الجمهورية اللبنانية
المركز التربوي
للبحوث والإنماء

تقرير عن الدراسات السابقة حول
منهج التربية الوطنية والتنشئة المدنيّة

الدكتور أنطوان طعمه (عميد سابق لكلية التربية الجامعة اللبنانيّة)
الدكتورة ليليان ريشا (أستاذة محاضرة في كلية التربية الجامعة اللبنانية)

2015

مقدمة – التقرير: الهدف منه، مخططه ومنهجيته

يهدف التقرير" الدراسات الفرعية المحلية المختصة بالتربية الوطنية" الى الإسهام في تنفيذ مشروع " التربية على المواطنة الحاضنة للتنوّع الديني" الذي تضطلع بمسؤوليته **مؤسسة أديان** بالشراكة مع وزارة التربية والتعليم العالي والمركز التربوي للبحوث والإنماء، ويشكّل التقرير إحدى الخطوات الأربع التي تتم بالتكامل والتزامن والتنسيق في إطار المرحلة التحضيرية للبدء بتعديل منهج التربية الوطنية وتطويره.

ويستند التقرير الى لائحة مراجع تمّ وضعها لخدمة تنفيذ المشروع وتضمنت المستندات الأساسية منظّمة في العناوين الخمسة الآتية: أوّلا– المراجع، ثانيا– الدراسات وأعمال المؤتمرات، ثالثا– الرسائل والأطروحات، رابعا– مقالات الشبكة العنكبوتية، خامسا– المواقع الإلكترونية.

واستنادا الى لائحة المراجع يحرص التقرير على القيام بعملية مسح وتقصّ لجمع أهمّ ما صدر حول المناهج الحالية في لبنان (1997) من دراسات أبرزت ما لهذه المناهج من نقاط القوة والإيجابيات وما عليها من مآخذ وما فيها من نقاط الضعف، فضلا عمّا جرى التداول فيه من مقترحات للتعديل والتطوير. ولا يخفى على الناظر الى لائحة المراجع بتمعّن، ما اشتملت عليه من معطيات لا ترتبط مباشرة بالواقع المحلي اللبناني بل تتطلّع الى آفاق التربية على المواطنة راهنا، في العالمين العربي والغربي، انسجاما مع اهتمام المشروع باستكشاف خبرات الآخرين وتوجهاتهم في منهج التربية على المواطنة للاغتناء بما يلائم الواقع اللبناني منها وما يمكن أن يخدمنا في تعديل مناهجنا وتطويرها.

أما المحاور التي يدور عليها التقرير فهي الخمسة الآتية:

1- أهداف المنهج ومضامينه:

أ) المحتوى: معارف ومهارات ومواقف

ب) المفاهيم والقيم: تداخلات وتقاطعات

2- طرائق التعليم\التعلّم وبناء الأنشطة

3- التقييم بأنواعه المختلفة

4- إعداد المعلمين والمديرين وتدريبهم

5- ربط التعلّم بالحياة

ونشير، في ختام هذه المقدمة، الى المنهجية المعتمدة في صياغة التقرير وقد بُنيت على العرض التحليلي الذي يركّز على المعطيات المنتخبة الغنية بالدلالات والقابلة للتوظيف في بناء منهج جديد معدّل ومطوّر.

1- أهداف المنهج ومضامينه:

أ) المحتوى: معارف ومهارات ومواقف

-المعارف

أجمعت الدراسات على أن محتوى[1] مادّة التربية كما ورد في مناهج 1997 شكّل خطوة إلى الأمام باتجاه التربية على المواطنة. فهو يقدّم العديد من الإيجابيّات : كالحداثة في ما خصّ بناءه على

[1] معظم الدراسات لم تميّز بين محتوى المنهج الرسمي (1997) ومحتوى كتاب *التربية الوطنيّة والتنشئة المدنيّة* الإلزامي الموحّد الصادر عن المركز التربويّ للبحوث والانماء.

فلسفة سياسيّة وتربويّة تنخرط في مشروع الحداثة العالميّ، وهاجس الانتماء ووحدة الهويّة، وتعزيز المواطنيّة ومسؤوليّة المشاركة ومنهجيّة التدرّج التي تتيح للمتعلّم اكتساب المعارف والقيم والمهارات بحسب نضوجه وامكانية استيعابه (العكره، 2007). واعتبرت حرب (2007) أنّ المحاور في الحلقة الأولى من المرحلة الأساسيّة تتدرّج كما يتدرّج النمو عند الإنسان اي من الجزء الى الكلّ ومن الخاص إلى العام ... أمّا المواضيع فهي "من دائرة اهتمام الطفل تثير دافعيّته"، والأهداف تتسّم "بالحيويّة والديناميكيّة" وتتصف "بإمكانيّة تطبيقها العملي الاختباري الإجرائي".

ولكن لا بدّ من بعض الملاحظات العامّة التي وردت في العديد من الدراسات. فقد بيّنت دراسة العكره (2007)، مثلاً حول مصفوفة المدى والتتابع، وجود **التكرار** في بعض الموضوعات دون تكثيف التعمّق بالمفاهيم المعروضة للدراسة، مثال "الوطن والمواطنيّة" في السنتين السادسة والسابعة. **وضعف الترابط** بين بعض المفاهيم. فيما يقرّ سلامي (1999) بوجود التكرار في منهج مادة التربية، إلّا أنّه يعتبر أنّه يتّصف "بالتسلسل والتكامل" ونجدنا أمام "وحدة متكاملة". ويلفت لبدي (1999) إلى كثرة **التكرار مع باقي المواد**.

ولكنّ بعض الدراسات الأخرى أظهرت أيضاً خللاً في ما خصّ **التوازن** الواجب إيجاده بين المجالات الثلاثة: المعارف، المهارات، القيم (خليفة، 2014؛ أبو علي، 2008؛ ريشا، 2007)، وعدم **التّدرّج** في المضامين لناحية العدد والتّنويع، **والكثافة في المحتوى** (غمراوي، 2002؛ صافي، 2002؛ بلوط 2001؛ لبدي، 1999) أو تحميل بعض السنوات كمّاً ونوعاً من المعارف (مصطلحات ومفاهيم) ما يفوق قدرة المتعلمين في مرحلة عمريّة ما (السنة الثالثة مثالاً). فاكتساب المتعلّمين لكمّ المعارف المطلوب ونوعيّتها البعيدة جدّاً عن عالمهم وحاجاتهم واهتماماتهم، تجعل عمليّة التّحفيز للتّعلّم بمنتهى الصّعوبة وتنفّرهم من المادّة. ينعكس هذا سلباً على تحقّق الهدف من

تعليم هذه المفاهيم؛ (كمفهوم المرفق العامّ في الحلقة الأولى الذي يعود إلى ميدان القانون الإداري) (ريشا، 2014)، أو المصطلحات والمفاهيم الواردة في المحور الثالث في الصف التاسع، المحور الأول في الثاني ثانوي، ... (صافي، 2002)). وقد خلصت دراسة أجريت في المركز التربويّ للبحوث والانماء عام 2003 إلى نتائج مماثلة حيث استنتجت أنّ "الصعوبة الأساسيّة هي في **محتوى** المناهج والكتب الذي لا يتوافق في كثير من الأحيان، مع الأهداف [...] وهو بالإضافة إلى ذلك كثيف ولا يتناسب مع عدد الحصص المقرّرة له في المنهاج (تنوري وآخرون، 2003). في حين وصفت عبد الرضى (1999) الكتاب والدليل بأنهما "موسوعيّان" ما أكّده بلّوط (2001) معتبراً أنّه، مع النزعة **الموسوعيّة، تضيع** معالم الثقافة الحقوقيّة والعلميّة المتخصّصة في السنوات الثانويّة الثلاث. ويضيف سلامي (1999) أن الجانب النظري المعرفي يغلب على الجانب التطبيقي. وهذا ما يتأكّد منه اي باحث يطّلع على مقرّر التربية على المواطنيّة (2010).

إنّ التربية المواطنيّة تهدف إلى تعريف المتعلّم مواطن الغد المعارف الأساسيّة التي تسمح له باعتياد السلوك المواطني السليم وجعله متناغماً مع القيم الّتي يراد تعويد المتعلّم على التزامها، وفق ثلاثيّة "أنا مواطن، أنا مشارك، أنا مسؤول" (بدر، غير محدّد التاريخ). من هنا الحاجة إلى التّفكير في الأبعاد المهاراتيّة والسلوكيّة والقيَميّة للمادّة.

- المهارات

ركّزت الدراسات التي تعنى بالتربية المواطنيّة في أنّ "المواطنة لا تتحقق أهدافها بمجرد تدوينها وكتابتها في الكتب والوثائق الرسمية، بل إن ذلك يتطلب ترجمتها إلى إجراءات عملية وتضمينها من خلال المناهج المدرسية والبرامج التدريبية المنظّمة" (بني عامر، 2014).

وأكّدت دراسة أجريت حول واقع التربية المواطنيّة في الدول العربيّة، أنّ الأنشطة اللاصفّية والبيئة المدرسية تساهم في تشكيل **المهارات** والقيم اللازمة لبناء واستدامة المجتمعات الديمقراطية. ولكنّ ممارسات التعلّم وأساليبه لا تشجّع على اكتساب المهارات **والمشاركة** اللازمة للمواطنة العصرية. وأظهرت أنّ التربية المواطنية (في الدول التي اجريت فيها الدراسة) تقتصر إلى حدّ كبير على التلقين عن ظهر قلب وأنّ الدروس يغيب عنها مبدأ التعلّم لصالح عمليّة التعليم التي يتولّى المعلم توجيهها. هذا وبيّنت الدراسة أنّ واقع غياب الفرص لوضع الدروس موضع التطبيق العمليّ والأنشطة اللاصفّية داخل المدارس وخارجها يحرم المتعلّمين من خبرات المواطنة الفعليّة، ويعيق تنمية مهاراتهم وتصرفاتهم الوطنيّة (فاعور،2013).

هذا وأفضت الدراسات حول منهج التربية الوطنيّة في لبنان إلى قصوره عن تلبية هذا الجانب الاجرائي السلوكي للتربية المواطنيّة. فمجال "اتخاذ المواقف الإيجابيّة واكتساب **المهارات السلوكيّة** لم يحظ بالمركز المرموق" في تعليم المادّة وفق حرب (2007)، التي أضافت أن "خمسة نشاطات من بين ثلاثة وثلاثين في كافة الدروس التي تناولتها الدراسة يمكن أن يطلق عليها فعلاً وإسماً مصطلح "نشاط". أما ما تبقّى فيستهدف تخزين المعلومات وتكديسها" (حرب، 2007). ورأت ريشا (2014) أنّ محتوى المادّة الموزّع على محاور– مواضيع لا يسمح بتبيان المضامين وتحديد المجال الّذي تنتمي إليه: أهو المجال المعرفيّ أو المهاراتيّ والسّلوكيّ أو القيَميّ؟ وأبرزت الدراسة ضعف المحتوى الذي قد ينمّي **المواقف والمهارات السّلوكيّة**، بشكل خاص تلك الّتي "يترجم من خلالها المواطن الفرد اعترافه بحقوق مجموعة المواطنين، **وإرادة العيش معاً** والعمل على تغليب المصلحة العامّة على المصلحة الخاصّة، من خلال المثابرة في العمل والإبداع في سبيل بناء هويّة جماعيّة مميَّزة ومميِّزة" (ريشا، 2014).

ويؤكّد خليفة في دراسته المقارنة حول المناهج (1946 و1971 و1997) أن مؤشّر فعالية التربية المواطنيّة في منهج 1997 انخفض إلى 20، مع ارتفاع قيمة المجال المعرفي وانخفاض ما يخص تعليم عناصر المجالات غير المعرفيّة وتقييمها إلى ما دون المطلوب (خليفة، 2015). تتقاطع هذه النتيجة مع الدراسات الأخرى التي اعتبرت أن حصّة المجال **الحسّي–الحركي** في أهداف مادة التربية الوطنيّة ومحتواها هي في أدنى مستوياتها (ريشا، 2014).

ويلفت بلّوط إلى صعوبة إجراء تطبيقات صفيّة ويشكّك في مدى قابليّة تحول الأهداف إلى سلوكيّات (بلوط، 2001). وتستنتج تنوري (2003) أنّ صعوبة تطبيق الطرائق الناشطة بسبب ضيق الوقت وكثرة عدد المتعلمين في الصف الواحد يحصر عملية التدريس بتلقين المعارف ولا يسمح بالتدرّب على اكتساب المهارات. ويضيف الأمين وجرداق (2005) أنّ محتوى المادّة يكتظّ بـ"تعاريف وكلمات تقنيّة ومبادىء ونظريات على مستوى الشرح فقط وليس على مستوى اكتساب **المهارات الفكريّة والاجتماعيّة والمواقف الإيجابيّة**". وتدريس المفاهيم وإن كان يساعد على تكوين ثقافة عامّة، ضروريّة، لكنها غير كافية لتعميق الولاء الوطني والشعور بالانتماء الى الوطن. ولا بد من إضافة الخبرات الواقعيّة أو الميدانيّة (السيد حسين، 2013).

ويجمع الخبراء التربويّون على أهميّة الممارسة المواطنيّة خارج الإطارين الزماني والمكاني لحصّة التربية المواطنيّة وأبعد من المصطلحات والمفاهيم التي يقدّمها المنهج أو الكتاب. ويشرح فريحة (2013) أهميّة "المهارات السيكو–حركيّة التي تجمع ما بين الحركة الجسديّة والناحية الفكريّة والنفسيّة في شخصيّة المتعلّم"، وقد فصّل في شبكة محكّات المعارف والمهارات والقيم والمواقف الخاصّة بالتربية المواطنيّة. ويقترح أوديجييه (2015) أنّ بناء التماسك الاجتماعي يفترض وجود ثلاثة مفاهيم، تساهم في تعليم المواطنيّة: المواطنة والديمقراطيّة وسيادة القانون. ومن منظومة

القيم الحقوق، يميّز أوديجييه بين قيم **الامتناع** (الاحترام، التسامح) وهي لا تتطلّب الدخول في علاقة مع الآخر، وقيم **التدخّل** (الأخوّة والتعاضد) وهي التي تستوجب "**فعلاً**" يُترجَم بالدخول بعلاقة مع الآخر والاهتمام به. والأهم بالنسبة إليه تعزيز **الإجراءات** (كالمشاريع، الوضعيّات المركبّة) التي تستدعي **قيم التدخّل** .

من هنا، **أن المهارات السّلوكيّة** المطلوب أن يكتسبها المتعلّم تحتاج إلى متابعة حثيثة ومراقبة دائمة وتقويم وتصويب، خلال ممارستها من قبل المتعلّم، وعلى مدى زمني كافٍ لتحويلها إلى سلوك ثابت، وإلى **قيمة** توجه قراراته وتصرفاته. فالظاهرة السلوكيّة هي محكّ لمصداقيّة التعاطي مع القيم (تقييم المناهج التعليميّة الجديدة، 2003)

– المواقف

إنّ العمل على جعل السّلوك متناغماً مع القيم الّتي يراد تعويد المتعلّم على التزامها، يحتاج إلى التّفكير في أهداف مهاراتيّة وسلوكيّة **وقيَميّة**، توجه المعلّم باتجاه طرائق التّعليم التّعاونيّ والنّاشط من أجل تحقيقها. وهو يحتاج كذلك إلى التمرّس في مواجهة الوضعيات في الحياة اليوميّة واتخاذ المواقف حيالها. فاكتساب المتعلّم القيمة كسلوك معتاد وطبيعيّ يثبتها في سلّم قيمه وتصبح مرجعاً يركن إليه عند اتّخاذ المواقف اليوميّة. وقد أثبتت الدراسات حول مادّة التربية الوطنيّة أنّها زاخرة بالقيم المواطنيّة. ألّا أنّ مجموعات القيم (الأخلاقيّة) الّتي تسمح للمتعلّم، في حال تبنّيها، باتّخاذ المواقف انطلاقاً من منظاره الذّاتيّ، وبالنّظر إلى تجربته الشّخصيّة، وبقناعة ثابتة، هي الأقلّ وروداً في مادّة التربية. فيما تكثر القيم الاجتماعيّة التي تتوارثها الأجيال بحكم التقليد وبضغط المجتمع. (ريشا، 2014). وقد عبّرت دراسة تقييم المناهج التعليميّة الجديدة (2003) عن هذا الواقع من وجهة مختلفة بالقول أنّ مادّة التربية لا تساعد على خلق جو من المبادرة

والمشاركة، أبقت على الكثير من العموميّة في الطرح، فلم تلبّ الحاجة إلى تنشئة جيل واعٍ لمشاكل لبنان الحقيقيّة، تحسّباً للمساهمة الفعّالة في حلّها مستقبلاً. وفي السياق عينه تساءلت حرب (2007) "هل تكتسب المواقف بالمشافهة والكلام اللفظي؟ وهل المواقف يجب أن تكون دائماً إيجابيّة؟" ووضعت علامات استفهام حول العديد من المواقف التربويّة الخاطئة الواردة في محتوى الكتاب (اختيار الأمثولات والعبر). وسجّل خليفة (2014) ضعفاً في التعبير عن رموز الوطن والمحافظة على الأصالة ومماشاة العصر وعلى صعيد تكوين ذاكرة جماعيّة حول الوطن.

ونلفت إلى أنّ شبه غياب محكّي **التّعلّم الذّاتيّ، والاعتماد على الذّات**، أفقد العمليّة الإصلاحيّة جوهرها، تلك العملية الإصلاحية الّتي أرادتها المناهج التّربويّة العامّة الصّادرة عام 1997،والتي جعلت "المتعلّم محور العمليّة التّعلّميّة". إنّ التطلّع إلى الأهداف الوجدانيّة وكفايات تبنّي المواقف يجعلنا نفكّر في جدوى استخدام كتاب لتعليم هذه المادّة وفي ضرورة البحث عن أنشطة أكثر اتّصالاً بالأهداف الوجدانيّة وأكثر فاعليّة في تحقيقها. وهو يؤدّي بنا أيضاً إلى التّفكير في أهمّيّة تضمين مختلف الموادّ التّعليميّة أنشطة تربط القيم بالنّشاط التّعلّمي ككلّ، وهو ما يعطي القيمة معنى أعمق وييسّر إدراك أبعادها (ريشا، 2014). وقد تشكّل طرائق التدريس غير التقليديّة إلى جانب حلول أخرى مدخلاً الى هذه الناحيّة الحيويّة من التربية المواطنيّة.

انتقد باحثون آخرون مرجعيّة هذه القيم، معتبرين أنّ ما ورد في سلسلة كتب التربية "يتعارض مع القيم السماويّة والأخلاقيّة التي يتميّز بها الشعب اللبنانيّ، عبر انتماءاته الدينيّة وانفتاحه العام، وعبر امتداده العربيّ والإسلاميّ." (سلامي، 1999) "وصيغت بصياغة علمانيّة، تجعل القارئ يظنّ أنّ هذه الكتب إنما صيغت لمجتمع ملحد أو محارب للدين" (لبدي، 1999). في المقابل اعتبر الأمين (1999) إن انتماءنا الى علم مشترك جعلنا نتشارك في "**سلّة واسعة من القيم**"

تتنوّع مرجعيّاتها بين الدين وتطور المجتمع البشري والعلم والمعرفة. وذكّر بمرجعيّة الدستور والقوانين وبالقبول العام لشرائع حقوق الإنسان والقيم المتصلة بها.

هذا وقد أورد دكّاش (2001) من وحي التجربة إمكانيّة اكتساب القيم المواطنيّة وتحديداً قيم العيش معاً من خلال مشاركة القيمين على التعليم والمتعلّمين في إنتاج "وثيقة الصفّ للعمل والعيش معاً" والالتزام بمضمونها.

ب) المفاهيم والقيم: تداخلات وتقاطعات

هناك ضرورة للاتفاق على تصورات مشتركة تجاه مفاهيم أساسيّة مثل الوطن والمواطنيّة والهويّة والانتماء والسيادة ... مع الحرص على "**تطهير**" هذه العبارات من رواسب الحرب والصراعات الإيديولوجيّة، من أجل اعتمادها كمرجع مشترك لتربية النشء. [...] مع الحرص على استبعاد "**الأدلجة**" والتعبئة الفكريّة (العمري، 2014؛ عبد الرضى، 1999).

✓ الهويّة الوطنيّة

في سياق وصفه لتكوّن المجتمع الوطنيّ في الحالة اللّبنانيّة، كتب أمين معلوف، إنّ تقاسم السّلطة بين الطّوائف، الّذي كان يفترض أنّ يكون موقّتاً، وأن يدفع النّاس تدريجيّاً نحو شعور بالانتماء إلى "المجتمع الوطنيّ" إنّما انحرف باتجاه تعزيز الشّعور بالانتماء إلى العشائر وإضعاف الشّعور بالانتماء إلى الوطن، و"تحوّلت الانتماءات الطّائفيّة إلى **هويّات بديلة** عوضاً عن إدراجها في هويّة وطنيّة يعاد تحديدها وتوسيعها" (Maalouf، 1998). يتّفق الباحثون في قضايا المواطنة والهويّة في لبنان مع معلوف، مؤكّدين أنّ تنامي الانتماءات الطّائفيّة وترسّخها باتا أهمّ الأسباب الّتي تعيق تشكل الهويّة الوطنيّة كانتماء مركزيّ أوّل. وأنّها لم تعد عامل جذب لانتماءات مركزيّة

فرعيّة (طائفيّة، ثقافيّة، اجتماعيّة وسواها) تدور في فلكه بحراك تفاعليّ مستمرّ فتغنيه، بل تراجعت لمصلحة الهويات الطائفيّة والانتماءات المذهبيّة. (ريشا، 2014؛ وفريحة، 2012؛ أبو جودة، 2008؛ ونصّار، 2000). هذا وقد شاركت فئة من المدارس الخاصّة في تعزيز الهويات الطائفيّة بعد أن تحولّت إلى مدارس طائفيّة أو مذهبيّة أو حزبيّة مغلقة، غالبيّة المتعلّمين فيها والمعلّمين من انتماءات طائفيّة ومذهبيّة وعقائديّة وسياسيّة من لون واحد، وتنتهج مناهجها الخاصّة وكتبها الخاصّة ورؤيتها التّربويّة الخاصّة (ريشا، 2014؛ دكّاش، 2013؛ الميقاتي، 2002؛ سلامي، 1999).

أمّا خليفة (2015) فيعتبر بأن مناهج 1997 ساهمت في تشتيت الهويّة اللبنانيّة ف"أعادت صوغ رؤية تثبّت الهويّة العربيّة المرتبطة بالفضاء الثقافي للبنانيين وإهمال عناصر وحدتهم كشعب" (تقاطع مع ريشا 2014).

ويثير السيّد حسين مسألة **العولمة** وتأثيرها على تشكّل الهويّة معتبراً أنّ ثمة تجاذبا بين قطبين متقابلين، مواطنة محصورة في دائرة الوطن، ومواطنة منفتحة على العالم. إنّ الديمقراطيّة مطلوبة وطنيّاً وعالميّاً لتعزيز فكرة المواطنة، أو لإطلاقها (السيد حسين، 2013) أمّا بدران (2014) فيرى أن العولمة تمثل تهديداً وفرصاً في نفس الوقت لكل النظم والقيم والممارسات السياسية، ولا تشذ المواطنة عن هذه القاعدة. ذلك لأن المفهوم الحديث للمواطنة يفترض وجود مجتمع مدني وسياسي أو مجموعة من الحقوق والالتزامات، ونسق أخلاقي يحض على المشاركة والتضامن وهو يعتبر أنّ تعزيز قيم المواطنة هو مدخل لمواجهة ثقافة الاقصاء. فالمواطنة والانتماء بالمعنى الاجتماعي الواسع والشامل للظواهر الإنسانية والاجتماعية المترتبة على الانتماء الوطني أو القومي أو العالمي، أي الانتساب إلى الحضارة الإنسانية بوصفها تراثاً إنسانياً عالمياً يخص كل

البشر. وهي كذلك، مصدر العلاقات الاجتماعية، ذلك أن العيش المشترك (أو العيش معاً) لا يعنى بالضرورة الاشتراك في الديانة نفسها، ولكن معناه الخضوع للنظام السياسي نفسه ، وهكذا فإن مبدأ الشرعية أصبح ينفذ بالتدريج إلى كل صور الحياة الاجتماعية، وأصبحت العلاقات الاجتماعية بين الناس تقوم على أساس الكرامة المتساوية للجميع (بدران، 2014).

- ✓ **التنوّع/التعدّديّة/المواطنة**

تمثل مجتمعاتنا (في المنطقة العربية) تعدديات مركبة قومية ودينية وسياسية، هذا يعني ان الذين يقطنون هذه المنطقة لا يمكن ان يجمعهم الا **عقد اجتماعي** ذو مواصفات خاصة تعلو على كل الاساسات الفكرية والايديولوجية لهذه التركيبة المعقدة من التعدديات الا وهو المواطنة، فتمكين مفاهيم المواطنة بهذا المعنى ضرورة لا خيار (المصري، 2014).

وقد اقترحت إحدى الدراسات **تربية التعددية الثقافية** كنقطة البدء الرئيسية على طريق رحلة إحداث التغير الشامل والمستدام في المجتمع الإنساني نحو تبني قيم قبول الآخر والعدالة، والديمقراطية، والتنوع، والتعددية الثقافية. أما مفهوم تربية التعددية الثقافية فله ثلاثة أبعاد رئيسية هي: (1) تربية التعددية الثقافية كفكرة نظرية. (2) تربية التعددية الثقافية كحركة إصلاحية. (3) تربية التعددية الثقافية كعملية مستمرة ومستدامة. فتربية التعددية الثقافية فكرة **نظرية**، فإنها يجب أن تطبق بكافة المدارس والمؤسسات التعليمية على قدم المساواة بغض النظر عن تأثير العوامل التالية: (1) المجموعات والشرائح التي ينتمي إليها الطلاب. (2) النوع/الجنس. (3) العرق. (4) الإثنية. (5) الثقافة السائدة. (6) اللغة المستخدمة. (7) الطبقة الاجتماعية. (8) المعتقد الديني. (9) درجة التفرد والتمايز عن الآخرين. أمّا تربية التعددية الثقافية كحركة **إصلاحية** فتحتاج إلى إحداث تحول جذري في طبيعة المنظومة التعليمية بها بحيث تتاح فرص متساوية أمام الطلاب

المنتمين إلى مجموعات متنوعة من أجل تحقيق النجاح الدراسي المنشود منهم. وإذا اعتبرنا تربية التعددية الثقافية عملية مستمرة Process؛ فإنها بذلك ستؤكد على عدم إمكانية الوصول إلى تحقيق أهدافنا المثالية العليا للمجتمع الإنساني بشكل كامل، مثل: (1) الالتزام بمبادئ تكافؤ الفرص التعليمية. (2) إزالة كافة صور التمييز بين كافة البشر (مالك، 2014)

أمّا بالنسبة لعجيب (2014) فأهم الأدوات المؤثرة في تعميق وتصحيح الانتماء هي الوعي والفكر والثقافة. فالدين ليس نقيض [...] القوميات. والأديان قائمة على أساس نشر الفضيلة والتسامح بين البشر والأديان وهي مظلة لتلاقي القوميات لا لتنازعها او تشتيتها **(عجيب، 2014)**.

ويمكننا اعتبار" الشرعة الوطنية للتربية على العيش معا في لبنان في ظل المواطنة الحاضنة للتنوّع الديني" (أديان 2013) محطة حاسمة في إرساء مفهوم التنوّع/التعدد في علاقته بالمواطنة، والبناء عليه في تطوير المناهج. وهذه الشرعة ثمرة عمل مشترك بين مؤسسة أديان ووزارة التربية والمركز التربوي. فمنذ الديباجة يتم التأكيد أنّ" التنوّع الثقافي والديني قي لبنان سمة بارزة من سمات نسيجه الاجتماعي" وهو يشكّل " عنصرا مكوّنا للهوية الوطنية الجامعة" وقد "أعطى الدستور التعددية الدينية طابعا مكوّنا للعقد الاجتماعي اللبناني وكفل حرية التعبير عن هذا التنوّع دينيا وتربويا". وجاء ذلك منسجما مع المواثيق الدولية كالإعلان العالمي لحقوق الإنسان والإعلان العالمي لمنظّمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة. " وهذا ما رفع لبنان الى مستوى النموذج بين الدول في بناء الكيان الوطني والثقافة الجامعة على أساس الوحدة في التنوّع وإرادة العيش معا".

ونورد على سبيل المثال من الفصل الأوّل في المفاهيم الأساسية والمبادئ العامة: المادة الثانية: المواطنة الحاضنة للتنوّع بدل الانصهار والطائفية – المادة الثالثة: التربية على العيش معا – المادة الخامسة: ثقافة التنوّع الديني في سياق الحياة العامة. ومن الفصل الثاني، في السياسات

التربوية، نذكر: المادة السادسة عشرة: المواطنة قاعدة التربية على العيش معا– المادة السابعة عشرة : النظرة الإيجابية للتنوّع كواقع ثقافي– المادة العشرون: بناء مهارات الحوار والعيش معا. وقد تمّ تخصيص الفصل الثالث والأخير من الشرعة للآليات المقترحة على صعيد مبادرات عملية تترجم المبادئ والأهداف الى سلوك تربوي.

ولا بدّ، في هذا الإطار، من لفت العاملين على تطوير المناهج الى الدليل الصادر عن أديان بالشراكة مع مؤسسات دينية لبنانية مختلفة بعنوان" دور المسيحية والإسلام في تعزيز المواطنة والعيش معا" (2014)، وهو يقدّم موارد ثمينة للتربويين والخطباء والوعاظ عن قيم : قبول الآخر، العدل، احترام القوانين والعهود. وما أحوجنا لمثل هذه القيم المشتركة في هذا الزمن الحرج من تاريخ مجتمعاتنا وأوطاننا!

- ✓ **الحقوق والحريات**
  - **الحقوق**

نستدعي هنا ما ورد في مداخلة فريحة في مؤتمر عمداء كليّات التربية حول إعداد المعلمين ونحوّله لخدمة التربية المواطنيّة في المدرسة. وقد اقترح التربية على السلام، وعلى حقوق الانسان ودمج هذه الحقوق في أي مادة يدرسّها المعلّم معتبراً أنها تشكّل مداميك مبدئيّة لبناء قدرات المتعلّمين ومهارتهم المواطنيّة. هذا ويُطلب إلى المعلّمين المشاركة والتنسيق بين عناصر البيئة الاجتماعية التي توجد فيها المدرسة (التي يدرسون فيها) وأي ذي علاقة بالشأن التربوي (نمر فريحة، 2014)

ولعلّ الأكثر إلحاحا أن يبدأ المتعلّم ب"التربية على حقوق الطفل"(مخايل،2015) وقد أثبت الباحث في دراسته أن الطفل وجميع الأطراف المعنية بتربيته من أهل ومعلمين ومديرين تنقصهم المعرفة بحقوق الطفل وبشؤون التربية عليها رغم وجود الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل وتوقيع لبنان عليها وعلى الالتزام ببنودها.وفي هذا البحث توصيات مهمة مبنية على نتائج البحث الميداني تتعلق بالمستويات الآتية: –الوطني– التربوي– المجتمع المحلي والأهلي– المجتمع الدولي.

الحريّات

" الحريّة تُكتسب ولا تُعطى [...] التربية على الحريّة هي العلقم الضروري لمنع تفشّي الفساد والتبعيّة والتقوقع ..." (تابت، 2005). يضيف وهبه: "لا يكفي أن تكون الوثائق الرسميّة (للمدرسة) تطري الحريّة وتحدّد فضائلها وتمجّد إضافاتها، بل المطلوب بناء **ثقافة حريّة**". وأهم مكوّنات هذه الثقافة، قدرتها الذاتيّة على تطوير آليات تصحيح داخليّة تضمّنها بنيتها الأساسيّة كالتحذير من الابتعاد عن السلوك الحرّ أو الانحراف به أو عنه وإعادة تأطيره في منظومة الأفعال الحرّة. من الممارسات التي تعزز ثقافة الحريّة داخل المدرسة صحيفة الحائط شرط بقائها بعيداً عن إيحاءات الإدارة ورقابتها المشدّدة وحفلات نهاية السنوات في حال استطاعت الارتقاء من التقليد السطحي الى النقد الجوهري لفلسفة المؤسّسة أو سياستها أو مناخها العام، ... ويربط وهبه ثقافة الحريّة بثقافة المؤسسة التربية ويحدّد أهمّ مكونات البيئة المدرسيّة التي تعيق نمو ثقافة الحريّة: (1) الحضور البارز للمصالح الشخصيّة وتقدّمها على المصلحة العامّة في اتخاذ القرار. (2) تقليديّة فلسفات المؤسسّات التعليميّة. (3) فرض أدوات ترهيب مقنّعة بعباءة أكاديميّة على المتعلّمين. (4) استقالة المؤسّسة التعليميّة من وظيفتها التربويّة وحصر اهتمامها بالدور الأكاديمي

في أبسط أشكاله. (5) الفرض الأحادي للنصوص المعرفيّة. (6) نظام التبخيس والتثمين. (7) مركزية اتخاذ القرار وتحديد آليّاته. (8) الرقابة المباشرة وغير المباشرة على تقاليد وممارسات هي بطبيعتها تعزّز ثقافة الحريّة فتفرغ من معناها. (وهبه، 2005). وقد حدّد مسرّة خمس مقوّمات أساسيّة لبناء ثقافة الحريّات في لبنان : (1) نبذ الاستقواء بين المجموعات أو الفئات أو الأطراف، معتبراً أن الثقافة الميثاقيّة هي الحلّ. (2) الخروج من ذهنيّة التبعيّة أو الاستزلام أو الزبائنيّة. (3) بناء ذاكرة جماعيّة عن الحريّات. (4) تغيير البرمجة الذهنيّة القائمة على معالجة كلّ الشؤون من منظور المذاهب. (5) ثقافة انعزاليّة تقدّميّة تحلّ مكان الثقافتين الانعزاليّة والتقدّميّة. (مسرّة، 2015). ويقارب الثنائي خوري التربية على الحريّة مقارنة مع التربية على الخوف، فالأخيرة قوامها أربعة أوامر: إسمع، إحفظ، ردّد، نفّذ، والتقويم يكون إمّا ثوابا أو عقابا. أمّا التربية على الحريّة فتقوم على تبادليّة تامّة بين المربّي والمتربّى ضمن علاقات احترامية لكرامة كلا الطرفين. أمّا مرتكزاتها فهي: عرض القيمة، استعلام، اقتناع، و"تأوين" (mise à jour) ثمّ وعد والتزام فإنجاز ومكافأة (خوري، ماري وخوري سمير، 2015).

- ✓ **الإنسان**
  - **الجندرة وصورة المرأة**

أظهرت الدراسات حول منهج التربية الوطنيّة التي اطلعنا عليها انقساماً بين وجهتي نظر:

أ. هناك من رأى صورة نمطيّة تهمّش دور المرأة العائلي على حساب دورها الاقتصادي وتندر صور المرأة المحجّبة وتكثر صورها التي "تفتقر إلى الحشمة". ويرتسم من خلال منظومة الحقوق والمساواة بين الرجل والمرأة ك"نموذج غربي، مخالف للخلفيّة الحضاريّة والأحوال الشخصيّة في بلادنا". (سلامي، 1999؛ لبدي، 1999)

ب. وقد ناقض الأمين (1999) الباحثين السابقين، فاصلاً بين السياسة والثقافة، معتبراً أنّ المشهد الاجتماعي اللبناني يتضمّن تنوّعاً في أنماط العيش والمعتقدات، دون ان يحقّ لأحد تصنيفها في مراتب أعلى أو أدنى.

ج- وقد قارب الثنائي خوري صورة المرأة من زاوية الكرامة الانسانيّة والمساواة ورسما علاقة تبادليّة بين الرجل والمرأة أساسها تكامل في الشخصيّة، تكامل في العلاقات والأدوار، تكامل في قسمة العمل، وغياب التناظر في الحقوق العامّة والخاصّة (خوري وخوري، 2015).

- **صورة العائلة**

أ. هناك من رأى صورة نمطيّة "يغلب عليها سمات المدنيّة واليسر الاقتصادي، تغيب عنها العادات والمظاهر والمناسبات الدينيّة" ويتفاوت عدد الأولاد في الأسرة وفق السنوات بين ولدين وستة أولاد و"يُقدّم الإنجاب على أنه عبء" (سلامي، 1999). وأنّه تمّ فصل الأسرة عن بعدها الروحيّ والدينيّ [...] ومشكلة ذلك أنّ النشء سوف يتشرّب أمر الزواج وإقامة الأسرة على أنّه مؤسسّة يمكن أن تقوم خارج إطار الدين." (لبدي، 1999).

ب. وقد وافقه الرأي الأمين في القول ان صورة الأسرة يجب ان تكون مطابقة للأسرة الأصل. واعتبر أن هذا الواقع هو متنوّع بالفعل ومطابق للصورة من عدد أفراد العائلة، والوضع الاقتصادي والاجتماعي، والثقافي والديني.

✓ **التواصل، الإعلام وتكنولوجيا المعلومات**

يؤدي "الاستخدام الإيجابي للتكنولوجيا" إلى تحقيق ثقافة الإبداع ضمن مجتمع المعرفة الذي تم تكوينه **في حال** تمّ التنبه للمخاطر المرافقة له ومجابهتها بالأساليب والتقنيات الملائمة. فنتمكّن من بناء ثقافة الأمن والسلامة في استخدام نظم المعلومات والشبكات، ونتّجّه صوب إنشاء مجتمع عالمي لبناني يُفعَّل من حضور الهوية اللبنانية. **لذلك، يبدو ملحاً التفكير في** إستراتيجية إصلاحية تربوية متطوِّرة مع الحفاظ على الهوية المحلية **وفي** ضرورة صوغ استراتيجية وطنية لحماية الهوية اللبنانية **(منصوري، 2014)**. وهنا أهميّة **التربية على استخدام التكنولوجيا لمواطنة بنّاءة** يتطلب بناء المواطنة تطوير ذهنية ترتكز على البيئة المدرسية والعلاقة التربوية وطرائق التعليم والمواد التعليمية، فيجب أن تكون بيئة المدرسة مكاناً تمارس فيه الحقوق والواجبات من خلال تأمين اطر النقاش واعتماد المقاربات الديمقراطية بالإضافة الى الحث على أخذ المبادرات والقيام بمشاريع جماعية تصب في المصلحة العامة (عيتاني، 2014)

- ✓ **الدولة/ ثقافة احترام القانون**

"يجب أن تكون بيئة المدرسة مكاناً تمارس فيه الحقوق والواجبات" (عيتاني، 2014). وقد كان من أولويّات واضعي المنهج اللبناني تعزيز وعي المتعلّم لمفهوم دولة المؤسّسات في النّظام الديمقراطيّ وربطها بالتّربية على ثقافة احترام القانون والاحتكام إليه عند تعذّر حلّ النّزاعات والخلافات بالحوار؛ (ريشا، 2015) وهو ما أكّده دكّاش بالتجربة من خلال مشروع إنتاج "وثيقة الصفّ للعمل والعيش معاً" والالتزام بمضمونها، المذكور آنفاً (دكاش، 2001). ونتساءل هنا مع عبد المسيح (2014) حول "إمكانيّة **التدريب الحقوقي كخيط موجه للتربية المدنية**"، ومسار يوضّح مفهوم الدولة مثلث الأضلاع، أي شعب وأرض ومؤسسات تضمن سيادة الدستور وحكم القانون.

✓ التنمية المستدامة والبيئة

يشمل مفهوم التنمية المستدامة وفق أدبيات الأونيسكو، مجالات متداخلة ثلاثة: الاقتصاد **والمجتمع والبيئة (التربية من أجل التنمية المستدامة – كتاب مرجعي، 2012)**. وقد أوصت في كتابها المرجعي المذكور آنفاً بالربط صراحة بين مفردات الموضوعات الدراسية وبين الاستدامة.[2]

وقد وجهّت العمل نحو معالجة القضايا ذات الصلة باستخدام منهج تفكير كليّ، وفهم القضايا المحليّة في سياق عالميّ وإدراك أن القرارات الاستهلاكية الفردية تؤثر على استغلال الموارد وتصنيعها في أنحاء العالم ... أمّا موضوعات التنمية المستدامة فتعالج المشاكل من جذورها **البيئية** والاجتماعية والاقتصادية والسياسية. هذا ويقترح الكتاب المرجعي أساليب تدريس خاصة، وقد أصدر المركز التربوي للبحوث والإنماء رزماً تعليميّة (في لائحة المراجع المرفقة) تبنّت المقاربة المقترحة أعلاه وقام بتجريبها في المدارس وأصدر تقريراً تقويميّاً حول نتائج التجربة يعوّل عليه في بناء أو تطوير المناهج المرتقب. علماً أن مراجعة بدر لمحتوى مادة التربية الوطنيّة والتنشئة المدنيّة تؤكّد مراعاة المنهج لمفهوم التنمية المستدامة والتربية البيئيّة والمواطنة وفق مقاربة اليونيسكو.

إنطلاقاً من رؤيتها الشاملة للتنمية المستدامة، تقارب منشورات الأونيسكو **المعرفة** البيئيّة من باب تدريس العلوم متسائلة حول إمكانيّة أن يوفر تعليم العلوم للطلبة المعرفة التي سيحتاجونها ليصبحوا مواطنين (النزعة العلمية المفرطة: هل هي أعشاب ضارة تترعرع في حديقة التعليم العلمي؟، 2005). من هنا، "ليست التربية البيئيّة مجرّد "شكل" للتعليم (تعليم ل...) من بين

---

[2] مثال : في موضوع الحرب العالمية الثانية، التركيز في أن الحرب تعتبر ضد مفهوم الاستدامة، وفي المخاطر الصحية المتعلقة بتلوث المياه، التذكير أن الحصول على المياه في وقتنا الحاضر من حقوق الإنسان التي تُعتبر عنصرا أساسيا في خلق مجتمعات مستدامة، ...

أشكال عديدة أخرى، وهي ليست أيضاً مجرّد وسيلة لحلّ المشكلات البيئيّة أو لإدارة شؤون البيئة. إنها بعد جوهري لتعليم أساسيّ مركز على مجال للتفاعل يمثّل الركيزة الأساسيّة للتنمية الشخصيّة والاجتماعيّة" (التربية البيئيّة: الامكانات والقيود، 2002). في السياق عينه، يدرج فريحة (2013)، التربية البيئيّة في مجال المشاركة والعمل أي أنه يعتبر أن هذه التربية تؤدي حتما الى تطبيق للمكتسبات العلميّة التي يحصّلها المتعلّم. هذا وتشير أبو عليّ (2008) في دراسة ميدانيّة أجرتها حول تأثير كتاب التربية المدنيّة في إحداث تغيير لدى المتعلّمين في القطاعين الرسمي والخاص، أنّ كتاب التربية المدنيّة يؤثر "إلى حد بعيد في توجهات التلامذة الإيجابية حول البيئة".

- **خلاصة وآفاق**

في ختام هذا القسم الأول لا بدّ من الالتفات الى الجهود النوعية التي بذلتها **مؤسسة أديان** بالشراكة مع وزارة التربية والمركز التربوي على صعيد إعادة صياغة أهداف التربية على المواطنة الحاضنة للتنوّع الديني في وثيقة تاريخية بعنوان" الشرعة الوطنية للتربية على العيش معا في لبنان في ظل المواطنة الحاضنة للتنوّع الديني" (مؤسسة أديان 2013) وقد مررنا بها في شيء من التفصيل لما لها من أهمية تأسيسية. وقد ترجمت المؤسسة محتوى الشرعة في عمل تربوي أفضى الى" منهج التربية على المواطنة الحاضنة للتنوّع الديني في التعليم ما قبل الجامعي" (2014)، وهو" يعتبر بمثابة أنشطة مكملة تطبيقا للمناهج التعليمية لمراحل التعليم ما قبل الجامعي الصادرة عام 1997 "(وزير التربية،2014). وتستكمل المؤسسة جهودها المنهجية في " مشروع تطوير منهج مادة التربية المدنية والتنشئة الوطنية الجديد" بعمل جدّي حول مفهوم المواطنة ومتفرّعاته في إطار المرحلة التحضيرية لوضع المنهج الجديد.

ومن مداخلة في مؤتمر " كلنا للعلم"(طعمة 2015) بعنوان " المناهج في لبنان" أختار توصيتين يخدمان تعديل المناهج وتطويرها:

- " ... تصحيح الاختلال الناجم عن طغيان الأهداف المتصلة بالمعارف والمحتوى الكميّ على ما يتعلّق بالأبعاد الوجدانية والسلوكية والحسية الحركية" (ملحق بمصفوفات لصياغة الأهداف المتنوعة).
- " التخفيف من الكمّ على مستوى المعارف وعدد مواد التدريس عملا بمبدأ: فلنتعلّم أقلّ ولكن بطرائق أفضل وأفعل وأعمق. ولهذه الغاية، يمكن تجميع المواد في رُزم: الاجتماعيات... وفي ذلك تحقيق لمبدأ التدامج والتكامل والتقاطع في كفايات التعلّم ".

2- طرائق التعليم/التعلّم وبناء الأنشطة

إن الثغرة التي تمّ انتقادها في القسم السابق حول ضعف المنهج لجهة تنمية **مهارات** المواطنة واكتساب **المواقف** يمكن معالجتها من خلال طرائق التدريس. فقد أثبتت بارويي (2014) في أطروحتها أنّ مشاركة المتعلّمين في النقاش واتخاذ القرار في الأمور التقنيّة والعلميّة-الاجتماعيّة التي تستوجب مقاربة **متحرّرة وناقدة** في معالجتها، تساهم في تربيتهم على المواطنيّة وفي تكوين كفاياتهم في المشاركة واتخاذ القرار في الأمور المواطنيّة، مقترحة لذلك حصصاً تعليميّة نموذجيّة مبنيّة على منهجيّة البحث التوثيقي العلمي، يتخللها النقاش النقدي، اتخاذ القرار، الاستعلام والتنفيذ (Barrué، 2014؛ Morin، 2013؛ Giral، 2013). وقد فصّلت لولو وروكور (Leleux et Rocourt، 2010) نموذجاً لتدريس المواطنة والأخلاق وفق المقاربة بالكفايات آخذتين بالاعتبار خصوصيّة بناء المعارف والمهارات والمواقف المطلوب اكتسابها في ميدانين جدليين وفي مجتمع يتعايش فيه المؤمن والملحد، ويفرض على المعلّم الامتناع عن بث بروباغندا الإيديولوجيا من أي نوع كان. فكانت المقاربة التعلّمية (الديداكتيكيّة) المبنيّة على إطلاق حريّة

الفكر الناقد للمتعلّم من خلال وضعيّات حلّ المشكلات، النقاش والحوار الشامل حول كل أبعاد المسألة المطروحة: التقنيّة، الفلسفيّة، الأخلاقيّة والقانونيّة، ودراسة النصوص المرجعيّة.

أوردت الدراسات حول منهج مادة التربية انتقادات كثيرة حول قصور المادّة عن الارتقاء من مبدأ التعليم والتلقين إلى مبدأ التعلّم الناشط في التطبيق. فاعتماد النهج الاستدلالي الاستقرائي المعتمد يتوقّف نجاحه على مهارة المعلّم وإلّا تحوّل إلى تلقين (حرب، 2007). وقد تجلّى ذلك في غياب عمل المجموعات في السنة الأولى مثلاً (سلامي، 1999). أما على المستوى الثانوي فالطرائق الناشطة المقترحة تفسح المجال لمشاركة المتعلّمين لكنها صعبة التطبيق بسبب ضيق الوقت، والنقص في الوسائل والأدوات، وعدد المتعلمين المرتفع في الصف الواحد وكثافة المحتوى. لذا لا بد من أن تكون "التربية على المواطنة بالتثقيف والحوار، وابتكار الأنشطة القادرة على إحداث التفاعل بين المواطنين. إن تدريس المفاهيم يساعد على تكوين ثقافة عامّة، ضروريّة لكنها غير كافية لتعميق الولاء الوطني والشعور بالانتماء الى الوطن. ولا بد من إضافة الخبرات الواقعيّة أو الميدانيّة" (السيد حسين، 2013).

وكانت عبد الرضى قد أوصت باعتماد طرائق تدريس بعيدة عن التلقين وعن التربية على الاستسلام والإذعان والتقبّل السلبيّ للحقائق والوقائع من جهة، تتجنّب تشويه الواقع بتصويره زهري اللون من جهة أخرى. فالمطلوب تحفيز المتعلّم على استقراء الواقع المعاش وتحليله استناداً إلى القوانين والحقوق والواجبات وصولاً إلى أخذ المبادرات الفكريّة والإجرائيّة للتطوير. وقد اضاف عبد المسيح إمكانيّة **التدريب الحقوقي كخيط موجه للتربية المدنية** من خلال دمج علاقة حقوق – واجبات بطريقة دينامية. فبناء علاقة معرفة – حياة مدرسية يتمّ بإدخال مبادىء الحقوق في تعريف القواعد المدرسية وتطبيقها ، والاستعانة بالحقوق في إدارة النزاعات والعنف في المدرسة.

وإعطاء مكانة للتنوع الثقافي للتلاميذ يكون بوضع تعدّدية القيم والاعتقادات في إطار المبادىء الديمقراطية. أمّا معالجة القضايا المعاصرة بروح المحاججة والتدرب على ثقافة الحوار فيصبح ميسّراً بتشجيع الشبيبة على إنتاج قواعد للحياة الاجتماعية والسياسية بإنتاج نصوص من طبيعة قانونية، واعتماد حقوق الإنسان كقاعدة للحقوق والقانون، وبناء منظومة قيمية تمتد على مساحة إقليمية واسعة، وبالتالي لا بد من تربية مدنية من منظور **عربي**. أمّا **تدريب التلاميذ على بعض المفاهيم القانونية** فيكون بتحديد موقع المفاهيم (حقوق الفرد، الهوية، العدالة، المساواة، المواطنية) في الحقل القانوني، وبصياغة نماذج عن تعريفات القانون التي تنتظم في شبكة مفهومية: مفهومان يساعدان على بناء عاطفة الانتماء (الهوية والمواطنية)، مفهومان يجسدان أسس الرابط الاجتماعي (العدالة والمساواة)، ثمّ يتمّ تحديد معنى هذه المفاهيم عندما تستخدم من قبل القانون. يمكن عندها بناء المعنى العلمي لكل من هذه المفاهيم وعلاقتها في ما بينها. وقد اقترح عبد المسيح بعض الأنشطة التعلمية (الديداكتيكية) الموجهّة إلى طلاب كليّة التربية والتي تصلح للتربية المواطنيّة في المدرسة: كالانطلاق من العمل على "أشياء صغيرة" وصولاً الى بناء المشروع، دراسات الحالة والأفهمة، التدرج في الأنشطة زمنياً: كشف التصورات Activites remue– meninges، ثمّ دراسات الحالة (دراسة قصة، نشاط المقارنة والمطابقة، تحليل الحالات المفردة وفق سيرورة قضائية)، ثمّ نشاط إجرائي (الأكثر قربا من المنحى القضائي)، ثمّ التشكيل والأفهمة (عبد المسيح، 2014).

لكنّ طالبنا اليوم ينتمي إلى ما يسمّى جيل الـ "نتّ" أو الشبكة، وهو يمتلك سلوكًا معرفيًّا غير تقليدي. فالدراسات في مجال العلوم العصبيّة والإدراكيّة تشدّد على اختلاف طريقة تلقّي المعلومة وتطويرها في عصر الشبكة الترابطيّة وتعدّد الوسائط. هذا ويحتاج لبنان إلى "أجيال قادرة ليس

على التعامل مع العولمة ومع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فحسب ، ولكن أيضًا على إبداع التقنيّات"، "التعليم العصريّ يأتي من عصرنة النظام التربويّ" (برّي، 2014). **و"الاستخدام الإيجابي للتكنولوجيا" يؤدي إلى** تحقيق ثقافة الإبداع ضمن مجتمع المعرفة. **لذلك، يبدو ملحاً التفكير في** إستراتيجية إصلاحية تربوية متطوّرة مع الحفاظ على الهوية المحلية **(**منصوري، 2014). ويرى عيتاني إمكانيّة توظيف استخدام التكنولوجيا في طرائق التعليم والتربية على المواطنة بهدف بناء ذهنية محفزّة لثقافة المواطنة، من خلال الطرائق الناشطة التي تشجّع على البحث والابتكار، والعمل الفريقي والتعاوني من خلال استخدام وسائل الاتصالات الرقمية وأجهزة الهواتف الذكية ووسائل التواصل الاجتماعي. على الرغم من اعترافه أن التربية على المواطنة بواسطة الوسائل الرقمية التي أدخلت الجميع في دائرة العولمة باتت تعطي الطلاب والأفراد الشباب في المجتمع الوعي الكافي لبلورة مفهومهم الخاص في انتاج هواياتهم السياسية والاجتماعية الخاصة وادارتها. إلّا أنّه حذّر من أن هذه المفاهيم الجديدة للشباب المعاصر جعلتهم يدخلون في تناقض وصدام مع الأجيال السابقة التي ترتكز مفاهيمهم على الأحزاب والطبقات والانتماءات الفئوية، وشعروا أن مجتمعهم الشبكي، المبني على تكنولوجيا الاتصالات، بات يعطي مجالاً أكبر للحرية والديمقراطية وللتعبير عن الرأي (عيتاني، 2014). لذا، نضيف أنّه علينا التفكير في الانخراط في المنظومة التكنولوجيّة والتعامل معها بجديّة وحذر في سبيل مواءمتها مع متطلبات التعلّم، فتدخل في صلب طرائق تدريسنا ولكن سعياً إلى الابتكار والإبداع بعيداً عن التقليد والانجرار **الأعمى** وراء ما يُقدّم لنا، وحرصاً على قيم الحوار والنقاش والاصغاء والمشاركة والتفاعل مع الآخر وسواها من قيم المواطنة الفاعلة.

خلاصة وآفاق

بالعودة إلى الوثائق التي عرضنا لها في الخلاصة السابقة والتي أنتجتها **مؤسسة أديان** في إطار عملها على تطوير مناهج التربية على المواطنية الحاضنة للتنوّع الديني، ننوّه مرة جديدة بما أوردته الوثائق من طرائق تعلّم تفاعلي ناشط يتلاءم مع طبيعة هذه المادة القائمة على السلوكيات والوضعيات التي تتيح بناء المعارف والمواقف : الشرعة الوطنية للتربية على العيش معا في لبنان... (الفصل الثالث2013)– منهج التربية على المواطنة الحاضنة للتنوّع الديني(2014)... حيث العمود الأخير الخاصّ مخصّص للأنشطة في الجداول كلها. واللافت في هذه الأنشطة أنها تفاعلية حسنة الاختيار، ونذكّر بالموارد الغنيّة التي قدّمها للتربويين والخطباء والوعاظ عن القيم الدليل بعنوان " دور المسيحية والإسلام في تعزيز المواطنة والعيش معا" (أديان 2014).

ومن ورشة عمل بعنوان" المناهج التربوية" جاءت امتدادا للمؤتمر" كلنا للعلم" أختار من الورقة المقدّمة بعنوان " المقاربات التربوية" (طعمة 2015) تذكيرا بمبدئين:

- مقاربة المناهج استنادا الى النظرية البنائية (المعارف تُبنى وليست بضاعة جاهزة تُنقل)، هي مناهج محورها المتعلّم الفاعل والمتفاعل والمشارك في بناء معرفته مع آخرين ومن أجل آخرين (التعلّم التعاوني، التعلّم بالمشروع...).
- التلازم بين تغيير محتوى التعلّم وضرورة تغيير طرائق التعلّم وإعداد المعلّمين والمديرين، وبناء التعلّم مرتبط بهذا التغيير الفعلي في وضعيات التعلّم التعاوني التفاعلي (المشروع، حلّ المشكلات،الندوات، لعب الأدوار...)

3– التقييم بأنواعه المختلفة

يعتبر بعض الباحثين أنّ "معارف ومهارات وقيم التربية الوطنيّة هي غير قابلة للتقييم المدرسيّ، فضلاً عن كون هذه المعارف والمهارات والقيم غالباً ما تكون مكتسبة خارج الإطار

المدرسي"(خليفة 2015)، ويعارض بعضهم الآخر هذا الرأي ويفترض أنّها مادّة مستقلّة يمكن تدريسها ويجب تقييم مكتسباتها لأنّ "أي مادّة لا تشملها امتحانات تُهمل من قبل الطالب والمعلّم وكلّ المرتبطين بالعمليّة التعلميّة" (فريحة، 2012). ولكنّ على رغم هذه الأهميّة التي يوليها أفراد الهيئة التعليميّة لعمليّة التقويم ما زال التقويم يفتقر إلى الدقّة، ويكتنفه الغموض (تنوري، 2003). فهناك تباعد بين الأهداف والتّقويم في العديد من الدّروس. مستوى بعض أسئلة التّقويم قد يفوق معرفة أغلبيّة المعلّمين، غلبة الطّابع الوجدانيّ على أهداف التّقويم، كاتّخاذ مواقف أو إبداء رأي حول مواد معرفية. التّقويم في معظمه تقويم شفهيّ، ولا يفسح في المجال أمام الغالبيّة لإبداء الرّأي، في الوقت القصير والمحدود المخصّص للمادّة. إضافة إلى التّأثّر برأي الزملاء وتكرار المواقف عينها عند إبداء الرّأي. وفي غالب الأحيان تكون الإجابة على سؤال التّقويم عبارة عن موقف، عبرة أو جواب سبق أن ورد خلال الدّرس، فيكون المتعلّم، والحالة هذه في وضعيّة الاستذكار حتّى عندما يتعلّق السّؤال بحلّ مسألة. وفي مطلق الأحوال، هل يمكننا اعتبار الإجابة الصحيحة أو الموقف الإيجابيّ الّذي عبّر عنه المتعلّم في نهاية الحصّة، اكتساباً للهدف على المستوى الوجدانيّ؟ وهل تبنّى المتعلّم الموقف باعتباره قاعدة عامّة توجّه سلوكه اليوميّ؟ فالتّقويم جاء نتيجة حصّة أسبوعيّة واحدة، نظريّة! (ريشا، 2014) وبالنظر عن قرب نجد ان اسئلة التقييم تستهدف المخزون المعرفي وتلتزم في معظمها المستويات الثلاثة الأولى من هرم بلوم (المعرفة، الفهم، والتطبيق) ونادراً ما ترقى إلى مستويات التحليل والتركيب والتقويم. ووفق حرب (2007) "أسقطت الأنشطة تقييم المهارات الاجتماعيّة والحركيّة والحسيّة واقتصرت على تقييم المهارة الفكريّة (تصنيف، تمييز، ربط واستنتاج)".

خلاصة وآفاق

يبدو لافتا هيمنة نوع واحد من التقييم هو الختامي – النهائي في مقابل إهمال النوعين الآخرين: التشخيصي والتكويني. ونلفت أيضا الى غياب ممارسات تقييمية مهمة كالتقييم الذاتي أو الذاتي بمرافقة المعلّم، وإلى ضرورة اعتماد الملف الشخصي(Portfolio) لتقييم مبادرات المتعلم وأنشطته العملية تقييما مستمرا. ومن الورقة المقدمة في مؤتمر" كلنا للعلم" حول تطوير المناهج (طعمة2015)، نورد التوصيات والاقتراحات الآتية:

بالتقويم نعرف القيمة الحقيقية لما تعلّمه الطالب كمّا ونوعا، فلا بدّ من إيلاء التقويم بأنواعه الثلاثة التشخيصي والتكويني والنهائي– الختامي العناية التي يستحقّها.أما الأكثر إلحاحا في ورشة التطوير فنذكر منه الآتي:

- استكمال الجهود المبذولة لتطوير أدلة التقويم المبني على الكفايات المتدامجة وتدريب المعلمين على استخدامها في التغذية الراجعة وتحسين الأداء في التقويم الختامي الذي يحظى بالاهتمام الشديد لعلاقته بالشهادة الرسمية التي ندعو الى تحصين هيبتها من خلال ضبط الامتحانات الرسمية والحفاظ على مستواها وعدم التساهل في إعفاء اللبنانيين من الحصول على الشهادة الوطنية وإعطائهم معادلة لشهادة أجنبية فضّلوها على شهادة وطنهم.
- إيلاء التقويم التكويني حقّه في تأليف الكتب والأنشطة التفاعلية التي توظّف التكنولوجيا المتطوّرة، وفي تدريب المعلمين عليها لفاعليتها الكبيرة في بناء استراتيجيات التعلّم والتعلّم من الخطأ.
- إنشاء مركز وطني مستقل للقياس والتقويم برعاية من وزارة التربية، مهمّاته تدريب المعلمين على بناء الاختبارات وتحليلها، وقياس مستوى التحصيل على الصعيد

الوطني، ودق ناقوس الخطرعند وجود تهديد للمستوى التربوي ومستقبل الوطن، لأن رأس المال البشري هو الأهم.

4- إعداد المعلّمين والمديرين وتدريبهم، وإشراك الأهل

تبقى المادة التدريسيّة مهما كانت متقنة في حيّز النظريّات، في غياب المناخ الملائم في المدرسة والبيت والمجتمع (قسطنطين، 2010). من هنا ضرورة : "إعداد معلّمين متخصّصين في مجال التربية الوطنيّة والتنشئة المدنيّة. وتدريب أفراد الهيئة التعليميّة حاملي الشهادات والاختصاصات المناسبة" (قسطنطين، 2010). يضيف فاعور في دراسته حول التربية المواطنيّة في بعض الدول العربيّة، غالباً ما يفتقر المعلمون، الذين يشكّلون العناصر الرئيسة في عملية التعلّم، إلى التدريب الضروري والدعم والمركز الاجتماعي اللازم للتصدّي للمهمة الكبيرة المتمثلة في تثقيف الشباب من أجل المواطنة. (فاعور، 2013).

وترى ريشا أنّ إعداد المعلّم وتدريبه وأداءه ومواقفه، هي شكل من أشكال المنهج الخفيّ، وأنّ البيئة المدرسيّة هي أيضاً، أحد أشكاله. وخلصت إلى أنّ لهذا المنهج الخفيّ دوراً أساسيّاً في نقل عناصر الهويّة إلى المتعلّمين، والتربية المواطنيّة (ريشا 2014). لذا لا بد من خبراء تربويين يجيدون التربية على المواطنة بالتثقيف والحوار، وابتكار الأنشطة القادرة على إحداث التفاعل بين المواطنين (السيد حسين، 2013). أمّا الإعداد الذي اقترحه طعمه (2014) فقياديّ ريادي هدفه تكوين المعلم القائد، ومهندس التعلّم لا مجرد مُنفّذ لما يُخطّط له. فتمهين التعليم، برأيه، يقتضي أن يستكمل حامل الإجازة تكوينه بالإعداد التربوي، لأهميّة الإعداد التربوي للمعلمين وعلاقة التلازم بينه وجودة التربية وفاعليّة التعليم. يسمح هذا الإعداد لأي خرّيج أن يُسهم في التربية على

المواطنية، عبر تكوين المواقف والاتّجاهات السلوكية اللازمة لبناء المواطن، وخدمة البيئة والمجتمع. وبفضل هذا الإعداد المندمج يستطيع المعلم أن يكون شاهدًا لقيم المواطنة لا مجرّد واعظ، بما يؤمنه الجمع بين المواد من تقاطع وكفايات متدامجة، وقيم معزّزة للهوية الوطنية. حرصت كلية التربية على تأمين إعداد تربوي خاصّ لمعلم مادة التربية المدنية والتنشئة الوطنية من خلال مقرّرات خاصّة.(طعمه، 2014).

يستشرف بحث السعيدي والحجري (2009) صورة المعلّم المنتج للمعرفة على ضوء نظرية إنتاج المعرفة التي بمقتضاها ينتج الفرد معرفته الخاصّة من خلال التفاعل بين المعرفة **الصريحة** والمعرفة **الضمنيّة** عن طريق التعلّم الذاتي. وتطلب برّي من المعلّم أن "يحفّز طلّابه على الجرأة والمخاطرة العلميّة اللّتين تقودان إلى الابتكار، وأن يحثّهم على الإفادة من بنوك المعطيّات والمعلومات للإطلاع على الأبحاث الحديثة المتقدّمة" (برّي، 2014). وتلفت حرب (2007) الى امكانيّة تجنيب المعلّم والمتعلّم والأهل الكثير من المشكلات التعليميّة –التربويّة والإرباك في حال كان المعلّم جيّد الإعداد. ويرى خليفة أنّ مكانة التربية المواطنيّة مهمّشة في مناهج مؤسسات التعليم العالي المعنية بالإعداد؛ مؤكّداً أنّ ما ينقص التربية المواطنيّة ليس توحيد منهج التاريخ أو التربية الوطنية، بل إعداد المعلم إعدادًا واحدًا، محوره كلية التربية في الجامعة اللبنانية وبإشرافها، مع استرجاعها لدورها الشامل لا المجتزأ، بغية تحقيق المواطنة وتثمير مسارات التربية المواطنية في لبنان. (خليفة، 2014، ب) إن دور كلية التربية مزدوج: الدور الأول هو إعدادها للطلاب–المعلمين كمواطنين... والدور الثاني هو تأهيلهم ليساهموا في تشكيل تلامذتهم كمواطني المستقبل وذلك من خلال عملهم اليومي مع هؤلاء المتعلّمين (فريحة، 2014).

خلاصة وآفاق

لا بدّ من التنويه بالمكانة المميزة التي أفردها مشروع مؤسسة أديان " التربية على المواطنة الحاضنة للتنوّع الديني" (2015) الذي استحضرناه مرارا، في خطة عمله على الصعيد الثالث، لمسألة تدريب المعلمين والهيئات الإدارية. من هذه الخطوات على سبيل المثال:

- إنتاج منهاج تدريب المعلمين للتربية على المواطنة الحاضنة للتنوع الديني
- تدريب المدربين في المؤسسات الرسمية على المنهج المطوّر
- تنظيم برنامج تدريب وطني لمعلمي القطاعين الخاص والعام....

ولكننا ندعو الى التمييز بين الإعداد الأساسي والتدريب. وقد بيّنا في مداخلتنا تحت عنوان" تأثير الإعداد التربوي في التربية على المواطنية"(2014) أن التربية على المواطنية ومقرر حقوق الإنسان ومقرر النظام التربوي في لبنان اضافة الى مقررات تربوية أخرى في علم النفس التربوي وعلم الاجتماع التربوي تدخل في صلب تكوين المعلم أيا كانت المادة التي يعلمها. فتقاطع المواد وكفايات التعليم يقضي أن يسهم الجميع في التربية على المواطنية. وبيّنا ان معلّم التربية المواطنية يخضع لإعداد متخصّص في إطار تمهين التعليم هو جواز مروره الى ممارسة المهنة. أما التدريب فهو يأتي استكمالا للإعداد الأساسي وهو أنواع: ميداني–عملي خلال الإعداد، ثمّ تدريب مستدام في المهنة وفي البحوث الإجرائية، ليكون المعلم مفكّرا في أدائه وعاملا على تحسينه باستمرار, ولا نخال أن أحدا يجهل أن معظم أسباب تعثّر التعليم والتدريب في مجال المواطنية وغيره من المجالات عائد الى غياب الإعداد الأساسي التكويني في المادة وطرائق تعلّمها الخاصة كما تعلّمنا من التعلّمية(didactique). ونختم باستنتاجين أسفر عنهما بحث (ريشا2014):

- وقد أثبتنا في متن الدراسة، أنّ الجهاز البشري التربوي في لبنان يعاني خللا على مستوى الإعداد الأكاديمي (35%) وخللا أشدّ وقعا على مستوى الإعداد التربوي (15% فقط

من المعلّمين معدّون تربويا) وعلى مستوى التدريب الذي غالبا ما لا يلائم الحاجات التربوية للمعلمين. وتشكّل معضلة المتعاقدين عبئا إضافيا يرزح تحته القطاع الرسمي.

- ثم ظهر (المنهج الخفي) في رمي المنهج الفعلي مسؤولية الأهداف التربوية المتّصلة بالهويّة الوطنيّة والمضامين على عاتق المعلمين. وقد برهنّا أنهم صورة عن الواقع، وأنّهم، في معظمهم، غير معدّين لهذا الدور الوطني. وتُشكل البيئة المدرسية، بسبب سوء تفسير المادة العاشرة من الدستور المتصلة بحرية التعليم، مناهج خفية إيديولوجية وطائفية ومذهبية، أو لأسباب ديمغرافية ذات لون واحد يفرضه الواقع كحال معظم المدارس الرسمية.

5- ربط التعلّم بالحياة

ورد مفهوم ربط التعلّم بالحياة في الأقسام الأربعة السابقة بعامة، وفي القسم المخصّص لطرائق التعليم/التعلّم وبناء الأنشطة بخاصة. فالنظرية البنائية الاجتماعية بينت أن المعرفة تُبنى في وضعيات تفاعلية ناشطة لا تتّسع لها جدران الصف المغلقة. إن ربط التعلّم بالحياة لايحقّق الدافعية للتعلّم وحسب، بل يعطي هذا التعلّم معنى في جواب عن سؤال الباحث التربوي فيليب برنو:" لماذا الذهاب الى المدرسة ؟" والمعني بالإجابة عن السؤال بالدرجة الأولى هم المتعلّمون أنفسهم ومن هم أيضا شركاء المشروع التربوي من معلمين ومديرين وأهل، وامتدادا لهم، هم الدولة وأفراد المجتمع أيضا. ولا بدّ لكل تلميذ من مشروع شخصي للتعلّم والتثقّف استعدادا لمهنة المستقبل ولبناء الشخصية الاجتماعية (طعمة2015).

الهدف الرئيسي من ربط التعلّم بالحياة بحسب عبد الرضى (1999) هو "تمكين المتعلّم من تقويم الوضع الاجتماعي القائم ومن المساهمة في عمليّة إصلاحه. فالمعلومة التي لا تفيد الطالب في حياته الخاصة معلومة لا لزوم لها, والوقت الذي يمضيه الطالب في دراستها هو وقت ضائع (الشعراني، 2014). وقد يكون من المفيد الاقتداء بالأنشطة التربويّة المستندة إلى الخبرات الحياتيّة التي واجهها بعض الأشخاص للانخراط في منظومة ديناميكيّة قائمة على مثلّث **تدرّب/ درّب / لنتحرّك سويّاً** (se former/former autrui/agir ensemble) المقترحة من مشرّفيّة في معرض التربية على المواطنة المشاركة في التفكير بمشكلات البيئة المجتمعيّة والوطنيّة وإيجاد الحلول المناسبة لها والفاعلة في تنفيذها(Moucharafieh، 1994)؛ أو رزم الأنشطة الصادرة عن المركز التربويّ للبحوث والإنماء التي تدرّس المواطنيّة انطلاقا من مواقف حياتيّة يوميّة كالتربية على السلامة المرورية (2011)، التربية من أجل التنمية المستدامة: المواطنيّة (2011)، كذلك رزمة المهارات الحياتية حول الصحة الانجابية (2010) في توثيق للمارسات الفضلى.

و"في عصر "النت" أصبح المعلّم "وسيطاً استراتيجيًّا يربط بين الطلّاب والمجتمع" (برّي، 2014). ويركّز أوديجييه في ضرورة مصداقيّة المعلّم والمجتمع المدرسي بمعنى إقران القول بالفعل عندما يتعلّق الموضوع بالمبادىء والقيم المواطنيّة التي تدرّس. وهو يولي أهميّة كبيرة لتجربة المتعلّم التي يبني من خلالها مواطنيّته، فيشجّع على اغنائها وإنمائها في الواقع المعيش داخل فضاء المدرسة (أوديجييه، 2015).

خلاصة وآفاق

تعطي الوثائق الصادرة عن مؤسسة أديان كلّها مساحة كبيرة للتفاعل بين المدرسة وهيئات المجتمع المدني عبر الأنشطة اللاصفية في " الشرعة الوطنية..." (2013) وفي " منهج التربية على

المواطنة..." (2014) وفي المرحلة التحضيرية لوضع منهج جديد لمادة التربية الوطنية.." حيث تمّ تخطيط " ورش عمل مع المجتمع المدني والهيئات التعليمية للبحث والمشاركة بالاقتراحات... (بلديات، جمعيات وأحزاب).

إن اعتبار المتعلّم مشروع ذات تتحقّق بالتفاعل مع مشاريع ذوات الآخرين منطلق مهمّ لاستكشاف الحياة والمجتمع والمهن والفنون، وبناء معرفة حقيقية بحقوق الطفل والإنسان والبيئة، وتعرّف صادق على بعض جمعيات المجتمع المدني وقوانينها والقضايا التي التزمت الدفاع عنها. ولا بدّ من إعطاء الخدمة الاجتماعية وزنها في التعلّم، عبر المشروع الاجتماعي لا في الثانوي وحسب، بل في المتوسّط أيضا، ولربما في الابتدائي كذلك، ولكن في فريق وبإشراف تربوي، ويمكن ربط المشاريع الفريقية بيوم المريض أو بعيد العامل أو المعلّم، أو غير ذلك من المناسبات الدينية والزمنية الوطنية أو العالمية.

خلاصة عامة وآفاق

لسنا بحاجة لتكرار ما ورد في خلاصات الأقسام الخمسة. فقد فضّلنا، في عود الى بدء، أن نشدّد على بناء هوية أصيلة خاصة ولكن منفتحة على آفاق الإنسانية تغتني بالتنوع الديني والثقافي. فالهويات تكون قاتلة في رأي أمين معلوف حين تسقط في الاختزال أو الذوبان" إن هويتي هي ما يجعلني لا أشبه أي إنسان آخر... فلكل إنسان دون أيّ استثناء هوية متعدّدة ويكفي أن يطرح على نفسه بعض الأسئلة ليقع على كسور منسية وتشعبات غير منتظرة وليكتشف نفسه مركّبا، فريدا، لا بديل له". الهوية مركّبة وفريدة في آن، تلك هي المفارقة. ويضيف معلوف واصفا أصحاب هذه الهوية الفريدة المركبة بأصحاب " دور يقومون به في نسج العلاقات وتبديد سوء التفاهم ودعوة البعض الى التعقّل

والآخرين الى الاعتدال، وتذليل الصعوبات وإصلاح ذات البين... قدرهم أن يكونوا صلة وصل، جسر عبور ووسطاء بين مختلف الطوائف ومختلف الثقافات".

إن بعض المواقع التي أثبتناها في لائحة المراجع سعيا لفتح آفاق كموقع وزارة التربية في فنلندا، على سبيل المثال، تحصر اهتمامها بالتربية على الانتماء الإنساني، وكأنها تعتبر التربية على الانتماء الوطني من قبيل تحصيل الحاصل. إن هذا النموذج مصدر إثراء لمناهجنا المطوّرة، لما فيه من دعوة الى الارتفاع عن عصبياتنا القاتلة نحو هويتنا الإنسانية الجامعة، ولكن شرط أن نحقّق المواءمة بين هذا الانتماء الإنساني وانتمائنا المواطني الذي فيه فرادتنا ومنه رسالتنا الحضارية، استجابة لنداء أمين الريحاني: "لا تنسوا في محبتكم لأوطانكم الإنسانية، ولا تنسوا في محبتكم للإنسانية أوطانكم". "يحتاج المجتمع اللبناني إلى إعادة نظر في وضعيّته الكيانيّة كلّها إذا أراد التحوّل إلى مجتمع مشارك في حركة الحضارة [...]، إلى **إصلاح ثوريّ**." (نصّار، 1995)

فهل يكون إصلاح التربية مدخلاً إلى الثورة الإصلاحية؟

لائحة المراجع المقترحة

أولاً: المراجع

- خوري، ماري والخوري، سمير (2015)، **شعلة الحريّة والسلام**، سلسة الحقّ يحرّر، لبنان.
- أبو جوده، صلاح (2008)، **هويّة لبنان الوطنيّة نشأتها وإشكاليّاتها**، دار المشرق، لبنان.
- **تقرير مراجعة الكتب المدرسية في التعليم العام ما قبل الجامعي**، برنامج التربية على المواطنة الحاضنة للتنوع الديني، مؤسسة أديان قسم التربية على العيش المشترك، بيروت 2013.
- خليفة، علي (2014)، **ما هي المواطنيّة وكيف نتربّى عليها؟** ألف ياء للنشر والتوزيع، لبنان.
- دكاش، سليم (2001)، **القيم والتعليم**، الهيئة اللبنانيّة للعلوم التربويّة، الطبعة الأولى،2001، لبنان.
- **دور المسيحيّة والإسلام في تعزيز المواطنة والعيش معاً: موارد للتربويين والخطباء والوعّاظ عن قيم قبول الآخر، العدل، احترام القوانين والعهود** (2014)، مؤسّسة أديان.
- السيّد حسين، عدنان (2013)، **المواطنة أسسها وأبعادها**، منشورات الجامعة اللبنانيّة، لبنان.
- **الشرعة الوطنية للتربية على العيش معًا في ظل المواطنة الحاضنة للتنوّع الديني**، مؤسسة أديان.
- ضو، فادي (إشراف) (2014)، **مواطنون من أجل الوحدة والسلام**، دليل المدرّبين على المواطنة الحاضنة للتنوّع الدينيّ في لبنان، مؤسسة أديان، لبنان.
- ضو، فادي (إشراف)، **مسيحيون ومسلمون في سبيل التضامن والمودة**، التربية على العيش المشترك في ظل مواطنة حاضنة للتنوّع الديني، مؤسسة أديان، لبنان 2012.
- ضو، فادي، أبي يزبك كرم، رحمة شادي، طبّارة نايلة وعماد ميثم (2015)، **برنامج ألوان للتربية على العيش معاً في ظلّ المواطنة الفاعلة والحاضنة للتنوّع الديني**، برنامج تربية غير نظاميّة للمرحلة الثانويّة، دليل المنشّط، مؤسسة أديان، لبنان.
- العكره، أدونيس (2007)، **التربية على المواطنيّة وشروطها في الدول المتجهة نحو الديمقراطيّة**، دار الطليعة، لبنان.
- **العيش المشترك في الإسلام والمسيحيّة** (2002)، اليونيسكو، لبنان.
- قسطنطين، نبيل (2010)، **التعدديّة والتربية في لبنان**، طبعة أولى، لبنان.
- **مشروع التربية على المواطنة الحاضنة للتنوّع الديني**، دليل التدريب، نسخة أولية 2015، مؤسسة أديان.

✷ مكّي كاظم، نعمة الله هيكل، خوري تيريز تنّوري، وميشال بدر (2004)، **مضامين الأمم المتّحدة وقيمها في مناهج التّربية الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة وكتبها**، الجمهوريّة اللّبنانيّة، وزارة التّربية والتّعليم العالي، المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، بيروت،.

✷ **منهج التربية على المواطنة الحاضنة للتنوّع الديني في التعليم العام ما قبل الجامعي**، تعميم رقم 8/م/2014 – 14 نيسان 2014.

✷ نصّار، ناصيف (1995، الطبعة الخامسة)، **نحو مجتمع جديد: مقدّمات أساسيّة في نقد المجتمع الطائفي**، دار الطليعة، لبنان.

✷ نصّار، ناصيف (2000)، **في التربية والسياسة، – متى يصير الفرد في الدول العربيّة مواطناً**، دار الطليعة، لبنان.

✷ Daccache, Salim (2013), **Pluralisme, vivre-ensemble et citoyenneté au Liban : Le salut vient-il de l'école ?** l'Harmattan, Paris et USJ, Liban.

✷ Leleux, Claudine et Rocourt Chloé (2010), **Pour une didactique de l'éthique et de la citoyenneté- Développer le sens moral et l'esprit critique des adolescents**, De boek, Belgique.

✷ Maalouf, Amine (1998), **Les identities meurtrières**, Grasset, Paris.

✷ Moghaizel-nasr, Nada, (1991), **L'identité piégée**, Beyrouth

ثانياً: الدراسات وأعمال المؤتمرات

✷ الأيوبي، زلفا (2009)، **المؤسسات الجامعية لأعداد المعلمين في البلدان العربية** : اعمال المؤتمر التربوي الثاني الذي عقدته الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 7-9 كانون الاول 2007، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، لبنان.

✷ أبو علي، ندى حسن، 2008، **التربية الوطنية والتنشئة المدنية بين اتفاق الطائف وتوجهات الطوائف**، الفرات للنشر والتوزيع، بيروت

✷ الأمين، عدنان (1999)، قراءة نقديّة لكتب التربية الوطنيّة والتنشئة المدنيّة، الجلسة الأولى، **مناهج التعليم العام الجديدة في الميزان**، المؤتمر التربويّ الإسلامي الخامس (1999)، لبنان.

✷ الأمين، عدنان وجرداق، مراد (2005)، **إصلاح التعليم العام في البلدان العربيّة** (2005)، الهيئة اللبنانيّة للعلوم التربويّة، الطبعة الأولى، لبنان.

- بدران، شبل (2014)، **دور كليّات التربية في التربية على المواطنة والهويّة**، أعمال المؤتمر الإقليمي لعمداء كليّات التربية (2014)، لبنان (قيد الطباعة)
- بلوط، علي (2001)، **المناهج التعليميّة في لبنان "مقترحات أوليّة للتعديل ومتطلبات التعديل"** ، (ورشة عمل مادة التربية الوطنيّة والتنشئة المدنيّة) المؤتمر التربويّ الثاني (2001)، رابطة أساتذة التعليم الثانويّ، لبنان.
- **بناء ثقافة التنمية: مدخل الى المواطنية (2008)** أعمال مؤتمر أسبوع المواطنية، 14-15 نيسان 2008، الجامعة الأنطونية، لبنان.
- بني عامر، زكريّا (2014)، **دور كليّات التربية في التربية على المواطنة والهويّة** ، أعمال المؤتمر الإقليمي لعمداء كليّات التربية (2014)، لبنان (قيد الطباعة)
- تابت، مروان (2005)، **ثقافة الحريّة في لبنان من المعرفة الى السلوك**، أعمال المؤتمر الوطني في 25-26 تشرين الثاني 2004، الحركة الثقافية أنطلياس ومؤسسة فريديريتش ايمبرت، لبنان.
- **تقييم المناهج التعليميّة الجديدة في لبنان** (2002-2003)، مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربيّة – بيروت.
- تنوري، جورجيت وحسان جمعة وآخرون (2003)، **تطبيق المناهج الجديدة: مشكلات ومستلزمات وحلول مقترحة من خلال آراء مديري الثانويات الرسميّة ومعلّميها**، المركز التربويّ للبحوث والإنماء- مكتب البحوث التربويّة – وحدة التخطيط، لبنان. (منسوخ)
- حرب عائشة (2007)، **الكتاب المدرسي دوره، مضمونه، جودته**، أعمال المؤتمر الذي عقدته الهيئة اللبنانيّة للعلوم التربويّة في بيروت 13-14 تشرين الثاني 2015، الهيئة اللبنانيّة للعلوم التربويّة، الطبعة الأولى، لبنان.
- خليفة، عليّ (2014، ب)، **دور كليّات التربية في التربية على المواطنة والهويّة** ، أعمال المؤتمر الإقليمي لعمداء كليّات التربية (2014)، لبنان (قيد الطباعة)
- خليفة، علي (2015)، **المدرسة في مجتمعات ما بعد الصراع- واقع وتحديّات**، أعمال المؤتمر الدولي 5-6 حزيران 2015، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة والمركز الدولي لعلوم الإنسان – بيبلوس- لبنان
- خورشيد، شيرين **(2002)**، **مناهج التعليم العام الجديدة في الميزان**، (مناهج التربية الوطنيّة والتنشئة المدنيّة، الجلسة الأولى) ، المؤتمر التربويّ الإسلامي السادس، 2001، لبنان.
- السعدي، عبدالله والحجري فاطمة (2009)، **المؤسسات الجامعية لأعداد المعلمين في البلدان العربية:** اعمال المؤتمر التربوي الثاني الذي عقدته الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 7-9 كانون الاول 2007، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، لبنان.
- سلامي، محمّد (1999)، قراءة نقديّة لكتب التربية الوطنيّة والتنشئة المدنيّة، الجلسة الأولى، **مناهج التعليم العام الجديدة في الميزان**، المؤتمر التربويّ الإسلامي الخامس (1999)، لبنان.

- الشعراني، ربى (2014)، **دور كليّات التربية في التربية على المواطنة والهويّة** ، أعمال المؤتمر الإقليمي لعمداء كليّات التربية (2014)، لبنان (قيد الطباعة)
- صافي، زكي، **(2002)، مناهج التعليم العام الجديدة في الميزان،** (مناهج التربية الوطنيّة والتنشئة المدنيّة، الجلسة الأولى) ، المؤتمر التربويّ الإسلامي السادس، 2001، لبنان.
- طعمه، أنطوان (2001)، **إعداد المعلمين في البلدان العربيّة،** أعمال مؤتمر الهيئة اللبنانيّة للعلوم التّربويّة – بيروت 9 و 10 تشرين الثاني 2001، الهيئة اللبنانيّة للعلوم التّربويّة، لبنان.
- طعمه، أنطوان (2014)، **التربية مدخل إلى المواطنيّة** (2014)، أعمال المؤتمر السنوي للجنة الدراسات في التيّار الوطنيّ الحرّ، لبنان. (قيد الطباعة)
- عبد الرضى، سوزان (1999)، **المناهج التعليميّة الجديدة في لبنان، نظرة تقويميّة،** سلسلة المناهج التعليميّة والاتجاهات الجديدة في التربية، الحلقة الثالثة، الهيئة اللبنانيّة للعلوم التربويّة، الطبعة الأولى، لبنان.
- عبد المسيح، سيمون (2014)، **دور كليّات التربية في التربية على المواطنة والهويّة** ، أعمال المؤتمر الإقليمي لعمداء كليّات التربية (2014)، لبنان (قيد الطباعة)
- عجيب، ميس (2014)، **دور كليّات التربية في التربية على المواطنة والهويّة** ، أعمال المؤتمر الإقليمي لعمداء كليّات التربية (2014)، لبنان (قيد الطباعة)
- العمري، بسّام (2014)، **دور كليّات التربية في التربية على المواطنة والهويّة** ، أعمال المؤتمر الإقليمي لعمداء كليّات التربية (2014)، لبنان (قيد الطباعة)
- عوض الله، عصام الدين بربر آدم (2014)، **دور كليّات التربية في التربية على المواطنة والهويّة** ، أعمال المؤتمر الإقليمي لعمداء كليّات التربية (2014)، لبنان (قيد الطباعة)
- عيتاني، خليل (2014)، **دور كليّات التربية في التربية على المواطنة والهويّة** ، أعمال المؤتمر الإقليمي لعمداء كليّات التربية (2014)، لبنان (قيد الطباعة)
- غمراوي، زياد، **(2002)، مناهج التعليم العام الجديدة في الميزان،** (مناهج التربية الوطنيّة والتنشئة المدنيّة، الجلسة الأولى) ، المؤتمر التربويّ الإسلامي السادس، 2001، لبنان.

- فاعور، محمد (2013)، **واقع التربية المواطنية في الدول العربية،** مركز كارينغي للشرق الأوسط، (دراسة مع هوامش) http://carnegie-mec.org/publications/?fa=51864#

- فريحة، نمر (2014)، **دور كليّات التربية في التربية على المواطنة والهويّة** ، أعمال المؤتمر الإقليمي لعمداء كليّات التربية (2014)، لبنان (قيد الطباعة)
- لبدي، ابراهيم أحمد (1999)، قراءة نقديّة لكتب التربية الوطنيّة والتنشئة المدنيّة، الجلسة الأولى، **مناهج التعليم العام الجديدة في الميزان،** المؤتمر التربويّ الإسلامي الخامس**(1999)**، لبنان.

✷ مالك، عصام جمال (2014)، **دور كليّات التربية في التربية على المواطنة والهويّة** ، أعمال المؤتمر الإقليمي لعمداء كليّات التربية (2014)، لبنان (قيد الطباعة)

✷ مسرّة، أنطوان، (2005)، **ثقافة الحريّة في لبنان من المعرفة الى السلوك**، أعمال المؤتمر الوطني في 25-26 تشرين الثاني 2004 ، الحركة الثقافية أنطلياس ومؤسسة فريديريتش ايمبرت، لبنان.

✷ مسرّة، أنطوان، لائحة المؤلفات – منشورات المؤسسة اللبنانية للسلم الأهلي الدائم، لبنان. (غير متوفرة)

✷ مسرّة، أنطوان، لائحة المؤلفات – منشورات مؤسسة مخزومي، لبنان. (غير متوفرة)

✷ المصري، ابراهيم (2014)، **دور كليّات التربية في التربية على المواطنة والهويّة** ، أعمال المؤتمر الإقليمي لعمداء كليّات التربية (2014)، لبنان (قيد الطباعة)

✷ الميقاتي، رأفت، **(2002)، مناهج التعليم العام الجديدة في الميزان**، (مناهج التربية الوطنيّة والتنشئة المدنيّة، الجلسة الأولى)، المؤتمر التربويّ الإسلامي السادس، 2001، لبنان.

✷ وهبه، نخلة (2005)، **ثقافة الحريّة في لبنان من المعرفة الى السلوك**، أعمال المؤتمر الوطني في 25-26 تشرين الثاني 2004، الحركة الثقافية أنطلياس ومؤسسة فريديريتش ايمبرت، لبنان.

✷ ✷Abou, Sélim et Katia Haddad (direction) (1997), **La diversité linguistique et culturelle et les enjeux du développement,** USJ, Liban.

✷ **3éme millénaire, quelle éducation pour quelle jeunesse ?**(2003), actes du colloque national et international, 15 juin- 21septembre- 16novembre 2002, USEK, Liban (3 tomes).

✷ **Citizenship and Religious Diversity**, **Management among Lebanese School Teachers** – IPSOS Sept. 2013.

✷ **Diversity Management and Citizenship among the Lebanese Youth** – IPSOS March 2012.

✷ Kiwan, Dina, **Report of Needs Assessment Study for Lebanese teachers**, American University of Beirut, revised Sept. 2014

✷ Nehmé, Hoda (2007), **La citoyenneté projet d'État pour une nouvelle société,** actes du colloque national et international, 15-17 mars 2007, USEK, Liban (2 tomes).

✷ Tabbara, Nayla (edited by) (2012), **What about the other? A** question for Cross-Cultural Education in the 21st Century, NDU Press, Lebanon.

ثالثاً: رسائل وأطروحات

✷ ريشا، ليليان (2014)، **الهويّة الوطنيّة من خلال مناهج التعليم العام وأهدافها (1997)- اللّغة العربيّة وآدابها والتربية الوطنيّة والتنشئة المدنيّة نموذجاً**، أطروحة دكتوراه، اشراف د. انطوان طعمه، الجامعة اللبنانيّة، المعهد العالي للدكتوراه في العلوم الإنسانيّة والآداب، كليّة التربية، لبنان.

✷ **Albe**, Virginie (2009) **Enseigner des controverses**, Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia », http://lectures.revues.org/841

✷ Barrué, Catherine (2014). **L'enseignement des thèmes de convergence au collège : mise en débat d'une question socioscientifique en classe pour une éducation citoyenne critique**, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation -sous la direction de virginie albe. Soutenue le 14-04-2014 A cachan, ecole normale supérieure , dans le cadre de école doctorale sciences pratiques (cachan, val-de-marne), https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01048652

✷ Giral, Jacky (2013), **Le débat réglé et argumenté comme dispositif d'apprentissage et d'action : l'exemple de débats menés à propos de l'environnement et du développement durable.** Thèse de doctorat en sciences de l'éducation Sous la direction de Alain Legardez. Soutenue le 19-03-2013, A **Aix** , dans le cadre de **l'é**cole doctorale **de** cognition, langage et **éducation** (aix-en-provence) , en partenariat avec université **Aix-Marseille.** Apprentissage, didactique, évaluation, formation (laboratoire). **http://www.theses.fr/2013AIXM3001**

✷ Morin, Olivier (2013), **Éducation à la citoyenneté et construction collaborative de raisonnements socioscientifiques dans la perspective de la durabilité : pédagogie numérique pour une approche interculturelle de qsv environnementales,** - sous la direction de Laurence Simonneaux et de Jean Simonneaux- soutenue le 25-11-2013 A toulouse 2 , dans le cadre de école doctorale comportement langage éducation socialisation cognition. Toulouse , en

partenariat avec éducation formation travail savoirs (toulouse) (équipe de recherche) https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00962300 .

رابعاً: مقالات الشبكة العنكبوتيّة

- بدر، ميشال. **المواطنيّة والتربية على التنمية المستدامة**، في المجلة التربوية، المركز التربوي للبحوث والإنماء، http://www.crdp.org/ar/details-edumagazine/127/2609
- بلوط، علي (2013). **واقع الإعداد في كلية التربية بين النسق المؤسساتي والسياسة التربوية.** مجلة الأبحاث التربوية : ع. 23، 2013
- **التربية من أجل التنمية المستدامة – كتاب مرجعي (2012)**. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216383a.pdf
- التربية البيئيّة: الامكانات والقيود. (2002). النشرة الإعلاميّة الدوليّة لليونيسكو عن تعليم العلوم والتكنولوجيا والتربية البيئيّة، المجلّد السابع والعشرون، العدد 1-2، 2002. الأونيسكو. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001462/146295ab.pdf
- زين الدين، هشام، **التربية على المواطنية ... خشبة الخلاص، في** المجلة التربوية، المركز التربوي للبحوث والإنماء، http://www.crdp.org/ar/details-edumagazine/5952/3692
- بيضون، أحمد، وآخرون (2008)، **التربية والمواطنة : المعارف، المفاهيم، المواقف، والأعمال: نتائج دراسة لطلبة الصف التاسع في لبنان من منظور دولي** ، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي 2008. http://search.shamaa.org/PDF/BIB014703/UNDPBIB014703.pdf
- النزعة العلمية المفرطة: هل هي أعشاب ضارة تترعرع في حديقة التعليم العلمي؟ (2005). النشرة الإعلاميّة الدوليّة لليونيسكو عن تعليم العلوم والتكنولوجيا والتربية البيئيّة، المجلّد الثلاثون، العدد 3-4، 2005. الأونيسكو. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001422/142273a.pdf

منشورات المركز التربوي للبحوث والانماء، لبنان www.crdp.org

- التربية على السلامة المرورية- أنشطة مرحلة التعليم الثانوي، 2011
- التربية على السلامة المرورية – أنشطة مرحلة الحلقة الثالثة، 2011
- التربية على السلامة المرورية – أنشطة مرحلة التعليم الأساسي الحلقتان 1و2، 2011
- التربية على السلامة المرورية- العلامات المروريّة – ملحق إثرائي- 2011

- التربية من أجل التنمية المستدامة المواطنية الرزمة التعليمية رقم 4 صفوف الحلقة الثالثة – القسم الفرنسي، 2011
- التربية من أجل التنمية المستدامة المواطنية الرزمة التعليمية رقم 4 صفوف الحلقة الثالثة– القسم الانكليزي، 2011
- التربية من أجل التنمية المستدامة المواطنية الرزمة التعليمية رقم 4 صفوف الحلقة الاولى– القسم الفرنسي ، 2011
- التربية من أجل التنمية المستدامة المواطنية الرزمة التعليمية رقم 4 صفوف الحلقة الاولى– القسم الانكليزي، 2011
- دليل تدريبي للمعلّمات والمعلّمين حول قضايا النوع الاجتماعيّ في التّعليم، 2011
- التربية من أجل التنمية المستدامة المواطنية الرزمة التعليمية رقم 4 صفوف الحلقة الثانية– القسم الفرنسي، 2011
- التربية من أجل التنمية المستدامة المواطنية الرزمة التعليمية رقم 4 صفوف الحلقة الثانية– القسم الانكليزي، 2011
- تقرير حول الرزم التعليمية المتعلقة بالتربية من أجل التنمية المستدامة ، 2010
- مهارات حياتية وضع منهج دراسي حول الصحة الانجابية توثيق الممارسات الفضلى، 2010
- مقرر طرائق تدريس وأساليب تقييم مواد الاجتماعيات (تاريخ – جغرافيا – تربية وطنية وتنشئة مدنية)، 2010
- مقرر التربية على المواطنية، 2010
- التربية من أجل التنمية المستدامة المحافظة على الموارد الطبيعية الرزمة التعليمية رقم 1القسم الانكليزي، 2009
- التربية من أجل التنمية المستدامة المحافظة على الموارد الطبيعية الرزمة التعليمية رقم 1 القسم الفرنسي، 2009
- التربية من أجل التنمية المستدامة المحافظة على الموارد الطبيعية الرزمة التعليمية رقم 1 صفوف الحلقة الأولى القسم الإنكليزي، 2008–2009
- التربية من أجل التنمية المستدامة المحافظة على الموارد الطبيعية الرزمة التعليمية رقم 1 صفوف الحلقة الأولى القسم الفرنسي، 2008–2009
- التربية من أجل التنمية المستدامة صحتي ثروتي الرزمة التعليمية رقم 2 صفوف الحلقة الاولى القسم الفرنسي، 2009
- التربية من أجل التنمية المستدامة صحتي ثروتي الرزمة التعليمية رقم 2 صفوف الحلقة الاولى القسم الانكليزي، 2009

- التربية من أجل التنمية المستدامة صحتي ثروتي الرزمة التعليمية رقم 2 صفوف الحلقة الثانية القسم الفرنسي، 2009
- التربية من أجل التنمية المستدامة صحتي ثروتي الرزمة التعليمية رقم 2 صفوف الحلقة الثانية القسم الانكليزي، 2009
- التربية من أجل التنمية المستدامة صحتي ثروتي الرزمة التعليمية رقم 2 صفوف الحلقة الثالثة القسم الفرنسي، 2009
- التربية من أجل التنمية المستدامة صحتي ثروتي الرزمة التعليمية رقم 2 صفوف الحلقة الثالثة القسم الانكليزي، 2009
- التربية من أجل التنمية المستدامة ترشيد الاستهلاك الرزمة التعليمية رقم 3 صفوف الحلقة الثانية القسم الفرنسي، 2009
- التربية من أجل التنمية المستدامة ترشيد الاستهلاك الرزمة التعليمية رقم 3 صفوف الحلقة الثانية القسم الانكليزي، 2009
- مشروع التربية السكانية الصحة الانجابية والنوع الاجتماعي في المدارس، 2007
- لماذا الصحة الانجابية في المدارس؟ كتيب خاص للمربين في المجتمع المحلي، 2007
- التربية على حل النزاعات كتاب موارد الجزء الاول مفاهيم نظرية، 2001
- التربية على حلّ النزاعات كتاب موارد الجزء الثاني تمارين عملية، 2001
- مضامين الامم المتحدة وقيمها في مناهج التربية الوطنية والتنشئة المدنية وكتبها، 2004

✷ Moucharafieh, Claire (1994), **Au Liban la citoyenneté est à inventer,** http://base.d-p-h.info/fr/fiches/premierdph/fiche-premierdph-1554.html

Pages 43 à 65, http://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2013-2-page-43.htm

خامساً: مواقع الكترونيّة

✷وزارة التربيّة في الكيبيك –كندا، http://www.education.gouv.qc.ca /

✷وزارة التربيّة في أونتاريو –كندا، http://www.edu.gov.on.ca/fre/

✷وزارة التربيّة الفرنسيّة، http://www.education.gouv.fr/

✷وزارة التربيّة في اللوكسامبورغ، http://www.men.public.lu

✷Le portail de l'enseignement en fédération Wallonie-Bruxelles

http://www.enseignement.be /