الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين. سطيف2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم الاجتماع

الرقم التسلسلي: ....

رقم التسجيل:

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل م د) في فرع علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

بعنوان:

الخطاب التربوي وقيم المواطنة في المدرسة الإبتدائية الجزائرية

إعداد الطالبة:

نادية مهداوي

إشراف الأستاذ:

أ.د أحمد عماد الدين خواني

لجنة المناقشة:

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	مؤسسة الانتساب	الصفة
أ.د فيروز زرارقة	أستاذ	جامعة سطيف2	رئيسا
أ.د أحمد عماد الدين خواني	أستاذ	جامعة سطيف2	مشرفا ومقررا
أ.د عبد الرزاق أمقران	أستاذ	جامعة سطيف2	عضوا ممتحنا
د.ليلى بتقة	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة	عضوا ممتحنا
أد. رابح رياب	أستاذ	جامعة ورقلة	عضوا ممتحنا

السنة الجامعية: 2022/2021

شكر وتقدير

بعد الحمد والشكر للمولى العزيز الجبار المنان

صاحب الملكوت.

فلولا رضاه قدره ورزقه لما كنا من الموفقين.

بعد الحمد والسلام نتقدم بكل الاحترام والشكر والتقدير

إلى الاستاذ المشرف: " خواني أحمد عماد الدين"

الذي تفضل بالإشراف على هذا العمل وعلى جليل تحفيزاته

ونصائحه وتوجيهاته القيمة طيلة فترة معرفتنا به في المسيرة

الجامعية وثقته ودعمه المعنوي...

وإلى" الأستاذ أمقران عبد الرزاق" الذي لم يبخل بإسداء النصائح

والإرشادات حتى يخرج هذا الإنجاز على شكله المعرفي المرغوب.

بكل الإمتنان والتقدير جعلها الله صدقة جارية لي ولكم في

التنوير والفائدة المعرفية لأبناء الوطن...

إهداء

إلى من تعاظم شأنهما عند الله:

إلى السند والأمل: أبي

إلى الصبر والحب والجنة: أمي

إلى رفيق الدرب والأخذ بيدي إلى طريق النجاح: زوجي

إلى إخوتي وصديقاتي كل باسمه (ها)

إلى جميع أساتذتي الأفاضل ,الأستاذ عيسات, الأستاذ كوسة بوجمعة, الأستاذة ظريف.

الأستاذة فلاحي والأستاذة جميلة العلوي ....

وإلى روح الفقيد الأستاذ، بوقشور محمد تغمده الله بجميل الرحمات والمغفرة

إلى كل من علمني حرفا، وإلى كل من كان سببا في عثرتي بل نجاحي... إلى من ساعدوني على رفع التحدي.

إلى كل من ساهم في نجاح هذا العمل من قريب أو من بعيد

إلى زهور قلبي وشغفي ولدي: محمد القاسم وماريا سيرين

..... شكرا لصبركم وثقتكم.....

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

مقدمة: ..... أ

الفصل الأول: البناء المعرفي والمنهجي للدراسة 2

أولا: بناء الاشكالية: 2

ثانيا: الدراسات السابقة والمشابهة للدراسة: 9

ثالثا: تحديد مفاهيم الدراسة: 33

1. مفهوم الخطاب التربوي: 33

2- مفهوم قيم المواطنة: 41

رابعا: بناء التساؤلات الفرعية للدراسة: 52

خامسا: المقاربات المعرفية والسوسيولوجية لتحليل الخطاب:: 53

1-المقاربات المعرفية لتحليل الخطاب: 54

2-المقاربات السوسيولوجية لتحليل النظام التربوي: 59

2-1 الاتجاه الوظيفي: 59

2-2 الإتجاه الماركسي: 65

2-3 بيير بورديو ونظرية إعادة الانتاج في النظام التعليمي : 67

-2-4 مقاربة مصطفى محسن ومقارنتها بالمسألة التربوية بالجزائر. 69

الفصل الثاني بنية الخطاب التربوي في المنظومة التربوية: مقاربة إبستيمولوجية 77

تمهيد: 77

أولا: بنية الخطاب معرفيا. 79

1- مدخل معرفي للخطاب: 79

2-منهجيات تحليل الخطاب: 83

2- الأطر المعرفية والعلائقية لتحليل الخطاب: 85

3-الأطر المعرفية والعلمية لتحليل الخطاب: 87

3-1 الخطاب وعلاقته باللسانيات النفسية : 87
3-2 الخطاب وعلاقته باللسانيات الاجتماعية: 87
3-3 اللسانيات التعليمية: 87
ثانيا: بنية الخطاب التربوي وأنماطه: 88
2-1 حول الخطاب التربوي: 88
2-2 أنماط الخطاب التربوي: 91
2-1 الخطاب والايديولوجيا: 95
2-2الخطاب والتغير الاجتماعي: 96
2-3 الخطاب التربوي والعولمة : 96
ثالثا: الخطاب التربوي والمؤسسة التربوية: 98
خلاصة: 99
الفصل الثالث: فلسفة المواطنة في المنظومة التربوية الجزائرية: مقاربة سوسيو-تاريخية 102
تمهيد: 102
أولا: المواطنة -البنية والتشكل: 104
1- مدخل تاريخي لتطور المواطنة: 104
2- قضايا المواطنة: 117
2-1 إشكالية الهوية والمواطنة: 117
ثانيا: دور المدرسة الجزائرية في ترسيخ قيم المواطنة: 120
2- خصائص المدرسة الجزائرية: 123
2-2 فلسفة التربية والتربية على المواطنة: 128
4- المرجعيات الكبرى لتأسيس مشروع الكتاب المدرسي الجزائري: 141
4- أهمية الكتاب المدرسي في التعليم الجزائري: 148
خلاصة: 162

الفصل الرابع: الدراسة التطبيقية: تحليل مضمون المدونة (الكتاب المدرسي).....166
تمهيد:.....166
أولا: الخطوات العلمية والمنهجية للدراسة:.....167
ثانيا: الادوات المنهجية المستخدمة في التحليل ومبررات اختيارها:.....168
ثالثا: عينة الدراسة ومبررات اختيارها:.....178
رابعا: النتائج العامة لتحليل مضامين مادة التربية المدنية:.....228
خامسا: قراءة النتائج في ظل الدراسات السابقة:.....231
سادسا: تحليل المضامين محتويات الدراسة وفق المقاربة السوسيولوجية......238
الخلاصة العامة للدراسة:.....246
قائمة المصادر والمراجع:.....252
ملاحق.....253

فهرس الجداول:

جدول 1: الوصف الشكلي 172

جدول 2: يوضح مواضيع ونصوص مدونة التربية المدنية. 180

جدول 3 : يوضح مضامين فئات المفاهيم الرئيسية لقيمة الهوية الوطنية في مدونة التربية المدنية للتعليم الابتدائي..... 195

جدول 4: يوضح فئات الهوية الوطنية الثانوية المعنوية في مدونة التربية المدنية للمرحلة الأولى من التعليم 204

جدول 5: يوضح قيم الحياة المدنية في مدونة التربية المدنية لمرحلة التعليم الابتدائي 210

جدول 6: يوضح قيم الديمقراطية في مدونة التربية المدنية لمرحلة التعليم الابتدائي 217

جدول 7: يوضح تكرارات فئة الشخصيات الفاعلة في مضامين مدونة التربية المدنية لمرحلة التعليم الابتدائي 223

فهرس الأشكال:

شكل 1: يوضح علاقة المجتمع بالنظام التعليمي وفلسفته في ضوء نظرية رأس المال البشري: 65
شكل 2: يوضح مخطط منهجي لمراحل موضوع الدراسة (المصدر: هذه الدراسة) 74
شكل 3: يوضح مستويات بنية الخطاب التربوي من المعرفة إلى الممارسة الفعلية..... 91

مقدمة

مقدمة:

ترتكز فكرة المواطن الصالح، منذ القديم، على مجموعة من القواعد والسلوكية والقيم لتحقيقها، حيث أنها ترتبط ارتباطا وثيقا ببناء المجتمع المتكامل، وهذه العملية البنائية في حد ذاتها تتمحور حول تكامل العلاقة بين مجموعة من الأنساق المتداخلة، لتكوين المواطن في المجتمع، فالفرد هو نموذج المواطن الذي ينمى قيميا وسلوكيا في نسق المدرسة، ويمارس مواطنته وفق قيم سياسية وثقافية واقتصادية، وأهم عنصر في هذه الأنساق هي مجمل النظريات والمسارات والفلسفات التربوية التي تقدم نموذج للمتعلم، وفق القيم والمعايير الاجتماعية السائدة. وتبعا لذلك، فكل من القائمين على بناء وتصور الفلسفة السياسية والتربوية والثقافية والاقتصادية، يحددون جملة متطلبات وتوجهات لبناء منظومة متكاملة الأبعاد تعنى بالتنمية والتربية والتنشئة.

وتتكفل المنظومة التربوية بوظيفة بناء المواطن إنطلاقا من خطاب مؤسس، يترجم تبعا لأهداف المجتمع (الدولة) وفق نموذج حضاري وقيمي متكامل، يتركز على الإهتمام بالعنصر البشري في أرقى توجهاته وتطلعاته، منذ المراحل الأولى لعملية التربية.

وتعتبر عملية التربية على المواطنة عملية معقدة، تتدخل فيها مجموعة أساليب ووسائل، وفقا للتغيرات السريعة في مختلف المجالات الحياتية، وما يصاحبه عصر العولمة من تسارع، فهذا المفهوم الذي يحمل من القيم والدلالات والمفاهيم؛ من الحقوق والواجبات، ومبادئ التقدم والنهوض بالمجتمع، وكذا تنمية الوعي بأهمية المسؤولية الاجتماعية والوطنية، للحفاظ على مقومات المجتمع والأمة وتكامل وتطور الدولة، والهوية الثقافية؛ من دين وأصالة ولغة وفكر وإنتاج حضاري تاريخي متراكم.

ولعل المدرسة الجزائرية، من خلال فلسفتها ومهمتها التعليمية، تهدف إلى تكوين الشخصية الجزائرية المتأصلة بقيم الهوية الوطنية المتفتحة على العالم، منذ المراحل الأولى من سن تمدرس التلاميذ، في كنف الأساليب التربوية والوضعيات التعلمية، التي تحملها

وتقننها برامج المواد الاجتماعية، كالتربية المدنية والتربية الاسلامية واللغة العربية والتاريخ، وذلك حسب مخططات وأساليب المقاربات التربوية ومناهجها، والتي جاءت بها الإصلاحات التربوية، حيث تولي في كل عملية تجديد أو إصلاح تربوي، أهمية بالغة لهذا الشق التربوي، سواء من الناحية البيداغوجية، أو التربوية، أو القيمية.

هذا وترتبط المواد التعليمية بصفة مباشرة مع المتمدرسين، في عملية تشكيل القيم والمبادئ ومحاولة صقل شخصياتهم، والتأثير على سلوكياتهم ومدركاتهم، وفي تحقيق الرسالة العامة، للعملية التربوية، وذلك عبر الكتاب المدرسي، الذي يعتبر الوسيلة التربوية الأهم في تنمية القيم المرغوبة من طرف الهيئات والأطراف الاجتماعية، لبناء مواطن مسؤول.

ومن هذا المنطلق، تهدف هذه الدراسة إلى تحليل لمختلف العناصر البنائية من الناحية النظرية والتحليلية والتطبيقية، من خلال قيم المواطنة وفلسفة بناء الكتاب الوطني، لتنمية قيمها وتوجهاتها الكبرى بين ظاهر ومستتر. وقد تمركزت على نقاط أساسية، من خلال الفصول التالية، التي رسمت حدود البحث والموضوع، على النحو التالي:

الفصل الأول يتعلق بالجانب البنائي النظري والمنهجي للموضوع، والذي يتناول إشكالية الخطاب التربوي وقيم المواطنة في المدرسة الابتدائية الجزائرية، حيث احتوى على التساؤل الرئيس لإشكالية الدراسة، والهدف العام لها تبعا للتعرف على الكيفية التي بني بها الكتاب المدرسي فيما، يخص قيم المواطنة وتوجهاتها الضمنية الظاهرة والمستترة، كما استند على الدراسات العلمية السابقة والمشابهة للموضوع التي ساعدت الباحث في تحديد زاوية البحث العلمية الرئيسية، تبعا للتخصص (**الخطاب التربوي- المدرسة- مفاهيم وقيم المواطنة-**)، وضبط الموضوع من الناحية الإجرائية والمفاهيمية، باعتبار هاته المفاهيم متشعبة وتتداخل معرفيا، وتنفصل إجرائيا، وتكييف متغيرات الدراسة وفق المنهج والأدوات العلمية والومعرفية.

في حين تضمن الفصل الثاني تفكيك وبناء متغير الدراسة الرئيسي بهدفها المتعلق بالخطاب التربوي، وتناوله معرفيا، وعلاقته ببنية المنظومة التربوية، وقد تناول مبحثين رئيسيين، الأول يتضمن البناء المعرفي للخطاب التربوي وتحليل الخطاب، وكذا الأطر العلمية والعلائقية لعلم الخطاب: كاللسانيات التربوية، واللسانيات الاجتماعية، واللسانيات النفسية، وأما المبحث الثاني فتناول بنية الخطاب التربوي وأهميته المعرفية وأنماطه (حول الايديولوجيا والتغير الاجتماعي وكذا نمط الخطاب التربوي في زمن العولمة).

أما الفصل الثالث؛ فخصص لدراسة متغير المواطنة في المنظومة التربوية الجزائرية، وتناول المباحث التالية: مبحث أول يتعلق بالجانب البنائي المعرفي لمفهوم المواطنة من حيث التطور التاريخي، والقضايا الكبرى المتعلقة بقضية الهوية، وقضية الايديولوجيا والعولمة، ثم القضية الأهم التي تربط هاته القضايا ببعضها وهي التربية. في كيان المجتمع الذي يحويها. أما المبحث الثاني فتم التطرق فيه إلى بنية وخصائص المنظومة التربوية الجزائرية، وأسسها وفلسفتها في التربية على المواطنة. كما تناول عنصر متعلق بأهمية الكتاب المدرسي، باعتباره الوسيلة الاهم في عملية التربية والتعليم، والأسس العلمية والمرجعية التي يبنى عليها هذ الكتاب.

وتبعا للمسيرة التحريرية والتأصيلية للدراسة العلمية، وللإحاطة بجوانب الدراسة منهجيا ومعرفيا، استند البحث للوصول إلى الإجابة عن الاشكالية المطروحة وتحقيق الهدف العام من الدراسة، من خلال الفصل الرابع من الدراسة، والذي تناول المعالجة العلمية لتحليل الخطاب التربوي، وكيفية بنائه لقيم المواطنة التي أسست في كتب التربية المدنية في المدرسة الابتدائية، هذا وتناول المباحث المتعلقة بالإجراءات المنهجية من حيث: المنهج العلمي والأداة (منهج تحليل المضمون والاستمارة)، وكذا عينة الدراسة القصدية؛ المتمثلة في جميع كتب التربية المدنية، من السنة الأولى حتى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، على اعتبار أن اختيارها يعود لطبيعة الموضوع التي فرضت على الباحثة هذا المسار، باعتبار

الكتاب المدرسي الوعاء الحقيقي لقيم المواطنة، تصريحا ودلالة، من حيث المرامي والأهداف، والتي صرحت بها مناهج ومواثيق منظومة التربية الوطنية .

ومن جهة أخرى تحديد ميدان الدراسة مسبقا من طرح الموضوع، وأن الكتاب المدرسي هو الأقرب للتأثير على تنمية وتربية التلميذ على قيم المواطنة. أما المبحث الثاني فتناول تحليل نتائج الدراسة المتعلقة بقراءة الجداول التكرارية المتعلقة بالأسئلة الفرعية، التي تثري الدراسة من الناحية المعرفية بالكشف عن القيم الحقيقية لموضوع المواطنة، في كتاب التربية المدنية، ووفق ما أسفرت عنه نتائج التحليل الضمني لهاته القيم ونتائج البحث وتفسيرها، من منطلق الدراسات السابقة، والإطار النظري للبحث وأدبياته، وكذلك محاولة قراءة المضامين التربوية للخطاب التربوي، لهذا المفهوم من منظور سوسيولوجي، يعطي للدراسة قيمتها الحقيقية. ومنه محاولة إعادة النظر في النتائج، ودراسة الكيفية التي تبنى بها المنهاج والكتب المدرسية، ودراسة مستوى تأثرها على بناء الشخصية الوطنية، والمواطن المطلوب والسوي والمتزن اجتماعيا، في محطات علمية مستقبلية من مسيرة الباحثة.

الفصل الأول:

البناء المعرفي والمنهجي للدراسة

الفصل الأول: البناء المعرفي والمنهجي للدراسة

أولا: بناء الاشكالية:

يقترن الحديث عن المدرسة كنسق بمهمة التعليم، أين يتعلم فيها التلاميذ مختلف العلوم والآداب والمهارات، عبر مراحل زمنية يتكونون ويتفاعلون فيها، والمدرسة عبر الأزمنة والعصور، عرفت تطورات وتغيرات واصلاحات هيكلية مادية وبنيوية، فمن نموذجها الكلاسيكي المتمثل في الإلقاء والمناظرات والتجمعات. (مثل المناظرات في المدارس اليونانية) والتدريس بالمساجد والزوايا في المجتمعات الاسلامية والتقليدية، إلى هيكلها الرسمي المؤسس على المنهاج والوسائل البيداغوجية والبرامج التربوية المقننة، ومن ارتباطها بالتعليم الديني، وصولا إلى المعاهد العلمية والأقسام المتخصصة في العصر الحديث، كنتاج لسياقات اجتماعية أحاطت به وأسهمت في إنتاجه، واستنادا إلى سبل التحضر والتحلي بمفاهيم الديمقراطية وتطبيق المنهج التجريبي في التربية في المجتمعات الفرنسية والبلدان الآوروبية المتطورة والولايات المتحدة.

ومن خلال هاته المحطات فقد عمدت المجتمعات الحديثة والمتطورة إلى تبني مشروع المؤسسة وتنظيم المجتمع، والانفاق والالتفاف حول تطور المدرسة بالنظر إلى مسؤوليتها الكبرى، والأولى في تحقيق مطالب التنظيم الحديث، من توفير مناصب الشغل، ودورها الرئيسي في بناء المجتمع ذاته، وذلك من خلال مخرجات بناء الأفراد الواعون بهوية المجتمع وأهميته، ومدركين بأهمية التفاعل والتحدي للتغيرات الحاصلة والمتسارعة في مختلف مظاهر الحياة. من منافسة اقتصادية وتطورات تكنولوجية مطلوبة. ولولا هذا الاهتمام المتصاعد بالمدرسة فهل يمكن للمجتمع بركب الحضارات والتطور وصنع التقدم؟ وان كانت العملية التربوية قائمة على مجتمع اللامدرسة فهل يمكن لتطور العلوم الحديثة أن تنظر وترتبط بأهمية الإنسان وقيمه وتحرر علاقاته؟

فتعقد المجتمعات الحديثة استوجب على المسؤولين للاستعانة بالتنظيم الحديث للمؤسسات التربوية الرسمية، بمختلف أشكالها، ووفق قدرات المتعلمين والأفراد، تماشيا مع التطورات العلمية الحاصلة في العالم، وفي مواجهة التحديات التي تواجه المجتمع، التي من شأنها أن تهدد كيانه ونسقيته وتكامله، الأمر الذي استدعى بالأمم والشعوب إلى المنافسة والاهتمام بالجانب التعليمي والاستثمار فيه، وذلك من الطبيعي ان تخلق علاقة بين التربية والمدرسة والمجتمع، ولو تساءلنا عن فصل المدرسة عن المجتمع فكيف يمكن لهذا المجتمع أن يتجاوز مشكلاته، وهل يمكن لهاته المدرسة أن تتجاوزها وتعكس من خلال ذلك مشكلاتها. وعليه فالمجتمعات المتطورة الأوروبية والأمريكية منها قد تجاوزت الفوضى الإجتماعية والإختلالات الوظيفية الاجتماعية الحاصلة في مختلف التنظيمات الاجتماعية الأخرى وفق الخطط التربوية المتكاملة والوسائل التعلمية والبرامج الحيادية في فلسفاتها الاجتماعية والايديولوجية بصفة عامة. كما عملت على تطويرها بتوفير وسائل متماشية مع المتطلبات السياسية والاجتماعية والثقافية، هاته المتطلبات التي حددت وظائف ومهام المدرسة الحديثة، وفتحت المجال لظهور هياكل تعليمية، تعنى بخدمة المجتمع وتطوره، وتطور أفراده، من خلال وظيفتها العلمية، المتمثلة في توفير مختلف المناهج الدراسية والمواد العلمية للمتعلمين، ولو بنسب متفاوتة، ثم التخصص في ذلك حسب طبيعة المؤسسة، والأهم أنها ترتكز بدرجة كبيرة في عملية التنشئة الاجتماعية، القائمة على غرس السلوكيات الاجتماعية والقيم والمبادئ والأخلاق المرغوبة، في مختلف الأوساط الاجتماعية. ومن الناحية الاقتصادية، تعمل المدرسة على تنشئة الأفراد والاستثمار فيهم، ليصبحوا فاعلين اجتماعيا، يمكن الاستفادة منهم مستقبلا، وقادرين على تولي مناصب الشغل، وتوفير مخرجات وموارد لازمة، لإدارة هاته المجتمعات. فمن خلال هاته المخرجات تتحدد قيمت المجتمعات، سياسيا واقتصاديا .

وأما بالنسبة لأهمية ووظيفة المدرسة في المجتمع الجزائري فهي ترتبط منذ تأسيسها بقضيتها الرئيسية الثقافية والايديولوجية وهي الهوية والمواطنة إلى جانب مهمة التعليم وتحصيل المعرفة. وحسب ما يتوافق والمرجعيات والنظريات الأساسية في المجتمع التي استمدت شرعيتها من بيان اول نوفمبر 1954للثورة التحريرية وقيام الدولة الجزائرية. من العددين 64/و94 سنتي 1963و 1976المرجعيات الاصولية والتاريخية كالدين والانتماء الجغرافي والسياسي، فقد أكدا كذلك على ضمان احترام حريات الافراد ومعتقداتهم وحرية ممارسة الأديان.

هذا وقد تم تأكيد هاته المرجعيات والمبادئ التي تؤسس ضمن الخطابات التربوية بداية بتقدير الذات والأخرين، إلى بناء الهوية الوطنية، وتقنين الممارسات والسلوكيات المدنية، واحترام القوانين وما ارتبط بالحقوق والواجبات والممتلكات، إلى تعزيز سبل التواصل والحوار مع الغير في عصر التحرر والإنفتاح مع الأخر.

والمدرسة في المجتمع الجزائري، باعتبارها مؤسسة رسمية، تهدف إلى الحفاظ على الهوية والاستمرارية والتقدم في خضم ظروف الانفتاح الحضاري والثقافي والمعلوماتي، وكذا الإنفتاح على الأسواق العالمية والنظام الرأسمالي، وقبله السيادة والاستقلال ثم ظروف النهضة والتنمية الزراعية والاقتصادية الصناعية، وبتحديات متفاوتة كان لهاته أن تشهد عمليات إصلاحية على مستوى النظام التربوي، محاولة بذلك الحفاظ على المبدأ الأول الذي وجدت من أجله، وكذا الحفاظ على مقومات هذا المجتمع من خلال الشخصية الحافظة لحقوقها وواجباتها وانتماءاتها. وعليه فالتعليم المدرسي بطرقه وأساليبه والمضامين التربوية الهادفة ووسائله التربوية، يحدد وظيفة هامة تكفل مطالب الفاعلين في المجتمع، في نواحيه السياسية والاجتماعية والعلمية، والتي تتبلور في مدونة الخطاب التربوي الرسمي (الكتاب المدرسي).

وتستند الأعمال والاهتمامات العلمية والاكاديمية إلى فهم العلاقة بين الفلسفة التربوية الاجتماعية، والتربية على المواطنة، وأهمية تنميتها في المدرسة، حسب ما توجهه وتقدمه من قيم وممارسات تربوية، وبما تقدمه البنية الاجتماعية العامة في التنظيم الاجتماعي المدرسي، والذي يؤسس هذا النظام من عناصر ومرتكزات بيداغوجية ومادية وبشرية، وبما تحدده الوظائف الموجهة من طرف ضمنيات الخطاب التربوي، الذي يحكم هذا التنظيم، سواء كان مؤدلجا أو علميا، فمهما كانت طبيعة هذا الخطاب وأسلوبه الاجتماعي وفلسفته (رسائل، قرارات، أوامر وتوجيهات أو مثيرات بلاغية جمالية، تربوية، سياسية، فنية أو غير ذلك حسب أنساقها، وحسب القائمين على تولي هذا الخطاب، والغرض المراد منه). خاصة في مهمة بناء أفراد متكاملين وواعين مستقبلا، أو بناء المواطن الصالح، الذي يخدم المجتمع والوطن. ولهذا فالمدرسة الجزائرية قد حددت مسيرتها التربوية وثقافتها على المواطنة، بناء على وتيرة مرجعية لظروف تاريخية وبنية ثقافية في وجه مخلفات الإستعمار، مع فرض بناء مقومات وقيم تربوية وطنية خالصة تبعا لتصورات تحررية، وأخرى تسعى لفرض الشخصية والهوية المتكاملة، المشكلة للبنية الجغرافية والرمزية لهذه الدولة المستقلة، وأخرى مستقلة فكريا لها مرجعيات وتطلعات، بعيدة تنطلق من فكرة العصرنة والتطور بما تحمله من محددات ثقافية وعلمية وتكنولوجية لبناء الجزائر المتقدمة.

والملاحظ أن الاصلاحات التربوية التي شاهدتها المدرسة الجزائرية، تتسارع وتتغير تبعا للظروف العالمية، من تطور معرفي وايديولوجي واقتصادي، ولهذا فهي تشهد تحديات ورهانات كلية وجزئية، على مستوى التناسق بين الوظائف والقيم، في التحكم وبناء الأجيال المطلوبة، والمواطن المرغوب، في ظل هاته التغيرات، وفي الحفاظ على رسالة بناء الوطن الجزائري، والحفاظ على الهوية الجزائرية، في ضل هاته التغيرات المتصارعة والمتضاربة من حيث المبدأ والقيمة، لما يحمله مفهوم المواطنة من أبعاد ومؤشرات, فقد شهدت المدرسة الجزائرية مجموعة من الاصلاحات والتجديدات التربوية والبيداغوجية المتواترة، فهي كغيرها،

كاعتماد المقاربة بالكفاءات التي قامت عليها اصلاحات المدرسة بجيليها الأول والثاني وإتباع النموذج المدرسة الفرنسية ، والاصلاحات التربوية التي قامت بها المدرسة الأردنية وإصلاحات المدرسة المغربية التي ترتكز كلها على نظام اجتماعي له مقوماته وسياساته، اما بالنسبة للنظام التربوي الجزائري فشهد عدة تغيرات في نواحي عديدة منذ الاستقلال، على المستويات السياسية، الاقتصادية، وتأثيراتها على النظام الاجتماعي، فهي في كل مرحلة وفي كل إصلاح، تأخذ على عاتقها إعادة النظر في فلسفة الخطاب التربوي، أولا بهدف الإصلاح الشامل، وبهدف تنمية فرد او مواطن متعلم بشخصية واعية ومبدعة، في مسيرة التقدم العلمي السريع، وفي تحدي المحافظة على نسقية القيم الاجتماعية، والمحافظة على ميثاق وبيان الجزائر مستقلة، بمبدأ التعليم الشامل والمواطنة، في مختلف مواثيق الإصلاحات، ابتداء من مرسوم الدولة الجزائرية ببيان أول نوفمبر سنة 1954 ، إلى أمرية تعريب المدرسة كمبدأ للهوية سنة 1971، وحتى الاصلاحات الراهنة، وتحدي المرجعيات أمام الثورات العلمية العالمية .

وبالحديث عن الأساليب التربوية، في نشر وتنمية مختلف القيم، ومنها "قيم المواطنة" التي تعتمدها المدرسة الجزائرية، فهي مختلفة بين مادية ومعنوية، تبدأ من البرنامج والمنهاج المدرسي وما يتضمنه (عبر قنوات اتصالية رابطة تحمله تتمثل في الكتاب المدرسي إلى المعلم)، كقناة رئيسية ناقلة للمضامين التربوية القيمية، وفاعل موجه رئيسي للعملية التعليمية التربوية، داخل بنية المناخ التربوي، والذي لابد أن يتوفر على مستلزمات وأنشطة وهياكل مادية، لنجاح رسالة الخطاب التربوي من فلسفته. ولغرس القيم الوطنية والتاريخية والدينية الثقافية، فمن الأجدر السعي وراء تحقيق رسالة الخطاب التربوي مهما كانت مراميه، فإن المدرسة الجزائرية تركز على مجموعة من الممارسات والوسائل التربوية والبيداغوجية اللازمة لذلك، منها المعلم، والمقررات الدراسية التي يحملها الكتاب المدرسي، وتقنن فيه، عبر وضعيات وتعليمات وأهداف تربوية، تحمل مختلف القيم والاتجاهات، ويختلف الكتاب

المدرسي في بناءه وتخطيطه حسب طبيعة المادة التي يحملها, فمنها ما هو موجه واضح للمتعلمين بأفكاره ونصوصه، ومنه ما هو ضمني تأثيري حسب صياغته ومضامينه، وذلك حسب القيم والمبادئ المطلوبة، وحسب كل مرحلة، وحسب طبيعة المحتوى. ذلك أنه يعتبر وسيلة تربوية رئيسية تعتمدها السياسة التربوية، وكتلة معرفية كبيرة تلخص السياسة العامة للخطاب الثقافي، والقيمي. والايديولوجي، ضمن الإطار التربوي.

وعليه، تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مضامين قيمة المواطنة، من خلال تحليل مدونة المناهج التعليمية للمرحلة الابتدائية (الكتاب المدرسي). من خلال طرح التساؤل الرئيس: **كيف يبني الخطاب التربوي قيم المواطنة، من خلال مضامين مدونة التربية المدنية، بالنسبة لتلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية؟**

وارتكزت الباحثة، للإجابة على هذه الإشكالية، على تحليل قيم المواطنة، التي يحملها كتاب مادة التربية المدنية، لمرحلة التعليم الابتدائي، وكشف مضامينه تبعا للمحتوى العام لهذه المادة، من حيث القوة والبناء والأسلوب، وحسب كيفية تناول قيم المواطنة في هاته المرحلة الحساسة للمتعلمين. وقد تم التركيز على قيم المواطنة في هذه المادة تبعا للأسباب الموضوعية ولأهمية الدراسة نفسها، والمتمثلة في :

- أن الأعمال والأبحاث والدراسات العلمية إلى دوافع وأسباب تقترن بأهمية الموضوع من الناحية العلمية والاجتماعية والتخصصية للباحث، وتتلخص الأسباب العلمية والموضوعية للباحثة في اختيار موضوع الخطاب التربوي وقيم المواطنة في المدرسة الابتدائية الجزائرية، بالنظر إلى أهمية المحتويات التي يقدمها الكتاب المدرسي كوسيلة رئيسية تخاطب مدركات التلميذ وتسيطر على العملية التربوية في المدرسة الجزائرية.

- فاهتمام الباحثة ينصب حول دراسة التغيرات العلمية العالمية وما تحمله من قيم عامة وقيم خاصة تتعلق ببناء التلميذ وشخصيته الوطنية تزامنا مع هاته التغيرات سواء من الناحية

المادية أو من الناحية المعنوية في علاقته بالكتاب المدرسي وعلاقته بالمعلم الذي ينقل المعلومات والموضوعات والقيم والمبادئ من الكتاب إلى شخصية الطفل.

- ومن أهم الأسباب التي دفعتنا الى هذا الموضوع هو تحليل قيم المواطنة المقدمة والموجهة إلى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي في المدرسة وتفسير الكيفية التي قدمت بها مختلف القيم المتعلقة بالمواطنة لدى طفل ومتعلم هاته المرحلة الحساسة. وكذلك التوقف على ارز قيم المواطنة الظاهرة والمتضمنة في رسالة الخطاب التربوي وفي تكوين شخصية الطفل في مراحل تعلمه الأولى.

-اتجاهات الرأي العام نحو أهداف الخطاب التربوي بين تعزيز وتدهور رسالة الخطاب التربوي ومكانة المواطن بين هاته المصالح والصراعات والتداخلات .

-أهمية تربية المواطنة من حيث أنها عملية متأصلة متواصلة في ذات المتعلم في علاقته بالمجتمع الجزائري وكذا تأصله بمجموع القيم المختلفة التي يحملها وكيف تقننها المدرسة في وظيفتها القيمية المجتمعية.

-الخطاب التربوي وأهميته كوسيلة رئيسية في نجاح مهمة المدرسة الجزائرية .

-العلاقة بين خطاب التربية كنظام وخطاب المجتمع (من مطالب الأولياء من طبيعة القيم، وخطاب المعلوماتية، والسياسيين) وكيفية تناول المواطنة كمفهوم سياسي كونه من أصل وبعد سياسي.

في حين يتحدد الهدف في:

--معرفة أساليب وتوجهات الخطاب التربوي وهدفه .

-التعرف على الدلالات الضمنية التي تحملها الرسائل التربوية في المقررات الموجهة للتلاميذ والمتعلمين ومستوى تناسبها مع أعمار المتعلمين وقدرات استيعابهم المعرفية والثقافية.

-كذلك الكشف عن تصور السياسي في وتشكيل صورة المواطنة لدى المتعلم الجزائري.

ومن خلال الأهداف بالنسبة للباحثة واستيعابها المسبق بأهمية الموضوع، فقد تمت محاولة بناء الموضوع من الناحية الإبستمولوجية، من خلال قراءات دقيقة وفهمه وضبطه، ومحاولة التحكم فيه إستنادا إلى الدراسات السابقة، المتعلقة بالمتغيرات الرئيسية، وأهمية الموضوع من الناحية العلمية .

هذا وقد بني التصور العام لإشكالية الدراسة على فهم وتقرير منهجية عملية وميدانية وتطبيقية واضحة تبعا للمنهج الملائم للكشف عن أهدافها والمتمثل في منهج تحليل المضمون وفرض العينة القصدية نوعها على هذا المنهج في الإجابة عن تساؤلاته، الفرعية وخاصة أن الكتاب المدرسي هو الأداة الرئيسية للدراسة التطبيقية وكونه الوعاء أو القناة الرئيسية التي تحمل في مضامينها قيم المواطنة التي تستهدفها فلسفة الخطاب التربوي بشقيه الضريح والضمني.

ثانيا: الدراسات السابقة للدراسة :

يعتبر البحث العلمي سلسلة مترابطة من الأجزاء، يستعين الباحث فيها بالبحوث والدراسات التي تناولت نفس الظاهرة التي تم اختيارها من طرف الباحث. (بلقاسم سلاطنية، 2004، ص113)، حيث تكمن أهمية عرضها في تكوين خلفية نظرية عن موضوع الدراسة، والاستفادة من مجهودات الأخرين والتبصر لأخطائهم، (ميلود سفاري، 1995، ص40). أما ما تعلق بقضية المواطنة وتعليم المواطنة في المؤسسات التعليمية، فقد شكلت العقود الأخيرة موطنا زمنيا لعدد من البحوث التربوية الميدانية، التي تناولت هذا الموضوع،

كونها تشكل رهانا رئيسيا وأساسيا لبناء المجتمع الحديث وبناء الدول المعاصرة، وتعبر هذه الدراسات والبحوث عن عمق إشكالية الموقف، من الظاهرة التي شكلت بؤرة جدل عميق وشامل في مختلف المجالات الاجتماعية والقانونية، والسياسية والإيديولوجية، للمجتمعات الإنسانية المعاصرة، فالأمر يتعلق ببناء وتكوين النواة الصلبة لبناء مجتمع المواطنة(لفرد– التلميذ) (قصير مهدي، 2016، ص30).

وفي دراستنا الحالية لم تتوصل الباحثة إلى دراسات سابقة مطابقة تماما للموضوع، حسب متغيراته الرئيسية(تحليل الخطاب التربوي)، وعلاقته المباشرة بقيم المواطنة، إنما تم الاستعانة بالدراسات المشابهة، والمرتكزة على الموضوع العام وهو قيم المواطنة في المدرسة الجزائرية، دون التقيد بالمرحلة التعليمية، وكإطار مرجعي، وهو تحليل مضامين ومحتويات الكتب والمناهج الدراسية, كالدراسات المتعلقة بقيم المواطنة في كتب التربية المدنية والمواد الاجتماعية، التي تؤهل لتنمية القيم الوطنية والتربية الوطنية، وكذا الدراسات المتعلقة بالفاعلين التربويين وعناصر العملية التربوية في تعزيز ونشر قيم المواطنة بين المتعلمين، سواء كانت هذه الدراسات عربية أو محلية. في حين يتم الإشارة إلى أن قدرة الباحثة لم تتوقف عند دراسات سابقة أجنبية، لعدم توفر ذلك كدراسة كاملة متوفرة للتفحص الكلي والاستفادة أو حتى الاستشهاد بها. وهذه الدراسات نستعرضها على النحو التالي:

أ– الدراسات العربية:

1. **دراسة عطية بن حامد بن ذياب المالكي** بعنوان :"**دور تدريس مادة التربية الوطنية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الليث من وجهة نظر المعلمين**". مطلب شهادة الماجستير تخصص المناهج وطرق التدريس، السعودية. 2008. إرتكزت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما دور تدريس مادة التربية الوطنية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميها؟. ويتفرع منه الأسئلة التالية:

-ما مدى تحقيق أهداف التربية الوطنية من خلال تدريسها؟

-ما مدى توفر القيم الوطنية في مقررات التربية الوطنية بالمرحلة الابتدائية؟

-ما دور معلم مادة التربية الوطنية في غرس وتنمية القيم الوطنية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

-إلى أي مدى تسهم مقررات التربية الوطنية في تعديل سلوك التلاميذ نحو الأفضل ؟

وأما أهداف الدراسة فقد تمثلت في: التعرف على دور التربية الوطنية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتحقيق أهداف التربية الوطنية من خلال التدريس. ومدى توفر القيم الوطنية بتلك المقررات، والتعرف على دور المعلم في غرس وتنمية القيم الوطنية لدى التلاميذ، وكذلك إسهامات تلك المقررات في تعديل سلوك التلاميذ.

المنهج المتبع في الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي وصممت استبانة لهذا الغرض وتم توزيعها على مجتمع الدراسة المكون من جميع المعلمين الذين يقومون بتدريس مادة التربية الوطنية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الليث وعددهم 85 معلما، واستخدم الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية. والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

فيما يخص نتائج الدراسة فقد تلخصت على النحو التالي:

- الموافقة على مدى تحقيق أهداف مادة التربية الوطنية من خلال تدريسها بالمرحة الابتدائية الواردة في أداة هذه الدراسة كانت بدرجة (متوسطة)، والموافقة على مدى توفر القيم الوطنية في مقررات التربية الوطنية بالمرحلة الابتدائية الواردة في أداة هذه الدراسة كانت بدرجة (كبيرة)، في حين والموافقة على دور معلم التربية الوطنية في غرس وتنمية القيم الوطنية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في أداة هذه الدراسة كانت بدرجة (كبيرة)، وكذلك الموافقة على مدى إسهام مقررات التربية الوطنية في تعديل سلوك تلاميذ المرحلة الابتدائية إيجابياً الواردة في أداة هذه الدراسة كانت بدرجة (متوسطة).

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لمدى تحقق أهداف التربية الوطنية من خلال تدريسها، ولمدى توفر القيم الوطنية في مقررات مادة التربية، ولدور معلم التربية الوطنية في غرس وتنمية القيم الوطنية لدى التلاميذ تعزى للخبرة في التدريس. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لدور معلم التربية الوطنية في غرس وتنمية القيم الوطنية لدى، وكذلك لمدى تحقق أهداف التربية الوطنية ولمدى إسهام مقررات التربية الوطنية في تعديل سلوك التلاميذ تعزى للمؤهل العلمي والتخصص في البكالوريوس.

––وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لمدى توفر القيم الوطنية في مقررات مادة التربية الوطنية تعزى للتخصص في البكالوريوس، وكانت الفروق لصالح تخصص العلوم الاجتماعية.

2. **دراسة حنان عنبر علي الذوادي** بعنوان: " **استقراء وتحليل مضامين مناهج التربية للمواطنة في المرحلة الإعدادية بمدارس مملكة البحرين فيما يرتبط بدعم مفهوم الشراكة المجتمعية**"

قامت الدراسة على تحليل الأهداف التربوية، وبالنظر إلى مادة (التربية للمواطنة) التي تدرس للمرحلة الإعدادية في مدارس مملكة البحرين، والتي تسعى الباحثة إلى تحليل محتواها لمعرفة نسبة المواضيع والفقرات التي من شأنها دعم وتعزيز مفهوم الشراكة المجتمعية مع الأجهزة الأمنية لتعزيز الجانب الوقائي في المجتمع. مع اعتبار النقاط المقررة بتعزيز المشاركة الإيجابية للمواطن في كتب المرحلة الاعدادية الخاصة بمادة التربية الوطنية وبناء على ما جاء في مقرراها : إكساب الطلاب الكفايات والمهارات والقيم والاتجاهات التي تنمي لديهم الوعي الوطني، وتكسبهم ثقافة المواطنة الأصيلة، وتغرس في نفوسهم روح الإخلاص وقيم الولاء والانتماء للوطن وقيادته. قيم الهوية الوطنية، مواكبة للتوجهات العالمية التي تدعو إلى تنمية الحس الوطني والوعي الاجتماعي، وتعميق قيم المواطنة والولاء لدى

الطلاب في المرحلة الإعدادية لتكوين جيل قادر على مسايرة الحياة في عالم متغير ومتسارع. وفي نفس الوقت اكتساب المفاهيم والمهارات والقيم التي يحتاج إليها الطالب في سلوكه، والتي تحصنه من الآثار المتوقعة لعصر العولمة. امتلاك الحس المدني، والشعور بالانتماء الحضاري.

الإسهام في إعداد المواطن الصالح القادر على الاندماج الإيجابي في محيطه المحلي والمنفتح بتبصر ووعي على متغيرات الواقع الدولي الراهن، والمؤهل لمواجهة متطلبات العصر وتحديات المستقبل. وهاته الاهداف كلها جاءت متناولة تدريجيا ومقسمة حسب مراحل التعليم الاعدادي خلال ثلاث سنوات .

و أما بالنسبة لكيفية تناول الموضوع فقد اعتمدت الباحثة تحليل المحتوى لمعرفة نسبة المواضيع والفقرات التي من شأنها دعم وتعزيز مفهوم الشراكة المجتمعية مع الأجهزة الأمنية لتعزيز الجانب الوقائي في المجتمع. مع المحافظة على التسلسل المنطقي للدروس بحسب موضوعاتها تحقيقاً لهدف التكامل والترابط.

وقد كانت نتائج الدراسة الخاصة بالباحثة على النحو التالي :

-عدم وجود أي موضوعات تقرر على نحو مباشر مفهوم الشراكة المجتمعية، خاصة كتاب مادة التربية المدنية الذي يغيب معنى مفهوم الشراكة المجتمعية أو الإيجابية إلا في فقرة واحدة فقط في محتوى الكتاب كله، وأن كتاب السنة الثانية يحتل مرتبة أولى في تحديد وتناول المفهوم في مواده المقررة. وبصفة عامة فقد لخصت الباحثة أن غالبية الفقرات التي تضمنتها الكتب الثلاثة دعمت المفهوم بصورة مباشرة بنسبة غالبة 74 % وفي المقابل بلغت نسبة الفقرات التي دعمت المفهوم بصورة غير مباشرة. % 26. ومنه اقترحت تصور مقترح لتنمية مفهوم الشراكة المجتمعية من من خلال توظيف المنهج المستتر القائم على أن المنهج المستتر يلعب دوراً مهماً ورئيساً في العملية التعليمية والتربوية قد يفوق بكثير ما يلعبه المنهج الصريح – أو الرسمي – من دور بارز في ذات العملية، ويتجلى دور هذا المنهج

ليس فقط فيما يقدمه للطلاب من خبرات إضافية إثرائية في المجال المعرفي فحسب، بل فيما يقدمه لهم من خبرات تربوية متعددة ذات طابع ديني وفكري واجتماعي وأخلاقي وسلوكي.

-كما أعطت أمثلة على تطبيقه في موضوعات التربية الوطنية على النحو التالي:

-إظهار وسطية الدين الإسلامي وبيان اعتداله وتوازنه، وترسيخ الانتماء لدى أبنائنا الطلاب لهذا الدين الوسط، وإشعارهم بالاعتزاز بهذه الوسطية.

-2تعريف الطلاب بالأفكار المنحرفة وتحصينهم ضدها، حيث لا بد من تعريفهم بهذه الأفكار وأخطارها قبل وصولها إليهم منمقة مزخرفة فيتأثرون بها .

ب - الدراسات المحلية:

1. **دراسة النوي بالطاهر** بعنوان: "**المضامين المعرفية لمناهج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط" كإطار لتكوين مفهوم المواطنة لدى التلميذ**"، دراسة تحليلية لكتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، أطروحة دكتوراه، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية جامعة محمد خيضر، بسكرة، (2014).

تناولت الطرح الاشكالي التالي:

ما هي المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط التي تشكل إطارا لتشكيل صور المواطنة لدى التلميذ؟ وقد تفرعت بطرح الاسئلة الجزئية على النحو التالي: هل المضامين المعرفية لمناهج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط تتجه نحو تشكيل مفهوم المواطنة من خلال ماهية :

-حدود الشعور بالانتماء للوطن في المضمون المعرفي لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط؟

-حدود الاعتزاز بمقومات الهوية الوطنية في المضمون المرفق لمناهج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط؟

-حدود الانفتاح على الأخر و التشارك معه في إطار قيم الحوار و التسامح في المضمون المعرفي لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط؟

1- -حدود التفكير بطريقة علمية و التمتع بالروح النقدية في المضمون المعرفي لمناهج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط؟

-حدود التحكم في استخدام وسائل الاتصال الحديثة في المضمون العرفي لمناهج التربية

الرابعة من التعليم المتوسط؟

- حدود المحافظة على سلامة البيئة في المضمون المعرفي لمناهج التربية المدنية للسنة

الرابعة من التعليم المتوسط؟

حدود معرفة الحقوق و الواجبات في المضمون المعرفي لمناهج التربية المدنية للسنة

الرابعة من التعليم المتوسط؟

في حين كان الهدف الرئيسي للدراسة موجها نحو، تحليل المضامين المعرفية لمناهج التربية المدنية بمرحلة التعليم المتوسط، فيما يخص القيم التي تستهدف شخصية التلميذ المتعلقة بالمواطنة.

وأما مجتمع الدراسة وعينتها كانت كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط ولمعرفة المضامين المعرفية تم تحليل المجلات المفاهيمية المقررة (سبعة مجالات).

واستخدم الباحث المنهج الوصفي ومنهج تحليل المضمون لتحقيق أهداف دراسته، مستعملا وموظفا كأداة "شبكة تحليل المحتوى، مقسمة إلى شقين: الشق الأول في ضوء وحدة الموضوع، والشق الثاني في ضوء وحدة الكلمة.

وأما نتائج الدراسة فتلخصت على نحو إيجابي: ذلك أن المضامين المعرفية لمناهج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ترمي إلى أن بناء وعي التلميذ بالمسؤولية، لما له من حقوق وما عليه من واجبات.

بناء كتاب التربية المدنية هادف إلى حب الوطن واحترام رموز الدولة، والاعتزاز بمقومات يحترم رموزه ويعتز بمقومات الهوية الوطنية.

التأكيد على مزايا الانفتاح على الآخر والتشارك معه في إطار قيم الحوار والتسامح.

2. **دراسة سليم بن حسين** بعنوان: " **صورة المواطنة في كتب التربية المدنية " دراسة تحليلية مقارنة لكتب التربية المدنية الطور الثالث أساسي ومتوسط . جامعة الأغواط .مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد التاسع العدد الرابع(2015.)**

وتناولت اشكالية موضوعها طرح التساؤل التالي:

هل تختلف صور المواطنة في البرامج المدرسية، قبل وبعد إصلاحات المنظومة التربوية المطبقة إبتداء من 2003 في المدرسة الجزائرية ؟

وبنيت على فرضية رئيسية على النحو التالي :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول صور المواطنة، في كتب التربية المدنية للمرحلة

الأساسية والمرحلة المتوسطة بالنسبة اللنص الديني والنص القانوني والأمثال والحكم والرسومات والمخططات وصور من الواقع في المدرسة الجزائرية؟

في حين أن الهدف العام للدراسة هو: التعرف على ملامح صور المواطنة، التي تجسدها البرامج المدرسية من خلال محتوى كتب التربية المدنية، في المرحلة الأساسية والمرحلة المتوسطة، بمحاولة المقارنة بين صور المواطنة بين المرحلتين، في محتويات كتب التربية المدنية، والكشف عن اهتمامات واضعي البرامج المدرسية وعلاقتهم بموضوع المواطنة، ومدى صلابة حججهم في كل من النص الديني والنص القانوني و الأمثال والحكم، ودلالة الصورة بكل من الرسومات والمخططات و صور من الواقع، قبل وبعد الإصلاحات التربوية ومدى التغير الذي حصل .

أما الدراسة فقد اقتصرت على مجتمع الأساتذة في جميع سنوات لمرحلة التعليم المتوسط، والذين شهدوا عملية الإصلاح وطبقوا أساليب ومقررات كلا البرنامجين الأساسي والإصلاحي المتوسط. مع مسح شامل ل(100) مفردة من مجتمع المبحوثين.

منهج الدراسة وصفي طبقت فيها أداة الاستبيان، كأساس جمع نتائج الدراسة، حيث بني تماشي مع صور المواطنة والدروس التي تعنى بها محتوياتها النصية (دينا، قانونا، أمثال وحكم، رسوم وصور ووقائع...)، مع التذكير والمقارنة بين مرحلتي التعليم الأساسي والمتوسط.

أما نتائج الدراسة كانت على النحو التالي:

-التأكيد على وجود على وجود فروق في صورة من صور المواطنة، فقد أكدت محتوياتها ان تركيزها كان موجها على الواجبات، عند مستوى معين، في كتب المرحلة المتوسطة واعتمادها على حجية الصورة، ولصالح كتب مرحلة التربية المدنية في مرحلة التعليم الأساسي في حجية الاستشهاد بالنص الديني والأمثال والحكم .

–وجود فروق في صورة من صور المواطنة، والمتمثلة في ممارسة الحقوق كالديمقراطية، واحترام القيم لصالح محتوى كتب المرحلة المتوسطة في تركيزها على الرسومات والمخططات وصور من الواقع والامثال والحكم.

وجود فروق في صورة من صور المواطنة، والمتمثلة في المشاركة في الحياة السياسية لصالح محتوى كتب للمرحلة المتوسطة فيما يخص النص الديني،

–وجود فروق في صورة من صور المواطنة والمتمثلة في مشاعر التضامن والولاء، لصالح محتوى كتب التربية المدنية للمرحلة الأساسية) فيما يخص النص القانوني، صور من الواقع.

وجود فروق في صورة من صور المواطنة، والمتمثلة في شعور الفرد بارتباط مستقبله بمستقبل

الجماعة لصالح محتوى كتب التربية المدنية للمرحلة المتوسطة، فيما يخص النص القانوني ولصالح محتوى كتب التربية المدنية للمرحلة الأساسية فيما يخص النص الديني .

وغيرها من الفروقات الدالة والمبنية على قوة الحجة والاستشهاد في الحفاظ على قوة وبناء قيم مواطنة ووطنية، وأهمية كتاب التربية المدنية في تناول ذلك.

3. **دراسة راضية بوزيان** بعنوان:" **المواطنة والمؤسسة التعليمية في الجزائر: دراسة سوسيولوجية تحليلية لكتب المواد الاجتماعية نموذجا، دار المنظومة (2015).**

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

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

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن قيم المواطنة عرضت في كتب التربية المدنية

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

4. **دراسة فقير محمد راسم** بعنوان: "**القيم الوطنية والمواطنة بين المرجعيات والتمثلات الشبانية**"، **الشباب الجامعي أنموذجا**، رسالة دكتوراه، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة أبي بكر بلقايد –تلمسان–(2016).

هدفت الدراسة إلى معرفة تمثلات قيم المواطنة والوطنية، لدى طلبة العلوم الاجتماعية الذين

يدرسون بجامعة أبي بكر بلقايد بجامعة تلمسان، والطلبة المنتمون للتنظيمات الطلابية، ورؤساء التنظيمات الطلابية بالجامعة ذاتها، وكذلك طلبة علم الاجتماع ما بعد التدرج، حيث اعتمدت الدراسة على طرح إشكالية بحثية اعتمدت على الأسئلة التالية:

1-كيف يمكن فهم أبعاد تمثلات القيم المواطنة عند المجتمع الجزائري، في ظل حقل ابستيمولوجي وفضاء اجتماعي تتداخل وتتناقض فيه عدة مفاهيم، المواطن بالمؤمن أو الرعية المجتمع المدني المجتمع الأهلي أو المجتمع الديني، أو المجتمع الديني، الوطنية، بالمواطنة، الفضاء الاجتماعي بالفضاء الجماعاتي ؟

-2والى اي مدى يمكن للدولة الجزائرية تحقيق الحقوق الوطنية والطبيعية كالجنسية، والارض والدين والمصير المشترك، الى حقوق المواطنة، وتحقيق الحرية الفردية، والتعبير والتجمع وغيرها من الحقوق. ..؟

وكيف ساهمت مؤسسات التنشئة الاجتماعية في اكساب الطلبة الجامعيين مثل هاته القيم، وفي تشكيل تمثلاتهم لأبعاد المواطنة وقيمها؟

وقد تبنى الباحث الفرضيات التالية لتحقيق دراسته:

-1نتوقع تأثير التنشئة الاجتماعية وجماعات الانتماء التي ينتمي إليها الطلبة الجامعيين في تشكيل تمثلاتهم لقيم وإبعاد المواطنة القانونية الاجتماعية والاقتصادية، السياسية والمدنية: الفعل الجمعوي، الانتخابي، الاحتجاجي. وتم بذلك تجزئتها الى فرضيات فرعية على النحو التالي :

-ترتبط تمثلات المواطنة عند طلبة السنة أولى اجتماعية بإبعاد وأولويات حقوق اجتماعية و اقتصادية.

-تخضع تمثلات المواطنة عند طلبة علم الاجتماع ما بعد التدرج إلى أبعاد قانونية ومثالية.

-تخضع تمثلات المواطنة عند طلبة رؤساء التنظيمات الطلابية بأبعاد و أولويات حقوق وواجبات سياسية.

-2وفرضية رئيسية ثانية مفادها أن : للتنشئة الاجتماعية تأثير وجماعات الانتماء التي ينتمي إليها الطلبة الجامعيين في تشكيل تمثلاتهم حول قيم وأبعاد الوطنية :التاريخ، الثورة التحريرية، الشخصية الوطنية، الشهيد.

وتتفرع كذلك إلى فرضيات فرعية على النحو التالي:

-وجود خيبة وطنية وإحساس بالقطيعة مع القيم الوطنية: التاريخ، ثورة التحريرية عند طلبة السنة أولى علوم اجتماعية.

-وجود انتماء طلبة التنظيمات الطلابية لجامعة أبي بكر بلقايد -تلمسان- إلى القيم- الوطنية وأبعادها الهوياتية التاريخية و الدينية .

العينة المستخدمة: غير احتمالية، تمت وفق سحب مثالي ممثل لخصائص مجتمع البحث، وشملت (50) طالبا من مختلف تخصصات العلوم الاجتماعية بجامعة ابي بكر بلقايد بتلمسان، موزعين على سنة اولى ل م دن وطلبة ماجيستير تخصص علم الاجتماع السياسي، وكذلك عناصر التنظيمات الطلابية، كما تم اختيار هذه العناصر حسب طرح الفرضيات البحثية ولأنها تمثل مجتمع البحث تمثيلا دقيقا .

بالنسبة لمنهج الدراسة: استخدم الباحث" المنهج الكيفي" لأنه يتلاءم مع مفاهيم القيم الوطنية و المواطنة...، وكذلك عدم تجانس شريحة الشباب المقصودة بالدراسة والتحليل.

موظفا بذلك أداة "المقابلة"، ما يمكنه من فهم المعاني الضمنية للمبحوثين، وملاحظة أكثر لمعلومات أدق يستفيد منها عند تسليم دليل المقابلة، فيما احتوى هذا الدليل محاور أساسية مقسمة إلى أسئلة حسب أهداف الدراسة وطبيعة الفرضيات والمبحوثين، المحور الأول يحتوي على بيانات وهوية المبحوث، المحور الثاني متعلق بتمثلات الطالب الجامعي للقيم

الوطنية و أبعادها الدينية، احتوى على 24 سؤال، والمحور الثالث متعلق بتمثلات الطالب الجامعي إلى قيم المواطنة، و أبعادها المثالية والقانونية والاجتماعية، الاقتصادية والسياسية و المدنية، واحتوى على 18 سؤال .

وتحققا للفرضيات وإجابة على تساؤلات الدراسة الاشكالية فقد توصل الباحث في ختام دراسته إلى النتائج التالية:

-المواطنة التي تمثلها طلبة السنة أولى علوم اجتماعية، هي عبارة عن حقوق اجتماعية، واقتصادية يعرفها الطلبة على انها مطالب ضرورية كالحق في العمل و التعليم والتملك، ثم تأتي الحقوق السياسية الانتخابات والحق في التعبير.

-المواطنة التي تمثلها طلبة رؤساء المنظمات الطلابية، تبدأ بأولوية المشاركة و الممارسة السياسية، كالانخراط في الاحزاب، والنشاطات السياسية، الانتخابات، ... .

-في حين المواطنة التي يتمثلها طلبة ما بعد التدرج -ماجستير- (علم الاجتماع السياسي) فقد تبين أنه تؤطرها أبعاد قانونية ولهم ابعاد مثالية، ومفاهيم مجردة، لها مرجعياتها العالمية مثل منظمات حقوق الانسان والديمقراطية، والتداول على الحكم وغيرها، ....

5. **دراسة قصير مهدي** بعنوان: "**مفهوم المواطنة في المدرسة الجزائرية بين التصور والممارسة-دراسة سوسيولوجية تحليلية بمفاهيم علم الاجتماع السياسي**"، دراسة مكملة لنيل اطروحة الدكتوراه بجامعة محمد بن احمد وهران، الجزائر (2016).

تناول الموضوع طرح مشكلة فكرة المواطنة وكيفية تجسيدها على مستوى المدرس الجزائرية، معتمدة في ذلك طرح التساؤل الاشكالي التالي: كيف تتفاعل المدرسة الجزائرية مع مفهوم المواطنة تصورا وممارسة؟ ثم ما هي أشكال ومضامين المواطنة في المناهج الدراسية للمدرسة الجزائرية؟ ما مدى فعالية هذه المناهج – نصا وممارسة – في تعليم المواطنة

للمتمدرسين؟ وكيف يتفاعل المتعلمون مع تطبيقات هذه المناهج في المدرسة؟ هل الإصلاحات التربوية المطبقة حاليا هي نموذجا علميا لتعليم المواطنة؟

وأما هدف الدراسة :هو تحليل سوسيولوجي نقدي لمضمون المناهج الدراسية المقترحة ضمن النظام التربوي الوطني، وهذا لتحديد الخلل العلمي في التطبيقات التربوية للمدرسة الجزائرية. ومستوى تطبيق مفهوم المواطنة وكيفيته على المفهوم وتطبيقاته في المنهاج الدراسي الوطني.

ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء الفرضيات التالية:

-هناك تنوع وثراء في الوحدات التعليمية المقترحة على المتعلمين ولكن بمستوى نظري معقد وغير مبسط يتجاوز أحيانا مداركهم العلمية والمعرفية مما لا يسمح لتحقيق الأهداف التربوية والعملية لهذه الوحدات.

-تواجه المدرسة صعوبات في تحويل مضمون المواطنة من فهم نظري بين جدران القاعة (الحجرة) الدراسية إلى سلوك وممارسة اجتماعية عملية، حيث تتعدد المعوقات والعراقيل التي تعيق المدرسة لتحقيق ذلك وهذه المعوقات هي:

-نقص الوعي بأهمية وأهداف المناهج الدراسية المتعلقة بمفهوم المواطنة لدى الممارسين الميدانيين للنظام التربوي من معلمين وأساتذة وعمال التربية (ضعف التكوين البيداغوجي والعلمي، الانطباع الذاتي السيئ عن الوظيفة والقيمة الاجتماعية..).

-عدم تثمين الدور والمكانة الاجتماعية للمدرسة – وبالتالي للممارسين للفعل التعليمي- في الثقافة الوطنية.

-ضعف قيام المؤسسات الأخرى الرافدة لدور المدرسة – خاصة الأسرة والإعلام والدولة – في القيام بدورها التربوي التنشئوي لمساعدة المدرسة في تعليم المواطنة.

-الأزمة الأخلاقية والثقافية التي يعيشها المجتمع حدت من فعالية المدرسة في أداء مهامها على أكمل وجه.

-إن مادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية وخلافا للمواد التعليمية الأخرى يعتمد قياس نجاحهما ليس بالتقويم العادي إنما بمدى تحول ما يتلقاه المتمدرس من دروس نظرية إلى سلوكيات حياتية يومية فهل نجحت المدرسة الجزائرية في تحقيق ذلك.

بالنسبة لمنهج الدراسة: فقد تبنى الباحث المنهج الوصفي الذي من خلاله ندرس دور ووظيفة النظام التربوي وعناصره المختلفة (أساتذة، معلمون، تلاميذ، عمال، مناهج، برامج...الخ) في تحقيق بنية نموذجية لممارسة المواطنة واستيعاب مضامينها. ومنهج تحليل النظم.

-بالنسبة لأدوات التحليل : فقد اعتمد الباحث مجموعة من اللأدوات بالنظر لتشعب موضوع دراسته وتحليل نظام المؤسسة التربوية في كافة جوانبه وعليه اعتمد: الاستمارة كتقنية أساسية للحصول قدر الإمكان على مجموعة الأفكار وتصورات التلاميذ التي ترتبط بموضوع المواطنة،

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

-كما استعان الباحث بتقنية المقابلة المفتوحة مع بعض الأساتذة المسند إليهم تدريس المادتين موضوع البحث وهما التربية المدنية والتربية الإسلامية ثم منهج تحليل لمحتوى المنهاج الدراسي للمادتين مركزين على بعض الوحدات التعليمية في الكتاب المدرسي للمادتين والتي تعالج بشكل مباشر موضوع المواطنة أو مواضيع تصب في محتوى موضوع المواطنة للسنتين أولى وثانية متوسط .

وأما نتائج الدراسة فقد توصل الباحث إلى:

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

–محتوى التربية الإسلامية ينقسم إلى شقين رئيسيين أولهما دين تعبديا يهدف إلى إرساء العقائد

والعبادات، ودينا مدنيا يهدف إلى توطيد الصلة بين الفرد والمجتمع إلى إرساء ثقافة العيش المشترك. والشق الثاني: الصبغة الدينية هي أساس الحياة المدنية عن طريق تحقيق السلم الاجتماعي.

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

–المدرسة الجزائرية بصفة عامة تولد تناقضا من حيث المفاهيم التي تحاول غرسها لدى الناشئة إذا ما قورن الواقع بالممارسات، فبين المدرسة والعلاقات الاجتماعية وأنماط التفاعل الاجتماعي القائمة بين أفراد المؤسسة التعليمية وطرق التدريس واستراتيجية التي تعتمد التلقين وسلطة المعلم وكذلك المناهج والمقررات الدراسية المنعزلة عن الواقع المعاش كل ذلك

يؤدي إلى ظاهرة العنف داخل المدرسة ومؤشرات ذلك العديد من الصور لتلاميذ يمسكون بالسيوف والآلات الحادة

والعصي في سلوكهم مع بعضهم البعض، وسلوكهم مع إدارة المدرسة والتعامل مع المعلمين وسبب ذلك غياب العدالة الاجتماعية واعتماد العنف طريقا للحصول على الحق في مواجهة طغيان السلطة والمؤسسة.

يتناول الخطاب المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط العنف والتطرف كونهما من أخطر الأخلاق والسلوكات السيئة، التي تؤدي في أغلب الأوقات إلى تفكيك المجتمع، بسبب التعصب للرأي وعدم الاعتراف بالرأي الآخر.

6. **دراسة للباحث جيلالي المستاري** بعنوان" **تمّثل الهوية الدينية في المدرسة الجزائرية: كتاب مادة التربية الإسلامية في الثانوي نموذجا**". مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية ،ورقة عمل مقدمة في الملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الإجتماعية في ظل التحولات السوسيوثقافية في المجتمع الجزائري).

فقد قامت الدراسة على بحث خطاب التنشئة الدينية في المؤسسة التعليمية اليوم من خلال الخطاب المرسل عبر كتاب التربية الإسلامية في التعليم الثانوي، إنطلاقا من السؤال التالي: هل الخطاب المرسل هو خطاب تنشئة يقوم على ما يسمى عند علماء اجتماع التربية بمبدأ "الإندماج القيمي أو الأخلاقي"

أم يتعدى ذلك إلى خطاب تنشئة تعبوي دفاعي أيديولوجي ؟

حيث توصل الباحث في هذه الدراسة إلى أن مضمون الخطاب الديني الذي تتضمنه الكتب المدرسية للعلوم الإسلامية في مختلف مستويات التعليم الثانوي اليوم لا يخلو من عناصر تعبوية تجييشية تقوم على منطق تبجيلي، انتقائي ومرتبك أحيانا، بما يؤدي إلى كثير من

الضبابية في دلالات ومضامين الهوية الدينية التي تستهدف المدرسة العمومية تنشئة الأجيال عليها.

7. **دراسة الباحثتين قنيفة نورة وسليمي إبتهال** بعنوان" **مدى مساهمة الكتاب المدرسي في التأسيس الفكري لقيم المواطنة لدى الطفل المتعلم دراسة تحليلية لمضامين كتب التربية المدنية الجيل الثاني**" للباحثتين: جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي : الجزائر. دراسة مقدمة لأعمال الملتقى الوطني حول: "المواطنة" بجامعة واد سوف (2017).

فقد هدفت الدراسة إلى تحليل مضامين كتب التربية المدنية المعدلة أو ما يسمى بكتب الجيل الثاني، والكشف عن قدرتها المعرفية على إكساب الطفل الانتماء للجزائر، مجتمعا ودولة. وانطلقت من التساؤل الاشكالي التالي: إلى أي مدى ساهمت كتب التربية المدنية للجيل الثاني من الاصلاحات التربية في التأسيس الفكري والثقافي لقيم المواطنة؟

وعليه قامت الدراسة بتحليل عام لمحتوى كل كتب التربية المدنية المتعلقة بالمرحلة الابتدائية وعليه توصلت إلى النتائج التالية:

–بالنسبة لقيم المواطنة في مضامين كتاب السنة الأولى:" كتابي في اللغة العربية التربية المدنية التربية الاسلامية". فهناك إدماج مغلوط للمواد الأساسية, رأت الباحثة أنه يتوجب فصلها لأنه لا يتماشى وقدرات الطفل في هاته السن المبكرة. وأن هناك إجحاف في دروس التربية المدنية وتقصيرها كونها عاجزة عن التعريف بمكونات الهوية الوطنية.

–بالنسبة لتحليل محتوى كتاب التربية المدنية للسنة الثانية إبتدائي: فقد تبين للباحثتين أن المحتوى الدراسي جاء مضاعفا لمحتوى المقرر السابق، ولم يراع نهائيا المستوى الفهمي والسني للمواضيع المطروحة في هذا السن للطفل. وأن هناك إنفصال معرفي بين ترتيب المضامين المعرفية في بناء الدروس ومتناقضة مع الواقع.

-بالنسبة لكتاب السنة الثالثة: وما يلاحظ من قراءة المضامين المعرفية أنها ركزت على المعالم التاريخية والرومانية دون الالتفاف بالهدف العام وهو تكوين المواطن الصالح كهدف عام للمحتوى الدراسي وان المواد الدراسية منفصلة تماما عن بعضها ن مع وجود حشو وتكثيف للمعلومات فيما يتعلق بما هو مقرر يتنافى مع مستوى الطفل الادراكي.

-بالنسبة لكتاب السنة الرابعة للتربية المدنية: أن هناك ارتجالية في توظيف المعلومات مع التأكيد على تكرار مسهب في السنوات السابقة لصعوبتها، وأن هناك إغفال عن محتويات لابد أن تكون مدرجة وتتماشى مع المرحلة العمرية تكون مرتكزات أساسية في تكوين شخصية المتعلم والمواطن الجزائري المتشبع بالهوية الوطنية ومعالم ورموز الدولة وكنتيجة عامة وتحقيقا لهدف الدراسة فإن كتب الجيل الثاني قد أكدت نتائجها على أن مقررات التربية المدنية لم تساهم في تعديل سلوك التلاميذ وأنها ليست كافية في التشبع بمواصفات والسلوكيات المدنية لما فيها من نقص للمواضيع القوية على ذلك.

8. **دراسة مفتاح بن هدية** بعنوان: " **القيم الوطنية في المناهج التعليمية كتاب التربية المدنية للطور المتوسط نموذجا** "أطروحة شهادة دكتوراه تخصص ادارة الموارد البشرية، بجامعة محمد لمين دباغين سطيف 2(2018).

وقد عنيت الدراسة التحليلية بالكشف عن القيم الوطنية في كتاب التربية المدنية منطلقة من التساؤل الرئيسي للإشكالية وهو:

ماهي القيم الوطنية التي اعتمدها كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط المعتمدة من طرف وزارة التربية؟ وبدوره تفرع إلى أسئلة جزئية على النحو التالي:

-ماهي القيم الوطنية المتعلقة برموز السيادة الوطنية التي تضمنها كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط؟

-ماهي القيم الوطنية المتعلقة بالمواطنة التي احتواها كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط؟

-ماهي القيم الوطنية المتعلقة بالديمقراطية التي تضمنها كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط؟

-ماهي القيم الوطنية المتعلقة بحقوق الإنسان التي احتواها كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط؟

وفي إطار طرح هاته التساؤلات هدفت الدراسة إلى معرفة الدور المنوط لمقررات التربية المدنية في تنمية وغرس القيم الوطنية في نفوس التلاميذ مع محاولة فهم الأهداف العامة لمناهج التربية المدنية.

فيما يخص الإجراءات المنهجية للدراسة فقد اعتمد الباحث منهج تحليل المضمون، لما يتلاءم مع تحليل محتويات المواد الدراسية، المقررة بالقيم الوطنية المتضمنة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

أما عن عينة الدراسة فقد اعتمد الباحث العينة التمثيلية "القصدية الغرضية"، ومستخدما أدوات التحليل المتعلقة بالفكرة، والكلمة. وفئات التحليل(القيم). ووحدة السياق اللغوية كان تكون جملة أو فقرة أو نصا يعود إليها البحث لفهم المحتوى من الناحية الموضوعية، ووحدة التعداد وكذلك أساليب إحصائية مهمة. ومنه تتبع الباحث بالتفصيل إجراء واستيفاء منهج التحليل المضمون حسب ما يتلاءم مع أهداف دراسته.

في حين نتائج الدراسة فقد كانت على النحو التالي: أن هناك تفاوت في تفضيل قيم وطنية على أخرى حسب المسؤولين الواضعين لمقررات التربية المدنية، وعدم الاعتبار لأهمية البعض دون أخرى.

-بالنسبة لقيم رموز السيادة الوطنية: أن هناك فوارق إحصائية في تصنيف القيم الخاصة بمؤشرات رموز السيادة الدولية، على اعتبار أن طرق تناولها أو طرحها مختلفة مع خصائص الطفل في مرحلة السنة الرابعة متوسط. تختلف عن طريق تناول هاته القيم في المرحلة الابتدائية. وأن الاعتزاز بقيم الهوية الوطنية هي الأولى كوحدة أساسية في بناء المواطنة الصالحة .

-بالنسبة لقيم المواطنة فكتاب التربية المدنية قد احتوى قيما تحيط بالمواطنة وتنميتها، وهي المواطنة العالمية، وتم التركيز عليها تحت ما يسمى بالتربية على المواطنة العالمية، يرتقي فيها بوعي التلميذ من المواطنة المحلية ومبادئ الوطنية إلى الاعتراف بالهويات المتعددة والاختلاف وغيرها من مبادئ حقوق الانسان. كما للصور والأشكال دور هام وكبير في معالجة طرق وأساليب ممارسة المواطنة.

-بالنسبة لقيم حقوق الإنسان فإن كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط قد اتضح من خلال تحليل مضمونه أنه يتضمن قيما تبرز حقوق الانسان وتشرح معانيه، لما احتوى من معاني ومواصفات تخدم مؤشراته.

التعقيب على الدراسات السابقة:

إن إلقاء نظرة شاملة على هذه الدراسات، وقراءتها قراءة متأنية، ملمة بكل الخطوات، جعلنا نتفق على أنها تشترك في موضوع رئيسي للدراسة وهو مفهوم أو فكرة **المواطنة** بصورة عامة، وكيفية تناول هذا المفهوم وتجسيده من طرف القائمين على تطبيق وتسيير والتخطيط لعملية التعليم والتربية في المدرسة كمؤسسة رسمية، وفي إنشاء الفرد المواطن الصالح. ولكن في اتجاهات مختلفة في تناول هذا الموضوع ؛ مثلا: تمثلات المعلمين للمواطنة، بناء المواطنة في المناهج والمقررات، الفلسفات التربوية وطرق تناولها لموضوع المواطنة، الأبعاد القيمية: سياسية، ايديولوجية، اجتماعية، ثقافية، ...التي تحملها موضوعات الكتب المدرسية الموجهة للتلاميذ والمتعلمين، الخطاب التربوي وأبعاده المختلفة صريحة وضمنية لمشروع

المواطنة والمواطن، القيم المستهدفة لكافة الأطراف التربويين (معلمين، تلاميذ، مناهج، مؤسسي المناهج، ....الفاعلين التربويين، الشركاء الاجتماعيين....)، وهذا ما يدل على أهمية الموضوع على اختلاف التخصصات العلمية.

إن التحول الثقافي والعلمي والذي شهدته شهدته الجزائر، صاحبه تحولات واصلاحات متتالية على مستوى النظام التعليمي وفلسفته، وتناولها لموضوع المواطنة، وأبعاده العامة والدقيقة، في محاولة تجسيد هذا المفهوم واقعيا عبر مراحل مختلفة في نفوس المتعلمين وشخصياتهم وصقل المواطن المرغوب فيه، مع محاولة لتفكيك المفهوم حسب ما يتلاءم وشخصيات المتعلمين وأعمارهم، وللالتحاق بالركب العالمي التعليمي في توظيف الكفاءات والمقاربات التعليمية اللازمة لذلك في تطوير وظائف المدرسة. وقد تم التركيز على الدراسات السابقة المحلية أكثر من غيرها، بالنظر إلى خصوصية المجتمع الجزائري الثقافية، وفهما أكثر لتناول المفهوم الرئيسي للدراسة.

أما استفادة الدراسة الحالية من هذه الدراسات، فتتمثل أساسا في المادة العلمية التي وفرتها لها بصفة عامة، وفي عدة مستويات :

أ–**في مستوى المفاهيم:** فقد استفادت الدراسة الحلية من المادة العلمية المقدمة حول المفاهيم التي تشتغل بها، (كمفهوم المواطنة) والمفاهيم المرتبطة بها كالوطنية والانتماء وغيرها...فقد مكنت كل الدراسات من محاولة تأصيل المفهوم من استئصال المفهوم من مجاليه السياسي والقانوني وموازاة تطبيق على خصوصية الجانب التربوي والتعليمي والاجتماعي خاصة من خلال ربطه بمفهوم القيم. والفرق بين المواطنة والوطنية ومحاولة تجسيدها كفكر لدى المتعلمين بحيث يتضح أن المواطنة مفهوما أكثر تعقيدا وأعمقا من تخطيطها وبرمجتها ضمن مخططات العملية التعليمية في الجزائر ويمكن الإبقاء على مفهوم الوطنية أو التربية على مبادئ المواطنة ومعالمها الأولى فقط.

فيما يخص (مفهوم القيم) فقد ساعد طرح الدراسات السابقة لها على فهم الباحثة لخصوصية تناولها في الموضوع والاكتفاء بمحاولة فهمها حسب خصوصية تصور الباحثة لموضوعها والحفاظ على خصوصية طرح الموضوع مثلما هو مؤسس في برامج وأهداف التربية على المواطنة في المرجعيات العامة للمناهج التربوية الجزائرية.

ب- **في مستوى تقسيم فصول الدراسة:** حيث ساعدتنا الدراسة على تحديد فصول الدراسة وضبط عناصرها دون تقصير أو تمييع كما هو الحال مع الدراسات المحلية (من الدراسة الأولى إلى الدراسة السادسة) وكذا الدراسة العربية الأولى.

ج- **في مستوى منهج الدراسة ومادة التحليل:** تجدر الإشارة إلى أن الدراسة المحلية تختلف في تناول موضوع المواطنة بالنظر على اعتمادها المنهج الكيفي بالنظر للمتغير الرئيسي للدراسة وهو الخطاب التربوي(لما يفرضه سياقه المعرفي)، وبالتالي فقد اتفقت مجمل الدراسات على مادة التحليل(الكتب المدرسية : سواء كتب التربية المدنية، او مواد التربية الاجتماعية بصفة عامة على اختلاف مسمياتها وحسب طبيعة المناهج والمقررات الدراسية، الا انها اشتركت في مادة التحليل الرئيسية المتمثلة الدروس أو البرامج التعليمية المتعلقة بالمواطنة، كمفهوم، أو تصور، أو عملية بناء، إلا أن الهدف التربوي العام يبقى مشترك، وهو (الضمنيات التي تحملها فلسفة النظام التعليمي من وراء التخطيط لهاته الكتب وخصوبة القيم(المواطنة والوطنية) المستهدفة وكيفية صقلها لد التلاميذ. مع الاستعانة بتحليلاتها والاستشهاد بنتائجها العامة. كما يلفت النظر أي اختلاف المستوى في تحليل مضامين ومحتويات خصائص مادة التحليل وفئاته للمادة التعليمية او لمنهج تحليل الخطاب وخصوصياته المتباينة عن تطبيقات مناهج تحليل المحتوى التي اعتمدتها الدراسات السابقة (من الدراسة الأولى حتى الدراسة الرابعة) وتطبيقات المنهج الكمي في ذلك.

ثالثا: تحديد مفاهيم الدراسة :

تعتبر المفاهيم الأداة الفعالة التي تلخص الخبرة العقلية للفرد بالإضافة إلى دورها الفعال في عملية الفهم فهي تعتبر عاملا أساسيا في تفكير الإنسان، والمفهوم هو وصف تجريدي لأشياء أو لواقائع ملحوظة، فالمفهوم الوسيلة الرمزية التي يستعين بها الباحث للتعبير عن المعاني والأفكار المختلفة والمتداولة خلال البحث الذي يجريه والتي يهمه أن يوصلها لغيره من الناس وهو ما يتطلب أن تكون هناك لغة مشتركة من خلال المفاهيم بين الباحث وبين أولئك الذين يتابعون بحثه، أو يشاركون فيه وعليه لابد لأي باحث تحديد مفاهيمه حتى يوجه أهداف بحثه ويستند إليها أثناء هاته المسيرة كلها ومنه حددت المفاهيم الرئيسية لهذا الموضوع على النحو التالي:

1. مفهوم الخطاب التربوي:

في الوقت الراهن تنتعش دراسات الخطاب بشكل غير مسبوق وتصدر عن زوايا مختلفة النظر وبأدوات تحليلية وتفكيكية متباينة، ولا شك أن هذا النوع من الدراسات يحظى بمكانته ضمن المشاريع التحليلية التي تتداخل فيها الأبعاد اللغوية والثقافية والايديولوجية والسياسية والاجتماعية (سعيد اراق، 2016 :5)، ولذلك ليس من السهل الوصول إلى مفهوم جامع، إذ أن مفهوم الخطاب يتغير بتنوع دلالاته في الأوساط والتخصصات المعرفية، وموضوعاته المطروحة وذات الدلالات المرتبطة. وفي هذا الإطار يتم تناول تعريف الخطاب من الناحية اللغوية أولا ثم ربطه بالتربية للوصول إلى الخطاب التربوي بغرض تحديد الدراسة ومتغيرها الأساسي .

1- الخطاب :لغة: إن الخطاب لغة من خطب فلان إلى فلان، فخطبة أو خطبه، أي أحابه، والخطاب والمخاطبة مراجعة الكلام، وقد خاطبه بالكلام مخاطبة وخطابا وهما يتخاطبان، والخطب سبب الأمر، الليث والخطبة مصدر الخطيب، وخطب الخاطب على المنبر واختطب، يخطب خطابة واسم الكلام الخطبة .

قال أبو منصور والذي قال الليث أن الخطبة مصدر الخطيب ولا يجوز إلا على وجه واحد .

قال الأزهري، نقول هذا خطب جليل وخطب يسير وجمعه خطوب (إبن منظور، 1955: 361) ويقسم العلماء العرب الخطاب إلى أقسام عديدة بحسب الموضوع واصطلاحاته، وبحسب المواقف التي تحق بالكلام سواء شعرا أو نثرا (فاتح زابون 66،2008)

والخطاب في اللغة الانجليزية والفرنسيةdiscourse–discours يعني الحوار، وقد عرفه فوكو":Michel Faucault بأنه النصوص والأقوال كما تعطي مجموع كلماتها ونظام بنائها، وبنيتها المنطقية أو تنظيمها البنائي ."

ويعرفه توردوف"t.todorov بأنه أي منطوق أو فعل كلامي يفترض وجود راو أو مستمع، وفي نية الراوي التأثير على المستمع بطريقة ما "(سلوى الشرفي، 2010 :13)..

وتعرف الانسيكلوبيديا انفير ساليس :"فكلمة الخطابdiscours في أصلها اللاتيني discurrere لم يكن لها علاقة مباشرة باللغة، إذ كانت تعني الجري هنا وهناك أما اكتسابها لمعنى الخطاب إلا في اخر العهد اللاتيني، حيث أخذت تدل على الحديث والمقابلة قبل أن تحيل إلى كل من تشكيل الفكر شفويا أو مكتوبا. (عبد السلام حيمر، 2008: 14).

في الفترة اليونانية أشار دلالة الخطاب على الكلام المباشر الشفهي بين الأشخاص فقط عكس ما ذهب إليه ويعرف الفيلسوف غرايس عام 1975أين تم التعمق في معاني ودراسات معاني الخطاب:"، أن للكلام دلالات غير ملفوظة، يدركها المتحدث والسامع دون علامة معلنة أو واضحة. .أين يهدف الخطاب في كل الأحوال إلى تحقيق التواصل بين منتج الكلام ومستقبله سواء عبر الكلام أو الكتابة، فالملفوظ وحده لا يحدد الخطاب الا اذا اضيفت اليه وضعية الاتصال (سلوى الشرفي، 2010، 14).

وفي معجم اللغة العربية المعاصر، الخطاب مفرد، جمع خطابات، وهوم رسالة "أرسل إلى صديقه خطابا مستعجل/توصية/ترحيب او احتجاج، وخطاب مفتوح هو كلام يسمعه ويقرؤه الناس " (أحمد مختار، 2008، 660).

أما لالاند lalandeفإن الخطابdiscours يعني "التعبير عن الفكر وتطوره بواسطة متتالية من الكلمات والقضايا المتسلسلة المترابطة.(André laland ;1996, pp277-278)"

وفي معجم مصطلحات الثقافة والمجتمع فالخطاب يعرف من خلال حركة معانيه المعجمية من الفكر إلى الكلام في أشكاله المتنوعة ومن هناك إلى المناقشة المثبتة أو النص إجمالا مع توجه تلقيني (الموعظة مثلا) أو قطعة استدلالية مبسوطة، وكلمة استدلال أو حجة. ...والخطاب بمعنى شيء مثل كون اللغة منظمة كشبكة من علاقات المعرفة الاجتماعية، وينبثق مفهوم الخطاب من علم اللغة البنيوي (طوني بينيت، 2010، 32).

من خلال التعريفات السابقة نلاحظ أن الخطاب بنية لغوية تجمع بين الشكل والمضمون، يتحدد الشكل في الكلمات والعلاقات المترابطة بين الحروف والكلمات المنطقية بأسلوبها الخاص، وتتحدد من جهة أخرى بمضمون ما يحمله هذا الشكل من دلالات. وهناك من الدراسات ما يستوحي تحليل الخطاب بمعناه المركب بمعناه المركب الذي يتجاوز المستوى الوصفي هو محاولة كشف العلاقات المضمرة والمنفلتة القائمة بين الأنساق والخطابات، أي التقاط تلك الانعكاسات الشبحية والمخاتلة بين البنيات المصطنعة ثقافيا واجتماعيا وسياسيا وتاريخيا وبين ما يتخايل فيها وخلفها من خطابات ودلالات وإيديولوجيات(سعيد اراق،2016، ص5). وعليه يمكن تعريف التربية لغويا واصطلاحيا للبناء تصور مفهومي شامل للخطاب التربوي:

- التربية في اللغة: لتأصيل مفهوم التربية لابد من الرجوع وتناوله من الناحية الشكلية والضمنية للوصول إلى بناءه المعرفي ومكانته في البحث، ولذلك كان لابد من الرجوع إلى

المعنى اللغوي وأدبيات اللسانيات العربية وعليه تعرف التربية في معاجم اللغة العربية على النحو التالي:

مشتقة من الفعل(ربا) ويتضمن معنى الفعل الزيادة والنمو، نقول " ربا الشيء زاده، ورباه تربية أي غذاه، وهذا لكل ما ينمى كالولد والزرع ونحوه"(محمد أبي بكر الرازي، 1986: 231)،

"وهي أيضا مأخوذة من الرب، والرب في الأصل بمعنى التربية، وهي تبليغ الشيء إلى كماله، شيئا فشيئا، ثم وصف به تعالى للمبالغة"(حاشية محي الدين، ص32).

والمقصود بالتربية تبليغ الشيء إلى كماله، أو هي كما يقول المحدثون تنمية الوظائف النفسية بالتمرين، حتى يبلغ كمالها شيئا فشئيا، تقول ربيت الولد، إذا قويت ملكاته، ونميت قدراته، وهذبت سلوكه، حتى يصبح صالحا للحياة في بيئة معينة، ونقول تربى الرجل إذا أحكمته التجارب"(جميل صليبا، 1982، 267)

تشير المعاني إلى معاني التقدّم والرُّقيّ والكمال والنمو والتنشئة والتطوّر للأفضل، كما أنها لا تقتصر على فترةٍ زمنيةٍ معيّنةٍ من عمر الإنسان، بل هي عمليةٌ مستمرةٌ معه، و في معانيها الاصطلاحية فإننا نحاول تحليل أهم التعاريف التي تقترن ضمنياتها بسؤال القيم ودلالاته المقترنة بسياقات الخطاب .

والتربية اصطلاحا: بتخصيب سوسيولوجي لمفهوم التربية نحاول تسليط الاهتمام على بعض النماذج المعرفية للمفهوم.

حيث يعرف لالاند1972 Lalande التربية على أنها صيرورة تستهدف النمو والاكتمال التدريجيين لوظيفة أو مجموعة من الوظائف، عن طريق الممارسة، وتنتج هذه الصيرورة إما عن طريق الفعل الممارس من طرف الاخر(وهذا هو المعنى الاصلي والاكثر عمومية)، وإما

عن طريق الفعل الذي يمارسه الشخص على حد ذاته، وتفيد التربية بمعنى أكثر تحديدا سلسلة من العمليات يدرب من خلالها الراشدون الصغار ويسهلون نمو الاتجاهات والعادات، وعندما يستعمل اللفظ وحده، فإنه ينطبق في أغلب الأحيان على تربية الأطفال.

أما ليجوندر Legendre1988 فهو يعتبر التربية عملية متكاملة وديناميكية، تستهدف مجموع إمكانات الفرد البشري (وجدانية وأخلاقية وعقلية وروحية وجسدية)(عبد الكريم غريب، 2012، 34)

والتعريفان السابقان يشتملان على نفس ما ذهب إليه عالم الاجتماع **إميل دوكايم Emile Dukheim**، ":فالتربية تقوم على أساس التنشئة الاجتماعية الممنهجة التي تمارسها الأجيال السابقة أو الراشدة على الجيل الصاعد الذي لم ينضج بعد لمواجهة تحديات المجتمع من خلال تنمية التفاعل الفيسيولوجي والفكري والاخلاقي لدى الطفل والذي يتطلبه المحيط الثقافي والسياسي العام، والوسط الاجتماعي الخاص. والملاحظ من تعريف عالم الاجتماع نجده قد اتجه ضمنيا على أن التربية عملية لها اتجاهاتها الاجتماعية، رسمية هادفة تحدد معالم تكوين الأفراد المؤسسات الاجتماعية الكبرى وأما عفوية أسرية تتعلق بذوي الطفل أو الفرد قصد إعداده وتنشئته اجتماعيا.

وهناك من يعرف التربية على أنها": معرفة حسن العيش savoir etre وهي الأداة التي تستعملها عملية التنشئة بواسطة المعرفة وحسن التصرف savoir et savoir faire et) savoir dire i(نوال حمادوش،2018: 20) وأما جون ديوي فقد تناول بعده مفهوم التربية في مؤلفاته، إذ أنه اعتبر التربية متصلة بالمجتمع الذي يغرس في الطفل جملة من المعارف والمبادئ والمفاهيم والقيم والآداب والكلام. لذا اعتبر المدرسة كيانا اجتماعيا مصغرا ينبض داخل حقل اجتماعي كبير، ولذلك فالآباء يرغبون ويفضلون أن يستهدف المجتمع أطفالهم ولأن كل إنجازات المجتمع وضعت تحت رعاية المدرسة"(جون ديوي، 1978، 31.)

ويتجلى من خلال تصور ديوي للتربية بأنها عملية مؤسسة ينظمها ويقننها المجتمع، مستهدفا الفئات الاجتماعية لصغار السن بهدف إدماجهم ورغبة من طرف الأولياء والقائمين على هذا المجتمع، بهدف التطبيع الاجتماعي والتعرف والتمثل فيه.

وأما المفكر العربي الجزائري مالك بن نبي فقد أعطى تصوره في تحليله لمشكلات مجتمعاتنا مع منظومته الفكرية الممنهجة لإعادة بناء الحضارة وفي كتابه ميلاد مجتمع معتبرا التربية عملية هادفة لتحضير الإنسان بقوله:" ليس الهدف من التربية أن نعلم الناس أن يقولوا أو يكتبوا أشياء جميلة، ولكن الهدف هنا أن نعلم كل فرد فن الحياة مع زملائه، أعني، أن نعلمه كيف يتحضر...فليست التربية مجموعة من القواعد والمفاهيم النظرية، التي لا سلطان لها على الواقع على عالم الأشخاص، وعلى عالم الأفكار وعالم الأشياء..."(مالك بن نبي، 1986، 99)

فالتربية حسب مالك بن نبي هي نماذج سلوكية بناءة خاضعة على تفاعل شبكة علاقات اجتماعية تكون نسقا اجتماعيا متكونا من عوالم الاشخاص وهي الذوات والأفراد الواعون بمجتمعهم والمندمجون فيه، وقيم عالم الأفكار التي تعتبر معايير فكرية ونزعات وتصورات يتفق عليها مجموع الاشخاص ويخضعونها ويسيرونها بفعل المحيط الموجودات والوسائل العينية وبناء المجتمع الحضاري في نهاية التحام هاته العوالم عن طريق عملية البناء والتربية.

إلا أن تعريف مالك بن نبي وتصوره للتربية لا يختلف عن جون ديوي بأن:" التربية هي الحياة". "فهي وسيلة لتغيير الإنسان وتعليمه كيف يعيش مع أقرانه، وكيف يكون معهم مجموعة القوى التي تغير شرائط الوجود نحو الأحسن دائما، ما يتيح للمجتمع أن يؤدي نشاطه المشترك في التاريخ"(مالك بن نبي، 1986ص100).

وفي إطار ربط سياق الهدف من عملية التربية بكمال الإنسان والوصول إلى نقطة التحضر، فقد ذهب إبراهيم مدكور للتعريف بالتربية على أنها:" سلسلة من العمليات التي

تهدف إلى تنمية الوظائف الجسمية والعقلية والخلقية، كي تبلغ كمالها، عن طريق التدريب والتثقيف (ابراهيم مدكور، 1983، 42)

من منظور عام التربية عملية اجتماعية ثقافية تستهدف الفئات الاجتماعية المختلفة كل حسب خصائصه وحسب خصائص المجتمع الذي ترتبط به هاته الفئات الاجتماعية عامة، مراهميها الكبرى أنها تهتم بصقل معنوي وسلوكي وقيمي للمتعلمين عن طريق مؤسسات التربية الخاصة المصغرة لذلك وأدواتها ووسائلها ومناهجها المختلفة حسب الفلسفة العامة للمجتمع وتصوره للأفراد المتعلمين وللعملية في حد ذاتها. وحسب ما تسخره لإنجاح هذه العملية فكرا ومادة.

وعليه نؤسس لمفهوم الخطاب التربوي بعد اخضاع لمفهوم التربية شكلا وضمنا في علاقته بالمدرسة والقيم ثم المواطنة .

و إذا اقترن الخطاب بعملية التربية أو موقفها، فان الهدف من عملية التربية النظامية هو مضمون أو مجمل الدلالة التي تحملها النصوص أو المواضيع أو الخطابات التربوية في شتى أنواعها وأشكالها، أين يصبح الكلام أو الرسالة النصية وحدة إذا ما اقترن بوضعية اتصالية تواصلية، تجمع أو تخص طرفين أو أكثر من أطراف العملية البيداغوجية أو التربوية.) ومن خلال هذا التعريف نلاحظ أنه تم بناء هذا المفهوم من الناحية الشكلية .

إلا أن هناك من أسس فعليا لدراسة الخطاب التربوي من الناحية الضمنية والأدائية إجمالا في ربط الخطاب التربوي وسياقاته كاستراتيجية نابعة من فلسفة مجتمع من النواحي الايديولوجية والحضارية والثقافية في علاقتها بالهدف الرئيسي للمجتمع من وراء عملية التربية النظامية واتجاهات المؤسسات المعنية بذلك.. .

– فالخطاب التربوي إصطلاحا اهتم به **أوليفيي روبول** من خلال "تحليل اللغة صوتا ومبنى ودلالة وأهمية على أنها أكثر من تحليل شكلي،، وذلك من" أنها الحامل بامتياز لأشكال

التوهيم والتخديع والتحايل التي تمارسها المؤسسة أو القوى الفاعلة في ميدان من الميادين على الأفراد والمجموعات (أوليفيي روبول، 2002: 05) و يميز روبول الخطاب التربوي على (البيداغوجي) على غيره من أنماط الخطاب على أنه منصبا على التربية قصد إعطاء مشروعية لبعض السمات وإدانة أخرى، ويطمح إلى حقيقة ذات نظام عملي تحمل معها أحكام قيمية .

ويشير **martyn Hammersly** أن الخطاب هو حوار، وينطلق بذلك من التفاعلات بين المعلم والتلاميذ أين يتعاملون مع الخطاب في بحوثهم أين كان هذا الحوار شفويا أو كتابيا , (Martyn Hammerstly:2003)

ويعرف على أنه " فعل اتصالي يهدف إلى التبليغ، فإنه يحمل ضمن ما يحمل أبعاد ودلالات إيديولوجية "(أحمد حمدي، 2001، 04).

الخطاب التربوي: هو إرشادات ومعلومات ومعارف تصدر من المرسل، بقصد تبليغ المتلقي توجيهات وإرشادات ومعلومات ومعارف علمية وإنسانية يهدف من ورائها إلى تشكيل السلوك بطريقة تتناسب مع فلسفة مرسل الرسالة. (حسن، محمود، 1999، 13).

ويعرفه (، سعيد إسماعيل، 2004، ص 26) بأنه: " اللغة المعبرة عن جملة التصورات والمفهومات والاقتراحات حول الواقع التربوي، وصفاً، وتحليلاً، ونقداً، واستشرافاً لمستقبله، أو حول علاقة الوجود بين التربية ومجتمعها".

وعليه فالخطاب التربوي يتحدد حسب سياق هذا الخطاب واتجاهاته الاجتماعية والثقافية والإيديولوجية، إذ أنه يتخذ أشكالا ومسارات تتدرج حسب مراحل وحسب طبيعة وخصائص عناصره الفعلية، وتظهر هذه المسارات من خلال التعريفات السابقة على نحو يمكن توضيحه في الشكل التالي:

- خطاب إيديولوجي :نابع من الفلسفة العامة للدولة والمجتمع. يتم ترجمته على شكل أهداف عامة موجهة، أهدافه ترسم على المدى البعيد، يجمع بين خطاب السياسة والمطالب الاجتماعية الموجهة نحو المؤسسة التربوية.
- خطاب اجتماعي :يحمل مجموع التصورات والمبادئ والقيم والمعايير تجاه أنماط الفعل التربوي.
- خطاب بيداغوجي : هادف ومؤسس يجمع بين مختلف التصورات والرمزيات الضمنية والمعلنة لعملية التربية، مبرمجا ومنظما للخطاب التربوي الاجتماعي والايديولوجي، يتم على مستوى عناصر وبنيات والهرم التنظيمي للمؤسسة التربوية، أخر وحدة فيه الصف الدراسين فهو يتم بين أطراف العملية التعليمية الفعلية(معلم، متعلم، وسائل تربوية بيداغوجية مختلفة ومنها الكتاب والمقررات الدراسية).

أما المفهوم الاجرائي للخطاب التربوي: فهو تلك التصورات والرمزيات الضمنية، للأبعاد التي تحتويها النصوص والأفكار المختلفة في الكتب المدرسية، باعتبارها أهدافا تربوية، والتي تتعلق بقيم وطنية ومواطنة، موجهة لتشكيل بنية فكرية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية، وتهدف إلى توين مواطن صالح في المستقبل، حسب ما جاءت به المنشورات الوزارية منذ الإستقلال إلى راهن الإصلاحات التربوية لمناهج الجيل الثاني.

2- مفهوم قيم المواطنة:

- **مفهوم القيم:** يحمل مفهوم القيم تعاريف واصطلاحات عديدة ومرجعيات قوية حسب المجالات التي يتم في إطارها تناول هذا المفهوم، فقد تم تناولها أساسا من منبع الفلسفة ليتم تأصيلها في المجال السوسيولوجي ثم في مجال الدراسات النفسية، ... وإن كانت عملية التربية ترتبط وثيقا بتنمية القيم فإننا نتناول مفهوم القيم في علاقته بالمرجعية التربوية...وتأصيلها لذلك:

القيم لغة: لفظة في اللغة العربية مأخوذة من كلمة قيمة المشتقة من الكلام وهو نقيض الجلوس القيام بمعنى آخر هو العزم، أي أنه من القيام بمعنى المحافظة والإصلاح، ومنه قوله تعالى في (سورة النساء 34)"" الرِجَالُ قَوَّامُونَ عَلى النِّسَاءِ بِمَا فَضَّلَ اللهُ بَعْضٍ وَبِمَا أَنْفَقُوا منْ أَمْوَالِهِمُ"، وأما القوام فهو وحسن الطول وحسن الاستقامة.(عطية بن حامد، ص 12)

وجاء في لسان العرب:" القيمة واحدة من القيم، يقيم، ومنها قيّم، وأصله الواو لأنه قيّم الشيء، فالقيمة ثمن الشيء بالتقويم، ويقال تقاوموه فيما بينهم"(إبن منظور، 2000، ص 366)

والقيمة تحمل معاني لغوية. تكون في أصلها ذات دلالات إيجابية تدل على الرفعة أو الإتزان أو الاستقامة. ..وهي نموذج تصوري لشيء أو فعل إنساني.

وهي كل وزن أو معيار ما تقترحه الجماعة وتسطره كنموذج سلوكي أو وصفي وغير ذلك مما تبتدعه وتراه صالحا سديدا بناء له منفعة للفرد والجماعة.

والقيمة في أصلها اللاتيني ترجع الى الفعلValeo بمعنى" أنا بصحة جيدة، أنا قوي"(الربيع ميمون، 1980، ص 28) ومعناها هنا بدلالة القوة والصّحة أي القدرة على المواجهة والتحدي.

– والقيمة اصطلاحا: فقد كانت تلقى على عاتق المرجعية الفلسفية، إلا أن دلالتها لم تبق على الجانب الأخلاقي من النشاط القيمي الخصب، فقد ألف الناس الاشارة إلى القيمة أكثر ما ألفوا حين يتناول حديثهم عن الأفضل، والأحسن والأجمل، والأكمل من شؤون الحياة كافة، بل ومن مناحي اتجاههم وتصرفهم العملي، يوميا وانسانيا، ذلك أن القيمة ما فتئت شديدة الالتصاق بما يجب على الفرد، وعلى الجماعة وعلى الآمة وعلى الأمم، النهوض به

من أفعال حميدة تهدف في أخر المطاف إلى بناء الحضارة وإنمائها، وتعزيز المدنية بالمزيد من إنجاز أهدافها المثلى وغايتها النبيلة السامية.

فالقيم مجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين تربوية واقعية، يتشربها الفرد(المتعلم) من إنفعاله وتفاعله، مع المواقف والخبرات المختلفة، ويشترط أن تنال هذه الأحكام قبولا من جماعة اجتماعية معينة، حتى يتجسد في سياقات الفرد السلوكية م**رجع**.

أو أنه المثال الأعلى، أو كل ما هو مرغوبا مثل الخير والحق والحرية والمساواة والعدل، "(طه عبد الرحمان،2001:16).

والأجدر بتناول المفهوم وتطور دلالاته جدير بإقرانه مع عصر النهضة والإصلاح اللذان أحدثا هزة إنسانية غامرة جعلت الإنسان مع نيتشه، يسعى إلى قلب القيم "المدرسية"، وينتقل من القيم اللاهوتية إلى مقومات النزعة الانسانية، وصحب ذلك اتساع النشاط القيمي وامتداده من مجال الاقتصاد السياسي والتاريخ إلى سائر مجالات العلوم الثقافية والعقائديات الاجتماعية، وصار الاعتبار الانساني يتدخل في كل معرفة للوصول إلى المطلق هدفا وعملا.

والقيمة هي الوجود من حيث هي كل مرغوب فيه، أو موضع رغبة ممكنة، وهي الحكم على ما يجب تحققه، وتتعلق بصفات وموضوعات موضع تقدير"(جون بول رزغبر، 2001، ص06).

"ويعرفها ماكس فيبرMax Weber بأنها "الموجهات التي تفرض نمط السلوك وشكله، وتتضمن هذه القيم بعض الأوامر التي تحكم السلوك الإنساني بطريقة ضاغطة، أو قد تضع هذه القيم بعض المطالب التي قد يضطر الإنسان إلى السعي لتحقيقها" (وائل عياد 2011، ص 19 –، ص39).

وجاء في معجم العلوم الإجتماعية: " أن القيمة هي كل ما يعتبر جديرا باهتمام الفرد وعنايته لاعتبارات اجتماعية أو اقتصادية أو سلوكية، والقيم أحكام مكتسبة من الظروف الاجتماعية يشعر بها الفرد ويحكم بها وتحدد تفكيره وسلوكه وتؤثر في تعلمه، فالصدق والأمانة والشجاعة والولاء، وتحمل المسؤولية كلها قيم يكتسبها الفرد من المجتمع الذي يعيش فيه، وتختلف القيم باختلاف المجتمعات والجماعات الصغيرة "(أحمد زكي بدوي، 1979، 439).

كما يعرف قاموس علم الإجتماع القيم بأنها أساسية هامة في البناء الاجتماعي، لذلك فهي تعالج من وجهة نظر سوسويولوجية على أنها عناصر بنائية تشتق أساسا من التفاعل الاجتماعي، ويرى دينكن ميتشل بأن القيم" حقائق تعبر عن التركيب الاجتماعي"(دينكن ميتشل، 1986، ص260).

من خلال التعاريف السابقة نجد أن القيم أحكام سابقة ترتبط علائقيا سلوكيا أخلاقيا وفكرا بين فرد وجماعة ينتمي إليها هذا الفرد ويتفاعل معها وفي إطارها أخذا وعطاء، والقيم باعتبارها أحكاما ومعايير معدة سابقا من طرف الجماعة تلزم الفرد وتتوقع منه الأفضل أو تقويم ما يراد به ذلك.

أما **بارسونز** يذهب إلى أن القيم هي عنصر في نسق رمزي مقبول من المجتمع، ويؤدي وظيفة باعتباره معيارا أو قاعدة للاختيار بين متقابلات التوجيه المنظمة والمتيسرة للمرء في موقف معين(محمد سعيد فرح، 1998، 365). فإجمالا تعد القيم من المفاهيم الجوهرية في كافة ميادين الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية لأنها تمس العلاقات الإنسانية بكافة صورها، فهي ضرورة اجتماعية لأنها معايير وأهداف لا بد و أن نجدها في كل مجتمع منظم سواء كان متقدما أو متخلفا، ويضيف البعض بأن الحياة الاجتماعية يستحيل بدون القيم ولا يمكن أن يحققوا ما يريدون وما يحتجون إليه من الآخرين بغير القيم، وتلعب هذه الأخيرة دورا كبيرا في إدراك الفرد للأمور من حوله، وكذلك تصوراته للعالم المحيط به.(

سمير خطاب 2004، ص 59،ص 60).وعليه تنتقل القيم من رموز تعبيرية قاعدة ممارساتية فعلية حين ارتباط الرمز التعبيري بموقف معين في مختلف الظواهر الإجتماعية وتحدد طبيعة العلاقة بين أطراف الفعل الإجتماعي فيها.

وعليه، كان لابد من التطرق لمفهوم القيم من الناحية اللغوية والاصطلاحية لتحليل المصطلح لما، له من دلالات لغوية وعلمية مهمة للاستناد بها في تحيد وتحليل المقصد من متغير البحث الرئيسي(المواطنة) ولما لها من أهمية في توضيح صورة البحث .

وكمقاربة عامة للتأليف والربط بين المفاهيم والتأسيس لموضوع الدراسة فأن العلاقة بين مفهوم التربية باعتبارها عملية تستهدف كمال الفرد النفسي والجسمي والاخلاقي ليكون مقبولا في المجتمع، فإن ذلك يتم وفق معايير (القيم)، هذه الأخيرة التي تخصب لذاتها معرفيا وأدائيا كل ماهو أفضل وموثوق فيه والتي تحدده الجماعة أو المحيط الذي ينتمي إليه الفرد، وكل ما يقاس ويقوم به من سلوكيات ونواتج تفاعل الأفراد فيما بينهم، ومع مختلف أشكال التنظيمات والمجالات الاجتماعية. أما بالنسبة لعملية التربية فتبقى مستندة على الوصول بالمعنيين داخلها إلى المعايير الاجتماعية وبأساليبها المختلفة من جهة، ومن جهة أخرى تكون مصدرا أساسيا لتكوين وتأسيس هاته القيم.

-مفهوم المواطنة :

يندرج مفهوم المواطنة أو اصطلاحه في الكثير من أطروحات ونقاشات العصر الحديث خاصة في ظل التطورات الحديثة والتطورات الكبرى على جميع الأصعدة السياسية والتكنولوجية والتي تؤثر بدرجة كبيرة على مناحي الحياة الاقتصادية والاجتماعية والإنسان المحور والأساس المتحكم في جميع تلك التحولات الشاملة، لاسيما إذا ما اقترن هذا المصطلح بالتطور والتنمية والسياسة والقانون والتعليم، فكل يمثل المصطلح محور مستقل ونصيب جدلي من النقاش حول المواطن والوطن والمواطنة والتي تربط بين مواطن ووطن

شكلا ومضمونا، وعلى هذا الأساس يتم التطرق في هذا البحث في تحليل مفهوم المواطنة وطرح مجموعة من التعريفات التالية :

citizenshipالمواطنة لغة : مأخوذة في العربية من الوطن : المنزل تقيم به وهو " موطن الإنسان ومحله"، وطن يطن وطناً : أقام به، وطن البلد : اتخذه وطناً، توطن البلد : أتخذه وطناً، وجمع الوطن أوطان : منزل إقامة الإنسان ولد فيه أم لم يولد(. وأوطن فلان أرض كذا أي اتخذها محلا ومسكناً يقيم فيه(ابن منظور —1993، 338) .

وفي **الموسوعة العربية العالمية:** تعرف المواطنة بأنها: اصطلاح يشير إلى الانتماء إلى أمة أو وطن (الموسوعة العربية العالمية :1996، 311)

وتشير دائرة **المعارف البريطانية** إلى المواطنة بأنها علاقة بين فرد ودولة، كما يحددها قانون تلك الدولة، بما تتضمنه تلك العلاقة من واجبات وحقوق في تلك الدولة وتؤكد كذلك على أن المواطنة تدل ضمنًا على مرتبة من الحرية مع ما يصاحبها من مسؤوليات، وتختم مفهومها للمواطنة بأن هذه الأخيرة على وجه العموم. تُسبغ على المواطن حقوقا سياسية، مثل حق الانتخاب و تولي المناصب العامة(.1992:332 ص)

أما ترجمة مصطلح المواطنة من اللغة الفرنسية citoyenneté فتدل في le petit larousse:"أن الفرد له صفة المواطن". وفي نفس القاموس يحد المواطن بأربعة معاني نذكر منها :

1-في القديم هو الشخص الذي يتمتع بحق الانتماء للحاضرة .

2-عضو دولة : وهو بهذه الصفة له حقوق وواجبات مدنية وسياسية .

3-في إطار الثورة الفرنسية :صفة تعوض السيد والسيدة.

والمواطنة بمعناها الحديث تدل على امتلاك صفة المواطن المساهم المتمتع من حيث هو كذلك بمجموع الحقوق المدنية ضمن مجتمع سياسي، فهي هيكليا ذات طابع قانوني، تؤسس لفرد الحر المستقل العضو في الدولة. (وبحكم طابعها الديناميكي لم تبق في حدود المنطق القانوني، بل تجاوزته لتتخذ أبعادا حيوية، سياسية ثقافية، اجتماعية، ايديولوجية ورمزية. فهي تدل على الانتماء (أحمد كرومي، 2004، ص187).

وعرفت على: "أنها الدور الايجابي للفرد بصفته مواطنا وقد أكد الفيلسوف روسو على مفهوم المواطنة معلنا أنه يعتمد على دعامتين أساسيتين، المشاركة الايجابية من جانب الفرد في عملية الحكم، والمساواة الكاملة بين أعضاء المجتمع الواحد كلهم (إسماعيل عبد الفتاح، 2006، ص339).

مما سبق يتضح أن المواطنة صفة أو مجموعة من الصفات تطلق على الفرد المنتمي إلى الجماعة بعد تطبيقه واتخاذه لمجموع من السلوكيات وتحليه بمجموع من المعايير المعدة سابقا، أين يكون هذا الفرد محل تفاعل مع مجموعة من الشروط وفي المقابل يتلقى مجموعة من الاعتبارات والمعطيات المادية والمعنوية تمنحه الجماعة أو المجتمع المنظم لتلك المعايير وهي التزامات تسمى بالواجبات الوطنية، أو الجنسية، أو المشاركة في الحفاظ على كيان هاته الوحدة(التي تتخذ اسم الدولة أو الوطن) وفي المقابل يسمى الفرد(بالمواطن)، وكما هناك مجموعة من المحددات والمعايير على تظهر على شكل مرسوم للقيم الوطنية والمشاعر يعبر عنها، ويقاس على أساسها (الانتماء، الولاء، .....).

وقد جاء في **موسوعة علم الاجتماع** أن المواطنة مجموعة من الحقوق التي يحوزها الفرد، ومجموعة من الواجبات التي يلتزم بها، بل أوضحت أن مصطلح المواطنة تشير في العصر الحديث إلى المؤسسات والهيئات التي تنظم هذه الحقوق في دولة الرفاهية (جوردان مارشال، 2001، ص141). ومن خلال هذا التعريف تحول تعريف المواطنة من سياق تعريفها بعلائقية ربط الفرد بالمكان إلى الجماعة، لتؤسس أكثر في طابع رسمي يحدد العلاقة بوظيفة

الفرد(المواطن)، ومكانته الاجتماعية ضمن حيز مؤسسة في علاقة تبادلية من الوظائف والأدوار الاجتماعية حسب نوع هذه المؤسسة.

كما تم تعريفها بأنها المكانة التي يحوزها الفرد بوصفه عضوا كاملا للعضوية في مجتمع ما، وتتحقق عضويته الكاملة عن طريق المشاركة في هذا المجتمع (حمدي مهران، 2012، ص67) .

ومن منطلق العلوم الاجتماعية فإن المواطنة هي التعبير عن نجاح عملية تفاعل اجتماعي بين فرد ومجموع المكونات الأساسية للمجتمع المنظم الذي ينتمي إليه، ووفق شروطه، يقوم بمجموعة من الأنشطة الاجتماعية والمواقف، ليتلقى فيما بعد مجموعة من الامتيازات كمقابل لتفاعله الايجابي (يطلق عليه في مقابل ذلك حقوقا).

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

وعليه فالمواطنة هي علاقة فرد فعالة (بكيانه النفسي والجسمي) بمجموعة قيم ومبادئ، والتزامات يفرضها وتنظمها الدولة، التي يعيش في إطارها هذا الفرد بمقوماته الثقافية والسياسية والقانونية.

فلمفهوم المواطنة تباينا في الوصول إلى تعريف شامل وموحد للمفهوم، فهناك من يعرفها من جوانب ذاتية تتعلق بالفرد ومنظوره وشعوره وإدراكه لحيز جغرافي يستوطنه، ويحدد شبكة علاقاته مع ما يحوزه هذا الحيز من خصوصيات ومبادئ وتنظيمات يستفيد منها هذا الفرد. وجوانب موضوعية تتعلق بكلية المجتمع العام وسياسات وقوانين ضبط تحدد مصالح

وأدوار ووظائف مجموع الأفراد المشتركين والفاعلين في تحقيق وحدة وتماسك هذا المجتمع المنظم .

وعليه نتطرق للإحاطة بمفهوم قيم المواطنة في الأبحاث الاكاديمية ثم تأسيس لبناء المفهوم الإجرائي لقيم المواطنة للدراسة.

- **مفهوم قيم المواطنة** :يمكن تعريف القيم على أنها المثل والنماذج والسلوكيات والمرتكزات التي توجه الأفراد داخل المجتمع والدولة، وإذا ما تم اقران هذا التعريف بالمواطنة، فيمكن تعريف قيم المواطنة على أنها:"

فهذه القيم وهذه المعايير والالتزامات تعنى بالإنسان البالغ المسؤول والراشد الذي له من القدرة الاجتماعية والجسمية على أداء ما نسب إليه، من واجبات وتحلي بالمسؤوليات الاجتماعية السياسية وبناء الاقتصاد وغيرها.....إلا أن الفئات الاجتماعية عدم البالغين أو الراشدين(الأطفال والقصر ليست معنية تماما من ذلك، لذلك لا يمكن تطبيق الاحكام والمعايير والضوابط المرسومة على شكل قوانين، وفي المقابل فإنه يتم إعدادهم لذلك من خلال تعليمهم وتربيتهم على قيم وطنية أولا قبل أن يصبحوا مواطنين واعين تماما بأدوارهم ومسؤولياتهم الاجتماعية. وعليه يتلقون مبادئ التربية الوطنية ومبادئ التعايش واحترام الأدوار والمشاركة والتفاعل الإيجابي من خلال مؤسسات التنشئة الاجتماعية المنظمة كالأسرة والمؤسسات الدينية، والمؤسسات التربوية وخاصة التي تعمل على تسيير وتقنين وضبط ذلك وفق الأهداف العامة للدولة والمجتمع أين تختلف المفاهيم والمواقف والأساليب التربوية لغرس القيم المطلوبة قبل أن يصبحوا مواطنين فعليين ومسؤولين إجتماعيين (بالديمقراطية والحرية والعدالة والملكية، وغيرها من المفاهيم والأسس التي تنبه من تنظيم سياسي وقانوني قبل تطبيقها فعليا على مستوى الواقع ومؤسسات المجتمع كقيم فعلية وممارسات داخل الفعل المجتمعي)، وعليه لابد من التفريق بين القيم الوطنية وقيم المواطنة

لما للمفهومين من زوايا اختلاف يتم توضيحها فيما بعد حسب مجالاتها والأفراد أو المواطنين المعنيين بذلك.

المفهوم الإجرائي لقيم المواطنة: هي مرجعيات أساسية يبنى عليها خطاب المدرسة الجزائرية، في النصوص التعليمية المتضمنة لأبعاد الهوية الوطنية الكبرى، كاللغة، والدين، وقيم الولاء والانتماء وحب الوطن، وقيم الديمقراطية، والمسؤولية الاجتماعية، وقيم الحياة المدنية وضبط العلاقات الاجتماعية وفق القانون المدني والسياسي لحياة جميع الافراد، والمشاركة الاجتماعية والسياسية في سن مبكرة من حياة الطفل المتمدرس، وكذا التمتع بمختلف الحقوق والواجبات والتعايش من منظور عصر العولمة، والتي بنيت وتلخصت على شكل وضعيات تربوية مختلفة أو متعددة الأبعاد، كأهداف تربوية موجهة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ومتضمنة في كتب التربية المدنية .

المفاهيم المرتبطة بالدراسة:

1.مفهوم الوطنية:

وفي هذه الدراسة تبنينا تعريف الموسوعة العربية العالمية بأنها " تعبير قويم يعني حب الفرد وإخلاصه لوطنه الذي يشمل الانتماء إلى الأرض والناس والعادات والتقاليد والفخر بالتاريخ والتفاني في خدمة الوطن "، وأنها " شعور جمعي الذي يربط بين أبناء الجماعة ويملأ قلوبهم بحب الوطن والجماعة، والاستعداد للموت دفاعا عنهما (الموسوعة العربية العالمية، ص110).

وأما بالنسبة لمفهوم الهوية الوطنية يمكن اعتماده بناء على ما لخص إليه محمد عابد الجابري بأنها:" نتاج تركيب معين، تطبع أفراد الوطن الواحد وتميزهم عن غيرهم من

الشعوب، فهي نسق مستمر، يحفظ المعنى ويسيجه. وتتحد في مجموعة من المقومات الأساسية :

-اللغة الوطنية واللهجات المحلية، المرتبطة بوجود شعب ما، وتطوره ومصيره، على أساس أن تكون اللغة الوطنية معتمدة في التدريس على جميع المستويات والتسيير الإداري والقضاء والتواصل بين الأفراد.

-القيم الدينية والوطنية المتكونة عبر العصور وهي حصانة هوية الشعب التي تحفظهم من الذوبان في شعوب أخرى، وتؤهله لمقاومة مساعي التذويب مهما كانت درجتها.

-العادات والتقاليد والأعراف.

-التاريخ النضالي الذي نسجه الشعب حامل الهوية حفاظا على ارضه ووجوده وثقافته.(محمد عابد الجابر(.www.faisafiat.ahlamontada.net /t6topic:)

وهذين التعريفين يلخصان أن الهوية الوطنية هي اجتماع لمجموع ومحصل كبير من المكونات المادية والروحية، والفكرية والتي تحصرهما مجموع من المشاعر والعواطف الفردية، التي تحفظ هذه المكونات في تكاتل جماعي، التي تجسد وتنعكس في مختلف الأنظمة الاجتماعية المكونة للوحدة الوطنية. وفي إطار ما يسمى أيضا بالمكونات الثقافية لمجتمع ما.

بعد مناقشة الدراسات السابقة وبناء المفاهيم الإجرائية للدراسة، وتبعا لطبيعة المنهج المتبع والمتلائم مع طبيعة الموضوع، ارتأينا أن الدراسة تنطلق من تساؤلات رئيسية بالنظر إلى أن "قيم المواطنة " في "الخطاب التربوي" محددة موضحة ومؤسسة سابقا من طرف القائمين والمشكلين لبينية الخطاب وبرامج مستوى التعليم الابتدائي وغيره من المستويات التربوية والتعليمية الجزائرية، الأمر الذي يجب أن يقوم عليه بناء البرامج حسب خصائص المتعلمين وما يجب أن يتعلموه في كل مرحلة تعليمية، ألا إن ما يجب التنويه إليه في موضوع هذه

الدراسة أن الخطاب التربوي الذي يوجه لمتعلمي المرحلة الابتدائية هو مجموعة المبادئ والسلوكيات والمواقف الاجتماعية كقيم وطنية، وليست قيم مواطنة بالنظر لخصائص المتعلمين في هذه المرحلة .

رابعا: بناء التساؤلات الفرعية للدراسة:

بالنظر لطبيعة الموضوع وإدراجه ضمن الدراسات الكيفية، فقد تم الاستناد إلى تساؤلات رئيسية، وعدم بناء فرضيات مبدئية من قبل الباحثة في مسيرتها، وهذا تبعا للمتطلبات المنهجية العامة، وبناء الأسئلة قد تشكل على النحو الآتي:

-**1**كيف بنيت قيم الهوية الوطنية في مضامين مدونة التربية المدنية بالنسبة لتلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية؟

وللإشارة فإن الكشف عن المضامين القيمية، يتحدد من أطره مجموعة المؤشرات المتعلقة بالهوية، والتي استخرجت من القيم المعلنة والمستهدفة والموجهة في الخطاب التربوي، والتي تتمحور حول:

1- العروبة .

2- الأمازيغية .

3- الدين.

4- الجنسية.

5- الانتماء الوطني.

6- رموز السيادة الوطنية.

2. كيف بنيت قيم الحياة المدنية في مضامين مدونة التربية المدنية بالنسبة لتلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية؟

وأما المؤشرات التي اعتمدتها الباحثة في التحليل، حددت تبعا للهدف العام من خطاب المادة التعليمية، والمعتمد كفاءة قاعدية رئيسية للتعلم . وتتمثل هذه المؤشرات في:

-الحقوق والواجبات

- معنى المواطنة.

- المسؤولية الاجتماعية للفرد (المواطن).

-4الانتخاب.

5. التعريف بمؤسسات المجتمع المدني.

3. كيف بنيت قيم الديمقراطية في مضامين مدونة التربية المدنية بالنسبة لتلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية؟

وقد كانت مؤشرات الإجابة على هذا التساؤل على النحو التالي :

-1 الحرية.

-2 الحق في التعلم

-3 الحق في التداوي (الصحة)

-4التعايش مع الاخر.

-5 احترام القانون ومؤسسات الدولة.

خامسا: المقاربات المعرفية والسوسيولوجية لتحليل الخطاب: :

تقاس منهجية ومصداقية البحث العلمي في مستوى تناسبه والطرح المعرفي والإبستيمولوجي، الذي ينتمي إليه موضوع هذا البحث، فتفسير نتائج الدراسة لابد أن يتم تحليلها وفق المقاربة المعرفية من وجهة نظر التخصص. وهذه الدراسة تتعلق بطرحين معرفيين تتداخل فيه

المتغيرات؛ من وجهة الخطاب، ومن وجهة، المواطنة (مبحث سياسي، قانوني، اجتماعي، وإيديولوجي)، ومن وجهة القيم التربوية والمدرسية: كمتغير يندرج ضمن تخصص علم الاجتماع التربوي.

ولهذا، يمكن تناول موضوع البحث من وجهة تخصص علم الاجتماع، وتداخله مع المقاربات المعرفية الموائمة.

1-المقاربات المعرفية لتحليل الخطاب :

1-1 مقاربة باختين وفولوشينوف) : Volochinov BaKhtine عن أشكال الخطاب الملموسة المستقلة عن صلات الانتاج وعن البنية الاجتماعية السياسية

فقد أكدا في كتاباتهما أن كل عصر وكل مجموعة اجتماعية لهما قائمة لأشكال الخطاب خاصة بهما في أشكال التواصل الاجتماعي والايديولوجي. ويبدو موقف باختين في كتاب "مشكلة النص" شديد الأهمية بالنسبة إلى ما نحن بصدده:

تدخل أشكال اللسان والأشكال النمطية للملفوظات، أي أنماط الخطاب في تجربتنا ووعينا، بطريقة متواصلة ودون أن ينقطع تعالقها الضيق. وتعلم الكلام هو تعلم بنية ملفوظات (لأننا نقول ملفوظات لا قضايا معزولة، بل أكثر من ذلك فنحن طبعا لا نقول كلمات معزولة). فأنماط الخطاب تنظم كلامنا"(صابر الحباشة، 2008، ص12)

في حين أن الاهتمام بالخطاب من جانب اللسانيات الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية بشكل لافت للانتباه؛ بسبب تواجد الكثير من الجاليات الأجنبية. ومن ثم، فقد ارتبطت بمجال التربية والتعليم ارتباطا وثيقا، كما عند **بازيل برنشتاين** (Basil Bernstein) الذي تحدث عن شفرتين لغويتين إجتماعيين متقابلتين: لغة ضيقة ومفككة وضعيفة عند أبناء الفقراء، ولغة غنية وموسعة عند أبناء الأغنياء. وفي هذا الصدد، يقول عبد الكريم بوفرة:" انتبه برنشتاين إلى العلاقة المباشرة بين الإنتاجات اللغوية الواقعية وبين الوضعية الاجتماعية

للمتكلمين أو الناطقين اللغويين. وانطلق من هذه الملاحظة لكي يصل إلى استنتاج عام، مفاده أن أبناء الشرائح الاجتماعية المتواضعة يعرفون نسب فشل دراسي أكبر من أولئك المنتمين إلى طبقات اجتماعية مستقرة ماديا. ويتميز هذا التفاوت بالفرق بين نظامين لغويين اثنين: واحد ضيق، والآخر متسع ..ثم إن الوعي بالموقع المهم الذي يحتله الخطاب في الحياة الاجتماعية قديم قدمَ العلوم اللغوية، والبلاغية، والشرعية، والفلسفية. إذ شكل مادة بحث خصبة لرؤى متباينة في مختلف البيئات والثقافات. فإنْ كانت دراساته قد اتفقت حول مركزيته وقدرته اللامتناهية على التأثير، فإنها قد افترقت من حيث نطاقات البحث فيه، والمناهج المتوسل بها في دراساته. فمنذ ستينات القرن العشرين، ميز علماء اللغة بين دراسات الخطاب ونظرية تحليل الخِطاب اللسانية (Charaudeau and Maingueneau 2002)؛ فالأولى تدرس الخطاب من منظورات غير لسانية، كعلم إثنولوجيا التواصل، والتحليل التحادثي المستند إلى المنهجية العرقية، والفلسفة التحليلية، وعلم الاجتماع، وعلم الاجتماع النفسي، والأنثروبولوجيا، والنقد الأدبي؛ والثانية تدرس الخطاب من منظور لساني خالص يركز على وصف الهياكل اللغوية الموظفة في مقامات الاستعمال.

ومعلوم أن المسار التاريخي لتطور نظرية تحليل الخطاب ذات التوجه اللساني قد أفاد من نشاط البحث في اللسانيات الوصفية، والتداولية، والبلاغة، ولسانيات النص. مما أثمر غنى كبيرا في الأطر المرجعية والمقاربات اللغوية للخطاب، كالمقاربة التلفظية، والمقاربة التبليغية، وتحليل المحادثة، ومقاربة المدرسة الفرنسية، والمقاربة التداولية، والحوارية. ولعل المشترك بين هذه المقاربات –وإن اختلفت أطرها النظرية– هو التوفيق بين وصف البنى الشكلية للنصوص وتفسير استعمالها اللغوي في سياق التفاعل. وفي سنة 1991، ظهرت أحدث مقاربات نظرية تحليل الخطاب ذات التوجه اللساني، وهي مقاربة التحليل النقدي للخطاب (Critical Discourse Analysis)، على يد مجموعة من الباحثين اللغويين، أمثال نورمان فيركلف، وفان دايك، وفان لوفين، وروث فوداك، ومارتن ريزيغل، وغانتر كريس.

يقوم البحث في إطارِ (C.D.A) على دراسة العلاقة الجدلية بين اللغة والخطاب والمجتمع، ويسعى إلى فضح السلطة الممارسة على النماذج الإدراكية المستهلكة للخطاب. إذ إن اللغة حسب هذه المقاربة هي الوسيط الفعلي لتكريس أطماع الهيمنة على المستوى الاجتماعي، وبها يُتحكم في القناعات والاختيارات. لذلك، تركز الأبحاث في هذا الإطار على وصف الممارسة النصية، ثم تحليل التفاعل الخطابي، فنقد الممارسة الاجتماعية. ومعنى ذلك أن هدف محلل الخطاب هو الكشف عن السلطة الممارسة، من خلال تفكيك البنى اللغوية للنصوص وشبكات علاقاتها اللسانية الداخلية، وتحليل عناصر السياق والعلاقات التفاعلية بين المشاركين، لتحديد الذوات والمواقع والمراجع الأيديولوجية؛ ثم فضح السلطة المتوارية خلف الاختيارات اللغوية على الصعيد الاجتماعي. لذلك، فإن ما تتجاوز به هذه المقاربة سابقاتها في نظرية تحليل الخطاب، هو دراسة الاستعمال اللغوي المخادع الذي يخدم الأيديولوجيات، والتواق إلى السيطرة على مناطق القرار في البنى الذهنية لدى الفئات المستهدفة، وليس الاقتصار على تحليل المضمون فقط .

توظف مقاربة– (C.D.A) بالإضافة إلى الأطر والمفاهيم اللسانية– مفاهيم الأيديولوجيا، والسلطة، والهيمنة، والممارسة الاجتماعية، والفاعل الاجتماعي..؛ وتوفق بين ثلاث محطات للتحليل: وصف الممارسة النصية، وتحليل الممارسة الخِطابية، وتفسير الممارسة الاجتماعية. ومن الضروري أن نحيل في هذا المقام إلى تعدد المناهج المنضوية تحت لواء هذه المقاربة، وهي: التحليل العلائقي الجدلي، والمقاربة التاريخية للخطاب، والمقاربة المعرفية الاجتماعية، ومقاربة الفاعل الاجتماعي، والتحليل التنظيمي للخطاب، ولسانيات المدونات(محمد يطاوي، 2018). وتُعنى بكل المجالات التي تحتضن الممارسات السلطوية عبر الخطاب والاستعمالات المشبوهة للغة؛ كالسياسة، والإعلام، والخطاب الديني، والعنصرية، واضطهاد الأقليات، والقهر الاجتماعي، والتواصل الجماهيري، والتعليم المدرسي والجامعي، والاقتصاد، والعلاقات الدولية(الحوار المتمدن، 2014، ص 6، ص7).

2. نظرية الفكر المركب والتعدد المنهجي في مقاربة التواصل والحجاج عند "إدغار موران":

إنه من التحديات الكبرى حسب "إدغار موران" "مسألة المركبية" التي تفرض إصلاحا لنمط تفكيرنا، فتجعله يتوخى النظام والدقة في المعرفة، ويستبعد النتائج ذات البعد الواحد، وهو يقر بمبدأ الشك بغية الوصول إلى حقيقة تامة، وعليه وضع الاضطراب والتنظيم في إطار حواريDialogique يمكن من خلاله أن ينمو في شروط قريبة من التنوع والاختلاف كما يمكن لسيرورات مضطربة أن تنبثق من حالات أولى محددة ودقيقة .

-إعادة النظر في مبدأ التخصص بعد تطور "علوم المنظمات" التي تقوم بربط ما هو مدروس بطريقة منفصلة، عبر تفاعل العناصر والمكونات وليس بانفصالها.

-الدعوة إلى تأليف حواري بين الاليات التي اعتمدت في التفكير الكلاسيكي، (الاستقراء والقياس، والاستنباط والتماثل) وبين مفهوم التناقض من خلال استعمال هذه الاليات بشكل متفاعل تجعل من الاختلاف أساسا للتألف الفكري.

ومن منطلق أن الفكر المركب نسيج من مكونات غير متجانسة ومرتبطة بطريقة غير منفصلة بعيدا عن التصور التبسيطي الذي لا يرى إلا الواحد المتعدد كلا مستقلا بنفسه، ولا يمكن أن ينتبه إلى أن الواحد يمكن أن يكون في نفس الان متعددا، فالإنسان كائن بيولوجي وثقافي، وكل انتقاص من هذين المكونين سيؤدي إلى انتقاص القدرة المكونة في تفاعل العقل العضوي البيولوجي والعقل الثقافي الانساني في ارتباطهما الحواري (عبد السلام عشير، 2012: ص11). ووفق نظرية التعقيد التي شهدها العالم الحديث من تمظهرات تكنولوجية وثقافية وعلى مستوى البنيات الاجتماعية فقد كرس إدغار موران طروحاته حول مجال التربية، وبأن التعليم هو محور بناء المجتمع في زمن الكوننة. والهدف الأساسي للتربية هو "بناء مجتمع العالم، والتي تقوم على الحضارة والمواطنة المتنوعة"(إدغار موران). وعلى أثره انتقد التعليم القائم على التخصصات المفرطة التي صاغتها المجتمعات في البرامج

التعليمية، فرغم المعارف التي تنتجها وتقدمها إلا أنها معارف متخصصة غير قادرة على فهم المشكلات المتعددة الأبعاد وبالتالي خلقت نوعا من اللامقدرة على فهم المشكلات الأساسية والمعولمة (Edgar morin ;1994). ومن منظور أخر يتضح من طرح إدغار موران لفلسفة التربية في العصر الحديث أن خطابها غير متزن ومتكامل من حيث البناء والسياق بالنظر صياغة الأهداف والمناهج والرسائل التعليمية التي تعنى بها العملية التربوية في حلاقتها بالتركيبة الاجتماعية اشتمالا. ومنه طرح الحلول الممكنة للمسألة التربوية فيما سماه بتربية المستقبل بإصلاح أنماط التفكير، بنظام الدقة في المعرفة وترتيبها الحواري المركب في إنتاج المعارف المصاغة في بنى البرامج التعليمية.

أما في هذا السياق وفي سياق الدراسة يتم التركيز على قواعد الممارسة الاجتماعية لدراسة العملية الخطابية للنصوص التربوية حسب قواعد الممارسات الاجتماعية عند بيير بورديو كأحد السوسيولوجيين الذين تصلح مقاربتهم لدراسة وتحليل الموضوع (مضامين قيم المواطنة في الكتب التعليمية). مع الوقوف على الأجهزة المفهومية للتحليل النقدي للخطاب (السياق، الإدراك الاجتماعي، التأطير الايديولوجي والديني، الهوية والانتماء، التاريخ الوطني وغيرها من القيم...)، فالحقل التربوي يمثل وحدة متراكبة متأصل من نتاج عصور مختلفة ومراحل زمنية ولغات وثقافات متعددة، وهذا ينفي الوحدة الجغرافية والتاريخية والثقافية مع عدم التغاضي عن شمولية نلمحها بين تياراتها.

ودراسات **لاكان ورولان بارت** وفيه يبحث عميقا في النص، وثنائية الدال والمدلول، فهو يشير إلى الصدع بين الدال والمدلول من منظور تفكيكي، ويشرح لنا مبادئ التفكيكية لاسيما "الأثر" و" الاختلاف" و" التكرارية، وغيرها من مصطلحات التفكيكية واتجاهات نقدية جديدة منها النقد الثقافي الذي يركز على دراسة أنساق و بنى ثقافية كامنة في النصوص بتأثر واضح بأعلام هذا التيار منهم رولان بارت، وتودروف، وفوكو، وإدوارد سعيد، ورايموند

وليامز، والدراسات المتعلقة ببحث العلاقة بين الأدب والتكنولوجيا، كما لدى حسام الخطيب " التقنية" في الحياة المعاصرة)

2-المقاربات السوسيولوجية لتحليل النظام التربوي:

ترتبط مهمة التربية بمجالات ووظائف اجتماعية عديدة في شقيها النظامي وغير النظامي ودعت الضرورة العلمية إلى تحليل وتفسير البنية العلائقية بين وحدتي الفرد والمجتمع كتفسير نهائي للمخرجات أو التوابع المعلنة أو الضمنية من وراء هاته العلاقات .

2-1 الاتجاه الوظيفي:

تكمن أهمية صدارة النظرية الوظيفية باعتبار المؤسس(دوركايم)، المهندس الفعلي لسوسيولوجيا التربية والتنشئة المدرسية، فتفسيره للظاهرة التربوية التعلمية وإبراز خصائصها في دعم ترسيخ قيم الجمهورية من خلال عمليتي التربية والتنشئة الاجتماعية من كفايات وقدرات اجتماعية ومعرفية، (لغة، معايير، عقائد، ....) بمختلف الأساليب التربوية كفيل بترصيص البعد الاستقراري والمحافظ للمجتمع، ودعم الفرد ليصبح فعالا في المجتمع عن طريق المؤسسة (المدرسة)(نوال حمادوش:2017، ص18).

وقد تفطن (دوركايم) إلى معرفة الأبعاد والدلالات للعملية التربوية، من خلال تصور إنساني نموذجي يتجاوز حدود الزمان والمكان بتربية مثالية أخلاقية بتحديد الوظائف الاجتماعية للتربية

(مصطفى محسن،1999: 3)، وفي نظريته أكد على تبيان دور الدولة في مجال التربية، والتركيز على سلطة التربية ووسائل العمل، واستجلاء طبيعة البيداغوجيا ومنهجياتها، مركزا على دور المدرسة الاجتماعي في نشر القيم، وإدماج اجتماعي للأفراد داخل المجتمع الكبير بقيمه وقوانينه وعاداته، وأعرافه وتشريعاته، للوصول إلى نقطة أهم، وهي خلق مواطنين صالحين قادرين على التكيف مع المجتمع الخارجي، (جميل حمداوي، ص29) . كما يؤكد

دوركايم أن للنظام التربوي وظيفة هامة في تجانس المجتمع فيما يقوم به هذا النظام من نقل معايير وقيم المجتمع من جيل إلى أخر، فالمجتمع حسبه يحافظ على بقاءه من خلال التجانس بين أعضائه، والنظام التربوي في المجتمع يدعم هذا التجانس وذلك بغرسه في الطفل منذ البداية، تلك التماثلات التي تحتاجها الحياة الجمعية، وأنه بدون هذه التماثلات الجوهرية ensential similarities يصبح من المستحيل وجود التعاون والتضامن الاجتماعي، (جميل حمداوي، ص127). وهنا تصبح مهمة النظام الاجتماعي إدماج الأفراد مع خلق التضامن الاجتماعي، التي من شأنها غرس قيم الإنتماء والوطنية، ومشاعر الوحدة الإجتماعية لدى الأفراد لتصبح تلك القيم والمعايير جزاء من النسق القيمي والعقائدي عامة.

إن إيميل دوركايم بالرغم من مجمل مؤلفاته وتفسيراته البالغة في تحديد الدور الاجتماعي للتربية والمؤسسة التربوية وإعطائها صورة مثالية، إلا أنها أغلفت جوانب كبرى تساهم في عملية تكوين الفرد وربطه بالجماعة أو الأفراد وتحليه بقيمها فج المفاهيم التي تطرق لها تختص بطبيعتها إلى تفسيرات ومنطلقات علمية أخرى، لتظهر اتجاهات سوسيولوجية أخرى تحلل ما أغفل عنه النظام المثالي النموذجي لعملية التربية، باعتبار عملية ونظام التربية إحدى المجالات الاجتماعية التي تخلق عملية الصراع التي يخلقها النظام العام، أو أنها بنية فرعية داخل النسق الكلي للنظام الاجتماعي وفق قوانين ووظائف محددة سابقا، ومنسجمة مع غايات وأهداف النظام القائم وهي النحو التالي...

-**نظرية التدرج الاجتماعي** (D.Davis & W.Moore) :لكنزلي دافييز و وولبرت مور:

" فالمبدأ الأساسي لهذه النظرية هو أن التعليم أداة لتخصيص وتوزيع الأدوار، وتكون وجهة نظرها وظيفية، في دراسة النظام التعليمي، وأن النسق التعليمي مرتبط بصورة مباشرة بنس التدرج الاجتماعيsocial stratification ، ويذهبان إلى أن نظام التدرج الطبقي يقوم بوظيفة انتقاء ووضع الأفراد في أدوار ومراكز متباينة طبقا لقدراتهم، فهو وسيلة تضمن أن

يشغل الأفراد الأكثر جدارة وقدرة في فهم المجتمع للمواقع ذات الأهمية مع تشجيع المنافسة (جميل حمداوي، ص134).

-**نظرية التحديث** Modernitation Theory

:ترى بأن التعليم مورد هام للمهارات الأساسية، وهي نظرية مطورة للوظيفيتين، مهمتها الأساسية، " عملية ثقافية تتضمن تبني القيم والاتجاهات الملائمة، لطموح المنظمين، وابتكارهم وعقلانيتهم، واتجاهاتهم، نحو الإنجاز وطموحهم بدلا من القيم المضادة، والأنماط التقليدية للحياة وكذلك أشكال الفعل الاجتماعي، التي تفرض هذه القيم الحديثة .

وإن اختلفت الاتجاهات والمنظورات حول مصطلح التحديث ومضامينه، إلا أنه تم الإجمال على القضايا التي تهم الموضوع البحثي بصفة عامة :

-من منظور (دانييل ليرنر): فقد أكد على تحقيق قدر معين من المشاركة السياسية في كافة مستويات المشاركة طبقا لمقاييس توافر إمكانيات الحراك الاجتماعية أو التنقل الاجتماعي.

-إنتشار المعايير العقلية والعلمية ونماذج التفكير المنطقي داخل الثقافة العامة للمجتمع.

-سيادة نموذج متوالي للشخصية يتيح للأفراد أداء الأعمال التي يقومون بها بكفاية في إعطاء نظام اجتماعي يتسم بخصائص معينة (جميل حمداوي، ص137).

وهناك من الباحثين من انطلق ايديولوجيا في فهم التحديث على أساس أنه عملية تنطلق من المستوى الفردي، وذلك أن التحولات الفردية التي تحدث في المجالات المعرفية عند الأفراد واتجاهاتهم وقيمهم وسلوكهم (مدخل سيكولوجي). كما هناك عوامل اجتماعية وتربوية وسياسية تلعب دورا أساسيا في عملية التحديث (جميل حمداوي، ص137). والأمر في قضية التحديث التربوي أو على مستوى النظم التعليمية فهي تتعلق بطبيعة هاته النظم وقابليتها للتحولات البنائية والسيكولوجية والثقافية للأفراد والفاعلين الاجتماعيين ومختلف الوحدات الاجتماعية، وأساليب الضبط والأدوار الاجتماعية المطلوبة. التي تعمل على

حدوث تحولات في التنظيم الاجتماعي، بحيث تصبح قادرة على التوافق واستيعاب التغيرات (جميل حمداوي: ص138)، مثاله قضية التغيرات التكنولوجية التي يفرضها البناء المهني، وتزايد الطلب على المهارات المهنية المتخصصة في المجتمعات الصناعية خاصة، فقد كان مضمون نظرية التحديث مرهون :

أن التغير التكنولوجي في مجال الانتاج يوفر الأساس اللازم للتغيير في الأنساق التعليمية، وأن للتعليم دور مهم في تحديث انساق الانتاج ونظم المجتمع، والعلاقة المتبادلة التي تربطهما. ولهذا تم التوسع في علاقة النسق التعليمي بطبيعة البناء الثقافي والاجتماعي، وهو ما تفتقر إليه الأدوار الاجتماعية للتعليم المتناقضة في المجتمعات النامية (المتباعدة ثقافيا بين ثقافية تقليدية بقيم جامدة أمام التغير الاجتماعي (جميل حمداوي، ص139).

وعلى هذا الأثر رجوعا إلى محورية الدراسة (تحليل الخطابات التربوية: تحليل النص عموما) فإن الدراسات الثقافية كسرت مركزية تحليل النصوص إلى الأثر الاجتماعي الذي قد يضن أنه من انتاج النص. فهذه الدراسات تأخذ النص من حيث ما يتحقق فيه، وما يكتشف عنه من أنظمة ثقافية، فالنص وسيلة وأداة حسب أنماطه المتعددة (الأنظمة السردية، والإشكاليات الايديولوجية ولأنساق التمثيلية، وكل ما يمكن تجريده من النص). ولكن النص ليس هوى الغاية القصوى للدراسات الثقافية وإنما هي الأنظمة الذاتية في فعلها الاجتماعي، في أي تموضع كان بما في ذلك (تموضع الخطاب الفعلي). وليست المسألة بقراءة النص في ظل خلفيته التاريخية ولا في استخدامه للحقب التاريخية ذات الأنماط المصطلح عليها، وإنما النص والتاريخ منسوجان ومدمجان في تركيبة عملية واحدة (عبد الله الغذامي، 2000، ص17).

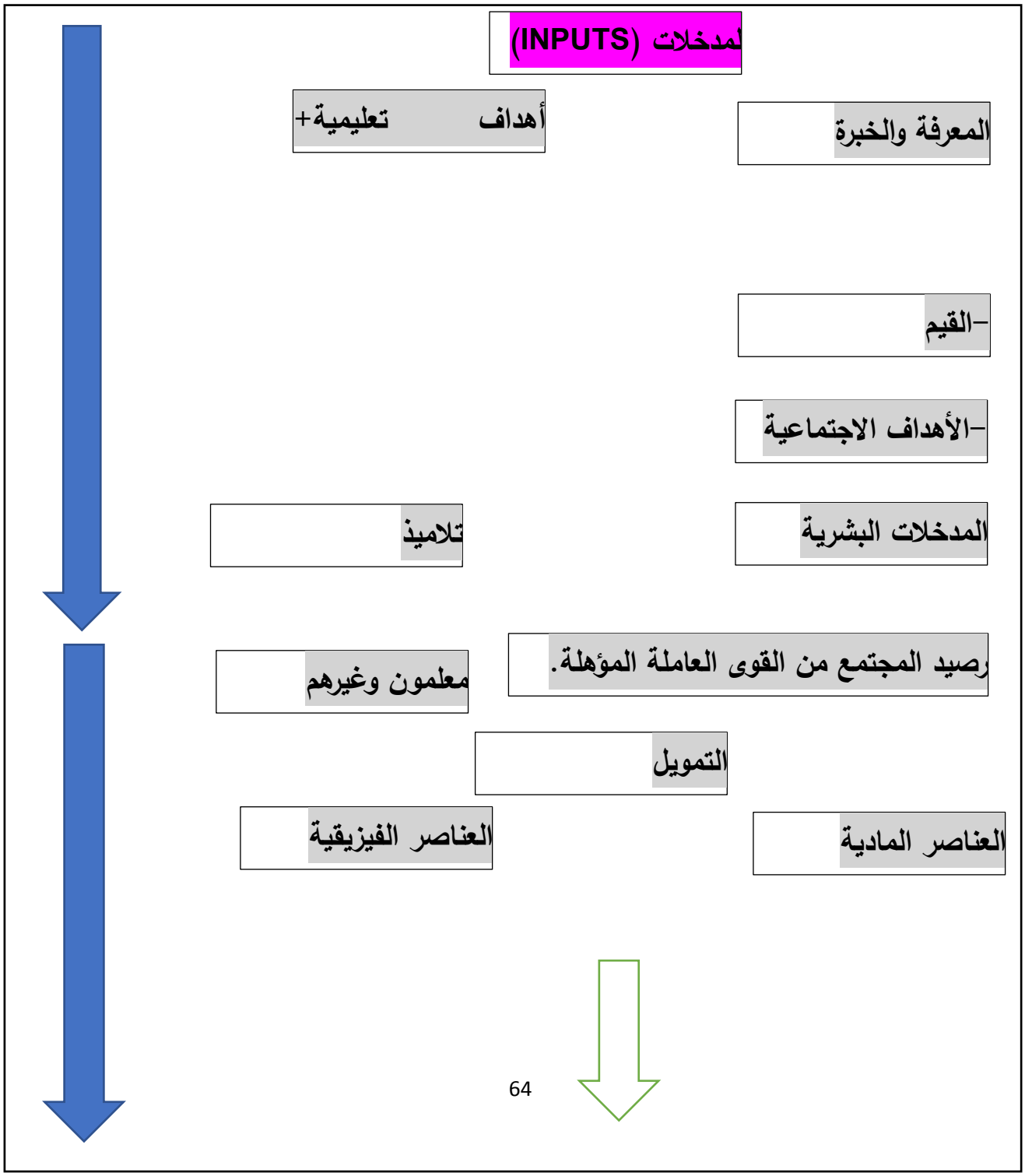
-نظرية راس المال البشري Humman Capital Theory

تعد إمتدادا فكريا وايديولوجيا للنظرية الوظيفية بصفة عامة في صياغتها المحدثة، ويتمثل إسهامها الحقيقي في تبرير التوسع الهائل في الانسان (في الأنساق التعليمية والاستثمارات

الضخمة التي خصصت للتعليم في الدول العديدة، ويتمثل العائد منه بالنسبة للأفراد والمجتمع، ويؤكد الأنصار على العائد وأن الانفاق استثمار إنتاجي وليس مجرد إنفاق إستهلاكي، خاصة أنه يهتم بعنصر الانتاج البشري، وأن التعليم عامل رئيسي في جهود التنمية.

ومن المفاهيم الأساسية التي تستند إليها نظرية رأس المال البشري, التكلفة والمدخلات والمخرجات(النواتج)، حيث تشير المدخلات إلى كل العناصر المادية والبشرية والمعرفية، المستهدف تربيتها، واكتسابها ونقلها، ويكون من شأنها التأثير على الموارد البشرية المستهدفة، أما مفهوم النواتج يشير إلى كل أنماط التعليم المضافة من مهارات ومعارف واتجاهات وقيم، أو هي التي اكتسبها الفرد من جراء التعرض لعمليات تعليمية معينة. وتعبر النواتج التعليمية أو المدخلات بالقيم التربوية المضافة **Value educational added** .وقد يتم تصنيف هاته القيم من قبل الباحثين إلى مخرجات مدى قريب، متعلقة بالتحصيل المعرفي، مترتبة أساسا بالكفاءة الداخلية للنظام التعليمي، ومخرجات مدى بعيد تتعلق بالتنمية، وفلسفة التعليم، كعامل للاستقرار الاقتصادي، والاجتماعي والسياسي، ذلك أن القدرات المكتسبة فيما بعد تمثل ثروة للمتعلم، كما هي جزءا من ثروة المجتمع الذي ينتمي إليه هذا المتعلم(جميل حمداوي: ص144).

وإذا ما تم التعبير عن المخرجات التعليمية فإنها التعلمات المكتسبة من مهارات ومعارف مضافة واتجاهات وسلوكيات وقيم، لتكون محصلات قيم ومهارات اجتماعية واقتصادية، وعليه يوضح الشكل التالي علاقة المجتمع بالنظام التعليمي وفلسفته في ضوء نظرية " رأس المال البشري."


المدخلات (INPUTS)
أهداف تعليمية+
المعرفة والخبرة
-القيم
-الأهداف الاجتماعية
المدخلات البشرية
تلاميذ
رصيد المجتمع من القوى العاملة المؤهلة.
معلمون وغيرهم
التمويل
العناصر المادية
العناصر الفيزيقية

النظام التعليمي

-المخرجات OUT PUTS

شكل 1 : يوضح علاقة المجتمع بالنظام التعليمي وفلسفته في ضوء نظرية رأس المال البشري:

يعملون ويشاركون في شتى مجالات الاقتصاد وقادة ومخترعون يسهمون في تنمية أنفسهم ومجتمعهم. (مواطنون صالحون).

2-2 الإتجاه الماركسي:

تمثلت اهتمامات ماركس ((karl markes) الأولى بالاهتمام بمهمة المدرسة الازدواجية بين إنتاج الخبرات والكفايات في المجتمع الرأسمالي، وفهم مدرسة المستقبل من خلال الخطاطات المرسومة لعملية التعليم وخصائص نجاحها، بعدم فصل التعليم العملي عن التعليم النظري، داعيا إلى مدرسة التفتح من خلال نقده لمدرسة البرجوازية النظامية، على أساس أن نموذجها مبني على المركزية والطبقية، وخلق بنيات فوقية محتكرة، حيث يصبح العلم والمعرفة أدوات استعباد وليس أدوات تحرير وسيلة ايديولوجية مشرعنة لإنتاج الفوارق الاجتماعية. ومن ثم احتكار المدرسة والمال والثقافة، وحينها تصبح المدرسة عائقا بالنسبة لعملية الترقي الاجتماعي، وبالتالي مجالا لعملية إعادة الانتاج الطبقي حين تصبح المدرسة ينظر أصحاب هذا الاتجاه على أن التعليم عملية اقتصادية وأنه ذو طابع مادي، وأن الاقتصاد قائم على الاستغلال الطبقي كمحور للحياة الاجتماعية، وأن المؤسسات التعليمية تخلق الاغتراب لدى المتعلمين في المجتمعات الرأسمالية، (نوال حمادوش:ص26، 24).

هذا وقد ذهب أحد الماركسيين المحدثين **فير ير**"في كتابه(التربية في محك التطبيق: " رسائل إلى غينيا بساو): "إن التعليم في النظام الرأسمالي يسعى إلى إعادة إنتاج الطبقة، و هذا يتطلب كفاءة من العمال لكي يشاركوا في هذه العملية، كما وضحها ماركس بقوله: أن الأشياء تشترى من قبل الرأسمالي و هذه الأشياء تنتمي إليه. و في موضع آخر يقول فر يري: و من أبرز مظاهر الاغتراب و العزل الثقافي الذي يمارس تحت شعار تنمية المجتمع حيث تقسم المنطقة إلى مجتمعات محلية دون دراسة عميقة لطبيعة هذه المجتمعات ككل متكامل في إطار واقعها الخاص من جهة و كجزء من المجتمع الكبير من جهة أخرى (الأكاديمية العربية للتعليم-https://www.abahe.net/education-and-training-enc) .

هذا ويبقى تصور زيمرمان (Zimmarman) حديث العهد الذي يفسر ان الانتقاء التعليمي يتم بتواجد لا مركزي وتوزيع لا متكافئ بين مختلف الطبقات الاجتماعية لراس المال اللساني، ذي المردودية المدرسية، وفي هذا الصدد فان طريقة البرجوازية المتمكنة من السلطة (الجهاز الايديولوجي للدولة) في انتقاء الأطفال بهدف الإبقاء عليهم في ظل شروطهم الأصلية، ومن ثم ضمان استمرارية التفاوتات الاجتماعية، واستغلال العمل، تقتضي فنا لسانيا معينا، وهو خاص بالبرجوازية ويظل الإلمام به ضروريا للنجاح في المدرسة، وهذه المسألة قابلة للتحقق في المستويات الدراسية العليا وهي متواجدة منذ الإنطلاق، وتبقى أهمية اللغة والاختبارات اللغوية بالنسبة لنجاح الطفل مسالة جد ملحوظة، مثلما هو ملاحظ في المباريات العليا لتوظيف الإداريين تفضل استعمال الأساليب الانشائية، أي لعبة لسانية صرفة، واللغة الراقية في هذا الحال (لغة البرجوازيين) تفترض حسن الاستعمال في الاختبارات المدرسية، ومن ليس لهم استعداد لذلك كأطفال العمال المهاجرين على سبيل المثال يجدون أنفسهم داخل عوالم غريبة (في كنف المدرسة).

وهو ما ذهب إلى تطويره برنشتاين نظريا في انجلترا بأن لغة الفقراء (الشريحة العمالية) ليست متدنية وإنما هي لغة مخالفة، وهو ما تمت عليه البرهنة من قبل اللغويين، والأمر يقتضي لغة تواصل مشتركة بين الشريحتين تتم داخل النمط المدرسي. ولابد أن تفرض المساواة ابتداء من المستوى التحضيري بالسلك الإبتدائي، وهو منفي تماما حسب أطروحات "بودلو واستابيلي"(عبد الكريم غريب، 2009، ص30).

2-3 بيير بورديو ونظرية إعادة الانتاج في النظام التعليمي:

يركز بيير بورديو على أن العملية التربوية(التعليم) بمختلف عناصره وفاعليه (مؤسسات واساتذة) أن يفرضوا ثقافة اعتباطية هي نتاج علاقات قوى قدمت على انها ثقافة كونية بريئة، إلا بتوسط سلطة رمزية، معلقة عن شروط انتاجها الاجتماعية، أو بالأحرى علقت شروطها في الوعي، وهو بذلك يعتبر كل مؤسسات إنتاج المثقفين أفرغ عليهم هذا الاعتباط والزمهم. (بيير بورديو، 2007، ص22).

وتحدث عن السلطان البيداغوجي وسلطان اللغة، حين فسر علاقة التواصل البيداغوجي بين الطلاب والمدرسين، على أن الدلالات اللغوية لهاته العلاقة إنما هي مفروضة ومؤسسة، فكل عون موكول له التلقين، وهو أصلح بما يتم تبليغه، وصرح له ما أذن بتبليغه، وأن خطبته التلقينية (المادة التعليمية) مراقبة ومفروضة بجزاءات مضمونة اجتماعيا، تمنح خطبة الأستاذ "سلطانا تأسيسيا" ينزع إلى نبذ مسألة المردود الاخباري للتواصل.(بيير بورديو، ص 235) وفي هذه الحالة تتم إعادة صياغة الممارسات الاجتماعية، حين يدمج الخطاب العلمي بواقع هذه الممارسات وأثناء ومع السياقات الاجتماعية عندما يتم تحليل وتأويل المعرفة العلمية مع السياقات الاجتماعية.

وبالنسبة لخاصية التأويل فهو عملية دورية بالنسق التربوي، ومتى وصلت مكانتها القصوى حينها تستطيع تصليب النظام (المؤسس) دخل النسق، وتتحول الى قيمة بنيوية فيه، وهو ما يعبر عنه بورديو(بالتأبيد الذاتي)، حيث ينتج نسق التعليم (معيدي إنتاجه) وحيث يدفع من لا

يتوفر لديهم قيم النسق الإقصاء الذاتي مع الوقت، وهكذا يمارس الحقل المدرسي مرجعية ذاتية، حين لا يتنج الممارسات مباشرة والقواعد التي يتحرك الناس وفقها، ووفق عمليات التأويل الذاتي التي تفرز في حدود بنية اشتغاله النسق ذاته، ومن أهم ما يترجم عملية التكامل النسقي هو دورية التواصل البيداغوجي ما يعطي للنسق حيويته، وهويته، ومنه تتم عملية تدوير الممارسات البيداغوجية داخل النسق وتفرض نفسها في مجال الهابيتوس(بيير بورديو، جون كلود باسرون، 2007: 37)

إن التفسير الكلي لنظرية عادة الانتاج عند بيير بورديو إنما هي ربطت المقومات السوسيولوجية الكبرى لفهم وتفسير العملية التربوية وتجاوزتها بإعادة بناء قواعدها النظرية وركائزها، فقد تجاوزت خاصية المحافظة الوظيفية، وانحيازها على أنها عملية قمع اجتماعي مستنكرة، إلى التركيز على الفعل الاجتماعي ليسلط بورديو بعملية إعادة الانتاج الرأسمال الثقافي(بكل ما تحمل هذه الكلمة من مقومات قيمية وسياسية ومعرفية) على أنها عملية تراتبية يعاد تدوريها بفعل وعي الفاعلين الاجتماعيين ولا يتم ذلك إلا من خلال النسق التربوي، وأعطى أمثلة على ذلك عند فك النسق التربوي إلى بنيات مترابطة متواصلة حركية وفق الممارسات السياقات البيداغوجية الهابيتوس أو المجال الذي يمثله هذا النسق وهذا التفسير تمثله عمليات الإصلاح التربوي والتجديدات التربوية على مستوى فلسفات التعليم أو الوسائل البيداغوجية، أو على مستوى الطرائق والتواصل الصفي بين الأستاذ والمتعلمين) حين يتبلور وعي ذاتي من داخل النسق وبنياته بأنه فقد حيويته، أو حين يفقد هويته داخل الهابيتوس أو الفضاء الاجتماعي بممكناته ومرجعياته وخطاباته، وعلاقاته الرمزية. و"التي تترجم على شكل دلالات واختلافات متمايزة في الموارد والممتلكات والممارسات الخطابية واللاخطابية، فإن هذه الاختلافات ما إن تدرك من طرف شخص مستعد لإدراكها حتى تصبح في نظر بورديو "اختلافات رمزية مؤلفة لغة حقيقة" وعند إذن تشتغل الاختلافات في الممارسات الاجتماعية، في طرق التفكير والاحساس والفعل، تبعا لمكاناتهم الاجتماعية

بالكيفية التي تشتغل بها الاختلافات المكونة للأنساق الرمزية في الفضاء الاجتماعي عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية بواسطة التربية والتكوين والتلقين والعنف الرمزي في إطار صراع تاريخي لا نهاية له، رهانه السعي الدائم للمحافظة على المكانات الإجتماعية(عبد السلام حيمر، 2008، ص376) . وبالرجوع إلى تحليل الخطاب التربوي فإنه يرى :(أن الحديث عن النسيج النصي) باعتباره نسقا من المفاهيم والمبادئ، تأخذ إبستسمولوجيا إلى مفهوم (اللامعقولية)، فاللامعقولية ليست هي النص، وإن احتواها, ولا هي انعكاس للواقع باعتبار ما للفكر وإن ربط النص بالواقع، وإن احالت إليه أو أخبرت عنه، فهذا أمر يفتح أن يتضمن النص معقولية غير التي رغب في تضمينها، وهنا تنتج معقولية للنص مستقلة عن معقولية منتجه، تزيف أحادهما الأخرى، أو تغترب إحداهما بفعل سيطرة الأخرى، فتستحيل المعقوليات إلى غير ذاتها أو تقول غير ما عنت، وتتبادل الأدوار فيعوض بعضها بعضا، ويتطابق بعضها، أو يؤخذ ببعضها وتربط بمواقف في سياق تنزلها في الفضاء الاجتماعي(نظرية إعادة الانتاج) (بيير بورديو، 2007، ص11).

-2-4 مقاربة مصطفى محسن ومقارنتها بالمسألة التربوية بالجزائر.

يجدر في هذا الإطار الإستعانة بما ذهب إليه عالم الاجتماع المغربي **مصطفى محسن** في تناوله للمسألة التربوية من الناحية السوسيولوجية، ففي مقاربته المعرفية أكد على أنه لابد من "ممارسة النقد المتعدد الأبعاد "critique Multidimensionnelle–وهو مشروع فكري يراهن ضمن شروط وأخلاقيات وأعراف الممارسة العلمية المتواضعة، وهي وعي مضاعف (معرفي واجتماعي وتاريخي في أن واحد). وهي المنهجية التي أسس على إثرها وعمل بها مصطفى محسن في نقده للمسألة التربوية بالمغرب (مصطفى محسن، 2002: 09).

ويجمل مصطفى محسن المرتكزات الاجتماعية التي يقوم عليها النظام التربوي فيما يلي:

علاقتها بالبناء الاقتصادي: فالتربية كمجال لاستثمار الرأسمال البشري لابد أن تتوفر في مدخلاتها ومخرجاتها بالنظام الاقتصادي القائم في المجتمع المعني، والتخطيط للتربية يجب أن يكون من منظور شامل للمجتمع بعيدا عن المنظور القطاعي الضيق.

أ- علاقة التربية بالبناء الاجتماعي الإجمالي: فالتركيبة المادية للنظام التربوي (تجهيزات، بنيات..)، الأصول الاجتماعية والثقافية لهذه القوى البشرية تحدد انسجامها أو رفضها للثقافة أو المعرفة المدرسية، التي تروجها المؤسسات التربوية الرسمية والتي من المفترض أن تعكس النسق الثقافي الاجتماعي العام، وأن تتجه إلى خدمة جميع الفئات الاجتماعية العامة(مصطفى محسن،2002).

علاقة التربية بالنسق القيمي: فالتنظيم التربوي كنظام مؤسس مقصود ورسمي، يشكل الأداة الرئيسية بعد الأسرة للعملية والإعداد الاجتماعيين، وتعتبر المقررات الدراسية والاتجاهات القيمية السائدة في المناخ المؤسسي التربوي وأنواع السلوك أو التصرف البيداغوجي والثقافي التي تنص على القبيح والحسن والمحظور والمباح، قنوات اتصالية فاعلة في ترويج الثقافة أو الإيديولوجيا المهيمنة، على صعيد النسق الثقافي الشمولي، هذا النسق الذي يتضمن ثقافات فرعية. ويفترض في النسق الثقافي العام في المجتمع ما يسمى بالثقافة الوطنية، كنسق يقع عليه إشباع وكقاسم مشترك بين الثقافات الفرعية، وبالتالي كوفاق بين شتى الشرائح التي تفرز تلك الثقافات، الأمر الذي لا ينفي وجود الصراع والاختلاف كلية . **(مصطفى محسن،2002).**

ج- علاقة التربية بالمجال السياسي العام: وإن كانت السياسة تعني التوجع والخطة والاستراتيجية التي يعتمدها نظام أو مجتمع ما في غاياته على المدين القريب والبعيد، بمختلف وسائل تطبيقها، فالنظام التربوي جزء من هذه الخطة ووسيلة، يستند منها أهدافها الكبرى وتوجهاتها الثقافية الكبرى وتوجهاته الثقافية والاجتماعية، والنظام التربوي يتحول بفعل التحولات السياسية التي يعرفها المجتمع، وقد يعتبر نظام التربية والتعليم مجالا للصراع

الاجتماعي بين القوى الاجتماعية، ذلك أن المهيمن على نظام التعليم والتكوين ونشر المعرفة يفترض أن يهيمن على مختلف المجالات الاجتماعية القيمية والسياسية والاقتصادية.(مصطفى محسن، 2002).

وعليه ففلسفة النظام التربوي تلم بكل الأبعاد والجوانب والمشكلات والقضايا المتعلقة بالحقل التربوي، نظريا وعمليا، وهي جزء من خطاب العلوم الاجتماعية فيما يعرف بالمسألة الاجتماعية، " بما هي مسألة متعددة الأبعاد، مرتبطة بشكل عام بمجمل قضايا الحرية، المساواة، التفاوت الطبقي، الديمقراطية، حقوق الإنسان، وتكافئ الفرص التربوية، والسياسية والاجتماعية والثقافية، بين الشرائح والطبقات والجماعات والإثنيات، وكل مكونات المجتمع العام، .." وهي قضايا المواطنة التي تطرح في الشأن التربوي العام، بكل محاورها ومضامينها (مصطفى محسن، 2002، ص24)

-أزمة الخطاب التربوي وخطاب الاصلاح: وقد شخص لمضامين الخطاب الاجتماعي والتربوي في المجتمع العربي ودول العالم الثالث بأنه خطاب مشترك متعدد الأبعاد والدلالات، الفكرية والسياسية والاجتماعية، والعقدية المتعددة، بالإضافة إلى أهدافه المعلنة، المراد تحقيقها، يحمل رهانات سياسية وايديولوجية، ومن خصائصه انتاج وترويج تصورات تقنوية تبسيطية حول جذور وعوامل ما ينعت بانه ازمة اجتماعية قائمة. وايضا حول ضعف إمكانية وشروط الاصلاح والتجاوز الكفيلة بتحقيق التنمية الثقافية والاجتماعية الشاملة، وانها مجرد خطابات معدة للاستهلاك السياسي المتصفة بالسذاجة اكثر مما هي متملكة للقدرة المادية والرمزية على هيكلة الواقع، وتوجيه مكوناتهن، وفعالياته، وامكاناته الذاتية والموضوعية، في اطار مشروع تنموي متكاملا لجوانب واضح الاهداف والتوجهات واستراتيجيات الفعل والممارسة (مصطفى محسن، 1999 :14).

هذا وقد أشار إلى أن دلالة: "**الأزمة**" ترجع إلى الأعراض والاختلالات التي تصيب القطاع التربوي، والتي تستلزم بعض تدابير الاصلاح أو التجديد أو إعادة ترتيب الأوراق، أو

إجراءات جزئية محدودة، التي تنقل بالقطاع من واقع الأزمة إلى واقع مغاير تحققت فيه نوعية وقدرة على العودة بمقومات جديدة ومتجددة من وضعيته السابقة. أو ما هو أحسن. وبصفة عامة فإن من خصائص الأزمة التي يعيشها النظام التربوي : إختلال وظيفي، متعدد العوامل متشابك العناصر، أزمة انطلاقة، أزمة اشتغال سيرورة، وأزمة مآل، (مصطفى محسن، 1999: 20).

– وفي هذا السياق يتم التطرق إلى أزمة الخطاب التربوي في النظام التعليمي الجزائري كونه يتقارب ويتداخل في خصائص بناءه مثل المقاربة التي بنى عليها مصطفى محسن مقاربتها في تشخيصه للنظام التربوي بالمغرب، وإنهما يشتركان في معظم التوجهات والاعتبارات السياسية والاجتماعية والشروط السوسيوتاريخية والعناصر والمبادئ العامة للفلسفة التربوية القائمة. إبتداء من تصور مفهومي "الانسان" و "**المواطن**" المراد تكوينهما، إلى هيكلة البنيات والهياكل المعنية بالعملية التربوية، إلى تحقيق الطلب الاجتماعي للتربية وفق دمقرطة حقيقية والتكافؤ الشامل للفرص التعليمية والاجتماعية، والتوفيق بين مضامين التربية والتعليم والتكوين وبين الحقل الثقافي والاجتماعي العام. (مصطفى محسن، 1999، 28)

وبالنسبة لقضية "تكوين المواطن" فقد أكد مصطفى محسن في مقاربته فإن الأزمة التربوية في مجتمعات الوطن العربي والعالم الثالث تتجلى مع غياب المرجعية الفكرية والاجتماعية المتكاملة التي يفترض أن تكون مؤطرة وموجهة للنظر التربوي نظرية وممارسة عملية، وأيضا هشاشة الربط المخطط والهادف لأنظمة التعليم والتكوين المختلفة في أنماطها ومستوياتها، بالمحيط الثقافي والاجتماعي والاقتصادي الشامل, أي بكل قطاعات ومجالات المجتمع، فهذا الواقع أخل بنمط المواطنة المراد بناءها، وأي أهداف اقتصادية واجتماعية تتناسب واستثمار هذا الرأسمال البشري وأي منظور فكري وحضاري يجب التخطيط له من خلال العملية التربوية والتكوينية، بعيدا عن الشعارات الخطابية الرسمية، والعاجزة في

مضامينها، أليات اشتغالها، وعبر ما تقيمه من علاقات لا تكاملية مع النسق الثقافي والاجتماعي والاقتصادي(مصطفى محسن، 1999، 44) .

وفي الشكل الموالي حوصلة متكاملة للإطار المنهجي والمفاهيمي والمعرفي للدراسة. حيث يشكل في فئاته وفروعه وتقسيماته التصور العام لموضوع الدراسة.

موضوع الدراسة:

الخطاب التربوي وقيم المواطنة في المدرسة الابتدائية الجزائرية:

تحديد التساؤل الرئيسي

كيف بنيت قيم المواطنة في كتب التربية المدنية لمرحلة التعليم الابتدائي

بناء المفاهيم الاجرائية

الخطاب التربوي؟

قيم المواطنة؟

المدرسة الجزائرية؟

مناقشة وعرض الدراسات السابقة

واستعراض أدبيات الدراسة

قيم الهوية الوطنية.(اللغة, الدين, التاريخ الوطني، العادات والتقاليد، الانتماء الثقافي....)

تفكيك الاسئلة الفرعية تبعا للمؤشرات + عينة

وفق بناء المفاهيم الاجرائية لمتغيرات الدراسة

كتب التربية المدنية للتعليم الابتدائي

1-كيف بنيت قيم الهوية الوطنية في مضامين..؟

2-كيف بنيت قيم الحياة المدنية في مضامين..؟

الفصل الثاني:

بنية الخطاب التربوي في المنظومة التربوية مقاربة ابستيمولوجية

الفصل الثاني بنية الخطاب التربوي في المنظومة التربوية: مقاربة إبستيمولوجية

تمهيد:

إن الحديث عن تقدم أي مجتمع لا يستثني بالتحليل قضايا نظام التربية والتعليم، التي تشكل الحافز الأهم عن التطور المعرفي والتكنولوجي وحتى الاستثمار الاقتصادي، فكل هاته المسلمات من شأنها أن تثمر وتنمى بوعي في فضاء المؤسسة التعليمية، التي تعكس مجتمعها، ومستوى الوعي الذي يعود على المجتمع إما بالإبداع والابتكار وإما بالخمول والاضمحلال الاقتصادي والثقافي، بدل النمو والانفتاح والركب الحضاري، هاته المعادلة هي عبارة عن علاقة تماثلية بين النظام الاجتماعي ببنياته، وبين بنية نظام المؤسسة التربوية وعلاقاتها الكامنة من متعلم ومعلم، ومن كتلة معرفية وأخرى ثقافية وحتى ايديولوجية سياسية، أين تصبح المؤسسة التربوية قناة اتصالية بين الأطراف الداخلية والخارجية للمنظومات الأخرى ووعاء ثقيل لمختلف الرهانات ووسيلة لتحقيق الغايات في استثمار الطاقات البشرية والمعرفية والعقول وفي إطار ما يسمى بسياسات التربية.

وبالحديث عن السياسات التربوية وغاياتها وايديولوجياتها المطبقة في برامج المؤسسات التربوية هو حديث عن رسائل اجتماعية عامة وعميقة، تتمثل في رهان المناهج ومحتويات ما يقدم للتلميذ المتعلم في هذه المؤسسة، وإلزامه بمجموعة من الضوابط والقيم والمعارف وحتى السلوكيات التي تتمحور عامة في رسالة الخطاب التربوي، هذا الخطاب الذي يتغير بتغير الظروف الخارجية التي تتعايش وفقها وتقوم من أجلها المؤسسة التربوية وذلك تحقيقا لمواثيق التنمية الوطنية اقتصاديا وثقافيا ومعرفيا وتكنولوجيا.

وفي هذا الفصل يتم التطرق لعلاقة وجدلية الخطاب التربوي بالمدرسة بالتطرق لأهم المؤشرات، والوقوف على قراءة علمية لما يحمله مفهوم الخطاب التربوي من أبعاد وتداخلات معرفية ومحوريته في مجال المؤسسة التعليمية وتأثيره عليها بالنهضة أو التخلف وذلك لأن

علاقتها مرهونة بطبيعة رسائل وضمنيات هذا الخطاب، وتأثر غاياتها الأولى بالمستجدات العالمية مثل العولمة والتكنولوجيا والقضايا السياسية الكبرى في العالم.

وعليه يتم التطرق في هذا الفصل إلى العناصر التالية:

أولا: بنية الخطاب معرفيا

1-مدخل معرفي للخطاب

2-منهجيات تحليل الخطاب

3-الأطر المعرفية والعلمية العلائقية لتحليل الخطاب.وفيها يتم الوقوف على النقاط المعرفية المتضمنة ل.

3- 1 الخطاب وعلاقته باللسانيات النفسية.

3- 2الخطاب وعلاقته باللسانيات الاجتماعية

3-3الخطاب وعلاقته باللسانيات التعليمية.

ثانيا: بنية الخطاب التربوي وأنماطه بما فيها:

2-1 الخطاب والايديولوجيا.

2-2-الخطاب والتغير الاجتماعي.

2-3 الخطاب التربوي والعولمة.

ثالثا: الخطاب التربوي والمدرسة.

خلاصة.

أولا: بنية الخطاب معرفيا .

1- مدخل معرفي للخطاب:

يشكل الخطاب مدخلا علميا تهتم به أبحاث علمية متنوعة في وقت أضحى فيه النموذج اللساني مهيمنا على مختلف العلوم والمعارف، من هنا بات الخطاب يتحدد إما بالكلام المتبادل بين الأفراد الذين يكونون في عملية التواصل طورا مخاطبين، الأمر الذي يطرح مسألة العلاقة بين اللغة والكلام، وما يتحدد بكونه تعبيرا لغويا عن الفكر، الذي يطرح مسالة العلاقة بين اللغة والفكر، هذا بالإضافة إلى أن للخطاب وظيفة تواصلية بين الناس وهم يتدبرون شؤونهم، وأمورهم الخاصة والعامة، ويتبادلون الرسائل، خصوصا أذا اتخذت هذه الرسائل صيغة كلام، ما يطرح مسألة العلاقة بين اللغة والمجتمع.

وعليه يعرف الخطاب من الناحية اللغوية على أنه "كل كلام تجاوز الجملة الواحدة سواء كان مكتوبا أم ملفوظا"(ميجان الرويلي، سعد البازغي: 89ص).

وفي المعاينة اللغوية اشتمالا هو:" الأمر الذي تقع فيه المخاطبة، والخطاب هو مراجعة الكلام".(جمال ابن منظور: 360).

كما يعرف معجم ألفاظ القران الكريم خاطب مخاطبة وخطابا، "أي تكلم معه، والخطبة الشأن الذي تقع فيه المخاطبة" (معجم ألفاظ القران الكريم، 1996ص200).

وقد عرف جابر عصفور الخطاب على أنه: الطريقة التي تشكل بها الجمل نظاما متتابعا تسهم به في نسق كلي ومتغير ومتحد الخواص أو على نحو يمكن معه أن تتألف الجمل في خطاب بعينه لتشكل خطابا أوسع ينطوي على أكثر من نص مفرد، وقد يوصف الخطاب بانه مجموعة دالة من أشكال الأداء اللفظي تنتجها مجموعة من العلاقات المتعينة التي تستخدم لتحقيق أغراض معينة" (إيديت كورزويل، 1986، ص269).

ونفس التعريف الذي ذهب إليه محمد عابد الجابري: "فالخطاب حسبه هو نص رسالة من الكاتب إلى القارئ، وكل اتصال بينهما يتم عبر نص، تماما مثلما أن الاتصال بين السامع والمتكلم إنما يتم عبر الكلام أي عبر الاشارات الصوتية، وكما يسهم السامع مساهمة ضرورية في تحقيق هذا الاتصال الكلامي يساهم القارئ بدوره مساهمة ضرورية في تحقيق الاتصال الكتابي هو خطاب عبر النص، ...والكاتب هنا يريد أن يقدم فكرة أو وجهة نظر معينة في موضوع معين، وهذا خطاب والقارئ يتلقى هذه الفكرة أو الوجهة من النظر كما يستخلصها هو من النص وبالطريقة التي يختارها، بفعل العادة أو بوعي وإرادة، وهذا تأويل للخطاب أو قراءة له, إذن هناك جانبان يكونان الخطاب: ما يقوله الكاتب وما يقرأه القارئ".(محمد عابد الجابري، دس، ص10).

وفي هذا الإطار فالخطاب يظهر على شاكلة نص، سواء كان النص منحصرا في حيز ضيق أو شاسع بشرط أن يكون هذا الحيز موضوعا بطريقة منهجية، ويمكن تناول النص باعتباره خطابا، وكل نص هو موضوع يعد نتاج عمل تلفظ شفوي ينشئ مسار تقبل متعلق به (صابر محمود الحباشة، 2011، 18).

أما من الناحية الاصطلاحية فالخطاب عند **باربارا كاسان Barabara Cassin** لم يكن متصلا بالغة اتصالا مباشرا إذ اللفظ **discours** الفرنسي بمعنى الجري هنا وهناك، مشتقا من الأصل اللاتيني discurrere وعندما بدأت لفظة ديسكورسس discursus عند نهاية الحقبة اللاتينية تأخذ معنى الخطاب فقد كان معناها في البداية طريقا محفوفا بالشكوك للمحادثة والمناقشة قبل أن تحيل اللفظة على تشكيل منطوق أو مكتوب للفكر، وأصبح منذ ذلك بلاغات للخطاب (ديباجة، قضية، سرد...) ولأجناسه(برهاني، مشاوري، قضائي، ...) وعليه أصبح تاريخ اللفظ يوازي تاريخ الفكر لطبيعة واسلوب استعمالاته، فترة القرن 17. (صابر محمود الحباشة، 2011، ص102).

إلا أن هناك وجهة نظر أخرى تنظر إلى الخطاب وجهة نظر أعمق وأوسع فالخطاب عند الكفوي يشمل الكلام اللفظي أو النفسي الموجه نحو الغير للإفهام". وهو بذلك قد أوسع دائرة الخطاب قليلا باعتباره نوعا أو جزءا من الخطاب، وتزداد الدائرة شمولا في تعريف البعلبكي للخطاب بأنه قد يكون شفويا أو تحريريا ويعالج موضوعا بشيء من التفصيل. وهنا يكون التعريف قد تزاوج الشكل بين اللفظ والكتابة والأهم كون الخطاب يعالج موضوعا معينا فهو ليس نثرا أو تعبيرا مطلقا، أنما هو موجه نحو قضية ما يسعى إلى علاجها أو الإشارة إليها للوقاية من خطرها أو ما شابه ذلك" (رحاب بنت عبد السلام، 2009، ص).

وقد أورد الملكاوي تعريفا للخطاب في كتابه الخطاب الاسلامي الحضاري تحريفا شاملا مضمونا وشكلا، فقد عرف الخطاب بأنه" المضمون الفكري الذي تشير إليه لغة فرد أو جماعة، وما يحمله هذا المضمون من رسالة إلى الاخرين، كما أن الخطاب هو وجهة نظر الكاتب يقدمها على شاكلة بناء فكري يتكون من مفاهيم وعلاقات بين المفاهيم، يوظف فيها الكاتب قدرته على البناء وفق قواعد معينة، تجعله قادرا على نقل وجهة نظره إلى القارئ"(فتحي ملكاوي: ص16)

وفي علم اللسانيات الخطاب يعتبر أحد الحقول اللسانية النصية، يقوم على دراسة الاستعمال الفعلي للغة من خلال متكلمين فعليين في مقامات فعلية (Dominique Maingueneanولكن هناك من يتجه اتجاها آخر كما هو الحال مع ,p11, 1996) جميل صليبا الذي يستخدم كلمة هو الكلام والرأي Discours حيث يقول: " القول " " Discoursقول" بدل كلمة "خطاب والمعتقد، وهو عملية عقلية مركبة من سلسلة من العمليات العقلية الجزئية، أو بتعبير عن الفكر بواسطة الدراسات الألسنية، مثلما هو الشأن عند **فرديناند دي سوسور**، بين "اللسان" سلسلة من الألفاظ أو القضايا التي يرتبط بعضها ببعض، والقول مرادف لمقال،)".Langueوالمقالة.. (جميل صليبا، 1982 : 204).

ويكاد لا يختلف مصطلح الخطاب عن مصطلح النص، وربما رادفه في بعض الاستعمالات وإن كان في الخطاب إيحاء بأن النص يتجاوز كونه مجرد سلسلة لفظية بها قوانين لغوية إلى الظروف المقامية(أحمد المتوكل، 2001، 16).

وهنا تجدرُ الإشارةُ بدايةً إلى أن أيَّ نصٍّ يمكن مقاربتُه بالدراسة والتحليل، وتتعدَّد المجالات المعرفية التي تقارب النص، وذلك حسب نوعه؛ حيث يُمكن التمييز بين أنواع كثيرة من النصوص، وهذا التمييز ليس بالعملية اليسيرة، بل على العكس هو عملية معقَّدة في بعض الأحيان؛ وذلك للتداخل الذي تَعرِفه النصوص، بالإضافة إلى "العدد الهائل من النصوص المتداولة التي تكاد لا تخضع للحصر، ومنها المحادثات اليومية، والأحاديث العلاجية، والمواد الصحفية، والحكايات والقصص، والقصائد، ونصوص الدعاية، والخطب، وإرشادات الاستعمال، والكتب المدرسية، والكتابات، والنقوش، ونصوص القانون، والتعليمات..(فان دايك، 2001: 11).

وكما قد أشار "**فون داك**"و "**مشيل ماير**" في كتاب "مناهج التحليل النقدي للخطاب"، :"أن الخطاب هو أي استعمال للغة بشكليها المقروء والمكتوب، وأنه شكل من أشكال الممارسة الاجتماعية، فوصف الخطاب بذلك باعتباره علاقة جدلية بين حدث خطابي معين، والمواقف والمؤسسات والهياكل الاجتماعية التي تعد إطارا له، فيتشكل الحدث الخطابي من خلالاها ويشكل الخطاب نحوها بمعنى أن الخطاب يعد مكونا اجتماعيا أساسيا بقدر كونه مفهوما اجتماعيا مشروطا، فهو يشكل المواقف وأركان المعرفة والهويات الاجتماعية للأفراد والجماعات والعلاقات بين الأفراد وهو مكون أساسي بمحورين:

الأول أنه يساهم في تعزيز الوضع الاجتماعي القائم وتجديده. والثاني: أنه يسهم في تحويله، بالنظر أن الخطاب مكون تتابعي منطقي اجتماعي(فون داك، مشيل ماير، 2014، ص26).

وفي هذا الإطار لابد من الإحاطة أو التطرق النظري إلى علم تحليل الخطاب في جانبه المعرفي والاجتماعي خاصة حسب ما يتوافق وطبيعة موضوع الدراسة والمساهمة في تحليل الظاهرة...

2-منهجيات تحليل الخطاب:

يشكل الاستناد إلى تحليل الخطاب حول الغرض من استعمال اللغة أو النص اللغوي، هذا مع جاء به من تعريف من قبل هاريس عام 1950، الذي عنى في بحوثه لفهم الاجراءات وتبادلات الوحدات الجملية، لكن التأسيس الفعلي لهذا الحقل ظهر في الستينات، لما كان يعني التيارات التي تحرك الواقع الحقلي لتحليل الخطاب، ومن أهمها أثنوجرافيا الاتصال، تحليل المحادثات، التداوليات، نظريات التلفظ، واللسانيات النصية، وأبحاث **فوكو** حول التلفظات ومقاربات **باختين** بعده التي تخص أجناس الخطابات، والبعد الحواري للعملية الخطابية(patrique charaudeau2002 ;41 ;1)، وأما تحليل الخطاب الاجتماعي فيركز على العديد من العناصر التي زخرت بها التحليلات، التي أجريت في مجموعة واسعة من التخصصات مثل اللغة والاثنوجرافية، والأنثروبولوجيا وعلم النفس، ...هذا ما يبرر التنوع في الأساليب والأدوات التحليلية للظاهرة الخطابية في علاقتها بعلم الاجتماع، ما يقود إلى سلسلة من الاجراءات المتنوعة في الممارسة العلمية(تهاني سهل العتيبي، 2018،207) وللخطاب الاجتماعي مستوياته، فأولا تحليل الخطاب باستخدام كلا من المدخلين، النصي والسياقي، ثم المستوى التفسيري، فالتحليل النصي يعمل على تمييز الخطاب، حيث يركز بشكل أساسي على تمييز الخطاب ويركز أساسا، على تحليل الكلام، في حين يركز التحليل السياقي على فهم الخطاب، ويتمحور حول النطق، ومن ثم يعد الخطاب فعلا أو حدثا فرديا، وأخيرا يقدم التفسير إيضاحا للخطاب متناولا الجوانب الاجتماعية، وينظر إلى الخطاب بوصفه معلومات أو ايديولوجية، أو منتجا اجتماعيا(تهاني العتيبي، 2018، ص210)

وأما تحليل الخطاب عند الباحث اللساني "**هليداي**" فهو "عملية ثنائية يتم فيها إبراز العلاقات القائمة بين انتظامية اللغة، والأهداف المعبر عنها من خلال الخطاب"(Dominique Mainguenean ,p45).

ومن هذه المنطلقات اتجهت التخصصات العلمية والأدبية إلى دراسة الخطاب واتخذت من مواضيعه علما مستقلا .

وإن كان تناول تحليل الخطاب الذي تحمله النصوص والمقررات الدراسية فالأجدر العودة إلى ما قدمه دوسيسور بطريقة تركيب وسياق ما تحمله البنية اللغوية على أنها :"نظام، حيث لا يمكن تحليل الظواهر اللغوية بعزلها عن غيرها، فهي أجزاء في نسق أكبر."

كما يمكن اعتبار اللغة ظاهرة اجتماعية، وينبغي دراستها وفق هذا المبدأ دون اللجوء إلى معايير أخرى، خارجة عن مادتها البنيوية (نفسية مثلا) أو عن طبيعتها الاجتماعية (تاريخية مثلا) ولذلك فلسانيات دوسيسور سعت إلى إبعاد المعايير الذهنية والخارجة عن البنية خلال تحليل الظاهرة اللغوية من أجل إثبات موضوعيتها(خليفة بوجادي، 2009، 19).

وعليه لابد من تحليل خطاب النص وفق مبدأ الكلمة وفي تحليل النصوص التربوية، هو تحليل لنظام لغوي متكون من وسائل تعبيرية، تؤدي وظيفتها تواصليا، وهنا لابد من دراسة الوظيفة الفعلية لهذه النصوص وفق خضوعها لعامل الوسط الاجتماعي، والسياق وطبيعة المتلقي(خصائصه الادراكية واللغوية والثقافية) إلى جانب اشتمالها على مستوى عاطفي ومستوى ذهني مفهومي، يربط بينهما(خليفة بوجادي.

كما لا يمكن عدم اعتبار اللغة نظام من القيم وهي شكل وليست مادة حسب ذكر دوسيسور، ومادة اللغة ليس لها معنى في ذاتها وإضافة إلى البحوث والمفاهيم المتقدمة ففكرة التعبير والمحتوى إلى جانب الشكل والمادة حيث يشمل التعبير كل الوسائل التي يتم بها نقل

المعلومات، من المحتوى وتحويلها إلى مصطلحات لغوية، أما المحتوى فهو الواقع الحي نفسه الذي هو موضوع التواصل (خليفة بوجادي، 2009، ص20) .

من هنا تتحدد العلاقات بين الفكر واللغة، واللغة والكلام، واللغة والمجتمع، وبينها كلها ممارسات اجتماعية أو أفعال اجتماعية. (عبد السلام حيمر،2008، 05) أين يتم الرجوع إلى ما ذهب إليه "بورديو" أن فضاء الممكنات الثقافية، القبل تاريخي عن الفاعلين فيه والمتعالي عليهم، والموجه لأبحاثهم وتفكيرهم وانتاجهم يشتغل بوصفه نسقا من الروابط، والتي يتعين عليهم أن يتمثلوها في أجسادهم، وأن تكون ماثلة في أذهانهم كي تكون موجودة داخل اللعبة الثقافية باعتبارهم مهنيين محترفين، معترفا بهم لا باعتبارهم هواة (عبد السلام حيمر،2008، ص09). وعليه لابد من التمعن والتدقيق في مسألة تحليل الخطاب للتمكن من تحليل خطاب النصوص (المقررات دراسية وفهم مضامينها).

2- الأطر المعرفية والعلائقية لتحليل الخطاب:

الخطاب باعتباره نصا أو رسالة ما، بنية لمجموعة من الحقائق والطروحات المترابطة والمتسلسلة لغويا وفكريا ترابطا منطقيا لتحقيق هدف ما أو أهدافا علنية وأخرى ضمنية. وعليه يمكن الإحاطة تحليل الخطاب على أنه: معالجة علمية عامة للغة، في مختلف اتجاهاتها وموضوعاتها، وطبيعة أطراف الاتصال الاجتماعية المختلفة، وما وجدت له من أهداف وما تحمله من ضمنيات وحسب الطروحات التي تحملها السياقات، وذلك حسب أنواعه.

"إن كان الخطاب دينيا، هو أكثر الخطابات عمومية بكل مدارسه لأنه سلطوي أمر تسليمي إذعاني يطالب بالإيمان بالغيب وبالعقائد، يعتمد على التصوير الفني وإثارة الخيال، والحياة المستقبلية وما بها من وعود وخلاص من آلام البشر" سواء كان عقائديا او تشريعيا فهو نصا مقدسا وله أصولا وفروعا وحكما للناس ومقياسا للخطابات الأخرى. (بسام المشاقبة، 2014 :113، 114) وأما إن كان الخطاب فلسفيا، فهو تطويرا واشتقاقا للجانب

العقائدي للخطاب الديني، يعتمد على البرهان ويقبل الحوار، ويحتوي على مقاييس صدق الإنسان ونطابق النتائج والمقدمات إذا كان استنباطيا، ومع الواقع إذا كان استقرائيا ومع تجربة الإنسانية إذا كان خطابا من العلوم الإنسانية، وهو قادر على التعميم والتجريد والصياغات النظرية للقوانين، إنساني النزعة ومتفتحا على الحضارات الأخرى. وأما الخطاب الأخلاقي فهو الخطاب الذي يقرأ الخطابين الديني والفلسفي في الحد الذي يتفق عله الناس، وهو خطاب الفضائل والتمييز بينهما وبين الرذائل، يختزل العقائد والنظريات إلى سلوك فاضل ومعاملة حسنة، في حين الخطاب القانوني: فهو بمثابة اختزال للخطاب الديني والفلسفي والأخلاقي إلى مجموعة من الأوامر والنواهي على النحو التالي:

الدين شريعة، الفلسفة مواعظ، والنظر عمل، ولذلك ازدهر الخطاب القانوني داخل الخطابين الديني والفلسفي، والخطاب التاريخي: هو خطاب يركز على المواعظ واستعادة نماذج بطولات التاريخ ومفاخره، فالحاضر كله في الماضي، ويقوم على النمط الخبري كأساس لمصادر المعرفة الانسانية، (حسان المشاقبة، 2014: 116).

كما هناك الخطاب السياسي والخطاب الاجتماعي اللذان يحملان رموزا ودلالات حسب مكانة السياق والمتلقين وهما خثارة للخطابات القانونية والدينية. تعتمد على إثارة التفاعلات والانعكاسات الاجتماعية لهدف الخطاب .

وعلى هذا الأساس يتم الاستناد إلى تحليل الخطاب فهناك من تناوله كبنية معرفية، وهنا تجدر الإشارة إلى تحليلات "فوكواين" ينظر إلى الخطاب من خلال مقاربته كبينية داخلية كونه "يضبط ويحدد الممارسات الاجتماعية، ولا يشكل فحسب تمثلا للمواضيع الخارجية، ولكنه يدخل في سيرورة بنائها".

من خلال الطروحات السابقة يتضح أن الخطاب فعل اتصالي تتسع ابعاده معرفيا بتنوع وقوة مضامينه الفكرية والايديولوجية والثقافية. أما بالنسبة لتحليل سياقاته فقد أكد **أوليفيي روبول** على ضرورة التمييز بين معناه الشائع ومعناه الخاص (أوليفي روبول، 2000).

وعليه يمكن تحديد الأطر المعرفية والعلمية لتحليل الخطاب.

3-الأطر المعرفية والعلمية لتحليل الخطاب :

3-1 الخطاب وعلاقته باللسانيات النفسية :

المنهج النفسي : يتميز هذا المنهج بربط الصلة بين النص ولاوعي مُبدعه، اعتمادا على التحليل النفسي بدل التاريخي، وقد بلور هذا المنهج سيجموند فرويد الذي "كان من الأوائل الذين رسَّخوا بالنظرية والتطبيق علاقة علم النفس بالأدب والفن والنقد؛ إذ تناول بالتحليل النفسي شخصيات الفنانين وأعمالهم الفنية وعملية الخلق الفني والمتلقي(

https://www.alukah.net/literature_language/0/124196/#ixzz6GLQSc84h

3-2 الخطاب وعلاقته باللسانيات الاجتماعية:

فلابد من ضرورة اتزان المكون الاجتماعي في اللغة، فقد نشأت كرد فعل على اللسانيات البنيوية، في بيان أثر العلاقات الاجتماعية بين المشاركين في الحديث على موضوعه، وبيان مراتبهم وأجناسهم، وأثر السياق غير اللغوي في ذلك، وكما يتوضح ذلك حسب ما ذهب إليه فون داك .

3-3 اللسانيات التعليمية:

وهنا عرفت صناعة التعليم ثراء كبيرا في العصر الحديث إستنادا إلى مقولات اللسانيات الاجتماعية السابقة، وإلى بحوث التداولية أساسا، حيث تؤكد بأن التعليم لا يقوم على تعليم البنى اللغوية دون ممارسة ميدانية تسمح للمتعلم بالتعرف على قيم الأقوال وكميات الكلام ودلالات العبارات في مجال استخدامها إلى جانب أغراض المتكلم ومقاصده التي لا تتضح إلا في سياقات مشروطة.

وتجاوز التعليم مهمة التلقين لتحصيل كفاءة إلى مهمة تحصيل الأداء بتوفير حاجات المتعلم والاقتصار على تعليمه ما يحتاج إليه والاستغناء عما لا يحتاج إليه، من أساليب وشواهد تثقل ذهنه، ولهذا فالبحوث التداولية اسهمت في مراجعة مناهج التعليم ونماذج الاختبارات والتمارين وفق الظروف السابقة، وعدت البعد التداولي للغة ممارستها واقعا أحد أهداف العملية التعليمية (الجيلالي دلاش، 1996، 46).

وبالتالي فإن مدارس تحليل الخطاب المعاصرة الرائدة لا تكتفي تقريبا بكون واحد فقط دون الاعتبار والإستناد إلى معايير سابقة حسب طبيعة واتجاه الخطاب وموضوعه وموقفه.

ولذلك إذا تم الرجوع والتذكير بطبيعة موضوع البحث فلابد من الإستناد بمجموعة من المقاربات المعرفية لتفسير عملية الخطاب التربوي وتحليل الوضعيات التعلمية كونها عملية تربوية متكاملة نابعة من مجموعة من التصورات والمفاهيم الاجتماعية والثقافية والفكرية قبل أن تؤسس في النصوص التعليمية للمناهج التربوية (الكتب).

ثانيا: بنية الخطاب التربوي وأنماطه:

2-1 حول الخطاب التربوي:

لأن ميدان دراسة اللغة والخطاب وأهميتهما الكبرى في وظائفها الكبرى بالنسبة للفرد والمجتمع فكان لزاما تدريسها والتأكيد عليها في مختلف الميادين التعليمية والديداكتيكية، كما أنها أداة للتواصل والتفكير ولهذا فلا بد من ضرورة الإحاطة بتناول الخطاب التربوي وتحليله وفق الوظيفة الاجتماعية والنقدية خاصة وربطها بوظيفة المؤسسة التعليمية ومضامين مقرراتها الاجتماعية في تربية قيم المواطنة وكذا وظيفة المناهج الاجتماعية واللغوية وكيفية توظيفها حسب ما ترمي إليه خطابات المؤسسة والفاعلون التربويين القائمين عليها من الناحية الابستيمولوجية والتعليمية والنفسية على اعتبار أن الخطاب أو النص التعليمي وحدة

متكاملة تؤدي وظيفتها الاجتماعية أو باعتبار النص أحد أجزاء الخطاب وعناصره أو أشكاله. فقد عرف الخطاب التربوي كما يتفق البعض على أنه ":

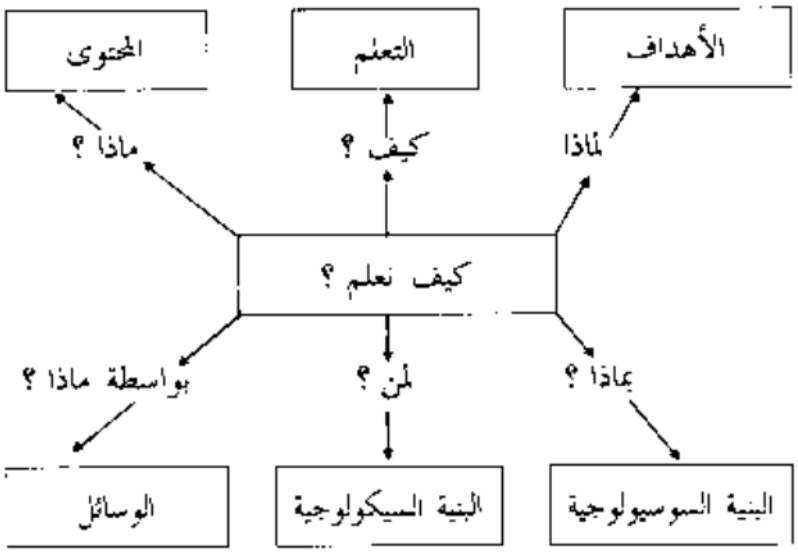
وسيلة اتصالية بين المربي والمتعلم، في علاقة إرسال واستقطاب تفاعلية تفرضها خصوصية ومطالب المجتمع، وقد لا يقتصر الخطاب التربوي على هذين الطرفين بل قد يؤم أطرافا أخرى فاعلة في المنظومة التربوية، وقد تتجاوز الأطر المدرسية إلى مؤسسات مجتمعية أخرى، ويحمل الخطاب التربوي عموما مجموعة من القضايا التربوية التي تتضمن جملة من الأفكار والتوجيهات والتحليلات والتدريبات والانتقادات والقيم الجمالية والمعتقدات...والتي يشترط فيها أن تكون هادفة ومقصودة لا مكان فيها للعشوائيات، وقد يكون الخطاب التربوي رجعيا ممجدا لنظريات تربوية منصرمة، أو قد يكون تقدميا وثوريا متطلعا لإحداث انقلاب أو تغيير تربوي(فاطمة الزهراء بوقفة، 2018: 15).

كما يعتبر الخطاب التربوي شرطا أساسيا لضمان الاتصال البيداغوجي بين المعلم والمتعلم داخل المؤسسة التعليمية، ولأن هذه المؤسسة تقدم التربية المقصودة فإنها تعمل دائما على تضمين جملة الاهداف التي تسعى الى بلوغها في مقرراتها وتحرص على أن يلتزم المدرسون بها(بوقشور محمد، 2005) وعليه يمكن اعتبار الخطاب التربوي جملة من المعارف والقيم والمبادئ المختلفة والتصورات التي تقولب رسميا علنيا او ضمنيا بهدف تكوين شخصيات وتكوين بنيات اجتماعية وفق أنساق وسياقات الخطاب الموجه بنظام المعرفة وبنظريات لسانية وابستيمولوجية وثقافية ونفسية وفق ما تقتضيه خصائص المرسل إليه من أطراف الخطاب.

ويتم النظر بالتحليل على أن "المعرفة العلمية بنمو النسق اللغوي عند الطفل وبمختلف الشروط السيكو لسانية والسوسيو لسانية كفيلة بأن تمكن المدرس من التغلب على مجموعة من الصعوبات التي يلاقيها التلاميذ أثناء تعلم اللغة، وإن كان الوضع الابستيمولوجي

لمختلف هذه النظريات اللسانية غير موجه نحو المتعلم. وقد صرح بذلك تشومسكي (1966) (علي أيت أوشان ،1998: ص20.).

وأما تلميذه بول روبير فقد طور نظريته بكيفية الانتقال من المعرفة اللسانية من طابعها العلمي إلى المعرفة المدرسية ذات الطابع التعليمي، والتي تتماشى مع الطرق التربوية وحاجات المتعلم اللغوية والإدراكية. فتحصيل المعرفة أصبح مرتبطا إلى حد كبير باللسانيات التطبيقية ومهتما بطرائق التدريس مع الانفتاح على حقول مرجعية، مختلفة كسيكولوجيا التعلم، والبيداغوجيا، وإثنوغرافيا التواصل، ويتجلى ذلك من خلال اهتمامها ببعض متغيرات العملية التعليمية التعلمية، ومنها المتعلم والمدرس والمحيط الاجتماعي، والمادة التعليمية وفعل التدريس، وأصبح مجال اهتمام الديداكتيكي اللغوي لا ينحصر في حدود المادة الدراسية بل بالاستراتيجيات والمعارف، ووضع الأهداف والطرق بحكم أن العلاقات التربوية قائمة على المعرفة. ثم الانتقال من ديداكتيكا اللغة التي تحصر الفعل اللغوي في مستوى لغوي أصغر إلى الاهتمام بالوظيفة الداخلية والخارجية للنظام اللغوي (العوامل السيكو سوسيولوجية والثقافية، أي دراستها في مستوى لغوي أكبر. وهو ما يوضحه الشكل التالي:



شكل 3: يوضح مستويات بنية الخطاب التربوي من المعرفة إلى الممارسة الفعلية

المصدر: (علي أيت أوشان، 1986: ص23-24)

2-2 أنماط الخطاب التربوي :

يرى روبول أن الأنماط الخمسة المتصارعة للخطاب البيداغوجي السائدة تتميز عن بعضها البعض من حيث المحتوى واللغة الخاصة التي يستخدمها كل واحد منها، وهو يلخص سمات هذه الأنماط في النقاط الخمس التالية :

أ-الخطاب الرافض: الذي يسعى إلى القضاء على كل أشكال التغريب، وهو لم يظهر تلقائيا قبل سنوات الستينات إذ تألق فيما بين 1968 و 1975، وما يميزه هو رفضه الشامل للمؤسسة التعليمية لأنها تعتبر جهازا أيديولوجيا للدولة يعمل على نقل أفكار الطبقة المسيطرة وترسيخ إعادة إنتاج التمايز الطبقي القائم.

ويعتبر بعض الفوضويين أو التحرريين المدرسة أداة لإخضاع الأطفال وتجريدهم من معرفتهم الأصلية. وقد وصل الأمر بهؤلاء إلى رفض الأسرة لأنها ا المدرسة الأولى والأكثر خداعا(أوليفيي روبول،

وتعتبر الثورة حسب هذا الخطاب الرافض أداة التغيير الرئيسة، ويعد إلغاء المؤسسات التربوية

جزء من غايات الثورة التي ستجعل التربية قضية المربين ووسيلة للتحرير. ويرفض أصحاب هذا الخطاب أوهام الإصلاح التربوي. ولكن غياب البعد التاريخي لهذا الاتجاه الذي يدعي أنه أكثر الاتجاهات تحضيرا للتاريخ جعله يعمى عن حقيقة التغير الذي تعرفه التربية عبر مراحل التاريخ المختلفة، وبشكل لا يعزب عن أبسط باحث لتاريخ التربية. كما أنه يغالي في رد أي توجه تربوي لا يتفق معه إلى الأيديولوجية المهيمنة، ويتهم الجميع دون تمييز، ويجعل أتباعه يحولون صفوفهم الدراسية إلى خلايا للمقاومة. وهو يعطي لنفسه نفوذا مزدوجا للعلمية والمروءة، ويعتبر الآخرين أغبياء وانتهازيين (اوليفيي روبول،)

ب–الخطاب المجدد: يسعى هذا الخطاب لإحداث ثورة بيداغوجية على أساليب التعليم الكلاسيكي، ودحض فرضياته التقليدية، فهو لا يقبل فكرة البدء بالتعلم ثم يأتي بعد ذلك الفعل، وهو ينتقد الكتاب المدرسي، لزعمه بأنه يفتقد إلى القيمة البيداغوجية و لا يعبر عن الطفل بل يمنعه من التعبير التلقائي والشخصي. ويتمادى هذا الخطاب في نزعته البيداغوجية فهو يعطي الأولوية للطرائق على حساب المستوى، كما أن إغواء الترعة اللاتوجيهية على الطريقة الأمريكية حفزه للدعوة للتخلي عن كل تعليم، وتعزيز التوجه الذي يجعل المحتوى ليس مهما، وإنما الأساس في نظره أن يتعلم الناس سوية ما هم بحاجة إلى تعّلمه. لكن كيف يميز بين ما هو حاجة، رغبة أو نزوة؟ **(اوليفيي روبول،)**

ج– الخطاب الوظيفي: يؤكد الخطاب الوظيفي على أن العلوم والتقنيات تقوم بمعالجة كل مشاكل التربية، وهو يرى أن التقدم الحقيقي بالنسبة للبيداغوجيا هو أن تصير علما. ويسعى هذا النوع من الخطاب لأن يكون دقيقا يتحاشى المفاهيم المبهمة والمصطلحات الملتبسة، وأن يكون فعالا قادرا على معالجة المشكلات، وهادفا خاليا من كل حكم قيمي. لكن يعاب

عليه أنه وقع في وهم العلموية، واغتر بقدرته على حل كل المشكلات التربوية (اوليفيي روبول،)

د-الخطاب الإنساني: يؤكد هذا الاتجاه على ضرورة الاقتصار على التثقيف الذي بإمكانه إيقاظ الذهن للعثور على الجانب الإنساني داخل ذات المتعلم، ويمكن تقديم نماذج إنسانية كبرى من كبار المفكرين والفنانين للتلميذ فيبدأ بتقليدهم كخطوة ليتعلم ويحقق ذاته. ويرفض هذا الاتجاه النخبوية، ويرى بأن التعليم كفيل بإعادة العدالة الاجتماعية بفضل إتاحة فرص التعلم للطبقات الفقيرة. غير أن اهتمام هذا الاتجاه بالثقافة العامة وبتحرير المجتمع كان على حساب الاهتمام بالجوانب البيداغوجية والنفسية للطفل، علاوة على أنه لا يحفل بالكثير من قضايا التربية مثل الرسوب والفشل الدراسي. (أوليفيي روبول)

د-الخطاب الرسمي: وهو كل خطاب ينتجه الذين يملكون سلطة تعريف البيداغوجية أو تغييرها في تنظيمها، في محتوياتها وطرائقها. خطاب الوزراء أو خطاب ممثليهم، خطاب المنظمات الدولية، حيث السلطة هي وظيفة القروض التي يمكن أن توزعها. أخيرا إنه خطاب بعض المقررات أو القواميس المستعملة". ويلاحظ أن هذا النوع من الخطاب قد يتخذ أنماطا عديدة فقد يكون وظيفيا أو إنسانيا وقد يتسم بالرفض والثورية. (أوليفيي روبول، ص42-74)

وترتبط أنواع هاته الخطابات حسب طرح وصياغة الخطاب حسب ما طرحه محمد عابد الجابري في تحليله للخطاب عامة فباعتباره مقروء قارئ هو بناء لموضوع وعملية إعادة للبناء(أي نص القراءة)، وكيفما كانت درجة وعي القارئ بما يفعل فانه لابد أن يمارس في ذلك النص ما يمارسه صاحب الخطاب عند بناء خطابه، كإبراز أمور وإخفاء اخرى، تقديم أشياء وتأخير أخرى، فيساهم القارئ هكذا في انتاج وجهة نظر بل إحدى وجهات النظر التي يحملها الخطاب صراحة أو ضمنيا، والقارئ عندما يساهم في إنتاج وجهات نظر معينة من الخطاب يستعمل هو الأخر أدوات من عنده، هي في جملتها وجهة نظر أو جزء منها أو

عناصر صالحة لتكوينها ومن هنا اختلاف القراءات وتعدد مستوياتها. وكما أفاد أن هناك نوعين أو مستويين لتحليل وقراءة الخطاب وهي (محمد عابد الجابري: 11، 12).

أولا: القراءة التي تقبل التوقف عند حدود التلقي المباشر وتجتهد في أن يكون هذا التلقي بأكبر قدر من الأمانة، أي بأقل تدخل ممكن، هذه القراءة تحاول أن تخضع نفسها للنص، تبرز ما يبرز وتخفي ما يخفي لتقدم لنا صورة طبق الأصل إلى هذه الدرجة أو تلك عن موضوع المقروء. أي تعبيرا مطابقا لوجهة النظر الصريحة التي يحملها، هذا ما تفعله في الغالب الكتب المدرسية، وأيضا المؤلفات الجامعية والأكاديمية، عند العرب، حيث يقدم للطالب بأمانة خلاصة المقروء، والنص يكون هنا كتابا أو جزءا منه، أو مجموعة كتب لمؤلف واحد، أو لعدة مؤلفين ينتجون نفس الخطاب حول نفس الموضوع، مشتركين أو على نفس الموضوع وهذه الطريقة تسمى قراءة استنساخية، أو القراءة ذات البعد الواحد، لكونها جاهدة تحاول ان تتبنى نفس البعد الذي يتحدث منه صاحب النص. ومع ذلك فهي لا تخلو من التأويل بل انما تخلو من الوعي بما تقوم به من تأويل، لأنها خضعت الى الانتقاء والحذف والابراز والتقديم والتأخير.

ثانيا: وهناك القراءة التي تعطي منذ الحظة الاولى كونها تأويلا، فلا تتوقف عند حدود التلقي المباشر، بل تريد ان تساهم بوعي في انتاج وجهة النظر التي يحملها ويتحملها الخطاب، هي لا تتوقف عند حدود العرض، والتلخيص والتحليل، بل تريد اعادة بناء ذلك الخطاب بشكل يجعله اكثر تماسكا، واقوى تعبيرا عن وجهات النظر التي يحملها، صراحة او ضمنا، ومثل هذه القراءة هي ذات بعدين، فبعد يتحدث منه كاتب النص، وبعد يتحدث منه القارئ، وتكون ناجحة اذا ما استطاعت توظيف البعدين معا في انتاج بناء واحد منسجم ومتماسك. ومستوى هذه القراءة يعمل على اخفاء التناقضات التي تقدم نفسها على سطح الخطاب المقروء مجتهدة في تذويبها عن طريق التأويل، واذا صادف القارئ تناقضا يتعدى سطح الخطاب الى هيكله العام كالتناقض بين المقدمات او بين النتائج، او بينهما فلا يتردد في

التماس مخرج حتى يتأتى له تقديم قراءته في صورة اكثر تماسكا واقوى تعبيرا عما يريد هو انتاجه من الخطاب .

وقد أكدت دراسة جزائرية بناء على ما قدمه محمد عابد الجابري في طرحه أن القراءة الخاضعة للنص في الكتب المدرسية وبحكم خصائصها في النسخ والقطع والتصرف من النص الأصلي في الكتب المدرسية أنها: "تؤسس لحالات من الشتات الفكري، "(نورة قنيفة، سليمي إبتهال، 2018: 260).

2-1 الخطاب والايديولوجيا:

ونتناول هنا مسألة الخطاب باعتباره ممارسة اجتماعية حسب ما ذهب إليه **نورمان كليف** فالخطاب حسبه باعتباره لغة ممنهجة لها دورها في ممارسة السلطة والحفاظ عليها وتغييرها، وقد أشار إلى مساهمات ثلاث تؤكد تحليلا ذلك. فالأولى هي العمل في مجال نظرية الايديولوجيا، باعتبارها ألية من اليات السلطة في المجتمع الحديث، واللغة هي المركز الرئيسي للإيديولوجيا، ومن ثم فهي ذات دلالة كبرى فيما يتعلق بالسلطة.

أما الثانية فهي العمل ذو النفوذ الكبير الذي قام به ميشيل فوكو وهو الذي ينسب إلى الخطاب دورا رئيسيا في نشأة أشكال السلطة الحديثة بشكل خاص وتطورها. وأما الثالثة فهي العمل ذو النفوذ المكافئ الذي قام به يورجين هابرماس إذ أن نظرية الفعل التواصلي التي وضعها تؤكد الاسلوب الذي تستطيع به طرائق الاتصال الشائعة ان تبشر على الرغم من تشوهها بطرائق تواصل بريئة، أما القصور الذي تشوبه هذه الاسهامات فهي لا ترتقي بالنظرية من منظور الدراسة النقدية للغة (نورمان كليف،1998:ص29)

فمن سمات السلطة فرض هيكلة معينة لمجال ما والحفاظ عليها، فرض طريقة ما لتقسيمه إلى أجزاء من حيث علاقاتها التراتبية الخاصة بالسيطرة والخضوع . وقد فرض التيار

الرئيسي لعلم الغة هذه لهيكلة على الدراسة اللغوية وأن المداخل الأخرى تعتبر فروعا مبحثية تتوسع في النتائج في شتى الاتجاهات المتخصصة. (نورمان كليف:1998،30ص).

2-2الخطاب والتغير الاجتماعي:

ويعتبر نورمان كليف اللغة والمجتمع وجهين لعملة واحدة ومتكافئين لكيان كلي واحد، فأما الكيان الكلي هو المجتمع، واللغة عنصر من عناصره، وإذا كانت جميع الظواهر اللغوية اجتماعية، فليست جميع الظواهر الاجتماعية لغوية، على الرغم من وجود عنصر لغوي كبير عادة وإن كان كثيرا ما يلقى التقدير الصحيح حتى في الظواهر الاجتماعية التي تقتصر على كونها لغوية محضة، مثل الإنتاج الاقتصادي). وباعتبار اللغة عملية وممارسة اجتماعية فهو يميز الخطاب عن النص باستخدامه مصطلح النص ودلالته في علم اللغة، فهو يعتبر النص منتج لعملية انتاجه، ويستعمل مصطلح الخطاب في الإشارة إلى عملية التفاعل الاجتماعي برمتها التي لا يمثل النص إلا جزءا منها، وهذه العملية تتضمن إلى جانب النص عملية الإنتاج التي يعتبر النص جزءا من نواتجها وعملية التفسير التي يعتبر النص من مواردها، ومن ثمة لا يمثل النص إلا جزءا من تحليل الخطاب الذي يتضمن أيضا عملية الإنتاج والتفسير (نورمان كليف، 1998: 26)

2-3 الخطاب التربوي والعولمة :

يعتبر الخطاب التربوي المعولم ذا طابع تغريبي، تغلب عليه الترعة الأوروبية المتمركزة حول الذات الغربية، وهي الترعة التي خبر عنها بلدان العالم الثالث لقرون مضت، وها هي اليوم تتبعث في سرابيل العولمة بعد أن خبت رياح التغيير والتنمية التي صاحبت موجات الاستقلال.

وتسعى الثقافة الغربية في الوقت الراهن لعولمة نفسها، وطرح فلسفتها على انها تتسم بالعالمية، ويلاحظ أن النخب الحاكمة، والمثقفة في أمريكا أدت دور المروج الرئيس لهذا التوجه المعبأ بالرؤية الأمريكية للحياة وللثقافة، وهذا ما يفسر إطلاق وصف الأمركة على

مفهوم العولمة. ولا يختلف الأمر في المجال التربوي عن غيره من المجالات، حيث نجد على المستوى التربوي أن القيادة الأمريكية حريصة على الاستحواذ على المؤسسات التربوية الدولية مثل حرصها على التأثير على المؤسسات والوكالات ذات النشطة الأخرى، فهي تحاول أن تكون لها الكلمة العليا في منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونيسكو) كما انها تسعى لتوجيه المؤسسات التربوية الإقليمية مثل المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، وحتى المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. وفي هذا الصدد نجدها مثلا تمارس أدوارا متقنة للتأثير والتوجيه من خلال تصعيد النقد للمناهج التربوية العربية، والتحريض على تصفية بعض الجوانب الثقافية، وأحيانا تبادر إلى طرح بدائل إنسانية وتصويرها على أنها الحل الأمثل لتجاوز أوضاع التأخر العلمي والتمزق السياسي والإثني، وقد تقدم في نفس الوقت النصح والإرشاد من دون أن تعطي المثال الواقعي على أحقيتها في ذلك تسعى العولمة إلى فرض العلمانية في مجال التعليم خاصة في البلدان الشرقية، ومحاولة تجفيف منابع الدين، وتقليل نفوذه داخل المؤسسات التربوية الحكومية والخاصة، مع استثنائها أمريكا التي تشهد انبعاثا قويا للتدين. فالعولمة، كما يتصورها المناصرون لهذا التوجه، تسعى لتوحيد العالم في منظومة ثقافية متسامحة تتجاوز روابط العرق وأواصر الدين والعقائد، وهم يلاحظون أن الدين في بلدان بعينها يفرق بين البشر ويحرض على الكراهية أو يشجع على التميز والتفرد بدل الانسجام والتوحد (نور الدين زمام، 2015)

إن الكفايات اللغوية في الاصلاحات الجديدة تجمع بين التلقين والتطبيق في حدود مقارباتها التربوية بالموضوع والمنهج والهدف وتقليصا للمسافات المعرفية، وتجسيد الوحدة والترابط المعرفي. وكذا الاهتمام بالكفاءة التواصلية للتلميذ فالعديد من المفاهيم المعتمدة في الدروس تجد سندها النظري في الاستعمال الوظيفي للغة، والذي يسعى إلى تمكين التلميذ من توظيف اللغة في سياقات عديدة نفسية واجتماعية وثقافية، ...رغبة من واضعي المنهاج تجاوز المقاربة المبنية على القواعد المعيارية والصورية. (علي ايت اوشان،، 1998:26).

ثالثا: الخطاب التربوي والمؤسسة التربوية:

إن التطرق لأنماط الخطاب السابقة ترتبط ارتباطا وثيقا بعملية التخطيط التربوي، التي نبعت من تصورات الفلسفة التربوية للمجتمع، أين تطبق المؤسسات التربوية الوسائل والرسائل المخولة إليها تبعا للنموذج النوعي المرغوب من المؤسسة التربوية وتبعا لخصائص التمدرس والمتعلمين والقائمين عليها في هذه المرحلة. حيث تهدف أنماط الخطاب إلى توسيع الأطر الثقافية والعلمية والثقافية، وحسب التطلعات التنموية والاقتصادية من علاقة مهمة التربية بالنظام الاقتصادي والنظام الاجتماعي العام وخصوصياته. كما تسعى المؤسسة التربوية تطبيق رسالة الفكرة وتحويلها إلى قيمة لدى النشء تبعا للرسالة الخطابية السياسية، بفعل مواثيق وقرارات سياسية ووسائل بيداغوجي موجهة للعناصر التربوية القائمة على نجاح عملية نقل الافكار لدى المتددرسين، وحين تحقق الكفاءة من التعلم واكتساب الفكرة وتحليل مضمونها وترجمته في المحيط التربوي والاجتماعي تتحقق رسالة الخطاب من شقها البيداغوجي، إلى شقها القيمي والثقافي والايديولوجي.

ويجدر التنبيه إلى أن عمليات الاصلاح التربوي وتوجهاته من مجدد أو رافض أو تقليدي إنما هي عبارة عن خطاب تربوي مقنن عبر تمرير خطة الاصلاح وهي في ضمنيتها رسالة ربط وعلاقة بين مختلف البنيات الاجتماعية بواسطة مخرجات العملية التعليمية (المتأصلة في نتائج معرفية وسلوكيات وممارسات إجتماعية وقيمية ومرجعية يحصلها التلميذ باعتباره (العنصر البشري الأهم ومورد المستقبل الذي هو رأس مال كل أساس وتطور).

خلاصة:

بالنظر إلى أن النظام التربوي عبارة عن بنية متشابكة ضمن حقل متداخل فان امتدادات تأثيراتها نابعة من وإلى الحقل الثقافي العام، وتظهر هاته الرمزيات على شكل صور ودلالات خطابية، أو متطورة فعلا وممارسة لتتبلور ملامح الأزمة ومشكلاتها، وعلى هذا الأساس يسعى الفاعلون التربويون والاجتماعيون إلى فرض عمليات إصلاحات أو عمليات تجديد على مستويات فلسفة أو استراتيجيات النظام التربوي إبتداء من إعادة تصور معنى الانسان، ثم المواطن المستهدف كونه النواة الأساسية أو مركز هاته البنية الاجتماعية في الحقل الثقافي العام. ولهذا تصارع المدرسة مكانتها الاجتماعية في الإبقاء على هيكلة النسق الثقافي والقيمي العام بكل رهاناتها المادية والمعنوية، ومواجهة التحولات وعمليات التغير الاجتماعي العفوية والمقصودة، وفي فرض التكيف القيمي مع المفاهيم الحضارية والمعرفية المعاصرة الذي تفرضه السلطة من جهة وما يطلبه المجتمع من جهة أخرى، وما تواجهه وتنبذه وتتصدى له الدعامات والمرجعيات التاريخية والثقافية الأصيلة باسم المحافظة والتراث والهوية....

الفصل الثالث:

فلسفة المواطنة في المنظومة التربوية الجزائرية: مقاربة سوسيو- تاريخية

الفصل الثالث: فلسفة المواطنة في المنظومة التربوية الجزائرية: مقاربة سوسيو-تاريخية

تمهيد:

تستمد المجتمعات قوتها من قوة التلاحم بين الحقول والمجالات الاجتماعية الحاوية والمتكتلة بعناصرها لكل مجتمع منها، وفي الطابع الحديث لبنية المجتمع يظهر الطابع التراتبي لهذه الحقول والعناصر في الأفعال والمحددات الاجتماعية للأفراد الفاعلين فيه، وقد تشكلت مظاهر تخص ما يعرف حاليا بمفهوم المواطنة أو المواطن تعبيرا عن الحالة أو الوضعية الفاعلة للفرد(المواطن) في علاقته بالمجتمع. ليتطور هذا المفهوم ويرتكز على تحيد العديد من الممارسات الاجتماعية وفي المجالات الكبرى للمجتمع ليتمحور التركيز حول بناء وتربية وإعداد هذا الفرد المواطن منذ مراحل حياته الأولى وتمهيده وتحضيره سيكولوجيا وأدائيا وتنظيميا لممارسة أدواره بإيجابية وفعالية في هذا المجتمع (الوطن) من خلال بناء شخصيات(هويات ثقافية) مشتركة من العناصر الاجتماعية، وتعمل على توجيهها ضمنيا أو علنيا مجموعة من القنوات الايديولوجية مثل الأسرة والمؤسسات الدينية والقنوات الإعلامية والبرامج والمؤسسات السياسية وغيرها ..وهي تحدد مع مرور الوقت المعنى السوسيو سياسي والضابط لعلاقات الفرد مع المجتمع ومع تطور المفهوم (المواطنة) عبر العصور وفي المجتمع الواحد وحتى القوميات المتصارعة.

ولتحقيق ذلك تحدد المنظومة الاجتماعية مؤسسات اجتماعية فاعلة منها ما هو رسمي مثل المدرسة ومنها ما هو فاعل ضمني وسائل التواصل الاجتماعي والاعلامي وغيرها، إلا أن الأهم يتمحور حول المنظومة الرسمية(المدرسة) التي تعمل بشكل مباشر على بناء وتشكل مظاهر المواطنة الحقة والمرغوبة وفق مناهجها. وعليه فعملية التربية على المواطنة مقترنة بمسيرة تربوية وايديولوجية تاريخية وثقافية تعنى بها المنظومة التربوية، وفي هذا الفصل يتم التطرق لتطور فكرة المواطنة إلى مستوياتها الوضعية في المجتمعات من حيث المعنى والتطبيق إلى مسيرة التربية على المواطنة بالجزائر ومساهمة المنظومة التربوية

وتحدياتها في ذلك لحفظ تركيبة المجتمع ومدى فاعلية عناصر هاته المنظومة في إنجاح هاته الأدوار والمهمات الرئيسية المنوطة بها. وعليه التطرق إلى العناصر التالية:

أولا: المواطنة: البنية والتشكل

1- مدخل تاريخي لدراسة المواطنة

2-1 إشكالية الهوية والمواطنة

إشكالية المواطنة والعولمة.

إشكالية المواطنة والايديولوجيا.

إشكالية المواطنة والتربية.

إشكالية المواطنة والمجتمع.

ثانيا: المواطنة والمنظومة التربوية الجزائرية

1- فلسفة التربية والتربية على المواطنة.

2- خصائص المدرسة الجزائرية.

3- دور المدرسة الجزائرية في ترسيخ قيم المواطنة.

4- أهمية الكتاب المدرسي في التعليم الجزائري.

5-المرجعيات الأساسية لتأسيس مشروع الكتاب المدرسي الجزائري.

أولا: المواطنة -البنية والتشكل:

1- مدخل تاريخي لتطور المواطنة:

كانت فكرة المواطنة أو التربية من أجلها فكرة قائمة منذ الحضارات القديمة، فمنذ نشأة الجماعة السياسية وجه الفلاسفة والمفكرون اهتمامهم لدراسة كيفية إعداد الفرد نفسيا وعقليا من أجل الاسهام في حياة الجماعة وممثلا لأهدافها، وهو ما يعني أن المرامي السياسية والمدنية من وراء التعليم كانت موجودة منذ القديم وإن اختلفت من حضارة لأخرى (أبو جادو صالح، 2000، ص93).

وقد يعود تاريخ المواطنة قديما إلى زمن الديمقراطية الإغريقية المباشرة التي تعتبر أساس ديمقراطية عالم اليوم، حيث يرجع استعمال مفهوم المواطنة الى الحضارتين اليونانية والرومانية، فقد استعملت الألفاظcivis المواطن وcivitasالمواطنة في هاتين الحضارتين تحديدا للواقع القانوني والسياسي للفرد اليوناني والروماني، فكانت الديمقراطية اليونانية القديمة مبنية على أساس أن المدنية تحكم من أجل الأكثرية، والحرية هي مبدأ الحياة العامة، وكانت الحكومة اليونانية في طابعها دولة مدنية، وكانت الروابط بين المواطنين فيها وثيقة بدرجة كبيرة بسبب القرابة التي تجمعها، وكانت تجمعاتهم في ساحة السوق، وهذا كله أدى إلى أن يكون هناك ولاء للمواطن اليوناني في ابناء اثينا من الرجال، وليس للمرأة والاطفال والعبيد الحق في المواطنة، لذلك كان عدد مواطني أثينة 300الف -400الف رجل، وكان عدد المواطنين يتراوح بين 20الف و40 الف، فقد كانت المواطنة أكبر من حق الإقتراع، وأنما المشاركة في حكم المدينة فعلا، وحضور الاجتماعات التي تقام لتباحث شؤون العامة (ليث زيدان)، شكلّت الممارسة الديمقراطية لِأثينا النموذج الأقرب لمفهوم المواطنة المعاصرة في التّاريخ القديم، حيث نجح بتحقيق المساواة على قاعدة المواطنة بين الأفراد المتساويين، وذلك من حيث إقرار حقّهم في المشاركة السياسية الفعّالة وُصولًا إلى تداول السلطة و تولي المناصب العامة بالنسبة للذكور، أمّا المرأة فتمتعت بحقوق مدنية مقيدة و هذا ما يقرب

مفهوم المواطنة في دولة أثينا من المفهوم المعاصر للمواطنة اليوم، و هو ما يمكن. تسميته بِ "المواطنة الأثينية (عبد الخالف يوسف سعد، 2004، ص 13)

وقد اتجه افلاطون إلى تحديد عناصر المواطنة الأساسية في تناوله لفكرة المدينة الركيزة إنطلاقا من تحديده ل:

المواطن citizen:فالمواطن يكون مدنيا بواجباته الأولى لوطنه، وأنه الذي يخضع لقوانين دولته ولا يخرج عنها وعن معاملة المواطن داخل المدينة فلا بد من أن تكون بالوعد والوعيد" حيث يقول فان كان "هدفنا هو نضح المدينة بأسرها والصالح العام فعلينا أن نحض حراسنا وحماتنا بالوعد ونرغمهم بالوعيد كما نفعل مع غيرهم من المواطنين على أن يؤدوا على خير وجه ممكن ما يصلحون له من الوظائف، وعندما تزدهر الدولة بأسرها لتكون نظاما محكما نترك لكل طبقة أن تتمع بالسعادة على قدر ما تؤهله لذلك الطبيعة. فالدولة عند أفلاطون أكبر مكانة من المواطن، ويتعين ملوك الدولة المثلى من أولئك المواطنين الذين يثبت امتيازهم في الفلسفة والحرب معا، (محمد جلال الكيلاني، 2010، ص45) وعليه هي عنده مثال وتصور جسده في المدينة الفاضلة .كبداية حملة علمية، فكان على السياسي أن يعرف ما الخير وأن يتبين ما يلزم لخلق دولة صالحة .(محمد جلال الكيلاني، 2010، ص46) وقد حدد قوانينها لتكون واقعا في قوله "إن الدولة التي تطمح إلى تحكم حكما مثاليا، يجب أن تجعل النساء والأطفال مشاعا، وينبغي أن يتلقى الرجال والنساء فيها نفس التعليم في جميع مراحله، ويتقاسموا كل المهام والمناصب سواء الحربية أو السلمية، كما ينبغي لها أن تتخذ ملوكا من أولئك المواطنين الذين يثبت امتيازهم في الفلسفة والحرب معا(محمد جلال الكيلاني، 2010، ص47).

-المواطنة في الإسلام : من حيث المصطلح فالمواطنة كلفظة لا وجود لها في الأدبيات الإسلامية، أما من حيث المفهوم ومن حيث الفكرة فلها دلالاتها في النصوص الشرعية، وفي الواقع الإسلامي والتاريخي فقد بنيت فكرة المواطنة على تكامل بنيوي للمجالات السياسية

والقانونية والإجتماعية والنفسية، والمرتكزة على ثلاثة عناصر أساسية، معرفية وجدانية وسلوكي، وهذا التصور للمفهوم أسسته الوثيقة التي كتبها الرسول صلى الله عليه وسلم عندما وصل إلى المدينة المنورة، وأسس من خلالها قواعد مجتمع المدينة (عبد الفتاح محمد دويدار، 2011، ص09). وعبرت المواطنة في الإسلام عن طبيعة وجوهر الصلات القائمة بين دار الإسلام وهي وطن الإسلام، وبين من يقيمون على هذا الوطن من المسلمين وغيرهم على اختلاف معتقداتهم وأفكارهم (عصمت حسن ابراهيم العقيل، 2014، ص33).

وفي هذا الإطار يمكن التركيز على الجوانب الرئيسية التي ركز عليها النظام الإسلامي في حقوق المواطنة، فقد جسد الإسلام مبدأ المساواة بين الناس جميعا منطلقا من منظور إسلامي عام، حيث تمثل ذلك في العديد من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية أين تعد المساواة من أهم أسس المواطنة، لقوله تعالى "يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا، إن أكرمكم عند الله أتقاكم، إن الله عليم خبير "(الحجرات13).

- فقد ارتكز الإسلام على قيم إنسانية عظيمة مثل قيم العدل والإنصاف، والتي تعد في نفس الوقت من الشروط الأساسية لتحقيق مبدأ المواطنة، في قوله تعالى :"وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل "(النساء-58).

- ضمن الإسلام كرامة بني البشر بصرف النظر عن الجنس واللون أو العقيدة، قال تعالى "ولقد كرمنا بني ادم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا "(الاسراء-70).

- مبدأ الشورى في الاسلام : والذي يؤكد على حق المشاركة السياسية للناس جميعا .

- إعتراف الإسلام بحرية العقيدة :"لقوله تعالى :"لا إكراه في الدين قد تبين الرشد من الغي، فمن يكفر بالطاغوت فقد استمسك بالعروة الوثقى، لا انفصام لها والله سميع عليم

(البقرة-256) فالإسلام يضمن الحقوق الدينية وممارسة الشعائر لجميع المواطنين، وتاريخ الدولة الاسلامية شهيد على مدى الالتزام بتطبيق المبادئ السالفة. (طريف السيد عيسى، ص5).

- فليس من أهداف الإسلام حمل الناس على الدخول فيه إكراها، لأن هذا النوع من الإيمان القسري لا تعمر به الدنيا ولا ينفع في الاخرة (عمر بن دحمان، 2013، ص251).

- وكما جاء في صحيفة المدينة الحرية الاقتصادية كحق الملكية سواء بالنسبة للمسلمين أو غيرهم، وحرية التصرف فيما يملكونه بجميع أنواع العقود والمعاملات، ولا يمنعون إلا المسلمين من الربا ولغير المسلمين التعامل في الخمر والخنزير بيعا وشراء في قراهم وأمصارهم الخاصة، ويمنعون من إظهارها فيما شاركوا المسلمين في سكناه سدا لذريعة الفساد وحماية النظام العام (الكاساني علاء الدين، 1986، ص281).

وقد وقفت الوثيقة على حماية أخوة المسلمين ووفرت لهم كافة الحقوق والحماية والاحترام لأموالهم ونفوسهم وأعراضهم، وعليه تأسست لما يشبه المؤسسات المدنية المجتمعية التي تقوم بالواجبات الاجتماعية، والأخلاقية، وإعطائها دورا في تحقيق الاستقرار الاجتماعي (طريف السيد عيسى ، ص71).

و يمكن القول بأن المفهوم الأساسي للمواطنة ينطلق من خلال القواعد والأسس التي تبنى عليها الرُؤية الإسلامية لعنصري المواطنة، و هما الوطن و المواطن وبالتالي فإن الشّريعة الإسلامية ترى أن المواطنة عي تعبير عن الصلة التي تربط بين المسلم كفرد، وعناصر الأمة وهي الأفراد والمسلمين و الحاكم والإمام و تُتوّج هذه الصِّلات جميعًا التي تجمع المسلمين و حاكمهم من جهة، وبين الأرض التي يُقِيمون عليها جهة أخرى، فمفهوم المواطنة من المنظور الإسلامي هي: "مجموعة العلاقات والرّوابط و الصِّلات التي تنشأ بين دار الإسلام و كلّ من يقطن هذه الدار سواء كانوا مسلمين أو ذميين أم مستأنسين (أبو بكر الهاشمي).

تطبيق مبادئ المواطنة: إلتزاما مع الإعلان الفرنسي تأثرا كبيرا ببعض الإعلانات السابقة المماثلة ولا سيما الإعلانات الانجليزية العديدة مثل: العهد الكبير لسنة 1215، والذي تضمن مجموعة حقوق الانسان كحق كل مواطن في البراءة إلى أن تثبت إدانته، وحق التظلم أمام القضاء ضد أي حبس غير قانوني، كما تأثر بملتمس الحقوق الذي أصدره الملك شارل الأول سنة 1628، وكذا إعلان الحقوق الذي أصدره البرلمان الانجليزي، ووافق عليه الملك وليام أورنج في فبراير 1869 (فتيحة أوهايبية، 2008، ص58).

أما الصيغة الكلاسيكية لتنظير فكرة المواطنة فنجدها لدى عالم الاجتماع البريطاني، توماس همفري مارشال الذي أشار إلى ثلاثة أصناف هي T.H. Marshall :المواطنة المدنية، وتشير إلى الحريات الشخصية ونظام الحقوق الفردية، التي تضمنها الدولة بينما تشير المواطنة السياسية إلى عمليات المشاركة السياسية والتمثيل الديمقراطي من خلال هيئات منتخبة وممثلة.

وعليه نستنتج أن المواطنة في المجتمع الاسلامي الأول تقترن بالهوية الاسلامية، كما لا تقتصر على الجانب العقائدي المتعلق بالدين، وإنما تشير إلى الجانب السياسي والتاريخي والثقافي والحضاري (أحمد كرومي، 2004، ص187).

أما المواطنة الاجتماعية، فتشير إلى تدخل الدولة لتقليل كل أشكال التفاوت الاقتصادي وتعزيز العدالة الاجتماعية (العياشي عنصر، 2014، ص18). "ومنه المواطنة الحديثة التي اقترنت بمفاهيم وأبعاد حضارية في الفضاء الغربي في رحم حركة ذات طابع مزدوج كما تم تحليلها بناء على :

-1حركة أفكار تنظيرية ذات مسار (من النهضة إلى عصر الأنوار) تنشد الاستقلالية في أبعادها المختلفة.

-2حركة اجتماعية وسياسية حملت على عاتقها تحويل هذه الأفكار الجديدة إلى أفق التحقق في الواقع الاجتماعي والحضاري الغربي.

في حين أن الحداثة والمواطنة في الفضاء الحضاري العربي الاسلامي تجد نفسها حتى الأن وكأنها المركب الغريب عنه، والدخيلة عليه، ويمكن رصد هذه العوائق في الصيرورة التاريخية لمختلف البنى الكلية والجزئية للمجتمعات العربية والإسلامية الحديثة مثل البنى الذهنية الفكرية المنتجة للفكر العربي الإسلامي الحديث. والمواطنة الحداثية تدل في مجمل تنظيرها على امتلاك صفة المواطن المساهم المتمتع من حيث هو كذلك بمجموع من الحقوق المدنية ضمن مجتمع سياسي، فهي هيكليا ذات طابع قانوني تؤسس للفرد الحر المستقل العضو في الدولة (وبحكم طابعها الديناميكي لم تبق في حدود المنطق القانوني بل تجاوزته لتتخذ أبعادا حيوية سياسية، اجتماعية وايديولوجية ورمزية) فهي تدل على أهم عنصر للمواطنة وهو الإنتماء(أحمد كرومي، 2004،188).

فالمواطنة الحديثة ارتبطت بشرعنة الحقوق والحريات الفردية، وهي تجمع مختلف الذهنيات والبنى الاجتماعية المختلفة دينيا ووثقافيا وسياسيا في إطار احترام التعدد والتنوع، ومتى تشكلت المواطنة في النسيج الاجتماعي والمؤسساتي كان لزاما لهاته المؤسسة القائمة بفعالية أن ترقى بنفسها في طابع المؤسسات الحداثية. ومتى تقيد المواطن بمبادئ المواطنة واكتسب قيمها ومتى فقد متطلباتها تولد لذات المواطن اغترابا منافيا للمواطنة (في شعور أصله بالإنتماء الوطني) .

2- أبعاد المواطنة: يرى سليمان غيث أن المواطنة تنقسم إلى أربعة أبعاد هي :البعد الاجتماعي والبعد السياسي والبعد العلمي والبعد البيئي:

-1البعد الاجتماعي : هذا البعد يتضمن عادات وقيم المجتمع المحافظ، الذي يساعده على التعامل مع الدولة، التي تستمد قوتها وشرعيتها وقوانينها من هذا المجتمع، ويلخص هذا البعد على أن هناك قيم يتعامل بها الفرد مع الأخرين منها: "تقبل الاخرين والتعايش معهم،

التعاون، التعايش مع الخلاف، الإنفتاح، حب الوطن، التسامح، الإيثار، الإنصاف، حرية الرأي والمنافسة .

-2البعد السياسي: ويعد هذا البعد من أهم الأبعاد والقيم والأكثر حساسية لكل المجتمعات التي تتبنى الديمقراطية والمواطنة وقيم هذا البعد هي: إحترام الديمقراطية، إحترام القانون، إحترام النظام السياسي، الإحساس بالصالح العام، إحترام الممتلكات العامة، إحترام المناسبات الوطنية، إحترام المناسبات الدينية.

-3البعد العلمي : ويهدف هذا البعد بقيمه إلى النهوض بالمجتمع من بؤر التخلف إلى التطور، وتتجلى قيم هذا البعد في الإنفتاح على أفاق جديدة بتقدير العلم والعلماء في الميادين المختلفة، وتعزيز السلام العالمي...

-4البعد البيئي : ويهدف هذا البعد إلى المحافظة على جمال المحيط حيث يساعد هذا الأخير على ممارسة المواطنة بشكل مريح، ومن بين قيمه المحافظة على البيئة، إعمار الارض، المساهمة في تجميل البيئة (سليمان غيث، 1995، 12) .

-5البعد المهاراتي :ويقصد به التفكير الهادف والبناء للتحليل والتشخيص وحل المشكلات المتعددة، فهذه المهارات تمكن الفرد على العموم من التمييز بين مختلف المواقف والأمور، وهذا ما يعطي طابع العقلانية على مختلف اقوال وافعال وسلوكات المواطن (المعمري سيف، 2002) .

4 . التعدد والتنوع : فمفهوم المواطنة يتسع لكل فئات المجتمع، وطبقاته وأفراده بكل انتماءاتهم الفرعية، فهو من السعة بحيث يستوعب المجتمع ولا يقتصر على فئة دون أخرى أو جماعة واحدة، وإهمال الجماعات الاخرى ويحترم خصائص كل فئة وما تتميز به، فالمواطنة تعطي قيما للكبار والصغار، والذكور والإناث، الأسوياء وغير الأسوياء، ...وكل فئات المجتمع، مهما تنوعت أو تعددت فئاتهم، وهذا يتطلب الإنتباه إلى خصائص ومميزات

كل جماعة والحذر من وقوع التصادم والسعي لإيجاد التوازن الذي يجعل الجماعات المتعددة تجمعهم الهوية الإجتماعية الكبرى، فالخصائص المختلفة والإختلافات الجزئية يجب أن تكون جزئيات يجمعها أفق المواطنة (سامية حميدي، ص34) .

فيما سبق يتم تحديد أبعاد المواطنة وقيمها بناء على القوانين وتحليل المفهوم في سياقه الوضعي المدني وكتبني المفهوم وممارسته من طرف المواطن في إطار علاقته بالمجتمع وبالفئات الاجتماعية الأخرى وتنظيمها. إلا أن الملاحظ أن العديد من الادبيات والدارسين المحللين للمواطنة كفرة فإنها تحمل في ذاتها أبعادا لا ملموسة وإنما ذاتية وشورة تتجاوز علاقة الفرد بالآخرين إلى الشعور بالمكان وخصوصياته وكما تم ذكره سابقا ترتبط بذات المواطن قبل أن يتجه ويتمسك ويمارس القوانين.

وعليه وقيم المواطنة الوضعية وتتمثل في :

-5الإنتماءBelongin: ارتبط الإنسان منذ وجوده بشيئين هما المكان والزمان، فالإنسان مرتبط بالمكان من حيث وجود ذاته، وإذا كان المكان يدل على وجود الإنسان في جزء معين منه فإن الزمن هو الذي يحدد مدى هذا الوجود وكميته، ولذلك فالمكان هو الوطن والانتماء المكاني هو الانتماء الوطني.

وعليه يمكن القول أن الانتماء الوطني وراثي يولد مع الفرد من خلال ارتباطه بوالديه وبالأرض التي ولد فيها، ومكتسب كذلك وينمو أكثر من خلال مؤسسات المجتمع المتمثلة في المدرسة والأسرة والإعلام والمسجد والأقران؛ فإن حب الوطن واجب على كل فرد تجاه وطنه.(مبارك الى ناجي، 2008).

ولقد تناول المهتمون بالكتابة في مضامين الانتماء الوطني الكتابة عن الانتماء وتحديده بشحنة عقلية وجدانية كامنة بداخل الفرد تظهر في المواقف ذات العلاقة بالوضع على مستويات ومجالات مختلفة يمكن تحديدها من خلال مجموعة من الممارسات السلوكية

الصادرة عن الفرد بحيث تكون تلك الممارسات معبرة عن موقف الفرد ورؤيته تجاه ما يحدث من مواقف في مجتمعه.

ويعد الإنتماء حاجة من الحاجات الهامة التي تشعر الفرد بالروابط المشتركة بينه وبين أفراد مجتمعه، وتقوية شعوره بالإنتماء إلى الوطن وتوجيهه توجيها يجعله يفتخر بالانتماء ويتفانى في حب وطنه ويضحي من أجله، كما أن مشاركة الإنسان في بناء وطنه تشعره بجمال الحياة وبقيمة الفرد في مجتمعه وينمي لدى الفرد مفهوم الحقوق والواجبات، وأنه لا حق بلا واجب، وتقديم الواجبات قبل الحصول على الحق . ومن مضامين الانتماء قيمة الاعتزاز والفخر بالانتساب إلى الوطن وإلى جميع مؤسساته المدنية والأمنية والعمل الجاد من أجل تحقيق المصلحة العامة لأبناء هذا الوطن، ولابد أن يتمتع المنتمي بصفات اجتماعية معينة من أجل الاندماج في جماعة ما، وهو بذلك حاجة نفسية تعبر عن نفسها في السلوك الحركي، لتعمل في اطار الجماعة، فهو حاجة اجتماعية، تساعد على تماسك الأفراد واستقرارهم وتنظيمهم، فيمنع الفرد من الشعور بالعزلة والفردية. وأما من ناحية فلسفية، فالانتماء شعور متحرك يمكن إدراكه في ضوء مرحلة تاريخية محددة، وفي أطر جماعة بذاته، فهو نتاج للعديد من المعطيات والمتغيرات الاجتماعية، الإقتصادية والثقافية والسياسية. ومرادفات الولاء هي الولاء والانتساب والهوية والوحدة والإندماج والإلتزام (حليم بركات، 1986).

5- الهوية الوطنيةIdentity National : وقد أعلن المؤتمر العالمي لوزراء الثقافة بمكسيكو سنة 1981 أن الهوية الثقافية هي إجماع الصفات المادية والروحية والفكرية والعاطفية التي يتميز بها مجتمعا عن غيره أو فئة إجتماعية بعينها، وهي تشمل الفنون والآداب وطرائق الحياة كما تشمل الحاجات الأساسية للإنسان، ونظم القيم والتقاليد، والمعتقدات، وأن الثقافة هي التي تمنح الاستقرار والقدرة على التفكير في ذاته، والتي تجعل منه كائنا يتميز بالإنسانية (أحمد بن نعمان،14،1996).

فما يميز وطن هو ثقافته التي تشكل وتؤسس لهويته، "والاحساس بالهوية الثقافية والوعي بها لا يصنع صنعا، وإنما هو دائما كالمكبوت في حالة الكمون، يستيقظ ويشتد بصفة خاصة في ظروف التحولات والانتقالات الحاسمة التي تمر بها المجتمعات والشعوب والأمم، خاصة في الطابع المأساوي، فالتشبث بالهوية الثقافية مريح ومطمئن عن الذات باعتبارها صور مثالية (عبد الرزاق الدواي، 2013، ص155).

ومن خلال مفهومي الانتماء والهوية المتداخلان يتشكل بعد ثالث من أبعاد المواطنة والذي يحمل في معاييره مجموعة من القيم الوطنية وهو" الولاءloyalty"، وهو نتاج تركيب مؤسس بفعل مجموعة من المشاعر والتطبعات الإجتماعية نحو هذا الوطن الذي يتميز عن غيره من الأوطان.

فالولاء ينشأ كعاطفة بين طرفين، بينهم مشاعر وعلاقات متبادلة، تظهر في شكل صورة رعاية كل طرف للآخر وتقوم على الأخذ والعطاء، وهو شعور ينمى تدريجيا، ويمكن أن يضعف (حليم بركات، 1986، ص23).

وأما **الولاء للوطن** ينتج عن حب الإلتزام له، فيفرض على المواطن نوعا من الواجبات التي تقابل بقبول وتحقيق مجموعة من الحقوق وعليه تحدد نوعية العلاقة بين المواطن والوطن وبين المولى والولي، وهنا يمكن الحديث عن قيمة ومبدأ مهم لصور المواطنة وهو العدالة الاجتماعية.

والعدالة مفهوم فلسفي عملي واجتماعي معاصر:" وهي الفضيلة الأولى للمؤسسات الاجتماعية كما هي الحقيقة للأنظمة الفكرية ": فقد ذهب المفكر برولز إلى التفكير فيها منذ أصدر كتابه العمدة "نظرية العدالة" والذي عالج فيه هذا الإشكال الإنساني العويص وذلك لما تمثله من قيمة أخلاقية وسياسية كافلة لحقوق الأفراد داخل أفق المجتمع الإنساني الواحد. بحيث اهتم بها من الناحية المفهومية فدرس بذلك مفهومي العدالة الشكلية والمساواة الديمقراطية هذا بالإضافة إلى اهتمامه بكيفية تطبيق العدالة ضمن المجال الإقتصادي من

خلال التوزيع العادل للثروات بين أفراد المجتمع، ومن الناحية الأخلاقية من خلال طرح قضايا الواجب والالتزام. وبذلك جعل منها تشكل المبحث الرئيسي للخطاب الفلسفي العملي المعاصر ذلك من أجل تحقيق العدل في المجتمع وجعله منظم أمر يقتضي التدخل الفلسفي بامتياز، وهذا بناء على خصائص واقع المجتمع الحديث المتسم بالتعددية السياسية والثقافية والدينية، فإن ذلك قد يدفع بالبحث في أشكال العدالة، وتوزيع الممتلكات الاجتماعية بالتساوي بين أفراد المجتمع (جون رولز، 12،2011).

-الديمقراطية: أما عن حقوق المواطنة فهي تخص فقط المواطن الحامل للجنسية سواء كانت هذه الجنسية أصلية أم مكتسبة، وحقوق المواطنة الرئيسية تتعلق بالمساواة بين جميع المواطنين للمشاركة في الحياة السياسية والعامة, أي أن ركني المواطنة هما المساواة والمشاركة، وفي نفس الوقت فإنه يترتب على المواطنة حقوق وواجبات، والحقوق تسبق الواجبات ..وكما يتم القول فإن كل حقوق الإنسان تطبق على المواطن، أي أن المواطن يجب أن يتمتع بكافة الحقوق الأساسية وأيضا يتمتع بحقوق المواطنة، ونظرا لوجود فئات ضعيفة من المواطنين يجب العمل على دمجها بشكل أسرع في المنظومة الوطنية، فقد اتفق المجتمع الدولي على إضافة حقوق خاصة للمرأة والطفل والأقليات بهدف تعزيز وضعهم داخل أوطانهم وكذلك المساهمة في تسريع عملية الاندماج الوطني. إن كل مواطن ينتمى إلى أقلية ما يجب أن يتمتع بحقوق المواطنة الكاملة بالإضافة الى تمتعه بوضع خاص وفقا لاتفاقيات حقوق الأقليات. إن اتفاقيات المرأة والأقليات هي جزء أساسي من منظومة حقوق الإنسان، ومن آليات المواطنة في الدولة الحديثة العصرية المتقدمة التي تسرع في تطبيق الاتفاقيات الخاصة للفئات الضعيفة المهمشة استكمالا لمنظومة المواطنة والاندماج الوطني في الدولة الحديثة العصرية .المواطنة فقط هي معيار الحقوق والواجبات، وليس الدين أو العرق أو اللون أو النوع أو الطبقة أو الفئة العمرية، ولكن هذا لا يحدث بصفة دائمة في الدول، فهناك تمييز بين المواطنين، وهناك انتهاك جسيم لحقوق المواطنة، وهناك ما يصل

الى حد الإبادة والتطهير العرقي في بعض الدول ضد مواطنيها .وفى نفس الوقت يحدث نفس الشيء فيما يتعلق بمنظومة حقوق الإنسان فهناك انتهاك لحقوق الإنسان .(مجدي خليل،2005،)

وبعض حقوق الإنسان لا تتماشى مع المجتمعات العربية الإسلامية في مضامين مقوماتها وهوياتها الثقافية وأصولها بحكم أن الدول ذات النهج الاسلامي تتبع تعاليم عقائدية وقيمية تعاكس الحريات المنشودة الحديثة التي جاءت بها حركات الديمقراطية والمواطنة العالمية.

ولأن الساحة العالمية تشهد تحولات وتغيرات كبرى في مختلف المجالات من الناحية المعرفية والقيمية المصاحبة للتطورات التكنولوجية الكبرى، والحاملة في قوابلها مفاهيم كبرى ورائدة في منظومة الفكر الإنساني تثبت مكانتها على مستوى النقاشات والمستويات الاجتماعية والمنطقية بتوتراتها وتداعياتها

وأما فيما يتعلق بفكرة المواطنة كممارسة وقيم في الجزائر، وباعتبار المفهوم "المواطنة تطبيق و ممارسة للقيم تظهر على أشكال و صور مختلفة كالمشاركة الفرعية و التلقائية والإختيارية مع على شكل نشاطات اجتماعية مختلفة نافعة.

-التشبّت بالقيم التي لها القابلية بالمجتمع.

- تفكيك السلوك حسب المعايير الوطنية و العالمية التي تؤطر الحياة الفردية والإجتماعية والثقافية.

-أيضًا توجيه السلوك الأخلاقي و الشّعور بالهوية و البحث عن الحقيقة و قول الحق .

-كذلك التحضير و اكتساب الحس المدني الرفيع و احترام المرأة و تقديرها و العدل و التنازل والحوار و قبول الأخر.

- حماية الأملاك العامة و الملكية الخاصة.

-احترام القوانين السارية المفعول، كاحترام ديانات و معتقدات الأخرين، خدمة الوطن بإخلاص والحفاظ على مكتسباته و الدفاع عنه .

فقد اعتمدت الجزائر الإعلان العالمي لحقوق الإنسان و صودق عليه و هو ما تؤكده أول وثيقة دستورية لها في المادة 11 من(دستور سنة 1963، المؤرخ في 1، ج.ر رقم 64، سنة 1963 -09 - 2) حيث نصت على :"موافقة الجمهورية على الإعلان العالمي لحقوق الإنسان وانضمامها إلى كل منظمة دولية تستجيب لمطامح الشعب الجزائري وذلك اقتناعا منها بضرورة التعاون الدولي .إلا أنه من الناحية التطبيقية السياسية فقد ورثت الجزائر بعد1962 حالة "دولة اللاقانون")، وإلغاء ثقافة المواطنة، كما ورثت هياكل الدولة الكولونيالية، لذا فقد أنتجت الطبقة الحاكمة في الجزائر بعد الاستقلال سلوكيات واتجاهات ترفض المشاركة الحقيقية في التنمية بين أفرادها وجماعتها باستثناء نجاحها الإداري والتوسع في تكريس القطاع العام وتحويل المجتمع ومؤسساته الإدارية، السياسية، التربوية، الاجتماعية، الثقافية والاقتصادية ... لخدمة قوة الدولة أي بناء سلطة الدولة الإدارتية أكثر منها دولة سوسيولوجية أو أيديولوجية أو مدينة باسم الشرعية الثورية التي كانت بديلا عن الشرعية العقلانية، وظلت ثقافة المواطنة غائبة بعد الاستقلال وأثناء حكم الحزب الواحد(ياسين خذايرية، 2017، ص229) .

إلا أنه من ناحية المطالب الاجتماعية فيبقى المشروع المؤسساتي للمواطنة طيلة مسيرة عقود متتالية خاضع للإصلاحات السياسية والمخططات والقوانين المدنية التي أعطت اهتماما بالمواطنة من قبل قوانين الأسرة، الانتخابات، الجنسية والدستور الجزائري... والتي يتم العمل على تكريسها في البرامج التربوية ومؤسسات التنشئة الاجتماعية أثناء تنمية الأفراد اجتماعيا على شكل قيم يجب التحلي بها ...خاصة في خطاب برامج المناهج المدرسية، فتعتمد المواطنة على تكريس الحقوق العامة والحريات الفردية أهمها الحقوق المدنية

والسياسية وحرية الرأي والتعبير، وعلى المساواة والعدالة وتكافؤ الفرص والشفافية، وترمي المواطنة إلى عدم اختزال الوطن في حزب أو قبيلة أو طائفة وأنه لا وجود لأقلية في المجتمع، بل مواطنون متساوون ومساهمون في صنع القرار الوطني. وفي ظل دولة المواطنة، يعيش المنتمون للدولة، تحت خيمة الوطن، يتمتعون بذات الحقوق، ولا يعود للتشكيل الديموغرافي أو الانتماء الديني أو المذهبي أو القبلي، أو الإثني، قيمة تضفي تميزا في الحقوق على الآخرين. (ياسين خذايرية، 2017).

والمواطنة بهذا المفهوم، تعطي للاختلاف والتنوع شكلاً إيجابياً، يضيف قوة للمجتمع ولا يأخذ منها.

2- قضايا المواطنة :

2-1 إشكالية الهوية والمواطنة:

تعرب المواطنة عن نفسها في أرض الواقع أن العامة يشاركون بالرأي والصوت.- مشاركة المواطنين في الانتخابات وممارسة المناصب السياسية، وترتبط هذه المشاركة بعمق انتمائهم للوطن الذي يعيشون فيه، واستعدادهم للعمل دائما على رقيه وتقدمه، ولا تكتمل المساواة القانونية والمشاركة السياسية إلا بأمرين :

الأول: الوضع الاجتماعي والاقتصادي يحقق المواطن احتياجاته الأساسية. ويجعله يتمتع بموارد مجتمعه على قد المساواة مع غيره.

والأمر الثاني: المؤسسات التعليمية والتربوية تنشئ الأجيال المتلاحقة على قيم المواطنة والمساواة والحرية وقبول الاخر والتنوع. هناك مجموعات كثيرة من المواطنين يشتكون من عدم تمتعهم بحقوق المواطنة كاملة قانونيا وسياسيا واجتماعيا.. وهناك عقبات كثيرة تعترض سبيل المواطنين في سعيهم لنيل المواطنين لنيل حقوق المواطنة غير منقوصة. ولكن الأمر يحتاج إلى العديد من الالتزامات والمسؤوليات المتغيرة لتحقيق ذلك.

لكن هذا الإطار النظري يتجاوز النظر والاتفاق في ملازمة قضية العولمة ويخل بالمعادلة الثقافية والسياسية وحتى القانونية، الأمر الذي يخل بطبيعة العلاقة بين بين المواطنة والهوية في طبيعة الولاء الاجتماعي (والتي تكون وجوبا) بانتماء، يتميز به الفرد في الحياة الاجتماعية، ومن ثمة فاعليته في عملية التفاعل الإجتماعي، على مستوى الحياة الاجتماعية الجمعية ككل، داخل إطار الجماعة أو خارجها، ضمن إطار البناء الاجتماعي العام للفرد داخل الوطن. وتعد العولمة بأنها الخطر الداهم الذي يهدد الهوية الثقافية وعلى وجه الخصوص المكون الديني، ذلك أن ثقافة العولمة تتجاوز الثقافات الإثنية بسم القانون والحرية الفردية وسعيها إلى مجاوزة الحدود الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية (ثائر رحيم كاظم، 2009، ص254).

2-2- المواطنة والمجتمع :

إن تطبيق التنظيم القانوني للمجتمع تعني هيمنة الدولة على مختلف أبعاد الوجود الاجتماعي، مما يولد نوعاً جديداً من الاستبداد السياسي نعته توكفيل بالإستبداد الناعم. فالسلطة، هي التي تعمل على تقوية الدولة أو انهيارها، بينما انهيار السلطة لا يعني انهيار الدولة متى ما كانت قوية وقادرة على حماية نفسها ومكتسباتها.. كما أن بناء السلطة لنفسها لا يعني بناء الدولة، فقد تنجح السلطة في بناء نفسها وتحكم قبضتها وتفرض هيمنتها على المجتمع، ولكنها تفشل في بناء دولة قوية ذات عزة ;ومناعة وسؤدد وسيادة. (شاهر إسماعيل الشاهر، 2017، ص5) .

ويعّتبر مفهوم المجتمع المدني أحد التعابير الأكثر انتشارا في نهاية هذا القرن وبداية الألفية الجديدة، والواقع أن انتشاره مرتبط بتحولات عميقة شهدها العالم في هذه الفترة"(عنصر العياشي، 2012، ص9)، هكذا اعتبر المجتمع المدني منتوجا للدولة الحديثة، ففيها تُلقى الفرد تنشئة اجتماعية، وما تتضمنه هذه التنشئة من جانبها السياسي حيث اعُتبر فضاء مفتوحا لجميع مواطني الدولة الحديثة فالدخول إلى هذا المجتمع نابع من إرادة وطواعية

المواطن وليس اجباراً .أما حين يقترن المفهوم بالعولمة فإن: مفهوم المواطنة في زمن العولمة ومجتمع المعلومات فلقد عرف تحولات عميقة في ضوء المتغيرات السياسية والمعرفية التي فرضتها التحولات الجارية في عالمنا فلقد أصبح للمواطنة بعدٌ عولمي، وبعدٌ اقتصادي بعدٌ سيكولوجي تربوي وبعدٌ اتصالي تواصلي، فلقد أصبحت تنعت بنعوت محددة من قبيل: المواطنة الافتراضية، المواطنة الاجتماعية، المواطنة الثقافية، المواطنة النشطة، المواطنة المتعولمة، المواطنة العالمية، المواطنة الشبكية، المواطنة التنظيمية، المواطنة النفسية(ياسين خذارية، 2017، ص226).

2-3-المواطنة والثقافة:

"ولعل من أهم ما يعزز مواطنة المدرسة أو مواطنة المؤسسات التعليمية في مجتمعاتنا هو استثمار كل شروط التأهيل والإصلاحات التربوية في سبيل تمكينها من تحقيق انفتاح واع متوازن على محيطها، والتواصل التفاعلي مع مختلف مكوناته ومؤسساته وفاعليه وفعالياته، ومجالاته، السياسية منها، والإقتصادية والإجتماعية والثقافية، مثل الأسرة والمؤسسة الانتاجية، والمرفق العمومي والشارع، ووسائل الإعلام ومؤسسات المجتمع المدني وكذا النسق القيمي والثقافي العام...والمؤسسة التربوية تستطيع أن تمتلك بكل هذه الشروط والمواصفات (إستحقاق المواطنة) قيما وأليات تنظيم وتدبير وتبادلات إيجابية ومنتجة مع المحيط، مع ضرورة التوجه لإعادة تأهيل ممنهج لهذا المحيط ذاته، وتخليصه مما لا يزال يشتغل وفقه من ميكانيزمات وممارسات بغرس قيم الديمقراطية والمواطنة والتنشئة السياسية السليمة، والتعريف بمشاريع التنمية والتدرب على التفكير في ذلك تخطيطا وإنجازا(مصطفى محسن، ص127) .

وحين تتفاعل قضايا المواطنة المتعلقة بالثقافة وكينونة المجتمع، فأنه بصورة حتمية تخلق تلك الكينونة في صلب المعنى الجوهري للهوية، وعليه تتفاعل هاته القيم في جدلية واحدة للقضايا وتطور الدولة أو الأمة، وتخلق بذلك أو تؤثر على التطبيق الفعلي لمبادئ المواطنة

الحقة، من ديمقراطية والتزاما بأخلاقيات الحوار المتمدن، والإنسان المتحضر، خاصة في مجتمعات العالم الثالث والعربية خاصة لما لها من الخصوصيات الهوياتية والثقافية وأسسها المرجعية من دين وتجذر بالأرض.

2-4-المواطنة والمدرسة:

ولما كانت المدرسة نموذجا مصغرا للمجتمع وما يسود هذا الأخير من فضاءات، وما يتميز به من مميزات، فالبرغم من محاولتها تجسيد فلسفتها من خلال سياسة محددة لتصل للحفاظ على الخصوصية الثقافية للمجتمع، بحيث تكون متميزة بالوطنية والثورية والعلمية وبذلك تبقى وظيفة المدرسة اجتماعية عامة ملخصة ومقننة لكل ما سبق ذكره في احتواء البنيات الاجتماعية السالفة الذكر، ولذلك نجد جدلا تربويا وسياسيا في مختلف المجتمعات، يخضع يخضع المدرسة بالمساومة مع الدولة، حول من يبني من..؟ فهل المدرسة كمنظومة هي التي تؤسس لبناء الدولة. أم أن الدولة هي التي تحدد وتبني وتجه مسار المدرسة؟

ثانيا: دور المدرسة الجزائرية في ترسيخ قيم المواطنة:

1-فلسفة التربية والتربية على المواطنة: تواجه الأنظمة التربوية تحديات هائلة في هذه المرحلة التي نقف فيها على مشارف الألفية الثالثة والتحديات المرتبطة بالتغيرات المتسارعة في شتى ميادين الحياة وبخاصة العلمية والتكنولوجية من تطور للأفكار والمعارف والمعلومات وتغيير في المفاهيم، والتي تؤثر بصورة مباشرة وكبيرة في العملية التعليمية التعلمية، كي تكون قادرة على احتياجات المستقبل الذي تزداد ضبابيته بين الحين والأخر، وبناء عليه فإن وظيفة التربية قد تغير مسارها من تزويد المتعلمين بالمعلومات والمعارف إلى تنمية قدرات المتعلمين في امتلاك أساليب وأدوات للحصول على المعلومات من مصادرا المتعددة والواسعة الانتشار . وقد تنبهت دول العالم الثالث حتى النامية منها إلى أن مصائر الأمم تتوقف على الكيفية التي سيعدون فيها أبنائهم تربويا وتعليميا للقرن الواحد والعشرين، وقد تزايد الإدراك بأن التعليم المنشود هو الذي يهيئ الفرد والمجتمع لحقائق وديناميات عصر

جديد سريع التغير، خصائصه الإنفتاح العالمي والثقافي والتسارع نحو إنتاج المعرفة وتوظيفها التوظيف الأمثل سيتضاعف كل سبع سنوات، مما يتطلب تنظيما سريعا ومستمرا لمن يريد أن يستفيد منه، وهذا التنظيم السريع لتدفق المعلومات والتعرف على طرق استخدامها هو محك التقدم للقرن الجديد .(سهيل أحمد عبيدات، 2007:ص3)

ويبدو أن النظرة التحليلية الأقل تشاؤما ستقود إلى تغير غير رتيب للقيم والعلاقات الاجتماعية ويكون هذا استجابة لدواعي التكيف اللاإرادي الذي لا تستطيع المجتمعات إلا مواكبته، وإلا فإن قطار التطور سيتجاوزها ,، والدليل أن قادة دول السوق الأوروبية المشتركة قد خصصوا قمتهم عام 1986 لدراسة مخاطر التكافؤ العلمي والتكنولوجي على دولهم، وبحثوا الوسائل الكفيلة بمجابهة هذه المخاطر، وكان التعليم على رأس تلك الوسائل (سعاد خليل إسماعيل، ، 1989، ص70).

وإن اتجه الأمر إلى تحليل السياسة التربوية في المنظومات التربوية والتعليمية فإنها ترتبط بمواقف الجهات الرسمية والمسؤولة عن القضايا المتعلقة بأهداف التربية والتعليم فتتحدد الأولويات التربوية في ضوء متطلبات السياق الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع ومنه يستند أساسا لوضع وتأسيس الاستراتيجيات التربوية التي توضح وتسير التوجهات المحددة للسياسة التربوية وتحقيق أهدافها، المعرفية والأدائية والقيمية.

التربية على المواطنة : فالتربية على المواطنة لابد ان تهدف الى غرس الوعي لدى المواطن النشء بالتجذر بالبلاد والوطن الى جانب انتماءاته الجغرافية، المكانية، والخضوع لنظامه وقوانينه، وعليه المساس بالمشاركة في المسؤوليات والقيام بالواجبات وتلقيه مساواة مع باقي المواطنين.

كما تهدف التربية على المواطنة في فلسفة المجتمع الى تشكيل المواطن وتنميته انطلاقا من تصور فلسفي معين لماهية المواطن ومن واقع التجربة في حياة الجماعة الوطنية، ووجودها السياسي، وبهذا المعنى فهي تنشئ الفرد من حيث هو عضو بالفعل في دولة وطنية، ومن

حيث هو بهذه الصفة داخل في نظام محدد من الواجبات والحقوق (شبل بدران، 2009، ص99).

وتهدف هذه التربية تنمية الشعور الوطني وحب الوطن والاعتزاز به وبتغذية الولاء الوطني في نفوس المواطنين (المتعلمين) باعتبارهم أفراد جماعة واحدة ينتمون إليها، فيشتركون في نشاطاتها ويعملون على تحقيق تطلعاتها، ويؤمنون حاجاتها ويحافظون على ثرواتها، وهو ما نصت عليه مضامين وتشريعات النظم التربوية في فلسفاتها ومراميها، إما في مقررات دراسية مستقلة، وإما في قيم ومبادئ ومفاهيم دلالية تتحول إلى سلوكيات وممارسات فعلية تتبع من صلب المدرسة إلى المجتمع والمحيط المدني إلى تربية وطنية شاملة .

وإن كانت التربية على المواطنة تعمل على تشكيل المواطن فهي تعمل على التعريف بانتماء الفرد المواطن إلى مجتمع (الدولة) بالتعريف شموليتها التي تجمع بين أفرادها "دين ثقافة ولغة " تحدد هويات هذه الدولة (المجتمع) لما تجمع بينها العديد من العناصر التي تشكل الهوية الثقافية، لتكون مواطنة مكتسبة تجمع على مجموعة من الواجبات والحقوق.

والمواطنة ليست مجرد مفهوم سياسي أو قانوني أو كلمات أو شعارات يتم التغني بها دون وعي بمضمونها، ولكنها ارتباط معنوي، وشعور قوي بالحاجة إلى تلك الرابطة السيكولوجية الاجتماعية أو بالمكان أو الحيز الذي يعيش فيه الإنسان ويجد فيه نفسه حيث يلبي له متطلباته واحتياجاته ويدفعه للتضحية من أجله (محمد عبد الغاني حسن هلال، 2012، ص5).

وبناء على ذلك كان لابد من التطرق إلى أبعاد المواطنة الثلاثة التي تهدف إلى تشكيلها أي فلسفة تربوية وطنية والعمل على غرسها في نفوس المواطنين وهي: الانتماء والولاء والهوية. وكذا المفاهيم المرتبطة بالمواطنة.

2- خصائص المدرسة الجزائرية :

رغم التحديات التي تواجهها المدرسة كمؤسسة بالمجتمع، ومختلف مؤسساته، فيبقى لها تاريخها الخاص مهما اختلفت الأنظمة التعليمية اليوم، كما "لها تحديات كبرى مشتركة اهمها تراكم وتدفق المعلومات، الفاعلية الداخلية، والمصداقية الخارجية، ولهذا فقد ظهر مفهوم المدرسة الحديث مع ظهور الانتقال الذي عرفه الفعل التربوي من مهمة تتكفل بها الأسرة إلى مهمة عمومية(الميثاق الوطني للتربية والتعليم، 2008:ص06) ينسب إليها الفرد دور التنشئة الاجتماعية وفق مناهج وبرامج يحددها المجتمع حسب فلسفته، وتخضع لضوابط محددة تهدف من خلالها إلى تنظيم فاعلية العنصر البشري، بحيث تنتج وتفعل وفق إطار منظم يضبط مهام كل فئة، فهي السبيل الوحيد الذي يلجأ اليه الأطفال منذ صغرهم بعد الأسرة التي تمثل المدرسة الأولى إلى أن يلتحقوا بسوق الشغل، وبالتالي فهي معمل لتكوين الموارد البشرية، وهي كذلك فضاء يلتقي فيه الأطفال والراشدون، حيث توفر لهم فرص التفاعل بينهم، كما تعكس مختلف التيارات الاجتماعية بكيفية شعورية أو لا شعورية، ولكنها تعتمد إلى التربية والتكوين وفق الثقافة التي تمليها كمؤسسة مدرسية، إنها تبعا لذلك تشكل عامل توحدي وجمع مختلف الطبقات الاجتماعية وصهر أفكارها، وبلورتها بقدر الإمكان عبر خطابها التربوي(مشطر حسين، 2010، ص07).

إن المدرسة مؤسسة تربوية تهدف إلى إعداد الفرد وتنشئته، وبنا شخصيته، وتزويده بالمعارف والخبرات، لتتميز بوظائفها الأساسية عن مختلف المؤسسات الاجتماعية الأخرى من الناحية الانسانية والاجتماعية، ما يقدم لها وزنا تاريخيا كونها تهتم ببناء الإنسان في مختلف جوانبه المتعددة نفسيا وأمنيا وفيزيولوجيا واجتماعيا، وإيديولوجيا وثقافيا، واقتصاديا. وهي كمؤسسة اجتماعية ثقافية تشتق أهدافها من المجتمع وتعمل على إعداد الفرد الذي يتميز، ما يعطيها أهمية وظيفية متكاملة من خلال التغيير في مستوى السلوكيات والمعارف والقيم المحققة في المتعلم، حيث يتميز بخصائص أهمها :

-الإحساس بأنه كائن له أهميته العلمية، والثقافية في المجتمع الذي يعيش فيه، والإحساس بأنه عضو فعال منتج.

-شعوره بأنه يبذل جهدا من العمل والانتاج بما يعود بالفائدة على المجتمع.

-الإحساس بمشكلات مجتمعه، والمساهمة في حل تلك المشكلات بشكل إيجابي وذلك باستخدام الأساليب العلمية الحديثة.

-**الوظائف الثقافية للمدرسة** : حيث تقوم المدرسة بتحويل الكائن الاجتماعي إلى كائن متعلم من خلال وسائلها التعليمية وبرامجها التدريبية، وهذا في إطار ربطه بثقافة وفلسفة مجتمعه، وذلك عن طريق تفعيل :

- نقل التراث الثقافي: هذه الوظيفة من أهم الأنشطة التي تقوم بها المدرسة ذلك أنها تساهم في ديمومة وبقاء المجتمع، من خلال تعاقب أجياله، إذ تنقل العناصر الثقافية، من جيل إلى أخر عبر العملية التعليمية، التي لا تحدث اليا إنما تحتاج إلى توجيه وإشراف كبيرين، أي أنها تمثل عملية إحياء التراث.

- تبسيط التراث الثقافي: بسبب الكم الهائل للتراث الثقافي وتنوعه بات صعبا على الناشئة استيعابه، وهضمه لكي يستطيعوا فهمه واستيعابه، وذلك من خلال اختيار المواد التي تلائم الناشئة وتشبع حاجاته، واستبعاد المواد التي يتعذر عليه فهمها لعدم استكمال نموه العقلي

- تنقية التراث الثقافي: تحرص المدرسة أثناء حفاظها على التراث الثقافي بنقله من جيل إلى أخر، بتنقية هذا التراث وتطويره وتطهيره، مما علق به من شوائب وخرافات ومبالغات.

- التماسك الثقافي والإجتماعي.

- القضاء على الصراع الثقافي بين أبناء الأمة الواحدة.
- تنمية أنماط سلوكية وقيم جديدة.
- تنمية الإبتكار والإبداع الفني.
- إعداد النشء سلوكيا ومعرفيا واخلاقيا (معن خليل العمر، 2004، ص174).

أما التعليم في الجزائر خص كل مرحلة حسب طبيعة نظامها الاجتماعي وحكمها السياسي عبر العصور وفي هذا المبحث يتم التطرق إلى مراحل تطور التعليم وأهدافه وتحليل فلسفته، عبر أهم المراحل التاريخية، ومرامي وتداعيات كل مرحلة .

-1التعليم إبان العهد الفرنسي: لا يمكن إنكار أنه للمدرسة الجزائرية تاريخها قبل الاستعمار، إلا أنه يتم التركيز على الجانب التطبيقي لأشكال المنظومة في هيكلتها السياسية والتنظيمية، فقد كان لها تاريخا مع الحكم العثماني، وتثمين مطلب التربية والتعليم بما يتوافق والأحكام الثقافية والدينية خاصة. أما مع العهد الاستعماري فقد جاء تطبيق سياسة الأرض المحروقة التي نظمها الاستيطان الفرنسي ضد الشعب الجزائري بقرارات مجحفة تقضي على الأنشطة التعليمية والثقافية التي كانت مزدهرة قبل 1830، الشيء الذي اعترف به بعض الكتاب والمؤرخين الفرنسيين أنفسهم، منهم "مارسيل إيميريت" و"دوماس"، فقد كانت للتعليم في ذلك الوقت مكانة مرموقة حاول الاستعمار أن يحطمها ليؤسس تعليما بسكان البلاد، لكن الصعوبات اعترضت طريقه لأسباب يذكر منها :

-رفض المعمرين لإنشاء أي مشروع تعلمي لفائدة أبناء الجزائر لأنهم كانوا يرون أن التعليم من العوامل التي تدفع السكان للمطالبة بحقوقهم الشرعية، ومن السلاح الأقوى في مكافحة الاستعمار، وما أهمية تعليم أبناء الجزائر، ومن يمكن تعليمه وبأي لغة؟(الطاهر زرهوني، 1994:ص12).

وانقسمت مراحل التعليم في العهد الاستعماري بخصائصها إلى مراحل أو فترات(1830-1880) هاته الفترة تميزت بالعمليات الحربية الفرنسية ضد الجزائريين، والمقاومات أين حاولت فرنسا وضع سياسات اندماجية بالقضاء على الهوية والقومية الجزائرية، ثم قانون خاص بأهل البلاد (الانديجانا). وهنا قررت أنه لا مانع من تدريس اللغة العربية في المدارس الابتدائية المسماة(العربية الفرنسية)، وفي المدارس الحكومية الثلاث على مستوى التعليم الثانوي، فلم يعمل كما كان متوقعا، بقرار السلطة الفرنسية، أما في عهد الجمهورية الثالثة، فقد تم إدماج أبناء الجزائر في النظم التعليمية والتربوية والسياسية المخصصة باسم الإدماج السياسي، وقد كانت الهياكل التعليمية السائدة تحت تصرف الجزائريين في هذه الفترة كما يلي :(الطاهر زرهوني، 1994: ص13).

-الكتاتيب والزوايا القرآنية: كانت تفتح أبوابها للصغار لتلقي دروس دينية وغير دينية في المدن والأرياف، مع تحضير الأجيال الصاعدة وتحضير الشباب لإتمام الدراسة في تونس والمغرب الاقصى. أما الكتاتيب فقد كانت تعلم القراءة والكتابة والقران الكريم ونشر الثقافة العربية الإسلامية.

-المدارس الدينية المسيحية: تأسست ابتداء من 1878، كانت قائمة مقام المدارس الرسمية، فتحت أبوابها لأبناء المسلمين في القبائل الكبرى، وقد كان يسيرها الاباء البيض قصد التمسيح وتجريد بعض النواحي من ثوب العربية والدين، مع تشجيع السلطات الإستعمارية في اضطهاد سياسي وديني عكس ما كان يشاهد بالنسبة لتعليم القران والمبادئ الإسلامية واللغة القومية، لانتماء شعب ينتمي إلى الحضارة الإسلامية (عربية وعريقة) .(الطاهر زرهوني، 1994: 13)

_المدارس الحكومية الثلاث: أنشأت بغرض إبعاد الجزائريين عن تعليم القران في الزوايا التي كان يراها الاستعمار خطرا، ومن تكوين أعوان في خدمته وخدمة أهدافه، فقد أنشات هذه المدارس الحكومية المشيدة بتلمسان، وقسنطينة، والمدية، أولا ثم حولت إلى العاصمة.

وتهدف إلى تكوين مرشحين إلى الوظائف الدينية والقضائية والتعليمية والإدارية، ولم تكن كافية لسد حاجيات السكان في كافة الميادين، كما أن هدفها انعكس بنتائجه، إذ أن العديد ممن تمدرسوا فيها من الطلاب التحقوا بجبهة التحرير بعدما كانت مركزا للوطنية، زيادة على الأدوار التي قاموا بها على مر السنين في المدارس والمحاكم والمساجد والمدارس المسماة بالعربية الفرنسية. (الطاهر زرهوني، 1994: ص16) وبعد فتور ظرفي للثورات الجزائرية ظهرت نزعة لتوسع التعليم لقائدة الجزائريين، بعد تشكيل مجلس الشيوخ الفرنسي برئاسة جون فيري المعروف بأفكاره التوسعية، ومؤسس المدرسة الفرنسية الفرنسية العلمانية الدينية المجانية، كلفت سنة 1891 بدراسة القضايا السياسية والتعلمية، ولكنه بقي محصورا في بعض المناطق وقرارا غير مطبق من طرف بعض المعمرين، بسبب قلة المعلمين، زكما تميزت هذه الفترة بمحاربة عمدية قصدية لتعليم الصغار الجزائريين، وتنظيم حملات واسعة ضد العروبة والإسلام منتقدة بحدة وطنية الشعب الجزائري، على أساس أنها مؤامرة ضد الشعب الجزائري(الطاهر زرهوني، 1994: ص16_18) .

وعليه فالإستعمار كان الحدث الأكبر الذي ميز المجتمعات المعاصرة مثل الجزائر، حيث سبب لها قطائع عميقة، وتفكيك النظام التقليدي شاملا طيلة132 سنة، وذلك دون إنهاء هيمنة النظام السوسيو اقتصادي الجديد في كل الأقاليم، وكانت أهم النتائج الملموسة للرأسمالية الأوروبية المنتصرة بالنسبة للأهالي والفقراء، النزوح الريفي، والأمية لجميع السكان، حيث حرمت أجيال كاملة من التعليم الذي كان يقدم لها سابقا في الفضاءات التربوية التقليدية، فأدت القوانين التي أدخلت على أملاك الحبوس بغرض خصوصياتها إلى تقليص الموارد المادية الضرورية، التي كانت تسير النظام ما قبل الكولونيالي، فتم تقليص المدارس القرآنية لتكتفي بوظيفة بسيطة(نورية بن غبريت، 2010، ص148).

ومن جهود النهضة بمنظومة التربية والتعليم توفير الهياكل المادية والإطارات البشرية من مسيرين ومدرسين، شكل التعليم شكل التعليم أحد أهم معالم النهضة والتنمية الوطنية ثقافيا

واجتماعيا لنشر المعرفة والتقدم، فاعتبر أساس بناء الوطن في الخطاب الرسمي للدولة، وأن الدولة أساس تكامل الجميع، فقد كانت مهمة الخطاب عملية وتطبيقية في نشر التعليم وتعميمه، في كل الأوساط والجهات والبنيات الاجتماعية، وذلك باتباع مبدأ ديمقراطية التعليم وإجباريته في كل الأطوار التعليمية .

2-2 فلسفة التربية والتربية على المواطنة:

أ-فلسفة التربية والنهضة التعليمية في أدبيات الحركة الوطنية والمواثيق الرسمية: تزايدت المطالب التعليمية مع ظهور الفتيان المتشبعين بالثقافة الفرنسية، وأكدوا على إلزامية التعليم، وضروريته للجزائريين، بهدف إخراجهم من الجهل المتفشي، ومن روادهم فرحات عباس قائلا:" التعليم يجعل منا رجالا قادرين على فتح بيوت وتربية أبنائنا تربية سليمة، كما يسمح لنسائنا بتربية الأبناء بالوسائل العصرية، كما أن ذات التعليم يعمل على إخراجنا من العصبية والجمود". وقد برزت هذه النخبة في الساحة السياسية والثقافية بعد الحرب العالمية الأولى، في شكل قطبين، قطب ناطق بالفرنسية، وقطب ناطق باللغة العربية، يعمل كل منهما على تحقيق رغبات الشعب وتلبية مطالبه، من بينهم الأمير خالد، الذي لم تمنعه ثقافته الفرنسية من التمسك بالثقافة الوطنية. كما ظهرت مقاومة ثقافية، فترة العشرينيات من القرن العشرين، مع قيادة عبد الحميد بن باديس، التي عقبت الاحتفالات المئوية للاحتلال الفرنسي للجزائر، ما أدى إلى سخط الجزائريين، محفزا فيهم الهمة لاستغلال الظرف والشروع في بعث الأمة. وإرساء مشروع ثقافي وطني يرد على أوهام المؤرخين الفرنسيين، الذين أنكروا ذاتية وهوية الشعب الجزائري لتظهر الكتابات التاريخية الوطنية الأولى التي توضح وجود الوطن منذ العصور القديمة، مبرزة تاريخ وبطولات وزعماء الجزائر عبر التاريخ، ورغم ضعفها العلمي منهجيا وعلميا إلا أنها تحتوي على رسالة وطنية وتربوية وتاريخية...(سفيان لوصيف، 2014، ص17).

المواطنة من التصور إلى المشروع في فكر مالك بن نبي: مالك بن نبي فيسلوف ومفكر عربي جزائري معاصر، بالنظر إلى حياته العلمية والفكرية والمحطات الجغرافية التي تعايشها فقد حدد طبيعة بنية المجتمع القائم على مفهوم الهوية والثوابت وكذلك مفهوم الديمقراطية في طرحه النماذج الإجتماعية، وهي المرتكزات الأساسية المقتربة من مفهوم المواطنة المعاصر، مع اقتران مفهوم التشكيلية النامية والمتصلة مع بنية وشبكة العلاقات الاجتماعية وكيانها، ومن وجهة وظيفية تقترن بمفهوم "الفرد" أو الأفراد المرتبطين بعلاقاتهم وأدوارهم في الحفاظ على كيان المجتمع واستقراره.

ولو أسقط المفهوم المعاصر للمواطنة في خطابات مالك بن نبي التربوية وعلى فلسفته التربوية الفكرية، فإنه يتم التوصل إلى نموذج مجتمع قائم على خصائص المفهوم المتكاملة الصالحة كل زمان ومكان، وجدل تاريخي متغير في مواجهة التحديات والتشكلات الجديدة لميلاد وتطور المجتمع، ذلك أن مسؤولية الأنسان تقترن بأفعاله وسلوكياته وانعكاساتها حو ما يقترن ويحيط بها، وكل ذلك يرتبط بوعي الانسان وشعوره العميق روحيا وفكريا وجسديا، وذلك بهدف بناءه حضارة وثقافة واقتصاد وسياسة، وكلها مرتبطة حسبهن بتصور لمفاهيم التغير والمجاوزة والتطور. وهذه النظرة حسب مالك بن نبي تبقى مشكلة العالم الاسلامي الذي يعاني تخلفا حضاريا(من بينها الجزائر) وفي الحفاظ على هويته وفي مواجهة تحدياته الخارجية، الأمر الذي يجعل من المجتمع الإسلامي الحضاري يتخبط في محورية الأصالة الفكرية والعقيدة التاريخية (مرجعا وماضيا)، وعم القدرة على مواجهة الحاضر الحضاري، ما يؤدي إلى تصور اغتراب ثقافي مستقبلي. وعليه طرح نموذج المجتمع الحضاري (موسى لحرش، 2006:ص05) مع تركيزه على فكرة التنوع ذي الطابع التاريخي المتصل بمبدأ المجتمع، اذ انه من الواجب ملاحظة وجود تنوع ذو طابع تشكيلي يتصل ببناء المجتمع، مثاله نموذج المجتمع الاسلامي ذو الحجر الواحد عند قيام الدولة الاسلامية مستشهدا بتوافق الحديث المشهور:" المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضا"، وهذا تحديده مجتمع

ديمقراطي يحتفظ في اتجاهاته إن لم يكن في مؤسساته بجوهر الديمقراطية, أي أنه حسبه مجتمع ديمقراطي، أي مجتمع بلا طبقات حسبه (مالك بن نبي، 1986:ص12).

وهو ما يتوافق مع المفهوم الذي تم التطرق إليه من قبل (الحبيب) سابقا بأن المواطنة في المفهوم الحديث ترتكز على أساس التوافق الاجتماعي الذي يسهم في ضمان الحقوق الفردية والجماعية باعتبار المواطنة أساسا وجدانيا بالشعور بالوطن وبأفراد المجتمع، وبذلك فإن المواطنة هي رابط بين مجموعة من الأفراد يسكنون مكانا معينا وضمن زمن معين(أحمد حسين القواسمة، 2014:ص35).

التربية والوطنية عند ابن باديس: كان عبد الحميد بن باديس مناضلا في سبيل المحافظة على مقومات الشخصية الوطنية، فقد كان وطنيا ...في عام 1936 القى محاضرة في أعضاء جمعية "التربية والتعليم" التي تولى رئاستها بقسنطينة بطرح التساؤل المهم "لأمن أعيش؟"، وأجاب عنه :"للإسلام والجزائر". فالجزائر هي وطنه الخاص الذي تربطه به روابط الماضي والحاضر والمستقبل، وبالتالي تفرض عليه فروضا خاصة. وقد كتب في مجلة الشهاب "كلمات حكيمة" يحدد فيها حقوق المواطن على المواطنين، فقال: "إنما ينسب إلى الوطن أفراده، الذين ربطتهم ذكريات الماضي ومصالح الحاضر وامال المستقبل، والنسبة للوطن توجب عليه تاريخه، والقيام بواجباته –من نهضة علمية واقتصادية وعمرانية، والمحافظة على شرف إسمه، وسمعة بنيته، فلا شرف لمن لا يحافظ على شرف وطنه، ولا سمعة لمن لا سمعة لقومه"(تركي رابح، 2001:ص229). وفي هذا الاطار فقد ركز عبد الحميد بن باديس أن الشخصية الجزائرية تقوم على ثلاث أركان أساسية لا يمكنها أن تبقى وأن تنهض إلا عليها مجتمعة، وهي: الإسلام والعروبة والوطن الجزائري، فالإسلام جزء لا يتجزأ من الكيان القومي رغم أن الكثير من القوميين يفصلون الدين ولا يجعلونه ركنا أساسيا في قيام الأمة القومية، أو الدولة القومية(تركي رابح، 2001، ص76).

-الوطن قبل كل شيء: الوطن في مفهوم الشيخ "عبد الحميد بن باديس" ليس أرضا ومعالم وغابات وجبالا وثروات طبيعية ومادية فحسب ولكنه إلى جانب ذلك تاريخا وحضارة، وقيم وذكريات وأمال وطموح.

-العروبة: هي ثاني ركن من أركان مقومات الشخصية الجزائرية، فالعروبة بحضارتها وثقافة ولغة وقران كريم، قائلا في مكانة اللغة العربية في الجزائر، ": ولا رابطة تربط ماضينا المجيد بحاضرنا الاخر والمستقبل السعيد ألا هذا الحبل المتين، اللغة العربية، لغة الدين، لغة الجنس، لغة القومية، ولغة الوطنية المغروسة، وهي الرابطة بين الماضي بالأسلاف (تركي رابح، 2001: ص279).

-الأمازيغية:

فبرنامج جمعية العلماء المسلمين والخطاب التربوي الذي كانت تحمله بشكل عام كان لأغراض تربوية تعليمية كما تم التوضيح سابقا، وهي تختلف عن الاتجاهات السياسية الاخرى، فمعظمها كانت تطالب بتعميم التعليم أو تعميم اللغة العربية، إلا أن جمعية العلماء المسلمين قامت بهذا الدور من خلال المدارس و المساجد و الكتاتيب كي يتم فيها نهل التربية والتعليم و محو أمية أفراد المجتمع كي يتمكنوا من الدفاع عن حقوقهم و استرجاع هوية ووطنية الجزائر(أوذاينية عمر، 2015:ص85).

وكما تم التطرق سابقا إلى تاريخ التربية على المواطنة ببوادر تحررية والتوجهات الفكرية التي ما ارتبطت بتطور الدولة الجزائرية فكرا وتأسيسا، بين الأصالة المتجذرة بالأرض والهوية، وبين الفكر المستقل المتحرر مع الثقافات الدخيلة على المجتمع الجزائري الأصيل إبان فترة الاستعمار الفرنسي، فتأتي فكرة المطالبة بالحقوق الوطنية مع انطلاق حركة الشباب الجزائري مع انطلاق النضال السياسي في قضايا الشخصية الوطنية ومسائل الهوية والدين واللغة، مستعملة اصلاحات البرلمان الفرنسي 1919، في المطالبة بمنح الحقوق الانسانية الجزائرية من بعض النواب المعتدلين، وقد كانت تلك القضايا محور المساواة الاستعمارية

معهم للتمتع بمميزات هذا القانون الإصلاحي بالنسبة لجماعة النخبة الطامعين للتمتع به مع احتفاظهم بأحوالهم الشخصية العربية الإسلامية، مما سبب لهم خيبة أمل كبيرة في الإدارة الاستعمارية وقد انقسموا حياله إلى ثلاثة فئات:

-فئة أولى: تفرض التخلي عن الأحوال الشخصية الاسلامية وتطالب بضرورة الاحتفاظ بها.

-فئة ثانية: تطلب عم ربط حقوق المواطنة والإستفادة من قانون 1919.بالتخلي عن الأحوال الشخصية.

-فئة ثالثة: لا ترى حرجا في التخلي عن الأحوال الشخصية الإسلامية مقابل التمتع بالقانون(أحمد عيساوي، 2015، ص48).

-**بيان أول نوفمبر**: تحدث بيان أول نوفمبر عن المسالة الثقافية (بما فيه التربية والنهضة والوطنية) مؤهلا للحديث عن تاريخ وحاضر الجزائر ومستقبلها وكان مفصلا للهوية الوطنية للجزائر، وقد كان الغرض من توثيقه سياسيا(تفجير الثورة)، أما الهدف البارز منه فقد كان "الاتحاد"، لأنه صفة من صفات الفرد الجزائري، انطلاقا من الثقافة الوطنية، ودين التوحيد الذي يعتنقه كل فرد من أفراد الشعب الجزائري، هذا من حيث الوسيلة، أما من حيث الهدف المنشود، فإن أول هدف:" إقامة الدولة الجزائرية الديمقراطية الاجتماعية ذات السيادة ضمن إطار المبادئ الإسلامية". وهذا المبدأ لقي تعارضا حول المسألة الدينية(بين منطقية التبني تاريخيا وبين المطالب الحضارية) وتوضيحه المؤكد لضمان الحريات الفردية من دون تمييز عرقي أو ديني.

-إقامة طرح بناء الدولة الجزائرية، جاء قوميا حول الإنتماء الجزائري "وحدة شمال إفريقيا في إطارها الطبيعي، العربي، الإسلامي."

-الإعتراف بالجنسية الجزائرية بطريقة علنية ورسمية ملغية بذلك كل القرارات والأقاويل والقوانين التي تجعل من الجزائر أرضا فرنسية، رغم التاريخ والجغرافيا، واللغة والدين وعادات

الشعب الجزائري، وعليه فالهوية الجزائرية لها من قوماتها المختلفة تماما عن هوية المستوطنين الأوروبيين في الجزائر". ومن المسلمات أن لها تاريخها في أبعادها ولغتها ودينها، وهو ما يحمل من الدلالات الضمنية لقيم فكرية غايتها تحررية بحتة.

-**وثيقة الصومام:** وفيها قد تم التأكيد على المسألة الوطنية على النحو التالي:" أن المستعمر قد عمد إلى خنق اللغة العربية الوطنية، التي تتكلمها الأغلبية الساحقة من المواطنين وقد اختفى تعليمها العالي منذ بداية الغزو، بتشتيت الأساتذة والتلاميذ وقفل الجامعات وهدم المكتبات". وهو تنديد بوحشية الإستعمار في القضاء على اللغة العربية، وتمكين الفرنسية في ميادين الحياة، وفي مقدمتها أساليب التفكير واتجاهاته، وسياسة التفريق بتدنيس الدين الإسلامي الصحيح مقابل دعم خرافات الأولياء والمرابطين.

-**الميثاق الوطني 1976:** بعد الإستقلال ظهرت مجموعة من المواثيق المدعمة لبيان أول نوفمبر، كما ظهرت فئة ذات انتماءات دينية، من بينهم أحمد طالب الإبراهيمي، وقد كان هدفها تكوين إنسان جديد في مجتمع جديد متمثلة في :

-التأكيد على الهوية الدينية الوطنية الجزائرية، وتقويتها، وتحقيق التنمية الثقافية بجميع أشكالها.

-الرفع الداعم لمستوى التعليم المدرسي والكفاءة التقنية.

-إعتماد أسلوب في الحياة ينسجم مع مبادئ الثورة الاشتراكية. (سفيان لوصيف، 2014، ص31).

وهذه الأهداف تندرج في إطار تكوين الإنسان الجزائري فكريا، بما يتلاءم وقيم المجتمع الجزائري، وبالطبع فإن تحقيق هاته الأهداف يقتضي اجتثاث مخلفات الإستعمار الفكرية، ومحاربة العقليات المتحجرة، وبذلك فقد أضاف ميثاق1976، ثورة ثقافية تتبنى ثلاث وظائف

لثلاث محاور، لأنها أداة لاكتساب الوعي الاجتماعي للتغيير، وتحويل النيات الأجتماعية البالية.

-1القضاء على التخلف الاجتماعي والاقتصادي للبلاد.

-2الثورة جهد ثقافي تربوي، واع يرمي إلى محاربة كل الأحكام المسبقة المتعلقة بالعرق والطبقة، والجنس .

-3ترمي إلى محاربة النزوع إلى العنف المضر بالمجتمع، والأفكار التعصبية.

والملاحظ أنه لأول مرة في هذا الميثاق يرد التعبير عن النظام التربوي كمضمون حقيقي للثقافة ودعم التربية على أنها الوسيلة الرئيسية لتكوين الأجيال وتلقينهم المبادئ والقيم المنشودة، وعليه جاء في نص الميثاق: "أن الثورة ثقافية تهدف إلى إنجاز كل ذلك تساهم في ازدهار كياننا الوطني وفقا للثقافة التقدمية المعاصرة، وهذا يعني تأكيد ارتباطها بتراثنا الثقافي". وأول مرة يظهر مفهوم الثقافة التقدمية بعدما كانت تعنى بالوطنية والعلمية والثورية.

إضافة إلى ذلك دعم اللغة العربية والارتقاء بها إلى مصاف المهام الوطنية الكبرى التي تستمد دلالتها التامة مع تعزيز الاستقلال واستعادة الذات بالتأكيد على أنها:" عنصر أساسي للهوية الثقافية للشعب الجزائري، ولا يمكن فصل شخصيتنا عنها، ولهذا فإن تعميق استعمالها وإتقانها كوسيلة يشكلان إحدى المهمات الأساسية للمجتمع الجزائري في مجال التعبير عن مظاهر الثقافة وعن الايديولوجية"(سفيان لوصيف، 2014، ص32).

- **التربية الوطنية في الاصلاحات التربوية:** بالنظر إلى التحولات الاجتماعية المتسارعة التي تتعرض لها الجزائر كغيرها من المجتمعات التقليدية في مجالها الإقتصادي والسياسي مع بدايات تهميش تأثير الدين في الأمور السياسية، وسيادة السلطة السياسية العلمانية، وفي مجالها الاجتماعي نحو تراجع العلاقات العامة، وفي المجال الفكري نحو الإنتشار، التدريجي للطريقة العقلانية العلمية في تصنيف العلم والنظر إلى ما يحدث فيه، وفي المجال الثقافي

مع ظهور الثقافات الفرعية والقومية، التي تتحدى المجتمع التقليدي، وتبدأ عملية تطوير الرموز الخاصة بالثقافة وأداة بناء الهوية والتقاليد بطريقة انتقائية مناسبة لأهداف المجتمع الخاصة (طيبي غمار، وبركات عمرة، 2018:ص28).

هذا ولم يسبق للنسق التربوي في الجزائر أن يحظى باتهامات السياسات الاجتماعية العامة، مثلما حظي به في العقود الأخيرة من الاهتمام لما له من تحديات وأدوار في توازن الحياة الاجتماعية، ولما لها من أهمية في بناء المواطن، وإعداده، ولما لهذا الجانب من علاقات وهياكل وأهداف واعتبارات، وتطلعات مستقبلية وطنية، وما تعايشه من تجاذبات وصراعات داخلة وخارجية تتعلق بالهوية والثقافة والأصالة في جوانب مختلفة وقضايا اجتماعية مرجعية سياسيا وإيديولوجيا وتعدد خطاباتها التي تحمل من المفاهيم والمضامين" للمواطنة الهادفة" وعناصرها ومكوناتها، وكذلك الإهتمام الجلي في المقاربات المعرفية والعناصر والوسائل التربوية المسخرة والمتاحة لنجاح ذلك عمليا ومعرفيا. "ذلك أن الاحساس بالهوية الوطنية أو الثقافية والوعي بها لا يصطنع أو يصنع صنعا، وإنما هو كالمكبوت في حالة الكمون، يستيقظ ويشتد بصفة خاصة في ظروف التحولات والانتقالات الحاسمة التي تمر بها المجتمعات والأمم، خاصة في التحولات المأساوية والقسرية، أين يصبح التشبث والتعبير عن الهوية معبر عن مكنونات الذات باعتبارها صورة مثالية"(عبد الرزاق الدواي، 2013، ص155).

والملاحظ أن الاشكالية المتعلقة بالمسألة التربوية بالجزائر، أن التعليم ميدان لصراع النخب، ذلك أن طبيعة الإشكالية الثقافية في الجزائر مرتبطة أساسا ببنية الأرضية الثقافية والمرجعيات المنقسمة ثقافيا والمتغيرة سياسيا، والتي تمتد جذورها إلى الفترة الاستعمارية (مرمومة منصور، ص162). وكذلك طبيعة التكوين الذي تلقاه الفاعلين التربويين الأقدم، ولما لهذه الفترة من ثقل التركات التي ولدتها الدولة الجزائريين، وظروف التأسيس، وكذلك أهدافه العلنية والضمنية). هذا وقد توصلت وزيرة التربية السابقة نورية بن غبريت فيما يتعلق

ببناء الشخصية الوطنية للمتعلم في إحدى دراساتها على أن:" أننا نعيش في عصر أدت فيه كثافة المبادلات الطوعية والقصرية إلى فرض نماذج مهيمنة على كل المستويات، وبالأخص مجال اقتصاد السوق ومخططات الإصلاحات الهيكلية، المسألة التي تتعلق ب"مشروع النمذجة"، كون الأمر يتعلق أولا بالمحافظة على بقاء واستمرار الذات (الانتماء بالوطن)، كإشكالية مطروحة في السباق، وطبيعة المشاكل المرتبطة بصعوبات الاستجابة للمطالب الاجتماعية، وهو ما أدى بالعديد من الدول إلى فسح الفعل بالنسبة لمجتمع، في حين أن التربية الوطنية نفسها مرتبطة بالسيادة السياسية (نورية بن غبريت، 2010:ص45).

قيم المواطنة في فلسفة الاصلاحات التربوية: إن الاصلاحات التربوية تعني التغيير، أو ما يعرف بالعمليات المقصودة على مختلف مسارات العملية التربوية، بهدف الارتقاء وتحسين مخرجات المؤسسات التربوية، كما تمس هذه الاصلاحات مجموعة من عناصر العمليات التربوية. سواء من حيث التصور العام للوظيفة الاجتماعية للمدرسة، أو من حيث التجهيزات المتعلقة بالعملية التكوينية أو من حيث ما تحمله المناهج التعليمية من معارف وقيم، أو من حيث تسيير التوجيهات الرسمية القائمة على التربية الوطنية المتعلقة بالإلتزام بتنفيذ المناهج التعليمية...(محمد الصالح حثروبي، 2012:ص07).

وبالحديث عن الوظيفة الأساسية للنظام التربوي في الحفاظ على تنمية الأفراد ثقافيا واجتماعيا وتنمية الذوات العارفة المتعلمة الواعية بمكانتها ومكانة مجتمعها فإنه لابد من تأسيس مرجعيات أساسية للنظام التربوي مثلما وضحت الاصلاحات الثقافية والتربوية السابقة إيديولوجيا واجتماعيا عبر المواثيق الرسمية للهيئات السياسية أولا ثم التربوية في مجالها الفعلي.

فتحدد الغايات الأساسية للفلسفة التربوية بالجزائر إلى جانب مهمة التنشئة الاجتماعية والتأهيل وتكوين شخصيات متوازنة وتعليم نوعي,(المواد3-4من القانون التوجيهي للتربية) تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة شديدة التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم

العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتحا على الحضارة العالمية. وعليه تسعى التربية إلى تحقيق الغايات التالية:

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

- تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وكذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية. مع التشبع بمبادئ الدين الإسلامي وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية.

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

- ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون.

- إرساء ركائز مجتمع متسمك بالسلم والديمقراطية، متفتح على العالمية والرقي والمعاصرة، بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري، والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن، واحترام الأخر والتسامح، بضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية لها صلة على الخصوص بمبادئ حقوق الانسان والمساواة والعدالة الاجتماعية.(القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الفصل الأول من الباب الأول-المادة2).

- ضمان تكوين ثقافي في مجالات الفنون والآداب والتراث الثقافي مع إثراء الثقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التعلم ذات الطابع العلمي والأدبي والفني وتكييفها باستمرار مع التطورات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والمهنية.

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

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

- ترقية وتوسيع تعليم اللغة الأمازيغية.

- التفتح على العالم بتكوين التلاميذ اللغات الأجنبية كوسائل للإطلاع على التوثيق والمبادلات مع الثقافات والحضارات الأجنبية.

- إدماج تكنولوجيات الاعلام والاتصال الحديثة في محيط التلاميذ وفي أهداف التعليم وطرائقه، والتأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفعالية منذ السنوات الأولى للمتمدرس(القانون التوجيهي للتربية، الفصل الثاني).

حيث يشكل الدستور والقانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08المؤرخ في 23جانفي 2008، بالنسبة للنظام التربوي الجزائري المرجعية الأساسية للسياسة التربوية، ويؤكد النصان من جهة على الطابع الوطني والديمقراطي والعلمي المتفتح على العصرنة والعالم للمنظومة التربوية، وعلى ادماجها في التوجهات العالمية في مجال التربية من جهة أخرى.

أ-**البعد الوطني**:(محمد الصالح حثروبي، 2012، ص14).

يرمي هذا البعد إلى تقديم تربية واحدة للجميع، وذلك عن طريق مختلف المؤسسات المكلفة بالعملية التربوية، ويعني ذلك أن تقدم برنامجا إجباريا واحدا يحتوي على قاعدة مشتركة من القيم والمواقف والكفاءات، وبناء على ذلك فإنه من الضروري ترسيخ الارتباط بالقيم التي

يمثلها الإرث التاريخي والجغرافي والديني والثقافي، وكذلك الارتباط بالرموز الممثلة للأمة الجزائرية وديمومتها والدفاع عنها ويكون ذلك ب:

- دعم الوحدة والثقافة والهوية الوطنية بالتفاعل بين المركبات الثلاث: العروبة والاسلام والامازيغية.

- تطوير اللغة العربية في ابعادها العلمية والتكنولوجية والأدبية والفنية.

- إبراز قيم الدين الاسلامي من تسامح واستقامة ونزاهة وحب العمل والقراءة الواعية للنصوص الأساسية والاطلاع الجيد على التاريخ الإسلامي.

- ترقية اللغة الأمازيغية والتكفل بالاختلاف والتنوع الجهوي.

- التركيز على الأحداث التاريخية الحضارية، بالإضافة إلى إبراز مقاومة الأمة للغزاة عبر التاريخ.

- التعرف على البلاد من حيث المكان والزمان والإمكانات الاقتصادية والموارد والبيئة وكذا مكانة البلاد في العالم.(محمد الصالح ثروبي، 2012:ص15).

ب- البعد الديمقراطي :

ويتجلى هذا البعد في التوجهات الجديدة للبلاد الرامية إلى بناء نظام ديمقراطي يعمل على نشر الثقافة الديمقراطية قيما وسلوكا. ويتعين على النظام التربوي أن يتكفل في مناهجه بالنهوض بهذا البعد من خلال :

-ترقية الروح الديمقراطية.

-الحق في التربية ومجانيتها.

-تساوي الفرص والحظوظ بدون تفرقة لا في الجنس ولا في الجهة ولا في الطبقة الاجتماعية.

-تكييف التعليم لأغلبية المتعلمين واختلافهم وتنوعهم.

-ضمان حد أدنى من المستوى الثقافي للعيش في انسجام مع الاخرين في الوطن وفي العالم.

-تحضير المواطن للحياة الاجتماعية والشخصية التي تؤهله للاختيارات الشخصية وتحمل مسؤوليتها (مهنية-ثقافية).

إضافة إلى هذا فإن البعد الديمقراطي يتعلق اليوم بإدماج عنصر التوعية في التربية، هذا العنصر الذي يمكن من الاستمرار في تحقيق الهدف المتعلق بإيصال كل متعلم إلى أقصى إمكاناته، وذلك بدعم اليات تساوي الفرص الاجتماعية للنجاح أمام الجميع.

ج- البعد العصري: يؤكد هذا البعد مكانة الاختيار العلمي والتكنولوجي كأحد الأسس التي تقوم عليها المدرسة الجزائرية مما يتطلب تحديث المناهج وعصرنتها والاستفادة القصوى من الثورة العلمية في مختلف المجالات وخاصة الوسائل وطرق العمل ومساعي التسيير، ويمكن ضبط هذه التوجهات العصرية من خلال:

- أن يضمن لكل مواطن ثقافة علمية وتكنولوجية تمكنه من الاندماج في العالم الجديد وتساعده على توظيف مبتكراته وخاصة تكنولوجيات الإعلام والاتصال.
- التفتح على العالم والاطلاع على مشاكله والمساهمة في حلها.
- تكوين الفكر الناقد الذي يسمح باختيار الاستعمالات الايجابية للعلوم ومنتجات التكنولوجيا الحديثة.
- ضمان التواصل مع الحضارات والثقافات الأخرى عن طريق تعلم اللغات الأجنبية خصوصا. (محمد الصالح حثروبي، 2012، ص15).

4- المرجعيات الكبرى لتأسيس مشروع الكتاب المدرسي الجزائري:

ولضمان المبادئ أو على شكل قيم التي كانت في طابعها تصورات ومرجعيات تربوية، فإنه لابد للخطاب التربوية للمنظومة التربوية أن يستند الكتاب المدرسي ويبنيه من حيث الشكل والمضمون تبعا ل:

أ- التاريخ بين الكتابة والتدريس: يعنى التاريخ بدراسته العلمية المحيطة بحياة الانسان في كل أبعادها الزمانية والمكانية، وحين تبنى مالك بن نبي فكرة الثقافة على أنها تعبير عن عن ما يتم نتداوله من مبادئ وقيم المواطنة، وعلى ان يفهم الثقافة في إطار علم التاريخ، ولذلك لا يمكن تصور تاريخ بلا ثقافة، فالشعب الذي يفقد ثقافته يفقد حتما تاريخه، (ومنه لاشك أن التاريخ هو أكبر عال لتحقيق الروح الوطنية حتى يصبح القول بأن الوطن هو تاريخ الوطن (سفيان لوصيف، 2014، ص399). والنسق التربوي هو الوسيلة لتحقيق مهمة التاريخ، ولهذا فالتاريخ مادة اجتماعية تربوية توضح كأحد واهم المناهج الدراسية الرئيسية التي لا يمكن الاستغناء عنها في مجال النسق التربوي العام "فتدرس الماضي في أحداثه ووقائعه المتعددة، لأهداف تربوية تكوين الرفد وتنشئته ضمن حياة الأمة والوطن" فيصبح ذاكرة جماعية للمجتمع، يرتكز عليها حاضره، وأداة لغرس حب الوطن في النفوس، ولذلك فقد ورد تعريفه أنه:" الاسمنت الروحي لتقوية وحدة الأمة وتوطيد أركانها، وتعميق الوعي بالتماسك والوحدة، كما يعتبر من المقومات الأساسية للشخصية الوطنية وأحد أركانها، وهذا ما جعل لموضوعاته اهمية تربوية، واجتماعية لا يستغني عنها اي مجتمع، فكل الامم على اختلاف أنظمتها اهتمت بتدريس تاريخها والبحث فيه(سفيان لوصيف، 2014،).

وبناء على فكرة التكوين الفكري والمعرفي للمتعلم في إدراك الماضي والحاضر والتطلع إلى المستقبل، ومضامين الوضعيات التي يمكن من خلالها التعرف على الهوية ومبادئها الكبرى، من خلال خلق روح الوطنية، والتعريف بالوطن وكيفية طرح مبدأ الانتماء. فقد أكد عبد القادر الجغلول في مقاربة تدريس التاريخ في المدرسة الإبتدائية أن مسارات التعديل

والإصلاحات التربوية السابقة، فالمناهج والمقررات الدراسية السالفة قد تميزت ب: العشوائية، التقديس، غياب النقد العلمي في الكتابة التاريخية الجزائرية، هذا بالإضافة إلى أن مناهج التدريس أثبتت انخفاض مستوى التحصيل لدى الطلبة.(ومثاله: موضوع التفاعل الحضاري يوافق التنوع الثقافي وعلاقته بموضوع المثاقفة).(سفيان لوصيف،2014،)

ب- **السلطة والخطاب الديني:** يمثل الدين في مستوى أول ثقافة كاملة لشعب أو أمة أو حضارة، ولا يتعلق الأمر بالدين من حيث هو مجموعة نصوص وتعاليم وقيم فحسب، بل هو أساسا بما هو كيان مجسد في مراسيم اجتماعية وتقاليد وأفعال سلوكية يمارسها الإنسان، أي من حيث صيرورته نظاما من الممارسات المتداولة، وقد تكون هناك مسافة واقعية ما، بين وضعه النظري، وبين التعبير عنه واستيعابه تعبيرا مباشرا في الحقل الاجتماعي، فالدين هو ثقافة وتصور للبناء الاجتماعي وترسيخ في وعي المنتسبين، كما هو نمط معين من أنماط المعرفة، يتميز بطرائق ثابتة في ممارسة الحياة وبناء المجتمع، أو وطنيته، بفرض ضغوط سياسية واجتماعية، بقيم ورموز تستثمر داخل الحقل الثقافي، (سفيان لوصيف2014، ص341).والملاحظ أن التجاذبات الايديولوجية خلال فترات تطور مسار الدولة الجزائرية منذ الاستعمار إلى الأن فهي تركز ولا تراهن على أن الإسلام هو دين الدولة، وأبرز مقومات الشخصية الوطنية(بمختلف مبادئه: الكفاح والعدل والمساواة، دين الحرية، العلم والمعرفة).

ونظرا لأهمية الموقع الذي يشتغله الدين الإسلامي في الدولة، فقد كان على مسار تاريخي طويل روحا للأمة والدولة، التي كانت بدورها جسدا للدولة التي كانت بدورها جسدا للدين ترعاه ويرعاها، ثم التعبير عنه على أساس أن الجزائر تنتمي إلى الحضارة الإسلامية، وأن اللغة العربية هي أحد المكونات الأساسية للثقافة الجزائرية وهو ما أكده ميثاق 1964.

والملاحظ أن السلطة أو البنية السياسية لا تزال تبني خطابا إيديولوجيا فيما يتعلق بالجانب الديني، وقيمه الروحية كمحدد للهوية العربية الإسلامية، وكمفهوم احتواء للأعراق والجهويات

المشكلة للدولة الجزائرية (فالتعارض والمرونة في طرح الخطاب التربوي من خلال كتاب المرجعية العامة للمناهج).

فالإسلام واحد والخطاب متعدد، وذلك في محاولة التوفيق في بناء المشروع الاجتماعي، وبين متطلبات استرجاع الهوية الوطنية، التي تعتبر الإسلام أحد مكوناتها الأساسية، وكذا متطلبات الالتحاق بمواكب التطور والنهضة الاقتصادية والاجتماعية، وتداعيات العولمة والمعلوماتية، دون إنكار ما تحمله من قيم بديلة للتفتح والمواطنة العالمية، وتطور أفكار الثقافة التقدمية بمبادئ التضامن البشري، وخصائص التنوع الثقافي. وهي المشكلة التي تتبناها خصائص مضامين الخطابات التربوية (التناقض والعلاقة في محاولة التوفيق بين الحقول الرمزية بين الإسلام دين الدولة ومرجعية ومقوم أساسي للهوية الوطنية، والمعلوماتية كأساس التطور والتنمية في كل جوانبها على مختلف المستويات).

كذلك اختلال مكانة القيم الدينية كأصول راسخة في البنيات الاجتماعية وتحولها إلى مجرد ممارسات اجتماعية في الخطابات التربوية والتصريحات من طرف الفاعلين التربويين لتؤسس في الكتب والمقررات والمناهج الدراسية.

ت- العولمة والثقافة والمواطنة: تعرف العولمة الثقافية بأنها عملية تعميم ثقافة معينة على بقية العالم بفعل وسائل الإتصال الحديثة، في نشر الثقافات العالمية، وتعميمها على بقية الثقافات الفرعية، وتكون بذلك مدعمة بعناصر وقيم دخيلة على خصوصيات إجتماعية أخرى، أو بديلا عنها ما يحول على تحول البناء الثقافي في أي مجتمع، من خلال وسائل الاتصال الاجتماعية والإعلامية الغير رسمية، والتي تلعب دورا تحكيميا خطيرا وماهي إلا أداة للسيطرة الاجتماعية وفرض الهيمنة الفكرية على قطاعات البشرية، بما تحمله من قداسة لفكرة الحرية، والتعدد الثقافي، وقيم الإنفتاح، الديمقراطية والمساواة، في مقابل مفهوم العالمية، وفي مقابل مفهوم المواطنة العالمية تذوب هياكل الثقافات الوطنية، وهو ما يضعف دور مؤسسات التنشئة في نشر القيم الاجتماعية والمحافظة على مبادئها، وفي عملية نقل التراث

الثقافي، وقيمة الأصالة والمرجعية التاريخية المؤسسة لمضمون الهوية والوطنية (ضامر وليد، 2015، ص55).

وكما يقر محمد عابد الجابري:" أن العولمة ثقافة إختراق الهوية الثقافية(الوطنية للأفراد، والأقوام والأمم، ثقافة جديدة تماما لم يشهد التاريخ من قبل لها مثيلا، ثقافة إشهارية إعلامية سمعية، بصرية، تصنع الذوق الاستهلاكي والرأي السياسي وتشييد رؤية خاصة للإنسان المجتمع والتاريخ، ... والحديث عن اختراق القيم والمعايير في المجال الثقافي في عصر العولمة يعتبر من أخطر انواعها".(عبد العالي دبلة، 2001:ص173).

خامسا: خصائص المدرسة الجزائرية في المرحلة الابتدائية:

تعرف **اليونيسكو**:" إن التعليم الابتدائي هو مرحلة التعليم الأولي بالمدرسة التي تكفل للطفل التمدرس على طريق التفكير السليم، وتؤمن له حدا أدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج" في حين تعرفه اليونيسكو:" بأنه بنية من بنيات النظام التعليمي يقع بين التعليم التهييئي(التحضيري)، والتعليم الثانوي، ويبدأ غالبا من سن السادسة، يكتسب فيها الأطفال الأساسية من المعارف".أما في الجزائر فيمنح التعليم الابتدائي الذي يستغرق خمس سنوات(5) في المدارس الإبتدائية، كما يمنح في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم المعتمدة والمنشأة، وذلك وفق الشروط الممنوحة من طرف الوزارة للمتمدرسين (التربية والتعليم)، وهو ست سنوات، وتتوج هذه المرحلة بامتحان نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة نجاح بعد تنظيم هذه المرحلة على شكل أطوار من التعليم الابتدائي الإجباري، فمرحلة اكتساب التلاميذ للمعارف الأساسية وتنمية الكفاءات القاعدية في مجال التعبير الشفهي والكتابي(محمد الصالح حثروبي، 2012، ص22).

وتنتظم مرحلة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية في ثلاثة أطوار منسجمة تراعي متطلبات العمل البيداغوجي ومبادئ نمو التلميذ في هذه المرحلة، وهي:

أ-الطور الأول: طور الإيقاظ والتعلمات الأولية: ويشمل السنتين الأولى والثانية، وفيها يشحن التلميذ ويكتسب الرغبة في التعلم والمعرفة، كما يجب أن يمكن من البناء التدريجي، لتعلماته الأولية عن طريق: اكتساب مهارات اللغة العربية المتواجدة في قلب التعلمات (التعبير، القراءة والكتابة)، إلى جانب بناء المفاهيم الأساسية للزمان والمكان. إضافة إلى المعارف الخاصة بكل المواد مثل حل مشكلات التعداد والأشكال والعلاقات واكتشاف عوالم الحيوان والنبات، والأشياء التقنية البسيطة، كما يكتسب في هذه المرحلة المنهجيات والطرائق البسيطة(كفاءات عرضية).

ب- الطور الثاني: طور تعميق التعلمات الأساسية: ويشمل السنتين الثالثة والرابعة، وفيها هذه المرحلة يتم تعميق التحكم في اللغة العربية، عن طريق التعبير الشفهي وفهم المنطوق والمكتوب والكتابة، يشكل قطبا أساسيا لتعلمات المرحلة كما يعني هذا التعمق أيضا مجالات المواد الأخرى، كالرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية، والتربية الإسلامية والمدنية ومبادئ اللغة الجنبية.

ج- الطور الثالث: طور التحكم في اللغات الأساسية: ويخص السنة الخامسة أساسي، من مرحلة الاصلاحات الأخيرة، فتعزيز التعلمات الأساسية باللغة العربية، والتحكم فيها، وفي المعارف المندرجة في مجالات المواد الأخرى(الرياضيات، التربية العلمية، والتربية الاسلامية والمدنية، ومبادئ اللغة الأجنبية الأولى، ...) تشكل الهدف الرئيسي للمرحلة والذي يمكن بواسطة كفاءة ختامية واضحة من إجراء تقويم ختامي للتعليم الابتدائي، لذا من الضروري أن يبلغ المتعلم في نهاية المرحلة درجة من التحكم في اللغات الأساسية الثلاث (عربية، فرنسية، رياضيات)، تبعده نهائيا عن الأمية، وتعده لمتابعة مساره الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط. (محمد الصالح حثروبي، 2012: ص..).

ويحدد (القانون التوجيهي للتربية الوطنية 4/8 في المادة45) أهداف المدرسة الابتدائية على النحو التالي:

-تزويد التلاميذ بأدوات التعلم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب.

-منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي تمكن التلاميذ من:

-إكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعليم مدى حياتهم.

-تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك.

-التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع.

-تعلم الملاحظة والتحليل والاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد .

-تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النقد فيهم.

-التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية.

-العمل على توفير ظروف تسمح بنموهم جسميان نموا منسجما وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية.

-تشجيع روح المبادرة وبذل الجهد والمثابرة وقوة التحمل.

-التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبل الاختلاف والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى.

-مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقا.

والمراد أن المبادئ والقيم والمعارف والخبرات والتجارب المراد تعليمها للتلاميذ والتي تم رسمها وتخطيطها والاتفاق عليها مسبقا من قبل الهيئات المعنية من طرف الفاعلين الاجتماعيين أو من طرف الوزارة أو مختلف الأطراف الاجتماعية والثقافية والايديولوجية التي تمت الإشارة إليها سابقا (في الفلسفة التربوية أثناء توجيه رسالة الخطابات التربوية)، فإنه يتم برمجتها عبر وثائق رسمية وبرامج ومواضيع ومواد دراسية كبرى يتم التخطيط لها مسبقا، ويتم وضعها على شكل برنامج دراسي(سابقا)، أو المنهاج الدراسي. حيث يتم تعريف المنهاج في خطابات وزارة التربية الوطنية على أنه:" وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية لتحديد الإطار الإجباري لتعليم مادة دراسية ما، ويفترض أن يشتمل على الأهداف، والكفاءات بجميع مستوياتها، المحتويات الوضعيات والمواقف والأنشطة التعليمية، والأنشطة اللاصفية، الطرائق والوسائل وأدوات التقويم وأساليبه (محمد الصالح حثروبي، 2012:ص26).

من المفترض أن يكون المنهاج الدراسي مخطط مسبقا بفعالية، ومرونته وقابليته للتعديل والتطبيق في أن واحد. ويشتمل على الأساليب التعليمية التعلمية وتتوافق محتوياته مع المرحلة وعناصر العملية التعليمية التعلمية. وكذا توافق مضامين المحتويات(الكتب الدراسية) مع المعايير أو الأسس المعتمدة في تخطيطه، ومع الخصائص النمائية والملامح التعلمية التي يمكن تقديمها لطفل المرحلة الابتدائية...وكذا تناسب المضامين والملامح التربوية مع الزمن المخصص لمستوى كل طور....وحسب الرهانات والمرامي الاجتماعية من وراء تخطيط وبناء هذه المنهاج الدراسية وحسب الإصلاحات التربوية المتواترة وحسب أهم رهان للمجتمع ككل وهو المرجعية العامة للفلسفة التربوية وكذلك عملية التنشئة الاجتماعية في بناء وإعداد المواطن المرغوب فيه لخدمة هذا الوطن أو المجتمع. ولإعداد هذا المواطن تستند المدرسة الجزائرية إلى بنية من الهياكل والوسائل المادية والبشرية، ومجموعة من

العناصر والأساليب التربوية من أهمها المعلم، الكتاب المدرسي(الذي يعتبر الوعاء أو القناة الحافظة للمناهج الدراسية بمحتوياتها ومضامينها، ...)

.فالمعلم هو: المحرك الرئيسي لغايات الفلسفة التربوية وتوجيهها، وإسقاطها إجرائيا، بعد ترجمة تلك الأهداف على شكل معارف وقيم وكفاءات مستهدفة.

أما الكتاب المدرسي: فهو القناة الرئيسية بين الفلسفة التربية والتلميذ. ومنه يمكن التطرق لأهمية هاته الوسيلة كالاتي:

4- أهمية الكتاب المدرسي في التعليم الجزائري:

أن الكتاب التعليمي قد بدأ الاهتمام بتطويره منذ عقد الخمسينات من جميع النواحي، المعرفية، النفسية، الوجدانية ... الخ، وباختصار شديد كان الاهتمام به من حيث الشكل والمضمون. وفي بداية الستينات من القرن العشرين بينت جميع البلدان النامية فكرة تعميم التعليم الإبتدائي، هدف ذو أولوية، فلقد طرح مشكل الشروط الضرورية لتحقيق هذا الهدف، وقد كان من بينها، توفير الكتاب المدرسي لملايين الأطفال (إسماعيل إلمان، 2008، ص293).

كما يكون بنية تشكلية يفترض أنها مادة مخططة ومقننة للمعارف والمعلومات والتوجهات المبسطة لمستوى كل مرحلة تعلمية من مراحل التلميذ، متباينة الرسم من مقروء ومكتوب وضمني ومستشهد به مثل الصورة، وذلك حسب طبيعة المحتوى.

فالكتاب المدرسي يعتبر مصدرا من مصادر المعرفة التي تشكل وعي التلميذ داخل المجتمع المصغر (المدرسة) وتغرس فيه روح المواطنة التي تساهم في بناء المجتمع ومؤسساته، بل وتنجح في تكوين انطباعات وصور عقلية إيجابية في ظروف معينة ومحددة (عبيد عاطف، 1997، ص127). ما جعله بابا بيداغوجيا من طرف المربين،

وأدوا إلى تطويره وفق المستجدات التربوية المعاصرة والعلمية والمطبعية في الشكل والمضمون(أسماعيل إلمان، 2008، ص294).

وهو الوسيلة الأساسية الرسمية لتقديم مناهج التعليم الابتدائي والمترجم المخفف لرسالة الخطاب التربوي الجزائري، وذلك في علاقتها المتينة مع التلميذ الذي يستهدف في الاستقطاب والتشبع بالتعلمات المبرمجة والمخططة من طرف الوزارة. "هذا وبالتتبع التاريخي للتأسيس الكتاب المدرسي الجزائري، فإنه قد مر بمراحل تاريخية وتطوره مع مختلف الإصلاحات والتطورات التربوية والبيداغوجية، تميزت باستمرار العمل بالكتاب المدرسي الموروث عن العهد الاستعماري فيما يخص اللغة الفرنسية، واستعمال الكتاب المدرسي للبلدان العربية (مصر، لبنان، سوريا) فيما يخص اللغة العربية، وذلك في جميع المواد التعليمية، ثم اعتمدت بعض المؤلفات الجزائرية في مجال التاريخ كونه مادة من مواد السيادة الوطنية.

- 2مرحلة الجزأرة: وتميزت باحتكار الدولة (وزارة التربية الوطنية) صناعة الكتاب المدرسي، إعدادا وإخراجا وطباعة، فوفرت الكتاب مجانا لكل تلميذ في جميع مراحل التعليم، تماشيا مع سياسة تلك المرحلة التميز بالاقتصاد الموجه وجزأرة قطاع التربية والتعليم الجماهيري، لذا يمكن أن نسميها بمرحلة الكم."

- 3مرحلة التجديد: وهي المرحلة المواكبة للإصلاحات الحالية، حيث شهدت المدرسة الجزائرية جيلا جديدا من الكتاب المدرسية، تميزت في البداية بالتعدد للمستوى التعليمي الواحد، وبتخلي الدولة عن احتكار صناعة الكتاب، وفسح المجال لأول مرة لدور النشر

الخاصة بصناعة الكتاب المدرسي، ويمكن وصفها بمرحلة التوعية والتنوع. (إسماعيل إلمان، مرجع نفسه، ص295).

وبالرغم من التطورات والهندسات التخطيطية والتربوية التي شهدها الكتاب المدرسي تماشيا مع التحولات السياسية والاقتصادية والتكنولوجية التي أثرت على مسار فلسفة وقاعدة المدرسة الجزائرية، إلا أنه يبقا تبعا للإصلاحات التربوية قائما على احتوائه على الابعاد ومبادئ القيم والمرجعيات الأساسية للتربية القاعدية متماشيا مع خصوصيات كل مرحلة تعليمية. وفي المرحلة الإبتدائية، وتعبا لخصوصيات الإصلاحات الأخيرة القائمة على المقاربة المدمجة للوضعيات والمناهج التربوية في المرحلة الأولى من التعليم الإبتدائي منزلة خاصة، "إذ أنه يعتمد عليه في تزويد الطفل بمهارات القراءة والكتابة، وتنمية هاته المهارات في السنوات الأولى على الأقل من هذه المرحلة، وذلك أن اللغة إحدى الوسائل المهمة، في تحقيق المدرسة لوظائفها المتعددة، فاللغة أهم وسائل الاتصال والمفاهيم بين التلميذ وبيئته وهي الأساس الذي تعتمد عليه تربيته من جميع النواحي(عبد الغاني عبدو واخرون، 1977، ص61).كما يعرفه محمد الصالح حثروبي(1999، ص26):"بأنه هو الوثيقة التعليمية المطبوعة التي تجسد البرامج الرسمية لوزارة التربية الوطنية، من أجل نقل المعارف للمتعلمين، وإكسابهم بعض المهارات، ومساعدة كل من المعلم والمتعلم على تفعيل سيرورة التعلم."

وتجدر الأهمية البالغة للكتاب المدرسي في المنظومة التربوية بالجزائر، أنه بالنظر لتوتيرة الإصلاحات والتجديدات التربوية، فإنه من الناحية الاقتصادية في هذا الجانب بسيط التكاليف، سهل الإستعمال، مقارنة بالبدائل التكنولوجية المطلوبة لجودة التعليم في هذا العصر. كما أنه أكثر أداة بصرية واقعية متاحة لكل من المعلم والتلميذ تقرب المفاهيم والمعنى والصورة والقيم والأفكار المتضمنة للمناهج والرسالة التربوية العامة. هذا ويكون الأداة الرئيسية للمنهاج حيث يربط بين عناصره، ويجسد التفاعل بينها. "ولذلك فاستراتيجية بناء الكتاب المدرسي من شأنها أن تجمع بين سياسي مؤدلج، "ومختص تعليم، ولغوي مدقق، ومختص علم النفس الإجتماعي التربوي، وكذلك مختص بالفلسفة التربوية، مشرف تربوي ومختص بالمادة الدراسية وخبير تصميم وخبير إخراج، ومدير مدرسة، وممثل عن أولياء الأمور(كايد ابراهيم، 2009، 162ص) .

وعليه فبناء الكتاب المدرسي يجسدا مشروعا استراتيجيا تربويا تكامليا تعبر عن قوة الرسالة للخطاب التربوي العام. وتحمل من الوسائل والأساليب والكيانات ما يعبر عن رسالة وقوة وأهمية هذه الوسيلة بين المتعلم والمجتمع، وبينها وبين المتعلم.

أما في المرحلة الاخيرة لمناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات يتميز بكونه بنية كلية مركبة مكونة من:

أ-كتاب (تعلم اللغة العربية): حيث يتحكم التلميذ في القدرة على القراءة الميسرة والتعبير والتواصل مع غيره مشافهة وتحريرا، بما يناسب الوضع والمستوى، لغرض إشباع حاجاتهم

الفردية المدرسية منها والمجتمعية، وبحيث تكون عاملا من عوامل شخصيتهم الوطنية، فتزودهم بأداة للعمل والتبادل، وتمكنهم كلغة للتعلم من تلقي المعارف واستيعاب مختلف المواد وتتيح لهم التكيف والتجاوب مع محيطهم. (محمد الصالح حثروبي،2012)

ب-تعلم لغة أجنبية أولى: بحيث يرمي تدريس اللغة الفرنسية كلغة اجنبية أولى إلى منح المتعلم في هذه المرحلة أداة تسمح له بالتواصل والتعبير وتوظيف مكتسباته اللغوية في نشاطاته المدرسية والشخصية والاجتماعية والوصول المباشر إلى المعلومات والمعرفة العالمية.

ت- تعلم الأسس العلمية والتكنولوجية والرياضية: يمكن هذا التعليم من إكتساب تقنيات التحليل والاستدلال وفهم العالم الحي والجامد، من أجل ذلك تمت المبادرة بالإدراج المبكر لنشاطات التربية العلمية والتكنولوجية قصد حمل التلاميذ منذ نعومة الأظافر على الملاحظة والتجريب لبناء معرفة أولية حول أشياء طبيعية أو تقنية للحياة اليومية.

ث- أسس العلوم الاجتماعية: ولا سيما المعلومات ذات الابعاد التاريخية والجغرافية، والمدنية والخلقية والدينية، بحيث يتيح هذا التعلم توعية المتعلمين بالدور الذي تضطلع به بلادهم في العمل بالقوانين التي تحكم التطور الإجتماعي، وبحيث يهدف إلى إكسابهم السلوك والمواقف المطابقة لترقية قيم المواطنة، والحرية الفردية والجماعية، وحقوق الإنسان، ولقيم التسامح والعدالة والتضامن والتفتح على العالم. (محمد الصالح حثروبي،2012،209).

ففيما يخص البعد التاريخي يتوجه المنهاج في هذه المرحلة إلى استرجاع المتعلم ماضيه الوطني بمختلف أدواره دون تفضيل حقبة تاريخية على أخرى، وهو بذلك يهدف إلى تكوين "المتعلم الجزائري ضمن الوحدة الوطنية."

وفيما يتعلق بالبعد الجغرافي، فإن الاهتمام ينصب على العناية الخاصة بجغرافية الجزائر والمغرب العربي، مما يعد المتعلم للحفاظ على موارد وطنه وبيئته، وتأهيله للعناية بها ومواجهة تحديات العصر.

وفيما يخص التربية المدنية فالمطلوب هو ترقية حس المواطنة لدى المتعلم، وتعليم الطفل كيفية الارتقاء إلى أن يصبح مواطنا مستنيرا ومسؤولا، وترسيخ مبادئ احترام النفس واحترام الغير والتساوي في الحقوق والواجبات ومفهوم المسؤولية الفردية والجماعية.

تكوين الضمير الذاتي، ومساعدة المتعلم على اكتساب سلوكيات ومواقف حياتية، تتمثل في التحاور والاتصال بالغير ومعرفة الاخرين والتعاون معهم.

وفيما يخص التربية الإسلامية: يهدف منهاجها إلى المساهمة في تكوين شخصية المتعلم روحيا وعقائديا وخلقيا، تكوينا ينسجم مع الواقع الأسري والاجتماعي والبيئي (محمد الصالح حثروبي2012،.....).

-إكساب المتعلم مجموعة من القدرات والكفاءات من خلال تنمية عادات سلوكية فردية وجماعية ايجابية وفق القيم الإسلامية، احترام الذات واحترام الاخرين، والمسؤولية الفردية

والجماعية، بعيدا عن الإفراط والتفريط، وقد تم ربط العلاقة في هذا المستوى بين التربية الإسلامية وأهدافها والتربية المدنية واهدافها، تماشيا مع حاجات الطفل ونموه النفسي وقدرته على الاستيعاب والتأثر. (محمد الصالح حثروبي، 2012، ص). واعتبارا لأهمية التربية الإسلامية والتربية المدنية ودورهما في تكوين مواطن المستقبل، فإن التكفل بهما في إطار المؤسسة التعليمية (في هذه المرحلة) لا يمكن تحديد دوره بجدولة مواقيت الدراسة، ولكن من الأولى أن يشمل كافة النشاطات الأخرى.

-كما تضطلع المرحلة الابتدائية بتعليم فني وتوجهات عالمية خاصة بالفنون التشكيلية توقظ بالمتعلم الأحاسيس الجمالية تمكنه من المساهمة في الحياة الثقافية، وإبراز المواهب، كما تتمحور النشاطات حول ترقية الحس والتعبير والابداع والثقافة والاتصال، والتعبير الموسيقي عن طريق الانشاد للمقطوعات الشعرية والوطنية والاجتماعية المتصلة بالتراث الثقافي بالجزائر قديمه وحديثه.

وأما منهاج التربية البدنية فيهدف إلى يعتني بجسمه ويعي لأهمية الرياضة في صحته ومبادئ الروح الرياضية وتهذيب النفس، واحترام الأدوار وتشجيع الروح التنافسية، وعملا بالمقولة "العقل السليم في الجسم السليم"(محمد الصالح حثروبي، 2012، ص41).

من الملاحظ مما تم تناوله فإن محتويات المناهج التعليمية تم بنائها على مجموعة من الكفاءات القاعدية منها ماهو معرفي ومنهجي ومنها ماهو تواصلي بالدرجة الأولى ثم تضمينها على مجموعة من القيم الثقافية والاجتماعية، وبتتبع لمقاربة الكفاءات وخصائصها

البيداغوجية والديداكتيكية فإنها تهدف بصورة عامة إلى إدماج الكفاءات التعلمية التي يحتويها ويقدمها المنهاج بربط مختلف المعارف في تنمية كفاءات المتعلم، وإدماجها بهدف تكوين الشخصية والاجتماعية لخصائص المتعلم في علاقته ببيئته التعلمية ثم المجتمعية عامة، ثم العالمية مع ما يتم مواجهته من تغيرات عصرية متسارعة في مختلف المجالات، وهنا يتحقق مشروع المقاربة بالكفاءات إستنادا إلى الوسائل التعلمية التي من شأنها أن تساهم في تنمية كفارات المتعلم حسب خصائص هذه المقاربة. وعليه فإن الاصلاحات التربوية التي شهدتها المؤسسة التربوية، والتي لقي هذا المنهاج على إثرها اصلاحا مرحليا ومشكلات تطبيقية بالنظر إلى المشكلات المادية والمعرفية في تطبيقه من حيث ملاءمة الأهداف مع العملية التعلمية نفسها، ومشكلات مقاربة المنهاج مع الحاجات التربوية في رهاناتها الاجتماعية والبيئية والثقافية.

ويبقى الهدف العام من هذه المقاربات الاصلاحية كلها هو بناء المواطن الصالح (سواء حذفا أو تغييرا في المحتويات والمضامين أو تقليصا من إصلاحات 2004_وإصلاحات 2012 وإصلاحات الجيل الثاني الحالية من مرافقة بالمواثيق الرسمية لوزارة التربية الوطنية) وتشبيعه وتحصيله مختلف القيم التي بني عليها المنهاج، بداية على ارتكازه لفلسفة تربوية ثقافية واضحة المعالم تعكس فلسفة المجتمع من قيم ومبادئ منظمة دستوريا وقانونيا. وعلى مسيرة تطور منظومة اجتماعية سوسيو سياسية ايديولوجية. وتجاوبا مع المشكلات الاجتماعية الراهنة وكيفية حلها والتعاطي معها ومع الحركية الاجتماعية الطبيعية بمختلف

مجالاته وممكناته. وكذا مراعاة للأسس النفسية والمعرفية وخصائص النمو فيما تعلق بطبيعة المتعلم نفسه كونه محور العملية التعلمية في هذا المشروع الاصلاحي(التربوي الثقافي أولا ثم الوطني تاليا وبكل ما تحمله وترافقه المواطنة والوطنية من مفاهيم وأسس ومبادئ مرتبطة بها) ذلك أن المناهج الدراسية الجديدة تتحمل النصيب الوافر في مجال نقل وإدماج القيم الوطنية والإنسانية المستمدة من الاختيارات الأساسية للدولة الجزائرية، وذلك بالتكامل مع المكونات الأخرى للنظام التربوي، ويمكن حصر القيم الرئيسية التي تنميها المناهج حسب المرجعية العامة في قيم الجمهورية والديمقراطية وقيم الهوية الوطنية تاريخا وحضارة، ومختلف القيم الاجتماعية، والقيم العالمية. وهو ما سيتم التعرض إليه في الجانب التحليلي من الدراسة .

وهو ما تعرض له مصطفى محسن في تناوله لمسألة الخطاب التربوي في المجتمعات الثالثية والنامية ومنها حاولنا الإسقاط على الجزائر بتناوله لقضاياه الرئيسية السالفة.

وكذا يتم التطرق إلى أهم المعيقات التي يعانيها المشروع التربوي في تعزيز التربية على المواطنة في خطابات وبرامج الفلسفة التربوية بالجزائر.

مظاهر أزمة ومسألة التربية بالمدرسة الجزائرية: ترتبط المشكلة العامة بمسار المنظومة التربوية بالجزائر بالوظائف الثقافية المرتبطة بالبنية الاجتماعية، وتحديات المتغيرات المرتبطة بوظائف المدرسة وبعلاقتها بطبيعة النظام السياسي، وكذلك الظروف التي تعيشها البلاد ما يتم اللجوء إلى تعديلات وتغييرات واجراءات إجبارية مفروضة على مسار فلسفة

المدرسة ولذلك فهي مرتبطة تماما بالايديولوجيا، ولذلك يصعب الفصل بين هاته المحاور، وهو ما يجعل المدرسة الجزائرية تعاني.

فبالرغم من تطورات المدرسة الجزائرية وإنجازات منظومتها عبر فترات في تتبع تعليم دولة مستقلة، وتبني مناهج ذاتية وطنية، وتعزيز مكانتها بمراكز الدعم التكويني وتوفير العناصر والوسائل البيداغوجية اللازمة، إلا أنها لا تزال تعاني وتصنف ضمن مسارات دول العالم الثالث، لضعف وظائفها في تحقيق المطالب الاجتماعية، رغم الإصلاحات الكبيرة المتواترة. وهو ما لخصه مصطفى محسن عموما في:

- **إختلال وظيفي لتصور العملية التربوية في حد ذاتها:** فهو تصور فلسفي شمولي متعدد الأبعاد والمضامين، متسم بتشابك علائقي مركب منتظم لأبعاده وعناصره المختلفة. وهو ما عبر عنه بأزمة انطلاقة في تبني المشروع التربوي. وأزمة اشتغال سيرورة في قلب المدرسة من الناحية البيداغوجية، ما يؤدي إلى أزمة مال مستقبلية فالجزائر كمثيلاتها من دول العالم الثالث منذ الاستقلال إلى الأن تعاني من مخلفات الاستعمار تربويا وثقافيا سياسيا وحتى اقتصاديا.. فبالرغم من القيم والمبادئ التي جاءت بها مرسومات ومواثيق استقلال الدولة الجزائرية للتربية والتعليم، إلا أنها بقيت محتومة بالظرفية والايديولوجية، وخاضعة لأهداف واعتبارات ومرجعيات سوسيوتاريخية تباينتها فترات الاستقلال التي كانت تخترقها صراعات وتوجهات وتناقضات مصالح اجتماعية رغم مبادئ تعميم التعليم والتوحيد وتعريبه وعصرنته مع متطلبات الجزائر الجديدة.

(حسب تحليل مصطفى محسن للأزمة التربوية في العالم العربي مصطفى محسن، 1999، ص20).

أزمة الإشتغال: والجزائر منذ الإستقلال لاتزال تبلور مرجعية تربوية بديلة خاصة حسب قطاعاتها ومرجعياتها الرسمية وأطرها الرسمية والاجتماعية منسجمة مع مختلف التحولات وإلا فإنه تواجه أزمة قيم المواطن الجزائري المعاصر(بنيات ومؤسسات، وتوجهات قيمية وثقافية وسياسية ورهانات اقتصادية وسياسية مطلوبة).فالخطاب التربوي لم يوضح معالم "المواطن" الذي يرغب في بنائه عبر أنماط التربية والتعليم ولا الأهداف التنموية التي تجعل من هذه الأنماط معبرا لتحقيقه وهو ما يجعل الخطاب التربوي متخبطا في تمظهرات ومشكلات تربوية و ثقافية واقتصادية متداخلة متعارضة مع البناء الاجتماعي في مختلف عناصره وأبعاده.(في بنياته وهياكله المادية، وتوجهاته التنموية المطلوبة والانية واختياراته السياسية والاقتصادية والاجتماعية الانتاجية بكل قطاعاتها ومذاهبها. (مصطفى محسن،1999: ص-24-50). وتتلخص عموما في:

-عجز النظام التعليمي في تحقيق ديمقراطية التعليم.

-واقع الإنفصام القائم بين مضامين التربية والتعليم والتكوين (من معارف وقيم ومبادئ ورموز وأنماط تفكير) وبين الحقل الثقافي والاجتماعي العام.

-وضعية اللاتطابق بين مخرجات أنظمة التعليم والتكوين وبين قطاعات الشغل والاقتصاد والمجالات الانتاجية العامة.

-ضعف الكفاية الداخلية للأنظمة: ومن أبرز مؤشراتها الرسوب والإنقطاع المدرسي، والهدر المعرفي .

-إشكالية مضامين التكوين والتعليم وعدم تناسبها مع تحولات النسق القيمي والاجتماعي العام، وتجليات الرداءة الفكرية والثقافية المنعكسة في فضاءات الواقع المعاش مع تبخيس قيم المعرفة والثقافة والفن. (تبعا لتحليلات مصطفى محسن في النظام التعليمي المغربي، ومثيله كالنظام التربوي الجزائري وهذا التحليل نابع من تقارب وتشابه الخصوصيات السوسيوتاريخية والايديولوجية).

وهذا ما يؤكد تصريح أحمد جبار:" **نظامنا التربوي في حالة اتلاف، فتصريحات الرضا للسلطة الرسمية لا تخفي الواقع المأساوي الذي يعيشه الاولياء، وابنائهم، فنظامنا التربوي ينتج عددا هائلا من المقصيين في الشارع بدوت تأهيل، وحاملي شهادات عاطلين عن العمل، كل هذه الامور تستدعي إعادة النظر كلية في منظومتنا المدرسية، لذلك وجب تحديثها من خلال انفتاحها على العلوم والتكنولوجيا، وكذلك انفتاحها على عالم الشغل بما يتناسب مع حاجيات الاقتصاد، يتوجب ذلك جعل المدرسة بنية لنقل وانتاج المعرفة، بعيدة عن الحسابات السياسية، والتوظيف الحزبي والإيديولوجي، فمستقبل أبنائنا يفرض علينا أخذ ملف المدرسة بمسألة التربية بكل عناية واهتمام A Djaber).**"

(p164; 2008:

وكما يعبر هذا التصريح عن عمق الإختلالات التي تعرفها المدرسة الجزائرية في مشروعها التربوي، والتي تحد من تعليم وبناء المواطنة لدى الناشئة، فالرسوب والتسرب المدرسيين يشكلان أكبر عائق أمام تحقيق وتكريس قيم المواطنة، مادام أن التكوين المدني لم يكتمل

عند المتسربين، كون المؤسسات البديلة في الكثير من الأحيان لا تحتضن فئات المتسربين، وكما أن في مقابل النجاح المدرسي(النتائج المرتفعة)، لا يعني تحقيق الغايات والمرامي التي تسعى إلى تحقيقها المدرسة، بحيث يظهر جليا وجود قطيعة بين نواتج التعلمات (بين الأرقام والقيم والقناعات السائدة والسلوكيات الصادرة عن المتعلمين)(قصير مهدي، 2016، ص72).

- إن الثقافة أو المعرفة المدرسية في الجزائر ما تزال في مجملها ومضامينها المعرفية وأبعادها الاجتماعية – الأيديولوجية ذات حمولة تقليدية تكرس وتروج للعديد من القيم والتصورات، وتهمل مضامين التربية عن المواطنة كالحق والواجب. والسلوك المواطني.

- هشاشة الإنشغال الديمقراطي لآليات التعامل والتواصل والتبادل بين أطراف المؤسسة التربوية فلا زالت المدرسة الجزائرية تتمسك بالبيداغوجيا التقليدية والمناهج التلقينية، وهي عوائق تمنع بروز وتبلور البيداغوجيا المؤسسية، رغم الاصلاحات الأدائية مثل مشروع المقاربة بالكفاءات.... فضعف دعم التعاون والتفكير الناقد، المشاركة، الحوار، التربية الديمقراطية، حرية المبادرة، عقلانية القرار، التشجيع على الإبداع الأدبي والفني، وترشيد وأنسنة التدخل المؤسسي لحل المشكلات العلائقية باعتماد أساليب الاتصال التنظيمي والبيداغوجي المتفتح على قيم الأنسنة والذي يمكن من فك النزاعات ومعالجة أمراض المؤسسة وتوعكاتها، واحتقار الذات العارفة ونشر قيم توافق ثقافة التربية على المواطنة من قبيل السلم، السلام، التضامن، السلوك المدني، الحب (ياسين خذارية، 2017:ص21).

– إهتزاز مكانة وقيمة النظام التربوي في المجتمع، كما ترتب عن ذلك تدهور خطير لصورة المؤسسات التربوية والتعليمية والبحثية (المدرسة، الجامعة، مؤسسات التكوين المهني...) في الوعي المجتمعي وهذا بفعل القطيعة بين المؤسسة والمجتمع في حين كان من الضروري بناء علاقة تعاقدية تشاركية بين المؤسسات التنشِئَوية التربوية والمجتمع، لتحسين صورتها لدى الجمهور الخارجي وتحقيق دورها بوصفها مؤسسات للتكوين والتوعية والتوجيه الإجتماعي والثقافي والمهني، وليس للصعود المراتبي وآلة لتفريغ المعطلين من الشباب وإنتاج البؤس والقيم المنحرفة. لقد أصبحت المؤسسة التربوية في الجزائر غير مقتنعة ولا مقنعة بما تلقنه من معارف ومكتسبات وما تعلمه من مهارات وسلوكات وقيم مواطنية، كما ظلت تفتقد لبرامج ومناهج واستراتيجيات تدعم ثقافة المواطنة وتكوين (التلميذ –المواطن) الواعي بحقوقه وواجباته. (ياسين خذارية،2017).

خلاصة:

يقترن الحديث والبحث في مفهومي ومجالي كل من التربية والمواطنة في أنهما مستأصلان من مصدر تجريدي واحد، وهو الفلسفة الاجتماعية، ذلك أن نجاح كل منهما يهدف إلى تحقيق سيرورة وتوازن واستقرار مهمة النظام الاجتماعي بكل متطلباته ومحدداته ومقوماته، كما أنهما يتشابكان في تأثير مقاربات سياسية وثقافية (بما فيها مادي ومعنوي، سوسيولوجي ونفسي) وقانونية حتمية تحفظ بين هاته المقاربات. فمفهوم المواطنة بما يشير إليه المعنى العام من تصورات وممارسات تخص علاقة الفرد(المواطن) بالمجتمع (الدولة في إطار تنظيمي قانوني)، وما يحمله المفهوم من أبعاد فكرية وتمظهرات ورمزيات وممارسات في ظل هاته العلاقات، ومفهوم التربية بما تحمله معانيها من تنمية سلوكيات واتجاهات ومواقف ومشاعر فردية للفرد نحو المجتمع والغير (في إطار التفاعلات الاجتماعية للفرد المواطن مع مختلف التنظيمات المؤهلة للممارسة أدواره فيها.

ويتأصل البحث في التربية على المواطنة وانعكاساتها على حسب ما تفرضه وتوجهه الفلسفة التربوية وما تقدمه البنية الاجتماعية العامة في التنظيم الاجتماعي المدرسي بما يؤسس هذا النظام من عناصر ومرتكزات بيداغوجية ومادية وبشرية، وبما تحدده الوظائف الموجهة من طرف ضمنيات الخطاب التربوي الذي يحكم هذا التنظيم فإما مؤدلج أو علمي أو معرفي

بحت مهما طانت طبيعة هذا الخطاب وأسلوبه الإجتماعي وفلسفته (رسائل، قرارات، أوامر وتوجيهات أو مثيرات بلاغية جمالية تربوية سياسية فنية أو غير ذلك حسب أنساقها، وحسب القائمين على تولي هذا الخطاب والغرض المراد منه). ولهذا فالمدرسة الجزائرية قد حددت مسيرتها التربوية وثقافتها على المواطنة بناء على وتيرة مرجعية لظروف تاريخية وبنية ثقافية في وجه مخلفات الإستعمار مع فرض بناء مقومات وقيم تربوية وطنية خالصة تبعا لتصورات تحررية وأخرى تسعى لفرض الشخصية والهوية المتكاملة المشكلة للبنية الجغرافية والرمزية لهذه الدولة المستقلة، وأخرى مستقلة فكريا لها مرجعيات وتطلعات بعيدة تنطلق من فكرة العصرنة والتطور بما تحمله من محددات ثقافية وعلمية وتكنولوجية لبناء الجزائر المتقدمة.

والملاحظ أن الاصلاحات التربوية على شاكلة المدرسة الجزائرية تتسارع وتتغير تبعا للظروف العالمية من تطور معرفي وإيديولوجي ولهذا فهي تشهد تحديات ورهانات كلية وجزئية على مستوى التناسق بين الوظائف والقيم في التحكم وبناء الأجيال المطلوبة والمواطن المرغوب في ظل هاته التغيرات، وفي الحفاظ على رسالة وثيقة بناء الوطن الجزائري والحفاظ على الهوية الجزائرية في ضل هاته التغيرات المتصارعة والمتضاربة من حيث المبدأ والقيمة لما يحمله مفهوم المواطنة من أبعاد ومؤشرات.

الفصل الرابع:

الدراسة التطبيقية: تحليل مضمون المدونة (الكتاب المدرسي)

الفصل الرابع: الدراسة التطبيقية: تحليل مضمون المدونة (الكتاب المدرسي)

تمهيد:

بعد تناولنا لموضوع المواطنة ومخططات وبيداغوجيات التربية على المواطنة في المدرسة الجزائرية، وخصائص الفلسفة التربوية في المنظومة التربوية، والتطرق الى اهم الدراسات العلمية الوطنية والعربية للموضوع، في كلياته وجزئياته، على المستوى النظري في الفصول السابقة، وتفكيك المعلومات المتعلقة بمتغيراته بغرض الالمام بها في اطار تحديد الموضوع بالنظر لتشعب طرحه من الناحية الابستيمولوجية المعرفية، ومحاولة في اعادة بناءه وفق تطلعات الباحثة الشخصية والغاية البحثية الكبرى وتحقيق اهدافها بمعالجة سوسيولوجية، فلابد من معالجة تطبيقية للمفاهيم، والتي فرضتها متغيرات الدراسة وتساؤلاتها، وهنا تتحد الاجراءات المنهجية المتعلقة بالدراسة من حيث:

-أولا: الخطوات العلمية والمنهجية العامة للدراسة.

-ثانيا: الأدوات المستخدمة في التحليل ومبررات اختيارها.

-ثالثا: عينة الدراسة ومبررات الاختيار

-رابعا: التحليل الكلي للدراسة التطبيقية والاجابة عن تساؤلاتها.

-خامسا: النتائج العامة لتحليل قيم المدونة.

-سادسا: تحليل مضامين محتويات وفق الدراسات السابقة.

-سابعا: تحليل مضامين محتويات الدراسة وفق المقاربة السيوسيولوجية.

-الخلاصة العامة للدراسة.

أولا: الخطوات العلمية والمنهجية للدراسة:

تنتمي هذه الدراسة إلى الدراسات الوصفية التحليلية في صورتها الكيفية، تشتغل بالبحث في مضمون قيم المواطنة في الكتب المدرسية لمرحلة التعليم الابتدائي، والتي بنيت على أسس وتوجهات علمية للمرجعيات (وطنية ومرجعية وعلمية وعالمية)، فهي تحمل رسائل وبناء اتجاهات لمشاريع معينة، تتشكل وتتجسد في بناءات وفضاءات لغوية، تجمع بين تثمين الكلمات، وسياق الأفكار وكيفية تسلسلها. فهناك ما يتم طرحه في سياق لغوي معرفي مباشر وصريح، ومنها ماهو في سياق ضمني يتحقق من خلال فهم معمق لتسلسل الخطاب (الفكرة) ورسالتها الضمنية الأولى وغايتها الكبرى، وهذا ما يفرض على الباحثة تحليل معمق لأساليب الخطاب وسياقاته والروابط المؤسسة التي بنيت عليها .

وتبعا للتعريف الإجرائي للخطاب التربوي الذي بني على مساره المحك التفسيري والتحليلي للدراسة، وتذكيرا؛ فهو تلك التصورات والرمزيات الضمنية التي تحتويها النصوص والمقاربات التربوية المختلفة في سياقاتها في بنية الكتب المدرسية باعتبارها أهدافا لفلسفة تربوية تتعلق بقيم وطنية ومواطنة، موجهة لتشكيل بنية فكرية لتلاميذ المرحلة الابتدائية لغرض علمي ثقافي أو اجتماعي أو إيديولوجي, فإنه ترجمة صريحة لخطاب تربوي من فلسفة تربوية مخططة وممنهجة تبعا ورسمية من طرف الوزارة التربوية واللجان القائمة على بناء المناهج

التربوية، هاته الوثائق المتضمنة للمحتويات المعرفية المبرمجة على شكل أنشطة تربوية ومقاربات تحمل المفاهيم والقيم والأساليب لتحقيق هاته الأهداف. وعليه كان لزاما لقراءة القيم المعنية والمعتمدة (المواطنة)، كمادة للتحليل، والإستنطاق والكشف عن مضامينها، تبعا للمفاهيم والعلاقات الرابطة بينها، وكذلك الشكل العام للفكرة التي بنيت على أساسها وتشكلت وفقها القيمة والسياق العلمي لطرحها وتوظيفها. مع الاستعانة بجمع البيانات كميا لتحقيق وفهم ضمنيات الخطاب من المنهاج المدرسي ما يؤسس للتحليل الوصفي للظاهرة .

وعليه فالمنهاج التربوي يحمل من الرسائل الخطابية منها ماهو صريح ومنها ماهو ضمني تبعا لطبيعة القيمة التربوية وتبعا للأسس العلمية التي بنيت عليها المادة التربوية وتختلف كل منها حسب وضعية أو مقاربة تربوية. "كلمة" في مقابل قيمة أو مفهوم أو رمز. مفهوم في مقابل فكرة "تفسيرو تحليل" جملة من الكلمات الدالة وفي علاقات ترابطية تشابكية في مقابل وحدة نص(اتجاه القيمة).

وعليه يتم التطرق إلى تبسيط الرسائل الخطابية المتعلقة بقيم المواطنة بناء على تناسبها مع المنهج العلمي الذي يتماشى وطبيعة الموضوع ومتغيره الرسمي (الخطاب التربوي).

ثانيا: الادوات المنهجية المستخدمة في التحليل ومبررات اختيارها:

أما بالنسبة لطبيعة القناة الاتصالية الرئيسية في تحليل البنية أو الرسالة الخطابية (مادة التحليل والتي تتمثل في الكتاب المدرسي) فقد استلزم الأمر تتبع خطوات وأدوات تحليل

المضمون أولا، ولزوما علميا منهجيا لفهم الخطاب التربوي كرسالة ضمنية وكنتيجة نهائية من طرح الموضوع. وفيما بعد نوضح ذلك.

بعد الدراسة والمسائلة المعمقة والمتأنية طلية فترة تجميع البيانات النظرية وترتيبها، وحصر الموضوع وانتقاء الخطوات العملية للوصول إلى النتائج النهائية له، والربط بين متغيراته علميا ومنهجيا وفق التساؤل الرئيسي الذي انطلق منه البحث، توضح المنهج البحثي للدراسة، حيث يعبر عن هذا الأخير بأنه:" مجموعة من الإجراءات والطرق الدقيقة المتبناة من أجل الوصول إلى النتائج، ذلك أن المنهج العلمي مسألة جوهرية، والإجراءات المستخدمة في البحث العلمي هي وإعداده هي التي تحدد النتائج"(موريس أنجرس، ص36) .ولأن البحث حسب عالم الإجتماع هيلواي هو" وسيلة للدراسة يمكن بواسطتها الوصول إلى حل مشكلة محددة، وذلك عن طريق التقصي الشامل والدقيق لجميع الشواهد والأدلة التي يمكن التحقق منها والتي تتصل بهذه المشكلة"(فالمنهج العلمي هو الوسيلة التي عن طريقها الوصول الى الحقيقة أو مجموعة الحقائق في موقف من المواقف ومحاولة اختبارها للتأكد من صلاحيتها في مواقف أخرى وتعميمها، للوصول الى ما يطلق عليه نظرية علمية وهي هدف كل بحث علمي(طاهر الزيباري، 2011:ص20-23).

وبعد مسائلات عديدة في ذات الباحثة وطرح الموضوع ومناقشته إتضح أن طبيعة الدراسة (التشعب) فرضت على نفسها:

- **منهج تحليل المضمون** في الدراسة: والذي عرفه **كابلان** على أنه": تحليل يهدف إلى تصنيف كمي لمضمون معين في ضوء نظام للفئات، وصمم ليعطي بيانات مناسبة لفروض محددة" وكما عرفه **جانيس** أنه:" أسلوب لتصنيف سمات الأدوات الفكرية في فئات طبقا لبعض القواعد التي يراها المحلل كباحث أكاديمي"(عبد الحميد،1983:16). وقد تم تبني الباحثة لمنهج تحليل المضمون بدل تحليل الخطاب رغم أن موضوع الدراسة قائم ومبني ومحدد على متغيرها الرئيسي(الخطاب التربوي), وبما أن مجتمع الدراسة وعينتها ومادة التحليل الرئيسية هي القيم في الكتاب المدرسي، وتبعا لخصائصه البنائية شكلا ومضمونا أنه: مادة ووثيقة مخططة وممنهجة، تبعا لمجموعة من المعايير وتحمل مجموعة من القيم الظاهرة. فإن الغرض من منهج تحليل المضمون هو استرجاع وتحليل المعلومات التي تضمنتها محتويات قيم المواطنة، بمختلف فئاتها ووحداتها،

كما أن دراستنا لا ترتكز على السياق والأسلوب الكلي الذي تمحورت حوله قيم المواطنة، بل بقيمة القيم الظاهرة والمستهدفة في حد ذاتها.

وقد تم تركيزنا على منهج تحليل المضمون بجهد كبير للفصل في نوع المنهج المتبع تبعا لطريقة تحليلنا وأساليبنا العلمية والتطبيقية المنهجية في تفكيك قيم المواطنة التي صرحت بها مدونة التربية المدنية في دلالاتها ومفاهيمها وقيمها المكررة ومرفقة بالصور والسندات، (كما أن الكتب المدرسية هي جزء من المقررات الدراسية، والتي تكون في حد ذاتها جزئية مقننة

لرسالة خطاب فلسفي تربوي أعمق من مادة الكتاب، وهو ما لا يمكن إيجاده في محتوى الخطاب ويتنافى والكيفية التي يبنى بها الخطاب ولا يركز عليها منهج تحليل الخطاب.

2-1الأداة المنهجية للتحليل :

بالنسبة لاستمارة تحليل المضمون فقد تم بناءها أساسا من صلب الأسئلة الرئيسية للدراسة تبعا وتبعا لقيم المواطنة الرئيسية التي ركز عليها الخطاب الرسمي للمواثيق الرسمية للتربية الوطنية، وتبعا لأهداف ووضعيات المنهاج الرسمي لمادة التربية المدنية في مناهج الجيل الثاني للمرحلة الإبتدائية. ومنه تم استخراج الفئات الرئيسية ثم الفكرة (العبارات) كمؤشرات للتحليل الدالة على القيم الرئيسية التي ترتبط مباشرة مع هدف الدراسة.

ولا شك أن هاته العملية صعبة تتطلب جهدا ووقتا كبيرين لدرج الفئات والوحدات التكرارية الخاصة بها، وكذلك في إلقاءه والتعمق بالتركيز على الفكرة المرتبطة بالفئة محل الدراسة في محاولة ربط المنهاج بعضه ببعض مع صيغة التدرج والترابط بين محتويات المدونة وكيفية تناول هاته الأفكار تصاعديا من السنة الأولى حتى السنة الخامسة. ثم الرجوع إلى الوضعيات ذات الصلة بين الوحدات التعلمية والنصوص التي بنيت عليها هاته النصوص محل التحليل

وفيما يلي وصف وتعريف بالمدونة (كتب التربية المدنية للمرحلة الإبتدائية) التي أجريت عليها الدراسة التطبيقية.

جدول 1: الوصف الشكلي

رقم الكتاب	العنوان	تأليف	الناشر	سنة النشر	عدد الصفحات	المحاور
1	كتابي في اللغة العربية– التربية الاسلامية– التربية المدنية (وهو كتاب مدمج للمقررات الثلاث). للسنة الاولى من التعليم الابتدائي	مفتشي واساتذة التربية والتعليم: طيب نايت سليمان، نسيمة ورد، تكل السعيد بوعبد الله، بالقاسم عمارة	ديوان المطبوعات المدرسية	2016	143صفحة	(8محاوروموضيع) تعليمية تخص مبادئ الحياة الاجتماعية والتواصل ومبادئ الحياة المدنية ومبادئ اولية في فهم الحياة الوطنية والمواطنة
2	كتابي في	مفتشي	ديوان	2016	175صفحة	

	اللغة العربية– الاسلامية– التربية المدنية (وهو كتاب مدمج للمقررات الثلاث).للسنة الثانية من التعليم الابتدائي .	واساتذة التربية والتعليم: طيب نايت سليمان، نسيمة ورد، تكل السعيد بوعبد الله، بالقاسم عمارة	المطبوعات المدرسية			
3	التربية المدنية للسنة ثالثة ابتدائي	ديوان المطبوعات المدرسية		2018/2017	40صفحة	. تم بناء الكتاب حسب ثلاث محاور تعلمية موزعة على 21 موضوعا(نصا.)

4	التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي.	بن الصيد بورني سراب– قراش الزهرة– سامية بوراس– زهير يحياوي– عبد المنعم موزاي – يوسف قاسي وعلي.	ديوان المطبوعات المدرسية.	2018/2017 الاولى.	40 صفحة	واحد وعشرون (21) وضعية تعلمية، وثلاث وضعيات تقويمية.
5	كتاب التربية	مفتشي	ديوان	2019–	64 صفحة	ثلاثة ميادين

	المدنية للسنة الخامسة ابتدائي.	التربية والتعليم: بن الصيد بورني سراب– قراش الزهرة	المطبوعات المدرسية	2020 الاولى.		تعلمية، (هنا تم تغيير مصطلح الوضعية الى الميدان) وموزعة الى ثمانية عشر(18) نصا، وتسع(09) وضعيات للإدماج المعرفي تخص هاته المواضيع الخاصة بالتربية المدنية .

الوصف الشكلي للمدونة:

من خلال ما تم التطرق إليه من عناصر فإنه من المهام الرئيسية والضرورية للمدرسة التربية على المواطنة، أين أضحى هذا المفهوم ملازما، لأي فلسفة تربوية عالمية أو قومية، وبالتالي إرساء القواعد الأساسية لنجاح هاته المهمة ضمن الحقل المنوط بها، فعلا وممارسة، وتسييس هاته العملية أو المبدأ صفيا أو لا صفيا، من خلال توجيهات وقرارات

مدعمة، أين تحتويها مواد المقررات الدراسية بطرق وأساليب ممنهجة، تحظى بهاته المبادئ والقيم والتوجهات في عملية التربية على المواطنة، وتختلف تسمياتها من بلد لأخر، حسب النظرة المؤسسة لهاته العملية، وقد تختلف التسمية في المجتمع الواحد حسب التصور العام لطبيعة هاته المادة نفسها، أو حسب الظروف التي تعيشها وتؤثر على تكييف وتوجيه الرسالة من وراء طرحها في المنهاج التربوي العام، فمنهم من يقوم على تسميتها وفق التربية المدنية(الجزائر)، ومنهم من يقوم على تعليمها وتنميتها وفق مجموعة من المقاربات التعلمية ضمن مجموعة من المواد والمقررات الدراسية في إطار المواد الاجتماعية المترابطة، ومنها من يصرح بها في مادة دراسية واحدة على تسمية التربية الوطنية.

والحديث عن مهمة التربية على المواطنة في المجال المعني بالدراسة(الجزائر)، يرتبط بتطور الممارسة الفعلية في تقديم محتويات هاته المادة، وفي علاقتها بالأنشطة الصفية التي تتطور تدريجيا مع تقدم مراحل التعلم للصف الدراسي أو المتعلم الواحد ضمن مساره الدراسي من المرحلة الإبتدائية إلى المرحلة الثانوية وحتى مراحل التعليم العالي والمتقدم، وعليه تتطور القيم تدريجيا حسب ما يتلاءم وطبيعة القدرات ومستوى استيعاب شخصية المتعلم لهاته القيم التي من شأنها التحول إلى مواقف أو أفعال أو ممارسات اجتماعية وطنية أو قيم عملية للمواطنة. وحسب المتخصص في التربية على المواطنة فقد ذهب ستاركي (starkey,2002)إلى أن مدرسة اليوم ينبغي أن تركز على تربية المواطنة الواسعة، بدلا من التركيز على تربية المواطنة الضيقة المتمثلة في تقديم مادة دراسية منفصلة، تكون

مهمتها تنمية المواطنة، لأن هذه المادة تركز على تزويد المتعلم بمجموعة من المعارف عن تاريخ بلدهم وحكومتها وأنظمتها السياسية والاقتصادية، ولا تركز على المهارات الضرورية للمشاركة، بينما تربية المواطنة بمفهومها الواسع، تشمل مواد دراسية وقيم، وفضائل وسلوكيات متعددة لتكوين المواطن الصالح، كما تؤكد على تقديم فرص مختلفة للمتعلمين للتعلم، بالعمل من خلال المشاركة النشطة في أنشطة تعليمية داخل المدرسة وخارجها.(زينب بنت محمد، الغريبية، 2015:ص35-36).

وأما الحديث عن تطور مناهج أو مقررات أو المادة التعليمة للتربية على المواطنة فإنه يبدأ باستعمال مفهوم " التربية الإجتماعية"، في عهد المدرسة الأساسية، من سنتي1982-1998، وللدلالة بأنها نشاطات تربوية، لإعداد التلاميذ للحياة الاجتماعية، إعدادا يؤهله للعيش كمواطن يشعر بمسؤوليته الوطنية ويدرك حقوقه وواجباته، من خلال تنمية سلوكيات إيجابية تهتم بعدة جوانب وهي: الجانب الوطني، والجانب الإجتماعي، وكذا الإقتصادي، والدولي والإنساني، كما شهدت هاته المنظومة المعرفية تطورات وإصلاحات عملية تطوير المناهج وإصلاحها ضرورة حتمية لابد منها لتدارك النقائص ولتحقيق الأهداف المرجوة على أحسن وجه وبأقل وقت وجهد، ولمواكبة كل التغيرات والمستجدات في العالم، فقد كانت الجزائر من الدول السباقة في إصلاح وتطوير مناهجها التربوية وتدارك كل النقائص في مناهجها السابقة، فنجدها تنتقل من المقاربة بالكفاءات من الجيل الأول الذي طبق في الموسم الدراسي 2004/2003، وإلى المقاربة بالكفاءات الجيل الثاني والذي طبقت

2017/2016م، وهي منهاج تعتمد على المقاربة بالكفاءات بشكل متطور. في مادة التربية الإسلامية والتربية المدنية، واللغة. والملاحظ أن هناك ربط تام بين منهاجها ومحتوياتها حسب الإستراتيجية العامة من وراء تطبيقها (بن كريمة بوحفص، 2017، 22)

أما الكتب المعنية بالدراسة الحالية فهي مطبوعات الجيل الثاني للتربية المدنية المعنية برسالة التربية على المواطنة في مختلف أبعادها، وهي مخططة ومنهجه تبعا للوزارة والمواثيق الرسمية للإصلاحات والتربية وبناء على إشراف خبراء تربويين ومفتشي القطاع، وتبعا لرسالة التربية والثقافة.

ثالثا: عينة الدراسة ومبررات اختيارها:

العينة هي الممثل المباشر لمجتمع البحث الكلي، فهي جزء من جميع وحداته وتحمل نفس خصائصه، وهي جزء من أفراد المجتمع الأصلي.

ويستخدم أسلوب البحث بالعينة عندما لا يمكن للباحث القيام بأسلوب المسح الاجتماعي، أي عند استحالة دراسة جميع أفراد المجتمع لظرف من الظروف (رشيد زرواتي،2007: 334).

وأما العينة التي اعتمدناها في دراستنا هذه هي **العينة قصدية حسب طبيعة اختيار مادة البحث**، لأنها تحقق وتلائم غرض الدراسة، ومن جهة احصائية فقد تم تطبيق الدراسة على كل جميع مجتمع البحث (كل دروس و مواضيع كتب التربية المدنية لمرحلة التعليم الابتدائي) ،لأنها تمثل المجتمع الحقيقي للدراسة، وتلاؤمها مع المنهج الرئيسي وكذلك الهدف

العام لتحليل مضمون الكتب المدرسية، وبالتالي المتغير الرئيسي للدراسة (القيم المدرسية)، وكذا استنادها على الرسالة الضمنية للكتب المتعلقة والمحتوية للقيم المستهدفة (المواطنة).

كما أن كتب التربية المدنية اختيرت بطريقة مقصودة كعينة بحثية ولإجراء الدراسة التطبيقية فهي تمثل تمثيلا صادقا ظاهرا وواضحا وفق استراتيجية كاملة لتصميم الكتب المدرسية من حيث التكامل والتخطيط المؤسس للكفاءات التعلمية وفق نظرية الإصلاحات التربوية للجيل الثاني، بإدماج وربط المعارف على نحو بناء التعلمات وفق الإستفادة الفعلية خارج نطاق المدرسة والمستقبل المعرفي للتلميذ فيما بعد.

وعليه كان من الأحسن في نظر الباحثة تحليل مضامين كل الدروس والمواضيع والميادين المتعلقة بتساؤلات الدراسة وأهدافها على نحو متسلسل واعتمادها كفئات للتحليل ووحدات رئيسية في تفسير الكيفية التي بنيت وفقها القيم الوطنية والمدنية، والاجتماعية والديمقراطية والقانونية التي تجتمع في كيان وهوية المواطن الصالح والمرغوب، وحتى يتسنى إنجاز البحث بطريقة موضوعية.

وقد تم اختيار جميع كتب التربية المدنية لمستوى التعليم الابتدائي، من السنة الأولى حتى السنة خامسة، لإرتباط الباحثة من جهة بهذا المستوى من جهة أكاديمية أولا،–المدرسة الإبتدائية–. ومن جهة أخرى أن كتاب التربية المدنية هو الأقرب في تناوله لموضوع قيم المواطنة. كما تم التركيز على كتب أو مدونة التربية المدنية تحديدا بالنظر إلى الطابع الملموس للمدركات والمفاهيم التي يمكن للمتعلم استيعابها وتحليلها معرفيا وسلوكيا، من

خلال مناقشة الوضعيات وقراءة الصور المركبة والمعبرة والتمييز بينها وبين ما ترمي إليه تدريجيا من الناحية القيمية.

جدول 2: يوضح مواضيع ونصوص مدونة التربية المدنية.

وصف الكتاب	المحاور/الوضعيات/الميدان	المواضيع	عدد النصوص
كتاب السنة الثالثة ابتدائي	الصحة	1القواعد الصحية في التغذية – 2آداب الاكل– 3صحتي في غذائي– 4صحتي في نظافتي– 5خطر الاغذية السكرية والدسمة– 6 احافظ على سلامتي.	6
	الوطن	7تنوع الثقافي– 8العادات والتقاليد في وطني– 9لغتي العربية ولغتي الامازيغية– 10الذكور والاناث–11اتعايش مع الاخر واتقبله.	5
	القسم	12الحياة في القسم– 13اداب الكلام– 14اتفاوض مع زملائي– 15انتخاب مندوب القسم– 16مسؤوليتي في القسم .	5
كتاب السنة الرابعة ابتدائي	الوطن	1تراثنا كنز ثمين– 2المعالم الاثرية في وطني–3حي القصبة العتيق– 4من تراثنا المادي– 5من تراثنا اللامادي– 6التويزة– 7المحميات الطبيعية في الجزائر– 8احافظ على التراث الوطني واعتز به– 9التراث الوطني ومنظمة اليونيسكو.	9
	العلاقات والقيم الاجتماعية	10الحوار واهميته_ 11اداب الحوار– 12ادارة الحوار في القسم– 13الحوار بدل	6

		العنف- 14 اساهم في حل الخلافات- 15 التمييز العنصري.	
	الحقوق والملكيات	16المدرسة الابتدائية- 17المتوسطة- 18 الثانوية- 19 الملكية الخاصة- 20 الملكية العامة-21 تنظيف المدرسة.	
كتاب السنة الخامسة ابتدائي	الحياة الجماعية	المؤسسات العمومية الخدماتية- 2البريد والمواصلات- 3الاعلام- 4 وسائل الاتصال- 5الادارة الالكترونية في خدمة المواطن.	5
	الحياة المدنية	6المواطنة انتماء- 7حقوق وواجبات المواطنة- 8المسؤولية الفردية والجماعية- 9مشاركتي في الحياة المدرسية- 10حقوق الطفل.	5
	الحياة الديمقراطية ومؤسسات الجمهورية	11الانتخاب حق وواجب- 12 المجلس الشعبي البلدي- 13الشرطة- 14 الدرك الوطني- 15 الحياة المدنية- 16 يوم في المجلس الشعبي الولائي.	6

يعبر الجدول أعلاه عن عملية وصف وتجميع النصوص والمواضيع المحوية لكل قيم الوطنية والمواطنة التي احتوتها مدونة التربية المدنية وحسب الهدف العام من ما هو مقرر وموجه لمتعلمي المرحلة الإبتدائية، وعليه بنيت استمارة تحليل المضمون باحتوائها كلية على مجموع النصوص، (القيم) المعنية بالدراسة (53) نصا موزعا بين الوضعيات والمحاور والميدان التعلمي، والمدرجة ضمن 144 صفحة. بالنسبة لاستمارة تحليل المضمون قد تم بنائها تبعا لمنطلقات البحث وتساؤلاته الرئيسية التي تضمن بنائها "الفئات الرئيسية مباشرة". حيث احتوى كل تساؤل رئيسي وبناء المفاهيم الرئيسية والإجرائية لقيم المواطنة توضيحا لقيم

الهوية الوطنية، والمواطنة بقيم الحقوق والواجبات وقيم الديمقراطية، وكذا قيم التفتح على العالم (العولمة). وفي هذا الإطار كان لزاما للباحثة الاتصال مباشرة مع مضمون الفئات بعد القراءة التحريرية والتفسيرية وتتبع خطوات المنهج العلمي بطريقة الوصف ثم التعمق في التحليل لتفسير كيفية بنية هاته النصوص والاعتبارات التي تم اتباعها في رسالة التربية على المواطنة وهدفها من وراء بنية الخطاب التربوي لهذه المادة التربوية.

وقد اعتمد هذا البحث بعملية تفكيك وفصل كل قيمة على حدى باعتبارها وحدة أو فئة تحليل رئيسية مع إدراج العبارات المتضمنة للأفكار العامة والفرعية (باعتبارها قيما جزئية أو تفسيرات لفئة التحليل الرئيسية) جزئيا في تجميع كلي للنصوص (من كتب المرحلة الابتدائية من السنة أولى إلى السنة الخامسة) باعتبارها بنية أو مجالا مترابطا متداخلا ووحدة قيمية.

وهذه الطريقة تعتبر شاقة نوعا ما في محاولة ربط المادة العلمية ببعضها مع الرجوع إلى الأهداف العامة والمرجعية العامة للمناهج وتحليل محتوياتها ومقاربتها مع أهدافها وأهداف ما جاءت به المقدمات والنصوص الإيضاحية والهدف العام من المنهاج من قبل لجنة التأليف المختصة. مع فك النصوص والمواضيع محاولة ومقاربة في فهم المعاني النصية التي تتعلق بكل قيمة من حيث المصطلح والفكرة (ضمن العبارة)، ثم الموضوع في النص والتي تتعلق بموضوع الدراسة على حدى .

كما اعتمد بناء استمارة تحليل المضمون لفهم مضامين محتويات القيم الرئيسية المصرحة في مدونة التربية المدنية على فئة الشخصية(الفاعلين)، وذلك بهدف الكشف عن الكيفية

التي وظف فيها المحركين الأساسيين في موضوع قيم المواطنة. واختلاف هاته الشخصيات من موضوع لأخر، وهم مجموعة الأشخاص والهيئات أو المنظمات التي تصنع الحدث في مضمون محل الدراسة والتحليل، وطريقة تفكيرهم وأسلوبهم في تناول قيم من القيم المدروسة(وهم شخصيات فاعلة سياسية عادة).(يوسف تمار، 2008، ص39)

وقد تم اعتماد هاته الفئات باعتبارها تتمحور حول علاقة (الطفل المتعلم). وبموضوع قيم (مثل وسلوكيات عليا مستهدفة)، فهذا التصنيف المترابط بين الفئات أساسي في حياة الطفل وتبعا لخصائصه ومدركاته النفسية والإجتماعية، وتبعا لذلك يحدث التأثير على شخصيته ومخاطبتها تدريجيا وكيفية بنائها تبعا للأهداف العامة للمحتوى الدراسي .

إلا أن الباحثة واجهت صعوبات عديدة في هذا المنهج عند عملية تحديد الفئات رغم تحديد القيم الرئيسية مسبقا.

وعليه قد تم بناء **استمارة تحليل المضمون** على النحو التالي :

الفئة / وحدة التحليل	الكلمة	شرح الفكرة (العبارة) بأمثلة من النص	الدليل في النص	التكرار
الهوية الوطنية	الهوية..	التاريخ المشترك	–صورة اثار – الطاسيلي(ص7)، صورة تمقاد(ص7)	
	الوطن	1التعريف به: من	"في بلادنا ثروة كبيرة"	

		خلال: كلمة البلاد، وطني، الجزائر.	"توارثتها عبر الأجيال"	
	العادات والتقاليد	-تقطير الورود. -الحلي الفضية لمنطقة القبائل -التويزة.	تقطير الورود من العادات الاصيلة التي تحرص عليها العائلات القسنطينية في فصل الربيع..	
	اللغة التنوع			
	التراث الثقافي	أنواع الاحتفالات والمناسبات الوطنية والدينية والشعبية ...	"تزخر الجزائر- بمعالم اثرية قديمة"-"من معالمنا الاثرية حي القصبة العتيق"-"تراثنا الثقافي حي متنوع"، الاحتفالات الوطنية، الاحتفالات الدينية. الاحتفالات الشعبية(عيد المولد النبوي، عيد الزربية. عيد الربيع)، السندات والصور الخاصة بالألبسة، والأكلات الشعبية، التنوع اللغوي(ك ت م د س3/2)...	
	الدين	الإحتفال بعيد الفطر.	":	

		المولد النبوي. عيد الأضحى		
	الرموز الوطنية	العملة الوطنية– العلم الوطني_شخصيات وطنية.	العلم والنشيد الوطني(ت ك 4 مرات)– شخصية مفدي زكرياء (ت2تكرارات)	
المشاركة والحياة المدنية(قيم المسؤولية)	الحياة المدنية	قوانين الحي. مظاهر التعايش. مظاهر الحياة الحضرية، التسامح، ...	نظافة الحي، نظافة المحيط والحديقة العامة(ك ت م س ¾)	
	الحياة السياسية	الإنتخابات وأهميتها.	تدريب الطفل على عمليات الإنتخابات.(ك ت م س2). شرح عملية الإنتخابات كمناسبة وطنية مهمة...(ك ت مس3/4)	
	الحق والواجب	الحق في التعليم .الحق في الرعاية الصحة. الحق في الترشح للانتخابات والمجالس. الانتخاب واجب وطني	"الإنتخاب عرس وطني" "تذكير الطفل المتعلم في السند التربوي ك ت م س3 بالعبارة" يعرض على الشاشات الوطنية" سير الإنتخابات". تزيين الشوارع والأقسام بالأعلام الوطنية.	

	مؤسسات الدولة	مؤسسات الأمن وأهميتها. التنويع في مختلف المؤسسات. التعريف بمؤسسات الدولة. المجالس.	وحدة التعلم في ك ت م س4/5 بمؤسسات الأمن . الشرطة. الحماية المدنية. الدرك الوطني. المجلس الشعبي البلدي. المجلس الشعبي الوطني. زيارة مقر البلدية. موضوع زيارة مقر الحماية المدنية.	
قيم الديمقراطية	الحرية الشخصية	/	/	
	حرية الرأي والتعبير	الصحافة	/	
	الإنتخاب	/	/	
	الأحزاب	/	/	
قيم ثانوية أشكال المواطنة العالمية	مواطن العصر	إستغلال وسائل الإتصال .	سندات التعلمية فيكتاب ت م س 4 .	
	تقبل الأخر واحترامه	/	/	
	حقوق الإنسان			

	منظمات دولية.	منظمة الصحة العالمية منظمات حقوق الانسان والطفل. منظمة الصحة العالمية. منظمة حماية التراث.		

تشكل المدونة السابقة عملية تفكيكية تصنيفية لفئات التحليل التي تستند إليها الدراسة، في حين أن شرح هاته الفئات فإنه يحوي كل (القيم الفرعية، والكلمات والأفكار) المتضمنة للفئة التحليلية الرئيسية، بكل أبعادها وصفاتها وأشكالها، ومن خلال تصنيف الأفكار المتضمنة والمحتوات فإننا نجد أنفسنا في مرحلة التعداد والتبويب بعد فصل وتصنيف الفئات حسب الشروط العلمية والموضوعية في منهج تحليل المضمون (مرحلة تجميع العناصر).

أما بالنسبة لعملية التحليل فقد تمت وفق تتبع الخطوات الرئيسية التالية للمنهج العلمي المتبع وهي: الفئة(تبعا لموضوع القيمة ومصدرها عند توظيفها في الكتاب).

وحدات التحليل الرئيسية وهي الكلمة، ثم الفكرة، ثم الشخصيات والشواهد المستدل بها لتحليل المحتوى.

وعليه فقد اعتمدنا وحدة الفكرة كوحدة لتحليل القيم (تبعا للتكرارات) ومن خلال فهم الكلمات المحتواة والعبارات التي بنيت عليها الفكرة الخاصة بكل قيمة في الفئات المعبرة عنها، من

خلال الفقرة أو النص لما تحويه من تضمينات معبرة عن قيم المواطنة غير المصرح بها بشكل مباشر، أو أنها تحوي تضمنينا لأكثر من قيمة واحدة .

أما بالنسبة لوحدة الشخصية أو الفاعلين فهي متغيرة حسب طبيعة القيمة وقد تم اعتمادها تبعا للأسلوب المتضمن لكل قيمة من قيم المواطنة في حد ذاتها، وكيفية تناولها وقوتها في النص أو الكتاب كلية.

ومنه يتم توضيح الفئات الرئيسية للقيم المحتواة في المدونة المحللة من خلال النتائج والمتوصل إليها مع عرض نتائج الدراسة الخاصة بكل فئة رئيسية من الفئات المعنية بالدراسة.

د-تحليل المضمون: أما بالنسبة لعملية تحليل المضمون فقد تم بعد التعريف بالفئات وتصنيفها مع مراعاة الشروط التي يجب توفرها في فئات التحليل وهو نفس الأسلوب الذي اعتمدته دراسة (راضية بوزيان)، وهي :

-1الشمولية: أن تكون شاملة لمختلف العناصر التحليلية التي تعرض إليها الباحث في تحليله للمضمون.

-2الإقصائية: يجب أن لا تصنف فئة تحت فئتين وبلغة الإحصاء ينبغي أن تكون الفئات مانعة بالتبادل.

3-العمومية: ينبغي أن لا تكون من العمومية والسعة بحيث تصلح لعدد كبير من عناصر المحتوى، فالدقة تتطلب هنا أن تكون فئات التحليل تفصيلية بقدر الإمكان، بحيث يستطيع الباحث وضع كل عنصر من عناصر المحتوى مهما كان صغيرا في الفئة المناسبة.

4-الموضوعية: فيجب أن تحدد الفئات بدقة تلبية لحاجات الباحث وإجابة عن أسئلة البحث.

- **الإجراءات التطبيقية:**

تشكل عملية الربط بين المتغيرات من الناحية المنهجية عملية وصف تفكيكي للخطة البحثية في جانبها التطبيقي مهما كانت نوعية الدراسة واتجاهها وخطواتها للوصول إلى الهدف العام للبحث، وعليه ترتبط هاته المتغيرات في حد ذاتها بعملية دقيقة لفهم المفاهيم الإجرائية للدراسة، وتحديد مؤشراتها، ذلك أن هاته المؤشرات تعتبر بالنسبة للباحث بوصلة دقيقة تربط بين متغيرات البحث ومناهجه، وإسقاطاته العلمية أو حتى تكييفها تبعا لطبيعة الموضوع في حد ذاته...وحسب ما يتاح للباحث من ظروف وأدوات علمية ومنهجية للوصول إلى خلاصة وتعليل عام لإشكاليته، وبالتالي فإن البحث الحالي قد استند في خصائص توظيفه منهج تحليل المضمون بشقيه الكمي والكيفي حسب ما تفرضه طبيعة الموضوع، والإشكالية الرئيسية للدراسة، واستنادا إلى محاولة ربط بين المناهج والأساليب العلمية المستقصاة تبعا لما هو كائن في الوثائق الرسمية المؤسسة لقيم المواطنة المفروض تعليمها وغرسها لدى الناشئة في المؤسسات التربوية، وكيف تم توظيف هاته القيم وبرمجتها في (الكتب والمناهج

والبرامج الدراسية) ولما يجب أن يكون(بعد تحليل النصوص والأوعية التي جاءت فيها هاته القيم، والكيفية التي جاءت بها.

والشكل التالي يوضح ترتيب قيم المواطنة حسب فئات (استخرجت تبعا لأبعاد المفاهيم الإجرائية لمفهوم المواطنة وقيمها) التي جاءت بها المقررات الدراسية، في جانبيها التجريدي، والوضعي، وفي قابليتها للتحقق ومقاربتها وفي علاقتها بالبنية المفاهيمية والنظرية التي تشكل البنية الاجتماعية والثقافية والسياسية في الجزائر.

ولأن الكتاب المدرسي في طابعه الشكلي هو وثيقة مكتوبة مطبوعة مألوفة وموضحة، فإن ما تتضمنه في الداخل من لغات وملفوظات تختلف في عرضها بالنسبة للنصوص التي جمعت في هاته الوثيقة، تتبعا، لنوعية المحتويات داخل الصفحات، وتبعا لطريقة طبع هاته الوثيقة وإخراجها، وتبعا لترتيب المضامين والنصوص والمواضيع المقررة والموجهة للتلاميذ. فالعنوانين وعناوين الفصول، والتقسيمات الفرعية، والعناوين (أو العناصر الفرعية) تمثل كلها إشارات للقارئ(التلميذ) على النسق (القيمة التربوية) الذي يريده الكاتب(المرسل) لعرض فكرته من وراء رسالته الخطابية باعتباره حدثا أو وسيلة تواصلية فعالة. ولذلك فمن الناحية الاجرائية ارتكزت الدراسة على الخطوات التالية:

أما **إجرائيا** فقد اعتمدنا عرضا منهجيا يتماشى وأهمية المواضيع المبرمجة والمقررة من طرف وزارة التربية والميثاق الوطني للتربية والتعليم، في القنوات الاتصالية الرسمية لموضوع قيم المواطنة ، كما كان لزاما من تكييف متغير الخطاب التربوي حسب الخصائص العامة

لدراسة الظاهرة التربوية في حقلها الإجتماعي(المدرسة الإبتدائية) على اعتبار أنه من خلال عملية تقييم للخطة الرسمية البيداغوجية، فإن التعليم في المرحلة الإبتدائية يخضع الأستاذ أو المعلم إلى عملية تلقين للقيم، وأنه لا يعمل بصورة متكاملة على خلق هاته القيم، وذلك وفق ظروف الزمان وخصائص المجال التربوي) . وبالتالي فإنه يبقى موجها لعملية تقنية بحتة وهي تقديم الدروس (أو بخطاب أخر، نقل الرسالة التربوية المدرجة في المناهج) والموجهة للتلاميذ (شخصيات ومواطني المستقبل لتبقى مقاربة الموضوع متشابكة ومستعصية نوعا ما في حدود قدرة الباحثة على مختلف جوانب الاحاطة بدراسة الظاهرة الخطابية لفظا ومكتوبا) والكشف عن مضامين الرسائل الخطابية لقيم المواطنة في المدرسة الابتدائية بمختلف عناصرها المتكاملة (حقل تربوي: معلم منهاج، وسائل تربوية، متعلم، قيم مواطنة) وهدف منظومة اجتماعية متكاملة . وبالتالي يبقى الكتاب المدرسي الوعاء الوحيد الذي يحمل كل القيم المفروضة وبتسلسل ومنطقية خلال هاته المرحلة .

ومن ثمة تم الاستناد إلى:

1.**تحليل فئوي:** لكل قيمة من قيم المواطنة حسب طرح التساؤلات الرئيسية للدراسة. فكل قيمة يقابلها مفهوما خاصا، تحويه مفردة معينة، لها دلالتها ويعبر عنها، باستعمال معين. كما تمت الإستعانة بعملية ومستوى التكرار الذي تحويه المقاربة المعرفية (في سلسلة مدونة التربية المدنية) لمعرفة شدة وتواتر وقوة القيمة المتناولة من عدمها، وأهمية تناولها ضمن

الفكرة ثم الموضوع ثم وكيفية طرحه في الحصة مع كيفية تقسيمه وتوظيفه زمنيا تبعا للخطة البيداغوجية الرسمية.

-تصنيف القيم حسب أهميتها في الموضوع وتناولها في شكل تكرارات وجداول تجميعية حسب الوضعيات التعلمية.

2.**تحليل تقييمي:** تسهم في تحليل السياق العام لمضمون القيمة وتحقيق الهدف العام الوحدة الدراسية، تحقيق الهدف العام من الدراسة. على اعتبار فهم الحقول المرجعية العامة لقيم المواطنة وأهمية وكيفية تناولها في ظل الظروف الراهنة والتحديات لمعاصرة التي تعانيها وتشهدها المسألة التربوية بالجزائر والتواترات السياسية والإيديولوجية والثقافية. ويتضح ذلك من خلال عملية تصنيف القيم حسب المرجعية العامة للطرح.

وهي محصلة من خلال عملية تجميع للجداول التكرارية السابقة للقيم الفئوية للمواضيع السابقة، وكيفية التركيز على نوعية القيم كانت وطنية هوياتية تاريخية أو مواطناتية (مدنية أو عملية) أو ذات شعارات ضمنية. وحسب طريقة الطرح والنظم اللغوي، تقريرات أو أوامر أو توكيدات، أو على شكل مقاربات خبرية أو سردية، أو شخصيات .....

3.**تحليل الحقول المرجعية:** من خلال تناول هاته القيم وذلك بالاستناد إلى المقاربات المعرفية المتبناة في الدراسة ونتائج الدراسات السابقة أو المستند عليها في مقاربتها ابستيمولوجيا وتفسير القضية موضوع الدراسة سوسيولوجيا بالبرهنة على نتائجها وتحقيق الهدف العام من الدراسة وأهمية حل مسألتها وتداعياتها من الناحية المرجعية والتربوية.

أولا: **دلالة قيمة الهوية كمفهوم عام:** من خلال تفحص محتويات الدروس في كتب التربية المدنية، وبتحليل افقي للشكل المنهجي الذي يتم به طرح كل محتويات دروس التربية المدنية للمرحلة الابتدائية، المتضمن للتحديدات الخاصة لنرى من بين تناول الدروس والعبارات والنصوص، علاقات بناء هذه النصوص والفقرات، في تكاملها وانسجامها، أو التناقض والتنافر، لفهم المضمون المقدم ببعد العرض التالي والتقدير الحاصل للمعطيات التكرارية في الجدولين أدناه.

1-: تحليل مضامين قيم الهوية الوطنية المتضمنة في مدونة التربية المدنية لمرحلة التعليم الابتدائي :

تذكيرا لما سبق، طرحه من مؤشرات حول قيم الوطنية اللامادية التي تسعى الدراسة إلى توصيفها بالمساءلة كيف تم طرحها وإلى ما ترمي هاته الطروحات في عملية تربية المتعلم، فإنه توجب تصنيف هاته القيم الكبرى في المنهاج المدرسي إلى فئات على النحو التالي وحسب أهميتها وتصنيفها تبعا للمفهوم المعتمد والمتبنى من الناحية المرجعية، للدراسة، فأساس مجتمع المواطنة ينطلق من أساس مواطن بأبعاد "الهوية" والولاء والشعور بالانتماء ومقوماتها الاساسية، وكل المفاهيم المرتبطة بها وما تتضمنه القيمة. وعلى هذا الأساس فالخطاب الرسمي للوضعية التربوية التعلمية لقيمة الهوية الوطنية. ومنه تحليل أبعاد المفهوم، وفق المؤشرات التي تحمله ضمنياته ومقارباته في البنية الرسمية التي وضعها وأسس لها الخطاب التربوي الرسمي في تخطيط المنهاج والكتاب المدرسي .

وبما أنه يتحدد مفهوم الهوية الوطنية بناء على الشعور بالانتماء إلى مجموعة القيم والممارسات الدينية، والعادات والتقاليد، وتشكيل وعاء الضمير الجمعي بناء على التكتلات الثقافية ومكوناتها الأساسية عبر الأزمنة، حين تصبح الهوية هي المعبر والجوهر الظاهري والباطني في أن واحد للتعبير عن تكتل وتلاحم هذه المكونات، وبالتالي يمكن تمييز الفرد بهويته في تكتل أخر وتميز مجتمع عن اخر، وبالتالي توليد الشعور بالانتماء والولاء في خدمة هذا التكتل إخضاعا أو شعورا إيجابيا بالاحترام والتجاذب والتقدير، في خضم الصراعات والتجاذبات الخارجية للتكتل. وتبعا لتعريف **ماكس فيبر** للهوية بأنها:" إحساس الجماعة بالأصل المشترك، وهي التعبيرات الخارجية الشائعة، مثل الرموز والألحان، والعادات وتمييز أصحاب الهوية عن سائر الهويات الأخرى، وتظل محتفظة بوجودها وحيويتها، مثل الأساطير والقيم والتراث الثقافي. (علي عبد الرؤوف، 2014:ص443). وتبعا لمنظور محمد عابد الجابري (1998، ص14-22)، بأنه: "لا تكتمل الهوية الهوية الثقافية ولا تبرز خصوصيتها، ولا تغدو هوية ممتلئة قادرة على مناشدة العالمية إلا إذا تجسدت مرجعيتها في كيان تتطابق فيه ثلاثة عناصر: الوطن(الجغرافية والتاريخ)، الدولة(التجسيد القانوني لوحدة الوطن)، الأمة(النسب الروحي الذي تنسجه الثقافة المشترك)".فإن عملية الاستناد إلى تحليل ضمنيات ما جاءت به قيم الكتب المدرسية قد تم الاستناد عليها وفق فئات قيم الهوية الوطنية كمرجعية أولى للكتب المدرسية على النحو التالي:

جدول 3 : يوضح مضامين فئات المفاهيم الرئيسية لقيمة الهوية الوطنية في مدونة التربية المدنية للتعليم الابتدائي

الفئات الرئيسية	تكرار القيمة	النسبة %	الرتبة
الهوية	15	7,25	5
الوطن	52	25,12%	1
التراث	49	%23,67	2
العادات والتقاليد	16	%7,73	4
اللغة (العربية)	12	%5,80	7
اللغة الامازيغية	13	%6,28	6
الدين(الاسلام)	6	%2,90	8
الانتماء الوطني	6	%2,90	9
التنوع الثقافي	30	14,49%	3
التعايش	5	%2,41	9
الوحدة الوطنية	1	%0,48	11
التاريخ المشترك	2	%0,97	10
المجموع الكلي	207 كلمة (معبرة)	%100	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ أن أكثر تكرار للفئة الرئيسية لمفهوم (كلمة الوطن)، هاته القيمة التي تحمل أكبر التكرارات (52) بنسبة مقدرة ب25,12%، تليها فئة "قيمة التراث " بتكرار (49)، مرة وبنسبة23,67، ثم قيمة التنوع الثقافي في مرتبة ثالثة بنسبة

(14,49%) موافقة ل(30تكرارا) لهذا المفهوم وفكرته، لتدعم قيمتي التنوع والتراث فئة(العادات والتقاليد بنسبة7,73%) لعدد تكراراتها(16مرة). في حين تتضح قيمة اللغة كمقوم أساسي للهوية الوطنية وبتفصيل مدرج لتكراراتها على التتابع والترابط لقيمة اللغة الامازيغية (13وحدة موافقة ل 6,28%) و(12وحدة موافقة ل5,80% للغة العربية)، في المرتبتين (7و8 على التوالي). تليها قيمة "الدين" في المرتبة الثامنة بنسبة (2,90%) كما تجدر الاشارة أن توظيف كلمة وقيمة الدين جاء في طرح الافكار بصورة عامة، أما توظيف قيمة الدين الاسلامي فقد جاءت إلا بوحدتين (2 فقط في كافة المدونة). لتأتي قيمة "الانتماء الوطني" بنسبة (2,90%) وفكرة التعايش (ب 2,41%) ثم التاريخ المشترك والوحدة الوطنية بنسبتي (0,97% و0,48.%).

وبتفحص وقراءة لهاته النتائج يتضح ان مدونة التربية المدنية قد أولت اهتماها في الاحاطة بالجانب المادي للهوية الوطنية ورسم صورة الوطن لدى المتعلمين والناشئة في أهمية التراث والممارسات الثقافية والعادات والتقاليد، ذلك أن الطفل في هاته المرحلة يمارس ملاحظاته والتمييز بين كل المظاهر المشاهدة في الواقع والحياة اليومية، وهو بهاته الصور والمشاهدات الواقعية والتنوع الكبير لما يتعايشه ويشاهده على مختلف الأوساط التكنولوجية أو الوسائل الاعلامية(كوسائل ملازمة للتنشئة الاجتماعية) فإن المدرسة تعمل بصورة كبيرة على ترسيخ قيمة هذا التنوع لدى الطفل المتعلم من خلال الطرح الكبير لوضعيات الاختلاف في العادات والتقاليد والملبس واللغة، وأن هذا التنوع يعبر عن قوة أساسية للوطن وأنه من

أهم مظاهر القوة في (الجزائر) التي تحوي كل هاته القوة، وأن التعبير عنها يعبر عن وحدتها وانتماء لكل هاته المظاهر والعادات. وفي التعريف بالهوية الوطنية والوطن كأثر قيمة لكل المتغيرات والقيم السابقة الذكر التي احتوتها الكتب المدرسية. بما فيها الدين واللغة. إلا أن الملفت في النتائج ولاية الاهتمام بالعادات والتقاليد واللغة الأمازيغية، واعتبارا لهاته القيمة كونها أحد المقومات الرئيسية الوطنية، في مقابل اللغة العربية ولو بتفاوت جد بسيط. على حساب قيمة الدين الاسلامي كأحد مقومات الوطنية، فقد تم الاكتفاء بمقاربات بسيطة وعامة حول كلمة الدين فقط في هذا الإطار.

أن الهوية الوطنية كمبدأ رئيسي يغرس ويعزز لدى الناشئة ، من أهم التحديات والجهود التي تقوم بها الدولة تجاه المدرسة والمجتمع، من خلال المواثيق الرسمية للتربية الوطنية، تحقيق التوازن بين التحلي بقيم الثقافة المعاصرة، ومقاومة اثارها على قيم وسلوك المواطن الناشئ المطلوب والمرغوب، هذا وقد رتبت الخاطبات التربوية الرسمية، القيم المتعلقة بتربيتها وتشكيلها كقيم مفروضة على مختلف اطوار المنظومة التربوية من اجل اكساب رهان تأهيل انسان العالم الجديد، وفي ظل عصر العولمة تواجه المنظومة التربوية العربية على العموم والجزائرية على الخصوص اشكالية كبيرة في حصر قيم الهوية الوطنية ومسالة المواطنة خاصة في طرح ابعادها بصورة ورسالة تتماشى وهدف تطبيع القيم خاصة من الناحية المعنوية للتلميذ مواطن المستقبل، وفي عصر الوعي الأخلاقي والجمالي مع مراعاة القيم الاصيلة والهوية الثقافية والمرجعية التاريخية والدينية كجزء أساسي منها.

فبالنسبة لقيمة الدين: يعتبر الدين اهم ملامح الممارسات والعقائد المعبرة عن تكتل وقوة بنية اي مجتمع ودعامة اساسية لتوازنه، كونه عنصر يربط الجوانب الروحية والاخلاقية بالممارسات التربوية الفعلية، وهنا تتكون علاقة وثيقة جامعة بينهما (كأفكار جامعة مسلم بها)، وعلى اساس ان لها سلطة غيبية متواجدة بالمخيال الاجتماعي، كما تفرض سلطتها اجتماعيا وثقافيا وعرقيا. حيث تحضر في التربية كقيمة التضامن الجمعي، والدفاع عن الشرف والكرامة والسخاء والتضحية، وفي ارتباطها بالسياسة (بقيم الولاء والطاعة، ودعم الاستقرار والتناغم)، وحيت ترتبط بالدين فمهمة القيم تتحول الى مشروع تربوي للمرجعية الدينية (العربي فرحاتي:ص80).

أما بالنسبة لقراءة نتائج دراستنا فإنه رغم استناد المادة التربوية التعليمية على مبدأ الدين كأساس للهوية الوطنية، فإن تعزيز الجانب الديني كأحد أهم مقومات الهوية الوطنية، فإن هناك إجحاف في تناول هاته القيمة، ذلك أن تناول السندات والوضعيات التعلمية المقررة بنسبة2.90%.، لـ 6 تكرارات لأفكار وكلمات معبرة عن قيمة الدين(الاسلامي) خاصة من مجموع تكرارات (207) من مجموعة القيم الوطنية المتناولة في مدونة التربية المدنية .

ومن خلال ذلك يمكن قراءة هذه النتيجة بناء على الطروحات الحديثة حول الأدوار الجديدة للمدرسة وعلمنتها، على أن القيم الدينية وحدها تصبح لها مكانة تعسفية منافية للإنسان والمواطن المعاصر، ذلك أن المحتويات التعليمية تتحلى وتسعى للارتقاء بالأخلاق

الجمهورية من حيث هي المناخ السياسي والإداري والبيروقراطي، لحقوق المواطن. (العربي فرحاتي: ص107).

أما بالنسبة للرسالة الضمنية للمحتوى المدرسي لكتاب التربية المدنية فيتضح من خلال غياب التركيز على الطابع الديني خاصة في الوضعيات المتعلقة بالدين الاسلامي(كالإشارة إلى اللباس الاسلامي) الحجاب) في الصور الخاصة بالعادات والتقاليد والمعالم الإسلامية كالعمارة الإسلامية، رغم تركيز على السندات التربوية على أن الدين الاسلامي من أهم مقومات الهوية الوطنية الجزائرية وفي الدستور الوطني فقد تعززت قيمة الاسلام كدين في السند" مقومات المجتمع الجزائري هي الأركان والأسس التي يقوم عليها وهي الاسلام، العروبة، الأمازيغية والوطن الواحد، الثقافة المشتركة والتاريخ الطويل" في الصفحة 22من ك ت م س3(وذلك باقتصار فكرة الدين الاسلامي على المناسبات والاحتفال بها في (ص77من ك ت م 5)" الأعياد الدينية جزء من الهوية الوطنية ومقوماتها"، وفي الصفحة 77من ك ت م س 4، " كل عام أحتفل بالأعياد الدينية وهي عيد الفطر وعيد الأضحى والمولد النبوي الشريف" والتركيز على الجانب القيمي الديني ب(4صور مقارنة بالصور المعبرة بالقيم والعادات والتقاليد) وفي مقابل التركيز على التراث الشعبي والعادات المتعلقة بالجانب الشعبوي والممارسات الدخيلة التي تحاول المدرسة إعطائها أهمية لدى الناشئة وتثبيت أفكارها في وضعيات متناقضة وإدراك المستوى الأخلاقي للمدرسة.

وهو ما يدل أيضا على وجود مغالطة واخلال بالتوازن بين ما هو أصلي ثابت وعام وبين ما هو خاص ومعتقد بسيط غير واسع.

-قيمة اللغة :

"من أبرز عناصر مقومات الشخصية الثقافية في أي مجتمع(اللغة الواحدة)، التي تميز الفرد بمدنيته واجتماعيته وتفكيره وعقلانيته عن سائر المخلوقات الأخرى، فهي عنصر من عناصر الثقافة، إذ أنه يكسب ثقافة مجموعته بواسطة اللغة على وجه الخصوص (كما جاء لسان إدوارد سابير:" بأنها الحبل الذي يربط بين أفراد المجتمع، كلاما ورمزية، وفهما وتقاربا، مما يولد فيهم وبينهم الشعور بالتآزر والاندماج وهي عنصر أساسي للتكوين، أسرة ومجتمع، وأمة، فمثلما تقاس الأمم بتاريخها المشترك وجذورها، تقاس بالشعور الموحد والفكر الجامع والعمل، وكلها معايير لبناء المجتمع ووحدة الأمة, ولا يحدث هذا التواصل إلا عن طريق اللغة كوحدة للتواصل(بن الحاج جلول، ص90).

وبالنسبة للمنظومة التواصلية والمعايير القيمية المرتكزة لها، ترتكز الفلسفة التربوية في الجزائر منذ سيادة التأسيس إلى تعزيز مكانة اللغة والتوفيق المتقارب للغة الأصل بين العربية والأمازيغية، كأساس تكوين المجتمع ووحدته المتنامية بين هاتين اللغتين، وكونهما جزء من الهوية الوطنية وأصل الانتماء التي حاربت من أجلها الحركات التحررية وجعلت من قضيتها مسألة جهاد ضد المستعمر والمتدخل في شأن هذه الوحدة وطيلة تسلسلات وأحداث تاريخية .

أما بالنسبة لمهمة تعليم اللغات الأجنبية، باعتبارها عمليات للتواصل العالمي والعلمي والإبداعي، (كاللغة الانجليزية كلغة عالمية اولى للتعلم والمعرفة والتواصل في العصر التكنولوجي)، وكون مادة التربية المدنية قائمة على تبسيط هاته العملية، فالملاحظ من قراءة المحتويات والمضامين المقررة في المادة، قد خلقت تشويشا في طرح التعلمات، خاصة ما تعلق بمكانة اللغة العربية واللغة الامازيغية، ثم تتلاشى القيمة للغة العربية في الملح التربوي الذي تتساوى فيه المقارنة بين اللغة العربية، واللغة الفرنسية، وهو ما يشير الى مساومة لمكانة اللغة الاجنبية الفرنسية باعتبارها لغة المستعمر ولغة دخيلة ومهمة للتواصل، ما يجعل هذه القيمة وفي الوضعية التالية(اتكلم مع زملائي في القسم باللغة الفرنسية فقط"." أخجل من لغتي العربية امام الاجانب"، فلم يكن توظيف كلمة خجل سديدا(وظفت الكلمة بالمعنى السلبي). وذلك بعد التأكيد بالسند التربوي والموضوع العام لغتي العربية ولغتي الامازيغية، وكذلك:" الاركان التي يقوم عليها المجتمع الجزائري:.. العروبة والامازيغية...خاصة وان هذه العبارة تكررت " الاختلاف اللغوي يدل على اصالة المجتمع الجزائري، وامتداده التاريخي"، وفي السند" انا اعتز بلغتي العربية ولغتي الامازيغية، وافتخر بهما لانهما لأنهما جزء من هويتي"(في الصفحات 19-22-23 من ك ت م س 3).

وفي مقابل المساومة اللغوية (بين عربية وانجليزية وفرنسية وانجليزية كلغة عالمية اولى)، جعل الاصلاحات التربوية الاخيرة تعمل على تجريد المدرسة من وطنيتها، حيث يعمل واضعوا المناهج والقائمين على الاصلاح خططا تعمل على تجريد المدرسة من وطنيتها،

والنظام التربوي من خصوصياته، وتبقيه هيكلا بلا روح، وقد تم اقتراح نظام يقلص من مساحة الاهتمام باللغة العربية في مقابل الاهتمام باللغات الاجنبية، ويختصر الجانب الديني في بعض المواعظ الاخلاقية، وقائمة العبادات التي تلخص السلوك الشخصي، والآيات والاحاديث التي تدعم مضمون التربية المدنية.(عبد القادر فوضيل، 2009: 41)

-التنوع والاختلاف :

إن أهم قيم الهوية الوطنية التي عنيت بها الجزائر، هي الاتفاق الوضعي القائم على الصورة المثلى لفكرة التنوع والاختلاف الذي يجمع مختلف التتشكلات البنائية المختلفة للوحدة الجزائرية ضمن هذا التنظيم المتكاتل لمكوناته الاجتماعية والثقافية، "فالميثاق الوطني 1976، الذي جاء مؤيدا لبيان أول نوفمبر في تحقيق التنمية الثقافية بجميع أشكالها إلى جانب الهوية الدينية الوطنية"(سفيان لوصيف، 2014)، فتعزيز هذه القيمة في مدونة نتائج التربية المدنية عززتها النتيجة الكبيرة لمجموع التكرارات المحصلة لإثراء واستعراض السندات التربوية لمختلف الطبوع والعادات التي حملتها الصور والأنشطة التربوية لوضعيات المرحلة التعليمية، فقد تم التركيز على التنوع المادي واللامادي للتراث والممارسات والعادات على أنها قوة وطنية مكتسبة تاريخيا وتعبر عن حجم تطور مسيرة بنية الجزائر لمجتمع وحضارة ودولة .

هذا وقد أولى المنهاج المدرسي قيمة كبيرة للعادات والتقاليد: من أبرز مقومات هوية المجتمع الجزائري ووطنيته القوة الكبرى للمساحة والطبوع الثقافية التي تتموطن ضمن هاته المساحة،

فتنوع التضاريس فيها يخلق ممارسات ومعتقدات تتعلق بطبيعة الملبس والمسكن ومسايرة التحولات والظروف المناخية والجغرافية، وتقتصر مظاهرها في قوة العادات والتقاليد وقيمتها، كأبرز مقومات الهوية الثقافية التي وافقتها نسبة 7,73%، وتعززت ملامح هاته القيمة كأهم ملامح التنوع الثقافي والتراث المشترك الذي يميز مكانة المجتمع الجزائري.

وبعد التعريف بالمقومات الاساسية للوطن وهويته كان لابد من استناد الكتب المدرسية التطرق لوحدا ت التحليل الرئيسية حسب الفكرة العامة للوضعية التعلمية، أين تم الاستناد إلى القيم أو المناسبات التوضيحية التي من شأنها دعم قوة الوطن بالشواهد والافكار والعبارات الموحية في الجانب المادي والمعنوي لهاته المقومات بناء على وحدة فكرة التحليل الملازمة لقيم الولاء الوطني، والافتخار به من خلال قيم النشيد الوطني والتذكير بأهمية معنى الوطن، كممارسة وكترسيخ للفكرة **(القيمة الوطنية)**، وكذلك التذكير بمقومات الهوية الوطنية وسيادة الوطن من خلال المناسبات والأعياد ورموزه المادية والتاريخية. وتبعا لذلك فقد تم إنشاء جدول تكراري لقيم الهوية الوطنية توضيحا وتفصيلا لكل ما تضمنته من قيم اجتماعية موجهة لعملية تنشئة وتربية الأبناء المتعلمين عليها في مدونة التربية المدنية وتبعا لمعايير وأساليب تحليل الخطاب البيداغوجي(التربوي) عند **أوليفيي روبول** (2002،22ص). وإنطلاقا من البسيط إلى المركب حيث اعتمدنا في تحليلنا من وحدة الكلمة (التي تحمل في مضمونها قيمة وطنية تاريخية صريحة من القيم السابقة الذكر)، إلى توظيفها في جملة، ثم من الجملة إلى النص، وهو المقاربة العامة التي انطلقت منها

الوضعية التربوية للمدونة المنهجية للتربية المدنية، فكان من الأجدر التوقف على أهم قضايا الهوية وقيمها الرئيسية بتحليل مضامينها على النحو التالي:

جدول 4: يوضح فئات الهوية الوطنية الثانوية المعنوية في مدونة التربية المدنية للمرحلة الأولى من التعليم

الفئات المعنوية	عدد التكرارات	النسبة%	الرتبة
قيمة حب الوطن	22	%28,57	**1**
أعياد وطنية	3	%3,89	**5**
خريطة الوطن	2	2,59	**6**
النشيد الوطني	7	%9,09	**4**
العلم الوطني	15	%19,48	**2**
العملة الوطنية	2	%2,57	**7**
أعياد دينية	1	%1,29	**8**
التعريف بالوطن(الجزائر)	8	%10,38	**3**
المجموع	60		

بالنسبة للفئات المعبرة عن الجانب المعنوي **لقيمة الهوية الوطنية وأبعادها المتمثلة في الولاء والانتماء** فإنه يتضح من خلال جدول الفئات الفرعية أن مدونة التربية المدنية قد ركزت في جانبها البنائي على قيمة "حب الوطن" بعدد تكرارات اكبر من كل فئات القيم السابقة مقدرة ب(22) مرة موافقة لنسبة 28,57% في مرتبة أولى، يليها التركيز على أهمية "العلم الوطني" كرمزية في المرتبة الثانية معبرا عن رموز الدولة والوطن الجزائري تاريخيا وقوميا وتعبيرا عن الولاء والإنتماء الوطني وتعزيز قيمته في نفوس النائشة منذ الصغر،

بمجموع تكرارات مقدرة ب(15مرة) موافقة لنسبة19,48%، كقيمة قوية والتعريف بالوطن والتذكير باسمه "الجزائر" إقترانا بقيمة ورمزية "العلم الوطني" بتكرارات متتالية (8 تكرارات–7تكرارات) متقاربة معبرة بنسبتي % 10,38و 9,09%. وكل الفئات السابقة بقوة تكراراتها المدعمة للفئات الرئيسية لقيم المواطنة إنما هي عبارة عن تفصيلات وشروحات منها جاء على شكل تعزيز للأحداث التاريخية والممارسات الثقافية، كالأعياد الوطنية والدينية، ومنها ما جاءت به الصور التي تعبر عن التذكير التأكيدي لغرس قيم وطنية معينة تجسد فكرة الانتماء للوطن وقيمة حب التلميذ له، كقيمة العلم الوطني ورمزيته في السيادة الوطنية والدولية. والملاحظ أن طريقة وأسلوب إخراج وعرض الكتاب المدرسي وتخطيطه وتوفره في كل الوضعيات على ألوان العلم الوطني (أحمر ابيض اخضر)، في العناوين والاطارات وكذا الخريطة الوطنية الجزائرية في واجهة الكتاب انما تعزز فكرة الانتماء الوطني بطريقة ضمنية تحاور بلا وعي فكر ومدركات المتعلم ووهي تعزيز قيمة الانتماء للوطن حتى ولو ذكرت هاته القيمة بنسبة قليلة توافق تكرارات قليلة قدرت بوحدات تكرارية توافق 2,9%

فالانتماء حاجة من الحاجات الهامة التي تشعر الفرد بالروابط المشتركة بينه وبين أفراد مجتمعه، وتقوية شعوره بالانتماء إلى الوطن وتوجيهه توجيها يجعله يفتخر بالانتماء ويتفانى في حب وطنه ويضحي من أجله، كما أن مشاركة الإنسان في بناء وطنه تشعره بجمال الحياة وبقيمة الفرد في مجتمعه وينمي لدى الفرد مفهوم الحقوق والواجبات، وأنه لا حق بلا واجب، وتقديم الواجبات قبل الحصول على الحق. ومن مضامين الانتماء قيمة الاعتزاز

والفخر بالانتساب إلى الوطن وإلى جميع مؤسساته المدنية والأمنية والعمل الجاد من أجل تحقيق المصلحة العامة لأبناء هذا الوطن، ولابد أن يتمتع المنتمي بصفات اجتماعية معينة من أجل الاندماج في جماعة ما، وهو بذلك حاجة نفسية تعبر عن نفسها في السلوك الحركي، لتعمل في إطار الجماعة، فهو حاجة اجتماعية، تساعد على تماسك الفرد واستقرارهم وتنظيمهم، فيمنع الفرد من الشعور بالعزلة والفردية.

واما من ناحية فلسفية، فالانتماء شعور متحرك يمكن ادراكه في ضوء مرحلة تاريخية محددة، وفي اطر جماعة بذاته، فهو نتاج للعديد من المعطيات والمتغيرات الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية والسياسية، ومرادفات الولاء هي الولاء والانتساب والهوية والوحدة والاندماج والالتزام (أحمد بركات، 1996).

في حين تتأتى قيم التعايش في الوطن بنسبة 9,09% وبتواتر (7) تكرارات، معبرة عن قيم التعاون والمشاركة في تأدية المواسم ومساعدة الفقراء (ظاهرة التويزة) كقيم اجتماعية حميدة. ومن بين التعريف بالوطن (الجزائر) فقد تضمنت محتويات المدونة ذكر بعض الولايات والمدن الجزائرية بنسبة قليلة7,79 %مقارنة بالعدد الكلي لولايات الوطن. كما وضحت النسب ان هناك شح في تناول الاعياد الوطنية والدينية خاصة، المعبرة عن رمزية الدولة الوطنية فقد ذكر عيد الثورة وعيد الاستقلال مرة واحدة فقط، مقارنة بالتركيز على عادات وتقاليد تم التركيز عليها بقوة كأعياد وطنية (عيد الزربية وعيد الربيع ويناير). مقارنة بالأعياد الخاصة بمقومات السيادة الوطنية والأعياد الدينية خاصة حيث تم ذكر "عيد الاضحى" مرة

واحدة فقط بنسبة ضئيلة مقدرة ب 1,29% دون توضيح لأهميته الدينية الاسلامية، اين اقترن التعريف به كانه يوم عادي تخصه مظاهر اللباس والاكل فقط. مع الاشارة الى عيد المولد النبوي واستشهادا بصورة واحدة في كافة المدونة. كعادة او تقليد بسيط مقارنة بمختلف العادات الوطنية.

ولهذا وتبعا لخلق الانسجام بين هاته المكونات يتعين على وظيفة المدرسة الجزائرية تحديد مرجعية هويتها الثقافية كأساس للسيادة الوطنية ومنطلق تبعا للتربية على المبادئ الاولى وخلق الانسجام والتكامل وفق قرارات سياسية وإيديولوجية وثقافية تحويها القوالب اللغوية للمواثيق والقرارات الرسمية للمؤسسة .والمنظومة التربوية، حيث يكون خطابها الرسمي قائما على" ان يفهم التلميذ فهما عاما وطنه الخاص الذي يعيش فيه وهو الجزائر كما ينبغي عليه ان يفهم ايضا بان وطنه الخاص هو جزء لا يتجزأ من الوطن العربي الكبير، وان ينمي الطفل عاطفة الولاء لوطنه الجزائر، بحيث يدفعه الى محبة وطنه والدفاع عنه، وان يشعر بقوة هذا الوطن، ووفرة امكانياته الاقتصادية والبشرية والحضارية، وان يعتز بالانتساب اليه، وان يدرك اهمية التعاون والتضامن بين ابناء العروبة في تحقيق اهداف العرب في التحرر والنهوض والوحدة(رابح تركي، 1990:ص213).لتصبح قيم الهوية الوطنية رسالة يجب على المدرسة ايصالها الى التلاميذ، ومرمى كبير تبذا من اجله القوى لبلوغه على المدى البعيد كرسالة متواصلة مع تربية الاجيال، ولتتمثل قيم الهوية الوطنية في مختلف الاصلاحات التربوية على نحو ان، بانها "كل تصرف بإيجابية نحو الذات والاخرين، وحماية

التراث الوطني، وكذا المواقف المتعلقة بقيم بالاعتزاز بالهوية المتمثلة في احترام الرموز الوطنية، ومعرفة المبادئ المؤسسة للمواطنة(كتاب التربية المدنية، سنة رابعة ابتدائي، 2017) والتي اندرجت ضمن تفكيك المفهوم في :

-مرجعيات قيم وطنية : التاريخ الوطني وقيمة الاصالة والتراث الوطني.

-اللغة (عربية وأمازيغية).

-قيمة الدين (الاسلام).

-قيمة القانون.

-قيم التعايش الاجتماعي والوحدة الوطنية.

هذا وتظهر المغالطة في كيفية تناول هاته القيم بناء على فكرة الانتماء حين تم تناول مضامينها بناء على محاولة الربط بين هاته العناصر، إذ انه من الممكن الواضح للتعمق في بنائية ونمطية وسردية المواضيع المتعلقة بالهوية الوطنية في كتب التربية المدنية متماشية مع الطرح العلمي والنتيجة الاستدلالية ب "أن السلطة أو البنية السياسية لا تزال تبني خطابا إيديولوجيا فيما يتعلق بالجانب الديني، وقيمه الروحية كمحدد للهوية العربية الإسلامية، وكمفهوم احتواء للأعراق والجهويات المشكلة للدولة الجزائرية (فالتعارض والمرونة في طرح الخطاب التربوي من خلال كتاب المرجعية العامة للمناهج). فالإسلام واحد والخطاب متعدد، وذلك في محاولة التوفيق في بناء المشروع الاجتماعي، وبين

متطلبات استرجاع الهوية الوطنية، التي تعتبر الإسلام أحد مكوناتها الأساسية (من الفصل الثالث). وعليه تظهر خطورة وأهمية هذه الملاحظة في إدراج المناسبات الدينية كأساس للهوية الوطنية، باقل مرتبة في مقابل التركيز على المناسبات التراثية (عيد الزربية والاحتفال بيانير، وعيد الربيع..) والتركيز عليها بتكرارات معتبرة وبإرفاق الصورة التي تدل على حجية وقوة التأثير في تخطيط المناهج التربوية، ومستوى قدرة الطفل المتعلم على التذكر لهذه الوسيلة ولما تحمله من محتوى يعزز قوة الرسالة الاتصالية التي ينقلها الكتاب المدرسي لكل قيمة من قيم المواطنة المستهدفة للبناء والتنمية وجدانيا وعرفيا وسلوكيا.

ثانيا: تحليل قيم مضامين الحياة المدنية في مدونة التربية المدنية لمرحلة التعليم الابتدائي:

تبعا لتعريف "داستين"(1999) الذي يرى ان ثمة مفهومان للمواطنة، الاول هو التمع بالحقوق والفرص والواجبات كمواطنين بينما يتعلق المعنى الثاني بالعضوية في المجتمع وما تتطلبه من ضرورة السلوك تبعا للواجبات والتعهدات والحقوق التي يتمتع بها المواطن (زينب بنت محمد الغريبية، 2015، ص14)، فالمتعمق في تحليل المفهوم يرى ان المعنى الثاني يتعلق بعلاقة الفرد بالمجال الاجتماعي الذي ينتمي اليه كمواطن فاعل وبممارساته الاجتماعية كفرد مسؤول بحقوقه وواجباته وفي علاقته العضوية به من زاوية معرفية سياسية واجتماعية عامة.

وانطلاقا من مفهوم المواطنة ومبادئ المدنية الوضعية في مقاربة واقعية لمبدأ "التعدد والتنوع"، فمفهوم المواطنة يتسع لكل فئات المجتمع، وطبقاته وأفراده بكل انتماءاتهم الفرعية, فهو من السعة بحيث يستوعب المجتمع ولا يقتصر على فئة دون أخرى أو جماعة واحدة، وإهمال الجماعات الاخرى ويحترم خصائص كل فئة وما تتميز به، فالمواطنة تعطي قيما للكبار والصغار، والذكور والإناث، الأسوياء وغير الأسوياء، ...وكل فئات المجتمع، مهما تنوعت أو تعددت فئاتهم، وهذا يتطلب الانتباه إلى خصائص ومميزات كل جماعة والحذر من وقوع التصادم والسعي لإيجاد التوازن الذي يجعل الجماعات المتعددة تجمعهم الهوية الاجتماعية الكبرى، فالخصائص المختلفة والاختلافات الجزئية يجب أن تكون جزئيات يجمعها أفق المواطنة (سامية حميدي،2017، ص43)، فالفئات المحددة في الجدول التالي توضح أهم القيم التي تعبر عن أشكال المواطنة المدنية التي يتم غرسها ومحاولة تشكيلها وتعزيزها لدى الناشئة وأهم مرتكزات الحس المدني.

جدول 5: يوضح قيم الحياة المدنية في مدونة التربية المدنية لمرحلة التعليم الابتدائي

القيم المدنية ..	تكرار القيم%	النسبة	الترتيب
مفهوم المواطنة / المواطن	69	%18.75	1
الواجبات	34	%9,24	6
الحقوق	52	%14,13	3
الدولة	17	4.62%	9
المساواة	7	%1,90	11
المسؤولية	41	11,14%	4

أداب الحوار	40	%10,87	5
حماية ممتلكات الدولة	25	%6,79	7
حماية البيئة والحفاظ عليها	19	%5,16	8
قيمة النظافة 56	56	%15,22	2
قيمة مؤسسات الامن	8	%2,17	10
المجموع	368	99.99	

من خلال الجدول الخاص بنتائج القيم الحياة المدنية المحتوات في كتب التربية لمدنية لمرحلة التعليم الابتدائي، يتضح أن أكبر تكرارات كانت لتوظيف كلمة (مواطن–او مواطنة) في كافة المواضيع التعليمية مقدرة ب(69) وحدة تكرارية موافقة بنسبة18,75%، تليها قيمة النظافة في المرتبة الثانية بتكرارات (56) مرة موافقة بنسبة15,22%، أما في المرتبة الثالثة فتأتي فئة "الحقوق" مقدرة بنسبة 14,13% لعدد تكرارات(52)مرة، ثم تـأتي فئتي "المسؤولية" وآداب الحوار" بنسبتين متقاربتين وفي توظيف فكرتي المفهومين وقوتهما في المواضيع والمحاور التعليمية بتكرارات (41,40) مرة. هذا وتأتي الفئة المتضمنة لمفهوم (قيمة الواجب – الواجبات) في مرتبة متوسطية من حيث توظيفها (34) وقوتها بنسبة 9,24%،

وعليه فقيمتي "حماية البيئة وحماية ممتلكات الدولة" بتواترات تكرارية متقاربة (19و25) وبنسبتين متقاربتين 6,79 و 5,16% %، ثم فئة "الدولة" ب(17) مرة مقدرة بنسبة 4,62%، وكذا فئتي "مؤسسات الامن" و"قيمة المساواة" في مرتبتين اخيرتين بتكرارات متتالية مقدرة بـ (8 و7) مرات تتوافق والنسبتين2,17 % و1,90.%

والملاحظ ان هاته المواضيع انتقلت من توظيف مفهوم "الفرد" الى مفهوم المواطن، وتحولت "الجماعة" أو" المجتمع" إى الدولة". وهذا التحول ظهر من خلال تفحص الانتقال التدريجي عبر تقدم السنوات والأطوار التعليمية لهذه المرحلة. ومنه تحليل للقيم الكبرى المرتبطة بتكوين المواطن الصالح تبعا لنتائج القيم الرئيسية ومضامينها على النحو التالي :

-1قيمة "المواطن":

ان المجتمعات الانسانية لم تصل إلى مفهوم المواطنة (المواطن- الفرد) المتمثلة في تحقيق التوازن بين الحقوق والواجبات حتى الان، وهو ما توضحه صعوبة الطرح والفصل في تناول هاتين القيمتين ومؤشراتهما، وهو الخلل الواضح في مختلف الطروحات العلمية والأكاديمية والسياسية تجاه هذا الموضوع في علاقة الفرد بالمسؤولية الاجتماعية وأدواره تجاه وطنه أو دولته، كما تختلف المطالب في تحقيق التوازن الاجتماعي، إذ أن البعض يفهم المواطنة على أنها حقوق بينما يراها البعض على أنها واجبات، كما يراها فريق ثالث على أنها منظومة تتكون من أربعة أبعاد تتمثل في:(الهوية- نظام الحقوق- المشاركة السياسية والمدنية- الانتماء الاجتماعي والثقافي العابر للحدود).(سيف المعمري، ص45).

وقد وضحت مضامين مدونة التربية المدنية مدى قوة تناول مفهومي (المواطن والمواطنة) تكرارات متواترة وكبيرة 69 مرة، مقدرة بـ18,75%.

والمواطن هو انسان واع بحقوقه قبل واجباته في منظومة التربية، لما لهاته القيمة من تركيز في الكتاب المدرسي، وبالتالي حين يدركه حقوق يعرف ما عليه من واجبات. فبناء

الكتاب ركز على أهمية الطفل وحقوقه في قيم التعلم وقيمة الصحة وحق المشاركة السياسة، والاجتماعية ما يغرس في انطباعاته أنه عنصرا فعالا في محيطه. وذلك حين يتمتع بحقوقه ويدرك واجباته.

– **قيمة الحق:** فالحياة الاجتماعية للطفل اولى حقوقه بتركيز تكرارات تضمنتها حقوقه المدنية المختلفة المتمثلة في:

الحق في الهوية الانسانية والمدنية والرعاية الصحية ابتداء من فترة الولادة: رغم عدم التوضيح فحق الطفل الاول هو ولادته بطريقة صحية (الدرس الاول المتعلق بهويته في الصفحة (07) من كتاب التربية المدنية في الفقرة "يولد الصبي في العيادة او المستشفى" وبتركيز (05) تكرارات، وفي الفقرة "بعد ولادتي يتم تسجيلي في دار البلدية/ وعندما بلغت ست سنوات سجلت في المدرسة."

–**الحق المدني الأول للطفل:** تتمثل في الاسم واللقب(الانتساب والدفتر العائلي)، بعد الرعاية الصحية والولادة اللائقة(المستشفى)، وهو ما يظهر في الصفحات (10/و55) من كتاب التربية المدنية للسنة ثانية ابتدائي، في الفقرة :" حقوقي كثيرة منها الحق في التعليم، الحق في الراحة، الحق في الصحة" وكذلك في :"من حقي أن أتعلم، لكل طفل الحق في التعليم، التعليم الابتدائي مجاني للجميع".(ص14) من نفس الكتاب.

وفي هذا الصدد يتم التركيز على نظام الحقوق وقيمة المشاركة المدنية، وما تتطلبه من مؤهلات لمصلحة بناء المواطن والوطن، وتبعا لمنطلقات الدراسة واهدافها الدراسة.

ووفق ثقافة الالتزام نحو الدولة ومؤسساتها كان لابد من النظام التعليمي أن يغرس ثقافة سياسية لدى المتعلمين وفق ما يتم طرحه من خلال قيم الديمقراطية وأبعادها....

ومن خلال تحليل محتويات الفئات السابقة فإننا نستنتج ان هناك خلل وظيفي بنائي في توصيل الرسالة القيمية الى الطفل، ذلك وذلك لعد تعريفه بحقوقه والتركيز عليها تأتي قيمة الطاعة(الاخضاع) في مختلف الأوساط التي يكون الطفل فيها (فردا اساسيا) ضمنها والتي بنيت على شكل أوامر في الصفحات 56من الكتاب المدرسي" أغسل فمك..."_ "هل أنجزت واجبك..." وعدم إعطائه حرية في التعبير، والقاعدة المعرفي تدعم قيم الاخضاع اللاوعي للطفل، "أنا تلميذ ناجح ومهذب أطيع ابي وأمي ومعلمتي" ص57.

-بالنسبة كذلك لقيمة الاحترام بعدها فالوضعية التعلمية للسلوك الاجتماعي المدني تعبر عن تصريح ضمني يظهر مستقبلا في" قيمة الواجب". وعدم افهام الطفل مباشرة بمعنى الواجب وقيمة مفهومه وحتى تركها مجالا مفتوحا تكرر في عنوان الدرس دون شرح المفهوم او تبسطيه خاصة في السنتين الاولى والثانية في كتاب التربية المدنية.

قيمة الواجب :

-قيمة النظافة والحفاظ على البيئة:

-قيمة ممتلكات الدولة واحترام القائمين عليها :

-قيمة المسؤولية: من اهم القيم التي عني بها مقرر التربية على المواطنة قيم المسؤولية، حيث عرضت المدونة مجموعة المقاربات والوضعيات الكفيلة بالتدرب والتوجيه على تحمل الاطفال المتعلمين لهاته القيمة واهميتها في الحفاظ على الاستقرار الاجتماعي والوطني، ومنها وضعية أو مقاربة تحمل التلميذ لنظافة القسم، ونظافة الحي، وكذلك تحمل المسؤولية في اختيار مندوب القسم وانتخابه، وهو بذلك يتدرب على اختيار المسؤولين مستقبلا. وتؤكد هذه النتيجة في الصفحات التالية (من المدونة تدريجيا وتصاعديا حسب كل مستوى دراسي من خلال ممارسات مواطنية...

-إلا أن هاته الممارسات تبقى بسيطة وغير فعالة من الناحية التطبيقية على مستوى المجال الزمني والمناخي المدرسي، إذا ما تم تقنينها وتطبيقها فعليا وذلك لاختيار مندوبي الأقسام في المدرسة، وعند المعلمين أنفسهم إذ أن بعض المعلمين أو التربويين يختارون مندوب القسم تبعا للجانب الفيزيولوجي لمسؤول القسم أو لتفوقه المدرسي. وعدم إخضاع العملية الانتخابية إلى التطبيق الفعلي داخل القسم والمؤسسة خاصة في المرحلة الابتدائية، وذلك يتنافي مع مبدأ الديمقراطية التي تعتبر دعامة فلسفية لرسالة المدرسة الجزائرية.

ثالثا: تحليل قيم مضامين قيم الديمقراطية في مدونة التربية المدنية لمرحلة التعليم الابتدائي:

يتعلق الحديث في مختلف المجالات وعبر العصور وفي مختلف الاوساط في علاقة الفرد (المواطن) بالسلطة، من تحول علاقة قائمة على التبعية والرعاية، إلى علاقة قائمة على المواطنة والمشاركة، وهو عمل مقترن بجهة كبيرة على عاتق المواطن تجاه الدولة(السلطة)،

وتفاعل وقبول من قبل السلطة لإنجاح عملية التفاعل والمشارك في صنع القرارات الوطنية، كما يحتاج الى تربية تسهم في بناء الوعي بمعنى المواطنة المسؤولة وحقوق المواطنين ومسؤولياتهم وبالمشاركة ومهاراتها وقيمها وبالدولة ومؤسساتها (سيف المعمري، 2014، ص40). وعليه فاستنهاض القيم الديمقراطية والوعي بها من قبل الناشئة وتوعيتهم بها كان لزاما على المنظومة التربوية ان تحدد مؤشراتها ومجالاتها خاصة فيما اذا تعلق الامر بتبني مفهوم رسمي للديمقراطية منطلقا من صلب المجال التربوي عامة كمبدأ للتعليم مثل تطبيق مبدئها كحق في الجزائر المستقلة ومواثيقها، اين اقترن مفهوم الديمقراطية ب" مشاركة الشعب في الحكومة" و"النظام الاجتماعي القائم على الفرد وكرامته الشخصية الانسانية وحريته، وقيام حياته على مبدأ "الحقوق، وعدم التمييز بين الحقوق في اللغة والدين والجنس والاصل" وتحقيق قيم المواطنة الايجابية من خلال تعزيز الديمقراطية، والتربية على ذلك منذ الصغر وفي تكوين شخصيات مستقلة. هذا وبالرجوع إلى مبدأ التربية على المواطنة وتنمية ثقافة الديمقراطية لدى التلاميذ فلابد من اكسابهم مبادئ الحوار والشجاعة والمسؤولية والتعاون، وتأدية الواجبات والحقوق السياسة،

هذا وقد توصلت الدراسة الحالية الى مجموعة من الفئات المعبرة عن قيم الديمقراطية بالتركيز على طابعها السياسي فقط. في مدونة التربية المدنية الخاصة بالمرحلة الابتدائية، في تناول محتويات نصوصها، وأن هناك خلل في تناول قوة الفئات حسب أهميتها وقوتها. وعليه فالجدول التالي للدراسة التطبيقية يوضح ذلك :

جدول 6: يوضح قيم الديمقراطية في مدونة التربية المدنية لمرحلة التعليم الابتدائي

فئات قيم الديمقراطية	تكرار القيمة	النسبة %	الترتيب
الديمقراطية	**16**	**%12,40**	**3**
المشاركة	**23**	**%17,83**	**2**
حرية الراي والتعبير	**5**	**%3,87**	**7**
الانتخاب	**59**	**%45,74**	**1**
المساواة	**7**	**%5,43**	**5**
الامن	**5**	**%3,87**	**6**
القانون	**14**	**%10,85**	**4**
المجموع		**%100**	

من خلال الجدول أعلاه الخاص بقيم الديمقراطية التي احتوتها مدونة التربية المدنية لمرحلة التعليم الابتدائي، نلاحظ أن أكثر القيم كانت بدرجة كبيرة لموضوع "فئة الانتخاب" والتركيز عليه في مختلف المستويات ابتداء بمرحلة ابداء الراي وحق التعبير للطفل والمشاركة في الاعمال المنزلية والقسم الى غاية طبيعة هذا الحق والواجب في مستويات الدولة ومؤسساتها وانتخاب اللجان (الحي)، والبلدية والمكاتب الولائية...وهذا ما توضحه نسبة التكرارات المرتفعة لمجموعة القيم المقدرة ب59 وحدة تكرارية موافقة لنسبة 45,74.%

وتدعمها الفئة الثانية المتعلقة بقيمة "المشاركة" بتكرار (23 وحدة) ونسبة مقدرة ب17,83%، تليها قيمة مفهوم "الديمقراطية" للمرتبة الثالثة بمجموع تكرارات (لفظة16)

وبنسبة 12,40%، وتتكرر لفظة "الديمقراطية" (مرة 16) بنسبة 12,40%، هذا وتأتي قيمة "القانون" مكررة في المرتبة الرابعة ب(14مرة) وبنسبة10,85%، ثم تأتي قيمة "المساواة" مكررة ب(7مرات) موافقة لنسبة 5,43%، وفي الأخير تتساوى قيمتي حريتي "الرأي والتعبير والأمن" بتساوي التكرارات(5مرات) لنسبتين مقدرة ب3,87.%

-**تحليل مضامين المحتويات:** ومن الملاحظ أن محتويات التربية المدنية تضمنت قيما متشابهة من حيث صياغة الطرح والتضمين في المعنى، خاصة في طرح القيم الكبرى للمواطنة مثل (قيمة الواجبات والحقوق) وفي تناول علاقتها بقيمة المسؤولية الاجتماعية وقيمة المشاركة، وكذلك أهمية قيمة القانون والتحلي به في تنظيم شؤون الدولة. كل هاته العلاقات ومعانيها ومدى قوتها بالنسبة لتنظيم المؤسسات في إطار ما يسمى (بمفهوم الدولة)، وكذلك المجتمع المدني وتحديات بناء مجتمع (الديمقراطية) القائم على وعي المواطن بدوره في المجتمع، ومبادئ الحريات الفردية والمشاركة السياسية.

فتحليلا منطقيا لمفهوم الديمقراطية يرجح في الغالب إلى اتفاق المجتمع الدولي على إضافة حقوق خاصة للمرأة والطفل والأقليات بهدف تعزيز وضعهم داخل أوطانهم وكذلك المساهمة في تسريع عملية الاندماج الوطني. إن كل مواطن ينتمى إلى أقلية ما يجب أن يتمتع بحقوق المواطنة الكاملة بالإضافة الى تمتعه بوضع خاص وفقا لاتفاقيات حقوق الأقليات. إن اتفاقيات المرأة والأقليات هي جزء أساسي من منظومة حقوق الإنسان، ومن آليات المواطنة في الدولة الحديثة العصرية المتقدمة التي تسرع في تطبيق الاتفاقيات

الخاصة للفئات الضعيفة المهمشة استكمالا لمنظومة المواطنة والاندماج الوطني في الدولة الحديثة العصرية .المواطنة فقط هي معيار الحقوق والواجبات، وليس الدين أو العرق أو اللون أو النوع أو الطبقة أو الفئة العمرية، ولكن هذا لا يحدث بصفة دائمة في الدول، فهناك تمييز بين المواطنين، وهناك انتهاك جسيم لحقوق المواطنة، وهناك ما يصل الى حد الإبادة والتطهير العرقي في بعض الدول ضد مواطنيها .وفى نفس الوقت يحدث نفس الشيء فيما يتعلق بمنظومة حقوق الإنسان فهناك انتهاك لحقوق الإنسان.(من الاطروحة ص..) فإن كلمة أو فكرة الديمقراطية، بنيت في الكتب المدرسية للتربية المدنية، لمرحلة التعليم الابتدائي بناء على تخطيط ممنهج تسلسلي من حيث طرح الافكار، والوضعيات التعلمية، فالسندات التربوية، ككانت عبارة عن طروحات مفاهيمية معقدة، لهاته القيمة، ومن خلال قراءة تحليلية لمضامين المدونة، تمت ملاحظة انه هناك عدم ربط منطقي لطرح الافكار فمن طرح السلوكيات السليمة من صلب الأسرة والمدرسة والحي إلى البناء الاجتماعي الأكبر تنظيما، للممارسة الديمقراطية، فملامح هاته القيمة تظهر بالنبسة للتلاميذ من خلال قيم مختلفة مثل :

-**الحوار**: "بالحوار يسود النظام، وتنتشر المحبة والتفاهم بيننا ويمكننا التعايش مع الغير في مودة، وسلام"(من ك تم4، ص21-22)، وفي العبارة" الحوار نتيجة يتفق عليها الجميع والأغلبية (ص23-24 من نفس الكتاب) وكذلك الإستناد بالحديث الشريف للرسول الكريم:" المسلم من سلم الناس من يده ولسانه"(ص 25-26).

-وبالنسبة للسلوك الديمقراطي في المجتمع المدني : فتأسست هذه المقاربة على قيمة التفاوض في الصفحات 34-35-37-38، ب" أنه سلوك حضاري ". وهو تمهيد لقيمة أخرى (الإنتخاب). وقم تم توظيف مفاهيم كلمات: الاختيار، الحرية، تحمل المسؤولية". والملاحظ أن هناك توفيق في طرح الوضعية." المحافظة على النظام والإنضباط".

وعند الإنتقال من مظاهر الديمقراطية من ممارسات إلى ديمقراطية تنظيمية، فإن كتاب التربية المدنية للسنة الخامسة، توحي بأهمية هاته القيمة:" من أجل الصالح العام تسعى الدولة الجزائرية إلى بناء المؤسسات بطريقة ديمقراطية بهدف تطبيق المساواة وتحقيق تكافؤ الفرص بين أبنائها."

-بالنسبة لقيمة الانتخاب: تمثل العملية الإنتخابية أهم أشكال الممارسات الديمقراطية والتمتع بهذا المفهوم ولهذا وتبعا لتحليل مضمون المفهوم والفئات المعنية بطرح هاته القيمة ان مضامين المدونة ركزت على هذه القيمة بتكرارات كبيرة مقارنة بالفئات القيم السابقة، في تجسيد مفهوم الدولة ونجاح مشروعها مع التركيز على قيمتي "المشاركة الفعالة وقيمة القانون " الذي يضمن الأمن الوطني وتطور الدولة والمجتمع. -"قيمة المشاركة" ونجاح العملية في المشروع الديمقراطي.

المشاركة والمساواة: ولما كانت فكرة المواطنة قديما تعني المشاركة في الحكم على قدم المساواة مع باقي المواطنين، لذا فقد أصبحت المساواة ركيزة أساسية لمفهوم المواطنة، بل إن المواطنة أصبحت تعني ضمنيا المساواة في وقتنا الحاضر(حمدي مهران، 2012:113).

ويبدو في المواضيع المتعلقة بقيم "المشاركة" كثيرا ما تتلازم مع طرحها بقيمة "المساواة" في المدونة.

-**قيمة إحترام القانون:** باعتباره مرجعية وسيادة على الجميع مع فصل السلطات المخولة ووضوح القوانين عند التطبيق (العربي فرحاتي، 2012، ص80) ,وتعبيرا عن قيمة القانون عند التزام المواطن بمختلف المهام وتطبيق الأوامر الإدارية والتنظيمية في مختلف البناءات الاجتماعية من أهم مؤشرات المواطنة السليمة، وتحقيق رسالة المنظومة القيمية لعملية التربية، فالقيم السابقة لأداء المهام كالواجب في الإنتخاب والواجب في النظافة تعبر عن قيمة أساسية عليا من الناحية التراتبية لتحقيق مجتمع المواطنة تتمثل في "سلطة القانون"، التي تكفل مجتمعا ديمقراطيا، وفق مبادئ المساواة وحرية الرأي والتعبير بطرق ووسائل أكثر تنظيما والتي تحقق الأمن في التنظيم الاجتماعي (الدولة)، وتراتبية بناء الوضعيات التعلمية في السنوات المتتالية لمرحلة التعليم الإبتدائي توضحها نتائج الجدول السابق .

فالوحدة التكرارية لفئة قيمة (القانون) التي قدرت ب10,85% وفي المرتبة الرابعة من قيمة الديمقراطية وتحليل مفهومها لدى الناشئة، وتبعا لتحليله، وبتقدير لعدد تكراراته(14مرة)، ففي كل مرة يتم تناول المفهوم أو بدلالة مع إقران هاته القيمة مع تحمل المسؤولية بالنسبة للمواطن، او في وضعيات ختامية تهدف إلى قيم الأمن والاستقرار أو التكامل التنظيمي للدولة والوطن خاصة فكتاب التربية المدنية للسنة الخامسة الذي يحمل من الوضعيات والمضامين التكميلية لقيمة القانون وأهميته بعد قيمة المسؤولية، في تكريس مجتمع المواطنة

الجزائرية والمدنية:" لا يعذر بجهل القانون، يجب على كل شخص احترام الدستور وقوانين الجمهورية" (ص37، من الكتاب المدرسي للسنة الخامسة إبتدائي)، فهذا السند جاء بصيغة توضيح يقرب لكونه طرح من الناحية الأسلوبية بصيغة التهديد للمواطن في وجه ثان لتحمل المسؤولية الإجتماعية، فالمواضيع المقررة التي جاءت للتعريف بالمؤسسات الخدماتية والعمومية والتنظيمية والتنويه بأنها تسهر على إجرائها عمليات الانتخابية كهيئات رسمية، تسعى لخلق دولة متكاملة قانونية تطبق مبادئ الديمقراطية في إطار مجتمع مدني، من الكتاب المدرسي للتربية المدنية للسنة الخامسة (ص46-47-48-46-50).

أما التطرق لمؤسسات الأمن والدفاع والعسكرية المختلفة التي تسهر على حفظ النظام وتنفيذ القوانين والأنظمة في الصفحات 51حتى 59، فهي تهيئ التلميذ المتعلم إلى ممارسة الحياة السياسية واكتساب مبادئ المجتمع الديمقراطي وتجعله في وضعيات تساؤلية كيف ذلك؟

وتبعا لذلك يظهر أن لتوظيف قيمة القانون ووجوب احترامه من طرف المواطن وأن هذا التوظيف له ضمنية خطابية تتركز على خطاب تشريعي سلطوي، ولا يجد إحراجا في توظيف كلماته المعبرة مثل السلطة، واحترام القانون الخاص بالمؤسسة والقائمين عليه (وشنان حكيمة ومليحي نجاة، 2017، ص233).

وهو ما يتوافق مع الفكرة القائلة بأن الفرق بين مفهوم الديمقراطية في مجتمعاتنا والغرب أن الديمقراطية لدى الغرب سلوك تطور عبر مراحل تاريخية، يتجسد من خلال قبول الاخر فهو

سلوك اجتماعي يبدأ من العائلة وينتهي في قمة الهرم السياسي، أما في مجتمعاتنا فهي لا تتعدى كونها شعار سياسي (ضامر وليد،2015، ص58).

ويمكن تحليل مضامين المحتويات بصفة عامة حسب فئة الشخصية رغم عدم التطرق إليها في مدونة إستمارة تحليل المضمون. في علاقتها ببناء السندات والقيم تبعا لبنية الأسلوب التربوي ومستوى قيمة المواطنة، ذلك أن لهاته الشخصيات محورية ولها مجال معرفي وضمني عميق في علاقة الشخصيات على أساس أنها فاعل اجتماعي كبير في التأثير على قيم التلميذ والمتعلم في هاته المرحلة الحساسة، والقيمة التربوية تبدأ كتصور تخاطب مدركاته الشعورية والعقلية، وعليه يتم التطرق إلى أهم الشخصيات الفاعلة في محتويات مضامين مدونة التربية المدنية لمرحلة التعليم الابتدائي وقوة تكراراتها في الجدول التالي:

جدول 7: يوضح تكرارات فئة الشخصيات الفاعلة في مضامين مدونة التربية المدنية لمرحلة التعليم الابتدائي

الشخصيات الفاعلة	التكرار	النسبة%	الترتيب
الرسول صلى الله عليه وسلم	2	%0.58	
التلميذ(الطفل)	189	%54.16	
الأم	29	%8.30	
الأب	42	%12.04	
المعلم(ة)	55	%15.75	
مدير المدرسة	10	%2.86	
أفراد أسرة كبار (جد– جدة) – عم	13	%3.72	
شخصيات أخرى:لاجئ–طبيب– بائع–رئيس بلدية –	09	%2.58	

شرطي –....			
المجموع	349	%99.99	

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أن أهم الشخصيات الفاعلة في بناء الوضعيات والسندات التربوية لبنية وتشكيل قيم المواطنة كلية في مدونة التربية المدنية، ترتكز بفئة كبيرة على شخصية الطفل(المتعلم في مختلف السنوات الدراسية) من السنة أولى إبتدائي إلى غاية السنة النهائية الخامسة، والتي قدرت نسبتها ب **54.16 %** لأكبر مجموع تكرارات مقدر ب189 كلمة مفردة للطفل، التلميذ، أو المتعلم، ويمكن ان نفسر ذلك على ان الطفل هو محور العملية وانه الوعاء الرئيسي الذي ترتبطه به طبيعة وطريقة تناول القيمة وتوجيهها وتأثير مضمون محتواها في مختلف السندات والموضوعات التربوية في الكتاب المدرسي بصفة عامة. والداعم لتفسير قيم الفئات المتناولة في كتب التربية المدنية يرتكز على الأسلوب اللغوي والتربوي العام لطرح القيم، فالتلميذ (الطفل) هو المتكلم في مختلف السندات التربوية والدليل على ذلك توظيف الجمل التالية: " **في صبيحة العيد ذهبت...**" .

كما يمكن تفسير ذلك أن أسلوب المتكلم لطرح التعلمات يعزز الخطاب الموجه للطفل في التأثير النفسي على مدركاته النفسية والعقلية في محاكاة الرسائل التربوية لمختلف صور المواطنة وممارساتها تدريجيا بقيمة المشاركة وتحريك الحدث التربوي والتفاعل الصفي أولا ثم التفاعل الخارجي، للممارسات القيمية لمبادئ قيم المواطنة.

هذا ونلاحظ تركيز مضموني كتابي السنة أولى والثانية إبتدائي على التعريف بالطفل وإطاره الاجتماعي وعلاقته بالأسرة ومنشأه وحقوقه الرئيسية لأول مرة (كالحق في الرعاية الصحية

والميلاد والإسم)، وكذلك رسالة الخطاب التربوي في الوحدة التعلمية لاكتشاف محيطه الأسري والمدرسي وتطور هاته الرسائل تدرجيا أسلوبا وممارسة، بعد التعريف ببيئته الاجتماعية والتطرق لمواضيع قيم هويته وبلاده في اخر الوحدة التعليمية لكتاب التربية المدنية للسنة أولى إبتدائي. ومن ثمة مشاركة الطفل المتعلم في مختلف مضامين القيم المتعلقة بالمواطنة من مرحلة استكشافية إلى ممارسة أهم الواجبات والتعرف على أهم المؤسسات التي يكون فاعلا فيها ومواطن المستقبل، ودوره في الأسرة والقسم، والمدرسة والحي وحتى التعرف على المؤسسات الرسمية للدولة والمسالك الأمنية والخدماتية.

وفي المرتبة الثانية جاءت فئة المعلم(ة)، بنسبة **15.75%** لعدد تكرارات (**55**مرة). وذلك أن الطفل في المرحلة الأولى من الدراسة يتأثر بدرجة كبيرة بالمعلم، كوعاء تأثيري بديل للتواصل الاجتماعي للطفل في هاته المرحلة، وأن يصبح التأثر الكبير بهاته الشخصية سواء خوفا أو خضوعا وطاعة وامتثالا للمعلم واقتداء به، ولأن الطفل في المدرسة يقضي فترات أكبر في صلب المدرسة والقسم، ويتفاعل بدرجة كبيرة مع شخصية المعلم، أين يتمسك ويتحلى بمجموعة كبيرة من القيم التي تلقاها في هذا المجال الاجتماعي الهام. وبالتالي فلا تعلم من دون المعلم، وكما أشرنا سابقا أن المعلم هو فئة وقناة رئيسية لنقل الرسائل الخطابية وحتى مصدر لبعض القيم التربوية. سواء كانت هاته القيم تتماشى والتوجهات الرئيسية للخطاب التربوي، أو أنها قيم تتعلق بالمرجعية الأساسية والشخصية للمعلم كفاعل مسيطر ومستقل.

وفي المرتبتين الثالثة والرابعة نجد فئتي الأب والأم على التوالي بتكرارات متتالية

42 و29 للنسبتين **12.04% و 8.30 %**. وإذا ما أدمجنا النسبتين في فئة واحدة. يصبح للوالدين مساهمة كبرى كشخصيات فاعلة في قوة التأثير على شخصية المتعلم في بناء القيم الأولى والمبادئ السلوكية للتربية على المواطنة في المراحل الأولى من شخصية المتعلم، بحيث يساهم الوالدين، بدرجة كبيرة في تعرف الطفل على الوسط الاجتماعي الذي يتواجد فيه، وخاصة أننا نلاحظ أن هاته الشخصيات مؤثرة في النص البصري(الصورة)، تمحورت على الأم والأب، إلى جانب بعض أفراد العائلة مثل تكرر كلمة الجدة والجد والعم والأخت. (العائلة بصفة عامة) في المراتب الموالية. وذلك أن الصورة في هذه المرحلة من التعلم تدفع بالطفل إلى الفضول والتصور والتمثل ومخاطبة خياله، وأن الصورة رسالة قوية لحفظ التعلمات وتذكرها، كما يمكن تعزيز القيم والظواهر والأحداث الضمنية التي وظفها الكتاب المدرسي تساعد التلميذ الي لا يمكنه القراءة والفهم الجيد لبعض المصطلحات والمفاهيم كملامح تربوية محسوسة.

والملاحظ أيضا من تصفح الكتاب المدرسي أن توظيف شخصية الجد والجدة والخالة (أفراد العائلة) مرتبط كبير في المواضيع المتعلقة بالهوية الوطنية وقيم تاريخية وأحداث الماضي والممارسات والعادات والتقاليد وأبرزها حكاية الجدة لأحداث اندلاع الثورة التحريرية، وكذا فترة الاستقلال وغيرها ..ويمكن قراءة هذا السند التربوي على أن مضمونه مقترن بأهمية الماضي والتاريخ الوطني، بتنمية قيمة احترام الناشئة للتاريخ الوطني، وأن ذلك لا يمكن تحقيقه إلا

من خلال شخصيات وطنية تعزز وتحافظ على مسيرة الهوية الوطنية من صلب الأسرة والأقرب الى حياة الطفل والمتعلم.

هذا وقد ظهرت شخصية المدير كفاعل تربوي وقناة تواصلية مهمة في غرس ودعم العملية التربوية بعدد تكرارات10 توافق نسبة **2.86%** ومساعدتها على اكتشاف المتعلمين إلى بعض التعلمات ودورها الكبير في ضمان التلميذ والمعلم على اكتشاف السندات التربوية المتعلقة بحياة التلميذ في المستقبل والمساهمة في زيارة المؤسسات التي لابد من التلميذ اكتشافها بصورة نظامية مثل زيارة المتحف وزيارة مركز البلدية والمجلس الولائي وغيرها. ويمكن التركيز على هاته الشخصية خاصة في كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي على الرسالة الضمنية للكتاب المدرسي للتربية المدنية والتي تركز بدرجة كبيرة على تعريف التلميذ على الطابع التنظيمي لمختلف المؤسسات وعلى قيمة المسؤولية الاجتماعية والتنظيمية وتعزيز قيمة الدور والواجب في مختلف المجالات خدماتية والاجتماعية كأهم ملامح المواطنة التي يمكن أن يتمثلها المتعلم في المراحل اللاحقة من مسيرته التعلمية والحياتية والقانونية كمواطن المستقبل.

كما تطرق الكتاب إلى فئات أخرى تمثلت في صاحبي المهن والوظائف التي يتعرف عليها الطفل في محيطه الاجتماعي والتربوي، والتي جاءت متفرقة وبنسبة صغيرة **2.58%** لـ **09** وحدات تكرارية تمثلت في صاحبي المهن والوظائف التي يتعرف عليها الطفل في محيطه الاجتماعي والتربوي، والتي جاءت متفرقة وبنسبة صغيرة أين تركز التعريف بها على أنها

في خدمة الوطن والمواطن، وتم التطرق إلى أدوارهم الاجتماعية كلا على حدى تمثلت في الطبيب، ورجل الشرطة ورجل الحماية المدنية، وكذلك رئيسي المجلس الشعبى الولائي والبلدي، وكذلك التطرق إلى اللاجئة في محطة الحافلات، وهذا يدل على إحاطة الكتاب المدرسي بمختلف جوانب المؤسسات الاجتماعية في طابعها التنظيمي وتمهيد الطفل لحياة وقوانين التعايش الاجتماعي وفي معرفة حدوده وحريته أمام حريات وأدوار الاخرين في وطنه.

بالإضافة إلى تناول بعض كتب التربية المدنية باعتبارها وحدة تربوية ورسالة خطابية متكاملة المضامين والأهداف لشخصية الرسول صلى الله عليه وسلم في الاستناد إلى حديثين شريفين، بتكرارين ولم يتم التطرق إلى هذه الشخصية في الجدول السابق على اعتبار أنها من المصادر القيمية والتربوية التي يحتذى ويستند إلى أقوالها وتأتي بعدها المواثيق والحقوق الدولية والقوانين والدساتير الوطنية.

أما القرآن الكريم فيعتبر المصدر الأول في هذا التصنيف على اعتبار أنه وضفت آية وحيدة في وحدة التعايش السلمي وتعزيز هاته القيمة.

رابعا: النتائج العامة لتحليل مضامين مادة التربية المدنية:

بالنسبة لتفحص العناوين الفرعية للمحتويات، كان كفيل بالنسبة للباحثة المتفحص وباعتبارها على علاقة بممارسة تدريس المادة، وكمتدربة على تفسير الأمور المنهجية في ميدان العلوم الاجتماعية، وتبعا لعلاقة زمنية بعلاقة الباحثة بالموضوع، فإن هناك تذبذب في طرح

الوضعيات في عرض المواد الملقنة، ففي الوقت الذي يكون على التلميذ التعرف عليه بمعنى الهوية وخالي الذهن بالوطن، أو يحمل بعض المعلومات البسيطة جدا، وكونه في عالم التساؤلات، فإنه يواجه نفسه وفضوله في وضعيات إشكالية، افتتاحية لتلقين معارف لا بيداغوجية. إلى جانب طرح مفاهيم فائقة الاستيعاب وقدرة المتعلم على احتوائها بالنظر إلى واقع طرح الإشكاليات التعلمية. (تناول قيمة الحق والواجب وعلاقتها بالمسؤولية والمواطن الصالح). فبالنسبة لطريقة عرض المحتويات:

-**التشويش وعدم الدقة** في التحكم من حيث تسلسل الأفكار والمواضيع، ذلك أنه لا يوجد تسلسل منطقي في تناول المواضيع الخاصة بكل مجال أو كل قيمة تبعا للخطة الموضوعية والمنهجية لتخطيط وبناء الكتاب المدرسي. بحيث يشير ذلك أنه هناك عدم تحكم في واضعي ومؤسسي المنهاج وعدم التمكن والوعي بمهمة المقاربة بالكفاءات في صورتها العلمية والديداكتيكية الحقة .

وتبعا إلى ما توصلنا إليه معرفيا وتوافقا مع ما جاء به إدغار موران في تحليل الفلسفة التربوية وحين ربطها تماما بالمواطنة، فلابد من دراسة الخطاب التربوي، أو القضية التربوية في علاقتها بالمنهاج النفسي، واللسانيات الاجتماعية (الطابع اللغوي والثقافي، ونسق التفاعلات) وفي علاقتها بالمنهاج التعليمي (الديداكتيكي) كعملية متكاملة تقترن هي الأخرى بنسق أكبر من الأفكار (البنيات المتفاعلة المكونة للمجتمع مجال الدراسة، وتحليل خطاب القضية المدروسة والمعنية بالتحليل(المواطنة)." ذلك أن تحليل الظاهرة التربوية في

المجتمعات، والهدف الأساسي منها في زمن الكوننة والقائم على الحضارة والمواطنة المتنوعة، في بناء مجتمع العالم، فلا بد لهذه المجتمعات أن تصيغ المعارف في البرامج التعليمية باتزان وسياق لفهم المشكلة والظاهرة أو القضية التربوية. (إدغار موران،2018).

وحين الوقوف على فكرة المواطنة في زمن العالمية(العولمة)، فإنه بقوة المفهوم قد تجدر من جوهره ومؤشراته، مع قوة "فكرة العولمة منذ ظهورها، خاصة وأن الاتحادات والتكتلات العالمية بدأت تزداد بشكل جعل هذا المفهوم حقيقة واقعة مع الدعوة لعالم مفتوح ومترابط اقتصاديا ثقافيا وسياسيا بالاعتماد على التكنولوجيا الحديثة، غير أن هذا المفهوم العالمي لا يزال غير قادر على اكتساب ثقة الغالبية من الناس مع ما يبدو فيه من تهديد للهوية الثقافية ومعارضته لمفهوم الدولة القومية"(حمدي مهران، 2012، ص237).

وكذلك تناف واضح لقواعد المقوم الأساسي لوحدة المجتمع وأفراده وكياناته. وتنافي المرجعية الدينية وعزلها، وعدم الالتزام بواجباته، أين يتم التعامل مع هذا المكون على أساس معاملاتي إخضاعي في أمور ومسائل متناقضة للمبادئ باسم التسامح والتعايش والحق المدني المكتسب، وهنا تصبح لعملية التربية على القيم المدنية بدل المحافظة والأصالة ذات وظيفة تعسفية تسلطية.

وهذه النتيجة توحي بفشل فلسفة المدرسة التقليدية في التحكم في تطبيع بعض قيم المواطنة لدى الناشئة كالهوية والمواطنة، والأصالة والمحافظة تذبذب الطرح المعرفي والمنهجي في مقابل لما لفكرة العولمة من التحرر وقيم الانفتاح على العالم وما تحمله أيضا من أفكار

للقوانين المدنية والتعايش..، إذ أن تناول قيم الحقوق المدنية الاقتصادية والانسانية وتدعيم ذلك بالمنظمات الدولية(كحقوق الانسان والطفولة) يمهد لحقوق أكثر تحديا للأصالة والهوية الدينية والعقائدية والتراثية في مراحل مستقبلية من حياة التلاميذ.

وكذلك الدعامة الأساسية على مختلف الحقوق وتثبيت القيم الأساسية لضبط اجتماعي بمبادئ أولية سلوكية توضيحية في إطار الديمقراطية وقيم حداثية جديدة وتعبيرا عن تكامل للأدوار والذوات السيكولوجية بالرجوع إلى المرجعيات القيمية الأولى لهذه الذوات، فالاستشهاد بالجمعية العامة للأمم المتحدة وإعلانها حقوق الإنسان (1948) بطرح قضية التعليم والثقافة، مع المادتين 26-27، أن لكل شخص الحق في التعليم، ووجوب التعليم للمرحلة الأولى، كأحد مظاهر الحياة الديمقراطية، هو ما هيئ لخطاب المدرسة لخطاب تربوي حداثي(رقية أغيفة، ص46) أساسه التحرر ودعم قيم المواطنة العالمية التي رافقتها مسيرات الإصلاحات التربوية العامة خاصة ما يظهر بالتركيز على إصلاحات الجيل الثاني ونتائج المدونة قد وضحت بمضامين مركزة لذلك.

خامسا: قراءة النتائج في ظل الدراسات السابقة :

الواضح من خلال رسالة المدرسة الجزائرية هو تحدي فاعليتها في غرس قيم المواطنة والوطنية لدى الناشئة وتكوين مواطنين صالحين، وأهم تحدي في هذه المسألة هو الانطلاق من موازنة المعادلة أن المواطنة هي عبارة عن تكامل لمجموعة من المفاهيم الأساسية هي الحق والواجب والمسؤولية في مجال جغرافي له تاريخه، وأن تطوره مقترن بتجاوبه وتماشيه

مع التطورات والقضايا المعرفية والعالمية...كلها متغيرات لابد للمتعلم تداركها مع دخوله إلى حرم المؤسسة التربوية واستيعابها تدريجيا من مقاربات بسيطة إلى معقدة إلى أكثر تعقيد. وعلى الطالب مواطن المستقبل أن يدركها ويتحلى بها كقيم وسلوكيات وممارسات فعلية وفي اتجاهاته وتعاملاته ومواقفه في مجتمع لابد أن يتحلى بالقيم الديمقراطية، هذا من الناحية النظرية وهو نفس الواقع الذي توصلت إليه معظم نتائج الدراسات الوطنية السابقة التي انطلق منها البحث الحالي :

أما بالنسبة لقراءة نتائج الدراسة فجاءت تبعا للقيم الرئيسية الكبرى المتعلقة بأهدافها حول المواطنة، والتي تتعلق بمسيرة الإصلاحات التربوية ورهان الاصلاحات الجديدة لرسالة المدرسة وغاياتها الكبرى في علاقتها بالمواطن .

-1**فيما يتعلق بالهوية الدينية:** فإن هناك اتفاق حول هاته المسألة الدينية والهدف من تأطير منهاجها، فقد توصلت نتائج دراستنا بتوافق علمي مع دراسة (جيلالي المستاري) أن الخطاب السائد حول الهوية الدينية الذي تتضمنه مناهج وكتب التربية الإسلامية في مستوى التعليم الثانوي، الانطلاق من الإطار الأيديولوجي الذي يؤطر هذا الخطاب في الفترة الحالية. إن الإصلاحات الجديدة في مناهج التربية إسلامية مؤطرة بعدد من المبادئ الدستورية ومدعوة إلى الاستجابة إلى عدد من التحديات والتجاوب مع عدد من الأحداث أشارت إليها بنود القانون التوجيهي الخاص بالتربية الوطنية المؤرخ في 27 جانفي 2008.

تشكل هذه العناصر كلها الإطار الإيديولوجي المرجعي الذي يحدد معالم وأسس الخطاب الديني التربوي الذي ينبغي

على المدرسة الجزائرية أن تنشره في مستويات التعليم وفق أجرأة تحددها اللجان المتخصصة في هذا المجال. وبالرغم من اختلاف مادة التحليل والمستوى التعليمي للدراستين (ابتدائي– ثانوي) لفهم مسألة الهوية الدينية إلا انه يمكن قراءة عملية الأدلجة بناء على النتيجة المتوصل إليها بأن مسار تطور مراحل بناء القيم الوطنية يتعلق بالهوية الذاتية للمتعلم، ثم هويته الثقافية في مراحل متطورة من حياته (مرحلة الرشد). لتصبح قيم الدين بالنسبة له قيمة مدنية وتتطور تدريجيا في فهم علاقة الذات بناء على الجانب المعاملاتي مع الاخر العالم في مجتمع المواطنة العالمية .

وباسم العلمية والتكنولوجية والانفتاح على الاخر. وتوظيف الآيات القرآنية في المرحلة الإبتدائية دليلا وتمهيدا على انفتاح مسيرة المدرسة على الحياة الديمقراطية والمدنية بعزل المواطن عن أصل الهوية الوطنية التي تخضع للزمان وسلطة التاريخ المشترك.

وأن الدراستين توافقتا من حيث النتيجة التالية: أن صياغة المحتويات التربوية الدينية المتعقلة بالرسالة الدينية هي كيفية "كيفية إدماج القيم العالمية والإنسانية في منظومة القيم الدينية وخاصة في بعدها الجماعي من جهة وكيفية الإستفادة من القيم وبالتالي فإن الخطاب التربوي بالنسبة لهذا البعد هو خطاب ازدواجي إديولوجي يتحلى بالغموض في طرح التعلمات والوضعيات التعلميات. وأنه يمكن فهمها في تناول مدونة التربية المدنية لهذا البعد (التشويش

بين أهمية الدين ومكانته وبين وظيفته) وعدم الدقة من جانب رسالة ضمنية إيديولوجية مثلما تناولها (المستاري) بأنها قائمة على الإزدواجية والغموض في رسالة الدين على أنه ممارسة اجتماعية، وأن ذلك يوحي بفكرة عولمة المدرسة.

– 2فيما يتعلق بـ: " بالمبادئ الدستورية "**إحترام البعد الوطني**" وما يرتبط به من ضرورة تقوية الوحدة، الهوية والثقافة الوطنية في أبعادها: العربية والأمازيغية. ثانيها البعد الديمقراطي وما يتعلق منه بضمان تكافؤ الفرص لكل تلميذ في التأطير البيداغوجي والتكوين التطبيقي بغض النظر عن المنطقة الجغرافية أو المكانة الاجتماعية أو المستوى المادي، ضرورة إدماج الممارسة الديمقراطية وتطبيقاتها العملية داخل القسم بإشراك التلاميذ في حياة المدرسة". التي ركزت عليها الدساتير الرسمية لمسيرات الاصلاح التربوي ولمرجعيات العامة للمناهج فإن:

–إكتساب التلاميذ لهاته القيم وكفاءاتها القاعدية، هو تحصيل علمي ثابت لدى طفل المدرسة الجزائرية من جانب التلقين، وذلك لبعد المقاربات التعلمية عن واقع الطروحات والسندات التربوية المتشعبة .

– أن اللغة جزء من الخطاب والطرح التربوي لأهمية اللغة الامازيغية موازاة مع اللغة العربية ابتداء من محيط المدرسة، يعبر عن قضية إيديولوجية وسياسية في صلب الدولة الجزائرية عامة ويتنافى مع واقعها، ولتعزيز هاته القيمة لا بد من توافق المطلب مع رسالة الأسرة والمجتمع ورسالة النظام السياسي ورسالة المنظومة التربية التي تقنن هاته المطالب وفق

تجسيد مهمة تكيف كل من الأسرة والمدرسة مع التحولات الاساسية والتربوية، إذ أنه من غير الممكن فرض رسالة بفعل قسري ترفضه المنظومة والمجتمع(تطبيق تدريس مادة اللغة الامازيغية ابتداء بمراحل التعليم الابتدائي وتعميمها). وهي نفس النتيجة توصلت اليها دراسة.

-بالنسبة **لقيمة الحقوق:** فإن كلا من الدراستين، الحالية ودراسة (مفتاح بن هدية) قد توصلتا إلى أن تركيز محتويات المناهج الدراسية (لمدونة التربية المدنية للمرحلة الابتدائية من منهاج الجيل الثاني_ ومحتوى كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط) قد ركزت على هذه القيمة بتقدير كبير استنادا إلى منظمة حقوق الانسان الدولية كأبرز قيم المواطنة وبتحليل المفهوم من خلال الكثير من الوضعيات والمقاربات التربوية التي تدعم فكرة تحرر المواطن فيكل من:

- الحياة الاجتماعية والثقافية.
- الحياة المدنية
- الحياة السياسية .
- وأولى هاته الحقوق هو حقوق الطفل وحقوق التساوي بين الجنسين والحق في مختلف التعاملات السياسية.

كما أن هاتين الدراستين اتفقتا على أنه لا توافق بين طرح قيمتي الحق والواجب في مضامين المناهج التربوية لمادة التربية المدنية في مختلف المستويات التعلمية. وأن تخطيط تطبيق هاته القيم ثابت رغم تطور المستوى الإدراكي للتلميذ مواطن المستقبل .

من الناحية البنائية الشكلية للكتاب المدرسي: فقد توافقت الدراسة المحلية مع دراسة **(نورة قنيفة:2018)**: أن الكتب المدرسية الخاصة بمناهج الجيل الثاني ركزت على الأشكال والصور المتناقضة والبعض المفاهيم المغالطة أثناء التوصيف والشرح في طرح بعض الأفكار والتعليمات في فهم المسائل المتعلقة بقيم الانتماء والهوية وفي عناصر العادات والتقاليد وفكرة التنوع والإختلاف لتقريب استيعاب الوضعيات والسندات التربوية لملامح الهوية الوطنية .

-هذا وترتكز الدراستين مع دراسة راضية بوزيان على أنه بالرغم من أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية خاصة في الدول النامية والعربية على وجه الخصوص منها، أنه يعاني من ضعف المحتوى التعليمي وقلة الاهتمام بتحليل محتويات المعلومات التي يقدمها وضعف أسلوب العرض وقلة مراعاة المستوى اللغوي والادراكي للتلاميذ، فضلا عن احتوائه لجملة من التناقضات في طرح الموضوع والهدف منه. حتى في كفاءة تربوية واحدة.

وهو الواقع الذي يضعف وتيرة رسالة جودة التربية في المؤسسة التعليمية وفي وظيفتها الاجتماعية والتي تخلق فيها مشكلة التطرف ناحية مسألة القيم في علاقة بنية النظام التعليمي بالأنظمة السياسية والاقتصادية والثقافية الأخرى.

-بالنسبة لقيمة المدنية، فإن المواطن (الفرد) هو العنصر الأهم في تمكينه مختلف الحقوق، مثل التعايش والتسامح والاحترام، وأنه مصدر هاته القيم، ما يعطيه حقوقا وواجبات اجتماعية تترجمها مظاهر وأساليب الحياة الحضارية كالتعايش والتحاور السلمي والتفاوض والنظافة في الحي والملبس واحترام الأدوار وتقبل الاخر وغيرها من القيم والأساليب التربوية التي احتوتها مضامين كتب التربية المدنية كسلوك للمواطنة .

-بالنسبة للديمقراطية فإن الديمقراطية المقصودة هي الديمقراطية السياسية ابتداء من مظاهر السلوك الديمقراطي. من قانون ومسؤولية وقيم التفتح على العالم، وهو ما أثبتته نتائج دراسة سليم بن حسين بعنوان: " صورة المواطنة في كتب التربية المدنية " دراسة تحليلية مقارنة لكتب التربية المدنية الطور الثالث أساسي ومتوسط"، وهي تتوافق مع ملاحظة نتائج الباحثة في الدراسة الحالية على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص استعراض الصور والأساليب، في تجسيد قيم الديمقراطية، وصورها في الكتب المدرسية المعنية بالدراسة.

-أما بالنسبة لتعزيز قيم الحياة المدنية فإن دراستنا عكست بنتائجها دراسة (بن حسين) في توظيف النص الديني لصالح المستوى الإبتدائي عكس النتيجة السابقة لصالح كتب التعليم المتوسط.

-وبالنسبة للبناء العام لتشكيل الصور النمطية لقيم المواطنة عامة، فإن دراسة سليم بن حسين قد اختلفت مع الدراسة الحالية ' أن هناك خلط وقلة الدقة في اختيار النصوص الدينية باختلاف الفروقات الهدفية في بنية المواضيع المتعلقة بقيم المواطنة، وخاصة الصور، ذلك

أن توظيفها حقيقة ترتبط بالواقع المرفق لطبيعة السند، إلا أن بعضها يتناقض مفاهيما مع مضمون المفهوم أو قيمة أو فئة معينة من قيم المواطنة. مثل توظيف السند التربوي المتعلق (المساواة بين الجنسين) فيما يتعلق بموضوع قيمة الحقوق والواجبات، في كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة إبتدائي.

-وكذلك بالنسبة لموضوع تقبل الاخر والاختلاف والتنوع (فتوظيف السند المتعلق ب الفتاة المعاقة.، والرجل الاصم الأبكم وضرورة احترام وظيفته، فالأجدر والأصح في توظيف الفكرة "أنه رجل يعاني مشاكل صحية" طبيعية وليس مختلف عن باقي الأفراد في المجتمع والحي والمدرسة (بالنسبة للفتاة).

سادسا: تحليل المضامين محتويات الدراسة وفق المقاربة السوسيولوجية.

تذكيرا بالتساؤل الرئيس لإشكالية الدراسة :**(كيف بنيت قيم المواطنة في مضامين كتب التربية لتلاميذ المدرسة الابتدائية؟)**

فإجابة عنه أنه يمكن القول أن هناك انفصال معرفي بين ترتيب المضامين المعرفية في بناء الدروس وتناقضها مع الواقع فيما يتعلق بقيم المواطنة خاصة قيم الهوية الوطنية. والظاهر المحقق في ذلك استنادها على نمطية الصورة بدل المضمون وتشابك المفاهيم وتناقض مستويات طرح الوضعيات والسندات.

أن هناك خلل خطابي عن الهدف للعام لمادة التربية المدنية المتمحور حول بناء المواطن الصالح. فتراكم المحتويات المعرفية حول قيم المواطنة، أخل بالمضمون العام للهدف التربوي حسب تطور المستوى التعليمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

أما بالنسبة للمضمون العام للخطاب التربوي فهو إيديولوجي تحرري كونه تبنى الجانب المادي الوضع–ي في تناوله لقيم الهوية الوطنية وأغفل جانب ضمني مسهب فيما يتعلق برموز الدولة، في مقابل القيم ذات الطابع المادي المتعلقة بالتراث المادي خاصة، والصنائع والعادات والتقاليد والممارسات الشعبوية. وهو وما ركزت عليه مجمل المواضيع وتكررت نتائجها في مختلف السنوات التعليمية منذ سنوات متوالية في المدرسة الابتدائية وحتى السنة الرابعة متوسط خاصة فيما تعلق بمضامين قيم والسياق المعرفي لطرح قيم الحياة المدنية والنظام الديمقراطي وبمكانة الفرد المواطن في ظل نظام الدولة ومؤسساتها وكيفية تناول هاته الطروحات للمبادئ العامة لمسألتي الحق والواجب والمسؤولية المدنية والاجتماعية، تحت سلطة الكيانات الاجتماعية لنظام القانون. وهو الواقع نفسه أيضا فيما توصلت إليه معظم نتائج الدراسات العلمية المتناولة لقيم المواطنة في المنظومة التربوية الجزائرية .

أما بالنسبة لنوعية المواطن المراد تنشئته فهو إنسان الي مبرمج دون وعي وخاضع لسلطة الدولة والنظام والقانون منذ الصغر، وغير واع بالمبادئ العامة للقيم المثلى للوطن والانتماء والروح الوطنية.

وعليه فإن مهمة التربية في توعية المتعلم بمحيطه ووظيفته الاجتماعية، من شأنها تحمله المسؤولية في كونه العنصر الأساسي في المجتمع، وعضوا فعالا في هذه الوحدة. وبفكرة التضامن الجمعي التي انطلق منها "إيميل دوركايم " مهدت لبناء مجتمع المواطنة والدولة الحديثة التي : حددت مسبقا أدوار المواطنين ووظائفهم الاجتماعية انطلاقا من فكرة التنمية والمثالية الاجتماعية والتنظيم الحديث للمجتمع، ولعل المدرسة النظامية هي من يقنن هاته الوظيفة، والتي تحفظ ركائزه وتدعم تماسكه، والملاحظ هذا الواقع الذي تنطلق منه وتبنى فلسفة أي نظام اجتماعي من خلال المناشير والدساتير الوطنية التربوية وهو الواقع الذي انطلقت منه فلسفة التربية على المواطنة في المنظومة الاجتماعية والسياسية والتربوية الجزائرية، التي كتلت جهودها ووسائلها واصلاحاتها المتواترة في بناء المواطن الصالح الذي يخدم المجتمع والدولة .والنتائج السابقة للدراسة التطبيقية ونتائج الدراسات السابقة المعتمدة منهجيا وعلميا قد رسمت ملامح مسألة مجموعة من الإرتكازات والفجوات المعرفية التي حملها الخطاب التربوي ابتداء من طبيعة القيم الوطنية المستهدفة إلى ارتكازها على وضعيات بنائية وأخرى سلوكية، تبدو في الغالب وضعية وظيفية (حسب طرح دوركايم النظري لتنتهي واقعيا بسلطة تربوية تعسفية مزيفة بمبدأ مثالية القيم والمدرسة كونها إخضاعية من حيث مؤسسي وراسمي الخطط والمناهج التربوية حسب بيير بورديو). هاته المسيرة التحليلية انطلقت منها الدراسة الحالية في قراءة موضوع قيم المواطنة ورسالة الخطاب التربوي في المدرسة الجزائرية. بطرح الإشكالية الرئيسية وتبعا للمنهج العلمي القائم

على كيفية بناء الخطاب التربوي للمدرسة مختلف هاته القيم من حيث ما هو هدف ظاهر القيمة إلى مستتر مقصود متضمن الأبعاد وبين واقعي تأسيسي إلى تناقضي مستبعد. الواقع الذي يجعل رسالة المدرسة الجزائرية في تخبط تعايش فجوة معرفية قيمية أخلاقية تلخصت ملامحها في تسليط نظرية التحليل النقدي لخطاب المناهج الدراسية "لنورمان فيركليف " Norman Fairclaughفي تركيزه بشكل أساسي على كيفية تطبيق هذه المبادئ والمصطلحات في تحليل النصوص التربوية تحليلا يهتم بالتفاصيل البنائية(بعدها الاجتماعي، أي بكونها ترتبط بعلاقات بين جماعات معينة، وتصدر عن أفراد يتبوؤون مواقع معينة في المجتمع، إضافة إلى أن فكرة النص يربط بين تراكيبه تيارات وأحداث مجتمعية عالمية، وبالتالي فهذه المقاربة انطلقت من نظرية فلسفية واجتماعية معاصرة (نورمان فيركليف، 2009) . والكيفية التي بني بها المنهاج المدرسي من جهة للمنطلق الذي عبر عنه عالم الاجتماع المغربي مصطفى محسن في نظريته حول فلسفة التربية في المجتمعات المغاربية، أنها تخضع لخصائص النظام الاجتماعي ومستوى تصوره للفرد المواطن من جهة وللمستوى التكنولوجي والايديولوجي والاقتصادي من جهة أخرى، وعليه الإجابة عن نتائج دراستنا كانت على النحو الاتي :

2. أن السياسة التربوية في مواجهتها لمختلف التحولات الكبرى التي عايشها المجتمع المعاصر، وفي استلهام أطر معرفية واجتماعية وأنساق قيمية وبنائية وسياسية، ورهان تحديات اقتصادية أخرى، تواجه تحديا وتجاوزا كبيرا في بناء معالم الانسان أو المواطن الذي

تسعى إلى بنائه عبر أنماط التربية والتعليم والتكوين المتواجدة، أذ أن المسيرة التنموية والاصلاحية لتحقيق الأهداف التربوية لا تزال غير قادرة على تنمية الأنماط الاجتماعية لبناء العنصر البشري والذي يعتبر الحلقة الأهم في مهمة التنمية الاجتماعية والانتقال بالمجتمع والدولة (العربية والجزائرية) على وجه الخصوص العامل الأهم في تحقيق التطور العالمي. وبذلك فأغفال هذا البعد النوعي لعملية التربية لا يزال معبرا عن صلب الأزمة التربوية. (حسب مقاربة مصطفى محسن، 1999، ص22) .

3-هي أزمة ثقافية واقتصادية واجتماعية متداخلة ومتعددة العناصر والأبعاد، وبالتالي فالتشخيص العلمي لمنظومة قيم بناء الإنسان (المواطن) لابد أن تفهم وتحلل في ضوء العناصر التي تربط البعد التربوي بالبعد الاجتماعي والبعد التأصيلي للمرجعيات التي تم استئصال هذا المفهوم منها ومحاولة المرجعية الاصلية والمجال الخاص الذي يميز هذا المواطن من نواح اجتماعية وسياسية وثقافية، وخصوصية كل منهما.

وعليه فترجمة الخطاب التربوي من كونه هدف وتصور مثالي على أرض الواقع لابد من هاته السياسة التربوية إدراك العلاقة الحقيقية بين المؤسسة التربوية وبين مكونات المجتمع الأخرى، فهي تخضع لجاهزية البنيات والهياكل وتوجهات تنمية الدولة والوطن، وكذلك لاختيارات سياسية ناظمة للمجتمع الكلي وذلك ما جعلها تتخبط في تحقيق دمقرطة حقيقية وتكافؤ شامل للفرص التعليمية والوظائف الاقتصادية والمالية، مع تفشي ظاهرة الهدر التعليمي والتسرب المدرسي والانقطاع المدرسي، والتوزيع الغير عادل للسلطة والنفوذ .

-الانفصام والتشويش والتناقض القائم بين مضامين التربية والتعليم والإطار الثقافي العام للمجتمع.

-الإنفصام المادي بين المواد الدراسية التي تحملها المقررات والمناهج والمقاربات التعليمية وبين الوسائل التعليمية التي تطبقها داخل الصف ومناخ المدرسة وحتى في المحيط التربوي الاجتماعي.

-الإنفصام الثقافي بين ما تقدمه المدرسة من قيم وما يعيشه التلميذ في الأسرة والشارع والمجتمع.

-فكل هاته القطائع تضل بعيدة عن مساهمتها في بناء الانسان المواطن بوعيه الديمقراطي ومسؤوليته الاجتماعية تجاه ذاته ومحيطه الاجتماعي وذو شخصية وعيا والتزاما وسلوكا بالقيم التي تشبعها، بل خليط متناقض الهوية في تحمل مسيرة البناء الاجتماعي وتكامله. تناقضات الهوية الديمقراطية المعاصرة. و"تتوافق مع طرح "قضية تناقضات الهوية الديمقراطية المعاصرة، التي تتكفل الدولة بنظامها علمنة المجتمع، وباسم المساواة والقانون الحياد في الفضاء العمومي، وبقيمة تقبل الاخر، الحقوق المدنية واستقلالية المرأة، وحريتها، وتحررها، وباحترام ممارسات الاقليات الثقافية وتعزيز هاته القيمة ينشأ التعارض القيمي بالتخلي عن قانون الهوية الثقافية الحافظة، واخلال للتوازن الاجتماعي، هاته المسائل الكبرى التي شخصها "باتريك سيفيدون في كتابه الهوية والتعدد الثقافي، الصادر 2009,والذي قام

بترجمته، الباحث المغربي مصطفى حسوني). وعليه تبقى المسألة التربوية التي تتعرض لها مشكلة المدرسة الجزائرية تتعلق بالأبعاد التالية:

-نوعية المدرسة التي نريد الاهتمام بها. نوعية المواطن الذي نريد أن يتحمل مسؤولية تطور هاته المدرسة وهذا التنظيم وهذه الدولة.

-مسألة الانتماء الحضاري في مواجهة التحولات الثقافية وفكرة المواطنة التقدمية والمواطنة العالمية التي تذاب فيها الخصوصيات الثقافية والعرقية والدينية والانتماءات القومية والتاريخية المشتركة.

-المشكلة اللغوية وما يتفرع منها. (الأصل والدخيل والخطاب والجدل) وكذلك بين المضامين والقيم والمسلكيات في حل هاته المشكلة.

-إشكالية التطور العلمي المحصورة بين تداخل المشكلات السالفة التي تمخضت في مسيرات الاصلاحات التربوية من حيث الأهداف والرهانات.

الخلاصة العامة للدراسة

الخلاصة العامة للدراسة:

تعتبر المدرسة والمنظومة التربوية ككل، الرابطة والقناة الرئيسية بين الدولة ومستوى التنمية، فهي بمرتكزاتها المادية والمعنوية تعكس المسارات والايديولوجيات الثقافية والاجتماعية ومسارات التقدم التكنولوجي والمعرفي الذي يكفل هاته الدولة وافرادها، وتترجم كل هاته الايديولوجيات والمسارات في الخطاب التربوي العام الذي تختص به المدرسة وتوجهه الى تلاميذها والعناصر التربوية عامة، وان الصورة العامة لقيام المدرسة الجزائرية فان موضوع دراستنا حول الكيفية التي يبنى بها الخطاب التربوي قيم المواطنة كرسالة ومهمة رئيسيه والتي فككناها منهجيا تبعا لمؤشرات المفهوم الاجرائي لقيم المواطنة من قيم رئيسية تتعلق بالهوية الوطنية(تتمثل مرتكزاتها على الدين واللغة والتاريخ المشترك المكون للوحدة والقوة والوطنية، وقيم الحياة المدنية، ومذلك قيم الديمقراطية).

وباعتبار موضوع الدراسة يعتمد على معرفة الكيفية التي بنى بها الخطاب كفعل اتصالي لعملية التربية على المواطنة من خلال المدرسة وتعبيرا عن منظومة قيمية ضمنية من المفاهيم والتصورات، فإن الهدف العام من الدراسة المتمحور حول الكشف عن علاقة متداخلة من الأساليب التربوية وتبعا للإيديولوجيات التي تحدد وتؤسس لوظيفة المدرسة الجزائرية. وأن عملية التحليل الجزئي للخطاب التربوي العام وفك مضامين مادة التربية المدنية للمرحلة الابتدائية المعنية بمتغير المواطنة كعينة قصدية، فقد أكدت على :

محتويات المناهج الدراسية **متناقضة للتصورات** والمواقف بشأن القضية المتناولة في المنهاج والمقررات الدراسية. وأنها تعبيرات عن إيديولوجية الأفراد أو الجماعات باعتبارها مجموعة منتظمة ومترابطة من الأفكار والاحكام والمعتقدات الخاصة بجماعة ما، في نظرتها للواقع والجماعات الأخرى، وفي تصورها للمواطن والدولة.

وحسب نتائج تتعلق بالبناء الشكلي للمدونة محل التحليل والدراسة:

بناء على وضحه محمد عابد الجابري: "فالخطاب حسبه هو نص رسالة من الكاتب إلى القارئ، فيه وكل اتصال بينهما يتم عبر نص، يساهم القارئ بدوره مساهمة ضرورية في تحقيق الاتصال الكتابي هو خطاب عبر النص، ذلك أن الكاتب (الايديولوجية) يريد أن يقدم فكرة أو وجهة نظر معينة (كل قيمة من قيم المواطنة) وهذا والقارئ (التلميذ) يتلقى هذه الفكرة أو الوجهة (قيمة الهوية: الدين طريقة طرق قيمة اللغة، .... إنما تستخلص من الوضعيات التعلمية بطرق مختارة مسبقا بوعي وإرادة، وهذا تأويل للخطاب أو قراءة له". (محمد عابد الجابري، ص10) وهو ما وضحه أوليفي روبول في تحليليه للخطاب التربوي (البيداغوجي) حينما أكد أن البحث الاجتماعي في هذا المجال يتعدى الكلمة أو الملفوظة أو الجملة، بل يتجاوز النص باعتباره إنتاجا يتجاوز نظم الجمل باعتبارها وحدات لفظية وإنما هو لمشكلات فكرية ضمنية بين المرسل والمتلقي، بل هي سياقات تواصلية في علاقة التربية بالمجتمع كمجال وسياق أوسع في كيفيته وتبريراته وبلاغته. (اوليفيي روبول، 2002، ص17)، لتصبح كل قيمة معتمدة للتعلم في المدرسة "شكلا من أشكال الممارسة الاجتماعية حسب فودنك وميشال ماير..

1- السياق العام من وراء طريقة بناء النص وموضوع قيم المواطنة هو سياق متناقض من حيث عرض القيم خاصة ما تعلق ببناء قيم الهوية الوطنية باعتبارها تسجد الماضي وإنها قوة للتباهي والولاء لها والاغفال عن قيمة مهمة وأساسية وهي خدمة المواطن (التلميذ كشخصية رئيسية) في كافة مواضيع المدونة مع تعزيز قيم الحقوق بأكبر نسبة واكبر تكرارات في الرسائل البنائية للمدونة، في مقابل مسؤوليته الاجتماعية وأن أي إخلال بهذه القيمة هي إخلال بمجتمع المواطنة التي يجسدها القانون..

2- أن الشخصية الرئيسية الثانية لغرس القيم المستهدفة للتلميذ هي الاسرة (الجدة، الأم، الأب) باعتبارهم فاعلين رئيسيين في التأثير على الطفل وعلى عواطفه ومدركاته.

إلى جانب المدرسة كمؤسسة قائمة على مختلف فاعليها (توظيف شخصية المعلم، المدير، الزميل في القسم) بقوة في طرح السندات والوضعيات التربوية، فيما تعلق بقيم المواطنة المتعلقة بقيم الحياة المدنية وقيم الحياة الديمقراطية أين يكون المعلم هنا شخصية رئيسية في علاقته بالمتعلم أثناء طرح السندات التربوية والمواضيع المتعلقة بها، أين تستولي سلطة الخطاب على التوجيه والضبط.

-3-تركيز التربية على قيم التسامح والتضامن وقبول الأخر، وقيم الانفتاح والتحرر الاجتماعي، وإغفال قيم الأصالة والدين وأن التمسك بهتين الاخيرتين يتعارض مع القيم السابقة. فتوظيف الأحاديث الشريفة يخدم ويقوي رسالة القيم التحررية وينافي القيم الأخرى في نفس الطروحات وهو ما يوقع التلميذ في مغالطات فكرية، لأن الرسالة التربوية لمادة التربية المدنية لم تقم ولو بتكرار أو أسلوب في شرح هاته الوضعيات المفاهيمية والفكرية المتناقضة.

-البنية الرئيسية للكتاب المدرسي تناولت قيم الحياة المدنية بتركيز كبير وأن الهدف هو بناء مواطن عملي فرداني بالدرجة الأولى.

-قيمة الحق قبل الواجب والفرد قبل الجميع.

-دراسة قيم المواطنة في المنظومة التربوية الجزائرية تعاني مسألة تربوية ومعضلة تتماشى والمعضلة التربوية التي تعانيها مثيلاتها في المجتمعات المغاربية بسبب فكرة التبعية والايديولوجية والتي تجعل هاته القيم تتخبط ولا تتناسب والطرح المنهجي لها، ما يضعف رسالة المدرسة الجزائرية كاملة ويجعلها تتخبط بين قيمة الهوية مقارنة بفكرة التطور والارتقاء بالمواطن المعاصر، وهو طريق لفكرة العلمانية العالمية ومناف للتربية الاخلاقية والروحية.

4- أن قيم المواطنة المستهدفة تحمل أفكارا ومفاهيما تنظيرية لا يمكن تجسيدها وتقريبها للتلميذ بصورة يمكن استيعابها وبالتالي تحقيق الكفاءة التعلمية منها ضعيف جدا، وعليه لابد

من إعادة الاعتبار لطرح هاته القيم وتقريبها لدى الناشئة في بناء المناهج والمقررات التربوية. وذلك بتقريب مؤسسات المجتمع المدني ومؤسسات الأمن للمتعلمين.

وعليه فيمكن طرح تصوري معرفي منهجي مقترح أو نموذج تربوي بيداغوجي مصغر وهدف ومسعى علمي مستقبلي في تصور بنائي للكتاب المدرسي موضوعه التربية على المواطنة، وقيمه المحتواة والمتضمنة تكون عبارة عن مجموعة التفاعلات التي ينطلق منها التلميذ كقيم وضعية ومثلا عليا تتماشى والواقع المعاش، للتلميذ ومواطن المستقبل، والاهم قبل كل ذلك:

1-توفير المستلزمات الملموسة مع الوضعيات المحسوسة التي تضع المتعلم بصورة حقيقية في قلب القيمة، ومثال على ذلك قيمة المسؤولية الاجتماعية، فمتى يهذب الطفل في القسم لأمور خاطئة لابد من أن يكون في واقعه الصفي(القسم شخصا قادرا على التعبير عن اراءه وفق ما يتناسب وسنه، وهذه المسؤولية والقوانين لابد أن تتماشى تدريجيا وتتطور وسنه ومستواه الدراسي، ويمكن لهاته الوضعيات أو الممارسات أن تبدأ لزاما مع مرحلة التعليم التحضيري وما قبل المدرسي، ومرحلة الكشف الأولي للواقع الاجتماعي والمدني التي من خلالها يكتشف حريته وحدوده، وأن يشعر بالعدل والمساواة، وعد التمييز من خلال ممارسات وسلوكيات وقيم توجيهية مثلى يجب الوصول إليها قبل أن يصطدم بها في الكتاب المدرسي كوضعيات مجردة.

2-وعندما يكون الطفل المتعلم قادرا على ملامسة معنوية فعلية للوضعيات المعرفية وما يمكن أن يقدم له من معارف ومفاهيم فلابد له أن يتعايشها تزامنا مع ما يتم أن يقدم له، في المدرسة، والكتاب والصف الدراسي، وهذا يتعلق بطبيعة الرزنامة التربوية أين يمكن للمعلم التقديم أو التأخير المبرر والمعقول في تناول المحتويات والبرامج المعرفية التي تتماشى وكل قيمة وطنية مستهدفة.

3-بما أن الكتاب المدرسي هو الوسيلة الرئيسية المعتمدة في مؤسساتنا التربوية فعليها أن تبنى من الناحية المادية من حيث الشكل والصورة حسب ما يتناسب وكل سنة تمدرس. ولابد من إشراك المعلمين في نمذجة الكتاب المدرسي الموحد بدل الحشو المعرفي. وأن يتم الأخذ بالاعتبار الندوات الخاصة بالأساتذة ومراكز التكوين على أنها تصب في محتويات تضمن في الحقيقة تقويم وتقويم العمليات البيداغوجية، بدل إلقاء المحاضرات العامة والمغلوطة في هدف متشعب يضيع من وقت ومدة الاستفادة الفعلية للمتعلم، وحتى يتسنى ذلك. أن تكون القيم المواطنية والمدنية فعلية في زيارة المراكز المعنية بالدراسة والجمعيات الحقيقية، كزيارات المتاحف والمؤسسات الثقافية بصورة فعلية.

4-أما بالنسبة لتعزيز قيم الحياة المدنية فلا بد من وضعيات كبيرة واضحة معتمدة على بنية الكتاب المدرسي بنص كبير، وصورة كبيرة متكاملة للوضعية التربوية المتعلقة بهاته القيمة، بدل الحشو المغلوط للسندات.

إشراك وسائل بيداغوجية أكثر تجاوبا وفاعلية في طرح بعض القيم والمواضيع المتعلقة بقيم المواطنة، التي تدعم إدراك المتعلم لها في هاته السن المحسوسة، أين يصبح الكتاب المدرسي أداة وحيدة عقيمة في عملية الكشف والتعلم في المدرسة. فمع إشراك مختلف العناصر والوسائل التربوية تصبح المدرسة قد ارتقت بمهمة نشر مختلف القيم من مجرد مؤسسة عشوائية إلى بنية متكاملة الأهداف والاستراتيجيات والمضامين المادية والمعنوية.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

القران الكريم: (سورة الجن الاية.19. –سورة النساء 34.الاية. –سورة الحجرات13. الاية. سورة النساء. الاية .58. سورة الإسراء.70. –سورة البقرة الاية .256.)

القواميس والمعاجم:

1- إبراهيم مدكور(1983). المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة.

2- إبن منظور (1993)– دار إحياء التراث العربي . بيروت . الطبعة الثانية .جزء15.

3- إبن منظور جمال الدين(2000). لسان العرب. دار صادر. الجزء . بيروت.

4- إبن منظور لسان العرب(1995). مادة خطب. دار صادر. بيروت.

5-أحمد زكي بدوي(1979). معجم العلوم الاجتماعية. مكتبة لبنان. بيروت.

6-أحمد مختار (2008).عمر معجم اللغة العربية المعاصرة .المجلد الأول . عالم الكتب. القاهرة . مصر. الطبعة الأولى.

7- أحمد مختار عمر(2008). معجم اللغة العربية المعاصرة.الطبعة1. المجلد الأول. عالم الكتب. القاهرة. مصر.

8- إسماعيل عبد الفتاح وزكرياء القاضي(2006). معجم مصطلحات حقوق الانسان. مركز الاسكندرية للكتاب. الأزرطية .

9- الموسوعة العربية العالمية(1999). مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع. الرياض. السعودية.

10- جميل صليبا(1982). المعجم الفلسفي. ج 2. بيروت. دار الكتاب اللبناني.

11- جميل صليبا(1982). المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والانجليزية واللاتينية. دار الكتاب اللبناني. بيروت.

12- جوردان مارشال (2001). موسوعة علم الاجتماع، مادة المواطنة. ترجمة محي الدين - - محمد واخرون .ج2.المجلس الأعلى للثقافة . القاهرة .

13- دينكن ميتشل، (1986). معجم علم الاجتماع، ط2، ترجمة: محمد الحسن. دار الطليعة بيروت.

14- محمد أبي بكر الرازي(1968). مختار الصحاح. تحقيق محمد خاطر. مكتبة لبنان.

15- محمد جلال الكيلاني(2010). معجم المصطلحات الأفلاطونية مفهومها ودلالاتها. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. الاسكندرية. الطبعة الأولى.

16- معجم الفاظ القران الكريم (1996). مجمع اللغة العربية. الهيئة العامة لشؤون المطابع. الأعميرية.

الكتب:

17- أبو جادو صالح .(2000). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. دار المسيرة. عمان .2000.

18- أحمد المتوكل (2001). قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية-بنية الخطاب من الجملة إلى النص-.دار الأمان للنشر والتوزيع. المغرب.

19- أحمد بن نعمان: الهوية الوطنية، حقائق ومغالطات دار الأمة . برج الكيفان. الجزائر .

-20أحمد كرومي (2004).الحداثة المواطنة والحقل الفقهي-عناصر من أجل مقاربة إشكالية -دفاتر مجلة أنسانيات، العدد الأول .وهران .الجزائر.

21- الجيلالي دلاش(1996).مدخل الى اللسانيات التداولية لطلبة معاهد اللغة العربية وآدابها. ترجمة: محمد يحياحن. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.

22-الربيع ميمون(1980). نظرية القيم في الفكر المعاصر. _ بين النسبية والمطلقة_. الشركة الوطنية للنشر والتوزيع. الجزائر.

23- زرهوني الطاهر(1994). التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال. موفم للنشر. الجزائر.

24- أوليفي روبول(2002). لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي، ترجمة عمر أوكان، بيروت/المغرب: دار أفريقيا الشرق. الغرب.

25-إيديت كورزويل(1986).عصر البنيوية من ليفي شتراوس إلى فوكو .ترجمة جابر عصفور. الدار البيضاء.

26-أحمد حمدي (2001).جذور الخطاب الإيديولوجي الجزائري. دار القصبة للنشر .الجزائر.

27-إدغار موران (2018). المنهج الأفكار. ترجمة : جمال شحيد. المنظمة العربية للترجمة. بيروت .لبنان.

28-بسام المشاقبة .مناهج البحث الاعلامي وتحليل الخطاب.ط2. دار أسامة للنشر والتوزيع.عمان.

29- بلقاسم سلاطنية وحسان الجيلاني(2004). منهجية العلوم الاجتماعية.دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر.

30- بيير بورديو و جون كلود باسرون. نظرية إعادة الانتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم. ترجمة: ماهر تريمش(2007). مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت الطبعة الأولى.

31- جون بول رزغبر(2001).فلسفة القيم. عويدات للنشر والطباعة . ترجمة عادل العوا. بيروت .لبنان.

-32-جون ديوي (1978).المدرسة والمجتمع. ترجمة: أحمد حسن الرحيم. دار مكتبة الحياة. بيروت لبنان .الطبعة الثانية.

33- حليم بركات(2000).المجتمع العربي في القرن العشرين بحث في تغير الأحوال والعلاقات. بيروت مركز دراسات الوحدة العربية-.

34- حمدي مهران(2012) . المواطنة والمواطن في الفكر السياسي. دراسة تحليلية نقدية . دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر .الاسكندرية.

-35خليفة بوجادي (2020). في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم .ط1. بيت الحكمة.

36- سعيد أراق(2016). الأنساق ومفعولات الخطاب دراسات ومساءلات، الطبعة الأولى، 2016. دار أسامة للنشر .عمان.

37- سعيد إسماعيل (2004).الخطاب التربوي الإسلامي، الكتاب المائة، مركز البحوث والدراسات في وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، قطر .

38-سمير خطاب(2004). التنشئة السياسية والقيم، إيتراك للطباعة والنشر. مصر.

39- سهيل أحمد عبيدات، (2007).إعداد المعلمين وتنميتهم . عالم الكتب الحديث.

40- شاهر إسماعيل الشاهر(2017). دراسات في الدولة والسلطة والمواطنة . ط1.المركز الديمقراطي العربي- برلين.ألمانيا.

41- طيبي غماري وبركات عمر(2018). التحول في العلوم الاجتماعية حدود المعنى وامتدادات المبنى-التحولات الاجتماعية والثقافية في الجزائر-فرقة الممارسات الدينية في الجزائر_. جامعة معسكر. مكتبة الرشاد للطباعة والنشر. الجزائر.

42- صابر محمود الحباشة (2011).الأسلوبية والتداولية _مداخل لتحليل الخطاب_. عالم الكتب الحديث. الأردن.

43- عبد الرزاق الدواي(2013).في الثقافة والخطاب عن حرب الثقافات_حوار الهويات الوطنية في زمن العولمة_.المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات. الطبعة الأولى.

-44- عبد السلام حيمر (2008).سوسيولوجيا الخطاب .الشبكة العربية للأبحاث والنشر. بيروت. لبنان .الطبعة الأولى.

45- عبد السلام حيمر (2014). في سوسيولوجيا الخطاب من سوسيولوجيا التمثلات الى سوسيولوجيا الفعل .الشبكة العربية للأبحاث والنشر. لبنان .

46- عبد الفتاح محمد دويدار(2011).المواطنة وحقوق الإنسان في ميزان الدين والأوطان .الاسكندرية.

47 - القانون التوجيهي للتربية الوطنية(2008).منشورات وزارة التربية الوطنية.

48- عبيد عاطف(1997). صورة المعلم في وسائل الإعلام . دار الفكر العربي .القاهرة .

49- عصمت حسن إبراهيم العقيل (2014). المواطنة في الفكر التربوي الإسلامي. دار اليازودي. .عمان الأردن.

50- علي أيت أوشان (1998).اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي .الأسس المعرفية والديداكتيكية. ط1. دار الثقافة .الدار البيضاء. المغرب. -

51- فان دايك (2001). علم النص مدخل متداخل الاختصاصات. تر: سعيد بحيري. دار القاهرة للكتاب. الطبعة الأولى.

52- فون داك"و "مشيل ماير"(2014). مناهج التحليل النقدي للخطاب. ترجمة: حسام أحمد فرح وعزة شبل. ط1.المركز القومي للترجمة، القاهرة. مصر.

53- كايد إبراهيم عبد الحق، (2009). تخطيط المنهاج وفق منهج التفريد والتعلم الذاتي.ط1. دار الفكر.

54- مالك بن نبي(1986). شروط النهضة.ترجمة: عبد الصبور شاهين. دار الفكر المعاصر. دمشق.

55- مالك بن نبي(1986). ميلاد مجتمع، شبكة العلاقات الاجتماعية_ سلسلة مشكلات الحضارة. ترجمة عبد الصبور شاهين، . دار الفكر سورية.

56-محمد سعيد فرح(1998). البناء الاجتماعي والشخصية. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية .

57- محمد عابد الجابري: الخطاب العربي المعاصر، دراسة تحليلية نقدية، مركز دراسات الوحدة العربية،

58- محمد عبد الغاني حسن هلال(2012) .الولاء والهوية –الحرية والمواطنة والوطنية .دبيك للنشر والتوزيع . القاهرة .مصر.

59- معن خليل العمر(2004). التنشئة الاجتماعية. دار الشروق للنشر والتوزيع.عمان. الأردن. الطبعة الأولى.

60- موسى لحرش(2006). إستراتيجية استئناف البناء الحضاري للعالم الإسلامي في فكر مالك بن نبي.

61- نوال حمادوش(2017). في سوسيولوجيا المؤسسة المدرسية، دار المجدد للنشر والتوزيع. الجزائر.

62- يوسف تمار(2007).تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين.مؤسسة الفسيلة للطباعة والنشر. الجزائر. الطبعة الأولى.

63- محمد الصالح حثروبي(1999). نموذج التدريس الهادف.أسسه وتطبيقاته. دار الهدى. الجزائر.

64-سهيل أحمد عبيدات(2007).السياسات التربوية في الوطن العربي. عالم الكتب الحديث.ط1.

65_ ميلود سفاري(1995). الأسس المنهجية في توظيف الدراسات السابقة . مجلة قسنطينة.

66- جون رولز(2011). نظرية في العدالة. ترجمة ليلى الطويل. الهيئة العامة السورية للكتاب. دمشق.

67- سعاد خليل إسماعيل(1989).سياسات التعليم في المشرق العربي. منتدى الفكر العربي. ط1.عمان.

68- سلوى الشرفي(2010). تحليل الخطاب الرسائل السياسية في وسائل الإعلام. مركز النشر الجامعي.

69- شبل بدران (2009).التربية المدنية _التعليم والمواطنة وحقوق الإنسان. الدار المصرية اللبنانية .القاهرة.

70–عبد الخالف يوسف سعد(2004). المواطنة و تنميتها لدى طلّاب التعليم قبل الجامعي رؤية مقارنة. المركز القومي للبحوث التربية و التنمية. القاهرة.

71–عبد الغاني عبدو واخرون(1977). فلسفة التعليم الإبتدائي. دار الثقافة للطباعة والنشر.

72– عمار بلحسن(1995). المشروعية والتوترات الثقافية حول الدولة والثقافة في الجزائر في الأزمة الجزائرية الخلفيات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية. مركز دراسات الوحدة العربية بيروت. لبنان.

73–فاطمة الزهراء بوقفة(2018).الخطاب التربوي الجزائري بين التأصيل والتحديث في زمن العولمة. كنوز الحكمة. الجزائر.

74– محمد عابد الجابري، نقد الفكر العربي. مركز دراسات الوحدة العربية الطبعة الأولى.

75–مصطفى محسن (1999).الخطاب الاصلاحي التربوي (بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري. المركز الثقافي العربي. الطبعة الأولى.

76–مصطفى محسن(2002).في المسألة التربوية. المركز الثقافي العربي. المغرب. الطبعة الثانية.

77–مصطفى محسن. المعرفة والمؤسسة مساهمة في التحليل السوسيولوجي للخطاب الفلسفي المدرسي في المغرب. دار الطليعة النشر والتوزيع. بيروت.

78–ميجان الرويلي وسعد البازغي. دليل الناقد الأدبي إضاءة لأكثر من خمسين تيارا ومصطلحا نقديا ومعاصرا. المركز الثقافي العربي. ط2.

المجلات والمنشورات العلمية:

79- عنصر العياشي(2012). ما هو المجتمع المدني ؟ الجزائر أنموذجا. المجتمع المدني والمواطنة. دفاتر مجلة إنسانيات عدد 4. مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية. وهران.

80- ثائر رحيم كاظم(2009). العولمة والهوية والمواطنة- بحث في تأثير العولمة على الانتماء الوطني والمحلي في المجتمعات-.مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية. العدد الأول. المجلد الثامن.

81- أحمد حسين القواسمة(2014).درجة ممارسة عضو هيئة التدريس قيم المواطنة من وجه نظر طلبة جامعة طيبة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي.مجلد 34.العدد1. -

82-حسن محمود شمال(1999). الخطاب التربوي العربي وإشكالية تشكيل السلوك .شؤون عربية .عدد 9 . بغداد .الحكمة.

83- إسماعيل إلمان (2008).دراسة علمية معنونة ب تربية وصناعة" الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية، الجزائر واقع وآفاق أعمال الملتقى الوطني يومي 24 – 25 نوفمبر 2007 بالجزائر، منشورة من طرف وزارة التعليم العالي.

84- المستاري الجيلالي(2011). تمثل الهوية الدينية في المدرسة الجزائرية، كتاب مادة التربية الاسلامية للتعليم الثانوي نموذجا. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. عدد خاص الملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الاجتماعية في ظل التحولات السوسيوثقافية في المجتمع الجزائري.

85- أوذاينية عمر، عزابي سمية(2015). الخطاب التربوي في برامج أحزاب الحركة الوطنية في الجزائر – مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية- جامعة الشهيد حمة لخضر- الوادي العدد 11.

86- بن كريمة بوحفص(2017). الإنتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر ضرورة أم خيار، مجلة جيل العلوم الإسلامية والاجتماعية. الجزائر. العدد 36.

87- حسين مشطر(2010).الخلفية النظرية لبيداغوجيا الكفاءات المدرسية الجزائرية_أي نموذج؟ دراسات نفسية وتربوية. ع. 4، جوان.

88- حسن رمعون(2013). المدرسة في البلدان المغاربية والخطاب حول المواطنة-مقاربة من خلال كتب التربية المدنية. مجلة أنسانيات .العدد61/60.

89- حنان عنبر علي الذوادي : استقراء وتحليل مضامين مناهج التربية للمواطنة في المرحلة الإعدادية بمدارس مملكة البحرين فيما يرتبط بدعم مفهوم الشراكة المجتمعية.

90- زينب بنت محمد، الغريبية(2015).إستراتيجية لتعزيز التربية من أجل المواطنة في المدرسة الحديثة، مجلة تنمية الموارد البشرية، . العدد 11.

90- ضامر وليد عبد الرحمان(2015). العولمة صراع القيم الثقافية في المجتمع- الثقافة الجزائرية في زمن العولمة، -. منشورات مخبر حوار الحضارات .

91- عنصر العياشي (2014). إشكالية المواطنة والعولمة .دفاتر البحوث العلمية .عدد4.

92- فاتح زابون (2008). خصوصيات المقام في الخطاب عند القدماء في ضوء الدراسات الحديثة .مجلة البحوث والدراسات. العدد السادس.

93- فتحي الملكاوي: الخطاب الاسلامي الحضاري. مجلة الكلمة، العدد1417.

94- قصير مهدي(2016).مفهوم المواطنة في المدرسة الجزائرية بين التصور والممارسة. أطروحة رسالة دكتوراه في علم إجتماع السياسي .جامعة وهران.

95- قنيفة نورة وسليمي إبتهال .(2018)مدى مساهمة الكتاب المدرسي في التأسيس الفكري لقيم المواطنة لدى الطفل المتعلم دراسة تحليلية لمضامين كتب التربية المدنية الجيل

الثاني" .جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي . الجزائر. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع. العدد السادس.

96- محمد بوقشور(2005.). الخطاب التربوي وتنمية القيم في النظام التعليمي الجزائري. مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية. سطيف. العدد 9.

97- محمد يطاوي(2018). التحليل النقدي للخطاب. مجلة سياقات اللغة والدراسات البينية. العدد السابع.

98- مشطر حسين(2010). الخلفية النظرية لبيداغوجيا الكفاءات_ المدرسة الجزائرية-أي نموذج؟). مجلة دراسات نفسية وتربوية. جوان.

99- وشنان حكيمة ومليحي نجاة(2017). دلالات الخطاب التربوي-التشريع نموذجا- .مجلة تاريخ العلوم. العدد السابع.

100-راضية بوزيان(2016) المواطنة والمؤسسة التعليمية في الجزائر: دراسة سوسيولوجية تحليلية لكتب المواد الاجتماعية نموذجا. المجلة العربية لعلم الاجتماع – إضافات .ع 6.

101-سليم حسين صورة(2015) المواطنة في كتب التربية المدنية . دراسة تحليلية مقارنة لكتب التربية المدنية الطور الثالث أساسي ومتوسط"- جامعة الأغواط.

102-عبد العالي دبلة(2001). مدخل إلى التحليل السوسيولوجي. منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة. ط1. دار الخلدونية. الجزائر.

103-عبد الكريم غريب(2012). التربية على القيم المرجعيات والمقاربات. مجلة عالم التربية. العدد 21.

104- تهاني سهل العتيبي(2018).تحليل الخطاب الاجتماعي_ المناهج والأسس المنطقية_. مجلة اللغة والأب.العدد30.ج2. جامعة الجزائر2.

105-عمر بن دحمان(2013). حقوق المواطنة في الفقه السياسي الإسلامي. دراسة تأصيلية تطبيقية. رسالة دكتوراه في العلوم الإسلامية. جامعة وهران.

106-مصطفى محسن(2009). المدرسة والمواطنة ومنظومة القيم الاجتماعية، مجلة عالم التربية.

107-نور الدين زمام وفرج الله صورية وجابر مليكة. الخطاب التربوي وتحديات العولمة. دفاتر مخبر: المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر بسكرة.

108-نوريت بن غبريت(2010).الجزائر الهوية والتاريخ والتحولات العمرانية. المجلة الجزائرية في الانثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية. دفاتر مجلة انسانيات. وهران. الجزائر. العدد الثاني.

109-ياسين خذارية(2017). إشكالية المواطنة والتربية في المجتمع الجزائري. مجلة العلوم الانسان والمجتمع.العدد23 .

5-الرسائل والاطروحات الجامعية:

110- النوي بالطاهر (2014) : المضامين المعرفية لمناهج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط كإطار لتكوين مفهوم المواطنة لدى التلميذ _دراسة تحليلية لكتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط _. قسم علم الاجتماع. كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية جامعة محمد خيضر . بسكرة .

111- عطية بن حامد بن ذياب المالكي (2008). دور تدريس مادة التربية الوطنية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الليث من وجهة نظر المعلمين. مطلب مكمل لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس. السعودية.

112- فتيحة أوهايبية (2008). دور الاتصال الجمعوي في ترسيخ قيم المواطنة في ظل الحاكمية. رسالة شهادة دكتوراه .قسم علوم الاعلام والاتصال. جامعة باجي مختار عنابة .

113- فقير راسم (2016). القيم الوطنية والمواطنة بين المرجعيات والتمثلات الشبانية"، الشباب الجامعي أنموذجا. قسم علم الاجتماع. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. رسالة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه .جامعة أبي بكر بلقايد –تلمسان.

114- مفتاح بن هدية (2018). القيم الوطنية في المناهج التعليمية كتاب التربية المدنية للطور المتوسط نموذجا .أطروحة شهادة دكتوراه .تخصص إدارة الموارد البشرية بجامعة محمد لمين دباغين سطيف 2.

115- وائل عياد:(2011). الميول المهنية والقيم وعلاقتها بتصورات المستقبل لدى طلبة كلية مجتمع غزة بوكالة الغوث. رسالة ماجستير. كلية التربية جامعة الأزهر .

116-رحاب بنت عبد السلام بن عبد المؤمن مكي (2008). الخطاب التربوي للمرأة في القرآن الكريم مع تصور مقترح للتطبيق في التعليم الجامعي. أطروحة دكتوراه. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية. كلية التربية تخصص التربية الإسلامية والمقارنة.

6-المراجع الأجنبية:

-117Dominique Mainguenean : Les Terme cles de l'analyse du discoures,p11,seuil,collectiomemo ,fevrier,Paris,France,1996

-118Dukheim Emil Les Regles de la méthodesociologique,Alcan,Paris,:

119Martyn Hammerstly ;Conversation Analysis and Discourse Analysis

120MethodsParadigmms ?Discourrse & society.vol14no:2003

121ADjaber ;le système educatif Algerien :miroir d une societe en crise et en mutation in TAYEB CHENNTOUF(sous la derection) .L Algerie face a la mondalisation

conciel pour le devolepement de la recherche en sciense sociales en AfriqueCODESRIA2008 : نقلا عن قصير مهدي،

122André laland;Vocabulaire technique et critique de la philosophie(paris à:presses universitaire de France ;1996 .

123Encyclopaedia Bsitarnnic a Inc ; 1992 : Vo1

124-patrique charaudeau.domenique maingueneau ;dictionnaire D' analyse discoure edition seuil,paris .2002 .

المواقع الالكترونية:

- أبو بكر الهاشمي http://www.bonhania.com/nems.php?action:vien&=280

- مبارك ال ناجي عبد الله :قراءة في مفهوم الانتماء الوطني، جريدة الرياض، الثلاثاء 6 جمادى الاولى1431.

-محمد عابد الجابري، العولمة والهوية الثقافية، عشر أطروحات، من الموقع الالكتروني.www.faisafiat.ahlamontada.net /t6topic:

- من الموقع الاكتروني : الاكاديمية العربية للتعليم-https://www.abahe.net/education and-training-enc .

-أبو بكر الهاشمي.تطور مفهوم المواطنة عبر العصور المختلفة في ظل ثورات الربيع العربي.http://www.bonhania.com/nems.php?action:vien&=280

-شريف الدين .المواطنة في الجزائر، شريف الدين، تحميل على الرابط التالي-http://philo étlique-olafdal.net/t133-topic

-طريف السيد عيسى 2010/10/06 المواطنة من منظور إسلامي

-مجدي خليل حقوق المواطنة: مقال على الموقع-http://www.ahl alquran.com/arabic/show_article.php?main_id=3555)

https://www.alukah.net/literature_language/0/124196/#ixzz6GLQSc84h) الموقع الالكتروني:

-الحوار المتمدن. http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=418338&r

ملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
النشرة الرسمية
للتربيـــة الوطنيـــة
القانون التوجيهي للتربية الوطنية
رقم 08- 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008
عدد خاص
فيفري 2008

الفهـــرس

1. الديباجة 05

2. عرض السيد بوبكر بن بوزيد، وزير التربية الوطنية يتناول مشروع القانون التوجيهي للتربية الوطنية 57

3. القانون التوجيهي للتربية الوطنية 57

الباب الأول : أسس المدرسة الجزائرية 60

الفصل الأول : غايات التربية 60

الفصل الثاني : مهام المدرسة 61

الفصل الثالث : المبادئ الأساسية للتربية 65

الباب الثاني : الجماعة التربوية 68

الباب الثالث : تنظيم التمدرس 72

الفصل الأول : أحكام مشتركة 72

الفصل الثاني : التربية التحضيرية 74

الفصل الثالث : التعليم الأساسي 77

الفصل الرابع : التعليم الثانوي العام والتكنولوجي 80

الفصل الخامس : أحكام متعلقة بمؤسسات التربية والتعليم الخاصة 81

الفصل السادس : الإرشاد المدرسي 84

الفصل السابع : التقييم 85

الباب الرابع : تعليم الكبار 86
الباب الخامس : المستخدمون 88
الباب السادس : مؤسسات التربية والتعليم وهياكل ونشاطات الدعم والأجهزة الاستشارية 90
الفصل الأول : مؤسسات التربية والتعليم العمومية 90
الفصل الثاني : هياكل الدعم 92
الفصل الثالث : البحث التربوي والوسائل التعليمية 93
الفصل الرابع : النشاط الاجتماعي 95
الفصل الخامس : الخريطة المدرسية 95
الفصل السادس : الأجهزة الاستشارية 96
الباب السابع : أحكام انتقالية وختامية 98

الديباجـــة

إن الجزائر، ومنذ فجر الاستقلال، جعلت من تربية أبنائها مركزا لاهتماماتها وسخرت حصة معتبرة من إمكانياتها وثرواتها الوطنية لتنمية قطـــاع التربيـــة الوطنية الذي اعتبرته ذا أولوية.

وهكذا وبعد أكثر من أربعين سنة من المجهودات المكثفة التي عززتها الجماعة الوطنية، يحق للمدرسة الجزائرية أن تفخر اليوم بالمكاسب الفعلية التي تعكس التطورات الهائلة المحققة في مجال التربية.

وبالفعل، فإن الجزائر لم تستدرك التأخر التاريخي الملحوظ في مجال التمدرس و الموروث عن الحقبة الاستعمارية فحسب، بل تمكنت أيضا من مواجهـــة الطلب المتزايد على التربية الذي عبر عنه المجتمع منذ الاستقلال .

لقد تم فعلا مضاعفة التعداد العام للتلاميذ ب 10 مرات منذ ســـنة 1962، ليصل إلى 7.700.000 تلميذ، وهذا يعني أن ربع سكان الجزائر هم حاليا في المدرسة. فتطور نسبة التمدرس للشريحة العمرية ذات الست ســـنوات هـــي حاليا 97%، بينما لم تتعد هذه النسبة 43,5% سنة 1965، وهذا المؤشـــر يكشف النتائج المحصل عليها في مجال التمدرس، خصوصا إذا اعتبرنا أن هذا التطور قد تزامن، من جهة، مع تمديد فترة التمدرس الإجباري من 6 إلى 9 سنوات، ومع تجاوز نمو السكان الجزائريين معدل 3,2% خلال نفس الفترة، من جهة أخرى.

بالإضافة إلى ذلك، فإن الجزائر قد تبنت مبدأ ديمقراطية التعلـــيم و مجانيتـــه وإلزاميته، وفي الوقت ذاته، عملت على تجسيد خيار تعريب التعليم وجزأرة التأطير في مختلف المستويات، وهذا ما سمح لبلادنا باسترجاع لغتها وثقافتها وترقيتهما بما يتماشى مع قيمها الحضارية.

غير أن النموّ الكمي للتربية المحقق ضمن سياق تميز بالانفجار الديمغرافي وفي ذات الوقت بخيار المشروع التربوي ذي الطابع الديمقراطي، قـــد واجهتـــه صعوبات واختلالات أثرّت على نوعية التعليم الممنوح وكذا على مـــردود المنظومة ككل، مما أدى إلى تقليص النتائج والمكاسب المحصل عليها بفـــضل تضحيات الدولة الجسام.

فإصلاح المنظومة التربوية أصبح إذن أمرا ضروريا، سواء بسبب الوضعية الحالية للمدرسة الجزائرية أو بسبب التحولات المسجلة في مختلف الميادين على الصعيدين الوطني والعالمي والتي تفرض نفسها على المدرسة، بصفتها جزءا لا يتجزأ من المجتمع الجزائري. ومن هذه التحولات، يمكن ذكر ما يلي:

1. على المستوى الوطني

. ظهور التعددية السياسية التي تفرض على المنظومة التربوية إدراج مفهـــوم الديمقراطية وبالتالي تزويد الأجيال الشابة بروح المواطنة وكل ما ينطوي عليه

هذا المفهوم من قيم ومواقف التفتح والتسامح والمسؤولية في خدمة المجتمع الذي تغذيه الهوية الوطنية والسعي إلى رغد العيش؛

. التخلي عن الاقتصاد الموجه وأساليب التسيير الممركز والتأسيس التدريجي لاقتصاد السوق، بكل الإجراءات الاجتماعية والاقتصادية التي تميزه وترافقه (التصحيح الهيكلي، إعادة الهيكلة الصناعية، إزالة احتكار التجارة الخارجية، الخوصصة،...)، وهذا ما يحدو بالمنظومة التربوية إلى تحضير الأجيال الصاعدة تحضيرا جيدا لتعيش في هذا الوسط التنافسي ولتتكيف معه.

2. على المستوى العالمي

. عولمة الاقتصاد التي تشترط على المنظومة التربوية التحضير اللائق للأفراد وللمجتمع، لمواجهة التنافس الحاد الذي يميز بداية القرن 21 حيث ترتبط الرفاهية الاقتصادية للأمم بحجم ونوعية المعارف العلمية و المهارات التكنولوجية التي يتعين إدراجها؛

. التطور السريع للمعارف العلمية والتكنولوجية وكذا الوسائل الحديثة للإعلام والاتصال التي تفرض إعادة تصميم ملامح المهن وتشترط من التربية التركيز في برامجها وطرائقها البيداغوجية على اكتساب المعارف العلمية والتكنولوجية و تنمية القدرات التي تسمح بالتكيف مع هذا التطور في المهن و تيسير إدماج المتعلمين في وسط مهني معولم؛

إن هذه الوضعية التي هي وليدة رهانات جديدة مرتبطة بسيرورة العولمة وتأكيد أهمية المعرفة والتكنولوجيا في عالمنا المعاصر تهيب بالمنظومة التربوية

وتفرض عليها ضرورة الاستجابة للطلب الإجتماعي الذي يشترط مستوى عال من الأداء والتأهيل المتنامي.

إن ضمان تربية موجهة نحو التنمية والرقي، يتطلب بروز القيم الخاصة بالعمل وبالانتاج التي من شأنها تفضيل مقاييس الكفاءة والتأهيل و السماح بتكوين مقدرات علمية وتقنية موثوق بها. و يتعلق الأمر أيضا بتغيير الذهنيات لتتماشى مع تطلعات الأجيال، على ضوء التحولات الهامة التي يعرفها العالم، ليتمكن المواطنون من العيش في مجتمع متفتح على العصرنة، فخور بأصوله ويسعى دوما إلى العقلنة والمواطنة وتثمين العمل.

ففي هذا السياق العام لتحول العالم، سطر رئيس الجمهورية في برنامجه هدف إصلاح المنظومة التربوية بمختلف مركباتها ونصّب في شهر مايو من العام 2000 اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية. وقد تمت دراسة نتائج وتوصيات هذه اللجنة مرات عديدة من طرف الحكومة خلال شهري فبراير و مارس من العام 2002 قبل عرضها على مجلس الوزراء.

فقرارات مجلس الوزراء المنعقد بتاريخ 30 أبريل 2002 المسجلة في برنامج الحكومة الذي صادق عليه المجلس الشعبي الوطني ومجلس الأمة، تشكل من جهة، أرضية للتغيير الذي شرع فيه، ومن جهة أخرى تعد مصدر إلهام لإعداد مشروع هذا القانون التمهيدي.
إن الإصلاح الشامل الذي يرمي إلى تشييد نظام تربوي منسجم وناجع يفرض نفسه، وهذا قصد السماح للمجتمع الجزائري بمواجهة تحديات

8 - القانون التوجيهي للتربية الوطنية

الحاضر والمستقبل المتعددة وتحقيق الشروط العلمية والتكنولوجية التي بإمكانها ضمان تنمية مستدامة .

فتحديد سياسة تربوية جديدة بإمكانها الإستجابة لطموحات الأمة وتندرج في الحركة الدؤوبة للعولمة، تفترض في المقام الأول صياغة مبادئ أساسية وغايات في مستوى التحديات المفروضة علينا.

1. يتعلق الأمر أولا، بالعمل على تعزيز دور المدرسة كعنصر لإثبات الشخصية الجزائرية وتوطيد وحدة الشعب الجزائري

فالمدرسة الجزائرية التي يسعى مشروع القانون لإقامتها، تستمد مقوماتها من المبادئ المؤسسة للشعب الجزائري، تلك المبادئ المسجلة في إعلان أول نوفمبر 1954 وكذا في الدستور و في مختلف المواثيق التي تبنتها الأمة.

وعليه يتعين على المدرسة المساهمة في إدامة صورة الجزائر، باعتبارها أرض الإسلام وجزءا لايتجزأ عن المغرب الكبير، و بلدا مسلما عربيا أمازيغيا، ومتوسطيا وإفريقيا، كما يتعين عليها أن ترتبط إرتباطا وثيقا بمرتكزاتها الجغرافية والتاريخية والإنسانية والحضارية. يجب على المدرسة خصوصا، غرس الروح الوطنية في أطفالنا وترقية وتنمية الإحساس بالإنتماء للجزائر والإخلاص لها و للوحدة الوطنية و وحدة القطر الوطني.

إن إحدى المهام الأساسية للمدرسة هي إذن، توعية التلاميذ بانتمائهم لهوية تاريخية جماعية مشتركة وواحدة، مكرسة رسميا بالجنسية الجزائرية. ومن هذا المنظور المؤسس للهوية الوطنية، فإن المدرسة ليست وسطا للمعرفة فحسب، بل هي أيضا البوتقة حيث ينصهر احترام التراث التاريخي والجغرافي والديني واللغوي والثقافي لمجموع الرموز التي تعبر عنها كاللغتين الوطنيتين والنشيد والعلم الوطنيين.

و اعتبارا لهذه الصفة الرمزية الصرفة، يجب أن تكون المدرسة الوسط المفضل لتنشئة الشاب الجزائري على حب وطنه والانتماء لموروثه الحضاري الممتد على مدى آلاف السنين.

لابد من تزويد المواطن الجزائري وهو في طور التكوين، بالصورة المشرقة للشعب الذي ينتمي إليه وجعله يتخذ مواقف إيجابية تسمح بالمحافظة عليه وصيانته والدفاع عنه.

المدرسة الجزائرية مطالبة بضمان ترقية القيم ذات العلاقة بالإسلام والعروبة والأمازيغية والمحافظة عليها، بصفتها الحبكة التاريخية للتطور السكاني والثقافي والديني واللساني لمجتمعنا.

إن تكوين الوعي الوطني يستمد إذن، عصارته المغذية من المبادئ المؤسسة للأمة الجزائرية التي هي: الإسلام ، العروبة ، الأمازيغية.

يتوجب على المدرسة ترقية هذه المركبات الأساسية للهوية الوطنية و هي :

. **الإسلام كدين وثقافة وحضارة** والذي يتعين تعزيز دوره في وحدة الشعب الجزائري وإبراز محتواه الروحي والأخلاقي وإسهامه الحضاري والإنساني.

لقد شكل الإسلام، بالنسبة إلى كل الشعوب التي اعتنقته، ثورة اجتماعية حقيقية بأهداف محددة ومسطرة بوضوح. فخصائص الأمة الجزائرية صقلها الإسلام الذي أعطى للشعب الجزائري البعد الأساسي لهويته.

لقد استوعب الشعب الجزائري فعلا الإسلام كدين بنظامه المشتمل على القيم الأخلاقية والروحية وكنموذج للتنظيم الإجتماعي الذي يهدف إلى إقامة مجتمع متضامن يبجّل قيم العدالة والحرية والمساواة و التسامح، مجتمع تكون فيه الجماعة مسؤولة على مصير كل الفرد، كما أن كل فرد يجد نفسه معنيا بالمصير الجماعي.

لقد جعل الإسلام كل أعضاء الجماعة متساوين أمام العدالة والحق وأدان التمييز المبني على لون البشرة أو الثروة أو الأصل الإجتماعي ، معتمدا الإيمان كعنصر وحيد لتمييز الرجال بعضهم عن بعض. وهكذا يعد الإسلام عاملا لتقريب الأفراد فيما بينهم، ودعم التماسك الاجتماعي و شحذ الحس الجماعي و الحث على التضامن الاجتماعي.

لقد رفع الإسلام العمل إلى مستلزم التقوى وحارب بقوة الجهل والظلامية لتحرير الإنسان وكل الطاقة التي بحوزته من كل إعاقة ، كما أمر بالبحث المستمر عن العلم الذي ربطه بالعمل المنتج والمجهود الخلاق.

. **العروبة كلغة، كحضارة وكثقافة** والتي يعبر عنها من خلال اللغة العربيـــة كأداة أولى لاكتساب المعرفة في مختلف مراحل التعليم والتكوين.

اللغة العربية على غرار الإسلام ، تشكل مع اللغة الأمازيغية إسمنت الهويـــة الثقافية للشعب الجزائري و عنصرا جوهريا لوعيه الوطني.

يجب أن يطور تعليم اللغة العربية لتصبح لغة تواصل في مختلف ميادين الحياة وأداة مفضلة في الإنتاج الفكري. إنه من الضروري القيام بدراســـة جديـــة

12 – القانـــون التوجيهـــي للتربيـــة الوطنيـــة

ومعمقة لمسألة تعليم اللغة العربية والبحث عن نجاعة أفضل لهذه اللغة؛ حيث ترتبط هذه النجاعة بالجوانب الثقافية والعلمية والتقنية، لتوفير المعلومة العلمية العالمية بهذه اللغة وكذا ضمان النجاعة في التبليغ البيـــداغوجي و عمليـــات التدريس.

إن ترقية تعليم اللغة العربية كلغة وطنية ورسمية وكعامل لاسترجاع الشخصية الجزائرية سيتم دعمه وتعزيزه في إطار السياسة الجديدة للتربيـــة الوطنيـــة، لاسيما بتحديث طرائقها ومحتوياتها التعليمية لتصبح قادرة علـــى منافـــسة اللغات الحديثة الأخرى للدول المتقدمة.

إن تحسين تعليم اللغة العربية قصد إعطائها وظيفتها البيداغوجية و الاجتماعية والثقافية، سيسمح بتلبية متطلبات تعليم ذي نوعية، قادر على التعبير عـــن "عالمنا الجزائري والمغاربي والعربي والمتوسطي والافريقي" معًـــا، و بـــإدراك الحضارة العالمية والمساهمة في التقدم العلمي والتكنولوجي.

إن ترقية تعليم اللغة العربية ستمكنها من أخذ حـــصتها في مجـــال الإنتـــاج والتنافس الفكري العالمي.

. **الأمازيغية كلغة وكثقافة وكتراث** هي جزء لايتجـــزأ مـــن مركبـــات الشخصية الوطنية التاريخية، وعليه يتعين أن تستفيد هذه اللغة بكامل الإهتمام وتكون محلا للترقية والإثراء في إطار تثمين الثقافة الوطنية.

فعلى المدرسة أن تبث روح الوعي لدى التلميذ مهما كانت لغته الأم ومهما كان موقع إقامته بالروابط التي تربطه بهذه اللغة، خصوصا بتعليم التاريخ القديم للجزائر(وللمغرب الكبير) وجغرافيته وأصل تسميات المواقع الجغرافية.

ويتعلق الأمر هنا بترسيخ وترقية البعد الأمازيغي بمختلف مكوناته (اللغة ، الثقافة، العمق التاريخي والأنثروبولوجي) في المسار التربوي والعمل تدريجيا على تعليم اللغة الوطنية الأمازيغية بالوسائل البيداغوجية الملائمة وكذا بوسائل البحث.

على الجزائري أن يتعلم هذه اللغة وعلى الدولة أن تضع كل الوسائل البشرية والمادية والتنظيمية حتى تتمكن من الاستجابة تدريجيا للطلب حيثما كان التعبير عنه بالقطر الوطني.

2. الغاية الثانية الكبرى للمدرسة الجزائرية الحديثة، باعتبارها المرحلة الأولى لتعلّم الثقافة الديمقراطية و أفضل عامل للتماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية، تتمثل في **ضمان التكوين على المواطنة**.

من هذا المنظور، فإنه يتعين على المدرسة الاستجابة للطلب الاجتماعي، بل وحتى على تطوير هذا الطلب بالإرتكاز على تعليم قيم الشعب والجمهورية في صيغ سلوكات و أخلاق وروح المسؤولية والمشاركة التامة في الحياة العامة للبلد.

يمكن تعريف السلوك كتربية للتصرفات الظاهرة كالأدب و التمدن والإخلاص والمحافظة على التراث واحترام الممتلكات واحترام الحياة وحب العمل والتضامن والمسؤولية. ويتعلق الأمر بالتدرب على ممارسة المواطنة الديمقراطية حتى يتمكن التلميذ – مواطن الغد – من العيش يوميا، متمتعا بحقوقه كطفل وكذا متحملا المسؤوليات والواجبات التي يمليها هذا الأمر في المدرسة والحي والمجتمع وحتى في العالم. يجب أن نعلم التلميذ ليكون عنصرا فاعلا في حياته الخاصة ذاتها وألا يكتفي بأن يكون عنصرا متلقيا وخاضعا لتقلبات التطور.

وعليه فإن الغاية الأساسية للتربية المدنية هي تعلّم السيران الديمقراطي في الحياة الاجتماعية.

إن إدراج التربية المدنية في المدرسة يستلزم أن تأخذ بعين الاعتبار، القيم التي يتعين عليها إيصالها للتلاميذ قصد بناء مواطنتهم الشخصية اعتمادا على الحقوق والواجبات التي تحويها والعمل على معايشة هذه القيم داخل

المدرسة، بتوفير وضعيات للتلميذ تبرز الالتزامات الأولى التي يتضمنها التنظيم المدرسي و عمل المدرسين ومشاركة الجماعة التربوية.

إن القيم التي يتقاسمها الجميع في المدرسة تساعد بقوة على بناء أخلاق إنسانية، تتمثل في احترام الإنسان وفي التسامح وقبول الفروق مع الأخذ في الحسبان لحاجيات الجماعة.

نميز في هذا الشأن بعض القيم الهامة مثل :

. حب العمل وبذل الجهد وإدراك معنى ما هو حقيقي وجميل؛

. مواقف احترام الأفكار والآراء المختلفة والأشياء والكائنات؛

. السعي إلى النجاح في العمل المشترك؛

. الفكرة الكفيلة بتحقيق السعادة الفردية والجماعية؛

فالمدرسة كمكان مفضل لازدهار كل فرد، عليها أن تتيح لكل طفل متمدرس خوض تجارب كاملة و تامة في التعامل مع قيم التقدم والحرية كما يجب عليها أن تقوم بتوعيته بالمشاكل ذات الصلة بالعمل الإنساني التي تفترض دوما أن تأخذ الغير في الحسبان.

وعليه يجب على المدرسة أن تتولى ما يلي :

. تنمية الحس المدني والتسامح والتحضير للحياة الاجتماعية، و معرفة و فهم الحقوق والواجبات من خلال التربية المدنية؛

وأخيرا، تجدر الإشارة إلى أن ضرورة إندراج بلادنا في محافل الأمم والإسهام في المنافسات الدولية، تتطلب من المنظومة التربوية أن تتطابق مع متطلبات العالم الحديث وهذا بإدراج بعدي التفتح والرقي، مع التمسك بالمقومات والخيارات الأساسية والقيم و تفضيل مهمة توصيل ونشر الثقافة الوطنية.

4. تأكيد مبدأ الديمقراطية، يتعين على السياسة الوطنية للتربية التي يتضمنها مشروع القانون الحالي، دعم ديمقراطية التعليم التي يجب ألا تتوقف عند مفهوم التعميم، وهذا بتنفيذ إجراءات وآليات كفيلة بأن تسمح لكل الشباب الجزائري، نيل حقه من التعليم الإلزامي والمجاني وضمان تكافؤ فرص النجاح في تمدرسهم، مهما كان جنسهم أو أصلهم الاجتماعي أو الجغرافي.

ففي خضم تحقيق التمدرس للجميع ، يتعين اليوم إشراك البعد النوعي الذي يسمح بمواصلة السعي لتحقيق الهدف الرامي إلى الوصول بكل متعلم إلى أكبر قدر ممكن من إمكانيته.
فمبدأ مجانية التربية يمتد هكذا بفضل دعم آليات المساواة في الحظوظ الاجتماعية للنجاح وكذا بلزوم تحقيق النتائج المتوخاة في جميع مستويات المؤسسة التربوية.

يتعين كذلك إيلاء عناية خاصة لمهام التربية والتكوين المستمر سواء على مستوى السياسات والإستراتيجيات أو على مستوى الموارد التي يجب تجنيدها للحد الفعلي من ظاهرة الأمية وخلق بيئة ملائمة من أجل "التربية على مدى الحياة".

إنه شكل جديد لمجتمع بدأت ترتسم ملامحه بطريقة لا رجعة فيها، ألا و هو مجتمع المعرفة والتقانة. وعليه فإن المدرسة الجزائرية مطالبة إذن بالأخذ بالمعايير الدولية فيما يخص السير والمردود، كما أنها مطالبة بالتطور بسرعة بغية إدراج جميع هذه التغيرات وتحضير الأجيال الشابة للتكيف باستمرار.

ولهذا يتعين تحسين مستوى تأهيل الموارد البشرية، طبقا للمعايير الدولية وعدم الاكتفاء بتكوين إطارات بالعدد الكافي، بل أيضا بتكوين إطارات كفءة وبدعة ومهيأة للمنافسة على أساس الجهد و روح المبادرة والاستحقاق وقادرة على المساهمة في إنماء الثروة الوطنية والتحرر وترقية المجتمع.

ولهذا الغرض ستركز كل مجهوداتنا على نوعية التعلمات ورفع مردود النظام التربوي.

ينبغي للمدرسة أن تكوّن ملامح التلاميذ الذين لهم فكر سليم، وتتوافق مع الطلب الاجتماعي الذي أصبحت شروطه تشتد أكثر فأكثر. سيتم التركيز، ليس فحسب على الطرائق وممارسات التدريس التي تلتجئ إلى الحفظ والتطبيق الآلي تقريبا للقواعد والأساليب المؤدية إلى تراكم كتل المعارف، التي سرعان ما تنسى و يتجاوزها الزمن، بل على المقاربات التي تتيح النمو المتكامل للمتعلم واستقلاليته وكذا اكتساب كفاءات وجيهة ومتينة ودائمة.

إن هذه المقاربات المبنية على تطبيق أنساق التحليل ، والتلخيص وحل المشاكل وبناء المعارف المهيكلة، ستعتمد منذ السنوات الأولى للمدرسة؛

الباب الأول مخصص لأسس المدرسة الجزائرية ويشتمل على ثلاثة فصول :

الفصل الأول يتكوّن من مادتين تحدد من البداية **غايات التربية** التي ترمي إلى تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، و متمسك بعمق، بقيم المجتمع الجزائري و باستطاعته فهم العالم الذي يحيط به والتكيف معه والتأثير فيه والتفتح بدون عقدة على العالم الخارجي.

الفصل الثاني يعالج مهام المدرسة التي يتعين عليها ضمان وظائف التهـــذيب والتنشئة الاجتماعية والتأهيل. إن تحديد المهام يبدأ بالمهمـــة الأساســـية في توصيل المعارف والمهارات الضرورية لمواصلة التعلمات والاندماج في الحيـــاة العملية. أما صياغة المهام الأخرى فإنها تـــسمح بإظهـــار مهمـــة التنـــشئة الاجتماعية في المدرسة التي تتولاها بالتعاون مع الأسرة قصد تربية الـــشباب على المواطنة وقواعد الحياة في المجتمع، من جهة، ومن جهة أخرى فإن مهمة التأهيل التي تتمثل في منح المعارف و الكفاءات الأساسية التي تمكّـــن مـــن الالتحاق بالدراسات و التكوينات العليا و الحصول على شـــغل ومواصـــلة التعلّم مدى الحياة.

الفصل الثالث يبين **المبادئ الأساسية للسياسة التربوية** التي صهرها التاريخ الوطني الثري منذ آلاف السنين، وثورة نوفمبر 1954 المجيـــدة. إن هـــذه المبادئ هي تلك المؤكدة في مختلف مواثيق ودساتير الدولة، منذ اســـترجاع السيادة الوطنية وهي مبلورة في دستور 1996، المعـــدل، و الـــذي يحـــدد مقومات المجتمع الجزائري، والمادة 53 منه لها علاقة مباشرة بالتربية و تـــنص على ما يلي :

. ضمان الحق في التعليم؛

. مجانية التعليم (حسب الشروط التي يحددها القانون)؛

. الطابع الإلزامي للتعليم الأساسي؛

. تنظيم الدولة لنظام التعليم.

. دور الدولة في ضمان تكافؤ الفرص للاستفادة من التعليم.

وهكذا، ترمي الغاية الكبرى الأولى لهذا النص إلى تعزيـــز دور المدرســـة كعنصر لإثبات الشخصية الجزائرية وتوطيد وحدة الأمة، إذ أن المدرســـة الجزائرية التي يسعى مشروع القانون الحالي لإقامتها، تستمد مقوماتهـــا مـــن المبادئ المؤسسة للأمة الجزائرية، تلك المبادئ المسجلة في **إعلان أول نوفمبر 1954، وكذا في الدستور** وفي مختلف المواثيق.

وعليه، يتعين على المدرسة، كما تنص عليه المادة 2 من القانون، المساهمة في تحقيق **ديمومة صورة الجزائر**، باعتبارها **أرض الإسلام وجزءا لا يتجزأ من المغرب العربي الكبير، و بلدا مسلما وعربيا وأمازيغيا، ومتوسطيا وإفريقيا**، كما يتعين عليها غرس **الروح الوطنية في أطفالنا وترقية و تنمية الإحساس بالإنتماء للجزائر والإخلاص لها و للوحدة الوطنية ووحدة القطر الوطني**. فإحدى المهام الأساسية للمدرسة هي إذن، **توعية التلاميذ بانتمائهم لهوية تاريخية جماعية مشتركة وواحدة، مكرسة رسميا بالجنسية الجزائرية**. ومن هذا المنطلق، لابد من تزويد المواطن الجزائري وهو في طور التكوين، بالصورة الأخّاذة للأمة التي ينتمي إليها وجعله **يتّخذ مواقف إيجابية**، تسمح بالمحافظة عليها وصيانتها والدفاع عنها.

إن تكوين الوعي الوطني لدى المتعلمين يستمد إذن، عصارته المغذية من المبادئ المؤسسة للأمة الجزائرية التي هي **الإسلام و العروبة والأمازيغية**، حيث يتوجب على المدرسة ترقية هذه المركبات الأساسية للهوية الوطنية.

و بناء على ذلك، يتعين في **المقام الأول، تعزيز دور الإسلام كدين و ثقافة وحضارة (المادة 2) في وحدة الشعب الجزائري وإبراز محتواه الروحي والأخلاقي وإسهامه الحضاري والإنساني**. فخصائص الأمة الجزائرية قد صقلها الإسلام، الذي أعطى للشعب الجزائري البعد الأساسي لهويته المتمثلة في التمسّك بالإسلام وبقيمه الحضارية، ولاسيما مركبتها الأساسية التي هي اللغة العربية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

التربية المدنية

5 ابتدائي

Onps
الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية
Office National des Publications Scolaires

الجمهورية الجزائرية الديمقراطيّة الشّعبية
وزارة التّربية الوطنيّة

5

التّربية المدنيّة

السنة الخامسة من التعليم الابتدائي

لجنة التأليف

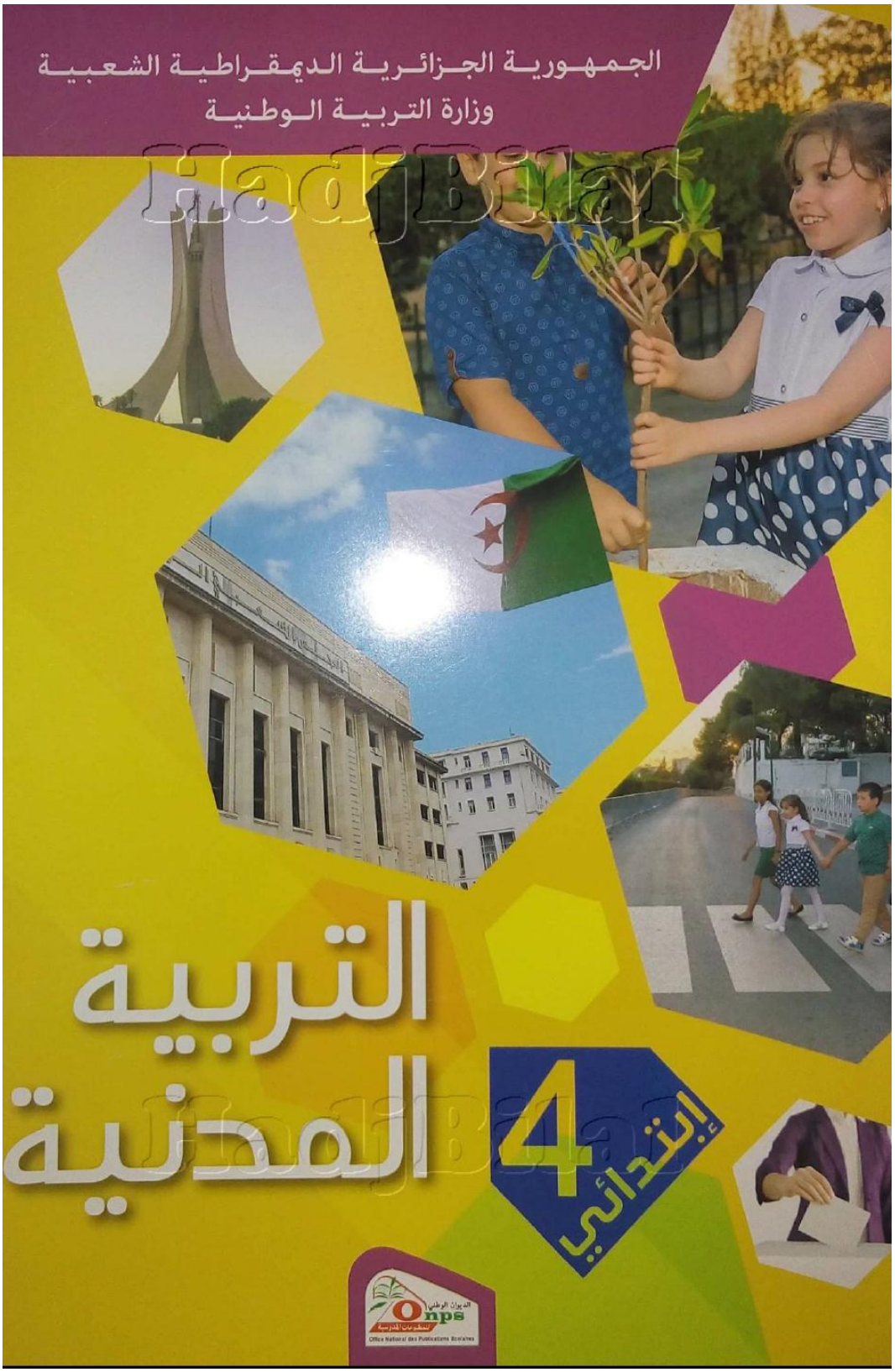
إشراف وتنسيق
بن الصّيد بورني سراب
مفتشة التّعليم الابتدائي

تأليف
قراش الزهرة
مفتشة التّعليم المتوسط

الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة
السّنة الدّراسيّة 2019 – 2020

محتويات الكتاب

الرقم	العنوان	الصفحة
	الميدان الأول : الحياة الجماعية	
01	المؤسسات العمومية الخدماتية	7
02	البريد والمواصلات	10
03	وسائل الإعلام	13
04	وسائل الاتصال	15
05	تعلم الإدماج	18
06	الإدارة الإلكترونية في خدمة المواطن	19
07	الحالة المدنية الإلكترونية	22
08	تعلم الإدماج	24
09	أتعرف على مؤسسة عمومية خدماتية (مشروع)	25
10	وضعية إدماج	27
	أقـــــوم تعلماتـــي	
	الميدان الثاني : الحياة المدنية	
11	المواطنة انتماء	30
12	حقوق وواجبات المواطنة	33
13	تعلم الإدماج	35
14	المسؤولية الفردية والجماعية	36
15	مشاركتي في الحياة المدرسية	38
16	تعلم الإدماج	40
17	حقوق الطفل	41
18	وضعية إدماج	43
	أقـــــوم تعلماتـــي	
	الميدان الثالث : الحياة الديمقراطية ومؤسسات الجمهورية	
19	الانتخاب حق وواجب	46
20	المجلس الشعبي البلدي	48
21	تعلم الإدماج	51
22	الشرطة	52
23	الدرك الوطني	54
24	الحماية المدنية	56
25	تعلم الإدماج	59
26	يوم في المجلس الشعبي الولائي	60
27	وضعية إدماج	62
	أقـــــوم تعلماتـــي	
28	جدول شرح المصطلحات	64


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
التربية المدنية
4 ابتدائي
الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية
Onps

الجمهورية الجزائرية الديمقراطيّة الشّعبية
وزارة التّربية الوطنيّة

4

التّربية المدنيّة

السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي

لجنة التّأليف

إشراف وتنسيق
بن الصّيد بورني سراب
مفتشة التّعليم الابتدائي

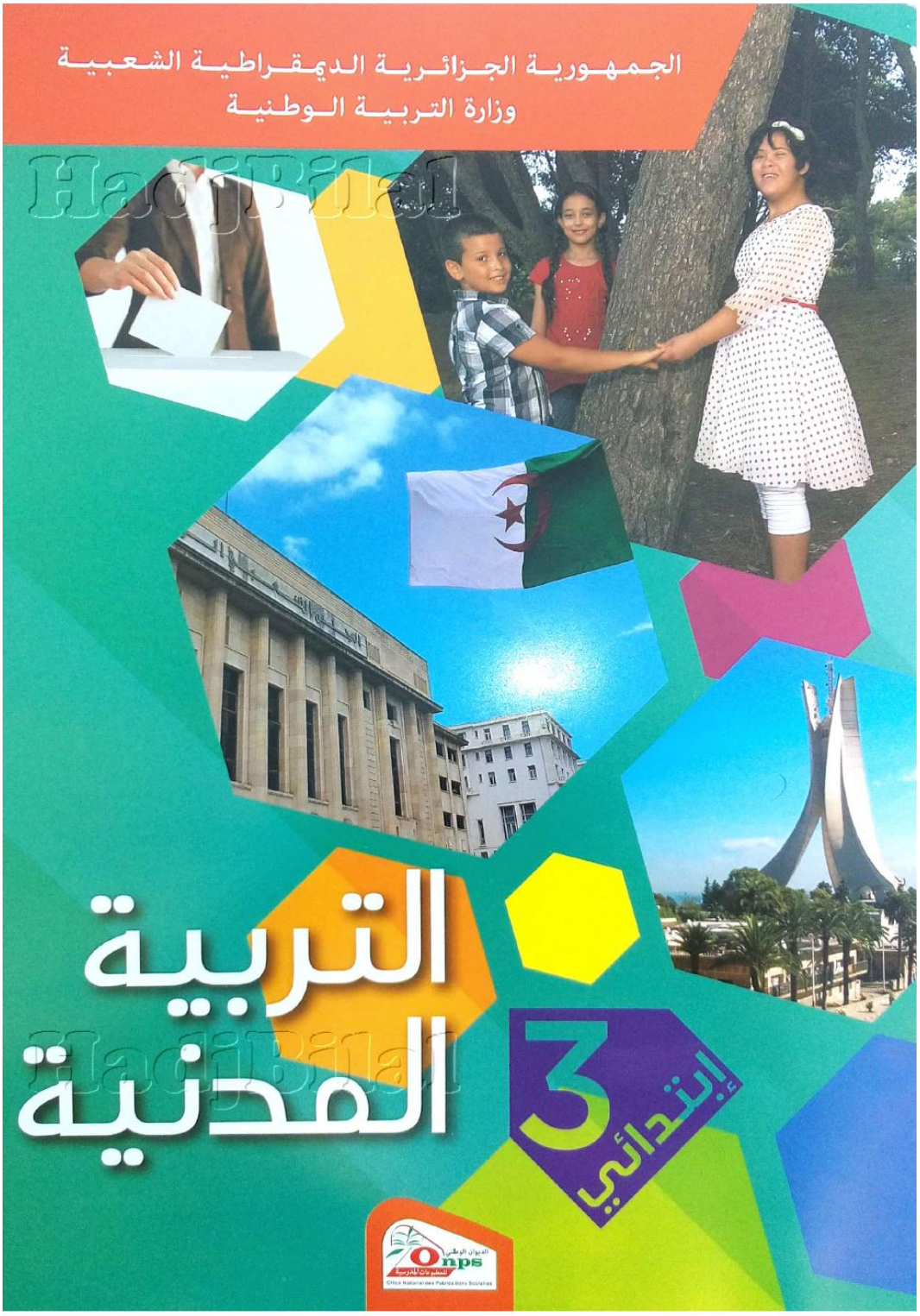
تأليف
قراش الزهرة
مفتشة التّعليم المتوسط

الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة
السّنة الدّراسيّة 2017 - 2018

فهرس الكتاب

الوضعيات التعلمية	الصفحة
تراثنا كنز ثمين	7
المعالم الأثرية في وطني	9
حي القصبة العتيق	10
من تراثنا المادي	11
من تراثنا اللامادي	12
التويـزة	14
المحميّات الطبيعية في الجزائر	15
أحافظ على التراث الوطني وأعتز به	16
التراث الوطني ومنظمة اليونيسكو	17
أقوّم تعلماتي	18
الحوار و أهميّته	21
آداب الحوار	22
إدارة الحوار في القسم	23
الحوار بدل العنف	25
أساهم في حل الخلافات	26
التمييز العنصري	28
أقوّم تعلماتي	29
المدرسة الابتدائية	31
المتوسطة	32
الثانوية	33
الملكيّة الخاصة	34
الملكيّة العامة	35
تنظيف المدرسة	36
أقوّم تعلماتي	38

HadjBilal


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
التربية المدنية
3 ابتدائي
الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية
Onps

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

HadjBilal

التّربية المدنيّة

السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائيّ

لجنة التأليف

HadjBilal

مفتشة التّعليم الابتدائي

تأليف

ثراش الزهرة

مفتشة التّعليم المتوسط

الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة
السّنة الدّراسيّة 2017 – 2018

برنامج التّربية المدنيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي

1. القواعد الصّحّيّة في التّغذيّة	7
2. آداب الأكل	9
1. صحّتي في غذائي	11
2. صحّتي في نظافتي	12
1. خطر الأغذية السّكّرية والدّسمة	13
2. أحافظ على سلامتي	14
أقوّم تعلّماتي	16
1. التّنوّع الثّقافيّ في وطني.	18
2. العادات والتّقاليد في وطني	20
3. لغتي العربيّة ولغتي الأمازيغيّة	22
1. لا أميّز بين الذّكور و الإناث.	24
1. أتعايش مع الآخر وأتقبله .	26
أقوّم تعلّماتي	28
1. الحياة في القسم	30
2. آداب الكلام.	32
1. أتفاوض مع زملائي	34
2. انتخاب مندوب القسم	35
1. مسؤوليتي في القسم .	37
أقوّم تعلّماتي	39

BadjBilal

برنامج التّربية المدنيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي

1. القواعد الصّحّيّة في التّغذيّة	7
2. آداب الأكل	9
1. صحّتي في غذائي	11
2. صحّتي في نظافتي	12
1. خطر الأغذية السّكّرية والدّسمة	13
2. أحافظ على سلامتي	14
أقوّم تعلّماتي	16
1. التّنوّع الثّقافيّ في وطني.	18
2. العادات والتّقاليد في وطني	20
3. لغتي العربيّة ولغتي الأمازيغيّة	22
1. لا أميّز بين الذّكور و الإناث.	24
1. أتعايش مع الآخر وأتقبله .	26
أقوّم تعلّماتي	28
1. الحياة في القسم	30
2. آداب الكلام.	32
1. أتفاوض مع زملائي	34
2. انتخاب مندوب القسم	35
1. مسؤوليتي في القسم .	37
أقوّم تعلّماتي	39

BadjBilal

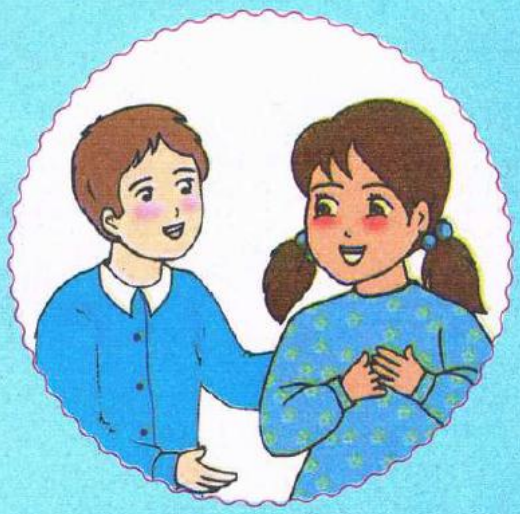
كتابي

في

اللّغة العربيّة

التّربية الإسلاميّة

التّربية المدنيّة



2

السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ

اللغة العربية – التربية الإسلامية – التربية المدنية

الإشراف التربوي

طيب نايت سليمان — مفتش التربية الوطنية

المؤلفون

نسيمة ورد – تكال — مفتشة التعليم الابتدائي

السعيد بوعبد اللّه — مفتش التعليم الابتدائي

بلقاسم عمارة — مفتش التعليم الابتدائي

طيب نايت سليمان — مفتش التربية الوطنية

الفريق التقني

الإشراف : شريف عزواوي

التنسيق : زهرة بودالي

التصميم والتركيب : فوزية مليك

الرّسومات : زهيّة يونسي – شمول
فضيلة بوحيلة – بجاجي

معالجة الصّور : يوسف قاسي واعلي

تصميم الغلاف : لويزة الحسين – سياحي

فهـــــرس

المقطع	المحور	الوحدة التعلمية / النص المقروء	ص	المحفوظات	ص
1	الْحَيَاةُ الْمَدْرَسِيَّةُ	1 – الْيَوْمَ نَعُودُ إِلَى الْمَدْرَسَةِ	11		
		2 – فِي سَاحَةِ الْمَدْرَسَةِ	17		
		3 – فِي الْقِسْمِ	23	مَدْرَسَتِي	25
2	الْعَائِلَةُ	1 – زَفَافُ أُخْتِي	32		
		2 – الْيَوْمَ نُنَظِّفُ بَيْتَنَا	38		
		3 – عَائِلَتِي تَحْتَفِلُ بِالاِسْتِقْلاَلِ	44	طَاعَةُ الْوَالِدَيْنِ	46
3	الْحَيُّ وَالْقَرْيَةُ	1 – بَيْنَ الْمَدِينَةِ وَالرِّيفِ	53		
		2 – مِنْ خَيْرَاتِ الرِّيفِ	59		
		3 – فِي الْمَحَلاَّتِ الْكُبْرَى	65	الطَّبِيعَةُ فِي بِلاَدِي	67
4	الرِّيَاضَةُ وَالتَّسْلِيَةُ	1 – مُبَارَاةٌ حَاسِمَةٌ	74		
		2 – هِوَايَتِي الْمُفَضَّلَةُ	80		
		3 – أَصْدِقَاءُ الْكِتَابِ	86	أَرْقَامُ الْفِرَاغِ	88
5	الْبِيئَةُ وَالطَّبِيعَةُ	1 – نَظَافَةُ الْحَيِّ	95		
		2 – لاَ أُبَذِّرُ الْمَاءَ	101		
		3 – وَاحَةٌ سَاحِرَةٌ	107	بِيئَةٌ سَلِيمَةٌ	109
6	التَّغْذِيَةُ وَالصِّحَّةُ	1 – فُطُورُ الصَّبَاحِ	116		
		2 – صِحَّتِي فِي غِذَائِي	122		
		3 – أُحَافِظُ عَلَى صِحَّةِ أَسْنَانِي	128	تَوَازُنُ الْغِذَاءِ	130
7	التَّوَاصُلُ	1 – مُفَاجَأَةٌ سَارَّةٌ	137		
		2 – حِصَّتِي الْمُفَضَّلَةُ	143		
		3 – بَحْثٌ فِي الأَنْتَرْنِيتِ	149	صَدِيقِي الْحَاسُوبُ	151
8	الْمَوْرُوثُ الْحَضَارِيُّ	1 – زِيَارَةُ الْمَتْحَفِ	158		
		2 – الاِحْتِفَالُ بِالْعَامِ الأَمَازِيغِيِّ	164		
		3 – عِيدُ الزَّرْبِيَّةِ	170	أَصْحَابُ الْحِرَفِ	172

التربية الإسلامية	ص	التربية المدنية	ص	المشروع	ص
سُورَةُ الْمَسَدِ	13	مِنْ حَقِّي أَنْ أَتَعَلَّمَ	14		
فَضْلُ الْعِلْمِ	19	أُتْقِنُ عَمَلِي	20		
الإِسْلاَمُ يَحُثُّ عَلَى الْعِلْمِ	26	مِنْ وَاجِبِي الاِنْضِبَاطُ	27	التَّعْرِيفُ بِالْمَدْرَسَةِ	28
زِيَارَةُ الأَقَارِبِ	34	أُطِيعُ الْمُسِنِّينَ وَأَحْتَرِمُهُمْ	35		
الصِّدْقُ فِي الْقَوْلِ	40	أَتَضَامَنُ مَعَ جَارِي	41		
أَحْفَظُ الأَمَانَةَ	47	أَنَا تِلْمِيذٌ مُطِيعٌ	48	شَجَرَةُ عَائِلَتِي	49
سُورَةُ قُرَيْشٍ	55	الشَّجَرَةُ صَدِيقَةُ الإِنْسَانِ	56		
مِنْ أَرْكَانِ الإِيمَانِ 1	61	لِنَحْمِ غَابَتَنَا	62		
مِنْ أَرْكَانِ الإِيمَانِ 2	68	الْحَدِيقَةُ الْعَامَّةُ	69	أَقْضِي يَوْمًا مَعَ الْفَلاَّحِ	70
سُورَةُ الْعَصْرِ	76	الْحَقُّ فِي الرَّاحَةِ	77		
اللَّهُ الْخَالِقُ الرَّازِقُ	82	الْحَقُّ فِي اللَّعِبِ وَالتَّرْفِيهِ	83		
اللَّهُ الْوَاحِدُ الْقَادِرُ	89	أَنْظِمُ أَوْقَاتَ رَاحَتِي	90	دَلِيلُ لُعْبَةٍ رِيَاضِيَّةٍ	91
سُورَةُ الْمَاعُونِ	97	نَظَافَةُ الْمَدْرَسَةِ	98		
الْوُضُوءُ عِبَادَةٌ	103	الْمَاءُ ثَرْوَةٌ	104		
أَتَعَلَّمُ الْوُضُوءَ	110	نَظَافَةُ الْمُحِيطِ	111	لاَفِتَاتٌ تَوْجِيهِيَّةٌ	112
الصَّلاَةُ رُكْنٌ مِنْ أَرْكَانِ الإِسْلاَمِ	118	أَنَا نَظِيفٌ	119		
أُصَلِّي خَمْسَ صَلَوَاتٍ فِي الْيَوْمِ	124	أَقْرَأُ الْبِطَاقَةَ الْغِذَائِيَّةَ	125		
أَتَعَلَّمُ الصَّلاَةَ	131	نَظَافَةُ الْغِذَاءِ	132	تَصْنِيفُ الْغِذَاءِ	133
سُورَةُ الْكَافِرُونَ	139	أَتَحَاوَرُ مَعَ غَيْرِي	140		
مِنْ آدَابِ الْمَسْجِدِ (1)	145	آدَابُ الْحِوَارِ	146		
مِنْ آدَابِ الْمَسْجِدِ (2)	152	أَقْبَلُ الرَّأْيَ الآخَرَ	153	أُنْجِزُ بِطَاقَةً تَهْنِئَةً	154
سُورَةُ الْفِيلِ	160	الْمُمْتَلَكَاتُ الْعَامَّةُ وَالْخَاصَّةُ	161		
مَوْلِدُ الرَّسُولِ ﷺ	166	الْمَرَافِقُ الْعُمُومِيَّةُ	167		
نَسَبُ وَطُفُولَةُ الرَّسُولِ ﷺ	173	تُرَاثُنَا مِلْكٌ لِلْجَمِيعِ	174	أَصْنَفُ تُرَاثَ بِلاَدِي	175

ملخصات الدراسة

ملخص:

تعتبر المواطنة الدعامة الرئيسية لتنظيم المجتمعات المعاصرة، لما تحمله من أنماط الجديدة من حيث الافكار و والممارسات الاجتماعية والقوانين، وكذلك انماط التواصل والتقادم والتطور في مختلف المجالات الاقتصادية والثقافية والتكنولوجية والقيمية، تسيطر على كيانات الانسان (المواطن)، والذي تكفل مهمة تكوينه وإعداده وضبطه توجهات المؤسسة التربوية، من خلال وسائلها التعليمية من منهاج ومقررات وكتب وانشطة دراسية علمية وتربوية متعددة الابعاد، والتي تحمل من المضامين المبنية بفعل اهداف وأسباب للنظام العام، تحت وظيفة تنمية المواطن.

ومن هذا المنطلق تختلف فلسفة المواطنة من مجتمع، ومن دولة لأخرى، باختلاف مقوماتها، هذا من جانب عام، ومن جانب اخر حسب التغيرات التي يشهدها مفهوم المواطنة في مضامينه واستخداماته التي يجسدها الخطاب التربوي ورسالته التي تتجاوز العلاقة النمطية المحصورة بين الفرد والدولة في مسيرة هذا التطور والذي يغير قسريا أهداف المنظومة التربوية في تنمية قيم المواطنة التقليدية مع الانفجار العلمي والثقافي والقيمي.

وهذه الدراسة تهدف للتعرف على أهم قيم المواطنة التي يحملها خطاب المنظومة التربوية الجزائرية، في خضم القضايا الكبرى التي تعنى بها المدرسة الجزائرية من حيث: مسالة الهوية الوطنية والثقافية بكل ابعادها. ومسألة الانتماء الحضاري والثقافي في مقابل بناء مفهوم المواطن الصالح الديمقراطي وكيفية بنائه وتنميته في ظل ما يخدم الدولة الجزائرية الراهنة والالتحاق المتوازن بركب العولمة.

وقد انطلقت من طرح التساؤل الرئيس للإشكالية: كيف يبني الخطاب التربوي قيم المواطنة في مضامين مدونة التربية المدنية للمدرسة الابتدائية الجزائرية؟

وقد تأسست بناء على تحليل المحتوى لكتب التربية المدنية لمرحلة التعليم الابتدائي، باعتبارها الاداة الرئيسية والوعاء المقصود المبني على تنمية قيم المواطنة بصورة مباشرة مع التلميذ والعينة المراد دراستها، إستنادا إلى منهج تحليل المضمون (قيم المواطنة ومدلولاتها).اما بالنسبة لنتائج الدراسة فقد كانت على النحو التالي: هناك خلل بنائي في طرح التعلمات التربوية المتعلقة بقيم الهوية الوطنية واهم مقوماتها.

تتمحور مهمة القيم بالنسبة لقيم الحياة المدنية والحياة الديمقراطية بناء على تصور مفهوم الحقوق والواجبات في خلق التعارض مع قيم الهوية الوطنية. الامر الذي يفسر الخطاب التربوي على تحكم السلطة الايديولوجية في كيفية بناء المواطن الصالح.

***الكلمات المفتاحية*: الخطاب التربوي– المواطنة– القيم – المدرسة الابتدائية_ الهوية الوطنية– الديمقراطية.**

Résumé :

Grace à ses idées attitudes ses lois ainsi que ses types de communication et ses conception de progression la citoyenneté s'impose comme une réalité incontournable pour l'organisation des sociétés modernes elle peut participer à leur développent dans tous les domaines économique ; culturel et technologique.

La formation à la citoyenneté se fait par plusieurs institution et établissements comme l'école qui par le biais ses programmes ses méthodologies ses actives scientifiques et formatives ses contenus et peut construire un citoyen libre autonome et responsable.

Cependant le concept de citoyenneté n'a pas la même charge sémantique .son interprétation diffère d'un pays a un autre enfoncions de la culture et valeurs de chaque pays .les Systèmes éducatifs ne partagent pas la même vision et beaucoup de facteurs entrait en jeu et déterminent par conséquent les principes de citoyenneté.

Cette étude veut déterminer les valeurs de la citoyenneté qui apparaissent dans le discours officiel du système éducatif algérienne tout le sachant le monde connait beaucoup de transformations touchant à l'identité dans toutes ses dimension ainsi qu'au problème d'appartenance cette recherche veut monter comment on peut construire un citoyen algérien esprit démocratique au sein de la globalisation.

Notre problématique est la suivante : comment le discours éducatif peut-il former à la citoyenneté à partir d'un corpus composé des textes contenus dans la programmes de cette matière dite **éducation civique** destine au prends algériens à l'école primaire ! !

L'analyse des contenus des programmes de cette matière en adoptait des méthodologies descriptives a révèle une incompatibilité et une opacité dans le traitement des éléments en rapport direct avec la question d'identité.

Il s'avère que la formation à la formation à la citoyenneté est quelque chose de complexe, l'idéologie du system politique de l'état ont une grande part de responsabilité dans la construction des mentalités.

Mot clé : Discours éducatif, Citoyenneté, Valeurs, Ecole primaire, Identité, Démocratie.