الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد ابن باديس - مستغانم -

كلية العلوم الاجتماعية

شعبة علم الاجتماع

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ل.م.د في: علم الاجتماع والأنثروبولوجيا

الموسومة ب:

دور المدرسة في تفعيل قيم المواطنة : دراسة سوسيولوجية لمناهج التربية المدنية لدول المغرب العربي الجزائر و تونس والمغرب نموذجا

إعداد الطالب: محمد الأمين دوقاني

إشراف الأستاذ: د. سعيدات الحاج عيسى

أعضاء لجنة المناقشة :

سيكوك قويدر	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم	رئيسا
سعيدات الحاج عيسى	أستاذ محاضر –أ	جامعة الأغواط	مشرفا ومقررا
بومحراث بلخير	أستاذ محاضر –أ	جامعة وهران	مناقشا
اسعد زرهوني فايزة	أستاذ محاضر –أ	جامعة مستغانم	مناقشة
مخلوف بشير	أستاذ محاضر –أ	جامعة مستغانم	مناقشا

السنة الجامعية : 2016- 2017

بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى تحليل المضامين التربوية لمناهج التربية المدنية بالتعليم المتوسط، قصد استنباط قيم المواطنة المدرجة ضمن كتبها المدرسية في دول المغرب العربي، التي اخترنا منها الجزائر تونس والمغرب كنماذج عن المناهج المغاربية، للبحث في المدى الذي تتضمنه هذه المناهج من قيم المواطنة والسلوك المدني والحداثة السياسية في نفوس مرتاديها تبعا لأهداف المنظومات التربوية الثلاث وعلاقتها بالتصورات السياسية في كل بلد .

وتبعا لذلك اعتمدنا على تقنية تحليل المضمون لاستخراج تكرارات القيم من عينة الدراسة، التي شملت تسعة كتب خاصة بمادة التربية المدنية في الطور الثاني من التعليم، بهدف تحليلها كيفيا انطلاقا من النتائج الكمية المحصلة من شبكة تحليل المحتوى التي تم إعدادها لذلك، وانطلاقا من الواقع السياسي والاقتصادي والاجتماعي الذي يحدد كم ونوع القيم الواجب إدراجها وتفعيلها في صفوف النشء انطلاقا من حجرة الدراسة كنشاطات صفية تنمي هذه الجوانب، ومقارنة النتائج في كل سنة وكل بلد.

وقد أظهرت النتائج المتوصل إليها غنى الكتب المدرسية المغاربية بقيم المواطنة الحديثة وتنوعها في جميع السنوات بما يسهم في تنمية وتوطين المفاهيم المرتبطة بالسلوك المدني المطلوب، الذي يظهر في تصرفات المواطن الصالح الذي تهدف هذه المنظومات التربوية لتكوينه.

Résumé :

cette étude vise à analyser les contenues éducatives et les curriculums scolaire de la matière de l'éducation civique dans l'enseignement moyen, afin de définir les valeurs de citoyenneté dans leurs manuelles scolaires du pays du Maghreb dont on ‘a choisi (l'Algérie, la Tunisie et le Maroc) comme modèle des programmes éducatifs maghrébins dans la recherche , ces programmes qui comprennent les valeurs de la citoyenneté et le comportement civique et la modernité politique dans l’âme des citoyens suite a des buts des trois systèmes éducatifs et leurs relations avec la vision politique dans chaque pays .

A travers ça , on a adopté la technique de l'analyse de contenu pour prise des valeurs de l'échantillon de l'étude qui inclus neufs manuelles de l'éducation civique du 2eme cycle éducatif pour les analyser qualitativement à travers les résultats quantitatives qu'on a pris du corpus d'analyse qu'on a préparés a travers la situation politique, économique et sociale qui précise la quantité et la qualité des valeurs nécessaires pour la nouvelles génération, comme des activités scolaires qui développent ces cotés là et comparent les résultats dans chaque année et dans chaque pays .

A la fin de cette étude, on a considéré que les manuels scolaires maghrébins sont très riche et divers par les valeurs de citoyenneté moderne dans toutes les années, ces valeurs qui aident à fixer le comportement civile nécessaire pour former un bon citoyen.

Abstract :

The current study aims to analyse the educational contents of the Civic education programs at middel level in order to deduce the citizenship values included in the school books in the Magreb countries by which we have chosen among them Algeria, Tunisia and Morocco as samples of the Magreb educational programs

to study in what exrent these programs contain the citizenship values, the civil behavour and the political modernity in spirits of the students according to the objectives of the three educational systems and their relationships with the political perspectives for each country.

Therefore, we depended the téchnique of analyse the contains to check up the frequencies of the values from the sample study which is consisted from nine books related to the corpus of analysis subject in midell level of education so as to analyse the quality of theses values according to the quantity of results realized from corpus of analysis

So, through the political,economical and social reality which determines the quality and the quantity of values that must be used, practised and interacted by the future generations achieved in classrooms as activities done in vertical

way between learners improve these sides and to compare the results every year and for each country.

The findings showed the richness of the Magreb school books in modern citisenship values and their variety in all grades consequently they contribute to improve and deepen the concepts related to the target civil behaviour which needs to be shown in a good citizen who should be formed by these educational systems.

إ هـد ا ء

إلى من أحاطاني بالرعاية والاهتمام

الوالدين العزيزين حفظهما الله ورعاهم وإلى إخوتي كل باسمه

إلى كل من يحمل لقبي في هذا الوطن العزيز

إلى أخي وصديقي المتميز عبد الغاني بحلوان وكريم ، حليمة، جمال ، نسيمة،مهدي بلحميتي ، هشام ، ريم قدوري، مجيد كربوش، رقية ، العونية ، وهيبة وإلى كل رفقاء الدرب

إلى رفقائي في مركز فاعلون وعلى رأسهم العزيزين يمين رحايل ومبروك بوطقوقة

إلى زملائي في المركز النفسي البيداغوجي

إلى جمعية جزائر الخير فرع سيق وكل من شارك معي في كل عمل إنساني

إلى كل من علمني حرفا في هذا الوجود .

اهدي هذا العمل

محمد الأمين دوقاني

شكر وتقدير

في نهاية آخر كلمة من عملي هذا لا يسعني إلى أن أتقدم بشكري لله عز وجل الذي وفقني لانجازه

كما أتقدم بكل شكري للأستاذين الغاليين سعيدات الحاج عيسى والبروفيسور قويدر سيكوك على كل ما قدماه لي من دعم وسند في كل خطوة من هذا البحث

الشكر موصول لأساتذتي من جامعة مستغانم ، معسكر ، تلمسان وسطيف : مرقومة منصور، جمال فرفار، مصطفى راجعي، عبد الرزاق امقران، مهدي قصير ، الغالي بن لباد، جيلاني كوبيبي معاشو، غماري الطيبي، محمد بوجطو .

كما أتقدم بالشكر لكل من ساهم من قريب ومن بعيد في هذا العمل

الفهرس:

الموضوع	الصفحة
ملخص الدراسة (باللغة العربية)	أ
ملخص الدراسة (باللغة الأجنبية)	
إهداء	ت
شكر وتقدير	ج
فهرس المحتويات	ح
فهرس الجداول	خ
مقدمة	1
الفصل الأول : الإطار النظري والمفاهيمي للدراسة	4
الدراسات السابقة والانطلاقات المنهجية	5
الإشكالية	10
أسباب اختيار الموضوع	13
الأسباب الذاتية	
الأسباب الموضوعية	
أهمية الدراسة	
أهداف الدراسة	14
المقاربة المنهجية	15
تقنيات وأدوات البحث	16
عينة الدراسة	18
تحديد المفاهيم	24
الفصل الثاني: ماهية مفهوم المواطنة وتطوره الكرونولوجي .	32
مقدمة الفصل:	33
1- تطور مفهوم المواطنة في الفكر الفلسفي القديم	
2- فكر المواطنة في القرون الوسطى وعصر النهضة	38
3- تصور الفكر العربي الإسلامي لمفهوم المواطنة	43

4- مفهوم المواطنة في الفكر المغاربي	**51**
خلاصة الفصل	**68**
الفصل الثالث : المرتكزات الأساسية لبناء محتوى المناهج الدراسية	**69**
مقدمة الفصل	**70**
1 - المرتكزات الفلسفية لبناء محتوى المنهج الدراسي	
2 - المقومات الاجتماعية والنفسية لتصميم المنهج الدراسي	**87**
3 - الأسس السياسية والإيديولوجية لهندسة محتوى المنهج الدراسي	**102**
4 - التربية على قيم المواطنة وحقوق الإنسان في مناهج التربية المدنية	**108**
خلاصة الفصل	**128**
الفصل الرابع : تطور المنظومة التربوية لدول المغرب العربي	**129**
مقدمة الفصل	**130**
1 -السياسة التعليمية في الجزائر	
2 - السياسة التعليمية في تونس	**153**
3 - السياسة التعليمية في المغرب الأقصى	**176**
4 - الرهانات السياسية وتأثيرها على واقع التعليم في المغرب العربي	**198**
خلاصة الفصل	**208**
الفصل الخامس : نتائج الدراسة	**209**
مقدمة الفصل	**210**
1 - الأساليب الإحصائية المعتمدة	
2 - عرض نتائج تحليل مضمون كتب التربية المدنية الخاصة بالمناهج الجزائرية	**211**
3 - عرض نتائج تحليل مضمون كتب التربية المدنية الخاصة بالمناهج التونسية	**219**
4 - عرض نتائج تحليل مضمون كتب التربية المدنية الخاصة بالمناهج المغربية	**227**
5 - عرض نتائج تحليل مضمون كتب التربية المدنية بالمغرب العربي	**235**
خلاصة الفصل	**236**
الفصل السادس: واقع المناهج والمقررات الدراسية المغاربية في تنمية وترسيخ قيم المواطنة	**237**
مقدمة الفصل	**238**

1 -رسالة المواطنة من خلال مناهج التربية المدنية بالجزائر	
2 -أبعاد المواطنة في محتوى مناهج التربية المدنية بتونس	**271**
3 -تعليم قيم المواطنة من خلال مضمون مناهج التربية الوطنية بالمغرب	**297**
4 - عناصر مقاربة قيم المواطنة في مناهج التربية المدنية للدول الثلاث (دراسة مقارنة)	**325**
خلاصة الفصل	**339**
الاستنتاج العام	**340**
خاتمة	**342**
قائمة المراجع	
الملاحق	

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	**يوضح نسبة انسحاب المعلمين من التعليم العام**	**143**
02	**يوضح تطور نسبة التلاميذ المعربون بين سنتي 1976-1977**	**147**
03	**يبين تطور نسب التلاميذ في التعليم الاساسي(القاعدي) بين سنة 1954الى1998**	**150**
04	**يوضح توزيع عدد التلاميذ بالمرحلة الابتدائية سنة 1954 حسب اصولهم**	**160**
05	**يوضح عدد ونسب توزيع التلاميذ في المواحل التعليمية حسب الاصول القومية والدينية:**	**161**
06	**يبين تطور عدد التلاميذ المغاربة على مدي 26 سنة مقارنة بعدد الأوربيين**	**185**
07	**يوضح هيكلة وتنظيم التعليم بعد الاصلاح التربوي الجديد بالمغرب**	**195**
08	**يوضح عدد الاطفال السجلين ضمن صفوف التربية بالمدارس العمومية لمختلف مراحل التعليم الوطني بالمغرب.**	**196**

09	يوضح تكرارات القيم ونسبها في كتاب التربية المدنية للسنة الثانية متوسط بالجزائر	221
10	يوضح تكرارات القيم ونسبها في كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة متوسط بالجزائر.	213
11	يوضح تكرارات القيم ونسبها في كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط بالجزائر.	215
12	يوضح تكرارات القيم ونسبها في كتاب التربية المدنية للمرحلة المتوسطة بالجزائر.	217
13	يوضح تكرارات القيم ونسبها في كتاب التربية المدنية للسنة السابعة اساسي بتونس	219
14	يوضح تكرارات القيم ونسبها في كتاب التربية المدنية للسنة الثامنة أساسي بتونس	221
15	يوضح تكرارات القيم ونسبها في كتاب التربية المدنية للسنة التاسعة أساسي بتونس	223
16	يوضح تكرارات القيم ونسبها في كتاب التربية المدنية للمرحلة الأساسية بتونس	225
17	يوضح تكرارات القيم ونسبها في كتاب التربية المدنية للسنة الاولى من التعليم الثانوي الإعدادي بالمغرب	227
18	يوضح تكرارات القيم ونسبها في كتاب التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي بالمغرب	229
19	يوضح تكرارات القيم ونسبها في كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي بالمغرب	231
20	يوضح تكرارات القيم ونسبها في كتاب التربية المدنية للسنوات الثلاث من التعليم الثانوي الإعدادي بالمغرب	233
21	يوضح تكرارات القيم ونسبها في كتاب التربية المدنية للسنوات الثلاث من المرحلة المتوسطة (الأساسية الإعدادية) لدول المغرب العربي الثلاث	235

مقدمة:

مقدمة:

شهد القرنين الأخيرين العديد من الأزمات الأخلاقية والإنسانية والاجتماعية، وأزمات سوسيو– سياسية بالخصوص، يمكن القول أنها كانت واقعا تراجيديا مازال يذهل الوجود الإنساني، فاستعمار دول الشمال لمجتمعات الجنوب والحربين العالميتين، والاستقلال الصوري لدول الجنوب والحرب الباردة بين الإيديولوجيتين الشيوعية واللبرالية وتحولهما إلى عولمة ثقافية مهيمنة تبرز أسطورة تقدم الغرب وتفوقه إزاء المناطق الأخرى من العالم، لا تزال تحافظ على استمراريتها بأشكال مستترة نسبيا، هذه النشأة المخربة للقيم بتعبير محمد أركون – قيم العالم الحديث الذي نعيشه– كانت سببا رئيسيا في افتقارنا لمعرفة مبنية على الاحترام الجمعي والتعاون وقبول الأخر من جانب سياسي وإنساني للعيش المشترك في المجتمع بعيدا عن المظاهر التي طبعت سيرورة القرنين الماضيين من خوف وريبة إقصاء الأخر المختلف، كلها عوامل ساهمت في التفكير في آليات ترسيخ مواطنة حاملة للتنوع الثقافي كمحاولة إصلاحية تقوم بها المجتمعات الإنسانية على تبني سياسيات التعايش المشترك، والبحث عن روابط إنسانية ثقافية تجمع الفسيفساء الثقافية والدينية والفكرية في العالم، ومن ذلك اتجهت الأنظار إلى الأنظمة التربوية المدرسية لاعتبارها أفضل السبل لبناء مجتمع يقدم قيم السلم وقبول الآخر، حيث أدرك السياسي والمشرع المدرسي أهمية الاستثمار في بناء الإنسان وتكوين ثقافته كسبيل أساسي لبناء الوطن وتحقيق التنمية وترسيخ القيم ذات الصلة بالمواطنة، وتوجيه السلوك المدني واحترام حقوق الإنسان العالمية في إطار العيش المشترك حتى مع وجود اختلافات، وهي الرسالة التي تحملها مناهج التربية على قيم المواطنة والمدنية كخيارات منهجية في المؤسسات التربوية لتوطين مشروع المواطنة ومحدداتها من تنمية الحس المدني وتسامح ومساواة وتقبل الحوار والتشارك في مجتمع واحد والتكيف مع مستجدات الحياة في عالم متغير.

تندرج هذه المقاربة ضمن التصورات الحديثة للمدرسة والمناهج التربوية التي تؤسس للثوابت القيمية المشتركة في المجتمع وتحول الإنسان من كائن بيولوجي حامل لطبيعة صراعية عدائية للأخر المختلف حسب تصور هوبز للإنسان كونه ذئب لأخيه الإنسان إلى كائن اجتماعي يحمل قيما جديدة ووضعيات حضارية تماشيا والحداثة وما بعدها، بوضعه لثوابته التقليدية الحاملة لثقافة العنف والإقصاء والانعزال الجماعي إلى ديناميكية حضارية جوهرها المواطنة وقيمها الأخلاقية والمدنية.

مقدمة:

ومن هذا جاء تصورنا لهذا الموضوع، حيث حاولنا استنبا ط هذه المقاربات التربوية والسياسية والفلسفية على واقع المنظومات التعليمية المغاربية بكل من الجزائر، تونس والمغرب، لدراسة المدى الذي تساهم به مناهجها الدراسية وبالتحديد المضامين الدراسية لمادة التربية المدنية والكتاب المدرسي بصورة خاصة، على اعتبار انه وسيلة بيداغوجية ذات تأثير كبير على الطفل التلميذ مواطن المستقبل في ترسيخ وتفعيل قيم المواطنة الصالحة، حيث اعتمدنا على مداخل ومؤشرات لقياس المدى الذي يبدو أن المناهج الدراسية المغاربية تركز عليه أكثر، وأين تظهر التكرارات المحلية بشكل جلي في التوجهات القيمية لكل منظومة.

وتبعا لذلك تم تقسيم هذه الدراسة إلى ستة فصول، الفصل الأول منها يضم الجانب المنهجي للدراسة بداية بالدراسات السابقة التي كانت المنطلق الرئيسي لإشكالية بحثنا وأهميته، وأهم المقاربات المنهجية التي اعتمدناها في تحصيل قيم المواطنة والتقنيات والأدوات البحثية المعتمدة في الدراسة، ثم تحديد المفاهيم المتعلقة بالمتغيرات الرئيسيةِ للبحث.

في الفصل الثاني خصصنا الدراسة للإحاطة بمفهوم المواطنة وتطوره التاريخي، انطلاقا من الدولة المدنية بالحضارة اليونانية إلى ما بعد الثورة الفرنسية وإسهامها في تبلور المفهوم الحديث للمواطنة، ثم التصور العربي الإسلامي لهذا المفهوم وإشكالية وجوده من عدمها في التراث العربي الإسلامي من خلال تصورات مفكرين وشخصيات مؤثرة في الفكر المغاربي لمفهوم المواطنة وفق اتجاهات سياسية وفكرية مختلفة.

بالفصل الثالث تطرقنا للمرتكزات الأساسية التي تقوم عليها عملية بناء وتصميم المناهج الدراسية وهندستها، كما تطرقنا لمادة التربية المدنية، من حيث المفهوم ونماذج التدريس والبناء البيداغوجي للكتاب المدرسي ووظائفه الأساسية، مع إشارة للكتب المدرسية المغاربية.

أما بالفصل الرابع، فقد قمنا بتسليط الضوء على السياسة التعليمية لدول المغرب العربي كل على حدة بتقديم تسلسل تاريخي لتطور هذه المنظومة من المرحلة التي سبقت الاستعمار الفرنسي إلى حد المستجدات الحديثة التي سبقت إليها هذه المنظومات اليوم، مع تسليط الضوء على مظاهر تأثير الإيديولوجيا السياسية والقيم الثقافية على المنظومة التعليمية في الدول المغاربية.

مقدمة:

الفصل الخامس قمنا بتخصيصه لعرض نتائج تحليل المضمون وقيم المواطنة المحصلة من شبكة تحليل المحتوى التي أعدت لهذا الغرض.

أخيرا بالفصل السادس عرضنا من خلاله قراءة تحليلية لنتائج تحليل المضمون في كل دولة وفق مقاربة تفكيكية، نقدية ومقارنة لمناهج التربية المدنية بالمغرب العربي ودورها في ترسيخ القيم المواطنية.

الفصل الأول:

الإطار النظري والمفاهيمي للدراسة

1- الدراسات السابقة والانطلاقات المنهجية :

1-1- الدراسة الأولى : كانت الانطلاقة المنهجية للتصورات النظرية لهذا الموضوع من دراسة الأستاذ « حسن رمعون [1]»، بعنوان رسالة المواطنة من خلال المدرسة ، المنشورة من طرف المركز الوطني للبحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية بعنوان الجزائر اليوم : مقاربات حول ممارسة المواطنة، حيث قام بدراسة مقارنة للكتب المدرسية الخاصة بمادة التربية المدنية لكل من الجزائر, تونس والمغرب لجميع الأطوار ، وفيما يخص قيم المواطنة التي تركز عليها مناهج هذه الدول من تمثلات الهوية والحياة الجماعية، الإدارة والخدمات العمومية، مسألة الديمقراطية، الحقوق والواجبات، التراث الثقافي والتكنولوجيا البيئة والعلاقات الدولية والسلم العالمي ، حيث لاحظ الباحث وجود العديد من أوجه التشابه في المناهج الثلاث في مسألة المواطنة ، إلا أنه يوجد اختلافات في طريقة تناولها ، يرجع سبب ذلك إلى الاختلاف في طبيعة النظام السياسي القائم في كل بلد ونوع الشرعية السائدة ، وختم هذه الدراسة بتقييم لمنهج التربية المدنية في الجزائر الذي أدرج فيه البعد الديني في البعد المدني مما يطرح إشكالية الشرعنة .

1-2- الدراسة الثانية:

دراسة عبد الخالق يوسف سعد وآخرون[2] المعنونة ب: " المواطنة وتنميتها لدى طلاب التعليم قبل الجامعي بمصر (رؤية مقارنة) ، حيث انطلق من إشكالية بحث حول : ما هي أفضل السبل التي تعتمدها المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى الطالب في مواجهة التحديات الراهنة . العولمة بشكل خاص . ودور المعلم المحوري في تنمية القيم الأخلاقية والوطنية ، وما هي التصورات المقترحة لتفعيل دور المدرسة الإعدادية في تنمية المواطنة لدى طلابها ؟.

واعتمد الباحث المنهج الوصفي لرصد دواعي تفعيل المواطنة واستخدم أداتين هما:

[1] Hassn Remaoun , l'Algerie aujourd'hui : approche sur l'exercice de la citoyenneté, Edition crasc , 2012.

[2] عبد الخالق يوسف سعد وآخرون، المواطنة وتنميتها لدى طلاب التعليم قبل الجامعي بمصر (رؤية مقارنة) ،المركز القومي للبحوث للتربوية والتنمية، القاهرة، 2004.

1 +ستبيان لرصد أراء المعلمين والقيادة التربوية حول أفضل السبل لتفعيل قيم المواطنة لدى التلاميذ بالمدرسة وعينة مؤلفة من 150 معلم من جميع التخصصات و 8 محافظات .

2 +ختبار قياس المواطنة لدى 300 تلاميذ من المدرسة الإعدادية ، شمل جمع المعطيات من استمارات وزعت على المعلمين والتلاميذ والإدارة المدرسية تخص مدى تنمية المدرسة والمعلم لقيم المواطنة، حيث تراوحت النتائج بين موافق وموافق إلى حد ما ، وخلص الباحث من خلال النتائج المحصل عليها إلى أن هناك درجة عالية من الموافقة وبغالبية إحصائية على عبارة موافق على أن المناهج الدراسية ذات صلة كبرى بتنمية قيم المواطنة ، والمعلم هو الآلية الرئيسية في هذه العملية، وفي الأخير اختتم الباحث هذه الدراسة بعرض خبرات بعض الدول المتقدمة في تنمية قيم المواطنة لدى طلابها مع مقارنة بينها ، وتقديم تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة في تنمية المواطنة لدى طلابها.

1-3- الدراسة الثالثة:

دراسة عايدة عباس أبو غريب وآخرون[1] تحت عنوان :" تطوير مناهج التعليم لتنمية المواطنة في الألفية الثالثة " وانطلقا من إشكالية تهدف إلى التعرف على دور المناهج المدرسية بالمرحلة الثانوية بمصر في تنمية المواطنة لدى الطلاب لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، ومدى فعالية البرامج الدراسية والأنشطة التعليمية في إكساب الطلاب الأبعاد القيمية والعقلية والخلقية والسلوكية للمواطنة ، وتأثيرها على تحصيلهم الدراسي.

حيث قام فريق البحث على المنهج الوصفي التحليلي لتحليل وتقويم دور المناهج الدراسية بوضعها الراهن من حيث تنميتها لقيم المواطنة ، كما اعتمدوا على أداتي بحث تمثلت في شبكة تحليل محتوى جميع الكتب المدرسية (حوالي 45 مقرر- كتاب) الخاصة بالمرحلة الثانوية واستمارة بحث وزعت على عينة من المعلمين والموجهين وأولياء التلاميذ ، حوالي(150) مبحوث تخص آرائهم حول مدى توافر مقومات قيم المواطنة في المناهج الدراسية بالمرحلة الثانوية وفعالية برامجها ، إذ خلصت الدراسة إلى أن المناهج الدراسية في المرحلة الثانوية لا تتضمن سوى القليل النادر من المعارف التي يمكن

[1] عايدة عباس أبو غريب وآخرون، تطوير مناهج التعليم لتنمية المواطنة في الألفية الثالثة لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية (دراسة تجريبية)، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة ، 2000-2006.

أن تنمي قيم المواطنة لدى الطلبة، حيث تُقدم معرفة مجردة تلقينية تعتمد على الذاكرة والحفظ أكثر من الفهم والإدراك والتفكير.

1-4- الدراسة الرابعة :

دراسة عبد الله لبوز [1] تحت عنوان قيم المواطنة المعبر عنها عند مدرسي المواد الاجتماعية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو المنهج الدراسي ودافعيتهم للتدريس : دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية ورقلة، انطلق الباحث من تساؤلات إشكالية تشمل الاتجاه الذي يحمله مدرس المواد الاجتماعية الجزائري في المرحلة المتوسطة نحو المنهج الحالي ، وما هو المستوى الذي يتميز به مدرس المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة من دافعية للتدريس ، وهل يمكن القول انه كلما ارتفع مستوى القيم المعبر عنها عند المدرس الجزائري، كلما كانت اتجاهاته ايجابية نحو المنهج الدراسي للمواد الاجتماعية وكلما ارتفع مستوى دافعيته للتدريس ؟

واقترح الباحث مجموعة من الفرضيات

- يتميز المدرس الجزائري للمواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة من قيم المواطنة المعبر عنها.
- يتميز المدرس الجزائري باتجاهاته الايجابية نحو المنهاج الدراسي الحالي .
- كلما ارتفع مستوى قيم المواطنة المعبر عنها عند المدرس الجزائري للمواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط ، كلما كانت اتجاهاته ايجابية نحو المنهج الدراسي ، وزادت دافعيته للتدريس.

منهج أدوات وعينة الدراسة : اعتمد الباحث على المنهج الوصفي و أجريت هذه الدراسة على عينة عشوائية بلغت (168 أستاذ وأستاذة) في 87 متوسطة موزعين على 9 دوائر بولاية ورقلة وخلصت نتائج الدراسة إلى

- أن المدرسين يتميزون بمستوى متوسط من قيم المواطنة المعبر عنها في البحث.

[1] عبد الله لبوز، قيم المواطنة المعبر عنها عند مدرسي المواد الاجتماعية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي، دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية ورقلة، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة وهران 2010-2011.

- كما أنهم يتميزون باتجاهات ايجابية اتجاه المنهج الدراسي.
- وكلما ارتفع مستوى قيم المواطنة المعبر عنها عند المدرس الجزائري للمواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط ، كلما كانت اتجاهاته ايج ابية نحو المنهج الدراسي وزادت دافعيته للتدريس وختم الباحث أطروحته بخلاصة عامة وتوصيات واقتراحات ، لبلوغ وضع أفضل لتعزيز المواطنة وقيم الانتماء من خلال المناهج الدراسية .

1-5- الدراسة الخامسة :

دراسة "بالطاهر النوي[1]" **(2014) المعنونة ب :** المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط كإطار لتكوين مفهوم المواطنة لدى التلميذ، تهدف هذه الدراسة إلى محاولة لمعرفة حدود إدراج قيم المواطنة في المضمون المعرفي لكتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط في طبعة 2012-2013 والمتمثلة في الشعور بالانتماء للوطن، الاعتزاز بمقومات الهوية الوطنية، الانفتاح وقبول الحوار والتسامح، التمتع بروح النقد، التحكم في استخدام وسائل الاتصال الحديثة، المحافظة على سلامة البيئة، ومعرفة الحقوق والواجبات.

واعتمد الباحث على فرض ، مفاده أن المحتوى المعرفي لكتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط يشمل هذه القيم ذات الصلة بمفهوم المواطنة ، حيث اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي وشبكة تحليل مضمون سوسيومترية ذات المؤشرات السبعة لقيم المواطنة، واعتمد على وحدة الكلمة كأساس للتحليل ، وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج في استنتاجه العام تؤكد صحة الفرض الذي طرحه باحتواء مضمون كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم متوسط بالجزائر على قيم المواطنة وترسيخ الحس المدني لدى التلميذ .

[1] النوي بالطاهر ، المضامين المعرفية لمناهج التربية المدنية: للسنة الرابعة من التعليم المتوسط كإطار لتكوين مفهوم المواطنة لدى التلاميذ: دراسة تحليلية لكتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، طبعة 2012/2011، أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة محمد خيضر بسكرة الجزائر، 2013-2014.

1-6- الدراسة السادسة:

دراسة راضية بوزيان [1] " : دور المؤسّسة التعليميّة في تكوين روح الموّاطنة لدى تلاميذ المدرسة الإكماليّة نموذجًا" دراسة ميدانية ببعض إكماليات ولاية عنابة -الجزائر،2006)

تناولت هذه الدراسة مفهوم الموّاطنة، لما يكتسبه هذا الأخير من اهتمام متزايد في الآونة الأخيرة، وتمحورت الدّراسة على تساؤلات تعالج في مجملها 03 نقاط على التوالي:

1-ما هو مفهوم الموّاطنة من منظور علم الاجتماع؟

2-ما هي العلاقة بين الموّاطنة والمؤسّسة التعليميّة؟

3-هل يمكن اعتبار المؤسّسة التعليميّة الجزائريّة- المدرسة المتوسطة نموذجًا -أداة فاعلة لتكوين روح الموّاطنة وتجسيد قيّم الحسّ المدني ؟

كما اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي وعلى عدة أدوات تمثلت في

- المقابلة
- شبكة تحليل المحتوى، لتحليل مضمون الكتب ،الوثائق والسجلات الرسمية.
- الاستمارة (تضمّنت 53 سؤالاً موزعة على 06 محاور لقيّاس أبعاد التعليم التي لها علاقة مباشرة بالموّاطنة كهدف تربويّ هامّ، وطبّقت هذه الأداة على عيّنة مكونة من 103 معلم يدرسون ب 31 إكمالية بولاية عنّابة.

وتوصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج تتمثل في:

أنّ الكتب المدرسيّة للموادّ الاجتماعيّة تساهم في تكوين الموّاطنة بشكل متوسّط نسبيا، حيث هيمنت قيمة الحق كأساس للمواطنة ب نسبة 17,44 % من مجموع قيم المواطنة، وجاءت قيمة الانتماء في آخر الترتيب بنسبة 0,38 % رغم أهمية هذه القيمة كأساس لقيام المواطنة ، كما أظهرت نتائج المقابلة والاستبيان أن المعلم يلعب دورا هاما في إرساء دعائم المواطنة، وقدمت الباحثة في الأخير توصيات تتعلق ب تحسين الكتب المدرسيّة الخاصّة بالموادّ الاجتماعيّة من حيث الشّكل والمضمون بما يتماشى مع الواقع الاجتماعي المعاصر وتغيراته.

2- الإشكالية:

[1] راضية بوزيان، المواطنة والمؤسسة التعليمية في الجزائر: دراسة سوسيولوجية تحليلية لكتب المواد الاجتماعية نموذجا، مجلة إضافات، العدد 6 مركز دراسات الوحدة العربية، ربيع 2009. (الدراسة الأصلية هي أطروحة دكتوراه بنفس العنوان)

إنه لمن البديهي أن يكون لكل مجتمع إنساني نظام للتربية والتنشئة الاجتماعية، وهو نظام يضمن إعداد أجيال متلاحقة لضمان استمرارية عناصره السوسيو ثقافية المُشَكِلَة لنُظُمْ ووحدة المجتمع، ويعمل على تسهيل اندماج أفراده انطلاقا من مؤسسات سوسيو–تربوية ، بداية بالأسرة التي تشكل النواة الأولى للتربية والتطبع الاجتماعي، مرورا بالمدرسة التي تلعب دورا هاما كمؤسسة تنشؤوية، تعمل على تحقيق أهداف المنظومة التربوية التي تسطرها فلسفة المجتمع وأفاق وتطلعات أفراده .

تمثل المدرسة مشروع إنساني حضاري ، ووكيل المجتمع في تربية الأجيال الناشئة وإعدادهم للحياة بالتكيف مع ظروفها ، وتكوين أسس التفكير في نفسيتهم نظريا وعمليا ، لترقية مواهبهم وتنمية خبراتهم الحياتية بما يتماشى وحتمية التغير الاجتماعي الحاصل، فالمدرسة مؤسسة تنشؤوية نظامية خلقت لضرورة اجتماعية تتمثل في تربية وتلقين الأجيال الناشئة إضافة إلى مبادئ المعرفة العلمية، جوانب لا تقل أهمية عن هذا الجانب تتمثل في الجانب الأخلاقي، الوجداني، والمدني والتي تشكل منظومة القيم المجتمعية ، والمعالم والبوصلة الموجهة للفكر والتصرف ، وفي غيابها يحدث اختلال لا مثيل له، يترتب عنه لا توازن يتنافى والنمو الطبيعي لأي فرد أو جماعة أو مجتمع من المجتمعات. وهذا اعتمادا على عناصر بيداغوجية من برامج وطرق تدريسية وأنشطة تعليمية تترابط فيما بينها وفق عملية تفاعل ديناميكي ، لتشكل المنهج الدراسي الذي يهدف إلى نقل معارف علمية وأدبية كأبعاد معرفية، كما يمتد ليشمل أبعادا أخلاقية، ثقافية وسياسية من خلال تكييف الفرد مع معايير وتصورات مجتمعه، ونقل موروثة الثقافي من عادات وتقاليد وانتماء عرقي وديني وترسيخ القيم الاجتماعية باعتبارها الموجه الأساسي للتجربة الإنسانية لجميع أفراد المجتمع وتنظيم سلوكهم للحفاظ على جوهر الهوية الثقافية وتماسكها. فالقيم تشكل مضمون الفعل الإنساني والغايات والمبادئ المتفق عليها اجتماعيا والتي تحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك .

تهدف المناهج الدراسية بشكل عام لاكتساب الطلاب رصيدا هاما مشتركا من المعارف والمهارات، التي يمكنها تنمية شخصيتهم وزيادة الفاعلية الاجتماعية والمهنية لديهم، والأهم من ذلك هو اكتسابهم لقيم المواطنة وممارستها ، وإكسابهم العضوية الكاملة والمتساوية في المجتمع بما يترتب عن ذلك من حقوق وواجبات، « حيث يتنامى يوما بعد يوم وعي كوني بأن الإنسان هو المنتج الفعلي

للمعرفة والثروة ومختلف الخيرات والقيم المادية والرمزية [1]» ، إذ تمثل التنشئة المدرسية عملية حضارية تنقل الإنسان من الهمجية إلى الإنسانية، فالبشر لا يصبحون مواطنين بالمفهوم القانوني الحديث للمواطنة ، إلا إذا اخضعوا لعملية بناء داخل المدرسة لترسيخ منظومة القيم الاجتماعية والمدنية التي تمكن الفرد أولا من الاندماج مع أفراد مجتمعه وتعريفه بالحقوق والواجبات ثانيا .

فالمدرسة هي الوسط الأكثر ملائمة لتكوين المواطن تمتد تأثيراتها التربوية إلى أعماق الطفل وتأثر في تكوين اتجاهاته وقيمه وأطره المرجعية على اعتبار أن التربية المدرسية تشكل القاطرة الرئيسية لتمرير مختلف المشاريع الثقافية والإيديولوجية والسياسية، أنها بهذه الطبيعة قد كونت المجال المفضل لنقل وترسيخ قيم المواطنة والسلوك المدني للجيل الناشئ وهي ضمن المرتكزات الثابتة للمنظومة التربوية ومبادئها وقيمها الرامية لتكوين المواطن الصالح ، المتسم بالاستقامة والاعتدال والتسامح والمتشبع بروح الحوار وقبول الاختلاف، المحترم للحق والقانون ، وهذا تجسيد للمثل القائل " أن تلميذ اليوم هو مواطن الغد " ، هذا المنحى يندرج ضمن الأطروحة القائلة أن الوظيفة الأساسية للمدرسة هي تلقين المتعلمين القيم الاجتماعية والأخلاقية والمدنية التي تشكل لحمة المجتمع « فهي تؤدي إلى إعادة إنتاج أفراد مستقلين ، وكذا إعادة إنتاج القيم ليس بالتصور البنيوي الماركسي لبيار بورديو، لكن بإعادة إنتاج وتلقين " القيم الأداتية" (les valeurs instrumentales) السائدة في المجتمع بتعبير السوسيولوجي الأمريكي بيرسون Person وهو ما يعني حسن المصلحة الجماعية » [2] واستدخال القيم المهيمنة بتلقين الجيل الصاعد وجوب الشعور والإحساس بالانتماء المشترك (الحس المشترك بتعبير بيار بورديو) إلى وحدة سياسية معينة يحملون جنسيتها ويؤمنون بشرعيتها والاستعداد للدفاع عنها من التهديدات الداخلية والخارجية ، فالشعور المشترك بالانتماء إلى كيان واحد هو العنصر الأساسي المكون لمفهوم بناء الدولة وباختصار القيم المدرسية هي ترسيخ لمشروع اجتماعي مخطط له.

هذا الطرح يضع المدرسة والمناهج التربوية كمدرج أول لتلقي الثقافة الديمقراطية ، وأفضل ضامن للتوافق الاجتماعي والوحدة الوطنية، وتسهر على تكوين مواطن يتمتع بمعالم أخلاقية وسياسية لا جدال فيها ، مواطن وفي لمبادئه وقيمه الاجتماعية خصوصا في الوقت الراهن في ظل ت عرض

[1] مصطفى محسن، المدرسة المواطِنة ومنظومة القيم المجتمعية، مجلة عالم التربية ، العدد 21، المغرب ، 2012، ص 119.

[2] عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء المغرب، ط1،2014، ص 48.

مجتمعنا من وقت لآخر إلى تيارات معادية تهدد قيمنا ، هذه التيارات التي تمثل مجموعة من القيم المتناقضة مع هوية الإنسان المغاربي التي تسعى إلى تحطيم مجموعة القيم والتقاليد التي تحدد معالم شخصيته الإسلامية العربية الأمازيغية وتمنحها طابعا مميزا له سماته الخاصة وتهدف إلى توسيع الفجوة بين الأجيال، مما ينجم عنه تفكك جوانب التماسك الاجتماعي وتنهي الروح الجماعية وتشجع التسيب والتطرف الديني والفكري.

انطلاقا من هذا الطرح نحاول قراءة الواقع التربوي والثقافي والاجتماعي على مستوى البلدان المغاربية، بهدف تحليل مناهجها التربوية وبالتحديد مناهج مادة التربية المدنية (الوطنية) في المرحلة المتوسطة (الإعدادية)، والدور الذي تقوم به في تنمية وتفعيل مسألة المواطنة انطلاقا من مضمون الخطاب التربوي المعتمد عموما والكتاب المدرسي بشكل خاص باعتباره عنصر أساسي وتطبيقي للمنهج الدراسي بكل أهدافه وأساليبه ، خصوصا في البلدان النامية ومن ضمنها البلدان المغاربية التي ترتبط فيها بنية النظام التعليمي بشكل كبير بالنظام السياسي القائم ، وتتشكل الأفاق التربوية والمعرفية وفق هذا النموذج السياسي والإيديولوجي السائد .

ومن هذا المنطلق نطرح التساؤل التالي:

إلى أي مدى تتضمن المناهج المدرسية لمادة التربية المدنية في المغرب العربي (الجزائر،تونس والمغرب) لقيم المواطنة والسلوك المدني ؟

3- أسباب اختيار الموضوع :

3-1- الأسباب الذاتية :

الاهتمام بموضوع القيم والدور الفعال الذي يلعبه المنهج الدراسي في ترسيخها لدى الأجيال الصاعدة ومواصلة لدراساتنا السابقة . الليسانس بعنوان : تأثير العولمة على القيم الاجتماعية والثقافية للشباب، ومذكرة الماستر بعنوان مضمون القيم الاجتماعية في المناهج الدراسية ودور المعلم في ترسيخها.

3-2- الأسباب الموضوعية :

من خلال اطلاعنا على البحوث الاجتماعية لا سيما إصدارات المركز الوطني للبحوث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية من خلال قراءتنا للفصل الخاص بالأستاذ «حسن رمعون» بعنوان: رسالة المواطنة من خلال المدرسة :دراسة مقارنة للكتب المدرسية في مادة التربية المدنية في الجزائر، تونس والمغرب، ونظرا لأهمية المنهج الدراسي لا سيما مسألة المواطنة في الحقل التربوي باعتبار أن تلميذ اليوم هو مواطن الغد، اعتمدنا هذا العنوان كموضوع للدراسة والتعمق فيه وتحليل وتفسير عناصر التداخل في المنظومة التربوية لدول المغرب العربي.

4- أهمية الدراسة :

تتحدد أهمية الدراسة الحالية من خلال:

1) ديناميكية موضوع الدراسة بحد ذاته الذي يتطرق لدور المناهج في تعزيز المواطنة، هذا المفهوم الذي نال حيزا كبيرا من البحث والدراسات السياسية، الاجتماعية والقانونية، لكن ليس في بعده التربوي والمغاربي.

2) كون هذه الدراسة تطرح إشكالية المدى الذي تساهم به المدرسة من خلال مناهجها في تفعيل قيم المواطنة، التي يرتكز على بناء الوعي الفردي والجماعي في المجتمع الحديث ومدى تجسيدها على ارض الواقع .

3) تسعى كذلك لطرح إشكالية تأثير السياسي في التربوي وتأثر الأول بمتغيرات عالمية وقوى خارجية على رأسها العولمة الثقافية في ظل تمسك مجتمعاتنا بالهوية كأساس أول للانتماء الثقافي والحضاري .

4) يمكن الاستفادة من هذه الدراسة كتقييم أو نقد للمناهج الدراسية المغاربية الخاصة بمادة التربية المدنية وتدارك النقائص في برنامجها .

5- أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة في ضوء الموضوع الذي تطرحه إلى :

1) الوقوف على الدور الذي تقوم به المناهج في تنمية وتفعيل قيم المواطنة لدى التلميذ المغاربي .
2) كشف أكثر قيم المواطنة التي يركز عليها كل من المنظومات التربوية الثلاث ومحاولة كشف دوافع التركيز على قيم محددة، والتي تحتل أعلى الترتيب والأسباب الذاتية والموضوعية، التي دفعت المشرع التربوي للتركز عليها في المناهج.
3) رصد واقع ومضمون الخطاب التربوي وتحليل واقع التنشئة السياسية والرهانات الإيديولوجية التي تتناولها المناهج الدراسية لمادة التربية المدنية من خلال مسألة تدخل الجهات السياسية في بناء شكل ومحتوى الكتاب المدرسي .
4) التناول النقدي للمعطيات الكمية والعوامل الاقتصادية والاجتماعي ة التي فرضتها التحولات والرهانات السياسية.

5- المقاربة المنهجية :

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوظيفي وهو إطار تحليلي وتفسيري يعتمد على التجربة العقلية، حيث يفرض على الباحث أن يقدر عقليا ومنطقيا ما يحدث في المجتمع إذا ما أخلت أجزاء بناء ما في تأدية وظائفها نتيجة اضطرابات في أنساقه [1]، ويؤكد دوركايم في مؤلفه قواعد المنهج الاجتماعي على أن التحليل السوسيولوجي لمؤسسة معينة ينبغي دوما أن يحلل في آن واحد الأسباب

[1] جون بيار دوران ، روبير فايل، علم الاجتماع المعاصر، ترجمة ميلودي طواهري، ابن النديم للنشر و التوزيع، وهران ، ط1،2012، ص 181-194.

التي أدت إلى نشوؤها والوظيفة التي تسمح لها بالاستمرار، وعلى عالم الاجتماع أن يبذل جهده لتفسير مؤسسة معينة انطلاقا من بنية نظام النشاط المتبادل الذي ظهرت واستمرت فيه[1].

ويعود سبب اعتمادنا على هذا المنهج لتناسبه وطبيعة الموضوع المدروس ، المتمثل في الدور والوظيفة التي تؤديها المدرسة في تفعيل وتنمية قيم المواطنة في المجتمع ، باعتبار المنظومة التعليمية أحد الأنساق الفرعية للنسق الاجتماعي الكلي ، حيث يقتضي الأمر الاعتماد على المقاربة الوظيفية النسقية التي تقوم على مسألة حفظ النظام والبناء الاجتماعي وصيانته من الاختلالات، وحفظ التوازن والانسجام بين عناصره، وكذا الحفاظ على استقرار النماذج الثقافية والإبقاء على القيم والأنساق الرمزية في نظام معياري محدد يخضع للقبول ، والمرجعية لنسق قيمي يشترك فيه أعضاء نسق اجتماعي معين، إذ يؤكد "تالكوت بارسونز" على أن حدوث أي خلل في نسق ما لابد أن يتبعه خلل في نسق آخر ، وعليه فان أي خلل في النسق القيمي وموجهات الفعل في التنشئة الاجتماعية للمنظومة التعليمية لا بد أن يتبعه خلل وظيفي في مخرجاتها.

فمن منظور التحليل الوظيفي للوضعيات البيداغوجية والبنيات والوحدات الخاصة بالنظام التعليمي وعلاقتها بالنسق القيمي للمجتمع المغاربي ، فإننا نحاول في هذه الدراسة إسقاط التحليل النسقي على نماذج من المنظومة التربوية التعليمية المغاربية من حيث مدى إدراجها قيم المواطنة في مناهجها التعليمية، وذلك بتحليل النتائج المتوصل إليها وكشف مواضع التقصير فيها من خلال قراءة للواقع السياسي والسوسيو –اقتصادي الذي يمكن اعتباره كمخرجات المنظومة التعليمية ، يمكن من خلاله تفسير إلى أي مدى تقوم المدرسة المغاربية بتفعيل البعد الأخلاقي– من محافظة على أسس المواطنة وقيم الهوية – إلى جانب البعد المعرفي في مناهجها الدراسية.

انطلاقا من هذا اعتمدنا في بحثنا على بعض مؤشرات الوظيفية التي يمكن للمدرسة استدخالها من خلال الدور المنوط بها اجتماعيا وتتمثل في :

1) التوازن (استقرار النماذج الداخلية) .
2) التكيف.
3) التكامل (التطبيع الاجتماعي)

[1] اميل دوركايم، قواعد المنهج في علم الاجتماع، ترجمة محمود قاسم، دار المعرفة الجامعية،ط 2، 1988، ص 17.

4) إعادة إنتاج الأنساق والرموز المهيكلة لها (الأدوار، مرجعية النسق القيمي والنمط الاجتماعي والثقافي)

6- تقنيات وأدوات البحث :

اعتمدنا في هذه الدراسة على تقنية تحليل المضمون وهي تقنية تستخدم في تصنيف وتبويب المادة وتعتمد أساسا على تقدير الباحث أو مجموعة من الباحثين ، ويتم بمقتضاها تقسيم المحتوى إلى فئات بالاستناد على قواعد التحليل، وتحديد نتائج المحتوى وتكرارات ظهور وحدات التحليل [1] . ويرى "بيرسون" أنه أسلوب يستخدم في البحوث والدراسات لوصف المحتوى الظاهر وصفا موضوعيا منظما وكميا[2]. أما موريس أنجرس فيرى أنه « تقنية غير مباشرة، تطبق على مادة مكتوبة مسموعة أو سمعية بصرية، تصدر عن أفراد أو جماعات أو تتناولهم، وبالتالي يعرض محتواها بشكل غير رقمي،..... أنها تسمح بالقيام بسحب كمي أو كيفي للمعطيات، وهي من دون شك أشهر التقنيات المطبَقة في تحليل المعطيات الثانوية، لأنها تسلط الأضواء على حادثة أو فعل فردي أو جماعي توجد حوله أثار مكتوبة[3] » ، بينما يرى روجر موشييلي "Roger Mucchielli"، إنها تقنية مهمة تساعد الباحث على استنباط وفهم المعلومات وتحليلها وتفادي تدخل ذاتيته وعاطفته [4]، حيث تستخدم هذه التقنية لتحليل ورصد المحتوى الظاهر والخفي للمادة المدروسة، والكشف عن الأسباب والدوافع غير المعلنة المستمدة من المواقف والظروف التي لم ترد في هذه المادة.

واعتمدنا على هذه التقنية نظرا لتناسبها وطبيعة العينة المدروسة والمتمثلة في الكتب المقررة لمادة التربية المدنية (الوطنية) للمرحلة المتوسطة (الإعدادية) * في كل من الجزائر تونس والمغرب

[1] Edwin Thompson . A Content Analysis Of the closely craded curriculum : Methodist church preSchool elementary and touth din is ion Doctoral Dissertation the school of education at Syracuse university,1968, p9-13.

[2] Bernard Berelson : Content Analysis in communication Researd :Glenco Illinois- the Free press 1952, p18.

[3] موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية: تدريبات عملية, ترجمة سعيد سبعون وآخرون، دار القصبة للنشر الجزائر، الطبعة 2، 2006، ص 218.

[4] Roger Mucchielli, analyse de contenue des document et des communication, Ed ESF, Paris,1988, p 18.

* قمنا بتحديد هذه المرحلة باعتبار أنها تتوسط المرحلتين الابتدائية والثانوية وفيها يتم طبع أولى خطوات الوعي والاستيعاب للبعد الاجتماعي والثقافي والسياسي للتلميذ وأولى حلقات التنشئة والنمو الاجتماعي والأخلاقي والوجداني .

كنموذج لمناهج التعليم بالمغرب العربي، وهذا بغرض استخراج قيم المواطنة في كل كتاب، وكل سنة، وكل بلد على حِدة، وتحليل النتائج كيفيا انطلاقا من المعطيات الكمية ا لمتحصل عليها، كما استعنا بتقنية المقارنة التي يعتمدها المنهج الوظيفي في التحليل والتفسير.

وتعتمد تقنية تحليل المضمون بشكل أساسي على تصنيف وتبويب المادة المدروسة وتقسيمها إلى فئات ووحدات يُعتمد عليها ليتم تحليل المحتوى في ضوئها حيث تتطلب من الباحث إيجاد الوحدة المناسبة التي يتم اتخاذها كأساس للتحليل وتتمثل هذه الوحدات في :

- **الكلمة**
- **الجملة**
- **الفقرة**
- **الشخصية**

واعتمدنا في بحثنا هذا على وحدتي الجملة والفقرة على اعتبار ان القيم قد ترد صريحة في جملة وقد تكون مستترة في سياق الفكرة العامة المستخلصة من نص أو فقرة.

التحكيم وقياس الصدق في الشبكة :

تحتاج الشبكة (corpus) الخاصة بتحليل المحتوى إلى قياس مستوى الصدق فيها وثبات القيم الموضوعة لأجلها واتفقت مع الأستاذ المشرف على أربع محكمين عملوا على موضوع المواطنة والقيم الاجتماعية والسياسية.

حيث عرضنا عليهم قائمة قيم المواطنة المختارة للتحليل لإبداء آرائهم حول قابلية استعمال هذه القيم في شبكة التحليل وهل تتناسب والقيم المدرجة في كتب التربية المدنية للدول المغاربية ، وقد أجمع المحكمون على تلاؤم القيم الواردة في الشبكة ورسالة المواطنة في المدرسة مع بعض الملاحظات والآراء التي أخذناها بعين الاعتبار في التحليل.

7- عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من 9 كتب خاصة بمادة التربية المدنية بالجزائر، تونس والمغرب والتي اخترناها كنماذج لدراسة الدور الذي تلعبه المناهج المغاربية في تفعيل قيم المواطنة والسلوك المدني لدى مرتاديها، وقد تم اختيار هذه المرحلة عن قصد لاعتبارها المرحلة التي يبدأ فيها وعي التلميذ بأمور سياسية، وطنية واجتماعية، كما أنها المرحلة التي يشترك فيها تدريس مادة التربية المدنية في الدول الثلاث على اعتبار انه يوجد اختلاف في سنوات تدريسها في المرحلة الابتدائي والثانوية (المناهج التونسية هي الوحيدة التي يستمر بها تعليم حتى المرحلة الثانوية) وفي ما يلي عرض وصفي لعينة الدراسة :

7-1- الكتب الجزائرية:

أ -كتاب التربية المدنية السنة الثانية من التعليم المتوسط[1]:

كتاب التربية المدنية للسنة الثانية متوسط (انظر الملحق رقم 1) كتاب متوسط الحجم عدد صفحاته 109، معد من طرف وزارة التربية الوطنية، وصادر عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية سنة 2012-2013، تمت المصادقة عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية ، اشرف على إعداده "موسى صاري" مفتش التربية والتكوين بالوزارة بمساعدة فريق تربوي يتكون من عبد الرحمان زعطوط مفتش التربية والتعليم، خالد بوشمة أستاذ جامعي ونور الدين العايب أستاذ التعليم المتوسط.

يقسم الكتاب إلى 6 مجالات (محاور) عامة وبدورها تنقسم إلى وحدات تدريس، متعلقة بمواضيع مدنية واجتماعية، من قيم اجتماعية وهوية وطنية وحقوق وواجبات و أسس الديمقراطية ومؤشؤاتها في المجالس المحلية والوطنية وقيم المسؤولية وخطر الأمية والتلوث البيئي.

ب - كتاب التربية المدنية السنة الثالثة من التعليم المتوسط:

[1] للتذكير مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر تدوم 4 سنوات مما يعني 4 كتب تربية مدنية ، غير أننا استغنينا عن السنة الأولى متوسط لضرورة منهجية متعلقة بالتوازن في عملية المقارنة ليصبح العدد ثلاثة كتب لكل منهج تعليمي .

كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة متوسط (انظر الملحق رقم 02) كتاب متوسط الحجم ب175 صفحة معد من طرف وزارة التربية الوطنية وصادر عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الطبعة الثالثة من سنة 2012–2013. كان أول اعتماد له سنة 2005، تمت المصادقة عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية، اشرف على إعداده محمد الشريف عميروش مفتش التربية والتعليم الأساسي بمساعدة فريق تربوي يتكون من أحمد فريطس مفتش التربية والتعليم الأساسي، محمود بوعطية مستشار التربية و "محمد كيحل" أستاذ التعليم المتوسط.

يضم الكتاب إضافة إلى المقدمة والمراجع المعتمدة في نصوصه ستة محاور رئيسية تتضمن مواضيع متعلقة بالحياة السياسية والمدنية من مؤسسات عمومية وخدماتية ودورها في خدمة المواطن ومحور خاص بالحياة الديمقراطية والمجالس والأحزاب والجمعيات، وعلاقة المواطن بالقانون والاستهلاك، كما يضم مواضيع متعلقة بالبيئة والمحيط، وتضمن في الأخير محور خاص بمكانة الجزائر في المجتمع الدولي ومشاركتها في عمليات تعاون وتضامن عند حدوث أزمات وكوارث طبيعية، تبرز دور الجزائر التضامني من خلال مؤسسة الهلال الأحمر الجزائري.

كما يضم الكتاب الأهداف الأساسية التي تقدمها المعارف المدرجة في هذا الكتاب وفق مبادئ بلوم في التلقين تتمثل في المعرفة–الفهم – التحليل – الاستنتاج والتطبيق، حيث يتم التدرج في سيرورة الدريس من تمهيد للموضوع إلى الوحدة الإدماجية وهي مشروع تطبيقي يقوم التلميذ بانجازه ليكتسب من خلال ذلك مجموعة من الكفاءات التعليمية والمهارات السلوكية.

ت – كتاب التربية المدنية السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

يضم كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط (انظر الملحق رقم03) 190 صفحات، معد من طرف وزارة التربية الوطنية، وصادر عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، طبعة 2 سنة 2008–2009. كان أول اعتماد له سنة 2006، تمت المصادقة عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية ، أشرف على إعداده محمد الشريف عميروش مفتش التربية والتعليم الأساسي، بمساعدة فريق تربوي يتكون من أحمد فريطس: مفتش التربية والتعليم الأساسي ، محمود بوعطية: مستشار التربية و "محمد كيحل" أستاذ التعليم المتوسط.

يحوي الكتاب سبعة محاور تتعلق بمواضيع مثيرة للاهتمام من مؤسسات الدولة وخصوصية المجتمع الجزائري وإحاطة بالسلطات الثلاث للدولة الجزائرية وحقوق الإنسان العالمية والمحلية والديمقراطية ودور وسائل الإعلام في الاتصال المجتمعي واختتم الكتاب بمحور مكانة الجزائر في المجتمع الدولي وعلاقتها بمنظمات عالمية وإقليمية كالأمم المتحدة والجامعة العربية ومنظمة الاليسكو المختصة في شؤون التربية والتعليم.

7-2- الكتب التونسية:

بالنسبة لمادة التربية المدنية في تونس لا يوجد كتاب خاص بهذه المادة وإنما تدرج في كتاب يضم التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية يسمى بكتاب المواد الاجتماعية.

أ -كتاب التربية المدنية للسنة السابعة أساسي بتونس:

كتاب التربية المدنية للسنة السابعة من التعليم الأساسي بتونس (انظر الملحق رقم04)، يتكون هذا الجزء من 64 صفحة، انجز تحت إشراف وزارة التربية والمركز الوطني البيداغوجي، من إعداد عمار حقي متفقد (مفتش) المدارس الإعدادية والمعاهد، بدر الدين القمودي متفقد المدارس الإعدادية والمعاهد ، قيس التليلي أستاذ أول للتعليم الثانوي كما خضع الكتاب للتقييم من طرف عبد الله عطية ورضا شهاب المكي مفتشا المدارس الإعدادية والمعاهد.

أعطي لمواضيع هذه السنة عنوان كلي هو العيش ضمن المجموعة، ويضم في محتواه ثلاث محاور رئيسية هي العيش في العائلة والعيش في المدرسة والعيش في المجتمع، تضم مواضيع وقيم مواطنية مم تعاون تضامن، تحمل المسؤولية الفردية والجماعية ومعرفة الحقوق والالتزام بالواجبات في كل مجال من المجالات الثلاثة المذكورة ويختم كل درس ومحور بتقييم مكتسبات الطفل بتطبيق أو مشروع بيداغوجي ينجزه التلميذ لتفعيل كفاءاته المعرفية والسلوكية.

ب - كتاب التربية المدنية السنة الثامنة أساسي بتونس:

يتكون كتاب التربية المدنية للسنة السابعة من التعليم الأساسي بتونس (انظر الملحق رقم05) من 54 صفحة، تحت إشراف وزارة التربية والمركز الوطني البيداغوجي، من إعداد: رضا شهاب المكي، عبد الله عطية مفتش المدارس الإعدادية والمعاهد، وشيراز الرزقي أستاذة أولى ومرشدة

بيداغوجية، كما خضع الكتاب للتقييم من طرف بلقاسم حسن متفقد عام للتربية ومحمد بالرَاشد متفقد أول للمدارس الإعدادية والمعاهد.

أعطي لوحدة هذه السنة عنوان المشاركة في الحياة العامة، حيث ضمت ثلاث محاور تتمثل في مشاركة الطفل في الحياة العامة والمشاركة والانخراط في تنظيمات المجتمع المدني والمحور الثالث يضم المشاركة في الشؤون العامة من خلال انتخابات مختلف الهيئات وتحمل المسؤولية المنوطة بالشخص من خلال المناصب التي يشغرها يدرج في نهاية كل محور تمارين تطبيقية ووضعية إدماجية لتقييم الكفاءات التعليمية.

ث – كتاب التربية المدنية السنة الثامنة أساسي بتونس:

يحتوي كتاب التربية المدنية للسنة السابعة من التعليم الأساسي بتونس (انظر الملحق رقم 06) على 91 صفحة، تحت إشراف وزارة التربية والمركز الوطني البيداغوجي، من إعداد، صالح الطرابلسي متفقد أول للمدارس الإعدادية والمعاهد، طارق بين محفوظ مفتش المدارس الإعدادية والمعاهد وفرحات بن يونس أستاذ أول فوق الرتبة، كما خضع الكتاب للتقييم من طرف منصف التونسي ورضا شهاب المكي متفقد أول للمدارس الإعدادية والمعاهد.

حملت هذه الوحدة عنوان المواطنة وضمت ثلاث محاور أساسية، تتمثل في الإطار العام للمواطنة والحرية والمسؤولية والحق والواجب و المساواة و التسامح، حيث احتوت مواضيع مهمة متعلقة بقيم المواطنة ذات البعد المهاري والوجداني والمعرفي.

7-3- الكتب المغربية:

تأخذ مادة التربية المدنية في المناهج المغربية تسمية التربية على المواطنة، وكما هو الحال بالنسبة لهذه المادة في تونس يدرج المغرب كذلك هذه المادة ضمن كتاب واحد يضم التاريخ والجغرافيا و التربية على المواطنة تسمى بالاجتماعيات، وعلى عكس ما هو معمول به في الجزائر وتونس فانه لا يوجد كتاب واحد للاجتماعيات وإنما هناك كتابين بمحاور ومواضيع مختلفة يختار المدرس أحدها لتقديم المادة .

أ -كتاب التربية على المواطنة السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي بالمغرب:

تندرج التربية المدنية لهذه السنة ضمن كتاب تحت عنوان: في رحاب الاجتماعيات (انظر الملحق رقم 07)، حيث يضم الجزء الخاص بالتربية على المواطنة 48 صفحة تحت إشراف وزارة التربية المغربية، مطبوع من طرف مكتبة السلام الجديدة طبعة 2013، من تأليف حميد لحنيكات: أستاذ باحث بالتعليم الجامعي ومجموعة من المفتشين التربويين وأساتذة جامعيين، وضمت هذه الوحدة 10 محاور تحمل في مجملها عناوين قيم المواطنة من حقوق، واجبات، مساواة ديمقراطية، تسامح وتضامن.

ب – كتاب التربية على المواطنة السنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي بالمغرب:

تندرج التربية المدنية لهذه السنة ضمن كتاب تحت عنوان: النجاح في الاجتماعيات (انظر الملحق رقم 08)، حيث يضم الجزء الخاص بالتربية على المواطنة 61 صفحة تحت إشراف وزارة التربية المغربية مطبوع من طرف مكتبة السلام الجديدة طبعة 2013، من تأليف محمد أستاذ باحث في علوم التربية ومجموعة مكونة من ستة المفتشين التربويين وأساتذة جامعيين.

احتوى برنامج هذه المادة على 14 محور تضم مواضيع حول مقومات الدولة المغربية ومؤسساتها والحقوق المدنية التي يضمنها الدستور المغربي وأهمية الديمقراطية ومنظمات المجتمع المدني في ضمان الحقوق الأساسية للمواطن.

ت – كتاب التربية على المواطنة السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي بالمغرب:

كتاب منار الاجتماعيات للسنة الثالثة (انظر الملحق رقم 09) يحمل ضمن صفحاته ال 63 برنامج التربية على المواطنة لهذه السنة التي تتناول مواضيع الحقوق و الواجبات، منضمات المجتمع المدني وكيفية تأسيس الجمعيات والحصول على الاعتماد اللازمة لذلك، والحفاظ على التراث و الهوية المغربية والبيئة و الموارد الطبيعية مع أنشطة و مشاريع بحثية وتقويمات للكفاءات التعليمية، اعتماد السلم والحوار في حل المشاكل الإقليمية والعالمية ضمن الثوابت الأساسية للمغرب والذي قام بانجازها مجموعة تضم مفتشين تربويين وأساتذة جامعيين تحت إشراف عبد الكريم جناني مفتش تربوي للتعليم الثانوي .

8- إعدادات الدراسة:

قمت بتحليل 9 كتب الخاصة بمادة التربية المدنية في المرحلة المتوسطة(الإعدادية) للدول الثلاث (الجزائر، المغرب، تونس) ، حيث وبعد الاطلاع على عينة الدراسة و قصد تحليل محتواها قمنا بإعداد شبكة تحليل المحتوى(انظر الملحق رقم **10**) تتضمن 13 قيمة مواطنة (**أنظر** الملحق رقم **11**)، والتي سنعتمدها في رصد تكرارات قيم المواطنة في الكتب عن طريق كتابة عنوان الموضوع والجملة التي وردت فيها قيمة المواطنة ، ووضع علامة (x) تحت نوع القيمة لاستخراج هذه القيم المدرجة في برام ج هذه المادة من اجل رصد التكرارات الخاصة بكل كتاب ، وجدولتها حسب المرتبة والنسبة المئوية المتحصل عليها (انظر الملحق رقم 12) ، يتم تصنيفها وتبويبها في جداول ليتم التحليل وفق هذه النتائج في كل كتاب وكل بلد على حدة، ومقارنة النتائج والخروج بخلاصة حول المدى الذي تقوم به المدرسة المغاربة في ترسيخ قيم المواطنة لدى النشء ، وهل هناك تفاوت أو اختلاف بين البلدان الثلاثة، حيث اشتغلنا في أطروحتنا هذه على مزاوجة منهجية بين التحليل الكمي والكيفي لقيم المواطنة المدرجة في مضمون كتب التربية المدنية للمرحلة الثانية من التعليم الرسمي المغاربي وتحليل كيفي يتجاوز المعطيات الكمية المستخلصة من شبكة تحليل المحتوى إلى مستوى تأويل وتحليل النتائج، وتفسير أسباب اعتماد الخيارات القيمية انطلاقا من الخطاب التربوي والخطاب السياسي الرسمي ومضمونه المباشر، من خلال استنطاق نوع البيانات والمعرفة المكونة للكتب المدرسية.

9- تحديد المفاهيم :

9-1- المدرسة :

يرتبط هذا المفهوم بالتربية الحديثة التي قسمت هذا الفعل الإنساني بين مؤسسات تنشئوية بعدما كان هذا الفعل محصورا في الوظيفة العائلية .

9-1-1- التعريف اللغوي:

اشتقت لفظة المدرسة من الفعل "**درس**" والذي يعني درس الكتاب يدرسه، ودارسه حتى عانده لحفظه[1].

9-1-2- التعريف الاصطلاحي:

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت لبنان، 1968، ص 86.

يرى اسعد وطفة أن المدرسة « ... تشكل نظاما معقدا ومكثفا من السلوك الإنساني المنظم، الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية داخل البنية الاجتماعية، وتتكون من السلوك أو الأفعال التي يقوم بها الفاعلون الاجتماعيون، ومن المعايير والقيم المنظمة للفعاليات والتفاعلات الاجتماعية والتربوية داخلها وخارجها، وهي أفعال تتصف بالتنظيم وتؤدي إلى إعادة إنتاج الحياة الاجتماعية ثقافيا وتربويا"[1] » ، ويرى جون ديوي أن المدرسة هي مؤسسة اجتماعية، تعمل على تبسيط الحياة الاجتماعية واختزالها في صورة أولية بسيطة، إذ تعتبر (أي المدرسة) حياة اجتماعية مصغرة تعكس حياة مجتمع أكبر، ويرتبط تقدم كل طفل إلى عضوية المجتمع وتدربه لتشربه روح الخدمة، وتجهزه بأدوات التوجيه الذاتي الفعال لضمان مجتمع أكبر ذو قيمة وانسجام، وتنمية روح التعاون الاجتماعي، ويكون الضبط ناميا من الهدف وعائدا إليه[2].

كما يرى رابح تركي أن المدرسة هي في الحقيقة والواقع المعبر الذي يمر به الطفل من حياة المنزل الضيقة إلى الحياة الاجتماعية الحقيقية للتعلم كما يسمونها، فالمدرسة أوسع من مجرد مبنى تتم فيه عملية التعليم بل هي أهم مؤسسة بعد الأسرة، ففيها يتعلم الطفل كيف يصبح فاعلا في المجتمع الحقيقي، إذ تساعده على التكيف الاجتماعي وذلك بتأثره بقيم ومعايير ومعتقدات وأفكار ومبادئ المجتمع[3].

9-1-3- التعريف الإجرائي:

المدرسة مؤسسة تربوية اجتماعية أنشأها المجتمع، توفر فيها ظروف كفيلة بإعداد النشء الصاعد وتعليمه مبادئ علمية وحياتية بما يتماشى والتغيرات الراهنة، وما يصبوا إليه المجتمع من قيم اتجاهات وضوابط اجتماعية كعملية تطبيع اجتماعي يتم بثها من خلال مناهج دراسية، وينظم بواسطتها المحتوى المعرفي والقيمي على مراحل دراسية ومواد تعليمية وفق تدرج منطقي يخضع لعوامل السن ومستوى الذكاء ودرجة الإدراك والوعي لدي مرتاديها.

[1] علي اسعد وطفة، علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظائفها الاجتماعية ، مكتبة الطالب، الكويت،2003، ص20.

[2] جون ديوي، المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد حسين الرحيم ومحمد ناصر، دار مكتبة الحياة، بيروت لبنان، الطبعة الثانية، 1978، 39-50.

[3] Ahlem Merabet, Formes de complémentarité fonctionnelle famille/école, edition crasc, Oran Algérie, 2012,p 60.

9-2- القيم:

9-2-1- التعريف اللغوي:

ورد في المعجم الفلسفي: قيمة الشيء قدره ، وقيمة المتاع ثمنه، ويقال قيمة المرء ما يحسنه، وما لفلان قيمة أي ما له من ثبات ودوام على الأمر[1].

وورد مفهوم القيمة في القرآن الكريم في قوله تعالى" **يتلو صحفا مطهرة فيها كتب قيمة**"[2]

أما كلمة « value » باللاتينية « valeur » بالفرنسية والمأخوذة من الفعل اللاتيني « Valeo » فإنها تدل على القوة والشجاعة وشدة البأس، وهي مشحونة بمضامين الفعالية والتأثير على الأشياء وبالتالي تظهر فيها صفة الإرادة الإنسانية، التي تطمح إلى التغيير والتأثير[3].

9-2-2- التعريف الاصطلاحي:

يختلف مدلول مصطلح القيم حسب مواقع استخدامها والتخصصات والتوجهات المعرفية التي تتناولها

ويرى دوركايم أنها تصورات، تتميز بالعمومية والإلزام، وترتبط بإجراءات جزئية لكي تضمن الامتثال لقواعد السلوك وبالرغم من قوتها الإلزامية، إلا أنها مرغوب فيها، فهي وليدة العقل الجمعي وترتبط بالحياة العملية ارتباطا شديدا ولا مجال لإمكانية تحرر الأفراد منها[4].

أما فيلسوف الخبرة الأمريكي جون ديوي فيعرفها على أنها " مواقف الاعتزاز بشيء على اعتبار أنه ثمين كما تعني تقويم بمعنى عمل عقلي مميز قوامه المقارنة والحكم، وهذا يحدث عندما تكون الخبرة مباشرة متكاملة ومفتقر إليها[5].

9-2-3- التعريف الإجرائي:

[1] جميل صليبا، المعجم الفلسفي، دار الكتاب،بيروت ، لبنان،1982،ص 112.

[2] سورة البينة الآية 3.

[3] نورة بوحناش، إشكالية القيم في فلسفة برغسون،منشورات الاختلاف،الجزائر،ط 1، 2010، ص31.

[4] نورهان منير حسن، القيم الاجتماعية و الشباب، المكتب الجامعي الحديث،الإسكندرية مصر،2008،ص 124 .

[5] John Dewy, Dictionary of education, Philosophical Library, New York, united stat of America, 1959,p 6-9.

القيمة هي مجموعة من الأحكام التي يصدرها الفرد والجماعة على الأشياء ويتصرف وفقها في سلوكه وتصرفاته معتمدا في ذلك على منظومة من المبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع أو أسس لها فرد أو جماعة معينة في الوسط الذي يعيشون فيه، وهي أحكام تقييمية على الأفعال التي تحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك البشري، غير أنها تبقى نسبية وعرضة لتغير المواقف والآراء ودرجة تقدير الإنسان للأشياء والأفعال والمنفعة الذاتية والجماعية منها.

9-3- المواطنة:

9-3-1- التعريف اللغوي:

يعتبر مفهوم المواطنة من المفاهيم التي أثارت جدلا ولا تزال في الأوساط الأكاديمية، حيث اقترن في كثير من الأحيان بالمجال الذي يتم فيه تناوله وتبعا لما يراد به.

وقبل التطرق لمفهوم المواطنة تجدر الإشارة إلى الاشتقاق اللغوي للكلمة .

يرجع أصل كلمة المواطنة إلى الحضارة اليونانية القديمة، حيث ارتبط المفهوم بالدولة المدينة Polis، ويستعمل هذا المفهوم في اللغة العربية كترجمة لكلمة citoyenneté المشتقة من كلمة cité أو المدينة والكلمة الانجليزية Citizenship، التي يرجع أصلها لكلمة Citizen، بمعنى المواطن المشارك في الدولة والخاضع لقوانينها.

وورد في لسان العرب لابن منظور أن كلمة الوطن هو المنزل الذي يقيم فيه، ووطن بالمكان بمعنى أوطن وأقام، وأوطنه، اتخذه وطنا.[1]

وورد مصطلح الوطن في القرآن الكريم في قوله تعالى " **لقد نصركم الله في مواطن كثيرة** " [2]

.

كما احتوى التراث العربي الإسلامي على هذه المصطلحات في مواضع كثيرة أبرزها أبيات ابن الرومي في تمجيد وطنه:

[1] ابن منظور ، مرجع سابق،ص451 .

[2] سورة التوبة الآية 25.

ولي وطن آليت ألا أبيعه وألا أرى غيري له الدهر مالكا

إذا ذكروا أوطانهم ذكرتهم عهود الصبا فيها فحنوا لذلكا

9-3-2- التعريف الاصطلاحي:

تذكر دائرة المعارف البريطانية المواطنة بأنها« ...علاقة بين فرد ودولة، يحددها قانون تلك الدولة وبما تتضمنه تلك العلاقة من واجبات وحقوق – متبادلة – في تلك الدولة ،متضمنة هذه المواطنة مرتبة من الحرية مع ما يصاحبها من مسؤوليات[1] ».

ويقدمها قاموس علم الاجتماع على أنها « .. مكانة أو علاقة اجتماعية تقوم بين فرد طبيعي ومجتمع سياسي ممثلا في الدولة من خلال هذه العلاقة يقدم الطرف الأول الولاء ويتولى الثاني الحماية وتتحدد هذه العلاقة عن طريق أنظمة الحكم[2] ».

9-3-3- التعريف الإجرائي:

تعبر المواطنة عن العلاقة الاجتماعية والسياسية والقانونية التي تربط الفرد بالكيان السياسي (الدولة) الذي ينتمي إليه، تفرض هذه العلاقة تبادل مصالح مشتركة بين الطرفين، وتقوم أساسا على الالتزام بالواجبات، وحرية ممارسة الحقوق الفردية و الجماعية في إطار عقد اجتماعي يتقيد به الإنسان، ويفرض عليه مجموعة من القيم والضوابط بما يضمن السيرورة المثلى للحياة العامة في المجتمع.

9-4- المناهج الدراسية:

9-4-1- التعريف اللغوي:

[1] محمد عبد الغني حسن هلال، الولاء و الانتماء: الهوية و المواطنة، مركز تطوير الأداء و التنمية البشرية، القاهرة،2012،ص 75.

[2] Raymond Boudon et autre , Dictionnaire de Sociologie, Edition Larousse paris, 2005 , pp30-31.

تعود كلمة «المنهج "Curriculum " في الأصل إلى المشتق اللاتيني Curre أو courir بالفرنسية، التي لها مدلول لغوي يعني الجري في مضمار السباق [1] »، فمنهج الدراسة يمثل المضمار الذي يسعى فيه الطلاب للوصول لخط النهاية ويتنافسون لبلوغ الجودة في التعليم.

والمنهج في اللغة العربية مشتق من النهج بمعنى الطريق ووردت هذه اللفظة في القرآن الكريم في قوله تعالى «*لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا* [2]».

9-4-2- التعريف الاصطلاحي:

يختلف تعريف المنهج التربوي تبعا لمجال الدراسة والمدارس الفكرية والفترة الزمنية الصادر بها ، حيث ينقسم مفهوم المنهج تاريخيا إلى قسمين:

مفهوم تقليدي :

كان المنهج الدراسي في مفهومه التقليدي يعني مجموعة المواضيع والمعارف المدرجة في الميدان الدراسي، الهدف الأسمى منه هو تزويد الطلاب بأكبر قدر ممكن من المعلومات وفقا لمنظومة القيم المجتمعية السائدة كخبرات تربوية أخلاقية و علمية.

أما المنهج بمفهومه الحديث فيعرفه محمود الخوالدة على انه مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والمبادئ والقيم والنظريات التي تقدم للمتعلمين في مرحلة تعليمية بعينها، وتحت إشراف المدرسة الرسمية وإدارتها وقد يتجاوز هذا التعريف ليصبح مجموعة من منظمة من النوايا التربوية الرسمية أو التدريسية أو كليهما معا.

كما يعرفه "تيكلي دايفانز" على أنه « مجموعة الخبرات المخططة التي توجهها المدرسة لمساعدة التلاميذ على بلوغ الثقافة التعليمية إلى أقصى حدود، كما عرفه كذلك على أنه كل دراسة أو نشاط، أو خبرة يكتسبها التلميذ أو يمر بها تحت إشراف المدرسة وتوجيهها داخل القسم أو خارجه[3] ».

9-4-3- التعريف الإجرائي:

[1] محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان الأردن، ط1، 2006، ص11.

[2] المائدة الآية 48

[3] محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرق التدريس، دار المناهج، عمان الأردن، 2008، ص31.

يعد المنهج أبرز الوسائل المدرسية التي تمرر بواسطتها أهدافها قيمها وغاياتها القريبة والبعيدة، وهو سيرورة بيداغوجية تشمل التخطيط التربوي والأهداف التعليمية و المضامين الدراسية والمقررات وكل العمليات وطرق التدريس وأساليب التقويم في المدرسة، بعدما كان المفهوم الكلاسيكي يقتصر على البرامج والكتب المدرسية ، خلافا لذلك وفي أيامنا هذه، تطور مفهوم المنهج الدراسي/التربوي ليرمز للبنية والنسق الذي يستدخل من خلاله المشرعون التربيون النشاط والخبرة اللازمين لتنمية قدرات الفرد وتحفيزه لابتكار حلول وخيارات مناسبة لإشكاليات ووضعيات تربية معينة.

9-5- التربية المدنية:

هناك اختلاف في تسمية هذه المادة الدراسية، حيث تسمى في بعض المناهج تربية وطنية وأحيانا مدنية (كما في المناهج التونسية و الجزائرية) والتربية على المواطنة كما هو حال بالنسبة للمغرب الأقصى، إلا أن المصطلح الشائع هو التربية المدنية l'éducation civique

وتعرف الموسوعة العالمية للتربية، التربية المدنية بأنها ذلك الجزء من المنهج الذي يجعل الفرد يتفاعل مع أعضاء مجتمعه على المستويين المحلي والوطني، ومن أهدافها الولاء والتعرف على تاريخ ونظام المؤسسات السياسية، ووجود الاتجاه الإيجابي نحو السلطات السياسية والانصياع للأنظمة والأعراف الاجتماعية، والإيمان بقيم المجتمع الأساسية، وتشير الموسوعة إلى أن التربية للمواطنة قد تشمل إعطاء معلومات عن موضوعات عن دول أخرى، لمساعدة الطلاب على اكتساب المواطنة على المستوى العالمي[1].

9-5-1- التعريف الإجرائي:

التربية المدنية هي المادة أو المقرر الدراسي الذي يهدف لتنشئة الطلاب أخلاقيا، قيميا، سياسيا ومدنيا وتأهيلهم ليكونوا مواطنين صالحين، يدركون حقوقهم وواجباتهم، ويشاركون في بناء وطنهم والدفاع عنه عند الحاجة، كما تغرس هذه المادة مجموعة من القيم المتصلة بالفرد وسيرورة العلاقات الاجتماعية، من تحمل المسؤولية والانتماء الوطني والثقافي، واكتساب الاتجاهات والأدوار في نفوس الأجيال تمكنهم من المشاركة الفعالة في قضايا مجتمعهم المحلي والعالمي بتنمية البعد الإنساني و الكوني لدي التلميذ.

[1] The International Encyclopedia of Education, (Vol. 2) 1985, pp. 147-151.

9-6- المغرب العربي:

لا يخلوا تحديد مفهوم المغرب العربي من التعقيد ، إذ يبرز اختلاف واضح لهذه المنطقة إذا أدرجنا الظروف التاريخية و العقائدية و التوجهات السياسية والإيديولوجية، بل وحتى الحضارية والثقافية التي يطرحها مستخدم هذا المصطلح .

يرجع السبب في ذلك إلى التسميات العديدة –سياسية ، تاريخية، جغرافية– التي عرفتها هذه المنطقة، فرغم حمل المنطقة تسمية المغرب بعد الفتح الإسلامي دون الإشارة لمنطقة معينة، إلا انه يوجد أسماء متعددة لها على غرار المغرب الكبير، وأحيانا يطلق عليها المغرب الإسلامي في معنى اعم على اعتبارها أخر منطقة تضم دول ذات غالبية مسلمة فيما يسمى العالم الإسلامي –محور جكارتا، طنجة –، كما أعطيت نفس المنطقة إسم شمال إفريقيا الممتد من مصر إلى أقصى المغرب.

يقصد بالمغرب غرب الشمال الإفريقي بالنسبة للعالم العربي، أي نقيض المشرق، وهو منطقة جغرافية متجانسة ثقافيا بفضل تداخل ثلاث أبعاد رئيسية (الإفريقية والأمازيغية والعربية)، كما تشكل الجزائر، تونس والمغرب المفهوم التقليدي لهذا الفضاء الجغرافي والثقافي، فضلا عن ذلك هناك ليبيا وموريتانيا والصحراء الغربية (التي مازالت محل نزاع بين المغرب وجبهة البوليزاريو) وهي الدول التي أسست سنة 1989 اتحاد المغرب العربي (UMA)[1] ، حيث حاولت هذه الدول إيجاد إطار مشترك للاتحاد والتعاون بعد خروجها من الحقبة الاستعمارية، وبقدر ما كانت هذه التسمية رد فعل عن التسمية الاستعمارية، بقدر ما هي حل لإيجاد هيكل منسق وإطار تميز عن المشرق العربي ومحاكاة الاتحاد الأوروبي في نفس الوقت.

وفي هذه الدراسة سنتطرق فقط لدول "**المركز المغاربي**"[2] الثلاث بتعبير المفكر الفرنسي Paul Balta وهي الجزائر ،المغرب وتونس ، ذلك أنها الدول الأكثر تأثيرا ووزنا في هذا الفضاء، كما تربطها عوامل وتراكمات تاريخية مشتركة، من تعرضها لنفس الاستعمار واتصالها المستمر وتقاربها الثقافي والجغرافي على مدى العصور.

[1] Achour cheurfi, Encyclopidie des pays musulmans, editions Dalimen , Alger, vol2 , 2011, p 558.
[2] Paul Balta, le grand maghreb des indépendance de l'an2000, Edition la découverte ,paris , 1990, p 27.

الفصل الثاني

ماهية مفهوم المواطنة وتطوره الكرونولوجي

مقدمة الفصل

1 ـتطور مفهوم المواطنة في الفكر الفلسفي القديم
2 ـمفهوم المواطنة بعد الثورة الفرنسية
3 ـتصور الفكر العربي الإسلامي لمفهوم المواطنة
4 ـمفهوم المواطنة في الفكر المغاربي

خاتمة الفصل

مقدمة الفصل:

نستعرض في هذا المبحث مفهوم المواطنة في سياق تشكلاته التاريخية من الأشكال الأولى لصفة المواطن في الدولة المدينة باليونان إلى الدولة الرومانية وتشكله في الفكر الفلسفي آنذاك، ودلالات المفهوم في فلسفة عصر الأنوار وظهور الدولة الوطنية وإسهامات فلاسفة العقد الاجتماعي في إثراء المفهوم، وكذا تصورات الفكر العربي للمواطنة وإشكالية وجوده من عدمه في التاريخ والفكر العربي الإسلامي، كما سلطنا الضوء على هذا المفهوم من خلال تصورات وكتابات بعض المفكرين في منطقة المغرب العربي.

1- تطور مفهوم المواطنة في الفكر الفلسفي القديم :

تضاربت آراء الباحثين حول الجذور التاريخية لمفهوم المواطنة، إذ ترجع بعض الدراسات ظهور هذا المفهوم إلى إبداعات الفكر السياسي والمدني المعاصر ، إلا أن هذا المفهوم ارتبط بالفكر اليوناني القديم، حيث تذكر المصادر التاريخية أن الإغريق هم أولى الشعوب تنظيرا للفكر والحيا ة السياسية، حيث تبلورت فكرة المواطنة « وتطورت بشكل بارز منذ القرن السابع عشر قبل الميلاد عند الإغريق، الذين كانوا ينظرون إلى المدن على أنها تنظير مشترك أكثر من كونها وحدات جغرافية ترتبط بعلاقات اجتماعية تكتنفها الصداقة والعلاقات العائلية ، وهو ما يؤشر إلى بداية تشكل الأبعاد السياسية والتنظيمية والحركية لمفهوم المواطنة[1] »، حيث أن اقرب معنى لمفهوم الديمقراطية في الفكر القديم هو ما توصلت إليه المدينة– الدولة عند اليونان ، والذي تشكل الممارسة الديمقراطية السياسية لأثينا نموذجا له، فقد كانت المدينة هي المرجعية العليا التي يدور حولها الفكر السياسي اليوناني " فهي مصدر المواطنة والانتماء، وانطلاقا منها يتم تحديد معايير المصالح ، والغاية العليا التي ينبغي أن تتجه نحوها كل الجهود وكل النشاط الجماعي ، وهي نهاية المطاف الذي تتماها فيه الجماعة مع نفسها ككل اجتماعي، فالأسرة والقرية كما يقول أرسطو يسبقان زمنيا على الدولة إلا أن المدينة سابقة عليهما من حيث الطبيعة لأن مكان الأسرة والقرية الأخلاقي لا يكتمل إلا بالمدينة فوجود هاتين

[1] منير مباركية، مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية المعاصرة وحالة المواطنة في الجزائر، مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت، 2013، ص 82.

المؤسستين هو من أجل مجرد الحياة الصالحة أي الاكتمال المكتفي ذاتيا للتطوير الأخلاقي الإنساني [1]"، فالمدينة هي النسق الاجتماعي التي يمكن أن تفهم ضمنها الحياة المشتركة للمواطنين خارج الإطار الأسري، إذ تتكون من علاقات تبادلية وتفاوت في القدرات وتقسيم العمل، وتمثل النموذج الذي تتكامل فيه الأنساق الاجتماعية وظيفيا من اجل غاية واحدة تتجسد في ضرورة العيش المشترك .

1-1- المواطنة عند الإغريق:

يقوم مفهوم المواطنة عند اليونان على « مبدأ المساواة في الحرية وفرص المشاركة في إدارة الشؤون العامة، كما أن هذا المفهوم يقوم على أساس التوريث، حيث أن أبناء الأحرار يكونون أحرارا [2] »، حيث تنحصر صفة المواطنة في المجتمع الإغريقي في طبقة معينة ، فينال تسمية المواطن " الأسياد دون العبيد والسكان الأصليين دون الأجانب والغزاة دون المحكومين [3] »، فإذا نظرنا إلى التركيبة الاجتماعية للدولة- المدينة في الحضارة اليونانية نجدها مقسمة إلى ثلاثة أصناف (طبقات) رئيسة، تختلف كل منها عن الأخرى في الحقوق والواجبات السياسية والقانونية والاجتماعية .

1) **المواطنون الأحرار**: هي الطبقة الوحيدة التي تتمتع بحق المواطنة والمساهمة في الحياة السياسية، والتي تطلق على المولودين من أب وأم يونانيين، وتعطى هذه الصفة امتيازا لصاحبها يتمثل في الحق في عضوية المدينة وتؤهله لينال الحد الأدنى على الأقل للمشاركة في النشاط السياسي وإدارة الشؤون العامة .

2) **المستوطنون الأجانب**: هم الأحرار الذين لم يولدوا لا هم ولا آباؤهم في اليونان، لديهم الحق في مزاولة الحرف والتجارة لكنهم كانوا محرومين من الحق المشاركة في الشؤون العامة .

3) **العبيد (الأرقاء)**: هم قاعدة الهرم الاجتماعي ، كانوا محرومين من كل مظاهر المشاركة السياسية والاجتماعية.

[1] صالح السنوسي، إشكالية المجتمع المدني: العصبة والسلطة في الغرب، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2011، ص 11.

[2] عبد الله لبوز، قيم المواطنة المعبر عنها عند مدرسي المواد الاجتماعية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي، دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية ورقلة، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة وهران، ص 65.

[3] منير مباركية، مرجع سابق ،ص 83.

1-1-1-المواطنة عند أفلاطون وأرسطو :

اختلفت نظرة كل من الفيلسوف اليوناني أفلاطون وتلميذه أرسطو حول المواطنة وربما يعزى ذلك إلى اختلاف خلفياتهما الاجتماعية « فقد كان أفلاطون من الطبقة الارستقراطية المتأصلة، بينما تعود أصول أرسطو إلى الطبقة الوسطى المهنية حيث كان والده طبيبا[1]».

أ- المواطنة عند أفلاطون :

سعى أفلاطون من خلال كتاباته إلى التوفيق بين المثل العليا وطبيعة الإنسان وترسيخ العدالة مبدأ أساسي في بناء الدولة ومفهوم محوري لترسيخ قيم المواطنة يتمثل في المصلحة العامة والابتعاد عن المصلحة الخاصة للفرد (المواطن) في "المدينة- الدولة "، حيث يعتبر أفلاطون المصلحة الخاصة رمزا للأنانية يمثل عائقا أمام وحدة المجتمع والدولة لان الاستغراق في المصالح الخاصة يسبب أزمة في المجتمع، يتولد عنه الصدام المدني بسبب الطموح الجشع والتنافس ، وهذا يقود الدولة أو الجماعة إلى الفوضى، ومن وجهة نظره أن معيار المواطن الصالح هو المواطن الذي يضع المصالح الذاتية في مرتبة أدنى من المصالح التي تمثل المدينة، لأن المصلحة الخاصة لا يمكن أن توفر أساسا لحياة سعيدة عادلة ومتمدنة[2].

ب- المواطنة عند أرسطو :

يرى أرسطو في كتابه السياسة أن المواطن ليس هو مواطن بمجرد سكناه في البلاد ، لأن النزلاء والأرقاء يشاركونه تلك السكنى، والذين يشتركون في حقوق الدولة اشتراكا فعليا يمكنهم من المرافعة ويخضعهم للمحاكمة ، ليسوا هم أيضا من قبل ذلك مواطنين لان ذلك أمر مضمون لمن تشركه المعاهدات في تلك الحقوق .....المواطن البحث ليس له بين الحدود الأخرى حد أفضل من كونه يشترك في القضاء والسلطة ، ....المواطن الجيد يجب أن يعرف ويمتلك القدرة على أن يَحكم ويُحكم، وهنا تكمن فضيلة وفعالية المواطن[3]، فأرسطو يرى أن ما يجعل المواطن مواطنا هو المشاركة في الحياة المدنية في الحكم وفي الخضوع للحكم ، فلكي تكون مواطنا صالحا يجب أن تتسم بقيم ومعايير يحددها المجتمع وفق مبادئ الفضيلة والفعالية والصلاح.

---

[1] دريك هيتر، تاريخ موجز للمواطنية، ترجمة آصف ناصر ومكرم خليل، دار الساقي، بيروت، ط 1، 2007، ص 30-32.

[2] صالح السنوسي، مرجع سابق ، ص 13.

[3] أرسطو طاليس، السياسات، نقله إلى العربية الأب أوغسطين البربارة البولسي، اللجنة الدولية لترجمة الروائع الإنسانية، بيرون لبنان، 1957، 115-135.

يظهر من هذا أن مفهوم المواطنة عند اليونان كان مفهوما طبقيا ، لكن رغم هذا القصور في المفهوم الذي تم تطبيقه هناك من حيث الفئات من بينهم العبيد والأجانب والمعتوقين والنساء ، وعدم تغطيته لبعض الجوانب التي يتضمنها المفهوم المعاصر للمواطنة ، إلا أنه نجح في تحقيق نوع من المساواة على قاعدة المواطنة بين الأفراد، مما سهل اعتماد الديمقراطية المباشرة في إدارة شؤون الحكم في تلك الفترة.

1-2- المواطنة عند الرومان :

تعتبر روما وريثة الحضارة والفكر الإغريقيين، ففي كثير من خصائصها هي امتداد لأثنا و"إسبرطا"، ومع تحول المدينة-الدولة إلى إمبراطورية، تحولت وجهة النظر الرومانية لمسألة المواطنة عن النظرة اليونانية، فالحضارة الرومانية تختلف عن الحضارة ال يونانية في كونها دولة مُوَحَدَة تحت سلطة سياسية واحدة، على عكس مدن أو دويلات اليونان . كما تختلف عنهم (روما) في كونها تحتل نطاقا جغرافيا كبيرا ، نتيجة السياسة التوسعية للرومان الذين احتلوا مناطق واسعة في حوض البحر المتوسط ، « وبالتطور التدريجي أصبح مفهوم المواطنة أكثر مرونة بأشواط من الحالة اليونانية ، إذ أقام الرومان مواطنة من درجات متنوعة وأتاحوا الفرصة للعبيد للتنعم بكرامة المواطن ، فتعدوا نطاق المدينة إلى أقاصي إمبراطوريتهم العالمية "[1] ».

لقد تجاوز الرومان النظرة المنحصرة في المواطنة على أساس الحقوق السياسية أساسا إلى الحقوق المدنية والسياسية ، « فكان المواطن الروماني جنديا زمن الحرب وسياسيا زمن السلم ، إذ لم تكن المواطنة في العهد الروماني مرتبطة بالمشاركة السياسية إلا جزئيا، فروما لم تكن ديمقراطية بقدر ما كانت اولغارشية[2] »، ومن ذلك ابتكرت روما المواطنة المنفصلة عن المشاركة السياسية .

كان نموذج المواطنة مختلفا عنه في اثنا واليونان بصفة عامة ، حيث تجاوزت صفة المواطنة الحدود الجغرافية للإمبراطورية، بموجب هذا أصبح هناك مواطنون رومان في مستعمرات جديدة في أوربا و آسيا وإفريقيا من أب وأم رومانية ، يتمتعون بصفة المواطنة حتى خارج نطاق الإمبراطورية، « حيث كان على المواطن الروماني أن يحمل المولود الحديث كتصرف أمام الملأ

[1] دريك هيتر، المرجع السابق، ص 53.

[2] منير مباركية ، مرجع سابق ، ص 85.

للاعتراف به، وفيما بعد صار هذا التأكيد يوثق رسميا بواسطة شهادة مواطنة مكونة من لوحين خشبيين "[1]. انطلاقا من هذا كله، ماذا كان يعني أن يكون الفرد مواطنا رومانيا؟.

بعد صدور قانون أو مرسوم الإمبراطور الروماني كركلا سنة 212 قبل الميلاد، والذي أعطى حق المواطنة الرومانية تقريبا لكل الرجال الأحرار في الإمبراطورية باستثناء العبيد ،[2] أصبحت المواطنة في جوهرها تعني أن الفرد يعيش تحت توجيهات وحماية القانون الروماني « ولذلك تأثير على حمايته الخاصة والعامة ، بصرف النظر إذا توفرت عنده اهتمام بالمشاركة السياسية أم لا بقالب من الحقوق والواجبات [3] » من الحماية والخدمة العسكرية و تسديد الضرائب ، حيث ابتكر الرومان هذه الصيغة لتجسيد مفهوم المواطنة لأغراض سياسية بزيادة عدد المواطنين من أجل الاقتراع والتصويت ولأغراض عسكرية متعلقة بالتجنيد نظرا لحاجة الإمبراطورية للجنود لإحكام السيطرة على كل الأمم المحتلة، ولإغراض اقتصادية متعلقة بالضرائب والجباية لتمويل الجيش وضروريات الشؤون العامة.

1-2-1- فكرة المواطنة عند شيشرون :

يعتبر شيشرون احد أعظم المفكرين الرومان أسهم بأفكاره السياسية في تحديد وترسيخ عدة مفاهيم سياسية وقانونية كالحقوق والواجبات والعدالة والمساواة، واعتمدت كمرجع أساسي في تأسيس عدة دساتير وتشريعات في التاريخ المعاصر للحضارة الغربية ، حيث قدم شيئا مميزا يتمثل في السجل القانوني الذي يحدد الحقوق والواجبات، وهي العناصر الرئيسية في فكرة المواطنة، حيث يرى شيشرون في هذا الصدد « أن المواطنة الرومانية تمنح للفرد بغض النظر عن مكانته أو الامتيازات التي يملكها أو المدينة الأصلية (التي ولد بها)، وهذا البند يطبق على نطاق واسع على المواطنين الجدد والأبطال الحائزيين على شرف أصدقاء الشعب الروماني[4] »، إذ يمكن للأجنبي أن يحارب أو يقوم بعمل في سبيل المصلحة العامة للشعب الروماني ، ويمكنه هذا من حيازة صفة المواطن ، مساوي في الحقوق والواجبات للمواطنين الرومان الأصليين.

2- فكر المواطنة في القرون الوسطى وعصر النهضة :

[1] دريك هيتر، مرجع سابق ،ص54-55.

[2] Hassan Remaoun et autre, OP Cit,P 36.

[3] دريك هيتر، مرجع سابق، ص55.

[4] Pierre Fröhlich et Christel Müller, citoyenneté et participation à la basse époque hellénistique Droz Edition, paris, 2005 , pp 62-65

كانت المواطنة في أوروبا إلى حد ما ميزة جوهرية في الحضارة اليونانية والرومانية في الحياة العامة للمجتمع لكن مع ظهور المسيحية وانتشارها في القرن الخامس ميلادي وتحريفها وانحراف ممارسات رجال الدين، تراجعت المواطنة وتضاءلت الحقوق، حيث رأت الكنيسة في الدولة التي كانت تمثل الراعية للشؤون العامة في الفكر اليوناني والروماني أنه « مرحلة زائلة ليست مدينة الله ولا تتحقق فيها المساواة [1] »، حيث تتضح المواطنة بالمفهوم الكنسي المسيحي في العصور الوسطى في فكر القديس أوغسطين من خلال معارضته لفكرة الشأن العام عند شيشرون في عهد روما الوثنية، حيث يرى أن« الشأن العام لم يكن مطلقا شئنا عاما، لأنه كان يفتقر للعدالة الحقيقية مقارنة بالشأن العام الذي يعتبر المسيح مؤسسه وحاكمه، أسس مدينة الله» [2]

حيث تميزت فترة العصور الوسطى في أوربا سيطرت الكنيسة على كل معالم حياة الفرد، صاحب ذلك هيمنة رجال الدين والإقطاعيين والنبلاء على الحياة الاقتصادية والسياسية والمدنية، فعادت المواطنة إلى صيغتها الأولى عند اليونان مواطنة الأقلية الارستقراطية، تتحدد مواطنة الفرد حسب الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها، فانتكس وضع المواطن من جديد ليصبح تابعا أو رعية، حيث شهدت كل مراحل العصور الوسطى عصور مظلمة سلبت فيها الحقوق والحريات المدنية والشخصية والدينية.

2-1- الموطنة في عصر النهضة:

إن الأوضاع المأساوية التي عاشها الفرد الأوربي المسيحي في القرون الوسطى وهيمنة الكنيسة والنبلاء الأرستقراطيين على جميع مظاهر الحياة والحقوق والحريات، مهد لظهور مفكري ن واتجاهات فلسفية تدعوا إلى الإقرار بالحريات العامة وضرورة وضع قيود على السلطة المطلقة للكنسية، عرفت هذه الفترة بعصر فلسفة الأنوار.

شكلت هذه الفترة بداية مرحلة جديدة تتميز بالتفكير الحر والحق بالتصريح بالرأي والأفكار ونقدها في المجال السياسي والاقتصادي، كما شهدت حرية دينية وثورة على تعاليم الكنيسة الكاثوليكية فيما يعرف بالتصحيح الديني، الذي أسس له كل من كالفن ومارتن لوثر بألمانيا والذي أنتج فيما بعد المذهب البروتستانتي في الممالك الانجلوسكسونية.

[1] صالح السنوسي، مرجع سابق ، ص 15.

[2] Etienne Gibson, Introduction à l'étude de saint Augustin, Librairie Philosophique, vrin paris, 1943, p 231 .

شهد هذا العصر ظهور مفكرين من أمثال: ميكيافيلي، توماس هوبز وجون لوك، والذين قدموا أولى نماذج ومفاهيم المجتمع المدني، وتحديد الحقوق السياسية بقيام دولة على أسس مدنية بفصل الدين عن الشؤون العامة للدولة، فيما عرف باللائيكية. غير أن ابرز المفكرين الذي تطرقوا لفكرة المواطنة والحقوق والواجبات المدنية هو المفكر السويسري جون جاك روسو، الذي شكلت أفكاره الإلهام والمرجعية الأساسية للثورة الفرنسية سنة 1789، لارتباطها بالحياة السياسية وبناء الدولة والدستور وحقوق الإنسان وفكرة المواطنة، التي تتجلى في « توعية المواطنين ولو على نحو إجمالي بالواجبات المدنية التي تتطلبها المواطنة ومنها الالتزام بالمحافظة على الوضع الراهن والاعتراف بالحكومة القائمة، ومقاومة الديماغوجية والانصياع ومعرفة القوانين ضمن سلوك توجيهي معين [1] » ، وفي كتابه العقد الاجتماعي الذي أصدره سنة 1762 والذي يعد مرجعية في المبادئ السياسية والاجتماعية التي تقوم عليها الدولة، يرى روسو ضرورة « إقامة الميثاق الاجتماعي والمساواة بين المواطنين في أنهم يلزمون أنفسهم جميعا بخضوعهم للشروط ذاتها، ويجب أن يتمتعوا جميعا بالحقوق عينها ونتيجة لطبيعة الاتفاق فان كل فعل سيادي يلزم ويدعم جميع المواطنين بالتساوي [2] » .

2-2- مفهوم المواطنة بعد الثورة الفرنسية:

شهدت أوربا تحولات مهمة بعد العصور الوسطى، تجلت في بروز فكرة الدولة التي استنبطت من القومية وانتصار الملوك على الكنيسة الكاثوليكية التي كانت سببا في تخلف المجتمع الأوربي، كان هذا بداية عصر النهضة .

كما شهد هذا العصر ظهور فلاسفة ومفكرين أمثال "هوبس"، "لوك" ، "روس" و"مونتسيكيو" شكلوا محطات فكرية ساهمت في بناء المجتمعات الغربية، اغنوا الفكر السياسي الغربي و العالمي بمفاهيم حديثة كالمجتمع المدني والرأي العام والتسامح والتعددية الدينية والعقلانية التجريبية والمواطنة، وبالخصوص جون لوك و جون جاك روسو، هذا الأخير الذي لقيت فلسفته وأعماله خصوصا (العقد الاجتماعي) شهرة واسعة كانت مصدر الهام للثورة الفرنسية سنة 1789 .

وعموما يمكن إجمال هذه التحولات في نطاقين هما :

[1] عبد الله لبوز، مرجع سابق ،ص 68.

[2] Jean-Jacques Rousseau, DU CONTRAT SOCIAL, OU PRINCIPES DU DROIT POLITIQUE, Collection complète des œuvres, Genève, vol. 1,1780, pp 21-22.

التحول الأول : تحرر من هيمنة الكنيسة

أول تحول شهدته أوروبا كان بنزع السيادة من الكنيسة وإقرار الاستقلال عن الأباطرة والباباوات، وبذلك خفت قبضة الكنيسة عن اغلب مجالات الحياة السياسية، الاجتماعية، والديني، نتج عنه ظهور حركات إصلاح ديني أنتج فيما بعد مذاهب وفرق دينية مستقلة عن سلطة الكنيسة الكاثوليكية في روما، بينما ذهبت أطراف فكرية إلى ابعد من ذلك بإقصاء عمل الكنيسة كلية من المجال السياسي والاجتماعي، حيث لا تتدخل في الحرية الشخصية والشؤون العامة للدولة و النظام السياسي في ما عرف باللائيكية والتي تعني في جوهرها « اتجاه في الحياة يقوم على مبدأ أن الدين و الاعتبارات الدينية يجب أن لا تتدخل في الحكومة، وهي نظام اجتماعي في الأخلاق، مؤسسة على فكرة وجوب قيام القيم السلوكية و الأخلاقية على اعتبارات الحياة المعاصرة والتضامن الاجتماعي دون النظر إلى الدين [1] »، وتمثل منظومة متكاملة من المبادئ والقيم الوضعية الدنيوية، التي تنفي كل الاعتبارات الدينية والميتافيزيقية وتعويضها برؤية عقلانية مبنية على المنطق السياسي والمنفعة العامة، وقد أدى اعتمادها في إدارة شؤون الدولة إلى انحسار الدين وفصله عن كل المجالات الاجتماعية والثقافية التي بقيت مستقلة عن تأثير الفكر الكهنوتي والمؤسسات الدينية.

التحول الثاني: حرية الفرد (مواطن لا رعية)

يأتي التحول الثاني بعد التخلص من سلطة الكهنوت الديني وتحصيل الحريات العامة، حيث انتقل الفرد من تابع للكنيسة إلى تابع للدولة والعقد المدني الذي يربط بينهما، تلى ذلك تحول في مفهوم التبعية ذاته، حيث أصبح يرمز إلى الولاء للدولة أو قومية معينة والدفاع عن المصلحة العامة، « فبدأت الدعوات ترنو وتتوالى لتعزيز فكرة أن المواطن ليس تابع بل مشارك لها في الحكم والتسيير [2]»، وأكد "جون جاك روسو" على هذه النقطة التي تعتبر تأصيلا لمبدأ المواطنة الذي اخذ بعدا جديدا يقوم على تدبير شؤون المجتمع من طرف الإنسان/الرجل المدني الفاعل، حيث يصبح كل مواطن شريك في علاقة مزدوجة، علاقة مع الأفراد الآخرين تتحدد بموجبها الحقوق المدنية وعلاقة مع هيئة السيادة (الدولة)تجلت هذه الفكرة في مقولته الشهيرة: « لن نصبح فعلا بشرا إلا إذا أصبحنا

[1] محمد علي البار، العلمانية جذورها وأصولها، دار القلم، دمشق، ط1، 2008، ص11.

[2] بشير نافع وآخرون، المواطنة و الديمقراطية في البلدان العربة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت،ط2،2004، ص26.

مواطنين [1] » وارتبطت فكرة المواطنة ارتباطا وثيقا بفكرة الفرد الحر المستقل بذاته، حيث لم تكن معروفة في المجتمعات والعصور القديمة فكرة استقلالية الفرد في آرائه وسلوكه.

تعزز وفق هذا التصور مبدأ حقوق الإنسان الشخصية والمدنية التي تخول للإنسان المشاركة في شؤون الدولة والحكم والوصول للمناصب العليا، إذ وبعكس « الدولة القهرية التقليدية أصبح من الممكن اتهام الدولة الجديدة عندما تخرج عن معايير الحرية والمساواة بالاستبداد والطغيان والسلطة المطلقة[2] » .

وتعتبر الثورة الفرنسية محطة رئيسية في تبلور التصورات المدنية والحداثة السياسية، أحدثت تطورا كبيرا في مفهوم المواطنة الحديث عكس التصور الكلاسيكي الذي كان قائما في الحياة العامة والسياسية، ففي أعقاب الثورة الفرنسية وإعلان حقوق الإنسان والمواطن سنة 1789 تبلورت فكرة المواطنة بمعناها الحديث، فالفرنسيون يفهمون الأمة– الدولة بوصفها نسق مُشَكَل من مواطنين لموا شملهم في دولة مشتركة، يتمتعون بحقوق المواطنة المشتركة بغض النظر عن أصلهم أو لغتهم أو دينهم.

فقد كانت الثورة الفرنسية المثال الأعلى للثورات السياسية والاجتماعية، ومثال في الحرية الفردية وإرساء المساواة في الحقوق والواجبات بين جميع المواطنين دون تمييز أو امتيازات، تشكل بذلك المجتمع المدني والحس المشترك وتجلى معنى التعايش في فضاء واحد بفكر متعدد.

وفي هذا الصدد يقول "برهان غليون" أن « فكرة المواطنة تطورت إلى ما يشبه التحالف والتضامن بين أناس أحرار بكل ما تعنيه هذه الكلمة من معنى، أي بين أناس متساوين في القيمة والدور والمكانة، ومن رفض التمييز بينهم على مستوى درجة مواطنيتهم بصرف النظر عن درجة إيمانهم التي لا يمكن قياسها وقدرتهم على استلهام المبادئ والتفسيرات الدينية وكذلك على ممارسة التفكير واتخاذ القرارات الفردية والجماعية[3] » .

ومع إرساء قيم الجمهورية الفرنسية (مساواة– إيخاء – حرية) بدأت الروابط التقليدية تتحلل وتتفكك تدريجيا ليرتبط الأفراد/المواطنين بروابط وقيم أخرى أبرزها الوطنية، القومية والعالمية والإنسانية/ إذ مثل النموذج الفرنسي للمواطنة أحد النماذج العالمية الرائدة التي حظيت بإعجاب

[1] عبد الجليل أبو المجد، مفهوم المواطنة في الفكر العربي الإسلامي، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء المغرب، 2010، ص33.
[2] برهان غليون، نقد السياسة الدولة والدين، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط4، 2007 ص 121.
[3] المرجع السابق، ص 109.

وتطبيق الأنظمة السياسية والشعوب في العالم، وهو النموذج الذي يعتمد على العلمانية و اللائيكية كركيزة أساسية لإرساء قيم المواطنة كثنائية جوهرية، نتاج التحولات التاريخية وخصوصية فرنسية تجمع بين الحياد والنزعة الإنسانية الملحدة والهويات الاثنية والدينية، من أجل التعايش في مجتمع واحد لديه القابلية لاندماج الأفراد الأجانب، ويمنح المواطنة الكاملة بمنح الجنسية الفرنسية للأجنبي الذي يدمج دون النظر في الاعتبارات و القناعات الدينية والاثنية والثقافية للشخص المدمج.

وهي المبادئ التي مهد لها النادي اليعقوبي والأعضاء اليعقوبيين في المجالس النيابية في فرنسا، الذين طرحوا مسألة الأحزاب السياسية وإعلان الجمهورية بدل الملكية كما أسسوا لفكرة مركزية الدولة وتماسك مؤسساتها (الإدارية بالخصوص) لبسط سيطرتها على الشؤون العامة وتحقيق المساواة والحرية بين أفراد المجتمع.

هذا النضال من أجل الوصول إلى صيغة مثالية لمفهوم المواطنة، والذي بدأ بتقييد الحكم المطلق وفكرة فصل السلطات لدى مونتيسكيو وروسو وتبنتها مبادئ الثورة الفرنسية فيما بعد، وتحول الفرد تبعا لذلك من رعية تابع للملوك أو الكنيسة إلى مواطن مستقل بذاته، لم يكن وليد لحظة أو صدفة بقدر ما كان مسارا طويلا من الصراع والنزاع، حيث شهدت المواطنة مخاضا عسيرا سالت على إثره دماء وأبيدت طوائف وشعوب، وأبدعت هذه التحولات والمعانات في إعادة تشكيل وضبط معنى المواطنة الحديثة.

3- تصور الفكر العربي الإسلامي لمفهوم المواطنة :

مما لا شك في أن للعقيدة والدين دورا هاما في حياة وسلوك الشعوب ، فهما الأساس الذي تتشكل وفقه الجماعات البشرية في ظل النظم ، ومنشئ التصورات الفكرية والسياسية في المجتمعات القديمة، وعليه نشأ مفهوم المواطنة في إطار الأديان ، وترسخ تصور أن الأجنبي هو الشخص خارج العقيدة أو الدين الذي تتبعه الجماعة البشرية . والإسلام كغيره من الأديان السماوية اعترف بحق

الكرامة لكل إنسان العيش في المجتمع وفق مبدأ الإيخاء والمساواة بين بني البشر ومن ذلك قوله تعالى *(ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا)*[1].

ولا شك أن موضوع المواطنة في الفكر العربي الإسلامي موضوع كثر فيه الحديث وطالت وتعددت الكتابات والمؤلفات، فلا تكاد تخلو اليوم مجلة أو جريدة معنية بالقضايا الإسلامية والفكر الإسلامي إلا وطرحت مسألة الديمقراطية والمواطنة ووجودهما من عدمهما في أدبيات الفكر العربي الإسلامي قديما، فمصطلح المواطنة نشأ وتطور في رحم المجتمع الغربي نتيجة لظروف وتحولات وتراكمات تاريخية أبرزها الثورتين الأمريكية والفرنسية وعبر انساق فكرية ومنظومات ثقافية وظهور الدولة المدنية واللائيكية كنظام سياسي ومرجعية قانونية، " فعلى الرغم من غنى التراث العربي/الإسلامي بالمشاعر الوجدانية التي تتغنى بحب الوطن والحنين إليه ومن ذلك قصيدة ابن الرومي في حب الأوطان في أبيات :

ولي وطن آليت ألا أبيعه وألا أرى غيري له الدهر مالكا

إذا ذكروا أوطانهم ذكرتهم عهود الصبا فيها فحنوا لذلكا

لكن من دون اكتسابها معنى حقوقيا محددا، والسبب في ذلك يعود أن المجتمع الإسلامي كان محكوما منذ بدايته بنصوص دينية تتحدث عن الراعي والرعية والشورى، وليس المواطن والمواطنة والديمقراطية، بل وحتى فلاسفة الإسلام من الكندي وابن رشد الذين ترجموا ونقلوا التراث اليوناني إلى العربية لم يذكروا مفهوم الفرد/المواطن" [2]. تأسّس وجهة النظر هذه لغربة مصطلح المواطنة عن اللغة العربية، وتنفي وجود أصول لهذا المفهوم في الموروث الإسلامي، يتوافق هذا الرأي مع مقاربة المستشرق الانجليزي برنارد لويس، حيث ويؤكد غربة مفهوم المواطنة تماما عن الإسلام، هذا الغياب بالنسبة له هو حقيقة تاريخية مميزة في الفكر العربي الإسلامي ، فهو مفهوم غربي، حيث « كلمة (Citizen) بالانجليزية و (Citoyen) الفرنسية بعني (مواطن) أو الفرد المشارك في الشؤون العامة لا وجود لمرادف لها في اللغات العربية أو التركية أو الفارسية ، وأنَ اقرب مصطلح لها هو(ابن البلد)

[1] سورة الإسراء، الآية 70.

[2] عبد الجليل أبو المجد، مرجع سابق ، ص12.

وهي كلمة تخلو بدرجة كبيرة من أي مضامين كلمة مواطن بالمفهوم الغربي [1] »، وجهة النظر هذه يوافقها آراء بعض المفكرين العرب على غرار سمير أمين الذي يرى أن المساواة القانونية لم تكن سمة من سمات الأنظمة التقليدية العربية أو الشرقية "[2] .

خلافا لهذه الأطروحة يرى طارق البشري أنها « .... مجرد تشويش حاصل، فالمواطنة بالمفهوم الإسلامي يستند على الدين ولأجل أن يتمتع الفرد بكامل شروط المواطنة عليه أن يكون مسلما، وهذا هو الشرط الضروري والكافي لحالة المواطنة ، بينما تعتمد مكانة غير الأعضاء على صلتهم التعاقدية مع الجماعة الأصلية ، وفي هذا لا يختلف الإطار الفكري لمفاهيم المواطنة التي يتبناها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان 1948[3] » . فحقيقة لم ترد قيم المواطنة بصريحة العبارة في الأدبيات الكلاسيكية والنصوص الدينية العربية/الإسلامية، لكنها تضمنت المبادئ الأساسية لهذه القيم، وفيما يلي عرض لأهم محطات تطور مفهوم المواطنة أو ما يدل عليه في التاريخ العربي الإسلامي.

3-1- المواطنة في صدر الإسلام وعصر الخلافة :

3-1-1- صدر الإسلام :

في البداية لا بد من الإشارة إلى المفهومين اللذين تتأسس عليها المواطنة في بداية الدعوة المحمدية ، دار الإسلام ودار الحرب .

دار الإسلام : هي الدول أو الرقعة الجغرافية التي تحت سلطة الحكم الإسلامي سواء كان من يعيش فيها مسلمين أم غير مسلمين .

دار الحرب : يقصد بها البلدان التي لا حكم للإسلام فيها .

[1] Bernard Lewis, islamand démocracy :A Historical overview, Journal of Democracy, 7, 1996, p 63

[2] بشير نافع وآخرون، مرجع سابق ، ص76 .

[3] نفس المرجع، ص57.

حقيقة كان الاعتراف في بداية نشأة الدولة الإسلامية بالمواطنة اعترافا قاصرا على الفرد المسلم، حيث لم يتمتع غير المسلمين ببعض الحقوق ، وإن كانوا مقابل ذلك غير ملزمين ببعض المسؤوليات كالجهاد مثلا ، إلا أنه يمكننا القول بـأن هذا التطور في وقت ظهور الإسلام كان تطورا هاما مقارنة بالحضارات المحيطة[1]، فالإسلام أول من نادى بعتق العبيد واعتبارهم بشر كغيرهم، لهم ما للفرد الحر المسلم/العربي من حقوق وعليهم ما عليه من واجبات ، ورفض التمييز الجوهري بين البشر في الصفات الطبيعية الخارجية للجسد كاللون والأصل الإثني والصفات الجنسية من ذكر أو أنثى أو صفات اجتماعية طبقية ، فلا فرق بين العبيد والأسياد (الأشراف كما يسمون عند العرب) ، ومنه قول رسول الله صلى الله عليه وسلم " **لا فضل لعربي على أعجمي ولا لأبيض على أسود إلا بالتقوى**"

إذ أكد الإسلام على مبدأ الإخاء والمساواة والعدالة والإنصاف بين البشر ، حيث لم تعرف المواطنة عبر التاريخ أسمى صورها النظرية والعملية مثلما عرفته في العهد الأول للإسلام مباشرة بعد نزول الوحي وهجرة الرسول الكريم إلى المدينة المنورة [2]، حيث وضع أول دستور مكتوب للدولة الإسلامية الناشئة المتمثل في صحيفة المدينة [3]، و تمثل صحيفة المدينة أو دستور المدينة كما يحلو للبعض تسميتها، النموذج العملي الوحيد للنبي، الذي أتى مقننا على شكل مواد قابلة للتطبيق، ولها القابلية المرجعية والقانونية، كونها مثلت عقدا سياسيا واجتماعيا، صيغ بروح المبادئ الكلية النصية في القرآن، وتوافقت عليها معظم أطراف القوى الفاعلة داخل المجتمع المدني المتعدد قبلي ديني سياسي...الخ[4].

فالوثيقة التي كتبها الرسول صلى الله عليه وسلم وأرسى بها قواعد العلاقة بين المسلمين وغير المسلمين، وهي نموذج عالي من الاتفاقات والعقود ومبادئ سامية في العلاقة بينهم ، سبق بها الرسول جميع المنظمات الدولية.

إن صدور هذه الصحيفة جاء لضرورة ملحة تتمثل فيما يلي

---

[1] إيناس محمد البهجي يوسف المصري .المواطنة في القانون الدولي والشريعة الإسلامية، المركز القومي للاصدارات القانونية،القاهرة، ط1، 2013، ص18.

[2] محمد الأمين دوقاني، تصورات المواطنة في الفكر العربي الإسلامي، مجلة الحوار الثقافي ، العدد 9، مخبر حوار الحضارات والتنوع الثقافي وفلسفة السلم، جامعة مستغانم ، الجزائر، 2016، ص24.

[3] منير مباركية، مرجع سابق، ص 85.

[4] محمد اللطيفي، المواطنة المتساوية في الإسلام إمكانيات التحقيق وعوائق التطبيق، ملتقى المرأة للدراسات والتدريب، اليمن،2008، ص 116.

- اعتبار المجتمع الجديد الذي تشكل في المدينة كان خليطا بين القبائل العربية المتناحرة فيما بينها وخصوصا "الأوس" و"الخزرج".
- وضع قوانين تحدد ما للفرد وما عليه.
- إنهاء العصبيات الهوياتية القائمة على الولاء للقبيلة والعشيرة والقرابة
- تفعيل العيش المشترك
- حفظ الحريات والحقوق لجميع الناس من مسلمين وغير المسلمين (الذميين)[1]

إن مسألة الذمة مسألة شديدة الصلة بالخصوصية الإسلامية ، حيث يمثل أهل الذمة الأفراد المقيمين بدار الإسلام من عرب وعجم على ديانة أخرى، ولم تخلو منهم بلاد من بلاد العرب على مر العصور، فهم جزء من الرعية والدولة[2]. فالإسلام لا يجبر احد على الامتثال لأمره ويعطي حرية الاعتقاد لكل فرد، ومنه قوله عز وجل " **لا إكراه في الدين** "[3]، حيث تم في ظل هذه الأسس تعايش رائع بين الطرفين في مجتمع واحد دون أن تذوب الفوارق والمعتقدات الدينية[4]، اذ لم يتنازل المسلمون عن دينهم وثقافتهم وكذالك غير المسلمين انطلاقا من مبدأ " لكم دينكم ولي دين "[5]

فسماحة الإسلام في معاملته وتكفله للأقلية غير المسلمة بكل الحقوق التي تحقق لها حياة أمنة مستقرة، وقضائه على التمييز العنصري وحفظ حرمات الناس و أعراضهم وتحريم الفتنة والسب والتشهير وإفشاء أسرار الناس بغير إذنهم وحرية الرأي والمعتقد ، شكلت تراثا إنسانيا في الأخوة وقبول الأخر، واعتبرت ولا تزال أسمى صور التعايش الاجتماعي في تاريخ البشرية في مجتمع متعدد الأصول والهويات .

3-1-2- مرحلة الخلافة :

إن الخلافة الإسلامية هي الفترة التي تلت انقضاء الوحي واستكمال الرسالة، وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم وبداية الفتوحات الإسلامية وما بعدها حتى سقوط الخلافة الإسلامية سنة

[1] محمد الأمين دوقاني، تصورات المواطنة في الفكر العربي .....مرجع سبق ذكره، ص25.

[2] إيناس محمد البهجي ، يوسف المصري، مرجع سابق، ص 66-67.

[3] سورة البقرة الآية 256

[4] خالد الزواوي، الإسلام في القرن والواحد والعشرين، بنك المعلومات أسك زاد ، askzed بدون سنة، ص 85.

[5] سورة الكافرون، الآية 6 .

1492م تاريخ سقوط أخر إمارة في الأندلس ولو أن البعض ينسب زوال الخلافة إلى سنة 1918م، تاريخ نهاية الحرب العالمية الأولى بزوال الخلافة العثمانية كآخر خلافة إسلامية في العالم.

تطور مفهوم المواطنة بشكل كبير في زمن الخلافة الإسلامية ، حيث تعتبر تلك الفترة العصر الذهبي للإسلام فقد تطور مفهوم الدولة واتسعت حدودها الجغرافية وعرف المسلمون أول الأسس السياسية للحكم والدولة، حيث تم « اعتماد الشرع الإسلامي (الشريعة) كأساس في الحكم وهو دستور الدولة، إما أن يكون مصدر القانون أو انه مصدر من مصادر القانون يعتمد بقياس الحكم في الأمور وفق القيم الإسلامية"[1] »، وباتساع الحدود الجغرافية للدولة الإسلامية آنذاك من بلاد فارس شرقا إلى بلاد الأمازيغ غربا وبلاد الروم شمالا، اعتنقت شعوب و أمم الإسلام كدين كما فضل البعض الاحتفاظ بدينه وعقيدته الأصلية ليدخل في عقد الذمة ويكون في عهدة وحماية المسلمين فيما يعرف ب"مواطنة الفتح " ، حيث أصبح المجتمع في هذه الفترة مجتمع متعدد الأصول والثقافات والأديان [2] وخصوصا المسيحية واليهودية .

إن ما ميَّز هذه الفترة عن ما عرفه العرب في بداية الدعوة الإسلامية وما قبلها، هو تجاوز الخلافات والنعرة القبلية والعصبية والتعصب للقبيلة والعائلة بالمفهوم الخلدوني للكلمة، حيث يقول المفكر محمد عابد الجابري في هذا الصدد " أن الإسلام نفسه كان ضروريا لالتئام العصبيات العربية ، وحّد العرب وجعل منهم قوة اكتسحت إمبراطوريتي الروم والفرس شرقا ، وبلاد البربر والعجم غربا ، كل منها تحتفظ بكياناتها وشخصياتها، إن إسلام العرب لم يكن يعني زوال العصبيات بينهم مثلما لم يكن يعني اندماجهم الكلي في أمة العرب والإسلام [3]، فالإسلام لم يجعل قيودا على الثقافات المحلية ولم يفرض الدخول فيه أو تبني النمط المعيشي للمسلمين بالقوة ، وإنما قام بمراعاة الخصوصيات الثقافية للبلدان التي تم فتحها فمن سمات المواطنة في زمن الخلافة الإسلامية هو تقبل الأخر وإقامة علاقات معه على أساس المودة والرحمة إلى جانب المساواة والحكم على أساس العدل والقسط ، أما فيما يخص « حرية الرأي والتعبير فكانت تحتاج إلى ضوابط وقيود تحددها بسبب ما تتعرض له من

[1] نوح فيلدمان، سقوط الدولة الإسلامية ونهوضها، ترجمة طاهر بوساحية، الشبكة العربية للأبحاث و النشر، بيروت لبنان، ط1، 2014، ص15.

[2] محمد الأمين دوقاني، تصورات المواطنة في الفكر العربي ..... مرجع سبق ذكره، ص 26.

[3] طارق البشري وآخرون، جدليات الاندماج الاجتماعي وبناء الدولة و الأمة في الوطن العربي، المركز العربي للأبحاث والدراسات السياسية، الدوحة قطر، ط1 ،2014 ، ص 134.

سوء استعمالها وسوء التصرف بها ولذلك كثرت هذه القيود بقدر ما تكثر التجاوزات والإساءات في الحقوق والحريات[1] ».

صحيح أن فكرة المواطنة لم تطرح كما طرحت بعد الثورتين الفرنسية والأمريكية ، وأن حقوق الإنسان السائدة بالمفهوم العالمي المعاصر كانت مدرجة في إطار حقوق الرعية أو العباد على ان العبودية لله وحده، لا عبودية للفرد الرعية المسلم وغير المسلم أمام الحاكم أو الخليفة أو السلطان أو غيرهم، غير أن حقوق الرعايا المسلمين منهم وغير المسلمين أو الذميين ممن عاشوا في كنف الدولة الإسلامية اقتربت حقوقهم من حقوق المواطنة، إذا جازت المقارنة بما كان سائدا في أوربا في العصور الوسطى، ففي سياق تاريخي للمواطنة في الإسلام تمتع غير المسلمين بحقوق المواطنة ومنها حماية الدولة لهم مقابل أدائهم واجباتهم في الدفاع عنها ودفع الجزية، والتاريخ الإسلامي غني بالأمثلة التي تثبت نموذج الاندماج الاستثنائي في زمن الخلافة ، حيث يشهد التاريخ مطالبة المصريين لمحمد علي الألباني يتولي حكم مصر بدون غضاضة لأنه مواطن مسلم [2]. كما أعطيت مناصب عالية في الدولة وحتى المناصب الحساسة كما هو الحال بالنسبة ل" إسماعيل بن يوسف بن النغيلة" و " أبو الفضل حسداي بن يوسف" ذوي الأصول اليهودية في دولة الأندلس .

إن ابتعاد المسلمين عن تطبيق التعاليم السامية للقرآن ومبادئ منظومة القيم الإسلامية وانحراف نظم الحكم تدريجيا في الدولة الإسلامية ، الذي تحول إلى حكم ملكي مطلق ، وتحول الحاكم إلى فاسد ومستبد هو ما أدى إلى ضعف وانهيار الدولة وتراجع قيم حقوق المواطنة ليدخل العرب المسلمون في دوامة من التخلف والجهل والصراعات الفارغة ، مذهبية وطائفية في مقابل نهضة وتقدم العالم الغربي.

3-2- مفهوم المواطنة في الفكر العربي/الإسلامي الحديث:

ذكرنا في موقع سابق أن المواطنة كمفهوم سياسي وقانوني هو غريب عن الفكر العربي الإسلامي إذ ارتبط في دلالاته ومضمونه بسياقات تاريخية وتحولات في انساق مجتمعات غربية، غير أنه ومع بروز فكر مستنير في العالم العربي والإسلامي أدرج هذا المفهوم في القاموس اللغوي

[1] أحمد الريسوني، الأمة هي الأصل، مقاربة تأصيلية لقضايا الديمقراطية، حرية التعبير، الفن، الشبكة العربية ، للأبحاث والنشر،بيروت، ط1، 2011، ص65.

[2] إيناس محمد البهجي يوسف المصري، مرجع سابق ، ص 18.

والسياسي للدول والأقطار العربية، وهناك شبه إجماع على أن الشيخ "رفاعة رافع الطهطاوي" هو أول من استعمل مفهوم "الـمواطن" وأدرك أن النهوض بالمجتمع وتحقيق تقدم الوطن يتوقف على التربية وعلى زرع قيم الولاء للوطن وإعلاء قيم العمل والمساواة، ويرجع سبب توظيف الطهطاوي لهذا المفهوم لتأثره بالزيارة التي قام بها إلى فرنسا في إطار البعثة العسكرية المصرية التي أرسلها محمد على باشا واستغلها لنقل الفكر المفاهيم الحداثية ، ففي كتابه الشهير" مناهج الألباب " حدد الطهطاوي قيم المواطنة بمعناها الحديث إذ يقول « ... فحب الأوطان الحقيقي والغيرة عليها متى ظهرت حلت بالإنسان،...وظهرت الحَمية الوطنية... وولعت بمنافع الت مدنية فيحصل لهذا الوطن من التمدن الحقيقي المادي والمعنوي كمال الامنية فيقدح زناد الكد والكدح والنهوض بالحركة وتنال الأوطان الأوطار[1] » كما أكد الطهطاوي على مبادئ المساواة والإخاء والعدالة الاجتماعية ، حيث يقول « جميع ما يجب على المؤمن لأخيه المؤمن منها يجب على أعضاء الوطن في الحقوق بعضهم على بعض لما بينهم من الإخوة الوطنية والدينية، فيجب أدبا لمن يجتمع وطن واحد التعاون على تحسين الوطن وتكميم نظامه فيما يخص شرف الوطن وإعظامه وغناه وثروته[2] »، إذ يلاحظ أن الطهطاوي هو أول من أعطى مصلح الوطن معنى خاص واستعمله للدلالة على انتماء الفرد للأرض وللمجتمع البشري وربطه بمسألة الالتزام بالحقوق والواجبات على أساس المصلحة العامة المشتركة والالتزام بها في إطار الأخوة والتعاون وهي أول مساهمة في بلورة فكرة المواطنة في العالم العربي

غير أن التطرق لموضوع المواطنة في الفكر العربي الإسلامي الحديث لا ينفصل عن السياق التاريخي للحقبة الاستعمار التي طالت المجتمعات العربية الإسلامية والسعي الحثيث نحو الاستقلال والتحرر من الهيمنة والحماية الغربية لمعظم الدول العربية ، حيث ارتبطت المواطنة ارتباطا وثيقا بتعزيز قيم الانتماء والشعور الوطني والحس المشترك(Le sens commun)بتعبير بيار بورديو وبنمو الوعي السياسي للشباب العربي المتأثر بأفكار التحرر في الثورة الفرنسية والفكر الاشتراكي الماركسي، « هذه الصلة التمفصلية بين المعرفة كأداة تنويرية والنضال كواجب للحصول على الحق، تحيل بقية مكونات عَمَلة بناء مع يلي ثقافة المواطنة المتجسمة في تطور الوعي الذاتي والجماعي والمولد لتطور في سيكولوجية الجماهير المطالبة بتهشيم أغلال الخنوع والطاعة بالتمرد

[1] عبد الجليل أبو المجد، مرجع سابق ، ص57.

[2] نفس المرجع.

على الانحناء والانكسار بغية هدم انساق ثقافة الاستبداد والاستعباد حتى ترسو ثقافة المواطنة من منطلقات ديناميكية المجتمع"[1] ».

وبرزت شعارات حب الوطن والوطنية وأدرج النضال من أجل الحرية كفكرة واقع يطمح المجتمع العربي لتحقيقه بالتماسك وتعزيز الشعور المشترك لتوحد الأمة كما يقول الفيلسوف الفرنسي "رينان ارنست" « إن الأمة شعور موحد بامتلاك ماضي مشترك ومستقبل يبني الجماعة ،...هي روح ومبادئ وخلاصة ماضي عريق من الجهود والتضحيات والانتصارات المشتركة وإرادة موحدة في الحاضر[2] » لخلق واقع جديد تسوده المساواة والعدالة وحكم الشعب نفسه بنفسه والمشاركة في شؤون الحياة العامة، وفي محاولة لركب هذه التطورات تبنى الفكر القومي العربي هذه القيم وساهم في نشرها كوسيلة للتحرر ضد الاستعمار والهيمنة والتبعية للدول الغربية لكن سرعان ما تخلى عنها أو اختصرها في شعارات فارغة، واستعملها في مواقف محدد ، حيث ظل تطبيق وممارسة مبدأ المواطنة بعيدا عن السياسة العربية الإسلامية في الدول التي حكمتها أنظمة قومية التوجه أو غيرها « وكان تجاهل الفكر القومي لمبدأ المواطنة نتيجة طبيعية لعدم إيلائه موضوع الديمقراطية اهتماما جوهريا لانشغال الأجندة القومية بجداول اهتمامات كان الاعتقاد بأنها أكثر إلحاحا، والديمقراطية هي الحاضنة الأولى للمواطنة والمرتبطة بها ارتباطا عضويا ونسبيا [3] »، فالفكر القومي العربي غيَب مبدأ المواطنة بتهميشه للديمقراطية التي تعني في جوهرها : أن الشعب مصدر السلطة، والمجتمع الديمقراطي هو المجتمع القائم على المساواة القانونية بين جميع المواطنين في الحقوق والواجبات والمسؤوليات في حين كانت أغلب الأنظمة العربية والإسلامية بما فيها إيران زمن الشاه وتركيا أيام حكم مصطفى كمال أتاتورك، أنظمة دكتاتورية تسلطية تقمع الحريات الفردية وحرية الرأي والتعبير في انتهاك فاضح لحقوق الإنسان، وأحيانا تقوم السلطة السياسية بصرف نظر الرأي العام عن مس ألة الحقوق والواجبات وحرية الرأي والتعبير بإشعال مشاكل وقضايا مرتبطة بإشكالية الهوية والتعددية الاثنية المرتبطة بالأقليات كمشكل الأمازيغ في المغرب العربي والأكراد واليزيديين والأرمن في العراق وسوريا وتركيا ومشاكل الطائفية والمذهبية الدينية كالأقباط في مصر والإيباضية في الجزائر والشيعة والمسيحيين في لبنان

[1] ريمون بودون وفرونسو بوريكو، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، ترجمة سليم حداد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1976، ص277.

[2] Ernest Renan, Qu'est-ce qu'une nation?, papier présenté à conférence prononcée a la Sorbonne le 2 mars 1882, p50.

[3] بشير نافع وآخرون، مرجع سابق ، ص 93.

وغيرها من مسائل الصراع الناجم عنها ضمن سياق ما هو إتيقي وسياسي ونكران الاعتراف بالآخر[1] » وهو ما عطل و يعطل ترسيخ قيم المواطنة بالمعنى الحديث التي تتطلب تجسيد فكرة العيش المشترك و اللإيخاء و قبول فكرة الاختلاف والتنوع، بعيدا عن الإدماج القسري للأقليات العرقية والدينية في الثقافة المهيمنة قصد احتوائها تبعا لتصورات دينية أو ايديولوجية تسلب حرية الأفراد لمجرد اختلافهم عن الطائفة المهيمنة.

4- تصورات المواطنة في الفكر المغاربي:

4-1- محمد أركون" المواطنة الغائبة في الفكر الإسلامي"

يرتبط الفكر السياسي في العالم بعنصر محوري هو الحداثة السياسية ومدى قوة الخلفية النظرية التي تستند عليها الدولة في بلوغها نحو الحداثة والتقدم، كما يستند فضاء الحداثة السياسية على مفاهيم وآليات محورية تتيح للأفراد و النخبة السياسية ممارسة الفعل السياسي ، وبناء مؤسسات المجتمع المدني الفاعلة ، تتمثل هذه المفاهيم في التسامح والمواطنة والديمقراطية والعلمانية وكل هذه المفاهيم حسب المفكر الجزائري محمد أركون هي نتاج عصر الأنوار في أوربا نتيجة حتميات تاريخية وفلسفية ، وهي تغيرات لم يبلغها الفكر العربي الإسلامي إلا في أشكال عابرة رفضها الفكر العربي ، وخصوصا الأصولي الذي عارض الفكر التنويري ورواده منذ الأربعينيات من القرن الماضي وقام بعزلهم في محيطهم، وبالتالي لم يتمكن هؤلاء من التأثير فيه وبقي خاضعا لخطاب أصولي رجعي.

ويرى محمد أركون أن « الحداثة هي بث الحيوية في التاريخ، أنها الحركة والانفجار والانطلاق"، يسمح هذا المفهوم بادراك مكامن تعثر المشروع التحديثي العربي ففي ظل غياب الحركة الإبداعية الصانعة للتغيير الحقيقي لا يمكن بلوغ النموذج الحداثي ، ونحن نلاحظ رتابة تاريخنا المعاصر وتعثر مشاريعنا الواحد تلو الآخر ، والصراع الدائم بين إرادة العودة إلى الوراء نحو ماض لا يمكن استعادته، وإرادة الهرولة بنا إلى مستقبل لا نملك مفاتيحه ولا حتى مؤهلات التعامل معه [2] »، فالحداثة في جوهرها تعني القطيعة بين المقومات التقليدية في التفكير والتصرف وتتجاوز التراكمات

[1] الطيب الحيدي، الاعتراف وهوية الذات المواطنة في الفضاء العمومي المشترك، مؤمنون بلا حدود، الدار البيضاء، المغرب،2014، ص 9.

[2] فارح مسرحي، مدخل الحداثة السياسية من خلال أعمال محمد أركون، مجلة دراسات فلسفية، العدد 1 ، الجمعية الجزائرية للدراسات الفلسفية، جانفي 2014 ،ص 8-10.

التاريخية الموروثة والحاملة لأخطاء الماضي ، وفي نفس الوقت بناء فكر للتغيير قائم على استقراء الأوضاع الراهنة والخروج بفكر يكرس استمرارية المجتمع بدون ضغط وعرقلة الفكر القامع للإبداع والمبادرة، ولا يتم هذا إلا إذا وضع المجتمع حدا للأطر التي تقمع روح التغيير هذه ، فالتحول الحقيقي حسب أركون يبدأ « عندما يتمكن المجتمع المعني من السيطرة على مصادر العنف وإدارة أوجه الاختلاف سلميا ، تعبيرا عن إجماع القوى الفاعلة على ضمان الحد الأدنى من المشاركة السياسية الفعالة لجميع المواطنين دون استثناء [1] ».

يتضح مما سبق نظرة أركون لفكرة المواطنة التي تستلزم بناء قاعدة الحداثة السياسية لتجسيدها، وهو الأمر المفقود في الفكر العربي الإسلامي رغم استراده للرؤية الغربية و إسقاطها على المجتمع العربي ، ورغم حتمية تجسيد هذا المفهوم نظرا لتعدد مستويات الهوية (الاثنية، العقائدية والثقافية) لكنها بقيت فكرة يصعب تجسيدها، ما أخر قيام الدولة المدنية في العالمين العربي والإسلامي، حيث يرى أركون « أن مفهوم الجماعة السياسية في الإسلام يخلوا من أي محاولة لتطوير سياق المواطنة[2] » كشرط ضروري ليس لنشأة حكم القانون فحسب، بل لظهور مجتمع مدني يستطيع السيطرة على الدولة من موقع توفر الأرضية الأساسية التي يقوم عليها مفهوم المواطنة هي (المساواة) بين الأفراد الذي أكد عليها الإسلام في عدة مواضع في نصوص قرآنية وأحاديث نبوية شريفة تأكيدا لضمان جميع حقوق المسلمين و الذميين بعيدا عن إشكال التمييز وسلب حقوق الإنسان المقيم بديار الإسلام.

وربط محمد أركون غياب فكرة المواطنة في العالم العربي الإسلامي بمسألة "السيادة العليا" وأشكال المديونية أو الطاعة فيها، والسيادة العليا حسب أركون « هي عاطفة من الاتفاق العميق الذي يربط بين أعضاء جماعة بشرية ما أو قومية أو دينية أو متابعة مشروع وجود أو الدفاع عن هوية معينة وتمجيدها" [3] »، يمثل قمة هذه السلطة الله أو الأنبياء والعلماء والمفكرين، وتدور العلاقة الاتصالية بين المواطن/المسلم والدولة على مر التاريخ الإسلامي من خلال الهيبة والسيادة على أساس الاقتناع والخضوع طوعا لهذه السيادة، فأساس المواطنة بالتصور الإسلامي مرتبط بالطاعة لله

[1] المرجع السابق، ص 109.

[2] تجدر بنا الإشارة في هذا المقام إلى أن أركون كان بين المؤيدين لفكرة المستشرق برنارد لويس القائلة بغياب المواطنة في الفكر العربي الإسلامي والتي تبناها عدة مفكرين عرب على غرار سمير أمين و برهان غليون.

[3] محمد أركون، تاريخية الفكر العربي الإسلامي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1996، ص 191.

وللرسول وأولي الأمر، وهو ما يسميه أركون "مديونية المعنى" " le sens du dette " وهو مفهوم استقاه من " مارسيل غوشيه" " Marcel Gauchet " في كتابه: "خيبة العالم" حيث يتساءل أركون باسم ماذا وباسم من يقبل الإنسان أن يقدم الطاعة لإنسان أخر يتمتع بممارسة السلطة؟ ويجيب اقبل بإطاعة ذلك الشخص الذي يشبع رغبتي في التوصل إلى معنى مليء، وبالتالي فأنا أطيعه طبقا لضرورة داخلية وليس إكراها خارجيا، وعندئذ تتحول السلطة إلى سيادة عليا ومشروعية كاملة لا تحتاج إلى اللجوء للقوة من اجل أن يطيعها الناس، وهو ما حصل في التاريخ العربي الإسلامي فقد استمد الحكام مديونية المعنى طوال قرون عديدة [1] وحتى عصرنا الراهن وهو حسب أركون ما أخر ظهور مفهوم المواطنة على عكس الحضارة الغربية التي نهجت منحى آخر في السلطة التي كانت متسلطة وتفرض ممارسات معينة بالقوة على الإنسان ، ما عجل بإسقاط هذه السلطة وهيبتها ، واعتمدت المجتمعات الأوربية آليات أخرى مكانها من قوانين ودساتير تسير الشؤون العامة بدل الكنيسة و الملوك لضمان هامش معين من الحريات الفردية والجماعية.

كما استعمل أركون مفهوم "الأنسنة" (l'humanisme) للدلالة على المواطنة [2] ، ذلك أنها تشير إلى نضال الإنسان من اجل الحرية وضمان معادلة الحقوق و الواجبات و الانتقال إلى دولة القانون من الفرد الرعية إلى الإنسان المواطن فصلت بين المرحلتين وثيقة حقوق الإنسان التي تولدت عن الثورة الفرنسية سنة 1789، وما استتبع ذلك من مفاهيم محورية من ممارسة المواطنة وديمقراطية و الانتماء إلى دولة، وما يتطلبه كذلك من حقوق كالحق في التعليم و العيش و الإقامة و ما تستلزمه من واجبات كالمشاركة الفاعلة في التعاطي مع شؤون العامة للمجتمع والتعاطي معها بالمشاركة في اختيار من يحكمهم ، وهو ما يرسخ فيهم شعور بالانتماء إلى الحياة السياسية والاجتماعية ويعزز المسؤولية لدي المواطنين اتجاه القضايا المحلية و العالمية الراهنة.

فالأ نسنة عند محمد أركون تعني أن للظاهرة معقولية يكمن فهمها بشكل علمي وموضوعي من حيث هي ظاهرة اجتماعية لها محدداتها و تجلياتها ، « ويبحث أركون من خلال تبيان التمفصل بين

[1] مصطفى كيحل ، الأناسة و التأويل في فكر محمد أركون، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2011، ص 208– 210.
[2] فارح مسرحي، مرجع سابق ،ص 112.

الدنيوي البشري والإلهي المقدس في فضاء هرمي تراتبي [1] »، هذا التمفصل الدنيوي يتم تحديده من خلال:

المجال الأخلاقي/القانوني: تتمثل مهمته في معظم الأحيان في استدراك العقبات أو الاحتيال عليها أو حذفها من اجل توسيع هامش الحرية طبقا للغايات المبتغاة، ومجال المشروعية القائمة في الدولة سواء كانت إلهية أو وضعية[2].

المجال السياسي/ القيمي: لضبط العلاقة بين الأفراد/المواطنين على أساس أنموذج أسمى يقوي الرابطة بين هؤلاء الأفراد ويؤسس " لك اتالوغ " " Catalogue "[3] من القيم الإنسانية من حرية الفرد والعقل والكونية مبنية على الحداثة السياسية.

4-2- المواطنة في فكر راشد الغنوشي:

يعتبر راشد الغنوشي ابرز الكتاب والسياسيين الإسلاميين في العالم العربي والمنطقة المغاربية وابرز المفكرين من ذوي الاتجاه الإسلامي الذين تعاطوا مع مسألة الحداثة السياسية بانفتاح وتقبل النقاش، بدل التعصب وتكفير أصحاب الطرح.

وينطلق في فكرته حول المواطنة وقيمها من نقد وجوب توفر مفاهيم أساسية كشرط لقيام المواطنة في الفكر السياسي للدولة، ابرز هذه المفاهيم: الدولة القومية، المواطنة والعلمانية، إذ يرى أصحاب الطرح العلماني حسب قول راشد الغنوشي انه ساد المجتمعات الأوربية ما قبل الدولة القومية الجامعة لعدة أعراق وقوميات الرباط الديني وهو رباط جامع، حتى إذا تفكك تفككت تلك الدول والإمبراطوريات وتشكلت على أنقاضها دول قومية بحثت لها عن مصادر بديلة للشرعية الدينية، تبلورت بعد سلسلة من التطورات الفكرية والحروب الدينية الطاحنة في معاهدة "واستفاليا" بين الدول

[1] مصطفى كيحل ، مرجع سابق، ص 207.

[2] محمد أركون، نزعة الأناسة في فكر العربي: جيل مسكويه و التوحيدي، ترجمة هشام صالح، دار الساقي، بيروت لبنان، الطبعة 1 ، 1997، ص 171.

[3] احمد كرومي، الحداثة/المواطنة و الحقل الفقهي: عناصر من اجل مقاربة إشكالية، مجلة إنسانيات العدد 11، ، المركز الوطني للبحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية و الثقافيةcrasc ، سنة 2000ص 190 .

الأوربية، فيما هو متعارف عليه: دول قومية علمانية ديمقراطية ، يتمتع فيها كل سكانها على اختلاف الدين والعرق بحقوق متساوية باعتبارهم مواطنين، لا تستنبط حقوقهم من الاشتراك في عقيدة بل في الأرض[1] ، ينتقد راشد الغنوشي صحة هذه الفكرة انطلاقا من علاقة القومية بالعلمانية وعلاقة هذه المفاهيم بالمواطنة، فالقومية في جوهرها هي فكرة عنصرية تقوم على الانتماء الإثني الذي يدخل ضمن مقوماتها وتستبعد كل مواطن لا يملك هذه الخاصية، يقدم في هذا الصدد الشيخ راشد أمثلة عن ذلك من ألمانيا النازية وايطاليا الفاشية كدول قومية ويتساءل: " هل كانت فعلا ديمقراطية؟ قد تكون علمانية لكن هل كان الدين في ألمانيا وايطاليا مستقلا عن الدولة؟ ، أم كان في خدمتها إبان الحكم الفاشي والنازي؟، صحيح انه لم يكن للدين نفوذ على الدولة، ولكن الدولة كانت مهيمنة على المؤسسات الدينية التي تسخرها في كل المشاريع التسلطية كمحاربة الحريات الفردية والأفكار اليسارية ومعاداة السامية، وهذا يكفي لتكون هذه العلمانية مزعومة ومخدوشة والمواطنة نفسها لم تكن تمارس كما نفهمها اليوم"[2].

ويقدم الغنوشي مقترحا عن إمكانية الفصل بين المفاهيم الثلاث والمواطنة، فاغلب الدول الأوربية التي كانت تدعي تجسيد المواطنة لم تتقيد باطنيا بهذه المفاهيم وأمثلة ذلك كثيرة، فالدول الاستعمارية على رأسها فرنسا كانت تدعي العلمانية والديمقراطية والمساواة ظاهريا، لكن في الباطن اعتمدت التمييز والاضطهاد واللامساواة في تجسيد مشروعها الكلونيالي، رغم اعتبار مستعمراتها جزءا لا يتجزأ من فرنسا، وكذلك هو الحال بالنسبة للولايات المتحدة الأمريكية التي تقدم نفسها على أنها دولة ديمقراطية علمانية لم يكن السود قبل الستينيات من القرن الماضي يتمتعون بأبسط حقوق المواطنة.

فالمواطنة لم تكن ولا تزال تعني المساواة في الحقوق مع الاختلاف الجنسي والإثني فلقد ظل حق الانتخاب مقصورا على البرجوازيين والأرستقراطيين « ، ولم تستكمل المرأة نظريا حقوق المواطنة كالانتخاب إلا في زمن متأخر، وان ظلت عمليا ضحية التمييز في الأجر حتى أيامنا هذه »[3] ،

[1] راشد الغنوشي، الشيخ راشد الغنوشي يكتب الإسلام والمواطنة
/ http://ar.rachedelghannouchi.com/ar/article/23/الشيخ-راشد-الغنوشي-يكتب-الإسلام-والمواطنة/

[2] عبد القادر أنيس ، قراءة في فكر راشد الغنوشي : هل في الإسلام مواطنة حوار منشور على موقع :
http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=263859

[3] راشد الغنوشي ، الشيخ راشد الغنوشي يكتب الإسلام والمواطنة، مرجع سبق ذكره.

فالمواطِنَة الفرنسية لم تحصل على حق الانتخاب إلا بعد تعديل قانون الانتخابات في أفريل 1944 بالجزائر على اعتبار أن فرنسا كانت محتلة آنذاك من ألمانيا.

يدعوا راشد الغنوشي إلى بناء نظام ديمقراطي كمدخل لتحقيق الإصلاح السياسي، وينتقد بشدة تكفير المخالف بدينه لدى الحركات الإسلامية بسبب انغلاقها على كل ما هو جديد لكن لدي الغنوشي تصوره الخاص للنظام الديمقراطي إذ ينتقد في نفس الوقت من يطالب بالأخذ بالنموذج الغربي للديمقراطية كما هي رغم انه يقر بأنها أفضل الأنظمة التي تمخض عنها تطور الحياة المجتمعية واهتدى إليها الفكر الإنساني رغم إيمانه أن النظام الإسلامي هو أفضل الأنظمة التي تمخض عنها الفكر البشري كما انه إطار صالح لضمان حرية الشعوب في تقرير مصيرها [1]، فالديمقراطية والمواطنة الغربية ليست مثالية وقد تصلح لمجتمع دون آخر، انطلاقا من خصوصيات دينية ، ثقافية وتاريخية، فالمواطنة والديمقراطية الأوربية تبقى ناقصة من ناحية فرص الترشح والوصول إلى المناصب العليا في الدولة لخضوعها لشرط الأصول الاجتماعية والمكانة الاقتصادية أو رأس المال الرمزي الذي يحوزه الشخص ويحول دون وصول جميع أفراد المجتمع للسلطة. إضافة إلى هذا، يهيمن على السياسة العامة الأغنياء ورجال الأعمال الداعمين للمترشحين في الانتخابات وخصوصا الرئاسية و البرلمانية، ما يظهر قصور الديمقراطية الغربية، وكذلك هو الحال بالنسبة للمواطنين ذوي الأصول غير الأوربية الذين يعانون من عنصرية ولو بطريقة غير مباشرة من ناحية الحقوق السياسية والثقافية كالمسلمين مثلا في فرنسا، الذين يعانون من عنصرية واضطهاد بسبب عقيدتهم وأصولهم الاثنية خصوصا المغاربة (الجزائر،المغرب،تونس) مع انتشار الاسلاموفوبيا ومعاداة الغرب للقيم الإسلامية الذي تضاعفت بعد أحداث 11 سبتمبر 2001، وأحداث *"شارلي ايبدو"* وتفجيرات باريس سنة 2015، كل هذا يطرح إعادة النظر في نموذج الديمقراطية والمواطنة القائمة على المساواة في المجتمعات الغربية.

بالمقابل يشيد الشيخ راشد الغنوشي بالنموذج الإسلامي للمواطنة الذي نشأ في "يثرب" مع ظهور صحيفة المدينة التي وَضَحَتْ الحقوق والواجبات بين المسلمين وغيرهم والمسلمين مع بعضهم حيث اعتبرتهم بنودها امة من دون الناس، وهي امة يشترك فيها أفرادها في الإدارة المشتركة والتعايش السلمي والولاء للدولة الإسلامية والدفاع عنها ، حيث تحدد الصحيفة التي يعتبرها بعض المفكرين

[1] عبد الجليل أبو المجد، مرجع سابق ، ص 145.

الإسلاميين دستورا ينظم العلاقات العامة التي تقوم عليها حقوق وواجبات المواطنين في كيان الدولة (المدينة المنورة) آنذاك كوطن مشترك.

ففي سياق تاريخي تمتع أهل الذمة (من غير المسلمين) بحقوق المواطنة أو بأكثر منها أحيانا في تاريخ الدول التي شهدها العالم الإسلامي بدءا بدولة المدينة إلى تاريخ سقوط الخلافة العثمانية، « حيث تشارك المسلمون واليهود والنصارى الأرض، وكانوا شركاء في نظام سياسي ومدني واحد يضمن لهم حقوقا متساوية باعتبارهم مواطنين يدينون بالولاء لخليفة مسلم، لكن مواطنة أهل الذمة تبقى ذات خصوصية لا ترتفع إلا بدخولهم الإسلام، حيث يظل الذمي متمتعا بحرية لا يتمتع بها المسلم، تتعلق بحياته في أكله وشربه وزواجه [1] »، إذ يملك حرية في بعض الأمور التي تجب على المسلم من صيام وزكاة وأمور الزواج والطلاق واستهلاك بعض الأطعمة كلحم الخنزير والخمر وغيرها مما لا يحل للمسلم، في مقابل عدم تمتعهم ببعض الحقوق كتولي مناصب رئيسية في الدولة ولو أن التاريخ يقدم أمثلة عن تولي يهود مناصب وزارية في الأندلس، غير أن هذه الاستثناءات المتعلقة بالحقوق تبقى محدودة ولا تمس بالمساواة كمبدأ أساسي تقوم عليه حقوق المواطنة والعلاقات الإنسانية والذي تم مراعاته في الدولة الإسلامية على مر التاريخ.

وفي هذه المسألة (أهل الذمة) يرى الغنوشي أن الدولة الإسلامية دولة عقائدية ذات رسالة إنسانية يقوم بناءها على قاعدة المساواة في الحقوق والواجبات، عدا بعض الاستثناءات التي لا تمنع من رغبة البشر في حمل جنسيتها إما بالانتماء للإسلام أو بعقد ذمة يتمتع به كل من طلبه من البشر المسالمين على اختلاف عقائدهم وأجناسهم فيكتسبون بذلك حقوق المواطنة بشكل دائم في دار الإسلام [2]،واستند الغنوشي في تحليله لهذه المسألة إضافة إلى صحيفة المدينة إلى عدة آيات قرآنية « **وان جنحوا للسلم فاجنح لها** » (الأنفال61) ،« لا إكراه في الدين » (البقرة 256) ، **« لَّا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَارِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ، إِنَّمَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ قَاتَلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَأَخْرَجُوكُم مِّن دِيَارِكُمْ وَظَاهَرُوا عَلَىٰ إِخْرَاجِكُمْ أَن تَوَلَّوْهُمْ ۚ وَمَن يَتَوَلَّهُمْ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ** » (**الممتحنة 8- 9)** ، إذ يمنع الإسلام محاربة البشر من غير

[1] المرجع السابق، ص 143.

[2] راشد الغنوشي ، حقوق المواطنة: حقوق غير المسلم في المجتمع الإسلامي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا الولايات المتحدة الأمريكية، ط2، 1993، ص 59.

المسلمين الذين يقيمون بديار الإسلام، بل يملك هؤلاء حق على المسلمين حمايتهم وأموالهم من أي ظلم أو عدوان قد يصيبهم ما يجعلهم بمرتبة المسلمين، متساوين معهم في الحقوق والواجبات، يقول الغنوشي عن مبدأ مساواة المواطنين في الدولة الإسلامية انه « ثابت فلا تختلف حقوق وواجبات المسلمين عن غيرهم إلا فيما يقتضيه اختلاف العقائد، لأنه كما أن التسوية بين المتساوين عدل فان التسوية في الأوضاع غير المتساوية ظلم[1] »، إلا في بعض الاستثناءات والشروط كالجزية مثلا التي يفرضها عقد الذمة، وهي قيمة مالية يدفعها أهل الذمة لبيت مال المسلمين كضريبة على بقائهم على دينهم في مقابل حماية المسلمين لهم في أرواحهم وأموالهم وضمان ممارسة دينهم بكل حرية ولو أن للشيخ الغنوشي رأي آخر في هذه المسألة، إذ يرى انه « لم يعد لازما استعمال مصطلح أهل الذمة في الفكر السياسي الإسلامي طالما تحقق الاندماج بين المواطني ن في الدولة على أساس المواطنة و المساواة في الحقوق و الواجبات بينهم..... فبعض الأمور كانت اجتهادات من طرف الفقهاء نتيجة لظروف معينة لا يستلزم العمل بها في ظروف ومواضع أخرى [2]، يبرز هذا التيار الفكري الذي ينتمي إليه الشيخ راشد الغنوشي التفاعل الايجابي مع ثقافة العصر والحداثة السياسية التي تفرض التوافق بين التيارات الفكرية والسياسية لبناء دولة القانون ومجتمع المواطنة.

4-3- تصورات المواطنة في فكر وأعمال محمد عابد الجابري:

يعتبر المغربي محمد عابد الجابري ابرز الفلاسفة والمفكرين العرب الذين أثاروا قضايا التراث العربي الإسلامي والنهضة العربية، حيث كان محور اهتمامه نقد العقل العربي ونقد التراث والمناداة بالقطيعة معه، كما دافع عن الحداثة لتغيير آليات الفكر السائد في الثقافة العربية الإسلامية، ظهر ذلك في عدة مؤلفات منها " تكوين العقل العربي"، "بنية العقل العربي"، "إشكالية التراث العربي" والتراث والحداثة".

اهتم الجابري في العديد من أعماله بالفكر السياسي المحلي والعربي، ومن ضمنه المواطنة كمفهوم سياسي حقوقي واجتماعي، إذ تتطلب المواطنة شرط الاندماج والتوحد في الرؤى والتصورات، ويعود الجابري في معالجته لهذا المفهوم إلى بداية الدعوة المحمدية التي نشرت الإسلام في القرن السابع ميلادي، حيث يرى الجابري أن عصبية قريش كانت شرطا أساسيا في نجاح الدعوة الإسلامية

[1] محمد اللطيفي، مرجع سابق ، ص 58.

[2] عبد الجليل أبو المجد، مرجع سابق، ص 146.

وقيام دولة العرب، مثلما كان الإسلام شرطا ضروريا لالتئام العصبيات العربية واندماجها، ولم يكن الإسلام يعني بالضرورة زوال العصبيات التي فرقت بينهم في زمن معين مثلما أن إسلام الروم والبربر والترك وغيرهم لم يكن يعني اندماجهم الكلي في أمة العرب والمسلمين [1]، تتضح من هذا الأسس التي قامت عليها المواطنة أو ما يقابلها في الفكر العربي، حيث تأسست دون مراعاة أو مبالاة بالأصول العرقية والاثنية للطوائف الجديدة التي اعتنقت الإسلام، والذي أعطى أولوية للأخوة على أساس العقيدة بدل الأرض أو الجنس البشري، وهو يتضح في حفاظ عدة شعوب على هويتها النسبية، ولو أن الجابري ينفي أية صلة بين التراث العربي الإسلامي ومفهوم المواطنة المترجمة عن الفكر السياسي الغربي، إذ يقول في هذا الصدد « أن المواطن والمواطنة الذي نفيناه عن العرب اليوم وقبل اليوم لكونهم جميعا أفرادا ومجموعات يدينون بالولاء إما للقبيلة وإما للطائفة، قد تحققت فعليا وبنسبة عالية جدا في فرنسا وانجلترا والولايات المتحدة الأمريكية إبان ثوراتها وهو من منجزات عصر الأنوار في أوربا، هذه حقيقة تاريخية [2]، حيث يرتبط تأخر ظهور تصورات المواطنة في الفكر العربي الإسلامي بخصوصية في بنية العقل العربي ألا وهي العصبية والولاء والانتماء للقبيلة وزعيمها ونظامها العشائري، وهو مفهوم مستمد من التصور الخلدوني للمجتمعات العربية الإسلامية والتي يعتبرها الجابري –العصبية– "قوة دلالية وإجرائية في تحليل البنى والعلاقات الاجتماعية " [3]. ويشير الجابري إلى تداخل عدة مفاهيم في التصور العربي الإسلامي للمواطنة من أمة وقومية ووطنية، حيث ينتشر مفهوم القومية في المشرق العربي و الوطنية في المغرب، يعلل الجابري هذا الاختلاف بين شقي العالم العربي بالظروف التاريخية المختلفة التي مر بها كل طرف منهما، حيث خضع المشرق لجنوح الخلافة التركية على حد تعبيره نحو نشر سياسة "التتريك" ما أثار وجدان القومية العربية وتبلورها في فكر سياسي مضاد للأتراك من طرف جميع الأقليات التي كانت تحت راية الخلافة على عكس المغرب العربي الذي كان يتمتع بنوع من الاستقلالية عن الإمبراطورية العثمانية خصوصا في شؤون التعليم والثقافة، أما أن المغرب العربي فقد شهد استعمار استيطاني فرنسي الذي نقل لشعوب هذه المنطقة

[1] طارق البشري وآخرون، مرجع سابق، ص 134.

[2] محمد عابد الجابري، المواطن و المواطنة ...الأمس واليوم: منشور على موقع
http://www.liberaldemocraticpartyofiraq.com/serendipity/index.php?/archives/2253-...-!-..html

[3] محمد عابد الجابري، العصبية والدولة :معالم نظرية خلدونية في التاريخ الإسلامي، مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت، ط6،1993 ، ص 255–256.

مفهوم « le nationalisme » " الوطنية " وهي إيديولوجيا سياسية هدفت لتكريس التفوق العرقي والتفرقة بين بلدانه[1]، ما رسخ التمسك بالانتماء الوطني بدل الشعور القومي العربي إلى يومنا هذا.

يلاحظ الجابري أن فكرة المواطنة غائبة ليس فقط في الواقع السياسي العربي بل على مستوى التفكير أيضا، إذ لم يلق مبدأ المواطنة باعتباره أهم التجليات لحقوق الإنسان، العناية والاهتمام الذي يستحقه على مستوى البحث والتأمل والتأصيل، لكن رغم هذا الغياب أو التغييب لهذا المفهوم في واقع مجتمعاتنا العربية فان الجابري " لا يعتبر المفهوم تعارضا مع الإسلام بل إن كلمة الراعي والرعية المستعملة في أنظمة الحكم الإسلامية الملكية القديمة والحديثة هي الغريبة عن الإسلام" [2] هذا المفهوم بالذات هو ما أثار اهتمام الجابري بمسألة المواطنة على حد تعبيره خصوصا بعد قراءته لأول كتاب للمفكر المصري خالد محمد الخالد بعنوان « مواطنون لا رعايا » والذي اعتبره أول مرجع وقع بين يديه يتضمن كلمة مواطن والذي أثار في نفسه تناقض وجداني بتعبير علماء النفس، فبقدر ما انجذب إليها، بقدر ما صححت لديه مفاهيم في ذهنه، حيث كان يربط بين المواطنة والوطنية، وبقدر ذلك نفر من كلمة رعايا التي كانت محور خطاب الملك محمد الخامس عند مخاطبته للمغاربة بقوله رعايانا الأوفياء"[3]، هي كلمة تقلل من شأن الإنسان يوصفه تابعا وخاضعا لراعي وهمي تشبه إلى حد كبير صورة الراعي والغنم التي لا تتحرك إلا برضى راعيها وهو أمر ينفي عن الإنسان/المواطن حرية الفكر والإبداع والنقد.

ويدعو الجابري لإعادة بناء فكر سياسي في الإسلام الذي يجب أن ينطلق حسبه من العمل على سد ثلاث ثغرات دستورية وإعادة تأصيل ثلاثة أصول وهي أصل "وأمرهم شورى بينهم" وأصل "انتم أدرى بشؤون دنياكم" وأصل " كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته" وتطبيق هذه الأصول بلغة العصر وفق ما يقتضيه التطور الحاصل [4]، فالمواطنة والديمقراطية والحرية والمساواة مفاهيم غربية انتهجها تطور الفكر السياسي والاجتماعي في مرحلة ما نتيجة لظروف معينة، لكن تجسيدها أمر

[1] محمد عابد الجابري ، الوطنية والقومية و المواطنة، من موقع :
http://www.aljabriabed.net/nation-citoyen1.htm

[2] عبد الجليل أبو المجد، مرجع سابق، ص 91.

[3] محمد عابد الجابري، حكاية عن.. "مواطنون لا رعايا" على موقع :
http://www.aljabriabed.net/nation-citoyen3.htm

[4] عبد الجليل أبو المجد، ص 93.

ايجابي على العلاقات العامة في الدولة الإسلامية أو غيرها وهي اقرب إلى حكم الإسلام ومبادئه السمحة ولا تتعارض معها.

4-4- المواطنة عند عبد الله العروي:

عبد الله العروي، مؤرخ مفكر وروائي مغربي احد المنادين بضرورة تبني الحداثة في مجتمعاتنا العربية وفق النموذج الغربي لترقية البنى والآليات السياسية، الثقافية والاجتماعية في مجتمعاتنا التي يطغى عليها طابع الجهل والتخلف.

اهتم العروي بالمواطنة اهتماما خاصا لاعتبارها مفهوما محوريا في نشأة الدولة الحديثة وبنائها في مؤلفاته من "مفهوم الدولة ، "مجمل تاريخ المغرب" وآخر كتاب "ديوان السياسة" الذي ابرز فيه أهمية ترسيخ قيم المواطنة كرابطة ضرورية بين الفرد والدولة من منظور الشراكة والانتماء.

ويركز العروي في تصوراته لمبدأ المواطنة في الدولة على ثلاث مصطلحات أو مداخل رئيسية تستند عليها مواطنة الفرد/الإنسان.

1 +الأمية/الوعي: ينظر العروي إلى مسألة الوعي بالذات ومنه الوعي بالحقوق والواجبات فيما بعد كنقطة جوهرية في تحول الإنسان من رعية تابع إلى فرد مواطن مشارك في الأمور العامة لمجتمعه/دولته فالإشكالية الأساسية التي تمنع تبلور وعي الإنسان بمبدأ المواطنة هو الأمية "يقول العروي في هذا « أن الأمية حينما عمت تنافي السياسة بالمعنى الحديث، تدبير وضع الأمية هو في الحقيقة لا سياسة، أي منافي للسياسة العقلية، فواقع الأمية واحد [1] »... وفي موضع آخر يقول« لا ديمقراطية مع الأمية، فمقومات الدولة تناقض الأمية، أي ثقافة الأم، لا جدال في أن الأمية تعرقل بلورة الوعي بالمواطنة وما يستلزم من اعتزاز بالنفس واستقلال بالرأي والتحرر من عقال الأسرة والعشيرة والقبيلة [2] »، فتعلم المواطن ووعيه بشؤون دولته وإدراكه لقيم الحرية والمساواة بينه وبين الآخر الذي يشاركه الأرض أمر محوري في ترسيخ وعيه بمواطنته، ويقدم العروي في كتابه من ديوان السياسة مقالا عن تنمية الوعي بالحقوق

[1] عبد الله العروي، من ديوان السياسة، المركز الثقافي العربي، بيروت ، 2010، ص 28.

[2] نفس المرجع ، ص 153

السياسية والمدنية بما حصل في كوبا التي وجدت الإرادة السياسية في ظرف وجيز للقضاء على الأمية لدي جميع الأفراد ما ساهم في التجنيد الجماعي والتعبئة العامة للمواطنين.

ويطرح العروي ضرورة الالتفات إلى خطورة غياب أو ضعف المواطنة في الدولة حيث يقول :« إذا انعدمت أو ضعفت صفة المواطنة في الدولة تحول مجلس النواب إلى هيئة ذات أفق أضيق من الوطن وعادت الحكومة جماعة غير متجانسة، كل عضو فيها يتصرف بدواعي دستورية أطلقنا لفظ الأمية على مجموعة العوائق التي تمنع الوعي بالمواطنة عند الفرد" [1]، واقترح حلولا لهذه الآفة المتفشية بالاعتماد على وسائل الإعلام والنشاط العمومي لجمعيات المجتمع المدني والنظام التعليمي، وبالخصوص مادة التربية المدنية لتحقيق الطلاق مع تربية الأم ، مع الموروث والاستعاضة عنها بالتربية المدنية، لأنها تفتح وحدها الطريق إلى المواطنة[2]، ذلك أن تربية الأم تعلم التبعية والولاء للعائلة والتراث والعادات والنظام الاجتماعي المحلي والوطني.

2 -الولاء: تتداخل في هذه النقطة عدة عناصر فسرها العروي في مداخلته التي ألقاها في هذا الموضوع والموسومة ب:" المواطنة، المساهمة والمجاورة، حيث تطرق لماهية المواطنة بعرض نموذج المواطنة الانجليزية في القرن السابع عشر أين قسم المجتمع الانجليزي إلى انجليكان وكاثوليك ويهود، حيث يحوز الفرد الذي يدين بالمذهب البروتستانتي بالولاء للملك ويملك المواطنة الكاملة على اعتباره مؤتمن ويدين بمذهب الملك في حين أن غيره متهم في ولاءه للعرش والدولة، ففي حين يحوز الأنجليكي على حق المساهمة والمشاركة في الشؤون السياسية للدولة يحوز الكاثوليكي واليهودي على حق المجاورة أو الإقامة في الدولة ولم يتحصلوا على مواطنتهم كاملة إلا فيما بعد، وهذا النظام يشبه إلى حد ما نظام الذمية في الإسلام التي كانت تنتقده الشعوب الغربية، وعلى العكس من ذلك أقرت وثيقة حقوق الإنسان بعد قيام المجلس التأسيسي الفرنسي بعد الثورة سنة 1789 بحق المواطن الكامل دون تقييد أو اعتبار للولاء الديني للفرد.

ويتجلى الاختلاف بينهما في أن المنظور الانجليزي يأخذ بعين الاعتبار الانتماء العقائدي كأساس للمواطنة التامة التي تضمن جميع الحقوق بما فيها المشاركة السياسية في حين يتمتع

[1] نفس المرجع ص 140.

[2] عبد الجليل أبو المجد، مرجع سابق ص 100.

أتباع المذاهب الأخرى بحق المجاورة (السكن والامتلاك) أي الحقوق الإنسانية في مقابل الحقوق المدنية بالمعنى الحديث للمفهوم في حين تضمن النموذج الفرنسي للمواطنة كل ذلك دون شرط أو قيد ولو أنها مؤخرا تمارس نوعا من التعسف في حق الجالية المسلمة في فرنسا.

ويذهب عبد الله العروي إلى المطابقة بين نموذج الولاء في الطرح الانجليزي القديم والدولة الإسلامية على مر التاريخ لان سيرورة الدولة العربية على حد تعبيره « لم تكن طبيعية، وعرفت تعقيدات، خلافا لنظيرتها في فضاءات حضارية وثقافية مغايرة، حيث برز البناء الحديث للدولة هجينا، يجمع بين روح التقليد ومظاهر التحديث حيث تبرز فرضية ضعف توافر مقومات الدولة الحديثة في المغرب نتيجة لامتداد روح الدولة السلطانية [1]، هذا المعطى السوسيو تاريخي لبناء الدولة العربية الإسلامية جعلها تقوم على شرعيتين الدين والحاكم(السلطان)، حيث تفرض المواطنة الولاء لكليهما كشرط أساسي أو نظام أو إيديولوجية معينة لا يملك الحرية ولا حق المبادرة ينتقد العروي هذا النموذج ويدعوا إلى إقامة القطيعة معه بما يسميه الفطام * يقول العروي في هذا أن الفطام ضروري من الغريزة إلى العقل من الإتباع إلى الاستقلال من التوكل إلى الهمة ، من المبايعة إلى المواطنة[2].

ويقصد بالفطام الانفصال عن الانتماء السلطاني، فالولاء والانتماء يجب أن يكون للدولة حيث تبدأ نشأة الفرد المؤهل ليكون مواطنا يشبه هذا إلى حد كبير انتقال الفرد إلى سن الرشد بتحرره من أسرته وقبيلته ونظام الحكم في دولته.

3 -الديمقراطية: هي النقطة الأساسية لقيام أي دولة حديثة، " لاعتبارها النقلة المرجوة بعد تجسيد الوعي والقطيعة مع الولاء القبلي القائم على التراث، حيث تمثل اضمن وسيلة لمجابهتهما والتخفيف من أثرهما على المستوى الوطني بإقامة ديمقراطية محلية حقيقية تسلب من الدولة المركزية أجهزة التخويف والتمويه" [3] يتبع هذا اتساع نظرة المواطن إلى نفسه وإلى شركائه في الوطن انطلاقا من صفة المواطنة التي يتشاركونها وعلى أساسها يكون الانتماء.

4-5- الوطنية والمواطنة في فكر خير الدين التونسي:

[1] عبد الله العروي ، مجمل تاريخ المغرب، المركز الثقافي العربي ، بيروت لبنان، ط 6 1997، ج2، ص 30.

[2] عبد الله العروي، من ديوان السياسة... مرجع سبق ذكره، ص 128.

[3] نفس المرجع، ص 140.

يعتبر خير الدين التونسي احد رموز الإصلاح ورائد النهضة التونسية، واحد المساهمين في بناء وتحديث الدولة التونسية قبل عهد الحماية الفرنسية.

حاول خير الدين من خلال كتابه "أقوم المسالك في معرفة أحوال الممالك" تقديم أسباب تقدم الشعوب الأوربية وتطور مدنها وما آلت إليه الشعوب العربية والإسلامية من تأخر، داعيا من خلال هذا الكتاب إلى التأمل في أسباب تقدم الأمم وتخلفها عبر الأجيال، واستند في ذلك على تحليل تاريخ الدولة في الإسلام وما آلت إليه وأسباب تقهقرها، كما عرض لمحة عن النظم السياسية والقانونية التي تحكم بعض الممالك الأوربية ونقاط قوتها، حيث يظهر هنا تأثره بإصلاحات كل من محمد على باشا ورفاعة رافع الطهطاوي اللذين حاولا إدخال التحديث على أوطانهم بنقل التجربة الغربية في التمدن والحكم وتنظيم شؤون العامة.

واتضح في فكر خير الدين تحليله لأسباب ازدهار الحضارة العربية وأسباب ازدهار الحضارة الأوربية في القرن 19 ميلادي، حيث استخلص من ذلك أن الحرية هي الدعامة الأساسية لنمو الحضارة وازدهارها وكتب في هذا يقول " أن الحرية هي منشأ سعة نطاق العرفان والتمدن بالممالك الأوربية"[1]، حيث أوضح خير الدين أنه من أسباب قيام النهضة الأخذ بالمعارف وخصوصا الموجودة في أوربا، لان التقدم وتأسيس الحضارة يتطلب أرضية تتمثل في العدل والحيرة التي أصبحت ميزة في المجتمعات الأوربية، « إذ بلغوا تلك الغايات والتقدم في العلوم والصناعات بالتنظيما ت المؤسسة على العدل السياسي وتسهيل طرق الثروة واستخراج كنوز الأرض بالزراعة والتجارة، وملاك ذلك كله الحرية والعدل اللذان صارا طبيعة في بلدانهم [2]»، إذ يرى خير الدين التونسي انه هاتين القيمتين –الحرية والعدل– لا تتعارضان مع روح الشريعة الإسلامية بل هما من جوهرها.

ولعل ابرز ما ألمح إليه المصلح التونسي في مظاهر الحرية هو تكريس الحرية الشخصية والحرية السياسية وحرية المطبعة (الطبع والتأليف) التي يقول بشأنها « بقي وراء ذلك للعامة شيء آخر يسمى حرية المطبعة، وهو أن لا يمنع أحد منهم أن يكتب ما يظهر له من المصالح في الكتب والجورنالات التي تطلع عليها العامة أو يعرض ذلك من الدولة والمجالس، ولو تضمن الاعتراض على

[1] صحراوي قمعون، حركة الإصلاح والتحديث في تونس، البرق للنشر والتوزيع، تونس،2012، ص 21.

[2] خير الدين التونسي، أقوم المسالك في معرفة، الدار التونسية للنشر، تونس 1986، ص 150.

سيرتها[1] »، فالحرية الشخصية وحرية إبداء الرأي أمر أساسي لمواطنة الفرد، كما أن النشر والتأليف يساهمان في العلاقة العمودية مع الدولة والأفقية مع جميع مواطني الدولة والتواصل فيما بينهم.

تندرج نظرة خير الدين التونسي الإسلامية في بعد توفيقي بين الأصالة بتبني قيم إسلامية والمعاصرة بتيني الحداثة الأوربية بما يتماشى و متطلبات العصر بالأخذ بمعارف الآخر حتى ولو كان العدو، إذ كان يرى–خير الدين التونسي– في التمسك بهذه الرابطة رفضا لنفوذ الغرب ورفضا للخضوع له فضلا الاستفادة من التجربة الأوربية بدلا من أن يكون ضحيتها مفرقا بين أوربا المتقدمة وأوربا الاستعمارية[2] ».

لم يغفل خير الدين في مساره الإصلاحي إدراج البعد الوطني و الإنتمائي لتونس في إطار إسلامي أشمل، بالحفاظ على مقومات الهوية العربية الإسلامية تحت راية الدولة العثمانية، لإدراكه أن الخلافة العثمانية ليست امة واحدة إنما هي شعوب مختلفة العادات و المذاهب والأديان وبالخصوص اختلاف في اللغة التي كان معظم التابعين لها يجهلون التركية، التي تمثل لغة الدواوين(المؤسسات الرسمية للدولة) آنذاك.

4-6- المواطنة والوطنية عند محمد حربي:

تناول المؤرخ و المناضل السياسي محمد حربي مفهوم المواطنة بربطه بنشأة الروح الوطنية، حيث يرى أن المواطنة تنشأ شأنها شأن الوطنية من فكرة توحد الرأي العام والشعور المشترك في إطار تفكير جمعي يحمل دلالات أدبية وسياسية كالأمة والدولة والشعب الواحد، يستدل محمد حربي على هذا المعطى بتقديمه لأمثلة تكون الحس المشترك بالوطنية في المغرب العربي (شمال إفريقيا) في العصور القديمة من "بعل حامون" في الحقبة "البونيقية "و"ساتيرن الإفريقي" في الحقبة الرومانية والتوحيد منذ العهد الإسلامي، وهي أفكار وحدت الرؤى بين الشعب ضد عدو مشترك ويقدم –حربي– في هذه النقطة دليلا على قوة الرمز في توحيد الرأي بحديثه عن « الدين الذي ظل في الجزائر الشعور

[1] صحراوي قمعون، مرجع سابق ص 21.

[2] عبد الجليل أبو المجد،مرجع سابق ص 60.

الجماعي الوحيد الذي يربط جميع المُسْتَعْمَرِين بغض النظر عن الخصوصيات » ويصف في موضع آخر هذا الأمر بقوله « في كل مرة يشعر فيها الجزائريون بأنهم تائهون فإنهم يتمسكون بالإسلام[1]».

عموما عالج محمد حربي فكرة المواطنة في كتاباته من خلال الحالة الجزائرية، حيث تشكلت الوطنية أولا من خلال فكرة التحرر من الاستعمار والقهر الذي عانت منه الجزائر على مر 132 سنة، كما يجزم بالصعوبات التاريخية التي مرت بها الجزائر في تاريخها القديم والحديث، من ترسبات تاريخية ومن تلاعب بالأبعاد المؤسسة للهوية الوطنية حيث كانت العربية والإسلام ضحية بناء الوطنية من طرف القيادة السياسية قبل الاستقلال وبعده، حيث كان دورهما يتلخص في حماية الجزائريين من التأثيرات الخارجية وكذا توحيدهم في رؤيا واحدة ثابتة هي رؤيا جبهة التحرير الوطني، التي استعملت المنهج الديني والعاطفة السياسية النابعة من إرادة التحرر كآليات لتعبئة الجزائريين في فكرة المقاومة ضد الاستعمار يحركان وجدان الفرد الجزائري المسلم المطالب بالحرية، كما استعملت هاتين الوسيلتين كشرعية للحكم والسلطة المطلقة من طرف الجبهة التي رفضت أي فكرة خارج إطارها السياسي و الفكري، وكمرجعية معتمدة في الحكم ، يفند محمد حربي هذا في وصفه جبهة التحرير الوطني « بالتوتاليتارية Totalitaire الشمولية من خلال استحواذها على السلطة وممارسة القسوة في الحكم أحيانا»[2] . إذ ساهمت قلة الوعي والتركيز على المقاومة دون وجود تصورات لبناء الوطن بعد المرحلة الاستعمارية في إهمال تحديد قيم المواطنة التي تبنى عليها الدولة الجزائرية الفتية يضيف "حربي" في هذه النقطة بقوله « إن الجزائريين الذي ناضلوا في سبيل الحرية كانوا وطنيين صادقين، لكن من المحتمل أنهم لم يشعروا بالانتماء إلى صيرورة إنشاء الأمة (Nation) ففي الجزائر كان يُرْغَب في حرية الوطن أكثر من الرغبة في حرية المواطنة [3] ».

[1] منير السرحاني، المواطنة وتاريخ وطني وعالمي،
http://www.fadaate.com/ar/news_view_556.html

[2] عبد القادر شرشار، الثورة الجزائرية في تمثلات الآخر : قراءة محمد حربي وجيلبر مينيي لكتاب "أكذوبة فرنسية، العودة إلى الحرب في الجزائر" لجورج مارك بن حمو، مجلة إنسانيات، العدد 25-26، المركز الوطني في الانثربولوجيا الاجتماعية والثقافية، 2004، ص 60.

[3] منير السرحاني المرجع السابق.

كما لعبت الشعبوية التي طغت على جبهة التحرير في بروز قصور في التصورات التي من المفترض أن تأسس لأمة ومجتمع وفق أسس الحداثة السياسية والديمقراطية والمساواة بين جميع أفراد الشعب بدل التمييز على أساس الانتماء والشرعية لمعطيات تاريخية وسياسية وإقليمية معينة.

خلاصة الفصل:

خلاصة القول أن مفهوم المواطنة من المفاهيم الديناميكية والمتعددة الأبعاد التي لا يمكن ضبط موحد لمفهومها لارتباطها بأبعاد حضارية وتاريخية وخصوصيات ثقافة لكل مجتمع، رغم تقدمه كخلاصة للفلسفة السياسية اللبرالية واعتبارها نموذجا للفلسفة ينبغي الاقتباس منه للتأسيس للمفاهيم السياسية والقانونية الحديثة انطلاقا من الدولة، الديمقراطية، المواطنة، المشاركة وحقوق الإنسان، وهو أمر مستحيل نظريا وعمليا لارتباط الإنسان بقيم الهوية وخصوصيات الثقافة والدين، يحاول بعض المنظرين الغربيين الترويج لذاك النموذج ونفي وجود تصورات أخرى يمكن أن تتكيف اجتماعيا وسياسيا مع مجتمعات أخرى محلية أو إنسانية حتى، على اعتبار المواطنة مفهوم نسبي لا يمكن قراءته بمعزل عن الظروف المحيطة بتطوره وبالمستجدات السياسية والاقتصادية الراهنة في العالم.

الفصل الثالث

المرتكزات الأساسية لبناء محتوى المناهج الدراسية.

1 -المرتكزات الفلسفية لبناء محتوى المنهج الدراسي
2 -المقومات الاجتماعية والنفسية لتصميم المنهج الدراسي.
3 -الأسس السياسية والإيديولوجية لهندسة محتوى المنهج الدراسي
4 -التربية على قيم المواطنة وحقوق الإنسان في مناهج التربية المدنية

مقدمة الفصل:

تثبت أغلب الدراسات البيداغوجية الحديثة أن النسق التعليمي المدرسي يتمحور حول ثلاث أقطاب أساسية في العملية التعليمية بالمدرسة هي المعلم والمتعلم و المعرفة أو المادة التعليمية ، يشكل ثلاثتهم المثلث أو الهرم التعليمي المدرسي حيث تربط المعرفة المدرجة ضمن المناهج الدراسية البعدين الآخرين في حلقة وصل وتكامل ديداكتيكي بين هذه العناصر الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، ولو كان ظاهرا منطقيا في التدريس أن المعلم و المتعلم هما القطبين الأساسيين في التعليم البيداغوجي، إلا أن بُعد المضامين الدراسية التي تحملها المناهج الدراسية و برمجة المواد الدراسية وطرق التدريس وأدواتها لا تقل أهمية عن القطبين السابقين لا يمكن تصور مخرجات تعليمية ناجحة دون تركيز الجهود الفكرية و التمثلات المعرفية لمضامين مناهج التدريس في التربية النظامية فالمناهج الدراسية هي خطة عمل أوسع و اشمل من التمثلات والتصورات الفردية تحدد التوجهات العام للمجتمع، من هذا المنطلق سنتطرق في هذا الفصل إلى الأسس التي تراعى في بناء و تصميم المناهج من طبيعة المعرفة الضرورية والمبادئ الأساسية التي تراعى في بنائها و تصميمها، بالاطلاع على مختلف المدارس الفلسفية وفلسفة المجتمع التي تنبع منها مختلف مشكلات المجتمع و طموحاته، والأسس الاجتماعية و النفسية التي ترتكز عليها قيم المجتمع و عاداته و أنماط سلوكه واهتمامات أفراده وميولهم وكذا توجهاتهم الإيديولوجية والسياسية و نوع المعايير التي يجب أن تأخذ في الحسبان عند اختيارها و تنظيمها وهي الأسس نفسها التي تراعى في عميلة التقويم بغرض الإصلاح و التعديل و التطوير في المناهج.

1 -1 المرتكزات الفلسفية لبناء محتوى المنهج الدراسي

إذا كانت المعرفة تشكل المنطلق الرئيسي في تحديد ماهية المناهج التربوية التعليمية وأهدافها وطبيعتها، فان هناك منطلقات أخرى لا تقل أهمية عن هذا البعد الجوهري ينبغي الوقوف عندها ، يتعلق الأمر هنا بالمنطلق الفلسفي والفكري للمجتمع الذي يحتاج بناء منهج تعليمي، « فلا جدال في أن الاتجاهات الفلسفية تعد احد أسس بناء المنهج على اعتبار أن الفلسفة هي نسق و نظام من الفكر ينشأ نتيجة البحث عن المعرفة و طبيعة و معنى الوجود، ولكل فلسفة تطبيقاتها في جوانب الحياة المختلفة و من بينها التربية ، حيث يمكن النظر إلى الفلسفة التربوية على أنها أسلوب منهجي منظم

في تناول القضايا التربوية يرتكز حول غايات التعليم ووسائله، والواقع أن اغلب الفلاسفة عبر التاريخ أعطوا اهتماما واضحا للقضايا المتصلة بالتربية [1] » استنادا إلى مدارس فلسفية معينة سواء عن وعي أو غير وعي و انطلاقا من الفلسفة الاجتماعية السائدة، يقول جون ديوي في هذا الصدد: « أن الفلسفة اليونانية لم تنشأ إلا تحت ضغط مسائل التربية على عقول المفكرين فـي جميع مسائل التربية، وهي نفسها مسائل الفلسفة، فالعلاقة بين الروح و الجسم وما بين المعرفة و الأخلاق وما بين الفرد و الجماعة، هي أمور تبحثها التربية، كما تبحثها الفلسفة في كل زمان و مكان [2] »، ومن منطلق أن الفلسفة هي نظام لتدريب ثلاثية العقل و الجسد والروح فمن الطبيعي أن تستند المناهج التربوية إلى فلسفة تربوية و أن تطبق هذه الفلسفة في مناهج التعليم فيما يسمى "بفلسفة المنهج" وما يتوقع أن يكون أساسا لبنائه وما يفترض به أن يكون المبدأ الرئيسي لخطة عمل تخطيطه.

فأعظم مفهوم للفلسفة في رأي جون ديوي « هي تلك التي تكون نظرية تربوية في اعم صورة لها، وتمثل التربية الجانب التطبيقي للفلسفة، فهي الجانب الفعال في تأكيد مبادئها و تأصيل اتجاهاتها و مثلها العليا [3] »، حيث تمثل الفلسفة البعد النظري للإنسان في حياته اليومية في حين تمثل التربية منهج و خطة العمل لتطبيق المفاهيم النظرية الخاصة بالفرد داخل النظام الاجتماعي المستند على قيم ومثل مجتمعه المستنبطة من فكره الإنساني الفلسفي أو المشتقة من مبدأ فلسفي مرتكز على احد الأديان السماوية الثلاث، عن طريق غرسها في الأجيال الناشئة وتربيتهم بما يتوافق والمبادئ الفلسفية (الدينية و مدنية) لمجتمعهم و بما ينمي شخصيتهم ويحدد اتجاهاتهم ومثلهم العليا في الحياة ، لذلك تتصل النظريات التربوية بالمدارس و الاتجاهات الفلسفية و الفكرية على اختلافها ، وتتبنى أهدافها باتصال وثيق بالحياة المعاشة.

فكثيرا ما تحددت فلسفة النظام التربوي انطلاقا من فلسفة المجتمع (المدنية، الدينية، الأخلاقية) ويتحدد على أساس ذلك مضامين المناهج الدراسية و طبيعة الأنشطة التعليمية ونوع المادة ومدى عمقها وطبيعة المواضيع والأهداف المرجوة منها، حيث يلعب البعد الفلسفي دورا كبيرا في تخطيط المناهج الدراسية و تحديد أهدافها و اختيار مضامينها و أنشطتها التعليمية و أساليب التقويم والتقييم

[1] محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج الدراسية و تخطيطها ،دار الفكر، عمان الأردن ، ط1 ،2006، ص 32.
[2] عبد الكريم غريب، مستجدات التربية و التكوين ، منشورات عالم التربية ، الدار البيضاء المغرب، ط 1 ، 2014،ص 29 .
[3] نفس المرجع , ص 29 .

فيها. فالمناهج الدراسية ليست موضوعا للتعلم فقط و إنما هي علاقة مع العالم من جهة وعلاقة مع الأفراد و الجماعات والمؤسسات من جهة أخرى.

ولربط دور الأسس الفلسفية وتبيان تأثيرها في تحديد اختيار الإتيقا العامة للمنهج الدراسي، لا بد من التعرض لوجهة نظر كبرى المدارس الفلسفية حول موقفها و آرائها ، والأفكار التي ألقت بضلالها على التربية و الأسس التي ينبغي للمناهج المدرسية أن تبني عليها .

1-1- الفلسفات التقليدية :

1-1-1- الفلسفة المثالية :

مرّد هذه الفلسفة إلى أفكار أفلاطون اليوناني قديما والى "كانط" و "ديكارت" و "هيجل" في العصر الحديث، والتي « مؤداها أن عالم الحقيقة الوحيد هو عالم المثل والأفكار العليا التي يرتضيها و يدركها العقل فقط، لان الخير و الحق و الجمال لا تدركها الحواس [1] »، حيث تؤمن هذه الفلسفة بوجود عالمين عالم الحقيقة و الأفكار الأزلية والعقل الإنساني و عالم المادة، هذا الأخير الذي نحياه هو في نظر المثالية عالم الأشباح الفانية وهو عالم لا يستحق منا الاهتمام الكبير لأنه عالم افتراضي، وهو صورة للحقيقة وليس الحقيقة بحد ذاتها، تتجسد هذه الأطروحة في "أسطورة الكهف" لأفلاطون الذي يرى أن الإنسان لا يستطيع توجيه أفعاله نحو الخير إلا إذا أدرك هذا الأخير.

فالمعرفة في نظر أفلاطون هي أساس الفضيلة ووظيفة النفس أو العقل ، هي البحث عن الحقيقة المطلقة التي ينطوي عليها الكون و التي يتألف منها الخير [2] »، حيث الحقيقة توجد في عالم الأفكار الأزلية المطلقة عالم القيم الروحية و الأخلاق و المثل العليا و تمثل الخير والجمال والأخلاق لأنها حقائق خالدة تمثل الكون في فكرة أصلها تابت وأزلي ، حيث تؤمن المثالية بموجود أفكار ثابتة مطلقة و مستقلة عن عالمنا المحسوس الذي نعيشه تتمركز في عالم مثالي يضم الحق الخير والجمال ، عالم يتسم بالثابت والأزلية في مقابل علمنا الحسي الممتلئ بالأوهام بحسب وجهة نظر المثالية.

[1] احمد إبراهيم، قنديل المناهج الدراسية الواقع و المستقبل، مصر العربية للنشر و التوزيع ،القاهرة، ط 1 ، 2006،ص 45.

[2] عبد الكريم غريب، مستجدات التربية ... مرجع سبق ذكره ، ص 30.

أما المعرفة وفقا لهذه الفلسفة فهي مستقلة عن الخبرة الحسية، وذلك لان الإنسان جوهره العقل، وأن الحواس مشكوك في صحتها ودقتها، ولذلك فان المعرفة لا يتم اكتسابها إلا باستخدام العقل و ليس الحواس، وكلما كانت المعرفة مجردة من الإدراكات الحسية سَمَتْ و ارتقت وكانت أكثر يقينا و ثباتا[1]، فالمعرفة عند الفلاسفة المثاليين فطرية كامنة في العقل البشري ، وكل ما عليه هو تحرير وتوليد هذه الأفكار وإخراجها إلى الوجود للوصول إلى نتيجة الشيء و علة حدوثه لأنه يملك التفسير وكل ما يستلزم هو أن يبذل المتعلم جهدا لاستقائه من عالم المثل.

تتضح وظيفة التعليم حسب هذه الفلسفة عن طريق المنهج الدراسي المتكامل فالتعليم يجب أن يكون لإفادة العقل وليس مجرد تأمل الذات و الأحاسيس لان الحقيقة هي نفسها في الماضي الحاضر و المستقبل « كما تعتمد على مصادر المعرفة المتمثلة في أهل المعرفة والحكمة ومن في مستواهم من مدرسين و معلمين باعتبارهم مصدر عطاء ومثلا يحتذي به المتعلمون، في هذه الحالة أن يكونوا نماذج للحق و الفضائل الأخرى و عليهم تحقيق النظام دون تجاهل للميول و الأمور الذاتية كجوانب مهمة في عملية التعلم [2] »، وبالتالي فان المعرفة النظرية أفضل بكثير من المعرفة العملية التطبيقية ذلك أن المعرفة المستخلصة من التجربة و التطبيق على الطبيعة هي معرفة مضللة لاعتبار أن وسيلة استخلاص النتيجة في هذه المعرفة هي الحواس، والحواس قاصرة ومضللة تخدع الإنسان وبالتالي يبني معارفه و أفكاره على أوهام صنعها جانبه الجسدي (المادي)، فلكي تكون التربية ناجحة يجب أن تستند إلى العقل على شكل قوالب معرفية ثابتة تلقن من طرف المربين أو تستخلص من تأويل عقلي .

تحقق هذه التربية مهارات امتلاك القدرة الكافية على تحقيق كل الغايات التي يريدها المجتمع الإنساني فهي تبني كل من الفكر و الذوق الفني و الحس الأخلاقي والروحي ، وقد ذهب "ايمانويل كانط" في تأملاته حول التربية إلى « المطابقة بين المثل والأخلاق و التربية أي تربية الملكات الذهنية والحس الأخلاقي والفني ، فمثل هذه التربية ضرورية لأنها تمنع الإنسان من العودة إلى

[1] جودت احمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان الأردن/ ط5، 2008، ص72.

[2] عبد الكريم غريب مستجدات التربية ... مرجع سبق ذكره، ص 28-32.

التوحش وتدعم وجهته نحو التقدم البشري والاكتمال[1] »، وبناءا على ذلك، اتجه بناء المناهج الدراسية وفق تصورات المدرسة المثالية على الفلسفة و المنطق والرياضيات وعلوم ما وراء الطبيعة (الميتافيزيقا) لأنها في نظر الفلسفة التقليدية عموما والمثالية خصوصا تغذي العقل بالمعلومات التي تضمن للطفل تكوين قاعدي أصيل و متين وتدرب ملكته ليعلو فوق فئات المجتمع كما هو حال فلاسفة الذين عاشوا في ذلك الزمن ، حيث انتشرت " النزعة الموسوعية (l'encyclopédisme) " أو حمل نسق موسوعي يضم مختلف المعارف والقيم والأحكام وهي نماذج الفلاسفة في تلك الفترة الذي أحاطوا بمختلف العلوم و الفنون ومن هذا أدرك فلاسفة عصر التنوير في القرن الثامن عشر ضرورة إيجاد مؤسسة خاصة غير الأسرة لتتولى عملية التربية والتعليم لان الأسرة أصبحت في ظل الظروف الحديثة غير قادرة على تثقيف الفرد من أبعاد مختلفة فدورها ينحصر في تعليم الامتثال للقيم و المعايير الاجتماعية، وبالتالي ظهرت مؤسسة المدرسة إلى الوجود لتقاسم الدور مع الأسرة، و من ذلك ظهرت المدارس الدينية التي يغلب عليها الطابع المثالي في تصورها للتربية القائمة على الأخلاق و الدين و القيم المثلى وأمثلة ذلك كثيرة و متعددة من المدارس الخاصة البروتستانتية و الكاثوليكية في فرنسا ألمانيا و أمريكا التي تركز على المستوى العالي والإعداد الجيد و التميّز والتفوق لمرتاديها، وذلك عن طريق تعليمهم ممارسة الشعائر الدينية ودراسة الكتب السماوية المقدسة يوميا ، حيث تراعي الانضباط واحترام النظام و الصرامة في صيرورة التكوين لإعداد طلابها للجامعة ، والذين تفتخر بهم عند وصولهم لمناصب عالية في الدولة .

عموما اهتمت الفلسفة المثالية في مجال بناء المناهج الدراسية بالتنمية الملكات العقلية واعتمادها في تحصيل المعرفة و إهمال الجسم ، وبالتالي الاكتفاء بالتصورات النظرية و تأويل عقلي حول الشيء دون خضوع هذه الأفكار إلى تجربة تطبيقية تثبت صحة هذه التصورات ، كما طرحت فكرة ثبات الحقيقة والأفكار وبالتالي عدم التجديد والابتكار في التعليم باعتماد نموذج فكري يلقن من طرف معلمين أو أهل الحكمة كما تسميهم هذه المدرسة، بطريقة إلقائية قد لا تكون أفكارهم صحيحة، إذ يفتقر هذا النمط المعرفي في بناء أسس المناهج إلى غرس ملكة جوهرية يجب توفرها في التلميذ وهيروح النقد وحس التفكير الحر والواقعي، البعيد عن عالم المثاليات وما وراء الطبيعة .

[1] عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة : دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسة، إفريقيا الشرق،الدار البيضاء المغرب،2007، ص143-145.

1-1-2- الفلسفة الواقعية:

تعود أصول هذه الفلسفة إلى المنطق الأرسطي مدعمة بفكر العصور الوسطى عند كل من "ابلارد و توماس الاكويني " مرورا بفلاسفة عصر النهضة من "فرانسيس بيكون" " Francins Bacon" و "جون لوك" " Jonh Locke" إلى "جون ستيورث ميل" مرورا ب" دفيد هيوم" .

يتأسس مبدأ هذه الفلسفة على جملة من التصورات تستند إلى طبيعة العالم الفيزيائية وعالم الواقع المحسوس الذي يشمل حقائق يمكن اكتشافها عن طريق التفكير و التحليل العلمي القائم على أسس منطقية وموضوعية، على عكس المثالية التي تقوم على إيجاد عالم خاص أو تأويل الوقائع وإعادة ترتيبها انطلاقا من عالم خيالي " تهتم الواقعية بالمعرفة العقلية التي تبحث في الظواهر الطبيعية والتي يمكن الاعتماد على الحواس في استقصاها، حيث تقوم هذه فلسفة على فكرة مرداها أن الإنسان جزء من الطبيعة وبالتالي يجب أن يخضع لنواميسها بدون تدبر أو تفكير منه وان كان على الإنسان أن يتعلم فعليه أن يتعلم كل ما يأتي عن طريق الحواس [1]، حيث تقوم تصورات الفلسفة الواقعية على أسس المنهج التجريبي في عملية اكتساب المعرفة لذا فان الملاحظة و الافتراض والتجريب وبناء الأدلة والبراهين وتحليلها وتفسير السبب وفق النتائج المحصلة من تجربة حسية تعتبر مداخل أساسية في عملية التعلم والتعليم وأساس بناء المعرفة .

تأثرا بهذه المبادئ ركزت المناهج الدراسية على العلوم الطبيعية من حيث تغذية العقل بكل ما يتصل بالطبيعة اعتمادا على تجربة حسية وليس عن طريق التفكير والتأويل النابع من تصورات ذاتية، وفق هذا تولي التربية القائمة على أسس واقعية اهتماما كبيرا بمواد دراسية معينة دون غيرها تتمثل في اللغة، الرياضيات والمواد الطبيعية دون الاهتمام بالعلوم الإنسانية والاجتماعية والأنشطة العامة الترفيهية الصفية و اللاصفية التي تعتبر إضافية و غير ذات أهمية بالنسبة للمتعلم الذي يهدف لاكتساب خبرات تعليمية تسبقها عملية تدريب، تطبيق وممارسة مستمرة.

إ ن المنهج من وجهة نظر الفلسفة الواقعية يتكون من مجموعة من الحقائق التي تم اكتشافها من العالم الواقعي الذي نعيشه فقط ، « إذ يتمحور اهتمام الفلسفة الواقعية بعالم الأفكار والأشياء الثابتة في المادة الدراسية و التي تكون مقبولة بشكل عام مثل حقائق وفنيات أو آليات القراءة

[1] احمد إبراهيم قنديل ،مرجع سابق ،ص 45 .

واليقينيات في العلوم و الرياضيات و الأساسيات في أي مادة دراسية أو موضوع دراسي أو المبادئ العامة، وتبقى هذه المحتويات مكونات المنهج الواقعي متى اكتشفت تبقى ثابتة ويصبح تغيرها بطيئا حتى يتم نفيها أو تصحيحها و تتألف من العلوم و الرياضيات والمواد الاجتماعية بالإضافة إلى التعليم المهني [1] »، وكذلك هو الحال بالنسبة للمعرفة القيمية التي يتم تحصيلها واستنباطها بصدق من طرف المتعلمين من تجارب و خبرات حياتية داخل الحرم التعليمي أو خارجه وتعتبر وسيط هام لمساعدة المتعلمين على ما يجب تعلمه و التصرف وفقه وتبقى هذه المعرفة المشكلة من نسق قيمي ثابتة مؤقتا حتى يتم تغييرها أو تصحيحها .

عموما تتأسس تصورات هذه المدرسة الفلسفية على الاعتماد على المعرفية القائمة على التجربة الحسية الملموسة ، والتي يمكن إثباتها في كل مرة يعاد فيها تطبيق التجربة في العالم المحسوس، لهذا تبقى المناهج الدراسية قاصرة على جوهر المادة المجردة بالتركيز أكثر على المواد الطبيعية كمعرفة أساسية ثابتة دون إدراج المواد الإنسانية على اعتبار أن الأولى أكثر قيمة من الأخرى، لكن المعرفة المتكاملة في جوهرها هي التي تركز على الإحاطة بكل الأبعاد العلمية و المنطقية و الإنسانية تلقن بطريقة منظمة لتسهيل عملية إدراكها من طرف المتعلم تساعده على الإحاطة بكل جوانب الحياة فلطالما فشلت المدارس التي تتبنى هذه الأسس على الرغم من اعتمادهم على الحزم و الاستقامة من اجل إعداد مرتاديها للنجاح و التفوق لافتقارهم لروح النقد و توافق و تكامل التي تبنيها المواد الإنسانية .

1-2- الفلسفات التقدمية:

1-2-1 الفلسفة الطبيعية:

مهد لظهور هذه الفلسفة الظروف التي طبعت حياة الإنسان الأوربي في العصور الوسطى، حيث هيمن الكهنوت الكنسي على اغلب مظاهر حياة الفرد، و تقييد حرياته، و إجباره على التبعية و التفكير في حدود رسمتها الكنيسة الكاثوليكية آنذاك، وجاءت الفلسفة الطبيعية و غيرها من فلسفات عصر الأنوار لبعث روح الإبداع و الابتكار والتحرر في النفوس، حيث كانت الممهد الرئيسي لثورات فكرية واجتماعية وسياسية في القارة الأوربية أبرزها الثورة الدينية لدى كل من كالفن و مارتن لوثر و

[1] جودت احمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، مرجع سابق، ص75.

الثورة الفرنسية بشهرتها وقيمها التي ألهمت ما تبعها من ثورات و التي أحدثت تغيرات جذرية في المفاهيم العامة للفكر الإنساني .

ولقد وضع أسس الفلسفة الطبيعية وأسس دعائمها الفكرية الفيلسوف والمربي الفرنسي جون جاك روسو الذي نادي بإتباع الطبيعة في كل شيء، فالتربية الطبيعية هي التربية التي تسيرها قوانين الطبيعة حيث تستلزم التربية أن ينشأ الإنسان بصورة طبيعية ، فمفهوم الإنسان الطبيعي هنا ليس الإنسان البربري الهمجي و إنما هو الإنسان الذي تسيره وتحكمه قوانين الطبيعة، قوانين طبيعته نفسها حيث يعتقد روسو ومن تبعه من الفلاسفة العقد الاجتماعي الذين يعتبرون الحرية حق طبيعي يجب ان يتمتع به الإنسان في أفعاله وأقواله وأحكامه ومن هنا نشأت فكرة حقوق الإنسان الطبيعية والمدنية.

إن طبيعة الإنسان خيِّرَة وأصل الخير و الأخلاق و الحق وغيرها من القيم و المثل العليا نابعة من طبيعة الإنسان التي لم تمسها قوانين و أحكام دخيلة تفسد جوهرها الخير بطبعه، وفي هذا الصدد يقول روسو « "إن الإنسان الطبيعي وحدة كاملة في حد ذاته انه رجل حر يعتمد على نفسه في حين إن الرجل المتمدن جزء من الوحدة إنه رجل يعتمد على غيره وتتوقف قيمته وعلاقته بالكل، أي على علاقته بالنظام الاجتماعي [1]، من هذا المعطى يبين روسو أن طبيعة الإنسان الذي يعيش حرا في الطبيعة هو كائن بريء وخيِّر، وأن المجتمع الإنساني هو الذي يؤدي إلى جنوحه وانحرافه نحو الشر عن طريق إجباره على الاعتقاد بآراء وعقائد مفسدة لطبيعته.

تبين هذه الأفكار انتقاد روسو لطبيعة النظام القائم وخصوصا النظام الديني الذي سيطر على أوربا في العصور الوسطى، والذي عارضه روسو و مجموعة من فلاسفة عصر الأنوار من جون لوك و "مونتيسكيو" و "فولتار"، هذا الأخير الذي تأثر بروسو كثيرا بأفكاره و الذي عاش معه مدة زمنية ليست بالقصيرة في باريس.

اهتم روسو في كل أعماله تقريبا بالتربية و الأسس التي ينبغي أن تبنى عليها، وكان محور اهتمام الفلسفة الطبيعية هو المتعلم أو التلميذ، حيث تركز هذه المدرسة الفلسفية على إعداده للحياة، لأن يكون إنسانا أسمى من كل هدف آخر حتى قبل الاهتمام بإعداده لمهنة معينة، فالأهم هو إعداده لمهنة الحياة و تزويده بما يحتاجه ليكون مستقلا بذاته معتمدا على نفسه في التحديات التي تواجهه،

[1] محمد الفرحان، الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت لبنان،1999 ، ص 125.

وفي هذا يقول روسو في كتابه " **إيميل**" « أنا لا يعنيني أن يكون مصير تلميذي الانضمام إلى الجيش أو الكنيسة أو الاشتغال بالقانون، فالطبيعة تندبه قبل كل شيء للحياة الإنسانية، و الحياة هي المهنة التي أريد أن ألقنه إياها، وحين يتخرج من يدي لن يكون قاضيا أو قسيسا بل يكون إنسانا قبل كل شيء، بما ينبغي أن يكون عليه الإنسان، وسيعرف كيف يكون على الوجه الصحيح [1] ».

إذ يؤمن الطبيعيون أن المصدر الأصلي والوحيد للمعرفة هو تجربة الطفل في الطبيعة وليس المعلم "وما هذا الأخير إلا شاهد محايد فالطبيعيون لا يسمحون بتدخل شخص آخر في التربية غير المتعلم، فالطبيعة هي المعلم الوحيد للطفل إذ يقف المعلم على هامش العملية التربوية [2]، يقتصر دوره على المراقبة شأنه في ذلك شأن الكتب والمقررات المدرسية، حيث يقلل الطبيعيون من دور هذه العناصر باعتبارها تنقل أحكام معرفية غير بريئة وغير محايدة، ومعرفة مستمدة من أحكام وقيم و معايير الراشدين، وهنا لابد من الإشارة إلى أن الفلسفة الطبيعية تعتبر أن محور العملية التربوية هو المتعلم عكس الفلسفات التربوية التي عاصرتها أو التي جاءت من بعدها، لهذا فمن الطبيعي أن يرفض دعاة هذا الفكر الفلسفي سيطرة الدولة على المدارس و المناهج والمقررات التي تضمها ويفضلون أن تكون التربية في مراحلها الأولى من طرف الآباء ثم يترك الطفل على حريته.

كما يرى الطبيعيون أنه من الضروري إعطاء الفرصة للطبيعة الإنسانية لتبرز و تنمو بعيدا عن المجتمع ، لذا يراعي المنهاج الدراسي القائم على مبادئ الفلسفة الطبيعية « نمو الطفل من خلال التجربة الذاتية التي يكتسبها من استعداداته الفطرية [3] » ، حيث يؤمن الطبيعيون بالخبرة التي يكتسبها المتعلم من ملاحظته و استقرائه لطبيعته و البيئة المحيطة به، لذلك سلكت هذه الفلسفة المنهج التجريبي في التربية، إذ تعتقد أن عملية التعلم يجب أن تتم وفق تجربة يلاحظها الطفل أو تهيأ له الظروف ليراها و تعتبر مصدر اكتساب للمعرفة، هذه المبادئ تأثر بها رواد الفلسفة البراغماتية وجعلوها انطلاقة لأفكارهم التربوية.

1-2-2- الفلسفة البراغماتية (النفعية) pragmatisme :

[1] جون جاك روسو، ايميل:أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد ، ترجمة نظمي لونا، الشركة العربية للطباعة و النشر، القاهرة،ص 28.

[2] محمد الفرحان، مرجع سابق، ص 134- 140.

[3] نعيم حبيب جعنيني ، الفلسفة و تطبيقاتها التربوية، دار وائل للنشر و التوزيع،عمان الأردن، ط1 ، 2004، ص 179-180.

ترجع أصول هذه الفلسفة إلى أفكار الفيلسوف اليوناني "هراقليطس" " Heraclitus" ووليام جيمس William James"" و "جون ديوي"John Dewey " بالولايات المتحدة الأمريكية أخذت عدة مسميات منها البراغماتية pragmatisme ، الأدائية instrumentalisme، أو التجريبية expérimentalisme.

ترى هذه الفلسفة أن طبيعة الإنسان متكاملة فعقله و جسمه و مشاعره ليست أجزاء منفصلة بل هي خصائص لعضو متكامل و كل فرد له طبيعته و شخصيته الخاصة به، إذ تعتمد هذه الفلسفة على الأثر العملي في المرتبة الأولى و النشاط الفكري في المرتبة الثانية [1] وهو مبدأ التعلم بالتجربة والاستفادة من الأخطاء التي قام بها الفرد المتعلم والخبرة التي اكتسبها خلال قيامه بهذا العمل ، أو من خلال قيامه بحل مشكلات تعليمية أو إشكالات تواجهه في الواقع الطبيعي والاجتماعي الذي يعيشه يوميا، حيث تمثل الخبرة والحرية و الديمقراطية إحدى الركائز الأساسية في فلسفة التربية البراغماتية يقول جون ديوي في هذا الصدد : « أن الفلسفة يجب أن تسمى باسم المشاكل التي تبحث فيها، تلك المشاكل التي نشأت من صعوبات الحياة الاجتماعية، فهناك مشاكل العقل والمادة و الجسم و الروح و الإنسان و الطبيعة، و الفرد و الاجتماعية والنظرية و التطبيق أو المعرفة والعمل"[2].

ترتكز البراغماتية على مبدأ التغير المستمر وعدم وجود حقائق ثابتة و مطلقة ، حيث يتميز العالم بالنسبية و التغير الدائم وكذلك هي أحكامها حول القيم ، « فلا وجود لمثل عليا أو قيم روحية و أخلاقية ثابتة كي يهتدي بها الإنسان في تصرفاته"[3]، فالحق مثلا برأي جون ديوي " يصنع كالصحة،والغنى و القوة في سياق الخبرة" فالبراغماتية تتنكر لوجود معيار ثابت للقيم إذ ليس هناك شيء حقيقي أو خير نهائي إلى الأبد، وذلك لأننا نعيش في عالم متغير فالنظام القديم يتغير تاركا مكانه للجديد، وما كان خيرا بالأمس قد لا يكون كذلك اليوم[4] »، فالحق و ما نصدره من أحكام على التصرفات هو تطبيق هذه التصرفات من جهة و النفع و الفائدة المستخلصة منها من ناحية أخرى فمقياس الصواب و الخطأ و المرغوب و المنبوذ هو التجربة النافعة لأكبر قدر من الناس و لأطول

[1] جودت احمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، مرجع سابق ،ص 77.

[2] جون ديوي، التربية والديمقراطية، ترجمة منى عفراوي وزكرياء ميخائيل، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ط2 ، 1954، ص75.

[3] علي احمد مدكور، نظريات المناهج العامة ، دار فرقان، عمان الأردن،1991،ص 299.

[4] محمد الفرحان، مرجع سابق، ص 158–159.

فترة زمنية، فالحق من وجهة نظر هذه الفلسفة هو الشيء الذي يحقق اكبر قدر من المنفعة في مكان ما وزمان ما ، فلا وجود لحق ثابت و إنما الحق هو ما يستخلصه الناس من تجاربهم الحياتية على أساس ما يقدمه من منفعة، من هذه المنطلقات يتبين لنا أن البراغماتية تمثل بحق فلسفة المجتمع الأمريكي الذي يحكم على قيمة أو صدق الفكرة أو التصرف العملي بمعيار النتائج المترتبة عليها أو المنفعة (وخاصة المنفعة الفردية) المترتبة عنها.

تتطابق مبادئ هذه المدرسة الفلسفية مع حركة الفلسفة التقدمية فعلى عكس الفلسفة التقليدية التي تدعو للتأمل الفكري في الكون و ما وراء الطبيعة كأساس للعملية التربوية التعليمية ، تنظر البراغماتية إلى العملية التعليمية كوسيلة لحل مشكلات الحياة وترفض التفكير المجرد وتهتم بقوة العقل البشري وقدرته على تفسير الأسباب و الوصول إلى نتائج أو الحقيقة النسبية ، ومن هذا المنطلق تعتمد البراغماتية على المنهج العلمي للخروج من المجرد إلى العملي عن طريق الاستقراء و الاستنباط، فحين تواجه الإنسان مشكلة فانه يفترض فرضية يتوقع منها حلا لمشكلته هذا الحل يمثل منفعة للفرد الذي افترضه و من هذا يركز البراغماتيون على الكشف عن مجالات النفع في الأشياء التي تخدم الإنسان في حياته.

يمثل المنهج الدراسي المرتكز على أسس المدرسة البراغماتية عملية استقصاء وبحث بدلا من استيعاب المعلومات بصورة سلبية عن طريق الحفظ و التلقين ، فهذه الفلسفة تؤمن بأهمية إعداد المتعلمين للحياة ولثقافة المجتمع ال ذي يحيون في ظله، حيث يحقق هذا الأسلوب في التربية « مهارات امتلاك القدرة الكافية على تحقيق كل الغايات التي نريدها فهي تبني كل مكونات الشخص الإنساني، الجسد والفكر والذوق الفني والحس الأخلاقي والاجتماعي ، إذ تشمل التربية الذهنية و الفكرية التي تصنع من الإنسان مفكر ، والمدنية التي تصنع من الإنسان مواطن والأخلاقية التي تصنع الشخص الإنساني"[1] »، لهذا يجب أن تبنى المناهج الدراسية انطلاقا من هذه الثقافة و أن تكون حياة التلاميذ في المدرسة حياة واقعية ذات مغزى بالنسبة للحياة البيئية المحيط بهم، يرى جون ديوي في هذا « أن المدرسة مكان يذهب إليه الأطفال ليكتسبوا نمطا معينا من الحياة[2] » ، لذا يجب أن تبنى المناهج وفق النمط الطبيعي و الاجتماعي الذي دفعت حاجته لتأسيس المدرسة والزمن الذي تأسست

[1] عبد الحق منصف، مرجع سابق، ص 145.

[2] عبد الكريم غريب مستجدات التربية ... مرجع سبق ذكره، ص34-37.

فيه، ذلك أن ثقافة المجتمع دائمة التطور والتغير، لهذا يجب تعليم التلميذ كيف يفكر بدلا من تعليمه موضوع التفكير أو في ماذا يفكر، حيث ترفض البراغماتية الاعتماد المفرط على المعلم أو المربي و تقديم حلول جاهزة من طرفه أو عن طريق الكتاب المدرسي بدلا من إعطائه المادة الدراسية و المنهجية كي يستخدمها بنفسه في مواجهة موقف معين أو لحل مشكلة ما. إذ تعتمد المناهج البراغماتية على تنمية مهارات التلميذ على النشاط العملي أكثر من اعتمادها على الدراسة النظرية إذ تولي البراغماتية اهتماما واضحا لطريقة التربية بالمشروعات أو ما يسمى" ببيداغوجيا المشروع" التي وضعها "وليام هيرد كلباتريك– William heard kilpatrick " والتي ترتكز على التجربة الحسية النابعة من أسلوب علمي قائم على طرح فرضيات وتجريبها واختيار الأنسب منها لحل مشكلة أو وضعية تربوية انطلاقا من اهتمامات التلاميذ و ميولهم ، وعلى هذا الأساس تعطي النفعية وزناً للحرية الفردية والفروق الفردية في حل المشكلات و اكتساب الخبرة، كما تؤمن في نفس الوقت بالخبرة الجماعية كجوهر للمعرفة عن طريق تبادل الخبرات انطلاقا من مبدأ توفير الديمقراطية كأسلوب حياتي يطبق على التربية ويوفر الاحتكاك وتبادل الأفراد للأفكار على نحو تستفيد فيه المجموعة من الآراء المختلفة تشكل موقفا تربويا موحدا وهو غاية التربية .

حققت أفكار البراغماتية نجاحات هائلة في تخطيط برامج التربية والتعليم على المستوى العالمي والأمريكي على وجه الخصوص ، حيث رسمت التجارب الفلسفية التربوية لأكثر من نصف قرن، وما يزال لها حضور قوي في مبادئ تصميم المناهج الدراسية للعديد من المنظومات التربوية في العالم التي تعتمد على أسسها المتمثلة في الديمقراطية، الخبرة، الديناميكية ، الحقائق المعرفية و حرية الفرد في تعلم، و من ضمن هذه الحرية :حرية اختيار الإنسان للوحدات و المواد الدراسية وفق ميوله و اهتماماته الفردية ، هنا يلاحظ تأثر البراغماتيون و على رأسهم جون ديوي بأفكار الفلسفة الطبيعية لجون جاك روسو حول ترك الحرية للطفل في التعلم و كأننا نقرأ كتاب إيميل في التربية.

1-2-3- الفلسفة الوجودية Existentialisme :

ظهرت الفلسفة الوجودية كتحدي فكري و كان العامل الأساسي في نشوئها هو الظروف الاجتماعية و الدينية والاقتصادية وكذا الحروب التي عاشها المجتمع الأوربي، التي كان لها بالغ الأثر في اقتناع الإنسان الأوربي بضعف وهشاشة الأنظمة المعرفية والمؤسسات الدينية و القيم

الأخلاقية والتربوية و عدم قدرتها على إيقاف الدمار و التعصب و الذبح باسم المبادئ و الأفكار الدينية و الفلسفية مما جعل هذا التوجه الفكري يلقى رواجا واسعا في معظم أرجاء العالم لا سيما في أوربا و أمريكا الشمالية لرفعه راية التحرر و الثورة الفكرية لدى كل من الفيلسوف الألماني هيدغر والفرنسيين " جون بول سارتر" و" سيمون دي بوفوار" ، الذين عارضوا فكرة وجود قوى خارج الإنسان تسييره و تسيطر على تصرفاته و مستقبله، حيث يؤمن هؤلاء بأن وجود الإنسان يسبق ماهيته وجوهره، لذا لا بد أن يعمل الإنسان على إيجاد ماهيته و جوهره وليتسنى له ذلك لابد أن يتمتع بالحرية التامة المجردة من كل قيد مهما كان نوعه وقد هاجمت الوجودية ارتباط الوجود الإنساني بالدين، فحسب هايدغر" الوجود الأصيل و الحقيقي هو أن نرتد إلى ذواتنا لنأخذ على عاتقنا مسؤولية وجودنا " [1] وهو موقف صريح لنقد الفلسفات التقليدية التي جعلت الماهية و الفكر والعقل اسبق من الوجود ، وهي الفكرة التي عبر عنها ديكارت في مقولته الشهيرة "أنا أفكر إذا أنا موجود" حيث عارضت الوجودية هذا المبدأ وجعلت (الوجود سابق على الماهية) ، جاء هذا الرد على لسان الأب الروحي للوجودية "كيركيجار "Soren kierkegaard " "حيث يقول « كلما ازددت تفكيرا قل وجودي" وبذلك بين أن الإنسان يستطيع تأكيد ذاته ووجوده في هذه الحياة من خلال المواقف التي يجد نفسه منخرطا فيها من خلال الاختيار الحر الذي يميز الإنسان كانسان[2] ». فعلى عكس الفكر الفلسفي التقليدي الذي يرى أن جوهر الشيء يسبق وجوده و ارتباط الوجود بالجوهر أو التفكير كما في الكوجيتو الديكارتي ، الماهية حسب الوجودية هي تبيان لحقيقة الشيء الذي يميزه عن غيره، وترى هذه الفلسفة أن الماهية تختلف وتتعدد باختلاف الشيء، بينما الوجود صفة ثابتة في كل الأشياء مهما تعددت و تنوعت ، فالماهية متعددة و تختلف من شيء إلى آخر ومن إنسان إلى آخر، وقد تختلف ماهية الإنسان في حد ذاته أو في مجموعة بشرية معينة بين فترات زمنية، لكن الوجود ثابت ومن هذا يستلزم جوهر الشيء وجوده أولا .

تؤمن الفلسفة الوجودية ب أن العالم الذي نعيش فيه دائم التغير و التطور كما انه مليء بالتناقضات و أن الحياة الحقيقية فيه تتمثل في قيام الفرد باتخاذ القرارات التي يقتنع بها بدلا من أن تكون مفروضة عليه وبالنسبة لطبيعة الإنسان فانه يمكن فهم هـ من خلال وجوده و صنعه لنفسه بما

[1] يحيى هويدي ، دراسات في الفلسفة الحديثة و المعاصرة ، دار النهضة العربية، بيروت لبنان،1986، ص235.

[2] محمد الفرحان، مرجع سابق ، ص 194–195.

يختار أن يكون وذلك من خلال تفاعله مع الحياة [1] »، لذا فان من يريد فهم الطبيعة الإنسانية لا بد أن يبدأ بفهم وجوده و معناه أولا، أي أن يدرك طبيعته المادية ثم يتطرق للبحث و التفكير في جوهر وجوده و الماهية التي وجد من اجلها.

أما فيما يتعلق بالقيم فان الوجودية ترى أن الإنسان هو المسؤول الأول و الأخير عن اختيار القيمة التي سيتبعها في حياته وهو مسؤول عن صنع نفسه و صنع عالمه و من الضروري وفقا لهذه الفلسفة أن تكون القيم الأخلاقية متنوعة لأنها مسألة فردية وشخصية وليست جماعية[2].

وترى الفلسفة الوجودية انه من الضروري أن تتصف طريقة التدريس بالحرية و التركيز على الخبرات الذاتية والمناقشات و الاستماع لآراء الآخرين و تبادلها في حوار حر معهم ، فالوجودية تركز على الطريقة الحوارية في التعليم لأنها تحتوي على المنهج الاستقرائي بشكل يساعد الإنسان على فهم ذاته و نفسه ومن هذا المنطلق فانه من الضروري أن حافظ المدرس على الحرية الأكاديمية وسيرورة التعلم لاكتساب الخبرات المتجددة[3] ».

ومن هذا المنطلق لم يهتم الوجوديون كثيرا بأهداف المنهج المدرسي لأنهم يرفضون أن يضع المجتمع معايير عامة تتم وفقها عملية التعليم ، ولا مطالب تفرض على المعلمين الاتصاف بقيم معينة ولا على المتعلمين قواعد ضابط للسلوك و التوجيه المعرفي والأخلاقي كل هذا لم تقم له الفلسفة الوجودية وزنا و أهمية بقد ما أولت اهتماما بالمرونة في الحرية في التعلم والتعليم حيث يتضمن المنهج الدراسي خبرات تعليمية شاملة لمظاهر الحياة المختلفة التي تهم المتعلم ليكتشف ذاته وينمي شخصيته لذلك يميل أصحاب النزعة الوجودية إلى التركيز على تعليم الإنسانيات أو العلوم الإنسانية من أدب و فن و تاريخ إضافة إلى العلوم الطبيعية و الاجتماعية لفهم العلاقات بين الأفراد و الجماعات فقط دون التعمق فيها لاعتبار أن تدريس العلوم الاجتماعية تهدف إلى توحيد الاتجاهات العامة للإنسان، وجعل الفرد نسخة مكررة من النظام العام السائد و تمنعه من أن يكون ذاته وتجرده من وحريته .

[1] جودت احمد سعادة، مرجع سابق، ص82.

[2] نفس المرجع، نفس الصفحة.

[3] Daniel Tanner and Laurel Tanner , curriculum development : theory into practice , merrill publiching company , ohia , usa , 1994, pp 257-261 .

تتلخص أهداف التربية من منظار وجودي في تحرير الإنسان من التقاليد و الأنظمة التي تحصره في حدود معينة بحيث يفقد القدرة على الاختيار و ممارسة حريته مما يؤدي إلى فقدان إنسانيته كما تدرب الأفر اد على حرية الممارسة في المواقف الحياتية المختلفة وحمله على تحمل المسؤولية وكذا القدرة على النقد و القدرة على الإنتاج[1] ، وهي أهداف تربوية جديرة بالاهتمام تدفع بالإنسان إلى البحث و التفكير دون قيد أو حدود فكرية أو أنظمة توجيهية تكبح حب الاستطلاع وحرية إبداء الرأي في قضايا معينة و تمنعهم من تحقيق وجودهم وخير دليل على ذلك الحياة التي عاشها الوجوديون وأتباعهم والحصيلة الفكرية و الأدبية التي خلفوها بعدهم و نمط العيش والتفكير وطريقة التعامل مع الذات و الآخر وفق منهج فلسفي وجودي.

1-2-4- الفلسفة الماركسية Marxisme:

ترجع أصول الفلسفة الماركسية إلى الفيلسوف و عالم الاجتماع و الاقتصادي كارل ماركس و "فردريك إنجلز" مهد لظهور هذا الفكر التحولات التي شهدتها أوربا و الظروف التاريخية والاقتصادية التي مرت بها من تحول المجتمع من الإقطاعية إلى البرجوازية و تشكل الرأسمالية بعد الثورة الفرنسية وهي ما يسمى بالجدلية التاريخية و الصراع الطبقي بين القوى المالكة للإنتاج ووسائله و القوى العاملة (البروليتاريا)- التي ظلت مضطهدة على طول التاريخ الإنساني حسب ماركس - وهيالجدلية المادية.

تنطلق فلسفة التربية الماركسية من الفلسفة المادية الجدلية نفسها، حيث تتوافق مع مناهجها و أهدافها، واستنادا إلى أسسها وهي الصراع الأزلي بين القوى المهيمنة في المجتمع، التي تريد كل منها فرض قيمها و توجهاتها الاقتصادية والإيديولوجية على المجتمع وقوى الإنتاج فيه، ولماركس عبارة مشهورة في هذا الشأن حيث يقول :" أن بذور تربية المستقبل يمكن أن نستلهمها من المصنع" [2]، يعني بذلك أن جل أهداف التربية تتجه نحو بناء قوى الإنتاج وإعادة إنتاج النظام السائد في المجتمع عبر تمرير نمط اجتماعي و ثقافي تفرضه الطبقة المهيمنة على وسائل الإنتاج *، ومن هذا تتبلور الآراء

[1] محمد الفرحان، مرجع سابق، ص 194-195.

[2] نعيم حبيب جعنيني، الفلسفة وتطبيقاتها التربوية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط 1، 2004 ، ص262.

* تتركز جل أفكار الماركسية حول المصنع و الإنتاج و وسائله و تخريج اليد العاملة التي تحتاجها الصناعة في الدول التي تنتهج النظام الاشتراكي ولذلك كان اهتمام التربية وفق أسس ماركسية على المواد التقنية و التكنولوجية و يلاحظ هذا في الدول ذات التوجه الاشتراكي بانتشار المدارس و المعاهد التقنية (بوليتكنيك) و من بينها الجزائر التي تخلت مؤخرا عن نظام التعليم التقني .

التربوية في المجتمع الاشتراكي وفقا للتصور الماركسي، « حيث تقف على خط الإنتاج بعناصره المختلفة التي تمكن التربية وخصوصا المدرسية منها من تجاوز مجرد إعداد قوى عاملة مدربة تحتاج إلى تحقيق دور حضاري في المجتمع كله، بل إلى خلق المواطن الواعي بدوره التاريخي لإقامة نوع المجتمع المستهدف [1] » ، فالتربية بمؤسساتها الرسمية و غير الرسمية تقود عملية التحول من قيم الرأسمالية إلى الاشتراكية و تمكن الفرد من المشاركة في إدارة أمور مجتمعه(وطنه) بكل صدق و إخلاص.

لهذا تتجسد مهام المنهج الدراسي في الفلسفة التربوية الماركسية في توعية أفراد المجتمع والجيل الناشئ في المدرسة بالخصوص، بخطورة الاستغلال المادي الذي يفرضه النظام الرأسمالي والامبريالية الغربية على القوى العاملة و تعيد إنتاج نفس القيم، لذلك انتقد السوسيولوجي الفرنسي "بيار بورديو Pierre Bourdieu" الذي ينتمي للتيار النيو–ماركسي نظم التربية والتعليم خصوصا في فرنسا التي تكرس هيمنة طبقة معينة، و افتقار هذه النظم لتكافئ الفرص التعليمية بين أبناء الطبقة الغنية (الحاكمة في معظم الأحيان) و أبناء الطبقات الأدنى منها و التي تعطي الشرعية للنظام القائم بإعادة إنتاج نفس القيم و نفس الثقافة السياسية و الاقتصادية ونمط العلاقات السائدة في المجتمع وهو ما أقره "انطونيو غرامشي Antonio Gramsci" بتأكيده على اعتماد الطبقة الحاكمة على الهيمنة الثقافية كسلاح لتقوية نفوذها اعتمادا على نظم التعليم و مؤسسات نقل المعرفة كسبيل للحفاظ على نفس نمط الاجتماعي والسياسي القائم. فالإقصاء الراديكالي للفقراء و الهامشيين الذي كرس " الديمقراطية الليبرالية المتسمة بعدم التكافؤ هو ما جعل يورغن هبرماس يحاول علاجها عبر الاعتبار للضمير الأخلاقي الذي يطمح من خلاله إلى تكريس مبدأ العدالة بما هي مثل أعلى، والرجوع في ذلك إلى بعض الأنظمة التشريعية القائمة على مفهوم الرأي العام و ليس الهدف من ذلك سوى تأسيس شروط ما يسميه (الديمقراطية التحاورية) المتأثرة بالمفهوم الحديث لدولة الحق"[2]. من اجل إنتاج تلميذ (مواطن) الواعي بالأوضاع السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية لبلده، والذي يتعدى كونه ناقدا للأوضاع السلبية التي تكرس اللاتكافئ المادي و الثقافي، بل هو المواطن الذي يناضل ضد التعاقد

[1] طلعت عبد الحميد، الحداثة و ما بعد الحداثة: دراسات في الأصول الفلسفية للتربية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة،2003، ص 60.

[2] فتحي التريكي وآخرون، التربية و الديمقراطية: أقطار عربية ومسلمة و أوربية تتحاور، الدار المتوسطية للنشر ، تونس، الطبعة الأولى، 2010، ص71.

السلبي بين أصحاب رأس المال و البروليتاريا ولا يغلب عليه الطابع الدفاعي و النضال كلفظ خالي من المعنى، وإنما يعمل و يناضل ليكون منتجا و نافعا اجتماعيا.

تسهم المنطلقات الفلسفية في بناء المنهج الدراسي في تكوين منطق خاص للتفكير وممارسة متميزة للفكر تقتضي التعود على التجريد و التحليل و التركيب ، حيث تستلزم عملية البناء والتصميم تحديد تصورات واضحة من الجهات المكلفة بتخطيطه و تطويره ، وأسس نابعة من فلسفة المجتمع وقيمه ومعاييره الفكرية الأخلاقية و الدينية بعيدا عن فلسفة الجهات الضاغطة باعتبار أن المنهج الدراسي يفترض الاستقلالية، حيث ينبغي ألا يكون في موضع الإكراه و التبعية لاعتبارات س ياسية بل على أساس رؤيا وطنية ترتكز على تكوين المفاهيم و القيم و الاتجاهات التي يحددها الفكر العام للمجتمع بمراعاة التنوع الثقافي – الحضاري – العقائدي في الدولة.

2- الأسس الاجتماعية و النفسية لبناء مضامين المنهج الدراسي:

تمثل المدرسة مجالا معرفيا تتفاعل داخله مختلف العناصر التربوية، ومجالا ملائما لنقل مختلف النظريات والتصورات والتوجهات العامة لفلسفة المجتمع الذي أنشأها، خاصة تلك التصورات النابعة من الواقع الاجتماعي للمجتمع المحلي أو من مقاربات سوسيولوجية تفرض على واضعي المناهج و البرامج وكل الفاعلين التربويين في التربية النظامية الإلمام بمختلف التحولات والتطلعات التي يبتغيها المجتمع على اعتبار أن المدرسة تمثل أحد عناصر بنيته، تقوم بوظيفة معرفية واجتماعية على حد سواء، و ما دام المتعلم يعيش في مرحلة نمائية بين الطفولة والمراهقة طوال فترة ارتياده للمدرسة، و انطلاقا من حاجته للتفاعل في الحقل التعليمي فان هذا التفاعل يكتسي صبغة سيكولوجية تراعي خصوصيات المرحلة العمرية – و ما يقابلها من مستوى الذكاء و قدرات الاكتساب– و ما يتبعها من تدريب وتقييم وبناء شخصية الطفل و المراهق و إعداده ليكون مواطنا صالحا، لهذا سنعالج في هذا العنصر أساسين مهمين يجب مراعاتهما من قبل واضعي المنهج في عملية بنائه، و هما المنطلقات السيكولوجية و الاجتماعية لتخطيط مضامينه التعليمية.

2-1- الأسس الاجتماعية:

يمثل الأساس الاجتماعي مجموعة الركائز والمنطلقات و المقوِّمات ذات العلاقة بالمجتمع الذي يعيش فيه المتعلم، وهو أحد العوامل الأساسية التي يجب مراعاتها عند إعداد وتخطيط المناهج الدراسية أو إصلاحها و تطويرها أو تقييمها، إذ يعتبر أقوى الأسس تأثيرا على خطة عمل واضعي المناهج نظرا لظروف و خصوصية كل مجتمع و عاداته و تقاليده وقيمه الاجتماعية و مشاكله وتطلعاته المستقبلية، فقد يتفق مخططو المناهج في مجتمعات مختلفة حول المضمون المعرفي- العلمي المناسب للمتعلمين في صف دراسي معين لكنهم بالتأكيد سيختلفون عند مراعاة الأسس الاجتماعية و تزيد تناقضاتهم عند إدراج النظم الاجتماعية و الاتجاهات العامة للمجتمع حتى لو كانت عملية تصميم المنهج لتلاميذ في مستوى دراسي واحد.

ولإيفاء هذا الأساس حقه من الأهمية سنعرض العوامل الرئيسية التي يجب مراعاتها عند تخطيط المناهج من حاجات المجتمع الثقافية و الحضارية، وإشباع مختلف الحاجات ليكتسب أفراد المجتمع قدرا معينا من القيم و الاتجاهات و المهارات الأساسية التي يحتاجونها عن طريق عملية نقل و تنشئة اجتماعية، مقصودة تراعي تكوين التلاميذ و توعيتهم بمحيطهم في شكل خبرات معرفية، كما تراعي حتمية التغير الاجتماعي و الثقافي في كل المجتمعات من وقت لآخر في قيمها ونظمها و اتجاهاتها و نمط حياتها، ومن ذلك قسمنا الأسس الاجتماعية التي يجب مراعاتها في عملية بناء المنهج إلى ثلاث أبعاد:

2-1-1- البعد القيمي :

تبدأ تربية النشئ في الأسرة حيث يكتسب الطفل قدرا هاما من القيم الايجابية تعمل المدرسة على تدعيمها و ترسيخها، وفي حالة سلبيتها فإنها تسعى إلى تعديلها و تغييرها تبعا لتوجهات التربية المدرسية اذ تمثل المدرسة محركا أساسيا للتقدم الاجتماعي وهيبهذا المعنى تمثل مجالا حقيقيا لترسيخ القيم الاجتماعية و الأخلاقية و أداة بيداغوجية لتلقين و تطوير الكفاءات التربوية المعرفية والكفاءات الإنسانية فكثيرا ما نؤسس لمقاربات و نظريات حول أهدا ف و دواعي التعليم النظامي – في المداس خصوصا- وأسسه المعرفية ونغفل الجوانب الوجدانية للرسالة التربوية في ضوء إرغامات التنمية الاقتصادية.

إن تعبئة المكتسبات المعرفية و إدماجها في المدرسة ليست هدفا تعليميا وحيدا لان الأمر يتعلق بوظيفة اجتماعية للمدرسة تجعل القيم الاجتماعية تضفي معنى على العملية التعليمية، وتقلص المسافة بين التربية النظرية و التطبيقية كما تتيح للمتعلم ممارسة المكتسبات المعرفية من خلال عملية تفاعل بينه وبين الوسط الحضاري الذي يعيش فيه. بناءا على هذا نجد أنفسنا أمام طرح ابستيمولوجي بين خطابين « خطاب علمي ينظر للمؤسسة التعليمية كوظيفية ديداكتيكية لنقل معارف تقنية مجردة في مقابل طرح ديداكتيكي آخر يتبنى فكرة ضرورة عدم عزل المؤسسة التعليمية عن محيطها وواقعها الاجتماعي مما يستدعي الأخذ بالخصوصية السوسيو–ثقافية والحضارية للمجتمعات الإنسانية [1] »، هذا الأخير يرى ضرورة بناء المضامين التربوية على أسس اجتماعية إلى جانب البعد المعرفي في التعليم، فالمجتمع كما يرى أوليفيي. روبول « لا يتطلب من أفراده اكتساب مهارات علمية و سلوكات ذهنية فقط بل يستوجب منهم أيضا امتلاك معارف وقيم معينة و كلما كانت المعارف و القيم ذات بعد كوني و إنساني كلما كانت انفع في تكوين شخصية التلميذ من معارف ضيقة ذات الغاية الوطنية أو القومية المحدودة[2] »، فالطفل يستدمج القيم والاتجاهات و المهارات التي تشكل شخصيته والتي تؤدي إلى تحقيق تكامله مع المجتمع الذي يعيش فيه أنها بهذا المفهوم عملية تطبيع اجتماعي أي جهد تبذله الجماعة لتشكيل الفرد و صياغته في قالب اجتماعي معين، حيث تتجلى بوضوح مرتكزات المنظومة التربوية الرامية للتطبيع الاجتماعي والثقافي و لتكوين المواطن الصالح المتسم بالاعتدال و الاستقامة وقبول التنوع والاختلاف المحترم للقانون .

تضح من هذا أهمية الجانب الوجداني كونه الإطار المرجعي الذي ترتكز عليه تصرفات الفرد و الجماعة الإنسانية و يتمثل دوره في تكوين شخصية الفرد و نسقه المعرفي والقيمي وتشكل شخصيته الوطنية والقومية و الأخلاقية التي تحدد مكانته الاجتماعية و تزوده بمعايير الحكم على سلوك الآخرين و تقييمه كما يشكل هذا الجانب حصنا و آلية دفاعية لكل اختراق خارجي لنسقه القيمي و الثقافي ، كما يقول كمال زيتون أن التعليم يسعى إلى إحداث تغيرات في المتعلمين بشكل أو بآخر، بالإضافة إلى تحسين ما لديهم من معرفة أو تهذيب طرق تفكيرهم أو تحسين أدائهم لمهارات لم يكونوا قادرين عليها، أو الارتفاع بمستوى أدائهم لها، أو باكتسابهم ميول و اتجاهات تحدد النواتج المرغوبة أو

[1] عبد السلام السعيدي، تدريس مفاهيم قيم حقوق الإنسان ضمن المناهج التعليمية، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، المغرب،ط 1 ،2001، ص231 .

[2] عبد الحق منصف، مرجع سابق، ص 142.

المرتقبة من خلال منهج تعليمي أغراضا و أهدافا له" [1]، حيث يشكل البعد القيمي ضرورة هامة في الوقت الحالي نظرا لتراجع المستوى الأخلاقي العالمي و انتشار الأخلاق السلبية و الفساد و ضعف الضمير الإنساني و تغليب المصلحة الخاصة على الصالح العام وتوجه البشر نحو الفرداني ة، لذا يراعى إدراج الجانب القيمي في عملية بناء المناهج الدراسية باعتبار القيم الموجه الأساسي لتصرفات الإنسان، حيث ترسم معالم السلوك و تنبثق عنها الأهداف و الغايات العامة و الخاصة وتتوخى إنتاج فرد صالح يسهم في تنمية مجتمعه وينشد المنفعة له ولغيره.

2-1-2- البعد الثقافي :

تشتق الأنظمة المدرسية فلسفتها من فلسفة المجتمع السائدة و تبني مناهجها التربوية على هذا الأساس، حيث تراعي خصوصية المجتمع ومشاكله والتطلعات التي يطمح إلى تحقيقها، وخبراته المعرفية والثقافية من تراث مادي ولامادي من عادات وقيم تصبو التنشئة المدرسية لترسيخها في نفوس مرتاديها، ليكونوا قادرين على تقبل أوضاع المجتمع والعمل على تجاوزها ضمانا لاستقرار واستمرارية المجتمع ولتكوين ملكات التصرف والتواصل لديهم، حيث تسعى التنشئة المدرسية إلى تحقيق تكامل الفرد ضمن جماعة اجتماعية معينة، عن طريق إكسابه ثقافة الجماعة. فهي عملية يتم من خلالها تضافر الجهود بهدف تعليم وإكساب النشء مقومات النسق السوسيو-ثقافي السائد، بمعنى مجموع العادات و التقاليد والقيم و المعارف والعلوم والسعي لتكوين شخصيتهم في مختلف مراحل الحياة، التي يقضونها داخل المؤسسة التعليمية قصد الاندماج داخل المجتمع[2] .

تهدف التنشئة المدرسية إلى تحويل الإنسان من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي وتكييفه حسب الأنماط الثقافية السائد في مجتمعه، وهي مجموعة الأسس و القوى و العوامل التي تمثل ثقافة المجتمع وتراثه وقيمه ونظامه ومبادئه ومشكلاته و حاجاته و أهدافه التي يرجو تحقيقها.

يعني هذا أن المناهج الدراسية يجب أن تكون وثيقة الصلة بالبيئة الاجتماعية و الثقافية للتلميذ، وأن تتفق مع خصوصيتها و تعكس فلسفتها و متطلبات الحياة فيها باعتبار أن ثقافة المجتمع هي محصلة المعارف التي تراكمت لدى الأجيال على مر العصور من قيم و اتجاهات و ميول

[1] كمال زيتون، التدريس: نماذجه و مهاراته، عالم الكتب، الإسكندرية ، 1997،ص 129.

[2] علياء شكري وآخرون، علم الاجتماع العائلة، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2011، ص 81

ومهارات و أنماط التفكير التي تحكم و توجه سلوك الفرد نتيجة تشربه لهذه العناصر الثقافية والاجتماعية بوعي أو بغير وعي أثناء عملية التنشئة الاجتماعية في مجتمع معين، لهذا يجب أن تعبر المناهج الدراسية عن العوامل و القوى الثقافية المحيطة بها وتعكس النظم السائدة في المجتمع.

هذا ما يفسر اختلاف المناهج المدرسية من حيث الشكل و المضمون من مجتمع لآخر ومن بلد لآخر تبعا لاختلاف القوى المهيمنة و المؤثرة في نسقه العام التي تنظم أفراده وتبين المفاهيم الأساسية التي يميزون بها الخطأ من الصواب والمرغوب فيه من المرغوب عنه من السلوك.

إن عدم مراعاة الأنماط و القوى الثقافية المهيمنة في المجتمع عند إعداد المناهج الدراسية يؤدي إلى اختلال التوازن في المجتمع و إلى اغتراب فكري و ثقافي، يخلق في المتعلم شعور بالفراغ الهوياتي و بغياب موجهات السلوك العامة، ينتج عن هذا جيل مشتت فكريا يعاني من انفصام ثقافي، فاقد لهويته، ويفتقر لبوصلته القيمية التي تضبط اتجاهاته و أدواره الاجتماعية.

غير أن هذا لا يعني اقتصار المناهج على الموروث الثقافي المحلي والتعصب لأنماط الفكر والتصرف الخاصة بالمجتمع الذي أعدها، إذ يتحتم على واضعي المناهج مجارات التقدم الهائل في شتى المجالات والمعارف، حيث تقتضي الظروف الحالية توعية النشء الصاعد بالتاريخ و التراث الإنساني الضخم لوضع التلميذ أمام تحديات الصراع الثقافي والفكري وإعدادهم لحياة دائمة التغير ليألفوا عناصر وشكل بيئتهم و ما يحيط بها هنا يبرز التحدي الذي يخوضه مصممي المناهج لتزويد الأجيال الصاعدة بالقسط الملائم من الثقافة العالمية بهدف إعدادهم لحياة فاعلة في إطار الصراع الثقافي الطاغي على الأحداث العالمية خصوصا الصراع الديني و المذهبي الذي يميز زمننا الحالي.

2-1-3- المناهج فضاء لإعادة الإنتاج الاجتماعي :

تعد المدرسة بوصفها بيئة اجتماعية مجتمع مصغر عن المجتمع الكبير و المكان الذي ينمي فيه التلاميذ معرفتهم، كفاءتهم وفعاليتهم اتجاه المشاكل و التحديات التي تواجههم وهي الوسط الخصب للتفاعل من خلال العلاقات الاجتماع التي يتيحها المناخ المدرسي من حيث هو البيئة التي ينمو فيها التلميذ و يتطبع وفق قيم و مثل المجتمع، يتمثل دورها في تحقيق مسألة الاندماج الاجتماعي التي حظيت بأولوية تحليلية في ظل النماذج السوسيولوجية التي شكلت المدرسة ومناهجها الدعامة الأساسية لها، ذلك أن وراء دورها المتجسد في تحويل المتعلمين إلى أفراد منتجين بالنسبة للمجتمع

يفترض أن يطلع بدور أكثر عمومية على مستوى التنشئة الاجتماعية وإدماج الأفراد في الوسط الاجتماعي، وبالرجوع إلى هذه الوظيفة الشمولية للمدرسة تم السعي إلى فهم واستيعاب طريقة اشتغالها و الكشف عن إسهامها الفعلي في إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية [1]، ومن هذا تنقسم وظيفة المناهج التربوية في المؤسسة التعليمية إلي بعد إعادة إنتاج قيم اجتماعية مشتركة وإعادة إنتاج قيم صراعية في المجتمع، وقد نالت هاتين المقاربتين اهتمام العديد من الفاعلين التربويين والاجتماعين وطغت على العديد من النقاشات العلمية حول نوع المعايير التي يجب على المناهج المدرسية إدراجها وتلقينها، حيث يتموضع هاذين البعدين في مركز عملية تحليل مضمون المناهج الدراسية و الكشف عن أهداف النظام التعليمي بصفة عامة.

2-1-4- إعادة إنتاج قيم اجتماعية مشتركة :

تندرج ضمن هذه المقاربة أطروحة إميل دوركايم الذي يرى أن المدرسة مؤسسة وظيفتها الأساسية تلقين الأطفال القيم الأخلاقية التي تشكل لحمه المجتمع و تفضي كذلك إلى إنتاج أفراد مستقلين متحررين من قبضة الوسط الأصلي، قادرين على صياغة أحكامهم و اتجاهاتهم الخاصة [2]، حيث يرى دوركايم من خلال هذا الطرح أن الوظيفة الرئيسية للمدرسة ومناهجها التربوية هو إعادة إنتاج القيم الاجتماعية والمعايير السلوكية السائدة في المجتمع، تمثل هذه الوظيفة " المجانساتية Homogénéisante"[3] للمدرسة بمعنى إدماج المتعلمين في البيئة القيمية و الأخلاقية للوسط الاجتماعي الذي نشئوا فيه وتجانسهم معه، أو إنتاج قيم جديدة تغرس في المتعلمين قيم التحرر والتجديد وهي الوظيفة "الفارقية différenciation"[4]، تهدف لغرس قيم الحداثة في المتعلم في مقابل القيم الكلاسيكية للأجيال السابقة باعتبار القيم ليست ثابتة و إنما تتغير تبعا للظروف الاقتصادية و الاجتماعية و السياسية السائدة على أن يتم استدخال هذه القيم في المناهج الدراسية بوعي وفي إطار أخلاقي، هذا يضع المدرسة في موقف التوحيد و التنويع، غير أن هذا الأخير لا يعني الخلاف الذي يصل لحد التقسيم وإنما الحرية في إطار انسجام النسق الاجتماعي العام .

[1] عبد الكريم غريب، مستجدات التربية ... مرجع سابق، ص 47-48.

[2] نفس المرجع، ص48 .

[3] عبد الكريم غريب، سوسيولوجيا المدرسة ، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء المغرب، ط1، 2009، ص54.

[4] نفس المرجع نفس الصفحة .

في طرح مغاير يرى السوسيولوجي الأمريكي " بيرسون" في الوظيفة المدرسية « تلقين القيم الأداتية السائدة في المجتمع ويسميه بالنزاهة وحسن المصلحة الجماعية وطابعه الأولوية بالنسبة للرغبات الفردية، وتسعى المدرسة حسب بارسون إلى استدخال القيم المهيمنة داخل المجتمع حيث يتعلم الفرد انجاز العمل بمفرده على اعتبار أن الانتقاء المدرسي والاجتماعي يرتكز على معيار الكفاءة و العقلانية بحيث يحصل كل فرد على الوضع الذي يستحقه، يسميه بارسون بديمقراطية الاستحقاق Méritocratie تمكن من شرعنة التراتبيات الاجتماعية [1] » ، هذه الشرعية تفرض على المناهج المدرسية استدخال القيم الطاغية على المجتمع والتي تبين كل ما هو مرغوب و جميل و مشروع، يتعلم التلميذ وفقها الاعتماد على نفسه في انجاز الأعمال داخل المدرسة وخارجها و يعترف ضمنيا بمنطقية الكفاءة التي يتميز بها كل فرد تبعا للفروق الفردية و المهارات و المؤهلات العقلية التي يملكها كل فرد انطلاقا من الفوارق الطبيعية (البيولوجية – الوراثية) أو الفوارق الاجتماعية، الهدف من هذا هو الاستغلال الأمثل للمواهب والإمكانيات بدل هدرها في المساواة بين الجميع في العملية التعليمية.

من هذا تتلخص وظيفة المدرسة – الانتقائية – حسب رؤية بارسون التي تتماشى وقيم المؤسسة الأمريكية والروح البراغماتية المسيطرة عليها. يندرج في هذا المنحى الوظيفي للمدرسة في التحرر و الفردانية و التقدم الجماعي، الذي ينتج بأداء كل فرد للوظيفة المنوطة به في إطار عملية تقسم العمل الذي تمرره القيم الأساسية للثقافة المدرسية التي ترسخها المناهج الدراسية وتمكن هذه القيم المتعلم من اكتساب مكانة اجتماعية معينة، اذ تقوم المناهج التعليمية باستدماج وإعادة إنتاج قيم مشتركة متفق عليها اجتماعيا وهو ما توفره المناهج الدراسية الموحدة التي تعمل على تفعيل الاندماج الاجتماعي، خصوصا لدى المجتمعات التي تعاني من تعددية هوياتية –إثنية أو طائفية– حيث تمثل المناهج الموحدة إلية لتجاوز الطرح الهوياتي بترسيخها لقيم التعايش و التوافق وتوحيد الرؤى و التطلعات في إطار حرية الاختلاف و قبول الآخر.

2-1-5- إعادة إنتاج قيم صراعية :

[1] نفس المرجع، ص55.

يندرج ضمن هذا المنحى أصحاب التوجه الماركسي و النيو–ماركسي حيث تعد المدرسة في سياق هذا الفكر جهاز إيديولوجي يستعمله النظام السياسي القائم ليس لبحث و اتقاء قيم مشتركة يتشاطرها المتمدرسون و إنما إلى إعادة إنتاج قيم سلطة الجماعة المهيمنة تستعمل المناهج المدرسية عاملا للتحرر والتقدم الفردي و الجماعي كما في المعطى البراغماتي لبارسون و إنما أصبحت تمثل سلطة مراقبة اجتماعية وإعادة إنتاج قيمي، تندرج في هذا المنحى عدة مقاربات انطلاقا من "لويس التوسير"، الذي يرى في المدرسة الرأسمالية جهازا إيديولوجيا للدولة يوزع الأفراد على مختلف مواقع تقسيم العمل، حيث تلقن المدرسة الايدولوجيا البرجوازية التي تعدهم و تخضعهم لمصيرهم الاجتماعي.

يدعم هذه الفكرة كل من بودلو Baudelot و إستابلي Establet التي مفادها « ان هذه المدرسة التي تدعي تبني المساواة والديمقراطية و النجاح بالاستحقاق هي في الواقع تقسيم كل جيل إلى ما هو مندور له بفعل أصله الاجتماعي فإما أن يكون برجوازيا أو بروليتاريا حسب الطبقة التي ينحدر منها [1] » ، من هذا تتكشف بنية المدرسة والإشكال الذي يمثله منهاجها في خلق شبكتين مختلفتين، يتعلق الأمر بشبكة التعليم الثانوي و العالي بالنسبة للإطارات وشبكة التعليم الثانوي المهني الموجه للمندورين للأعمال التنفيذية، يتضح ذلك جليا في هاتين المرحلتين إذ يوجه المندورين ذوي الأصول الاجتماعية الميسورة و المتوسطة إلى التعليم العالي و المعاهد من اجل مواصلة التعليم الجامعي في حين يجبر المتمدرسو ن ذوي الأصول الاجتماعية الفقيرة من الطبقة الشعبية إلى التوجه إلى مؤسسات التكوين المهني التي تعدهم ليكونوا عمال و حرفيين إما لافتقارهم لمصادر مادية تكفل مصاريف تمدرسهم الجامعي و احتياجاتهم أو إلى قيم ثقافية تهيمن عليها طبقة معينة.

ويرى السوسيولوجيان الماركسيان الأمريكيان بولز Bowles و جنتيس gintis أنه لا يمكن تبرير النجاح المدرسي و المهني بصفة تامة بكفاءة الأفراد و إنما أيضا بأصلهم الاجتماعي و نمطهم الثقافي أو بشخصيتهم بوجه عام ذلك أن المدرسة الرأسمالية تقوم بقولبة شخصية التلاميذ الذين تلقنهم قيما و "حسن تواجد" " savoir être " يلاءم دورهم الاجتماعي المستبق، فعلى سبيل المثال يتم تلقين عامل المستقبل بشكل خاص الامتثال للقاعدة و الخضوع للأوامر بينما يتم بالنسبة لمسؤولي الغد تثمين الاستقلالية والإبداعية في العمل [2]، هذا ما يتضح بشكل جلي في معايير التوظيف في المجتمع

[1] عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين .. مرجع سبق ذكره، ص 48.

[2] المرجع السابق.

الأمريكي الذي شهد ارتفاعا مستمرا لنسبة أعضاء الفئات المسيرة خريجة الجامعات و خريجة أفضل الجامعات هو التوجه يتفاقم بشكل مستمر إذ يشير وارنر (W.L.Warnar) و أبيغلن (J.C. Abigglen) إلى أن ما نسيته 57% من مسيري الصناعة كانوا سنة 1952 أصحاب شهادات من معاهد مقابل 37% سنة 1928[1]، وكذلك هو الحال بالنسبة لزمننا الراهن في المجتمعات الغربية و الأمريكية بالخصوص، حيث تمنح مناصب التسيير رؤساء المديرين العامين لكبرى الشركات إلى خريجي معاهد وجامعات التعليم العالي و ليس أي جامعات و إنما عدد معين منها كجامعة "هارفر د" مثلا التي تقبل الشهادة الممنوحة من طرفها بنسبة أعلى من شهادة ممنوحة من جامعة أمريكية أخرى مما يرسخ التمييز والتفضيل شهادات دون الأخرى من نفس التخصص ونفس البلد بسب آليات التمييز التي تحدث أثناء الانتقال و التسجيل من مرحلة تعليمية لأخرى.

هذه القيم تلقنها المناهج داخل المدرسة التي تعيد إنتاج الانقسامات التي تطبع المجتمع حيث ترسخ المدرسة هذا التقسيم ابتدءا من الأقسام التعليمية الأولى وفق عدة آليات للتمييز و تكريسه، أبرزها محتوى النصوص (الكتب المدرسية و اللغة التي تعطي قيمة عالية من قبل المدرسين الذين يجعلون المتمدرسين من أوساط اجتماعية دنيا يستشعرون صعوبة التعلم المبكر على عكس التلاميذ من أوساط اجتماعية ميسورة التي استفادوا من تفاعلات في الأسرة، فهم متمكنون من نمط لغوي معين متلائم و النسق اللغوي المدرسي و كذالك هو الحال في المستوى الفكري و المعرفي المستقى من الأصول الاجتماعية.

ومن هذا فالمدرسة تضفي طابع الشرعية على هذه الآلية التي تكرس النظام القائم على الفوارق الاجتماعية لي لا تقوم بانتقاء الأشخاص على أساس الكفاءة و إنما انتقاء الأشخاص الذين يتناسبون مع المعايير و القيم الخاصة لجماعة المهيمنة هذا يضعنا في طرح عميق حول الأهداف الأساسية من التعليم المدرسي هل هو اختيار على أساس المنافسة الحرة آم اختيار على الأنسب لمنصب أو رتبة معينة؟.

تبرز في هذا الإطار أفكار السوسيولوجيان الفرنسيان بورديو و باسرون من خلال إعمالهما حول المدرسة والنظم التعليمية و اللامساواة الاجتماعية، حيث أخذا عن الماركسية فكرة الطابع

[1] بيار بورديو وجون كلود باسرون، إعادة الإنتاج : في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم ، ترجمة ماهر ترميش، المنظمة العربية للترجمة، بيروت لبنان ، ط1، 2007، 324.

الأساسي الذي يطغى على المجتمع وهو انقسام أفراده بين مهيمنين و مهيمن عليهم حيث يمارس النظام السياسي والاجتماعي عنفا رمزيا على الأفراد من خلال تلقين أفكار وقيم واتجاهات وميولات المهيمنين من اجل تكريس الهيمنة و إضفاء الشرعية على تراتبيات السلم الطبقي، وركز "بورديو" في أعماله "الورثة" و"إعادة الإنتاج" على آلية اشتغال المدرسة و تكريسها للفوارق الاجتماعية والتفاوت في مستوى النجاح « تبعا للنمط الثقافي أو رأس المال الثقافي، الذي يتوفر عليه التلاميذ المنحدرين من وسط اجتماعي ميسور تَمَ اكتسابه من (قراءة كتب، رحلات، وسائل إعلام وتكنولوجيا متوفرة) ونمط لغوي ثري بالأفكار و المفاهيم تجعل رأس المال الثقافي هذا عاملا أساسيا وحاسما للنجاح المدرسي و المهني من خلال Habitus خاص بالطبقة المهيمنة، وتجعله يعكس مظهر النزعة في الحياة اليومية من خلال ما اسماه بورديو بالحس العملي Sens pratique أو حين التوجه الاجتماعي الذي يتيح للفرد التحرك في مجال اجتماعي معين و ملائمة ممارسته بالمتطلبات الاجتماعية بشكل أوتوماتيكي من دون اللجوء إلى تفكير واعي [1] » ، حيث يصبح الأمر اعتياديا و عن دراية بقبول الجميع للنسق الاجتماعي السائد دون انتقاده أو محاولة تغييره.

و بالفعل ينتظر الفاعلون التربويون في الحقل المدرسي بروز نخبة قبل نجاحها و ينتظر هؤلاء من أبناء العمال استدماج قيم المؤسسة الاقتصادية تامة، بالتأكيد يؤدي هذا إلى قطيعة مع القيم و الأنماط الاجتماعية التي يتركب منها المجتمع، إذ تعمل المناهج المدرسية على تمييز حتمي وإكراهي للطبقات المهشمة في جميع المجالات السكن ووسائل النقل – اختلاف درجة المسافرين– المستوى الأكاديمي و مؤسسات الدراسة و نوع اللغة المستعملة، السلوك و الأدوار، الهندام والسمات العامة Marqueur أو الإيتيكات Etiquète التي تميز الأشخاص وتؤدي إلى تجنب اختلاطهم، كل هذا التفاعل السلبي يؤدي إلى تكتل إرادي للجماهير من الطرفين ينتج عنه صراع ثقافي وسياسي و مشاحنات عنصرية على أسس مادية وثقافية بين أحياء ميسورة و أحياء فقيرة ينتشر فيها الانحراف و الفساد الأخلاقي و الجهل بالحقوق و الواجبات المنوطة بالأفراد كمواطنين يتساوون جميعا في أسس المواطنة القانونية و الاجتماعية، يتم حجب كل هذه التفاوتات الاجتماعية و الثقافية و الاختلافات الطبقية وتبريرها بمفاهيم سيكولوجية من اختلاف الفروق الفردية وإمكانيات الاكتساب و التركيز داخل الصف الدراسي

[1] عبد الكريم غريب، سوسيولوجيا المدرسة، مرجع سابق، ص 58.

2-1-6- صراع الأجيال :

تمثل مسألة الصراع الجيلي الفجوة التي تنشأ بين جيل الآباء و جيل الأبناء نتيجة اختلافات جوهرية في الرؤى و تزايد معدلات التغير الثقافي والتكنولوج ي السريع بين الجيلين مما يؤدي إلى ظهور صراع بينهما ينعكس جليا في نوع القيم والاتجاهات التي يتبناها كل جيل وتجعله يختلف عن الجيل الآخر، حيث ينشأ جيل الآباء في ثقافة تقليدية تركز على التكاثف و التقارب وتبني قيم اصيلة مستنبطة من التراث الثقافي للمجتمع في حين ينشأ جيل الأبناء- الشباب في سياق ثقافة عالمية ساعدته الوسائط التكنولوجيق الحديثة على الانفتاح على قيم و ثقافات أخرى منذ صغره .

ترتبط مسألة الصراع القيمي بين الأجيال ارتباطا وثيقا مع المنهج الدراسي كون المناهج تستجيب للمتغيرات الاجتماعية والثقافية الراهنة، حيث تنقل المناهج التعليمية في المدرسة نمط ثقافي يختلف عن النمط الذي نقل لجيل الآباء وفي أغلب الأحيان تكون المناهج التعليمية مستوردة بقناعة أو مفروضة من جهات أو منظمات عالمية نتيجة لظروف تاريخية واقتصادية، كحال المجتمعات العربية مع الدول المستعمرة و صندوق النقد الدولي التي تتدخل في رسم محتوى

المناهج التعليمية[1]* و بالتالي يتعارض النمطين الثقافيين بين الجيلين مما يؤدي إلى صراع القيم التي تطرقت لها بعض الدراسات المعاصرة[2]** التي ركزت على مفهوم الجيل و ما يحمله من مواصفات و خصائص تميزه عن غيره و ابرز هذه الدراسات مقاربة السوسيولوجي الألماني "كارل مانهاي م" الذي يرى أن كل جيل له تاريخ و الذي إلى حد ما يفرقه عن الجيل الآخر [3]، لهذا تستلزم عملية بناء محتوى الاجتماعي في المناهج التعليمية مراعاة قضية صراع القيم للمجتمع في تخطيطها و تقدير التراث

* تجلى هذا خصوصا بعد أحداث 11 سبتمبر 2001 حيث فرضت القوى الغربية على الدول العربية حذف الآيات القرءانية التي تحرض على الجهاد والعنف على حد قولهم، كما فرضت اتجاهات عامة في العديد من الدول ومنها الجزائر التي كانت تعاني من مديونية اتجاه صندوق النقد الدولي نتيجة الأزمة الاقتصادية التي مستها في الثمانينيات من القرن الماضي حيث فرض هذا الأخير العديد من التوصيات كالخوصصة و تعديل في بعض القوانين المتعلقة بحرية المراة و حقوق الإنسان و لم يستثنى التعليم من تلك التوصيات، حيث فرضت خطوط عامة من الصندوق و منظمة اليونسيكو كذلك في التسعينيات.

** لمزيد من التفصيل في هذه المسألة اطلع على اطروحة محمد فريد عزي بعنوان الاجيال و القيم مقاربة للتغير الاجتماعي والسياسي في الجزائر ، وكتاب كارل منهايم : les problèmes des générations .

[3] مراد مولاي الحاج و آخرون، التغير الاجتماعي الاجيال و القيم في الجزائر : دراسة سوسيو-انثروبولوجية بمنطقة وهران https//:crasc.dz

الثقافي و جهود الآباء و الأجداد كما تستلزم إدراج التطور التكنولوج ي الحديث في البرامج التعليمية لتفادي حدوث فجوة رقمية و معرفية بين المجتمع المحلي و التطور العالمي، كما تفرض الضرورة على واضعي المناهج والبرامج التعليمية ترسيخ مهارات التفكير الناقد و روح الإبداع في نفسية الطفل لتجاوز الإشكالين السابقين

2-2- الأسس النفسية (السيكولوجية):

إن من أكثر الإشكالات المعاصرة في بناء المناهج الدراسة هي مشكلة الهوية و تكوين الذات ومقومات الشخصية في بنائها الفكري والسلوكي والروحي انطلاقا من تساؤلات – من نحن؟ وكيف نكون؟ والى أين نسير؟ و ما مصيرنا؟.

إشكاليات يجب أن تراعى في عملية بناء المنهج إذ ترتكز كل العملية التربوية بجميع أبعادها على المتعلم، من حيث هو الغاية و الهدف النهائي الذي تبذل من اجله الجهود و تتكاثف العمليات لتكوينه و إعداده للحياة بتشعباتها، من هنا تعتمد الأسس السيكولوجية للمناهج على المبادئ النفسية التي لا غنى عنها في عملية بناء المناهج المدرسية التي تعتبر وسيلة مجتمعية لبناء و تغيير سلوك المتعلم بهدف زيادة كفاءته للتفاعل مع متغيرات بيئته التي يعيش ضمنها.

يقصد بالأسس السيكولوجية للمناهج الدراسية مجموعة المقومات أو الركائز ذات العلاقة بالمتعلم من حيث حاجاته و اهتماماته[1] التي ينبغي مراعاتها جيدا عند التخطيط لمنهج دراسي جديد أو تعديله أو تقييمه حتى يتم وضع الأهداف واختيار المحتوى و الخبرات التعليمية و آليات التقييم المناسبة لمرحلة تعليمية معينة دون سواها.

تهتم التربية النفسية للمتعلم بتكوين شخصيته و تكاملها و اتزانها بما يحقق له الصحة النفسية و يكون لديه الجرأة و الشجاعة و الصرامة و الشعور بالمسؤولية والانضباط [2]، كما تعمل على تكوين الأنا و التوافق الاجتماعي لديه ووقايته من الأمراض والمشاكل النفسية كالخجل، انطواء على الذات و شعور بالنقص .

[1] جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، مرجع سبق ذكره، ص141.

[2] فؤاد محمد موسى، علم مناهج التربية : الأسس العناصر التطبيقات، دار الكلمة للنشر و التوزيع، مصر، ط1 ،2007،ص 151.

وعلى العموم يراعي مخططو المناهج الدراسية في عملية بناء المنهج من جانب سيكولوجي على عناصر سنتعرض لها فيما يلي :

1) نمو المتعلم:

يتطلب النمو الشامل للتلميذ التركيز على كافة جوانب النمو العقلي، المعرفي، الجسمي، النفسي، الاجتماعي والديني و الفني الجمالي، دون إهمال احدها أو التركيز على جانب على حساب الأخر لاحتمال الحصول على نتائج غير مرغوبة تمس شخصية الفرد وسلوكه و علاقته بالآخرين، حيث ينبغي على القائمين على عملية تصميم المناهج بناء منهج يساعد على نمو شخصية متكاملة للمتعلم وتشكيل سلوكه حسب متطلبات البيئة الاجتماعية و الثقافية المحلية، حيث تكسبه المناهج قيم و اتجاهات وادوار اجتماعية و نمط سلوكي يمكنه من مسايرة الجماعة والاندماج في الحياة و إرشاده وتوجيهه في حالة ما انحرف عن هذه الأسس[1]، لذلك فمن الضروري مراعاة خصائص نموه، حاجاته و قدراته و استعداداته كأحد المعايير الهامة في بناء المنهج من وجهة نظر حديثة [2]، لمسايرة مطالب النمو في مرحلة المراهقة والحرص على تحقيقها لدي التلاميذ في جميع مراحل التمدرس الثلاثة حيث يجب إعطاء المراهق معنى لتعلمه، ليدمجها ويستوعبها ويتداولها في نقاشاته، ولربما يستقي منها بعض المبادئ الأساسية التي يجعلها ملكا له ويدافع عنها لأنها تعبر عن شخصيته وتأويله للإحداث التي تدور حوله في عالم متغير ينتمي إليه، وهكذا يصبح أساس تحفيز التلاميذ الذين ينخرطون في لعبة ذات معنى[3]، إذ لا يجب أن يغيب عن الأذهان أن لدى المراهق حاجة ورغبة في الحصول على القبول الاجتماعي من محيطهم، فالاستحسان الجماعي أو عدمه له لدور في تهذيب سلوك المتعلم وتعديله تتطلب مرحلة الطفولة و المراهقة التي تتطابق مع مراحل تمدرس التلميذ نماذج ومعايير تتناسب و القدرات العقلية لكل سنة لذا ينبغي ربط مناهج كل صف دراسي بالخبرات السابقة من جهة و ما يتناسب وقدرات التلميذ من جهة ثانية « إذ لابد من ضبط إستراتيجية تحقق جودة في التعليم انطلاقا من مراحل تكوين المتعلم، لأنه غالبا ما يركز المدرس على ما يعرفه من معارف يتم توظيفها

[1] عبد الرحمان العيساوي، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية،دار الفكر الجامع، الاسكندرية مصر، 1985،ص118.

[2] حسن شحاتة، المناهج بين النظرية و التطبيق، الدار العربية للكتاب، القاهرة مصر، ط3، 2003،ص 82.

[3] احمد الله جبارة، معرفة خصائص المتعلم: ضرورة إستراتيجية معالجة ناجعة، مجله عالم التربية العدد 22، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء المغرب، 2013، ص319.

بطريقة تناسب قدراته هو ويدعي انه قدم دعما للمتعلم المتعثر » [1]، في حين يجب مراعاة المرحلة العمرية والقدرات الذهنية التي يمر بها الطفل ودرجة الاستعاب في هذه المرحلة، لا عجب ان نلاحظ تكرار المواضيع التعليمية في مراحل مدرسة متعددة وفي عدة مقررات لاستحضار المكتسبات القبلية من السنوات الماضية و تجسيد الاستمرارية والتكامل في النقل المعرفي وهوما يعرف بالمنهج الحلزوني "spiral curriculum "

2) الوضعية البيداغوجية :

تهتم السيكولوجيا و السيكو–سوسيولوجيا بقواعد وأسس البيداغوجيا المدرسية المعاصرة، حيث ترتكز نتائج بحوثها على عمليات التعلم والتكوين المقصودة فهي تربطها بعمليات تخطيط و إصلاح و تقييم المناهج التربوية و وسيرورة عملها وكذا الأساليب الديداكتيكية أو طرق التدريس المعتمدة لنقل المعارف وفق آليات تميز كل طريقة، حيث تهدف كل منها إلى إيصال اكبر قدر من المعارف والخبرات المدرجة ضمن محتوى المقاييس المبرمجة لمرحلة معينة بغية تقييم وقياس مدى نجاح المنهج من عدمه بكم ونوع المخرجات التعليمية.

تغلب على الأوساط التعليمية عدة طرق ووضعيات تدريسية غير أن الغالب عليها طريقتين:

أ – التعلم بالأهداف:

ظهرت هذه الطريقة نتيجة الإشكالات التي وصلت إليها بعض المدارس المتمثلة في نجاح عدد معتبر من التلاميذ في التقييم الصفي الموجه لكل التلاميذ، من هذا ظهر التدريس بالأهداف بغرض استثمار كل إمكانات العقلنة والترشيد لوضع هدف للممارسة البيداغوجية وتحديد نقطة معينة يهدف الفاعلون التربويون الوصول إليها بالعلاقة الديناميكية التي يقيمها الفاعلون من منطلقات العمل القصدي الواعي بأهدافه و النتيجة النهائية المتوخات من التعليم الصفي [2]، فالأهداف البيداغوجية هي الغايات المسطرة والمرجوة من البرنامج التعليمي الذي تتضمنه المادة الدراسية والأهداف الإجرائية و النتيجة النهائية المراد تحقيقها في التلاميذ من إكسابهم لوضعيات تعليمية معينة وتفعيل طرق تفكيرهم وإحساسهم و أفعالهم.

[1] نفس المرجع، ص 311.

[2] عبد الحق منصف، مرجع سابق، ص 88–89.

ب – التعلم بالكفاءات: تتمحور هذه الطريقة التدريسية التي اعتمدت من طرف الدول الأنجلو-سكسونية في بداية وصارت هوس دول العالم الثالث اليوم على وضع التلميذ في مشكلة وعقبة يجب عليه تجاوزها، يستلزمه ذلك استحضار مكتسباته القبلية و خبراته ليقدم حلولا لهذه الوضعية الإشكالية .

تهدف هذه الطريقة لإكساب التلميذ استقلالية إلى حد ما وذاتية في التعلم لإبراز فاعليته في اكتساب معارف بموارده ومؤهلاته الخاصة مما يترك أثرا لديه ويزيد من مكتسباته أفضل مما أن تقدم له جاهزة في دروس و محاضرات تلقينية، حيث يجب أن يتمتع المتعلم بنوع من الحرية في التفكير و أن يحس بوجوده من خلال ممارسة نشاطه الذاتي فيما يتعلق بكيفية استحضار المكتسبات و توظيف المعارف و حل المشكلات التي تقتضيها الوضعية الإشكالية ، إذ يجب إعطاء المتعلم حق التفكير في الحلول والذي يرى محمد أركون أنه « تربية المتعلم على الاشتغال بالعقل وعلى ممارسة الأنشطة، وفضاء ممارسة تحرر السؤال وانفتاح التأويل ويقظة الشك وانفجار الحوار، إنها تربية على إنتاج المعرفة و على اكتساب آليات اشتغالها وتكوين متعلم يعرف ويتدخل في المعرفة التي يملكها، متعلم يشط ويسأل وينتقد كيفية إنتاج الأفكار منقب وباحث في المعرفة ويستغل كل إمكاناته الذهنية، ويمارس مختلف العمليات العقلية[1].

لا تهدف المدرسة ومناهجها من خلال هذه الوضعية إلى بلوغ كفاءات فردية فقط وإنما « بلورة كفايات فردية وجماعية صالحة [2] » عن طريق التعاون في مشاريع مشتركة داخل الصف الدراسي وخارجه لتعزيز الحوار والتشارك وتبادل الأفكار و الرؤى فيما يسمى ببيداغوجيا المشروع.

ج- المضامين المعرفية: تصاغ المضامين التربوية و المعرفية التي يحتويها المنهج الدراسي وفق مقاربة سيكولوجية على أساس أنها تستلزم من المتعلم القيام بسلوكات وشروط انجاز مستهدفة من خلال المواد الدراسية التي يتضمنها المنهج الدراسي، ذلك أنه ينبغي الأخذ في عين الاعتبار المعلومات التي يتلقاها المتعلم وموضوعاتها وتقديم الأدوات و الوسائل التي يستعان بها في التدريس والحد الأدنى والأقصى للمدة الزمنية التي يستغرقها انجاز النشاط الذاتي تبعا لمعيار القدرات والمهارات

[1] محمد أركون، التربية على حقوق الإنسان : قراءة تركيبية لمناهج التربية على حقوق الإنسان من خلال دروس الفلسفة، مجلة علوم التربية العدد 36 فبراير، الرباط، 2008، ص 16.

[2] كريستيان بوسمان وآخرون، أي مستقبل للكفايات، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات علم التربية، المغرب ، ط1، 2005،ص185.

المتوفرة في التلميذ وكذا طبيعة وقيمة المعارف المنقولة للتلميذ وأهميتها في بناء وتنمية شخصيته وقدراته المعرفية و الوجدانية وترسيخ قيمة التفكير الناقد لديه.

3) العمليات العقلية والفروق الفردية:

يختلف التفكير و العمليات العقلية من تلميذ لأخر، حيث يتميز الصف الدراسي باختلاف الفروق الفردية ومهارات التفكير ومعدل الذكاء وسرعة الاكتسابات، وعلى المنهج الدراسي أن يراعي هذه الاختلافات الطبيعية بين المتعلمين، وتكييف الوضعيات التعليمية لتتناسب ومؤهلات الطفل البيداغوجية ولتلائم جميع الأفراد داخل المجموعة التعليمية أو الصف الدراسي.

وتحتل قضية تكييف المنهج ليتلاءم مع حاجات الطلاب وفروقهم الفردية مكانة الصدارة في عدة مناهج تعليمية على غرار المنهج الأمريكي حيث تعلن القوانين الأمريكية حق كل فرد في التعليم بما فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة، وفي ضوء ذلك طرأ تغيير على المدارس حيث أصبحت تكيف نفسها لتتلاءم و طبيعة مرتاديها وظروفهم وكذا تكييف الاختبارات و المقاييس المعتمدة في التقويم الدراسي لتتناسب و إمكاناتهم.

كما تشكل دوافع الفرد وفق متطلبات البيئة التي يواجه فيها عملا يوضع على كاهله في ضوء احتياجاته التي يقصد بها الرغبة في عمل شيء، لبلوغ غاية محددة، إذ تؤدي الحاجات دورا أساسيا في حياة الإنسان كونها تدفعه إلى سلوك تصرفات معينة [1]، فهي من أهم العوامل المثيرة للتعلم ومصدر طاقة بشرية و الأساس الذي يعتمد عليه لتعديل السلوك واكتساب قيم وتكوين اتجاهات ايجابية من مواضيع محددة وتوجيهه نحو الأهداف المرجوة عبر تحرير طاقاته الانفعالية وإثارة نشاطه للقيام بأمر معين يحقق له المنفعة ودفعه كذلك للاستجابة لموقف معين أو تجاهل موقف آخر.

3- الأسس السياسية والإيديولوجية لهندسة محتوى المنهج الدراسي:

يعتبر وعي الإنسان بأنه مواطن فاعل في وطنه وليس مجرد مقيم أو تابع لنظام اجتماعي أو سياسي معين نقطة محورية في بناء مقومات الدولة الحديثة تتضمنها نظم دستورية ، تزكي الشرعية التي يستند عليها النظام السياسي وتلزمه بواجبات محددة اتجاه مواطنيه عامة، ويعتمد هذا الوعي

[1] رشيد احمد طعيمة وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر أسسه – بناؤه – تطبيقاته– تطويره ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الاردن،2008، ص118.

على درجة إلمام الإنسان بقيم مجتمعه و طبيعة تكوينه وتنشئته التي تلقاها انطلاقا من أسرته و مجتمعه مرورا بالمدرسة و نضمها التربوية، فالإنسان منذ الأزل يقوم بعملية تطبيع للأجيال اللاحقة على قيمه وأخلاقه التي يؤمن بها، قد تتعد مسميات هذه العملية في الأدبيات التربوية، من تربية مدنية وطنية و مواطنية أو تنشئة اجتماعية و سياسة لكن المعنى و الهدف واحد و إن اختلفت وسائل الوصول إليه، ألا وهو بناء مواطن صالح لا مشترك في العيش و الأرض فحسب، بل مشارك في الحياة العامة بما تتضمنه من التزام بنظم مؤسساتية و اختيار الممثلين و إبداء الرأي في القضايا المتعلقة بالمصلحة العامة.

ونتيجة لتطور الفكر التربوي تطورت البرامج المدرسية الخاصة بهذا الشق من التربية، الذي أصبح يتضمن مفاهيم وأسس شاملة تاريخية و اقتصادية و سياسية تمس القضايا الحياتية للمواطن المستقبلي، من حقوق الإنسان و تنمية أسس العيش المشترك في العالم، وتنمية قيم الديمقراطية في نفسية التلميذ، بالإضافة إلى المعتقدات والسلوك والاتجاهات السياسية والإيديولوجية المعتمدة من قبل النظام السياسي المسير لشؤون الدولة، والتي تختلف من مجتمع لأخر تبعا لاختلاف السياق الوطني و الثقافة السائدة وتطلعاتها.

فبالنسبة للبناء السياسي و الإيديولوجي فان القيم السياسية و الاتجاهات الإيديولوجية في المجتمع و الدولة تعتبر بعدا هاما من الأبعاد التي تقوم عليهم أسس تصميم المناهج الدراسية والنظرة إليها من حيث بناءها و أسلوب تنظيمها ووظيفتها ، تمثل ضغطا بدرجات متفاوتة على كيفية النظر إلى المنهج في إطاره العام[1] . فالمدرسة جزء من النظام العام في الدولة، هي مؤسسة تعكس بصورة أو بأخرى أنماط العلاقات العامة داخل المجتمع وتعيد إنتاجها.

فالمؤسسة التعليمية هي أحد أجهزة الدولة الإيديولوجية قد تتمتع بالاستقلالية النسبية عن القيادة السياسية نظرا لطبيعة رسالتها الثقافية، لكنها تبقى أفضل وسيلة لتمرير القيم والتوجهات السياسية للدولة وأصحاب القرار فيها وفق المنحى العام الذي تبناه حزب معين مهما كانت طبيعة الحكم، ديمقراطي أو دكتاتوري، هذا بدوره يحيلنا إلى التساؤل عن من يصنع المناهج الدراسية في منظومتنا التربوية؟.

[1] احمد حسين اللقاني ، المناهج بين النظرية و التطبيق ، عالم الكتب القاهرة، ط3 1979، ص 276.

توكل مهمة صناعة المناهج الدراسية وبرامجها الخاصة بكل مقرر تعليم ي إلى لجنة تضم أساتذة جامعيين و مفتشين تربويين و أساتذة في المادة تشرف على هذه اللجنة الوزارة الوصية المكلفة بشؤون التربية والتعليم، تشرع (اللجنة) في عملية بناء أو إصلاح المناهج الدراسية غالبا بقرارات رئاسية أو ملكية كما هو الحال في الجزائر سنة 2002 التي قامت بعملية تجديد للمناهج بأمر رئاسي حمل الرقم 2000/101[1] أشرفت عليه وزيرة الثقافة آنذاك السيدة "خليدة تومي" بغرض إصلاح وتعديل المناهج التربوية بما يتماشى و الأوضاع الأمنية ، السياسية و الاقتصادية في البلاد والتغيرات الحاصلة على المستوى العالمي.

فسواء كان إعداد المناهج خاضعا أو مستقلا عن الإدارة السياسية، لا يمكننا إهمال القائمين على إعداد وتنظيم المناهج ومحتواها، فهم ليسوا إداريين تكنوقراطيين "technocrates" عديمي الإحساس بالواقع، بالعكس لديهم إيديولوجيات خاصة تُسْتَمَدُ من أصولهم الاجتماعية وتوجهاتهم السياسية والدينية، توجهات تغذي فكر أي شخص وتؤثر في سلوكه وتصوراته للقضايا الوطنية، وبدورهم يدرج أعضاء اللجان المكلفة بالإصلاح في أي منظومة تربوية بطريقة أو بأخرى، مقصودة أو عن غير قصد أسس فكرية و إيديولوجية معينة في شكل مجموعة من قيم الأخلاقية والثقافية تغذي عقول النشء الصاعد وفق هذه الأفكار والاتجاهات خصوصا السياسية و الفكرية، وأمثلة ذلك كثيرة من "جول فيري" "Jules ferry" في فرنسا، الذي ناصر إنشاء مدرسة علمانية تتسم بالحرية و المساواة وفق قيم الجمهورية الفرنسية لتوحيد الشعب، إلى جون ديوي الذي ساهم في إدراج القيم البراغماتية في المدرسة و الدولة الأمريكية، إلى الرئيس التونسي السابق الحبيب بورقيبة الذي ارتكز على المناهج الدراسية من اجل العلمانية التدريجية للدولة.

وتتبع هيمنة أجهزة الدولة على محتوى المناهج انطلاقا من عدة عوامل تتمثل في :

1) تخوفات:

يتخوف النظام السياسي في أي دولة من قصور أو تضارب المناهج الدراسية و المصلحة العامة للبلاد أو مصلحة النظام السياسي نفسه بوجود أفكار و اتجاهات قيمية تعارضه أو تدعوا

[1] مرسوم رئاسي – رقم 2000/27 الصادر بتاريخ 09 ماي ، 2000 المتضمن أحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، رقم 27 بتاريخ 10 ماي 2000.

لتغييره ما يجعل شرعيته على المحك، فاغلب الثورات التي قامت ضد الأنظمة السياسية في العالم الحديث كان مصدرها المنظومات التربوية إما لفشلها في دعم النظام أو لاستعمالها من قبل معارضين في الثورة ضده، كحال ثورة الشباب في فرنسا سنة 1968، بدفع من الطلبة ضد السياسة العامة للجمهورية الفرنسية وحكم ديغول الذي طالت مدة بقائه على سدة الحكم، والسياسة الاقتصادية للدولة التي تنتج متخرجين بطالين وهي الثورة التي وحدت الرأي العام الفرنسي للنظر في بعض قيم المجتمع، وكذلك ثورة الطلبة الإيرانيين التي أسقطت حكم الشاه "محمد رضى" الملكي وأسست للجمهورية الإيرانية بتوجهات إسلامية مرجعيتها "الخميني"، دون أن ننسى الأزمة الجزائرية سنوات التسعينيات التي كانت "جبهة الإنقاض" طرفا فيها، هذا الحزب السياسي الذي اعتمد خلفيات مؤسساتية خصوصا الجامعة و القائمين على التدريس في المؤسسات التربوية لتمرير أفكاره نهاية السبعينيات وبداية الثمانينيات، التي كونت الحزب فيما بعد، والذي عارض النظام السياسي في الجزائر ما أجج الأوضاع في البلاد و سبب أزمة أمنية راح ضحيتها ربع مليون مواطن جزائري.

يندرج ما سبق في إطار ما يسمى المنهج الخفي أو المستتر، وهو آلية تعمل خارج المنهج الظاهر المقرر من طرف الجهة الوصية، تدخل فيه نشاطات خارج العمل المدرسي ويشكل معتقدات وقيم وسلوكيات مناهضة لما تفرضه المناهج الرسمية، حيث يستطيع المعلم طرح تساؤلات أو تقديم واجبات حول مسألة معينة تتنافى و المنهج الدراسي أو القيم الدينية أو السياسية للدولة، أو أن يقدم قيم يؤمن بها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة كالدعوة لمذهب ديني معين أو غرس أسس سياسية تحريضية ضد إثنية معينة أو النظام الحاكم.

2) التطلعات :

تمس جملة من المتطلبات السياسية التي تقع على عاتق التربويين واضعي المناهج والبرامج فالتنشئة المدرسية من منظور وظيفي كما يقول "هنري جين" " Henry Jane" « ما هي إلا التنظيم الممأسس لاندماج الأطفال في المجتمع الشامل، وفي الأسرة و الجماعات التي ينتمون إليها، أو ينبغي عليهم الانتماء إليها، حيث يبلغون سن الرشد[1] »، حيث تجدر الإشارة إلى أن التنشئة السياسية وظيفة

[1] عبد الكريم غريب، سوسيولوجيا المدرسة ..... مرجع سبق ذكره، 137.

قد تخدم الايدولوجيا المهيمنة في الدولة فهي الفعل الضامن لاندماج الفرد داخل المجتمع الذي ينتمي إليه كما أنها ضامن "لأَمْثَلَةْ" " optimalisation " تقسيم العمل في خدمة بنية علاقات القوى المتواجدة كنوع من الخضوع اللاواع ي للنظام المهيمن، وفي هذا يطرح "ريمون بودون" و"بوريكو" "براديغم التفاعل" "paradigme d'interaction" الذي يجدان له توضيحا في أعمال "بياجي" "jean Piaget" حول الحكم الذهني، حيث يتشكل هذا الأخير لدي الطفل كتمكنه التدريجي من العمليات المنطقية من إدراك القواعد الأخلاقية و الاحترام المتبادل و العدالة من خلال استدخاله لمفهوم التبادلية داخل جماعة الأقران (الأصحاب) تجعله يدرك أن حصوله على حقوقه الخاصة لا يتم إلا إذا برهن على احترامه لحقوق الآخرين [1]. فالمناهج المدرسية تطبع سلوك الطفل على ما يستدخله النظام السياسي وإيديولوجيته إضافة لمكتسباته المنقولة من أقرانه كنوع من المحاكاة و التمثل يفرضه النظام الجماعاتي.

و تسعى الجهات الرسمية من خلال التنشئة السياسية تحقيق عدة غايات أهمها:

أ) **تعزيز الوطنية و الانتماء:** تسعى المناهج الدراسية لضخ روح تقدير أمجاد الأمة وتعزيز الانتماء لها في عروق النشء المتمدرس بتغذية الولاء الوطني في نفوسهم، وتنمية الشعور الوطني بالحب والافتخار بالوطن، وهو ما تقوم به الدولة الوطنية في تغليب الانتماء الوطني والقومي إلى جماعة وطنية أو انتماء سياسي أو بالالتزام بالقوانين و القواعد التي تصونها و تحققها الدولة بإرادتها الحرة والعاقلة، كما تعتمد القيادة السياسية على المناهج الدراسية في عملية تعبئة المواطنين من خلال إدراج تصورات تصب في المصلحة العامة كإدراج قيم السلم والتعايش و التسامح في البلدان التي تعاني الحروب و الصراعات في الداخل والخارج أو تعبئة النشء اتجاه القضايا الوطنية، كحال مناهج التربية على المواطنة في المغرب التي تدرج قيمة الحفاظ على الوحدة الوطنية (الوحدة الترابية) في جميع سنوات التمدرس الثلاث من التعليم الثانوي الإعدادي، ويتعلق الأمر بتعزيز فكرة الوحدة الترابية على حد تعبير الساسة المغاربة اتجاه قضية الصحراء (الغربية/المغربية) لاستكمال وحدتهم الوطنية.

ب) **تنمية الوعي:** وهو رؤية شاملة تتضمن معارف وقيم سياسية تتيح للإنسان إدراك أوضاع مجتمعه ومشكلاته قصد تحليلها و الحكم عليها وتحديد موقفه منها، مما يدفعه للتحرك من أجل

[1] R .Boudon et F.bouricaud , dictionnaire critique de sociologie, Edition PUF , paris, 1982, p 185 .

تغييرها، إذ ترتكز أهداف إعداد المنهج على مساعدة التلاميذ على فهم طبيعة العالم السياسية ودور السياسة في إثارة العديد من القضايا وحلها، كما تدعم التربية السياسية التصورات المتعلقة بالسياسة العامة الداخلية و الخارجية بترسيخ وجهات نظر سلبية وايجابية تحدد علاقة الفرد بالرموز السياسية و أنماط الولاء و الاتجاهات الحزبية و الإيديولوجية تكسب الطفل المتمدرس فكر نقدي اتجاه أحداث معينة.

ت) **الديمقراطية:** تهدف المناهج لإنتاج مواطنين يؤمنون بالديمقراطية وحرية الرأي والتعبير وتقبل رأي الأغلبية كضرورة سياسية واجتماعية للعيش في انسجام، من خلال نشاطات مدرسية تدعم الفعل الديمقراطي كاختيار " ديكور" حجرة الدراسة من قبل الأطفال بإجراء انتخابات على مستوى القسم ما يعزز هذه القيمة.

ث) **المشاركة السياسية:** تشجع المناهج قيمة المشاركة السياسية بغرسها لدى التلاميذ معرفة مدنية تشجع على المشاركة والإحاطة بالشؤون السياسية و المدنية لمجتمعهم سواء في الانتخابات المحلية أو البرلمانية أو الرئاسية من خلال دروس خاصة بهذه العملية الحضارية، وقد قمنا بإدراج الانتخابات و المشاركة السياسية ضمن قيمة الوعي السياسي التي اخترناها في التحليل، والتي حلت في المرتبة الثالثة لترتيب قيم المواطنة في كتب التربية المدنية للمغرب العربي، إذ وردت بنسبة 11,28% بمجموع 968 تكرار، تساهم هذه القيمة في اختيار أفضل الأشخاص لتسيير أمور الدولة ومتابعة عمل بعض مؤسساتها من حكومة وبرلمان و تقييمهم من خلال التواصل المباشر مع ممثليهم. كما تدرج هذه القيمة لتدعيم زيادة نسبة المشاركة السياسية في الانتخابات التي أصبحت إشكالية عالمية من حيث نسبة عزوف المواطنين عن المشاركة في الانتخابات وحتى الاهتمام و التعاطي مع الشؤون السياسية في كثير من دول العالم.

ج) **توحيد المرجعية و الهوية الوطنية:** هي نقطة مركزية في عملية إعداد المناهج ذلك أن المدرسة حقيقة جهاز من أجهزة الدولة لكنها في الوقت نفسه امتداد للمجتمع و أبعاده الاثنية و العقائدية، لهذا الغرض يجب أن تعكس المناهج النسق المرجعي للتوجهات العامة للمجتمع الذي أنشأها، فعدم تحديد مرجعية أو تعددها يؤدي حتما إلى تشرذم المنطلقات الأساسية و التطلعات التي تسموا المجتمعات لبلوغها بمواطنيها، وكذلك هو الحال بالنسبة لمسألة الهوية في المجتمع التي تعد مقوما أساسيا لتجسيد الانسجام و المواطنة، إذ يجب أن تدرج كآلية مقاومة للقيم المستوردة والدخيلة على مجتمعنا بخصوصياتها الدينية والثقافية، لتوحيد المصلحة العامة انطلاقا من مرجعية الدولة

والمجتمع، إذ علينا الحرص على إدراج مقوماتنا الثقافية بعمق جذور حضارتنا وتراثنا حتى لا نكون ضحية قيم وانساق ثقافية أخرى..

لا يمكن الفصل بين السياسة التعليمية وسياسة الدولة في وضع استراتيجيات إعداد المناهج الدراسية حيث يرتكز وضع سياسة تعليمية على أهداف وفلسفة النظام السياسي ونظرته للمجتمع لرسم السياسة التعليمية، فعزل التعليم عن السياسة أمر بالغ الخطورة قد يجرد العملية التربوية من مضمونها الهادف لبناء مواطن واعي بشؤون وطنه ومستجدات عصره ، قادر على التفاعل مع الآخر في الطرف الآخر، و الأخطر من ذلك اغترابه السياسي أو تكوين فكرة خاطئة قد تكون ايجابية عن أشخاص وصلوا إلى الحكم قد يكونوا على العكس من ذلك تماما.

فلا يمكن أن ينشأ تعليم عام ومؤسسات تربوية تخدم المشروع المجتمعي الرامي لبناء مواطنين أحرار في مجتمعات حرة دون خيارات سياسية و إيديولوجية تؤمن بالتنمية والتقدم وتؤمن بالمشاركة الفعالة للمواطن بإتاحة الفرص والتداول الديمقراطي على السلطة في دولة ترتكز على المؤسسات.

4- التربية على قيم المواطنة وحقوق الإنسان في مناهج التربية المدنية

يشهد العالم اليوم تغيرا متسارع الوتيرة في جميع مجالات الحياة، حيث أخذت الحضارة الإنسانية في الاتساع والعمق والتعقيد، يحدث كل هذا التغيير والتطور على حساب القيم الأخلاقية التي نؤمن بها، إذ أصبح يطغى على السلوك الإنساني السيئ والباطل والقبيح خصوصا بعد الوقائع التراجيدية التي شهدها العالم من هيمنة الأنا الغربية و الحربيين العالميتين، التي فقدت فيها القيم الإنسانية و المظاهر السلبية لما بعد الحداثة التي ارتكزت على نظريات الفوضى و العبثية والعدمية والتفكيكية ،والتي زعزعت الأنموذج الكوني التقليدي، أمور عجلت بالبحث عن أفضل السبل الممكنة لتجاوز هذه المعضلة العالمية التي من الممكن أن تفكك الأسس المركزية في وحدة المجتمعات وانسجامها.

اتجهت الأنظار انطلاقا من هذا إلى التربية على اعتبار أنها آلية تنشئوية لترسيخ قيم المجتمع الايجابية وتغرس في النشء الصاعد القيم المثالية التي لطالما آمنت بها المجتمعات التقليدية والحديثة على حد سواء.

فالتربية والتنشئة المدرسية أولوية مجتمعية باعتبارها المسؤولة عن تكوين الفرد/المواطن انطلاقا من الفلسفة الاجتماعية التي يتبناها المجتمع ومن القيم الاجتماعية والأخلاقية التي تدعم اندماج الأفراد وتكيفهم مع متغيرات الحياة ومستجداتها لبناء مجتمع منفتح على الاختلافات، يؤمن بالمساواة وحرية التفكير في إطار الاحترام المتبادل بعيدا عن النزاعات والميول الوجدانية، فهي آلية تطبيع للأجيال القادمة وفق أهداف الفكر الحالي.

وتشهد الوقائع التاريخية اعتماد الأنظمة السياسية الدكتاتورية المناهج المدرسية في تغذية أبنائها بأفكار عنصرية لا إنسانية، وقد أفلحت في مبتغياتها تلك، ذلك لأنها نجحت في تكييف المنهج ليتضمن مثل هذه القيم السلبية والهدامة لفكرة التعايش السلمي، كما يشهد التاريخ لدول غرست قيم ايجابية في أبنائها،قيم حب التعلم و التفوق والعمل من أجل المصلحة العامة كحال المجتمع الأمريكي والمجتمع الياباني (بعد الحرب) اللذين نجحا في تنشئة أجيال ساهمت في البناء الاقتصادي والاجتماعي لوطنهما.

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في التربية على ضرورة وجود نسقين في التعليم والتربية، حيث تنطلق الأهداف التربوية من أولويتن: " **إدراك معارف علمية** " و " **تعلم مهارات اجتماعية وقيمية** " تتم هذه الأخيرة بتدريس قيم واتجاهات مجتمعية، عالمية، ذلك أن القيم إجمالا حسب "**الجابري**" « تجسد الغاية الأساسية التي بحث عنها الفكر الاجتماعي والسياسي[1] » ، وذلك وفقا لدلالة القيمة التي تتجاوز الطرح الأخلاقي « ف"الاكسيولوجيا" كعلم مستحدث لدراسة القيم يولي اهتماما كبيرا لما ألف الناس الحكم عليه من خلال كلامهم من حسن والقبيح في جميع نواحي الحياة، فالقيم شديدة الالتصاق بما يجب على المرء والجماعة والأمة النهوض به من أفعال حميدة تهدف إلى إنماء الحضارة[2] » ومن هذا فان أفضل وأنجع السبل في ترسيخ القيم الاجتماعية هي المدرسة ومقرراتها لتلقين أدبيات أخلاقية وسياسية وفق خيارات منهجية تدرج في مواد ومقررات خاصة بهذه الغاية، تنمي لدي التلميذ سبل التفكير السليم و الناقد وتوطين مشروع المواطنة الصالحة ونماذج السلوك والحس المدني في نفوس مرتاديها ولو أن البعض يرفض فكرة وجود مقرر بعينه يحمل في أهدافه تنمية السلوك المدني إلى أن

[1] الشامي الاشهب يونس، سوسيولوجيا المواطَنة أم علم تربية المواطَنة؟: أنماط العلاقة بين النسق الاجتماعي والنسق التربوي ضمن خصوصية التربية على المواطَنة، مجلة إضافات العدد 23– 24 ، بيروت، أكتوبر 2013 ، ص 11.

[2] نفس المرجع .

السائد في المنظومة التربوية العالمية يُظهِر إدراج هذه القيم في مقررات خاصة تقوم بهذا الدور مهما تعددت تسمياتها من تربية مدنية، تربية على المواطنة، تربية وطنية أو تربية مواطنية فإن الهدف والتطلعات واحدة، هي تطبيع التلميذ/المواطن المستقبلي لتبني قيم المجتمع المدنية والسياسية وتشبعه بروح الوطنية والانتماء للمجتمع المحلي والمجتمع الإنساني بصفة عامة، في ظل مناداة الكثير من المنظمات العالمية الحكومية وغير الحكومية بتجسيد مفهوم المواطنة العالمية.

4-1- مقرر التربية المدنية:

إن موضوع التربية المدنية "**l'éducation civique**" مرتبط بعوامل تاريخية و دستورية منذ قيام الثورة الفرنسية، فهو مشروع تحول ديمقراطي ومساواة اجتماعية، ويرجح أن يكون قبل هذه الفترة فقط تم تناوله لدى العديد من الفلاسفة من أفلاطون وصولا إلى جون جاك روسو هذين المفكرين اللذين طورا فكرة تحويل المجتمع « بفضل التربية وبسيادة الأخلاق وممارسة السيادة لدى الأفراد الأحرار المؤهلين لذلك ويتعمق هذا المفهوم البحث في دلالة الحق في التعلم وتعليم الفرد أو الأفراد المتوافقين مع مؤسسة معينة [1] » وهي الفترة التي أنتجت العديد من المفاهيم السياسية والاجتماعية والتربوية وقلبت موازين القوى، حيث أصبحت الإرادة الجماعية قوة ذات وزن في اتخاذ القرارات وتسيير شؤون مؤسسات الدولة.

ظهر بعد ذلك تفاوت بين المصطلحين « -أخلاقي ومدني- حيث أصبح متذبذب ومتقلب بين قطبين متطرفين احدهما المواطنة كتطبيق أو تحقيق مبادئ أخلاقية عالمية وحقوق الإنسان ذات العلاقة بالتسامح واحترام الآخرين و التضامن وغيرها في مقابل اتجاه آخر يضع الأخلاق كامتداد لتسامي مضخم لواجب مرتبط بإدراج قيم مجتمع حقيقي [2] » فمما لا شك فيه، أن المدرسة إضافة لكونها مؤسسة نقل معارف علمية وأدبية فإنها في نفس الوقت ملزمة بتأدية معايير وقيم مجتمعه الفاضلة دون تجاهل مسايرته لمتغيرات الإطار الزمني والحضاري والظروف السياسية والاقتصادية الراهنة، وإعداده لتحولات مستقبلية وفق دراسات إستشرافية، فالمنهج عنصر ديناميكي متغير من حيث فلسفته ومعارفه العلمية، لكنه ثابت وراسخ من حيث مرتكزات قيمه ومطالبه والالتزامات التي اعد من اجلها، « إذ أثبتت الدراسات والاتجاهات المتعلقة بالتربية أن إعداد المواطن يعني بناء الكائن

[1] Francois Galichet, Education à la citoyenneté, Ed Economica, paris,1989 ,pp 8-9.
[2] Ibid, p 4.

الاجتماعي الذي يملك نسقا من الأفكار و العواطف والعادات التي لا تخصه نفسه أو ذاته الفردية فقط، وإنما تمتد لتشمل الجماعة أو الجماعات المختلفة المحيطة به والتي ينتمي إليها [1]» فالمواطنة إذا اعتبرت شعور إنساني وعلاقة عاطفية وجدانية بين الفرد والأرض، فان هذه العلاقة تتقوى بوجود مؤشرات من شعور بالاطمئنان والتكيف مع الآخرين والتعلق بالمجتمع والالتزام بقيمه كرابطة اجتماعية وأخلاقية تستلزم تكوين بنية تصورية لهذه المؤشرات في ذهن الفرد خصوصا في مرحلة الطفولة والمراهقة ليتعلم الإنسان كيف يترجم هذا الشعور والانتماء إلى نمط سلوكي يوجه أفعاله ويحكم عليها مقارنة بالنموذج المثالي الذي تسطره القيم العليا للأمة.

من هذه المنطلقات يتبادر إلى أذهاننا أسئلة جوهرية في هذا الموضع.

- ما هي التربية المدنية؟
- الغرض من تدريسها؟
- وهل هناك نماذج لتلقين هذه المعرفة في أذهان التلميذ؟

تتنوع مفاهيم التربية المدنية وجوهر مضامينها فهناك من يربطها بالتربية السياسية أو بالقضايا الاجتماعية والاقتصادية للدولة، ومنهم من يصنفها كمادة تحدد العلاقة القانونية والاجتماعية بين المواطن وبيئته ودوره كفاعل يؤثر فيها ويتأثر بها، فالتربية المدنية هي ذلك النشاط الذي يصنع شعور العضوية في الجماعة، وهي « ممارسة مجموعة من المهارات التي تقوم على قاعدة الديمقراطية وقوامها التعلق بالوطن بحيث يتم اكتساب هذه المفاهيم وتلك المهارات داخل الأسرة و في المدرسة والأندية الاجتماعية بصورة متكاملة[2] » ، إذ تتضح هذه العلاقة في الرباط الوثيق الذي تنتجه المفاهيم السابقة في تأصيل الانتماء الوطني والالتزام بحقوق الوطن على الفرد وتبني شخصيته وحسه المدني اتجاه قضايا وطنه، كما تشكل جدار حماية له ولهويته من التأثيرات الخارجية للدفاع عن وحدة وطنه ومقومات ثقافته وممارسة أدواره الاجتماعية والسياسية في المجتمع.

ويبين "البالا بيرتراند" " **Albala bertrand** " في مقال له حول التربية على قيم المواطنة أن التربية المدنية « هي العملية التعليمية التي تمارس تأثيرا في التنشئة الاجتماعية، المدنية والسياسية

[1] محمد عبد الغني حسن هلال، مرجع سابق ، ص 175.

[2] نفس المرجع ، ص 153.

للتلاميذ [1] » ، فالنظام التعليمي آلية تمكن الطفل من اكتساب المهارات الضرورية لحياته ما بعد المدرسة من خلال إعداده وتكوينه للتفكير باستقلالية وامتلاكه لحس النقد والانفتاح في إطار احترام الآخر وقيمه المختلفة ضمن قواعد العيش المشترك حيث تحول مناهج التربية المدنية التلميذ إلى مواطن بتمدينه (غرس أسس حضارية ومدنية في سلوكه وتكوين حسن المصلحة العامة في نفسيته).

ولتحقيق هذا المبتغى لا يكفي تلقين النشء ما يجب فعله من عدمه بل يجب إشراكه في وضعيات تعليمية واقعية تمكنه من ممارسة المواطنة وبناء سلوكه على قيمها، كتكليفه بممارسة أدوار مختلفة توفرها المؤسسة ووسائلها التعليمية والخرجات البيداغوجية التي تمكنه من الاطلاع وتقمص أدوار وتعزز المسؤولية وحسن التواجد والتصرف لدي التلاميذ.

فالإنسان كما يشير دوركايم « ليس لديه ميلا فطريا يدفعه للخضوع إلى السلطة أو احترام النظم أو القواعد الأخلاقية أو حتى التضحية، ويقول دوركايم أنه لا يوجد في البيئة الأولية الفطرية للإنسان ما يدفعه لان يكون خاضعا لأي إرادة ولكن هذا الخضوع جاء من المجتمع الذي استمد من قدسية الإرادة الإلهية سلطتها الأخلاقية التي تجعل الفرد بدونية إزاءها، فالتربية المدنية ليست قيما نظرية يتغنى بها النظام التربوي وشعارا إعلاميا يرفع بقدر ما هي ممارسات وقدرات نفسية وقواعد أساسية ومهارات الأداء تنَشئ عليها الأجيال الصاعدة، هي فن يهدف لبناء الشخصية النموذجية وإقامة رابطة اجتماعية لا يمكن استيعابها إلا في إطار مفاهيم معيارية مجتمعية لصقل الشخصية الإنسانية لقبول الحوار وتقبل الاختلاف. وهو ما يمكن تعلمه من خلال النشاطات والممارسات الصفية واللاصفية، بحيث تتاح الفرصة للتلميذ للتعبير عن أرائه والاستماع لأراء الآخرين وانتقادها أو إشعارهم بأهمية ما يقدمه من طروحات واقتراحات، لهذا يحتاج هذا المقرر لظروف مناسبة تستلزم إشراك الطلبة في مختلف النشاطات الاجتماعية وتثمين التطوع والتعاون في ممارسات الحقوق والواجبات المدرسة لبناء كفاءات اجتماعية ومدنية في هذا الإطار.

تهدف مناهج التربية المدنية « إلى بناء القدرة على امتلاك معارف »[2] هذا مع الاخذ بعين الاعتبار البنية الأخلاقية المركزية للمجتمع ومؤسساته.

[1] Albala bertrand , citoyenneté et éducation : vers une pratique, UNISCO, Paris, 1996,p125.

[2] علي اسعد وطفة، علم الاجتماع المدرسي بنيوية ..... مرجع سبق ذكره، ص 4-5.

4-2- نماذج التربية على المواطنة والسلوك المدني:

سبق وأشرنا في مواضع سابقة إلى الاختلافات التي تغزوا مقررات التربية المدنية والجدال الواقع بين المختصين حول ماهية وأهداف وجوده ضمن المناهج الرسمية والنظم التعليمية، أنتجت عدة نماذج ديداكتيكية لتدريس هذا المقرر التعليمي، نعرضها فيما يلي :

4-2-1- النموذج التقليدي Mimitique:

تبنى هذا النموذج نيكولا دي كوندورسي " Nicolas de condorcet " ولويس مشال لوبوليسي L.M. Le peletier ، يهدف هذا النموذج لتعليم الطلاب قدرا محدودا فقط من الأنشطة السياسية على اعتبار انه يفرض أن الطالب لا يمكن ان يستوعب موضوعات سياسية عميقة [1]، وقد اتخذ نيكولاي كوندورسي موقفا متطرفا من التعليمات العامة، حيث رفض نقل قواعد وتعليمات وقيم سياسية للمدرسة بداعي المصلحة الوطنية والتماسك الاجتماعي، حيث أراد حفظ استقلالية هذه المؤسسة، ويضمن للمواطنين استقلالية في الاختيار الحر والطوعي في التفكير وليس انطلاقا من شعور بالحماسة نتيجة لتغيير حدث، كثف من عمليات إقناع الجماهير والحشود الثائرة ، حيث برر نيكولاي هذا الموقف اعتمادا على فكرة « أن القواعد والتعليمات العامة (السياسية) تفرض واقع عدم المساواة خصوصا في النسق الأخلاقي، بمعنى أن بعض المواطنين يملكون إعفاء من بعض التبعيات أو هناك ميل اتجاههم من طرف المؤسسات مقارنة بالبعض الأخر وهو نوع من التمييز والمفاضلة لا يجب ان ينتقل للوسط التربوي [2] » .يتقارب هذا التصور والطرح الماركسي للامساواة بين الشعب في الحقوق والواجبات وحيازة امتيازات واستقلال طبقة اجتماعية دون الأخرى وكذا المساواة الثقافية التي اعتمدها " بيار بورديو" في مقاربته حول إعادة الإنتاج من حيث فرص النجاح مقارنة بالطبقات الأخرى والتي تعمل المدرسة على اعادة انتاجها انطلاقا من وضعية اجتماعية نقلتها السياسة العامة إلي السياسة التعليمية.

يقترح نيكولا فكرة « العتبة الدنيا لإدراج التعليمات العامة في التربية لإعداد المواطنين بإدراج مبادئ المساواة التي يضمنها شعار الدولة الفرنسية بممارسة مستقلة، كافية لإعداد مواطن مستنير،

[1] حسين حسن موسى، مناهج البحث في المواطنة وقيم المجتمع، دار الكتاب الحديث، القاهرة ، 2012، ص144.

[2] Francois galichet, Op Cit , pp 17-18

فاعل وواعي بحقوقه كما بواجباته ويقرر سلوكاته فرديا، وبالتالي لا يوجد هناك تربية مدنية تعلم معرفة ذات خصوصية بالمواطنة تقوم المدرسة بغرسها بنفس نماذج غرس المعارف الأخرى، لكن من أولوية المدرسة نقل معارف عامة شاملة Encyclopidique لجميع المعارف الإنسانية [1]» ، يعتمد هذا النموذج كذلك في الولايات المتحدة الأمريكية حيث يقدم الحد الأدنى من المعارف والأنشطة السياسية « افتراضا أن الطالب لا يستوعب موضوعات سياسية عميقة ويرى أنصار هذا الأسلوب بوجوب إعداد الطلاب اجتماعيا قبل إعدادهم سياسيا [2]»، وقد كانت هذه التسمية شائعة حيث كانت مادة/مقرر التربية الاجتماعية قبل المدنية، حيث استعمل هذا المصطلح في عهد المدرسة الأساسية بالجزائر ما بين (1982–1998) وعدلت فيما بعد إصلاحات المنظومة التربوية سنة 2002 واعتمد هذا المقرر على الحفظ والاستظهار، يلزم التلاميذ بحفظ النشيد الوطني وشعارات وطنية ثورية لكن لا يتعمقون في مفاهيم كالجمهورية والديمقراطية و الحرية السياسية.

4–2–2– النموذج التناظري (التماثلي) Analogique:

اهتمت التيارات التربوية المعاصرة بسؤال التربية والمواطنة، واستطاعت استخراج الكثير من نقاط التقارب بين الأفكار التي تهم الفاعلين التربويين وتبرز انتهاج الديمقراطية كنظام سياسي ناجح، يدعم قيما ايجابية كأولوية حرية التعبير الفردي، الاستقلالية في النشاطات الذاتية وانتقاء مختلف السلطات العمومية ومهارات التسيير الذاتي و التعاون المدرسي في تقارب واضح بين المثالية البيداغوجية والمثاليات الديمقراطية (السياسية).

يرتكز هذا النموذج في تدريس التربية المدنية على قاعدة أساسية في التناظر أو التماثل بين المدرسة و المجتمع، بين الهيئة التعليمية ومجموع المواطنين وبين القواعد المجتمعية، ويكمن السؤال هنا في إيجاد إطار مرجعي يمكن التلاميذ من استدخاله، « يؤسس وينظم هذا النموذج المحيط التربوي ويعيد إنتاج بيئة مصغرة عن المجتمع وقيمه السامية في المجال الاجتماعي والاقتصادي و الأخلاقي أين يمكن للتلاميذ معرفة طرق العيش مستقبلا (وهذه مقاربة ذات أولوية) أو بالأحرى التي نتمنى أن يعيشوها والتي يعيدون تعليمها بدورهم [3] ».

[1] Ibid , p 18.

[2] حسين حسن موسى، مرجع سابق، ص 145.

[3] Francois galichet , Op Cit , pp 53- 58.

وقد اعتمد هذا النموذج من طرف المقاربات النظرية لدي كل من "جون ديوي" "وجون بياجي"، بإدراج الجانب الأخلاقي والمدني في التربية من حرية وديمقراطية، والتي اعتبراها ركيزة اساسية لديها مكانة خاصة في البيداغوجيا والتربية على قيم المواطنة.

4-2-3- النموذج الواقعي:

من خلال عرضنا للنماذج السابقة يتضح أنه رغم اختلافها إلا أنها تصب في نقطة مشتركة وهي تربية التلميذ على أساس مدنية وفق طريقة تلقينية تعرض على التلاميذ نماذج معرفية سلوكية جاهزة لا غنى عنها ليتمكن من تطبيقها بنمذجة الطفل أو تطبيعه ليكون نموذجا مثاليا للمواطن الصالح المتفتح والمسؤول، (فمن نظرة معينة، الطفل لن يصبح مواطنا بعد أو بالتحديد لن يستطيع أن يكون لأنه لم يبلغ هذه المرحلة بعد) حيث فرق النموذج الأول بين المواطنة الصالحة والسلبية من خلال القدرات الفكرية و الأخلاقية الضرورية لممارسة المواطنة الكاملة، والنموذج التناظري يقصي من لم يصبحوا مواطنين بعد (أو مواطني المستقبل كما يسميهم).

مقارنة بالنماذج السابقة يمثل النموذج الواقعي تصورا متطرفا لما سبقه تبين ذلك من خلال نظرة "جيرارد مندل" "Gérard Mandel " في كتابه "ظاهرة السلطة" " phénomène d'autorité " « الذي يهدف من خلاله لتحرير التلميذ من ملامح الاعتقاد و المظاهر (الدينية أو اللائيكية) التي يعاقب عليها في حالة المخافة أو يتهم بالإثم culpabilité أو اللاوطنية كجانب من عدم الاستقلال (النفسو-عاطفي) (psycho-affective) هذه التصرفات تدفع بالطفل حسبه إلى التقوقع على نفسه ونبذ الآخرين واليأس من جموع الكبار الذين يتكفلون به [1]»، يشجع هذا النموذج التلاميذ على ممارسة اهتمامات و أنشطة تتماشى وميولهم مما يجعلهم يبحثون على أوسع نطاق في مجالات السياسة بوجهات نظر مختلفة تمكنهم من الإستعاب و الفهم والاستقلالية للقيام بمبادرات، ويشجع على البحث الناقد والمشاركة السياسية الفاعلة في الشؤون العامة أفضل بكثير من أسلوب التلقين الإجباري لمعارف مؤدلجة.

أهداف تدريس مقرر التربية المدنية:

[1] ibid. pp 81-85.

1) **تبني قيم المجتمع :** تهدف مادة التربية المدنية في هذا المقام استثمار الاساس القيمي في المجتمع وتحويله إلى ممارسة عبر مدخل المواطنة الصالحة على اعتبارها الوسط الأكثر ملائمة لتكوين مواطنين أحرار في إطار احترام النسق القيمي المجتمعي.
2) **إدراك مقومات الهوية الوطنية:** فإدراك الهوية الوطنية بعد أساسي من أهداف التربية المدنية غير انه يوجد جدل واسع حول هذه النقطة خصوصا إذا كانت الهوية متعددة (إثنية، لغوية، دينية)، حيث يرفض البعض إدراجها في مناهج هذه المادة لأنها تشكل تهديدا للوحدة وتؤدي إلى انقسام المجتمع وتفككه لعدم ضبط الهوية في كثير من الدول على غرار لبنان والعراق وغيرها في المقابل ينادي فريق آخر بوجوب إدراج الهوية لاعتبارها مقوما أساسيا من مقومات المجتمع، تسعى المناهج المدرسية لغرس فكرة التعايش من خلاله وهي المزايا التي يقدمها المنهج الدراسي الموحد.
3) **المشاركة في الشؤون المدنية:** يهدف هذا المقرر لتعزيز المشاركة السياسية والمدنية للفرد في القضايا العامة للدولة والمجتمع وبناء القدرة على تحليل الوقائع المتعلقة بالشأن العام من خلال الانتخابات والانتماء الحزبي وتبني مواقف واتجاهات من قضايا وطنية ، وتنمي الحس المدني لدي التلاميذ بتلقينهم مبادئ العدل والمساواة و التسامح، وتحسيسهم بأنهم معنيون بالشؤون السياسية و الوطنية في ظل تنامي معضلة عزوف الشباب في العالم عن المشاركة السياسية وخصوصا في الانتخابات.
4) **ترسيخ قيم الديمقراطية والتعددية:** حيث تربط المناهج التعليمية ارتباطا وثيقا بالبنية السياسية للدولة وتتلون بألوانها فالنظام التربوي يعكس صيغة الديمقراطية والتعددية للدولة، وما ينجر عنها من فضائل كالحوار و احترام أراء الآخرين والمساواة ، تقوم البيئة المدرسية بصفة عامة والتربية المدنية بصفة خاصة بترسيخها لدي النشء الصاعد، « إذ أن تعلم الديمقراطية يتطلب ديمقراطية التعلم بمعنى بيداغوجي، تسمح للتلاميذ بإمكانية اختيار طريقة تعلمهم، التي تحترم طريقتهم في التفكير و النمو، والتي يعالجونها في مواضيع مسؤولية، تشجع تبادل الأفكار بينهم في مواقف حاسمة [1]».
5) **الإحاطة بالحقوق والواجبات:** على مناهج التربية المدنية أن تراعي تعزيز مفهوم الحقوق والواجبات في ذهن المتعلم على اعتبارها أهم أبعاد المواطنة ذلك أنها المرجع الأساسي لسلوك

[1] Ibid , p 128.

الفرد المدني، يتمتع بحقوق ويمارسها، كالعيش المشترك والتصويت والأمن والتملك وغيرها من الحقوق الأساسية للإنسان، في مقابل واجبات هو ملزم بأدائها اتجاه وطنه وأفراد مجتمعه وتحمل المسؤولية اتجاهها، ولو أن البعض يضع معايير الفصل في الأولوية فيما يخص الواجبات، حيث يحتكم الفرد إلى معايير في ترتيب الأولوية في الواجبات التي هو مقيد بأدائها عن طريق المقارنة بين أقل خسارة والأكثر خسارة، فمثلا أثناء الحرب من واجب الفرد الدفاع عن عائلته وأمواله، لكن الدفاع عن بلده أولى مما سبق، فعمليا يجب أن يحتكم الفرد إلى أكبر ضرر وأقل ضرر، أكبر منفعة وأقل منفعة، وهذا ما يسمى بالصالح العام، كما أن بعض الحقوق هي واجبات فمن حق المواطن التمتع بالتنمية لكن في نفس الوقت من واجبه الإسهام في تنمية بلده في علاقة مزدوجة بين المواطن ومجتمعه. يتعلم التلميذ حقوقه أولا في المدرسة بعيدا حتى عن مقررات التربية المدنية حيث يعرف حقوقه ويتمتع بممارستها في الوسط المدرسي ويدرك واجباته من واجبات منزلية واجتهاد في التحصيل و الانضباط والجدية ويلتزم بها ويعاقب في حالة مخالفتها حالها كحال القوانين في الدولة التي ينتمي إليها.

6) **تحمل المسؤولية:** بحيث تسعى مادة التربية المدنية لتدريس الطلاب وإكسابهم قدرات من قيم تحمل مسؤولية الفعل في حياتهم اليومية على اعتبارهم مواطني المستقبل من واجبهم تحمل المسؤولية الموكلة إليهم في مختلف المواقف لإرساء دعائم الوطنية، حيث يرى كانط أن المهمة الأساسية المنوطة بالبرامج التعليمية هي « تكوين مواطنين مسؤولين والعمل على حمل الممثلين المنتخبين على اقتراح قوانين تضمن شروط الحياة الكريمة للإنسان [1]».

7) بناء الثقة في النظام القانوني:

إن إدراك التلميذ لقيمة القانون ومبادئه في الدولة ركيزة أساسية لمبادئ المواطنة وتجسيد الديمقراطية وضمان الحقوق الأساسية من قبل مؤسسات الدولة التي تسير وتحافظ على النظام العام من خلال قوانين وتعليمات ومواد دستورية تحمي الحريات الشخصية والمدنية للأفراد في إطار تطبيق سيادة دولة القانون، لا يعلو أو يتصرف أحد خارج إطارها.

8) **بناء المواطن الصالح:** هو الهدف الأول للتربية من أجل المواطنة حيث بين "رابح تركي" في كتابه أصول التربية والتعليم أهمية التربية الوطنية في تكوين المواطن الصالح « القادر على

[1] راضية بوزيان، المواطنة والمؤسسة التعليمية في الجزائر: دراسة سوسيولوجية تحليلية لكتاب المواد الاجتماعية نموذجا ،مجلة إضافات العدد 6 بيروت،2009 ، ص 117.

تدبير شؤونه الاعتيادية الذي يسوده فكره الثاقب والحكم الصائب أن يملك في كياسة ولياقة أينما كان، يعرف كيف يعامل الناس في سكينة ومهابة، يفهم المشكلات الاجتماعية المتعلقة بالمعيشة المشتركة في وطنه ومجتمعه ومشكلات العالم وأسبابها وطرق علاجها، مواطن عصري يفهم طبيعة الحكم الديمقراطي وتشكلاته والحكم النيابي ومقوماته، كما يعرف ويدرك أنها امتيازات لا يستحقها إلا إذا قام بواجباته [1]».

9) تعزيز العيش المشترك: من قيم المواطنة الضرورية التي تسعى برامج التربية المدنية لتنميتها في تصورات النشء هو تدريس التنوع أو تدريس بيداغوجيا تفاهمية إن صح التعبير، « فالتربية وظيفة اجتماعية وسياسية، وذلك ببنائها لعالم مشترك من التمثلات والقيم بين أفراد مؤلفين له نستطيع تحقيق هذه الوظيفة المتعلقة في إيديولوجية التربية الوطنية ، إذ تهدف مؤسسات التربية تحديدا لاختزال التنوع الثقافي من أجل بناء علم مشترك و متجانس [2] »، وتؤهل هذه الدعامات المرتبطة بترسيخ آليات المواطنة الحاضنة للتنوع الثقافي لاكتشاف الآخر و الانخراط في مشاريع مشتركة بهدف ترسيخ التفاعل والتعايش وحل النزاعات العقائدية والعرقية والثقافية بالحوار و التشاور لرفع تحديات التنمية المستدامة.

10) تربية مواطن كوني: تربط التربية المدنية بتنمية تصورات المواطنة العالمية لدي الطلاب، حيث يرتبط محتواها ببناء تمثلات لدي المتعلم بالدراسات الكونية و المشاكل العالمية لكن السؤال الذي يطرح نفسه: كيف يتم ذلك ؟

يبين "اوليريش بيك" ذلك من خلال طرحه للتساؤلات التالية؟

أين توجد روابط الجماعات عبر الحدود التي لا يساندها المكان ولا الأصل (العائلة، الوطن) ولا الأمة (تضامن المواطنين المنظم حكوميا)؟ ، كيف ستغدو إذا القرارات الملزمة جماعيا لما بعد الوطنية؟

يقدم في هذا المقام "أولريش بيك" جوابا تجريبيا لا معياريا، « حيث يوَجَهُ النظر لنزع المكان عن الحياة الاجتماعية والسياسية الذي أصبح منذ مدة أمرا عاديا كما يمكن للعولمة الثقافية أن تسهم في ذلك بفضل تقنيات المعلومات والاتصال خصوصا التلفزة ، الانترنت في تغيير

[1] رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1982، ص 354–357.

[2] فتحي التريكي وآخرون مرجع سابق ، ص 418–419.

مدركات الصورة الذاتية للإنسان في كل مكان على وجه العالم[1] »، حيث تجرد المنظمات و الهويات الاجتماعية و السياسية من بعدها المحلي و القومي إلى نظرة شمولية عن العالم ومشاكله البيئية و السياسات المناخية و ظواهر اللاأمن والتضامن من خلال الحروب والكوارث الطبيعية، كلها عوامل تدرج في المناهج المدرسية من اجل إرساء ثقافة السلام وتفعيل المواطنة العالمية (الكونية) .

4-3- البناء البيداغوجي للكتاب المدرسي :

تعتمد عملية النقل المعرفي في أي نظام تربوي حديث على وسائل تعليمية تمثل قناة مساعدة يتم بواسطتها مساعدة القائم على العملية التعليمية إيصال الحقائق والأفكار للمتلقي بهدف تحسين العملية التعليميق وجعل الدروع أكثر إثارة وتشويقا ولتنمية الخبرة التربوية في نفس الوقت.

ولعل ابرز هذه الوسائل " الكتاب المدرسي" « الذي يعتبر عنصرا أساسيا في الحقل التربوي، يرجع إليه المعنيون بالعملية التربوية (معلم متعلم) لاستفاء المعلومات الضرورية ويستند إليه في تحضير دروس المادة التعليمية حيث يعرف على انه حامل بيداغوجي يتضمن مكونات البرنامج الدراسي لمادة أو أكثر، وغالبا ما يوجه الكتاب المدرسي للتلميذ بحكم وظيفته في عملية التعلم والتحصيل[2]».

ويعد الكتاب المدرسي أهم الوسائل التربوية المساعدة في تفعيل العلاقة بين عناصر العملية التربوية ذلك أنه سند للعلاقة التواصلية بين المدرس والتلميذ والمعرفة، والذي تدور في فلكه مختلف الأنشطة وفق مبدأ التدرج والتكامل بين المحاور المجزئة بالنسبة للمادة الدراسة، يستعمله التلميذ في استسقاء الكفاءات المستهدفة واستيعاب معارف وميكانيزمات التحليل الخاصة بكل مادة تعليمية [3] » . هذا ما جعله محل اهتمام الباحثين التربويين في مختلف دول العالم الذين أولوا اهتماما بإشكالية الكتاب المدرسي بعيدا عن المنظور النمطي التقليدي مع تطور المقاربات الخاصة بطرق التدريس البيداغوجية الحديثة التي تراعي مدى صلاحية المضامين المعرفية التي تحتويها الكتب المدرسية

[1] اولريش بيك ، هذا العالم الجديد ورؤية مجتمع المواطنة العالمية، ترجمة أبو العيد دودو، منشورات الجمل، كولونيا ألمانيا ، ط1، 1999،ص 174.

[2] عبد الرحيم الضاقية، مسارات إصلاح المدرسة دراسة مفاهيمية نقدية،مؤسسة أفاق للنشر، مراكش، المغرب، 2015، ص111.

[3] أخ العرب عبد الرحيم، جودة الكتاب المدرسي الأدبي المعيقات و الأفاق، مجلة علم التربية، المغرب، العدد 21، ص 783.

ومدى مسايرتها للأحداث والتطورات الراهنة التي تستلزم منظور ديداكتيكي أكثر عمقا ومراعاة للخصوصية السيكولوجية للمتعلم (سن وقدرات ذهنية) لتحقيق الجودة التعليمية وسد الثغرات والنقائص المرجوة على مستوى مضامين المناهج الدراسية.

يتداول الباحثون في الحقل التربوي اليوم إشكالية ديداكتيكية و معرفية خاصة بالكتاب المدرسي ووظائفه، حيث يدور في فلك هذا النقاش الإشكالي مجموعة تساؤلات على شاكلة ما معنى أن يكون الكتاب مدرسيا؟ وكيف يكون الكتاب مدرسيا فقط ؟ وما الفرق بين الكتاب المدرسي (الأكاديمي) والكتاب الثقافي؟ .

للإجابة على هذه التساؤلات علينا العودة للتسمية الغربية للكتاب المدرسي، انطلاقا من مصطلح Manuel scolaire" " وهي أقرب إلى الدليل المدرسي عوض " livre scolaire " بمعنى كتب مدرسية حيث يرى البعض أنه ليس كتاب بل مطبوع أو وثيقة مساعدة صيغت لأغراض ديداكتيكية، يدعم الثقافة المدرسية في صيغتها النظرية والإجرائية وبتمفصلاتها داخل وحدات مجزأة الأهداف، يختلف عن الكتاب الثقافي في كونه غير خاضع لعميلات ثقافية ذات طبيعة عامة كقراءة منهجية ونقدية[1].

4-3-1- أنواع الكتاب المدرسي:

تنقسم الكتب المدرسية حسب نوع الاتساق الداخلي للكتاب ونمط المعرفة المدرجة في مضمونه حيث نميز نمطين من الكتب :

النوع الأول : هو الكتاب الذي تعرض فيه المعلومات والمعارف دون خضوعها المطلق للتنظيم البيداغوجي وأهداف التعليم والتكوين حيث يكاد ينتمي لمجال الكتب الثقافية العامة، التي نادرا ما يرجع إليها التلميذ إلا عند الضرورة، لتوسيع معارفه وثقافته اتجاه موضوع معين، كأن يكون للتلميذ كتاب خاضع للتنظيم التعليمي الرسمي في مادة الأدب مثلا لكن مواضيعه خارج برنامج المادة، إذ يحوي نصوصا أدبية يرجع إليها التلميذ لتوسيع أفاقه المعرفية في التخصص حسب ميوله المعرفية والفنية، حيث يمكن تسميته بالكتاب المرجعي.

[1] عبد الحق منصف، مرجع سابق ، ص 235-237.

النوع الثاني: هو كتاب خاضع في بناء نسقه لمضامين المناهج والبرامج و الأنشطة المتعلقة بالمادة يسعى لدعم عملية النقل الديداكتيكي بشكل يجعله موازيا لعمل الأستاذ ينظم هذا النوع في شكل دروس وفصول و فقرات متتالية ومتسلسلة، حيث التراكم المعرفي والعمر العقلي للتلميذ كما يضم تمارين وأعمال موجهة للتلميذ لدعم وتثبيت المعارف النظرية بمهارات مبرمجة داخل القسم وخارجه، وهذا النوع هو السائد حاليا في تأليف الكتب المدرسية.

4-3-2- أهمية الكتاب المدرسي:

يكتسي الكتاب المدرسي أهمية بالغة لا يمكن إنكارها في المنظومة التربوية ، كما لا يمكن الاستغناء عنه نظرا لتأثيره في الملايين من التلاميذ و المدرسيين وترجع هذه الأهمية لمجموعة من الخصائص يمكن تلخيصها فيما يلي:

- أنه ركن أساسي في العملية التعليمية ووسيلة بيداغوجية تتيح نقل حقائق بطريقة ممنهجة ومنظمة، كما يتيح للمتعلم إمكانية استقراء وتقييم واقعه الاجتماعي و المعرفي .
- أنه يحوي الكثير من المعارف و النشاطات والصور و الخرائط والتطبيقات التي توفر تصورات توضيحية، تهدف لتحقيق الفهم المشترك بين التلاميذ وإثارة النقاشات داخل الحجرة الدراسية.
- يتيح الفرص للتدريب على مهارات القراءة والكتابة لاحتوائه على نصوص أدبية وعلمية وتمارين تطبيقية تساعد المتعلم على قراءة المعلومات وكتابتها أحيانا مما ينظم مهارات المتعلم ويرتب معلوماته بشكل تسلسلي.
- وسيلة تبليغ معارف وقيم من خلال جوانب مادية ومعرفية وديداكتيكية و نفسية واجتماعية ثم جوانب تربوية[1] .
- مرافق للتلميذ داخل الفصل وخارجه، فهو أداة يدوية قبل أن يكون أداة فكرية لاعتباره موجها مؤسسيا وديداكتيكيا لأجل التشغيل الذاتي [2] فهو نوع من أنواع التعلم الفردي، قابل للاستعمال و التداول الفردي و الجماعي في القسم وخارجه على حد سواء.

4-3-3- بنية الكتاب المدرسي ووظائفه:

[1] عبد الرحمان الضاقية، مرجع سابق، ص 112.

[2] عبد الحق منصف، مرجع سابق، ص 136.

أ- بنية الكتاب المدرسي

يختلف الكتاب المدرسي تبعا لمحددات ديداكتيكية تحدد ميزات الكتاب وشكله ومضمونه، وتبعا للأهمية التي يوليها معدوا البرامج و مؤلفي الكتب ، تتلخص هذه المحددات في عناصر المادة الدراسية ونوع الشعبة (التخصص) فمادة التاريخ أو الجغرافيا مثلا تعتمد بشكل كبير على الكتاب لوجوب العمل بالصور و الخرائط والمخططات، وكذلك هو الأمر بالنسبة للمواد العلمية التجريبية، في حين تستلزم المواد التجريدية الكتاب المدرسي بشكل نسبي .

كما يختلف البناء العام للكتاب المدرسي تبعا لحاجة المدرس أو المتمدرس ونوع خبرته وأهداف المنهج (تعليم جماعي أو فردي) وتوظيف المعطيات الأولية لانطلاق الدرس وطبيعته، حيث لا يمكن الاستغناء عن الكتاب في عملية المراجعة لإجراء تمارين تطبيقية، كما تحدد طريقة التدريس و الاتساق الداخلي للكتاب المدرسي، حيث تستلزم المقاربة بالكفاءات التي تبنتها اغلب دول المغرب العربي الكتاب المدرسي فانطلاقا من المدركات والكفاءات التي يكتسبها التلميذ يبني المتعلم معلومات وحقائق جديدة ، إذ يتميز الكتاب في هذا الموضع بكونه مرنا ومتوازنا بطريقة تراعي قدرات المتعلم وحاجاته المعرفية كما يسعى لتحقيق التعلم الفردي للتلميذ و التقييم الذاتي ببناء كفاءات وخبرات مستقلة يستعملها التلميذ أثناء تقديم الدرس.

ب- وظائف الكتاب المدرسي:

ترسخت لدينا فكرة من وجهة نظر تقليدية عن الكتاب المدرسي أن الوظيفة الأساسية المنوطة بهذه الوسيلة التعليمية هي الحامل والناقل للمعلومات وعرضها لبناء تصورات نظرية أكاديمية لدى المتعلم، غير انه وفي الواقع يمكن التفكير في عدة وظائف رئيسية للكتاب المدرسي على عدة مستويات تتمثل في :

1) **الوظيفة المعرفية البيداغوجية:** ترتبط هذه الوظيفة بالدور التقليدي للكتاب المدرسي، الذي يقوم بنقل وعرض المعلومات من خلال مضامينه العلمية والأدبية منسجما مع الهيكلة العامة للتربية والتعليم في النظام التربوي وخاضع لمثلث العلاقة الديداكتيكية (معلم ، متعلم، معرفة) بشكل تفاعلي حساس ومؤثر في أهداف العملية التعليمية التي تسعى لبناء وتقوية الكفاءات المرجوة، حيث يقوم الكتاب في هذا الموضع بوظيفة تكوينية بتقديمه ومهارات معرفية للتلميذ

وتعميق خبرته وتوسيعها لاكتشاف معارف جديدة حيث يتم هذا الدور المنوط بالكتاب المدرسي على مراحل متتالية تبعا لعوامل معينة.

2) **الوظيفة الايبستيمولوجية التوجيهية:** ترتبط هذه الوظيفة بتقديم أدوات توجيهية ومرجعيات ميتودولوجية للتحليل تمكن التلميذ من فهم طرق العمل وانجازها والتعامل مع المقرر الدراسي ومضمونه حيث ترتبط وظيفة الكتاب المدرسي جوهريا بصياغة تصورات معدة سلفا كسيناريو للتدريس تهيئ الثالوث الديداكتيكي لتفاعل جميع عناصره ومساعدة المعلم والتلميذ على فهمها والقدرة تطبيقها، أو العمل بها قصد تعميق معارفه ومكتسباته وخلق روح الإبداع و النقد لدى المتعلم.

3) **الوظيفة التقييمية:** يعتبر التقييم أحد الوظائف الأساسية للكتاب المدرسي وآلية ضرورية في العملية التربوية إذ يقوم بتقييم مكتسبات التلميذ والتكوين الذي تلقاه وتحديد مستواه من خلال ما اكتسبه بالقدر الكافي، كما يمكن المدرس من تشخيص مواطن الضعف من خلال الأخطاء التي يقوم بها التلميذ في إطار انجازه للأنشطة والتمارين التي يوفرها الكتاب المدرسي للتلميذ، والتي تستعمل لمراقبة مدى التحصيل و التحكم في المعلومات المقدمة.

4-4- الكتب المدرسية في المنظومة التربوية المغاربية:

يحوز الكتاب المدرسي مكانة هامة في الأنظمة التربوية في العالم على غرار المنظومات التربوية المغاربية(المغرب العربي) لاعتباره مدخلا أساسيا لتحليل النسق التربوي وإظهار المقومات الأساسية التي بنيت عليها المنظومة وفلسفتها والأهداف المتوخات منها، كما « يحظى بأهمية في دراسة التنوع والتباين بين الآفاق النظرية و مختلف المقاربات المنهجية والبيداغوجية [1]» التي تدخل ضمن اهتمامات القائمين على التربية والتعليم في المغرب العربي خصوصا بعد تبني أغلب هذه الدول المقاربة بالكفاءات (الكفايات) ضمن منظوماتها التعليمية واعتمادها في بناء مناهجها التربوية في مسعى تربوي حديث يهدف لإكساب التلاميذ مهارات وكفاءات معرفية وإيبستيمولوجية عبر إدراجهم في وضعيات إدماجية وإشكالية، يتعلم فيها هؤلاء التلاميذ عن طريق التجريب اعتمادا على الخبرات المسبقة التي اكتسبوها داخل حجرة التدريس و خارجها.

[1] محمد غالم ، التاريخ في الثانوي: الكتاب المدرسي، ضمن كتاب :المعرفي و الإيديولوجي في الكتاب المدرسي، منشورا المركز الوطني للبحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية و الثقافية CRASC، 2012، ص 11.

بعد سنوات من الإصلاح التربوي في تونس ، الجزائر والمغرب نتساءل في هذه الأطروحة عن فاعلية المناهج التعليمية وتأثيرها في بناء الشخصية الوطنية للمواطن المستقبلي من خلال الكتب المدرسية التي وُضِعَت برامجها في قلب عملية الإصلاح الجذري الذي حضيت به المنظومات التعليمية المغاربية والتي من المفترض أن تعكس التوجهات المعرفية والفكرية للسلطة السياسية أولا ولإبراز مواقف، مسارات وتيارات مؤلفي هذه الكتب الموجهة للتلميذ، والتي قام بإعدادها فرق بحث خاصة بكل سنة وكل مادة في مرحلة معينة .

ولقد اشتغلنا في أطروحتنا هذه على مزاوجة منهجية بين التحليل الكمي لقيم المواطنة المدرجة في مضمون كتب التربية المدنية للمرحلة الثانية من التعليم (المتوسط) الرسمي بدول المغرب العربي، وتحليل كيفي يتجاوز المعطيات الكمية المستخلصة من شبكة تحليل المضمون إلى مستوى تأويل و تفسير النتائج وتحليل أسباب اعتماد الخيارات القيمية في كل منظومة تربوية.

ولقد عملنا في أطروحتنا هذه على تحليل شكل ومحتوى الكتب المدرسية الخاصة بالتربية المدنية في المرحلة الثانية من التعليم في كل من الجزائر المغرب و تونس قصد قياس مدى دقتها، فاعليتها و راهنية مجالاتها بما يتطلبه إعداد التلميذ ليكون مواطنا صالحا كما تنص عليه الغايات و التطلعات الوطنية في كل دولة من الدول المذكورة .

الكتب الجزائرية: ورثت الجزائر غداة الاستقلال منظومة تربوية استعمارية في مختلف التخصصات و المراحل التعليمية، مما دفع بالإدارة السياسية آنذاك لإعادة النظر في المناهج الكلونيالية بما فيها الكتب المدرسية الفرنسية التي كانت في اغلبها تسيء لمقومات الأمة الجزائرية والشخصية الوطنية ورموزها وأبعاد الانتماء بها (الإسلام، العروبة و الأمازيغية)، خصوصا بعض المواد كالتاريخ الذي أدرجت ضمن دروسه مغالطات عنصرية كانتماء الجزائر للحضارة الأوربية (الرومانية بالتحديد) كتزييف وتحوير للحقائق التاريخية، إضافة إلى تلقين بعض الدروس المتعلقة بالانتماء على شاكلة "أجدادنا الغاليون" " **nos ancêtres les gaulois**" أو اعتبار الفتح الإسلامي لشمال إفريقيا على انه احتلال وغيرها الكثير من المغالطات التي أدرجتها الإدارة الفرنسية في البرامج التعليمية الموجهة للفرنسيين و الجزائريين على حد سواء .

حاولت الدولة الفتية بعد الاستقلال اعتماد كتب عربية لجأت من خلال ذلك إلى استعمال كتب بعض الدول العربية فيما يخص بعض المواد الأدبية و العلمية دون الاجتماعية لارتباطها بالهوية الوطنية.

بعد إصلاحات 1976[1] حاولت الدولة الجزائرية استعادة الهوية الوطنية المسلوبة ب"جزأرة الكتب المدرسية" وتحسين نوعيتها شكلا ومضمونا بما يتماشى ومواصفات الكتب المدرسية العالمية، وتوفيرها مجانا لكل تلميذ جزائري في كل المستويات التعليمية ضمن مبدأ مجانية التعليم الذي أقرته أمرية 16 أفريل 1976 ، وهو تحدي كبير رفعته الدولة الجزائرية آنذاك لتعليم أكبر قدر ممكن من الجزائريين للقضاء على الأمة و الجهل التي كانت سببا في طول مدة الاستعمار ونيله من بعض مقومات الأمة الجزائرية من جهة، واستكمال بناء الوطن وتنميته عبر إنتاج إطارات وموظفين ضمن الإستراتيجية الوطنية بعد العشرية السوداء.

في بداية الألفية الثالثة شرعت الجزائر في إصلاح جذري مس التعليم والكتب المدرسية بطبيعة الحال تبعا للتغيرات السياسية، الاجتماعية و الاقتصادية الذي شهدتها الجزائر، في هذه المرحلة دفعت اللجنة المكلفة بإصلاح المنظومة التربوية بأمر من رئيس الجمهورية ، تغيير الكتاب المدرسي بما يتماشى والمقاربة بالكفاءات وبما يخدم رسالة المدرسة الجزائرية الهادفة « لتكوين مواطن صالح مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري قادر على فهم العالم حوله و التكيف معه والتأثير فيه، منفتح على الحضارة، وتجذير الشعور بالانتماء الوطني [2] » ،حيث فتح القانون التوجيهي للتربية الذي يحمل الرقم 08-04 من سنة 2008 مجال تأليف وتوزيع الكتاب المدرسي للكفاءة الوطنية التي تخضع لاعتماد يمنحه الوزير المكلف بالتربية الوطنية وتسهر الدولة الجزائرية على توفيرها وتسهيل اقتناءها من طرف المعلم و التلميذ[3].

4-4-1- الكتب المدرسية التونسية:

أنتج نظام الحماية في تونس بروز ثلاث أنماط من التعليم ، التعليم المحافظ المتمسك بالقيم (الزيتوني) ذو صبغة دينية وتعليم فرنسي محض يسعى لتكريس الاستعمار، وتعليم يحاول التأليف بين الأصالة و المعاصرة والذي حاربته السلطة الاستعمارية لكونه يشكل تهديدا على بقائها لجمعه بين

[1] انظر الأمر 35-76 جريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 33 الصادر يوم 16 افريل 1976.

[2] انظر القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008.

[3] المرجع السابق، ص17 .

القيم الثقافية التقليدية و ضرورة الأخذ بالتطورات الحديثة الحاصلة في الغرب .و كل نمط من هذه الأنماط تبنى كتب دراسية تعكس خصائصه الثقافية.

ظهرت في هذه الفترة الفروق الطبقية وبرزت بشكل واضح في الكتب المدرسية، حيث ركزت كتب الابتدائي على المهن والحرف والعمل ، في حين تم صياغة كتب المرحلة الثانوية لتتناول تدريبا على الفنون و الآداب و السلوك النبيل [1] ، في إطار عمل مقصود على اعتبار أن جل التلاميذ في المرحلة الثانوية من الفرنسيين، وأبناء البرجوازية التونسية الذين مكنتهم ظروفهم المادية ورأسمالهم الاجتماعي و الثقافي من بلوغ هته المرحلة دون غيرهم.

عموما كرست الكتب المدرسية الفرنسية الانتماء الفرنسي الذي كان يتم تحفيظه بطريقة آلية وإبراز سمو الأنا الغربية ودنو ما دون ذلك من الأجناس الأخرى بما فيها العربية و الإفريقية .

بعد استقلال تونس استرجعت حرية الاختيار و التقرير، شهد الكتاب المدرسي على إثرها تغيرات كبيرة، فبعدما كان الوضع مقتصرا على اختيار الكتب باللغة العربية من طرف التونسيين في عهد الحماية أصبحت مهمة التأليف للتونسيين أنفسهم في مسعى لتونسة التعليم وتوحيده للإبقاء على الوحدة الوطنية و على اثر ذلك تم اعتماد مجموعة من التدابير و الإجراءات في هذا الشأن كمنح الترخيص في اعتماد الكتب وفتح المجال للنقاش لتحسين وتطوير مضمونها [2] ، وقد كان من نتائج هذا التحول أن شهد الكتاب المدرسي بتونس تطورا في الشكل والمحتوى لم يعرفه في السابق من الناحية المعرفية والمنهجية كما ساهم –هذا التحول– في فصل كتاب التلميذ عن كتاب المعلم وتطور في المواضيع واستعمال التكنولوجيا في إدراج الصور و المخططات كوسائل دعم بيداغوجية تمكن من تعميق الفهم وتنويع المصادر المعرفية.

4-4-2- الكتب المدرسية المغربية:

اهتم المغرب منذ الاستقلال بإصلاح منظومته التربوية وإدراج مختلف المقاربات البيداغوجية التي من شانها رفع المستوى التعليمي للتلميذ المغربي، وتقليص نسبة الأمية التي يعاني منها المغرب

[1] الدهماني ضميد، الكتاب المدرسي خزينة المضامين والأنماط الثقافية التقليدية، أشغال ملتقى حول الكتاب المدرسي من 25 إلي 30 مارس 1985، الجامعة التونسية،1986 ، ص 144.

[2] المرجع السابق ،ص 145-146.

لعوامل مختلفة من قلة الهياكل والظروف الاجتماعية التي يعاني منها بعض المغاربة في المناطق الريفية أو شبه الحضارية.

وانصب اهتمام المغرب بشكل أساسي من خلال الإصلاح التربوي على وضع تصورات وأسس للوضعية المستقبلية لهذه الوسيلة التعليمية من خلال تحرير انتاج الكتب المدرسية وفتح باب المنافسة[1]، وهو ما ظهر في الإصلاح الأخير لسنة 2000 الذي تلته حوارات ونقاشات للفاعلين التربويين في ملتقيات وأشغال تتمحور حول الكتاب المدرسي،

وبالفعل تم طبع ونشر كتاب مدرسي جديد بمواصفات الجودة المحددة في الميثاق الوطني للتربية، حيث نشرت المجموعة الأولى في الموسم الدراسي 2002-2003 والذي راعت فيه الوزارة جوانب اجتماعية و ديداكتيكية و تمت إضافة خاصية اختيار الكتاب المدرسي من قبل المعلم بوضع حد للكتاب الموحد المفروض على المستوى الوطني حيث تمت مراعاة المقاربات الجديدة الخاصة بجودة الكتب المدرسية والتفكير في استعمال كتاب مدرسي رقمي/اليكتروني يمكن تعديله وتطويره آليا مثله مثل التطبيقات الرقمية على شبكة الانترنت بتنزيل النسخ المحدثة من مستجدات الوزارة الوصية.

خلاصة الفصل:

انه لمن غير الممكن في ضوء ما سبق تصور مناهج مدرسية من دون تخطيط مسبق كما يدعي أصحاب طرح الحرية في التعلم واختيار المنهج لما تمثله عملية بناء المناهج وما تتضمنه برامجها التعليمية من أهمية، فالتخطيط عملية ممنهجة تسيطر فيها الأهداف التربوية الخبرات المقصودة من العملية التربوية التي يمكن الاستفادة منها والوقوف على مختلف العوامل التي يمكنها الإسهام في تجاوز العراقيل والنقائص في منهج من قبل خبراء وذوو الدراسة الأكاديمية لتحديد مضمون معرفي/قيمي يتناسب وقدرات التلميذ ومطالب نموه المختلفة.

[1] عبد الرحيم الضاقية، مرجع سابق، ص111.

الفصل الرابع

تطور المنظومة التربوية لدول المغرب العربي .

1 ـالسياسية التعليمية في الجزائر.
2 ـالسياسة التعليمية في تونس.
3 ـالسياسة التعليمية في المغرب الأقصى .
4 ـالرهانات السياسية وتأثيرها على واقع التعليم في المغرب العربي.

مقدمة الفصل:

قمنا بتخصص هذا الفصل لتسليط الضوء على المنظومات التربوية المغاربية وتطورها تاريخيا، حيث انطلقنا في دراستنا هذه من فترة ما قبل الاحتلال الفرنسي وأشكال التعلم التقليدية التي كانت منتشرة فيها، إلى مرحلة ما بعد الاستعمار وبناء الدولة والمنظومة التعليمية والتحديات التي شهدتها كل من الجزائر تونس والمغرب في هذه الفترة، مرورا بالمرحلة الاستعمارية التي تشاركت فيها هذه الدول نفس المستعمر ونفس السياسة الثقافية والتعليمية، وما تركته تراكمات هذه المرحلة على تحديد الرهانات التعليمية، وكذا تأثير الإيديولوجيا السياسية والفلسفة الاجتماعية السائدة على الشؤون التعليمية وبالخصوص المضامين الدراسية بعد نيل هذه الأقطار الاستقلال وصولا إلى يومنا هذا، مرورا بأهم العراقيل والإصلاحات التعليمية و القرارات التربوية والسياسية التي اعتمدتها دول المغرب العربي المستقلة.

1- السياسية التعليمية في الجزائر:

إن الحديث عن السياسة التعليمية في الجزائر مرتبط بشكل وثيق بالعوامل والتراكمات التاريخية التي شكلت معالم المنظومة التربوية الجزائرية والطابع العام للثقافة الجزائرية كونها (العوامل التاريخية) أثرت بشكل كبير في بناء شخصية وهوية الإنسان الجزائري وانقسامها الفكري و الثقافي إلى حد زمننا الراهن.

ومن خلال سعينا للإحاطة بتطور المنظومة التربوية الجزائرية فقد ارتأينا منطقيا تقسيم هذه السيرورة إلى أهم المراحل التي مر بها التعليم في الجزائر، حيث قمنا بتقسيمها إلى ثلاث مراحل أو محطات تاريخية، من تعليم قبل الاحتلال، إلى التعليم بعد الاستقلال مرورا بأحوال التربية والتعليم أثناء الفترة الاستعمارية.

التعليم في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي:

كان التعليم في الجزائر منذ الفتح الإسلامي إلى سنة 1830 ميلادية تقليديا، قوامه العلوم اللسانية وعلوم الدين والفنون والأدب بما في ذلك عهد الحماية التركية التي اهتمت فيها الدولة العثمانية بجوانب اقتصادية وعسكرية دون التفرغ للتربية والتعليم الذي أخذته المساجد والزوايا على عاتقها، ولو

أن الدولة العثمانية لم تهتم بالشؤون التعليمية ولا بالجانب اللغوي للمجتمع الجزائري ، حيث الدواوين الرسمية باللغة التركية، واللسان العام مزيج من العربية و الأمازيغية، تنتشر في لهجات محلية ومقامات خاصة بالمكانة و المستوى الثقافي للأشخاص، لكن بشكل عام توفرت الجزائر على مرافق تعليمية كانت تلقن المواد الأساسية من قرآن وأشعار وحساب وهندسة ترقى لتكون جامعات في ذلك الوقت حيث تشير الكثير من الشواهد والمؤشرات على توفر شبكة تعليمية ونسيج تربوي متطور بمقاييس تلك الفترة والتي كانت فيها نسبة المتعلمين ممن يكتبون ويقرؤون حوالي 90%.

1-1- السياسة التعليمية أثناء الفترة الاستعمارية:

حمل المحتل الفرنسي منذ وطأته الأراضي الجزائرية مشروعا تعليميا وثقافيا سعى من خلاله للغوص في طبيعة رموز الثقافة الجزائرية وتفكيكها للوصول إلى كشف أنماط التفكير لدى الفرد الجزائري في إطار مشروع إيديولوجي متكامل، وأول ما اتجهت أنظاره إلى التعليم الذي يشكل نقطة مركزية في الثقافة المحلية والقومية لأي شعب أو امة يدعم تماسكها أو تفرقها ومن ذلك سعت السلطات الفرنسية في بداية الاحتلال، إلى إحلال نمط جديد من التعليم يهدف لإحلال ثقافة مغايرة لما يحمله الجزائري في سلوكه ونمط تفكيره بعيدة عن أصالته ومقومات هويته وأبعادها.

ويمكن تقسيم السياسة التعليمية في عهد الاحتلال حسب "محمد عابد الجابري" * إلى ثلاث مراحل:

1-1-1- المرحلة الأولى من 1830 إلى 1943:

أدركت السلطات الاستعمارية من خلال التقارير العسكرية وشبه العسكرية المعادلة القائمة على وزن التعليم في إعادة إنتاج مقومات الثقافة الجزائرية، ودوره في نشر الوعي الثقافي والسياسي للسكان المحليين فعمدت على احتواء مؤسسات التنشئة الاجتماعية واستبدالها بمؤسسات أخرى توازيها في الوظيفة و المكانة لإحداث تغيرات اجتماعية، اقتصادية وثقافية على المجتمع المحلي، ضمن إستراتيجية كلونيالية مدروسة تهدف لتحطيم الهياكل القاعدية للمجتمع الجزائري.

* محمد عابد الجابري فيلسوف ومفكر مغربي بحث إشكالية التراث والحداثة و نقد العقل العربي ن له العديد من المؤلفات في الفلسفة و التربية السياسية التي تطرق فيها للمواطنة الديمقراطية وحقوق الإنسان.

حيث سادت فكرة لدي سلطات الاستعمار أن مؤسسات التعليم التقليدية هي مخابر للتعصب وبالتالي لا ضرر في تركها تزول وتندثر، بهذا يعود الشعب الجزائري إلى جهل العصور الوسطى في أوروبا، في ذلك الحين يمكن تعليمه وإكسابه ما تسعى فرنسا للوصول إليه بواسطة التربية [1] »، لذلك فان أول ما عمدت السلطات الاستعمارية إلى القيام به هو الاستيلا ء على أموال "الوقف" "الحبوس" التي كانت تمول مؤسسات التعليم، إذ اصدر الحاكم العام العسكري للجزائر" كلوزل" " Clauzel" في نهاية سنة 1830 قرار يقضي باسترجاع جميع الأراضي والأملاك الخاصة بنظام الوقف المسيرة من طرف الزوايا وضمها للأراضي الفرنسية مما اثر سلبا على انتشار التعليم وتراجع نسبته، كما عمدت على هدم وتخريب الكثير من المساجد و الزوايا وتحويلها إلى كنائس ومساكن وأماكن مشغلة من طرف المعمرين الأوربيين كحال مسجد "كتشاوة" بالعاصمة الذي تحول بأمر من الجنرال "دورفيغو" إلى كنيسة.

بالموازاة مع ذلك تم الشروع في تعميم إقامة مدارس فرنسية لأبناء الأهالي وسط معارضة المعمرين الذين رفضوا فكرة تعليم الأغلبية من ساكنة الجزائر لسوء فهمهم لها، حيث كان الرأي السائد في أوساطهم (المعمرين) هو تجنب تعميم تشييد المدارس لهذه الجموع المتسولة –حسب تعبيرهم– ذلك أنه إذا تم تعميم التعليم ونشر الثقافة في الجزائر « سرعان ما سيهب الأهالي ليناد وا جميعا الجزائر للعرب [2] » ، وهو ما دفع مدير مدرسة المعلمين في الجزائر برنارد Bernard في مؤتمر المستوطنين الأوربيين الذي انعقد بالعاصمة في 29 مارس 1908 للرد على الرفض الذي قوبل به هذا القرار، إلى تفنيد أسباب اعتماد مدارس فرنسية للجزائريين « كونها أحسن وسيلة لتقييد الشعوب في مستعمراتها وجعلها أكثر ولاءً وإخلاصا في خدمتهم لمشاريعنا، وأن نقوم بتنشئة أبناء الأهالي منذ الطفولة وأن نتيح لهم فرصة لمعاشرتنا باستمرار وبذلك يتأثرون بعاداتنا وأفكارنا، فالمقصود باختصار هو فتح بعض المدارس لكي تتكيف عقولهم حسب ما نريد [3] » ويضيف الكاردينال الفرنسي لافيجري سنة 1869 « علينا أن نخلص هذا الشعب من قرآنه، وعلينا أن نعتني على الأقل بالأطفال لتنشئتهم على مبادئ غير التي شب عليها أجدادهم، فان من واجب فرنسا تعليمهم الإنجيل، أو طردهم إلى

[1] Xavier yacono, les bureaux arabes , Les Bureaux arabes et l'évolution des genres de vie indigènes dans l'Ouest du Tell algérois (Dahra, Chélif, Ouarsenis, Sersou),paris , tom 1 , 1953, p 220

[2] محمد عابد الجابري، السياسية التعليمية في المغرب العربي، منتدى الفكر العربي،عمان الأردن، ط2، 1990، ص 112.

[3] احمد ناشف، تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح المعرفي والطرح الإيديولوجي، كنوز الحكمة، الجزائر،2011، ص 16.

أقاصي الصحراء بعيدا عن العالم المتحضر [1] » تنطلق هذه المقاربة من الفكرة التحليلية التي خلص إليها مخبر تشريح الأمة الجزائرية، القاضية بوجوب هدم المقوم الديني(الإسلام) على اعتباره المحور الأساسي وحجر الزاوية، إلى جانب اللغة العربية لوحدة وتماسك المجتمع الجزائري، وهو ما يبرر حملة التنصير التي قامت بها منظمة الآباء البيض* خصوصا في بلاد القبائل لاعتبار الإسلام الدافع لتماسك المقاومة وقد عبر عن ذلك "الكسيس دي توك فيل" بقوله: « لما سقط العرب في براثين الوحشية التي ولدها ماهدمه الفرنسيون فشهدنا بروز متتابع في أوساطهم لرجال مبادرين ذوي طموح استعادوا سيف محمد لمحارة الكفار ولم يتأخروا في استعماله، وهو أمر كبير ينبغي أن يُلْفِتَ كل من ينشغل بالجزائر [2] » حيث يرمز سيف محمد للبعد الإسلامي للمقامة ورفض الاحتلال واعتباره تهديدا من عنصر كافر يمس أسس المجتمع الجزائري.

كما تناول مخبر تشريح المجتمع الجزائري من طرف الملحقين العسكريين والتقارير العسكرية والانثروبولوجيين أمثال "**بول بروكا** " " **Paul brouca** " قضية النفوذ التركي في الجزائر وتقبل الشعب الجزائري لذلك، حيث تفطن الفرنسيون للتجربة التركية في شراء ذمم ذوي النفوذ الاقتصادي و الاجتماعي في المجتمع الجزائري، وذلك كمدخل لبسط الهيمنة وامتلاك الأرض وتحقيق الاستقرار لأزيد من ثلاثة قرون وركونهم للأتراك، بينما يرفضون الولاءللفرنسيين [3] » ، مما أثار قضية جديرة بالفهم تخضع لمقوم قيمي في إطار مؤسسات دينية تحفظ استمراريته.

وبالفعل نجحت الإدارة الفرنسية في إيجاد وسائل كفيلة بتحجيم دور المؤسسة الدينية في الجزائر وإخضاعها للإدارة العسكرية ما عجل بتحطيم البنية السوسيو–ثقافية للمجتمع الجزائري.

تم ذلك بانتهاج سياسة التقليل من عدد الكتاتيب و المدارس الدينية واشتراط ترخيص لفتحها واقتصار مناهجها على تحفيظ القرآن فقط. تبعا لذلك أصدرت الحكومة الفرنسية بالجزائر قانون سنة

[1] الطاهر زرهوني، التعليم قبل الاحتلال وبعده، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، رغاية الجزائر، 1994، ص33.

* جمعية دينية تتكون من مبشرين كانوا يلبسون رداءا ابيض ومن هنا جاءت التسمية تأسست في دير بالحراش بالعاصمة من طرف المبشر الفرنسي لافيجري كانت أهدافها تنصب على نشر المسيحية في الجزائر وبناء الكنائس و خصوصا منطقة القبائل ، حيث اعتمدت سياسية الاندماج في المجتمع العربي من خلال تقديم خدمات صحية و تعليمية– لتفاصل أكثر اطلع على كتاب أبو القاسم سعد الله، التاريخ الثقافي للجزائر، ج4 وج5.

[2] فريد حاجي، السياسة الثقافية الفرنسية في الجزائر، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر،2013، ص 134.

[3] نفس المرجع، ص 135.

1938 « يشترط حصول المعلمين وهيئات التدريس العربي على رخص التعليم من الإدارة الفرنسية، واعتبرت اللغة العربية بموجب قانون "شوطان" من نفس السنة لغة أجنبية يمنع تدريسها، تلاه بعد ذلك قرار يفرض على معلمي اللغة العربية معرفة اللغة الفرنسية [1]» حيث كانت رغبة المحتل الفرنسي من حيث المبدأ إبعاد المجتمع عن الثقافة الدينية(مصدر التهديد لمصالحها) والتي تمثل البنية المركزية في المجتمع، ومن هنا بدأت تحقيقات الأنثروبولوجيا والسوسيولوجيا الدينية التي لاحظت الحضور القوي للدين في البنية الاجتماعية، وإيمان وثقة الجزائري في رجل الدين (خصوصا المرابطي) الذي يشرف على "الزاوية"، فعمدت على ترويضهم وإغرائهم بالمال والنفوذ من اجل بناء إسلام مضطرب مشوه وغير واثق من نفسه منحصر في طقوس وبدع وخرافات بعيدة عن الوعي السياسي والثقافي.

في مقابل هذا شجعت الإدارة الفرنسية استقطاب الجالية اليهودية و"المورسكية" وأقلية من أبناء الإسبان في المدن الجزائرية للدراسة في مدارس خاصة، تهدف لنشر الثقافة والقيم الفرنسية لدي أقلية من ساكنة الجزائر، إذ لم يكن الهدف من تعليم وتكوين مثقفين جزائريين على أعلى مستوى من التفكير والتموقع في قضايا المجتمع بل كان الهدف أقل من ذلك، وهو إنتاج مثقفين متوسطي التكوين يقومون بدور الوساطة بين الاستعمار و الأهالي على (حد تعبير الاستعمار) فيما يسمى "**المكاتب العربية**" " **les bureaux arabes** " خصوصا وتزامن هذه الفترة مع إنشاء الحالة المدنية أواخر القرن ال 19[2] حيث جعلت هذه الفئات الاجتماعية دعاة للاستعمار وثقافته الجديدة وتزيين صورته ليتقبلها غالبية الشعب الجزائري، ولو أنها لاقت معارضة من الجزائريين والمعمرين في بداية الأمر، إلا أن الاستعمار الفرنسي بعد تحطيمه للبنية الثقافية بضربه للمؤسسة الدينية/التعليمية نجح في تحطيم البنية الاجتماعية بعد خلقه لطبقات وفئات اجتماعية تابعة لسياسته الثقافية عبر خلق برجوازية جزائرية جديدة تهيمن على السيرورة الثقافية و الاقتصادية للمجتمع الجزائري، تعلو عن الطبقات الأخرى وخاضعة لسياسته .

الاهتمام باللسان الأمازيغي (بلاد القبائل) :

اكتشف المستعمر الفرنسي عشية الاحتلال لدى احتكاكه بالسكان التنوع اللساني واختلاف التركيبة الاثنية لسكان الجزائر من خلال الدراسات و الأبحاث الإثنولوجية و الأنثروبولوجية، تحت

[1] أحمد ناشف، مرجع سابق، ص 17

[2] محمد الأمين دوقاني و آخرون، الثقافة الجزائرية زمن العولمة..... مرجع سبق ذكره، ص 159.

غطاء الفضول العلمي الذي يدرس عادات وتقاليد ولهجات المناطق المحتلة من الجزائر وخصوصا الثقافية واللسانية، ما دفع بالإدارة الفرنسية للبحث عن إمكانية زحزحة وإعاقة هذا المسار الذي يتسم بالوحدة بين العنصريين العربي والبربري عبر إيجاد أرضية تخدم التوجه الاستعماري، من خلال التمييز بين الاثنيتين المشكلة للغالبية من ساكنة الجزائر.

اتخذ المحتل من خلال تشكيكه في هوية المجتمع الجزائري « بطرحه لقضية الاثنية و اللغة دعائم و معالم لسياسته السوسو–ثقافية التي راهن من خلالها على تفكيك القيم الأساسية للمجتمع، فاللغة تتعدى كونها وسيلة تعبيرية اتصالية بل هي تعبير عن ثقافة الشعب وشخصيته [1]»، يقول في هذا الصدد "أحمد بن نعمان" « أن اللغة تتكون من ألفاظ لها معاني مشتركة أوضح مما يمثل فيها العنصر الرمزي الذي يميز السلوك الثقافي الإنساني.....إن الكلمات هي معداتنا اليومية، ليست في مستوى أفكارنا بل عواطفنا [2]»، فاللغة وعاء لحفظ الثقافة ووسيلة التعبير عنها، وهي العربة التي تنقلها عبر الأجيال في مختلف الأزمنة و الأمكنة.

من هذه المنطلقات انتقل المحتل من اكتشافه للسان الأمازيغي إلى توظيفه في فكر مضاد لوحدة الدولة الجزائرية وشرعية مقاومتها، اعتمادا على مواقف تبنتها بعض القبائل الناطقة بالبربرية من رفضها الالتحاق بانتفاضة الأمير عبد القادر بين 1839 و 1845[3]، فيما يعرف "**بالزواف**" * **« zouaves »** واعتبره دليلا عن اللاتجانس، شجعه على السير في مشروع التمييز واستمالة العنصر البربري في إطار خلق ما يسمى بالظهير البربري الذي اعتمدته فرنسا خصوصا في المغرب الأقصى، كما سنرى في العنصر الخاص بالسياسة التعليمية في المغرب.

لقد تعددت أوجه اهتمام السلطة الفرنسية بهذا العرق منذ دخولها إلى الجزائر وترجمت كتب تتناول هذه المسألة، خصوصا كتب ابن خلدون حول تاريخ البربر في كتابه المقدمة، وقوام هذا كله هو عزل المجتمع القبائلي، عزل مصطنع للأمازيغ عن العرب لبناء صراع وحرب بالوكالة كما جاء على لسان "الأميرال كيدون" مخاطبا أفراد جيشه « إنكم إن سعيتم إلى استمالة الأهالي بواسطة

[1] عمار بلحسن وآخرون، الأزمة الجزائرية ، مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت، ط2، 1999، ص 486.

[2] احمد بن نعمان، الهوية الوطنية: الحقائق والمغالطات، دار الأمة، الجزائر، 1996، ص 74–75.

* الزواف : فيلق عسكري تم تشكيله من طرف سلطات الاحتلال لمساعدتها على اختلال الجزائر لدرايتهم بالأرض و اللغة مكون في اغلبه من قبائل بربرية تحالفت مع السلطات الاستعماريةٍ لضرب المقاومة الشعبية بالجزائر غداة الاحتلال الفرنسي.

[3] فريد حاجي، مرجع سابق،2013،ص 305

التعليم، وبما تسدون إليهم من إحسان، تكونون قد قدمتم بعملكم هذا خدمة جليلة لفرنسا، فليس في وسع فرنسا أن تنجب من الأطفال ما يكفيها لتعمير الجزائر، ولذلك من الضروري الاستعانة عن ذلك بفرنسة مليونين من أبناء البربر الخاضعين لسلطتنا، واصلوا عملكم بحنكة ودراية وحيطة ولكم مني التأييد، وفي إمكانكم أن تعتمدوا علي كل الاعتماد [1]» حيث كان الهدف تعليم البربر باللغة الفرنسية وتنصيرهم عن طريق الأعمال الخيرية من قبل الآباء البيض ضمن سياسة استعمارية ثابتة ومقصودة، تضمن إدراجهم كحلفاء في المشروع الاستعماري الاستيطاني، إذ يساعد تميزهم اللساني عملية اندماجهم في الحضارة الأوروبية التي ليست غريبة عن المنطقة على اعتبار الجذور والخلفيات التاريخية، فالوجود الفرنسي في الجزائر حسب المقاربة الفرنسية ليس دخيلا عن المنطقة، بل عودة للأصول الرومانية وإحياء لموروثها قبل الفتوحات العربية على حد زعمهم، واسترجاع الأصول الرومانية المسيحية على حد قول احد العسكريين الذي قال: « أنه كلما نقبنا في جوف الجذع الشائخ كلما وجدنا تحت القشرة المسلمة دما مسيحيا، حينها نعرف أن جزءا من الشعب القبائلي الأصلي كان في الماضي مسيحيا[2]» .

ومهما يكن استطاع المستعمر الفرنسي إيجاد تباين لساني واثني في الجزائر، لكنه لم يمنع الغالبية العظمى من سكان المناطق ذات الانتشار الأمازيغي من الحفاظ على هويتها الأمازيغية والإسلامية رغم تعدد المحاولات غير المضنية من استمالة هذا العنصر وتمكينه من تعليم ذو مستوى على حساب المركبات الاثنية الأخرى.

عموما حاولت فرنسا من خلال سياستها التعليمية محور الشخصية القومية للفرد والمجتمع الجزائري من خلال:

1) محوها للكيان الجزائري الذي يمثل الدولة ومختلف مؤسساتها وسائر مظاهر السيادة الوطنية.
2) عزل الجزائر عن العالمين العربي والإسلامي، بتفكيك معالم هويتها خصوصا الدينية و اللغوية.
3) زرع الخلاف بين الجزائريين وإنتاجها لطبقات وتحفيز إثنيات حتى ينشغل الجزائريون بمحاربة بعضهم البعض لينفذ الاحتلال مخططاته.

[1] محمد عابد الجابري، السياسية التعليمية في .... مرجع سبق ذكره ، ص 111.

[2] فريد حاجي، مرجع سابق، ص314.

4) إخضاع الجزائريين لقوانين مدنية واعتبارهم أهالي (مواطنين من الدرجة الثانية) واعتمدت في ذلك على المكاتب العرقية التي يسيرها جزائريون خضعوا لتعليم وتكوين في المدارس الفرنسية.
5) الاستيلاء على "الأوقاف" (أملاك الوقف) التي كانت مصدر تمويل للتعليم والثقافة والشؤون الاجتماعية .
6) مصادرة المعاهد والزوايا والمساجد ومختلف المؤسسات التعليمية التي كانت قبل الاستعمار.
7) فرض اللغة الفرنسية كلغة تعليم وإدارة تماشيا مع سياسة فرنسة الجزائريي ن، في مقابل منع العربية من التدريس والتداول الرسمي[1].

نتيجة لهذه الإستراتيجية الكلونيالية « تعرض المجتمع الجزائري لتثاقف عنيف وهمجية عنيفة خلقت وضعا مأساويا تميز بانتزاع الجذور الثقافية للجزائريين، شعب بأكمله انتزع من أرضه كان يتغذى يوميا بثقافة دقيقة ومنظمة ومنفتحة، تحول إلى شعب ضال و هائم، ينوء تحت ثقل اكبر هزيمة عسكرية وأخلاقية مني بها [2] » يضيف مصطفى الأشرف في هذا الصدد بوصفه الثمن الكارثي الذي دفعه المجتمع الجزائري أثناء هذه الحقبة ب « انحلال وتفكك البني الثقافية المرتبطة بالمجتمع الزراعي، وهكذا أصبح المجتمع كنظام هارب من الكارثة "الإثنوسيدية "، اقتصاد كفاف ومعاشي، أضاع كل وسائله و مستلزماته الضرورية لمعيشته المستقرة أو الرعوية، ولم يستطيع تعويضها ببنى حديثة، كما أضاع العقيدة الإسلامية، و القيم الروحية تكلست في شظايا إيمان ديني أصبح "صنميا" و "مرابطيا"، وتشتتت الثقافية و انقطعت عن رحم سياقاتها السوسيو– تاريخي وأصبحت طفيلية [3] ».

وكرد فعل على هذه السياسة الاستعماريةة تم إنشاء جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، والتي ترجع عوامل تأسيسها كنوع من الرسالة الرمزية للسلطات الاستعمارية عشية احتفالها بمرور قرن على احتلالها للجزائر، حيث ارتبط تكوينها بظهور حركات إصلاحية إسلامية في العالم العربي الإسلامي من "جمال الدين الأفغاني" و"محمد عبدو" وغيرهم ممن أثر مدهم الإصلاحي على الشعوب العربية ، تزامنا مع الأوضاع المتدهورة في شتى المجالات نتيجة الاستعمار الذي عانت منه هذه الشعوب على

[1] رابح تركي، التعليم القومي و الشخصية الجزائرية 1931 –1956: دراسات تربوية للشخصية الجزائرية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط2،1981، ص100–103.
[2] عمار بلحسن وآخرون، مرجع سابق، ص 468.
[3] مصطفى الأشرف: الجزائر : الأمة والمجتمع ، ترجمة حنفي بين عيسى ، دار القصبة ، الجزائر ، 2007 ،ص313 .

غرار الشعب الجزائري الذي تشبع بعض أفراده بهذا الفكر المشرقي من خلال الرحلات الدراسية التي قام بها الطلبة الجزائريون لكل من الزيتونة بتونس والقرويين بفاس والأزهر بمصر.

أنتج هذا التأثير تأسيس جمعية العلماء المسلمين التي أخذت على عاتقها نشر تعاليم الحركات الإصلاحية من خلال مدارس تعليم أنتجتها لتربية وتوعية الشعب الجزائري بمعالم ثقافته الأصلية بأبعادها العربية، الأمازيغية والإسلامية، سميت هذه المدارس ب "المَدَرْسَة" أو المدارس الحرة للبنين والبنات في مختلف ربوع الوطن الجزائري، واهتمت بإنشاء نوادي للشباب، إضافة لمنشورات وصحف تصدرها الجمعية والتي ركزت على محاربة سياسة الإدماج والتبشير الفرنسية وكذا محاربة الجهل والبدع والخرافات المنتشرة في أوساط الجزائريين نتيجة للامية .

أنتج هذا المعطى بعدا آخر مضاد للبعد الثقافي الفرنسي، حيث أنتجت الجمعية تعليما عربيا إسلاميا، وبدوره أنتج نخبة ذات امتداد مشرقي إسلامي تمثل الثقافة المحافظة وتطمح لاسترجاع الهوية الوطنية المسلوبة.

1-1-2- المرحلة الثانية 1944 – 1957:

طبع هذه المرحلة ظهور تيارات فكرية، سياسية مع بروز جمعية العلماء المسلمين على الساحة الثقافية منتصف القرن ال 20 وبروز شوكتها كبعد فكري هام، أنتجت كل هذه المعطيات أربعة أنماط من المثقفين.

النمط الأول: مثقفون عروبيون Arabophone من مخرجات جمعية العلماء المسلمين وهم نخبة عربية إسلامية تحمل ثقافة تمثل استمرارية لما قبل الاستعمار، أحادية اللغة تملك معرفة دينية وأدبية ولها تأثير كبير في الأوساط الريفية، رفضت الاستعمار ونقلت الثقافة المحافظة على التقاليد و الهوية الوطنية.

النمط الثاني: مثقفون فرنكوفونيون " Francophone " من إنتاج المدارس الفرنسية في إطار المشروع الكلونيالي القاضي بتكوين وسطاء من أبناء الأعيان شكلوا البرجوازية الجزائرية آنذاك، يمتاز هذا النمط بميل كبير اتجاه الثقافة واللغة الفرنسية ذات أفاق علمانية مثل هذا النموذج الشريف بن حبيلس وفرحات عباس، ويعكس هذه النموذجين الضوبان في الثقافة الفرنسية

النمط الثالث: مثقفون ثقافة مزدوجة وهم أقلية لم تتح لهم فرصة التوسع نتيجة سيطرة اللغة الفرنسية على مقاليد أمور الثقافة والتعليم وقنوات الإنتاج الفكري و الثقافي على الرغم من تفتحها على اللغتين العربية و الفرنسية إلا أنها بقيت معزولة وهامشية [1]، في حين أظهرت بعض الشخصيات المحسوبة على هذا النمط الثقافي أو التيار ميلها للثقافة الفرنسية كحال "مصطفى بن السادات" كما جاء في مقاله بعنوان " **النصيحة الدرية في تأديب الذرية** " **«** اعتبر الفرنسة وسيلة ليحصِّل صاحبها العز، عكس العاري منها الذي يبقى في حمول الأدبار فمن حصلها واستغنى عن التلبس بالتولية (التوظيف) فهي نعم التحلية [2]»، وبرزت أجيال وفق هذا النمط تدعوا إلى التعلم وإكساب التقنية التي كان افتقارها سببا في تخلف مجتمعاتنا ولا يرون ضررا ولا تعارض بين الاندماج في المجتمع الفرنسي ومرجعيتهم الدينية الإسلامية من بينهم مصطفى خوجة، أبو القاسم الحفناوي ومحمد ابن شنب.

النمط الرابع: مثقفون ثقافة شعبية شفهية تعيش الواقع اليومي برمزية وتقدم إبداعات فنية تشمل أغاني وأشعار، تنتشر على أوسع نطاق وتعتمد الدارجة أو اللهجة المحلية في التواصل والإنتاج.

كانت هذه أول بوادر الصراع الهوياتي الذي أنتجته الحالة الاستعمارية في الجزائر الذي كان التعليم و التربية جزئا من اشكاليته حيث أنتج التعليم نخبا ثقافية وسياسية يغلب عليها طابع الانشطارية اللغوية والقيمية فشهدت الجزائر إنتاج مثقفين تعلموا باللغة الفرنسية وصاروا ينعتون بالعصريين والمنفتحين والائكيين في مقابل متعلمين بالعربية نعتوا بالمحافظين كترسانة حرب إيديولوجية وسياسية بين النخب المثقفة[3]، كانت السياسية التربوية الاستعمارية حجز الزاوية في تغذية أقطابها.

إن ما يميز المرحلة الثانية من السياسة التعليمية الاستعمارية هو مخطط الذي مارسته الحركة الوطنية الجزائرية على السلطات الاستعمارية خصوصا بعد الحرب العالمية الثانية، وأحداث 8 ماي 1945 التي ساهمت في رفع نسبة الوعي السياسي و تغذية روح الاستقلال لدي الأحزاب السياسية و الشعب الجزائري على حد سواء، وكرد فعل على هذه المستجدات، أعدت الإدارة الفرنسية مخططا تعليميا يقضي برفع نسبة الطلبة الجزائريين في المدارس عبر بناء 20.000 حجرة تدريس على مدى

[1] محمد الأمين دوقاني، الثقافة الجزائرية زمن العولمة.....مرجع سبق ذكره، ص 161.

[2] أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، دار الغرب الإسلامي، ج 1 ، ط1،1981، ص 212.

[3] أم الخير تومي وآخرون، الجزائر إشكاليات الواقع ورؤى المستقبل، مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت لبنان ، ط1، 2013، ص 194.

20 سنة لاستيعاب مليون جزائري سنة 1965، إذ بلغ عدد المدارس الابتدائية 2068 سنة 1950 يرتادها 177000 جزائري و 13000 فرنسيا بنسبة 84%، أما التعليم الثانوي فقط بلغ عدد مؤسساته 44 مؤسسة تضم 2834 تلميذ جزائري و 20658 فرنسيا أما التعليم العالي فقد زاد فيه عدد الطلبة الجزائريين مقارنة بالمرحلة السابقة، حيث بلغ 306 طالبا جزائريا في مقابل 4280 طالبا فرنسيا وأوربيا ومع ذلك بقيت نسبة الأمية مرتفعة جدا، حيث بلغت سنة 1950 : 94% [1]

استنادا إلى المعطيات التالية يلاحظ اقتصار تعليم الجزائريين على مرحلة التعليم الإلزامي (الابتدائي) حيث يتضاءل عددهم بشكل كبير جدا في الثانوي و الجامعة، تعود أسباب ذلك لعوامل اقتصادية واجتماعية من فقر يمنع تغطية تكاليف تمدرس الأطفال في الثانوي خصوصا مع قلة عدد مؤسساته المتوفرة أساسا في المناطق الحضرية الكبرى، ما يمنع الأغلبية من ساكنة الجزائر من التمدرس أو ارتياد مدارس داخلية، إضافة إلى سيادة ذهنية لدي البعض من الجزائريين تقضي برفض التعليم في المدارس الفرنسية واتجاهها إما لمدارس التعليم الحر الذي أنشأته جمعية العلماء المسلمين أو عدم إرسال أبنائهم تماما للتعليم وسيكون لهذا المعطى العددي من حيث عدد المتمدرسين، تأثير كبير على الوضعية التعليمية بالجزائر المستقلة وتجانس مكوناتها الثقافية.

1-1-3- المرحلة الثالثة 1958 1962 :

ميز هذه المرحلة قبل استقلال الجزائر طرح الرئيس الفرنسي الأسبق" شارل دي غول" لمشروع تنموي سمي بمشروع قسنطينة وهو مشروع يولي التعليم وتحسين حياة الجزائريين أهمية خاصة، حيث جاء في نص المشروع ، إنشاء 1800 وظيفة تعليم سنويا لمدة ثماني سنوات وبناء 2080 حجرة تدريس، أدى هذا المشروع إلى زيادة عدد التلاميذ الجزائريين من 11000 سنة 1957 إلى 21000 سنة 1962[2]، كما ارتفعت نسبة الطلبة الجزائريين في التعليم العالي خصوصا بعد إنشاء جامعتين جديدتين في قسنطينة ووهران.

جاء مشروع قسنطينة متأخرا، وخصوصا في تلك الفترة التي توالت فيها انتصارات الثورة التحريرية على المستوى الوطني و الدبلوماسي في الخارج، فمن خلال قراءة بسيطة لهذا المشروع

[1] محمد عابد الجابري، السياسية التعليمية في .... مرجع سبق ذكره، ص 114.

[2] المرجع السابق.

يلاحظ أنه حاول سحب البساط من الثورة عن طريق استمالة الجزائريين وعبر تجاوز سياسية التثاقف الانتقائي التي لطالما مارستها السلطات الاحتلالية لانتقاء عائلات معينة يقبل تمدرس أبنائها وبالتالي كان المشروع فشلا ذريعا للسياسة الفرنسية وخصوصا التعليمية منها.

يعتقد الكثير أن السياسة التعليمية الفرنسية كانت موجهة لتعليم الجزائريين وإلحاقهم بالركب الحضاري السائد في بداية القرن ال 20 ، « هذا كلام لا يقول به إلا من كان ساذجا حسب مصطفى الاشرف ، ينمي عن نظرة سطحية من غير تحليل ولا تمحيص، لان هذا معناه أن الاستعمار الفرنسي قام بعمل يستحق التنويه، فكيف يصح هذا القول إذا علمنا أن نسبة الأمية في الجزائر لا تقل عن 85% من السكان، رغم أن هؤلاء ظلوا على صلة باللغة الفرنسية طيلة 132 سنة[1] »، الأمر اكبر من ذلك، إذ خرج المحتل وترك واقعا تربويا انشطاريا يشوبه الصراع واختلاف الرؤى بين نخبتين تحاول كل منهما السيطرة عليه في ظل هيمنة ثقافية فرنسية وانتشار العامية بين السواد الأعظم من الجزائريين، وضعف المعلمين المعربين من ناحية المواد العلمية وافتقارهم لمنهجية التدريس السائدة في المدارس الفرنسية، كل هذه العوامل حددت السياسة التعليمية الجزائرية لما بعد الاحتلال.

1-2- السياسة التعليمية بعد الاستقلال:

اهتمت الجزائر بمسألة التربية والتعليم حتى قبل الاستقلال، حيث نادت أحزاب الحركة الوطنية بالتعليم لرفع مستوى الوعي الشعبي لمواجهة آلة الحرب الكلونيالية واستعادة الشخصية الوطنية بمقومات الهوية الجزائرية، كما حددت هذه الأرضية في برنامج مؤتمر طرابلس سنة 1963 ، الذي قضى بضرورة بذل جهود واتخاذ خيارات واضحة وتوجيهها موضوعيا لبناء مجتمع ودولة متوازنين، انطلاقا من الواقع الجزائري وتطلعاته بتحقيق مطامحه الاجتماعية و الاقتصادية على رأسها التعليم و الثقافة حيث ورد في ديباجة المؤتمر المذكور « ... ضرورة خلق قدر اجتماعي وسياسي يبين أهمية خلق فهم جديد للثقافة وعليه فان الثقافة الجزائرية ستكون وطنية، ثورية وعلمية [2]، ويلخص طالب الإبراهيمي مشروع التعليم و الثقافة الجزائرية في ثلاثية « تتحقق عن طريق التجذّر الذي يعني أن يكون الجزائري نفسه، باستعادة ثقافته وتراثه الوطني، وبعث مقوماته وتحقيق معاصرته، الأمر الذي يتطلب الغوص في الجذور العربية الإسلامية واستعادة اللغة وتجديد الانتماء الإسلامي وتأصيل

[1] مصطفى الأشرف الجزائر ، مرجع سابق، ص 413.

[2] عمار بلحسن وآخرون، مرجع سابق، ص 445.

الانتماء إلى مُثُل الشعب وتبني صورته، من أجل تحقيق فعالية الحداثة كحركة اندماج في العصر لبناء أمة عصرية حديثة منسجمة مع الحضارة التقنية والتقدم المادي والعلمي [1]»، حيث يلاحظ من خلال هذا المعطى اهتمام الحركة الوطنية والقيادة الجزائرية للدولة الحديثة الاهتمام بمسائل تمس السادة الوطنية و الهوية الجزائرية و استعادتها من خلال بناء نظام تعليمي ثقافي (لم يميز دستور 1963 بين التعليم والثقافة) متكامل، ينمي لدي النشء قيم وطنهم وامتداده القومي و المدني.

شهدت ولادة النظام التعليمي الجزائري ولادة عسيرة شانها شأن الدولة الجزائرية الفتية التي ورثت تراكمات ومشاكل اجتماعية و اقتصادية لحقت حقبة استعمارية استيطانية امتدت لأكثر من 130 سنة، تبع ذلك أزمة التأطير التي سببتها إطارات التعليم الفرنسية، فبعد اتفاقية افيان التي اعترفت بموجبها فرنسا باستقلال الجزائر تم الاتفاق على تعاون البلدين في مجال التربية والتعليم ببقاء مؤسسات التعليم الفرنسية وإطاراتها تحت إشراف السفارة الفرنسية بالجزائر، من خلال المكتب الجامعي الثقافي الفرنسي الذي أنشئ لهذا الغرض إضافة للمدرسين الفرنسيين في المدارس التابعة للدولة الجزائرية مما سهل الأمور في بداية الأمر لكن انسحاب إطارات التعليم والتكوين الفرنسية من الجزائر بصورة جماعية سبب أزمة حقيقية في هيكلة التعليم وصيرورته.

وفيما يلي جدول رقم (1) يوضح نسبة انسحاب المعلمين من التعليم العام :

المستوى التعليمي	عدد الأساتذة الإجمالي	عدد الأساتذة المنسحبين	النسبة المئوية
التعليم الأساسي	23000	17000	% 76,59
التعليم الثانوي	2000	1400	%70

[1] Ahmed Taleb Ibrahimi : Enracinement et authenticité : de la décolonisation à la révolution culturelle, 1972 , p25-26 .

هكذا وضعت الدولة الجزائرية في أزمة حقيقية تمس تسيير المؤسسات التعليمية، وتكوين جيل الاستقلال الذي يساهم في بناء الدولة في ظل نقص وضعف المعلمين الجزائريين بالتعليم الحر التابع لجمعية العلماء المسلمين من حيث اللغة الفرنسية، خصوصا إذا اعتبرنا أنها لغة الواقع الجزائري آنذاك.

1-2-1- المرحلة الأولى 1962- 1975:

كان أول دخول مدرسي في أكتوبر 1962 كارثيا ومختلا على كل المستويات، يعاني نقصا حادا في الموارد البشرية والهياكل التعليمية، خصوصا مع انسحاب 21000 مدرس فرنسي غداة الاستقلال، ونقص خبرة المدرسين الجزائريين من حيث التكوين و التوجيه وقلة الموارد المالية نتيجة إفراغ المستعمر لخزينة الدولة، حيث تميز التعليم في هذه الفترة ب:

1) منظومة فوضوية في ظل غياب التنظيم وتحديد المهام وغياب المناهج والبرامج.
2) قلة عدد المدرسين بالنسبة لعدد التلاميذ و تزايد حاجات المجتمع.
3) ارتفاع نسبة الأمية حيث تتحدث مصادر عن تجاوزها نسبة 85% .

سريعا وفي هذا الإطار اتخذ الساسة الجزائريون قرارات وإجراءات سريعة وجزئية لتدارك النقائص المسجلة في قطاع التربية والتعليم، القطاع المهم للنظام السياسي ذو التوجه الاشتراكي، حيث كلفت الدولة بتأهيل المؤسسات التربوية و مؤسسات أخرى بعضها ثكنات ومؤسسات عسكرية وتكييفها لتستوعب أكبر قدر ممكن من أبناء الشعب للتمدرس، بعدما كان محروما من ذلك لعقود من الزمن، « كما تم العمل بنظام الدوامين: بمعنى استغلال القسم من طرف فوجين من التلاميذ احدهما يدرس صباحا و الثاني بعد الزوال [1]» .

كما دفع مؤتمر الجزائر سنة 1964 بوتيرة التربية والتعليم إلى مستويات لا بأس بها، من خلال تأكيده على ضرورة بناء فكر سياسي واجتماعي نابع من قيم المجتمع الجزائري وإزالة الأمية

[1] Djebar ahmed, le system éducatif Algérien : miroire d'une société en crise et en mutation , document publier sur le site https://www.codesria.org/IMG/pdf/chap8-djebbar.pdf?2280/974c24e0329704803d1421214e59c52cf61c97cb. pp 176-177.

بتحقيق ديمقراطية التعليم والزاميته خصوصا في المراحل الأولى للتمدرس، وكذا إدراج اللغة العربية كلغة التعليم الوطنية والأساسية، دعم هذه التوصيات لجنة 1964 والتي خرجت بجملة من الإجراءات نذكر منها:

1) بناء مؤسسات تعليمية في كل أنحاء الوطن.
2) توظيف مباشر للمعلمين والمكونين الجزائريين خريجي المدارس الفرنسية، حتى بمستويات الأساسي وليس الثانوي.
3) استقدام مدرسين من بلدان عربية ضمن عقود التعاون المشترك خصوصا من مصر، سوريا، لبنان والعراق.

كما صيغت اللغة العربية كلغة تعليم على مراحل وبداية بالمواد الأدبية فيما اعتبر مواد دراسية تمس السيادة و الهوية الوطنية، كالتاريخ والفلسفة، ثم التعريب التدريجي للمواد العلمية فيما بعد، كما شهدت هذه الفترة انقسام التعليم أو الأقسام الدراسية إلى نوعين أقسام مزدوجة وأخرى تدرس بالفرنسية والذي خلق مشكل في المرحلة الثانوية فيما بعد.

أما من ناحية التنظيم فقد تم هيكلة التعليم وفق المراحل التالية:

1) تعليم أساسي: يتكون من (9 سنوات) وينقسم إلى ثلاث مراحل

أ –تربية تحضيرية أو الحضانة (غير إلزامية) .
ب تعليم ابتدائي. 6سنوات
ت تعليم متوسط 3 سنوات.

2) تعليم ثانوي/تقني يدوم 3 سنوات ويضم مختلف الشعب.

تتوج كل مرحلة من المراحل باختبار الشهادة تسمح للتلاميذ بالانتقال إلى الطور الأعلى.

عرفت سنة 1974 إعداد مشاريع إصلاحية تمس التنمية و النهوض بقطاعات هامة من اقتصاد وصناعة وتكنولوجيا وبطبيعة الحال التعليم، في ظل سياسة التخطيط و التوجيه المرتبطان بالخيارات الإيديولوجية للدولة الجزائرية، حيث ظهر في هذه الفترة مشروع إصلاح تم إصداره في أمرية 16 أفريل 1976.

1-2-2- المرحلة الثانية 1976- 2002:

ميز هذه المرحلة صدور أمر رقم 76/35 المعروفة بأمرية 16 أفريل 1976 التي أدخلت النظام التربوي الجزائري في إطار جديد منفتح على الحداثة و التطور، حيث منحت هذه الأمرية طابعا جديدا للتعليم المستقل عن الموروث الاستعماري وثقل تركته، كما يعد هذا القانون إطارا مرجعيا وتشريعيا للسياسة التعليمية الجزائرية الأصلية بعد محاولات الفترة الانتقالية المرتجلة التي عرفتها المنظومة التعليمية.

جاء في هذا القرار إضافة للهيكلة الجديدة للمؤسسات التعليمية واستمرار لعملية الدعم الحكومي لمساعي التربية والتكوين أحكام أساسية تتمثل في:

1) التعريب : حيث تعد اللغة احد أهم المقومات والأساس الضرورية في بناء الوحدة الوطنية، وبدورها عملت الإرادة السياسية آنذاك على تجسيد تطلعات نداء " أول نوفمبر " ، الذي يعتبر استعادة الشخصية الوطنية ومقوماتها بما فيها اللغة احد أهم مبادئ الثورة التحريرية، ومن هذا عملت الحكومة الجزائرية على استعادت اللغة الوطنية التي تركز على العربية وجعلها اللغة الرسمية التي تتم بها المعاملات الرسمية وبرامج التدريس، كما جاء في خطاب الرئيس بومدين إلى اللجنة الوطنية المكلفة بإصلاح التعليم الذي أوضح فيه أن قضية التعريب « هي مطلب وطني وهدف ثوري، ونحن لا نفرق بين التعريب وبين تحقيق أهداف الثورة في الميادين الأخرى... [1]» جاء هذا الإجراء نتيجة مطلب وطني قديم أنتجته مخططات الاستعمار وسياسته التعليمية والثقافية القاضية بتجريد الجزائر من هويتها اللغوية قصد إلحاقها بالأمة الفرنسية، ما جعل التعريب أحد مبادئ قادة الثورة حتى بعد الاستقلال كبعد رمزي للتمسك بمقومات الشخصية الوطنية واستعداداتها وهو ما تضمنته المادة 8 من الأمرية.
ساهم هذا القرار في رفع نسبة الأقسام المعربة وتراجع الأقسام المزدوجة كما يوضح الجدول التالي:

التعليم	المجموع	المعربون	النسبة المئوية
المتوسط	480646	225314	49,9

[1] عمار بلحسن وآخرون، مرجع سابق، ص 452.

الثانوي	108581	61590	56,7
التقني	11806	1000	8,5
معاهد التكنولوجيا للتربية/ابتدائي	8230	7217	87,7
معاهد التكنولوجيا للتربية/متوسط	2966	2276	76,7

جدول رقم 2 يوضح تطور نسبة التلاميذ المعربون بين سنتي 1976–1977[1].

أدت هذه الخيارات لبروز مشكل لطالما كان مستترا، وهو مسألة التعددية (الازدواجية اللغوية) نتيجة لخلفيات استعمارية تم غرسها في المجتمع الجزائري والمغاربي بصورة عامة، حيث عهد الاحتلال على خلق بنى مؤسساتية وهياكل قاعدية تسير وفق المنظومة الفرنسية وبلغتها أيضا،

تسلم هذه المؤسسات إطارات من مختلفة المدارس الفرنسية والحرة (جمعية العلماء المسلمين) كل منهم لديه لغته وتوجهاته التي تختلف عن الأخر في السلوك والتفكير وعللت خولة طالب الإبراهيمي عدم بروز هذا الصراع في السنوات الأولى للاستقلال « بانصهار النخبة الوطنية من ثوريين وسياسيين في إطار إيديولوجيا وطنية تسعى لاستقلال الجزائر [2]». ولم يشكل النظام التربوي الاستثناء حيث مس الصراع والانشطار اللغوي مؤسسات التعليم عبر إثارة إشكالية لغة التدريس بين اللغة الفرنسية لغة العلم والحضارة، كما يرى كل طرف في غياب كلي لحوار جاد يمكن الطرفين من تجاوز الخلافات والخروج بحلول تركيبية ترضي الطرفين بدل النزاع وتبادل الاتهامات والأوصاف فيما تسميه خولة طالب الإبراهيمي « حوار الطرشان [3] ».

خلق هذا الواقع السوسيو–لساني إشكالا انعكس بدوره على مستوى التعلم وتنظيمه وتوجهاته العامة، « وحتى عملية التعريب في حد ذاتها كانت عشوائية حسب "حسن رمعون" وتمت وفق خيارات الاتجاه الشعبوي الذي سير براديغم الهوية والذي سيعيد الاعتبار لبعض المواد الدراسية لتكوين الهوية

[1] D, Dufour, L'enseignement en Algérie, maghreb-machrek,n°80, 1978 , p41.

[2] خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون و المسألة اللغوية، ترجمة محمد يحياتن، دار الحكمة الجزائر،ط 2، 2013، ص182.

[3] المرجع السابق ، ص228.

[1] » الجزائرية من منظوره، كما أن اللغة العربية المستعملة في التعريب هي لغة رسمية لا علاقة لها بالقيم والهوية الجزائرية قبل الاحتلال.

2) ديمقراطية التعليم:

شهد تداول مصطلح الديمقراطية تداولا كبيرا في الفترة التي تلت انتشار المد الاشتراكي– الشيوعي في العالم، واحتلت مسألة الديمقراطية مكانا مركزيا بين القضايا الاجتماعية المعاصرة نظرا لأهمية طرح البعد الديمقراطي في التعليم، « بوصفه مركبا يتضمن عدة صيغ ودلالات متعددة من ديمقراطية في التعلم وتكافؤ الفرص التعليمية وتعلم الديمقراطية والمساواة بين التلاميذ [2]» ومن ذلك تبنت الجزائر مبدأ الديمقراطية في التعليم بتعميم التعليم والزاميته خصوصا في المراحل الأولى للتمدرس، ومجانيته في جمع أطوار التعلم في الجزائر، وهو ما تضمنته المواد من 3 إلى 7 في اميرية 16 أفريل[3] ، حيث يدعم هذا الخيار مبدأ العدالة الاجتماعية وتكافئ الفرص التعليمية بعدما كانت عبئا على العائلات الجزائرية، بتدعيم الدولة لحاجات التعليم الأساسية من وسائل تعليمية (أدوات، كتب مدرسية و توفير التغذية)

وقد حقق هذا المبدأ:

1) إتاحة الفرص المتكافئة لجميع الأطفال في التعليم بغض النظر عن المكانة الاجتماعية.
2) تعميم المدارس في جميع أرجاء الوطن.
3) توفير الرعاية الاجتماعية والاقتصادية لأبناء الطبقة الفقيرة للاستفادة من فرص التعليم وتحسين مستواهم المعيشي.

3) جزأرة التعليم:

[1] حسن رمعون، المعرفي و الإيديولوجي في الكتاب المدرسي، منشورا المركز الوطني للبحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافيةcrasc، وهران، الجزائر ،2012، ص 27.

[2] علي اسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي،... مرجع سبق ذكره ، ص110–114.

[3] انظر الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية رقم 33 الصادرة بتاريخ 23 أفريل 1976 ، ص 534.

يعني هذا المبدأ أن يتم الحرص على تولي أيادي جزائرية مهمة التربية والتعليم و أن تكون الأهداف و المنطلقات الأساسية والمرجعية نابعة من قيم الأمة الجزائرية، حيث كان الهدف من إدراج هذا المبدأ هو :

- اختيار واقع التعليم وقيمه ومتطلباته في ضوء واقع الجزائر وتطلعاتها.
- جزأرة نظام التعليم وخططه ومناهجه.
- جزأرة إطارات بصورة مطردة، غايتها اعتماد البلاد على أبنائها من أهل الاختصاص من معلمين، مفتشين، وخبراء في التربية.
- جزأرة الطرق والأساليب المتبعة في التعليم، ولا يتخذ من الطرق إلا ما كان ملائما للظروف الجزائرية[1].

حيث يهدف هذا المبدأ لاعتماد الموارد البشرية الجزائرية في تسيير المؤسسات التربوية والاستغناء التدريجي عن المستقدمين في إطار التعاون مع بعض الدول العربية، وهذا من شأنه إعطاء بعد أقوى لغرس الاتجاهات الوطنية لدي التلميذ.

طبع بداية الثمانينيات انطلاق العمل وفق نظام المدرسة الأساسية، حيث تم تغيير الهيكلة التنظيمية للأطوار التربوية بدمج المرحلتين الابتدائية و المتوسطة لتصبح مرحلة التعليم الأساسي ب 9 سنوات (6 سنوات ابتدائي) و(3 سنوات أساسي–متوسط سابقا–) ، سمي هذا بالتعليم القاعدي والذي يضمن للتلميذ تمدرسه حتى سن 16 من عمره ويتوج في حال نجاحه بشهادة التعليم الأساسي **« BEF »** .

تميزت هذه الفترة كذلك بتنوع بعض الإجراءات التنظيمية الخاصة بمرحلة التعلم الثانوي وتنويع الشعب العلمية وتنصيب الجذوع المشتركة آداب، علوم، تكنولوجي.

كما تطورت أعداد التلاميذ بشكل كبير مقارنة بما سبقها من مراحل التعلم في تاريخ الجزائر الحديث، حيث يوضح الجدول التالي تطور نسبتهم من 1954 إلى 1998

[1] رابح تركي، أصول التربية والتعليم،..... مرجع سبق ذكره، ص46.

السنوات	1954	1966	1977	1987	1998
النسب المئوية	%15	%47,2	%70,4	%79,86	%83,05

جدول رقم 3 يبين تطور نسب التلاميذ في التعليم الأساسي(القاعدي) بين سنة 1954الى 1998[1].

في بداية الموسم الدراسي 1996– 1997 بدأت أول محطة لتدريس اللغة الأمازيغية في الجزائر [2] رغم التجاذبات والصراعات التي طبعت هذه المرحلة، إلا أنها كانت الفترة التي أرست فيها الدولة الجزائرية القاعدة الأساسية للسيادة التعليمية، التي مازالت مبادئها قائمة إلى حد الآن، حيث قطعت المدرسة الجزائرية أشواطا كبيرة من حيث عدد المتمدرسين وبناء المؤسسات التعليمية وزيادة في عدد المتمرسين ومسايرة الطرق الحديثة في التربية والتعليم.

1–2–3– المرحلة الثالثة من 2003 إلى 2016.

دخلت الجزائر في هذه الفترة من تاريخها مرحلة جديدة على المستوى السياسي و الاقتصادي و الاجتماعي، فرضت هذه التغيرات حتمية القيام بإصلاح جذري على مستوى المؤسسات العمومية بما فيها قطاع التربية الوطنية، حيث اصفر مرسوم رئيس الجمهورية رقم 2000/113 المتضمن لحل المجلس الأعلى للتربية إحداث لجنة وطنية للتربية والتعليم بغرض إدخال تعديلات وإصلاحات جذرية[3]، وهو الإصلاح الثاني الذي عرفته المدرسة الجزائرية بعد إصلاح 1976 كما ورد في منشور وزارة التربية: « فبعدما كانت إصلاح السبعينيات قد أملته فترة ما بعد الاستقلال وكانت الأسبقية فيه لتأصيل المدرسة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها، فضلا عن ديمقراطيتها وانفتاحها على العلوم والتكنولوجيا، فان الإصلاح الجديد تمليه ظروف أخرى مرتبطة أساسا بالتغيرات التي تعيشها البلاد في المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والاحتياجات الناتجة عن هذه التغيرات [4]، حيث

[1] Ahmed Djebbar, Le système éducatif algérien :miroir d'une société en crise et en mutation , p178

[2] جمال الدين فوعيش، أزمة التعليم في المغرب والعالم العربي، مجلة عالم التربية، العدد 24، المغرب، 2014، ص 90.

[3] انظر قانون 2000/113 الجريدة الرسمية الجزائرية ، الصادر بتاريخ 11 ماي 2000.

[4] وزارة التربية الوطنية ، منشور إصلاح المنظومة التربوية: النصوص التنظيمية،الجزائر، الجزء الأول ط2 ديسمبر 2009، ص3

شهدت الجزائر في فترة التسعينيات أزمة أمنية وحرب أهلية طاحنة راح ضحيتها ربع مليون جزائري والتي تم تجاوزها بعد قانون الوئام المدني والمصالحة الوطنية فيما بعد .

سبقتها قبل ذلك تغيرات على المستوى السياسي و الاقتصادي من تحول من نظام الحزب الواحد إلى التعددية السياسية والانتقال من الاقتصاد الحر (الرأسمالي بعد أحداث أكتوبر 1988 وفتح المجال لخوصصة الشركات الجزائرية التابعة للقطاع العام ، وكذا التحولات الاجتماعية الناتجة عن ديناميكية المجتمع وحتمية التغير فيه، كلها عوامل عجلت بصورة أو بأخرى إصلاح المنظومة التربوية لتساير مستجدات الواقع الجزائري والمتغيرات الثقافية و التكنولوجية الحديثة في العالم.

أما على المستوى التعليمي فقد دفعت عدة معطيات رقمية الحاجة إلى الإصلاح من بينها:

- ارتفاع نسب إعادة السنة في مختلف المراحل من 10 إلى 16% .
- ارتفاع نسب التسرب المدرسي، حيث يبلغ عدد التلاميذ الذين يغادرون المدرسة الجزائرية دون شهادة 500000 تلميذ في السنة 33% منهم دون مستوى المتوسط ، في حين أن ما نسبته 25 إلى 30% فقط يتحصلون على شهادة البكلوريا سنة 2006 في مقابل 70% في سنوات الستينيات من القرن الماضي.
- نقص الإمكانيات البيداغوجية خصوصا في المناطق الريفية حيث تسجل نسبة العجز ب66% .[1]

وقد جاء محتوى الإصلاح التعليمي الجديد الذي انطلق ابتداءً من الموسم الدراسي 2002-2003 بنقاط هامة تتمثل في:

- تنمية شخصية المتمدرس الجزائري وإعداده ليكون مواطنا فعالا في حياته اليومية.
- الاستجابة لحاجات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.
- تكوين النخبة بعد أن كان الهدف الأساسي للمدرسة الجزائرية إدماج أكبر قدر ممكن من التلاميذ أصبح الاهتمام بالنوع ضرورة تعليمية وسياسة أكثر من الكيف.

[1] Imène Benharkat, Le System Educatif Algérien, Laboratoire d'Analyse des Processus Sociaux et Institutionnels. Université Mentouri Constantine.pp 22-23 .

- تقديم معارف أساسية ومعاصرة للمتمدرس تنمي كفاءاته التعليمية، حيث تم في هذا الإطار اعتماد المقاربة بالكفاءات التي تعني في جوهرها « طريقة تدريسية تفرض قطيعة مع نظريات التعلم السلوكية (الأهداف)، المعتمدة على الإخبار والتلقين والاعتماد على الذاكرة بالانفتاح على النظرية البنائية لتعطي معنى جديد للتعلم [1]»، بعدما اعتمدت الجزائر في وقت سابق على المقاربة بالأهداف والطريقة التلقينية في التدريس، حيث المعلم هو محور العملية التعليمية.
- الإدماج السوسيو–اقتصادي للشباب الجزائري بتكييف المناهج مع متطلبات سوق العمل خصوصا بعد بلوغ نسبة البطالة حد 27,30% سنة 2001 في مقابل 11,2% حسب الديوان الوطني للإحصاء ONS
- تأليف كتب مدرسية تساير التطورات الحديثة والمقاييس العالمية وتوفرها في كل المناطق و الأزمنة .

تبعا لهذا لسيرورة هذا الإصلاح في المراحل التعليمية الثلاث تم إعلان إصلاحات جديدة على مستوى التعليم العالي لمسايرة الإصلاح القاعدي وتماشيا مع مستجدات التكوين والبحث في العالم المتطور، خصوصا الدول الانجلو– سكسونية بتطبيق نظام ل,م,د LMD الذي حمل إصلاحات هيكلية لنظام التكوين الجامعي في مرحلتي: التدرج وما بعد التدرج.

وقد تم مؤخرا تقديم مقترح من طرف وزيرة التربية والتعليم الوطني بالجزائر، السيدة نورية بن غبريط حول التعليم باللغة الأم على اعتبار أن العربية تمثل لغة أجنبية غير مفهومة بالنسبة للطفل الذي يحمل رصيدا لغويا دارجيا، ما يشكل صعوبة لديه في اكتساب المعارف والمفاهيم خصوصا في السنوات الأولى من تمدرسه، وهي الاقتراح الذي احدث ضجة كبيرة على الساحة السياسية و التربوية أدت إلى غلق النقاش المتعلق بهذا الإشكال من طرف رئيس الحكومة الذي فصل في هذا الأمر بإلغاء المشروع.

كما شهد الدخول المدرسي للسنة الدراسية 2016– 2017 اعتماد إصلاح جديد سمي بالجيل الثاني للإصلاحات، حيث أدخلت عدة تعديلات على المناهج الدراسية وخصوصا الكتب المدرسية

[1] عبد الكريم غريب، أي مستقبل للكفايات، منشورات عالم المعرفة، الدار البيضاء المغرب، 2005، ص195–197 .

التي تم إدماج مجموعة من المواد المتقاربة في المضمون في كتاب واحد مع تطور في الشكل ونوع الورق والجودة الصور، لكن جوبه هذا الإصلاح برفض تام من قبل الجبهة الشعبية وبعض الأحزاب السياسية خصوصا بعد ورود أخطاء مطبعية في الكتب المدرسية.

2- السياسة التعليمية بتونس :

إن التطرق للسياسة التعليمية بتونس يستدعي الإحاطة بالظروف التاريخية التي عاشها المجتمع التونسي، والتي أحدثت أثارا على البنية الهيكلية للمجتمع ومؤسسات الدولة وانعكاسها على النسق القيمي والثقافي لتونس.

وكما هو الحال بالنسبة للجزائر، فإننا سنحاول من خلال هذا العنصر المتعلق بتطور التعليم في تونس الإحاطة بثلاث محطات أساسية ساهمت في إرساء التوجهات التربوية في هذا البلد المغاربي، والذي لا يختلف تاريخه وهويته عن غيره من دول المغرب العربي، حيث سنتطرق للتاريخ والسياسة التربوية في تونس قبل الحماية الفرنسية بعد الاستقلال مرورا بالسياسة التعليمية الفرنسية بتونس وما أحدثته التركة الاستعمارية على التعليم والهوية التونسية.

2-1- التعليم بتونس قبل الحماية الفرنسية:

برز اهتمام التونسيين بالتعليم منذ العصور القديمة من القرطاجيين إلى عهد الرومان، واحدث الفتح الإسلامي بتونس تغيرات في أصول التربية والتعليم بما شهدته الحضارة العربية الإسلامية من تقدم في ذلك الوقت، حيث خصص الأغالبة والحفصيون فضاءات التعليم والسياسة بالعديد من المدن التونسية، غير أن أهم ما ميز هذه المرحلة من تاريخ تونس التعليمي والثقافي هو تأسيس جامعة الزيتونة سنة 116هجرية، وفتحها كفضاء تعليمي ذو مستوى عالي استقطب الطلبة من تونس ومن خارجها، وتخرج من هذا القطب المعرفي العديد من العلماء نذكر منهم العلامة "ابن خلدون".

أما في العهد العثماني فقد اهتم أحمد باشا باي بالتعليم وخصوصا بعد زيارته إلى فرنسا وتأثيره بمظاهر الحضارة والتقدم آنذاك وحاول الانفتاح على المعارف الحديثة حيث ادخل العديد من الإصلاحات ، شملت إعادة النظر في البرامج و الطرائق التعليمية بعد صدور قانون نوفمبر 1843 وتشريع قانون 1875، أوليت تبعا لذلك مكانة لتدريس الحقوق والآداب إضافة إلى الجغرافيا

والرياضيات والفلك إلى جانب علوم الدين والفلسفة وهي العلوم التي سجل إدراجها لأول مرة ضمن مناهج جامعة الزيتونة، إذ كان الباي احمد يهدف لتحديث الدولة، وتقليدا ومحاكاةً لما شاهده خلال زيارته لفرنسا سنة 1846 من تطور البنيان وازدهار الحضارة والتنظيم الإداري والقانوني والإمكانيات الاقتصادية و الفكرية التي واكبت النهضة الأوربية، والتي زادت من قوة فرنسا وغيرها من الدول الأوربية وساهمت في توسعها وهيمنتها على حوض البحر الأبيض المتوسط.

حاول الباي من خلال هذه الحركة الإصلاحية تكوين نخبة تونسية تكون الحامل للواء التحديث، وقد باشر الباي تبعا لذلك بإنشاء مدرسة باردو الحربية التي أدخلت في برامجها العلوم العصرية والنظريات الحربية والهندسة واللغات الأجنبية، وستكون هذه المدرسة الإطار الذي سيتخرج منه جيل كامل من المصلحين المستنيرين الذين سيتولون مناصب عليا في الدولة فيما بعد[1] على غرار المصلح خير الدين التونسي الذي زار باريس في إطار بعثة علمية تهدف لنقل التقنيات والنظم الإدارية والقانونية الحديثة، والتي وصفها في كتابه أقوم المسالك في معرفة أحوال الممالك الذي صدر سنة 1867.

غير أن الصراع السياسي والأزمة المالية الناتجة عن اختلاس أموال الدولة التونسية من طرف "محمود بن عياد" ساهم في إفلاس الدولة ونظام البايات ما ادخل تونس في مرحلة حرجة تميزت بالضعف والتقهقر رغم محاولات الوزير خير الدين التونسي آنذاك في الفترة بين 1873 – 1877 « التأسيس من جديد لإدارة نزيهة منظمة، وان يظهر الحالة المالية المتعفنة وإعادة النظر في تنظيم شؤون القضاء والتعليم [2] ».

لم تضني هذه المحاولات الإصلاحية رغم جديتها عن حتمية تهاوي الدولة واستسلام الباي لضغط الهيئات الدبلوماسية والثقافية المتواجدة بتونس اتساع المطامح الأوربية وتسابقها لاحتلال تونس خصوصا فرنسا وايطاليا، كلها أدت إلى "وأد" المشروع التربوي التونسي.

عموما يمكن إجمال أنماط التعليم في هذه المرحلة كالآتي :

[1] الصحراوي قمعون ، حركة الإصلاح والتحديث في تونس ، البرق للنشر والتوزيع، تونس،2012، ص14.

[2] محمد الهادي الشريف، تاريخ تونسي من عصور ما قبل التاريخ إلى الاستقلال، ترجمة محمد الشاوش، محمد عجينة ، دار سراس للنشر،تونس ،ط3، 1993 ص 97.

التعليم الزيتوني:

هو تعليم أصلي أخذته جامع أو جامعة الزيتونة ، حيث كانت منارة للعلم والفكر وطلبا للعديد من العلماء والشخصيات الفكرية والسياسية بتونس والجزائر، من ابن خلدون والشابي والثعالبي وابن باديس والرئيس الجزائري الأسبق هواري بومدين، حيث كانت مركز إشعاع ثقافي وتعليمي ذو مستوى عالي، يذكر في هذا الصدد الشيخ محمد الفاضل بن عاشور إلى « أن الزيتونة قد مثلت مركز الضمير الجمعي ورمز الهوية الحضارية العربية الإسلامية كما لعبت هذه المؤسسة دورا في تأطير مختلف شرائح المجتمع .... يومئذ انطبعت الروح الشعبية في تونس بطابع مصوغ من مادة الروح الثقافية لجامعة الزيتونة، فهي مادة الرابطة القومية الواسعة والحرص على الالتزام مع الأمم الإسلامية الشرقية وخاصة العربية [1] »، حيث نجحت في الحفاظ على الهوية والقيم التونسية بامتداداتها العربية الإسلامية ما جعلها حصنا منيعا ضد التيارات الثقافية المعادية حتى أثناء الفترة الاستعمارية.

اعتمد التعليم الزيتوني على حلقات تدريسية حول قضايا دينية فقهية ومالكية وميادين علمية وأدبية أدخلت ضمن مناهجها التعليمية في إطار الإصلاحات التي مستها خصوصا في النصف الثاني من القرن 19م.

التعليم التقليدي:

أخذته الزوايا والمساجد والكتاتيب القرآنية على عاتقها، حيث تعتبر المقصد الأول للطفل لتعلم المبادئ الأساسية للقراءة والكتابة والحساب، إضافة لحفظ القران وإحكام القراءة والتجويد، ولعل ابرز مثال على هذه المساجد التي كانت منتشرة في كل أحياء الدولة التونسية الكتاتيب التي افتتحها الشيخ يوسف « الذي كان يرمي لتعليم معلمين يقومون بدورهم بتعليم أبناء آخرين، هذه الموجة أدت إلى انتشار التعليم الذي أصبح غاية في حد ذاته منذ منتصف القرن 18 [2] »، حيث ساهمت هذه المؤسسات الدينية في نشر تعليم ديني بسيط، منتشر في مجمله في الأوساط الشعبية التونسية يتحول بعدها المتعلم في حالة نجاحه في أقسام حفظ القرآن وأحكام قراءته إلى التعلم بالزيتونة كطالب لدي أحد شيوخها حيث كان النظام التعليمي متكامل من حيث البنية التنظيمية والمعرفية.

[1] سالم لبيض الهوية، الإسلام العروبة، التونسة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت لبنان، ط1، 2009.، ص41.

[2] صحراوي قمعون، مرجع سابق ص 105.

المدرسة الصادقية:

هي مؤسسة تعليمية أسسها خير الدين التونسي عام 1975 تعتبر أول المدارس العصرية الثانوية في تونس قبل الحماية، ساهمت في نشر تعليم حداثي وهو المقصود من تأسيسها حيث كانت فكرة إنشائها هي نقل وإسقاط الحداثة الأوربية على مؤسسات الدولة التونسية من جهة، وجعلها مؤسسات لتكوين النخبة من الإطارات التونسية التي ستقود النهضة فيما بعد وهو ما حدث، حيث تخرج من هذه المؤسسة العديد من الشخصيات والقيادات السياسية التونسية من الرئيس الحبيب بورقيبة والوزير محمد المسعودي ومصطفى بن جعفر.

التعليم الأوربي:

انتشر هذا التعليم بتونس قبل الحماية عن طريق البعثات التبشيرية المسيحية وقد ارتبطت ظاهرة إحداث المدارس الأوربية بتونس في القرن التاسع عشر بتواجد جاليات أوربية بها وبحالة الوهن العام الذي انتاب البلاد تزامنا مع تواجد جاليات أوربية ذات وزن اقتصادي وسياسي خاصة فرنسا وايطاليا[1]، مع تشجيع الحكومة التونسية لحركة التعليم والتحديث وفق النماذج الأوربية سعيا منهم لركب التقدم الحضاري الحادث شمال المتوسط دون اعتبار لخطر هذه المدارس والبعثات الدبلوماسية على الأمن القومي والفكري للدولة والمجتمع التونسي .

2-2- السياسة التعليمة في تونس أثناء الحماية الفرنسية:

سعد فرنسا منذ أن استتب لها الأمر في الجزائر إلى السيطرة على البلاد التونسية، وقد تمكنت بالفعل من تحقيق ذلك عام 1881، اذ تذرعت بهجوم بعض القبائل التونسية على الحدود مع الجزائر لتتدخل عسكريا في البلاد التونسية وتحاصر الباي ب"باردو" يوم 12 ماي 1881، وقد عرض "بريار"

[1] بلقاسم بن سالم ،التعليم العصري ونظام التوجيه في تونس: دراسة تاريخية مؤسسية اجتماعي،سلسلة عالم التربية، تونس 1988، ص 17.

قائد الجيش الفرنسي على الباي محمد الصادق نص معاهدة "باردو" التي فرض بمقتضاها الحماية الفرنسية على تونس[1].

« تقوم خطتي على العمل تدريجيا من اجل تشكيل حكومة الباي من الفرنسيين وبهدف حكم تونس باسم الباي من الأعلى إلى الأسفل » هذا ما كتبه "**بول كومبو**" المقيم العام الفرنسي لزوجته سنة 1882[2]، وهذا كان الاختيار الذي أملته معاهدة الحماية بين بايات تونس نتيجة إعجاب رواد الحركة الإصلاحية بالتعليم والثقافة، ما جعلهم ينقلون التجربة الفرنسية و الايطالية واقتباسها بالمحتوى والشكل دون تهيئ الظروف والوسائل، كما تم التغاضي عن التوسع التجاري والديمغرافي الأوربي والتفاعل معه لاعتباره في نظرهم جزءا من تحديث المجتمع وفرصه للاحتكاك بالحضارة.

ومع انتصاب الحماية الفرنسية بتونس تم إحداث تغيرات على البنية الاجتماعية والثقافية للمجتمع التونسي بما فيها الهيكل التعليمي، إذ عمدت إلى جعل الاستعمار الثقافي بديلا للاستعمار العسكري بغية إحداث قطيعة مع الثقافة التونسية بثقلها التاريخي والديني واللغوي، لكن بشدة اقل مما فعلته بالجزائر اعتبارا من تجربتها هناك، التي كلفتها الكثير من الموارد المادية والبشرية.

حافظت فرنسا على النمط التعليمي الموروث عن الفترة العثمانية وأضافت إليه تعليما عموميا فرنسيا، كما استغنت عن اللغة العربية في الإدارة والتعليم واعتبرتها لغة أجنبية مع أنها لغة الأغلبية العربية في تونس.

كما أبقت على التعليم الحر بكل أطيافه، التقليدي الزيتوني، الأوروبي والصادقي(المدرسة الصادقية) لكنها تركت التعليم العربي الإسلامي دون تمويل بعد مصادرتها أموال وأماكن الوقف ومنحها للمعمرين بعد أن كانت المصدر الرئيسي لتمويل التعليم خصوصا الزيتونة ما جعل مستوى التكوين بها يتراجع لسببين.

أولهما: التمويل الذي توقف عنها كما ذكرنا سالفا

[1] راغب السرحاني، قصة تونس من البداية إلى ثورة 2011، دار أقلام للنشر والتوزيع والترجمة ،تونس، ط1، 2011، ص21.

[2] محمد عابد الجابري، السياسية التعليمية في ..... مرجع سبق ذكره، ص 81.

ثانيها: رفضها التحديث الذي ادخله خير الدين التونسي من طرف علمائها المحافظين، الذين نظروا بعين الريبة لإصلاحات، ونوع المناهج المستوردة أصلا من فرنسا علي يد خير الدين وجماعته المصلحين المستنيرين، والذين يمكن اعتبارهم من البرجوازية التونسية التي تتركب من الأعيان وكبار الموظفين بالدولة ويستمدون نفوذهم منها.

وهو ما جعل التعليم الصادقي متقدم على التعليم الزيتوني على اعتباره فرنسي النموذج والمناهج ومتأثر بنيويا بالتعليم الفرنسي، ويعد الممتازين من التلاميذ به إلى الالتحاق ب " **ليسي سان لويس** " بباريس قصد استكمال تكوينهم [1].كما تقرر سنة 1911 إحداث شهادة ختم الدروس الثانوية بالمدرسة الصادقية كما أحدثت سنة 1944 شعبة تونسية على النمط الصادقي بالمعاهد والمدارس بالبلاد[2]

هكذا أخذت المدرسة الصادقية تمتد داخل المجتمع التونسي، واستقطبت مجموعة من الشباب التونسي المثقف ليشكل النخبة المتنورة المواكبة للحداثة وتحديث الأوضاع الاقتصادية و الاجتماعية بالبلاد، وكذا الشؤون التعليمية بتقديمه مطلب السلطة الفرنسية والتونسية (الباي) بإدخال إصلاحات على التعليم التقليدي الزيتوني والصادقي على حد سواء وهو الأمر الذي تحقق لهذه النخبة الشابة، إلى جانب ذلك قام هؤلاء بتأسيس المدرسة الخلدونية عام 1892 كما نجحوا في إدراج البكلوريا الممنوحة من طرف المدرسة الصادقية ضمن الشهادات المقبولة التي تؤهل صاحبها لارتياد الجامعة والمعاهد التكوينية.

إلى جانب ذلك قامت هذه النخبة بتأسيس "حزب تونس" الفتاة وجريدة تابعة له أسموها "التونسي" سنة 1904 اقتباسا من النموذج الحديث للدولة التركية التي أسسها مصطفى كمال "أتاروك" وحزب "تركيا الفتاة" كنفس جديد احدث إلى حد ما قطعة من التراث.

لم تتعارض هذه النخبة وعلى رأسهم "باشا حانبة" وعبد العزيز الثعالبي الحماية الفرنسية وإنما كانت تعتبر نفسها حركة إصلاحية مطالبة بمشاركة التونسيين في تسيير سياسة الشؤون العامة والإدارة، كحلقة وصل في سياسة استعمارية بينها وبين عامة الشعب التونسي (العربي) بنفس الإستراتيجية المستعملة في الجزائر (نموذج فرحات عباس والوسطاء الذين شكلوا المكاتب العربية في

[1] بلقاسم بن سالم، مرجع سابق، ص 59.

[2] نفس المرجع نفس الصفحة.

إطار انطلاق برنامج الحالة المدنية قبله)، باعتمادها على نخبة تحمل ثقافة أوروبية ولغة فرنسية، وقد نجحت هذه السياسة حسب "راغب السرحاني" « أن تطبع بعض العقول المحلية بطابع الاستعمار، فهي تفكر اليوم كما كان هو يفكر بالأمس [1]». وهكذا ظهرت الحركة الوطنية التونسية التي ترعرعت في الزيتونة وعلى مناهجها وأدارت لها ظهرها، واتجهت نحو الفكر والثقافة التي فرضها المستعمر، والتي كان المقصد الوحيد منها هو النيل من هوية ومقومات التونسيين، عقب ضرب مصدر وحدتهم وهي اللغة العربية التي لم تسلم من تأثير المد الثقافي الغربي، خصوصا مع إعلان الفرنسيين للمدارس العربية/الفرنسية ، وهي مداس عمومية فرنسية في طابعها العام تتميز بازدواجية اللغة انشئتها السلطة الاستعمارية تحت ضغط الحركة الوطنية، حيت أدرجت اللغة العربية ضمن مناهج التدريسية، كما كان ظهورها استجابة لرغبة المعمرين الأوربيين وضغوطهم لرفض إدماج التلاميذ العرب في المدارس الحكومية الفرنسية كي لا يكون التعليم سبيلا يفتح المجال للأهالي (التوانسة) بالوصول إلى مراكز عليا في المجتمع، وبالتالي تهديد التفوق الأوربي بوضع الحالة الاستعمارية محل نقاش وتهديد تواجده.

إضافة لهذا النموذج التعليمي شهدت تونس ظهور نوع جديد من التعليم سمي آنذاك ب"التعليم القرآني العصري " كرد فعل عن رفض المدارس الفرنسية أو تباطئها في قبول التلاميذ ذوي الأصول العربية ما دفع ببعض الشباب التونسي إلى فتح مدارس قرآنية جديدة بمناهج عصرية كامتداد للكتاتيب الموروثة عن التعلم في تونس مع بداية القرن 20 مع بقاء نفس الهيكل التنظيمي للمراحل التعليمية الثلاث.

اعتمدت الأنماط التعليمية التونسية في مناهجها وطرق تدريسها على أساس إثنية، دينية ولغوية، فتجد المدارس الإسلامية العربية تقوم على أساس الدين الإسلامي واللغة ومدارس فرنسية، ايطالية، مسيحية، كما كان هناك مدارس عبرية لأبناء الجالية اليهودية تحت إشراف الحركة اليهودية العالمية وفي ما يلي جدول يوضح التوزيع العام للتلاميذ في المراحل الابتدائية سنة 1954 حسب المتغيرات الثلاث المذكورة:

أصل التلاميذ	مدارس فرنسية	مدارس فرنسية عربية	مدارس قرآنية عصرية	المجموع

[1] راغب السرحاني ، مرجع سابق، ص 69.

تونسيون عرب	**14 525**	**25 030**	**34 989**	**174 544**
فرنسيون	**29 010**	**467**	**-**	**29 477**
يهود	**12 184**	**223**	**-**	**12 407**
ايطاليون	**2 987**	**74**	**-**	**3 061**
مالطيون	**285**	**5**	**-**	**290**
آخرون	**290**	**60**	**-**	**350**
المجموع	**59 281**	**125 859**	**34 989**	**220 129**

جدول رقم (04) يوضح توزيع عدد التلاميذ بالمرحلة الابتدائية سنة 1954 حسب أصولهم [1] .

يلاحظ من خلال الجدول التالي التفوق العددي للتلاميذ التونسيين ذوي الأصول العربية لكن اغلبهم في المدارس العربية و المدارس القرآنية العصرية، في مقابل تفوق فرنسي و يهودي بالمدارس الفرنسية، حيث حصلوا سنة 1954 نسبة 48% و 20% على التوالي بما نسبته 68 % مجتمعين رغم كونهم أقلية مقارنة بالتونسيين، ما يبين التفاوت على أساس الأصل الاجتماعي و الإثني في النظام التعليمي تحت الحماية، هذا التفاوت و اللامساواة والإقصاء للعنصر الأصلي في تونس ستظهر بشكل جلي من خلال فرص النجاح و الانتقال إلى مراحل عليا والتي يظهرها الجدول الآتي:

أصل التلاميذ	الابتدائي		الثانوي		العالي	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
تونسيون عرب	139 555	75 ,4	15 034	50.6	635	41 . 2
فرنسيون	29477	15.9	10 338	34 .8	668	43.3
يهود	12 407	6.7	2 983	10.1	196	12.7
ايطاليون	3 061	1.6	1 111	3.7	31	2.0
مالطيون	290	0.2	47	0.2	0	0

[1] بلقاسم سالم، مرجع سابق ، ص 23.

آخرون	350	0.2	177	0 .6	12	0.8
المجموع	185 140	100	29 690	100	1542	100

جدول رقم (05) [1]يوضح عدد ونسب توزيع التلاميذ في المراحل التعليمية حسب الاصول القومية و الدينية:

يلاحظ من خلال بيانات الجدول التالي المنحى التنازلي الذي يمس التلاميذ التونسيين العرب عبر المراحل التعليمية، فعلى الرغم من كونهم الأغلبية ودخولهم التعليم الابتدائي بأعداد كبيرة بنسبة 75,4% من إجمالي عدد التلاميذ المتمدرسين في هذه المدارس الحكومية، إلى أن نسبتهم تتناقص بشكل كبير في المراحل الأخرى، حيث تنخفض إلى 50ة6 بحوالي 25% بالثانوي و35 % في التعليم العالي في مقابل زيادة نسبة الفرنسيين في التعليم العالي، الذي يتجاوز نسبة التونسيين و وكذلك هو الأمر بالنسبة للايطاليين، ولكن المستفيد الأكبر من هذا الوضع هم التلاميذ ذوو الأصول اليهودية الذين ترتفع نسبة دخولهم التعليم العالي إلى الضِعف مقارنة بالنسبة التي حصلوها في الابتدائي، تعود أسباب ذلك إلى الهدر والتسرب المدرسي الذي يمس التلاميذ ذوي الأصول العربية بالابتدائي والثانوي مقابل تفوق أوربي ويهودي نتيجة توفر الفرص والمؤهلات المادية للنجاح مقارنة بالتونسي، هذا التباين العددي في مستويات النجاح تغذيه في حقيقة الأمر الاختلافات اللغوية والمحتويات الدراسية التمييزية المتسمة بالضعف والبساطة في المدارس المخصصة للعرب في مقابل الجدية في التعليم وقوة المناهج في المدارس الأوربية، ما جعل المدرسة التونسية آلية لإعادة الإنتاج الاجتماعي و النجاح المهني تبعا للأصول القومية والدينية.

جملة القول في التعليم بالمرحلة الاستعمارية أنه كان طبقيا عنصريا يهدف لنشر الثقافة واللغة الفرنسية بدرجة متوسطة لنخبة من التوانسة، في مقابل تقديم الحد الأدنى من هذه الثقافة والمعرفة للبقية من الشعب التونسي بالمدن ليتمكن التفوق الحضاري واللغوي الفرنسي، في حين بقيت اغلب المناطق الريفية وشبه الحضارية خالية من أي تعليم حكومي، يسيطر عليها التعليم التقليدي والمدارس التابعة للتعليم الزيتوني، التي ترفض التجديد والتحديث لخوف أو تزمت من طرف شيوخها الرافضين للتغيير ومع ذلك لم تكن السياسة التعليمية الفرنسية متسلطة في الشؤون التربوية كما حدث مع

[1] المرجع السابق، ص26.

الجزائريين الذين تعمدت إقصائهم من التعليم الفرنسي وتطبيق الخناق أو منع التعليم الأصلي ومراقبته، حيث كان لدي الشعب التونسي حرية التعلم خصوصا في المدارس الخاصة، كما ساهم ضغط الحركة الوطنية السياسية بتونس في رفع مستوى التعليم وإدراج العربية كلغة تعليم وليس كمادة تدريس ضمن مناهج تسيطر عليها اللغة الفرنسية.

2-3- مستجدات التربية والتعليم في تونس المستقلة:

حاولنا فيما سبق التطرق إلى أهم التصورات التربوية السائدة في تونس قبل فك الارتباط بالحماية الفرنسية المفروضة عليها منذ سنة 1881 والتي فرضت تصورات تربوية مبنية على نماذج أوربية منسجمة مع مشروعها الحداثي والتنموي، غير أنها كانت ظالمة ومجحفة في حق الشعب التونسي لاعتمادها على معايير تمييزية تعتمد الأصول الاجتماعية والعرقية والطائفية الدينية في قبولها، مقابل إقصاء عامة الشعب التونسي المشكل للأغلبية الاثنية وتركيزهم على استقبال الأعيان والأوربيين، حيث طغى على التعليم الطابع الارستقراطي.

تحررت البلاد التونسية من الاحتلال الفرنسي على مدار سنوات طويلة، عانى فيها الشعب التونسي القهر والظلم والمهانة والتمييز وسرقة الثروات ومحاولات حثيثة لاستلاب هويته الأصلية قصد تذويبها في النموذج الفرنسي. وجد التونسيون أنفسهم أمام أوضاع سياسية واقتصادية واجتماعية مزرية تستلزم التغيير لتجاوز التركة الاستعمارية قصد بناء مجتمع تونسي متماسك موحد يواكب الحداثة، وهي أمور لم تكن غائبة عن تصورات النخبة الوطنية أثناء الفترة الاستعمارية، والتي طالبت منذ ظهورها بنشر التعليم في الأوساط التونسية إيمانا منها بأهميته في تطوير المجتمع، ونقله من التقليد إلى الحداثة التي تسعى لتجسيدها بعض الشخصيات في العالم العربي الإسلامي بعد اطلاعهم على ما حققه الغرب من تطور وحضارة وتأثرهم بمظاهرها، مما دفع بهم إلى البحث عن جواب للتساؤل الشهير الذي طرح آنذاك وهي : " لماذا تقدم الغرب وتخلف العرب والمسلمون" .

اتجهت الأنظار من هذا الإشكال إلى التعليم كحل وآلية لنشر الوعي وتوسيع الفكر والآفاق المعرفية لتفعيل الحداثة، إذ اعتبر قطاع التربية والتعليم من الأولويات في المشروع التحديثي التونسي الذي آمن به المثقفون بداية من علي "**باشا حانبة**" إلى جانب "**الحبيب بورقيبة**" والذي كان احد ابرز المطالب

التي طالبت بها خطابات "حركة الشباب التونسي" في المؤتمرات والمناقشات العامة كما برز على لسان أعمدة الجرائد والمنشورات الصحفية و الحزبية.

« راهنت النخب الوطنية التونسية بعد الاستقلال على التعليم ودوره الريادي في النهوض بالدولة والمجتمع لتجاوز عتبة التأخر وبلوغ التطورات لمواكبة مجريات العصر [1]»، وقد أشرفت هذه النخبة على التخطيط الاستراتيجي ومتابعة التعليم وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة من أجل سيرورة حسنة لهذا الرهان الوطني الذي كان احد المطالب الملحة للشعب التونسي من جميع الطبقات الاجتماعية زمن الحماية الفرنسية.

حظيت قضايا التربية والتعليم، في سنوات 1955– 1957 باهتمام اكبر في نقاشات ومداولات مختلف المجالس النيابية للدولة التونسية، حيث حظي النقاش حول السياسية التربوية ونوعية التعليم وميزانيته حيزا زمنيا وتفاعلا كبيرا بين النخب وانقسامها حول الخيارات التربوية التي يجب اعتمادها لتخطيط التعليم في تونس، تعكس ذلك مداخلات مجلس النواب التونسي، ففيما يخص ميزانية التعليم يقول النائب "علي البهلوان" عن كتلة "الحزب الحر الدستوري الجديد « اعتقد أن التونسيين جميعا لو فضناهم بين أمرين: إما أن يتناولوا خبزا اسودا، اقل بياضا من الخبز الذي نتناوله اليوم كما ذكر ذلك المقرر العام للجنة المالية، أو أن يعلم قسما من أبناء هذه الأمة .... إنني على يقين من أن الأمة التونسية كلها تخير أن تأكل الخبز الأسود وتعلم أبناءها.. [2]» ، كما شهد المجلس نقاشات حول عدة قضايا تخص التعليم كمسألة اللغة بين التعريب أو الفرنسية التي نتج عنها نقاشات حادة وانقسامات تعكس الاختلاف الفكري الذي يميز النخبة التونسية الناتجة أساسا عن تنوع واختلاف أنواع التعلم وتعدد المدارس و المناهج في تونس المستقلة الموروثة عن الحقبة الاستعمارية.

إن وعي النخبة السياسية آنذاك خصوصا رئيس الوزراء الحبيب بورقيبة والرئيس الأول لجمهورية تونس فيما بعد بهذه الصعوبات والتحديات والظروف التي عاشتها تونس في تلك الفترة أسست لقانون إصلاح تربوي هو الأول من نوعه في تونس المستقلة ممثلا في قانون 1958.

2–3–1– الأسس الإصلاحية لقانون 4 نوفمبر 1958:

[1] المنجي السليماني، الفاعلون السياسيون وتحديث التعليم في تونس، 1956–1994، دار آفاق للنشر ، تونس ، ط1، 2015،ص 38.

[2] نفس المرجع ، ص 41–42.

هو بمثابة المرجعية الأساسية للسياسة التعليمية والتي يستند إليها في بناء المخططات التربوية، جاء هذا المخطط ليكون القانون التوجيهي الذي يحدد الأطر الأساسية للتعليم الذي مهد له الرئيس الحبيب بورقيبة في خطابه بمناسبة اختتام السنة الدراسية 1957–1958، في 25 جوان 1958، حيث قال « عندما كانت تونس لغيرنا لا لنا، كنا نعد البرامج ونعقد العزم على أننا عندما تستقل بلادنا وتصبح دواليب الحكم فيها بأيدينا، يجب أن نبدأ بمعالجة مشاكل التعليم، لان كل ميدان يتوقف على التعليم... وانتصارنا وأخر الأمر وأصبح قادة الكفاح بالأمس هم المتصرفون في حظوظ الأمة اليوم فقلنا هذه فرصة الدهر يجب أن لا نهملها لما لها من أهمية في بناء وتكوين الدولة ...واليوم وقد زال الخطر يجب أن نكيف التعليم بما يمكننا من ملاحقة ركب الحضارة وتدارك ما فاتنا من مراحل ونحن عازمون على ذلك مهما كانت التكاليف. [1] حيث دعا من خلال هذا الخطاب إلى التحرر من المنظومة التعليمية الفرنسية جزئيا لبناء طليعة من الشباب التونسي الذي يبني الدولة على مجموعة من الأسس والمعايير المتوافقة من مقومات الأمة التونسية.

تبعا لهذا تشكلت لجنة تحت إشراف وزارة التعليم (المعارف) لتحديد أسس السياسة التربوية بتونس، أعدت بدورها مخططا تربويا عشاريا يمتد من 1958 إلى 1968 والذي حمل اسم الأديب التونسي محمود المسعودي والذي كان يشغل منصب وزير التربية في حكومة الحبيب بورقيبة الثانية خلفا لمحمد الأمين الشابي والذي لخص خطوط هذا الإصلاح في النقاط التالية:

- توحيد التعليم.
- إكساب التعليم صبغة قومية.
- جعله متلائما مع واقعنا وحاجاتنا مسايرا لتطور العالم الحديث.
- نشره أفقيا وعموديا[2].

صدر في هذا الصدد قانون حمل الرقم 1958/118 بتاريخ 4 نوفمبر 1958 يتضمن القانون التوجيهي للتربية والتكوين المدرسي حيث تضمن في فصوله الثلاثة الأولى الأهداف والمبادئ العامة للتربية والتكوين، تلتها الهيكلة التنظيمية ومراحل التعليم وتسمية شهادات التخرج والوظائف التربوية

[1] نور الدين العرباوي، التربية والتحديث في تونس. دار الصحوة للنشر والتوزيع، تونس، ط1 1990، ص 105.

[2] سالم لبيض، مرجع سابق، ص151 .

والأحكام والعقوبات المتصلة بها من الفصل الخامس حتى الفصل التاسع والثلاثين . أما العنوان الرابع بداية من الفصل 40 فتضمن شروط فتح المعاهد الحرة والأحكام المتعلقة بها[1].

ولقد ورثت تونس المستقلة ثلاث قضايا كبرى في ميدان التعليم :

- قضية الازدواجية الثقافية وهيمنة اللغة الفرنسية.
- قضية تعدد المدارس والمعاهد وأنواع التعليم الحر و الرسمي.
- قضية نخبوية التعليم وهيمنة انحصاره في طبقة معينة وفي المناطق الحضارية دون غيرها.

هكذا طرحت في الساحة الوطنية والسياسية بتونس غداة الاستقلال اختيارات أساسية تتمحور حول:

هل التعميم أم النخبوية؟ هل التعريب أم الازدواجية؟ هل التوحيد أم التعددية ؟[2]

أفضى النقاش الدائر حول هذه الإشكالات عمليا إلي تبني 4 مبادئ أساسية تهدف إليها المدرسة التونسية تتمثل فيما يلي:

1 التوحيد :

يهدف هذا المبدأ لإلغاء جميع أنواع التعليم الموروث عن الفترة الاستعمارية بما فيها المدارس الحرة والتعليم الزيتوني العصري والذي تم تحديثه في أواخر فترة الحماية وتعويضها بتعليم رسمي موحد كما جاء في قانون 1958/118 الذي أسس لمركزية التعليم، جاء هذا لعدة أسباب أبرزها ليكون أداة لتوحيد الشعب التونسي فكريا بتكوين واحد يقضي على الفوارق المعرفية والثقافية وتفاوت في الخدمات التعليمية بين مختلف الأنواع التعليمية لإرساء نمط ثقافي موحد يؤسس لهوية تونسية واحدة.

يقول إدريس قيقة في هذا الصدد وهو من الوجوه البارزة في النخبة التونسية « ..قسمنا سياستنا إلى مرحلتين: الأولى ركزنا على المركزية فجلبنا السلطة والنفوذ إلى العاصمة أي الحكومة المركزية لسبب واحد ، فالشعب التونسي كان شعبا مشتتا لا جغرافيا واقتصاديا فقط وإنما ثقافيا .... أما الثانية كان

[1] انظر القانون رقم 1985/118 بالرائد الرسمي التونسي العدد 89 ، ص 1364، 1369.

[2] محمد عابد الجابري ، السياسة التعليمية في .... مرجع سبق ذكره، ص 83.

علينا أن نختار بين وضع تعليم متأقلم مع مختلف الجهات وبين تعليم موحد اخترنا الطريقة الثانية، مبدئيا قد نعيب على هذه البيداغوجي لأن ظروف التلاميذ تختلف من منطقة إلى أخرى ولكننا كنا نهدف إلى توحيد التونسيين، بعد عشرين سنة نجد شبابنا متمتع بنفس التكوين وبنفس الإيديولوجيا والهيكلة الذهنية[1] ». هذه هي الخلفيات السياسية التي أسست للمشروع التعليمي التونسي والتي يعاب عليها (مركزة التعليم) أنها بيروقراطية ولا تستجيب لجميع الخصوصيات الثقافية والاقتصادية للمواطنين في مختلف المناطق خصوصا الريفية وشبه الحضارية، ولعل المستتر أو المسكوت عنه في الخطاب الرسمي حول هذه النقطة هو أن الحكومة الجديدة في تونس لن تكون منظمة للتعليم من اجل توحيد التعدد الفكري والثقافي في تونس فحسب بل ستكون مصدرا وحيدا لهذا الفكر باسم توحيد الأمة، الهوية والقومية التونسية.

وبالفعل استطاعت السلطة المركزية من خلال هذا المبدأ الاستثمار في المنظومة التربوية لترويج المشروع التنموي الحداثي والإيديولوجي بترسيخها لنماذج ثقافية تختلف في بعض الأحيان مع البنى الاجتماعية والثقافية للمجتمع التونسي كنوع من ال " Habitus " بتعبير "بيار بورديو" عبر« فرض وترسيخ تصورات إدراكية، وفكر وفعل ينسجم مع البنى السياسية التي بمقدورها إعطاء هذه البنى الشرعنة الأكبر المتمثلة في التأقلم [2]»، حيث فرض النظام البورقيبي نمط ثقافي معين نابع من أصوله الاجتماعية و الثقافية وتكوينه الصادقي و الفرونكوفوني فيما بعد كنوع من العلاقة التبادلية بالتصور الانثروبولوجي الوظيفي الذي يهدف لتكييف المجتمع وتعبئة وحشد الجماهير لتثبيت الشرعنة على النظام ما مكن بورقيبة من بسط سلطته على جميع المجالات العامة في الدولة والهيمنة على الفضاء السياسي والفكري للدولة التونسية معتمدا في ذلك على إعادة الإنتاج الإيديولوجي في المناهج التعليمية لمواجهة خصومه، خصوصا في تلك الفترة التي شهدت صراعا بين بورقيبة والتيار المعارض المتمثل في التيار اليوسفي وشيوخ الزيتونة وطلبتها حول الهوية والقيم العربية الإسلامية لتونس التي ألغاها بورقيبة بعد توليه الرئاسة وكان قد ألغى التعليم الزيتوني تبعا لقانون 4 نوفمبر القاضي بتوحيد التعليم.

2) التعميم :

[1] نور الدين العرباوي، مرجع سابق، ص 105،106

[2] Pière Bourdieu, Genèse du chomp religieux, revue de sociologie, vol 12 ,paris, 1971, p328.

يقابل هذا المبدأ ديمقراطية التعليم، الزاميته، ومجانيته وتعميمه على مختلف مناطق البلاد لاستيعاب اكبر عدد ممكن من الأطفال من هم في سن التمدرس، إذ كان المبدأ من أولويات النخبة السياسية قبل وبعد الاستقلال وقد ورد في الفصلين 2و3 من قانون التعلم لسنة 1958 أبواب التربية والتعليم مفتوحة في وجوه جميع الأطفال ابتداء من سن السادسة إلى الثانية عشرة من العمر بالنسبة لجميع الآباء إجبارية تعليم الأطفال.

التعليم مجاني في جميع درجاته والغرض من مجانيته تمكين جميع الأطفال من تكافئ الفرص أمام التربية والتعليم[1]، حيث مثل هذا المبدأ إطارا ضروريا' لنشر التعليم ومنح الفرص في التكوين للطلبة وإبراز مواهبهم بعيدا عن تمييز فارقي بينهم لاعتبارات جنسية أو دينية أواجتماعية.

3) تعريب التعليم:

أن ما يميز تونس عن الجزائر في تجربة تعريب التعليم هو وجود نمط ثقافي عربي في المراحل التعليمية في عهد الاستعمار، انطلاقا من الزيتونة والمعاهد التابعة لها إلى المدرسة الصادقية وانفتاحها على العربية و الفرنسية.

لقد كان التعريب من ثوابت الحركة الوطنية التونسية ومن أولويات حكومات ما بعد الاستقلال أو هكذا بدا في خطابات السلطة السياسية التي تميزت بازدواجية الخطاب، لأغراض خارجية متعلقة ببروتوكولات زيارات الوفود العربية الإسلامية، أو داخليا باستعمال التعريب في الدعاية السياسية والعبث من خلال هذه الورقة بمشاعر الشعب التونسي الذي عانى من سياسة تشويه الهوية من طرف المستعمر الفرنسي، قصد كسب التأييد الجماهيري.

بدأ التعريب بالابتدائي وتدريجيا، حيث احدث أصناف من التعليم: (أ)، (ب)، (ج). والتي قسمت على أساس لغوي كالأتي:

الصنف (أ): تدرس فيه كل المواد بالعربية يمثل امتداد للتعليم الزيتوني.

الصنف (ب) أقسام انتقائية تدرس فيها المواد باللغتين العربية والفرنسية يمثل التعليم الصادقي سابقا.

[1] انظر القانون رقم 1985/118 بالرائد الرسمي التونسي العدد 89 ، ص 1365.

الصنف (ج) تدرس فيه كل المواد بالفرنسية إضافة إلى العربية كمادة أساسية يمثل امتدادا للتعليم العصري سابقا.

ومع ذلك تم التخلي عن الصنفين (أ) و (ب) تدريجيا ليحتفظ التعليم التونسي بالصنف (ج) الذي يعتمد الفرنسية كلغة تدريس.

كان هذا حال المشروع التعريبي التونسي بدأ خجولا ومحدودا لينتهي إلى فرنسة كاملة للمناهج التعليمية وهي النقطة التي ارتكز عليها الصراع بين السلطة ومنتقديها حيث اتهم بورقيبة ونظامه بموالاتهم للنموذج الاستعماري وفرنسة المجال العام وطمس معالم الهوية التونسية التقليدية، حيث ميز هذه المرحلة المواجهة بين الحقلين السياسي والديني نتيجة اعتماد النخبة السياسية في تونس النموذج الفرنسي للائيكية باسم الحداثة والتطور في مقابل الرجعية التقليدية لأنصار الزيتونة حسب رأيهم.

4) التونسة :

يعكس هذا المبدأ سياسة وطنية اعتمدتها اغلب دول المغرب العربي في مرحلة ما بعد الاستعمار، والتي أفرزت توجه وطني مناهض للاستعمار وأطره وتركته، حيث برز وعي شعبي وطني يدعو لبناء مؤسسات حكومية قائمة على مبادئ وطنية محلية والتي طالت جميع الميادين بما فيها التربية والتعليم الذي بدأ بتونسة الأطر والكفاءات والمناهج والبرامج التعليمية إيمانا منهم باستعادة الشخصية الوطنية وإعادة بعث القومية التونسية المفقودة آنذاك.

رغم المكتسبات التي حققها مشروع الإصلاح التعليمي لسنة 1958 انتقده الكثير من الفاعلين السياسيين والتربويين في تونس في فترة الستينيات من القرن الماضي، انطلاقا من الادلجة والديماغوجية وصولا إلى خلفيات هذا المشروع الذي تم بإشراف الخبير الفرنسي "جون دوبياس" "Jean Debiesse" الذي صاغ أطره العامة، خصوصا حول لغة التعليم ونوعية النصوص والمواضيع المرتبطة بها، حفاظا على استمرارية الأنساق الاجتماعية و الثقافية الاستعمارية.

2-3-2- بنية التعليم في تونس بعد المخطط العشاري 1958-1968:

تميزت فترة السبعينيات في تونس بكثرة الاحتجاجات الطلابية التي تميزت بعنف شعاراتها واتساع نطاقها على جميع مناطق الوطن والتي كانت تشمل مطالب سياسية واجتماعية، تعكس في اغلبها

الصراع الدائر بين الدوائر الحكومية والأحزاب والنقابات المعارضة، ولو أن هذه الأحداث لم تأثر كثيرا في المنظومة التربوية التي حققت نجاحا نسبيا في العشرية التي سبقتها، إلا أن المدرسة والجامعة كانا المنطق الرئيسي لهذه الإضرابات والاحتجاجات.

عموما ورغم كثرة الإصلاحات بعد مشروع 1958 إلا انه اعتمد كمرجعية في الإصلاحات اللاحقة، والتي كانت في مجملها مراجعة وإعادة صياغة وتدقيق في المحتوى التربوي، وتغيير في الهياكل والبنى التنظيمية ومراحل التدريس، ولعل ما طغى على هذه التغيرات أن أمكن القول هو صراع اللغوي والازدواجية التي بدت كصراع ابدي بين التيارات الفكرية في تونس على غرار دول المغرب العربي (الجزائر و المغرب)، كما طرحت مشاكل الكم على حساب الكيف نتيجة اعتماد المشروع التعاضدي وفق النهج الاشتراكي، الذي تبثه الحكومة التونسية ما عجل بظهور مشاكل تربوية على غرار تراجع المستوى التعليمي و الرسوب والتسرب المدرسي[1]

2-4- السياسة التعليمية في تونس من خلال مشروع الإصلاح لسنة 1991:

يعتبر المشروع الإصلاحي لسنة 1991 أول مشروع إصلاحي للمنظومة التعليمية بتونس منذ 30 سنة، الذي كان قد سبقه مشروع 1958 بعد تجاذبات وإصلاحات مست الهياكل التربوية وتغيرات في البرامج والحجم الساعي للتدريس، والتي كانت في مجملها تعديلات سطحية لم تمس جوهر المناهج التدريسية.

ارتبط هذا المشروع الإصلاحي بعوامل سياسية واقتصادية مرت بها الجمهورية التونسية من الأزمة الاقتصادية في بداية الثمانينيات إلى التحول الاقتصادي من الاقتصاد الموجه الاشتراكي والتدخل المكثف للدولة إلى الاقتصاد اللبرالي، ناهيك عن التحولات السياسية في البلاد على رأسها انقلاب 7 نوفمبر 1987 الذي أزاح الرئيس "بورقيبة" عن الحكم من طرف " زين العابدين بن علي" والذي حمل خطابه وعودا كبيرة للشعب التونسي على رأسها الديمقراطية والحرية السياسية بعد سنوات الحبيب بورقيبة التي تميزت بالانفرادية والاقصائية للفاعلين السياسيين والأحزاب والتضييق على

[1] انظر جدول نتائج امتحان الانتقال للمرحلة الثانوية ، المنجي السليماني، الفاعلون السياسيون وتحديث التعليم في تونس، ص86

الحريات العامة والضعف الذي تميزت به الأحزاب السياسية في سنوات حكمه الأخيرة التي اتخذت فيها قرارات ارتجالية متسرعة استجابة لضغوط المعارضة خصوصا مع بداية تنامي تيار الإسلام السياسي وفكره المضاد للفكر اليساري، على رأسه حركة النهضة.

ويرتبط المشروع الإصلاحي في بداية الثمانينيات من القرن الماضي باسم الوزير محمد شرفي الذي بين سنة 1989 على رأس وزارة التربية الوطنية من طرف "بن علي" الذي حشد نخبة بارزة لتشكيل حكومته خصوصا من التيار اليساري أمثال منصر الرويسي وحمدة سلامة وسعد الزمرلي ومحمد شرفي هذا الأخير الذي ولاه حقيبة التعليم والتربية والذي يمثل المثقف الناشط والسياسي و القانوني ذو فكر حداثي والملم بالاتجاهات والتصورات الفكرية الحديثة بما فيها الدينية.

أدرك محمد الشرفي من خلال اطلاعه على واقع البرامج التعليمية ومحتوياتها في الوطن العربي وخصوصا مواد التنشئة الاجتماعية من فلسفة، تاريخ، تربية إسلامية و مدنية التي اتسمت بالضعف وقلة الوضوح والتطرق لمواضيع عفى عنها الزمن تدرس للتلاميذ في عصر الحداثة والتطور المعرفي مما يخلق الانغلاق والجمود، استدل محمد شرفي على رأسه هذا في كثير من المواقف بمقولة الإمام علي بن أبي طالب الذي يحث على تربية الأبناء على غير طبائع أبنائهم لأنهم خلقوا لجيل غير جيلهم وزمن غير زمانهم، حيث تتوافق هذه النظرة والمقاربة الجيلية للفيلسوف الألماني كارل منهايم الذي يرى« أن لكل جيل تاريخ والذي إلى حد ما يفرقه عن الجيل الآخر[1] ».

تم تقديم مشروع الإصلاح لمجلس النواب للمصادقة عليه وصدر في الرائد التونسي الرسمي (الجريدة) الرسمية التونسية بالعدد 55 من سنة 1991 بقانون رقم 1991/65 يدرج في 5 أبواب متعلقة بالتنظيم وفتح المدارس العامة والخاصة مع إدراج تفاصيل حول التعليم ما قبل المدرسي ونظام التقييم والمراقبة الصحية في المؤسسات التعليمية، بينما تضمن الباب الأول المبادئ العامة للتربية والتي أعطت بعدا كبيرا لمسألة الهوية الوطنية الإقليمية و الإنسانية، حيث ورد في الفصل الأول:

يهدف النظام التربوي في إطار الهوية الوطنية التونسية والانتماء الحضاري العربي الإسلامي إلى :

[1] مراد مولاي الحاج و آخرون، التغير الاجتماعي الاجيال و القيم في الجزائر : دراسة سوسيو–أنثروبولوجية بمنطقة وهران https//:crasc.dz

1) تمكين الناشئة منذ حداثة عهدهم بالحياة، مما يجب أن تتعلمه حتى يترسخ فيها الوعي بالهوية الوطنية التونسية، وينمو لديها الحس المدني والشعور بالانتماء الحضاري وطنيا، ومغاربيا وعربيا وإسلاميا، ويتدعم عندها التفتح على الحداثة والحضارة الإنسانية.
2) تمكين المتعلمين من اتقان اللغة العربية بصفتها لغة وطنية.
3) أن تراعى في كل مراحل التربية وفي برامجها ومناهجها مقتضيات بث روح المواطنة والحس المدني حتى يتخرج من المدرسة التونسية المواطن الذي لا ينفصل عن الوعي بالحقوق عن الالتزام بالواجبات وفق ما تطلبه الحياة البشرية[1].

كما تم اعتماد النظام الأساسي في التعليم، حيث أدمجت في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في مرحلة واحدة سميت مرحلة التعليم الأساسي، بتسع سنوات ينتقل بعدها التلميذ مرورا بامتحان تاهيلي إلى المرحلة الثانوية ذات الثلاث سنوات.

طبقا لهذا القانون يبدو أن المشرع التونسي كان أكثر وضوحا وأولى اهتماما كبيرا لمسألة الهوية الوطنية، الدينية و الثقافية، فقد حدد القانون الذي هو صورة عن المشروع الإصلاحي أبعاد الانتماء والوعي الفردي والانفتاح على اللغات الأجنبية مع تثبيت اللغة العربية كلغة وطنية رسمية وتحريراستعمالاتها لتتجاوز المجالات الأدبية إلى مجالات المعرفة الإنسانية والطبيعية والتكنولوجية بما يساهم في إثراء الثقافة الوطنية، حيث حظيت المواد الإنسانية (التنشئة الاجتماعية) بأهمية كبيرة في مشروع 1991، إدراكا من لدن واضعي الإصلاح لمدى قوتها وأهميتها في تكوين الشخصية الوطنية عن طريق تحقيق التوازنات بين الإنسانيات و التقنيات، بين الوجداني والأخلاقي والمعرفي، يقول محمد شرفي في هذا المقام أن المدرسة ذات حدين فإما تدريس مواد حساسة كالتاريخ والتربية الدينية والفلسفة بصورة شعوبية متطرفة متزمتة أحادية الجانب فيتكون جيل متشنج الأعصاب و في نفس الوقت يقع التخصص في الرياضيات والتقنيات بصفة مبكرة ومفرطة أو مبالغ فيها، فيتكون جيل دون ثقافة عامة، جيل جاهل لمجرى التاريخ وبما يجري حوله،.... وإما عكس ذلك أن تدرس المواد الحساسة إلى جانب التربية المدنية بصفة معتدلة ومتزنة ومنفتحة على ما يجري في العالم ... وعندها تكون تربية لمجتمع متوازن مندمج متضامن، تربية لمواطن هادئ، يقبل الاختلا ف دون عنف، فيكون مجتمعا قادرا على ممارسة الديمقراطية، وهي الإشكالية الكبرى التي تعاني منها اغلب المناهج الرسمية

[1] الرائد الرسمي التونسي، القانون رقم 65 مؤرخ في 29 جويلية 1991 يتعلق بالنظام التربوي للجمهورية التونسية .

في الوطن العربي الإسلامي في المواد الإنسانية خصوصا التربية الدينية و الفلسفة التي تبث فكرا منعزلا متطرفا داعيا للعنف والتكفير وعدم التسامح والانفتاح على الآخر كمناهج التربية الإسلامية في كثير من الأقطار العربية على غرار السودان تدعوا من خلال محتوياتها إلى المبادئ الفقهية والتاكيد عليها وتكثيفها، وبالخصوص تلك المبادئ متعلقة بالجهاد والتي تنفذ الأحكام المتعلقة بمخالفة الشرع ما انتج عنفا في الأوساط المدرسية وخارجها، كما أنتج فكرا متطرفا استغل من طرف جماعات إرهابية داخل السودان وخارجها.

عموما أعطى هذا المشروع دفعة للعملية التربوية من خلال الاهتمام بالتعليم ومساعدته على تكوين شخصيته وتكوين وعيه وحسه المدني، حيث أولت الوزارة المكلفة بشؤون التربية اهتماما خاصا بتكوين المواطن الصالح الذي يحمل روح المواطنة الواعي لحقوقه وواجباته والمدرك لمسؤوليته الوطنية على عاتقه، الهادفة للإبداع والتنمية في إطار الحداثة والتفاعل مع الثقافة الإنسانية والكونية، حيث برز وعي تربوي بالمسائل التي كانت مغيبة نوعا ما في السياسة التربوية السابقة، والمتعلقة بالأبعاد القيمية والتربية المدنية التي تضمنت مناهجها في التسعينيات مفاهيم حقوق الإنسان والديمقراطية و حرية التعبير و المواطنة بمفهومها الحديث.

2-5- مشروع الإصلاح التربوي 2002-2003:

ورد في القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي الذي يحمل العدد 80 من سنة 2002، « بعد عشر سنوات من الإصلاح الأخير سجلت العديد من الإشكالات التي بقيت عالقة بعد الإصلاحات السابقة، على رأسها ضبابية المشاريع السابقة من حيث الأبعاد النظرية والمنهج، ووضوح المبادئ والمفاهيم الموظفة في المناهج، وهيمنة المنحى الكمي على المخرجات وضعف المكتسبات المعرفية ما أدى إلى نتائج سلبية ظهرت في الإحصاءات التربوية من ناحية الرسوب والتسرب في مراحل مبكرة من التعليم الابتدائي و الإعدادي [1] ، وهي الأسباب التي وردت في القانون التوجيهي للتربية والتعليم والتي تم الإعلان على إثرها عن وجوب إصلاح المنظومة التربوية التونسية في بداية الألفية الثالثة.

كان الإصلاح الجديد دعوة لتجديد المشهد التربوي ليتكيف مع المستجدات الراهنة لمواجهة متطلبات القرن الحادي والعشرين، حيث انبثق مشروع القانون الإصلاحي عن دراسة إستشرافية أنجزت

[1] الرائد الرسمي التونسي، القانون التوجيهي رقم 80 المتعلق بالتربية والتعليم المدرسي..

من طرف لجنة تحت وصاية الوزارة المشرفة على التربية سنة 1998، مهمتها انجاز خطة عمل لتجديد المناهج التونسية بما يتماشى والمستجدات الاقتصادية والثقافية في العالم والتطلعات الاجتماعية للمجتمع المحلي، وبما يتماشى والحاجة إلى الكفاءات البشرية اللازمة لعملية التنمية وتحديث المجتمع في المجالين الثقافي والاقتصادي.

في مقابل هذه المبررات وتبعا لنتائج لجنة الإشراف أعدت وزارة التربية دراسة مقارنة بين النظام التعليمي التونسي وعشرين نظاما تربويا من أوربا وأمريكا الشمالية واسيا واستراليا، ممن يحتلون أفضل المراكز من حيث جودة التعليم في العالم [1]، حيث وقع الاختيار على أساس توافق النموذج المستورد والنظام التربوي التونسي من حيث الهياكل التنظيمية العامة للتعليم، والتخصصات والشعب ونظام التوجيه والحجم الساعي للمواد المدرسية إذ كان النموذج الأوربي أقرب مع بعض الاختلافات في الحجم الساعي و الإمكانيات المادية المتاحة للتلاميذ.

تزامنا مع ذلك تم اختيار معهد الفنون كنموذج تجريبي للنظام الإصلاحي الجديد بداية من السنة الدراسية 2001–2002، ليعمم الإصلاح في السنة المقبلة لتفادي النقائص بعد دراسة تقييمية لمكتسبات الإصلاح الجديد.

وفي مواجهة هذه الإشكاليات التربوية، تم صياغة أهداف المشروع الإصلاحي وفق الأهداف التالية:

من ناحية المبادئ الوطنية :

– التربية أولوية وطنية مطلقة والتعليم إجباري من سن السادسة إلى سن السادسة عشرة، وهو حق أساسي مضمون لكل التونسيين لا تمييز فيه على أساس الجنس أو الأصل الاجتماعي أو اللون أو الدين.

من الناحية البيداغوجية:

– اعتبار التلميذ محور العملية التعليمية.

[1] محمد المدني المختار، سياسات التعليم العالي والثانوي وافاق التنمية في تونس رؤية تحليلية، مجلة الجامعة المغاربية، العدد 4،الرباط المغرب، 2007، ص 38.

– اعتماد المقاربات النفسية والتربوية في التعليم، من خلال ما تنميه من ملكات التواصل وتنمية الذكاء الفكري والحسي والعملي.
– اعتماد المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع في التعليم بالمنظومة التربوية التونسية.
– تمكين التلاميذ من ولوج واستعمال عالم التكنولوجيا الحديثة واعتمادها في البحث والتكوين.
– إعادة النظر في نظام التوجيه المدرسي، ومراعاة خيارات التلميذ.

من الناحية القيمية:

التركيز على القيم الكونية من تسامح تضامن واعتدال، وإرسائها بتنمية الحس المدني لدى الناشئة وتربيتهم على قيم المساواة في الحقوق والواجبات، وكذا إرساء قيم الاحترام وقواعد العيش المشترك بما تتطلبه المواطنة، التي اعتبرها الباب السادس من القانون التوجيه إحدى الكفايات المستهدفة في التعليم[1] .

وقد استند هذا الإصلاح في مبادئه على المشروعين السابقين مع تعزيز وتوضيح الأهداف الوطنية من التربية والتعليم، وإبراز صورة الهوية المرسخة في المناهج الدراسية بأبعادها الوطنية الاثنية والدينية و الإنسانية، كما جاء التركيز بشكل واضح على قيم المواطنة بمعناها الحديث، الذي يستهدف بناء مجتمع قائم على تقبل الاختلاف واحترام الأخر والمساواة في الحقوق والواجبات وتنمية الحس المدني وقواعد العيش المشترك، لا في تونس وحدها بل خارج حدودها الجغرافية، بما يطلق عليه المواطنة العالمية أو الكونية.

أما من الناحية البيداغوجية فقد تم اعتماد مقاربة جديدة في التدريس، تتمثل في المقاربة بالكفاءات " l'approche par compétence " تمثل طريقة جديدة في تعزيز المكتسبات المعرفية والوجدانية عن طريق الوضعيات الإشكالية التي تعتمد وضع الطفل أمام إشكال معرفي ، يحاول إيجاد حلول مفترضة له يدعم ذلك اكتسابه أكثر من الطريقة التلقينية الكلاسيكية المعتمدة على الحفظ والتلقين، وهي (المقاربة بالكفاءات) نموذج تعليمي معتمد في الكثير من الدول الانجلو–سكسونية والأوربية.

[1] الرائد التونسي ، القانون التوجيهي رقم 80 مرجع سابق ، ص 1915–1919.

بعد سنتين من انطلاق العمل بالمشروع التعليمي الجديد تم إطلاق عملية تقييمية لهذا المشروع الإصلاحي، دامت 4 سنوات من 2004 حتى 2008، تم إعدادها في تقرير وطني يرصد ملامح التطور الذي عكس النظام التربوي التونسي ومدى تجسيد الأهداف المقررة في الميثاق الوطني[1]، والتي تم تخطيطها تماشيا و التغيرات المتسارعة في المنطقة والعالم وقد سجلت اللجنة المكلفة بالتقييم بعض النقائص من إشكالات كلاسيكية من ضعف نسب النجاح وتراجع المستوى المعرفي للتلميذ والنقص في الهياكل والوسائل البيداغوجية، تلا ذلك أحداث سياسية وأمنية في تونس سنة 2011، حيث تم تنحية الرئيس زين العابدين بن علي، على اثر احتجاجات شعبية فيما يسمى بأحداث الربيع العربي التي طالت الكثير من الدول العربية وما تزال متواصلة لحد الساعة، لم يكن لها تأثير على الجانب التربوي التعليمي، ما عدى بعض الدعوات لعمل قطيعة مع المناهج السابقة للثورة التونسية.

في أفريل 2015 قام الوزير المكلف بالتربية الأستاذ "ناجي جلولي" بدعوة الشركاء السياسيين والنقابات ومنظمات المجتمع المدني ومراكز البحث التونسية إلى المشاركة في حوار وطني من اجل تجديد المناهج وفق طرحات موضوعية بما يتماشى والتغيرات الحاصلة إقليميا ودوليا، انطلاقا من دراسة استقرائية بعيدة عن الارتجالية والعشوائية ، ونابعة من خطة تشاركية تعتمد الحوار الوطني لإنجاحها ولم يتم الخروج بنتائج لحد كتابة هذه الأطروحة.

3- السياسة التعليمية بالمغرب الأقصى:

أن الحديث عن السياسة التعليمية ومسار التطور لأي منظومة تربوية لابد أن ينبع من إطار تاريخي يدرس سيرورة النظام التربوي في مختلف المراحل والحقب والوقائع التاريخية التي أحدثت تغيرات على أسس و مناهج التعليم في مختلف الفترات.

ضمن هذا السياق سنحاول تتبع مسار تطور السياسة التعليمية بالمغرب الأقصى، كما كان الحال بالنسبة للجزائر وتونس بتتبع المرجعيات الأساسية التي بني عليها هذا المسار، وبنفس التقسيم السابق سنحاول الإحاطة بهذا الموضوع من خلال ثلاث مراحل أساسية:

[1] الجمهورية التونسية، وزارة التربية والتكوين، التقرير الوطني: التطور التربوي 2004-2008.

3-1- السياسة التعليمية بالمغرب قبل الحماية:

عرف المغرب الأقصى كغيره من دول المغرب العربي تعليما أصليا تقليديا، أشرفت عليه الزوايا و المساجد و الكتاتيب (تمزكدا بالامازيغية، أو المسيد باللهجة المغربية و الجزائرية)، تقدم علوما أدبية ودينية ومعارف بسيطة في الحساب تتبني على طرق تلقينية، حيث تلعب الذاكرة عنصرا أساسيا في هذا النوع من التعليم، خصوصا ما يتعلق بالقرآن والحديث و الفقه و الأشعار في غياب أي سلطة أو هيئة تعليمية تشرف وتعمل على توحيد المضامين التعليمية، « بل كان الطلاب والمدرسون يتمتعون بحرية نسبية في اختيار مادة التعلم التي يرغبون في تعلمها متى شاءوا، ومن أي مدرسة شاءوا، وعلى الأستاذ الذي يطمئنون إليه [1]»، حيث اقتصرت الأهداف التعليمية آنذاك على تلبية حاجات المجتمع من أئمة وفقهاء بمساهمتها في توفير الأطر العلمية والمادية المؤهلة لتكوين مفكرين وعلماء بتصورات تلك الفترة من خلال أموال المحسنين والزكاة وأموال "الاحباس" " الوقف " التي لعبت دورا أساسيا في تمويل التعليم و الإشراف عليه.

خلافا لبعض الدول العربية الإسلامية لم يعرف المغرب الأقصى في نهاية القرن 19 رغم تمتعه بالاستقلال واستقرار الأوضاع الداخلية ، نهضة عربية مسايرة لما شهدته دول المشرق العربي عبر حركات الإصلاح التي قادها "جمال الدين الأفغاني" و"محمد عبدو" ، حيث حافظت الحركة الفكرية التعليمية كما وصفها "الجابري" « على بقايا مفككة منحطة إلى أقصى الدرجات من التعليم عربي إسلامي، كان قد عرف ازدهارا في القرون الوسطى [2]»، رغم امتلاك المغرب لمؤسسات تعليمية على غرار جامع القرويين و مستواه التكويني خلافا للجزائر التي لم يشهد إنشاء جامعة بمستوى القرويين أو الأزهر أو الزيتونة، ومع ذلك وجهت إليها انتقادات فيما يخص ضعف المناهج واتسامها بالبساطة و التقليدية في التلقين وعدم مسايرتها للتطورات والركب الحضاري، حيث يقول الجابري فيها « أنها وصلت إلى أقصى أنواع الانحطاط والتخلف فلم يكن عدد المنتسبين فيها في الفترة بين 1873-1894 يتجاوز الألف طالب ، وهو عدد سينخفض تدريجيا مع نهاية القرن، ولم يكن هؤلاء الطلاب طلابا بمعنى الكلمة ففي الغالب كانوا يقضون شبابهم وكهولتهم في بيوت ومدارس شبه داخلية

[1] الحسين اسكان، تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط ، مركز الدراسات التاريخية والبيئية،الرباط ،2004، ص96.

[2] محمد عابد الجابري، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب ، دار النشر المغربية، ط1،1975، ص 7.

قانعين "بالخبزة" وبما يحسن به إليهم ، أما الدراسات فهي أقوال مكرورة معادة باستمرار [1]،» تعود أسباب هذا الضعف والتخلف لتمسك الشيوخ والفقهاء بالتقليد ورفض الانفتاح أو تطور أو إبداع مناهج أخرى من شأنها إضفاء الديناميكية على أسس التعليم والنوع المعرفي الذي لم يخرج عما كان عليه بداية العهد العباسي، ضف إلى ذلك الإشراف المباشر للمخزن (السلطة الملكية) على جامعة القرويين « تعكس إيديولوجيته بكل وضوح كما تعكس في نفس الوقت الوضعية العامة في البلاد [2]»، فما أصابها لم يكن من ذاتها فحسب بل عوامل سياسية واجتماعية خاصة بالدولة المغربية في هذه الفترة.

تزامنا مع هذا الانحطاط والجمود الذي عرفته حركة التعليم والذي انتشرت به حركات الهيمنة والاحتلال أمام هذه الأوضاع بدأ المغرب يلاحظ تفوق الدول الأوربية منذ بداية القرن 19 للميلاد، وتزامنا مع ضعف الدولة العثمانية واحتلال فرنسا للجزائر سنة 1830، وانهزام المغرب في معركة "ايسلي" 1844 واحتلال الاسبان لمدينة تطوان المغربية سنة 1860 بدأ المغرب يستشعر خطورة التفوق العسكري والتكنولوجي الأوربي .

وكخطوة إستباقية قرر سلاطين المغرب (محمد بن عبد الرحمان و الحسن الأول) تحديث الدولة و إدخال إصلاحات وتجديدات تمس الجيش والصناعة الحربية بالخصوص، نتيجة الهزائم التي مني بها الجيش المغربي والتي مردها لتخلف عدته.

أما على الصعيد المعرفي التكويني فقد أدخلت تقنية طباعة الكتب وتنظيم ثماني بعثات في الفترة الممتدة بين 1860– 1890 تضم 350 فردا إلى أوروبا[3]، للاحتكاك بمظاهر التحديث هناك، والتي شكلت "صدمة حداثية" لما وصلت إليه الدول الأوربية من تطور معرفي وقانوني وتكنولوجي في جميع مجالات الحياة.

كما قامت الدولة المغربية بإرسال بعثة طلابية لمصر بغرض نقل بعض التخصصات من رياضيات وتعليم المرأة ومنهجية القراءة و الكتابة و الحساب لتعميمها على كل مدرسة ودار فقهية

[1] المرجع السابق ،ص 8.

[2] نفس المرجع ،ص 9.

[3] محمد سبيلا، في تحولات المجتمع المغربي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء ، المغرب،،ط1، 2010، ص7.

بالمغرب[1]، كان من نتائج هذه الإصلاحات والبعثات الدراسية إلى الخارج تحديث الجيش وإنشاء مصانع حربية بفاس وإنشاء معامل صك العملة وإقامة العديد من المدارس والمعاهد الدينية كحال "المدرسة الحسنية" بمدينة طنجة.

رغم كل هذا الحماس الذي أبداه النظام المغربي لقضية تحديث التعليم والمجتمع، لكن التعليم ظل قاصرا على مواكبة مجريات التحديث التي تشهدها العلوم والمعرفة في أوربا نظرا لطبيعة الأشخاص الذين أوكلت إليهم مهمة الاستطلاع و النقل لتحديث المغرب، والذين كان جلهم من موظفي الملك والفقهاء والمتصوفون والأدباء نظرا لطبيعة البنية الفكرية و الاجتماعية لهؤلاء، الذي يشكلون النخبة المغربية آنذاك ما دفعهم ليكونوا محافظين على الطابع العام السياسي والثقافي السائد في المملكة المغربية.

3-2- السياسة التعليمية في المغرب أثناء الحماية الفرنسية:

وقد قسمناها تبعا لأهم التطورات السياسية و التربوية إلى ثلاث مراحل

3-2-1- المرحلة الأولى 1912- 1929:

فرضت الحماية الفرنسية على المغرب الأقصى سنة 1912 ليلتحق بتونس والجزائر، وعلى الرغم من التسمية المنمقة، إلا أنها احتلال واستعمار ما دام الشعب قاصرا عن تحديد خياراته الداخلية و الخارجية، وبمجرد نزول القوات الفرنسية على ارض المغرب وتوقيع اتفاقية الحماية، اتجهت السلطات الاستعمارية لدراسة الأوضاع والتركيبة الاجتماعية و الثقافية للمجتمع المغربي .

وفي هذا الصدد خاطب هاردي مدير التعليم الذي عينته الحماية الفرنسية لجماعة المراقبين المدنيين يقول: « تلك المقاومة التي تعرفونها انتم وإخوانكم في السلاح مدى ضراوتها، فانه يمكن القول أن الاحتلال العسكري لمجموع البلاد قد تم، ولكننا نعرف نحن الفرنسيون أن انتصار السلاح لا يعني النصر الكامل، أن القوة تبني الإمبراطوريات ولكنها ليست هي التي تضمن لها الاستمرار والدوام، أن الرؤوس تنحني أمام المدفع، في حين تظل القلوب تغرس نار الحقد والرغبة في الانتقام، يجب إخضاع

[1] مفيد الزيدي، تطور التعليم في المغرب الأقصى في العهد العلوي (1664-1912) ، المجمع العلمي العراقي، بغداد ،1999، ص22.

النفوس بعد أن تخضع الأبدان، وإذا كانت هذه المهمة اقل صخبا من الأولى فإنها صعبة مثلها، وهي تتطلب في الغالب وقتا أطول [1]»، انطلاقا من هذا عكفت السلطات الاستعمارية على إجراء دراسات أنثروبولوجية للمغرب لفهم بنيته الاجتماعية و الثقافية، والتي خصصت لتكون التركيبة السكانية من ثلاث طوائف مسلمون وهم الأغلبية وأقلية يهودية وأوربية ولكل مركب عاداته الخاصة وتعليمه الخاص.

بعد دخول الاستعمار الفرنسي للمغرب وجد أمامه نظاما تعليميا عريقا ضارب بجذوره في المجتمع، رغم كونه تقليديا وبسيطا ذو طابع ديني أدبي، ورغم غياب هيكلة تنظيمية واضحة ونصوص تأطيرية، إلا انه كان يؤدي دورا في إعادة إنتاج القيم والهوية المغربية بمقومات العروبة والإسلام ما جعل تدخله يحدث هزة عنيفة تمس ثقافة المغرب وأصالته، ومع ذلك احتفظ دون تردد بالتعليم التقليدي الذي هو في الاساس تحت إشراف المساجد، الكتاتيب وجامعة القرويين .

إضافة لهذا التعليم ادخل المستعمر نمطا جديدا فرنسيا، لتغيير هيكلة التعليم بالمغرب في هذه الفترة كما يلي :

1) **مدارس فرنسية/أوربية:** وهي مدارس تستقبل في صفوفها أبناء الأوربيين بصورة عامة والفرنسيين بصفة خاصة، تمثلت وظيفتها في إعادة إنتاج الطبقات البشرية المساهمة في تكريس الاحتلال وتعميقه وتوسيع مداه بالمغرب.
2) **مدارس إسرائيلية(يهودية):**

هي مدارس كانت موجودة قبل الفترة الاستعمارية ومنتشرة في أرجاء المغرب، تستقبل أبناء الطائفة اليهودية التي عاشت في المغرب بعد هروبها مع مسلمي الأندلس من اسبانيا أو التي استقدمها المحتل كجالية أوربية « كانت وظيفة هذه المدارس، تعليم أبناء اليهود تعليما عصريا بالفرنسية والعبرية، وتعليمهم تعليما فنيا كالمحاسبة، التجارية والتسيير الإداري وإعدادهم للميادين العصرية ، وكانت هذه المدارس تحت إشراف ومراقبة الرابطة الإسرائيلية

[1] محمد عابد الجابري السياسة التعليمية في ..... مرجع سبق ذكره، ص21.

العالمية [1]» وقد امتاز هذه المدارس بالجودة العالية في التعليم تأتي في المرتبة الثانية بعد المدارس الأوربية .

3) مدارس عربية فرنسية:

هي مدارس تشرف عليها سلطات الحماية، تقدم دروسا باللغة الفرنسية وظيفتها إعداد الأرضية الخصبة و المناخ الملائم للظاهرة الاستعمارية، وبغرض ترويض المغاربة وإبعادهم عن فكرة المقاومة والثورة ضد سياسة الحماية، كما تعمل على انتقاء بعضهم ليكونوا موظفين، يقومون بدور الوساطة في تسيير الشؤون العامة للاحتلال كما فعلت مع الجزائريين فيما يسمى المكاتب العربية، وهي بدورها تنقسم إلى نوعين من أنماط التعليم.

أ –مدارس النخبة: هذا النمط من التعليم كان موجها لأبناء الأعيان من الطبقة الارستقراطية المغربية المثقفة نسبيا، تتكون من العائلات القريبة من الملك وحاشيته تضم كبار التجار واعيان المدن والتي تعود أصول اغلبها للمريسكيين المسلمين المهاجرين من الأندلس هروبا من محاكم التفتيش الكاثوليكية والذين سكنوا شمال إفريقيا الجزائر والمغرب بالخصوص)، حيث كان التعليم الموجه لهذه الطبقة تعليما ذو مستوى، ومنظما هدفه إعداد المغاربة لميادين الإدارة والتجارة، يقوم بدور الوساطة ولديهم صلة مباشرة باللغة والثقافة الفرنسية، فالغاية من هذا النمط هو خلق طبقة مهيمنة اجتماعيا خاضعة للسياسة الفرنسية، تساهم في توجيه المغاربة حسب وجهة النظر الاستعمارية.

ب مدارس العامة يتسم هذا النمط من التعليم بضعف المستوى (العلمي بالخصوص) موجه لأبناء العامة من الشعب الجاهلة والفقيرة في المدن والقرى بهدف إعداد أبناء هذه الطبقات للمهن والحرف اليدوية كل حسب نمط معيشته وطبيعة المكان الذي يعيش فيه، حيث تلقن أساليب الفلاحة و الزراعة بالقرى والأرياف والحرف اليدوية والصناعة التقليدية بالمدن وتقنيات الصيد البحري بالمدن الساحلية، حيث الغاية الأولى من هذا التعليم هو خدمة الارستقراطية (طبقة الأعيان) وسلطة الاحتلال بطبيعة الحال.

[1] عبد الكريم غريب، سوسيولوجيا المدرسة ، .... مرجع سبق ذكره، ص82.

ألزمت فرنسا الفصل في التعليم بين تراكيب الشعب المغربي، حيث أنتجت الهيكلة الاستعمارية تعليما طائفيا طبقيا يفتقر مساواة من النوع والدرجة والاهتمام والأهداف البيداغوجية خدمة لمصالح كلونيالية وهو ما يشرحه "هاردي" مدير التعليم بالمغرب بقوله « :هكذا نحن ملزمون بالفصل بين تعليم خاص بالنخبة الاجتماعية وتعليم لعموم الشعب الأول يفتح في وجه طبقة ارستقراطية مثقفة، توقفت عن النمو الفكري بسبب تأثير العلوم الوسيطة،....كما يجب أن نهتم بالحرص على أن لا تصنع لنا المدارس الأهلية رجالا صالحين لكل شيء ولا يصلحو ن لأي شيء يجب أن يجد التلميذ بمجرد خروجه من المدرسة عملا يناسب التكوين الذي تلقاه، حتى لا يكون من أولائك العرفين المزيفين اللامنتمين طبقيا، العاجزين عن القيام بعمل مفيد، هؤلاء الذين عملوا في المستعمرات الفرنسية الأخرى على جعل التعليم مصدرا للاضطراب الاجتماعي [1] »، ومن هنا طبقت فرنسا مقاربة تعليمية في المغرب في بداية القرن ال20 باعتمادها الأصول الاجتماعية والاقتصادية كمعايير انتقاء لإعادة إنتاج النخبة وتهيئتها للمشاركة في نظام الحماية وخدمة أهدافه كمترجمين وإداريين واحتقار الغالبية العظمى من أفراد الشعب بطريقة تمييزية تهيئهم ليكونوا طبقة البروليتاريا، طبقة العمال المنتجة في المجتمع، أما فيما يخص التعليم التقليدي التي تشكل جامعة القرويين أكبر رموزه، فقد وجدت سلطات الاحتلال نفسها أمام إشكالية وأد هذا النظام التعليمي أو تجديده لمسايرة التطورات الجديدة في المغرب تحت نظام الحماية.

وهذا الخيار الأخير هو فعلا ما تم اعتماده حيث يقضي بإصلاح جامعة القرويين إصلاحات جزئية وشكلية، كان الهدف منها امتصاص الضغط الشعبي وضغط الحركة الوطنية المغربية (التي شكلت الأحزاب فيما بعد على رأسها (حزب الاستقلال) هذا من جهة.

من جهة أخرى كان سعي الحماية الفرنسية لإخضاع الجامعة لمراقبة دائمة من جديد خوفا من انتقال الأفكار الثورية المنتشرة في المشرق الإسلامي تحت لواء الحركات الإصلاحية المناهضة للأوضاع المتدهورة التي يعانيها العالم الإسلامي ونقلها من طرف الرحلات الطلابية للأزهر وتأثرها بالتيارات الفكرية الجديدة ما يعجل بثورة ضد المستعمر، حيث دافع "المستر بيكي" عن هذا الخيار بقوله لقد احتفظت الحماية دون تردد بالتعليم القائم في هذه المساجد وعملت على ترميمها، وإعادة جامعة فاس إلى سابق إشراقها، ومن المؤكد انه من مصلحتنا أن لا يذهب المغاربة للبحث عن هذا

[1] محمد عابد الجابري السياسة التعليمية في .... مرجع سبق ذكره، ص22.

النوع من التعليم في الخارج كجامع الأزهر المشهور....ولذلك يجب علينا تجديد القرويين، لأنه أن لم نفعل ذلك نحن فان هذا التجديد الذي تفرضه الظروف، يتم بدوننا وضدنا » ، ويضيف « أولائك الشباب.. بدل تركهم يذهبون إلى المشرق لتلقي العلم الذي ستحرمهم منه القرويون في حالة عدم تجديدها أتساءل، ماذا يمكن أن يحصل؟ يتناسب هذا الخيار والمثل القائل: لا تحرك من لا يحرك ساكنا [1] » فيما معناه لا تحرك شعبا نائما لان استيقاظ هـ يهدد وجودك كمستعمر ، حيث كانت السلطات الاستعمارية تخشى استرداد الفكر المضاد للفكر الديني والسياسي القائم ما يهدد وجودها، من هذا المنطق عملت على تجديد القرويين وتجديد مناهج التعليم بها ومراقبة سيرورة التعليم وبالتالي التحكم في نوع المخرجات التي تنتجها، مخرجات تشمل فقهاء ومتعلمين ذوي فكر معتدل لا يتعارض مع الحماية كنوع من غرس الوعي الزائف بتصور بنيوي ماركسي في مقابل وعي حقيقي يهدد استمراريةِ النظام والوضع القائم.

3-2-2- المرحلة الثانية 1930-1943:

أن اكبر ما يميز هذه الفترة خصوصا سنة 1930 في تاريخ المغرب هو صدور مشروع "الظهير البربري"، وهو القانون الذي اظهر الوجه الحقيقي للسلطة الفرنسية، حيث يتضمن هذا القانون اهتماما خاصا بالمناطق ذات الغالبية البربرية خصوصا القبائل الأطلسية التي لم تتوقف بها المقاومة المسلحة إلا بعد فترة من إخضاع بقية التراب المغربي للحماية الفرنسية والاسبانية.

يتضمن هذا الظهير إنشاء مدارس فرنسية بربرية مجردة من أي صلة بالتراث العربي الإسلامي قصد تدجين الأمازيغ وتنصيرهم لضمان ولائهم للحماية الفرنسية وعبر تمكينهم من التفوق المعرفي كرأسمال رمزي واجتماعي يضمن الهيمنة الاستعمارية، وهو منحى خطير اعتمدته فرنسا للنيل من كيان وهوية المغرب عبر إثارة الاختلافات والقطيعة الاثنية بين العرب والبربر في إطار سياسة فرق تسد المنتهجة في الجزائر بمنطقة القبائل، وعبر إثارة النعرات القبلية على أساس عرقية وطائفية التي أفرزتها الدراسات الاثنوغرافية و الاثنولوجية للثقافة واللهجات المغربية، يقول "**السيد مارتي**" في خصوصها « أن الأمر يتعلق بمدارس فرنسية بربرية تضم صغار البربر يتلقون فيها تعليما فرنسيا محضا ..يشمل

[1] جميل حمداوي، تطور التصورات التربوية في المغرب قديما وحديثا، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2013، ص 14-15

الدراسات التطبيقية للغة الفرنسية ... أن المدرسة الفرنسية البربرية هي مدرسة بالمعلمين، بربرية بالتلاميذ وليس هناك دور لأي وسيط أجنبي [1] » وهي مدارس محدودة العدد والمرتادين لاعتماد الاستعمار على التعليم النخبوي لفئة معينة بمعايير انتقائية دقيقة لأبناء المنطقة الأمازيغية، ولو أن ذلك يتعارض وطبيعة الثقافة والنمط المعيشي البسيط والمحافظ دينيا وثقافيا، وهو الأمر الذي يقول فيه "**جاك برك**" انه « أدهش الامازيغيين أنفسهم الذين عبروا عن اندهاشهم، حيث يتعارض مضمون هذا الظهير وخصوصية المنطقة فحسب "بيرك" لم يكن الهدف منه الانتقال إلى ثقافة معلمنة كما يدعي واضعوا الظهير، بل هو خلق زريبة أو محمية وطنية " parc national " يحظى فيها الأمازيغ بالاحترام لكن تحت إمرة ضابط من الكوم « goum » لم يكن الأمر يتعلق بتأسيس بربرستان وإنما بتقوية محمية أو زريبة [2]» فالفكرة الأساسية لم تكن إنشاء كيان انفصالي عن المغرب، بقدر ما كانت الغاية بناء وتقوية نخبة فكرية تقود المرحلة الانتقالية بعد الاستقلال أو انتهاء الحماية وتحدد سياسة المغرب فيما بعد.

وتتلخص أسباب اعتماد مشروع الظهير البربري بالمغرب في النقاط التالية:

- التفريق بين المركبات الاثنية والدينية للكيان والدولة المغربية عبر زرع خلاف هوياتي.
- الاعتماد على إثنية مقربة تخدم سياسة الاحتلال ومشاريع إخضاع الأمة المغربية.
- قمع المقاومة التي استمرت في قبائل الأطلس بمنطقة الريف تحت قيادة عبد الكريم الخطابي، بعد الهدوء النسبي لبقية المناطق المغربية بعد توقيع اتفاقية الحماية.

أن صدور مشروع الظهير البربري كان بمثابة ورقة الوفاة للمخطط التعليمي الاستعماري كما قال محمد عابد الجابري، ذلك أنها سجلت ردود فعل داخلية أيقظت المثقفين والحركة الوطنية المغربية حديثة النشأة لمناهضة سياسة التفرقة انطلاقا من مناهج التعليم التي لم تكن سلطات الحماية تخفي الأهداف المسطرة من ورائها لتفريق الشعب المغربي على غرار مدرسة أزرو بالأطلس التي تأسست سنة 1927.

[1] جميل حمداوي ، مرجع سابق، ص16.

[2] جميل حمداوي المرجع السابق، ص80.

كان تراجع وفشل هذا الظهير بمثابة الحلقة الأولى لانتصار المقاومة السياسية والثقافية للاستعمار الذي هدف لضرب القيم الثقافية والحضارية للشعب المغربي .

وحقيقة تم التخلي عن هذا المشروع الطائفي نتيجة الضغوط الداخلية من قبل الأحزاب السياسية المدعومة بوعي شعبي اتجاه وحدته الثقافية والوطنية، لكن الرأي العام المغربي ارتكب خطئا فادحا ستظهر تبعاته السلبية بعد الاستقلال يشمل عدم طرح البديل لهذه المدارس خصوصا في القرى والبوادي التي كانت تعتمد قبل مشروع الظهير على تعليم عربي تقليدي تم التخلي عنه بعد تعميم المدارس البربرية، لقد كان تخلي تام وغلق لهذه المدارس التقليدية، إذ لم تكن السلطات الفرنسية تسمح بإعادة فتحها ومنح اعتمادات لها ، مما سبب انعكاسات خطيرة على المستوى التعليمي في المغرب المستقل بتسجيل أرقام كبيرة في نسبة الأمية لانحصار التعليم في المناطق الحضارية وبشكل نسبي قليل الانتشار لاعتماده على طابع النخبوية و الانتقائية.

وتأكد معطيات الجدول التالي هذا الطرح :

السنة الدراسة	1920	1938
عدد التلاميذ المغاربة المسجلين ضمن المدارس العربية الفرنسية	7000	23 0000
عدد التلاميذ الأوربيين المسجلين ضمن صفوف المدارس الفرنسية	/	34 000

جدول رقم (6) [1] يبين تطور عدد التلاميذ المغاربة على مدى 26 سنة مقارنة بعدد الأوربيين.

تبين نتائج الجدول التالي حصيلة 26 سنة من السياسة التعليمية الفرنسية بالمغرب في مرحلة الحماية، حيث يتضح من خلال ذلك، التطور النسبي لعدد التلاميذ التي استقبلتهم المدارس الفرنسية العربية مقارنة بالسنوات الأولى للحماية، لكن يبقى عددا ضئيلا مقارنة بعد الأطفال المغاربة في سن

[1] محمد عابد الجابري، السياسية التعليمية ...مرجع سبق ذكره ، ص28.

التمدرس خصوصا إذا علمنا أن الأوربيين يشكلون ما نسبته حوالي 3% مقارنة بالمغاربة الذي يشكلون السواد الأعظم من التركيبة البشرية بالمغرب في هذه الفترة.

3-2-3- المرحلة الثالثة 1944-1956:

شهدت هذه المرحلة أحداثا هامة في ميدان التربية والتعليم بالمغرب حيث ساهمت ضغوط الحركة السياسية المغربة – خصوصا بعد مطالبتها بالاستقلال في جانفي 1944- برفع نسبة تدريس الأطفال المغربة في المدارس وإتاحة فرص الانتقال إلى مراحل تعليمية عليا، بعد أن أسفرت نتائج 32 سنة من السياسة التعليمية تحت الحماية عن تخرج 3 أطباء، 6 محامين، 6 مهندسين فلاحيين[1].حيث ارتفعت نسب قبول المغاربة في التعليم و الوصول إلى مستوى الثانوي و العالي.

ومع ذلك بقي التعليم بطابع انتقائي يقصي شريحة كبيرة من أبناء الشعب المغربي من الحق في التعلم، وحتى هذا النوع من التعليم الخاص بعامة الشعب كان تعليما ضعيفا لا مردود له، يقتصر على التعليم المهني في تخصصات زراعية وصناعية بسيطة، يخدم التجارة التي تسيطر عليها الارستقراطية المغربية مع انتقال نسبة ضئيلة من أبناء الطبقة العامة للالتحاق بمستويات أعلى، في ظل انقطاع اغلب التلاميذ عن الدراسة وعدم تمكنهم من انتهاء المرحلة الابتدائية، مما دفع الآباء إلى عدم إرسال أبنائهم للدراسة بالأساس.

توازيا مع ذلك أنشأت الحركة الوطنية المغربية تعليما وطنيا أخذ تسمية المدارس الحرة وهي مدارس تلقن برامج وطنية عصرية باللغة العربية، موجهة لأبناء الإطارات الوطنية في المناطق الحضارية الكبرى، وأخذت في الانتشار طوال هذه المدة من 1944- إلى 1956 سنة التوقيع على وثيقة الاستقلال وانتهاء الحماية في هذا البلد الذي استعمل فيه المتعلم كغيره من دول المغرب العربي كآلية لترسيخ قيم وثقافة غربية تفكيكية لمقوماته ومبادئه الأصلية، تماشيا والسياسة الاستعمارية الهادفة لتعليم فئة تحكم البلد، السواد الأعظم منه يعاني الجهل، الفقر والأمية .

3-3- السياسة التعليمية بالمغرب بعد الاستقلال:

[1] المرجع السابق ص 27.

نال المغرب استقلاله عن فرنسا بموجب إلغاء اتفاقية الحماية سنة 1956، إلا أن استقلاله كان شكليا ولم يدشن أي قطيعة مع فرنسا في أي ميدان [1] بما في ذلك بما في ذلك ميدان التربية والتعليم، إذ لا يمكن الحديث عن سياسة تعليمية في المغرب المستقل بإهمال التركة الاستعمارية ونتائجها السلبية على التعليم الذي كان في تلك الفترة طبقيا وطائفيا لا يستجيب لمتطلبات المغرب دولة وشعبا.

انطلاقا من هذا سنحاول التطرق للسياسة التعليمية بعد المرحلة الكلونيالية وصولا إلى يومنا هذا مرورا بأهم الإصلاحات التعليمية و القرارات التربوية والسياسية التي اعتمدها المغرب المستقل، وقد قمنا بتقسيم هذا التطور إلى أربع مراحل :

3-3-1- المرحلة الأولى 1957-1964:

تعتبر هذه المرحلة مرحلة تكوين وبناء الدولة المغربية ومؤسساتها تبعا لما فرضته المتطلبات الجديدة للأمة المغربية التي نالت استقلالها، والتي تستدعي صياغة اقتصادها وسياستها وبناء وحدتها الثقافية والاجتماعية.

خضع التعليم في هذه المرحلة لخيارات وقرارات سياسية ارتجالية من طرف الإدارة السياسية آنذاك، حيث وجدت النخبة السياسية نفسها عشية الاستقلال أمام ضغط شعبي وحتمية إستراتيجية تفرض تعميم التعليم واجباريته على جميع المغاربة في سن المتدرس لاستكمال مسيرة البناء والتنمية التي تفرضها المرحلة الانتقالية بعد انتهاء الاحتلال والتي تفرض البحث عن حلول سريعة وقرارات ارتجالية، قصد بناء منظومة تربوية مستقلة، عبر إصلاح المنظومة الموروثة عن عهد الحماية الفرنسية وإرساء بنيات ومؤسسات تعليمية وطنية.

وهو الحل الذي تم اعتماده من قبل اللجنة المكلفة بإصلاح التعليم، التي عقدت أول اجتماع لها يوم 28 سبتمبر 1957، وأقرت بضرورة قبول اكبر عدد ممكن من الأطفال المغاربة في مدارس واستعمال بنايات تعليمية موروثة عن الحقبة الاستعمارية ومدارس التعليم الحر التي أنشأتها اطر الحركة الوطنية وبنايات أخرى تم تهيئتها لهذا الغرض، كما اعتمد نظام المناوبة في التعليم بتقسيم التلاميذ إلى أفواج

[1] المرجع السابق ص28.

حسب جدول زمني يومي، وهي الحلول التي اعتمدت في الجزائر وتونس كما رأينا سابقا لاستعاب جموع التلاميذ أبناء الشعب الذي كان محروما من التعليم لفترة تزيد عن 44 سنة، فقد فيها هويته ومقوماته الأصلية، في مقابل عدم اكتسابه ثقافة غربية كما كانت تدعي سلطات الحماية، ليجد نفسه في عالم من الفوضى الثقافية والسياسية بعد صراع حول السلطة وبروز الأحزاب اليسارية كمعارضة ذات وزن سياسي بالمغرب.

فرضت هذه الظروف سياسة تعليمية مؤقتة تتميز بالعشوائية والارتجالية، إذ تم إدماج كل المغاربة في سن التمدرس في المدرسة المغربية التي سميت بالوطنية والتي تفتقد إلي الوسائل والهياكل القاعدية وكذا البرامج والمناهج الوطنية، حيث كانت اغلبها مناهج فرنسية اللغة والتوجيه، والاهم من ذلك افتقارها للهياكل البشرية التي تعتمدها المدارس لتكوين وتعليم المغاربة، حيث اعتمدت الدولة حديثة الاستقلال على كل شخص يتقن القراءة والكتابة سواء بالعربية أو الفرنسية ليقوم بمهمة التعليم في المدارس.

ما حدث بعد هذه الخيارات جعل التعليم بالمغرب ينحو منحى مغاير لمعايير التعليم في العالم ومعايير المرحلة الاستعمارية، فبعد ما كان التعليم نوعيا قفز إلى اعتماد الكم كإستراتيجية استعملتها أولى الحكومات المغربية لامتصاص ضغوط هذه المرحلة.

كما قامت الإرادة السياسية بخطأ فادح آخر حين استغنت عن المدارس الحرة المعتمدة من طرف الحركة الوطنية التي كانت تستعمل برامج مستقلة عن نظيراتها الفرنسية، كما تعتمد العربية في تلقينها للدروس وتعويضها بالمدارس الوطنية التي هي امتداد للمدارس الفرنكوفونية وخاضعة لتوجهاتها في إطار التعاون والشراكة المتفق عليها بين فرنسا أو المغرب بعد الاستقلال، ما خلق تعليما فاقدا لهويته واستقلالية قراراته.

3-3-2- المرحلة الثانية 1964-1973:

يعتبر الكثير من المختصين في المجال التربوي والسياسة التعليمية المغربية أن هذه المرحلة هي مرحلة تأسيس وبناء المنظومة التربوية المغربية، وإنها المخطط الجاد و الوحيد الذي عرفته المنظومة التربوية على طول المسيرة الإصلاحية التي عرفتها المملكة منذ الاستقلال إلى يومنا هذا حيث تم تشكيل لجنة وزارية سنة 1964 لتقييم وتحليل السياسة التعليمية بعد 10 سنوات من الاستقلال

كما ساهمت في إعداد المخطط مختلف النقابات والأحزاب السياسية والجماهير الشعبية في ندوات نوقشت فيها مشاكل التربية والحلول الممكنة التي يجمع عليها مختلف أطياف القوى السياسية و الشعبية بالمغرب، وقد اعتمد هذا الإصلاح أربة مبادئ يقوم عليها نظام التربية والتعليم المغربي إلى يومنا هذا تتمثل في (التعميم، التوحيد ، التعريب، المغربة) .

التعميم : اعتمد هذا المبدأ كغاية لتعميم التعليم على جميع الأطفال المغاربة ممن تتوفر فيهم شروط الالتحاق بالتعليم، وقد فرض هذا المبدأ طرح سياسي من زاويتين.

1) مشكل الأمية التي بلغت 95% غداة الاستقلال، حيث أقلية من الشعب توصف بالنخبة المتعلمة ضمن الثقافة والتوجهات الفرنكوفونية، وأغلبية أمية تجهل المبادئ الأساسية للكتابة و القراءة، حيث تنبه المغاربة للأمر الذي من شأنه عرقلة جهود التنمية وتطلعات بناء الوطن، وهو ما دفع المخططين لاعتماد هذا المبدأ كأولوية في السياسة التعليمية بالمغرب.
2) الضغط الشعبي الذي مارسته الجماهير على الحكومة التي تلت الاستقلال لتسجيل أبنائهم ضمن التعليم الرسمي.

كان لهذه القرارات تبعات سلبية حيث لم يأخذ الساسة المغاربة في عين الاعتبار مستلزمات ونفقات التعليم، التي سرعان ما تنامت على حساب الميزانية العامة للدولة في ظل أزمة اقتصادية وضعف الدخل القومي للمغاربة.

التوحيد: تم طرح هذا المبدأ لتوحيد المدرسة المغربية لتذوب فيها أبعادها الفكرية واللغوية و الثقافية، وتجدر الإشارة هنا إلى أن المغرب ورث ثلاث أنماط من التعليم:

- تعليم عصري تمثله المدارس العربية الفرنسية قبل الاستقلال .
- تعليم أصلي (تسيره جامعة القرويين وفروعها)
- تعليم حر نتاج مدارس الحركة الوطنية.

وكل نمط من هذه الأنماط يمثل اتجاها فكريا وتنظيما داخليا وثقافة ولغة خاصة به وإبقاؤها يعني بناء مشوه للثقافة المغربية وصراع ذو أبعاد فكرية إيديولوجية وثقافية.

أن اعتماد هذا المبدأ كان نتيجة تصورات يمكن اعتبارها كمقاربة البديل الوطني عن السياسة الاستعمارية وتوحيد الفكر والتوجهات العامة للمغرب، عبر توحيد المنظومة التربوية في مدرسة واحدة يرتادها المغاربة، حيث تم اعتماد التوحيد لتحقيق التنمية المجتمعية التي يمكن للخلاف والصراع الفكري انس يحول دون تحقيقها أو يؤخرها .

التعريب: يأتي التعريب كبعد أساسي في ترسيخ الهوية الوطنية المغربية ذات الامتداد العربي الإسلامي وشرط أساسي لتوحيد مناهج وبرامج والمدرسة المغربية، حيث حذى المغرب حذو العديد من الدول العربية باعتماده مبدأ التعريب في جملة الأسس والمبادئ التي ركزت عليها السياسة التعليمية .

يقول "محمد الفاسي" أول وزير للتربية بالمغرب المستقل « أنه وبعد الاستقلال كان أول ما اتجهت إليه اهتمامات المسؤولين في المغرب هو القضاء على هذه الظاهرة "الفرنسة"، وإحلال اللغة العربية في مكانها كلغة وطنية »، وقد صدر قرار الحكومة بتعريب التعليم الابتدائي في أكتوبر 1967 يقضي بتدريس جميع المواد التعليمية العلمية والأدبية باللغة العربية والإبقاء على الفرنسية كلغة ثانية[1].

لكن رغم إجماع الشعب المغربي حول مبدأ التعريب فان الازدواجية بقيت سائدة لأنها كانت مخططا مرسوما من أجل استمرارية الوجود الاستعماري في البلاد [2]، كان الراعي الرسمي لاستمراريتها الطبقة البرجوازية أو الأرستقراطية المغربية القريبة من السلطة السياسية الملكية بالخصوص والتي تحمل اللغة الفرنسية كرأس مال رمزي، فبالنسبة لهذه الطبقة المفرنسة في اغلبها، معرفة الفرنسية في الواقع سمة أساسية للتمييز الارستقراطي والانتماء إلى هذه الشريحة [3]» والتي ركزت على تفوقها اللغوي والتقني واعتمدتها كآليتين لإعادة إنتاج النمط الاجتماعي والثقافي في المجتمع وآلية انتقائية للكفاءات العامة في الدولة.

ومع ذلك لم تعارض هذه الطبقة الازدواجية اللغوية في المدارس و المجتمع المغربي كما أن المغرب ورغم طول مسيرة التعريب نجح في تعريب التعليم والدولة إلى حد كبير على عكس الجزائر وتونس، ذلك انه حظي تاريخيا بعدة مؤسسات تعليمية عربية التوجه و اللسان و ذات مستوى علمي لا بأس به

[1] احمد ناشف، مرجع سابق، ص31.

[2] احمد بن نعمان، مرجع سابق، ص 107.

[3] جيلبير غرانغيوم، اللغة والسلطة والمجتمع في المغرب العربي، ترجمة محمد أسليم، إفريقيا الشرق، الدر البيضاء، 2011، ص 61.

على غرار جامعة القرويين، والتي لعبت دورا في الحفاظ على الهوية الإسلامية والقيم المغربية، حيث لعبت دورا دفاعيا في حفظ مقومات الأمة المغربية، إضافة لهذا توفر لدي المغرب الإرادة السياسية والإجماع الوطني على ضرورة إدراج التعريب كمطلب وطني، وهو ما لم يتوفر في الجزائر المنقسمة لغويا وفكريا، ما مكنه (المغرب) من خوض تجربة ناجحة إلى حد ما في مسألة التعريب.

المغربة: يتضمن هذا المبدأ في جوهره تسيير التعليم والتكوين بأطر مغربية ذات مستوى، والاستغناء عن الفرنسيين التابعين " للمكاتب الثقافية الفرنسية " التي بقيت بعد الاستقلال، شانها في ذلك شأن المكاتب الثقافية في تونس والجزائر، واعتماد مؤطرين مغاربة في إطار المخطط الاستعجالي والذين هم دون المستوى، وذلك بالاعتماد على مخطط إعادة رسكلة الهياكل البشرية في المنظومة التربوية المغربية، وكذلك مغربة المناهج التعليمية ومضمون المواد الدراسية التي كانت في مجملها منقولة عن المناهج الفرنسية أو مناهج مستوردة من دول عربية إسلامية، وبالتالي اقر المشرو ع التربوي المغربي بوجوب اعتماد الثقافة المغربية كأساس ومرجعية تصاغ على أساسها المناهج التربوية بما فيها مضمون المواد الدراسية والتنظيم والطرق البيداغوجية المعتمدة في التدريس.

لم تحصل هذه المبادئ الأربعة على إجماع وطني من قبل الأطراف السياسية والتربوية بالمغرب وخصوصا مبدأي التعميم والتعريب، ذلك أن التعريب حسب بعض الأطراف تم بلغة تقليدية لا ترقى لكونها لغة نقل المعرفة والعلوم التقنية، كما أن التعميم الشامل مستحيل في ظل الأزمة المالية واستنزاف هذا القطاع لربع ميزانية الدولة آنذاك وضعف النتائج المحصلة رغم هذا الإنفاق.

هذه المعارضة لبعض المبادئ نتيجة حتميات واكراهات راهنية تلك المرحلة هي ما جعلت التعليم بالمغرب يبقى انتقائيا وطبقيا وكرست الأمية خصوصا في المناطق الريفية والمعزولة، التي لم تحظى إلي يومنا هذا بتغطية تعليمية من مدارس ونقل مدرسي يرفع من المستوى الفكري والحضاري لهذه المناطق.

3-3-3- المرحلة الثالثة 1974-1999 :

طبع هذه المرحلة عدة مشاريع لا ترقى لتسميتها بالإصلاحية لاتسام أغلبيتها بالجمود أو الاكتفاء بتعديلات جزئية ليتلاءم التعليم والحاجيات الوطنية، إذ خضعت هذه التعديلات لرهانات

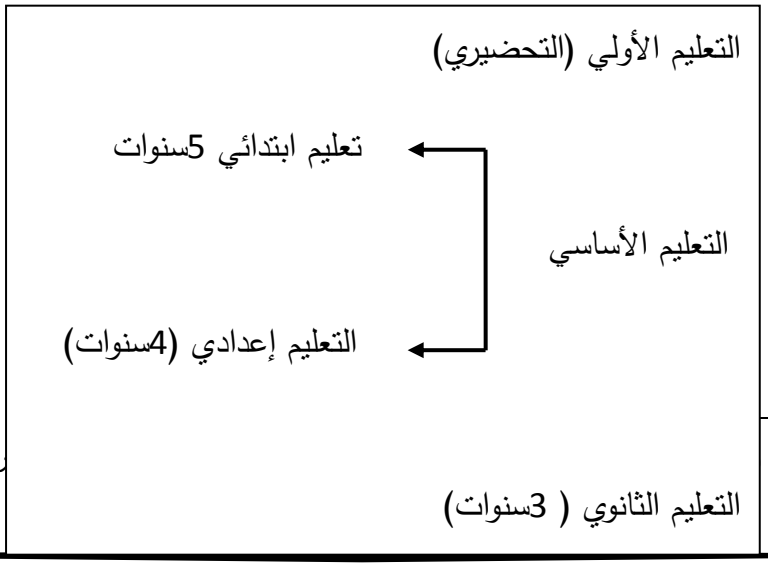
اقتصادية، حيث ترتفع جودة التعليم بمختلف مستوياته من حيث التأطير والتجهيزات والهياكل البيداغوجية وتنخفض حسب الميزانية المخصصة للتعليم والمرتبطة أساسا بالاقتصاد الوطني.

إلا أن هذه الإصلاحات لم توفي كل النتائج المنتظرة منها، كما أنها لم تسهم بشكل جوهري في حل المشاكل الأساسية التي كان يعاني منها نظام التربية والتعليم والتكوين كما هو الأمر بالنسبة للعناصر التالية :

- التمدرس
- الفعالية الداخلية
- لغات التعلم
- ملائمة التكوين لحاجيات الشغل [1]

رغم هذه النقائص المسجلة في قطاع التربية، إلا أن الواقع يؤكد القفزة النوعية في استيعا ب نسبة لا بأس بها من حيث المتمدرسين رغم اعتبارها من طرف بعض الفاعلين التربويين هاجسا يؤرق جودة التعليم يضعف الاقتصاد الوطني نتيجة الإنفاق الكبير في ظل قلة المردودية حيث تزامنت هذه الفترة مع أزمة اقتصادية خانقة لظروف سياسية متعلقة بالصراع حول قضية الصحراء وظروف اقتصادية عالمية.

تميزت فترة بداية الثمانينيات بإطلاق مشروع المدرسة الأساسية (كما هو ملاحظ في نفس الفترة انطلق نفس المشروع بالجزائر)، حيث حمل هذا المشروع تحولات إستراتيجية في التعليم بالمغرب وإعادة هيكلة المراحل التعليمية والتي تم تنظيمها كما يلي:



[1] عبد الكريم غريب ر البيضاء، المغرب، 2006، ص15.

ليستغرق التمدرس 12 سنة تنتهي كل مرحلة باختبار تأهيلي يسمح للتلميذ بالانتقال إلى المستوى الأعلى كما يتوج التعليم الثانوي بعد ثلاث سنوات من الدراسة فيه بشهادة البكالوريا تسمح لحاملها بولوج التعليم العالي (الجامعة والمعاهد المتخصصة في التكوين المحترف).

تراوحت السياسة التعليمية منذ بداية السبعينيات إلى نهاية القرن العشرين بين الادعاء وفشل المخططات الرسمية المتوالية بالالتزام بالمبادئ الأربعة وبين الواقع الذي يشهد أزمة التعليم، تجلى ذلك بالخصوص في ضعف المردودية[1].

وتفاقمت بعض ظواهر الانقطاع والتكرار والتسرب المدرسي، كما لم تتجاوز نسبة تمدرس الأطفال حدود ال 70% خصوصا في المناطق البدوية مع انتشار كبير للامية بين الكبار و الصغار على حد سواء والتي بلغت 55% سنة 1999[2] ، ما شكل عائقا وتحديا للسياسة التعليمية المنتهجة من طرف المغرب، والتي يسلط الضوء عليها من قبل التقارير و معطيات منظمات الدولية والأممية.

3-3-4- المرحلة الرابعة من 2000 إلى يومنا هذا.

شهد المغرب سنة 1999 صدور الميثاق الوطني للتربية التكوين والذي اقر بموجبه إصلاح منظومته التربوية التعليمية في ظل المتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية المحلية والعالمية من أجل خلق تعليم مندمج مع محيطه الاجتماعي والاقتصادي ومتفتح على العصر *، حيث تم اعتماد لجنة سنة 1999 لتقييم مستجدات التربية والتكوين بعد 43 سنة من الاستقلال بهدف إصلاح المنظومة التربوية انطلاقا من تساؤل جوهري: أي مدرسة لمستقبل المغرب؟.

حظي قطاع التربية والتعليم في المغرب باهتمام كبير من طرف القيادة السياسية على رأسها الملك الشاب آنذاك "محمد السادس"، الذي تولى الحكم بعد وفاة والده الحسن الثاني في نفس السنة،

[1] المرجع السابق، ص 35.

[2] Encyclopédie Maghrebine, casbah Edition ,Alger,2007, p 697.

* للإشارة فان الإعداد الفعلي للميثاق الوطني كان سنة 1995 حيث تم تشكيل لجنة وطنية مختصة بإصلاح التعليم شهدت مشاكل أدت إلى حلها وتم تعويضها بلجنة سنة 1999 .

والذي حمل تصورات جديدة أعطت دفعة قوية للمغرب الحالي، حيث ورد في خطابه يوم 8 أكتوبر 1999 على اثر افتتاح الدورة التشريعية « .....نريد من مؤسساتنا التربوية والتعليمة أن تكون فاعلة ومتجاوبة مع محيطها ، ويقتضي ذلك تعميم التمدرس وتسهيله على كل الفئات وبالأخص الفئات المحرومة والمناطق النائية التي ينبغي أن تحظى بتعامل تفضيلي ، وكذلك العناية بأطر التعليم التي نكن لها كل العطف والتقدير والتي هي في أمس الحاجة إلى مزيد من العناية بها والتكريم .... ولقد أصررنا من منطلق حرصنا على تمتيع كل الفئات بالتعليم والتربية ، وأن يظل مجانيا على مستوى التعليم الأساسي[1] »

ويعد هذا أعمق إصلاح شهده المغرب، إذ تم وضعه في إطار تشاركي وتشاوري بشكل واسع بحيث جمع الفاعلين الاجتماعين والتربوييِن، وتم تبنيه من طرف وزارة التربية وبدأ العمل به رسميا انطلاقا من الدخول المدرسي 2000– 2001 ، حيث تم إقرار الفترة 1999– 2009 عشرية وطنية للتربية والتكوين.

ويتضمن الميثاق الوطني للتربية والتكوين المبادئ الأساسية والغايات والأهداف الكبرى التي يصبوا إليها المغرب متمثلة في:

1) اهتداء النظام التربوي بالعقيدة الإسلامية وقيمها الرامية لتكوين مواطن متصف بالاستقامة.
2) التحام النظام التربوي بالكيان العريق للمملكة.
3) تأصيل التراث الحضاري والثقافي للبلاد بتنوع روافده الجهوية المتفاعلة.
4) التوفيق الايجابي بين الوفاء للأصالة والتطلع للمعاصرة.
5) امتلاك ناصية العلوم والتكنولوجي ا المتقدمة، والإسهام في تطوير وتعزيز القدرة التثاقفية للمغرب.
6) التعبئة الوطنية للمدرسة بإشراك جميع الأطراف والشركاء المعنيين مدعومين لمواصلة الجهد الجماعي لتحقيق أهداف المدرسة المغربية .
7) نشر التعليم وربطه بمحيطه الاقتصادي.
8) تعميم تعليم جيد في مدرسة متعددة الأساليب.

[1] خطاب الملك محمد السادس بمناسبة افتتاح الدورة التشريعية 8 اكتوبر 1999 من موقع http://www.maroc.ma/ar/

9) محاربة الأمية وتشجيع التربية غير النظامية.

10) إعادة الهيكلة وتنظيم أطوار التربية والتكوين [1]

وفي هذا الإطار تم إعادة هيكلة النظام التربوي وتوزيع سنوات التمدرس على مرحلتين مرحلة أساسية ومرحلة ثانوية، حيث تتضمن المرحلة الأساسية 7 سنوات، سنتين للتعليم الأولي (التحضيري) في المدارس العمومية، الخاصة أو كتاتيب تعليم القرآن، ينتقل بعدها آليا للتعليم الابتدائي ويضم 5 سنوات ويهدف إلى بناء المهارات الأساسية للطفل قصد تنمية مواهبه وتدعيم مكتسباته.

ينتقل بعدها للمرحلة الإعدادية الثانوية (المتوسطة) مدتها 3 سنوات، مع اتساع آفاق المعرفة والإلمام بالمفاهيم الأساسية (التاريخية، الثقافية و العلمية) ، ثم ينتقل بعد ذلك للتعليم الثانوي أو التقني الذي يدعم مكتسبات المرحلتين السابقتين، ويضمن تكوينا عاما يدعم وتقنيا ويؤهل التلميذ لولوج الجامعة أو معاهد التكوين أو الحياة العلمية.

ويوضح الجدول التالي هيكلة وتنظيم أطوار التربية والتكوين حسب الميثاق الوطني للتربية والتكوين

تعليم أساسي	**أولي**	**سنتين (2)**
	ابتدائي	**5 سنوات**
تعليم ثانوي	**إعدادي**	**3 سنوات**
	ثانوي	**3 سنوات**

جدول رقم (7) يوضح هيكلة وتنظيم التعليم بعد الإصلاح الجديد.

يعتبر هذا الإصلاح الورقة الوطنية التي أريد لها تكوين وثيقة مرجعية فلسفية وسوسيو حضارية موجهة لإصلاح تحديد نظام التعليم والتكوين بالمغرب بهدف بناء مدرسة وطنية جديدة مؤهلة لتكون فضاءً اجتماعية وثقافيا للتكوين المعرفي والفكري والمهاري والوجداني والسياسي و التربوي في العالم [2]، حيث تصبوا الجهود السياسية والتربوية لبناء نظام تربوي يعبر عن النسق الاجتماعي

[1] وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية،1999 ، ص 7-8.

[2] مصطفى محسن، مدرسة المستقبل : رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير، مدرسة الزمن، الدار البيضاء،2009، ص 74.

والتوجهات الفكرية للمملكة المغربية الهادفة لبناء مواطن فاعل اجتماعيا مساهم في تنمية بلده اقتصاديا وداعما لجهود قيادته سياسيا.

سمحت هذه المجهودات المبذولة من طرف المغرب في قطاع التربية بنمو ملموس في نسبة المتمدرسين، حيث تم تسجيل 94% من التلاميذ على المستوى الوطني في سن ما بين 6–11 سنة وكذلك بالنسبة للمتدرسين بالوسط القروي، حيث حققت 92,6% سنة 2006[1] .

وفيما يلي عرض لأعداد التلاميذ في مختلف الأطوار والأسلاك التعليمية(العمومية)

الطور / السنوات	الابتدائي	الإعدادي	الثانوي
2007–2006	3 609 303	1 348 604	638 250
2008–2007	3 532 061	1 378 900	671 864
2009–2008	3 492 312	1 372 565	731 203
2010–2009	3 518 753	1 347 838	796 515
2011–2010	3 530 458	1 360 374	847 513
2012–2011	3 500 755	1 381 107	879 269
2013–2012	3 475 190	1 454 030	905 051
2014–2013	3 454 268	1 491 419	905 309

جدول رقم (8) يوضح عدد الأطفال المسجلين ضمن صفوف التربية بالمدارس العمومية لمختلف مراحل التعليم الوطني بالمغرب[2].

حقق الإصلاح الجديد ارتفاعا واضحا في نسبة التمدرس ذلك انه اقر بإلزامية التعليم ومجانيته في الأطوار الأولى للتعليم، تمنح حق التعلم لكل الأطفال المغاربة ممن يملكون المؤهلات العقلية

[1] وزارة التربية المغربية، التقرير الإستعجالي 2008–2009، ص 11.

[2] Ministère de l'éducation national et de la formation professionnel, Recueil statistique de l'éducation 2013-2014, Maroc , p 6.

والعمرية لذلك، كما شهد قطاع التربية ارتفاعا ملموسا في نسب تعلم البنات والذي شكل نسبة 50%[1] تقريبا من إجمالي عدد التلاميذ في المؤسسات العمومية والخاصة وفي الأوساط القروية، بعدما كان مقتصرا على المناطق الحضرية، وهو ما يؤكد تغير نظرة المجتمع المغربي للتعليم ولتعلم المرأة بالخصوص والذي يفتح آفاقا واسعة للطفل مستقبلا.

أما من الناحية البيداغوجية فقد ساهم الإصلاح الجديد في عدد من النقاط الآتية:

- تطوير نوعية المخرجات .
- توفير حاجات المحيط السوسيو–اقتصادي و الثقافي.
- تطوير المكتسبات المنهجية واللغوية و التواصلية
- إعداد مراجعة عامة للبرامج و المناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية وتحديثها لتتناسب والسيرورة التربوية والتكيف مع قدرات الطفل.[2]
- تكوين الكفاءات والتمييز النوعي في التعليم.

وفي هذا الإطار تم اعتماد المقاربة بالكفاءات كطريقة جديدة في التعليم تستهدف تنمية مكتسبات الطفل بإشراك الأسرة في تنمية معارف الطفل القبلية وتدعيمها من أجل إعطاء فاعلية أكثر للمستوى التعليمي، كما تم اعتماد بيداغوجيا المشروع وهي طريقة تعليمية حديثة تعتمد تقديم مشاريع بحثية للتلميذ، يتم انجازها فرديا أو جماعيا يستنتج من خلالها المعارف والكفاءات اللازمة من خلال سيرورة الحياة المدرسية.

كما تم إعطاء دفعة نوعية لمسألة تدريس اللغة الأمازيغية وتطوير مناهجها وبرامجها بعد إدراجها سنة 1995 (تقريبا في نفس الفترة التي أدرجت فيها في الجزائر) كإحدى الغايات الأساسية للنظام التربوي المتعلقة بتعزيز الهوية والتراث الحضاري و الثقافي للمغرب.

4– الرهانات السياسية وتأثيرها على واقع التعليم في المغرب العربي:

[1] Ibid p 19.
[2] Ministère de l’éducation national , aperçu sur le system éducatif marocain , pp 58-59

ارتبط الفكر السياسي منذ عصور قديمة بفكرة الدولة، لم تكن بالمعنى الحديث أو المعاصر الذي برز مع النموذج القومي للدولة في أوروبا، لكنها كانت دولة بحدودها الجغرافية وعدد مواطنيها، وظل هذا الكيان الجيوسياسي وان كان بدائيا الضامن الوحيد للوحدة والحق والخير والصالح العام للشعب، يضمن نسبية المشاركة في الحياة العامة لفئة اجتماعية تحوز صفة المواطنة، تتوفر فيها شروط تولي شؤون الكيانات السياسية الاقتصادية والقانونية.

كانت هذه بداية التفكير في النموذج المدني للحياة والمجتمع الذي يضمن الأمن والاستقرار داخل الدولة تحت وصاية الحاكم، الملك، الخليفة، الذي حاز أو منح صفة الإله من طرف الحاشية الارستقراطية في الغالب.

إن نشوء الدولة المدنية بعد الثورة الفرنسية التي كانت النموذج الأول للمواطنة الحديثة، غير التصور الفكري السياسي الذي عوض بالمواطنين كأساس للتشريع وخلع صفة القدسية عن الدولة أو ممثليها تدريجيا مع بداية الوعي السياسي والمدني في أوربا، بالموازاة مع ذلك لم ينتقل هذا التصور إلى العالمين العربي والإسلامي أو بني بصورة ضبابية، حيث بقيت بعض الممالك تعتمد نظام البتريمونيالية (patrimoniale) أو النيوباتريمونيالية الذي تطرق إليه "ماكس فيبر" في كتابه الاقتصاد و المجتمع والذي يمزج بين القبيلة والزبونية والمؤسساتية، بين الحداثة والتقليد، وحتى النموذج القومي العربي لم يخرج عن هذا النموذج السياسي للدولة بتقديسه لهرم السلطة التنفيذية أو الإيديولوجيا السائدة لاعتبارهم رعايا له الفضل عليهم في حياتهم وتفكيرهم ومصيرهم كشكل من أشكال الهيمنة والعنف الرمزي، الذي يرى بيار بورديو أن أحد تأثيراته هو تحويل علاقات الخضوع إلى علاقات عاطفية، وتحويل السلطة إلى كاريزما افتتان قادرة على إنتاج سحر عاطفي [1]، حيث يظهر النظام صورة الحاكم أو القائد الملهم الذي يتمتع بنوع من القدسية والذي تجب طاعته والخروج عن رأيه كفر وخيانة للوطن.

كانت هذه مقدمة لعرض حالة الأجواء العامة في الدول العربية الإسلامية في مرحلة ما بعد الاستعمار بما فيها دول المغرب العربي التي مرت بنفس الظروف السياسية والثقافية ونفس الاستعمار وسياسيته التفكيكية للبنى التقليدية في هذه المجتمعات، حيث أثرنا التطرق لهذه التطورات الفكرية التي

[1] Pierre Bourdieu , Raison politique: sur la théorie de l'action, suiel ,paris, 1994 ,p :187 .

تخص الدولة على اعتبار أن دول المغرب العربي قيد الدراسة تتسم أنظمتها ببعض الضبابية من حيث النموذج السياسي المعتمد فلا هو تقليدي يقدس السلطة ورموزها الدينية أو المدنية، ولا هو حداثي يقيم وزنا للتشارك والحوار الشامل ويضمن المشاركات في الفضائين العام والخاص والحرية المرتبطة بالمسؤولية المدنية كما هو حال الدول الغربية.

إن المقصود من هذا التمهيد هو إبراز هيمنة السياسي على كل الحقول والمجالات في الدولة بما فيها الحقل التربوي، حيث يبدو أن النخبة السياسية حسب المفكر المغربي "محمد سبيلا" أنها نخبة النخب بالمعنى التكويني لا المعياري، النخبة السياسية هي العصارة أو الخلاصة النهائية لتفاعل النخب، كل النخب تصب في النخبة السياسية وتتجه بشرائحها العليا إلى الانخراط فيها، هذه المكانة المتميزة التي تحتلها النخبة السياسية تعود إلى أن مسار السياسة في دولنا هو أن السلطة وحيازتها يتمحور حول ضخامة كمية السلطة المتوزعة في ثنايا الجسم الاجتماعي، والى كون السلطة تقليديا في مجتمعنا هي البوابة الكبرى والى كون السلطة تقليديا في مجتمعاتنا هي البوابة الكبرى والوجاهة الاجتماعية للتميز والأمن والثروة والنفوذ [1]، ولا تكتمل آليات الهيمنة في هذه النماذج السياسية إلا بعد حشد السلطة المركزية بأيقونات اجتماعية بارزة، تشمل النخب المثقفة من أساتذة وإطارات تحمل رصيدا معرفيا وتصورات حداثية للمجتمع أو تعتمدها لإضفاء الشرعنة على النظام السياسي وتزيين صورته، أو لاحتوائها كما حدث في مرحلة السبعينيات لمثقفين تم مغازلتهم بحقائب وزارية قصد تدجينهم واحتوائهم وفي نفس الوقت ضم شخصيات شعبوية تملك سلطة رمزية قادرة على توجيه الرأي العام المحلي، الذي افتقر ويفتقر إلى الوعي أحيانا أو لقبوله الخطاب العامي الشعبوي ويتفهمه أكثر من الخطاب النخبوي .

كذلك هو الحال بالنسبة للمنظومات التربوية التي تخضع للسلطة المركزية، حيث يضعها هذا الطرح أحد أجهزة السلطة الإيديولوجية المستعملة في التعبئة الديماغوجية التي تجهز العقول الناشئة في قوالب فكرية يستحيل الخروج منها دون استقصاء وتنامي وعي فردي، تصبح العملية التعليمية تبعا لذلك فعلا سياسيا محضا في فلسفتها وأهدافها ومعايير النجاح فيها.

4-1- التربية والتعليم ورهانات الدولة الوطنية بعد الاستقلال:

[1] محمد سبيلا، مرجع سابق، ص125-126.

طبع استقلال دول المغرب العربي التي اخترناها للدراسة ثقل الرواسب التاريخية من تعاقب الحضارات والشعوب المستعمرة، والذي كان آخرها الاستعمار الفرنسي الذي كان النقطة المشتركة بين الدول الثلاث، والذي أثر بشكل عميق في تحولات البنى الاجتماعية والثقافية والفكر المغاربي، لا يزال تأثيره واضحا في النسق العام لهذه الدول والشخصية المحلية للأفراد والجماعات يرجع ذلك لطبيعة الاستعمار والدولة الفرنسية التي تبنت النمط الاستيطاني في احتلالها للشعوب وفرض ثقافة واحدة هي ثقافة الميتروبول "باريس" كما يرمز لها، حيث فرضت اللغة والثقافة ونمط التفكير والتصرف الفرنسي عكس النموذج الانجليزي مثلا في مصر و الهند أو اندونيسيا التي لم يفرض عليها الثقافة أو اللغة أو النمط العمراني، يلاحظ في ذلك حتى نموذج المواطنة الفرنسي الذي يستوجب الاندماج وإقصاء الخصوصيات الثقافية للمواطن وخصوصا المهاجرين للحصول على المواطنة الفرنسية، حيث تصنع فرنسا الرموز الدينية والممارسات الثقافية في المجال العام والمؤسسات التعليمية، في مقابل ذلك يظهر النموذج الأمريكي للمواطنة الذي يقوم على التجمعات (les communautés) التي ينتمي إليها الفرد ويشاركها اللغة والثقافة والقيم.

وقد اعتمدت فرنسا الاستعمارية في إرسائها لهذا النموذج إدراج قيم الثقافة الفرنسية في المناهج التربوية للشعوب المستعمرة كآلية للتدجين، وخلق نوع من التجانس بين السلطات الكلونيالية والمجتمع المحلي، استعانت في هذا بالمؤسسات التعليمية التاريخية التي عزلتها عن الساحة الثقافية ومنعت عنها كل اطر التحديث النوعي الذي من شأنه تعزيز الوعي أو أي فكر مضاد لها على غرار الزيتونة القرويين، وقامت بتعويضها بمؤسسات تعليمية فرنسية وجامعات تستقبل عدد معين من أبناء المجتمع الأصلي لتوظيفهم في المخطط الثقافي الفرنسي، الرامي لبناء نخبة وطنية تسير الأوطان بعد جلاء الاستعمار عنها، قوبل ذلك بمقاومة ثقافية من شخصيات ومنضمات المجتمع المدني المغاربية الموجودة آنذاك ومقاومة مسلحة أحيانا كما هو حال الجزائر، إذ تبنت النخب الوطنية أثناء وبعد الفترة الاستعمارية مهمة بناء الوطن من جميع النواحي خصوصا البعد الثقافي الذي أخذ حيزا كبيرا في السياسات الوطنية بعد الاستقلال، إذ كانت النخبة السياسية تبتغي استعادة الشخصية الوطنية بمقومات ما قبل الكلونيالية وقد واجهت في ذلك العديد من التحديات، وتبنت الكثير من الرهانات، ما أسهم بشكل كبير في تحديد النسق العام العالي لمجتمعاتنا المغاربية معتمدة في ذلك على مجموعة من الآليات السياسية و التربوية قمنا بإدراجها في مداخل كما يلي :

4-1-1- مدخل الديمقراطية:

تنبع ديمقراطية التعليم من مبدأ حديث في التربية، هو تكافؤ الفرص وتعميم التعليم على أكبر عدد ممكن من أبناء الشعب للدراسة واكتساب رصيد معرفي معين حسب القدرات الذهنية للمتعلمين، وقد اعتمدت النخب السياسية في كل من الجزائر، تونس والمغرب، هذا الخيار الذي يشمل مجانية التعليم في كل مراحله والمساواة بين الجميع في الفرص والتقييم والدعم الحكومي خصوصا في الوسائل البيداغوجية وما يتبعها من تهيئة الظروف التربوية والمراقبة الصحية للتلاميذ والإطعام، حيث كان الهدف من ذلك كله هو رد على السياسة الاستعمارية التي حرمت أغلبية الشعب من التعليم، خصوصا في المغرب والجزائر التي بلغت فيهما نسبة الأمية عشية الاستقلال أكثر من 95% والتي كانت النقطة المركزية في تبني تعميم التعليم على جميع الشرائح بكل الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة لتدارك مسيرة الاحتياجات الوطنية من إطارات وعمال مؤهلين لتسيير مؤسسات الدولة التي سجلت نقص بعد مغادرة المعمرين الفرنسيين لها خصوصا بالجزائر، واستكمالا لرهان بناء الوطن الذي اتخذه الساسة المغربة شعارا لهم في الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين لملأ الفراغ الذي خلفه الاستعمار وفق مسار مغاير أحيانا ومتوافق مع السياسة الاستعمارية أحيانا آخري، حيث تراوحت سياسة الدولة الوطنية بين الهدم وإعادة الترميم للموروث الثقافي الفرنسي.

وان كانت هذه الأنظمة وفقت في إدماج واستيعا ب عدد كبير من الأطفال في سن التمدرس إلا أنها سجلت نقطتين سلبيتين في هذا الخيار الذي كان فعلا سياسيا محضا :

أ -الكم على حساب النوع (دمقرطة كمية): حيث سجلت الدول المغاربية عددا كبيرا من المخرجات التعليمية بنوعية ضعيفة في معظم الأحيان، وهو الأمر الذي أنهك خزينة الدولة على حساب احتياجات مالية من قطاعات أخرى وأولية اجتماعية واقتصادية وبنى تحتية في الدولة، حيث سيشكل هذا إشكالية في الثمانينيات تتمثل في البطالة خصوصا لحاملي الشهادات من المدارس و المعاهد التربوية.

ب -معارضة مبدأ الديمقراطية: تعني الديمقراطية في جوهرها الحرية في الاختيار والتصرف و التفكير لكن الأنظمة السياسية المغاربية استعملت المدرسة ومناهجها لبث إيديولوجية معينة لإعادة إنتاج الفكر السياسي والثقافي السائد فيها، وهو ما يتعارض مع مبدأ الديمقراطية ، ما

أنتج فكرا واحدا يتميز بنوع من الانغلاق مع وجود صراعات داخلية حتى الفكر نفسه مع انتشار تيارات فكرية وإيديولوجية انتهت إلى تسييس المنظومة التربوية على حساب البعد المعرفي.

وقد عملت الدولة الحديثة في المغرب العربي لإنشاء هياكل بديلة عن تلك الموروثة عن الاستعمار أو تطويرها لنشر وحماية الفكر السياسي خدمة لهدف أساسي يتمثل في إرساء الهيمنة، ومن ذلك انطبعت المنظومة التعليمية بطابع النظام السياسي، وشكلت ترجمة وصورة للخيارات الاقتصادية والاجتماعية على غرار البنى الاجتماعية الأخرى التي تبث رسالة نخبة التحديث الوطنية في جوهرها.

4-1-2- مدخل المركزية:

تحظى مركزية التعليم بأهمية كبرى في الأنظمة السياسية بما فيها اللبرالية، يهدف هذا المبدأ أساسا إلي توحيد التوجه العام للسياسة التعليمية وطبيعة المدارس، المناهج والقيم و الأهداف والامتحانات الوطنية والخضوع للقوانين والتفتيش و التقييم البيداغوجي الموحد.

وبرزت المركزية في التعليم بالخصوص في الدول التي تبنت النهج الاشتراكي بما فيها في دراستنا هذه تونس و الجزائر، وحتى المغرب ذو التوجهات اللبرالية، حيث فرض انتشار الدولة الوطنية هيمنة النظام على كل الحقول الاجتماعية والاقتصادية بما فيها التربية والتعليم لبسط سلطته عليها لتحويل علاقات العاطفة و التضامن مع الشرعية السياسية والتاريخية إلى علاقات خضوع وهيمنة على كل المجالات.

كان المغزى من تبني هذا الخيار هو توحيد المنظومة التعليمية وإحكام هيمنة الدولة على كافة الدوائر بما فيها الحساسة كالتعليم و الاقتصاد ، هذا الأخير الذي أطلق على هذه العملية بالتأميم أو التوطين " La Nationalistation" أو بمعنى أدق " " Le protectionnisme " طبعا هي مفاهيم اقتصادية، لكن الهدف واحد عندما يتعلق الأمر بالتعليم الذي تم تأميمه لتوحيده تجنبا للتعددية التي كانت تميز النظام التربوي الكلونيالي، خصوصا في كل من تونس والمغرب التي ورثت مدارس خاصة تابعة للبعثات الدبلوماسية والأقليات الأجنبية، التي كانت تستقبل عددا معينا من أبناء الأعيان و البرجوازية المغاربية ما جعلها حسب الأنظمة السياسية آلية لتكريس الطبقية والهيمنة على الدولة بطريقة غير مباشرة بإعادة إنتاجها للنخب و الكوادر التكنوقراطية.

4-1-3- مدخل الهوية:

شكل رهان الهوية وما يزال إشكالية مستمرة وحتمية صراعية في دول المغرب العربي بتعدد أبعاد هذا المعطى الذي لم يتم تجاوزه أو التعايش معه في مجتمعاتنا النامية تبعا لثقافة الهيمنة وهوس الوحدة الذي يطغى على مخيالنا الجمعي ونظرا لاتساع مجال الإشكال الهوياتي وتعقده أثرنا معالجة هذه القضية من جانب التربية والتعليم والتعدد اللساني والذي يشكل سمة أساسية في دول المغرب العربي، حيث تطرح دوريا إشكالية الازدواجية بين الفرنسية والعربية، بين العربية والأمازيغية، بين اللغة الرسمية وعامية في الشؤون التعليمية كما في الشؤون العامة أو الإدارية للدولة، وقد شملت الحلول السياسية خيارات شابها الكثير من الاختلاف والصراع الثقافي والإيديولوجي، حيث اتخذ في هذا السياق مبدأ التعريب في الدول الثلاث في نفس الفترة تقريبا وهو المبدأ القاضي بتعريب كل المجالات العمومية تدريجيا عن طريق تبني اللغة العربية الحديثة، فهي ليست اللغة الأم ولا لغة المستعمر، « هي لغة جهاز الدولة أو على الأقل هي اللغة التي يريد هذا الجهاز أن يستخدمها، وهي تبدوا للأجيال المسنة كما يقول "جيلبر غرانغيوم " هجينة ومقلقة، اعتمدتها الأنظمة السياسية كلغة مواطنة توحد الخليط اللغوي لتجاوز الصراع الثقافي، كما اتخذت "كحصان طروادة ضد التغريب" [1] » لضرب اللمسات الثقافية الكلونيالية « les taches culturelles coloniales » وتعويضها باللغة الوطنية التي يتعين على كل مواطن استعمالها في المجال العام والإدارة، واستعملت في الإعلام و الخطب السياسية والتعبئة الجماهيرية رغم صعوبة تلقينها و الكلام بها، وكما يقول جاك برك فهي « لا تملك نكهة اللهجة ولا عمق العربية الكلاسيكية، وهي لا تزال في الوقت الراهن في وضع اللغة الأجنبية، أنها بصدد البحث عن جماعة قد تكون في منطق التعريب هي الجماعة الوطنية [2] ،» هكذا اخذ التعريب وظيفة سياسية تم تبنيها من طرف الدول المغاربية الثلاث للتخلص من هاجس الازدواجي ة والاختلاف اللساني الذي كان وقودا للصراع الفكري.

كما طرحت في نفس الصدد قضية التدريس باللغة الأم (العامية أو الدارجة) على الأقل في المراحل الأولى للتمدرس على اعتبار أن العربية و الفرنسية لغتان أجنبيتان عن الطفل، لا يدرك معناهما إلا بعد سنوات من التعليم، وهو الطرح الذي تبنته جهات رسمية وغير رسمية في الجزائر

[1] جيلبير غرانغيوم، مرجع سابق، 164.

[2] المرجع السابق، نفس الصفحة.

والمغرب وأثار جدلا واسعا في أوساط سياسية وشعبية، رغم وجود هامش من الصدق في هذا الطرح كون استعمال اللغة الرسمية في التعليم إجحاف في حق الطفل الذي لا يدرك مقصود الأستاذ بما يتلفظ به و يردد جمل وكلمات لا معنى لها وفقا لرصيده اللغوي العام أمازيغي كان أو غير ذلك، لكن المعارضين لهذه الفكرة ارتكزوا على حجة قوية مفادها البحث عن جواب لتساؤل منطقي : أي عامية علينا تبنيها في التدريس في ظل اتساع وتنوع الخريطة الجيولسانية في المنطقة المغاربية؟ .

كما خلقت إشكالية التعريب تعارضا بين الخطاب الرسمي و الاستيعا ب الشعبي، الذي يتواصل بلغة هجينة تتراوح بين التراث الأمازيغي و العربي و الفرنسية أحيانا، تبنى تبعا لذلك الخطاب الرسمي كل هذه البنوراما اللغوية، واعتمد على المزاوجة بين النخبة والشعبوية لإيصال فكرة تصب في التعبئة الجماهيرية اتجاه قضايا الوطن وفق التصور الرسمي للأنشطة السياسية بعد عقود من الاستقلال ، إلى جانب كل هذا فرضت اللغة الفرنسية نفسها على كل المجالات العامة في الدولة من استعمال يومي و إشهار وواجهة المحلات التجارية ومراسلات الدولة الرسمية وحتى التعليم الذي تلقن فيه المواد باللغة الفرنسية (العلمية منها على الأقل) بحجة الرموز العلمية التي لا يمكن الاستغناء فيها عن الحرف اللاتيني .

تبعا لذلك كانت ولا تزال اللغة الفرنسية رأسمال رمزي متاح لمن استطاع وتعيد إنتاج الطبقات الاجتماعية انطلاقا من هيمنة على المناصب الإدارية والاقتصادية ولو بشكل غير رسمي.

4-1-4- مدخل الفلسفة التربوية:

كان هدفنا من إدراج هذا المدخل هو البحث والتساؤل عن الأسس الفلسفية والغايات الأساسية العامة للعملية التربوية التي يصبوا إليها المشروع الاجتماعي لإدراكها استشرافيا، وفق تغذية راجعة بالمفهوم النظمي لدفيد ايستون، وقد انعكست بشكل واضح وصريح على الفلسفة التربوية التي تبنت الإيديولوجيات الرسمية، ففي الجزائر وتونس تم تحديد الأسس التعليمية وفق النهج الاشتراكي الذي تبنته الدولة بداية من الستينيات من القرن الماضي ترجم بشكل صريح في الجزائر في المواد 2-5-7-10 في أمرية 16 أفريل 1976[1]، الذي جاء في مضمونها أن رسالة النظام التربوي في نطاق القيم

[1] أمرية 16 افريل 1976.

للمزيد حول هذه النقطة انظر رابح تركي، أصول التربية و التعليم ص 348-370.

العربية الإسلامية والمبادئ الاشتراكية تقضي بمجانية التعليم ومركزيته وكذلك هو الحال بالنسبة لتونس التي تبنت الخيار الاشتراكي في الدولة نوعا ما، وفي التعليم خصوصا حيث يقول وزير الداخلية الأسبق "إدريس قيقة" في هذا الخصوص « كان علينا أن نختار بين وضع تعليم متأقلم مع مختلف الجهات وبين تعليم موحد، واخترنا الطريقة الثانية، مبدئيا قد نعيب هذه البيداغوجي، ولكننا نهدف إلى توحيد التونسيين، بعد عشرين عاما نجد شبابا متمتعا بنفس التكوين ونفس الإيديولوجيا و الهيكلة الذهنية [1] » .

هذه هي الخلفيات الفلسفية التي حكمت المنظومة التربوية في كل من الجزائر وتونس كان الأمر مغايرا في المغرب المستقل الذي تبنى التوجه اللبرالي والرأسمالي اقتصاديا وسياسيا، حيث ورغم مبدأ التعميم والتوحيد، فرض الانتقاء والاصطفاء واللاتكافئ نفسه في المجال التعليمي الذي لم يكن متوفر للجميع خصوصا في المناطق الريفية وشبه الحضارية، وهي الخيارات السياسية التي حددت نوع وطبيعة السياسة التعليمية في الدول المغاربية.

4-1-5- المدخل البيداغوجي:

أن العملية التربوية في الدول المغاربية مبنية على اتجاه تبنته الأنظمة ولا يخضع في اغلب الأحوال إلى نظرة تربوية وتطلعات ثقافية واقتصادية، بقدر ما يهدف لتجسيد برنامج سياسي وفق تصورات إيديولوجية مهيمنة أو رضوخا لمطالب توجهات فكرية معينة ذات طبيعة صراعية، وهي الإشكالية الكبرى التي يعاني منها قطاع التربية والتعليم، الذي يشكل ميدان صراع النخب الثقافية والتي تتميز بالتفكك و الانشطارية و الابتعاد عن منطق الحوار لحل الإشكاليات توافقيا .

غير أن الملاحظ بالنسبة للجزائر و المغرب وتونس هو قوة المركزية التي تجسدها الأنظمة، التي تمثل دور الحكم الذي يفصل بين الفرق المتصارعة على الخيارات التربوية والثقافية بالخصوص، والذي يتبنى بدوره الأهداف التربوية التي تعيد إنتاجه وتكرس لاستمراريته.

ويعتبر المدخل البيداغوجي آلية أساسية ذات دلالة على هذه العملية ومرآة عاكسة للسياسة التربوية وخياراتها، ففي الجزائر مثلا، تم تكييف البيداغوجيا لتكريس النهج الاشتراكي خصوصا في مرحلة السبعينيات والثمانينيات، وهو ما تطلب بالضرورة اعتماد نماذج بيداغوجية تتماشى مع ذلك،

[1] سالم لبيض، مرجع سابق، ص151.

حيث يرى العديد من الباحثين في الشأن التربوي في تلك الفترة من بينهم "مليكة غريفو" أن الطرق التدريسية المعتمدة في المدرسة الجزائرية تقوم على النظرية البافلوفية التي تعتمد على التنبيه والاستجابة في التعلم وتعزيزه، والتي كانت معتمدة في ألمانيا الشرقية RDA ذات التوجه الاشتراكي قبل سقوط جدار برلين ، وعلى ضوء ذلك تم اعتماد لغة عربية تقنية مفرغة من جانبها الأدبي و الفني اقتباسا عن أقسام التكيف في المدارس الفرنسية الموجهة لأبناء المهاجرين لتعلم لغة بسيطة تمكنهم من التواصل مع المعلمين والمحيط اللغوي الذي استقبلهم وكذلك هو الحال بالنسبة للأقسام الجزائرية التي كان يتلقى فيها الطفل لغة بسيطة يطغى عليها الجانب الشفهي والمحادثات [1]، وعموما اعتمدت دول المغرب العربي طرق تدريسية انطلاقا من تصورات سياسية ومن الواقع التربوي الموجود، حيث اعتمدت اغلبها المقاربة بالأهداف وهي طريقة تعليمية تقليديا نوعا ما، تقوم على تسطير القائمين على العملية التربوية لأهداف ودروس يلزم المعلم أو الأستاذ إتباعها حرفيا وتحضير الدروس و المذكرات التعليمية وفقها .

ومع بداية الألفية الثالثة تم تبني المقاربة الجديدة، المقاربة بالكفاءات وهي مقاربة حديثة في التربية تقوم على التركيز على المكتسبات القبلية والبعيدة للطفل الذي يمثل وفق هذه البيداغوجي الانجلوسكسونية محور العملية التربوية التي تسخر من اجلها كل الوسائل والجهود، حيث تم اعتمادها في المنظومات التربوية الثلاث لدول المغرب التي نحن بصدد دراستها في مدة زمنية واحدة تقريبا بين سنتي 2001 و 2003، رغم الإشكالات المتعددة لتطبيقها، من عدم توفر مستوى ثقافي اسري كافي لتعزيز الكفاءات وتعليم الطفل إلى ضعف الموارد المالية المخصصة للتعليم و اللازمة لتطبيق هذه المقاربة من وسائل بيداغوجية وأجهزة تكنولوجية لتسهيل العملية التعليمية وفق هذه المقاربة، حيث تم نقل واقتباس الطريقة التعليمية دون تكييفها حسب الظروف المادية والبشرية للمعلم والمتعلم ناهيك عن قدم البنية التحتية للمؤسسات التربوية والاقتصادية التي من المفترض أن تستجيب لرهان التنمية.

4-2- رهان الإصلاح بين التقليد و التحديث:

يقترن الخيار السياسي في المغرب العربي بالسياسة التربوية التي هي رديف السياسة الثقافية للدولة الوطنية أكثر من كونها عملا تربويا محضا، فعملية إصلاح وتعديل النظام التربوي في هذه

[1] مليكة بودربالة غريفو، المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف، المؤسسة الجزائرية للطباعة، الجزائر، 1986، ص29-34.

الدول يساير رهانات الإيديولوجي السياسية وما يطرأ على المجتمع من تغيير وحراك اجتماعي يدفع بالنظام السياسي للتكيف مع المستجدات السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية، فالملاحظ للأحداث التي مرت بها كل دولة تبعها تغيير مباشرة في الاستراتيجيات التربوية والأهداف التعليمية.

فتغيير السلطة في الجزائر بعد مجيء الرئيس الشادلي بن جديد سنة 1979 تبعه اطلاق مشروع المدرسة الأساسية بداية الثمانينيات، و مجيء بوتفليقة سنة 1999 تبعه إصلاح جذري سنة 2002، وانقلاب بن على سنة 1987 تبعه إصلاح 1991 في تونس، وكذلك هو الحال بالنسبة لتنصيب ملك المغرب سنة 1999 والذي تم بموجبه تبني نظرة جديدة للتربية وتركيز الجهود عليها انطلاقا من سنة 2001، وكذلك بالنسبة للتغيرات الاقتصادية التي شهدتها دول المغرب العربي الثلاث التي كانت نقطة الارتكاز في تحديد الخيارات التربوية لهذه الدول التي ما زالت تعتمد المركزية القهرية في التربية المتقوقعة على ذاتها وترفض الآراء والتصورات البديلة، وهو ما أنتج شعوبا منحطة وفق قالب ثقافي لا يقبل التغيير، ويتمسك بالموروث الذي يعتبره مقدسا و الخروج عنه أو تغييره خيانة، ما أجهض أي محاولة لتحديث المجتمع رغم تَرَسُخ فكرة في مخيال الشعوب الثلاث أن أي تغيير يحدث انطلاقا من المدرسة، إلا أن الدراسة ذاتها تبقى موضع إشكال من حيث الأهداف الفردية (الشخصية) المتوخات منها، حيث ينتشر تصور قيمي لدي اغلب المتمدرسين أن القيمة الأساسية للنجاح ليست التحصيل العلمي وقناعة ذاتية بالتفوق تدفع للتغيير و التفكير الحر، بقدر ما هي إرضاء للأسرة أو الحصول على المنصب عمل محترم تفرضه الشهادات التي أصبحت مفرغة من جوهرها الحقيقي المتمثل في الخبرات والكفاءات المعرفية، إذ يراعى في مخرجات التعليم في مجتمعاتنا الجانب الرمزي أكثر من الجانب العملي الرامي لتكوين كفاءات بشرية تسهم في التسيير الناجح للمؤسسات الاقتصادية والإدارية تدفع عجلة التنمية إلى الأمام، فحتى الإصلاحات والتعديلات على مستوى التعليم رغم تلميع صورتها وضخامة الموارد المادية والبشرية المرصودة لها، إلا أنها لا تستجيب إلا نسبيا لتطلعات ورهانات الشعوب المغاربية، كون هذه الإصلاحات لا تمثل سوى تقليد وإسقاط لنماذج تربوية أوربية أو انجلوسكسونية، تم استيرادها دون مراعاة للخصوصيات الاقتصادية و الثقافية بالمنطقة كل هذا في ظل غياب مشروع مجتمعي واضح المعالم أو ضبابيته في مطلق الأحوال.

خلاصة الفصل:

رغم النقائص المعرفية والبيداغوجية المسجلة في المنظومات الثلاث ورغم إكراهات المركزية التعليمية وتأثير السياسي في التربوي وتغليب الكم على النوع، إلا أن المنظومات الثلاث استطاعت تحقيق هامش لا باس به من النجاحات من حيث تجاوز التركة الاستعمارية الثقيلة وإدماج اكبر قدر ممكن من الأطفال في صفوفها وتكييف المجتمع وتوجيهه وتحسيسه بأهمية التعليم في بناء الدولة، وبالفعل استطاعت بناء نخبة سيرت البلدان المغاربية في المرحلة الانتقالية وما بعدها، فالتطور والجودة والتحديث لا يتأتي بين سنة وأخرى بل هو مسار كفاحي يحتاج لتكاثف مختلف الجهود والطاقات والأفكار الايجابية النابعة من صور تقييمية موضوعية يتم دعمها بفعالية لتحقيق الجودة.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة

1 -الأساليب الإحصائية المعتمدة
2 -عرض نتائج تحليل مضمون كتب التربية المدنية بالجزائر
3 -عرض نتائج تحليل مضمون كتب التربية المدنية بتونس
4 -عرض نتائج تحليل مضمون كتب التربية المدنية بالمغرب
5 - عرض نتائج تحليل مضمون كتب التربية المدنية بالمغرب العربي

مقدمة الفصل:

بعد إحاطتنا في الفصول السابقة بالجوانب النظرية المتعلقة بالمواطنة و المناهج التعليمية في المغرب العربي، وبعد ضبط الإجراءات المنهجية و أدوات البحث و المؤشرات الأساسية لقيم المواطنة في الكتب المدرسية، و اعتمادا على الاستمارة لاستنباط تكرارات قيم المواطنة، تناولنا في هذا الفصل نتائج القيم المستخرجة من عملية تحليل مضمون الكتب المختارة للدراسة، وتصنيفها وتبويبها وترتيبها حسب أعلى تكرار ونسبة مئوية لتسهيل التحليل و التفسير .

1- الأساليب الإحصائية المعتمدة:

يحتاج الباحث في إطار انجازه للبحوث إلى مقاربة كمية تعتمد فيها معطيات رقمية ونسب مئوية و معاملات الارتباط بين مؤشرات بحثه لتسهيل عملية عرض النتائج وتبويبها وتحليلها.

وعليه، فقد استخدمنا في بحثنا هذا جداول بسيطة تماشيا وطبيعة الموضوع و العينة المدروسة المتمثلة في الكتب المدرسية ومدى تضمنها لقيم المواطنة حيث استخدمنا طريقة التكرارات و النسب المئوية لكل جملة أو فكرة وردت فيها قيمة المواطنة أو مؤشر أو دلالة على وجودها في كل كتاب وكل دولة محل التحليل.

والنسبة المئوية للقيم هي حاصل قسمة تكرار كل قيمة على المجموع العام للتكرارات في مائة، وتستخرج وفق المعادلة التالية:

$$\text{النسبة المئوية\%} = \frac{\text{تكرار القيمة (جملة أو فكرة)}}{\text{مجموع التكرارات}} \times 100$$

2- عرض نتائج تحليل مضمون كتب التربية المدنية الخاصة بالمناهج الجزائرية:

2-1- عرض نتائج تحليل مضمون الكتاب المدرسي لمادة التربية المدنية بالسنة الثانية متوسط المتعلقة بقيم المواطنة المدرجة ضمن محتوى نصوصه.

جدول رقم (9) يوضح تكرارات القيم و نسبها في كتاب التربية المدنية للسنة الثانية متوسط بالجزائر

	القيمة	المجموع	النسبة المئوية
1	الالتزام بالحقوق والواجبات	136	20,54%
2	الحفاظ على البيئة	127	19,18%
3	تحمل المسؤولية	97	14,65%
4	التضامن والتعاون	65	9,82%
5	الديمقراطية والتعددية	59	8,91%
6	تنمية الوعي السياسي	44	6,65%
7	تعزيز الانتماء	42	6,34%
8	ترسيخ الهوية الوطنية	32	4,83%
9	احترام حقوق الإنسان	19	2,87%
10	المساواة أمام القانون	17	2,57%
11	حرية الرأي والتعبير	10	1,51%
12	الحفاظ على الوحدة الوطنية	7	1,06%
13	التسامح و العيش المشترك	7	1,06%
	المجموع	662	100

يظهر من خلال الجدول رقم(01) أن كتاب التربية المدنية للسنة الثانية متوسط بالجزائر شمل العديد من قيم المواطنة بمجموع 662 قيمة، حصلت منها قيمة الالتزام بالحقوق و الواجبات المرتبة الأولى بنسبة مئوية قدرها 20,54 % ، تنوعت بين تلقين النشء الحقوق الأساسية والواجبات في

المؤسسة التربوية من انضباط والتزام بالحضور والحفاظ على الملكية العامة كتلميذ وممارسة الحقوق والمطالبة بها والحصول على متطلبات العيش الكريم وحرمة السكن والالتزام بواجبات اتجاه الأبناء والمجتمع، وحسن التصرف وفق السلوك المدني المرغوب فيه اجتماعيا أخلاقيا كمواطن، وحلت في المرتبة الثانية قيمة الحفاظ على البيئة بمعدل 127 تكرار في هذا الكتاب ب 19,18 من المائة في نسبة قريبة من القيمة الأولى، في المرتبة الثالثة وبنسبة مئوية قدرها 14,65% حلت قيمة تحمل المسؤولية، تليها قيمة التعاون و التضامن ب 9,82 % ، بالمرتبة الخامسة ب 59 تكرار و نسبة مئوية قدرها 8,91 % حلت قيمة الديمقراطية والتعددية، أما المرتبة السادسة فكانت لقيمة الوعي السياسي كبعد مهم في التربية على المواطنة و السلوك المدني ضمن المناهج الدراسية بدرجة متوسطة نسبتها 6,65 % ، كما يشير الجدول إلى تحصيل قيمة الانتماء المرتبة السابعة من مجموع القيم الثلاثة عشرة ب 6,34 %، وبقصد ترسيخ الهوية الوطنية تم إدراج محور خاص بهذا الموضوع يعزز المقومات الأساسية للهوية الوطنية الجزائرية بأبعادها الإثنية و الدينية واللغوية حصلت بهذا على المرتبة الثامنة بنسبة 4,83 % ، أما موضوع حقوق الإنسان فقد حصل على المرتبة التاسعة بنسبة 2,87 %، المرتبة العاشرة كانت لقيمة المساواة أمام القانون ب 17 تكرار و نسبة قدرها 2,57 %، وكان في المرتبة الحادية عشر موضوع حرية الرأي و التعبير ب 1,51 % تليها قيمتي الحفاظ على الوحدة الوطنية والتسامح و العيش المشترك ب 7 تكرارات و نسبة مئوية قدرها 1,06 % لكل منهما.

2-2- عرض نتائج تحليل مضمون الكتاب المدرسي لمادة التربية المدنية بالسنة الثالثة.

جدول رقم (10) يوضح تكرارات القيم و نسبها في كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة متوسط بالجزائر.

	القيمة	المجموع	النسبة المئوية
1	الالتزام بالحقوق والواجبات	205	26,15
2	الحفاظ على البيئة	83	10,59
3	التضامن والتعاون	81	10,33
4	تحمل المسؤولية	79	10,08
5	تنمية الوعي السياسي	75	9,57
6	الديمقراطية والتعددية	65	8,29
7	احترام حقوق الإنسان	64	8,16
8	حرية الرأي والتعبير	39	4,97
9	المساواة أمام القانون	38	4,85
10	ترسيخ الهوية الوطنية	19	2,42
11	تعزيز الانتماء	17	2,17
12	التسامح و العيش المشترك	13	1,66
13	الحفاظ على الوحدة الوطنية	6	0,77
	المجموع	784	100

يتبين من خلال الجدول رقم (2) حفاظ قيم المواطنة على نفس الترتيب في الكتاب السابق مع تغير في التكرارات و النسب بارتفاع طفيف مسجل من حيث الكم، حيث سجل من خلال شبكة التحليل تحصيل كتاب السنة الثالثة على 784 قيمة مواطنة تصدرت فيها الحقوق الواجبات الرتبة الأولى ب 26,15 %، تتبعها قيمة الحفاظ على البيئة ب 10,59 % ، وجاء في المرتبة الثالثة قيمة التضامن و التعاون بنسبة قريبة من قيمة الحفاظ على البيئة قدرت ب 10,33 %، وفي المرتبة الرابعة وب 79 تكرار و نسبة 10,08 % حلت قيمة تحمل المسؤولية كقيمة ذات أهمية تحتاج أن تعزز لدي التلميذ ليكون مسئولا عن سلوكه، وحل الوعي السياسي في المرتبة الخامسة ب نسبة 9,57 % ، أما المرتبة السادسة فقد كانت ل قيمة الديمقراطية والتعددية (الفكرية و السياسية) بنسبة 8,29 % ، وبنسبة قريبة منها حصل احترام حقوق الإنسان كقيمة أساسية من قيم المواطنة ب 8,16 % الرتبة السابعة، تلتها حرية الرأي و التعبير و المساواة أمام القانون ب 4,97 % و 4,85 % على التوالي، وقصد ترسيخ الهوية الوطنية و الانتماء الوطني حصلت القيمتان على 2,42 % و % 2,17 ، كما حصل التسامح و العيش المشترك على 13 تكرار في هذا الكتاب بنسبة 1,66 % ، بينما حصلت قيمة الحفاظ على الوحدة الوطنية الترتيب الأخير ب 6 تكرارات ونسبة 0,77 % فقط وهي نسبة ضئيلة جدا مقارنة بوزن هذه القيمة في أبعاد المواطنة خصوصا في ظل الظروف التي تمر بها الجزائر حاليا.

2-3- عرض نتائج تحليل مضمون الكتاب المدرسي لمادة التربية المدنية بالسنة الرابعة.

جدول رقم (11) يوضح تكرارات القيم و نسبها في كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط بالجزائر.

	القيمة	المجموع	النسبة المئوية
1	احترام حقوق الإنسان	351	23,05
2	تنمية الوعي السياسي	289	18,98
3	الالتزام بالحقوق والواجبات	188	12,34
4	التسامح و العيش المشترك	143	9,39
5	حرية الرأي والتعبير	127	8,34
6	الحفاظ على البيئة	93	6,11
7	تعزيز الانتماء	75	4,92
8	الديمقراطية والتعددية	62	4,07
9	ترسيخ الهوية الوطنية	60	3,94
10	الحفاظ على الوحدة الوطنية	50	3,28
11	المساواة أمام القانون	39	2,56
12	التضامن والتعاون	39	2,56
13	تحمل المسؤولية	7	0,46
	المجموع	1523	100

يتبين من خلال الجدول رقم (3) تغير في مراتب القيم حيث يعزى ذلك للمواضيع التي عولجت في هذا الكتاب والتي تمحورت حول الدولة الجزائرية و مؤسساتها الدستورية وتوزيع السلطات فيها وحقوق الإنسان و الديمقراطية و ومكانة الجزائر في المجتمع الدولي مشاركتها في منظمات أممية، هذا و

يوضح الجدول زيادة في تكرارات القيم مقارنة بالكتب السابقة حيث كان مجموع القيم 1523 قيمة مواطنة مدرجة في كتاب السنة الرابعة متوسط وهذا أمر منطقي إذا قارنا حجم الكتابين السابقين مع الكتاب الحالي والذي يحوي 190 صفحة، فبعملية حسابية بسيطة يتضح أن الكتاب يحوي متوسط ما قيمته 13 قيمة مواطنة من القيم المختارة في كل صفحة وهي نسبة جيدة تحسب لمعدي برامج الكتاب، خصوصا إذا علمنا أن هذه السنة (الرابعة متوسط) هي سنة انتقالية إلى الطور الثالث من التعليم الجزائري و آخر سنة يتلقى فيه التلميذ مادة التربية المدنية .

ويشير الجدول التالي إلى تصدر قيمة احترام حقوق الإنسان بمعدل تكرارات قدره 351 تكرار وبنسبة 23,05 % وهي نسبة عالية بالنسبة لهذه القيمة التي نالت قسطا متوسطا من الاهتمام في الكتب السابقة اذ تم تخصيص محور خاص بهذه القيمة في برنامج المادة لهذه السنة الدراسية مع إشارة للإعلان العالمي حقوق الإنسان المقرر من طرف الأمم المتحدة سنة 1948، أما المرتبة الثانية فقد كانت لتنمية الوعي السياسي بنسبة 18,98 % حيث حضت هذه القيمة باهتمام واضعي البرامج والتي أدرجت ضمن مواضيع متعلقة ب العمل السياسي و الحزبي و المعارضة و العمل النقابي، وحل في المرتبة الرابعة قيمة التسامح والعيش المشترك ب مجموع 143 تكرار ب 9,39 % ، تليها حرية الرأي و التعبير ب 8,34 %، تم الحفاظ على البيئة التي تراجعت إلى المرتبة السادسة ب 6,11 % وقصد تعزيز الانتماء وقيم الديمقراطية و الهوية الوطنية حلت هاته القيم في المراتب السابعة والثامنة و التاسعة بنسب متوسطة قدرت ب 4,92 % و 4,07 % و 3,94 % على التوالي ، كما يوضح الجدول حلول قيمة الحفاظ على الوحدة الوطنية في المرتبة العاشرة حيث تكررت 50 مرة في محتوى الكتاب في جمل صريحة و نصوص ذات دلالة على هذه القيمة ، أما قيمة المساواة أمام القانون و التعاون و التضامن فقط حصلتا المرتبة الحادي عشر ب نسبة 2,56 % لكل واحدة منهما، أما الرتبة الأخيرة فقد كانت لقيمة تحمل المسؤولية التي تكررت 7 مرات فقط في الكتاب المدرسي للسنة الرابعة بنسبة 0,46 % .

2-4- عرض نتائج تحليل مضمون الكتاب المدرسي لمادة التربية المدنية بالسنوات الثلاث من التعليم المتوسط (الثانية،الثالثة و الرابعة) بالجزائر

جدول رقم (12) يوضح تكرارات القيم و نسبها في كتاب التربية المدنية للمرحلة المتوسطة بالجزائر:

	القيمة	المجموع	النسبة المئوية
1	الالتزام بالحقوق والواجبات	529	17,82
2	احترام حقوق الإنسان	434	14,62
3	تنمية الوعي السياسي	408	13,74
4	الحفاظ على البيئة	303	10,21
5	الديمقراطية والتعددية	186	6,26
6	التضامن والتعاون	185	6,23
7	تحمل المسؤولية	183	6,16
8	حرية الرأي والتعبير	176	5,93
9	التسامح و العيش المشترك	163	5,49
10	تعزيز الانتماء	134	4,51
11	ترسيخ الهوية الوطنية	111	3,74
12	المساواة أمام القانون	94	3,17
13	الحفاظ على الوحدة الوطنية	63	2,12
	المجموع	2969	100

في قراءة كمية لنتائج الجدول رقم (4) والذي يمثل مجموع نتائج تكرارات القيم ونسبها المحصلة من خلال شبكة تحليل المحتوى يلاحظ تحصيل الكتب الثلاثة علة ما مجموعه 2969 قيمة مواطنة ، حيث تصدرت قيمة الالتزام بالحقوق و الواجبات الترتيب بتكررها 592 مرة في مضمون

الكتب المدرسية لمادة التربية المدنية على مدى السنوات الثلاث محل التحليل بنسبة مئوية قدرها 17,82 %، تلتها قيم احترام حقوق الإنسان بالمرتبة الثانية بعد تحصيلها 434 تكرار بنسبة 14,62 من المائة، أما بالمرتبة الثالثة فقد حصلت قيمة تنمية الوعي السياسي على نسبة قدراها 13,74 % ، تلتها قيمة الحفاظ على البيئة التي نالت اهتمام لا باس به في مناهج مادة التربية المدنية ب10,21 % تماشيا و الحملات التحسيسية بمخاطر التلوث و ضرورة المحافظة على البيئة في ظل ظاهرة الاحتباس الحراري التي تنادي بها المنظمات غير الحكومية في العالم ، وحلت قيمة الديمقراطية والتعددية السياسية في المرتبة الخامسة إذ تكررت 186 مرة على مدي ثلاث سنوات في الكتب بنسبة 6,26 % ، أما المرتبة السادسة فكانت لقيمة التعاون و التضامن في نسبة قريبة من القيمة السابقة ب 6,23 % تلتها قيمة تحمل المسؤولية ب 6,16 % ، وجاء في الجدول كل قيمة حرية الرأي و التعبير و التسامح و العيش المشترك في المرتبة الثامنة و التاسعة ب 5,93 % و5,49 % على التوالي، في المرتبة العاشرة و الحادية عشر وردت قيم الانتماء والمساواة امام القانون ب 4,51 % و 3,74 % على التوالي ،بينما حصلت قيمة الحفاظ على البيئة المرتبة الثالثة عشر والأخيرة ب نسبة 2,12 % .

3- عرض نتائج تحليل مضمون كتب التربية المدنية الخاصة بالمناهج التونسية:

3-1- عرض نتائج تحليل مضمون الكتاب المدرسي لمادة التربية المدنية بالسنة السابعة من التعليم الأساسي بتونس، المتعلقة بقيم المواطنة المدرجة ضمن محتوى نصوصه.

جدول رقم (13) يوضح تكرارات القيم و نسبها في كتاب التربية المدنية للسنة السابعة أساسي بتونس:

	القيمة	المجموع	النسبة المئوية
1	الالتزام بالحقوق والواجبات	225	38,86
2	التضامن والتعاون	77	13,30
3	تحمل المسؤولية	49	8,46
4	التسامح و العيش المشترك	43	7,43
5	الديمقراطية والتعددية	36	6,22
6	احترام حقوق الإنسان	34	5,87
7	حرية الرأي والتعبير	33	5,70
8	المساواة أمام القانون	29	5,01
9	تنمية الوعي السياسي	26	4,49
10	ترسيخ الهوية الوطنية	14	2,42
11	تعزيز الانتماء	7	1,21
12	الحفاظ على الوحدة الوطنية	6	1,04
13	الحفاظ على البيئة	0	0,00
	المجموع	579	100

يوضح الجدول رقم (5) نتائج قيم المواطنة المستخلصة من كتاب التربية المدنية للسنة السابعة أساسي بتونس حيث قمنا بتحصيل 579 قيمة مواطنة من خلال شبكة تحليل المحتوى، وتصدرت ترتيب هذه القيم الحقوق و الواجبات ب 38 ,86 % وهي نسبة علية مثلت أكثر من ربع القيم المستخلصة ما يوضح تركيز القائمين على إعداد المناهج التركيز على الالتزام بالواجبات و معرفة الحقوق ضمن محتوى نصوص كتاب التربية، وهذا طبيعي لان هذه القيمة هي أساس المواطنة الصالحة وتختزل جوهر المواطنة في أسمى معانيه ، تليها قيمة التعاون والتضامن ب 13,30 % ، ثم تحمل المسؤولية ب 49 تكرار و ما نسبته 8,46 بالمائة من إجمالي القيم المحصلة ، أما الترتيب الرابع فقد كان ل قيمة التسامح و العيش المشترك ب نسبة 7,43 % ، وجاء في الترتيب الخامس الديمقراطية و التعددية ب نسبة 6,22 % و 36 تكرار ، بينما حصل احترام حقوق الإنسان المرتبة السادسة ب نسبة مئوية قدرها 5,87 % ، وحلت في نفس الجدول حرية التعبير بالرتبة السابعة حيث تكررت 33 مرة في مضمون الكتاب بنسبة 5,70 % ، الرتبة الثامنة حصلتها قيمة المساواة أمام القانون ب 5,01 % ، تلتها تنمية الوعي السياسي التي تكررت 26 مرة ب 4,49 % ، وفي المرتبة العاشرة جاءت قيمة ترسيخ الهوية الوطنية ب نسبة 2,42 %، هذا وحلت قيمة الحفاظ على الوحدة الوطنية في الرتبة الثانية عشر ب تكررها 6 مرات و بنسبة مئوية قدرها 1,04 %، بينما لم تحصل قيمة الحفاظ على البيئة أية تكرار في محتوى هذا الكتاب.

3-2- عرض نتائج تحليل مضمون الكتاب المدرسي لمادة التربية المدنية بالسنة الثامنة من التعليم الأساسي بتونس، المتعلقة بقيم المواطنة المدرجة ضمن محتوى نصوصه.

جدول رقم (14) يوضح تكرارات القيم و نسبها في كتاب التربية المدنية للسنة الثامنة أساسي بتونس:

	القيمة	المجموع	النسبة المئوية
1	تنمية الوعي السياسي	169	27,48
2	الالتزام بالحقوق والواجبات	126	20,49
3	الديمقراطية والتعددية	109	17,72
4	التضامن والتعاون	59	9,59
5	تحمل المسؤولية	37	6,02
6	احترام حقوق الإنسان	35	5,69
7	حرية الرأي والتعبير	27	4,39
8	التسامح و العيش المشترك	16	2,60
9	المساواة أمام القانون	12	1,95
10	الحفاظ على البيئة	9	1,46
11	ترسيخ الهوية الوطنية	8	1,30
12	تعزيز الانتماء	7	1,14
13	الحفاظ على الوحدة الوطنية	1	0,16
	المجموع	615	100

يظهر من خلال الجدول رقم (6) أن المضامين المعرفية لمادة التربية المدنية بالسنة الثامنة أساسي تشتمل على 615 قيمة مواطنة جاءت بنسب متفاوتة حيث حصلت قيمة الوعي السياسي على أعلى تكرار ب 27,48 % تلتها في المرتبة الثانية قيمة الالتزام بالحقوق و الواجبات بنسبة 20,49 % ب 126 تكرار، أما في المرتبة الثالثة جاءت قيمة الديمقراطية و التعددية ب 17,72 % ، كما جاء في المرتبة الرابعة قيمة التعاون و التضامن ب 59 تكرار و نسبة مئوية قدرها 9,59 من المائة، وحلت قيمة تحمل المسؤولية بالمرتبة الخامسة ب 6 ,02 % ، المرتبة السادسة كانت لقيمة احترام حقوق الإنسان ب 5,69 % ، وجاءت بنسبة متوسطة في المرتبة السابعة قيمة حرية الرأي و التعبير ب 5,69 % ، بينما احتلت قيمت التسامح و العيش المشترك 16 تكرار و نسبة 2,60 % لتحتل المركز الثامن ضمن ترتيب القيم، وجاءت في الترتيب التاسع والعشر بنسب متقاربة قيمتي المساواة أمام القانون و الحفاظ على البيئة ب 1,95 % و 1,46 % ، أما قيم الهوية الوطنية و الانتماء و الحفظ على الوحدة الوطنية فقد حصلت المراتب الأخيرة ضمن الترتيب لهذه السنة وهي قيم متقاربة من حيث البعد المواطني الذي تمثله و المؤسس على البعد الوجداني للمواطنة.

3-3- عرض نتائج تحليل مضمون الكتاب المدرسي لمادة التربية المدنية بالسنة التاسعة من التعليم الأساسي بتونس، المتعلقة بقيم المواطنة المدرجة ضمن محتوى نصوصه.

جدول رقم (15) يوضح تكرارات القيم و نسبها في كتاب التربية المدنية للسنة التاسعة أساسي بتونس:

	القيمة	المجموع	النسبة المئوية
1	الالتزام بالحقوق والواجبات	382	26,96
2	المساواة أمام القانون	175	12,35
3	التسامح و العيش المشترك	132	9,32
4	حرية الرأي والتعبير	124	8,75
5	تنمية الوعي السياسي	103	7,27
6	الديمقراطية والتعددية	100	7,06
7	تحمل المسؤولية	98	6,92
8	تعزيز الانتماء	62	4,38
9	احترام حقوق الإنسان	62	4,38
10	التضامن والتعاون	59	4,16
11	الحفاظ على البيئة	54	3,81
12	الحفاظ على الوحدة الوطنية	34	2,40
13	ترسيخ الهوية الوطنية	32	2,26
	المجموع	1417	100

يمكن أن نسجل من خلال الجدول رقم (7) ارتفاعا في نسبة القيم المتضمنة في محتوى الكتاب المدرسي للسنة التاسعة وهي سنة نهائية في هذه المرحلة تؤهل التلميذ للانتقال إلى الطور الثانوي وهي نفس الملاحظة التي سجلناها من قبل بكتاب السنة الرابعة متوسط بالجزائر من حيث

عدد التكرارات العامة للقيم، إذ حصلنا من خلال استمارة التحليل (شبكة التحليل) 1417 قيمة مواطنة من هذا الكتاب حصّلت غالبية التكرارات قيمة الالتزام بالحقوق والواجبات بنسبة 26,96 % ، وجاءت في المرتبة الثانية قيمة المساواة أما القانون ب 12,35 % ، أما المرتبة الثالثة فكانت لقيمة التسامح و العيش المشترك ب نسبة 9,32 % و حرية الرأي و التعبير بالمرتبة الرابعة ب 124 تكرار و نسبة مئوية قدرها 8,75 من المائة،كما حصلت قيمة الوعي السياسي المرتبة الخامسة ب نسبة 7,27 % ، وتوسطت قيمة الديمقراطية و التعددية ترتيب القيم بتكررها 100 مرة في هذا الكتاب ب نسبة 7 ,06 % ، وحلت في المرتبة السابعة قيمة تحمل المسؤولي ة بما نسبته 6,92 % ، بينما احتلت قيمتي تعزيز الانتماء و احترام حقوق الإنسان المرتبة الثامنة بتكررهما 62 مرة في نصوص الكتاب ب نسبة 4,38 % لكل منهما ،كما جاءت في الجدول قيمة التضامن و التعاون بالمرتبة العاشرة ب 59 تكرار بما نسبته 4,16 % ، بالنسبة للمرتبة الحادية عشر حلت قيمة الحفاظ على البيئة بنسبة 3,81 % ، كما تضمن الجدول قيمة الحفاظ على الوحدة الوطنية في الرتبة ما قبل الأخيرة ب 34 تكرار فقط وما نسبته 2,40 % ، بينما تذيل الترتيب قيمة ترسيخ الهوية الوطنية بتحصيلها 32 تكرار في مضمون الكتاب أي ما نسبته 2,26 % من المجموع العام للقيم.

3-4- عرض نتائج تحليل مضمون الكتاب المدرسي لمادة التربية المدنية بالسنوات الثلاث من التعليم الأساسي (السابعة، الثامنة والتاسعة) بتونس.

جدول رقم (16) يوضح ت كرارات القيم و نسبها في كتاب التربية المدنية للمرحلة الأساسية بتونس:

	القيمة	المجموع	النسبة المئوية
1	الالتزام بالحقوق والواجبات	733	28,07
2	تنمية الوعي السياسي	298	11,41
3	الديمقراطية والتعددية	245	9,38
4	المساواة أمام القانون	216	8,27
5	التضامن والتعاون	195	7,47
6	التسامح و العيش المشترك	191	7,32
7	حرية الرأي والتعبير	184	7,05
8	تحمل المسؤولية	184	7,05
9	احترام حقوق الإنسان	131	5,02
10	تعزيز الانتماء	76	2,91
11	الحفاظ على البيئة	63	2,41
12	ترسيخ الهوية الوطنية	54	2,07
13	الحفاظ على الوحدة الوطنية	41	1,57
	المجموع	2611	100

يتبين من خلال الجدول رقم (8) حصيلة تحليل المضمون لكتب التربية المدنية للسنوات الثلاث بالمرحلة الأساسية من التعليم التونسي حيث قدر عدد القيم المحصلة من خلال الجداول رقم (5) ، (6) و (7) ما مجموعه 2611 قيمة مواطنة مدرجة ضمن جمل و فقرات هذه الكتب تصدرتها

الالتزام بالحقوق و الواجبات كأول قيمة ترتيبا بأعلى تكرار حيث تكررت 733 مرة ضمن عملية جمع لتكرارات نفس القيمة من الكتب الثلاث و بنسبة 17,82 % من حاصل قسمة تكرارات القيمة من مجموع تكرارات السنوات الثلاث، بالمرتبة الثانية جاءت قيمة الوعي السياسي ب 11,41 % ، وجاء بالمرتبة الثالثة قيمة الديمقراطية و التعددية الفكرية و السياسية ب 245 تكرار ، أما المرتبة الرابعة فقد كانت لقيمة المساواة أمام القانون بما نسبته 8,27 % ، وحلت قيمة التضامن و التعاون بالمرتبة الخامسة ب 7,47 % ، وبنسبة قريبة منها حلت قيمة التسامح والعيش المشترك ب 7,32 % ، وتوسطت حرية الرأي والتعبير و تحمل المسؤولية الترتيب بتحصيلهما المرتبة السابعة ب 184 تكرار و ما نسبته 7,05 % ، وحل تعزيز الانتماء بالمرتبة العاشرة ب نسبة 2,91 % و 76 تكرار، كما جاء موضوع الحفاظ على البيئة في المرتبة الحادي ة عشر من ترتيب القيم ب 2,41 % من مجموع القيم ، بينما حصلت قيمتا الترسيخ الهوية الوطنية و الحفاظ على الوحدة الوطنية الترتيب الأخير بحصولهما على 54 و 41 تكرار بنسبة 2,07 % و1,75 % لكل منهما على التوالي .

4- عرض نتائج تحليل مضمون كتب التربية المدنية الخاصة بالمناهج المغربية:

4-1- عرض نتائج تحليل مضمون الكتاب المدرسي لمادة التربية المدنية بالسنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي بالمغرب، المتعلقة بقيم المواطنة المدرجة ضمن محتوى نصوصه.

جدول رقم (17) يوضح تكرارات القيم و نسبها في كتاب التربية المدنية للسنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي بالمغرب:

	القيمة	المجموع	النسبة المئوية
1	احترام حقوق الإنسان	218	27,84
2	الالتزام بالحقوق والواجبات	124	15,84
3	التسامح و العيش المشترك	115	14,69
4	الديمقراطية والتعددية	79	10,09
5	المساواة أمام القانون	73	9,32
6	التضامن والتعاون	69	8,81
7	حرية الرأي والتعبير	40	5,11
8	تحمل المسؤولية	21	2,68
9	تنمية الوعي السياسي	20	2,55
10	ترسيخ الهوية الوطنية	14	1,79
11	تعزيز الانتماء	5	0,64
12	الحفاظ على الوحدة الوطنية	3	0,38
13	الحفاظ على البيئة	2	0,26
	المجموع	783	100

يتضمن كتاب التربية على المواطنة للسنة الأولى ثانوي إعدادي بالمغرب من خلال الجدول رقم (9) ما مجموعه 783 قيمة مواطنة في توزيع غير متوازن من حيث النسب المئوية إذ حصلت قيم احترام حقوق الإنسان و الالتزام بالحقوق و الواجبات و التسامح و العيش المشترك المراتب

الثلاثة الأولى ب نسب 27,84 % و 15,84 % و 14,69 % على الترتيب، بينما حصلت قيمة الديمقراطية و التعددية الفكرية و السياسية المرتبة الرابعة من الترتيب العام للقيم بنسبة 10,09 % ، كما جاء في الترتيب الخامس قيمة المساواة أمام القانون ب 73 تكرار و 9,32 % من المجموع العام، بينما توسط الترتيب قيمة التضامن و التعاون بما نسبته 8,81 % ، وجاء موضوع حرية الرأي و التعبير في الرتبة السابعة بتكرره 40 مرة بنسبة 5,11 % وهي نسيبة ضئيلة مقارنة مع أهمية هذه القيمة التي يحتاج المجتمع تعزيزها في النشء على اعتبارها احد مؤشرات الحرية و الديمقراطية في البلد، كما وردت قيمة تحمل المسؤولية و تنمية الوعي السياسي بالمرتبة الثامنة و التاسعة ب نسب متقاربة قدرت ب 2,68 % و 2,55 % على التوالي، كما جاء في المرتبة العاشرة قيمة ترسيخ الهوية الوطنية ب 14 تكرار في الكتاب بما نسبته 1,79 % ، بينما جاءت قيم الانتماء و الحفاظ على الوحدة الوطنية و موضوع الحفاظ على البيئة المراتب الثلاثة الأخيرة بتحصيلهم النسب التالية 0,64 % ، 0,38 % و 0,26 % على التوالي وهي نسب ضئيلة رغم وزن هذه القيم بالنسبة للمغرب و المقاربة السياسية للمخزن المغربي.

4-2- عرض نتائج تحليل مضمون الكتاب المدرسي لمادة التربية المدنية بالسنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي بالمغرب، المتعلقة بقيم المواطنة المدرجة ضمن محتوى نصوصه.

جدول رقم(18)يوضح تكرارات القيم و نسبها في كتاب التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي بالمغرب:

	القيمة	المجموع	النسبة المئوية
1	الالتزام بالحقوق والواجبات	327	27,43
2	تنمية الوعي السياسي	231	19,38
3	الديمقراطية والتعددية	149	12,50
4	احترام حقوق الإنسان	127	10,65
5	حرية الرأي والتعبير	112	9,40
6	ترسيخ الهوية الوطنية	54	4,53
7	تعزيز الانتماء	51	4,28
8	المساواة أمام القانون	48	4,03
9	تحمل المسؤولية	40	3,36
10	الحفاظ على البيئة	19	1,59
11	الحفاظ على الوحدة الوطنية	18	1,51
12	التضامن والتعاون	14	1,17
13	التسامح و العيش المشترك	2	0,17
	المجموع	1192	100

يشير الجدول رقم (10) والذي يتضمن نتائج شبكة التحليل الخاصة بكتاب التربية على المواطنة بالسنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي بالمغرب إلى تحصيل 1192 قيم مواطنة و بنفس الوتيرة وردت هذه القيم بتواتر غير متوازن من حيث الكم والنسبة المئوية لكل منها ، وقد تصدرت قيمة

الالتزام بالحقوق و الواجبات الترتيب العام لمحتوى القيم بهذا الكتاب بتكررها 327 مرة وبنسبة 27,43 % ، تليها في المرتبة الثانية تنمية الوعي السياسي ب 19,38 % ، وجاءت في المرتبة الثالثة قيمة الديمقراطية و التعددية ب 149 تكرار و بنسبة مئوية قدرها 12,50 % ، وجاءت في المرتبة الرابعة حرية الرأي و التعبير ب 9,40 % ، وجاءت في نفس الجدول قيمة ترسيخ الهوية الوطنية بالمرتبة السادسة التي توسطت الترتيب ب نسبة 4,53 % ، تليها تعزيز الانتماء ب 51 تكرار و 4,28 % ، تليهما قيمة المساواة أمام القانون ب 4,03 % ، كما جاءت في المرتبة التاسعة قيمة تحمل المسؤولية ب 3,36 % ، وورد موضوع الحفاظ على البيئة بنسبة ضئيلة قدرت ب 1,51 % ب 19 تكرارا، وكذاك هو الحال بالنسبة للحفاظ على الوحدة الوطنية و التضامن والتسامح والعيش المشترك بنسب منخفضة قدرها 1,51 % و 1,17 % و 0,17 % لكل منها على التوالي.

4-3- عرض نتائج تحليل مضمون الكتاب المدرسي لمادة التربية المدنية بالسنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي بالمغرب، المتعلقة بقيم المواطنة المدرجة ضمن محتوى نصوصه.

جدول رقم (19) يوضح تكرارات القيم و نسبها في كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي بالمغرب:

	القيمة	المجموع	النسبة المئوية
1	الحفاظ على البيئة	253	24,71
2	التسامح و العيش المشترك	149	14,55
3	الالتزام بالحقوق والواجبات	128	12,50
4	احترام حقوق الإنسان	113	11,04
5	ترسيخ الهوية الوطنية	99	9,67
6	التضامن والتعاون	67	6,54
7	الديمقراطية والتعددية	62	6,05
8	تحمل المسؤولية	62	6,05
9	تعزيز الانتماء	39	3,81
10	حرية الرأي والتعبير	20	1,95
11	المساواة أمام القانون	12	1,17
12	تنمية الوعي السياسي	11	1,07
13	الحفاظ على الوحدة الوطنية	9	0,88
	المجموع	1024	100

يظهر من خلال الجدول رقم (11) تحصيل 1024 قيمة مواطنة من خلال شبكة التحليل المطبقة على كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي بالمغرب وقد تصدر موضوع الحفاظ على البيئة الترتيب ب 24,71 % يليه موضوع التسامح و العيش المشترك الذي تكرر 149

مرة في الكتاب بنسبة 14,55 % ، و بالمرتبة الثالثة جاءت قيمة الحقوق و الواجبات ب 12,50 % ، هذا وقد حصلت قيم حقوق الإنسان المرتبة الرابعة ب 133 تكرار في الكتاب أي ما نسبته 11,04 % من مجموع القيم المحصلة ، بينما حلت قيم ترسيخ الهوية كقيم أساسية من قيم المواطنة الحديثة الرتبة الخامسة ب 99 تكرار و 9,67 % من مجموع القيم، كما جاء بالمرتبة السادسة قيم التعاون و التضامن ب 6,54 بالمائة، وجاء في المرتبة السابعة قيمة الديمقراطية والتعددية تشاركها في نفس الرتبة قيمة الديمقراطية والتعددية بنسبة 6,05 % و 62 تكرار لكل منهما، وجاءت بعدهما قيمة تعزيز الانتماء كبعد وجداني للمواطنة بالمرتبة التاسعة ب 39 تكرار و 3,81 من المائة، أما موضوع حرية الرأي و التعبير فقد ورد بنسبة ضئيلة جدا قدرت ب 1,95 % بالمرتبة العاشرة، كما وردت في نفس الجدول قيم المساواة أمام القانون و تنمية الوعي السياسي ب نسبة 1,17 % و 1,07 % لكل منهما على التوالي ، بينما تذيل هذا الترتيب قيمة الحفاظ على الحفاظ على الوحدة الوطنية ب9 تكرارات فقط من 1024 تكرار أي ما نسبته 0,88 % في هذا الكتاب.

4-4- عرض نتائج تحليل مضمون الكتاب المدرسي لمادة التربية المدنية بالسنوات الثلاث من التعليم الثانوي الإعدادي بالمغرب، المتعلقة بقيم المواطنة المدرجة ضمن محتوى نصوصها.

جدول رقم (20) يوضح تكرارات القيم و نسبها في كتاب التربية المدنية للسنوات الثلاث من التعليم الثانوي الإعدادي بالمغرب:

	القيمة	المجموع	النسبة المئوية
1	الالتزام بالحقوق والواجبات	579	19,31
2	احترام حقوق الإنسان	458	15,27
3	الديمقراطية والتعددية	290	9,67
4	الحفاظ على البيئة	274	9,14
5	التسامح و العيش المشترك	266	8,87
6	تنمية الوعي السياسي	262	8,74
7	حرية الرأي والتعبير	172	5,74
8	ترسيخ الهوية الوطنية	167	5,57
9	التضامن والتعاون	150	5,00
10	المساواة أمام القانون	133	4,43
12	تحمل المسؤولية	123	4,10
13	تعزيز الانتماء	95	3,17
	الحفاظ على الوحدة الوطنية	30	1,00
	المجموع	2999	100

يمكن أن نسجل من خلال الجدول رقم (12) حوالي 3000 قيمة مواطنة بالكتب الثلاثة لمادة التربية المدنية بالمرحلة الإعدادية بالمغرب التي قمنا بتحليل محتواها وهي نسبة كبيرة حيث تصدرت الكتب المغربية جدول المغرب العربي في عدد القيم المواطنية المدرجة في كتبها المدرسية الخاصة بمادة التربية المدنية (التربية على المواطنة)، هذا وتصدر الحقوق والواجبات ترتيب هذا الجدول ب19,31 % وهي مزيج من حقوق المواطن و وواجباته المدنية اتجاه مجتمعه، تليها بالمرتبة الثانية قيم احترام حقوق الإنسان ب 458 تكرار وبما نسبته 15,27 % ، أما بالمرتبة الثالثة حلت قيم

الديمقراطية و التعددية السياسية ب 9,67 % ، جاءت بعدها قيمة الحفاظ على البيئة في المرتبة الرابعة بنسبة 9,14 % من مجموع القيم وهينسبة لا باس بها حيث نال هذا الموضوع اهتمام واضعي برامج التربية على المواطنة ، ووردت بقيمة متقاربة قيمة التسامح والعيش المشترك بالرتبة الخامسة ب 266 تكرار و نسبة قدرها 8,87 % ، ثم قيمة الوعي السياسي التي تكررت 262 مرة في جميع الكتب بما نسبته 8,74 % ، تليها في المرتبة السابعة حرية الرأي و التعبير بما نسبته 5,74 % ، وجاءت قيم ترسيخ الهوية الوطنية في الرتبة الثامنة ب 5,57 % ، هذا وحلت قيم التضامن و التعاون بالرتبة التاسعة ب 150 تكرار أي ما نسبته 5 % من مجموع التكرارات ، وفي الترتيب العاشر برزت قيمة المساواة أمام القانون حيث وردت 133 مرة في محتوى التربية على المواطنة للسنوات الثلاث ، وجاء في الترتيب الحادي عشر لقيم المواطنة بالمغرب جاءت قيمة تحمل المسؤولية ب 4,10 % ، بينما حصلت قيم تعزيز الانتماء الرتبة ما قبل الأخيرة ب 95 تكرار أي ما نسبته 3,17 % ، بينما حلت قيم الحفاظ على الوحدة الوطنية في آخر الترتيب ب تكررها 30 مرة بنسبة 1 في المائة فقط ضمن مناهج هذه المادة وهي نسبة ضئيلة إذا قورنت بالخطاب السياسي و التوجه العام للدولة المغربية و قضاياها الراهنة خصوصا ما تعلق منها باسترجاع "الأقاليم الجنوبية" و"الوحدة الترابية" – على حد تعبير الخطاب المخزني حول الصحراء الغربية– وهو أمر يدعوا للتساؤل حول مسايرة المناهج الدراسية للقضايا و الرهانات السياسية و الاجتماعية للدولة المغربية.

5– عرض نتائج تحليل مضمون الكتاب المدرسي لمادة التربية المدنية (الوطنية) لكل السنوات لدول المغرب العربي الثلاث المتعلقة بقيم المواطنة المدرجة ضمن محتوى نصوصها

جدول رقم (21) يوضح تكرارات القيم و نسبها في كتاب التربية المدنية للسنوات الثلاث من المرحلة المتوسطة (الأساسية الإعدادية) لدول المغرب العربي الثلاث :

	القيمة	المجموع	النسبة المئوية
1	الالتزام بالحقوق والواجبات	1841	21,46
2	احترام حقوق الإنسان	1023	11,92
3	تنمية الوعي السياسي	968	11,28
4	الديمقراطية والتعددية	721	8,40
5	الحفاظ على البيئة	640	7,46
6	التسامح و العيش المشترك	620	7,23
7	حرية الرأي والتعبير	532	6,20
8	التضامن والتعاون	530	6,18
9	تحمل المسؤولية	490	5,71
10	المساواة أمام القانون	443	5,16
11	ترسيخ الهوية الوطنية	332	3,87
12	تعزيز الانتماء	305	3,56
13	الحفاظ على الوحدة الوطنية	134	1,56
	المجموع	8579	100

يشير الجدول رقم 13 إلى تحصيل شبكة تحليل المحتوى المعدة لاستنباط قيم المواطنة بالكتب التسعة لمادة التربية المدنية بالمرحلة المتوسطة (الطور الثاني) من التعليم بدول المغرب العربي الثلاثة المختارة كنماذج للتحليل حيث حصلنا من خلال الاستمارة على 8579 قيمة مواطنة وهي نسبة لا باس بها من حيث الكم القيمي المتضمن في هذه الكتب المدرسية و قد تصدر ترتيب القيم بالمغرب العربي الحقوق والواجبات ب 1881 تكرار بنسبة 21,46 % تلتها قيم حقوق الإنسان ب نسبة 11,92 % من جموع القيم ، وجاءت في المرتبة الثالثة قيمة الوعي السياسي و تنميته لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بنسبة 11,28 % ، وفي الترتيب الرابع وردت قيم الديمقراطية والتعددية ب 721تكرار وبنسبة 8,40 % ، كما جاء في الرتبة الخامسة قيمة الحفاظ على البيئة ب 640 تكرار

أي ما نسبته 7,46 %، تليها في المرتبة السادسة قيم التسامح والعيش المشترك ب 662 تكرارا، وهي القيم الخمسة الأعلى تكرار في برامج التربية المدنية لدول المغرب العربي، كما تضمن الجدول بالرتبة السابعة قمة حرية الرأي و التعبير بنسبة متوسطة قدرها 6,20 % تليها قيم التضامن و التعاون بنسبة 6,18 %، وجاءت قيم تحمل المسؤولية بالرتبة التاسعة ب 490 تكرار و نسيبة مئوية قدرها 5,71 % ،وحلت في المرتبة العاشرة قيم المساواة امام القانون رغم أهميتها لكنها وردت بصورة قليل في برنامج هذه المادة ب 5,16 % ، بالمرتبة الحادية عشر وردت قيمة ترسيخ الهوية الوطنية ب 332تكرار و ما نسبته 3,87 % .

جاء موضوع الانتماء الوطني بالترتيب الثاني عشر إذ و حسب النسبة التي حازتها هذه القيمة 3,56 % انه لا يحظى باهتمام بالغ لدي واضعي البرامج بدول المغرب العربي وكذالك هو الحال بالنسبة قيم الحفاظ على الوحدة الوطنية وهي قيمة قريبة في بعدها المواطني من قيم تعزيزي الانتماء و التي بدورها حصلت المرتبة الأخيرة ب 1,56 % من مجموع القيم المحصلة من شبكة تحليل المحتوى المطبقة على الكتب التسعة .

خلاصة الفصل:

بعد تطبيقنا للخطوات المنهجية التي قمنا بتسطيرها وضبط آلياتها وتقنياتها، حصلنا نتائج كمية تمثلت في تكرارات القيم المواطنية التي حسبنا نسب تكراراتها مئويا، غير أن عرض ووصف النتائج والتعليق عليها غير كافي لتوضيح رسالة المدرسة المغاربية في تفعيلها لقيم المواطنة المرغوب فيها اجتماعيا، فدراسة بهذه الحجم تحتاج لتحليل ونقاش وربط المؤشرات والأبعاد المواطنية بالوقائع والتغيرات الحاصلة والتطلعات السياسية والاقتصادية في المنطقة وهو ما سنتطرق إليه في الفصل السادس من هذه الدراسة.

الفصل السادس

واقع المناهج والمقررات الدراسية المغاربية في تنمية وترسيخ قيم المواطنة

- رسالة المواطنة من خلال مناهج التربية المدنية بالجزائر .
- أبعاد المواطنة في محتوى مناهج التربية المدنية بتونس .
- تعليم قيم المواطنة من خلال مضمون مناهج التربية الوطنية بالمغرب.
- عناصر مقاربة قيم المواطنة في مناهج التربية المدنية لدول المغرب العربي (دراسة مقارنة)

مقدمة الفصل :

حاونا من خلال هذا الفصل تفسير وتحليل النتائج الواردة في الجداول المدرجة في الفصل السابق، قصد تقديم إجابة للإشكال المطروحة الذي يهدف لكشف مدى تضمن مناهج التربية المدنية لدول المغرب العربي قيم المواطنة ضمن كتبها المدرسية، وتفكيك المضامين المعرفية وقراءة الخفي من القيم والأهداف التي دفعت بالمشرع المدرسي المغربي للتركيز على قيم دون الأخرى اعتبرها واضعوا البرامج أكثر أهمية من الأخرى، حتى تتجلى لنا صورة واضحة عن الأهداف المعلنة و الخفية في الخطاب المدرسي و رسالة المدرسة القيمية.

1- رسالة المواطنة من خلال مناهج التربية المدنية بالجزائر:

1-1- تحليل نتائج القيم المرصودة في كتاب التربية المدنية للسنة الثانية متوسط:

في قراءة تحليلية لنتائج الجدول رقم (09)، يتضح تضمن كتاب التربية المدنية للسنة الثانية متوسط ما مجموعه 662 قيمة مواطنة (وهو عدد قليل مقارنة بكتابي السنة الثالثة و الرابعة) بعد عملية تحصيل القيم من شبكة تحليل المحتوى، سبب هذا راجع لحجم الكتاب الصغير مقارنة بالكتابين الآخرين، حيث تضمن 109 صفحات في مقابل 175 و 190 صفحة على التوالي بالنسبة لبقية الكتب.

تصدرت قيم الالتزام بالواجبات ومعرفة الحقوق الاجتماعية والسياسية والمدنية في هذا الكتاب ترتيب القيم، حيث نالت ما نسبته 20,54 %، ووردت على شكل مؤشرات من قبل الدفاع عن الوطن، احترام القيم والرموز الوطنية، مع إشارة إلى الالتزامات التربوية: الحضور، المواظبة واحترام الآخرين و الملكيات العامة و الخاصة وكذا الحقوق المدنية و السياسية من حق في التعبير، الحق في السكن وحرية الإبداع وتم تدعيمها والاستدلال عليها بنصوص قانونية وطنية عالمية على غرار اتفاقية حقوق الطفل التي تضمنت على سبيل المثال المادة 32 منها التزامات الدولة اتجاه فئة الطفولة والتي جاء فيها:« تعترف الدول بحق الطفل في حمايته من الاستغلال الاقتصادي[1] » ومواد من الدستور الجزائري وقانون الأسرة المتعلق بحقوق وواجبات الأفراد فيما بينهم، من ناحية العلاقات العائلية

[1] كتاب التربية المدنية، السنة الثانية متوسط، ص 32.

والقرابية وعلاقات المواطنين بالدولة من حق في التعلم والرعاية الصحية والحق في التملك والعمل، حيث تم التركيز على هذه القيم في اغلب نصوص الكتاب واعتبرها واضعوا البرامج أساس ممارسة المواطنة، كما ورد في عنوان الدرس السادس في هذا الكتاب والتي تسعى المجتمعات من خلالها إلى تنظيم سلوك الأفراد وضمان أسس العيش المشترك.

جاء في الترتيب الثاني قيمة الحفاظ على البيئة بما نسبته 19،18% من مجموع القيم، وقد تناول هذا الكتاب القضايا البيئية من خلال محور خاص، ضم ثلاث محاور تدريس تم ربط الحفاظ على البيئة فيها بقيم المسؤولية الجماعية عن المحيط والمخاطر التي تهدد البيئة في العالم من جفاف، تصحر وتلوث بيئي ناتج عن تنامي المخلفات الصناعية واستنزاف الثروات الطبيعية، كما تم ربط المشاكل البيئية بضرورة إدراج حملات تحسيسية لمخاطر التلوث وطرق تجنبها من اقتصاد في استعمال المياه ورمي النفايات في الأوساط البيئية الحساسة والتحلي بسلوك ايجابي اتجاه الوسط البيئي الطبيعي وتمرير هذه الرسالة التحسيسية للعائلة و الأصدقاء، حيث يستهدف واضعوا البرامج تنمية الوعي البيئي لدي التلاميذ من خلال عرض تمارين تطبيقية متعلقة بتعديل بعض السلوكات الخاطئة لتجنب الهدر البيئي وتعويضها باتجاهات تنشئوية سليمة.

حصلت قيمة تحمل المسؤولية المرتبة الثالثة بما نسبته 14,15% وفق تواتر كبير نسبيا، حيث وردت 97 مرة في هذا الكتاب، حيث تندرج هذه القيم ضمن البعد المهاراتي للمواطنة المتعلق بالتفكير البناء و الهادف للفرد / المواطن، المتسم بالحس النقدي اتجاه مختلف القضايا والمواقف الحياتية، والنقد الذاتي للأفعال والسلوك الشخصي وفق معايير الضبط الاجتماعي المتفق عليها محليا، وطنيا وعالميا، وقد وردت قيمة تحمل المسؤولية في هذه الوحدة مقترنة بالديمقراطية ضمن محور مستقل، ربط فيه واضعوا البرنامج المسؤولية باحترام القوانين وتحمل مسؤولية مخالفتها، وكذا تحمل المسؤولية اتجاه العائلة وأفراد المجتمع وتم الاستدلال على ذلك وتدعيمه بقوانين من الدستور والقانون المدني وآيات وأحاديث تحمل الفرد على تحمل مسؤوليته في مطلق الأحوال على غرار " كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته" ، "ويجب على كل شخص أن يحترم الدستور وقوانين الجمهورية"، علاوة على ذلك تم الإشارة إلى مسؤولية التلاميذ اتجاه مدرستهم و أساتذتهم والمحافظة عليها واحترام قانونها الداخلي بما يضمن النظام وسير العملية التربوية.

وردت في الترتيب الرابع قيم التضامن والتعاون بتكرارها 65 مرة في هذا الكتاب، الذي تناول مسألة التكاثف لانجاز عمل ما لرفع المشقة ولتجاوز المآسي التي تسببها الكوارث الطبيعية والحرب والحوادث، التي تستدعي إحياء القيم الإنسانية من زلازل و فيضانات وغيرها ماديا ومعنويا في إطار شخصي أو عمل جمعوي تقوم به منظمات وطنية وعالمية، في هذا الإطار تم تقديم أمثلة وصور تبرز تضامن الشعب الجزائري في الزلازل والفيضانات التي مست العاصمة وبومرداس وصور التضامن و التآزر خلال تاريخ الثورة التحريرية وذلك لتعزيز الجانب الإنساني في التلميذ، والذي يترك أثرا وجدانيا يرسخ أفعالا نبيلة اتجاه أفراد المجتمع و العالم مما يدعوا للتقارب والعيش المشترك في إطار سلام عالمي تسعى لإحداثه منظمات غير حكومية تطوعية انتشرت على نطاق واسع في العالم.

يشير الجدول رقم (09) إلى ترتيب قيمة الديمقراطية والتعددية خامسا من مجموع القيم الثلاثة عشرة المختارة للتحليل بما نسبته 8,91% وتمس هذه القيم البعد المعرفي من المواطنة، حيث تم تناولها من خلال مواضيع تمس الممارسات الديمقراطية في الانتخابات تجسيدا للمركزية واللامركزية في تفعيل الديمقراطية التمثيلية وأهمية العمل السياسي في الحياة العامة، تلتها في المرتبة السادسة قيم الوعي السياسي وهي قيم ليست ببعيدة عن البعد السياسي الحضاري، كما أنها قيمة محورية ومركبة تستلزم بالضرورة حضور عدة قيم من مسؤولية اجتماعية ومدنية وحرية ووعي سياسي ومدني وحقوق وواجبات، تضمن حق الاختلاف وحق المشاركة (الترشح والانتخاب) وإنشاء الجمعيات والأحزاب، كما تم التركيز على الفعل الانتخابي واختيار ممثلين على مستوى المجالس البلدي، حيث يلاحظ طرح مصممي المناهج فكرة الانتخاب على أنها تدرج في قيم الواجبات وليس الحقوق فقط في كثير من المواضع، وهي فكرة خاطئة لاعتبار أن الفعل الديمقراطي عامة والانتخابي خاصة يتأسس وجوبا على الحرية في الاختيار والتصرف وبالتالي كلمة الواجب تنفي آليا حق الحرية.

كما يتبين من خلال الجدول ورود قيمة تعزيز الانتماء سابعا، وهي قيمة على قدر كبير من الأهمية في المضامين التربوية التي تركز عليها المناهج الجزائرية التي تقدم البعد الوطني في جميع الميادين (نظرا لتراكمات تاريخية وظروف سياسية معينة)، فالرجوع إلى المضامين والمرجعيات التربوية الوطنية والمقررات التعليمية يعطي جانب الانتماء والوطنية أولوية في الأهداف التربوية وهو فعل طبيعي أن يستدخل النظام التربوي في إطار مركزية أو لا مركزية الدولة في مجال التعليم قيم الانتماء الحضاري والوطني من خلال رموز الدولة كالنشيد الوطني والعلم والطابع العام لنظام الحكم، قصد

تعزيز ارتباط النشء بوطنه وحبه والدفاع عنه والإخلاص له، وترتبط هذه القيمة بقيمة أخرى هي ترسيخ الهوية الوطنية، التي وردت ثامنا في ترتيب القيم ب 32 تكرار، تطرق من خلالها المبرمجون أسس الهوية الوطنية للكيان والأمة الجزائرية ورموزها الدينية والثقافية، قصد ترسيخ الاعتزاز بما لدى تلاميذ هذه المرحلة، حيث أدرجت الأمازيغية والإصلاحات التربوية السابقة، وكذا عن الخطاب الرسمي قبل أن يتولى الرئيس "عبد العزيز بوتفليقة" الحكم، والذي قام بتعديل الدستور لتدرج الأمازيغية كلغة رسمية وإنصافها تاريخيا، حيث غيب هذا البعد عن التشكيلة الأساسية للهوية الوطنية الجزائرية والمغاربية على حد سواء.

أما فيما يخص البعد الإنساني لقيم المواطنة أدرجت قيم حقوق الإنسان ووجوب احترامها في الرتبة التاسعة بتكرارها 19 مرة، وهو مستوى دون المتوسط نظرا لأهمية هذه القيمة وطنيا وعالميا فالعالم الحديث أدرك بمختلف هيئاته الحكومية ضرورة احترام حقوق الإنسان، من أدنى الحقوق متمثلة في العيش الكريم، إلى أعلاها ترتيبا كما ورد في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان سنة 1948 وحقوق الطفل وغيرها من المواثيق الأممية، كما أدرك المجتمع الدولي أن أنجع آلية لترسيخ هذه المفاهيم هي التربية التي يمكن بواسطتها بناء هذه المفاهيم هي التربية التي تبني " إنسان حقوق الإنسان"[1] على حد تعبير " لويس لوغرون" " Louis le grand " في كتابه تدريس الأخلاق اليوم، وتأهيله (الإنسان) ليساير التوجه العالمي بين الشعوب، يتطلب بلوغ هذا التصور نسبة كبيرة من الوعي الذي يستلزم تنشئة منذ الصغر لصناعة ما يطلق عليه في أيامنا هذه المواطن العالمي، الذي يحمل معايير كونية لا تنفي الهوية الأصلية .

فوق هذا كله فان حقوق الإنسان مقترنة بالمواطنة، ذلك أنها تستلزم جميع قيمها من احترام للحق والتزام بالواجب من طرف جميع المواطنين، واحترام اختلافهم الفكري والاثني في إطار ديمقراطية ابعد من المفهوم السياسي الضيق لها.

كما ويظهر من خلال نفس الجدول رقم(09) ترتيب قيمة المساواة أمام القانون عاشرا، إذ وردت بنسبة مئوية قدرها 2,57%، وهي القيمة التي تم تناولها من خلال ملف خاص بالمؤسسات الحكومية انطلاقا من المحكمة والجهاز القضائي الذي يضمن الفصل في قضايا اجتماعية و يضمن

[1] Luis le grand , Enseigner la moral aujourd'hui, Edition P .U.F , col 209, paris ,1991, p84.

المحافظة على حقوق المواطنين وفق استقلالية عن أي اعتبارات أو ضغوطات، ويضمن مساواة جميع المواطنين أمام القانون وكذا المساواة داخل المؤسسات الرسمية وداخل الحرم المدرسي.

كما اظهر التحليل الكمي لصفحات الكتاب تحصيل حرية الرأي والتعبير كقيمة من قيم المواطنة ل 10 تكرارات بما نسبته 1,51،% حلت بموجب ذلك في الترتيب الحادي عشر رغم ارتباطها بقيمة الديمقراطية والتعددية، إلا أننا أثرنا فصلها في قيمة مستقلة لنتطرق لمدى تناول هذه القيمة في المناهج الدراسية لعدة اعتبارات منها تقارير المنظمات الحقوقية، التي تعني بمؤشرات حقوق الإنسان وحرية التعبير عن الرأي والنشر العلمي، الأدبي والصحفي في العالم والتي تقدم تقارير سلبية عن اغلب الدول العربية في هذا الموضوع.

في المرتبة ما قبل الأخيرة حلت قيم الحفاظ على الوحدة الوطنية بورودها في 7 مواضع في كتاب التربية المدنية للسنة الثانية، وهي قيم دائما ما ترتبط بالانتماء للوطن، حيث يفرض هذا الأخير الحفاظ عليه من أي تدخل خارجي أو أي انفلاتات أمنية أو نزاعات داخلية من شأنها المساس بالوحدة الوطنية.

في آخر الترتيب حلت قيم التسامح والعيش المشترك ب 7 تكرارات، رغم أهمية هذه القيمة لترسيخ سبل الحوار الدائم بين أفراد المجتمع وتوسع دائرة المشترك في الدولة وفي صياغة اتخاذ القرارات باعتبار الاختلاف ميزة ايجابية وثراء للثقافة الوطنية، يردع الانطواء والقطيعة مع الآخر، و يتضمن استدخال هذه القيمة في نفوس التلاميذ بناء جسور التواصل وتقبل الآخر المختلف دينيا لغويا وعرقيا، وهي الأمور التي يبرز غيابها في مجتمعاتنا العربية الإسلامية التي تتميز بديمومة النزاع والجنوح للعنف المعنوي والجسدي قصد علاج الصراعات المتولدة عن خلافات بسيطة.

1-2- تحليل نتائج القيم المرصودة في كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة متوسط بالجزائر:

ورد في صفحات كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة متوسط البالغ عددها 175 صفحة ما مجموعه 784 قيمة مواطنة، ما يلفت الانتباه في هذا الكتاب هو مقدمة الكتاب التي تحوي الأهداف التربوية المقصودة من هذه الوحدة بأبعاد معرفية، حضارية، مجتمعية وطنية و إنسانية، ومجموعة من الكفاءات التربوية القائمة على التعرف، الفهم، التحليل، الاستنتاج والتطبيق وهي مبادئ بلوم في التربية منقوصة من آخر هدف وهو التقويم، كما يلاحظ إدراج الوضعية الإدماجية نهاية كل محور، وهي

مجموعة من التمارين التطبيقية والمشاريع البحثية التي تندرج ضمن طريقة التعليم المنتهجة من قبل المنظومة التربوية الجزائرية منذ سنة 2003 " المقاربة بالكفاءات"، التي تعتمد على تحصيل التلميذ لكفاءات معرفية وتربوي انطلاقا من وضعيات مشكلة، يتعلم التلميذ ويكتسب الكفاءات المقصودة من خلال حلها فيما يطلق عليه في مفاهيم التربية الحديثة ببيداغوجيا المشروع.

تصدرت ترتيب القيم في هذا الكتاب قيم الالتزام بالحقوق والواجبات بترددها 205 مرة بما نسبته 26,15%، تتوزع تكراراتها على مختلف المحاور التي أدرجت لتلقين المبادئ الأولى لتوضيح الحق والواجب في المجتمع اتجاه الأشخاص واتجاه الدولة.

تلتها في المرتبة الثانية قيم الحفاظ على البيئة بنسبة 10,59% بنفس الترتيب في نتائج تحليل الكتاب السابق، حيث تم التطرق في هذه السنة لأسس الاستهلاك الصحي وترشيد السلوك الاستهلاكي للمواطنين، قصد تجنب التبذير وتقديم النصائح حول التغذية السليمة وتنويع الغذاء بما يضمن توازن المواد المغذية والفيتامينات التي يحتاجها جسم الإنسان ونوعيتها بحساب قيمتها الغذائية وما تنتجه من حريرات ومخاطر السمنة، رغم بعد هذه المواضيع عن التنشئة السياسية و المدنية للطفل، حيث كان يجدر بمصممي الكتاب إدراج الأخطار البيئية والصحية المرتبطة بالغذاء المعدل جينيا O.G.M ما داموا قد تطرقوا لموضوع غذاء الإنسان من بعد بيئي عبر تحسيس الأطفال بمخاطر استعمال الأسمدة الكيماوية في الزراعة قصد زيادة الإنتاج، وتأثير ذلك على الصحة الإنسانية والبيئية الطبيعية في مقابل تشجيع الزراعة العضوية للمنتوجات الاستهلاكية (خضر، فواكه، تربية حيوانية) بالدرجة الأولى.

في نفس الوحدة تم إدراج موضوع تحسيسي بأهمية المحافظة على الماء وحماية مصادره من التلوث من عرض صورة تدل على ندرة الماء وتلوث مصادره من مجاري أودية وانهار ما يترك انطباعا في نفسية الطفل تدفعه لبلورة وعيه بمخاطر نفاذ المصادر المائية النظيفة، التي تزود الإنسان بهذه المادة الحيوية في حياته اليومية، وتعزيزا لذلك تم إدراج الآية 30 من سورة الأنبياء " وجعلنا من الماء كل شيء حي" أكثر من مرة، كما وتم ربط ذلك بالمسؤولية الفردية والجماعية والحقوق والواجبات المواطنية، كما أدرج موضوع الطاقة في وحدة دراسية خاصة تبين تاريخانية اعتماد الإنسان على الطاقة و المشاكل التي تسببها المصادر البترولية المعتمدة في استخلاصها وعرض البديل المتمثل في الطاقات المتجددة (الشمسية والنووية).

يبرز تحليل المضمون كتاب السنة الثالثة ترتيب قيم التضامن والتعاون ثالثا في 81 موضع، تتوزع على مختلف صفحات الكتاب مع تخصيص آخر محور بعنوان الجزائر و المجتمع الدولي لصور التضامن والتعاون التي تقوم بها الجزائر اتجاه قضايا إنسانية، إذ تطرق هذا المحور لتعريف التلاميذ بعمل منظمات إنسانية وطنية وعالمية تساهم في التعاون في مواقف معينة وتشجع قيم التضامن وتعزيز العمل المشترك لتجاوز أثار الكوارث الطبيعية أو قضايا النزاع بين الدول والحروب الأهلية، وذلك باستهداف الجانب العاطفي والإنساني في الإنسان مع إدراج أمثلة مكتوبة ومصورة، تظهر آليات عمل منظمات كالهلال الأحمر الجزائري وأعماله داخل وخارج الوطن وحملات التبرع بالدم والمال لفائدة ذوي الاحتياجات، خصوصا في مناسبات دينية كشهر رمضان مثلا، قصد غرس مبادئ التضامن و التطوع والوعي بالقضايا الاجتماعية والعالمية.

أما فيما يخص قيمة تحمل المسؤولية فقد حلت رابعا ب79 تكرار، تناول مضمون الكتاب هذه السنة هذه القيمة من خلال تحمل كل شخص لمسؤولية أفعاله وسلوكه، بدأ برئيس الجمهورية كأول منصب إداري وسياسي في البلاد، وفي موضع آخر عالج المبرمج الجزائري هذه القيمة من خلال تناوله موضوع القانون وتحمل المواطن عاقبة أفعاله في حالة مخالفته وفق ما هو متفق عليه وما تقتضيه القوانين العقابية الواردة في مختلف القوانين القضائية (الجنائية، المدنية و الإدارية)، كما عرض الكتاب هذه القيمة من خلال التطرق لتحمل مسؤولية من جانب تبعات الاتجار بالمخدرات من جهة وما يقابلها من عقوبات في تلك الحالة من جهة أخرى، والمسؤولية الفردية عند تعاطيها أو إدمانها، مع تقديم أنشطة تحسيسية بأضرارها المادية والمعنوية وانعكاس ذلك على الاستقرار النفسي، العائلي والاجتماعي.

حلت قيم الوعي السياسي و تنميته في نفوس التلاميذ في الرتبة الخامسة بما نسبته 9,57%، وهي قيمة أساسية في المواطنة التي تقتضي ترسيخ مفاهيم أساسية في أذهان النشء كالدولة والنظام والديمقراطية والتمثيل النيابي وآليات سيرورة الحياة السياسية وحق المعارضة والمشاركة السياسية في الحكم بما ينص عليه نظام الحكم، وتجسيد دولة القانون وإشراك الجانب المدني ممثلا في منظمات المجتمع المدني من جمعيات أحزاب ورابطات ثقافية، وإشراكها في العملية السياسية بما يضمن السلاسة في الحكم وتطبيق للحكامة والحكم الراشد.

وورد بعد تحليل مضمون الكتاب تحصيل قيمة الديمقراطية والتعددية المرتبة السادسة بما نسبته 8,29%، حيث تم التطرق في هذه السنة للقواعد الأساسية المتصلة بمفهوم الديمقراطية، تم تلخيصها في الكفاءات المستهدفة من خلال هذا المحور المتمثلة في « ممارسة الحوار المنظم لحل المشكلات المختلف فيها [1] »، حيث استهدف الكتاب مسألة احترام الرأي وقبول وجهات نظر الآخرين واحترام الاختلاف واعتماد ذلك في مواقف ومجالس تمثيل نيابي، حيث تم التطرق في هذه السنة للمجلس الشعبي الولائي بعد المجلس البلدي في السنة السابقة، وتعريف القارئ بمختلف المراحل لتشكله والمهام والصلاحيات المنوطة به، ولتعزيز الكفاءة المتعلقة بهذا السلوك المدني، تم عرض مجموعة مشاريع تربوية يقوم بها التلميذ كنشاطات تربوية لاصفية يعرضها في القسم فيما بعد، منها البحث عن جمعيات واستفسار أعضائها حول كيفية تكوينها، أهدافها، نشاطاتها وطريقة اختيار أمينها العام، كما يطرح الكتاب فكرة الفعل الانتخابي وممارسته في حجرة التدريس من خلال اختيار مسؤول القسم تجسيدا للديمقراطية، وحرية الاختيار الممثل والناطق باسم التلاميذ وفق الكفاءة والجرأة المطلوبة للنيابة عن زملائه.

بالنسبة لقيم احترام حقوق الإنسان حافظت على نفس الترتيب تقريبا بتواتر متوسط بما نسبته 8,16%، حيث تم تناولها من خلال التعريف بحقوق الإنسان وحرمة تجاوزها أو التعرض بسوء للشخص أو ممتلكاته، وتوضيح ذلك من خلال عرض نشاطات منظمات حكومية كاليونيساف وبرنامجها الداعم لحقوق الطفولة والأمومة ورعايتهما، وكذا احترام الجزائري لقوانين البلد المضيف وعاداته وتقاليده، وحسن معاملة مواطني البلد المضيف قصد الابتعاد عن أي سلوك يسيء لسمعة البلد الأصلي.

هذا وركز منهج التربية المدنية لهذه السنة على قيمة حرية الرأي والتعبير بنسبة اكبر من السنة الماضية، حيث بلغ تواترها 4,97%، وهي نسبة متوسطة تم معالجة هذه المسألة في برنامج هذه السنة في إطار حقوق الإنسان والتفكير و التعبير عن أرائه السياسية والفكرية، وضرورة احترام الآخر المختلف وما يتطلبه ذلك من انضباط الأشخاص والتزام الدولة بضمان هذه الحقوق للمواطنين بما يضمنه الدستور الجزائري ومختلف التشريعات القانونية، حيث يتم شرح أهمية هذه القيمة في استفاء شروط الديمقراطية الشاملة لجميع الميادين والمرتبطة بضمان العيش المشترك، وتشرح للتلميذ قيمة

[1] ك ت م السنة الثالثة بالجزائر ص 73

المساواة من خلال التطرق للمؤسسات القانونية بالخصوص، حيث يتعرف التلميذ على مختلف الهيئات القانونية في اعتمادها المساواة القانونية مبدأ أساسيا تقوم عليه هذه الهيئات الحكومية في حكمها على المواطنين وفيما بينهم، وكذا تعريف التلميذ ببعض قوانين الإجراءات المدنية وحقوق المواطن القانونية، كحق الاستئناف إلى مجالس قضائية عليا وحق توكيل محامي ينوب عنه في الدفاع أو رفع دعوى قضائية ضد أشخاص طبيعيين أو معنويين، يتبع ذلك تعزيز هذه القيمة بمواد دستورية على غرار " الكل سواسية أمام القانون"[1] و " تحمي السلطة القضائية المجتمع والحريات وتضمن للجميع ولكل واحد المحافظة على حقوقهم الأساسية" [2]، اذ تم ربط المساواة أمام القانون بحقوق المواطنة والإنسان الضرورية الواجب توفرها في الدولة.

كما تقدمت قيمة ترسيخ الهوية الوطنية بنسبة ضئيلة، حيث وردت 19 مرة فقط بما نسبته 2,42%، إذ تكررت في بعض المواضع التي تم الإشارة فيها لمقومات الأمة الجزائرية ورموزها بأبعادها الثلاث الإسلام، العروبة والأمازيغية.

في المرتبة الحادية عشرة حلت قيمة تعزيز الانتماء بنسبة 2,17%، وهي نسبة ضعيفة جدا مقارنة بنتائج تحليل كتاب السنة الثانية، حيث لم تعطي هذه القيمة اهتماما كبيرا من قبل واضعي البرنامج، على غرار قيمة التسامح والعيش المشترك التي حلت بالمرتبة الثانية عشرة بنسبة 1,66،% وهي نسبة ضئيلة جدا مقارنة بأهمية هذه القيمة للجزائر في الوقت الراهن.

أما المرتبة الأخيرة فقد كانت من نصيب قيمة الحفاظ على الوحدة الوطنية، التي تذيلت الترتيب في نتائج تحليل المحتوى الخاص بكتاب السنة الثالثة، يعود سبب ذلك لعدم اهتمام الخطاب الرسمي بترسيخ هذه القيمة التي لا تقع في نطاق الأولويات الوطنية، وبالتالي لم يدرجها مصممو البرامج بصورة مكثفة في منهاج هذه المادة على الأقل.

ويذكر أن الكتاب الذي نحن بصدد تحليل مضمونه قد احتوى محورا خاصا للتعريف بوسائل الإعلام والاتصال وأهميتها الاقتصادية والاجتماعية، تندرج ضمن محور تثقيفي يستهدف ربط التلاميذ

[1] انظر المادة 140 من الدستور الجزائري.

[2] انظر المادة 139 من الدستور الجزائري.

بالتطورات التكنولوجية، التي أصبحت ضرورة اجتماعية في التواصل والاتصال وتحديث التصورات العامة الفردية والمجتمعية اتجاه قضايا محلية، إقليمية وعالمية.

1-3- تحليل نتائج القيم المرصودة في كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط بالجزائر:

تضمن هذا الكتاب اكبر عدد ممكن من القيم مقارنة بالكتب الجزائرية السابقة وحتى الكتب التونسية والمغربية، حيث احتوى على 1523 قيمة مواطنة في مجموع صفحاته ال190 بمتوسط 8 قيم في كل صفحة .

احتلت صدارة الترتيب قيمة احترام حقوق الإنسان، التي حلت في مراتب متوسطة في الكتابين السابقين، إذ تكررت 351 مرة بنسبة 23,05% في هذا الكتاب، وقد طرحت حقوق الإنسان كقيمة مواطنة من خلال تعريف التلميذ بالحقوق والحريات الأساسية الضرورية في المجتمع الإنساني مع إدراج موضوع خاص بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان المعلن من طرف الهيئة الأممية، تلازما مع ذلك تطرق الكتاب لحقوق الإنسان في الإسلام وتبيان نقاط الاشتراك بينها وبين حقوق الإنسان العالمية، حيث تستهدف هذه المواضيع الكفاءات الثقافية والوجدانية للتلميذ بتعريفه بحقوق الإنسان من خلال المواثيق الدولية والحث على احترامها ونبذ العنف واللجوء إلى الوسائل السلمية لحل المشاكل والعمل على تجسيد السلم عن طريق تبني لغة الحوار في حلها، مع استثناء بعض المواقف كما ورد في الكتاب تحت عنوان العنف المشروع الذي يبرر فيه استعمال القوة لانتزاع الحقوق أو الإقرار بها لطرد المحتل واستعادة الأرض والحرية، كما ورد في الصفحة 90 من الكتاب، التي جاء فيها أن الاستقلال والحرية حق من حقوق الإنسان ولو أن تناوله كان بطريقة متناقضة، حيث تم تصنيفه في خانة العنف وفي مواضيع أخرى يتم حث التلميذ على حل المسائل الأمنية بطريقة سلمية وتحقيق الوئام والمحبة والإيخاء بين الشعوب وتدعيم ذلك بآيات قرآنية تحث على السلم.

زاد اهتمام المصممين بقيمة تنمية الوعي السياسي في هذه السنة، حيث احتلت الترتيب الثاني بنسبة 18,98% بعدد تكرارات 289 ، وهي قيمة مهمة يجدر بواضعي البرامج والمناهج في كل منظومة تربوية إدراجها لبناء العقل الموضوعي، الذي يميز الأمور ويدرك الأبعاد السياسية والاجتماعية بعيدا عن الأوهام والزيف الممنهج المقدم من أطراف ذات فاعلية على الساحة السياسية،

الإعلامية والثقافية، وتناول الكتاب الحالي هذه الإشكالية من خلال طرحه لمفاهيم متعلقة بالدولة الجزائرية مؤسساتها والعلاقة بين الدولة والمواطن والعمل النقابي والنضال الحزبي والحياة السياسية عن طريق عرض مفاهيم من القاموس السياسي، كما عرض الكتاب مواضيع ذات علاقة بقضايا محلية تهم الرأي العام الجزائري أو ذات بعد إقليمي عربي كالقضية الفلسطينية أو قضايا عالمية.

يعود كتاب التربية المدنية لهذه السنة لطرح بعد الحقوق والواجبات التي تراجعت للمرتبة الثالثة بنسبة 12,34%، إذ تمثل هاته القيمة اغلب دعائم المواطنة في النموذج الفرنسي،؟ الذي يقوم على ثنائية الحق و الواجب التي عالجها الكتاب، والذي عرض مجموعة من الحقوق السياسية، المدنية، الاجتماعية والدينية من حق في التعليم والرعاية الصحية لكل مواطن يتمتع بالجنسية الجزائرية وفق سياسة مجانية التعليم والصحة، وارتكزت نصوص الكتاب على مواد ونصوص رسمية من الدستور والقوانين المدنية في الجزائر للإحاطة بمفهوم الحق، في مقابل ذلك وردت دعوات صريحة للقيام بالواجبات المنوطة بكل مواطن من انضباط واحترام الآخرين، حيث قدمت هذه الثنائية القيمية في شكل طرح فلسفي يستدعي الوعي والانتبا هلبناء التصور العام لممارستها وإدراك الارتباط الآلي بينهما، إذ لا يمكن الفصل بين الحق والواجب على اعتبار أن ما هو حقي هو واجب شخص آخر(طبيعي أو معنوي)، وتقصير طرف يعني انقطاع العلاقة الترابطية المشتركة بين أنساق المجتمع.

في بعد آخر اهتم كتاب السنة الرابعة متوسط للتربية المدنية على غرار السنوات السابقة ببعد التسامح و العيش المشترك، حيث حصلت هذه القيمة على الترتيب الرابع بما نسبته 9,39% ارتبطت جل النصوص المتعلقة بها بالتحسيس من أخطار الحروب والصراعات والإبادات الجماعية وأهمية السلم والأمن فـي اتقاء شرورها، ودور الأمم المتحدة ومجهوداتها في إرساء التعايش السلمي وأسس العيش المشترك الذي من شأنه غرس نقاط تلاقي بين الطوائف المختلفة والاتفاق على صيغة مشتركة تقوم على والإيخا ء والمحبة، وتجاوز أسباب الصراع بروح انفتاح وحسن جوار يعزز لدى النشء المتعلم القيم الإنسانية والجنوح للسلم في إطار وحدة جغرافية أو كيان واحد.

أما بالنسبة لحرية الرأي والتعبير، فقد عولج هذا البعد المواطني من خلال التطرق لمجموعة من الحقوق والحريات المتعلقة بحرية الفكر والتعبير عن الرأي في الفضاء العام والخاص وباعتماد وسائل الاتصال والإعلام التي تساهم في حرية المعارضة والنضال النقابي والحزبي.

تدعيما لذلك، اعتمد مصمموا البرامج على مواد من القوانين العالمية لتعزيز وتدعيم هذه القيم لدى النشء، وفي نفس الوقت اعتمادا على آيات وأحاديث لا علاقة لها بموضوع حرية الرأي والتعبير.

كما اظهر الكتاب قيمة الحفاظ على البيئة التي تراجعت للرتبة السادسة ب 93 تكرار وما نسبته 6,11 %، وهو تواتر متوسط مقارنة بما سبق من كتب، أدرجت هذه القيمة في دروس تناولت مخاطر الحروب واستعمال الأسلحة النووية و البيولوجية على الإنسان والبيئة وتأثير التكنولوجيا والمخلفات التي تحدثها المصانع العملاقة المنتشرة في العالم على الوسط المعاشي للإنسان وتأثير ذلك على بقاءه، وكما لاحظنا سابقا اعتمد معدوا البرامج آيات قرآنية بعيدة عن المعنى العام لهذا المؤشر المواطني الذي يستهدف تعديل السلوك والعادات السيئة لدي المواطنين اتجاه الوسط الطبيعي الذي يعيشون فيه.

وورد في نفس الكتاب قيمة الانتماء في المرتبة السابعة بنسبة 4,92%، حيث تلعب المناهج الدراسية لهذه السنة دورا لا بأس به في بث وتنمية قيم الانتماء وحب الوطن والولاء إليه، وغرس الروح الوطنية في المواطنين منذ مراحل متقدمة من الطفولة والمراهقة، قصد بناء مواطن يقيم اعتبارا كبيرا لرموز وطنه ومقومات أمته، ويشارك بفاعلية في القضايا والتحديات الراهنة والمستقبلية لوطنه ويتكيف مع المستجدات التي تفرضها التغيرات العالمية، ويشير النفسانيون إلى أهمية الانتماء في سعيه لتحليل ماهية الوجود الإنساني، وأوجز "ايريك فروم" ماهية الوجود في « حالة الشعور بالوحدة والوسيلة الأساسية للخلاص من هذه الأزمة حسبه يكمن في الانتماء كحاجة أساسية في نفسية الإنسان [1] » .

ويتوجه هذا الكتاب بين قيم الديمقراطية والتعددية من خلال محور خاص يحمل عنوان "الحياة الديمقراطية"، يتناول فيه المبرمجون الحريات المتعلقة بالتعبير عن الرأي والفكر والممارسات الديمقراطية في المؤسسات العمومية والخاصة من خلال منظمات المجتمع المدني والعمل النقابي والأحزاب السياسية عبر اعتماد الديمقراطية كآلية تنظيم الحياة المدنية والسياسية عبر اعتماد الديمقراطية كآلية تنظيمية للحياة المدنية والسياسية، وهي قاعدة أساسية لتجسيد هذا المفهوم الأساسي لممارسة المواطنة وإعداد المواطن لممارستها والإيمان بها على الأقل، وفي هذا الصدد يذهب "عزمي

[1] الطاهر النوي، المضامين المعرفية لمناهج التربية المدنية: للسنة الرابعة من التعليم المتوسط كإطار لتكوين مفهوم المواطنة لدى التلاميذ: دراسة تحليلية لكتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، طبعة 2012/2011، أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة محمد خيضر بسكرة الجزائر، ص 239

بشارة" إلى إيراد الشروط التاريخية لنشوء فكرة المجتمع المدني في جملة من الأفكار المحورية التي أفرزت النموذج الغربي الحديث للمواطنة، إذ يعتبر عزمي بشارة « الديمقراطية شرطا أساسيا لوجود مجتمع مدني، مع تمييز بين الديمقراطية التمثيلية والدولة اللبرالية، والديمقراطية المباشرة المعتمدة على المشاركة النشطة في منظمات المجتمع المدني [1]، » في الفعل والتصرف وتعزيزها عمليا من خلال أنشطة تطبيقية ومشاريع بيداغوجية، يبحث فيها التلميذ ويتعلم من خلالها بعض القيم المرتبطة بالمواطنة والديمقراطية والتعددية الفكرية والحزبية.

وفي إطار آخر حلت قيمة الهوية الوطنية تبعا لنتائج تحليل المحتوى بالرتبة التاسعة بنسبة 3,94% بتواتر متوسط، هذا المعطى الثقافي الذي يعتبر حسب قاموس لاروس larousse «انه مجموعة من المعتقدات المشتركة والأحكام والتصرفات التي توجّه بصورة واعية أو غير واعية تصرف الفرد أو الجماعة [2] »، ويثير موضوع الهوية جدلا واسعا في أغلب المجتمعات العربية والمغاربية بما فيها الجزائر، التي تقدم من خلال الخطابات الرسمية والدساتير مكونات الهوية الوطنية على أنها تتركب من الإسلام والعروبة، مع إضافة البعد الأمازيغي في دستور 1996 الذي تم الإشارة إليه لأول مرة دون تفصيل فيه، سبقه ذلك تأسيس المحافظة السامية للغة الأمازيغية سنة 1995 في عهد الرئيس اليمين زروال، تبع ذلك اعتراف رسمي في عهد الرئيس عبد العزيز بوتفليقة بالأمازيغية لغة رسمية من خلال التعديل الدستوري سنة 2002، كما ينتظر أن يتم تطويرها واعطائها بعدا أكبر في الدولة، رغم ذلك يلاحظ القارئ للدستور الجزائري إدراج اللغة الأمازيغية في مادة مستقلة عن المادة الثالثة التي تمنح العربية اللغة الوطنية والرسمية وتعميم استعمالها في الميادين العلمية و التكنولوجية [3] ، نفس الأمر ينطبق على التعليم والمناهج خصوصا التربية المدنية، التي تطرقت للهوية في بعدها الديني والوطني أكثر من الإقليمي والعربي لتعزيز النموذج الوطني للهوية بما فيه البعد الذي تصالحت الجزائر الرسمية معه (الأمازيغية)، وتلقين هذا المعطى البانورامي للتلاميذ قصد تجاوز إشكالات الخلاف الهوياتي الذي لم يجدي نفعا على ما يبدو بالنظر للمشاكل التي حدثت في " بريان" ب"غرداية"، رغم ذلك تظل هذه مبادرة وتطور ملموس انتبه من خلاله المشرع الجزائري

[1] العيدي صونية، المجتمع المدني ، الديمقراطية والمواطنة : جدلية المفهوم والممارسة في الجزائر مجلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 3/2، جامعة بسكرة، 2008، ص 11-12.

[2] Larousse, Edition Larousse, paris France, 2007, p 277.

[3] دستور الجمهورية الجزائرية، المواد 3 و4.

إلى قوة المناهج في معالجة المشاكل الاجتماعية والثقافية على المدى القريب، رغم أن ظاهرة التعدد الثقافي والهوياتي قضية بسيطة، يمكن تجاوزها إن وجد التصور والإرادة الكافية والصادقة لمعالجته، ويقدم في هذا الخصوص "تشارلز تايلر" مقاربة أدرجها في كتابه التعدد الثقافي multiculturation الذي يطرح فيه إشكالية المساواة الثقافية، حيث يعرض أطروحته التي تقتضي « الاعتراف بالتعددية الثقافية والاعتراف بخصوصية الأقليات الثقافية والاثنية، وفق شرط أساسي يعطي الأولوية والامتياز للثقافة الأم (la culture maternel) الحاضنة لجميع الأطياف والهويات الثقافية [1] »، وهي المقاربة الاقرب التي تتناسب ومجتمعاتنا العربية و الإسلامية، والتي تعطي الخصوصيات الثقافية والعرقية بعدا ذا أهمية، ومصدرا للصراع و التنافس الدائم يعطل في كثير من الاحيان عجلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وأحيانا يجر المجتمعات لحروب اهلية في ظل تمسك عاطفي وجداني بالخصوصيات ومنح امتيازات اقتصادية واجتماعية، إذ تؤسس الطبقات على أسس عرقية كما هو الحال في السودان الأفارقة– النوبيون– العرب، والكويت المواطنون والبدون.

برز من خلال التحليل الكمي لمضمون كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ظهور بعض الفقرات والجمل التي ترمز لقيم الحفاظ على الوحدة الوطنية في 50 موضعا في هذا الكتاب، أدرج جلها في إطار بث بعض القيم الوطنية والهوية من وحدة التراب الجزائري وضرورة الحفاظ عليها، وعلى الهوية التي هي أساس المجتمع ومقاومته للمستعمر الفرنسي و الاسباني لبعض السواحل الجزائرية قبل ذلك.

أما المساواة أمام القانون كقيمة مواطنة فقد وردت في 39 موضع، بنسبة 2,56%، مست المساواة كحق من حقوق المواطنة، تضمنت العدالة في القضايا المحالة على المؤسسات القضائية والعدالة الاجتماعية، التي تصنع أي شكل من أشكال التمييز العرقي المذهبي أو الفكري، وما يتبع ذلك من اعتقال تعسفي وظلم وتعدي على الخصوصيات الفردية من طرف السلطة أو المجتمع على المواطن.

هذا وحلت في الترتيب الثاني عشر قيمة التعاون و التضامن كبعد اجتماعي وجداني يجب ترسيخه وتنميته في نفوس التلاميذ من خلال الإحاطة بالعمل الجمعوي، وإدراج صور التضامن

[1] مجموعة من المؤلفين ، اللغة والهوية في الوطن العربي، المركز العربي للأبحاث والدراسات السياسية،الدوحة، قطر، ط1 ، 2013، ص236.

بالمجتمع الجزائري خصوصا في أثناء الثورة التحريرية، وصور التضامن في العالم خلال الكوارث و الأزمات .

وتذيل ترتيب القيم في الجدول الخاص بالتحليل الكمي لهذا الكتاب قيمة تحمل المسؤولية، حيث أدرجت في 7 مواضع فقط بنسبة 0,46 % من مجموع القيم، رغم أهمية هذا البعد الذي يرسخ في التلميذ روح المسؤولية وتحمل نتائج الأفعال واثر السلوك الشخصي على الذات والمجتمع وكذا التفكير الناقد لسلوك الآخرين، وهي قيم يحتاجها التلميذ في المدرسة الجزائرية نظرا لكثرة مظاهر للتسيب واللامبالاة المنتشرة في الأوساط التربوية وإهمال الدروس وعدم المواظبة، ما يفسر تدهور نتائج التلاميذ ونسب النجاح في السنوات الأخيرة، إذ يتطلب الواقع المدرسي تكاثف الجهود بين الأسرة والهيئة التربوية وبالخصوص تدخل مستشار التوجيه بدوره الإعلامي للتحسيس بهذه المشاكل التربوية، التي انعكست على المجتمع الذي يعاني من اللامبالاة والتهرب من المهام وترك المناصب دون تصريح قانوني خصوصا في الإدارة بالقطاع العمومي.

1-4- تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بمضامين كتب التربية المدنية للمرحلة المتوسط بالجزائر:

نحاول من خلال هذا العنوان جمع المعطيات الكمية المتمثلة في تكرارات قيم المواطنة التي تم جمعها من الكتب الثلاثة في جدول واحد يجمع القيم وترتيبها العام، قصد الإحاطة بأكثر القيم تكرارا في مناهج التربية المدنية التي يركز عليها مصمموا البرامج انطلاقا من إرادة سياسية، على اعتبار أن قطاع التربية والتعليم في الجزائر يخضع لمركزية النظام السياسي ويعكس إيديولوجيته وتصوراته للقيم السياسية،الاجتماعية والثقافية، والتي من المفروض أن ينتهجها المجتمع الجزائري.

ورد في كتب التربية المدنية للسنوات (2،3،4) متوسط المختارة للتحليل 2969 قيمة مواطنة، بمعدل حوالي 6 قيم في كل صفحة من مجموع صفحات الكتب ال 475، وهو معدل لا باس به يعكس ثراء مناهج مادة التربية المدنية بما أعدت له.

تصدر ترتيب القيم في الجدول رقم (12) قيم الالتزام بالحقوق والواجبات بنسبة 17,82%، وهو أمر يلفت الانتباه ويحتمل وجهتي نظر.

أولهما اعتماد المبرمجين التربويين في الجزائر إدراج المفهوم الحديث للمواطنة وفق النموذج الفرنسي الحديث للمواطنة القائم على الحقوق والواجبات، في مقابل المقاربة الألمانية الكلاسيكية للمواطنة القائمة على الانتماء العرقي أو ما يطلق عليه "بمواطنة الدم" [1]، وهو أمر يثير الكثير من الإشكاليات البحثية ويعيد النظر في أخرى تم طرحها حول اعتماد الدولة العربية في تصورها للمواطنة المقاربة الألمانية، التي تتبني على الأصول الاثنية والقومية في منحها صفة المواطن المقيم على أرضها.

أما من وجهة نظر ثانية : والتي تتعلق بطبيعة المادة والقيم التي يجب أن تتضمنها، حيث يمثل الجدول الجاري تحليله رقم (12) مجموع القيم المتضمنة في مادة التربية المدنية دون غيرها، ويمكن في حالة القيام بدراسة تحليلية لمناهج كل المواد الدراسية أن تعطي نتائج مغايرة لما تم التوصل إليه في الدراسة الحالية، خصوصا مادة التاريخ واللغة العربية، التي يمكن أن تتضمن قيم الانتماء والولاء للوطن بنسبة أكبر من قيم الحقوق والواجبات.

هذا وتؤكد العديد من الدراسات السوسيو–تربوية الباحثة في إشكالية المواطنة والتربية على أهمية بعد الحقوق والواجبات في ترسيخ قيم ومبادئ المواطنة الصالحة والمتساوية، إذ تمثل هاتين القيمتين أساس العلاقات الثلاث بين المواطن والدولة والمجتمع، فرغم ارتفاع نسبة إدراجها في الكتب المدرسية الجزائرية، إلا أنها لم تتطرق للقيمتين كمفهوم مجرد يترسخ في أذهان التلاميذ فلسفيا، بل كان إدراجهما مجرد توضيح أدبي لا يتعدى الإشارة إلى أهم الحقوق والواجبات التي من المفترض أن يمارسهما المواطن، دون أن ينتبه معدوا البرامج لنقطة أساسية في إشكالية المواطنة في المجتمع الجزائري، والتي شهدت نشأة مشوهة، حيث ارتبط مفهوم المواطنة في تاريخ الجزائر الحديث بمفهوم الجنسية la nationalité نظرا لتراكمات سياسية وتاريخية قبل الاستقلال، إذ ربطت السلطات الكلونيالية بين الأصول الأوربية والمواطنة والجنسية الفرنسية، في مقابل الأهالي "les indigènes " كمقيمين من الدرجة الدنيا لا تتعدى حقوقهم المدنية تلك المرتبطة بالحقوق الطبيعية من عيش وعمل

[1] محمد داود، دراسة برنارد لويس، الربيع العربي و الحشاشون الجدد، جريدة القدس العربي 2015/01/22. على موقع : http://www.alquds.co.uk/?p=223645

وملكية، ولم يمنح حق الانتخابات والمشاركة السياسية إلا في منتصف القرن العشرين أو منح كامتيازات لأقلية من الجزائريين.

بقيت نفس التمثلات للمواطنة بعد الاستقلال لكن مع إدراج بعد الهوية، خصوصا مع طرح مسألة الجزائريين ذوي الأصول الأوربية من معمرين لم يغادروا الجزائر سنة 1962، الذين مطالبوا بالجنسية الجزائرية على اعتبار أنهم شاركوا في الثورة التحريرية أو لم يقوموا بسلوك معادي لها على الأقل، في ظل معارضة بعض النواب بالبرلمان هذا الطرح خصوصا من جانب المنتمين لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين ممثلة في شخص "براهيم مزهودي" « Brahim Mezhoudi » الذي عارض الفكرة بقوله: « نريد أن تأخذوا قرارات في هذه النقطة تتعلق بانتشار وتعميم اللغة العربية، وتوافق الشخصية العربية الإسلامية [1]»، حيث ربط مشروع الحصول على الجنسية الجزائرية (وبالطبع المواطنة بالتصور الحالي) بشرط الهوية التي تتطلب اللغة (العربية)، والدين (الإسلام) كمرجعيات وطنية تسمح للأفراد بالاندماج في الأمة الجزائرية.

على صعيد آخر مازال الطرح المجتمعي الشعبوي يكرس " للمواطنة السلبية" ،التي تقوم على تحصيل الحقوق والامتناع عن أداء الواجبات، فالجميع ينادي "حقي حقي" في الوقت الذي تجده يمعن في التقصير في واجباته اتجاه مجتمعه ودولته، كما يقول الأستاذ " ناصر جابي" « هي أمور أصبحت اعتيادية في حديث وسلوك الجزائري الذي يطالب بمزيد من الحقوق ويمتنع عن اغلب الواجبات المنوط به الالتزام بها اتجاه وطنه ودولته [2] » وهي الأمور المفقودة في الكتاب المدرسي الجزائري، التي تجاهلها رغم الحاجة لبناء موازنة وترابط عضوي بين هاتين القيمتين، التي اعتبرهما المفكر الجزائري مالك بن نبي: « ....متلازمتين، وان تقديم المطالبة بالحقوق على أداء الواجبات معادلة صفرية، والأصح أن تقوم بالواجب حتى نحصل على الحق، وهي المعادلة التي اعتبرها كفيلة بتحقيق تقدم للحضارة، فالحق حسب مالك بين نبي ليس هدية تعطى ولا غنيمة تغتصب، وإنما هو نتيجة حتمية للقيام بالواجب[3] » غير أن الملاحظ عن المجتمع الجزائري تقديمه للكثير من المطالب والاحتجاج عليها خصوصا في الفترة الأخيرة مع انتشار مصطلحات ظهرت بعد ما يسمى "الربيع

[1] Daho djerbal , la conquette de la citoyenneté : homage a claudine chaulet, edition barzakh, Alger,2013, p193.

[2] منير مباركية، مرجع سابق ، ص 161.

[3] نفس المرجع ونفس الصفحة.

العربي" من قبيل " الشعب يريد "، إذ تم استغلال الضعف النسبي لمؤسسات الدولة لابتزازها بمزيد من المكتسبات، في ظل تقاعس عن أداء ابسط الواجبات المرتبطة بالمواطنة في الدولة الحديثة منها العزوف الانتخابي منذ عشريتين تقريبا، اذ يسجل في كل انتخابات عزوف شعبي عن التصويت ما عدى الانتخابات المحلية، وكذا هروب الشباب من أداء الخدمة الوطنية وتهرب من دفع الضرائب والمستحقات المالية، وتبرير السرقة بسرقات اكبر منها من أشخاص كانوا يشغلون مناصب سامية في الدولة، واعتبار ذلك أخذ للحق، أو مطالبة بالمساواة القانونية في هذا الشأن.

في بعد آخر متعلق بحقوق الإنسان، حصلت القيم المرتبطة بهذا البعد ما نسبته 14,62% حلت بذلك بالمرتبة الثانية في ترتيب القيم بمجموع 434 تكرار، وهي نسبة كبيرة أوردتها نتائج تحليل المحتوى، حيث طرحت النزعة الإنسانية كمحور أساسي في العملية التعليمية فيما يصطلح عليه " شحاتة حسن" « " أنسنة الإنسان" و " أنسنة المناهج"، اذ يتوجب حسبه أن نلتفت إليه في برامجنا التعليمية بالسعي لمصالحة الإنسان مع نفسه بطريقة عملية تتحدد سياسيا وتتجسد في نظام أخلاقي معاش على ارض الواقع، كما تجسد في نظام اقتصادي قوامه العدالة والمساواة[1] »، ويعود إدراج هذه القيم لعدة دوافع:

- **إنسانية:** بتعزيز النزعة الإنسانية وتكريس التسامح والاحترام بين الشعوب.
- **قانونية:** إذ تعتبر حقوق الإنسان جزء من الحقوق القانونية في الدولة .
- **حضارية/حداثية:** حيث يرتبط هذا المفهوم بالحداثة وتحضر الإنسان، وابتعاده عن الهمجية والبربرية والنزعة السلبية اتجاه الآخر المختلف في الثقافة واللون.
- **إيديولوجية:** تعكس تأثيرات السياسة من أطراف خارجية عالمية تطالب بإدراج حقوق الإنسان في المناهج الدراسية والتحسيس بمخاطر انتهاكها، ناهيك عن التقارير الخاصة بالمنظمات الحقوقية التي ترسم في اغلب الأحيان صورة سلبية عن حالة حقوق الإنسان في العالم العربي، وهي ليست بريئة في أهدافها ومطالبها وما يصحبها من ضجة اعلامية .

وتجدر الإشارة فيما يخص حقوق الإنسان في المناهج الجزائرية أنها عرضت مواد وقوانين حقوق الإنسان وصور وأمثلة عن انتهاكها، وفي معظمها مواثيق أممية ودولية لا تمس إلى حد ما الواقع

[1] حسن شحاتة، تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط3، 2012، ص337.

الجزائري، كما يلاحظ تكرار نفس المقاصد بنصوص مختلفة وبطريقة نظرية حتى في الأنشطة المدرسية والتقويمية للكفاءة المستهدفة من خلال هذه الدروس.

وورد في جدول القيم الخاص بالسنوات الثلاث تحصيل قيم الوعي السياسي المرتبة الثالثة بنسبة 13,74%، وهي نسبة لا بأس بها، حيث تضمنت المناهج محاور تعالج قضية الوعي السياسي وتعريف التلميذ بقضايا سياسية متعلقة بالحياة السياسية والحزبية والنضال النقابي، وهي مبادئ تنمي في نفوس التلاميذ الإحاطة بالواقع الجزائري والمتغيرات السياسية العالمية لإخراجه من حالة الجمود والانغلاق على الذات، حيث يكتسب الطفل من خلال ذلك القدرة على تحليل المعطيات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وتكوين رأي خاص به لتجنب تكوين جيل إمعة، يتبع ما يسمع ويصدق ما يُكتب و يُقال، حيث يرى عمارة حمادة أن الوعي السياسي هو « الإدراك الصحيح لمجريات الواقع السياسي ولما يحصل فيه من أحداث وتطورات، والمعرفة الدقيقة لغايات القوى المؤثرة في العالم المحيط بها ومعرفة الأهداف المستترة وراء مواقفها وتحركاتها ومشاريعها [1] »، وهو ما أكدت عليه المادة 2 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية التي جاء في مضمونها « أن رسالة المدرسة الجزائرية هي تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومنفتح على الحضارة العالمية ،[2] » والمقصود من ذلك أن يمتلك التلميذ الجزائري رؤية سياسية مبنية على فهم الواقع والقوى المأثرة والفاعلة في الساحة الوطنية، وتوظيفها بتبصر باستعمال الملاحظة والتحليل والتركيب بين الوقائع والاستدلال على الرأي وحل المشكلات بما يتماشى والمقاربات التربوية الحديثة التي تدعم تنمية روح الإبداع وأخذ زمام المبادرة في مختلف مواقف الحياة، على خلاف المقاربات الكلاسيكية التي تضع التلميذ في موضع المتلقي.

ويظهر من خلال الرجوع إلى المضامين التربية المدنية الجزائرية من التعليم المتوسط تحصيل بعد الحفاظ على البيئة المرتبة الرابعة من أصل ثلاثة عشرة قيمة مواطنة بنسبة 10,21%، تمس هذه القيمة البعد العالمي لقيم المواطنة، حيث ظهر وعي جديد لدي البشرية بوجوب الحفاظ على البيئة والمحيط الطبيعي بعد دق ناقوس الخطر من طرف منظمات بيئية قامت بدراسات حول التغير المناخي الذي حصل ويحصل منذ منتصف القرن الماضي، والتي أكدت في مجملها على تدهور

[1] عمارة حمادة، الوعي والتحليل السياسي ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2005، ص29.

[2] القانون التوجيهي للتربية الوطنية بالجزائر، رقم 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008، ص 62.

المحيط الطبيعي الذي يحوي مختلف الأجناس الطبيعية إلى درجة انه يضع استمرارية الوجود البشري والحيواني والنباتي في خطر لترابط العناصر البيئية مع بعضها، حيث شكل تزايد نسبة أكسيد الكربون co2 في الجو النقطة المركزية في الانحباس الحراري، وما انجر عنه من تغير المناخ وقلة تساقط الأمطار وفيضانات وأعاصير وارتفاع محسوس في درجة الحرارة حتى في المواسم الباردة، وذوبان الجليد في القطبين المشكلين لتوازن المناخ في الكوكب، إضافة لظواهر ساهم الإنسان في حدوثها بشكل مباشر كانقراض أجناس حيوانية معينة نتيجة القطع العشوائي للغلاف النباتي لاستغلال المساحة للزراعة التجارية على حساب الغابات التي تلعب دورا في توازن نسبة الأوكسجين في الجو، ناهيك عن التصحر وما يحدثه من أضرار على البيئة وعلى انتقال الأشخاص في ظل زيادة الطلب على الغذاء والمواد الصناعية نتيجة للتزايد الهائل لعدد السكان في العالم.

انطلاقا من هذا، اقتضت الضرورة عقد مؤتمرات للبيئة تحت إشراف الأمم المتحدة كمؤتمر ستوكهولم بالسويد سنة ،1972 ومؤتمر "كيوتو" باليابان عام 2005 لتركيز الجهود العالمية للحد من نزيف البيئة والتحسيس بمخاطرها على جميع المستويات و المجالات خصوصا التربية، التي يمكن من خلالها بناء أجيال واعية بقضايا البيئة وثقافة الحفاظ عليها كضرورة وجودية لاستمرار العنصر البشري، والمناهج الجزائرية واحدة من المناهج التربوية التي تبنت البعد البيئي، خصوصا في التربية المدنية، التي خصصت محورا خاصا في كل سنة من السنوات التي تم تحليل برامجها للقضايا البيئية لتأصيل القيم المتعلقة بهذا البعد كواجبات للمواطن اتجاه الوسط الذي يتشاركه مع مواطني دولته ويفرض عليه :

- التطوع لتنظيف الأحياء والمجمعات السكنية .
- تنظيف الشواطئ
- احترام أوقات وأماكن رمي النفايات المنزلية .
- القيام بحملات تحسيسية على مستوى الحي/المدينة لترسيخ الاتجاهات الايجابية اتجاه نظافة المدينة.

وقد ربطت المناهج الجزائرية المسائل البيئية بأخطار التلوث وعرضت صور عن الكوارث البيئية في العالم، تدفع بالتلميذ للتأمل في عواقب إهمال هذا الجانب عن طريق إثارة الوازع الديني والأخلاقي

والوطني لديه من خلال آيات أحاديث تحث على الحفاظ على البيئة كفضاء عام مشترك يقتضي تكاثف جميع الجهود والآراء للمحافظة على استمراريته والحد من التهديدات التي تمسه.

في مقام آخر يبرز من خلال التحليل الكمي لكتب التربية المدنية بالجزائر تحصيل قيم الديمقراطية والتعددية المرتبة الخامسة من خلال الجدول رقم (12)، حيث تكررت 186 مرة في الكتب الثلاث بنسبة 6,26%، وقد عالجت الكتب الجزائرية مسألة الديمقراطية من خلال بعدين.

1) ديمقراطية التعليم: حيث أدرجت اللجنة الوطنية للإصلاح في كتب التربية المدنية بعض الحقوق المتعلقة بالديمقراطية في التعلم من خلال القرار بحق كل طفل جزائري في التمدرس في المدارس العمومية دون شرط أو قيد، تجسيدا للمساواة الاجتماعية بين المواطنين في السنوات الأولى للاستقلال وحتى زمننا الحالي لتمكين جميع المواطنين من التعلم قصد بناء مجتمع واعي.
2) التربية على أساس وقيم الديمقراطية: وهي السياسة التي تبنتها المنظومة التعليمية الجزائرية لغرس أسس الديمقراطية في نفوس النشء، والإحاطة بهذا المفهوم لترسيخ الأساس التعاقدي الذي ينبني عليه مفهوم الحديث للديمقراطية القائم على احترام رأي الآخر واستشارة الرأي العام في القضايا التي تهم المجتمع وخياراته واستشرافه للمستقبل بما يجسد للحكم الراشد، وإتاحة الفرصة للجميع للعمل والمساهمة في بناء وتنمية الدولة.

إذ يتيح المجال التربوي إمكانية غرس هذه القيم وتعميمها على مر الأجيال، فيما يطلق عليه "فتحي التريكي" "فلسفة التآنس"، « وهي فلسفة تثاقفية مؤسسة على المبادئ المشتركة بين الجميع، مثل الغيرية ومستتبعها التسامح و الفردية ومستتبعها الحرية، ثم قيم التضامن ومستتبعها المساواة، وهكذا فان الشكل الإجرائي للديمقراطية، أي تلك التقنية التي تصنع القرار أو الاختيار الذي يحترمه ويطبقه كل عضو في المجتمع مهما كانت وجهة نظره [1] »، وهو البعد الثاني الذي تم إدراجه والتركيز عليه خلال كل السنوات المختارة للدراسة عن طريق تعليم النشء أسس الديمقراطية المباشرة، المبنية على حرية الرأي والمساهمة المباشرة في الفعل، والديمقراطية غير المباشرة المعتمدة على النموذج التمثيلي والأسس النيابية، التي تسمح للمواطن باختيار ممثليه في مختلف المجالس لفترة زمنية معينة عن

[1] فتحي التريكي وآخرون، مرجع سابق، ص 55.

طريق الانتخابات والتصويت، وهو ما تم إدراجه على سبيل المثال في كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط بالصفحة 56 المدعمة بصورة لهذه العمليات الأساسية في النموذج الحديث للدولة المدنية، إضافة لمحتوى الكتب المدرسية، يتدعم المنهاج التربوي لمادة التربية المدنية بنشاطات وأشغال تدعم اختيار الألوان والوسائل التي يحبها كل تلميذ لتزيين القسم أو سيرورة نشاط معين من الأنشطة التربوية، وهو ما يتوافق والمقاربة بالكفاءات التي تجعل من التلميذ محور العملية التربوية، وعلى هذا الأساس تكون له حرية في اختيار شكل الوسط الذي يساعده على التعلم، واختيار أفضل الطرق التعليمية التي يستطيع من خلالها تحصيل اكبر عدد ممكن من المعارف والمعلومات بدل النموذج التسلطي الذي كانت تفرضه طريقة التعلم بالأهداف.

في المستوى السادس وردت قيم التعاون والتضامن بنسبة متقاربة مع القيمة السابقة، حيث حصلت على 185 تكرار ب 6,23% بمعدل متوسط من مستوى القيم المختارة للدراسة، وهي قيم ذات بعد إنساني تفرض التغيرات العالمية إدراجه في المناهج الدراسية لبناء نموذج المواطن العالمي المتضامن مع الآخر المختلف عنه، في إطار تقديم تنمية البعد الكوني في الإنسان الذي يستلزم إدراج التربية على الغيرية، تربية مبنية على تقبل الآخر والتضامن معه عند الضرورة، بصفتها حتمية أخلاقية واجتماعية تخرج الإنسان من العزلة والانغلاق على مجتمعه، طائفته، أو طبقته الاجتماعية وللتضامن على أساسها بما يدفعه للفردانية والمحسوبية والاحتكام لأسس وجدانية، بعيدة عن العقلانية التي تتلازم مع الحداثة وما بعدها في المجتمع الإنساني.

ويرتبط الفعل التضامني بسلوك مرغوب فيه، يستلزم مجموعة من القيم على غرار التفاني في خدمة الآخر، وحب الخير، والتفاهم، والتعاون لانجاز عمل معين، والتطوع بدون مقابل لتحقيق ذلك، وهي كلها أفعال أصبحت دليلا ومعيارا على السلوك المدني والحضاري المرتبط بتجسيد المواطنة في احدث معانيها، إذ تعتمد المجتمعات الحديثة في عالمنا على تكاثف الجهود بين الحكومة والمواطنين اعتمادا على المجتمع المدني لانجاز أعمال لفائدة المجتمع أو مجموعة أو فئات اجتماعية تحتاج لنوع معين من التضامن والمساعدة، كالخدمة الاجتماعية لفائدة المعاقين ذهنيا وحركيا، والتعاون في إطار بيئي لتنظيف أماكن معينة، حيث تشير التقارير الأممية في السنوات الأخيرة إلى « تحول عالمي في ممارسة الأعمال التطوعية، فقد رصد المراقبون تحولا في أهداف الأعمال التعاونية التي تمارسها مؤسسات المجتمع المدني اللاربحية في المجتمعات

المتمدنة، وهو تحول من أهداف تقوم على مجرد تقديم الخدمة والرعاية الاجتماعية لأفراد معينين إلى أهداف أكثر اتساعا وشمولا تصب في مفهوم تنمية المجتمع [1] »، حيث يساهم إدراج هذه القيم في غرس روح المبادرة والتعاون والتضامن لانجاز أعمال خيرية والانخراط في جمعيات ونوادي تعمل على تجسيد هذه الأهداف، مما يعزز التفاهم والتسامح في إطار إنساني يسهم في تأصيل مفهوم المواطنة الصالحة.

وحل بالمرتبة السابعة قيم تحمل المسؤولية بنسبة 6,16% بمعدل متوسط، إذ تكررت في 183 موضع في الكتب الثلاثة، حيث يحتاج التلميذ المراهق في هذه المرحلة لبناء شخصيته وتنمية روح النقد لديه، وبالخصوص النقد الذاتي الذي يغرس فيه الإنسان قيم تحمل مسؤولية الأفعال التي يقوم بها الشخص والتي تصدر من اختياره وإرادته الحرة، وترى راضية بوزيان « أن تدريب التلاميذ على قيم المسؤولية يندرج تحت إطار المسؤوليات التي لابد من تلقينها لهم باعتبارهم مواطني المستقبل، سواء تعلق الأمر بالممارسة الفعلية أو إدراجه ضمن المضامين التربوية (الكتب المدرسية) لما لها من أهمية في إرساء دعائم المواطنة الصالحة [2] »، حيث تبدأ المسؤولية لدى التلاميذ في الأسرة والمدرسة من خلال التحلي بالأخلاق والسلوك المحمود وتحمل المسؤولية، والابتعاد عن أي سلوك يخرج عن الإطار الأخلاقي الذي تحدده آليات الضبط الاجتماعي وكذا المواظبة على الدروس وتحمل مسؤولية النتائج الدراسية وأي سلوك خارج إطار النظام الداخلي للحرم المدرسي.

وورد في الجدول حصول قيم حرية الرأي والتعبير على المرتبة الثامنة بنسبة مئوية قدرها 5,93% من مجموع القيم البالغ عددها 2969، ويقتضي ترسيخ هذه القيمة تلقين التلميذ المبادئ الأساسية للحرية الفردية والجماعية في المناهج الدراسية، تمهيدا لبناء مواطن حر مستقل بقراراته وليس تابعا لكل يقال ويشاع في المجتمع، "المواطن الآلة" كما يسميه "فيليب أوجي" الذي يرى « أن المدرسة تلعب دورا أساسيا في تلبية حاجات مختلف الطبقات من حيث التدرج المهني والاجتماعي، والخطر هو أن يأتي من التعليم عندئذ إلى صنع آلات، ففي بعض البلدان يميل النظام المدرسي ثم الجامعي إلى برمجة الدارسين منذ نعومة أظافرهم واعدادهم لمهام محددة، وذلك على حساب الثقافة

[1] حسين حسن موسى، مرجع سابق ، 2012، ص161.

[2] راضية بوزيان، مرجع سابق ، ص117.

العامة ... والمؤسف أن المجتمع أصبح غولا، لا يهمه التهام الكفاءات والمحترفين والمتخصصين [1] »، فالمدرسة الحديثة بقصد أو بغير قصد تصنع نماذج بشرية – آلات– تبعا لضرورات اجتماعية واقتصادية لضمان الاستمرارية، وعليه فعلى الإنسان/المواطن أن يحاول الخروج من هذه النمطية وينفتح على التنوع المعرفي، ما ينمي لديه روح الإبداع والابتكار والخروج عما هو مألوف، يدفع هذا بالمواطنين وخصوصا الشباب إلى التنافس والتفوق وإبراز الذات وتبني روح المبادرة لحل قضايا معينة أو اتخاذ موقف منها، وقد عالجت مادة التربية المدنية هذه المسألة في كل السنوات بعرضها لمختلف الحقوق المتعلقة بحرية التعبير من إبداء الرأي واتخاذ مواقف أو تبني توجه معين من خلال عدة منابر إعلامية وأدبية، وهو ما دعمه واضعوا البرامج بنص المادة 19 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ومواد من الدستور الجزائري خاصة بحرية التعبير وإنشاء الجمعيات والنقابات و التجمعات.

كما تطرق المبرمجون لمسألة تكوين المواطن المستقل برأيه من خلال نص جاء في مضمونه « إن الاختلاف في الرأي واثبات الذات ضروري وأساسي لكل مسلم، فلا يصح أن يكون الإنسان إمعة لا رأي له ويتبع كل أحد في رأيه [2]» ، دعمت هذه الفكرة بحديث نبوي «لا تكنوا إمعة، تقولون إن أحسن الناس أحسنا، وإن ظلموا ظلمنا، لكن وطنوا أنفسكم، إن أحسن الناس أن تحسنوا وإن أساؤوا ألا تظلموا [3]».

وبالرجوع إلى تحليل المضمون حل بالمرتبة التاسعة قيمة التسامح والعيش المشترك بنسبة 5,49% و 163 تكرارا في كل الكتب، التي عالجت نصوصها قيمة التعايش المشترك من خلال طرح قضايا السلم والأمن في العالم، وتحسيس التلاميذ من خلال نصوص وصور بأهمية الأمن والاستقرار للإنسان وتطور المجتمعات البشرية، وفي نفس الوقت تحذير من نتائج الحروب خصوصا الأهلية منها على وحدة المجتمع واستقراره، فالتقارب والتعايش السلمي المشترك هو حتمية إنسانية وضرورة عقلانية لا بد منها.

وفي هذا الصدد يقول هوسرل « أن أزمة الوجود لا يمكن أن يكون لها مخرجان اثنان، فإما أن تنسحب عن المعنى التقليدي الخاص الذي تحمله عن الحياة، فيسقط عندئذ في الكراهية الروحية

[1] فيليب أوجي، سيادة المواطن: تربية من اجل الديمقراطية، اليونيسكو، فرنسا، 1994، ص 90–91.

[2] كتاب التربية المدنية س 4 متوسط ص 96.

[3] نفس المرجع، نفس الصفحة.

والبربرية، وإما أن تحصل نهضة انطلاقا من الروح الفلسفية بفضل سيادة العقل الذي ينتشر بصفة نهائية على النزعة الطبيعية [1] »

إن ظهور مصطلح التعايش السلمي أو العيش المشترك هو مصطلح حديث ظهر أثناء التصادم الذي حدث بين القطبين العالميين في الحرب الباردة لضرورة اقتضاها تأزم الصراع الإيديولوجي الذي تجلى عسكريا في كثير من الأحيان حتى بين أبناء البلد الواحد، كما حدث في فيتنام وشبه الجزيرة الكورية، غير أن لهذا المصطلح جذور تعود لمنظري العقد الاجتماعي في أوروبا، الذين أسسوا لفكرة المواطنة على أساس الايخاء والمساواة والإجماع على قيم مشتركة، بتجاوز الفردانية والراديكالية والأصولية الاقصائية، التي شهدتها الشعوب الأوربية قبل عصر التنوير لتأخذ صبغة قانونية تفرض على الفرد/المواطن الالتزام بها بدل القومي و الإقليمي.

وهي نفس المنطلقات التي دفعت بالمشرع الجزائري لفرض إدراج هذه القيم في المناهج الدراسية، حيث اقتضت الظروف التي مرت بها الجزائر في سنوات التسعينيات إدراج قيم السلم والأمن والجنو ح للعيش المشترك في وطن واحد، وللإشارة شهدت الجزائر حربا أهلية نتيجة صراع سياسي بين الدولة ممثلتا في الجيش، وجبهة الإنقاض الحزب ذو التوجهات الإسلامية الذي تم إقصاؤه من تشكيل الحكومة نتيجة إلغاء نتائج الانتخابات وتوقيف المرور للدور الثاني منها سنة 1992، ما أنتج صراعا عسكريا بين الجيش الوطني والمليشيات المسلحة التابعة للحزب المحل، ما أدى إلى نتائج كارثية على جميع الأصعدة في الدولة الجزائرية خصوصا على المستوى البشري، حيث فقد ربع مليون مواطن جزائري أرواحهم ناهيك عن المفقودين والمعطوبين والمُهَجَرين من قراهم .

كانت تلك اغلب الأسباب لإدراج هذه القيم رغم نسبتها القليل ة نوعا ما لأولوية الطرح الذي أدرجت من خلاله هته القيم، التي كان يمكن من خلال طرحها في المناهج السابقة لتلك الفترة أن تجنب الجزائر مرحلة تلك العشرية السوداء، حيث طرح في هذا الشأن آراء مجموعة من المثقفين المحسوبين على اليسار، آراء واتهامات للمدرسة الجزائرية مفادها أن المناهج الجزائرية تفرخ الإرهاب من خلال طرحها قيم دينية أصولية تحرض على العنف، التطرف وإقصاء الآخر المختل ف فكرية

[1] إيدموند هوسرل، أزمة العلوم الأوروبية والفينومينولوجيا الترنسدنتالية، ترجمة إسماعيل المصدق، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 2008، ص380.

ولغويا، كما أقرت بذلك لجنة "بن علي بن زاغوا" الذي ترأس اللجنة الوطنية للإصلاح سنة 2002، والتي أنتجت المناهج التي نحن بصدد تحليلها.

وافق وجهة النظر هذه مجموعة من المثقفين على غرار الكاتب والصحفي المغتال طاهر جاووت، الذي بين في مقال له « أن المدرسة الجزائرية هي مصنع للحقد والنزعة الظلامية، التي تصنع وحوش تطفئ النجوم [1] » ومن هذا حاولت المناهج المدرسية ترسيخ قيم العيش المشترك والتسامح الوطني، تماشيا وسياسة الوئام المدني والمصالحة المطروحة من قبل الرئيس اليمين زروال، أكملها عبد العزيز بوتفليقة فيما بعد ، حيث كرست القوانين والقرارات الجزائرية خصوصا في الإصلاح الدستوري لسنة 2002 قيم التسامح والحرية خصوصا الدينية والفكرية، وهو ما صرح به الرئيس عبد العزيز بوتفليقة أثناء حملته الانتخابية سنة 1999 بقول : « الدين لله والوطن للجميع » في عبارة صريحة توضح رفض جميع أنواع التمييز والإقصاء في الوطن على أساس المغالاة في الفكر السياسي و الديني.

هذا ونالت قيم الولاء وتعزيز الانتما ء المرتبة العاشرة في ترتيب القيم بتكرارها في 134 موضع في الكتب الثلاثة المختارة للدراسة، حيث عالجت مادة التربية المدنية قضية الولاء للوطن من خلال التطرق للبعد التاريخي ومعانات الشعب الجزائري من الاستعمار وكفاحه المستميت لنيل حريته، كما تضمنت تكرارات القيم أفكار في نصوص ترمز لمكونات الهوية الجزائرية ورموز الدولة التي يتوجب على كل مواطن احترامها وتقديرها .

يتماشى ذلك ومضمون المادة الثانية من الفصل الأول من القانون التوجيهي للتربية الوطنية الصادر سنة 2008 التي جاء فيها ما يلي « بهذه الصفة ، تسعى التربية 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 . [2]» ، فالانتماء حاجة نفسية أساسية لدي الإنسان، وضعها "ماسلو" في الترتيب ثالث في سلم الحاجات الشهير، وهي مرتبطة ارتباطا وثيقا

[1] فتحي التريكي وآخرون، مرجع سابق، ص 295.

[2] القانون التوجيهي للتربية والتعليم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2008، ص 60.

بالدافع نحو الأمن « فلكل فرد حاجة إلى أن ينتمي إلى أسرة أو جماعة أو وطن، ويوحد نفسه بموضوع انتمائه ويشعر معه بالألفة والأمل [1] »، وبالعودة للمضامين التربوية لمادة التربية الجزائرية تظهر التحاليل نزوع المشرع التربوي الجزائري إلى تغليب البعد الوطني للانتماء (الوطنية)، يليه البعد الديني (الإسلام)، ثم البعد الإثني (العروبة/الأمازيغية)، ليحل البعد العالمي/الكوني في مرتبة الأخيرة، حيث يتضح جليا تركيز المناهج الجزائرية على غرس الوطنية وترسيخها في نفوس التلاميذ وتجسيدها واقعيا من خلال مجموعة من السلوكات تعكس روح المحبة والحس الوطني بالانتما ء للجزائر والشعور بالاعتزاز بذلك، تم تدعيم هذه القيم بعاطفة تخلق في نفوس التلميذ شعور بالحنين وحب للوطن أولا، ثم الدين الإسلامي أساس الانتماء والحضارة في الجزائر واحد مقومات الأمة الجزائرية، ثم البعد العربي الأمازيغي من الناحية الاثنية، والعربية المغاربية من الناحية الإقليمية الجغرافية، حيث يلاحظ إدماج المصممين للبعد الأمازيغي في المناه ج الدراسية إلى جانب البعد العربي وهي سابقة في تاريخ المنظومة التربوية، حيث يعد هذا الأمر بمثابة تصالح الجزائر مع انتمائها الحضاري والاثني الذي تم إقصاؤه سابقا في المناهج الجزائرية منذ الاستقلال وأخيرا إدراج البعد العالمي للانتماء.

ويفند رابح تركي مسألة الانتماء في الجزائر حسب العلامة الشيخ ابن باديس الذي أجاب عن سؤال في إحدى المحاضرات « " مفاده لمن أعيش؟"، أجاب على ذلك بقوله أعيش للإسلام والجزائر، فالإسلام بالنسبة ابن باديس هو الدين الذي يحترم الإنسانية في جميع أجناسها [2] »فبدخول السلام إلى الجزائر في النصف الثاني من القرن الأول للهجرة أخذت الشخصية بعدا حضاريا وثقافيا جديدين كل الجدة بحيث يختلفان اختلافا جذريا عن البعدين السابقين في الإسلام فتكون الشعب الجزائري في ظل الإسلام و العروبة[3] ، وفي دعمه لقضية وحدة الشعب الجزائري وهويته و ثقافته التي حاول المستعمر الفرنسي العبث بمقوماتها وتقسيم الشعب الجزائري إلى عنصر امازيغي وعربي، يقول الشيخ ابن باديس « أن أبناء يعرب وأبناء مازيغ قد جمع بينهم الإسلام منذ بضعة عشرة قرنا، ثم دأبت تلك القرون تمزج ما بينهم في الشدة والرخاء وتؤلف بينهم في العسر واليسر، وتوحدهم في السراء

[1] الطاهر النوي، مرجع سابق، ص 239.

[2] رابح تركي، أصول التربوية والتعليم،..... مرجع سبق ذكره، ص342.

[3] رابح تركي، الشيخ عبد الحميد ابن باديس: فلسفته وجهوده في التربية والتعليم ، الشركة الوطنية للنشر، الجزائر 1997، ص 70.

والضراء، حتى كونت منهم في أحقاب بعيدة عنصرا مسلما جزائريا، أمه الجزائر وأبوه الإسلام [1] » إذ طرح ابن باديس قضية مهمة هي استثناء جزائري للهوية –الجزائرية الإسلامية– المختلفة عن الانتماء العربي الإسلامي المشرقي.

أما قضية الوطنية فأجاب عنها ابن باديس بقوله: «...أما الجزائر فهي وطني الخاص الذي تربطني به وبأهله روابط من الماضي والحاضر والمستقبل بوجه خاص، وتفرض علي تلك الروابط لأجله فروض خاصة، وأنا اشعر بان كل مقوماتي الشخصية مستمدة منه مباشرة [2] »، كان هذا التصريح بمثابة الرد الفاصل من ابن باديس على شيخه، الذي نصحه بقطع كل علاقة له بالوطن والهجرة للمدينة المنورة، لكنه اخذ برأي آخر وهو البقاء في الجزائر والنضال من اجلها، وتبليغ رسالة الإسلام التي تدعوا لتحرير الإنسان والأرض من الظلم والفقر والجهل، وهو النهج الذي اتخذته الجمعية التي أسسها في الجزائر بمعية نخبة من علماء الجزائر (جمعية العلماء المسلمين)، بأهداف تربوية، توعوية نضالية بطابع سلمي، وفي هذا نذكر البيت الشعري الشهير لابن باديس الذي يردد فيه :

شعب الجزائر مسلم والى العروبة ينتسب

حيث حدد فيه البعدين الأساسين للانتماء الجزائري العروبة والإسلام

وهي نفس الأبعاد التي تم التركيز عليها في المناهج الدراسية، ولو انه من وجهة نظر أخرى يلاحظ إدراج البعد الديني كأساس للانتماء وكأولوية تم الاستعانة به لتدعيم الانتماء الوطني، إذ ربط المشرع الجزائري حب الوطن بالإيمان، حيث وإلى حد ما تم ترسيخ هذهمقولة في المناهج الدراسية إلى حد اعتبر الكثير من التلاميذ من عدة أجيال أنها حديث شريف، كان الغرض منه توطيد الرابطة الوطنية الوجدانية وعاطفة دينية تزكي الانتماء للأرض وتحرم مسها بأي سوء.

في بعد آخر للمواطنة نالت قيم الهوية الوطنية المرتبة الحادية عشرة ب 11 تكرار وما نسبته 3,74%، رغم ضعف هذه النسبة، إلا أنها تترك أثرا بالغا في نفوس مستعملي الكتاب، خصوصا وأن المصمم الجزائري أدرجها في المحاور الأولى للكتب الثلاث كمدخل لدراسة مادة التربية المدنية، إذ تمثل الهوية « الرمز أو العامل المشترك الذي يجمع عليه كل أفراد الأمة من حيث الانتساب والتعلق

[1] الطاهر النوي، مرجع سابق، ص259 .

[2] رابح تركي أصول التربية والتعليم،... مرجع سبق ذكره، ص343.

والولاء والاعتزاز، يكتسب قداسته لأنه ليس موضع شك من طرف أي فرد خاصة ممن تتكون منهم قاعدة الهرم، وهي القاسم المشترك بين الجميع استنادا إلى الخلفية الثقافية والتاريخية الواحدة [1] » فالهوية بعد افتراضي يجمع مصالح وتصورات جماعة مشتركة يرمز للانتماء الثقافي والاثني، ويشكل حالة من تبلور بنية ترتكز على منظومة من القيم والمشاعر اتجاه قضايا مشركة تخلق حالة نفسية، ويمكن أن تتغير وتتبلور حسب الظروف السياسية والاقتصادية والثقافية.

والملاحظ من خلال تحليل نتائج المضامين التربوية لمادة التربية المدنية تطرق المناهج الجزائرية لقيم الهوية بعرضها للركائز الثلاثة لمكونات الهوية الوطنية، متمثلة في الإسلام بالدرجة الأولى، تتبعه العروبة والأمازيغية بدرجة ثانية، حيث تم تقديم الهوية الدينية كجامع عام أول لوحدة الهوية الوطنية، ثم تم إتباعه بالبعد الإثني، مع تأكيد واضعي برامج هذه المادة على ضرورة المحافظة على وحدوية المجتمع الجزائري، وكذا المحافظة على الرموز المادية والمعنوية التي تعبر عن الهوية، والتي تم إتباعها بكلمة الوطنية للتأكيد على احتواء الوطني للهوية، وهو ما أبرزته ديباجة دستور 1996 بالجزائر التي ورد فيها « أن الجزائر ارض الإسلام وجزء لا يتجزأ من المغرب العربي الكبير فأرض عربية وبلاد متوسطية وافريقية [2] » ، كما أكد القانون التوجيهي للتربية في مادته الثانية على هذه المقومات، حيث نصت على:

- تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي، وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية.
- تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية[3].

وهو ما يعكس التصورات السياسية لمسألة الانتماء الوطني والحضاري الجزائري أولا، ثم إتباعه بالبعد الاثني والإقليمي المغاربي ثانيا، تم العربي ثم المتوسطي و الإفريقي في مرتبة أخيرة، يعكس هذا الأهداف التربوية المرجوة من خلال المنظومة التربوية التي تتلخص في تعزيز الانتما ء المحصور بصورة اكبر في البعد الوطني والافتخار به والمحافظة عليه كشرط أساسي للاستقرار والوحدة، ما يضع

[1] احمد بعلبكي وآخرون، الهوية وقضاياها في الوعي العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ط1 ،2013، ص25.

[2] دستور الجمهورية الجزائرية .

[3] وزارة التربية الوطنية، الجزائر، القانون التوجيهي للتربية والتكوين ،2008، ص 8.

الانتماءات الأخرى في مقام الثانوي، رغم ذلك وردت قيم الهوية الوطنية بنسبة تواتر قليلة بالنسبة لمجموع القيم العام، قد يعود تفسير ذلك لمعطى الهوية في الجزائر بصورة رئيسية والذي لم يتم ضبطه لحد الآن، حيث تطرح هذه المسألة في الكثير من النقاشات الوطنية والثقافية منذ الاستقلال، الذي تبعه سيطرة الفكر القومي العربي الناصري على الثقافة الوطنية والذي أقصى الاستقلالية الجزائرية عن التصور القومي العربي في الستينيات و السبعينيات من القرن الماضي وخصوصا البعد الأمازيغي للهوية، وحتى بعد دسترتها بقي الجدل قائما حول ضبط مشترك عام للهوية وما انجر عنه من أحداث كالربيع الأمازيغي سنة 1980 و ،2001 وأحداث غرداية سنة 2015، وما أحدثه الصراع الإثني بين العرب الشعانبة المالكيين و الميزاب الأمازيغ الإباضيين على أسس ديني وعرقي، كان يمكن تفاديه لو تم ضبط هذه المسألة وطرح حلول وطنية في إطار الإخاء و العيش المشترك .

توجهت الدولة الجزائرية للمدرسة من أجل حل هذا الإشكال وتغذية الوحدة الوطنية والتسامح من خلال مناهج هذه المدرسة التي قال عنها الرئيس الجزائري بوتفليقة سنة 1999« أنها لا هي في جوهرها ابداع جزائري، ولا هي نموذج مثالي يقتدى به....فأصبح لزاما علينا أن نتحلى بشيء من التواضع والتفكير... وهو ميدان بلغ من الدقة والخطورة على الأجيال ما لا يبيح الايديولوجيات العميقة ولا التنكر للهوية [1] » ، يوضح هذا الخطاب رؤية نقدية للمدرسة التي تلبي حاجات المجتمع الجزائري بالخصوص توحد التصورات الوطنية للهوية والفكر الوطني، ما دفع بالرئيس لتشكيل لجنة وطنية أشرفت على إصلاح المدرسة سنة 2002 .

من جانب آخر يأخذ الجانب اللغوي بعدا آخر للهوي ة الجزائرية، فالواقع اللغوي le statut linguistique يبين الاختلاف في اللهجات الجزائرية المختلفة، فالدارجة الجزائرية تحوي مزيجا لغويا بين الأمازيغية بلهجاتها والعربية الفرنسية و الاسبانية (في المناطق الغربية للجزائر) ،هذا إلى جانب الصراع بين المعربين و الفروكوفونيين وما فرضه هذا الصراع من إضعاف للدولة ومؤسساتها صراع بين نخبتين وطنيتين على أساس ثقافية، تم استغلاله من طرف الدولة المركزية كما يقول ناصر جابي« ...فقد استغل الرئيس بومدين هذه الانقسامية التي تميز النخب وما نتج عنها من قطاعية كوسيلة تسيير سياسي أساسية، أخذت أبعادا تنظيمية وهيكلة فيما بعد، مما منح الرئيس بومدين لأسباب تتعلق بخصوصية الفرد ونوعية مساره الاجتماعي التعليمي و السياسي دورا مركزيا داخل

[1] راضية بوزيان، مرجع سابق، ص115.

النظام السياسي الجزائري [1] » بسطت من خلال ذلك الدولة شرعيتها على الهوية الوطنية على اعتبار أنها المؤسس الوحيد لها، تضم كل الاختلافات والتنوع البانورامي للأبعاد الثقافةفي الجزائر .

وبالتأكيد مست هذه الصراعات المدرسة الجزائرية والوزارة المشرفة عليها وصلت في بعض الأحيان إلى حد تنفيذ انقلابات على وزراء محسوبين على تيار معين، كما حدث مع الوزير محمد بن احمد سنة 1992 بتسريب مواضيع البكلوريا ما دفعه إلى الاستقالة، ومع الوزيرة الحالية نورية بن غبريط رمعون بنفس الآليات تسريب مواضيع البكلوريا وأخطاء لغوية معرفية وتاريخية في المناهج والكتب المدرسية.

إن الهوية والمواطنة مسألتان مترابطتان لا تتم الأولى إلا بحضور الثانية، فكلاهما رابطتان تجمعان تجمع بشري معين، التأسيس للأولى يعني اكتمال وحسم في الثانية، فالمواطنة باعتبارها رابطة مدنية بين أناس اتفقوا على منظومة قيمية لا بد أن يتم بعد الاتفاق على هوية تجمع هؤلاء الناس حتى وإن اختلفوا ثقافيا ولغويا فإنهم يجمعون على هوية واحدة، وأمثلة ذلك كثيرة من النموذج السويسري و البلجيكي إلى المجتمع الأمريكي الذي يجسد نموذج الديمقراطية على أساس المساواة القانونية وليس الانتماء العرقي والثقافي، وفي طرح آخر لمسألة الهوية في المضامين المدرسية يلاحظ إدراج البعد الديني في مسائل مدنية متعلقة بالمساوا ة والمسؤولية وحقوق الإنسان والحق والواجب، رغم كونها مفاهيم حديثة مرتبطة بالحداثة السياسية والسلوك المدني إلى حد الاستدلال على أفكار بنصوص دينية من آيات وأحاديث قبل القوانين الرسمية للدولة و الدستور، وهو الأمر الذي طرحه "حسن رمعون" في دراسته المعنونة بالمدرسة في البلدان المغاربية والخطاب حول المواطنة بقوله « الديني حاضر بقوة،... تتخذ البرامج الرسمية القرآن والسنة مصدرا لها لتلقين أسس التربية المدنية، ....أن أولوية الاعتماد على المصدر الديني تأتي قبل الدستور وقوانين البلاد، الأمر الذي يخلق غموضا لدي التلاميذ، في حين أن حرية الضمير والمعتقد معترف بهما من طرف الدستور الذي ينص على ثقافة الحوار والتسامح وحرية ممارسة الطقوس الدينية [2] » وهو انفصام واضح، حيث تضع المناهج البعد الوطني في أعلى هرم أولويتها في حين تدعم ترسيخ القيم المواطنية بنصوص دينية كنوع من تسييس الدين، وفي معظم الأحيان يتم الاستدلال بآيات وأحاديث لا علاقة لها بالموضوع المدروس وأحيانا

[1] ناصر جابي، مواطنة من دون استئذان، منشورات الشهاب، الجزائر، 2005، ص140.

[2] Hassn Remaoun , Op Cit, pp 258-259.

تظليل معرفي ومذهبي باسم النصح والتحسيس، كما ورد في نص الشيخ "محمد بن ابراهيم" الذي عرض فيه فتوى حول التدخين جاء فيها« : كان أول ظهوره بعدما جيء به من بلاد الهنود الحمرإلى العالم القديم في بلاد اليهود والنصارى والماجوس، وجاء به يهودي يدعي الحكمة إلى ارض المغرب..... [1] »، القارئ لهذا النص يخيل له انه يقرأ نصا ميثولوجيا لا علاقة له بالواقع، تم إدراجه لتحسيس التلميذ الجزائري بمخاطر التدخين، وفي موضع آخر وفي إطار الوضعية الإدماجية كتمرين تطبيقي حول التضامن وحقوق الإنسان، يطلب من التلاميذ وضع علامة (+) أو (-) أمام الإجابة الصحيحة و الخاطئة مع التعليل، حيث يعرض التمرين مجموعة من الإجابات على سبيل المثال :

الهلال الأحمر الروسي ( )

الصليب الأحمر العراقي ( )[2]

وطلب من التلميذ التعليل طبعا على أساس ديني، ما يطرح قصورا في ترسيخ المواطنة الحديثة من جهة، وترسيخ عنصرية وأصولية في موضوع يهدف لتنمية قيم التسامح والتضامن، وهو ما يدعو للتساؤل حول حدود الديني والمدني في المنهج المدرسي، رغم وجود مادة خاصة بالتربية الدينية في جميع مراحل وسنوات التعليم الرسمي بالجزائر.

وفي سياق آخر طرحت قيمة المساواة أمام القانون بنسبة قليلة في المناهج المدرسية إذ احتلت المرتبة ما قبل الأخيرة بنسبة 3,17% فقط في الكتب الثلاث، حيث طرحت المساواة أمام القانون في مواضع تمس العدالة والقضاء في الجزائر، لكن غلب على هذه الدروس طرح مسألة تحمل مسؤولية الأفعال والعقوبات المتعلقة بها أكثر من تنمية المساواة على أساس قانوني أو اجتماعي أو اقتصادي.

أما بالنسبة لآخر ترتيب في الجدول، تذيلت قيمة الحفاظ على الوحدة الوطنية التي نالت نسبة 2,12% فقط من مجموع تكرارات القيم في الكتب الثلاث، ما يوضح عدم اهتمام مصممي البرامج بهذه القيمة التي تتحدد فيه الأولوية حسب الحاجات الوطنية والتغيرات العالمية والإقليمية ورهانات المشروع الوطني.

[1] انظر كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة متوسط ص 106.

[2] المرجع السابق، ص 173.

في نهاية المطاف يمكن القول أن المناهج الدراسية للتربية المدنية تضمنت كما لا باس به من قيم المواطنة رغم عدم توازنها من حيث نسب تكرارها في صفحات ومواضيع الكتب المدروسة، كما تحتاج هذه القيم إلى إعادة النظر لتوضيحها وتكييفها لتتوافق مع الواقع الجزائري، الذي يحتاج إلى تجسيد المواطنة الفعالة والايجابية في حياة المواطن في المجتمع، مجتمع مازال يعاني من عزلة حضارية ومدنية، منغلق على كل ما هو جديد يمس الهوية المشتركة والانفتاح على الآخر، مجتمع مازال ينعت الساكن في القرية أو المدينة المجاورة غريبا "براني"، كيف له أن يجسد الديمقراطية والمواطنة والحس المشترك اتجاه قضايا وطنية اكبر في ظل غياب تصور واعي لقيم المواطنة الحديثة.

2- أبعاد المواطنة في محتوى مناهج التربية المدنية بتونس:

2-1- تحليل نتائج القيم المرصودة في كتاب السنة السابعة من التعليم الأساسي بالمغرب:

تضمن هذا الكتاب ما مجموعه 57 قيمة مواطنة مدرجة في صفحاته، حوالي 22% من مجموع القيم المرصودة في الكتب التونسية مجتمعة.

وقد تصدر ترتيب القيم لهذه السنة الحقوق والواجبات والتي حصلت 38,86% ب 225 تكرار، وهي نسبة عالية مقارنة بباقي القيم المرصودة، حيث شمل الكتاب الحالي ثلاث مدارات (محاور) تضمنت مواضيع العائلة والمدرسة والمجتمع، ومجال ممارسة الحقوق والتمتع بها، والقيام بالواجبات وضرورة الالتزام بها في كل مجال من المجالات الثلاث، حيث تناول المصمم التونسي حقوق الطفل والمرأة والمسنين، دعم ذلك بمفاهيم عالمية للحق، حيث ذكر (ك،ت،م) للسنة السابعة على انه ما تسمح القوانين الوضعية بفعله، سواء كان ذلك السماح صريحا أو كان نتيجة مبدأ عام يسوغ كل فعل غير ممنوع، والحق أيضا هو ما تسمح الأخلاق والعادات بفعله، كما ذكر في نفس السياق مفهوم الواجب على انه ما يجب أن يقوم به الإنسان[1]، دعمت هذه المفاهيم بنصوص أدبية وفلسفية وحقوقية لتوضيح المعنى المجرد لهته القيمتين، وكذا أمثلة من الواقع لوقائع يومية تدعم الفكرة، يستقي التلميذ من خلالها قيمة الحق والواجب ضمنيا أو تصريحيا، وكذا أنشطة وإشكاليات يدرك التلميذ من خلال حلها كفاءات اجتماعية وقانونية تصب في خانة الحق والواجب، كأمثلة تحكي منع طفل من التعلم وحقوق التلميذ

[1] كتاب التربية المدنية للسنة السابعة من التعليم الأساسي بتونس ، ص 230.

في المدرسة وما عليه من واجبات، فعلى سبيل المثال يقول الكتاب انه لا يجوز صرف أي تلميذ دون سن السادسة عشر من عمره إلا بمقرر صادر عن الوزير بعد إحالة التلميذ على مجلس التربية، الذي يضمن للتلميذ حق الدفاع عن نفسه أو عن طريق من ينوبه، يلاحظ هنا المستوى العالي الذي تعالج به الكتب التونسية القيم التربوية مقارنة بالجزائر والمغرب في الأسرة والمدرسة، أما فيما يخص المجتمع فقد تناول الكتاب الحقوق المتاحة للمواطن والواجبات التي عليه أداؤها، مع الإشارة للمنظمات والنقابات التي تدافع عن حقوق المواطن والتي تنشط بصورة مميزة في تونس والتي تحول بعضها في زمن سابق إلى أحزاب أو تابعة لأحزاب في حلقة تواصل وظيفية وتفاعلية بين مؤسسات المجتمع المدني.

وورد في الكتاب حلول قيم التضامن والتعاون بالمرتبة الثانية بنسبة 13,30% ب 77 تكرار، حيث تم تناول هذه القيمة من ثلاث أبعاد كما سبق مع الحقوق والواجبات داخل الأسرة التي تلتزم التعاون من اجل سيرورة حسنة للحياة بين الزوجين و الأطفال والتضامن كشق ثاني لهذه القيمة، حيث استعرض الكتاب قصة "سليم " الشباب المعاق الذي ساعدته عائلته على إقامة مشروع تجاري (محل تجاري) للعمل والاسترزاق[1].

أما التعاون داخل المدرسة فقد تناول الأعمال التطوعية للقيام بنشاطات لفائدة المحيط الدراسي كالتنظيف والتزيين التي تتطلب العمل الجماعي والتعاون في إطار فرقة منظمة لأداء وظائف معينة، أما على الصعيد المجتمعي فقد تناول هذا الكتاب قيم التعاون والتضامن في المجتمع المحلي والعالمي من خلال إدراج صورة تعبر عن كوارث إنسانية ومشاكل اجتماعية، تستوجب التدخل والمساعدة عبر تكاثف الجهود الإنسانية لتجاوز المحن والضرار التي تصيب الإنسان أو البيئة وتشكل عائقا لاستقراره وسيرورة حياته وقد دعم الكتاب هذه القيمة بمؤشرات من قبيل التماسك والتكاثف والتكامل والمؤازرة والمشاركة، وهي مفاهيم ذكر الكتاب أنها تستوجب حضور الوعي الاجتماعي وتجذر النزوع العاطفي للتضامن والإحساس بالآخر والتي تعزز سمو القيم الإنسانية.

في الترتيب الثالث وردت قيم تحمل المسؤولية بنسبة مئوية قدرها 8,46%، وهي القيمة التي ارتبطت بأبعاد الواجب واحترام القانون، فعدم احتوائها يؤدي بالفرد إلى تحمل مسؤولية أفعاله، فأفراد الأسرة مسؤولون عن أفعالهم وعن واجباتهم اتجاه أفراد عائلتهم سواء تعلق الأمر بالآباء أو الأبناء والهيئة

[1] كتاب التربية المدنية، السنة السابعة، تونس، ص 220.

التدريسية المسؤولة عن حسن سير الحياة التعليمية وحفظ كرامة العاملين والمتمدرسين وصونهم، ونبذ السلوكات المنافية للأخلاق وكل أشكال العنف والتسيب، وفي نفس الإطار ذكر الكتاب مادة من الفصل الحادي والعشرين من القانون التوجيهي للتربية الصادر في 23 جويلية 2002 الغرامة المالية التي بدفعها الولي في حالة عدم إلحاق منظروه بمؤسسات التعليم أو في حالة سحبه من التعليم دون السن القانونية لذلك (16 سنة)، والمقدرة من 20 إلى 200 دينار تونسي، وهو ما يراد به ترسيخ قيمة تحمل المسؤولية الاجتماعية من طرف رب العائلة اتجاه أبنائه.

أما من الناحية المجتمعية فالأفراد/المواطنون مسؤولون عن أفعالهم تبعا للقانون الوضعي الذي تتضمنه الأحكام والدساتير في الدولة، والقوانين المدنية التي تنظم الحياة العامة، وقد أشار الكتاب في هذا الصدد إلى قانون المرور الذي يلزم السائقين التقيد به ودرجات العقاب في حالة مخالفته، وكذا بالنسبة لأداء الضرائب والعقوبات التي تنجر عنها في حالة عدم الالتزام بذلك، وهو البعد الذي تم تناوله في الكتب التونسية دون غيرها من الكتب (الجزائرية والمغربية) .

كما ورد في الترتيب الخامس قيمة التسامح والعيش المشترك بنسبة 7,43%، اذ تكررت في 43 موضع في الكتاب الذي تناول أهمية العيش الجماعي الذي يعمل المجتمع على ترسيخ قيمه من تسامح وتآزر بين الأفراد والفئات والأجيال، وهي نقطة ايجابية ذكرتها الكتب التونسية والتي تثير إشكالية التعايش بين الأجيال داخل المجتمع والطائفة والجماعة الواحدة، دعم ذلك بقول عبد الرحمان ابن خلدون في مقدمته: أن الإنسان مدني بالطبع أي لا بد من الاجتماع ...وإن قدرة الواحد من البشر قاصرة، فلا بد من التعاون مع أبناء جنسه، وما لم يكن هذا التعاون فلا يحصل له قوت ولا غذاء ولا تتم حياته..[1] » وفي سبيل تعزيز هذه القيمة حذرت نصوص الكتاب من إخطار الحروب وخصوصا الأهلية على حياة الإنسان وتماسك المجتمع، وطرحت البديل لتجاوز ووقاية المجتمع من هذه المشاكل و المتمثل في إرساء التعايش السلمي بين البشر، الذي يقول عنها الكتاب أنها تقوم على خلق مؤسسات تسييرها قوانين منبثقة عن الإرادة الجماعية [2]، هذا وتناول الكتاب الحالي قضية الاختلاف الفكري والثقافي، واعتبرها من المسلمات التي يقوم عليها الوجود البشري الذي يخضع لحتمية الاختلاف والتميز والتغير.

[1] المرجع سابق، ص 266.

[2] كتاب التربية المدنية، س7 تونس، ص 269.

وفي البعد السياسي للمواطنة رصدنا من خلال كتاب السنة السابعة أساسي للتربية المدنية تحصيل قيم الديمقراطية والتعددية للمرتبة الخامسة في ترتيب القيم والتي وردت بنسبة 6,22% ، وقد تناول هذا الكتاب الذي جاء ممنهجا القيم من ثلاث أبعاد كما ذكرنا، حيث وردت هذه القيمة في المجال الأسري بطرح فكرة الديمقراطية والتشاور في العائلة بين الزوج والزوجة والأطفال في كل قرار يخص الأسرة حتى في ابسط الأمور، من اختيار الأشياء وأماكن العطل والرحلات، حيث يذكر الكتاب في عدة مواضع أنها أساس التفاهم والاستقرار في الأسرة عكس السلطوية والعنف التي تفرض به الأفكار في العائلة وقد ورد في الكتاب نص لأحمد أمين يقول فيه « ...أما الآن أيها الأب الحالم بالنفوذ الضائع، فقد أصبح البيت برلمانا صغيرا تؤخذ فيه الأصوات بالأغلبية وأصبح مقسما إلى مناطق نفوذ، .... وكلهم في الرأي متعاونون وبالشورى آخذون، وذلك اسعد نظام للبيت عرفه البشر... »[1] .

أما في المجال الاجتماعي فقد تناول الكتاب في آخر محو ر الأنشطة السياسية والمشاركة السياسية من خلال الانتخابات وأهميتها بالنسبة لتنظيم الحياة العامة سياسيا، ثقافيا واقتصاديا ودور الأحزاب في تأطير المواطن على أسس ديمقراطية تحترم سيادة الشعب وقيم الجمهورية والديمقراطية التي تستوجب الحرية في الاختيار وتعدد الخيارات.

والملاحظ في مسألة الانتخابات في الكتاب التونسي أنها تطرح من جانبين على أساس أنها حق وفي نفس الوقت واجب.

كما قمنا من خلال التحليل الكمي للكتاب بتسجيل 34 قيمة احترام حقوق الإنسان بنسبة 5,87%، لتحل بذلك في الرتبة السادسة وهي رتبة متوسطة لكن نسبتها ضئيلة مقارنة بأهمية هذه القيمة، التي تتضمن اغلب قيم المواطنة من حرية ديمقراطية مساواة وهوية شخصية وجماعية ، وقد تناول الكتاب هذه القيمة من خلال نصوص تم أدرجها ضمن محتواه، تعرضت لمفاهيم المواطنة والمدنية وفي الغالب النصوص القانونية العالمية والبنود والأحكام الصادرة عن الهيئات والمنظمات العالمية تحت إشراف الأمم المتحدة، التي أوردت الحق في العيش والتعبير والتعليم وكذا الحق في الاختلاف ضمن أولويات عملها.

[1] المرجع السابق، ص 232

بينما حلت قيم حرية الرأي والتعبير سابعا ب 33 تردد وما يقابل 5,70% من مجموع القيم، تضمنت نصوصا وعناوين تحمل في مضمونها تعزيز قيم الحرية في التعبير عن الآراء والمعتقدات والأفكار، وترسخ هذا البعد في نفوس الأطفال منذ الصغر انطلاقا من الأسرة التي تلتزم احترام الجميع وحقهم في التعبير عن أفكارهم ورفضهم لأي أشكال التمييز والإجبار على أي فعل مهما كان، وفي هذا الصدد يعرض الكتاب بعض أشكال العنف الرمزي والجسدي والإرغام على أفعال وممارسات مترسخة في العادات والذهنيات الشعبية التي يعارضها القانون، كمسألة تزويج القصر وإرغام الزوجين على عقد القران دون رضا أو إدراك لمعنى الزواج خصوصا للفتيات دون السن القانونية للرشد، والمعاملة بازدراء من طرف الزوج أو الزوجة للطرف الآخر واحتقار هوعدم الأخذ برأيه ومشورته، دعمت هذه النقطة بنصوص من الواقع الاجتماعي حيث تعرض بعض النصوص شكوى امرأة من تهميش وزجها الذي لا يناقش معها قرارات يتخذها وحده، ويتجاوزها على أساس أن شخصيتها ضعيفة[1] ، كما يطرح الكتاب بعد المساواة أمام القانون التي جاءت كما يطرح الكتاب بعد المساواة أمام القانون والتي جاءت في الترتيب الثامن ب29 تكرار وما نسبته 3 % من مجموع القيم المرصودة في التحليل، وقد تم الإشارة إلى هذه القيم في كثير من المواضع في الكتاب خصوصا ما تعلق منها بالمساواة الجنسية بين الرجل والمرأة في الحقوق والواجبات والإنفاق العائلي والتربية تبعا لقوانين الجمهورية التونسية وللحداثة في شقها الاجتماعي، التي تفرض المساواة بين جميع المواطنين والمساواة الجنسية على اعتبار أن المواطنة تنفي التفريق في مسألة الجندر، فالمرأة مواطنة مثلها مثل الرجل لا اختلاف بينما، وقد تتجلى أوجه المساواة في المشاركة والإسهام في تغطية الاحتياجات وتأمين متطلبات البيت والاشتراك في الأملاك الذي هو نظام اختياري يحدده عقد الزواج، كما يفرض المساواة والشراكة عدم وجود سلطة عليا أو امتيازات لأي طرف دعمت هذه الفكرة بالمادة الأول ى من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (يولد الناس أحرارا متساوون في الكرامة والحقوق) والفصل السادس من الدستور التونسي: كل المواطنين متساوين في الحقوق والواجبات وهم سواء أمام القانون [2] ، غير أن المفارقة المسجلة في الكتاب هو ذكره في الصفحة 241 نص مقتبس من مجلة الأحوال الشخصية (القانون المدني) جاء في مضمونه « يستمر الإنفاق على الأبناء حتى بلوغ سن الرشد أو بعد ه إلى نهاية مراحل تعلمهم، على أن لا يتجاوزوا الخامسة و العشرين من عمرهم، وتبقى البنت مستحقة للنفقة إذا لم

[1] نفس المرجع، ص 223.

[2] نفس المرجع ص 226.

يتوفر لها الكسب أو لم تجب نفقتها على زوجها[1] »، وفي هذا تناقض للنصوص القانونية التي تنادي بالمساواة بين الرجل والمرأة وفي نفس الوقت تفرق بينهم في النفقة الأبوية على الأبناء الذكور والإناث، وهو ما يخلق خللا معرفيا قيميا في نفوس الطفل، وربما ابعد من ذلك، يعزز نظرة الاحتقار والعنف عند الطرفين وخصوصا لدى الرجل الذي يرى في هذا القانون إقرارا بامتيازات المرأة في ظل مناداة اغلب النصوص القانونية والأحكام الجزائية بالمساواة بين الجنسين ما يعيد إنتاج العنف الزوجي و التمييز على أساس الجندر.

في بعد آخر للمواطنة في شقها السياسي رصدنا من خلال التحليل الكمي للمواطنة في شقها السياسي قيم الوعي السياسي تاسعا بنسبة 4,49%، حيث تم رصد مؤشر ذو دلالة على قيمة الوعي السياسي وتنميتها في نفوس التلاميذ ويمثل الوعي حسب "علاء الحسون" « عملية عقلية تنتج احتمالات وآراء ذات قيمة وقابلية لتكون حلولا مناسبة لمشكلة ما، وتستلزم إتباع خطة مدروسة وطريقة منظمة في التفكير لان التحول العشوائي أو محاولة البحث غير المنظم لن يؤدي إلى نيل المطلوب [2] »، لهذا ينبغي أن يختار الفرد الطرق والأساليب التي يستخدمها وان يعي ما يقوم به من نشاط، وكيف يقوم به، ومدى نجاحه، ومن هذا يتوجب على المناهج الدراسية مراعاة هذا الجانب الأساسي في التربية على المواطنة، والواضح أن المناهج التونسية لم تهتم بدرجة كبيرة بهذا البعد، ما عدى إشارات عن المشاركة في الانتخابات والأحزاب ودورها في التعبئة الجماهيرية اتجاه قضايا وطنية ودولية، وحق المواطن في التعبير عن آرائه السياسية بكل حرية وديمقراطية.

أما في الترتيب العاشر فقد نالته قيم الهوية الوطنية، التي لم يشر إليها كثيرا في هذا الكتاب ما عدى في نصوص تثقيفية تناولت التعريف بالمتاحف والتراث التونسي، التي سجلنا حضورها في 14 موضع بنسبة 2,42%.

كما وردت في الجدول رقم (13) قيمة الانتماء بصورة ضئيلة، حيث نالت ما نسبته 1.21 % من مضمون الكلاسيكي للمواطنة في الكتب المدرسية، أما في المرتبة ما قبل الأخيرة فق د كانت لقيم الحفاظ على الوحدة الوطنية التي ترددت 6 مرات في الكتاب، تركزت جلها في النصوص الخاصة بالتسامح والعيش المشترك التي تساهم في حفظ استقرار وامن البلاد، وتجنب الحروب والصراعات.

[1] نفس المرجع، ص 241.

[2] علاء الحسون، تنمية الوعي: منهج ارتقاء المستوى الفكري وتشدد العقلية الواعية ، دار الغدير، إيران ط 1 ، 2003،ص25.

بينما جاءت قيم الوعي البيئي والمحافظة على المحيط اقل القيم تضمنا في الكتاب، حيث لم ترصد أي إشارة لهذه القيمة في برنامج السنة السابعة أساسي الخاص بالتربية المدنية رغم أهميتها مما يشير إلى قصور في مراعاة جميع جوانب المواطنة في مناهج التربوية.

2-2- تحليل نتائج القيم المرصودة في كتاب السنة الثامنة من التعليم الأساسي بتونس :

اظهر تحليل مضمون كتاب السنة الثامنة تصدر الوعي السياسي ترتيب القيم المختارة للتحليل حيث بلغ عدد تكراراتها 169 تكرار من مجموع القيم المرصودة في هذا الكتاب البالغ عددها 615 قيمة مواطنة بما نسبته 27,48%، حيث تضمنت اغلب المحاور والدروس في هذا الكتاب قيم الوعي وتنميته لدي الطفل الذي يتعرف في هذه السنة على أشكال المشاركة في الحياة العامة والانخراط في التنظيمات النقابية والحزبية والجمعيات والتعرف على برامجها وتوجيهاتها، كما يتعرف على أساليب التعبئة واكتساب الأصوات والدعاية في الحملات الانتخابية والطريقة التي يحصل بها الحزب على نسبة التمثيل من حيث عدد الأصوات والأغلبية والأقلية و التكتلات الحزبية، وهي في اغلبها مفاهيم ومؤشرات تنمي لدي التلميذ وعيا سياسيا بمجريات الأمور، هذا ويعالج الكتاب مسألة الوعي من خلال التطرق لأهمية الانتخابات وضرورة التصويت عن وعي من طرف المواطن ومتابعته للأحداث الراهنة وتحليل الأمور وفقها، لكن هذه النقطة ليست ثابتة على اعتبار أن الواقع يخضع لحتمية التغير، يقول عبد الكريم بكار في هذه النقطة « أن وعينا يسعى دائما إلى شيء من الثبوتية، والتي يتبناها بناءا على ما يحصل لدينا من صور، مواقف وتصنيفات ثقافية، لكن ما بني على متغير فهو متغير، وإذا كان من الصحيح أن المبادئ الكبرى والقيم العليا إلى جانب الكثير من نواميس الوجود –ثابتة متجذرة، فإن الصحيح أيضا أن الكثير من مفردات الوعي وطروحاته لا ترتبط بهذه الأصول ولا تقوم على معطياتها، إنما تستند ركائزها ومضامينها من الأحداث اليومية، حيث تخضع الأمور لتغيير مستمر وحراك اجتماعي حتمي ومفاجئ في بعض الأحيان [1] » ، وهو ما حدث في تونس سنة 2011، حيث قام الشعب التونسي بانتفاضة سلمية سميت ثورة الياسمين أطاحت بنظام زين العابدين بن علي، وعليه فان الواجب على المناهج التربوية ترك المجال للطفل لتنمية وعيه وتوسيع تفكيره لمتابعة الأحداث والمجريات السياسية والاجتماعية لتكوين وعيه الذي يبقى نسبيا، لان أي حدث قد يغير التصورات الأفراد، كما يختلف الوعي بين الأفراد باعتبار أن لكل فكره وتحليله للأمور.

[1] عبد الكريم بكار، تجديد الوعي، دار القلم، دمشق سوريا، ط1، 2000، ص 14.

وحلت ثانيا قيم الحقوق والواجبات بعد أن تراجعت مركزا واحدا مقارنة بالكتاب السابق، وهي القيمة التي تكرر إدراجها في 126 موضع، حصلت بذلك على نسبة 20,49%، شملت في معظمها تعريف الطفل بالحقوق الشخصية المدنية من حق في العيش والتعلم والعمل، وكذا الحقوق السياسية من حق في تكوين جمعيات ومنظمات ونقابات وأحزاب سياسية، والمشاركة في الحياة العامة والترشح للانتخابات وحرية الانتخاب واختيار ممثلين عن الشعب في مختلف المجالس والمؤسسات الرسمية، في مقابل واجبات على المواطن اتجاه مجتمعه ودولته بالنسبة للبالغ، والتزامات مدرسية واحترام الهيئة التعليمية وكافة أعضاء الأسرة التربوية ووجوب احترام حرمة المؤسسة التربوية والتقيد بنظامها الداخلي بالنسبة للطفل، حيث تهدف التربية المدنية إلى بث ما يحتاجه المجتمع المدني من تصوير الواقع والممارسات المرتبطة بالحياة العامة، التي يتم إدراجها في المناهج والبرامج التربوية والتي تعمل على ربط الحاجات الفعلية في المجتمع بالسلطة وواجباتها اتجاهه.

أما في المرتبة الثالثة فقد سجلنا في هذا الترتيب حصول قيم الديمقراطية والتعددية على نسبة 17,72% من مجموع القيم، وهي في الواقع مرتبطة بالمشاركة في الشؤون العامة والانتخابات والتصويت والاقتراع وحق إنشاء الأحزاب وحرية الدعاية لبرنامج حزب، وكذا الحق في التعددية التي يضمنها الدستور، والتي تضمن التداول على السلطة وممارسة الحكم بطريقة ديمقراطية، كما تنص القوانين التونسية على أن « الشعب مصدر كافة السلطات[1] » ، لكن الملاحظ في هذا البعد هو تطرقه لجميع المجالس والهيئات التي تستوجب انتخابها بما في ذلك رئيس الجمهورية، لكن لم يتطرق الكتاب لا لكيفية انتخابه ولا لمدة العهدة وعددها، التي يتيحها الدستور التونسي في خصوص هذا المنصب الذي يتيح للفائز في الانتخابات تولي الهيئة التنفيذية للدولة تبعا لتقسيم السلطات، يذكر أن هذا الكتاب طبع في 2013 أي بعد الأحداث التي شهدتها تونس لكنه استمرارية للمناهج التي سبقت 2011 أين كان "زين العابدين بن علي" رئيسا لتونس لمدة 24 سنة ولم يتم تغيير هذه المناهج لحد كتابة هذا البحث.

في بعد آخر للمواطنة حلت قيمة التعاون والتضامن رابعا ب59 تكرار وما يعادل 9,59% من القيم المرصودة في الكتاب، وتضمنت هذه القيمة نصوصا تتعلق بالتكاثف والتطوع من قبل المواطنين في المجتمع، والتلاميذ داخل وخارج الحرم التعليمي لأداء أعمال تطوعية خدمة لغايات إنسانية وبيئية

[1] كتاب التربية المدنية للسنة الثامنة أساسي ، تونس ، ص 278.

يتعرف الطفل من خلالها على أهمية العمل الجماعي وإسهامه في أداء الأمور مدة زمنية وذات منفعة مستدامة اتجاه المجتمع والمحيط والأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة من مرضى ومعاقين، حيث تستعرض صفحات الكتاب نصوص وحوارات تصف مجالات التعاون التضامن، كشهادات الطبيبة المشاركة في منظمة أطباء بلا حدود في انجاز مهام لفائدة الأطفال المصابين بسوء التغذية بالنيجر انطلاقا من مقولة "بينسون بيتر" مؤسسة منظمة العفو الدولية « ليس هناك حدود فكل الناس إخوة في الإنسانية »، ويؤكد في نفس السياق الفقرة الثالثة من الفصل الخامس للدستور التونسي على ذلك والتي ورد فيها " .... تعمل الدولة والمجتمع على ترسيخ قيم التضامن والتآزر والتسامح بين الأفراد والفئات والأجيال [1] » وهي قيم تدفع بالمجتمع إلى الأمام فيما يخص عجلة التنمية التي تعطلها احتجاجات أفراد المجتمع لأبسط الضروريات، كما لا تتوقف عملية التعاون عند الأفراد والأماكن التي تطرقنا إليها، وإنما تمتد حتى إلى التآزر والتعاون بين الزملاء في العمل والدراسة بتبادل الكتب والمساعدة في البحوث كما ورد في كتاب التربية المدنية لهذه السنة.

وتضمن الكتاب ما نسبته 6,02% من قيم تحمل المسؤولية ما جعلها تحتل المرتبة الخامسة من مجموع القيم، وقد وردت 37 مرة في هذا الكتاب، حيث تراجعت بمرتبتين بعد أن نالت المرتبة الثالثة في الكتاب السابق، وقد أدرجت في المواضيع التي تتعلق بالمسؤولية الاجتماعية للمواطنين في حفاظ على البيئة والمحيط الطبيعي والملك العام في الدولة كأساس التدريب على المواطنة والالتزام بواجباتها، كما تناول الكتاب هذه القيمة من زاوية سياسية بطرحه لمبدأ إلزامية المنتخبين الوفاء بالوعود التي قدموها في برامجهم الانتخابية، ووجوب التفاعل والاستماع للجمهور الذي يمثله والرد على أسئلتهم واستفساراتهم حول المشاكل التي يعاني منها الإقليم الذي يمثلونه والإمكانيات الممكنة والمقترحة لحلها، هذا وطرح الكتاب المسؤولية من بعد مؤسساتي، حيث تتحمل المؤسسات الرسمية في الدولة المسؤولية التامة في السهر على راحة المواطن وتوفير احتياجاته المادية والمعنوية وحمايته من كل شكل من أشكال العنف والتهديد الذي يمكن أن يمسه، وسجلنا في الترتيب السادس احترام حقوق الإنسان كقيمة مواطنية وقد وردت بنسبة متوسطة قدرها 5,69% والتي تكررت 35 مرة في صفحات الكتاب التي أدرجت هذه القيمة من خلال تطرقها لحقوق الإنسان عامة والمرتبطة أيضا بالحقوق الشخصية في الدستور التونسي، كما شملت في مجملها المشاركة في الحياة العامة والمساهمة في

[1] المرجع السابق، ص 236.

الخيارات السياسية والاجتماعية وحق العيش والتعلم والحق في الحماية والرعاية للمواطنين ذوي الاحتياجات الخاصة، ووجوب الاهتمام بهم وإدماجهم في الحياة العامة والدورة الاقتصادية على اعتبارهم مواطنين يتساوون في الحقوق والواجبات مع غيرهم من الأشخاص الطبيعيين، حيث اقتبس الكتاب مواد من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في عدة مواضع للدلالة على عالمية وعمق هذا البعد القيمي والمواطني في حياة المواطن الذي يلتزم به ويمارسه في سلوكياته اليومية التي ينبغي أن تتقيد بالاحترام والتسامح وحسن الظن بالآخر المختلف تفاديا للخلافات الهدامة للبنية الاجتماعية، حيث جاء إدراج هذه المبادئ استجابة لمقتضيات عالمية تتعلق بانفتاح المدرسة على محيطها وارتباطها بالبعد الإنساني ولتعزيز هذه المثل والقيم داخل المؤسسات التربوية التعليمية، إذ يتوخى منها مساعدة المتعلم على فهم الحقوق الإنسانية وأهميتها في تكامل النظام الاجتماعي وإدراكه لحدود الحق والواجب التي تستلزم الوعي والشعور والمشاعر الوجدانية التي تحملها الذات الإنسانية.

وفي نفس الوقت سجلنا ملاحظات حول هذا الكتاب، الذي أدرج بكثافة نصوص تحث على حقوق الطفل واعتباره إنسان يتمتع بحقوق مضمونة وطنيا ودوليا كغيره من الراشدين، والأخذ بآرائه في مختلف المواقف بما فيها الإجراءات القضائية والقانونية.

أما في المرتبة السابعة فقد سجلنا ورود قيم حرية الرأي والتعبير التي وردت بنسبة 4,39% في الجدول رقم (14)، وهي قيم مهمة تحرص الأنظمة التربوية على غرسها في أذهان التلاميذ وتكوينهم ليكونوا أحرارا في تفكيرهم وخياراتهم في جميع المجالات الحياتية، لا أن يكونوا إمعة يتبعون أراء غيرهم ويتقيدون بفكرة مهما كانت، حيث ورد في الفصل السابع من القانون التوجيهي للتربية والتعليم التونسي تصنيفات الكفاءات والمهارات العامة ومن ضمنها الكفاءات السلوكية التي تتمثل في تنمية روح المسؤولية والتعاون مع الآخرين وتقبل النقد والرأي المخالف[1]، كما قام مصممو هذا المنهج بتعزيز هذه القيمة وممارستها حتى في المؤسسة التعليمية، التي توفر للتلميذ حرية المشاركة وإعلام متنوع وحرية الاختيار في التوجهات الدراسية وحرية المشاركة في النشاطات الثقافية والرياضية والتعبير عن آراءه حول مواضيع معينة، هذا ونالت الطفولة جانبا من اهتمام المبرمجين الذي أوردوا نصوصا وقوانين من مجلة الأحول الشخصية والمدنية مواد تتعلق بخصوصية الطفل وضرورة الأخذ آرائه بعين الاعتبار من طرف الجميع، وأن يكون له الحق في حرية التعبير ويشمل هذا الحق حرية طلب

[1] انظر كتاب التربية المدنية للسنة الثامنة أساسي ص 245.

المعلومات والأفكار وتلقيها وإذاعتها دون أي اعتبار للحدود بالقول أو الكتابة أو الطباعة أو أي وسيلة أخرى يختارها الطفل.

كما ورد في الكتاب قيمة حرية الرأي والتعبير من جانب اجتماعي وسياسي يتمثل في الحق في التعبير عن آرائه السياسية وحق النقد والمعارضة الذي تضمنه التعددية السياسية وحق التأسيس والنشاط النقابي، ولو أن الواقع في الفترة التي سبقت 2011 تثبت غير ذلك، حيث سجلت العديد من التقارير آنذاك ممارسات تسلطية وتضيق على الحريات والمتابعة الأمنية والقضائية للنشطاء السياسيين والنقابيين في عهد الرئيس المخلوع زين العابدين من علي.

وفي بعد آخر تظهر المضامين التعليمية لمادة التربية المدنية تحصيل التسامح والعيش المشترك الرتبة الثامنة بنسبة مئوية قدرها 2,60 %، حيث لم ترد بصورة كبيرة في المناهج إلا في مواضع متعلقة بأهمية حقوق الإنسان واحترامها في الحفاظ على الاستقرار والعيش ضمن قواعد العيش الجماعي، يرجع سبب ذلك لانعدام مشاكل الصراع على الهيمنة من طرف اثنيات أو طوائف دينية واختلاف في تونس التي تشهد تجانسا اجتماعيا على الأقل.

أما المرتبة التاسعة فكانت لقيم المساواة أمام القانون والتي وردت في 12 موضع في هذا الكتاب بنسبة 2,60%، تطرق من خلالها واضعوا البرامج للمساواة الاجتماعية والقانونية للمواطنين دون تمييز بينهم على أساس الجنس أو المكانة الاجتماعية والاقتصادية في الفضاء العام والخاص، وكذا رفض الدعاية أو تأسيس جمعيات وأحزاب سياسية تقوم على التمييز الجنسي بين الرجال والنساء وكل أشكال التمييز على أساس (اللون، اللغة، الدين، أو الجهة)، كما نبه الكتاب لنقطة مهمة في المساواة وهي عدم التمييز بين الأشخاص الطبيعيين وذوي الاحتياجات الخاصة بأي حال من الأحوال وإدماجهم وإعادة تأهيلهم في المجتمع.

وجاء في ترتيب الجدول رقم (14) احتلال قيم الوعي البيئي والمحافظة على المحيط الطبيعي في الرتبة العاشرة بنسبة 1,46%، وهي القيمة التي تكررت في 9 مواضع فقط شملت نصوص توعوية بضرورة المحافظة على المحيط وتكثيف الجهود التعاونية والتطوعية في الإطار الجمعوي للحفاظ على هذا الفضاء التشاركي الذي يضمن استمرارية الوجود الإنساني.

أما فيما يخص الهوية الوطنية فقد سجلنا من خلال تحليل المضمون 8 تكرارات لهذه القيمة بنسبة 1,30% شملت إشارات لمقومات الدولة التونسية، وهي نسبة ضئيلة تبرز عدم اهتمام واضعي البرامج بهذا البعد الوجداني، يرجع السبب في ذلك إلى غياب إشكاليات الهوية في تونس التي تشهد استقرارا من هذا الجانب.

كما حلت في المرتبة ما قبل الأخيرة قي م الانتماء الوطني بصورة ضئيلة جدا، قدرت بنسبة مئوية قدرها 1,14%، بينما كان الترتيب الأخير لقيم المحافظة على الوحدة الوطنية التي وردت في موضع واحد فقط في الكتاب، والتي لم يحظى باهتمام المشرع المدرسي التونسي هذه السنة.

2-3- تحليل نتائج القيم المرصودة في كتاب التربية المدنية للسنة التاسعة من التعليم الأساسي:

أظهرت نتائج شبكة تحليل المحتوى تضمن هذا الكتاب 1417 قيمة مواطنة، حوالي 59% من مجموع القيم المحصلة في الكتب الثلاث التونسية، حيث يظهر جليا غنى محاور الكتاب بقيم المواطنة التي فصلت في عناوين واضحة من مساواة حرية، تسامح وحقوق وواجبات، كما يضم الحور الأول للكتاب إطار عا م لماهية المواطنة وأبعادها المختلفة وحتى من الناحية الشكلية، فالكتاب يحمل عدد صفحات اكبر من سابقيه حيث ضم 86 صفحة .

تصدرت القيم المواطنية في هذا الكتاب قيم الحق والواجب بعد تسجيل 382 تكرار لهذه القيمة من خلال شبكة التحليل بحوالي 26% من مجموع القيم، والتي وردت اغلبها في محور خاص يحمل نفس العنوان والذي قسم لموضوعين دراسيين، الحق وأبعاده وتجلياته في الحياة العامة ومختلف الميادين والواجبات وأنواعها وأبعادها، حيث فصلت النصوص في جميع الحقوق المدنية والسياسية من تعليم ورعاية صحية وفق شعارات دولية ووطنية تتضمن الصحة والتربية للجميع وتوضيح كيفية وشروط الاستفادة من هاته الحقوق، كما تضمنت حق المواطن في العمل والمشاركة في الحياة السياسية عبر النضال والترشح والانتخاب.

في مقابل ذلك، تقدم النصوص البعد الثاني لهذه القيمة وهي الواجبات، التي ترتبط ارتباطا بما يقدمه المواطن مقابل تمتعه بحقوقه الكاملة في الدولة، شملت هذه الواجبات الدفاع عن الوطن في حالة

الحرب والسلم والتجنيد الإجباري حسب قانون 10 جانفي 1957 الذي يفرض على الشباب التونسي ممن بلغ سن العشرين الالتحاق بالجيش مدة زمنية معينة.

ومن الناحية الاقتصادية، تناول الكتاب وجوب إسهام المواطن في دعم الاقتصاد الوطني والمساهمة في التنمية وأداء الواجبات الضريبية، والتي جاءت مفصلة في درس خاص يشرح فيه المبرمجون التربويون مفاهيم الضريبة وأهميتها في الاقتصاد الوطني ودعم المشاريع التنموية للخدمات العامة والسلبيات الناتجة عنها، كما أكدت نصوص الكتاب على وجوب الالتزام بالقوانين واحترامها في جميع شؤونه اليومية من عمل، مرور، بيع، شراء، ودراسة.

ويعتبر هذا البعد ذو أهمية كبرى والقاعدة الأساسية التي تبنى عليها جميع قيم المواطنة لاعتباره الضابط الاجتماعي والاقتصادي و الثقافي للممارسات اليومية للمواطنين، وفي الرتبة الخامسة سجلنا ظهور قيمة الوعي السياسي التي تكررت 103 مرة في كتاب السنة التاسعة أساسي الخاص بمادة التربية المدنية بنسبة 7,77%، ظهرت في نصوص تحث على حرية الممارسات السياسية والثقافية بكل ديمقراطية وحرية تحليل الأحداث والوقائع السياسية والإعلامية من طرف المواطن، والتي تتطلب حضور وعيه التام بمجريات الأمور وخبايا الممارسات السياسية في الدولة، واظهر الكتاب نتائج هذا الوعي في أحداث تاريخية شهدتها تونس في مسار استقلالها كالتاسع من أفريل 1938 الذي طالب فيه الشعب ببرلمان في تونس، حيث عرفت تونس مقاومة سياسية من طرف أحزاب ضمت مثقفين طالبوا بالاستقلال عن الحماية الفرنسية، مهد لظهورهم ترسيخ الوعي السياسي لدى هؤلاء والذين حققوا الاستقلال وأسسوا الجمهورية التونسية فيما بعد، أما حاليا يعرض الكتاب إحدى مظاهر الوعي السياسي في تونس ويتمثل في التجمع والتظاهر والاحتجاج من طرف منظمات المجتمع المدني التي تعمل على إيصال أصوات الشعب للسلطات المعنية لإدراج قانون أو تعديله أو إلغائه من القوانين العامة في نظام الجمهورية التي قال الكتاب الذي نحن بصدد تحليله بأنه خير كفيل لحقوق الإنسان، وأنجع أداة لرعاية الأسرة وحق المواطنين في العمل والصحة والتعليم والتي اقتبسها الكتاب من الدستور التونسي.

في مقام آخر للمواطنة في شقها السياسي، وردت قيم الديمقراطية والتعددية 100 مرة بنسبة 7,06% في نصوص الكتاب الحالي، حصلت بذلك على الرتبة السادسة، حيث ربطها الكتاب بالمشاركة السياسية والتعبير عن الآراء الفكرية والسياسية بكل حرية في إطار ما تسمح به قوانين

الجمهورية التونسية التي اعتمدت التعددية السياسية منذ استقلالها، لكن غابت عنها مشاهد الديمقراطية في مرحلة كبيرة من تاريخ تونس المعاصر والتي استعادته بعد سقوط بن علي، على رأسها مبادئ أساسية في الديمقراطية التي كانت تنشدها القوى السياسية في ذلك العهد وقبله أثناء حكم بورقيبة من كرامة وحرية، فبعد أن كانت تواجه بعض المضايقات والعزل والاقتصاد السياسي، أصبحت تمارس حقوقها الدستورية دون قيد أو تعقيد، حيث أعطت تونس خير مثال في الديمقراطية العربية، بعد أن خاضت عدة انتخابات وصفت بالشفافة وفرضت تحالفات سياسية وحراك سياسي شعبي للتعبير عن الرفض والتأييد في عدة مناسبات، حيث تمثل الديمقراطية نقطة ارتكاز لأي استقرار سياسي واجتماعي في الدولة، يجب على المناهج الدراسية ادراجها في برامجها التعليمية لتعريف التلميذ بأهمية الاختلاف والاحتكام إلى الصندوق بكل شفافية ودورها في تثبيت الأمن والاستقرار والدفع بعجلة التنمية الاقتصادية إلى الأمام، فلا تقدم ولا تطور في ظل التناحر والصراعات السياسية الفارغة.

وقد أدرجت المناهج التونسية في هذا الكتاب العديد من قيم الديمقراطية بكل أشكالها لتعزيز هذه القيمة وبناء روح تقبل الآخر المختلف فكريا، والاختلاف من اجل المصلحة العامة لا الشخصية أو الحزبية، حيث يتعرف التلميذ في هذه السنة على نشاط الأحزاب ودورها في تكوين وساطة بين المواطنين والدولة كشكل حديث في الحكم بعد دكتاتورية دامت 59 سنة بين عهدي بن علي و بورقيبة .

وفي مقام ثاني اظهر التحليل الكمي للقيم تحصيل قيم المساواة أمام القانون ل 175 تكرار أي ما نسبته 12,35% من مجموع القيم، حيث تم إدراج هذه القيمة من خلال دروس تتناول السلطة القضائية ومهامها في الفصل في القضايا والخلافات الشخصية والمؤسساتية وإصدار الأحكام تبعا لقانون الدولة التونسية وفق قاعدة العدل والمساواة بين جميع المواطنين، يمارسها قضاة مستقلون عن أي هيئة رسمية أو غير رسمية غير المحكمة العليا للبلاد، وفق الفصل 65 من الدستور الذي ورد فيه أن« القضاة مستقلون لا سلطان عليهم في قضائهم » ، والتي تؤكد استقلال القاضي عن أي ضغوط من أي جهة كانت حتى الهيئة التنفيذية، هذا فيما يخص المساواة القضائية وضمان الحقوق في المحاكم.

أما في الجانب المدني فالكتاب يذكر أن الناس سواسية جميعا، يتمتعون بحقوق متساوية دون تمييز على أساس الجنس العرق/اللون/اللغة/الرأي السياسي وغيرها، وبإمكان المواطن الفصل في أي

دعوى مدنية توجه من طرفه أو ضده بعدل في المحاكم تضمن الحقوق والمساواة بينه وبين غيره ممن يشاركونه صفة المواطنة كما.

جاء في الترتيب الثالث بمجموع تكرارات قدره 132 في كتاب التربية المدنية وقد وردت هذه القيمة في نصوص خاصة بالتسامح وقبول الآخر ورفض كل أشكال التمييز وازدراء الآخر المختلف عنا وأثار ذلك على التماسك الاجتماعي، حيث اعتبر الكتاب ضمن صفحاته التفاعل بين الثقافات والتسامح بين البشر وهي قيم تهدف لتفعيل حقوق الإنسان في المجتمع عبر حماية الحريات الأساسية للإنسان، وتقضي بنبذ كل أشكال العنف والتطرف وعدم الحكم على الأشخاص انطلاقا من معتقداتهم أو توجهاتهم، ما يجعل منها عنصرا داعما لترسيخ ثقافة السلم والأمن والتي تقوم على الحوار والإنصات للآخر على اعتبار أن الاختلاف له أسباب قد ترجع لسوء الفهم من الطرفين أو تقديم تصورات مسبقة من الأشخاص أو اعتقاد البعض بسمو معتقداته وآرائه على الآخرين، حيث ذهبت مناهج هذه السنة إلى معالجة التسامح والعيش المشترك حتى بين أفراد الطبقة والطائفة الواحدة.

وفي الترتيب الرابع وردت قيم حرية التعبير عن الآراء والأفكار، والتي رصدنا تكرارها في 124 موضع في الكتاب بنسبة 8,75%، وقد تطرق هذا الكتاب لمواضيع تمس الصحافة والنشر وحرية التجمع والاجتماع والتظاهر وحرية التنقل واختيار مقر الإقامة التي تندرج ضمن حقوق الإنسان التي نادى بها الإعلان العالمي، وقد اعتبر الكتاب اللغة كأهم عنصر للاتصال والتواصل والتعبير عن الفكر الذي تختلف أشكاله حسب طبيعة وإمكانيات الشخص المعرفية وفنية، فقد تكون كلمة أو صورة أو موسيقى حيث تنتشر أشكال التعبير الفنية في الوطن العربي خصوصا الصور الكاريكاتورية والموسيقى السياسية كشكل للتعبير عن الرأي ورفض الأوضاع باعتماد الفن كوسيلة للتعبير كرد فعل عن تقييد الحريات العامة في مجتمعاتنا التي ترفض الاختلاف والخروج عن النموذج السياسي والثقافي والإيديولوجي المألوف، والذي ينتج عنه عقاب مادي، جسدي أو معنوي يشمل الإقصاء والتهميش والدعاية ضد صاحبه في الوقت التي تنادي المنظمات العالمية والفكر الحديث بحرية الفكر وفك الحصار عن الصحافة المكتوبة والمرئية والتدوين الاليكتروني التي تخضع لمراقبة أمنية شديدة والنابع من خوف السلطات في بلداننا من تنامي فكر مضاد يهدد استمراريتها حتى ولو كان بعيدا عن المعترك السياسي مع تغييب فكرة الاختلاف والتنوع إضافة ونعمة على المجتمع، بدل التجانس المقصود الذي يجعل من المجتمع قوالب مستنسخة لا تغرد خارج السرب ولا تبدع ولا تبتكر أي جديد

في أي مجال، يقول محمد محفوظ بخصوص هذا في كتابه الإسلام ورهانات الديمقراطية « أن الاختلاف الفكري والاجتماعي بين البشر من المسلمات التي لا تحتاج إلى مزيد بيان وتوضيح، وذلك لان مساحة الاختلاف بين البشر هي جزء من قانون الوجود الإنساني [1] »، إذ يستحيل أن يتفق شخصان بتغير الظروف الاقتصادية والثقافية تبعا للبيئة والمستوى الثقافي والتعليمي للبشر، ما يجعل التجانس التام أمرا يستحيل وجوده في التاريخ البشري، هذه القيم تحتاج إلى إدراجها بكثافة في مناهجنا لتعليم الجيل اللاحق أهمية الحرية في التفكير والتعبير، إلى جانب قبول الاختلاف بأنواعه عبر بث قيم الاحترام والتسامح وتجاوز الخلافات.

أما في الترتيب السابع رصدنا من خلال تحليل المضمون ورود قيم تحمل المسؤولية بنسبة 6,92%، وهي نسبة متوسطة أدرجت في كتاب هذه السنة الذي ربط المسؤولية بالبعد ديني والثقافي من حفاظ على الممتلكات الطبيعية وعدم الرمي العشوائي للمخلفات الصناعية والمنزلية وتحمل تبعات ذلك، حيث تهتم تونس بهذا الجانب لاعتباره عمادا في السياحة التي تشغل جانبا هاما من مداخيل الدولة التونسية، كما تطرق الكتاب للمسؤولية القانونية التي تترتب عن تبعات السلوك من الناحية القضائية وما يترتب عنها من تعويض عن الضرر أو العقاب الذي يحدده القانون.

كما قمنا بتسجيل قيم الانتماء في الترتيب الثامن التي وردت في 62 موضع بنسبة 4,38%، وقد جاءت متفرقة في عدة محاور لم تتركز في محور بعينه كغيرها من القيم التي جاءت صريحة، حيث تضمن الكتاب نصوص تبرز الانتماء للوطن وتمجد التضحيات المبذولة من أجله والنشيد الوطني المقتبس من قصيدة الشاعر التونسي "أبو القاسم الشابي" الذي كان يردده الوطنيون والمناضلون السياسيون أثناء المسار الكفاحي التحريري، والذي يعزز بعد الانتماء للوطن والافتخار بتاريخه وبمقومات شعبه، « وغالبا ما يتصل مفهوم المواطنة بالانتماء إلى وحدة جيوبوليتيكية محددة [2] »، وهو جانب مهم يجب تعزيزه في نفوس وأذهان التلاميذ لترسيخ الوطنية التي تعني حب الوطن والاعتزاز بالانتماء له والدفاع عنه بكل الوسائل، غير أن الانتماء والافتخار بالوطن لا يمكن أن ينمو وترسخ ما لم تضمن حقوق المواطن الأساسية من أمن وعيش كريم ومساواة وحرية، يحس المواطن من خلالها بالطمأنينة والراحة بانتمائه لكيان يحفظ له كرامته واستقراره ماديا ومعنويا.

[1] محمد محفوظ، الإسلام ورهانات الديمقراطية، المركز الثقافي المغربي، الدار البيضاء، المغرب، 2002، ص 69.

[2] عبد السلام السعيدي، مرجع سابق ، ص54.

حلت بالمرتبة التاسعة في نفوس الجدول قيم احترام حقوق الإنسان التي وردت متفرقة في عدة مواضع في الكتاب، والتي استشهد في نصوصه ببنود من العهد الدولي لحقوق الإنسان والمواثيق الوطنية الصادرة في هذا الصدد وأقوال مفكرين وسياسيين حول هذه النقطة الرابطة بين جميع القيم، فلا حقوق المواطن/ الإنسان من دون حرية أو مساواة تامة في ظل مجتمع متسامح ويقبل العيش المشترك رغم الاختلافات العرقية والدينية واللغوية، كل هذا في ظل نظام سياسي ديمقراطي.

بالمرتبة العاشرة سجلنا ورود قيم التعاون والتضامن الاجتماعي والتي وردت ب 59 تكرار بما نسبته 4,16%، تطرق إليها الكتاب الذي نحن بصدد تحليل مضمونه من مختلف الأنشطة التي تستوجب العمل الجمعوي في المجال العام، الذي تظهر فيه الأعمال التطوعية لتنظيف الأماكن العمومية والتضامن مع المرضى والمعوزين ماديا وذوي الاحتياجات الخاصة، من معاقين ذهنيا وحركيا، والمتضررين من الحروب والكوارث الطبيعية، وهي قيمة ذات أبعاد وجدانية نابعة من النزعة الإنسانية، تحرك الشعور العاطفي لممارسة هذا السلوك الاجتماعي النابع من وعي شخصي وجماعي.

في المرتبة الحادية عشر وردت قيمة الحفاظ على البيئة التي تكررت 54 مرة بنسبة 3,81%، وهي أعلى نسبة تكرارات مسجلة مقارنة بالسنوات السابقة، إذ أدرجت البعد البيئي هذه السنة بنسبة لا بأس بها حيث ربط هذا الجانب القيمي بالمسؤولية الاجتماعية التي تستوجب المحافظة على المحيط وتكاثف الجهود لتنظيفه، وتعزيز الوعي لتعديل سلوك بعض المواطنين السلبي التي تؤدي إلى تدهور حالة البيئة خصوصا في الأحياء السكنية والأماكن العمومية والشركات التجارية التي لا تهتم إلا بالأرباح على حساب الموارد الطبيعية غير المتجددة بما يؤثر على سيرورة الحياة مستقبلا.

أما في المرتبة الثانية عشر فقد سجلنا من خلال الجدول حصول قيمة الحفاظ على الوحدة الوطنية على نسبة 2,40%، ورغم ضعف هذه النسبة، إلا أن هذه القيمة وردت بعدد تكرارات اكبر مما وردت في الكتابين السابقين ما يعكس غنى الكتاب الحالي بالقيم من حيث النوع والكم، وفي اغلبها جاءت لتعزيز الانتماء والدفاع عن الوطن كواجب وضرورة اجتماعية وأخلاقية.

بينما جاءت قيم الهوية الوطنية في الترتيب الأخير ب 2,26% ب 32 تكرار، حيث وردت صريحة في درس خاص يحمل نفس العنوان، حاول واضعوا البرنامج من خلاله اطلاع التلميذ التونسي على معالم الهوية الوطنية التونسية والتراث المادي واللامادي، لكن لم يشر في أي موضع إلى الأسس

التي تقوم عليها هذه الهوية لا الاثنية ولا الدينية ولا الثقافية، يرجع ذلك للتوجه العلماني أو شبه العلماني الذي انتهجته تونس منذ عهد الرئيس الراحل الحبيب بورقيبة التي لا تمنح اعتبارا للاختلافات الجنسية، العرقية والعقائدية.

2-4- تحليل نتائج القيم المرصودة ضمن مناهج التربية المدنية بالتعليم الأساسي في تونس:

تضمنت كتب التربية المدنية الثلاثة بالمرحلة الأساسية في تونس تبعا لتحليل المضمون الكمي الذي قمنا به 2611 قيمة، أي ما نسبته 30% من مجموع القيم المرصودة في مناهج المغرب العربي.

وقد تصدرت القيم في الجدول رقم (16) المتضمن لتكرارات القيم في الكتب التونسية الالتزام بالحقوق والواجبات التي رصدنا تكرارها في 733 موضع بما نسبته 28,07 بالمائة، وهي نفس القيمة التي تصدرت الترتيب في الكتب الجزائرية والمغربية، وقد عددت الكتب التونسية أنواع الحقوق والواجبات في الدولة وطرق ممارستها في إطار ما أمر به القانون التونسي بشكل واضح ومفصل، حيث أخذ هذا الجانب المواطني حقه في نصوص الكتب الثلاثة، وهو بعد مدني يجب تضمينه في المناهج لتوضيح العلاقة الرابطة بين المركبات الأساسية في الدولة، فعملية ترسيخ الحقوق الشخصية تستلزم نقل مجموعة من المفاهيم المواطنية من قبيل المساواة والكرامة الإنسانية والمسؤوليات الفردية والجماعية وحرية الفكر والممارسة، كل هذه المفاهيم يجب إدراكها من طرف المواطن للمطالبة بها إذا غابت وممارستها إن تم إدراجها في القوانين المدنية، ولا يقف الأمر عند هذا الحد المجرد فتعلم ثقافة الحق والواجب يجب أن تتم عبر ممارسات لإيقاظ الوعي عند الفرد الذي يقوم على امتلاك الفرد لتصورات ذهنية لإدراك وفهم ديناميكية الحياة في المجتمع ومؤسساته الرسمية والخاصة.

وفي مقام ثاني وردت قيم الوعي السياسي وتنميته في 298 موضع والتي حصلت بموجبها ما نسبته 11,41%، تضمنت في مجملها إحاطة التلميذ وتنويره بقضايا سياسية وحقوقية ضمن دروس الديمقراطية والانتخاب ومنظمات المجتمع المدني التي ترسخ الحس المشترك بالقضايا العامة والمطالبة بالحقوق وفق الأطر القانونية والسلمية لذلك، إذ تمثل عملية ترسيخ الوعي لدى التلميذ عملية ذات أهمية ومعقدة في نفس الوقت من منطلق انه يجب تضمن هذه القيمة في المنهاج وكفاءة الأستاذ في تمرير هذه القيمة وفق آليات تبسيط ذلك مسايرة لقدرات التلميذ الذهنية ووعيه هو كذلك بالآليات

الممكنة لتمرير هذا الوعي، كما أن الإشكال في هذا يقع في كون الوعي خاضع للتفسير حسب التصورات والأوضاع الراهنة المميزة لعالم اليوم الذي يقتضي منا أن نكون واعين وان نمتلك رؤى عميقة لما يحيط بنا بتجديد قراءتنا وتحليلنا للمجريات والأحداث الراهنة، وهو الأمر الذي يجب تضمينه في المناهج الدراسية خصوصا مادة التربية المدنية التي يمكن أن نقول عنها أنها الوحيدة التي ترسخ هذا البعد السياسي والمدني في أذهان التلاميذ مواطني المستقبل، ومن وجهة نظرنا نعتقد أن المناهج التونسية منذ الاستقلال نجحت في تكوين الفرد الواعي القادر على استنباط الأفكار وتحليل مجريات الأمور السياسية والاقتصادية والاجتماعية الجارية حوله رغم التضييق على بعض الحريات من طرف النظام السابق، إلى أن النظام التربوي نجح في مبتغاه القاضي بتكوين مخرجات مستقلة واعية حرة في تفكيرها ورزينة في تقديرها لعواقب أفعالها، وهو ما لاحظناه أثناء ثورة الياسمين أو ما يسمى الربيع العربي في بعض الدول العربية التي حدثت فيها تجاوزات أمنية وإنسانية لا زالت تعاني في اغلبها من حروب طائفية وأهلية باستثناء نوعا ما مصر وتونس، هذه الأخيرة التي اثبت فيها المواطن امتلاكه درجة عالية من الوعي السياسي والاجتماعي الذي ظهر في محافظة الشعب التونسي على الدولة ومؤسساتها، حيث فرق التونسي على غرار أغلبية دول الربيع العربي بين النظام السياسي والدولة ككيان ومؤسسات، وفي هذا الإطار تردد قول لا طالما رددته الصحف في تحليل المواطنة في عالما المغاربي عن الرئيس الليبي السابق "معمر القذافي" الذي انتقد في حوار دار بينه وبين الرئيس الراحل بورقيبة تعليمه للشعب التونسي بحجة أن الشعب المتعلم يشكل تهديدا لبقائه على رأس السلطة، ليرد عليه "بورقيبة" أن يثور علي شعب متعلم أفضل من ثورة شعب جاهل وهو ما أكدته الأحداث بعد سنة 2011، حيث شهدت وما تزال ليبيا صراعا عسكريا وسياسيا أنتج ثلاث حكومات وثلاث برلمانات وحرب أهلية لم تنتهي لحد الساعة، عكس تونس التي أعادت بناء الدولة ورسخت لديمقراطية لا طالما افتقر إليها العالم العربي.

وفي الترتيب الثالث سجلنا ضمن الكتب الثلاث 245 قيمة ترسخ لمفهوم الديمقراطية والتعددية، حيث قدرت نسبة تضمنها في الكتب المدرسية 9,38%، وقد عالجت الكتب هذه القيم من جوانب عديدة وحاولت من خلالها تنمية هذا البعد الاجتماعي والسياسي في نفوس التلاميذ بتطرقها للعملية الديمقراطية في الدولة، من تمثيل شعبي في مختلف المجالس السياسية عن طريق الانتخابات، وتعزيز ذلك بأمثلة عن عمليات الانتخاب على مستوى الدولة ومؤسساتها، وعلى مستوى المدرسة من

انتخاب لمسؤول الأقسام أو ممثل الطلبة وجمعية المدرسة كإطار بسيط لعملية الاختيار والتمثيل، كما تم تناول هذه القيمة من الناحية الاجتماعية بالتطرق لديمقراطية التعلم وحق الجميع في ذلك والتعبير عن رأيهم وحق معارضة أراء وأحكام وقوانين معينة بما يسمح به القانون.

هذه الممارسات الجوهرية كما يقول "على اسعد وطفة" « تفعل فعلها في تغيير العمليات والهويات الفردية والجماعية والمدرسة لا توجد على هامش هذه الديناميات الحضارية، بل توجد في مركزها وفي دوائرها الأعمق، فالمدرسة الديمقراطية تشكل الروح النقدية وتقطع الطريق على التفكير أحادي الاتجاه، وهي بالتالي تستقبل هذا التعدد في التصورات والعقائد والقيم وتشكل منه صيغا فكرية جديدة تتمثل في صيغ العيش المشترك في مجتمع ديمقراطي [1] » ، من هذا المنطلق تقوم التربية على الديمقراطية على بعدين أساسيين يحتاجهما الوجود الإنساني هما :

التربية على الغيرية : التي تعني في مجملها تدريب الفرد على تقبل الآخر وآراءه وأفكاره، واهتمامها بما يدعم العيش المشترك.

التربية على الفردية: التي تعني الممارسة الفردية للحقوق والواجبات والحرية في الاختيار الشخصي المتبوع بالمسؤولية.

وهما جوهر الديمقراطية بشكل عام يجب على المدرسة تعزيزهما بصورة واضحة لدي التلميذ.

وفي إطار آخر وردت في الترتيب الرابع قيم المساواة أمام القانون بتكررها 216 مرة في الكتب، والتي نالت بموجبها ما نسبته 8,27%، وهي قيم مهمة في تفعيل قيم المواطنة وتنمية بعد المساواة فيها الذي يدفع لضبط سلوك المواطنين وبث روح الطمأنينة في نفوس المستضعفين من منطلق أن الدولة تحمي المواطن قانونيا من أي ظلم واعتداء على حقوقه من طرف أشخاص طبيعيين أو معنويين يسلبونه إحدى حقوقه أو يختلف معهم في قضايا معينة يفصل فيها القانون الذي يساوي بين الجميع ويعطي لكل ذي حق حقه، حيث تكرس المناهج التربوية عن طريق إدراج هذه القيم مبدأ سمو العدالة فوق كل اعتبار لضمان حقوق المواطنة وحمايتها وتوضيح الالتزامات وإجباره على فعلها.

[1] علي اسعد وطفة، علم الاجتماع المدرسي بنيوية ..... مرجع سبق ذكره، ص 13.

كما طرحت نصوص الكتاب مسألة المساواة القانونية بين جميع المواطنين ولاحظنا من خلال ذلك حرصها على التأكيد على حقوق الطفل المهمة في تكوينه الحر والناجح، ودور الأسرة في تكوين شخصيته وتقويم أفعاله من خلال إعطائه فرصة للكلام والحرية في التفكير، وكذلك الأمر بالنسبة للمرأة التي حرصت الكتب على تعزيز فكرة مساواتها مع الرجل وضمان حقوقها وحمايتها قانونيا من كل أشكال العنف اللفظي والجسدي بشكل مفرط جدا، يتصور القارئ لهذه المناهج أن المرأة في تونس إما هي مظلومة إلى ابعد الحدود، أو أن المرأة كائن أسمى من جميع المواطنين، يجب أن تكون لها امتيازات مواطنية وحقوق أكبر والتزامات أقل، وهو ما يكرس مبدأ التفاوت والاحتقار بدل المساواة والتضامن.

كما ورد في الترتيب الخامس قيم التضامن والتعاون بتحصيلها ل 195 تكرار بما نسبته 7,47%، وهي القيم التي ترسخ مبادئ التعاون والتطوع لانجاز مصالح مشتركة لفائدة المجتمع والمواطنين المحتاجين لتدخل ومساعدة، يساعد ذلك على تقليص الفوارق الاجتماعية والاقتصادية والدفع بعجلة التنمية إلى الأمام على اعتبار أن تنصل المواطن من واجبه التعاوني والتطوعي يعني التزام الدولة التكفل بهذه الإشكالات الاجتماعية، الأمر الذي يكلف الخزينة العمومية مصاريف أكثر كان يمكن أن توجه لمشاريع تنموية أكثر أهمية.

فمن واجب المواطن التعاون والتضامن لسد الفراغ المؤسساتي من بعد وجداني ومدني ينبع عن وعي فردي وجماعي يدعم الانسجام والألفة الاجتماعية بين مكونات الوطن، « ففكرة التضامن تتأسس قبل كل شيء على إرادة العيش معا في كنف ديمقراطية تضمن الكرامة والعدالة والمساواة للجميع، وهي تؤكد واجب العلاقات الاجتماعية بما هو شرط إمكان التقدم [1] » حسب "تول رايس ماتي"، وهو ما حاولت المناهج التونسية تنميته من خلال عرض امثلة التضامن والتعاون وتكثيف الجهود داخل وخارج القسم الدراسي.

وفي الترتيب السادس وردت قيم التسامح والعيش المشترك في نسبة مقاربة لما ورد قبلها حيث نالت 7,32 % من مجموع القيم، وهي درجة متوسطة رصدنا تكررها في 191 موضع في كتب التربية المدنية، وهي من القضايا المهمة في المواطنة يتأسس بموجبها إمكانية العيش والاستقرار ضمن فضاء

[1] فتحي التريكي وآخرون، مرجع سابق، ص60.

وكيان سياسي واحد بغض النظر عن الاختلافات الثقافية والاثنية، وهي من المفاهيم الإنسانية والأخلاقية ومن المساحات الهامة المشتركة بين البشر، بل هي صلب الاجتماع الإنساني، بمعنى غياب هذه المفاهيم والقيم على مستوى الواقع يحول الوجود البشري إلى غابة مليئة بالوحوش والتجاوزات بشكل صورها وأشكالها حيث يصفها (التسامح) جون لوك « بأنها الحل العقلاني الوحيد لمشكلة الخلافات التي نشأت [1]»، إلا أن تأكيد المناهج التونسية على هذه القيمة أكثر من القيم الأخرى كالانتماء وحرية الرأي أمر مستغرب، حيث لا تعيش تونس مشاكل إثنية أو دينية يجعلها تدرج هذا البعد بهذه الكثافة، حيث يلاحظ استقرار من هذا الجانب رغم وجود أقلية أمازيغية وأقليات أوربية ويهودية (خصوصا في جزيرة جربة) التونسية، إلا انه لا وجود لأي أشكال من هذا الجانب، إذ تمثل تونس نموذجا للتعايش في إطار انسجام وسلم في المغرب العربي أكثر من المغرب حتى.

كما سجلنا في المرتبة السابعة ورود 184 تكرارا لحرية الرأي والتعبير بنسبة 7,05%، حيث حرص المبرمجون على إدراج معاني الحرية في التعبير عن الفكر والرأي في البيت المدرسة والمجتمع، في الصحف ووسائل الإعلام والأحزاب والنقابات العمالية قصد تعزيز هذه القيم المهمة في المدرسة، أما في الترتيب الثامن وردت قيم تحمل المسؤولية التي سجلنا حضورها في 184 تكرار بنفس النسبة التي وردت بها حرية الرأي والتعبير، وقد سجلنا بث مناه ج قيم المسؤولية وترسيخها في نصوص الكتب بتعريف التلميذ معنى المسؤولية وأنواعها وما ينجر عن سلوك المواطن من أقوال وأفعال في مختلف المجالات.

كما سجلنا من خلال تحليل المضمون الكمي لمناهج التربية المدنية تحقيق قيم احترام حقوق الإنسان للمرتبة التاسعة بنسبة 5,02%، وهي نسبة ضعيفة جدا مقارنة بما تضمنته المناهج الجزائرية والمغربية التي نالت فيها هذه القيمة المراتب الأولى الأعلى تكرارا، ما يظهر عدم اهتمام المشرع المدرسي التونسي بهذه القيمة التي كانت مهمشة من طرف النظام السابق، على اعتبار أن الكتب السابقة للثورة ما يزال العمل بها جاريا لحد الآن، رغم أن تونس قطعت أشواطا كبيرة في الديمقراطية وحرية التعبير وغيرها من الحقوق الشخصية و الإنسانية، ورغم ذلك ورودت مخاوف مؤخرا من تجاوزها بقانون مكافحة الإرهاب المثير للجدل في الأوساط الحقوقية والحزبية خوفا من اعتماده كذريعة

[1] سمير الخليل وآخرون، التسامح بين شرق وغرب: دراسات في التعايش وقبول الأخر، دار الساقي، بيروت،ط1 ،1992، ص15-18.

للتعدي على الحقوق والحريات، حيث عملت الحكومة التونسية على إصدار قانون يسمح للسلطات الأمنية بمتابعة مواطنين لحماية الأمن العا م في تونس حيث انتشرت بعد الثورة أعمال تطرف تنسب لجماعات دينية تكفيرية تسعى لزعزعة الأمن والاستقرار في تونس.

وفي بعد آخر للمواطنة سجلنا ورود قيم الانتماء في المرتبة العاشرة والتي نالت نسبة 2,91% وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالقيم الأخرى المختارة للتحليل، هذا أن دل على شيء إنما يدل على ترتيب الأولويات في القيم في المناهج التونسية التي اهتمت بأبعاد أخرى للمواطنة غير الانتماء، طبعا لا يمكننا التعميم على كل المناهج قد تكون مادة التاريخ تتضمن أكثر قيم الانتماء من مادة التربية المدنية نظرا لطبيعة المادة.

وقد ورد في الفصل السادس من القانون التوجيهي للتربية والتعليم بتونس « أن التربية تهدف إلى تنشئة التلاميذ على الوفاء لتونس والولاء لها وعلى حب الوطن والاعتزاز به، وترسيخ الوعي بالهوية الوطنية فيهم، وتنمية الشعور لديهم بالانتماء الحضاري في أبعاده الوطنية والمغربية والعربية والإسلامية والإفريقية والمتوسطية، ويتدعم لديهم التفتح على الحضارة الإنسانية [1] » .

أما فيما يخص الحفاظ على البيئة قد رصدنا 63 مؤشر ذو دلالة على هذه القيمة بنسبة 2,41%، التي حصلت بموجبها على الترتيب الحادي عشر في مناهج التربية المدنية التونسية وهي نسبة ضعيفة مقارنة بالقيم الأخرى، حيث وردت قيم الوعي البيئي في متفرقات تعالج الفعل التطوعي والتعاوني لتنظيف المحيط وتعديل السلوك البيئي بموجب ذلك، ولم ترد صريحة في اغلب الأحيان إلا ضمن الحقوق والواجبات.

كما ورد في المرتبة الثانية عشرة قيم الهوية الوطنية بنسبة 2,07%، حيث لم ترد إلا في 54 موضع في الكتب الثلاثة، وهي نسبة ضئيلة تعبر عن عدم اهتمام واضعي البرامج بهذا البعد في مناهج التربية المدنية وهو البعد القريب من الانتماء في شقه الثقافي، هذا ويذكر أن تونس قد عرفت في سنوات الاستقلال الأولى جدلا حول الهوية بين الأحزاب السياسية، فصلت فيه الدساتير والمواثيق الوطنية نوعا ما على اعتبار أن الدولة أو الكيان السياسي هو ما حدد معنى الهوية التونسية على حد تعبير الرئيس التونسي السابق "بورقيبة" بقوله: « لا تنبثق كلمة أخرى غير الدولة، وعليه لا يكون

[1] الرائد التونسي للجمهورية التونسية العدد 62 الصادر بتاريخ 30 جويلية 2002 ص 1915.

الالتباس[1] »، وهو ما كان في تونس حيث فصلت السلطة السياسية في هذا البعد الذي كان نتاج تصورات سياسية بورقيبية لا هي ثقافية ولا هي تراثية، ويفند أستاذ القانون "عياض بن عاشور" بقوله« ...الهوية هي نتاج للمركز السياسي الذي هو الدولة، فلا دولة بدون هوية ولا هوية بدون دولة، الدولة لها دور سياسي في تكوين الهوية، فهذه الأخيرة تتدرج اليوم في نوع الهويات القومية التي ليس لها وجود إلا بعمل الدولة المركزية، ويضيف... فالهوية عندنا هي الهوية التونسية، وهي في حالة تكوين وتدعيم [2]»

يتضح من هذا توجه تونس المستقلة في تحديدها للهوية الذي كان وطنيا، إذ هدفت الإرادة السياسية منذ بداية الاستقلال إلى ترسيخ القومية التونسية بدل توسيع البعد الهوياتي إلى أبعاد أخرى عربية إسلامية افريقية مغاربية أو متوسطية على الرغم من ورود ذلك في المواثيق الرسمية والدستور التونسي الموقع عليه من مختلف مكونات المجتمع السياسي، حيث أشارت الفصول الأولى فيه « إن هوية شعبنا عربية إسلامية متميزة، تمتد جذورها في ماضي بعيد حافل بالأمجاد، وتتطلع إلى أن تكون قادرة على مجابهة تحديات العصر [3] » على الرغم من ذلك تجاهلت الإدارة السياسية هذه التوجهات الدستورية لترسيخ مبدأ التونسة أو الدعوة للانتماء الوطني، على الرغم من تعدد الخلفيات السياسية والايديولوجية الوقعة على الدستور وعلى مطالب الحركة الوطنية والشعب التونسي المطالبة سنوات الحماية بالهوية المجسدة في الدستور، تجاهلت تونس الفتية ذلك، ويمكن هنا استحضار قول رئيس المجلس الوطني في تلك الفترة احمد بن صالح الذي أنها الجدل القائم قائلا: « ..أما فيما يتعلق بالعلاقات أو الانتساب، فمن الممكن أن يقرر البرلمان المقبل للدولة التونسية الالتحاق بالجامعة العربية أو بجامعات أخرى مثل الجامعة الإسلامية والمنظمات الدفاعية أو العسكرية أو غيرها، ...بودنا أن يكون النواب مجردين تماما ومخلصين إلى عمل واحد هو قيام الدولة التونسية[4] »، حيث كانت الغاية الأساسية من إدراج البعد الوطني والتونسة في المناهج التربوية والخطابات الرسمية بغية ترسيخها في أذهان المواطن التونسي هو إرساء نموذج موحد تتأسس عليه الهوية الثقافية لتونس تجنبا للصراعات والخلافات التي تتبع تشرذم أبعاد الهوية في الدولة، وهو وعي وفطنة تحسب للقادة

[1] عروسية التركي، فصول من تاريخ الحركة الوطنية في تونس المعاصر، مكتبة علاء الدين، صفاقس ، تونس ،2005،315.

[2] سالم لبيض، مرجع سابق، ص229.

[3] نفس المرجع، ص 55.

[4] المرجع السابق، ص 54.

السياسيين آنذاك في تجاوزهم لفوضى الانتماء بعد استقلال الدولة التي طالت مختلف المستعمرات الفرنسية القديمة.

ساهم في إرساء هذا الخيار عدة عوامل توفرت في الدولة التونسية، يوضحها سالم لبيض فيما يلي :

– بروز القومية التونسية وهو ليس بالأمر المحدث، وإنما نتاج كيان تونسي منذ عهود قديمة، مما أدى إلى إجماع على تشكل الهوية التونسية .

– قدم الدولة المركزية في تونس وبسط نفوذها على أهم أجزاء المجال التونسي .

– وعي القبائل التونسية بوجود فضاء هو البلاد التونسية، مما ساعد في إرساء الوعي الوطني.

– ضعف القبائل التونسية حتى قبل مجيئ الاستعمار مقارنة بنظيرها في المغرب والجزائر[1].

ساهمت هذه العوامل في التأسيس لهوية تونسية موحدة مكنت تونس من تجاوز الإشكال الهوياتي، الإثني والطائفي، إضافة لخيارات سياسية أخرى تم اتخاذها كالتضيي ق على اليساريين والقوميين والناصريين والإسلاميين ممن دعوا إلى تبني خيارات عربية أو إسلامية أو إيديولوجيا معينة في الدولة، كما ساهم نموذج الدولة في تونس " الدولة المدنية" كما يسميها بعض السياسيين أو شبه العلمانية (على الرغم من أن هذا لم يرد في أي دستور أو قانون) في تجاوز أي طرح سياسي أو ثقافي خارج إطار المتفق عليه سياسيا وفق النموذج الحداثي الذي انتهجه بورقيبة ، على الرغم من مناداة أطراف بعلمنة الدولة وأطراف أخرى بأسلمتها، يبقى خيار الهوية محايدا في تونس على عكس الجزائر والمغرب، وهو ما تضمنته المناهج التونسية، فلم تشر بكثافة لهذا البعد في مادة التربية المدنية ولم يتم الإشارة في أي موضع للبعد الأمازيغي للهوية رغم وجود نسبة من البربر "الشاوية" غرب تونس.

بينما ورد في آخر ترتيب قيم الحفاظ على الوحدة الوطنية التي وردت بنسبة 1,57% من مجموع القيم، وهو ما يبين عدم إدراج هذا البعد ضمن أولويات المناهج التونسية التي اهتمت بالأبعاد الحديثة للمواطنة من حقوق وواجبات، ديمقراطية، وعي ومساواة بدل الانتماء والوحدة.

3– تعليم قيم المواطنة من خلال مضمون التربية على المواطنة في المغرب:

[1] المرجع السابق ، ص 219.

3-1- تحليل نتائج القيم المرصودة في كتاب السنة الأولى من التعليم الإعدادي بالمغرب لمادة التربية على المواطنة:

في قراءة تحليلية لنتائج الجدول رقم (17) يلاحظ تضمنه ل 783 قيمة مواطنة، وهي أعلى نسبة من القيم سجلت في كتب السنة الأولى مقارنة بالكتب الجزائرية والتونسية .

تصدر ترتيب القيم قيمة احترام حقوق الإنسان بتكرارها 218 مرة في صفحات الكتاب ال 150 بما نسبته 27,84% وهي نسبة عالية، حيث نالت هذه القيمة اهتمام المشروع المدرسي الذي أدرجها في شكل مؤشرات من قبيل الكرامة وحرية وحقوق الإنسان في المواثيق الوطنية والدولية مع التطرق بالتفصيل للإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وكذا التسامح ومبادئه ودوره في العلاقات الإنسانية، وتحمل هذه القيمة بعدا إنسانيا يحتاج إلى إدراج في المناهج الدراسية « إذ أن الانطلاق من المدرسة كمجال لتعليم ثقافة حقوق الإنسان وترسيخها هو أمر سيجعل المدرسة تنفتح على المحيط الثقافي والاجتماعي والاقتصادي والسياسي للمتعلمين، وتعزز لدي التلميذ المساءلة حول سلبية وايجابية بعض الممارسات [1] »، ولقد انتشرت التربية على حقوق الإنسان في العالم في إطار إثارة تساؤلات وإشكالات حول ممارسات لا إنسانية في العالم، ترتبط ببعض الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تدفع الإنسان إلى انتهاك حقوق الآخر، وه و ما تقصد التربية على حقوق الإنسان معالجته بالتأسيس لقيم مرتبطة بالاحترام والتسامح والتشارك « وتأسس هذه القيم على مستوى الممارسة، ينطلق هذا من التعليم القيمي السلوكي من اقرب سجال لها، وهو حجرة التدريس والبيئة المدرسية، ومن ثمة يؤسس تعزيز موضوع اشتغاله في الفضاء الاجتماعي في مختلف المرافق [2] »، حيث ترمي هذه التربية المدرجة ضمن المناهج إلى ترسيخ كفاءات ذات بعد إنساني ترمي إلى تكوين المواطن المتشبع بهذه القيم، الممارس لها، والحريص على تغييرها مستقبلا، خصوصا بعض الممارسات المنتشرة في المغرب كمسألة الخدم وتشغيل القصر وحرمانهم من التعليم والحياة، كما ورد في الصفحة رقم 158 من كتاب التربية المدنية للسنة الأولى إعدادي صورة لطفلة خادمة تعود بطفل مشغليها إلى البيت، وهي تحرك الجانب الوجداني في التلميذ من جانبين :

[1] عبد المجيد الانتصار، إصلاح المناهج التربوية: تقريب كوجز لمستجدات المناهج التربوية بالمغرب، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2005، ص 89.

[2] نفس المرجع ص 92.

الأول: مسألة العبودية وحرية الإنسان.

الثاني: حقوق الطفلة في التربية والتعليم المدرسي الذي حصل عليها ابن مشغليها.

في مقام آخر يبرر التحليل الكمي لكتاب السنة الأولى إعدادي ورود قيم الحقوق والواجبات في الترتيب الثاني بنسبة 15,84%، وهما قيمتان أساسيتان من قيم المواطنة متصلتان بالبعد القانوني للدولة والمجتمع الذي تسعى المؤسسات التعليمية لتكريس مفهومه وترسيخه في نفوس التلاميذ من خلال إشاعة ثقافة الحق والواجب داخل البنية الاجتماعية، قصد ضمان السير الحسن لمؤسسات الدولة وتحقيق الأهداف الأساسية التي سطرها المجتمع، وقصد بلوغ تنمية شاملة تستجيب لحاجات المواطن الأساسية، وفي هذا الإطار نستقرأ أرقام الوضع الاجتماعي في المغرب استنادا إلى تقارير التنمية البشرية لسنة 2011، حيث احتل المغرب المرتبة 130 من بين 181 دولة شملها التقرير، حيث تصل نسبة الحرمان إلى 45%، ونسبة السكان المعرضين لخطر الفقر إلى 12,3%، ونسبة الفقر المدقع إلى 12,3% [1] ، ناهيك عن البطالة والتهميش والإقصا ء وما يتبعها من آفاق اجتماعية ،ومن منطلق منطقي فان هذه المظاهر السلبية لا تؤسس لمواطنة صالحة ولا للسلوك المدني الإيجابي الذي تبتغي المدرسة المغربية ترسيخه، رغم إدراج العديد من النصوص القانونية والأدبية والدينية ضمن محتوى الكتاب المدرسي والأنشطة الصفية.

في الترتيب الثالث وردت قيم التسامح والعيش المشترك بنسبة 14,69% وب115 تكرار، وهي نسبة مرتفعة بالنسبة لهذه القيمة إذا ما قورنت بنسب الجزائر وتونس التي حصلت فيها المراتب الأخيرة، وتعتبر هذه القيمة من القيم الوجدانية الإنسانية المتصلة بمضامين واقعية يتشربها التلميذ من انفعاله وتفاعله مع المواقف الحياتية المختلفة حتى تتجسد في سياقات نسقه القيمي وسلوكه اليومي.

تبعا لذلك تم إدراج العديد من صور التسامح بين الأديان خصوصا بين الإسلام و المسيحية أكثر ديانتين انتشارا في العالم، وتم ربط ذلك بصورة لقاء بين الملك الراحل الحسن الثاني مع البابا يوحنا بطرس jean paul [2] ، كما أدرجت أحاديث نبوية ونصوص من التراث الإنساني تمجد التسامح وقبول الآخر، وكذا خطاب الملك محمد السادس بتاريخ 2001/07/10 حول أوضاع المغرب

[1] احمد بودراع، المواطنة حقوق وواجبات، المجلة العربية للعلوم السياسية، العدد 44، مركز دراسات الوحدة العربية، 2014، ص 137.

[2] انظر كتاب التربية المدنية للسنة الأولى ثانوي إعدادي بالمغرب ص 173

الذي قال عنه انه « كان منذ زمن بعيد وسيظل ملتقى للتسامح وملاذا للتفاهم والتعايش [1] » وهو واقع حقيقي، حيث تميز المغرب بنوع من الاستقرار على مر التاريخ، كما يشهد تسامح ديني بين مختلف المعتقدات والأصول يسمح لاندماج اجتماعي كبير بين المكونات الاجتماعية، كما تنص القوانين المغربية على حرية الملكية حتى للأجانب المقيمين بالمغرب وفق ما ينص عليه الفصل 35 من الدستور المغربي.

وترتكز قيمة التسامح من اجل ترسيخ قيم العيش المشترك على ضرورة غرس الوعي كهدف تربوي واجتماعي، حيث يتجاوز الرهان البيداغوجي للتربية المدنية تعزيز قيم التنشئة الاجتماعية إلى رهان اكبر هو إعداد المواطن من اجل المواطنة العالمية المتجاورة للأوطان والأقطار والخصوصيات السوسيو–ثقافية، أو ما يسمى حديثا بالتربية من اجل التنوع والاختلاف، خصوصا مع التقارب الحضاري الذي عززته وسائل الإعلام والتكنولوجيا الحديثة في الاتصال.

أما المرتبة الرابعة فكانت لقيمة الديمقراطية والتعددية التي وردت بنسبة 10,09% في هذا الكتاب، وهي من القيم الأساسية في المواطنة التي يجب على المناهج بناؤها وترسيخها في نفوس النشء، إذ لا يمكن الاستغناء عن المدرسة في إشاعة قدم الحرية والمواطنة وأسس الديمقراطية، سواء في الدول التي تحتويها أو السائرة على درب الديمقراطية على غرار المغرب الذي يولي اهتماما مؤخرا بمسألة الجهوية الموسعة من خلال منح حرية اكبر للأحزاب السياسية والجمعيات و التمثيل النيابي بما يدعم التأسيس لمسار ديمقراطي في ظل الملكية المنفتحة نوعا ما في عهد الملك الحالي مقارنة بسلاطين المغرب السابقين.

غير أن الملاحظ في هذا هو تناوله للديمقراطية في شقها السياسي والمدني من خلال التطرق لمواضيع الانتخابات والحريات السياسية في الدولة، ولم يشر مصممو المناهج في أي موضع في الكتاب للديمقراطية في شقها الاجتماعي متمثلة في قضايا المساواة والعدالة الاجتماعية.

كما يشير التحليل الكمي إلى تحصيل قيمة المساواة أمام القانون الرتبة الخامسة ب 73، وقد تناولته مناهج هذه السنة من خلال نصوص تعالج مسألة التمييز العنصري والعرقي والجنسي بين البشر على اعتبار أن قضية المساواة من مبادئ الديمقراطية.

[1] نفس المرجع ص 174.

كما تناول المبرمجون مسألة المساواة والجندر le genre من خلال صورة وضعت تمثل فتى وفتاة بينهما رمز تساوي الرياضي كإشارة إلى تساوي الرجل والمرأة في المجتمع، عزز هذا الطرح بآية قرآنية في قوله تعالى « *يا أيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها وبث منهما رجالا كثيرا ونساء،* [1]» ، وعولجت المساواة من جانب قانوني بإدراج وحدة دراسية حول العدل وأهميته في ضمان الحقوق الإنسانية وارتباطه بالسيرورة الحسنة للعلاقات الاجتماعية وحل مشاكل المواطنين، دعمت هذه القيمة بنصوص من التراث ونصوص من القانون والدستور المغربي أنشطة تطبيقية تستهدف ترسيخ كفايات هذه القيم من خلال نصوص افتراضية تتناول القانون الداخلي للمدرسة وروح المسؤولية .

في الرتبة السادسة تضمن الكتاب قيم التضامن والتعاون ب 69 تكرار وما نسبته 9,32 بالمائة، وهي نسبة متوسطة تطرق المبرمجون إليها من خلال تعزيز القيم الإنسانية ذات الصلة بالتعاون والتشارك في أعمال خيرية للتخفيف عن أناس يحتاجون المساعدة من كبار السن وذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع، وتعريف التلميذ بمؤسسات وجمعيات ذات أهداف تضامنية في مختلف المجالات في الفضاء العام على غرار مؤسسة محمد الخامس للتضامن، وهي مؤسسة تابعة للديوان الملكي ذات صلة بأعمال خيرية إنسانية تنشط على المستوى الوطني في الأوساط الشبه حضارية والقروية بالخصوص.

وفي بعد آخر للحرية والديمقراطية حلت قيم حرية الرأي والتعبير في المستوى السابع ب 40 تكرار وما نسبته 5,11%، حيث تناولت للكتاب من خلال محور خاص يحمل عنوان الحرية ومحور الديمقراطية والاختيار الحر في المجال السياسي، تم تعريف التلميذ المغربي بمفهوم الحرية فلسفيا وقانونيا وتاريخيا، كما عرضت نصوص الكتاب مجموعة من الحريات الفردية والجماعية اغلبها مرتبطة بحقوق المواطن في الدولة، من تملك، مشاركة وانتماء إلى أحزاب وجمعيات، يمارس من خلالها المواطن الاختيار الح ر والتعبير عن آراءه وتصوراته الشخصية والتي تضمنها مواد الدستور المغربي سيما مواد الفصل السابع منه، حيث يسعى الخطاب المدرسي المغربي الحالي إلى تكريس بعض الممارسات المرتبطة بحرية التعبير في الفضاء العام والاختيار في المجال السياسي والإعلامي « ونشر ثقافة حرية التعبير التي تضع القيادة السياسية في دائرة المحاسبة والتشاور، دون

[1] سورة النساء الآية 1.

الإخلاء بقواعد الولاء والاحترام [1] »– المجالس المنتخبة والحكومة المركزية على أكثر تقدير– دون المساس بالمؤسسة الملكية التي تبدو مصانة عن أي تطاول أو حرية إبداء الرأي فيه ا، بل كل الدول العربية تقريبا ما عدى تونس ولبنان اللتان تتوفران على هامش من الحرية السياسية والإعلامية في هذا الخصوص.

تعود خلفيات هذه القيود إلى المرحلة الاستعمارية التي حولت الأقطار العربية في القرنين الماضيين إلى مجتمعات تابعة وخاضعة لسلطة عليا مجردة من أي حرية للتصرف أو الاعتراض وقد كرست دول ما بعد الاستقلال هذا الوضع نسبيا حول إعادة إنتاج القهر والاستلاب في ظل الدولة الرعوية القائمة على الولاء والامتثال للسلطة الحاكمة ليس في الأنظمة الملكية فحسب بل وحتى الجمهوريات التي اتخذت الديمقراطية والحرية شعارا لها لم تكن فيها الحرية والمواطنة كاملة.

ويظهر من خلال الكتاب تحصيل قيمة تحمل المسؤولية بالترتيب الثامن ب 21 تكرار فقط من مجموع القيم المحصلة من عملية تحليل المحتوى، وقد وردت هذه القيم على عدة محاور تناولت المسؤولية الشخصية وتحمل عواقب الأفعال اتجاه الدولة والقانون المدني والعقاب والثواب الذي يتبعها كمسؤولية ارتكاب الفعل، مسؤولية اختيار الأشخاص والممثلين في الانتخابات، والمسؤولية الاجتماعية اتجاه الأعمال التطوعية والتضامن مع المتضررين من كوارث طبيعية، حروب، مجاعة، وأمراض تتبع هذه العروض بترسيخها عمليا من خلال أنشطة تربوية لتعزيز هذه القيمة ومن خلال القيام باختيارات مسؤولة في الحياة اليومية، حيث تعرض الكتاب لعملية اختيار رئيس جمعية المدرسة ونائبه وما يتبع ذلك من مسؤوليات ملقاة على عاتقها في استشارة التلاميذ وتقل اهتماماتهم لإدارة، يعزز هذا الفعل العديد من القيم على غرار الحرية، الديمقراطية حرية الرأي وتحمل المسؤولية، وهي قيم ضرورية لتكوين الذات والشخصية السوية للتلميذ الذي يتعلم أسس التفكير الناقد والحر، وإعداده لمسؤوليات اكبر مستقبلا.

بالمرتبة الثامنة حلت قيم الوعي السياسي بنسبة مقاربة للقيمة السابقة، حيث تكررت 20 مرة في الكتاب بنسبة 2,55% وهي نسبة ضئيلة مقارنة بأهمية هذه القيمة في ترسيخ المسؤولية السياسية والمدنية للتلميذ مستقبلا في مشاركته في العملية السياسية، حيث تطرق الكتاب إلى بعض صور

[1] لؤي الصافي، الحرية والمواطنة والإسلام السياسي، الشبكة العربية للأبحاث والنشر،القاهرة مصر، ط1، 2012، ص27.

الوعي من خلال معرفة الحقوق السياسية وأوجه الاختلاف بين النظام الديمقراطي والديكتاتوري والنزاهة في الحكم.

أما في الترتيب العاشر فكان لقيمة الهوية الوطنية التي وردت بنسبة 1,79% فقط في محتوى الكتاب المدرسي الخاص بمادة الاجتماعيات ووحدة التربية على المواطنة بالخصوص رغم أهمية البعد الهوياتي في المواطنة ، يضمن تأسيس وطني لهذه المسألة وضبطها بعيدا عن الشعبوية والاديولوجيات المختلفة واختلاف في الرؤى والتصورات لهذه القضية مما يخلق الصراع الذي يشكل تهديدا للاستقرار السياسي والثقافي الذي سعى المغرب لتأصيله.

في الترتيب الحادي عشر وردت بنسبة 0,64% قيمة الانتماء وتعزيزه ب 5 تكرارات فقط في الكتاب، ما يوضح توجه المشرع التربوي المغربي الذي أولى اهتماما بقيم حقوق الإنسان والواجبات والتسامح أكثر من اهتمامه للانتماء والهوية تبعا لحاجات اجتماعية وخطابات سياسية.

كما ورد بالمرتبة الثانية عشرة في الترتيب ما قبل الأخير ب3 تكرارات فقط، رغم أهمية وحدة الوطن على الاستقرار وتجسيد قيم المواطنة الحديثة، وفي بعد آخر للمواطنة وردت قيم المحافظة على البيئة في الترتيب الأخير بتكرارين فقط، وهي نسبة تكاد تكون منعدمة رغم اهتمام الاتجاهات الحديثة في التربية بالبعد البيئي كضرورة بيداغوجية وكفاءات يجب ترسيخها في نفوس التلاميذ للحفاظ على المحيط في ظل التغيرات المناخية وتبعاتها وانعكاس ذلك على صحة الإنسان وتلبية حاجاته الغذائية التي تشكل البيئة المورد الأساسي والأوحد لها.

3-2- تحليل نتائج القيم المرصودة في كتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي بالمغرب لمادة التربية على المواطنة:

يشير التحليل الكمي لنتائج الجدول رقم (18) إلى تضمن هذا الكتاب 1192 قيمة مواطنة في صفحاته ال61، تصدرت الترتيب قيم الالتزام بالحقوق والواجبات بنسبة 27,43%، إذ تكررت في 327 موضع في هذا الكتاب، حيث أدرج مصمموا الكتاب مجموعة من القيم المتعلقة بالحقوق والواجبات في جميع محاوره وبالخصوص الوحدتين 7 و 12 التي تناولت هاتين القيمتين من خلال عرض مواد من العهد الدولي حول الحقوق ومن الدستور والقوانين المغربية، وطرحت فقراتها مجموعة من الحقوق الأساسية وما يستلزم المواطن القيام به من واجبات في المغرب مع التفريق بين الحقوق

السياسية والمدنية للمواطن، وكذا الحقوق الاقتصادية والاجتماعية التي يضمنها الدستور المغربي تبعا لقوانين محلية ولعهود واتفاقيات دولية مع الأمم المتحدة بالخصوص، وهي قيم ضرورية لتوجيه السلوك المدني المرغوب الذي يتداخل فيه السلوك الفردي بالجماعي وفق نسق القيم السائدة في الفضاء العمومي، وهو الدور المنوط بمؤسسات التنشئة الاجتماعية على رأسها المدرسة التي تسعى لتنزيل هذه القيم والتمثلات المواطنية في أذهان التلميذ من خلال عملية ضبط وترسيخ هذه التمثلات وفق متطلبات الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، وتطبيعه بقيم التحضر والمدنية ابتغاء المصلحة العامة التي يحكمها قانون احترام الحقوق والالتزام بواجبات، وفق علاقة طردية تستلزم حضور الطرفين لاكتمال العقد الاجتماعي حسب تعبير جون جاك روسو.

بالمرتبة الثانية حلت قيمة الوعي السياسي والمدني نسبة 19,38%، وهي أعلى نسبة تحققها هذه القيمة في الكتب المدرسية المغربية، حيث تكررت في 231 موضع في الكتاب تناولها المشرع المدرسي من خلال دروس تعرف بمؤسسات حكومية تقوم على الأنشطة والممارسات السياسية، على غرار البرلمان والحكومة والأحزاب السياسية التي تفرض أوضاعا وممارسات خاصة تخضع لمنطق الديمقراطية وحرية الرأي والتعبير المتضمنة في دستور المملكة والعهود الدولية التي تنظم الحريات العامة في الدولة القائمة على الحق والقانون، كما تطرق مناهج الكتاب لدور وسائل الإعلام والصحافة المكتوبة والمرئية بشكل خاص في رفع الوعي لدى المواطنين بالقضايا الوطنية والدولية، حيث يعتبر الوعي بعدا أساسيا ترسخه المدرسة لضمان الأمن القوم ي بما فيه (الفكري، الاقتصادي، الاجتماعي)، كآلية دفاع تمررها المناهج لمواطني المستقبل للتكيف مع معطيات ومتغيرات الحياة وما تفرضه العولمة الثقافية من تهديد للفكر المحلي، ومحاولة قوى داخلية وخارجية لزعزعة الأمن والاستقرا ر في الدولة أو العبث والتشكيك في الهوية الوطنية، وفي هذا الصدد تطرق الملك الراحل الحسن الثاني لأهمية الوعي ودعم الفكر الوطني المستمد من الامتداد التاريخي للمغرب بعد الفتح الإسلامي، والذي يقول في إحدى خطاباته « تأليفنا للجنة متركبة من خيار العلماء والمعلمين والمربيين لمراجعة جميع الكتب الدراسية المقررة في مدارسنا ومعاهدنا وكلياتنا لتنقيتها من النظريات الخاطئة والعبارات النابية التي لا يصح أن تلقن لأبناء شعب، يعتز بالإسلام ويفتخر بالقرآن، وحددنا موعدا يتم في نهايته إثبات

السليم ونفي السقيم،.... وذلك حتى لا يظل شبابنا فريسة لفكر أجنبي، فريسة لمن يبحث عن زبناء ليجعلهم يفكرون في مشاكل أخرى، وليفكروا في معركة بالنسبة لمعركتهم الحقيقية [1] » .

كما يظهر التحليل الكمي لكتاب الاجتماعيات للسنة الثانية بالمغرب ورود قيم الديمقراطية والتعددية السياسية والثقافية ب 12,50%، حيث تضمنت وحدات هذا الكتاب أفعالا وممارسات وتصورات تندرج ضمن القيم الديمقراطية قصد غرسها وتوضيحها للتلميذ المغربي وتعريفه بهذا البعد الأساسي والذي تناوله الدستور المغربي، حيث تضمنت الفصل الأول « أن نظام الحكم بالمغرب نظام ملكية، دستورية، ديمقراطية، برلمانية واجتماعية [2] »، يفهم من هذا بغض النظر عن مدى تجسيده على ارض الواقع أن الملك في الدولة لا يملك السلطة المطلقة على مجريات الحياة العامة، وإنما يعتمد في تسييره لشؤون الدولة على استشارة نواب البرلمان الذين انتخبهم الشعب المغربي ليمثلوه في تصويتهم على القضايا والأحكام والقوانين التي تضعها الدولة، والذي يتم اختيارهم بطبيعة الحال وفي اغلب الأحوال من طرف الأحزاب السياسية الوطنية التي تعتبر شريكا سياسيا واجتماعيا للسلطة الملكية التي تمارس من خلالها مبدأ "السيادة للأمة"، كما ورد في الفصل الثاني من الدستور وتجسيد الديمقراطية والنزاهة في الاختيار وحرية التعبير عن الأفكار والآراء والمعتقدات من طرف المتحزبين أو المواطنين وفق ما تحدده الحريات العامة في القوانين والدستور المغربي.

كما تضمن الكتاب في صفحاته حسب التحليل الكمي لمضمونه تحصيل قيمة احترام حقوق الإنسان المرتبة الرابعة، إذ وردت بنسبة 10,65% في اغلب مواضيع وحدة الكتاب، حيث حرص مصممو المناهج لإدراج هذه القيمة في العديد من المواضيع سواء المتعلقة بالديمقراطية أو الحقوق أو الواجبات وبنفس الكيفية التي عالج بها المصممون هذه القيمة في الكتاب السابق (السنة الأولى) عن طريق تناولهم للعهود والمواثيق الدولية التي تبناها المغرب وتنادي بها المنظمات الحقوقية العالمية والأمم المتحدة بشكل كبير، وكذا إدراجها في النصوص والقوانين الوطنية المغربية قصد تعريف التلميذ بهذه الحقوق وترسيخها في نفسيته لممارستها من جهة، ولكف الممارسات التي تتعارض معها على الأقل في ممارسات الأجيال اللاحقة لتجاوز ممارسات مترسخة في المجتمع المغربي، فرضتها العادات

[1] سعيد الراشدي، النظام التربوي المغربي : دراسة تحليلية للقيم الموجهة للسياسة التربوية بالمغرب ما بين 1956–1999، دار القلم للطباعة والنشر و التوزيع ،الرباط، ط1، 2008، ص254.

[2] دستور المملكة المغربية ،2011، الفصل الأول ، الفقرة الأولى .

والتقاليد والمخيال الشعبي المرتبط بالثقافة أو الدين أحيانا في أوساط اجتماعية معينة دون غيرها أحيانا أخرى.

وفي بعد آخر اقر ب لحقوق الإنسان، وردت قيم حرية الرأي والتعبي ر بنسبة مئوية قدرها 9,40%، وهو البعد الذي تم معالجته في اغلب المحاور التي تضمنها الجزء الخاص بالتربية على المواطنة من كتاب الاجتماعيات والمستنبطة أساسا من بنود قانون الحريات العامة بالمغرب، حيث حرص الكتاب على ترسيخ فكرة ضمان هذه الممارسات المتمثل في حرية التعبير عن الآراء، والتي تضمن للمواطن الإدلاء بأفكاره وتصوراته حول قضية معينة في مواقف معينة، حيث تضمن الكتاب "حرية الفكر والرأي والتعبير مكفولة بكل أشكالها" حرية الإبداع والنشر والعرض في مجلات الأدب والفن والبحث العلمي والتقني مضمونة "[1]، كما تم تناول حرية الرأي م ن قبل مصممي المناهج من زاوية حرية النشر والكتابة الصحفية في الجرائد والمجلات والتظاهرا ت والاجتماع كما ورد في الفصل الأول ظهير التجمعات العمومية، وهي مؤشرات تعتمد في قياس حرية الرأي والفك ر في الدولة حسب نسبة الحريات والممارسات المسموح بها وطنيا، وفي موضع آخر ور د في الكتاب أن الأحزاب ما هي إلا مظهر من مظاهر تنظيم حرية الرأي [2] وقد تم ربطها بالديمقراطية، كما ورد في نفس الكتاب أن لا ديمقراطية بدون أحزاب سياسية والعكس.

بالمرتبة السادسة حلت قيم الهوية الوطنية وترسيخها لدى النشء وقد حصلت بذلك على 4,53% والتي تردد تكرارها في 54 موضع في الكتاب، شملت تعريف التلميذ بمقومات الدولة ورموز سيادتها عبر التاريخ بأبعادها الدينية والعرقية واللغوية، ولو أن الكتاب احتكر الهوية في الإسلام و العروبة دون الإشارة إلى البعد الأمازيغي للمغرب، وهو مركب أساسي (اثني وثقافي) للهوية المغربية، حيث يشكل الأمازيغ ما نسبته 60%[3] من سكان المغرب الأقصى وتم دسترة اللغة الأمازيغية بموجب قانون تم إدراجه في دستور سنة 1996، ومع ذلك تم إقصاء هذا البعد في المناهج الدراسية، حيث أن الأكيد هو تدخل السياسي في التربوي ربما يعود السبب في ذلك لتوجه السلطة المغربية لحصر

[1] دستور المملكة المغربية، الفصل 25.

[2] ك ت م، السنة الثانية إعدادي بالمغرب ص 168.

[3] عبد السلام رزاق الأمازيغ بالمغرب ...معطيات وتحديات
http://www.aljazeera.net/specialfiles/pages/c74a00b2-dbbb-4290-b546-bc853aea9805

الثقافة والهوية في مركب واحد بغية إرساء التجانس الهوياتي الذي تنتهجه اغلب الدول العربية، وخصوصا من سار في طريق القومية العربية، ولا يعد المغرب منها، غير أن السلطة اتخذت منهجا محافظا حرصت من خلاله على إبراز رموز ومقومات الدولة بتصور الثقافة السائدة التي ترغب المؤسسة الملكية على إرسائها، وهي المؤسسة التي تلعب دور الراعي المحافظ أو السلطة الأبوية كما يقول اوليفيي ريبولO Reboul « ذات طابع سلطاني عميق، والذين يمارسونها ليس لهم من مؤهلات إلا ما وهبه لهم الإنجاب، لهذا ثار كثيرا من المفكرين على العائلة والأسرة بصفتها حامية، لأنها تلعب دورا محافظا،.....إنها تحترس من كل ابتكار، تخاف من عدم الامتثالية وكل تمرد وكل تفكير [1] » ، ومن هذا يلاحظ الإشارة إلى الهوية في مناهج هذه السنة في رموز الدولة السلطانية والتراث العربي الإسلامي.

وغير بعيد عن بعد الهوية في المناهج الدراسية يبرر بعد الانتماء في المرتبة السابعة من ترتيب القيم لكتاب السنة الثانية بنسبة 4,28%، حيث شملت المحاور إشارات ودلالات تعزز حب الوطن والانتماء إليه والوعي بقيمة رموز السيادة في الدولة المغربية وامتداداتها التاريخية مع الإكثار من دلالات على دور الملك والأسرة الحاكمة على مر التاريخ في إرساء قيم السلم والأمن والسه ر على تطبيق المساواة والحريات العامة التي يضمنها الدستور وتتيح الممارسة الحرة الشؤون الدينية الثقافية والاقتصادية.

بالمرتبة الثامنة وبنسبة 4,03% حلت قيمة المساواة أمام القانون، وهي القيمة التي حرص مصمم المنهج على إدراجها في الدروس المتعلقة بالحقوق المدنية والسياسية والدروس الخاصة بالقضاء والقانون، من اجل تفعيل المواطنة التنظيمية التي تضمن السير الحسن للشؤون العامة عبر إرساء العدالة القانونية التي تضمن لكل ذي حق حقه، وفق مبدأ العدل والمساواة أمام المؤسسات القضائية التي تفصل في المنازعات والخصوصيات بموضوعية دون حياز لأي طرف كان، ومهما كانت صفته أو مكانته الاجتماعية أو الاقتصادية.

كما يظهر التحليل الكمي لكتاب الاجتماعيات تضمن قيم مواطنة تهدف لترسيخ التحلي بالمسؤولية من لدن التلميذ في القسم وخارجه، حيث حلت هذه القيمة في المرتبة التاسعة بالجدول رقم (18) بنسبة 3,36%، وأدرج واضعوا المناهج هذه القيم في مواضيع مختلفة منها ما تعلق بإرساء

[1] أوليفيي ريبول، فلسفة التربية، عويدات للنشر والطباعة، مصر، ط 3، 1986، ص 27.

القانون والحق لإقرار مبدأ الامتثال للأحكام القانونية والقضائية وتحمل نتيجة الأفعال والممارسات التي يقوم بها الشخص اتجاه أفراد أو جماعات أو مؤسسات قصد تنظيم الحياة اليومية للمواطنين وضبط أي سلوكات خارجية غير المسموح بها، حيث يتعرف التلميذ على إحدى الأسس الاجتماعية المتفق عليها والمتمثلة في تحمل مسؤولية الفعل، وذلك قصد غرس وعي وإدراك لدي التلميذ لمراجعة عواقب الفعل قبل القيام بأي سلوك منافي للأحكام العامة للدولة وللمنظومة القيمية والأعراف المجتمعية، كما تحيط برامج هذه السنة بتنمية روح المسؤولية الاجتماعية والاقتصادية للفرد اتجاه الأشخاص المسؤول عنهم من أفراد الأسرة والموظفين بالنسبة للأفراد ممن هم في مناصب إدارية واقتصادية تفرض المسؤولية التامة أو النسبية عنهم.

بالترتيب العاشر حصلت قيمة الحفاظ على البيئة 19 تكرار فقط بما نسبته 1,59%، وهي نسبة ضعيفة جدا مقارنة بأهمية هذه القيمة في وقتنا الحالي، الذي يفرض نشر الوعي البيئي والقضايا التي تواجه العالم اليوم من انحباس حراري وتلوث المناخ والمياه والمشاكل التي تتبعها من خلاف وصراع ضد منابع المياه والطاقة في العالم، حيث لم يتضمن الكتاب الحالي أي محور خاص بالبيئة، كما كان الحال بالنسبة للكتب الجزائرية التي اهتمت بهذا البعد، حيث اقتصر انتشار القيم البيئية على متفرقات في دروس خاصة بحقوق الإنسان والبيئة ونشاط الجمعيات الخيرية في المغرب والعالم.

بالنسبة لقيم الوحدة الوطنية نالت هذه القيمة الترتيب الحادي عشر ب 18 تكرار ونسبة 1,51%، حيث تضمنت الدروس الخاصة بالهوية ومقومات الدولة المغربية والتعريف بالملك إشارات اعتبرناها كقيم ذات دلالة على وجوب الحفاظ على وحدة الوطن الترابية والثقافية من أي تهديد عسكري أو غزو فكري يزرع الاستقرار والتوافق الوطني بما ينعكس سلبا على الجميع.

بالمرتبة ما قبل الأخيرة ظهرت في الجدول قيمة التضامن و التعاون بنسبة 9,82%، وهي قيم رئيسية تمس الجانب العاطفي لدي التلاميذ وتهدف لزرع قيم التضامن والتآزر لديه، والتي من شأنها تفعيل النزعة الإنسانية لدي جيل المستقبل الذي يساعد ويتضامن ويتطوع بوعي لمساعدة الفئات المحرومة والمتضررين من الكوارث الطبيعية والحروب إقليميا ودوليا، وهي المواضيع التي تناولها الكتاب المدرسي لهذه السنة، والذي أدرج فيه محور خاص بالجمعيات كتعبير عن ممارسة المواطنة و يتضمن كيفية تكوين جمعية، والأعمال التي تقوم بها هذه الأخيرة وبالخصوص الجمعيات المحلية التي تعمل على التعاون والتضامن والتربية وفق القيم الوطنية والمشاركة في التنشئة والتحديث الاجتماعي

والاقتصادي وتعبئة الجماهير لانجاز أعمال تطوعية بدون مقابل، كما أحاطت برامج هذه السنة بالعديد من الإشكالات الدولية، سيما ما تعلق منها بالفقر والجهل والحرمان والتي تستدعي التدخل من طرف الدول تحت إشراف الأمم المتحدة لتجاوز الكوارث والممارسات اللاإنسانية في العديد من الدول على غرار إفريقيا جنوب الصحراء، وفي هذا يتعرف التلميذ على الاتفاقيات الموقعة بين المغرب والأمم المتحدة التي تسعى للتدخل لنبذ جميع أنواع التعذيب والاهانة الإنسانية والمساعدات التي خصصتها الدولة المغربية لمحاربة هذه الظواهر السلبية في العالم.

بالمرتبة الأخيرة حلت قيم التسامح والعيش المشترك بتكرارين فقط، وهي نسبة جد ضئيلة مقارنة بأهمية قيم التسامح والإنسانية في إرساء قواعد العيش المشترك والمحبة والإيخاء بين المواطنين في الدولة.

3-3- تحليل نتائج القيم المرصودة في كتاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي بالمغرب لمادة التربية على المواطنة:

يظهر التحليل الكمي لمضمون كتاب السنة الثالثة إلى تحصيله 1024 قيمة مواطنة في مجموع صفحاته البالغ عددها 63 صفحة.

تصدر ترتيب الجدول قيمة الحفاظ على البيئة ب 253 تكرار وما نسبته 24,71%، حيث وعلى خلاف الكتابين السابقين أدرج في هذا الكتاب البعد البيئي كقضية هامة يعالجها المنهج الدراسي، إذ تضمن محورين خاصين بالبيئة لتحسيس التلميذ بالمخاطر والإشكالات التي تواجه البيئة والمحيط الطبيعي للإنسان في كل دول العالم، ولتعريفه بالأسباب التي أدت إلى تدهور نظامنا البيئي وكذا الطرق العلاجية المقترحة لصيانة هذا النظام الذي يعتمد عيشنا وبقائنا كجنس بشري على توازنه، وهي اقتراحات بسيطة يمكن تطبيقها وتبنيها كسلوكات يومية من طرف كل مواطن كعدم التفريط في حاجات الأجيال المقبلة بعدم التفريط في استنزاف الموارد الطبيعية والاقتصاد في استعمال المياه، وعدم تلويث مصادرها، (آبار، قنوات السقي والمياه الجوفية) خصوصا في الأوساط القروية ومحاربة التصحر بتشجيع حملات التشجير، إذ يعتبر المنهج ثاني وسيلة للتحسيس بمخاطر البيئة بعد وسائل الإعلام لتدريب النشء على ممارسات وسلوكات من شأنها التخفيف من انهيار البيئة الطبيعية في العالم والتغيرات المناخية الحاصلة، وفي هذا الصدد يوصي برنامج الأمم المتحدة للبيئة « أن تهدف

التربية على البيئة إلى إيجاد وعي وسلوك وقيم نحو حماية الغلاف الجوي وتحسين نوعية الحياة للإنسان في كل مكان، والحفاظ على القيم والأخلاق والتراث الثقافي والطبيعي، ويشمل ذلك الاماكن المقدسة والمعالم التاريخية والآثار والحياة الطبيعية للإنسان وفصائل النبات والحيوان والتجمعات البشرية والمحميات [1] »، حيث يهدف المنهج الدراسي لتكوين مواطن واعي بالمخاطر البيئية ويحافظ على محيطه، ويسعى لبث هذه ثقافة في نفوس عائلته ومحيطه الاجتماعي، ويشارك بشكل فعال في حل المشكلات التي يعاني منها محيطه على الأقل الحي أو المدينة التي يقيم فيها بالمشاركة الفعالة والطوعية في التخلص من النفايات وتصنيفها حسب نوعها قصد إعادة تدويرها فيما بعد وتكثيف المساحات الخضراء في التجمعات السكنية وغيرها من السلوكات الايجابية التي من شانها تعزيز قيم واتجاهات يعيد المواطن إنتاجها وترسيخها في الأجيال الحالية واللاحقة كواجب توعوي على المواطن القيام به لدعم التنمية المستدامة وترشيد الاستهلاك المفرط للموارد غير المتجددة لضمان عيش كريم للأجيال اللاحقة كبعد حضاري وإنساني يترسخ في عقول مرتاديها المدارس.

ويتبين من خلال الجدول رقم (19) الذي يوضح نتائج التحليل الكمي لمحتوى كتاب السنة الثالثة تحصيل قيم التسامح والعيش المشترك ب 14,55%، وهو ما تضمنته المحاور الثلاثة الأخيرة حول المغرب وحوار الأديان وتبيان مواقف المملكة من هذه القضية وإبراز مشاركتها دوليا بعد نيلها الاستقلال وميل المغرب للسلم في حل المشاكل والأزمات وتعزيز ذلك بآيات قرآنية ومواعظ تحث على ذلك، ومن ذلك قوله عز وجل قل « يا أهل الكتاب تعالوا أي كلمة سواء بيننا وبينكم [2]»، وتتجلى فكرة التسامح والعيش المشترك في مناهج التربية على المواطنة بوصفها فلسفة عامة للجماعات البشرية التي تنزع نحو الاتفاق وتجاوز الخلاف، حيث يصفها سمير الخليل على أنها «شعور يُحَسُ اتجاه الجماعات، ويتخذ بصورة عامة شكل تحمل متنام، يشمل حيزا متزايد المساحة للفروقات بين الكائنات البشرية [3] » والتاريخ الإسلامي حافل بهكذا مواقف يحتكم فيها العقل العربي الإسلامي إلى العقل

[1] الطاهر النوي، مرجع سابق، ص334.

[2] سورة ال عمران، الآية 63

[3] محمد منير سعد الدين، العيش المشترك الإسلامي المسيحي في ظل الدولة الإسلامية: شهادات من التاريخ، مركز الأبحاث في الحوار المسيحي الإسلامي، لبنان ، 2001، 23.

والأخلاق السمحة للديانة الإسلامية، والتي تحث المسلم على الجنوح للسلم والتسامح والتجاوز عن أخطاء الآخرين حتى زمن الحرب، ومنه قوله تعالى « وان جنحوا للسلم فاجنح لها [1] » .

وهو حل فلسفي ومعرفي واجتماعي للاختلافات التي تعصف بالمجتمعات، حيث تم نحت مفهوم التسامح كإجابات بديلة للاختلافات العقائدية والسياسية ومسؤولية حضارية حيث تسود الكراهية، ويبرز التسامح كفضيلة أخلاقية وضرورة سياسية تؤسسها الضرورات الاجتماعية »

ومن هنا فالتربية على التسامح والعيش المشترك ضرورة مجتمعية تستلزم ترسيخها في نفوس النشء الصاعد في ظل المتغيرات الحالية أن يسود الظلم الكراهية والإقصا ء والصراع المذهبي والعرقي في عالمنا العربي نتيجة بروز تيارات متطرفة تعتمد التعبئة الدينية والسياسية خصوصا في الشرق الأوسط ومنطقة الساحل الإفريقي ومناطق من المغرب العربي خصوصا ليبيا وتونس، هذه التيارات والأفكار التي تهدد واقعنا وحياة المواطنين في دول المغرب العربي والتي يجب التنبيه لها وتعزيز قيم السلم والتسامح كآليات دفاعية ترسخ في نفوس التلاميذ قواعد العيش المشترك.

وفي بعد آخر لقيم المواطنة جاء في الترتيب الثالث قيم الحق والواجب كثقافة مواطنية أساسية إذ حصلت 128 تكرار وما نسبته 12,50% والتي تناولها الكتاب من خلال وصفها كأسس دستورية يقوم عليها العقد الاجتماعي بين المواطنين والدولة والمواطنين بينهم، كما تناولها على شاكلة قضايا ومشكلات وتطبيقات ميدانية ونظرية، يستدخل التلميذ من خلالها قيم الحق واحترامه والواجب والالتزام به اتجاه الآخرين واتجاه مؤسسات الدولة لضمان السير الحسن للصيرورة الاجتماعية، وهي طريقة تعليمية ناجعة تبناها المغرب فيما يسمى بيداغوجيا المشروع، في إطار المقارب ة بالكفاءات التي تتيح للتلميذ التعلم عن طريق التجربة والملاحظة والاستنتاج العقلي، ما يجعل المعارف تترسخ أفضل من أن تقدم على شاكلة نصوص وجمل تلقن للمتلقي لا يستدركها التلميذ في شكلها النظري الافتراضي.

أما قيم حقوق الإنسان فقد نالت الرتبة الرابعة، حيث حصلت نسبة مئوية قدرها 12,50%، تم تناول هذا البعد بنفس الطريقة التي تم بها في السنتين السابقتين، إذ عرضت نصوص الكتاب بعض الانتهاكات التي تمس حقوق بعض الفئات(المرأة، الأطفال، السجناء) من حرمان اختطاف عنف جسدي وجنسي وتعذيب وسوء معاملة وحقوق الإنسان عامة كنقص الخدمات الصحية والفقر والتضييق

[1] سورة الأنفال، الآية 61.

على الحريات السياسية والنقابية، في مقابل ذلك عرضت صفحات الكتاب نصوص دستورية ومنظمات منادية بحقوق الإنسان تستثمر الجانب الوجداني في التلميذ، خصوصا ما تعلق منها بشهادات الجنود والمساهمين في الخدمات الإنسانية وهيئات وطنية حول الأوضاع الكارثية التي تخلفها الحروب وما يتبعها من انتهاك للحقوق وصور بربرية، وذلك لتعميق وعي التلميذ بمخاطر هذه الخروقات في المجتمع وتكوين رأي ايجابي اتجاه نبذ هذه الممارسات المشينة والبعيدة كل البعد عن الحضارة والطبيعة الخيرة للإنسان التي تستلزم استدخال قيم الإنسانية وقبول الآخر واحترا م رأيه، سواء تعلق الأمر بالمواطنين فيما بينهم أو بين الدولة ومواطنيها.

ويشير المشرع المدرسي المغربي دائما إلى هذا البعد في التربية كطرح ديداكتيكي يدمج مقاربة حقوق الإنسان في بعده الأممي والمحلي، إذ تهدف المناهج لترسيخ هذه الكفايات التي يرى العديد من المتخصصين في المجال التربوي ضرورة إدراجها في البرامج التعليمية من منطلق عدم عزل المدرسة عن محيطها السوسيو ثقافي والحضاري والعالمي، ومن هذا يبرز تكثيف هذه القيمة تنميتها في نفوس النشء الصاعد من جهة، ومن جهة أخرى استجابة للعهود الدولية الموقعة من طرف الحكومة المغربية حول هذا الجانب، والتقارير السلبية التي تظهرها المنظمات الحقوقية غير الحكومة حول خروقات حقوق الإنسان في المغرب، الذي دائما ما يتلقى تنبيهات وتحذيرات من طرف الهيئات الأممية فيما يخص هذا الجانب.

بالمرتبة الخامسة يبرز الجدول رقم (19) حصول قيم الهوية الوطنية على 99 تكرار في كتاب التربية على المواطنة، بنسبة 9,67% من مجموع التكرارات البالغ عددها 1024 قيمة مواطنة بدرجة متوسطة، وقد عالج الكتاب هذا البعد من خلال تناوله لمسألة التراث المادي واللامادي للمغرب وضرورة المحافظة عليه والمشاركة الفعالة في تنظيم وحضور معارض تبرز روافد التراث المغربي وتنوعه على مر التاريخ، وتدعيم ذلك بأنشطة تربوية تهدف لزيارة المتاحف والمعارض والمواقع الأثرية التي تظهر فيها معالم الحضارة والهندس ة المعمارية المغربية والمتميزة نوعا ما عن المشرق، والتي وتمزج الثقافة والحضارة الأمازيغية والأندلسية التي تستدعي افتخار التلميذ بامتداد هويته تاريخيا وحضاريا، يرسخ هذا البعد كذلك قيم الانتماء للوطن الحامل لمعالم الهوية بجميع أبعادها الاثنية والدينية، والواضح في المغرب توفره على عدة مدن عتيقة مصنفة ضمن التراث العالمي باليونسكو، كمراكش وفاس ومكناس تشمل الأحياء القديمة والمساجد والأسواق الشعبية ذات الامتداد التاريخي، كما

اعتمد المغرب منذ استقلاله على الحفاظ على هذا التراث المادي وعادات وتقاليد وصناعة تقليدية بغية اعتمادها كعناصر جذب للسياح إذ يعتمد المغرب بشكل كبير على هذا القطاع في مداخيل الدولة، والذي يشغل عدد كبير من المواطنين في مناصب شغل دائمة ومؤقتة.

كما ورد من خلال الكتاب تحصيل قيم التضامن و التعاون ل 67 تكرارا، وبذلك حلت بالمرتبة السادسة بنسبة 6,54%، حيث ركزت مناهج هذه السنة على البعد التضامني، الذي يشكل مدخلا حضاريا لرقي المجتمع وتكامل المواطنة لتجاوز المشاكل والعقبات الاجتماعية والاقتصادية التي تواجه أفراده أو بعضهم، عبر بث مجموعة من القيم الضرورية في المدرسة، انطلاقا من مساعدة الغير، والاهتمام بالجانب الجمعوي، والتضامن مع المعاقين والمرضى عبر إبراز ممارسات و أعمال في هذا الصدد، من تبرع بالدم والمال والأدوية، هذا الطرح يعزز لدي المتلقي للمناهج اكتساب وعي أخلاقي ووجداني لأهمية التضامن مع الآخر والوقو ف بجانبه عند الحاجة لتنمية الروح الجماعية بعيدا عن الفردانية التي يتسم بها عالمنا اليوم، ولتحقيق الانسجام و المساواة النسبية عبر تجاوز الفروق الاجتماعية و الاقتصادية بين الأفراد تجنبا للعديد من المشاكل الاقتصادية و الاجتماعية المتعلقة بحرمان فئة معينة من المجتمع من ابسط حقوق العيش الكريم.

بالترتيب السابع حصلت قيم الديمقراطية والتعددية السياسية والثقافية 62 تكرارا، ويتضح من خلال مضمون هذا الكتاب تناول المشرع التربوي المغربي لقضية الديمقراطية في شقها الاجتماعي أكثر من البعد السياسي بعكس الكتاب السابق، حيث لم تبرز دلالات الديمقراطية كنظام حكم إلا في بعض المواضع المتعلقة بالحق والقانون والدستور، ما عدى ذلك تطرقت صفحات الكتاب إلى اعتماد المساواة وحرية الاختيار المسؤول عن الأفعال والأقوال، مع إدراج نشاط تدريبي على عملية الانتخاب والمشاركة فيها لاختيار مجلس تدبير المدرسة المكون من أساتذة ومواطني الإدارة وممثلي الطلبة الذين يتم اختيارهم هم أيضا داخل الأقسام، وذلك لتنظيم الشؤون التربوية والبيداغوجية للمتمدرسين في تطبيق بسيط عن الانتخاب والديمقراطية التمثيلية، التي تفرض على الأغلبية اختيار ممثليهم طوعا ليكونوا وسطاء بينهم وبين الهيئة المعنية بمعالجة الإشكالات داخل المدرسة كنموذج والدولة ومؤسساتها كفضاء عام لهذا السلوك الحضاري.

بنفس النسبة ونفس التكرارات وردت قيمة تحمل المسؤولية، وهي قيم على قدر كبير من الأهمية في بنائها لشخصية التلميذ السوية عبر إعداده ليكون مواطنا واثقا من نفسه وبقدراته الذاتية

وتحمله للمسؤولية في جميع الأحوال، وهو عنصر ايجابي ينمي في نفوس التلاميذ شعورا بالاستقلالية عن الآخرين في اختيار السلوك بوعي وإدراك تام لتبعاته.

كما يظهر التحليل ترتيب قيم الانتماء تاسعا بنسبة 3,81%، وهي نسبة ضعيفة تكررت في جميع نتائج الكتب المغربية الثلاث، وهو ما تكرر كذلك في جميع كتب التربية المدنية في الجزائر وتونس رغم اعتبار الكثير من الأخصائيين الاجتماعين والنفسانيين الانتماء من الحاجات الضرورية التي تقتضي الإشباع انطلاقا من الانتماء للأسرة والقبيلة وللطائفة وصولا إلى الدولة، حيث تعرفه سناء زهران بأنه « شعور يتضمن الحب المتبادل والقبول والتقبل والارتباط الوثيق بالجماعة، وهو يشبع حاجة الإنسان إلى الارتباط بالآخرين وتوحده معهم ليحظى بالقبول ويشعر بكونه فردا استحوذ على مكانة متميزة في الوسط الاجتماعي، وتتمثل أوجه الانتماء في ارتباط الفرد بوطنه الذي يحيا فيه، وبمن يقيمون في هذا الوطن في تبني مجموعة الأفكار والقيم والمعايير التي تميز هذا المجتمع عن غيره [1] »، فشعور الفرد بالوحدة والفراغ والخوف من التهديد يعتبر دافعا للانتماء لجماعة أولية أو امة أو معتقد ديني يحقق فيه الفرد مكانة متميزة يشعر فيه بالأمان، حيث يميل الإنسان إلى التكاثف والتجمهر والانطواء في تنظيمات إنسانية، يدعم من خلالها هويته وحاجته النفسية واعتزازه بها بعيدا عن الاغتراب النفسي والاجتماعي الذي يصيب الإنسان نتيجة انطوائه على افق ضيق.

أما بالنسبة لحرية الرأي والتعبير فقد سجلنا تكرارها في الكتاب 20 مرة بنسبة 1,95%، وهي القيمة التي تم تعريفها من خلال التطرق إلى الحقوق السياسية والمدنية والحريات التي تقتضيها المواطنة تبعا للقوانين المغربية كما وردت كذلك في النشاطات والورشات التدريبية على الكتابات الإعلامية التي تترك لدى الطفل شغف بالكتابة والتعبير بحرية عن ما يخالجه من شعور أو أفكار مهما كانت بسيطة.

بالترتيب الحادي عشر وردت قيمة المساواة أمام القانون بنسبة 1,17%، وهي نسبة ضعيفة نوعا ما مقارنة بتكرارات القيم الأخرى، والتي ظهرت اغلب تكراراتها في محوري الحقوق الذي يعتبر العدل والمساواة أمام القانون محورها، كما ظهرت في المحور الخامس اقتراحات لمكافحة الرشوة وتحمل المسؤولية في هذه الظاهرة من أي طرف مشارك فيها مهما كانت صفته.

[1] سناء حامد زهران، إرشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر ومعتقدات الاغتراب، عالم الكتب القاهرة 2004، ص 137.

بالمرتبة ما قبل الأخيرة جا ء في الترتيب قيم تنمية الوعي السياسي التي تكررت 11 مرة في كتاب التربية على المواطنة، حيث ورغم أهمية الوعي السياسي والحس المدني بالنسبة للتلاميذ مواطني المستقبل، لم يتم تعزيز هذه القيمة بالقدر الكافي لبناء الفكر الناقد والتفكير السليم والعقلاني في هذا المستوى التعليمي بوعي بتغيرات مجتمعهم والأفعال المطلوبة منهم، والتي تقتضيها الضرورة السياسية، الاجتماعية والاقتصادية.

بينما تذيل الترتيب قيم الحفاظ على الوحدة الوطنية والتي اظهر التحليل الكمي لمضمون كتاب التربية على المواطنة تحصيلها نسبة 0,88% من مجموع القيم.

3-4- تحليل النتائج المتعلقة بمضامين كتب التربية على المواطنة لمرحلة التعليم الثانوي الإعدادي بالمغرب:

تصدر تكرارات القيم المواطنية في السنوات الثلاث بالمغرب قيمة الالتزام بالحقوق والواجبا ت، التي حصلت 579 تكرارا بما يعادل 19,31%، حيث أظهر التحليل الكمي اهتمام المشرع المغربي بهذين القيمتين اللتين تعتبران أساس المواطنة الحديثة، فمفهوم المواطن الحديث ارتبط بارتقاء التصور لهذا الأخير وانتقاله من حَمَى العشيرة والقبيلة إلى انضوائه تحت كيان الدولة بعد أن أصبحت ضرورة وطنية وإنسانية ترتبط بمفاهيم الحداثة السياسية، أبرزها الحرية والديمقراطية.

فمما لا شك فيه أن حقوق الفرد وواجباته في الدولة تنبع من تمتعه بمقومات الإرادة والاختيار الحر، ومن هذا يصبح للإنسان حق التمتع بحقوقه والعضوية الكاملة في المجتمع والدولة دون تعسف تبعا لعقد اجتماعي تبلور مفهومه في عصر التنوير، الذي حول الدولة من النموذج التقليدي القائم على السلطة الفردية إلى النموذج الحديث الذي يقوم على فصل السلطات والمشاركة في الحكم التي غابت في النماذج الأولى للتنظيمات البشرية من قبيلة وعشيرة ومدينة لاحقا في زمن أثينا واسبرطا.

ضمان هذه الحقوق والحريات يرسخ معان ي الولاء والانتماء الواسع لكيان اكبر، يحدد المسؤوليات والواجبات اتجاه هذا الكيان (الوطن) الذي يفرض الطاعة والدفاع والالتزام بقوانينه، التي تساهم في ترسيخ ثقافة المواطنة وتكريسها كسلوكات يومية لدي المواطن يمارسها ويحترمها.

وأحسن وسيلة لتمرير هذه القيم التنظيمية هي المناهج الدراسية على اعتبار أنها تلقن في المؤسسات النظامية تربية مقصودة معدة وممنهجة لمرتاديها، ابرز أهدافها تكوين المواطنين في الدولة إلى جانب الكفاءات المعرفية، وتتجلى الأهمية الحقيقية للمدرسة في كون الإنسان لا يولد مزودا بقيم الوطنية والمواطنة والمسؤولية واحترام للمساواة على الرغم من تمتعه بالميل نحو الحرية طبيعيا إلا انه يفتقر للعناصر المنظمة للشؤون اليومية في المجتمع حتى ولو اكتسب الأبعاد الأول ى للمواطنة من هوية وانتماء وتعاون في مؤسسات تنشئوية اخرى، إلا أنها أفق وجدانية تستلزم البعد المدني الذي يؤسس للدولة ويضمن استمراريتها وهو ما توفره المؤسسات المدرسية ومناهجها التربوية، ولم تشذ المناهج المغربية عن هته القاعدة، حيث نالت قيم الحق والواجب الترتيب الأول كما رأينا في نتائج تحليل مضمون الكتب الجزائرية والتونسية.

أما في الترتيب الثاني فقد برز من خلال الجدول رقم (20) تحصيل قيم احترام حقوق الإنسان ل458 تكرارا بنسبة 15,27%، وهي نسبة عالية توضح اهتمام مصممي المناهج لهذا البعد السياسي والاجتماعي للمواطنة، والذي يعتبره "مصطفى عبد الكريم العدوان" « عاملا فعالا في إقامة علاقات ايجابية بين المواطنين والحكام عنوانها التفاهم والاحترام، وهي من أنجع الأسباب التي تساهم في إنجاح مشاريع التنمية الشاملة، كما أن دورها في التنمية السياسية يمثل ضمانا لانتقال السلطة بطرق سلمية وبالتالي حماية المجتمع من العواقب الخطيرة التي قد تنشأ بسبب الاختلاف[1] ».

ورغم الاختلاف بين الفرنسيين والانجليز حول الأسبقية التاريخية في تناول حقوق الإنسان، إلا أن الأكيد أن الإنسان كافح لنيل هذه الخاصية خصوصا بعد الحرب العالمية الثانية والمواثيق التي أقرتها الهيئة الأممية بعد الإعلان المشهور سنة ، 1948 وتبعه بعد ذلك عدة مواثيق منها الميثاق العالمي للحقوق السياسية والمدنية سنة 1966، والاتفاقية الأوربية لحقوق الإنسان سنة 1950 والأمريكي سنة 1969، والميثاق العربي لحقوق الإنسان من نفس السنة برعاية الجامعة العربية، والميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان عام 1981.

[1] مصطفى عبد الكريم العدوان، بين حقوق المواطن و حقوق الإنسان ، أشغال ندوة بعنوان المواطنة والوحدة الوطنية في الوطن العربي، مراكش يومي 13،15 مارس 2009، مختبر الدراسات الدستورية والساسية المغرب، ص 93.

فضلا عن ذلك تناولت العلوم الإنسانية والفلسفة هذه القضية الاجتماعية بشكل معمق على اعتبارها محركا للتنمية والتقدم الحضاري للأنساق والبنى الاجتماعية، فحقوق الإنسان تأسست انطلاقا من تصور إنساني ناتج عن الوعي الفردي، ويمكننا أن نتساءل عن أساس هذه الحقوق.

الإجابة عن هذا التساؤل مرتبط بتراكم معرفي وأدبي، حيث تعتبر الأديان منبع الحقوق الإنسانية كما يرى العديد من الباحثين أن حقوق الإنسان هي نفسها حقوق الله الذي فرضها على الإنسان، فالأديان وخصوصا السماوية أو التوحيدية "Monothéiste" فصلت في مسألة الحقوق وضمانها للأفراد المؤمنين وغيرهم، في الإسلام كما في المسحية واليهودية مع مجال الحرية في بعض المواقف ومن بعض الممارسات، كما أغنت الفلسفة السياسية والحداثة وما بعدها هذا المفهوم الذي تأثرت به اغلب الدول والأنظمة السياسية في العالم بما فيها المغرب الذي انشأ سنة 1993 وزارة مكلفة بحقوق الإنسان لمراقبة هذا الجانب في المغرب، رغم أن بعض المهتمين بهذا الشأن تساءلوا عن جدوى ذلك من منطلق أن الدفاع عن هذه الحقوق هو من اختصاص المجتمع المدني من جمعيات ومنظمات غير حكومية مستقلة تقوم بوظيفة المواثيق الدولة للحقوق السياسية والاجتماعية، بنفس الصورة تكررت ذلك في فرنسا، حيث أنشئت وزارة خاصة بحقوق الإنسان التي قادتها راماياد Rama Yade سنة 2008 بحكومة نيكولا ساركوزي والتي عارضها الناشط في منظمة "أطباء بلا حدود" ووزير الخارجية آنذاك" برنار كوشنار" لذات الأسباب التي ذكرناها في كونها مهمة المنظمات الحقوقية وتم إلغاء هذه الوزارة في نهاية الأمر.

و يرجع سبب إدراج هذا البعد بشكل مكثف في المناهج الدراسية المغربية حسب اعتقادنا إلى التزامات التي وقعها المغرب مع الأمم المتحدة، ومن ضمنها إدراج حقوق الإنسان كقيم ومعارف تلقن للتلميذ على ضوء التقارير السلبية التي يتلقاها المغرب كل سنة من منظمات حقوقية، تندد بتجاوزات خطيرة لحقوق الإنسان في المغرب الذي مازال يعاني من مظاهر سلبية تقليدية كالعمالة في البيوت من نساء وأطفال وانتشار مختلف الممارسات السيئة من ظلم احتقار واعتداءات جنسية وجسدية،واقع اقرب إلى العبودية عبر التاريخ، وكذا التقارير الصادرة بخصوص السجون والمؤسسات العقابية التي تحدث فيها خروقات ومعاملات غير إنسانية وظروف إقامة كارثية يتبعها أساليب عقاب وإذلال مهينة في حق السجين أخلاقيا، معنويا وجسديا، هذه الهيئات التي تكذبها الجهات الرسمية باستمرار وتتهمها بالانحياز والمغالات في تضخيم الاحداث، حيث يتلقى المغرب العديد من التقارير السلبية في السنوات

الأخيرة م ن "الامينـاستي" منظمة العفو الدولية حول الحريات العامة البسيطة للمواطن، والملاحقة الأمنية، والتفريق العنيف للاحتجاجات، خصوصا بالصحراء الغربية المتنازع عليها من قبل المغرب وجبهة البوليساريو، والتي تشهد احتجاجات من فترة لأخرى بسبب تجاوزات السلطات الأمنية المغربية.

كلها عوامل أدت في اعتقادنا إلى تكييف قيم حقوق الإنسان في المناهج الدراسية والتربية على المواطنة بشكل خاص.

كما ابرز تحليل المضامين المعرفية لهذه المادة تحصيل قيم الديمقراطية والتعددية الرتبة الثالثة ب290 تكرار بما نسبته 9,67 %، وهي قيمة مهمة تبث قيم حداثية تساهم بشكل واسع في استدخال التلميذ لأبعاد سياسية واجتماعية وثقافية تشمل احترام الرأي والخضو ع لخيار الأغلبية مع احترام رأي الأقلية وخصوصيتهم.

وهي قيم جديرة بالاهتمام في المدرسة التي تعتبر المدرج الأول لتلقين ثقافة الديمقراطية عبر العديد من النشاطات الممارسات من قبيل ضمان المساواة بين التلاميذ وأقرانهم من جميع الطبقات الاجتماعية، حيث يعرف المغرب بعض صور التفاوت والاختلاف الطبقي الموروث عن حقب زمنية معينة، والتي تصنف المجتمع لشريف وغير شريف مع امتيازات ولو ضمنيا للطبقة الأولى المهيمنة بطبيعة الحال، مما ينعكس أكيد على ديمقراطية التعلم بشكل مباشر ولو أن هذه الثقافة أخذت في الضمور خصوصا في المدن الكبرى.

والواقع السياسي للبلدان العربية عامة كما يقول عبد المالك الوزاني « يظهر جليا مدى صعوبة الكلام سواء كان عن الهوية أو عن الديمقراطية فلا ديمقراطية بخير في البلاد العربية ولا حقوق المواطن محترمة في جلها ولا شعور بالانتماء إلى هوية وطنية مشتركة شائع، وكثير منها تعاني الطائفية والقبلية وبوادر الانشقاق، وكثير منها يعاني نقصا في الديمقراطية وهيمنة الحكم الشخصي [1] » وهي الإشكالات التي تعاني منها الدولة والمجتمع في العالم العربي، حيث التجربة السياسية العربية ما زالت قاصرة تختصر مخاضا فلسفيا حداثيا للحكم وطبيعة الأنظمة، وهو ما آخر تفعيل المواطنة في اغلب البلدان العربية، يؤكد هذه المقاربة عبد المالك الزاني بطرحه للنموذج الفرنسي للديمقراطية الذي أسس للدولة قبل المواطنة، إذ احتوت الدولة الفيودواليات (الإقطاعيات) في العصور

[1] مصطفى عبد الكريم العدوان ،مرجع سابق ص 37.

الوسطى لتأتي المواطنة كعقد اجتماعي بين المواطنين بعد الثورة الفرنسية [1] ». أما بالنسبة للمغرب ومسألة الديمقراطية فهي مرتبطة بإرث سياسي مزدوج:

أولا: ارث الدولة السلطانية أو المخزن كما تسميه بعض الأدبيات السوسيو سياسي ة، والذي احدث تحولات عميقة في المنظومة القيمية السياسية والثقافية للمجتمع المغربي والذي عرف نمط معين من العلاقات السياسية، وهو النموذج الرعوي الذي انتقل من التقليدي إلى الحديث.

ثانيا: ارث الحماية والتأثيرات العميقة للمرحلة الكلونيالية التي أحدثت تغيرات في المجتمع والدولة المغربية.

هاذين المعطيين مارسا ضغطا على النموذج الحالي للديمقراطية المغربية، التي أدت فيها الكثافة التاريخية لجعل « ماضيها مستمرا في حاضرها [2] » بتعبير "عبد الله العروي"، فامتداد روح الدولة السلطانية ساهم في بناء جزء من النموذج السياسي الذي تبعته حماية فرنسية دامت 44 سنة، حددت هذه المعطيات الديمقراطية المغربية في المرحلة ما بعد الاستعمارية التي عرفها المغرب، الذي شهد احتواء النخبة الثقافية والسياسية والعمالية وبعض الأحزاب أبرزها حزب الاستقلال الذي ساهم في تحقيق الاستقلال وقام بتزكية الملكية كنظام حكم.

كلها تراكمات أنتجت النموذج الحالي للديمقراطية المغربية التي تصفها كتب التربية على المواطنة اقتباسا عن الفصل الأول من الدستور المغربي « أن نظام الحكم بالمغرب نظام ملكية دستورية ديمقراطية برلمانية واجتماعية [3] »، والتي تعني تولي الملك السلطة وراثيا كرئيس للدولة لكن ليس بحكم مطلق كما في الأنظمة الملكية التقليدية، حيث الملك هو المصدر الأول والأوحد للقرار وهو نظام حكم عرفته بعض الملكيات في أوربا التي نزعت السلطة المطلقة عن الملك، والمملكة المتحدة مثال على ذلك، وبالعودة للمغرب الملاحظ أن سلطة الديوا ن الملكي ما تزال قائمة، حتى ولو أقر التعديل الدستوري سنة 2011 تقليص سلطة الملك المطلقة وأعطى البرلمان حق التصويت على القوانين، وللحزب الفائز بالانتخابات التشريعية حرية اختيار رئيس الحكومة بعدما كان للملك حق تعيينه، لكنها فقط مراوغة سياسية أو تكليف سياسي فرضته الظروف والتغيرات الإقليمية والعالمية،

[1] نفس المرجع ص 38.

[2] انظر عبد الله العروي، مجمل تاريخ المغرب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ج2، ط6،2000، ص30.

[3] دستور المملكة المغربية، الفصل الأول .

حيث ترتبط سنة 2011 بالربيع العربي الذي أطاح بأنظمة عربية وفرض تغيرا في أخرى استجاب ة لمطالب شعبية، وخوفا من انتشار عدوى الثورات والإطاحة بالأنظمة السياسية، وحتى بلوغ الإسلاميين بقيادة حزب العدالة والتنمية هو أمر يعتبره البعض مسايرة لما يحدث لاستيعاب المعارضة السياسية، ولو أن المغرب يعرف نوعا من الإجماع والالتفاف من طرف الأحزاب حول النظام المخزني.

في نقطة أخرى تثير الاهتمام حول النظام السياسي والديمقراطية، ألا وهي مركزية الدولة في المغرب، والتي يتضح من خلال النصوص والقوانين المدرجة في الكتب المدرسية حول الحدود والوحدة ومصدر القرار وغيرها من دلالات على طبيعة هذا النموذج السياسي الذي يتبناه المغرب، على الرغم من أن ذلك يتعارض مع المبادرة التي أطلقها الملك محمد السادس سنة 2007 التي اقترح من خلالها الحكم الذاتي للصحراء الغربية المتنازع عليها من طرف المغرب وجبهة "البوليساريو" ، تأتي هذه المبادرة كحل لهذه القضية بعد تعقد وفشل كل المفاوضات بين طرفي النزاع بإشراف بعثة "المينوروسو".

أما بخصوص التعددية الثقافية فالمغرب يشهد انفتاحا ثقافيا ملحوظا، حيث يضم مكونات عرقية ودينية مختلفة تعتبر مثالا للتعايش بين الأغلبية والأقليات التي تعيش بالمغرب من يهود ومسيحيين وأجانب، يسمح لهم القانون المغربي بملكية عقارية وحرية الممارسة الدينية.

وفي بعد آخر للمواطنة، حصلنا من خلال التحليل الكمي لمضامين كتب التربية على المواطنة في المرحلة الإعدادية بالمغرب 274 معنى ذو دلالة على الحفاظ على البيئة، لتحل رابعا ب 9,14% من مجموع القيم، حيث يظهر اهتمام المصمم المغربي للمناهج بالبعد البيئي وإدراجه في التربية رغم عدم وجود محاور خاصة في كتاب السنة الأولى والثانية تعالج هذه القضية، أما بالترتيب الخامس فقد سجلنا في هذه الرتبة حلول قيم التسامح والعيش المشترك بنسبة 8,87%، حيث ركزت المناهج المغربية في كثير من المواضع على هذا البعد الاجتماعي والوجداني لاعتباره بعدا أساسيا وتأسيسيا للأمن والاستقرار الاجتماعي والسياسي في الدولة، وتأسيس لثقافة التعايش العالمي فيما تطرحه الفلسفات الحديثة التي تنادي بالمواطنة الكونية التي تتجاوز الفروق الاجتماعية والثقافية والعرقية للبشر على اعتبارهم يتشاركون في قيم عالمية من قبيل الحرية والإنسانية وحق العيش والإقامة والعمل دون قيود اقتصادية أو مضايقات عنصرية، وانتهاج الطرق السلمية في حل النزاعات الوطنية العالمية بطرق سلمية، من قضية الصحراء إلى القضية الفلسطينية، كما ورد في كتاب السنة الثالثة في الصفحة 203 و 204.

كما يظهر التحليل ترتيب قيم الوعي السياسي وتنميته لدى التلميذ المغربي سادسا بنسبة 8,74% بدرجة متوسطة وقد تراوحت هذه القيمة بين النظري والتطبيقي، إذ حرص المبرمجون على بناء الوعي كوسيلة أساسية لتمرير الثقافة التي بني عليها الخطاب السياسي انطلاقا من الواقع والثقافة السائدة في الموروث الثقافي والسياسي المغربي، ولا شك أن قيمة الوعي السياسي معطى هام يهدف لرفع درجة الاستنارة لدي العامة لإدراك وتحليل التغيرات المستمرة وبناء الرهانات عليها، والتي تترك أثرا بالغا في التكيف مع المستجدات وتخمين القادم، رغم ذلك ينتقد البعض هذه النقطة انطلاقا من كون النظام التربوي يمرر رسالة السياسي كإعادة إنتاج للقيم السائدة، ومن بينهم ايدجار فور الذي يرى « أن كل الأنظمة التربوية لا تهتم بالسياسة، ومع ذلك فلا تحتل السياسة المكانة اللائقة بها في تربية الناشئة، وهكذا وقع الخلط بين الشرعية العقائدية والسياسة المغرضة وبين إعداد الناشئة للتفكير الحر حول ماهية السلطة ومقوماتها، وحول العوامل المؤثرة في المؤسسات أو المؤثرة في المجتمع عن طريق المؤسسات، فعوضا عن تنمية الوعي السياسي وتهذيب خصال الإنسان المتشبع بالروح الديمقراطية، يعمد بعض المسؤولين إلى تكوين نسخة واحدة من المواطنين المطيعين للأوامر ويتكيفون بتلقينهم بعض المفاهيم السياسية [1] » .

سابعا حلت قيم حرية الرأي والتعبير ب 172 تكرار في الكتب الثلاثة بنسبة مئوية قدرها 5,74%، حيث رصدنا من خلال مناهج التربية على المواطنة تفعيل المبرمجين لهذه القيمة من خلال طرح أهمية الحرية في التعبير عن الأفكار والآراء من قبل المواطن أو المنظمات في وسائل الإعلام والاتصال والمنابر والملتقيات والتجمعات على الحد الأدنى من الحقوق الأساسية للمواطن وتفعيل الديمقراطية والأمن والاستقرا ر في الدولة، فالفرد المقموع من طرف النظام السياسي ومن القوانين والأعراف يفقد أي شعور بالانتماء، وأي استعداد للتضحية والدفاع عن البلد أو مبادئه، ذلك الإحساس الوجداني الذي يتملك الإنسان اتجاه وطنه وأرضه كارتباط روحي، يفقده المواطن الذي سلبت حريته في التفكير والتعبير عن آرائه من طرف السلطة الحاكمة التي يرى فيها العدو بدل التهديد الخارجي، وبالتالي لن تكتمل مواطنة الشخص بافتقاره الحرية التامة في الحكم والتصرف.

[1] ايدغار فور، تعلم لتكون، ترجمة حنفي عيسى، منشورات اليونيسكو، مطبعة الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر،1974، ص 215.

كما يظهر التحليل تحقيق قيم الهوية الوطنية المرتبة الثامنة بنسبة 5,57%، حيث وردت هذه القيمة بدرجة متوسطة مقارنة بالقيم الأخرى المختارة للتحليل، طرح فيها واضعوا البرنامج أبعاد الهوية الوطنية ورموزها المرتكزة على الإسلام والعروبة، وهي الأبعاد التي حرص المصممون على أبرازها قصد تعزيز والمحافظة على التراث المغربي الذي يعتبر ملتقى للحضارات الشرقية والغربية، وقد وفقوا في إبراز هته الجوانب، في هذا الصدد يقول الحسن الثاني : « ....إن تعليمنا يجب أن يعزز ويقوي شخصيتنا المغربية، وأن يعيد لبلادنا المكانة المرموقة ...كما يجب أن يستمد هذا التعليم روحه من مبادئ الإسلام، وأن يقوم عليها بصفة خاصة [1] » يوضح هذا القول التوجه الماضوي للسلطة السياسية التي تريد ترسيخه في نفوس التلاميذ، والذي يهدف لإحياء التراث والثقافة المغربية الإسلامية بمفهومها الواسع من طرف الخطابات الملكية يقول انطونيو غرامشي في هذه النقطة أن المغرب يمكن وصفه كمجتمع – القديم لا يموت فيه بسرعة والجديد لا يزداد فيه بسرعة »، مقولة غرامشي يفندها على حسوس بقوله « ... إذن فالنسق الثقافي إذا كان نابعا من تجربة اجتماعية وتاريخية أصيلة ومتجذرة، فانه يسعى لضمان توالده وإعادة إنتاجه عبر الزمن، ولا يقع التخلي عنه في نهاية المطاف كآخر احتمال إلا بمشقة كبيرة »[2] ويدافع الحسن الثاني عن هذا الخيار بقوله: « ...فإذا بقي المغربي مغربيا، لا يمكن له في الحقيقة أن يكون شيوعيا يستحيل، ولا يمكن له أن يكون متحزبا، فإذا كان مغربيا حقيقيا ترتفع عنه جميع هذه الأدوار [3] » ، فالمغرب ينطلق من مقاربة الجمع بين الحداثة والتراث، وبين الأصالة والمعاصرة، يتوافق هذا الطرح مع عدة مفكرين أبرزهم السوسيولوجي الجزائري "جمال غريد" الذي يرى أن الحداثة ليست معطى ثابت ونموذج مطلق يجب تبنيه بكل حذافيره لتحقيق الحداثة بالمفهوم الغربي، إنما لكل حضارة خصوصيتها، ولكل امة تصورها للحداثة التي يمكن لها أن تجمع بين مقومات هويتها والمضي نحو التحديث السياسي و الثقافي لتحقيقها .

ويعرف المغرب جدل وطني حول الهوية كما عرفته الجزائر، ونوعا ما في تونس، وكما هو الحال في الدول المستعمَرة، فان اغلب الإشكالات ترتبط أو تفسر في السياق التاريخي والقوة الاستعمارية، التي أحدثت هذا الجدل والإشكال الهوياتي للمجتمع المغربي الذي شهد استقرارا وثباتا من هذا الجانب، بطرحه للظهير البربري الذي يميز بين العرب الأمازيغ بإطلاق العنان للحمية الاثنية في

[1] سعيد الراشدي، مرجع سابق، ص 131.

[2] المرجع السابق ص 264.

[3] المرجع السابق ص 260.

المناطق ذات الأغلبية الأمازيغية، واهتمامه بها تعليميا لقديمها كرأسمال للنخبة الثقافية، وغالبا ما يتوالد الشعور بالهوية كما قول المفكر المغربي محمد سبيلا « .... وتتنامى مشاعر لدى المجتمعات أو الفئات المجتمعية التي تحس بأن التفاعل أو المقارنة ليسا في صالحها، وكأن مشاعر الهوية هي مشاعر دفاعية ضد آليات التفاعل وإرادة السحق التي يبديها الأخر، إنها ربما مشاعر ملجئية في وضعيتها الأولى، وكأنها رد على مشاعر الاهانة والعدوانية وإرادة الصحو [1] ».

رغم ذلك شهد المغرب نوعا ما استقرارا بعيدا عن الإشكالات الهوياتية ربما الحفاظ على هذا الوضع دفع بالمشرع التربوي طرح البعد الأمازيغي للهوية في المناهج الدراسة للتربية على المواطنة عكس الجزائر التي شهدت بعد الاستقلال جدلا ونقاشات واختلاف حول الهوية، مع بروز الأمازيغية ككتلة سياسية وثقافية نادت بها أحزاب ومفكرين من أمثال مولود معمري.

وفي بعد آخر للهوية يطرح الإشكال اللغوي نفسه على الساحة التربوية في المغرب كما هو الحال في الجزائر وتونس، « فاللغة هي اكبر تجلي للهوية كما يقول عكاشة بن مصطفى وهي تخلق ما يسميه دوركايم الوعي الجمعي، فأفراد القبيلة الواحدة أو المجتمع الواحد الذين يتحدثون لغة مشتركة تتوحد أطرهم المرجعية والفكرية والإيديولوجية [2] »، فاللغة عنصر وحدة وتكتل الثقافة والهوية، وقد شهد المغرب إشكالا وطنيا حول اللغة كامتداد للإشكالات التي عانت منها الدولة المستقلة حديثا – وخصوصا عن النفوذ الفرنسي– أزمة لغوية والتي خلقت تراتبيات اجتماعية واقتصادية، أخذت فيه هذه الوسيلة التواصلية بعدا رمزيا ساهم بشكل كبير في إعادة إنتاج النخب السياسية والفكرية في المغرب الذي تبنى الازدواجية كحل وسطي لهذا الإشكال، وفي نفس الوقت تبنى التعريب التدريجي للتعليم، غير أن هذا لم يمنع تداول الفرنسية كلغة تدريس، خصوصا المواد العلمية لصعوبة استعمال اللغة العربية في هذه المواد كما يقول المهدي المنجرة [3] » لكن المغرب ذهب بعيدا في ترسيخ اللغة الوطنية واستعمالها في التعلم دون صراع أو تأثير الاختلاف على ميدان التربية والتعليم، كما تبنى المغرب تدريس الأمازيغية بوصفها ضمن مشروع الدستور الجديد لسنة 2011 ويجري التدريس بها منذ 2003 في الخمس سنوات الأولى من التعليم الابتدائي، وفي تسع أكاديميات من ضمن 12 أكاديمية

[1] محمد سبيلا ، مرجع سابق، ص53.

[2] عكاشة بن مصطفى وآخرون ، المغرب العربي ثقال المواريث ونداء المستقبل، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1 ،2013، ص 153.

[3] نفس المرجع ص 160

وتشير الإحصائيات إلى أن هناك 4300 مدرسة و 12000 أستاذ يدرس اللغة الأمازيغية في المغرب[1].

بالنسبة للبعد الإنساني حلت قيم التعاون والتضامن تاسعا بترددها في 150 موضع في الكتب المدرسية بنسبة 5%، وهي نسبة ضئيلة نوعا ما مقارنة بأهمية التعاون في نفوس التلاميذ نظريا وعمليا من خلال خرجات مدرسية لمراكز رعاية المسنين أو حملات التشجير وتنظيف الشواطئ والأماكن العمومية بما يوسع البعد الوجداني والمساندة والتآزر في مواقف تتطلب ذلك.

بالمرتبة العاشرة سجلنا قيمة المساواة أمام القانون التي نالت نسبة مئوية قدرها 4,43%، رغم أهمية هذه القيمة، إلا أنها لم تنل اهتمام واضعي البرامج ما عدى في المواضيع المتعلقة بالمؤسسات القضائية، مع أن البعد السياسي في المواطنة يتطلب حضور مؤشرات من ديمقراطية سياسية وحرية الرأي والتعبير لجميع المواطنين وسيادة القانون، الذي يفرض احترامه من طرف جميع الطوائف الاجتماعية والاقتصادية، فالمساواة المدنية شرط ضروري للمساواة الاجتماعية، كما يرى "هيرشمان" " Herschman" " أن الحقوق المكتسبة تتقوى بالتعاضد، وتكون بمثابة الضمانة الأساسية ضد أي محاولة للتراجع عن الحقوق [2] »، فالتفريق بين المواطنين والتمييز بينهم على أساس العرق والدين والمكانة الاجتماعية يعد انتهاكا للعقد الاجتماعي الذي تقوم عليه المواطنة، وهو ما يظهر في بعض الممارسات بالمغرب الحديث خصوصا والدول العربية عموما، من تمييز و عدم تطبق القانون على الجميع والمحسوبية في التوظيف وفي الامتيازات الممنوحة للأشخاص لاعتبارات عدة.

كما سجلنا من خلال الجدول رقم (20) ورود قيم تحمل المسؤولية بالمرتبة الحادية عشر بتكررها 123 مرة وهي القيم التي تبث وعيا لدى الفرد بمراقبة أفعاله واحتكامه للعقل ومعرفة عواقب السلوك الممارس من طرفه اتجاه الأشخاص أو المؤسسات، وقد وردت يتواتر ضعيف في الكتب المغربية مقارنة بالجزائر وتونس.

[1] نفس المرجع ص161.

[2] Philippe brand , science politique : la démocratie , col point ,paris 1997, p08 .

هذا ونالت قيم الانتماء الرتبة ما قبل الأخيرة بنسبة 3,17%، مما يظهر عدم اهتمام المشرع المدرسي بهذا البعد ليرسخه في أذهان التلاميذ، أو ربما طبيعة المادة الخاصة بالجانب المدني جعل هذه القيمة تحتل المراتب الأخيرة وغير ذات أهمية مقارنة بالقيم الأخرى.

في المرتبة الأخيرة سجلنا ورود 30 قيمة ذات دلالة على الحفاظ على الوحدة الوطنية بنسبة 1% في مضمون المناهج، وهي نسبة ضئيلة تدعوا للتساؤل عن سبب تهميشها خصوصا في المغرب الذي يشهد إشكالا في وحدته الترابية من قضية الصحراء والمشاكل التي سببتها للمغرب والتكاليف التي تكبدها لخزينة الدولة المغربية على حساب التنمية التي تأخذها المفاوضات والمشاريع التي تقام بمنطقة الصحراء لاستيعاب الضغط الشعبي على حساب المناطق الأخرى، وكذا مصاريف شراء الذمم من طرف المخزن المغربي للدول لمساندتهفي القضية وهو ما يظهر مؤخرا في خرجات الملك لدول إفريقيا تحت مسمى الشراكة الاقتصادية وهو (المغرب) الذي خرج من منظمة الاتحاد الإفريقي بسبب ملف الصحراء، ضف إلى ذلك المنطقة المحتلة شمال المغرب" سبتة" و"مليلية" وبعض الجزر الصخرية من طرف اسبانيا، كلها أسباب من المفروض أن تجعل من الوحدة الوطنية الشغل الشاغل لكل المجتمع والمؤسسات الوطنية بما فيها المؤسسات التعليمية.

4- عناصر مقاربة قيم المواطنة في مناهج التربية المدنية بالمغرب العربي (دراسة مقارنة):

تم تخصيص هذا العنصر لرصد بعد المواطنة في مناهج التربية المدنية لدول المغرب العربي المختارة للتحليل المكونة من تونس ، الجزائر والمغرب، وتحليل النتائج المحصل عليها من عملية جمع تكرارات كل القيم في الكتب التسع المختارة للتحليل حسب النوع، قصد رصد أي القيم تكرارا في الفضاء المغاربي المتقارب في عوامله التاريخية والحديثة الموجودة بين الدول الخمسة المشكلة لوحدة المغرب العربي أو الثلاثة المختارة للتحليل، وهي في الحقيقة المعطى الفعلي للمغرب العربي في جوهره، وقد ارتأينا تقسيم المقارنة إلى بعدين: من ناحية الشكل ومن ناحية المضمون وأوجه التشابه والاختلاف بين الكتب .

4-1- من ناحية الشكل:

بشكل عام يلاحظ أن الكتب الجزائرية هي من ضمت أكثر الصفحات فالكتب المدرسية الجزائرية الخاصة بمقرر التربية المدنية كبيرة مقارنة بالأجزاء الخاصة بالتربية المدنية في كل من تونس

والمغرب، كما أنها مستقلة عن المواد الأخرى، مقارنة بالكتب التونسية والمغربية التي تدرج فيها هذه المادة ضمن كتب الاجتماعيات وتضم إضافة إلى التربية المدنية (المواطنة) التاريخ والجغرافيا في أجزاء منفصلة .

كما تجدر الإشارة بالنسبة للمغرب أنه يوجد كتابين للاجتماعيات في كل سنة يختار الأستاذ احدهما لاعتماده في التدريس، غير أن المواضيع هي نفسها في كل كتاب يكمن الاختلاف فقط في النصوص المعبرة عن الموضوع، يعتبر هذا الخيار الذي يدمج بين أكثر من مادة في كتاب واحد من الطرق الحديثة المعتمدة في الكتب، التي تدمج المواد المتقاربة في الأهداف والمحتوى بغية التخفيف عن التلميذ كثرة الكتب والوزن التي يشتكي منها التلميذ والأولياء.

كما لاحظنا من الناحية الشكلية جودة في تنسيق النصوص والصور ونوعية الورق والغلاف بالنسبة للكتب التونسية والمغربية مقارنة بالجزائرية.

وحتى من ناحية عملية الطبع الكتب التونسية والمغربية تعتمد مطابع خاصة لا تتكفل الوزارة بطبع الكتب وإنما تسلمها لمطابع خاصة غير حكومية، مقارنة بالجزائر التي تطبع في الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وهي مؤسسة عمومية تتكفل بنشر المواد التعليمية.

أما فيما يخص لجنة التأليف فيلاحظ أن الجزائر تعتمد مفتشي وأساتذة المادة لاختيار المحتوى وتصميم البرنامج، على عكس تونس والمغرب اللذين يعتمدان لجنة تأليف مكونة من أساتذة المادة ومفتشين وأساتذة التعليم العالي وباحثين في التربية، وتتضمن اللجنة في بعض الكتب مختصين في علم النفس المعرفي لإعداد المحتوى من ناحية الملائمة وسهولة تدريسه واستيعاب هومدى إدماج الكفاءات المعرفية فيه، وانفردت تونس في هذا الخصوص بإدراجها لجنة التقييم التي أشرفت على الكتب، في حين سجلنا غيابها في الجزائر والمغرب.

4-2- من ناحية المضمون:

كل الكتب التسعة المختارة للتحليل تتشابه كثيرا من ناحية المضمون و العناوين المعالجة في هذه المادة، يمكن الاختلاف بينهما فقط من ناحية المكانة المعطاة لكل بعد من أبعاد المواطن ة الثلاثة

عشر المختارة للتحليل، يعزى ذلك طبعا للظروف السياسية والثقافية، التاريخية والراهنة في كل بلد وهو ما حدد كثافة بعض القيم على حساب الأخرى.

وفي هذا الصدد قسمنا أوجه الاختلاف بين الكتب إلى بعدين كما يلي:

أ –من ناحية المرجعية المعرفية:

اعتمدت الكتب الجزائرية بدرجة أولى على نصوص دينية وقوانين ومواد من الدستور للدلالة على قيم معينة أو تعزيزها، كما اعتمدت بشكل متوسط على المواثيق والأحكام الدولية ونصوص أدبية، وكذلك بالنسبة للمناهج المغربية التي أدرجت البعد الديني في تنميتها لقيم المواطنة أو للدلالة عليها ، وأحيانا لا علاقة للآيات والأحاديث بالقيمة ومع ذلك تم إدراجها ما يطرح خدود الديني والمدني في المناهج الحالية، غير أن المغرب نوع نصوصه التي احتوت مقولات لمفكرين وفلاسفة وعلماء في تخصصات إنسانية، وهو ما لاحظناه في المناهج التونسية التي اعتمد ت اقتباسات من كتب وأقوال لمؤلفين وفلاسفة وسوسيولوجيين عالميين أمثال جون جاك روسو، كانط، جون ستيوارت ميل، غاندي، ابن خلدون وغيرهم، ممن اثروا التراث العالمي بمفاهيم السلم والمواطنة والحرية، مع غياب الجانب الديني عن المناهج التونسية نظرا لطبيعة النظام السياسي في تونس الذي ينحو نحو النموذج العلماني المدني الذي يعتمد القوانين الوضعية في التدريس ويمنع أي تداخل للرموز الدينية والثقافية مع العملية التعليمية التي تبقى حيادية، ولا يؤسس لفكر بعينه أو إيديولوجيا تخلق الاختلاف الفكري والعقائدي، بعكس الجزائر والمغرب اللذان اعتمدا البعد الديني لترسيخ القيم المواطنية وتقديم استشهادات ودلالات عنها من التراث، إذ تتعارض أحيانا مع الفلسفة السياسية والقيم المدنية الحديثة في عدة مسائل كالمساواة وحقوق الإنسان والحريات العامة، بين ما تمليه المواطنة الكونية والدساتير الوطنية، والتراث الديني، ما يؤدي حسب "رمعون حسن" إلى « خلط مفاهيمي وغموض لدى التلميذ، لكنه يعود ويؤكد أنها رغم ذلك تظهر في غالبيتها ايجابية وتستخدم للدفاع عن مبادئ عالمية، من قواعد النظافة وتنمية

روح الديمقراطية، وهي نزعة تتمشى حسبه مع الانفتاح على قيم الحوار والتسامح والتفكير المدني الذي سجل حضوره في نهاية التسعينيات، أي في مرحة عرفت تسييس الدين بدرجة قصوى[1] ».

ب من ناحية تناول القيم:

تم إدراج قيم المواطنة في المناهج الدراسية الثلاثة من جانبين :

- جانب صريح وردت فيه القيم واضحة تدل على بعد معين في المواطنة قصد تعزيزها.
- جانب مستتر يكتشفه التلميذ من خلال التعمق في الفكرة، أو من خلال النشاطات الصفية واللاصفية التي تقدم للتلميذ كمشاريع بيداغوجية أو وضعية إدماجية، حيث يوضع الطفل أمام وضعية مشكلة يكتشف الهدف التربوي والقيمي منها عن طريق حلها.

غير أن الملاحظ في الكتب التونسية والمغربية كان الطرح فيها أكثر جرأة، حيث طرحت الكتب إشكاليات وقضايا ذات مستوى عالي تعبر بصدق عن المواطنة الحديثة ذات وزن معرفي وثقافي بأبعاد عالميّ وأطروحات فلسفية كإشكالية التعلم – لماذا يتعلم التلميذ – وماذا يتعلم ، والحرية في التعلم مع تدعيم ذلك بإحصائيات في الكتب التونسية ووضعيات إدماجية تخص تحليل مضمون الصحف والجرائد والبرامج الإعلامية بنظرة نقدية وإعداد تقارير عن الخرجات البيداغوجية للمجالس الشعبية المنتخبة بالنسبة للكتب المغربية وحتى الجزائرية، لكن الملاحظ في الكتب الجزائرية هو تكرار نفس المواضيع ونفس النصوص القانونية والتربوية في كل السنوات، وأحيانا في نفس الكتاب.

4-3- تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بمضامين كتب التربية المدنية للمرحة الأساسية في المغرب العربي:

نحاول من خلال هذا العنصر تحليل المعطيات الكمية التي تم تحصيلها من عملية جمع تكرارات القيم في البلدان الثلاثة حسب كل بعد من أبعاد المواطنة في جدول واحد لتسليط الضوء على

[1] انظر حسن رمعون، المدرسة في البلدان المغاربية وخطاب حول المواطنة، مقاربة من خلال كتب التربية المدنية، مجلة إنسانيات العدد61/60، الكراسك وهران، 2013، ص 64.

أكثر القيم تكرارا، وبالتالي أكثرها تركيزا من طرف السياسة التربوية الخاصة بهذه المادة، واقلها تكرارا كقيم تعتبر هامشية بهذا المنطق.

بعد عملية تحليل محتوى كتب التربية المدنية (التربية على المواطنة) للمرحة الأساسية في كل بلد قمنا بتحصيل 8579 قيمة مواطنة ، حيث تصدرت الترتيب في أولوية واضعي البرامج في المغرب العربي قيم الحقوق والواجبات، التي وردت 1841 مرة في الكتب التسعة بما نسبته 21,46%، وهي نسبة كبيرة نالتها هذه القيمة التي ركزت عليها المناهج المغربية، وهو أمر يستدعي التوقف عنده وتحليله إذا ما قارنا هذه القيمة بقيم الانتماء والهوية اللتان حصلتا على نسبة ضئيلة، حيث وردتا في الجدول رقم (21) في الترتيب 11 و 12 وفي ذلك تناقض مع دراسات وتصريحات باحثين وخبراء مشتغلين على الشأن السياسي والمدني، الذين يقرون بوجود خلط وتداخل بين مفهومي الوطنية والجنسية كانتماء وشعور جماعي بالانتساب لكيان سياسي وجغرافي، والمواطنة في شقها الحديث التي تقوم على الحقوق والواجبات، كما ورد في المقاربة الفرنسية للمواطنة بعد إصدار ميثاق حقوق الإنسان سنة 1789، في مقابل المقاربة الكلاسيكية الألمانية القائمة على الانتماء العرقي فيما يطلق عليه مواطنة الدم، التي تفرض الانتماء الإثني كأساس للاندماج المواطني، والذي يورث بالولادة بمقتضى قوانين وتشريعات الدولة، وهو ما تبنته المجتمعات العربية كأساس للمواطنة بما فيها دول المغرب العربي التي لم تشذ عن القاعدة حيث تقوم فيها المواطنة على العلاقات التلازمية بين الانتماء الوطني والانتماء العرقي وتسعى لتكريس ذلك في الخطابات السياسية والدينية والممارسات الواقعية.

غير أن الملاحظ بالنسبة للمناهج التربوية المغاربية في مضمونها تكرس لأداء الواجبات والالتزام بها، ومعرفة الحقوق وممارستها، دون اعتبار للانتماء العرقي أو الديني أو الثقافي، وهو أمر ايجابي يمس المناهج المغاربية التي تتماشى مضامينها مع الحداثة في شقها السياسي والاجتماعي والفلسفي، والذي يهدف لترسيخ مبادئ مدنية حديثة تسير الشؤون العامة في الدولة وغرسها كثقافة في العملية التعليمية ونقل وتحويل مبادئ هذه الثقافة في نسقها الأصلي إلي مجال العملية التربوية، إذ يقوم القائمون على هذه العملية باستلهام المفاهيم والقيم والمعلومات من مرجعيتها الفكرية والعلمية أو التاريخية وتوظيفها في مادة تعليمية – التربية المدنية بالخصوص – وتكييفها على اعتبا ر أنها عملية تحويل ديداكتيكي transposition didactique، تصبح بواسطتها المعارف والعلوم والقيم بمثابة كفاءات تعليمية، بهذا المعنى يمكن التفكير في تعلم ثقافة الحق والواجب من حيث هو نقل

معرفي لمبادئ حقوقية حسب مرجعيتها الفلسفية والسياسية والقانونية في الدولة التي تشرف على النظام التربوي، حيث تصبح هاتين القيمتين كمهارات سلوكية يتعلمها التلميذ ويمارسها في الوسط المدرسي، الذي يفرض حدودا معينة من الحقوق والواجبات داخل الحرم التعليمي وفق نظام داخلي خاص بالمؤسسة عينها أو بالمنظومة التعليمية كاملة.

أما في الترتيب الثاني سجلنا قيمة احترام حقوق الإنسان التي وردت في 1023 موضع في الكتب التسعة بما نسبته 11,92%، وقد وفقت المناه ج المغاربية في تعريف التلميذ بمفاهيم حقوق الإنسان وما يتعلق بها من ممارسات وانتهاكات باعتبارها قيمة جوهرية تربط كل قيم المواطنة، فلا حقوق للإنسان في غياب المساواة والحرية والديمقراطية والعيش المشترك، إذ تعني المواطنة في جوهرها تتويج لحقوق الإنسان والمواطن الذي يشعر بإنسانيته وبمطلق حقوقه، حيث أدرجت المناهج المغاربية وبكثافة صور الحقوق والواجبات والمسؤوليات والضمانات التي تقتضيها مواطنة الإنسان والأبعاد السياسية التي تستتبع انتهاكها أو تغييبها في المجتمع، وهو ما يعطي انطباعا لدى التلميذ بوجوب التمسك بهذه القيم تجنبا للصراعات والنزاعات الطائفية والسياسية التي تحدث في العديد من دول العالم، وهي ما تحث عليه المواثيق الدولية لحقوق الإنسان والمعاهدات الدولية والموقعة من طرف دول المغرب العربي في هذا الخصوص، وتوجيهات وانتقادات هذه منظمات التي تصدر تقارير سلبية في كثير من الأحيان عن دول العالم الثالث، وتدفعها للمضي قدما في سبيل إرساء قيم حقوق الإنسان في سياستها وخصوصا التربوية لتكوين أجيال تعي معاني الاحترام والتسامح والتشارك والاندماج، هذه المنظمات ليست بريئة بطبيعة الحال حتى ولو كانت غير حكومية فإنها تعمل بإيعاز من حكومات ومؤسسات تسعى للضغط على دول معين لتحقيق مكاسب اقتصادية جيو–سياسية أو حتى عسكرية .

غير أن الملاحظ في المناهج المغاربية بصفة عامة تعتمد على الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ويتم تكراره في اغلب المواضيع المتعلقة بهذه القيمة، وهو الإعلان الذي يدعوا في جوهره إلى تبني المرجعية الكونية في مسألة الحقوق الإنسانية، ولا يجب إخضاعه بأي حال من الأحوال لتأويلات أو تعديلات وفق السياسة المحلية وبمرجعياتها الدينية والقانونية والثقافية ما يشكل تعارضا مع التصورات المجتمعية ويخلق إشكالا يجب طرحه حسب اعتقادنا، يتمثل في الصيغة التالية : كيف يمكن لدول المغرب العربي التوفيق بين الحقوق العالمية والثقافة المحلية كمسألة المساواة مثلا بين الرجل والمرأة في الحقوق والواجبات بما فيها الزواج والطلاق والإرث – ما عدا تونس الذي تفصل

القانون المدني– في هذه القضية أو قضية حرية المعتقد وحرية اختيار ممارسة الطقوس المتعلقة به علنا في مجتمعات ذات أغلبية مسلمة تحرم مبدأ الردة، ويهدف في ممارساته النابعة من مخياله الشعبي إلى تحقيق الوحدة والتجانس المجتمعي ثقافيا وسياسيا؟، هي إشكالية تحتاج إلى حل توافقي، لأنها تخلق تعارضا وخلطا معرفيا للمفاهيم والتصورات والمواقف الفردية والجماعية مستقبلا.

كما سجلنا في الترتيب الثالث ورود الوعي السياسي في 968 موضع بنسبة مئوية قدرها 11,28%، يظهر هذا اهتمام المشرع التربوي المغاربي بتنمية الوعي السياسي والتفكير الناقد للأوضاع والممارسات السياسية والمجالس المنتخبة، « فالتفكير النقدي يقود إلى تصحيح خطل الرؤية حسب كارل بوبر، وأحسن طريقة لترسيخ ذلك في أذهان الناشئة هو عن طريق توطين الفكر الإشكالي الذي يمثل المفتاح السحري الذي يفتح أمام العملية التربوية آفاق مجمع المعرفة، فالإشكالية أو الإحساس بالمشكل sens du problème بتعبير غاستون باشلار هو عصب التقدم المعرفي[1] »، وهي الروح المطلوبة في الأنظمة التربوية لتكوين مواطن واعي بأموره السياسية وما يستتبعها من آثار اقتصادية واجتماعية وثقافية على المجتمع، وهي المعالم المعرفية التي أدرجتها المناهج المغاربية من خلال مدخل المواطنة في برامج التربية المدنية، حيث تضمنت هذه الأخيرة إشارات لضرورة استدخال الوعي من طرف التلميذ لتحسين جودة مخرجات العملية التعليمية، التي تنحو نحو تكوين المواطن الواعي الناقد والمساهم في الحراك السياسي على الاقل نظريا حيث عرضت الكتب المدرسية المختارة من المعطيات الدالة على تثبيت الوعي من إشارة لآليات عمل الأحزاب والمعارضة في الدولة ومحاسبة المنتخبين من طرف ممثليهم وحق المواطن في الاطلا ع على مجريات الأحداث السياسية والاقتصادية للبلد، إذ يظهر الوعي في كونه إدراك الفرد أو الجماعة للمتغيرات المتسارعة وتكوين استجابات ملائمة خصوصا في الأزمات والإشكالات اليومية، وبطبيعة الحال إذا سلمنا بأنه لا وجود لثابت في الظواهر الإنسانية، ومرتكز نمطي كذلك مفاده أن الوعي لا يرتكز على نموذج وتصور واستجابة واحدة للمتغيرات انطلاقا من مقولة أن ما بني على متغير فهو بالضرورة متغير، من هذه المنطلقات فان الوعي والتنوير كما هو جمعي يرتبط بمضامين أحداث يومية سياسية وثقافية واجتماعية يتشاركها المواطنون، هو فردي كذلك يرتبط بالبيئة الثقافية واتجاهات الفرد، فوعي الأفراد

[1] العربي وافي، مهام الفلسفة والابستمولوجيا والتربية المعرفية ، مجلة الثقافة المغربية العدد 2011/35، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية والثقافية، ص65–66.

يحدث بشكل أكثر تسارعا من وعي الجماعات أو المجتمعات لما للجماعة من ممارسات قهرية على تفكير الفرد لكن كلاهما (الوعي الفردي والجمعي) يحدث على نحو تراكمي، أي أن الوعي لا يتأسس بين ليلة وضحاها وإنما يصنع على مر الأجيال المتتالية.

وورد في الترتيب الرابع قيم الديمقراطية والتعددية التي حصلت على 721 تكرارا في الكتب بنسبة 8,40%، وهي من القيم المهمة في توطين المواطنة الصالحة عن طريق إدراج مجموعة من السلوكات والمؤشرات من قبيل حرية الاختيار والتصويت والإرادة العامة، ومشاركة في الحكم، والتمثيل النيابي، وتطبيق ذلك في القسم والمدرسة عن طريق نشاطات صفية .

مثل هذه الممارسات الديمقراطية يمكنها أن تشجع التلميذ على تبني معايي ر اجتماعية، وأن تخلق عواطف قوية للتضامن الاجتماعي داخل الجماعات، كما تعمل على توعية التلميذ بواجباته كمواطن، ولا يتأتى ذلك إلا إذا تم تفعيل التربية على المواطنة في الوسط المدرسي وتدعيمها بأنشطة تطبيقية تعتمد على أساس ديداكتيكي معرفي وكفاءات يستدخلها التلميذ انطلاقا من النظام التربوي ووسائله البيداغوجية، كالتعلم بالوضعية التي تهدف لوضع التلميذ أمام إشكالية أو تجربة اجتماعية/معرفية يسعى لحلها أو التفاعل معها، يكتسب من خلال ذلك كفاءات معرفية تبقى مترسخة في ذهنه أكثر من القيم النظرية التي يتعلمها عن طريق التلقين.

حيث يطبق التلميذ من القسم والمؤسسة عن طريق نشاطات صفية ولا صفية تسمح له بالاختيار الحر كالتصويت على مسؤول القسم أو المدرسة أو اختيار الألوان والأشكال المناسبة لتزيين القسم أو المدرسة أو اختيار الألوان والأشكال المناسبة لذلك la décoration de la classe، أو ملاحظة عمليات التصويت والانتخاب ونتائجها من خلال خرجات بيداغوجية للمجلس المنتخب في المدينة.

إلا أن الملاحظ في هذا النمط الديمقراطي المقصود في الكتب المدرسية يؤسس لنظرة كلاسيكية عن الديمقراطية التي تفرض بمقتضى ذلك التصور توحيد المجتمع سياسيا رغم التعددية وخضوع الأقلية لهيمنة الأغلبية والإقصاء والتهميش، كما أن الإشكال يقع بصورة اكبر في حال كانت الأغلبية الشعبية "شعبوية"، حينئذ يصبح من المستحيل التقدم بالمجتمع تبعا لديمقراطية الأغلبية التي تجاوزتها المجتمعات المتطورة بنموذج الديمقراطية التوافقية، الذي يمنح الحكم للأغلبية البرلمانية من التحالفات السياسية، كما يضمن للأقليات خصوصيتها وحقوقها عكس مجتمعاتنا التي تعيش مخاضا سياسيا

وانتقالا ديمقراطيا، في إطار التحول والتشكل الذي يستوجب استيعاب مفاهيم المواطنة الحديثة والديمقراطية والتعددية الفكرية والسياسية الغائبة والمغيبة في نفس الوقت ليس عن المشهد المغاربي فحسب، بل اغلب الدول العربية التي تفتقر لأساس ديمقراطي حديث يضمن التفكير والممارسة، وهو ما عبر عنه الباحث "سمير المقدسي" في تقرير التنمية العربية سنة 2002 تحت عنوان كيف نفسر العجز الديمقراطي في العالم العربي الذي ارجع سببه إلى الأوتوقراطية العربية التي تبعت الصراع الإسرائيلي، حيث غيبت الحريات والحقوق والمساواة بذريعة الصراع، ويختزل المقدسي ذلك بعبارة لا طالما تم ترديدها من طرف الأنظمة القومية التي كانت في الواجهة بأن " صوت يعلوا فوق صوت المعركة" [1] »

حيث سلبت اغلب الحقوق والحريات في العالم العربي بحجة الحرب وقانون الطوارئ في اغلب البلدان، لكن حتى في فترات الهدنة والسلم لم تتكون ديمقراطية تسمح لهذه الشعوب بالانتقال من كونهم رعايا للنظام والفكر إلى مواطنين مشاركين في الدولة وقضاياها حتى الاجتماعية، من منطلق أن الفرد المقموع لن يساهم في مساعدة النظام المستبد حتى ولو تعلق الأمر بتحرير بلده، ما شكل خيبة أمل للشعوب في إرساء ديمقراطية تدفع بالعجلة الاقتصادية إلى التقدم على اعتبار أن النظام السياسي يتحكم في كل الأبعاد الاجتماعية، الاقتصادية و الثقافية بما فيها الدينية في الدولة، والغريب في الأمر أن إسرائيل بكل الأخطار الدائرة حولها من دول عربية تحاول إسقاطها تمثل الديمقراطية الوحيدة في المنطقة وتترك حرية التصرف والرأي حتى زمن الحروب والصراع العسكري.

في الترتيب الخامس سجلنا من خلال الجدول رقم (21) تحصيل قيم الحفاظ على البيئة ل 640 تكرار بنسبة 7,46%، حيث وردت اغلب القيم في الكتب الجزائرية و المغربية إذ لم يهتم مصممو الكتب في تونس بهذا البعد بشكل كبير، والذي لم يُحَصِّل إلا ما نسبته 2,07% في المناه ج التونسية، على غرار ذلك أخذ هذا البعد اهتماما كبيرا في المغرب والجزائر اللتين اهتمتا بقضايا البيئة والمحيط وتلوثهما، وتعزيز السلوك الايجابي لدي التلميذ بضرورة الحفاظ على البيئة مع توعيتهم بالمخاطر العالمية التي تهدد البيئة التي هي الضامن لبقاء النوع البشري، من تلوث التربة والهواء نتيجة التصنيع المفرط، ومشاكل اكبر من هذا تتمثل في الانحباس الحراري وثقب طبقة الأوزون ما

[1] فتحي التريكي وآخرون، مرجع سابق، ص248

يرفع درجة حرارة الأرض، والتي تحدث تغيرات مناخية تقضي على العديد من الأصنا ف الحيوانية الضرورية في الدورة الطبيعية.

ويشير التحليل الكمي لمضمون الكتب المغاربية ترتيب قيم التسامح والعيش المشترك سادسا ب620 تكرار في هته الكتب بما نسبته 7,23%، وهو بعد حرص المشرع التربوي في البلدان المغاربية إلى توضيحه أهميته في الحياة خصوصا في المغرب والجزائر، وبصفة متوسطة في تونس لترسيخ ثقافة التنوع وقبول الآخر في مجتمعنا الذي يبدو في الظاهر متجانسا، بينما « يجب أن يعاد النظر في مفاهيم الوحدة والاختلاف، وبين الاختلاف والتنوع، حيث أن الوصول إلى حقيقة الوحدة في المجتمع تتطلب احترام الاختلافات وإدارتها بعقلية حضارية ومنفتحة حتى تتراكم عن طريق هذه الإرادة الحضارية، فالوحدة لا تبنى على أنقاض إقصاء الخصوصيات، وإنما على احترام هذه الخصوصيات وإدارتها وفق نسق حضاري تعددي [1]» فإلغاء الخصوصيات هو تجريد المجتمع من الهوية والديناميكية التي تحركه وتصبح حينذاك الوحدة عنصرا للاختلاف والصراع بين الخصوصيات، إ نها الوحدة الحقيقية هي قبول الاختلافات واحترامها، وهو ما يخلق الألفة والتجانس الوظيفي بين أفراد المجتمع الواحد، وبالتالي فان المسؤولية تقع على المؤسسات التربوية التي تتبنى ثقافة التواصل والاحترام ونبذ كل أشكال الإقصاء والمفاضلة بين الطوائف التي تشكل مجتمعا واحدا.

فالمدرسة مطالبة في يومنا هذا بإذكاء روح المحبة مهما كان عقائديا، عرقيا، لغويا أو فكريا لتنمية هذه الفضائل في أذهان التلميذ الذي سيتجاوز الطرح الاقصائي المتعصب ذو الأفق الضيق.

من هذا المنظور يرى اسعد وطفة أن هذه الحياة تتأثر بالتربية، وأن هذه الممارسات مرهون ة بكيان متكامل من الفعاليات التربوية والممارسات الذهنية السلوكية، وإذا أرادت المدرسة تعزيز ذلك، فان الأمر الأول الذي يفرض نفسه هو تمكين الطالب من ممارسة عملية يمكن تحويلها إلى مدار الحياة الاجتماعية [2] »، حيث تحتاج المناهج لتجسيد هذه المقاربات في الثقافة المدرسية التي تحتضن كل معالم التسامح وتقبل الآخر في ذهنيات الأطفال، في زمن مازال التنوع والاختلاف يعتبر هاجس وتحدي ينتظر رهانات حداثية، سياسية واجتماعية، فالخوف من التعدد والتنوع لا يؤرق السياسي فحسب، وإنما هو نابع من إشكالية سيكولوجية تعاني منها مجتمعنا وهي الخوف من الآخر، يتبعه

[1] محمد محفوظ، التسامح وقضايا العيش المشترك، المركز الإسلامي الثقافي، بيروت، لبنان، ط2 ،2012،ص 17 .

[2] علي اسعد وطفة، التربية على المواطنة في عالم متغير، http://watfa.net/2015/

عنف بأنواعه وإقصاء وتهميش وحذر دائم، يُشغله السياسي كبعبع لتوجيه الشعب (الأغلبية) نحو خيارات اجتماعية وثقافية معينة.

كما يظهر تحليل المضامين المعرفية لمادة التربية المدنية حرية الرأي والتعبير 620 تكرارا بنسبة 7,23%، وهي نسبة متوسطة جعلت هذه القيمة تترتب سابعا في الجدول الخاص بقيم المواطنة في للمغرب العربي، وهي ملكة مهمة يجب على المناهج الدراسية تنميتها في شخصية التلميذ مواطن الغد، الذي من المفروض أن يمتلك إيمانا بحريته، وينمي وعيه بحق في التحرر والاستعداد للدفاع عن ذلك الحق، وهو ما جعل قيمة الحرية راسخة في وعيه وسلوكه ووجدانه، وفي مختلف الأنشطة التي يشارك فيها، فالحياة المدرسة تمكن التلميذ من أدراك هذا المفهوم عبر الممارسة الحرة للنشاطات وتمكينه من المشاركة عبر ترك زمام المبادرة للتلميذ في الإجابة واقتراح الحلول الممكنة لوضعيات تربوية معينة، وعدم تقييد فكره مهما اخطأ، وعدم تقييد حركته الجسدية عبر فرض وضعية معينة خصوصا في المراحل التعليمية الأولى إذ تشير الكثير من الدراسات التربوية إلى وجوب ترك الحرية للتصرف والحركة في المجال الدراسي للتلميذ، على اعتبار أن ذلك يترك أثرا نفسيا سلبيا عن المدرسة والدراسة، وهو ما تبنته العديد من الأنظمة المدرسية الأوربية الانجلوسكسونية، حيث تعتمد العملية التربوية التقليل من عدد المتمدرسين في الأقسام الدراسية لتمكين اكبر قدر ممكن من المشاركة وحتى الوضعيات التي يجلس وفقها المدرسون والمتمدرسون تكون على شكل حلقات مستديرة.

تؤسس هذه الطرق البيداغوجية لإبراز الذات المتعلمة وظهورها، واكتسابها الجرأة في التحليل والمشاركة مقارنة بالطرق التقليدية التي تختلق الانطواء والعزلة وقصور في إدراك المعارف من طرف التلميذ.

هذا وقد سجلنا في الترتيب الثامن حسب شبكة تحليل المحتوى قيم التعاون والتضامن التي تكررت 530 مرة في الكتب بنسبة 6,18% ،ابرز من خلالها المشرع المغاربي أهمية التعاون في المجتمعات، وحاجة المواطن للتضامن مع غيره خلال الأزمات الوطنية والعالمية الطبيعية منها والأمنية، والتي تعزز الحس المدني اتجاه قضايا المجتمع، وفي هذا الصدد ننوه إلى أن مفهوم "الحس المدني" لم يرد صريحا بهذه العبارة إلا في الكتب التونسية التي فصلت في معناه وأهدافه الايجابية على المجتمع، فقيم التعاون والتضامن هي تعليم للغيرية وتقريب الشعوب وتكثيف الجهود لحل

المشاكل الاجتماعية والاقتصادية وترسيخ ثقافة التآنس والإحساس بالآخرين ممن هم في حاجة للتضامن.

في الترتيب التاسع وردت قيم تحمل المسؤولية نسبة 5,71%، وهي نسبة دون المتوسط فرغم أهمية القيمة إلا أنها لم ترد إلا في 490 موضع من أصل 8579 إشارة لقيم المواطنة في الكتب التسع، وتم إدراج هذه القيمة في إشارات لتحمل نتائج الأفعال والأقوال بالوسط المدرسي أو المواظبة على الدروس وتحمل نتيجة الرسوب والعلامات السيئة والأفعال الخارجة عن السلوك المحمود، ومن الناحية الاجتماعية عبر بث هذه القيم خصوصا في الدروس التي تطرقت للقانون ودروه في المجتمع وتحمل المسؤولية في حالة مخالفته، وكذا المسؤولية الاجتماعية والأخلاقية للأب في العائلة والموظف في العمل، حيث تستهدف هذه القيمة إرساء معالم الضبط الاجتماعي في نفسية التلميذ.

ويشير التحليل الكمي في مقام آخر ترتيب قيم المساواة أمام القانون عاشرا بنسبة 5,16%، تضمنت مؤشرات هذه القيمة تعريف التلميذ المغاربي بدور القانون والمؤسسات القضائية والدستورية في تفعيل المساواة بين المواطنين في الدولة دون انحياز لأي طرف مهما كان أصله الاجتماعي أو مكانته السياسية والاقتصادية في الدولة، ومهما كان عمره وخصوصيته سواء كان طبيعيا أو من ذوي الاحتياجات الخاصة، كما تم الإشارة إلى المساواة على أساس الجندر في الكتب التونسية خاصة التي طرحت مسألة المساواة في جميع المجالات بين الرجل والمرأة.

وسجلنا في الترتيب الحادي عشر ورود قيم الهوية الوطنية التي لم ترد في المناهج المغاربية بنسبة كبيرة، حيث نالت ما نسبته 3,87% رغم أهمية هذا البعد في المجتمع وخصوصا في دول المغرب العربي التي تشهد إشكالا في الهوية بين القوى السياسية والاجتماعية، فالهوية ببعدها الموضوعي والذاتي معا هي وعي الإنسان وإحساسه بانتمائه إلى مجتمع أو امة أو جماعة أو طبقة في إطار الانتماء الإنساني العام، إنها معرفتنا بما، وأين نحن، ومن أين أتينا والى أين نمضي، وبما نريد لأنفسنا وللآخرين، وبموقعنا في خريطة العلاقات والتناقضات والصراعات القائمة [1] » ، حيث تنطلق الهوية من أسئلة تستهدف الوجود والكينونة بالنسبة للشخص والجماعة، غير أن الهوية ليست معطى ثابت ولا تنشئ من مجرد وجود نقاط مشتركة بين مجموعات بشرية، كما يمكن لظهورها أن

[1] احمد مفلح، الهوية العربية في المناهج البنانية الجديدة: مادة التربية المدنية نموذجا، مجلة المستقبل العربي، العدد 346، مركز دراسات الوحدة العربية،2007، ص31.

يكون تبعا لصراعات وتناقضات داخل جماعة موحدة تحمل نفس السمات المشتركة، لذلك يعتبر البعض أن أفضل حل لتجاوز الإشكالات الهوياتية يكمن في قبول التكامل من منظور احترام الاختلاف والتمايز الذي يعني بالضرورة التمييز بين الأنساق الثقافية والاجتماعية في كيان واحد، وهو ما ادركته الشعوب الأوربية التي تجاوزت الطرح الإثني والديني الذي يفرض انصهار الكل في بوتقة سياسية/ثقافية موحدة تفرض الامتثال القسري، المتبوع بعنف ضد من يرفض هذه النمذجة التي ترفض الاحتفاظ بالخصوصية.

يؤيد الفيلسوف الألماني " يورغن هبرماس" هذا الطرح في مقاربته "التواصلية" حول الهوية، التي يرى أنها يجب أن تنطلق من بعد كوني عولمي كضرورة لتعايش الشعوب، « إذ ينطلق "هابرماس" في تحليله للهوية من الدولة والمصدر الأساسي لشرعية النظام السياسي في البنى المعيارية للمجتمع، المتمثلة في اللغة والانتماء الإثني والثقافي أي مقومات الهوية الجماعية كأساس للاندماج الاجتماعي » ، غير أن الشرعية حسبه هي قدرة النظام السياسي على أن يكون معترفا به من طرف جميع المكونات الثقافية والاجتماعية، وفي هذا الشأن ينتقد هابرماس النموذج الكلاسيكي للديمقراطية القائم على قرار الأغلبية التي تزعم بسداد التفكير على الأقلية، ويطرح بديلا من جهة أخرى ه و العقلانية التواصلية القائمة على إخضاع العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لأخلاقيات المناقشة، بشرط زوال التصورات السلفية التي تنشئ بعودة المكبوت الإيديولوجي والسياسي، ما يعيد إنتاج التصور السلبي الذي تنتجه الهوية التقليدية من عزلة وتوحد ثقافي وإقصاء وتهميش لأطراف ومكونات اجتماعية، وهو ما انتقده النموذج العالمي للمواطنة الذي يتخذ العولمة الثقافية كآلية لترسيخه قيم كونية، قيم الإنسانية كأساس للتميز وإبراز الذات بدل العصبيات القديمة، وهو ما افتقرت إليه المناه ج الدراسية المغاربية، حيث وعلى الرغم من عدم تركيزها على الجانب الهوياتي بصورة مفرطة، إلا أنها حصرت الهوية في الاثنية والعقيدة والثقافة التي أنتجتها التوجهات السياسية بدل قيم المواطنة الحديثة الرامية لتكوين المواطن العالمي.

فالهوية القاصرة التي تم إدراجها في الكتب التربوية المغربية خصوصا الجزائر و المغرب تخلق ما يشبه السكيزوفرينيا la schizophrénie أو الفصام الهوياتي، حيث يُلقن الطفل فكرة مفادها أن انتماءه عربي إسلامي لكن السؤال الذي يطرح نفسه هل يمكن إقناع التلميذ الأمازيغي بأصوله العربية القادمة من الجزيرة العربية وهنا يطرح تساؤل حول اللغة الأم ولغة التعليم الرسمي.

إذ تشهد الدول المغاربية أزمة هوية من جميع الأبعاد ف ي ظل التحولات والحراك سريع الوتيرة في المنطقة خصوصا الإشكالات السياسية بغطاء ديني ومذهبي، حيث ظهرت إلى الوجود قوى سياسية وجماعات تخريبية (إرهابية) أنتجتها في اغلب الأحيان غياب العدالة والمساواة والإقصا ء والتهميش الاجتماعي، كانت بذورا لتغذية العنف والتطرف والانغلاق الديني والاثني يستلزم علاجه في المناهج والإصلاحات التربوية المقبلة قبل تمادي هذه الظواهر التي تهدد بإسقاط الدول وجنوح المنطقة لحروب هي في غنى عنها.

غير بعيد عن الهوية، وردت قيم الانتماء في المرتبة ما قبل الخيرة بنسبة 3,56%، وبعدد تكرارات قدره 305 في الكتب المدرسة، وهي نسبة ضعيفة رغم أهمية الانتماء بالنسبة للإنسان الذي يميل إلى جماعة، فالنسبة إليه هذا الأمر بمثابة حماية وشرط للتوازن النفسي، فالإنسان اجتماعي بطبعه كما يقول ابن خلدون يحتاج إلى الإحساس بالانتماء والاندماج في جماعة، وقد وضعه "ماسلو" في سلمه المشهور للحاجات والدوافع في الدرجة الثالثة ضمن الحاجات الاجتماعية والعلاقات والألفة، حيث يحس ضمنها بالأما ن والراحة، لهذا لا يجب أن تكون العضوية في المجتمع وهمية أو خلافية قائمة على العنف بل يجب أن تعكس الواقع والحقائق الاجتماعية، وبالعودة إلى المنظومة التربوية المغربية فالملاحظ من خلال ترتيب القيم بين الحقوق والواجبات والانتما ء 11 درجة، ما يدفعنا إلى التسليم بانتهاج المغاربة التوجه الآني والمستقبلي في تكوين الأفراد وترسيخ قيم المواطنة الحديثة إلى حد ما، بدل التوجه الماضوي الذي يمجد الانتماء والذي يكرس الارتباط بالماضي.

ونختم ترتيب قيم المواطنة الواردة في الجدول رقم (21) بمجموع قيم المواطنة في المغرب العربي بقيمة الحفاظ على الوحدة الوطنية، التي لم ترد إلا في 134 موضع بنسبة 1,56% من مجموع القيم، وهي نسبة ضئيلة لم يدرجها واضعوا البرامج في الدول الثلاث، الذين رتبوا أولويات القيم من حيث التوجهات الأساسية للنظام التعليمي المستمدة من النظام السياسي نفسه.

خلاصة الفصل:

انطلاقا من النتائج المتوصل إليها يمكننا القول أن مناهج التربية المدنية كان ثريا من حيث قيم المواطنة، التي وردت بصورة كثيفة في الطور المتوسط (الاعدادي) بدول المغرب العربي، والتي أعدت مناهجها التربوية لترسيخ ثقافة المواطنة والسلوك المدني في صفوف التلاميذ لتمكينهم من

اكتساب معارف مدنية وحضارية توجه سلوكهم وتهيئهم للحياة، في ظل قيم مشتركة تعزز التعايش والتسامح والتعاون وتحلي بروح المسؤولية، بحضور وعي حقيقي بالمجريات في الواقع والتغيرات الحاصلة في المجتمع، ما يحقق جوهر التربية المقصودة من خلال تصميم برامج اغلب المواد، والمواد الاجتماعية بالخصوص ، التي تتطلع المنظومة التربوية من خلالها لتغيير الذهنيات والتصورات السلبية السائدة في المجتمع، قصد بناء تطلعات واعدة للأجيال اللاحقة التي تمثل الفاعل الرئيسي في تطور المجتمع وإصلاحه.

الاستنتاج العام:

انطلقت هذه الدراسة من إشكالية تبحث عن المدى الذي تتضمنه المناهج الدراسية لمادة التربية المدني في دول المغرب العربي لقيم المواطنة والسلوك المدني في نصوص كتبها الدراسية، ومن خلال بثها لقيم التسامح والتضامن والتحرر والانفتاح على الآخر وقبوله في مجتمع المغاربي بتفعيل التوافق وتربية على قيم التنوع والاختلاف، استجابة للمواثيق والأحكام السياسية والتربوية التي تمكن المجتمع المغاربي من ضبط المخرجات الاجتماعية للتربية، عبر تكوينها للمواطن الصالح الذي تبتغيه هذه المجتمعات، وانطلاقا من آفاقها وتطلعاتها المستقبلية.

وقد اعتمدنا لقياس هذا المدى شبكة تحليل المحتوى الدراسي، حيث أثبتت النتائج المتصل إليها غنى الكتب المدرسية المغاربية في المرحلة المتوسطة بقيم المواطنة وتنوعها من خلال التعبير عنها بعدة مؤشرات وأبعاد، تساهم في بناء تصور للسلوك المدني وتفعيل قيم المواطنة وتوطين المفاهيم المرتبطة بها رغم السلبيات المسجلة في ذلك منها :

1. سجلنا من خلال النتائج تضمن نوع من الخلط والمفارقات المعرفية بين القيم العالمية للمواطنة التي حاولت الكتب المدرسية تفعيلها في أذهان التلاميذ، والخصوصيات المحلية التي لا يمكنها التكيف مع قيم المواطنة والحداثة وما بعدها، والتي تتعارض في كثير من الأحيان مع ما تسمو إليه المواطنة العالمية.
2. عدم توازن القيم واختلاف في نسبها، والتركيز على قيم أكثر من الأخرى، رغم أهمية كل القيم في بث سلوك المواطنة الايجابي وتكوين مخرجات نوعية تحتاجها مجتمعاتنا المغاربية، يتم بثها في عقول ووجدان التلميذ المغاربي، وتمثل مقياسا ومعيارا للسلوك الايجابي في المجتمع المتحضر.
3. عموما بينت النتائج مسايرتها نوعا ما لازمة النسق القيمي الذي يلجئ يلجأ للتدبير التربوي لتعديل أو إعادة تفعيل المنظومة القيمية للمجتمع بتبنيها قيم الحق والواجب والوعي والحرية والتسامح والعيش المشترك في ترتيب الأولويات القيمية قبل القيم التي تكرس الماضوية، والتي تعيد إنتاج أزمة القيم المختلف فيها أصلا، خصوصا في ظل الأوضاع السياسية والأمنية التي تمر بها المنطقة من انتشار للمد للجهادي والصراع والعنف من اجل السلطة والتصورات

الفلسفية لنظام الحكم وغيرها من رهانات تواجه التربوي، الذي يحاول ترتيب خياراته وأولويته لضمان جودة الممارسات الاجتماعية، من قبل مخرجات المنظومات التربوية الثلاث التي مرت وما تزال بنفس الظروف والتحديات تقريبا .

وبالنظر إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يظهر بشكل جلي أن للمناهج المغاربية لمادة التربية المدنية دور أساسي في ترسيخ قيم المواطنة الرمزية **les valeurs symboliques** التي هي موجودة أصلا في النسق الاجتماعي والمرجعيات الوطنية والعالمية، ويمكن استدخالها من قبل عدة وكالات تنشؤوية على غرار المدرسة، في حين يحتاج التلميذ المغاربي اليوم قيم المواطنة الأداتية **les valeurs de la citoyenneté instrumentale** وفق مفهوم السوسيولوجي الأمريكي بيرسون **parson** التي تنطلق من القيم الرمزية الموجودة في ثقافة الفرد المكتسبة من المدرسة أو غيرها من المؤسسات التنشئوية، والتي يتعلم الفرد وفقها حسن التواجد **le savoir être** ، والتكيف مع المواقف الحياتية والتصرف بما تتطلبه المسؤولية المدنية والوطنية، وهو ما حاولت المناهج التربوية إدراجه عن طريق الوضعيات التربوية والمشاريع التعليمية (بيداغوجيا المشروع) المرتبط بالمقاربة بالكفاءات المستهدفة، لكنها تبقى غير كافية في ظل هيمنة التعليم النظري الذي يطغى عليه الجانب الرمزي أكثر من العملي.

خاتمة

خاتمة:

في ختام هذه الدراسة نخلص إلى الدور الفعال الذي تقوم به المناهج الدراسية على رأسها التربية المدنية كمقرر اجتماعي يستدخل قيما أخلاقية اجتماعية ومدنية تساهم في تكوين مواطن صالح، المواطن الذي يجب أن يكون وفق تصور جمعي متفق عليها وطنيا وإقليميا وإنسانيا، مسؤول، متضامن، واعي وحر في اختيار قراراته المحترم للقانون ولخصوصيات الأخر وهويته المدرك لقواعد العيش المشترك.

غير أن المقاربة التفكيكية والمقارنة للمضامين التعليمية والقوانين التوجيهية والخطابات التربوية لهذه المادة غير كافية لتقديم تصور عام عن واقع المواطنة من خلال رسالة المدرسة المغاربية ودورها في تكوين المواطن الصالح وفق الرهانات المجتمعية، بل تستدعي الإحاطة بمدى تطبيق وممارسة هذه القيم في الواقع، فالتلميذ لا يحتاج تلقينا لقيم نظرية أو رمزية مدرجة في المناهج التربوية في مواد معينة، بقدر ما يحتاج إلى قيم أداتية–عملية يتعلمها من خلال الممارسة خارج الحرم المدرسي في شكل نشاطات لاصفية، خصوصا في واقعنا المعاصر، حيث أصبح لزاما على المشرع المدرسي المغاربي إدراج قيم وتحديثها تبعا لحتمية التغيير في المجتمع والرهانات العالمية التي تستوجب بناء قيم كونية وعالمية، مسايرة للعولمة الثقافية والاقتصادية التي هي ملك للإنسانية على كل واحد المساهمة فيها بدل الخوف من سلبياتها، كما تستدعي هذه المناهج ترسيخ قيم المواطنة المتساوية لإعادة تشكيل الفضاء العمومي في المغرب العربي الذي تطبعه بعض الممارسات التقليدية، حيث لم تتجاوز معظم مجتمعاته السمة التمييزية بين الأفراد على أساس عرقي طبقي وجهوي كمسألة الأشراف وتقديسهم واعتبارهم مواطنين أسمى من الطبقات الاجتماعية الأخرى.

وبالتالي فالمدرسة المغاربية مطالبة بإعادة تشكيل النسق القيمي الاجتماعي والسياسي لتحويل المجتمع المغاربي من مجتمع رعايا لا تحفظ لهم ابسط الحقوق والحريات العامة قصد إعادة إنتاج الفرد المقموع الخاضع لتسيير السلطة، إلى مواطنين واعين يخضعون لعقد اجتماعي مشترك لإنجاح المشروع المجتمعي المخطط له وفقا لتوجيهات متفق عليها.

من هنا تأتي ضرورة إشراك الأنتروبولوجيا في التربية بمساهمتها في بلورة بيداغوجيا تفاهمية، ترسخ التنوع الثقافي والهوياتي لتجاوز الطرحات القاصرة والاقصائية المبنية على طائفية ومركزية إثنية إلى بعد آخر للدولة بالمفهوم الحديث لتوطين قيم التسامح والاندماج الاجتماعي (ليس بالضرورة الثقافي) بما يضمن الخصوصيات الثقافية ويضمن تفعيل قواعد العيش المشترك .

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

أ. الكتب

1 -أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، دار الغرب الإسلامي، ج 1 ، ط1،1981.

2 -احمد إبراهيم قنديل ، المناهج الدراسية الواقع و المستقبل ، مصر العربية للنشر و التوزيع ،القاهرة، ط 1 ، 2006.

3 -أحمد الريسوني، الأمة هي الأصل، مقاربة تأصيلي لقضايا الديمقراطية، حرية التعبير، الفن، الشبكة العربية ، للأبحاث والنشر،بيروت، ط1، 2011.

4 -احمد بعلبكي وآخرون، الهوية وقضاياها في الوعي العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ط1 ،2013.

5 -احمد بن نعمان الهوية الوطنية: الحقائق والمغالطات، دار الأمة، الجزائر، 1996.

6 -احمد حسين اللقاني ، المناهج بين النظرية و التطبيق ، عالم الكتب القاهرة، ط3 1979.

7 -احمد مفلح، الهوية العربية في المناهج اللبنانيّ الجديدة :مادة التربية المدنية نموذجا، مجلة المستقبل العربي، العدد 346، مركز دراسات الوحدة العربية،2007.

8 -احمد ناشف، تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح المعرفي والطرح الإيديولوجي، كنوز الحكمة، الجزائر،2011.

9 -أرسطو طاليس، السياسات، نقله إلى العربية الأب أوغسطين البربارة البولسي، اللجنة الدولية لترجمة الروائع الإنسانية، بيرون لبنان، 1957.

10 - أم الخير تومي وآخرون، الجزائر إشكاليات الواقع ورؤى المستقبل، مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت لبنان ، ط1، 2013.

11 - إميل دوركايم، قواعد المنهج في علم الاجتماع، ترجمة محمود قاسم، دار المعرفة الجامعية،ط 2 ، 1988.

12 - الصحراوي قمعون ، حركة الإصلاح والتحديث في تونس ، البرق للنشر والتوزيع، تونس،2012.

13 - الطاهر زرهوني، التعليم قبل الاحتلال وبعده، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، رغاية الجزائر، 1994.

14 – الحسين اسكان، تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط ، مركز الدراسات التاريخية والبيئية،الرباط ،2004.

15 – المنجي السليماني، الفاعلون السياسيون وتحديث التعليم في تونس، 1956–1994، دار آفاق للنشر ، تونس ، ط1، 2015.

16 – اولريش بيك ، هذا العالم الجديد ورؤية مجتمع المواطنة العالمية، ترجمة أبو العيد دودو، منشورات الجمل، كولونيا ألمانيا ، ط1، 1999.

17 – أوليفيي ريبول، فلسفة التربية، عويدات للنشر والطباعة، مصر، ط 3، 1986، ص 27.

18 – ايدغار فور، تعلم لتكون، ترجمة حنفي عيسى، منشورات اليونيسكو، مطبعة الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر،1974.

19 – ايدموند هوسرل، أزمة العلوم الأوروبية والفينومينولوجيا الترنسدنتالية، ترجمة إسماعيل المصدق، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 2008.

20 – إيناس محمد البهجي يوسف المصري .المواطنة في القانون الدولي والشريعة الإسلامية، المركز القومي للإصدارات القانونية،القاهرة، ط1، 2013.

21 – برهان غليون نقد السياسة الدولة والدين، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط4، 2007.

22 – بشير نافع وآخرون، المواطنة و الديمقراطية في البلدان العربة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت،ط2،2004.

23 – بلقاسم سالم، التعليم العصري ونظام التوجيه المدرسي في تونس: دراسة تاريخية مؤسسية اجتماعية، سلسلة علوم التربية، تونس 1988.

24 – بيار بورديو وجون كلود باسرون، إعادة الإنتاج : في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم ، ترجمة ماهر ترميش، المنظمة العربية للترجمة، بيروت لبنان ، ط1، 2007.

25 – جمال الدين فوعيش، أزمة التعليم في المغرب والعالم العربي، مجلة عالم التربية، العدد 24، المغرب، 2014.

26 – جميل حمداوي، تطور التصورات التربوية في المغرب قديما وحديثا، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2013.

27 – جودت احمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان الأردن، ط5، 2008.

28 – جون بيار دوران ، روبير فايل، علم الاجتماع المعاصر، ترجمة ميلودي طواهري، ابن النديم للنشر و التوزيع، وهران ، ط1،2012.

29 – جون جاك روسو، ايميل:أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد ، ترجمة نظمي لونا، الشركة العربية للطباعة و النشر، القاهرة.

30 – جون ديوي المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد حسين الرحيم ومحمد ناصر، دار مكتبة الحياة، بيروت لبنان، الطبعة الثانية.

31 – جون ديوي، التربية و الديمقراطية، ترجمة منى عفراوي و زكرياء ميخائيل، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ط2 ، 1954.

32 – جيلبير غرانغيوم، اللغة والسلطة والمجتمع في المغرب العربي، ترجمة محمد أسليم، إفريقيا الشرق، الدر البيضاء، 2011.

33 – حسن رمعون، المعرفي و الإيديولوجي في الكتاب المدرسي، منشورا المركز الوطني للبحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية crasc ، وهران، الجزائر،2012.

34 – حسن شحاتة، المناهج بين النظرية و التطبيق، الدار العربية للكتاب، القاهرة مصر، ط3، 2003..

35 – حسن شحاتة، تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي ، الدار المصرية البنانية، القاهرة، ط3، 2012.

36 – حسين حسن موسى، مناهج البحث في المواطنة وقيم المجتمع، دار الكتاب الحديث، القاهرة ، 2012.

37 – خالد الزواوي، الإسلام في القرن والواحد والعشرين، بنك المعلومات أسك زاد ، askzed بدون سنة.

38 – خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون و المسألة اللغوية،ترجمة محمد يحياتن، دار الحكمة الجزائر،ط 2، 2013.

39 – خير الدين التونسي، أقوم المسالك في معرفة، الدار التونسية للنشر،تونس 1986.

40 – دريك هيتر، تاريخ موجز للمواطنية، ترجمة آصف ناصر ومكرم خليل، دار الساقي، بيروت، ط 1، 2007.

41 – رابح تركي، أصول التربوية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1980.

42 – رابح تركي، التعليم القومي و الشخصية الجزائرية 1931 –1956: دراسات تربوية للشخصية الجزائرية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط2،1981.

43 – رابح تركي، الشيخ عبد الحميد ابن باديس: فلسفته وجهوده في التربية والتعليم ، الشركة الوطنية للنشر، الجزائر 1997.

44 – راشد الغنوشي ، حقوق المواطنة: حقوق غير المسلم في المجتمع الإسلامي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا الولايات المتحدة الأمريكية، ط2، 1993.

45 – راغب السرحاني، قصة تونس من البداية إلى ثورة 2011، دار أقلام للنشر والتوزيع والترجمة ،تونس، ط1، 2011.

46 – رشيد احمد طعيمة وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر أسسه – بناؤه – تطبيقاته– تطويره ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن،2008.

47 – سالم لبيض، الهوية، الإسلام العروبة، التونسة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت لبنان، ط1، 2009.

48 – سعيد الراشدي، النظام التربوي المغربي : دراسة تحليلية للقيم الموجهة للسياسة التربوية بالمغرب ما بين 1956–1999، دار القلم للطباعة والنشر و التوزيع ،الرباط، ط1، 2008.

49 – سمير الخليل وآخرون، التسامح بين شرق وغرب: دراسات في التعايش وقبول الأخر، دار الساقي، بيروت،ط1 ،1992.

50 – سناء حامد زهران، إرشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر ومعتقدات الاغتراب، عالم الكتب القاهرة 2004.

51 – صالح السنوسي إشكالية المجتمع المدني: العصبة والسلطة في الغرب، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2011.

52 – طارق البشري وآخرون، جدليات الاندماج الاجتماعي وبناء الدولة و الأمة في الوطن العربي، المركز العربي للأبحاث والدراسات السياسية، الدوحة قطر، ط1 ،2014.

53 – طلعت عبد الحميد، الحداثة و ما بعد الحداثة: دراسات في الأصول الفلسفية للتربية، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة،2003.

54 – الطيب الحيدي، الاعتراف وهوية الذات المواطنة في الفضاء العمومي المشترك، مؤمنون بلا حدود، الدار البيضاء، المغرب،2014.

55 – عبد الجليل أبو المجد، مفهوم المواطنة في الفكر العربي الإسلامي، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء المغرب، 2010.

56 – عبد الحق منصف رهانات البيداغوجيا المعاصرة ،: دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسة، إفريقيا الشرق،الدار البيضاء المغرب،2007.

57 – عبد الرحمان العيساوي، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار الفكر الجامع، الاسكندرية مصر، 1985.

58 – عبد الرحيم الضاقية، مسارات إصلاح المدرسة دراسة مفاهيمية نقدية، مؤسسة أفاق للنشر، مراكش، المغرب، 2015.

59 – عبد السلام السعيدي، تدريس مفاهيم قيم حقوق الإنسان ضمن المناهج التعليمية، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، المغرب،ط 1 ،2001.

60 – عبد الكريم بكار، تجديد الوعي، دار القلم، دمشق سوريا، ط1، 2000.

61 – عبد الكريم غريب مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء المغرب، ط1، 2014، ص 28–32.

62 – عبد الكريم غريب وآخرون، الميثاق الوطني للتربية والتكوين: قراءة تحليلية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، 2006.

63 – عبد الكريم غريب، أي مستقبل للكفايات، منشورات عالم المعرفة، الدار البيضاء المغرب، 2005.

64 – عبد الكريم غريب، سوسيولوجيا المدرسة ، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء المغرب، ط1، 2009.

65 – عبد الله العروي ، مجمل تاريخ المغرب، المركز الثقافي العربي ، بيروت لبنان، ط 6 1997، ج2.

66 – عبد الله العروي، من ديوان السياسة، المركز الثقافي العربي، بيروت ، 2010.

67 – عبد المجيد الانتصار، إصلاح المناهج التربوية: تقريب كوجز لمستجدات المناهج التربوية بالمغرب، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2005.

68 – عروسية التركي، فصول من تاريخ الحركة الوطنية في تونس المعاصر، مكتبة علاء الدين، صفاقس ، تونس ،2005.

69 – عكاشة بن مصطفى وآخرون ، المغرب العربي ثقال المواريث ونداء المستقبل، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1 ،2013.

70 – علاء الحسون، تنمية الوعي: منهج ارتقاء المستوى الفكري وتشدد العقلية الواعية ، دار الغدير، إيران، ط 1 ، 2003.

71 – علي احمد مذكور، نظريات المناهج العامة ، دار فرقان، عمان الاردن،1991.

72 – علي اسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي: بنيوية الظاهرة المدرسة ووظيفتها الاجتماعية ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر،ط1،2004.

73 – علياء شكري وآخرون، علم الاجتماع العائلة، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2011.

74 – عمار بلحسن وآخرون، الأزمة الجزائرية ، مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت، ط2، 1999.

75 – عمارة حمادة، الوعي والتحليل السياسي ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2005.

76 – فتحي التريكي وآخرون، التربية و الديمقراطية: أقطار عربية ومسلمة و أوربية تتحاور، الدار المتوسطية للنشر ، تونس، الطبعة الأولى، 2010.

77 – فريد حاجي، السياسة التعليمية في المغرب العربي، منتدى الفكر العربي،عمان الأردن، ط2، 1990.

78 – فريد حاجي، السياسة الثقافية الفرنسية في الجزائر، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر،2013.

79 – فؤاد محمد موسى، علم مناهج التربية : الأسس العناصر التطبيقات، دار الكلمة للنشر و التوزيع، مصر، ط1 ،2007.

80 – فيليب أوجي، سيادة المواطن: تربية من اجل الديمقراطية، اليونيسكو، فرنسا، 1994.

81 – كتاب التربية المدنية ، السنة الثالثة من التعليم المتوسط الجزائر.

82 – كتاب التربية المدنية ، السنة الرابعة من التعليم المتوسط الجزائر.

83 – كتاب التربية المدنية ، للسنة السابعة من التعليم الأساسي، تونس.

84 – كتاب التربية المدنية، للسنة الثامنة من التعليم الأساسي، تونس.

85 – كتاب التربية المدنية، للسنة الثانية من التعليم المتوسط الجزائر.

86 – كتاب التربية المدنية، للسنة التاسعة من التعليم الأساسي ، تونس.

87 – كتب التربية على المواطنة، السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي، المغرب، (في رحاب الاجتماعيات).

88 – كتب التربية على المواطنة، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، المغرب، (منار الاجتماعيات).

89 – كتب التربية على المواطنة، السنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي، المغرب (النجاح في الاجتماعيات) .

90 – كريستيان بوسمان وآخرون، اي مستقبل للكفايات، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات علم التربية، المغرب ، ط1، 2005.

91 – كمال زيتون، التدريس: نماذجه و مهاراته، عالم الكتب، الإسكندرية ، 1997.

92 – لؤي الصافي، الحرية والمواطنة والإسلام السياسي، الشبكة العربية للأبحاث والنشر،القاهرة مصر، ط1، 2012.
93 – مجموعة من المؤلفين ، اللغة والهوية في الوطن العربي، المركز العربي للأبحاث والدراسات السياسية،الدوحة، قطر، ط1 ، 2013.
94 – محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرق التدريس، دار المناهج، عمان الأردن، 2008.
95 – محمد أركون، تاريخية الفكر العربي الاسلامي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1996.
96 – محمد أركون، نزعة الاناسة في فكر العربي: جيل مسكويه و التوحيدي، ترجمة هشام صالح، دار الساقي، بيروت لبنان، الطبعة 1 ، 1997.
97 – محمد الأمين دوقاني و آخرون، الثقافة الجزائرية زمن العولمة، مخبر حوار الحضارات والتنوع الثقافي وفلسفة السلم، جامعة مستغانم،2014 .
98 – محمد الفرحان، الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت لبنان،1999 ..
99 – محمد اللطيفي،المواطنة المتساوية في الإسلام إمكانيات التحقيق وعوائق التطبيق، ملتقى المرأة للدراسات والتدريب، اليمن،2008.
100 – محمد الهادي الشريف، تاريخ تونسي من عصور ما قبل التاريخ إلى الاستقلال، ترجمة محمد الشاوش، محمد عجينة ، دار سراس للنشر،تونس ،ط3، 1993.
101 – محمد سبيلا ، في تحولات المجتمع المغربي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء المغرب، ط1،2010.
102 – محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان الأردن، ط1، 2006.
103 – محمد عابد الجابري ، السياسة التعليمية في أقطار المغرب العربي ، منتدى الفكر العربي،عمان الاردن،ط2، 1990.
104 – محمد عابد الجابري، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب ، دار النشر المغربية، ط1،1975.
105 – محمد عابد الجابري العصبية والدولة :معالم نظرية خلدونية في التاريخ الإسلامي،مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت، ط6،1993.

106 – محمد عبد الغني حسن هلال، الولاء و الانتماء: الهوية و المواطنة، مركز تطوير الأداء و التنمية البشرية، القاهرة،2012.

107 – محمد علي البار، العلمانية جذورها وأصولها، دار القلم، دمشق،ط1، 2008.

108 – محمد غالم ، التاريخ في الثانوي: الكتاب المدرسي، ضمن كتاب :المعرفي و الإيديولوجي في الكتاب المدرسي، منشورا المركز الوطني للبحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية و الثقافية CRASC، 2012.

109 – محمد محفوظ، الإسلام ورهانات الديمقراطية، المركز الثقافي المغربي، الدار البيضاء، المغرب، 2002.

110 – محمد محفوظ، التسامح وقضايا العيش المشترك، المركز الإسلامي الثقافي، بيروت، لبنان، ط2 ،2012.

111 – محمد منير سعد الدين، العيش المشترك الإسلامي المسيحي في ظل الدولة الإسلامية: شهادات من التاريخ، مركز الأبحاث في الحوار المسيحي الإسلامي، لبنان ، 2001.

112 – مصطفى الأشرف الجزائر : الأمة والمجتمع ، ترجمة حنفي بين عيسى ، دار القصبة ، الجزائر ، 2007 .

113 – مصطفى كيحل ، الأناسة و التأويل في فكر محمد أركون، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2011.

114 – مصطفى محسن، مدرسة المستقبل : رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير، مدرسة الزمن، الدار البيضاء،2009.

115 – مفيد الزيدي، تطور التعليم في المغرب الاقصى في العهد العلوي (1664–1912) ، المجمع العلمي العراقي، بغداد ،1999.

116 – منير مباركية: مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية المعاصرة وحالة المواطنة في الجزائر ، مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت، 2013.

117 – مليكة بودربالة غريفو، المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف، المؤسسة الجزائرية للطباعة، الجزائر، 1986، ص29–34.

118 – موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية: تدريبات عملية, ترجمة سعيد سبعون وآخرون، دار القصبة للنشر الجزائر، الطبعة 2، 2006.

119 – ناصر جابي، مواطنة من دون إستأذان، منشورات الشهاب، الجزائر، 2005.

120 – نعيم حبيب جعنيني ، الفلسفة و تطبيقاتها التربوية، دار وائل للنشر و التوزيع،عمان الأردن، ط1 ، 2004.

121 – نوح فيلدمان، سقوط الدولة الإسلامية ونهوضها، ترجمة طاهر بوساحية، الشبكة العربية للابحاث و النشر، بيروت لبنان، ط1.

122 – نور الدين العرباوي، التربية والتحديث في تونس. دار الصحوة للنشر والتوزيع، تونس، ط1 1990.

123 – نورة بوحناش، إشكالية القيم في فلسفة برغسون، منشورات الاختلاف،الجزائر،ط 1، 2010.

124 – نورهان منير حسن، القيم الاجتماعية و الشباب، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية مصر،2008.

125 – يحيى هويدي ، دراسات في الفلسفة الحديثة و المعاصرة ، دار النهضة العربية، بيروت لبنان،1986.

ب – الرسائل الجامعية :

1– عبد الله لبوز، قيم المواطنة المعبر عنها عند مدرسي المواد الاجتماعية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي، دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية ورقلة، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة وهران.

2– النوي بالطاهر ، المضامين المعرفية لمناهج التربية المدنية: للسنة الرابعة من التعليم المتوسط كإطار لتكوين مفهوم المواطنة لدى التلاميذ: دراسة تحليلية لكتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، طبعة 2012/2011، أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة محمد خيضر بسكرة الجزائر.

ت – المجلات والدوريات العلمية:

1 +حمد الله جبارة، معرفة خصائص المتعلم: ضرورة إستراتيجية معالجة ناجعة، مجله عالم التربية العدد 22، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء المغرب، 2013.

2 +حمد بودراع، المواطنة حقوق وواجبات، المجلة العربية للعلوم السياسية، العدد 44، مركز دراسات الوحدة العربية، 2014.

3 -حمد كرومي، الحداثة/المواطنة و الحقل الفقهي: عناصر من اجل مقاربة الإشكالية، مجلة إنسانيات العدد 11، ، المركز الوطني للبحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية و الثقافيةcrasc ، سنة 2000.

4 -أخ العرب عبد الرحيم، جودة الكتاب المدرسي الأدبي المعيقات و الأفاق، مجلة علم التربية، المغرب، العدد 21.

5 -حسن رمعون، المدرسة في البلدان المغاربية وخطاب حول المواطنة، مقاربة من خلال كتب التربية المدنية، مجلة انسانيات العدد61/60، الكراسك وهران، 2013،

6 -راضية بوزيان، المواطنة والمؤسسة التعليمية في الجزائر: دراسة سوسيولوجية تحليلية لكتب المواد الاجتماعية نموذجا، مجلة إضافات، العدد 6 مركز دراسات الوحدة العربية، ربيع 2009.

7 -الشامي الاشهب يونس، سوسيولوجيا المواطَنة أم علم تربية المواطَنة؟: أنماط العلاقة بين النسق الاجتماعي والنسق التربوي ضمن خصوصية التربية على المواطَنة، مجلة إضافات العدد 23– 24 ، بيروت، أكتوبر 2013.

8 -عبد القادر شرشار، الثورة الجزائرية في تمثلات الآخر : قراءة محمد حربي وجيلبر ميني لكتاب أكذوبة فرنسية، العودة إلى الحرب في الجزائر" لجورج مارك بن حمو، مجلة إنسانيات، العدد 25–26، المركز الوطني في الأنثربولوجيا الاجتماعية والثقافية، 2004.

9 -العربي وافي، مهام الفلسفة والابستمولوجيا والتربية المعرفية ، مجلة الثقافة المغربية العدد 2011/35، وزارة الاوقاف والشؤون الاسلامية والثقافية.

10 – العيدي صونية، المجتمع المدني ، الديمقراطية والمواطنة : جدلية المفهوم والممارسة في الجزائر مجلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 3/2، جامعة بسكرة، 2008.

11 – فارح مسرحي، مدخل الحداثة السياسية من خلال أعمال محمد اركون، مجلة دراسات فلسفية، العدد 1 ، الجمعية الجزائرية للدراسات الفلسفية، جانفي 2014 .

12 – محمد أركون، التربية على حقوق الإنسان : قراءة تركيبية لمناهج التربية على حقوق الإنسان من خلال دروس الفلسفة، مجلة علوم التربية العدد 36 فبراير، الرباط، 2008.

13 – محمد المدني المختار، سياسات التعليم العالي والثانوي وافاق التنمية في تونس رؤية تحليلية، مجلة الجامعة المغاربية، العدد 4،الرباط المغرب، 2007.

14 – محمد الأمين دوقاني، تصورات المواطنة في الفكر العربي الاسلامي، مجلة الحوار الثقافي ، العدد 9، مخبر حوار الحضارات والتنوع الثقافي وفلسفة السلم، جامعة مستغانم ، الجزائر، 2016.

15 – مصطفى محسن، المدرسة المواطِنة ومنظومة القيم المجتمعية، مجلة عالم التربية ، العدد 21، المغرب ، 2012.

ث – <u>القواميس والمعاجم:</u>

ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت لبنان، 1968.

جميل صليبا، المعجم الفلسفي، دار الكتاب،بيروت ، لبنان،1982.

ريمون بودون وفرونسو بوريكو، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، ترجمة سليم حداد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1976.

ج -الملتقيات والندوات العلمية:

1 – الدهماني ضميد، الكتاب المدرسي خزينة المضامين والأنماط الثقافية التقليدية، أشغال ملتقى حول الكتاب المدرسي من 25 الي 30 مارس 1985، الجامعة التونسية،1986.

2 – مصطفى عبد الكريم العدوان، بين حقوق المواطن و حقوق الإنسان ، أشغال ندوة بعنوان المواطنة والوحدة الوطنية في الوطن العربي، مراكش يومي 13،15 مارس 2009، مختبر الدراسات الدستورية والسياسية المغرب.

ح – <u>القوانين والأحكام والمنشورات الرسمية:</u>

1– الجريدة الرسمية الجزائرية، قانون 2000/113 ، الصادر بتاريخ 11 ماي 2000.

2 - الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الأمر 35–76 ، العدد 33 الصادر يوم 16 أفريل 1976.

3- الجمهورية التونسية، وزارة التربية والتكوين، التقرير الوطني: التطور التربوي 2004–2008.

4– دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية .

5– دستور المملكة المغربية ،2011،

6– الرائد الرسمي التونسي القانون رقم 1985/118، العدد 89 .

7– الرائد الرسمي التونسي، القانون رقم 1985/118 العدد 89 .

8– الرائد التونسي للجمهورية التونسية العدد 62 الصادر بتاريخ 30 جويلية 2002 .

9– الرائد الرسمي التونسي ، القانون التوجيهي رقم 80 المتعلق بالتربية والتعليم المدرسي..

10– الرائد الرسمي التونسي، القانون رقم 65 مؤرخ في 29 جويليا 1991 يتعلق بالنظام التربوي للجمهورية التونسية .

11– وزارة التربية الوطنية، الجزائر القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08–04 المؤرخ في 23 يناير 2008.

12– المرسوم الرئاسي – رقم 2000/27 الصادر بتاريخ 09 ماي ، 2000 المتضمن أحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، رقم 27 بتاريخ 10 ماي 2000.

13– وزارة التربية المغربية، التقرير الاستعجالي 2008–2009.

14– وزارة التربية الوطنية ، منشور إصلاح المنظومة التربوية: النصوص التنظيمية،الجزائر، الجزء الأول ط2 ديسمبر 2009.

15– وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية،1999 .

ثانيا– المراجع الأجنبية:

1- Achour cheurfi, Encyclopidie des pays musulmans, editions Dalimen , Alger,vol2 , 2011.

2- Ahlem Merabet, Formes de compémentarité fonctionnelle famille/école, edition crasc, oran algerie, 2012,.

3- Ahmed Djebbar, Le système éducatif algérien :miroir d'une société en crise et en mutation .

4- Ahmed Taleb Ibrahimi : enracinement et authenticité : de la décolonisation à la révolution culturelle, 1972 .

5-Albala bertrand , citoyenneté et education : vers une pratique, UNISCO, Paris, 1996.

6-Bernard Berlson : Content Analysis in communication Researd :Glenco Illinois- the Free press 1952.

7- bernard Lewis islamand démocracy :A Historical overview, Journal of Democracy, 7, 1996,

8- D, Dufour, L'enseignement en Algérie,maghreb-machrek,n°80, 1978 .

9- Daho djerbal , la conquette de la citoyenneté : homage a claudine chaulet, edition barzakh, Alger,2013.

10- Daniel Tanner and Laurel Tanner , curriculum development : theory into practice , merrill publiching company , ohia , usa , 1994.

11- Edwin Thompson . A Content Analysis Of the closely craded curriculum : Methodist church preSchool elementary and touth din is ion Doctoral Dissertation the school of education at Syracuse university,1968.
12- Encyclopédie Maghrebine, casbah edition ,Alger,2007.

13- Ernerst Renan, Qu'est-ce qu'une nation?, papier présenté à conference prononcée a Ia sorbonne le 2 mars 1882.
14- Etienne Gibson, Introduction à l'étude de saint Augustin, Librairie Philosophique vrin paris, 1943.
15- Francois galichet, education à la citoyenneté, Economica,paris,1998.
16- Hassan Remaoun et autre, l'Algerie aujourd'hui, approches sur l'exercice de la citoyenneté, edition CRASC, oran Algerie,2012.
17- Hassn Remaoun , l'Algerie aujourd'hui : approche sur l'exercice de la citoyenneté, edition crasc , 2012.
18- Imène Benharkat, LE SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN, Laboratoire d'Analyse des Processus Sociaux et Institutionnels. Université Mentouri Constantine.

19- Jean-Jacques Rousseau, DU CONTRAT SOCIAL, OU PRINCIPES DU DROIT POLITIQUE, Collection complète des oeuvres, Genève, vol. 1, 1780.
20- John Dewy, Dictionary of education, Philosophical Library, New York, united stat of America, 1959.

21- Larousee, edition larousse, paris France, 2007.

22- Luis le grand , Enseigner la moral aujourd'hui, edition P .U.F , col 209, paris .

23- Ministère de l'education national , apercu sur le system educafif marocain .

24- Ministère de l'education national et de la formation professionnel, Recueil statistique de l'education 2013-2014, maroc.

25- Paul Balta, le grand maghreb des indépendance de l'an2000, edition la découverte ,paris , 1990.
26- Philippe brand , science politique :la democratie , col point ,paris 1997.

27- Philippe brand , science politique :la democratie , col point ,paris 1997.

28- Pière bourdieu, genèse du chomp religieux, revue de sociologie, vol 12 , 1971.

29 - Pière Frohlich citoyenneté et participation à la basse époque hellénistique Droz edition, paris, 2005 .

30- R .Boudon et F . Bourricaud, dictionnaire critique de sociologie, edition PUF , paris, 1982.

31- Raymond Boudon et autre , Dictionnaire de Sociologie, edition larousse paris, 2005.

32- Roger Mucchieli , analyse de contenue des document et des communication, ed ESF, Paris,1988.

33- The International Encyclopedia of Education, (Vol. 2) 1985.

34- Xavier yacono, les bureaux arabes , Les Bureaux arabes et l'évolution des genres de vie indigènes dans l'Ouest du Tell algérois (Dahra, Chélif, Ouarsenis, Sersou),paris , tom 1 , 1953.

ثالثا – المواقع الالكترونية:

1. خطاب الملك محمد السادس بمناسبة افتتاح الدورة التشريعية 8 اكتوبر 1999 من موقع http://www.maroc.ma/ar/
2. عبد السلام رزاق الامازيغ بالمغرب ...معطيات وتحديات http://www.aljazeera.net/specialfiles/pages/c74a00b2-dbbb-4290-b546-bc853aea9805
3. عبد القادر انيس ، قراءة في فكر راشد الغنوشي : هل في الاسلام مواطنة حوار منشور على موقع : http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=263859
4. علي اسعد وطفة، التربية على المواطنة في عالم متغير على موقع http://watfa.net/2015/
5. راشد الغنوشي، الشيخ راشد الغنوشي يكتب الإسلام والمواطنة /الشيخ-راشد-الغنوشي-يكتب-الإسلام-والمواطنة/23/ http://ar.rachedelghannouchi.com/ar/article/

6 محمد داود، دراسة برنارد لويس، الربيع العربي و الحشاشون الجدد، جريدة القدس العربي 2015/01/22. على موقع :
http://www.alquds.co.uk/?p=223645

7 محمد عابد الجابري، المواطن و المواطنة ...الأمس واليوم: منشور على موقع
http://www.liberaldemocraticpartyofiraq.com/serendipity/index.php?/archives/2253-...-!-..html

8 محمد عابد الجابري ، الوطنية والقومية و المواطنة، من موقع :
http://www.aljabriabed.net/nation-citoyen1.htm

9 محمد عابد الجابري، حكاية عن.. "مواطنون لا رعايا" على موقع :
http://www.aljabriabed.net/nation-citoyen3.htm

10 – مراد مولاي الحاج و آخرون، التغير الاجتماعي الاجيال و القيم في الجزائر : دراسة سوسيو–انثروبولوجية بمنطقة وهران
https//:crasc.dz

10 – منير السرحاني، المواطنة وتاريخ وطني وعالمي،
http://www.fadaate.com/ar/news_view_556.html

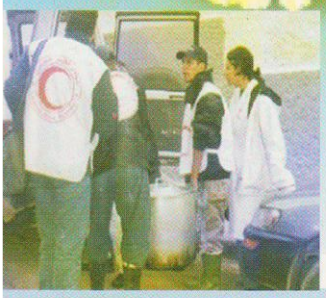
11- Djebar ahmed, le system educatif Algérien : miroire d'une société en crise et en mutation , document publier sur le site https://www.codesria.org/IMG/pdf/chap8-djebbar.pdf?2280/974c24e0329704803d1421214e59c52cf61c97cb.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

السنة الثانية من التعليم المتوسط

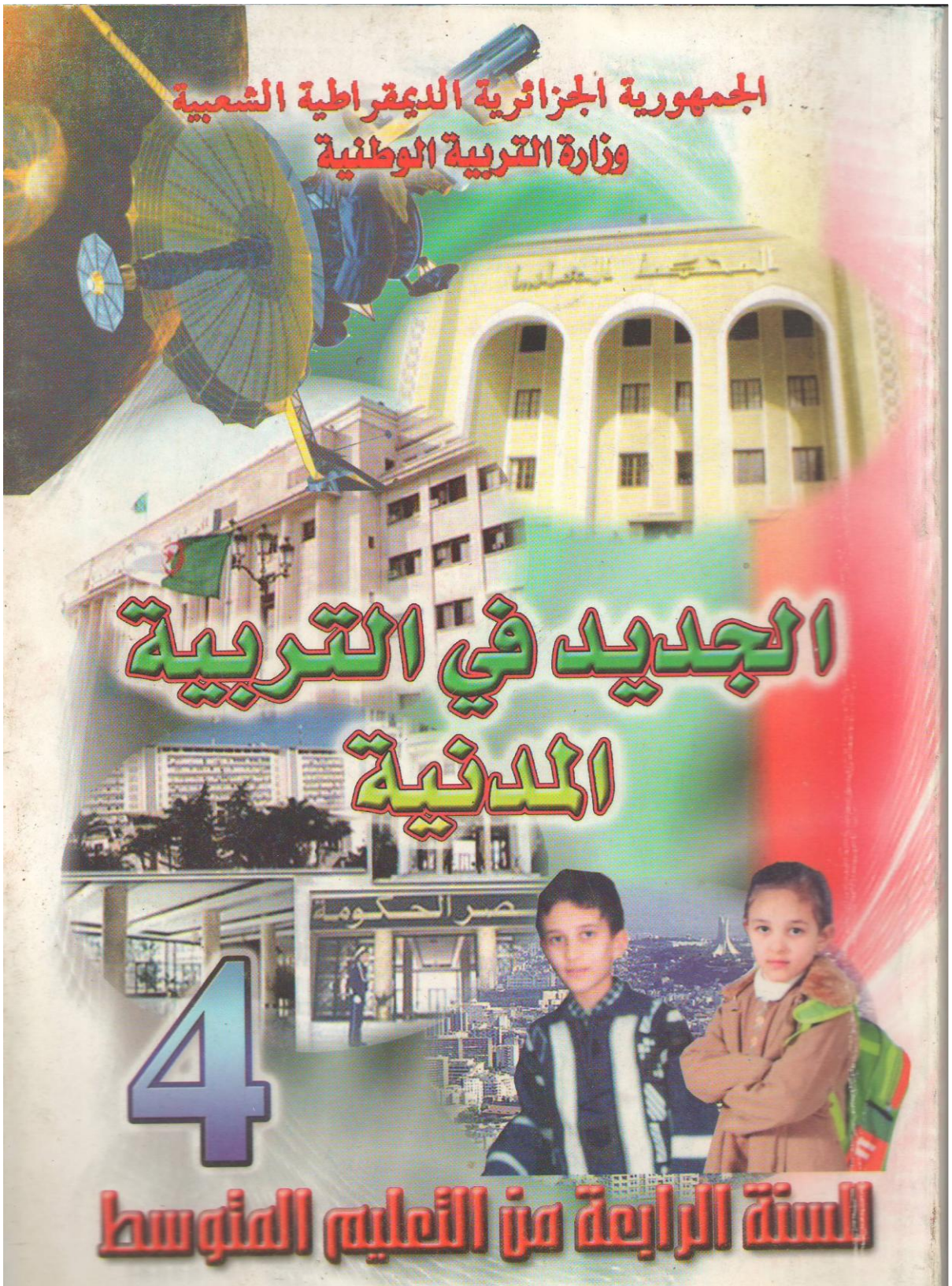


سلسلة الوئام

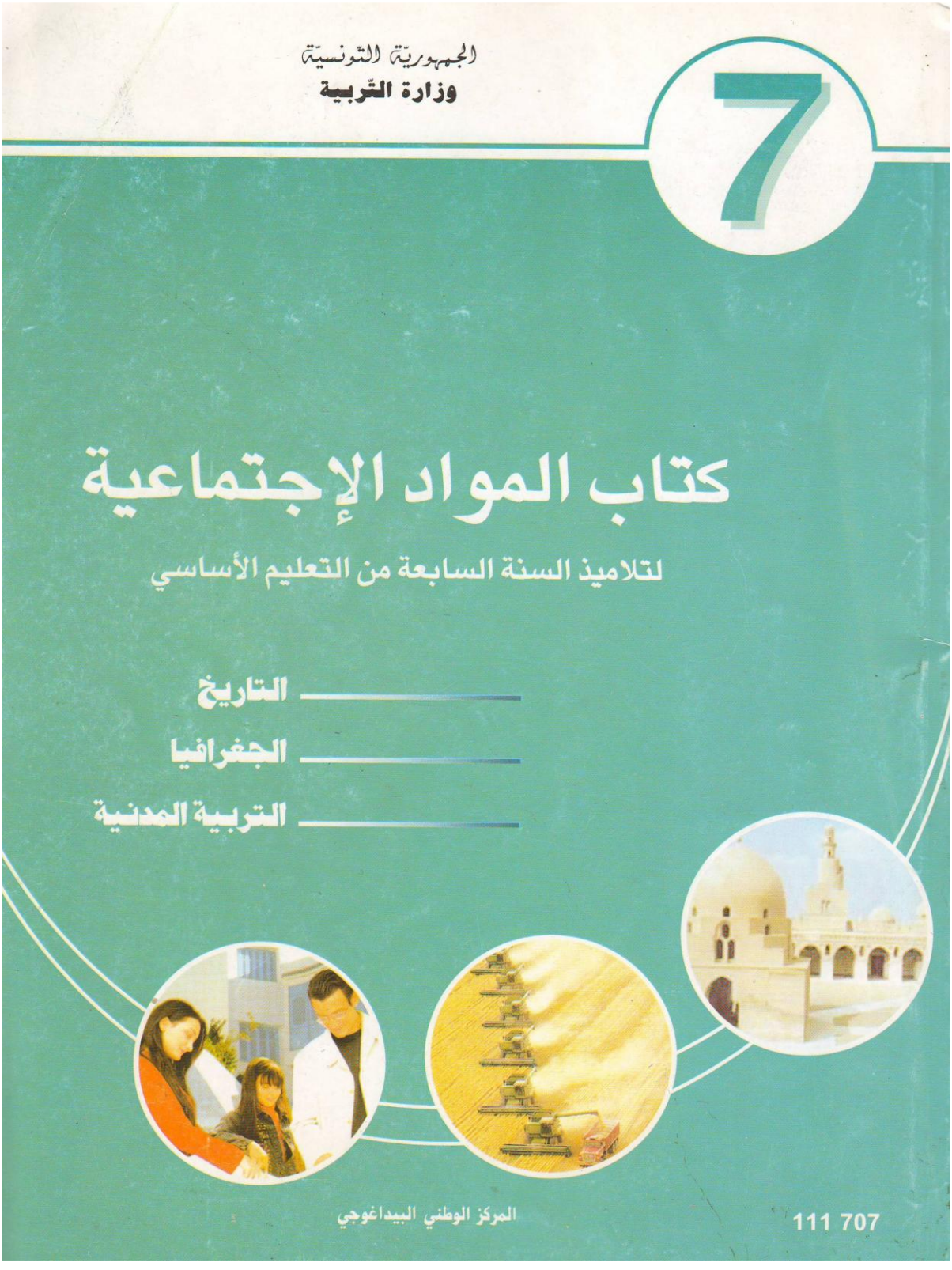
التربية المدنية

الملحق رقم 01: غلاف كتاب التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم المتوسط بالجزائر.

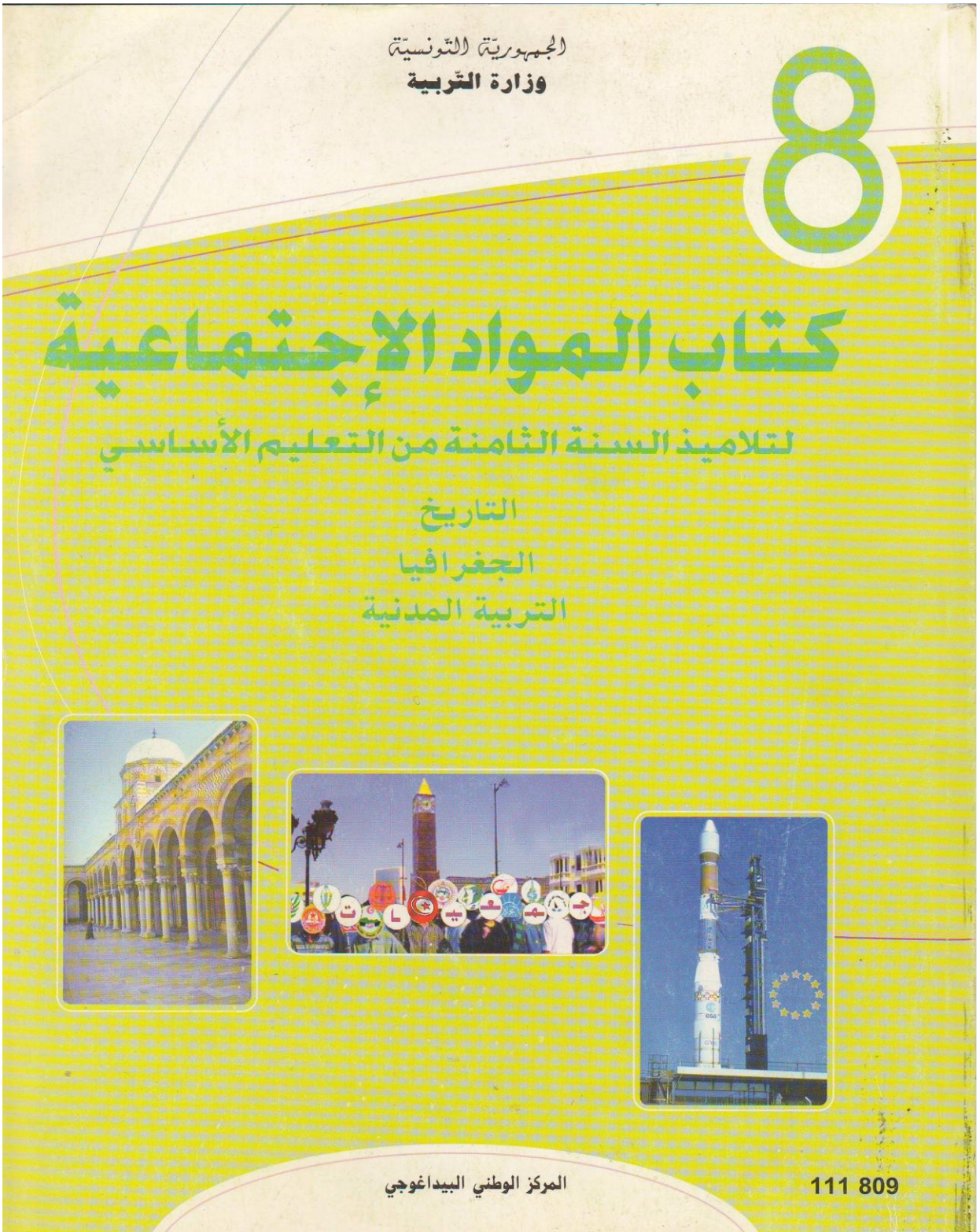
الملحق رقم 02: غلاف كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط بالجزائر.



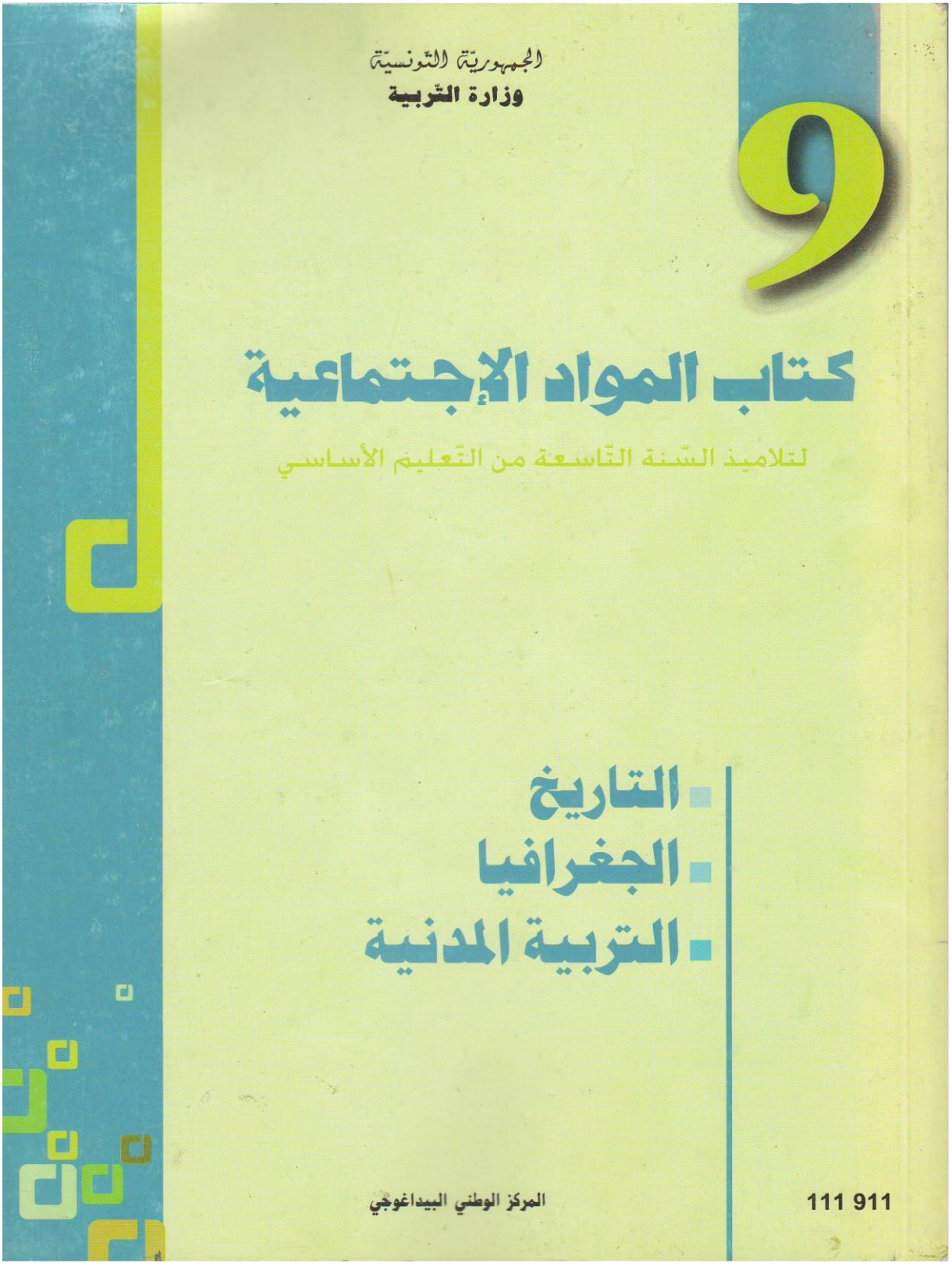
الملحق رقم 03: غلاف كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط بالجزائر.



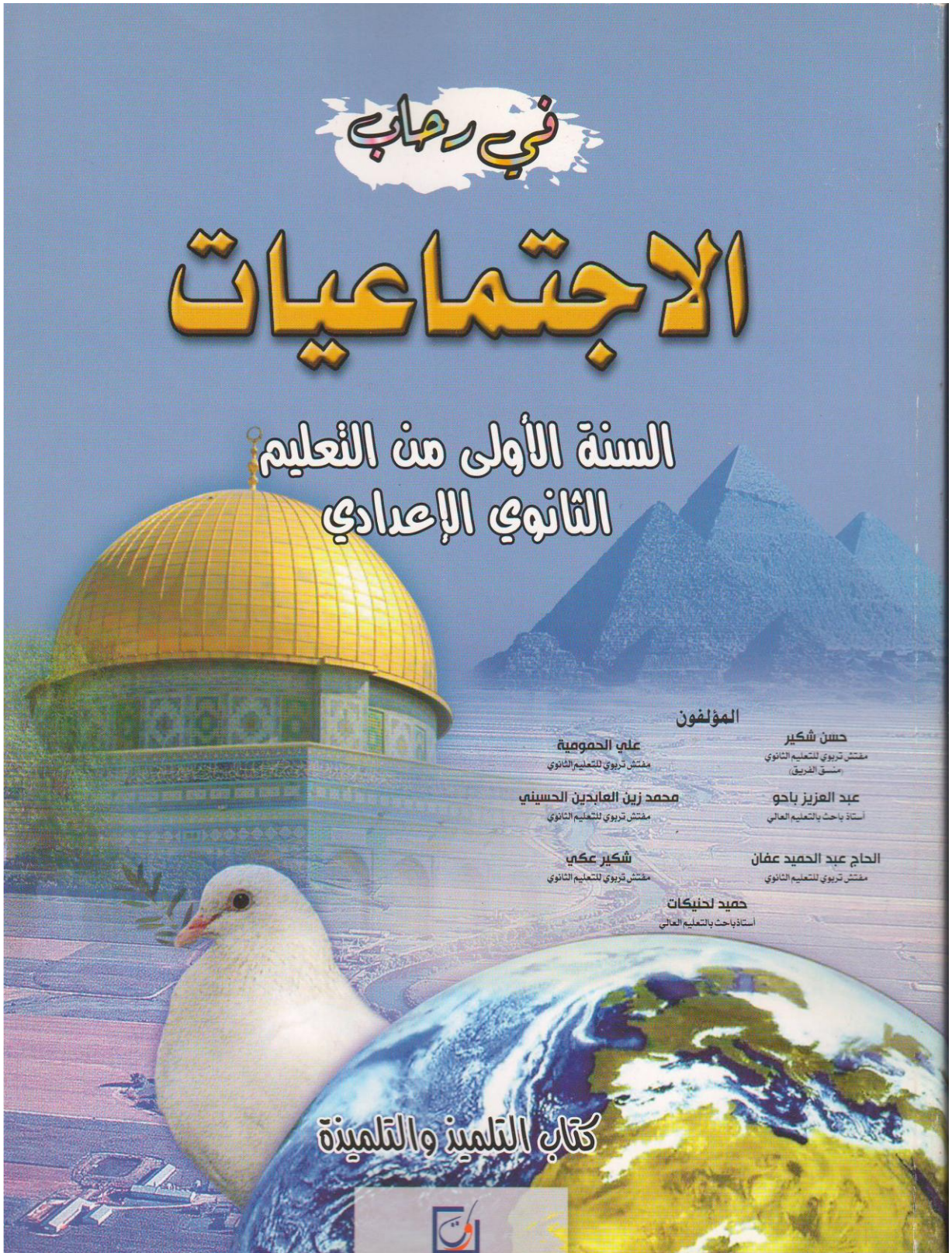
الملحق رقم 04: غلاف كتاب المواد الاجتماعية للسنة السابعة من التعليم الأساسي بتونس.



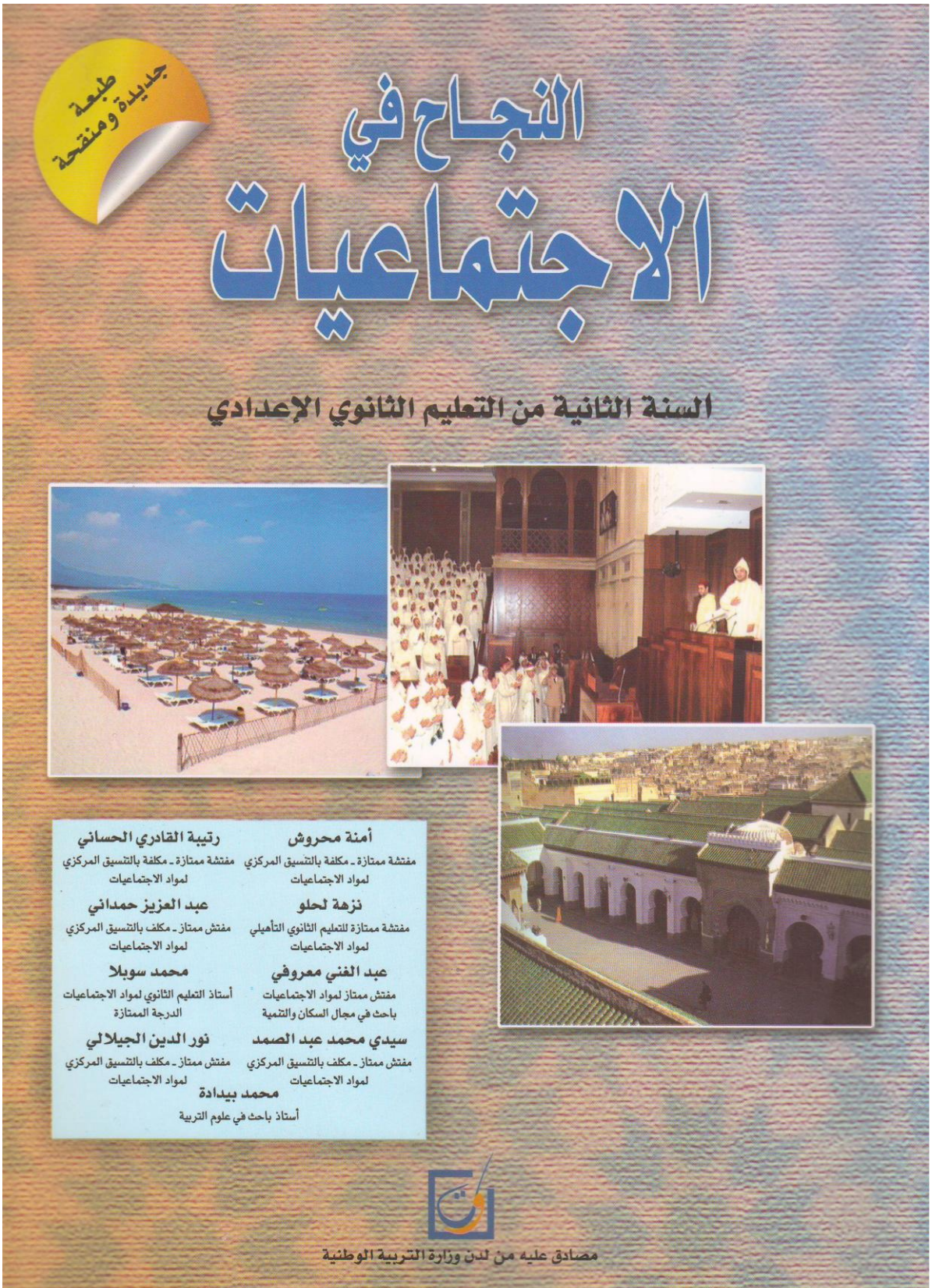
الملحق رقم 05: غلاف كتاب المواد الاجتماعية للسنة الثامنة من التعليم الأساسي بتونس.



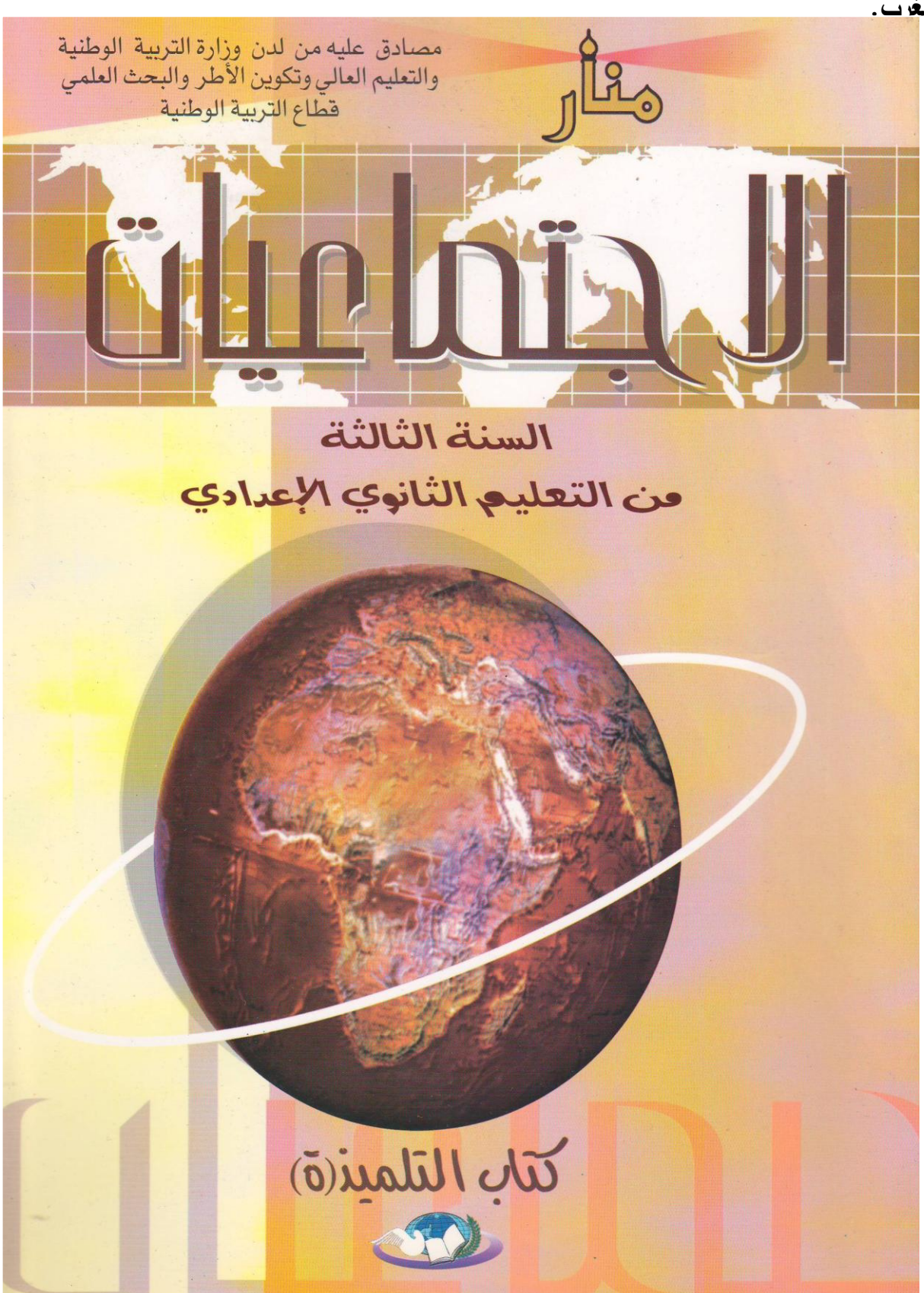
الملحق رقم 06: كتاب المواد الاجتماعية للسنة التاسعة من التعليم الأساسي بتونس.



الملحق رقم 07: غلاف كتاب الاجتماعيات للسنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي بالمغرب.



الملحق رقم 08: غلاف كتاب الاجتماعيات للسنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي بالمغرب.



الملحق رقم 09: غلاف كتاب الاجتماعيات للسنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي

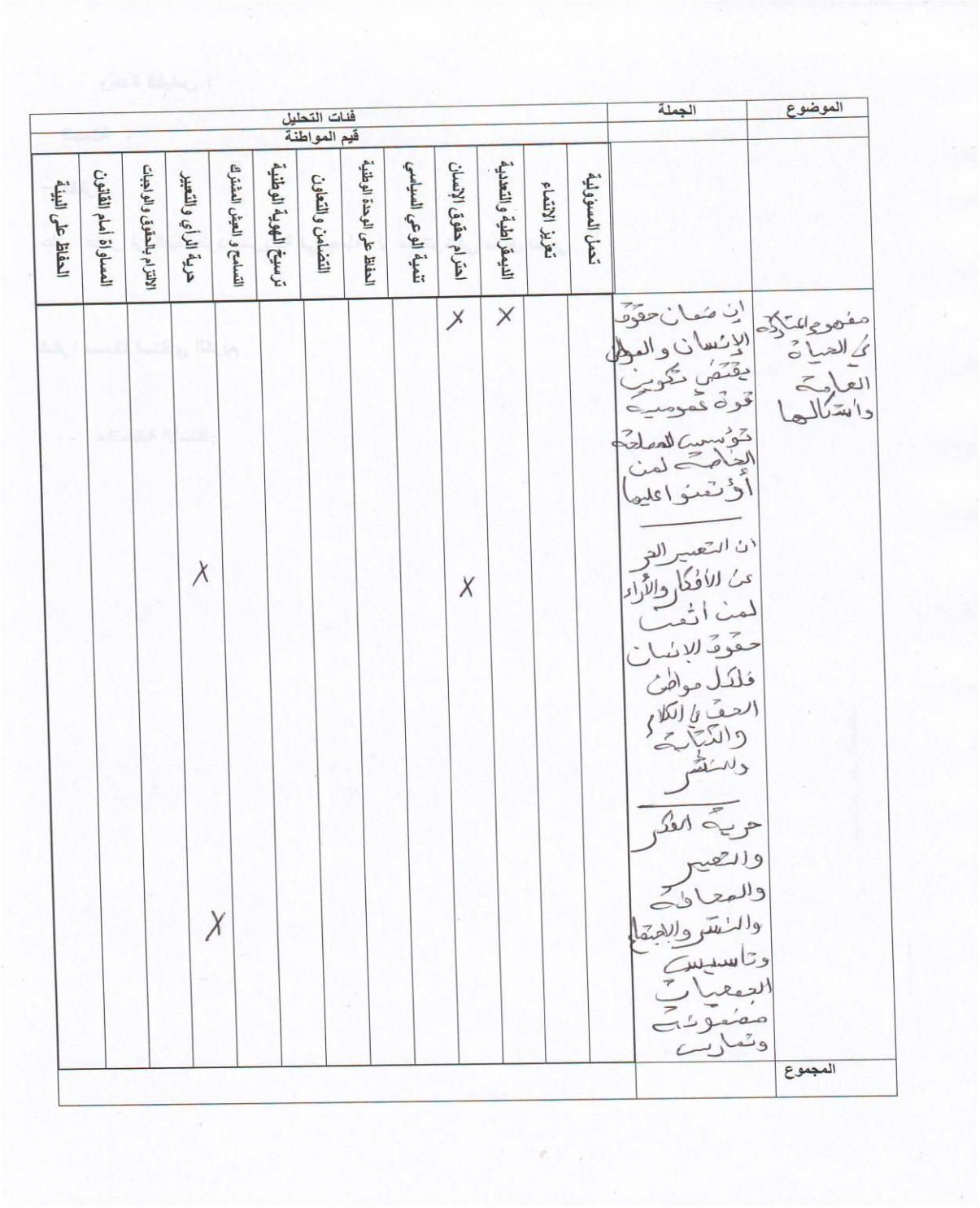
الموضوع	الجملة	فئات التحليل												
		قيم المواطنة												
		تحمل المسؤولية	تعزيز الانتماء	الديمقراطية والتعددية	احترام حقوق الإنسان	تنمية الوعي السياسي	الحفاظ على الوحدة الوطنية	التضامن والتعاون	ترسيخ الهوية الوطنية	التسامح و العيش المشترك	حرية الرأي والتعبير	الالتزام بالحقوق والواجبات	المساواة أمام القانون	الحفاظ على البيئة
المجموع														

الملحق رقم 10: شبكة تحليل المحتوى المعتمدة في استنباط القيم من مضمون كتب التربية المدنية بدول المغرب العربي .

الرقم	القيمة
1	تحمل المسؤولية
2	تعزيز الانتماء
3	الديمقراطية والتعددية
4	احترام حقوق الإنسان
5	تنمية الوعي السياسي
6	الحفاظ على الوحدة الوطنية
7	التضامن والتعاون
8	ترسيخ الهوية الوطنية

9	التسامح و العيش المشترك
10	حرية الرأي والتعبير
11	الالتزام بالحقوق والواجبات
12	المساواة أمام القانون
13	الحفاظ على البيئة

الملحق رقم 11: قيم المواطنة المختارة للتحليل والمعتمدة في شبكة تحليل محتوى المضامين المدرسية.



الموضوع	الجملة	فئات التحليل: قيم المواطنة												
		تحمل المسؤولية	تعزيز الانتماء	الديمقراطية والتعددية	احترام حقوق الإنسان	تنمية الوعي السياسي	الحفاظ على الوحدة الوطنية	التضامن والتعاون	ترسيخ الهوية الوطنية	التسامح والعيش المشترك	حرية الرأي والتعبير	الالتزام بالحقوق والواجبات	المساواة أمام القانون	الحفاظ على البيئة
مفهوم المشاركة في الحياة العامة وأشكالها	إن ضمان حقوق الإنسان والمواطن يقتضي تكوين قوة تمويه تؤسس للمصلحة الخاصة لمن أؤتمنوا عليها			X	X									
	ان التعبير الحر عن الافكار والآراء لمن اثمنا حقوق الانسان فلكل مواطن الحق في الكلام والكتابة والنشر				X						X			
	حرية الفكر والتعبير والصحافة والنشر والاجتماع وتاسيس الجمعيات مضمونة وتمارس										X			
المجموع														

الملحق رقم 12: نموذج لشبكة تحليل المحتوى معبأة قبل تفريع تكرارات القيم.