جامعة وهران 2 – محمد بن أحمد –

كلية العلوم الاجتماعية

أطروحة

للحصول على شهادة دكتوراه في العلوم

في علم الاجتماع السياسي

مفهوم المواطنة في المدرسة الجزائرية

- بين التصور و الممارسة -

دراسة سوسيولوجية تحليلية بمفاهيم علم الاجتماع السياسي

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

السيد: قصير مهدي

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	المؤسسة الأصلية	الصفة
مذكور مصطفى	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران 2	رئيسا
العلاوي أحمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران 2	مقررا
بوزيدي هواري	أستاذ محاضر أ	جامعة وهران 2	مناقشا
مزوار بلخضر	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	مناقشا
كرد محمد	أستاذ محاضر أ	جامعة معسكر	مناقشا
فلوح أحمد	أستاذ محاضر أ	المركز الجامعي غليزان	مناقشا

السنة الجامعية: 2015 – 2016

جامعة وهران 2 – محمد بن أحمد –

كلية العلوم الاجتماعية

أطروحة

للحصول على شهادة دكتوراه في العلوم

في علم الاجتماع السياسي

مفهوم المواطنة في المدرسة الجزائرية

- بين التصور و الممارسة -

دراسة سوسيولوجية تحليلية بمفاهيم علم الاجتماع السياسي

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

السيد: قصير مهدي

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	المؤسسة الأصلية	الصفة
مذكور مصطفى	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران 2	رئيسا
العلاوي أحمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران 2	مقررا
بوزيدي هواري	أستاذ محاضر أ	جامعة وهران 2	مناقشا
مزوار بلخضر	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	مناقشا
كرد محمد	أستاذ محاضر أ	جامعة معسكر	مناقشا
فلوح أحمد	أستاذ محاضر أ	المركز الجامعي غليزان	مناقشا

السنة الجامعية: 2015 – 2016

الإهـــــــــداء

إلى روح والدتي العزيزة رحمها الله

إلى روح والدي العزيز رحمه الله

إلى أهلي وأحبتي

أهدي هذا العمل

قصير مهدي

شكر وتقدير

أتقدم بالشكر الجزيل والعرفان الكبير إلى أستاذي الكريم أحمد العلاوي على صبره ورعايته لهذه الأطروحة، وأتمنى له طول العمر بموفور الصحة والعافية، كما أشكر شكرا جزيلا أعضاء اللجنة الموقرة على التكرم بالقراءة والتقييم والمناقشة، وشكر خاص لأحد طلبتي في الماضي وأخي وصديقي في الحاضر فوشان عبد القادر الذي سهر على كتابة وإخراج هذه الرسالة في صورتها المكتملة، فلك كل الامتنان ...وأخيرا لكل من ساهم من بعيد أو قريب في هذا العمل كل الشكر والعرفان.

قصير مهدي

عنوان الرسالة: مفهوم المواطنة في المدرسة الجزائرية
-بين التصور والممارسة–
دراسة سوسيولوجية تحليلية بمفاهيم علم الاجتماع السياسي
-التربية المدنية والتربية الإسلامية نموذجا-

الملخص: تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة على التساؤلات الملحة التي يطرحها واقع التفاعل والاندماج بين النصوص والتصورات النظرية لمفهوم المواطنة والقدرة على تحويل هذا المفهوم إلى سلوك اجتماعي يومي ملموس، حي، وواقعي بواسطة مؤسسة المدرسة التي تستمد سلطتها القانونية ووظيفتها الاجتماعية من كونها مؤسسة للتربية والتعليم تساهم بشكل فعال في إعداد وتنشئة مواطني المستقبل؛ فكيف تتفاعل المدرسة الجزائرية مع مفهوم المواطنة تصورا وممارسة؟ وما دور الفعل التربوي التعليمي في صياغة نظام القيم السياسية والاجتماعية التي يتأسس عليها مفهوم المواطنة وذلك اعتمادا على مضمون المنهج الدراسي لكل من مادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط؟.

كلمات مفتاحية:- المواطنة – المدرسة – تعليم المواطنة – السلوك المدني – الحقوق – الواجبات–العيش المشترك.

Le titre : "Le sens de la citoyenneté dans les écoles algériennes
– représentations et pratiques –
étude aux termes de la sociologie politique
(éducation civique et éducation islamique (morale et religieuse) comme modèles)

Résumé: Cette étude vise à répondre aux questions pressantes posées par la réalité de l'interaction et l'intégration entre la théorie des textes et des perceptions de la notion de citoyenneté et la capacité de transformer ce concept en comportement social quotidien de manière significative, alors notre objectif scientifique est de répondre aux questions objectives et problématiques suivantes : Les écoles algériennes comment ils interagissent avec le concept de citoyenneté en termes de perception et de la pratique? Et Quelles sont les formes et le contenu de la citoyenneté dans les manuels scolaires algériens ? Quelle est l'efficacité de ces approches en matière d'éducation à la citoyenneté pour les élèves ? Comment les apprenants interagissent avec les pratiques scolaires visant l'éducation à la citoyenneté ? Est-ce que l'Etat algérien a réussi - à travers l'école -à gagner le pari d'établir un modèle de citoyenneté ?
Mots clés : -citoyenneté –école -éducation à la citoyenneté - comportement civique – droits -devoirs - convivialité

Title: The concept of citizenship in the Algerian schools between perception and practice
-Sociological and analytical study with the political concepts of sociology-
-The civic and the Islamic education as a model -

Abstract: This study aims to answer the pressing inquiries posed by the reality of interaction and integration between the texts and perceptions theory of the concept of citizenship and the ability to turn this concept into daily social behavior and realistic by the school institution which derives its legal authority and social function of being the Foundation for Education which contributes effectively in the preparation and upbringing of the citizens of the future; how can the Algerian school interact with the concept of citizenship and the exercise of perception? And what are the contents and the sorts of citizenship in the curriculum of the Algerian school? In what extant are these approaches effective – on paper and in practice - to teach citizenship to learners and how do they interact with its applications at school? Are the current educational reforms a scientific citizenship model? Has the Algerian state succeeded through the school institution to win the bet to establish model of citizenship that could be able to make an effective national project for the development that gives us a cultural strength to enter the area of globalization in its various dimensions without the fear to lose the cultural and moral balance?
Key words: -Citizenship -school -education For citizenship - civic behavior – rights -duties - friendliness

الفهرس

- **إهداء**
- **شكر وتقدير**
- **فهرس المحتويات**
- **فهرس الجداول**
- **فهرس الأشكال**
- **مقدمـة عامـة** 12

الفصل التمهيدي:

الإطار المنهجي و التقني العام

1- طرح الإشكالية 21

أ- أسباب اختيار الموضوع 22

ب- الهدف من انجاز هذا البحث 22

2- طرح الفرضيات 23

3- المنهجية الكبرى 25

4- صعوبات وعوائق البحث 31

5- الدراسات السابقة 31

الفصل الأول:

المواطنة كمفهوم فلسفي سياسي وممارسة تربوية اجتماعية

1-1- مفهوم المواطنة 36

1-1-أ- المعنى 36

1-1-ب- البعد التاريخي 38

1-2- الدولة والمواطن(حاكم-محكوم) 41

1-2-أ- البعد السياسي والإيديولوجي 46

1-2-ب- البعد المدني 49

1-3- المدرسة والمواطنة 51

1-3-أ- تعليم المواطنة 51

1-3-ب- بناء المواطنة 54
1-4- رسالة المدرسة عبر العالم 55
1-5- المواطنة كفعل اجتماعي 58

الفصل الثاني:

سوسيولوجية المدرسة الجزائرية

2-1- البعد التاريخي 64
2-2- البعد الوظيفي 67
2-3- المدرسة في المجتمع الجزائري 68
2-3-أ- حجمها 68
2-3-ب- تطورها 71
2-4- المدرسة والتنمية 72
2-5- المدرسة وبناء المواطنة 75
2-5-أ- المدرسة في خدمة الدولة 76
2-5-ب- الفعل التعليمي والبناء السياسي 76
2-5-ج- المدرسة و بناء الوعي 77

الفصل الثالث:

المواطنة في منهاج التربية المدنية: مواطن المستقبل

3-1- البناء العام للمنهاج 83
3-2- المضامين 87
3-2-أ- المؤسسات 94
3-2-ب- الحقوق 95
3-2-ج- الواجبات 100
3-3- البعد المدني 101
3-4- البعد السياسي 104

3-5- بين التعليم و الممارسة 108
3-6- من اجل مواطن للمستقبل 113
3-7- الانتماء الوطني 115

الفصل الرابع:

المواطنة في منهاج التربية الإسلامية: البعد المدني للأخلاق

4-1- التكوين الأخلاقي للمواطن 125
4-2- بين الايدولوجيا والدين 130
4-3- المواطنة والأخلاق 136
4-4- القيم الأساسية 138
4-4-أ- قيم ايجابية (التسامح – التضامن – الأخوة – التضحية .....) 138
4-4-ب- قيم سلبية (التطرف – العنف – الكذب – التبذير) 140
4-5- عولمة الأخلاق 142
4-6- الأخلاق و الهوية الوطنية 144
- **خاتمـة عامـة** 148
- **الملاحق** 152
- **المراجع** 204

فهرس الجداول

الجدول (I-1): تفاعل المواطن مع الدولة من خلال عناصر المواطنة 42

الجدول (III-1): توزيع المواد الدراسية حسب درجة صعوبتها 92

الجدول (III-2): يوضح تقييم المفاهيم والعبارات في مادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية 93

الجدول (III-3): الحق في التعبير عن الآراء والأفكار من طرف التلاميذ 97

الجدول (III-4): طريقة التدريس في مادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية 98

الجدول (III-5): فئة التلاميذ المفضلة عند الأساتذة 101

الجدول (III-6): توزيع عينة الدراسة حسب النتائج الدراسية 103

الجدول (III-7): كيفية تعيين مسؤول القسم 106

الجدول (III-8): أسئلة الامتحانات في مادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية 109

الجدول (III-9): تطبيق (سلوك، تصرف، فعل) تعلمه التلميذ في مادة التربية الإسلامية والتربية المدنية 111

الجدول (III-10): تأثير الأسرة والمدرسة على سلوكات التلاميذ 111

الجدول (III-11): مشاركة التلاميذ في تحية العلم 118

الجدول (III-12): حفظ النشيد الوطني 118

فهرس الأشكال

الشكل 01: الأبعاد السياسية والمدنية للمواطنة 26

الشكل 02: التحليل النظمي لتعليم المواطنة في المدرسة الجزائرية 27

الشكل 03: النظام الخاص بالنخبة الإسبارطية 39

الشكل 04: النموذج الأمريكي للمواطنة 40

الشكل 05: النموذج الفرنسي للمواطنة 41

الشكل 06: تحليل النظام السياسي عند إيستون 43

الشكل 07: العلاقة بين الدولة (السلطة) والمجتمع في ظل النظام الديمقراطي 43

الشكل 08: العلاقة بين الدولة (السلطة) والمجتمع في ظل النظام الاستبدادي المؤسساتي 44

الشكل 09: العلاقة بين الدولة (السلطة) والمجتمع في ظل النظام الشمولي 45

الشكل 10: العلاقة بين الدولة (السلطة) والمجتمع في ظل النظام الاستبدادي 46

مقدمة عامة

حظي مفهوم المواطنة في الفترة المعاصرة باهتمام كبير في الأوساط المختلفة، سواء السياسية منها أو منها أو العلمية والأكاديمية، وقد تزايد هذا الاهتمام مع انبثاق مفهوم آخر لا يقل أهمية وخطورة ألا وهو مفهوم العولمة، المنبثقة بدورها عن تجلي النظام العالمي الجديد الساعي إلى والقيم لبناء ثقافة عالمية شاملة تذوب معها الحدود القيمية والمعيارية قبل الحدود السياسية والجغرافية، وضمن ذلك بدأت دول العالم في مجملها تتبنى مفهوم المواطنة وتحاول التأسيس لمنظومة قيمية لمواجهة إكراهات العولمة والتزاماتها وكان التركيز في ذلك على المدرسة كوسيلة أساسية للبناء والممارسة.

لذا كان هذا الموضوع محط انتباه وبحث للكثير من الباحثين والدارسين لما له من أبعاد متعددة سياسية، اجتماعية، اقتصادية، ثقافية وتربوية تصب كلها في بناء دولة راقية. ولعل مفهوم المواطنة من أكثر المصطلحات حاجة إلى الإثارة والفهم ومن ثم التجسيد.

وشهد مفهوم المواطنة تغيرات عديدة في مضمونه واستخدامه ودلالاته، ولم يعد يعني أو يصف العلاقة بين الفرد والدولة في شقها السياسي والقانوني كما كان سابقا، فالدراسات الحديثة عادت إلى الاهتمام بمفهوم المواطنة كمفهوم اجتماعي له أبعاد وقيم تربوية، سياسية،اقتصادية، ثقافية وفلسفية.

وارتبط مفهوم المواطنة عبر التاريخ بإقرار المساواة للكثرة من المواطنين، وتمثل التعبير عن إقرار مبدأ المواطنة في قبول حق المشاركة الحرة للأفراد المتساويين، وقد أخذ هذا المفهوم تجليات وانبثاقات تاريخية مختلفة تجلت في التصور المعاصر لهذا المفهوم.

وفي هذا السياق يعبر جيرو Giroux عن هذا التحول الذي عرفه مفهوم المواطنة بقوله: " **أنها شكل من أشكال الإنتاج الثقافي وينبغي أن نفهم تشكل المواطنة باعتبارها عملية إيديولوجية نعاين من خلالها أنفسنا وكذلك علاقتنا بالآخرين وبالعالم في نظام معقد من المصالح والعلاقات غالبا ما يكون متضاربا ".**[1]

[1]– طارق عبد الرؤوف عامر، *المواطنة والتربية الوطنية: اتجاهات عالمية وعربية*، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2012، ص.10.

وتشير دائرة كالمعارف البريطانية إلى أن المواطنة علاقة بين الفرد ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة، وبما تتضمنه تلك العلاقة من حقوق وواجبات وتؤكد على أن المواطنة تدل على مرتبة من الحرية مع ما يصاحبها من مسؤوليات، كما أنها تسبغ على المواطنة حقوقا سياسية مثل حق الانتخاب وتولي المناصب العامة.

كما يعرف عاطف غيث المواطنة " **بأنها علاقة اجتماعية تقوم بين فرد طبيعي ومجتمع سياسي ومن خلال هذه العلاقة يناط بالطرف الأول الولاء ويتولى الطرف الثاني الحماية وتتحدد هذه العلاقة بين الفرد والدولة عن طريق القانون. كما تم تعريف المواطنة بأنها شعور بالانتماء والولاء للوطن والقيادة السياسية التي هي مصدر إشباع الحاجات الأساسية وحماية الذات من الأخطار المصيرية** ".

كما أن الفكر الإسلامي تضمن قيم ومفاهيم تبني مفهوم المواطنة وتؤسس من خلال نصوص تشريعية لمواطنة تأخذ أبعاد أخلاقية وعقائدية تلزم الرعية بواجبات تجاه الحاكم والعكس صحيح، كما تضمن الفكر الإسلامي تشريعات تنظم العلاقات الاجتماعية في شكلها الراقي تستند إلى الكثير من الآيات القرآنية قول الله تعالى : (**وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَٰذَا بَلَدًا آمِنًا وَارْزُقْ أَهْلَهُ مِنَ الثَّمَرَاتِ مَنْ آمَنَ مِنْهُمْ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ۖ قَالَ وَمَنْ كَفَرَ فَأُمَتِّعُهُ قَلِيلًا ثُمَّ أَضْطَرُّهُ إِلَىٰ عَذَابِ النَّارِ ۖ وَبِئْسَ الْمَصِيرُ**) (البقرة : آية 126). قال تعالى: **وَاذْكُرُوا نِعْمَةَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنْتُمْ أَعْدَاءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُمْ بِنِعْمَتِهِ إِخْوَانًا...** (آل عمران : 103)، ويقول: (**فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنْ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ**). (**كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَوْ ءَامَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْراً لَهُمْ مِنْهُمُ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرَهُمُ الْفَاسِقُونَ** ((آل عمران/110)، فيقول الله عز وجل: **وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَاحْذَرُوا** {المائدة:92}، قال تعالى:(**يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ**)(الحجرات:13)، قال

تعالى {**وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِّتَكُونُواْ شُهَدَاء عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا** }(143) سورة البقرة، قال تعالى {**وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ**} (134) سورة آل عمران.

بالإضافة إلى الأحاديث النبوية ذات البعد العلائقي الاجتماعي قوله –صلى الله عليه وسلم– في حديث البخاري: ((**لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحبه لنفسه**)). منها قوله – صلَّى الله عليه وسلَّم –: ((**لا تَدخُلوا الجنَّة حتى تؤمنوا، ولا تؤمنوا حتى تحابُّوا، أوَلاَ أدلُّكم على شيءٍ إذا فعلتموه تحابَبتُم؟ أفشوا السلام بينكم**))؛ رواه مسلم برقم 54، (**مَثَلُ المؤمنين في تَوَادِّهم وتراحُمهم وتعاطُفهم: مثلُ الجسد، إذا اشتكى منه عضو: تَدَاعَى له سائرُ الجسد بالسَّهَرِ والحُمَّى**).

وتعرف المواطنة الفعالة بأنها جملة من المفاهيم والمبادئ ومنظومة القيم والاتجاهات ومجموعة العادات والمهارات والسلوكات اللازمة، باعتبارها علاقة حقوقية بين الفرد والمجتمع والدولة. باعتبارها العضوية الديمقراطية الواعية والفعالة والمسؤولة في حياة مجتمع أو مجموعة من المجتمعات بكل جوانبها السياسية والاجتماعية والمدنية والثقافية، وعلى كل المستويات المحلية والقومية.

فالمواطنة لا تكفي كونها تعبيرا عن التعلق أو الارتباط الروحي والنفسي الموجود بين الفرد ووطنه وأفراد مجتمعه، الذين تربطهم به علاقات وروابط لغوية وثقافية وروحية واجتماعية وسياسية، وفي المقابل هذا الاتجاه هناك من ينظر إليها بصورة أكثر شمولية تتعدى حدود الوطن أي المواكبة العالمية.

وبناءا على ذلك فالمواطنة الصالحة والفعالة تخرج من إطارها المحلي الضيق إلى المواطنة العالمية لتفعيل عضوية المواطن في المجتمع العالمي والتجاوب مع القضايا والأحداث العالمية والشعور بالإنسانية، فالمواطنة الصالحة يقصد بها إيجاد روح حب الوطن أو المجتمع مع اختلاف تركيبته والقيم التي توجد فيه، فزيادة على حب المواطن لمدينته فدولته فمجتمعه الكبير العالمي.

كل هذه المفاهيم وأخرى لم نذكرها تجمع على القول بأن التربية على المواطنة قد أصبحت ضرورة حضارية لازمة في بناء المجتمعات الديمقراطية الحرة في ظل كل التحولات الراهنة التي يشهدها العالم، فالديمقراطية لا تتحرك في الفراغ بل هي حقيقة تربوية تفرض نفسها في مختلف جوانب الحياة.

إن التربية على المواطنة تعني بناء الإنسان الحر الديمقراطي، الذي يمتلك القدرة على المشاركة في الحياة السياسية مشاركة فاعلة وحيوية، ولكن هذا الإنسان لا يولد في المصادفات التاريخية، بل هو الإنسان الذي يتوجب على التربية بإعداده وتحضيره إنسانيا للمشاركة في صنع المصير الاجتماعي للمجتمع الذي ينتمي إليه.

حتى ننتج فردا فعالا صالحا لذاته ولمجتمعه، يجب أن يدرك ويعي معنى المواطنة، تجسيدا لا قولا، ليدرك كيف يتعايش مع الآخرين من صفات يحملها من تضامن وتعاون وحب الخير لغيره والتعبير عن رأيه بطريقة سلمية والشعور بانتمائه لوطنه مكانا وثقافة ودينا.

والمواطنة تقتضي الشعور بالمسؤولية في أداء الواجبات والمطالبة بالحقوق، هذه السمة تكون متكافئة بين الفرد والدولة إذا توفرت كل الظروف الملائمة من حرية وديمقراطية وأمن واستقرار واحترام حقوق الإنسان وكل المعايير الأساسية التي تهدف إليها كلمة المواطنة في جميع المجالات. وتجسيد هذه الكلمة بجميع أبعادها التي ذكرناها على أرض الواقع يعني بناء دولة راقية بمجتمع صالح يعيش في أمن واستقرار.

وبناءا على هذا وما يشهده المجتمع الإنساني من محاولات إصلاحية تقوم بها الدول، وما يعرفه العالم من تغيرات وأزمات، أصبحت التربية على المواطنة ضرورة ملحة وآنية لإنجاح هذه الإصلاحات، واتجهت الأنظار إلى المدرسة بوصفها المكان الأمثل والأنجع للتنمية الإنسانية ومواجهة التحديات المصيرية للعولمة والانفجار المعرفي، والتماشي مع كل ما يحدث في العالم. لذا وضعت لها المؤسسات التربوية لها لتحقيق هذه الأهداف السامية باعتبار المدرسة من أهم الفضاءات الاجتماعية في بناء شخصية الإنسان، وبناء العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، كما هو الحال بين الجماعات والأمم، ولها أهمية في إعداد الناشئة على المواطنة بمعانيها ومضامينها الإنسانية.

وتأخذ مسألة المواطنة هذه مكانها في صميم السياسات التربوية الحديثة التي تعمل على تحقيق التوازن بين الغايات التربوية والتحولات المجتمعية الجديدة، لأن هذه التحولات الجوهرية في البنى الاجتماعية تدفعنا إلى التساؤل عن الصيغ المؤسساتية الفعالة التي يمكنها التكيف مع متطلبات التربية الجديدة للأجيال، وهذا يتطلب التفكير الجدي في المدرسة في سياقها الاجتماعي المتغير.

ويبين آلبالا بيرتراند Albala bertrand في مقالة له حول التربية على المواطنة **بأن العملية التربوية تمارس تأثيرا في عملية التنشئة المدنية والسياسية للتلاميذ والطلاب ويبين أيضا بأنه يمكن للمدرسة أن تلعب دورا هاما وعمليا في عملية بناء الشخصية السياسية.**[1]

وفي ضوء الإصلاحات الجديدة للأنظمة التربوية نلاحظ بأن تربية الشباب على المواطنة تسجل نفسها في نسق عملية مستمرة تترجم إرادة حقيقية في تطوير العملية التربوية، وتستند هذه الأخيرة على مجالات المعرفة، القيم والممارسات الديمقراطية والحياة المدرسية بصورة عامة.

إن امتلاك المعلومات الأساسية ورفع المستوى الثقافي والتعليمي يشكل الشرط الأساسي لعملية الاندماج الاجتماعي ومواجهة الإقصاء والاستبعاد والهامشية المجتمعية، فالمؤسسات التربوية مسؤولة عن تعزيز قدرة الأطفال والتلاميذ على التفكير والنقد، وذلك عندما نأخذ المبادئ الأساسية للديمقراطية الحقيقية التي تؤكد على ضمان المساواة في الفرص التعليمية للجميع وهذه الممارسة تشكل أحد أكبر التحديات التي تواجهها التربية على المواطنة في المدرسة؛ فإن النجاح المدرسي يؤسس لهوية الأطفال والناشئة في مستوى الحياة المهنية والاجتماعية، على خلاف ذلك فإن الإخفاق المدرسي ينمي الشعور بالتهميش الاجتماعي ويفقد الفرد القدرة على الاندماج.

إن قيم المؤسسة للتربية على المواطنة تتمثل في التعددية الثقافية، وتأكيد الحقوق الفردية التي تشكل جوهر المواطنة الديمقراطية المنفتحة على العالم، وبالتالي فإن البحث عن قيم جديدة لعصرنا تشكل اليوم اهتماما تربويا لما

[1] – آلبالا بيرتراند نقلا عن راضية بوزيان، المواطنة والمؤسسة التعليمية في الجزائر: دراسة سوسيولوجية تحليلية لكتب المواد الاجتماعية نموذجا، مجلة إضافات، العدد 6، 2009، ص102.

تحمله هذه القضية من معنى يتجاوب مع متطلبات العصر وتشكل أحد أهم القضايا المطروحة في الساحة الفكرية في المستويات الفكرية والعالمية.

يرى جون ميخائيل بأن المواد الاجتماعية هي **ذلك البرنامج الذي يتضمن دراسات العلاقات الإنسانية التي تبدو مهمة لتعليم التلاميذ، وتهدف بصورة أساسية إلى تنمية المواطنة المسؤولة عندهم عن طريق تزويدهم بالمعارف وطرق التفكير والمهارات والاتجاهات الضرورية لذلك.**[1]

إن التربية المدنية من المواد الدراسية الهامة المدرجة في المناهج التعليمية. تهدف إلى تنمية الإحساس بالمصلحة العامة، واحترام القانون وحب الوطن، وإلى التوعية بما يتمتع به ويؤديه المواطن كعضو كامل الحقوق في المجتمع الذي يساهم في بنائه، وإلى إكسابه حسا مدنيا، يجعله يتقبل القيام بواجبات المواطنة عن طواعية وشغف. متمتعا في نفس الوقت بجملة من الحقوق السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

إن الدراسة التي بين أيدينا جاءت كنتيجة للأزمات التي يشهدها المجتمع الجزائري على جميع الأصعدة، وانتشار السلوكات اللامدنية في المجتمع، حالات العنف بكل أشكاله المسجلة في جميع الفضاءات الاجتماعية حتى مؤسسات التنشئة الاجتماعية، حالات التمرد والعصيان المدني، حالات الانحلال الأخلاقي، فتور العلاقة بين الفرد الجزائري والوطن الأم من خلال بناء مشاريع شخصية ولو افتراضية في العالم الآخر وكثرة الهجرة بشقيها الرسمي والسري (الهروب)، حالات اللامبالاة والتقاعس في تأدية الواجب، تفشي المحسوبية، الرشوة، التحايل، الامتناع وعدم المشاركة في الانتخابات المصيرية ....

كل هذه السلوكات اللامدنية وغيرها هي مؤشرات دالة عن قصور وخلل في تربية الناشئة على المواطنة، فالمواطنة كمشروع وكتصور نظري فلسفي موجود لذلك تهدف هذه الدراسة إلى التنقيب والبحث في واقع

[1]- جون ميخائيل نقلا عن راضية بوزيان، مرجع سبق ذكره، ص.107.

الممارسات والعلاقات داخل أسوار المدرسة في ظل الإصلاحات والتصورات الجديدة المتجلية في المناهج الدراسية والتربوية لتجسيد هذا المشروع في أرض الواقع.

ندرس في بحثنا هذا دور المدرسة الجزائرية في تعليم المواطنة وبناء مواطن المستقبل، بالبحث في محددات المواطنة اعتمادا على معطيات ميدانية تأخذ بالتساؤل حول المناهج الدراسية خاصة في مادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية، بالإضافة إلى المواقف المسجلة سواء بالتعبير المباشر أو عن طريق التحليل والملاحظة. وهذا ضمن الفهم العام لدور المدرسة ومكانتها في المجتمع، حيث يعتمد ذلك على التحليل السوسيولوجي لوظيفة المدرسة.

وقد تمحور بحثنا حول مقدمة عامة وأربعة فصول وخاتمة عامة، بالإضافة إلى فهرس عام وملاحق وقائمة للمراجع المعتمدة، وقبل ذلك تحديد الإطار المنهجي والتقني العام في بداية هذا البحث؛ حيث يتضمن هذا الأخير الخيارات المنهجية التي تم اعتمادها في هذا البحث، انطلاقا من صياغة الإشكال العلمي وأسباب اختيار الموضوع وتحديد الهدف منه، طرح الفرضيات، تحديد المنهجية الكبرى للبحث إلى جانب عوائق وصعوبات البحث.

أما الفصل الأول فقد درسنا في الإطار النظري للمواطنة كمفهوم فلسفي سياسي وممارسة تربوية اجتماعية، بداية بمفهوم المواطنة بتحديد معناها وبعدها التاريخي، ثم تطرقنا إلى الدولة والمواطنة – حاكم ومحكوم– بالحديث عن البعد المدني، السياسي والإيديولوجي، ثم عرجنا على المدرسة والمواطنة من خلال دورها في تعليم وبناء المواطنة. بالإضافة إلى الإشارة إلى رسالة المدرسة عبر العالم لنختم هذا الفصل بالتأكيد على أن المواطنة فعل اجتماعي بامتياز.

وفي الفصل الثاني تحدثنا عن المدرسة الجزائرية في بعدها التاريخي والوظيفي من منظور سوسيولوجي، وعن دور المدرسة في المجتمع الجزائري من حيث الحجم والتطور، علاقة المدرسة بالتنمية، المدرسة وبناء المواطنة لخدمة الدولة، وإظهار العلاقة بين الفعل التعليمي والبناء السياسي، وأخير دور المدرسة في بناء الوعي السياسي.

أما الفصلين الثالث والرابع فهما محصلة للبحث الميداني من خلال تحليل معطيات وجداول ووضع قراءة سوسيولوجية لكل ذلك، حيث يتعلق الفصل الثالث بالمواطنة في منهاج التربية المدنية: مواطن المستقبل، وفيه تم التطرق إلى البناء العام للمنهاج، المضامين من خلال المؤسسات، وكذا الحقوق والواجبات، ثم تحدثنا عن البعد المدني والبعد السياسي، بين التعليم والممارسة من أجل مواطن المستقبل، لنختم هذا الفصل بالحديث عن الانتماء الوطني كركيزة أساسية ومؤشر رئيسي للمواطنة.

أما الفصل الرابع من هذه الدراسة فيتعلق بالتحليل السوسيولوجي للمواطنة في منهاج التربية الإسلامية: البعد المدني للأخلاق، انطلاقا من التكوين الأخلاقي للمواطن، ثم التطرق للعلاقة بين الإيديولوجيا والدين، فالمواطنة والأخلاق، مركزين في ذلك على القيم الأساسية الإيجابية منها والسلبية، ثم تناولنا عولمة الأخلاق في سياق رسالة المدرسة عبر العالم وبناء المواطن العالمي، لنختم هذا الفصل بإظهار العلاقة بين الأخلاق والاستثمار فيها لبناء الهوية الوطنية. ثم توجنا بحثنا بخاتمة عامة تتضمن حوصلة لمضامين القراءة السوسيولوجية لطيات الفصول الأربعة وهي استنتاجات عامة تتمحور حول موضوع البحث وتفتح آفاقا منهجية لإمكانية توسيعه إلى تشعبات أخرى تجعل منه إشكالا جاهزا لدراسة أكثر عمقا وشمولية قد تكون موضوع بحث مستقبلي.

الفصل التمهيدي
الإطار المنهجي والتقني العام

1- طرح الإشكالية

أ- أسباب اختيار الموضوع

ب- الهدف من انجاز هذا البحث

2- طرح الفرضيات

3- المنهجية الكبرى

4- صعوبات وعوائق البحث

5- الدراسات السابقة

1-طرح الإشكالية

أصبح مفهوم المواطنة في الفترة المعاصرة، إشكالية محورية لكل مجتمعات العالم، سواء على المستوى التنظيري الفلسفي أو على مستوى الفعل الاجتماعي والممارسة السياسية؛ فقد أصبح هذا المفهوم جزء لا يتجزأ من منظومة المفاهيم المتداولة عالميا، كالديمقراطية، وحقوق الإنسان، والعولمة، وغيرها من المفاهيم التي تشكل في عصرنا الحالي مصدرا للصراع الفكري والحضاري.

لقد أولت الجزائر اهتماما أساسيا لمفهوم المواطنة كمحور لقياس التطور الاجتماعي والتنمية البشرية، وتجسد ذلك في الإصلاحات المدرجة في المنظومة التربوية، من خلال اعتماد المواطنة في المناهج الدراسية عبر المراحل التعليمية المختلفة، ويبدو ذلك جليا في المنهاج الدراسي لمادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية .

وبين التصور والممارسة نحاول في هذه الدراسة تحليل مضامين المناهج الدراسية حول تعليم المواطنة، ومدى توافق النصوص التوجيهية مع الواقع الاجتماعي والثقافي، وفعالية كل ذلك وجدواه في تكوين مواطن المستقبل، وهل أن المنتوج الدراسي المقدم للمتعلمين يؤدي فعلا إلى النتائج المرجوة والأهداف المسطرة في مضامين النصوص الرسمية للدولة التي تحدد غايات ومرامي المناهج الدراسية وتخدم مشروع المجتمع في التنمية بمختلف مجالاتها.

بذلك فان الإشكال العلمي لبحثنا هذا يتأسس على التساؤل السوسيولوجي المنهجي التالي: **كيف تتفاعل المدرسة الجزائرية مع مفهوم المواطنة تصورا وممارسة؟ ثم ما هي أشكال ومضامين المواطنة في المناهج الدراسية للمدرسة الجزائرية؟ ما مدى فعالية هذه المناهج – نصا وممارسة – في تعليم المواطنة للمتمدرسين؟ كيف يتفاعل المتعلمون مع تطبيقات هذه المناهج في المدرسة؟ هل الإصلاحات التربوية المطبقة حاليا هي نموذجا علميا لتعليم المواطنة؟**

فإذا كان تعليم مبادئ المواطنة يتأسس على العمل المدرسي التربوي، فإن دور المواطنة كممارسة اجتماعية هو بناء نسيج العلاقات بين الأفراد والدولة لتحقيق رابط اجتماعي سياسي، وانعكاس ذلك يتجلى في تأثر بناء المواطنة بالعلاقة بين الدولة والمجتمع ومجسدا في المدرسة، الأسرة، الدين، وإن الإدراك العلمي الدقيق لمفهوم المواطنة يمثل وحده الوسيلة الأساسية لتعليمها بشكل سليم. يجعل أثرها الاجتماعية منتجة وفعالة لدى مواطن المستقبل الذي هو طفل اليوم، الواقع تحت تأثير الفعل المدرسي أخلاقيا واجتماعيا وسياسيا.

أ- أسباب اختيار الموضوع

هناك أسباب موضوعية وأخرى ذاتية دفعتنا بقوة لاختيار موضوع البحث حول المواطنة في المدرسة الجزائرية؛ فموضوعيا نرغب في تحقيق تراكم علمي سوسيولوجي حول الموضوع، كما أن أهمية مفهوم المواطنة والبعد العالمي الذي تأخذه حاليا، كانا من بين الدوافع الموضوعية في اختيار هذا الموضوع للبحث والتقصي العلمي، ثم آخرا وليس أخيرا أهمية المدرسة ودورها الحيوي في تعليم المواطنة للمساهمة الفعالة في التنمية الوطنية على شتى الأصعدة؛ أما الأسباب الذاتية لاختيار هكذا موضوعا للبحث فتتمثل خاصة في معرفتنا المسبقة بميدان البحث وذلك بعد تجربة طويلة نوعا ما في ممارسة التدريس في المراحل الثلاث للتعليم العام (ابتدائي، متوسط، ثانوي) للمادتين المعنيتين بالبحث (التربية المدنية والتربية الإسلامية) وإلى جانب ذلك فان الرغبة الذاتية تحدونا للبحث في الممارسات التربوية في بلدنا الجزائر لمحاولة فهم صعوبات الاستقرار والتغييرات المستمرة في المناهج التربوية عبر السنوات المتلاحقة منذ الاستقلال.

ب- الهدف من انجاز هذا البحث

نهدف من خلال دراستنا هذه إلى تحليل سوسيولوجي نقدي لمضمون المناهج الدراسية المقترحة ضمن النظام التربوي الوطني، وهذا لتحديد الخلل العلمي في التطبيقات التربوية للمدرسة الجزائرية، ونظرا لأهمية وخطورة مفهوم المواطنة كمحور أساسي في النظام الاجتماعي العام ودورها في بناء دولة حديثة على أسس إستراتيجية علمية؛ فإن دراسة ذلك تعتبر حيوية من حيث كشف ملابسات هذا المفهوم وتطبيقاته في المنهاج الدراسي الوطني، ومن أجل

المساهمة في تحقيق تراكم علمي ومعرفي في علم الاجتماع حول مفهوم المواطنة وعناصرها المختلفة؛ وذلك من خلال إثراء موضوع بحثنا من كل جوانبه معتمدين في ذلك على عناصر مفتاحية هي أساس العمل والتحليل عبر طيات هذه الرسالة ممثلة في المفاهيم التالية : **المدرسة، المواطنة، تعليم المواطنة، السلوك المدني، الحقوق، الواجبات، الانتماء الوطني، العيش المشترك، النسيج الاجتماعي**...، وأخيرا فإننا نعتبر هذه المساهمة محاولة منا لاستثمار معارف سوسيولوجية تلقيناها عبر مدرجات الجامعة بسنينها المنتجة، وتحويلها إلى إنتاج سوسيولوجي علمي قابل للتواصل والانتقال من جيل طلابي إلى آخر.

فيكون لهذا التواصل الفكري بعدا تراكميا حضاريا يؤرخ لمراحل انتقال علمي من مستوى إلى آخر في إطار تبادلي تمحى معه كل التصنيفات المبتسرة ويستمر الرمز؛ حيث يقول – **ماكس فيبر–: " إن المدلول الوحيد لكل إنجاز علمي هو إثارة أسئلة جديدة حيث أن هذا الإنجاز محكوم عليه بأن يتجاوزه الزمن، فعلى من يريد خدمة العلم أن يسلم أمره إلى هذا القدر، ولا تحتفظ الإنجازات العلمية بأهمية دائمة إلا كمتعة جمالية أو أداة بيداغوجية يستعان بها في التحضير لبحث جديد"** [1] وعلى هذا فإن فصول هذه الدراسة هي ثمرة ممارسة سوسيولوجية تعتمد على تقنيات منهجية ميدانية وعلى التحليل النظري الموسع، وتم صياغة ذلك في الفرضيات العلمية الموالية.

2–طرح الفرضيات

بالقراءة المكثفة حول موضوع البحث وتماشيا مع الإشكال العلمي الذي يطرحه هذا الموضوع، ثم بعد المعاينة الأولية لميدان البحث، فإنه يمكننا صياغة الفرضيات العلمية التالية لتحقيق دراسة علمية للموضوع:

[1] - Weber. M – le savant et le politique- Alger- E.N.A.G- 1991.P18.

- هناك تنوع وثراء في الوحدات التعليمية المقترحة على المتعلمين ولكن بمستوى نظري معقد وغير مبسط يتجاوز أحيانا مداركهم العلمية والمعرفية مما لا يسمح لتحقيق الأهداف التربوية والعملية لهذه الوحدات.
- تواجه المدرسة صعوبات في تحويل مضمون المواطنة من فهم نظري بين جدران القاعة (الحجرة) الدراسية إلى سلوك وممارسة اجتماعية عملية، حيث تتعدد المعوقات والعراقيل التي تعيق المدرسة لتحقيق ذلك وهذه المعوقات هي:

- نقص الوعي بأهمية وأهداف المناهج الدراسية المتعلقة بمفهوم المواطنة لدى الممارسين الميدانيين للنظام التربوي من معلمين وأساتذة وعمال التربية (ضعف التكوين البيداغوجي والعلمي، الانطباع الذاتي السيئ عن الوظيفة والقيمة الاجتماعية..)
- عدم تثمين الدور والمكانة الاجتماعية للمدرسة – وبالتالي للممارسين للفعل التعليمي– في الثقافة الوطنية.
- ضعف قيام المؤسسات الأخرى الرافدة لدور المدرسة – خاصة الأسرة والإعلام والدولة – في القيام بدورها التربوي التنشئوي لمساعدة المدرسة في تعليم المواطنة.
- الأزمة الأخلاقية والثقافية التي يعيشها المجتمع حدت من فعالية المدرسة في أداء مهامها على أكمل وجه.
- إن مادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية وخلافا للمواد التعليمية الأخرى يعتمد قياس نجاحهما ليس بالتقويم العادي إنما بمدى تحول ما يتلقاه المتمدرس من دروس نظرية إلى سلوكيات حياتية يومية فهل نجحت المدرسة الجزائرية في تحقيق ذلك.

3- المنهجية الكبرى

تعني المنهجية مجموعة أسس ومبادئ البحث المنظّم لأنها هي المعايير التي في ضوئها وبواسطتها يستطيع الباحث انتقاء الإجراءات والأساليب الفنية للبحث؛ فلقد اعتمدنا لدراسة موضوع بحثنا هذا على المنهج الوظيفي (le fonctionnalisme)الذي من خلاله ندرس دور ووظيفة النظام التربوي وعناصره المختلفة (أساتذة، معلمون، تلاميذ، عمال، مناهج، برامج...الخ) في تحقيق بنية نموذجية لممارسة المواطنة واستيعاب مضامينها النظرية والمنهجية؛ حيث يرى رواد هذا المنهج أمثال (مالنوفسكي، راد كليف براون، بارسونز، وميرتون) [1] أن المجتمع هو عبارة عن وحدة كلية تتكون من عدة عناصر متكاملة، حيث يؤدي كل عنصر وظيفته، وحيث تتشكل أنظمة متصلة ومكملة الواحدة للأخرى، وبذلك فإن النشاطات والظروف الاجتماعية قد تساعد على تطوير ونمو النظام الاجتماعي أو قد تقف موقفا معاكسا لنموه وتطوره، فالمدرسة كمؤسسة اجتماعية أو وحدة اجتماعية، أي مجتمع مصغر لها نظام متناسق تسيره عدة عناصر مثل : المتمدرسون – الأساتذة – الإدارة – ظروف الدراسة...الخ.

وهذه العناصر تتفاعل فيما بينها اعتمادا على مبدأ الوظيفة، وهذا بالإضافة إلى المجتمع كمؤسسة كلية لها علاقة بالمدرسة، وقد فسر (**مالنوفسكي**) المؤسسات الاجتماعية بالنسبة لعلاقتها بالمؤسسات الأخرى في المجتمع الواحد[2] وعليه فاعتمادا على تحليل النموذج الذي بين أيدينا (**الشكل 01**) نلاحظ أن محددات استيعاب مفهوم المواطنة لدى المتمدرس هي عناصر أو أنساق اجتماعية تتفاعل فيما بينها داخل الحقل المدرسي لتؤسس نسق القيّم السائد عند المتمدرسين في مجال تفاعلهم مع مفهوم المواطنة، فالمحيط الاجتماعي يتفاعل مع المحيط الدراسي من خلال مفاهيم أساسية هي الدور والفعل والنسق داخل الحقل التربوي لبناء نسق القيم السائدة لاستيعاب مفهوم المواطنة (**Système des valeurs de citoyenneté**) ؛ حيث يشير هذا المفهوم إلى القيم التي يتبناها المشاركون في

[1]- دينكن ميتشيل، *معجم علم الاجتماع* ،ط2، ترجمة إحسان محمد الحسن، بيروت،دار الطليعة، د ت، ص 103-104.

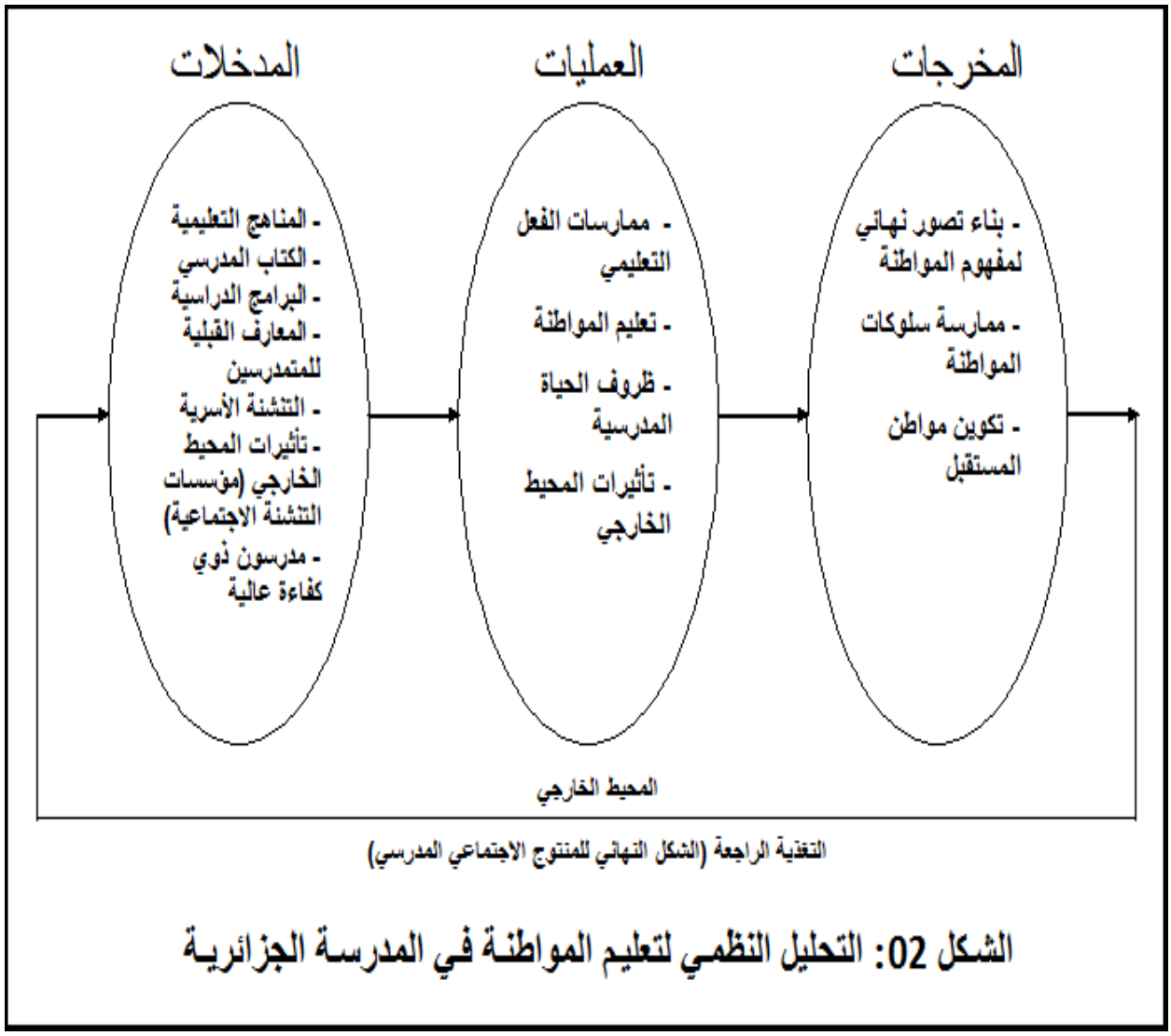
[2]- مالنوفسكي نقلا عن الحسيني ،.1985، 118- 119

النسق الاجتماعي، وهذه القيم هي المسؤولة عن التوازن والوحدة، كما أنها تحقق التماسك وتمنح الفعل الاجتماعي شكلا وتعطيه معنى.

الشكل 01: الأبعاد السياسية والمدنية للمواطنة (النموذج من وضع الباحث)

كما اعتمدنا في منهجية بحثنا على منظور التحليل النظمي لدرجة ملاءمته ومواءمته لموضوع بحثنا، فالمدرسة كمؤسسة تربوية اجتماعية تمثل نسقا متكاملا بمدخلات ومخرجات وعمليات تتم بتغذية راجعة، وكذا تفاعلها مع المحيط الخارجي لتتمكن من إفراز منتوج اجتماعي يساهم في التنمية العامة؛ ويعتبر تموين المواطنين الملتزمين بالمشروع الاجتماعي أساس مخرجاتها وهذا إلى جانب تكوين إطارات وطنية ناجحة وهذا ما يجسده (**الشكل 02**)، كما نلاحظ ذلك، وإن التكامل بين وحدات النسق الاجتماعي ممثلا في المؤسسة التعليمية لا يعني الكمال المطلق بل يتطلب ذلك الحد الأدنى لاستمرار النسق في أداء وظيفته؛ فالأنساق التي تتفاعل داخل الحقل المدرسي قد تتصارع

أحيانا ولكن يجب أن يؤدي كل عنصر وظيفته في التكامل مع عناصر أخرى لاستمرار النظام التربوي، وهذا الأخير يؤثر في سيرورة تلك العناصر وهو يؤدي وظيفته.



الشكل 02: التحليل النظمي لتعليم المواطنة في المدرسة الجزائرية

الشكل 02: التحليل النظمي لتعليم المواطنة في المدرسة الجزائرية (النموذج من وضع الباحث)

فالمدرسة لها وظيفة أساسية في التكوين والتعليم ونشر المعرفة، ولها بجانب ذلك وظيفة أخرى هي تشكيل التيارات والأفكار السياسية من خلال كونها مجال لتلاقح هذه الأفكار وتفاعلها؛ وهكذا تتشكل منظومة القيم السياسية التي عبّرنا عنها ببناء مواطن المستقبل انطلاقا من المدرسة، وهنا يمكننا الإحالة إلى مفهوم (ر،ميرتون) عن

الوظيفة الظاهرة والوظيفة الكامنة أو الخفية[1] ؛ فالأولى بالنسبة للمدرسة هي التكوين ونشر المعرفة، والثانية هي صياغة قيم وأفكار ومبادئ سياسية واجتماعية؛ حيث تعبر الأولى عن النتائج الموضوعية المتوقعة والثانية هي النتائج غير المقصودة وغير المتوقعة، ولكنها جزء أساسي من الثقافة السائدة داخل النسق العام وقد ضرب **Merton** مثلا عن الاستهلاك قائلا: **" إن الوظيفة الظاهرة للاستهلاك الاقتصادي هي الانتفاع، بينما يعبّر تحقيق الهيبة والمكانة الاجتماعية إحدى الوظائف الكامنة لهذا الاستهلاك"**[2]

ومن هنا فإن التلميذ كفرد داخل النسق التربوي يؤدي دورا يفترض فيه احترام النظام العام، وتلك هي وظيفته بشكل تفاعلي متفتح عكس الدور الآلي؛ في حين أن النظام التربوي يمارس وظيفة محددة يرمي منها التكامل مع وظائف أنظمة أخرى كالمجتمع مثلا لتشكيل نسق معين هو نظام القيم الثقافية والفكرية لأعضاء الأسرة التربوية؛ وهكذا فإننا قد صغنا موضوع بحثنا وفق منهجية علمية عبّر عنها (**جون ماكيني**) بقوله **" المناهج تحاول الإجابة بصفة أساسية على سؤال يبدأ بأداة الاستفهام كيف(how)"** [3]، نتساءل عن كيفية تأثير المدرسة في تشكيل وصياغة السلوك المدني المواطني بكل أبعاده لدى الناشئة ؟ وما هي الأشكال التي يأخذها هذا السلوك من خلال تفاعل عناصر ثقافية متعددة؟.

3-1- العينة وتقنيات البحث:

ولتحقيق الغاية العلمية من بحثنا اعتمدنا على تحديد (**M-Barron**) في كتابه **" علم الاجتماع المعاصر"** [4] لعمليات المنهج العلمي وهي الملاحظة والوصف والاستقراء والاستنباط، حيث وضعنا جملة من التقنيات وذلك حسب ما تستدعيه طبيعة الموضوع، فمن الناحية النظرية، أتبعنا منهجية القراءة (التوثيق) من أجل

[1]- دينكن ميتشيل. مرجع سبق ذكره، ص. 102

[2]- دينكن ميتشيل، *نفس المرجع*، ص 102

[3]- عبد الباسط عبد المعطي، *البحث الاجتماعي*، القاهرة، دار المعرفة الجامعية، 1985، ص.39.

[4]- *نفس المرجع*، ص 24.

تحديد بعض المفاهيم الأساسية التي ترد في البحث مع محاولة الإطلاع على بعض الدراسات والأبحاث التي تقترب من موضوع بحثنا.

أما فيما يتعلق بعينة البحث فإنها عينة قصدية تتعلق بعدد من التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط (س1، س2، س3، س4)،عدد أفراد العينة 160 فرد موزعين 40 تلميذ على كل مستوى مع عدم أخذ الجنس كمتغير. فاختيار الطور المتوسط لم يأت من فراغ فقد أكد العديد من المفكرين والباحثين الاجتماعيين أن **التلميذ يبدأ بالوعي السياسي في سن الخامسة عشر، حيث تأخذ الصورة السياسية عنده عمقا ووضوحا ودقة أكثر من قبل، ويبدأ بربط بعض الموضوعات والتوجهات الإيديولوجية بالأحزاب السياسية، فقدرته على رؤية الرموز السياسية المجردة وفهمها تزداد، فالأمة والوطن ليس دائما مختصرين بالملك أو الرئيس، بل ممثلان بالمؤسسات السياسية والقضائية التي أصبح لها معنى وموقع في تفكيره، وهكذا يبدأ هؤلاء التلامذة بتقييم الأمور السياسية أو أعمال الحكومة ورموز السلطة بشكل أكثر واقعية.**[1]

فالمؤسسات التعليمية تأتي في مقدمة الوسائط التربوية – **لاسيما في مراحل التنشئة الأولى** – من خلال المقررات الدراسية والأنشطة المدرسية...الخ، التي يمكن من خلالها إكساب الأفراد قيم المواطنة (قيم الحوار، التسامح، العقلانية، الحقوق، الواجبات....)، ومن هنا يجب على المناهج التعليمية أن تهتم منذ مراحل التنشئة الأولى التعريف بالمواطنة، أي ما هي الحقوق والواجبات التي على المواطن الالتزام بها تجاه وطنه.

فقد اعتمدنا على الاستمارة كتقنية أساسية، وذلك ربحا للوقت حيث يصعب إقامة عدد كبير من المقابلات مع جميع أفراد العينة وكبير من الأسئلة، كما وظفنا تلك التقنية (الاستمارة) أيضا للحصول قدر الإمكان على مجموعة الأفكار وتصورات التلاميذ التي ترتبط بموضوع بحثنا، في شكلها المكتوب والتي تمنحنا الفرصة الكافية للتحليل

[1]- Torney و Hess نقلا عن راضية بوزيان، *مرجع سبق ذكره*، ص.102-103.

والدراسة، حيث وظفنا هنا تقنية تحليل المضمون لقراءة محتويات التصريحات المختلفة واستقراء مضمون الجداول الإحصائية.

كما أجرينا مجموعة من المقابلات المفتوحة مع بعض الأساتذة المسند إليهم تدريس المادتين موضوع البحث وهما التربية المدنية والتربية الإسلامية، إلى جانب هذا قمنا بعملية تحليل واسعة لمحتوى المنهاج الدراسي للمادتين مركزين على بعض الوحدات التعليمية في الكتاب المدرسي للمادتين والتي تعالج بشكل مباشر موضوع المواطنة أو مواضيع تصب في محتوى موضوع المواطنة.

فكتاب التربية المدنية الموجه لتلميذ السنة الأولى متوسط تم هيكلته إلى ثلاثة مجالات يتعلق المجال الأول منها بالحياة الجماعية داخل المؤسسة التعليمية نظرا لأهميتها في التربية والتعليم، ما دامت الحياة المدرسية تنزع إلى حياة التمركز حول الجماعة على خلاف حياة التمركز حول الذات، من خلال احترام نظام وقواعد الجماعة، أما المجال الثاني فيتناول موضوع المواطنة من خلال الهوية الشخصية للفرد، وتعليم السلوكات الإيجابية تعبر عن ممارسة المواطنة وتحمل المسؤولية تجاه الوطن والمجتمع. في حين يشمل المجال الثالث البيئة والتراث لاكتشاف العلاقة الحيوية بين الإنسان وبيئته.

أما كتاب السنة الثانية متوسط للتربية المدنية يحتوي مجموعة من المجالات نذكر منها: القيم الاجتماعية، الهوية والمواطنة، الديمقراطية والمسؤولية، البيئة والصحة، المؤسسات العمومية والخدماتية، الحياة الديمقراطية، المواطن والقانون، المواطن والاستهلاك ضمن برنامج التربية المدنية للسنة الثالثة متوسط، في الوقت الذي يتضمن كتاب السنة الرابعة مجموعة من المفاهيم التي ترتبط بصف مباشرة بموضوع المواطنة وحقوق الإنسان: الدولة والمجتمع الجزائري، سلطات الدولة الجزائرية، حقوق كالإنسان الحياة الديمقراطية، الجزائر والمجتمع الدولي.

واعتمدت الدراسة على كتاب التربية الإسلامية في الطور المتوسط الذي يعتبر مدخل أساسي للتربية على المواطنة في المدرسة الجزائرية كما صرح بذلك القانون التوجيهي للتربية الوطنية المؤرخ في 23 جانفي 2008، فكتاب التربية

الإسلامية في مستويات الطور المتوسط يحتوي على جملة من المواضيع تشكل أساس التربية على المواطنة وتؤسس لمجموعة من القيم التي تتصل بها، نذكر منها موضوع المحافظة على البيئة، طاعة الله ورسوله، معاملة الناس مستوى السنة الأولى متوسط، في حين يتضمن كتاب السنة الثانية مواضيع تعزز وتدعم مشروع بناء المواطن الصالح من خلال التكافل والتماسك الاجتماعي، القدوة الحسنة،فعالية المسلم في مجتمعه وبيئته من خلال الطاعة، الحوار والتسامح، أداء الواجب وتقدير الأمور، التواصل الاجتماعي.

4-صعوبات وعوائق البحث

ككل بحث علمي واجهتنا صعوبات لإنجاز هذه الدراسة منها الذاتية كالجمع بين الوظيفة والبحث العلمي، بالإضافة إلى الالتزامات العائلية والاجتماعية (التدريس في الجامعة)، وأخرى موضوعية كقلة المراجع المحلية الوطنية، التحفظ بعض أفراد العينة سواء التلاميذ أو الأساتذة واضطرارنا الشرح المتكرر لموضوع بحثنا أمام أفراد العينة لكسب ثقتهم للإجابة بموضوعية وصدق على أسئلتنا، بالإضافة إلى صعوبة التحديد الدقيق لبعض المفاهيم في الدراسة.

5- الدراسات السابقة

شكلت العقود الأخيرة الموطن الزمني لعدد من البحوث التربوية الميدانية التي تناولت قضية المواطنة وتعليم المواطنة في المؤسسات التعليمية كونها تشكل رهانا أساسيا ورئيسيا لبناء المجتمع الحديث وبناء الدول المعاصرة، وتعبر هذه الدراسات والبحوث عن عمق إشكالية الموقف من هذه الظاهرة التي شكلت بؤرة جدل عميق وشامل في مختلف المجالات الاجتماعية والقانونية والسياسية والإيديولوجية للمجتمعات الإنسانية المعاصرة، فالأمر يتعلق ببناء وتكوين النواة الصلبة لبناء مجتمع المواطنة المتمثل في الفرد –التلميذ-.

سنحاول إلقاء الضوء على مجموعة من الدراسات التي تناولت موضوع التربية على المواطنة، وبناء على ذلك نحاول إدراج مجموعة من التحليلات التي تساعد في فهم موضوع دراستنا.

الدراسة رقم 01: المواطنة والمؤسسة التعليمية في الجزائر: دراسة سوسيولوجية تحليلية لكتب المواد الاجتماعية نموذجا للباحثة راضية بوزيان

تنطلق الباحثة في هذه الدراسة من سؤال إشكالي يشتغل على مكانة التربية على المواطنة في المؤسسات التعليمية؟ طبيعة قيم المواطنة التي تحملها كتب المواد الاجتماعية للصف التاسع الأساسي في الجزائر؟ وهل هناك تفاوت في هذه القيم؟ ما أنماط ما وراء الخطاب المتضمن في نصوص كتب المواد الاجتماعية بالتعليم الأساسي في الجزائر؟

ولتحقيق هدف الدراسة اختارت الباحثة كتاب التربية المدنية المقرر في نهاية مرحلة التعليم الأساسي في الجزائر، معتمدة على منهج تحليل المحتوى للوقوف على جزئياته من خلال التحاليل الكيفية لمضمون الكتب المدرسية.

توصلت الباحثة في دراستها إلى جملة من النتائج تتمثل في أن قيم المواطنة عرضت في كتب التربية المدنية على شكل ثنائيات في إطار الترابط العلائقي بين قيم المواطنة المختلفة، وقد تم الوقوف على أمثلة عديدة في عملية التحليل منها (الحق،الواجب)، (الدولة الجزائرية، الديمقراطية)، (التضامن، الواجب)، (الوحدة، الوطن)، (المجتمع، الإسلام)، (الحق، العدل) ... وهذا الترابط العلائقي بين القيم التي يحملها الكتاب يبرز درجة التجانس بين قيم المواطنة، بحيث تشكل جميعا كلا متكاملا يسعى إلى خلق مجتمع ديمقراطي يرتكز على الحقوق والواجبات، وبالرغم من فعالية كتب المواد الاجتماعية بصفة عامة وكتاب التربية المدنية بصفة خاصة انطلاقا من قيم المواطنة، فإن ذلك لا يمنع من وجود بعض التناقضات التي تم الوقوف عليها، مركزة على الغياب التام لتحديد المصطلحات والمفاهيم والكلمات الأساسية الدالة على معاني (الحق، الواجب، الديمقراطية، العولمة، ...)

الدراسة رقم 02: تمّثل الهوية الدينية في المدرسة الجزائرية: كتاب مادة التربية الإسلامية في الثانوي نموذجا. للباحث الجيلالي المستاري.

سعى الباحث من خلال هذه الدراسة إلى بحث خطاب التنشئة الدينية في المؤسسة التعليمية اليوم من خلال الخطاب المرسل عبر كتاب التربية الإسلامية في التعليم الثانوي، انطلاقا من السؤال التالي: هل الخطاب المرسل هو خطاب تنشئة يقوم على ما يسمى عند علماء اجتماع التربية بمبدأ "الإندماج القيمي أو الأخلاقي" L'intégration morale"، أم يتعدى ذلك إلى خطاب تنشئة تعبوي دفاعي أيديولوجي ؟

حيث توصل الباحث في هذه الدراسة إلى أن مضمون الخطاب الديني الذي تتضمنه الكتب المدرسية للعلوم الإسلامية في مختلف مستويات التعليم الثانوي اليوم لا يخلو من عناصر تعبوية تجييشية تقوم على منطق تبجيلي، انتقائي ومرتبك أحيانا، بما يؤدي إلى كثير من الضبابية في دلالات ومضامين الهوية الدينية التي تستهدف المدرسة العمومية تنشئة الأجيال عليها.

الدراسة رقم 03: وضعية مادتي التربية الإسلامية والوطنية: دراسة لمواقف الأستاذ والتلميذ وتحليل للكتاب المدرسي، فالنتائج المتوصل إليها هي استخلاص من استفتاءين أحدهما وجه للتلاميذ والآخر وجه للأساتذة. بينت الدراسة أهمية مادتي التربية الإسلامية والوطنية نظرا للوضعية التي تحتلها في النظام التربوي انطلاقا من تصورات التلاميذ والأساتذة نحو هذه المواد.

الدراسة رقم 04: دور المدرسة الأساسية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ من طرف مركز البحوث والتطوير التربوي في اليمن سنة 2005.

انطلقت الدراسة من سؤال رئيسي يتمثل في: ما هو دور المدرسة الأساسية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ؟ كما يتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما هي قيم المواطنة التي تسعى المدرسة الأساسية إلى تنميتها لدى التلاميذ؟
- ما دور المدرسة الأساسية التربوي والتعليمي في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ من وجهة نظر المدراء والموجهين والمعلمين؟

- هل توجد فروق دالة إحصائية بين تقديرات المدراء والمعلمين والموجهين تعزى لعامل الوظيفة أو المنطقة؟

لقد بينت الدراسة أن المدرسة الأساسية تلعب دورا هاما في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ من خلال توفير بيئة تعليمية تساعد على تحقيق ذلك، من خلال العلاقات الإنسانية القائمة بين عناصر العملية التعليمية من مدراء، ومعلمين وتلاميذ، لما تتسم به هذه العلاقة من ديمقراطية واحترام وتعاون.

كما بينت الدراسة الدور الفعال للمدرسة في تنمية وتعزيز الإنتماء بأنواعه الوطني والقومي والإسلامي والإنساني. لكن في المقابل سجلت الدراسة ضعف المدرسة في جانب الأنشطة المدرسية سواء الرياضية أو الثقافية أو إنشاء جمعيات علمية، مما يضعف دورها في تكوين الشخصية الفعالة والمشاركة ذلك أن الأنشطة تلعب دورا حيويا في تنمية جوانب هامة من شخصية التلاميذ لعل أهمها تعلم القيادة والصبر وتحمل المسؤولية والتعاون.

الفصل الأول

المواطنة كمفهوم فلسفي سياسي وممارسة تربوية اجتماعية

1-1- مفهوم المواطنة

1-1-أ- المعنى

1-1-ب- البعد التاريخي

1-2- الدولة والمواطن(حاكم-محكوم)

1-2-أ- البعد السياسي والإيديولوجي

1-2-ب- البعد المدني

1-3- المدرسة والمواطنة

1-3-أ- تعليم المواطنة

1-3-ب- بناء المواطنة

1-4- رسالة المدرسة عبر العالم

1-5- المواطنة كفعل اجتماعي

1-1- مفهوم المواطنة

يتخذ مفهوم المواطنة من حيث التعريف معاني متعددة، ويتغير معنى هذا المفهوم من ثقافة إلى أخرى ومن سياق لغوي إلى آخر، ولكن يبقى السياق السوسيولوجي السياسي هو الأكثر تقاربا في مختلف دلالات مفهوم المواطنة، ومن هنا فإننا سنبحث فيما يلي من هذا الفصل معنى المواطنة اللغوي والمعنى الاصطلاحي الدلالي لها، بالإضافة إلى بعدها التاريخي.

1-1-أ- المعنى

يختلف مفهوم المواطنة تبعاً للزاوية التي نتناولها منها، وتبعاً لهوية من يتحدث عنها، وتبعاً لما يراد بها.

والمواطنة في اللغة العربية منسوبة إلى الوطن، وهو المنزل الذي يقيم فيه الإنسان، والجمع أوطان، ويقال وطن بالمكان وأوطن به أي أقام، وأوطنه اتخذه وطناً، وأوطن فلان أرض كذا أي اتخذها محلا ومسكناً يقيم فيه[1]

وفي اللغة الانجليزية تأتي المواطنة ترجمة لمصطلح (Citizenship) ويقصد به غرس السلوك الاجتماعي المرغوب حسب قيم المجتمع، من أجل إيجاد المواطن الصالح Good Citizen[2] ؛ وبالرجوع إلى الموسوعة العربية العالمية نجد أنها تعرف المواطنة بأنها "اصطلاح يشير إلى الانتماء إلى أمة أو وطن"[3] وفي قاموس علم الاجتماع تم تعريفها على أنها مكانة أو علاقة اجتماعية تقوم بين فرد طبيعي ومجتمع سياسي. وتعرف دائرة المعارف البريطانية (Encyclopedia Britannica) المواطنة بأنها "**علاقة بين فرد ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة، وبما تتضمنه تلك العلاقة من حقوق وواجبات في تلك الدولة**"[4]، ويعرفها مركز التربية الوطنية بأنها "**العضوية في**

---

[1]- ابن منظور أبي الفضل جمال الدين، *لسان العرب*، الطبعة الثالثة، المجلد الخامس، لبنان، بيروت، دار صاد، 1994.

[2]- الخولي محمد علي، *قاموس التربية*، لبنان، بيروت، دار العلم للملايين،1981.

[3]- الموسوعة العربية العالمية، الرياض، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، 1996، ص 311.

[4]- الكواري علي خليفة، *مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية*، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد 264،2001، ص118.

الجماعة السياسية، وأعضاء الجماعة السياسية مواطنوها وبذلك فالمواطنة هي أيضاً العضوية في المجتمع، والعضوية تتطلب المشاركة القائمة على الفهم الواعي، والتفاهم، وقبول الحقوق والمسؤوليات"[1]

وتجدر الإشارة هنا إلى ضرورة إدراك الفرق بين مفهوم المواطنة ومفهوم الوطنية الذي يعني فيما يعنيه حب الوطن والإخلاص له والتضحية من أجله حيث تعرف الموسوعة العربية العالمية الوطنية بأنها **"تعبير قويم يعني حب الفرد وإخلاصه لوطنه الذي يشمل الانتماء إلى الأرض والناس والعادات والتقاليد والفخر بالتاريخ والتفاني في خدمة الوطن، ويوحي هذا المصطلح بالتوحد مع الأمة"**[2] ؛كما تعرف بأنها " الشعور الجمعي الذي يربط بين أبناء الجماعة ويملأ قلوبهم بحب الوطن والجماعة، والاستعداد لبذل أقصى الجهد في سبيل بنائهما، والاستعداد للموت دفاعاً عنهما ".

إن المدلول السوسيولوجي الحديث لمفهوم المواطنة يرتكز أساسا على الأبعاد الشاملة لهذا المفهوم، حيث يتماشى التصور النظري جنبا إلى جنب مع الممارسة الاجتماعية، أي الانتقال من التمثل الثقافي الرمزي إلى الفعل الاجتماعي الحي والمبني على الاندماج والمشاركة؛ وهكذا فالمواطنة هي التمتع بكافة الحقوق المدنية والسياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية مقابل أداء واجبات مختلفة ضمن وطن الانتماء؛ وهي بذلك تمثل التزاما متبادلا بين الدولة المعاصرة ومواطنيها، دون أن نهمل مفهوم المواطنة العالمية الذي يلزمنا باحترام قيم عالمية والتمسك بها كالدفاع عن البيئة مثلا ومواجهة الأخطار المحدقة بكوكبنا، وهذا مقابل حقوق عالمية كالسلم والحرية وتبادل الخبرات العلمية، وما يفرضه ميثاق الأمم المتحدة من التزام منوط بهذه الهيئة العالمية تجاه كل إنسان في العالم .

إن المواطنة تأخذ بالثقافة الوطنية وقيم المجتمع المحلي كأسس لتنشئة مواطن ملتزم اجتماعيا وثقافيا تجاه الأمة ولكن دون تعصب أو شوفينية ضيقة؛ فالمجتمع المدني يتأسس على قيم التنمية والحداثة والتطور، وخاصة مفهوم التنمية

[1] -Center For Civic Education, *The role of civic education* ,1998, p.4.

[2] – الموسوعة العربية العالمية، مرجع سبق ذكره، ص.110.

البشرية وبذلك تصير المواطنة أحد عناصره الحاسمة، فالمواطنة هي ثقافة وسلوك وعلاقات متشابكة في اتجاهين مختلفين، أفقيا بين المواطنين أنفسهم وعموديا بين المواطنين والسلطة الحاكمة .

ومن هنا تتكامل المؤسسات الاجتماعية الرسمية وغير الرسمية لتشكيل هوية المجتمع وصياغة توجهات أفراده في شتى النواحي، وتعد الأسرة هي المحتضن الأول الذي يباشر التنشئة الاجتماعية المتأسسة على غرس قيم المواطنة ومفرداتها منذ اللحظة الأولى للوجود وتأتي بعدها المدرسة كمؤسسة رسمية لتبلور هذه القيم وتعززها؛ فهي التي تصيغ قيم وتوجهات الدولة والمجتمع في نفوس المتمدرسين، وتعمل مع المؤسسات الأخرى لتحقيق ذلك .

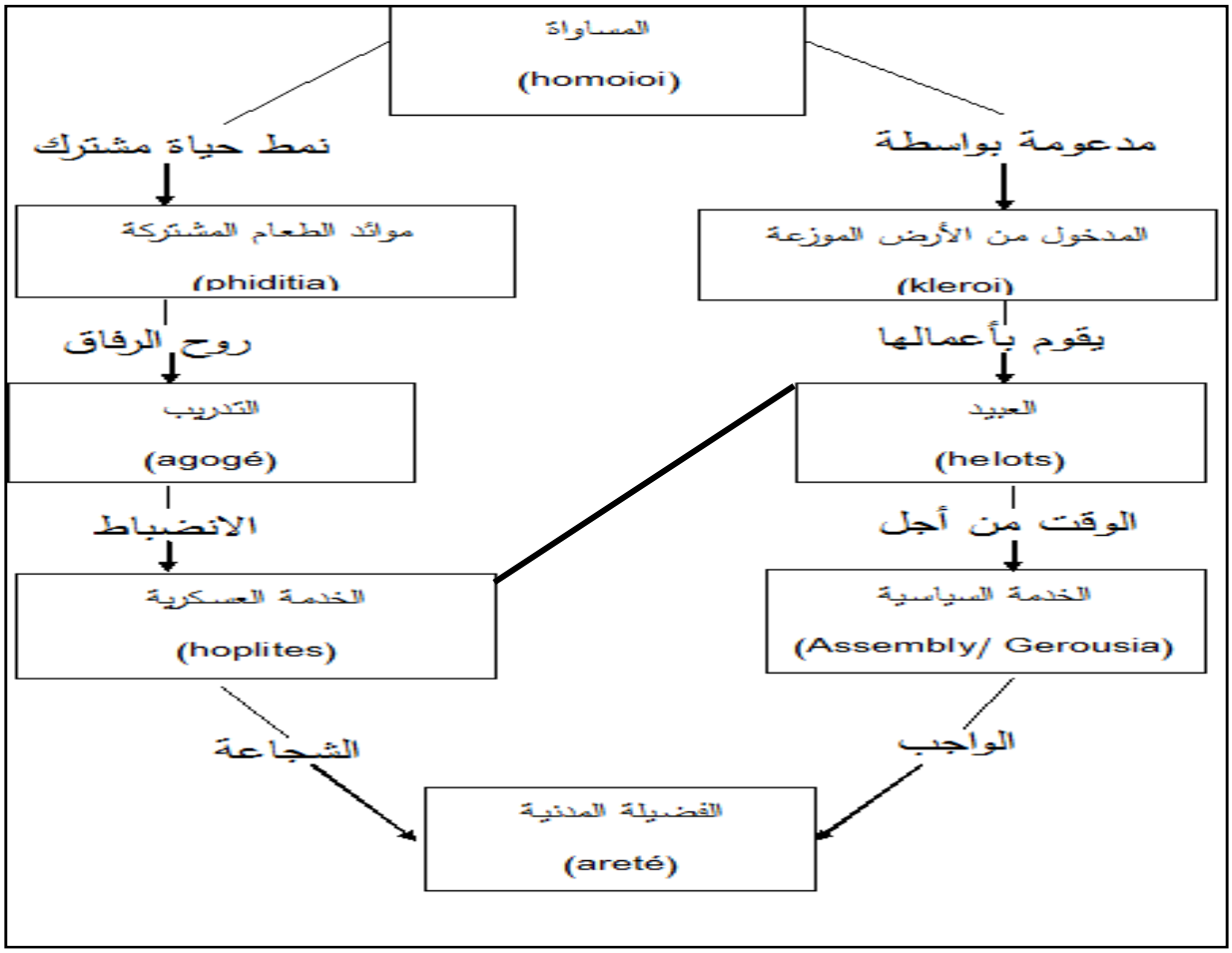
ففي الجزائر أصبحت المواطنة موضوعا محوريا في أدبيات المناهج الدراسية في ظل إصلاحات تربوية شاملة، ترمي إلى إحداث تغييرات جذرية على هذه المناهج من حيث الطرق التربوية ومحتوى البرامج، أي شكلا ومضمونا.

وإذا كان التعليم الرسمي في بداياته الأولى قد ارتكز على تكريس إيديولوجية السلطة الحاكمة، وجعل المدرسة كجهاز قمع ثقافي لتحقيق الخضوع والولاء للدولة حسب مفهوم (L.ALTHUSSER) ؛ فإن المدرسة العالمية المعاصرة قد تجاوزت هذا المفهوم، لتصبح مؤسسة ذات بعد حضاري وثقافي يتأسس على قيم ثابتة تنخرط ضمن سياق العولمة الثقافية والاقتصادية والسياسية، مع الأخذ بعناصر الثقافة الوطنية الأصيلة؛ فهي بذلك مؤسسة للمجتمع الكلي وليست جهازا حكوميا بإيديولوجية محددة.

1-1-ب- البعد التاريخي

يتجلى مفهوم المواطنة منذ الحضارة الإغريقية القديمة، فالمواطن في أثينا القديمة هو الذي يشارك في شؤون المدينة والشؤون العامة، والذي يكون مرة حاكما ومرة محكوما؛ ولكن هذه المواطنة العتيقة لم تكن تأخذ بعدا عالميا؛ بل حتى في موطنها الأصلي – اليونان – لم تكن متاحة لكل الناس، إنما هي خاصة بقلة قليلة منهم؛ حيث يرجع استعمال مفهوم المواطنة من ناحية تاريخية إلى الحضارتين اليونانية والرومانية. وقد استعملت الألفاظ (مواطنةCIVITAS)(مواطنCIVIS) للدلالة على وضعية قانونية للفرد في أثينا مثلا أو في روما أيام الإمبراطورية

الرومانية، وكان المواطنون في أثينا هم الذكور الأحرار مالكي الأراضي وأبناء الطبقات العليا، بينما جرى استثناء النساء والأطفال والعبيد من حق المواطنة؛ وقد تمتع المواطنون بحقوق عديدة منها الحق في مجالات القضاء والتعليم وحق العضوية في الجمعيات والتنظيمات العامة، وحق الانتخاب للمؤسسات الرسمية والإسهام في المجتمع عن طريق الخدمة العسكرية وغير ذلك.



الشكل 03: النظام الخاص بالنخبة الإسبارطية[1]

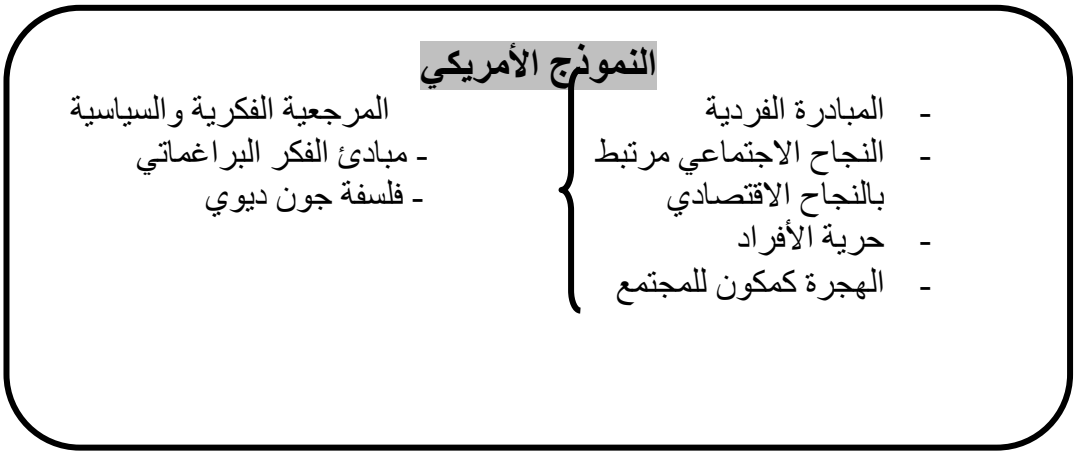
وقد منحت صفة المواطن في روما القديمة على أساس شخصي أي بموجب الأصل لا الانتماء الجغرافي وذلك حتى سنة 212 ميلادية حين وسع حق المواطنة كي يشمل جميع أقاليم الإمبراطورية الرومانية، وذلك بعد صدور مرسوم إمبراطوري ينص على هذا الأمر؛ وهكذا حصل سكان جميع أقطار الإمبراطورية الرومانية من الذكور فقط

[1] – ديريك هيتر، *تاريخ موجز للمواطنة*، ترجمة آصف ناصر ومكرم خليل، دار الساقي، لبنان، بيروت، 2007، ص.29.

(ماعدا العبيد) على حق المواطنة الرومانية؛ وأدى سقوط الإمبراطورية الرومانية إلى تراجع مفهوم المواطنة وفي فترة الإقطاع وحتى نهاية العصور الوسطى (حيث تطور بعد ذلك مفهوم المواطنة)، ساد بناء اجتماعيا هرميا صارما، تحددت فيه حقوق الفرد القانونية حسب موضعه الاجتماعي والسياسي في نظام الطبقات الإقطاعي السائد.

أما المواطنة في الفترة الحديثة فقد ظهرت كمصطلح في اللغة الفرنسية سنة 1783 وهي مأخوذة من كلمة مواطن وتعني صفة المواطن الذي ينتمي إلى وطن معين[1]، ثم تطورت لتمثل فيما بعد هيكل قانوني لمجموع الحقوق المدنية والسياسية كما ورد في أدبيات الثورة الفرنسية سنة 1789 و**في إعلان استقلال الولايات المتحدة عام 1776**، خاصة في إعلان حقوق الإنسان والمواطن الصادر عن هذه الثورة آنذاك[2].

هناك نموذجين في العالم لمفهوم المواطنة هما النموذج الفرنسي والنموذج الأمريكي كما يوضح ذلك الشكلين رقم 03 و 04 أدناه: (**الشكلين 04 و 05 من وضع الباحث**).



الشكل 04: النموذج الأمريكي للمواطنة

[1] -Robert. P, *Dictionnaire de la langue Française*, Paris,1983,P.320.

[2] -Etienne. J et al, *Dictionnaire de la sociologie*. Paris,1997, p.70-71.

الشكل 05: النموذج الفرنسي للمواطنة

لكن المواطنة المعاصرة أخذت بعدا عالميا أكثر، بل أصبحت تمثل ثورة عالمية لتحريك قيم العدالة والمساواة والحرية؛ فالإنسان أصبح مواطنا عالميا مزودا بحقوق طبيعية مقدسة لا تقبل التصرف والتجزئة، وبذالك فإن تعريف المواطنة يكاد أن يكون واحدا في كل مجتمعات العالم، مع مراعاة كل من النموذجين الفرنسي والأمريكي لمدلول المواطنة.

1-2- الدولة والمواطن (حاكم-محكوم)

إن الوجود الحقيقي لفكرة المواطنة روحا وممارسة لا يمكن فصله مطلقا عن فكرة وجود الدولة ذاتها، وبذلك فان المواطنة في ظل الدولة تتخذ أبعادا عدة هي نفسها أبعاد الحياة اليومية للمواطن؛ فالبعد الاقتصادي للمواطنة يعني حصول المواطن على كامل حقوقه الاقتصادية، كتلبية حاجاته الضرورية من غذاء ولباس ومسكن ومنصب شغل، وبالمقابل فإنه تترتب على المواطن واجبات اقتصادية تجاه الدولة، كإتقان العمل ومحاربة التبذير وغيرها؛ أما البعد الاجتماعي للمواطنة فإنه يعني "الكفاءة الاجتماعية في التعايش مع الآخرين والعمل معهم"[1] ، ويبقى للمواطنة أبعاد

[1] - المعمري، سيف بن ناصر، *ورقة عمل مقدمة إلى ورشة عمل المواطنة في المنهج المدرسي*، وزارة التربية والتعليم، مسقط، مارس 2004.

أخرى كالبعد الثقافي والديني والبعد الجغرافي...الخ، لكننا سنركز في بحثنا هذا على كل من البعد الاجتماعي السياسي الإيديولوجي والبعد المدني لما لهما من ارتباط مباشر بموضوع هذه الدراسة.

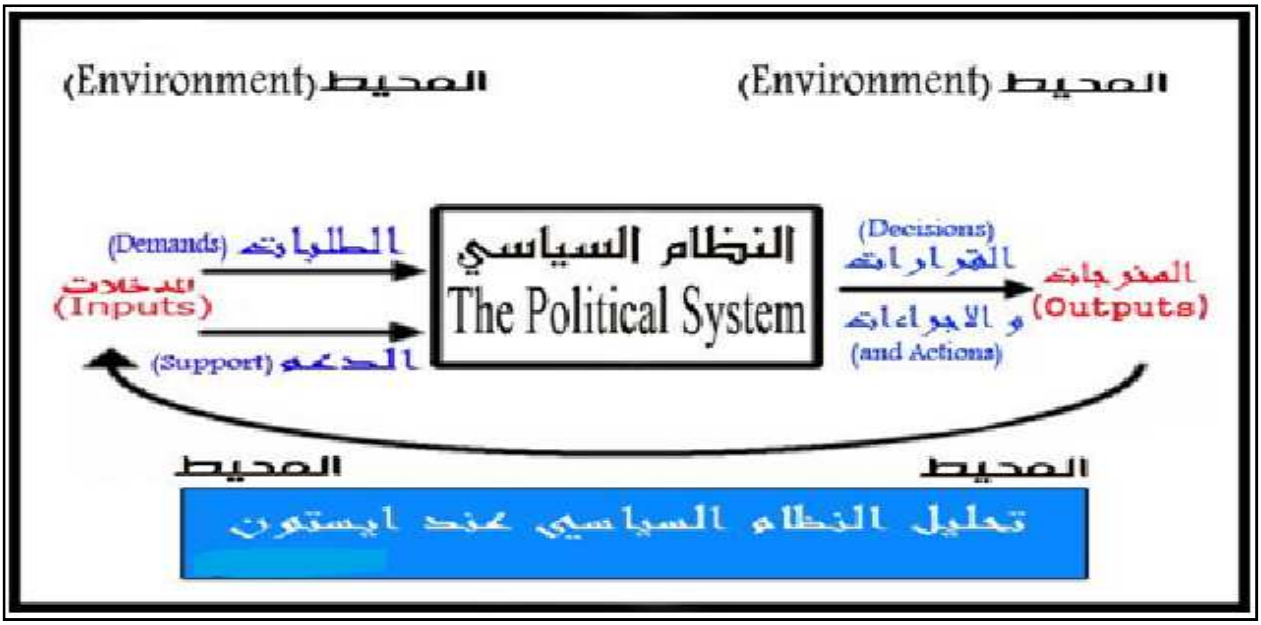
من خلال قراءاتنا المتعددة قد توصلنا إلى صياغة هذا النموذج التفصيلي لعناصر المواطنة مجسدة في الجدول التالي: (محتوى الجدول لا يتضمن جميع الحقوق والواجبات، إنما أمثلة للتوضيح)

الجدول (I-1): تفاعل المواطن مع الدولة من خلال عناصر المواطنة **(الجدول من وضع الباحث)**

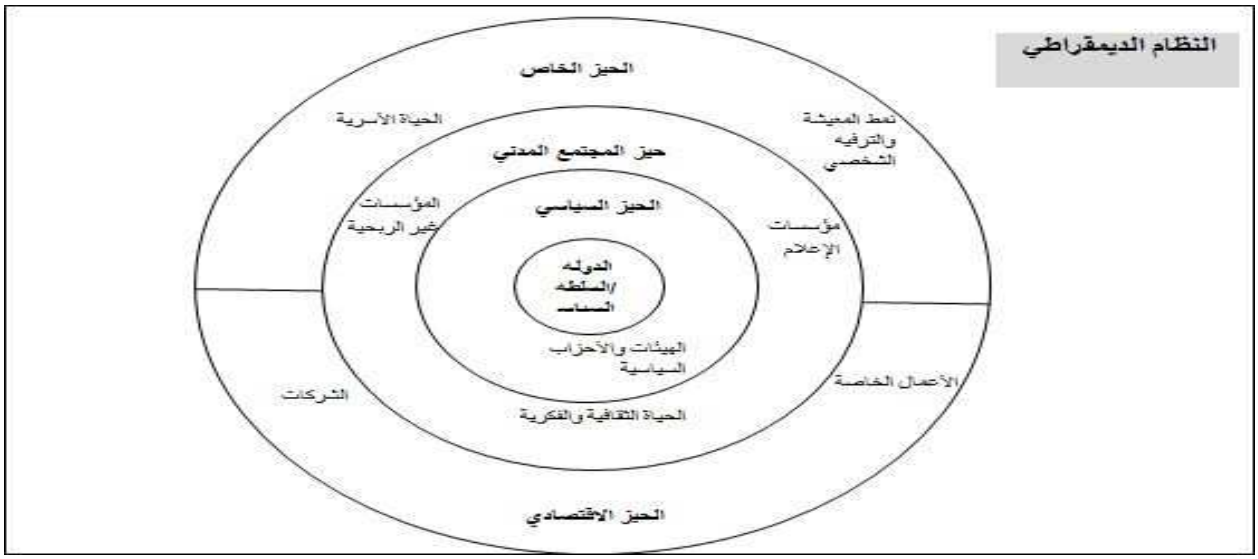
أبعاد المواطنة	حقوق	واجبات
اقتصاديا	حق التملك	إتقان العمل
اجتماعيا	التقدير الاجتماعي، التضامن	احترام عادات وتقاليد المجتمع
سياسيا	حق تقلد المناصب السياسية	احترام القوانين
مدنيا	حرية التعبير عن الرأي، الانتخاب	المحافظة على الممتلكات العامة
ثقافيا	الحق في ممارسة الطقوس الثقافية	المحافظة على التراث وصيانته
جغرافيا	الحق في السفر والسكن	المحافظة على الإقليم الجغرافي
بيئيا	الحق في بيئة نظيفة	المحافظة على البيئة وصيانتها

يمثل الجدول نموذجا لتفاعل المواطن مع الدولة من خلال معطى المواطنة على أساس الحقوق والواجبات حيث أن حقوق المواطن هي واجبات على الدولة وواجبات المواطن هي حقوق للدولة، وعلى هذا الأساس تتفاعل الدول ذات النظام الديمقراطي مع مواطنيها؛ حيث يجسد ذلك ما يسمى الحكم الرشيد، فقد أكد إيستون Easton أن طبيعة نظام الحكم في الدول يحدده رد فعل السلطة الحاكمة تجاه مطالب المواطنين وحقوقهم، فهناك ثلاثة أشكال من ردود الفعل تحدد طبيعة السلطة أو النظام الحاكم (أنظر نموذج إيستون لتحليل الأنظمة في الحياة السياسية) :

- استجابة كاملة وتفاعل ـــــــــــــــــــ نظام حكم ديمقراطي
- قمع واستخدام القوة ـــــــــــــــــــ نظام حكم ديكتاتوري
- تحويل المطالب ـــــــــــــــــــ نظام حكم قمعي تسلطي



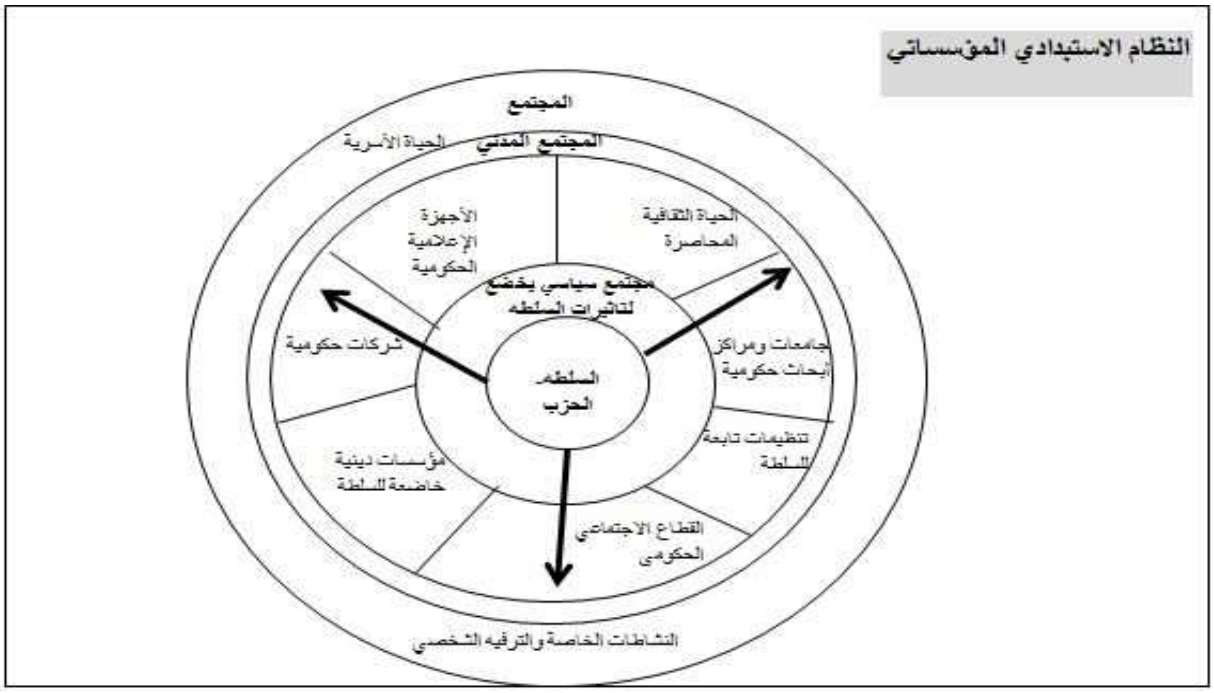
الشكل 06: تحليل النظام السياسي عند إيستون



الشكل 07: العلاقة بين الدولة (السلطة) والمجتمع في ظل النظام الديمقراطي[1]

[1] – منال الريس، *مدخل إلى المجتمع المدني*، المركز السوري للدراسات والأبحاث، 2014.

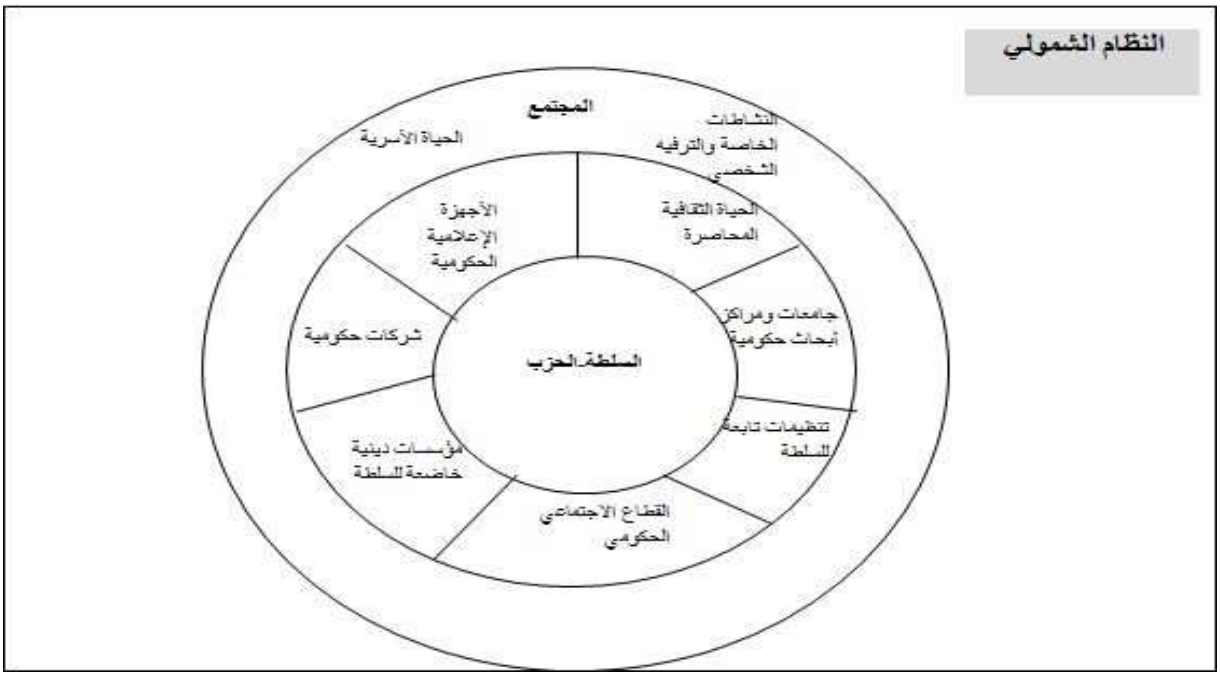
من خلال الشكل السابق نلاحظ أن العلاقة بين الدولة (السلطة) والمجتمع في ظل النظام الديمقراطي هي علاقة مرنة تتصف بالتكامل، بحيث المجال العام مفتوح أمام مؤسسات المجتمع المدني غير الحكومية، وتأخذ هذه الأخيرة حيزا هاما فيه تقوم بأدوار وظيفية، وهي بمثابة منظمات شعبية تتمتع باستقلال نسبي عن الدولة وقائمة على طواعية العضوية.



الشكل 08: العلاقة بين الدولة (السلطة) والمجتمع في ظل النظام الاستبدادي المؤسساتي[1]

في المقابل نلاحظ الشكل أعلاه الذي يوضح العلاقة بين الدولة (السلطة) والمجتمع في ظل النظام الاستبدادي المؤسساتي بأن كل مؤسسات المجتمع (الأجهزة الإعلامية، الشركات، المؤسسات الدينية، الجامعات ومراكز الأبحاث، القطاع الاجتماعي....) هي مؤسسات حكومية تخضع لتأثيرات السلطة، بحيث لا مجال للمجتمع المدني (يأخذ حيزا ضيقا يكاد ينعدم) فحتى الحياة الأسرية والنشاطات الخاصة والترفيه الشخصي تأخذ حيزا محدودا يتأثر بتوجهات السلطة.

[1] – *نفس المرجع السابق.*

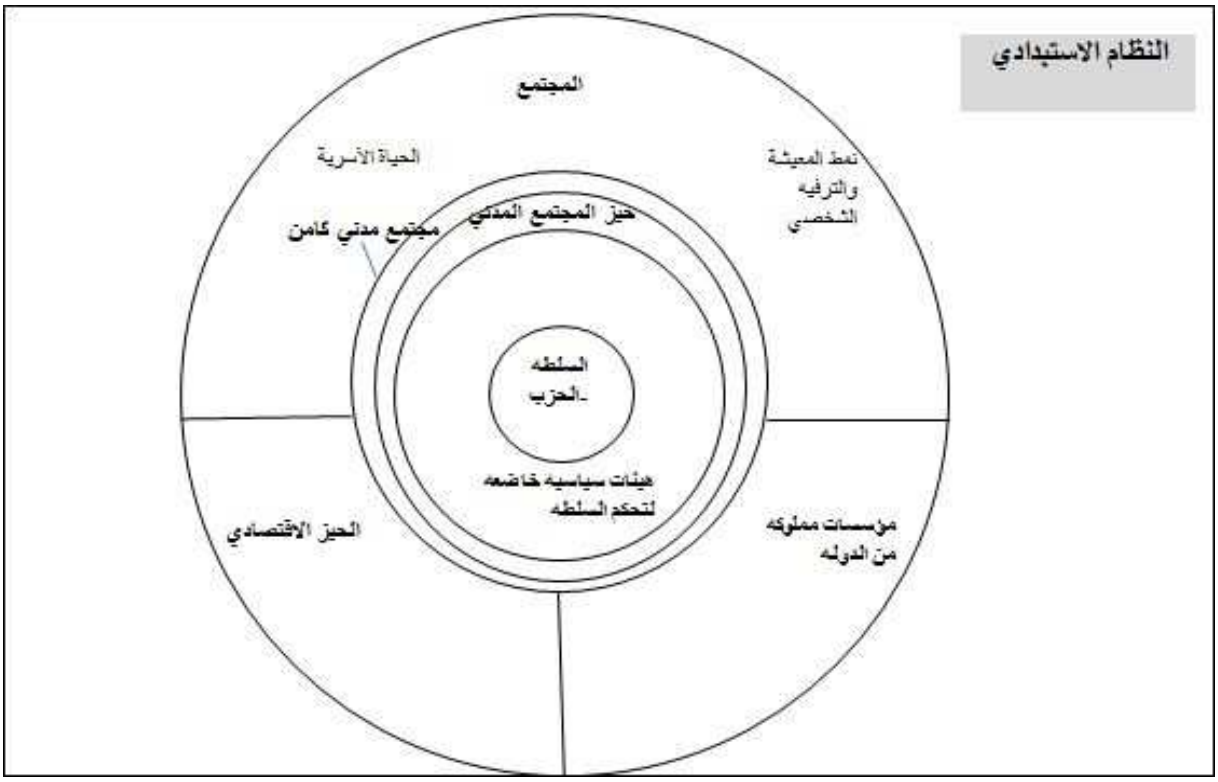


الشكل 09: العلاقة بين الدولة (السلطة) والمجتمع في ظل النظام الشمولي [1]

يظهر من الشكل أعلاه بأن النظام الشمولي يتأسس على مبدأ احتكار السلطة من طرف الحزب الواحد، الذي يتسلح بإيديولوجية تقود فعاليته، ويمنحها السلطة المطلقة، وتصبح بالتالي الحقيقة الرسمية للدولة. ويتم نشر الحقيقة الرسمية تقوم الدولة باحتكار وتوظيف كل المؤسسات والأجهزة (وسائل القوة، وسائل القمع، وسائل الاتصالات، الصحافة، الإذاعة والتلفزيون، المدرسة، الجامعة ...) فحتى النشاطات الثقافية والمهنية تطبع بالطابع الرسمي.

عندها تصبح الدولة منظمة الأنشطة وخالقها، ويصبح كل نشاط خاضع للإيديولوجية الرسمية. وكل خطيئة ترتكب في نشاط اقتصادي، أو مهني يعتبر خطا إيديولوجيا.

[1] – *نفس المرجع السابق.*



الشكل 10: العلاقة بين الدولة (السلطة) والمجتمع في ظل النظام الاستبدادي[1]

من خلال الشكل أعلاه المتضمن العلاقة بين السلطة والمجتمع في ظل النظام الاستبدادي نلاحظ السلطة أو الحزب الحاكم ينفرد بالحكم، ويتميز هذا النظام في رأي منظري الفكر السياسي بالاستئثار بالرأي وبالظلم والجور واستخدام القوة لإخضاع أفراد المجتمع.

1-2-أ- البعد السياسي والإيديولوجي

إن مؤسسة الدولة في المجتمعات الإنسانية المعاصرة – خلافا للنظم الشمولية القديمة – تقوم على أسس شرعية وقانونية تعتمد على مبدأ التعاقدية والالتزام تجاه مواطنيها، بعيدا عن الغصب والإكراه، وبذلك فإن مفهوم الدولة الجديد يتأسس على مبدأ الشراكة بين المؤسسة والمواطن؛ وعلى هذا فالبعد السياسي للمواطنة هو "**جملة الحقوق السياسية التي يتمتع بها المواطن داخل وطنه وتعطيه الحق بأن يكون له دور سياسي في الوطن الذي ينتمي إليه؛ كحقه في الانتخاب وفي ممارسة حقه في اختيار نظامه السياسي أو ممثليه السياسيين، أو حقه في**

[1] – *نفس المرجع السابق*

الترشح للمناصب السياسيّة كما يتمتع المواطن من خلال هذا البعد بحقه في تأسيس حزب سياسي ينشط في الحياة السياسية لوطنه"[1]، وهنا تبرز أربع قيم أساسية ترتكز عليها حقوق وواجبات المواطن في الدولة وهي: – قيمة المساواة – قيمة الحرية – قيمة المشاركة – المسئولية الاجتماعية.

وبذلك تتحدّد دلالة المواطنة بالنظر إلى مجموعة من المعاني الأخرى المرتبطة بها لعلّ أهمها معنى الدولة، التي تعني " **مجموعة الأجهزة والمؤسسات التي تمارس السيادة من خلالها، والسيادة هي السلطة الأصلية التي عنها تنبثق السلطات الأخرى، وهي السلطة العامّة المشروعة التي تعمل من خلال مؤسّسات الدولة وأجهزتها المختلفة"** (لالاند،معجم المصطلحات الفنية و النقدية (المواطنة). أما المعنى الآخر الملازم لمفهوم المواطنة فهو الديمقراطية، " **وهي الحالة التي تكون فيها السيادة للمواطنين كافّة دون تمييز بينهم على أساس المولد أو الثروة أو القدرة** " لالاند، معجم المصطلحات الفنية والنقدية (المواطنة) وبذلك نجد أرسطو يقول في كتاب "السياسيّات": "**الذي يدعى مواطنا على الأخصّ هو من يشترك في مناصب الدولة** "[2]

وهكذا يمكن تعريف المواطن بأنه الفرد الذي يتمتع بحقوق سياسية في ظلّ دولة ديمقراطيّة، تلك الدولة التي تدخل في شراكة سياسية وحقوقية مع مواطنيها لتضمن استمراريتها وشرعيتها؛ فقد أكّد جون لوك في «رسالتين في الحكم المدني» على أن "**وظيفة الدولة والنظام السياسي هي حماية حقوق الأفراد: حق الحياة وحق الملكيّة وحق الحريّة. وهكذا تكتسب السلطة مشروعيتها من ضمانها ورعايتها لتلك الحقوق**"[3] ، وبذلك فإننا نرى أن البعد السياسي للمواطنة أساسه الشراكة بين المواطن والدولة، أما البعد الإيديولوجي للمواطنة فان أساسه الإقناع القائم على الفكرة والرمز، وليس الإكراه القائم على العنف والقمع؛ تفهم المواطنة بهذا المعنى باعتبارها علاقة ثقة بين الحاكم والمحكوم: الطرفان ملزمان بالعمل من أجل تحقيق المصلحة العامّة ولبلوغ ذلك الهدف يتوجّب عليهما احترام

[1] – محمد السابق، *البعد القانوني للمواطنة*، ejabat.google.com 05/10/2010 12:34:17

[2] – أرسطو، *السياسيات*، اللجنة الدولية لترجمة الروائع الإنسانية، بيروت، 1957، ص.130.

[3] – اللجنة الدولية لترجمة الروائع، جون لوك، *الرسالة الثانية في الحكم المدني*، ترجمة ماجد فخري، بيروت1971، ص. 38

القوانين المدنيّة. فقد أكد جون لوك"جون لوك،الرسالة الثانية في الحكم المدني بصفة خاصة على علاقة الثقة هذه واعتبرها شرطا ضروريا لصلاح الحكم[1].

إن المواطنة كخطاب بيد السلطة الحاكمة – أي البعد الإيديولوجي للمواطنة – لكي تحقق الإقناع للمواطنين، يجب أن تتأسس على مبدأ الصدق والمصداقية، أي الصدق في الخطاب الذي يعني مواكبة الواقع الاجتماعي للمواطنين وتلبية حاجاتهم المادية والمعنوية؛ حيث يتعلق الأمر هنا باستخدام إيديولوجي لمفهوم المواطنة الذي قد يحقق فائدة للسلطة الحاكمة، ويعطيها المشروعيّة السياسية؛ فالإيديولوجيا بما هي شكل من أشكال التخيُّل الاجتماعي، تمارس وظيفة على مستويات ثلاثة يحدّدها ريكور كالتالي"الأوّل يتمثل في تشويه الواقع وذلك من خلال صنع صور مشوّهة تخفي حقيقته، والثاني يتمثل في تبرير السلطة السياسية القائمة بواسطة خطاب معيّن من شأنه أن يحلّ محل الإكراه والقوّة؛ أما المستوى الثالث للإيديولوجيا فهو يتمثّل في وظيفة الإدماج الاجتماعي؛ فكل منظومة إيديولوجيّة إنّما يكون من بين أهدافها توفير عناصر هوية جماعة معينة بحيث تبقى موحّدة ومتماسكة عبر استحضار أحداث مؤسِّسة وتكون تلك الأحداث بدورها مكوّنة للذاكرة الجماعيّة "[2] هذه المقولة يؤكدها بالنسبة لحالة بلدنا الجزائر التاريخ المشترك بين كل الجزائريين، حيث لازالت السلطة الحاكمة تعتمد على رمزية الثورة ورجالها لممارسة الإقناع الإيديولوجي للمواطنين، ومن أجل استمرارية معطى الشرعية التاريخية، وهذا ما نسجله في مضمون المناهج الدراسية التي تحث التلاميذ على تمجيد الثورة ورجالها وقدسية شهدائها.

وهكذا فان الاتجاه العمودي لمفهوم المواطنة يعني العلاقة بين الحاكم والمحكوم،كما تعني ضرورة مشاركة المواطنين في صنع القرار السياسي (البعد السياسي والإيديولوجي)؛ في حين يتخذ مفهوم المواطنة اتجاها أفقيا، ويعني شبكة العلاقات المدنية والحقوقية بين المواطنين أنفسهم (البعد المدني للمواطنة)؛ وبذلك "فالمواطنة هي مفاعلة وتفاعل؛ فهي ليست فقط انتماء لكيان سياسي بل علاقة تفاعلية ومشاركة إيجابية من داخل هذا الكيان وذلك على

[1]- نفس المرجع، ص 38.

[2]- بول ريكو، *الخيال الاجتماعي ومسألة الإيديولوجيا واليوتوبيا*، ترجمة منصف عبد الحق، مجلة الفكر العربي المعاصر، العدد66 ،1989، ص.67.

مستويين اثنين: مستوى أفقي وآخر عمودي؛ أفقيا بين مجموع مكونات المجتمع، حيث تبرز علاقة مواطن . مواطن كعلاقة مدنية محكومة بإدارة العيش المشتركة بين أبناء الوطن الواحد، وعموديا تتأسس علاقة مواطن- دولة أو مجتمع سياسي، وهي علاقة سياسية بامتياز تحكمها ثنائية (حق- واجب) بالتحديد، والتي لا تجسد علاقة عطاء- ولاء؛ العطاء من جانب الدولة والولاء من جانب المواطن كما هو الحال بالنسبة لمجتمع الرعوية"[1] وهذا ما نبحث فيه في العنصر الموالي من هذا الفصل.

1-2-ب- البعد المدني

إن البعد المدني للمواطنة يعني الانتقال من الحالة الفردية الأخلاقية إلى اكتساب القدرة على العيش المشترك مع الآخرين، فالانتماء إلى مجموعة اجتماعية محلية أو مجتمعا كليا يتطلب التشاركية واقتسام الفضاء الاجتماعي العمومي، مما ينتج عنه حقوق وواجبات للفرد تجاه الجماعة والعكس صحيح بالنسبة لحقوق وواجبات الجماعة تجاه الفرد؛ وبذلك فان السلوك المدني وفق هذا "يعتبر معيارا أخلاقيا لضبط العلاقة بين النزعات الفردية (سلوكات ، مواقف...) ومتطلبات الهيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها الأفراد... وبإمكاننا الآن أن نتساءل : ضمن أي حقل يمكن إذا أن نضع الحديث عن السلوك المدني؟ كإجابة أولية نقول إنه يقع بين الأخلاق والقانون، أي أنه لا يمكن أن نتصور السلوك المدني إلا مؤطرا بمنظومة أخلاقية محددة وبإجراءات قانونية معينة؛ وبين هذين الموقعين توجد منظومة غير مصرح بها، ألا وهي الأعراف والتقاليد والقيم الاجتماعية..."[2] ؛ وأن مشروعية البحث لتدفعنا إلى التساؤل: ضمن أي حقل يمكن إذا أن نضع مفهوم البعد المدني للمواطنة؟ وكإجابة أولية نقول إنه يقع بين الأخلاق والقانون،

[1]- عبد الإله أمين وهدى منير، *حول مفهوم المواطنة*، مجلة نوافذ، المغرب، العدد (44/43)، شباط (فبراير)، 2010 أو تسجيل الموقع كمرجع alhouriah.Org 2010-06-13

[2]- عبد الغاني عارف، *تنمية السلوك المدني في المؤسسات التعليمية .. المفهوم وآليات التفعيل* ، 2010-01-16 www.alittihad.press.ma،

أي أنه لا يمكن أن نتصور السلوكات المدنية إلا مؤطرة بمنظومة أخلاقية محددة وبإجراءات قانونية معينة. وبين هذين الموقعين توجد منظومة غير مصرح بها، ألا وهي الأعراف والتقاليد والقيم الاجتماعية...

ومما سبق نستنتج أن للسلوك المدني مجموعة من الأبعاد هي:

البعد الأخلاقي: القيم، التمثلات، التربية ...

البعد الاجتماعي: السلوكات السائدة في الحياة اليومية

البعد القانوني: القوانين المنظمة لعلاقة الحقوق والواجبات

البعد التربوي: السلوك المدني منتوج لعملية بنائية مستمرة تتطلب تدخل التنشئة؛ لذلك لابد من التمييز في هذا الجانب بين مستويين:

- مستوى المرجعيات المؤطرة للسلوك المدني...

- مستوى الممارسات التي تترجم هذا السلوك في الواقع اليومي، أي ضمن الممارسة الاجتماعية...

لذلك نميز في الحديث عن السلوك المدني والمواطنة بين مستويين اثنين: المستوى الثقافي المجتمعي والمستوى التربوي المدرسي؛ حيث أن المتحكم في المستوى الأول هو المعيار القيمي الأخلاقي، أما الثاني فيتحكم فيه المعيار المعرفي الوجداني، وعن هذين المستويين تتولد سلوكات الأفراد ومواقفهم التي تؤطر نقطة التقاطع بين هذين المستويين[1].

إن المواطنة سواء كمفهوم فلسفي أو كسلوك اجتماعي وثقافي؛ تتجسد - بشكل وظيفي وعلائقي- داخل المجتمع وضمن مؤسسة الدولة، هذه المؤسسة التي هي الحاضن لسلوك المواطنة، والموجه والمعلم له في آن معا؛ ولكن تعليم المواطنة والتربية عليها يناط أساسا بمؤسسات التنشئة الاجتماعية الجوهرية وعلى رأسها الأسرة والمدرسة؛ هذه الأخيرة التي تلعب دورا حاسما –طبعا إلى جانب الأسرة- في البناء المتكامل لمفهوم المواطنة تصورا وسلوكا؛ وهو ما سيكون مدار بحثنا في العنصر الموالي من هذا الفصل.

[1]- نفس المرجع.

1-3- المدرسة والمواطنة

إذا كانت المدرسة في بعدها السوسيولوجي هي مؤسسة اجتماعية تخدم أهداف المجتمع وقيمه، وتساهم في تماسكه واستمراره من خلال تحقيق أهداف المنهج الدراسي التي تتضمنها فلسفة التربية بأبعادها الأخلاقية والنفسية والاجتماعية؛ كما تعمل على تنمية شخصية المتمدرس الإدراكية والانفعالية والوجدانية والجسمانية، وكذا ترسيخ قيم المجتمع وعاداته ورموزه في نفوس الناشئة، وتكوين اتجاهات ايجابية تجاهها، كما أنها تساهم في نقل التراث الثقافي وتجديده، وكذا تعزيز الانتماء إلى الأمة والوطن والإنسانية؛ وحيث أن المواطنة هي جزء أساسي من النسق القيمي للمجتمع، وأنها " **ليست مجرد قيمة، وإنما هي ممارسة حية يمارسها المواطن على أرض الواقع عمليا في شتى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، فكل مواطن له نفس الحقوق وعليه نفس الواجبات، ولكل مواطن الحق في إدارة الدولة وهذه المواطنة ليست عشوائية ولكنها تتم وفق الدستور**"[1] فإن الدور الحيوي المنوط بالمدرسة هو البناء النظري والتطبيقي للمواطنة كقيمة اجتماعية في نفوس المتمدرسين، فواجبها أن تعلمهم المواطنة فكرة ومفهوما، سلوكا وممارسة.

1-3-أ- تعليم المواطنة

إن تنمية المواطنة الصحيحة لدى التلميذ في المدرسة تفترض توجه التعليم نحو خلق شعور بالنظام والتنظيم لديه، فهي تهدف إلى مساعدة المتمدرسين على النمو السوي جسميا وعقليا واجتماعيا حتى يصبحوا مواطنين مسؤولين عن أنفسهم ووطنهم وحتى يفهموا بيئاتهم الطبيعية والاجتماعية والثقافية، بكافة مستوياتها وتحقيق ذلك كله يتطلب إحداث تغيرات جذرية في سلوك المتعلمين من خلال التعليم المرتبط بالعمل وهذا يأتي عن طريق ممارسة أنشطة متنوعة ومبرمجة داخل المدرسة، فالنشاط هو جزء من المنهج الدراسي " **فهو يساعد في تكوين عادات**

[1] - فرج عمر عيوري، *دور المدرسة الأساسية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ الصفوف (7-9) نموذجا* ، إطار نظري، ورقة مقدمة في ندوة السياسة التعليمية نحو التحول الديمقراطي والمواطنة المتساوية عدن – 11 يوليو 2005م، دونت في الانترنت في 23 سبتمبر 2008 الساعة: 14:55، الاطلاع في 2011 /05/05 "http://gammoudib.maktoobblog.com "

ومهارات وقيم وأساليب تفكير لازمة لمواصلة التعليم"[1]، وهو جزء من المنهج الدراسي لتحقيق النمو الشامل المتكامل والتربية المتوازنة، ويقصد به كل ما يقوم به المعلم والتلاميذ من أجل التعليم ويكون تحت إشراف المعلم.

1-3-ب : الوطن:

في التعبير البسيط للتدليل على كلمة الوطن هو المكان الذي نعيش عليه، ونشعر بالانتماء إليه ويستدعي الدفاع عنه والمشاركة في الحفاظ على مكتسباته، حدوده وثرواته، والوطن هو الاتحاد في العملة والعلم، وغالبا في الدين والعرق واللغة ونظام الحكم والإدارة، كما أن الوطن هو الانتساب إلى الأرض والتفاعل مع من يقيم بها من مواطنين، **"والوطن في أسمى معانيه الذي يمنح المنتمي إليه حق الإقامة والحماية، الانتماء، العمل، الكسب والاستقرار والتنقل والتعليم، الحرية وحق الحكم والتوجيه واستعمال الفكر واليد واللسان"**[2]، وهكذا فإن حقوق المواطنة ومن يعيش على هذه الأرض وينتمي إلى الوطن هو المواطن، وهو ذلك الشخص مهما كان وكيفما كان الذي يتعامل مع أرضه، بأخذ وعطاء وفي تجاوب وتناغم يسمح بتسيير الأمور والمصالح، وتأكيد الحقوق والواجبات دون الأخذ بالمصلحيات والأنانيات الفردية، والتماشي وفق المصلحة العامة وفي إطار القانون المنظم سواء كان الفرد حاكما أو محكوما، فالقانون فوق الجميع حتى من صنعه فليس يعلو مواطن على آخر بدافع السلطة أو المركز أو الدور، بمعنى أسهل تحقيق الفضيلة، وبين الوطن والمواطن عاطفة وتفكير ومشاركة، والوطن هو" **شبكة من العلاقات والأفكار الغالبة التي تنتقل من السلف إلى الخلف بواسطة التنشئة والتطبع في الأسرة والعشيرة وفي المدرسة التي تقوي ما غرسته الأسرة وتقربه مما هو وطني ومشترك بين أفراد المجتمع وتمهد بذلك للانخراط في المجتمع الرمزي للدولة.**[3]

[1]- أحمد فريطس، *دليل المعلم لمادة التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي*، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، شحاتة، 2006، ص.159.

[2]- نفس المرجع، ص. 20.

[3]- محمد العربي ولد خليفة، *المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، مساهمة في تحليل وتقييم نظام التربية والتكوين والبحث العلمي*، الجزائر، بن عكنون، ديوان المطبوعات الجامعية، دت، ص.64.

هناك اتجاهان نحو تعظيم التربية المواطنية في المناهج الدراسية:

الاتجاه الأول: يأخذ بضرورة وجود مقرر دراسي مستقل، وهذا ما تضمنته مناهجنا الدراسية سابقا تحت مسمى التربية الوطنية أو التربية القومية.

الاتجاه الثاني: "يرى أن المناهج الدراسية تبنى على مفاهيم التربية المواطنية أو التربية الوطنية، ويجب أن يتشبع المنهج الدراسي بقيم ومفاهيم التربية الوطنية، وتتحول إلى سلوك وممارسة فعلية في الواقع المعاش وعليه، فقد اعتبرت المدرسة صندوق أسود منغلق لا نعرف أو نعلم ما يتم داخله من علاقات الاجتماعية، وأشكال التفاعل الاجتماعي (المعلمين،الإدارة،البيئة المدرسية،الطلاب) فلم يكن البحث السوسيولوجي (التربوي) منشغلا بها، ولكن ما لاحظناه في السنوات الأخيرة أصبح البحث التربوي، يهتم بآليات ما يتم داخل المؤسسة التعليمية، خاصة ونحن نعلم أن المدرسة هي البناء المؤسساتي للمجتمع النموذجي. ويعني مفهوم المواطنة فيما يعنيه التكافؤ والمساواة، وعدم التمييز، وبهذا المعنى يعد التعليم في مراحله المختلفة وبيئته مجالا من مجالات المواطنة، ولأن التعليم هو من المسلمات التي تنطلق منها أحد أجهزة الدولة الأيديولوجية فكل دولة في العالم لها أجهزة أيديولوجيه (**الإعلام، الشرطة، الجيش والمدرسة**) وبالتالي فالنظام التعليمي أحد أجهزة الدولة الأيديولوجية التي تسير بالأيديولوجية غالبا وأحيانا بالعنف"[1]

فالمؤسسة التعليمية كجزء من النظام الاجتماعي هي مؤسسة تعكس بصورة أو بأخرى أنماط العلاقات الاجتماعية داخل المجتمع فالطبقات الاجتماعية الموجودة في المجتمع نلاحظها في المدرسة(مدارس متميزة، مدارس خاصة ومدارس في الحضر ومدارس في الريف) وبالتالي فإن الفرصة التعليمية فرصة غير متكافئة مرتبطة بالبعد الاقتصادي فقد أصبح من يملك المال يحصل على خدمة تعليمية بشكل أفضل من غيره، وبالرغم من أن المدرسة أحد أجهزة الدولة لها استقلالية نسبية من حيث الإدارة أو بعض المعلمين، ومن هنا يمكن للمنهج الخفي خارج المناهج الرسمية والقوانين أن ينمي فكرة المواطنة فمثلا نجد بعض المدارس تخلق فرص المشاركة والتفاعل بدل تنفيذ القواعد

[1]- نفس المرجع، ص.25.

والقوانين الآتية من السلطة الأعلى التي تعمل على إغفال قيم المواطنة وحقوق الإنسان فهي قضايا مسكوت عنها ومهمشة وأصبح العلم على أساس الشهادات يحميها المجتمع، وبالتالي إعادة إنتاج نفس المنظومة القيمية التابعة للنظام السياسي، أي تعليم ذا توجه فكري واحد وأحادي ومن هنا فإن **المدرسة بما تقدمه من معارف أحادية تخرج أنماط واحدة "نمذجة" وتؤدي إلى تنميط الطلاب بدل الإبداع والابتكار أو تربية روح النقد أو التفكير العلمي**[1]، ومن هنا فإن قضية المواطنة لم تطرح بعد في مناهجها الدراسية إلا في صورة الواجبات فمثلا:يمكن القول أنه على المواطن أن يكون صالحا، مطيعا، مؤدبا ويغرس في وجدان وذهن المتعلم أن الحقوق حق أصيل له وليس مطلبا إنسانيا أو في مؤسسات إعداد المعلم ولم تطرح كثقافة سائدة إلا من خلال مؤسسات المجتمع المدني والتي لم يتعاظم دورها بعد.

وبالتالي إن جميع تلك الممارسات اليومية التي يمكن أن تتم داخل المدرسة تدمر مبدأ المواطنة من أساسه، وأكاد أزعم أن العاملين في المؤسسة التعليمية نتيجة غياب التدريب أو الوعي، تغيب عنهم ثقافة المواطنة ومظاهرها، وعليه من أجل بناء المواطنة يجب إعادة النظر في مناهجها الدراسية في ضوء ما سبق، وأن تطرح فكرة المواطنة من خلالها طرح تلك المفاهيم بحيث تتضمن مهارات حياتية وسلوكية من خلال الجوانب الايجابية في القيم والعادات والتقاليد والاهتمام بالقواسم المشتركة في الأديان السماوية والاهتمام بالمستقبل بوصفه بوصلة التقدم".[2]

1-3-ب- بناء المواطنة

نحن نلاحظ أن البيئة المدرسية في الجزائر تعتمد على ثلاثية (التلقين، الحفظ، التذكر)، ومن هنا فإن تلك الأساليب تقيس فقط القدرة على الحفظ للمعلومات الساكنة غير مرتبطة بحياة الأطفال أو المتعلمين، أي إستراتيجية تعتمد على التلقين وضخ المعلومات وحشو أذهان المتعلمين بالمعلومات وإقصاء الحوار والنقاش، أو إعطاء المتعلمين

[1]- شبل بدران، *التربية المدنية التعليم والمواطنة وحقوق الإنسان*، تقديم حامد عمار، دار المصرية اللبنانية، ط1، 2009، ص.11.
[2]- نفس المرجع، ص.12.

فرصة للتعبير عن أرائهم في المناهج أو المقررات الدراسية وليس كيانا فاعلا على الإدراك والوعي والمشاركة فإنها ترسخ قيمة ثبات هذه المعرفة وقدسيتها وثباتها وكانت نتيجة ذلك غياب دور المدرسة عن الحياة وجعلها مكانا لتلقي المعارف، ولقد أدى كل ذلك إلى تساوي المدرسة مع مراكز الدروس الخصوصية والمنازل، وأي مكان أخر يمكن أن يتلقى فيه المتعلم المعرفة والمعلومات لأن مجمل فعاليات المدرسة لا تتحقق داخلها ولكن ربما تتحقق خارجها[1]

4- رسالة المدرسة عبر العالم:

ينتظم العالم المعاصر في وتيرة التغير المتسارع الذي طال كل المنظومات، سواء المعرفية منها أو السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية والثقافية، ويتم ذلك كله في إطار مفهوم العولمة الذي أريد له أن يتخذ شكل التصور العالمي الموحد للكون والحياة؛ وهو نموذج مفروض، معروفة هي الأطراف التي تنتجه وتسعى لجعله ثقافة كونية تستوعب كل المجتمعات؛ و لئن كانت العولمة السياسية والاقتصادية أقل إثارة للتقاطب والصراع، فان العولمة في بعدها الثقافي الاجتماعي تمثل ملحمة الشد والجذب بين قطب إرادة الهيمنة وقطب التأرجح بين الخضوع والمقاومة المحتشمة.

وفي ظل هذه التقاطبية الحادة تمثل الثقافة أكثر وسائل الصراع قوة وتأثيرا، والعالم العربي . بما فيه الجزائر- يقع في صميم هذه المعركة الثقافية العالمية؛ وأن فئة الشباب هي البؤرة الأكثر استهدافا من قبل البرامج الإعلامية لتحقيق تغيير قيمي جذري، لما تحمله هذه الفئة الاجتماعية من قابلية التفاعل مع كل ما هو مبهر وعصري.

لقد أصبح من بين المعايير التي يقاس بها تقدم أي دولة من الدول هو درجة اهتمامها الواعي بشؤون التربية والتعليم، ومن المعروف أن معظم الدول التي نالت استقلالها حديثا، تسعى جاهدة لنشر التعليم، فالجزائر قامت بإصلاحات عديدة ومتوالية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، حيث عملت على تعميم التعليم، ومجانيته وتعديل طرق التدريس، وتحسين المناهج الدراسية، وتوفير الإمكانيات المادية، والوسائل التعليمية، لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص من

[1]- علي أحمد حمدي، *مقدمة في علم اجتماع التربية*، دار المعرفة الجامعية، دون طبعة، مصر، 2003، ص137.

أجل تطوير التعليم وتحسينه لأن رسالة التعليم(المدرسة) عبر العالم الرقي ومواكبة الحضارة، لذلك مع بداية السبعينات في الجزائر أصبح مجال سوسيولوجيا المدرسة من أهم المجالات السوسيولوجية التربوية التي تهتم بدراسة قضايا متعددة والتي من جملتها على سبيل المثال لا حصر دراسة العلاقة المتبادلة بين المدرسة والمجتمع، ودورها الوظيفي في عملية التنشئة الاجتماعية وعملية نقل الثقافة والتراث الحضاري، فهي بناء من أبنية المجتمع وأعمدته أوجدها لتقوم بتربية أبنائه وتنشئتهم فهي الوسيلة التي يصبح من خلالها الفرد عضوا اجتماعيا وفاعلا في المجتمع، فهي تعمل على خلق التجانس، التعامل والتعاون بين الأفراد والتماثل إلى الحياة الاجتماعية وذلك باعتبارها وسطا اجتماعيا. ولكن قيم التعليم والتربية بدأت تخرج من الطابع المحلي إلى البعد العالمي الكوني؛ فقد " **أضحى العالم اليوم قرية صغيرة بسبب التقدم التكنولوجي وثورة المعلومات والاتصالات، وأصبحت النظم السياسية والاقتصادية والثقافية والتربوية والتكنولوجية في دول العالم المختلفة، والمجتمعات ذات الثقافات والخصائص المتنوعة متصلة ببعضها البعض، وتعتمد على بعضها البعض، ولم يعد المتعلم/الطالب مواطنا في مجتمعه المحلي فقط، بل أصبح ينتمي إلى عالم واسع...**"[1]

يشدنا هذا الطرح إلى الغاية المنشودة لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة UNISCO ومجهوداتها لجعل رسالة المدرسة في مختلف المجتمعات ذات طابع عالمي تتجاوز النطاق المحلي الضيق، وفي هذا السياق تم إصدار كتاب من طرف هذه المنظمة تحت عنوان **التربية على المواطنة العالمية** يشكل دعامة أساسية ودليل يسهل الإنخراط في المشروع العالمي المتمثل في تكوين المواطن العالمي والسبيل إلى ذلك ينطلق من التربية.

[1]-المصطفى الحسناوي، *البعد الكوني في الكتب المدرسية المغربية*، نشر في الاتحاد الاشتراكي يوم 10-11-2011 اطلع عليه يوم 15-09-2014 على الساعة 21:20 من الموقع http://www.maghress.com

فقد استهل الأمين العام للأمم المتحدة بان كيمون مقدمة هذا الكتاب بقوله: **إن التربية تستطيع أن تمكننا من الفهم العميق بأننا جميعا مترابطين كوننا مواطنين في الجماعة العالمية، وأمام التحديات التي نواجهها**[1]، وكأنه بهذا يوجه نداء لمختلف الحكومات للانخراط في المشروع العالمي من خلال حركة الإصلاح في السياسة التعليمية وتضمين المناهج التربوية قيم المواطنة، حقوق الإنسان وإضفاء البعد العالمي والكوني للمدرسة من أجل التأسيس الثقافي لمشروع المواطنة العالمية.

فالمواطنة العالمية **تشكل إطارا مرجعيا للشعور بالانتماء الذي يتجاوز الجماعة المحلية الوطنية إلى الجماعة الكبرى وإلى الجماعة الإنسانية المشتركة، وتركز في ذلك على الترابط السياسي، الاقتصادي، الاجتماعي والثقافي، والربط بين المحلي، الوطني والعالمي**[2]، ولتحقيق هذا الغرض تتبنى التربية على المواطنة العالمية **مقاربة متعددة الأبعاد تقوم على مفاهيم وأساليب تطبق في العديد من المجالات على غرار التعليم في مجال حقوق الإنسان، تعليم السلام، التعليم من أجل التنمية المستدامة، والتعليم من أجل التفاهم العالمي...**[3]

وفي نفس السياق تقوم التربية على المواطنة العالمية على منظور للتعلم مدى الحياة بداية من الطفولة ويستمر من خلال كل مستوى تعليمي وصولا إلى سن البلوغ، الأمر الذي يتطلب إشراك كل مكونات ومؤسسات المجتمع لضمان مشاركة أكبر.

[1]- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, *Éducation à la citoyenneté mondiale : thèmes et objectifs d'apprentissage,* UNESCO 2015.p.14.

[2] -*ibid.*, p.14.

[3]- UNESCO .*Stratégie de l'UNESCO pour l'éducation* 2014-2021, p. 50. *In* Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, *Éducation à la citoyenneté mondiale : thèmes et objectifs d'apprentissage,* UNESCO 2015, p15-16.

ولمسايرة التوجه العالمي والانخراط في المشروع الكوني تبنت المدرسة الجزائرية هذا التصور في شقه النظري ملبية نداء المنظمة من خلال تضمين البرامج المقررة في مختلف الأطوار التعليمية خاصة في المواد التعليمية ذات الطابع الاجتماعي، التربية المدنية، التربية الإسلامية، التاريخ والجغرافيا، موضوعات تتعلق بقضايا عالمية تشكل التحديات الكبرى للمجتمع العالمي نذكر على سبيل المثال أخطار البيئة.

1-5- المواطنة كفعل اجتماعي:

المواطنة هي الانتماء إلى الحيز العام المتمثل في الوطن ثم الانتماءات الجزئية المتمثلة في مقومات الوطن وخصائصه.

إن المواطنة تمارس كنشاط اجتماعي دائم غير محلي وبأشكال متعددة، ومنتظمة تدخل في نطاق حياتنا اليومية البسيطة التي لا نعيرها أدنى اهتمام، وهي متأصلة فينا جماعيا أو فرديا كحضور الصلاة، والتقدم إلى أمور الخير بالمساعدة، والتآزر وانجاز الأعمال البسيطة بإتقان. وبمراعاة القيم والمعايير وحدود الذات وطلب الأفضل للجميع، بإخلاص عندها عبرنا عن مواطنتنا ذلك أن المواطنة سلوك حضاري.

في هذا السياق يشير فرونسوا أوديجيه François Audigier في مقال له[1] إلى أن تكوين المواطن في المدرسة لا يتم عن طريق تعليم التلميذ حل المشكلات كما هو الحال بالنسبة للمشكلات الرياضية أو البيولوجية في الرياضيات والبيولوجيا، ولكن الأمر يتعلق بأمل تمرير كفاءات اجتماعية يوظفها خارج المدرسة، فتكوين المواطن يحيلنا في الحين وعلى الدوام إلى الحياة الاجتماعية باختلافاتها وتناقضاتها وتعقيداتها... فبناء المواطن يعني فيما يعنيه تكوين شخصية الفرد للعيش في المجتمع حيث توجد التناقضات، الخلافات والصراعات بصفة ثابتة، وتشكل في ذات الوقت

[1]- François Audigier , *Instruction civique, éducation civique, éducation à la citoyenneté, éducation aux citoyennetés…Changement de nom, changement de contenu ?*, extrait de l'ouvrage *vers une citoyenneté européenne.* CRDP de l'académie de Dijon. 2000.p.24.

نسيج الحياة الاجتماعية، بينما تسعى التربية على المواطنة لتأسيس ثقافة مشتركة، مرجعيات مشتركة، وشرعية من حيث المبدأ، فالهدف الأسمى للتربية على المواطنة هو تحقيق الانتماء كمطلب أساسي.

تحيلنا هذه المسألة إلى الانطلاق من كون المدرسة فضاء اجتماعي بامتياز كمسلمة أين تتصف التجربة التربوية بالطابع الاجتماعي، بحيث يمكن اعتبار كل المعارف ثمرة للتجربة التربوية، وكل تجربة تربوية هي بمثابة فعل تشاركي، فالتعليم بالتجربة والمشاركة كتفاعل لا يشكل البديل للطرق الأخرى في التعليم، ولكنها الطريقة الوحيدة للتعلم[1]، وبهذا المعنى تغدو المواطنة فعلا اجتماعيا بامتياز، إذ لا يتم تعليمها للنشء بمنأى عن التفاعل والتواصل الاجتماعي. كما أن التربية على المواطنة لا تنتهي بمجرد تقديم الدروس إلى المتعلمين، ولكن هذه الدروس وما تتضمنه من معارف تشكل بداية ممارسة المواطنة في المواقف اليومية التي يتعرض لها في الوسط المدرسي، بل في المحيط الاجتماعي العام.

فبالإضافة إلى دور المدرسة في نقل وبناء المعارف، تهدف كذلك إلى تحضير النشء – مواطن الغد– للعيش في المجتمع بخلق الروابط الاجتماعية من خلال التدريب على ذلك في المدرسة، فالتربية على المواطنة يتم في المدرسة ومن خلالها عن طريق التدريب الاجتماعي[2]

فالأطفال يتعلمون ما يعيشونه؛ إن عملية تعليم الطفل تبدأ من اللحظة التي يولد فيها، فالبيئة التي يعيش فيها، والخبرات التي يكتسبها، ونماذج التصرفات التي نقدمها له، كلها تساهم في فهم الأطفال لأنفسهم، وفهمهم للعالم. **والقصيدة التالية"الأطفال يتعلمون ما يعيشونه" تعبر عن هذه الحقيقة[3]:**

إذا عاش الأطفال مع الانتقاد سوف يتعلمون الإدانة؛

---

[1] - Joël Zask, *l'élève et le citoyen, d'après John Dewey,* Le télémaque, n° 20, Educations américaines, novembre 2001, p.58.

[2] - Maroussia Raveaud, *L'élève, futur citoyen,* Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 44, Centre international d'études pédagogiques, avril 2007, p.22.

[3] – مجلس التواصل بين الأديان لتعليم الأخلاق للأطفال شبكة الأديان العالمية للأطفال، *تعلّم العيش معاً: برنامج التواصل بين الثقافات والأديان لتعليم الأخلاق*، مؤسسة أريغاتو، دعم من اليونيسف واليونسكو،2011، ص.5.

إذا عاش الأطفال مع العداء سوف يتعلمون القتال؛

إذا عاش الأطفال مع السخرية سوف يتعلمون الخجل؛

إذا عاش الأطفال مع العار سوف يتعلمون الإحساس بالذنب،

[لكن،]

إذا عاش الأطفال مع التسامح سوف يتعلمون الصبر؛

إذا عاش الأطفال مع التشجيع سوف يتعلمون الثقة؛

إذا عاش الأطفال مع الثناء سوف يتعلمون التقدير؛

إذا عاش الأطفال مع العدل سوف يتعلمون الاستقامة؛

إذا عاش الأطفال بأمان سوف يتعلمون الإيمان؛

إذا عاش الأطفال مع الاستحسان سوف يتعلمون أن يحبوا أنفسهم،

إذا عاش الأطفال مع القبول والصداقة سوف يتعلمون كيف يجدون الحب في العالم

إذن، **التجربة هي جوهر التعلم ، وهي أعظم معلم– هذه الحقيقة لا يمكن المبالغة فيها. فالأطفال لم يولدوا لعالم مثالي– وعملية تعلمهم تتضمن الملاحظة، والاختبار، والتقييم، والاندماج، والاستجابة لكثير من القوى التي لا يملكون هم وآباؤهم سوى القليل من السيطرة عليها. فالحقائق المعقدة، والقيم المتضاربة في مواجهة الحقيقة، والخيارات المشوشة تتنازع ولاءهم. ففي خضم هذا الواقع ثمة حاجة ملحة لرعاية وتقوية الأطفال بالقيم التي سوف تساعدهم في التوصل إلى الخيارات الصحيحة**[1].

[1]- *نفس المرجع، ص.5.*

ففي هذه الدراسة (أنظر الفصل الثالث) سنسعى إلى رصد واقع الممارسات البيداغوجية التربوية داخل الفصول الدراسية، ومدى توظيف هذه البيداغوجيا – التعلم بالتجربة – في بناء المواطن الصالح الفعال والمشارك في حياة الجماعة التربوية داخل المدرسة، وفي المحيط الاجتماعي خارجها انطلاقا من أساليب التنشئة الاجتماعية.

الفصل الثاني
سوسيولوجية المدرسة الجزائرية

2-1- البعد التاريخي

2-2- البعد الوظيفي

2-3- المدرسة في المجتمع الجزائري

2-3-أ- حجمها

2-3-ب- تطورها

2-4- المدرسة والتنمية

2-5- المدرسة وبناء المواطنة

2-5-أ- المدرسة في خدمة الدولة

2-5-ب- الفعل التعليمي والبناء السياسي

2-5-ج- المدرسة و بناء الوعي

تعتبر التربية من أهم الركائز التي يبنى عليها التقدم في أي دولة، إذ بواسطتها تكون التنشئة الاجتماعية، ويتم نقل المعارف والعادات والتقاليد من الآباء إلى الأبناء كما أنها أساس الاستمرارية الحضارية والاتصال بين ماضي الشعوب وحاضرها، وعليه سوف نركز في هذا الجزء من الدراسة على التربية والتعليم في المجتمع الجزائري ونحلل سوسيولوجيا واقع المدرسة الجزائرية كإحدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية.

من المعروف أن مدرسة الجزائر المستقلة لا يتجاوز عمرها الخمسون سنة، إلا أنها عرفت محطات عديدة ومنعرجات كثيرة نتيجة الأزمات الاجتماعية والتحولات السياسية التي عرفها المجتمع الجزائري، وفي هذا الصدد يقول أحمد جبار في مقال له يحمل عنوان **التربية والمجتمع: حالة الجزائر** بأن: **" المدرسة الجزائرية شكلت في الأربعين سنة الماضية مرآة حقيقية تعكس التغيرات العميقة التي تمر بها البلاد منذ الاستقلال. فتركيبتها البشرية (المكون البشري أو الفاعلين في قطاع التربية)، وظيفتها في المجتمع، ومضمون مشروعها التربوي كلها مفاتيح لفهم مشاكل تنمية المواطنة في المجتمع"** [1]

فالمدرسة الجزائرية كأي مدرسة في العالم كانت على الدوام محط أنظار التيارات الإيديولوجية، والتشكيلات السياسية؛ بحيث تشكل رهانا سياسيا أساسيا بحكم قدرتها على بلورة التصورات الاجتماعية والسياسية عند أفراد المجتمع، كما شكلت في نفس الوقت حقلا خصبا للدراسات الاجتماعية والسوسيولوجية، كما أخذت المدرسة الجزائرية حيزا كبيرا في الصحافة الوطنية[2] عكست حالة المدرسة الجزائرية في مرحلة الأزمة التي عاشها المجتمع الجزائري سنوات التسعينيات؛ بحيث نذكر في هذا السياق مجموعة من العناوين التي ارتبطت فيها المدرسة بالكارثة والفشل،

[1] - A. Djebbar, « Éducation et société, le cas de l'Algérie », *Sèvres, Revue internationale de l'éducation*,n° 24, décembre 1999, p. 45.

[2] - أخذت المدرسة الجزائرية حيزا واسعا في الصحافة الوطنية ذات الانتشار الواسع حيث استحوذت على العناوين الكبرى فيها ، بحيث شكلت موضوع نقاش وجدل خاصة في فترة التسعينيات حين دخل المجتمع الجزائري نفق الأزمة بكل أبعادها (السياسية، الاجتماعية، الاقتصادية، الأمنية ...) أنظر في هذا الصدد دراسة بعنوان **"نقاش حول المدرسة في الجزائر"**

Lamria Chetouani, « Débat sur l'école en Algérie », Le Télémaque 2001/2 (n° 20), p. 149-172.

"التربية، الإصلاح في مفترق الطرق" ، "حان الوقت لوقف الكارثة "، "إفلاس المدرسة الجزائرية: محل تساؤل"، " الملف المدرسي في قلب الأزمة "، "التقرير السنوي للمجلس الأعلى للتربية يكشف عن أوجه القصور في النظام التربوي"، "الوضعية الحالية لقطاع التربية بعيدة لرفع التحدي للخروج من أزمة البلاد"، "مجتمع هش: يتميز بالإرهاب والعنف الرمزي" ....

سنحاول في هذا الفصل الوقوف على أهم المحطات التي شهدتها المدرسة الجزائرية من خلال التتبع الكرونولوجي لها، فلا يستقيم التحليل السوسيولوجي لهذه المؤسسة الحيوية في المجتمع دون تناول بعدها التاريخي والحديث عن سياق وظروف تشكلها، فالمدرسة الجزائرية المعاصرة في ظل الجمهورية الفتية لا تزال تتخبط في عدة مشاكل هي مخلفات المراحل السابقة لها.

2-1-البعد التاريخي

2-1-أ- في عهد الاستعمار الفرنسي

لم يكن التعليم مزدهرا في السنوات التي سبقت الاحتلال الفرنسي، إلا أنه كان منتشرا في القرى والمدن وكان هنالك أعداد كبيرة من الجزائريين يترددون على المؤسسات التعليمية للتفقه في أمور الدين والدنيا فقد كان التعليم مسؤولية اجتماعية من خلال بناء المساجد والكتاتيب وإيجاد الأفراد القائمين عليها، ودفع أجورهم أو وقف الأوقاف لخدمة هذه المؤسسات ومساعدتها بما في ذلك الزوايا[1]

إن أول ما عمد إليه الاستعمار الفرنسي في الجزائر مطاردته لعلمائها وتشريدهم، لأنهم هم الذين يحرضون الأهالي على محاربة الغزاة، فاستشهد كثير من العلماء وهاجر آخرون وهدمت كثير من الكتاتيب والزوايا، إلا أن أكبر ضربة وجهت للتعليم في الجزائر، هي مصادرة الأملاك الدينية والأوقاف، بقرار من الحاكم العسكري الفرنسي كلوزيل

[1]-خضير ادريس، *دراسة وضعية التعليم والثقافة في الجزائر*، منشورات تاله، الجزائر، 2002، ص.15.

يوم 7 ديسمبر 1830م فكانت ضربة قاضية للتعليم الإسلامي التقليدي في الجزائر، ومن هنا فإن التخلف التربوي وانتشار الأمية كانا نتيجة تواجد المستعمر الفرنسي، وانتهاجه سياسة تخريبية هادفة إلى تجهيل أفراد الشعب وإفقاره، لتسهيل استعباده وتسخيره فيما يرضاه المعمر ولقد تم تقسيم عملية تطور تعليم الأهالي **إلى ثلاث مراحل**: مرحلة **الانكماش**، مرحلة **الركود**، مرحلة **الانتعاش**.

- **مرحلة الانكماش**: "هي المرحلة التي أعقبت دخول الاستعمار الفرنسي إلى الجزائر، إذ بعد الازدهار النسبي للتكوين في الجزائر حتى نهاية العهد العثماني، أعقب دخول الاستعمار الفرنسي انتشار الجهل بين الأهالي حيث دمر التعليم نتيجة الحروب والمصادرات وهجرة المعلمين والعلماء أو استشهادهم.
- **مرحلة الركود**: إن الحالة التي أصبح عليها التعليم في الجزائر أقلقت بعض الفرنسيين، لأن ذلك يحرمهم من متعلمين يمكن توظيفهم في الإدارة الفرنسية، والعمل على كسب مودتهم لهذا أعيد فتح بعض المدارس القرآنية والكتاتيب في المناطق العسكرية، كما أحدثت في بعض القرى والقبائل مدارس عربية فرنسية، تدرس العربية صباحا والفرنسية مساء إلا أن هذه المدارس لقيت مقاومة من طرف البلديات التي أنشئت بها ورفضت تقديم نفقاتها فكان لابد من إعانتها ماليا وأخيرا فتحت مدارس البلديات أبوابها لأبناء الأهالي فقد ميز هذه الفترة من الزمن رغبة السلطات المركزية الفرنسية في غزو الجزائر ثقافيا وأخلاقيا عن طريق المدرسة، لتضمن سيطرتها وبقائها بها وهكذا بقيت السياسة الفرنسية متأرجحة وفي صراع بين رغبة الجزائريين في تعليم عربي إسلامي، ورغبة السلطات الفرنسية المركزية في تقديم نوع من التعليم لهدف خدمة مصالحها، والمعمرين الذين لا يرضون بغير جهل الأهالي وفقرهم بديلا حتى يمكن البقاء عليهم تحت السيطرة لأطول مدة ممكنة.
- **مرحلة الانتعاش**: لقد كان الجزائريون يعارضون إرسال أبنائهم إلى المدارس الفرنسية، ولم يرتفع الإقبال على هذه المدارس إلا بعد الحرب العالمية الأولى حيث صار التعليم مطلبا بالنسبة لبعض المثقفين"ففي عام 1930 كان 60000 تلميذا مسلما فقط يرتادون المدارس في التعليم الابتدائي العام، و110000 في عام1944،

302000 في عام 1954 وارتفع معدل ارتياد المدارس مما زاد في ازدهار التعليم العربي الإسلامي في هذه الحقبة ومؤشرات ذلك ظهور جمعية العلماء المسلمين إلى حيز الوجود، وعملها لإحياء الدور التربوي لكل من المساجد والزوايا والكتاتيب، فقد كانت إستراتيجيتها المحافظة على الهوية الدينية للمجتمع الجزائري وإحياء الوطنية في الأجيال الناشئة، وإعدادها للمقاومة والجهاد وهكذا أدت جمعية العلماء المسلمين دورا مهما في توعية الشعب وإحياء الروح القومية عنده كما ساعدت على نشر التعليم العربي الإسلامي، والروح الوطنية بين الجزائريين وقد تخرج من مدارسها جيل من الواعين بمخاطر الاستعمار والمتحمسين للدفاع عن الإسلام والعربية في الجزائر، مما أدى إلى تسهيل عملية قيام الثورة التحريرية فمنهم من قضى نحبه خلالها، ومنهم من لا يزال يدافع بقلمه وأفكاره عن المبادئ التي رسمتها الجمعية".[1]

ومنه نستخلص أن التعليم في الجزائر إبان العهد الاستعماري عرف ركودا بالرغم من الانتعاش الذي عرفته المرحلة الأخيرة إلا أنه كان منحصرا خاصة في التعليم الابتدائي؛ إذ لم يصحبه انتعاش في التعليم الثانوي والعالي وقد مثل رغبة وهدفا لدى الاستعمار في تكوين الموظفين الصغار الذين كان في حاجة إليهم لإدارة شؤون الأهالي، وكذلك تكوين طبقة من المتشبعين بثقافته الموالين لسياسته ولكن رغم ذلك فإن الواقع التربوي في الجزائر، بمؤسساته التقليدية ومدارسه الاستعمارية المستحدثة ساهم كله في نشر الوعي بضرورة التحرر من الاحتلال، والتشبث بالقيم الثقافية للأمة وهو ما تجسد من خلال الثورة التحريرية، التي توجت باستقلال الجزائر عن المحتل الذي خطط للبقاء[2] وعليه لا يمكن فهم واقع المدرسة الجزائرية دون التعرف على الواقع الاجتماعي التربوي في الجزائر غداة الاستقلال.

[1] –بوفلجة غياث، *التربية والتعليم بالجزائر*، دار الغرب للنشر، ط2، 2006، ص30.

[2] – نفس المرجع، ص30–31.

2-1-ب- بعد الاستقلال:

لقد عرفت الجزائر بعد استقلالها تطورا كبيرا نتيجة الجهود المبذولة على كل المستويات من أجل التنمية والرقي فصار بالإمكان زيادة تطوير المنظومة التربوية لكي تتماشى مع متطلبات الصناعة الجزائرية "**وقد عرفت المدرسة الجزائرية إصلاحا طبقت بموجبه نظام التعليم الأساسي حيث كانت خطوة تم بموجبها ضمان 9 سنوات من التعليم المجاني والإجباري لكل أبناء الجزائر وتم إصلاح مناهج الدراسة بحيث أصبحت تواكب التطورات.**"[1]

2-2- البعد الوظيفي:

إن المدرسة ضرورة اجتماعية أنشأها المجتمع لتقابل حاجة من حاجاته الأساسية وهي تطبيع أفراده تطبيعا يجعل منهم مواطنين صالحين، وعليه فالمدرسة تمارس وظائف اجتماعية وتربوية متعددة تتباين من مرحلة إلى أخرى، وحسب الخصوصية الثقافية لكل مجتمع ومن بين وظائفها .

- تعمل على إدماج التلميذ في المجتمع وتعريفه بالمجتمع وقوانينه ونظمه السياسية والاقتصادية والاجتماعية والدينية.

- المحافظة على ثقافة المجتمع وقيمه وتقاليده عبر نقل الإرث الثقافي من جيل إلى أخر.

- المدرسة تقوم بتوفير المعارف والمهارات والقيم اللازمة لاندماج الفرد في مجتمعه.

- إعداد مواطن صالح متوازن في شخصيته ومتشبع بالقيم الأخلاقية ومعتز بوطنه وهويته حاملا لقيم المواطنة، واعيا بحقوقه وواجباته اتجاه الآخرين والمجتمع والوطن الذي ينتمي إليه.

- تقضي على الظواهر السلبية المناهضة للمجتمع في بدايتها وذلك عن طريق التشخيص والعلاج بدراسة الحياة الاجتماعية العامة ونواحي النقص التي يجب مراعاتها والالتفات إليها قصد معالجتها وتدعيم النواحي الإيجابية فيها.

[1]- نفس المرجع، ص.35.

2-3- المدرسة في المجتمع الجزائري:

2-3-أ- حجمها:

الأساسي (الابتدائي والمتوسط)

نوع المدرسة التي تزوّد هذا التعليم:المدرسة الأساسية

مدّة البرنامج: 9 سنوات (5 سنوات ابتدائي + 4 متوسط حسب البرنامج الجديد)

مدى العمر: من 6 إلى 16 سنة

شهادة / إجازة ممنوحة: شهادة التعليم المتوسط (ش ت م)

الثانوي العام

نوع المدرسة التي تزوّد هذا التعليم: مدرسة التعليم الثانوي العام، مدارس ثانوية متعددة الاختصاصات

مدّة البرنامج: 3 سنوات

مدى العمر: من 16 إلى 18 سنة

شهادة /إجازة ممنوحة: شهادة التعليم الثانوي (ش ت ث)(بكالوريا التعليم الثانوي)

الثانوي التقني

نوع المدرسة التي تزوّد هذا التعليم: ثانويات التعليم التقني (متقنة)

مدّة البرنامج: 3 سنوات

مدى العمر: من15 إلى 18 سنة

شهادة /إجازة ممنوحة: بكالوريا تقنية (ب ت ت)(بكالوريا التعليم التقني)

يوضّح التعليم في الجزائر كمقارنة جيّدة جدا مع الدّول النامية الأخرى. التمدرس في الجزائر إلزامي وحضوري من قبل أكثر الأطفال في الجزائر. هذا يدوم لمدة 9 سنوات. تبدأ في عمر 6 سنوات وتمرّ به حتى عمر 15 سنة.

97 % من الأولاد يحضرون المدرسة بينما 91 % من البنات يحضرن المدرسة في الجزائر. عند الجزائر ما يعادل20 جامعة عبر البلاد كاملة وعدد من الكليّات التقنية تستقبل الآلاف من الطلبة كل سنة.

المراحل الأولى للتعليم

بلغت نسبة المتعلمين في الجزائر 70% سنة 2003، مقارنة مع المعايير العالمية. الفرق بين الجنسين ما زال واضحا، 79% للذكور، 61% للإناث. رغم جهود الدولة، تبقى النقائص على الميدان. التعليم، يأخذ ربع الميزانية العامة. تواجه الإدارة ضغطا من نوع خاص، إيواء صغار التلاميذ الجدد، ثم إيواءهم كشباب الجامعات.

التعليم في الجزائر مجاني وإلزامي لمن دون 16 سنة، رغم أن نسبة المتمدرسين لا توافق 100%. مواصلة الدراسة تسقط بحدة بين المدرسة والمرحلة الثانوية، تشير المعطيات لوجود نصف عدد المسجلين من المدرسة في الثانوية.كما أن نسبة النجاح في البكالوريا في تصاعد، (43%) حاليا.[1]

التلاميذ	التعداد
التحضيري	**427913**
الابتدائي	**3309212**
المتوسط	**3052953**
الثانوي	**1170645**
المجموع	**7960723**

[1]- التعليم في الجزائرhttps://ar.wikipedia.org/wiki

المدرّسون	التعداد
التحضيري	17524
الابتدائي	143397
المتوسط	138578
الثانوي	69643
المجموع	369142

الموظفون الإداريون	التعداد
الابتدائي	15082
المتوسط	79813
الثانوي	5277
المجموع	100172

المؤسسات التعليمية	التعداد
الابتدائي	17730
المتوسط	4801
الثانوي	1749
المجموع	24280

- المصدر http://www.ons.dz/-Annee-2007-a-2010-.html

2-3-ب- تطورها:

تطورت المدرسة الجزائرية عبر عدة مراحل وحققت إنجازات معتبرة من حيث الهياكل القاعدية وعدد المدرسين والأساتذة وخبراتهم، وعدد المؤطرين والمفتشين، وأدوات الدعم والوسائل البيداغوجية المتوفرة ومع ذلك فهناك شبه إجماع على أن المنظومة التربوية الجزائرية تعاني من عدة مشاكل ونقائص منها، ضعف مستوى التلاميذ، وارتفاع مستويات الرسوب والتسرب، وعدم تحقيق المنظومة التربوية للأهداف المسطرة، وعدم تلبية حاجة المجتمع من مختلف المهارات المهنية، وهي عوامل تحتاج إلى إصلاح ومعالجة، وهو أمر عادة يحدث في كل دول العالم، وعليه عرفت المنظومة التربوية الجزائرية عدة إصلاحات أهمها اعتماد المدرسة الأساسية كما جاء حسب مقرر 1976، وقد كان الاهتمام بإصلاح المنظومة التربوية هو الدافع وراء إنشاء المجلس الأعلى للتربية سنة1997، وهو الدافع الأساسي لإنشاء اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم والتي نصبت من طرف رئيس الجمهورية بتاريخ 13مايو 2000 إلا أنها واجهت عدة مشاكل و**تحول الإصلاح التربوي من عملية عادية شبه روتينية إلى إشكال استعصى حله**[1]

وفي هذا الصدد يصرح أحمد جبار في مقدمة مقال له بعنوان **النظام التربوي في الجزائر: مرآة مجتمع متأزم قيد التحول** عند تشخيصه للنظام التربوي الجزائري قائلا: " **نظامنا التربوي في حالة إتلاف، فتصريحات الرضا للسلطة الرسمية لا تخفي الواقع المأساوي الذي يعيشه الأولياء وأبنائهم، نظامنا التربوي ينتج عدد هائل من المقصيين في الشارع بدون تأهيل، وحاملي شهادات عاطلين عن العمل، كل هذه الأمور تستدعي إعادة النظر كلية في منظومتنا التربوية، لذلك وجب تحديث مدرستنا، من خلال انفتاحها على العلوم والتكنولوجيا، وانفتاحها كذلك على عالم الشغل، بما يتناسب مع حاجيات الاقتصاد، يتوجب ذلك جعل المدرسة بيئة لنقل**

[1]- بوفلجة غيات، مرجع سبق ذكره، ص 120

وإنتاج المعرفة بعيدة عن الحسابات السياسية، والتوظيف الحزبي والإيديولوجي، فمستقبل أبنائنا يفرض علينا أخذ ملف المدرسة ومسألة التربية بكل عناية واهتمام "[1].

يعبر هذا التصريح عن عمق الاختلالات التي تعرفها المدرسة الجزائرية في مشروعها التربوي، والتي تحد من تعليم وبناء المواطنة لدى الناشئة، فالرسوب والتسرب المدرسيين يشكلان أكبر عائق أمام تحقيق وتكريس قيم المواطنة مادام أن التكوين المدني لم يكتمل عند المتسربين، كون المؤسسات البديلة (مراكز التكوين المهني)[2] في الكثير من الأحيان لا تحتضن هذه الفئة ويكون مصيرها في الغالب الشارع، وفي المقابل النجاح المدرسي (الحصول على النقاط المرتفعة) في الكثير من الأحيان لا يعني تحقيق الغايات والمرامي التي تسعى إلى تحقيقها المدرسة؛ بحيث يظهر جليا وجود قطيعة بين نواتج التعلمات[3] بحيث لا مكان لالتقاء الأرقام المحصل عليها، والقيم والقناعات السائدة، والسلوكات الصادرة عن المتعلمين.

2-4- المدرسة والتنمية

لقد ارتبطت المدرسة منذ تأسيسها بنسق النظام الرسمي فهي مؤسسة دولانية (من الدولة) بامتياز ومازالت هذه الصفة ملازمة لها حتى اليوم، حيث تشكل المدرسة جزءا أساسيا من مفهوم القطاع العام في كثير من بلدان العالم وإن كانت هناك ملامح لتدخل القطاع الخاص في بلدان أخرى؛ وعلى هذا فإن ارتباط المدرسة بالتنمية هو أحد وجوه التعبير عن المجهود العام للدولة في محور التنمية الشاملة، وإن دراسة العلاقة المباشرة بين تطور التعليم والنمو

[1] - A.Djebbar, *Le système éducatif algérien : miroir d'une société en crise et en mutation*, *in* Tayeb Chenntouf (sous la direction), L'Algérie face à la mondialisation, Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA), 2008, p.164.

[2] - يعتبر قطاع التكوين والتعليم المهنيين بديلا فعالا في الكثير من الدول المتقدمة، في الوقت الذي يعرف هذا الأخير في بلادنا العجز في استقطاب المتسربين بالرغم من المنشآت والهياكل التي شيدت لأجل ذلك، فمعظم مراكز التكوين والتعليم المهنيين لا تتعدى فيها نسبة التسجيل 20% من عدد المقاعد البيداغوجية .

[3] - تعاني المدرسة الجزائرية حالات انفصام حادة، بحيث نجد في الكثير من المواقف أن تخريب ممتلكات المدرسة وإتلاف أجهزتها، أبطالها تلاميذ لهم معدلات جيدة.

الاقتصادي هي ظاهرة معقدة لا يمكن تفسيرها فقط بالأرقام الإحصائية، وإنما ترجع لخصوصية كل نظام اقتصادي ودرجة تقدم كل بلد.

هكذا ندرك أنه وفي جميع الحالات أصبح التعليم ضرورة اجتماعية رغم أنه لا يلبي نفس حاجات التنمية في كل بلد، ففي المجتمعات الصناعية التي تتطلب كفاءات عالية على مستوى سلم الأعمال فقد ارتفعت نسبة الوظائف العليا من 27% إلى 48%، ومناصب العمل للإطارات المتوسطة والعليا من 13% إلى 32%؛ فقد أصبح التعليم في هذه المجتمعات ليس ترفا بل هو استثمار فعلي استفاد منه الأفراد والمجموعات، فالمؤسسات التعليمية في البلدان الرأسمالية تنتج الإطارات والكوادر، وتعد الدراسات والمشاريع للمساهمة في مفهوم التنمية الشاملة، أما في البلدان ذات الاقتصاد الموجه فإن المدرسة هي مؤسسة اجتماعية تحتضن القيم الاجتماعية وتساهم في إعداد الإطارات العليا والنخب الاقتصادية لإدارة شؤون المجتمع.

ولعله من المفيد التذكير بالتحليلات التي حاولت الربط بين التعليم والاقتصاد من خلال دراسة قام بها معهد أمريكي خاص The National Industrial conference board حول العلاقة بين مستوى التمدرس والدخل العائلي، وقد لاحظ الباحثون في هذا المعهد أن ارتفاع مستوى الدخل العائلي مرتبط بارتفاع المستوى التعليمي لدى رب الأسرة، وبذلك فالتعليم إلى جانب كونه وسيلة للرفاهية الفردية فهو عامل اقتصادي يساهم في التنمية والتطور الاجتماعي.

وأخيرا فإن المدرسة رغم كل ذلك فهي ليست مؤسسة اقتصادية بالمعنى المادي للمفهوم ولكنها أداة للاستثمار البشري والإنساني لها استقلالية ذاتية ومعنوية، عندما نضعها في مواجهة مفهوم التنمية فإن هذا الأخير يجب أن يأخذ بعدا شاملا من العناصر الثقافية المختلفة كالنسق الاجتماعي والبناء الاقتصادي والتكوين السياسي، وإن صح التعبير فإن التأثير الروحي للمدرسة له أيضا نظامه وخصوصياته، فهي مؤسسة ذات بعد شمولي يؤدي إلى

بنية فكرية واجتماعية تتجاوز كثيرا المفهوم الضيق للتنمية المادية، بل إن أحد المهام الأساسية للمدرسة هي بناء الوعي لدى الأعضاء المنتمين إليها وجعل أثرها يمتد إلى خارج أسوارها.

لقد بذلت الجزائر جهودا معتبرة لإضفاء طابع الفعالية والمرونة على المؤسسات التعليمية، وقد حاولت المشاريع التنموية المختلفة ربط هذه المؤسسة الحساسة بتطلعات المجتمع وأهداف التنمية، إلا أن المدرسة في بلادنا ما زالت بعيدة عن مواكبة التغير الاجتماعي الديناميكي الحاصل في المجتمع، فهي كما صرح رئيس الجمهورية في أحد خطاباته: **باتت تتأثر بالمجتمع أكثر مما تؤثر فيه، وبهذا فإن المشاكل التي تعاني منها مختلف الفئات الاجتماعية في مجتمعنا قد انعكست سلبا على المؤسسة المدرسية سواء من حيث مردوديتها أو فعاليتها.**

وفي المقابل ورد في خطاب رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة بمناسبة تنصيبه للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في قصر الأمم بالجزائر العاصمة يوم السبت 13ماي 2000م، قوله: **"من بين تحديات المستقبل التي يجب علينا التصدي لها، فإن التحدي التربوي هو أصعبها وأكثرها تعقيدا ولكنه في الوقت ذاته أكبر التحديات المفعمة بالأمل وأكثرها إثارة للحماس، إن مستقبل الأجيال الصاعدة مرهون برفع هذا التحدي إذ على ضوئه يتحدد تطور مجتمعنا وانسجامه وتوازنه كما تتحدد تنمية بلادنا في الميادين الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية وفي حقل إشعاع شخصيتها وثقافتها على العالم..."**[1]

وللوقوف على حجم هذه التحديات وتقييم النظام التعليمي في الجزائر كشفت نتائج تقرير التنافسية العالمية[2] لسنة 2015 بأنه على الرغم من الاهتمام بقطاع التربية إلا أنها احتلت المرتبة 81 من بين 144 دولة موضوع

[1]- البار عبد الحفيظ، *امتدادات فلسفة التربية البراغماتية " في العالم العربي من خلال الفيلسوف المربي " جون ديوي"*، نشر في الموقع :http://www.aswat-elchamal.com 26-06-2012 ، اطلع عليه في 13-10-2013

[2]- تقرير التنافسية العالمية يعده المنتدى الاقتصادي العالمي بدافوس ، يعد التقرير بمثابة عملية تقييم سنوية للعوامل التي تسهم في دفع عجلة الإنتاجية والتنمية، ومنهجية التقرير تقوم على استطلاعات الرأي، يعتمد مؤشر التنافسية على 12 مؤشرا (الإطار المؤسساتي، البنية التحتية، المناخ الاقتصادي العام، الصحة والتعليم، التعليم العالي والتدريب، كفاءة الأسواق، كفاءة سوق العمل، تطوير السوق المالية، الجاهزية التكنولوجية، حجم الأسواق التجارية، تطور بيئة الأعمال، الابتكار) للاطلاع أنظر World economic forum, *The global competitiveness report 2015-2016* أنظر **الملحق رقم 13**

الدراسة، فعدم التأهيل التعليمي حسب التقرير يشكل من بين العوامل الرئيسية المعيقة لممارسة النشاط الاقتصادي في الجزائر، وفي هذا السياق ورد في التقرير حسب الاستطلاعات حول "**إمكانية تلبية النظام التعليمي احتياجات اقتصاد تنافسي**" بأن الجزائر احتلت المرتبة 114 فالعلاقة بين المدرسة والتنمية تبدو ضئيلة لا ترقى إلى مستوى الإنفاق المادي المخصص لهذا القطاع الحساس، ومن جهة أخرى كانت نتائج استطلاع الرأي حول نوعية التعليم الابتدائي (في بلدك، كيف تقيم المدارس الابتدائية؟) باحتلال المرتبة 121. بالإضافة إلى مؤشر تزويد المؤسسات التعليمية بخدمات الشبكة العنكبوتية فقد احتلت الجزائر المرتبة 133.

توضح نتائج تقرير التنافسية العالمية بأن المدرسة الجزائرية تعرف الكثير من الاختلالات، تحد من تجسيد أهداف المشروع التربوي خاصة المتعلقة منها ببناء المواطنة وترسيخ قيمها في السلوك اليومي لدى الأفراد، فالبعد التنموي للتربية وتقدم المجتمع مرهون إلى حد كبير ببناء وتكوين المواطن الصالح الفعال والنشط.

2-5- المدرسة وبناء المواطنة

إن المدرسة باعتبارها فضاء تربويا تعليميا تساهم في تنشئة الفرد اجتماعيا وسياسيا، إلى جانب إرساء قواعد المواطنة الصالحة في نفسه وذلك بتنمية شعوره بالانتماء للوطن والاعتزاز به واكتسابه القيم والأخلاق الفاضلة كتنمية روح المسؤولية، التعاون، حب الوطن، احترام الآخرين وتبصيره بحقوقه وواجباته واكتسابه المفاهيم والمهارات والقيم التي يمكن ترجمتها إلى مواقف سلوكية وهذا الجانب من التربية الذي تقوم به المدرسة يعرف باسم التربية على المواطنة أو التربية من أجل المواطنة، والتي يمكن تعريفها على أنها **عملية إنسانية تربوية تهتم بإعداد المواطن، وتأهيله للعيش في وطنه حاملا لقيم المواطنة وملما بما له من حقوق وما عليه من واجبات**، فالتربية على المواطنة لا تتوقف على مجرد تعلم الحقائق والمعارف المتعلقة بمؤسسات الدولة أو نظام الحكم أو ما يتعلق بالوطن من مشكلات وعلاقات

خارجية، وإنما تتضمن كذلك اكتساب المتعلم لقاعدة عريضة من المهارات والميول والاتجاهات والولاءات التي ترتبط ارتباطا وثيقا بممارسة الفرد لحقوق وواجبات المواطنة، بالإضافة إلى ترجمة تلك المعارف والمفاهيم إلى ممارسات فعلية.

فالغاية الكبرى للمدرسة الجزائرية الحديثة، باعتبارها المرحلة الأولى لتعلم الثقافة الديمقراطية وأفضل عامل للتماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية تتمثل في ضمان التكوين على المواطنة.[1]

2-5-أ- المدرسة في خدمة الدولة

تعتبر العملية التعليمية من أهم ميادين التنمية الوطنية التي يتوقف قياس مرددوها في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على نوع المعايير التي ينطلق منها هذا القياس فبالإضافة إلى شروط الكم والكيف التي تقتضي تكوين أعداد كافية من الطلاب المؤهلين علميا والواعين سياسيا بأهمية مساهمتهم الفعالة في النهضة الوطنية، ينبغي الرجوع كذلك إلى الإستراتيجية التربوية التي تتبناها الأمة وتعبأ لتحقيقها كل المنظمات الجماهيرية والمصالح الحكومية المعنية وديمقراطية التعليم أي جعل التعليم في متناول كل أبناء الشعب بغض النظر عن الإقليم الحضاري(ريف-مدينة) أو الطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها.

2-5-ب- الفعل التعليمي والبناء السياسي

إن النظام السياسي يرعى علاقة الأفراد فيما بينهم وعلاقة هؤلاء بالحكم، فكل مجتمع بحاجة إلى حكم سياسي يصون بنيته ويرعى مصالحه ويشرف على أموره، والخطأ في أن يفصل بين الإنسان وسياسة أمور بلده أو يبقى هذا الإنسان بغفلة عما يفعل ساسة بلده، فكل مواطن يجب أن يكون على درجة من الوعي في ما يجري في إدارة بلده ورعاية شؤونه والمساهمة في إعلاء شأنه خصوصا في إجراء الرقابة المباشرة على من يشوش أمره، هذه الرقابة تنظمها القوانين الأساسية في كل بلد بأن تجعل لكل أمة من يرعى شؤونها تحت مراقبة سلطة منبثقة عن المواطنين.

[1] - القانون التوجيهي، ص 14.

لهذا وجدنا أن النظام السياسي يشكل إحدى مقومات علم المدنيات أو التربية المدنية، وينبغي على النشء إدراكه على مستوى العائلة والمدرسة، هذا الإدراك لا يأتي إلا إذا كان النظام السياسي متضمنا في المنهاج والكتب المدرسية لمادة التربية المدنية ومثال ذلك درس انتخاب، ممثل القسم، واجبات المواطنة...بقدر ما يتفهم المتمدرس جوهر النظام السياسي والحكم في بلده ودوره في بناء وطنه سياسيا واجتماعيا وبقدر ما يتعايش هذا النظام والحكم والدور بقدر ما ينغرس في نفسه شعور الانتماء إلى وطنه...[1]

2-5-ج- المدرسة وبناء الوعي

تقوم المدرسة بوظيفة أساسية هي جزء من التراث التربوي والبيداغوجي في المجتمع، وعلى هذا فالتربية عموما **"تعتبر إحدى الوظائف المهمة للوعي وشرطا ضروريا لاستمرارية الحياة الاجتماعية، فهي التي تنقل الأفكار والرؤى النظرية والتقنية والمهارات من جيل إلى جيل"**[2] ، وتقوم المدرسة بأدوار مختلفة تؤكد على خاصيتها الاجتماعية ففي حين أنها تعمل على الحفاظ على الوضع القائم، ولا تطرح النظام الاجتماعي للتساؤل، فإنها من ناحية أخرى قد تستخدم كقوة للتغيير.

ومنذ نشأتها وعبر مناطق كثيرة من العالم كانت المدرسة تمثل المؤسسة المثلى لصراع مختلف التيارات والأفكار الناشئة عن التناقضات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية داخل المجتمع؛ فقد شهد عقد الستينات من هذا القرن حركة احتجاجية عالمية كانت المدارس والجامعات مسرحا لها ومثلت نموذجا للوعي اتجاه قضايا إنسانية؛ حيث تمحورت في أمريكا حول حرب فيتنام، وتوجهت في أوروبا إلى التنديد بالتفاوت الطبقي والاجتماعي، ومن ذلك فإن القراءة السوسيولوجية لهذه الأحداث وغيرها تقودنا إلى الإقرار بأن المدرسة تستوعب القضايا الناشئة داخل المجتمع وتتفاعل كمؤسسة إنتاج فكري مع مختلف التطورات المتلاحقة.

---

[1]- صحي حسان، *النظام التربوي الاستعماري في الجزائر*، ط1، الجزائر، رياض العلم للنشر والتوزيع، 2002،ص 360

[2]- ب. بورديو نقلا عن ع. سالم، *الوعي بين الفرد والجماعة*، مجلة الفكر العربي، العدد 74-75، 1990، ص 80.

ومن هنا يخضع أفراد هذه المؤسسة لعملية بناء ذاتي للشخصية واكتساب عوامل التأثير والتفاعل مع الفئات الاجتماعية الأخرى، حيث أكد عالم الاجتماع الفرنسي (Durkheim) أن الوعي الجمعي (أو الجماعي) يلعب خلال عملية التنشئة المتواصلة للأفراد دورا أساسيا في تنظيم الحاجات الكثيرة لهم وجعل الفرد كائنا اجتماعيا بالأساس.

وهكذا فالمدرسة التي كانت في أيامها الأولى عبارة عن (دير) قد تحولت إلى (حلبة)، فقد كانت الملاذ المفضل لمن يريد التأمل في البعد التجديدي للعالم، في حين أن اليوم نجد التربويين يتساءلون بإلحاح عن درجة اندماج المدرسة في المجتمع وعلى رأي أحد الباحثين :" **لا أحد يشك أن التربية المدرسية للجماهير كانت مصدرا للتوترات التي أدت من جهة إلى تغيير في النظام المدرسي، ومن جهة أخرى إلى اضطرابات سياسية خطيرة**"[1]

إذن فالمدرسة هي مؤسسة لها أهداف اجتماعية وسياسية وثقافية معينة حيث ومن خلال وظيفتها في نشر الأفكار والرؤى والمعارف النظرية والتقنية والمهارات؛ يبدو وأنها تقوم على أساس شكل من الوعي المحدد، و يجدر بنا التساؤل عن ماهية هذا الوعي؟، هل هو مرتبط بالمجتمع وبجميع تركيباته الاجتماعية؟ أم هو منتوج مدرسي خاص يعبر عن – ملجأ إيديولوجي- (Un refuge idéologique) لفئة اجتماعية تضمن من خلاله سيطرتها السياسية والاقتصادية على المجتمع؟

فمن جهة ينظر إليها السياسي على أنها غير منسجمة مع محيطها كما يجب، ومن جهة ثانية يعتبرها المثقف غير مؤهلة للبناء العلمي وعاجزة عن المحافظة على القيم العريقة للمجتمع؛ وعليه فإن وظيفة المدرسة لا يمكن فهمها إلا بفهم واقع وشروط وجودها، فالملاحظة السوسيولوجية لدور المدرسة تمكننا من أن نكتشف سلطتها في إنتاج

[1] - M. Devèze : p77- Devèze.M(1976)-*Histoire contemporaine de l'université*-Paris, S.E.E.S

وتنظيم وإعادة إنتاج العلاقات داخل المجتمع، حيث تتكفل بتكوين فئة عريضة من المجتمع هم الشباب الذين يمثلون إطارات المستقبل.

إن القيم الثقافية والفكرية والسياسية التي تكرسها المدرسة في وعي المنتسبين إليها تتخذ ثلاث منحنيات تتماشى أحيانا و تتعارض حتى درجة التناقض في أحيان أخرى مع قيم المجتمع وثقافته، فهي مرة تكون نمطا للقيم العامة السائدة في المجتمع وتابعا لها، ومرة أخرى تحاول إنتاج قيم انطلاقا من فكرة الريادة وإنتاج النخبة، وتكون في أحيان كثيرة جزء من الحس المشترك العام حيث تتلاشى الحدود بين ما هو موضوعي علمي وما هو شعبوي فلكلوري فالقيم " **لها دور هام في الحياة الاجتماعية، ولكن أغلب العلاقات الإنسانية لا تستند فقط إلى وقائع وضعية أو موضوعية و إنما إلى أحكام قيم أيضا (Jugements de valeur)**"[1].

إن المدرسة عبر العالم قد لعبت دورا أساسيا في إحداث تغيرات اجتماعية وسياسية عميقة، خاصة في فترة اشتداد صراع الإيديولوجيات في العالم، وهي في الجزائر منذ الاستقلال مثلت حقلا لتصارع التيارات السياسية والفكرية المختلفة حول الإصلاح وإعادة الإصلاح؛ ولكن طبيعة النظام السياسي في الجزائر حدت من انبثاق التطور الفكري في إطار السيرورة التاريخية الطبيعية لهذه المؤسسة.

إذن فمن الموضوعي التساؤل عن كيفية ارتباط المدرسة بعوامل أخرى اجتماعية واقتصادية وسياسية في نشر الوعي و بنائه لدى أعضائها، وعليه فإن الكثير من الدراسات و البحوث السوسيولوجية التي تناولت المدرسة كموضوع للدراسة والبحث، كانت تركز على دور هذه المؤسسة في إنتاج الرأسمال الرمزي الفكري والحضاري للمجتمع، وبالتالي فهي تفرز نمطا من الإنتاج وإعادة الإنتاج لشكل خاص ومميز من العلاقات الاجتماعية والرموز الثقافية والتراتبات الإيديولوجية .

[1] – محمد فايز، عبد آسعيد، *الأسس النظرية لعلم الاجتماع السياسي*، بيروت، دار الطليعة، 1983، ص.38.

إنه لمن الضروري إعادة تفعيل الدور والرسالة المنوطة بالمؤسسة المدرسية في بلادنا، فليس من المنطقي أبدا أن تكون مدرسة السبعينات في بلادنا أكثر نشاطا وفعالية من المدرسة الحالية، وليس من المعقول أيضا ألا تواكب مدرستنا ما تشهده بلادنا حاليا من زخم وحركية تنموية واسعة في مختلف القطاعات؛ ومن هنا فإن الإصلاحات الأخيرة في قطاع التعليم بمختلف مراحله، يجب أن تراعي هذه الحقيقة وتأخذ في الاعتبار الأبعاد الإستراتيجية لفلسفة التكوين سواء من حيث البعد العلمي المعرفي أو البعد الثقافي الرمزي .

إن المدرسة الجزائرية كمؤسسة حيوية، من المفروض أن تنتج الأفكار والرموز للمجتمع و تؤثر في حراكه وحركيته، لا أن تكون متأثرة به وفاقدة لفعاليتها وفاعليتها، وبالتالي عاجزة عن توجيه أعضائها ومأسسة رؤاهم وتصوراتهم؛ حيث أن البناء الثقافي والاجتماعي لمشروع النهضة الوطنية يمر عبر المؤسسات الإستراتيجية التي تعد المدرسة إحدى أهم هذه المؤسسات، إن لم تكن أهمها على الإطلاق.

الفصل الثالث
المواطنة في منهاج التربية المدنية: مواطن المستقبل

3-1- البناء العام للمنهاج

3-2- المضامين

3-2-أ- المؤسسات

3-2-ب- الحقوق

3-2-ج- الواجبات

3-3- البعد المدني

3-4- البعد السياسي

3-5- بين التعليم و الممارسة

3-6- من اجل مواطن للمستقبل

3-7- الانتماء الوطني

لا تكون دراسة تحديد العلاقة فرد–مجتمع بالنظر إلى تعبيرها العملي فحسب، بل أيضا بتعبيرها الرمزي وأشكاله المختلفة في عالم معقد. تخضع البيعلاقات فرد – مجتمع لقواعد خاصة بأنساق وصيغ تعبير، ولكنها تساهم بصفة خاصة في مسار بناء الواقع الاجتماعي من خلال مخيالات تخص مجموعات رمزية.

ففي كتابه حول التنشئة وبناء الهويات الاجتماعية والمهنية يذكرنا كلود دوبار Claude Dubar في الخاتمة بأن العلاقة فرد–مجتمع توجد في قلب الهوية الفردية والاجتماعية في حركة بناء اجتماعية مشتركة. وإن طفل اليوم هو مواطن المستقبل فما نزرعه اليوم نجنيه غدا، فالمدرسة تهدف من خلال تعليم مادة التربية المدنية إلى بناء وضعيات للتعلم تجعل طفل اليوم يملك كامل الاستعدادات ليكون مواطنا كامل المواطنة في الغد؛ إذن فالمدرسة تبني اليوم وهي تضع نصب عينيها منتوجها الاجتماعي الذي يكون صورة طبق الأصل لما هو كائن اليوم.

إن التربية المدنية، مادة تعليمية استراتيجية، تقوم على تكوين الفرد تكوينا اجتماعيا وحضاريا، بتنمية الجوانب السلوكية فيه. فهي تعمل على إعداد الفرد للحياة المدنية إعدادا يؤهله للعيش كمواطن صالح، يشعر بمسؤوليته، واعيا بالتزاماته كعضو كامل الحقوق في المجتمع الذي يساهم في بنائه. يدرك ما له من حقوق وما عليه من واجبات، متشبعا بشخصيته الوطنية، ومتفتحا على القيم العالمية.قادرا على التكيف مع الوضعيات ومجابهة المشاكل التي تواجهه في حياته اليومية.

وبعبارة أخرى، فإن التربية المدنية تهدف إلى إعداد الفرد إعدادا يؤهله للعيش كمواطن يدرك ما عليه من واجبات وماله من حقوق من جهة. وليصبح من جهة أخرى مواطن الألفية الثالثة. متشبعا بشخصيته الوطنية، متفتحا على القيم والمستجدات العالمية.

وتقتضي التربية المدنية معرفة قواعد الحياة الديموقراطية، ومبادئها الأساسية، ومعرفة المؤسسات وجذورها التاريخية وأساليب سيرها وتنظيمها ودورها. وكذا أهمية احترام الذات والغير وحقوق الإنسان في الحياة اليومية، وتعلم التسامح والتضامن ونبذ التمييز بمختلف أشكاله.

من خلال هذا الفصل سنبين دور المدرسة في تعزيز آليات ممارسة المواطنة انطلاقا من ترصد مختلف الممارسات التربوية في الواقع المعاش مادامت المواطنة ليست شعارات وقيم نظرية يتغنى بها الأفراد والشعوب ومختلف المؤسسات الحكومية، بقدر ما هي ممارسات في حاجة إلى مهارات وقدرات واستعدادات نفس-اجتماعية بالدرجة الأولى لدى الراشدين (المربين، الأساتذة...) لتعليم وتدريب الأجيال الناشئة على قيم المواطنة وبناء مواطن المستقبل.

3-1- البناء العام للمنهاج:

تعتبر المناهج إحدى المركبات الأساسية للعملية التربوية، فهي تعكس فلسفة المجتمع وثقافته التي تنبثق منها نظرته إلى الفرد وإلى الدور المنتظر منه داخل مجتمعه للمحافظة على كيانه وضمان تماسكه وتحقيق آماله وطموحاته، كما أن المناهج تترجم مختلف النشاطات التعليمية-التعلمية التي تسهم في التغيير المنشود للمجتمع وفي تطويره.

بالإضافة إلى ذلك نجد أن المناهج تكتسب مزيد من الأهمية نظرا " **لعمق تأثير الكلمة المكتوبة والنص التعليمي في نفوس النشء وبخاصة أنهما تلازمان التلاميذ لفترة طويلة ويطالبون بها في الامتحانات كما أن الإلمام بها يؤثر على مستقبلهم ككل وأن الكتب المدرسية مازالت أوسع انتشار أو تأثير من بين وسائل تشكيل الثقافة السياسية والمدنية والاجتماعية**"[1]

لقد عرف المجتمع الجزائري تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة غيرت من فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرقي في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاعة المحرك الأساسي للتغير الاجتماعي.

لذلك أضحى تغيير المناهج وتحديث محتوياتها أمرا ضروريا يفرض نفسه، خاصة أن المجتمع يعرف تحديات جديدة مع بداية الألفية الحالية لن ترفع إلا بالإعداد الجيد للتربية الناجعة للأجيال تكون للمناهج فيها دور أساسي وجوهري،

[1] - طارق عبد الرؤوف عامر، *المواطنة والتربية الوطنية: اتجاهات عالمية وعربية*، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2012، ص.200.

من خلال **توفير وضعيات للتلميذ تبرز الالتزامات الأولى التي يتضمنها التنظيم المدرسي وعمل المدرسين ومشاركة الجماعة التربوية.**[1]

إن القيم التي يتقاسمها الجميع في المدرسة تساعد بقوة على بناء أخلاق إنسانية تتمثل في احترام الإنسان وفي التسامح وقبول الفروق مع الأخذ في الحسبان حاجيات الجماعة؛ **فالمدرسة كمكان مفضل لازدهار كل فرد عليها أن تتيح لكل طفل متمدرس خوض تجارب كاملة وتامة في التعامل مع قيم التقدم والحرية كما يجب عليها أن تقوم بتوعيته بالمشاكل ذات الصلة بالعمل الإنساني التي تفترض دوما أن تأخذ الغير في الحسبان.**[2]

تلعب المدرسة دورا أساسيا في تنمية الحس المدني والتسامح والتحضير للحياة الاجتماعية ومعرفة وفهم الحقوق والواجبات من خلال التربية المدنية. فالهدف الأسمى من هذه التربية هو تزويد الناشئة بمهارات المشاركة المدنية التي تشتمل على التفاعل مع الآخرين، المشاركة في الأحداث العامة، اتخاذ القرارات بشأن قضايا السياسة العامة واتخاذ الأعمال المناسبة لتحسين الحياة المدنية والسياسية.

إن التربية المدنية هي في الأساس وسيلة لنقل المعارف والحقائق التاريخية التي تحقق لدى النشء والشباب قدرا عظيما من الوحدة الوطنية والتجانس الاجتماعي، والإحساس بالواجب والشعور بالعزة القومية، وهذا المفهوم يغفل تماما ما يتنامى لدى الشباب المعاصر للتعامل مع وقائع الحياة والعالم المعاصر محليا وإقليميا ودوليا، وتعمل على تدعيم قيم الذات مثل تقدير الذات، الثقة بالنفس، احترام الآخر، واحترام التنوع والاختلاف وقيم المجتمع مثل حقوق الإنسان، سيادة القانون، وقيم البيئة.

وفي هذا السياق يشير ناصيف نصار في تحليله مسألة التربية على المواطنة إلى أسبقية تحديد مفهوم المواطن، الذي يعرفه بأنه **الإنسان الذي يستقر في بقعة أرض معينة، وينسب إليها فالحقيقة الأولى للمواطن تظهر في**

[1]- وزارة التربية الوطنية، *القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008* ، ص. 16

[2]- *نفس المرجع*، ص 16.

شكل علاقة بأرض معينة، تتميز كعلاقة ثنائية بالاستمرار والديناميكية. ولا يسمى الساكن في بقعة أرض معينة مواطنا، إذا كان سكنه فيها ظرفيا عابرا، أو مؤقتا والاستمرار في سكن بقعة أرض معينة ينطوي على ارتباط بهذه البقعة المعينة من الأرض وعلى جملة المصالح مادية ومعنوية التي تنشأ من التفاعل معها، ولما كان الإنسان اجتماعيا بحسب طبيعته أو على الأقل بحسب التجربة التاريخية، فقد انطوى مفهوم المواطن على معنى المعية، وأصبح يدل على المساكن، أي المشاركة في سكن بقعة أرض نفسها والانتساب إليها وهكذا امتزج البعد الجغرافي والبعد الاجتماعي في حقيقة المواطن "[1]

وعليه، فالتربية المدنية تفترض تربية أساسية تنصب على تلقين الإنسان وسيلة الاتصال بالغير أي اللغة، البيئة، الصحة، كما تعلمه أسس إقامة العلاقة مع الغير وتهذيب هذه العلاقة ووضعها في إطارها المتعارف عليه والمقبول، وتتولى التربية المدنية تلقين الإنسان الناشئ القيم الاجتماعية والأخلاقية التي سيقوم عليها مستقبل علاقته، وتعلم التلميذ كيف يتعامل مع المشكلات اليومية التي يصادفها، وكيف يحلها دون أن يتصادم مع نفسه أو غيره، وتتولى أيضا تأهيل المتعلم الناشئ لتلك العلوم واختيار المهنة وإتقانها واستيعاب وظيفتها الاجتماعية، كل هذه الاهتمامات تنصب في حقل إقامة علاقات بناءة بين الإنسان ومجتمعه أي في إتباع سياسة مدنية صالحة[2]

فكتاب التربية المدنية يحتوي على دروس تساعد في توفير معارف ومعلومات تهدف إلى تكوين روح المواطنة وتجسيدها، من خلال الأنشطة داخل وخارج القسم، فالتلميذ أثناء ممارسته لنشاط يشترك زملائه في خبراته، ويكسب كذلك النشاط غير الصفي التلاميذ مجموعة من الاتجاهات المرغوبة مثل:الاتجاه نحو النظافة، والنظام والدقة والأمانة واحترام الآخرين والعمل والحفاظ على الملكية العامة، وكلها اتجاهات تربوية تسعى المدرسة لتحقيقها من خلال التربية المدنية وما يتبعها من نشاطات.

[1]- ناصيف نصار، *في التربية والسياسة: متى يصير الفرد في الدول العربية مواطنا؟*، دار الطليعة، بيروت، 2000، ص. 15.

[2]- مصطفى العوجي، *الأمن الاجتماعي*، مؤسسة نوفل، 1983، ص.282.

وإذا كانت التربية المدنية تعد التلميذ للمواطنة الواعية والفعالة والمسؤولة والأخلاقية **فمن الضروري التأكيد على أهمية التزاوج بين المحتوى والأنشطة والممارسات بمعنى أن يسير المناخ المدرسي بقيمه وعلاقاته في اتجاه المحتوى نفسه وأن تدعم الأنشطة كليهما**[1]

وليست ممارسة النشاط غاية في حد ذاتها نتطلع إلى تعميقها لدى التلاميذ، بل هي وسيلة مهمة لتحقيق أهداف منها تنمية الاتجاهات السلوكية السليمة للتلاميذ من خلال الحرية المنظمة التي تحتاج إلى ممارستهم النشاطات المختلفة، وكذلك إتاحة الفرصة لهم للاتصال بالبيئة والتعامل معها لجعلهم أكثر اندماج في مجتمعهم، ويكتسبون كذلك القدرة على الملاحظة والمقاربة والعمل والمثابرة؛ بحيث " **توفر نشاطات التربية المدنية فرصا كثيرة لممارسة الصدق والأمانة وحسن التدبير والتكافل المدرسي العام وحرية الرأي، وتحويل الاتجاهات إلى عادات سلوكية راسخة** "[2]

إن الإعداد الحقيقي للمواطن كي يأخذ دورا ايجابيا في بيئته ومجتمعه، يتطلب أن يتدرب على خدمة بيئته والمشاركة في مشروعها، لأن إعداد التلميذ للحياة وتنمية روح المواطنة لديه يقتضي ممارسة الحياة ولعل هذا الاتجاه يحبذ الفرصة لنمو عملية الربط بين التربية والمجتمع ومشكلاته ومشروعاته ربطا حقيقيا.

من خلال تصوراتنا نرى أنه مهما بلغت التربية من تطور، ومهما تقدمت في تقنيات التربية الحديثة، فإن الكتاب المدرسي يبقى الوسيلة الأساسية للتعليم وهذا رغم المعارضة التي تلقاها من طرف بعض العلماء مثل"روسو"الذي قال:" **أرجلنا وأيدينا وأعيننا هي معلمونا الأوائل، وإحلال الكتب محل هذه كلها لا يعلمنا إلا استخدام عقول الآخرين**.[3]

[1]- طارق عبد الرؤوف عامر، مرجع سبق ذكره، ص.200- 201.

[2]- محمد فتحي عبد الهادي وآخرون، *المكتبة المدرسية ودورها في نظم التعليم المعاصرة*، الدار المصرية اللبنانية، 1999، ص.164-166.

[3]- عبد السلام خديري، *تربية عامة*،المركز الوطني لتعميم التعليم الجزائر،1992 ص44

لكن رغم هذا لا يمكن الاستغناء عن الكتاب المدرسي، فالكتاب المدرسي الجيد له مقاييس ومعايير في كيفية تأليفه وصنع مضامينه ومحتوياته، وحتى شكله وطريقة طبعه، وكل هذا يجعل من مهمة المعلم والمتعلم تسير وفق ما ترقى إليه العملية المسايرة لمتطلبات العصر، ونرى هذه العملية تتجسد في دور الكتاب المدرسي وخاصة كتاب التربية المدنية بما يحتويه من مقررات تجعل من المتمدرس مشروعا لمواطن كامل المواطنة ملتزم بالواجبات ومستفيد من الحقوق.

3-2- المضامين:

3-2-أ- المضمون السياسي:

إن التربية على المواطنة تقدم نفسها في الكثير من الأحيان على أنها تربية سياسية، إنها سياسية بانعكاساتها أو بالاستغلال المرتجى لها أو بمضامينها، وبهذا تغدو التربية من الأساس قرارا سياسيا ترى الدول نفسها مضطرة إليها لحل مشكلات النمو والتقدم والتنافس فيما بينها.

تتحدد المواطنة كمجموعة من القواعد والمعايير التنظيمية والسلوكية داخل المجتمع الذي" **يتطلب تنظيم العلاقة بين الحكام والمحكومين استنادا إلى العقد الاجتماعي يوازن بين الفرد والمجتمع**[1]، فهناك من يعتبر أن التربية على المواطنة أكثر ارتباطا بالسياسة من غيرها، لأنها من بدايتها إلى نهايتها سياسية، وحجتهم في ذلك أن الدولة عندما تطرح مادة التربية على المواطنة في نظامها التربوي – سواء المدرسي أو غير المدرسي – فهي ترسم صورة لنفسها (نظامها السياسي، مؤسساتها الدستورية، المؤسسات السياسية والإدارية، المؤسسات العمومية والخدماتية...الخ) وتصورا لما تعنيه بالعلاقة بينها وبين أعضائها[2].

فتربية المواطنة داخل المدرسة تسعى إلى تعليم المتعلم كيفية التمتع بحقوق المواطنة الكاملة كالحق في المشاركة والتدبير واتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية، والحق في حرية التعبير واتخاذ الرأي العام، والحق في المؤسسات وقوانين

[1]- علي أحمد، *مقدمة في علم الاجتماع التربية*، دار المعرفة الجامعية، دون طبعة مصر، 2003، ص.7.

[2]- ناصيف نصار، *مرجع سبق ذكره*، ص.67.

الديمقراطية. الحق في المساواة وتكافؤ الفرص، وهذا كله يفرض عليه القيام بواجبات المواطنة كواجب الدفاع عن الوطن، وواجب طاعة القوانين، ودفع ضرائب الدولة، تدعيم وجود الدولة الحديثة والدستور الوطني" **فهذا كله يهدف إلى تنمية المهارات في اتخاذ القرارات والحوار والتزام الحقوق والواجبات"**[1].

ولتكريس هذا الهدف يقدم برنامج التربية المدنية لتلاميذ الأولى متوسط مجموعة الدروس تتعلق بالحياة الجماعية في المؤسسة التعليمية باعتبارها وسطا اجتماعيا يتوجب عليها تدريب المتعلمين على نسج العلاقات وخلق الروابط انطلاقا من معرفة الحقوق والواجبات[2]، فالمجال الأول من هذا البرنامج يتعلق بمعرفة الحقوق والواجبات " **أعرف حقوقي وأؤدي واجباتي** " (ص 21- 27) حيث تضمن هذا الدرس مجموعة من المواد الدستورية المتعلقة بالحقوق، المادة 53 من الدستور " **الحق في التعليم مضمون، التعليم مجاني حسب الشروط التي يحددها القانون، التعليم الأساسي إجباري، تنظم الدولة المنظومة التعليمية، تسهر الدولة على التساوي في الالتحاق بالتعليم والتكوين المهني...**" (الكتاب المدرسي للسنة الأولى متوسط، ص 21).

وفي المقابل يكرس نفس الدرس لثقافة الواجب من خلال الاستناد إلى مجموعة من المواد المتعلقة بنظام الجماعة التربوية في المؤسسات التعليمية، حيث ورد في المادة 43 بأنه " **ينبغي للتلاميذ أن يتحلوا بالسلوك الحسن مع جميع المعلمين وأفراد الأسرة التربوية داخل المؤسسة وخارجها، وأن يتعاملوا فيما بينهم بالمودة والاحترام وروح التعاون، وأن يجتنبوا كل أنواع الإساءة والإهانة المعنوية والمادية.**" (الكتاب المدرسي للسنة الأولى متوسط، ص 25)، وفي نفس السياق يؤكد الدرس على وجوب حماية الملكية العامة والخاصة بالاستناد إلى المادة 66 من الدستور كما يلي: **يجب على كل مواطن أن يحمي الملكية العامة، ومصالح المجموعة الوطنية، ويحترم ملكية الغير**"(الكتاب المدرسي للسنة الأولى متوسط، ص 26)

[1] – خضير ادريس ، *دراسة وضعية التعليم والثقافة في الجزائر* ،منشورات تاله ، الجزائر،2002، ص.3.

[2] – يصف الميثاق المدرسي الصادر عن وزارة التربية الوطنية المتمدرس بثلاثة صفات أساسية في آن واحد (المواطن، المتعلم، التلميذ) ، يترتب عن كل صفة مجموعة من الحقوق والواجبات أنظر في هذا الصدد **الملحق رقم 03 في هذه الدراسة المتعلق بالميثاق المدرسي**.

فتعليم المواطنة هو تقديم برامج تساعد على تكوين مواطنين مدركين حقوقهم وواجباتهم، ويتحلون بالمسؤولية، وتعزيز انتمائهم الروحي لوطنهم من خلال التعليم، وكذلك تفتح عقولهم على محيطهم العام وتحيطهم بالغنى التربوي التواصلي والتدبيري الحقوقي في كل المعلومات التربوية التي يتلقونها على مقاعد الدراسة إلى غاية تخرجهم للحياة العملية، كما يتم من خلال منهاج التربية المدنية، غرس أدب الاختلاف، والتعدد الثقافي واكتساب نظرة عالمية ومهارة التفكير والنقد وحل المشكلات، إلى جانب فهم التاريخ والشؤون الدولية والاعتزاز بالمواطنة داخل المجتمع الديمقراطي.

فبالإضافة إلى ما سبق، ولضمان الاستمرارية في منهاج التربية المدنية، ينطلق منهاج التربية المدنية في مرحلة التعليم المتوسط من الفضاء الضيق الذي يعيش فيه التلميذ ومن مؤسسات الدولة الرسمية وغير الرسمية التي يتعامل معها التلميذ بصفة مباشرة (المؤسسات التعليمية، جمعية أولياء التلاميذ، البلدية، الولاية، .....) وصولا إلى تناول مؤسسات الدولة في أعلى المستويات (مفهوم الدولة، سلطات الدولة، العمل النقابي، الأحزاب السياسية ....) فموضوعات التربية المدنية تتدرج حسب المرحلة العمرية للتلاميذ. فالمسألة تتعلق بنمو الوعي السياسي لدى التلميذ.

فالكتاب المدرسي للتربية المدنية للسنة الرابعة متوسط يتضمن وحدات تعليمية ذات طابع سياسي حيث يتعرف المتعلم من خلالها على طبيعة النظام الذي يعيش فيه، وسلطات هذا النظام، " **للدولة الجزائرية نظام حكم جمهوري ديمقراطي شعبي، قائم على التعددية الحزبية، واحترام الحريات الأساسية للمواطن، السيادة فيه تعود للشعب يمارسها عن طريق الانتخاب، فهو الذي ينتخب رئيس الجمهورية والهيئة التشريعية (البرلمان) والمجالس البلدية والولائية** " (**الكتاب المدرسي للسنة الرابعة متوسط ص 15**).

3-2-ب- المضمون الأخلاقي:

تعد المدرسة المؤسسة الرسمية التي أنشأتها الدولة والتي تقوم بتربية وتعليم الناشئة مبادئ العلوم والأخلاق والقيم والاتجاهات وتنشئهم التنشئة الصالحة التي تخلق منهم مواطنين صالحين يساهمون في خدمة المجتمع ، ويؤكد

علماء الاجتماع أن **المدرسة مؤسسة تربوية واجتماعية تعنى بتنظيم وضبط سلوك الجماعة وذلك بتبسيط التراث الثقافي والخبرات"**[1].

وتعد تربية المواطنة هدفا مهما في المؤسسة التعليمية التي تقوم بإعداد أجيال حتى يصبحون مدركين لواجبهم وحقوقهم الوطنية، فالمدرسة من خلال منهاج التربية المدنية تسعى إلى:

- ربط الطفل بدينه وتنشئته على التمسك بالقيم الإسلامية والربط بينهما وبين هويته الوطنية.
- تهذيب سلوك وأخلاق الطفل وتربيته على حب الآخرين والإحسان واحترام الأدوار من خلال المواقف الحياتية.
- نشر حب المناسبات الوطنية الهادفة والمشاركة في نشاطات المؤسسات الأهلية وإسهاماتها في خدمة المجتمع مثل المشاركة في مناسبات تدل على تعاون المجتمع كأسبوع الشجرة والمرور، العناية بالمساجد وغيرها كذلك غرس حب العمل التطوعي وحب الانخراط في المؤسسات الخادمة للوطن.

بالتالي نرى أن المضمون الأخلاقي من خلال منهاج التربية المدنية يدعو المتعلم إلى ممارسة سلوكيات تربوية واجتماعية سواء داخل المدرسة أو خارجها، هكذا تعتبر تربية المواطنة داخل المدرسة الجزائرية أساسا من أسس البناء الاجتماعي وذلك عبر المنهاج الدراسي الذي يبقى الوسيلة الأساسية لعملية التعلم والتعليم.

فمنهاج التربية المدنية الذي هو مجموعة من المعارف والقيم والاتجاهات التي تقوم بإعداد الفرد من خلال تغذيته بالأسس السليمة للحياة والعمل بها في المجتمع لتعزيز شعور الفرد بالانتماء إلى مجتمعه وقيمه وثقافته المحلية والعالمية، كلها مفاهيم تعزز مفهوم المواطنة لدى الفرد.

إذا كانت التربية على المواطنة قابلة للحصر في مادة تعليمية معينة فإن التربية الوطنية National education أعم وأشمل لأنها تعني بتنمية الشعور الوطني وحب الوطن والاعتزاز به وبتغذية الولاء الوطني في نفوس أفراد الجماعة

[1] – محمد بن معجب الحامد، *الشراكة والتنسيق في تربية المواطنة*، الباحة، السعودية، ص.15.

الوطنية وفئاتها، فالتربية الوطنية هي تنشئة سياسية بامتياز من جهة، وتتغلغل من جهة ثانية في مناهج كافة المواد التعليمية والكتب المدرسية، فضلا عن الأنشطة المدرسية (العلم الوطني، النشيد الوطني، المشاركة في الحياة المدرسية ...) وأكثر ما تظهر في مواد اللغة الوطنية والتاريخ والجغرافيا فضلا عن التربية الإسلامية والتربية المدنية على وجه الخصوص.

وفي هذا السياق يؤكد أبو بكر بن بوزيد في كتابه **إصلاح التربية في الجزائر** بأن " **أهمية المواد التي يصطلح على تسميتها بالعلوم الإنسانية لا تخفى على أحد، ذلك أنها كانت وستظل دوما مواد أساسية في تنشئة الأجيال على ثقافة التقدم والرقي وتوطيد دعائم السلم الاجتماعي، إن الفلسفة والتربية المدنية والتربية الدينية واحترام القيم الديمقراطية والاجتماعية وحقوق الإنسان ... كلها مواد نابعة من صميم قيم التقدم والرقي، والكل يعلم أن ليس ثمة أية منظومة تربوية في العالم تجازف بالاستغناء عن تدريسها** "[1]

فما تقرره السلطات الرسمية من مناهج واحدة للجميع، تجسد عادة منطقة التوافق بين أفراد المجتمع وتتخذ الطابع الوطني وهذا ما أشار إليه شارل لوي دي سيكوندا (مونتيسكيو) في كتابه روح القوانين حيث سمى حب الوطن والمساواة بالفضيلة السياسية. والسلوك المدني هو منتوج لعملية بنائية مستمرة تتطلب تدخل التنشئة؛ فعلاقة الفرد بالمجتمع لا تكون إلا من خلال المؤسسات الاجتماعية التي ينتمي إليها.

ينسحب مفهوم المادة الدراسية في جانبه الأول على مختلف المعارف والمضامين النظرية والتطبيقية التي يتم تدريسها للتلاميذ... وتختلف هذه المواد عن بعضها البعض باختلاف مرجعياتها النظرية ومفاهيمها وخصوصية بناء خطابها، لكن ما يوحدها أنها تدخل جميعها في ما يسمى **الثقافة المدرسية**[2]، والحال أن مفهوم الثقافة المدرسية في الاستعمال الديداكتيكي الراهن مفهوم إجرائي أكثر منه نظري، أي هو وسيلة لتشخيص عمليات المعرفة والتكوين

[1] – بو بكر بن بوزيد، *إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات*، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009، ص 34.

[2] - عبد الحق منصف، *رهانات البيداغوجيا المعاصرة: دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية*، المغرب، أفريقيا الشرق، 2007، ص.194.

داخل المؤسسة المدرسية أكثر مما يحيل على مضامين ومنتوجات جاهزة وموجهة لأجل شحن الأذهان والحفظ، إنها بعبارة أخرى مجموعة أنساق صورية بلغة مؤلفي كتاب أسس الفعل الديداكتيكي التي من خلالها يتم إمداد فكر التلميذ بأدوات لتنظيم خبرته الشخصية على مستوى الوعي والتفكير العقلي والممارسة.

الجدول رقم (*III*–1): توزيع المواد الدراسية حسب درجة صعوبتها

المادة	التاريخ		الجغرافيا		التربية المدنية		التربية الإسلامية	
درجة الصعوبة	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
صعبة جدا	41	25.6	28	17.5	11	6.9	04	2.5
صعبة	61	38.1	58	36.3	22	13.8	13	8.1
سهلة	37	23.1	52	32.5	108	67.5	131	81.9
لا أستطيع الحكم عليها	21	13.1	22	13.8	19	11.9	12	7.5
المجموع	160	% 100	160	% 100	160	% 100	160	% 100

يظهر من نتائج الجدول أعلاه، أن ردود أفعال التلاميذ وتمثلاتهم اتجاه درجة صعوبة المواد الدراسية خاصة المواد الاجتماعية تميل إلى التجانس، فأغلب التلاميذ يرون بأن مادتي التاريخ والجغرافيا أكثر صعوبة وهذا ما يعكس تصورات التلاميذ لمادة التاريخ في المدرسة الجزائرية حيث كانت نسبة الصعوبة 63,7 % بالنسبة للتاريخ و 53,8 % بالنسبة للجغرافيا مقارنة بمادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية التي كانتا في نظر المستجوبين أكثر سهولة بالنسبة لهم حيث بلغت 67,5 % في التربية المدنية و 81,9 % في التربية الإسلامية. وهذا ما تبينه نتائج الجدول رقم (**02**) الذي يوضح تقييم المفاهيم والعبارات في مادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية من طرف التلاميذ وهذا ما تعكسه النتائج المدرسية في مختلف الامتحانات، فالمفاهيم والعبارات الواردة في المادتين محل الدراسة في متناول جميع التلاميذ بالنظر إلى متغير التحصيل الدراسي؛

الجدول (*III*–2): يوضح تقييم المفاهيم والعبارات في مادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية

المادة	التربية المدنية		التربية الإسلامية	
المفاهيم والعبارات	**ك**	**%**	**ك**	**%**
صعبة، غامضة ومعقدة	10	% 6.3	07	% 4.40
صعبة وغامضة نوعا ما	34	% 21.3	20	% 12.50
سهلة، واضحة ومفهومة	90	% 56.3	108	% 67.50
لا أستطيع الحكم عليها	26	% 16.3	25	% 15.60
المجموع	160	% 100	160	% 100

تدل معطيات الجدولين أعلاه على أن إجابات التلاميذ أقرت بسهولة المفاهيم والعبارات في مادتي التربية الإسلامية والتربية المدنية ولا نجد فروقا دالة بين التلاميذ إذا استحضرنا متغير المستوى التحصيلي من حيث الموقف المتخذ حيال محتوى منهاج المادتين. وفي نفس السياق يرى أستاذ في التربية الإسلامية – 25 سنة خبرة مهنية – " **بأن المفاهيم يمكن التصرف فيها أما المصطلحات فهذه المادة نقلية وليست عقلية لا يمكن التصرف فيها خصوصا ما تعلق منها بالعبادات** ".

ويرجع هذا الموقف إلى عوامل كثيرة لعل من أهمها حرص الوصاية على تبسيط محتوى المواد الدراسية ذات البعد الاجتماعي والمدني قصد ترسيخ قيم المواطنة وبلوغ الأهداف المسطرة عن طريقها؛ فهي تحاول دائما استحضار اليومي في الوضعيات الإشكالية يوضع فيها التلميذ كانطلاق في بناء الدروس مادامت التربية المدنية ترمي إلى تمكين التلميذ من المعارف والمهارات التي تؤهله لممارسة المواطنة المسؤولة والتكيف الاجتماعي وإكسابه السلوكات والمواقف المطابقة لقيم المجتمع وقواعد الحياة الاجتماعية وقوانينه.

3-2-أ- مؤسسات المجتمع:

إن الفروع العلمية التي ترتبط بمسألة التربية المدنية تركز على تعريف الطلاب بالمؤسسات السياسية والإدارية كما تركز على أهمية الوظائف التي تؤديها هذه المؤسسات وعلى القوانين النافذة فيها، ومما لاشك فيه أن التربية على المواطنة تمتلك مساحة كبيرة من المعارف والاتجاهات والسلوكات التي يجب أن تبث وتعلم وتؤصل في العملية التربوية.

ومن الواضح في هذا السياق أن دروس التربية على المواطنة تلامس مجالات معرفية متعددة وواسعة تتمثل في التربية على القيم وعلى الحياة المشتركة.

لكن في الواقع، **الإنسان العربي نتيجة غياب المواطنة والديمقراطية يعاني حالة اغتراب وعجز في علاقاته بالمؤسسات والمجتمع والنظام العام بعد أن تحولت هذه كلها إلى قوة مادية ومعنوية تستعمله وتعمل ضده بدلا من أن تستعمل لصالحه ومن أجل تحسين أوضاعه، وتبعا لما أصاب الفرد، أصبح المجتمع نفسه عاجزا عن تسيير أموره فاقدا الفعالية في مقابل سلطة تستأثر بكل أشكال الفعل**[1]

لطالما ظلت القوانين – في المدرسة- تفرض من فوق، مشفوعة بعقوبات تسلط حسب الطلب؛ فالانضباط هو الأساس التاريخي لكل المواد التعليمية، إنما هو بالنسبة للمبادئ المدرسية أشبه بأوامر رجال الدين، أو مؤسسات تسيرها سلطة استبدادية ترفض المشورة، بعض المربين فقط أو بعض المستنيرين، أو رواد أو مؤسسي المدرسة الحديثة، كانت لهم الجرأة في تصور إمكانية التفاوض مع التلاميذ حول قواعد النظام. وهو التصور ذاته الذي اتسع ليطال مختلف تيارات المدرسة النشطة، فيما كانت البيداغوجية المؤسسية تدعو اعتمادا على أفكار فريني Freinet لصالح إعداد أجهزة داخلية على مستوى القسم والمؤسسة تعد بطريقة تشاورية في إطار استقلالية يسمح بها النظام ، ولعل أشهر هذه الإطارات " مجلس القسم ".

[1]- حليم بركات، *المجتمع العربي في القرن العشرين: بحث في تغيرات الأحوال والعلاقات*، مركز الوحدة العربية، بيروت، 1999، ص ص 20-21.

على خلاف ما يتبادر إلى الذهن أحيانا فالتفاوض لا يؤدي إطلاقا إلى التراخي في الإدارة أو التسيير، مثلا عندما تعتمد القوانين من قبل المجموعة فإنها تفرض ذاتها على الجميع، ويغدو كل منهم ضامنا وضعها حيز التنفيذ. في حين يتحايل التلاميذ على القوانين المفروضة عليهم من طرف واحد لكنهم يتفقون على فرض احترام القوانين التي شاركوا في إعدادها.

" إن كفاءة المدرسين سوف تتمثل في إرساء النظام، لا كما يرسي ضابط أمن اللاعنف عن طريق التهديد بعنف قانوني مشروع، وإنما بالتراضي، واعتراف الجميع بأن الحياة لن تطاق إذا كان كل فرد فيها عدوا لغيره، أي بواسطة إعادة اكتشاف ذلك العقد الاجتماعي العزيز على نفس روسو"[1]، وفي هذا الصدد يقول بليون (1993) " **النظام غير مضمون بمجرد دخولنا فيه، ولكن لابد دائما من التفاوض عليه وتحصيله باستمرار"**[2]، في حين يرى ميريو وغيرود (1997) " **أن طرد الهمجيين ليس حلا في مجتمع يرغمهم على التمدرس فيما يعجز دائما على تنظيمهم ما يعادل مدرسيا نظام السجون عالية الرقابة "**[3]

3-2-ب- الحقوق

تعتبر الحقوق حلقة رئيسة ومحورية في التربية على المواطنة؛ فهي تشكل نقطة أساسية ضمن الاهتمامات لترسيخ السلوك المدني الذي يهدف إلى إرساء المجتمع الديمقراطي الحداثي الكفيل بتحقيق الإقلاع التنموي المستديم، فالتربية على حقوق الإنسان غدت معيارا لقياس مدى تحضر الدول والشعوب من حيث المستوى الإنساني.

عرفت الأمم المتحدة حقوق الإنسان على أنها **تلك الحقوق المتأصلة في طبيعتنا، والتي لا يمكن دونها أن نعيش كبشر. وتستند هذه الحقوق إلى سعي الجنس البشري المتزايد من أجل حياة تضمن الاحترام**

[1]- فيليب بيرينو، *عشر كفاءات جديدة لممارسة التدريس*، ترجمة المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2010.ص 202

[2]- بليون Ballion نقلا عن فيليب بيرينو، *نفس المرجع* ، ص 206

[3]- ميريو Meirieu و غيرود Guiraud نقلا عن عن فيليب بيرينو، *نفس المرجع* ، ص 206

والحماية للكرامة المتأصلة والقيمة الذاتية للإنسان.[1] فحقوق الإنسان والحريات الأساسية تتيح لنا أن نطور وأن نستخدم بشكل كامل صفاتنا البشرية وذكاءنا ومواهبنا ووعينا، وأن نلبي احتياجاتنا الروحية وغيرها من الاحتياجات.

لقد تم تصنيف حقوق الإنسان إلى مجموعة من الفئات تنوعت بين السياسية والمدنية (الجيل الأول)، الاقتصادية والاجتماعية (الجيل الثاني)، ثم البيئية والنمائية (الجيل الثالث) . فالفئة الأولى من الحقوق موجهة أساسا نحو الحقوق الأساسية والحرية الفردية، وتشمل الحق في الحياة والحرية والسلامة الشخصية والمشاركة السياسية وحرية الرأي والتعبير والتفكير والعقيدة وحرية تكوين الجمعيات والانضمام إليها... أما حقوق الجيل الثاني فتتعلق أساسا بكل الحقوق التي تدخل في نظامها كل النشاطات ذات الصفة الجماعية أي تلك التي لا تخص الفرد لوحده وإنما تشمل مجموعة من الأشخاص وهي مرتبطة بالأمن، وتشمل الحق في التعليم والصحة والتمتع بمستوى معيشي مقبول والحق في الغذاء والرعاية، في حين تعني حقوق الجيل الثالث حق الإنسان في أن يحي في بيئة نظيفة تتوفر فيها الحماية.

إن التمسك بالتربية على المواطنة وحقوق الإنسان كرهان أساسي، لا يهدف تعليم معارف وتصورات حول المواطنة وحقوق الإنسان للمتعلمين، بقدر ما يهدف إلى تأسيس القيم التي ترتبط بها، فالتربية على المواطنة وحقوق الإنسان ليست "تربية معرفية"، بل هي "تربية قيمية" بالدرجة الأولى؛ فالقيم التي يتبناها الأشخاص عوامل هامة ومحددة لسلوكهم، وفي هذا الصدد يعتقد كورت لفين أن **القيمة ولتكن على سبيل المثال قيمة العدالة ليس لها وجود عياني يتجه صوبه الفرد لكي يحصل عليها، ولكن العدالة كقيمة إنما تقف كعنصر توجيه لسلوك من يتمثلها كقيمة نظرا لتحديدها لنوع الأنشطة السلوكية ذات الخصائص الإيجابية، وتلك ذات الخصائص السلبية بالنسبة لفرد ما في موقف معين**[2]، وفي نفس السياق يقول أستاذ جامعة فاندربيلت تشي سترفين في كلمته

[1] – مجموعة طلبة من مركز التوجيه والتخطيط التربوي بالرباط، *البرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان التربية على التوجيه وعلى المواطنة، تدريس مادة الشأن المحلي بالمدرسة المغربية (دراسات ميدانية)*، إشراف مصطفى محسن، عالم التربية: التربية على المواطنة وحقوق الإنسان، العدد 15، 2004، ص.398.

[2] – محمد الدريج، *التدريس الهادف: مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية*، قصر الكتاب، البليدة. 2000، ص 152

إلى العاملين في قطاع التربية والتعليم في نيكاراغوا: " **قد يولد الناس ولديهم توق إلى الحرية الشخصية، إلا أنهم لا يولدون ولديهم معرفة بالترتيبات الاجتماعية والسياسية التي تجعل التمتع بالحرية أمرا ممكنا لهم ولأولادهم بعدهم .. فمثل هذه الأشياء ينبغي اكتسابها، ينبغي تعلمها**" [1]

على ضوء ما سبق يتبين أن التربية على المواطنة لا تكتفي بحشو الذهن وتلقينه معلومات حول الكرامة والحرية والمساواة والاختلاف، وغير ذلك من الحقوق؛ بل إنها تقوم أيضا على أساس أن يمارس المتعلم (الإنسان) تلك الحقوق، وأن يؤمن بها وجدانيا، وأن يعترف بها حقوقا للآخرين، وأن يحترمها مبادئ ذات قيمة عليا، إنها ليست تربية معارف للتعلم فقط، وإنما هي تربية قيم للحياة والعيش، **يتعلق الأمر بالتدرب على ممارسة المواطنة الديمقراطية حتى يتمكن التلميذ – مواطن الغد– من العيش يوميا متمتعا بحقوقه كطفل وكذا متحملا المسؤوليات والواجبات التي يمليها هذا الأمر في المدرسة والحي والمجتمع وحتى في العالم يجب أن نعلم التلميذ ليكون عنصرا فاعلا في حياته الخاصة ذاتها، وأن لا يكتفي بأن يكون عنصرا متلقيا وخاضعا**[2].

ركزت الدراسة الميدانية على الحق في التعبير عن الآراء والأفكار من طرف التلاميذ كمؤشر لتجسيد ثقافة الحقوق داخل المؤسسة التعليمية خاصة في ظل الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التربوية الموجهة في أساسها نحو محورية المتمدرس في جل النشاطات التربوية والنتائج المبينة في الجدول التالي تبين ذلك:

الجدول رقم (*III*–3): الحق في التعبير عن الآراء والأفكار من طرف التلاميذ

	ك	%
نعم	92	% 57.5
لا	68	%42.5
المجموع	160	%100

[1] – الديمقراطية .. حرية وتسامح، http://www.kwtanweer.com/articles/r...

[2] – القانون التوجيهي للتربية الوطنية، مرجع سبق ذكره، ص 15

الجدول رقم (4–*III*): طريقة التدريس في مادتي التربية الإسلامية والتربية المدنية

	التربية المدنية		التربية الإسلامية	
	ك	%	ك	%
الحوار والمناقشة	136	% 85	114	% 71.3
تقديم الدرس مباشرة دون مناقشة	11	% 6.9	25	% 15.6
لا أستطيع الحكم عليها	13	% 8.1	21	% 13.1
المجموع	160	% 100	160	% 100

يظهر من خلال النتائج المسجلة في الجدول أعلاه بأن طرق التدريس الشائعة في المواد الاجتماعية حسب المبحوثين تمثلت في الطريقة الحوارية وذلك بنسبة 85 % في التربية المدني و 71.3% في التربية الإسلامية فهذه الطريقة تقوم على اعتماد الحوار سواء بين الأستاذ وجماعة القسم، أو بين التلاميذ فيما بينهم؛ بحيث يصير الأستاذ موجها مشرفا من خلال الضوابط التي يتفق بشأنها مع جماعة القسم مرورا بتحديد موضوع أو مواضيع الحوار، والأهداف المنشودة من ذلك.

ومن بين المهارات التي ترمي هذه الطريقة إلى إكسابها للتلاميذ نجد " **القدرة على التعبير والتواصل مع الغير، القدرة على إبداء الرأي الآخر في إطار التعددية ومشروعية الاختلاف، بالإضافة إلى القدرة على توظيف الدليل والبرهان في إطار الدفاع عن الرأي مع الرجوع إلى الرأي الآخر إذا ظهرت نجاعته** "[1]، لكن للأسف الشديد فإن هذه الطريقة قليلة الاستعمال في مؤسساتنا؛ وذلك راجع في رأينا حسب طبيعة شخصية الأستاذ، بالإضافة إلى كثرة الدروس في مختلف المواد، فهذه الطريقة تقتضي أن يكون عدد الدروس قليلا؛ وكذلك

[1]– سعيد حليم، *علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية*، المغرب، أفريقيا الشرق، 2012، ص.62.

اكتظاظ الأقسام يعيق العمل بهذه الطريقة. ويشكل ذلك أحد تجليات العنف الرمزي التربوي؛ **فالصورة الأولى للعنف الرمزي في المدرسة تتخذ هيئة آمرة تقول: تعلم ما يلقى إليك ولا تناقش**[1].

وفي نفس السياق فإن كل شيء في المدرسة يأخذ طابع الإلزام والإكراه والضغط الرمزي حيث يجب على التلميذ أن يفعل ما يقوله المعلم أو ما يمليه عليه من: استماع، وإصغاء وجلوس وهدوء وصمت، والمعلم غالبا ما يترتب عليه أن يصدر أوامر للتلميذ: افتح الكتاب، أغلقه، أنظر إلى السبورة، قف، اجلس، لا تتكلم، ادخل، أخرج...

واقعيا تعتبر الطريقة الإلقائية الطريقة المنتشرة أكثر في مختلف مؤسساتنا التعليمية، على اختلاف مستوياتها حتى التعليم الجامعي لا يخلو من ذلك، وهي تقوم أساسا على محورية الأستاذ الذي يستأثر بالكلام من أول حصة إلى آخرها، قد تتخللها بعض الأسئلة للتلاميذ، بمعنى أن في هذه الطريقة الأستاذ هو السيد المطلق، وبهذا يحرم التلميذ من المشاركة في بناء الدرس، ويحرم كذلك من الإبداع.

فكل من العقل والنقاش واحترام كلام الآخر ورأيه يمثل رهانات تعد أهم من أي فصل من فصول أي مادة من مواد الدراسة، يبقى أن نعي – في ميدان التعليم كما في المهن الأخرى- أن وضوح الرؤى هو بمثابة كفاءة قاعدية عندما يتعلق الأمر باكتشاف الرهانات الأساسية، في حال عدم التمكن من فعل كل شيء[2].

[1] – علي أسعد وطفة، *الأداء الإيديولوجي للمدرسة في منظور بيير بورديو، العنف الرمزي بوصفه ممارسة طبقية في المدرسة*، نقد وتنوير مقاربة في التربية والمجتمع، إصدار خاص، فبراير 2015، ص.61.

[2] – Perrenoud,Ph. (1998). Le débat et la raison, in l'éducation à la citoyenneté, « supplément n°4 des cahiers pédagogiques, octobre- novembre, pp 4-7

3-2-ج- الواجبات

إن التأسيس للواجبات في إطار علم الواجبات باعتباره فلسفة الحياة يقوم بوصل علاقة ثنائية بمجمل العلاقات الاجتماعية والثقافية التي تتخطى الإطار الذي يدور التفاعل في نطاقه، ويقوم على جملة من التعاليم والمواصفات الصريحة والمنتظمة التي تعمل على تعيين مهمة الأطراف المعنيين بالتفاعل.[1]

لكن ما يعيق تكريس ثقافة الواجب في المجتمع تكوين قناعات لدى الأغلبية بأن الدولة ومؤسساتها مهمة لهم بقدر ما يستفيدون منها مباشرة كأفراد وليس كمجموعات مجتمعية، وهنا سقط مفهوم الحق والواجب الذي يتمتع به عادة كل مواطن في المجتمع، ليسود مبدأ الاستفادة الفردية بغض النظر على حساب من. حيث تصف سعاد جوزيف هذا الوضع بأنه علائقي[2]

يرجع ذلك أساسا إلى أن التجربة تثبت في الواقع أن الإنسان، حتى أصدق الناس نية سرعان ما ينسى واجباته حينما لا نتحدث إليه إلا عن حقوقه، وهو ما قد يعيق التكوين الفعال، على اعتبار أن تصور المجتمع مبني في جوهره على الالتزام والواجب وذلك أن المطالبة بالحقوق تفترض بالضرورة معرفة الواجبات.

وفي هذا الصدد أشار مالك ابن نبي في كتابه **بين الرشاد والتيه** إلى الاختلال في السلم الاجتماعي للقيم؛ بحيث يؤكد أنه عندما يسمح المجتمع بالحديث عن الحقوق دون أن يذكر بالواجبات ... وعندما يشرع بالطرائق السهلة وغير المنظمة في سبيل تحقيق حاجاته، فهذا تعبير عن وجود اختلال في السلم الاجتماعي للقيم الذي ينعكس مباشرة على السلوك الاجتماعي، ويعطيه اتجاهات جديدة أفقيا وعموديا مما يخلق ممارسات سلوكية تتناقض مع هوية المجتمع وذاتيته وقوانينه وتساهم بأشكال مختلفة في تفكيك شبكة علاقاته الاجتماعية...

[1]- خليل، خليل أحمد نقلا عن بوزيان راضية، المواطنة والمؤسسة التعليمية بالجزائر: دراسة سوسيولوجية تحليلية لكتب المواد الاجتماعية نموذجا، مجلة إضافات، العدد السادس، 2009، ص. 115.

[2]- جوزيف سعاد نقلا عن بوزيان راضية، *نفس المرجع السابق*، ص.102.

3-3- البعد المدني

يعد البعد المدني للمواطنة إلى أسلوب حياة المواطنين في المجتمع الديمقراطي، ويتضمن مجموعة القيم التي تشمل حرية التعبير عن الرأي والمساواة أمام القانون، وحرية الاجتماع وتكوين الجمعيات والوصول إلى المعلومات، بالإضافة إلى القيود المفروضة على قدرة الحكومة في صنع واتخاذ القرارات المتعلقة بالقوانين والجماعات والمؤسسات ذات المصالح الخاصة في المجتمع.

الجدول رقم (5-*III*): فئة التلاميذ المفضلة عند الأساتذة

	ك	%
النجباء	139	% 86.90
المتوسطون	17	% 10.60
الضعفاء	04	%02.50

إن القارئ للجدول المبين أعلاه المتضمن فئة التلاميذ المفضلة عند الأساتذة يلاحظ أن التلاميذ النجباء تصدروا المجموعة بنسبة 86.90% في حين أنه لم تتجاوز نسبة 12% بين التلاميذ المتوسطون والنجباء في الوقت الذين يشكلون الفئة العريضة من المتمدرسين، فالفئة العريضة من المتمدرسين تعاني من ظاهرة التمييز التربوي داخل المؤسسات التربوية، وهي تأخذ منحى خطير يضرب مشروع التربية على المواطنة عرض الحائط، مادام هذه الأخيرة تتأسس على مبدأ العدالة والمساواة أمام القانون.

فالتمييز التربوي **يعني تغييب مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وهو أيضا أحد أشكال التسلط، لأنه يعني حرمان أفراد أو جماعات أو فئات من حقوقها التربوية بطريقة تعسفية ومن دون وجه حق والفشل في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية أهم السلبيات في النظام التربوي التقليدي.**[1]

[1]- يزيد عيسى السورطي، *السلطوية في التربية العربية*، عالم المعرفة، العدد 362، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2009، ص.100.

نسجل في المقابل النتائج السلبية للتمييز التربوي على المجتمع نذكر منها إعادة إنتاج التمييز في المجتمع، زيادة التسرب والرسوب اللذان يشكلان عائقا أمام تحقيق أهداف التربية على المواطنة نتيجة غياب تأطير فئة المتسربين خارج المدرسة، **فالتسرب المدرسي يكثر بين الفئات الأكثر عرضة للتمييز التربوي كالفقراء، الإناث، وسكان القرى**[1] .

ومن بين النتائج المسجلة كذلك نجد تهديد الأمن الاجتماعي لأن **مصادرة حقوق الأغلبية وتهميش دورها من شأنهما أن يساعدا على إيجاد إحباط خطير وإحداث هزة في الاستقرار الاجتماعي الذي ينعكس بدوره على مسيرة التنمية**[2]، ذلك أن غياب الاستقرار والأمن والعدل وحقوق الإنسان من الأسباب الرئيسية لتهديد بناء المواطنة الفعالة والنشطة التي تساهم في بناء الدولة المعاصرة.

إن التمييز التربوي يضعف مناعة المجتمع العربي ضد الأخطار الداخلية والخارجية، ويجعله أكثر عرضة للتهديد في أمنه الشامل، لأن التمييز التربوي صورة من صور الظلم، والظلم كما يقول ابن خلدون يؤذن بخراب العمران.

إن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية يعني بصورة أو بأخرى غياب كل أشكال التمييز التربوي، وقد عرف التمييز التربوي وفق الاتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم التي أبرمت في العام 1960 كما يلي " **أي تفرقة أو استثناء أو قصر أو تفضيل يجري على أساس الجنس أو اللغة أو الدين أو المعتقدات السياسية أو غيرها، أو**

[1] – *نفس المرجع*، ص.119. أنظر في هذا الصدد
Fafa Rebouha, Pascal Pochet,*«Pauvreté et accès à l'éducation dans les périphéries d'Oran»*,Autrepart 2011/3 (N° 59).

[2] – *نفس المرجع*، ص. 121.

الأصل الوطني أو الاجتماعي، أو الحالة الاقتصادية، أو المولد، يقصد منه أو ينشأ عنه إلغاء المساواة في المعاملة في مجال التعليم أو الإخلال بها"[1].

تعاني التربية العربية بشكل عام مظاهر متعددة من التمييز القهري أهمها التمييز الطبقي، أو التمييز الجنسي، التمييز الجغرافي بالإضافة إلى التمييز التحصيلي.

الجدول رقم (*III*-6): توزيع عينة الدراسة حسب النتائج الدراسية

النتائج الدراسية	ك	%
جيدة	34	% 21.30
متوسطة	112	% 70.00
ضعيفة	14	% 08.70
المجموع	160	% 100

إن الجدول المبين أعلاه يوضح بجلاء التحليل السوسيولوجي السابق حول مسألة التمييز التربوي؛ إذ يتضمن توزيع التلاميذ حسب متغير التحصيل الدراسي، فالتمييز التربوي على حد تعبير المبحوثين – التلاميذ- يطال فئة عريضة من التلاميذ التي تقدر نسبتهم أكثر من 70%، فالملاحظات المسجلة من خلال الإجابة عن أسئلة الاستمارة توضح وجود ظاهرة خطيرة تطال المدرسة الجزائرية تتمثل في التمييز بين التلاميذ، فالتلميذ من موقعه دقيق الملاحظة.

[1]- تقرير عن التربية في العالم، اليونسكو 1993 ، ص 54 نقلا عن يزيد عيسى السورطي، *السلطوية في التربية العربية*، عالم المعرفة، العدد 362، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2009، ص ص 120-124

3-4- البعد السياسي

يشير البعد السياسي للمواطنة إلى مجموعة الحقوق والواجبات السياسية التي تضمن تمتع الفرد بالحق في التصويت والانتخاب والمشاركة السياسية وتقلد المناصب العامة، **فالهدف من التعليم الإلزامي هو تشجيع الشباب على المشاركة في المجتمع الديمقراطي، وكل أشكال الإقصاء يكون مآلها الرفض والاستبعاد من طرف هذا المجتمع**[1]

إن القسم هو أول مكان للمشاركة الديمقراطية والتربية على المواطنة ففيه نواجه التناقض بين الرغبة في الدفع بالتلميذ نحو التقدم والجنوح لإخضاعهم لقالب التربية المحافظة، بين التباين الوارد في العلاقة البيداغوجية والانسجام المطلوب في الديمقراطية الداخلية؛ حيث تعرض بيداغوجيا فريني Freinet والبيداغوجية المؤسسية أساليب وخطوات ملموسة للتوفيق بين هذه المتناقضات، لاسيما لبناء هيئات داخلية مثل مجالس القسم، مجالس التوجيه والتسيير...[2]

ولذلك نتولى هنا التصدي مباشرة لأحد الأبعاد التربوية، تبرز مشاركة التلاميذ في الواقع من منظور مزدوج:

- إنها ممارسة حق من حقوق الإنسان، حق مشاركته متى صار قادرا على ذلك في القرارات التي تعنيه، حقوق الطفل والمراهق قبل أن تكون حقوق البالغين
- هي شكل للتربية على المواطنة من خلال الممارسة.

وفي هذا السياق، يعد الانتخاب من الممارسات الجوهرية في ترسيخ قيم المواطنة، والذي يعتبر كآلية لمشاركة أكبر وأوسع شرائح المجتمع في انتقاء ممثليهم والمشاركة عن طريقهم في القرارات السياسية التي تنعكس على الحياة الاجتماعية بصفة عامة، لأن الانتخاب كما يعرفه ريمون بودون **هو إجراء يكون بموجبه أعضاء مجموعة معينة (أيا**

[1] -philippe Merieu, *l'ecole ou la guerre civile*, p69

[2] - فيليب بيرينو – مرجع سبق ذكره -ص147.

تكن غائيتها الرئيسية)، قادرين على تعيين قادتهم، وعلى تحقيق اختيارات جماعية فيما يتعلق بقيادة شؤونهم العامة [1].

ويتجلى هذا الحق في الوسط المدرسي (الحق في الانتخاب) (**أنظر الملحق رقم 04**) عن طريق اختيار التلاميذ لمندوبيهم كأول تجربة لممارسة المواطنة والفعل السياسي؛ فانتخاب ممثلي التلاميذ يعتبر درسا عمليا في ممارسة الديمقراطية والاقتراع السري المباشر من خلال مشاركة التلاميذ في الحياة المدرسية عن طريق مختلف المجالس في المؤسسة التعليمية (مثلا مجلس التوجيه والتسيير الذي يعتبر أعلى هيئة برلمانية في المؤسسات التربوية، كونها تحتوي على جميع الفئات والفاعلين من إدارة، أساتذه، عمال، تلاميذ، أولياء التلاميذ...)؛ **فالمواطنة بالتالي ليست "روح إضافية " كنوع من الجليد على الآيس كريم من التخصصات التعليمية، ذلك هو المبدأ المنظم لمدرسة المدينة الذي يتمثل في تدريب شخصية التلميذ، إنها تضفي الشرعية لوجود المدرسة ويوجه جميع الأنشطة ويحدد اختيار مضمونها وأساليبها ويشكل المرجع الأساسي لها...** [2]

وفي هذا الصدد يندرج نشاط مندوبي الأقسام في إطار العمل الجماعي القائم في المؤسسة والرامي إلى فتح المجال أمام التلاميذ للمشاركة في الحياة المدرسية (نقل انشغالات التلاميذ إلى الإدارة، تبليغ التلاميذ ، المشاركة في إقامة الانضباط الذاتي والنظام في الأقسام ...) وذلك بحضور الاجتماعات الدورية المنعقدة في المؤسسة.

بالإضافة إلى ما سبق ذكره فإن نشاط مندوبي الأقسام يسعى إلى ازدهار المجموعة التربوية للمؤسسة وتحقيق الاعتزاز بالانتماء إليها وتوطيد العلاقات بين التلاميذ والإدارة وتيسير الحوار بينهم بهدف تحسين ظروف العمل لتوفير الجو الملائم للدراسة وترقية الحياة الجماعية في القسم والمؤسسة بتوحيد الجهود من أجل دعم روح المسؤولية والتضامن والتآزر وإيجاد المناخ المناسب للتفاهم والاحترام بين أفراد الجماعة التربوية.

[1] – ر.بودون– ف. بوريكو، *المعجم النقدي لعلم الاجتماع*، ترجمة سليم حداد، ديوان المطبوعات الجامعية، 1986، ص.66.

[2] –philippe Merieu, l'ecole ou la guerre civile, *op.cit.* , p69

فالمتمعن في القرار رقم 836 المؤرخ في 13-11-1991 الذي يتعلق بمندوبي الأقسام يلاحظ بأنه يسعى إلى بلوغ أهداف المدرسة الحديثة من خلال تجسيد قيم المواطنة بمشاركة الكل في تسيير وتدبير الحياة المدرسية بطريقة ديمقراطية؛ باعتبارها الفضاء الأمثل للتدرب على تحمل المسؤولية وبروز القدرات الشخصية وملكة التميز أي بناء الشخصية المستقلة والمساهمة في النمو الاجتماعي للتلميذ.

" مشاركة حيوية على مستوى كل قسم: كيف يمكن للتلاميذ أن يتفهموا أننا نعرض عليهم تقاسم السلطة في القضايا التي تهم المؤسسة إذا كنا نرفض تنظيم الحياة اليومية في العمل بالقسم؟ من بين مؤهلات المعلمين المشروطة لاشك أن هناك نوع من التفاؤل الذي لا ينضب، مرفقا باحترام كبير لمدى قدرة الأطفال والمراهقين على ممارسة المسؤوليات. إنها مسألة قيم ومعتقدات ولكنها أيضا مسألة كفاءات في التنشيط والتركيب والبناء."[1]

وللوقوف على واقع الانتخاب كمؤشر ميداني ورئيسي للبعد السياسي لمفهوم المواطنة لاختبار مشاركة التلاميذ في تدبير وتسيير الحياة المدرسية باعتبارهم شريك أساسي ومحوري، وذلك من خلال انتخاب مندوبيهم، توصلت الدراسة الميدانية إلى النتائج المبينة في الجدول أدناه:

الجدول رقم (*III*-7): كيفية تعيين مسؤول القسم

	ك	%
من طرف الأستاذ	39	% 24.40
من طرف الإدارة	90	% 56.20
بالانتخاب	31	% 19.40
المجموع	160	% 100

[1]- فيليب بيرينو، مرجع سبق ذكره، ص147

إن القارئ لمضمون الجدول يرى بأنه يتضمن تصريحات دالة عن نوع الممارسات والسلوكات داخل المؤسسة التعليمية، والتي تؤكد بأن الحق في الانتخاب والترشيح حاضرا بنسبة ضعيفة، بحيث يتم تعيين المندوب (ممثلي الأقسام) بطريقة تعسفية تتنافى والممارسات الديمقراطية، مما يشير إلى قلة الوسائل الممنوحة للتلاميذ للتعبير عن قضايا مدرستهم والإفصاح عن حاجياتهم، وقد يعود سبب ذلك إلى أن بعض القائمين في الوسط التربوي يميلون إلى التسلط والسيطرة أو تقصير بعض الإدارات المدرسية في الالتقاء بالتلاميذ لمناقشة قضاياهم أو عدم تشجيع التلاميذ للتواصل معهم فيما يواجههم من صعاب والمساعدة على حله، كل ذلك يضعف قدرة التلاميذ في التعبير عن قضايا مدرستهم ويضعف مشاركتهم في تدبير شؤونها.

إن عدم استيعاب الطاقم الإداري لمقتضيات العمل التربوي القائم على احترام كرامة المتعلم لا يعني أنه فعل إرادي وإنما المراد أن ثمة بنية ذهنية عند بعض المسؤولين الإداريين قد تأصلت فيها ثقافة التسلط والقهر، ويصعب عليها التخلص من موروثها في غياب تكوين مستمر حقيقي يشعر الإداريين بنمط العلاقة الجديدة التي يجب أن تجمعهم بالتلاميذ.[1]

إن افتقارنا للكفاءات الإدارية المطلوبة ناتج عن إقصاء الإدارة المدرسية من كل عملية إصلاحية استهدفها نظامنا التعليمي في غياب تخصصات في مجال الإدارة التربوية تعهد إلى الكليات والمعاهد كما هو الحال عليه في البلدان الغربية؛ حيث ستظل الإدارة المدرسية خارج الزمن بما أنها ستبقى بؤرة اهتمامها منصرفة إلى الأعراض (التقارير اليومية، الإحصائيات، ضبط الغياب....) على حساب الجوهر (مسايرة مختلف المستجدات التربوية).

تفسر عادة كفاءات إدارة القسم بمعنى تنظيم وقت الدراسة وفضائها ونشاطاتها، وتتسع لتطال تأسيس القيم والتصرفات والعلاقات الاجتماعية التي تجعل العمل الفكري ممكنا. فالعمل على إقامة القانون أولا ثم التأكيد على

[1] – حسن توبي، ثقافة حقوق الإنسان لدى التلميذ المغربي من خلال علاقته بالإدارة المدرسية، مجلة عالم التربية، ص 393

ضرورة منع العنف، لا يسويان شيئا من تفاصيل الحياة الجماعية. إن القواعد السلوكية لا تستخرج كلها من القانون؛ هناك عمل معياري كبير لابد من القيام به لتنظيم التعايش في القسم ونشاطات التعليم والتعلم في المدرسة.

3-5- بين التعليم والممارسة

إن المؤشرات والدراسات والتجارب الدولية تثبت بأن البلدان التي تمثل اليوم قوى صاعدة مثل كوريا الجنوبية، ماليزيا، الهند هي تلك التي استثمرت في الرأسمال البشري، وفي تكوين المواطن المؤهل، المتشبع بقيم المواطنة وبثقافة الحقوق والواجبات مما مكنها مبكرا من حسم إصلاح منظوماتها التربوية، وإرساء الآليات اللازمة لملاءمتها المستمرة مع حاجات المجتمع ومتطلبات العصر. مما يتطلب إنتاج الخطاب المؤطر للسلوك والمعاملة، وعلى إرساء الآليات الكفيلة بتحويل القيم إلى اقتناع والتزام وممارسة ... شأن يهم بناء المواطن.

ولا شك أن تشبع التلميذ بهذه القيم يكسبه مناعة قوية ما أحوجنا إليها في المرحلة الراهنة لأن من شان ذلك ضمان حصول ما يسميه إ.موران Edgar morin لحظة الفهم الإنساني. ومما لاشك فيه أننا نصرح بأهداف تعليمية جميلة ومثالية للغاية، ولكن هل نقوم بقياس مدى تحققها؟إننا نود تكوين أشخاص مستقلي الشخصية مثلا؟ فهل نقيس هذا الاستقلال؟ إننا نود إعداد الفرد للحياة المدنية إعدادا يؤهله للعيش كمواطن صالح، يشعر بمسؤوليته، واعيا بالتزاماته كعضو كامل الحقوق في المجتمع الذي يساهم في بنائه. يدرك ما له من حقوق وما عليه من واجبات، متشبعا بشخصيته الوطنية، ومتفتحا على القيم العالمية.قادرا على التكيف مع الوضعيات ومجابهة المشاكل التي تواجهه في حياته اليومية. ولكننا لا نقيس سوى ما حصله المتعلم من معارف في وقت معين؛ كل هذه التساؤلات تكتسب مصداقيتها من واقع الممارسة التعليمية غير أن أهميتها تنبع من كونها تثير إشكالات لازالت قائمة داخل أغلب الأنظمة التربوية.

الجدول رقم (8–*III*): أسئلة الامتحانات في مادتي التربية الإسلامية والتربية المدنية

	التربية المدنية		التربية الإسلامية	
	ك	%	ك	%
الحفظ	59	% 36.9	86	% 53.8
الفهم	15	% 09.4	04	% 2.5
الحفظ والفهم معا	78	% 48.8	63	% 39.4
لا أستطيع الحكم عليها	08	% 05	07	% 4.4
المجموع	160	% 100	160	% 100

من خلال نتائج الجدول المبين أعلاه يتبين لنا أن الطريقة الوحيدة المعتمدة في تقويم التعلمات تتمثل في الامتحانات التي تعتمد في الغالب على ما استظهره التلميذ من معلومات ومعارف حول المادة الدراسية، لا ترقى إلى الأهداف المسطرة والمرجوة منها، لأن ما أصبحنا نشاهده في الأزقة والشوارع وحتى داخل المؤسسات التعليمية والوسط الأسري، وما تطلعنا عليه وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمكتوبة من عاهات اجتماعية وأمراض نفسية، ومما آلت إليه أوضاعنا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية ليصيب المرء بالدوران والذهول.

وحتى هذه الطريقة ليست كاملة ومعبرة حقيقة عن المساواة الفضلى في الاستفادة من نفس الفرص التعليمية كما عبر عن ذلك عالم الاجتماع الفرنسي بيير بورديو من التأثير الخفي للتفاوت الاجتماعي والاقتصادي بين التلاميذ في تحقيق النجاح المدرسي.

إن معنى التعلم الأكاديمي لا يمكن أن يتواجد في النجاح الفردي، وإنما في تجسيد تلك التعلمات وتقبل فكرة وجود مكان وحيد يشترك فيه الجميع – العيش معا – على الرغم من الخلافات الموجودة بينهم، هذا المكان يحكمه قانون أساسي يتضمن حظر العنف[1]، لذلك تسعى التربية على المواطنة للتصدي الحازم

[1] - philippe Merieu, *l'école ou la guerre civile*, p69

والعاجل لكل تجليات السلوك اللامدني التي أضحت تواجهها المؤسسات التعليمية ولاسيما العنف بشتى أشكاله، والغش بمختلف أساليبه، وعدم احترام الأدوار وسوء المعاملة والمساس بنبل الفضاء المدرسي وتراجع الالتزام بالأنظمة الداخلية للمؤسسة التعليمية والإضرار بالملك العام والبيئة.

إن نجاح المدرسة في أداء رسالتها الكاملة لا يتأسس حسب رأينا بالنجاحات الفردية لكل متمدرس علاوة على المعنى الذي نرتجيه من النجاح، هل هو الحصول على أعلى المعدلات أم القدرة على الاندماج الاجتماعي والثقافي في منظومة القيم والتفضيلات الاجتماعية.

إن المدرسة ليست مصنعا لإنتاج آلات بشرية محترفة، إنها مؤسسة لبناء الإنسان المبدع الخلاق، القادر على تحويل مكنونات المجتمع إلى مشروع حضاري يخدم الذات والمجتمع وحتى الإنسانية، هذا هو المأمول من المؤسسة التربوية الفاعلة والمتفاعلة مع ذاتها ومحيطها الاجتماعي.

فالمواطنة ليست لها قيمة إلا عندما يتم بناؤها عبر أفعال وأنشطة مختلفة ومتعددة من بينها الفعل التربوي حيث تنتظم حولها ممارسات وطرق وطقوس تربوية ترسخها في الأذهان والوجدان.

إننا نتحدث من جديد عن التربية المدنية أو ما يطلق عليها اليوم " تربية المواطنة "، فلا النوايا الحسنة تكفي لذلك ولا مزج المعتقدات بالواقعية، إذ لا بد من إيجاد الوضعيات التي تشجع التعلمات الحقيقية، ولابد أيضا من الوعي، وبناء القيم الكفيلة بإرساء هوية خلقية ومدنية في آن، إن شروعنا في هذا العمل التعليمي سيجعلنا نلاحظ أن تربية المواطنة لن تكون لتحصر في جدول أوقات، وأن تكوين المواطن يختبئ في لمدرسة، في قلب بناء المعارف[1] وأضيف لذلك أنه يتم عبر جميع المسارات الدراسية واضحا كان أو كامنا[2]

[1] - Vellas,E, *La formation du citoyen se cache, à l'école, au cœur de la construction des savoirs*, Educateur, n°8, novembre-décembre, 1993.p

[2]- Meirieu,Ph, *vers une de la citoyenneté, construire ses savoirs, construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*,lyon, chronique sociale, 1996,pp 60-76.

الجدول رقم (9–III): تطبيق (سلوك، تصرف، فعل) تعلمه التلميذ في مادة التربية الإسلامية والتربية المدنية.

	ك	%
نعم	142	% 88.8
لا	18	% 11.2
المجموع	160	% 100

الجدول رقم (10–III): تأثير الأسرة، المدرسة على سلوكات التلاميذ

	ك	%
المدرسة أكثر من الأسرة	40	% 25.00
الأسرة أكثر من المدرسة	44	% 27.50
كلتاهما معا بنفس الدرجة	76	% 47.50
المجموع	160	% 100

تشير النتائج المتضمنة في الجدولين أعلاه إلى تأثير كل من الأسرة والمدرسة على سلوكات التلاميذ، وتطبيق ما تعلموه في مادتي التربية المدنية والإسلامية من وجهة نظر التلاميذ، حيث نلاحظ أن كل من هاتين المؤسستين أصبحتا ضعيفة التأثير على الناشئة مقارنة بالدور الأساسي والمحوري المنوط بهما، فالمدرسة في حقيقة الأمر هي امتداد للبيئة الأسرية في ظل التعاون والتكافل ومد جسور التواصل بينهما، لكن الواقع يبدي لنا توترا في العلاقة في ظل وجود نظرة تشاؤمية من كلا الطرفين حول الأدوار الملقاة على عاتقهما.

فالدراسة الميدانية في هذه المسألة بينت بأن أسر التلاميذ لا تساعد الأستاذ في إنجاز مهمته بيسر وسهولة، لأن " **نظرة الأسرة إلى التعليم تحولت من تحصيل العلم إلى الحصول على الشهادة أو مستوى دراسي من أجل الحصول على عمل فالنظرة المادية هي التي زادت الهوة بين المدرسة والأسرة** " على حد تعبير الأساتذة المبحوثين. في حين عبر بعضهم بوجود حلقة ضائعة بين المدرسة والتلميذ وهي الأسرة.

إن حالة الشغور التي تشهدها العلاقة بين المؤسستين منح الفرصة لمؤسسات أخرى لتتكفل بالناشئة ليكون لها بالغ التأثير في حياتهم اليومية كمواقع التواصل الاجتماعي، التلفزيون، جماعة الرفاق...؛ وهذا ما أكدته الدراسة الميدانية فسلوكات التلاميذ على العموم لا تتوافق مع مضمون ما يتلقونه من دروس في المؤسسة؛ بالإضافة إلى ما سبق وما يؤكد وجود هوة بين المؤسستين وتخليهما عن التكفل بالناشئة يرى الكثير من المدرسين بأن مهامهم تنتهي بانتهاء الدوام الرسمي للمؤسسة؛ فقد صرح أحد المبحوثين – الأساتذة- بأنهم لا يحرصون على مراقبة سلوك التلامذة خارج أسوار المدرسة، كما أنهم غير راضين عنها، وتم تبرير هذه الوضعية بعدم وجود المسؤولية على التلاميذ داخل المؤسسة ولا خارجها. "**فالكثير من الراشدين يسيرون وفق منطق تخطي رأسي وتفوت** ". فالمعلم الذي ينظر إلى المدرسة بوصفها نظاما للتعليم فحسب، لا يستطيع أن يحقق شروط التفاعل التربوي الإيجابي؛ على خلاف ذلك كله عندما تنطلق الفلسفة التربوية من مبادئ إنسانية في العمل التربوي، وعندما ينظر إلى المدرسة بوصفها مرحلة حياتية هامة في حياة الأطفال، وأن مهمة المدرسة ليست مجرد تلقين المعلومات، فإن التفاعل التربوي سيترجم إلى عطاء متواصل في مجال الفعل والإبداع التربويين.

إن المشاهد اليومية التي تعرفها مؤسساتنا التربوية ترسم لنا بوضوح العلاقة بين الأسرة والمدرسة، والتي تشير بأنهما طرفان في نزاع حول مسألة تتعلق بالتلميذ سواء دراسية، أو سلوكية ....، عوض أن يتكاملان في التكفل بمثل هذه الحالات، فالأولياء في الكثير من الأحيان يقدمون أنفسهم كمحامي للدفاع لاسترجاع حقوق أبنائهم المهضومة داخل المؤسسة التعليمية حسب تصوراتهم؛ **فالتربية على المواطنة لا ينبغي حصرها في البيئات المدرسية فحسب، بل ينبغي تظافر كافة المؤسسات التي لها صلة بالموضوع، فالبيئة العائلية والمحيط الاجتماعي والمحيط المهني ومختلف وسائل الإعلام، كلها وسائط تلعب دورا كبيرا في التربية على المواطنة، سواء قبل**

المدرسة أو موازاة معها أو بعدها. ولا ريب أن الدولة بوسائلها الخاصة يمكنها النفاذ إلى هذه الوسائط والتأثير فيها – خاصة وسائل الإعلام المرئية والمسموعة – لتعزيز التربية على قيم المواطنة[1]

3-6- من أجل مواطن للمستقبل

يكاد يجمع الباحثون، في مجال السوسيولوجيا المدرسية، على نتيجة هامة وهي أن فعالية النظام المدرسي ومدى قدرته على تحقيق غاياته التربوية أمر مرهون إلى حد كبير بمستوى ودرجة تفاعله مع باقي المؤسسات التنشئوية الأخرى.

يرى دوركايم بأن التربية هي تنشئة اجتماعية للجيل الجديد تمارسها أجيال الراشدين، فإذا أخذنا هذا التعريف بعين الاعتبار وأسقطناه على تربية المواطنة بكل أبعادها فيلزم ذلك وبالدرجة الأولى وجود **راشدين مواطنين** يتمتعون بكامل الحقوق والواجبات في وطنهم. فالسؤال الذي يتم طرحه بإلحاح في هذا السياق: **كيف ننتظر من الأجيال الراشدة في المجتمع – الأساتذة، المربين، الأولياء – أن يعلموا ويدربوا المتعلمين على المواطنة في الوقت الذي تظهر فيه ممارسة المواطنة من جانبهم أنها ليست ممارسة اجتماعية كاملة النضج؟**، فالواقع يبدي لنا تفشي السلوكات السلبية كعدم المحافظة على البيئة ورمي القاذورات في أي مكان، العنف بمختلف أشكاله ...

تستند المواطنة على مجموعة من القيم الأصيلة والمتمثلة في حب الوطن، الانتماء، الولاء، الحرية، الالتزام، والمشاركة، والجماعية، ومن هنا تبرز أهمية ودور المدرسة باعتبارها وسطا اجتماعيا كأداة مهمة في تنمية قيم المواطنة واكتساب مفاهيمها وسلوكياتها، إذ بينت الدراسة الميدانية بأن الرضا المهني يكاد ينعدم تصحبه نظرة ازدراء إلى الذات من طرف المعلم بالإضافة إلى نظرة المجتمع إلى المعلم، وفي هذا الصدد سجلنا نسبة كبيرة من الأساتذة والمعلمين

[1]- ناصيف نصار، *في التربية والسياسة: متى يصير الفرد في الدول العربية مواطنا؟*، دار الطليعة، بيروت، 2000، ص.65.

صرحوا بأن حقوقهم مهضومة، ولا يشعرون بأنهم موطنين كاملي الحقوق والواجبات ، بالإضافة إلى عدم انخراطهم في الجمعيات الخيرية أو الرياضية أو الثقافية، وهذا ما يؤكد الفرضية الجزئية التي تقول بأن عدم تثمين الدور والمكانة الاجتماعية للمدرسة وبالتالي للممارسين للفعل التعليمي في الثقافة الوطنية من المعوقات والعراقيل التي تعيق المدرسة لتحويل مضمون المواطنة إلى ممارسة عملية.

مثل هذه القناعات والممارسات ستنعكس حتما في جل الممارسات التربوية وتشكل في الوقت ذاته معيقات للتربية على المواطنة، وبالتالي تصدير هذا الشعور لا محال للأجيال الناشئة فالأمر يتعلق إذا بإعادة إنتاج القناعات السلبية، فكيف نتقي العنف في المجتمع إن تغاضينا عنه في حرم المدرسة؟ كيف تتذوق طعم العدالة إن لم تطبق في القسم؟ كيف نلقن الاحترام دون التحلي به باستمرار في حياتنا اليومية؟

قد نقول أحيانا " إننا ندرس الحال التي نحن عليها "، هذا صحيح لكن الأصح من ذلك في المجال الذي يعنينا، أن مقولة " افعلوا ما أقول، لا ما أفعل " لا حظ لها في الواقع لتقوى على تغيير سلوكات التلاميذ وتصوراتهم.

يحدد فيليب بيرينو مجموعة من الكفاءات يرى أنها ضرورية وتشكل موارد أساسية للتربية على المواطنة كما يلي:

- الوقاية من العنف في المدرسة والحي.
- مكافحة الأحكام القيمية المسبقة، والتمييز الجنسي والعرقي والاجتماعي.
- المساهمة في إعداد قواعد الحياة المشتركة فيما يخص الانضباط في المدرسة، العقوبات، وتقويم السلوك.
- تحليل العلاقة البيداغوجية، السلطة، والاتصال في القسم.
- تنمية روح المسؤولية، التضامن، والشعور بالعدل.[1]

[1] – فيليب بيرينو، مرجع سبق ذكره، ص.200.

فالمدرسون الذين يتمتعون بهذه الكفاءات لا يعملون لصالح المستقبل فقط، بل والحاضر أيضا. إنهم يستحدثون ظروف العمل المدرسي المثمر في مختلف النشاطات ومراحل الدراسة، الأمر الذي لا يتعلق فقط بترسيخ نموذج يحتذي به التلاميذ طوال حياتهم، لكن بوضعه حيز التنفيذ هنا وحينا لضمان مصداقيته والاستفادة منه في نفس الآن.

ربما بلغنا هذه الحال لعدم إدراكنا أن العنف ينتشي ويستفحل في العلاقة البيداغوجية بمجرد أن تكون علاقة قوة، وفي التعايش بداخل المؤسسة التربوية بمجرد عدم الاعتراف للجميع بنفس الحقوق أو عدم ضمان احترام هذه الحقوق ....[1]

3-7- الانتماء الوطني

تعتبر قضية الانتماء من المسائل المحورية في واقعنا الاجتماعي فهي تتضمن العلاقة بين الفرد والمجتمع، هذه العلاقة شكلت موضوعا أساسيا في العلوم الاجتماعية والإنسانية كعلم النفس والتربية وعلم الاجتماع... **فالانتماء هو حاجة إنسانية وتدريب اجتماعي، فالانتماء حاجة نفسية طبيعية لدى الفرد شأنها شأن غيرها من الحاجات النفسية الطبيعية، ولا تتحقق تلقائيا في كل الظروف، ولا تتخذ نمطا سلوكيا واحدا للتعبير عن نفسها، بل تتعدد تلك الأنماط اتساعا وضيقا، وكذلك تنافرا وتكاملا، فقد تؤدي تنشئة الفرد إلى وأد تلك الحاجات لديه وكف مظاهرها، كما قد تؤدي تلك التنشئة على ازدهار واتساع دائرة التعبير عن حاجة الانتماء وتكاملها، كما أنها قد تشجع على تقارب تلك الدوائر وتناقصها**[2]

يرى الاجتماعيون والسياسيون بأن المجتمع القوي في تضامنه هو مجتمع غني بالانتماء، لذلك فإن تآكل المعاني المشتركة والمعتقدات العامة يؤدي إلى بروز الفردانية والمادية المفرطة الذي يعتبر علامة لتقلص الانتماء الفعلي،

[1]- نفس المرجع، ص. 201

[2]- حفني قدري محمود، *التنشئة الاجتماعية للطفل بين الوحدة والتفرد*، مجلة النيل، العدد 2، 1986، ص.56 .

حيث يؤدي الشعور بالانتماء دورا هاما في تحديد علاقة الأفراد بوطنهم أو مجتمعهم الذي يعيشون فيه، ويقابله الشعور بالاغتراب والعزلة والوحدة " **فالفرد المنفي أو المهاجر الذي ترفضه الجماعة سيحول مرضه إلى مرض فسيولوجي فيقصى ليلقى الموت، وعلى هذا الأساس تذوب الحتميات التي تؤسس الفرد والاجتماع في نفس رمزية قطيعة الرابط والهوية** "[1].

وفي هذا الصدد ذهب فروم إلى أن " **وجود الإنسان يحكمه عدد من الحاجات، يتصدرها الحاجة للانتماء والحاجة للهوية وأن حاجته للانتماء تنبع أساسا من حالة التمزق التي اكتنفت عرى وحدته بالطبيعة، ومن ثم كان لزاما عليه أن يخلق علاقات في واقعه الجديد الذي قوامه الحب الخلاق، ويستعيض بها حالة توحده الأولى.**"[2]

ويعني الشعور بالانتماء إلى الوطن، شعور الفرد بكونه عضوا في مجتمع متوحدا معه مقبولا في وسطه ومستحسنا بين أفراده، يحس بالفخر والأمان فيه، ويتجلى هذا الشعور في سلوك الأفراد من خلال تفاعلهم مع قضايا مجتمعهم، وإخلاصهم لقيم هذا المجتمع وتحملهم للمسؤولية فيه.

بناءا على ما سبق نرى بأن الشعور بالانتماء الوطني كقيمة في الوقت الذي هو حاجة نفسية طبيعية يحتاج إلى تدريب اجتماعي لتعزيز هذا الانتماء، وفي هذا السياق يشكل موضوع الانتماء حجر الزاوية والغاية الكبرى للمنظومة التربوية لبناء مواطن الغد، **حيث تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه ومتفتح على الحضارة العالمية**؛ وبهذه الصفة تسعى المدرسة إلى **تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس**

[1]- طواهري ميلود، (2012)، *علم الاجتماع المعاصر*، دار الروافد الثقافية ناشرون، بيروت، ص 490

[2]- إريك فروم نقلا عن محمود ماجدة أحمد، *الشخصية بين الفردية والانتماء دراسة سيكولوجية في العلاقة بين الفرد والمجتمع*، دار المعرفة للنشر، القاهرة، 1985، ص 14.

أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة[1].

في إحدى الدراسات حول دور المدرسة في تنمية قيم الانتماء الوطني أن أحد معاني الانتماء الوطني يعني فيما يعنيه ذلك **الشعور والرابط القوي الذي يربط بين الفرد ووطنه، ويتجسد من خلال الاعتزاز بالهوية الوطنية واحترام رموزها، والالتزام بالنظم والقوانين السائدة، والعمل على المحافظة على الوطن وحماية ممتلكاته مع التمسك بقيمه وعاداته، والمشاركة بكل فخر في الاحتفالات الدينية والوطنية التي يزخر بها الوطن والمشاركة في الأعمال التطوعية التي تخدم البلاد، والتضحية بالنفس والنفيس دفاعا عن الوطن**[2]

وتكريسا لما يعزز متانة وتجذر هذا الانتماء المواطني لشعب مجتمع ما بشكل متكافئ وديمقراطي في الحقوق والواجبات، يستلزم الأمر من جهة وضع العدد القانونية والتشريعية المدعمة لذلك، كما يتطلب من جهة أخرى توفير مختلف الشروط والآليات الضرورية لتحويل مبدأ المواطنة من مجرد شعار أو مطمح اجتماعي أو سياسي إلى واقع عملي ملموس مؤسس لمجمل القيم والعلاقات والتبادلات الثقافية والأخلاقية والاجتماعية ...[3]

وفي هذا الصدد تسهر الوصاية – وزارة التربية الوطنية — على سن المراسيم والقرارات المتضمنة في نشرتها الرسمية التي تهدف إلى تكريس مختلف الممارسات والتقاليد الهادفة إلى ترقية الحس الوطني [4]والانتماء المشترك ولاسيما واجب تحية العلم وترديد النشيد الوطني بما يليق من اعتزاز والتزام واحترام على أن تجري هاته العملية بصفة منتظمة وفي توقيت موحد وعلى الأقل مرة كل أسبوع بالنسبة لجميع المؤسسات التعليمية على الصعيد الوطني.

---

[1] – القانون التوجيهي للتربية الوطنية، ص60

[2] – خوني وريدة، *دور المدرسة في تنمية قيم الانتماء الوطني*، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، عدد خاص حول الهوية والمجالات الاجتماعية في ظل التحولات السوسيوثقافية للمجتمع الجزائري، ص.85.

[3] – مصطفى محسن، *إشكالية التربية على المواطنة وحقوق الانسان بين الفضاء المؤسسي والمحيط الاجتماعي*، عالم التربية: التربية على المواطنة وحقوق الإنسان، العدد 15، 2004، ص.245.

[4] – أنظر إلى الملحق رقم 07 المتعلق بترقية الحس الوطني في الناشئة، وكذلك الملحق رقم 08 المتعلق بدرس افتتاحي حول النشيد الوطني.

فالمدرسة تسهر على تنمية احترام التلاميذ للرموز الوطنية (العلم والنشيد الوطني)، بما لا يدع المجال للشك أن الحماس الذي يبديه التلاميذ في إلقاء النشيد الوطني وتحية العلم إنما يعكس تمجيدا لرموز وطنية تفتخر بها الشعوب، وتقيدها رمزا لعزتها وكرامتها، وحفاظا لكيانها ووجودها، وفي سبيل رصد قيمة الانتماء كقطعة أساسية من قيم المواطنة ركزت الدراسة الميدانية على مشاركة التلاميذ في تحية العلم وحفظ النشيد الوطني كمؤشر للحس الوطني والانتماء المشترك لدى الناشئة والجدولين أدناه يبينان النتائج المحصل عليها.

الجدول رقم (*III*-11): مشاركة التلاميذ في تحية العلم

	ك	%
دائما	85	% 53.10
أحيانا	59	% 36.90
أتأخر حتى لا أشارك	16	% 10

الجدول رقم (*III*-12): حفظ النشيد الوطني

	ك	%		ك	%
نعم	**150**	**% 93.80**	**كاملا**	**80**	**% 53.33**
لا	**10**	**% 06.20**	**المقطع الأول**	**70**	**% 46.66**
المجموع	**160**	**% 100**	**المجموع**	**150**	**% 100**

إن القارئ لمضمون الجدولين أعلاه يرى بأن هناك تباين في إجابات التلاميذ واتجاهاتهم نحو المواظبة على المشاركة في تحية العلم وانقسموا في ذلك إلى ثلاثة فئات حيث 53.10 % منهم دائمي المشاركة وهذا يعتبر مؤشر إيجابي، في مقابل 36.90 % يشاركون بصفة جزئية بالإضافة إلى وجود فئة لا تشارك إطلاقا في هذا الطقس الرمزي لا تتعدى نسبتها 10 % ويمكن أن يعزى هذا السلوك – عدم المشاركة أو المشاركة الجزئية – إلى جملة من العوامل

تتصل بطبيعة المنطقة التي يتحدر منها التلاميذ مما يساهم في الوصول المتأخر إلى المدرسة نتيجة لبعد المسافة وعدم توفر وسائل النقل، بالإضافة إلى تعمد بعض التلاميذ التأخر وعدم المشاركة نتيجة اللامبالاة وعدم الدراية بقيمة هذا الطقس، بالإضافة إلى الخجل وتفادي السخرية على حد تعبير بعض المبحوثين.

فالواقع الميداني يوحي بوجود ممارسات تتنافى مع مضامين النصوص الرسمية في القيام بهذه العملية حيث تلجأ الكثير من الإدارات المدرسية إلى استخدام النشيد المسجل ومكبرات الصوت في الكثير من الأحيان هذا نظرا لخجل الكثير من التلاميذ ترديد النشيد الوطني.

وفي نفس السياق يمكن ملاحظة أن الأسر في معظم الأحيان لا تحث أبنائها على تقديس الرموز الوطنية والاعتزاز بها إما جهلا بذلك أو لا مبالاة، كما أن هذه القضايا لا تمثل بالنسبة للكثير من الأسر الجزائرية إن لم نقل معظمها إشكاليات تربوية محورية في علاقتها بأبنائها، بل كل شيء في منظور هذه الأمور متروك للمدرسة ويعنيها وحدها ذلك، وهذا هو الانفصام والانفصال الذي لم يمكن جبره حتى بين هاتين المؤسستين، لينتج لنا في النهاية شبابا فاقد للهوية الاجتماعية والوطنية أو مضطرب في إدراكها.

من خلال ما تقدم نلاحظ بأن المدرسة الجزائرية كبيئة اجتماعية تربوية تفتقد إلى الشروط الموضوعية لتربية النشء على قيم المواطنة، فالبيئة المدرسية غير مؤطرة وغير مؤهلة لممارسة التربية المواطنية التي تتطلب بناء وضعيات تعلمية تجعل من خلالها التلميذ يشارك بصفة مباشرة في قضايا ومسائل تخص تمدرسه بطريقة واعية في خطوة أولية لممارسة مواطنيته. فالتربية على المواطنة لها بعد تنموي؛ فإذا كانت تلك هي غايات التربية على حقوق الإنسان فإن ما يجب ألا يسقط من الأذهان هو كون " **التلاميذ لا يريدون أن يتعلموا حقوق الإنسان فقط وإنما أن يعيشوها في تعليمهم حتى تكون له أكبر فائدة عملية بالنسبة لهم**"[1]، فمثل هذه التربية تعمل على بناء وتنمية الفرد من خلال التركيز على منهجيات تمكينه.

[1] – *مبادئ تدريس حقوق الإنسان* – نيويورك: الأمم المتحدة– 1989– ص9

وفي هذا الصدد فإن التربية على المواطنة تختلف اختلافا جذريا وعميقا على التربية الوطنية، فالأولى تسعى إلى بناء الإنسان وتنميته من خلال آليات تمكينه كما بينا ذلك سابقا بحيث لها بعد تنموي، في حين التربية الوطنية وهي الأكثر شيوعا في النظم التربوية العربية بصفة عامة لها بعد تعبوي من خلال التركيز على محتويات محددة ومفروضة تصبح فيها مؤسسات التعليم وسيلة لمصادرة حق الاختلاف وحرية التعبير عن هذا الاختلاف ونشره واستقطاب مؤيدين له عبر الطرق السلمية وفي إصرارها على تنميط مخرجاتها وفق قوالب محددة سلفا وفي ممارستها للتلقين السياسي والثقافي مع أبنائنا وكأنهم مجموعة من الدمى يتم حشوها لتصبح هياكل جماهير تهتف للحاكم معزوفة بالروح بالدم.[1]

إن التربية الوطنية بصورتها الحالية تركز على دعم انتماء الفرد للدولة وصياغة وعي مساعد وداعم لتوجهاتها وسياساتها، الأمر الذي يجعلها تسعى إلى بناء أفراد من خلال مؤسساتها التعليمية متشبعين بقيم الطاعة والولاء والامتثال، باحثة عن كل وسائل إضفاء الشرعية مستندة في ذلك إلى المدخل الديني أو الأخلاقي؛ **لقد أدركت السلطات منذ بداياتها الأولى في تاريخ البشرية أن الشرع كي يكون مقبولا من دون نقاش وأن يطبق من دون معارضة لابد من ألا ينسب إلى المجتمع والبشر بل إلى مصدر مقدس**[2]، ولكن رغم ذلك فإن الدلالات السوسيولوجية لمعنى المقدس وأبعاده قد تغيرت من فترة تاريخية إلى أخرى، ففي زمننا الحالي زمن العولمة والانفجار العلمي، أصبح للدين بعدا اجتماعيا واقتصاديا لبناء الإنسان الكامل خلقا وعلما، كما أن الأخلاق في حد ذاتها أصبحت ذات بعد مدني اجتماعي، لا بل حتى اقتصادي، بما يجعل تحقيق المواد الأخلاقية في المدرسة وسيلة لأشكال بناء المواطنة وحقوق الإنسان، وهذا ما هو مطلوب من مقرر التربية الإسلامية عمله في تحقيق هذا المطلب كما سيتضح خلال الفصل الموالي من هذه الدراسة.

[1] – مصطفى قاسم، *التعليم والمواطنة: واقع التربية المدنية في المدرسة المصرية*، المركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، 2006. ص 14.

[2] – حليم بركات، *المجتمع العربي في القرن العشرين: بحث في تغيرات الأحوال والعلاقات*، مركز الوحدة العربية، بيروت، 1999.ص 495.

الفصل الرابع

المواطنة في منهاج التربية الإسلامية: البعد المدني للأخلاق

4-1- التكوين الأخلاقي للمواطن

4-2- بين الايدولوجيا والدين

4-3- المواطنة والأخلاق

4-4- القيم الأساسية

4-4-أ- قيم ايجابية (التسامح – التضامن – الأخوة – التضحية .....)

4-4-ب- قيم سلبية (التطرف – العنف – الكذب – التبذير)

4-5- عولمة الأخلاق

4-6- الأخلاق و الهوية الوطنية .

تعتبر إشكالية العلاقة بين الدين والسياسة من القضايا الأساسية التي اهتمت بها الفلسفات القديمة، ورغم ذلك لازلت هذه العلاقة محط بحث واهتمام علماء الاجتماع في الفترة الحديثة والمعاصرة، وهذا يعني أن الحراك الاجتماعي، السياسي والثقافي يتداخل عند نقطة التقاء تشكل له مكمن الصراع والتناقض وهو الدين كظاهرة ثقافية اجتماعية يستثمر فيها ومن خلالها مبدأ التقاطب والانجذاب بين إغراءات سلطة الحكم وإرادة الهيمنة والقيادة والشرعية لهذا الحكم الذي ليس هناك ما يلبي شهوته السلطوية وتطبيق عملية إخضاع أفراد المجتمع مثل الدين كوسيلة لممارسة مبدأ الإكراه المعنوي والرمزي للأفراد والمؤسسات.

على مر التاريخ البشري، كان الدين الوسيلة المعتادة لإضفاء شرعية على القانون، وسلطة الدولة. ثمة مفهوم يمكن أن يلخص عمليا المحددات وهي إضفاء المشروعية، ويقصد بها المواقف القيمية، وعلاقات الثقة، ومعاني الولاء التي يبديها المواطنون مقابل نظام السلطة الذي يحكمهم، وبالتالي إضفاء المشروعية هو ذلك السياق الاجتماعي الذي يسمح للنظام السياسي القائم بإرساء وفاق، يفترض نشاط إقناع فوقي من جانب القابض على مقاليد السلطة، الذي يقابله وفاء وولاء من تحت.

" لقد وجدت السلطة الحاكمة في الدين الإسلامي القوة الروحية المتأصلة في المجتمع، والتي لا يمكن تجاوزها بأي حال من الأحوال، لقد كانت السلطة السياسية مدركة على الدوام أن عملية احتواء البعد العقائدي يعد مطلبا وخيارا استراتيجيا من ضمن خيارات أخرى كالحداثة والتنمية"[1].

وفي نفس السياق، "**كانت السلطة السياسية مدركة أيضا أن كل حركة تحديثية لن تبلغ مقاصدها إلا بتغطية روحية، حيث تشكل فيها المرجعيات الدينية الدعامة الأساسية، ومن خلالها يتأسس التواصل الروحي بين السلطة والشعب"[2].**

[1]- بن علي محمد، إشكالية السلطة والحداثة، مجلة كلمة، مؤسسة دلتا للطباعة والنشر، بيروت، 2012، ص.149.
[2]- نفس المرجع، ص. 149.

يرى فيبر بأن **الأديان تشكل نمطا في فهم ما يفعله الأفراد وفهم الطريقة التي يفعلونه بها، ويبدو الدين بمثابة الطريق الأسهل لهم الحياة داخل المجتمع، بمقدار كونه يرسم نمط السلوك الحياتي ونمط التنظيم الاجتماعي والسياسي**[1]

بالإضافة إلى ذلك،يعتقد أليكسي دي توكفيل أنه من الضروري أن يكون لدى البشر معتقدات دوغمائية (مذهبية، عقائدية) أي آراء يتلقونها بثقة دون أن يخضعوها للنقاش، مثل هذه المعتقدات ضرورية جدا للحياة في المجتمع؛ بحيث لا يوجد مجتمع يستطيع أن يتقدم ويزدهر دون معتقدات مشابهة لهذه المعتقدات، فمن بين كل المعتقدات الدوغمائية يبدو أن التي تتمتع برغبة وإغراء أكثر من غيرها تلك المعتقدات الدوغمائية المتعقلة بالدين[2]

يعتبر الدين مكوّنا رئيسا من مكوّنات المجتمع، ويشكل المرجعية الأساسية للأفراد والجماعات في المجتمعات العربية والإسلامية، وهو يتعرض للتوظيف السياسي والأيديولوجي من قبل الحركات الإسلامية وبعض رجال الدين، مما يستدعي التوقف أمام تعريف الخطاب الديني في العملية التعليمية وأهدافه وانعكاساته من خلال المضمون والقضايا والأسلوب والأداء.

وبذلك فالمدرسة تقوم بأدوار مختلفة تؤكّد على خاصيّتها الاجتماعية والثقافية فهي تُكرّس القيّم السائدة وتساير العصرنة والتغيير، وفي هذا السياق لا يمكن بأي حال من الأحوال للمنظومة التربوية أن تجازف بتخليها عن تدريس مواد العلوم الإنسانية والتربية الإسلامية بصفة خاصة، فهذه المادة تشكل أهم العناصر في مشروع المواطنة، تقوم السلطة من خلالها بتأطير الفعل الاجتماعي من منطلق ديني أخلاقي، كما تسمح لنفسها بتأطير الحقل الديني وتقديمه في شكله الرسمي،باعتبار الدين قوة اجتماعية تنظيمية واندماجية بالمفهوم الدوركايمي[3]، قصد تطعيم الناشئة وإكسابهم مناعة من كل أشكال التطرف والتزمت.

---

[1]– لوران فلوري، *ماكس فيبر*، ترجمة محمد علي مقلد، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، بيروت، 2008، ص. 82.

[2]– دانيال هيرفيه ليجيه، جون بول ويليام، *سوسيولوجيا الدين*، ترجمة درويش الحلوجي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2005، ص. 61.

[3]– دارن أ. شركات وآخرون، *السوق الدينية في الغرب*، ترجمة عز الدين عناية، صفحات للدراسات والنشر، سورية، دمشق، 2012، ص.37.

إنّ مادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية (أو الخلقية) تمثلان بصدق مشروع بناء المواطنة الفاعلة عن طريق المدرسة، فالتربية عموما: " **تعتبر إحدى الوظائف المهمة للوعي وشرطا ضروريا لاستمرارية الحياة الاجتماعية ؛ فهي التي تنقل الأفكار والرؤى والتصورات والأفعال والعادات المنطقية والإتجاهات الأخلاقية والمعارف النظرية والتقنية والمهارات من جيل إلى جيل** " [1].

فالمدرسة كفضاء للتنشئة الاجتماعية، تعتبر من المؤسسات الرئيسية في الدولة تسعى السياسة التربوية من خلال التنشئة الدينية إلى خلق **التجانس الديني**[2] لدى الناشئة نتيجة تعرضهم لنفس الخبرات والمؤثرات التي تسهم في تشكيل الاتجاهات والقيم المتقاربة لتحقيق الانسجام والتوافق، والعمل على تشكيل الرأسمال البشري الديني والاستثمار فيه، فوفق نظرية الرأسمال البشري الديني لإياناكون Iannaccone **تشكل المشاركة الدينية حماية فردية للرأسمال الديني، سواء في شكل المعرفة، أو الاستئناس بالعقائد أو بالطقوس أو بالترانيم وما شابهها، وهكذا استعملت في إنتاج قيم دينية ذات فاعلية جماعية.**[3]

وفي هذا السياق تعد التنشئة والتعليم مدخلا وركنا أساسيا من أركان إعداد الفرد للانخراط في الجماعة السياسية، والولاء للسلطة السياسية التي تقودها، ولاشك أن الولاء والطاعة للجماعة السياسية يشكلان محورا لا غنى عنه إذا أريد تشكيل جماعة سياسية متماسكة؛ حيث يرى هاس Haas أن **الجماعة السياسية تتكون من الجماعات والأفراد الذين يدينون بولاء ظاهر لمؤسساتهم السياسية المركزية، أكثر من ولائهم لأية سلطة سياسية أخرى في لحظة تاريخية معينة وفي منطقة جغرافية محددة.**[4]

[1] – بورديو، بيار، *الوعي بين الفرد و الجماعة*، مجلة الفكر العربي المعاصر، 1990، ص.81.

[2] – Ellison نقلا عن دارن أ. شركات وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص. 44.

[3] – دارن أ. شركات وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص. 50.

[4] – هاس نقلا عن ابراهيم خضور، التربية والتغير الاجتماعي، مجلة جامعة دمشق، المجلد 25، العدد الأول+الثاني، 2009، ص394

ولهذه الغاية، يهدف العمل السياسي إلى نشر قيم الولاء والطاعة والاقتناع والخضوع للأوامر والثقة، من أين تأتي قيم الطاعة والولاء والاقتناع والثقة وغيرها من القيم أو المعطيات الضرورية لبناء المواطن الصالح؟ يحيلنا ذلك إلى التربية فما يفعله الفرد أو يمتنع عن الإتيان به هو بدوره حصاد فكره أي تعليمه وثقافته وقيمه المكتسبة، والتربويون هم صانعو هذا الفكر وهذه القيم.

وفقا لمناهج التعليم المتوسط، تدخل مادة التربية الإسلامية في إطار المنهج التربوي العام الذي يتبناه النظام التربوي الجزائري، إذ هي في التعليم القاعدي معرفة وممارسة وسلوك تصنف ضمن المجال الاجتماعي، وتشكل وحدة تربوية بيداغوجية متكاملة بمجالاتها الأساسية، وتكون في مجموعها إطارا تعليميا تعلميا هاما باعتبارها تسهم في استكمال نمو المتعلم وتكوين شخصيته عقيديا وفكريا ووجدانيا وخلقيا وجسديا وجماليا وفق الكتاب والسنة، وتزويده بالمعارف والخبرات اللازمة طبقا للأهداف التربوية لينسجم مع الواقع الأسري والاجتماعي والبيئي.[1]

تسعى التربية الإسلامية انطلاقا من المضامين المدرجة في مناهج التعليم المتوسط إلى بلوغ جملة من الأهداف ذات الطابع المدني والإيديولوجي السياسي، والتي تتلخص في بناء المواطن الصالح بممارسة السلوكات الإيجابية أثناء تفاعله مع المجتمع من خلال القيم الأخلاقية الإسلامية المعززة لوحدة الانتماء، وتجنب الأخلاق السيئة؛ فالهدف الأسمى من تدريس مادة التربية الإسلامية أن تجعل من الدين والقيم الموروثة في المجتمع الجزائري الأساس الذي يبنى عليه كيان التلميذ، حيث تظهر آثار ذلك كله في سلوكه ومعاملاته مما يحقق التوافق الاجتماعي.[2]

4-1- التكوين الأخلاقي للمواطن:

توضح أطروحة ماكس فيبر حول الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية أكثر من أي أطروحة أخرى أهمية القيم في تكوين المواطن، فقد تساءل في أطروحته حول مكانة الأخلاق الكالفينية (الزهد والبحث عن الخلاص من

[1]- وزارة التربية الوطنية. 2013: 32

[2]- وزارة التربية الوطنية. 2013: 31

خلال النجاح الاجتماعي) في ظهور الرأسمالية الغربية، فقيم المواطنة لها أهمية على المستويين الفردي والجماعي، فعلى المستوى الفردي تظهر من خلال: أنها تحدد مسارات الفرد وسلوكياته في الحياة لأن السلوك الإنساني ينبع من القيم التي تنشأ بدورها عن التصور والمعتقد والفكر، فتفكير الإنسان في الأشياء والمواقف التي تدور حوله وبناء تصوراته عنها هو الذي يحدد المنظومة القيمية ومن ثم تصدر أنماط السلوك وفق هذه المنظومة.

ليست الأخلاق جوهر الدين، بل الإيمان والعلاقة الفردية والاجتماعية بالمقدس، هما ما يسمى عبادة، لكن كثيرا من مفكري التنوير (في جميع العصور) في نقدهم البنى الدينية والاجتماعية والممارسات الطقسية القائمة إنما يؤكدون الجوهر الأخلاقي للدين، وإن ما ليس خلقيا لا يستحق أن يسمى دينا أو تدينا[1]

وبناءا على ذلك تأتي أهمية القيم الأخلاقية كمنظمات لسلوك الأفراد فيما ينبغي فعله والتحلي به، وفيما ينبغي تركه والابتعاد عنه، فهي تحمي الفرد من الانحرافات النفسية، الجسدية والاجتماعية، كما تعمل على تزويده بالطاقات الفاعلة وتمكنه من التفاعل الاجتماعي مع مواقف الحياة المختلفة،فأهدافه واضحة ومساراته بينة، فهو ينتقل من نجاح إلى أخر ومن إنجاز إلى إنجاز، يكتسب الثقة بنفسه، ويدعو الآخرين بسلوكه السوي إلى الثقة به فتفيض نفسه بالسعادة والطمأنينة والأمن، لأنها تلعب دورا هاما في تشكيل الشخصية الفردية وفي تحديد أهدافها ضمن إطار معياري صحيح. [2]

أما على المستوى الجماعي فتعمل القيم الأخلاقية على المحافظة بقاء واستمرارية المجتمع، كما تحفظ للمجتمع هويته وتميزه، ذلك أن القيم (المواطنة) تشكل محورا رئيسيا من ثقافة المجتمع، وهي الشكل الظاهر الذي يعكس أنماط السلوك الإنساني الممارس فيه، ونظرا لتغلغل القيم في جوانب الحياة كافة فإن هوية المجتمع تتشكل وفقا للمنظومة القيمية السائدة في تفاعلات أفراده الاجتماعية، فالمجتمعات تتمايز وتختلف عن بعضها بما تتبناه من أصول ثقافية قيمية تشمل نواحي الحياة المختلفة، وتظهر كعلامات فارقة،وشواهد واضحة لتمييز المجتمعات عن بعضها، ومن

[1] – عزمي بشارة، *الدين والعلمانية في سياق تاريخي*، الجزء الأول، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، 2013، ص.123.

[2] – ماجد زكي الجلاد، تعلم القيم وتعليمها، ط2، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2005، ص 41.

هنا فإن الحفاظ على هوية المجتمع تنبع من المحافظة على معاييره القيمية المتأصلة لدى الأفراد فإن زعزعت هذه القيم أو اضمحلت فإن ذلك يكون مؤشرا دالا على ضعف الهوية المميزة للمجتمع وضياعها.[1]

بالإضافة إلى ما سبق فالقيم الأخلاقية تحفظ المجتمع من السلوكيات الاجتماعية والأخلاقية الفاسدة من خلال أن القيم تؤمن للمجتمع حصنا راسخا من السلوكات والقيم والأخلاق التي تحفظ له سلامته من المظاهر السلوكية الفاسدة، مما يجعله مجتمعا قويا بقيمه ومثله، تسوده قيم الحق والفضيلة، وتحارب فيه قيم الفساد.

يظهر جليا من خلال الاطلاع على مناهج التربية الإسلامية أنها ثرية وغنية بمجموعة من القيم التي تسعى المنظومة التربوية إلى غرسها لدى الناشئة، بحيث يتوزع المحتوى على خمس مجالات تتمثل في مجال القرآن الكريم والحديث النبوي، العقيدة الإسلامية، فقه العبادات، الأخلاق والسلوك، السيرة النبوية؛ بحيث تستثمر في مجموعها كدعامة أخلاقية في بناء المواطن الصالح المتشبع بثقافة الحوار والتسامح، الصدق والأمانة، الإيثار والتعاون، الطاعة، احترام النظام والآداب العامة، والتحلي بالسلوك الاجتماعي القويم...، مقابل نبذ الاعتداء على أملاك الغير، العنف والتطرف، الإسراف والغش، الكسب غير المشروع، وكل ما من شأنه أن يلحق الضرر بالمصلحة العامة.

مما سبق نرى بأن محتوى التربية الإسلامية ينقسم إلى شقين رئيسيين أولهما دين تعبديا يهدف إلى إرساء العقائد والعبادات، ودينا مدنيا يهدف إلى توطيد الصلة بين الفرد والمجتمع إلى إرساء ثقافة العيش المشترك، وهذا يحيلنا إلى أطروحة الدين المدني عند روسو الذي يتمثل في جملة مشاعر اجتماعية لا يمكن للمرء بدونها أن يكون مواطنا صالحا ولا رعية مخلصا، وهو من تحديد صاحب السيادة أو الإرادة العامة، كمبادئ وعقائد للدين المدني وهي تنقسم إلى قسمين: العقائد الإيجابية تتمثل في وجود الألوهية القادرة العاقلة الكريمة البصيرة المدبرة، والحياة الآتية، وسعادة الصالحين، ومعاقبة الأشرار، وقدسية العقد الاجتماعي والقوانين، أما العقائد السلبية فتم تلخيصها في عدم التسامح[2]

[1]-نفس المرجع، ص45-46.

[2]- جان جاك روسو، *العقد الاجتماعي*، ترجمة عادل زعيتر، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2013، ص.171.

فالدين المدني يشكل سندا للعقد الاجتماعي بين أفراد المجتمع من خلال الإيمان بقدسية العقد الاجتماعي والقوانين، فجوهر ذلك الإيمان هو الحب، حب الواجب، حب القوانين والعدالة بإخلاص، وبالتضحية من أجل الواجب، والمشاركة في المجتمع والاندماج فيه، والصدق أمام القانون... لأن الكذب أمام القانون جريمة عقابها الموت، وعلى هذا كان مبدأ عدم التسامح من مبادئ الدين المدني، لأن المرء غير القادر على حب العقد الاجتماعي والقوانين، يكون شخصا انطوائيا نفورا من المجتمع غير قادر على حب الواجب والعدالة والتضحية بالنفس عند اقتضاء الحاجة.[1] ويؤكد في نفس السياق على كل مواطن في دولة العقد الاجتماعي أن يعتنق دينا يحببه في واجباته[2]

لقد جاء في كتاب المفيد في التربية الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط محورا كاملا تحت عنوان " **آداء الواجب وتقدير الأمور** " مركزا في ذلك على الأسس الخلقية للحياة الاجتماعية وتأسيس ثقافة العيش المشترك من خلال نبذ كل ما من شأنه أن يؤدي إلى التفرق والتباغض ؛ **"الإسلام حين ينهانا عن التفرق فإنه في نفس الوقت يحذرنا من السلوكات التي تؤدي إلى ذلك... منها إساءة الظن بالآخرين والتجسس عليهم والحقد عليهم، وكل ما من شأنه أن يؤدي إلى الشقاق والتخاصم" (الكتاب المدرسي السنة 3 متوسط، ص 11)**

كما ورد في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط ما يؤسس إلى ثقافة الواجب التي سميت **بأداء حق الغير**؛ بحيث تم الإشارة إلى سبعة واجبات دينية خلقية أساسية لبناء الحياة الاجتماعية، حب الخير لكل مسلم، نصرة المظلوم، تقديم المساعدة، ستر المسلم، إلقاء السلام، الإصلاح بين المسلمين، إجابة الدعوة والضيافة، وتدعيما لذلك فقد تم الاستناد إلى مجموعة من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية قصد إعطاء هذه الواجبات صفة القداسة، كما نلاحظ أن هذه الواجبات ذات الصبغة الدينية هي أساس الحياة المدنية عن طريق تحقيق السلم الاجتماعي؛ فا التعليم **الديني في المؤسسة التعليمية الجزائرية لا يستهدف تكوين متخصصين في المجال المعرفي الديني، بل**

[1]- فريال حسن خليفة،، الدين والسياسة في فلسفة الحداثة، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005. ص 137

[2]- *نفس المرجع*، ص 140.

تكوين الشعور الديني عند المتمدرس وهو تعليم يتوجه للتلاميذ الجزائريين عامة بغاية تكوينهم على الشعور بالهوية الدينية.[1]

ومن الجوانب الإيجابية لدين المواطن هي توحيده للعبادة الإلهية وحب القوانين، وهو إذ يجعل من الوطن موضوع عبادة المواطنين يعلمهم بأن خدمة الدولة هي خدمة الإله الحافظ لها ... فهو ضرب من الحكم الديني حيث لا ينبغي قط من حبر أعظم سوى الأمير ولا كهنة سوى الحكام، عندئذ يكون الموت في سبيل البلاد استشهادا وخرق القوانين إلحادا.[2]

فإذا كان المعيار الوحيد لحقيقة الإيمان هو الصدق والتسامح اللذان يعتبران قيما أساسية من قيم المواطنة، فأنه بمقدور الإيمان أن يؤلف سلطة القوانين وسلطة الأخلاق، إذ يصبح الفرد لا يخضع للعقد الاجتماعي امتثالا للقوانين فقط، وإنما أيضا للضمير الأخلاقي، فالقانون تجسيد للفضيلة بمعناها العقلي، والعدل بمعناه العميق يعني الخضوع للقوانين التي تجعل من الدولة مجالا للحق الذي يضمن حرية الجميع، وبفضل أخلاقيات الإيمان، يصبح استمرار مؤسسات الديمقراطية والمواطنة أمرا ممكنا، ويصبح السلوك المدني امتدادا للتجربة الإيمانية وتجسيدا للجوهر العقلي والأخلاقي للإيمان، إذ يرى جون جاك روسو بهذا المعنى أيضا في كتابه الشهير العقد الاجتماعي أن المعتقدات لا تهم الدولة وأعضاءها إلا بقدر ما تحيل هذه المعتقدات إلى الأخلاق والواجبات تجاه الآخرين.[3]

[1] – الجيلالي المستاري، تمثل الهوية الدينية في المدرسة الجزائرية كتاب مادة التربية الإسلامية في الثانوي نموذجا، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، عدد خاص الملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الإجتماعية في ظل التحولات السوسيوثقافية في المجتمع الجزائري، 2011.

[2] – فريال حسن خليفة، مرجع سبق ذكره ،ص 102.

[3] – رشيد سعدي، *سؤال الدين والأخلاق السياسية المسارات الكونية وانغلاقات العالم العربي الإسلامي*، الباب، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، العدد 2، ربيع 2014، ص96.

ومن هذا المنظور، يبين كارل سميث أن العلمانية لا تعني الفصل بين الدين والدولة، وإنما تحويل المفاهيم اللاهوتية إلى مقولات سياسية إجرائية، فالمقاييس المحايثة لا تتناقض ضرورة مع القيم الدينية المتعالية، بل هي ترجمة لها في النسق السياسي المعاصر[1]

4-2- بين الايدولوجيا والدين

إن السلطة وهي تمارس الفعل التربوي على الأجيال من خلال المدرسة تستعين بالدين كجهاز إيديولوجي يدعم مبدأ الهيمنة والحكم، فالدين ما هو إلا إيديولوجيا رمزية وتعبوية توظف بشكل معمق لدفع المدرسة كجهاز من الأجهزة الإيديولوجية للدولة حسب تعبير ألتوسير L.Althuser إلى ممارسة الإخضاع والطاعة لأعضائها إرضاء وخدمة لمؤسسات الدولة وسلطة الحكم؛ بحيث تغير الإيديولوجية علاقة السلطة بين الحاكم والمحكوم إلى نظام كامل متناغم من الحقوق والواجبات المقبولة، ومن دون هذا النوع من الدعم تكون أكثر بقليل من مجرد آلية للإجبار والقسر[2]

ليس من قبيل المصادفة أن نجد المدرسة في قلب قضايا السلطة وتنفرد بالرهان الأساسي لهاته الأخيرة على غرار مؤسسات المجتمع الأخرى والواقع أن المدرسة تظهر دائما كناقل للسلطة وفرضها على الأفراد... فمسألة تدريب الشباب وتعليمه الفكري والأخلاقي هي أدوات مميزة للحفاظ على قوة الإيديولوجيات، سواء تمثلت في الإلهام الديني أو السياسي.[3]

ففي المشروع الأولي للمجلس الأعلى للتربية (ديسمبر 1997)، والمتعلق بالمبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة، وإصلاح التعليم الأساسي، تسعى المنظومة التربوية إلى جعل التلميذ يتشرب الإيمان الإسلامي الصحيح،

[1]- نفس المرجع، ص 96-97.

[2]- سكوت هيبارد، نفس المرجع، ص 54

[3]- Benghabrit.N, *école et religion, in* Ahmed Mahiou et Jean Robert Henry (sous la direction), Ou va l'Algérie ?,CDS, Alger, 2003,p.327.

محبا لوطنه، والشعور بالفخر والهوية والوطنية، من خلال الاعتماد على المجالات الاجتماعية التي تم تحديدها كاستراتيجيات من قبل أنصار الإصلاح المتمثلة في: التاريخ والجغرافيا، الفلسفة، التربية المدنية، التربية الدينية والأخلاقية. فهذه المجالات تشكل إطارا إيديولوجيا بامتياز في أي منظومة تربوية في العالم.

إن مهمة المدرسة الساعية إلى نمذجة وتوحيد التصورات، بصفتها ممثلا للدولة هي ضمان بناء الهوية الجماعية الوطنية، فالوطنية كإيديولوجية سياسية تتأسس على التوفيق بين **الإسلام –الشرعية الإسلامية–** ، **العروبة والأمازيغية –الشرعية التاريخية–، والحداثة العلمانية –الشرعية الحداثية–** (الديمقراطية، العدالة الاجتماعية، حقوق الإنسان) كعناصر مهمة في هيكلة هذه الهوية.

إن خبراء اللجنة الوطنية لإصلاح التربية في الجزائر اقترحوا تعزيز التربية الأخلاقية والدينية، فهذه الأخيرة من وجهة نظرهم لها القدرة على مواجهة الاضطرابات الاجتماعية، وأزمة القيم التي طالت المجتمع... هذا التعليم يمارس بطريقة منهجية، باعتباره مدخلا لتطوير العقل والذكاء، كما يساعد على خلق ثقافة قادرة على استعادة أخلاق المجتمع وتوازنه.[1]

يعتبر الدين شكلا من أشكال الرأسمال الاجتماعي، ومن العوامل الثقافية والاجتماعية التي تغذي الانتماء المشترك ويؤسس لمستويات عالية من الاجتماع السياسي، كما يشكل أحد الموارد الكامنة القابلة للاستعمال أثناء الأزمات والتحديات الاجتماعية.

وفي هذا الصدد يعتقد روبرت بوتنام بأن قوة الرأسمال الاجتماعي لا تسند فقط إلى وجود سمات الفضيلة في منظومات الأخلاق والنواميس الدينية، ولكنها ترتكز على انخراط الناس الأفاضل في الأعمال الخيرة المنتجة للثقة الاجتماعية، وهكذا يحيل الرأسمال الاجتماعي على وجود علاقات إيجابية بين الأفراد ومدى قدرتهم على الانخراط.[2]

[1] - Nouria benghabrit remaoun, ibid, P322-323

[2] – بن أحمد حوكا، *الرأسمال الاجتماعي ورابطة العيش المشترك: دراسة في الركائز الأخلاقية والثقافية للاجتماع السياسي بالمغرب*، إضافات، العددان 29-30 ، مركز دراسات الوحدى العربية، ربيع 2015، ص.162.

فالرأسمال الاجتماعي لا يتوقف فقط على استثمار الجوانب الإيجابية لتداعيات التفاعل الاجتماعي ولكنه يظل رهينا بدرجة النمو الخلقي وتطور الاستدلال السياسي لدى الأفراد والجماعات؛ بحيث تتجسد هذه الأطر في النمو الخلقي وتطور كفاية الاستدلال السياسي عند أفراد المجتمع، فكلما كانت درجة نمو هذه القدرات مرتفعة، شكل ذلك كابحا ضد الإيذاء الرمزي والفيزيقي الموجه ضد الآخر، وبالتالي مدخلا إلى إرساء تفاعل اجتماعي متحرر من التعصب والتمركز حول الذات، هذا ما يظهر جليا في القانون التوجيهي للتربية الوطنية الذي يرى **بأن التربية الإسلامية الممنوحة لأطفالنا تهدف أساسا طوال المسار التربوي إلى الوصول بالتلميذ تدريجيا إلى الفهم الصحيح والإنساني للإسلام ولتعاليمه الجوهرية**[1]

ولتحقيق هذا المسعى، فإن بناء مناهج التربية الإسلامية الجديدة يتأسس وفق رؤية جديدة تركز على البعد الاجتماعي والأخلاقي بالدرجة الأولى، مسايرة بذلك التغيرات الطارئة على المجتمع الجزائري في المجال السياسي في إطار التعددية، والمجال الاقتصادي المتمثل في اقتصاد السوق؛ فالتغيرات المشهودة تغيرات قيمية ثقافية تستوجب إعداد وتحضير المتعلم على القيم الجمهورية والديمقراطية ومعاني الحرية الفردية والتضامن الاجتماعي.

أما على الصعيد الخارجي فإن الإصلاحات الكبرى التي شهدتها المنظومة التربوية بصفة عامة والتربية الإسلامية على وجه الخصوص، تأخذ في حسبانها التحديات الخارجية المحددة في القانون التوجيهي للتربية الوطنية في ثلاثة عناصر تتمثل في: تحدي العولمة، تحدي وسائل الإعلام والاتصال، وتحدي الثورة العلمية والتكنولوجية.

يتجلى هذا المنحى من خلال رؤية وزير التربية الوطنية للمضمون الجديد للخطاب الديني المدرسي عندما يشير ما ينبغي على مناهج وكتب التربية الإسلامية أن تتناوله من موضوعات في مرحلة الإصلاح حيث يقول " : **حان الوقت لأن تدمج المناهج الجديدة والكتب الجديدة البعد الاجتماعي والأخلاقي في كل المسار التعليمي حيث**

[1] – القانون التوجيهي للتربية الوطنية– ص 12

تؤخذ بعين الاعتبار حاجات التلميذ ومستوى تطوره البسيكولوجي وكفاءاته الإدماجية في مختلف مستويات التعلّم. لابد على هذه المادة أن تسمح للتلميذ بأن يتعلم الأركان الخمسة للإسلام في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، لتدمج بشكل تدريجي الممارسة الدينية والمحاور الأساسية للإسلام مع السنوات الأخيرة من الابتدائي وخلال كل سنوات التعليم المتوسط. ومع السنة الأولى من التعليم الثانوي يبدأ المتعلم باكتساب ثقافة أكثر سعة لتمكنه من الانفتاح والتسامح اتجاه الأديان والثقافات المختلفة "[1].

من خلال ما سبق، فعند قراءة مثل هذا التصريح الرسمي حول التنشئة الدينية في الوسط المدرسي نلاحظ بأنه يعلن صراحة عن عولمة المدرسة الجزائرية كضرورة ملحة وآنية لمواجهة التحديات المذكورة سابقا، من خلال الاستثمار في الجانب الديني لبناء المواطن العالمي، فليس خافيا على عقولنا كم عانت المدرسة في فترة أزمة التسعينات في الجزائر بين متهم لها بإنتاج ظاهرة الإرهاب والتطرف الديني، ومتهم لها من قبل المتطرفين الإسلاميين بافتقارها إلى التعليمي الديني السليم.

بالإضافة إلى ذلك، يظهر جليا بأن الخطاب الديني في المدرسة الجزائرية الذي تتضمنه مناهج وكتب التربية الإسلامية في مستوى التعليم المتوسط، يخضع في مضمونه إلى الإطار الإيديولوجي للسياسة التربوية، ففي ظل الإصلاحات الجديدة تظهر مناهج التربية الإسلامية مؤطرة بالمبادئ الدستورية ومدعوة إلى الاستجابة إلى عدد من التحديات والتجاوب مع عدد من الأحداث أشارت إليها بنود القانون التوجيهي الخاص بالتربية الوطنية المؤرخ في 23 جانفي 2008. تشكل هذه العناصر كلها الإطار الإيديولوجي المرجعي الذي يحدد معالم وأسس الخطاب الديني

[1] - Benbouzid B., *La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations*, Alger (Algérie), Casbah éditions.2009.p.53-54.

التربوي الذي ينبغي على المدرسة الجزائرية أن تنشره في مستويات التعليم وفق أجرأة تحددها اللجان المتخصصة في هذا المجال.[1]

وفي هذا الصدد تتضمن الإيديولوجيات الوطنية على الزخارف والرموز الدينية من أجل تعزيز ذلك النوع من التضامن الاجتماعي وحشد قطاعات من السكان على طول خطوط طائفية، وفي إطار هذا السياق يصبح الدين متشابكا بعمق الوطنية ويجري استحضاره لتوضيح الأصالة الثقافية [2]

وعليه **يجب أن تساهم التربية الإسلامية في تطوير سلوكات تسمح بالاندماج الاجتماعي وتحسين العلاقات الاجتماعية وتعزيز التماسك الاجتماعي والبيئي وتوطيد دعائم العائلة واحترام الأولياء والقيم الإنسانية التي حث عليها الإسلام وهي التسامح والكرم والأخلاق والعمل والاجتهاد الفكري**[3]

بهذا المعنى إذن نجد أنفسنا أمام مشروع ليس بيداغوجيا خالصا، ولا تربويا صرفا، وإنما هو مشروع سوسيوثقافي، إنه مشروع تحديث العقل ثقافيا، وتنمية وضع الإنسان اجتماعيا، وتنوير القيم في أفق عقلاني إنساني تحرري يقر الحق ويحترم الواجب، وإقامة ذلك على نظام سياسي ديمقراطي ينسجم وهذا الاتجاه الثقافي التنويري الإنساني ويكون مع حقوق الإنسان لا ضدها[4]

فالمواطنة في الإسلام مبنية على الفرق بين المؤمن وغير المؤمن مرتكزة على الانتماء الديني متمثلا في الإسلام. تثار مسألة المواطنة في العالم الإسلامي على أساس أن المفهوم الغربي ليس له ما يقابله في اللغات الإسلامية، ذلك أن المصطلح موجود بلغة أجنبية والترجمة إلى اللغات التي يتحدث بها المسلمون غير ممكنة اصطلاحيا ولا تدل دلالة كافية شاملة مثل ما تدل عليه في الدول الديمقراطية.

---

[1] – الجيلالي المستاري، *مرجع سبق ذكره*.

[2] –سكوت هيبارد، السياسة الدينية والدول العلمانية: مصر والهند والولايات المتحدة الأمريكية، ترجمة الأمير سامح كريم، عالم المعرفة، العدد 413، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ص 24

[3] – القانون التوجيهي للتربية الوطنية، مرجع سبق ذكره، ص 12.

[4] – عبد المجيد الانتصار، التربية على حقوق الإنسان، ص17

ثم إن الإسلام موجود بين التنظير والواقع أي شكلين من المواطنة على أساس الإسلام والإيمان على أساس الواقع الكائن بنظام الديمقراطية ، وبالتالي المواطنة المساوية بين المؤمن وغير المؤمن نتحدث عن الطرح الإسلامي للمواطنة فالإسلام يساوي بين المؤمنين في الحقوق والواجبات لكن من منظور حكمة خاصة اقتضاها الله في تشريعه،فمثلا مسألة الميراث قاعدتها للذكر حظ أنثيين مجتمعتين فهذا منطلق خاص ذو أبعاد أخرى أرادها الشارع الإسلامي وهذا يختلف مع الميراث المتساوي في المجتمعات الغير إسلامية هذا كمثال بسيط ثم إن المجتمعات العربية وأغلبها مسلمة تميل إلى نوع معين من الثقافة والعادات المتأصلة فيها ومن جانب المواطنة نجد "أن النزعة الأبوية متجذرة وهي نزعة لا تقر منح الحقوق بقدر ما تؤكد عن الالتزامات وقد تصاعدت هذه النزعة الأبوية عن الأسرة وصلت رأس النظام السياسي فهو الأب وهم الأبناء الذين عليهم الطاعة بغض النظر عن الحقوق التي تمنح لهم أو الالتزامات التي تفرض عليهم بالإضافة إلى ذلك نجد النزعة الأبوية لا تعرف المساواة فهناك تفرقة بين الإناث والذكور فيما يتعلق بالحقوق والواجبات بين الصغار والكبار، والكل مطبع على هذه المشكلة المبنية على التفاوت وهذا ما في مستلزمات المواطنة كما في الغرب قد يظهر في الفكرة أن المواطنة في حالتها العربية الإسلامية معوق فكري في سبيل تطوير الفكرة من خلال تلك النزعة الأبوية ومن خلال إعطاء الأولوية للمؤمن على حساب الغير الأخر.

ومن خلال اللاتوازن بين طرفي المعادلة المتمثل في ضغط النظام لصالحه على المواطنين فالصورة العامة توضح وبشكل جلي أن جهاز الدولة المتمثل للوطن يفرض على الفرد القيام بواجباته دون أن يشارك بالبديل الحقوقي الذي يجب ان يكسبه المواطن إن تحديد صورة المواطنة في مجتمعنا يتمظهر في ثلاث أشكال الشكل الأول مبدأ المواطنة في الدول العربية تدخل فيها مسألة غير العرب والشكل الثاني المواطنة في الإسلام (دون دولة) وفيها غير المسلمين والشكل الثالث غالب على السابقين من غير مرجعية أصلية متمثل في المواطنة بمفهوم غربي.

4-3- المواطنة والأخلاق

يتميز الإنسان عن غيره من الكائنات بأنه كائن أخلاقي فضلا عن أنه كائن عاقل، أي أنه يعرف القيم الأخلاقية ويقدرها، وإن القيم هي التي تحرك سلوكه وتتحكم به إلى حد كبير، والإنسان دون الإيمان بقيم معينة يصبح كائنا فيزيولوجيا أقرب إلى الحيوان منه إلى الإنسان، وفي هذا الصدد يعتبر إيدجار فور Edjar Fort القيم الأخلاقية إحدى خصائص الإنسان الأساسية، محذرا من خطورة غياب هذه الخاصية الإنسانية، حيث يقول في هذا السياق: **الخطر الأكبر يكمن في ذهاب الخصائص الإنسانية من الإنسان، وهي كارثة تصيب المحظوظ والمحروم على حد سواء، لأن الضرر الذي يلحق الإنسان في إنسانيته يلحق جميع الناس** [1]

تشكل التربية الأخلاقية منطلقا أساسيا للتربية على المواطنة، وكثيرا من المربين يتناولون الأخلاق بوصفها عنصرا في بنية التربية على المواطنة، ومهما يكن أمر الأخلاق سواء أكانت عنصرا في التربية على المواطنة أو كانت مرحلة سابقة مؤسسة لها، فإن ما يهمنا في هذا المقام هو معرفة المضامين الأساسية لهذه التربية.

فاللغة الأدبية المتأصلة في التقليد الديني تجعله وسيلة فعالة على نحو فريد لإجازة السياسات والآراء السياسية الحديثة، ومن خلال ربط الوجود البشري بعالم فائق الروعة، يوجز الدين إطار عمل لتفسير الأحداث السياسية وللتعبير عن الغاية الأخلاقية. وبالتالي يمنح الدين لغة معيارية للحياة العامة ويساعد على إجازه السلطة السياسية أو المطالبات بتولي السلطة. [2]

ككل المواد التعليمية، تقدم التربية الإسلامية محتوى يهدف أساسا إلى غرس القيم الأخلاقية والمعتقدات الإسلامية لدى الناشئة تترجم في شكل مطابقة وامتثال **لصورة المسلم الكاملة**، بتشكيل العادات والأخلاق الحميدة، فالمجالات الأساسية للتربية الإسلامية تتمثل في: القرآن الكريم، الأحاديث النبوية، العقيدة، العبادات،

[1] – ابراهيم خضور، *التربية والتغير الاجتماعي*، مجلة جامعة دمشق، المجلد 25، العدد الأول+الثاني، 2009، ص. 420.

[2] – سكوت هيبارد، مرجع سبق ذكره ،ص 24

السلوك والآداب. فالتربية الأخلاقية تسعى إلى بناء الإنسان في أجمل صورة له أي الإنسان الكامل حيث يعبر عن ذاته بأفعاله، وتصرفاته واتجاهاته بصورة حية حقيقية، والصورة الكاملة للإنسان تتمثل في توافق الإنسان مع مرجعية مثالية توجه سلوكه، وأفعاله بصورة معيارية ومثالية.

يخاطب الكتاب المدرسي للتربية الإسلامية التلميذ المتمدرس بصفة المسلم في محاولته بناء المواطن الصالح، بحيث يتناول كتاب السنة الرابعة متوسط في هذا السياق " **من أخلاق المسلم** " بحيث يشير إلى مجموعة من الأخلاق التي يجب التحلي بها نذكر منها وجوب الإصلاح بين المؤمنين، تحريم السخرية والاستهزاء بالآخرين، عدم التجسس وسوء الظن، اجتناب الغيبة والنميمة، تفاضل الناس بالتقوى والعمل الصالح.

وبالموازاة يقدم كتاب التربية الإسلامية للسنة الثانية في نفس المسألة " **من شيم المسلم** " تم تلخيصها في تفريج الكرب عن نفس المؤمن، التيسير على المعسر، الستر على المسلم، العون والمساعدة، وتم اختتام هذه الشيم بالطاعة كقيمة أساسية بالتطرق إلى أهميتها في القرآن " **ذكر الله سبحانه وتعالى الطاعة في أكثر من مائة 100 موضع في القرآن الكريم، وجعلها الله صفة بارزة من صفات المؤمنين** " (**الكتاب المدرسي للسنة الثانية، ص 102**)، مدعما بآيات من القرآن الكريم (**وقالوا سمعنا وأطعنا غفرانك ربنا وإليك المصير**) **البقرة: 285**، " **كما أن الطاعة حق الله تعالى ولرسوله صلى الله عليه وسلم ولأولي الأمر وذلك حتى تستقيم أمور المسلمين فيسود النظام وتزول الفوضى** " (**الكتاب المدرسي للسنة الثانية، ص 103**)، (**يأيها الذين آمنوا أطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم**) **النساء: 59**، فمن فوائد الطاعة حسب الكتاب المدرسي أنها تجعل المجتمع متماسكا موحدا، كما تعمل على نشر المحبة بين الأفراد والجماعات.

وفي هذا الصدد ينتقد حليم بركات في كتابه **المجتمع العربي في القرن العشرين** التنشئة الدينية القائمة على الطاعة والامتثال بقوله: " **بقدر ما تسود التنشئة الدينية التي تدعو للطاعة والامتثال، يفقد المؤمن القدرة على الإبداع واتخاذ المبادرة والقيادة والعمل على استشراف المستقبل، بل في ظل هذه التنشئة قد يرى المؤمن**

نفسه فاضلا بقدر ما يرضخ ويطيع ويقبل بالأمر الواقع ويستسلم لمشيئة غير مشيئته، هناك تعطيل لطاقة الإبداع، فالغالبية العظمى من الناس ترتاح إلى اللغة الجاهزة، إلى التكرار والتبسيط، وإلى الطقوسية "[1]

4-4- القيم الأساسية

ليست التربية على المواطنة تربية معرفية بل هي تربية قيمية بالدرجة الأولى؛ فاهتمام هذه التربية بالجانب المعرفي لا يعد قصدا نهائيا من هذه التربية، فهي تتوجه بالأساس إلى السلوك، وإذا ما تبين أحيانا أن هناك اهتمام بالمحتوى المعرفي، فإن مثل هذا الاهتمام لا يتجاوز كونه مدخلا أساسيا للمرور إلى قناعات الفرد وسلوكاته

4-4-أ- قيم ايجابية (التسامح-التضامن-الأخوة-التضحية)

- **التضامن:**

إن قيمة التضامن كقيمة مدنية وخلقية "**تكفل استقرار المجتمع وتضمن الثقة بين الأفراد، وهو يعتبر أساس من أسس الفضائل التي تبنى عليها المجتمعات، وهو عنوان رقي الأمم لان قيمة التضامن دليل واضح على البر والخير للإنسان في الحياة، والطريق الذي يصل من خلاله الفرد إلى الجنة، والسبيل إلى الثواب، لأنه يعبر عن الذات التي لا تستسلم لأمر مهما كانت تبعاته ومردوداته على قائله وفاعله لأنه من الصفات الحميدة التي يتحلى بها التلميذ،لأنها سبب جوهري من أساب النجاح في هذه الحياة**"[2] وهذه القيمة المدنية تعتبر اليوم من أبرز أسباب صفات المجتمع المزدهر مدنيا وحضاريا.

لهذا فالتضامن من أهم القيم المدنية التي تؤثر في حياة التلميذ الأخلاقية بأكملها وذلك من خلال صفاء الأحاسيس والنوايا، بتطابق القول والفعل. فإذا فقدت هذه القيمة انعدمت الثقة، وزال التضامن، وتفكك المجتمع.

[1]- حليم بركات، *المجتمع العربي في القرن العشرين: بحث في تغير الأحوال والعلاقات*، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2000، ص.529.

[2] -عبد الكريم علي اليماني، *فلسفة القيم التربوية*،عمان،ط 1، دار الشروق للنشر،2009،268

فمسألة التضامن تأخذ مكانتها في كتاب التربية الإسلامية في الكثير من المواقف تحت تسميات عديدة منها التكافل والتماسك الاجتماعي، المسارعة في الخيرات، الإيثار والتعاون، " **الإيثار والتعاون من الصفات الحميدة التي تتطلع إليها النفوس التي تريد أن تعيش ضمن إطار أخلاقي راق في عصر كثرت فيه الأهواء، وانتشرت الأنانية، فالإيثار والتعاون من دعائم المجتمع المسلم الذي يقوم على حب الخير...للمجتمع المتماسك المتضامن**" (الكتاب المدرسي السنة الثانية، ص 61)

- **التسامح:**

إن المجتمع يتكون من مجموعة من الأفراد تربط بينهم روابط وعلاقات يسعون من إلى تحقيق أهداف مشتركة، فعلاقة المسلم بأخيه تشمل جميع القيم المدنية والتي تتمثل في الأخوة فكل فرد هو بحاجة أخيه لقوله (صلى الله عليه وسلم) "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه".(رواه البخاري ومسلم)

التسامح الذي به تنتشر المحبة ويجعل الأفراد متحابين، متحدين، التعاون في الأفراح والأحزان، الصبر، التكافل الاجتماعي وهنا يتجسد في ذهن التلميذ بأن علاقته مع الآخرين يجب أن تقوم على هذه الأسس، لأنها وليدة المجتمع التي يوجد فيه، كما أنها تمثل الضوابط الاجتماعية سواء داخل المدرسة بين الفاعلين التربويين، أو خارج المدرسة بين أفراد ذلك المجتمع لأن تماسك المجتمع "**يزداد كلما اشترك أفراده في أكبر عدد ممكن من القيم للنهوض بالحياة الاجتماعية إلى المستوى الرفيع الذي يؤدي إلى الترابط والانتماء الاجتماعي**"[1]، ويقلل من آلام الغير من خلال وقاية المجتمع من الظواهر السلبية كالعنف، الغضب، وغيرها التي تؤدي إلى اختلال النسق القيمي الذي وجدت فيه، وهنا تؤدي هذه القيم وظيفة أساسية "**بحيث تصبح أداة للتماسك الاجتماعي بين أفراد المجتمع، حيث تتماسك الجماعة، وتتعصب لبعضها البعض تبعا للقيم التي تتبناه على التنظيم الاجتماعي من خلال ترتيب**

[1] -الربيع ميمون، *نظرية القيم في الفكر المعاصر بين النسبية والمطلقية*، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1980، ص.27.

الحاجيات وأولويات المجتمع لتخليصه من الفوضى التي يعيش فيها أفراده، من خلال انتمائها إلى نظام معين من الأنظمة أو النسق من الأنساق، هذا ما يجعلها تنظم الأفراد والجماعات وتصرفاتهم وسلكوهم" .[1] ،هذه القيم لها بعد وطني، يتمثل في حب الدولة الذي هو من المكونات الأساسية لهوية الأمة الجزائرية التي تكرس أصالتها لتحقيق غايات النظام التربوي وترسيخها لدى المتعلمين، وبالتالي ضمان الوحدة الوطنية، والمحافظة على الشخصية الجزائرية من خلال تحقيق الهوية الوطنية في الإسلام عقيدة وسلوكا. كما يتم ترسيخ قيم الأخوة والتضحية في سبيل حب الوطن وخدمته.

تضمن كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة دورة كاملة (الدورة الثانية من البرنامج) تحت اسم **التسامح ورحابة الصدر**، بالإضافة إلى الدورة الرابعة من الكتاب المدرسي للسنة الثانية **فعالية المسلم في مجتمعه وبيئته** التي تضمنت **الحوار والتسامح** فمن خلال هذه القيمة يتم التأسيس إلى ثقافة العيش المشترك دونما إقصاء للآخر المختلف، ودون التزمت والتطرف للأفكار والآراء والمعتقدات.

4-4-ب- قيم سلبية(التطرف-العنف-الكذب- التبذير)

- **العنف**:

تعتبر المدرسة كمؤسسة تربوية بعد الأسرة قصد إكمالها مهمتها تربية النشء من الناحية الجسمية، العقلية، الانفعالية...الخ لهذا تعمل جاهدة من أجل السهر لتحقيق أهدافها بمساهمة كل عنصر من عناصرها، ببذل مجهودات أكبر، حتى تجعل من الفرد إنسانا صالحا له مكانته الاجتماعية داخل المجتمع، فهي على هذا الأساس حلقة تتوسط كل من الأسرة والمحيط الاجتماعي.

[1] - ثريا التيجاني، *القيم الاجتماعية والتلفزيون في المجتمع الجزائري*، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2011، ص.80.

وقد ارتقت المدرسة وتطورت عبر الأزمنة والعصور على حسب وظائفها التي تقوم بها بحيث كانت وسيلة للتلقين والحفظ، وهذا في خدمة تكوين درجة من الإيمان والثقة بهدف التحسين والرقي في جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، فالمؤسسة التعليمية تهتم بمرحلة المراهقة التي تعتبر من أصعب المراحل التي يمر بها الفرد، يحتاج فيها إلى مكانته في المجتمع باعتبار المدرسة مكانا ينمو فيه هذا الشعور، وتعتبر المدرسة المؤسسة التي أنشأها خصيصا لعملية التربية وذلك لما تكتسبه التربية من مكانة مرموقة في المجتمع، كما أنها من أهم الوسائل لتنفيذ أهداف النظام التربوي، فالميزة التي تميز المدرسة عن باقي المؤسسات الأخرى أنها مقصودة لعملية التربية يجب أن توفر لها كل الوسائل المادية والمعنوية، حتى تؤدي وظيفتها على أكمل وجه خاصة وأن المجتمع الجزائري الذي وشهد مظاهر عديدة للعنف والتطرف سواء أكان عنف أفراد أو عنف مؤسسات وأجهزة، ولقد انعكس ذلك بصورة أو بأخرى إلى داخل المدرسة، وذلك انطلاقا من أن المدرسة مؤسسة اجتماعية ليست منعزلة عن المجتمع المحيط بها، فهي مرآة تعكس نمط القيم والثقافة السائدة في المجتمع وهناك عدة أسباب عديدة للعنف داخل المدرسة بعضها يعود إلى المدرسة ذاتها وإدارتها والعلاقات الاجتماعية وأنماط التفاعل الاجتماعي القائمة بين أفراد المؤسسة التعليمية وطرق التدريس وإستراتيجية التي تعتمد التلقين وسلطة المعلم وكذلك المناهج والمقررات الدراسية المنعزلة عن الواقع المعاش كل ذلك يؤدي إلى ظاهرة العنف داخل المدرسة ومؤشرات ذلك العديد من الصور لتلاميذ يمسكون بالسيوف والآلات الحادة والعصي في سلوكهم مع بعضهم البعض، وسلوكهم مع إدارة المدرسة والتعامل مع المعلمين وسبب ذلك غياب العدالة الاجتماعية واعتماد العنف طريقا للحصول على الحق في مواجهة طغيان السلطة والمؤسسة.

يتناول الخطاب المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط العنف والتطرف كونهما من أخطر الأخلاق والسلوكات السيئة، التي تؤدي في أغلب الأوقات إلى تفكيك المجتمع، **بسبب التعصب للرأي وعدم الاعتراف بالرأي الآخر، بالإضافة إلى التشديد على الناس وإلزامهم بما لم يلزمهم الله به، الغلظة في التعامل مع الناس، سوء الظن**

بالآخرين، العجلة في الأمور والغضب في الحوادث، والحدة في الخصومة والجدال (الكتاب المدرسي، ص22) يأتي هذا في الوقت الذي اتهمت المدرسة الجزائرية بإنتاج التطرف.

بالإضافة إلى ذلك فإن يوجد الكثير من المراسلات التي تحرص على خطورة السلوك العنيف بشتى أنواعه على المجتمع، ومن أجل التصدي للعنف كسلوك لا مدني تكثف المدرسة من تقديم الدروس التحسيسية، نذكر في هذا السياق المنشور الذي يتضمن **درس تحسيسي حول المحافظة على الأملاك العمومية والخاصة** (أنظر الملحق رقم 04) الذي يسعى إلى تكريس اللاعنف كوعي اجتماعي وممارسة حضارية .

4-5- عولمة الأخلاق:

عرفت الجزائر تغيرات كبيرة من الاستقلال إلى اليوم، متماشية مع التغيرات السياسية والاقتصادية، فقد مرت المدرسة الجزائرية بفترة التوسع السريع من حيث الهياكل التربوية وعدد المربين والإطارات التربوية، وعدد التلاميذ المتمدرسين، وعرفت بعد ذلك نوعا من الركود وأصبحت حاليا تواجه عدة عوائق مادية، ومحل انتقادات من أطراف متعددة وحاليا

تواجه المنظومة التربوية والتكوينية حاليا مجموعة من التحديات في كل مراحل التعليم من أساسي وثانوي وجامعي، بما في ذلك التكوين المهني. ففي الوقت الذي يدخل فيه العالم القرن الواحد والعشرين وما يمثله ذلك من تحديات علمية وسياسية وثقافية وسياسية وحضارية وهي عوامل تتطلب منظومة تربوية قوية وثابتة فإن المنظومة التربوية الجزائرية لا زالت متعثرة إذ لا زال المربون يضربون عن العمل للحصول على أدنى متطلبات الحياة فهي تواجه تحديات داخلية تتمثل في غياب إستراتيجية للإصلاح وضعف التنسيق بين مختلف مراحل ومجالات التكوين والانتماء الحضاري للمدرسة الجزائرية وتحديات خارجية تتمثل في العولمة ومسايرة التطور التكنولوجي[1]، فوسائل الإعلام

[1] -بوفلجة غيات- مرجع سبق ذكره، ص 149.

والاتصال تلعب دور كبير في تجسيد المواطنة لدى التلميذ من خلال وسائل تعتبر هي الأخرى من الضروريات في الحياة لا يستطيع الفرد الاستغناء عنها لأنها من خلالها يتحاور مع غيره ويوصل أفكاره وتوجهاته في جميع الميادين ولأن هذا التلميذ لا يمكن أن يصل إلى النضج والوعي بمفهوم له فعالية كبيرة في الواقع الاجتماعي كالمواطنة إلا إذا تعددت وتنوعت خبراته وهذا عن طريق البحث والمطالعة والتثقيف وإدراك أهمية وسائل الإعلام والاتصال مثل : الهاتف بأنواعه والحاسوب والجرائد والمجلات وهذه العملية لا تتم إلا في مؤسسة تربوية كالمدرسة وفي مادة تعليمية كالتربية المدنية التي تهدف إلى ترسيخ معاني المواطنة وحقوق وواجبات المواطن.

وفي الأخير نصل إلى فكرة أن العولمة فرضت وجودها على الإنسان وحياته، بعد أن بلغت أوج قوتها وتطورها بفضل التقدم العلمي الكبير والثورة التكنولوجية الهائلة التي شهدها القرن العشرين، فلم يعد بمقدور الإنسان أن يتجاهل هذه الوسائل وهي تلاحقه في كل مكان بالكلمة والصورة حتى في غرفة نومه لتنقل له الخبر وتفسر له الحدث فتنمي عقله وتربي عطفه وتزيد خبراته[1].

ولما كان الطفل أكثر عرضة لهذه الوسائل في زمن العولمة وأكثر استجابة لمضمونها بحكم طبيعتهم وتكوينهم فإن احتمال تأثرهم بها أكبر من غيرهم من الفئات العمرية الأخرى فلهذا يجب أن يتدرب التلميذ على الوسائل منذ الصغر لمعرفة التعامل معها وبها في المستقبل كمواطن واعي والحفاظ عليها واستغلالها استغلال جيد يعود بالنفع وكذلك حقه كمواطن في اكتساب هذه الوسائل الاتصالية والإعلامية.

من جهة أخرى تسعى التربية الأخلاقية والخطاب الديني في المدرسة الجزائرية إلى الانخراط في المشروع العالمي بتكوين المواطنة العالمية وإضفاء البعد العالمي للأخلاق، وفي هذا السياق يتضمن منهاج التربية الإسلامية قضايا عالمية، كالقضية التي تتعلق بالأمن والسلم العالمي، القضية البيئية ... فالعالم يواجه جملة من التحديات الراهنة التي تتطلب استعداد كل مؤسسات المجتمع وفي مقدمتها المدرسة نظرا للدور الخطير الذي تلعبه من خلال التربية والتكوين.

[1] –صالح دياب الهندي، *أثر وسائل الإعلام على الطفل*، ط3، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 1998، ص.03.

4-6- الأخلاق والهوية الوطنية

تعمل المدرسة عن طريق التنشئة الاجتماعية(الدينية)، إلى ربط مسألة الهوية بالانتماء الديني لأن هذا الأخير من أكثر الانتماءات الإنسانية ترسخا في التاريخ وإشباعا للحاجات الأساسية للإنسان، فما بالك لو كان هذا الدين،هذا النظام الرمزي، يعتبر بمثابة المحدد الأمثل لسلوك وتصرفات الإنسان وطريقة عيش المجتمعات، إنه الدين الإسلامي، تلك المجموعات من قواعد التشريع التي تتطرق إلى كل شؤون الحياة من اجتماع واقتصاد وسياسة..كما تتضمن مجموعة من المعارف تعتبر كاملة متكاملة فكل مجموعة إنسانية حين تحس بالخوف من التغيير والكل يعلم أن التغيرات الجارية حاليا رهيبة في سرعتها، في جرأتها وفي قوة تأثيرها، تبحث عن المأوى، عن الإحساس بالأمان، وبطبيعة الحال لا تجد أنبل من قيمها ورموزها التقليدية الإسلامية المرتبطة بالهوية الوطنية.

لقد أكد ماكس فيبر بأن سلوك الأفراد في مختلف المجتمعات لا يفهم إلا في سياق تصورهم العام للوجود، وإن المعتقدات الدينية وتفسيراتها تعتبر إحدى التصورات للعالم والتي تؤثر في سلوك الأفراد والجماعات... وإن كان ماكس فيبر يتكلم عن السلوك الاقتصادي إلا أنه يمكن تعميم الكلام على جميع أنواع السلوك سواء السلوك الاجتماعي، أو السلوك السياسي[1].

يمنح المحتوى المعياري للدين سلطة سياسية ذات شرعية أخلاقية بينما تعمل الصلة بين الدين والهوية على تسهيل التضامن الاجتماعي والطاعة[2]، فالخطاب الديني المدرسي يؤسس للعلاقة بين الدين والهوية من خلال الحث على الحفاظ على الجماعة، الإعلاء من شأن الجماعة بتكريس قيم التضامن والتآزر والمحبة بين أفراد المجتمع، وفي هذا السياق يأتي درس **الهجرة من مكة المكرمة إلى المدينة المنورة** من أجل غرس الهوية الوطنية لدى الناشئة وتقديس الوطن، "لما وصل النبي صلى الله عليه وسلم وأبو بكر خارج مكة من جنوبها، وقف رسول الله صلى الله عليه وسلم،

[1]- زيدان عبد الباقي: علم الاجتماع الديني، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ص 102

[2]- سكوت هيبارد- مرجع سبق ذكره، ص 53.

والتفت إلى مكة يودعها بنظرات حارة وعيون باكية قائلا: **والله إنك لأحب أرض الله إلي، وأحب أرض الله إلى الله، ولولا أن أهلك أخرجوني منك قهرا ما خرجت، اللهم أسكني أحب البلاد إليك**" (الكتاب المدرسي ص 38)، يرسم هذا الموقف أجمل صور الوطنية والتعلق بالوطن من طرف الرسول صلى الله عليه وسلم، فقد كانت هجرته وأصحابه عن الوطن تضحية عظيمة. فالميكانيزم الأساسي في الأديان هو الإثارة في المؤمنين معاني الانتماء المتمثلة في الانضمام إلى غايات تنظيمية لدين، إلى عقائده وشعائره أي خضوع الاستراتيجيات الذاتية إلى الأهداف المؤسساتية للنظام.[1]

يرتبط الدين باستمرار بالحياة والمؤسسات السياسية الحديثة؛ وأن الدين يعتبر متشابكا على نحو جوهري مع الهويات الوطنية أو الطائفية، ومن ثم لا تعكس الإيديولوجيات الدينية عودة إلى التقليد في حد ذاته، ولكن على العكس فهي تعكس البناء الإيديولوجي للتقليد لمصلحة سياق حديث[2]

إن الإيديولوجيات الدينية الحديثة هي بالكاد مستحدثة، ويعتبر الدين جزءا لا يتجزأ من بناء الإيديولوجيات الوطنية، وخاصية شائعة للحشد الشعبي والوطني، وفضلا عن ذلك، فإن الدين قادر على توفير اعتماد أخلاقي للإجراء السياسي، ونتيجة لذلك فهو يعد ضروريا لإضفاء الشرعية على مؤسسات الدولة الحديثة ومطالب أولئك ممن يسعون إلى السيطرة أو الإطاحة بتلك المؤسسات[3]

مما سبق، يبقى البرنامج المدرسي حسب البعض منسجما مع طبيعة المجتمع الجزائري المعاصر وثقافته خاصة وأن الجزائر تبنت بجميع مؤسساتها التغيير فأصبحت المناهج الجديدة انعكاس حقيقيا لخطاب المواطنة والمجتمع المدني، إذ تسجل بعض البرامج الداعية إلى مجتمع السلم والمدنية المحتضرة بممارسة حقيقية للديمقراطية بمختلف أنواعها الإيديولوجية التي ينطوي تحتها التعليم الذي يركز على الحقوق والواجبات والتزام نظام الجماعة بالطاعة والولاء بحيث

[1] - *نفس المرجع*، ص 49

[2] - *نفس المرجع*، ص 30.

[3] - *نفس المرجع*، ص 41

يتطابق مع الواقع المعاش، وهذا ما تمارسه المناهج التربوية والتجديدية التي تنشئ التلميذ على السلوك السياسي والمدني البسيط تمهيدا للحياة المستقلة لأن المناهج الجديدة تتحمل النصيب الوافر في مجال ونقل القيم الوطنية والإنسانية المستمدة من الاختيارات الأساسية للدولة الجزائرية، وذلك بالتكامل مع المكونات الأخرى للنظام التربوي[1]

[1]- محمد صالح حثروبي، *نموذج التدريس الهادف(أسسه وتطبيقاته)*،عين ميلة،الجزائر الهدى، 2012، ص.12.

خاتمة عامة

يحتل موضوع المواطنة والتربية عليها مكانة رئيسة ضمن اهتمامات المجتمعات الحديثة خاصة في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، الذي تميز باختلاف قواعد السلوك، وتنامي العنف، وتفكك العلاقات، وتشابك المصالح، أدى ذلك كله إلى إعادة مراجعة السياسة التربوية للمنظومة التربوية في دول العالم باعتبار التربية والتكوين أحد المداخل الأساسية لخلق دينامية مجتمعية تمكن من تملك قيم وثقافة المواطنة من طرف مختلف مكونات المجتمع أفرادا، جماعات ومؤسسات.

ومن العمليات المقترحة في محور التربية تطوير ملاءمة المضامين والمناهج والعلاقات مع ثقافة المواطنة، وإنتاج دعامات بيداغوجية للتربية على المواطنة ضمن إطار مرجعي مؤطر للفعل التربوي من منطلق ثنائية الحق-الواجب.

لقد ألقت الدراسة الميدانية التي أجريناها الضوء على واقع التربية على المواطنة في المدرسة الجزائرية بين التصور والممارسة، فقد عرفت المنظومة التربوية عدة إصلاحات جوهرية آخرها وأهمها ما ورد في القانون التوجيهي للتربية الوطنية 2008، الذي تضمن رسم معالم المدرسة الجزائرية المعتزة بقيم المجتمع الحاضن لها، والمنفتحة على معطيات العولمة قصد مسايرة التحولات والتغيرات، وواجهة التحديات التي يشهدها العالم.

لهذا حاولنا الاقتراب سوسيولوجيا من مسألة تعليم المواطنة في المدرسة الجزائرية وفق ما رأيناه مناسبا حسب وجهة نظرنا، من خلال الاعتماد على جملة من المؤشرات تناولتها فصول هذه الدراسة، استقيناها من المتغيرات والفرضيات التي سبقت وأن أقمنا عليها دعائم بحثنا المنهجية؛ بحيث توصلت الدراسة إلى إلى مجموعة من النتائج يمكن حصرها فيما يلي:

- غياب نموذج وطني جزائري أصيل للتربية الأسرية، قد حدَّ من دور وفعالية المدرسة في ترسيخ التربية على المواطنة كما أن عدم قيام الأسرة بدور التنشئة السياسية ترك للمدرسة عبئا يصعب القيام به دون دعم وإسناد من مؤسسات أخرى؛

- في الكثير من الحالات يكون محتوى المناهج الدراسية غامضا وتجريديا بحيث لا يتمكن المتمدرسين من إدراك معناه فضلا عن تجسيده في سلوك اجتماعي ممارس؛
- لا زالت مضامين المناهج الدراسية للمدرسة الجزائرية قاصرة عن تكوين تصور متكامل حول مفهوم المواطنة وهذا بالمقارنة مع المدرسة في الدول المتقدمة وهو ما يفسره غياب الأنشطة التربوية العملية في مادتي التربية الإسلامية والتربية المدنية حيث ما فتئت هذه المواد التعليمية تدرس بطرق نظرية غير ناجعة؛
- إن التناقضات المسجلة يوميا في مظاهر السلوك الاجتماعي للجزائريين فضلا عن السلوكات السيئة التي يجاهر بها الناس دون حياء أو خجل تفسر بما لا يدع مجالا للشك فشل مؤسسات التنشئة الاجتماعية في بناء مواطنة صالحة وعلى رأسها الأسرة والمدرسة؛
- إن الأزمات التي يعشيها مجتمع في مرحلة التحول مثل مجتمعنا انعكست على رسالة المدرسة في بناء مواطن المستقبل وتحويل الأخلاق إلى سلوكات مدنية.

من خلال ما سبق يتضح غياب البيئة الداعمة للتربية على المواطنة، نظرا لفقدان العناصر الأساسية، فالمواطنة هي سلوك وثقافة ومعارف، تتكرس ضمن سياق اجتماعي وثقافي مبني على قيّم راسخة كالحرية والعدالة والديمقراطية وحقوق الإنسان، وهي ليست (مودة) تستورد وتقتنى؛ إنما هي تربية وسلوك يتأسس ضمن نظام مؤسساتي متفاعل من خلال قيّم شاملة متكاملة تبدأ من الدولة وتصل إلى المواطن.

يتطلب إنجاز الأهداف في التربية المدنية بيئة مدرسية ديمقراطية قائمة على المشاركة وبنية تعلم تتمحور حول التلميذ، إذ أن تدريس المبادئ الديمقراطية لتلاميذ يعيشون في ظل بنى وثقافات استبدادية في المدرسة ليس فعالا، والواقع أن ذلك يأتي بنتائج عكسية؛ بحيث يرى التلاميذ التباين الصارخ بين ما يدرسونه في الكتب المدرسية وما يتعرضون إليه في الصف وخارج المدرسة.

بحيث يغيب الجانب الممارساتي من التعليم المدني إلى حد كبير سواء في المدرسة، أو في المجتمع المحلي، فالدراسة الميدانية بينت عدم مشاركة التلاميذ في عملية تسيير مؤسستهم التعليمية، أو في الأنشطة المدنية، فالكتب المدرسية تشجع المشاركة المدنية لكن هذا لا يترجم إلى نشاط فعلي.

إن تأسيس مواطنة حقيقية و فاعلة ضمن مجتمع مدني حي يجب أن ترتكز على وجود شراكة حقيقية بين كل مؤسسات المجتمع، مع تفعيل دور الدولة كمؤسسة شاملة تمارس تدخلات اجتماعية و ثقافية واقتصادية تعيد تركيب سلّم القيّم ، وتمارس إصلاح شامل وفعّال لكل المؤسسات الرسمية و الثقافية.

إن التربية الأسرية يجب أن تصبح من أخطر وأهم قضايا النظام السياسي، كما أن المدرسة يجب أن ترقى إلى مصاف المؤسسة الاجتماعية الثانية بعد الأسرة في الإعداد والتنشئة، بالممارسة والفعل وليس بالكتابات التنظيرية.

إن تأسيس مجتمع مدني حي و فاعل في الجزائر يجب أن يبنى على قاعدة المواطنة الصحيحة و الفاعلة، وذلك بالمزيد من الحريات المدنية، والتوعية الثقافية، وإعادة الاعتبار للقيّم الوطنية الجزائرية الأصيلة مع الانخراط الإيجابي في سياق الثقافة العالمية والإنسانية.

الملاحق

استمارة موجهة لتلاميذ التعليم المتوسط

يشرفنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي تحتوي على مجموعة من الأسئلة تعالج موضوع المواطنة، ونرجو منكم الإجابة عنها بوضع علامة (x) أمام الاختيار المناسب، أو بالكتابة والشرح في الأسئلة المفتوحة، وتأكدوا من أن إجاباتكم هي آراء نستعملها في إطار الدراسة العلمية وتساعدنا في بحثنا، لذا نرجو أن تكون إجاباتكم دقيقة وجدية.

في الأخير تقبلوا منا أعزائي التلاميذ فائق عبارات الشكر على مساهمتكم وتعاونكم في إتمام هذا العمل العلمي وإنجاحه.

ملاحظة: بالإمكان استعمال الجهة الخلفية للورقة لإتمام الإجابة إذا لم يكن المكان المخصص لها كافيا

- السن: .....
- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- المستوى الدراسي: 1م ☐ 2م ☐ 3م ☐ 4م ☐
- مهنة الأب: .....
- مهنة الأم: .....
- كيف تقيم نتائجك الدراسية؟ جيدة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐
- ما هو معدلك في الفصل الدراسي الأول؟ .....
- ما هي أسهل المواد الدراسية بالنسبة إليك؟

.....

.....

- لماذا تعتبرها سهلة؟

.....

.....

- ما هي أصعب المواد الدراسية بالنسبة إليك؟

.....

.....

- لماذا تعتبرها صعبة؟

.....

- أذكر ثلاث مواد دراسية تحبها:

.....

- أذكر ثلاث مواد دراسية لا تحبها:

.....

- رتب المواد الدراسية التالية حسب درجة صعوبتها وذلك بوضع علامة (X) أمام الدرجة

درجة الصعوبة / المواد	صعبة جدا	صعبة	سهلة	لا أستطيع الحكم عليها
التاريخ				
الجغرافيا				
التربية المدنية				
التربية الإسلامية				

- ما رأيك في المفاهيم والعبارات الواردة في كل من كتاب التربية المدنية وكتاب التربية الإسلامية. ضع علامة (X) أمام الاختيار المناسب

العبارات والمفاهيم / المواد	صعبة، غامضة ومعقدة	صعبة وغامضة نوعا ما	سهلة وواضحة ومفهومة	لا أستطيع الحكم عليها
التربية المدنية				
التربية الإسلامية				

– هل تذكر أنك تعلمت شيئا (سلوك، تصرف، فعل) في مادة التربية الإسلامية أو التربية المدنية ثم طبقته في حياتك اليومية؟ نعم ☐ لا ☐

– إذا كان الجواب "نعم" أذكر أمثلة على ذلك:

.....

.....

- عندما تتصرف تصرفا حسنا هل تشعر بأنك تعلمته:

1- في المدرسة أكثر من الأسرة ☐

2- في الأسرة أكثر من المدرسة ☐

3- كلتاهما معا بنفس الدرجة ☐

4- حالات أخرى أذكرها:

.....

- عندما تتصرف تصرفا سيئا أين تشعر أنك تعلمته ؟

الأسرة ☐ المدرسة ☐ الشارع ☐ جماعة الرفاق ☐

من التلفزيون ☐ أخرى حدد: .....

- حسب رأيك ما هو أفضل درس تعلمته في مادة التربية المدنية والتربية الإسلامية ؟

1- التربية المدنية:

.....

2- التربية الإسلامية:

.....

- كيف تصف معاملة أساتذة التربية الإسلامية والتربية المدنية معك عندما تتصرف تصرفا سيئا ؟

	المسامحة مع التحذير	التساهل واللامبالاة	التشدد والعقاب	لا أستطيع الحكم عليها
التربية المدنية				
التربية الإسلامية				

- كيف تصف طريقة تدريس كل من التربية المدنية والتربية الإسلامية ؟

	الحوار والمناقشة	تقديم الدرس مباشرة دون مناقشة	لا أستطيع الحكم عليها
التربية المدنية			
التربية الإسلامية			

- ما نوع أسئلة الامتحانات في كل من التربية المدنية والتربية الإسلامية؟

	الحفظ	الفهم	الحفظ والفهم معا	لا أستطيع الحكم عليها
التربية المدنية				
التربية الإسلامية				

- من هو الشخص الذي تعتبره مثلا أعلى في حياتك؟

الأب ☐ الأم ☐ الأستاذ ☐ الصديق ☐

اختيار آخر أذكره: .....

- هل تشارك في تحية العلم؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أتأخر حتى لا أشارك في تحية العلم ☐

– هناك تلاميذ لا يشاركون في تحية العلم. حسب رأيك لماذا؟

.....

.....

– هل تحفظ النشيد الوطني ؟ نعم ☐ لا ☐

– إذا كان الجواب "نعم" فهل تحفظه : كاملا ☐ المقطع الأول فقط ☐

– كيف تم تعيين مسؤول القسم في قسمكم ؟

من طرف الأستاذ ☐ من طرف الإدارة ☐ بالانتخاب ☐

- من هي فئة التلاميذ المفضلة عند الأساتذة؟

النجباء ☐ المتوسطون ☐ الضعفاء ☐

- أذكر ثلاثة أسماء لأبطال جزائريين:

.....

- أذكر ثلاثة أسماء لبطلات جزائريات:

.....

- هل لك أن تذكر ثلاثة حقوق أساسية بالنسبة إليك:

1- .....

2- .....

3- .....

- هل لك أن تذكر ثلاثة واجبات أساسية بالنسبة إليك:

1- .....

2- .....

3- .....

- هل تشعر أن الأساتذة يمنحونك الحق في التعبير عن آرائك وأفكارك ؟ نـعم ☐ ☐

- ماذا تعني لك الكلمات التالية:

1- الأخلاق:.....

2- المواطنة:.....

3- حب الوطن:.....

4- المدرسة: .....

- يمكنك إضافة أي شيء تراه مهما ولم تسأل عنه في هذه الاستمارة

.....

دليل مقابلة مع أساتذة مادتي التربية الإسلامية والتربية المدنية بالمستوى المتوسط

- السن: ..... - الجنس: .....

- الشهادة المحصل عليها: .....

- مادة التدريس: ..... الخبرة المهنية: .....

- ما رأيك في مهنة التدريس: .....

- هل هي حسب رأيك رسالة أم وظيفة؟ .....

- هل أنت راض عن مهنتك؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كان الجواب "نعم" فكيف تفسر هذا الرضى؟ .....

- إذا كان الجواب "لا" لماذا؟ .....

- ما رأيك في الإصلاح الجديد للمنظومة التربوية؟

.....

- هل أضاف شيئا جديدا لمضمون المادة التي تدرسها؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كان الجواب "نعم" فما هو؟ .....

- كيف تقيس مدى نجاح الدرس في المادة التي تدرسها (التربية الإسلامية، التربية المدنية) (أي ذكر مؤشرات لقياس نجاح الدرس) .....

- حسب رأيك هل تعتمد مادة التدريس لديك على الفهم أم الحفظ أم كلاهما معا؟.....

- هل تحرص على مراقبة سلوك تلامذتك خارج أسوار المدرسة؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كان الجواب "نعم" فهل أنت راض عن سلوكاتهم خارج المدرسة؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كان الجواب "لا" لماذا ؟ .....

- أذكر ثلاث صفات تحبها في التلميذ

1- ..... 2-..... 3- .....

- أذكر ثلاث صفات لا تحبها في التلميذ

1- ..... 2-..... 3- .....

- حسب رأيك ما هي أفضل طريقة للتعامل مع التلاميذ:

الديمقراطية ☐ التشدد ☐ اللامبالاة ☐ أخرى حدد: .....

- هل تتقبل آراء التلاميذ وأفكارهم مهما كانت متناقضة لأفكارك وآرائك؟ نعم ☐ لا ☐

.....

- إذا أساء أحد التلاميذ التصرف فكيف تعاقبه ؟ .....

- هل تشعر بأنك عادل تماما مع التلاميذ ؟ نعم ☐ لا ☐

ما رأيك في البرنامج الدراسي للمادة؟

.....

- كيف تقيم المفاهيم والمصطلحات الواردة فيه؟

.....

هل تشعر أن أسر التلاميذ تساعدك في إنجاز مهمتك بيسر وسهولة؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب "لا" لماذا؟.....

- ماذا تعني لك الكلمات التالية:

1- الأخلاق: .....

2- المواطنة: .....

3- حب الوطن: .....

4- المدرسة: .....

5- حقوق الإنسان: .....

- هل تشعر أن سلوكات التلاميذ على العموم تتوافق مع مضمون ما يتلقونه من دروس في المؤسسة؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كان الجواب "نعم" كيف ذلك ؟ .....
- إذا كان الجواب "لا" لماذا حسب رأيك ؟ .....
- حسب رأيك هل يتماشى مضمون البرنامج الدراسي مع الواقع الاجتماعي الذي يعيشه التلميذ؟

نعم ☐ لا ☐

- هل تشعر بأنك مواطنا كامل الحقوق والواجبات في وطنك؟ نعم ☐ لا ☐
- هل أنت منخرط في جمعية خيرية أو رياضية أو ثقافية؟ نعم ☐ لا ☐
- بإمكانك أن تضيف ما تراه مناسبا؟

المادّة 7 : ينشر هذا القانون في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 15 محرّم عام 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008.

عبد العزيز بوتفليقة

قانون رقم 08 – 03 مؤرّخ في 15 محرّم عام 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008، يعدّل ويتمّم القانون رقم 05 – 12 المؤرّخ في 28 جمادى الثانية عام 1426 الموافق 4 غشت سنة 2005 والمتعلق بالمياه.

إنّ رئيس الجمهورية،

– بناء على الدستور، لا سيما المواد 119 و120 (الفقرتان الأولى و2) و122 و126 منه،

– وبمقتضى القانون رقم 05 – 12 المؤرّخ في 28 جمادى الثانية عام 1426 الموافق 4 غشت سنة 2005 والمتعلق بالمياه.

وبعد رأي مجلس الدولة،

وبعد مصادقة البرلمان،

يصدر القانون الآتي نصه :

المادة الأولى : تعدل وتتمم أحكام المادة 14 من القانون رقم 05 – 12 المؤرّخ في 4 غشت سنة 2005 والمتعلق بالمياه، وتحرر كما يأتي :

"*المادة 14 :* .....بدون تغيير.....

وبصفة انتقالية، وإلى غاية 31 غشت سنة 2009، يمكن الترخيص بالاستخراج في إطار نظام الامتياز المرفق بدفتر الشروط مع مراعاة دراسة التأثير المعدة طبقا للتشريع والتنظيم المعمول بهما.

يجب مراعاة وضعية المناطق والأودية، حسب الحالة، في مجال منح أو منع الترخيص المذكور أعلاه.

تشكل لجنة مشتركة بين القطاعات الوزارية المعنية، لضبط قائمة الأودية المعنية بمنح الترخيص باستخراج مواد الطمي أو منعه.

..... (الباقي بدون تغيير)....."

المادّة 2 : ينشر هذا القانون في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 15 محرّم عام 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008.

عبد العزيز بوتفليقة

قانون رقم 08 – 04 مؤرّخ في 15 محرّم عام 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008، يتضمّن القانون التوجيهي للتربية الوطنية.

إنّ رئيس الجمهورية،

– بناء على الدستور، لاسيما المواد 53 و65 و119 و120 (الفقرتان الأولى و2) و122 – 16 و126 منه،

– وبمقتضى الأمر رقم 66 – 156 المؤرخ في 18 صفر عام 1386 الموافق 8 يونيو سنة 1966 والمتضمن قانون العقوبات، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى الأمر رقم 75 – 58 المؤرخ في 20 رمضان عام 1395 الموافق 26 سبتمبر سنة 1975 والمتضمن القانون المدني، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى الأمر رقم 76 – 35 المؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396 الموافق 16 أبريل سنة 1976 والمتعلق بتنظيم التربية والتكوين، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى القانون رقم 85 – 05 المؤرخ في 26 جمادى الأولى عام 1405 الموافق 16 فبراير سنة 1985 والمتعلق بحماية الصحة وترقيتها، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى القانون رقم 90 – 08 المؤرخ في 12 رمضان عام 1410 الموافق 7 أبريل سنة 1990 والمتعلق بالبلدية، المتمم،

– وبمقتضى القانون رقم 90 – 09 المؤرخ في 12 رمضان عام 1410 الموافق 7 أبريل سنة 1990 والمتعلق بالولاية، المتمم،

– وبمقتضى القانون رقم 90 – 21 المؤرخ في 24 محرم عام 1411 الموافق 15 غشت سنة 1990 والمتعلق بالمحاسبة العمومية،

– وبمقتضى القانون رقم 91 – 05 المؤرخ في 30 جمادى الثانية عام 1411 الموافق 16 يناير سنة 1991 والمتضمن تعميم استعمال اللغة العربية، المعدّل والمتمّم، لاسيما المادة 15 منه،

– وبمقتضى الأمر رقم 95 – 20 المؤرخ في 19 صفر عام 1416 الموافق 17 يوليو سنة 1995 والمتعلق بمجلس المحاسبة،

– وبمقتضى الأمر رقم 95 – 24 المؤرخ في 30 ربيع الثاني عام 1416 الموافق 25 سبتمبر سنة 1995 والمتعلق بحماية الأملاك العمومية وأمن الأشخاص فيها،

– وبمقتضى القانون رقم 99 – 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل،

– وبمقتضى القانون رقم 02 – 09 المؤرخ في 25 صفر عام 1423 الموافق 8 مايو سنة 2002 والمتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم،

– وبمقتضى القانون رقم 04 – 10 المؤرخ في 27 جمادى الثانية عام 1425 الموافق 14 غشت سنة 2004 والمتعلق بالتربية البدنية والرياضة،

– وبمقتضى الأمر رقم 05 – 07 المؤرخ في 18 رجب عام 1426 الموافق 23 غشت سنة 2005 الذي يحدد القواعد العامة التي تحكم التعليم في مؤسسات التربية والتعليم الخاصة،

– وبعد رأي مجلس الدولة،

– وبعد مصادقة البرلمان،

يصدر القانون الآتي نصه :

الباب الأول

أسس المدرسة الجزائرية

الفصل الأول

غايات التربية

المادّة الأولى : يهدف هذا القانون التوجيهي إلى تحديد الأحكام الأساسية المطبقة على المنظومة التربوية الوطنية.

المادّة 2 : تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية.

وبهذه الصفة، تسعى التربية إلى تحقيق الغايات الآتية :

– تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة،

– تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية،

– ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال التاريخ الوطني، في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا، التاريخي والجغرافي والديني والثقافي،

– تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية،

– ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون،

– إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية، متفتح على العالمية والرقي والمعاصرة، بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر والتسامح، وبضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية لها صلة، على الخصوص، بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية.

الفصل الثاني

مهام المدرسة

المادّة 3 : في إطار غايات التربية المحددة في المادة 2 أعلاه، تضطلع المدرسة بمهام التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل.

المادّة 4 : تقوم المدرسة في مجال التعليم بضمان تعليم ذي نوعية يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام، وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة.

ومن ثمة، يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي :

– ضمان اكتساب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية وتحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية بما يسهّل عمليات التعلم والتحضير للحياة العملية،

– إثراء الثقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التعلم ذات الطابع العلمي والأدبي والفني، وتكييفها باستمرار مع التطورات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والمهنية،

– تنمية قدرات التلاميذ الذهنية والنفسية والبدنية، وكذا قدرات التواصل لديهم واستعمال مختلف أشكال التعبير، اللغوية منها والفنية والرمزية والجسمانية،

– ضمان تكوين ثقافي في مجالات الفنون والآداب والتراث الثقافي،

– تزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة، يمكن توظيفها، بتبصر، في وضعيات تواصل حقيقية وحل المشاكل، بما يتيح للتلاميذ التعلم مدى الحياة والمساهمة، فعليا، في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وكذا التكيف مع المتغيرات،

- ضمان التحكم في اللغة العربية، باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية، وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية ووسيلة التواصل الاجتماعي وأداة العمل والإنتاج الفكري،

- ترقية وتوسيع تعليم اللغة الأمازيغية،

- تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم، باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للإطلاع على التوثيق والمبادلات مع الثقافات والحضارات الأجنبية،

- إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في محيط التلميذ، وفي أهداف التعليم وطرائقه والتأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفعالية، منذ السنوات الأولى للتمدرس،

- منح جميع التلاميذ إمكانية ممارسة النشاطات الرياضية والثقافية والفنية والترفيهية، والمشاركة في الحياة المدرسية والجماعية.

المادّة 5 : تقوم المدرسة في مجال التنشئة الاجتماعية بالاتصال الوثيق مع الأسرة التي تعتبر امتدادا لها، بتنشئة التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري والقيم الإنسانية وكذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع.

ومن ثمة، يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي :

- تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة بتلقينهم مبادئ العدالة والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات والتسامح واحترام الغير والتضامن بين المواطنين،

- منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان وتنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية وبحملهم على نبذ التمييز والعنف وعلى تفضيل الحوار،

- توعية الأجيال الصاعدة بأهمية العمل، باعتباره عاملا حاسما من أجل حياة كريمة ولائقة والحصول على الاستقلالية، وباعتباره على الخصوص، ثروة دائمة تكفل تعويض نفاد الموارد الطبيعية وتضمن تنمية دائمة للبلاد،

- إعداد التلاميذ بتلقينهم آداب الحياة الجماعية وجعلهم يدركون أن الحرية والمسؤولية متلازمتان،

- تكوين مواطنين قادرين على المبادرة والإبداع والتكيف وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية والمدنية والمهنية.

المادّة 6 : تقوم المدرسة في مجال التأهيل، بتلبية الحاجيات الأساسية للتلاميذ وذلك بتلقينهم المعارف والكفاءات الأساسية التي تمكنهم من :

- إعادة استثمار المعارف والمهارات المكتسبة وتوظيفها،

- الالتحاق بتكوين عال أو مهني أو بمنصب شغل يتماشى وقدراتهم وطموحاتهم،

- التكيف باستمرار مع تطور الحرف والمهن ، وكذا مع التغيرات الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية،

- الابتكار واتخاذ المبادرات،

- استئناف دراستهم أو الشروع في تكوين جديد بعد تخرجهم من النظام المدرسي وكذا الاستمرار في التعلم مدى الحياة، بكل استقلالية.

الفصل الثالث

المبادئ الأساسية للتربية الوطنية

المادّة 7 : يحتل التلميذ مركز اهتمامات السياسة التربوية.

المادّة 8 : تعد التربية باعتبارها استثمارا إنتاجيا واستراتيجيا، من الأولوية الأولى للدولة التي تسهر على تجنيد الكفاءات والوسائل الضرورية للتكفل بالطلب الاجتماعي للتربية الوطنية، والاستجابة لحاجيات التنمية الوطنية.

المادّة 9 : تساهم الجماعات المحلية، في إطار الاختصاصات المخولة لها قانونا، في التكفل بالطلب الاجتماعي للتربية الوطنية، لا سيما في إنجاز الهياكل المدرسية وصيانتها وترقية النشاطات الثقافية والرياضية ومساهمتها في النشاط الاجتماعي المدرسي.

المادّة 10 : تضمن الدولة الحق في التعليم لكل جزائرية وجزائري دون تمييز قائم على الجنس أو الوضع الاجتماعي أو الجغرافي.

المادّة 11 : يتجسد الحق في التعليم، بتعميم التعليم الأساسي وضمان تكافؤ الفرص فيما يخص ظروف التمدرس ومواصلة الدراسة بعد التعليم الأساسي.

المادّة 12 : التعليم إجباري لجميع الفتيات والفتيان البالغين من العمر ست (6) سنوات إلى ست عشرة (16) سنة كاملة.

غير أنه، يمكن تمديد مدة التمدرس الإلزامي بسنتين (2) للتلاميذ المعوقين كلما كانت حالتهم تبرر ذلك.

تسهر الدولة بالتعاون مع الآباء على تطبيق هذه الأحكام.

يتعرض الآباء أو الأولياء الشرعيون المخالفون لهذه الأحكام إلى دفع غرامة مالية تتراوح من خمسة آلاف دينار (5.000 دج) إلى خمسين ألف دينار (50.000 دج).

تحدد كيفيات تطبيق هذه المادة عن طريق التنظيم.

المادّة 13 : التعليم مجاني في المؤسسات التابعة للقطاع العمومي للتربية الوطنية، في جميع المستويات.

تمنح الدولة، علاوة على ذلك، دعمها لتمدرس التلاميذ المعوزين بتمكينهم من الاستفادة من إعانات متعددة، لاسيما فيما يخص المنح الدراسية والكتب والأدوات المدرسية، والتغذية والإيواء والنقل والصحة المدرسية.

غير أنه، يمكن أن يطلب من الأولياء المساهمة في تغطية بعض المصاريف المتعلقة بالتمدرس والتي لا تمس بمبدأ مجانية التعليم طبقا لشروط تحدد عن طريق التنظيم.

المادّة 14 : تسهر الدولة على تمكين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من التمتع بحقهم في التعليم.

يسهر قطاع التربية الوطنية، بالتنسيق مع المؤسسات الاستشفائية وغيرها من الهياكل المعنية، على التكفل البيداغوجي الأنسب وعلى الإدماج المدرسي للتلاميذ المعوقين وذوي الأمراض المزمنة.

المادّة 15 : يتخذ قطاع التربية الوطنية كل إجراء من شأنه تيسير تكيف وإعادة إدماج التلاميذ المتمدرسين في الخارج العائدين إلى أرض الوطن في المسارات المدرسية الوطنية.

ويمكن قطاع التربية الوطنية أن يقوم، بالتنسيق مع البعثات الدبلوماسية الوطنية في الخارج، وبموافقة الدول المستقبلة، بتعليم اللغة العربية واللغة الأمازيغية والثقافة الإسلامية لأبناء الجالية الوطنية في المهجر.

تحدد كيفيات تطبيق أحكام هذه المادة عن طريق التنظيم.

المادّة 16 : تعتبر المدرسة الخلية الأساسية للمنظومة التربوية الوطنية، وهي الفضاء المفضل لإيصال المعارف والقيم.

يجب أن تكون المدرسة في منأى عن كل تأثير أو تلاعب ذي طابع إيديولوجي أو سياسي أو حزبي.

يمنع منعا باتا كل نشاط سياسي أو حزبي داخل مؤسسات التعليم العمومية والخاصة.

يتعرض المخالفون لأحكام هذه المادة لعقوبات إدارية دون الإخلال بالمتابعات القضائية.

المادّة 17 : تحدد شروط الدخول إلى المؤسسات المدرسية واستعمالها وحمايتها عن طريق التنظيم.

المادّة 18 : تعتمد التربية الوطنية على القطاع العمومي.

غير أنه، يمكن فتح المجال للأشخاص الطبيعية أو المعنوية الخاضعة للقانون الخاص، لإنشاء مؤسسات خاصة للتربية والتعليم، تطبيقا لهذا القانون وللأحكام التشريعية والتنظيمية السارية المفعول.

الباب الثاني
الجماعة التربوية

المادّة 19 : تتشكل الجماعة التربوية من التلاميذ ومن كل الذين يساهمون بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تربية وتكوين التلاميذ وفي الحياة المدرسية وفي تسيير المؤسسات المدرسية.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية كيفيات تنظيم الجماعة التربوية وسيرها.

المادّة 20 : يجب على التلاميذ احترام معلميهم وجميع أعضاء الجماعة التربوية الآخرين.

يتعين على التلاميذ الامتثال للنظام الداخلي للمؤسسة، لاسيما تنفيذ كل الأنشطة المتعلقة بدراستهم وكذا المواظبة واحترام التوقيت والسيرة الحسنة واحترام قواعد سير المؤسسات والحياة المدرسية.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية التوجيهات العامة المتعلقة بإعداد النظام الداخلي، المذكور في الفقرة أعلاه.

يتم رفع العلم الوطني وإنزاله مصحوبا بأداء النشيد الوطني، في جميع المؤسسات التربوية العمومية والخاصة.

المادّة 21 : يمنع العقاب البدني وكل أشكال العنف المعنوي والإساءة في المؤسسات المدرسية.

يتعرض المخالفون لأحكام هذه المادة لعقوبات إدارية دون الإخلال بالمتابعات القضائية.

المادّة 22 : يجب على المعلمين والمربين عموما، التقيد الصارم بالبرامج التعليمية والتعليمات الرسمية.

يكلف المعلمون، من خلال القيام بمهامهم وسلوكهم وتصرفهم، بتربية التلاميذ على قيم المجتمع الجزائري، وذلك بالتنسيق الوثيق مع الأولياء والجماعة التربوية.

يجب على المعلمين التقيد، أثناء القيام بواجبهم المهني، بمبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص وإقامة علاقات أساسها الاحترام المتبادل والنزاهة والموضوعية، مع التلاميذ.

المعلمون مسؤولون عن الضرر الذي يسببه تلاميذهم في الوقت الذي يكونون فيه تحت رقابتهم.

المادّة 23 : يمارس مديرو المدارس الابتدائية ومدارس التعليم المتوسط والثانويات، باعتبارهم موظفين للدولة، موكلين من طرفها، سلطتهم على جميع المستخدمين المعينين أو الموضوعين تحت التصرف، ويتحملون مسؤولية الأداء المنتظم لمهام المؤسسة التي كلفوا بإدارتها.

كما أنهم مسؤولون عن حفظ النظام وأمن وسلامة الأشخاص والممتلكات، ولهذا الغرض فهم مؤهلون، عند وجود صعوبات جسيمة، لاتخاذ كل الإجراءات التي يمليها الوضع لضمان السير العادي للمؤسسة.

يتعرض المخالفون لأحكام هذه المادة لعقوبات إدارية دون الإخلال بالمتابعات القضائية.

المادّة 24 : يسهر سلك التفتيش في إطار المهام الموكلة له، على متابعة تطبيق النصوص التشريعية والتنظيمية والتعليمات الرسمية داخل مؤسسات التربية والتعليم بما يكفل ضمان حياة مدرسية يسودها الجد والعمل والنجاح.

المادّة 25 : يشارك الأولياء، بصفتهم أعضاء في الجماعة التربوية، مباشرة في الحياة المدرسية، بإقامة علاقات تعاون دائمة مع المعلمين والمربين ورؤساء المؤسسات، وبالمساهمة في تحسين الاستقبال وظروف تمدرس أبنائهم. كما يشاركون، بطريقة غير مباشرة، عن طريق ممثليهم في مختلف المجالس التي تحكم الحياة المدرسية، المنشأة لهذا الغرض.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية كيفيات إنشاء وسير المجالس المذكورة أعلاه.

المادّة 26 : يمكن جمعيات أولياء التلاميذ المنشأة طبقا للتشريع الساري المفعول، تقديم اقتراحات إلى الوزير المكلف بالتربية الوطنية ولمديريات التربية بالولايات.

الباب الثالث
تنظيم التمدرس

المادّة 27 : تتكون منظومة التربية الوطنية من المستويات التعليمية الآتية :

- التربية التحضيرية،
- التعليم الأساسي، الذي يشمل التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط،
- التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

الفصل الأول
أحكام مشتركة

المادّة 28 : في إطار غايات ومهام المدرسة، يصدر الوزير المكلف بالتربية الوطنية البرامج التعليمية لكل مستوى تعليمي، كما يحدد الطرائق والمواقيت على أساس اقتراحات المجلس الوطني للبرامج المنشأ بموجب المادة 30 أدناه.

المادّة 29 : تشكل الأهداف والبرامج التعليمية الإطار المرجعي الرسمي والإلزامي لجميع النشاطات البيداغوجية الممنوحة في المؤسسات المدرسية العمومية منها والخاصة.

المادّة 30 : ينشأ، لدى الوزير المكلف بالتربية الوطنية، مجلس وطني للبرامج.

يكلف المجلس الوطني للبرامج بإبداء الرأي وتقديم اقتراحات بشأن كل قضية لها علاقة بالبرامج والطرائق والمواقيت والوسائل التعليمية.

تحدد صلاحيات هذا المجلس وتشكيلته وكيفيات تنظيمه وسيره عن طريق التنظيم.

المادّة 31 : تستغرق السنة الدراسية بالنسبة إلى التلاميذ إثنين وثلاثين (32) أسبوع دراسة على الأقل، موزعة على فترات تفصلها عطل مدرسية، يحددها سنويا الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادّة 32 : يمكن الإدارات والجماعات المحلية والجمعيات ذات الطابع العلمي والثقافي والرياضي والاجتماعي المهني أن تساهم في أنشطة مكملة للمدرسة دون أن تحل هذه النشاطات محل النشاطات التربوية الرسمية.

تحدد كيفيات تطبيق أحكام هذه المادة عن طريق التنظيم.

المادّة 33 : يتم التعليم باللغة العربية في جميع مستويات التربية، سواء في المؤسسات العمومية أو المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم.

المادّة 34 : يدرج تعليم اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية، من أجل الاستجابة للطلب المعبر عنه عبر التراب الوطني.

تحدد كيفيات تطبيق هذه المادة عن طريق التنظيم.

المادّة 35 : يتم التكفل بتعليم اللغات الأجنبية وفق شروط تحدد عن طريق التنظيم.

المادّة 36 : يمنح تعليم المعلوماتية في كافة مؤسسات التربية والتعليم.

وبهذه الصفة، تتخذ الدولة كل إجراء من شأنه ضمان تزويد المؤسسات العمومية بالتجهيزات اللازمة.

المادّة 37 : تعليم مادة التربية البدنية والرياضية إجباري على كل التلاميذ والتلميذات من بداية التمدرس إلى نهاية التعليم الثانوي.

تحدد كيفيات تطبيق أحكام هذه المادة عن طريق التنظيم.

الفصل الثاني
التربية التحضيرية

المادّة 38 : تشتمل التربية ما قبل المدرسية التي تسبق التمدرس الإلزامي، على مختلف مستويات التكفل الاجتماعي والتربوي للأطفال الذين يتراوح سنهم بين ثلاث (3) وست (6) سنوات.

التربية التحضيرية بمفهوم هذا القانون، هي المرحلة الأخيرة للتربية ما قبل المدرسية، وهي التي تحضر الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين خمس (5) وست (6) سنوات للالتحاق بالتعليم الابتدائي.

المادّة 39 : تهدف التربية التحضيرية بالخصوص إلى:

- العمل على تفتح شخصية الأطفال بفضل أنشطة اللعب التربوي،
- توعيتهم بكيانهم الجسمي، لاسيما بإكسابهم، عن طريق اللعب، مهارات حسية وحركية،
- غرس العادات الحسنة لديهم بتدريبهم على الحياة الجماعية،
- تطوير ممارستهم اللغوية من خلال وضعيات التواصل المنبثقة عن النشاطات المقترحة ومن اللعب،
- اكسابهم العناصر الأولى للقراءة والكتابة والحساب من خلال نشاطات مشوقة وألعاب مناسبة.

يتعين على مسؤولي المدارس التحضيرية، بالتنسيق مع الهياكل الصحية، الكشف عن كل أشكال الإعاقة الحسية أو الحركية أو العقلية للأطفال والعمل على معالجتها قصد التكفل بها بصفة مبكرة.

المادّة 40 : تمنح التربية التحضيرية في المدارس التحضيرية وفي رياض الأطفال وفي أقسام الطفولة المفتوحة بالمدارس الابتدائية.

المادّة 41 : بغض النظر عن الطابع غير الإلزامي للتربية ما قبل المدرسية، تسهر الدولة على تطوير التربية التحضيرية وتواصل تعميمها بمساعدة الهيئات والإدارات والمؤسسات العمومية والجمعيات وكذا القطاع الخاص.

المادّة 42 : يمكن الهيئات والإدارات العمومية والجماعات المحلية والمؤسسات العمومية والتعاضديات والجمعيات ذات الطابع الاجتماعي والثقافي والمنظمات الاجتماعية المهنية أن تفتح هياكل للتربية التحضيرية، بترخيص من الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

كما يمكن الأشخاص الطبيعية والمعنوية الخاضعة للقانون الخاص فتح هياكل للتربية التحضيرية بناء على ترخيص من الوزير المكلف بالتربية الوطنية، طبقا للأحكام التشريعية والتنظيمية السارية المفعول.

المادّة 43 : الوزير المكلف بالتربية الوطنية مسؤول، في مجال التربية التحضيرية، خصوصا على مايأتي:

- إعداد البرامج التربوية،
- تحديد المقاييس المتعلقة بالهياكل والأثاث المدرسي والتجهيزات والوسائل التعليمية،
- تحديد شروط قبول التلاميذ،
- إعداد برامج تكوين المربين،
- تنظيم التفتيش والمراقبة التربوية.

تحدد كيفيات تطبيق أحكام هذه المادة، عند الاقتضاء، عن طريق التنظيم.

الفصل الثالث

التعليم الأساسي

المادّة 44 : يضمن التعليم الأساسي تعليما مشتركا لكل التلاميذ، يسمح لهم باكتساب المعارف والكفاءات الأساسية الضرورية لمواصلة الدراسة في المستوى الموالي أو الالتحاق بالتعليم والتكوين المهنيين أو المشاركة في حياة المجتمع.

المادّة 45 : يهدف التعليم الأساسي، في إطار مهمته المحددة في المادة 44 أعلاه، على الخصوص إلى مايأتي:

- تزويد التلاميذ بأدوات التعلم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب،
- منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تتضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي تمكن التلاميذ من :
- اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى حياتهم،
- تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك،
- التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع،
- تعلم الملاحظة والتحليل والاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد، وكذا السيرورات التكنولوجية للصنع والإنتاج،
- تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النقد فيهم،
- التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية،
- العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نموا منسجما وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية،
- تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوة التحمل،
- التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبل الاختلاف والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى،
- مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقا.

المادّة 46 : مدة التعليم الأساسي تسع (9) سنوات، وتشتمل على التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط.

المادّة 47 : يمنح التعليم الابتدائي، الذي يستغرق خمس (5) سنوات، في المدارس الابتدائية.

يمكن أن يمنح التعليم الابتدائي في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم، المعتمدة والمنشأة طبقا للمادة 18 أعلاه.

المادّة 48 : سن الدخول الى المدرسة الابتدائية هي ست (6) سنوات كاملة.

غير أنه، يمكن منح رخص استثنائية للالتحاق بالمدرسة وفق شروط يحددها الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادّة 49 : تتوج نهاية التمدرس في التعليم الابتدائي بامتحان نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة نجاح.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية، إجراءات القبول في السنة الأولى متوسط.

المادّة 50 : يمنح التعليم المتوسط، الذي يستغرق أربع (4) سنوات في المتوسطات.

يمكن أن يمنح التعليم المتوسط في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم، المعتمدة والمنشأة طبقا للمادة 18 أعلاه.

المادّة 51 : تتوج نهاية التمدرس في التعليم المتوسط بامتحان نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة تدعى "شهادة التعليم المتوسط".

تحدد كيفيات منح شهادة التعليم المتوسط عن طريق التنظيم.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية، اجراءات القبول في السنة الأولى ثانوي.

المادّة 52 : يوجه تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الناجحون طبقا للاجراءات المذكورة في المادة 51 أعلاه، إلى التعليم الثانوي العام والتكنولوجي أو إلى التعليم المهني، وذلك حسب رغباتهم ووفقا للمقاييس المعتمدة في إجراءات التوجيه.

يمكن التلاميذ غير الناجحين، الالتحاق إما بالتكوين المهني وإما بالحياة العملية إذا بلغوا سن السادسة عشر (16) سنة كاملة.

الفصل الرابع

التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

المادّة 53 : يشكل التعليم الثانوي العام والتكنولوجي المسلك الأكاديمي الذي يلي التعليم الأساسي الإلزامي.

يرمي التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، فضلا عن مواصلة تحقيق الأهداف العامة للتعليم الأساسي، إلى تحقيق المهام الآتية :

- تعزيز المعارف المكتسبة وتعميقها في مختلف مجالات المواد التعليمية،
- تطوير طرق وقدرات العمل الفردي والعمل الجماعي وكذا تنمية ملكات التحليل والتلخيص والاستدلال والحكم والتواصل وتحمل المسؤوليات،
- توفير مسارات دراسية متنوعة تسمح بالتخصص التدريجي في مختلف الشعب، تماشيا مع اختيارات التلاميذ واستعداداتهم،
- تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة أو التكوين العالي.

المادّة 54 : يمنح التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الذي يدوم ثلاث (3) سنوات، في الثانويات.

يمكن أن يمنح التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم المعتمدة والمنشأة طبقا للمادة 18 أعلاه.

المادّة 55 : ينظم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في شعب. كما يمكن تنظيمه في :

- جذوع مشتركة، في السنة الأولى،
- شعب، بداية من السنة الثانية.

تحدد الشعب من طرف الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادّة 56 : تتوج نهاية التمدرس في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية، تدابير منح شهادة البكالوريا للتعليم الثانوي.

الفصل الخامس

الأحكام المتعلقة بمؤسسات التربية والتعليم الخاصة

المادّة 57 : يخضع فتح مؤسسات التربية والتعليم الخاصة، المذكورة في المواد 47 و50 و54 أعلاه، لاعتماد الوزير المكلف بالتربية الوطنية، طبقا للقانون ووفقا لدفتر شروط وإجراءات وشروط تحدد عن طريق التنظيم.

المادّة 58 : لكل شخص طبيعي أو معنوي خاضع للقانون الخاص، وتتوفر فيه الشروط المحددة قانونا، الحق في فتح مؤسسات خاصة للتربية والتعليم.

يجب أن يتمتع مدير مؤسسة خاصة للتربية والتعليم بالجنسية الجزائرية.

لايمكن، ومهما كانت الأسباب، خوصصة المؤسسات المدرسية العمومية.

المادّة 59 : طبقا لأحكام المادة 33 أعلاه، يمنح التعليم في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم، باللغة العربية في جميع المستويات وفي جميع المواد.

المادّة 60 : تلزم المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم بتطبيق برامج التعليم الرسمية التي يحددها الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

يخضع كل نشاط تربوي أو بيداغوجي تعتزم المؤسسات إضافته، علاوة على النشاطات التي تحتويها البرامج الرسمية، إلى ترخيص مسبق من الوزير المكلف بالتربية الوطنية، وإلى أحكام هذا القانون لاسيما المادة 2 منه.

المادّة 61 : يجب أن تكون شروط توظيف مدير مؤسسة خاصة للتربية والتعليم ومستخدمي التربية والتعليم العاملين بها مطابقة على الأقل للشروط المطلوبة في توظيف نظرائهم العاملين في مؤسسات التربية والتعليم العمومية.

المادّة 62 : يتعرض مؤسسو ومديرو المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم المخالفون لأحكام المواد 59 و60 و61 أعلاه، إلى العقوبات المنصوص عليها قانونا.

المادّة 63 : يتوج تمدرس التلاميذ في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم بالامتحانات التي ينظمها القطاع العام، بنفس الصيغة وبنفس الشروط المطبقة على التلاميذ المتمدرسين في مؤسسات التربية والتعليم العمومية.

المادّة 64 : يمكن نقل تلاميذ من مؤسسة خاصة للتربية والتعليم الى مؤسسة عمومية، ومن مؤسسة عمومية إلى مؤسسة خاصة، وفقا لتدابير يحددها الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادّة 65 : يمارس الوزير المكلف بالتربية الوطنية، الرقابة البيداغوجية والإدارية على المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم، بنفس الكيفية التي يمارسها على المؤسسات العمومية.

الفصل السادس

الإرشاد المدرسي

المادّة 66 : يشكل الإرشاد المدرسي والاعلام الخاص بالمنافذ المدرسية والجامعية والمهنية فعلا تربويا يهدف

إلى مساعدة كل تلميذ طوال تمدرسه، على تحضير توجيهه وفقا لاستعداداته وقدراته ورغباته وتطلعاته، ومقتضيات المحيط الاجتماعي والاقتصادي، لتمكينه تدريجيا من بناء مشروعه الشخصي والقيام باختياراته المدرسية والمهنية عن دراية.

المادّة 67 : يتولى الإرشاد والإعلام المربون والمعلمون ومستشارو التوجيه المدرسي والمهني في المؤسسات المدرسية وفي المراكز المتخصصة.

ينبغي تشجيع التلميذ على البحث بإمكانياته الخاصة على المعلومات المفيدة التي تمكنه من القيام باختيارات مناسبة.

المادّة 68 : تتولى المراكز المتخصصة المذكورة في المادة 67 أعلاه، عملية التحضير لتوجيه التلاميذ نحو مختلف مسارات الدراسة والتكوين المقترحة بعد التعليم الأساسي، بناء على:

- استعدادات التلاميذ وقدراتهم ورغباتهم،
- متطلبات التخطيط المدرسي،
- معطيات النشاط الاجتماعي والاقتصادي.

وتتولى هذه المراكز، خصوصا، ما يأتي :

- تنظيم حصص إعلامية ومقابلات فردية،
- القيام بدراسات نفسية،
- متابعة تطور نتائج التلاميذ طوال مسارهم الدراسي،
- اقتراح تدابير لتسهيل عملية التوجيه وإعادة التوجيه بإسهام أولياء التلاميذ،
- الإسهام في إدماج خريجي المنظومة التربوية في الوسط المهني.

تحدد كيفيات إنشاء وتنظيم وسير مراكز التوجيه المدرسي والمهني عن طريق التنظيم.

الفصل السابع
التقييم

المادّة 69 : التقييم عملية تربوية تندرج ضمن العمل المدرسي اليومي لمؤسسة التربية والتعليم.

يحدد التقييم ويقيس دوريا مردود كل من التلميذ والمؤسسة المدرسية بمختلف مركباتها.

تحدد كيفيات التقييم بموجب قرار يصدره الوزير المكلّف بالتربية الوطنية.

المادّة 70 : يتم تقييم العمل المدرسي للتلاميذ عن طريق العلامات العددية والتقديرات التي يمنحها المدرسون بمناسبة المراقبة الدورية للأنشطة التربوية.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية طبيعة مراقبة الأنشطة التربوية ووتيرتها تماشيا والمستويات التعليمية والمواد الدراسية.

المادّة 71 : يخضع الانتقال من قسم إلى قسم، ومن طور إلى طور ومن مستوى إلى مستوى إلى تتبع خاص للتلاميذ من طرف المعلمين والمربين وكذا من طرف مستخدمين مختصين في علم النفس المدرسي والتوجيه المدرسي والمهني، لتسهيل التكيف مع التغيرات في تنظيم التعليم وضمان الاستمرارية التربوية.

المادّة 72 : يتم إعلام الأولياء بصفة منتظمة بعمل أبنائهم ونتائج عمليات التقييم الدورية والقرارات النهائية المترتبة عنها بواسطة :

- الوثائق الرسمية الخاصة بكل طور تعليمي،
- الاتصالات واللقاءات مع مدرسي القسم والمربين، وعند الاقتضاء، مع المستخدمين المختصين في علم النفس المدرسي وفي التوجيه،
- الاجتماعات المشتركة بين الأولياء والمدرسين.

الباب الرابع
تعليم الكبار

المادّة 73 : يهدف تعليم الكبار الى محو الأمية والرفع المستمر لمستوى التعليم والثقافة العامة للمواطنين.

يوجه هذا التعليم بصفة مجانية إلى الشباب والكبار الذين لم يستفيدوا من تعليم مدرسي أو كان تعليمهم المدرسي منقوصا، أو الذين يطمحون إلى تحسين مستواهم الثقافي أو الارتقاء في المجالين الاجتماعي والمهني.

المادّة 74 : يمنح تعليم الكبار في :

- مؤسسات تنشأ خصيصا لهذا الغرض،
- أو مؤسسات التربية والتكوين،
- أو المؤسسات الاقتصادية وفي أماكن العمل،
- أو بطريقة عصامية بمساعدة التكوين عن بعد أو بدونه،
- أو محلات تابعة للجمعيات التي تنشط في الميدان.

تحدد كيفيات تنظيم تعليم الكبار عن طريق التنظيم.

المادّة 75 : يمكن أن يحضر تعليم الكبار، على غرار مؤسسات التربية، للمشاركة في :

- الامتحانات والمسابقات التي تنظمها الدولة،
- مسابقات الدخول إلى المدارس، المراكز ومعاهد التكوين العام أو المهني.

الباب الخامس

المستخدمون

المادّة 76 : يتكون مستخدمو قطاع التربية الوطنية من الفئات الآتية:

- مستخدمو التعليم،
- مستخدمو إدارة مؤسسات التعليم والتكوين،
- مستخدمو التربية،
- مستخدمو التفتيش والمراقبة،
- مستخدمو المصالح الاقتصادية،
- مستخدمو علم النفس والتوجيه المدرسي والمهني،
- مستخدمو التغذية المدرسية،
- مستخدمو السلك الطبي والشبه الطبي،
- مستخدمو الأسلاك المشتركة.

تحدد شروط التوظيف وتسيير المسارات المهنية لمختلف فئات المستخدمين طبقا لأحكام القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية والقوانين الأساسية الخاصة.

المادّة 77 : يتلقى مستخدمو التعليم تكوينا يهدف إلى إكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لممارسة مهنتهم.

التكوين الأولي لمختلف أسلاك التعليم، هو تكوين من مستوى جامعي، ويتم في مؤسسات متخصصة تابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية أو للوزارة المكلفة بالتعليم العالي، بحسب الأسلاك التي ينتمون إليها والمستويات التي يراد تعيينهم فيها.

يستفيد المدرسون الذين تم توظيفهم عن طريق مسابقة خارجية من تكوين تربوي قبل تعيينهم في مؤسسة مدرسية، ويمنح هذا التكوين البيداغوجي في مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية.

تحدد كيفيات تطبيق أحكام هذه المادة عن طريق التنظيم.

المادّة 78 : كل أصناف المستخدمين معنية بعمليات التكوين المستمر، طوال مسارها المهني.

يهدف التكوين المستمر، أساسا، إلى تحيين معارف المستخدمين المستفيدين وتحسين مستواهم وتجديد معارفهم.

تتم عمليات التكوين المستمر في المؤسسات المدرسية وفي مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية و/أو في مؤسسات متخصصة تابعة لقطاع التعليم العالي.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية كيفيات تنظيم التكوين المستمر.

المادّة 79 : تنشأ عطلة التحرك المهني.

يقصد بعطلة التحرك المهني، في مفهوم هذا القانون، عطلة مدفوعة الأجر يمكن منحها لمستخدمي التعليم قصد تعميق معارفهم في مجال تخصصهم أو التحضير لتغيير نشاطهم داخل قطاع التربية، أو داخل قطاع آخر تابع للوظيفة العمومية.

تحدد كيفيات منح عطلة التحرك المهني وشروطها عن طريق التنظيم.

المادّة 80 : تضمن الدولة توفير الموارد والوسائل الضرورية لإعطاء مستخدمي التربية الوطنية منزلة معنوية واجتماعية واقتصادية تمكنهم من العيش الكريم والقيام بمهمتهم في ظروف لائقة.

وفي هذا الإطار، يجب أن تبرز القوانين الأساسية لمستخدمي التربية خصوصيتهم وتثمن موقعهم في سلم أسلاك الوظيفة العمومية.

تحدد صيغ التكفل بالمتطلبات الاجتماعية والمهنية لمستخدمي التربية عن طريق التنظيم.

الباب السادس

مؤسسات التربية والتعليم العمومية وهياكل ونشاطات الدعم والأجهزة الاستشارية

الفصل الأول

مؤسسات التربية والتعليم العمومية

المادّة 81 : يمنح التعليم في مؤسسات التربية والتعليم العمومية الآتية :

- المدرسة التحضيرية،
- المدرسة الابتدائية،
- المتوسطة،
- الثانوية.

المادّة 82 : يخضع إنشاء وإلغاء المدارس التحضيرية والمدارس الابتدائية إلى سلطة الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

تنشأ المتوسطات وتلغى بموجب مرسوم.

تنشأ الثانويات وتلغى بموجب مرسوم.

المادّة 83 : تحدد الأحكام المتعلقة بتنظيم وسير مؤسسات التربية والتعليم العمومية عن طريق التنظيم.

المادّة 84 : يسير المدارس الابتدائية طاقم إداري يتناسب مع عدد التلاميذ.

تحدد كيفيات تطبيق هذه المادة عن طريق التنظيم.

المادّة 85 : تفتح أقسام للتعليم المكيف بالمدارس الابتدائية للتكفل بالتلاميذ الذين يعانون تأخرا مدرسيا أو صعوبات في التعليم.

يحدد وزير التربية الوطنية كيفية فتح هذه الأقسام.

المادّة 86 : تنشأ أقسام ومؤسسات عمومية متخصصة للتعليم الثانوي تتكفل بالاحتياجات الخاصة للتلاميذ ذوي المواهب المتميزة الذين يحصلون على نتائج تثبت تفوقهم.

تحدد كيفيات تطبيق هذه المادة عن طريق التنظيم.

الفصل الثاني
هياكل الدعم

المادّة 87 : يتوفر قطاع التربية الوطنية على هياكل دعم تتكفل خصوصا بالمهام الآتية :

- تكوين المستخدمين وتحسين مستواهم،
- محو الأمية وتعليم الكبار والتعليم والتكوين عن بعد،
- البحث التربوي والتوثيق والأنشطة المرتبطة بالكتب المدرسية والوسائل التعليمية،
- تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة وتطبيقاتها،
- التقييم والامتحانات والمسابقات،
- علم النفس المدرسي، التوجيه والإعلام الخاص بالدراسات والتكوين والمهن،
- البحث في المجال اللغوي،
- اقتناء التجهيزات التعليمية وتوزيعها وصيانتها.

يمكن إنشاء هياكل أخرى يمليها تطور منظومة التربية عند الحاجة بمرسوم.

المادّة 88 : تحدد الأحكام المتعلقة بمهام وتنظيم وسير هذه الهياكل عن طريق التنظيم.

الفصل الثالث
البحث التربوي والوسائل التعليمية

المادّة 89 : يندرج البحث التربوي في قطاع التربية الوطنية، ضمن السياسة الوطنية للبحث العلمي.

تحدد كيفيات تنظيم البحث التربوي في قطاع التربية الوطنية عن طريق التنظيم.

المادّة 90 : يهدف البحث التربوي إلى التحسين المستمر لمردود المؤسسة التربوية ونوعية التعليم الممنوح، كما يسمح بتجديد المحتويات والطرائق والوسائل التعليمية.

وحتى يستجيب البحث التربوي لحاجيات المعلمين وتحسين مردود النظام التربوي، فلا بد من إشراكهم فيه وإدراج عمليات التكوين في محيطه وتطوير نشاطاته في ميادين التقييم التربوي وضمان نشر نتائجه وتثمينها.

تنشأ على المستوى الجهوي والولائي ملحقات لمؤسسات متخصصة في البحث التربوي.

تحدد شروط إنشاء هذه الملحقات وسيرها عن طريق التنظيم.

المادّة 91 : يفتح مجال تأليف الكتب المدرسية للكفاءات الوطنية، غير أن توزيع أي كتاب مدرسي في المؤسسات المدرسية، يخضع لاعتماد يمنحه الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادّة 92 : تسهر الدولة على توفير الكتب المدرسية المعتمدة واتخاذ التدابير الكفيلة بتسهيل اقتنائها من طرف جميع التلاميذ.

المادّة 93 : يخضع استعمال الوسائل التعليمية المكملة والكتب شبه المدرسية في المؤسسات المدرسية، لمصادقة الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادّة 94 : تحدد شروط الحصول على الاعتماد والمصادقة المذكورين، على التوالي، في المادتين 91 و93 أعلاه، عن طريق التنظيم.

المادّة 95 : يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية المدونات الخاصة بالكتب المدرسية والوسائل التعليمية والتجهيزات التقنية - التربوية.

الفصل الرابع
النشاط الاجتماعي

المادّة 96 : تسعى الدولة، قصد الحد من الفوارق الاجتماعية والاقتصادية وتوفير ظروف التمدرس ومواصلة الدراسة، إلى الحث على التضامن المدرسي والتضامن الوطني، وتعمل على تطوير النشاط الاجتماعي داخل المؤسسات المدرسية، بمشاركة الجماعات المحلية والقطاعات المعنية.

المادّة 97 : يضمن النشاط الاجتماعي للتلاميذ مجموع الإعانات المتعددة والمرتبطة على الخصوص باقتناء الوسائل التعليمية والأدوات المدرسية والنقل والتغذية والصحة المدرسية والنشاطات الثقافية والرياضية والترفيهية.

المادّة 98 : تحدد كيفيات تطبيق الأحكام المرتبطة بالنشاط الاجتماعي عن طريق التنظيم.

الفصل الخامس
الخريطة المدرسية

المادّة 99 : تهدف الخريطة المدرسية إلى تنظيم مواقع إنشاء مختلف أنواع المؤسسات المدرسية العمومية والهياكل المرافقة، لضمان أحسن خدمة للشريحة المعنية بالتمدرس.

المادّة 100 : إعداد الخريطة المدرسية مهمة مشتركة بين القطاعات وتندرج ضمن السياسة العامة للسكن والتهيئة العمرانية.

ويرتكز إعداد الخريطة المدرسية على :

- استشارة دورية بين مصالح الوزارة المكلفة بالتربية الوطنية والإدارات المعنية والجماعات المحلية،
- جمع ومعالجة البيانات الواردة من البلديات والولايات ومديريات التربية بالولايات.

المادّة 101 : تحدد كيفيات إعداد الخريطة المدرسية وتنفيذها ومراقبتها عن طريق التنظيم.

الفصل السادس
الأجهزة الاستشارية

المادّة 102 : ينشأ لدى الوزير المكلف بالتربية الوطنية، مجلس وطني للتربية والتكوين.

يشكل المجلس الوطني للتربية والتكوين الجهاز المناسب للتشاور والتنسيق، ويضم ممثلي مستخدمي مختلف قطاعات المنظومة الوطنية للتعليم والشركاء الاجتماعيين وقطاعات النشاط الوطني المعنية.

يعنى المجلس الوطني للتربية والتكوين بدراسة ومناقشة كل القضايا المتعلقة بأنشطة المنظومة الوطنية للتعليم بكل مكوناتها، لاسيما بالتنظيم والتسيير، والسير والمردودية والابتكار والتجديد التربويين والعلاقات مع المحيط.

تحدد صلاحيات المجلس الوطني للتربية والتكوين وتشكيلته وكيفيات تنظيمه وسيره عن طريق التنظيم.

المادّة 103 : ينشأ لدى الوزير المكلف بالتربية الوطنية، مرصد وطني للتربية والتكوين.

يعنى المرصد الوطني للتربية والتكوين بمعاينة سير المنظومة الوطنية للتعليم بكل مكوناتها، وتحليل العوامل الحاسمة في وضعيات التعليم والتعلم وتقييم نوعية الخدمات التربوية، وأداءات المدرسين والمتعلمين، وإبداء اقتراحات لاتخاذ تدابير التصحيح أو التحسين.

تحدد تشكيلة المرصد الوطني للتربية والتكوين وكيفيات تنظيمه وسيره عن طريق التنظيم.

المادّة 104 : يمكن إنشاء أجهزة استشارية أخرى يمليها تطور المنظومة التربوية الوطنية.

الباب السابع
أحكام ختامية

المادّة 105 : تلغى جميع الأحكام المخالفة لهذا القانون، لا سيما أحكام الأمر رقم 76 - 35 المؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396 الموافق 16 أبريل سنة 1976 والمتعلق بتنظيم التربية والتكوين، المعدّل والمتمّم.

المادّة 106 : ينشر هذا القانون في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 15 محرّم عام 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008.

عبد العزيز بوتفليقة

WORLD ECONOMIC FORUM

COMMITTED TO IMPROVING THE STATE OF THE WORLD

Insight Report

The Global Competitiveness Report 2014–2015

Full Data Edition

Professor Klaus Schwab
World Economic Forum
Editor

Professor Xavier Sala-i-Martín
Columbia University
Chief Advisor of The Global Competitiveness and Benchmarking Network

© 2014 World Economic Forum

The Global Competitiveness Report 2014–2015: Full Data Edition is published by the World Economic Forum within the framework of The Global Competitiveness and Benchmarking Network.

Professor Klaus Schwab
Executive Chairman

Professor Xavier Sala-i-Martín
Chief Advisor of The Global Competitiveness and Benchmarking Network

Espen Barth Eide
Managing Director and Member of the Managing Board

Jennifer Blanke
Chief Economist

THE GLOBAL COMPETITIVENESS AND BENCHMARKING NETWORK

Margareta Drzeniek Hanouz, Head of the Global Competitiveness and Benchmarking Network and Lead Economist

Beñat Bilbao-Osorio, Associate Director, Senior Economist

Ciara Browne, Director

Roberto Crotti, Quantitative Economist

Attilio Di Battista, Junior Quantitative Economist

Gaëlle Dreyer, Research Associate

Caroline Galvan, Senior Manager, Economist

Thierry Geiger, Associate Director, Senior Economist

Tania Gutknecht, Community Manager

Cecilia Serin, Senior Associate

We thank Hope Steele for her superb editing work and Neil Weinberg for his excellent graphic design and layout. We are grateful to Mirza Taqi for his invaluable research assistance.

The terms *country* and *nation* as used in this report do not in all cases refer to a territorial entity that is a state as understood by international law and practice. The terms cover well-defined, geographically self-contained economic areas that may not be states but for which statistical data are maintained on a separate and independent basis.

World Economic Forum
Geneva

Copyright © 2014
by the World Economic Forum

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, or otherwise without the prior permission of the World Economic Forum.

ISBN-13: 978-92-95044-98-2
ISBN-10: 92-95044-98-3

This book is printed on paper suitable for recycling and made from fully managed and sustained forest sources.

Printed and bound in Switzerland.

The *Report* and an interactive data platform are available at **www.weforum.org/gcr**.

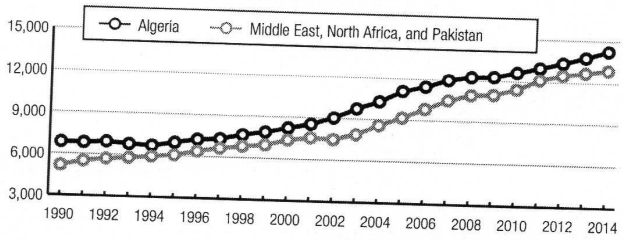
© 2014 World Economic Forum

Algeria

Key indicators, 2014

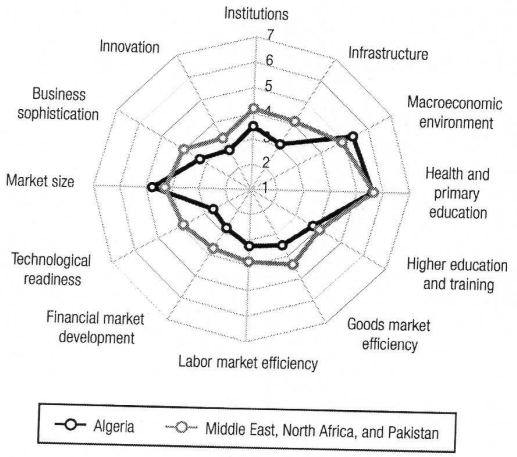
Population (millions)	38.7
GDP (US$ billions)	214.1
GDP per capita (US$)	5,532
GDP (PPP) as share (%) of world total	0.51

GDP (PPP) per capita (int'l $), 1990–2014



Global Competitiveness Index

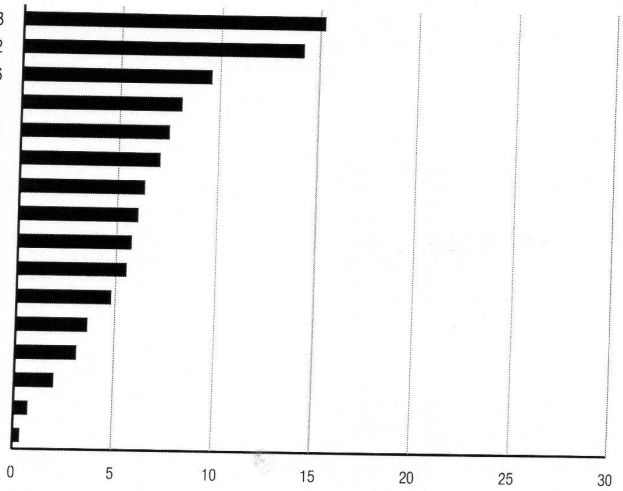
	Rank (out of 140)	Score (1–7)
GCI 2015–2016	**87**	**4.0**
GCI 2014–2015 (out of 144)	79	4.1
GCI 2013–2014 (out of 148)	100	3.8
GCI 2012–2013 (out of 144)	110	3.7
Basic requirements (58.9%)	**82**	**4.4**
1st pillar: Institutions	99	3.5
2nd pillar: Infrastructure	105	3.1
3rd pillar: Macroeconomic environment	38	5.3
4th pillar: Health and primary education	81	5.6
Efficiency enhancers (35.8%)	**117**	**3.4**
5th pillar: Higher education and training	99	3.7
6th pillar: Goods market efficiency	134	3.5
7th pillar: Labor market efficiency	135	3.2
8th pillar: Financial market development	135	2.8
9th pillar: Technological readiness	126	2.6
10th pillar: Market size	37	4.7
Innovation and sophistication factors (5.3%)	**124**	**3.0**
11th pillar: Business sophistication	128	3.3
12th pillar: Innovation	119	2.8



Stage of development

The most problematic factors for doing business

	Score*
Access to financing	15.3
Inefficient government bureaucracy	14.2
Corruption	9.6
Tax rates	8.1
Complexity of tax regulations	7.5
Inadequate supply of infrastructure	7.1
Inadequately educated workforce	6.3
Restrictive labor regulations	6.0
Poor work ethic in labor force	5.7
Foreign currency regulations	5.5
Inflation	4.8
Policy instability	3.6
Insufficient capacity to innovate	3.1
Crime and theft	2.0
Government instability/coups	0.7
Poor public health	0.4



* From the list of factors, respondents were asked to select the five most problematic for doing business in their country and to rank them between 1 (most problematic) and 5. The score corresponds to the responses weighted according to their rankings.

© 2015 World Economic Forum

Algeria

The Global Competitiveness Index in detail

	INDICATOR	VALUE	RANK/140
	1st pillar: Institutions		
1.01	Property rights	3.7	106
1.02	Intellectual property protection	3.3	105
1.03	Diversion of public funds	3.0	86
1.04	Public trust in politicians	2.9	75
1.05	Irregular payments and bribes	3.1	110
1.06	Judicial independence	3.3	95
1.07	Favoritism in decisions of government officials	3.1	72
1.08	Wastefulness of government spending	3.1	76
1.09	Burden of government regulation	3.3	83
1.10	Efficiency of legal framework in settling disputes	3.4	85
1.11	Efficiency of legal framework in challenging regs.	3.3	85
1.12	Transparency of government policymaking	3.4	122
1.13	Business costs of terrorism	4.2	122
1.14	Business costs of crime and violence	4.3	83
1.15	Organized crime	4.5	89
1.16	Reliability of police services	4.1	73
1.17	Ethical behavior of firms	3.6	102
1.18	Strength of auditing and reporting standards	3.2	135
1.19	Efficacy of corporate boards	3.5	139
1.20	Protection of minority shareholders' interests	3.7	98
1.21	Strength of investor protection, 0–10 (best)*	4.5	110
	2nd pillar: Infrastructure		
2.01	Quality of overall infrastructure	3.4	101
2.02	Quality of roads	3.2	105
2.03	Quality of railroad infrastructure	2.7	65
2.04	Quality of port infrastructure	3.0	111
2.05	Quality of air transport infrastructure	3.0	123
2.06	Available airline seat km/week, millions*	183.6	67
2.07	Quality of electricity supply	4.0	90
2.08	Mobile telephone subscriptions/100 pop.*	93.3	106
2.09	Fixed-telephone lines/100 pop.*	7.7	96
	3rd pillar: Macroeconomic environment		
3.01	Government budget balance, % GDP*	–6.2	125
3.02	Gross national savings, % GDP*	40.2	**7**
3.03	Inflation, annual % change*	2.9	**44**
3.04	General government debt, % GDP*	8.8	**5**
3.05	Country credit rating, 0–100 (best)*	50.8	69
	4th pillar: Health and primary education		
4.01	Malaria cases/100,000 pop.*	0.2	10
4.02	Business impact of malaria	4.5	47
4.03	Tuberculosis cases/100,000 pop.*	81.0	84
4.04	Business impact of tuberculosis	4.0	127
4.05	HIV prevalence, % adult pop.*	0.1	**1**
4.06	Business impact of HIV/AIDS	4.3	115
4.07	Infant mortality, deaths/1,000 live births*	21.6	89
4.08	Life expectancy, years*	71.0	90
4.09	Quality of primary education	2.9	115
4.10	Primary education enrollment, net %*	97.3	**36**
	5th pillar: Higher education and training		
5.01	Secondary education enrollment, gross %*	97.6	**46**
5.02	Tertiary education enrollment, gross %*	31.5	76
5.03	Quality of the education system	3.3	91
5.04	Quality of math and science education	3.3	105
5.05	Quality of management schools	3.4	117
5.06	Internet access in schools	2.8	128
5.07	Availability of specialized training services	3.2	124
5.08	Extent of staff training	3.3	127
	6th pillar: Goods market efficiency		
6.01	Intensity of local competition	3.7	138
6.02	Extent of market dominance	3.3	109
6.03	Effectiveness of anti-monopoly policy	3.3	110
6.04	Effect of taxation on incentives to invest	3.4	95
6.05	Total tax rate, % profits*	72.7	136

	INDICATOR	VALUE	RANK/140
	6th pillar: Goods market efficiency *(cont'd.)*		
6.06	No. procedures to start a business*	13	134
6.07	No. days to start a business*	22.0	102
6.08	Agricultural policy costs	3.2	116
6.09	Prevalence of non-tariff barriers	3.5	129
6.10	Trade tariffs, % duty*	13.8	130
6.11	Prevalence of foreign ownership	3.3	131
6.12	Business impact of rules on FDI	3.3	130
6.13	Burden of customs procedures	3.2	118
6.14	Imports as a percentage of GDP*	32.5	104
6.15	Degree of customer orientation	3.8	122
6.16	Buyer sophistication	3.1	100
	7th pillar: Labor market efficiency		
7.01	Cooperation in labor-employer relations	3.6	128
7.02	Flexibility of wage determination	4.4	106
7.03	Hiring and firing practices	3.4	103
7.04	Redundancy costs, weeks of salary*	17.3	77
7.05	Effect of taxation on incentives to work	3.5	96
7.06	Pay and productivity	3.3	122
7.07	Reliance on professional management	2.9	134
7.08	Country capacity to retain talent	2.5	125
7.09	Country capacity to attract talent	2.4	128
7.10	Women in labor force, ratio to men*	0.21	140
	8th pillar: Financial market development		
8.01	Availability of financial services	3.0	133
8.02	Affordability of financial services	3.1	134
8.03	Financing through local equity market	2.5	124
8.04	Ease of access to loans	2.8	73
8.05	Venture capital availability	2.6	79
8.06	Soundness of banks	3.4	128
8.07	Regulation of securities exchanges	2.8	130
8.08	Legal rights index, 0–12 (best)*	2	106
	9th pillar: Technological readiness		
9.01	Availability of latest technologies	3.6	129
9.02	Firm-level technology absorption	3.4	137
9.03	FDI and technology transfer	3.8	116
9.04	Individuals using Internet, %*	18.1	106
9.05	Fixed-broadband Internet subscriptions/100 pop.*	4.0	89
9.06	Int'l Internet bandwidth, kb/s per user*	12.5	94
9.07	Mobile-broadband subscriptions/100 pop.*	20.8	98
	10th pillar: Market size		
10.01	Domestic market size index, 1–7 (best)*	4.6	**33**
10.02	Foreign market size index, 1–7 (best)*	5.2	**44**
10.03	GDP (PPP$ billions)*	551.8	**33**
10.04	Exports as a percentage of GDP*	31.0	92
	11th pillar: Business sophistication		
11.01	Local supplier quantity	4.0	108
11.02	Local supplier quality	3.3	131
11.03	State of cluster development	3.2	108
11.04	Nature of competitive advantage	3.0	101
11.05	Value chain breadth	3.3	119
11.06	Control of international distribution	3.4	102
11.07	Production process sophistication	3.0	121
11.08	Extent of marketing	3.5	132
11.09	Willingness to delegate authority	3.1	125
	12th pillar: Innovation		
12.01	Capacity for innovation	3.3	126
12.02	Quality of scientific research institutions	3.0	112
12.03	Company spending on R&D	2.6	122
12.04	University-industry collaboration in R&D	2.3	136
12.05	Gov't procurement of advanced tech products	3.1	92
12.06	Availability of scientists and engineers	3.9	74
12.07	PCT patents, applications/million pop.*	0.2	92

Notes: Values are on a 1-to-7 scale unless otherwise annotated with an asterisk (*). For further details and explanation, please refer to the section "How to Read the Country/Economy Profiles" on page 89.

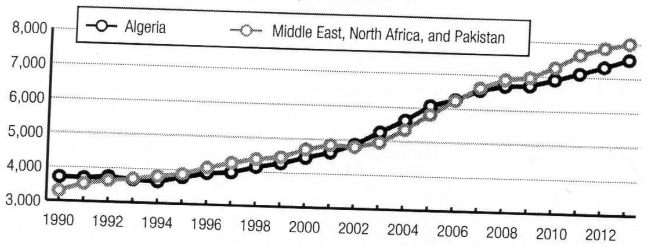
© 2015 World Economic Forum

Algeria

Key indicators, 2013

Population (millions)	37.9
GDP (US$ billions)	206.1
GDP per capita (US$)	5,438
GDP (PPP) as share (%) of world total	0.33

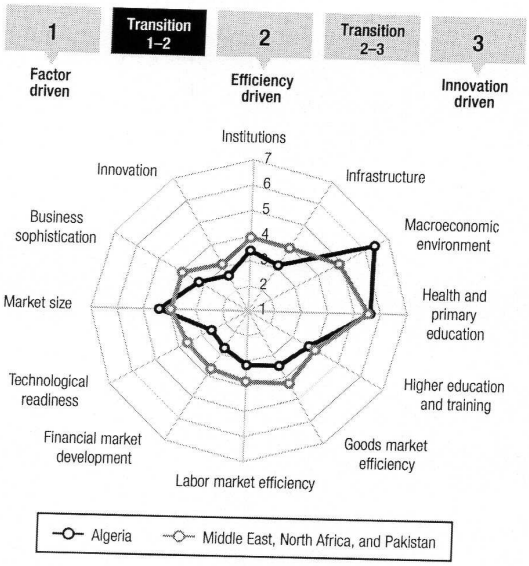
GDP (PPP) per capita (int'l $), 1990–2013



Global Competitiveness Index

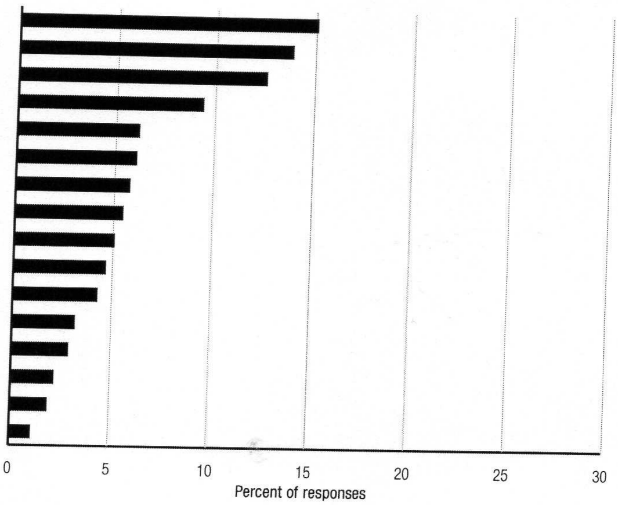
	Rank (out of 144)	Score (1–7)
GCI 2014–2015	**79**	**4.1**
GCI 2013–2014 (out of 148)	100	3.8
GCI 2012–2013 (out of 144)	110	3.7
GCI 2011–2012 (out of 142)	87	4.0
Basic requirements (59.0%)	**65**	**4.6**
Institutions	101	3.4
Infrastructure	106	3.1
Macroeconomic environment	11	6.4
Health and primary education	81	5.6
Efficiency enhancers (35.7%)	**125**	**3.3**
Higher education and training	98	3.7
Goods market efficiency	136	3.5
Labor market efficiency	139	3.1
Financial market development	137	2.7
Technological readiness	129	2.6
Market size	47	4.4
Innovation and sophistication factors (5.2%)	**133**	**2.9**
Business sophistication	131	3.2
Innovation	128	2.6

Stage of development



The most problematic factors for doing business

Access to financing	15.1
Corruption	13.9
Inefficient government bureaucracy	12.6
Tax rates	9.4
Restrictive labor regulations	6.2
Inadequately educated workforce	6.1
Inadequate supply of infrastructure	5.8
Poor work ethic in national labor force	5.5
Tax regulations	5.1
Policy instability	4.7
Foreign currency regulations	4.3
Inflation	3.2
Government instability/coups	2.9
Insufficient capacity to innovate	2.2
Crime and theft	1.9
Poor public health	1.1



Note: From the list of factors above, respondents were asked to select the five most problematic for doing business in their country and to rank them between 1 (most problematic) and 5. The bars in the figure show the responses weighted according to their rankings.

© 2014 World Economic Forum

Algeria

The Global Competitiveness Index in detail

	INDICATOR	VALUE	RANK/144
	1st pillar: Institutions		
1.01	Property rights	3.7	97
1.02	Intellectual property protection	2.9	114
1.03	Diversion of public funds	2.6	112
1.04	Public trust in politicians	2.8	80
1.05	Irregular payments and bribes	2.9	120
1.06	Judicial independence	3.5	85
1.07	Favoritism in decisions of government officials	3.0	77
1.08	Wastefulness of government spending	3.1	74
1.09	Burden of government regulation	3.1	104
1.10	Efficiency of legal framework in settling disputes	3.2	108
1.11	Efficiency of legal framework in challenging regs.	2.9	104
1.12	Transparency of government policymaking	3.6	107
1.13	Business costs of terrorism	3.8	129
1.14	Business costs of crime and violence	4.0	93
1.15	Organized crime	4.3	94
1.16	Reliability of police services	4.1	74
1.17	Ethical behavior of firms	3.7	100
1.18	Strength of auditing and reporting standards	3.4	134
1.19	Efficacy of corporate boards	3.5	137
1.20	Protection of minority shareholders' interests	3.5	113
1.21	Strength of investor protection, 0–10 (best)*	5.0	83
	2nd pillar: Infrastructure		
2.01	Quality of overall infrastructure	3.6	102
2.02	Quality of roads	3.1	107
2.03	Quality of railroad infrastructure	2.7	65
2.04	Quality of port infrastructure	2.8	117
2.05	Quality of air transport infrastructure	3.0	128
2.06	Available airline seat km/week, millions*	177.3	69
2.07	Quality of electricity supply	4.0	91
2.08	Mobile telephone subscriptions/100 pop.*	102.0	91
2.09	Fixed telephone lines/100 pop.*	8.0	99
	3rd pillar: Macroeconomic environment		
3.01	Government budget balance, % GDP*	0.1	**20**
3.02	Gross national savings, % GDP*	51.1	**4**
3.03	Inflation, annual % change*	3.3	66
3.04	General government debt, % GDP*	9.2	**5**
3.05	Country credit rating, 0–100 (best)*	52.6	66
	4th pillar: Health and primary education		
4.01	Malaria cases/100,000 pop.*	0.2	10
4.02	Business impact of malaria	4.5	47
4.03	Tuberculosis cases/100,000 pop.*	89.0	88
4.04	Business impact of tuberculosis	4.0	131
4.05	HIV prevalence, % adult pop.*	0.1	**1**
4.06	Business impact of HIV/AIDS	4.3	118
4.07	Infant mortality, deaths/1,000 live births*	17.2	83
4.08	Life expectancy, years*	70.9	90
4.09	Quality of primary education	2.8	121
4.10	Primary education enrollment, net %*	97.3	**41**
	5th pillar: Higher education and training		
5.01	Secondary education enrollment, gross %*	97.6	**46**
5.02	Tertiary education enrollment, gross %*	31.5	78
5.03	Quality of the education system	3.0	114
5.04	Quality of math and science education	3.2	113
5.05	Quality of management schools	3.5	115
5.06	Internet access in schools	2.4	133
5.07	Availability of research and training services	3.1	126
5.08	Extent of staff training	3.4	118
	6th pillar: Goods market efficiency		
6.01	Intensity of local competition	3.8	136
6.02	Extent of market dominance	3.3	108
6.03	Effectiveness of anti-monopoly policy	3.3	124
6.04	Effect of taxation on incentives to invest	3.5	86
6.05	Total tax rate, % profits*	71.9	137

	INDICATOR	VALUE	RANK/144
	6th pillar: Goods market efficiency *(cont'd.)*		
6.06	No. procedures to start a business*	14	139
6.07	No. days to start a business*	25.0	101
6.08	Agricultural policy costs	3.3	114
6.09	Prevalence of trade barriers	3.7	135
6.10	Trade tariffs, % duty*	14.5	134
6.11	Prevalence of foreign ownership	3.2	131
6.12	Business impact of rules on FDI	3.3	128
6.13	Burden of customs procedures	2.8	137
6.14	Imports as a percentage of GDP*	31.7	111
6.15	Degree of customer orientation	3.6	125
6.16	Buyer sophistication	3.0	102
	7th pillar: Labor market efficiency		
7.01	Cooperation in labor-employer relations	3.6	130
7.02	Flexibility of wage determination	4.6	104
7.03	Hiring and firing practices	3.1	122
7.04	Redundancy costs, weeks of salary*	17.3	83
7.05	Effect of taxation on incentives to work	3.3	97
7.06	Pay and productivity	3.3	123
7.07	Reliance on professional management	2.6	141
7.08	Country capacity to retain talent	2.3	133
7.09	Country capacity to attract talent	2.3	133
7.10	Women in labor force, ratio to men*	0.21	144
	8th pillar: Financial market development		
8.01	Availability of financial services	3.0	133
8.02	Affordability of financial services	3.1	135
8.03	Financing through local equity market	2.1	134
8.04	Ease of access to loans	2.8	72
8.05	Venture capital availability	2.2	108
8.06	Soundness of banks	3.4	133
8.07	Regulation of securities exchanges	2.2	136
8.08	Legal rights index, 0–10 (best)*	3	113
	9th pillar: Technological readiness		
9.01	Availability of latest technologies	3.4	136
9.02	Firm-level technology absorption	3.4	138
9.03	FDI and technology transfer	3.9	115
9.04	Individuals using Internet, %*	16.5	108
9.05	Fixed broadband Internet subscriptions/100 pop.*	3.3	87
9.06	Int'l Internet bandwidth, kb/s per user*	26.3	72
9.07	Mobile broadband subscriptions/100 pop.*	0.0	133
	10th pillar: Market size		
10.01	Domestic market size index, 1–7 (best)*	4.2	**45**
10.02	Foreign market size index, 1–7 (best)*	4.9	52
10.03	GDP (PPP$ billions)*	285.5	**45**
10.04	Exports as a percentage of GDP*	33.8	84
	11th pillar: Business sophistication		
11.01	Local supplier quantity	4.3	102
11.02	Local supplier quality	3.3	136
11.03	State of cluster development	3.3	105
11.04	Nature of competitive advantage	3.1	104
11.05	Value chain breadth	3.1	126
11.06	Control of international distribution	3.4	127
11.07	Production process sophistication	2.8	131
11.08	Extent of marketing	2.8	139
11.09	Willingness to delegate authority	3.1	125
	12th pillar: Innovation		
12.01	Capacity for innovation	2.7	143
12.02	Quality of scientific research institutions	2.6	127
12.03	Company spending on R&D	2.2	138
12.04	University-industry collaboration in R&D	2.3	137
12.05	Gov't procurement of advanced tech products	3.1	99
12.06	Availability of scientists and engineers	4.2	61
12.07	PCT patents, applications/million pop.*	0.2	97

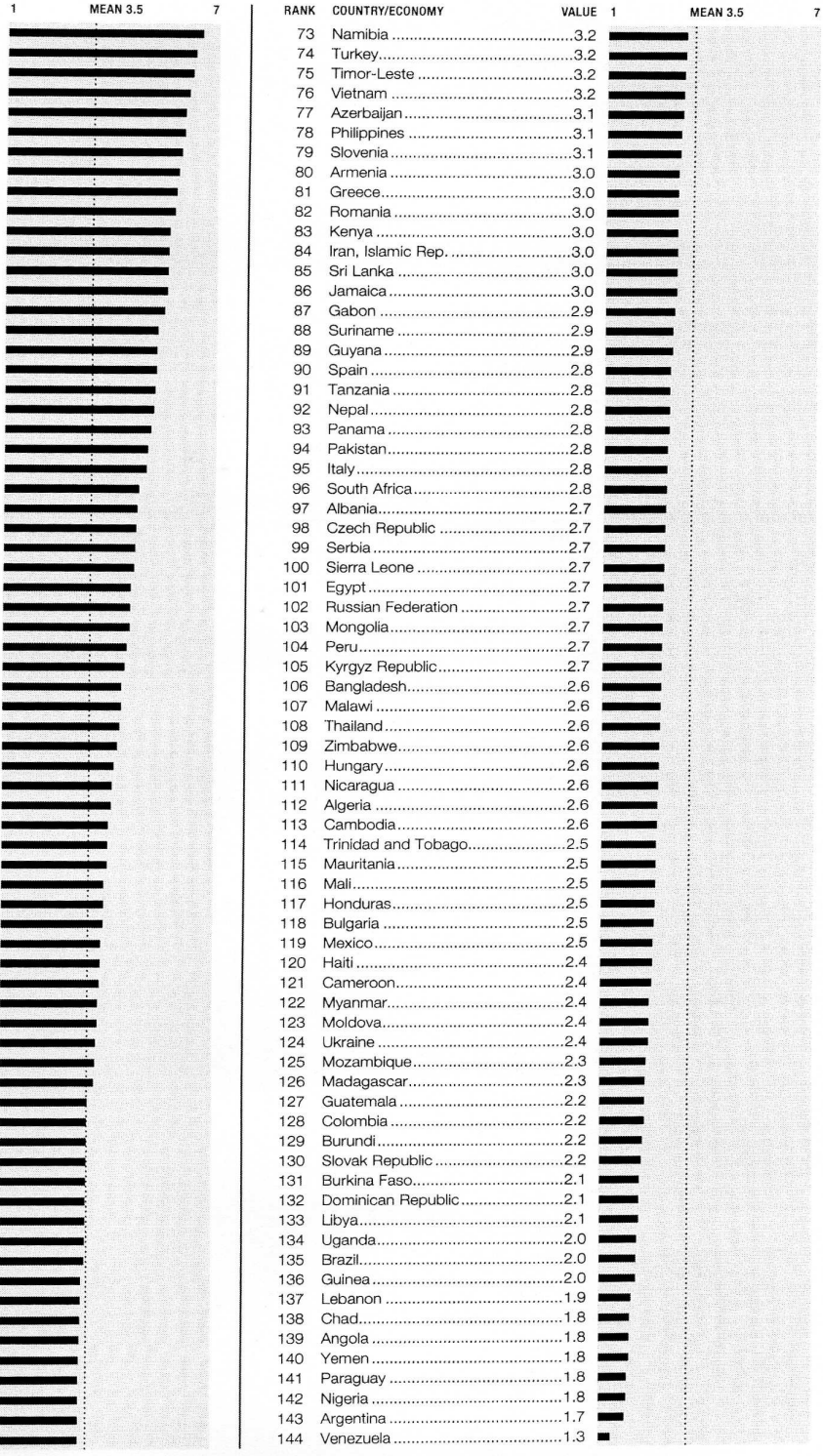
Notes: Values are on a 1-to-7 scale unless otherwise annotated with an asterisk (*). For further details and explanation, please refer to the section "How to Read the Country/Economy Profiles" on page 101.

© 2014 World Economic Forum

1.03 Diversion of public funds

In your country, how common is diversion of public funds to companies, individuals, or groups due to corruption? [1 = very commonly occurs; 7 = never occurs] | 2013–14 weighted average

RANK	COUNTRY/ECONOMY	VALUE
1	New Zealand	6.6
2	Denmark	6.4
3	Finland	6.3
4	Qatar	6.2
5	Luxembourg	6.1
6	Singapore	6.1
7	United Arab Emirates	6.0
8	Norway	5.9
9	Switzerland	5.9
10	Hong Kong SAR	5.8
11	Netherlands	5.7
12	Ireland	5.6
13	United Kingdom	5.6
14	Japan	5.6
15	Sweden	5.5
16	Belgium	5.3
17	Australia	5.3
18	Germany	5.3
19	Rwanda	5.3
20	Canada	5.2
21	Uruguay	5.2
22	Iceland	5.1
23	Chile	5.0
24	Oman	4.8
25	Saudi Arabia	4.8
26	Malaysia	4.8
27	France	4.7
28	Estonia	4.7
29	Bhutan	4.6
30	United States	4.6
31	Austria	4.6
32	Georgia	4.5
33	Barbados	4.5
34	Taiwan, China	4.4
35	Bahrain	4.4
36	Botswana	4.3
37	Cyprus	4.3
38	Gambia, The	4.2
39	Israel	4.1
40	Malta	4.1
41	Portugal	4.0
42	Macedonia, FYR	4.0
43	Jordan	4.0
44	Puerto Rico	3.9
45	China	3.9
46	Mauritius	3.9
47	Morocco	3.8
48	Cape Verde	3.8
49	Lesotho	3.8
50	Poland	3.8
51	Tajikistan	3.7
52	Montenegro	3.7
53	Seychelles	3.7
54	Costa Rica	3.7
55	Bolivia	3.5
56	Tunisia	3.5
57	Kuwait	3.5
58	Ghana	3.4
59	Lao PDR	3.4
60	India	3.4
61	Kazakhstan	3.4
62	Swaziland	3.4
63	Indonesia	3.4
64	Croatia	3.3
65	Zambia	3.3
66	Lithuania	3.3
67	Korea, Rep.	3.3
68	Latvia	3.3
69	Ethiopia	3.2
70	Côte d'Ivoire	3.2
71	El Salvador	3.2
72	Senegal	3.2
73	Namibia	3.2
74	Turkey	3.2
75	Timor-Leste	3.2
76	Vietnam	3.2
77	Azerbaijan	3.1
78	Philippines	3.1
79	Slovenia	3.1
80	Armenia	3.0
81	Greece	3.0
82	Romania	3.0
83	Kenya	3.0
84	Iran, Islamic Rep.	3.0
85	Sri Lanka	3.0
86	Jamaica	3.0
87	Gabon	2.9
88	Suriname	2.9
89	Guyana	2.9
90	Spain	2.8
91	Tanzania	2.8
92	Nepal	2.8
93	Panama	2.8
94	Pakistan	2.8
95	Italy	2.8
96	South Africa	2.8
97	Albania	2.7
98	Czech Republic	2.7
99	Serbia	2.7
100	Sierra Leone	2.7
101	Egypt	2.7
102	Russian Federation	2.7
103	Mongolia	2.7
104	Peru	2.7
105	Kyrgyz Republic	2.7
106	Bangladesh	2.6
107	Malawi	2.6
108	Thailand	2.6
109	Zimbabwe	2.6
110	Hungary	2.6
111	Nicaragua	2.6
112	Algeria	2.6
113	Cambodia	2.6
114	Trinidad and Tobago	2.5
115	Mauritania	2.5
116	Mali	2.5
117	Honduras	2.5
118	Bulgaria	2.5
119	Mexico	2.5
120	Haiti	2.4
121	Cameroon	2.4
122	Myanmar	2.4
123	Moldova	2.4
124	Ukraine	2.4
125	Mozambique	2.3
126	Madagascar	2.3
127	Guatemala	2.2
128	Colombia	2.2
129	Burundi	2.2
130	Slovak Republic	2.2
131	Burkina Faso	2.1
132	Dominican Republic	2.1
133	Libya	2.1
134	Uganda	2.0
135	Brazil	2.0
136	Guinea	2.0
137	Lebanon	1.9
138	Chad	1.8
139	Angola	1.8
140	Yemen	1.8
141	Paraguay	1.8
142	Nigeria	1.8
143	Argentina	1.7
144	Venezuela	1.3



SOURCE: World Economic Forum, Executive Opinion Survey. For more details, refer to Chapter 1.3 of this *Report*.

© 2014 World Economic Forum

1.04 Public trust in politicians

In your country, how would you rate the ethical standards of politicians? [1 = extremely low; 7 = extremely high] | 2013–14 weighted average

RANK	COUNTRY/ECONOMY	VALUE
1	Singapore	6.2
2	Qatar	6.1
3	United Arab Emirates	6.0
4	Norway	5.9
5	Finland	5.7
6	New Zealand	5.7
7	Luxembourg	5.4
8	Switzerland	5.3
9	Netherlands	5.3
10	Rwanda	5.3
11	Sweden	5.3
12	Saudi Arabia	5.1
13	Canada	4.8
14	Oman	4.8
15	Germany	4.7
16	Denmark	4.7
17	Malaysia	4.7
18	Hong Kong SAR	4.6
19	United Kingdom	4.5
20	Uruguay	4.5
21	Japan	4.5
22	Ireland	4.5
23	Belgium	4.2
24	Bhutan	4.1
25	Australia	4.1
26	China	4.1
27	Iceland	4.0
28	Bahrain	4.0
29	Lao PDR	3.9
30	Taiwan, China	3.9
31	Barbados	3.9
32	Gambia, The	3.8
33	Tajikistan	3.8
34	Kazakhstan	3.7
35	Chile	3.7
36	Austria	3.7
37	Indonesia	3.6
38	Estonia	3.6
39	Botswana	3.6
40	Cape Verde	3.6
41	Jordan	3.6
42	France	3.5
43	Malta	3.5
44	Montenegro	3.5
45	Seychelles	3.4
46	Azerbaijan	3.4
47	Lesotho	3.4
48	United States	3.4
49	Vietnam	3.4
50	India	3.4
51	Bolivia	3.3
52	Macedonia, FYR	3.3
53	Morocco	3.3
54	Swaziland	3.3
55	Ghana	3.2
56	Kuwait	3.2
57	Puerto Rico	3.2
58	Cyprus	3.2
59	Namibia	3.2
60	Côte d'Ivoire	3.2
61	Guyana	3.2
62	Turkey	3.1
63	Tunisia	3.1
64	Senegal	3.1
65	Iran, Islamic Rep.	3.1
66	Mauritius	3.1
67	Portugal	3.0
68	El Salvador	3.0
69	Kenya	3.0
70	Gabon	3.0
71	Costa Rica	3.0
72	Myanmar	3.0
73	Zambia	3.0
74	Russian Federation	3.0
75	Timor-Leste	3.0
76	Armenia	2.9
77	Ethiopia	2.9
78	Tanzania	2.9
79	Georgia	2.9
80	Algeria	2.8
81	Israel	2.8
82	Mali	2.8
83	Lithuania	2.7
84	Latvia	2.7
85	Sri Lanka	2.7
86	Malawi	2.7
87	Cameroon	2.6
88	Sierra Leone	2.6
89	Philippines	2.6
90	South Africa	2.6
91	Cambodia	2.6
92	Burkina Faso	2.6
93	Egypt	2.5
94	Uganda	2.5
95	Jamaica	2.4
96	Ukraine	2.4
97	Korea, Rep.	2.4
98	Yemen	2.4
99	Mozambique	2.4
100	Honduras	2.4
101	Poland	2.4
102	Panama	2.4
103	Chad	2.4
104	Burundi	2.3
105	Albania	2.3
106	Greece	2.3
107	Guinea	2.3
108	Pakistan	2.3
109	Romania	2.3
110	Nicaragua	2.3
111	Kyrgyz Republic	2.3
112	Libya	2.3
113	Hungary	2.2
114	Mexico	2.2
115	Mauritania	2.2
116	Moldova	2.2
117	Spain	2.2
118	Serbia	2.1
119	Mongolia	2.1
120	Madagascar	2.1
121	Slovak Republic	2.1
122	Nepal	2.1
123	Trinidad and Tobago	2.0
124	Croatia	2.0
125	Colombia	2.0
126	Haiti	2.0
127	Suriname	2.0
128	Dominican Republic	2.0
129	Thailand	1.9
130	Bulgaria	1.9
131	Peru	1.9
132	Zimbabwe	1.9
133	Slovenia	1.9
134	Nigeria	1.8
135	Angola	1.8
136	Bangladesh	1.8
137	Guatemala	1.8
138	Czech Republic	1.7
139	Italy	1.7
140	Brazil	1.7
141	Argentina	1.6
142	Paraguay	1.4
143	Venezuela	1.4
144	Lebanon	1.3

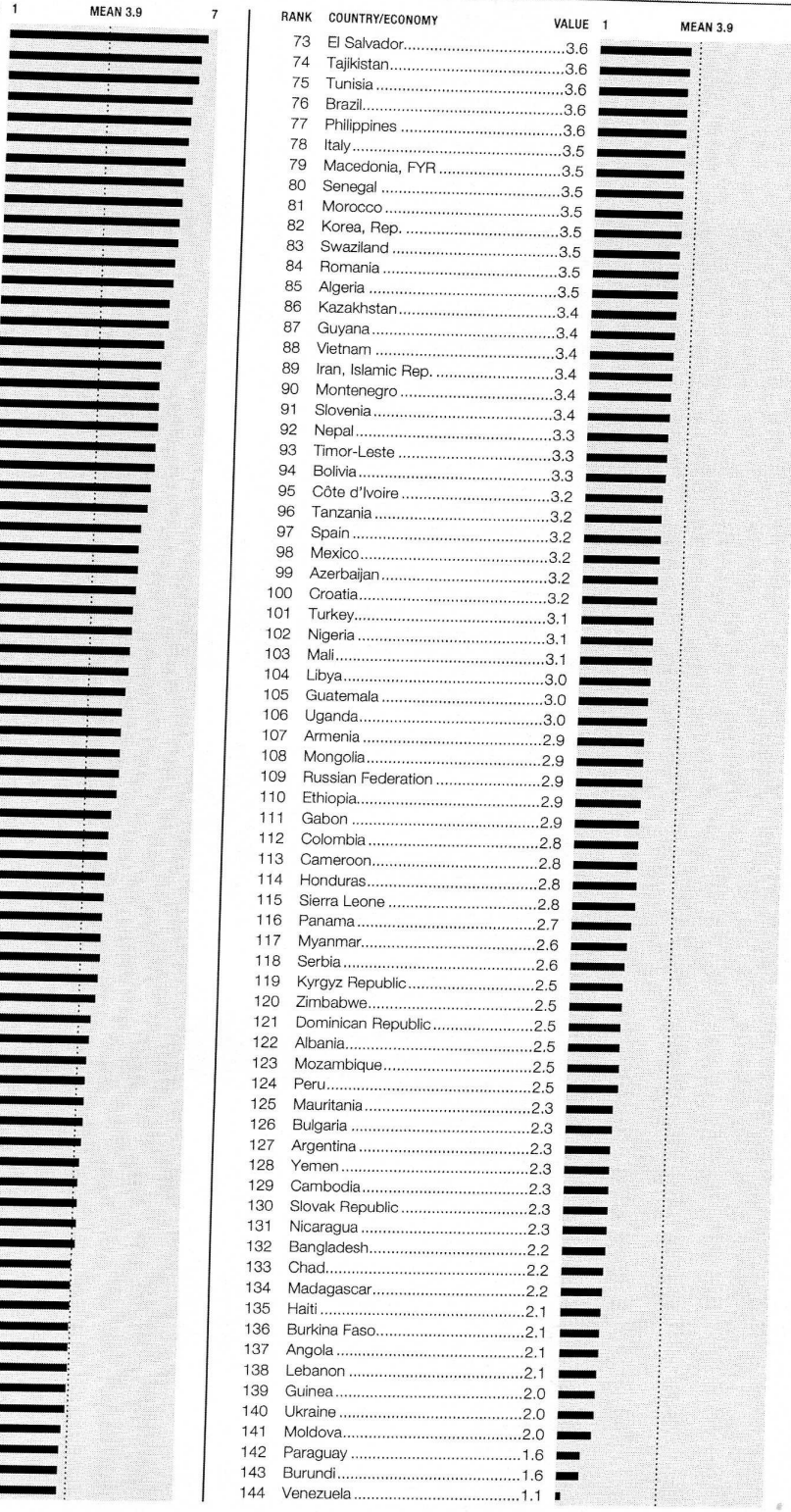
SOURCE: World Economic Forum, Executive Opinion Survey. For more details, refer to Chapter 1.3 of this *Report*.

© 2014 World Economic Forum

1.06 Judicial independence

In your country, to what extent is the judiciary independent from influences of members of government, citizens, or firms? [1 = heavily influenced; 7 = entirely independen
| 2013–14 weighted average

RANK	COUNTRY/ECONOMY	VALUE
1	New Zealand	6.7
2	Finland	6.6
3	Denmark	6.5
4	Norway	6.3
5	Hong Kong SAR	6.3
6	Ireland	6.3
7	United Kingdom	6.2
8	Japan	6.2
9	Canada	6.2
10	Netherlands	6.1
11	Switzerland	6.1
12	Luxembourg	6.0
13	Qatar	6.0
14	Australia	5.9
15	Germany	5.9
16	Israel	5.8
17	Sweden	5.7
18	Belgium	5.7
19	Estonia	5.7
20	Singapore	5.7
21	Uruguay	5.6
22	United Arab Emirates	5.6
23	Iceland	5.5
24	South Africa	5.4
25	Barbados	5.3
26	Saudi Arabia	5.2
27	Chile	5.2
28	Austria	5.2
29	Oman	5.1
30	United States	5.1
31	Mauritius	5.1
32	Costa Rica	5.0
33	France	5.0
34	Rwanda	4.9
35	Botswana	4.9
36	Malaysia	4.9
37	Kuwait	4.9
38	Bhutan	4.8
39	Namibia	4.7
40	Malta	4.6
41	Trinidad and Tobago	4.6
42	Jamaica	4.5
43	Puerto Rico	4.5
44	Portugal	4.5
45	Cyprus	4.5
46	Jordan	4.5
47	Bahrain	4.4
48	Ghana	4.4
49	Taiwan, China	4.2
50	India	4.2
51	Cape Verde	4.2
52	Kenya	4.1
53	Seychelles	4.1
54	Poland	4.1
55	Lesotho	4.1
56	Hungary	4.0
57	Egypt	4.0
58	Latvia	4.0
59	Malawi	4.0
60	China	4.0
61	Lao PDR	3.9
62	Czech Republic	3.9
63	Indonesia	3.9
64	Suriname	3.8
65	Georgia	3.8
66	Gambia, The	3.8
67	Pakistan	3.8
68	Thailand	3.8
69	Zambia	3.7
70	Greece	3.7
71	Lithuania	3.6
72	Sri Lanka	3.6
73	El Salvador	3.6
74	Tajikistan	3.6
75	Tunisia	3.6
76	Brazil	3.6
77	Philippines	3.6
78	Italy	3.5
79	Macedonia, FYR	3.5
80	Senegal	3.5
81	Morocco	3.5
82	Korea, Rep.	3.5
83	Swaziland	3.5
84	Romania	3.5
85	Algeria	3.5
86	Kazakhstan	3.4
87	Guyana	3.4
88	Vietnam	3.4
89	Iran, Islamic Rep.	3.4
90	Montenegro	3.4
91	Slovenia	3.4
92	Nepal	3.3
93	Timor-Leste	3.3
94	Bolivia	3.3
95	Côte d'Ivoire	3.2
96	Tanzania	3.2
97	Spain	3.2
98	Mexico	3.2
99	Azerbaijan	3.2
100	Croatia	3.2
101	Turkey	3.1
102	Nigeria	3.1
103	Mali	3.1
104	Libya	3.0
105	Guatemala	3.0
106	Uganda	3.0
107	Armenia	2.9
108	Mongolia	2.9
109	Russian Federation	2.9
110	Ethiopia	2.9
111	Gabon	2.9
112	Colombia	2.8
113	Cameroon	2.8
114	Honduras	2.8
115	Sierra Leone	2.8
116	Panama	2.7
117	Myanmar	2.6
118	Serbia	2.6
119	Kyrgyz Republic	2.5
120	Zimbabwe	2.5
121	Dominican Republic	2.5
122	Albania	2.5
123	Mozambique	2.5
124	Peru	2.5
125	Mauritania	2.3
126	Bulgaria	2.3
127	Argentina	2.3
128	Yemen	2.3
129	Cambodia	2.3
130	Slovak Republic	2.3
131	Nicaragua	2.3
132	Bangladesh	2.2
133	Chad	2.2
134	Madagascar	2.2
135	Haiti	2.1
136	Burkina Faso	2.1
137	Angola	2.1
138	Lebanon	2.1
139	Guinea	2.0
140	Ukraine	2.0
141	Moldova	2.0
142	Paraguay	1.6
143	Burundi	1.6
144	Venezuela	1.1



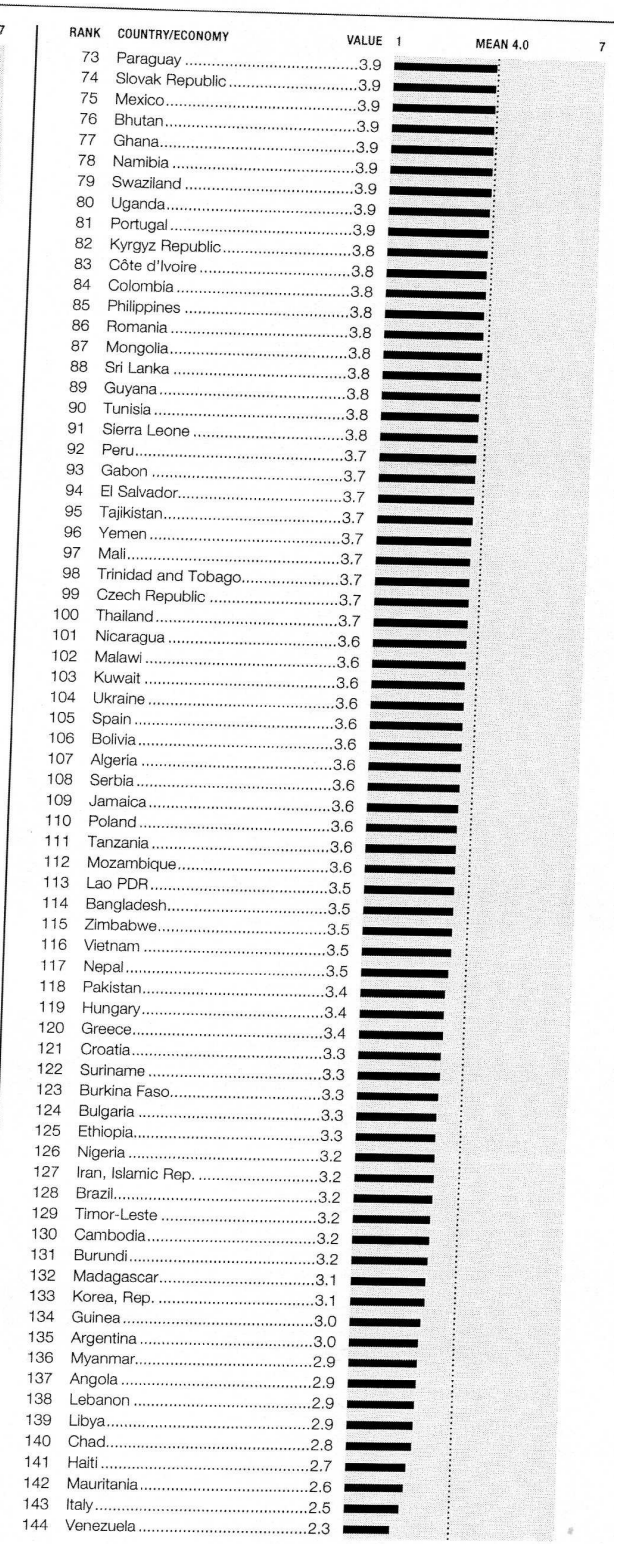
SOURCE: World Economic Forum, Executive Opinion Survey. For more details, refer to Chapter 1.3 of this *Report*.

© 2014 World Economic Forum

1.12 Transparency of government policymaking

In your country, how easy is it for businesses to obtain information about changes in government policies and regulations affecting their activities? [1 = extremely difficult; 7 = extremely easy] | 2013–14 weighted average

RANK	COUNTRY/ECONOMY	VALUE
1	Singapore	6.1
2	New Zealand	5.8
3	Finland	5.8
4	Hong Kong SAR	5.8
5	Qatar	5.7
6	Luxembourg	5.6
7	Switzerland	5.6
8	Rwanda	5.5
9	Taiwan, China	5.4
10	United Arab Emirates	5.4
11	Japan	5.3
12	Norway	5.3
13	Sweden	5.2
14	Netherlands	5.2
15	Malaysia	5.2
16	United Kingdom	5.2
17	Ireland	5.1
18	Canada	5.1
19	Chile	5.0
20	Estonia	5.0
21	Austria	4.8
22	Germany	4.8
23	Iceland	4.7
24	Georgia	4.7
25	Cyprus	4.7
26	Bahrain	4.7
27	Uruguay	4.7
28	Lithuania	4.7
29	Macedonia, FYR	4.6
30	Jordan	4.6
31	Oman	4.5
32	Denmark	4.5
33	China	4.5
34	Mauritius	4.5
35	South Africa	4.5
36	Zambia	4.5
37	Barbados	4.5
38	Saudi Arabia	4.5
39	Armenia	4.5
40	Kazakhstan	4.5
41	Gambia, The	4.4
42	Turkey	4.4
43	Latvia	4.4
44	United States	4.4
45	Guatemala	4.4
46	Montenegro	4.4
47	Morocco	4.3
48	Azerbaijan	4.3
49	Botswana	4.3
50	Costa Rica	4.3
51	Australia	4.3
52	Indonesia	4.2
53	Panama	4.2
54	Dominican Republic	4.2
55	Slovenia	4.2
56	Belgium	4.1
57	Senegal	4.1
58	Kenya	4.1
59	Seychelles	4.1
60	Cape Verde	4.1
61	Honduras	4.1
62	Cameroon	4.0
63	Israel	4.0
64	India	4.0
65	Malta	4.0
66	Puerto Rico	4.0
67	Albania	4.0
68	Russian Federation	4.0
69	Moldova	4.0
70	France	4.0
71	Lesotho	3.9
72	Egypt	3.9
73	Paraguay	3.9
74	Slovak Republic	3.9
75	Mexico	3.9
76	Bhutan	3.9
77	Ghana	3.9
78	Namibia	3.9
79	Swaziland	3.9
80	Uganda	3.9
81	Portugal	3.9
82	Kyrgyz Republic	3.8
83	Côte d'Ivoire	3.8
84	Colombia	3.8
85	Philippines	3.8
86	Romania	3.8
87	Mongolia	3.8
88	Sri Lanka	3.8
89	Guyana	3.8
90	Tunisia	3.8
91	Sierra Leone	3.8
92	Peru	3.7
93	Gabon	3.7
94	El Salvador	3.7
95	Tajikistan	3.7
96	Yemen	3.7
97	Mali	3.7
98	Trinidad and Tobago	3.7
99	Czech Republic	3.7
100	Thailand	3.7
101	Nicaragua	3.6
102	Malawi	3.6
103	Kuwait	3.6
104	Ukraine	3.6
105	Spain	3.6
106	Bolivia	3.6
107	Algeria	3.6
108	Serbia	3.6
109	Jamaica	3.6
110	Poland	3.6
111	Tanzania	3.6
112	Mozambique	3.6
113	Lao PDR	3.5
114	Bangladesh	3.5
115	Zimbabwe	3.5
116	Vietnam	3.5
117	Nepal	3.5
118	Pakistan	3.4
119	Hungary	3.4
120	Greece	3.4
121	Croatia	3.3
122	Suriname	3.3
123	Burkina Faso	3.3
124	Bulgaria	3.3
125	Ethiopia	3.3
126	Nigeria	3.2
127	Iran, Islamic Rep.	3.2
128	Brazil	3.2
129	Timor-Leste	3.2
130	Cambodia	3.2
131	Burundi	3.2
132	Madagascar	3.1
133	Korea, Rep.	3.1
134	Guinea	3.0
135	Argentina	3.0
136	Myanmar	2.9
137	Angola	2.9
138	Lebanon	2.9
139	Libya	2.9
140	Chad	2.8
141	Haiti	2.7
142	Mauritania	2.6
143	Italy	2.5
144	Venezuela	2.3



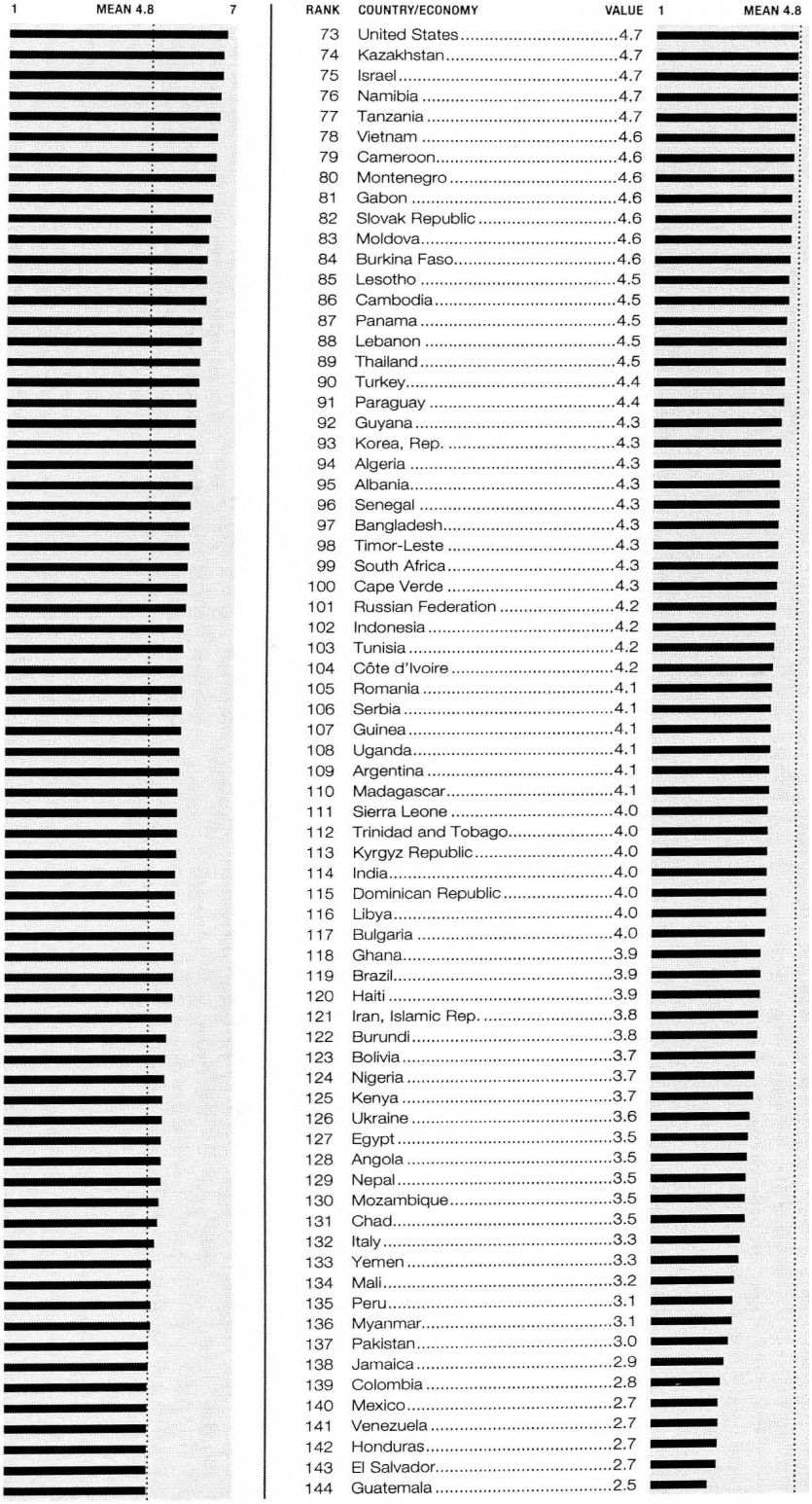
SOURCE: World Economic Forum, Executive Opinion Survey. For more details, refer to Chapter 1.3 of this *Report*.

© 2014 World Economic Forum

1.15 Organized crime

In your country, to what extent does organized crime (mafia-oriented racketeering, extortion) impose costs on businesses? [1 = to a great extent; 7 = not at all] weighted average

RANK	COUNTRY/ECONOMY	VALUE
1	United Arab Emirates	6.8
2	Qatar	6.7
3	Oman	6.7
4	Singapore	6.6
5	Finland	6.6
6	Iceland	6.5
7	New Zealand	6.5
8	Austria	6.5
9	Rwanda	6.4
10	Saudi Arabia	6.4
11	Luxembourg	6.3
12	Estonia	6.3
13	Portugal	6.3
14	Bahrain	6.3
15	Barbados	6.1
16	Bhutan	6.1
17	Norway	6.1
18	Belgium	6.1
19	Netherlands	6.0
20	Mauritius	6.0
21	Uruguay	6.0
22	Switzerland	5.9
23	Australia	5.9
24	Ireland	5.9
25	Hong Kong SAR	5.8
26	Malta	5.8
27	Georgia	5.8
28	Taiwan, China	5.8
29	United Kingdom	5.8
30	Cyprus	5.7
31	Zimbabwe	5.7
32	Gambia, The	5.7
33	Morocco	5.7
34	Latvia	5.7
35	Poland	5.6
36	Sweden	5.6
37	Jordan	5.6
38	Botswana	5.6
39	Germany	5.5
40	Azerbaijan	5.5
41	Slovenia	5.5
42	Greece	5.5
43	Kuwait	5.5
44	Spain	5.5
45	Chile	5.5
46	Denmark	5.5
47	Zambia	5.5
48	Ethiopia	5.4
49	Croatia	5.4
50	Canada	5.3
51	Malaysia	5.2
52	Japan	5.2
53	Costa Rica	5.2
54	Puerto Rico	5.2
55	Lithuania	5.1
56	Malawi	5.1
57	Armenia	5.1
58	Suriname	5.1
59	Czech Republic	5.0
60	Nicaragua	5.0
61	Seychelles	4.9
62	France	4.9
63	Hungary	4.9
64	Mauritania	4.9
65	Macedonia, FYR	4.8
66	Tajikistan	4.8
67	Sri Lanka	4.8
68	Swaziland	4.8
69	Philippines	4.7
70	China	4.7
71	Lao PDR	4.7
72	Mongolia	4.7
73	United States	4.7
74	Kazakhstan	4.7
75	Israel	4.7
76	Namibia	4.7
77	Tanzania	4.7
78	Vietnam	4.6
79	Cameroon	4.6
80	Montenegro	4.6
81	Gabon	4.6
82	Slovak Republic	4.6
83	Moldova	4.6
84	Burkina Faso	4.6
85	Lesotho	4.5
86	Cambodia	4.5
87	Panama	4.5
88	Lebanon	4.5
89	Thailand	4.5
90	Turkey	4.4
91	Paraguay	4.4
92	Guyana	4.3
93	Korea, Rep.	4.3
94	Algeria	4.3
95	Albania	4.3
96	Senegal	4.3
97	Bangladesh	4.3
98	Timor-Leste	4.3
99	South Africa	4.3
100	Cape Verde	4.3
101	Russian Federation	4.2
102	Indonesia	4.2
103	Tunisia	4.2
104	Côte d'Ivoire	4.2
105	Romania	4.1
106	Serbia	4.1
107	Guinea	4.1
108	Uganda	4.1
109	Argentina	4.1
110	Madagascar	4.1
111	Sierra Leone	4.0
112	Trinidad and Tobago	4.0
113	Kyrgyz Republic	4.0
114	India	4.0
115	Dominican Republic	4.0
116	Libya	4.0
117	Bulgaria	4.0
118	Ghana	3.9
119	Brazil	3.9
120	Haiti	3.9
121	Iran, Islamic Rep.	3.8
122	Burundi	3.8
123	Bolivia	3.7
124	Nigeria	3.7
125	Kenya	3.7
126	Ukraine	3.6
127	Egypt	3.5
128	Angola	3.5
129	Nepal	3.5
130	Mozambique	3.5
131	Chad	3.5
132	Italy	3.3
133	Yemen	3.3
134	Mali	3.2
135	Peru	3.1
136	Myanmar	3.1
137	Pakistan	3.0
138	Jamaica	2.9
139	Colombia	2.8
140	Mexico	2.7
141	Venezuela	2.7
142	Honduras	2.7
143	El Salvador	2.7
144	Guatemala	2.5



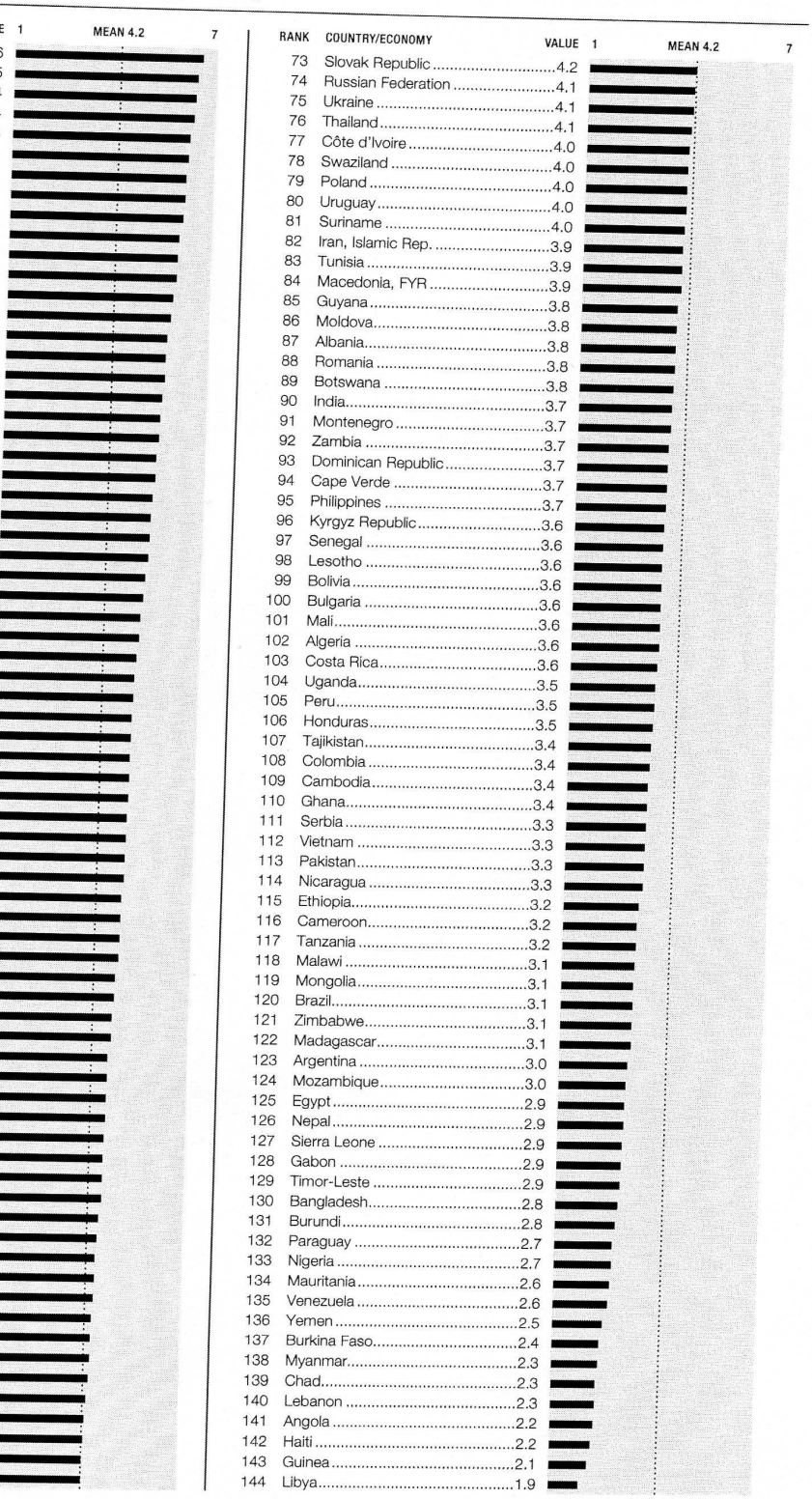
SOURCE: World Economic Forum, Executive Opinion Survey. For more details, refer to Chapter 1.3 of this *Report*.

© 2014 World Economic Forum

2.01 Quality of overall infrastructure

How would you assess general infrastructure (e.g., transport, telephony, and energy) in your country? [1 = extremely underdeveloped—among the worst in the world; 7 = extensive and efficient—among the best in the world] | 2013–14 weighted average

RANK	COUNTRY/ECONOMY	VALUE
1	Switzerland	6.6
2	Hong Kong SAR	6.5
3	United Arab Emirates	6.4
4	Finland	6.4
5	Singapore	6.3
6	Netherlands	6.3
7	Austria	6.2
8	Iceland	6.2
9	Japan	6.2
10	France	6.1
11	Germany	6.0
12	Portugal	6.0
13	Spain	5.9
14	Luxembourg	5.9
15	Denmark	5.8
16	United States	5.8
17	Belgium	5.8
18	Sweden	5.7
19	Canada	5.6
20	Malaysia	5.6
21	Bahrain	5.6
22	Barbados	5.6
23	Korea, Rep.	5.5
24	Taiwan, China	5.5
25	Oman	5.4
26	Qatar	5.4
27	United Kingdom	5.3
28	Norway	5.3
29	Saudi Arabia	5.2
30	Cyprus	5.2
31	Estonia	5.2
32	New Zealand	5.1
33	Turkey	5.1
34	Slovenia	5.1
35	Australia	5.1
36	Ireland	5.1
37	Sri Lanka	5.0
38	Czech Republic	5.0
39	Panama	5.0
40	Latvia	5.0
41	Hungary	5.0
42	Namibia	5.0
43	Lithuania	4.9
44	Croatia	4.9
45	Puerto Rico	4.9
46	Malta	4.9
47	Azerbaijan	4.8
48	Jordan	4.8
49	Mauritius	4.7
50	Chile	4.7
51	Seychelles	4.7
52	Trinidad and Tobago	4.6
53	Bhutan	4.6
54	Georgia	4.6
55	Morocco	4.6
56	Italy	4.6
57	Greece	4.6
58	El Salvador	4.6
59	South Africa	4.5
60	Guatemala	4.5
61	Armenia	4.4
62	Kazakhstan	4.4
63	Israel	4.4
64	China	4.4
65	Kenya	4.3
66	Lao PDR	4.3
67	Kuwait	4.3
68	Rwanda	4.3
69	Mexico	4.2
70	Jamaica	4.2
71	Gambia, The	4.2
72	Indonesia	4.2
73	Slovak Republic	4.2
74	Russian Federation	4.1
75	Ukraine	4.1
76	Thailand	4.1
77	Côte d'Ivoire	4.0
78	Swaziland	4.0
79	Poland	4.0
80	Uruguay	4.0
81	Suriname	4.0
82	Iran, Islamic Rep.	3.9
83	Tunisia	3.9
84	Macedonia, FYR	3.9
85	Guyana	3.8
86	Moldova	3.8
87	Albania	3.8
88	Romania	3.8
89	Botswana	3.8
90	India	3.7
91	Montenegro	3.7
92	Zambia	3.7
93	Dominican Republic	3.7
94	Cape Verde	3.7
95	Philippines	3.7
96	Kyrgyz Republic	3.6
97	Senegal	3.6
98	Lesotho	3.6
99	Bolivia	3.6
100	Bulgaria	3.6
101	Mali	3.6
102	Algeria	3.6
103	Costa Rica	3.6
104	Uganda	3.5
105	Peru	3.5
106	Honduras	3.5
107	Tajikistan	3.4
108	Colombia	3.4
109	Cambodia	3.4
110	Ghana	3.4
111	Serbia	3.3
112	Vietnam	3.3
113	Pakistan	3.3
114	Nicaragua	3.3
115	Ethiopia	3.2
116	Cameroon	3.2
117	Tanzania	3.2
118	Malawi	3.1
119	Mongolia	3.1
120	Brazil	3.1
121	Zimbabwe	3.1
122	Madagascar	3.1
123	Argentina	3.0
124	Mozambique	3.0
125	Egypt	2.9
126	Nepal	2.9
127	Sierra Leone	2.9
128	Gabon	2.9
129	Timor-Leste	2.9
130	Bangladesh	2.8
131	Burundi	2.8
132	Paraguay	2.7
133	Nigeria	2.7
134	Mauritania	2.6
135	Venezuela	2.6
136	Yemen	2.5
137	Burkina Faso	2.4
138	Myanmar	2.3
139	Chad	2.3
140	Lebanon	2.3
141	Angola	2.2
142	Haiti	2.2
143	Guinea	2.1
144	Libya	1.9



SOURCE: World Economic Forum, Executive Opinion Survey. For more details, refer to Chapter 1.3 of this *Report*.

© 2014 World Economic Forum

2.02 Quality of roads

In your country, how would you assess the quality of roads? [1 = extremely underdeveloped—among the worst in the world; 7 = extensive and efficient—among the best in the world] | 2013–14 weighted average

RANK	COUNTRY/ECONOMY	VALUE
1	United Arab Emirates	6.6
2	Portugal	6.3
3	Austria	6.3
4	France	6.2
5	Netherlands	6.1
6	Singapore	6.1
7	Hong Kong SAR	6.0
8	Oman	6.0
9	Switzerland	6.0
10	Japan	5.9
11	Spain	5.9
12	Taiwan, China	5.9
13	Germany	5.9
14	Finland	5.9
15	Luxembourg	5.7
16	United States	5.7
17	Croatia	5.6
18	Korea, Rep.	5.6
19	Malaysia	5.6
20	Sweden	5.5
21	Denmark	5.4
22	Bahrain	5.4
23	Canada	5.3
24	Cyprus	5.3
25	Ireland	5.3
26	Saudi Arabia	5.3
27	Belgium	5.3
28	Namibia	5.2
29	Puerto Rico	5.2
30	United Kingdom	5.2
31	Chile	5.1
32	Sri Lanka	5.1
33	Barbados	5.1
34	Qatar	5.0
35	New Zealand	4.9
36	Lithuania	4.9
37	South Africa	4.9
38	Slovenia	4.9
39	Iceland	4.9
40	Turkey	4.9
41	Swaziland	4.9
42	Mauritius	4.8
43	Australia	4.8
44	Panama	4.7
45	Israel	4.7
46	Rwanda	4.7
47	El Salvador	4.6
48	Kuwait	4.6
49	China	4.6
50	Thailand	4.5
51	Morocco	4.5
52	Mexico	4.4
53	Dominican Republic	4.4
54	Estonia	4.4
55	Greece	4.3
56	Bhutan	4.3
57	Italy	4.3
58	Hungary	4.2
59	Kenya	4.2
60	Seychelles	4.2
61	Jordan	4.1
62	Gambia, The	4.1
63	Iran, Islamic Rep.	4.1
64	Cape Verde	4.0
65	Georgia	4.0
66	Trinidad and Tobago	4.0
67	Botswana	4.0
68	Lao PDR	4.0
69	Azerbaijan	4.0
70	Suriname	4.0
71	Albania	3.9
72	Indonesia	3.9
73	Côte d'Ivoire	3.9
74	Norway	3.9
75	Pakistan	3.8
76	India	3.8
77	Ethiopia	3.8
78	Guatemala	3.7
79	Ghana	3.7
80	Armenia	3.7
81	Czech Republic	3.7
82	Slovak Republic	3.7
83	Tunisia	3.7
84	Jamaica	3.7
85	Malta	3.7
86	Zambia	3.6
87	Philippines	3.6
88	Nicaragua	3.6
89	Poland	3.5
90	Uruguay	3.5
91	Macedonia, FYR	3.4
92	Senegal	3.4
93	Cambodia	3.4
94	Mali	3.4
95	Bolivia	3.3
96	Honduras	3.3
97	Lesotho	3.3
98	Montenegro	3.3
99	Malawi	3.3
100	Zimbabwe	3.3
101	Burundi	3.2
102	Peru	3.2
103	Guyana	3.2
104	Vietnam	3.2
105	Uganda	3.2
106	Bulgaria	3.1
107	Algeria	3.1
108	Latvia	3.1
109	Tajikistan	3.0
110	Argentina	3.0
111	Sierra Leone	3.0
112	Tanzania	3.0
113	Kazakhstan	3.0
114	Serbia	2.9
115	Nepal	2.9
116	Cameroon	2.9
117	Bangladesh	2.9
118	Egypt	2.9
119	Costa Rica	2.8
120	Lebanon	2.8
121	Romania	2.8
122	Brazil	2.8
123	Kyrgyz Republic	2.7
124	Russian Federation	2.7
125	Nigeria	2.7
126	Colombia	2.7
127	Venezuela	2.6
128	Chad	2.6
129	Madagascar	2.6
130	Mongolia	2.6
131	Yemen	2.5
132	Burkina Faso	2.5
133	Paraguay	2.5
134	Myanmar	2.4
135	Gabon	2.4
136	Haiti	2.4
137	Mauritania	2.3
138	Angola	2.3
139	Ukraine	2.2
140	Moldova	2.1
141	Mozambique	2.1
142	Libya	2.1
143	Guinea	1.9
144	Timor-Leste	1.9

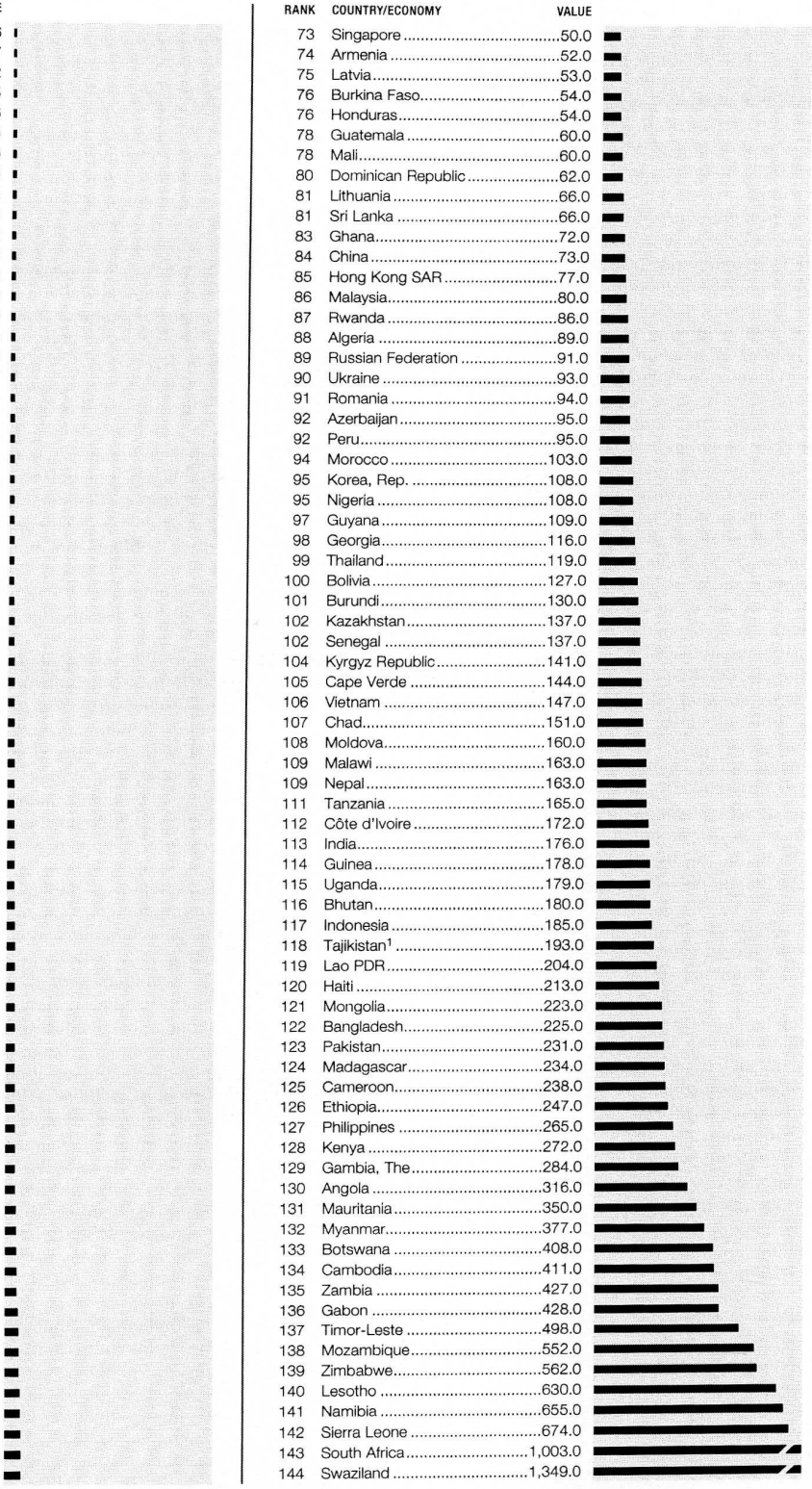
SOURCE: World Economic Forum, Executive Opinion Survey. For more details, refer to Chapter 1.3 of this *Report*.

© 2014 World Economic Forum

4.03 Tuberculosis incidence

Estimated number of tuberculosis cases per 100,000 population | 2013 or most recent year available

RANK	COUNTRY/ECONOMY	VALUE
1	Barbados	1.6
2	United Arab Emirates	1.7
3	Puerto Rico	2.2
4	Iceland	3.5
5	United States	3.6
6	Greece	4.5
7	Canada	4.6
8	Czech Republic	5.3
9	Cyprus	5.4
10	Finland	5.5
11	Germany	5.6
12	Jordan	5.8
13	Switzerland	6.0
14	Netherlands	6.3
15	Australia	6.5
15	Luxembourg	6.5
17	Jamaica	6.6
18	Italy	6.7
19	Slovak Republic	6.8
20	Sweden	7.2
21	Denmark	7.4
22	Norway	7.5
22	Slovenia	7.5
24	Israel	7.6
24	New Zealand	7.6
26	Austria	7.9
27	France	8.2
28	Ireland	8.6
29	Belgium	9.7
30	Costa Rica	11.0
30	Malta	11.0
32	Oman	13.0
33	Croatia	14.0
33	Spain	14.0
35	Saudi Arabia	15.0
35	United Kingdom	15.0
37	Albania	16.0
37	Chile	16.0
37	Lebanon	16.0
40	Egypt	17.0
41	Hungary	18.0
41	Macedonia, FYR	18.0
41	Montenegro	18.0
44	Japan	19.0
45	Bahrain	20.0
46	Iran, Islamic Rep.	21.0
46	Mauritius	21.0
46	Poland	21.0
49	Turkey	22.0
50	Estonia	23.0
50	Mexico	23.0
50	Serbia	23.0
53	Trinidad and Tobago	24.0
54	Argentina	25.0
54	El Salvador	25.0
56	Kuwait	26.0
56	Portugal	26.0
58	Uruguay	27.0
59	Seychelles	30.0
60	Tunisia	31.0
61	Bulgaria	32.0
62	Colombia	33.0
62	Venezuela	33.0
64	Nicaragua	38.0
65	Libya	40.0
66	Qatar	41.0
66	Suriname	41.0
68	Paraguay	45.0
69	Brazil	46.0
70	Panama	48.0
71	Yemen	49.0
72	Taiwan, China	49.4
73	Singapore	50.0
74	Armenia	52.0
75	Latvia	53.0
76	Burkina Faso	54.0
76	Honduras	54.0
78	Guatemala	60.0
78	Mali	60.0
80	Dominican Republic	62.0
81	Lithuania	66.0
81	Sri Lanka	66.0
83	Ghana	72.0
84	China	73.0
85	Hong Kong SAR	77.0
86	Malaysia	80.0
87	Rwanda	86.0
88	Algeria	89.0
89	Russian Federation	91.0
90	Ukraine	93.0
91	Romania	94.0
92	Azerbaijan	95.0
92	Peru	95.0
94	Morocco	103.0
95	Korea, Rep.	108.0
95	Nigeria	108.0
97	Guyana	109.0
98	Georgia	116.0
99	Thailand	119.0
100	Bolivia	127.0
101	Burundi	130.0
102	Kazakhstan	137.0
102	Senegal	137.0
104	Kyrgyz Republic	141.0
105	Cape Verde	144.0
106	Vietnam	147.0
107	Chad	151.0
108	Moldova	160.0
109	Malawi	163.0
109	Nepal	163.0
111	Tanzania	165.0
112	Côte d'Ivoire	172.0
113	India	176.0
114	Guinea	178.0
115	Uganda	179.0
116	Bhutan	180.0
117	Indonesia	185.0
118	Tajikistan[1]	193.0
119	Lao PDR	204.0
120	Haiti	213.0
121	Mongolia	223.0
122	Bangladesh	225.0
123	Pakistan	231.0
124	Madagascar	234.0
125	Cameroon	238.0
126	Ethiopia	247.0
127	Philippines	265.0
128	Kenya	272.0
129	Gambia, The	284.0
130	Angola	316.0
131	Mauritania	350.0
132	Myanmar	377.0
133	Botswana	408.0
134	Cambodia	411.0
135	Zambia	427.0
136	Gabon	428.0
137	Timor-Leste	498.0
138	Mozambique	552.0
139	Zimbabwe	562.0
140	Lesotho	630.0
141	Namibia	655.0
142	Sierra Leone	674.0
143	South Africa	1,003.0
144	Swaziland	1,349.0



SOURCES: The World Bank, *World Development Indicators* (accessed June 18, 2014); national sources

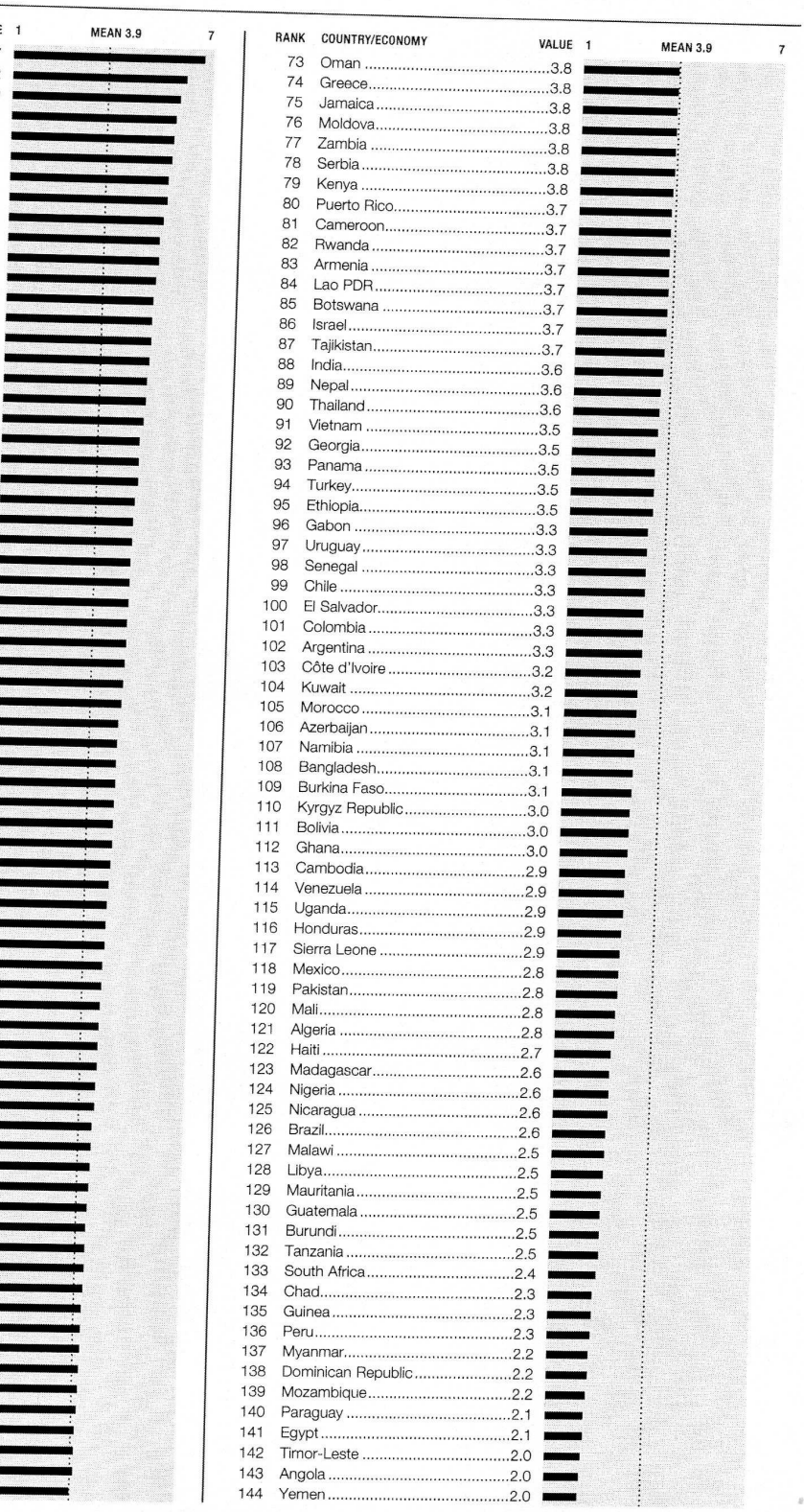
[1] 2012

© 2014 World Economic Forum

4.09 Quality of primary education

In your country, how would you assess the quality of primary schools? [1 = extremely poor—among the worst in the world; 7 = excellent—among the best in the world] | 2013–14 weighted average

RANK	COUNTRY/ECONOMY	VALUE
1	Finland	6.7
2	Belgium	6.2
3	Singapore	6.0
4	Switzerland	5.9
5	Barbados	5.9
6	New Zealand	5.9
7	Ireland	5.8
8	Netherlands	5.7
9	Qatar	5.6
10	Japan	5.5
11	Canada	5.5
12	Malta	5.5
13	United Arab Emirates	5.4
14	Cyprus	5.4
15	Estonia	5.4
16	Lebanon	5.3
17	Malaysia	5.3
18	Taiwan, China	5.3
19	Slovenia	5.2
20	Iceland	5.1
21	Australia	5.1
22	Germany	5.1
23	Norway	5.0
24	Lithuania	5.0
25	Luxembourg	5.0
26	Latvia	5.0
27	Austria	5.0
28	Hong Kong SAR	4.9
29	Montenegro	4.9
30	United Kingdom	4.9
31	France	4.9
32	Sri Lanka	4.8
33	Portugal	4.8
34	Italy	4.7
35	Denmark	4.7
36	United States	4.7
37	Guyana	4.7
38	Sweden	4.7
39	Costa Rica	4.7
40	Ukraine	4.7
41	Croatia	4.6
42	Seychelles	4.6
43	Trinidad and Tobago	4.6
44	Korea, Rep.	4.5
45	Mauritius	4.5
46	Czech Republic	4.5
47	Bahrain	4.5
48	Indonesia	4.4
49	Swaziland	4.4
50	Bulgaria	4.4
51	Slovak Republic	4.4
52	Jordan	4.4
53	Poland	4.3
54	Zimbabwe	4.3
55	Albania	4.3
56	Macedonia, FYR	4.3
57	Russian Federation	4.2
58	Bhutan	4.2
59	China	4.2
60	Philippines	4.2
61	Hungary	4.2
62	Spain	4.1
63	Gambia, The	4.1
64	Kazakhstan	4.1
65	Romania	4.1
66	Lesotho	4.1
67	Mongolia	4.0
68	Cape Verde	4.0
69	Saudi Arabia	4.0
70	Iran, Islamic Rep.	4.0
71	Suriname	4.0
72	Tunisia	3.9
73	Oman	3.8
74	Greece	3.8
75	Jamaica	3.8
76	Moldova	3.8
77	Zambia	3.8
78	Serbia	3.8
79	Kenya	3.8
80	Puerto Rico	3.7
81	Cameroon	3.7
82	Rwanda	3.7
83	Armenia	3.7
84	Lao PDR	3.7
85	Botswana	3.7
86	Israel	3.7
87	Tajikistan	3.7
88	India	3.6
89	Nepal	3.6
90	Thailand	3.6
91	Vietnam	3.5
92	Georgia	3.5
93	Panama	3.5
94	Turkey	3.5
95	Ethiopia	3.5
96	Gabon	3.3
97	Uruguay	3.3
98	Senegal	3.3
99	Chile	3.3
100	El Salvador	3.3
101	Colombia	3.3
102	Argentina	3.3
103	Côte d'Ivoire	3.2
104	Kuwait	3.2
105	Morocco	3.1
106	Azerbaijan	3.1
107	Namibia	3.1
108	Bangladesh	3.1
109	Burkina Faso	3.1
110	Kyrgyz Republic	3.0
111	Bolivia	3.0
112	Ghana	3.0
113	Cambodia	2.9
114	Venezuela	2.9
115	Uganda	2.9
116	Honduras	2.9
117	Sierra Leone	2.9
118	Mexico	2.8
119	Pakistan	2.8
120	Mali	2.8
121	Algeria	2.8
122	Haiti	2.7
123	Madagascar	2.6
124	Nigeria	2.6
125	Nicaragua	2.6
126	Brazil	2.6
127	Malawi	2.5
128	Libya	2.5
129	Mauritania	2.5
130	Guatemala	2.5
131	Burundi	2.5
132	Tanzania	2.5
133	South Africa	2.4
134	Chad	2.3
135	Guinea	2.3
136	Peru	2.3
137	Myanmar	2.2
138	Dominican Republic	2.2
139	Mozambique	2.2
140	Paraguay	2.1
141	Egypt	2.1
142	Timor-Leste	2.0
143	Angola	2.0
144	Yemen	2.0



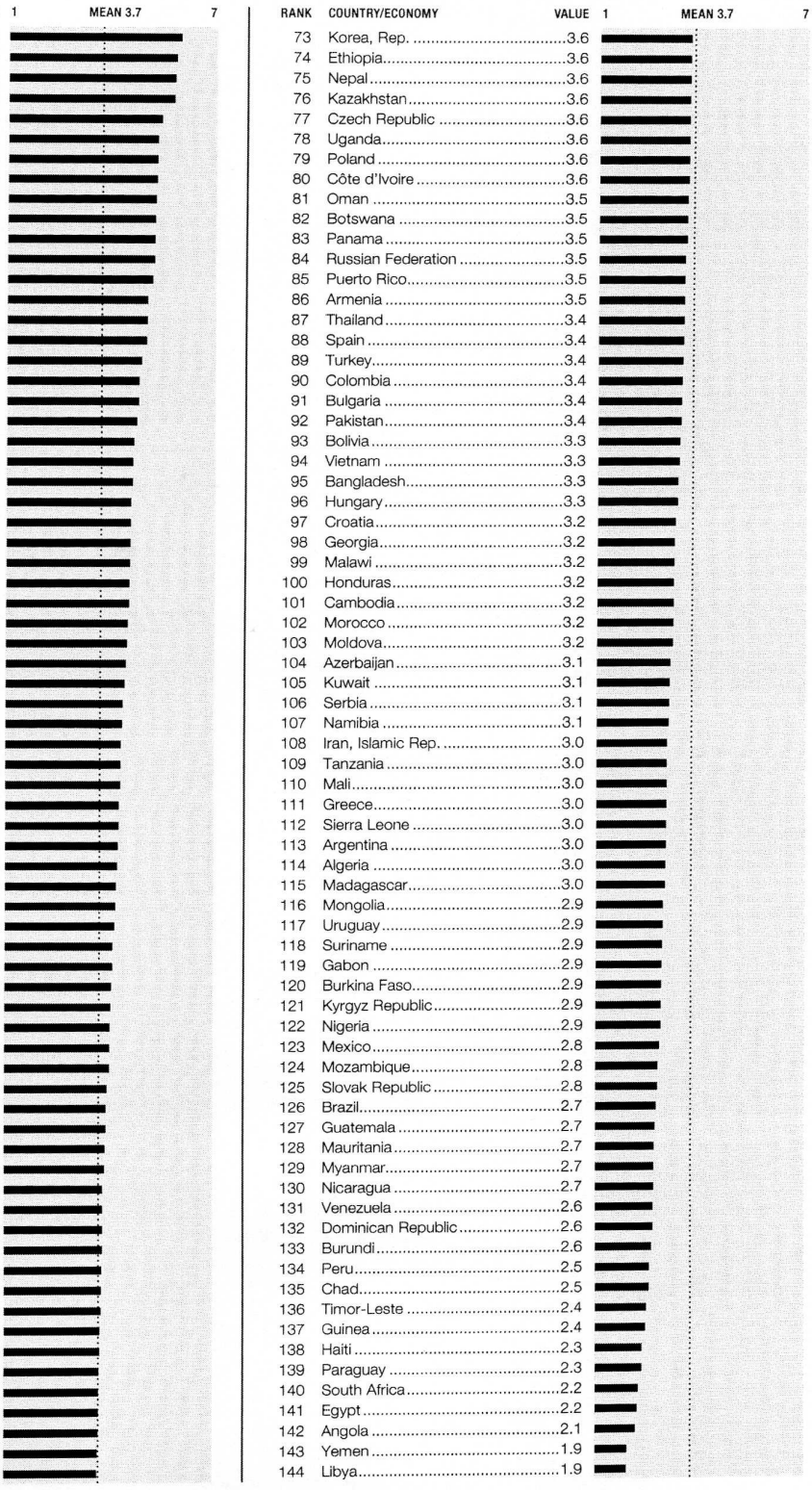
SOURCE: World Economic Forum, Executive Opinion Survey. For more details, refer to Chapter 1.3 of this *Report*.

© 2014 World Economic Forum

5.03 Quality of the education system

How well does the education system in your country meet the needs of a competitive economy? [1 = not well at all; 7 = extremely well] | 2013–14 weighted average

RANK	COUNTRY/ECONOMY	VALUE
1	Switzerland	6.0
2	Finland	5.9
3	Qatar	5.8
4	Singapore	5.8
5	Ireland	5.4
6	Belgium	5.3
7	New Zealand	5.3
8	Netherlands	5.3
9	United Arab Emirates	5.3
10	Malaysia	5.3
11	Canada	5.2
12	Germany	5.2
13	Cyprus	5.2
14	Norway	5.0
15	Barbados	5.0
16	Malta	5.0
17	Iceland	4.9
18	Denmark	4.8
19	Australia	4.8
20	Hong Kong SAR	4.8
21	Costa Rica	4.7
22	Sri Lanka	4.6
23	United Kingdom	4.6
24	Jordan	4.6
25	Luxembourg	4.6
26	Sweden	4.6
27	United States	4.6
28	Lebanon	4.6
29	Philippines	4.5
30	Kenya	4.5
31	Austria	4.5
32	Indonesia	4.5
33	Japan	4.4
34	France	4.4
35	Estonia	4.4
36	Zambia	4.3
37	Seychelles	4.3
38	Bahrain	4.3
39	Gambia, The	4.3
40	Portugal	4.3
41	Montenegro	4.3
42	Mauritius	4.2
43	Zimbabwe	4.2
44	Trinidad and Tobago	4.2
45	India	4.2
46	Albania	4.1
47	Saudi Arabia	4.1
48	Slovenia	4.1
49	Lesotho	4.1
50	Rwanda	4.0
51	Bhutan	4.0
52	China	4.0
53	Macedonia, FYR	4.0
54	Guyana	3.9
55	Lithuania	3.9
56	Taiwan, China	3.9
57	Cape Verde	3.9
58	Tajikistan	3.8
59	Ghana	3.8
60	Lao PDR	3.8
61	Romania	3.8
62	Cameroon	3.8
63	El Salvador	3.8
64	Swaziland	3.8
65	Latvia	3.8
66	Senegal	3.8
67	Italy	3.7
68	Tunisia	3.7
69	Israel	3.7
70	Jamaica	3.7
71	Chile	3.7
72	Ukraine	3.7
73	Korea, Rep.	3.6
74	Ethiopia	3.6
75	Nepal	3.6
76	Kazakhstan	3.6
77	Czech Republic	3.6
78	Uganda	3.6
79	Poland	3.6
80	Côte d'Ivoire	3.6
81	Oman	3.5
82	Botswana	3.5
83	Panama	3.5
84	Russian Federation	3.5
85	Puerto Rico	3.5
86	Armenia	3.5
87	Thailand	3.4
88	Spain	3.4
89	Turkey	3.4
90	Colombia	3.4
91	Bulgaria	3.4
92	Pakistan	3.4
93	Bolivia	3.3
94	Vietnam	3.3
95	Bangladesh	3.3
96	Hungary	3.3
97	Croatia	3.2
98	Georgia	3.2
99	Malawi	3.2
100	Honduras	3.2
101	Cambodia	3.2
102	Morocco	3.2
103	Moldova	3.2
104	Azerbaijan	3.1
105	Kuwait	3.1
106	Serbia	3.1
107	Namibia	3.1
108	Iran, Islamic Rep.	3.0
109	Tanzania	3.0
110	Mali	3.0
111	Greece	3.0
112	Sierra Leone	3.0
113	Argentina	3.0
114	Algeria	3.0
115	Madagascar	3.0
116	Mongolia	2.9
117	Uruguay	2.9
118	Suriname	2.9
119	Gabon	2.9
120	Burkina Faso	2.9
121	Kyrgyz Republic	2.9
122	Nigeria	2.9
123	Mexico	2.8
124	Mozambique	2.8
125	Slovak Republic	2.8
126	Brazil	2.7
127	Guatemala	2.7
128	Mauritania	2.7
129	Myanmar	2.7
130	Nicaragua	2.7
131	Venezuela	2.6
132	Dominican Republic	2.6
133	Burundi	2.6
134	Peru	2.5
135	Chad	2.5
136	Timor-Leste	2.4
137	Guinea	2.4
138	Haiti	2.3
139	Paraguay	2.3
140	South Africa	2.2
141	Egypt	2.2
142	Angola	2.1
143	Yemen	1.9
144	Libya	1.9



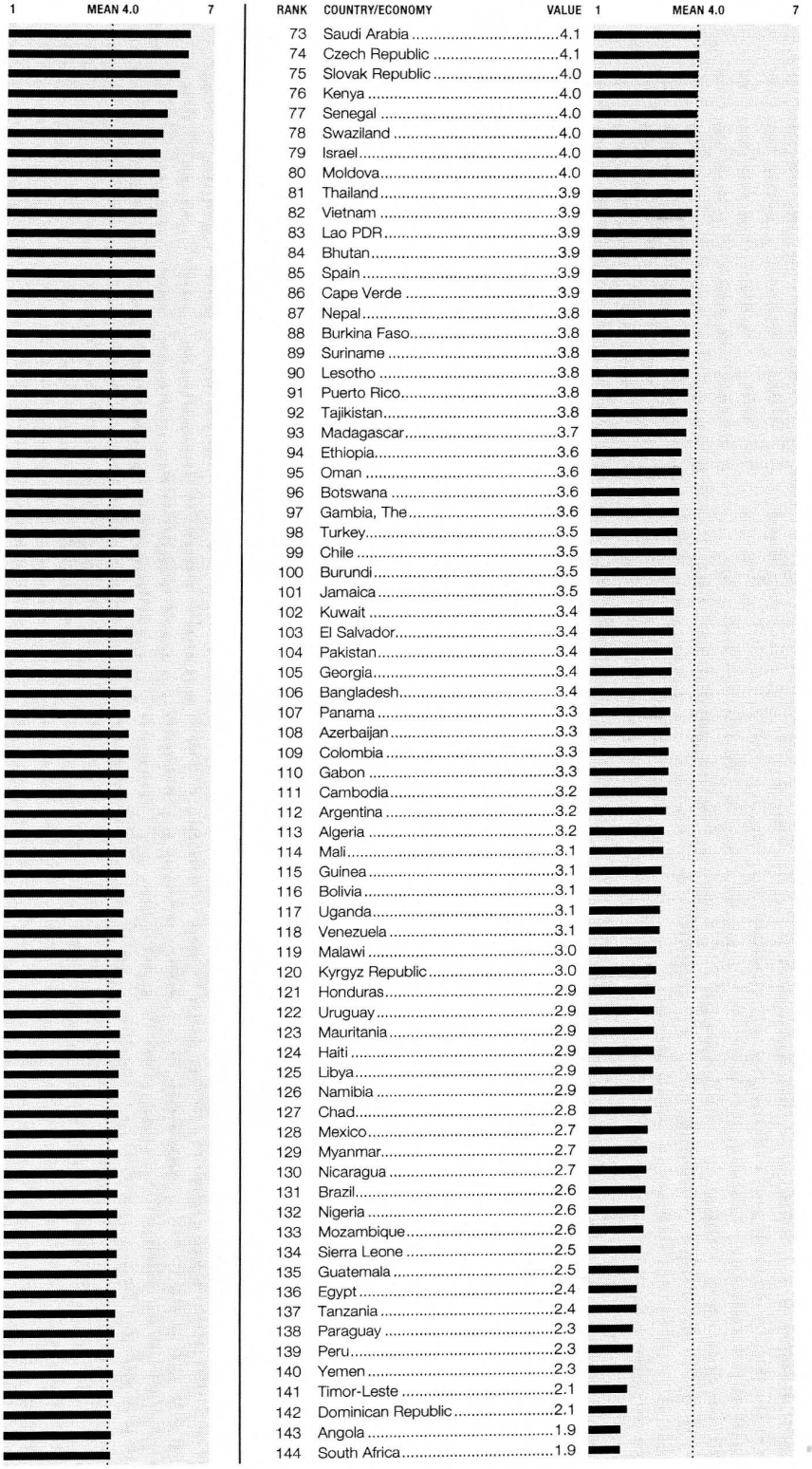
SOURCE: World Economic Forum, Executive Opinion Survey. For more details, refer to Chapter 1.3 of this *Report*.

© 2014 World Economic Forum

5.04 Quality of math and science education

In your country, how would you assess the quality of math and science education? [1 = extremely poor—among the worst in the world; 7 = excellent—among the best in the world] | 2013–14 weighted average

RANK	COUNTRY/ECONOMY	VALUE
1	Singapore	6.3
2	Finland	6.3
3	Belgium	6.0
4	Switzerland	5.9
5	Lebanon	5.7
6	Qatar	5.5
7	Barbados	5.5
8	Netherlands	5.4
9	Hong Kong SAR	5.4
10	Cyprus	5.4
11	United Arab Emirates	5.3
12	New Zealand	5.3
13	Malta	5.3
14	Taiwan, China	5.3
15	Slovenia	5.2
16	Malaysia	5.2
17	France	5.2
18	Estonia	5.1
19	Canada	5.1
20	Germany	5.1
21	Japan	5.1
22	Côte d'Ivoire	5.1
23	Lithuania	5.1
24	Ireland	5.0
25	Montenegro	4.9
26	Croatia	4.9
27	Latvia	4.9
28	Luxembourg	4.8
29	Sri Lanka	4.8
30	Ukraine	4.8
31	Romania	4.7
32	Tunisia	4.7
33	Iceland	4.7
34	Korea, Rep.	4.7
35	Trinidad and Tobago	4.7
36	Indonesia	4.6
37	Austria	4.6
38	Australia	4.6
39	Jordan	4.6
40	Mauritius	4.6
41	Norway	4.5
42	Denmark	4.5
43	Portugal	4.5
44	Iran, Islamic Rep.	4.5
45	Italy	4.5
46	Mongolia	4.5
47	Costa Rica	4.4
48	Macedonia, FYR	4.4
49	Sweden	4.4
50	Poland	4.4
51	United States	4.4
52	Ghana	4.4
53	Serbia	4.3
54	Bulgaria	4.3
55	Guyana	4.3
56	China	4.3
57	Seychelles	4.3
58	Bahrain	4.3
59	Russian Federation	4.3
60	Hungary	4.3
61	Greece	4.3
62	Zambia	4.3
63	United Kingdom	4.3
64	Albania	4.3
65	Cameroon	4.3
66	Zimbabwe	4.2
67	India	4.2
68	Morocco	4.2
69	Armenia	4.2
70	Philippines	4.1
71	Rwanda	4.1
72	Kazakhstan	4.1
73	Saudi Arabia	4.1
74	Czech Republic	4.1
75	Slovak Republic	4.0
76	Kenya	4.0
77	Senegal	4.0
78	Swaziland	4.0
79	Israel	4.0
80	Moldova	4.0
81	Thailand	3.9
82	Vietnam	3.9
83	Lao PDR	3.9
84	Bhutan	3.9
85	Spain	3.9
86	Cape Verde	3.9
87	Nepal	3.8
88	Burkina Faso	3.8
89	Suriname	3.8
90	Lesotho	3.8
91	Puerto Rico	3.8
92	Tajikistan	3.8
93	Madagascar	3.7
94	Ethiopia	3.6
95	Oman	3.6
96	Botswana	3.6
97	Gambia, The	3.6
98	Turkey	3.5
99	Chile	3.5
100	Burundi	3.5
101	Jamaica	3.5
102	Kuwait	3.4
103	El Salvador	3.4
104	Pakistan	3.4
105	Georgia	3.4
106	Bangladesh	3.4
107	Panama	3.3
108	Azerbaijan	3.3
109	Colombia	3.3
110	Gabon	3.3
111	Cambodia	3.2
112	Argentina	3.2
113	Algeria	3.2
114	Mali	3.1
115	Guinea	3.1
116	Bolivia	3.1
117	Uganda	3.1
118	Venezuela	3.1
119	Malawi	3.0
120	Kyrgyz Republic	3.0
121	Honduras	2.9
122	Uruguay	2.9
123	Mauritania	2.9
124	Haiti	2.9
125	Libya	2.9
126	Namibia	2.9
127	Chad	2.8
128	Mexico	2.7
129	Myanmar	2.7
130	Nicaragua	2.7
131	Brazil	2.6
132	Nigeria	2.6
133	Mozambique	2.6
134	Sierra Leone	2.5
135	Guatemala	2.5
136	Egypt	2.4
137	Tanzania	2.4
138	Paraguay	2.3
139	Peru	2.3
140	Yemen	2.3
141	Timor-Leste	2.1
142	Dominican Republic	2.1
143	Angola	1.9
144	South Africa	1.9



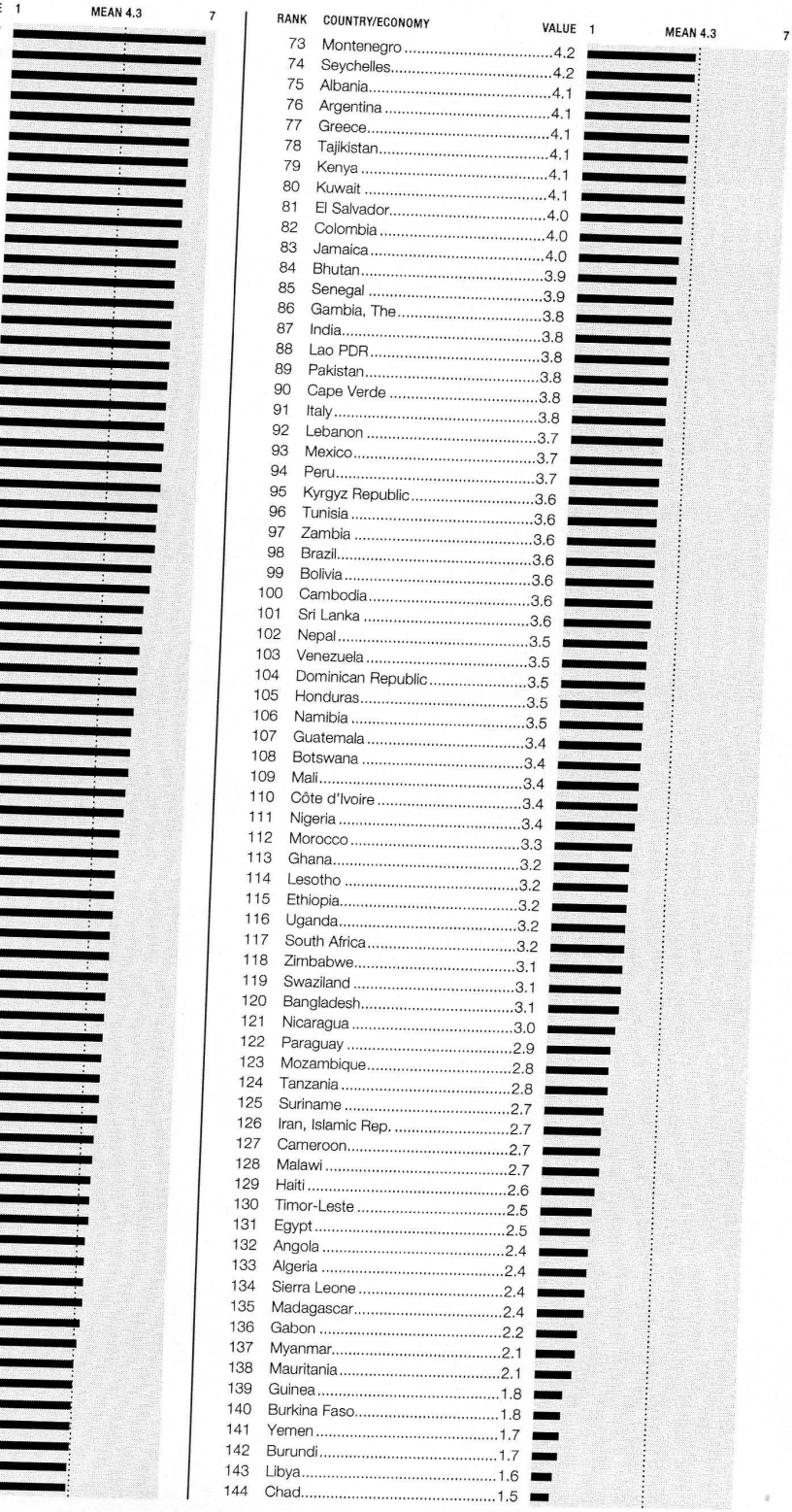
SOURCE: World Economic Forum, Executive Opinion Survey. For more details, refer to Chapter 1.3 of this *Report*.

© 2014 World Economic Forum

5.06 Internet access in schools

In your country, how widespread is Internet access in schools? [1 = nonexistent; 7 = extremely widespread] | 2013–14 weighted average

RANK	COUNTRY/ECONOMY	VALUE
1	Iceland	6.7
2	Estonia	6.6
3	Norway	6.5
4	Finland	6.5
5	Netherlands	6.4
6	Singapore	6.4
7	United Kingdom	6.3
8	Sweden	6.3
9	Canada	6.2
10	Korea, Rep.	6.2
11	Australia	6.2
12	Taiwan, China	6.1
13	Switzerland	6.1
14	Luxembourg	6.1
15	United States	6.1
16	Hong Kong SAR	6.0
17	Uruguay	6.0
18	United Arab Emirates	6.0
19	New Zealand	6.0
20	Slovenia	6.0
21	Latvia	6.0
22	Denmark	6.0
23	Lithuania	5.9
24	Belgium	5.9
25	Qatar	5.9
26	Malta	5.8
27	Czech Republic	5.8
28	Portugal	5.7
29	Austria	5.6
30	Cyprus	5.6
31	Slovak Republic	5.5
32	Israel	5.5
33	Macedonia, FYR	5.5
34	Malaysia	5.4
35	Hungary	5.4
36	Ireland	5.4
37	Japan	5.3
38	China	5.3
39	Bahrain	5.2
40	Panama	5.1
41	Russian Federation	5.1
42	Chile	5.1
43	Germany	5.0
44	Barbados	5.0
45	Bulgaria	5.0
46	Jordan	5.0
47	Vietnam	5.0
48	Indonesia	4.9
49	Moldova	4.9
50	Poland	4.9
51	Spain	4.8
52	Croatia	4.8
53	Romania	4.8
54	Puerto Rico	4.8
55	France	4.7
56	Kazakhstan	4.7
57	Costa Rica	4.7
58	Turkey	4.7
59	Georgia	4.6
60	Oman	4.6
61	Thailand	4.6
62	Mongolia	4.6
63	Saudi Arabia	4.6
64	Trinidad and Tobago	4.5
65	Mauritius	4.4
66	Philippines	4.3
67	Ukraine	4.3
68	Armenia	4.3
69	Azerbaijan	4.3
70	Rwanda	4.3
71	Guyana	4.2
72	Serbia	4.2
73	Montenegro	4.2
74	Seychelles	4.2
75	Albania	4.1
76	Argentina	4.1
77	Greece	4.1
78	Tajikistan	4.1
79	Kenya	4.1
80	Kuwait	4.1
81	El Salvador	4.0
82	Colombia	4.0
83	Jamaica	4.0
84	Bhutan	3.9
85	Senegal	3.9
86	Gambia, The	3.8
87	India	3.8
88	Lao PDR	3.8
89	Pakistan	3.8
90	Cape Verde	3.8
91	Italy	3.8
92	Lebanon	3.7
93	Mexico	3.7
94	Peru	3.7
95	Kyrgyz Republic	3.6
96	Tunisia	3.6
97	Zambia	3.6
98	Brazil	3.6
99	Bolivia	3.6
100	Cambodia	3.6
101	Sri Lanka	3.6
102	Nepal	3.5
103	Venezuela	3.5
104	Dominican Republic	3.5
105	Honduras	3.5
106	Namibia	3.5
107	Guatemala	3.4
108	Botswana	3.4
109	Mali	3.4
110	Côte d'Ivoire	3.4
111	Nigeria	3.4
112	Morocco	3.3
113	Ghana	3.2
114	Lesotho	3.2
115	Ethiopia	3.2
116	Uganda	3.2
117	South Africa	3.2
118	Zimbabwe	3.1
119	Swaziland	3.1
120	Bangladesh	3.1
121	Nicaragua	3.0
122	Paraguay	2.9
123	Mozambique	2.8
124	Tanzania	2.8
125	Suriname	2.7
126	Iran, Islamic Rep.	2.7
127	Cameroon	2.7
128	Malawi	2.7
129	Haiti	2.6
130	Timor-Leste	2.5
131	Egypt	2.5
132	Angola	2.4
133	Algeria	2.4
134	Sierra Leone	2.4
135	Madagascar	2.4
136	Gabon	2.2
137	Myanmar	2.1
138	Mauritania	2.1
139	Guinea	1.8
140	Burkina Faso	1.8
141	Yemen	1.7
142	Burundi	1.7
143	Libya	1.6
144	Chad	1.5



SOURCE: World Economic Forum, Executive Opinion Survey. For more details, refer to Chapter 1.3 of this *Report*.

© 2014 World Economic Forum

كتاب التربية المدنية السنة الأولى متوسط.

الفهـــرس

المجلات	الوحدات التعليمية	الصفحة
الحياة الجماعية في المؤسسة التعليمية	– مقدمة :	03
	– هياكل المؤسسة التعليمية :	07
	– النظام الداخلي يحدد مهام الجماعة التربوية في المؤسسة التعليمية :	14
	– اعرف حقوقي وأودي واجباتي :	21
	– جمعية اولياء التلاميذ قانون ينظمها :	30
	– دور جمعية أولياء التلاميذ في مؤسسة تعليمية :	37
المواطنة	– الهوية الشخصية :	44
	– عناصر الهوية ، ووثائقها :	47
	– مصلحة الحالة المدنية :	51
	– الجنسية :	56
	– المواطنة :	62
	– ممارسة المواطنة :	66
البيئة والتراث	– البيئة وعناصرها الأساسية :	80
	– البيئة وسط حساس ومهدد :	88
	– حماية البيئة مهمة الجميع :	95
	– التراث يمثل الهوية الشخصية للأمة :	103
	– أهمية التراث :	110
	– تصنيف التراث وحمايته :	115
	– الفهرس :	125

125

كتاب التربية المدنية السنة الثالثة متوسط.

الفهرس

المجال	الوحدة	
المقدمة		2
القيم الاجتماعية	الأسرة والمجتمع	06
	العادات والتقاليد	10
	التضامن والتعاون	14
الهـوية والمواطـنة	الهوية الوطنية	24
	الرموز الوطنية رموز السيادة	28
	الحقوق والواجبات أساس مـمارسة الـمواطنة	32
المؤسسات الخدماتية	البلدية الخلية الأساسية في التقسيم الإداري الجزائري	42
	البريد والمواصلات وسيلة للإتصال والتواصل	46
	المحكمة جهاز قضائي إبتدائي	50
الديمقراطية والمسؤولية	المسؤولية في المحيط	60
	الإنتخاب أداة من أدوات الدموقراطية	64
	المجلس الشعبي البلدي	68
العلم والعمل	الأمية خطر على المجتمعات	78
	العلم أساس ازدهار المجتمعات	82
	العمل أداة من أدوات الرقي وبناء الحضارات	86
البيئة والصحة	التلوث خطر يهدد البيئة و صحة الإنسان	96
	الحفاظ على البيئة مسؤولية الجميع	100
	الماء والصحة	104

كتاب التربية المدنية س 3 متوسط

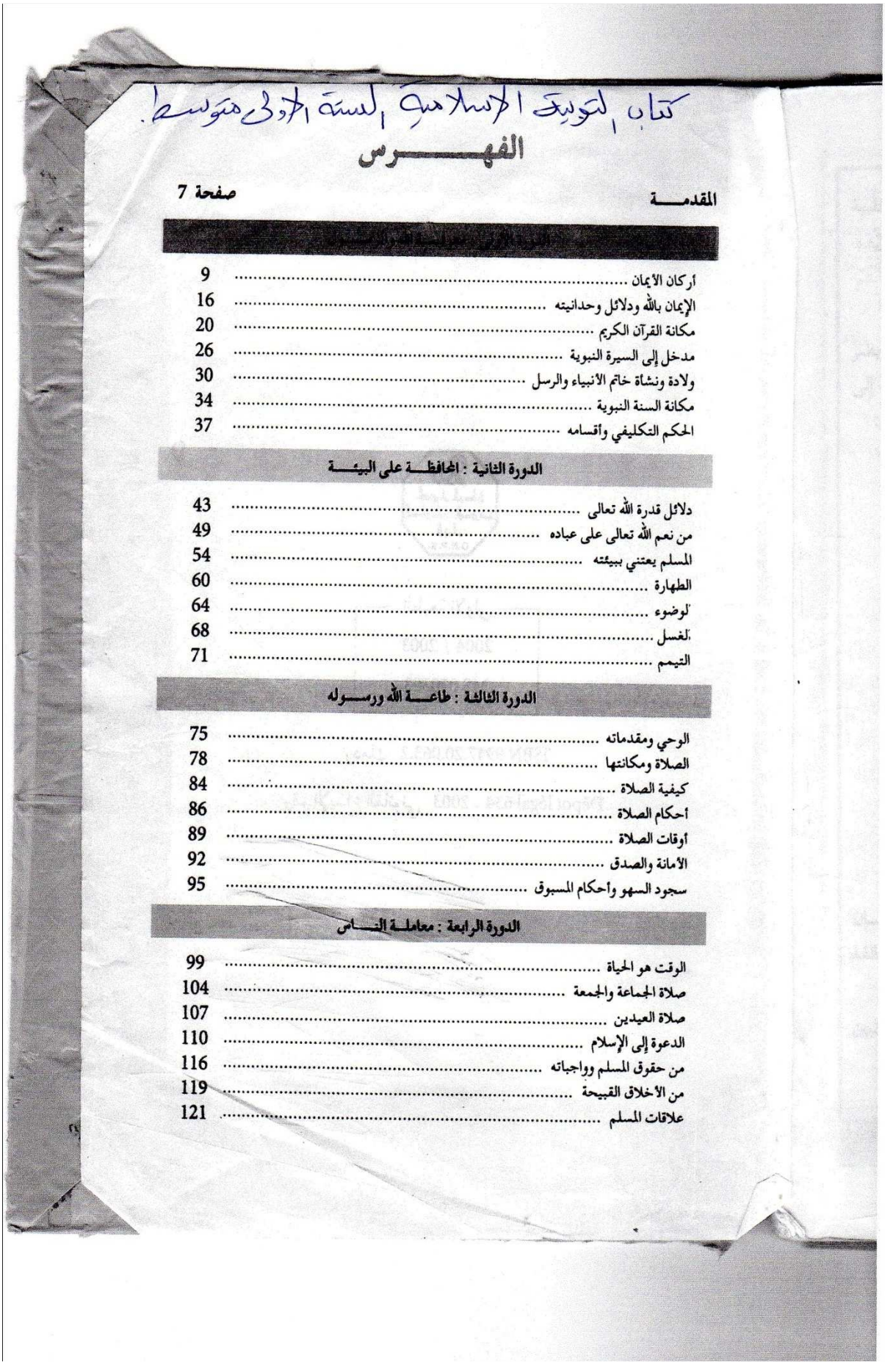
الفهـــرس

المجالات	الوحدات	الصفحة
	– مقدمة	2
	– الفهرس	3
	– الولاية	5
المؤسسات العمومية والخدماتية	– الأملاك العمومية	15
	– الضمان الإجتماعي	23
	– الوحدة الإدماجية	32
الحياة الديمقراطية	– الحوار	35
	– الجمعيات	41
	– المجلس الشعبي الولائي	50
	– الوحدة الإدماجية	59
الاعلام والاتصال	– وسائل الإتصال	65
	– وسائل الإعلام	74
	– من وسائل الإعلام التثقيفية	80
	– الوحدة الإدماجية	87
المواطن والقانون	– المواطن والقانون	93
	– الآفات الاجتماعية	100
	– المجلس القضائي	107
	– الوحدة الإدماجية	114
المواطن والاستهلاك	– التغذية أساس الصحة	121
	– الماء هو الحياة	129
	– الطاقة مادة حيوية	137
	– الوحدة الإدماجية	146
الجزائر والمجتمع الدولي	– الهلال الأحمر الجزائري	149
	– اليونيسيف	157
	– تمثيل الجزائر في الخارج	165
	– الوحدة الإدماجية	171
	– قائمة المراجع	173

كتاب التربية المدنية س4 متوسط

الفهـرس

المجالات	الوحدات	الصفحة
	– مقدمة	3
	– الفهرس	4
الدولة و المجتمع الجزائري	– المجتمع الجزائري	6
	– الدولة الجزائرية	12
	– الدستور الجزائري	18
	– الإدارة والمواطن	26
سلطات الدولة الجزائرية	– السلطة التنفيذية	32
	– السلطة التشريعية	42
	– السلطة القضائية	50
	– المحكمة العليا	56
حقوق الإنسان	– الإعلان العالمي لحقوق الإنسان	64
	– خروقات حقوق الإنسان	76
	– الأمن والسلم	85
الحياة الديمقراطية	– حرية التعبير	96
	– العمل النقابي	102
	– الأحزاب السياسية	109
العلم و التكنولوجيا	– العلم و تطور المجتمعات	116
	– التكنولوجيا و البيئة	122
	– المكتبة و تثقيف المواطن	128
وسائل الإعلام و الاتصال	– الصحافة	136
	– الأقمار الصناعية و الاتصال	143
	– الأنترنيت	150
الجزائر و المجتمع الدولي	– هيئة الأمم المتحدة	157
	– منظمة اليونسكو	166
	– جامعة الدول العربية و منظمة الأليكسو	170
	– منظمة المؤتمر الإسلامي	177



كتاب التربية الإسلامية للسنة الأولى متوسط.

الفهـــــرس

المقدمـــة صفحة 7

الدورة الأولى : العقيدة والعبادة

أركان الأيمان 9
الإيمان بالله ودلائل وحدانيته 16
مكانة القرآن الكريم 20
مدخل إلى السيرة النبوية 26
ولادة ونشأة خاتم الأنبياء والرسل 30
مكانة السنة النبوية 34
الحكم التكليفي وأقسامه 37

الدورة الثانية : المحافظـــة على البيئـــة

دلائل قدرة الله تعالى 43
من نعم الله تعالى على عباده 49
المسلم يعتني ببيئته 54
الطهارة 60
الوضوء 64
الغسل 68
التيمم 71

الدورة الثالثة : طاعـــة الله ورســـوله

الوحي ومقدماته 75
الصلاة ومكانتها 78
كيفية الصلاة 84
أحكام الصلاة 86
أوقات الصلاة 89
الأمانة والصدق 92
سجود السهو وأحكام المسبوق 95

الدورة الرابعة : معاملـــة النـــاس

الوقت هو الحياة 99
صلاة الجماعة والجمعة 104
صلاة العيدين 107
الدعوة إلى الإسلام 110
من حقوق المسلم وواجباته 116
من الأخلاق القبيحة 119
علاقات المسلم 121

كتاب التربية الإسلامية من 5 متوسط .

الـــدورة الأولى

قوة الإرادة وضبط النفس

- الصوم وأحكامه.
- صوم رمضان.
- من الأخلاق والسلوكات السيئة.
- من الآفات الإجتماعية.
- الحياء والعفة.
- الهجرة من مكة المكرمة إلى المدينة المنورة.
- سورة المطففين.

الـــدورة الثانية

التكافل والتماسك الإجتماعي في الإسلام

- التماسك الاجتماعي.
- الرسول صلى الله عليه وسلم يضع أسس المجتمع المسلم.
- الزكاة وأحكامها.
- مصارف الزكاة.
- الإيثار والتعاون.
- سورة الإنفطار.

الـــدورة الثالثة

القـــدوة الحسنـــة

- الإيمان بالملائكة.
- دعاء الملائكة للمؤمنين.
- القدوة والصحبة الحسنة.
- فاعلية المسلم الإجتماعية.
- الغزوات الكبرى.
- سورة التكوير.

الـــدورة الرابعـــة

فعالية المسلم في مجتمعه وبيئته

- أنواع الصدقة.
- الحوار والتسامح.
- من شيم المسلم.
- الطاعة.
- من ركائز المحافظة على البيئة في الإسلام.

فهرس كتاب التربية الإسلامية س 3 متوسط .

عنوان الدرس	الصفحة
الأسس الخلقية للحياة الاجتماعية	10
مواقف من قصّة نوح	12
الصّبر والشّكر	16
صلح الحديبية	22
احترام النظام والآداب العامة	27
الإيمان والدّعاء	36
الإيمان بالكتب السّماوية	39
الحِلم والإحسان	44
فتح مكة	52
سورة عبس	57
الإيمان بالأنبياء والرسل	64
النداء للحج	71
الحج وأحكامه	74
مواقف من حياة إبراهيم عليه السلام	83
حقوق الإنسان من خلال خطبة حجة الوداع	87
السلوك الاجتماعي القويم	90
فضائل العبادات	100
العمرة وأحكامها	102
المسارعة في الخيرات	106
المثابرة وترك الكسل	112
سورة النازعات	118

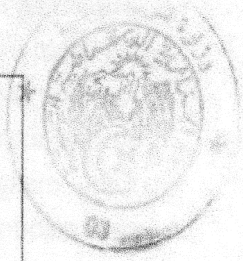
كتاب التربية الإسلامية سنة 4 متوسط

الفهرس

الدّورة	الوحدات	الصفحة
الدّورة الأولى العمل الصالح أساس النجاح	ثواب الإيمان والعمل الصّالح	04
	فضل ذكر الله تعالى	07
	الإيمان باليوم الآخر	10
	الاستقامة	12
	الكسب المشروع	14
	مواقف من حياة سيدنا موسى عليه السّلام	16
الدّورة الثانية داخل المجتمع ودور الأسرة	من أخلاق المسلم	19
	برّ الوالدين	22
	من مظاهر برّ الوالدين	24
	قيمة الأسرة في الإسلام	26
	مواقف من حياة سّيدنا عيسى (عليه السلام)	28
	الرّسول صلى الله عليه وسلم يحفظ الحقوق	30
الدّورة الثالثة الإسلام عقيدة وعمل و التزام	التعريف بالدين الإسلامي	33
	الإيمان بالقضاء والقدر	36
	المسؤولية	38
	التّوكل	40
	مواقف في الشورى	42
	من عظماء الأمة	44
الدّورة الرابعة لا ضرر في الإسلام	الكسب غير المشروع	49
	كفّ الأذى	51
	مواقف في السّلم	53
	صلة الرّحم	55
	الرسول القدوة	57
	سورة النبا	59

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE



5 octobre : journée mondiale de l'enseignant

Lettre de Madame la Ministre
aux enseignantes et enseignants d'Algérie

« L'enseignant aurait pu être un prophète », écrivait le grand écrivain égyptien Ahmed Chawki. Notre Mouloud Feraoun national disait de l'enseignement ***« que c'est le plus beau métier au monde ».*** Ces deux témoignages symbolisent la grandeur et la noblesse de ce métier. C'est dire la place privilégiée que doit avoir l'enseignant algérien dans le cœur de ses concitoyens.

Enseignantes, enseignants,

Il est indéniable que la Journée Mondiale de l'enseignant marque une date importante dans l'hommage que vous méritez à plus d'un titre. Vous êtes sur le terrain confrontés à des sacrifices, des contraintes mais dans votre cœur brille la flamme de l'enthousiasme et du dévouement au service d'une ambition citoyenne : bâtir une école moderne. En cette occasion solennelle, je tiens à vous exprimer- en mon nom personnel ainsi qu'au nom de l'Administration scolaire et de tous nos élèves - mes remerciements et ma profonde gratitude. A travers cette reconnaissance, c'est aussi l'Etat algérien qui vous exprime la sienne. Un Etat, qui depuis l'indépendance et malgré des conjonctures, parfois difficiles, a tenté de se hisser à la hauteur de votre quête de promotion et d'épanouissement professionnels. Sans nul doute que la formation constitue un de vos droits inaliénables. Elle est aussi un devoir que vous impose votre sens élevé de la responsabilité. Pour l'Etat algérien, cette exigence de formation est une obligation.

C'est dans cet esprit que le Ministère de l'Education Nationale a inscrit comme priorité stratégique la PROFESSIONNALISATION PAR LA FORMATION de tous les personnels du secteur - les enseignants en particulier. La concrétisation de ce levier important de notre politique éducative passe par des dispositifs de formation continue opérationnels. De la sorte, nous pourrons répondre à cette nécessité : former des enseignants de qualité. Je suis convaincue de votre adhésion à ce challenge. Ce défi, notre pays le gagnera grâce essentiellement à votre disponibilité ainsi qu'à votre mobilisation quotidienne au service de vos élèves.

J'en appelle à votre sensibilité d'éducateurs, pour apporter votre précieuse contribution à la mise en œuvre de cette stratégie formalisée, dans ses grandes lignes, par la Conférence nationale des 20 et 21 Juillet 2014. Une Conférence qui a servi de couronnement au large débat national initié au courant de l'année 2013 et qui s'est déroulé dans nos établissements.

Nous sommes aussi au seuil du 1er novembre, cette autre date, symbole qui nous enseigne les valeurs cardinales portées par notre glorieuse guerre de libération nationale. Je suis persuadée que vous porterez haut l'espoir de près de 9 millions d'élèves inscrits dans nos établissements scolaires. Ils représentent l'avenir de notre pays et nous avons l'honneur de les instruire et de les éduquer. A nous de relever ce noble défi.

Avec cette dimension mondiale, votre Journée consacre toutes les valeurs humanistes, essence de votre métier. Le **5 Octobre** de chaque année est aussi une halte du souvenir et du recueillement. J'en profite pour saluer la carrière exemplaire des enseignants retraités. Je m'incliner aussi devant la mémoire de nos chers collègues disparus et parmi eux, les enseignants assassinés lors de la tragédie nationale dans l'exercice de leur fonction.

Une pensée particulière va aux pionniers de l'école algérienne qui ont assuré avec brio la première rentrée scolaire de l'Algérie indépendante, le 1er Octobre 1962.

Tout comme, j'associe à cet hommage, les enseignants et les élèves de Gaza, admirables de courage et de dévouement. Ils ont surmonté les dégâts occasionnés par l'atrocité de l'occupant sioniste pour reprendre le chemin de l'école. N'est-ce pas là une belle leçon de civisme ?

2

Je ne terminerai pas sans évoquer la dernière lettre de la Hassiba BEN BOUALI, écrite à ses parents, quelques jours avant son assassinat par l'armée coloniale. Ensemble, nous méditerons ce passage : **"Ne vous en faites pas surtout pas pour moi, il faut penser aux petits qui vont bientôt reprendre l'école, et qui j'espère travailleront bien."**Ce sentiment exprimé par la valeureuse combattante de la liberté montre combien l'accès à l'éducation a été au cœur de notre combat national.

Nouria BENGHABRIT

MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE

المراجع

- **المراجع باللغة العربية**

1- ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين، *لسان العرب*، ط3، المجلد الخامس، لبنان، بيروت، دار صاد، 1994.

2- أحمد فريطس، *دليل المعلم لمادة التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي*، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية شحاتة، 2006.

3- أرسطو، *السياسيات*، اللجنة الدولية لترجمة الروائع، بيروت،1980.

4- أوليفي روبول، *لغة التربية تحليل الخطاب البيداغوجي*، تر: عمر أوكان، المغرب، أفريقيا الشرق، 2002.

5- بوفلجة غياب، *التربية والتعليم بالجزائر*، ط2، دار الغرب للنشر، 2006.

6- ثريا التيجاني، *القيم الاجتماعية والتلفزيون في المجتمع الجزائري*، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2011

7- جان جاك روسو، *العقد الاجتماعي*، ترجمة عادل زعيتر، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2013

8- حليم بركات، *الاغتراب في الثقافة العربية: متاهات الإنسان بين الحلم والواقع*، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى، 2006.

9- حليم بركات، *المجتمع العربي في القرن العشرين: بحث في تغير الأحوال والعلاقات*، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2000

10- خضير ادريس، *دراسة وضعية التعليم والثقافة في الجزائر*، الجزائر، منشورات تاله، 2002.

11- الخولي، محمد علي، *قاموس التربية*، لبنان، بيروت، دار العلم للملايين، 1981.

12- دارن أ. شركات وآخرون، *السوق الدينية في الغرب*، ترجمة عز الدين عناية، صفحات للدراسات والنشر، سورية، دمشق، 2012

13- دانيال هيرفيه ليجيه، جون بول ويليام، *سوسيولوجيا الدين*، ترجمة درويش الحلوجي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2005

14- دون إي إيبرلي، *بناء مجتمع من المواطنين: المجتمع المدني في القرن الحادي والعشرين*، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003.

15- ديريك هيتر، *تاريخ موجز للمواطنية*، بيروت، دار الساقي، 2007.

16- دينكن ميتشيل، *معجم علم الاجتماع* ،ط2، ترجمة إحسان محمد الحسن، بيروت،دار الطليعة، د ت

17- ر.بودون- ف. بوريكو، *المعجم النقدي لعلم الاجتماع*، ترجمة سليم حداد، ديوان المطبوعات الجامعية، 1986.

18- الربيع ميمون، *نظرية القيم في الفكر المعاصر بين النسبية والمطلقية*، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1980

19- زيدان عبد الباقي، *علم الاجتماع الديني*، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، د ت.

20- سعيد حليم، *علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية*، المغرب، أفريقيا الشرق،2012.

21- سكوت هيبارد، *السياسة الدينية والدول العلمانية: مصر والهند والولايات المتحدة الأمريكية*. **العدد 413**. سلسلة عالم المعرفة. ترجمة الأمير سامح كريم. الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.2014.

22- شبل بدران، *التربية المدنية التعليم والمواطنة وحقوق الإنسان*، تقديم أ.د حامد عمار، دار المصرية اللبنانية، 2009.

23- صالح دياب الهندي، *أثر وسائل الإعلام على الطفل*، ط3، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1998.

24- صحبي حسان، *النظام التربوي الإستعماري في الجزائر*، الجزائر، رياض العلم للنشر والتوزيع، 2002.

25- طارق عبد الرؤوف عامر، *المواطنة والتربية الوطنية: اتجاهات عالمية وعربية*، القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، 2012.

26- طواهري ميلود، *علم الاجتماع المعاصر*، بيروت، دار الروافد الثقافية ناشرون، 2012.

27- عبد الباسط عبد المعطي، *البحث الاجتماعي*، القاهرة، دار المعرفة الجامعية، 1985.

28- عبد الحق منصف، *رهانات البيداغوجيا المعاصرة: دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية*، المغرب، أفريقيا الشرق، 2007.

29- عبد السلام الخزرجي، رضية حسين الخزرجي، *السياسة التربوية في الوطن العربي: الواقع والمستقبل*، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2000.

30- عبد الغاني عماد، *التربية على الإيمان: التدين القلق في مجتمع متنوع*،

31- عبد الكريم علي اليماني، *فلسفة القيم التربوية*، عمان، دار الشروق للنشر، 2009.

32- عبد المجيد الانتصار، *التربية على حقوق الإنسان*،

33- عدنان الأمين، *التنشئة الاجتماعية وتكوين الطباع*، المغرب، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، 2005.

34- عزمي بشارة، *الدين والعلمانية في سياق تاريخي*، الجزء الأول، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، 2013

35- علي أحمد حمدي، *مقدمة في علم اجتماع التربية*، مصر، دار المعرفة الجامعية، 2003.

36- علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، *علم الاجتماع المدرسي: بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية*، بيروت، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 2004.

37- فريال حسن خليفة، *الدين والسياسة في فلسفة الحداثة*، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005.

38- فيليب بيرينو، *عشر كفاءات جديدة لممارسة التدريس*، ترجمة المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2010.

39- اللجنة الدولية لترجمة الروائع. *أرسطو، السياسيات*. بيروت. 1980.

40- اللجنة الدولية لترجمة الروائع. *جون لوك،الرسالة الثانية في الحكم المدني*. ترجمة ماجد فخري. بيروت. 1971.

41- لوران فلوري، *ماكس فيبر*، ترجمة محمد علي مقلد، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، بيروت، 2008،

42- لوران فلوري، *ماكس فيبر*، ترجمة محمد علي مقلد، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، بيروت، 2008.

43- ماجد زكي الجلاد، *تعلم القيم وتعليمها*، ط2، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2005.

44- مجدي عزيز ابراهيم، *المنهج التربوي وتحديات العصر*، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية،1994.

45- مجلس التواصل بين الأديان لتعليم الأخلاق للأطفال شبكة الأديان العالمية للأطفال، *تعلّم العيش معاً: برنامج التواصل بين الثقافات والأديان لتعليم الأخلاق*، مؤسسة أريغاتو، دعم من اليونيسف واليونسكو،2011.

46- محمد الدريج، *التدريس الهادف: مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية*، قصر الكتاب، البليدة. 2000

47- محمد العربي ولد خليفة، *المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، مساهمة في تحليل وتقييم نظام التربية والتكوين والبحث العلمي*، الجزائر، بن عكنون، ديوان المطبوعات الجامعية.

48- محمد بوبكري، *التربية والحرية: من أجل رؤية فلسفية للفعل البيداغوجي*، المغرب، أفريقا الشرق،2000.

49- محمد عماد الدين اسماعيل، *الأطفال مرآة المجتمع: النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية*، عالم المعرفة، العدد 99، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1986.

50- محمد فايز- عبد آسعيد، *الأسس النظرية لعلم الاجتماع السياسي*، بيروت، دار الطليعة، 1983.

51- محند أوبلقاسم خدام، *تقويم علاقات بيداغوجية من منظور الممارسة الميدانية*، تيزي وزو، الأمل للطباعة والنشر، 2010.

52- مصطفى العوجي، *الأمن الاجتماعي*، مؤسسة نوفل، 1983.

53- مصطفى قاسم، *التعليم والمواطنة: واقع التربية المدنية في المدرسة المصرية*، المركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، 2006.

54- المعمري، سيف بن ناصر، *ورقة عمل مقدمة إلى ورشة عمل المواطنة في المنهج المدرسي*، مسقط، وزارة التربية والتعليم، مارس 2004.

55- الموسوعة العربية العالمية. الرياض. مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع. 1996.

56- ناصيف نصار، *في التربية والسياسة: متى يصير الفرد في الدول العربية مواطنا؟*، دار الطليعة، بيروت، 2000.

57- وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008.

58- وزارة التربية الوطنية، *مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط*، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2013.

59- وزارة التربية الوطنية، *مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط*، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013.

60- وزارة التربية الوطنية، *مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط*، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013.

61- وزارة التربية الوطنية، *مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط*، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013.

الدوريات:

1- ابراهيم خضور، *التربية والتغير الاجتماعي*، مجلة جامعة دمشق، المجلد 25، العدد الأول+الثاني، 2009.

2- بن أحمد حوكا، *الرأسمال الاجتماعي ورابطة العيش المشترك: دراسة في الركائز الأخلاقية والثقافية للاجتماع السياسي بالمغرب*، إضافات، العددان 29-30 ، مركز دراسات الوحدى العربية، ربيع 2015.

3- بن علي محمد، *إشكالية السلطة والحداثة*، مجلة كلمة، مؤسسة دلتا للطباعة والنشر، بيروت، 2012

4- بوزيان راضية، *المواطنة والمؤسسة التعليمية بالجزائر: دراسة سوسيولوجية تحليلية لكتب المواد الاجتماعية نموذجا*، مجلة إضافات، العدد السادس، 2009.

5- بول ريكور، *الخيال الاجتماعي ومسألة الإيديولوجيا واليوطوبيا*، ترجمة منصف عبد الحق. مجلة الفكر العربي المعاصر،العدد66. 1989.

6- الجيلالي المستاري، تمثل الهوية الدينية في المدرسة الجزائرية كتاب مادة التربية الإسلامية في الثانوي نموذجا، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، عدد خاص الملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الإجتماعية في ظل التحولات السوسيوثقافية في المجتمع الجزائري، 2011.

7- حفني قدري محمود، *التنشئة الاجتماعية للطفل بين الوحدة والتفرد*، مجلة النيل، العدد 2. 1986.

8- خوني وريدة، *دور المدرسة في تنمية قيم الانتماء الوطني*، الملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الاجتماعية في ظل التحولات السوسيوثقافية للمجتمع الجزائري.

9- رشيد سعدي، *سؤال الدين والأخلاق السياسية المسارات الكونية وانغلاقات العالم العربي الإسلامي*، الباب، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، العدد 2، ربيع 2014

10- زهرة زرقين، أزمة الديمقراطية في الجزائر، بين الفكر والممارسة مقاربة ميدانية، مجلة العلوم الاجتماعية،[En ligne] مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 14، جوان 2011.

11- ع. سالم، *الوعي بين الفرد و الجماعة*، مجلة الفكر العربي، عدد74-75، 1990.

12- علي أسعد وطفة، *الأداء الإيديولوجي للمدرسة من منظور بيير بورديو: العنف الرمزي بوصفه ممارسة طبقية في المدرسة*، مجلة نقد وتنوير مقاربات نقدية في التربية والمجتمع، فبراير 2015.

13- علي أسعد وطفة، التربية على الاستبداد: هل يأتي زمن التربية على المواطنة، مركز دمشق للدراسات النظرية والحقوق المدنية.

14- علي أسعد وطفة، التربية على المواطنة في عالم متغير

15- علي أسعد وطفة، *المنهاج الخفي هل هو خفي حقا؟*، مجلة نقد وتنوير مقاربات نقدية في التربية والمجتمع، مارس 2015.

16- الكواري، علي خليفة، *مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية*، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، السنة(23)، العدد 264، 2001.

17- مجلة عالم التربية، *التربية على المواطنة وحقوق الإنسان*، العدد15، المغرب، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 2004.

18- مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية، *إشكالية المواطنة في المدرسة الجزائرية*، وهران، دار القدس العربي، 2012.

19- مصطفى محسن، *إشكالية التربية على المواطنة وحقوق الانسان بين الفضاء المؤسسي والمحيط الاجتماعي*، مجلة عالم التربية، *التربية على المواطنة وحقوق الإنسان*، العدد15، المغرب، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 2004.

20- يحي بوافي، *تبيئة حقوق الإنسان واستنباتها في الوطن العربي: بنية العلاقات في المدرسة الابتدائية وعوائق التربية على حقوق الإنسان (المغرب نموذجا)*.

المواقع الإلكترونية:

1- عبد الغاني عارف، *تنمية السلوك المدني في المؤسسات التعليمية .. المفهوم وآليات التفعيل*، 1/16/2010 www.alittihad.press.ma،

2- محمد السابق، *البعد القانوني للمواطنة*، ejabat.google.com 05/10/2010 12:34:17

3- البار عبد الحفيظ، *امتدادات فلسفة التربية البراغماتية " في العالم العربي من خلال الفيلسوف المربي " جون ديوي"*، نشر في الموقع http://www.aswat-elchamal.com: 26-06-2012 ، اطلع عليه في 13-10-2013

- **المراجع باللغة الفرنسية:**

1- A.Djebbar, *Le système éducatif algérien : miroir d'une société en crise et en mutation*, *in* Tayeb Chenntouf (sous la direction), L'Algérie face à la mondialisation, Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA), 2008

2- Alexis de Tocqueville, De la démocratie en Amérique I (1835). Paris: Les Éditions Gallimard, 1992

3- AUDIGIER François, Éducation à la citoyenneté démocratique : concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique, Conseil de la coopération culturelle/Strasbourg, Université de Genève, 2000,

4- AUDIGIER François, L'éducation à la citoyenneté, INRP/Paris, 2000,

5- AUDIGIER François, Pour une approche comparée de l'éducation à la citoyenneté dans quelques curriculums européens, 34 pages téléchargées du site http://www.proformar.org

6- Benbouzid B. , *La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations*, Alger (Algérie), Casbah éditions.2009

7- Benghabrit.N, *école et religion*, *in* Ahmed Mahiou et Jean Robert Henry (sous la direction), Ou va l'Algérie ?,CDS, Alger, 2003

8- Center For Civic Education . *The Role of Civic Education*, from the world wide web: http://www. Civiced.org/stds-htm. September 1998.

9- Conseil de l'Europe, Textes adoptés sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, La Documentation française/Paris, 2003, 81 p.

10- ENOIR Yves, XYPAS Constantin, École et citoyenneté : un défi multiculturel, Armand Colin/Paris, 2006,

11- Etienne, J. et autres. *Dictionnaire de la sociologie*. Paris.1997.

12- GALICHET François, L'école, lieu de citoyenneté, éditions ESF/Paris, 2005.

13- GALICHET François, L'éducation à la citoyenneté, Anthropos/Paris, 1998,

14- KENNEDY Kerry J., Citizenship Education and the Modern State, Routledgefalmer/London, 1997, 196 p.

15- M. Devèze.M- *Histoire contemporaine de l'université*-Paris, S.E.E.S. 1976

16- Max Weber. *Le savant et le politique*. Alger. Ed : E.N.A.G. 1991.

17- Meirieu,Ph. vers *une de la citoyenneté, construire ses savoirs, construire sa citoyenneté. De l'école à la cité,lyon*, chronique sociale, 1996.

18- **Ou va l'Algérie ?.** *Editions Karthala et Iremam*, Alger C.D.S.2003.

19- philippe Merieu, *l'ecole ou la guerre civile*.

20- Robert, P, *Dictionnaire de la langue Française*. Paris.1983.

21- VERDELHAN-BOURGADE Michèle, ALVAREZ Josefina, BAUTIER Élisabeth et al., École, langage et citoyenneté, L'Harmattan/Paris, 2001.

Périodique :

1- A. Djebbar, « Éducation et société, le cas de l'Algérie », *Sèvres, Revue internationale de l'éducation*,n° 24, décembre 1999

2- Dominique Schnapper, *« Histoire, citoyenneté et démocratie »*, Vingtième Siècle. Revue d'histoire 2001/3 (no 71).

3- Éric Dubreucq, *« Un certain attachement : citoyenneté multiculturelle et éducation »*, Le Télémaque 2001/2 (n° 20).

4- Fafa Rebouha, Pascal Pochet, *« Pauvreté et accès à l'éducation dans les périphéries d'Oran »*,Autrepart 2011/3 (N° 59).

5- Fernand Ouellet, *« L'enseignement du fait religieux dans l'école publique ? »*,Carrefours de l'éducation 2002/2 (n° 14).

6- François Audigier , *Instruction civique, éducation civique, éducation à la citoyenneté, éducation aux citoyennetés…Changement de nom, changement de contenu ?*, extrait de l'ouvrage *vers une citoyenneté européenne.* CRDP de l'académie de Dijon. 2000.

7- Joëlle Zask, *L'élève et le citoyen, d'après John Dewey*, Le Télémaque 2001/2 (n° 20).

8- Lamria Chetouani, *Débat sur l'école en Algérie* , Le Télémaque 2001/2 (n° 20).

9- Maroussia Raveaud, *L'élève, futur citoyen,* Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 44, Centre international d'études pédagogiques, avril 2007.

10- Pascal Paillé, *Engagement et citoyenneté en contexte organisationnel : un examen empirique sur l'apport des cibles multiples d'engagement à la prédiction des comportements de citoyenneté organisationnelle*, Le travail humain 2009/2 (Vol. 72).

11- Perrenoud .Ph, *Le débat et la raison, in l'éducation à la citoyenneté,* supplément n°4 des cahiers pédagogiques, octobre- novembre, 1998.

12- Sophie Condat, « L'élève, futur citoyen » , Revue internationale d'éducation de Sèvres, 44 | 2007, 115-126.

13- Vellas,E. *La formation du citoyen se cache, à l'école, au cœur de la construction des savoirs*, Educateur, n°8, novembre-décembre. 1993.