط، في شقه الديني، كما يتشبث مدرسو الفلسفة بمركزية الإنسان، وبتحصين هوياتي ثقافي كوني مفرط؛ أما مدرسو التاريخ، فيأتي تشبثهم في الغالب بالوسط بين مركزية الدين ومركزية الإنسان. أما بخصوص تحليل نتائج الإحصاء الوصفي، ومعاملات الارتباط بين المتغيرات، وكذلك الدلالة الإحصائية، الخاصة بالمحور الثالث (قيم الحقوق المدنية والسياسية: الديمقراطية، المواطنة، الشورى، الأمة، الخلافة) في علاقتها بآراء مدرسي المواد الثلاث فهي كالآتي:

جدول رقم (47): معاملات الارتباط بين المتغيرات/العبارات الخاصة بالمحور الثالث (قيم الحقوق المدنية والسياسية: الديمقراطية، المواطنة، الشورى، الأمة، الخلافة) في علاقتها بأراء مدرسي مادة التربية الإسلامية

في إطار مفاهيم الأمة والخلافة والرعية	ثمرة فكرة العقد " الاجتماعي "	الكرامة في سياقها الديني، والكرامة في سياق نزعتها الإنسانية	الشورى والديمقراطية		
,284*	,081	,278	1	Pearson Correlation	الشورى والديمقراطية
,045	,575	,051		Sig. (2-tailed)	
50	50	50	50	N	
,196	,118	1	,278	Pearson Correlation	الكرامة في سياقها الديني، والكرامة في سياق نزعتها الإنسانية
,173	,414		,051	Sig. (2-tailed)	
50	50	50	50	N	
-,011	1	,118	,081	Pearson Correlation	ثمرة فكرة "العقد الاجتماعي"
,941		,414	,575	Sig. (2-tailed)	
50	50	50	50	N	
1	-,011	,196	,284*	Pearson Correlation	في إطار مفاهيم الأمة والخلافة والرعية
	,941	,173	,045	Sig. (2-tailed)	
50	50	50	50	N	

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

مادة التدريس = التربية الإسلامية

- توجد علاقة ارتباط موجبة، ودالة إحصائية، حيث مستوى الدلالة = (0,045) وهي قيمة أقل من (0.05) بين العبارة "1" والعبارة "4"، فيما يخص المحور الثالث، في نظر مدرسي مادة التربية الإسلامية؛ كما ليست هناك علاقة ارتباط بين جميع العبارات المتبقية، وهي تتعلق بعبارات تشمل

على مزج بين المجالين القيميين العالمي والإسلامي؛ أي، أن هناك علاقة ارتباط عكسية بين العبارات الأخيرة. وبالتالي، ارتباط عكسي بين مدرسي المادة الأخيرة، والمضامين القيمة العالمية.

أما بخصوص معاملات الارتباط بين المتغيرات/ العبارات الخاصة بال محور الثالث، في علاقتها بآراء مدرسي مادة الفلسفة، فيبينها الجدول الآتي:

جدول رقم (48): معاملات الارتباط بين المتغيرات/ العبارات الخاصة بال محور الثالث، في

علاقتها بآراء مدرسي مادة الفلسفة

في إطار مفاهيم الأمة والخلافة والرعية	" ثمرة فكرة العقد الاجتماعي "	الكرامة في سياقها الديني، والكرامة في سياق نزعتها الإنسانية	الشورى والديمقراطية		
الكرامة في سياقها الديني، والكرامة في سياق نزعتها الإنسانية	1	,361*	1	Pearson Correlation	الشورى والديمقراطية
	,010	,906	50	Sig. (2-tailed)	
	50	50	50	N	
"العقد الاجتماعي" ثمرة فكرة	1	-,023	,361*	Pearson Correlation	الكرامة في سياقها الديني، والكرامة في سياق نزعتها الإنسانية
	,873	,906	,010	Sig. (2-tailed)	
	50	50	50	N	
في إطار مفاهيم الأمة والخلافة والرعية	1	,128	,003	Pearson Correlation	الكرامة في سياقها الديني، والكرامة في سياق نزعتها الإنسانية
	,172	,377	,982	Sig. (2-tailed)	
	50	50	50	N	

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

مادة التدريس = الفلسفة

- توجد علاقة ارتباط موجبة، ودالة إحصائية عند مستوى (0,010) وهي قيمة أقل من (0,05) بين العبارة "1" والعبارة "2"، فيما يخص المحور الثالث، في نظر مدرسي مادة الفلسفة؛ كما أنه

ليس هناك علاقة ارتباط بين جميع العبارات المتبقية، وهي تتعلق بعبارات تشتمل على مزج بين المجالين القيميين العالمي والإسلامي؛ أي، أن هناك علاقة عكسية بين العبارات الأخيرة. وبالتالي، ارتباط عكسي بين مدرسي المادة الأخيرة، والمضامين القيمية الإسلامية.

أما بخصوص معاملات الارتباط بين المتغيرات /العبارات المتعلقة بالمحور الثالث، في علاقتها بآراء مدرسي مادة التاريخ، فيبينها الجدول الآتي:

جدول رقم (49): معاملات الارتباط بين المتغيرات /العبارات المتعلقة بالمحور الثالث، في

علاقتها بآراء مدرسي مادة التاريخ

في إطار مفاهيم الأمة والخلافة والرعية	ثمررة فكرة العقد " الاجتماعي "	الكرامة في سياقها الديني، والكرامة في سياق نزعتها الإنسانية	الشورى والديمقراطية		
الشورى والديمقراطية	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 50	,643** 50	,407** 50	,220 50
الكرامة في سياقها الديني، والكرامة في سياق نزعتها الإنسانية	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,643** 50	1 50	,522** 50	,183 50
العقد "ثمررة فكرة الاجتماعي"	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,407** 50	,522** 50	1 50	,310* 50
في إطار مفاهيم الأمة والخلافة والرعية	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,220 50	,183 50	,310* 50	1 50

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

مادة التدريس = التاريخ

- توجد علاقة ارتباط موجبة بين العبارة "1" والعبارة "3"، فيما يخص (قيم الحقوق المدنية والسياسية: الديمقراطية، المواطنة، الشورى، الأمة، الخلافة) في نظر مدرسي مادة التاريخ، حيث مستوى دلالة هذا الارتباط = (0.000) وهو ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)؛ كما توجد علاقة ارتباط موجبة كذلك، بين العبارة "2" والعبارة "3"، وبين العبارة "3" والعبارة "4"؛ وهي علاقات ارتباط موجبة، دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

وتأتي هذه النتيجة كذلك، والمتعلقة بالمحور الثالث - بخصوص معامل ارتباط بيرسون - مطابقة نسبياً لما تم تداوله في الجانب النظري، والشق الأول من الجانب التطبيقي، وهو أن مدرسي التربية الإسلامية في آرائهم حول عبارات المحور الأخير، يتشبثون بمركزية الدين، كما يتشبث مدرسو الفلسفة بمركزية الإنسان، أما مدرسو التاريخ، فيأتي تشبثهم بالوسط أقل من تشبثهم بالطرف الإيجابي الأقصى بخصوص آرائهم حول المضامين القيمية الإسلامية، وبالتالي بمركزية الدين. وعليه، فالنتيجة الجزئية هنا ليست مطابقة تماماً للفرضية الخامسة فيما يتعلق بمدرسي الأخيرة. ويمكن تفسير هذا التفاوت كذلك، بخصوص مدرسي التاريخ إلى تفاوت آرائهم حسب المؤهل العلمي لديهم.

- **الفرضية السادسة:** توجد علاقة ارتباط موجبة بين توجهات مدرسي المواد الثلاث لإمكان هذا التواجد البيني للقيم الإسلامية والعالمية والمحور الرابع (الحقوق الاجتماعية والاقتصادية: الحق في التضامن والتآزر، والحق في الزواج وتكوين أسرة). ويمكن تمحيص هذه الفرضية من خلال الجداول الآتية:

الجدول رقم (50): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحراف المعياري لعبارات المحور الرابع (الحقوق الاجتماعية والاقتصادية: الحق في التضامن والتآزر، والحق في الزواج وتكوين أسرة)

الترتيب	الانحراف	المتوسط	الحقوق الاجتماعية والاقتصادية (الحق في التضامن ، والحق في الزواج وتكوين أسرة)					العبارات	
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	لا دور لها	لا رأي لي		
3	1.21	3.06	5	16	13	9	7	ت إ	1. المرجعية الفلسفية في مجال حقوق الإنسان
1	1.17	4.36	34	8	4	0	4	فلسفة	
2	1.13	3.74	14	18	13	1	4	تاريخ	
1	0.45	4.80	41	8	1	0	0	ت إ	2. المرجعية الإسلامية في مجال حقوق الإنسان
3	0.99	4.44	34	8	6	0	2	فلسفة	
2	0.90	4.54	37	6	5	1	1	تاريخ	
1	1.11	3.94	18	19	8	2	3	ت إ	3. المرجعية المغربية في مجال حقوق الإنسان
2	1.20	3.78	18	12	15	1	4	فلسفة	
3	1.43	3.46	13	19	5	4	9	تاريخ	
3	1.63	2.32	9	6	4	4	27	ت إ	4. كل هذه المرجعيات؛
1	1.57	3.60	21	11	6	1	11	فلسفة	
2	1.74	2.74	11	13	2	0	24	تاريخ	
3	1.01	4.60	40	6	1	0	3	ت إ	5. كل من الرجل والمرأة شرط أن يتم ذلك في إطار التراضي وحرية الاختيار؛
1	0.30	4.90	45	5	0	0	0	فلسفة	
2	0.35	4.86	43	7	0	0	0	تاريخ	
3	0.67	1.86	0	2	2	33	13	ت إ	6. كل منهما ولو بطريقة شاذة في نظر المجتمع (الزواج المثلي)؛
1	0.83	2.10	2	0	8	31	9	فلسفة	
2	0.59	1.88	0	0	6	32	12	تاريخ	
3	1.04	2.26	2	5	8	44	11	ت إ	7. الحق باختيار الزوج لزوجته والزوجة لزوجها بدون اعتبارات دينية (كالإشهاد، وحضور الولي..)؛
2	1.25	3.18	8	14	13	9	6	فلسفة	
1	1.31	2.88	10	5	9	21	5	تاريخ	

يتضح من الجدول أعلاه ما يلي:

من خلال هذه المقارنات الإحصائية، يتبين لنا من جهة أولى، ارتفاع ملحوظ لمتوسطات القيم لدى مدرسي مادة التربية الإسلامية، من جهة ما يتعلق بالمنظومة القيمية الثقافية الإسلامية المتعلقة بالمحور الرابع، ويتعلق الأمر بالعبارة (6)، وكذلك فيما يتعلق بما يناقش هذه المنظومة الأخيرة (العبارتان: 10 و 11)؛ وتتعلق بمقتضيات الفكر الاجتماعي والحقوق الإسلامي في المنظومة الثقافية الإسلامية؛ مما يتضح منه وجود علاقة ارتباط موجبة بين القيم الإسلامية ومدرسي هذه المادة في المحور الأخير؛ أي أنه كلما تعلق الأمر بالمنظومة الثقافية الإسلامية بهذا الأخير، زاد التزامهم بها و"بدرجة كبيرة"، وبالتالي زاد التزامهم بالقيم الإسلامية، وكلما تعلق الأمر بما يناقضها، زاد نفورهم منها (حقوق المثلية الجنسية، مثلاً). والعكس صحيح كذلك، من جهة ثانية، بالنسبة لمدرسي مادة الفلسفة، حيث نجد أن هناك علاقة ارتباط موجبة بين القيم العالمية ومدرسي هذه المادة (العبارات: 1-3-5-8-9-10)، وبشكل متوسط في (العبارتين: 7 و 11)؛ أي أنه كلما تعلق الأمر بالمنظومة الثقافية الإنسانية الكونية بالمحور الأخير، زاد التزامهم بها، وبالتالي زاد التزامهم بقيمها. أما متوسطات القيم المتعلقة بمدرسي مادة التاريخ، فغالبها يميل إلى الوسط عندما يتعلق الأمر برأيهم بالضبط في إحدى المنظومتين الثقافيتين (الإسلامية أو العالمية)، ما عدا العبارة 11 التي سجلت بها أعلى حساب متوسط لصالح مدرسي التاريخ؛ أي أنه كلما تعلق الأمر بإبداء آرائهم حول مقتضى من مقتضيات المنظومتين القيميتين، كلما كان ميلهم إلى الوسط والتوازن بين هاتين الأخيرتين. أما بخصوص تحليل نتائج الإحصاء الوصفي، ومعاملات الارتباط بين المتغيرات، وكذلك الدلالة الإحصائية، الخاصة بالمحور الرابع (الحقوق الاجتماعية والاقتصادية: الحق في التضامن، والحق في الزواج وتكوين أسرة) في علاقتها بآراء مدرسي المواد الثلاث فيبينها الجدول الآتي:

جدول رقم (51): معاملات الارتباط بين المتغيرات/ العبارات الخاصة بالمحور الرابع المتعلقة بمجال القيم

الإسلامية ومجال القيم العالمية في علاقتها بآراء مدرسي مادة التربية الإسلامية

الحق باختيار الزوج لزوجته والزوجة لزوجها بدون اعتبارات دينية (كالإشهاد، وحضور الولي	كل منهما ولو بطريقة شاذة في نظر المجتمع (الزواج المثلي)؛	كل من الرجل والمرأة شرط أن يتم ذلك في إطار التراضي وحرية الاختيار	كل هذه المرجعيات	المرجعية المغربية في مجال حقوق الإنسان	المرجعية الإسلامية في مجال حقوق الإنسان	المرجعية الفلسفية في مجال حقوق الإنسان		
0,004	-,014	-,046	,267	-,057	-,237	1	Pearson Correlation	المرجعية الفلسفية في مجال حقوق الإنسان
,981	,920	,749	,061	,692	,097		Sig. (2-tailed)	
50	50	50	50	50	50	50	N	
-,190	,175	,134	-,354*	-,024	1	-,237	Pearson Correlation	المرجعية الإسلامية في مجال حقوق الإنسان
,186	,224	,353	,012	,867		,097	Sig. (2-tailed)	
50	50	50	50	50	50	50	N	
,119	,125	,015	,011	1	-,024	-,057	Pearson Correlation	المرجعية المغربية في مجال حقوق الإنسان
,412	,387	,920	,941		,867	,692	Sig. (2-tailed)	
50	50	50	50	50	50	50	N	
,129	,060	-,020	1	,011	-,354*	,267	Pearson Correlation	كل هذه المرجعيات
,370	,677	,892		,941	,012	,061	Sig. (2-tailed)	
50	50	50	50	50	50	50	N	
,158	,217	1	-,020	,015	,134	-,046	Pearson Correlation	كل من الرجل والمرأة شرط أن يتم ذلك في إطار التراضي وحرية الاختيار
,272	,130	,892		,920	,353	,749	Sig. (2-tailed)	
50	50	50	50	50	50	50	N	
,606**	1	,217	,060	,125	,175	-,014	Pearson Correlation	كل منهما ولو بطريقة شاذة في نظر المجتمع (الزواج المثلي)؛
,000	,130	,677	,387	,224	,920		Sig. (2-tailed)	
50	50	50	50	50	50	50	N	
1	,606**	,158	,129	,119	-,190	,004	Pearson Correlation	الحق باختيار الزوج لزوجته والزوجة لزوجها بدون اعتبارات دينية كالإشهاد، وحضور الولي
,000	,272	,370	,412	,186	,981		Sig. (2-tailed)	
50	50	50	50	50	50	50	N	

- توجد علاقة ارتباط موجبة بين العبارة "6" والعبارة "7"، فيما يخص نظر مدرسي مادة التربية الإسلامية لعبارات المحور الرابع، حيث مستوى دلالة هذا الارتباط = (0.000) وهو ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)؛ أي أن هناك علاقة عكسية بين آراء مدرسي المادة الأخيرة والمضامين القيمية العالمية للعبارتين (6 و7). بمعنى، أنه كلما اتجهت آراء مدرسي التربية الإسلامية نحو المضامين القيمية الإسلامية بشكل إيجابي، كلما

قل اهتمامهم بالقيم العالمية كما هو في العبارة "6". الشيء كذلك، يقال بالنسبة لمدرسي الفلسفة كما هو مبين في الجدول الآتي، الخاص بأرائهم؛ حيث لا توجد علاقة ارتباط بين كل من العبارتين "6" و"7" والعبارات المتعلقة بمقتضيات القيم الإسلامية (العبارات: "2" و"3"، و"5"):

جدول رقم (52): معاملات الارتباط بين المتغيرات/ العبارات المتعلقة بالمحور الرابع في علاقتها بآراء

مدرسي مادة الفلسفة

الحق باختيار الزوج لزوجته والزوجة لزوجها بدون اعتبارات كالإشهاد، دينية وحضور الولي	كل منهما ولو بطريقة شاذة في نظر المجتمع (الزواج المتلي)؛	كل من الرجل والمرأة شرط أن يتم ذلك في إطار التراضي وحرية الاختيار	كل هذه المرجعيات	المرجعية المغربية في مجال حقوق الإنسان	المرجعية الإسلامية في مجال حقوق الإنسان	المرجعية الفلسفية في مجال حقوق الإنسان		
,094	,170	-,184	-,086	,448**	,457**	1	Pearson Correlation	المرجعية الفلسفية في مجال حقوق الإنسان
,518	,238	,202	,553	,001	,001		Sig. (2-tailed)	
50	50	50	50	50	50	50	N	
-,114	-,152	-,054	-,146	,545**	1	,457**	Pearson Correlation	المرجعية الإسلامية في مجال حقوق الإنسان
,431	,292	,708	,312	,000		,001	Sig. (2-tailed)	
50	50	50	50	50	50	50	N	
,027	,002	-,174	,362**	1	,545**	,448**	Pearson Correlation	المرجعية المغربية في مجال حقوق الإنسان
,853	,989	,227	,010		,000	,001	Sig. (2-tailed)	
50	50	50	50	50	50	50	N	
,047	-,231	-,043	1	,362**	-,146	-,086	Pearson Correlation	كل هذه المرجعيات
,744	,106	,769		,010	,312	,553	Sig. (2-tailed)	
50	50	50	50	50	50	50	N	
-,220	-,040	1	-,043	-,174	-,054	-,184	Pearson Correlation	كل من الرجل والمرأة شرط أن يتم ذلك في إطار التراضي وحرية الاختيار
,125	,782	,769		,227	,708	,202	Sig. (2-tailed)	
50	50	50	50	50	50	50	N	
,350*	1	-,040	-,231	,002	-,152	,170	Pearson Correlation	كل منهما ولو بطريقة شاذة في نظر المجتمع (الزواج المتلي)؛
,013	,782	,106	,989	,292	,238		Sig. (2-tailed)	
50	50	50	50	50	50	50	N	
1	,350*	-,220	,047	,027	-,114	,094	Pearson Correlation	الحق باختيار الزوج لزوجته والزوجة لزوجها بدون اعتبارات كالإشهاد، دينية وحضور الولي
	,013	,125	,744	,853	,431	,518	Sig. (2-tailed)	
50	50	50	50	50	50	50	N	

أما بخصوص جدول معاملات الارتباط بين المتغيرات/ العبارات المتعلقة بالمحور الرابع في علاقتها بأراء مدرسي مادة التاريخ، فيمكن ملاحظة ما يلي:

- لا توجد علاقة ارتباط بين العبارة "6" والعبارة "7"، فيما يخص مجال الحقوق الاجتماعية والاقتصادية (الحق في التضامن، والحق في الزواج وتكوين أسرة) في نظر مدرسي مادة التاريخ، حيث مستوى دلالة هذا الارتباط هو (0.682) وهو ارتباط غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)؛ في المقابل توجد علاقة ارتباط موجبة، بين العبارة "6" والعبارتين "2" و"3"؛ وهي علاقات ارتباط تتوسط كل من علاقتي الارتباط الخاصة بمدرسي مادة التربية الإسلامية، وبمدرسي مادة الفلسفة. كما يبرزه هذا الجدول الآتي:

مدرسى مادة التاريخ

وتأتي هذه النتيجة كذلك، والمتعلقة بال محور الرابع- بخصوص معاملات الارتباط- مطابقة نسبيا لما تم تداوله في الجانب النظري، والشق الأول من الجانب التطبيقي، وهو أن مدرسي التربية الإسلامية في آرائهم حول عبارات المحور الأخير، يتشبثون بمركزية الدين (العبارة 2)، كما يتشبث مدرسو الفلسفة بمركزية الإنسان (العبارات: 1 و 5 و 6 و 7)، أما مدرسو التاريخ، فيأتي تشبثهم أحيانا بالوسط، بين آراء كل من مدرسي التربية الإسلامية، ومدرسي الفلسفة، إذا كان الأمر يتعلق بمركزية الإنسان، وأحيانا أخرى يتشبثون بمركزية الدين، إذا كان الأمر يتعلق بالمضامين القيمية الإسلامية، وبالتالي. وعليه، فالنتيجة الجزئية هنا ليست مطابقة تماما للفرضية السادسة. ويمكن تفسير هذا التفاوت كذلك، بخصوص مدرسي التاريخ إلى تفاوت آرائهم حسب الشهادة الجامعية لديهم.

2.2 تفسير معطيات نتائج الإحصاء الوصفي، وحساب المتوسطات، ومعاملات الارتباط بين المتغيرات

بخصوص تفسير هذه النتائج المتعلقة بكل من الفرضيات (الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة)، يمكن القول كما تبين من هذا التحليل الإحصائي، أنها مطابقة بشكل عام، لما تم تداوله في الجانب النظري، والشق الأول من الجانب التطبيقي، المتعلق بالتحليل الكيفي للوثائق الرسمية (الميثاق، والكتاب الأبيض، والتوجيهات التربوية) وهو أن:

- غالبية مدرسي مادة التربية الإسلامية يتشبثون بمركزية الدين، وبتحصين هوياتي ثقافي مفرط، في شقه الديني، عندما يتعلق الأمر برأيهم في المضامين القيمية الإسلامية المتضمنة في عبارات المحاور الأربعة، والذي يمكن تفسيره في كون التربية الإسلامية تنظر إلى المدرس بشكل خاص، على أنه "داعية لمنهج الله، وشرعية الإسلام، حامل لرسالة من أقدس الرسالات، وهي رسالة العلم، ومسؤولية التعليم، وهي أول مفاتيح العلم الحق للوصول إلى العقيدة السليمة، والإيمان القوي، وبها يتحقق الإقناع الفكري والتصديق العقلي"²⁶⁴، وأن القيم الإسلامية، ينظر إليها على أساس أنها: "

²⁶⁴ ينظر بهذا الصدد الأعمال التالية:

مجموعة من الأوامر والنواهي التي تجعل سلوك الإنسان متطابقا مع الشرع الحنيف، والتي تشمل عقيدة الإنسان وعباداته ومعاملاته مع بني جنسه، وعلاقته مع الكون الذي يعيش فيه، وتكون نابعة من القرآن الكريم والحديث الشريف²⁶⁵. وعليه، فالثقافة الإسلامية تنظر للقيم من زاوية مغايرة تماما، إذ تقرر أن القيم ترتبط بالعقيدة والشرعة، وأن لها منظومة محددة في الكتاب والسنة، وعلى ضوء هديهما يتم التعامل مع القيم الجديدة قبولاً أو تعديلاً أو رفضاً. كما أن العقيدة الإسلامية، هي التي تعطي منظومة القيم الإسلامية تميزها، ومنها تنبثق جميع القيم وتستمد شرعيتها وقوتها. أي، أن القيمة من منظور الثقافة الإسلامية، "ليست هي كل ما يتفق مع العقل ويقبله، لأن العقل في نظر الإسلام وسيلة لفهم القيم وليس حكماً عليها أو مصدراً لها"²⁶⁶. ويمثل هذا الاتجاه، فئة من مدرسي التربية الإسلامية، داخل نفس الفئة المستهدفة بالاستبيان، من مدرسي التربية الإسلامية، والتي لا تلتقي بتاتا مع مقتضيات المنظومة الثقافية العالمية، كما هو مبين في الجدول (34)، وذلك، فيما يتعلق بالعبارة رقم 3: "الشرعة الإسلامية"؛ أما الذين يرون "بدرجة كبيرة" عبارة "الفكر السياسي الليبرالي وفكر عصر الأنوار"، كمرجع تستمد منه المنظومة الحقوقية الإنسانية أسسها، فيمكن تفسيره على أنه يعكس اتجاهها "منفتحا وتنويريا" داخل هذه الفئة المستهدفة أيضا. وهو ما يتماشى مع التوجيهات التربوية المتعلقة بالأسس المرجعية للتربية الإسلامية المتمثلة في المرجعية الشرعية، إضافة إلى المرجعية النظرية التي تستند إلى الانفتاح على الأدبيات الحديثة في معالجة قضية تأصيل المفاهيم الشرعية²⁶⁷.

- المطرودي، خالد بن إبراهيم بن عبد الرحمن، (1423هـ)، *تقويم برنامج الإعداد التربوي لمعلمي التربية الإسلامية في كليات المعلمين بالملكة العربية السعودية*، رسالة علمية غير منشورة "دكتوراه"، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، ص 25.

- الصمدي، خالد، *القيم الإسلامية في المنظومة التربوية، دراسة للقيم الإسلامية وآليات تعزيزها*، مرجع مذكور، ص: 16-17.

²⁶⁵ عثمان، أحمد، (1402)، *القيم الحضارية في رسالة الإسلام*، (ط1، ص: 42)، الدار السعودية.

²⁶⁶ القيسي، مروان إبراهيم، (1416هـ)، *المنظومة القيمية الإسلامية*، مرجع مذكور، ص: 14-17.

²⁶⁷ التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي التأهيلي، مرجع سابق. ص: 8.

كما يمكن القول أن نتيجة هذه الدراسة الميدانية - المتعلقة بآراء مدرسي مادة التربية الإسلامية ومدى ارتباطها بالقيم الإسلامية من خلال المحاور الأربعة المذكورة - تتوافق كذلك مع دراسة مارك تيسلر²⁶⁸، من حيث التواجد المهيمن للتحصين الهوياتي المفرط في بعده الديني، في المناهج التربوية المغربية.

- غالبية مدرسي الفلسفة يتشبثون بـ "مركزية الإنسان"، وذلك راجع إلى كون منهاج الفلسفة قائم على التشبع بالقيم الإنسانية الكونية مثل: "التسامح والمساواة والنزاهة والسلم والمواطنة والكونية"²⁶⁹، كما أن مجمل السلوكات التي يكتسبها المتعلم من تدريس الفلسفة، في ارتقائها إلى مستوى التحكم الواعي والقصدي، موجه "بالقيم الإنسانية الكونية"²⁷⁰، وهذا إن دل على شيء، فعلى الاختيار الحاسم للمرجعية القيمية لمادة الفلسفة. ويكفي هذا الطرح، ما جاء بخصوص المبادئ التي يقوم عليها تعليم الفلسفة، في السلك التأهيلي من التعليم الثانوي كون تعليمها، بالإضافة إلى تنمية الوعي النقدي والتفكير الحر... ينمي كذلك: "حس المواطنة الإيجابية والفاعلة، والتشبع بالقيم الإنسانية الكونية" حيث تعليم الفلسفة هو "تكوين وتربية مشروع مواطن كوني متحرر ومستقل ومسئول، يرتقي بشخصيته وبتاريخه الخاص المحدودين في الزمن والمكان إلى مرتبة الكرامة الإنسانية"²⁷¹. وإذا كانت مبادئ تعليم الفلسفة تقوم على أساس مركزية الإنسان، فإن هذه المركزية ترجمت على مستوى شمولية المنهاج؛ حيث نجد التعامل مع الفكر الفلسفي الإسلامي، يندرج ضمن التراث الفلسفي الإنساني، والفكر الفلسفي العالمي. أي، أن "الفكر الإسلامي يحضر على قدم المساواة مع الفكر الفلسفي للحضارات الإنسانية الأخرى، لا يقل عنه، ولا يفوقه قيمة"²⁷². وبذلك عملت هذه المركزية على محاولة إدراج الفكر الفلسفي الإسلامي في دائرة النسبي، ومجال الثقافة والتاريخ، ونزعت عنه قدسيته

²⁶⁸ ²⁶⁸ Tessler, Mark; *DO ISLAMIC ORIENTATIONS INFLUENCE ATTITUDES TOWARD DEMOCRACY IN THE ARAB WORLD? EVIDENCE FROM EGYPT, JORDAN, MOROCCO, AND ALGERIA*, op. cit.

²⁶⁹ التوجيهات التربوية وبرامج تدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، 2007، ص:3.

²⁷⁰ التوجيهات التربوية وبرامج تدريس مادة الفلسفة، نفس المرجع والصفحة.

²⁷¹ التوجيهات التربوية وبرامج تدريس مادة الفلسفة، نفس المرجع، ص:4.

²⁷² التوجيهات التربوية وبرامج تدريس مادة الفلسفة، نفس المرجع، والصفحة.

وطابعه المتعالي. وهنا تطرح الأسئلة التالية: هل يمكن فهم حدود تعامل الفكر الفلسفي الإنساني مع الفكر الفلسفي الإسلامي، في إطار نسبية هذا الأخير، وبالتالي في إطار انتقائية ما تخرج جانبه الثابت والمطلق، والذي يعكس مركزية الدين؟ هل هذا يعني حدود إمكانية تعايش القيم الإسلامية والقيم العالمية من منظور تعليم الفلسفة؟

- غالبية مدرسي التاريخ، يأتي تشبثهم في الغالب، بالوسط (بين الدين والإنسان) كما خلصت إليه نتائج التحليل الإحصائي الكمي، لكن مع ميل إلى مركزية الإنسان، عندما يتعلق الأمر بعبارة ذات منزع ثقافي إنساني كوني، وإلى مركزية الدين، إذا كان الأمر يتعلق بعبارة تنتمي إلى المنظومة الثقافية الإسلامية، والتي يعتبر المساس بها مساساً بأصل الدين؛ ولعل ما يوضح ذلك، موقف مدرسي المواد الثلاث من العبارة التي تتضمن "حقوق المثلية الجنسية"؛ حيث نجد تواجداً لموقف مدرسي التاريخ جنباً إلى جنب مع موقف مدرسي التربية الإسلامية، عكس بعض آراء مدرسي الفلسفة الذين اعترفوا بها كحقوق إنسانية يجب احترامها؛ يمكن القول بالتالي، أن التاريخ - في السياق الاجتماعي - يستمد وظيفته المجتمعية من مساهمته، مع العلوم الاجتماعية الأخرى في تكوين إنسان يفهم مجتمعه (الوطني والدولي)، ويتموضع فيه، حتى يصبح فيه مشاركا وفاعلاً. بمعنى، أن التاريخ يساهم في التكوين الشخصي للإنسان بتلقيه ذاكرة جماعية تتسع من المجموعة المحلية إلى الأمة ثم إلى العالم، كما يمدّه 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 الرأي²⁷³.

هذا التكوين "الذكائي الاجتماعي" الذي يحاول درس التاريخ إكسابه للمتعلم، وتنمية شخصيته، بحيث يمكنه من خلال تمكنه من الكفايات المراد اكتسابها بواسطة مادة التاريخ أن يتموضع في الزمان والمكان، وأن يفتح على هويته الثقافية المحلية، وهويته الثقافية الكونية والعالمية معاً.

- بخصوص تفسير نتائج معاملات الارتباط الموجبة بين آراء مدرسي المواد الثلاث ومرجعية حقوق التضامن والتآزر، وفي كونها ذات دلالة إحصائية، كما تبين من الجداول الأخيرة (54-55-56)،

²⁷³ التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة لتدريس مادتي التاريخ الجغرافيا، ص: 3-4.

أن هذه الحقوق الأخيرة والتي تلتقي حولها كل المرجعيات المذكورة في المحور الرابع، تنتمي إلى الجيل الثالث لحقوق الإنسان، وهو جيل يتميز بتواجد الواجبات جنبا إلى جنب مع الحقوق الفردية والجماعية، وهي نتيجة تتوافق مع كل من دراسة راولز جونز (Rawls Jonhs)، ودراسة مورغان فوستر (Morgan-Foster)²⁷⁴.

²⁷⁴ - Rawls Johns., (1986), *Théorie de la justice*, T.F. Seuil p.327-328.

- Morgan-Foster Jason., *Third Generation Rights : What Islamic Law Can Teach the International Human Rights Movement*, op. cité.

خاتمة:

استمدت هذه الأطروحة أسسها النظرية من فكرة المساهمة في الإضاءة على بعض إشكالات رهن الشأن الإنساني، في إشكالية علاقة بعديه المحلي والعالمي، فيما يعرف بإشكال ثنائية الهوية الكونية والمحلية وعلاقتهمما بالثقافة، والعملة، والتربية، والقيم؛ وذلك في إطار سياق تفعيل فكرة دور التعددية والتنوع الثقافي، مع الحفاظ على الوحدة والتماسك الاجتماعي، ودور التربية أساسا في تفعيل هذا الإطار الأخير، انطلاقا مما جاء في جديد الإصلاح البيداغوجي المتضمن في الوثائق التربوية الرسمية، في محاولتها وضع المضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية جنبا إلى جنب في المنهج التربوي، من منطلق الاتجاه من الذات نحو الأفق الإنساني الكوني.

هذه الموازنة الضرورية في الربط بين الخصوصي والكوني أو المحلي والعالمي، كما تحاول المنظومة التعليمية المغربية تحقيق ذلك؛ بينت نتائج الدراسة أن تعامل الوثائق التربوية الرسمية مع قضية تعدد القيم، ذات الأنساق الثقافية المختلفة، يتم من منطلق هاجس التوفيق الذي يسكن فكرة الإصلاح في الحقل الثقافي العربي والإسلامي ككل دون مراعاة لوجود موانع تحول دون هذا التوفيق؛ وبالتالي، يعتبر الحفاظ على الهوية الثقافية المحلية مع احترام التعدد الثقافي- في سياقات إكراهات العملة وعالمية الحقوق الأساسية كقيم عالمية- الإشكالية الكبرى التي تتحدى المنظومة التعليمية المغربية على مستوى أجراً تصورها لهذه الأخيرة.

بينت نتائج الدراسة كذلك، أن حضور الصيغ غير الاندماجية في الوثائق التربوية الرسمية (موضوع الدراسة) لكل من المضامين القيمية الإسلامية والعلمية، راجع بالأساس- كما تم تناوله في الجانب النظري- إلى وجود بنية معرفية تنافرية بين القيم ذات الأنساق الثقافية المختلفة. بمعنى، حصول الاختلاف على مستوى القيم، هو باعتبار العلاقة الطردية التي بين الثقافة والقيم (ما يؤثر إيجابا في الثقافة يؤثر إيجابا في القيم والعكس صحيح)؛ وبالتالي، لا يمكن دراسة قيمة معينة لدى الفرد أو المجتمع بمعزل عن قيمه الأخرى، باعتبار ارتباطها -بدورها- بمجال سلوكه واهتمامه. كما أن علاقة القيم فيما بينها داخل نسقها القيمي الخاص بها، ليست كعلاقة منظومة قيمية مع أخرى

تختلف عنها ثقافيا؛ حيث علاقة التماس ممكنة في حدود التنوع، لا التضاد، كما بينته القضية الحقوقية في جيلها الثالث. بمعنى، يمكن القول أنه لا تعايش بين المنظومات القيمية المختلفة، في حضور اختلاف التضاد، الذي يعكس حضور مركزيات قيمة متضادة، أساسهما ومبعثهما هاجس هيمنة التحيز الثقافي لكل منهما في نظرتهما للقيم.

بقول آخر، لا يمكن الحديث عن إمكانية التأسيس لـ "كفايات بينثقافية" بين منظومتي القيم الإسلامية والعالمية، إلا في إطار مجال قيم الجيل الثالث لحقوق الإنسان (التنمية، البيئة..)، حيث تتداخل فيه الحقوق والواجبات، وهو ما يمثل حدود التنوع بين المنظومتين القيميتين والنموذجين المعرفيين الغربي والإسلامي.

إن غياب هذا الوعي بمشكلة نسقية القيم والمنظومة الثقافية ككل، كان له تأثير واضح على مستوى تدبير القيم في المنهاج الرسمي؛ تجلّى ذلك في تسجيل عدم التطابق فيما بين التوجيهات التربوية المعتمدة في القيم، فيما يخص المرتكزات الثابتة بالميثاق، والوثيقة الإطار بالكتاب الأبيض؛ حيث انعكس هذا الوضع سلبا على مستوى أجراً هذه التوجيهات، فيما يخص إمكانية تواجد القيم الإسلامية والعالمية جنباً إلى جنب. مما يعني أن استمرارية اختفاء وتواجد الاستقطاب القيمي بين "مركزية الدين" و"مركزية الإنسان" ظلت قائمة في سيورة تصريف المنهاج الرسمي ككل، على واضعي هذه التوجيهات المذكورة؛ وكما تم الوقوف عليه في البحث الميداني بخصوص آراء مدرسي مادتي الفلسفة والتربية الإسلامية حول قيم منظومة حقوق الإنسان. وهنا يمكن الخروج بالمحصلة التالية: أنه كلما تم الابتعاد عن "الأساس المشترك"، المتمثل في "التوافق القيمي" الذي جسده الميثاق، كلما تلاشى هذا التوافق تدريجياً، وبرز على السطح هاجس التشبث بالمركبتين المذكورتين. كما هو ظاهر فيما يتعلق بالمادتين وآراء مدرسيها معاً. أما مادة التاريخ في علاقتها بهذا التواجد القيمي، جنباً إلى جنب "فقائم نسبياً، باعتبار نمط تعاملها الإجرائي للتوجيهات المذكورة، والتي تستحضر بعد "الذكاء الاجتماعي" في عملية إكساب المتعلم(ة)، كلا من القيم الإسلامية والقيم العالمية. وبالتالي، هل يمكن القول إن "الذكاء الاجتماعي" و"الكفاية البيثقافية" يمثلان وجهين لعملة واحدة؟.

تجدر الإشارة كذلك، إلى أنه من خلال نتائج تحليلنا للوثائق الرسمية (الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الكتاب الأبيض، الوثيقة الإطار الخاصة بالمواد..)، يمكن القول إنه ليست هناك أجرة واضحة لكيفية تدبير هذا التعايش القيمي، والذي يمكن للمنظومة التعليمية أن تستعين به في تصريف مناهجها التعليمية، كل ما في الأمر هو استرجاع ما جاء في هذا الميثاق الوطني والكتاب الأبيض بخصوص تدبير جديد مدخل القيم. أي، أنه ليست هناك تفاصيل واضحة حول هذا المدخل القيمي سواء تعلق الأمر من جهة، بقضية المنظومة القيمية الإسلامية، والتي اختزلتها هذه الوثائق الأخيرة، في "قيم العقيدة الإسلامية" دون أن تستحضر باقي الأبعاد والمكونات الأخرى لها، نقصد: البعد التعبدي، والبعد الاجتماعي، والبعد الحضاري. تاركة بالتالي، مجموعة من التأويلات حولها، فيما يمكن اعتبار القيم الإسلامية العقدية، مثلاً، قيماً مركزية، تحكم وتوجه باقي الأبعاد القيمية الإسلامية الأخرى.. كما أنه من جهة ثانية، لم تذكر هذه الوثائق الرسمية الموجهة للمنظومة التعليمية، على الأقل كيف يمكن تدبير هذه القيم في إطار الشق الثاني من مدخلها الإصلاحي البيداغوجي، والمتعلق بمدخل الكفايات، خاصة وأنها تحدثت عن الكفايات الثقافية، ضمن الكفايات الخمس التي يجب مراعاتها أثناء تصريف البرامج والمناهج التربوية في الكتب المدرسية أساساً.

يمكن القول كذلك، أن نسبة توافر المضامين القيمية الإسلامية في جانبها العقدي والاجتماعي، على مستوى أبعادها التفصيلية، يمكن فهمها على أساس أنها تعكس وعياً لدى واضعي الوثائق الرسمية (موضوع الدراسة) برسالة الإسلام الحضارية والعالمية تصوراً وسلوكاً؛ وقيم محورية ومركزية، من منظور الدين، يراد منها أن تكون في الواجهة القيمية والثقافية اتجاه الآخر (قيم الثقافة العالمية ذات البعد الإنساني)، باعتبار اهتمام مقاصد الشريعة الإسلامية بالبعد الإنساني أيضاً؛ أي، أنها تمثل الوجه "العالمي" والمدخل الإنساني بالنسبة للقيم الإسلامية، والتي من خلالها يمكن أن تتلاءم مع القيم العالمية الأخرى، وأن تتواجد معها جنباً إلى جنب، دون إشكال، لكن في حدود اختلاف التنوع فحسب؛ وهو ما بينته نتائج الدراسة بشقيها النظري والتطبيقي معاً، في أن تلاؤم المنظومتين القيميتين لا يمكن أن يكون إلا من خلال مقتضيات الجيل الثالث لقيم حقوق الإنسان

(حقوق التآزر والتضامن)، باعتبارها ذات أبعاد إنسانية اجتماعية مشتركة، تلتقي تنوعيا حولها كل الأنظمة الثقافية رغم اختلاف مرجعيتها.

يمكن القول كذلك، أن التعامل مع مجال القيم في الكتاب الأبيض، والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس المواد الثلاث - كما أسفرت عنه نتائج البحث - لا يزال يدبر على مستوى بيداغوجية المحتوى، بينما المفروض - ابيستيمولوجيا - تجاوز هذه الأخيرة مع تواجد بيداغوجية الكفايات، كمقاربة جديدة في تدبير رهن العلاقة بالمعرفة (البرهنة على ما لدينا من كفاية، وليس من معرفة ودراية). وعليه، هناك مفارقة ما، تستدعي التأمل في موضوع هذا الوصل العلائقي بين مفهومي (الكفايات والقيم) أريد لهما أن يتساكنا معا بشكل متوازي، وأن يمثلا في الوقت ذاته، مدخلي الجديد البيداغوجي منذ ما يفوق عقد من الإصلاح التربوي المغربي، لكن بدون طرح مؤشرات توضيحية إجرائية، لإمكانية الجمع بين اشتغال هذين المدخلين البيداغوجيين في المنظومة التعليمية المغربية. وهو ارتباك جسده بوضوح نمط التعامل مع القيم الإسلامية والعالمية ضمن "الكفايات الثقافية"، الواردة في التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس المواد الثلاث.

بقول آخر، إنه عوض نعت محتوى من محتويات القيم لنظام ثقافي إسلامي أو لنظام ثقافي إنساني كوني، - ككفايات أساسية أو نوعية بالوثائق الرسمية (موضوع الدراسة)، بكونه يعكس تدبرا كفايا ما للقيم، حيث ضرورة التوفر على القصد الكفائي (التناظم) تماشيا وجديد العلاقة بالمعرفة - يتم الاكتفاء بنعت هذه المحتويات بالصفة "الكفائية" على أنها المقصودة من تدبير هذه المضامين القيمية؛ حيث ينشأ تمثل ما جراء ذلك في ذهن من يتعامل مع هذه الوثائق (بخصوص محتويات الكفايات الأساسية والنوعية بها)، على اعتبار أنها تحقق الكفاية المستهدفة من تدبير القيم، بينما تبقى هذه الأخيرة - حقيقة - خارج التغطية الكفائية المطلوب ترسيخها ضمن هذه المحتويات . أي أن التعامل مع القيم يتم وفق ما يتداول بصدد المعارف والمهارات فحسب، واعتبارها موارد للتعبئة، تقتضي هي الأخرى (أي: القيم) للتمكن منها كفايا/ "إدماجيا"، أن ترسى مورديا فقط، كباقي

موارد المواد الدراسية الأخرى؛ مما يعني انخراط القيم في لوبيات المواد، وفي منطق بيداغوجيا المحتوى، ومنطق كلاسيكي للعلاقة بالمعرفة.

تبقى إذن، المقاربة بالكفايات في بعدها السوسيوبنائي، حيث القيم تنخرط في هذا الأخير من خلال مدخل "الذكاء الاجتماعي" و"المقبولية الاجتماعية للتصرف البشر"، هي المدخل البيداغوجي الملائم في نظرنا- انطلاقا من نتائج هذا البحث- لإمكانية تحقيق الكفاية البيثقافية "التمكن كفايا من تدبير الوحدة والاختلاف بشكل ملائم"؛ وبالتالي، إمكانية تحقيق التعايش بين المنظومات الثقافية المختلفة في حدود مجال الاختلاف التنوعي طبعاً، لكن شرط استحضار كل مكونات هذه المقاربة وكذا أبعادها ورهاناتها في المنظومة التعليمية. وكذلك شرط توفير المحيط الاجتماعي القابل لاستيعاب التنوع الثقافي، وثنائية القيم.

وبالتالي، يمكن القول من هذا المنظور، إذا كانت التربية ضاربة الجذور في أزمة القيم، فإن أزمة القيم ضاربة الجذور هي الأخرى في أزمة الثقافة، حيث فشل المنظومة التعليمية المغربية على مستوى مدخل إصلاحها البيداغوجي، يمكن القول أنه راجع بالأساس إلى تعاملها مع الثقافة، على أساس نظر كفايي يفصل بين آليات الاشتغال وضوابطه. أي، أن الثقافة قابلة لأن ترسى موردياً، كباقي الموارد المعرفية، دون اعتبار لحدود بعديها التنوعي والتضادي. وعليه، وفي إطار أجرأة التصنيف الملائم لتعدد القيم ذات الأنساق الثقافية المختلفة، وكذا أجرأة القيم كفايياً، تكون الأطروحة قد أسهمت في محاولة أجرأة مطلب مبدأ الملاءمة الوارد في دستور 2011، (فصل 175).

وفي ضوء نتائج الدراسة يمكن الخروج بالتوصيات والمقترحات الآتية:

1 - العودة إلى إطار مرجعي أعلى من الميثاق الوطني في إصلاح منظومة القيم، أمر لا بد منه، ويتعلق الأمر بمرجعية دستور 2011، نظراً لرؤية مشروعه القيمي الواضح من جهة، خاصة فيما يتعلق بالمنظومة القيمية العالمية، ونظراً كذلك، لافتقار الميثاق الوطني للأساس القانوني من جهة ثانية، بحيث لم يصادق عليه البرلمان، وبذلك ظل وثيقة استشارية فحسب.

2 - ضرورة إعادة النظر في وضع كل من القيم الإسلامية والعالمية ذات البعد الإنساني الكوني، في الوثائق الرسمية، وذلك وفق منطق اشتغال نسقية القيم، والبحث بالتالي عن مقاربات بيداغوجية تعي عائق الاختلاف المرجعي الثقافي (التنوعي والتضادي)، بدل الاشتغال على بيداغوجيا المحتوى، التي تم تجاوزها ابيستمولوجيا في إطار تاريخ العلاقة بالمعرفة؛ وبدل العمل على قضية "الأسلمة" أو "التأصيل للقيم العالمية إسلاميا"، كما هو في منهاج تدريس مادة التربية الإسلامية بالمنظومة التعليمية المغربية، أو الاشتغال على مركزية القيم العالمية، في إطار تحصيل هوياتي كوني مفرط، من خلال "التأصيل الإنساني للقيم الإسلامية تاريخانيا" كما هو في منهاج تدريس مادة الفلسفة. فلا تعايش بين المنظومتين القيميتين، إلا في حدود اختلاف النوع، لا في حضور اختلاف التضاد، الذي يعكس حضور مركزيات قيمية متضادة، أساسهما ومبعثهما هيمنة التحيز الثقافي لكل من الثقافة الإسلامية والثقافة الغربية في نظرتهما للقيم.

3 - ضرورة إجراء دراسات تهم علاقة التحصيل الدراسي والتنافر الحاصل بين المنظومتين القيميتين العالمية والإسلامية، في أسلاك المنظومة التعليمية المغربية، المدرسية والجامعية. وهل هناك مثلا، علاقة ارتباط موجبة بين هذا التنافر الحاصل بين المنظومتين القيميتين و"السكيزوفرنيا الثقافية" التي يعيشها المتعلمون/ الطلبة داخل المدرسة/ الجامعة/ المجتمع، ممزقين بين مرجعتين ثقافيتين معياريتين متباينتين.

4 - ضرورة توسيع آفاق البحث في المقاربة بالكفايات، وأساسا حول "النظر الكفائي" - باعتباره يجمع بين آليات الاشتغال (التعبئة، التحويل، الإدماج، ..) والضوابط (المناسبة، المعنى، التناظم، الأخلاق) - في صياغة المحتويات المرتبطة بالاختيارات والتوجهات العامة في مجال القيم. تجاوزا للوضع "التنمقي" الذي يعرفه واقع القيم في الوثائق التربوية الرسمية (موضوع الدراسة).

5 - ضرورة البحث في إدراج مقتضيات الجيل الثالث لحقوق الإنسان، ضمن المناهج والبرامج الدراسية الخاصة بتدريس المواد الحاملة للقيم، بدل التركيز على مقتضيات الجيلين الأول والثاني لحقوق الإنسان. باعتبارها تعكس اختلاف التضاد بين المنظومتين القيميتين الإسلامية والعالمية.

6 - ضرورة اشتغال مادة التربية الإسلامية وفق منظومة قيمية خاصة بها؛ حيث تحول منهاجها من المقاربة المعرفية إلى المقاربة التربوية/القيمية، جعلها تستدعي القيم (علما أن التربية أصلا مشحونة بالقيم) دون استحضار حدود اشتغال نسقية القيم (نقصد حدود التنوع وحدود التضاد/التحيز الثقافي الناتج عن التحصين الهوياتي).

7 - ضرورة الاشتغال على تصنيف للقيم ذات الأنساق الثقافية المختلفة، وفق مجال للقيم ذات البعد الاختلافي التنوعي (قيم الجيل الثالث لحقوق الإنسان) ومجال للقيم ذات البعد الاختلافي التضادي (قيم الجيلين الأول والثاني لحقوق الإنسان)، وتضمينهما بالمناهج والبرامج الدراسية الخاصة بتدريس المواد الحاملة للقيم.

8 - ضرورة الاشتغال على الأبعاد الأربعة (المقترحة في الدراسة) للمنظومة القيمية الإسلامية، حيث يمنحها من جهة - كنسق قيمى - تحصينا هوياتيا محضا، من خلال بعديها العقدي والتعبدى؛ كما يمنحها من جهة ثانية، قدرة على الملاءمة مع المنظومة القيمية المختلفة عنها، عبر بعديها الاجتماعى والحضارى، تفعيلها لبعدها التنوعى.

9 - أجراء التواجد الجنبى للمضامين القيمية الإسلامية والعالمية ضمن المناهج التربوية، يمكن أن يتم عبر الصيغة المتعلقة بالكفاية البيثقافية، والمتمثلة فى العبارة المقترحة: "التمكن كفاثيا من تدبير الاختلاف (الهوية الثقافىة العالمىة) والحفاظ على الوحدة (الهوية الثقافىة المحلىة/ الهوية الإسلامىة..) بشكل مناسب"، باعتبارها صيغة تستحضر فى نفس الوقت، الوعى بمقتضىات نسق القيم من جهة، كما تعمل من جهة أخرى، على إمكانيّة التخفيف من التوثر القائم بين التحيزات الثقافىة الثاوىة وراء المواد الحاملة للقيم.

10 - ضرورة توسيع الدراسة لتشمل باقى التوجيهات التربوىة والبرامج الخاصّة المتعلّقة بتدريس مواد أخرى حاملة للقيم؛ ويشمل كذلك باقى المراحل الدراسىة بالمنظومة التعليمىة المغربىة المدرسىة والجامعىة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: الوثائق الرسمية

- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، (اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين)، الرباط، يناير 2000.
- الكتاب الأبيض (الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية) 2002، ج 1.
- الكتاب الأبيض، (المناهج التربوية لقطب الآداب والإنسانيات) 2002، ج 5.
- البرامج والتوجيهات التربوية لمادتي التاريخ والجغرافيا، للسنة الأولى من سلك البكالوريا، مديرية المناهج، أبريل، 2006.
- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة لتدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، نونبر 2007.
- التوجيهات التربوية وبرامج تدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، نونبر 2007.
- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة لتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، نونبر 2007.

ثانياً: المصادر والمراجع باللغة العربية

- ابن منظور، *لسان العرب*، (1389هـ 1970م)، (المجلد الثالث) بيروت، دار صادر.
- أبو العباس شهبان، أسامة. (2012): "منظومة القيم الإسلامية وأثرها في تأكيد التعايش في المجتمع المعاصر" مصر، الزقازيق، شبيبة.
- اسكندر، ابراهيم نجيب وآخرون، (1980)، *قيمنا الاجتماعية وأثرها في تكوين الشخصية*، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية.
- أوزي، أحمد، (2006)، *المعجم الموسوعي لعلوم التربية*، (الطبعة الأولى)، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة.
- بلقرين، عبد الإله، (1998)، *العولمة والهوية الثقافية (عولمة الثقافة أم ثقافة العولمة)*، بيروت، مجلة المستقبل العربي، العدد 103.
- بن العزيمة، علال، (2011)، *أطروحات الصراع والتثاقف في زمن العولمة، صراع الحضارات والثقافات والقيم*، (الطبعة الأولى)، (الجديدة- المغرب، منشورات عالم التربية.
- بن عبد الله حسن بن حسن الرزقي القرني، (1424-1425هـ)، *القيم التربوية المتضمنة في النصوص الشعرية المقررة في أدب المرحلة الثانوية*، (بحث ماجستير منشور)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- بن عبد العالي، عبد السلام، (1996)، *بين بين*، (الطبعة الأولى)، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر.
- بن نبي، مالك، (1986)، *مشكلة الثقافة*، ترجمة عبد الصبور شاهين، (ط 4)، دار الفكر.
- بوسمان، كريستيان، وآخرون، (2007)، *أي مستقبل للكفايات*، ترجمة وتوضيب عبد الكريم غريب، (الطبعة الأولى)، (الجديدة- المغرب، منشورات عالم التربية.
- بوشوشة، بوجعة، (2011)، *تحليلات أسئلة الهوية في السرد الروائي المغاربي*، فصلية إيران والعرب، العدد 27، السنة التاسعة.
- بوكوس، أحمد، (2012)، *"التربية على القيم" حوار أجرته معه مجلة عالم التربية*، العدد 21.
- بلقيح، محمد، (2007)، *العلوم الاجتماعية ومشكلة القيم، تأصيل الصلة*، (الطبعة الأولى)، الرباط، منشورات المعارف.

بورقية، رحمة، وآخرون، (2006)، *التقرير التركيبي للبحث الوطني حول القيم، 50 سنة من التنمية البشرية*، RDH50، الرباط.

بريك، صالح، (2010)، *الكره أو اللاتسامح مع الآخر منظور نفسي-اجتماعي*، دمشق، خطوات للنشر والتوزيع.
بيرزيا، سيزار، (2000)، *المواطنة الديمقراطية، تربية متواصلة مدى الحياة*، تقرير مجلس التعاون الثقافي الأوربي، ستراسبورغ.
تقرير المعرفة العربي العام 2010/2011 (إعداد الأجيال الناشئة لمجتمع المعرفة)، دبي، الإمارات العربية المتحدة.
التتر، مصطفى، (2001)، *آراء حول المحافظة على الهوية الثقافية العربية في ظل العولمة*، مجلة شؤون عربية، بيروت، العدد 105.

تومليسون، جون، (2008)، *العولمة والثقافة*، ترجمة د إيهاب عبد الرحيم محمد، (ع 354)، الكويت، سلسلة عالم المعرفة.
ثويني بن محمد الثنيان، (2013): *"حقوق الإنسان في السياسة التعليمية في كل من المملكة العربية السعودية والمملكة المغربية: تحليل وثائقي مقارن"*، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (2)، العدد (3).

جبران صالح علي، حرمل، (2015)، *"إشكالية العالمية والخصوصية في مجال حقوق الإنسان"*، (العدد 89)، مجلة الكلمة.
جبر سعيد، سعاد، (2008)، *القيم العالمية وأثرها في السلوك الإنساني*، (الطبعة الأولى)، إريد-الأردن، منشورات عالم الكتب الحديث.

الجابري، محمد عابد، (1998)، *العولمة والهوية الثقافية، عشر أطروحات (العرب والعولمة)*، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.

الجابري، محمد عابد، (1999)، *"العولمة وما جسد الهوية بين عالمين"*، مجلة فكر ونقد، الدار البيضاء، دار النشر المغربية، عدد 22.

الجابري، محمد عابد، (2000)، *"حالة الطبيعة والعدوان أساس حقوق الإنسان"*، مجلة فكر ونقد، الدار البيضاء، دار النشر المغربية، عدد 26.

الجابري، محمد عابد، (2001)، *العقل الأخلاقي العربي، دراسة تحليلية نقدية لنظم القيم في الثقافة العربية*، (الطبعة الثانية)، الدار البيضاء، دار النشر المغربية.

الجابري، محمد عابد، (2005)، *في نقد الحاجة إلى الإصلاح*، (ط 1)، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.
الجلاد، ماجد زكي، (2010)، *تعلم القيم وتعليمها*، (الطبعة الثالثة)، الأردن، دار المسيرة.

جونير، فيليب، (2005)، *نحو فهم عميق للكفايات (الكفايات والسوسيونائية)*، تعريب وتوضيب عبد الكريم غريب- عز الدين الخطابي، (الطبعة الأولى)، الجديدة- المغرب، منشورات عالم التربية.

حمداوي، جميل، (2008)، *منظومة القيم في مقررات التعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب*، عن موقع: <http://www.diwanalarab.com/spip.php?article14130>

خليفة عبد اللطيف، محمد، (1999)، *ارتقاء القيم. دراسة نفسية*، (العدد 160)، الكويت، عالم المعرفة.
خليل محمود، وعماد بشير وآخرون، (2011-1432)، *تقرير حالة حوار الثقافات في العالم، دراسة مسحية لصحف ودوريات انكليزية وفرنسية وألمانية وعربية*، (الطبعة الأولى)، بيروت، مؤسسة الفكر العربي.

الخطيبي، عبد الكبير، (2003)، *المغرب العربي ومجتمع الحداثة*، الرباط، منشورات عكاظ، ط2.
الخميسي، حمد، حسن، (1996)، *"نظرات في غرس القيم"* ضمن مجلة الفيصل، الرياض، عدد 232.

خياط محمد جميل بن علي، (1416هـ)، *المبادئ والقيم في التربية الإسلامية*، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.

ديان سليمان، بشير، (2009)، "تقارب الثقافات في مجال حقوق الإنسان"، ضمن كتاب/ *صراع الحضارات أم حوارها، إشكالية البديل؟* الدار البيضاء، سلسلة حوار الضفتين.

دوللو، لويس، (1993)، *الثقافة الفردية والثقافة الجماهيرية*، دمشق، ترجمة خير الدين عبد الصمد، وزارة الثقافة.

دياب، فوزية، (1966)، *القيم والعادات الاجتماعية*، القاهرة، دار الكتاب العربي.

من أجل العيش معاً متساوين، الأمين العام لمجلس أوروبا (1970)، الكتاب الأبيض حول حوار الثقافات "ديفيس، تيري"، موقع: <http://www.isesco.org.ma/arabe/publications/White%20Book/Menu.php>

الدواي، عبد الرزاق، (2013)، *في الثقافة والخطاب عن حرب الثقافات، حوار الهويات الوطنية في زمن العولمة*، (ط 1)، بيروت، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

الراجحي، عبد الرحيم، (2002)، *مشكلة التثاقف*، مجلة فكر ونقد، الدار البيضاء، دار النشر المغربية، ع45.

الراشدي، سعيد، (2008)، *النظام التربوي المغربي: دراسة تحليلية للقيم الموجهة للسياسة التربوية بالمغرب ما بين 1956-1999*، (الطبعة الأولى)، الرباط، دار القلم للطباعة والنشر.

روبول، أوليفي، (1994)، *فلسفة التربية*، ترجمة عبد الكريم معروف، منشورات سلسلة علوم التربية، الدار البيضاء، مطبعة دار توبقال.

الزلباني، محمد، (1973)، *القيم الاجتماعية مدخلا للدراسات الأنثروبولوجية والاجتماعية*، القاهرة، مطبعة الاستقلال الكبرى.

زيدان، عبد الكريم، (1994)، *الوجيز في أصول الفقه*، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

سيبلا، محمد، (2010)، *الأسس الفكرية لثقافة حقوق الإنسان*، (ط 1)، الدار البيضاء/ بيروت، المركز الثقافي العربي.

السويدي، وضحة، (1989)، *تنمية القيم الخاصة بمادة التربية الإسلامية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية بدولة قطر*، (ط 1)، الدوحة، دار الثقافة، الدوحة.

السائح، السيد سعيد، (1995)، *الوضع الراهن لمناهج حقوق الإنسان وحرياته الأساسية للمرحلة الثانوية في المغرب*. مجلة التربية الجديدة، عدد خاص (58).

شبار، سعيد، (2014)، *الثقافة والعولمة وقضايا إصلاح الفكر والتجديد في العلوم الإسلامية*، (ط 1)، سلسلة أبحاث ودراسات فكرية 2، مركز دراسات المعرفة والحضارة.

الشحات، أحمد حسن، (د ت)، *الصراع القيمي لدى الشباب ومواجهته من منظور التربية الإسلامية*، القاهرة، دار الفكر العربي.

الشماس، عيسى، (2012)، *الثقافة والتربية في مواجهة العولمة*، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سلسلة الدراسات (14).

الصباح، سعاد محمد، (1992)، *حقوق الإنسان في العالم المعاصر*، (ط 2)، دار سعاد الصباح للنشر والتوزيع.

صالح النجار، نبيل جمعة، (2009)، *الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية مع تطبيقات برمجيات SPSS*، (ط 2)، الأردن، دار النشر والتوزيع حامد، الأردن.

- صن، أمارتيا، (2008)، *الهوية والعنف*، ترجمة سحر توفيق، (عدد 352)، الكويت، سلسلة عالم المعرفة.
- الصمدي، خالد، (1429-2008)، *القيم الإسلامية في المنظومة التربوية، دراسة للقيم الإسلامية وآليات تعزيزها*، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-إيسيسكو.
- عبد الحميد، أحمد علي، (2010)، *التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية*، (ط. 1)، بيروت، مكتبة حسن العصرية للطباعة والنشر والتوزيع.
- علوان، محمد يوسف، (2005)، *القانون الدولي لحقوق الإنسان (آفاق وتحديات)*، عالم الفكر، الكويت، العدد 4، المجلد 31 العلواني، طه جابر، (2004)، *أبعاد غائبة عن فكر وممارسات الحركات الإسلامية المعاصرة*، القاهرة، دار السلام.
- عفيفي، محمد الهادي، (1397)، *في أصول التربية*، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- عثمان، أحمد، (1402)، *القيم الحضارية في رسالة الإسلام*، الدار السعودية، ط1.
- علي المقوسي، ياسين وأحمد الخوالدة، ناصر. (2012). "مفاهيمات حقوق الإنسان في الإسلام المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن (دراسة تحليلية)"، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد العاشر، العدد 13.
- غريب، عبد الكريم، (2006)، *المنهل التربوي*، (الجزء الثاني، الطبعة 1)، مطبعة النجاح، الجديدة الدار البيضاء.
- غيث، محمد عاطف، (1963)، *علم الاجتماع، القاهرة*، دار المعارف.
- فاتق، محمد، (2005)، *حقوق الإنسان بين الخصوصية والعالمية*، ضمن المؤلف الجماعي: حقوق الإنسان: الرؤى العالمية والإسلامية والعربية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.
- فتحي، عثمان محمد، (1984)، *من أصول الفكر السياسي الإسلامي، دراسة لحقوق الإنسان ولوضع رئاسة الدولة (الإمامة) في ضوء شريعة الإسلام وتراثه التاريخي والفقهية*، مؤسسة الرسالة.
- الفيروز آبادي، (د.ت) *القاموس المحيط*، المدرسة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
- القاسمي، علي، (2011)، *حقوق الإنسان بين الشريعة الإسلامية والإعلان العالمي*، سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، منشورات رمسيس.
- منصور ناصر قشلان، عبد الكريم. (2010): "دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الإسلامية لدى طلابهم في محافظات غزة"، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية، غزة.
- القيسي، مروان إبراهيم، (1416هـ)، *المنظومة القيمية الإسلامية*، المكتب الإسلامي.
- الكتاني، محمد، (2011)، *منظومة القيم المرجعية في الإسلام*، (ط. 2)، منشورات مركز الدراسات والأبحاث في القيم، الرابطة المحمدية للعلماء.
- كريمي، علي، (2000)، *الأجيال الثلاثة لحقوق الإنسان، قراءة في بعض عناصرها القانونية*، مجلة فكر ونقد، الدار البيضاء، دار النشر المغربية، عدد 30.
- كمال، عبد اللطيف، (2003)، *حقوق الإنسان في العالم العربي*، أسئلة الحداثة والتاريخ، مجلة عالم الفكر، (مجلد 31، عدد 4)، الكويت.
- الكوسوفي، موسى. (1999). *الأحاديث النبوية الواردة في حقوق الإنسان في الحرية والعدل*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

المحجوبي، علي بن حسين، (2003)، *حقوق الإنسان بين النظرية والواقع*، مجلة عالم الفكر، الكويت، العدد 4، المجلد 31.

المطرودي، خالد بن إبراهيم بن عبد الرحمن، (1423هـ) *تقويم برنامج الإعداد التربوي لمعلمي التربية الإسلامية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية*، رسالة علمية غير منشورة "دكتوراه"، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.

المعوش، سالم، (2003)، *مخاطر الهيمنة الثقافية، ثقافة القوة أم قوة الثقافة*، الطبعة الأولى، بيروت، مؤسسة الرحاب الحديثة.

منشورات الأمم المتحدة، آيار/ مايو (2003)، "مبادئ تدريس حقوق الإنسان، أنشطة عملية للمدارس الابتدائية والثانوية"، جنيف.

المصلي، جميلة، (2011، 03، 30) "ملاءمة القوانين الوطنية مع المواثيق الدولية والحق في التحفظ"، جريدة التجديد.

منصور، مصطفى يوسف، (2007)، *تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها*، كلية أصول الدين (الجامعة الإسلامية).

الانتصار، عبد المجيد، (2000)، *التربية على حقوق الإنسان*، مجلة فكر ونقد، العدد 30، الدار البيضاء، دار النشر المغربية.

اليونسكو، يونيو/حزيران 14-15، (2007)، "التفكير في السلام والعمل على بنائه من خلال التصميم الإبداعي للكتب المدرسية".

ليفين، ليا، (2009)، *حقوق الإنسان، أسئلة وأجوبة*، ترجمة علاء شلي، ونزهة جسوس إدريسي، الرباط، إصدارات اليونسكو.

ثالثا: المصادر والمراجع الأجنبية

- Ann, Elizabeth Mayer., (2007), *Islam and Human Rights: Tradition and Politics*,. Muslim World Journal of Human Rights, Vol.4, <http://www.bepress.com/mwjhr/vol4/iss1/art4>.
- Basco, Louis., (2014), *Construire son identité culturelle*, Paris, L'Harmattan.
- Bergery, Line., (2011), *Le management par les valeurs*, Paris, L'AVOISIER.
- Boudon, R. Bourricaud, F., (1983), *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF.
- Boudon R., et al., (1999), *Dictionnaire de la sociologie*, Paris, édition Larousse.
- Boudreau, Raoul., (2000), «*Le rapport à La Langue comme marqueur et producteur d'identités en Littérature acadienne*», in, *Produire la culture produire L'identité ?* Les Presses de L'Université Laval.
- Breton-Kueny, L., (2004), «*Le Développement Durable : une stratégie avec des valeurs universelles*», douzième université d'été, www.lux-ias.lu/pdf/Breton_Kueny.pdf, Luxembourg, 26-27.
- Charlot, Bernard., (1977), *La mystification pédagogique*, Paris, Payot.
- CONSEIL DE L'EUROPE., (2000), *Les droits de l'homme*, (Dossier Pédagogique), Edition du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Courbot, Cecilia., (2000), «*DE L'ACCULTURATION AUX PROCESSUS D'ACCULTURATION, DE L'ANTROPOLOGIE à L'HISTOIRE. Petite histoire d'un terme connoté*», dans, Hypothèse 1999, Travaux de L'école Doctorale d'HISTOIRE, Université de Paris-1 Panthéon-Sorbonne.

- D'Agostino, Serge, et autre., (2008), **DICTONNAIRE DE Sciences Economiques et Sociales**, Bréal, Rosny.
- Develay M., Meirieu Ph., (1992), **Émile, reviens, Ils sont devenus fous...** ESF éditeur, Paris.
- D'Hainaut, L., **Des fins aux objectifs de l'éducation, Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation**, Quatrième édition, Paris Bruxelles, Fernand Nathan et édition Labour, 1985, 2000.
- Dubois, G. Céron J-P., (2000), « **A la recherche d'une éthique du tourisme** », Cahiers Espaces, N° 67.
- Frankovits, André., (2006), **L'approche fondée sur les droits de l'homme et le système des Nations Unies**, France, UNESCO. (unesdoc.unesco.org/images/0014/001469/146999f.pdf)
- Foreaux, Francis., (2010), **Dictionnaire de culture générale**, Pearson Education France, Paris.
- Gévart, Pierre., (2007), **Dictionnaire de culture générale**, Paris, L'Etudiant.
- Harouchi, abdrrahim., (2000), **La Pédagogie des Compétences**, Casablanca, Editions Le Fennec.
- Hottoit, Gilbert., (2005), **La science entre valeurs modernes et postmodernité : conférence au Collège de France**, Paris, Vrin.
- Higgot, Richard., (1998), **Globalization and Regionalization**, New Trends in World Politics .
- HUGMAN, RICHARD., 2013, **CULTURE, VALUES AND ETHICS IN SOCIAL WORK**, Routledge, New York.
- Isambert-Jamati, V., (1970), **Crise de la société, crise de l'enseignement**, PUF, Paris.
- Kasek, Karel., 1974, **Pour une troisième génération des droits de l'homme**, R.C.A.D.I.
- Macpherson, (C.B.), (1971), **la théorie politique de l'individualisme possessif de Hobbes à Locke**, trad. Fuchs, Paris, Gallimant.
- Meunier, Olivier., (2007), **APPROCHES INTERCULTURELLES EN ÉDUCATION Étude comparative internationale**, INRP.
- Morin, Edgar., (1999), « **Affronter l'incertitude** », in, revue sciences humaines, hors-série n°24.
- Morin, Edgar., (2004), **La méthode 6. Ethique**, coll. Points, Paris, Le Seuil.
- Morgan-Foster, Jason., (2005), **Third Generation Rights : What Islamic Law Can Teach the International Human Rights Movement**, Yale Human Rights and Development, L J, Vol 8.
- MUGUEL ANGEL, AYUSO GUIXOT., (2008), « **éducation à la mixité culturelle dans une société planétaire** » ,in, Figures et valeurs du dialogue des civilisations et des cultures , Sous la direction de Abdelhak Azzouzi, L'HARMATTAN .
- Pallard, Henri et Tzitzis, Stamatios., (2005), **LA MONDIALISATION ET LA QUESTION DES DROITS FONDAMENTAUX**, Collection Diké, Les Presses de L'Université Laval.
- Plaisance, et Vernaud, G., (1999), **Les sciences de l'éducation**, Paris, La Découverte.
- Pagoni-Andréani, Maria., (1999), **Le Développement Socio-Moral, Des Théories à l'éducation civique**, Presse Universitaires du Septentrion.
- Peter, Elisa., (2008), **Les droits de l'homme et le système des Nations Unies : Des clés pour agir**, Nations Unies, Genève , CNUCED/SLNG. (www.un-ngls.org/IMG/pdf/Des_cles_pour_agir.pdf)

- Perrenoud, Philippe., (2002), **Quels savoirs, quelles compétences mettre au service de la solidarité ?**, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève.
- Rawls John., 1986, **Théorie de la justice**, Paris , T.F. Seuil.
- Raynal, Françoise et Rieunier, Alain., (1997), **Pédagogie: dictionnaire des concepts clés , apprentissages, formation et psychologie cognitive**, Paris, ESF éditeur.
- Rey, Alain.,(2005), **Dictionnaire culturel**, Paris, Le Robert.
- REZSOHAZY, Rudolf., (2006), **Sociologie des valeurs**, Armand Colin .
- Rials, Stéphane., (1985), « **Généalogie des droits de l'Homme** », in, Droits, revue française de théorie juridique, N°2 octobre, Paris, PUF .
- Saint-Pierre, Marjorelle, et Brunet, Luc., (2004), **DE LA DECENTRALISATION AU PARTENARIAT Administration en milieu scolaire**, Presse de L'Université du Québec, collection Education-Recherche,12 .
- Schleifer, Michael et Victoria, Talwar., (2008), **Science et religion en éducation, comment répondre aux questions des enfants**, Presse de L'Université du Québec, Montréal.
- Schwartz S.H., Bilsky W., (1993), «**Vers une théorie de l'universalité du contenu et la structure des valeurs : extension et reproduction interculturelles**», Recherche et Applications en Marketing, 8-4.
- Schwartz, Shalom H., (2006), « **Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications.** », *Revue française de sociologie* /4 (Vol. 47) .
- Souali, Mohamed., (2010), **Les Politiques d'éducation, Fondements et gestion**, Publications Revue des Sciences de l'éducation, N° 21.
- Svandra, Philippe., (2005), **Comment développer la démarche éthique en unité de soins**, Edition Estem, DE BOECK DIFFUSION.
- Tessler, Mark., (2003), **DO ISLAMIC ORIENTATIONS INFLUENCE ATTITUDES TOWARD DEMOCRACY IN THE ARAB WORLD? EVIDENCE FROM EGYPT, JORDAN, MOROCCO, AND ALGERIA,** International Journal of Comparative Sociology 2", in,
<http://www.worldvaluessurvey.org/WVSPublicationsPapers.jsp?PUB=31>
- Vasquez, Ana.,(1989), «**Discussion autour du concept d'identité culturelle**», in ,*Socialisations et Cultures : actes du premier colloque de l'ARIC Toulouse*, Presses Universitaires du Mirail. .
- Vargos Urik, Diego., (1984), **La troisième génération des droits de l'homme**, R.C.A.D.I.
- Zay, Danielle., (2012), **L'éducation inclusive : une réponse à l'échec scolaire ?**, Paris, L'Harmattan.

رابعاً: مواقع إلكترونية

<https://books.google.fr/books?isbn..>

<http://www.valeurs.universelles.free.fr/test.html>

<http://www.bepress.com/mwjhr/vol4/iss1/art4>

<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0014/001469/146999f.pdf>
www.unesco.org/new/ar/education/about-us/who-we-are/history/milestones/
<http://www.worldvaluessurvey.org/WVSPublicationsPapers.jsp?PUB=31>
http://www.un-ngls.org/IMG/pdf/Des_cles_pour_agir.pdf
<http://pulpit.alwatanvoice.com/content/print/116642.html><http://www.diwanalarab.com/spip.php?article14130>
<http://www.almaaref.org/books/.../aladab.../lesson14.htm>
<http://www.addustour.com>
<http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/تثاقف/>
<http://www.dictionnaire-culturel.trouver.fr/>
<http://www.csefrs.ma/articleAr.aspx?id=42>
www.un.org/ar/documents/udhr/
<http://www.cmere.ma/?paged=2>
<http://www.alriyadh.com/918470>
<http://www.alyaum.com/article/1119087>

ملاحق الدراسة

ملحق رقم (1)

شبكة تحليل المضامين القيمية الإسلامية والقيمية العالمية من حيث صيغها الاندماجية وغير الاندماجية حسب الكفايات الأساسية والتنوعية

مضامين القيم الإسلامية والقيم العالمية		الصيغ	
صيغ اندماجية للمضامين	صيغ غير اندماجية للمضامين	الكفايات	
		الاستراتيجية	الكفايات الأساسية/ النوعية
		التواصلية	
		المنهجية	
		الثقافية	
		التكنولوجية	
		مجموع تكرارات	
		نسب مئوية	

ملحق رقم (2): مضامين الإعلانات العالمية والعربية/ الإسلامية لحقوق الإنسان

الإعلان العالمي لحقوق الإنسان	الإعلان الإسلامي لحقوق الإنسان
-------------------------------	--------------------------------

المادة الأولى : أ - البشر جميعاً أسرة واحدة جمعت بينهم العبودية لله والبنوة لآدم، وجميع الناس متساوون في أصل الكرامة الإنسانية وفي أصل التكليف والمسؤولية، دون تمييز بينهم بسبب العرق أو اللون أو اللغة أو الجنس أو المعتقد الديني أو الانتماء السياسي أو الوضع الاجتماعي أو غير ذلك من الاعتبارات، وإن العقيدة الصحيحة هي الضمان لنمو هذه الكرامة على طريق تكامل الإنسان. ب - إن الخلق كلهم عيال الله، وإن أحبهم إليه أنفعهم لعياله، وإنه لا فضل لأحدٍ منهم على الآخر إلا بالتقوى والعمل الصالح. المادة الثانية : أ - الحياة هبة الله وهي مكفولة لكل إنسان، وعلى الأفراد والمجتمعات والدول حماية هذا الحق من كل اعتداء عليه، ولا يجوز إزهاق روح دون مقتضى شرعي. ب - يحرم اللجوء إلى وسائل تقضي بفناء النوع البشري. ج - المحافظة على استمرار الحياة البشرية إلى ما شاء الله واجب شرعي. د - يجب أن تصان حرمة جنازة الإنسان وأن لا تنتهك، كما يحرم تشريحه إلا بمجوز شرعي، وعلى الدول ضمان ذلك. المادة الثالثة : أ - في حالة استعمال القوة أو المنازعات المسلحة لا يجوز قتل من لا مشاركة لهم في القتال كالشيخ والمرأة والطفل، وللجريح والمريض الحق في أن يداوى وللاسير أن يطعم ويؤوى ويكسى، ويحرم التمثيل بالقتلى ويجوز تبادل الأسرى واجتماع الأسر التي فرقته ظروف	مادة 1 : يولد جميع الناس أحراراً متساوين في الكرامة والحقوق، وقد وهبوا عقلاً وضميراً، وعليهم أن يعامل بعضهم بعضاً بروح الإخاء. مادة 2 : لكل إنسان حق التمتع بكافة الحقوق والحريات الواردة في هذا الإعلان، دون أي تمييز، كالتمييز بسبب العنصر أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الرأي السياسي أو أي رأي آخر. أو الأصل الوطني أو الاجتماعي أو الثروة أو الميلاد أو أي وضع آخر، دون أية تفرقة بين الرجال والنساء. وفضلاً عما تقدم فلن يكون هناك أي تمييز أساسه الوضع السياسي أو القانوني أو الدولي للبلد أو البقعة التي ينتمي إليها الفرد سواء أكان هذا البلد أو تلك البقعة مستقلاً، أو تحت الوصاية، أو غير متمتع بالحكم الذاتي، أو كانت سيادته خاضعة لأي قيد من القيود. مادة 3 : لكل فرد الحق في الحياة والحرية وسلامة شخصه. مادة 4 : لا يجوز استرقاق أو استعباد أي شخص، ويحظر الاسترقاق وتجارة الرقيق بكافة أوضاعها. مادة 5 : لا يعرض أي إنسان للتعذيب ولا للعقوبات أو المعاملات القاسية أو الوحشية أو الحاطة بالكرامة. مادة 6 : لكل إنسان أينما وجد الحق في أن يعترف بشخصيته القانونية. مادة 7 :
--	--

القتال. ب - لا يجوز قطع الشجر أو إتلاف الزرع والضرع أو تخريب المباني والمنشآت المدنية للعدو بقصف أو نسف أو غير ذلك. المادة الرابعة : لكل إنسان حرمة والحفاظ على سمعته في حياته وبعد موته، وعلى الدولة والمجتمع حماية جثمانه ومدفنه. المادة الخامسة : أ - الأسرة هي الأساس في بناء المجتمع، والزواج أساس تكوينها، وللرجال والنساء الحق في الزواج ولا تحول دون تمتعهم بهذا الحق قيود منشؤها العرق أو اللون أو الجنسية. ب - على المجتمع والدولة إزالة العوائق أمام الزواج وتيسير سبله وحماية الأسرة ورعايتها. المادة السادسة: أ - المرأة مساوية للرجل في الكرامة الإنسانية، ولها من الحقوق مثل ما عليها من الواجبات، ولها شخصيتها المدنية وذمتها المالية المستقلة وحق الاحتفاظ باسمها ونسبها. ب - على الرجل عبء الإنفاق على الأسرة ومسؤولية رعايتها. المادة السابعة: أ - لكل طفل منذ ولادته حق الأبوين والمجتمع والدولة في الحضانه والتربية والرعاية المادية والعلمية والأدبية، كما تجب حماية الجنين والأم وإعطاؤهما عناية خاصة. ب - للأباء ومن بحكمهم، الحق في اختيار نوع التربية التي يريدون لأولادهم، مع وجوب مراعاة مصلحتهم ومستقبلهم في ضوء القيم الأخلاقية والأحكام الشرعية. ج - للأبوين على الأبناء حقوقهما وللأقارب حق على	كل الناس سواسية أمام القانون ولهم الحق في التمتع بحماية متكافئة منه دون أية تفرقة، كما أن لهم جميعاً الحق في حماية متساوية ضد أي تمييز يخل بهذا الإعلان وضد أي تحريض على تمييز كهذا. مادة 8 : لكل شخص الحق في أن يلجأ إلى المحاكم الوطنية لإنصافه من أعمال فيها اعتداء على الحقوق الإنسانية التي يمنحها إياه القانون. مادة 9 : لا يجوز القبض على أي إنسان أو حجزه أو نفيه تعسفياً. مادة 10: لكل إنسان الحق، على قدم المساواة التامة مع الآخرين، في أن تُنظر قضيته أمام محكمة مستقلة نزيهة نظراً عادلاً علنياً للفصل في حقوقه والتزاماته وأية تهمة جنائية توجه إليه. مادة 11 : 1 . كل شخص متهم بجريمة يعتبر بريئاً إلى أن تثبت إدانته قانوناً بمحاكمة علنية تؤمن له فيها الضمانات الضرورية للدفاع عنه. 2 . لا يُدان أي شخص من جراء أداء عمل أو الامتناع عن أداء عمل إلا إذا كان ذلك يعتبر جرمًا وفقاً للقانون الوطني أو الدولي وقت ارتكابه، كذلك لا يقع عليه عقوبة أشد من تلك التي كان يجوز توقيعها وقت ارتكابه الجريمة. مادة 12 : لا يُعرض أحد لتدخل تعسفي في حياته الخاصة أو أسرته أو مسكنه أو مراسلاته أو لحملات على شرفه وسمعته، ولكل شخص الحق في حماية القانون من
---	---

ذويهم وفقاً لأحكام الشريعة. المادة الثامنة : لكل إنسان التمتع بأهليّة الشرعيّة من حيث الإلزام والالتزام، وإذا فُقدت أهليّته أو انتقصت قام وليّه مقامه. المادة التاسعة: أ - طلب العلم فريضة والتعليم واجب على المجتمع والدولة، وعليها تأمين سبله ووسائله وضمان تنوّعه بما يحقق مصلحة المجتمع، ويتيح للإنسان معرفة دين الإسلام وحقائق الكون وتسخيرها لخير البشرية. المادة العاشرة: لما كان على الإنسان أن يتبع الإسلام دين الفطرة فإنّه لا تجوز ممارسة أي لونٍ من الإكراه عليه كما لا يجوز استغلال فقره أو ضعفه أو جهله لتغيير دينه إلى دين آخر أو إلى الإلحاد. المادة الحادية عشرة: أ - يولد الانسان حرّاً وليس لأحدٍ أن يستعبده أو يذلّه أو يقهره أو يستغلّه ولا عبوديّة لغير الله تعالى. ب - الاستعمار بشئٍ أنواعه باعتباره من أسوأ أنواع الاستعباد محرّم تحريماً مؤكّداً، وللشعوب التي تعانيه الحقّ الكامل للتحرّر منه وفي تقرير المصير، وعلى جميع الدول والشعوب واجب النصرة لها في كفاحها لتصفية كلّ أشكال الاستعمار أو الاحتلال، ولجميع الشعوب الحقّ في الاحتفاظ بشخصيّتها المستقلّة والسيطرة على ثرواتها ومواردها الطبيعيّة. المادة الثانية عشرة: لكل إنسان الحقّ في إطار الشريعة بحريّة التنقّل، واختيار محلّ إقامته داخل بلاده أو خارجها، وله إذا اضطرّ حقّ اللجوء إلى بلد آخر، وعلى البلد الذي لجأ إليه أن	مثل هذا التدخل أو تلك الحملات. مادة 13: 1. لكل فرد حرية التنقل واختيار محل إقامته داخل حدود كل دولة. 2. يحق لكل فرد أن يغادر أية بلاد بما في ذلك بلده كما يحق له العودة إليه. مادة 14 : 1. لكل فرد الحق في أن يلجأ إلى بلاد أخرى أو يحاول الالتجاء إليها هرباً من الاضطهاد. 2. لا ينتفع بهذا الحق من قُدّم للمحاكمة في جرائم غير سياسية أو لأعمال تناقض أغراض الأمم المتحدة ومبادئها. مادة 15 : 1. لكل فرد حق التمتع بجنسية ما. 2. لا يجوز حرمان شخص من جنسيته تعسفاً، أو إنكار حقه في تغييرها. مادة 16 : 1. للرجل والمرأة متى بلغا سن الزواج حق التزوج وتأسيس أسرة دون قيد بسبب الجنس أو الدين، ولهما حقوق متساوية عند الزواج وأثناء قيامه وعند انحلاله. 2. لا يبرم عقد الزواج إلا برضا الطرفين الراغبين في الزواج رضاً كاملاً لا إكراه فيه. مادة 17: 1. لكل شخص حق التملك بمفرده أو بالاشتراك مع غيره. 2. لا يجوز تجريد أحد من ملكه تعسفاً.
--	--

يجبره حتى يبلغه مأمنه ما لم يكن سبب اللجوء اقتراف جريمة في نظر الشرع. المادة الثالثة عشرة: العمل حق تكلفه الدولة لكلّ قادرٍ عليه، وللإنسان حرية اختيار العمل اللائق به، ممّا تتحقّق به مصلحة المجتمع، وللعامل حقّه في الأمن والسلامة وفي الضمانات الاجتماعية الأخرى كافّة، ولا يجوز تكليفه بما لا يطيقه، أو إكراهه، أو استغلاله، أو الإضرار به، وله - دون تمييز بين الذكر والأنثى - أن يتقاضى أجراً عادلاً مقابل عمله دون تأخير، وله الإجازات والعلاوات والترقيات التي يستحقّها، وهو مطالب بالإخلاص والإتقان، وإذا اختلف العمّال وأصحاب العمل فعلى الدولة أن تتدخّل لفضّ النزاع ورفع الظلم وإقرار الحقّ والإلزام بالعدل دون تحيّز. المادة الرابعة عشرة: للإنسان الحقّ في الكسب المشروع، دون احتكار أو غش أو إضرار بالنفس أو بالغير، والربا ممنوع مؤكّداً. المادة الخامسة عشرة: أ - لكلّ إنسان الحقّ في التملّك بالطرق الشرعيّة، والتمتّع بحقوق الملكية بما لا يضرّ به أو بغيره من الأفراد أو المجتمع، ولا يجوز نزع الملكية إلّا لضرورات المنفعة العامّة ومقابل تعويض فوري وعادل. ب - تحرم مصادرة الأموال وحجزها إلّا بمقتضى شرعي. المادة السادسة عشرة: لكلّ إنسان الحقّ في الانتفاع بثمرات إنتاجه العلمي أو الأدبي أو الفني أو التقني، وله الحقّ في حماية مصالحه الأدبيّة والماليّة الناشئة عنه، وعلى أن يكون هذا الإنتاج غير منافعٍ لأحكام الشريعة. المادة السابعة عشرة:	مادة 18 : لكل شخص الحق في حرية التفكير، والضمير، والدين، ويشمل هذا الحق حرية تغيير ديانته أو عقيدته، وحرية الإعراب عنهما بالتعليم والممارسة وإقامة الشعائر، ومراعاتها، سواء أكان ذلك سرّاً أم مع الجماعة. مادة 19 : لكل شخص الحق في حرية الرأي والتعبير، ويشمل هذا الحق حرية اعتناق الآراء دون أي تدخل، واستقاء الأنباء والأفكار وتلقيها وإذاعتها بأية وسيلة كانت دون تقيّد بالحدود الجغرافية. مادة 20 : 1 . لكل شخص الحق في حرية الاشتراك في الجمعيات والجماعات السلمية. 2 . لا يجوز إرغام أحد على الانضمام إلى جمعية ما. مادة 21 : 1 . لكل فرد الحق في الاشتراك في إدارة الشؤون العامة لبلاده إما مباشرة وإما بواسطة ممثلين يختارون اختياراً حراً. 2 . لكل شخص نفس الحق الذي لغيره في تقلد الوظائف العامة في البلاد. 3 . إن إرادة الشعب هي مصدر سلطة الحكومة. ويُعبّر عن هذه الإرادة بانتخابات نزيهة دورية تجري على أساس الاقتراع السري وعلى قدم المساواة بين الجميع أو حسب أي إجراء مماثل يضمن حرية التصويت. مادة 22 : لكل شخص بصفته عضواً في المجتمع الحق في الضمانة الاجتماعية وفي أن تحقّق بوساطة المجهود
--	--

أ - لكلّ إنسان الحقّ أن يعيش في بيئة نظيفة من المفسد والأوبئة الأخلاقية تمكّنه من بناء ذاته معنوياً، وعلى المجتمع والدولة أن يوفّرا له هذا الحق. ب - لكلّ إنسان على مجتمعه ودولته حقّ الرعاية الصحية والاجتماعية بتهيئة جميع المرافق العامة التي يحتاج إليها في حدود الإمكانيات المتاحة. ج - تكفل الدولة لكلّ إنسان حقّه في عيش كريم يحقق له تمام كفايته وكفاية من يعوله، ويشمل ذلك المأكل والملبس والسكن والتعليم والعلاج وسائر الحاجات الأساسية. المادة الثامنة عشرة. أ - لكلّ إنسان الحقّ في أن يعيش آمناً على نفسه ودينه وأهله وعرضه وماله. ب - للإنسان الحقّ في الاستقلال بشؤون حياته الخاصة في مسكنه وأسرته وماله واتّصالاته، ولا يجوز التجسس أو الرقابة عليه أو الإساءة إلى سمعته، وتجب حمايته من كلّ تدخّل تعسّفي. ج - للمسكن حرمة في كلّ حال ولا يجوز دخوله بغير إذن أهله أو بصورة غير مشروعة، ولا يجوز هدمه أو مصادرته أو تشريد أهله منه. المادة التاسعة عشرة : أ - النّاس سواسية أمام الشرع يستوي في ذلك الحاكم والمحكوم. ب - حقّ اللجوء إلى القضاء مكفول للجميع. ج - المسؤولية في أساسها شخصية. د - لا جريمة ولا عقوبة إلّا بموجب أحكام الشريعة. هـ - المتّهم بريء حتّى تثبت إدانته بمحاكمة عادلة تأمّن له فيها كلّ الضمانات الكفيلة بالدفاع عنه. المادة العشرون:	القومي والتعاون الدولي، وبما يتفق ونظم كل دولة ومواردها: الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والتربوية التي لا غنى عنها لكرامته ولتنمو الحر لشخصيته. مادة 23 : 1. لكل شخص الحق في العمل، وله حرية اختياره بشروط عادلة مرضية كما أن له حق الحماية من البطالة. 2. لكل فرد دون أي تمييز الحق في أجرٍ متساوٍ للعمل. 3. لكل فرد يقوم بعمل الحق في أجر عادل مرض يكفل له ولأسرته عيشة لائقة بكرامة الإنسان، تضاف إليه عند اللزوم وسائل أخرى للحماية الاجتماعية. 4. لكل شخص الحق في أن ينشئ وينضم إلى نقابات حماية لمصلحته. مادة 24 : لكل شخص الحق في الراحة، وفي أوقات الفراغ، لا سيما في تحديد معقول لساعات العمل وفي عطلات دورية بأجر. مادة 25 : 1. لكل شخص الحق في مستوى من المعيشة كاف للمحافظة على الصحة والرفاهية له ولأسرته، ويتضمن ذلك التغذية والملبس والسكن والعناية الطبية وكذلك الخدمات الاجتماعية اللازمة، وله الحق في تأمين معيشته في حالات البطالة والمرض والعجز والتمل والشيوخ وغير ذلك من فقدان وسائل العيش نتيجة لظروف خارجة عن إرادته. 2. للأمومة والطفولة الحق في مساعدة ورعاية
---	---

خاصتين، وينعم كل الأطفال بنفس الحماية الاجتماعية سواء أكانت ولادتهم ناتجة عن رباط شرعي أم بطريقة غير شرعية.

مادة 26 :

1. لكل شخص الحق في التعليم، ويجب أن يكون التعليم في مراحله الأولى والأساسية على الأقل مجانيًا، وأن يكون التعليم الأولي إلزاميًا، وينبغي أن يعمم التعليم الفني والمهني، وأن ييسر القبول للتعليم العالي على قدم المساواة التامة للجميع وعلى أساس الكفاءة.

2. يجب أن تهدف التربية إلى إنماء شخصية الإنسان إنماء كاملاً، وإلى تعزيز احترام الإنسان والحريات الأساسية، وتنمية التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات العنصرية أو الدينية، وإلى زيادة مجهود الأمم المتحدة لحفظ السلام.

3. للآباء الحق الأول في اختيار نوع تربية أولادهم.

مادة 27 :

1. لكل فرد الحق في أن يشترك اشتراكاً حراً في حياة المجتمع الثقافي وفي الاستمتاع بالفنون، وبالمساهمة في التقدم العلمي والاستفادة من نتائجه.

2. لكل فرد الحق في حماية المصالح الأدبية والمادية المترتبة على إنتاجه العلمي أو الأدبي أو الفني.

مادة 28 : لكل فرد الحق في التمتع بنظام اجتماعي دولي تتحقق بمقتضاه الحقوق والحريات المنصوص عليها في هذا الإعلان تحقّقاً تاماً.

مادة 29 :

1. على كل فرد واجبات نحو المجتمع الذي يتاح فيه وحده لشخصيته أن تنمو نمواً حراً كاملاً.

لا يجوز القبض على إنسان أو تقييد حريته أو نفيه أو عقابه بغير موجب شرعي، ولا يجوز تعريضه للتعذيب البدني أو النفسي أو لأي نوع من المعاملات المذلة أو القاسية أو المنافية للكرامة الإنسانية، كما لا يجوز إخضاع

أي فرد للتجارب الطبية أو العلمية إلا برضاه، وبشرط عدم تعرّض صحته وحياته للخطر، كما لا يجوز سنّ القوانين الاستثنائية التي تحوّل ذلك للسلطات التنفيذية.

المادة الحادية والعشرون :

أخذ الإنسان رهينة محرّم بأي شكل من الأشكال ولأي هدف من الأهداف

المادة الثانية والعشرون :

أ - لكل إنسان الحق في التعبير بحرية عن رأيه بشكل لا يتعارض مع المبادئ الشرعية.

ب - لكل إنسان الحق في الدعوة إلى الخير والنهي عن المنكر وفقاً لضوابط الشريعة الإسلامية.

ج - الإعلام ضرورة حيوية للمجتمع، ويحرم استغلاله وسوء استعماله والتعرّض للمقدمات وكرامة الأنبياء فيه، وممارسة كل ما من شأنه الإخلال بالقيم أو إصابة المجتمع بالتفكك أو الانحلال أو الضرر أو زعزعة الاعتقاد.

د - لا تجوز إثارة الكراهية القومية والمذهبية وكل ما يؤدي إلى التحريض على التمييز العنصري بأشكاله كافة.

المادة الثالثة والعشرون :

أ - الولاية أمانة يحرم الاستبداد فيها وسوء استغلالها تحريماً مؤكداً ضماناً للحقوق الأساسية للإنسان.

ب - لكل إنسان حق الاشتراك في إدارة الشؤون العامة لبلاده بصورة مباشرة أو غير مباشرة، كما أنّ له الحق

في تقلّد الوظائف العامّة وفقاً لأحكام الشريعة. المادة الرابعة والعشرون: كلّ الحقوق والحريّات المقرّرة في هذا الإعلان مقيّدة بأحكام الشريعة الإسلاميّة. المادة الخامسة والعشرون: الشريعة الإسلاميّة هي المرجع الوحيد لتفسير أو توضيح أي مادة من مواد الإعلان.	2 . يخضع الفرد في ممارسة حقوقه وحريّاته لتلك القيود التي يقرّها القانون فقط، لضمان الاعتراف بحقوق الغير وحريّاته واحترامها، ولتحقيق المقتضيات العادلة للنظام العام، والمصلحة العامة، والأخلاق في مجتمع ديمقراطي. 3 . لا يصح بأي حال من الأحوال أن تمارس هذه الحقوق ممارسة تتناقض مع أغراض الأمم المتحدة ومبادئها. مادة 30 : ليس في هذا الإعلان نص يجوز تأويله على أنه يحوّل لدولة أو جماعة أو فرد أي حق في القيام بنشاط أو تأدية عمل يهدف إلى هدم الحقوق والحريّات الواردة فيه.
---	---

استمارة بحث

في إطار القيام ببحث لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، تحت عنوان: "القيم المحلية والقيم العالمية في التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس الفلسفة والتربية الإسلامية والتاريخ". ونظرا لكوننا نعرف مدى اهتمامكم بهذا الموضوع شخصيا، وكمدرس(ة) لمادة حاملة لهذه القيم، لذا نرجو منكم مشكورين مسبقا مساعدتنا في انجاز هذا البحث العلمي وذلك بملء هذه المعلومات الآتية، كما نخبركم أن هذه المعلومات لن توظف إلا في إطار بحث لنيل الشهادة المذكورة.

معطيات شخصية:

الرجاء الإجابة على الأسئلة التالية، وذلك بوضع علامة (X) أمام كل سؤال يعبر عن وضعيتك:

❖ الأكاديمية الجهوية:.....

❖ المديرية الإقليمية: 1- بني ملال ☐ 2- الفقيه بن صالح ☐ 3- خريبكة ☐

❖ مادة التدريس: 1- التربية الإسلامية ☐ 2- الفلسفة ☐ 3- التاريخ ☐

❖ الشهادة المحصل عليها:

1- الإجازة أو ما يعادلها ☐ 2- شهادة عليا أخرى ☐

المحور 1: المرجعية الأكثر تأثيرا في حقوق الإنسان والمجال الأوسع لممارستها

المرجعية لقيم حقوق الإنسان، والمصدر الأكثر تأثيراً فيها هو:		تأثير قوي	تأثير متوسط	تأثير ضعيف	لا رأي لي	لا تؤثر البتة
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	لا دور له	لا رأي لي
1	القانون الدولي؛					
2	القانون المغربي؛					
3	الشريعة الإسلامية ؛					
4	الأعراف؛					
5	الفكر السياسي الليبرالي وفكر عصر الأنوار؛					
6	الفكر السياسي اليوناني؛					
7	الفكر السياسي الشرعي الإسلامي؛					
8	من كل هذه الأفكار؛					

المحور 2: الحقوق الفردية الأساسية: الحق في المعتقد، الحق في المساواة، الحق في الحياة

1	في رأيك هل حقوق الإنسان تتميز بكونها:	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	لا اعتبار لها	لا رأي لي
1.1	حقوقاً يستحقها كل إنسان باعتباره إنساناً؛					
1.2	حقوقاً يضمن نموها العقل والضمير؛					
1.3	حقوقاً مطلقة، لا تقبل التعديل ولا التغيير؛					
1.4	حقوقاً متساوية في قيمتها، لا تقبل التجزئ والانتقاء(كالمساواة بين الذكر والأنثى)؛					
1.5	حقوقاً تهتم بتنظيم العلاقات بين الإنسان والسلطة والناس فيما بينهم في إطار					

					الدولة؛	
					ثمرة الحداثة السياسية والفكر الفلسفي القائم على مركزية الفرد، وليس مركزية الدين؛	1.6
					في رأيك هل ممارسة حق حرية المعتقد يكفل للإنسان ما يأتي:	2
					ممارسة إبداء الرأي في المقدس وغير المقدس؛	2.1
					تغيير دينه والارتداد عنه؛	2.2
					حرية المقدس تستوجب بصفة عامة العلمانية؛	2.3
					حرية المقدس لا يعني ما أشرت إليه	2.4
					في رأيك هل ممارسة الحق في المساواة يكفل للمرأة ما يأتي:	3
					عدم التعنيف من قبل الزوج، باعتبار تساويهما في الكرامة الإنسانية؛	3.1
					بألا يتعرض الرجل والمرأة معا من قبل بعضهما البعض لمعاملة مهينة ومذلة؛	3.2
					التمتع بنصيب عادل يرضيها في الإرث؛	3.3
					أن تتولى تدبير الحكم، وتترأس على الناس؛	3.4
					في رأيك هل عقوبة الإعدام يجب إلغاؤها باعتبار ما يأتي:	4
					قد يموت أبرياء لسوء تطبيق العدالة؛	4.1
					قد يكون مطية لتصفية من يعارض مصالح فئات معينة (مثلا: تعسفات قانون الطوارئ...)؛	4.2

4.3	لا يجب إلغاؤها مادام تطبيقها يقلص من جريمة القتل، لأن المعلوم يكون عبءاً لغيره؛				
4.4	لا يجب إلغاؤها لأنه قتل بقتل، ونفس بنفس؛				

المحور 3: مجال قيم الحقوق المدنية والسياسية: الديمقراطية، المواطنة، الشورى، الأمة، الخلافة.

1	في رأيك هل الحقوق المدنية تتميز بكونها:	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	لا دور لها	لا رأي لي
1.1	حقوقاً أساسية؛					
1.2	حقوقاً طبيعية للإنسان المواطن؛					
1.3	حقوقاً تمنحها الدولة؛					
2	في رأيك هل للمفاهيم التالية نفس الدلالة القيمة السياسية:					
2.1	الشورى والديمقراطية؛					
2.2	الكرامة في سياقها الديني، والكرامة في سياق نزعتها الإنسانية؛					
3	في رأيك هل الدولة الديمقراطية العصرية، ممارسة الحكم فيها يكون:					
3.1	في إطار فكرة "العقد الاجتماعي"					
3.2	في إطار مفاهيم الأمة والخلافة والرعية؛					

المحور 4: مجال قيم الحقوق الاجتماعية والاقتصادية: الحق في التضامن والتآزر، الحق في الزواج وتكوين أسرة

1	الحقوق الاجتماعية والاقتصادية	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	لا دور لها	لا رأي لي
---	-------------------------------	-------------	--------------	--------------	------------	-----------

الثقافية هي:	كبيرة	متوسطة	منخفضة	لي
1.1 حقوق يحصل عليها الفرد من الدولة؛				
1.2 حقوق طبيعية؛				
1.3 حقوق أساسية للإنسان لمجرد كونه إنساناً؛				
1.4 حقوق مثل: الحياة الآمنة (سلامة الجسد)، الحرية (على أنواعها)، الملكية، المساواة، إجراء قضائي منصف، التنمية.				
2 هل حقوق التضامن والتآزر في رأيك ترجع إلى:				
2.1 المرجعية الفلسفية في مجال حقوق الإنسان؛				
2.2 المرجعية الإسلامية في مجال حقوق الإنسان؛				
2.3 المرجعية المغربية في مجال حقوق الإنسان؛				
2.4 كل هذه المرجعيات؛				
3 هل ممارسة الحق في الزواج يتمتع به:				
3.1 كل من الرجل والمرأة شرط أن يتم ذلك في إطار التراضي وحرية الاختيار؛				
3.2 كل منهما ولو بطريقة شاذة في نظر المجتمع (الزواج المثلي)؛				
3.3 الحق باختيار الزوج لزوجته والزوجة لزوجها بدون اعتبارات دينية (كالإشهاد، وحضور الولي..)؛				

ملحق رقم: (4)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

الإسم	مكان العمل	التخصص
د سعيد الراشدي	كلية علوم التربية/ الرباط	علوم التربية
د محمد قفصي	كلية علوم التربية/ الرباط	علوم التربية
د عبد العزيز فعرس	كلية علوم التربية/ الرباط	علوم التربية
د سعيد شبار	كلية الآداب والعلوم الإنسانية/ بني ملال	الفكر والعقيدة
د عبد الرحمان العضراوي	كلية الآداب والعلوم الإنسانية/ بني ملال	مقاصد الشريعة
د قاسمي عبد العزيز	كلية الآداب والعلوم الإنسانية/ بني ملال	الفكر والعقيدة
د مرزوق عماد	كلية الآداب والعلوم الإنسانية/ بني ملال	القواعد الفقهية
د محمد الناصري	كلية الآداب والعلوم الإنسانية/ بني ملال	الفكر والعقيدة

ملحق رقم: (5)

- معاملات الارتباط بين المتغيرات / العبارات المتعلقة بالمحور الثاني (الحقوق الفردية الأساسية: الحق

في المعتقد، والحق في المساواة، والحق في الحياة) في علاقتها بآراء مدرسي مادة التربية الإسلامية

Correlations ^a																
لا يجب إلغاؤها قد يكون مطية تطبيقها لتصفية يقلص من يعارض فئات يموت أبرياء س تطبيق على العدالة	لا يجب إلغاؤها القتل، لأن الممدو تعسفات) قانون الطوارئ؛(مثلا	أن تتولى تدبير الحكم، وتتراأ س تطبيق على العدالة	التمتع بنصيب عادل يرضيه ا في الإرث ؛ ومذلة	بعضهم باعتبار تساويه ما في الكرامة الإنسانية ومذلة	معا من قبل الزوج، تساويه ما في الكرامة الإنسانية ومذلة	حرية المقدس تستوج ب بصفة دينه المقدس والارتدا ة	ة إبداء الرأي في المقدس الفرد، وليس المركزي ة الدين	ثمررة الحداثة السياسية والفكر ممارس الفلسفي القائم على مركزي ة	حقوقا مطلقة ، لا تقبل التعديل ولا التغيير	حقوقا بضمن نموها العقل والضمير						
0,245	-0,085	0,435**	0,296*	0,021	0,298*	0,189	0,097	0,167	0,178	0,189	0,268	0,075	1,329*	0,020	0,556	0,002
0,086	0,556	0,002	0,037	0,882	0,036	0,190	0,505	0,248	0,215	0,190	0,060	0,604	0,020	0,556	0,002	
50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	
-0,005	-0,213	0,010	-0,143	-0,066	0,083	0,195	-0,003	0,294*	0,208	0,323*	0,315*	0,029	1	0,137	0,945	
0,973	0,137	0,945	0,322	0,647	0,565	0,174	0,984	0,038	0,148	0,022	0,026	0,844	0,020	0,973	0,137	
50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	
0,105	0,174	-0,132	-0,003	0,141	0,142	0,230	0,100	0,177	0,157	0,269	-0,119	1	0,029	0,174	0,132	
0,468	0,227	0,359	0,981	0,329	0,327	0,489	0,489	0,218	0,276	0,059	0,412	0,844	0,604	0,468	0,359	
50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	
0,121	-0,148	0,201	0,149	-0,255	0,018	0,061	-0,017	0,072	-0,105	0,004	1	0,315*	0,268	0,121	-0,148	
0,402	0,304	0,161	0,301	0,074	0,903	0,674	0,904	0,617	0,469	0,980	0,412	0,026	0,060	0,402	0,304	
50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	
0,353*	0,353*	0,206	0,077	0,265	0,040	-0,082	0,210	0,231	0,406**	1	0,004	0,269	0,323*	0,353*	0,353*	
0,012	0,012	0,151	0,594	0,063	0,782	0,573	0,144	0,107	0,003	0,980	0,059	0,022	0,190	0,012	0,012	

	tailed)															
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
تغيير دينه والارتداد عنه	Pearson	,178	,208	,157	-,105	,406*	1	,123	,149	,186	,010	,270	-,095	,153	,125	,119
	Correlation					*										
	Sig. (2-tailed)	,215	,148	,276	,469	,003		,396	,302	,196	,945	,058	,510	,290	,387	,409
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
حرية المقدس تستوجب بصفة عامة العلمانية	Pearson	,167	,294	,177	,072	,231	,123	1	,043	,046	,019	,136	-,012	,100	-,045	,176
	Correlation		*													
	Sig. (2-tailed)	,248	,038	,218	,617	,107	,396		,767	,749	,898	,347	,937	,488	,754	,220
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
عدم التعنيف من قبل الزوج، باعتبار تساويهما في الكرامة الإنسانية	Pearson	,097	,195	,230	-,017	,210	,149	,043	1	,286*	,073	,269	-,010	,000	,288*	,363*
	Correlation															
	Sig. (2-tailed)	,505	,174	,109	,904	,144	,302	,767		,044	,614	,059	,945	1,000	,042	,010
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
بالا يتعرض الرجل والمرأة معا من قبل بعضهما البعض لمعاملة مهينة ومذلة	Pearson	,189	-	,100	,061	-,082	,186	,046	,286*	1	,153	,233	,051	,000	,080	,409*
	Correlation		,003													*
	Sig. (2-tailed)	,190	,984	,489	,674	,573	,196	,749	,044		,288	,103	,724	1,000	,583	,003
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
التمتع بنصيب عادل يرضيها في الإرث؛	Pearson	,298*	,083	,142	,018	,040	,010	,019	,073	,153	1	,225	,195	,029	,021	,232
	Correlation															
	Sig. (2-tailed)	,036	,565	,327	,903	,782	,945	,898	,614	,288		,116	,175	,842	,884	,106
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
أن تتولى تدبير الحكم، وتترأس على الناس	Pearson	,021	-	,141	-,255	,265	,270	,136	,269	,233	,225	1	,193	,110	,291*	,245
	Correlation		,066													
	Sig. (2-tailed)	,882	,647	,329	,074	,063	,058	,347	,059	,103	,116		,178	,445	,040	,086
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
قد يموت أبرياء لسوء تطبيق العدالة	Pearson	,296*	-	-,003	,149	,077	-,095	-,012	-,010	,051	,195	,193	1	,687**	,036	,126
	Correlation		,143													
	Sig. (2-tailed)	,037	,322	,981	,301	,594	,510	,937	,945	,724	,175	,178		,000	,802	,382
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
قد يكون مطية لتصفية من يعارض مصالح فئات معينة	Pearson	,435**	,010	-,132	,201	,206	,153	,100	,000	,000	,029	,110	,687*	1	-,046	,240
	Correlation												*			
	Sig. (2-tailed)	,002	,945	,359	,161	,151	,290	,488	1,000	1,000	,842	,445	,000		,752	,093
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50

تصفقات قانون (	tailed)																
؛(الطوارئ، مثلا	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
لا يجب إلغاؤها	Pearson	-,085	-	,174	-,148	,353*	,125	-,045	,288*	,080	,021	,291*	,036	-,046	1	,627*	*
مادام تطبيقها	Correlation		,213														
يقلص من جريمة	n																
القتل، لأن	Sig. (2-	,556	,137	,227	,304	,012	,387	,754	,042	,583	,884	,040	,802	,752		,000	
المعدوم يكون	tailed)																
عبارة لغيره	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
لا يجب إلغاؤها	Pearson	,245	-	,105	,121	,353*	,119	,176	,363**	,409*	,232	,245	,126	,240	,627*	1	
لأنه قتل بقتل،	Correlation		,005							*					*		
ونفس بنفس	n																
	Sig. (2-	,086	,973	,468	,402	,012	,409	,220	,010	,003	,106	,086	,382	,093	,000		
	tailed)																
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).																	
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).																	
a. التربية الإسلامية = مادة التدريس																	

- معاملات الارتباط بين التغيرات/ العبارات المتعلقة المحور الثاني (الحقوق الفردية الأساسية: الحق في المعتقد، والحق في المساواة، والحق في الحياة) في علاقتها بأراء مدرسي مادة الفلسفة

Correlations ^a															
لا يجب إلغاؤها مادام تطبيقها لتصفية يقلص من يعارض مصالح فئات معينة (المعدو تعسفات) قانون الطوارئ (مثلا،	لا يكون مطية لتصفية من يعارض مصالح فئات معينة (المعدو تعسفات) قانون الطوارئ (مثلا،	أن تتولى تدبير الحكم، وتتراأ برضيه الس ا في الإرث؛	التمتع معا من قبل الزوج، بعضهم باعتبار تساويه ا في المعاملة الكرامة مهينة الإنسان ومذلة	بالأ يتعر ض الرجل عدم المرأة التعنيف	حرية المقدس تستوج ب بصفة دينه	ممارسة إبداء الرأي في المقدس س وغير المقدس	ثمره الحادثة السياسية والفكر الفلسفي القائم على مركزية قيمتها، لا تقبل التجزيء والانتقاء كالمساواة بين الذكر والأنثى	حقوقا مطلقة لا حقوقا تضمن نموها العقل والضمير							
124	117	106	244	193	167	351*	121	093	023	160	093	190	1	190	حقوقا يضمن نموها العقل والضمير
393	417	463	088	179	245	000	013	404	873	267	522	186			
50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	
170	048	263	038	011	081	311*	050	323*	097	097	128	1	190	1	حقوقا مطلقة، لا تقبل التعديل ولا التغيير
238	741	065	795	939	574	028	728	022	605	504	376		186		
50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	
-	185	056	181	028	012	003	390**	176	184	184	328*	1	128	093	حقوقا متساوية في قيمتها، لا تقبل التجزيء والانتقاء كالمساواة بين الذكر والأنثى
426*															
002	198	394	208	845	936	985	005	222	020	200	020		376	522	
50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	
054	150	070	305*	060	147	051	329*	023	194	194	328*	1	075	023	ثمره الحادثة السياسية والفكر الفلسفي القائم على مركزية الفرد، وليس مركزية الدين
708	298	630	031	677	307	726	020	877	178	178	020		605	873	
50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	
-	070	170	028	371*	076	238	078	283*	1	194	184		097	160	ممارسة إبداء الرأي في المقدس وغير المقدس
375*															
007	629	043	847	008	601	096	589	047	178	200	020		504	267	
50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	
186	087	215	080	100	081	188	190	1	283*	023	176		323*	121	تغيير دينه والارتداد عنه
50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	

	Sig. (2-tailed)	,404	,022	,222	,877	,047	,187	,191	,576	,491	,582	,896	,134	,549	,195
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
حرية المقدس	Pearson	,351*	-	,390**	,329*	,078	,190	1	,347*	,050	,117	,205	-,108	,237	,184
تستوجب بصفة عامة العلمانية	Correlation		,050												-,024
	Sig. (2-tailed)	,013	,728	,005	,020	,589	,187		,013	,731	,417	,153	,456	,097	,200
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
عدم التعنيف من قبل الزوج، باعتبار تساويهما في الكرامة الإنسانية	Pearson	,592**	,311	,003	,051	-,238	,188	,347*	1	,163	,206	,335*	,012	,304*	-,002
	Correlation		*												,018
	Sig. (2-tailed)	,000	,028	,985	,726	,096	,191	,013		,258	,151	,017	,932	,032	,991
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
بالأ يتعرض الرجل والمرأة معا من قبل بعضهم البعض لمعاملة مهينة ومذلة	Pearson	-,167	-	-,012	,147	-,076	-,081	,050	,163	1	,259	,349*	-,089	,097	-
	Correlation		,081											,324*	,112
	Sig. (2-tailed)	,245	,574	,936	,307	,601	,576	,731	,258		,069	,013	,537	,501	,022
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
التمتع بنصيب عادل يرضيها في الإرث؛	Pearson	,193	,011	-,028	-,060	,371*	,100	,117	,206	,259	1	,578*	,086	,239	-,276
	Correlation					*						*			-,126
	Sig. (2-tailed)	,179	,939	,845	,677	,008	,491	,417	,151	,069		,000	,554	,095	,052
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
أن تتولى تدبير الحكم، وتترأس على الناس	Pearson	,244	-	,181	,305*	-,028	,080	,205	,335*	,349*	,578*	1	,157	,307*	-
	Correlation		,038								*			,332*	-,123
	Sig. (2-tailed)	,088	,795	,208	,031	,847	,582	,153	,017	,013	,000		,277	,030	,019
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
قد يموت أبرياء لسوء تطبيق العدالة	Pearson	,106	,263	,056	-,031	,170	-,019	-,108	,012	-,089	,086	,157	1	,488**	-,274
	Correlation														-,218
	Sig. (2-tailed)	,463	,065	,699	,831	,237	,896	,456	,932	,537	,554	,277		,000	,054
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
قد يكون مطية لتصفية من يعارض مصالح فئات معينة (تصفقات قانون)؛ (الطوارئ، مثلا	Pearson	,087	,278	,123	,070	,287*	,215	,237	,304*	,097	,239	,307*	,488*	1	-,204
	Correlation					*							*		-,197
	Sig. (2-tailed)	,549	,051	,394	,630	,043	,134	,097	,032	,501	,095	,030	,000		,155
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
لا يجب إلغاؤها مادام تطبيقها	Pearson	,117	,048	-,185	-,150	-,070	,087	,184	-,002	-	-,276	-	-,274	-,204	1
	Correlation									,324*		,332*			,512*
	N														*

يقلص من جريمة القتل، لأن المعلوم يكون عبرة لغيره	Sig. (2-tailed) N	,417,741	,198	,298	,629	,549	,200	,991	,022	,052	,019	,054	,155	,000	
لا يجب إلغاؤها لأنه قتل بقتل، ونفس بنفس	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,124,170	-,426**	,054	-,375**	-,186	-,024	,018	,112	-,126	-,123	-,218	-,197	,512*	1
		,393,238	,002	,708	,007	,195	,869	,901	,439	,384	,395	,129	,170	,000	
		50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50

*, Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

a. الفلسفة =مادة التدريس

- معاملات الارتباط بين التغيرات/ العبارات المتعلقة المحور الثاني (الحقوق الفردية الأساسية: الحق في المعتقد، والحق في المساواة، والحق في الحياة) في علاقتها بأراء مدرسي مادة التاريخ

Correlations ^a

[illegible]

	Sig. (2-tailed)	,141	,174	,154	,010	,079		,567	,713	,450	,120	,094	,203	,858	,738	,310
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
حرية المقدس تستوجب بصفة عامة العلمانية	Pearson	,261	,229	,242	,462*	,245	,083	1	,187	-,152	,243	,178	,276	,131	-,246	-,255
	Correlation				*											
	Sig. (2-tailed)	,067	,110	,091	,001	,086	,567		,194	,292	,089	,216	,052	,366	,085	,073
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
عدم التعنيف من قبل الزوج، باعتبار تساويهما في الكرامة الإنسانية	Pearson	-,028	,154	,120	,337*	-,140	,053	,187	1	-,017	,029	,208	-,015	-,199	,130	,041
	Correlation															
	Sig. (2-tailed)	,844	,285	,406	,017	,334	,713	,194		,906	,844	,148	,917	,167	,370	,777
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
بالأ يتعرض الرجل والمرأة معا من قبل بعضهما البعض لمعاملة مهينة ومذلة	Pearson	,021	-,212	-,057	-,066	,109	-,152	-,017	1	-,049	,155	,145	,185	,084	,128	
	Correlation			,335*												
	Sig. (2-tailed)	,887	,140	,694	,017	,651	,450	,292	,906		,736	,281	,316	,198	,563	,374
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
التمتع بنصيب عادل يرضيها في الإرث؛	Pearson	,390**	-,158	-,132	,311*	,265	,223	,243	,029	-,049	1	,485*	-,156	-,195	-,043	-,204
	Correlation											*				
	Sig. (2-tailed)	,005	,273	,361	,028	,062	,120	,089	,844	,736		,000	,278	,174	,767	,156
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
أن تتولى تدبير الحكم، وتترأس على الناس	Pearson	,383**	-,106	-,095	,191	,166	,240	,178	,208	,155	,485*	1	,139	-,086	-,126	-,060
	Correlation										*					
	Sig. (2-tailed)	,006	,464	,513	,185	,250	,094	,216	,148	,281	,000		,336	,551	,382	,679
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
قد يموت أبرياء لسوء تطبيق العدالة	Pearson	,041	,045	,090	,038	,162	,183	,276	-,015	,145	-,156	,139	1	,653**	-,077	-,079
	Correlation															
	Sig. (2-tailed)	,779	,756	,535	,791	,261	,203	,052	,917	,316	,278	,336		,000	,595	,586
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
قد يكون مطية لتصفية من يعارض مصالح فئات معينة (تصفقات قانون الطوارئ، مثلا)	Pearson	,089	-,067	-,144	-,230	,122	,026	,131	-,199	,185	-,195	-,086	,653*	1	,004	,047
	Correlation												*			
	Sig. (2-tailed)	,539	,642	,317	,108	,398	,858	,366	,167	,198	,174	,551	,000		,979	,744
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
لا يجب إلغاؤها مادام تطبيقها	Pearson	-,002	-,212	-,280*	-,124	-,230	,048	-,246	,130	,084	-,043	-,126	-,077	,004	1	,735*
	Correlation															*

يقلص من جريمة القتل، لأن المعلوم يكون عبءة لغيره	Sig. (2-tailed) N	,989	,139	,049	,391	,108	,738	,085	,370	,563	,767	,382	,595	,979		,000
لا يجب إلغاؤها لأنه قتل بقتل، ونفس بنفس	Pearson Correlation n Sig. (2-tailed) N	,010	-,234	-,207	-,154	-,212	-,146	-,255	,041	,128	-,204	-,060	-,079	,047	,735*	1
		,945	,102	,149	,286	,139	,310	,073	,777	,374	,156	,679	,586	,744	,000	
		50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50

لائحة الجداول والأشكال

الصفحة	الجداول والرسوم البيانية والأشكال
--------	-----------------------------------

50	شكل (أ): منظومة القيم الإسلامية وآليات اشتغالها
60	شكل (ب): منظومة القيم العالمية وآليات اشتغالها
58	جدول (1): القيم من حيث علاقتها بمصدرها
132	جدول (2): محاور الاستمارة وعدد العبارات بكل محور ونسبها المئوية
133	جدول (3): توزيع أفراد العينة من المدرسين حسب المديرية الإقليمية
133	جدول (4): توزيع أفراد العينة من المدرسين حسب المادة الدراسية
134	جدول (5): توزيع أفراد العينة من المدرسين حسب الشهادة الجامعية
139	جدول (6): معامل الثبات عن طريق استعمال (ألفا كرونباخ)
145	جدول رقم (7): المرتكزات الثابتة و الغايات الكبرى بالميثاق الوطني للتربية والتكوين و الكتاب الأبيض
148	جدول رقم (8): توزيع تكرارات مضامين القيم الإسلامية والقيم العالمية المتضمنة في الغايات الموجهة للاختيارات في مجال القيم من حيث طبيعة اندماجها (الوثيقة الإطار بالكتاب الأبيض ج1)
149	جدول رقم (9): توزيع تكرارات مضامين القيم الإسلامية والقيم العالمية المتضمنة في الغايات الموجهة للاختيارات في مجال القيم (الوثيقة الإطار بالكتاب الأبيض ج1)
151	جدول رقم (10): توزيع المضامين القيمية الإسلامية والعالمية من حيث اندماجها القيمي في محتويات المواصفات المرتبطة بالقيم
152	جدول رقم (11): توزيع المضامين القيمية الإسلامية والعالمية المتضمنة من حيث اندماجها القيمي في محتويات المواصفات المرتبطة بالكفايات والمضامين بقطب التعليم الأصيل
153	جدول رقم (12): توزيع القيم الإسلامية والقيم العالمية المتضمنة في محتويات مواصفات المتعلمين المرتبطة بالقيم والكفايات بقطب التعليم الأصيل بسلك التعليم الثانوي التأهيلي
154	جدول رقم (13): توزيع المضامين القيمية الإسلامية والعالمية من حيث

	اندماجهما القيمي ضمن محتويات المواصفات المرتبطة بمتعلم شعبة اللغة العربية عند نهاية السلك التأهيلي
156	جدول رقم (14): توزيع القيم الإسلامية والقيم العالمية المتضمنة في محتويات مواصفات متعلم شعبة اللغة العربية عند نهاية السلك التأهيلي
157	جدول رقم (15): توزيع المضامين القيمية الإسلامية والعالمية من حيث اندماجها القيمي، ضمن محتويات المستجدات في المقررات على مستوى القيم
158	جدول رقم (16): توزيع المضامين القيمية الإسلامية والعالمية من حيث اندماجها القيمي، ضمن محتويات مواصفات المتعلم عند نهاية السلك التأهيلي في شعبة العلوم الشرعية
159	جدول رقم (17): توزيع القيم الإسلامية والقيم العالمية المتضمنة في محتويات مستجدات في المقررات على مستوى القيم ومواصفات متعلم شعبة العلوم الشرعية عند نهاية السلك التأهيلي
160	جدول رقم (18): توزيع المضامين القيمية الإسلامية والعالمية من حيث اندماجها وتواجدها القيمي جنبا إلى جنب، ضمن محتويات مواصفات المتعلم عند نهاية السلك التأهيلي في شعبة اللغات والآداب بالكتاب الأبيض
161	جدول رقم (19): توزيع المضامين القيمية الإسلامية والعالمية حسب الأهداف الأساسية لمنهاج سلك التعليم الثانوي التأهيلي
164	جدول رقم (20): توزيع المضامين القيمية الإسلامية والعالمية من حيث صيغها الاندماجية والاندماجية، حسب الكفايات الأساسية بالكتاب الأبيض (جزء 5، 2002)
165	جدول رقم (21): توزيع حضور مضامين القيم الإسلامية والعالمية من حيث اندماج صيغها، حسب الكفايات الأساسية المتضمنة بالتوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي 2007
169	جدول رقم (22): توزيع المضامين القيمية الإسلامية والعالمية من حيث

	صيغها الاندماجية وغير الاندماجية، حسب الكفايات النوعية لمادة التربية الإسلامية بالجدوع المشتركة
170	جدول رقم (23): توزيع المضامين القيمية الإسلامية والعالمية من حيث صيغها الاندماجية وغير الاندماجية، حسب الكفايات النوعية لمادة التربية الإسلامية بالأولى باكالوريا
172	جدول رقم (24): توزيع المضامين القيمية الإسلامية والعالمية من حيث صيغها الاندماجية وغير الاندماجية، حسب الكفايات النوعية لمادة التربية الإسلامية لمستوى الثانية باكالوريا
173	جدول رقم (25): توزيع تكرارات مضامين القيم الإسلامية والقيم العالمية المتضمنة في الكفايات النوعية، في بعدها التفصيلي بالثانية باكالوريا، حسب (التوجيهات التربوية، 2007)
176	جدول رقم (26): مجموع توزيع المضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية من حيث صيغها الاندماجية وغير الاندماجية حسب الكفايات النوعية لمادة التربية الإسلامية بالمستويات الثلاث للسلك الثانوي التأهيلي
177	جدول رقم (27): مجموع توزيع المضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية من حيث صيغها غير الاندماجية حسب الكفايات النوعية للمستويات الثلاث لتدريس مادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي التأهيلي
180	جدول (28): توزيع القيم الإسلامية والقيم العالمية من حيث اندماجها حسب الكفايات الأساسية بالوثيقة الإطار وبالتوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي (2007)
182	جدول رقم (29): توزيع تكرارات حضور المضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية من حيث اندماجها وعدم اندماجها بالكفايات النوعية لمادة الفلسفة بمستويات السلك الثانوي التأهيلي
185	جدول (30): توزيع تكرارات حضور المضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية من حيث اندماجها وعدم اندماجها حسب الكفايات النوعية

	لمادة التاريخ بالجنوع المشتركة بالسلك الثانوي التأهيلي
187	جدول (31): توزيع تكرارات حضور المضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية من حيث اندماجها وعدم اندماجها حسب الكفايات النوعية لمادة التاريخ بالسنة الأولى باكالوريا
188	جدول (32): توزيع تكرارات حضور المضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية من حيث اندماجها وعدم اندماجها حسب الكفايات النوعية لمادة التاريخ بالسنة الثانية باكالوريا
190	جدول رقم (33): مجموع توزيع تكرارات المضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية من حيث صيغها الاندماجية وغير الاندماجية حسب الكفايات النوعية لمادة التاريخ بالمستويات الثلاث للسلك الثانوي التأهيلي
191	جدول رقم (34): مجموع توزيع تكرارات المضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية من حيث صيغها غير الاندماجية حسب الكفايات النوعية للمستويات الثلاث لتدريس مادة التاريخ بالسلك الثانوي التأهيلي
197	جدول رقم (35): توزيع تكرارات المضامين القيمية الإسلامية والعالمية من حيث مدى اندماجها القيمي بمحتويات الغايات والأهداف ومواصفات المتعلمين المرتبطة بالقيم وبالكفايات والمضامين بالوثيقة الإطار وبقطبي التعليم الأصيل، والآداب والإنسانيات (الكتاب الأبيض، ج 1 - ج 5)
198	جدول رقم (36): مجموع توزيع تكرارات المضامين القيمية الإسلامية والمضامين القيمية العالمية من حيث صيغها غير الاندماجية حسب محتويات الغايات والأهداف والمواصفات والكفايات ب(الكتاب الأبيض، ج 1 - ج 5)
199	جدول رقم (37): توزيع القيم الإسلامية والقيم العالمية المتضمنة في محتويات الغايات والأهداف والمواصفات و الكفايات ب(الكتاب الأبيض، ج 1 - ج 5/2002) في بعدها التفصيلي
201	جدول (38): توزيع حضور المضامين القيمية الإسلامية والعالمية من حيث اندماجها وعدم اندماجها حسب الكفايات النوعية للمواد الثلاث بمستويات

	السلوك الثانوي التأهيلي
201	جدول (39): توزيع حضور المضامين القيمية الإسلامية والعالمية من حيث صيغها غير الاندماجية بالكفايات النوعية المرتبطة للمواد الثلاث بمستويات السلوك الثانوي التأهيلي
212	جدول رقم (40): توزيع التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحراف المعياري لعبارات المحور الأول (المرجعية القيمية الأكثر تأثيراً في حقوق الإنسان والمجال الأوسع لممارستها)
214	جدول رقم (41): معاملات الارتباط بين متغيرات/ عبارات المحور الأول (المرجعية الأكثر تأثيراً في حقوق الإنسان والمجال الأوسع لممارستها) في علاقتها بآراء مدرسي مادة التربية الإسلامية
215	جدول رقم (42): معاملات الارتباط بين متغيرات/ عبارات المحور الأول (المرجعية الأكثر تأثيراً في حقوق الإنسان والمجال الأوسع لممارستها) في علاقتها بآراء مدرسي مادة الفلسفة
217	جدول رقم (43): معاملات الارتباط بين متغيرات/ عبارات المحور الأول (المرجعية الأكثر تأثيراً في حقوق الإنسان والمجال الأوسع لممارستها) في علاقتها بآراء مدرسي مادة التاريخ
219	جدول رقم (44): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحراف المعياري لعبارات المحور الثاني (الحقوق الفردية الأساسية: الحق في المعتقد، والحق في المساواة، والحق في الحياة)
225	جدول رقم (45): علاقة متغيري "الشهادة الجامعية" و"ممارسة إبداء الرأي في المقدس وغير المقدس" لدى مدرسي مادة التاريخ بخصوص آرائهم حول المحور الثاني
226	جدول رقم (46): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحراف المعياري لعبارات المحور الثالث (قيم الحقوق المدنية والسياسية: الديمقراطية، المواطنة، الشورى، الأمة، الخلافة)

228	جدول رقم (47): معاملات الارتباط بين المتغيرات / العبارات الخاصة بالمحور الثالث، في علاقتها بآراء مدرسي مادة التربية الإسلامية
229	جدول رقم (48): معاملات الارتباط بين المتغيرات / العبارات المتعلقة بالمحور الثالث، في علاقتها بآراء مدرسي مادة الفلسفة
230	جدول رقم (49): معاملات الارتباط بين المتغيرات / العبارات المتعلقة بالمحور الثالث، في علاقتها بآراء مدرسي مادة التاريخ
232	جدول رقم (50): توزيع التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحراف المعياري لعبارات المحور الرابع (الحقوق الاجتماعية: الحق في التضامن، والحق في الزواج وتكوين أسرة)
234	جدول رقم (51): معاملات الارتباط بين المتغيرات / العبارات الخاصة بالمحور الرابع المتعلقة بمجال القيم الإسلامية ومجال القيم العالمية في علاقتها بآراء مدرسي مادة التربية الإسلامية
235	جدول رقم (52): معاملات الارتباط بين المتغيرات / العبارات المتعلقة بالمحور الرابع في علاقتها بآراء مدرسي مادة الفلسفة
237	جدول رقم (53): معاملات الارتباط بين المتغيرات / العبارات المتعلقة بالمحور الرابع في علاقتها بآراء مدرسي مادة التاريخ

هدفت الدراسة إلى رصد وتحليل تواجد ثنائية القيم المحلية (الدينية أساسا) والعالمية جنبا إلى جنب، في الخطاب التربوي الموجه لمدرسي الفلسفة والتربية الإسلامية والتاريخ، بسلك الثانوي التأهيلي في المغرب؛ وذلك لمعرفة المهيمن في نسقهما القيمي؛ ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة من جهة، على المنهج التحليلي الوصفي، باعتماد شبكة لتحليل محتويات هذا التواجد القيمي المندمج، حضورا وغيابا؛ كما اعتمدت من جهة ثانية، منهج البحث الوصفي المسحي التحليلي عبر (SPSS)، لتحليل توجهات مدرسي المواد الثلاث (عينة مكونة من 150 مدرسا) بجهة بني ملال/خنيفرة)، إزاء مجالات تتعلق بمنظومة حقوق الإنسان في بعديها العالمي والعربي/الإسلامي. ومما خلصت إليه الدراسة أن تعامل التوجيهات التربوية مع قضية تعدد القيم، ذات الأنساق الثقافية المختلفة، تم من منطلق هاجس التوفيق الذي يسكن فكرة الإصلاح في الحقل الثقافي العربي والإسلامي ككل، دون مراعاة حدود التماس والتناظر فيما بينها؛ وهو ما عكسه بشكل خاص وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين توجهات مدرسي المواد الثلاث لإمكانية تعايش هذه القيم، وأربع محاور مرتبطة بحقوق الإنسان.

الكلمات المفتاحية: القيم المحلية، القيم الإسلامية، القيم العالمية، التوجيهات التربوية، مواد الفلسفة والتربية الإسلامية والتاريخ.

“Local and Global Values in the Educational Orientations Concerning the Teaching of Philosophy, Islamic Education and History at the Moroccan high school.”

The main objective of the study is to monitor and analyze the simultaneous presence of local (religious base) and global values in the educational discourse addressed to teachers of three subjects: Philosophy, Islamic Education and History at the Moroccan high school. The purpose of this study is to know the dominating subject at the level of value systems. To do this, we developed a descriptive analysis (the adoption of a grid of analysis of the contents of this presence/absence of the different values), using the software (SPSS) in the study of the results. This has greatly helped us to raise the orientations of the teachers of these subjects (150 professors from the Beni Mellal -Khénifra region constitute our sample) in fields related to human rights in its global and Arab-Muslim dimensions. The study concluded that pedagogical guidelines dealing with the issue of pluralism of values, linked to different cultural systems, were conceived with the idea of a reconciliation which still dominates the act of reform in the field of Arabic and Islamic culture. This obviously takes place without taking into account the limits of convergence and divergence. We conclude that our results are reflected by the statistically significant correlation between the orientations of the teachers of these three subjects and the four axes linked to human rights and which can coexist together.

Keywords: Local values, Islamic values, global values, educational guidance, subjects of Philosophy, Islamic Education and History.