

جامعة وهران
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية
ماجستير بناء و تقويم المناهج التربوية

مذكرة موسومة بـ

مناهج التربية المدنية ومفهوم المواطنة
في المدرسة الجزائرية

بحث مقدم كتكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية تخصص
-بناء و تقويم المناهج التربوية-

لجنة المناقشة

إعداد الطالب

المشرف

خالدي أحمد
أ.د. تيلوين حبيب
أ.د. تيلوين حبيب
أ.د. بن شهيدة احمد
د. عريبة محمود
رئيسا
مناقشا
مناقشا

السنة الجامعية 2005 / 2006

ملخص البحث

يتمحور البحث التالي حول دور المدرسة الجزائرية في تكوين المواطن الجزائري و تكريس مبادئ المواطنة من خلال مناهج التربية المدنية . و من أجل محاولة تحديد معالم الإنسان الجزائري الذي تصبو المدرسة لتكوينه قمنا بتحليل هذه المناهج و تصوراتها و القيم التي تحملها . إن مناهج التربية المدنية في الفترة من 1980 إلى 2004 في المدرسة الابتدائية (الطور الأول و الثاني الأساسيين) هي المادة التي تركز عليها عملنا.

لقد تم تناول هذا الموضوع في محورين أساسيين في المحور الأول تطرقنا فيه للتنشئة الاجتماعية، و دورها في المجتمع وأهمية المدرسة في ذلك. كما تم التطرق لتطور التربية المدنية، ومفهوم المواطنة ظروف ظهوره وتطوراته وأهميته و دوره. و مبادئ و قيم النظام التربوي الجزائري و الدراسات السابقة. أما المحور الثاني من خلال استعمال طريقة تحليل المحتوى من عرض مناهج التربية المدنية، مع القيام بدراسة محتواها (أهدافها و مراميها) والقيم والمعايير التي تحملها هذه النصوص، ومقارنتها بقيم المواطنة. حيث توصلنا في دراستنا هذه إلى أن التربية المدنية في الجزائر، ومن خلال القيم التي تدرسها و تعمل على ترسيخها لدى التلاميذ، إنما تركز على قيم التكوين المدني و الحس المدني، في مقابل قيم المواطنة التي تأتي في الدرجة الثانية على مستوى الطورين الأساسيين الأول و الثاني. أما بالنسبة للطور الأول الابتدائي الجديد، فإن قيم مجال معرفة المواطنة هي التي تأتي في الصدارة مقابل قيم مجال التكوين المدني و الحس المدني. غير أن النظرة الغالبة هي التركيز على التكوين المدني و الحس المدني، و بالتالي فإن التربية المدنية في الجزائر تهدف إلى التكوين المدني وفق النظرة التقليدية التي قامت عليها التربية المدنية كمادة للتدريس. و في التوصيات تقدمنا باقتراحات لتدريس التربية المدنية بهدف تكريس قيم مواطنة والحث عليها، بالاستناد على أفكار الباحث الجزائري مالك بن نبي.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
---------	--------

01	المقدمة	01
03	الفصل الأول: تقديم البحث	03
03	الإشكالية	03
04	الفرضية	04
04	دواعي إختيار الموضوع	04
06	أهمية الموضوع	06
06	أهداف الموضوع	06
07	التعاريف الإجرائية	07
	الفصل الثاني: التنشئة الاجتماعية و السياسية للطفل و دور	
	المدرسة.....	10
	تمهيد	10
	التنشئة الاجتماعية السياسية.....	10
	المدرسة كمؤسسة للتنشئة الاجتماعية السياسية.....	11
	المنهاج الدراسي.....	13
	المدرسة في الجزائر لمحة تاريخية.....	14
	الفصل الثالث: التربية المدنية و تطورها عبر	
	الزمن.....	21
	تمهيد	21
	تعريف متعددة لموضوع واحد.....	22
	تطور التربية المدنية عبر التاريخ الإنساني.....	26
	التربية المدنية في وقتنا الحاضر.....	28
	أهمية مرحلة التعليم الابتدائي -الأساسي -.....	36
	الفصل الرابع: المواطنة	40
	تمهيد.....	40
	مفاهيم عن المواطنة.....	40
	المواطنة و السكان.....	42
	الإلتواء و المواطنة.....	42
	مفهوم المواطنة في العصور القديمة.....	42
	المواطنة عند العرب و المسلمين.....	43
	تطور مفهوم المواطنة في أوروبا.....	45
	المفهوم الحديث للمواطنة	48
	واقع المواطنة في العالمين العربي والإسلامي.....	51
	الفصل الخامس: مبادئ و قيم النظام التربوي الجزائري و الدراسات	
	السابقة.....	57
	تمهيد.....	57
	القيم في التربية والتعليم.....	58
	الأسس و المبادئ المشكلة للمثل العليا للمجتمع العربي.....	60
	مبادئ و قيم النظام التربوي الجزائري.....	62
	الدراسات السابقة.....	68
	الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للبحث	
	تمهيد.....	78

78.....	عينة المناهج و الوثائق المدروسة.....
81.....	وسائل التحليل
82.....	كيفية بناء وحدات التحليل.....
85.....	أساليب التحليل.....
86.....	الفصل السابع: عرض النتائج و تحليلها.....
86.....	تمهيد.....
86.....	مفهوم التربية المدنية في المدرسة الجزائرية.....
88.....	طرق التدريس المقترحة في التربية المدنية.....
91.....	غايات النظام التربوي الجزائري.....
92.....	مرامي التربية المدنية.....
94.....	الأهداف العامة للتربية المدنية.....
97.....	الأهداف الخاصة للتربية المدنية.....
104.....	المجالات المعرفية للتربية المدنية.....
107.....	محتوى مناهج التربية المدنية و مواقيتها.....
112.....	قيم مناهج التربية المدنية.....
123.....	معايير تكوين المواطن الجزائري.....
.....	الفصل الثامن: مناقشة النتائج و التوصيات.....
125.....	مناقشة النتائج.....
125.....	التوصيات نحوى نموذج توجيهي لتدريس الإجتماعيات و ترقية المواطنة
142.....	مستوحى من فكر.....
142.....	مالك بن نبي.
156.....	المراجع.....

قائمة الجداول

الصفحة	الموضوع	رقم جدول
	جدول رقم 01 جدول زمني لتطور التربية المدنية كمادة للتدريس في فرنسا.....	29
	جدول رقم 02 يمثل كل الأشكال و التطبيقات القابلة للاستخدام فيما يخص التربية المدنية.....	32
	جدول رقم 03 جدول زمني لتطور التربية المدنية في الجزائر.....	33
	جدول رقم 04 يمثل نموذج من التدرج في إطار المدرسة الأساسية حسب استعدادات التلاميذ.....	38
	جدول رقم 05 الاختلافات بين التربية المواطنة والتربية المدنية للديمقراطية.....	50
	جدول رقم 06 التوزيع الإجمالي للمفاهيم الإنسانية في الكتب المدرسية الجزائرية.....	75
	جدول رقم 07 عينة الوثائق المحللة.....	78
	جدول رقم 08 مفهوم التربية المدنية في المدرسة الجزائرية.....	87
	جدول رقم 09 طرائق التدريس المقترحة للتربية المدنية.....	89
	جدول رقم 10 غايات النظام التربوي الجزائري.....	91
92	جدول رقم 11 مرامي التربية المدنية.....	
	جدول رقم 12 الأهداف العامة للتربية المدنية.....	94
	جدول رقم 13 الأهداف خاصة للتربية المدنية.....	97
	جدول رقم 14 المجالات المعرفية للتربية المدنية و أهدافها.....	105
	جدول رقم 15 المعارف الأساسية في التربية المدنية.....	105
	جدول رقم 16 محاور وموضوعات التربية المدنية في الطورين الأساسيين الأول والثاني والتوقيت.....	107
	جدول رقم 17 محاور و موضوعات التربية المدنية في الطور الأول الابتدائي والتوقيت.....	110
	جدول رقم 18 تصنيف المجالات المعرفية في التربية المدنية و قيمها.....	112
	جدول رقم 19 تكرارات ونسب القيم حسب المجالات المعرفية في الأساسي.....	114
	جدول رقم 20 تكرارات ونسب القيم حسب المجالات المعرفية في الابتدائي.....	115
	جدول رقم 21 قيم الحياة المدنية.....	117
	جدول رقم 22 قيم المواطنة.....	118

جدول رقم 23 القيم الأخلاقية.....	119.....
جدول رقم 24 ترتيب و تكرارات القيم حسب المجالات المعرفية للتربية المدنية.....	120.....
الجدول رقم 25 توزع القيم حسب المحاور في التربية المدنية.....	121.....

قائمة الأشكال

الصفحة	الموضوع	رقم الشكل
	مكونات المنهاج المدرسي	الشكل رقم 01
	14.....	
	معالم إستراتيجية التعليم و التعلم في التربية المدنية الجزائرية.....	الشكل رقم 02
	34.....	
	مخطط نموذجي يبين حقوق المواطنة وواجباتها	الشكل رقم 03
	47.....	
	حول أنواع	الشكل رقم 04
	57.....	القيم
	مخطط قيم شوارتز	الشكل رقم 05
	60.....	
	شبكة التحليل.....	الشكل رقم 06
		83
	طرق التدريس المقترحة في التربية المدنية.....	الشكل رقم 07
	88.....	المدنية
	المجالات المعرفية للتربية المدنية.....	الشكل رقم 08
	104.....	المدنية
	حول توزع القيم في التربية المدنية	الشكل رقم 09
	113.....	
	معايير تكوين المواطن الجزائري.....	الشكل رقم 10
		123

قائمة الملاحق

الصفحة	الموضوع	رقم الملحق
--------	---------	------------

..... توزع القيم في الطور الأول الأساسي	ملحق رقم 01 161
..... توزع القيم في الطور الثاني الأساسي	ملحق رقم 02 162
..... توزع القيم في السنة الأولى ابتدائي	ملحق رقم 03 163
توزع القيم في السنة الثانية ابتدائي	ملحق رقم 04 164.....
165..... مواقيت التعليم الأساسي	ملحق رقم 05
..... برنامج التربية المدنية في الطور الأول الأساسي	ملحق رقم 06 166
برنامج التربية المدنية في الطور الثاني	ملحق رقم 07 الأساسي.....167
..... مواقيت التعليم الابتدائي	ملحق رقم 08 168
برنامج التربية المدنية في	ملحق رقم 09
الابتدائي.....169	

الملاحق

توزع القيم حسب المحاور المشكلة لمجالات المعرفة في الطورين الأساسيين الأول والثاني وفي الطور الابتدائي الجديد في الطور الأول الأساسي (ملحق رقم 01)

القيم المحاور	قوا عد النظافة	قوا عد الأم ن	احترام الذات احترام الآخر	المحاف ظة على الملكية العامة واحترام م.م.خ	المسؤولية، الحرية، الاستقلالية	التسامح	التعاون، والتآزر	مفهوم العمل	تقبل الغير والتفتح	معرفة المؤسسات	مفهوم الديمقراطية	المحاف ظة على التراث	احترام النظا م	تقدير الموارد والمحاف ظة عليها
في المدرسة	05	02	05	06	05	02	01	04	03	05	01	/	11	/
الصحة والوقاية	03	/	/	/	01	/	/	01	01	01	/	/	01	/
الأمن	/	08	/	01	/	/	02	03	01	03	/	/	04	/
مع العائلة	/	/	/	01	01	01	03	/	02	02	01	/	/	/
البيئة	/	/	01	01	/	01	01	/	/	/	00	/	01	/
الوطن	/	/	01	/	01	/	/	/	/	03	01	03	/	/
العمل	/	/	/	/	/	01	02	01	/	/	01	/	02	/
التسامح والتضامن	/	/	04	/	01	04	03	/	04	04	01	/	01	/
الديمقراطية	/	/	01	01	02	01	00	/	/	/	03	/	01	/
المؤسسات	01	01	01	03	03	/	01	06	02	12	01	02	03	02
الموارد	/	/	/	03	/	03	00	03	00	00	/	/	/	03
المجموع	09	11	13	16	14	10	13	18	13	28	09	05	24	05

الطور الثاني الأساسي (ملحق رقم 02)

تقدير الموارد والمحافطة عليها	احترام النظا م	المحافطة على التراث	مفهوم الديمقراطية	معرفة المؤسسات	تقبل الغير والتفتح	مفهوم الجهد والعمل	التضامن، التعاون، التآزر	التسامح	المسؤولية، الحرية، الاستقلالية	المحافطة على الملكية واحترام م.م.خ	احترام الذات احترام الآخر	قواعد الأمن	قواعد النظافة	القيم المحاور
00	01	00	00	00	00	00	00	01	01	00	02	00	00	الأسرة
02	03	00	00	03	04	03	05	00	01	02	02	00	00	المدرسة والتعليم
00	00	00	00	00	02	00	02	00	00	02	02	00	02	العمران
00	04	00	00	04	00	00	04	00	00	04	04	04	01	الأمن
00	00	00	00	02	00	07	02	00	00	02	07	00	07	الصحة
00	00	00	00	01	00	01	01	00	00	01	01	00	00	البريد والمواصلات
00	00	00	01	02	01	01	01	01	00	01	01	00	00	الإعلام والاتصال
00	00	00	00	00	04	01	02	04	00	00	04	00	00	المناسبات والأعياد
00	01	00	00	01	01	00	01	01	01	00	00	00	00	الشباب
06	06	00	00	00	06	06	00	06	00	06	03	03	06	البيئة
02	05	00	00	02	04	02	06	02	00	03	05	00	00	الوطن
01	04	00	01	01	02	02	03	03	05	02	03	01	00	الحياة المدنية
00	01	00	01	01	02	01	01	02	02	01	02	00	00	المواطنة
00	02	00	03	00	03	00	03	03	03	00	03	00	00	الديمقراطية
00	03	01	04	02	03	02	00	00	01	01	04	01	00	المسؤولية والعدالة
02	00	02	00	00	02	00	00	00	01	03	00	00	00	التراث

13	30	03	10	19	34	26	31	23	15	28	35	09	18	المجموع
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	---------

السنة الأولى ابتدائي (ملحق رقم 03)

تقدير الموارد والمحافطة عليها	احترام النظافة	المحافطة على التراث	مفهوم الديمقراطية	معرفة المؤسسات	تقبل الغير والتفتح	مفهوم العمل	التضامن، التعاون، التآزر	التسامح	المسؤولية، الحرية، الاستقلالية	المحافطة على الملكية العامة واحترام م.م.خ	احترام الذات احترام الآخر	قواعد الأمن	قواعد النظافة	القيم المحاور
/	01	/	/	/	01	/	03	03	/	/	03	01	01	أنا والآخرون
/	04	/	/	/	04	/	/	/	01	/	04	/	/	أعرف مكاني وأحسب استغلال وقتي
03	03	/	/	/	03	/	/	/	03	03	03	/	03	أحافظ على البيئة
/	02	/	02	/	02	/	02	02	02	02	02	/	/	حقوق وواجباتي
/	01	01	/	01	01	/	01	01	01	/	01	/	/	رموز وطني
/	01	01	/	/	01	/	01	01	/	/	01	/	/	أعياد وطني
03	11	02	02	01	12	/	07	07	07	05	14	01	04	المجموع

السنة الثانية ابتدائي(ملحق رقم 04)

القيم المحاور	قوا عد النظ افة	قوا عد الأم ن	احترام الذات احترام الأخر	المحاف ظة على الملكية العامة واحترام م.م.خ	المس ؤولية ، الحرية ، الاست قلالية	التس امح	التضا من، التعا ون، التأزر	مفه وم الجه د والعم ل	تقبل الغير والتف تح	معرفة المؤ سسات	مفهوم الديمق راطية	المحا فظة على الترا ث	احترام الذ طام م	تقدير الموارد والمحاف ظة عليها
الوسيط الاجتماعي	/	/	03	/	03	03	03	/	03	/	/	03	/	/
الحياة الجماعية في المدرسة	01	01	/	02	/	03	02	/	02	02	/	02	02	/
القيم الاجتماعية	/	/	03	02	03	03	03	02	03	/	/	02	02	/
الديمقراطية	/	/	02	01	03	01	02	/	03	03	03	01	01	/
البيئة والمحافظة عليها	01	03	02	03	04	02	01	03	04	02	/	02	02	03
المجموع	02	04	10	08	13	13	11	05	15	02	03	/	10	03

السنة الأولى	ابتدائي	السنة الثانية	ابتدائي
الوحدات	المحتويات المعرفية	المجال	الوحدات
أنا والآخرين	1- هويتي الشخصية 2- أتعرف على غيري 3- العب مع زملائي 4- احذر من الأخطار	المجال الأول الوسط الاجتماعي	1- أحب أسرتي 2- هؤلاء أقاربي 3- احترم جيراني
أعرف مكاني، وأحسن استغلال وقتي	1- مكاني في القسم 2- أعرف أيام الأسبوع 3- احترم الوقت 4- أنا منظم	المجال الثاني الحياة الجماعية في المدرسة	1- أتعرف على مدرستي 2- أتعلم في مدرستي 3- أحافظ على النظام في مدرستي 4- أحافظ على النظافة في مدرستي
أحافظ على البيئة	1- في الريف 2- في المدينة 3- في الشاطئ	المجال الثالث القيم الاجتماعية	1- أكون متعاوناً 2- أشارك في حملات التطوع 3- أكون متسامحاً
حقوقى وواجباتي	1- أعرف حقوقى وأمارسها 2- أعرف واجباتى وأقوم بها	المجال الرابع الديمقراطية	1- أعبر عن رأى 2- أتأاور مع غيرى 3- أتحمّل المسؤولة
رموز وطنى	1- أعرف رموز وطنى و أحترمها 2- احتفل بالأعياد	المجال الخامس البيئة و المحافظة عليها	1- أحافظ على الماء 2- أحافظ على النظافة 3- أحافظ على مساحات الخصراء 4- احتفل باليوم العالمى للشجرة

ملحق رقم 08 حول برنامج التربية المدنية في الطور الأول الابتدائي

ملحق رقم 09 حول التوقيت المخصص للنشاطات التعليمية في الطور الأول الابتدائي

السنة الثانية	السنة الأولى	المواد التعليمية
12سا	14سا	-اللغة العربية
03سا	/	-اللغة الفرنسية
05سا	5سا	-الرياضيات
02سا	02سا	-التربية العلمية والتكنولوجية
01سا	1.30سا	-التربية الإسلامية
01سا	01سا	-التربية المدنية
01سا	01سا	-التربية الموسيقية
1سا	1سا	-التربية التشكيلية
1سا	1.30سا	-التربية البدنية
27سا	27سا	المجموع

جدول رقم 13 يقارن بين الأهداف الخاصة لمناهج التربية

**VI-الأهداف الخاصة التربية المدنية
المدنية (الاجتماعية):**

السنوات	التربية الاجتماعية (98/82) *	التربية المدنية (03/98) **	التربية المدنية (2005/2003) ***
ابتدائية الأولى			<p>تمرين الطفل على قواعد الحياة المشتركة في القسم والمدرسة من خلال:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. السلوكات الملائمة تدريجياً. 2. تعلم المسؤولية الفردية والجماعية. 3. توظيف مفردات وتراكيب مناسبة خلال تعامله واتصاله بالآخرين. 4. تعميق معارفه البيئية. 5. إدراج بعدي الزمان والمكان بهدف تحويل معالمه الذاتية إلى معالم موضوعية لإدراك مواقع الأشياء والآخرين معه.
المتوسطة الثانية			<p>تأهيل الفرد للحياة المدنية للعيش كمواطن صالح بـ:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. الشعور بالمسؤولية والوعي بالالتزامات كعضو كامل الحقوق في المجتمع. 2. يدرك ماله من حقوق وما عليه من واجبات. 3. التشبع بالشخصية الوطنية. 4. التفتح على القيم العالمية. 5. القدرة على التكيف مع الوضعيات ومجابهة المشاكل التي تواجهه .

	<p><u>في المجال المعرفي:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. تدعيم المكتسبات القبلية وإثرائها بمفاهيم ومصطلحات جديدة. 2. التعرف على أسس القواعد الديمقراطية والقوانين التي تنظم الحياة محلياً. 3. دراسة بعض المؤسسات المحلية. 4. التعرف على أنظمة وعناصر البيئة. 5. إبراز الحقوق والواجبات من خلال القوانين المدرسية والبلدية. 6. التأكيد على العلاقات الاجتماعية في المحيط القريب (الأسرة، المدرسة، الحي). <p><u>في المجال المهاري:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. إنجاز التصاميم والرسومات. 2. التدريب على التلاخيص. 3. رسم البيانات واللوحات. 4. ملأ الجداول وبعض الوثائق الإدارية المحلية. <p><u>في المجال الوجداني:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. التعويد على الانضباط واحترام القانون وتقبل قواعد الحياة الجماعية. 2. يفهم مزايا التضامن والتعاون وتقبل الغير. 3. الحفاظ على الملكية العامة والخاصة وحماية البيئة. 4. حب الوطن وتقدير رموزه. 5. التعويد على بذل الجهد وإتقان العمل. 6. تقدير خدمات بعض المؤسسات والأجهزة . 	<ol style="list-style-type: none"> 1. جعل التلميذ قادراً على اكتشاف بعض العلاقات الاجتماعية بينه وبين أفراد مجتمعه ومؤسساته. 2. إثارة اهتمام التلميذ إلى بعض الظواهر الاجتماعية والاقتصادية التي يعيشها. 3. تدريب التلميذ على المشاركة في الأعمال الجماعية (التطوع، التشجير، التنظيف). 4. تربية التلميذ على العمل الوقائي في مجال الصحة والأمن. 5. تدريب التلميذ على كيفية: البحث عن بعض الوثائق والمعلومات وكيفية استغلالها. 6. تربية التلميذ على المساهمة في الحفاظ على الأملاك العامة. 7. تعريف التلميذ ببعض التوجيهات العامة للبلاد من خلال الدستور وانطلاقاً من واقعه الحي . 	
--	---	--	--

1. تنمية الروح الوطنية وإيقاظ معاني الإخلاص والتفاني في سبيل الوطن و الاعتزازية والإيمان بثوابت

1. إثراء المكتسبات السابقة.

في المجال المعرفي:

	<p>2. إدراك واجبات وحقوق أفراد الأسرة. 3. التعرف على المرافق المدرسية وأهميتها في التكوين. 4. التعرف على عوامل الوقاية الصحية وعلى بعض المؤسسات العلاجية. 5. إبراز العلاقات الاجتماعية في المحيط. 6. التعرف على رموز السيادة الوطنية. 7. التعرف على بعض وظائف البلدية. 8. التعرف على وسائل الاتصال والإعلام السمعية البصرية. 9. التعرف على الأعياد الوطنية والدينية وبعض المناسبات. <u>في المجال المهاري:</u> 1. استقراء الجداول واللوحات والبيانات. 2. ملئ الوثائق الإدارية.. 3. إنجاز تصاميم ورسوم. 4. إنجاز بطاقة فنية. 5. التدريب على التلاخيص. 6. التدريب على استعمال الهاتف والحاسوب. <u>في المجال الوجداني:</u> 1. الوعي بالحقوق وتأدية الواجبات بين أفراد الأسرة. 2. الوعي بدور المدرسة في إعداد الفرد عملياً وخلقياً وبدنياً. 3. العمل بقواعد الوقاية الصحية والأمنية. 4. الانسجام داخل الجماعة وبذل الجهد وإتقان العمل والمساهمة في المساهمة في النشاطات الخيرية. 5. حب الوطن والاعتزاز برموز السيادة الوطنية. 6. تقدير جهود الدولة. 7. تنشئة الفرد على حسن استعمال الاتصال والإعلام الحديثة. 8. الاعتزاز بالأعياد الوطنية والدينية</p>	<p>الأمة واختياراتها. 2. تعويد التلميذ على احترام الملكية العامة والخاصة وتقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة. 3. تنمية روح التعاون وحب العمل الجماعي. 4. تمجيد العمل المنتج وتقدير قيمة الفرد العامل بالقدر الذي يقدمه لمجتمعه من خدمات صالحة. 5. تحسيسه ببعض الظواهر الاجتماعية والاقتصادية التي يعيشها يوماً ولفت انتباهه إلى العناصر والأسباب التي تتحكم فيها وتحليلها والحكم عليها. 6. تمكينه من اتخاذ مواقف مناسبة وواضحة من مختلف قضايا مجتمعه بما يخدم المصلحة العامة والوطن.</p>	
	<p><u>في المجال المعرفي:</u> 1. إثراء المكتسبات السابقة. 2. التعرف على مهام المدرسة ونشاطاتها. 3. معرفة أهمية التحصيل العلمي وأبسط وسائله. 4. معرفة أبسط وسائل الاتصال والإعلام المكتوبة. 5. معرفة قواعد الحياة الجماعية. 6. معرفة الأسس البسيطة للديمقراطية والمسؤولية. 7. التعرف على أبسط صور الديمقراطية والمسؤولية. 8. التعرف على المحيط الطبيعي والمعرفي وإدراك أهمية التكامل بينهما. 9 معرفة أنواع التراث الوطني وأهميته.</p>	<p>1. تعريف التلميذ بدور العائلة في بناء المجتمع الجزائري ومدى مساهمتها في تربية الأجيال تربية وطنية مؤمنة بالمبادئ الأساسية للبلاد. 2. تنمية روح التعاون وحب العمل الجماعي وتقدير قيمة الفرد العامل بالقدر الذي يقدمه لمجتمعه من خدمات صالحة. 3. إعداد التلميذ لتحمل المسؤوليات اتجاه بعض القضايا الاجتماعية والوطنية والاقتصادية. 4. جعل التلميذ يدرك أن المكاسب الوطنية التي تحققت نتيجة تضحيات جسيمة قدمها الشعب وعليه</p>	<p>السادسة أساسية أو ابتدائي</p>

	<p><u>في المجال المهاري:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. شرح النصوص البسيطة وتلخيصها. 2. جمع المعلومات وتصنيفها واستغلالها. 3. استغلال الوثائق. 4. تفسير الجداول الإحصائية وإنجاز اللوحات والرسومات. 5. إنجاز تقارير. 6. ممارسة قواعد الحياة المدنية في حياته اليومية. <p><u>في المجال الوجداني:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. الرغبة في اكتساب المعرفة وبدل الجهد في التحصيل العلمي. 2. حب الاتصال بالغير وميل إلى المطالعة والتقصي. 3. الوعي ببعض حقوق المواطنة والتشبت بها وتحمل المسؤولية. 4. تقبل قواعد الحياة المدنية والامتثال لها. 5. احترام الملكية العامة والخاصة. 6. الاهتمام بالبيئة وسلامتها. 7. الاهتمام بالتراث الوطني والتعلق به والمحافظة عليه. 	<p>أن يحميها ويحافظ عليها وأن يساهم في تحقيق مكتسبات أخرى.</p> <p>5. تعريف التلميذ بوظائف وأهمية بعض المؤسسات الإدارية التي تشكل منها الدولة الجزائرية</p>
--	---	--

* مناهج التربية الإجتماعية للطورين الأول والثاني الاساسيين (ص 115 - 109 103 - 114)

** مناهج التربية المدنية للطورين الأول والثاني الاساسيين (ص 34 - 64 - 69 - 77)

*** التربية المدنية منهاجي السنتين الأولى والثانية الإبتدائيتين (ص 70 - 71)

جدول رقم 9 طرق التدريس المقترحة في التربية المدنية (الاجتماعية)

تسمية الطور	مناهج التربية الاجتماعية *	مناهج التربية المدنية بعد 98 **	مناهج التربية المدنية بعد 2003 ***
	<p>التلميذ</p> <p>1. الانطلاقات من ملاحظات التلميذ الذاتية للمحيط المباشر. 2. توجيه التلميذ للاستكشاف. 3. التلميذ هو جوهر الفعل اليداغوجي (المشاركة في العملية التعليمية وممارسة التعليم الذاتي) يلاحظ، يستكشف، يناقش يتدرب. 4. اكتساب معرفة أو مهارة أو سلوك.</p> <p>المعلم</p> <p>يثير اهتمامات التلميذ ويساعده للوصول إلى الهدف.</p> <p>الخطوات الأساسية</p> <p>1. المناقشة (تحديد الوضعية) = الملاحظة 2. صياغة النتيجة (الحوصلة) = استنتاجات بسيطة. 3. النشاطات الفردية = نشاط التلميذ لدعم الخلاصة.</p>	<p>1. الاعتماد على التدريس بالأهداف (الربط بين الأهداف الخاصة والمضامين التي تخدمها) والاعتماد على الهدف الإجرائي المرتبط بالسلوك. 2. الاعتماد على الصيغة العملية وذلك بتوظيف الأنشطة والاعتماد على الأسئلة. 3. جعل التلميذ عنصراً فعالاً في العملية التعليمية/التعلمية، (أي تجنب الإلقاء النظري السرد في غياب الوسائل الضرورية).</p>	<p>الإعتماد على التدريس بالمقاربة بالكفاءات - حيث المتعلم (التلميذ) هو محور العملية التربوية و هو شريك اساسي و فعال في النشاط - و المعلم هو الموجه و المنشط و المنظم - و من حيث طريقة العمل فهذه المقاربة تعتمد اسلوب حل المشكلات من خلال) افرضيات / المشكلة (</p>

	<p>1. اعتماد الطريقة النشيطة = العمل المنظم والموجه نحو هدف معين = لتحقيق الغاية (مهارة، معرفية، سلوكية). 2. الملاحظة والتفكير والتجربة الفعالة الذاتية = التلميذ. 3. خطوات إنجاز الدرس يعتمد على طريقة من</p>	<p>1. الاعتماد على طريقة التدريس الهادف (كالعادة) أهداف عامة إلى أهداف خاصة بالسنوات (المستويات) إلى أهداف خاصة بالدروس إلى أهداف إجرائية (معرفية ومهارية ووجدانية). 2. ولتنفيذ هذه الخطة فالمنهج يوجه نصائح</p>	
--	--	--	--

	<p>للمعلمين هي:</p> <ul style="list-style-type: none"> - اعتماد طريقة الحوار والأسئلة لتوجيه التلميذ. - الاعتماد (إيجاد) وسائل للدعم، لتجنب الإلقاء والسرود. - جعل التلميذ عنصراً فعالاً في العملية. - الانطلاق من السهل إلى المعقد. 	<p>العام إلى المركب ومن البسيط إلى المعقد:</p> <ul style="list-style-type: none"> - تحديد الوضعية. - ضبط أو تحديد المشكل. - وضع الفروض. - جمع (البيانات) المعلومات المتعلقة بالموضوع. - تحليل وتقييم وتفسير البيانات. - تقييم الفروض اعتماداً على البيانات المجمعة. - صياغة الموضوع. 4. المهارات الواجب تنميتها: - معرفة مكان الحصول على المعلومات. - التفكير النقدي لحل المشاكل. - جمع المعلومات وتنظيمها. - الاتصال والإبلاغ. - التعود على العمل الجماعي في جو ديمقراطي. 	
--	--	---	--

- * مناهج التربية الإجتماعية للطورين الأول والثاني الأساسيين (ص 164 - 121).
- ** مناهج التربية المدنية للطورين الأول والثاني الأساسيين (ص 87 - 6) .
- *** مناهج السنة الثانية الابتدائية (ص 3)

IV-مرامي التربية المدنية

جدول رقم 11 مرامي مناهج التربية المدنية (الاجتماعية) حسب الأطوار

الطور أو السنوا ت	في مناهج التربية الاجتماعية (قبل 98 *)	في مناهج التربية المدنية (بعد 98)**	في مناهج التربية المدنية *** الإصلاحات الجديدة 2004/2003
لطور السنة والثانية الأول أو الأول ابتدائي	<p>1. تكوين فكر التلميذ وإيقاظه.</p> <p>2. مساعدة الطفل على التكيف بسهولة مع مجتمعه.</p> <p>3. خلق لدى الطفل روح حب العمل واحترامه .</p>	<p>1. تحمل المسؤوليات، واتخاذ مواقف ملائمة إزاء وضعيات في محيطه (القسم ، المدرسة، البيت، الحي).</p> <p>2. الاندماج في الحياة المشتركة، وممارسة قواعدها في نطاق محيطه.</p> <p>3. تطبيق القواعد الأولية للأمن والنظافة في المدرسة والبيت والحي والشارع أو الطريق.</p> <p>4. وصف بعض المؤسسات (تعريف بسيط) وذكر خدماتها كالمدرسة ومركز البريد والمركز الصحي، والمستشفى مصالح الأمن والحماية المدنية.</p> <p>5. تمييز الرموز الوطنية والتسمية الرسمية للوطن: الجزائر جمهورية ديمقراطية شعبية .</p>	<p>1. معرفة الهوية الشخصية وعلاقتها بالمواطنة.</p> <p>2. احترام الرموز الوطنية.</p> <p>3. معرفة الحقوق وتادية الواجبات.</p> <p>4. ممارسة قواعد الحياة الجماعية في الوسط الأسري والمدرسي.</p> <p>5. التعرف على خدمات بعض المؤسسات واحترامها.</p> <p>6. معرفة القواعد الأساسية في المحافظة على الصحة والأمن والبيئة وممارستها.</p> <p>7. تصور بعدي المكان والزمان في هذا المستوى .</p>

1. فهم ما له وما عليه.
2. فهم دور العائلة في المجتمع باعتبارها الخلية الأساسية للمجتمع.
3. فهم دور البلدية باعتبارها الخلية الأساسية للدولة.
4. فهم دور وأهداف وتنظيم حزب جبهة التحرير الوطني.
5. فهم أهم المبادئ التي يركز عليها المجتمع انطلاقاً من النصوص الرسمية لبلادنا.
6. إدراك الجهود التي تبذل من أجل التنمية الوطنية.
7. يكون غيوراً على وطنه ومعتزاً به

معرفةياً:

1. إثراء مكتسبات التلاميذ القبلية بمفاهيم ومصطلحات جديدة.
2. التعرف على أبسط قواعد الديمقراطية والقوانين التي تنظم الحياة في المجتمع.
3. تمكين التلاميذ من توظيف المفاهيم والمصطلحات المكتسبة.
4. التمييز بين ما للتلاميذ من حقوق وما عليهم من واجبات محيطهم.
5. دراسة المؤسسات والأجهزة والهيئات المختلفة بشكل تدريجي مبسط.
6. إبراز العلاقات الاجتماعية في الأسرة والمحيط.
7. الإطلاع على عناصر البيئة والأضرار التي تلحق بها.
8. تنمية قدرة الملاحظة والتعليل والمقارنة وإصدار أحكام معللة.

مهارياً:

1. التدريب على تقنيات تسجيل المعلومات والتلخيص.
2. التدريب على تقنيات التمثيل البياني.
3. التدريب على ملأ الوثائق الإدارية المتداولة.
4. التدريب على تقنيات تنظيم وتقديم المعلومات.
5. التعويد على البحث والتوثيق.

وجدانياً:

1. التوعية بالحقوق والواجبات في محيط التلاميذ.
2. احترام القوانين وتقبل قواعد الحياة الجماعية.
3. احترام حقوق الإنسان والحريات.
4. حب الوطن والاعتزاز به وبرموزه والحفاظ عليه.
5. إبراز مزايا التضامن والتآزر والتسامح وتقبل الغير.
6. تقدير خدمات المؤسسات والأجهزة والمصالح.
7. المحافظة على المؤسسات والملكية العامة والخاصة والبيئة

* كتاب المعلم التربية الاجتماعية والسياسية للسنوات الثالثة والسادسة الأساسيتين (ص 2) .

** منهاجي التربية المدنية للطورين الأول والثاني الاساسيين (ص 34 - 63) .

*** التربية المدنية مناهج السنة الثانية إبتدائي (ص 72) .

٧-الأهداف العامة للتربية المدنية

المدنية (الاجتماعية):

جدول رقم 12 الأهداف العامة لمناهج التربية

الطور أو السنوات	مناهج التربية الاجتماعية (قبل 98) *	مناهج التربية المدنية (بعد 98) **	مناهج التربية المدنية (04/03) ***
الطور الأول أو السنوات الأولى والثانية الابتدائية	<p>1. تمكين الطفل من ملاحظة المحيط الذي يحتك به (الأسرة، المدرسة، الحي...).</p> <p>2. جعل الطفل يفهم بعض الظواهر في محيطه القريب.</p> <p>3. جعل الطفل يكتشف العلاقات الموجودة بينه وبين الإنسان.</p> <p>4. تدريب الطفل على الاكتشاف والمقارنة والتعليل.</p> <p>5. تنمية حب الإطلاع لديه.</p> <p>6. تعريف الطفل بقواعد مجتمعه واحترامها.</p> <p>7 تنمية روح التضامن وحب الوطن لديه.</p>	<p>أ. المجال المعرفي:</p> <p>1. إدراك مفهوم الهوية والملكية.</p> <p>2. الإلمام بالقواعد والقوانين التي تنظم الحياة في المجتمع.</p> <p>3. الوعي بحقوق الإنسان والحريات الفردية والجماعية.</p> <p>4. الإلمام بالقيم الوطنية والعالمية والبعد التاريخي للجزائر ومكانتها في العالم.</p> <p>5 معرفة المؤسسات السياسية والإدارية للدولة ودورها في المجتمع.</p> <p>6. الوعي بأهمية العمل وضرورة بذل الجهد.</p> <p>7 الوعي بالأنظمة البيئية والأضرار التي تلحق بها.</p> <p>8. إدراك الطابع المحدود للموارد الفردية والجماعية.</p>	<p>ترقيه حس المواطنة لدى المتعلم وذلك ب:</p> <p>1. تعلم الطفل كيفية الارتقاء إلى أن يصبح مواطناً مستنيراً و مسؤولاً.</p> <p>2. ترسيخ مبادئ احترام النفس واحترام الغير.</p> <p>3. التساوي في الحقوق الفردية والجماعية.</p> <p>4. مفهوم المسؤولية الفردية والجماعية.</p> <p>5. تكوين الضمير الذاتي، ومساعدة المتعلم على اكتساب سلوكيات ومواقف حياتية تتمثل في:</p> <p>- التحاور والاتصال بالغير.</p> <p>- معرفة الآخرين والتعاون معهم.</p>

المقدمة

مرت الجزائر في مرحلة التسعينات من القرن الماضي (1992-1999)، بفترة عصيبة من تاريخها، تميزت بظهور نزاع مسلح كان احد طرفيه الدولة الجزائرية بمؤسساتها و كان الطرف الثاني مجموعة من الجزائريين. حيث كان لهذا النزاع آثار سلبية على مجالات)الاجتماعية، الاقتصادية و السياسية و الثقافية و حتى التربية(. و قد اهتمت المدرسة الجزائرية بكونها سببا مباشرة في تخريج هؤلاء القتلة ، المتمردين و الإرهابيين . و وجهت الاتهامات خصوصا إلى مناهج التربية الإسلامية. و دعا من اهتموا المدرسة الجزائرية ، و نعتوها بشتى أنواع الأوصاف و النعوت ، إلى حذف أو إلغاء هذه المناهج و تعويضها بمنهاج آخر هو التربية المدنية و الخلقية و الدينية. و قد خلق هذا الاتهام للمدرسة جدلا كبيرا في الأوساط الوطنية بمختلف مشاربها بحيث تعددت الآراء ووجهات النظر (ولعل الرجوع الى الكتابات الصحفية و حتى بعض المؤلفات في الفترة الممتدة من 1992 الى 2001 يؤكد هذا).

إذن المدرسة الجزائرية واجهت و تواجه ضغوطا داخلية و خارجية، اهتمتها و دعتها للإصلاح . وهو رهان يطرح على مدرستنا و على منظومتنا التربوية في ظل الوضع السوسيو-اقتصادي المتردي محليا، و محيط دولي يظهر ان العدو اللدود فيه هو العربي المسلم بحجة مكافحة الإرهاب و التطرف . هو رهان حقيقي يجب على مدرستنا كسبه و الخروج من هذه المعركة بأقل التكاليف، في زمن العولمة و الانترنت و المنظمة العالمية للتجارة . هذا الرهان يتمثل في كيفية تعليم الأفراد و تكوينهم و تأهيلهم ليصبحوا مواطنين يكونون في مستوى التحديات المطروحة في إطار الأصالة و المعاصرة. و قد شهدت المنظومة التربوية الجزائرية عدة اصلاحات من خلال تخفيف محتويات جميع المواد الدراسية في سنة 1993. إعادة صياغة جميع المواد الدراسية سنة 1996. التعديلات التي شملت برامج المواد الاجتماعية سنة 1998 . أخيرا الإصلاحات الشاملة التي بدأت في تطبيقها منذ بداية الموسم الدراسي 2003/2004 . هذه الإصلاحات الأخيرة جاءت متأثرة بالضغوط الدولية التي تمارسها الدول الغربية القوية اقتصاديا و عسكريا و حتى سياسيا على الدول العربية و الإسلامية خصوصا بعد أحداث 11 سبتمبر 2001. و التي تطالبها بضرورة إعادة النظر و تعجيل في صياغة المناهج الدراسية و خصوصا ما تعلق منها بمنهاج التربية الإسلامية و حذف الآيات و الأحاديث النبوية التي تدعو إلى الجهاد أو التشهير باليهود و المسيحيين بحجة اتارت الحقد و الكراهية و معادات السامية - حسب ما طالعتنا به الصحف و الفضائيات العربية .- في مقابل الاهتمام بمنهاج التربية المدنية و تدعيمها بقيم حقوق الإنسان و العولمة و الديمقراطية .

فالمدرسة ليست مجرد إطار تعليمي ، بل هي فضاء تربوي ، تعمل وفق منهاج و برنامج محدد و مسطر، تضعه السلطة الحاكمة و الممثلة للمجتمع و تدعّمه. حيث تباشر عملية الإشراف الكامل على شؤون التعليم ، لأنه بواسطة التربية ، نضع الإنسان فكريا و عقليا و نفسيا و جسميا : << ولما كانت مهمة التربية تتمحور حول بناء الإنسان بمختلف مقوماته و مؤهلاته فإن نجاحها في تكوين الإنسان القادر على العمل والانجاز و تمكينه من استخدام قدراته و مؤهلاته فيما يصلح له و للمجتمع ، يستطيع إن يضمن التغيير الإيجابي الذي يحقق كل الأهداف و تخطي كل التحديات >> (مزيان

2000:87 (إن هذه الأهمية الكبيرة للتربية في حياة الأمم و الأفراد، هي التي تدعونا للاهتمام بها و دراستها في الجزائر .

غير أن هذا اهتمامنا ستركز على مناهج التربية المدنية في المرحلة الأساسية بطورها الأول و الثاني) الابتدائي حاليا) من حيث ماهيتها، طبيعتها ، موضوعها ، القيم ، المعايير التي تهدف الى غرسها في الناشئة .

حيث سنتناول هذا الموضوع في) 08 (ثمانية فصول ، الفصل الأول يتضمن تقديم البحث من حيث الإشكالية و الفرضيات و الأهداف و التعريف الإجرائي. كما نتطرق للتنشئة الاجتماعية السياسية و أهميتها و دور المدرسة في ذلك و تطورها التاريخي و الزمني في الجزائر في الفصل الثاني. أما الفصل الثالث فيعرف التربية المدنية كموضوع و كبرنامج مستعرضا تطورها التاريخي ، موضوعها ، أهميتها و أهمية مرحلة التعليم الابتدائي . و الفصل الرابع خصصناه للمواطنة اصطلاحا ، تاريخا و واقعها في عالمنا العربي الإسلامي . وقد خصصنا الفصل الخامس لقيم و مبادئ النظام التربوي في الجزائر و الدراسات السابقة . الفصول السادس والسابع و الثامن يثيرون الجانب التحليلي لدراسة مناهج التربية المدنية من حيث الغايات ، الأهداف ، المضامين بتحليل محتوى و قيم و معايير المنهاج، و استخلاص نموذج الفرد الجزائري المنشود في علاقته بقيم المواطنة .

و في التوصيات اقترحنا مقارنة لمنهاج خاص بالاجتماعيات عموما و بالتربية المدنية خصوصا يعتمد أفكارا و آراء مستمدة من نظرية الحضارة للباحث الجزائري مالك ابن نبي .

الفصل الأول تقديم البحث

1. الإشكالية

تصنف التربية المدنية في المدرسة ضمن مجموعة المواد الاجتماعية، حيث تسمى هذه المواد "بالإستراتيجية" لعلاقتها المباشرة بتكوين وجدان الفرد، وتوجيه شعوره وإحساسه وقيمه وأفكاره (حسب اوبلا 1998-1999). وعليه فإن اهتمامنا بمناهج التربية المدنية في المدرسة الجزائرية يمكن صياغته حسب الاشكاليات التالية :

1. الوجه الأول: ما هي قيم النظام التربوي الجزائري، وما هي غاياته؟ وهل تتناسب هذه القيم والغايات مع مرامي وأهداف مناهج التربية المدنية؟

2. الوجه الثاني: ما هو جديد الإصلاحات والتعديلات التي شهدتها مناهج التربية المدنية؟ وما هي أوجه التشابه والاختلاف بين المناهج السابقة والمناهج الجديدة؟ هل هناك تجديد وفيما يتجسد؟ في المضمون أو في طريقة التدريس أو في التوقيت؟

3. الوجه الثالث: ما هو محتوى مناهج التربية المدنية، وما هي مجالاتها المعرفية؟ وما هي تصوراتها للمواطن والمواطنة؟ وما هي القيم التي تحملها والمفاهيم والسلوكات التي تصبوا لغرسها لدى الناشئة؟

- كما يمكننا ترجمة هذه الأوجه الثلاثة من خلال السؤال التالي:

* هل الغايات المرجوة من هذه المناهج تهدف إلى ترسيخ قيم المواطنة بشكل مباشر وغير مباشر؟

II الفرضيات التوجيهية للبحث

باعتبار بحثنا يعتبر من النوع الأستكشافي، وبخلاف البحوث الامبيريقية، لا يمكن دائما ان نتوقع ماهية النتيجة النهائية. فإن الفرضية هنا هدفها هو حصر موضوع البحث و توجيهه نحو مقالات قد تظهر مهمة لسبرها. فهذه الفرضية لا تخضع لمعايير صياغة الفرضيات التجريبية و شبه-التجريبية.

* من خلال تحليل محتوى مناهج التربية المدنية، نتوقع أن محاورها ومواضيعها تهدف إلى تكوين وترقية قيم المواطنة والمواطن الصالح بشكل مقبول (المتمثلة في احترام الدات و احترام الآخر....).

III-دواعي اختيار الموضوع

ان السبب المباشر الذي دعا الباحث الى اختيار هذا الموضوع ، البحث في دور المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية من خلال مناهج التربية المدنية .بمعرفة غاياتها ومراميها. خصوصا وإن المدرسة الجزائرية ضامنة التعليم لعدد كبير من ابناء الجزائر ، حسب ما ورد في دليل احصائي لوزارة التربية (بيانات احصائية 2004):

أ.1. التأطير البيداغوجي:

حيث يبلغ عدد الأساتذة والمعلمين 337.106، منهم:

170.031 معلم في الابتدائي.

107.898 أستاذ في الإكمالي (المتوسط).

59.177 أستاذ في الثانوي (ص 15).

ب.1. الموظفين والأعوان الإداريون: يوجد 129.417 منهم:

12.730 في الابتدائي.

68.810 في الإكمالي.

47.877 في الثانوي.

المتدربين: يوجد 7.851.893 تلميذا موزعين كما يلي:

ب.1. الطور الابتدائي: 4.507.703 تلميذاً.

ب.2. الطور الإكمالي: 2.221.795 تلميذاً.

ب.3. الطور الثانوي: 1.122.395 تلميذاً (ص 13).

ج. أما المؤسسات التعليمية: فيبلغ عددها 22.020 مؤسسة موزعة على كامل أرجاء التراب الوطني حسب الأطوار:

ج.1. مؤسسات التعليم الابتدائي: 16.899.

ج.2. مؤسسات التعليم الإكمالي: 3.740.

ج.3. مؤسسات التعليم الثانوي: 1.381 (ص 08).

د. ميزانية القطاع هي:

1. التسيير: 186.620.872 مليون دج أي بنسبة %15,55 من الميزانية العامة للدولة التي بلغت 1200.000.000 مليون، تشكل أجور مستخدمي القطاع %85 منها (ص 204).

2. التجهيز: 38.114.871 مليون دج بنسبة %5,29 من ميزانية الدولة المخصصة التي بلغت 270.000.000 مليون دج (ص 205).

هذه الإحصائيات تخص قطاع التربية الوطنية فقط، الذي يظم $\frac{1}{4}$

سكان الجزائر (حسب الاحصائيات).

أما الطورين الأساسيين (الابتدائي) موضوع دراستنا هذه فيضم

4.507.703

(احصائيات 2004: 202) تلميذاً موزعين على الطورين كما يلي:

- الطور الأول بسنواته الثلاثة (الأولى والثانية والثالثة) يبلغ 2.172.964 تلميذاً (ص 26).

- الطور الثاني بسنواته الثلاثة (الرابعة والخامسة والسادسة) فيبلغ 2.334.739 تلميذاً (ص 27).

مما يؤكد لنا ضرورة التعرف على دور المدرسة كمؤسسة للتنشئة الاجتماعية ، من خلال البرامج التي تقدمها خصوصا برنامج التربية المدنية.

IV-أهمية الموضوع

انطلاقاً من مسلمة أساسية موادها ان هذا النوع من البرامج يؤثر على التكوين النفسي و غيره ، فان بحثنا يقترح تناول مناهج التربية المدنية في المدرسة الجزائرية ، فطبيعة برامج الاجتماعيات تساهم في استمرار عملية التنشئة الاجتماعية التي بدأتها الأسرة قبل دخول الطفل المدرسة .وتواصلها هذه المدرسة بفضل هذا النوع من البرامج خصوصا في ظل عالم يتطور وينمو بسرعة فائقة. حيث أصبحنا وكأننا نعيش في قرية صغيرة في ظل طغيان مفاهيم وقيم العولمة والانترنت والفضائيات...الخ. مما يجعلنا نطلع على قيم الأخر بدون أن يتدخل أحد ليحول بيننا وبينها. وبالتالي فلم يعد ينفع لا القمع ولا مقص الرقابة ولا الحضر ولاشيء آخر، غير الاعتماد على

أسس قوية والانطلاق انطلاقاً واضحة. وبلادنا الجزائر تعرضت ومازالت تتعرض لهزات عنيفة وقوية أصبحت تشكل حتى في أصولنا التاريخية، في من نحن؟ عرب أم أمازيغ أم متوسطيين أم مزيغ أم ماذا؟ وما موجة الشباب المتمرد والطالب للهجرة إلا حالات يجب أن نقف أمامها طويلاً إن بالدراسة حيناً أو بالتحليل حيناً آخر لفهم ماذا يحدث؟- حيث أصبح الشباب الجزائري يغامر بنفسه بعبور المتوسط أملاً في الوصول إلى الضفة الأخرى، وهو موضوع الساعة و تبني دول جنوب أوروبا و شمال إفريقيا لاستراتيجية الحد من الهجرة غير الشرعية و انعكاساتها .-

اذن ستحاول الوقوف عند برامج التربية المدنية و تحليلها ودراسة محتوياتها ومقارنتها بالتوجهات العامة للبلاد والتطورات الحاصلة محلياً ودولياً واستقصاء مكوناتها وأهدافها ومحاولة الخروج بمفهوم واضح وشامل عن هذه البرامج ودورها في تكوين المواطنة لدى الناشئة خصوصاً ونحن في مرحلة شرع فيها في إصلاح منظومتنا التربوية ولم لا المساهمة باقتراح مقارنة لبرنامج خاص بهذا النوع من التعليم.

V-أهداف الموضوع

نظراً لأهمية الموضوع لارتباطه بدور المدرسة وكذلك دورها في تكوين الناشئة ومحاولة منا اقتراح مقارنة لبرنامج جديد فإن أهداف هذه الدراسة متعددة ومتنوعة وعموماً يمكن إجمالها في النقاط التالية:

- للتعرف على برامج التربية المدنية في المدرسة الأساسية الجزائرية.
- ومحتوياتها وأهدافها وغاياتها الكبرى.
- معرفة هذا النوع من البرامج و دوره في تكوين الفرد (التلاميذ)
- ومحتوياتها وأهدافها وغاياتها الكبرى.
- تحليل محتويات هذه البرامج ومقارنتها بالتوجهات العامة للدولة والمجتمع واستنتاج أوجه التقارب و التباعد بينهما.
- التأكيد على مدى أهمية هذا النوع من البرامج وضرورة الاهتمام بها في المدرسة خصوصاً ونحن في عصر العولمة.
- اقتراح مقارنة لمنهاج (برنامج) خاص بالاجتماعيات ضمن توصيات

البحث .

VI-التعاريف الإجرائية

مناهج التربية المدنية Programme de l'Education civique:

«وسميت سابقاً بالتربية الاجتماعية Education sociale أو دراسة الوسط الاجتماعي Etude du milieu social، حيث سنركز في هذه الدراسة على تحليل و مناقشة محتويات هذه المناهج المتمثلة في المرامي و الأهداف العامة و الخاصة المطبقة في المدرسة الأساسية منذ نشأتها (80-81) إلى غاية (03-04) حيث ان دراستنا هذه ستشمل مناهج التربية المدنية في المدرسة على مدار 25 سنة دراسة تتبعية و تحليلية لتطور هذه المناهج و المفاهيم و القيم التي تحملها و تركز عليها في تكوين الناشئة . و المناهج

المعنية بالدراسة هي المعتمدة من قبل وزارة التربية الوطنية بالجزائر حيث تشمل:

1. مناهج التربية الاجتماعية للطورين الأول والثاني من التعليم الأساسي المعدلة سنة 1996 في إطار التعديلات الجزئية التي أدخلت على برامج المدرسة الأساسية.
2. مناهج التربية المدنية للطورين الأول والثاني من التعليم الأساسي والتي وضعت بدلاً من مناهج التربية الاجتماعية ابتداءً من الموسم الدراسي 1998/1999، والتي عممت تدريجياً على الطورين سنوياً.
3. مناهج التربية المدنية للسنتين الأولى والثانية الابتدائيتين والتي وضعت في إطار برامج الإصلاح الجديدة ابتداءً من الموسم الدراسي 2003/2004. وهي المادة التي يعرفها سعيد التل وآخرون (1993: 613): «هي العملية التعليمية التي يعد من خلالها الناشئ ليؤدي دوره السياسي في إطار العناية بأمور الجماعة الأمنية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وهو الموضوع الذي يعني أيضاً بحقوق الإنسان وواجباته وبالأمور المرتبطة بحريته ورفاهه واستقراره وطمأنينته». وسنركز في هذه الدراسة بالتحليل والمناقشة على مناهج التربية الاجتماعية ثم التربية المدنية المطبقة في المدرسة الأساسية منذ نشأتها (1981/1980) ثم في المرحلة الثانية حيث سميت التربية المدنية بدل الاجتماعية بدءاً من الموسم الدراسي (1999/1998) ثم مرحلة الإصلاحات الجديدة بدءاً من الموسم الدراسي (2004/2003).

-المعايير (Critère): وهي التصورات التي تحملها مناهج التربية المدنية حول المواطن الصالح و كيفية تكوينه .

-القيم (Valeur): وهي المبادئ والسلوكيات التي تسعى مناهج التربية المدنية لغرسها لدى التلاميذ من خلال مواضيع المناهج المتضمنة في الاهداف الخاصة و الاهداف العامة .

-المواطنة (Citoyenneté): المواطنة هي حق دستوري تضمنه الديمقراطيات الحديثة وتعمل الحكومات فيها على تأمينه إلى جانب الحقوق الأخرى التي يضمنها الدستور في أي بلد ديمقراطي، وللمواطنة بعدان بعد قانوني وبعد إنساني (اجتماعي)، فالبعد القانوني يقتضي فرض العدالة التامة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية بين المواطنين، وأما البعد الإنساني (الاجتماعي) فيفرض الاحترام والثقة والمحبة والتعاون المتبادل. فالمواطنة إذن تتضمن الإحساس بالمسؤولية، حيث يحق للمواطن التصويت والالتزام بحماية الحقوق، فهي تجسيد لنوع من الشعب، يتكون من مواطنين يحترم كل فرد منهم الآخر، ويتحلون بالتسامح اتجاه التنوع الذي يزخر به المجتمع. فتناولنا لمبدأ (مفهوم) المواطنة لا من حيث كونه مجرد توافق أو ترتيب سياسي يعكسه النصوص القانونية فقط، بل لتصبح المساواة بين المواطنين في الحقوق والواجبات قيمة اجتماعية وأخلاقية، وممارسة سلوكية يعبر أداؤها من قبل المواطنين عن نضج ثقافي وراقي حضاري وإدراك سياسي حقيقي لفضيلة معاملة جميع المواطنين على قدم المساواة دون

تميز، بل تكفي كلمة جزائري لجمع شمل شعبنا وجعله يتضامن ويتكافل ويتعايش في ظل احترام الذات واحترام الآخر.

-المدرسة الجزائرية (l'école Algérienne): م ن خلال تتبعنا لمسارات تطور المدرسة في الجزائر، عرفنا أن المدرسة بشكلها الحديث أوجدها الاستعمار الفرنسي للجزائر (1830-1962)، إلى جانب وجود مدارس تقليدية عربية وجدت منذ الفتح الإسلامي للجزائر في القرن الثاني الهجري.

غير أننا في هذه الدراسة سنركز على المدرسة الجزائرية التي أنشئت بموجب

الأمر الرئاسي رقم 35/76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 والتي تدعى اختصاراً أمرية أفريل 76 والتي سميت بموجب هذا الأمر بالمدرسة الأساسية، والتي بدأ في تطبيقها وتعميمها بدأ من الموسم الدراسي (العام) (1981/1980) لتحل محل النظام المدرسي القديم، حيث سنركز في هذه الدراسة على الطورين الأول والثاني الأساسيين أي المرحلة الابتدائية في النظام القديم والتي عادت تسميتها كذلك في النظام الجديد بموجب الإصلاحات الجديدة (2003-2004)، هذه المرحلة تضم ستة سنوات من السنة الأولى أساسي (ابتدائي) إلى السنة السادسة أساسي (ابتدائي) والتي أصبحت بموجب الإصلاحات الجديدة تضم خمسة (05) سنوات بدل سنة (06) سابقاً. طبعاً السنة المحذوفة حولت إلى التعليم التحضيري والذي خصص له سنة واحدة (حسب المناهج المدروسة).

المجالات المعرفية للتربية المدنية
L'education civique

هي المجالات التي تتمحور حولها محاور هذه المناهج وتتوزع عبرها المواضيع التي من خلالها يكتسب التلميذ معارف تتعلق بمحيطه الإجتماعي .

الفصل الثاني التنشئة الاجتماعية و السياسية للطفل و دور المدرسة

تمهيد

التنشئة الاجتماعية أو التطبيع الاجتماعي هي مجموع التدخلات و المحاولات التي تقوم بها الأسرة أو المجتمع لتحويل الفرد، من طفل يعتمد على غيره، متمركز حول ذاته، لا يهدف في حياته إلا إشباع حاجاته الفسيولوجية. إلى فرد يستطيع التحكم في دوافعه أو إرجائها إلى وقت أو موقف آخر، يعرف مدى المسؤولية ويدرك معنى الفردية والاستقلالية. و يجمع الكثير من المختصين في علم النفس الاجتماعي أن عملية التنشئة الاجتماعية، هي التي تكون الشخص المتوافق والسمات الذاتية والموضوعية المميزة له. كما أن عملية التنشئة الاجتماعية هي التي ترسخ معايير المجتمع في وجدان الفرد، «هذه المعايير تصح إطارا مرجعيا للفرد.» (عوض (197: 1985).

فالتنشئة الاجتماعية، تتضمن إعداد وتشكيل الأفراد، ليكتسبوا قيما ومبادئ، تجعلهم يتأقلمون مع البيئة الاجتماعية التي يحيون فيها، سواء كانت الأسرة أو الشارع ثم المجتمع فيما بعد. وعموما فعملية التنشئة الاجتماعية، هي نقل مجموعة من العواطف والرغبات والأفكار تمثل كل أساليب الحياة والتفكير للناشئة بهدف حدوث عملية الاندماج الاجتماعي.

فالتنشئة هي عملية تربية الفرد وتنميته على السلوك الاجتماعي، لضمان اندماجه في المجتمع، وهذه العملية تقوم بها الأسرة. فالتربية حسب غلام الله (1982) خاصة اجتماعية وظيفتها هي طبع الأفراد بالصفات الاجتماعية، وهو يستدل هنا بقول ديوي «إذا تحدثنا بلغة النوع قلنا: إن التربية تعني مجموع العمليات التي يستطيع بها مجتمع ما، أو زمرة اجتماعية، صغرت أو كبرت، أن ينقل سلطاتهما وأهدافهما المكتسبة بغية تأمين وجودهما الخاص ونموهما المستمر...». ولعل هذه أيضاً هي نظرة عالم الاجتماع الفرنسي (إيميل دوركايم): «إن الإنسان الذي تود التربية أن تحققه فينا ليس هو الإنسان كما خلقته الطبيعة وإنما هو الإنسان كما يريد المجتمع أن يكون.» (ص 24)

1- التنشئة الاجتماعية السياسية

يقصد بها التربية السياسية للفرد، حيث يؤكد رعد (2000:25) أن التنشئة الاجتماعية السياسية لا تقتصر على التسييس فقط بل تتضمن أيضاً جوانب غير مقصودة وغير مباشرة وغير رسمية... من خلالها العواطف والمشاعر والمعارف والقيم والمعتقدات الاجتماعية السياسية». أو كما يعرفها ألموند (Almond) (أورده سليبي) 2003:355: «هي تلك العملية التي من خلالها تشكل الثقافات السياسية، وتبقى، وتتغير». وفي تناوله لأهمية التنشئة السياسية للفرد، يقول العوجي (1983: 268) «الإنسان في تفكيره وسلوكه هو حصيلة ما اكتسبه من ثقافة نقلت إليه تعلماً من محيطه».

وتعتبر مرحلة الطفولة من المراحل الهامة في عملية التنشئة الاجتماعية، لأن الفرد في هذه المرحلة له فطرة وميول ورغبات للتأثر بما يحيط به والتكيف السريع مع ما يطلب منه وعلى تقليد النماذج السلوكية التي يشاهدها أمامه. وهذا ما يذهب إليه معظم النفسانيين والتربويين (فالطفل صفحة بيضاء)،

وهو ما يؤكد العوجي (276: 1983): «فالنظام الاجتماعي هو تكيف متوازن بين رغبات الإنسان ودوره ومتطلبات حياته الاجتماعية. ويقدر ما يتعلم الإنسان على تكيف نفسه مع هذه المعطيات, ويكون لديه الاستعداد الفطري للتكيف, بقدر ما تنتظم الحياة الاجتماعية, فينصرف الإنسان إلى القيام بدوره وهو مدرك لهذا الدور من حياة الجماعة.».

فالالاتجاهات السياسية الاجتماعية تتكون مبكراً, وأكثر بكثير مما يعتقد كثير من الناس, حسب سعيد التل وآخرون (632: 1993): «إن عالم الطفل السياسي يأخذ شكله وبصورة واضحة قبل أن يلتحق بالمدرسة, وأن الانتماء إلى الأمة والمشاعر نحو الرموز المهمة كالعلم, هي من المظاهر السياسية التي تتطور في هذه الفترة المبكرة.» .وتعتبر مرحلة الطفولة المتأخرة (11-13 سنة) أكثر الفترات أهمية في التربية السياسية, حيث تحدث القفزة الكبيرة في تطور مفاهيم الناشئ السياسية و تنمو لديه مقدرة لفهم العلاقات السياسية والاجتماعية ,وما يمكن الاحتفاظ به هنا هو ان الدراسات المعمقة للنمو السياسي حسب مؤلفي المرجع في التربية(سعيد التل وآخرون: 634) تشير إلى أمرين أساسيين هما:

-أن النمو السياسي للناشئ يتدئ في مرحلة مبكرة جدا من عمره قبل الالتحاق بالمدرسة, حيث المعارف والمفاهيم والقناعات والاتجاهات التي يطورها الناشئ في هذه المرحلة, عميقة ولا تخضع كثيرا فيما بعد للتغيير أو التبدل أو التعديل.

-المعارف والتوجهات وقناعات الناشئ الأساسية عند نهاية مرحلة المراهقة, تحددت وتكاد لا تختلف كثيراً عن معارف وتوجهات وقناعات المواطن العادي.

فالنضوج السياسي لدى المواطن يحصنه من انحرافات كثيرة في حياته الاجتماعية بسبب شعوره بالالتزام نحو وطنه, حيث «بواسطتها تقلص أزمات التكامل الوطني»(سليبي 2003ص 343).

2-المدرسة كمؤسسة للتنشئة الاجتماعية السياسية

تعتبر المدرسة ثاني وسط يذهب إليه الطفل بعد الأسرة, ولهذا تعتبر المدرسة من أهم أوساط التنشئة الاجتماعية, ولها تأثير قوي على الناشئة, وتتمثل أهمية المدرسة بالنسبة لموضوع دراستنا, هذا باعتبارها تأتي في أهم سنوات تكوين الاتجاهات والقناعات السياسية لهذا الناشئ, كما سبق وأن وضحنا ذلك. و هو ما يؤكد أحمد جمال ظاهر «... تعتبر المدرسة عاملاً آخر من عوامل التنشئة السياسية والاجتماعية, وتعمل المدرسة بوسائلها المختلفة عملاً يشبه إلى حد كبير دور العائلة, فهي (أي المدرسة) التي تعمق شعور الانتماء للمجتمع وتيسرهم في بناء شخصيته وتثقيفه عن طريق فهم العادات والتقاليد, وتجعله عضواً مشاركاً في المجتمع.»(المرجع في التربية ص 638). فالمدرسة إذن ومن خلال هذا التعريف, تحقق الوحدة والتماسك بين المواطنين, وفي إزالة أسباب الفرقة التي قد تتطور نتيجة الفروق العرقية أو الإقليمية أو الطائفية القائمة في المجتمع. والمدرسة هي إحدى هيئات التنشئة الاجتماعية المتخصصة, وتتمثل أهميتها حسب رعد(2000: 86) فيما يلي:

-اعتبار المدرسة أول هيئة مستقرة يلتقي بها الطفل, بعد ابتعاده نسبياً عن رعاية والديه وهو في أهم سنوات تكوين الاتجاهات والقناعات السياسية.

-يصبح الطفل أكثر اتصالاً وتفاعلاً مع النظم الاجتماعية التي تختلف فيها الأدوار على سبيل المثال أقرب إلى السلطة السياسية منها لسلطة الوالدين في الأسرة.

-الارتباط الوثيق بين التعليم ومكونات البناء الاجتماعي والثقافي كافة، وخصوصاً التنشئة الاجتماعية السياسية.

فالتربية بمفهومها العام هي اكتساب الإنسان الصفات التي تجعل منه كائناً اجتماعياً عاقلاً، فالإنسان لا يلد اجتماعياً كما لا يلد حاملاً للميزات التي نصفها اليوم بالميزات الإنسانية الاجتماعية وهذا مصداقاً لقول الفيلسوف كانط (Kant): «إن الإنسان لا يصبح إنساناً إلا بالتربية.»، وهو ما أشار إليه "أوليفيه ربول" في العوجي (1981: 283) حيث قال: «لا يولد الإنسان إنساناً، إنها نقطة تجمع عليها اليوم العلوم الإنسانية كلها، فلا شيء من كل ما يؤلف الإنسانية، أي اللغة والفكر والمشاعر والفن وعلم الأخلاق، ولا شيء من كل ما سعت الحضارة طيلة آلاف السنين للحصول عليه، قد انتقل إلى جسم المولود الجديد، فعليه أن يكسبه بالتربية.».

فالمدرسة إذن تعمل على تنشئة الطفل، وتنمي شخصيته الاجتماعية، وتؤهله علمياً، ومنها يتزود بالقيم والمفاهيم التي تقوده في مسيرته، وتحدد إلى حد كبير دوره في مجتمعه. وهو ما يؤكد "دوترانس وآخرون" (1966: 304): «إنها بقدر ما تعجل في حمل الأولاد على التأزر، وتحسن حفزهم على التعاون والتفاهم والتعاقد والعيش معاً، حتى يغدوا قادرين على التضامن الحقيقي. بقدر ما تجعلهم حين يرشدون، يقبلون على تنظيم أنفسهم بالمظاهرة والتعاون المتبادل، ساعين إلى الحد مما تخلفه الأنانية والعدوانية وحب التسلط من آثار وخيمة في المجتمعات البشرية.» كما أن كثيراً من المختصين يؤكدون، أن مسار التلميذ وتدريبه على الحياة المدنية، يبدأ في زمن مبكر في الصفوف والمدارس التي يسودها جو من الثقة والتعاون.

فالتعليم يهدف أول ما يهدف إلى العمل على التماسك الاجتماعي للمجتمع أو الجماعة، لأنه يعمل على توسيع دائرة المصالح المشتركة بين أفراد الجماعة الواحدة. فالمدرسة إذاً هي «حسن الثقيف السياسي» حسب (سليبي مرجع سابق)، من خلال مواد الاجتماعيات. هذه المواد يتلقى من خلالها التلاميذ العديد من القيم التي تقرر سلوكاً تهم، هذه التنشئة (سليبي 2003: 334). لها عدة نتائج وأدوار فهي:

-تحرص على التكامل بين وحدات النسق الاجتماعي الكلي.

-تلعب دورها في استقرار المجتمعات وأبنيتها المتعددة.

-ثقافة سياسية للتعايش وإدارة الخلافات بالأساليب السلمية.

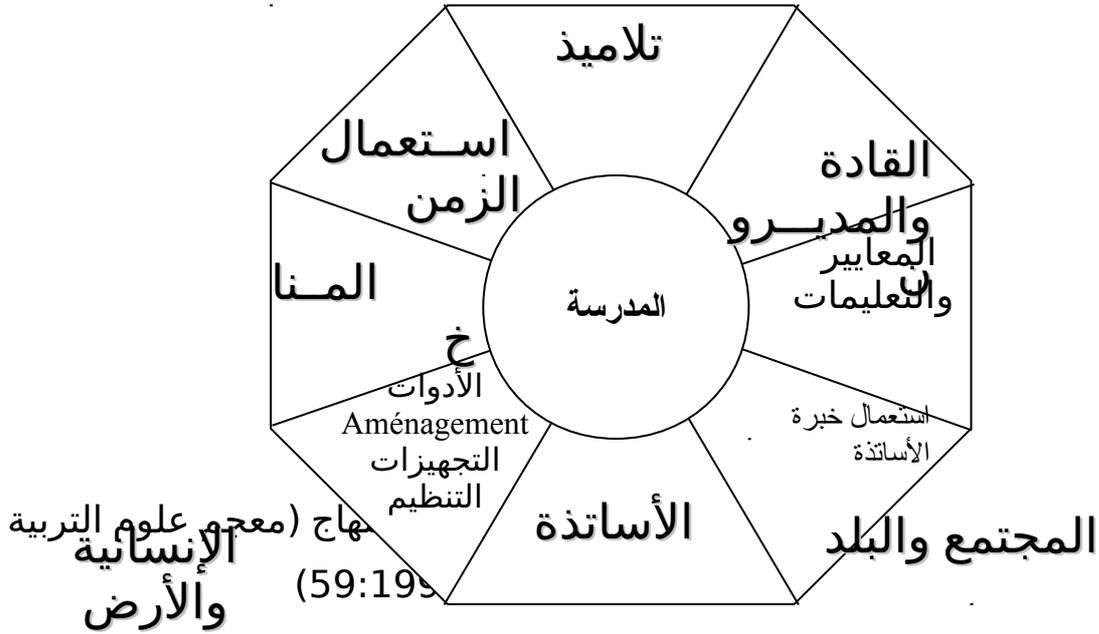
ولعل دور المدرسة إنما يتم من خلال تلقين و نقل معلومات و معارف للتلاميذ. هذه المواد المعلمة في المدرسة تدخل ضمن ما يسمى المنهاج الدراسي، فما هو يا ترى هذا المنهاج؟

3-المنهاج الدراسي

هو الأداة الأساسية للتربية لتحقيق أهدافها. وهو الوسيلة الأساسية لنقل المعارف الأساسية الرئيسية، وتشكيل المفاهيم والقناعات والاتجاهات

السياسية. فحسب اليونيسكو (المربي 2004: 10): «فالمناهج هو مشروع تربوي (بيداغوجي) يحدد:
-عمل تربوي.
-الغايات، الأهداف والمقاصد.
-السبل، الوسائل، النشاطات الموضوعية تحت الخدمة للوصول لهذه الأهداف.
-الطرائق والأدوات من اجل تقويم مدى النتائج المحققة.»

و هو في معجم علوم التربية (1994: 59): «المنهج المصطلح يشير إلى مجموعة مشروعة وصادقة من المعتقدات، والقيم والمهارات، وألوان التذوق والاتجاهات، من شأنها أن تدفع من يكتسبونها - بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، واعية أو غير واعية - إلى القيام بأنماط معينة في التفكير وفي السلوك. يعهد بها إلى مؤسسة ثقافية إيدولوجية (المدرسة)، ويضطلع بتقديمها لمجموعات مختلفة من المتعلمين - مهنيون ملتزمون - (إدارة مدرسة، والمعلمون، والموجهون إلى درجة ما)، وينجحون في تقديمها بدرجات مختلفة. وتستخدم في تقديمها تنظيمات وطرق وأساليب ومواد تعليمية، تختار بعد تأمل جاد، وتتخذ بشأنها قرارات يسهم فيها ممثلون لمن لهم خبرة في تعليم مجموعات معينة من المتعلمين يعرفون خصائصها الثقافية والفعلية والاجتماعية والوجدانية.» (انظر الشكل 1)



فالمناهج إذن، هو الوسيلة لإحداث التغيير المطلوب، في شخصية الأفراد، من خلال «تأثير على نوع القيم السياسية التي يطورها المتعلمون، وهذا التأثير يتزايد عندما تكون القيم التي يتضمنها هذا المنهاج منسقة مع تلك القيم التي تتبناها مؤسسات التربية الأخرى، ويضعف هذا الناشئ عندما تكون هذه القيم لا تتسق معها)» . سعيد التل وآخرون (1993: 64).

4-المدرسة في الجزائر لمحة تاريخية

الفترة الاستعمارية (1830/1962)

ظهرت هذه المدرسة بصدور قانون 13 فبراير سنة 1883، الذي أصدره جول فيري (Jules Ferry) وزير التربية والتعليم الفرنسي، والقاضي بتطبيق مجانية التعليم الابتدائي بالنسبة للجزائريين وفتح مدارس عديدة لتعليمهم، وهذا تطبيقاً للمخطط الفرنسي الكبير الهادف إلى احتواء وضم الجزائريين. حيث أورد (هلال) 1995: 12) تصريحاً "للجنرال شرام" وزير الحربية الفرنسي في 06 أوت 1850 جاء فيه «أن الظروف الحالية وبعد حرب دامت 17 سنة، فإنه الآن يتعين على فرنسا القيام برسالتها الحضارية، بإرساء قواعد التعليم الفرنسي بالجزائر.»، غير أنه وحسب تركي (1990) «فإن النظام التعليمي في الجزائر المحتلة كان يسير باتجاهين غير متساويين:

-تعليم راق وإجباري مجاني لسائر أبناء الأوربيين.
-تعليم هزيل ومنحط لقلّة قليلة لا تتجاوز 10% في أحسن الأحوال من أبناء

الجزائر بهدف تكوين أجراء وعمال للعمل في مزارع الأوربيين، ومشاريع الاستعمار المختلفة وفي بعض الوظائف الإدارية الصغيرة» . (ص 36) وفي هذا الصدد يقول (مهساس) 1985: 112): «فقد أجبر الجزائريون على التخلي عن ثقافتهم الخاصة، ومنعوا في نفس الوقت ذاته من الالتحاق على قدم المساواة مع الأوربيين بثقافة الدولة الاستعمارية.» وكما أسلفنا سابقاً، لعل أكبر هدف للتعليم الفرنسي بالجزائر، له علاقة وثيقة بسياسة الاستعمار التي إدعت فرنسا (أنها أتت إلى الجزائر لنشر رسالتها الحضارية فيها). ولذلك فقط سطرت خطة تجعل من الجزائريين متحضرين، بدأتها بتعميم التعليم الفرنسي في البلاد كخطوة أولى (لتمكن الأهالي الجزائريين من استيعاب مبادئ الحضارة والمدينة الغربية)، وذلك للتقرب منهم حسب منطلقات الإيديولوجية الاستعمارية الفرنسية كخطوة ثانية، أما المرحلة الثالثة والأخيرة، فهي حسب السياسة المذكورة، تتمثل في دمج الأهالي كلية، وذلك بواسطة المدرسة الفرنسية (أنظر عمار هلال: 101). فالمستعمر سعى إلى تعزيز غزوه العسكري لبلادنا بغزوها ثقافياً وفكرياً، إلى تحطيم الشخصية القومية للشعب، بتشويه الكيان العربي الإسلامي لهذه الشخصية. كما حارب الثقافة بصفة عامة وخصوصاً الثقافة العربية. فالمستعمر كان يدرك تمام الإدراك المدخل المناسب للإخضاع، وهو ضرب مقومات الأمة من لغة وثقافة ودين، ولعل أهمية هذه المقومات هي التي جعلت الفيلسوف الألماني فيخته (Fichte) (عن عبد القادر جغلول 1983: 13) يشدد على أهمية اللغة القومية قائلاً: «إن اللغة تلازم الفرد في حياته وتمتد إلى أعماق كيانه، وتبلغ إلى أخفى رغباته وخطراته. إنها تجعل من الأمة الناطقة بها كلا متراساً خاضعاً لقوانين. إنها الرابطة الوحيدة الحقيقية بين عالم الأجسام وعالم الأذهان... كما أن الحدود الحقيقية للأمم هي حدودها الداخلية، أي التي تميز عقليتها وتفكيرها ولغتها...». كما أن التركيز على تدريس اللغة الفرنسية والتعليم بها وإقصاء اللغة العربية، كان له أثره الواضح. لأن تعلم لغة ما لا يقتصر على تعلم التحدث بها فحسب، بل يشمل طريقة التفكير أيضاً، وهذا حسب (مهساس) 1985: «فإن المعرفة المكتسبة

تحمل على سلوكات ثقافية. ولما كانت هذه السلوكات منظوراً إليها كما لو كانت مظهراً من مظاهر العصرية، فإنها تؤدي في الواقع إلى ضرب من ضروب، "التغرب" فهذا الشكل الإيديولوجي من أشكال سياسة الإدماج.» (ص 75)

لقد كان التركيز على المدرسة الاستعمارية باعتبارها أول مدرسة منظمة

بمفهومها الحديث تعرفها الجزائر. وهي التي سيكون لها دوراً حاسماً في تحديد مصير المدرسة بعد الاستقلال كما سنرى ذلك لاحقاً. غير أن ما تجدر الإشارة إليه هو أن القلة قليلة من الجزائريين توجهت أو سمح لها بالتحاق بالمدرسة الفرنسية، بينما الباقي أو بعضه كانت له الفرصة للالتحاق بالنوع الثاني من التعليم الذي شهدته الجزائر، ألا وهو التعليم الحر بشقيه، الذي كانت تقوم عليه جمعية العلماء المسلمين الجزائريين أو الجمعيات الأخرى. عموماً فصورة المشهد التعليمي خلال المرحلة الاستعمارية كان يمثله نوعان:

- 1- تعليم فرنسي بحت وهو تعليم حديث له معاهده ومدارسه وبرامجه، وكتبه وإدارته وتقوم وزارة التربية والتعليم الفرنسية في باريس بتنظيمه وتمويله والإشراف عليه.
- 2- تعليم عربي إسلامي، وهو تعليم ذو طابع ديني ولغوي، ينهض على كاهل الشعب من ناحيتي التمويل والرعاية بواسطة التبرعات.

إن هاذين النوعين من التعليم خلقا في الجزائر نوعين من المتعلمين أو المثقفين،

وهما المفرنسين والمعربين. وهو ما أدى إلى وجود صراع وتصادم في كثير من الأحيان، ظهر أثره بعد الاستقلال و ما زال حتى الآن (العلوي 1998)، كما أن هاذين النوعين من التعليم أوجدا نظامين تعليميين نظام تعليمي رسمي وهو المدرسة الفرنسية، ونظام تعليمي حر يمثل في مدارس جمعية العلماء، وهو ما أدى إلى توارث هذا النظام حتى بعد الاستقلال واستمر لسنوات، حيث استمر النظام التعليمي الرسمي عما كان عليه، بينما أسند النظام الثاني إلى إشراف وزارة الشؤون الدينية وأصبح يسمى التعليم الأصلي.

و قد حوصل أحمد طالب الإبراهيمي نتائج التعليم الفرنسي على الجزائر والجزائريين، حيث يقول: «فرنسا لم تكف بتجريد الإنسان الجزائري من أرضه ومسح شخصيته، بل عملت كذلك على إفساد الأئمة والعقول. وقد تجلى عملها التخريبي في إغلاق المساجد والمدارس التي كانت تعلم العربية، وفي هدم الزوايا، لأنها كانت مراكز لتثقيف الشباب، وغرس روح المقاومة في نفوسهم ... وهكذا قضت فرنسا على الثقافة الجزائرية، عندما قطعت عن تلك الثقافة جميع الروافد التي كانت تغذيها وتنميها ... وقد أخذ المستعمر بعد أن شوه الصورة الراسخة في الأذهان عن ماضي بلادنا، وبعد أن أطفأ في قلب الإنسان الجزائري جدوى الاعتزاز بقيمه كإنسان، والمبادئ التي يؤمن بها، أخذ المستعمر بعد ذلك يلقنه في المدرسة الفرنسية عادات جديدة في التفكير والسلوك، وقد كتب أحدهم من ذوي النظريات الخاصة في التعليم الاستعماري، كلمة صريحة في هذا الموضوع، فقال (أحسن وسيلة لتقييد الشعوب البدائية في مستعمراتنا، وجعلهم أكثر ولاء وأخلص في خدمتهم لمشاريعنا هو أن نقوم بتنشئة أبناء الأهالي منذ

الطفولة، وأن نتيج لهم الفرصة لمعاشرتنا باستمرار، بذلك يتأثرون بعاداتنا الفكرية وتقاليدنا، فالمقصود إذن باختصار هو أن نفتح لهم بعض المدارس لكي تتكيف عقولهم وحسب ما نريد).... إن الهدف الذي كان يرمي إليه الاستعمار... هو تكوين نخبة مزيفة من المثقفين مقطوعة عن الجماهير الشعبية، بحيث يشعرون أولئك المثقفون بأنهم غرباء بين ذويهم، فتقطع صلتهم بأبناء البلاد، ويتنكرون للتقاليد، ويستشهدون بأسيادهم، ويصابون بما أسماه (Jules Goutie) البوفارية العقائدية وهو نوع من التبعية الفكرية، إذ يحاولون دائماً أن يحتذوا حذو الأجنبي وأن يتقمصوا شخصية الأجنبي»: (زايد 1986 :108).

2-4 التربية والتعليم في عهد الاستقلال (1962)

جاء في وثيقة المجلس الأعلى للتربية (1998 :09): «خرجت الجزائر في عام 1962 منهكة من حرب تحرير طويلة توجت بوضع حد لفترة من الاستعمار المدمر، وقد ورثت الجزائر المستقلة بالإضافة إلى اقتصاد بدائي موجه كلياً إلى الخارج ومجتمع أمي، وضعية مزرية في ميدان التربية والتعليم: -منظومة تربوية غريبة بمضامينها وتنظيمها ومهامها ومحدودة في طاقاتها.

-عدد ضئيل جداً من المتمدرسين بالنسبة لحاجيات وطموحات مجتمع حديث.

-نسبة من الأميين تزيد عن 85 % .»

إذن هذه الوثيقة تتحدث عن الوضع العام غداة الاستقلال، وخصوصاً وضعية قطاع التربية والتعليم، وهو كما قلنا سابقاً نظاماً فرنسياً كاملاً. وأمام ضغط الأحداث وقلة الخبرة والتجربة خصوصاً وأن موسم المدخول الجديد 62/63 على الأبواب (أكتوبر 62) لم تجد السلطات بدأ من الاستمرار بصيغة العمل بالنظام الفرنسي (المدرسة الفرنسية)، مع تعديل جزئي لبعض مواد العلوم الاجتماعية، ومحاولة إدخال اللغة العربية تدريجياً كمادة من المواد المدرسة. وقد مرت المدرسة الجزائرية بثلاث مراحل في تطورها حسب غيات (37-38) : 2002 هي:

المرحلة الأولى: مرحلة التحكم في التنظيم المدرسي بعد الاستقلال وملء الفراغ الهائل الذي تركه المعمرون.
المرحلة الثانية: مرحلة التوسع السريع بعد ذلك نتيجة الرخاء المالي الذي عرفته الجزائر أثناء سبعينيات (70) القرن الماضي.
المرحلة الثالثة: مرحلة المدرسة الأساسية، وهي المرحلة التي تشملها الدراسة.

أن وضعية قطاع التعليم لم تحض بالأهمية اللازمة، ولم تعطى المكانة الواجبة لدى السلطات الثورية آنذاك، حتى أن العلوي (1998) وهو من إدارات وزارة التربية أورد بخصوص انطلاقة المنظومة التعليمية بعد 19 مارس 1962 : «لم تنطلق عملية التعليم منسجمة مع عمليّة الثورة، ولم تعالج بالحسم الثوري، ولم تخضع للأسلوب الديمقراطي، ومن هنا تبدأ علة المنظومة التربوية الوطنية

وأزمتها الحادة، وبوقفة عابرة عند بعض المحطات تتراءى ملامح الأزمة بظروفها وأطرافها وأبعادها والانطلاقة المشوهة تتولد عنها تشوهات.» (ص 156)

ولعل هذه الانطلاقة تأثرت بأثر رجعي بما صنّعه المدرسة الفرنسية في مثقفينا ومتعلمينا مصداقاً لقول عبد القادر يوسف : «أن المنظومة التربوية في العالم العربي لا ترتبط بالأطر الثقافية والأوضاع النفسية والحاجات الاجتماعية والاقتصادية و الذات الحضارية للمجتمعات المحلية، فهي مشدودة بقوة للمرجعية الفكرية والحضارية والثقافية الغربية، وليست أكثر من كونها صدى وهامش لها، رغم محاولات إلباسها لبوساً عربياً في الشكل بعيداً عن المضمون.» (جدي 1995 : 13)

إن عدم الاهتمام كما يجب بهذه المنظومة وإعطائها بعدها الحقيقي الهام، قد ضيع فرصة تاريخية لتأسيس منظومة وطنية تكون هي محور الارتكاز لتكوين جيل جديد، وتعبير العلوي (1998) فالمنظومة الوطنية بهذا الصراع وعدم الاهتمام الكلي للسياسيين بها، مثل اهتمامهم بالجانب الاقتصادي، قد جعل هذه المنظومة تتخلى عن مهمتها الأولى في بناء الشخصية الوطنية في الفرد وفي المجتمع، فتعرض الفرد للاهتزاز، وأصيب المجتمع بنوع من الارتباك تطفوا آثاره على السطح كلما أمت بالبلاد أزمة.

3-4. مرحلة المدرسة الأساسية

وقد أسس لها بصدور الأمر الرئاسي رقم 35/76 المؤرخ في 16 أبريل 1976

وتسمى اختصاراً أمرية 16 أبريل 1976 ويعتبر هذا النص (الأمر) أول تقنين جزائري للمنظومة التربوية، وهو التشريع الذي مس كل جوانب المنظومة التربوية قبل المرحلة الجامعية. وللعلم فإن هذا التشريع لم يأت من فراغ، بل أخذ بعين الاعتبار كل التجارب التي مرت بها المنظومة التربوية منذ 62 إلى 76، كذلك التجارب الميدانية واللقاءات والمشاورات المؤسسة لظهور هذه الأمرية، والتي استغرقت حوالي 4 سنوات قبل أن تخرج إلينا كقانون مؤسس للمدرسة الأساسية الجزائرية. فهذه المرحلة إذن هي مرحلة متميزة في تاريخ المنظومة التربوية الجزائرية، لأنها جاءت بعد مخاض دام أكثر من عشر سنين، علماً أن التطبيق الفعلي لمضمون هذه الأمرية بدأ في العام الدراسي 80/81، وقبله كان التطبيق يشمل أقساماً نموذجية في الولايات لتأكيد نجاعة هذا النظام بدأ فيها منذ العام الدراسي 77/78. كما أن تعميمها سوف يشمل كافة ولايات الوطن في عام 1990.

غير أن هذا المشروع الوطني لم يطبق كلية، وتعرض لمؤامرات و مكائد حالت دون سيره الحسن، وهو ما دعى اللجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الوطني الحزب الحاكم، عقب اجتماعها في 30 ديسمبر 1979 إلى إبداء رأيها حول تطبيق المدرسة الأساسية، حيث لاحظت فيه ما يلي: «إن مسار الخطة التعليمية لم يكن دقيقاً في وضع إستراتيجية شاملة لكل الجوانب المختلفة، ولم تكن التقديرات مضبوطة بشكل علمي بين الإمكانيات المتاحة وبين النتائج المحصلة والأهداف المرسومة لتنمية الحاجات الأساسية للبلاد.» (في الجابري 136).

وبالرغم من أن ظهور المدرسة الأساسية جاء كنتيجة تطور طبيعي لتحقيق أهداف وطنية سامية غير أن صراع التأسيس بين المغرب والمغرب، وسوء النية، وعدم أخذ الأمر بالجدية المطلوبة كلها عوامل أدت إلى فشل المدرسة الأساسية، بالرغم من محاولات الإصلاح المتعددة، وتخفيف محتويات جميع المواد الدراسية سنة 1993 وكذلك إعادة صياغة جميع المواد الدراسية سنة 1996، إلى جانب تجربة المجلس الأعلى للتربية المنشأ سنة 1996 والتعديلات الجزئية التي شملت برامج المواد الاجتماعية 1998، والإصلاحات الجديدة 2003/2004، ولعل هذا الفشل يظهر في:

- ضعف المستوى الدراسي بالمقارنة حتى بدول الجوار، بالرغم من ما يستهلكه القطاع من ميزانية ضخمة تعتبر أكبر ميزانية على المستوى الوطني، يذهب أكثر من 95% لكتلة الأجور، أما الباقي وهو أقل من 5% فيذهب للتجهيز وما يشابهه.

- انخفاض نسب النجاح في البكالوريا.
- ارتفاع نسب التسرب إذ تعتبر من بين أكبر نسب التسرب في العالم.
- التذمر البادي على الجميع وخصوصاً السياسيين والأولياء وعدم رضاهم عن أداء قطاع التربية ووصفهم للمدرسة بشتى الأوصاف والنعوت.

و هو ما يؤكد تيلوين (2003: 76) حيث أورد هذه الإحصائيات عن التسرب المدرسي في الجزائر في مرحلة التعليم الأساسي:

التسرب المدرسي بالنسبة لشهادة التعليم الأساسي:

- 8% من عدد التلاميذ في هذا المستوى يحصلون عليها دون تكرار .
- 28% من عدد التلاميذ في هذا المستوى يحصلون عليها بعد تكرار واحد أو أكثر
- 64% من عدد التلاميذ في هذا المستوى لا يحصلون عليها وينهون السلك التعليم الأساسي .

التسرب المدرسي بالنسبة للطور الأساسي ككل

- 46% من عدد التلاميذ في هذا الطور يصلون إلى السنة 9 أساسي بعد تكرار واحد أو أكثر
- 21% منه فقط يعبرون سلك التعليم الأساسي و يصلون إلى السنة 9 أساسي دون تكرار .
- كما انه على مستوى السنة 9 اساسي 1/3 التلاميذ في كل قسم من المكررين للسنة .
- و من بين الملتحقين بالتعليم الأساسي نجد أن 67% فقط منهم يصلون إلى السنة 9 أساسي.

-بخصوص عدد سنوات الدراسة فالتقرير يؤكد أنها 13 سنة بدل 9 سنوات للوصول إلى السنة 9 أساسي ، كما يجب توفير 27 سنة من التمدرس لإنجاح تلميذ واحد في هذه الشهادة (شهادة التعليم الأساسي BEF .) كما أكد التقرير أن مصاريف التمدرس تتضاعف 03 مرات من اجل وصول 67% من التلاميذ إلى السنة 9 أساسي بأمان .
و حسبه فان عامل النجاح أو الفشل الدراسي له أهميته في تحديد مستقبل الأفراد و مكانتهم في المجتمع و علاقتهم بالآخر و حتى المصير السياسي و الاقتصادي و الثقافي و حتى الشخصي. كما يعتبر الفشل الدراسي عامل رئيسي من عوامل المساواة التي تدخل في مجال المواطنة.

إن استعراضنا لدور المدرسة و أهميتها في التنشئة الاجتماعية، و من خلال التطرق لتطور المدرسة في الجزائر. يمكننا استنتاج غموض أو نقص في المرجعية الفكرية أو المنظور الإيديولوجي للمدرسة في الجزائر يمكن الاستناد عليه في تكوين الأفراد، لان العمل على توفير الوسائل و المنشآت ليس كاف وحده للحديث عن وجود منظومة تربوية ناجحة، ولعل تقييم علمي و موضوعي دقيق لتجربة المدرسة الأساسية يؤكد لنا هذه الحقيقة.

الفصل الثالث التربية المدنية وتطورها عبر الزمن

تمهيد

تطور العمل السياسي بتطور الجماعة البشرية من الأسرة ثم إلى القبيلة ثم إلى العرش ثم إلى الدولة الأمة. وبمرور الزمن تقدمت المجتمعات البشرية وتطورت ثقافتها وحضارتها، حيث ظهرت الأمم الحضارية الكبرى ، كالدولة اليونانية والدولة الرومانية والدولة الفارسية والدولة الإسلامية... الخ، وبالتالي بداية ظهور الأزمات والنزاعات والصراعات والحروب والتحالفات وغيرها. مما أدى إلى ظهور الفوارق بين أبناء الدولة الواحدة، والشعب الواحد. ما استلزم العمل لإيجاد طرق ووسائل وحلول لتطوير الثقافة السياسية لدى الأفراد، وبالتالي تكوينهم سياسيا وهو ما يسمى بالتربية السياسية (المدنية).

يؤكد سعيد التل وآخرون (1993 : 612): «أن التربية السياسية لم يكن لها برنامج خاص بها، بل كانت مادتها متضمنة في البرامج التعليمية لبعض المواد الدراسية التي لها علاقة بها، مثل البرامج الدراسية للغة القومية والعلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية. وبظهور الحاجة الملحة لضرورة وأهمية التربية السياسية، ظهرت كمنهج وكمادة خاصة، لها أهدافها وأغراضها». إن كلمة المدنية في التربية هي عكس الدينية أو العسكرية، فمدنية (Civique) تتضمن الجانب الخاص بحياة الفرد أو المواطن كعضو في جماعة بالمدينة، بينما الدينية تلقن مبادئ الدين للفرد في علاقته بربه وبالعالم الآخر. وهي حسب (Dictionnaire pratique Quillet :568) تعني ما يلي:

Civique: م أخوذة من المعنى اللاتيني Civicus وهي تعني المواطن، وهي الحقوق المدنية التي يعطيها القانون لكل المواطنين ويشترق منها كلمة التمدن Civisme صفات المواطن الصالح (وهي شهادة كانت تعطى في غضون الثورة الفرنسية لغير المشتبه بهم).
ومنها كلمة Civilité أي أدب المعاشرة حسب (Dictionnaire de pédagogie) من خلال:

-احترام النفس بتعلم بعض العادات والتقاليد (كيفية مسح الأنف، كيفية الأكل والشرب أو كيفية التحية في الطريق).
-احترام الآخرين حيث لها مضمون اجتماعي وبقيت هذه المفاهيم متعلقة بالتربية المدنية في المدرسة حتى بعد الثورة الفرنسية بالرغم من المجهودات المبذولة، وكان الهدف منها تهدئة الخواطر (النفوس) وبناء ثقافة الطاعة والاحترام.
كما أن هناك فرق بين التربية المدنية والتوجيه السياسية يرتبط بالأسس والأهداف. فالتوجيه السياسي هو شكل خاص من أشكال التربية السياسية « وهو يتعلق بتعليم إيديولوجية سياسة من أجل المحافظة على

استمرار الدعم والتأييد لنظام سياسي معين يتبنى هذه الإيديولوجية» (المرجع في التربية 1993 : 616)، وله أبعاد يبينها محمد الهادي عفيفي فيما يلي:

- 1) عرض وجهة نظر واحدة والتمسك بها، أو عرض وجهات النظر المتعارضة بطريقة مشوهة أو غير عادلة.
- 2) تغليب العاطفة واستبعاد التحليل والنقد والدراسة للشواهد العلمية.
- 3) تمسك الأفراد بالتقاليد وسلطاتها، والخضوع لسلطة تعارض اتخاذ الأدلة العلمية والحقائق في البحث.
- 4) استخدام طرق آلية لتحفيظ معلومات معينة.
- 5) عرض الموضوعات في صورة لا تناسب قدرة الأطفال أو الشباب ومستوى نضجهم.

2- تعاريف متعددة لموضوع واحد:

من خلال متابعتنا للموضوع و جدنا تعدد في التسميات، فهناك من يسميها التربية السياسية أو الوطنية أو القومية وآخرين يسمونها التربية الخلقية و المدنية أو الاجتماعية، بالرغم من أن المحتوى و الهدف واحد :

1-2 يعرف العلامة عبد الرحمان ابن خلدون السياسة المدنية بأنها: «تدبير المنزل أو المدينة بما يجب، بمقتضى الأخلاق والحكمة، ليحمل الجمهور على منهاج يكون فيه حفظ النوع وبقاؤه...وما تسمعه من السياسة المدنية... معناه عند الحكماء، ما يجب أن يكون عليه كل واحد من أهل ذلك المجتمع، في نفسه وخلق، حتى يستغنوا عن الحكام رأساً. ويسمون المجتمع الذي يحصل فيه ما يسمى من ذلك بالمدينة الفاضلة، والقوانين المراعاة في ذلك بالسياسة المدنية. وليس مرادهم السياسة التي يحمل عليها أهل الاجتماع بالمصالح العامة فإن هذه غير تلك.» (العوجي :367). فالتربية المدنية تركز على علاقة الإنسان بمجتمعه وبيئته ووطنه وأرضه.

2-2. في كتاب تدريس المواد الاجتماعية (اللقاني وبرنس 1979 : 22) يسميها التربية القومية، ويعرفانها كما يلي: «التربية القومية تختص بدراسة التنظيمات الحكومية المختلفة وأساليب الإشراف عليها ومشكلاتها.» والهدف منها حسب المؤلفان، هو إعداد المواطن الصالح، وهو فرد يعيش في مجتمع مع غيره من المواطنين معيشة جماعية في إطار اجتماعي واحد. وهذا الهدف يتجسد حسبهما: من خلال - جعل الإنسان يشعر شعوراً حقيقياً بذلك المحيط الاجتماعي الذي يمارس الحياة فيه، الأمر الذي يشارك في تنمية إحساسه بضرورة التضامن والتعاون مع الآخرين الذين يشاركونه الحياة في المحيط الاجتماعي، هذا الأخير حسب المؤلفان هو البيئة الإنسانية بمعناها الواسع وأبعادها الفكرية والنفسية والاجتماعية بما فيها البيئة المحلية.

3-2. ويعتبر اللقاني (1999 : 21) التربية القومية كفرع ثالث من فروع الدراسات الاجتماعية إلى جانب مادتي التاريخ والجغرافيا، والدراسات الاجتماعية تحمل نفس معنى العلوم الاجتماعية، وهي حسب المؤلف «ذلك

الجزء من المنهج المدرسي المرتبط بالإنسان في علاقته وتعامله الفعال مع البيئة الاجتماعية.» (ص 18) و المؤلف يذكر التربية القومية كمرادفة للتربية الوطنية، وهي تسعى إلى إعداد المواطن الصالح عن طريق إحساسه بأن هناك ما يسمى بالقومية المشتركة من خلال شعوره وإدراكه لوحدة التاريخ والثقافة والتقاليد والآلام والآمال والتطلعات والمصالح نحو بناء وطن واحد. وبخصوص التباين الحاصل في التسميات ما بين التربية الوطنية أو المدنية أو القومية، يخلص الكاتب إلى أن التربية القومية أشمل، حيث يثير قضية الانتماء وممارسة الأدوار والحقوق وأداء الواجبات المدنية داخل الإطار المحلي، وهو يعتبر الانتماء المدني فرعي داخل الانتماء الوطني، والانتماء الوطني هو الباعث على حركة الإنسان وتفاعله من أجل مصلحة المجتمع والوطن، ويخلص إلى أن «مسألة التربية المدنية أو الوطنية أو القومية أو العالمية لا تختلف من حيث النوع ولكنها تختلف من حيث الاتساع والعمق ومستوى الشمول.» (ص 22)

2-4. أما المغربي اوبلا (1999 : 12) فيسميها التربية الوطنية ويعتبرها ليست علما، إنما هي: «مادة دراسية لدعم كل العلوم والمعارف المقررة في تكوين سلوك إيجابي لدى الطفل»، وبخصوص الهدف منها: «تعليم الطفل كيف يتعايش مع الآخرين في إطار مجتمع»، كما يعتبر أن المعرفة ليست هدفاً في حد ذاتها، وإنما هي وسيلة لبناء شخصية المتعلم.

2-5. كما أن الصالح جمال وزملائه خصصا فصلاً سميها أصول تدريس التربية الوطنية حيث يعرفونها كما يلي: «فالتربية المدنية أو الوطنية ليست في الحقيقة إلا مسؤولية الفرد اتجاه الجماعة ولا تقوم إلا على وجدان اجتماعي نام نمواً جيداً. فقد يكون الفرد عاملاً مجيداً وأباً مخلصاً وموسيقياً ماهراً، ولكنه في نفس الوقت ذاته لا يكون مواطناً صالحاً. لأنه لا يبالي بما يتعلق بحاجات الجماعة التي يعيش بين ظهرانيها وبمطالبها» (ص 324)، وعن أهميتها يؤكدون: «للتثقيف الوطني المدني قيمة تربوية كبيرة. إن وصف المؤسسات المدنية والسياسية، وتزويد الطلاب بالمعلومات عنها ليس كافياً. إن تعليماً بهذا الشكل قد يكون دقيقاً ومضبوطاً ومنهجياً، ولكن ليس له قيمة تربوية كبيرة. بل يجب أن يكون التعليم ذا أثر عميق، وأن ينمي في التلاميذ المشاعر التي هي في الحقيقة مشاعر مواطن في بلاد حرة، تجب فيها طاعة القانون واحترام الحق، مع روح التسامح وتضحيته للمصالح العامة.» (ص 324)

- أما مقاصدها (أهدافها) فهي حسب المؤلفون:
- «التربية الوطنية تفهم الطفل حقيقة التنظيم الاجتماعي والسياسي لبلاده.
 - توضيح بعض المفاهيم وتنقيتها مما يشوبها من أغلاط وسوء فهم كمفهوم الحرية والمساواة وتكافؤ الفرص وغيرها.

- الإلحاح على الواجبات بقدر ما نلح على الحقوق. « (ص 324)

2-6. أما الفايد (1981) فيسميها التربية الخلقية والمدنية، ويربط بين تدريس الأخلاق وتدريب الشؤون المدنية أو الوطنية. وهو في هذا يوحد الهدف من التربيين الخلقية والمدنية في كونهما تهدفان إلى تكوين المواطن الصالح. ويعتبر هذا النوع من التربية بأنها «تلج إلى صميم الولد، وتصقله من الداخل. لأنها في الدرجة الأولى تربية للإرادة، وتنمية لروح التبعية عند الولد، وهذا ما يميزه عن سائر المخلوقات». (ص 300)

وبخصوص الهدف من التربية المدنية، فهو يرى بأنها يجب أن تعد التلاميذ:

«لتفهم مبادئ النظام الديمقراطي سياسياً واجتماعياً، وأن يتفرغوا إلى واجباتهم وحقوقهم. ليصبحوا في المستقبل المواطنين العاملين الصالحين، لتفهم هذا النظام». (ص 300)

2-7. في حين يسميها عضاضة (1962) بالتربية الاجتماعية ويعرفها من حيث الغرض منها وهو: «إعداد الولد ليتمكن من العيش في البيت والمدرسة والمجتمع، عيشة راضية مع الأشخاص الذين يحيطون به، وأن يحبهم محبة مخلص، ويسعى جاهداً للتعاون معهم ورفع مستواهم». (ص 130) أما فيما يخص التربية المدنية موضوع دراستنا، فهو يذكرها على سبيل معلومات مدنية، وهي كجزء من مادة التربية الاجتماعية، ويعتبر إدراجها في المدرسة على سبيل تثقيف التلاميذ حتى يتمكنوا من ممارسة حقوقهم الشرعي في المستقبل. وحول مضمون هذه الثقافة المدنية فهو يرى أنها: «ذكر الواجبات المفروضة لحفظها والقيام بها، ويرشدهم إلى حقوقهم التي منحهم إياها القانون ليتمتعوا بها ويمارسوها ويسعدوا بها أنفسهم ووطنهم». (ص 332)

2-8 كما يؤكد العوجي (1983) على التمايز بين التربية المدنية والتربية الأخلاقية، باعتبار الأولى أشمل من الثانية، غير أنه يعتبر التربية الأخلاقية لازمة للتربية المدنية. فالتربية المدنية هي إذن «التمرس في سبيل المستقبل، في سبيل الديمقراطية، وقوامها التعلق بالوطن. وهي التمرس داخل العائلة وفي المدرسة وفي الأندية الاجتماعية بصورة متكاملة بنية تحقيق الأهداف السامية تلك التربية. وأن هذا التمرس في فهم المجتمع والمشاركة فيه يشكل التربية المدنية». (ص 297)

ومنه نستنتج، أن التربية المدنية هي تلقين الأطفال والشباب بصورة عملية وفعالة، مبادئ السلوك الاجتماعي في البيت والمدرسة والشارع والمهنة ومبادئ احترام الغير وإعانتته وتجنب ما يضر به، وخلق ضمير اجتماعي في كل مواطن يفرض عليه التعاون مع أفراده ومع السلطات التي تمثله، للحد من تصرفات العابثين وعدم التستر على كل من يخالف أحكام القانون.

3- تطور التربية المدنية عبر التاريخ الإنساني

3-1. المرحلة القبلية

كانت التربية المدنية عبارة عن تربية اجتماعية بسيطة في مضمونها ومنهجها وأهدافها. فهي تربية أمنية محورها المحافظة على سلامة العائلة والمجتمع القبلي وعلى تلك العصبية الجامعة. لأن هدفها كان المحافظة على الجماعة من خلال تأهيل الفرد للقيام بتلك المحافظة. وفي هذا الصدد يورد العوجي (1983) قولاً للسيد "مرشرت" ممثل مؤسسة " فريد ريش أيرت " العاملة في حقل نشر التربية المدنية في العالم: «... كان المجتمع واقعا تحت سيطرة تقاليد مقدسة تتميز بطابع شديد الاستقرار، يضمن استمراره تثقيف يتركز على الحفاظ على النظام الاجتماعي الموروث والحفاظ على القيم الدينية والثقافية المعروفة، وعلى التقاليد المتبعة... كان الولد يتطبع تدريجيا بفضل التثقيف بطابع الفئة ينتمي إليها، عائلية كانت أم إقليمية أم وطنية، ويعتق مشاعر فئة وعاداتها. كان الآباء والأجداد بنوع خاص والمدرسون والكهنة ينقلون إلى الأولاد تقاليدهم وعاداتهم وتصرفاتهم. لم يكن التعليم مقسوماً إلى فروع، أي أنه لم يكن من تمييز كما هو الحال في أيامنا هذه، بين التثقيف العائلي والديني والتثقيف المدني والمهني...». (ص 302)

فقد عرف العرب التربية المدنية كعلم عملي قائم بذاته، وإن اختلفت التسميات (العلم المدني أو السياسة المدنية أو علم الأخلاق أو سياسة المدينة)، وهي تسميات وتصنيفات قام بها العلماء الأقدمين كالفرابي وابن سينا (حسب العوجي 1983)، حيث قسم الفرابي الفلسفة المدنية إلى قسمين:

أ- القسم الأول : يحصل به علم الأفعال الجميلة ، والأخلاق التي تصدر عنها وسماها الصناعة الخلقية.

ب - القسم الثاني : يشتمل على معرفة الأمور التي تحصل الأشياء الجميلة لأهل المدن وتسمى الفلسفة السياسية.

فالعلم المدني عند الفرابي « يفحص عن أصناف الأفعال والسنن الإرادية، وعن الملكات والأخلاق والسجايا والشيم التي عنها تكون الأفعال والسنن، وعن الغايات التي لأجلها تفعل، وكيف ينبغي أن تكون موجودة في الإنسان، وكيف الوجه في ترتيبها على النحو الذي ينبغي أن يكون وجودها فيه والوجه في حفظها... إن المدنية الفاضلة إنما تدوم فاضلة، ولا تستحيل من كان ملوكها يتوالون في أزمان على شرائط واحد بأعيانها، حتى يكون الثاني الذي يخلق المتقدم على الأحوال والشرائط التي كان عليها المتقدم...» (ص 288). - وحتى ابن سينا تبنى نفس هذا التقسيم في تقسيم الحكمة.

3-2. المرحلة الحضرية الأولى (مرحلة المدينة)

مرحلة انتظام البشر في ظل حكم اتخذ له بنية سياسية معينة، فكانت الصورة الأولى للدولة الحديثة، والمدينة في هذه المرحلة هي بمثابة الدولة الصغيرة أو الجمهوريات. كمثال على هذا مدن الإغريق والرومان التي انتظم الناس فيها ضمن مجموعة تسودها شرائع وقوانين وأنظمة حكم، كلها ترمى إلى تأمين العدالة الاجتماعية بينهم والأمن الداخلي والخارجي مع حفظ النفس والمال وحمايتها وحماية العمران والاقتصاد. وهو ما يؤكد أرسطو في كتابه السياسة بقوله: «العالم بستان سياحه الدولة، الدولة سلطان تحيا به السنة، السنة سياسة يسوسها الملك، الملك نظام يعضده الجند، الجند أعوان يكلفهم المال، المال رزق تجمعه الرعية، الرعية عبيد يكتفهم العدل، العدل مألوف وبه قوام العالم» (عن ابن خلدون في العوجي ص 305). كما أن التربية المدنية في هذه المرحلة تقع ضمن الالتزام السياسي والتبعية للحاكم، وهي مرادفة للتربية الثقافية، وهي وقف على وجهاء القوم إجمالاً حتى إذا وصلوا إلى سدة الحكم فرضوا مبادئها على الرعية.

3-3. المرحلة الدينية

اصطبغت التربية المدنية في هذه المرحلة بالمفهوم الديني، وهي سلسلة متلاحقة من التعليم والتعلم والتمرس على الأخلاق الحسنة. واتجهت نحو تنشئة الطفل تنشئة صحيحة منذ حدوثه حتى ينقش التأدب والحياء وضبط النفس ومراقبة الذات في قلبه، فيتكون لديه ضمير اجتماعي يرافقه في مسيرة حياته يرشده وينصحه. وعموماً ما جاءت به الأديان السماوية هو رسالة الخالق لعباده يرشددهم للخير وينهاهم عن الشر.

3-4. المرحلة المعاصرة

هذه المرحلة تتميز بالتغيرات الجذرية في البنيات الاجتماعية للمجتمعات عقب التحول من حالة المجتمع الزراعي إلى حالة المجتمع الصناعي، إثر اكتشاف وتطوير الآلة. بصورة أحدثت انقلاباً جذرياً وشاملاً في المقاييس الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية. فظهر معها المجتمع الإنساني المعاصر بصورة مختلفة اختلافاً تاماً عن تلك التي عرفها خلال حقبات التاريخ الماضية. هذا الاختلاف يتجلى في ما امتازت به هذه المرحلة من تاريخ الإنسانية نذكر منها: -سيطرة الإنسان على المادة لم ترافقها سيطرة الإنسان على نفسه.

-سيطرة المعايير المادية على المعايير الأخلاقية والمدنية.

وكان نتيجة سيطرة المعايير المادية على غيرها أن أثرت في العلاقات الإنسانية. والاجتماعية بين الناس فأصبح الانزواء عن المجتمع ظاهرة سلبية تهدد التماسك بين أفراد المجتمع الواحد وتهدد تلك الألفة التي يجب أن تجمع بينهم. يؤكد دوترانس وآخرون (1966): «التربية المدنية القويمة هي تلك التي تعد الولد للعيش في المجتمع الذي ينتمي إليه، بوعي كامل لواجباته وحقوقه، وتهيئته لمواجهة الظروف والأوضاع التي تعترضه في

حياته اليومية، وتمكنه من استخدام ذكائه وحسه النقدي في تقرير مواقفه وفي تفهم الأحداث والناس والحكم فيهم». (ص 302) والهدف حسب "دوترانس" دائماً وخصوصاً في (الديمقراطيات المتحررة) هو: «إعداد المواطنين الأحرار لبلد حر»، والحرية حسبه بمعنى حرية التصرف ضمن حدود الاحترام للقوانين القائمة، وبوعي لمسؤولياتهم حيال بلدهم في مضمار العلاقات الاجتماعية والاقتصادية، وفي ميدان الحياة السياسية والدفاع العسكري. حيث يؤكد: «من شأن التربية المعطاة داخل المدرسة وخارجها أن تزود كل ولد بالطاقات اللازمة لتمكينه من الإطلاع بالالتزامات القانونية والأخلاقية المختلفة التي تلقى على كاهله حين يصبح بقوة القانون مواطناً يتمتع بالامتيازات المتعلقة بتلك الخاصة ويعي الواجبات التي تلتزمها» (ص 306).

4- التربية المدنية في وقتنا الحالي

1- من حيث المجالات المعرفية للتربية المدنية

ففي فرنسا مثلاً و حسب ما جاء في النصوص الرسمية الفرنسية فالتربية المدنية كتعليم مدرسي تستند على ستة قيم دائمة: الإدارة، اللائكية، التضامن، حقوق الإنسان، المسؤولية والاحترام. ومن حيث التنظيم فهذه القيم موصوفة تطورياً من قيم التطابق، التقاليد، الأمن، نحو التمركز حول الذات، الشمولية والأمن، كما يؤكد (Cellier) أن التربية المدنية في فرنسا تستعمل مجالين للمعرفة هما:

1. مجال معرفة الجمهورية.
2. مجال تطبيق الديمقراطية. (انظر الجدول رقم 1)

الجدول رقم 1 يرصد التطورات التي مرت بها مادة التربية المدنية في فرنسا، هذه التطورات شملت الظروف الزمنية و الأهداف و المواضيع و طرق التدريس و دور كل من المعلم و التلميذ، فالعلاقة بين موضوع التربية المدنية و تطور الأحداث في المجتمع حسب الفترات الزمنية هذا التطور يتضمن كذلك التصورات إتجاه التلميذ و دور المعلم و طريقة تدريسه . كما أن مجالات المعرفة في التربية المدنية هي ستة(6) ، تُكون

مجموعة معارف اجتماعية:

1. تكوين عادات حسنة.
2. مختلف أوجه العدالة
3. التنظيم الإداري.
4. التنظيم السياسي
5. الواجبات الأساسية للحياة العائلية والاجتماعية.
6. الحياة التعاونية في القسم أو المدرسة. (Cellier 2003 :129)

ب-من حيث النماذج (الطرائق التعليمية للتربية المدنية في المدرسة الابتدائية

هناك ثلاث 03 نماذج تعليمية تستخدم لتدريس مادة التربية المدنية في المدرسة الابتدائية حسب غاليشي (Galichet) (1998:120) . يمكن استخدام نموذج واحد منها كما يمكن استعمالها مع بعض، حسب الهدف و الغاية. خصوصا و أن بعض الأنظمة التعليمية تنزع إلى ربط التربية المدنية بالأخلاق و هناك من ينزع إلى ربطها بدلالات سياسية و اجتماعية :

-النموذج الأول : الطريقة التجسيدية أو المحاكات (Memitique) : و سميت كذلك حيث يقوم المعلم بمعية التلاميذ باستخراج مبادئ عامة (تلخص و تحفظ) انطلاقا من واقع حقيقي أي مشكل حقيقي يكون تاريخيا دوما، يتميز بالطابع الاستقرائي، لحث فضول التلاميذ. و تتم وفق مراحل :

-المرحلة الأولى : جلب انتباه التلاميذ حول الأحاسيس الأولى - حسب التطور الطبيعي للتلميذ و مراعاة نموه العقلي والعمرى - هذه الإحساسات المتمثلة في كل من) الرحمة، فعل الخير، الاعتراف والصدقة

(، مع استبعاد كل حكمة و كل تفكير : **مثال** - يسرد قصص قصيرة ، تكون خلفية ، طبعاً هذه المرحلة الأولى تعمل وفق ما ذكره الفيلسوف المربي **"روسو"** حيث قال " بالإحساس يجب أن تبدأ التربية الخلقية و المدنية".

ب-المرحلة الثانية : وهي مرحلة لاحقة و أعلى ، حيث تبدأ الدروس بأتم معنى الكلمة و التي تقدم مفاهيم (الواجب -قانون الأخلاق -المواطنة -المسؤولية) و تأخذ هذه المواضيع الطابع الوعظي أو الحوارى حسب طبيعة الموضوع . إن هذه الطريقة تستهدف أولوية لدى التلاميذ - تصورات ، مفاهيم أو نشاط موجد مسبقاً لدى المتعلم- أي نشر و إعادة إنتاج محتوى .
في هذا النموذج يشترط إيجاد علاقة تكامل متبادلة بين التربية المدنية و المواد الأخرى كالتاريخ و الجغرافيا و الرياضة البدنية .

-النموذج الثاني : التماثلي (Analogique) : (: هذا النموذج يرتكز على فكرة إن المجتمع المدرسي و من خلال الممارسة و طرائق تنظيمه ، قابل لاعتباره نموذج " مصغر" للمجتمع الكلي ، و خصوصاً الدول الجمهورية .
هذا النموذج يمكن أن يتم بطريقتين: 1 الطريقة الأولى: شخصية المعلم تمثل المبدأ التعليمي الأسمى، فهو المثل الأعلى للتلاميذ. فالعلاقة وطييدة بين المعلم و تلاميذه ، فهي اتصال فوري بين الطرفين: « درس الأخلاق و التربية المدنية هو) دينامية (دائمة التي تنفذ من أعماق المعلم إلى روح التلاميذ». فال معلم يجب أن يبدي سلوكيات و مواقف مطابقة للمبادئ التي يدرسها .
2 الطريقة الثانية : تكوين العادات الحسنة « فالمعلم ينظم الحياة الاجتماعية بطريقة تجعل الطفل يتعود على التصرف حسب قواعد الأخلاق ». فطاعة القانون مثلا ليست معادلة للطاعة المنطقية (العائلية) ، و لكن تنتج سلوكيات مشابهة و تخلق أشكال مماثلة لها ، طبعاً هذا التماثل هو الذي يسمح بالانزلاق (المرور) التدريجي من هذا إلى ذاك .

فمن خلال تعلم " النظام " فإن مفهوم الاحترام هو الذي يعبر و يؤسس في نفس الوقت لهذا الانزلاق (المرور) " احترام القانون أو النظام " ، يعني الطاعة و يتجسد بمعادلة موضوعية و سلوكية بالتوازي . فالنظام المحقق بالنظام الداخلي للمؤسسة ، كالانتظام الذي يوجد استعمال الزمن ، الانتظام في الصف من طرف التلاميذ ، وضعية الطاولة ، نظام الأجراس ، تمثل نظيراً للنظام الاجتماعي ، و تسمح هنا أيضاً بالمرور من هذا إلى ذاك . (أي التعود على النظام في المجتمع).

-من حيث مراحل (مستويات) التدريس في هذا النموذج ، فهي 03 مستويات للعمل :

- 1-في الابتدائي تعتمد على التربية الحسية بغرس العادات الحسية لدى التلاميذ
- 2- ثم المرور من السلوكات الآلية و غير الشعورية إلى الفهم الواعي و المتعقل .
- 3-ثم المرور من مفهوم " الأنا " إلى معرفة الواقع .

و هذا النموذج يعتبر البيداغوجية التعاونية وسيلة مفضلة للتربية المدنية، وهذا تطبيقا للبند 21 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان حول التربية المدنية و الخلقية حيث « يجب وضع الطفل في إمكانية تكوين المبادئ التي تسير سلوكاته و مشاركته في نظام القسم و وضع التنظيم » حسب غاليشي دائما.

-النموذج الثالث : الواقعي (realiste) (:برمجة زيارات ميدانية أو دعوة الشخصيات أو القراءة النقدية للصور خصوصا التلفزيونية أو زيادة حجم توزيع و مضاعفة الجرائد الموجهة للأطفال و استعمالها من طرف المعلمين ، أمام عجز المدرسة وعدم قدرتها على إنتاج أو تصوير) تقدير (الحقيقة الاجتماعية – السياسية، سواء عن طريق المعارف المدرسية أو عن طريق شخصية المعلم، أو حتى عن طريق تنظيمها المؤسساتي. هذه العناصر كلها تمثل أولوية التربية المدنية اليوم حسب هذا النموذج .

جدول رقم 2 يمثل كل الأشكال و التطبيقات القابلة للاستخدام فيما يخص التربية المدنية (غاليشي 1998:126)

مستوى الاستخدام النموذج	"حساس" صور-خبرات-سلوك	المعقولات (مفاهيم الإدراك - تامل)	"ماهية الكائن" (الاتصال بالواقع) "شخصيا"
النموذج التجسدي أو Memitique المحاكي	تواريخ - سير	"حديث" درس محادثة	مثالية المعلم
النموذج التماثلي Analogique	تلقين العادات - الحسنة - النظام	شرح التنظيم	الديمقراطية في المدرسة "التعاون"
النموذج الواقعي realiste	زيارات لقاءات ..	"صحافة مدرسية" قراءة نقدية لصور	تقابل أطفال / كبار

ج- أما في الجزائر: و لعل هذه التطورات حدثت كذلك بالنسبة لهذه المادة في الجزائر حيث نوجزها من خلال الجدول التالي :

جدول رقم 03 حول تطور التربية المدنية في الجزائر

المراحل الزمنية	التسمية	طرائق التدريس	المعارف المدرسة	الأهداف الأساسية	دور المدرس	دور التلميذ
1962-1980	التربية المدنية	تقليدية	اجتماعية أخلاقية	إنسان مدني	فاعل أساسي	متلقي
1982-1998	التربية الإجتماعية	نفسها	اجتماعية أخلاقية سياسية	إنسان مدني إجتماعي	نفسه	نفسه

1998-2003	التربية المدنية	التدريس بالأهداف	نفسها	مواطن	أحد عناصر العملية التربوية	عنصر فعال في العملية التربوية
2003-2005	التربية المدنية	المقاربة بالكفاءات	نفسها	مواطن	نفسه	نفسه

من خلال هذا الجدول نسجل ما يلي :

كانت التربية المدنية قبل تطبيق المدرسة الأساسية و مع هذه الأخيرة أصبحت تسمى التربية الاجتماعية ابتداء من سنة 1980 الى غاية 1998، ثم عادت التسمية للتربية المدنية في سنة 1998/1999 و حتى مع الإصلاحات الجديدة 2003/2004 . هذا التطور شمل كذلك مضمون و أهداف البرنامج، فمن التربية الاجتماعية إلى التربية المدنية و من التركيز على الجماعة و دور الفرد إلى تعليم الطفل مبادئ الحياة المدنية و المواطنة . و حتى طرق التدريس تطورت فمن قيام المعلم بكل حيثيات التدريس و بقاء المتعلم كمتلقي فقط إلى طريقة التدريس الهادف إلى المقاربة بالكفاءات أي اسند دورا كبيرا و فعالا للمتعلم في حين المعلم هو عبارة عن منشط و ملاحظ .

شكل رقم 02 :معالم إستراتيجية التعليم والتعلم في التربية المدنية
(مناهج السنة الثانية ابتدائي 2003:84)

نختتم هذا العرض حول التربية المدنية في المدرسة بنص للمربي الفرنسي الكبير "سليستين فرينيه" أورده دوترانس(1966). حيث يقول: «التربية الأخلاقية والتربية المدنية صنوان، إن من يسمو إلى مناقبية الرجال، مطالب بتعزيز هذه الكرامة وتأكيدهما في كل المناسبات، وهو ملزم بأن يعمل كمواطن صالح... التربية المدنية تقتضي بدورها، بل أكثر مما تقتضيه التربية الأخلاقية، رجولة وجرأة وقوة تقرير، وكلها لعمرى فضائل ومزايا أقل ما يقال فيها، أنها لا تنمو بالخضوع والسلبية والجمود، بل بالعمل» (ص 311)، وحسب إسماعيل علي(1998: 295) فالتربية المدنية، هي الثقافة التي كونتها الجماعة، وهي الذي يربط الوطن بجماعته وتحدث شعور العضوية في الجماعة. ولعل الشيخ رفاة الطهطاوي قد أدرك أهمية هذا النوع من التربية وبالتالي فهو يعرف فلسفة التربية المدنية وطبيعتها وأهدافها وآثارها على المجتمع من خلال المقطع الموالي المأخوذ من كتابه منهج الألباب حيث بعد أن أورد حرص الدول المتقدمة على تعليم أبنائها ما يتصل بالتربية الوطنية أرفد يقول: «ما المانع من أن يكون في كل دائرة بلدية معلم يقرأ للصبيان بعد تمام تعليم القرآن الشريف والعقائد، ومبادئ الأمور السياسية والإدارية ويوقفهم على نتائجها، وهو فهم أسرار المنافع العمومية التي تعود على الجمعية (المجتمع) وعلى سائر الرعية من حسن الإدارة والسياسة والرعاية، في مقابلة ما تعطيه الرعية من أموال والرجال للحكومة، وتفيدهم أسباب إيجاب الحكومة على الأهالي (أي إلزام الحكومة للأهالي) أن تخدم وطنها بنفسها خدمة شخصية في العسكرية، وأسباب إلزام الأهالي بدفع حصة مخصصة من أموالهم بوصف خراج... ذو عوائد أو نحو ذلك من جبايات

الحكومة القائمة في الدول الإسلامية مكان الزكاة المعطاة، وكذلك ليعرف الأهالي أسباب إيجاب الحكومة، عليهم أن يتنازلوا عن شيء من أملاكهم وعقاراتهم عند الاقتضاء، واحتياج الحكومة لذلك للمصلحة العمومية... فإذا ارتكز في أذهان الصبيان في زمن شبوبيتهم أصول هذه السياسات وفروعها وفهموا الأسباب والمسببات، سهل عليهم عند بلوغ الرشد إلى كمال الرجولية إجراء مفعولها...» أورده إسماعيل علي (1998): (44). أما في كتابه هموم التعليم المصري فيورد إسماعيل علي (1989) هذا التعريف حيث يقول: «والتربية المدنية هي تلك التي تتمحور موضوعاتها حول تنظيم العلاقات الاجتماعية التي تربط بين مختلف المواطنين كأفراد أو تجمعات كبرت أو صغرت». (ص 295)

6- أهمية مرحلة التعليم الابتدائي -الأساسي -

تكمن أهمية التعليم الابتدائي:

أولاً: اعتبارها مرحلة "إلزامية" و"مجانية" لجميع الأطفال في كثير من دول

العالم باعتبار أن التعليم، إلى جانب أنه وطني أساسي لكل مواطن، فهو أيضا وقبل هذا من أول حقوق الإنسان كإنسان. فحسب تركي (1990): " إن التعليم الابتدائي (الإجباري) يعتبر من أهم مراحل التعليم على الإطلاق، لأنه يتناول جميع أبناء الشعب في رحابه، فيعمل على صهرهم في بوتقة واحدة، هي بوتقة القومية و الشخصية الوطنية للأمة. و من هنا كانت أهميته، لأنه يكون القاعدة الأساسية للمواطنة السليمة". (ص 103)

ثانياً: من حيث طبيعته، فإن هذه المرحلة تتميز بعده مميزات خاصة هذه

المميزات وردت في كتاب دروس في التربية و علم النفس (1974: 35).

-تتميز بأنها أول فرصة تتاح للطفل من أجل تربية نظامية.

-المدرسة تعيد تشكيل المكتسبات السابقة للطفل وتصبه في

قوالب

تربوية تتميز بالوحدة والتجانس.

-تتميز بمنهج تربوي واضح الأهداف، محدد الخطط، له أدواته

ووسائله

الخاصة.

-يعتبر فرصة للمجتمع من خلال الدولة كي تضع اللبنة الأساسية

في تكوين

الأفراد تكويننا يسائر الأهداف العليا للمجتمع.

-المحصلة ضمان اجيال تدين للمجتمع بالولاء، وتحمل رسالته

الوطنية .

ثالثاً : أما أهمية المرحلة الابتدائية فتتجلى من خلال:

1- أن الطفل في هذه المرحلة (مرحلة الطفولة الأخيرة 7-12

سنة) وهي تأتي

قبل مرحلة المراهقة والرشد، ومعنى ذلك أن التكوين العقلي لم يتم بعد بدرجة كافية تمكنهم من التفكير السليم والقدرة على تحليل الأفكار وتركيبها ونقدها.

• كما يكون الطفل سهل التقبل للأفكار والمعاني والاتجاهات الفكرية

والاجتماعية والخلقية المختلفة التي يقدمها الكبار بصفة عامة.

* هذه المرحلة تسمح لنا بتشكيل شخصية الفرد .

وما دمنا في الحديث عن الخصائص النفسية للطفل في هذه

المرحلة لا بأس من

إضافة بعض الخصائص أوردها غياث (2002 : 48)، فخصائص الطفل في المرحلة أو الطور الأول من السنة الأولى أساسي إلى الثالثة أساسي (من 06 إلى 09 سنوات) من عمر الطفل، و تسمى المرحلة القاعدية، حيث تتميز بنمو الجوانب النفسية الحركية و ذلك من خلال :

- التحكم في الحركات الجسمية.
- نمو الذكاء ، الحدس.
- الفضول والاندماج في المجتمع.

*أما في الطور الثاني من السنة الرابعة إلى السنة السادسة أساسي (من 10 إلى 12 سنة) من عمر الطفل، و تسمى مرحلة التيقظ، وهي الفترة التي تسبق المراهقة و تتميز بـ:

- سرعة النمو

- نمو التفكير المجرد
- ظهور الفكرة الإبداعية
- تطور الروح الجماعية(انظر الجدول 04)

ب-اعتبار مرحلة التعليم الابتدائي "مرحلة منتهية" لأن كثيرا من التلاميذ في هذه المرحلة لا يتيسر لهم متابعة التعليم في مراحلها التالية لأسباب متعددة و يتوجهون إلى الحياة العملية، ومن هنا ، حسب دروس في التربية و علم النفس (1974 : 37)، على المدرسة الابتدائية أن تعد في هذه الفترة القصيرة مواطنا صالحا و مستنيرا و لذلك فهذه المرحلة تكتفي بتقديم "الحد الأدنى" من شروط "المواطنة" ومن شروط "الاستنارة".

جدول رقم 4 يمثل نموذج من التدرج في إطار المدرسة الأساسية حسب استعدادات التلاميذ.

غلام الله 1982 ، نحو مدرسة متطورة ص 26 مجلة التربية ع 1

تسمية الأطوار	الخصائص النفسية والبيداغوجية للطفل	الأهداف والإرشادات البيداغوجية
الطور الأول المرحلة القاعدية 6-9 سنوات	- نمو الكفاءة النفسية الحركية - التمكن من التحكم في الجسم - الذكاء العلمي والحدسي	-إعطاء الأولوية للنمو النفسي للطفل - اكتساب وسائل التعبير الأساسية (اللغة الشفهية والكتابية، التربية الرياضية والحركية)

<p>- اكتساب القيم الأخلاقية وتنمية قواعد السلوك - التهذيب، - احترام الغير</p>	<p>- الفضول والاندماج في المجتمع</p>	
<p>- تعضيد مكتسبات الطور الأول - البدء في دراسة الوسط - اكتشاف الوسط المادي وتحليله - اكتشاف الوسط الاجتماعي وتحليله بهدف اكتشاف القوانين - المشاركة في أعمال مفيدة اجتماعيا - البدء في تعليم لغة أجنبية أولى</p>	<p>مرحلة ما قبل المراهقة : - نمو سريع - استيقاظ التفكير المجرد - انعكاس التفكير - يقظة الحس الأخلاقي - تطور الروح الجماعية</p>	<p>الطور الثاني مرحلة الإيقاظ 10-12 سنة</p>
<p>- تعضيد المكتسبات السابقة - إدخال مواد تعليمية جديدة - تكوين الفكر العلمي والتقني - حب العمل اليدوي - إدخال لغة أجنبية ثانية - هناك عناصر كثيرة تساهم في توجيه التلاميذ.</p>	<p>مرحلة المراهقة - القدرة على الاستدلال - تكوين نظرة أخلاقية شخصية - الرغبة في تغير العالم وفي تحقيق المعارف المكتسبة - إيقاظ الدوافع المهنية</p>	<p>الطور الثالث مرحلة التوجيه 13-15 سنة</p>

الملاحظ من خلال هذا الجدول، تناوله للخصائص النفسية و البيداغوجية للأطفال طيلة مدة التعليم الأساسي التي هي 09 سنوات (6 سنوات في المرحلة الابتدائية-الطورين الأول والثاني- و 3 سنوات في المرحلة الكمالية-الطور الثالث-)، ويقارنها بالأهداف العامة للمدرسة الأساسية حسب كل طور، وهذا للتدليل على مدى جدية المدرسة الأساسية و اهتمامها بالنمو النفسي و التربوي للتلاميذ.

لقد عرضنا من خلال هذا الفصل موضوع التربية المدنية (السياسية) تطوره و أهمته، و أهمية مرحلة التعليم الابتدائي. فأما التربية المدنية فقد جسد أهميتها العلامة عبد الرحمان ابن خلدون و خاصة في دراسته للعمران، حيث يؤكد العلماء أو الباحثين في الفكر الخلدوني أن العمران عند ابن خلدون هو ما يعرف عندنا اليوم بالمدينة، و يعتبر ابن خلدون أن: «الاجتماع الإنساني ضروري» في العوجي (1983: 366) وهذا الاجتماع ضروري باعتبار الإنسان مدني بالطبع، حيث يؤكد ابن خلدون في نفس المرجع (ص 367): «...إن هذا الاجتماع إذا حصل للبشر كما قررناه وتم عمران العالم بهم فلا بد من وازع يدفع بعضهم عن بعض لما في طباعهم الحيوانية من العدوان والظلم، فيكون ذلك الوازع واحداً منهم يكون له عليهم الغلبة والسلطان واليد القاهرة حتى لا يصل أحد إلى غيره بعدوان». وهذا ما يعكس الاهتمام بتعليم الأطفال السلوكات الحسنة المقبولة اجتماعيا و تحسيسهم بها و تطبعهم عليها، للحصول على مواطنين يعرفون حقوقهم و واجباتهم، وهذا العمل يتم خصوصا بواسطة التربية المدنية في المدرسة، وهو عمل يدوم طوال المشوار الدراسي للتلميذ من التحضيري إلى الجامعي، مع التركيز على المرحلة الابتدائية التي تتجسد أهميتها بكونها مرحلة إلزامية وأهدافها متعارف عليها عالميا(نسبيا) ، مما يعطي أهمية للتربية المدنية كمادة مدرسة في التعليم الابتدائي كمرحلة ضرورية و قاعدية لازمة .

الفصل الرابع المواطنة

تمهيد

1-المواطنة: مصدر رباعي مشتق من فعل وطن على الأمر، أضمّر أن يفعله معه، ومن مرادفاتها مثل: وطن - يطن ووطنان بالمكان: أقام فيه، ووطن نفسه على الأمر: هياها لفعله وحملها عليه، استوطن البلد: اتخذه وطنا، توطنت نفسه على كذا: حملت عليه.

المواطن: جمع مفرده موطن، والوطن، المشاهد من مشاهد الحرب والموطن من يقيم معك فيه ،المنجد في اللغة والأعلام (1991 ص 906):

2. أما ابن منظور (120)، فيعرفها: المواطنة والمواطن في العربية من الوطن: المنزل تقيم فيه، وهو موطن الإنسان ومحلّه.

3. والمواطنة مشتقة من الكلمة اللاتينية "سفيتاس" (Civitas) وهي تعني مجموع المواطنين الذين يكونون المدينة، حسب ما جاء في قاموس البيداغوجيا (380 : 2000 Dictionnaire de pédagogie) ، ودائما حسب نفس القاموس فكلمة المواطنة تحمل فكرة الحقوق والواجبات في رقعة ترابية.

• أما اصطلاحا: المواطنة تدل على المشاركة والمداومة والاستمرار (المنجد في اللغة والإعلام 1991 : 906).

• ودائما حسب قاموس البيداغوجيا(2000: 38)، فإن المواطنين في أئينا (القرن 7 ق.م) وهم حوالي $\frac{1}{10}$ عشر السكان كانوا يسوون مشاكل المدينة مثل الحرب، السلم، الأشغال العمومية... عن طريق الانتخاب. غير أن عصر الأنوار والثورة الفرنسية 1789م أعطى المفهوم أفقا سياسية وفلسفية.

1- مفاهيم عن المواطنة

المواطنة (Citoyennete-Citizenship) يقع في تعريفها بعض الخلط بينها وبين الجنسية، وسنجد هذا الخلط في كل من تعريف موسوعة الكتاب الدولي وموسوعة كولير الأمريكية:

11- . فموسوعة الكتاب الدولي تؤكد أن: «المواطنين لديهم بعض الحقوق مثل حق التصويت وحق تولي المناصب العامة وكذلك عليهم بعض الواجبات، مثل واجب دفع الضرائب والدفاع عن بلدهم» (الكواري) 2001: 118. فالتعريف هنا لا يميز بين المواطنة والجنسية حيث يعتبر المواطنة عضوية كاملة في دولة أو في بعض وحدات الحكم.

1-2. كما أن موسوعة كولير الأمريكية تعرف المواطنة: «بأنها أكثر أشكال العضوية في جماعة سياسية اكتمالا» الكواري (2001 : 118).

1-3. غير أن دائرة المعارف البريطانية لا تقع في هذا الخلط حيث تعرف «المواطنة بأنها علاقة بين الفرد والدولة كما يحددها قانون تلك الدولة، وبما تتضمنه تلك العلاقة من واجبات وحقوق في تلك الدولة... المواطنة تدل ضمنا على مرتبة الحرية مع ما يصاحبها من مسؤوليات... على وجه العموم تسبغ على

المواطن حقوقا سياسية مثل حق الانتخاب وتولي المناصب العامة «الكواري (2001: 118).

كما أن كل من يحمل الجنسية في الدول لديمقراطية يتمتع بحقوق المواطنة فيها ،
والحماية أثناء التواجد خارج البلاد .

1-4 . في كل من فرنسا وبريطانيا حيث التباين بين المعاني و المفاهيم في كل من الجنسية nationalité " " و المواطنة " "citoyenneté في كل من اللغتين الفرنسية والإنجليزية ، حيث إنه لا يمكن ترجمة :

nationalite الى nationality-1

citizenship الى citoyennete-2

لأن محتواهما و المنتظر منهما ومدلولات هاتين الكلمتين nationalite و citizen البريطاني " يختلف في كل من بريطانيا و فرنسا . فكلمة citizen البريطاني الانجليزية لاتساوي citoyen francais الفرنسية لأنه من خلال الصفة الشرعية كلمة british citizen أقرب الى كلمة national francais أي ابن البلد الأصلي إن جاز لنا القول .

-أما كلمة citoyen الفرنسية من خلال ما تحمله من حقوق مدنية نجد ما يقابلها بالإنجليزية في british subject حسب (Neveu 1993) " فالحقوق المدنية في فرنسا هي في بريطانيا العظمى امتيازات مدنية ص "17 وهذا ما يطرح كذلك إشكالية أخرى في هذا التضارب بين معاني الكلمات في نفس البلدين في الفرق بين كلمة subjection الانجليزية و كلمة citoyenneté الفرنسية .

ومن خلال هذه التعاريف نستنتج أن للمواطنة بعدين: بعدا قانونيا وبعدا إنسانيا، فالبعد القانوني يقتضي فرض العدالة التامة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية بين المواطنين، أما البعد الإنساني فيفرض الاحترام والثقة والمحبة والتعاون المتبادل.

2- المواطنة والسكان

مفهوم السكان يعني العيش المجرد في بقعة جغرافية واحدة، أما المواطنة فهي أشمل لأنها تشمل الحيز الجغرافي إلى جانب المشاركة الفعالة والبناء في تحديد المصير وبيان عناصر الانتماء الوطني، هي التلاؤم بين حق الفرد وحق المجتمع الذي يضمه والتوازي بين هذين الحقين.

3- بين الانتماء والمواطنة

حسب اليحي (2001: 23) فالانتماء هو شعور ذاتي، يدرك المواطن من خلاله أنه جزء من هذا الوطن، ينتمي إليه بحكم الميلاد على أرضه وارتباطه بأهله بروابط وثيقة أبرزها رابطة الانتماء بالعقيدة بالإضافة إلى رابطة الجنس والمصالح المشتركة. فالوطن يصبح كيانا مشتركا بين الناس له هوية تميزه عن الأوطان الأخرى، وهذا ما يؤدي إلى بروز فكرة الوطنية، والشعور بالانتماء إلى الوطن، كما أن الإنسان قد يرتبط بوطنه وأمه فكريا و معنويا، كالاتقاد بوحدة الأصل والمنشأ والمعتقد واللغة والتاريخ. و يؤكد عبد العزيز إبراهيم (1994: 89) الإنسان الذي يرتبط مع وطنه في علاقة حب حقيقية يشعر وكأن وطنه جزء لا يتجزأ من كيانه الجسدي و من واقعه المعنوي و الوجداني، ولا يقتصر هذا الأمر على مجرد الشعور فقط، وإنما يترجم شعوره في أنماط سلوكية ملموسة و أفعال إجرائية محسوسة .

ومنه نستنتج أن هناك تقاربا شديدا وارتباطا وثيقا بين لفظتي الوطن والمواطنة، هذا الارتباط المعنوي والمادي بين المواطنة والمواطن يولد في نفوس المواطنين إحساسا عميقا بالانتماء.

4- مفهوم المواطنة في العصور القديمة

تؤكد كل المراجع المهمة بالموضوع أن مفهوم المواطنة قديما كان قاصرا على الفئات التي يشملها كنموذج أثينا حيث هي حق لمجموعة الأفراد المتساوين (حق المشاركة السياسية الفعالة تداول السلطة وتولي المناصب العامة)، والمواطنة اقترنت بسعي الإنسان من أجل الإنصاف والعدل والمساواة، حيث يؤكد الكواري (2001) : «إن تاريخ مبدأ المواطنة هو تاريخ سعي الإنسان من أجل الإنصاف والعدل والمساواة، هذا السعي للإنسان أخذ شكل الحركات الاجتماعية منذ قيام الحكومات الزراعية في وادي الرافدين مروراً بحضارة سومر وأشور وبابل وحضارات الصين والهند وفارس، وحضارات الفينيقيين والكنعانيين والإغريق والرومان (ص 07)»، ولقد كلل هذا السعي بنتائج تمثلت في الاستجابة بدرجات متفاوتة لمطالب بعض الفئات التي تعتمد عليها تلك الحكومات (النبلاء، الكهنة، المحاربين). ولعل الحضارات القديمة، والأديان والشرائع التي انبثقت عنها والتي جاءت منذ بداية التاريخ المكتوب، قد ساهمت في وضع أساس للمساواة أعلى من إرادة الملوك وحكمة الإمبراطوريات، لتقيم أسس الإنصاف والعدل والمساواة في الأرض ومن ذلك «إصدار حمورابي للقوانين وإقامة الشرائع التي تنظم الحياة وتحدد الواجبات، وتبين الحقوق» أو كما هو مفهوم المواطنة حسب الفكر السياسي الإغريقي والفكر القانوني الروماني المتمثل في «الحكم المقيد في مقابلة الحكم المطلق» الكواري (2001: 07). فالمواطن في أثينا خلال القرن 7 ق.م (حسب قاموس البيداغوجية 2000 : 07) : " هو عضو في المدينة التي تدين بالدين الذي ينتمي إليه، وفي المقابل يتمتع بحقوق فردية وحقوق سياسية:

-شارك في جمعية الشعب.

-ياخذ الكلمة على مسرح الهواء الطلق.

-يمارس السلطة كمعين في مناصب

-يدخل القضاء"

المسؤولية.

هذه الحقوق يمارسها المواطنون الذين يمثلون $\frac{1}{10}$ من الشعب

والباقى عبارة عن عبيد - قصر أو نساء - برايرة بدون طابع. أما في روما ، و حسب Lepors (1997 ص 08) ، فقد كانت الأمور تجري من خلال ضرورة إعطاء صفة قانونية لأكثر عدد من موضوعات الحقوق أدى إلى انتقال ممارسة المواطنة من التعبير العمومي إلى الوضع والاحترام لدولة الحقوق التي تجعل من القانون المعيار والتوجه نحو تعميم المواطنة من خلال:

-تنامي الطبقة الاجتماعية.

-توارث العديد من الحرف ساهم في تنامي التمايز في

إطار مجموعة المواطنين.

-الحقائق الاقتصادية والاجتماعية، المسيحية التي أسست نظاما

سياسيا آخر ضعف

لانخراط في الدولة والحريات الفردية.

4-1. المواطنة عند العرب والمسلمين

4-1-1. عند العرب قبل الإسلام

أدى التطور التجاري والاستقرار الذي فرضته ظروف مكة وجعلت أهلها يميلون إلى السلم، إلى بروز نوع من "حكم المدينة" منذ أن ثبت قصي رئاسته على مكة ونظم شؤون المدينة وحسب الكواري (2001 ص 108) فإن تنظيمات قصي هي:

- 1- جمع بطون قريش وألف من رؤسائهم مجلسا يعرف بـ(الملا) وجعله برئاسته ومن مهامه النظر في: شؤون الكعبة، أمور التجارة وتجهيز القوافل التجارية، دخول الحروب، عقد الاتفاقات والمعاهدات.
- 2- أسس دار الندوة،
- 3- أقام حكومة غير مطلقة السلطان كان له فيها منصب السيادة واللواء.

وهذه التنظيمات كانت مشابهة تقريبا لما كان في أثينا وروما وهو نموذج خاص بالمنطقة، كان يقترب من الحكم المدني وإرساء دعائم الحضارة المدنية التي تسمح للسكان بممارسة بعض الحقوق وكذلك تنظيم المجتمع وضبطه، ومن مظاهر المواطنة عند العرب قبل الإسلام ظهور حلف الفضول الذي كان يتدخل لنصرة المظلوم سواء من أهل مكة أو من زوارها.

4-1-2. مفهوم المواطنة في الإسلام

الإسلام يحمل منظورا إنسانيا للوحدة الإنسانية والمساواة في الحقوق والواجبات، ولعل الدارس لصحيفة المدينة التي وضعها رسول الله (ص) كدستور لتسيير حياة الناس هناك (مهاجرين، أنصار ويهود) يلاحظ هذا بشكل جلي، وحسب الكواري (2001): «فالسلم في الإسلام هو العلاقة الأصلية بين الناس كذلك العدل والقسط والإنصاف والشورى والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ص 110». كما يؤكد الأفندي (2001: 145) بأن كلمة المسلم تساوي كلمة مواطن في روما وغيرها مبررا هذا الاستدلال بكون الفرد في المجتمع المسلم يتمتع بحكم كونه مسلما بعضوية فورية وكاملة في المجتمع السياسي وبالمعنى الإيجابي، بل و"الجمهوري"، للمواطنة النشطة امتثالا للحديث الشريف: «المسلمون ذمتهم واحدة، ويسعى بذمتهم أدناهم ومن أحقر مسلما فعليه لعنة الله والملائكة والناس أجمعين» رواه مسلم والبخاري، كما أن أدنى المسلمين في الحديث تشمل النساء والأطفال والعيبد، ويضيف الأفندي (2001): " يستند المفهوم الإسلامي للجماعة السياسية على الدين ولأجل أن يتمتع الفرد بكامل شروط المواطنة عليه أن يكون مسلما ص 145"، ومن أمثلة هذا ما أورده الكواري (2001 ص 110) عن "آدم متز" في دراسة عن الحضارة الإسلامية في القرن 4 هـ أن «الإسلام أكثر تسامحا مع طوائف النصراني من الدولة الرومانية الشرقية».

فالمفهوم الإسلامي للجماعة السياسية يستند على الانتماء إلى الدين، وهو أساس التمتع بكامل الحقوق وأداء الواجبات (المواطنة) وكل شخص مسلم يعتبر عضوا كامل الحقوق في هذه الجماعة له ما لها وعليه ما عليها، هذه الصفة تستند على قاعدة من القيم المشتركة التي تنقيد بها كل الجماعة وبالتالي وكما

يقول الأفندي: «روح التضامن وروح الجماعة في المجتمعات الحديثة يعتمدان على شعور مشترك نابع من المعرفة والتبصر في الممارسات التي تعد طريقة حياة يتركز اهتمامها على القيم المشتركة» ، فالخطاب الديني يحمل دعوة عالمية لبناء مجتمع إنساني لا مبرر لأي حاجز يقيمونه بينهم من لون أو جنس أو لغة أو موطن، فالأساس هو الحوار والتعاون المثمر والعمل والتنافس في العدل والمساواة حسب الحبابي (في اليحي 2001 : 46).

4-2 تطور مفهوم المواطنة في أوروبا

4-2-1 . في العصور الوسطى: يجمع المهتمون بالموضوع على تراجع مبدأ المواطنة في الفكر السياسي في العصور الوسطى بأوروبا (300م-1300م)، حيث تؤكد (Lepors 1997 : 8)، أن تطور المدن أسس وحدات سياسية حية وأعاد إحياء المواطن كصفة تتمتع بها الطبقة البورجوازية مزودة من جديد بحقوق فردية واجتماعية كما ظهرت أفكار ميكيا فيللي المنشطة للفكر الجمهوري.

4-2-2 . في عصر النهضة: وبظهور الفكر السياسي العقلاني التجريبي نتيجة ظهور حركات الإصلاح الديني وما تلاها من حركات النهضة والتنوير السياسي في الحياة السياسية أي منذ القرن 13م إلى أواخر القرن 18م أدى إلى إبداع المواطنة من جديد في أوروبا وأعطاهما البعد الإنساني والحضاري، حيث يؤكد الكواري (2001) : « وجدير بالتأكيد أن عملية الانتقال التاريخية من الحكم المطلق إلى الحكم المقيد ومن وضع التابع إلى وضع المواطن لم تكن عملية سهلة، بل كانت مخاضا عسيرا قطعت فيه رؤوس ملوك وسالت على دربه دماء شعوب... كما أن سراه القوم عندهم استطاعوا التوصل إلى قواسم مشتركة بضبط نظام الحكم وترشيده في دائرة الحضارة الغربية » ص 113، ففي القرن الثامن عشر ميلادي ظهر تعارض كلي بين الملكية المطلقة والاعتراف بالحريات المدنية المتصلة أو المنفصلة مع المواطنة العتيقة وقد ذكرت Lepors (1997) أسباب هذا التعارض أو مظاهره فيما يلي:

"- إن العدد الكبير للمواطنين لا يسمح بمشاركتهم المباشرة في النظام وأدت بالضرورة إلى اعتماد التمثيل وإلى ظهور الحكومات.

-التفكك بين الدولة وبين المجتمع المدني.

-التأكيد المتوالي لمبادئ الحرية والمساواة والتي أعطت ميلاد إيديولوجية حقوق الإنسان.

-التأسيس والتأكد للدول - الأمم- أعطى المواطنة الحديثة اطارا.
-مفهوم المواطنة الذي لا يكف عن رفع المعيقات التي تحول دون تطبيق مبدأ المساواة (الثورة الفرنسية):

1-إلغاء التمييز بين المواطن الناشط والمواطن الكامن.
2-الاعتراف بحق الانتخاب للنساء والعسكريين في الخدمة ص

"08.

4-3 مراحل المواطنة الحديثة في أوروبا

مرت المواطنة الحديثة بثلاثة تحولات كبرى حتى وصلت إلى هذا المفهوم الحديث، فحسب الكواري (2001 : 114)، هذه المراحل هي:

4

1-3-3. مرحلة الدولة القومية

تكونت نتيجة صراع الملوك مع الكنيسة وسعيهم لنزع حق السيادة منها و«إقرار استقلال الملوك الخارجي إزاء البابوات والأباطرة»، مما أدى إلى اعتماد المبدأ الذي أعلن في سلم "واستفاليا" عام 1648، والقاضي بتبعية كل رعية لدين ملكهم. كما سمح اختراع البارود باستخدام السلاح والمدفع لفرض الاستقرار وسيطرة الملك على مملكته، كما أن ظهور النزعة القومية التي هي تعبير عن وعي السكان بوحدتهم إلى حد يجعلهم ينشدون تجسيدها والتعبير عنها في الدولة القومية.

2-3-4. مرحلة المشاركة السياسية

وهي المرحلة الثانية في طريق انتزاع الملوك حق السيادة من الكنيسة وتكوين دولتهم، حيث أصبحت علاقة الدولة أو الملك مباشرة مع الشعب وأعد المسرح السياسي لتطبيق فكرة سيادة الشعب تطبيقا حيا حركيا، حيث الشعب يعتبر الدولة دولته، وبطالبتها مع مرور الزمن بالاعتراف بحقوقه. كما أن الحاجة إلى جني الضرائب من السكان أوجدت فكرة المشاركة السياسية وذلك بضرورة وجود تمثيل لدافعي الضرائب أو المؤثرين في دافعيها وبرز بالتالي مبدأ التمثيل النيابي، وهذا ما أدى إلى ظهور القول المشهور: "No taxation without representation"

3-3-4. مرحلة حكم القانون

حيث بدأت الدولة القومية في أوروبا تهتم بإصدار القوانين العامة وأصبحت هذه القوانين هي التي تنظم علاقات الرجال، السياسية والاقتصادية الاجتماعية، وكان لدعوات "مونتسكيو" و"روسو" وغيرهم فضل في الدعوة إلى حكم القانون والمساواة أمامه ونشر فكرة العقد الاجتماعي والحكم الدستوري، وتحويل الدولة إلى مؤسسة منفصلة عن شخص من يحكمها، تتقاسم فيها السلطة ثلاث سلطات تشريعية وتنفيذية وقضائية لا يسمح بالجمع بينهما في يد واحدة، وتنظيم علاقة التعاون بينها وفق شرعية دستورية. ولعل إعلان الاستقلال في أمريكا وإعلان حقوق الإنسان والمواطن في فرنسا قد حقق هذه الأفكار والقواعد. وقيام هاتين الثورتين (الأمريكية والفرنسية) تم وضع حد لسيادة الملوك وسمح بظهور الجمهورية وبهذا ترسخ مبدأ المواطنة وأقر كحق ثابت في الحياة السياسية (انظر الشكل رقم 03).

من خلال الشكل رقم 03 و كملخص للمراحل الثلاثة لتطور المواطنة الحديثة في اوربا ، يؤكد مارشال "T.H Marchall" حسب ما اورده ب بيرنوم P.Birnaum 1996:59(، أن المواطنة في تكوينها و تأسيسها مرت بثلاثة أبعاد - فترات - هي :

1-البعد الأول : في اطار التطور التاريخي (الكرونولوجي) و هو البعد المدني الذي يركز عليه كل صرح المواطنة ، حيث ظهر هذا البعد في القرن 18 م و تجسدت المواطنة في هذا البعد من خلال تعاطي الفرد الحقوق التي تسمح بتأكيد حريته في التفكير و الكلام و المعتقد و كذلك سلطته في التعاقد و اللجوء للعدالة ... الخ . إنها المحاكم التي تضمن التكفل بهذا البعد من خلال وضعه حيز التنفيذ .

2-البعد الثاني : ظهر في القرن 19م وهو بعد سياسي أضاف حق الانتخاب و يدعم المشاركة في ممارسة السلطة ، إنها تتركز على المجالس المحلية أو البرلمان .

3-البعد الثالث : و ظهر في القرن 20م وهو ذو طابع اجتماعي يتجسد من خلال مستوى الحياة المضمونة (الأمن) الضمان (الاجتماعي ، النظام التربوي و كذلك المصالح الاجتماعية) بضمان الإنجاز (التنفيذ).

و يؤكد **مارشال** على التكامل بين هذه الأبعاد الثلاثة خصوصا البعدين الثاني و الثالث

4-4. المفهوم الحديث للمواطنة

المواطنة حق دستوري تضمنه الدول الديمقراطية، وتعمل الحكومات فيها على تأمين هذا الحق إلى جانب الحقوق الأخرى التي يضمنها الدستور باعتبار أن المواطنة تتضمن الإحساس بالمسؤولية حيث يحق للمواطن التصويت والالتزام بحماية الحقوق العائدة إلى المجال الخاص، وهذا ما يؤكد عليه إدوارد بانفيلد في اليحي(2001): «الحقوق الفردية طبيعة متأصلة في كل كائن بشري، لكن الصيغ النظرية المعنية بالحقوق المدنية كانت بعيدة عن الاستحسان لمدة طويلة» ص 04، فمفهوم المواطنة والوطنية يعتبران نتاج الثورة الفرنسية كما رأينا سابقا، كما أن التمتع بالمواطنة وما تتضمنه من حقوق مستمدة من مبادئ الديمقراطية الليبرالية، يمكن اكتسابها من خلال التجنس. والمواطنة تجسيدا لنوع من الشعب يتكون من مواطنين يحترم كل فرد منهم الفرد الآخر، ويتحلون بالتسامح اتجاه التنوع الذي يزخر به المجتمع، وبهذا فالمواطنة تمثل أساس الاندماج الوطني.

غير أن هذا المفهوم و التصور للمواطنة يمكن أن يتجسد من خلال عدة مفاهيم و طرق و تصورات تعرض لها المتخصصون في علم الاجتماع التاريخي، حيث تبنى.68: 1996 (Birmanum) في دراسته حول نظرية) T.H.Marchal (للمواطنة، و بعد عرضه لمختلف الآراء و الانتقادات للنظرية، وجهة نظر بعض علماء الاجتماع التابعين لنفس المدرسة "مارشال" London-school of economics- الذين يخلصون إلى رسم مفهومين كبيرين متقابلين عن المواطنة .

1-المفهوم الاول: مواطنة الدولة la citoyennete de l'etat من حيث إنها تخضع لمبادرات (تحركات) الدولة ويجسدها المثال الفرنسي مواطنة مجردة ابتكرتها الثورة الفرنسية و فرضتها الدولة مقابل أشكال الانتماء الثانوية "جماعة المواطنين" تركز خصوصا على ركيزة سياسية العلاقة بالدولة لضمان المساواة للجميع. مواطنيه الدولة هذه تشجع على ظهور المواطن الطيب المهتم بالشئ العمومي، إنها تضمن تربيته و تسهر على تطابق قيمه بضمان محايدته ما أمكن عن مسار التنشئة المعاكس، المتبني، الديني أو الانتماء الاجتماعي، فالمواطنة الفرنسية مؤسسة على الانفصال التام بين المجال العام و الانتماءات الخصوصية .

2-المفهوم الثاني: المواطنة الديمقراطية la citoyennete democratique تتجسد في ارتباطها بصفة أكبر بمشاركة المواطنين في إطار جماعتهم (الجالية)، و هي تمارس يوميا في البلدان الانجلو-سكسونية، التي تحتفظ بمجال أكثر أهمية للمحلي، للحياة الجموعية، المواطنين يتكفلون أكثر بأنفسهم من خلال تحركاتهم في إطار هذه الجماعات الوسطية البعيدة عن مجال مراقبة الدولة. فالمواطنة في بريطانيا تتداخل بين الديني و السياسي أي غياب اللائكية في المجال العام يؤكد **بير نوم** (1996) (على "أن هذا التمايز في الممارسة و النظرة للمواطنة يبين لنا التنوع الموجود في الغرب" ص 69.

و لاكتمال هذا المعنى فإن بيرنوم يشير إلى مفهوم المواطنة في المجتمعات الشرقية، حيث بسبب تأخر تكوين الدولة الأمة في مقابل الغرب، فالهوية الوطنية مقيدة أكثر في (جماعة ثقافية (من جماعة سياسية، و المواطنة

في مجال كهذا تكتسي بالضرورة بعدا اقل شمولية متميزة بانتماء ثقافي خاص توصل في غالب الأحيان بقراءة الدم بعيدا عن إيجاد طابع المشاركة في تنشيط الحياة العامة أو في مصلحة الدولة التي من المفروض ان تعمل على ضمان تطبيق القيم الشاملة ، و المواطن الطيب يتجسد في صورة خادم مجموعة ثقافية ، مغلقة و أكثر ترابطا من وجهة النظر الدينية .

وهذا ما ذهبت إليه نوفو (1993) «... إذا كانت كل من الجنسية و المواطنة درجات او مفاهيم قانونية و شرعية ، هما كذلك مسارات للتماثلات التي تعطي مراجع ، اطار لافعال ملموسة و تحمل تصورات عن الذات و عن الآخرين... فالمواطنة تستوفي اكثر من الممارسات الانتخابية ، لادماج طرق الانخراط اليومي في الممارسات الاجتماعية بخصوص السكن ، المدرسة او علاقات جوارية» ص 18 (انظر جدول 05).

5- واقع المواطنة في العالمين العربي والإسلامي

يتفق جل المؤرخين و المتابعين لتطور النظام السياسي ونظام الحكم في الدولة الإسلامية أن القطيعة بين التطور الإيجابي والبناء لنظام الحكم في الدولة الإسلامية والانعزال وحب السلطة وتقديس كرسي الحكم حدث بظهور التقاتل على الإمارة خصوصاً بعد مقتل الخليفة الراشد عثمان بن عفان (رضي الله عنه) وقيام الصراع بين الخليفة بعده سيدنا علي بن أبي طالب (رضي الله عنه) وأمير منطقة الشام معاوية بن أبي سفيان (رضي الله عنه) أدت إلى غلبة هذا الأخير واغتيال سيدنا علي بن أبي طالب وهو من رباه رسول الله صلى الله عليه وسلم وزوجه بابنته فاطمة الزهراء (رضي الله عنها) وكذلك هو من آل بيت الرسول صلى الله عليه وسلم وهذا ما أدى إلى ظهور الدولة الأموية و بروز الطائفية والعصية القبلية (آل البيت ومن تشيع لهم وبنو أمية ومن ناصرهم) وبالتالي ظهور الاستبداد وتسخير الحكام للفكر السياسي السائد في عصرهم لتبرير نظم حكمهم، وكان من نتائج ذلك أن الفقهاء لم يتصدوا للجانب الدستوري

(السياسي) بما يمكن المسلمين من تحقيق مقاصد الشريعة وتطبيق مبادئها التي تراعي اختلاف الزمان والمكان ويؤكد الكواري (2001: 11): «أنه في القرن 13م حدث التطور السياسي في العالم وتم إعادة اكتشاف المواطنة غير أن المسلمين ونظرا لظروفهم ابتعدوا عن هذا التطور». هذه الظروف تمثلت في النزاعات والصراعات وظهور دويلات صغيرة والتخلف والفقر وأخيرا ظهور الاستعمار الذي استعمر البلاد العربية والإسلامية باعتبارهم قصرا ويحتاجون لمن يحضرهم، وقد أورد الكواري (2001) (ملخصا عن دراسة نقدية حديثة عن المواطنة في التاريخ العربي والإسلامي جاء فيها: «ليس بالإمكان متابعة قضية المواطنة في التاريخ العربي الإسلامي من دون قبول مبدأ الاختلاف، بل التعارض أحيانا بين المعطى الديني والواقع، فمن الخلفاء من بالغ في التمييز بين الأفراد على أساس الانتماء القومي والإقليمي، ومنهم من جعل لعلاقات إنتاج الإنسان الأولوية، ومنهم من أعار الانتماء الديني أهمية أكثر..» ص 111.

1-5- الواقع الحالي

وحتى بعد الاستقلال أعطى النظام العربي الأولوية للسلطة القائمة أو الدولة، أولوية قصوى على الفرد أو المواطن بحجج واهية فهي إما أننا في طور البناء والتشييد أو أننا نركز جهودنا لمواجهة العدو الصهيوني أو الإمبريالية العالمية، هذه الأولويات أو الحجج ساهمت ولا تزال تساهم في تراجع البعد الديمقراطي، ومن ثم تهميش مبدأ المواطنة إن لم يكن إهماله، خصوصا وأن المواطنة تسمح بإرساء أسس نظم حكم ديمقراطي، وحتى في الدول التي ادعت تطبيق الديمقراطية والتعددية السياسية لم تظهر فيها نتائج هذا الحكم وخصوصا تمتع الأفراد بحقوق المواطنة.

ولعل السبب يذكره اليحي (2005:105): «إن النظام الديمقراطي ما لم يؤسس على قيم يجلبها المجتمع ويؤدي إلى نتائج تحقق قدرا متزايدا من المساواة والعدل والإنصاف، تبقى الديمقراطية فيه شكلا أجوف ولعبة في يد القوي ضد الضعيف ينخر فيه الفساد». ولعل هذا شرح واضح ودليل على وضع الديمقراطية في الدول العربية الإسلامية التي هي مجرد واجهة خارجية وهذا ما نتج عنه الانفصام الواضح بين السلطة الحاكمة والمجتمع العربي لأن الديمقراطية في نهاية الأمر تقوم على ركيزتين هما:
-الشعب مصدر السلطات.

-ومبدأ المواطنة والمساواة السياسية والقانونية بين المواطنين

بصرف النظر عن

الدين أو العرق أو المذهب أو الجنس.

يؤكد الحروب (2001): «والديمقراطية هي الحاضنة الأولى للمواطنة والمرتبطة بها ارتباطا عضويا وسببا إلى درجة يمكن معها القول بأنه لا يمكن تجسد واحدة منها في غياب الأخرى، فغياب "الديمقراطية العربية القومية" غيب بالتتابع مفهوم ومبدأ المواطنة وهمشه.» ص 128. وللتدليل على قوله هذا فهو يوجه القارئ إلى تحليل وضع ثلاثة 03 عوامل في الوطن العربي هذه العوامل لها عضوية الارتباط بمبدأ المواطنة وهي:

1-الموقف من الفرد.

2-الموقف من الديمقراطية.

3-الموقف من الأقليات.

فالمواطنة حسب عزيز إبراهيم (1994) تتجلى من خلال إكساب المواطن مهارتي التفكير والتحكم الفعلي من خلال ممارسته المشاركة في أحداث "عالم حقيقي" من الأنشطة السياسية والاجتماعية والاقتصادية ودائما حسب الدكتور مجدي عزيز إبراهيم فالمواطنة تهدف إلى «الوصول إلى شعور عام مشترك أمام أية تغيرات اجتماعية ثقافية بالعمل من خلال هدف عام مشترك لإعادة بناء الأفكار والاتجاهات من أجل الوصول إلى قرار اجتماعي عام» ص 20 ، فمن مزايا المواطنة أن الديمقراطية من مقتضياتها حيث يرتبطان ارتباطا وثيقا، كما أن المواطنة في ظل الديمقراطية توجب العدالة بين المواطنين وتلغي الامتيازات بين مواطن وآخر وتنضوي تحت مفهوم حقوق الإنسان علاقة المواطن الفرد بالدولة ويتأسس وفقه خطاب المساواة للجميع أمام القانون حيث يؤكد الكواري (2001): «من أجل تجسيد المواطنة في الواقع، على القانون أن يعامل ويعزز معاملة كل الذين يعتبرون بحكم الواقع أعضاء في المجتمع، على قدم المساواة بصرف النظر عن انتمائهم القومي أو طبقتهم أو جنسهم أو عرقهم أو ثقافتهم أو أي وجه من أوجه التنوع بين الأفراد والجماعات، وعلى القانون أن يحمي وأن يعزز كرامة واستقلال واحترام الأفراد وأن يقدم الضمانات القانونية لمنع أي تعديات على الحقوق المدنية والسياسية، وعليه أيضا ضمان قيام الشروط الاجتماعية والاقتصادية لتحقيق الإنصاف. كما أن على القانون أن يمكن الأفراد من أن يشاركوا بفعالية في اتخاذ القرارات التي تؤثر في حياتهم، وأن يمكنهم من المشاركة الفعالة في عمليات اتخاذ القرارات السياسية في المجتمعات التي ينتسبون إليها» ص 118. وفي الدول العربية تؤكد جل الدراسات التي تناولت الموضوع عدم صدور أي وثيقة خاصة لحقوق المواطنة إلا من خلال الدساتير، ومعظمها لم تصدر نتيجة نقاش علمي مفتوح، ومعظم هذه الدساتير لم تتوسع في مفهوم المواطنة، وكلمة وطن تعاني من غموض، وهي تستعمل دستوريا في أكثر الأحيان لتشير إلى أرض الدولة، وهي بذلك معادلة لكلمة شعب في معظم الأحيان، وكلمة مواطن نعتير قانوني يشير إلى سكان دولة ما، كما أن كلمة مواطن تشير إلى المشاركة في الوطن وتقرير مصيره تفريفا عن كلمة "رعية"، حسب جورج جبور. و التي أشار إليها إدوارد بانفيلد حيث يؤكد: «أن الفرد في المجتمع المدني يأتي أولا، لأن الحقوق الفردية أقوى بوصفها جزءا طبيعيا منا، أما الحقوق المكتسبة كالمواطنة والدولة المدنية فليست جزءا طبيعيا، لأنها نتاج حضاري، ولهذا ينشأ التوتر بين الحقوق الطبيعية وحقوق المواطنة لاسيما في المجتمعات المتخلفة» (أورده اليحي 2001 : 42-43)، ففي عالمنا العربي ونظرا لظروف الاستعمار فالحس الوطني تبلور فكريا وعاطفيا من مناهضة الاستعمار، فظهرت فكرة الأوطان، الخاصة بكل شعب وأمة، يؤكد اليحي (2001): «فإذا كانت الوطنية تبدأ من رصد الحاكم ووصف منجزاته، ثم توجيه الحكام والشعوب، فإن المواطنة – غالبا – ما تكون المقياس الحقيقي لهذه الوطنية» ، غير أن أزمة المواطنة في العالم العربي تظهر في واجهة النظام الحاكم بوصفها جزءا كبيرا من أزمة الحكم وفلسفته، وهذه الأزمة لها عدة أبعاد يذكرها كما يلي:

1-فهي ترتبط بتصدع البنى الاجتماعية والانهيار الاقتصادي.

2-القيادة السياسية التي تصدرت المجتمع قبل الاستقلال وبعده.

3- البرجوازية المحلية التي ظلت قانعة بجهلها وهي غير مؤهلة أن تكون حاكما حضاريا. (ص 28).

2-5- التشخيص

إن تحليلا بسيطا للواقع الاجتماعي العربي يبين لنا أن كل الحقوق المشروعة للفرد مسلووبة فالطبيعية منها مسلووبة أو غير متيسرة للجميع بالتساوي كالسكن اللائق والمأكل الصحي والملبس المحترم والمرغوب، وحتى المكتسبة منها تعاني من هذا الاعتداء كحق التجنس، والتنقل والانتخاب والترشح والنقد... وكما يؤكد شراح الدساتير العربية أن أغلب بنودها تحترم حقوق الإنسان وتصونها، غير أن الواقع يكذب ذلك بل هي مجرد حبر على ورق فقط الغرض منه التمويه. ولعل هذه الظروف هي التي جعلت علاقة الفرد في العالم العربي بدولته سلبية، يسودها القهر والتسلط، هذه العلاقة ينتج عنها مظاهر لا تخدم استقرار المجتمع وتطوره كالمظاهرات والانتفاضات والتمردات وكذلك الفساد الاقتصادي والاجتماعي، ضعف الحس الوطني الذي يتولد عنه الشعور بالغرابة لدى المواطنين وما الهجرة السرية إلا خير دليل. يتطرق برهان غليون لفكرة المواطنة كمفكر عربي عايش الغبن في وطنه سوريا و يعيش مزايا المواطنة في منفاه بباريس حيث يقول عنها: «فكرة المواطنة كتحالف وتضامن بين ناس أحرار، بكل ما تعنيه هذه الكلمة من معنى، أي بين ناس متساوين في القرار والدور والمكانة، ومن رفض التمييز بينهم على مستوى درجة مواطنيتهم وأهليتهم العميقة لممارسة حقوقهم المواطنة بصرف النظر عن درجة إيمانهم التي لا يمكن قياسها وقدرتهم على استلها المبادئ والتفسيرات الدينية وكذلك ممارسة التفكير واتخاذ القرارات الفردية والجماعية سوف تولد السياسة بمفهومها الجديد» ويواصل غليون حديثه بالإشارة الى أهمية المواطنة التي أدت إلى قوة الأمم التي أصبحت تمسك مصير العالم وتمسك بزمام الحضارة في عصرنا هذا تعود: «إلى إبداع مبدأ المواطنة، أي اعتبار المشاركة الواعية لكل شخص دون استثناء، ودون وصاية من أي نوع في بناء الإطار الاجتماعي... هي قاعدة التضامن والتماهي الجماعي ومصدر الحرية كقيمة مؤسسة وغاية للجميع ولكل فرد معاً» (ص 121)

وأمم التحديات الكبرى التي يواجهها العرب حالياً خصوصاً أمام المشروع الأمريكي الغربي المسمى الشرق الأوسط الكبير وكذلك الضغوطات المتزايدة لإصلاح في العالم العربي، فالعرب هم الوحيدون في العالم المتميزون بأبدية الحاكم دون الحديث عن المشاكل الحقيقية التي يواجهها العرب والتي جعلتهم في ذيل الترتيب العالمي وفي كل المجالات الاقتصادية والاجتماعية والعلمية وحتى السياسية. فلا حقوق للإنسان ولا حرية للرأي ولا حتى للتظاهر والتعبير عن المواقف بل حتى الانتخاب أصبح عبارة عن حالة نمطية أو عبارة عن طقوس زد على ذلك ظاهرة التطرف الديني واتهام الدين الإسلامي بالإرهاب وتدخل أمريكا تحت ذريعة الإصلاح و المطالبة بتعديل المناهج التربوية و ذاك بحذف بعض الآيات التي تدعو "حسبهم" للمقاومة وتشهر باليهود بحجة معاداة السامية، إذن الواقع العربي هو واقع قاتم لا يبشر بالخير بل هو يتجه للتشرذم والتفتت ويشجع على ظهور الطائفية وانقسام أو تفتت الدولة الواحدة إلى عدة دويلات، والدليل ما يعيشه العراق و ما تعرضت له الجزائر خلال العشرية السوداء، وما يتعرض له لبنان حالياً، وما يحاك ضد سوريا ومصر والسعودية، كلها مخططات تستهدف العالم الإسلامي والعربي ككتلة موحدة، ومنظمة لها ثقافة خاصة بها، والأمر يزداد أمام تشبث الحكام بالكراسي

والقيام بإجراءات ترقية لإرضاء الغرب والتمويه بعيدا عن رغبات الشعوب ومطالبها.

هذه الأوضاع المتأزمة تدفع إلى مزيد من التطرف والعنف وبالتالي الإرهاب و تدفع إلى الهجرة بحثاً عن شروط حياة أفضل وما الهجرة السرية نحو أوروبا ومغامرة المهاجرين بأرواحهم إلا دليل على استحالة العيش في أرض ليس فيها أبسط حق، بل حتى الحياة أصبحت مستحيلة، وأمام هذا الوضع لابد من إصلاح وإعادة النظر لربط المواطن بدولته بإعطائه المكانة باعتباره كائن بشري له كرامة و قدسية وفضل مثلما هو الحال عليه في مختلف دول العالم المتحضر. ولعل هذا الإصلاح يبدأ باكتشاف المواطنة وتطبيقها والعمل بها، اكتشاف مواطنة العربي والعمل على ممارستها وتطبيقها ميدانياً وواقعياً. هذه المواطنة هي قبل كل شيء انتماء وانخراط، تفترض حسب Lepors (مرجع سابق): "أن مجموع المواطنين، ينظر إليهم على أساس أعضاء جماعات، تربطهم مواصفات مشتركة يتعارفون بها وأهداف مشتركة". (ص 09). فممارسة المواطنة تقتضي وجود حقوق وواجبات مدنية، فالمواطنة ليست حالة فقط بل هي التزام يفترض قناعات مؤسسة حول القيم (Lepors ص 11). هذه القيم التي يجب أن يكون إجماع حولها من طرف كل المجتمع وهذا لضمان نجاح المشروع، ولعل هذا الإصلاح يحتاج إلى وقت ولكن لابد منه، ومن بين المؤسسات المعول عليها لقيادة هذا الإصلاح وترسيخه توجد المدرسة في الطليعة لما لها من أهمية ومكانة ولما لها من دور في التنشئة والتغيير.

3-5 الدين الإسلامي ومستقبل المواطنة في العالمين العربي والإسلامي

يمثل الدين ركيزة أساسية في حياة الشعوب والأمم ككل، والدين الإسلامي يختلف عن الأديان الأخرى كما يقول الفقهاء باعتباره نظام حياة للمسلم فهو دين ودينا وهذا حسب حديث المصطفى (ص): «اعمل لدنياك كأنك تعيش أبداً وأعمل لآخرتك كأنك تموت غداً» أو كما قال عليه السلام. هذا الدين الذي يشكل إحدى مقومات الشعوب العربية والإسلامية يعاني اليوم من هجمات الأعداء والأبناء حتى أصبح المسلم يقابل مصطلح الإرهابي بل إن المطالب تتجه وتربط بين الظلامية والإسلام وأن الديمقراطية والإسلام متضادان لا يلتقيان كما يتهمون مبادئ هذا الدين بالتمييز والعنصرية، رغم الدور الذي لعبه الدين الإسلامي في حياة الشعوب العربية وهذا بخلاف ما كانت تقوم به الكنيسة قبل وأثناء عصر الأنوار فإن الهجمات التي تعرضت لها العقيدة الإسلامية خلفت نوعاً من القلق والتناقض لدى الشعوب الإسلامية وحتى لدى الحكومات، غير أن الواقع الحقيقي للعقيدة الإسلامية يكذب ذلك، فالخطاب الديني الإسلامي يحمل دعوة عالمية لبناء مجتمع إنساني أساسه الحوار والتعاون المثمر والعمل والتنافس في العدل والمساواة، في هذا الصدد يقول الحبابي (أورده اليحيى 2001): «لقد وعى العربي ذاته بعد الإسلام، وأدرك أنه جزء من مجتمع متماسك ثقافياً وأخلاقياً، وهو امتداد للأسرة بحركة نزوع نحو التسامي بفضل هذه الروابط الجماعية التي تبنى المواطنة على القرابة الروحية والقواعد التشريعية بحيث تجعل كل إنسان مساوياً للآخر في الإنسانية ويصبح التفاضل في العمل والإنتاج معيار بين المواطنين» ص 47، وهو نفس ما ذهب إليه الكواكبي عندما قال: «من الخطأ أن يتصور الإنسان أنه لا يكون وطنياً إلا إذا تخلص عن الدين متسائلاً، لماذا يكون الإنجليزي وطنياً

بروتستانتيا في آن واحد، ولا يكون المصري المسلم وطنيا ومسلما» (اورده اليحي
2001: 47).

خلاصة لهذا العرض نشير إلى هدفنا من هذه الدراسة هو التطرق لمبدأ المواطنة لا من حيث كونه مجرد توافق، أو ترتيب سياسي يعكسه النصوص القانونية فقط، بل لتصبح المساواة بين المواطنين في الحقوق والواجبات قيمة اجتماعية وأخلاقية وممارسة سلوكية يعبر أداؤها من قبل المواطنين عن نضج ثقافي وراقي حضاري وإدراك سياسي حقيقي لفضيلة معاملة جميع المواطنين على قدم المساواة دون تمييز، فالمواطنة كونها المشاركة في تحقيق أهداف محددة تبين أبعادها قنوات الحوار الديمقراطي تعني الإنسان، هذا الإنسان الذي هو الغاية والوسيلة في نفس الوقت، فهو غاية السعي الإنساني من أجل التقدم الذي يستهدف الارتقاء بالأوضاع الإنسانية وهو أيضا الأداة والوسيلة التي يتحقق من خلالها هذا التقدم، الذي لا يحدث إلا بواسطة إنسان غير خاضع لسلطان القهر، طليق في حركته، متمتع بكامل حقوقه، وتجعل من هذا الإنسان المواطن أساس الفضاء الاجتماعي والسياسي للوطن وحجر الزاوية في استقراره وتقدمه.

الفصل الخامس

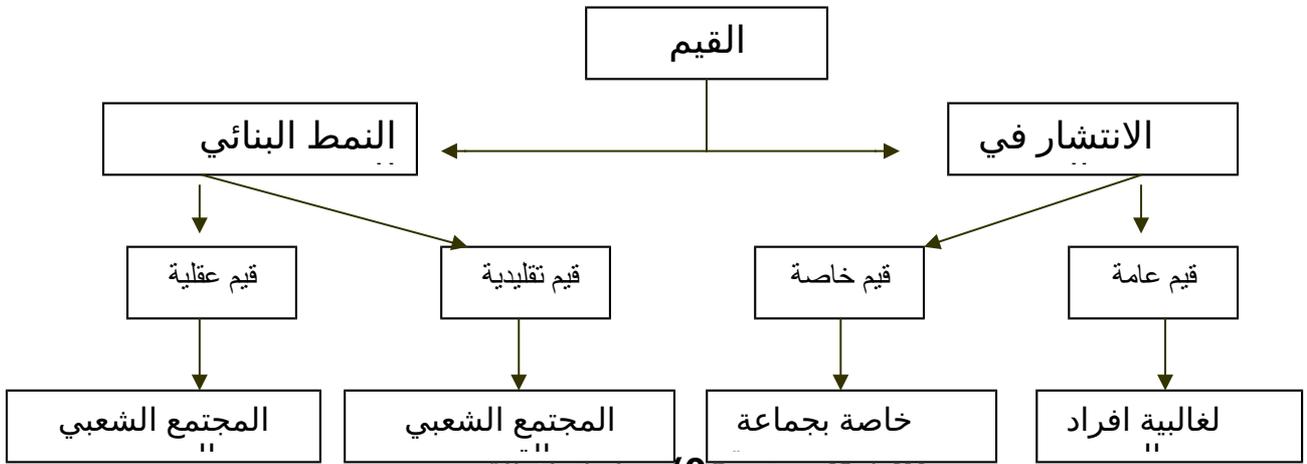
مبادئ و قيم النظام التربوي الجزائري والدراسات السابقة

تمهيد

يتفق جل الباحثين على وجود عدة مفاهيم للقيم، وهذا حسب المجال وحسب طبيعة الاستخدام، ونظراً لطبيعة الموضوع فسنركز على مفهوم القيمة في علمي الاجتماع والنفوس.

1- مفهوم القيمة في علم الاجتماع، حسب عزيز إبراهيم (1994): «تُصنّف حسب انتشارها في المجتمع وفي ضوء ارتباطها بالنمط البنائي للمجتمع» ص 120.

ويمكن أن نمثل بيانياً هذا المفهوم كالتالي:



(الشكل رقم 04) حول أنواع القيم

من خلال الشكل رقم 4 نسجل أن القيم تصنف إلى قسمين :

1- حسب الانتشار في المجتمع وهي بدورها تنقسم إلى : قيم عامة لغالبية أفراد المجتمع و قيم

خاصة بجماعة معينة.

2- حسب النمط البنائي للمجتمع و تتمثل في القيم التقليدية وهي السائدة

في المجتمع الشعبي القديم و القيم العقلية وهي السائدة في المجتمع الشعبي العصري .

ب- أما في علم النفس، فهي حسب عزيز إبراهيم (1994) تحدد

على أساس «جوانب سلوك الفرد في المجتمع، فهي ترتبط بحاجات الإنسان ودوافعه واهتماماته وسماته ومعتقداته واتجاهه وسلوكه» ص 121. وهي مصنفة على شكل أنساق هي:

1. نسق عامل ضبط الذات، الاستمتاع والتقدم في الفعل، الاكتفاء الذاتي،

تقبل الآخرين والتعاطف معهم، الانغماس الذاتي والاستمتاع بالحياة.

2. نسق الأسرة وجماعة الأقران والمدرسة كثلاثة أبعاد تنظم بعض

الأساليب الحياتية

للإنسان. هذا من حيث مفهوم القيمة أما عن أهميتها. فقد أورد الدريج (2000) بعض التعاريف تبين أهمية القيم في حياة البشر نورد منها:

- «القيم هي ما يمنح المثل العليا بعدها الإنساني وطابعها النسبي وما يشدها بالتالي إلى دنيا الواقع».

• القيم عندما ترتبط بالأفكار الهامة (أي عندما تصبح الأفكار الهامة ذات قيمة) تحول إلى مثل عليا وهذه عندما يتطلع المجتمع نحوها ويطمح إلى تحقيقها فإنها تصبح غايات: مصداقا لقول لالاند (Lalande): «في الحياة الاجتماعية فإن المثل الأعلى هو الذي يوحد النفوس والضمائر حول هدف مشترك، وخارج ذلك لا توجد سوى الفائدة والمنفعة بعيداً على أن توحد، فإنها تفرق».

• تعريف أوزي: «القيم إذن نوع من المعايير الاجتماعية تتأثر بالمستويات المختلفة التي يكونها الفرد نتيجة احتكاكه بمواقف خارجية معينة ونتيجة خضوع الفرد لعملية تعلم مباشر أو غير مباشر من البيئة الاجتماعية التي ينمو فيها سواء كانت هذه البيئة هي الأسرة أو المدرسة أو الشارع أو الأصدقاء، وغير ذلك من المواقف والمؤشرات التي تؤثر في سلوك الشخص وتكون اتجاهاته وقيمه» ص 151.

I- القيم في التربية والتعليم

يؤكد علماء الاجتماع أن عملية انتقاء القيم ليست مطلقة كي يختار الإنسان ما يشاء، وإنما هي مشروطة بالظروف المتاحة في المجتمع ولعل هذا ما يؤكد الدريج حيث يقول: «الخطوة الضرورية التي لا بد وأن تسبق النشاط التربوي هي خطوة الاختيارات المعيارية والقيمية والتي تعكس الاختيارات الأخلاقية والسياسية في المجتمع» (ص 152). كما يؤكد كودلاد (Koodlad): «ينبغي في كل نشاط تعليمي وكخطوة أولى، معرفة القيم». (أورده الدريج ص 151) وقد بين ميلتون روكش (M. Rokeach) من خلال نموذج (1973) طبيعة هذه القيم فيما يلي:

1. إن القيم التي يتبناها شخص ما ويحتضنها تكون في مجملها قليلة نسبياً.
 2. يتبنى جميع الناس وفي كل مكان، بدرجات متفاوتة، مجموعة أو حصيلة من القيم العامة.
 3. تتمثل المصادر الأساسية للقيم في الشخصية والمجتمع والثقافة فمن خلالها يمكن تتبع مصادر واشتقاق القيم الاجتماعية، ودراستها دراسة تجريبية.
 4. أن آثار القيم الاجتماعية ونتائجها تتجلى في جميع الظواهر الإنسانية والتي تبدو للدارس أنها جديرة بالبحث والدراسة.
 5. فإن القيم التي يحتضنها الفرد لا بد وأن تنتظم داخل منظومات أو أنساق للقيم. في الدريج (2000: 153)
- و لعل أشهر منظومات القيم الإنسانية هي

1-1 منظومة وايت (White): وهي تتضمن ثمانية أصناف أو أنماط نوجزها فيما يلي

(مجموعة القيم الاجتماعية، مجموعة القيم الأخلاقية، مجموعة القيم القومية الوطنية، مجموعة القيم الجسمانية، مجموعة القيم التربوية، مجموعة قيم تكامل

الشخصية، مجموعة القيم المعرفية، الثقافية، مجموعة القيم العملية، الاقتصادية (في الدرج ص 157)

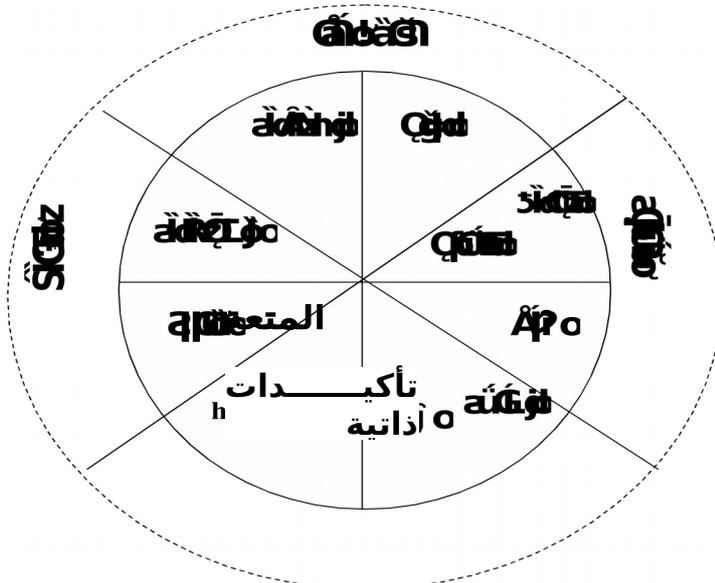
I-2 منظومة ألپورت (Allport): وهي مستلهمة من سبرنجر (Springer)، وتصنف البشر إلى ستة أنماط نوجزها فيما يلي: القيمة النظرية، القيمة الاقتصادية، القيمة السياسية، القيمة الاجتماعية، القيمة الجمالية، القيمة الدينية. (في الدرج ص 158).

I-3. منظومة (نموذج) شوارتز (Schwartz): (حسب Cellier 2003 :86)، فان هذا النموذج وضع سنة 1992 حيث يسمح بتقييم كل قيمة كمبدأ موجه، مستقلاً عن حياة الأفراد، كما أن شوارتز يدافع عن مفهوم ثبات أو رسوخ معاني القيم من خلال الثقافات حيث يؤكد: «إن القيم الإنسانية الأساسية الموجودة في كل الثقافات هي التي تستجيب للشروط الشاملة الموصوفة للوجود الإنساني». ، وهو يحدد عشرة أنماط (نماذج) للقيم الشاملة ذات علاقة مع الفكرة القائلة: «بأن السلوكيات التي تعبر عن قيم متميزة تكون لها نتائج نفسية أو اجتماعية التي يمكن أن تتكامل أو تتعاكس». ولهذا فإنماط هذا النموذج توضح أنماط القيم في علاقة صراع، في وضع التجاوز وبعض الأنماط في وضعية التلائم. وهي تترجم ثلاثة حاجيات شاملة هي:

1. تلبية الحاجات البيولوجية للأفراد.
 2. تسمح بالتفاعل الاجتماعي.
 3. تضمين السير الجيد و لقاء الجماعات (ص 7).
- وهي حسب شوارتز تكون مجموع وتقابل عشرة أنماط للتحفيز وهي: الاستقلالية، الإثارة، المتعة، الإنجاز، السلطة، الأمن، التطابق، التقاليد، الشمول والرفق.

وما يلاحظه (Cellier .) أن هذه القيم مهيكلة كما يلي:

1. بين التغيير والاستمرارية.
 2. بين تجاوز الأنا والتأكيد الأنا.
- وحسبه: «هذا ما يؤكد التعارضين الكبيرين المألوفين». (ص 90)، ولعل الرسم البياني التالي) الشكل رقم 6 (يوضح ويبين هيكله القيم حسب نموذج شوارتز.



(الشكل رقم 5) تر

1.3- الأسس والمبادئ المشكّلة للمثل العليا للمجتمع العربي

هذه المنظومة (المبادئ والأسس) وضعت من طرف مختصين بتكليف من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم "ألسكو" في سنة 1979، والغاية من وضعها هي جعلها كهدف للعمل التربوي في البلدان العربية. ولعل "لجنة وضع إستراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية"، اعتبرت عملها هذا: «عبارة عن تصور تركيبي يعبر مبدئياً عن مطامح العرب، رغم التباينات الموجودة بين مجتمعاتهم المحلية» (الدريج 2000: 148) فهذه الإستراتيجية عبارة عن مثل عليا أو مبادئ رئيسية، تكون منطلقاً لفلسفة اجتماعية و سياسية تربوية متميزة، وأساساً لإستراتيجية تربوية شاملة:

1.3-1. المبدأ الإنساني

- تأكيد مكانة الإنسان في نظامي المجتمع والوجود عامة.
- تمكين المتعلم من تطوير شخصيته من جوانبها الروحية والفكرية والوجدانية والخلقية وجسمية والاجتماعية بصورة متوازنة شاملة ومتكاملة.
- تبصره بحقوقه وواجباته.
- تمكينه من الاعتماد على جهوده الذاتية.

1.3-2. المبدأ الديني

- العناية بترسيخ الإيمان بالله في نفوس المتعلمين.
- العناية بما أقره الإسلام في القيم الإنسانية.
- تنشئة المتعلمين على الأخلاق الفاضلة وعلى المحبة والتعاون.
- السعي في خير المجتمع ومن أجل تماسكه وقوته وتمكينه من البناء والتعمير.

1.3-3. المبدأ القومي

- إعداد المواطن الملتزم نحو مجتمعه المتمثل لشخصيته القومية.

1.3-4. المبدأ التنموي

- اعتبار التنمية الشاملة وما تستدعيه من ترابط الظواهر الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية في المجتمع واعتماد بعضها على بعض ومشاركة المواطنين جميعهم وانتفاعهم منها على شريعة التعاون والمساواة، هي الصيغة الحديثة لتقدم المجتمع وتحقيق الرفاهية القائمة على وفرة الإنتاج وعدالة التوزيع فيه.
- تأكيد العلاقات المتبادلة بين التربية وبين منظومات النشاط المجتمعي

الأخرى وبينها وبين التنمية عامة.

1.3-5. المبدأ الديمقراطي

- المساواة لجميع المواطنين في الحقوق والواجبات أمام القانون.
- تكافؤ الفرص وتنمية المواهب والكفاءات.
- تقدير كرامة الإنسان واحترامها.
- تنمية التعاون والتكافل بين المواطنين.
- تمكين المواطنين من المساهمة في خير المجتمع وفي اتخاذ القرارات في الشؤون العامة وفيما يتصل بشؤونهم في الحياة.

○ تنظيم المجتمع تنظيمياً مستنداً إلى إرادة الجماهير مؤدياً إلى ما يكفل

مصالحها.

○ الاعتماد على الشورى في ممارسة السياسة والإدارة.

6-3-1. مبدأ التربية للعلم

○ ترسيخ العلم في المتعلمين منهجاً ومحتوى، فكراً وتطبيقاً.
○ جعل العلم جانباً من الثقافة العامة وأساس الحياة والتنمية الشاملة في

الوطن العربي.

○ الإسهام في تطوير البحث العلمي، وإرساء أسس التكنولوجيا في

الوطن العربي باعتبارها تطبيقاً للعلم في مجالات الحياة.

○ الاستناد إلى أسس علمية.

7-3-1. مبدأ التربية للعمل

○ الاهتمام بالربط بين الفكر والعمل.

○ اعتبار العمل على تعدد أنواعه ركيزة للتربية.

○ إدراك أهمية العمل في الحياة الإنسانية.

8-3-1. مبدأ التربية للحياة

○ إدراك أن التعلم قائم في صميم حياة الإنسان و أنها تتطور وتتغنى

به.

○ اعتماد التربية على خبرات إنسانية مستمدة من الواقع.

9-3-1. مبدأ الأصالة والتجديد

• التمسك بخير ما في الماضي وتنمية الجهود الذاتية التي تتميز

بالجدة والابتكار وتواكب تغير مطالب الحياة. (التربية مطلة على المستقبل بقدر محافظتها على الذاتية).

10-3-1. مبدأ التربية الإنسانية

○ تقوية الشعور بالانتماء للإنسانية ووحدة الجنس البشري

والمساواة بين شعوبه.

○ العمل من أجل التفاهم والإخاء بين الشعوب ومن أجل السلام

العالمي.

○ والعمل من أجل التعاون الدولي.

من خلال استعراضنا لمنظومات القيم المصنفة نجد أنها توافق

الحاجات الأساسية للشخصية الإنسانية، والتي بدونها لا يمكن استمرارها، هذه الحاجات هي التي تعمل التربية على تنميتها، الاهتمام بها، وضمونها ووفق مساراتها، ترسم وتحدد الغايات الكبرى للمجتمع، والتي تصبح أهداف عامة وغايات تربوية تصبو المدرسة إلى تحقيقها، بمراعاة الخصوصية المميزة لكل مجتمع في إطار ثقافته وتقاليدته وأهدافه.

II. مبادئ و قيم النظام التربوي الجزائري.

1 II. في ظل النظام الاشتراكي (98/80)

وهي مرحلة مواكبة لتطبيق نظام المدرسة الأساسية في الجزائر،

حيث كانت المبادئ التي يعتمد عليها النظام التربوي ويطمح إلى تحقيقها تتمثل

في التعريب، الجزائر، ديمقراطية التعليم والتوجه العلمي والتكنولوجي، حسب ما جاء في أمرية أبريل 1976.

إن تحليلاً بسيطاً يبين لنا أهمية هذه المبادئ، فالمبدأين الأول والثالث يقرران توسيع التعليم لكافة أبناء الشعب الجزائري وكذلك تدعيم التوجه العلمي والتكنولوجي لتكوين الإطارات اللازمة لمواجهة المستقبل الاقتصادي للبلاد. أما المبدأين الثاني والرابع يمثلان التوجه (الطابع) الوطني للمدرسة :

II-1-1 مبدأ التعريب

هذا المبدأ مرتبط بتعميم التعليم على عموم أفراد الشعب في إطار مبدأ ديمقراطية التعليم. يؤكد الجابري (1989) «مبدأ التعريب لا يعني فقط التعبير عن المصطلحات العلمية الحديثة بكلمات عربية أو معربة ولا يعني مجرد تدريس العلوم في المدارس والمعاهد باللغة العربية بدل الفرنسية أو الانجليزية أو غيرهما من اللغات الأوروبية بل إن قضية التعريب في الجزائر هي أكبر من ذلك كثيراً، إنها قضية الهوية الوطنية» (ص 110).. وللعلم فقط فالتعليم في الجزائر غداة الاستقلال كان مزدوجاً:

-تعليم تتكفل به الدولة حديثة النشأة: وهو بدوره يتكون من نوعين من التعليم:

- 1-تعليم مدني عام تحت إشراف وزارة التعليم.
- 2-تعليم ديني تحت إشراف وزارة الأوقاف أنشأ بموجب المرسوم 11/1 وألحق

سنة 1973 بوزارة التعليم.

-تعليم فرنسي يتكفل به المكتب الجامعي الثقافي الفرنسي بموجب اتفاقيات إيفان

المؤسسة لاستقلال الجزائر.

إذن هذه الأنواع المتعددة من منظومات التعليم طرحت للبلاد إشكاليات المعرب والمفرنس وحتى لدى المعرب طرحت إشكالية المعرب المدني خريج المدرسة الموضوعية تحت إشراف وزارة التعليم والمعرب المتدين خريج مدارس وزارة الأوقاف، طبعا المفرنس خريج المدرسة الفرنسية كان هو صاحب السيادة باعتبار أن المثل السائد آنذاك كان يقول: «الفرنسية لغة الخبز والعربية لغة الكلام»، أن التعدد في المنظومات هو الذي خلق نوعاً من الصراع في التأسيس للمنظومة التربوية الوطنية. كذلك انعدام سياسة واضحة في ميدان التعاون، حيث بلغ عدد الجنسيات التي عرفت المدرسة الجزائرية حوالي 50 جنسية. و من نتائج هذا الصراع وتأثيره على السير العام للمنظومة التربوية الوطنية أن أصدر الرئيس الراحل هواري بومدين قراراً في 26 أبريل 1968 يقضي بإجبارية معرفة اللغة الوطنية على الموظفين ومن يماثلهم، ودعمه في خطابه يوم 19 جوان 1970 الذي جاء فيه: «إن قضية التعريب هي مطلب وطني وهدف ثوري، وأنا شخصياً أعتقد أنه يجب أن يكون الاختيار على هذا الأساس حتى يكون اختياراً واضحاً». أوردته الجابري ص 131، ولمعرفة قوة هذا الصراع وتطوره، نورد تصريحاً للمرحوم محمد شريف مساعديه مسئول التوجيه والإعلام في حزب جبهة التحرير الوطني الحزب الحاكم لمجلة الأصالة سنة 1974: «... فعندما صدرت هذه الوثيقة (قرار الرئيس الراحل المشار إليه أعلاه) ظن الجميع أن التعريب قد تم وأن المسألة لم تعد سوى قضية وقت ثم ينتهي كل شيء...»

ولذلك وبعد مرور 5 سنوات، فإن المرسوم لم ينفذ حتى بكيفية جزئية، والأسباب إذا بحثنا عنها واضحة للغاية وهي في نظرنا كالآتي:

1- الأطر المسؤولة عن التنفيذ كلها مفرنسة أو شبه مفرنسة لم تعمل في عقولها بذور الثورة الثقافية بحيث غلب عليها الاعتقاد بأن عملية التعريب هذه موجهة ضدهم لذلك يتحتم عليهم أن يتصدوا لها ففعلوا...

2- إن بعض الأجهزة، لم تقم بواجبها... فهناك مصالح بأكملها كان ينبغي أن تعرب كالأحوال المدنية والبريد والمواصلات وغيرها من المصالح التي لها اتصال مباشر بالجمهير الشعبية التي لا تعرف غير العربية... لكننا مع الأسف شاهدنا، بدلا من ذلك إسراعا في السير نحو الفرنسية حتى ما كان معربا.

3- إن البلديات والولايات والدوائر لم تقم بواجبها في تعريب اللافتات والواجهات في الشوارع والطرق.

4- إن الوظيف العمومي لم يساعد على خلق جو من الجدية حول هذا المرسوم، وكان بإمكانه أن يفعل ذلك بمراجعة ترتيب الموظفين مهما كانت مستوياتهم وفقا لتقدمهم في معرفة اللغة الوطنية.

5- إصدار قرارات وزارية تتنافى مع المرسوم وتشجيع الموظفين والإطارات بالخصوص على عدم أخذه بعين الاعتبار وللتدليل على ذلك نذكر القرار الصادر عن وزارتي التعليم الابتدائي والثانوي والداخلية بتاريخ 21 مارس 1973، (الجابري ص 134).

وهو نفس ما ذهب إليه أحمد طالب الإبراهيمي حيث قال «... ولكن العلاقات الثقافية المتناقضة التي تمت خلال الحقبة الاستعمارية، إذا تم تجاوزها بالالتزام الثوري، فإنها ستنبثق من جديد في أشكال أخرى وفي مراحل لاحقة لـ "تحديدات" تصافية سلبية على العموم» (الجابري ص 115).

2-1-2- مبدأ الجزارة

وهو مشتق من كلمة الجزائر أي إعطاء وإضفاء الطابع الجزائري على المنظومة التربوية إن من حيث التأطير أو البرامج، فالجزارة تعني إزالة آثار العناصر الدخيلة الوافدة من مجتمعات أو ثقافات لا تمت بصلة للمجتمع أو الثقافة الجزائرية، أي بعث الطابع الجزائري الأصيل، نقياً خالصاً من كل الشوائب الغربية عليه وهي تصب على النواحي الآتية:

- اختيار أهداف التعليم، وقيمه، ومتطلباته، في ضوء واقع الجزائر وأصولها،

- وتطلعاتها، بما يحقق الشخصية الجزائرية النقية في نفوس المواطنين الناشئين.

- جزارة نظام التعليم، وخططه، وبرامجه.

- جزارة الإطارات.

- جزارة الكتاب المدرسي وتوجيهه وكل الوسائل التعليمية.

- جزارة الطريقة والأسلوب المتبع في التعليم بالمدرسة

الجزائرية الأصيلة .

(دروس في التربية و علم النفس 1973 ص 23)

2- II . في ظل نظام ما بعد أحداث أكتوبر 1988

نظرا للتحول السياسي في بلادنا وانتقالها من الاشتراكية إلى التعددية السياسية والانفتاح الاقتصادي، وطبقاً لتوصيات المجلس الأعلى للتربية في مارس 1998 من خلال وثيقته المشهورة، صادق مجلس الحكومة على مشروع

القانون التوجيهي للتربية بتاريخ 1998/11/11 والذي تم بموجبه تعديل وتكييف الأمر 35/76 المؤرخ في 1976/04/16، حيث أصبحت المبادئ العامة للنظام التربوي في الجزائر على حسب ما جاء في وثيقة المجلس الأعلى للتربية (1998 : 32) والقانون التوجيهي للتربية (جاء في نافذة على التربية 1998 : 4) كالتالي:

II-2-1. البعد الوطني

حيث الإسلام والعروبة و الأمازيغية هي المكونات الأساسية لهوية الأمة الجزائرية وبالتالي على النظام التربوي الوطني العمل على ترسيخها والنهوض بها من أجل:

- ضمان الوحدة الوطنية.
 - المحافظة على الشخصية الوطنية.
- وهذا بمراعاة الربط بين هذه القيم (أي قيم الشعب الجزائري) وقيم التقدم والحدثة.

II-2-2. البعد الديمقراطي

وهو مساندة النظام التربوي الوطني لتوجهات البلاد الرامية إلى إرساء دعائم نظام الديمقراطية من خلال:

- العمل على نشر الثقافة الديمقراطية باعتبارها قيماً وسلوكاً.
- تكوين نسج من السلوكات والاتجاهات والكفاءات والقيم التي تشكل ثقافة مجتمع ديمقراطي أصيل.

II-2-3. البعد العلمي والتكنولوجي

وذلك بإعطاء الأهمية للمعارف العلمية والتطبيقات التكنولوجية اللازمة لتطور البلاد علمياً وتكنولوجياً.

II-2-4. البعد العالمي

يعمل النظام التربوي لتمكين المتعلمين بالإسهام في التنمية المستدامة والاشتراك في بناء صرح التراث العالمي الإنساني، بمراعاة الامتداد المغاربي العربي والإسلامي والتعايش السلمي الإيجابي وحقوق الإنسان والتعاون الدولي والاحترام المتبادل بين الأمم والشعوب.

من خلال هذه المبادئ الجديدة التي حلت محل المبادئ السابقة التي وردت في أمرية أفريل، نسجل أن المفهوم السائد سابقاً قد تم الاستغناء عنه:

- فبعدي التعريب والجزارة اللذان يمثلان البعد الوطني في المبادئ السابقة قد زالا نهائياً من المبادئ التي تحكم النظام التربوي الجزائري، ولعل هذا الزوال له أسبابه ومبرراته بحكم أن التعريب أصبح واقعاً يفرض نفسه بالرغم من المناورات والدسائس وبالرغم من استمرار ثنائية المغرب والمفرنس وبالرغم كذلك من أن التعريب لم يشمل كل شعب الجامعة، أما الجزارة فكل أطر وكوادر المنظومة التربوية من الابتدائي إلى الجامعي مروراً بالتكوين المهني هي إطارات وكوادر جزائرية 100% كذلك البرامج والمناهج والمضامين كلها جزائرية. ولعل هذا النجاح في تحقيق البعدين السابقين جعل القائمين على السياسة التربوية يستحدثون بدلها البعد الوطني حيث يهتم بتدريس كل ما له علاقة بالوطن من تاريخ وجغرافيا وآداب وفنون وأمجاد ... إلخ.

- وبخصوص بعد ديمقراطية التعليم، فالتعليم اليوم أصبح شاملاً لكل أبناء الجزائر باستثناء فئة قليلة بحكم الموقع والظروف السوسيو - اقتصادية التي لم تسمح لها للالتحاق بمقاعد الدراسة وبالتالي فهذا المبدأ تحقق بنسبة حوالي 90% وتتفاوت واضح بين المناطق وفي نفس المنطقة ذاتها، وعليه فقد تحول هذا المبدأ من العمل على تكافؤ الفرص بين الجزائريين للالتحاق بالمدرسة إلى العمل على نشر القيم والثقافة الديمقراطية.

- أما البعد العلمي والتكنولوجي فهو بعد ثابت ولم يتغير.
- في حين الجديد هو إضافة بعد العالمية وهو ربط الناشئة بتطور الفكر العالمي مغارياً وعربياً ودولياً، وتعريفه بالتراث العالمي الإنساني.

II-3. في ظل الإصلاحات الجديدة (2004/2003)

وردت هذه المبادئ أو النظرة الجديدة من خلال عرض الإطار المرجعي العام للنظام التربوي في ظل الإصلاحات الجديدة في مجلة المربي (2004 ص 08)، حيث عبرت الوثيقة عن المبادئ تحت عنوان قيم النظام التربوي ومقوماته.

وهي نفسها المبادئ المذكورة في وثيقة المجلس الأعلى للتربية مع تعديل طفيف
ولعل الجديد يتمثل في:

II-3-1 بالنسبة للطابع الديمقراطي:

تمت إضافة مفهوم آخر وهو بخصوص ضمان ديمقراطية تنظيم النظام التربوي الوطني وكيفيات سير هذا النظام.

II-3-2 بالنسبة للطابع العلمي والتقني:

أضيف عنصر التحكم في اللغات الأجنبية لإدراك المعرفة والمشاركة في المبادلات العلمية.

II-3-3 بالنسبة للطابع الإنساني والعالمي:

فقد أضيفت كلمة الإنساني لهذا البعد، كما أضيف عنصر التربية البيئية والصحة.

إن تطور هذه المبادئ العامة التي تحكم النظام التربوي عندنا تخضع هي الأخرى لتطورات الظروف والأحداث التي مرت بها البلاد، وإن هذه النظرة لمبادئ النظام التربوي تواكب التطورات الحاصلة في العالم من حيث النظر لوظيفة المدرسة ودور الأفراد في المجتمع وطبيعة القيم التي يجب تزويدهم بها. حيث نلاحظ تطور القيم التي أصبحت المدرسة تغرسها في نفوس الناشئة وهي قيم ذات طابع اجتماعي، ديمقراطي و إنساني هدفها تكوين مواطن جزائري معتز بقيمه فخور بجزائريته، إنساني في شعوره و هي قيم تواكب و توازي القيم المتعارف عليها عالمياً، في اعتقادنا.

III-الدراسات السابقة

بخصوص الدراسات السابقة التي تناولت موضوع المواطنة في المدرسة الجزائرية، فما وقع بين يدي الباحث سوى:

1- موضوع مداخلة للأستاذ (2001) Ali Kouadria، بعنوان Education à la Citoyenneté et prise en charge communautaire de la personne Handicapée، أقيمت بمناسبة الملتقى الوطني حول التربية المواطنة و ثقافة الإعاقة بقسنطينة .

2- موضوع بحث للأستاذ أوقاسي لونيس (2001) بعنوان: " l'éducation à la citoyenneté dans le milieu scolaire " منشور في مجلة العلوم الإنسانية لجامعة قسنطينة.

3- كتاب للأستاذ بن مزيان الثعالبي (1998) بعنوان المدرسة، إيديولوجية وحقوق الإنسان، النموذج الجزائري. Ben Meziane Thaalbi école, idéologie et droit de l'homme, le modèle Algérien .

III-1 مداخلة (2001) Ali Kouadria، بعنوان Education à la Citoyenneté et prise en charge communautaire de la personne Handicapée التي أقيمت في ملتقى علمي متخصص، أستاذ بقسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة قسنطينة وهو يرأس مخبر للبحث في المواطنة. وربما هذا ما دفعنا لاختيار مداخلته هذه كنموذج عن التفكير المحلي حول التربية المواطنة:

- من حيث تعريف المواطنة فالأستاذ لم يأت بجديد حيث تناول التعاريف السائدة والتي يعرفها كل مطلع على الموضوع. حيث يعرفها كما يلي: «المواطنة تعني الرجوع إلى تمتع كل أفراد المجتمع بكامل حقوقهم و واجباتهم ومشاركتهم بأنفسهم أو عن طريق ممثلين لهم في الشؤون التي تمس كل المجتمع». كما يؤكد أن التربية المواطنة أخذت مكان التربية المدنية والأخلاقية في المدارس وأصبحت تستقطب أنظار المقررين في السياسة التربوية كونها صارت مركز اهتمام المدرسة والمجتمع.

- ثم انتقل للحديث عن الجزائر حيث أشار إلى التغيرات والتحويلات التي حدثت حيث يعتبرها مرحلة نجم عنها صراع واضح في القيم. وحسب قوادرية هذا الصراع يتمثل في تقهقر القيم الاجتماعية وما نجم عنها من إقصاء وتهميش في الأوساط الفقيرة ويرى ضرورة الاهتمام بالتربية المواطنة ووجوب أخذها مكانة مرموقة في الميدان المدرسي وإدماجها في البرامج التعليمية والتأكيد على مفهومها الاجتماعي لدى كل طفل. إذن نستنتج أن قوادرية يؤكد على ضرورة الاهتمام بالجانب الاجتماعي لدى تناول التربية المواطنة بعيدا عن الاهتمام

بالجانب القانوني والسياسي. هذا الجانب الاجتماعي للتربية المواطنة هو عمل المدرسة على:

- تسهيل الإصغاء إلى الآخر.
- إعطاء الحوار قيمة.
- الاعتراف بالحق في الاختلاف.
- تنمية مصطلح التسامح والتضامن.

فالتربية المواطنة بمفهومه تهدف إلى «تربية للمواطنة تستجيب لحاجة اجتماعية فاعلة تكون أساس كل نظام تربوي وحجر الزاوية للمشروع الاجتماعي». (ص 1)

- ونظرا لطبيعة المداخلة فالأستاذ يسقط هذا الهدف على ما تعانيه فئة المعوقين في بلادنا من تهميش وإقصاء اجتماعي وهو يرجع هذا التهميش والإقصاء لهذه الفئة إلى المدرسة التي لم تلعب دورها في «تعليم الأطفال القيم الاجتماعية والتعايش الاجتماعي» ص 1. ومن هنا فالأستاذ يرى أن «إعطاء الطفل كل القيم الاجتماعية الخاصة باستيعاب مصطلح ثقافة الإعاقة والتعايش الاجتماعي الإيجابي مع فئة المعوقين وكذا استيعاب مفاهيم مصطلح الدولة، الديمقراطية، الواجبات نحو الآخرين، نحو الأمة والإنسانية عامة...». (ص 1-2). فتعليم الطفل من خلال التربية المواطنة تصورات اجتماعية إيجابية حول حقوق الإنسان، الحق في الاختلاف الحق في الدولة (كمجموعة سياسية تمارس القوة القانونية)، تعليم هذه التصورات يسهل الاهتمام بقيم مفاهيم التعايش، التضامن والتأزر الاجتماعي.

- فقوادرية يعطي التربية دورها الهام والكامل من خلال اعتبارها لوحدها كافية بجعل العائلة ومؤسسة التربية والمحيط الاجتماعي ككل يساهم في تنمية إدراك الطفل كعضو من المجموعة العائلية حول شخصيته كمواطن فاعل متفطن للاختلافات (الاجتماعية والثقافية والدينية والإيديولوجية والعرقية) وقبولها. هذا هو المشروع الاجتماعي الذي يرى الأستاذ أن المدرسة كفيلة ببنائه وبالتالي جعل كل طفل يؤمن بثقافة التعايش والتضامن الاجتماعي وإكسابه قيما سلوكية مستوحاة من الواجبات والحقوق المعاشة. كما أن التربية المواطنة يجب أن تهتم أساسا بمسؤولية وواجبات الشخص اتجاه :

- (1) عائلته. (2) مجموعته الاجتماعية. (3) وطنه. (4) المجتمع الإنساني

كافة.

كما أن المدرسة عليها الأخذ بعين الاعتبار:

- المجال الثقافي المتعدد المعترف به.

-التوازن الجديد بين المواطنة المحلية والوطنية والعالمية.

أي أن الأستاذ يدعو واضعي البرامج والمناهج إلى ضرورة الاعتراف والأخذ في الحسبان واقع المواطن المتعدد والصراعات في القيم الناتجة لكل فرد.

-وبخصوص التصورات الذهنية يشير إلى: «أنها ليست محددة في

البنية الذهنية للطفل عند ولادته، وإنما يتعلمها مع التنشئة الاجتماعية وتتطور وفق المجموعة الاجتماعية التي ينشأ معها و"قراءة العالم " كما ينقله عن البرازيلي "باولو فرييري"». (ص 3)

La fonction de socialisation de l'école est de faire découvrir à l'enfant les »
conceptions partagées du monde ,elle doit nourrir son programme d'éducation,
non seulement des acquisition des compétences de base (lire écrire et compter),

mais également les valeurs de l'éducation à la citoyenneté. C'est-à-dire à la reconnaissance du droit à la différence, à la tolérance et de devoir de solidarité entre les individus et les groupe sociaux ». P03

2- III. موضوع أوقاسي لونيس (2001) وهو أستاذ مكلف بالدروس بجامعة قسنطينة قسم علم النفس وعلوم التربية، الموضوع بعنوان: " l'éducation à la citoyenneté dans le milieu scolaire". في هذا الموضوع يؤكد على دور المدرسة في عملية التعلم والتطبيع الاجتماعي وتربية الأجيال الصاعدة حتى تتمكن من الكفاءات التي تسمح لها بالعيش في المجتمع وتسوية الصراعات مؤكداً أن هذا الدور أسند المدرسة منذ القرن 16 م.
- ثم يتطرق إلى التكوين المدني (la formation civique) التي تتركز

حول "نقل المعارف الخاصة بشروط الحياة الاجتماعية وعمل المؤسسات والقيم الخاصة بالسلوكات المنتظرة من المواطن في المجتمع". ثم يطرح لونيس مجموعة من الأسئلة ويحاول الإجابة عليها.

السؤال الأول: هل تستجيب المدرسة الجزائرية للمتطلبات الجديدة للتلميذ؟

وكان جواب الأستاذ بالنفي (لا تستجيب) مقدماً ثلاث تبريرات لدعم جوابه هذا.

السؤال الثاني: ماذا تستطيع المدرسة أن تفعل لإعادة التوازن المرتكز على التعددية السياسية والثقافية لمجتمعنا؟ وهل تستطيع المدرسة ضم الديمقراطية في المستقبل؟

طبعاً هو ذكر أهمية المدرسة وقدرتها على التطلع إلى المستقبل الديمقراطي وتحمل مسؤولياتها، معتبراً المواطنة تشترك دائماً مع إحساسات الانتماء و الولاء وكذا الأفكار المشتركة الواجب الالتفات حولها. (ص 08) أما عن التربية المدنية فهو يعتبر الهدف منها البحث لضمان التوافق الاجتماعي في المجتمعات المغلقة، بتطابق السلوكات مع المقاييس المشتركة، «كانت دائماً تهمل الصراعات الموجودة بين مختلف الانتماءات العرقية وكلمة الاختلاف لم تجد مكانتها إطلاقاً». ص 08 وحسبه أن تكوين مواطن المستقبل كان محددًا دائماً «بتعليم منفعل فيما يخص مبادئ إيدولوجية معينة» (ص 08). ويقترح الأستاذ، في ظل التعددية اليوم «لابد من إعادة مراجعة المصطلح التقليدي للهوية الوطنية والمواطنة التي كانت ذات توجيه وحيد». (ص 08) معللاً هذا الاقتراح من خلال قوله: «التوافق الوطني لا يمكن أن يقلل من الصراعات التي تحاول إيجاد الحلول لها في الحوار الديمقراطي». مضيفاً «المواطن الفعال يجب حقيقتاً أن يشارك في الحياة السياسية والاجتماعية لبلده ولكن بالإدراك بأنه متفتح على العالم». (ص 8-9)

- ثم يخلص إلى: «إذن التربية المواطنة يجب أن تستدعي ترابط جديد بين المحلي والعالمي، مثل المتطلبات المتناقضة أحياناً للانتماء لمجتمع تعددي حيث يجب الحفاظ على التماسك كما أن التربية المواطنة يجب أن تقارب (توفق) بين مقارنتي التطابق من جهة والإبداع النقدي من جهة ثانية، مستدلاً بقول (

(Audigier) «هذا التوجه يبين ثنائية انتظام التربية المدنية حول ضرورة معرفة المجتمع الذي يحى فيه كل واحد وأخذه بعين الاعتبار، وحول عدم الحط من أهمية التكوين الأولي والمسؤولية في ممارسة الحرية». مستطرذا بأن التطور معكوس في المرور من التعليم العادي إلى التكوين المدني ثم التربية المدنية وحديثا إلى التربية المواطنة.

ودائما في نفس سياق التربية المواطنة، يستشهد بالاجتماعي الفرنسي (Alain Michel) حول مفهومها «المواطنة تحيل إلى قيمة اجتماعية للفرد، تحصل بتعلم القيم، المعارف والكفاءات الأساسية، التي تجعل منه مواطنا فاعلا و مسئولا وبالمحصلة التربية المواطنة تتميز عن التربية المدنية من حيث تهدف إلى تكوين المواطن المستقل وليس حشو قيم وسلوكات تهدف إلى التتابق». ويضيف لونيس تكوين المواطن الجديد يشترط إلى جانب اكتساب المعارف الخاصة بمبادئ وآليات الديمقراطية في بلادنا، «يهدف إلى تنمية كفاءات ضرورية عند التلاميذ بتطبيق المواطنة، بدءا بالمدرسة وفي المجتمع بالمعنى الواسع للكلمة، إنها تستدعي التجنيد الكامل للمؤسسة المدرسية في حياة الجماعة وتفتح أكبر نحو العالم ونحو الأحداث». ص 09 .

-وفي سؤال حول الإجراءات اللازمة اتخاذها لدمج هذه الإجراءات (أو ما سبق قوله) في المنظومة التربوية؟ يؤكد تبني الأهداف العامة والبرامج المدرسية لأهمية تكوين المواطن ولكن يشوبها كثيرا من التناقضات أثناء التطبيق سواء بالنسبة لأمال الطفل بصفة خاصة أو المجتمع بصفة عامة، مستشهدا بالنصوص الأساسية كميثاق طرابلس والجزائر من حيث مفهومها لمصطلح "ثقافة" تعبيراً عن توجه السلطة في المجال التربوي «الثقافة الجزائرية تكون وطنية، ثورية، وعالمية». ص(9-10). ثم يخلص إلى الوتيرة التي تتابعت بها برامج التربية المدنية منذ 37 سنة، والتي كانت محيرة حسيه، حيث قلصت إلى "تعليم" مدني في البرامج المدرسية أخلطت في برامج الإيقاظ في الابتدائي في الفترة من (1963 إلى 1980). وهي تربية مدنية يغلب عليها الطابع الأخلاقي فرضت في 1980/ 1981 حيث كانت تمثل مادة مهمة بتوقيت خاص وبرامج خاصة، فالأستاذ لونيس ينتقد اللجوء إلى مثل هذا الطرح ويعتبر أن المدرسة أخذت رهينة وقيدت هؤلاء الأطفال والشباب الواعين بأنهم هممشوا من المسؤوليات، وشاعرين بأن لهم امتياز اجتماعي وهو حق التمدريس ولكنهم لا يستفيدون من عائدات الإنتاج (الحق من الأرباح (الريوع)). وهذا ما أدى إلى الرفض والتمرد، بسبب وجود عاملين هما المفهوم الإيديولوجي للمدرسة نفسها وعدم أهلية المعلمين المسندة إليهم تدريس المواد الدينية.

- وبعدها اقترح ما يجب فعله من أجل تربية مواطنة جيدة وهي ربطا بعدد التربية المدنية وهما بعد معرفة التطبيق، وبعد التطبيق القيم بالاستناد على مرجعية حقوق الإنسان وحقوق الطفل].

مؤكداً على ضرورة إصلاح التربية المدنية في كل مستويات التعليم خصوصا وأن النصوص الرسمية تؤكد عليها في الأساسي أما في الثانوي فلم تكن أبدا مادة باتم معنى الكلمة، كما يؤكد أن الجزائر كغيرها من كثير من البلدان تفضل تكوين المواطن من خلال مادة معينة (مميزة) ليس لها اتصال بباقي المواد الأخرى. والأستاذ لونيس يلجأ إلى الاستدلال بما هو متبع في شمال أمريكا حيث تعتمد طريقة تعليم مدمج من خلال مواد مثل الجغرافيا، الاقتصاد، السياسة وكذلك اللغات الأجنبية، وخصوصا التاريخ كفاعل مركزي في عملية التطبيع

الاجتماعي وتفهم كل أوجه المواطنة، هذه المادة هي التي تسمح بتفهم أفضل للمجتمع تاريخياً، وفي سعيه اليومي للتعامل مع الديمقراطية، المؤسسات البرلمانية، السياسات الوطنية والقوانين بمقاربة متعددة التخصصات (المواد) تسمح بدراسة المشاكل الحالية، من خلال المنهج ككل من أجل ضمان تربية مواطنة أكثر تعددية ونقدية.

وحسبه : فالتربية المواطنة تعني كيفية التكفل بالتعددية وتنوعها الإيديولوجي مع ضمان نقل التراث والهوية المشتركة تسمح لنا بالاتصال وتضمن الإجماع الوطني. كما أنها يجب أن تؤسس حول قدرات جديدة لربط العالمي بالمحلي، العام بالخاص، الوحدة بالتعدد في البحث عن مشروع آخر للتنمية الإنسانية والاجتماعية (ص 20). كل هذه المبادئ السامية حسب الأستاذ لونيس يجب أن تحوّل في مضمون تعليمي وتمارس في برامج مدرسية. ولتحقيق هذه الغاية أي إدماج هذه المفاهيم الجديدة في ثقافتنا المدرسية فهو يقترح:

أولاً: ضمان نقاش حول الكفاءات المدنية التي يجب إعطاؤها الأولوية في البرامج وتقديمها كمعارف لتحصل من طرف الأطفال.

ثانياً: ضمان الممارسة الفعالة للمواطنة في القسم- المدرسة والمجتمع. ثم يمر الأستاذ لونيس

إلى ذكر المعوقات التي تحول دون وجود تربية مواطنة فعالة مثل: **الجانب السياسي، الجانب الثقافي، الجانب الاجتماعي .**

ثم يقترح برنامجاً خاصاً من أجل التربية المواطنة :

1. - الدخول إلى الثقافة بمعناها الواسع
- تعليم ميثاق الطفل.
- تعليم الطفل ماهية الديمقراطية. الحريات الفردية، الحريات الأساسية.

2. - الحاجات والتوجيهات المدنية التي يجب تنميتها) حسب الأستاذ):
- تعليم الطفل لتكوين مواقف.

أ-القيم: قيم التضامن – قيم التسامح – قيم احترام الذات

والآخرين – قيم البيئة – قيم العدالة والحرية.

ب- القدرات: قدرة التعبير- الكلام- حل المشكل-العقل الناقد-تحديد المفاهيم- التفاوض (ص 12).

إذن حسب لونيس: "التربية المواطنة تهدف إلى تكوين مواطن نشيط ومسئول" (ص 13). ثم قام بإسقاط هذه الاقتراحات على الوضع الحالي في الجزائر (ص 13) (فيستنتج أن هذه التوجهات موجودة في النصوص الرسمية فيما يخص التربية المدنية، ولكن ما هو واقع (حقيقة الأشياء) أي التطبيقات التعليم، في الحياة المدرسية وخصوصاً في ذهن التلميذ، تختلف، حيث، السياسات والبرامج الرسمية تحتوي على (تشعر) بأهمية تربية مواطن فاعل، مسئول لكن حصيلة التطبيق الميداني تعتبر خفيفة. والفجوة تبدو كبيرة ما بين مجموعة من البيانات تدعو المدرسة للاعتناء بالتعددية في المجتمع، وترابط المحلي مع العالمي، ومهمتها الجديدة في التكوين المستمر لمواطنين، فعالين، ينتقدون ومسؤولين من جهة، ومن جهة أخرى مدرسة تعمل بطريقة قديمة روتينية فوقية، كما أن مكتسبات التلاميذ منقسمة بين المنهج الرسمي والمنهج الواقعي (ص 13).

ولعل الأسباب لتفسير هذه الوضعية متعددة ومن بين العوامل الأساسية، هو غياب توجيهات واضحة في هذه المواد. فالتربية المدنية مثلا تكفي بوصف الهيئات الحكومية ولا تعلم تقريبا شيئا حول ديمقراطية الاختلاف ولا حول أهمية المشاركة الفعالة في السياسة. كما أن البرامج المدرسية توصي بالتحليل النقدي، الاستقلالية، والمشاركة ولكن في الحقيقة المدرسة كما هي حاليا تشجع الحفظ عن ظهر قلب، والذي يجب أن تنقص أهميته لصالح قدرات التحليل، الاستجابة والنقد. فالفرق معتبر بين الطرق النشيطة المتضمنة في البرامج المدرسية والطرق المستعملة في القسم تضيق من مجال المناقشة والمشاركة. ثم يخلص الأستاذ لونيس إلى طرح طريقتين للتربية المواطنة يمكن للمدرسة الجزائرية الاستفادة منها (ص 14-15).

3- III. كِتَابُ لِأَسْتَاذِ بِنِ مَزِيَانِ الثَّعَالِبِيِّ (1998) يَحْمَلُ عُنْوَانَ

المدرسة، إيديولوجية وحقوق الإنسان، النموذج الجزائري. Ben Meziane Thaalbi. école, idéologie et droit de l'homme, le modèle Algérien فكرة هذا الكتاب هي تحقيق قام به المؤلف لصالح المعهد العربي لحقوق الإنسان سنة 1996، هذا المعهد هو منظمة غير حكومية أسست سنة 1989، ومقره تونس. هذا التحقيق الهدف منه معرفة وضعية التعليم في الجزائر ودرجة دمج قيم الثقافة الإنسانية في الكتب والوثائق المدرسية الجزائرية. قبل التطرق لمحتوى هذه الدراسة ونتائجها، يجب التأكيد أن اهتمام الباحث بهذا الكتاب كونه يدرس مدى دمج قيم حقوق الإنسان في المنظومة التربوية الجزائرية ومدى الاهتمام المعطى لهذه القيم، ولعل العلاقة وثيقة بين مبادئ حقوق الإنسان وقيم المواطنة لأن كلا المفهومين متكاملان فبدون حقوق الإنسان لا توجد مواطنة وبدون مواطنة لا يمكن الحديث عن حقوق الإنسان وهذا هو السبب الكامن وراء اختيارنا هذا الكتاب كدراسة سابقة لموضوعنا هذا، والتي يمكن اتخاذها كقاعدة للانطلاق في موضوع البحث.

وبالعودة لمضمون الكتاب، اذ لخص الأستاذ موضوع البحث ونتائجه في إشكالية الكتاب (ص 3 إلى ص 6)، مشيراً لأحد مبادئ النظام التربوي الجزائري ألا وهو المساواة بين الجنسين من حيث الحظوظ والحقوق في التعليم وهذا ما يتطابق مع المبادئ الأساسية (مادة 26، الحق في التعليم) للإعلان العالمي لحقوق الإنسان، غير أن المؤلف يؤكد أن موضوع دراسته هذا لا يتناول مدى تطابق النصوص المحلية مع الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، بل المكانة الحقيقية الموجودة في الممارسة البيداغوجية اليومية لإشكالية حقوق الإنسان، خصوصاً وأن الجزائر وقّعت على المعاهدات الدولية لترقية وتطبيق بنود الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، كما أن الوضع بالبلاد قد تغير بعد أحداث أكتوبر 1988م حيث تحول النظام السياسي من الأحادية إلى التعددية السياسية وظهور الجمعيات كالمركز الوطني لحقوق الإنسان (ONDH) المنشأ سنة 1992. كما أشار المؤلف للأحداث التي مرت بها الجزائر (العشرية الحمراء) والتي تركزت حولها اهتمامات السلطة كلها، غير أن المؤلف لا يعتبر هذا المشكل عائقاً أمام تقني التربية والثقافة وحتى الهيئات والجمعيات المهمة بمجال حقوق الإنسان للاهتمام بتعليمية القضايا الإنسانية باعتبار أن التعليم المنهجي في المدارس وحده الكفيل بتغذية التصورات الاجتماعية المؤسسة على قيم التطور والعصرنة. فالمدرسة الجزائرية، حسب المؤلف، تتكفل بما يقارب (4.652.000) تلميذ وتستقبل سنويا 766 ألف تلميذ (إحصائيات سنة 1996) والتي تعتبر مجالا مفضلاً

لوضع سياسة فعالة لنشر وترقية القيم الإنسانية وهذه الأهمية للمدرسة يتمحور حولها البحث لمعرفة ما إذا كان هذا المجال الحيوي يعمل على ترسيخ مبادئ حقوق الإنسان.

ثم تطرق المؤلف إلى حقيقة مفادها أن تدريس حقوق الإنسان إما أن تكون موجودة (متعايشة) ضمن أو مع هذه المنظومة التربوية أو تكون مدمجة ضمن البرامج المدرسية المختلفة، وضمن هذا السياق فهو يؤكد جازماً بأن هذه الحقيقة غير موجودة في الجزائر مدعماً هذا التأكيد من خلال الإجابات القطعية لمسئولين عن القطاع والمعلمين حول عدم وجود تعليم خاص لحقوق الإنسان في البرامج الحالية، كما أن مسئولو الوزارة يؤكدون هذه الحقيقة أيضاً ويرجعونها لتعاقس الجمعيات الوطنية المهتمة بالموضوع، حيث انشغلت "بالسياسة السياسية" على حد تصريح مسئول بوزارة التربية بدل الاستثمار في تعليم هذه القيم للأجيال الصاعدة. ويواصل الثعالبي تحليله للوضعية من خلال تأكيده أنه حتى غياب برنامج رسمي ينضم تعليم حقوق الإنسان في مختلف مراحل التمدرس، لا يجب أن يحجب عنا عاملاً أساسياً في المسألة حتى ولو لم يكن مشكلاً بوضوح تبعاً للمعاهدات الدولية، مفهوم حقوق الإنسان يمتزج ببعض المفاهيم المتعددة (العدالة، المساواة، الكرامة، التسامح، التضامن.. إلخ) والتي من المفروض أن تساهم ولو بصفة خفية في التبادلات التربوية وهذا الموضوع هو محور هذا البحث، عن درجة الاهتمام التي توليها مختلف أطراف العملية لهذه الأفكار والمفاهيم في المدرسة الأساسية من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية خلال الدراسة :

-هل البرنامج الرسمي ومن خلال النشاط البيداغوجي اليومي يتضمن على الأقل عملاً له علاقة بمفاهيم حقوق الإنسان؟

-هل الكتب المدرسية تحمل هذا التوجه، وتحت أي شكل، وبأي طابع ثقافي أو إيديولوجي هي مقدمة؟
-وما هي آراء المعلمين حول تدريس حقوق الإنسان؟
ومن خلال الأسئلة المطروحة نستنتج أن الدراسة شملت جانبين الكتب والمراجع المدرسية والمعلمين.

1. من حيث الكتب المدرسية شملت الدراسة 35 كتاباً (لغة عربية، تربية دينية، تاريخ، جغرافيا، دراسة الوسط، فرنسية)، حيث توصل الباحث إلى :
-انعدام المفاهيم الإنسانية في كتب السنوات (2-3).

-تبدأ هذه المفاهيم في كتب السنوات (من 4 إلى 9 أساسي)

-مجموع المقاطع أو الفقرات: 42 فقرة تتحدث عن المفاهيم الإنسانية تحمل 67

مفهومة إنسانية (حسب السنوات) لخصها الباحث حسب الجدول التالي :

الجدول رقم 6 -حول عدد ونسب المفاهيم الإنسانية في الكتب المدرسية الجزائرية (الثعالبي 1998: 41)

النسبة	عدد التصادفات	المبدأ
24.5	17	الحرية
22.4	15	الكرامة
13.5	09	المساواة
23.8	16	العدل
10.4	07	التضامات
4.5	03	التسامح

2. بالنسبة للمعلمين: بلغ عددهم 220 منهم 188 معلما، سنهم من 30 إلى 50 سنة. و كانت المواضيع المختلفة تشمل:

- مستوى تحسس المعلمين لمفهوم حقوق الإنسان.
- الوضعية التعليمية لهذا المفهوم في العلاقة البيداغوجية.
- تصورات المعلمين لأهمية ووسائل إدماجها في مختلف المراحل الدراسية.

من حيث النتيجة وجد الباحث توافقا كليا حول هذه المسائل غير أن الملاحظ هو أن التجاوب يرتفع بتقدم سن المستجوب، وعند الإناث أكثر من الذكور. إن أكبر نتيجة توصل إليها الباحث هو عدم التوافق ما بين النصوص الأساسية والتي تتضمن توجهات إنسانية وفقاً للمعاهدات والإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وبين الممارسات البيداغوجية اليومية سواءً من حيث المناهج أو البرامج وحتى الوسائل التي لا تولي اهتماماً لهذه القضية.

و خلاصة لهذا العرض يتبين أن:

-الأستاذ "أوقاسي لونيس" يشترط لتكون مواطن جديد شرطين ضروريين هما:

-إكساب هذا المواطن المعارف الخاصة بمبادئ وآليات الديمقراطية في بلادنا.

-تنمية كفاءات ضرورية عند التلاميذ بتطبيق المواطنة (في المدرسة والمجتمع الكبير).

هاذين الشرطين حسب لونيس كفيين بتربية مواطنة في بلادنا، غير أنه ولضمان نجاح العمل بهذين الشرطين فهو يقترح ما يلي:

-ربط بعدي التربية المدنية: ربط بعد معرفة التطبيق مع بعد تطبيق القيم.

-ومراعاة التكامل بين المواد.

إذن من خلال طرح اقتراحات لونيس نجد أنها تتمحور حول مضمون مادة التربية المدنية وضرورة إيجاد صدى لهذا المضمون عند التلاميذ من خلال تمكينه من ممارسة واقعية وحقيقية لما تعلمه في هذه المادة، هذه الممارسة تتم في المدرسة والمجتمع الكبير. يدعو إلى ضرورة التكامل بين المواد وعدم الاكتفاء بمادة واحدة لتكون المواطن كما هو معمول به الآن في بلادنا.

-أما الأستاذ "علي قوادرية" فيدعو إلى الاهتمام بالجانب الاجتماعي

للمواطنة بعيداً عن الاهتمام بالجانب القانوني والسياسي، ويتجلى هذا الاهتمام في تعليم الأطفال القيم الاجتماعية والتعايش الاجتماعي من خلال تزويد التلميذ بقيم سلوكية مستوحاة من الواجبات والحقوق المعاشة بالعمل على:

-تسهيل الإصغاء إلى الآخر.

-إعطاء قيمة للحوار.

-الاعتراف بالحق في الاختلاف.

-تنمية مصطلح التسامح والتضامن.

هذه العمليات حسب قوادرية تسمح بتعلم الطفل لتصورات إيجابية حول حقوق الإنسان، الحق في الاختلاف، الحق في الدولة (كمجموعة سياسية تمارس القوة القانونية). والنتيجة حسبه دائماً تسهيل الاهتمام بقيم ومفاهيم التعايش، التضامن والتآزر الاجتماعي. وبالمحصلة تنمية الإدراك لدى الطفل كعضو من المجموعة حول شخصيته كمواطن فاعل متفطن للاختلافات (الاجتماعية والثقافية والدينية والإيدولوجية والعرقية) وقبلها.

- في حين الأستاذ "بن مزيان الثعالبي" يقترح علينا الاهتمام بالمدرسة كمجال مفضل لوضع سياسة فعالة لنشر وترقية القيم الإنسانية من خلال التعليم المنهجي.

هذه القيم وبخصوص مضمونها فهو يؤكد: «أن القيم القديمة- قيم الدين الإسلامي - ما زالت تمثل العمق العاطفي والروحي والتي انطلقاً منها ينتظم مسار الهوية المتبادل (مواطنتي أنا تعرف في مواطنة الآخر)». (ص 113)

وهنا نسجل أن الثعالبي يلفت انتباه القائمين على تسطير المناهج والبرامج التربوية إلى ضرورة مراعاة حقيقة مكانة القيم الإسلامية في نفوس الجزائريين وأخذها بعين الاعتبار بعيداً عما يقال عن الدين الإسلامي باسم الحداثة والتفتح والعولمة، «العمل على سد الثغرة ما بين المبادئ والقيم الحديثة وقيم الدين الإسلامي في بلادنا، لأنه بالرغم مما وقع وينسب للإسلام السياسي فما زال الإسلام يلعب دوره الرئيسي والفكري والروحي حيث يجد كل منا وبحس ارتباط حميمي». (ص 113) فالإسلام حسبه دائماً يختلف دوره في مجتمعنا عنه في المجتمعات الأخرى وسد الثغرة يتحقق بتحقيق أو إنجاز التوافق (الاتفاق) الثقافي بين القيمتين وبخصوص تصوره للمواطنة فهي تأكيد العيش في كنف الحرية، الكرامة والمساواة، كما يجب أن تتأسس حول الإنسان محور التنظيم الاجتماعي». (ص 112).

ان هذه الدراسات تتكامل في ما بينها ، حيث يعطي كل باحث تصوره الخاص لحل إشكالية التربية المواطنة في المدرسة الجزائرية. وهو ما يدعونا الى الانطلاق من هذه الدراسات ، لمحاولة تقديم تصور و حلول إضافية لما قدمته هذه الدراسات ، من خلال دراسة تتبعيه لمناهج التربية المدنية في المدرسة الأساسية منذ 1980 الى 2005. خصوصا ان هذه الدراسة تأتي مع بداية تطبيق الإصلاحات الجديدة التي يشهدها قطاع التربية الوطنية . حيث يمكن المساهمة بوضع تقييم جزئي لبرنامج يبدو من الأهمية بما كان ، في دراسة و تحليل لهذافه و مراميه في علاقتها بغايات التربية في بلادنا. و تقديم توصيات يمكن الانطلاق منها لوضع برنامج يعتمد أفكار بن نبي كخلفية فكرية و أديولوجية لمنظومتنا التربوية .

الفصل السادس الإجراءات المنهجية

تمهيد

سنركز دراستنا على التربية المدنية المنبثقة عن الإصلاحات الجزئية في الموسم الدراسي 1999/1998 والتي ما زالت تدرس ليومنا هذا خصوصاً في السنوات:

- 3 أساسي من الطور الأول.
 - و 4 و 5 و 6 الأساسية من الطور الثاني.
- إلى جانب التربية المدنية المنبثقة عن الإصلاحات الجديدة (2004/2003) والتي تشمل السنوات الأولى والثانية الابتدائية في هذا الموسم (2004/2005).

في حين وظفنا التربية الاجتماعية كوجه مقارنة للتدليل على التطور الذي طرأ على المناهج والمفاهيم التي تحملها .

1) عينة المناهج والوثائق المدروسة

بالنظر لموضوع البحث المتعلق بدراسة مناهج التربية المدنية في مرحلة التعليم الأساسي بطوربه الأول والثاني (المرحلة الابتدائية حالياً)، فإن عينة الدراسة تفرض نفسها، حين اعتمد الباحث على تحليل مجموعة من الوثائق تتمثل في مناهج التربية المدنية ومرافقاتها (دلائل المعلم) المطبوعات والمناشير والتعليمات الخاصة بالموضوع الصادرة عن الوصاية المعنية، حيث يمكننا اجمال الوثائق المدروسة من خلال الجدول التالي :

جدول رقم 07 يمثل عينة الوثائق المدروسة

الرقم	عنوان الوثيقة	المؤلف	سنة التأليف	ملخص عن الوثيقة
1	الأمر رقم 35/76	موقع من طرف الرئيسي هواري بومدين	76/04/16	أسس للمدرسة الأساسية في الجزائر، حيث يتضمن الفلسفة التربوية الجزائرية، خصوصاً في ديباجته أو من خلال مواد المتعددة والتي تحدد غايات النظام التربوي الجزائري ومرامي وأهداف المدرسة الأساسية وتنظيم الدراسة والمراحل التعليمية والإدارة المدرسية.
2	المنشور رقم 10/71	وزارة التربية الوطنية موقع من طرف أمينها العام	98/08/31	أقر وأسس للعودة لتسمية التربية المدنية، موضحاً المبررات التي دعت إلى هذا التغيير في التسمية ومبيناً مرامي وأهداف تدريس التربية المدنية.

<p>المنهاج هو الذي يبين لنا طبيعة المادة ومراميها وأهدافها، وطرق تدريسها كما أنه يتضمن كل المعلومات الخاصة بالمادة المدرسة وكيفية تدريسها وطرق التقويم.</p>	1996	مديرية التعليم الأساسي وزارة التربية الوطنية.	التربية الاجتماعية، مناهج التعليم الأساسي للطورين الأول والثاني.	3
	2001	مديرية التعليم الأساسي وزارة التربية الوطنية.	التربية المدنية مناهج التعليم الأساسي للطورين الأول والثاني.	4
	أفريل 2004	مديرية التعليم الأساسي وزارة التربية الوطنية	التربية المدنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي.	5
	ديسمبر 2004	مديرية التعليم الأساسي وزارة التربية الوطنية	التربية المدنية مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي	6
<p>يعتبر دليل المعلم من الوثائق المرافقة للمنهاج حيث تعتبر شارحة له ومسهلة لتناوله ومكملا لها، فهو وثيقة هامة مكملة للمنهاج وتساعد المعلم على فهم واستيعاب المنهاج وتبليغه للتلاميذ.</p>	84-83	المعهد التربوي الوطني وزارة التربية الوطنية	دليل المعلم في التربية الاجتماعية للسنة الثالثة من التعليم الأساسي	7
	84-83	المعهد التربوي الوطني وزارة التربية الوطنية	دليل المعلم في التربية السياسية الاجتماعية للسنة السادسة من التعليم الأساسي	8
	99-98	الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وزارة التربية الوطنية	دليل المعلم في التربية المدنية للطور الأول من التعليم الأساسي	9

	02-01	الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وزارة التربية الوطنية	الدليل المنهجي للتربية المدنية للطور الثاني من التعليم الأساسي	10
	04/03	جماعة من المعلمين	دليل كتاب التربية المدنية للسنة الأولى ابتدائي	11
	05/04		دليل كتاب التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي	12
تتضمن نظرة المجلس الأعلى للتربية وتقييمه للمنظومة التربوية الوطنية كما تحمل تصورات وآراء المجلس حول آفاق ومستقبل التربية في الجزائر	1998	المجلس الأعلى للتربية	المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي	13
تتضمن نص القانون التوجيهي للتربية المعدل للأمر 35/76	1998 ع 08	المركز الوطني للوثائق البيداغوجية	نافذة على التربية، مشروع القانون التوجيهي للتربية	14
تتضمن التصورات التي بني على أساسها الإصلاح التربوي الجديد ومضامينه وأهدافه	2004 ع 01	مجلة المربي	إصلاح المنظومة التربوية الإطار المرجعي العام للنظام التربوي	15

من خلال الجدول رقم 07 نلاحظ أن عينة الوثائق المدروسة متنوعة، حيث تشمل وثائق إدارية تنظيمية أصدرتها الوصاية تتعلق بتنظيم العملية التربوية في المدرسة أو بخصوص مادة التربية المدنية في المدرسة، كذلك هناك المناهج الخاصة بمادة التربية المدنية والوثائق المرفقة بها (دليل المعلم) إلى جانب بعض المنشورات الخاصة بقطاع التربية:

- فالوثائق الإدارية التنظيمية تتمثل في الأمر رقم 35/76 المؤرخ في 16 أبريل 1976 يتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر، فهو أول تقنين جزائري يخص المنظومة التربوية فهو المؤسس للمدرسة الأساسية في الجزائر. أما المنشور رقم 10-71 المؤرخ في 31 أوت 1998 الصادر عن وزارة التربية الوطنية والذي بموجبه تم إقرار التربية المدنية بدلاً من التربية الاجتماعية.

- وبخصوص المناهج الدراسية المتعلقة بالتربية المدنية ومرفقاتها فهي تشمل كل المناهج الخاصة بالتربية المدنية منذ بداية تطبيق المدرسة الأساسية وخصوصاً التربية الاجتماعية في الموسم الدراسي 1983/1982 إلى غاية الموسم الدراسي 2005/2004 والمتعلق بالإصلاحات الجديدة التي تشهدها المدرسة الجزائرية، كما أن المرفقات تتمثل أساساً في دليل المعلم باعتباره يشرح المنهاج ويكمله.
- أما المنشورات فهي وثيقة المجلس الأعلى للتربية الصادرة سنة 1998 ومشروع القانون التوجيهي للتربية المنشور في نشرة رسمية للمركز الوطني للوثائق البيداغوجية ونص الإطار المرجعي العام للنظام التربوي المنشور في مجلة المربي للمركز الوطني للوثائق البيداغوجية.

2) وسائل التحليل:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي-الدراسة الوصفية-مستعملاً طريقة تحليل المحتوى Analyse de contenu فطريقة تحليل المحتوى يعتبرها G. Delandsheere(07:1967): " تقنية عامة مستعملة من اجل وصف ظواهر الاتصالات المعقدة، بكيفية تسمح بتقويمها، بعد بناء ادوات التقويم -عند الاقتضاء- مبنية على التحليل". ولعل استعمالنا لهذه التقنية يسمح لنا حسب مزيان(2002:127): "بالكشف عن السلوك والقيم التي تتضمنها المناهج".

وبما أن موضوع دراستنا هذا يتمحور حول مناهج التربية المدنية في المدرسة الجزائرية، حيث أهمية المنهاج تكمن في: «احتواء بعضه على معلومات هدفها خلق الولاء القومي والوطني والتنشئة على قيم المجتمع وأسس النظام السياسي». حسب ريتشارد داوسن وآخرون أورده رعد (2000:87). فالمنهاج يحدد أهداف التكوين في شكل معارف و كفايات ومهارات المراد تنميتها لدى المتعلم، كذلك انسجام أنشطة التعليم والتعلم ومطابقتها مع الأهداف المنشودة.

الأهداف المراد تحقيقها من خلال طريقة تحليل المحتوى يمكن صياغتها كالآتي:

1. الكشف عن:

- غايات النظام التربوي في الجزائر.
- مفهوم مادة التربية المدنية في المدرسة الجزائرية.
- مرامي مادة التربية المدنية في المدرسة الجزائرية.
- الأهداف العامة والأهداف الخاصة للتربية المدنية في المدرسة الجزائرية.

2. إن الكشف عن العناصر الأربعة أعلاه يسمح لنا بالتعرف على:

- محتوى مادة التربية المدنية في المدرسة الجزائرية.
- المجالات المعرفية التي تعمل هذه المادة على تكريسها وترسيخها لدى التلاميذ بهدف

3. الوصول للكشف عن:

1. السلوكات التي تعمل مادة التربية المدنية لغرسها لدى التلاميذ.

2. القيم المتضمنة في مادة التربية المدنية.
وهو ما يسمح لنا بمعرفة المعايير المعتمدة في مادة التربية المدنية لتكوين الجزائري وهو ما يعرفنا بطبيعة وتوجهات مادة التربية المدنية في المدرسة الجزائرية، وبالتالي إيجاد علاقة بين هذه المادة ومفهوم المواطنة، هل هي تربية مواطنة وكيف هي مجسدة؟

3) كيفية بناء وحدات التحليل:

بعد دراسة استطلاعية لعينة الوثائق المدروسة استطاع الباحث أن يصل إلى وضع الأهداف المتوخاة من تحليل الوثائق المدروسة وهذا طبعاً من خلال طرح السؤال التالي: ما الذي أبحث عنه من خلال دراسة هذه الوثائق؟ وللوصول إلى الأهداف الموضوعية صمم الباحث استمارة خاصة لتوضيها أثناء تحليل الوثائق المختارة باعتبارها أداة للتحليل في تقنية تحليل المحتوى، حيث يمكن بواسطتها جمع البيانات المطلوبة ورصد معدلات تكرار الظواهر في المواد التي يحلل محتواها (طعيمة 1967:112). وقد تضمنت هذه الاستمارة الأسئلة التالية:

- 1- ما هي غايات النظام التربوي الجزائري و مضامينها ؟
- 2- ما هو مفهوم التربية المدنية في المناهج الدراسية الجزائرية ؟
- 3- ما هي مرامي مناهج التربية المدنية الجزائرية ؟
- 4- ما هي الأهداف العامة للمناهج التربية المدنية الجزائرية ؟
- 5- ما هي الأهداف الخاصة للمناهج التربية المدنية الجزائرية ؟
- 6- ما هو مجال اهتمام مناهج التربية المدنية في المدرسة الجزائرية ؟
- 7- ما هي المجالات المعرفية لمناهج التربية المدنية الجزائرية ؟
- 8- ما هي المحاور التي تتضمنها مناهج التربية المدنية ؟
- 9- ما هي المواضيع التي تتضمنها مناهج التربية المدنية حسب المحاور؟
- 10- ما هو التوقيت والحجم الساعي المخصص لمادة التربية المدنية ؟
- 11- ما هي القيم و السلوكات التي تتضمنها مناهج التربية المدنية؟
- 12- ما هي تصنيفات القيم و السلوكات في مناهج التربية المدنية؟
- 13- ما مفهوم مناهج التربية المدنية ونظرتها لتكوين الفرد؟ و ما هي المعايير التي تعتمدها هذه المناهج في تكوين الفرد؟
- 14- ما العلاقة بين القيم والمعايير في هذه المناهج؟
- 15- ما هو نموذج الفرد الجزائري الذي تنشده مناهج التربية المدنية ؟

من خلال الاستمارة وطبقا لتقنية التحليل المعتمدة، قام الباحث ببناء شبكة التحليل (وحدات التحليل) أو ما يسمى التصنيف الوصفي والتي يعتبرها مزيان (2002:126): "أهم محكات في تحليل المحتوى هي فئات التحليل ووحدات التحليل".

أ-2. المرامي (Buts) تصف ما هو متوقع من برنامج دراسي محدد (ماذا نريد؟)، يؤكد هاملين: «أن المرامي تستدخل في المشروع البيداغوجي معنى النتيجة، أي النتيجة المطلوبة فعلاً، بدون أن نستطيع افتراض أدنى درجة من الائتمان في أننا سنصل إلى هذه النتيجة. أن المرامي يفرض على الغايات أن تأخذ بالاعتبار، الشروط العامة، والسياق والخصائص الشمولية لحقل التطبيق» (أيت موحى، ص 85).

أ-3. الأهداف العامة (Objectifs généraux) تحدد لنا ماذا نستطيع فعله؟ حيث يعرفها هاملين بأنها: «إعلان عن مقصد بيداغوجي يصف في شكل قدرات للمتعلم - إحدى النتائج المؤملة - في فترة تعليمية». (أيت موحى، ص 87).

أ-4. الأهداف الخاصة (Objectifs spécifiques) «هو الهدف المستخرج من تجزيء هدف عام إلى كثير من الصيغ تصيح ضرورية» (أيت موحى، ص 90). إن هذه العناصر مترابطة فيما بينها، وهي تعكس توجه المنظرين والفلسفة التربوية المتوخاة من المادة المدروسة (التربية المدنية) فهي المفاتيح الأساسية للتعرف على المادة والكشف عن توجهاتها، باعتبار المناهج هي التي تعكس السياسة التربوية والإيديولوجية السياسية للمجتمع متمثلاً في السلطة السياسية التي أصدرت التعليمات للمنظرين حول كيفية بناء المناهج. وأهدافها كما أن هذه العناصر المذكورة أعلاه تسهل من عملنا في استنتاج المجالات المعرفية للمادة وبالتالي محتوى المادة حسب كل مجال معرفي وتوقيته وهو ما يمكننا من الكشف عن السلوكات والقيم المتضمنة في المادة وبالتالي المعايير المعتمدة في تكوين الجزائري ومنه استخلاص طبيعة مادة التربية المدنية في المدرسة الجزائرية وتوجهها.

3-ب. وحدات التحليل:

والتي تعتبر: "أساسا التقدير الكمي في التحليل." (طعيمة 1987:102)
حيث اعتمد الباحث على وحدتين (02) هما:
(1) الكلمة: (المصطلحات).
(2) الموضوع: (محاور وجمل وأفكار).

4. أساليب التحليل:

- قام الباحث بالخطوات التالية:
- جمع البيانات من خلال قراءة وثائق العينة.
 - تصنيف البيانات المتجمعة.
 - تحليل هذه البيانات.
 - تقديم البيانات في شكل نتائج. وذلك من خلال:

- أ. التصنيف الوصفي من خلال عرض:**
- مفهوم مادة التربية المدنية في المدرسة الجزائرية.
 - طرائق التدريس المقترحة لتدريس التربية المدنية.
 - غايات النظام التربوي الجزائري.
 - مرامي تدريس التربية المدنية.
 - الأهداف العامة للتربية المدنية.

- الأهداف الخاصة للتربية المدنية.

ب. التصنيف الوصفي والإحصائي لكل من:

- المجالات المعرفية للتربية المدنية.
 - محتوى (برنامج) التربية المدنية.
 - التوقيت المخصص للمادة ككل ولكل مجال معرفي وعلاقة توقيت المادة بالتوقيت الكلي لكل البرنامج الدراسي.
 - السلوكات والقيم في التربية المدنية.
- وهذا بحسب تكرارات هذه العناصر ونسبها المئوية، ليتسنى للباحث ترتيبها، وبالتالي استخلاص النتائج التي لها علاقة بأهداف البحث.

الفصل السابع عرض النتائج و تحليلها

تمهيد:

سنتبع في عرض النتائج التي توصلنا إليها من خلال عملية التحليل التي قمنا بها الخطة التالية:

1. عرض مفهوم مادة التربية المدنية في المدرسة الجزائرية.
2. عرض طرق التدريس المقترحة لمادة التربية المدنية.
3. عرض غايات النظام التربوي الجزائري.
4. عرض مرامي التربية المدنية في المدرسة الجزائرية.
5. عرض الأهداف العامة لمناهج التربية المدنية.
6. عرض الأهداف الخاصة لمناهج التربية المدنية.
7. عرض وتصنيف للمجالات المعرفية للتربية المدنية.
8. عرض وتصنيف لمحتويات هذه المناهج (المحاور ومواقيتها).
9. عرض وتصنيف للقيم والسلوكات المتضمنة في مناهج التربية المدنية.
10. عرض معايير تكوين المواطن الجزائري.

مفهوم التربية المدنية في المدرسة الجزائرية

حيث نسجل ، و من خلال عرض هذه المفاهيم للتربية المدنية في الجدول رقم 08:

-التغير في التسمية من التربية الاجتماعية التي بدأ تدريسها بتطبيق المدرسة الأساسية بدءاً من السنة 3 أساسي في الموسم الدراسي 1983/1982م حيث اعتبرها كتاب المعلم لنفس السنة (1983-1984) : «التصور الكلاسيكي لمادة التربية المدنية المقررة في المناهج التقليدية والتي تركز محاورها على تكديس المعلومات والمعارف... أما مادة التربية الاجتماعية فجاءت بتصورات جديدة تنطلق من الملاحظة للمحيط القريب الذي يعيش فيه الطفل، محيط اجتماعي عملي، محيط سياسي، محيط ثقافي، محيط اقتصادي».

ص 02

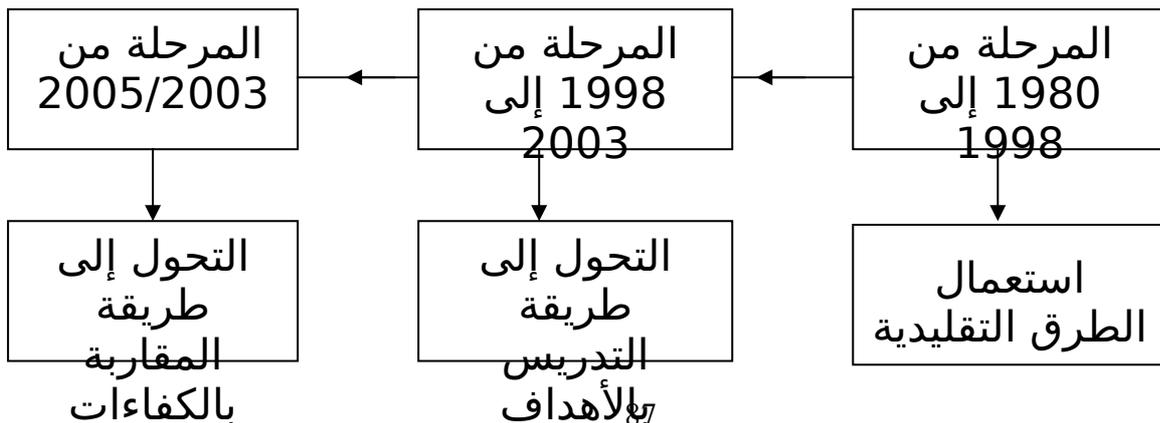
-إلى تسمية جديدة بمفهوم جديد فمن حيث التسمية أصبحت تسمى التربية المدنية والتي جاءت بها التعديلات الجزئية للمناهج في 1999/1998م وبالتالي العودة للتسمية القديمة التي سادت قبل تطبيق المدرسة الأساسية في 1981/1980، وحتى المفهوم تطور وتحول إلى تكوين مواطن يتمتع بحقوق المواطنة.

واستمر الاحتفاظ بنفس التسمية والمفهوم حتى مع الإصلاحات الجديدة التي بدأت في سنة 2004/2003 بالنسبة للسنة الأولى ابتدائي و 2005/2004 بالنسبة للسنة الثانية ابتدائي.

كذلك نسجل اختلاف التعريفات من طور لآخر وفي نفس المرحلة الزمنية خصوصاً كثرة استعمال المصطلحات وتقديمها أو تأخيرها من تعريف إلى آخر.

II. طرق التدريس المقترحة:

هي كذلك تطورت بتطور مادة التربية المدنية من خلال المراحل الزمنية للمنظومة التربوية. والشكل التالي يبين هذا التطور :



الشكل رقم 07 يبين تطور طرق التدريس المقترحة في التربية المدنية

كما يمكننا التعرف على هذه الطرق بأساليبها من خلال الجدول رقم 09 الآتي حيث نلاحظ أن هناك تطورا إيجابيا في استعمال طرق التدريس الحديثة التفتح على المستجدات البيداغوجية والديداكتيكية ، فمن الاعتماد على الطريقة التقليدية التي تعتمد على المعلم للقيام بكل مهام التدريس في حين يبقى المتعلم للتلقي فقط في التربية الاجتماعية إلى الاعتماد على طريقة التدريس الهادف في التربية المدنية 1998/1999 حيث العمل يجري وفق تحديد أهداف معينة يجري العمل للوصول إليها بالاعتماد على كل من المعلم و المتعلم و أخيرا و في التربية المدنية وفق الإصلاحات الجديدة 2003/2004 تم اعتماد طريقة المقاربة بالكفاءات و هي طريقة تزويد المتعلم بكفاءات معينة يحتاجها في حياته اليومية العامة و الخاصة و يكون دوره فيها كبير و المعلم ما هو إلا منشط و مسهل للتعليمات

III. **غايات وأهداف النظام التربوي الجزائري:**

جدول رقم 10 غايات وأهداف النظام التربوي الجزائري حسب المراحل الزمنية التي مرت بها المنظومة التربوية.

غايات وأهداف المرحلة الزمنية	غايات وأهداف المرحلة الزمنية	غايات وأهداف المرحلة الزمنية
---	---	---

2005/ ***2003	**2003/1998	1 *1980-998
<p>تحقيق وإيصال وإدماج: 1. قيم الجمهورية والديمقراطية بتنمية: • معنى القانون واحترامه. • احترام الغير والقدرة على الاستماع للآخر. • احترام سلطة الأغلبية. • احترام حقوق الأقليات. 2. قيم الهوية لضمان التحكم في اللغة الوطنية وتثمين الإرث الحضاري الذي نحمله. 3. القيم الاجتماعية بتنمية معاني العدالة الاجتماعية والتضامن والتعاون. 4. القيم الاقتصادية بتنمية حب العمل والعمل المنتج المكون للثروة، واعتبار رأس المال البشري أهم عوامل الإنتاج والسعي إلى ترفيته والاستثمار فيه. 5. القيم العالمية من خلال تنمية الفكر العلمي والتحكم في الوسائل العصرية والاستعداد لحماية حقوق الإنسان والحفاظ على المحيط والتفتح على الثقافات والحضارات العالمية.</p>	<p>- بناء مجتمع متكافل متماسك معتر بأصالته ووثق بمستقبله يقوم على: أ. الهوية الوطنية المتمثلة في الإسلام والعروبة والأمازيغية. ب. روح الديمقراطية. ج. روح العصرية والعالمية لمواكبة التطورات العصرية. - تكوين المواطن واكسابه الكفاءات والقدرات التي تؤهله ل: أ. بناء الوطن في سياق التوجهات الوطنية ومستلزمات العصر. ب. توطيد الهوية الوطنية. ج. ترقية ثقافة وطنية تنبع من مقومات الأمة وحضارتها وتكون متفتحة على الثقافة العالمية. د. امتلاك روح التحدي لمواجهة رهانات القرن المقبل والتكيف مع مستلزمات العصر.</p>	<p>- تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة. - اكتساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجية. - الاستجابة للتطلعات الشعبية إلى العدالة والتقدم. - تنشئة الأجيال على حب الوطن. - وذلك ب: - تلقين التلاميذ مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب وإعدادهم لمكافحة كل شكل من أشكال التفرقة والتمييز. - منح تربية تساعد على التفاهم والتعاون بين الشعوب وصيانة السلام في العالم على أساس احترام سيادة الأمم. - تنمية تربية تتجاوب مع حقوق الإنسان وحرياته الأساسية.</p>

* المادتين رقم 2 و 3 من الأمر 35/76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتضمن تنظيم التربية والتكوين.

** وثيقة المجلس الأعلى للتربية 1998، ص 33.

*** مناهج السنة 2 من التعليم الابتدائي، ديسمبر 2003، ص 05.

من خلال استعراض غايات النظام التربوي (جدول رقم 10)، ثم مرامي وأهداف مناهج التربية المدنية(العامة و الخاصة) (جدول 11. 12. 13.) منذ الموسم الدراسي 1980/1981 إلى غاية الموسم الدراسي 2004/2005، هي مرحلة طويلة شهدت فيها هذه المناهج تطورات وتغييرات كبيرة ، أن المقارنات من خلال الجداول 10-11-12 توضح لنا هذا التطور ، و لعله حدث عند الانتقال من مناهج التربية الاجتماعية إلى مناهج التربية المدنية ابتداء من الموسم الدراسي 1998/1999 حيث شمل المصطلحات، التوجه ، والآفاق:

1. فالغايات (جدول 11) تطورت في المدرسة الأساسية من غايات تعكس التوجه الاشتراكي بتركيزه على دعم الجانب الاجتماعي للتلميذ و تنمية الروح الجماعية لديه إلى غايات تعكس التغييرات التي حدثت في الجزائر بعد إحداث أكتوبر 1988. من النظام الموجه إلى النظام الحر ، حيث دخلت البلاد في مرحلة جديدة سياسياً واقتصادياً وإعلامياً وبالتالي ضرورة تعديل التوجهات السياسية والمبادئ العامة التي تحكم النظام السياسي القائم خصوصاً بعد دستور 1989 الذي أسس لتوجه الجديد في الجزائر - نظام جديد من حيث القيم والمبادئ المعمول بها - بما فيها النظام التربوي الذي شمله هو كذلك هذا التوجه الجديد خصوصاً الإصلاحات التي باشرتها السلطات المعنية على القطاع ولعل أهمها هي تجربة المجلس الأعلى للتربية (1998)، حيث وتبعاً لتوجيهات وتوصيات هذا المجلس صادقت الحكومة على القانون التوجيهي للتربية في 1998/11/11 والذي بموجبه تم تكييف أمرية أفريل 1976- " لقد كانت أمرية أفريل في قاعدتها أحادية المنظور الإيديولوجي الاشتراكي في حين كان الاتجاه العام الجديد يميل إلى تفضيل التعددية و الانفتاح الاقتصادي وذلك بمقتضى دستور 1989". (تيلوين) 2002 : 219 (وفق هذه النظرة الجديدة أصبحت غايات النظام التربوي الوطني مغايرة لما كانت عليه سابقاً فحسب وثيقة المجلس الأعلى للتربية (1998): «هي صوغ مصير وطني يكون في مستوى طموح شعبنا وتضحياته، بتنمية قدرات المواطن الجزائري والارتقاء بمعارفه ومهاراته، لجعله مواطناً فعالاً مسئولاً واعياً في أداء مهمته الدائمة في الدفاع عن دولته ومؤسساتها الديمقراطية في كل الظروف، والدفاع عن وطنه والنهوض به » (ص 27). وحتى التوجهات الكبرى للمنظومة التربوية تغيرت فحسب وثيقة المجلس الأعلى للتربية (1998) «أصبح الاهتمام المتزايد بالجوانب الاجتماعية والثقافية للتربية والجوانب الأخلاقية والمدنية للتربية وكذلك الجوانب المتعلقة بالرياضة البدنية والفنية». (ص 30) أي الأولوية والاهتمام أصبح منصباً على الجانبين النفسي والروحي للإنسان. وعليه فالأهداف الرئيسية للتربية في الجزائر أصبحت (وثيقة المجلس الأعلى 1998: 31):

- تكوين أطفال متميزين بسعة الأفق والخيال وسلامة البدن يصبون إلى قيم الحق والخير والجمال، وذلك من خلال إيجاد توازن متناسق بين جوانب التربية الفكرية والأخلاقية والبدنية.
- إكساب الأطفال حرية التفكير التي تسمح لهم بإصدار الأحكام وتبني آراء مستقلة

وتعويدهم على تحمل مسؤولية تصرفاتهم.

- تمكين الشباب من تكوين نظرة عن العالم دون فقدان هويته الثقافية وتعويده خصوصيات الثقافات الأخرى.

الملاحظ أن النظرة تطورت وتحولت من تكوين مواطن وتعليمه ومحو أميته إلى مواطن له حقوق وواجبات واعتباره فردا قائما بذاته في إطار احترام الذات واحترام الغير. وهي النظرة نفسها مع الإصلاحات الجديدة 2003/2004. أن هذا التحول في الغايات و التوجهات استلزم كذلك تحولا في مرامي التربية المدنية (جدول رقم 11) ، فمن بيداغوجية الإيقاظ إلى بيداغوجية المشاركة (المساهمة) في التربية المدنية 98/ 99 والتربية المدنية 2003/2004، وحتى نوعية المخرجات تطورت ، فمن اكتساب القيم و تقبل العادات و الاتجاهات بتنمية الروح الجماعية لدى التلميذ إلى التربية التدريجية على تكوين شخصية مواطن يحب الحرية ، يتقبل الغير و يساهم في الحياة الديمقراطية و يحترم القانون و يحب الوطن . فالعلاقة متعددة بين الغايات و المرامي و الأهداف العامة و الخاصة ، حيث يجب أن تعبر الأهداف العامة عن المرامي و تترجمها، كما يجب أن تتجسد الأهداف العامة من خلال الأهداف الخاصة (الجدولين 12-13) فالصلة وثيقة ما بين كل من الغايات و المرامي و الأهداف

الغايات تتنوع تفسيرا من جدول 19 في السابق
2003/19
98
تلتزم بدرجة منه
بكلها الخاص

الهدف العام لكل
المجالات المعرفية في
كلا الطورين

إعداد التلميذ للحياة الاجتماعية، إعداداً يؤهله للعيش
كمواطن صالح يشعر بالمسؤولية المدنية والوطنية
ويدرك ما له من واجبات وما عليه من حقوق. (1)

الهدف العام لكل
المجالات المعرفية في
كلا الطورين

2005/20
03

- ترقية حسن المواطنة لدى المتعلم وتعليم الطفل كيفية الارتقاء إلى أن يصبح مواطناً مستنيراً ومسؤولاً، وترسيخ مبادئ احترام النفس واحترام الغير والتساوي في الحقوق والواجبات ومفهوم المسؤولية الفردية والجماعية.
- تكوين الضمير الذاتي، ومساعدة المتعلم على اكتساب سلوكيات ومواقف حياتية تتمثل في التحوار والاتصال بالغير ومعرفة الآخرين والتعاون معهم. (2)

2003/19
98

الهدف العام لكل
المجالات المعرفية في
حسب الأطوار

غرس في نفوس الأطفال المبادئ الأساسية التي تركز عليها المواطنة المسؤولة وتعليم قواعد الحياة المدنية والجانب الأخلاقي. (3)

الطور الأول

القيم والمبادئ الديمقراطية تنبع من حقوق الإنسان وتشكل إطار عام لمحتويات المناهج في التربية المدنية التي تهدف لدى التلاميذ إلى إكسابهم الحس المدني. تعويدهم على إصدار أحكام موضوعية. معرفة كيف تحاول المؤسسات الإنسانية أن تجسد تلك القيم والمبادئ في الواقع المعيشي. (4)

الطور الثاني

2005/20
03

الطور الأول الابتدائي

الحقل المعرفي يتعلق بالمجالات:
القيم الاجتماعية، الهوية والمواطنة.
الديمقراطية والمسؤولية، المؤسسات.
العلم، الحياة الجماعية، البيئة. (5)

VII. المجالات المعرفية للتربية المدنية في المدرسة الجزائرية

- (1) وثيقة المجلس الأعلى للتربية 1998، ص 58.
- (2) منهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي ص 12 ديسمبر 2004.
- (3) منهاج التربية المدنية للطور الأول الأساسي 2001، ص 32.
- (4) منهاج التربية المدنية للطور الثاني الأساسي 2001، ص 62.
- (5) منهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي ديسمبر 2004، ص 81.

شكل رقم 08 حول المجالات المعرفية للتربية المدنية في الجزائر

خلال دراستنا لمناهجي التربية المدنية للطورين الأول والثاني الأساسيين وكذلك للوثائق المرافقة لهما كالمناشير ودليل المعلم، استطعنا أن نستنتج أن المنهاجين يركزان اهتمامهما على ثلاثة مجالات معرفية للتربية المدنية، هذه المجالات هي حسب الجدول رقم 14 كما يلي :

جدول رقم 14 حول المجالات المعرفية للتربية المدنية أهدافها *2003/1998

أهدافه	تسمية المجال المعرفي
<ul style="list-style-type: none"> - الوعي بكرامة الإنسان وحقوقه. - الإلمام بمؤسسات الدولة السياسية والإدارية ودورها في المجتمع. - معرفة رموز الوطن. - التراث المشترك وواجب احترامه 	<p>مجال تعلم قواعد الحياة المدنية والحس المدني</p>

<ul style="list-style-type: none"> - والمحافظة عليه. - جعل الطفل يدرك أنه لا يعيش وحيداً. - جعل الطفل يدرك أنه يملك تاريخاً. - له حقوق معترف بها وعليه واجبات. 	
<ul style="list-style-type: none"> - احترام الذات. - احترام الآخر. - المسؤولية الفردية والجماعية. 	<p>معرفة المبادئ الأساسية التي تركز عليها المواطنة المسؤولة</p>
<ul style="list-style-type: none"> - النزاهة. - نبذ التفرقة. - الشجاعة. - حب الجمهورية. 	<p>المجال الأخلاقي أو اكتساب العادات الحسنة المقبولة اجتماعياً.</p>

*- دليل المعلم للتربية المدنية للطور الأول 1998/1999، ص 03
 -مناهج التربية المدنية للطور الأول أكتوبر 2001، ص 32.
 وهذه المجالات الثلاثة (3) للمعرفة في التربية المدنية تتكون من مجموعة المعارف التالية:

جدول رقم 15 يبين المعارف الأساسية للتربية المدنية

التربية المدنية 2003/2005**	التربية المدنية 2003/1998*
<ul style="list-style-type: none"> - الهوية الشخصية. - الرموز الوطنية. - الوسط الأسري. - الحياة الجماعية. - البيئة. - الأخطار. - الانتخاب. 	<ul style="list-style-type: none"> - الحياة التعاونية في القسم أو المدرسة. - الواجبات الأساسية للحياة العائلية والاجتماعية. - التنظيم السياسي والإداري. - تكوين عادات وسلوكات حسنة. - معرفة المؤسسات. - الهوية والشخصية الوطنية.

* مناهج التربية المدنية للطورين الأول والثاني (مستخلص من الأهداف والمضامين المذكورة حسب السنوات).

** مناهج السنة الثانية ابتدائي (2003، ص 73).

ما يجب التأكيد عليه من خلال الجدول رقم 14 أن هذه المجموعات المعرفية تتداخل فيما بعضها وقد يكون للمجموعة الواحدة امتداد (علاقة) بمجموعة أو مجموعتين فمثلا مجال التنظيم

السياسي والإداري ومجال معرفة المؤسسات يتداخلان ويتكاملان، كذلك مجال الواجبات الأساسية للحياة العائلية والاجتماعية له علاقة بكل من مجالَي تكوين عادات حسنة والحياة التعاونية في القسم أو المدرسة... الخ.

كما أن دراستنا لمحتوى المناهج الجديدة للتربية المدنية الخاصة بالسنتين الأولى والثانية الابتدائيتين ومن خلال الوثائق المرفقة خصوصاً كتابي المعلم للسنتين استنتجنا أن البرنامج هو نفسه مضمون وتوجه المناهج السابقة وإنما التجديد شمل الصياغات والمصطلحات والحجم الساعي والتوقيت السنوي، فمن حيث المحاور فهي الهوية الوطنية والرموز الوطنية التي حلت محل محور الوطن في حين بقي محور الوسط الأسري ونفس الأمر بالنسبة للحياة الجماعية والبيئة، كما أن محور الأخطار عوض محور الأمن والصحة أما الجديد فهو محور الانتخاب. من حيث القيم المتعلقة بالمجالات المعرفية فهي نفسها، حيث يمكننا

القول

أن مجال القيم الاجتماعية يقابل مجال القيم الأخلاقية أو تكوين سلوكيات حسنة، كذلك مجال الهوية والمواطنة والديمقراطية والمسؤولية فيقابلها مجال المواطنة أما مجالات كل من المؤسسات والعلم والحياة الجماعية والبيئة فيقابلها مجال الحياة المدنية أو الحس المدني. إذن يمكننا القول إن مجالات المعرفة في التربية المدنية لم يشملها التغيير في الإصلاحات الجديدة .

كما تجب الإشارة إلى أن المنهاج يستعمل :

- في السنة الأولى ابتدائي كلمة الوحدات للتدليل على (المحاور) و كلمة المحتويات المعرفية للتدليل على (المواضيع).

- في السنة الثانية ابتدائي كلمة المجال للتدليل على (المحاور) و كلمة الوحدات للتدليل على (المواضيع).

و لتفادي التنوع و الخلط في استعمال هذه المصطلحات فان الباحث أبقى على نفس المصطلحات التي استعملت في الأساسي للتدليل على (المحاور) و (المواضيع). علماً منهاج السنة الثانية ابتدائي يقسم المرحلة الابتدائية إلى 03 أطوار، كل طور يضم سنتين أي الطور الأول يضم السنتين الأولى والثانية والطور الثاني يضم السنتين الثالثة والرابعة والطور الثالث يضم السنتين الخامسة والسادسة.

V III - محتوى مناهج التربية المدنية و التوقيت المخصص لها .

VIII-1 التربية المدنية 98/99. نجملها من خلال الجدول :

(جدول رقم 16 يبين محاور و موضوعات التربية المدنية في الطورين و التوقيت المخصص لها)

عدد الحصص	عدد الساعات	توزيعها عبر مراحل الطور الدراسي			عدد مواضيع المحور	تسمية المحاور	تسمية الطور
		س 3/6	س 2/5	س 1/4			
36	18	05	06	07	18	المدرسة	مجموع الطور
03	03	01	01	01	03	الصحة والوقاية	
08	08	03	02	03	08	الأمن	
03	03	01	01	01	03	العائلة	
02	02	00	01	01	02	البيئة	
03	03	01	01	01	03	الوطن	
03	03	01	01	01	03	العمل	
06	06	02	02	02	06	التسامح والتضامن	
03	03	01	01	01	03	الديمقراطية	
14	14	06	05	03	14	المؤسسات	
03	03	01	01	01	03	الموارد	
13	66	22	22	22	66	11	
16	08	03	02	03	08	المدرسة والتعليم	
04	02	00	00	02	02	العمران	

02	01	00	00	01	01	البريد	
14	07	00	04	03	07	الصحة	
04	04	00	00	04	04	الأمن	
04	04	00	02	02	04	الأسرة	
1	06	04	00	02	06	البيئة	
06	06	00	03	03	06	الوطن	
08	08	03	03	02	08	الإعلام والاتصال	
04	04	00	03	01	04	المناسبات والأعياد	
06	03	03	00	00	03	الديمقراطية	
04	04	04	00	00	04	المسؤولية والعدالة	
03	03	03	00	00	03	التراث	
04	01	00	00	01	01	الشباب	
10	05	00	05	00	05	الحياة المدنية	
04	02	02	00	00	02	المواطنة	
136	68	22	22	24	68	16	مجموع الطور

تضمن مناهج التربية المدنية 11 محوراً بالنسبة للطور الأول و 16 محوراً بالنسبة للطور الثاني وهذا ما يساوي 27 محوراً دراسياً لمادة التربية المدنية خلال الطورين الأساسيين الأول

والثاني. وبخصوص عدد المواضيع الدراسية فهي بمجموع 134 موضوعاً موزعة بين 66 موضوع بالنسبة للطور الأول الأساسي و 68 موضوعاً بالنسبة للطور الثاني الأساسي. ونلاحظ أن هناك زيادة واضحة في عدد المحاور والمواضيع بالنسبة للطور الثاني وهذا يرجع لعوامل نفسية وتربوية تعود لتطور مدارك الطفل وازديادها خلال مرحلة الطور الثاني (جدول رقم 16).

فيما يخص ترتيب المحاور حسب عدد الموضوعات: من خلال الجدول رقم 16 نلاحظ ما يلي :

- أ. بالنسبة للطور الأول: تأتي المحاور كما يلي
- في المدرسة بـ 18 موضوعاً.
 - المؤسسات بـ 14 موضوعاً.
 - الأمن بـ 08 مواضيع.
 - التسامح والتضامن بـ 06 مواضيع.

- تساوي كل المحاور التالية من حيث عدد المواضيع:
- الصحة والوقاية بـ 03 مواضيع.
 - مع العائلة بـ 03 مواضيع.
 - الوطن بـ 03 مواضيع.
 - العمل بـ 03 مواضيع.
 - الديمقراطية بـ 03 مواضيع.
 - الموارد بـ 03 مواضيع.
 - البيئة بـ 02 (موضوعين).

نلاحظ أن الاهتمام بالنسبة للطور الأول الأساسي تركز على الحياة الجماعية في المدرسة بنسبة %27,27 من مجمل المواضيع المدروسة، ثم جاء محور

المؤسسات في المرتبة الثانية بنسبة %21,21 وتلاها محور الأمن بنسبة %12,12، حيث يمكن أن نلاحظ استحواذ المحورين على الاهتمام وهما (المدرسة والمؤسسات) وما يلاحظ بنسبة المحاور الأخرى فإن 06 محاور منها وهي التي تساوت في عدد مواضيعها بـ 03 لكل منها، فإنها مجتمعة تكون 18 موضوعاً وهو ما يعدل محور واحد وهو المدرسة، وفي الأخير جاء محور الموارد بـ %3,03.

- ب. بالنسبة للطور الثاني: حيث جاءت المحاور كما يلي:
- الإعلام والاتصال بـ 10 مواضيع.
 - المدرسة والتعليم بـ 08 مواضيع.
 - يشترك كل من محوري الصحة والبيئة بـ 07 مواضيع لكل منهما.
 - الوطن بـ 06 مواضيع.
 - يشترك كل من محوري المناسبات والأعياد والحياة المدنية بـ 05 مواضيع لكل منهما.
 - تشارك محاور كل من الأسرة والأمن والمسؤولية والعدالة بـ 04 مواضيع لكل منهما.
 - يشترك كل من محوري الديمقراطية والتراث بـ 03 مواضيع لكل منهما.
 - تأتي كل من محاور العمران والبريد والمواطنة بـ 02 موضوعين لكل منهما.
 - الشباب بـ 01 موضوع واحد.

نلاحظ في هذا الطور أن الأولوية أعطيت لمحور الإعلام والاتصال

بنسبة
%14,70 كما نلاحظ استمرار الاهتمام بمحور المدرسة والتعليم بـ %11,76 في حين نلاحظ تدني الاهتمام بمحور العائلة كما كان عليه في الطور الأول بنسبة %5,88 في حين نلاحظ اهتمام بالبيئة في هذا الطور عكس الطور الأول بنسبة %10,29 وهو نفس الوضع مع محور الصحة بـ %10,29.

-التوقيت (الحجم الساعي): أما الحجم الساعي (الجدول رقم 16) المخصص لمادة التربية المدنية هو ساعة واحدة أسبوعياً بمعدل حصتين (بـ 30د) لكل حصة أسبوعياً، علماً أن عدد ساعات الدوام الأسبوعي هو 27 ساعة، وهو 810 ساعة سنوياً ككل خصص منها لسنوات الطور الأول الثلاثة 22 ساعة سنوياً لكل سنة دراسية، في حين خصص لسنوات الطور الثاني 24 ساعة سنوياً للسنة 4 أساسية أما السنتين 5 و 6 الأساسيتين فخصص لهما 22 ساعة سنوياً لكل واحدة منهما، وعليه يمكننا أن نعرف النسبة المئوية التي تمثلها مادة التربية المدنية من حيث الحجم الساعي المخصص لها:

- أسبوعياً تمثل نسبة %3,70.
 - أما سنوياً فتمثل نسبة %2,71.
- وهذا ما يبدو قليلاً وضعيفاً بالنسبة لهذه المادة الهامة خصوصاً في ظل الظروف التي مرت بها بلادنا وما زالت تمر بها وآثارها البادية اجتماعياً واقتصادياً.

2- IIIV. في التربية المدنية 2003-2004

وهي مبينة في الجدول التالي :
الجدول رقم 17 يبين محاور و موضوعات التربية المدنية في الطور الابتدائي و التوقيت المخصص لها.

تسمية السنة	تسمية المحاور	عدد مواضع	توزيعها عبر سنوات الطور		عدد الحصص	
			س 1	س 2		
السنة الأولى ابتدائي	أنا والآخرون	05	05	/	20	
	أعرف مكاني وأحسن استغلال وقتي	04	04	/	16	
	أحافظ على البيئة	03	03	/	16	
	حقوق وواجباتي	02	02	/	08	
	رموز وطني	01	01	/	04	
	أعياد وطني	01	01	/	04	
المجموع العام	06 محاور	16	16	/	68	
السنة الثانية ابتدائي	الوسط الاجتماعي	03	/	03	10	
	الحياة الجماعية في المدرسة	04	/	04	12	
	القيم الاجتماعية	03	/	03	10	
	الديمقراطية	03	/	03	10	
	البيئة والمحافظة عليها	04	/	04	14	
المجموع العام	05 محاور	17	/	17	56	
المجموع الكلي	11 محورا	33 موضو عاً	16	17	124 حصة	62 ساعة

من خلال الجدول 17 نلاحظ أن هناك تناقضا في عدد المحاور بالنسبة للسنتين وزيادة في عدد المواضيع

ترتيب المحاور حسب عدد الموضوعات

أ. بالنسبة للسنة الأولى ابتدائي: حيث جاء الترتيب كما يلي (انظر جدول رقم 17):

1. أنا والآخرون بـ 05 مواضيع.
 2. أعرف مكاني وأحسن استغلال وقتي بـ 04 مواضيع.
 3. أحافظ على البيئة بـ 03 مواضيع.
 4. حقوقي وواجباتي بموضوعين (02).
 5. رموز وطني وأعياده بموضوع واحد (01) لكليهما.
- فالتركيز في هذه السنة شمل محورين أنا والآخرون بـ 05 مواضيع من 16 موضوعاً بنسبة %31,25 وهو محور يركز على معرفة ذات التلميذ والتعامل والاتصال مع الآخرين

(الزملاء

في القسم أو المدرسة)، ومحور أعرف مكاني وأحسن استغلال وقتي بـ 04 مواضيع من أصل 16 موضوعاً بنسبة 25% وهو محور هدفه معرفة الزمان والمكان لتنظيم وقت التلميذ وإدراكه لنفسه.

ب. بالنسبة للسنة الثانية ابتدائي: من خلال الترتيب التالي (انظر جدول رقم 17):

1. - الحياة الجماعية في المدرسة بـ 04 مواضيع.
 - وتشارك مع البيئة والمحافظة عليها بـ 04 مواضيع هي كذلك.
 2. فتشترك كل من محاور: الوسط الاجتماعي والقيم الاجتماعية والديمقراطية بـ 03 مواضيع لكل منها.
- إن الاهتمام في هذه المرحلة انصب على كل من محوري الحياة الجماعية والبيئة والمحافظة عليها بـ 04 مواضيع لكليهما من أصل 17 موضوعاً وبنسبة تقدر بـ 23,52% لكلاهما. ففي هذه السنة وتدعيماً لمجهود السنة السابقة يحسب ويزود التلميذ بقيم الحياة الجماعية في وسطه المدرسي للعمل على تكيفه وكذلك تعويده المحافظة على البيئة ومعرفة أخطارها.

-التوقيت (الحجم الساعي): من خلال الجدول رقم 17 نسجل

نقصا في التوقيت المخصص من 34 ساعة في السنة الأولى إلى 28 ساعة في السنة الثانية، وبالتالي نلاحظ أن الحجم والوقت المخصص للتربية المدنية في السنة الأولى أكبر منه في السنة الثانية من حيث نسبة التوقيت بالمقارنة مع التوقيت الكلي السنوي:

1. **السنة الأولى:** سنوياً هو 4,19%، أسبوعياً هو 3,70%.
 2. **السنة الثانية:** سنوياً هو 3,45%، أسبوعياً هو 3,70%.
- إن المفارقة العجيبة هو استمرار العمل بنفس الصيغة سابقاً أي 1 ساعة أسبوعياً من أصل 27 ساعة ولكن بالنظر للحجم الساعي المخصص حسب المنهاج فإنه لا يمكننا الوصول إلى الحجم المطلوب خصوصاً وأن الحجم الساعي السنوي هو 810 فكيف يعقل تخصيص 34 ساعة/سنوياً للسنة الأولى و 28 ساعة/سنوياً للسنة الثانية فالأكيد أن الحسابات غير دقيقة أو وضعت هكذا

بدون النظر في إمكانية تطبيقها ميدانياً من حيث المحاور والمواضيع نلاحظ من خلال هذا الجدول أن محور أنا والآخرون في السنة الأولى ابتدائي أخذ حصة الأسد بـ 10 ساعات سنوياً موزعة على 20 حصة، أما في السنة الثانية ابتدائي فمحور البيئة والمحافظة عليها أخذ أكبر حصة بـ 07 ساعات موزعة على 14 حصة سنوياً.

IX. قيم مناهج التربية المدنية

والتي يمكننا التعرف عليها من خلال الجدول التالي:

جدول رقم 18 يصنف المجالات المعرفية للتربية المدنية وقيمتها*

تسمية المجال المعرفي	قيمه
الحياة المدنية (الحس المدني)	1. معرفة المؤسسات. 2. احترام النظام. 3. مفهوم الجهد والعمل. 4. المحافظة على الملكية العامة

واحترام الملكية الخاصة. 5. قواعد الأمن. 6. قواعد النظافة. 7. مفهوم الديمقراطية. 8. المحافظة على التراث. 9. تقدير الموارد والمحافظة عليها.	
09 قيم أو سلوكيات	المجموع
1. المسؤولية، الحرية، الاستقلالية. 2. احترام الذات، احترام الآخر. 3. تقبل الغير والتفتح.	المواطنة المسؤولة
03 قيم أو سلوكيات	المجموع
1. التضامن، التعاون، والتآزر. 2. التسامح.	الأخلاقي أو تكوين عادات حسنة
02 قيمتين أو سلوك	المجموع
14 قيمة أو سلوك	المجموع الكلي

* مستخلصة من الأهداف الخاصة لمناهج التربية المدنية للطورين الأول و الثاني الأساسيين (ص 35-45) و (56-58).

* دليل المعلم للتربية المدنية الطور الأول ص 40-66-94 و الدليل المنهجي للطور الثاني ص 8 الى 22 .

من خلال الجدول رقم 18 يمكننا القول إن التربية المدنية (98-99) تسعى للوصول إلى أهدافها من خلال 14 قيمة (مفهوم أو سلوك) يرغب واضعو المنهاج ومن وراءهم السلطات القائمة (الدولة) ترسيخها لدى تلاميذ المرحلتين الأساسيتين الأولى والثانية، وهي موزعة على المجالات المعرفية الثلاث :
09- قيم فيما يخص مجال معرفة الحياة المدنية (الحس المدني) بنسبة مئوية تصل إل

64,28% من مجموع تلك القيم، تكررت عبر 134 موضوعاً بالنسبة لكل الطورين الأساسيين 275 مرة من أصل 476 تكرار لكل القيم 14 وهذا بنسبة %57,77.
03- قيم تمثل مجال معرفة المواطنة المسؤولة بنسبة مئوية هي %21,42 وقد تكررت 124 مرة من أصل 476 تكرار لكل القيم 14 وهذا بنسبة %26,05.

-القيم الأخلاقية (تكوين سلوكيات حسنة) حيث مثلت بقيمتين (02) من 14 قيمة وهذا بنسبة %14,28، حيث تكررت عبر مختلف دروس التربية المدنية 77 مرة من أصل 476 وهذا بنسبة %16,17.

طبعاً نلاحظ أن نسبة القيم التي تمثل الحياة المدنية (الحس المدني) تشكل حصة

الأسد بمجموع 09 قيم وهذا بنسبة %64,28، ثم تليها قيم المواطنة بـ 03 قيم أساسية تعمل مناهج التربية المدنية على تعليمها وتلقينها وترسيخها لدى التلاميذ وهذا بنسبة %21,42، وبعدها تأتي القيم الأخلاقية بـ (02) قيمتين بنسبة %14,28. ولمعرفة أهمية كل جانب من الجوانب المعرفية الثلاثة للتربية المدنية فإننا سنمثل هذا بشكل دائرة: (درجات الدائرة °360).

-ولإيجاد درجات كل مجال لتمثله في الدائرة فإننا سنستعمل النسبة المئوية لقيم كل مجال مضروبة في عدد درجات الدائرة مقسومة على 100 (° يعني

درجة)

بالنسبة لقيم الحس المدني:

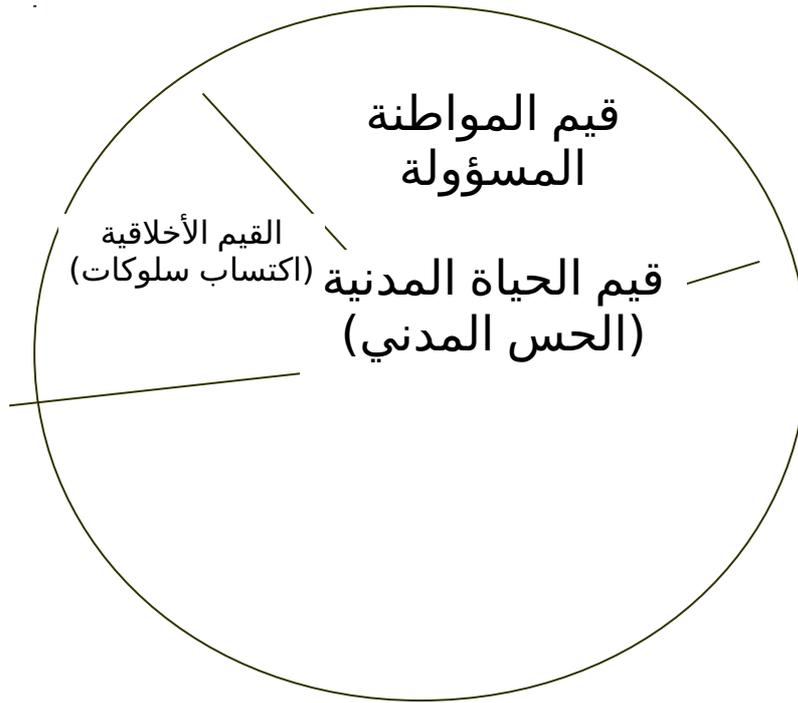
$$^{\circ}207,97 = \frac{^{\circ}360 \times 57,77}{100}$$

قيم المواطنة:

$$^{\circ}93,78 = \frac{^{\circ}360 \times 26,05}{100}$$

القيم الأخلاقية:

$$^{\circ}58,21 = \frac{^{\circ}360 \times 16,17}{100}$$



من خلال حسابنا لتكرارات القيم 14 عبر 134 موضوعاً التي تشكل كل برنامج المرحلة الأساسية (1998/2003) وجدنا أنها تمثل 476 تكراراً موزعة حسب المجالات الثلاثة حيث نلاحظ اختلاف تكرارات القيم حسب المجال، ففي مجال الحس المدني نلاحظ أن قيم احترام المؤسسات أخذت أكبر التكرارات بـ 54 تكرار في حين نجد مجال المواطنة تحصلت فيه قيم احترام الذات واحترام الآخر 48 تكراراً أما مجال السلوكات الحسنة (الأخلاقية) فقيم التضامن، التعاون والتآزر تحصلت على أكبر عدد بـ 44 تكراراً و لعل النسب توضح بدقة توزع التكرارات عبر القيم 14، حيث أن احترام النظام بالنسبة لمجال الحس المدني تحصل على أعلى نسبة مئوية بـ 11,34% في حين جاءت قيم مفهوم الجهد والعمل ومعرفة المؤسسات والمحافظة على الملكية العامة متقاربة في نسبها بـ 9,87% و 9,20% على التوالي وجاءت قيم المحافظة على التراث في ذيل الترتيب بـ 1,68. أما بالنسبة لقيم المواطنة فجاءت نسبها مرتفعة مقارنة ببعض قيم الحس المدني وكانت أعلاها احترام الذات والآخر بـ 10,08% وأدناها 6,09% بالنسبة لقيم المسؤولية والحرية والاستقلالية. وبخصوص القيمتين الأخلاقيتين فجاءت قيم التضامن والتآزر في المقدمة بـ 9,20%، كما أن نسبة قيم التسامح هي 6,93%.

- كما أن القيم التي تعمل التربية المدنية 2003/2004 (أنظر الجدول رقم 20) على ترسيخها لدى التلاميذ (جدول 20)، تتوزع عبر 11 محوراً بـ 33 موضوعاً ترددت (تكررت) 174 مرة عبر 33 موضوعاً التي تشكل كل برنامج منهاجي السنيتين الأولى والثانية الابتدائيتين وهي نفسها القيم الخاصة بمجالات المعرفية المذكورة بخصوص التربية المدنية (99/98)، و الجدول رقم 19 يعطينا نظرة عن نسبة تمثيل كل مجال من المجالات الثلاثة، فقيم الحس المدني تشكل 64,28% وقيم المواطنة تشكل 21,42%، أما القيم الأخلاقية فتقدر نسبتها بـ 14,88% حيث سيطرت قيم المواطنة بمجموع كلي يساوي 71 تكرار من أصل 174 تكراراً، ثم تليها قيم الحس

المدني

بمجموع 66 تكرارا وأخيراً القيم الأخلاقية بـ 37 تكرار، و النسب المئوية تؤكد سيطرة قيم المواطنة الثلاثة بنسبة مئوية تساوي %40,79 حيث تأتي قيم تقبل الغير والتفتح بنسبة %15,51 ثم احترام الذات واحترام الآخر بـ %13,79 ثم تليها قيم المسؤولية، الحرية، الاستقلالية بـ %11,49، أما قيم الحس المدني التسعة (09) فتحتل المرتبة الثانية بنسبة %37,88 حيث تحتل قيم احترام النظام فيها المرتبة الأولى بـ %12,06 تليها قيم المحافظة على الملكية العامة واحترام الملكية الخاصة بـ %7,47 وتتقارب القيم الأخرى فيما بينها. فيما تحتل القيم الأخلاقية المرتبة الثالثة بـ %21,25 حيث تتقارب قيمها فيما بينها حيث تأتي قيمة التسامح في الصدارة بـ %10,91 ثم قيم التضامن، التعاون، التآزر بـ %10,34.

IX.2 المقارنة بين تكرارات القيم ونسبها المئوية عبر مختلف الأطوار التعليمية حسب المجالات المعرفة الثلاثة: 1. قيم الحياة المدنية (الحس المدني):

جدول رقم (21) قيم الحياة المدنية عبر مختلف الأطوار التعليمية

تكرارها ونسبها حسب الأطوار القيم	الطور 1		الطور 2		الطور 1 الابتدائي	
	ت	%	ت	%	ت	%
معرفة المؤسسات	28	14,89	19	6,59	03	1,72
احترام النظام	24	12,76	30	10,41	21	12,06
مفهوم الجهد والعمل	18	9,57	26	9,02	05	2,87
المحافظة على الملكية العامة واحترام الملكية الخاصة	16	8,51	28	9,72	13	7,47
قواعد الأمن	11	5,85	09	3,12	05	2,87
قواعد النظافة	09	4,78	18	6,25	06	3,44
مفهوم الديمقراطية	09	4,78	10	3,47	05	2,87
المحافظة على التراث	05	2,65	03	1,04	02	1,14
تقدير الموارد والمحافظة عليها	05	2,65	07	2,43	06	3,44

من خلال الجدول رقم 21 نلاحظ:

- بالنسبة للطور الأول الأساسي جاءت قيم معرفة المؤسسات واحترام النظام جاءت في المقدمة بـ 28 تكرار ونسبة 14,89% للأولى و 24 تكراراً بنسبة 12,76% للثانية ولعل هذه الأولوية في هذا الطور لها ما يبررها باعتبار أن تعليم الطفل النظام في هذه المرحلة يعتبر أكثر من ضروري كما أن إدراك الطفل لمحيطه يعتبر ضروري هو كذلك من خلال قيم معرفة المؤسسات مثل المدرسة، المؤسسة الموجودة في الحي (كالبلدية...).

- في الطور الثاني نسجل استمرار الاهتمام بقيم احترام النظام بـ 30 تكرار بنسبة 10,41% حيث جاءت في المرتبة الأولى في هذا الطور إلى جانب قيم المحافظة على الملكية العامة واحترام الملكية الخاصة التي حصلت على 28 تكراراً بنسبة 9,72% وتليها قيم مفهوم الجهد والعمل بـ 26 تكرار بنسبة 9,02% وكلها قيم لها علاقة بتنظيم حياة التلميذ في المجتمع وإدراكه لقيمة الحياة الجماعية والعمل الجماعي.

- ولعل هذا الاهتمام بتلك القيم في الطورين الأول والثاني الأساسيين يبدو جلياً من خلال حوصلة الطورين حيث نجد احترام النظام جاء في المرتبة الأولى بمجموع 54 تكراراً عبر الطورين ككل ونسبة تساوي 11,34%، تليها قيم معرفة المؤسسات بـ 47 تكراراً بنسبة 9,87% في

حين احتلت كل من قيم مفهوم الجهد والعمل وقيم المحافظة على الملكية العامة واحترام الملكية الخاصة المترتبة الثالثة بحصول كل منهما على 44 تكرار ونسبة تصل إلى 9,24%، وبهذا نجد أن الاهتمام

في

المرحلة الأساسية بطورها الأول والثاني تركز على قيم الحس المدني بتنمية الشعور الجماعي والتحسيس بأهمية الجماعة والمجتمع في نفوس التلاميذ وتأهيلهم للعيش في المجتمع كأعضاء وأفراد مندمجين يكونون جزءاً من المجتمع.

- أما في الطور الأول الابتدائي في ظل الإصلاحات الجديدة فوجد أن قيم احترام النظام وقيم المحافظة على الملكية العامة واحترام الملكية الخاصة تأتيان في الصدارة بـ 21 تكرار للأولى وبنسبة %12,06 و بـ 13 تكرار وبنسبة % 7,47 للثانية وعليه نسجل استمرار الاهتمام بالقيم التي لها علاقة بالحياة الجماعية وتنظيمها في حين تعادلت أو تقاربت باقي القيم فيما بينها.

2. قيم المواطنة المسئولة

جدول (رقم 22) قيم المواطنة المسئولة عبر مختلف الأطوار التعليمية

الطور 1 الابتدائي	الطورين معاً		الطور 2		الطور 1		تكرارها ونسبها حسب الأطوار القيم	
	ت	%	ت	%	ت	%		
11,49	20	6,09	29	5,20	15	7,44	14	المسؤولية، الحرية، الاستقلالية
13,79	24	10,08	48	12,15	35	6,91	13	احترام الذات، احترام الآخر
15,51	27	9,87	47	11,80	34	6,91	13	تقبل الغير والتفتح

في هذا الجدول رقم 21 نلاحظ :

- بالنسبة للطور الأول الأساسي هناك تقارب بين تكرارات القيم الثلاثة، حيث تتصدرهم قيم المسؤولية، الحرية، الاستقلالية بـ 14 تكراراً وبنسبة % 7,44 وتأتي قيم كل من احترام الذات، احترام الآخر وتقبل الغير والتفتح بـ 13 تكراراً لكل منها وبنسبة %6,91.

- أما في الطور الثاني فتأتي قيم احترام الذات، احترام الآخر بـ 35 تكراراً وبنسبة مئوية تساوي %12,15 متبوعة بقيم تقبل الغير والتفتح بـ 34 تكراراً وبنسبة %11,80 غير أن قيم المسؤولية، الحرية، الاستقلالية تتقهقر في هذا الطور بحصولها على 15 تكراراً وبنسبة %5,20 ولا

نعرف السبب في هذا التقهقر خصوصاً وأن في هذه المرحلة يكون الطفل أكثر استعداداً لإدراك هذه المفاهيم نظراً لتقدمه في السن.

- ولعل حوصلة الطورين معاً تؤكد هذا التوجه حيث حصلت قيم احترام الذات، احترام الآخر على 48 تكراراً وبنسبة مئوية تصل إلى %10,08 متبوعة بقيم تقبل الغير والتفتح بـ 47 تكراراً وبنسبة %9,87 وتحتل قيم المسؤولية، الحرية، الاستقلالية مؤخرة الترتيب بـ 29 تكراراً وبنسبة تساوي %6,09، إن ما يمكن استخلاصه هو استمرار نظرة واضعوا المناهج في غرس القيم التي لها علاقة بالحياة الجماعية والعيش الجماعي.

- وهو نفس التوجه في الطور الابتدائي الجديد من خلال وجود قيم تقبل الغير والتفتح بـ 27 تكرارا وبنسبة %15,51 متبوعة بقيم احترام الذات، احترام الآخر بـ 24 تكرارا وبنسبة تساوي %13,79 ثم تأتي قيم المسؤولية بـ 20 تكرارا وبنسبة مئوية تعادل %11,49، حيث نلاحظ هنا الاهتمام كذلك بقيم المسؤولية.

3. القيم الأخلاقية (اكتساب السلوكات المناسبة):

جدول رقم 23 قيم الأخلاقية عبر مختلف الأطوار التعليمية

الطور الابتدائي		الطورين معا		الطور 2		الطور 1		تكرارها ونسبها حسب الأطوار القيم
%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	
10,34	18	9,20	44	10,76	31	6,91	13	التضامن، التعاون، التأزر
10,91	19	6,93	33	7,98	23	5,31	10	التسامح

يبين الجدول رقم 23 نلاحظ ما يلي :

- الأولوية أعطيت لقيم التضامن، التعاون، التأزر في كل المرحلة الأساسية بمجموع 44 تكرار وبنسبة %9,20، متبوعة بقيم التسامح بـ 33 تكراراً وبنسبة تساوي %6,93

- وبالنسبة للطور الأول الابتدائي فنسجل تقارب بين عدد تكرارات القيمتين ونسبهما المئوية غير أنه في هذه المرحلة حصلت قيم التسامح على المرتبة الأولى بـ 19 تكرار وبنسبة %10,91 متبوعة بقيم التضامن، التعاون، التأزر بـ 18 تكرار وبنسبة %10,34.

من خلال استعراض هذه المقارنات في الجدول رقم 23 بين توزع القيم 14 على المجالات المعرفية الثلاثة في التربية المدنية ونسبها المئوية عبر مرحلتين تعليميتين مختلفتين مرحلة (1998/1999) و(2003/2004) نسجل استمرار نفس التوجه الاجتماعي في النظرة لوظيفة التربية المدنية على أنها تربية اجتماعية بالرغم من تغير التسمية إلى المدنية وبالرغم من استعمال وتوظيف مصطلحات ورسم أهداف وغايات تتضمن الحس المدني والمواطنة وحقوق الإنسان وإلى غيرها من المصطلحات الجمهورية والديمقراطية والتفتح... إلخ إلا أنه من خلال تحليلنا السابق وجدنا أن كل القيم المتعلقة بالحس المدني والمواطنة تلقن إلى التلاميذ وتدرس لهم في إطار النظرة للحياة الجماعية والعيش الاجتماعي مع إهمال إعطاء الأولوية للفرد وفي هذا نسجل بعض الإجحاف والعموض للفردية (أنا) لدى التلاميذ فكل القيم المتضمنة في المواضيع لا تشير إلى الأنا إلا في الإطار الجمعي وهذا ما يدعونا إلى ضرورة مراعاة التوازن الطبيعي بين الأنا الفردي والأنا الأعلى الجماعي حتى نضمن التكوين المتوازن لتلاميذنا وبالتالي التحكم في توازنهم النفسي والاجتماعي، لأن هذا التوجه في نظرة واضعو المنهاج ما زال يهدف إلى التطابق حسب لونيس مع إهمال الاختلاف والتنوع الموجود في البلاد. فهي 14 قيمة موزعة على 134 موضوع في المرحلة الأساسية بطورها الأول والثاني، تكررت 476 مرة عبر تلك المواضيع. و في الطور الأول من التعليم الابتدائي الجديد بستتية الأولى والثانية حيث توزعت تلك القيم على 33 موضوع وتكررت في 174 مرة من خلال هذه المواضيع (انظر جدول 25).

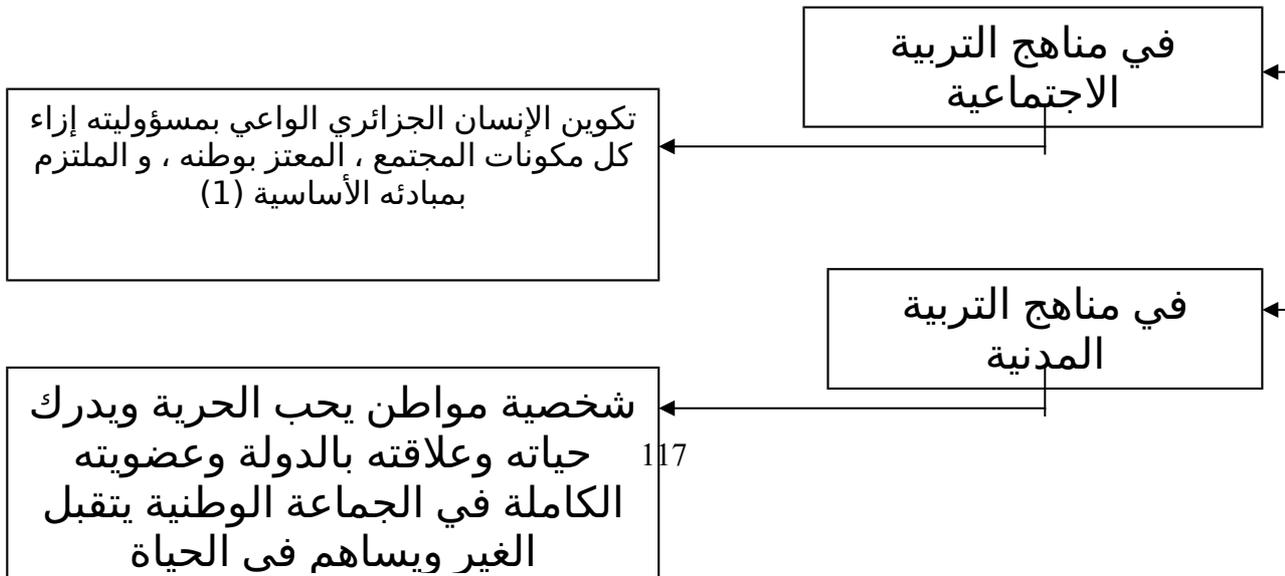
الجدول رقم 25 نسب و تكرارات المجالات المعرفية للتربية المدنية

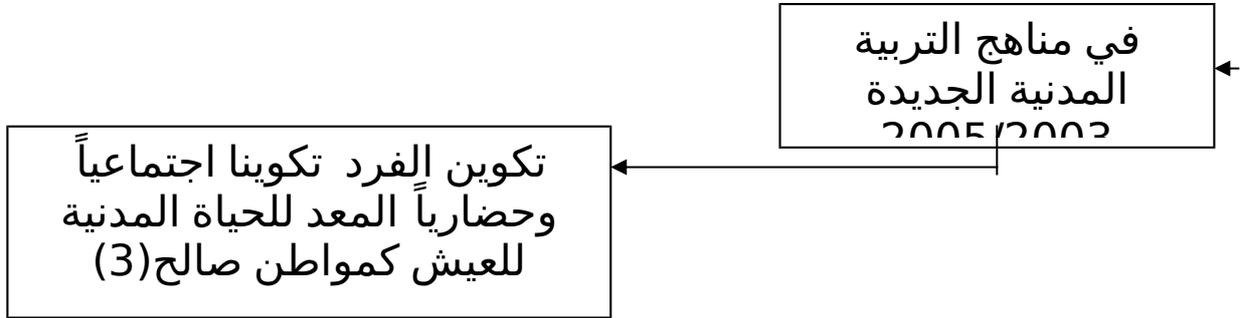
تكرارها ونسبها	في الطور 1	أساسي	في الطور 2	أساسي	في كل	الطور	في الطور 1	ابتدائي
مجالات المعرفة	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
قيم الحياة المدنية (الحس المدني)	125	66,48	150	52,05	275	57,75	66	37,88
قيم المواطنة المسئولة	40	21,27	84	29,15	124	26,04	71	40,79
القيم الأخلاقية (اكتساب سلوكات مناسبة)	23	12,22	54	18,74	77	16,13	37	21,25
المجموع	188	99,97	288	99,94	476	99,92	174	99,92

من خلال الجدول رقم 25 نستنتج أن قيم الحياة المدنية وتكوين الحس المدني استحوذت

على أكبر نسبة في الأساسي بطوريه فهي في الطور الأول %66,48 وهي في الطور الثاني %52,05 وأما في كلا الطورين مجتمعين فهي %57,75، في حين تأتي قيم المواطنة المسؤولة في الطور الأول %21,27 وفي الطور الثاني %29,15 وفي كلا الطورين مجتمعين فهي تساوي نسبة %26,04 في حين أن القيم الأخلاقية وتكوين عادات حسنة تأخذ أقل نسبة في كل مراحل الطورين فهي %12,22 في الطور الأول و%18,74 في الطور الثاني وفي كلا الطورين فهي تساوي %16,13.

X. مع ايير تكوين المواطن الجزائري في مناهج التربية المدنية (2005/1982):
ويمكن تجسيدها من خلال المخطط التالي:





شكل رقم 10 المعايير تكوين المواطن الجزائري في التربية المدنية (من تصميم الباحث)

- (1) كتاب المعلم للتربية السياسية و الاجتماعية ، السنة 6 من التعليم الأساسي 85/86 ص 2
- (2) التربية المدنية ، مناهج التعليم الأساسي للطور الثاني ، أكتوبر 2001، ص 62-الدليل المنهجي للتربية المدنية الطور الثاني من التعليم الأساسي ، افريل 2001، ص 05.
- (3) مناهج التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي - ديسمبر 2003، ص 71.

ثلاثة معايير مختلفة لصورة وطبيعة الجزائري، خضعت لظروف التحولات والتغيرات التي شهدتها البلاد. فالجزائر قبل دستور 1989 كانت دولة ذات توجه اشتراكي مركزي يحكمها نظام الحزب الواحد ، ولهذا نجد أن المرحلة الممتدة من بدأ تطبيق المدرسة الأساسية في 1981/1980 إلى غاية الموسم الدراسي 1999/1998 كانت تهدف من خلال مناهج التربية المدنية إلى تكوين إنسان جزائري اجتماعي في إطار مجتمع توحيده القيم الاشتراكية السائدة لا مجال فيه لرأي الآخر والطرف الآخر وكل من خرج عن هذا الإجماع اعتبر خائناً للثورة وللمجتمع. و كنتيجة لأزمة اقتصادية ناجمة عن انخفاض أسعار البترول بالتوازي مع مختلف التحولات العالمية المتسارعة و العنيفة التي لم تنجو من تداعياتها ، كباقي الدول المرتبطة اقتصاديا و سياسيا بالكتلة الشرقية ، كان حتما على الجزائر الدخول في مرحلة متوترة اجتماعيا و سياسيا ، من أهمها أحداث 05 أكتوبر 1988 تبعاً لهذه الأحداث ومسايرة للتطورات العالمية و الإقليمية، تقرر تغيير وجهة النظام السياسي و الاقتصادي وما نجم عنه من تبني التعددية السياسية والإعلامية وما تبعها من فتح مجال حرية التعبير واحترام حقوق الإنسان. كل هذه القيم حملها دستور 1989 المعدل سنة 1996 وبالتالي شهدت المنظومة التربوية عدة تحويلات وتحويلات شملت المناهج والبرامج وحتى النظرة لصورة الرجل الجزائري المنشود تغيرت وأصبح لزاماً على واضعي المنهاج التكيف والتطورات السياسية الحاصلة في البلاد حيث أصبحت قيم المواطنة والحس المدني واحترام حقوق الإنسان والديمقراطية، أهداف وغايات يجب على النظام التربوي التكفل بها خصوصاً مناهج التربية المدنية وبالتالي فإلى جانب النظرة السابقة للفرد الاجتماعي أضيفت الحرية وتقبل الغير

والديمقراطية، حيث نسجل تطوراً معتبراً ونظرة جديدة لطبيعة وصورة الرجل الجزائري المنشود فقد تم الانتقال من معايير التطابق إلى معايير تزيد من إحساس الفرد بقيمته وبدوره وبدور الآخر وهي النظرة نفسها تواصلت مع مناهج التربية المدنية الجديدة المنبثقة عن الإصلاحات الأخيرة التي شملت المنظومة التربوية (2005/2003) وإنما الجديد هو في استعمال المصطلحات من الحياة الديمقراطية إلى الحياة المدنية وإضافة مصطلح "حضارياً" كذلك مصطلحات "الجماعة الوطنية" إلى "اجتماعياً"، هذا التنوع في استعمال المصطلحات خصوصاً في الإشارة للجزائري فمن الإنسان الجزائري في التربية الاجتماعية إلى الشخص المواطن في التربية المدنية (99/98) إلى الفرد في التربية المدنية (2004/2003). يعكس تعدد و تطور في المعايير المعتمدة :

- فاستعمال مصطلح الإنسان الجزائري في التربية الاجتماعية يعكس تحديد لانتماء حسب الجنسية، على أساس أن العلاقة بين الفرد و الدولة علاقة قانونية حيث الشخص جعل للدولة و يميز بها . - أما مصطلح الشخص المواطن فهو تجسيد فكرة المواطنة ، حيث علاقة الفرد بالدولة و فق نظرية الأمة (المواطن يحمل قيم)، الشخص جعل للأمة و يميز بها .
- كما أن استعمال مصطلح الفرد يعكس نظرية ليبرالية ، حيث جعلت الدولة للفرد .

الفصل الثامن مناقشة النتائج و التوصيات

I - مناقشة النتائج

في الفصل السابع وجدنا أن هناك تطوراً و تحولاً في غايات النظام التربوي الجزائري

حيث تطورت منذ سنة 1981/1980 سنة اعتماد المدرسة الأساسية وفقاً لأمره أبريل 1976 بتطور النظام السياسي وتحوله من الاشتراكية إلى الانفتاح السياسي والاقتصادي بعد أحداث أكتوبر 1988 وتبنى دستور 1989 المعدل سنة 1996، هذا التحول شمل النظرة لوظيفة المنظومة التربوية ومبادئها العامة من خلال تبني توجيهات المجلس الأعلى للتربية في سنة 1998 والمصادقة على القانون التوجيهي للتربية 1998، حيث دخلت مناهج جديدة خلفت المناهج السابقة، وبخصوص التربية المدنية فإن المناهج غيرت تسميتها من الاجتماعية إلى المدنية، واستمرت مع الإصلاحات الجديدة 2003/2004 طبقاً لتوجيهات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

كما أن تحليلنا لمناهج التربية المدنية من خلال المرامي و الأهداف والمضامين كشف

عن تحول و تطور مس هذه المناهج ابتداء من الموسم الدراسي 1998/1999 و قد شمل القيم كذلك (كالديمقراطية، حقوق الإنسان، المواطنة، نبد العنف، التسامح و احترام الرأي الآخر (الغير)، التعددية السياسية، العولمة، اقتصاد السوق)، حتى طرائق التدريس تغيرت باعتماد التدريس الهادف وأخيراً المقاربة بالكفاءات وهي طرائق حديثة وتربوية.

* ففي مرحلة التربية الاجتماعية (1982-1998): كان الهدف تكوين الشخص من الناحية الوجدانية والاجتماعية لتنمية الروح الاجتماعية لديه من خلال:

- حسن التعامل مع الآخرين.
- معرفة الحقوق والواجبات التي يلتزم بها إزاء نفسه ومحيطه الخاص والعام (الأسرة، العائلة، الجيران، المجتمع عامة).
- اكتساب القيم والاتجاهات الاجتماعية السائدة.

ويمكن القول أن التربية الاجتماعية كان يغلب عليها معايير الطابع الأخلاقي، حيث النظرة السائدة هي "تطبيق قواعد الأخلاق على بعض المواقف الخاصة في حياة المجتمع" (حسب لونيس). فهي إذن نشاطات تربوية لإعداد التلميذ للحياة الاجتماعية، وحتى بالنسبة للغايات المرجوة فهي الإدماج الاجتماعي للتلميذ (فرد) من خلال إكسابه مجموعة سلوكيات إيجابية مطابقة لقيم المجتمع ولقواعد تنظيمه. إذن يمكن القول أن التربية الاجتماعية كانت تهدف إلى "التطابق" أي تكوين إنسان جزائري مندمج اجتماعياً منسجم مع توجهات مجتمع لا متنافر فيه. وحسب لونيس (ذكر في الدراسات السابقة ص 08) فإن هذه التربية «كانت تهمل الصراعات الموجودة بين مختلف الانتماءات العرقية وكلمة الاختلاف لم تجد مكانتها إطلاقاً». وهو يؤكد أن «تكوين المواطن كان محددًا دائمًا بتعليم منفعل فيما يخص مبادئ إيديولوجية معينة». كما أن الطريقة المعتمدة كانت تركز على المعلم كفاعل حقيقي بينما المتعلم دوره سلبي يكمن فقط في الحفظ والاعتماد على الذاكرة أي تخزين المعلومات وحشو قيم وسلوكيات. ولعل هذه الطريقة هي من أكبر عوامل فشل تحقيق مرامي هذه المادة إلى جانب

أحادية المنظور الإيديولوجي وعدم أهلية المعلمين أو هي حسب لونيس «طريقة قديمة، تشجع الحفظ عن ظهر قلب»، وهي حسبه دائماً «ممارسات تضيق من مجال المناقشة والمشاركة لدى التلاميذ». فهي طريقة تركز الاستبداد والرأي الواحد.

*أما مرحلة التربية المدنية (1998-2003): كانت حاسمة و فاصلة بالنسبة للمادة التي شهدت إصلاحات يمكن إجمالها من تحليل مضمون المنشور الوزاري رقم 1071 المؤرخ في 31 أوت 1998 و المتضمن إدراج التربية المدنية و التربية الإسلامية في التعليم الأساسي:

-أول ما يمكن ملاحظته ببساطة هو تغير التسمية من التربية الاجتماعية إلى التربية المدنية أي الرجوع للتسمية التي كانت سائدة قبل تطبيق المدرسة الأساسية. -تعميم التربية المدنية الجديدة على السنتين الأولى والثانية أساسي بعدما كانت مقتصرة على السنة الثالثة أساسي من الطور الأول في ظل التربية الاجتماعية. -الإقرار بفشل كل التعديلات التي أدخلت على مادة التربية الاجتماعية خصوصاً سنوات 1989 و 1993 و 1996.

-اعتبار مناهج التربية الاجتماعية لا تتماشى وواقع البلاد الجديد حيث كانت تهدف إلى اكتساب التلاميذ سلوكات مطابقة لقيم المجتمع ولقواعد تنظيمه (أي التوجه الاشتراكي). -اعتبار المناهج الجديدة للتربية المدنية إضافة إلى ما كانت تقوم به التربية الاجتماعية سابقاً تعمل على إعداد الطفل إعداداً يؤهله للعيش كمواطن يدرك ما عليه من واجبات وما له من حقوق. -الزيادة في الحجم الساعي خصوصاً السنوات الأولى والثانية من الطور الأول

الأساسي وذلك بحذف (30د) من كل من مادتي التربية الإسلامية والتربية التشكيلية أي (60د) موزعة على حصتين، في حين تم الإبقاء على نفس التوقيت السابق بالنسبة للسنوات 3 أساسي و 7 أساسي مكان التربية الاجتماعية. -اعتماد المناهج الجديدة للتربية المدنية على طريقة التدريس الهادف أي التدريس بواسطة الأهداف.

هذه المرحلة، تميزت بتبني دستور 1989 المعدل سنة 1996 والذي أسس لتغيير التوجه السياسي والاقتصادي والاجتماعي للبلاد نحو التفتح واقتصاد السوق والتعددية السياسية وحرية الرأي والإعلام، بعد الأزمة التي مرت بها البلاد، أي أن هذه المرحلة شهدت تطورات وأحداث كبيرة وكثيرة شكلت منعطفاً بارزاً في تاريخ البلاد ومنه، فالنظرة للتربية المدنية أصبحت ترمي إلى: «تزويد المتعلم بمعالم تربية أساسية متنورة باعتبارها شرطاً ضرورياً للاندماج الاجتماعي.» (وثيقة المجلس الأعلى للتربية (38: 1998، فالهدف هو إعداد التلميذ للحياة

الاجتماعية إعداد يؤهله للعيش كمواطن صالح يشعر بالمسؤولية المدنية والوطنية، أو هي التربية التدريجية على تكوين شخصية مواطن يحب الحرية ويدرك حياته وعلاقته بالدولة وعضويته الكاملة في الجماعة الوطنية يتقبل الغير ويساهم في الحياة الديمقراطية.

فالجديد في هذه المرحلة بالنسبة لمناهج التربية المدنية هو غرس المبادئ الأساسية التي تركز عليها المواطنة، كشرط ضروري للاندماج الاجتماعي، حيث نلاحظ أن هدف الاندماج الاجتماعي ما زال قائماً وإنما لتدعيمه وتثبيته لدى التلميذ (الفرد) لابد من غرس مبادئ المواطنة لتحضيره ليصبح مواطناً كامل الحقوق في المستقبل، باعتبار المواطنة حسب عالم الاجتماع الفرنسي Alain Michel: «تحيل إلى قيمة اجتماعية للفرد، تحصل بتعلم القيم، المعارف والكفاءات الأساسية التي تجعل منه مواطناً فاعلاً ومسؤولاً». فالتحولات التي حدثت في الجزائر (1989-1991) نجم عنها صراع واضح في القيم، هذا الصراع حسب قوادرية يتمثل في: «تقهقر القيم الاجتماعية وما نجم عنها من تهميش في الأوساط الفقيرة.» ولهذا يجب: «الاهتمام بالجانب الاجتماعي للتربية المواطنة بعيداً عن الاهتمام بالجانب القانوني والسياسي» حيث يلح قوادرية على تعليم الأطفال القيم الاجتماعية والتعايش الاجتماعي. ولعل ما دعا إليه قوادرية وجد صده لدى المجلس الأعلى للتربية (30: 1998) حيث أكدت وثيقته المشهورة على ضرورة الاهتمام المتزايد بـ:

1. الجوانب الاجتماعية والثقافية للتربية.

2. الجوانب الأخلاقية والمدنية للتربية.

3. الجوانب المتعلقة بالرياضة البدنية والفنية.

جوانب ثلاثة لها علاقة مباشرة بالتكوين الوجداني والعاطفي للتلميذ (الفرد) خصوصاً في ظل الظروف التي شهدتها البلاد، كذلك تدعيم توقيت المادة بزيادة حصة أخرى ليصبح الوقت المخصص لها ساعة واحدة أسبوعياً موزعة على حصتين وحتى طريقة التدريس باعتماد طريقة التدريس الهادف التي تعطي لكل طرف من أطراف العملية التربوية دوره فالتلميذ هو محور العملية التربوية وهو المقصود بالعمل التربوي. والمعلم هو عنصر في العملية التربوية يساعد التلميذ وبوجهه والأهداف يمكن التأكد من استيعابها من طرف التلميذ.

*كما أن في مرحلة التربية المدنية في الإصلاحات الجديدة (2003-2005) تواصلت نفس النظرة السابقة للتربية المدنية و اعتبارها مادة لتحضير الأبناء إلى تعلم واكتساب المبادئ الأخلاقية والدينية في إطار القيم الحضارية للشعب الجزائري، وبالتالي تحضيرهم لممارسة المواطنة. ونسجل أن التجديد في التصور الذي انتقل إلى ربط التربية المدنية بمادة ثانية هي التربية الإسلامية، حيث ورد هذا الربط بين المادتين في المحاور الكبرى للإصلاح وكذلك في مناهج السنة الثانية ابتدائي (2003:13)، ففي المحاور الكبرى للإصلاح (المربي 09: 2004) وفيما يخص محور التحوير البيداغوجي وإعادة تأهيل مجالات المواد: وضع من بين أهدافه: «ملائمة مضامين تعليم التربية الإسلامية والتربية المدنية والخلقية مع سن التلاميذ وتطور نموهم العقلي والنفسي». أما في مناهج السنة الثانية فقد تحدثت عن الربط بين التربية الإسلامية وأهدافها و التربية المدنية و أهدافها، تماشياً مع حاجات الطفل. للإشارة أن بعض الكتابات أشارت نية المسؤولين لحذف مادة التربية الإسلامية ودمجها في مادة التربية المدنية وهو الأمر الذي لا يمكننا إثباته أو

فيه في ظل غياب أي تأكيد رسمي أو وثيقة رسمية. إن المنهاج الجديد للتربية المدنية يعتبر ترقية حس المواطنة لدى المتعلم، «أحد النشاطات التربوية». و اعتبار التربية المدنية مادة تعليمية إستراتيجية الغرض منها تكوين الفرد اجتماعياً وحضارياً لإعداده للحياة المدنية، للعيش كمواطن صالح من خلال معارف وممارسات تخص قواعد الحياة المشتركة في القسم والمدرسة، وهذا ما يؤكد الثعالي (ذكر في الدراسات السابقة) من أن «التعليم المنهجي في المدارس وحده الكفيل بتغذية التصورات الاجتماعية المؤسسة على قيم التطور و العصرية». فالمدرسة حسبه تعتبر مجالاً مفضلاً لوضع سياسة فعالة لنشر وترسيخ مبادئ وقيم المواطنة بالنظر إلى العدد الهائل للمتمدرسين، كما أن جديد هذه المرحلة هو الاعتماد على طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات وهي طريقة تعتمد تحديد كفاءات معينة يحوزها التلميذ خلال مساره التعليمي تؤهله للتكيف والتعامل مع كل الوضعيات، كذلك تدعم التوقيت المخصص للمادة.

من حيث القيم في التربية المدنية -مرحلتني 99/98 و 2004/2003 -فيغلب عليها التحضير للحياة المدنية التي هي الغاية الأساسية للتربية المدنية منذ اعتمادها كمنهاج يدرس، الفصل الثاني من دراستنا يوضح أكثر ماهية هذه المادة- وهذا مقابل قيم المواطنة والقيم الأخلاقية، فإذا أضفنا القيم الأخلاقية لقيم الحياة المدنية نستنتج أن تربيتنا المدنية كمنهاج وكمادة للتدريس دلالتها نابعة من تسميتها "المدنية"، لأنها تركز على تكوين الفرد مدنيا من خلال تزويده بقيم الحياة المدنية وإكسابه الحس المدني ومنه نستنتج أن مناهج التربية المدنية في المدرسة الأساسية (98/99) تركز على الأهداف التي لها علاقة بالحياة المدنية للإنسان في المجتمع وهو التصور الكلاسيكي الذي قامت عليه التربية المدنية كمادة، وفيما يتعلق بالتربية المدنية في الطور الأول الابتدائي الجديد نجد أن مجال المواطنة المسؤولة في هذا الطور قد أخذ حيزا كبيرا بحصوله على نسبة %40,79 متبوعا بمجال الحياة المدنية بنسبة مئوية تساوي %37,88 أما القيم الأخلاقية فنسبتها %21,25، في هذه المرحلة يمكن الحديث عن تربية مدنية تركز وتهدف إلى التربية المدنية ولو أن هذا الحكم يبقى مؤقتا في انتظار تعميم الإصلاحات لتشمل كل السنوات الابتدائية المتبقية لكي يكون الحكم منطقيا وصحيحا. غير أن الملاحظ هو استمرار تلقين القيم الأخلاقية حيث وصلت نسبتها إلى %21,25 وهذه القيم كان من الأحسن لو تركت لمناهج التربية الإسلامية، حيث أن الأمر سيكون أكثر منطقية في حين تخصص التربية المدنية للتربية المدنية للمواطنة ولتربية الحس المدني لدى التلاميذ، وبالتالي إيجاد تكامل بين المادتين.

كحوصلة نسجل تطورا واضحا لتصور المنظرين (واضعوا المناهج) حول وظيفة المنظومة التربوية في المجتمع، حيث أنه وابتداء من سنة 1999/1998 وقع تحول مهم في النظرة لوظيفة التربية فمن وسيلة لتحقيق التطابق في المجتمع وبين جميع أفراد، إلى وظيفة «بناء مجتمع متكافل متماسك معتر بأصالته ووائقا بمستقبله». و فيما يخص الفرد فالمهمة أصبحت تكوين مواطن وإكسابه الكفاءات والقدرات التي تؤهله لبناء الوطن في سياق التوجهات الوطنية ومستلزمات العصر، وتوطيد الهوية الوطنية وترقية الثقافة الوطنية وقيم التفتح على الثقافة العالمية.

إن تتبعنا لمناهج التربية المدنية وللقيم التي تركز عليها لتكوين التلميذ وجدنا أنها تربية مدنية وأن كلمة مدنية هي بالفعل معكوسة في القيم من حيث استحواذ مجال الحياة المدنية والحس المدني على أكبر نسبة وبالتالي

فالتربية المدنية في التعليم الأساسي هدفها تكوين إنسان جزائري مدني (من كلمة متمدن وهي ضد متوحش وبربري) وحضاري (أي يعيش زمنه ويأخذ بكل أسباب الرقي والتحضر) قابل للعيش في الحياة المدنية والاجتماعية في مقابل الحيز المخصص لقيم المواطنة إذ هو قليل نسبياً، ولهذا يمكن القول أن التربية المدنية (1998-2003) هي مادة للتكوين المدني وليست مادة للتربية المواطنة. وأما التربية المدنية في عهد الإصلاحات الجديدة (2003-2005). فقيم المواطنة استحوذت نسبة أكثر من قيم الحس المدني، وإن كانت نسبة حيث أن الفارق هو 2,91%. بالرغم من أن الإصلاحات مازلت في عامه الثاني، إلا أننا نسجل تطوراً كبيراً وبداية تحول من تربية مدنية تركز على الحياة المدنية و الحس المدني و القيم الأخلاقية الى تربية مواطنة تهتم بتلقين قيم المواطنة للتلاميذ ليصبحوا مواطنين متشبعين بقيم المواطنة .

من التحليل الذي قدمناه بداية هذا الفصل و بعد عرض النتائج في الفصل السابع يمكننا الربط بين النتائج المتوصل إليها و فرضية البحث:

1. التطورات و التغيرات التي شاهدها غايات النظام التربوي تبعاً للتطورات الحاصلة في البلاد منذ صدور الأمر 76/33 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتضمن تنظيم التربية و التكوين، حيث الغايات تعكس التوجه الإشتراكي للبلاد ثم التعديلات التي أدخلت على هذا الأمر كالقانون التوجيهي للتربية 11/11/1998 و الإطار المرجعي العام للنظام التربوي في 2004. هي تحولات و تعديلات جاءت تبعاً للتحول في طبيعة النظام السياسية والاقتصادية.

2. التعديلات و الإصلاحات التي شهدتها مناهج التربية المدنية، حيث شملت المحتوى، التوقيت و طريقة التدريس. فمرامي هذه المناهج و أهدافها العامة و الخاصة تغيرت لأن هناك علاقة ترابطية ما بين الغايات و المرامي و ما بين المرامي و الأهداف العامة و ما بين الأهداف العامة و الأهداف الخاصة، و قد حدثت التحولات المهمة في هذه المناهج عند الانتقال من التربية الاجتماعية إلى التربية المدنية في الموسم الدراسي 98/99 حيث وقع التغيير في المضامين و التوقيت و طريقة التدريس .

3. الطرق المقترحة للتدريس خلال ممارسات اليومية في المدارس فإن الإشكال يكمن في أن طريقة التدريس الهادف بدأ فيها من الموسم الدراسي 98/99 و ما إن بدأ الوسط التربوي يتكيف معها حتى تم اعتماد طريقة المقاربة بالكفاءات بدا من الموسم الدراسي 2004/2005، فهل مدة خمس سنوات كافية للتقرير مدى صلاحية الطريقة من عدمها، كما أن هذه المدة ليست كافية لتأهيل المعلمين و تمرينهم للتدريس بالأهداف، فكيف يعقل نجاح المقاربة بالكفاءات في وضع كالذي نشهده مدارسنا (اكتضاض-نقص الوسائل-نقص تأهيل المعلمين...).

4. مضامين و محتويات مناهج التربية المدنية و التي لا من خلال ما عرضناه في الفصلين الثالث و السابع تبين لنا إن محتويات هذه المناهج تتشابه في كثير من المواضيع و المحاور مع المناهج العالمية (لقد تطرقنا في الفصل الثالث للتربية المدنية و تطورها حيث تعرفنا على ماهيتها و مضمونها و طرائق تدريسها) و إنما الاختلاف يكمن في

المعايير المعتمدة و القيم التي يتم التركيز عليها حسب كل نظام تربوي

5. المجالات المعرفية لمناهج التربية المدنية و توجهاتها، تؤكد لدينا ان هذه المناهج و بدءا من الموسم الدراسي 98/99 تضمنت حيزا مقبولا لقيم المواطنة و المواطن الصالح حيث خصصت مجالا معرفيا للمواطنة ، و قد تدعم هذا المجال من خلال الإصلاحات الجديدة 2003/2004.

غير أن ما يمكن استنتاجه هو أن السياسة التعليمية في الجزائر، رغم وضوحها على صعيد الاختيارات و القرارات، تعاني من صراع طرفي ثنائية المفرنس و المعرب في مجال التطبيق و لعل هذا ما لاحظته الجابري (ص 152): حيث قال: «وإذن فليس من قبيل الصدفة أن تظل السياسة التعليمية في الجزائر مرتبكة لمدى عشر سنوات (من 1962 إلى 1973) في موضوع التعريب وأن

يظل المشروع الذي تبلور عام 1973 والذي أعدته وزارة التعليم وناقشه مجلس الثورة عالقاً لمدة ثلاث سنوات قبل أن يصدر على صيغة مراسيم حكومية وأن تظل هذه المراسيم بعد صدورها (1976) تنتظر التطبيق أربع سنوات أخرى (1980)». وأستمر هذا الصراع حتى مع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (2000). إن هذا الصراع الخطير انعكس على دور ومكانة المدرسة في المجتمع الجزائري خصوصاً وأن المدرسة الجزائرية غلب عليها الكم وغاب عنها الكيف كذلك غياب مرجعية أو خلفية مميزة يمكن اعتمادها كأساس لمشروع تربوي وطني، وهو ما أشار إليه ولد خليفة (1990) (حيث قال: «أن التوقف عند المجردات و الإغفال التحولات التي تحدث في السياق الحياة اليومية و التمسك بما تحجر من عادات ذهنية و بيداغوجية تنزل بالحصيلة التعليمية الى مستوى من الطقوس التي تؤدي الى جو من الوصاية فتعمق الهوة بين الجيلين و تفصل موضوعات المعرفة عما يقابلها في الحياة العملية» (ص 29). وهذا ما جعل المواطن يقارن بين مستوى خريجي المدرسة الاستعمارية حتى ولو كان محدود وخريجي المدرسة الجزائرية حتى ولو كان جامعياً ويعقد مقارنات استنتج من خلالها ضعف مستوى خريج المدرسة الوطنية الجزائرية مقارنة بمستوى خريج المدرسة الاستعمارية فهذه الأحكام القيمة عن المدرسة أدت إلى نفور التلاميذ وكثرة التسرب المدرسي وعدم ثقة الأولياء فيها كذلك انحطاط قيمة رجل التعليم في المجتمع هذه العلامات أثرت بشكل كبير على مكانة المدرسة ودورها الريادي في المجتمع هذا الواقع الأليم يشير إليه تقرير اليونسكو لسنة 2000 ، أورده تيلوين (2000:77) - حول وضعية التعليم الأساسي في الجزائر: «يمكن ان نقرر ان جودة او نوعية التعليم و التربية المقدمة على مستوى برامج التعليم الأساسي ضعيفة (médiocre) تكرار التلاميذ للسنوات لا معنى له باعتبار أن ذلك لا يؤدي إلى أي تحسن لدى التلاميذ . تبعاً لهذا الاستنتاج الأول فان برامج التعليم ، محتواها ، و الطرق البيداغوجية و الوسائل الديداكتيكية المستعملة يجب أن يعاد فيه النظر ، و ما يجب ان يتمخض عن هذا هو ان تكوين المعلمين يجب أن يعاد فيها النظر من حيث الإستراتيجية و الأهداف و المحتويات. » و هو نفس ما ذهب إليه منير شقيق أورده (محمد الصالح جدي 1996): « إن عدم رؤية السمات الأساسية للأغلبية العظمى من القاعدة الشعبية العريضة يفسر إلى حد بعيد على سبيل المثال، تلك الهوة القائمة بين هذه القاعدة وبين الذين حاولوا أن يكون طليعتها باسمها ولكن من واقع المجتمع المحدث والفكر المتغرب». (ص 20)

فالتربية المدنية كما هي من خلال القيم ومن خلال التوجه العام للأهداف والمرامي تهدف إلى تكوين الفرد القابل للاندماج في مجتمع منظم سياسياً واجتماعياً عن طريق تلقين مبادئ الحياة الجماعية في القسم والمدرسة. حيث يؤكد اوبلا (1999) بأنها : « تعلم الطفل كيف يتعايش مع الآخرين في إطار مجتمع ، باحترام متبادل ، و تخلق روح مواطنة مسئولة... » من خلال تشجيع الحياة التعاونية و الدعوة إلى نهج المساواة في الحقوق و الواجبات . فالمعرفة في التربية المدنية ليست هدف في حد ذاتها ، وإنما هي وسيلة لبناء شخصية المتعلم ، فبرنامج التربية المدنية يوظف المعرفة لفهم المحيط و تنظيماته و العلاقات القائمة فيها لمساعدة المتعلم على الاندماج فيه بكل مسؤولية و فهم المجال في كل أبعاده خصوصاً منها الاجتماعية الثقافية و التنظيمية ، أوهي حسب (اوبلا 1999) : « حصص لربط العلاقة التربوية بالحياة في القسم و المدرسة و الأسرة و اكتساب معرفة و ممارسة و تحليل و تفكير في القيم الاجتماعية » (ص

45). وأما التربية المواطنة فهي تعكس الأخذ بعين الاعتبار التحولات الحالية وتوسيعها إلى المجال الاجتماعي، الاقتصادي والتحويلات الوطنية أو هي حسب (سليبي 2003): «المسارات التي تمكن المواطنين، وفق قواعد عامة ومجردة من الوصول إلى: العلم، الثروة، المكانة الاجتماعية، ممارسة العمل السياسي على قدم المساواة» (ص 341)، إنها تشهد على الأهمية المعطاة للممارسة الحقيقية لأصول المسؤولية واحترام حقوق الإنسان والديمقراطية لمكافحة عدم التحضر والتمدن (كخرق القواعد الاجتماعية) ولا وطنية (كالفشل الضريبي مثلا) حسب (قاموس البيداغوجيا 2000 : 105)، فالمواطنة إذن هي تكوين مواطن فاعل للمشاركة في الحياة العامة، لأن المدرسة يجب أن تضمن وحدة الأمة، فهي حسب كرومي (2004): «امتلاك صفة المواطن المساهم المتمتع من حيث هو كذلك بمجموع الحقوق المدنية ضمن مجتمع سياسي... فهي تدل على انتماء، مكانة وتمتع في فضاء الحريات» (ص 188)، ويؤكد كرومي أن مجموع الحريات الإنسانية بدون استثناء هي المشكلة لعصب المواطنة النامي، ولهذا يدعو إلى تحويل المواطنة إلى: «مؤسسة فعالة ومنتجة تنسج خيوط المؤسسات الاجتماعية» (ص 191)، ولهذا فهو يدعو إلى فهم مجمل أبعاد المواطنة، هذه الأبعاد أوردها كل من (Barrère و Martucceli) (653 : 1998):

1. البعد الأول: المواطن هو عضو معترف به في مجموعة: حيث المواطنة عاطفياً مرتبطة بتكثيف الشعور الوطني، باستجابة حاجات التنمية الاقتصادية، من خلال سياسة إدماج ثقافي بفضل نقل لغة وطنية ومجموعة من القيم الوطنية، فحسب الكاتبان تكوين المواطن يوجه أحياناً ويعرف في تكوين التلاحم الوطني والشعور القومي، وفي التكوين باللغة الوطنية .

2. البعد الثاني: المواطن يجب أن يعرف معنى المدنية: باعتبار المواطنة مؤسسة على الأفراد المعترف بهم كمواطنين يملكون بعض القيم، والتي غالباً ما تتضمنها كلمة "المدنية"، وهي المعارف اللازمة لممارسة المواطنة وخصوصاً الفضائل التي يجب أن تكون لديه.

3. البعد الثالث: المواطن يملك الحقوق: الحقوق والواجبات، كل حق يوجب واجب، لأن التاريخ الاجتماعي للمواطنة السياسية ما هو في حقيقة الأمر إلا امتداد تطوري للصفة القانونية للمواطن من خلال حيازة الحقوق المتنوعة في ميادين جديدة.

4. البعد الرابع: المواطن فاعل اجتماعي: فالمواطنة هي القدرة الحقيقية التي يبيدها الأفراد للمشاركة في الشيء الجمهوري، القدرة على التأثير الحقيقي على القرارات المتخذة، طبعاً هذا يوجب حركة (عمل) جماعي.

مع تأكيد الكاتبين بأن: «الجمهورية يجب أن تحترم الفرد وذلك بتعليمه، وليس لها نية في الحلول مكان الأسرة أو الفرد نفسه، ولكن يجب أن تضمن التكوين الروحي والمدني للمواطن». (ص 652). كما أن المواطنة التي نود من التربية المدنية الاهتمام بها وتدريسها هي: «شعور دائم بالالتزام والمسؤولية نحو الغير الذي يقاسمه الوطن، الذي يحقق له فضاء للإبداع والتعمير والإنجاز في جو من الأمن والاستقرار والنظام» حسب سليبي (336 : 2003). فالمواطنة هي فاعلية (دينامية) لأن المواطن يشعر بالهوية الوطنية والمشاركة والانخراط في إنجاز مهام المواطنة، لأنه في عقد دائم مع وطنه وأبناء وطنه.

فالمواطنة التي نأمل تدريسها لأبنائنا هي حب العمل وإتقانه، والغيرة على الوطن، وتنمية تراث الأمة والاستماتة في الدفاع عن الحرية الفردية والجماعية، أين يوجد الأنا المشروط بالأنا الجماعي بدون الأنانية ولا حب للنفس والسيطرة على الآخرين ولا الاحتقار بل على حد تعبير (ولد خليفة 1989): «فلا يقبل الشعب الظلم ويستسلم للاستغلال والاستبداد، إلا إذا اختلت قيمه وانهارت مثله وعجزت مؤسساته وفي مقدمتها - المدرسة - عن تكوين المواطن الذي يقرن الحرية بالحق، والمسؤولية بالواجب». (ص 05)

ولعل هذه الأفكار المتعلقة بالمواطنة مفقودة في مدرستنا بالرغم من الإشارة إلى بعض

مفاهيمها وقيمها هذا الواقع يرجع لعدة أسباب منها الموضوعي ومنها المفتعل، خصوصاً وأن المدرسة هي وسيلة ناجعة ومناسبة ووسط طبيعي لتنمية وتغذية سلوكيات وتصورات اجتماعية مؤسسية على قيم التطور والعصرنة وترسيخ مبادئ قيم المواطنة، حيث تزود تلميذ لما يؤهله لمواجهة الحياة الاجتماعية بثقة في نفسه وفي إمكانياته الشخصية ومقدرته على تجاوز الصعاب وتحجيد السلبيات والالتزام بسلوكية اجتماعية واقية من كل الانحرافات وترسي أسس أمن اجتماعي صلب. غير أن مدرستنا كما سبق وأن قلنا لا يمكنها القيام بذلك في ظل وضعها المتردي وهذا باعتراف السلطات العليا للبلاد والمختصين كلهم أجمعوا على هذا الوضع المتردي للمدرسة الجزائرية، هذا الوضع يشمل الوضعية المادية للمؤسسات التربوية (التجهيز) و عدم صلاحية البرامج وقدمها و ضعف المستوى التأهيلي للأطر المشرفة على العملية التعليمية وإهمال وضعها السوسيو اقتصادي خصوصاً المعلمين والأساتذة أو من حيث عدم تكيف التلاميذ أنفسهم مع هذه المنظومة التربوية:

1. فالفشيل والتسرب المدرسيين يشكلان أكبر النسب، حيث بلغ عدد الفاشلين دراسياً - وهم المكررين للسنة - في طوري التعليم الأساسي الأول والثاني 530.394 تلميذ بنسبة مئوية تساوي %11,76 (حسب الدليل الإحصائي لوزارة التربية 2004) موزعين كالتالي:

-في الطور الأول: 218.470 تلميذ بنسبة %10,05. (ص 29)
-في الطور الثاني: 311.924 تلميذ بنسبة %13,36. (ص 30)

-وأما المتسربين فقد أورد تلوين (2002: 76) تقريراً لليونسكو مفاده أن $\frac{1}{3}$ الملتحقين بالتعليم الأساسي يتسربون من المدرسة قبل الوصول إلى نهاية المرحلة الأساسية وهذا معناه أنه إذا التحق بالسنة الأولى 628.254 تلميذ جديداً للموسم الدراسي 2004/2003 (بيانات إحصائية 2004: 22) فإن ثلثهم يتسرب فيما بعد وهو $\frac{1 \times 628,254}{3} = 209,418$ متسرباً ما يشكل نسبة %33,33 من مجمل الملتحقين، ودائماً حسب تقرير اليونسكو، فإن متوسط عدد السنين الذي يحتاجه تلميذاً واحداً في التعليم الأساسي هو 13 سنة بدل 9 سنوات للوصول إلى سنة 9 أساسي، أي أن الفارق هو بمتوسط 04 سنوات أما إذا حسبنا سنوات الإخفاق في اجتياز امتحان شهادة التعليم الأساسي للمرور للثانوية فهو بمعدل سنة (01) واحدة وعليه فإن عدد السنوات التي يضيعها التلميذ في مرحلة الأساسي هو خمسة 5 سنوات ما يعادل (مرحلة الثانوي + سنتين في الجامعة)، ولعل أهمية عامل النجاح أو الفشل الدراسي حسب (Gallichet 1998) تكمن في أنه: «يرهن للأبد مستقبل الأفراد، مكانهم في المجتمع، علاقتهم بالآخر وحتى المصير السياسي

الاقتصادي، الثقافي وحتى الشخصي» (ص 28)، ولهذا وحسبه دائماً يمكن اعتبار الفشل الدراسي (L'échec Scolaire) عامل رئيسي من عوامل اللامساواة التي تدخل في مجال المواطنة، والفشل الدراسي يدخل في خانة التحصيل ودرجته والعوامل المؤثرة فيه وهو يعني جميع المواد الدراسية بما فيها التربية المدنية.

2. إن موضوع الفشل المدرسي يحيلنا إلى التعليمية، وخصوصاً تعليمية التربية المدنية وطرائق تدريسها، وفي هذا الخصوص يدعو (Galichet) إلى: «أن تعليمية التربية المدنية يجب أن تعني قلب التعلّمات والتعليمية، فتعلم الديمقراطية يستلزم كذلك ديمقراطية التعلّمات». وديمقراطية التعلّمات هذه هي حسب الكاتب: «البيداغوجية التي تسمح وتعطي للتلميذ سلطة حقيقية في:

-اختيار طريقتهم للتعلّم.

-احترام طريقتهم في التفكير والاستجابة.

-التعامل معهم كمسؤولين.

-تشجيع التبادلات والتقابلات بين المعلم والتلميذ».

إننا لا ندعو لهذه الديمقراطية لأن فيها نوعاً من المبالغة ولكننا نأمل في اعتماد طرق بيداغوجية تسهل وتساعد على التحصيل، خصوصاً في مادة التربية المدنية لأنها تتميز بالخصوصية كونها تهدف إلى تكوين الفرد الإنسان، مواطن الغد، وبالرغم من تعدد الطرائق واختلافها إلا أنه لا أحد تأكد من نجاعة أية طريقة بالنظر لكثرة التعديلات والإصلاحات فمن الطريقة التقليدية إلى التدريس الهادف إلى مقارنة التدريس بالكفاءات ثلاثة 03 طرائق تعليمية استخدمتها المدرسة الجزائرية، فإذا كانت الطريقة الأولى قد تجاوزها الزمن فإن طريقة التدريس بالأهداف بدأ فيها من الموسم 99/98 ولم يكد المعلمون يتعرفون عليها ويحاولون استخدامها حتى غيرت إلى طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات وإن كانت هذه الطريقة هي الجيل الثاني لطريقة التدريس بالأهداف إلا أنها تحتاج لإمكانيات ومهارات ليست في متناول مدرستنا في هذه الأوقات. كما أن خصوصية مادة تربية المدنية تستلزم طرق متنوعة ومختلفة حسب المواضيع وحسب الأهداف حيث يؤكد (غاليشي 1998): «أن كل نموذج تعليمي من النماذج التي ذكرناها سابقاً بخصوص تدريس التربية المدنية تؤدي إلى مفهوم معين للمواطنة وتدخلاتها» (ص 127). طبعاً هذه النماذج ذكرت في الفصل الثاني، فحسب غاليشي:

- فإذا كانت غاية التربية المدنية ترسيخ قيم المواطنة بمعنى "إرادة العيش معاً" فهذا يوافق النموذج التجسدي (المحاكي) وهو تلقين وتشرب القيم التي ينقلها كل تعليم وحتى شخصية المعلم عن طريق التأثير المتبادل، علماً أن المفهوم المحدد للمواطنة هذا يتعارض مع كل المفاهيم الطبيعية للانتماء الوطني سواء عرقية أو تاريخية.

- وإذا كانت الغاية هي ترسيخ مفهوم المشاركة في الحكم وتكوين إرادة جماعية كما هي عليه من خلال الانتخابات العامة واختيار ممثلي الشعب فهذا يوافق النموذج التماثلي حيث اعتبار المدرسة - مجتمع مصغر والتعلم للوجود جماعياً -.

- أما إذا كانت قيم المواطنة هي تحويل المجتمع الكلي إلى مسار العدالة الكبيرة من خلال اعتبار الحراك الفعال لكل واحد في المجتمع، التضامات والتنافرات التي تولدها المقاومات التي تخلقها من أجل تحسين شروط العيش والوجود لكل طبقة أو مجموعة اجتماعية، فالنموذج المناسب هو الواقعي من خلال

إتاحة التركيز على المشاكل الواقعية السياسية – الاجتماعية، خصوصاً من خلال الصحافة المدرسية، الحوارات والمناقشات... إلخ.
إذن من خلال عرض النقاط الثلاثة هذه حول طرائق تدريس التربية المدنية (المواطنة) والتي هي حسب النموذج والهدف من المواطنة المقصودة نجد انها تتطلب طرق مختلفة ومتنوعة ووسائل متعدد و مناسبة . وهذا يحيلنا إلى نقطة أخرى هي المحتوى.
3. من خلال تعرضنا في الفصل الثالث للمواطنة عرفنا أن هناك عدة تعاريف وتفاصيل لمضمون التربية المدنية المواطنة فهي إما التمتع بالحقوق القانونية أو الاجتماعية أو هما معاً أو معرفة الحقوق وأداء الواجبات وانطلاقاً من هذه النماذج الثلاثة نستنتج ثلاثة مفاهيم للتربية المدنية هي:

أ. ترسيخ قيم المواطنة بمعنى إرادة العيش معاً، وبهذا المعنى لمفهوم المواطنة فهو يتعارض مع كل المفاهيم "الطبيعية" للانتماء الوطني سواء عرقية أو تاريخية عن طريق تلقين وترسيخ القيم بطريقة التأثير المتبادل المعلم/المتعلم.
ب. ترسيخ مفهوم المشاركة في الحكم وتكوين إرادة جماعية من خلال الانتخابات العامة واختيار ممثلي الشعب عن طريقة اعتبار المدرسة مجتمع مصغر.
ج. قيم المواطنة تهدف إلى تحويل المجتمع إلى مسار العدالة الكبير، من خلال تحسين شروط العيش والوجود لكل طبقة أو مجموعة اجتماعية عن طريقة اعتماد الحوارات والمناقشات وطرح مواضيع لمشاكل حول الواقعية السياسية.
إن المواطنة التي نريد من المدرسة تلقينها للناشئة من خلال مناهجها عامة ومناهج التربية المدنية خاصة هي تكوين أطفالنا على الفضائل والمبادئ السامية والتسامح والتضامن والحث على التحصيل العلمي الرصين وهي بهذا تعمل على تطوير الدهنيات وترقية الفكر وتحسين المستوى العام أو هي حسب (بن محمد 2001): «المدرسة ذات وظيفة مزدوجة، لا يمكن أن تؤديها بنجاح إلا إذا حافظت على التوازن بينهما. فهي من ناحية حامية لقيم الأمة، حافظة لتراثها الحضاري، وهي من ناحية أخرى، تعمل بلا هوادة على التغيير والتحويل» (ص 30). كما أن بن محمد يؤكد على ضرورة الاهتمام بالمضامين «التي تصلح أن يرمز لها العلم الوطني في المدرسة» (ص 259)، وهي ما يسمى الاجتماعيات (تربية مدنية، تربية إسلامية، تاريخ، جغرافيا)، وأن هذه المواد هي بطاقة تعريف الأمة وشعار هويتها، وهي حسب الأستاذ دائماً التي تضمن وحدة الأمة، جنساً، ووطناً، وتاريخاً، ونزوعاً منسجماً نحو مستقبل واحد. غير أن الاهتمام بهذه المواد يدعونا كذلك للتفكير في كيفية طرح المواضيع واقتراحها حتى لا نخلط بين الطرق ونقع في مأزق لأن الملاحظ أن دروس التربية المدنية وعبر كثير من البلدان اختلقت فيها الطرق ما بين التلقين السياسي والتثقيف العلمي وبين الدعاية والثقافة. حسب (إسماعيل علي 1989) الإشكال الذي وقع فيه القائمون على هذا الأمر- يقصد التربية الوطنية في مصر- هو الاقتصار على إبراز المنجزات والحسنات والنفخ فيهما مع التضخيم والمبالغة أمام عدم ذكر المشاكل والمعوقات على اعتبار أن هذا من التربية الوطنية. والأستاذ يؤكد أن مشاعر الانتماء لن تتأكد لدى الطالب (التلميذ) بمجرد التغني بعظمة البلد. ولهذا يقترح إسماعيل علي طريقة لتناول الموضوعات في التربية المدنية ويدعو إلى عدم الانزلاق إلى أي من الطرفين الآتيين:

- أن نهون من شأن ما أنجزنا ونركز الانتباه على ما يوجد من مشكلات وصعاب في مجتمعنا، ونقلل من قدر طاقتنا على تجاوز هذه المشكلات والصعاب.
- أن نتصرف ونعمل وكأن مجتمعنا يخلو تماماً من المشكلات ولا تواجهه أية صعاب وأنه قد وفر لكل مواطن كافة احتياجاته.

4. وبالنظر لأهمية محتوى مادة التربية المدنية (المواطنة)، فإن هذه الأهمية تحيلنا إلى التوقيت المخصص للمادة، والذي من خلال النتائج التي توصلنا إليها يعتبر قليلاً نسبياً، فمن مجموع 4860 ساعة لكامل الطورين الأساسيين الأول والثاني بسنواته الستة (06) نجد أن التوقيت المخصص للتربية المدنية خلال هذين الطورين هو 134 ساعة فقط وهذا ما يشكل نسبة 2,75%. وهي بهذه النسبة تبدو ضعيفة جداً وغير ذات أهمية، مقارنة بـ مواد أخرى كالرياضيات أو اللغات، هذا بدون الحديث عن المشاكل التي تعاني منها منظومتنا التربوية ككل من حيث قلة أو نقصان الزمن البيداغوجي المستغل والذي هو 162 يوماً في السنة مقابل 240 يوماً في اليابان، أو 220 يوماً في ألمانيا ولنا أن نجد الفارق بيننا وبين ألمانيا الأقرب إلينا توقيتاً ومسافتاً فالفارق هو 58 يوماً أي بالساعات هو $(290 = 5 \times 58)$ ساعة وبالأسابيع هو حوالي 10 أسابيع، أي أن الفارق السنوي هذا يعادل مرتين أو أكثر قليلاً التوقيت المخصص للتربية المدنية عندنا خلال ستة (06) سنوات، إلى جانب ما يتخلل هذا الوقت على قلته من إنقطاعات وتوقفات بسبب العطل المرضية للمعلمين أو المناسبات والأعياد الوطنية والدينية وما أكثرها في بلادنا أو بسبب العوامل الطبيعية خصوصاً في المناطق النائية وانعدام النقل، كلها عوامل تقلل من حجم استعمال التوقيت المسطر. إن الظروف المأساوية التي اجتازتها بلادنا تحتم عليها الاهتمام بالمواد الاجتماعية على شاكلة التربية المدنية... إلخ وهذا لمحو آثار الأزمة وتأثيراتها على نفسيات أبنائنا وكذلك لتقديم قيم ومثل مساعدة على التعايش والتسامح والتضامن. ولهذا يجب إعادة الاعتبار لهذه المواد وذلك بزيادة الحجم الساعي المخصص لها ورفع قيم معاملاتها، كذلك يجب العمل على أن تمنح من أذهان المعلمين والأساتذة والتلاميذ مفاهيم حول المواد الأساسية والمواد الثانوية، لأن الممارسات البيداغوجية اليومية في مدارسنا ترسخ هذا المفهوم فمثلاً مواد كالرياضيات واللغة العربية تعتبر أساسية تولى لها العناية الكاملة والأهمية الكبرى في حين تصنف مواد كالتربية المدنية أو الفنية أو البدنية كمواد ثانوية يمكن الاستغناء عنها وكثيراً ما يلجأ المعلمون إلى استعمال مواقيتها لإكمال برنامج المواد المصنفة أساسية. ولعله من المفيد التذكير بأن كل المواد لها أهميتها وخصوصياتها التي تميزها وهي تتكامل فيما بينها للوصول إلى الأهداف والغايات المسطرة خصوصاً ونحن في صدد تكوين إنسان له شعور وعواطف وميولات وأفكار وليس آلة مبرمجة.

5. من حيث التأطير البيداغوجي، ذكرنا في الفصل الأول، حين استعراضنا لتطور المدرسة الجزائرية بأن المدرسة مرت بثلاثة مراحل هي:
-مرحلة التحكم في التنظيم المدرسي.
-مرحلة التوسع السريع نتيجة الرخاء المالي.
-مرحلة المدرسة الأساسية.

ولعلنا نقصد المرحلة الثانية مرحلة التوسع السريع نتيجة الرخاء المالي المتأتي من عائدات البترول، ورغبة السلطات في تعميم التعليم وديمقراطيته استجابة للمطالب الشعبية الملحة للتمتع بحقها في تدريس أبنائها وتعليمهم وتعميم التعليم وديمقراطيته يشكلان مبدئين أساسيين من مبادئ التعليم

في الجزائر في تلك الفترة، وعليه وأمام النمو الديموغرافي المتزايد و ضغط السكان وعامل الزمن انتهجت الدولة سياسة فتح المزيد من المدارس ورفع التحدي لبلوغ أعلى نسب التمدرس وهو ما دعا إلى الحاجة لمزيد من الأساتذة والمعلمين، خصوصاً وأنه من بين المبادئ التي ارتكزت عليها المنظومة التربوية هو مبدأ الجزارة التي شرحناها في الفصل الخامس، إذن ولتغطية هذا الجانب تم اللجوء للعمل العشوائي والارتجالي بدون تخطيط ولا نظرة إستراتيجية ولا أفق مستقبلية، المهم أن كل من هب وذب ولم يجد عملاً وكان يحسن القراءة والكتابة دخل للتدريس وأصبح ممرنا أو معلماً حسب درجة التأهيل خصوصاً الذين أخفقوا في اجتياز مرحلة التعليم المتوسط إلى الثانوي أو الذين تسربوا في التعليم الثانوي على طول سنواته الثلاثة (03) وهو ما يؤكد (تيلوين 2002) بقوله: «أن المعدل العالمي لعدد سنوات الدراسة السابقة لامتحان التدريس هو: من 16 إلى 17 سنة بينما مثيله في الجزائر هو ما بين 14 إلى 16 سنة (حسب الأطوار)» (ص 211). ويدعم الأستاذ قوله هذا بهذه الإحصائيات عن نوعية التأطير البيداغوجي في المدارس الأساسية والثانويات في سنة 1998:

- حيث أن 80% من هؤلاء يقل سنهم عن 40 سنة.

- كما أن 17% منهم فقط يحمل شهادة جامعية.

- ويحتاج 50% منهم على الأقل إلى تكوين أو تحسين للمستوى.

إذن نلاحظ أن 80% من المؤطرين البيداغوجيين ما زالوا شباب، كما أن مستواهم العلمي هو دون الجامعي أي 83% ومعظمهم في حاجة إلى تكوين: «إن الإطارات المشرفة على التدريس في حاجة ماسة لأن يعاد النظر في تكوينها، بل من الشجاعة القول بضرورة تعويض الكثير منها». (تيلوين: 211) ولعل السلطات التي تدرك هذه الحقائق التي لا تخفى على أحد،

سطرت برنامجاً

واسعاً للتكوين، وإعادة تأهيل التأطير البيداغوجي للمؤسسات المدرسية التابعة لوزارة التربية الوطنية هذا البرنامج يسمى "برنامج التكوين أثناء الخدمة" بجهازه الدائم والمؤقت للتكوين، وُبدأ في هذا التكوين في الموسم الدراسي 99/98 وحتى الموسم الدراسي 04/03 استفاد من هذا البرنامج بجهازه حسب الدليل (الإحصائي لوزارة التربية الوطنية 2004: 187).

- معلم مدرسة أساسية: 165.547.

- أستاذ التعليم الأساسي: 122.835.

- أستاذ التعليم الثانوي: 102.270.

علماً أن الصيغة المعتمدة حالياً هي التكوين عن بعد.

غير أن السياسة التكوينية المعتمدة هي غير ناجعة ومرجلة حسب (تيلوين 2002): «ولقد اعترف واضعو هذا البرنامج التكويني - يقصد برنامج المعلمين في المعاهد التكنولوجية للتربية - أنفسهم بصعوبة التكهن بمخرجات التكوين وبالتالي عدم التطابق بين منتوجهم النهائي والمنظور العام الذي وضعوا على أساسه هذا البرنامج» (ص 219). ويستطرد تلوين قائلاً: «وكون هذا البرنامج الجديد لم يستمد من "سياسة تربوية تكوينية" واضحة المعالم... فهو يظهر كإجراء شكلي، وليس إصلاح جذري يتناسب مع طبيعة السياق التاريخي الذي ظهر ضمنه»، طبعاً الأستاذ يقصد الشروع في تجسيد إصلاحات المنظومة التربوية كحوصلة يؤكد تلوين: «وقد يعكس هذا عدم رسو وزارة التربية على خيار فيما يخص مستقبل المعاهد التكنولوجية ومنظومة تكوين المعلمين ككل... لقد امتد

هذا الوضع المأساوي على مدى التسعينات، مع توالي محاولات مجهزة لإعادة التوازن للمنظومة التربوية والتكوينية». الإشارة هنا إلى تجربتي المجلس الأعلى للتربية (1996) واللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (2000).

إذن نلاحظ أن أكبر خلل تعاني منه منظومتنا التربوية هو مشكل المكونين (المعلمين والأساتذة)، وهذا مشكل أساسي وخطير لأن دور المعلم في العملية التعليمية- التعلمية مهم وحساس لأن المعلم هو المتعامل المباشر مع التلميذ والبرامج فهو الحد الفاصل بين جودة التعليم ودرائته، فدوره هذا يتمثل في عملية التطبيع الاجتماعي بهدف خلق علاقة مدنية انطلاقاً من تعددية ثقافية مهمة. إلى جانب تردي الأوضاع السوسيو- اقتصادية لهؤلاء وما انجر عنها من انحطاط مكانة المعلم في المجتمع كلها عوامل لا تبشر بمستقبل واعد ما لم تأخذ في الحسبان وتعطى لها الأولوية في الإصلاحات، لأن المعلم حسب بن محمد (2001) هو الذي يقرر «مستوى التعليم بنسبة 80%، وأن باقي الوسائل والتقنيات والأدوات المعتمدة لا تشارك بأكثر من 20%» (ص 242). ويضيف بن محمد مؤكداً «أن ظروف تكوينه أولاً، و ظروف عمله ثانياً، و ظروف معيشته ثالثاً، وأوضاع المدرسة في محيطها رابعاً، هي التي تحكم دور المعلم، وتوجهه نحو النجاح أو الفشل». وإلى جانب عدم الاهتمام بتحسين أوضاع المعلمين بيداغوجياً ومادياً ومعنوياً نشير كذلك إلى نقطة أخرى هامة في حياة المنظومة التربوية وهي أسلاك التفتيش حيث يبلغ عددهم للطورين الأول والثاني 873 مفتشاً منهم 733 للغة العربية و 140 للفرنسية وأما المستشارون التربويون لنفس الطورين فيبلغ عددهم 138 منهم 110 للعربية و 28 للفرنسية (بيانات إحصائيات لوزارة التربية الوطنية 2004:19)، فإلى جانب العجز الكمي عن التغطية الكافية لكل المدارس والمناطق فإن نوعيتها أو كفاءتها كذلك فيها حديث كبير خصوصاً إذا عرفنا أن جل المفتشين الحاليين هم من المعلمين السابقين.

6. كثرة الإصلاحات وعدم الاهتمام الجدي بالبحث التربوي، في هذا المجال يؤكد (قاسي 1998): «فإنه بخصوص قطاع التربية الوطنية وحده، نذكر بإعادة التنظيم المتضمن في أمرية 16 أفريل 1976 المتجسدة جزئياً بالمدرسة الأساسية. مشروع إصلاح التعليم الثانوي في 1984. محاولات إعادة تنظيم التعليم الثانوي في 1988. أشغال اللجنة الوطنية لإصلاح النظام التربوي في 1989. إعادة تنظيم التعليم الثانوي في 1990 و 1993» (ص 06).

ونظير الإصلاحات الجزئية 1998 / 1999 ونتائج اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2000 والتي بدأ في تنفيذها في 2003، كلها إصلاحات شهدتها قطاع التربية الوطنية وفي فترات متقاربة لا يسع المجال خلالها حتى للتطبيق الكلي لما قبلها ثم لتقييمه، كما أن هذه الإصلاحات كانت ذات توجه إداري تشرف عليها الإدارة الوصية بدون بحث تربوي علمي جدي حسب علمنا، وإذا عرفنا أن ميزانية التسيير تذهب 85% منها لتغطية أجور المستخدمين فإن % 15 الباقية كانت توجه لباقي أعباء التسيير ومنها البحث التربوي العلمي فهل % 15 تكفي لهذا البحث؟ ومنه نستنتج، أن تسيير تطوير النظام - مشاريع التطوير والتحديث - غير ممولة حسب قاسي (1998).

وحتى بخصوص التسميات والتغيرات التي طرأت على الوزارة الوصية فمن وزارة التربية والتعليم والتكوين والتي انفصلت فيما بعد إلى الجمع بين التعليم الأساسي والتعليم الثانوي، ثم الجمع وبعدها الفصل بين التربية والتكوين

المهني، والجمع ثم الفصل بين التربية والتعليم العالي، نسجل عدم الاستقرار حتى في تسمية الهيئة الرسمية المشرفة إدارياً على المنظومة التربوية يجسد لنا درجة الاختلال الكبير وعدم الاستقرار الذي شهدته وتشهده منظومتنا التربوية والتي يفضل بعض المربين وصفها بـ "المظلومة التربوية". وبالرغم من كثرة الإصلاحات وتواليها فإننا نجد في مناهج السنة الثانية ابتدائي (01: 2003) وتحت عنوان مقدمة: "لماذا مناهج جديدة" عدة إجابات تبريرية عن هذا السؤال والتي منها: «البرامج المطبقة في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال!» ولعل هذه الفقرة تلخص مدى الارتجال والفوضى التي شهدتها ويشهدها القطاع باسم الإصلاح والذي كان آخره التعديلات والتحويلات التي شهدتها المناهج والبرامج في 99/98، فكيف بمحرري هذا المنهاج يقولون أن تصميم برامجنا التربوية يعود إلى عقود خلت فهل المدة الفاصلة ما بين 99/98 و 04/03 عقود خلت؟

7. فشل المدرسة وهي المعول عليها كثيراً في التغيير الاجتماعي باعتبارها إحدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية في التأثير على المحيط بل المحيط هو الذي أصبح يؤثر على المدرسة وأصبحت المدرسة تتهم بالانغلاق والتقوقع ولعل بن محمد (2001) يعتبر محقاً حينما يشبه كل من المدرسة والمجتمع بإناء الطين وإناء الحديد ولنا أن نعرف ما هي نوع العلاقة بينهما. ويتساءل بن محمد (ص 244): «كيف ترفع المدرسة صرح الأخلاق، وأغلب من يعدون ناجحين في مجتمعنا ويتولون مسؤوليات مختلفة في تنشيط الحياة الوطنية، لا يمكن أن يكونوا للتلاميذ، لا قدوة، ولا نموذجاً يستحسن تقليده. والذين يشكلون نماذج للنجاح في عيون التلاميذ هم الفاشلون، العاجزون، المترقون بمدخول الريوع، والأغنياء بالمضاربات، والتحايل على القانون، وتهريب البضائع، والغش، والتدليس على أوسع نطاق؟...». هو واقع مر حقيق لا يمكن معه إلا تغيير شامل يحدث ثورة فكرية حقيقية بواسطة يمكن أن تعود للمدرسة مكانتها الاجتماعية المرموقة كقاعدة للمجتمع وللتغيير فيه وهذا مصادقاً لقول روسو: «أحسن المؤسسات الاجتماعية هي التي تعرف بشكل أفضل كيف تخرج الإنسان من الحالة الطبيعية، تمحو عنه فكرة وجوده المطلق لنفسه وتعطيه نسبة وتنقل الأنا في الوحدة المشتركة، بطريقة، حيث كل فرد لا يفكر فردياً ولكن كجزء موجد ولا يكون حساساً إلا في الكل، مواطن روما لا Caius ولا Lucius كان رومانياً». (قاموس البيداغوجيا 2000: 252).

8. كما أن منظومتنا التربوية ومن خلال تأكيد لونيس تعتمد على مادة واحدة لتكوين الإنسان

أو المواطن، ولعل هذا التوجه أو التصور فيه كثير من النقص والعيب باعتبار أن كل المواد المدرسية وحسب الطرائق الحديثة للتدريس تتضمن تنمية 03 جوانب في الإنسان هي (المعرفية، الوجدانية الحركية (الأدائية))، وبالتالي فإن الاعتماد على مادة واحدة لا يكفي، ومن هنا نستنتج أن توجه منظومتنا في نظرتها نحو مخرجاتها هو توجه تقني محض يركز على الجانب المعرفي فقط، كما أن الممارسات البيداغوجية اليومية تهمل عدة نشاطات وبرامج تعتبر مكملة للعملية التعليمية - التعليمية، فالوقت المخصص للترفيه في مدارسنا معدوم، كذلك النشاطات الثقافية والعلمية قليلة إن لم نقل معدومة باستثناء حصص التربية البدنية المبرمجة، وكل هم المشرفين على المدارس هو توجيه اهتمام التلميذ ووقته للدوام الدراسي

اليومي وهو المسيطر على كافة المجريات، إلى جانب أن مدارسنا تحولت إلى ربط التدريس بالامتحانات خصوصاً الامتحانات الفاصلة بين مرحلة وأخرى (شهادة التعليم الابتدائي، شهادة التعليم الأساسي، شهادة التعليم الثانوي (البكالوريا)) وما عدا هذا التوجه فلا شيء آخر، حتى أن التلاميذ ولكثرة ما ركز المشرفون عليهم على هذا التوجه أصبحوا يمضون وقتهم في الدراسة والدراسة فقط بالرغم من محدودية النتائج المحصل عليها و ما ظاهرة الدروس الخصوصية التي عمت وظاهرة الحوليات التي أصبحت تهتم حتى بالسنوات التحضيرية إلى النهائية إلا عينة صغيرة تعكس هذا الواقع .

II- التوصيات : نحوى نموذج توجيهي لتدريس الاجتماعيات و ترقية

المواطنة مستوحى من فكر مالك بن نبي.

تمهيد : في الفصل الثاني من هذه الدراسة ، تعرضنا للمدرسة الجزائرية و ظروف نشاتها ، سواء خلال مرحلة الاستعمار (1830-1962) او بعد الاستقلال (1962-1980) ، ثم بينا اهمية المدرسة في التنشئة الاجتماعية ، خصوصا المرحلة الابتدائية ، خلال تناولنا للفصل الثالث ، وفي الفصل الخامس تطرقنا لقيم و مبادئ النظام التربوي الجزائري ، خصوصا الفترة (1982-2005) ، وهي مرحلة شهدت تطورات وإصلاحات جزئية وكلية أدخلت على المنظومة التربوية. وفي الفصلين السابع و الثامن استطلعنا ان نتعرف على هذه المناهج و مراميها وأهدافها والتي لا تختلف في اعتقادنا عن طبيعة هذه المناهج عموما ، والتي تهتم بالتكوين المدني والاجتماعي للتلاميذ (الافراد) وفق القيم الاجتماعية السائدة و الخاصة بكل مجتمع. غير أن الملاحظ هو وجود غموض في المرجعية المؤسسة للمنظومة التربوية في الجزائر والتي يمكن الانطلاق منها في بناء منظومة تربوية وطنية ذات طابع جزائري ، تجد صداها لدى المجتمع ، حيث تصبح هي الأداة والوسيلة للحفاظ على هذا المجتمع وتنميته ، وفق متطلبات العصر ، في إطار الخصوصية الجزائرية التي هي جزء من الخصوصية العربية – الإسلامية . ولعل هذا النقص (الغموض) في المنظومة التربوية الجزائرية هي التي جعلت الكل مستاء منها ويدعو لإصلاحها ، كل وفق نظرتة الخاصة . وبالرغم من الإصلاحات الأخيرة (2003-2004) إلا أنها تجد معارضة لدى جزء من المجتمع ، حيث من المفروض أن يكون هناك إجماع كلي حول المنظومة التربوية ، نظرا لأهميتها ودورها في المجتمع ، ولعل هذا الإجماع الناقص يؤثر على سيرورة الإصلاحات ، وحتى على مردودها . وهذا ما يدعونا من خلال هذه الدراسة لاقتراح نموذج جديد لتدريس التربية المدنية و الاجتماعيات انطلاقا الرؤية الحضارية لبن نبي .

فمن خلال السنوات 68 التي عاشها بن نبي (1905-1973) اكتسب خبرة وتجربة مكنته من بلورة أفكاره ومواقفه وبتجلى هذا في ما يلي :

1. إقامته بمدينة قسنطينة أثناء مرحلة الدراسة الثانوية (1925) التي كانت مركزاً تقليدياً للثقافة العربية الإسلامية، وفي عهد الاستعمار الفرنسي للبلاد أصبحت مركز كبيراً لوجوده الثقافي والاقتصادي، كما أن هذه المدينة شهدت ميلاد حركة إسلامية بقيادة الشيخ عبد الحميد بن باديس والتي اعتبرها بن نبي نفسه:

«بداية معجزة البعث حيث استيقظ المعنى الجماعي، وتحولت مناجاة الفرد إلى حديث الشعب». (محمد الهادي الحسني 1994: 278).

- كما أن تجربة العمل بمحكمة آفلو (1927) مكنته حسب قوله: «مدرسة تعلمت فيها أن أدرك فضائل الشعب الجزائري، وكانت هذه فضائله بالتأكيد في سائر أنحاء الجزائر قبل أن يفسد منها الاستعمار» (محمد الهادي الحسني 1994 : 278). إلى جانب انتقاله إلى مدينة شلغوم العيد غير البعيدة عن مدينة قسنطينة ولعل الإقامة في آفلو ثم شلغوم العيد أتاحت لبن نبي فرصة للتعرف والمقارنة بين الإنسان الجزائري الذي أفقده الاستعمار فضائله وبين الإنسان الجزائري الذي احتفظ بفضائله بحكم بعده عن معايشة المستوطنين.

2. كذلك إقامته بفرنسا للدراسة وتزوجه من فرنسية مسلمة (1930-1935) ، سمح له هذا بالعيش وسط المجتمع الفرنسي - أسر الأصهار - وبالتالي التعرف عن قرب عن عادات هذا المجتمع وفي فرنسا دائما ساهم في تأسيس جمعية الوحدة المغربية، حيث مثل الجزائر فيها، كما أشرف على نادي المؤتمر الإسلامي بمرسيليا وكانت له صلات بجمعية وحدة الشبان المسيحيين الباريسيين إذن هذه التجربة التي اكتسبها بن نبي في باريس زد على ذلك ما حصله في الجزائر سمحت له بالفهم الدقيق لروحي الحضارتين الإسلامية والغربية والاستيعاب العميق لأسسهما الفكرية.

وهذا ما مكنته من أن «يناقش بعض المشاكل ويحدد مفهومها تحديداً علمياً، لم يتح لكاتب في الشرق أو الغرب حتى الآن» حسب عبد الصبور شاهين (أورده الحسني 1994 : 281) ، وهو ما انعكس على أفكاره وطروحاته ، حيث تميز منهجه بما يلي:

- الانطلاق من الحقائق الإسلامية.
- الربط العلمي بالرسالة والدعوة.
- براعة استعمال الشواهد القرآنية في الاستدلال السنني وحيويته المناسبة دونما استطراد.
- الاستفادة القانونية من مخبر التاريخ والوعي الرهيف بصرامة السنن.
- الاهتمام بالحقل الجغرافي السياسي.
- التحليل الرياضي الدقيق.
- التحلي بالواقعية والصراحة الموضوعية.
- النزعة التفاؤلية في أحلك الظروف واختناق الأزمة بحيث تنبثق منها إمكانية العلاج وتدارك الأمور وتحديد الدور الرسالي للمسلم.
- الإطار العالمي للرسالة الربانية والجانب الشمولي (Universaliste) عن (المغلي 1994 : 288).

ويتجلى هذا المنهج العلمي الدقيق في كتابات مالك رحمه الله التي أصدرها ونذكر منها:

1. كتاب الظاهرة القرآنية.
2. كتاب فكرة الإفريقية الآسيوية، الذي وضع فيه الأسس النظرية والمناهج التطبيقية لأبرز كتلة جديدة على المسرح العالمي والتاريخ البشري.
3. كتاب فكرة كومنولث إسلامي، والذي يعتبر مكملاً للكتاب السابق (الأفرو-آسيوية).

4. كتب مشكلات الحضارة، شروط النهضة، وجهة العالم الإسلامي، مشكلة الثقافة، الصراع الفكري، إنتاج المستشرقين وأثره على الفكر الإسلامي، مشكلات الأفكار، المسلم في عالم الاقتصاد، دور المسلم ورسالته. الملاحظ عن الكتب التي أصدرها بن نبي : أنها ذات فكرة واحدة وطرح واحد متتابعة ومتسلسلة في تناول الإشكالية، حيث بدأت من التحسيس بالإشكال الذي يعاني منه "محور طنجة-جاكرتا" أو العالم الإسلامي ، في كتاب الظاهرة القرآنية ثم طرح الأفكار الملائمة لإعادة صياغة جديدة للعالم الإسلامي، ثم اقتراح الحلول، فبن نبي كان منشغلاً بفكرة واحدة، هي عودة العالم الإسلامي للحضارة والتي كرس لها كل وقته وجهده الفكري حتى أصبح يسمى "فقيه الحضارة" هذا اللقب لب بن نبي ، أوردته كل الدراسات والمؤلفات التي تناولت فكر بن نبي والتي من بينها الملف الذي خصصته مجلة الموافقات (1994) حوله (ص 276-439) .

- ومن مساهماته الفكرية كذلك أنه صاحب فكرة ملتقيات التعرف على الفكر الإسلامي التي كانت تنعقد كل سنة في بلادنا، حيث بلغت 24 (أربعة وعشرون) ملتقى.

ولعل الجهد الفكري الكبير لب بن نبي الناتج عن حياته الفكرية والعلمية المتعددة الثقافات (عربية، غربية) مكنته من إنتاج مصطلحات خاصة به ك: التكديس، الشئية، الذرية، اللافعالية، ذهان السهولة، ذهان الاستحالة، الأفكار الميتة، الأفكار القاتلة، قابلية للاستعمار، محور طنجة - جاكرتا ومحور واشنطن - موسكو.

وهي المصطلحات التي يستعملها كثيراً في كل كتبه و محاضراته. إذن هي هذه الحياة الحافلة بهذا الإنتاج الكبير لب بن نبي، الحامل لهموم، ومشاكل المجتمع والمقترح للحلول هي التي تدعونا لاقتراح منهج لتدريس الاجتماعات يعتمد على أفكاره وفلسفته كون أن نظرية بن نبي تطرح الإطار العام الذي يمكن أن يوجه الفعل التربوي في بلادنا ، من خلال إستيعاب اللحظة التاريخية وموقع المجتمع وإتتماءه الحضاري . فنظرية بن نبي هي نظرية في الحضارة وكيفية تحقيق بعض أسسها أو شروطها .

وصف النموذج:

لب بن نبي منظوره الخاص لكل من الفرد والمجتمع:
- فنظرته للفرد باعتباره " رأس مال المجتمع" ومحور المشروع التغيري، كما أنه أساس وحدة المجتمع، إذن الفرد حسب " بن نبي" فاعل أساسي، غير أن هذه الفاعلية في المجتمع يجب أن تكون مشروطة «الفرد المشروط اجتماعياً». (ميلاد مجتمع 86: 1986)

- وأما نظرته للمجتمع، فحسبه بأن: «المجتمع هو الذي يصوغ نموذج، لا من الناحية العقلية فحسب، بل من الناحية العضوية أيضاً». (ميلاد مجتمع 73: 1986). ولعل هذه النظرة متأية من قوله: «المجتمع هو عامل أساسي في تطوير الفرد، من خلال تزويده بأفعال إيجابية تجعل الفرد يتكيف مع المجتمع ويسير ويعمل وفق رغبات هذا المجتمع». (في مهب المعركة 104: 1986)

- ونقطة الاشتراك بين الفرد والمجتمع حسب " بن نبي" هو أن: «كل ما يغير النفس، يغير المجتمع». (ميلاد مجتمع 73: 1986، كما أن: «نهضة مجتمع ما تتم في نفس الظروف العامة التي تم فيها ميلاده، كذلك يخضع بناؤه وإعادة هذا البناء لنفس القانون». (ميلاد مجتمع 69: 1986).

- وحسب " بن نبي " فإن العلاقة بين الفرد والمجتمع يجب أن تكون علاقة تفاعل والتفاعل حسب " بن نبي " : « ينمو تدريجياً مع تعقد المصلحة » (تأملات) 33 : 1986. وهو تسخير الفرد لطاقته للمصلحة العامة وذلك ما يؤدي إلى الارتقاء بالإنتاج الاجتماعي حيث النشاط الفردي موجه لسد حاجات غير فردية. وبالمحصلة فإذا كانت طاقات الفرد مسخرة للمصلحة العامة فإن هذا الفرد يصبح في حضنة المجتمع من جميع الوجوه أي المجتمع يتكفل بالفرد وهذا ما هو موجود في محور واشنطن - موسكو ومعدوم في محور جاكرتا - طنجة، لأن هذا المحور الثاني لا يقدم للفرد ولا يستطيع أن يقدم إليه أي ضمانات لأن إنتاجه الاجتماعي غير كاف. ومنه يستنتج " بن نبي " أن: «الفاعلية في المجتمع الأول أكبر منها في المجتمع الثاني».

ولتوضيح هذه الفاعلية قارن " بن نبي " بين طريقة معالجة مشكلة الأمية والجهل عند كل من الجزائريين واليهود في عهد الاستعمار البغيض» (تأملات (140 : 1986:

مثال 1. أ - بالنسبة للجزائريين، فالحركة الوطنية، كتبت ونددت وخطبت بخصوص خطورة هذه الوضعية ونهت لضرورة القضاء عليها «وتمر الأعوام تلو الأعوام والمشكلة لا تجد في مجهوداتهم حلها. وإنما تستفحل في التعقيد، ذلك أنهم لم يدخلوا إلى المشكلة من طريق حلها».

ب. بالنسبة لليهود أثناء الحرب العالمية الثانية أصدرت الحكومة الفرنسية (حكومة المريشال بيتان) قوانين استثنائية قاسية في تنظيم التعليم في مختلف مراحلها بالنسبة للطائفة اليهودية. وهكذا شعرت هذه الطائفة بأن أطفالها قد أصبحوا مهددين بالأمية.

فماذا فعلوا إذن؟ لم يكتبوا مقالة واحدة تستنكر هذا الإجراء ولم يلقوا محاضرات بل اجتمعت النخبة فيها ودرست المشكلة لكي تحدد موقفها منها.

والموقف هو: تكليف كل ذي علم بقدر ما عنده من العلم فيقوم بحصته من التعليم الابتدائي أو الثانوي أو العالي وبالتالي تحولت بيوت هؤلاء المتعلمين إلى مدارس لمدة معينة في اليوم، و النتيجة :

1. بالنسبة للطرف الجزائري استمرت الخطب والكتابات المنبذة بهذا الإجحاف في حق الجزائريين، غير أن المشكلة زادت تطوراً وتعقداً.

2. بالنسبة لليهود وعندما ارتفعت تلك الإجراءات، ارتفعت دون أن تحقق أغراضها في المجتمع اليهودي لأنه عرف كيف يتحصن ضدها.

وبالمحصلة حسب " بن نبي " : «المثقفان اليهودي والجزائري يتساويان في العلم وبخلافان في الثقافة». (ص 142). لأن ثقافة اليهودي فاعليتها ميدانياً وأما الجزائري فلم يقدم أي شيء للمجتمع (عديمة الفعالية).

مثال 2: قصة الجزائري (في مقهى بمرسيليا) حيث التقى بن نبي وشكا له حالته الفقيرة وهو أب ذو عائلة وله أبناء كثر ولقد وصف " بن نبي " هذا الرجل «فاضل، عالم كريم، أخلاقه سامية وهو من العلماء التقليديين الجزائريين. وقد كان شديد البنية متكاملًا من جميع النواحي جسمًا وعقلًا وخلقًا». ولكن بالرغم من هذه الصفات فإن هذا الرجل الفاضل يعاني الإملاق وشطف العيش.

وفي نفس المكان والمدة يؤكد " بن نبي " أن امرأة فرنسية: «أتصور فيها كل معاني الانحطاط الأخلاقي لو كانت لنحات أن ينحته، هذا إلى قبح في الخلقة كبير». هكذا يصفها كما أنها كانت في حالة سكر ولكن ماذا فعلت فقد رقصت وغنت بصوت قبيح ومدة يدها للجالسين.

فما هي النتيجة يا ترى، سخاء الجالسين و طيبة الفرنسيين الذي تحصلت عليه، كان يزود الجزائري الفاضل وأهله لمدة أسبوع (تأملات ص 158).

- هنا تكمن المفارقة العجيبة حسب "بن نبي": «فإنسان الذي لا يكون مجتمعه مجتمع حضارة فهو معرض للحرمان من الضمانات الاجتماعية». (ص 161). وهو الفرق بين المحورين. و الحل حسب بن نبي هو الوصول إلى هذه الفاعلية المطلوبة و يقرنها بالفرد المشروط اجتماعياً.

فما هو الاشتراط الاجتماعي عند بن نبي ؟

- كلمة "المشروط" من المنعكس الشرطي "لبافلوف"، غير أن بن نبي استعمل هذه النتائج اجتماعياً وليس وظيفياً، وأن هذا الاشتراط يؤدي إلى تغيير الحالة القشرية (الظاهرية) أولاً (مثال اليهوديات)، لا حالتها الداخلية لأن تغيير النفس يتطلب وقتاً (في مهب المعركة 103: 1986). ومن خلال مثال اليهوديات اللاتي كن يُجلبن من أعماق الصحراء الجزائرية لترحيلهم إلى إسرائيل وقبل هذا الترحيل كن يخضعن لفترة تحضير في مقر بالعاصمة، حيث وبعد أيام كن يخرجن في زي الأوربيات حتى يندمجن في المجتمع الإسرائيلي الجديد. فإن التغيير هنا في مرحلته الأولى هو تغيير سطحي أثر في مظهر الشخصية دون تغيير كيفية تصورهما ولا شعورهما ولا تفكيرها. (لأن تغيير النفس عمل طويل).

والفرد المشروط هو المحرر ولو جزئياً من قانون الطبيعة (الفطرة)، والاشتراط هنا هو تغير الصفات النوعية الخاصة بالفرد إلى صفات اجتماعية تحدد معالم هذا الشخص أي فرد واعى موجه للطاقات الاجتماعية. (ميلاد مجتمع 102: 1986): « أين تتكيف الطاقة الحيوية لهذا الفرد (الغرائز أو الأنا)، لأن عدم التكيف يهدم المجتمع » (ميلاد مجتمع 100: 1986).

- ولعل الهدف الكبير والأساسي هو: «إيجاد نسق اجتماعي يحقق الشروط النفسية والثقافية لبناء الحضارة» (في مهب المعركة 09: 1986).

وللوصول إلى تكوين الفرد المشروط اجتماعياً فبن نبي يقترح أو

يعطينا

الطريقة (الحل) وهو:

الخطوة الأولى: تنحية المثيرات ذات الطابع البدائي (جعل الفرد لا يعبأ بها أي عزلها).

الخطوة الثانية: انتقاء لمثيرات ذات طابع أكبر سمواً وتحسيس الفرد بها لجعله قابلاً بها.

الخطوة الثالثة: وهي تتعلق بنجاح الخطوات السابقة وهي الاطراد النفسي وهو عملية المحو والتعويض، محو (نزع) قيم غير صالحة وغير مقبولة اجتماعياً وتعويضها بقيم صالحة أكثر توافقاً. وتعتبر هذه المرحلة حاسمة في مسار خطتنا وإذا نجحنا فإننا نصل إلى:

الخطوة الرابعة: تحديد لعناصر الشخصية أي بناء الذات (الأنا)، وهو الفرد المشروط اجتماعياً. (ميلاد مجتمع 86: 1986) - إذن هذه الخطوات هي أساس المنهج عند " بن نبي".

بماذا نحقق هذا الحل ؟ (وسيلة التكوين) :

يري بن نبي أن تكوين الإنسان المشروط من خلال التربية الاجتماعية التي هي: « منهج يهدي سير المجتمع ». (ميلاد مجتمع (69: 1986، كما أن هذا التكوين يتم بواسطة التربية (المدرسة) التي تعتبر وسيلة حيوية، وهي عملية

استثمار للقدرات والطاقات الفكرية والعضلية والروحية لهذا الإنسان أو هي: (3: 93: 1986) «فليست التربية مجموعة من القواعد والمفاهيم النظرية التي لا سلطان لها على الواقع، على عالم الأشخاص، وعالم الأفكار، وعالم الأشياء... فكل حقيقة لا تؤثر على الثالث الاجتماعي، الأشخاص، والأفكار والأشياء هي حقيقة ميتة». وهذا ما ينعكس على التربية الاجتماعية التي يجب أن تكون، (3: 93: 1986): «وسيلة فعالة لتغيير الإنسان، وتعليمه كيف يعيش مع أقرانه وكيف يُكَوَّن معهم مجموعة القوى التي تغير شرائط الوجود نحو الأحسن دائماً، وكيف يُكَوَّن معهم شبكة العلاقات التي تتيح للمجتمع أن يؤدي نشاطه المشترك في التاريخ». إذن حسب بن نبي فإن التربية الاجتماعية يجب أن تؤثر وتغير الشخص وتفكيره ومحيطه، من خلال تكوينه أخلاقياً، وجمالياً، وعقلياً، وفنياً، لتشكيل وعي الإنسان بوجوده كشخص وكمجتمع في التاريخ، فتشكل بهذا فلسفة الخاصة - في دوافعها وغاياتها - في الكون والحياة.

الخطوات العامة للنموذج عند بن نبي

1. من حيث المصادر: فبن نبي يدعو للاعتماد على علوم التاريخ والاجتماع والنفوس مع مراعاة مستوى القيم النفسية - الزمنية حيث الأخذ بعين الاعتبار التصور في نطاق النفس الإنسانية والزمن الاجتماعي. (ميلاد مجتمع (69: 1986).

2. من حيث الشروط التي يجب مراعاتها عند الاقتباس:

يؤكد "بن نبي" على: «أن تكون لنا أفكار جد واضحة عن العلاقات والانعكاسات التي تنظم استخدام الطاقة الحيوية في مستويين (مستوى الفرد ومستوى المجتمع)». (ميلاد مجتمع (72: 1986) وهذا تبعاً لفكرته القائلة «كل ما يغير النفس، يغير المجتمع». (ميلاد مجتمع (73: 1986)، ولهذا فبن نبي يضع ثلاث شروط هي (ميلاد مجتمع (96: 1986):
أ. اليقين الجازم بأن الإنسان يتميز عن المادة وبالتالي فمشكلاته لها طبيعة خاصة تختلف عن مشكلات المادة.
ب. الخصوصية الثقافية لكل مجتمع «الخصوصية الثقافية للذات وما تنفرد به من قيم سامية».

وفي هذا الصدد يورد "بن نبي" تفسير لـ (هدفيلد) (ص 67) بخصوص

«المنبه

المناسب لتنشيط الإرادة» والذي يكمن في «المثل الأعلى باعتباره أقوى عامل في تقرير خلق الإنسان، وفي تعيين مسلكه لأنه هو وحده الذي يستطيع تنبيه الإرادة، وتنظيم جميع الغرائز»، وبخصوص اختيار المثل الأعلى "هدفيلد" يؤكد أن: «الحرية المطلقة ليست حلاً، كما أن الحرمان ليس حلاً هو الآخر». وهو يقترح كمثل أعلى: «أن هناك مثل أعلى موضوعياً يتفق مع التقاليد الأخلاقية التي تلخص تجربة الجنس».

وهنا يؤكد "بن نبي" وكاستنتاج عن "هدفيلد" بأن المثل الأعلى يتمثل في العنصر الديني «إن الفكرة الدينية تحدث تغييرها حتى في سمات الفرد ومظاهره، حين تغير من نفسه، وبذلك يكون لمنهج التربية الاجتماعية أثره في تجميل ملامح الفرد، أي أن مجموعة الانعكاسات تؤدي إلى خلق صورة جديدة كأنها تمثل في وجه جديد». (ميلاد مجتمع (74: 1986)

ولهذا فهو يحذر من الاعتماد على الحلول المستوردة من البلاد المتحضرة التي لا يمكن بالضرورة أن تنجح عندنا نظراً لتميز كل مجتمع بخصوصية تميزه عن غيره «فجميع أنواع الحلول ذات الصيغة الاجتماعية التي نقتبسها عن البلاد الأخرى تثبت لها فيها صلاحيتها، تشبه الصيغة الكيميائية المشار إليها - صيغة الماء - هي صحيحة في هذه البلاد وعلى وجه التأكيد، ولكنها تقتضي عند التطبيق عناصر مكملة لا تأتي معها، ولا يمكن أن تأتي معها، من حيث كانت لا يمكن حصرها، ولا يمكن فصلها عن المحيط الاجتماعي في بلادها، أي لا يمكن فصلها عن روحها». (ميلاد مجتمع (96: 1986).

ج. تهيئة المحيط لتطبيق ما نتصور، وترتيب الأولويات وفق إمكانيات المجتمع المادية والبشرية، وطبيعة ومتطلبات المرحلة التاريخية التي يجتازها المجتمع وما تفرزه من ظروف اجتماعية خاصة: «لأن الفرد يتعرض لتعارض التأثيرات (الغرائز والأنا)، من خلال الانفصال بين الروحي (المعاشي النفسي) والاجتماعي (المعاشي الواقعي)، أو بتعبير بن نبي في ميلاد مجتمع «هناك افتراق بين المبدأ والحياة» (ص 98)، مثال المسجد أين نلاحظ مثلاً التأثير العظيم للحقيقة الإسلامية على الحضور الذين يشاهدون صلاة الجمعة، وينصتون إلى خطبتها عند قدمي المنبر في المساجد، «إن كلمات الإمام التي تهبط من المنبر على هذا المستمع المنصت تزلزل كيانه». ومع ذلك فإذا ما قضى هذا المستمع صلاته «بقيت "الحقيقة" التي زلزلت كيانه في المسجد، ولم تتبعه إلى الشارع». لأن «هذا المسلم انتقل من حال إلى حال أخرى»، أي من واقع المسجد إلى واقع الشارع (المجتمع) فالمسلم في هذه الحالة ممزق الشخصية إلى شطرين «شطر ينظم سلوكه في المسجد، وشطر ينظمه في الشارع». ولهذا فهو يدعو إلى «تهيئة المحيط اللازم في بلادنا لتطبيق ما نتصور من حلول لمشكلاتنا الاجتماعية».

3. مضمونه: يعتبر بن نبي أن التربية الاجتماعية هي الثقافة وبالتالي فهو يتساءل عن: «كيف نوظف الثقافة في صورة برنامج تربوي لتغيير الإنسان في ظروف نفسية زمنية، أو إبقاء الإنسان في مستوى وظيفته الاجتماعية وفي مستوى الأهداف الإنسانية». (ميلاد مجتمع (93: 1986) وعليه فالبرنامج التربوي هو إما لتغيير الإنسان نحو الأفضل أو دعم ما يكتسبه من قيم إيجابية .

فالثقافة إذا «تُكوّن عالم الأفكار وتحدد علاقتنا به». (تأملات (21: 1986 وهي بالتالي «توجيه الطاقات الفردية لتحقيق بناء الفرد في الداخل بالنسبة إلى مصلحته ولتحقيق مكانه في المجتمع بانسجام تلك المصلحة مع مصلحة المجتمع». إذن المضمون يجب أن يراعي مصلحة الفرد ومصلحة المجتمع. كما أن بن نبي يدعو إلى التركيز على التطبيق والحياة العملية من خلال دعوته للشباب المثقف: «لأن تكون كل محاولة في أذهانهم تهدف إلى تطبيق عملي».

وخلال صياغة المحتوى وانتقائه فإن بن نبي يركز على مراعاة فكرة الصحة والصلاحية «قد تكون فكرة ما صالحة وليست صحيحة وقد تكون فكرة صحيحة وفقدت في الطريق صلاحيتها لأية أسباب». (60: 1978) إذن فليس كل صالح صحيح وليس كل صحيح صالح للتدريس.

كيفية انجازه واختباره (المعايير):

لنجاح الهدف المسطر من خلال البرنامج يجب: «أن تكون له فاعلية اجتماعية وإلا اضمحل» (ميلاد مجتمع (105: 1986). أي مصلحة للفرد ومصلحة للمجتمع.

- والهدف هنا هو التغيير، تغيير الصفات النوعية الخاصة بالفرد إلى صفات اجتماعية تحدد معالم هذا الشخص وتحوله إلى كائن اجتماعي. والتغيير هنا يجب أن يتحقق في نفوس الأفراد من خلال «معرفة النفس ومعرفة الآخرين وتعريف الآخرين بنفسه» (58: 1978). إن هذا التغيير في هذه المستويات الثلاثة يؤدي إلى العيش والتوافق الجماعيين والعمل الاجتماعي وهذا التغيير الضروري حسب بن نبي يحدث بالتربية الاجتماعية ولا يحدث بالتقادم الزمني: «التاريخ لا يغير الفرد ولكن يستطيع أن يزيد أو ينقص من ميزاته الاجتماعية وعلى الخصوص فعاليته من ناحية المنطق العملي - الفرد لا يتغير في حدود التاريخ -». (تأملات (22: 1986). حيث يستدل بن نبي بقول المؤرخ "جيزو": «إن مشكلة التاريخ يمكن أن تتصور بطريقتين، فأما أن نحلها في نفس الفرد ذاته، ناظرين إلى ما يغير ذاته الإنسانية، وإما أن نحلها في نطاق ما يحيط به ناظرين إلى ما يغير إطاره الاجتماعي».

5. المرامي (الكفاءات المزود بها الفرد):

فرد يتميز بفاعلية اجتماعية من خلال تأثير الفرد في الوسط (المجتمع) وتأثير الوسط (المجتمع) على الفرد. (ميلاد مجتمع (105: 1986). فالفاعلية هي النشاط المشترك المتجه نحو الوسط الخاص والفرد للمجموع - المجموع للفرد (ص 106). وهي الشروط الأولوية التي تحقق للفرد ما ينبغي من ثقافة (أفكار) من خلال التكوين الأخلاقي والجمالي والعقلي والفني للإنسان لتشكيل وعيه بوجوده كشخص وكمجتمع في التاريخ، فتشكل بهذا فلسفته الخاصة - في دوافعها وغاياتها - في الكون والحياة.

- فالثقافة هنا هي «علاقة عضوية بين سلوك الفرد وأسلوبه في الحياة الاجتماعية» (66: 1985): فهي بهذا تتكون من أسلوب الحياة في المجتمع وسلوك الفرد اجتماعياً المتبع في المجتمع وحسب بن نبي فالثقافة (الأفكار) التي تزود بها الفرد من خلال التربية الاجتماعية تتجسد من خلال 04 كفاءات التركيب العام لتراكيب جزئية أربعة (04) أو هي نتاج الأجزاء:

1. **كفاءة التوجيه الأخلاقي:** هو التركيب التربوي لكل هذه العناصر (03) (الباقية) وهي تربط أفراد المجتمع بعضهم ببعض (79: 1985) وهذا التوجيه هو الذي يحدد السلوك لأن «عالم الأشخاص يحدث طبقاً لمنهج تربوي يأخذ صورة فلسفية أخلاقية» (ص 62)، كما لا يمكن أن يكون ذا نشاط اجتماعي فعال إلا إذا نظم وتحول إلى تركيب (ص 64) فليس للشيء المنعزل أو الفكرة المنعزلة معنى أبداً.

2. **كفاءة التوجيه الجمالي:** هذا التوجيه «يحدد أسلوب الحياة في المجتمع» (66: 1985)، وهو المنبع الذي تصدر عنه الأفكار وتصدر عنه أعمال الفرد في المجتمع (ص 81) ويورد بن نبي هذه الفكرة عن علم الاجتماع: «أن الأفكار هي المنوال الذي تنسج عليه الأعمال، وهي تتولد من الصور المحسنة الموجودة في الإطار الاجتماعي فينعكس في نفس من يعيش فيه وهنا تصبح صوراً معنوية يصدر عنها تفكيره» (ص 82).

3. **كفاءة المنطق العملي:** ويقصد به المنطق التطبيقي (الممارسة) وليس منطق الفكرة ذاتها، ويتمثل في الحركة والنشاط، التي تحدد درجة فاعلية مجتمع ما. من حيث مراعاة الأسس التي تجعل الفكرة تؤدي وظيفتها، إذن هو «كيفية ارتباط العمل بوسائله ومقاصده». (85: 1985)

4. **كفاءة التوجيه الفني (الصناعة):** هي وسيلة المجتمع للمحافظة على كيانه واستمرار نموه، لأن ممارسة التوجيه الجمالي ومنطق العمل يقومان

في جانبها الأكبر على عالم الأشياء الذي هو نتيجة عوامل فنية صناعية مختلفة، فالصناعة هي كل الفنون والمهن والقدرات وتطبيقات العلوم. (89: 1985).
وتتحقق هذه التراكمات (الكفاءات) حسب بن نبي (1985: 62) أولاً بوجود الصلة الضرورية بين الفرد وبين العوالم الأربعة (عالم الأشخاص، عالم الأفكار، عالم الأشياء، عالم العناصر والظواهر الطبيعية).

خصائص النموذج:

تتجلى أهمية هذا النموذج من خلال مقارنته باقتراحات مجموعة من المهتمين بهذا المجال :

1. اقتراحات جان جاك روسو (1778-1712):

يرى بخصوص التربية الوطنية بأنها (1974: 172): «تعطي للضمان القوة الوطنية، وتوجه آرائهم وأذواقهم حتى تصير وطنية مهما كانت الظروف وتحت أي ظرف كانت». ولعل "روسو" يوضح أكثر هذه الأهمية بهذا المثال حيث يقول: «فرنسي، إنجليزي، إسباني، إيطالي، روسي، كلهم تقريباً نفس الشخص: يتخرجون من الثانوية كلهم مؤهلين للخدمة». غير أن الاستثناء حسب "روسو" هو في هذه الإشارة: «في سن العشرين البولندي لا يمكن أن يكون رجلاً آخر، يجب أن يكون بولندياً»، أي أن هذه الميزة التي تميز أي شخص وتجعله يتميز بمميزات بلده هي التربية من خلال ما تلقنه للفرد من قيم وثقافة. كما أن «تكوين مواطنين ليست قضية يوم واحد، وللحصول عليهم رجالاً يجب تعليمهم صغاراً» (ص 117)، فتكوين المواطنين عند "روسو" هو للوقاية من اللامساواة الصارخة في الثروات، كما أن هذه الوقاية حسيه هي: «ليست بسحب الثروات من أصحابها، ولا بتشديد المستشفيات الفقراء، ولكن بضمان المواطنين أن يصبحوا كذلك». ويستطرد "روسو" قائلاً: «ستحصل على كل شيء إذا كونت مواطنين، ولكن بدون هذا سوف لن تحصل إلا على عيب أو أضرار ابتداء من رؤساء الدول» (ص 171). وللحصول على هؤلاء المواطنين فروسو يقدم شرطاً واحداً ثم يقدم برنامجاً للعمل:

- فالشرط هو: «أن الوطنية – الولاء الوطن - لا تكون بدون حرية، ولا حرية بدون مثل، ولا مثل بدون مواطنين»، أي ضرورة اعتماد القدوة الحسنة.
- وأما برنامج العمل التكويني في التربية الوطنية فهو (ص 173) يرى أن التلميذ:

يجب أن يتعلم أن يقرأ، يقرأ أشياء عن بلده.

- في 10 سنوات يعرف كل المنتجات عن بلده.

- في 12 سنة كل المقاطعات، كل الطرق، كل المدن.

- في 15 سنة يعرف كل التاريخ.

- في 16 سنة كل القوانين.

فروسو أكد على أهمية العمل الاجتماعي وضرورة وجود المثل الأعلى

وهذا ما أكده بن نبي من خلال إعطاء أهمية للفرد وللمجتمع وكذلك ضرورة وجود مثل أعلى.

2. اقتراحات روبير دوترانس وزملائه (1966: 312)

يطرح "دوترانس" سؤالاً هو: كيف نهئى مواطن المستقبل؟ ثم اجاب بما يلي:

يلي:

-تهيئة (أي مواطن المستقبل) بتنظيم و حسن تسيير التعاونية المدرسية الحية فيتدرب الأولاد داخلها على تحمل مسؤولياتهم . و ليس امضي ، في إعداد المواطن ، من ممارساته ، الفعلية ، هذه للحرية و التعاون و الديمقراطية .
- هم يتعرفون كيف يتحملون مسؤولياتهم في شتى الظروف و الأحوال ، و بالتالي فهم يأنفون التورط في أي مشروع مشبوه يجافي كرامتهم و ينافي حرسهم على التحلي بالنزاهة و الاستقامة .
-هم لا ينتظرون قط ان يفرض عليهم الكبار الراشدون منحى سلوكهم و عملهم ، بل يعرفون كيف ينظمون بأنفسهم ، ألوان نشاطهم لا في ضوء ميولهم الشخصية و حسب ، بل تبعاً ، كذلك لمتطلبات الجماعة التي انصهروا فيها .
- لقد اكتسبوا ثقافة ، و تعودوا أعمال فكرهم و مناقشة العدد من المشكلات التي كان يرضن أنها وقف على الراشدين وحدهم .
أكد دوترانس على دور المدرسة والبرنامج المدرسي من خلال التركيز على العمل الجماعي وبن نبي كذلك أشار إلى أهمية المدرسة وخصوصاً مادة التربية الاجتماعية.

3. الاقتراحات المقدمة من خلال الدراسات السابقة:

- " لونيس " يشترط لتكوين مواطن جديد شرطين ضروريين هما:
-إكساب هذا المواطن المعارف الخاصة بمبادئ وآليات الديمقراطية في بلادنا.
-تنمية كفاءات ضرورية عند التلاميذ بتطبيق المواطنة (في المدرسة والمجتمع الكبير).
هاذين الشرطين حسب لونيس كفيين بتربية مواطنة في بلادنا، غير أنه ولضمان نجاح العمل بهذين الشرطين فهو يقترح ما يلي:
-ربط بعدي التربية المدنية: ربط بعد معرفة التطبيق مع بعد تطبيق القيم.
-ومراعاة التكامل بين المواد.
إذن من خلال طرح اقتراحات لونيس نجد أنها تتمحور حول مضمون مادة التربية المدنية وضرورة إيجاد صدى لهذا المضمون عند التلاميذ من خلال تمكينه من ممارسة واقعية وحقائقية لما تعلمه في هذه المادة، هذه الممارسة تتم في المدرسة والمجتمع الكبير. يدعو إلى ضرورة التكامل بين المواد وعدم الاكتفاء بمادة واحدة لتكوين المواطن كما هو معمول به الآن في بلادنا.
كما أنه أكد على القيم التي يجب تلقينها للتلاميذ وكذلك ممارسة هذه القيم و بن نبي أشار كذلك للقيم التي يجب تلقينها والتي يجب أن تكون نابعة من حياة الفرد وإطاره الاجتماعي، كما أشار إلى ضرورة انتقاء هذه القيم ومراعاة جانبي الصحة والصلاحية.
-أما " قوادرية " فيدعو إلى الاهتمام بالجانب الاجتماعي للمواطنة بعيداً عن الاهتمام بالجانب القانوني والسياسي، ويتجلى هذا الاهتمام في تعليم الأطفال القيم الاجتماعية والتعايش الاجتماعي من خلال تزويد التلميذ بقيم سلوكية مستوحاة من الواجبات والحقوق المعاشة بالعمل على:
-تسهيل الإصغاء إلى الآخر.
-إعطاء قيمة للحوار.
-الاعتراف بالحق في الاختلاف.
-تنمية مصطلح التسامح والتضامن.

هذه العمليات حسب قوادرية تسمح بتعلم الطفل لتصورات إيجابية حول حقوق الإنسان، الحق في الاختلاف، الحق في الدولة (كمجموعة سياسية تمارس القوة القانونية). والنتيجة حسبه دائماً تسهيل الاهتمام بقيم ومفاهيم التعايش، التضامن والتآزر الاجتماعي. وبالمحصلة تنمية الإدراك لدى الطفل كعضو من المجموعة حول شخصيته كمواطن فاعل متفطن للاختلافات (الاجتماعية والثقافية والدينية والإيدولوجية والعرقية) وقبلها. حيث يقترح علينا طريقة ومحتوى، في أن واحد فهو يحيلنا إلى قيم معينة، يجب العمل على تنميتها تدريجياً لدى التلاميذ من خلال أربعة مستويات وهي مصنفة وجدانياً طبقاً لصناعة كراثوول.

* فالمستوى الأول: يتم من خلال تمكين الطفل من ممارسة بعض القيم والسلوكات وهذا ما يقابل مستوى التحسيس عند كراثوول.

* والمستوى الثاني: تعليم الطفل تصورات اجتماعية إيجابية حول مواضيع معينة وهذا يقابل مستوى الإدراك عند كراثوول.

* أما المستوى الثالث: فهو إكساب الطفل تصورات تسهل الاهتمام بقيم معينة وهو ما يقابل التبنى عند كراثوول.

* في حين المستوى الرابع: يتمثل في تنمية إدراك الطفل كعضو من المجموعة حول شخصيته كمواطن فاعل متفطن للاختلافات الموجودة في المجتمع ويقبلها وهو ما يقابل التطبيق عند الكراثوول. إذن فبرنامج اقوادرية مبني وفق صنافة الأهداف الوجدانية لكراثوول، وهي الصنافة التي يجب العمل بها فيما يخص برامج التربية المدنية لأنها تخص الجانب العاطفي الوجداني.

وهو ما جاء في تصور بن نبي أيضاً حيث اقترح علينا فكرة المنعكس الشرطي الاجتماعي أما من حيث المضمون (المحتوى) فقد أسهب فيه موضحاً شروطه وكيفياته.

- في حين " الثعالبي " يقترح علينا الاهتمام بالمدرسة كمجال مفضل لوضع سياسة فعالة لنشر وترقية القيم الإنسانية من خلال التعليم المنهجي.

هذه القيم وبخصوص مضمونها فهو يؤكد: «أن القيم القديمة- قيم الدين الإسلامي - ما زالت تمثل العمق العاطفي والروحي والتي انطلقاً منها ينتظم مسار الهوية المتبادل (مواطنتي أنا تعرف في مواطنة الآخر)». (ص 113)

وهنا نسجل أن الثعالبي يلفت انتباه القائمين على تسطير المناهج والبرامج التربوية إلى ضرورة مراعاة حقيقة مكانة القيم الإسلامية في نفوس الجزائريين وأخذها بعين الاعتبار بعيداً عما يقال عن الدين الإسلامي باسم الحداثة والتفتح والعدولمة، «العمل على سد الثغرة ما بين المبادئ والقيم الحديثة وقيم الدين الإسلامي في بلادنا، لأنه بالرغم مما وقع وينسب للإسلام السياسي فما زال الإسلام يلعب دوره الرئيسي والفكري والروحي حيث يجد كل منا ويحس بارتباط حميمي». (ص 113) فالإسلام حسبه دائماً يختلف دوره في مجتمعنا عنه في المجتمعات الأخرى وسد الثغرة يتحقق بتحقيق أو إنجاز التوافق (الاتفاق) الثقافي بين القيمتين وبخصوص تصوره للمواطنة فهي تأكيد العيش في كنف الحرية، الكرامة والمساواة، كما يجب أن تتأسس حول الإنسان محور التنظيم الاجتماعي». (ص 112).

إذن الثعالبي ركز على أهمية مراعاة القيم الدينية للمجتمع الجزائري (القيم الإسلامية) وهذا ما جاء به بن نبي حينما استشهد "بهدفيلد" بخصوص ضرورة وجود المثل الأعلى والذي أرجعه بن نبي للفكرة الدينية (الأخلاقية).

من كل هذا نستنتج أن هذه الاقتراحات و من خلال مقارنتها بنموذج بن نبي بن نبي قدمت حلاً يخص جانب واحد للموضوع، فهناك من يرى الخلل في الطريقة وهناك من يراه في المحتوى وهناك من يراه في الأسلوب... إلخ غير أن اقتراح بن نبي ينظر للمشكلة من كل جوانبها وبالتالي قدم لنا حلاً كاملاً متكاملًا يصلح أن نتخذه كمنهاج يصلح في كل مواد الاجتماعيات وليس التربية المدنية لوحدها.

وكخلاصة لمنظور بن نبي لتكوين الفرد المشروط (المواطن) فهو يتم كما يلي:

1. ينظر للفرد وللمجتمع كشقين متحدين - وإن كان منفصلين - في وظيفة محددة: أحد عضويها الفرد، والثاني المجتمع. وبالتالي فالنظرة هنا هي هذا التكامل وهذه العلاقة بين الفرد والمجتمع (الفرد للكل والكل للفرد).

2. الأهمية المعطاة للتربية (المدرسة) باعتبارها الوسيلة المناسبة لتغيير الفرد نحو الهدف المنشود.

3. التغيير يتم بواسطة التربية الاجتماعية التي مضمونها الثقافة من خلال تثبيت القيم الإيجابية وعزل القيم السلبية وتعويضها بأخرى إيجابية، المضمون محدد بشروط لا يمكن تجاوزها.

4. وهذا باستعمال طريقة المنعكس الشرطي الاجتماعي (تنحية، انتقاء، اطراد نفسي، تحديد الصفات المقبولة).

5. وبالمحصلة تكوين (الحصول) على إنسان مشروط اجتماعياً واعي موجه للطاقت الاجتماعية - مواطن فاعل - فاعليته تظهر من خلال العمل الاجتماعي المشترك لتوجيه جهود هذا المجتمع نحو التطور والرقى (الحضارة).

إن هذا العرض لمنظور بن نبي حول تربية الفرد و تكوينه، يبقى مجرد إجتهد في طريق البحث عن السبل الكفيلة لضمان فعالية المنظومة التربوية في بلادنا. فنحن نهدف من خلال هذه التوصيات إلى تعزيز المرجعية التربوية الجزائرية تكون خلفية أساسية لأي مشروع تربوي وطني. إن العمل على إبراز الموروث التربوي الجزائري و الكشف عنه، كجزء من التراث الثقافي و العلمي، وإبرازه و العمل به بما يوافق العصر. هذا الموروث الفكري التربوي نجده في كثير من المؤلفات و المساهمات لمفكرين و علماء جزائريين، و في كثير من التجارب الميدانية التي شهدتها بلادنا في الماضي. و هو ما قد يساهم في بلورة رؤية تربوية جزائرية، تكون مرجعا لمنظومة تربوية وطنية. إن الملاحظ، و بالرغم من المسخ الثقافي و الفكري الذي مارسه المستعمر (1830-1962) على بلادنا، إلا أن الجهود التي بذلت بعد (1962) رغم أهميتها، لم تتمكن من محو آثار تلك الممارسات الاستعمارية. بل إن الاهتمام اتجه إلى توفير المزيد من الالتحاق بمقاعد الدراسة للجزائريين و ما يتطلبه من وسائل، دون التفكير في الطريقة المناسبة و لا المحتوى المناسب لتكوين هؤلاء. و هو ما إنعكس على مخرجات هذه المدارس، التي لا يختلف حولها أحد، حيث الإجماع حول رداءة هذه المخرجات. و لعل هذا يرجع في اعتقادنا إلى افتقاد المدرسة الجزائرية لمرجعية خاصة تكون خلفية و منطلقا لكل برامجها و أهدافها و غاياتها و هو ما يدعو كل باحث و مهتم بالشأن التربوي إلى ضرورة البحث و التفكير في أنجع السبل للتغلب على هذا الإشكال الذي تعانيه مدرستنا.

جدول رقم 08 حول تطور مفهوم التربية المدنية في المدرسة حسب المراحل الزمنية والأطوار

المراحل الزمنية	الطور الأول	الطور الثاني
من 1982 إلى 1998	التربية الاجتماعية تهتم بالوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه الطفل بأبعاده (الاجتماعية، الوطنية، الاقتصادية، الثقافية) والعلاقات التي تربط ببعضها والقواعد التي تسير المجتمع وتحافظ على تماسكه وانسجامه. (1)	التربية الاجتماعية هي نشاطات تربوية لإعداد التلميذ للحياة الاجتماعية، إعداداً يؤهله للعيش كمواطن يشعر بمسؤوليته الوطنية ويدرك حقوقه وواجباته من خلال تنمية سلوكيات إيجابية تهتم بعدة جوانب هي (الجانب الوطني، الجانب الاجتماعي والثقافي، الجانب الاقتصادي، الجانب الدولي والإنساني) (2)
من 1998 إلى 2003	في ظل التحولات التي تشهدها بلادنا على الصعيدين السياسي والاقتصادي، أصبحت مفاهيم الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان والحريات تتجسد في حياتنا يوماً بعد يوم...، وتأتي التربية المدنية للتكفل بهذه المهمة، فهي تفرس في نفوس الأطفال المبادئ الأساسية التي تركز عليها المواطنة المسؤولة كاحترام الذات، واحترام الآخر والمسؤولية الفردية والجماعية. (3)	التربية المدنية من المواد التعليمية الهامة المدرجة في التربية في أمة دولة ضامنة للحريات هادفة إلى تنمية الإحساس بالمصلحة العامة واحترام القانون وحب الوطن. (4)
من 2003 إلى 2005	- التربية المدنية تمثل أحد النشاطات التربوية، وهي معارف وممارسات تخص قواعد الحياة المشتركة في القسم والمدرسة. (5) - التربية المدنية مادة تعليمية إستراتيجية، تقوم على تكوين الفرد تكويناً اجتماعياً وحضارياً، بتنمية الجوانب السلوكية فيه لإعداده للحياة المدنية مؤهلاً للعيش كمواطن صالح. (6)	

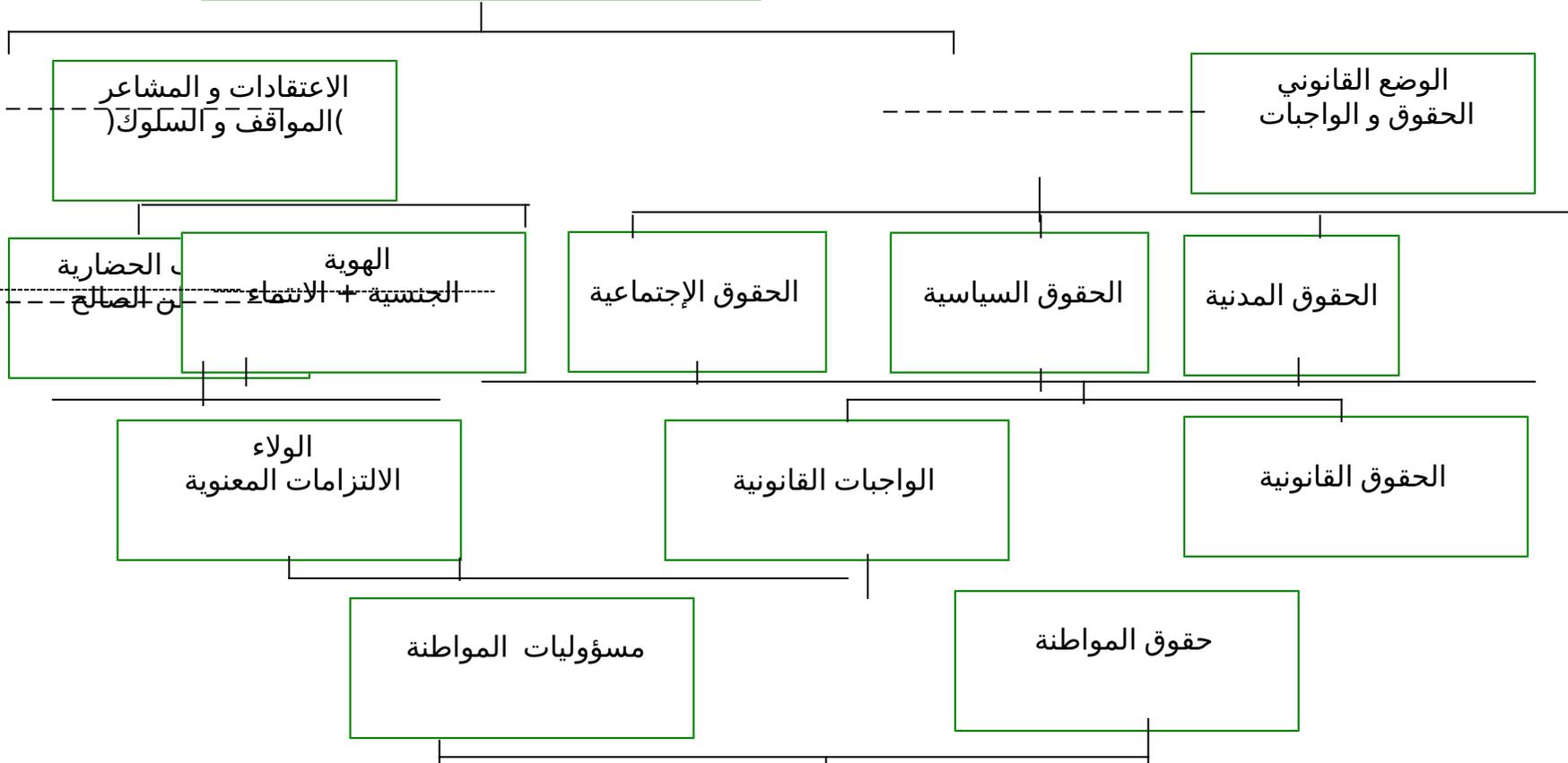
- (1) منهاج التربية الاجتماعية للطور الأول الأساسي 1996، ص 155.
- (2) منهاج التربية الاجتماعية للطور الثاني أساسي 1996، ص 102.
- (3) منهاج التربية المدنية للطور الأول الأساسي 2001، ص 32.
- (4) منهاج التربية المدنية للطور الثاني الأساسي 2001، ص 62.
- (5) التربية المدنية منهاج السنة الأولى ابتدائي (أفريل 2004)، ص 70.

(6) التربية المدنية مناهج السنة الثانية ابتدائي (ديسمبر 2004)، ص 71.

جدول رقم 5 (الاختلافات بين التربية المواطنة والتربية المدنية للديمقراطية – Cellier60:2003)

المعايير	التربية المواطنة	التربية المدنية للديمقراطية
1) الأهداف	اكتساب مواطنة المؤسسة 87 توطيد السلام في المدرسة	البحث عن الطمأنينة بواسطة العدالة
2) القيم	الوقاية من الاعتداءات (العنف)	تبادلية القيم
3) القيمة الإشكالية	الاحترام، الاستماع، المسؤولية، المساواة، الطاعة، نسيان مفهوم التمرد المدني	العصيان المدني (التمرد)
4) التصورات (التمثيلات)	شباب في خطر	إنسان حر، اجتماعي، صراعي
5) المواضيع المفضلة المطبقة	معرفة القانون – المديريات	التمدن، الحقوق، مشاركة التلاميذ
6) الجمهور المعني	التلاميذ	المؤسسة المدرسية، للكبار والأطفال
7) الوسائل	تذكر القانون	سلطة – اتجاه مشاركة التلاميذ
8) مجال النشاط	القسم، المؤسسة	القسم، المؤسسة ولكن كذلك علاقات المدرسة بالمعرفة وتنظيم الحياة المدرسية
9) تحديد منشأ الاعتداءات (العنف) المدرسية والحضرية	الشباب في خطر	المجتمع، المؤسسة المدرسية، الكبار، الأطفال.

المواطنة



الشكل رقم 3 :مخطط نموذج يبين حق

العربي عدد 264 فبراير 2001:119

قبل

المواطنة

6- التقويم

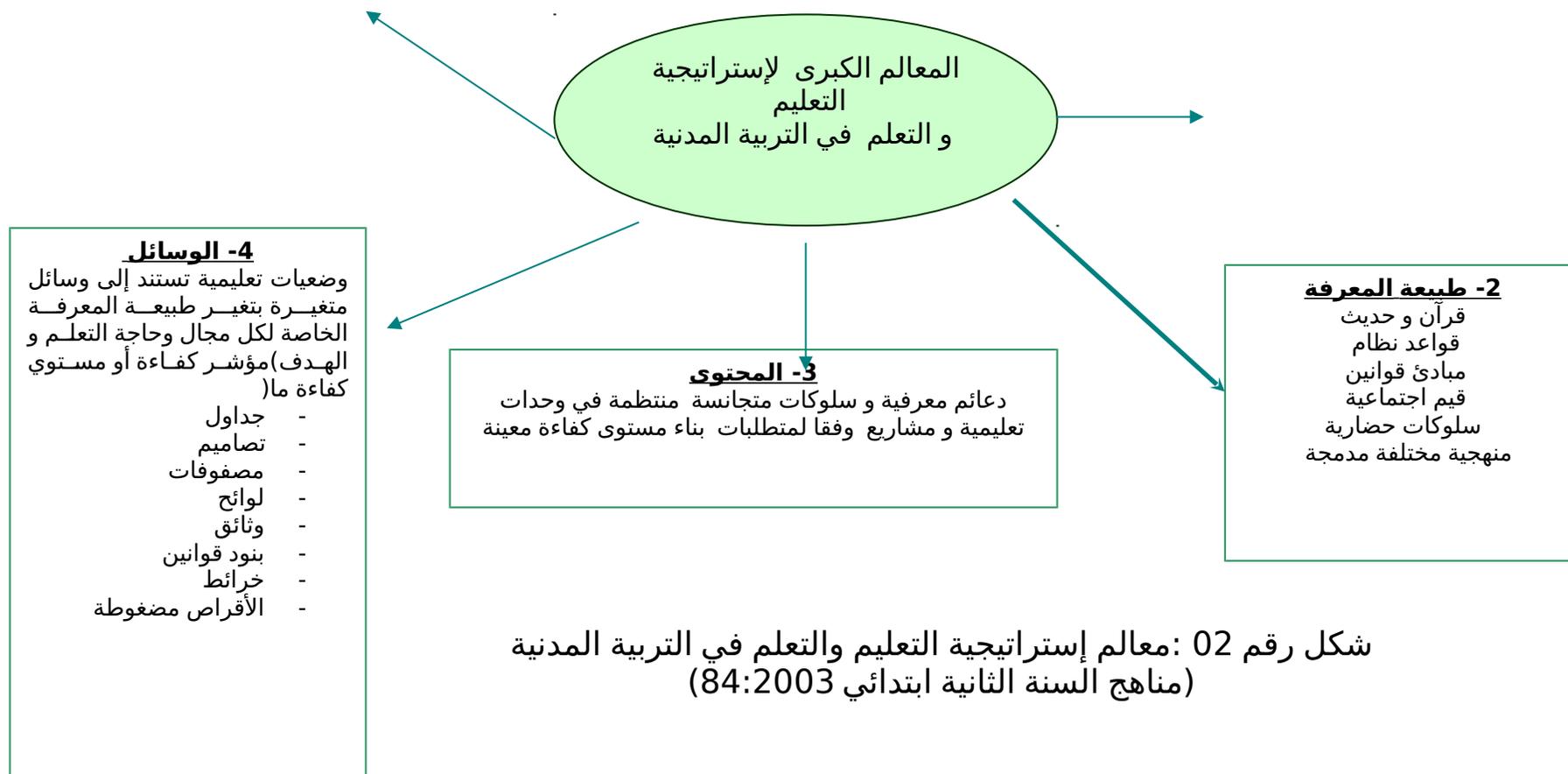
بنائي و تجميعي يعتمد أداء المتعلم في سيرورة التكوين و تحقق الكفاءات من ادوات : مقاييس الأداء المختلفة
47

5- الطريقة البنائية للتعليم

تسيير التعليم بطرق و أساليب تنشيط متكيفة حسب طبيعة المعارف و قدرات المتعلم و متطلبات تفريد التعليم و التدرج في بناء مستويات الكفاءة ... الخ

1-محتويات الكفاءة

- * قاعدية
- * مرحلية
- * ختامية



جدول رقم 1 (جدول زمني لتطور التربية المدنية كمادة للتدريس) cellier-36:2003

المستوى II مادة مدرسية								I عموم التطور الاجتماعي	
8. معارف	7. وضع المدرس	6. البيداغوجيا	5. مجال المواطن	4. تصورات الطفل	3. المواطنة	2. الإشكالات الوقفية (الطرفية)	1. الأهداف الأساسية	الفترة	
طريقة وبرمجة	ناقل، خارجي	بيداغوجيا الخطاب	كبير	طفل مستمع	مواطنة الانتماء مفروضة، ولكن	قواعد مشتركة للثقافة الأخلاقية نقلها لأكثر عدد	توجيه الإرادة	-1- 1882-1956	

معارف اجتماعية	نفسها	بيداغوجيا الخطاب، بيداغوجيا نشاط الإيقاظ	كبير	طفل مستمع طفل لإيقاظ قدرات الكشف	بالتوافق نفسها	انقطاع، انفجار القواعد المشتركة للتقافة الأخلاقية	نفسها	-2- 1977-1980
سلوك اجتماعي، المؤسسات السياسية والإدارية، المدرسة والمجتمع قوانين، تنظيمات، احترام، مسؤولية	ناقل مواطن	بيداغوجيا الخطاب بيداغوجيا النشاط	مجال جغرافي: مواطنة المؤسسة غياب المجال المؤسساتي	طفل مستمع طفل في خطر	مواطنة الانتماء مفروضة، تنازعية	اعتداءات حضرية ومدرسية	نفسها	-3- 1985-2002
	ناقل مواطن عضوية في الجماعة المدرسية		مجال مؤسساتي ساعة حياة القسم 1/2 ساعة للنقاش الأسبوعي، ممثلين	طفل مستمع طفل في خطر		المطالبة بهوية جماعية	نفسها	-3- 1985-2002
		نحو بيداغوجيا للمشاركة؟				محاولة تأسيس مواطنة متفاوض بشأنها	نفسها	-3- 1985-2002

IX-1 توزع القيم حسب مجالات المعرفة في التربية المدنية:
أ) في التربية المدنية (1998 _ 2003) .

29

جدول (رقم 19) تكرارات و نسب القيم حسب المجالات المعرفية في التربية المدنية (في المدرسة الأساسية):

القيم	قواعد النظام	قواعد الأم	احترام الذات احترام	المحافظة على الملكية	المسؤولية، الحرية،	التسامح	التضامن، التعاون	مفهوم الجهد والعمل	تقبل الغير والفتح	معرفة المؤسسات	مفهوم الديمقراطية	المحافظة على التراث	احترام النظام	تقدير الموارد والمحافظ
-------	-----------------	---------------	---------------------------	----------------------------	-----------------------	---------	---------------------	--------------------------	-------------------------	-------------------	----------------------	---------------------------	------------------	------------------------------

مجالات المعرفة	ن.	الآخر	الاستقلالية	التأزر										ة عليها	
المعرفة الحس المدني	20,420	/	/	/	/	44,9,20	/	/	44,9,20	/	47,9,87	19,3,99	08,1,68	54,11,34	12,2,52
المواطنة	/	48,10,08	/	/	29,6,09	/	/	/	/	47,9,47	/	/	/	/	/
الأخلاقية	/	/	/	44,9,20	33,6,93	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/

ب) في التربية المدنية (2003 - 2005) .

جدول (رقم 20) تكرارات و نسب القيم حسب مجالات المعرفة في التربية المدنية (في الطور الأول الابتدائي الجديد):

القيم مجالات المعرفة	قواء د النظا فة	قوا عد الأم ن	احترام الذات احترام الأخر	المحافظ ة على الملكية العامة واحترام مخ	المسؤ ولية، الحرية، الاستق لالية	التسام ح	التضا من، التعاو ن، التأزر	مفهو م والجهد ل	تقبل الغير والتفت ح	معرفة المؤسد سات	مفهوم الديمقر اطية	المحاف ظة على التراث	احترام م النظا م	تقدير الموارد والمحاف ظة عليها
الحس المدني	06 3,44	05 2,8 7	/	13 7,47	/	/	/	05 2,87	/	03 1,72	05 2,87	02 1,14	21 12,06	06 3,44
المواطن ة	/	/	24 13,79	/	20 11,49	/	/	/	27 15,51	/	/	/	/	/
الأخلاقية	/	/	/	/	/	19 10,91	18 10,34	/	/	/	/	/	/	/

IX-3 ترتيب وتكرارات القيم (المفاهيم والسلوكيات) المدرسة من خلال مناهج التربية المدنية خلال مختلف أطوار التعليمين الأساسي والابتدائي الجديد

جدول رقم 24 ترتيب و تكرارات القيم في التربية المدنية في المدرسة

مرحلة التعليم الابتدائي		مرحلة التعليم الأساسي الطورين الأول والثاني					
التكرار	الطور 1 الابتدائي	التكرار	في كل الطورين 1+2	التكرار	الطور 2 أساسي	التكرار	الطور 1 أساسي
27	تقبل الغير والتفتح	54	احترام النظام	37	احترام الذات، احترام الآخر	28	معرفة المؤسسات
24	احترام الذات، احترام الآخر	48	تقبل الغير والتفتح	35	تقبل الغير والتفتح	24	احترام النظام
21	احترام النظام	47	معرفة المؤسسات	32	التضامن، التعاون، التأزر	18	مفهوم الجهد والعمل
20	المسؤولية، الحرية، الاستقلالية	45	التضامن، التعاون، التأزر	30	احترام النظام	16	المحافظة على الملكية ع واحترام م.خ
19	التسامح	44	مفهوم الجهد والعمل	28	المحافظة على الملكية ع واحترام م.خ	14	المسؤولية، الحرية، الاستقلالية
18	التضامن، التعاون، التأزر	44	المحافظة على الملكية ع واحترام م.خ	26	مفهوم الجهد والعمل	13	احترام الذات، احترام الآخر
13	المحافظة على الملكية ع واحترام م.خ	40	احترام الذات، احترام الآخر	24	التسامح	13	تقبل الغير والتفتح
06	قواعد النظافة	34	التسامح	19	معرفة المؤسسات	13	التعاون، التضامن، التأزر
06	تقدير الموارد والمحافظة عليها	29	المسؤولية، الحرية، الاستقلالية	18	قواعد النظافة	11	قواعد الأمن
05	قواعد الأمن	27	قواعد النظافة	15	المسؤولية، الحرية، الاستقلالية	10	التسامح
05	مفهوم الديمقراطية	20	قواعد الأمن	10	مفهوم الديمقراطية	09	قواعد النظافة
05	مفهوم الجهد والعمل	19	مفهوم الديمقراطية	09	قواعد الأمن	09	مفهوم الديمقراطية
03	معرفة المؤسسات	12	تقدير الموارد والمحافظة عليها	07	تقدير الموارد والمحافظة عليها	05	المحافظة على التراث
02	المحافظة على التراث	08	المحافظة على التراث	03	المحافظة على التراث	05	تقدير الموارد والمحافظة عليها

المراجع

1. قائمة الكتب

أ. الكتب باللغة العربية

1. الفايد عبد الحميد (1981)، رائد التربية العامة وأصول التدريس، دار الكتاب اللبناني، بيروت.
2. التل سعيد وآخرون (1993)، المرجع في مبادئ التربية، ط 1، دار الشروق، عمان.
3. اللقاني أحمد حسين وبرنس أحمد رضوان (1979)، تدريس المواد الاجتماعية، ط 3، عالم الكتب، القاهرة.
4. اللقاني أحمد حسين وعودة عبد الجواد أبو سنينة (1999)، أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، ط 1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
5. اوبلا عبد اللطيف (1999/1998)، تدريس الاجتماعيات بالسلك الأول من التعليم الأساسي، سلسلة الفكر التربوي، ط 1، دار الاعتصام، الدار البيضاء.
6. العوجي مصطفى (1983)، الأمن القومي، مقوماته، تقنياته، ارتباطه بالتربية المدنية، ط 1، مؤسسة نوفل، بيروت.
7. يحيى فرحان (2001)، أزمة المواطنة في شعر الجواهري (دراسة)، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق.
8. العلوي محمد الطيب (1998)، التربية بين الأصالة والتغريب، منشورات دحل، الجزائر.
9. الجابري محمد عابد (1989)، التعليم في المغرب العربي، دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم في المغرب وتونس والجزائر، دار النشر المغربية، الدار البيضاء.
10. الدريج محمد (2000)، التدريس الهادف، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر.
11. آيت موحى محمد وآخرون (1988)، الأهداف التربوية، دار الخطابي للطباعة والنشر، الغرب.
12. ابن نبي مالك (1986)، تأملات - دار الفكر - دمشق - سوريا.
13. ابن نبي مالك (1985)، مشكلة الثقافة - ترجمة عبد الصبور شاهين، ط 4، دار الفكر، دمشق، سوريا.
14. ابن نبي مالك (1986)، ميلاد مجتمع - شبكة العلاقات الاجتماعية - ترجمة عبد الصبور شاهين دار الفكر - دمشق - سوريا.
15. بن نبي مالك (1978)، دور المسلم ورسالة في الثلث الأخير من القرن العشرين - دار الفكر - دمشق - سوريا.
16. ابن نبي مالك (1986)، في مهب المعركة - دار الفكر - دمشق - سوريا.
17. بوفلحة غيات (2002)، التربية والتكوين بالجزائر، ط 1، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر.
18. بن محمد علي (2001)، معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية - صراع بين الأصالة والانسلاخ في المدرسة الأساسية - ط 1 - شركة دار الأمة - الجزائر.
19. جغلول عبد القادر (1983)، تاريخ الجزائر الحديث، ط 1، د.م.ج، الجزائر.
20. جمال محمد صالح وآخرون (بدون سنة للطبع)، كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، ط 4، دار الشعب، بيروت.
21. دوترانس روبر وآخرون (1966)، التربية والتعليم، مكتبة لبنان.
22. هلال عمار (1995)، أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر المعاصرة، د.م.ج، الجزائر.

23. ولد خليفة محمد العربي (1989) ، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، مساهمة في تحليل وتقييم نظام التربية والتكوين والبحث العلمي د.م.ج الجزائر.
24. زايد مصطفى (1986)، التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962-1980)، د.م.ج، الجزائر.
25. طعيمة رشيد (1987)، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه ، أسسه ، استخداماته ، دار الفكر العربي ، مصر .
26. مزيان محمد (2002) (-التربية في خدمة التنمية) ص 87-105 (-التربية و التعليم في الوطن العربي ومواجهة التحديات-بحوث الملتقى العربي، ج 1، سلسلة إصدارات مخبر التربية والتنمية ، دار الغرب للنشر و التوزيع، وهران، الجزائر.
27. مزيان محمد (2002) ، مبادئ في البحث النفسي و التربوي ، ط 2 دار الغرب للنشر و التوزيع وهران ، الجزائر .
28. مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة، وزارة التعليم الابتدائي والثانوي (1974-1973)، دروس في التربية وعلم النفس، الطباعة الشعبية للجيش، الجزائر.
29. عضاضة أحمد مختار (1962) ، التربية العملية والتطبيقية في المدارس الابتدائية والتكميلية، ط 3، مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة والنشر.
30. علي سعيد إسماعيل (1998)، اغتيال الوطنية في وزارة التعليم (ص 41-51)، التعليم على أبواب القرن الحادي والعشرون، عالم الكتب، القاهرة.
31. علي سعيد إسماعيل (1989) ، التربية الوطنية في مدارسنا بين "التثقيف العلمي" و "التلقين السياسي" (294-297)، هموم التعليم المصري، دار الكتب، مصر.
32. عمامرة تركي رايح (1990) ، أصول التربية والتعليم، ط 2، د.م.ج، الجزائر.
33. عوض محمود عباس (بدون سنة النشر)، علم النفس العام، الدار الجامعية.
34. رعد حافظ سالم (2000) ، التنشئة الاجتماعية وأثرها على السلوك السياسي (دراسة اجتماعية، مقارنة)، دار وائل للنشر، عمان.
35. تيلوين حبيب (2002) ، تكوين المعلمين في العالم العربي من خلال التجربة الجزائرية (ص 215-231) - في التربية و التعليم في الوطن العربي و مواجهة التحديات-بحوث الملتقى العربي، ج 1، سلسلة إصدارات مخبر التربية و التنمية ، دار الغرب للنشر و التوزيع، وهران، الجزائر.
36. تيلوين حبيب (2003) ، دراسة استطلاعية حول فعالية تكوين المعلمين أثناء الخدمة) ص 73-111 (-مساءلات حول التنظير و الممارسة -بحوث في علم النفس و علم الاجتماع و التربية -منشورات مخبر العمليات التربوية و السياق الاجتماعي في جامعة وهران، دار الغرب للنشر و التوزيع ، وهران ، الجزائر
37. تيلوين حبيب (2002)، التكوين في التربية ، طبعة 2002 دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر.

ب. الكتب باللغة الفرنسية

1. Cellier Herve (2003) **une éducation civique à la démocratie**, P.U.F, Paris.
2. Galichet François (1998) **l'éducation à la citoyenneté** ,Economica, Paris.
3. Lepors Anicet et autres (1997) **le nouvel âge de la citoyenneté**, les éditions de l'atelier, Paris.
4. Neveu Catherine (1993) **communauté, nationalité et citoyenneté, (de l'autre coté du miroir : les Bangladeshis de Londres)**, éditions Karthala, Paris.
5. Rousseau J.,J.**Le citoyen** (1974)textes choisis par Florence Khodoos, P.U.F, Paris.
6. Thaâlbi Ben Meziane (1998) **école, idiologie et droits de l'homme, le modèle Algérien**, CASBAH édition Alger.

II. المجلات أ-باللغة العربية

1. أبو عبد الله غلام الله (يناير/فبراير 1982)، نحو مدرسة متطورة أساسها العلم وهدفها تنمية المجتمع، نظرة على مبادئ التربية الحديثة (ص 24 -30)، السنة 1، **مجلة التربية**، ع 1، الجزائر.
2. الكواري علي خليفة (2001) مفهوم المواطنة في الدول الديمقراطية(ص 104-125) ، **مجلة المستقبل العربي**، ع 164 فبراير (2001/02) -01، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان.
3. الحروب خالد (2001)، المواطنة في الفكر القومي العربي ، من "الفرد القومي" الى "الفرد المواطن" (ص 126-143)، **مجلة المستقبل العربي**، ع 164 فبراير (2001/02) 01، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان.
4. الافندي عبد الوهاب (2001)، اعلددة النظر في المفهوم التقليدي للجماعة السليسية في الإسلام، مسلم ام مواطن(ص 144-158)، **مجلة المستقبل العربي**، ع 164 فبراير (2001/02) 01، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان.
5. الحسني محمد الهادي (1994)، مالك بن نبي لمحات من حياته، وقبسات من فكره(ص 278 -285) ، **مجلة الموافقات** ع 3، جوان 1994، المعهد الوطني العالي لأصول الدين ، الجزائر
6. محمد البشير (1994)، مالك بن نبي كان امة واحدة ، براعة فكرية و مهارة تحليلية (ص 286-298) **مجلة الموافقات**، ع 3، جوان 1994، المعهد الوطني العالي لأصول الدين ، الجزائر.
7. المرابي (2004)، **اصلاح المنظومة التربوية -الأطوار المرجعي العام للنظام التربوي** (ص 08-09) - عدد 1 -أفريل -ماي 2004-المركز الوطني للوثائق البيداغوجية -الجزائر .
8. جدي محمد الصالح (1995)التربية في العالم الثالث المتخلف، مأساة واقع، وضبابية المستقبل (ص 20-13)، **المجلة الجزائرية للتربية**، ع 2، السنة 1 مارس 1995، الجزائر.

9. أحمد مهساس (1985) التعليم والثقافة في الجزائر (ص 57-77)، **مجلة الثقافة**، ع 85 السنة 15، يناير/فبراير، وزارة الثقافة والسياحة، الجزائر.
10. سليبي محمد (2003) (التنشئة السياسية والمؤسسة كمستلزمات لديمقراطية ومواطنة فاعلة لإدارة مدينة مستقرة، (ص 335-346)، **المجلة الجزائرية للعلوم السياسية والإعلامية**، ع 2 (شتاء 03/02) جامعة الجزائر.
11. كرومي احمد (2000) الحدائة / المواطنة و الحقل الفقهي (عناصر من اجل مقارنة شكلية ((ص 187-197)-**دفاتر مجلة انسانيات** 01-2004-CRASC-وهران -الجزائر .

باللغة الفرنسية

1. Barrère Anne et Martuccelli Danilo (1998) la citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique, (pp 651-669) **revue Française de sociologie**, Oct/Dec 1998 XXXIX, 4, ORHRYS, France.
2. Birnaum Pierre (1996) Sur la citoyenneté (pp 57-85) **revue l'année sociologique**, volume 46/1996, N1, PUF, France.
3. Kaci Tahar)1998 (,la gestion du changement dans le système éducatif)pp5-18 (,dossier , l école approche plurielle , **Insaniyat** N°6 ,Sep-Dec 1998 , vol II ,3-CARSC-ORAN-ALGERIE.
4. Oukaci (Lounis 2001) l'éducation à la citoyenneté dans le milieu scolaire (pp 07-17) **Revue sciences humaines**, N° 16 Décembre (2001), université Mentouri, Constantine, Algérie.

III. القواميس أ. باللغة العربية

1. الامام العلامة ابي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الافريقي المصري)2004(-**لسان العرب** -ص 239/م 15-ط 4-دار صادر للطباعة و النشر-بيروت-لبنان .
2. **المنجد في اللغة والأعلام** (1991) دار المشرق، ط 21، بيروت.
3. عبد اللطيف الفارابي وآخرون (1994). **معجم علوم التربية -مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك** ط 1-دار الخطابي للطباعة و النشر -المغرب .

ب. باللغة الفرنسية

1. de Landheere G. (1979) **Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation**, 1^{er} édition, P.U.F
2. **Dictionnaire Pratique** Quillet (1974) Librairie Aristide Quillet, Paris, France.
3. **Dictionnaire de Pédagogie** -2000- Bordas/Her, Paris.

VII الملتقيات

1. Kouadria Ali (2001) Education à la citoyenneté et prise en charge communautaire de la personne handicapée, **Rencontre nationale « éducation à la citoyenneté et culture du handicap »** : 14 Mars 2001 C.N.F.P.H, Constantine.

VIII المنشورات

- 1- بيانات احصائية (2003-2004) رقم 42-وزارة التربية الوطنية - مديرية التخطيط-المديرية الفرعية للاحصائيات -الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية -الجزائر -