وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر 2 – أبو القاسم سعد الله -

كلية العلوم الإجتماعية

قسم علم الإجتماع و الديمغرافيا

التنشئة السياسية و التعليم

Political socialization and Education

دراسة تحليلية لمضمون كتابي التاريخ و التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

***An analytical study of the content of the history and civic education textbooks for the fourth year of middle schoo*l .

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (علوم) في علم الإجتماع التربوي

إعداد الطالبة: بن سهلة فتيحة ***إ شراف الدكتور: يقدح الزبير***

أعضاء اللجنة المناقشة

إسم و لقب الأستاذ	الرتبة	مؤسسة الإنتماء	الصفة
تومي حسين	أستاذ محاضر أ	جامعة الجزائر2	رئيسا
يقدح الزبير	أستاذ محاضر أ	جامعة الجزائر2	مشرفا و مقررا
رمضاني فتيحة	أستاذة التعليم العالي	جامعة الجزائر2	عضوا
طيبي أمال	أستاذة محاضرة أ	جامعة الجزائر2	عضوا
زوبيدي عائشة	أستاذة التعليم العالي	جامعة الجزائر3	عضوا
قاسيمي ناصر	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة 2	عضوا

السنة الجامعية: 2024/2023

شكر و عرفان

أحمد الله عز و جل أن وفقني و منَّ عليَّ لإتمام هذا العمل، فللّه الفضل و المنَّة على عونه و توفيقه فاللَّهم لك الحمد حمدا كثيرا كما ينبغي لجلال وجهك و عظيم سلطانك ، و أصلي و أسلم على خير خلق الله محمد عيه أفضل الصلاة و السلام. كما أتقدم بجزيل الشكر و التقدير لمن أعلن جهده فأخلص، و لمن لم يدَّخر من بحر علمه و منحني من وقته و جهده الكثير، فمن عظيم شرفي أن حظي هذا العمل بإشرافه الأستاذ الدكتور " **يقدح الزبير** " الذي أشرف على هذه الدراسة منذ أن كانت فكرة، فله خالص الشكر و التقدير.

و الشكر موصول أيضا إلى السادة أعضاء لجنة المناقشة كل بإسمه، و ذلك لتفضلهم بالموافقة على مناقشة هذا العمل و إثرائهم بآرائهم السديدة و القيّمة.

كما أشكر جميع من قدم لي يد العون لإنجاز هذا العمل، فلهم أسمى الشكر و التقدير.

و ختاما فإن هذه الدراسة قد يكون فيها إجادة، و قد يعتريها شيئ من القصور، فإن كان فيها إجادة فالفضل لله سبحانه و تعالى، ثم لأستاذي المشرف عليها، و إن كان فيها قصور فهذا ما إستطعت إليه سبيلا، و حسبي أني إجتهدت، فالحمد لله رب العالمين.

﴿إهـــــــــداء﴾

أهدي هذا العمل إلى...

روح أبي الطاهرة...رحمه الله

إلى التي ربتني و حملت همومي إلى أمي الغالية ...النبع الحنون و الصدر النقي حفظها الله و أطال في عمرها.

إلى إخوتي أخواتي الأعزاء دعائم دربي ...

إلى زوجي الغالي الذي منحني العزيمة و الإرادة، و إلى إبني الغالي قرَّة عيني "نعيم".

إلى كل معلم و أستاذ تربيت و تعلمت على يده

و إلى كل الأصدقاء و الأحبة .

المحتوى الصفحة

شكر و تقدير

إهداء

مقدمة..... أ

الجانب النظري

الفصل الأول : الإطار المنهجي و المفاهيمي للدراسة

1- إشكالية الدراسة..... 10

2- فرضيات الدراسة..... 12

3- تحديد مفاهيم الدراسة..... 13

4- أهمية الدراسة..... 19

5- أهداف الدراسة..... 21

6- الدراسات السابقة..... 21

7- المقاربة السوسيولوجية..... 38

الفصل الثاني:الهوية الوطنية و التعليم المدرسي

تمهيد

المبحث الأول: التأسيس النظري للهوية و الهوية الوطنية 45

1. مفهوم الهوية..... 45

2. مفهوم الهوية الوطنية..... 48

3. أهمية بناء الهوية الوطنية..... 49

4. المفاهيم المرتبطة بالهوية الوطنية..... 51

5. تحديات الهوية الوطنية في عصر العولمة..... 53

المبحث الثاني: الهوية الوطنية الجزائرية و المشروع السياسي

1. الهوية الوطنية الجزائرية..... 57

2. الخلفية التاريخية للهوية الوطنية الجزائرية..... 61

3. مقومات الهوية الوطنية الجزائرية..... 66

4. النظام السياسي و مسألة الهوية الوطنية..... 83

5. الحركة الوطنية الجزائرية و مسألة الهوية الوطنية..... 86

1.5. الإتجاه الإستقلالي..... 86

2.5. الإتجاه الإصلاحي..... 89

3.5. الإتجاه الإدماجي..... 90

4.5. الإتجاه الشيوعي..... 91

6. الهوية الوطنية في مواثيق الثورة التحريرية و الدساتير الجزائرية..... 92

1.6. الهوية الوطنية في مواثيق الثورة التحريرية..... 92

2.6. الهوية الوطنية في دساتير الجزائر المستقلة..... 96

المبحث الثالث: التعليم المدرسي و ترسيخ الهوية الوطنية

1. التعليم في الجزائر و مسألة الهوية الوطنية..... 102
2. مكانة التاريخ في المدرسة الجزائرية..... 105
3. واقع اللغة في المدرسة الجزائرية..... 107
4. الكتاب المدرسي و أهميته..... 110
5. الكتاب المدرسي و الثقافة الإجتماعية..... . 113

الفصل الثالث: التنشئة السياسية

المبحث الأول: ماهية التنشئة السياسية

1. مفهوم التنشئة السياسية..... 117
2. مؤسسات التنشئة السياسية..... 122
3. وظائف التنشئة السياسية..... 132
4. محددات التنشئة السياسية..... 136

المبحث الثاني: الطبيعة السياسية للتعليم

1. الثقافة السياسية..... 140
2. أثر الثقافة السياسية السائدة على السلوك السياسي..... 143
3. الوعي السياسي..... 144
4. النظام السياسي و التعليم..... 145

المبحث الثالث: محددات التربية السياسية داخل النسق التعليمي

1. تاريخ العلاقة بين التعليم و السياسة..... 148
2. الديمقراطية كقيمة إجتماعية..... 157
3. التعليم و الديمقراطية..... 161
4. تعليم حقوق الإنسان..... 164

الفصل الرابع: التربية المدنية و تفعيل المشاركة السياسية

المبحث الأول: مفهوم المواطنة و تطورها..... 170

1. مفهوم المواطنة..... 170
2. تطور مفهوم المواطنة..... 174
3. المفاهيم المرتبطة بالمواطنة..... 179
4. عناصر المواطنة..... 183
5. قيم المواطنة..... 190

المبحث الثاني: المشاركة السياسية و أهميتها..... 198

1. مفهوم المشاركة السياسية..... 198
2. التنشئة و المشاركة السياسية..... 201
3. تاريخ المشاركة السياسية في الجزائر..... 207
4. المشاركة السياسية في الجزائر و المسألة الثقافية..... 210

المبحث الثالث: التربية المدنية و تنمية المشاركة السياسية..... 217

1. مفهوم تربية المدنية..... 217

2. محددات التربية المدنية..... 219

3. أهداف التربية المدنية..... 221

4. تعليم المواطنة 223

5. التربية المدنية في المنظومة التعليمية الجزائرية..... 225

الجـــانب المـــيدانـــي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

1. منهج الدراسة..... 229

2. مجتمع البحث..... 230

3. عينة الدراسة..... 230

4. وصف عينة الدراسة..... 231

5. الأداة المستخدمة في الدراسة 234

6. الأهداف العامة لمادتي التاريخ و التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط..... 236

7. فئات التحليل الخاصة بفرضيات الدراسة..... 239

الفصل السادس: عرض و مناقشة تحليل نتائج الدراسة

1. عرض وتحليل و تفسير نتائج بيانات الفرضيات..... 249

1-1- عرض و تحليل و تفسير نتائج الفرضية الأولى..... 249

1-2- عرض و تحليل و تفسير نتائج الفرضية الثانية..... 281

2. مناقشة نتائج الفرضيات..... 308

2-1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى..... 308

2- 2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية..... 318

3. النتائج العامة للدراسة..... 326

خاتمة..... 330

المراجع..... 333

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	وصف كتاب مادة التاريخ للسنة الرابعة متوسط	232
02	وصف كتاب مادة التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط	233
03	فئات التحليل الخاصة بالفرضية الأولى	239
04	فئات التحليل الخاصة بالفرضية الثانية	242
05	عرض مواضيع كتاب التاريخ مادة التحليل للسنة الرابعة متوسط	244
06	عرض مواضيع كتاب التربية المدنية مادة التحليل للسنة الرابعة متوسط	246
07	محتوى الهوية الوطنية المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط	249
08	البعد العربي للهوية الوطنية المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط	251
09	البعد الإسلامي للهوية الوطنية المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط	262
10	البعد الوطني للهوية الوطنية المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط	270
11	البعد الأمازيغي للهوية الوطنية المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة	279

	الرابعة متوسط	
12	أبعاد المشاركة السياسية المتضمنة في كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط	281
13	المحتوى المعرفي للمشاركة السياسية المتضمنة في كتاب التربية المدنية	283
14	المحتوى القيمي للمشاركة السياسية المتضمنة في كتاب التربية المدنية	293
15	المحتوى السلوكي للمشاركة السياسية المتضمنة في الكتاب المدرسي	298

مــقدمــة

يحتل موضوع التنشئة السياسية مكانة متميزة في مجال إهتمام علم الإجتماع التربوي لأنه أحد موضوعات إلتقاء السياسة بالتربية، حيث تعتبر التربية السياسية قضية مهمة في تحديد مسار الأمم و تقدمها من خلال توجيه الأحداث و تشكيل الوضع المستقبلي و محاولة فهم تأثير عمليات التنشئة على السلوك السياسي للأفراد.

و التنشئة السياسية أداة المجتمع للحقاظ على موروثه الثقافي و الحضاري، كما أنها الوسيلة الأساسية التي تحفظ للأنظمة السياسية إستقرارها و إستمراريتها، بالإضافة إلى أنها أداة لغرس مبادئ المشاركة الديمقراطية و أخلاقياتها و التدريب على ممارسة مختلف مهاراتها.

و تعتبر مسألة الحفاظ على الهوية و الثوابت الوطنية و القيم الحضارية الهدف الأساسي الذي تسعى التنشئة السياسية لتحقيقه، فأغلب الدول العربية و الإسلامية عامة و الجزائر خاصة، تتضمن ثقافات متباينة عرقيا و لغويا و حتى دينيا، مما يجعل التنشئة السياسية ضرورية لتقوية الشعور العام بالوحدة الوطنية، زيادة على ذلك، فإن هذه الدول تواجه تحديات التطور الإجتماعي و الإقتصادي و السياسي في ظل التقدم التكنولوجي الهائل و التطور المعلوماتي مما يزيد من مطالب الأفراد و إحتياجاتهم من جهة و عجز الأنظمة السياسية عن تلبية كل مطالب أفراده بسبب ندرة الموارد، مما يشكل تهديدا للإستقرار السياسي، و ذلك يستدعي الإهتمام بتنشئة الأفراد سياسيا بما يعزز مشاعر الولاء و التأييد للنظام السياسي في هذه البلدان.

و تعتبر التنشئة السياسية جزءا من التنشئة الإجتماعية، فهي وسيلة يكتسب من خلالها الفرد منذ طفولته الثقافة الإجتماعية و السياسية و يتعلم أنماط السلوك و القيم السياسية، بالإضافة إلى تلقينه مجموعة القيم و المعايير السلوكية المستقرة في ضمير المجتمع بما يضمن إستمراره و بقاءه ، كما يكتسب الفرد من خلالها المعارف و المهارات الأساسية لتعزيز روح الإنتماء و الولاء للوطن و للنظام السياسي و الإحساس بالمسؤولية الإجتماعية و تعريف الفرد بطبيعة علاقته بمؤسسات الدولة من أجل دمجه بشكل يضمن مشاركته الإيجابية في الشؤون العامة للحياة و القدرة على إتخاذ القرارات من أجل تقريب المواطن من دولته و توحيد الفكر الجماعي و تعميق الإحساس بالإنتماء و إن نوع وطبيعة التنشئة الإجتماعية و السياسية التي يتلقاها الفرد هي التي تحدد طبيعة سلوكه السياسي و تحكم نظرته لنفسه و ما يحيط به.

و تظهر أهمية التنشئة السياسية في سعي النظام السياسي للهيمنة و التأثير على قنوات التنشئة السياسية للحفاظ على إستقراره و ديمومته، حيث يسعى إلى التحكم و التأثير على هذه القنوات بدءا من المدرسة أو التعليم الرسمي، و قد إهتم المفكرون عبر الزمان بكيفية خلق المواطن السياسي الذي يساهم في الحياة السياسية، و إهتموا بعملية التعليم و التلقين للتراث السياسي من جيل إلى جيل، فعن طريق التعليم و التلقين للتراث السياسي يتعرف الفرد على حقوقه وواجباته ليتحقق الإنسجام و التجانس بين ثقافة المجتمع و مؤسساته القائمة.

و يلعب التعليم دورا كبيرا في تشكيل و صقل شخصية التلاميذ و طريقة تفاعلهم مع العالم من حولهم، حيث يتعرفون من خلال المواد الدراسية خاصة المواد الإجتماعية التي يدرسونها كالتاريخ و الجغرافيا و التربية المدنية، يتعرفون على دولتهم و حدودها و تاريخها، مما يعزز بعمق، إحساسهم بهويتهم الوطنية ، كما يظهر المحتوى السياسي للتعليم من خلال غرس

مبادئ المشاركة السياسية من أجل إعداد المواطنين لممارسة الشؤون العامة لبلدهم بكل وعي و مسؤولية و تمكينهم من الدفاع عن حقوقهم و التمسك بها و ممارسة واجباتهم، كي يعبروا فيها عن ذواتهم، و تقوي شعورهم بالإنتماء لوطنهم و أمتهم، و يتعلمون مبادئ المشاركة السياسية و القدرة على إتخاذ القرارات من أجل تقريبهم مستقبلا من دولتهم كمواطنين فاعلين و توحيد الفكر الجماعي.

و يلعب المجتمع بمؤسساته الرسمية و غير الرسمية دورا مهما في فاعلية عملية التنشئة السياسية، فالطفل يكتسب قيمه و مفاهيمه السياسية من خلال مؤسسات التنشئة الإجتماعية. و يعتبر التعليم من الأدوات المهمة التي يستخدمها النظام السياسي لنشر قيمه السياسية العليا التي تتوافق مع أهدافه و فلسفته و توجهاته و قناعاته، حيث يتأثر النظام التعليمي من خلال ذلك في جوانبه و يتشكل في برامجه و طرقه وفقا للإتجاهات السياسية و يوجه من خلال الطريقة التي يتعلم بها الأفراد و نوع المعارف التي تقدم لهم و تلقن لهم عبر الكتب المدرسية، إضافة إلى طبيعة النظام المدرسي الذي يعمل على ترسيخ قواعد تعكس توجهات النظام السياسي القائم و قواه الإجتماعية.

و من أجل هذا المنطلق، تهتم هذه الدراسة بدور التعليم في المؤسسة التعليمية الرسمية باعتباره أول مكان يجرى فيه إكتشاف مجتمع أوسع و أكثر تنوعا من مجتمع الأسرة، و لأنها تعتمد على برنامج موحد في التلقين السياسي، و يتلقى النشئ عبرها قيما و معارف سياسية مشتركة من خلال مقررات دراسية إلزامية، لذلك تسعى هذه الدراسة للوصول إلى معرفة مدى تأثر العملية التعليمية – بالخصوص مضمون كتاب التاريخ و التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم متوسط – بطبيعة و توجهات النظام السياسي الرسمي في مجال التنشئة السياسية

للتلاميذ من خلال المعارف و المهارات و القيم المتضمنة في الكتاب المدرسي و المتعلقة بالهوية الوطنية و المشاركة السياسية ، و من أجل ذلك قسم البحث إلى جانبين: الجانب النظري و الجانب الميداني، و ينقسم الجانب النظري إلى أربعة فصول هي كالتالي :

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة، و يشمل إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، تحديد مفاهيم الدراسة، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، و الدراسات السابقة و المقاربة السوسيولوجية التي تعتبر إطارا و مرجعا نظريا في بحثنا.

الفصل الثاني: تحت عنوان الهوية الوطنية و التعليم المدرسي، و يشمل ثلاث مباحث هي كالتالي: المبحث الأول تحت عنوان التأسيس النظري للهوية الوطنية و يشمل مفهوم الهوية، مفهوم الهوية الوطنية، أهمية بناء الهوية الوطنية، المفاهيم المرتبطة بالهوية الوطنية و في الأخير تطرقنا إلى تحديات الهوية الوطنية في عصر العولمة.

أما المبحث الثاني فهو بعنوان الهوية الوطنية الجزائرية و المشروع السياسي و تضمن الخلفية التاريخية للهوية و مقومات الهوية الوطنية الجزائرية، ثم طرحنا مسألة الهوية الوطنية و علاقتها بالنظام السياسي، ثم تطرقنا إلى الحركة الوطنية و مفهوم الهوية الوطنية بالنسبة لها من خلال عرض لمواقف مختلف الإتجاهات السياسية في ذلك، ثم توجهنا إلى مسألة الهوية الوطنية في مواثيق الثورة و الدساتير الجزائرية بعد الإستقلال.

أما المبحث الثالث فتطرقنا فيه إلى التعليم المدرسي و ترسيخ الهوية الوطنية من خلال عرض لحالة التعليم في الجزائر و موضوع الهوية الوطنية، ثم التطرق إلى مكانة التاريخ في المدرسة

الجزائرية، و بعدها تطرقنا إلى واقع اللغة في المدرسة الجزائرية، ثم أهمية الكتاب المدرسي، ثم علاقة الكتاب المدرسي بالثقافة الإجتماعية.

الفصل الثالث: تحت عنوان التنشئة السياسية و النظام السياسي و يضم ثلاث مباحث هي:

المبحث الأول تحت عنوان التنشئة السياسية و يشمل: ماهية التنشئة السياسية، مؤسسات التنشئة السياسية، وظائف التنشئة السياسية، ثم تطرقنا إلى محددات التنشئة السياسية.

أما المبحث الثاني تحت عنوان الطبيعة السياسية للتعليم، و يتضمن : الثقافة السياسية، أثر الثقافة السياسية السائدة على السلوك السياسي، الوعي السياسي، ثم النظام السياسي و التعليم

و فيما يتعلق بالمبحث الثالث فكان بعنوان: التنشئة داخل النسق التعليمي، حيث يتضمن محددات التنشئة السياسية، التعليم و الديمقراطية، تعليم حقوق الإنسان

و المبحث الرابع تحت عنوان الطبيعة السياسية للتعليم، حيث يشمل تاريخ العلاقة بين التعليم و السياسة، ثم تعرضنا إلى الديمقراطية كقيمة إجتماعية، ثم التعليم و الديمقراطية، و في الأخير تطرقنا إلى تعليم حقوق الإنسان.

الفصل الرابع بعنوان: التربية المدنية و تفعيل المشاركة السياسية، و يضم المباحث التالية:

المبحث الأول تحت عنوان مفهوم المواطنة و تطورها، و يضم مفهوم المواطنة، تطور مفهوم المواطنة، المفاهيم المرتبطة بالمواطنة، عناصر المواطنة، قيم المواطنة.

أما المبحث الثاني فيتطرق إلى المشاركة السياسية و أهميتها، حيث شمل: مفهوم المشاركة السياسية، ثم تنمية المشاركة السياسية، ثم المشاركة السياسية و تأصيل ثوابت الهوية الوطنية،

و بعدها تعرضنا إلى تاريخ المشاركة السياسية في الجزائر، و بعدها تطرقنا إلى المشاركة السياسية في الجزائر و تأصيل ثوابت الهوية الوطنية.

أما المبحث الثالث فهو تحت عنوان التربية المدنية و تنمية المشاركة السياسية و يضم مفهوم تربية المدنية، محددات التربية المدنية، أهداف التربية المدنية، تعليم المواطنة، التربية المدنية في المنظومة التعليمية الجزائرية.

و فيما يخص الجانب التطبيقي فهو يحتوي على فصلين:

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة، و تطرقنا فيه إلى منهج الدراسة، مجتمع البحث، عينة الدراسة، وصف عينة الدراسة، الأداة المستخدمة في الدراسة.

أما الفصل السادس تحت عنوان: عرض و مناقشة تحليل نتائج الدراسة، و تطرقنا فيه إلى وصف و تحليل البيانات، ثم تفسير النتائج و مناقشتها و الإجابة على تساؤلات الدراسة.

و في الأخير تم إستخلاص النتائج العامة، و أنهينا البحث بالخاتمة.

الفصل الأول
الإطار المنهجي و المفاهيمي للدراسة

الفصل الأول: الإطار المنهجي و المفاهيمي للدراسة

1-إشكالية الدراسة

2-فرضيات الدراسة

3-تحديد مفاهيم الدراسة

4-أهمية الدراسة

5-أهداف الدراسة

6-الدراسات السابقة

7-المقاربة السوسيولوجية

1- إشكالية الدراسة

يقوم التعليم بدور هام في عملية التنشئة السياسية وله مهمة فعالة في غرس القيم و التوجهات السياسية داخل المؤسسات التعليمية، حيث تعتبر هذه الأخيرة مصنع الشخصية الوطنية و تعد بناءً إجتماعياً له فكره وفلسفته وأهدافه التي تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقها من خلال عملية نقل الثقافة السياسية بمفاهيمها الأساسية كالهوية الوطنية و المواطنة و المشاركة السياسية و الولاء و الإنتماء، كما تهدف إلى تحقيق إستقرار العلاقة بين الشعب و الدولة.

و من خلال برامج التنشئة السياسية التي يتلقاها التلميذ في المؤسسة التعليمية تتشكل الهوية الوطنية التي تعتبر القالب الذي يجمع أفراد المجتمع بجميع مكوناته المتباينة داخل رابط مشترك كما يتم تنمية مكونات الهوية الوطنية بإعتبارها منظومة إجتماعية و أخلاقية ترتبط بتفاصيل حياة شعب في ماضيه و حاضره و مستقبله، تقوم على إستحضار مقومات وجوده و أسباب بقائه والحفاظ عليه من التفكك و التشتت ، فالتعليم يعزز الوعي بالهوية الوطنية مما يعمل على تقوية النسيج الإجتماعي و ينهض بالمجتمع في كامل مجالاته.

و يتلقى التلاميذ في المؤسسة التعليمية برامج التنشئة السياسية التي تساعدهم على تحمل المسؤولية و تدفعهم إلى أداء ما عليهم من واجبات كما تعمل على تقوية الوعي لديهم نحو المشكلات والقضايا الإنسانية، و تزويدهم بفهم واقعي للنظام السياسي الذي يعيشون فيه، فالتنشئة السياسية تجعل الأفراد مؤهلين للمساهمة في الحياة السياسية بمسؤولية ووعي حيث

تؤهلهم لكي يمارسوا حقوقهم و حرياتهم السياسية بعد معرفتهم لماهية و حدود تلك الحقوق و الواجبات.

و تعد الكتب المدرسية أهم الأدوات التي عن طريق محتواها يمكن إيصال عدد من المفاهيم والقيم الأساسية للمجتمع عن طريق إختيار ما يكتب و ما يدرس، ففيها تتبلور إتجاهات الفلسفة العامة للمجتمع من خلال ما تعرضه من معارف ومواد تعليمية وقيم سياسية وإجتماعية تغرسها في أذهان التلاميذ، هادفة إلى تنشئتهم وفق صورة معينة تتفق مع أهداف هذه الفلسفة العامة وما تشتمل عليه الكتب المدرسية من أهداف عملية و قيم إجتماعية و سياسية التي يضعها القائمون على تنظيم التعليم بهدف ربط سلوك المتعلمين و مواقفهم الفكرية بالأنماط الثقافية و الضوابط الاجتماعية التي تضعها لهم الدولة و ذلك من خلال تنشئتهم تنشئة سياسية و اجتماعية وفقا للثقافة السائدة ماداموا قابلين للتشكل.

و إن أهم ما يميز المدرسة كأداة من أدوات التنشئة السياسية أنها إلزامية و قد اهتمت الحكومات بإلزامية التعليم و مجانيته ليس فقط من أجل رفع المستوى العلمي، بل لأجل تنشئة الأجيال سياسيا بما يجعلها تتوافق مع النظام السياسي القائم، فالمقررات الدراسية تستهدف نقل فلسفة النظام القائم و تأكيدها عبر البرامج التعليمية ، لذلك يعتبر التعليم أداة رئيسية يوظفها النظام السياسي بهدف إنجاح عملية التنشئة السياسية، من خلال التأكيد على القيم و الإتجاهات الملائمة لها، و غرسها في الناشئة، من أجل أن تحافظ على إستقرارها و توازنها.

و عن هذه العلاقة المتينة بين التعليم و السياسة و إستخدام النظام السياسي المنظومة التعليمية كعامل مؤثر و فعال في التنشئة السياسية ، جاءت هذه الدراسة للكشف عن كيفية

مساهمة الكتاب المدرسي لكتاب التاريخ و التربية المدنية في تكريس توجهات النظام السياسي القائم و قناعاته التي تظهر في تلقين مقومات الهوية الوطنية، و تلقين مفهوم المشاركة السياسية، اللذان يعتبران من أهم محددات التنشئة السياسية، و على ضوء ذلك قمنا بطرح التساؤل العام التالي:

كيف تساهم مضامين كتابي التاريخ و التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط في ترسيخ مفاهيم سياسية كمفهوم الهوية الوطنية و مفهوم المشاركة السياسية ؟ و ما مدى تأثر تلك المضامين بتوجهات النظام السياسي ؟

و كانت التساؤلات الفرعية كالتالي:

- كيف يساهم مضمون كتاب التاريخ المدرسي في ترسيخ خصائص الهوية الوطنية لدى التلاميذ؟
- كيف يساهم مضمون الكتاب المدرسي للتربية المدنية في تشكيل مفهوم المشاركة السياسية لدى التلاميذ؟

و في ضوء هذه التساؤلات تهدف الدراسة إلى التحقق من الفروض التالية:

2- فرضيات الدراسة

- تهدف التنشئة السياسية من خلال مضامين كتاب التاريخ المدرسي إلى ترسيخ مفهوم الهوية الوطنية وفق توجهات النظام السياسي القائم.

- تهدف التنشئة السياسية من خلال مضامين الكتاب المدرسي للتربية المدنية إلى تنمية مفهوم المشاركة السياسية وفق توجهات النظام السياسي القائم.

3-مفاهيم الدراسة:

3-1- مفهوم التنشئة السياسية:

-**المفهوم الإصطلاحي:** يعرف علم قاموس علم الإجتماع التنشئة بأنها " عملية تثبيت تستمر طوال الحياة، يتعلم الفرد من خلالها القيم و الرموز الرئيسية للأنساق الإجتماعية التي يشارك فيها، و التعبير عن هذه القيم في معايير تكون الأدوار التي يؤديها هو و الآخرون"[1]، و جاء في موسوعة علم الإجتماع أن التنشئة هي " أنها عملية التطبيع الإجتماعي التي تمكن الكائن البشري من إكتساب ثقافة بيئته الإجتماعية كاللغة، و المهارات و القيم و المعايير و العادات."[2] ، و الفرق بين التنشئة و التربية هو أن التربية ترتبط بمجال التعليم، أما التنشئة فهي أعم من ذلك، حيث تشمل المجالات الإجتماعية الأخرى، كالأسرة، المدرسة ، الإعلام، جماعة الرفاق...و كل الوسائط الأخرى التي يمكن أن تساهم في إكساب الفرد المعارف و المهارات المختلفة.

أما مصطلح السياسة فقد قدمها إبن القيم على أنها " الفعل الذي يكون الناس معه أقرب إلى الصلاح و أبعد عن الفساد، ما دامت لا تخالف الشرع، و السياسة العادلة لا تكون مخالفة لما نطق به الشرع، بل هي موافقة لما جاء به، و تعد جزءا من أجزائه"[3]، و يعتبر محمد عابد

[1]- عبد الهادي الجوهري، قاموس علم الإجتماع، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط3، 1998، ص185.
[2]- لبصير عبد المجيد، موسوعة علم الإجتماع، و مفاهيم في السياسة و الإقتصاد و الثقافة العامة، دار الهدى، عين مليلة، 2010، ص 161.
[3]- إبن القيم شمس الدين محمد، الطرق الحكمية في السياسة الشرعية، دار الكتب العلمية، بيروت، ص 11.

الجابري السياسة على أن معناها اليوناني الأصلي هو " تدبير المدنية"، و يقصد بالمدنية الدولة ، لذلك يعتبر السياسة هي " تدبير شؤون الدولة"، و شؤون الدولة حسب الجابري متعددة، فمنها شؤون الوطن، و شؤون الأمة و منها شؤون التسيير[1].

أما التنشئة السياسية التي هي موضوع دراستنا فقد عرفها محمد السويدي أنها مصطلح يستخدم لوصف العملية التي يكتسب الفرد من خلالهاإتجاهاته نحو السياسة، و بالنسبة إليه فإنها العملية التي يصبح الفرد بفضلها واعيا بالنسق السياسي و الثقافة و مدركا لهما[2]، و يعتبرها محمد علي العويني على أنها العملية التي من خلالها يكتسب الطفل ثم البالغ المعتقدات السياسية[3]، و يعرفها المنوفي على أنها " تلقين و إكتساب ثقافة سياسية معينة، و هي عملية مستمرة يتعرض لها الإنسان طيلة حياته بشكل متفاوت، و تمارس هذه العملية جملة من المؤسسات الإجتماعية و السياسية، بداية من الأسرة و المدرسة و صولا إلى جماعة الرفاق و الحزب السياسي ووسائل الإعلام "[4].

و عليه فإن التنشئة السياسية هي عملية إجتماعية مستمرة طيلة حياة الفرد، يتم من خلالها تأهيل الفرد ليكون قادرا على التفاعل الإيجابي ضمن النسق السياسي من خلال أداء دورهم الفعال في المجتمع.

[1]- محمد عابد الجابري، قضايا في الفكر المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 1997، ص150.
[2]- محمد السويدي، علم الإجتماع السياسي: ميدانه و قضاياه، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص168.
[3]- محمد علي العويني، العلوم السياسية : دراسة في الأصول و النظريات و التطبيق، عالم الكتب، القاهرة، ص252.
[4]- كمال المنوفي، التنشئة السياسية للطفل في مصر و الكويت، تحليل مضمون المقررات الدراسية، المجلة السياسية الدولية، العدد 91، يناير 1998، ص41.

- **المفهوم الإجرائي:**

نقصد بالتنشئة السياسية في هذه الدراسة على أنها عملية تعليمية تشمل أساليب التعليم السياسي الذي يمارس على التلاميذ بصورة مباشرة أو غير مباشرة من طرف المؤسسة التعليمية الرسمية، قصد تشكيلهم وفق قيم و إتجاهات و قواعد سلوكية بإعتبارهم مواطنين مستقبليين في نظام سياسي معين، و تحدد التنشئة السياسية في هذه الدراسة من خلال الهوية الوطنية و المشاركة السياسية.

3-2-مفهوم الهوية

-التعريف اللغوي:

الهوية لغة في القاموس الفرنسي Larousse تقابل كلمة identité و identity في اللغة الانجليزية، حيث أن مرجعها الأصلي لاتيني، و تعني الشيء نفسه، كما يعني هذا المصطلح في اللغة الفرنسية مجموع المواصفات التي تجعل من شخص ما هو عينه شخصا معروفا[1].

-التعريف الاصطلاحي:

هي منظومة متكاملة من المعطيات المادية و النفسية و المعنوية و الإجتماعية، تنطوي على نسق من عمليات التكامل المعرفي و تتميز بوحدتها التي تتجسد في الروح الداخلية التي تنطوي على خاصية الإحساس بالأنا و الشعور بها، و يقول الفارابي " هوية الشيء و عينيته

[1]- ناظم عبد الواحد الجاسور، موسوعة العلوم السياسية، دار المجدلاوي، عمان، 2004، ص 383

و تشخصه و خصوصيته ووجوده كل واحد، و قولنا أنه هو إشارة إلى هويته و خصوصيته ووجوده الذي لا يقع فيه اشتراك"[1].

فالهوية هي الطابع المميز لخصوصية و تفرد الأشخاص عن بعضهم البعض و هي المعيار الضابط لكل ممارسة و هي أيضا تشير إلى المشابهة و المماثلة في كل شيء جوهري[2]، فهي بذلك تتميز بطابعها الإنفرادي و الإنفصالي عن الآخر، و تتجسد كذلك في الوحدة و الإلتحام.

3-2-مفهوم الهوية الوطنية:

-التعريف الاصطلاحي:

عرف المؤتمر العالمي لوزراء الثقافة بمكسيكو سنة 1981 الهوية الوطنية على أنها مجموعة الصفات المادية و الروحية و الفكرية و العاطفية التي تميز مجتمعا بعينه أو فئة اجتماعية بعينها، و هي تشمل الفنون و الآداب و طرائق الحياة، كما تشمل الحقوق الأساسية للإنسان، و نظم القيم و التقاليد و المعتقدات، و إن الثقافة هي التي تمنح الإنسان قدرته على التفكير في ذاته و التي تجعل منه كائنا يتميز بالإنسانية[3]، و يعرفها باركي بأنها مجموعة القيم و الإلتزامات و طرق الحديث و السلوك التي تشترك فيها جماعة سياسية واحدة في مجال الشؤون العامة، و هذه الهوية توحد المجتمعات السياسية حول مفهوم ذاتي مشترك و هدفها إعادة إنتاج الجماعة و إستمرار الأجيال، فالهوية الوطنية هي إدراك شعب ما لذاته و كيفية

[1]- صليبا جميل، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ج2، 1973، ص530
[2]- محمد عبد الرؤوف عطية، التعليم و أزمة الهوية الثقافية، مؤسسة طيبة للنشر و التوزيع، القاهرة، ط1، 2009، ص23
[3]- احمد بن نعمان، الهوية الوطنية حقائق و مغالطات، دار الأمة ، الجزائر، 1996، ص29

تمايزه عن الآخرين، و هي تستند إلى مسلمات ثقافية عامة مرتبطة تاريخيا بقيمة اجتماعية و سياسية و اقتصادية لمجتمع ما[1].

-التعريف الإجرائي:

الهوية الوطنية هي مجموع العوامل التي تعطي للفرد و المجتمع معنى و إحساسا بالوجود و الانتماء و المصير المشترك، هذا الشعور يضمن استمرارية الجماعة و يحمي كيانها، و هي وعي بالوحدة و التماثل ووعي الإختلاف و التمايز، كما تعبر عنه الثقافة من رموز و قيم و مثل و معاني و سمات عامة و خاصة، و تبرزه و تكشف عنه أنماط الإنتاج الاجتماعي و المنجزات الحضارية للأمة، إنطلاقا من التاريخ و اللغة و الدين و الكفاح الوطني و المطامح المشتركة، كما تفصح عنه الإيديولوجية السياسية بما تنتهجه من أفكار و تصورات، و بما تحدده من أهداف سياسية و اجتماعية و اقتصادية و ثقافية.

3-3- مفهوم النظام السياسي:

- **التعريف الإصطلاحي:**

يرى علماء الإجتماع أن النظام السياسي يمثل أحد الجوانب الرئيسية للنظام الإجتماعي، و يتضمن علاقات و تفاعلات إجتماعية متعددة بين جماعات إجتماعية مختلفة .

و يعرفه " راد كليف براون" " بأنه ذلك الجزء من التنظيم الكلي الذي يهتم بحفظ و توكيد النظام الإجتماعي ضمن إطار إقليمي محدد، و ذلك بفضل الممارسة المنظمة لسلطة القهر عن طريق

[1]- محمد ابراهيم عيد، الهوية و القلق و الابداع، دار القاهرة، القاهرة، ط1، 2002، ص21

اللجوء الى القوة الفيزيقية"[1]، أما " ماكس فيبر" (Max Weber) فيعرفه على أنه نظام يضمن تنفيذ الأوامر في منطقة معينة الحدود و بصورة مستمرة بواسطة السلطة الفعلية عن طريق هيئة إدارية دائمة[2]، و يعرفه روبرت دال بأنه " نمط مستمر للعلاقات الإنسانية يتضمن التحكم و النفوذ و القوة أو السلطة بدرجة عالية"[3]، غير أن هذا التعريف يمتاز بالعمومية، فجميع الأنظمة الإجتماعية بما فيها الإقتصادية و الدينية، تتصف بالقوة و النفوذ و تمارس عملها في إطار العلاقات الإنسانية كذلك.

- **التعريف الإجرائي:**

هو مجموعة من القواعد و الأجهزة المترابطة المتعلقة بنظام الحكم و السلطة و التي توضح وسائل و أهداف ممارستهما، و نقصد في هذه الدراسة النظام السياسي الجزائري الذي يتبنى المشروع الديمقراطي.

3-4-مفهوم توجهات النظام السياسي:

- **التعريف الإجرئي:**

نقصد بتوجهات النظام السياسي في هذه الدراسة ربط المتعلم سلوكيا بمشروع يتبناه النظام السياسي من خلال ترسيخ عناصر الهوية الوطنية و تلقين مفهوم المشاركة السياسية في إطار تعزيز الوحدة الوطنية و المشروع الديمقراطي.

[1]- حسين عبد الحميد أحمد رشوان،في القوة و السلطة و النفوذ ، دراسة في علم الإجتماع السياسي، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2006، ص03

[2]- تامر كامل، محمد الخزروجي، النظم السياسية الحديثة و السياسية العامة، دار مجدلاوي للنشر و التوزيع، 2004، ص21

[3]- روبرت دال، التحليل السياسي الحديث، ترجمة: علا أبو زيد، ط1، دار الأهرام للترجمة و النشر القاهرة، 1993 ،ص11

3-5-مفهوم المشاركة السياسية:

- **التعريف الإجرائي :**

هي تلك الأنشطة الإرادية التي يزاولها أعضاء المجتمع بهدف المساهمة في صنع القرارات و السياسات بشكل مباشر أو غير مباشر كاختيار ممثليهم و انتخابهم، أو مناقشة القضايا السياسية، أو الإنخراط في منظمات المجتمع المدني، أو ما يعرف بالمنظمات الوسيطة.

3-6-مفهوم المحتوى التعليمي:

- **التعريف الإصطلاحي:**

يعرف المحتوى التعليمي للكتاب المدرسي على أنه الحقائق و الملاحظات و البيانات و المدركات و المشاعر و الأحاسيس و التصميمات و الحلول التي يتم استخدامها أو استنتاجها، مما فهمه عقل الإنسان و بناه و أعاد تنظيمه و ترتيبه وفق نتاجات الخبرة الحياتية التي مر بها و عمل على تحويلها إلى حفظ و أفكار و حلول و معارف و مفاهيم و تعميمات[1].

- **التعريف الإجرائي :**

هي المعارف محل الدراسة التي تتعلق بمفهوم الهوية الوطنية و مفهوم المشاركة السياسية التي تتضمن في كتاب التاريخ و كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

4- أهمية الدراسة:

[1]- سعادة جودت أحمد، ابراهيم عبد الله محمد، المنهج المدرسي الفعال، دار عمار،عمان، ط2، 1995، ص32.

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية مفهوم التنشئة السياسية ، بوصفه مفهوما يتأثر بالظروف الاجتماعية و الثقافية و السياسية، و من ضرورة بناء المواطن و إنماء السلوكات و القيم و المفاهيم الايجابية منذ الصغر لديه، حيث للمدرسة دور هام في بناء شخصيته من خلال إكسابه نتائج الخبرات المتعددة من خلال المواقف التي تهيؤها مدعمة بالقيم و الاتجاهات المرغوبة.

و تعددت المستويات و درجات الإهتمام بقضايا التنشئة السياسية بتعدد مجالات و اختصاصات الإهتمام بها، غير أننا لاحظنا من خلال إطلاعنا على المراجع و البحوث أن العديد من الدراسات قد تعرضت لهذا الموضوع في مجال العلوم السياسية أو علم الاجتماع السياسي، و على هذا الأساس تكمن أهمية هذه الدراسة في التركيز على دور المدرسة في تكوين ترسيخ الهوية الوطنية لدى التلاميذ و تكوين حس المواطنة لديهم، حيث سيتم البحث فيه من منظور علم الاجتماع التربوي، كما أن أهمية هذا الموضوع تكمن في كونه من أهم مواضيع الساعة لأنه يرتبط بمفهوم الإنتماء و الولاء الوطني، و هو أكثر المواضيع إهتماما.

5- أهداف الدراسة:

تأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء على مسألة العلاقة بين التنشئة السياسية و التعليم حيث تهدف إلى:

- الكشف عن طبيعة التنشئة السياسية في مضامين كتاب التاريخ و التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط من خلال تلقين عناصر الهوية الوطنية ومفهوم المشاركة السياسية و مدى توافقها مع توجهات النظام السياسي القائم.

- تحليل مضمون كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط للكشف عن مدى إنعكاس توجهات النظام السياسي القائم في تلقين عناصر الهوية الوطنية .
- تحليل مضمون كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط للكشف عن مدى إنعكاس توجهات النظام السياسي على تلقين مفهوم المشاركة السياسية.
- مدى توجه مضمون كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط إلى غرس قيم المواطنة الديمقراطية لدى الناشئة من خلال تلقين سلوك المشاركة السياسية و تدعيم الإنخراط السياسي لهم مستقبلا في مؤسسات المجتمع المدني.

6-الدراسات السابقة:

تعتبر القراءة التحليلية لمختلف الدراسات السابقة حول موضوع الدراسة، المساعد الرئيسي للباحثين لتكوين أفكار واضحة عما يتحتم عليهم من واجبات في هذا المجال و ذلك من خلال تحديد الأبعاد التي تتطلب تركيزا أكبر بالمقارنة مع تلك الأبعاد التي تحتاج تركيزا أقل، نظرا لضعف أهميتها، كما يتطلب هذا الأمر تحديد للمنهجيات الأكثر ملائمة لإتباعها في البحث أو الدراسة، بالإضافة إلى أوجه النقص البارزة في هذا الحقل أو الموضوع التي لم يتطرق إليها الباحثون من قبل[1].

و هناك من الدراسات السابقة التي قاربت موضوع دراستنا و تناولته من جوانب مختلفة و قد تنوعت بين الدراسات الأجنبية و العربية و و الدراسات الوطنية:

[1]- محمد عبيدات و آخرون، منهجية البحث العلمي، دار وائل للطباعة و النشر،عمان، ط2، 1999، ص26

6-1- الدراسات الأجنبية:

أ-الدراسة الأولى: دراسة باربرا ليفيك (Barbara Levick) 1997 بعنوان تعليم المواطنة، المشاركة الإجتماعية بين الأجيال و دور منهج التربية الوطنية بالمدارس الثانوية في التأثير على المراهقين[1]: حيث تعتبر هذه الدراسة من الدراسات التي تناولت موضوع المواطنة و تنميتها في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث طرحت موضوع تعليم المواطنة من خلال دور منهج التربية الوطنية بالمدارس الثانوية في التأثير على المراهقين و تنمية المشاركة الإجتماعية بين الأجيال، مستخدمة في ذلك إختبارات و ظيفية لقياس الكفاءة في التربية الوطنية، هذه الإختبارات تجعل إجتياز مادة" نظام الحكم الأمريكي" و التربية الوطنية شرطا أساسيا و لازما للتخرج من المرحلة الثانوية.

و هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير المنهج المقرر بشكل إيجابي على زيادة فاعلية مواقف و آراء الطلاب.

و قد إعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج التجريبي، و إستخدمت الإستبيان كأداة لقياس الفاعلية السياسية و المواقف الديمقراطية و القوة التأثيرية لدى الطلاب، و قد توصلت الدراسة إلى:

- من خلال الإختبار القبلي (le pré-test) إتضح أن الطلاب يفتقرون إلى المعلومات السياسية و فاعليتهم السياسية ضعيفة التأثير.

[1]- فهد إبراهيم، تربية المواطنة: الإتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة نقلا عن https ://kenanaonline.com

- معرفة الطلاب بالعمل الديمقراطي و فهمهم له مرتفعة، و لديهم مستوى أعلى من قوة التأثير بعد إجتيازهم للمادة.
- إختلفت رؤية الطلاب للأمور السياسية بشكل ملاحظ مما يؤكد أهمية المادة و أثرها عليهم.

ب-الدراسة الثانية: دراسة روبرت فيلبس (Robert PHilps) 2000[1]: دراسة هدفت إلى معرفة مدى تلبية المناهج الدراسية في مقاطعة ويلز جنوب بريطانيا، لحاجات الطلبة المستقبلية في مجال التربية في محور المشاركة الفعالة في التطوير و التجديد في الثقافة السياسية للقرن الواحد و العشرين، و من أجل ذلك إستخدم الباحث أسلوب تحليل المضمون من خلال تحليل الوثائق المتعلقة بالتربية المدنية في المنهج الدراسي، و من أهم ما توصل إليه الباحث من نتائج مايلي:

- من أجل ضمان خدمة التربية المدنية لأفراد المجتمع مستقبلا، ينبغي أن يهتم المعلمون و يركزوا على فهم الطلبة لأحوال المجتمع و فهم العالم و التعرف على تاريخه بجوانبه المختلفة.
- تفعيل مادة التاريخ لتكون وسيلة لتعزيز وعي الطلبة بعمل النظام السياسي و مسؤولياته وواجباته.

[1]- عارف محمد سيف الصامت، مدى تضمين مفاهيم التربية السياسية في مقررات المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، مجلة الجامعة الوطنية، العدد 17، يوليو 2021، ص 34

6 -2-الدراسات العربية

أ-الدراسة الأولى: دراسة عبد المنعم المشاط، تحت عنوان: التنشئة السياسية بدولة الإمارات[1]

قام الباحث بتحليل مضمون مواد العلوم الإجتماعية في دولة الإمارات، حيث خلص الباحث إلى ضرورة تطوير منهج الدراسات الإجتماعية، و أن يعطي إهتماما أكثر بالنظام السياسي و الإجتماعي و الثقافي بدولة الإمارات و الإحاطة بقضايا العالم العربي و الإسلامي و التركيز على قضايا الوحدة و الاندماج.

ب-الدراسة الثانية[2]:دراسة نادية حسن سالم تحت عنوان التنشئة السياسية للطفل العربي:

أجريت الدراسة على المناهج الدراسية للمرحلة الإبتدائية في أربعة دول عربية هي الأردن، مصر، سوريا و لبنان. و خلصت الدراسة على أن المناهج المدرسية ترتبط بالتغيرات التي تحدث في المجتمع خصوصا التغيرات في الواقع السياسي و الإقتصادي رغم وجود بعض الإختلافات في المناهج العربية بهذا الخصوص، كما أنها تمثل تجسيدا لمدلول الإستقرار السياسي، و تُحمّل الباحثة ما تتضمنه المقررات الدراسية مسؤولية المشاركة في الدفاع عن الوطن.

ج-الدراسة الثالثة: دراسة كمال المنوفي تحت عنوان: التنشئة السياسية للطفل في مصر و الكويت[1]:

[1]- عبد المنعم المشاط، التنشئة السياسية في دولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة جمعية الإجتماعيين، العدد 19، 1988، ص32

[2]- نادية حسن سالم، التنشئة السياسية للطفل العربي، مجلة المستقبل العربي، العدد 51، 1983، ص20

جاءت هذه الدراسة لتحليل عدد من كتب القراءة و الإجتماعيات في مصر و الكويت لتشير إلى النتائج التالية:

- ينشئ الطفل العربي في مدارس الكويت و مصر على التوحيد بين الدولة والحكومة و الوقوف بجانب السلطة السياسية و الإعتماد عليها و الثقة فيها و تبني إتجاهات إيجابية حيالها.
- تهيئ المدرسة النشء عقليا و نفسيا على التسليم بدور الفرد و تمجيده مع التهوين من دور الجماعة، و إن تغلب المجتمع على المشاكل و الأزمات يتوقف أولا و أخيرا على وجود الحاكم المدير، البطل، المنقذ، المخلص. و مثل هذا الطرح ينمي لدى الناشئة نزعة نخبوية فيخرجون إلى الحياة و أبصارهم ترنو إلى القمة، و إذا بهم يلقون عليهم المسؤولية و ينتظرون منها الخلاص.

و في دراسة أخرى له قام بتحليل عدد من الكتب المدرسية في مصر و الكويت و اتضح أن المدرسة تغذي ثقافة السمع و الطاعة و الخضوع، حيث تربي الطفل على الإذعان لكافة رموز السلطة[2].

د- الدراسة الرابعة: دراسة عارف محمد سيف الصامت بعنوان: مدى تضمين مفاهيم التربية السياسية في مقررات المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية[3]:

تمحورت إشكالية هذه الدراسة حول التساؤلات التالية:

[1]- سعيد اسماعيل علي، الاصول السياسية للتربية، عالم الكتب، القاهرة، 1997، ص174
[2]- نفس المرجع،ص 177
[3]- عارف محمد سيف الصامت، مرجع سابق، ص 23

- ما مدى تضمين مفاهيم التربية السياسية في مقررات المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية؟
- ما مدى تضمين مفاهيم التربية السياسية في مقررات المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية وفقا لكل مجال بفئاته الرئيسية و الفئات الفرعية التابعة لها؟

كما حدد الباحث أهداف دراسته كالتالي:

- الكشف عن مدى تضمين مفاهيم التربية السياسية في مقررات المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية.
- الكشف عن مدى تضمين مفاهيم التربية السياسية في مقررات المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية وفقا لكل مجال بفئاته الرئيسية و الفئات الفرعية التابعة لها.

و قد إعتمد الباحث المنهج الوصفي، و إعتمد على أسلوب تحليل المحتوى، حيث قام الباحث ببناء و تصميم إستمارة تحليل المحتوى بغرض الإجابة على أسئلة الدراسة.

و تمثل مجتمع التحليل في جميع مقررات المرحلة الثانوية التابعة لوزارة التربية و التعليم في الجمهورية اليمنية، و بعد الإطلاع عليها تم إختيار ثلاث كتب مقررة على الصف الأول ثانوي بطريقة قصدية.

و تمثلت نتائج هذه الدراسة كالتالي:

- هناك قصور في تضمين مفاهيم التربية السياسية في الكتب موضوع التحليل بشكل كبير، و عرض أغلبها بمعزل عن سياقها العام.

- توجه الكتب نحو إبراز الحقوق للطلبة كمحاولة لبناء الإنسان اليمني الواعي بحقوقه و المشارك بإتخاذ القرارات، و جاء مجال الواجبات في المرتبة الأخيرة، ما يعبر عن إختلال في السلم الإجتماعي للقيم التي يعيشها المجتمع.
- قلة إحتفاء المقررات الدراسية بقيمة الديمقراطية و تضاءل المساحة لتدعيم عناصرها و عدم تضمينها بمفاهيم وافية عن النظام السياسي للدولة و المصطلحات السياسية المعاصرة و الأحداث السياسية الجارية.
- غياب الكثير من مفاهيم التربية السياسية مثل الترشح، الإستفتاء، الحرية الشخصية، إحترام النظام و القانون، الترشيح، التصرف بالأموال، البحث العلمي، التأليف، النشر، جوانب إيجابية من النضال العربي و الإسلامي، دور المنظمات العربية و الإسلامية.

6-2-الدراسات الوطنية:

أ-الدراسة الأولى[1]: دراسة سعيد عيادي بعنوان: التنشئة السياسية بين المدرسة و البيئة الثقافية، دراسة سوسيولوجية في التفكير السياسي لطلاب الأقسام النهائية في الجزائر، رسالة ماجستير بمعهد علم الإجتماع بجامعة الجزائر، 1996:

و قد تمحورت إشكالية الدراسة حول دور عامل التنشئة السياسية في المدرسة و البيئة الثقافية المحيطة بها، و من أجل ذلك صاغ الباحث فروض بحثه كالتالي:

- تؤدي برامج التنشئة السياسية الرسمية دور التبرير لشكل و طبيعة النظام السياسي قصد تكوين أو تغيير السياسة للطلاب بالتوافق مع أهداف و غايات النظام.

[1]- سعيد عيادي، التنشئة السياسية بين المدرسة و البيئة الثقافية: دراسة سوسيولوجية في التفكير السياسي لطلاب الأقسام النهائية في الجزائر، رسالة ماجستير، معهد علم الإجتماع، جامعة الجزائر، 1996.

- إن مجالات البيئة الثقافية بثقلها التاريخي و تأثيراتها الفكرية و السلوكية تشكل ضغطا معاكسا لمسار المدرسة في توجيه الطلاب توجيها مغايرا لما تحمله برامج التنشئة السياسية فيها من قيم و دلالات و مواقف.
- إن طبيعة السياق الإجتماعي و الثقافي لا توفر للجنسين من الطلاب نفس أطر الحكم و التفكير في تحديد الموقف الشخصي من أبعاد التغيير السياسي الحاصل في الجزائر.

و قد إستخدم الباحث لإختبار فروضه المنهج الإحصائي التحليلي، و إعتمد على أداة تحليل المحتوى لمقرر التربية السياسية لطلاب القسم الثانوي النهائي، كما إعتمد على الإستبيان لجمع المعطيات من الميدان، كما إستعان بالمقابلة كأداة مساعدة.

و قد أجرى الباحث دراسته على عينة شملت 210 طالبا (99 طالبا و 111 طالبة) أختيرت بطريقة عشوائية بسيطة من منطقة الجزائر العاصمة.

و قد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- التجاوب بين تأثير المدرسة السياسي لدى الطلاب و موقف الوالدين يساعد على تمتين التسيب الفكري السياسي.
- البرنامج الدراسي لا يساعد في عملية التكوين الثقافي السياسي و البيئة الثقافية بترهلها لا تسد هذا الفراغ الفكري.
- المادة التعليمية لا تساعد على ربط الطلاب بالتكيف مع المرحلة السياسية الجديدة.
- لا توجد علاقة مترابطة بين محتوى المادة التعليمية و طبيعة الأوضاع السياسية.
- وجود حالة إغتراب فكري يعبر عن أزمة هوية ثقافية في المجتمع.

- تأكيد دور مكونات البيئة الثقافية من خلال وسائل الإعلام المرئية و المسموعة و المقروءة في إكتساب ثقافة سياسية للطلاب، مع ملاحظة تفاوت في درجات تأثير هذه العوامل على الطلاب.

ب-**الدراسة الثانية** [1]: **دراسة "صباح سليماني" بعنوان: إصلاح المناهج التربوية في الجزائر بين الأسس الإجتماعية و التحديات العالمية** – منهج التربية المدنية نموذجا 2003- 2011، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه في علم الإجتماع التنمية.

و تمحورت **إشكالية الدراسة** حول: هل واءم الإصلاح في كتب التربية المدنية في الجزائر بين الأسس الإجتماعية و التحديات العالمية؟

و قد تفرع السؤال الرئيسي إلى تساؤلات فرعية:

- ماهو حجم إهتمام كتب التربية المدنية محل الدراسة بين الأسس الإجتماعية و المواضيع المتعلقة بالتحديات العالمية؟
- هل واءمت المصادر التي تم الإعتماد عليها في كتب التربية المدنية بين الأسس الإجتماعية و المواضيع المتعلقة بالتحديات العالمية؟
- ماهي وسائل الإبراز المساعدة المستخدمة في توضيح المضامين التربوية في كتب التربية المدنية؟

و **هدفت الدراسة إلى:**

[1]- صباح سليماني، إصلاح المناهج التربوية في الجزائر: بين الأسس الإجتماعية و التحديات العالمية – منهج التربية المدنية نموذجا 2003- 2011، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم في علم الإجتماع التنمية، بسكرة، كلية العلوم الإنسانية الإجتماعية 2011- 2012.

- التعرف على المواضيع التي تناولتها كتب التربية المدنية محل الدراسة، و الوقوف على مدى مواءمتها بين الأسس الإجتماعية للمنهج و المرتبطة بطبيعة المجتمع الجزائري ، و بين ما يواجهه من تحديات عالمية.
- التعرف على طبيعة الأهداف التي ترمي إليها مضامين في كتب التربية المدنية محل الدراسة، و ذلك لمعرفة مدى مواءمتها بين الأسس الإجتماعية للمجتمع الجزائري الواجب أخذها بعين الإعتبار حين وضع المناهج، و بين التحديات العالمية التي تواجهها.

و قد إستخدمت الباحثة **منهج** تحليل المحتوى و إعتمدت على إستمارة تحليل المحتوى كأداة للدراسة.

و فيما يخص **عينة الدراسة:** فيتكون مجتمع البحث من مجموع الكتب المدرسية لجميع المواد الدراسية التي مسها الإصلاح، أما فيما يخص عينة البحث فقد إختارت الباحثة منهج مادة التربية المدنية من خلال مجموع الكتب المدرسية الخاصة بالمادة، و هي كتب التعليم الإبتدائي و عددها خمس كتب، بالإضافة إلى كتب التعليم المتوسط و التي يبلغ عددها أربعة كتب.

وقد قسمت الباحثة فئات التحليل إلى :

- التحديات العالمية التي تواجه المناهج التربوية في الجزائر ، و من مؤشراتها: التربية الديمقراطية – حقوق الإنسان – العلم والتكنولوجيا– وسائل الإعلام و الإتصال – علاقة الجزائر بالمجتمع الدولي

- الأسس الإجتماعية للمناهج التربوية في الجزائر و تضمنت المؤشرات التالية: الهوية الوطنية– رموز السيادة الوطنية– المؤسسات العمومية و الخدمية – التربية البيئية.

و خلصت الدراسة إلى أن المنهج التربوي لمادة التربية المدنية قد واءم الأسس الإجتماعية و التحديات العالمية.

ج –الدراسة الثالثة[1]: دراسة "النوي بالطاهر" تحت عنوان: **المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط كإطار لتكوين مفهوم المواطنة لدى التلاميذ،** دراسة تحليلية لكتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط طبعة 2011– 2012، أطروحة دكتوراه علوم في علوم التربية.

و تمحورت إشكالية الدراسة حول: ماهي المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط التي تشكل إطارا لتشكيل صور المواطنة لدى التلميذ؟

و جاءت التساؤلات الفرعية كالتالي:

- ماهي حدود الشعور بالإنتماء للوطن في المضمون المعرفي لمناهج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط؟
- ماهي حدود الإعتزاز بمقومات الهوية الوطنية في المضمون المعرفي لمناهج التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط؟

[1]– النوي بالطاهر، المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط كإطار لتكوين مفهوم المواطنة لدى التلميذ : دراسة تحليلة لكتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط طبعة 2011– 2012، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في علم النفس، تخصص علوم التربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2013–2014

- ماهي حدود الإنتفاخ على الآخر و التشارك معه في إطار قيم الحوار و التسامح في المضمون المعرفي لمناهج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط؟
- ماهي حدود التفكير بطريقة علمية و التمتع بالروح النقدية في المضمون المعرفي لمناهج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط؟
- ماهي حدود معرفة الحقوق و الواجبات في المضمون المعرفي لمناهج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط؟

و قد هدف الباحث من دراسته إلى:

- تحليل المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط لإستخراج القيم ذات الصلة بمفهوم المواطنة من وجهة نظر المشرع التربوي و كشف ما ما يأتي منها في المستوى العلمي التطبيقي من نتائج على تشكيل شخصية التلميذ في إتجاه تمثله لها، أي إندماجه لها و إنخراطه في التصرف إنطلاقا من دلالتها بالنسبة له.

و قد إعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي.

كما تكونت عينة الدراسة من كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم متوسط بمضامينه المعرفية الموزعة على المجالات المفاهيمية السبعة: طبعة 2011- 2012

و قد إعتمد البحث في تحليله على وحدة الموضوع ووحدة الكلمة.

و خلص الباحث إلى النتائج التالية:

- فيما يخص حسن السلوك فإن المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ترمي إلى أن يكون التلميذ واعيا بما له من حقوق و ما عليه من واجبات، يحب وطنه و يحترم رموزه و يعتز بمقومات هويته الوطنية.

- التأكيد على مزايا الإنفتاخ على الآخر و التشارك معه في إطار قيم الحوار و التسامح و التفكير بطرق علمية و التحكم في وسائل الإتصال الحديث و المحافظة على سلامة البيئة.

د-الدراسة الرابعة[1]: دراسة شاطرباش أحمد، تحت عنوان:التنشئة السياسية لتلاميذ المدرسة الجزائرية و تمحورت على إشكالية أداء المدرسة و مدى إسهامها في ضوء عملية التنشئة في تكوين ثقافة سياسية فاعلة على التلاميذ، و على أساس ذلك حددت فرضيات الدراسة كالتالي:

- تعمل المدرسة في المجتمع على إعادة إنتاج بعض أبعاد الواقع الإجتماعي.
- لا يرتبط مضمون المادة الدراسية بالتغيرات و التوجهات السياسية و الإقتصادية و الإجتماعية الجارية، حيث أن الأوضاع السائدة في المجتمع لا تنعكس في محتوى الكتب المدرسية.
- لا تسهم البيئة المدرسية بشكل فعال في التنشئة السياسية للتلاميذ في الجزائر.
- تتأثر التنشئة السياسية لتلاميذ السنة التاسعة من التعليم الأساسي بعاملي الجنس و المستوى الإقتصادي و الإجتماعي.

و هدفت الدراسة إلى:

- التعرف على الأسس النظرية لعملية التنشئة السياسية.
- وصف و تحليل عملية التنشئة السياسية في الجزائر منذ الإستقلال عبر مراحل النظام السياسي، حيث تلعب السلطة السياسية دورا هاما في إدارة النظام الثقافي و الإجتماعي

[1]- شاطرباش أحمد، التنشئة السياسية لتلاميذ المدرسة الجزائرية، المجلة الجزائرية للسياسات العامة، العدد 1، سبتمبر 2011، ص96.

- تحليل الدور العقائدي للمدرسة سواء من خلال تحليل الثقافة السياسية المتضمنة في الكتب المدرسية المقررة، أو من خلال المناخ السائد بها و رصد واقع التنشئة و التربية السياسية من حيث التطبيق في مدارس التعليم الأساسي و بيان تأثير عامل الجنس و المستوى الإقتصادي و الإجتماعي على المعلومات و المهارات و القيم و الإتجاهات ذات الصلة بالدور السياسي للناشئة.

و قد إستخدم الباحث المنهج التاريخي، ووظف المنهج المسحي بإستخدام أهم أداتين هما: تحليل المضمون للتعرف على الثقافة السياسية المتضمنة في بعض الكتب المدرسية المقررة و محاولة توظيف، بالإضافة إلى إستخدامه الإستبيان لجمع البيانات.

و قد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ورد في المضمون بعض أنواع المعارف و الحقائق التاريخية و السياسية، لكنها من الناحية الواقعية لا تعبر عن حقيقة التغير الحاصل على المستوى الفكري للنظام القائم الذي يتميز بأنه تعددي.
- إن الكتب المدرسية لا تسهم إلا بقدر يسير في عملية التنشئة السياسية لأنها لا تعكس بوضوح التغيرات التي طرأت على المجتمع الجزائري في مرحلة التعددية و التي تقرها الفلسفة الإجتماعية للدولة.
- لم يظهر في المضمون تدعيم أو تبرير للتوجه المعلن و الممارس الذي يدعو إلى الأخذ بآليات و ضوابط النشاط في المجال الإقتصادي، خاصة الإهتمام بقيمة العمل و الإعتماد على الذات، و ضرورة تخليص الإقتصاد الجزائري من التبعية و السعي لتطوير إنتاج وطني قادر على منافسة المنتوج الأجنبي

- يؤكد مضمون الكتب المدرسية على البعد الإسلامي و الوطني للهوية و كأنه أمر مستقل عن الهوية العربية، حيث يلاحظ أن هناك تغييب للمعلومات و الحقائق التي تعبر عن الإنتماء العربي، كما غَيّب المضمون المعلومات التي تهدف إلى خلق توجهات مغاربية، متوسطية، إفريقية و عالمية لدى التلاميذ، فمضمون الكتب المدرسية تميل إلى تغليب التوجه القطري الجزائري على التوجهات الأخرى.
- لم تهتم الكتب المدرسية بقضايا الوحدة الوطنية، حيث قل إستخدام مفاهيم تعبر عن التضامن و الإندماج الداخلي و التي تعتبر أهم أسس بناء مفهوم الوطنية في عقول الناشئة.

هـ- الدراسة الخامسة[1]: دراسة أحمد بروال بعنوان: التنشئة السياسية في المدرسة الجزائرية، دراسة تأصيلية في الفكر الإسلامي و الإنساني، بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في العلوم الإسلامية:

تمحورت إشكالية الدراسة حول مدى دقة ووضوح المفاهيم المدرجة في المقررات الدراسية لدى المعلمين و المربين و القائمين على إعداد البرامج، و مدى مشروعية و أصالة و موضوعية مضمون التنشئة السياسية بالمدرسة الجزائرية، و كذلك مدى تكامل و تدرج هذا المضمون وفق المراحل العمرية و التعليمية المختلفة.

و تلخصت أهداف البحث فيمايلي:

[1]- أحمد بروال، التنشئة السياسية في المدرسة الجزائرية، دراسة تأصيلية في الفكر الإسلامي و الإنساني، بحث مقدم لنيل درجة دكتوره في العلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2013.

- إبراز إهتمام الفكر السياسي الإسلامي بموضوع التنشئة السياسية على غرار إهتمام الفكر الغربي به.
- التعرف على المناهج و البرامج التعليمية المعتمدة في التربية السياسية في المدرسة الجزائرية.
- إخضاع المناهج و البرامج الدراسية للدراسة العلمية بما يسمح بمراجعتها و تطويرها.
- تأصيل مفردات التنشئة السياسية في برامج المدرسة في الفكر الإسلامي و الإنساني.
- المساهمة في تشكيل أرضية لمنهج للتنشئة السياسية التي تستند إلى خصوصياتنا الدينية و الثقافية و التاريخية.

و قد إعتمد الباحث حسب ما ورد في دراسته على منهج الإستقراء و التحليل، حيث سمح له منهج الإستقراء من إستقصاء النماذج التاريخية و النصوص التشريعية و الفكرية، في حين إستخدم التحليل من أجل تفكيك و تركيب و نقد و تعليل مختلف الآراء و النظريات التي يتضمنها موضوع البحث.

و قد خلص الباحث إلى النتائج التالية:

- إن المناهج و البرامج الدراسية تتضمن مادة علمية غاية في الأهمية، من شأنها أن تساهم بشكل جدي في التكوين الإجتماعي للطفل و بناء وعيه السياسي.
- إن مناهج و البرامج الدراسية لمرحلتي الإبتدائي و المتوسط تتضمن كما معرفيا هاما، غير أن هناك خلل واضح إحداث التوازن العلمي بين ماهو متعلق بالمعارف و ماهو متعلق بالمهارات والقيم، فرغم أن المناهج الجديدة تعتمد على منهج التدريس بالكفايات،

إلا أننا لا نجد شيئا يذكر حول المهارات و لا كيفية بلوغ هذه الكفايات كأهداف نهائية للتعليم و التربية.

- رغم توفر البرامج الدراسية على مادة علمية هامة تساهم في التكوين السياسي للتلاميذ، فإنه لا توجد مواد خاصة بالتربية السياسية كما كان الأمر في السابق قبل مرحلة الإصلاحات.

6-3- تعقيب على الدراسات السابقة:

إن الدراسات السابقة هي إحدى أهم مصادر المعلومات و البيانات المرتبطة بالظاهرة المدروسة، كما توفر الكثير من الوقت و الجهد لأنها تعطي فكرة واسعة عن موضوع الدراسة، كما تؤكد على أهمية الموضوع أو المشكلة التي دفعت العديد من الباحثين إلى دراستها و البحث فيها.

و قد إستطعنا في موضوع بحثنا إدراك أوجه الإستفادة من الدراسات السابقة، حيث ساهمت في منح بحثنا فكرة معمقة عن المراجع و المصادر التي يمكن العودة إليها، و كيفية توظيفها، بالإضافة إلى معرفة الهيكلية العامة للبحث و تدعيم الإطار النظري.

و من خلال عرض الدراسات السابقة التي تقارب موضوع دراستنا، و التي تضمنت دراسات أجنبية و دراسات عربية و دراسات وطنية، أغلبها كان متعلقا بالمناهج الدراسية و تهدف إلى معرفة مدى تمثل الكتب الدراسية للمفاهيم السياسية كدراسة (فيلبس)،(المشاط)، (نادية حسن سالم)، (الصامت)، (سليماني)، (بالطاهر)، (شاطرباش)، (بروال) ، و دراسات أخرى تهتم بالبحث في مدى تمثل تلاميذ المدارس للمفاهيم السياسية كدراسة (ليفيك)، (عيادي)، كما لاحظنا فرقا بين الدراسات الأجنبية و الدراسات العربية ، ففي حين أن الدراسات الغربية تثمن دور المناهج التربوية في تنمية التربية الوطنية من خلال تعزيز حس المواطنة و المشاركة المجتمعية في الحياة السياسية عند طلاب المدارس، لازالت الدراسات العربية تنحصر في الإطار المفاهيمي للتنشئة السياسية.

ورغم أن بعض الدراسات السابقة خاصة الأجنبية و العربية قد أجريت في بيئات و أنظمة تعليمية مختلفة غير أنه تبين من خلال عرضها و تحليلها رصد أوجه الشبه و الإختلاف بين دراستنا و تلك الدراسات، حيث لا يختلف منهج بحثنا عن المنهج المستخدم في الدراسات السابقة بالإضافة إلى إعتمادها على أسلوب تحليل المضمون للكتب المدرسية ، و هذا ما إتجهنا إليه نحن أيضا في دراستنا.

لكن ما يميز دراستنا هو الإبتعاد عن العمومية التي إتسمت بها بعض الدراسات التي تناولت موضوع التنشئة السياسية، حيث حُددت دراستنا بأهم محددين للتنشئة السياسية هما: الهوية الوطنية و المشاركة السياسية من خلال البحث في دور التعليم في التنشئة السياسية عبر المعارف التي يتضمنها كتاب التاريخ و التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط و تأثر هذه المعارف بتوجهات النظام السياسي.

7- المقاربة السوسيولوجية:

تعبر المقاربة السوسيولوجية عن المرجعية النظرية التي ترافق الباحث و تساعده في فهم الظاهرة التي يريد دراستها، حيث تزوده بمجموعة من المفاهيم المنظمة، كما تساعده على تفسير النتائج.

و بالنظر إلى موضوع دراستنا و المتعلق بدور التعليم في التنشئة السياسية، حيث يرتبط النظام التربوي بالنظام السياسي، و من خلال فرضيات الدراسة و الأهداف التي نسعى الوصول إليها، فإننا نحتاج إلى تبني النظرية البنائية الوظيفية.

7-1-الأفكار الأساسية للبنائية الوظيفية:

تقوم البنائية الوظيفية على مفهومين أساسيين هما البناء Structure و الوظيفة Fonction في تفكيكها لبنية المجتمع و الوظائف التي يقوم بها، و يشير مفهوم البناء إلى الجزء الذي يتكون منه أي نظام أو بناء إجتماعي، أما مفهوم الوظيفة فيشير إلى الدور الذي يقدمه كل جزء داخل البناء الكلي[1].

و ترى الوظيفية أن المجتمع نسق يتألف من عدد من الأجزاء المترابطة ببعضها البعض رغم إستقلالها الظاهري،حيث تؤدي هذه الأجزاء دورا في الحياة الإجتماعية و في الكل الإجتماعي من أجل تأكيد هدف بعينه و إنجازه، أو من أجل توكيد الحالة الراهنة للنسق الإجتماعي و المحافظة عليه[2]، حيث يذهب هذا الأتجاه إلى أن غاية المجتمع هي الحفاظ على النظام الإجتماعي، و تأكيد ثباته النسبي و إستمراريته، كما أن الطريقة التي تنظم بها عناصر البناء ترمي إلى تحقيق النظام و التوازن الإجتماعيين، و تعمل القوى المكونة للنظام الإجتماعي على تخفيف حدة الإنحرافات و التوترات داخل النظام.

و قد إهتم اميل دوركهايم (E.Durkheim) بشكل خاص بعوامل إستقرار النظام الإجتماعي و تكامل عناصره، لذلك فإن التعليم عند البنائية الوظيفية يقوم بوظائف هامة، حيث يقوم بإعداد الأطفال للإندماج في المجتمع عن طريق المعرفة من خلال تلقيهم المبادئ الأخلاقية و العادات و التقاليد و القيم الدينية و السياسية، و ترى أن التربية و التعليم يقومان بخدمة المجتمع من

[1]- علي الحوات، النظرية الإجتماعية –إتجاهات أساسية-، منشورات فاليتا، مالطا، 1998، ص96
[2]- عبد الباسط عبد المعطي، إتجاهات نظرية في علم الإجتماع، عالم المعرفة، الكويت، 1981، ص104

خلال الحفاظ على إستقراره و سلميته، و يرجع ذلك إلى إلزامية التعليم التي تؤدي إلى تقويم السلوكات المنحرفة و تفاديها.

كما ترى البنائية الوظيفية أن المدرسة هي أداة إيديولوجية تعيد إنتاج العلاقات القائمة من خلال المقررات الدراسية و الأدوار المنوط بأعضائها القيام بها في سياق منظم من متناقضات مشرعنة إيديولوجيا و مقبولة إجتماعيا وفق بناء مفاهيمي خاطئ، لكنه معكوس في وعي الأفراد بطريقة رمزية تبدو عقلانية و مقبولة من طرفهم[1].

7-2- إسقاط المقاربة النظرية على موضوع الدراسة:

- من خلال النظرية البنائية الوظيفية تعتبر المؤسسة التعليمية أو المدرسة نسق محدد من أنساق المجتمع، حيث تهدف من خلال العملية التعليمية تحقيق فلسفة المجتمع و أهدافه العامة.
- تساهم المؤسسة التعليمية في تدعيم المجتمع و تماسكه، حيث تعمل على إكساب التلاميذ العناصر الأساسية لتحقيق الولاء و الإنتماء الوطني من خلال المعارف السياسية التي يتلقونها عبر البرنامج الدراسي و التي تتوافق مع الأهداف العامة للمجتمع.
- تكتسي المؤسسة التعليمية الشرعية الإجتماعية، و تتمتع بالقبول كنمط من العلاقات العقلانية المحايدة، و ينعكس ذلك في نوع المعرفة و الطريقة التي يتعلم بها التلاميذ، مستهدفة تلقين و تشريب قيم و معايير و قواعد يحدد شكلها و إطارها النظام السياسي

[1]- سعيد إسماعيل علي، ، مرجع سابق، ص170

القائم، حيث يحرص هذا الأخير على خلق إحساس بالشرعية كإحدى الوسائل المهمة لتنظيم تدفق التأييد العام لصالحه.

الفصل الثاني
الهوية الوطنية و التعليم المدرسي

الفصل الثاني :الهوية الوطنية و التعليم المدرسي

تمهيد

المبحث الأول: التأسيس النظري للهوية و الهوية الوطنية

المبحث الثاني: الهوية الوطنية الجزائرية و المشروع السياسي

المبحث الثالث: التعليم المدرسي و ترسيخ الهوية الوطنية

تمهيد

يتطرق هذا الفصل إلى التأسيس النظري للهوية و للهوية الوطنية الهوية الوطنية الجزائرية و معرفة مختلف الرؤى و التوجهات المتعلقة بهذه المسألة حيث سلطنا الضوء على مفهوم الهوية و الهوية الوطنية و خصائصهما و أهمية بنائها، بالإضافة إلى المفاهيم المرتبطة بالهوية الوطنية، حيث ركزنا على الثقافة و الإنتماء بإعتبارهما مفهومان متلازمان للهوية ن كما تطرقنا غلى مختلف التحديات التي تواجهها الهوية الوطنية في عصر العولمة.

كما تطرقنا إلى تأثير المشروع السياسي على الهوية الوطنية الجزائرية من خلال البحث في الخلفية التاريخية للهوية الوطنية، بالإضافة إلى مقوماتها، ثم تطرقنا إلى عامل تأثير النظام السياسي في مسألة الهوية الوطنية، و دور الحركة الوطنية في الحفاظ على الهوية الوطنية من جميع أشكال الممارسة الإستعمارية لطمس الشخصية الوطنية، كما تعرضنا إلى أهم مواثيق الثورة التحريرية في التأسيس لمبادئ هويتنا الوطنية و دور مواثيث و دساتير الجزائر المستقلة في ذلك.

ثم تطرقنا إلى التعليم المدرسي و دوره في ترسيخ الهوية الوطنية من خلال عرض لحالة التعليم في الجزائر، ثم مكانة التاريخ وواقع اللغة في المدرسة الجزائرية بالإضافة دور الكتاب المدرسي و علاقته بالثقافة الإجتماعية.

المبحث الأول: التأسيس النظري للهوية و الهوية الوطنية

1-مفهوم الهوية:

يشكل مفهوم الهوية وعاء الضمير الجمعي لأي تكتل بشري بما يشمله من قيم و عادات و مقومات، تكيف وعي الجماعة و إرادتها في الوجود و الحفاظ على كيانها، كما تعبر عن حقيقة الشيئ المطلقة المشتملة على صفاته الجوهرية و التي تميزه عن غيره، كما تعبر الهوية عن خاصية المطابقة، أي مطابقة الشيئ لنفسه أو مثيله[1].

و تعرف الهوية على أنها إحساس فرد أو جماعة بالذات، و هي نتيجة وعي الذات بأنني أو أننا نملك خصائص مميزة ككينونة تميزني عنك و عنهم[2].

و يعد مفهوم الهوية في مدلولاته من المفاهيم التي ليس لها تاريخ فهي تعتبر مفهوما فلسفيا، يرجع إستعمالها إلى الأصول الأولى للفكر الفلسفي ما قبل سقراط مثل بارمينيدس أو هراقليطس، الذين كانوا حائرين حول مسألة " هو ذاته و الآخر "[3]

[1]- عبد الفتاح القلقيلي، أحمد أبو غوش، الهوية الوطنية الفلسطينية، خصوصية التشكل و الإطار الناظم، المركز الفلسطيني بديل، بيت لحم، 2012، ص11.

[2]- حبيب صالح مهدي، دراسة في مفهوم الهوية، مركز الدراسات الإقليمية ، نقلا عن:
https://regs.mosuljournals.com

[3]- عبد الفتاح القلقيلي، مرجع سابق، ص 12

و من أبرز مكونات الهوية العناصر التالية:[1]

- العناصر المادية: و يشمل كل الأمور المادية و الإقتصادية و العقلية.
- العناصر التاريخية: يشير إلى الأصول التاريخية و المرجعيات التاريخية كالأسلاف و القرابة و مختلف الممارسات و الطقوس.
- العناصر الثقافية و النفسية: و تشمل الرموز و الإيديولوجيات و نظام القيم الثقافية و أشكال التعبير الفني.
- العناصر الإجتماعية: و تشمل الإسم، الجنس، المهنة، السلطة و الدور الإجتماعي و الإنتماءات و غيرها.

كما يصنف صاموئيل هنتكتون (Samuel Phillips Huntington) مصادر الهوية إلى:[2]

- السمات الشخصية: و تتمثل في العمر و السلالة و الجنس، قرابة الدم و القرابة الإثنية العرق.
- السمات الثقافية: و تشمل العشيرة، القبيلة، اللغة، القومية، الدين و الحضارة.
- السمات الإقليمية: و تشمل الجوار، البلدة، القرية، المدينة، الإقليم، المنطقة، البلد، المنطقة الجغرافية، القارة، نصف الكرة الأرضية.
- السمات السياسية: و تشمل الزمرة، القائد، الجماعة ذات المصلحة، الحركة، القضية، الحزب،الإيديولوجيا،الدولة.

[1]- محمد كريم الساعدي، مفهوم الهوية، التحديد و الإصطلاح، نقلا عن: 17/ 11/2021 https://portal.arid.my

[2]- صاموئيل . ف. هنتكتون، من نحن، التحديات التي تواجه الهوية الأمريكية، ترجمة: حسام الدين خضور، دار الحصاد، دمشق، ط1، 2005.

- السمات الإقتصادية: و تشمل الوظيفة، الشغل، المهنة، مجموعة العمل، المستثمر، الصناعة، القطاع الإقتصادي، الإتحاد العمالي، الطبقة.
- السمات الإجتماعية: و تشمل الأصدقاء، النادي، الفريق، الزملاء، وقت الفراغ، المكانة الإجتماعية.

و على أساس ذلك ووفق هذه العناصر تضاف للهوية منتجات الأفراد و إنجازاتهم، تدخل بها الهوية حيزا معرفيا يضاف إلى صورتها.

و تعبر الهويات عن نفسها من خلال ثلاث مستويات هي: الدولة، الأمة و الجماعة، و بخصوص واقعنا العربي، فهناك مستوى رابع و هو القومية، لأن الأمة العربية مقسمة إلى دول قطرية[1]، و هناك من يغفل عن البحث في إمكان تعريف الهوية إستنادا إلى مقومات وطنية إعتقادا منهم أن الإقرار بالسمات الوطنية للهوية يتعارض مع الخصائص الدينية أو العربية أو كلاهما.

و يعتقد بعض المفكرين أن مفهوم الهوية دخيل على الفكر العربي في نهاية القرن التاسع عضر و بداية القرن العشرين، حيث لانجد هذا المفهوم ضمن المصطلحات المترجمة في هذه الفترة مثل مفاهيم ك الحرية/ الثورة/ الأمة/ القومية/ المساواة/ الوطن/، و أن العربي قد حدد هويته في العصر الحديث متأثرا بعلاقات الهيمنة من ناحية و من كل مظاهر الإستغلال الطبقي و الإستبداد و الإضطهاد من ناحية أخرى .[2]

[1]- عبد الفتاح القليقلي، مرجع سابق، ص 12
[2]- غازي الصوراني، حول مفهوم الهوية ، ربطا بمسألتي الوطنية و القومية، نقلا عن: https://hadfnews.ps 21/11/2022

2- الهوية الوطنية:

تمثل الهوية الوطنية الخصائص و السمات التي تتميز بها كل أمة، و تعبر عن روح الإنتماء لدى أبنائها و تجسد طموحاتهم المستقبلية و تبرز معالم التطور في إنجازاتهم في الجوانب الإجتماعية المختلفة.

و هي من المفاهيم التي يصعب تحديدها نظرا لتنوع دلالاته التي تحمل مضامين تاريخية و ثقافية و سياسية و إيديولوجية، كما يحمل معان و دلالات رمزية و ثقافية و جماعية تمنح الفرد إحساسا بالإنتماء لكيان أكبر، و تخلق لديه الإعتزاز بهذا الكيان.

و الهوية الوطنية وعي للذات و المصير التاريخي الواحد من موقع الحيز المادي و الروحي الذي نشغله في البنية الإجتماعية و بفعل السمات و المصالح المشتركة التي تحدد توجهات الناس و أهدافهم لأنفسهم و لغيرهم، و تدفعهم للمساهمة معا في تثبيت وجودهم و المحافظة على موقعهم في التاريخ[1]، فالهوية الوطنية نتاج تاريخي إجتماعي ثقافي عام، و تمثل علاقة متكاملة، و تغطي مدى واسع للتصنيف و التنظير، و تمنح الناس شعورا بأنهم مرتبطون ببعضهم برابط محدد و تتجاوز أحيانا كل الولاءات الطبقية[2].

[1]- نفس المرجع

[2]- أحمد زقاوة، الهوية الوطنية المدركة لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة التنمية البشرية، العدد11، نوفمبر 2018، ص 81.

و إلى جانب البعد التاريخي، فإن للدولة مجموعة من العناصر التي تحددها و تميزها عن الدول الأخرى، كالعادات و التقاليد و اللغة و الدين و مجموعة من الممارسات، بالإضافة إلى الرموز الوطنية و غيرها، و يشكل كل ذلك تكتلا يُفهم من خلاله سبب معارضة مفاهيم مثل الإمبريالية أو العولمة أو الإستعمار، و يجعل الهوية الوطنية اليوم تسعى لمواجهة كل الأشكال المعولمة من أجل ترسيخ طابعها المتفرد.

و لا يعني وجود هوية وطنية في مجتمع معين غياب الهويات الفرعية، ففي أغلب المجتمعات يوجد هويات فرعية صغيرة تتميز بها الأقليات أو الجماعات، التي تجمعهم هوية وطنية عامة تستوعبهم جميعا، و ما يضمن تحقيق هذه المعادلة هو المواطنة، التي تنظم عادة وفق دساتير قوانين .

ووفقا لهذا المفهوم، فإن الهوية الوطنية تعادل الإنتماء الوطني القائم على المواطنة، التي تصون الحقوق و الواجبات و جميع مكونات المجتمع، و يجد بعض المفكرين أن الهوية الوطنية مقوما له دلالته في مذهب إنساني جديد، ليست جوهرا ميتافيزيقيا أبديا، و ليست معطى محدد مسبقا و ليست تراثا محتوما مقذوفا به من الماضي و منيعا لا يؤثر فيه البعد الزمني، و لا المتغيرات التاريخية، بل هو واقع دينامي تاريخي زمني لكيان يعاد صياغته و تشكيله و تنميته[1].

3-أهمية بناء الهوية الوطنية:

تمثل الهوية الوطنية الحد الأدنى من الصفات الثقافية المشتركة بين أفراد المجتمع،

[1]- إدوارد خراط، الأصالة الثقافية و الهوية الوطنية، مجلة العربي الكويتية، العدد 551، 2004، ص28

و تعمل الهوية على تجسيد روح الإنتماء لدى أفرادها، كما تساهم في رفع شأن الأمم و تقدمها، و من غير الهوية الوطنية تفقد الأمة معنى وجودها.

كما يمكن تمييز هوية المجتمع الواحد عن الآخر من خلال منظومة قيمه و عاداته و توجهاته الفكرية و الثقافية و تاريخه، و لذلك فإن الهوية الوطنية جزء مهم في عملية التفاعل الإنساني. و تزداد أهمية الهوية الوطنية في عصرنا الحالي نظرا للإنفتاح الكبير على الثقافات الأخرى، و تقليد بعض أفراد المجتمع خاصة فئة الشباب منهم، لسلوكات غريبة عن ثقافتنا، مما يجعل من تعزيز الهوية الوطنية داخل المجتمع أمر مهم لزيادة الوعي بالتراث الثقافي للوطن و نقله للأجيال المستقبلية، بالإضافة إلى تعزيز الإنتماء و الإندماج و التفكير في المصلحة العامة، حيث تزيد من درجة التعاون و التضامن و التعاطف بين أفراد المجتمع لمواجهة التحديات و تحقيق التقدم الإقتصادي و الإجتماعي.

كما تعكس الهوية الوطنية صورة قوية و متميزة مما يعزز العلاقات الخارجية للدولة و يعزز الإحترام و التفاهم مع الدول الأخرى و تعزز التعاون مع الدول الأخرى في المجال الإقتصادي و السياسي و الثقافي.

و تعد الهوية الوطنية نوعا من " الهبيتوس" ، الذي قدمه " بيير بورديو"، فهي نظام مكتسب من عمل المجتمع و الدولة، حيث يعمل كل منهما على تعديل توجه الشعور الجمعي نحو القيم المشتركة و ترسيخها في المجتمع من خلال تأطير الأفراد مؤسساتيا (الأسرة، المدرسة...) أما الدولة فتعمل على تكريس المشترك العام و تدرجه تحت عنوان المواطن ة[1] .

[1]- عزيون محمد اليمين، الهوية الوطنية و نطاقات الإنتماء، سياقات ثقافية، مجتمعية، مكانية في عصر العولمة، مجلة الفكر المتوسطي، المجلد 11، العدد 01، 2022.

فالهوية الوطنية ترتبط بالدولة التي هي جزء من الأمة تحمل السمات العامة لها كالدين و اللغة و المصير المشترك مع إحتفاظ كل هوية وطنية بخصوصيتها الثقافية التي تميزها عن باقي الثقافات الأخرى.

4-المفاهيم المرتبطة بالهوية الوطنية:

4-1-الثقافة: الثقافة هي كل ما إكتسبه الفرد من المجتمع عن طريق التنشئة الإجتماعية، فهو ليس فطريا و لا وراثيا و هي تشمل كل وسائل المعيشة و اللغة و أساليب التفكير و العمل، و القيم و المعايير و العادات و التقاليد، بالإضافة إلى الشعائر و الطقوس، الرموز و القوانين و الأعراف[1]، كما تساهم الثقافة في الحفاظ على إستقرار النسق الإجتماعي و توازنه ووحدته، كما تعمل على توحيد الأنماط العقلية من أجل خلق نسيج إجتماعي موحد و عقل إجتماعي واحد قادر على إعادة إنتاج نفسه.

و يصعب الفصل بين الثقافة و الهوية، فالهوية هي إختزال ثقافة معينة، و هي بناء إجتماعي ناتج عن مختلف التفاعلات المتبادلة بين الفرد و محيطه الإجتماعي و إنتماءاته في المنظومة الإجتماعية التي تتيح له التعرف على ذاته، و في مقابل ذلك تسمح للمنظومة الإجتماعية التعرف عليه ، كما أن العلاقة بين الثقافة و الهوية تعني علاقة الذات بالإنتاج الثقافي و إن أي إنتاج ثقافي لا يتحقق في غياب ذات مفكرة، و إن هذه الأخيرة تقوم بدور كبير

[1]- عبد المجيد لبصير، موسوعة علم الإجتماع و مفاهيم في السياسة و الإقتصاد و الثقافة العامة، دار الهدى، عين مليلة، 2010، ص 172.

في إنتاج الثقافة و تحديد نوعها و أهدافها و هويتها في كل مجتمع إنساني و في كل عصر من العصور[1].

كما قد تتنوع الثقافات لكنها تلتحم في هوية واحد، كما قد تتعدد الهويات في ثقافة واحدة مما يحقق الوحدة الوطنية، كما تقوم المنظومة الإجتماعية التي تعبر عن إرادة الجماعة في إستخدام بعض السمات الثقافية كمحددات لهويتها النوعية، كما يمكن للجماعات القريبة من بعضها ثقافيا أن تعتبر نفسها غريبة تماما عن بعضها البعض، بل و أحيانا قد يصل الأمر إلى الصراع و المعاداة حينما يتعلق الأمر بالإختلاف حول عنصر منعزل في المجموعة الثقافية[2]، و الثقافة هي التي يستطيع من خلالها الفرد التوافق مع الجماعات و المؤسسات الإجتماعية و تحقيق ذاته داخلها.

4-2- الإنتماء: شكك معظم المؤرخين و علماء الإجتماع في إمكانية غرس مشاعر الإنتماء و الألفة تجاه بلد معين من خلال تدابير وطنية من القمة إلى القاعدة كإستعمال الأناشيد الوطنية أو الأفلام الوطنية رغم أهمية هذه التدابير، لكن إشراك العواطف أمر ضروري من أجل تكوين الألفة و الإرتباط الحقيقي و ذلك من خلال الخبرات المرضية و الممتعة التي يعيشها الأفراد و تفاعلاتهم و إتصالهم الإجتماعي المتواصل التي تنمي مشاعر الإنتماء و تعزز الألفة بينهم و تقويها[3]. و إن ما يتبادر بالذهن في قضية الإنتماء هو بعدها السياسي و ما يرتبط ذلك بمسألة الوطن و الوطنية و الولاء لنظام الحكم أو إتجاهات السياسية معينة و التي تتعلق بالإيديولوجيا، و لكن من المهم جدا ربط الإنتماء بجذوره الثقافية و سياقاته

[1]- عادل شيهب، الثقافة و الهوية، إشكالية المفاهيم و العلاقة نقلا عن:
https://www.researchgate.net 05/04/2009

[2]- ناصر بن السعيد السيف، الهوية و الثقافة، نقلا عن:
https://www.alukah.net 18/06/ 2016

[3]- علي راتانسي، التعددية الثقافية، ترجمة : لبنى عماد تركي، مؤسسة هنداوي، 2013، ص 118.

الإجتماعية و الإقتصادية و الفكرية[1]، و قد قامت مجموعة من الدراسات الإجتماعية منذ منتصف القرن العشرين، بدراسة و تحليل ظاهرة التنوع و التعدد في المجتمعات و مدى تأثيرها على طبيعة الولاء و الإنتماء و كيفية تشكل الهوية الوطنية لديهم، و قد توصلت بعض الدراسات الإجتماعية و السلوكية أن التعددية مفهزم يترادف مع مفهومي التنوع و الإختلاف، و لذلك تعرف إدارة التنوع و التعدد بأنها تمثل النظام السياسي الذي له خلفية فلسفية يرتبط بإدراك دور الدولة و طبيعة المواطنة و الإنسان، و هذا النظام يمتلك ملامح قومية ثابتة و مستقرة و مقترنة بالتطور الإقتصادي و الثقافي، و الهدف من ورائه هو إدارة الصراع الإجتماعي[2] .

و يعبر الإنتماء الوطني عن السلوك الذي يظهر فيه الفرد تمسكه بهويته الوطنية و إلتزامه بالقوانين و النظام السائد. و يساهم الإنتماء في تعزيز الهوية و تدعيمها و تقويتها، فإدراك الفرد من هو و سبب وجوده و هدفه في هذه الحياة هو تجسيد لمعنى إنتمائه، فالهوية وليدة الإنتماء و تعمل على تقويتها.

5-تحديات الهوية الوطنية في عصر العولمة:

يعد البعد الثقافي و الاجتماعي للعولمة من أهم أبعادها، فهي تعني نشر قيم و مبادئ و معايير ثقافة واحدة، و إحلالها محل الثقافات المحلية، مما يعني تلاشي القيم و الثقافات الوطنية و إحلال الثقافية للبلاد الأكثر تقدما محلها و خاصة أمريكا و أوروبا، الأمر الذي ينعكس على الهوية الثقافية الوطنية.

[1]- نادية مصطفى، ماجدة إبراهيم، أسامة مجاهد، دوائر الإنتماء و تأصيل الهوية، ط1، دار البشير للثقافة و العلوم، القاهرة، 2013، ص 08.

[2]- عطا الله سليمان الحديثي، تعدد القوميات في ماليزيا و دورها في تطور نظامها السياسي و إستقراره، مجلة كلية التربية، جامعة واسط، بغداد، العدد13، 2013، ص 224

إن العولمة تمس بشكل مباشر ميدان الثقافة و الحضارة، فالسعي إلى فرض هيمنة ثقافة واحدة تكون نتيجته إما انتهاء الثقافة الأضعف و ذوبانها أو تقوقعها على نفسها أو تفتيتها لصالح جماعات داخلية أو خارجية.

و من المعلوم أن للقيم جانبين: قيم محورية، و هي التي تعبر عن الثوابت الوطنية و قيم وسيلية تتمثل في قيم التفاعل الحضاري. و تتمثل خطورة العولمة في محاولة التأثير في قيم المحور و ذلك من خلال نشر الفكر الغربي الذي يعمل على تغيير لكل القيم الثابتة و محاولة إقناع أن الذي يتمسك بقيمه إنما يتعارض مع التقدم العلمي و الفكري و نهضة العقل، الأمر الذي أدى إلى تفاقم الشعور بالاغتراب لدى الشباب ووقوعهم في أزمة حضارية، و في صراع بين ثقافتين متعارضتين في وقت واحد، إحداهما خارج النفس و الأخرى مدسوسة في ثناياها، فترى حضارة العصر في البيوت و الشوارع، بينما تجد حضارة الماضي رابضة خلف الضلوع[1].

فالعولمة تستهدف قيم الأصالة و الانتماء، و العمل على تذويب الهوية الوطنية و صهرها بالهوية الغربية، كما صارت العولمة تتضمن محاولة تعميم نموذج مغاير لمفهوم المواطنة و لمعاني الإحساس به و الحد من حرية الدول في اتباع سياسات وطنية مستقلة.

و يرى عبد الله هدية أن العولمة تجعل ثقافة البلد التابع "ثقافتين"، فمن أهم سمات هذا الغزو الثقافي و الاقتصادي و السياسي للبلدان التابعة "الثنائية" في كل شيئ: سوق للعامة و سوق للنخبة... و تدار الدولة عن طريق هرمي مركزي، حيث يتسلم أولاد النخبة كل الفعاليات الأساسية في البلد التابع، الفعاليات الاقتصادية و السياسية و الإعلامية و العسكرية، و تنحصر ثقافة البلد في ثقافة هؤلاء، و هي ثقافة أجنبية تماما منفصلة عن ثقافة القاعدة

[1]- - زكي نجيب محمود، ثقافتنا في مواجهة العصر، دار الشروق، القاهرة، ط3، 1982، ص160

العريقة من العامة التي تعيش ثقافة تقليدية متأخرة مزيفة، دخلها الكثير من المفردات الدخيلة عليها خاصة في الغيبيات و النظرة إلى المرأة و إلى الآخر عموما، و عن طريق ثقافة أولاد النخبة تكتمل حلقات الهيمنة و العولمة في الوقت نفسه، أي سيادة نمط معين في الاقتصاد و السياسة و التعليم، الثقافة ، السلوك و التفكير[1].

و حسب "سعيد عيادي" فانه على أساس هذا التبني لثقافة المجتمع الغربية التي تبلورت في دوائر الجماعات المحتكرة و المنفردة بالهيمنة السياسية، يتم التبجح و التلويح بعظمة البدالة الفكرية و اعتباره نموذج العالم المتقدم، فيصير الفريق الأول كأنه الصانع العارف و المتحكم في آليات صناعة التقدم و إعادة بناء الإنسان و المجتمع فكريا، تقنيا، سلوكيا و حضاريا، بينما الفريق الثاني يصير كأنه نابع من بيئة التخلف و أن خصائصه تدل على ذلك –افتراضا– فهو ضمن هذا المنطق رافض للتقدم و عدو للفريق الأول، و بالتالي يصير عدوا للبدالة الفكرية في صورتها الغربية، و من هنا يتم إصدار الاتهام المباشر له و هو معاداة أفكار و مشاريع الحداثة و المعاصرة و رميه بتهم الرجعية و الظلامية و التحجر و التفكير بمنطق القرون الوسطى[2].

و قد إستخدمت الدول العربية و الإسلامية الدين منذ عقود من أجل إضفاء الشرعية على وجودها و إبقاء هيمنتها على طبقات المجتمع، أما اليوم فهي تطمح لفرض قيم الحداثة و المعاصرة ما يتنافى و المبررات التي تستعملها باسم حماية الإسلام و اتخاذه الدين الرسمي للدولة و فلسفتها السياسية، هذا التناقض جعلها تتجه نحو خيار حاسم، و هو شرعنة علمانية الدولة و علمانية المناهج مما يؤدي حتما إلى حصول التراجع عن ثقافة المجتمع من أجل

[1]- عبد الله هدية، الديموقراطية و التربية في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2001، ص76

[2]- سعيد عيادي، البراديغم الاسلامي و إعادة البناء الحضاري، دار قرطبة للطباعة و النشر ، الجزائر، 2009، ص318.

تكريس التبني لنموذج الثقافة العالمية التي تقدم على أنها مرجعية معيارية، و أن تبني قيما يؤدي بالضرورة إلى تحييد الدين على مستويات انتشاره و احتكاك الأفراد و الجماعات و المؤسسات به، و تسخير المؤسسات و هيآت رسمية من أجل صياغة و تهيئة الرأي العام لتقبل و تبني حقيقة البدالة الفكرية في إطار عولمة الثقافة.[1]

و رغم أن بعض المجتمعات تتحدث عن الحداثة و ما بعد الحداثة، فان مجتمعنا لازال أسيرا، لم يتمكن من الفصل بين الأصالة و المعاصرة كتعبير عن اختلال التوازن الناجم عن الصراع بين الموروث الحضاري و بمنهجه القيمي الروحي و بين الآخر بحياته المادية و مكتسباته الدنيوية، و يعود ذلك في الأصل إلى تعرض مجتمعنا إلى الاستعمار الحديث الممتد من 1830– 1962، مما أفقده لغة التواصل مع ماضيه و القدرة على إدراك الذات في حاضرها.

و لقد عرفت البشرية إشكالية المحافظة و العصرنة منذ القدم، لأن الإنسان أسير نفسه و كينونته و مجتمعه و أمته، و هو يسعى إلى توسيع الأنا توسيعا لرقعته و كتلته، و مع التطور الصناعي إزداد هذا الهاجس حدة مع تطور المذهب الرأسمالي و هيمنة ثنائية القيم بين قيم الخضوع و النكوص السائدة في مختلف مجالات الحياة و بين قيم حماها الغرب في أعلى مراحله من هيمنة اقتصادية و تقنية تتعالى عنه، كالقدرة على توجيه التاريخ و تمجيد الإنسان[2].

إن مشكلة الهوية لا تطرح نفسها إلا في المجتمعات المتخلفة حضاريا، و أن أزمة الهوية في الجزائر هي عقدة النقص الناجمة عن شعور الفرد بعدم القدرة على مسايرة الآخر و مماثلته ما

[1]- - نفس المرجع، ص ص(319-320)

[2]- عبد الله موسى، إشكالية إعادة بناء المفاهيم في فكرنا العربي المعاصر، بحث منشور في: التيارات الفلسفية الغربية الحديثة و اثرها على الفكر العربي، منشورات مخبر الدراسات التاريخية و الفلسفية، جامعة قسنطينة، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع، عين مليلة، 2003، ص239

يدفعه إلى محاكاته وفق قاعدة " المغلوب مولع بتقليد الغالب". كما أن مشكلة الهوية فيها تعود كذلك إلى مستويات المعرفة بها مقارنة بالمجتمعات المتحضرة التي فصلت في هويتها، حيث شكلت أفكار فلاسفة عصر التنوير اختيارات تلك الشعوب لنمط حياتها، و تثبيت شبكة علاقاتها الاجتماعية و الإنطلاق في طريق التنمية و الإبداع، الأمر الذي افتقدته مجتمعات العالم الثالث و منها الجزائر، و لتشخيص هذه الحالة لابد من وضع المشكل في إطاره التاريخي و تجاوزه معرفيا في إطار يؤسس لفهم الأحداث من الداخل.

المبحث االثاني: الهوية الوطنية الجزائرية و المشروع السياسي

1-الهوية الوطنية الجزائرية:

يشير مفهوم الهوية إلى ما يكون عليه الشيء هو هو، أي من حيث تشخصه و تحققه في ذاته و تمييزه عن غيره، فهو وعاء الضمير الجمعي لأي تكتل بشري و محتوى لهذا الضمير بما يشمله من قيم و عادات و مقومات و وعي الجماعة و إرادتها في الوجود و الحياة داخل نطاق الحفاظ على كيانها[1].

فالهوية جسر يعبر من خلاله الفرد إلى بيئته الاجتماعية و الثقافية، فهو إحساس بالانتماء و التعلق بمجموعة، و عليه فان القدرة على إثبات الهوية مرتبطة بالوضعية التي تحتلها الجماعة في المنظومة الاجتماعية و نسق العلاقات فيها.[2]

[1]- عباس الجراري، مكونات الهوية الثقافية المغربية: في الهوية الثقافية للمغرب، كتاب العلم، السلسلة الجديدة، 1988، ص22

[2]- محمد العربي ولد خليفة، المسألة الثقافية و قضايا اللسان و الهوية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، 2003، ص92

و تتغذى الهوية الثقافية بالتاريخ، و تشكل استجابة مرنة تتحول مع تحول الأوضاع الاجتماعية و التاريخية، فالهوية نسبية تتغير مع تغير حركة التاريخ و انعطافاته، بل أن التاريخ هو الأنا الذي ترتكز عليه الهوية.

و الواقع أن مسألة ثبات الهوية أو تغيرها قد لاقت مساحة كبيرة من النقاش، و أثبتت المجادلات العلمية أن هوية أي مجتمع ليست أمرا ثابتا كما ذهب إلى ذلك المفكر" محمد عابد الجابري" بان الأمر يرتبط بالمؤثرات الخارجية و بالتداول العلمي للأفكار و الثقافات كما يرتبط بالصراع على السلطة، كما أن تغير الهويات ينبغي أن يخضع لقانون التوازن بين الثوابت المميزة للهوية و العناصر القابلة للتحول، و إلا كانت الهوية عرضة للخطر و التدمير، فالهوية تتضمن مكونات ثابتة و أخرى قابلة للتغيير، إذ يعتبر الدين و اللغة من الثوابت الراسخة، بينما تكون المكونات الأخرى من عادات و قيم و طرق تفكير قابلة للتغيير في الشكل الايجابي الذي تحدده حركة المجتمع و تفاعله بمحيطه الخارجي[1].

إن تاريخ الأمة الجزائرية من تاريخ الأمة الأمازيغية الضاربة في أعماق تاريخ منطقة شمال إفريقيا، لقد استطاعت هذه الحضارة أن تستوعب الكل و تحافظ على هوية شمال إفريقيا، فهي الوعاء التاريخي الذي جمع و استوعب مختلف ثقافات الأمم التي دخلت عليها من فينيقيين إلى الرومان فالوندال و البيزنطيين ثم العرب و الترك و الفرنسيين، دون أن يؤثر ذلك على هويتها الثقافية و الاجتماعية.

[1]- محمد عابد الجابري، العولمة و الهوية الثقافية، عشر اطروحات، نقلا عن:
http //falsafiat.net/t6-topic 12/03/20013

و قد لعب الدين دورا و عاملا مهما في تشكيل الهوية الثقافية في الجزائر، ذلك أن العقيدة الإسلامية ألّفت قوة موحدة بين مختلف التجمعات العرقية التي كانت هي بدورها تؤثر فيها و قد ساعدها في ذلك ابتعادها عن أن تكون عنصر صراع و تضاد[1].

و قد لعبت ثقافة القتال دورها في صهر عناصر المجتمع الجزائري، إذ الشعور بالخطر يسهل بعث كوامن الوحدة، و قد ورث المجتمع الجزائري رصيدا تاريخيا عن فكرة المقاومة، بل أن سكان المنطقة عرفوا أنفسهم بالأمازيغ أي الأحرار، فردد التاريخ أسماء بعينها ماسينيسا و يوغرطة و الكاهنة و كسيلة و طارق ابن زياد و الأمير عبد القادر و لالا فاطمة نسومر و العربي بن مهيدي و مصطفى بن بولعيد... و هي أسماء لمحاربين و مقاتلين لم يدخلوا التاريخ، إلا لأنهم حرروا الجغرافيا المكان و التاريخ من الإحتلال[2] ، و المتتبع لحالة الثقافة الجزائرية، يلاحظ أنها ذات أبعاد مختلفة و هي:أمازيغية، عربية ، إسلامية، متوسطية، إفريقية، عالمية، و على الرغم من ذلك تضعف فيها أبعاد معينة و تتقوى أخرى على مستوى الإنفتاح الثقافي و التثاقف، ففي الوقت الذي ينتظر فيه الاستفادة من جميعها، و حسب درجة أهميتها.

و هكذا فإن الهوية أصبحت في السنوات الأخيرة أحد الانشغالات الأساسية لكل من الباحثين و السياسيين على حد سواء، و ذلك نتيجة الهزات التي تعرض لها المجتمع الجزائري منذ فجر التاريخ، و نتيجة التيارات الفكرية و الإيديولوجية التي تجتاح مجتمع ما بعد الاستقلال و خاصة النزعة البربرية و الظاهرة الإسلامية التي شكلت الهوية مركزها الأساسي.[3]

[1] -M.Boutefnouchet , la culture en Algerie : mythe et réalité, SNED, Alger, 1982, p37

[2]- ابو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، ج1، مرجع سابق، ص ص (197-198)

[3]- - نفس المرجع، ص186

و تنطلق الحركتان الإسلامية و الأمازيغية من تصورين مختلفين، حيث تأخذ الأولى على الدولة غرابتها عن النسيج الثقافي للبلاد و هو عربي إسلامي، بينما تؤاخذها الثانية أساسا على غلوها في النزعة العربية الإسلامية.[1]

و يرى عمار بلحسن أن الحركة الدينية في الجزائر هي استجابة المجتمع التقليدي المهمش عن انحطاط الدولة و تفسخ مؤسساتها نتيجة الرشوة و "الحقرة"، و فشلها في إشراك المواطنين في تسيير شؤون البلاد و يصف هذه الحركة – مع عدائه الشديد لها– بأنها شعبية مرتبطة بالعوام و الشبان، الذين اتخذوا المساجد مقرا للتعبير عن أنفسهم و طموحاتهم، و اعتبر أن هذه الحركة ضعيفة و منزلقة نحو العنف، و على النقيض من ذلك يرى بعض الدارسين أن الجماعات المسلحة التكفيرية ليست نبتة أصيلة من صلب الحركة الإسلامية المعاصرة، فهي من إنتاجات القمع و التغريب و الفساد و غياب العدالة الاجتماعية، أكثر مما نتاج من إنتاجات الثقافة و فكر الإسلاميين[2].

و تشكل الأمازيغية جزءا لا يتجزء من الذات المغاربية بما فيها الجزائر، الأمر الذي يجعلها ملكا للشعب الذي يدرك جيدا أهمية هذا البعد الثقافي ماضيا و حاضرا في تكوين الشخصية الجزائرية المتميزة، و في هذا السياق يرى "مولود معمري" أن الثقافة البربرية و اللغة البربرية مكونات أساسية للهوية الوطنية و أن هذه الثقافة هي ملك لكل الجزائريين [3] ، غير أن الأحداث

[1]- محمد عبد الباقي الهرماسي، مرجع سابق ص131

[2]- اسماعيل قيرة و اخرون، ، إسماعيل قيرة و آخرون، مستقبل الديمقراطية في الجزائر، مركز دراسات الوحدة العربية، الكويت،ط1، 2002 ، ص208.

[3] -Mouloud Mammeri, culture savante, culture vecue : etude 1938 – 1989, association culturelle et scientifique TALA, Alger, 1991,p137

الأخيرة تؤكد لجوء بعض الجماعات و الأحزاب و الجهات إلى استخدام البعد الإثني كورقة ضاغطة سواء في المجال السياسي أو الاقتصادي[1].

و يرى "نذير معروف" أن طرح مسالة الهوية في الجزائر بهذه الحدة يرجع إلى عجز النظام السياسي الجزائري عن إنتاج الدولة، فهذه العودة نحو قضايا الهوية في المجتمع تمثل بديلا و تعويضا من الدولة العاجزة في اتجاه مرضي، و مثل ذلك الموقف المتخذ المتعلق باللغة العربية مما يسمح بظهور شرخ كبير في الجسم الاجتماعي على شكل انقسامات هرمية حادة.[2] إن هذا الأمر يستدعي مراجعة علمية دقيقة لتاريخنا باعتباره بعدا أساسيا لهوية مجتمعنا، هذا التاريخ الذي أصبح مغيبا إلى درجة انه كان سببا في تغذية العنف الاجتماعي و السياسي في الجزائر المستقلة، فالجزائر تتمتع بثراء عرقي و لغوي لم يجد توجها و تدعيما من طرف السلطة باتجاه البناء، لأن السلطة لم تكن حاضرة سوى لإدارة الصراع من أجل الحفاظ على بقائها و استمرارها، و قد نتج عن ذلك ظاهرة العنف السياسي و الإجتماعي إبتداءا من الصراع على السلطة مباشرة بعد الاستقلال عام 1962 ثم أحداث أكتوبر 1988، و كان العنف في أشده عام 1991 بعد إلغاء المسار الانتخابي، و لازالت ظاهرة العنف في بلادنا تنتظر علاج أسبابه الثقافية و الفكرية و السياسية و الاجتماعية.

2-الخلفية التاريخية للهوية الوطنية الجزائرية

تظهر الشواهد التاريخية أن الثقافة الجزائرية نشأت على الأقل في شكلها الحديث ضمن أحضان الوطنية التي أخفت الفوارق و سمحت بتغطية التفاوت الثقافي، و قد تجسدت هذه

[1]- - اسماعيل قيرة و اخرون، مرجع سابق، ص 210.

[2] -Nadir Maarouf, L'Algerie pluri-culturelle : droit a la difference et difference du droit, Naqd, Alger, 1992, p14

الصورة أكثر بعد الاستقلال[1] ، و الحقيقة أن العاطفة الذاتية قد توطدت بين الجزائريين قبل ذلك بعقود نتيجة للوحدة الفكرية و الروحية التي ترعرعت فيهم منذ الفتح الإسلامي في الجزائر، و منذ وضع حدود القطر الجزائري بشكل مضبوط و ثابت في القرن السادس عشر ميلادي أثناء الحكم العثماني، و بذلك رسمت خريطة جديدة للمغرب العربي بقيت مع بعض التعديل إلى اليوم، فالقطر الجزائري الذي تكوَّن في القرن العاشر من السنة الهجرية الموافق للقرن السادس عشر من التقويم الميلادي[2].

و قد دخل العثمانيون إلى الجزائر و تحالفوا مع أهلها سياسيا و عسكريا، و قد مارسوا تأثيرا في الحياة الإجتماعية و الثقافية فيها، و أول هذا التأثير هو إعطاء المجتمع الجزائري تصورا عالميا و تم تحريره من النزعة القبلية و العشائرية، حيث جاء العثمانيون بوسائل حضارية بمفهومها الواسع إلى الجزائر من مأكل و ملبس و ألقاب و تقاليد...و عموما ما كان يتميز به المجتمع الجزائري في تلك الفترة أنه كان محتفظا بقيمه العربية الإسلامية و أدرك الإسلام بمفهومه الذي يحمله القرآن و السنة و هي أن الإسلام رسالة عالمية.

و رغم أن هذا المجتمع لم يكن قد وصل بعد إلى مرحلة المجتمع الوطني الذي نتحدث عنه اليوم، لكنه كان بالروابط الموحدة دينيا و سياسيا و خلقيا و لغويا، قد وصل إلى مرحلة المجتمع الواعي المتماسك و المتجاوب، و كانت هناك العادات و التقاليد المبنية بدورها على التشريع الإسلامي الذي يشكل عامل وحدة قوي في المجتمع، و قد تحدث العديد من الأدباء و الاجتماعيين في كتاباتهم، ككتاب **الونشريسي** في مؤلفه " المعيار" و كتاب " أحكام القضاة" واصفا الذوق العام و القيم المشتركة و أحكاما و مقاييس أخلاقية و روحية يستند إليها الناس في

[1]- إسماعيل قيرة و آخرون، مرجع سابق، ص 179 .

[2]- ابو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، ج1، 1981،ص 133

حياتهم اليومية في ذلك العهد، دلالة على وجود المجتمع الجزائري الموحد خلال العهد العثماني[1].

و من الواضح أن هذه الوحدة الفكرية و الروحية لم تتخذ شكلا قوميا أو انفصاليا إقليميا، و يرجع **أبو القاسم سعد الله** ذلك إلى عاملين أساسين[2]:

1- أن الجزائريين كانوا و مازالوا عربا مسلمين ، و يعلمون انه لا قومية في الإسلام، و لا إقليمية في العروبة.

2- إن التجربة العالمية للقومية بمفهومها الحديث برهنت على أنها لم تتخذ الشكل القومي إلا إذا كان هناك خطر خارجي على العاطفة الذاتية لشعب من الشعوب، و كون العاطفة الجزائرية لم تتحول إلى شكل قومي في عهد تحالف الجزائر مع الخلافة العثمانية دليلا على ان الجزائريين لم يشعروا بخطر خارجي على مقوماتهم الوطنية.

هذه الوحدة تدل على أن إشراك الأفراد في أطر مرجعية متقاربة يسهل عليهم عملية الانتماء، فالاهتمامات المشتركة و العادات المتقاربة تكسب أفرادها رغبة قوية في الالتحام، و هذا ما جعل الجزائريين أمنين في عهد تحالفهم مع الدولة العثمانية التي كانت تجسد الخلافة الإسلامية، فلم يشعروا بضرورة تحويل عاطفتهم الذاتية إلى قومية انفصالية إقليمية، لأنه لم يكن هناك في نظرهم خطرا خارجيا على ذاتيتهم [3] ، لكنهم شعروا مع الاستعمار الفرنسي بخطر خارجي محقق على هذه الذاتية، فمنذ دخول هذا الأخير إلى الجزائر عمل على تكوين إنسان متشبع بالثقافة الغربية و مجرد من كل عناصر الثقافة الوطنية التي تدل على الانتماء الإسلامي

[1]- ابو القاسم سعد الله، مرجع سابق، ص146
[2]- نفس المرجع، ص 147
[3]- نفس المرجع، ص 69

و العروبة، و تضاعف ذلك السعي من طرف المستعمر إلى غاية وقف إطلاق النار، حيث وصل إلى أوج ما يمكن الوصول إليه، و صاحب هذه العملية توسيع شبكة تعليم اللغة الفرنسية و تمكين متعلميها من التمتع بكثير من الامتيازات الاقتصادية و الاجتماعية، باعتبار أن اللغة وعاء حضاري و إيديولوجي من الطراز الأول[1]، ففي الوقت الذي أصبح فيه أبناء الجزائر الشباب الناشئ في أمسِّ الحاجة إلى من يعلمه لغته التي يتكلم بها و هي الأداة الأولى و الرئيسية في الإتصال و التخاطب، فقد أصبح الجيل الرابع بعد المقاومة غير قادر على التخاطب باللغة العربية و حتى العامية بسبب المقاومة التي نشأ فيها.. فتقلصت الكلمات، و أصبح التخاطب نابعا من الخوف و الغضب و القلق و الفزع و الحزن خاصة عند النساء و هن المدرسة الأولى التي يتلقى فيها الطفل تعاليمه و تراثه الذي يرثه من أسلافه، إلى أن أصبح الشعب الجزائري برمته في الأمية و العجز عن القراءة و الكتابة إلا قليلا منه[2].

و هناك فكرة أخرى جديرة بالاهتمام و التقصي عند دراستنا للثقافة الوطنية، و هي ثنائية **الأصالة– المعاصرة**، و ضمن هذا الإطار نشير إلى أن خصوصية تطور المجتمع الجزائري الذي تعرض لصدمتين تاريخيتين هما: الاستعمار و الحداثة، و هذا يدفعنا للحديث عن التناقضات في البناء القيمي الأساسي للمجتمع، و قد أدى التمييز الذي مارسه الاستعمار طيلة 132 عاما، بالإضافة إلى النقل المشوه للثقافة الحديثة الغربية التي تتمحور حول مبادئ عامة مثل : الرشد، العلمانية، الفردانية، النفعية، أدى ذلك إلى تشوه البنى الاجتماعية و الثقافية التي تمثل في جوهرها صراعا بين قيم الثقافة الأصيلة و قيم الثقافة الحديثة التي مسخت في أنماطها

[1]- محمد العربي الزبيري، تاريخ الجزائر المعاصر(1954- 1962)، اتحاد كتاب العرب، دمشق، 1999، ج2، ص 210

[2]- الزبير بقدح، المدرسة الإستعمارية في الجزائر، مجلة المعيار، كلية أصول الدين و الشريعة و الحضارة الإسلامية، ،العدد 10، سبتمبر 2005، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة ص62.

السلبية من القيم الاستهلاكية و المظهرية و الترفيه[1]، فقد اختلف شكل و مضمون القيم التي كان يعتز بها المجتمع في يوم من الأيام، ففي وقت كان العمل يعتبر قيمة أصبح الثراء اليوم مصدرا القيمة، و كان الانتماء القومي قيمة، و فكرة العدل الاجتماعي قيمة و فضلا عن ذلك ينبغي أن يوضع في الاعتبار أن هذا كله اخذ يفرز مجموعة قيم و معتقدات أخرى غريبة عن مجتمعنا بتأثير غياب الفرق الواضح بين عملية التحديث و عملية التغريب، و هكذا فان مجموعة قيم و معتقدات أخرى دخيلة على قيمنا و معتقداتنا الأصيلة لم تخضع لعملية تمثيل أو تحديث أو تعديل، و إنما على العكس من ذلك بدأت تتساقط أو على الأقل تحل محلها قيم و معتقدات أخرى دخيلة على قيمنا و معتقداتنا الأصيلة.

و هذا ما ذهب إليه هشام شرابي، حين قال أنه من غير الممكن فهم و إستيعاب الوعي الوطني للموروث الثقافي، دون مقارنة أنماط الفهم و المعرفة العلمانية و العقلانية التي اشتملت عليها الثقافة الآتية من الغرب، و هذه المقارنة تنطبق على التصدع الذي كان بسبب الإنتقال من التعليم التقليدي إلى المعرفة الغربية[2].

هذه القيم المشوهة و الممسوخة تدفعنا غالبا إلى إعادة التفكير في دور النشطاء الاجتماعيين و ناقلي الثقافة الحديثة بكل مكوناتها و أبعادها، فانه من إحدى المفارقات لتناقضات البنية الثقافية الجزائرية التي تتجلى أكثر في اختلال معايير الصواب و الخطأ و معايير الالتزام و المثل العليا إلى جانب التناقض الكامن في نفوس الأفراد أنفسهم بين القول و العمل، بين المظهر و الجوهر في المواقف اليومية المختلفة . هذا التناقض أدى إلى ظهور فعل اجتماعي يتسم بتناقض الأهداف و الوسائل و تناقض المواقف التي يظهر فيها باختلاف

[1]- اسماعيل قيرة و اخرون، مرجع سابق، ص 190

[2]- هشام شرابي، النظام الأبوي، ترجمة: محمود شريح، مركز دراسات الوحدة العربية، ط2، بيروت، 1993، ص99

الهدف و باختلاف المؤثرات الخارجية التي يخضع لها الفرد، فهو فعل يتسم بعدم الاستمرارية و عدم الاتساق و اللامعيارية[1] .

3-مقومات الهوية الوطنية الجزائرية

3-1-الدين:

الإسلام دين الجزائريين، فقد دخلت هذه العقيدة إلى هذا المجتمع عبر الفتوحات الإسلامية، فاعتنقها أهلها عن طواعية و إقتناع، و تمسكوا بها و نشروها و بقوا أحرارا في حكم أنفسهم دون إجبار أو إكراه، و انصهر العرب و البربر في المجتمع الإسلامي العربي الجديد و زال بذلك كل أثر يمكن أن يفرق بين العنصر البربري و العربي في الجزائر، و في هذا المعنى يقول عبد الحميد بن باديس " إن أبناء العرب و أبناء مزيغ (البربر) قد جمع بينهم الإسلام ...، ثم دأبت تلك القرون تمزج بينهم في الشدة و الرخاء و تؤلف بينهم في العسر و اليسر و توحدهم في السراء و الضراء، حتى كونت منهم خلال أعقاب بعيدة عنصرا مسلما جزائريا أمه الجزائر و أبوه الإسلام"[2]. و قد لعب الدين دورا مهما في مجابهة الاستعمار و تحقيق الوحدة و الانسجام، فالحركة الوطنية الجزائرية ظلت تعتمد إلى حد كبير على الدين طيلة العهد الاستعماري.

إن الحملة الفرنسية ضد الجزائر قد قررها شارل العاشر اليسوعي، و باركها البابا، و أيدتها الكنيسة في فرنسا، و بعد نجاح الحملة تهاطل على الجزائر المبشرون، و أخذت السلطات

[1]- اسماعيل قيرة و اخرون، مرجع سابق، ص 191.

[2]– رابح تركي، التعليم القومي و الشخصية الوطنية، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، 1975، ص52

العسكرية تهدم المساجد و تحول بعضها إلى كنائس و تستولي على الأوقاف الدينية، و كل هذا يعطي للغزو الفرنسي طابعا صليبيا واضحا[1].

و في عهد "دي بورمون" بدأت السيطرة على الأوقاف الإسلامية في الجزائر رغم انه هو نفسه الذي وقع معاهدة 05 جويلية 1830، و التي كان قد تعهد فيها باحترام الشعائر الدينية و عدم المساس بدين السكان و حرياتهم، غير أن الذي حدث هو صدور أمر في 08 سبتمبر 1830 يتضمن الاستيلاء على الأوقاف الإسلامية، ثم تبعه أمر آخر يعطي الحاكم حق التصرف في الأملاك الدينية بالتأجير أو الكراء، و أسفرت هذه المراسيم على مصادرة الحكومة الفرنسية للدين الإسلامي، و فرض سيطرتها على الأوقاف، و على المساجد في الجزائر و من ثم مسك رقاب الأئمة و المفاتي و القضاة و الموظفين الدينيين الذين يتقاضون مرتباتهم من عائدات الأوقاف[2].

لقد لاحظ الاستعمار الفرنسي أن مادة التلاحم و الارتباط العضوي بين الجزائريين هو الدين، فعملوا على تفتيت تلك المادة بإثارة النعرات القبلية و الجهوية و العائلية، و قد ظهرت آثار هذه السياسة بالخصوص في ميدان التعليم و ميدان التشريع، فلم يعد الجزائريون يتلقون تعليما واحدا و لا يحصلون على نفس الاهتمام، و لا يخضعون لتشريع إسلامي و هذه السياسة تتماشى مع الأهداف الصليبية (الدينية) من جهة، و الرومانية (السياسية) من جهة أخرى، كما لاحظ الخبراء الفرنسيون أن زعماء الحركة الوطنية التي تولت محاربتهم كانوا ينبثقون من المعاقل الدينية من زوايا و معاهد إسلامية التي كانت منذ قرون تعتني بالجهاد و المقاومة عند الخطر،

[1]- ابو القاسم سعد الله، ابحاث و اراء في تاريخ الجزائر، دار الغرب الاسلامي، بيروت، ج3، ط3، 1990 ص16

[2]– عمار مساعدي، الموافقات، مجلة العلوم الاسلامية، المعهد الوطني العالي لاصول الدين– مولود قاسم نايت بلقاسم– الجزائر، العدد 6، السنة السادسة (1998،1997) ، ص 128.

و تعتني بالعلم و التصوف في حالة السلم، و من ابرز تلك الطرق " القادرية" التي أنجبت "الأمير عبد القادر" و "الرحمانية" التي أنجبت "الشيخ بوعمامة"[1]، نسبة إلى قبيلة اولاد سيدي الشيخ.

و لقد لعبت الزوايا و شيوخها دورا مهما في صد العدوان و حماية هوية المجتمع و الحفاظ على خصائص الإسلام إبان الاحتلال الفرنسي للجزائر، و ممن عانوا من قوة هذا الصد "الكاردينال لافيجري" الذي باشر حملته التنصيرية سنة 1865، حيث طلب من السلطات العسكرية الفرنسية تدمير الزوايا و قتل أوليائها و إقامة الكنائس بدلا عنها، سعيا منه حسب زعمه لاستعادة مجد الكنيسة الكاثوليكية الرومانية في إفريقيا، و قد تمكن من بناء 121 كنيسة من سنة 1876 إلى سنة 1892 بتشجيع من الحاكم الفرنسي "شاتري" بمنحه مبالغ سخية لصالح المشروع[2] .

و هناك الكثير من الدلائل التاريخية التي تؤكد على مدى التقدم الكبير الذي حققته المدارس الصوفية في الجزائر من خلال الانتشار الواسع و القوي للزوايا في ربوع القطر الجزائري، بل ووجدت الكثير من الطرق الصوفية و رجالاتها الباب للنفاذ و الانتشار و الامتداد في الكثير من البلاد المجاورة و إفريقيا و الشرق الأوسط، و هذا ما يدل على أن الزوايا في الجزائر طورت منهجا فكريا معرفيا واسعا استطاعت بواسطته أن تجد لنفسها مواقع تنتشر فيها، فضلا عن دورها الكبير في الضبط و التربية على التزام السلوك التربوي الروحي الجامع بين أبناء الأمة

[1]- أبو القاسم سعد الله، آراء و أبحاث في تاريخ الجزائر،ج3، مرجع سابق، ص17

[2]- سعيد عيادي، ترصيص القواعد الثقافية لإعادة البناء الحضاري، مطبعة بن مرابط، الجزائر،ط1، 2009، ص 142.

الواحدة، و تميز برنامجها الصوفي– العرفاني التربوي بخاصيات تعكس أصالة المنهج و الحرص على وحدة الأمة[1].

لكن شهدت الفترة ابتداءا من الحرب العالمية الأولى فتورا في روح الجهاد، حيث أصبحت الطرق الصوفية بسبب تحييدها من طرف الاستعمار الفرنسي و شراء ذممها، إلى أن جاءت رياح الشرق على الجزائر تحمل معها روح النهضة الإسلامية، تتمثل في الحركة الإسلامية، تدعوا إلى الثورة على الاستعمار و الدعوة إلى العودة إلى الأصول الأولى للإسلام، و من أهم قادة تلك الحركة: حركة سيد احمد خان، محمد بن عبد الوهاب و جمال الدين الأفغاني و محمد عبده و خير الدين التونسي، و يرى أبو القاسم سعد الله أن معارضة التجنيد الإجباري سنة 1912 كانت تحت تأثير تلك الدعوة إلى حد كبير[2].

و قد افتتح عقد العشرينات في الجزائر بعدة تطورات، كان الدين وراءه في اغلب الأحيان، فمن الجبهة الداخلية نجد حركة الأمير خالد التي نادت بالمساواة بين الجزائريين و الفرنسيين مع احتفاظ الأولين بأحوالهم الشخصية الإسلامي، و قد اعتبر المحللون المعاصرون هذه الحركة تعبيرا إسلاميا قويا، و لم تكن هذه الحركة وحدها في الميدان، فقد تعززت بحركة ابن باديس التي انطلقت في ثلاثة ميادين هي: التعليم الحر و الوعظ و الإرشاد و الإعلام الصحفي و كانت تهدف للإصلاح الديني و الاجتماعي، و اعتبرت هذه الحركة أن الإصلاح الديني لن يكتمل إلا في جو من إصلاح التعليم، و أن الإصلاحات الإسلامية كل لا يتجزأ، و ينبغي أن تشمل كافة المجالات السياسية الثقافية و الاقتصادية[3].

[1]- نفس المرجع، ص 139

[2]- أبو القاسم سعد الله، **أبحاث و آراء في تاريخ الجزائر**، ج3، مرجع سابق، ص19

[3]- محمد العربي الزبيري، **تاريخ الجزائر المعاصر**، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ج1، 1999، ص40

و في هذا المجال يجب ألا نُهمل الدور الذي قام به المحسنون الجزائريون الذين كانوا مدفوعين بوازع ديني قوي عندما انشئوا مدارس حرة من أموالهم لتعليم أبناء الجزائريين للحفاظ على أمور دينهم.

و قد تأثرت مسيرة الحركة الوطنية الجزائرية بما يشهده العالم الإسلامي من تطورات، حيث أدى إلغاء الخلافة الإسلامية سنة 1924 إلى هز مشاعر المسلمين الجزائريين،و جعل بعضهم يفكر في البدائل، و من هؤلاء "الأمير خالد" الذي شارك في مؤتمر القاهرة حول الخلافة و الشيخ " أبو يعلي الزواوي" الذي كتب يقترح إنشاء "جماعة المسلمين" بديلا عن الخلافة، كما انعقدت عدة تجمعات أخرى كان لها صدى بالجزائر كمؤتمر الهند سنة 1929 و مؤتمر القدس عام 1930، الذي كان لهذا الأخير بالذات أبعاد خاصة بالجزائر كانت دافعة إلى دعوة المؤتمر الإسلامي الجزائري سنة 1936[1].

لكن بعض الباحثين يفرقون بين عنصر الدين و الوطنية في الجزائر، و يرون أن المقاومة التي دامت منذ 1830 إلى العشرينات و بالضبط عند إنشاء نجم الشمال الإفريقي، و يرون أن هذه المنظمة قامت على المفهوم السياسي للمقاومة، و من ثم المفهوم "الوطني" بدل المفهوم "الديني" ، و في هذا السياق يرى أبو القاسم سعد الله انه كان يمكن لحركة "الأمير خالد" أن تسير الجزائر في اتجاه وطني– إسلامي، و إنشائه لجمعية "الإخوة الإسلامية" عبر خوضه للانتخابات، غير أن سلطات الاحتلال بادرت إلى نفيه و تغليب خصومه عليه خوفا من مغبة اتجاهه، و بذلك تراجع المد الوطني الإسلامي في الجزائر رغم ظهور فئات نخبوية اندماجية من أمثال ابن التهامي و حركة اتحادية النواب سنة 1927، غير أنها كانت تفتقر إلى الاتجاه

[1] – ابو القاسم سعد الله، أبحاث و آراء في تاريخ الجزائر، ج3، مرجع سابق، ص20

الوطني و الإسلامي معا[1]. و يضيف سعد الله انه زيادة على ذلك فان التنظيم الشيوعي و الاشتراكي في الجزائر و بحكم فلسفته المادية كان لا يؤمن بالاتجاه الوطني و لا الإسلامي لان العناصر التي تقبلت المذهب الشيوعي و الاشتراكي كانت في أغلبها و خصوصا قيادتها من الأوروبيين الذين لا تربطهم بالوطنية الجزائرية و لا بالإسلام أية رابطة، فالحياة السياسية في الجزائر خلال العشرينات كانت دون تنظيم وطني (سياسي)–إسلامي محدد إلى غاية ظهور تنظيمين توليا مسؤولية حركة التاريخ القائمة على الدين و الوطنية معا هما: جمعية العلماء المسلمين بالجزائر و نجم الشمال الإفريقي بفرنسا[2].

و أمام انعدام الاتجاه الوطني– الإسلامي في الجزائر خصوصا بعد نفي الأمير خالد و دعوة النخبة للاندماج و سلبية الطرق الصوفية، بات محتم أن تنتظم تلك الجهود الفردية و القناعات الشخصية في جمعية دينية – وطنية تكرس المقاومة للاحتلال، تتمتع بالصحوة الإسلامية و المد الوطني، كما أن النجم خرج من بدايته المغربية – الاجتماعية – العالمية إلى شكله الوطني – الثوري – الإسلامي، و منه بدأت الحركة الوطنية بتلاحم الدين و السياسة.

و في الفترة بين 1920– 1954 كانت السياسة فيها تتغلب على الدين إلا عند الإصلاحيين و بين 1954 – 1962 عاد التلاحم فيها بين الدين و السياسة، فبرنامج طرابلس قد غلب السياسة على الدين، و لازلنا نعيش على هذه المبادئ لغاية اليوم[3].

و يرى "محمد العربي الزبيري" أن برنامج طرابلس قد حافظ على كثير من الخطوط العريضة لإيديولوجية الثورة، و هي إيديولوجية جبهة التحرير الوطني، لكنه وضع إلى جانبها

[1]– نفس المرجع، ص21
[2]- نفس المرجع، ص22
[3]- نفس المرجع، ص24

مفاهيم و مصطلحات جديدة منقولة عن الإيديولوجية الماركسية، و لا علاقة لها بحقيقة الثورة وواقعها.[1]

كما يؤكد الزبيري أن البرنامج كان من الأجدر أن يكون في مقدمة مهامه الأساسية لتحريك الصحوة الإسلامية في الجزائر باعتبار أن الإسلام دعوة لتحرير الإنسان، و تطبيق العدالة الاجتماعية و هو كفيل بإقامة دولة قوية، و لأن ذلك لم يحدث، فإن بعض التيارات السياسية قد ركبت الموجة، و راحت تنشر في أوساط الجماهير الشعبية كون النظام الجزائري الجديد شيوعي لا علاقة له بواقع الشعب العربي المسلم[2].

و أكد الزبيري على أن ميثاق الجزائر قد همش الجانب الروحي، الذي كان له الدور الفعال في تعبئة جماهير الشعب الجزائري، كما أخطا الميثاق حسب رأيه في تحييد العلماء و تهميش دورهم و محاصرتهم في المسجد، و إبقاء المفهوم الديني مقصورا على علاقة الإنسان بربه، كما عمل على منع الفكر الإسلامي من الانتشار في جميع المجالات المؤثرة في عملية البناء و التشييد و بذلك أعطيت الغلبة للنظام السياسي في بناء الدولة[3].

و يقف مصطفى لشرف في مقاربته للثقافة الوطنية مقدما العامل الوطني على الديني، فهو لا يشكك في دور العاطفة الدينية التي ساهمت في دفع الشعب الجزائري نحو مقاومة الإستعمار، لكنها حسب رأيه ليست وحدها التي دفعته لذلك، فهو يرى أن الجزائريين كانوا

[1]- محمد العربي الزبيري، تاريخ الجزائر المعاصر، ج2، مرجع سابق، ص234.
[2]- نفس المرجع، ص184
[3]- نفس المرجع، ص221

يفرقون بين الدين و بين المتطلبات القومية و السياسية و كان لديهم قدرا كبيرا من الوعي السياسي.[1]

و من الملاحظ أن الاتفاق واقع على اعتبار الإسلام دين الجزائريين أدى دورا هاما في مواجهة الاستعمار و تحقيق الوحدة و الاتساق، إلا أن بعض المهتمين بالبناء الاجتماعي الجزائري من ذوي النزعة البربرية من أمثال مولود معمري و من ذوي النزعة الشيوعية، ينظرون إليه كايدولوجيا و حدودية أصولية ذات طابع شمولي، و هذا ما دفعهم إلى عدم مقاربته كدين فحسب على اعتبار أن صفة الإيديولوجي تعطيه صبغة تجرده من قداسته، علاوة على إعلانهم صراحة أن الإسلام دين السلطة التي تفرض من خلاله نظرة وحدوية تجعلها تفرض العربية و دحض البربرية و الفرنسية إلى مراتب ثانوية.

3-2- اللغـــــة

كان التعليم في فترة الاحتلال لا يعترف باللغة العربية و لا يقيم لوجودها أي حساب، فاللغة الفرنسية هي وحدها لغة التدريس في جميع مراحل التعليم، وقد ذكر "عبد الكريم غلاب" أن الاستعمار الفرنسي حارب نظام المدرسة التقليدية و أصبحت اللغة الفرنسية هي اللغة الرسمية في جميع مجالات العمل و التفكير و الاتصال مابين شرائح المجتمع[2].

و بقدر ما كانت الإدارة الاستعمارية مصممة على تطبيق السياسة الفرنسية و محاربة اللغة العربية بقدر ما كان أفراد المجتمع الجزائري – خاصة في الأرياف – يقاومون هذه السياسة

[1]- مصطفى الأشرف، الجزائر: الأمة و المجتمع، ترجمة: حنفي بن عيسى، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2007، ص 423.

[2]- عبد الكريم غلاب، التعريب في الجزائر ماضيا و حاضرا و مستقبلا، وزارة الإرشاد القومي، دمشق،1976 ، ص15.

و المحافظة على اللغة العربية، حيث بقي المجتمع الجزائري متمسكا بلغته بفضل الزوايا و المساجد التي أدت دورا مميزا في تمكين الناشئة من لغتهم، حيث بقيت منتشرة في مناطق عديدة، و يقول "احمد بن نعمان" إن فشل السياسة الفرنسية في الجزائر قد أرجعها بعض الكتاب الفرنسيين إلى الزوايا التي بقيت منتشرة في البلاد رغم قضاء الاستعمار الفرنسي على العديد منها، و كانت بمثابة مراكز دينية و ثقافية و مدارس للكبار و الصغار و دور للمعالجة و إسعاف الفقراء و ملتقى ذوي الرأي لحث المواطنين على الجهاد و المقاومة...

و لم يعرف الفرنسيون لهذه الزوايا مثيلا في أوروبا، و لذلك لم ينتبهوا لخطورتها إلا بعد زمن طويل. و يتفق "احمد بن نعمان" مع هذا التحليل إلى حد كبير بدليل أن العديد من الثورات التحريرية كثورة أولاد سيدي الشيخ، ثورة لآلا فاطمة، ثورة المقراني ثورة الشيخ الحداد و ثورة بوعمامة، و غيرها كان يتزعمها مشايخ الزوايا حتى آخر القرن التاسع عشر. و يضيف أن الفارق الديني و الثقافي كان الفاصل الجوهري بين المجتمع الجزائري و الفرنسي و الجدار الحديدي الذي حال دون أي فرنسة أو اندماج أو ذوبان في المجتمع الفرنسي[1].

كما نشطت الحركة الإصلاحية في نشر التعليم بالعربية، و بدأت تتوسع في إنشاء المدارس و النوادي للتوعية الدينية و الوطنية، و قد كانت نظرة "ابن باديس" إلى اللغة و موقفه الحريص على حمايتها و الحفاظ عليها ينطلقان أساسا من إدراكه لمدى خطورة اللغة كمقوم أساسي ضمن مقومات الشخصية إيمانا منه بان اللغة العربية هي وحدة الرابطة بيننا و بين ماضينا، و هي وحدها المقياس الذي نقيس به أرواحنا بأرواح أسلافنا، و بها يقيس من يأتي بعدنا من أبنائنا

[1]- احمد بن نعمان، التعريب بين المبدأ و التطبيق، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، 1981، ص176.

و أحفادنا أرواحهم بأرواحنا، و هي وحدة اللسان الذي نعتز به، و هي الترجمان عما في القلب من عقائد و ما في العقل من أفكار و ما في النفس من آمال وآلام...[1]

و قد وقف الشيخ عبد الحميد بن باديس وقفة شجاعة في وجه قرار الثامن من مارس 1938 الذي حاولت فرنسا من ورائه القضاء على اللغة العربية في الجزائر و إحلال الفرنسية محلها معلنا عزمه و عزم الشعب على المقاومة المشروعة و المضي في تعليم الدين الإسلامي و اللغة العربية [2].

إن سياسة الفرنسة التي انتهجتها الإدارة الفرنسية منذ بداية الاحتلال لم تحقق النجاح المطلوب في استئصال مقومات الشخصية الجزائرية من نفوس غالبية أفراد المجتمع الجزائري. لكنها تركت آثارا واضحة في فرنسة الواقع الاجتماعي و إضعاف اللغة العربية لدى الجزائريين،

فلقد بدأت سياسة الفرنسة تأتي ببعض نتائجها ابتدءا من الثلاثينات من القرن الماضي، و تتمثل أولى هذه النتائج في خلق نخبة متفرنسة من الجزائريين أصبحت تدعوا إلى تعلم اللغة الفرنسية و نشرها كلغة علم و مدنية متأثرة بالثقافة الفرنسية [3]، إن هذه الحقيقة تكشف عن سر الصراع الدائم بين الأهالي و لغتهم الوطنية.

إن هذه السياسة لابد أن تؤدي في النهاية إلى خلق طبقات ثقافية مختلفة، بل طبقات اجتماعية تتماشى مع هذا التفريق الثقافي، و هو أيضا وسيلة إلى إيجاد طبقة من الناس جاهلة بلغتها و ثقافتها الوطنية.

[1]- يوسف حسين، الجهود الاصلاحية للامام عبد الحميد بن باديس، الموافقات، مجلة العلوم الاسلامية، المعهد الوطني العالي لأصول الدين- مولود قاسم نايت بلقاسم- الجزائر، العدد6، السنة السادسة، 1998، ص389.
[2]- نفس المرجع، ص389.
[3]- احمد بن نعمان، مرجع سابق، ص185

و تمثل مسألة اللغة بسبب ازدواجيتها في الجزائر ما بعد الاستعمار، سواء في الميدان الفكري و الثقافي أو حتى في مجال الحياة العامة إحدى الموضوعات الأساسية التي اهتم بها المفكرون الجزائريون، و نظرا لاختلاف توجهات هؤلاء المفكرين إصطبغ الموضوع بطابع تنازعي جعل المنتوج الفكري المتعلق بهذه المسألة يتسم غالبا بالصبغة الإيديولوجية و العاطفية.

و يبدو عدم التجانس أو الصراع الفكري ذاك هو نتيجة لتباين الثقافات للمجتمع الواحد في المجتمعات التي عانت من ويلات الاستعمار، و التي استعادت حريتها حديثا، إذ يكون هذا الأخير عادة قد ترك ثقافته إلى جانب الثقافة المحلية التي تسعى إلى استرجاع مكانتها فينشا بين معتنقيها صراع فكري مما يجعل الانسجام بينهم منعدم.

و قد طرح احمد بن نعمان مسألة الوضع اللغوي الذي ساد الجزائر بعد الاستقلال في كتابه "التعريب بين المبدأ و التطبيق"، حيث أن ذلك قد أنتج ثقافتين غير متجانستين، تتنازعان على الأولوية و تتصارعان من أجل البقاء و تهددان البناء الاجتماعي بالتصدع و التفكك على مختلف المستويات و الفئات، فلم تؤثر اللغة الفرنسية قبل الإستقلال على الوحدة الثقافية للمجتمع الجزائري، لان المجتمع كان يرفض هذه اللغة و ثقافتها عموما، و لم يكن يتحمس إلى اللغة و الثقافة الفرنسية إلا بعض الأفراد القلائل الذين كان المجتمع يضعهم في عداد المستعمرين، أما بعد الاستقلال فقد كثر عدد المتعلمين باللغة الفرنسية، و أصبحوا يكونون فئة قوية تتبنى الثقافة الفرنسية، و تدافع عنها و تفرضها باسم التقدمية و الوطنية على المجتمع[1].

[1]- نفس المرجع، ص211

إن حالة اللاتجانس هذه في المجتمع تؤدي إلى البروز القوي للتكتلات الفئوية المناورة التي و من خلال معرفتها بمكونات الوضعية الراهنة للمجتمع و حركيته تعمل على التدخل في سيرورة الاتساق العام لنظمه و مؤسساته و التأثير في محتوى و شكل القرارات في المجتمع .

و قد كانت المشكلة اللغوية في الجزائر تمثل إحدى أهم المصادر المنتجة للتوجهات الإيديولوجية و السياسية، و من هذا المنطلق يرى البعض أن اللغة أداة سلطة و تسلط، أداة سوس و سياسة، و أن تحليل لغة السلطة يتعين أن يمر أولا عبر سلطة اللغة ذاتها، و خاصة في المجتمع الحديث المليء بالكلمات و الرموز و العلامات التي تداهم الفرد بواسطة وسائل الإعلام أو وسائل المعرفة المختلفة أو عبر أجهزة الايدولوجيا و السلطة ذاتها[1].

و في مقابل ذلك أثارت مساهمات "مصطفى لشرف" في طرحه لمسألة اللغة في الجزائر جدلا كبيرا خاصة في أوساط المعربين، فبالنسبة إليه، فان الشعب الجزائري لم يتبنى اللغة الفرنسية لأنها فرضت عليه، بل تبناها لأنه كان بحاجة إليها كمجتمع مضطهد لتعويض ركود لغته و ثقافته المحلية التي أضعفها المستعمر، و حسب رأي لشرف فان المجتمع الجزائري ينتمي إلى حضارة عريقة لا يتحمل الفراغ الثقافي، لذلك استعار لغة و ثقافة الآخر من أجل ملئ الفراغ الناجم عن لون اللغة العربية كفّت تاريخيا –بفعل الاستعمار– عن أن تكون أداة إنتاج ثقافة[2].

كما يعتقد مصطفى لشرف أن القوميات هي حركات مرحلية تركز عملها على الدفاع عن شخصية متضمنة لقيم هي في حد ذاتها صالحة أو فاسدة، و تقوم بدور الحافز المحرك للشعوب...و لكن لا تكاد الحركة القومية تحرز النصر بعد تحرير الوطن و تمهيد السبيل لقيام

[1]- محمد سبيلا، عبد السلام بن عبد العالي، دفاتر فلسفية –اللغة- دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 2005، ص12
[2]- مصطفى لشرف، مرجع سابق ص ص (413،416)

الدولة حتى يكون دورها قد انتهى عمليا، و هذا يعني أن الأسس التي قامت عليها القومية في الجزائر أو النزعة الوطنية على وجه الدقة، و التي تمثلت في الأساس في العروبة و الإسلام اللذين كان لهما دورا تعبويا مناهضا للاستعمار، قد انتهت وظيفتها بعدما حققت هدفها من خلال طرد الاستعمار و حصول البلاد عن الاستقلال، و يرى بان استمرارها يشكل العقبة الأساسية للتقارب العالمي الذي ينبغي أن يظهر في ميادين الثقافة و الحياة الاجتماعية و الاقتصاد و السلوك المدني، و على الأخص في عقليات الأفراد، تلك العقليات التي لها اثر بالغ في تغيير القيم السائدة في المجتمع[1].

هذا التقارب العالمي في ميادين الثقافة و غيرها هو بالتالي ما يمكن اعتباره من وجهة مصطفى لشرف السبيل إلى الحداثة، و يمثل ازدواجية اللغة و التعليم أحد مداخلها، و هناك من يعتقد أن اللغة العربية قاصرة على استيعاب علوم العصر، لأنها كما يقولون "لغة سلفية" جامدة تتطلع إلى الوراء بدلا من أن تتجه إلى الأمام[2]، و كانت الإيديولوجية الفرنكفونية ترى مثل ذلك في اللغة العربية لغة الماضي، "لغة الآخرة" ، كما يرى مصطفى لشرف[3] ، أي لغة الدين، مما جعلها ترى في اللغة الفرنسية الحل السحري لمشكلة التخلف في الجزائر و بوابة الدخول للحداثة.

أما "وادي بوزار" فهو يرى أن اللغة العربية هي لغة الجزائر قبل 1830 و هي لغة حضارة و يعتبرها الوسيلة الوحيدة للوحدة و التقليل من النزاعات و الخلافات و التوترات بين الجزائريين و تنقص ازدواجية الشخصية و تؤدي إلى التصالح مع الذات[4]، و بموازاة ذلك يقول محمد

[1]- نفس المرجع، ص442

[2]- رمضان عبد التواب، دراسات و تعليقات في اللغة، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1994، ص157

[3]- مصطفى لشرف، مرجع سابق، ص 430

[4] -Wadi Bouzar, La Culture en question, ENAL, Alger,1984, p 53 ,55

عزيز الحباني أن الجزائري الذي لا يستخدم إلا الفرنسية وسيلة تواصل تميزه عن باقي أفراد مجتمعه لابد أن يشعر بالغربة داخل ثقافته الوطنية، فهذا الذي لا يتحدث اللغة العربية غريب مجتمعيا و غريب في تاريخه القومي ماضيا و حاضرا[1].

و يبدو مما سبق أن الجدل حول المسألة اللغوية في الجزائر ارتبط أساسا بمسألة الهوية ، أما المدافعين عن العربية و التعريب يرون أن الفرنسية تشكل خطرا على الهوية الوطنية، بينما اتسم الفكر الفرنكفوني برفضه لما يعرف في أدبيات الخطاب الرسمي "بالثوابت الوطنية"، أي ما يتعلق بالعروبة و الإسلام، و ركز هذا التيار على البعد المتوسطي و البعد الأمازيغي الذي كان منسيا كمكون من مكونات الهوية الوطنية منذ عبد الحميد ابن باديس إلى قيام دولة ما بعد الاستعمار و على الصعيد السياسي إلى المناداة بالعلمانية (اللائكية) نتيجة التصور الإيديولوجي الفرونكفوني الذي يربط العربية بالإسلام.

3-3- الإيديولوجيا

يشير مفهوم الايدولوجيا بمعناه البسيط إلى مجموعة من المعتقدات و الأفكار المترابطة التي تميز جماعة بعينها قد تنحصر في فئة من الناس أو يشترك فيها كثيرون.

و إذا كانت الظاهرة الإيديولوجية تعني ظاهرة الإعتقاد العام و الفردي و ترتبط بنوع من الإعتقاد فهذا يجعل صاحبه غير قادر على تصور شيء آخر غير ما يعتقد كما تقوده إلى اتخاذ مواقف عملية نتيجة هذا الاعتقاد للدفاع عن فكره [2].

[1]- محمد عزيز الحباني، تاملات في اللغو و اللغة، دار الكتاب العربي، ليبيا، 1980، ص145
[2]- سعيد اسماعيل علي، مرجع سابق، ص217

و يميز "كارل مانهايم" بين معنيين للايدولوجيا، و ربما مجالين لاستعمال المفهوم، فالايدولوجيا بالمعنى الجزئي تشير إلى مصالح الفئات الاجتماعية المسيطرة التي تسعى للحفاظ على الوضع القائم، فهي تشير إلى الأنانية العادية في الحياة السياسية و إلى صراع الآراء و التحيزات، فهي معنى ذا طبيعة سيكولوجية.

أما المعنى الكلي فيتعلق بإرجاع الأفكار و الآراء إلى مرحلة تاريخية وإلى فئة اجتماعية، فهو معنى بنيوي أو مجتمعي يتضمن قدرا من الحياد يمكن من وصف الأفكار و القيم و التصورات وصفا محايدا بإرجاعها إلى محدد مجتمعي أو تاريخي[1].

و يرى بعض المهتمين بالثقافة الوطنية أن المحتوى الايديولوجي يعتبر بعدا أساسيا في الثقافة، فمصطفى لشرف يرى أن الايدولوجيا الوطنية هي أفضل منظور لمعالجة أمراض الثقافة الجزائرية، فالتهافت على المادة و التبذير و البذخ و غيره من التسيير المالي السيئ، بالإضافة إلى بعض التقاليد الفاسدة من القرون الوسطى كالطمع، و عدم التحسب للمستقبل، و يعطي مصطفى لشرف مثالا عن الفساد الذي أخذ أشكالا عديدة عبر القرون و حتى يومنا هذا كإعطاء حق الزيارة للمرابطين، و تخصيص مال لفئة من رجال الدين تدعي بأنها تصرفه في الأعمال الخيرية و اتخاذ الرشوة كقاعدة للتعامل[2].

و يرى الباحث الجزائري "وادي بوزار" أن الايدولوجيا هي أحد أبعاد و مكونات الثقافة بالمعنى السوسيو– انتروبولوجي، كما يتحدث عن وجود إيديولوجيات و عن الوطنية و الهوية التي كانت موجودة منذ اندلاع الثورة و داخل نصوص مرجعية، مثل وثيقة الصومام، ميثاق الجزائر عام 1964، الميثاق الوطني و دستور عام 1976، و يتحدث عن وجود إيديولوجيا

[1]- شبل بدران، التربية و النظام السياسي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1997، ص171
[2]- مصطفى لشرف، مرجع سابق، ص ص(406-407)

المتزايدة المبنية على خرافات و إيديولوجيا الاختلاف، و هو منحى إيديولوجي يستخدمه الدعاة المتعصبون للاختلاف الثقافي[1].

و هناك من الباحثين الذين طرحوا قضية تتعلق بتحول الإسلام إلى إيديولوجيا، و إلى تعدد الإيديولوجيات في الجزائر، و يشير "مغربي" في هذا الصدد أن ضعف الايدولوجيا المركزية أدى إلى وجود فراغ إيديولوجي كان وراء حدوث العديد من الأزمات[2].

إن الجماهير العظمى من السكان تكاد تنعدم عندها الرؤية الإيديولوجية، فالناس لا يكادون يعرفون إيديولوجيا إلا الإسلام مرتبطا عند بعضهم بالخرافات و البدع، أما المتعلمون فان الرؤى الإيديولوجية تتداخل عندهم بشكل لافت للنظر، و تبدو في مجموعها غامضة باهتة، و تتغير بتغير المواقف و المؤثرات الخارجية و الحراك الاجتماعي الصاعد، و فضلا عن ذلك تؤدي هذه الرؤى الإيديولوجية إلى مزيد من الفهم الخاطئ للايدولوجيا و التناقض الواضح بين الادعاء الإيديولوجي و تقلب المواقف الفعلية، و بين التعصب الشديد لها و رفض الأفكار الأخرى رفضا تاما و بين تقبل الآخر و محاولة إقناعه[3].

و يرى"هشام شرابي" أن المجتمع العربي يعاني من التخلف الكامن في أعماق الحضارة الأبوية، إنه حضور لا يغيب لحظة واحدة عن حياتنا الإجتماعية، و يطرح نفسه نفسيا و اجتماعيا في صورة صفتين مترابطتين في حياتنا و هما "اللاعقلانية" و "العجز"، اللاعقلانية في التدبير و الممارسة، و العجز عن الوقوف في وجه التحديات و المصاعب و المشاكل التي

[1]- Wadi Bouzar, ibid, p177
[2]- اسماعيل قيرة و آخرون، مرجع سابق، ص188
[3]- نفس المرجع، ص191

تواجه المجتمع و المستقبل العربي، لكن مجرد الكشف عن أسباب التخلف لا يؤدي إلى التغلب عليه، لكنه يمكننا أحيانا من تغيير "الوعي"، و هذا هو شرط لتغير المواقف و الممارسة[1].

أما سياسيا، فقد كانت للفترة الاستعمارية الفرنسية و قبلها الخلافة العثمانية أثرها في تكوين صورة لدى الفرد الجزائري على سطوة السلطان و السلطات المركزية و مستويات النفوذ لدى الهيئات التنفيذية، و ذلك بالرغم من أن التراث الإسلامي أولى الحرية إهتماما خاصا من خلال القرآن الكريم و السيرة النبوية، كما عرفت الفترة التي تلت الاستقلال مباشرة إلى غاية تبني التعددية الحزبية في دستور 23 فيفري 1989 اندماجا بين الدولة و الحزب إلى درجة تكونت فيها الذهنية الجزائرية على فكرة أن الحزب هو الدولة و الدولة هي الحزب، و الدولة هي السلطة و السلطة كل متكامل لا تنقسم إلى ممثلين للشعب و منفذين لسياساتهم.

و تجدر الإشارة إلى أن النظام السياسي في الجزائر بعد الاستقلال تكون نتيجة أزمة تاريخية كانت رد فعل على ممارسات نظام استعماري، و هو لم يتكون نتيجة تناقضات اجتماعية داخلية بين الجزائريين، بل كانت نتيجة تناقض خارجي على المجتمع، أي بين الأمة الجزائرية الموحدة حول هدف واحد، و الاستعمار الفرنسي ، الأمر الذي جعل هذا النظام قائم على الإجماع الفوقي و ليس على مؤسسات انتخابية، و منذ الاستقلال ارتكز على أسس سياسية لبناء شرعية، على عكس النظام السياسي للدول المتقدمة باعتباره منتوجا اجتماعيا، جاء كرد فعل على تصارع الفئات الاجتماعية فيما بينها، و تنتج هذه الأخيرة عن طريق الانتخاب نظام سياسي يطابق تصوراتها و أهدافها[2] .

[1]- هشام شرابي، مرجع سابق، ص23

[2]- محمد قدوسي، النظام السياسي من خلال معطى الشرعية، مجلة انسانيات، العدد 14- 15، ديسمبر،2001، ص42

و إذا علمنا أن وظيفة أي نظام سياسي في الدول المتقدمة باعتبارها مرجعا تاريخيا هو كيفية توظيف استغلال كل الطاقات المادية و البشرية من اجل خدمة أغلبية المجتمع، و بالتالي الحفاظ على السلطة لمدة أطول، فان هذا الأمر يختلف بالنسبة للنظام السياسي في الجزائر بعد الاستقلال، حيث تسببت فئة أخذت الحكم عن طريق مهمتها التاريخية، و التي وظفت كل شيء من أجل الإحتفاظ على مركزها السياسي، و نتج عن ذلك عوامل ميزت النظام منها شيوع السلطة الفردية و إنتشار العلاقات الشخصية و المحسوبية في الوظائف العامة و النظام الوراثي باعتبار أن المناصب السياسية و الإدارية تصبح منبع الامتيازات الفردية[1].

4-النظام السياسي و مسألة الهوية الوطنية:

تزايد الإهتمام بمفهوم الهوية من قبل علماء السياسة و علماء الإجتماع نظرا لأهمية طبيعة المفهوم الإيديولوجية القابلة للتداول من عدة زوايا، حيث تتعدد أشكال الهوية إلى هوية إجتماعية، و هوية ثقافية، و دينية، كما أن الهوية الجماعية تتضمن الهوية في أشكالها هوية لها علاقة بالوطنية و القومية و الأمة[2]، فالبعد السياسي للهوية يمكن أن يكون العنصر الأقوى أمام الأبعاد الأخرى المكونة للهوية و ذلك مرهون بقدرة الدولة على التعبئة السياسية و فرض المشروع السياسي على المجتمع، فتكون صفة المواطنة هي أساس الهوية[3].

و هناك علاقة متينة بين الهوية و النظام السياسي، الذي له خصائص و مؤسسات و عناصر أساسية يقوم عليها، حيث تعكس الإيديولوجيا العامة للنظام السياسي و مؤسساته

[1]- محمد عبد الباقي الهرماسي، المجتمع و الدولة في المغرب العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1987، ص98

[2]- عبد السلام موكيل، المواطنة و سياق الدولة و الهوية، مقاربة فكرية و معرفية بين الفكر السياسي المعاصر و المنظور الإسلامي، مجلة تاريخ العلوم، جامعة الجلفة، العدد 01، ص37

[3]- محمد برهان المشاعلي، الموسوعة السياسية و الإقتصادية، مصطلحات و شخصيات، القاهرة، دار الأحمدي للنشر، 2007، ص237.

و فلسفته و ثقافته و تاريخه هوية مجتمع معين و موروثه التاريخي المشترك، فطبيعة الحكم و النظام السياسي أن يفرز علاقات إجتماعية منسجمة أو تنازعية، بحيث تصبح مؤسسات خاضعة لمبدأ الإنتماء إلى العصبية الحاكمة و المهيمنة على المركز سواء كانت قبلية أو طائفية أو جهوية، حيث يصبح الأفراد مجرد رعايا لا يشاركون بشكل حقيقي في العملية السياسية[1].

و منذ إستعادة الجزائر إستقلالها، و الإعلان على أن الإسلام دين الدولة، تم تثبيت الإنتماء القانوني للإسلام عن طريق الولادة، حيث أُعتبر معيارا أساسيا لإكتساب الجنسية الجزائرية في التشريع الخاص بالجنسية الصادر سنة 1963، و الذي تم تعديله عام 1970.[2]

و كانت السنوات الأولى من الإستقلال مفعمة بالمطالب المطروحة الخاصة بالمواطنة و بالعدالة الإجتماعية و الهوية أكثر من ما مضى، حيث كانت الحركة الوطنية قد أسست أهدافا مستقبلية للمجتمع الجزائري، تتوافق مع آفاق الأجيال، غير أن هناك مطالب جديدة تتلاءم مع الواقع الإجتماعي الجديد للجزائر و ديناميكيته، و هو الرهان الأساسي الذي تواجهه الأزمة الحالية.[3]

و يُحمل الإستعمار مسؤولية إثارة مسألة الهوية في الجزائر من خلال دفعه العروش و القبائل الجزائرية إلى الصراع فيما بينها، تعددت أسبابها بين الدينية و العائلية و أحيانا هوياتية تطعن في ولاء منطقة معينة للوطن الجزائر، حيث كانت منطقة القبائل محور إهتمام فرنسا

[1]- بادو سمية، بناء الدولة في المجتمعات الطائفية: دراسة مقارنة بين الهند و باكستان، رسالة ماجستير في العلوم السياسية و العلاقات الدولية، جامعة الجزائر 3، الجزائر 2014 – 2015، ص 65.

[2]- حسن رمعون، الإستعمار، الحركة الوطنية و الإستقلال بالجزائر: العلاقة بين الدين و السياسي، ترجمة: محمد داود، مجلة إنسانيات، نقلا عن:

https://journals.openedition.org 2006

[3]- نفس المرجع.

الإستطانية، حيث قامت بتشجيع الدراسات الأنتربولوجية من أجل التعرف على أصول و عادات و تقاليد السكان، كما عمدت على تنصير سكان المنطقة بقيادة الأسقف " لافيرجي" ، و أنشأت مدارس دينية مسيحية، بالإضافة إلى سعيها لتكوين نخبة مفرنسة في منطقة القبائل، حيث قاموا بنشر الإعتقاد بأن سلف القبائل روماني، و آري، و أنهم قريبين جدا من الفرنسيين و أقل إسلاما من باقي سكان البلد، و رغم كل المجهودات التي قام بها الإحتلال للوصول إلى أهدافه إلا أن النتائج لم تكن في مستوى تلك المساعي[1].

و يعتبر الحقوقي سليمان شرقي أن إستمرار أزمة الهوية، يرجع إلى أن الدستور كتب "على عجل" بعد الإستقلال، لضرورة المرحلة آنذاك، و لم ينل حقه من النقاش المجتمعي الكافي[2]، و هناك من يرى أن النظام الجزائري قد حدد خياراته السياسية التي ترتكز على 'الوطنياتية" (Le Nationalisme) التي لا تحتمل التنوع العرقي و لا الديني، و من خلال ذلك تعامل مع الأمازيغية على أنها تراث شعبي و فلكلور لا علاقة له بالرمزية الوطنية، و نتج عن ذلك إحساسا بالغربة و التهميش لدى مواطني المناطق القبائلية، حيث بدأ هؤلاء بالتحرك بداية الثمانينات من خلال المطالبة بإعادة الإعتبار إلى الأمازيغية و ثقافتها، و تطورت نضالاتهم إلى أن بلغت حد المواجهة، بعد أن فرضوا أنفسهم كقوة سياسية و إجتماعية فعلية حتى و إن لم يعترف بهم النظام[3].

[1]- شراد محمد العلمي، النظام التعليمي و ثوابت الهوية الوطنية – كتب المرحلة الأولى من التعليم الإبتدائي- مذكرة شهادة ماجستير في علم الإجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، جامعة سطيف، 2015، ص111.

[2]- علي ياحي، الجزائر بين معركة هوية أم صراع لغة، نقلا عن: https://www.independentarabia.com 15/09/2021

[3]- محمد بوضياف، الثقافة السياسية في الجزائر(1962- 1988)، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد 11، 2007، ص 120.

5- الحركة الوطنية الجزائرية و مسألة الهوية الوطنية:

ظل مفهوم الحركة الوطنية محل إهتمام الكثير من الباحثين، حيث إرتبط بظهور حركات التحرر الوطنية في البلدان التي تعرضت للإستعمار، حيث مارست الحركة الوطنية كل أشكال الرفض للإستعمار الفرنسي كالمقاومة الشعبية المسلحة[1].

و قد أخذت مسألة الهوية الوطنية إهتماما ملحوظا من قبل تيارات الحركة الوطنية الجزائرية على إختلاف توجهاتها الفكرية، حيث كان للثورة التحريرية جانبها الفكري و الإيديولوجي إلى جانب الفعل السياسي و العسكري، و سنتطرق هنا إلى أهم مبادئ إتجاهات الحركة الوطنية في قضية الهوية الوطنية.

5-1-الإتجاه الإستقلالي:

أرجع بعض المؤرخين فكرة بروز الوطنية و الشعور الوطني إلى بداية نشأة الحركة الوطنية و الشعور الوطني عام 1919، و ربطوا ذلك بحركة الأمير خالد[2]، و قد رفض هذا الرأي مؤرخون جزائريون، الذين أكدوا في دراساتهم حول تاريخ نشأة الحركة الوطنية، أن الجزائر إمتلكت منذ البداية مقومات نشوء الدولة، و أن فرنسا منذ إحتلالها الجزائر، سعت من خلال سياستها التعسفية، و خاصة في المجال التعليمي إلى محو الشخصية الوطنية، مدفوعة بدافع التعصب الديني و السياسي، و ظهور مقاومة شعبية للوجود الفرنسي في الجزائر هو دليل على

[1]- سلسلة المشاريع الوطنية للبحث، منطلقات و أسس الحركة الوطنية الجزائرية 1830 -1954 ، منشورات المركز الوطني للبحث في الحركة الوطنية و ثورة أول نوفمبر 1954، الجزائر، 2007، ص13.

[2]- زبيحة زيدان المحامي، جبهة التحرير الوطني، جذور الأزمة، دار الهدى، الجزائر، 2009، ص08

وجود الوعي الوطني عند أبنائها[1]، و قد أختير رئيسا شرفيا لحزب " نجم شمال إفريقيا" حين تأسيسه عام 1926 م بفرنسا.

و من أبرز مسؤولي الإتجاه الإستقلالي في الجزائر آنذاك " مصالي الحاج" –الذي أصبح فيما بعد زعيما لحزب " نجم شمال إفريقيا" عام 1927– إضافة إلى" بلقاسم راجف"، " عمار عيماش"، و من مطالب الحزب، إستقلال الجزائر عن فرنسا و إلغاء قانون الأهالي و ضمان حق الجزائريين في التعليم و فتح المجال لممارسة الحقوق السياسية و النقابية، و كان ينادي الحزب في برنامجه إلى الإستقلال التام و فكرة الوطنية، كما دعا إلى التعليم العربي[2]، كما يرى وجوب تقديم المقاومة السياسية على المقاومة الثقافية، معتبرا أن تعلم اللغة العربية و مبادئ الدين الإسلامي لا يمنح الجزائر الإستقلال، لكنه في نفس الوقت أن رغبة الجزائريين في التحرر من الإحتلال الفرنسي أمر يعبر عن الوعي الثقافي و الفكري بمعناه الواسع[3].

و يعتبر " حزب الشعب الجزائري " إمتدادا لـ "حزب نجم شمال إفريقيا" الذي حل عام 1937، و قد تميزت هذه الحركة الوطنية بقوة التنظيم و الإنتشار الواسع في كل المناطق الجزائرية، كما ظل الحزب محافظا على البرنامج الأساسي للنجم، حيث طالب بجعل اللغة العربية إجبارية في كل المستويات و طالب في برنامجه السياسي بإصدار مرسوم يجعل اللغة العربية إجبارية على غرار ماهو في تونس، حيث تعلم في جميع مراحل التعليم حتى في التعليم العالي[4].

[1]- بوشيخي شيخ، الحركة الوطنية و الثورة الجزائرية، 1954- 1962، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2018، ص19

[2]- أبو القاسم سعد الله، الحركة الوطنية الجزائرية 1900- 1930، ج2، ط4، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1992، ص 379

[3]- وضاح نوفل، ورود معيطة، دور الحركة الوطنية الجزائرية في الحفاظ على هوية الشعب الجزائري 1919- 1939 (الجانب التعليمي نموذجا)، مجلة الدراسات التاريخية، المجلد 38، العدد 04، 2022.

[4]- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، ج3، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1998، ص251.

و قد مر حزب الشعب بمرحلة أزمة ثقافية خطيرة داخله إنطلقت من فرنسا عام 1949، بعد بروز مناضلين داخل الحزب معادين للهوية العربية الإسلامية في الجزائر، حيث جاء هؤلاء من منطقة القبائل و إنضموا إلى الحزب بعد أحداث ماي 1945، و كانوا يخفون إيديولوجية مخالفة لإيديولوجية و مبادئ الحركة الوطنية، حيث يطالبون بالبربرية في الجزائر و رفض مبدأ الإنتماء العربي الإسلامي، و كانوا متأثرين بالأطروحات الفرنسية و بالإيديولوجية الشيوعية التي كان لها تأثير كبير على أفكار الطلبة المفرنسين غير المتشبعين بالثقافة العربية الإسلامية[1]، و يتميزون بالراديكالية السياسية و رغبتهم في إعادة الإعتبار للثقافة و اللغة القبائلية، حتى أنهم ألفوا عدة أناشيد وطنية أصبح البعض منها مشهورا[2]، و من أبرز من تزعم الحركة البربرية نذكر: حسين آيت أحمد، علي عيمش، عمار ولد حمودة، عمر أوصديق، بناي واعلي، مبروك بن الحسين، يحي هنين، الصادق هجريس، السعيد أبوزار، بلعيد آيت مدري[3]، و أصبح كل من آيت أحمد و ولد حمودة و أوصديق و بناي، يشكلون نواة النزعة البربرية، و كان هؤلاء الأربعة أعضاء في اللجنة المركزية لحزب الشعب الجزائري، و كانوا يدعون إلى النزعة البربرية و يرفضون الإنتماء الحضاري العربي الإسلامي للجزائر متأثرين بالأفكار التي روجها منظروا الإيديولوجية الإستعمارية و الشيوعية معا، و كانوا يستعملون شعار " الجزائر جزائرية" كبديل لشعار " الجزائر العربية" و " الجزائر الفرنسية" من أجل التعتيم على أغراضهم السياسية، و التي تهدف إلى محاولة طمس المقومات العربية الإسلامية للجزائر[4].

[1]- أحمد بن نعمان، فرنسا و الأطروحة البربرية ، ط2، دار الأمة، الجزائر، 1997، ص28

[2] - Amar Ourdane, La Crise bèrbèriste de 1949, revue de l' occidentent musulman et méditérarannée, N44, 1987 p35.

[3]- يحي بوعزيز، السياسة الإستعمارية من خلال مطبوعات حزب الشعب، دار البصائر للنشر و التوزيع ،الجزائر، 2009، ص 45.

[4]- بن يوسف بن خدة، جذور أول نوفمبر 1954، ترجمة: مسعود حاج مسعود، ط2، دار الشاطبية للنشر و التوزيع، الجزائر، 2012، ص246

و قد صرح مصالي الحاج أن " البربريزم" أوجدته الإمبريالية الفرنسية غداة الإحتلال و تطور لينفجر عام 1949[1]، لكن آيت أحمد نفى أن تكون هناك مؤامرة بربرية من صنع الإحتلال الفرنسي، و لكن الأزمة هي ناتجة عن رفض الحوار حول مسائل الهوية الجزائرية بكل مكوناتها.

5-2-الإتجاه الإصلاحي:

من أبرز رواد هذا الإتجاه جيل من العلماء الجزائريين، تخرج معظمهم من المشرق العربي و الزيتونة بتونس و أبرزهم: عبد الحميد إبن باديس، توفيق المدني، مبارك الميلي، الطيب العقبي، البشير الإبراهيمي.

و قد تأسست جمعية العلماء المسلمين بدافع الإصلاح الديني و الثقافي و الإجتماعي برئاسة عبد الحميد ابن باديس، و عُين البشير الإبراهيمي نائبا له[2].

و قد ظل الهدف الأساسي لها هة الحفاظ على الطابع الإسلامي للجزائر مستلهمة ذلك من تجربة المشارقة الذين سعوا إلى النهضة العربية الإسلامية من خلال الإصلاح الديني و السياسي في نهاية القرن التاسع عشر.

و كان شعار جمعية العلماء المسلمين الجزائرية " الإسلام ديننا و العربية لغتنا و الجزائر وطننا"، حيث كان برنامجها يعتمد على التمسك بالوطنية الجامعة بين الإسلام و العربية من خلال العمل على إصلاح العقيدة الإسلامية و إحياء تاريخ و آداب اللغة العربية، كما سعت

[1]- يحي بوعزيز، الإتهامات المتبادلة بين مصالي الحاج و اللجنة المركزية و جبهة التحرير الوطني 1946-1962، دار البصائر، الجزائر، 2009، ص42

[2]- محمد جندلي، عنابة في سياق التاريخ و عمق الجغرافيا، مبعث الحركة الوطنية بالجزائر و إمتدادها إلى عنابة 1919- 1954، ج3، منشورات بونة للبحوث و الدراسات، الجزائر، 2008، ص64.

إلى محاربة التغريب الثقافي من خلال مواقفها الصريحة، حيث يقول إبن باديس في ذلك: " قد فهمنا و الله ما يراد بنا، إننا نعلن لخصوم الإسلام و العربية أننا عقدنا على المقاومة المشروعة، عزمنا و سنمضي بعون الله في تعليم ديننا و لغتنا، رغم كل ما يصيبنا من ذلك شيء، فنكون قد شاركنا في قتلهما بأيدينا[1].

5-3- الإتجاه الإدماجي:

مثل هذا الإتجاه مجموعة من الجزائريين المثقفين، الذين مزجوا بين الثقافة الفرنسية و العربية و الداعية إلى التعاون مع فرنسا بغية التجنيس. و قد أنشأت هذه النخبة اللبرالية " فدرالية المنتخبين المسلمين الجزائريين" عام 1927 و التي ترأسها " إبن التهامي" و كان من أقطابها " ربيع الزناتي " و الدكتور " محمد صالح" و " ابن جلول" و " فرحات عباس"[2]، و دعوا إلى فكرة التجنيس و الإدماج.

و كان برنامج هذا الإتجاه يهدف أساسا إلى دمج النخبة المثقفة ثقافة فرنسية، و لم تكن النخبة في بادئ الأمر تعترف بوجود " أمة جزائرية "، بل كانت آراؤهم تدور حول فكرة فرنسا الديمقراطية، و أن الجزائر جزء من فرنسا، و أن من يسكنها هم فرنسيين، و تعريفهم للأمة الجزائرية لا يقصي أي من المكونات، بل تشتمل على كل الأديان و اللغات الموجودة، و قد أكدت النخبة على هذا التصور الشامل للأمة الجزائرية، كما نفى بن جلول أن تكون هناك وطنية جزائرية، بل هناك وطنية فرنسية، و من العبث الحديث عن الجامعة الإسلامية، لأن كل الكتابات التي تصدر من الشبان الجزائريين هي أعمال و كتابات فرنسية[3]، كما إنعكس رفض

[1]- محمد الميلي، أبن باديس و عروبة الجزائر، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، ص 152.
[2]- بشير بلاح، تاريخ الجزائر المعاصر، 1830 – 1989، ج1، دار المعرفة، الجزائر، 2006، ص 377.
[3]- أبو القاسم سعد الله، الحركة الوطنية الجزائرية، ج3، مرجع سابق، ص 71

فرحات عباس للدولة الإسلامية في خطاباته من خلاله إنتقاء مصطلح العرب / البربر بدلا من إستعمال عبارة "المسلمين الجزائريين"، و ذلك للتعبير عن السكان الأصليين، و كانت النخبة تتطلع إلى واقع يجمع المسلمين و المسيحيين و اليهود و يدعو إلى ضرورة التعايش و التآخي و التسامح في ظل دولة علمانية، فهذا الطرح الفيديرالي يسمح ببقاء فرنسا في الجزائر و إمكانية التعايش بين سكان الجزائر سواء الأهالي أو المعمرون بإختلاف لغاتهم أو أديانهم أو أجناسهم.

5-4- الإتجاه الشيوعي:

يعتبر الحزب الشيوعي الجزائري إمتدادا للحزب الفرنسي من حيث طبيعة قراراته، و هو حزب يتبنى الإرتباط الفيديرالي للجزائر مع فرنسا و يرفض الإستقلال عنها، و هو يتبنى الأفكار الماركسية و رؤيتها السياسية في مسألة الهوية الوطنية.

و قد تمثلت مطالب الحزب الشيوعي في المساواة في الحقوق بين الجزائريين و الفرنسيين، و المطالبة بالجنسية المزدوجة، و أن تكون اللغتان العربية و الفرنسية رسميتين في الجزائر، و لم يعرف الحزب الشيوعي تغيرات في مطالبه، و بقيت تصب في نفس الإتجاه من خلال إرتباطه الدائم بفرنسا و المحافظة على مصالحها[1]، و الجزائر بالنسبة إلى هذا الحزب هي مزيج من عربية و بربرية و تركية و فرنسية، حيث رفض اللغة العربية و العروبة و الإسلام، فلا يمكن للعربية بالنسبة إليه أن تكون لغة وطنية، و هي و الإسلام علامة التخلف و الرجعية[2]، و قد إستمرت رؤية الحزب الشيوعي الجزائري لمقومات الهوية الوطنية الجزائرية حتى بعد

[1]- مومن العمري، الحركة الوطنية الثورية في الجزائر من نجم شمال إفريقيا إلى جبهة التحرير الوطني 1926 – 1954، دار الطليعة للنشر و التوزيع، الجزائر، 2003، ص 46

[2]- العربي الزبيري، تاريخ الجزائر المعاصر، ج1، منشورات إتحاد كتاب العرب، دمشق، 1999، ص227

الإستقلال، حيث يعتبر أن الجزائر ليست عربية، و ليس للإسلام دور حسب رؤيته في تحديد الهوية الوطنية و توحيد الشعب، و اللغة العربية لابد أن تبقى مهمشة لصالح اللغة الفرنسية[1].

و كان الحزب الشيوعي الجزائري رافضا للقومية العربية و من الحركات التحررية، خوفا منهم من بث الروح النضالية في أوساط الشعب الجزائري، و ذلك يتعارض مع مبدئه الرافض لإستقلال الجزائر، فالجزائر في بعدها الحضاري ليست عربية بالنسبة للحزب، لأن هذا التصور يعزز فكرة الإنفصال عن فرنسا التي تنتمي إلى حضارة مختلفة هي الحضارة الغربية و هذا التصور بالتالي لا يتوافق مع أغراضهم السياسية، و قد تبنى الحزب نظرية " الجزائر أمة في طور التكوين"، و لذلك كان يستعمل في خطاباته و برامجه عبارة " السكان الجزائريون" بدل " الشعب الجزائري" أو " الأمة الجزائرية"، فلا مجال للحديث عن كيان جزائري، بل هي في طور النمو و الإكتمال، و هي خليط من الأعراق و الأجناس و الأديان.

6- الهوية الوطنية في مواثيق الثورة و الدساتير الجزائرية:

6-1- الهوية الوطنية في مواثيق الثورة التحريرية:

6-1-1- بيان أول نوفمبر 1954:

جاء بين أول نوفمبر 1954 ليؤكد على وحدة الشعب الجزائري و إنتمائه العربي الإسلامي، و هو أول مرجعية تأسست عليها معظم مواثيق الثورة و دساتير الدولة الجزائرية، و قد تضمن تحديد طبيعة الثورة و أهدافها ووسائل كفاحها، كما حدد المعالم الكبرى للدولة الجزائرية المستقبلية و أسسها الوطنية، و رغم أن العديد من المؤرخين قد أقروا بأن مسألة الهوية لم تكن

[1]- نفس المرجع، ص 234.

في أذهان من خططوا للثورة[1]، إلا أن تاريخ تطور المجتمع الجزائري يبين أنه جزء لا يتجزء من العالم العربي الإسلامي، فالهوية الجزائرية بالمفهوم الحضاري تعني الإنتماء إلى الأمة العربية الإسلامية بكل مكوناتها، و تحظى بقبول غالبية أفراد المجتمع و مختلف الفاعلين السياسيين داخل المجتمع الجزائري، فالهوية الوطنية للجزائريين كانت محسومة قبل الثورة، غير أن بيان أول نوفمبر قد صاغها بشكل واضح، و أعطى مرجعية يمكن الرجوع لها.

و قد منح بيان أول نزفمبر مكانة هامة للإسلام، حيث كان مصدر المقاومة الشعبية للإحتلال الفرنسي عبر المساجد و الزوايا التي كانت منتشرة عبر ربوع الوطن، و من أجل ذلك سعى المحتل الفرنسي إلى تشويه و تزييف كل ما له علاقة بالدين الإسلامي من هدم للمؤسسات الدينية أو تحويلها أو تشويهها. و قد أدرك مفجروا الثورة هذه المسألة جيدا، حيث ركزوا على العامل الديني الذي لم يختف في أغلب النصوص الأساسية للثورة، فقد إحتوى البيان على عبارات عديدة تظهر إهتماما واضحا للإسلام كعقيدة و مرجعية إيديولوجية محركة للمجتمع الجزائري في إطار ما يسمى الإسلام السياسي، و إرتباطه بفكرة المقاومة و التحرر[2]، كما دعا إلى إقامة الدولة الجزائرية الديمقراطية الإجتماعية، ذات السيادة ضمن إطار المبادئ الإسلامية.

و رغم أن نص البيان لم يتطرق إلى اللغة العربية صراحة إلا أن اللغة العربية كانت حاضرة دائما من خلال التدريس باللغة العربية في الكتاتيب و المشاركة في الحياة الثقافية و السياسية، لما برز الوعي الوطني الذي أسس لفعل ثوري بخصوصية جزائرية مغاربية عربية إسلامية[3]، و رغم التنوع الثقافي، إلا أن المجتمع الجزائري مجتمع موحد متماسك و متضامن تحت لواء العروبة و الإسلام و الأصل الأمازيغي، و هذا ما يذهب إليه الدكتور رابح لونيسي

[1]- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، ج3، مرجع سابق، ص77.
[2]- محمد جغابة، بيان أول نوفمبر، دعوة إلى الحرب رسالة للسلم، قراءة في البيان، دار هومة، الجزائر، 1999، ص39.
[3]- محمد حربي، الثورة الجزائرية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1994، ص 09.

عند تحديده لدوائر الإنتماء الجزائري، و هي ثلاث، تتمثل في الدائرة المغاربية القائمة على التراث الأمازيغي، ثم الدائرة العربية فالدائرة الإسلامية، و يضيف لونيسي أن عدم التنصيص لذلك في البيان صراحة، يعود إلى عامل الإحتراز عن إمكانية تجدد المشكلة البربرية التي عرفتها الحركة الوطنية سنة 1949[1].

إن مبدأ إقامة الدولة الجزائرية الديمقراطية الإجتماعية في إطار المبادئ الإسلامية هو إنعكاس للخارطة السياسية الجزائرية غداة إعلان الثورة، حيث كانت تتجاذبها ثلاث تيارات أساسية: التيار الوطني، التيار الإسلامي، التيار اللائكي بشقيه الليبرالي و الشيوعي، و عليه فإن هذا المبدأ يعتبر خطوة سياسية وضعها صانعوا البيان لخلق إجماع وطني حول الثورة و الإبتعاد عن سياسة الإقصاء[2].

6-1-2- مؤتمر الصومام:

يعتبر مؤتمر الصومام مرحلة مهمة في تاريخ الكفاح الوطني و مرحلة حاسمة في تطور ثورة الشعب الجزائري من أجل إسترداد حريته و إستقلاله، و تبرز أهميته، في أنه أعطى معنى حقيقي و متماسك للثورة و منعرجا هاما في تاريخها، حيث أعطاها روحا سياسية و تنظيمية مكنها من مواصلة مسيرتها النضالية، كما جسدت قراراته النشاط السياسي و العسكري للثورة، و أوضح ميثاقه مبادئ و أهداف الكفاح التحريري.

و لم يختلف التصور العام لمبادئ و أهداف الثورة لمؤتمر الصومام عن تلك التي تضمنها بيان أول نوفمبر 1954، و بعده ميثاق جبهة التحرير الوطني 1955، الذي تضمن أن الجزائر

[1]- يوسف قاسيمي، مواثيق الثورة الجزائرية 1954- 1962، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في تاريخ الجزائر الحديث و المعاصر، جامعة الحاج لخضر، جامعة الحاج لخضر 2009، ص 156.

[2]- دعاس عميور صالح، مواثيق الثورة التحريرية الجزائرية و إشكالية بناء الدولة، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 32، العدد 01، جوان 2021 ، ص530

عربية الجنس، مسلمة العقيدة، و هي تحترم جميع الأديان و المعتقدات و الأجناس، كما جاء في الميثاق، أن الجزائر جزء لا يتجزء من المغرب العربي، و قد وقع الميثاق عن جبهة التحرير الوطني: أحمد بن بلة، حسين آيت أحمد، محمد خيضر، ووقعه عن جمعية العلماء المسلمين الجزائريين الشيخ البشير الإبراهيمي، و الفضيل الورثلاني[1].

و يرى بن يوسف بن خدة، أن مؤتمر الصومام ملأ الفرغ الإديولوجي و السياسي عن طريق تحديد الأهداف الإستراتيجية للحرب، كما أنه أعطى مناضلي و إطارات جبهة التحرير الوطني في الداخل و الخارج بمعالم توجيهية لمواصلة الكفاح، و يؤكد على شرف الثورة الجزائرية التي لم تشهد أي إنحراف ضد الأقليات، فلم تدنس المعابد و الكنائس طيلة الحرب التحريرية ليعبر عن تسامح الإسلام[2].

و قد نص الميثاق في إحدى فقراته على رفض الفرنسة و إرجاع المكانة للغة العربية و الإشادة بجمعية العلماء و إعادة الإعتبار للدين الإسلامي، غير أن الميثاق لم يتضمن عبارة " إطار المبادئ الإسلامية "، الذي تم تبنيه في بيان أول نوفمبر 1954، كما أن الميثاق تحدث عن ضرورة إستبعاد إقامة نظام ديني، و هذا ما خلق صراعا بين التيارات الثلاث: التيار القومي و التيار الإسلامي، و التيار العلماني و هذا ما جعل العديد من المجاهدين يعتقدون بأن ميثاق مؤتمر الصومام هو إنحراف عن بيان أول نوفمبر، حيث يقول عمار بن عودة في ذلك: " إن قادة الولاية الثانية رفضوا قرارات مؤتمر الصومام لأنها جاءت مخالفة لما جاء في بيان أول نوفمبر 1954، و ركز على الطابع اللائكي للدولة الجزائرية المراد بناؤها بعد الإستقلال"[3]،

[1]- البشير الإبراهيمي، في قلب المعركة، دار الأمة، الجزائر، 2007، ص 38.
[2]- عبد القادر صحراوي، مؤتمر الصومام 1956، من خلال شهادات بعض قادة الثورة: الرئيسين بن يوسف بن خدة و علي كافي، العدد 06، مجلة الحوار المتوسطي، 2014، ص 71
[3]- دعاس عميور صالح، مرجع سابق، ص 532.

فالميثاق قد تراجع حينما تحدث عن الإنتماء الحضاري للجزائر، حيث ركز أكثر على الإنتماء الإفريقي، و تحدث عن الإنتماء للأمة العربية الإسلامية مرة واحدة، حيث إعتبر أن الثورة الجزائرية ليست تابعة للقاهرة، حيث كان موقف البلاد العربية عامة و مصر خاصة سببا في ذلك الفتور، فقد كان تأييدها للشعب الجزائري محدودا و مرهونا بتطور ديبلومسيتها[1]، و يدعي البعض أن عدم إدراج عبارة " في إطار المبادئ الإسلامية" و حذفها، كان أمرا تكتيكيا سياسيا تقليدا لأدبيات الحركة الوطنية الجزائرية، خاصة البيان الثاني لمؤتمر حزب حركة الإنتصار من أجل الحريات الديمقراطية في أفريل 1953، حيث لم يتم الإشارة إلى الإسلام لأسباب وقائية ضد الدعاية الإسلامية[2].

6-2- الهوية الوطنية في مواثيق و دساتير الجزائر المستقلة:

لم تعبر الدساتير المتعاقبة عن التنوع الثقافي في الجزائر، و لم تعطي إهتماما كبيرا للمسألة الثقافية، و يرجع بعض الباحثين ذلك إلى مندوبي اللجان المكلفين بصياغة التعديلات الدستورية الذين كان أغلبهم ينتمون إلى حزب الأغلبية " جبهة التحرير الوطني" الذين كانوا مؤيدين أقوياء للنظام السياسي، و طالما كانت نظرتهم إلى الشعب الجزائري بوصفه كتلة متجانسة ذات ثقافة موحدة و لغة واحدة و دين واحد[3]، هذه النظرة تعكس مفهوم الدولة الراسخ حول التنوع الذي تعتبره مصدرا من الإنقسام و تهديدا على إستقرار نظامها خصوصا في ظل وجود المجموعات الإيديولوجية و الثقافية المتنوعة التي يمكن أن تؤثر فيها المصالح الأجنبية، و قد كانت جميع الدساتير من إقتراح رئيس الجمهورية أو رئيس الدولة كممثلا للسلطة الحاكمة دون إشراك

[1]- نصر الدين لعوج، ميثاق الصومام 1956/08/20، بين الطرح اللائكي و البعد الإسلامي، مجلة آفاق الفكرية، العدد 01، ديسمبر- جانفي 2014، ص137.
[2]- نفس المرجع، ص 133
[3]- مبادرة الإصلاح العربي، الإنتماء للهوية و الإصلاح الدستوري في الجزائر، نقلا عن:
https://www.arab-reform.net 28/10/2020.

الشعب في التأسيس له، و من أجل ذلك خضعت مسألة الهوية الوطنية لنظرة السلطة الحاكمة وفقا لإختياراتها السياسية و الإيديولوجية[1].

و قد إكتفت الدساتير الجزائرية الإشارة إلى اللغة العربية كلغة رسمية للبلاد دون الإشارة إلى مسألة العروبة بشكل صريح بإستثناء دستور 1963[2].

و قد عمل دستور 1963 بتقييد الحرية السياسية، حين إعترف بجبهة التحرير الوطني " كحزب واحد فقط" و إختصر الهوية الجزائرية في الإسلام و اللغة العربية بوصفهما العنصرين الأساسيين و الوحيدين للهوية الجزائرية[3]، و قد حددت المبادئ العامة المتعلقة بالإنتماء و الهوية، منها ما جاء في مادته الثانية التي تنص على أن الجزائر جزء لا يتجزء من المغرب العربي و العالم العربي و إفريقيا، و في مادته الرابعة على أن " الإسلام هو دين الدولة"، و في مادته الرابعة على أن " اللغة العربية هي اللغة الوطنية و الرسمية للدولة[4].

و لم يتناول دستور 1963 تاريخ الجزائر بشكل عميق، بل إكتفى بذكر مرحلة الإحتلال الفرنسي من 1830، و ما تمخض عنه من كفاح مسلح و آخر سلمي، و أشار إلى إندلاع ثورة نوفمبر 1954، بالإضافة إلى إتفاقية إيفيان، و صولا إلى يوم خروج الشعب الجزائري في شهر مارس 1962، إحتفالا بوقف إطلاق النار و إنتصاره على فرنسا الإستعمارية بقيادة جبهة التحرير الوطني.

---

[1]- موزاوي علي، الهوية الأمازيغية من خلال الدساتير الجزائرية، مسار من الإقصاء إلى الإعتراف نقلا عن:
https://alhewar.org 26/01/2018

[2]- محمد الرفرافي، العقيدة و الهوية في الدساتير العربية، نقلا عن:
https://ameurjeridi.blogspot.com 28/04/2013.

[3]- نفس المرجع.

[4]- ناصر الدين سعيدوني، المسألة الثقافية في الجزائر: النخب- الهوية- اللغة (دراسة تاريخية نقدية)، المركز العربي للأبحاث و دراسة السياسات، ط1، بيروت، 2021، ص 212.

أما دستور 1976 في عهد الرئيس الراحل هواري بومدين، إهتم أكثر بالهوية السياسية للجزائر مقارنة بإهتمامه بالهوية الثقافية، حيث ذهب إلى إعتبار تبني الجزائر للإشتراكية هو تعبير عن جوهر الإسلام في الجزائر[1]، حيث إرتبطت الثورة الثقافية لدى بومدين بمطالب الحركة الوطنية و بمقررات مؤتمري طرابلس و الجزائر و تمثلت في مشروع التعريب، بإعتباره عملية تهدف إلى إعادة بناء الهوية الوطنية الجزائرية، كما إرتبطت بالتوجه الإشتراكي بعيدا عن مواقف النخبة ذات الثقافة الفرنسية و الميول الليبرالية المعادية للنظرة الإصلاحية السائدة بين الأوساط الدينية التقليدية[2]، و لتجسيد هذه الإرادة الشخصية في الواقع بأسس قانونية و تشريعية، طرحت فكرة الميثاق الوطني، الذي شارك في صياغته جماعة اليسار التقدمية التي صاغت مقررات مؤتمر طرابلس من قبل، و من بين هؤلاء شخصيات إرتبطت بالسلطة مثل: مصطفى الأشرف، محمد الصديق بن يحي، عبد السلام بلعيد، في حين غاب محمد حربي الذي إتخذ موقفا معارضا لحكم بومدين، و قد نص دستور 1976 في مادته الثانية على أن " الإسلام دين الدولة " و في مادته الثالثة على أن " اللغة العربية هي اللغة الوطنية و الرسمية " و تعمل الدولة على تعميم إستعمال اللغة العربية في المجال السياسي "[3].و قد إكتفى دستور 1976 بالإشارة إلى الكفاح الطويل للشعب الجزائري و تطرق إلى الحرب التحريرية التي خاضها الشعب بقيادة جبهة التحرير الوطني و جيش التحرير الوطني، لكنه لم يتطرق إلى مراحل الكفاح الطويل للشعب الجزائري الذي أشار إليه، بل و قد تجنب الدستور التطرق إلى حرب الإبادة التي تعرض لها الشعب الجزائري على يد المستعمر الفرنسي.

[1]- علي الإدريسي، مسار الهوية الأمازيغية بالجزائر، مواثيق دستورية و حدود جغرافية نقلا عن:
https://hespress.com 12/01/2018

[2]- ناصر الدين سعيدوني، مرجع سابق، ص 222.

[3]- نفس المرجع، ص ص(225- 227)

و جاء الرئيس الشاذلي بن جديد بعد رحيل الرئيس هواري بومدين، و وجد وضعا متخما بالتناقضات و ساحة ثقافية محل تجاذب بين تيارين رئيسيين: تيار إسلامي بمشروع وطني يدعوا إلى الأصالة الإسلامية و تطبيق مبدأ التعريب و توجه حداثي فرنكوفوني النزعة له جذور متحكمة في جهاز الدولة و يرفع شعار الديمقراطية العلمانية و يناصر الحركة البربرية.

و كانت أحداث أكتوبر 1988 من الأحداث المهمة في تاريخ الجزائر المعاصرة، حيث كانت إيذانا بنهاية نظام الحزب الواحد الإشتراكي حيث إنفجرت أعمال شغب في أغلب ولايات الوطن يتصدرهم الشباب الذين يطالبون بتحسين الظروف الإجتماعية و يطالبون بمزيد من الحرية و الديمقراطية، و أعلن إقرار التعددية التي لم تكن في الحقيقة من مطالب المحتجين الأساسية[1]، و نص الدستور على نظام التعددية الحزبية، ووضع حدا للهيمنة على نظام الحزب الواحد المتمثل في حزب جبهة التحرير الوطني، كما مهد الدستور الجديد لظهور منظمات المجتمع المدني و تأسيس البرلمان في الجزائر و تقليص دور الجيش في السياسة[2].

و تبعا لهذه الأحداث كان من الضروري بلورة مشروع دستوري جديد يلبي طموحات مطالب الشعب مع الحفاظ على بقاء و إستمرار الدولة المركزية، و مع بداية إرهاصات إنهيار المعسكر الإشتراكي جاء دستور 1989 ليمهد الطريق لتجاوز الإشتراكية.

و نص الدستور على أن " الجزائر أرض الإسلام و جزء لا يتجزء من المغرب العربي الكبير و أرض عربية، و أن الإسلام دين الدولة و اللغة العربية هي اللغة الوطنية الرسمية[3]، و رغم الإنفتاح السياسي الذي جاء به دستور 1989، إلا أنه لم يتعرض لمسألة التنوع الثقافي

[1]- ناصر سعيدوني، مرجع سابق، ص234.
[2]- مبادرة الإصلاح العربي، مرجع سابق.
[3]- علي الإدريسي، مرجع سابق.

و الديني في الجزائر، و أبقى على العناصر التأسيسية للدولة الجزائرية التي جاءت في دستور 1963.[1]

و كان دستور 1989 أول دستور جزائري يتطرق إلى المحطات التاريخية و يغوص فيها، حيث لمح إلى الجذور الأمازيغية المرتبطة بالعهد النوميدي، لكنه لم يعترف بالهوية الأمازيغية ضمن مقومات الشخصية الجزائرية، حيث تحدث عن تاريخ الجزائر إبتداءا من العهد النوميدي مرورا بالفتح الإسلامي ثم الحروب التحريرية التي خاضها الشعب الجزائري ضد الإحتلال الفرنسي و قد أشار بشكل موجز إلى المساهمة التاريخية للحركة الوطنية في توحيد الشعب الجزائري، دون التطرق إلى ذكر الأحزاب السياسية و الشخصيات الوطنية[2].

و قد عرفت نهاية حكم الشاذلي بن جديد تغيرا في موازين القوى على مستوى السلطة بعد الأحداث التي تلت إلغاء الإنتخابات التشريعية عام 1992 و إرغام الرئيس بن جديد على الإستقالة الذي كان متشبثا بإحترام نتائج الإنتخابات التي فاز بها حزب الجبهة الإسلامية للإنقاذ آنذاك، حيث أصبحت الساحة السياسية لمصلحة القوى الحاملة للثقافة الفرنسية على حساب أصحاب الثقافة العربية و التوجه الإسلامي[3]، و تصاعدت في هذه الفترة التوترات الإيديولوجية بين الديمقراطيين العلمانيين و الإسلاميين، و بين الأمازيغ و القوميون العرب في وقت كانت السلطة تحارب الإرهاب، ووسط هذه الحرب طرح دستور جديد للإستفتاء الشعبي، أكد في معظمه على مواد دستور 1989 مع أحداث تغيير وحيد و هو الإعتراف لأول مرة بهوية الجزائر الأمازيغية و إعتبرها إحدى مكونات الهوية الوطنية الجزائرية، و إدراج الأمازيغية في

[1]- مبادرة الإصلاح العربي، مرجع سابق.
[2]- محمد سعيد بوسعدية، المعالجة الدستورية لمسائل الهوية الجزائرية، نقلا عن:
https://elwassat.dz 16/07/2021
[3]- ناصر سعيدوني، مرجع سابق، ص 237.

المنهج التعليمي الثانوي[1]، و قد توضحت معالم الصراع اللغوي بين التيارين السابقين من خلال قانون 16 جانفي 1991، الذي يقضي بتعميم إستعمال اللغة العربية، حيث إستغل التيار الفرنكفوني الورقة الأمازيغية، و ذلك بدفع التيار البربري للتنديد و معارضة القانون الذي يضرب اللغة الأمازيغية حسب إعتقادهم و أنشئت المحافظة السامية للأمازيغية في ظروف سياسية إستثنائية مستجيبة لمطالب الحركة الثقافية البربرية و هي الإعتراف باللغة الأمازيغية لغة وطنية و رسمية و إدراجها في المنظومة التعليمية و الإعلامية[2]، و تم الإعتراف بالهوية الأمازيغية صراحة كعنصر من عناصر الهوية الوطنية و المكونات الأساسية لهويتها، و يعتقد سالم شاكر أن الدولة الجزائرية بإعترافها في 2002 بالأمازيغية لغة وطنية ثانية، قدمت تنازلا رسميا و رمزيا للمطالب الأمازيغية القبائلية، لكن بالنسبة للمشرع تبقى اللغة العربية اللغة الحصرية للمؤسسات[3].

و جاء دستور 2016 بالجديد حين لجأ إلى تعويض عبارة " الشخصية الجزائرية " أو الوطنية التي أشارت إليها الدساتير السابقة بعبارة " الهوية"، حيث جاء في الديباجة لأول مرة: " المكونات الأساسية لهويتها هي الإسلام، العروبة و الأمازيغية، التي تعمل الدولة دوما لترقية و تطوير كل واحدة منها، و قد نصت المادة الرابعة على أن " تمازيغت هي كذلك لغة وطنية و رسمية قبل أن يستدرك القول: " تحدد كيفيات تطبيق هذه المادة بموجب قانون عضوي"[4].

[1]- مبادرة الإصلاح العربي، مرجع سابق

[2]- موزاوي علي، مرجع سابق

[3] - Salem Chacer , L' officialisation du Berbère en Algerie , Fiction ou réalité, sur le site : https://tamurt.info 29/02/2016

[4]- علي الإدريسي، مرجع سابق.

المبحث الثالث: التعليم المدرسي و ترسيخ الهوية الوطنية

1- التعليم في الجزائر و الهوية الوطنية:

الهوية الوطنية من أهم السمات المميزة للمجتمع، فهي التي تجسد الطموحات المستقبلية في المجتمع، و تبرز معالم التطور في سلوك الأفراد و إنجازاتهم في المجالات المختلفة، بل تنطوي على المبادئ و القيم التي تدفع الإنسان إلى تحقيق غايات معينة، و على ضوء ذلك فالهوية الثقافية لمجتمع ما لابد و أن تستند إلى أصول تستمد منها قوتها و إلى معايير قيمية و مبادئ أخلاقية و ضوابط اجتماعية و غايات سامية تجعلها مركزا للاستقطاب العالمي و الإنساني.

إن المجتمع الجزائري لم يبدأ من العدم، فهو يستند إلى إرث ثقافي غني بالقيم البناءة و هو يقدر القيم الأصيلة لديه و الموجودة في تراثه و دورها في تكوينه النفسي و الإجتماعي، و يُقبل على الثقافة المعاصرة ليقتبس من ثقافات الآخرين ما تحتاج إليه ثقافته لتحقق معاصرتها، فالمواءمة بين الموروث و الجديد يحفظ للأمة هويتها و يجدد طاقتها على النماء و التطور.

إنه من الأمر اللائق و المناسب و حتى الطبيعي الإعتزاز بالهوية الوطنية و الانتماء إليها، لأن ذلك يتأسس على اعتقاد راسخ في العقل البشري الواعي و غير الواعي يدعم الشعور بالانتماء إلى فكرة الكيان السياسي و الجغرافي و الإجتماعي للوطن، و بالتالي يحرك تلك العواطف نحوه، و يساعد الفرد على تحديد مكانته الشخصية الوطنية و هويته بالنسبة لوطنه.

و إن التفاعل الاجتماعي و التواصل الذي يؤدي إلى قيام البناء الاجتماعي و التنظيم الاجتماعي للوطن، و الذي يؤدي إلى الإنتاج المحلي للهوية الوطنية، هو ما يعيد للنظرية السوسيولوجية دورها في تحديد الأوطان و الهويات الوطنية، ذلك أن الوطن و الهوية الوطنية يشكلان فئات سوسيولوجية هامة، و التي من خلالها يعمل الأفراد لإعطاء معنى لعالمهم الإجتماعي، و في دراسة المفاهيم تلك لابد من الإشارة إلى مفهوم المخزون العام للمعرفة و المتعلق بالأوطان و الهوية الوطنية، و يفضل الإشارة إلى الهوية الوطنية بالمحلية أكثر من أي اتجاه آخر، يحاول النظر إلى الهوية الوطنية على أساس فكرة مجردة ذات صفات مشتركة عالمية، و أن الاتجاه السوسيولوجي للهوية الوطنية يجب أن يتوجه إلى كيف يوظف الأفراد و بحيوية مخزونهم العام للمعرفة المتعلق بالأوطان و الهويات الوطنية، و هذا يخالف ما ذهب إليه " بيليغ " Billig الذي يرى أن الأوطان و الهويات الوطنية نشأت عشوائيا و بشكل طبيعي استطرادي، و يرى شوتز Shutz أن الأفراد ليسوا دائما على وعي تام بنتائج ما يقومون به على الصعيد الوطني، و لكن أهمية عملهم أنه يوضح كيفية إنتاج المحلية، أي ديناميكية العلاقة بين الأفراد في محيط معين. و بالنظر إلى المفاهيم المذكورة، فان تلك الممارسات تجعل الأوطان أكثر مادية وواقعية إلى درجة أن الأفراد يتجاوزون كيفية انخراطهم في النشاطات التي يقومون بها، و التي تؤدي إلى إنتاج و إعادة إنتاج الأوطان، و يعتبرون هذا أمرا عاديا طبيعيا[1].

إن الافتراضات السابقة تركز على إلتزام ظاهر وواضح لمفهوم قائم على الثقافة الوطنية المتناغمة و المشتركة بين أفراد الوطن و التي تضفي الهوية عليهم جميعا.

[1]- غسان منير حمزة سنو، علي احمد الطراح، الهويات الوطنية و المجتمع العالمي و الاعلام، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2002، ص ص(27-28)

و لقد كان إنشاء النظام التربوي المنظم و الموجه من قبل الدولة– الوطن، الحجر الأساس الذي قامت عليه الدولة، و استطاعت ضم جميع أفراد الوطن بقيم محددة و تاريخ مشترك و آمال مستقبلية و تطلعات و نشاطات موجهة و فعالة، كما ساهم إيجاد النظام التربوي الخاص بكل دولة إلى الجمع بين أفراد الشعب الواحد حول تاريخ مشترك و أهداف محددة و إيديولوجيا عامة و قضايا ذات أهمية و مبادئ مميزة. و المقصود هنا تماما ثقافة وطنية متكاملة و متناغمة تجمع أفراد الشعب في بوتقة و حدود واحدة و مصير مشترك، بحيث يدرك الأفراد أنفسهم بأنهم يشتركون معا في ثقافة واحدة.

و النظام التعليمي هو جزء من النظام التربوي، و هو وليد النظم الاجتماعية و الحضارية التي نشأ فيها، كما انه جزء من البناء الاجتماعي الكلي، يتفاعل معهم تأثرا به و مؤثرا فيه، و يدور حول الأهداف المشتركة للمجتمع.

و في هذا السياق يرى "إيريك فروم" أن المجتمع هو المسؤول عن تشكيل شخصيات أبنائه، و كل شخصية اجتماعية هي بناء فريد متميز عن غيره، يتكيف مع الثقافة السائدة بكل أبعادها، و بالتالي فهي تختلف من مجتمع إلى آخر و من طبقة لأخرى[1].

و يلعب النظام التعليمي دورا مهما في عملية التنشئة و إنتاج ثقافة متناغمة و متميزة، و تشرب القيم و إدماجها في الشخصية الفردية و الشخصية الجمعية لأفراد الوطن بشكل عام، و لها دور في قبول المعايير و النظم الاجتماعية في الثقافة الوطنية و الالتزام بها.

و ضمن هذا السياق لابد من الإشارة إلى أن القليل من الانتباه قد أعطي إلى أنواع الإجراءات التي تركز على تعريف الثقافة الوطنية، و مما تتكون و تتشكل و كيف؟ أو

[1]- لطيفة ابراهيم خضر، دور التعليم في تعزيز الانتماء، عالم الكتب، القاهرة،ط1، 2002، ص17

بالتالي إلى السؤال حول ما إذا كان الأفراد يتعرفون على ثقافتهم الوطنية أم لا، وإلى مسألة كيف يصل الأفراد إلى فهم ماذا تعني الثقافة الوطنية لهم، و أن عمليات التنشئة الاجتماعية تمدنا بالكثير من المعلومات حول كيف يستعمل الناس الهوية الوطنية و يحافظون عليها و يستمرون عليها و يخلصون لها في مجال علاقاتهم الاجتماعية[1].

و يتحمل النظام التعليمي الرسمي في الدول النامية عبئا أكبر في تنشئة الأفراد سياسيا عن نظيره في الدول المتقدمة، حيث تفرض قضية بناء الأمة على النظام السياسي تخفيف الدور التقليدي للأسرة، و من ثم مضاعفة و تكثيف دور المدارس في غرس القيم الجديدة في نفوس الناشئة، و أن غرس و تنمية القيم السياسية هي عملية على قدر كبير من الأهمية، و ترجع أهمية القيم إلى أنها تسهم في تكوين حكمنا على الأشياء، و مثل هذه الأحكام لها علاقة بمجموعة المبادئ و المعايير التي ارتضاها المجتمع لنفسه و لابد من الإهتمام بالقيم و كيفية غرسه و تنميتها، و لعل ما يساعد على ترسيخ القيم الوطنية إحساس الفرد بالأمان و تمتعه بالحماية في وطنه عن أي انتهاكات[2].

2- مكانة التاريخ في المدرسة الجزائرية

للمدرسة_دور كبير في تلقين تاريخ الأمة للأجيال، كما لها دور كبير في بناء الأمة و الحفاظ عليها و تقوية وحدتها، فالتاريخ ميدان مهم للدراسة، فمن خلاله يزداد الشعور الوطني عند الناس و ترسيخ المفاهيم الوطنية و القومية.

[1]- غسان منير حمزة سنو، مرجع سابق، ص 38

[2]- سعيد اسماعيل علي، مرجع سابق، ص171

و التاريخ هو أحد المكونات الأساسية لشخصية الأمة، من خلاله يستمد المتعلمون في المدارس و هم في مرحلة التعليم الوعي بذواتهم و بمسيرة وطنهم و مجتمعهم و تطوراته و انجازاته و انتصاراته و هزائمه و علاقة مجتمعه بالقوى المجاورة و البعيدة على مر العصور و لذلك فإن تدريس التاريخ هو أحد المهام الوطنية في مراحل التعليم المختلفة، باعتباره مادة أساسية في التعليم، تعمل على تنمية الذكاء و الحس النقدي عند المتعلم و تزويده بالأدوات المعرفية و المنهجية لإدراك الماضي و تكوين صورة واضحة حول التراث الحضاري و الثقافي و استحضاره كعبرة لفهم الحاضر و استشراف المستقبل، زيادة على ذلك فان المقرر الدراسي هو المختص أكثر من غيره ببناء هوية مشتركة معينة لمواطني الدولة باعتباره جزءا من رؤية النظام الحاكم لكيفية صياغة هوية مواطنيه لأنه بطريقة غير مباشرة يضع الفرد داخل انتماء معين، و في هذا الصدد يقول عبد القادر رابحي أن كتاب التاريخ المدرسي يحتوي على ذاكرة الأمة و تاريخ الشعب، و التاريخ هو عامل صراع و تجاذب بين الجماعات الثقافية الفاعلة من أجل تمرير صورة معينة منه تخدم تصورا معينا مرتبطا بتوجه سياسي أو إيديولوجي مهيمن، و لهذا كان تاريخ الجزائر محل صراع هذه التوجهات نظرا لما اعترض سبيل من صاغوا مقررات البرامج التعليمية من إكراهات جعلت التاريخ يتلبس بلبوس المرحلة و ذلك لا ينطبق على الجزائر فحسب، فجميع الدول تقرأ تاريخها وفق اللحظة المهيمنة و بدافع المصلحة السياسية من أجل ترسيخ تصور عولمي لا يحرص على خصوصيات الشعوب لا على تاريخها و حضارتها.

ففي الفترة الاستعمارية لجأت مدرسة التاريخ الفرنسية إلى محاولات عديدة من أجل إفراغ تاريخ الجزائر من محتواه، و كانوا يهدفون بذلك إلى تقديم صورة الجزائري العاجز عن الإسهام

في تطوير الحضارة الإنسانية و إنكار الجزائر وجودها كأمة و دولة على مر العصور و تبرير الاحتلال للجزائر، و قد تبنى هذه المفاهيم المزيفة بعض الباحثين فمنهم من اعتقد أن الحركة الوطنية الجزائرية هي من صنع الأحزاب اليسارية في فرنسا، و نتيجة لاتصال الجزائريين بالثقافة الفرنسية. و بعد وقف إطلاق النار مباشرة غُيب التاريخ الوطني من الخطاب السياسي بسبب الصراعات الداخلية حول السلطة، فالقوى المناوئة كانت ترمي إلى تذويب مكونات الهوية الجزائرية في فضاء الجغرافيا الثقافية لفرنسا و هذه الحقيقة لها دلائلها و مؤشراتها[1].

و قد تعرض الكتاب المدرسي في مسار تكوين الدولة الوطنية إلى كثير من التغيرات الجوهرية نتيجة الإصلاحات التي حاولت أن تتجاوز المأزق الذي وقعت فيه، حيث نجده يتناول في عديد محاوره تاريخ الثورة الوطنية غير أن المضامين تقدم بشكل تلقين يفتقد لجعل التلميذ مشاركا في عملية بناء الدرس و جعله يشعر أنه خارج بناء الموضوع التاريخي.

3- واقع اللغة في المدرسة الجزائرية

إن اللغة هي روح الأمة و هي تمثل أهم عناصرها و أقوى مقوماتها، و هي عامل أساسي لازدهار ثقافتها و حضارتها عبر مسارها التاريخي، و اللغة العربية هي اللغة الرسمية في الجزائر، و لكن رغم ذلك تعاني أزمات و تحديات متعددة جعلها عاجزة عن مسايرة التغيرات، لكن المشكلة ليست في اللغة العربية كلغة بل في السياسات اللغوية و التعليمية المتبعة التي تتسم بالارتجالية و العشوائية و التناقض في كثير من الحالات[2].

[1]- سعيد عيادي، أثريات المسألة اللغوية في الجزائر، بن مرابط للنشر، الجزائر، ج1،2013، ص144

[2]- بوجمعة وعلي، أزمة اللغة العربية، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، العدد 481، مارس 2019، ص89

عند احتلال فرنسا للجزائر أظهر المحتلون الفرنسيون عدائهم الصريح للغة العربية كمحاولة منهم القضاء على الذاتية الجزائرية و فرض اللغة الفرنسية بدل اللغة العربية في جميع المجالات، و أول الإجراءات التي اتخذتها هو منع تعليم اللغة العربية، و يقول أحمد توفيق في ذلك: " كان التعليم أيام الحكومة الفرنسية استعماريا بحتا لا يعترف باللغة العربية و لا يقيم لوجودها أي حساب، فاللغة الفرنسية هي وحدها لغة التدريس في جميع مراحل التعليم"[1].

و قد تتحقق أهداف الفرنسة حتى من خلال تنظيم دروس بالعربية داخل المدرسة إذ كانت هذه الدروس مفرغة من مضمونها الحضاري و الثقافي، لأن المهم في عملية التعلم هو المضمون الثقافي الذي تقدمه المدرسة و الطريقة التي يعالج بها هذا المضمون و الروح التي يحملها المعلم و تترجمها نصوص الكتاب[2].

و قد انحصر تعليم اللغة العربية في العهد الاستعماري في الكتاتيب و المساجد و الزوايا، التي أدت دورا مميزا في تمكين الناشئة من لغتهم و أسهمت في تعميق الحس الوطني، فهي رمز الوحدة و الحفاظ على الهوية الدينية و الحضارية.

و قد ظهرت جمعية العلماء المسلمين كرد فعل للواقع اللغوي الذي آلت إليه السياسة اللغوية الفرنسية، فاتخذت من العربية أداة وحيدة للتعليم، وهو ما كان له انعكاسات في دفع عملية التعليم العربي في الجزائر بعد الاستقلال، فإليها يرجع الفضل في إعادة الاعتبار للغة العربية[3].

---

[1]- أحمد توفيق المدني، جغرافيا القطر الجزائري، مكتبة النهضة، الجزائر،1963،ص138

[2]- عبد القادر فضيل، محنة اللغة العربية في فترة الاحتلال الفرنسي و معاناتها بعد الاستقلال، مجلة الشارخ للمجلات الأدبية و الثقافية و العربية، عدد (خاص)، نقلا عن : https://archive.alsharekh.org 01/01/2005 :

[3]- عبد الرحمان سلامة، التعريب في الجزائر ماضيا و حاضرا و مستقبلا، وزارة الارشاد القومي، دمشق،1976، ص15

و بعد الاستقلال فإن الإشكال الذي طرح هو التركة الثقيلة التي ورثتها الأمة وورثت معها العقد النفسية جراء العهد الاستعماري، حيث جعلت اللغة الفرنسية في كل مرافق الدولة و في كل مجالات الحياة مما صعب على المسؤولين الذين تولوا مقاليد الحكم أن يغيروا هذا الوضع حتى و إن كانوا مقتنعين بضرورة التغيير و حتمية التصحيح[1]، فقد تبنت السلطة السياسية منذ الاستقلال خطابين مختلفين تجاه هذه المسألة، خطابا رسميا دستوريا يقر بترسيم و تعميم اللغة العربية، و خطابا فعليا يهمش هذه اللغة و يجعل اللغة الفرنسية هي اللغة الرسمية دون ترسيم و أمام تذبذب الخطاب الرسمي نشأ الخطاب الإيديولوجي المعارض للغة العربية، حيث ينادي التيار الفرونكوفوني المتمكن في الإعلام و الإدارة بالتعدد اللغوي الرسمي و إحياء الأمازيغية و تعميمها، و هناك من يقول منهم أن المدرسة بغير اللسان العربي لما نزل مستواها إلى هذا الدرك[2].

و لعل السبب في الوضع المتردي للغة العربية يرجع إلى سكوت المسؤولين في الدولة عن موضوع ترقيتها، فلم يعد هناك خطاب رسمي يلح على العناية بإرجاع سيادة اللغة، و الغريب في الأمر أن المؤسسة الرسمية التي أنشأتها الدولة لمتابعة هذا الموضوع موجودة و هي المجلس الأعلى للغة العربية، و لكن المجلس وحده لا يستطيع أن يتحرك تحركا ايجابيا، فالقوانين يجب أن تكون صارمة و الموقف السياسي لابد أن يكون حاسما و حازما[3].

و إن هذا التخبط اللغوي الذي يعيشه التلميذ ليس حكرا على الجزائري فقط، بل يشمل أغلب المجتمعات العربية و هذا ما يوضحه الأستاذ عبد الله الدنان: " يدخل التلميذ العربي إلى

[1]- عبد القادر فضيل، ، مرجع سابق، ص 269

[2]- حسنية عزاز، اللغة العربية في الجزائر بين التعريب و الفرنسة، مجلة عود الند، مكتبة عدلي الهواري، العدد 08، 2018

[3]- عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص253

المدرسة في سن السادسة و قد أتقن العامية قبل هذا السن عندما كانت القدرة اللغوية الهائلة للدماغ على إكتساب اللغات في أوجها، أي أنه تزود باللغة التي يفترض أن يكتسب بها المعارف المختلفة و ذلك بحسب طبيعته و تكوينه، إلا أنه يفاجئ بأن لغة المعرفة ليست اللغة التي تزود بها و إنما هي لغة أخرى لابد له أن يتعلمها و يتقنها لكي يتمكن من فهم المواد المعرفية الأخرى"[1]، غير أن الفرق بين الطفل في المجتمعات العربية و الطفل الجزائري، أن هذا الأخير يزود بنسق لغوي خليط منذ دخوله للحضانة حيث يواجه بالفرنسية مخلوطة بعامية أو أمازيغية، ثم ينتقل الى المدرسة ليجد لغة جديدة هي العربية الفصحى، و قد يوظف المعلم العامية في تلقين دروسه و هذه الازدواجية هي الجدار الحائل دون تعلم العربية أو نشرها[2].

وقد وصفت خولة طالب الإبراهيمي المجتمع الجزائري في استعماله للغة أنه مجتمع معقد، حيث رتبت اللغات المتواجدة فيه إلى ثلاث فضاءات لغوية: الفضاء العربي و هو الأكثر انتشارا ، كما يتميز هو بالتعددية من حيث استعمال اللغة العربية الفصحى بالإضافة إلى تعدد اللهجات المختلفة، أما الفضاء الثاني فهو الفضاء الأمازيغي الذي يعرف تنوعا لهجيا هو الآخر الى جانب اللغة الفرنسية التي تركت آثار السياسة الفرنسية[3] .

4- الكتاب المدرسي و أهميته:

يعد الكتاب المدرسي من بين أقدم الوسائل التعليمية التي اعتمدها المربون في نقل الموروث المعرفي و الخبرات التقنية و الإجتماعية للأجيال، و هو وثيقة مطبوعة موجهة للتلميذ لكي

[1]- عبد الله الدنان، نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة و الممارسة، مجمع اللغة العربية، المؤتمر السنوي السادس، دمشق،2007، ص11

[2]- نهاد الموسى، قضية التحول الى الفصحى في العالم العربي الحديث، دار الفكر للنشر و التوزيع، ط1، 1987، ص43.

[3] Khaoula Taleb Ibrahimi, Les Algeriens et leur(s)langue(s), 2em ED, edition El Hikma, Alger, 1997, p22-34

يستعملها في إنجاز نشاطاته التعليمية، فهو الأداة الرئيسية في العملية التربوية، لأنه يحتوي على المادة التعليمية بطريقة منظمة تساعد التلميذ على تذكر تلك المادة أو الرجوع إليها[1].

و الكتاب المدرسي يساعد التلميذ على معرفة عدد من الأمور الأساسية و فهمها و يجعله قادرا على تطبيقها و تقييم عمله و تعميق معارفه المكتسبة و يجعله قادرا على الإبتكار[2].

و يعرف الكتاب المدرسي على أنه الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض فيها أنها الأداة أو إحدى الأدوات على الأقل التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحدد سلفا[3]، و من مميزاته أنه يوفر تكافؤ الفرص بين جميع المتعلمين عبر توحيد سقف المعرفة و المدة الزمنية المطلوبة في مرحلة تعليمية معينة، كما أنه مصدر المعرفة بالنسبة للتلميذ.

و يعكس الكتاب المدرسي أسس المنهاج الدراسي المختلفة بما في ذلك الأساس الإجتماعي، السيكولوجي، الأساس السياسي، فالأساس الإجتماعي يتضمن الخصائص الحضارية و المقومات الإقتصادية للمجتمع عبر سيرورته التاريخية، أما الأساس السيكولوجي فيشمل المعطيات السيكولوجية للمتعلم كالمتعلقة بمراحل النمو و حاجاته العمرية و الأساليب و التقنيات التي قد تساعد المتعلم أن يتعلم بفاعلية و دافعية، أما الأساس السياسي فهو يتعلق بمخرجات المنهاج و التي تساهم في التربية على المواطنة و بناء المؤسسات و المحافظة على إستقرار البلاد.

[1]- عزت جرادات، عبدات ذويقان و آخرون، التدريس الفعال، مطبعة عز الدين، عمان، 1996، ط3، ص65

[2] - B. Spreng, La Problématique des mannels scolaires,Neuchatel,Institut Roman de recherches et de documentation pédagogiques, 1976, P21.

[3]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و الديداكتيكية، ج2، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، 2006، ص575

و تشمل المقررات المدرسية التي تهتم بمواضيع الهوية الوطنية برامج التاريخ و التربية المدنية حيث تعالج هذه المواد الدراسية المجتمع، و تبين العلاقات السائدة بين الأفراد التي تحكم حياتها القيم و القانون، فالتاريخ يهتم بهذه العلاقات و المشكلات و السلوك متتبعا نشأتها و تطورها و النتائج التي ترتبت عن هذا التطور و يلقي الضوء على ماهو كائن في الحاضر و يبرز أدوار و مقاومة الشعوب و النتائج التي ترتبت عن ذلك[1].

أما التربية المدنية أو التربية الوطنية تعنى بدراسة المشكلات و العلاقات و ميادين السلوك من ناحية تنظيمها و موقف الفرد منه أو من الجماعة و دور السلطات المنظمة أو الموجهة لهذه العلاقات و المشكلات و ميادين السلوك و ما تصنعه هذه السلطات من تنظيمات خاصة.

و تستهدف كتب التاريخ ترسيخ مبادئ الولاء و الانتماء إلى الوطن و تدعيمها و تعريف التلميذ على ميادين حضارته، كما تسهم في إعداده على الإستفادة من الأحداث التاريخية، و معرفة مكونات تراث أمته المادية و المعنوية.

و تهتم التربية المدنية بالإدراك الصحيح للقيم الإنسانية و مدى تأثيرها في حياة التلميذ الإجتماعية و تطوير نمو شخصيته في مواقف الحياة المختلفة، حيث يتعرف إلى الجماعات و المؤسسات الفاعلة في مجتمعه و التي تؤثر في سلوك الفرد و الجماعات و اتجاهاتهم، و يدرك وظائف المؤسسات التعليمية و التشريعية و الدينية و المالية و الصحية، و يتعرف على العوامل التي تؤدي إلى اتخاذ القرارات و المعيقات التي تحول دون اتخاذها، و تتجه إلى ترسيخ الإيمان بالديموقراطية و تعميق فكرة الحق و الواجب.

[1]- حسن عثمان، منهج البحث التاريخي، دار المعارف، القاهرة، 1965، ص15

5- الكتاب المدرسي و الثقافة الإجتماعية:

إن إدماج التراث الاجتماعي في المنظومة التربوية أمر يستحق الاهتمام من أجل تعزيز الهوية الوطنية الثقافية، و إن تأكيد هذه الأخيرة من غايات و أهداف المنظومة التربوية الجزائرية، و هنا يأتي دور المدرسة من خلال المنهج الدراسي كأحد أهم أدوات التربية في تحقيق أهدافها، و حجر الزاوية التي تلتقي عنده مكونات العمليات التعليمية.

و يلعب الكتاب المدرسي دور الموازن بين الثقافة المدرسية و الثقافة الاجتماعية، و يرسخ ثقافة و قيم المجتمع الأصيلة التي تحقق روح المواطنة لدى المتعلم، حيث يعد أحد المكونات الأساسية لشخصية المتعلم و لهويته الإجتماعية و الثقافية و الوطنية، و في هذا الإتجاه حدد القانون التوجيهي الجزائري للتربية الوطنية غايات التربية و التي تعكس ثلاث مبادئ دستورية أساسية اولاها أهمية إحترام البعد الوطني الثقافي و المتمثل في ترسيخ الشخصية الجزائرية من خلال ترسيخ وحدة الأمة بحفظ القيم المتصلة بالإسلام و العروبة و الأمازيغية.

فقد لجأ الاحتلال الفرنسي إلى إفراغ التاريخ الجزائري من محتواه حتى يتسنى تقديم الإنسان الجزائري في صورة العاجز عن الإسهام في تطوير الحضارة الإنسانية، و تدرجت ذات الفكرة إلى قناعات معظم الشخصيات الثقافية و السياسية الفرنسية الذين صاروا يُنكرون على الجزائر وجودها كأمة و ماضيها كدولة على مر التاريخ.

إن المعارف داخل الكتاب المدرسي ليست مجرد منتوج ديداكتيكي يعكس المعرفة التعليمية و المناهج و المقاربات البيداغوجية للتدريس و التعلم و التقويم، بل إن هذه المعارف تمثل مجموعة من العلاقات الخفية التي تشد الكتاب المدرسي إلى نسق القيم الاجتماعي و إلى

التمثلات الثقافية و الإيديولوجية التي تخترقها، حيث يتجلى البعد القيمي الإيديولوجي للكتاب المدرسي عبر الصور و الرموز و الرسوم المنتقاة و طريقة العرض و أسماء الأعلام و الأماكن و نوعية الفضاءات الإجتماعية التي تقدم للتلميذ، كل ذلك و غيره يكون حكما أو تمثلا عن الذات أو الآخر أو العلاقة الإنسانية، و ترى "فيفيان دولاندشير" أن كل المواد الدراسية حتى العلمية يمكن أن تخدم ما تسميه "المنهج الضمني" الكامن وراء كل نظام تعليمي أي مجموع التصورات و الغايات العامة، الفلسفية و الأخلاقية و السياسية المتفق عليها إجتماعيا[1].

[1]- عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2007، ص265

الفصل الثالث
التنشئة السياسية

الفصل الثالث: التنشئة السياسية

تمهيد

المبحث الأول: ماهية التنشئة السياسية

المبحث الثاني: منهج التنشئة السياسية

المبحث الثالث: مداخل التنشئة السياسية

الفصل الثالث: التنشئة السياسية

تمهيد:

يظهر أثر عملية التنشئة السياسية بوضوح من خلال تحمل الأفراد بعض واجبات المواطنة، حيث يظهر خلالها الشعور بالمسؤولية الإجتماعية، و محاولة فهم و مناقشة المشكلات الإجتماعية و السياسية، كما تعتبر التنشئة السياسية من أهم وظائف النظام السياسي، حيث يجند وسائله و موارده من أجل تحقيق تنشئة سياسية تضمن له الولاء و تمنحه الشرعية.

و من خلال ذلك جاء فصل التنشئة السياسية ليسلط الضوء على ماهية التنشئة السياسية من خلال التطرق إلى ماهيتها و مؤسساتها ووظائفها، ثم محدداتها، كما تطرقنا إلى الطبيعة السياسية للتعليم من خلال عرض مفهوم الثقافة السياسية، ثم أثر الثقافة السياسية على السلوك السياسي، الوعي السياسي، ثم النظام السياسي و التعليم، كما تطرقنا إلى التنشئة السياسية داخل النسق التعليمي، و شمل هذا المبحث تاريخ العلاقة بين التعليم و السياسة، الديمقراطية كقيمة إجتماعية، التعليم و الديمقراطية، و في الأخير تعليم حقوق الإنسان.

المبحث الأول: ماهية التنشئة السياسية

1-مفهوم التنشئة السياسية

بدأ الاهتمام بدراسة التنشئة عموما و التنشئة السياسية خصوصا بأخذ مكانه البارز في الدراسات الاجتماعية، و نخص بالذكر علم الاجتماع و علم الاجتماع السياسي منذ الخمسينات من القرن الماضي، و قد برز في العديد من المؤلفات الذين اهتموا بالموضوع إهتماما كبيرا

و من أمثلة هؤلاء أعمال جريشتاين (Greenstein) و داسون (Dawson) و باتريك (Patrick) و إيستون (Easton) و ألموند (Almond) و فورمان (Forman)[1].

و لا يمكن إعطاء تعريف للتنشئة السياسية ما لم نقدم مفهوم للتنشئة الاجتماعية عموما، حيث تعتبر هذه الأخيرة العملية التي يكتسب من خلالها الإنسان القيم و الأفكار و المهارات و قواعد التصرف التي تؤهله للمساهمة بصفة عضو فاعل نوعا ما في نشاطات الجماعة المتنوعة.

و تكمن عملية التنشئة الاجتماعية في نسق التفاعل القائم بين التنظيم الاجتماعي و الثقافة المجتمعية و الإحتياجات الفردية الخاصة، فهي العملية التي يكتسب من خلالها الإنسان القيم و الأفكار و المهارات و قواعد التصرف التي تؤهله للمساهمة بصفة عضو فاعل نوعا ما في نشاطات الجماعة[2].

و قد حدد إميل دوركهايم (E. Durkheim) ثلاث عناصر رئيسية أصبحت مفاهيم أساسية في التنشئة الاجتماعية، و هي النظام الاجتماعي و البنية الاجتماعية و الوظيفة الاجتماعية، واصفا العملية التربوية في التنشئة الاجتماعية بأنها الوضعية التي يتم عبرها انتقال الكائن الإنساني من الحالة البيولوجية إلى حالته الاجتماعية الثقافية، وذلك بموجب نسق من الأفكار و العادات و التقاليد و القيم التي يستنبطها الفرد في إطار عدد من المؤسسات الاجتماعية[3].

فنحن إذن بصدد تحول مادة إنسانية أولية إلى كائنات اجتماعية لقنت أصول السلوك و التفكير المرغوبين و المتوقعين من قبول الجماعة في مختلف علاقات و مواقف الحياة.

---

[1]- سعيد اسماعيل علي، مرجع سابق، ص121

[2]- رعد حافظ سالم، التنشئة الاجتماعية و اثرها على السلوك السياسي، دار وائل للنشر، عمان، ط1، 2000، ص15

[3]- خالد عبد العزيز الشريدة، عبد الله هداية و اخرون، الديموقراطية و التربية في الوطن العربي، ، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2001. ص 408

و هناك تفسير آخر للتنشئة الاجتماعية، ينطلق من فكرة " تلقين الأدوار الاجتماعية "، فالفرد تتم تنشئته من خلال استبطانه للمواصفات الملائمة و المستويات المرتبطة بالدور الاجتماعي الذي يسند إليه، من هنا فان التركيز يكون على درجة الانسجام بين ذلك الدور و بين توقعات الآخرين الذين ترتبط بهم حياة ذلك الفرد[1].

و تعتبر دراسة التنشئة الاجتماعية احد موجهات التنشئة السياسية، حيث يكون السلوك السياسي للأفراد احد نتائج التنشئة الاجتماعية و ما تتضمنه من عمليات يتعلم الأفراد من خلالها كيف يبنون عالمهم السياسي و كيف يختارونه.

و يعد مفهوم التنشئة السياسية احد المفاهيم المحورية في الكتابات الاجتماعية و السياسية المعاصرة، رغم أن معناه قد تردد في الفكر الاجتماعي منذ فترة بعيدة، ففي مصر القديمة مثلا، لما كانت التربية تهدف إلى تأكيد سيطرة الحاكم و رجال الدين، اكتشف عالم الآثار " بيير ماسبيرو" (P.Maspiro) كراسات مدرسية كان يستخدمها التلاميذ في الاسرتين التاسع عشر و العشرين، تضمنت مواضيع مختلفة من بينها إشعار المديح الموجهة للرؤساء [2].

و في القرن السادس قبل الميلاد أرجع الفيلسوف الصيني "كونفوشيوس" فساد الحكم إلى غياب المواطنة الصالحة بسبب عجز الأسرة عن تلقين قيم الفضيلة و الحب المتبادل و المصلحة العامة، و بذلك استطاع أن ينجح بأفكاره التي تقول بالأفكار العملية و النفعية القائمة على سلطة الدولة و منفعة الفرد معا[3]، و في كتابه الشهير " الجمهورية" أبرز افلاطون (PLATON) أن الفضيلة هي المعرفة و الدولة كمشروع عملي تقوم باكتشاف أحسن الكفايات البشرية و تنميتها بأحسن وسائل التعليم، و إنه لا أمل في قيام المدينة الفاضلة ما لم توضع

[1]- سعيد اسماعيل علي، مرجع سابق، ص121
[2]- محمد منير مرسي، تاريخ التربية في الشرق و الغرب، عالم الكتب، القاهرة، 2003، ص40
[3]- سعيد اسماعيل علي، مرجع سابق، ص91

للسلطة في أيدي من يعلمون و يؤمنون تنشئة مواطنين صالحين، حيث تتحمل الدولة تكاليف تربيتهم[1]، أما أرسطو (Aristote) فقد وضح العلاقة بين التربية و السياسة في كتابه "السياسة "، حيث يقول: " من بين جميع الأشياء التي ذكرتها ليس هناك ما له فضل أعظم على استقرار الدساتير سوى ملائمة التربية لشكل الحكومة"[2].

و تتعدد تعريفات التنشئة السياسية، حيث يعرفها "هربرت هايمن" (H.Hymen) على أنها تعلم الفرد لمعايير اجتماعية عبر مختلف مؤسسات المجتمع تساعده على أن يتعايش سلوكيا معها، و يقصد بها نورمان أدلر (N.Adler) و تشارلز هارنجتون (C . Harrington) أنها عملية تعلم القيم و الاتجاهات السياسية و الأنماط الاجتماعية ذات المغزى السياسي عن طريق الأسرة و المدرسة و التفاعل مع السلطة و المواقف السياسية المختلفة[3].

كما أن التنشئة السياسية من أهم مجالات التنشئة الاجتماعية، و هي ما يتعلمه الفرد من معلومات بهدف تنمية المفاهيم السياسية عن مجتمعه المحلي و القومي و العالمي و معرفة الحقوق و الواجبات و القيم و المعايير و التوجهات الضرورية للتكيف مع المجتمع.

و عموما فان التنشئة السياسية هي تلك العملية التي يكتسب الفرد من خلالها معلوماته و حقائقه و قيمه ومثله السياسية، و يكون بواسطتها مواقفه و اتجاهاته الفكرية أو الإيديولوجية التي تؤثر في سلوكه و ممارسته اليومية، و تساعد على بقاء و ديمومة و استقرار النظام السياسي طالما تستهدف تمرير الأفكار و الخبرات و الأساليب السياسية التي يعتمدها المجتمع

[1]- جان توشار، تاريخ الفكر السياسي، ترجمة: علي مقلد، الدار العالمية للطباعة و النشر، بيروت، ط2، 1983،ص39
[2]- سعيد اسماعيل علي، مرجع سابق، ص76
[3]- نفس المرجع، ص ص (122،123)

بين أبناء الشعب و يحاول زرعها في نفوس الأفراد و الجماعات على اختلاف خلفياتهم الاجتماعية و الطبقية[1].

و قد أثبتت العديد من الدراسات منها دراسة "ديفيد إيستون" (D. Easton) و "روبرت هيس" (R.Hess) أن التعليم السياسي للطفل الأمريكي يبدأ في سن الثالثة أي قبل إلتحاقه بالمدرسة إذ يرتبط عاطفيا برموز بلده و هيكل و صور نظامها السياسي، حيث تبدأ المؤسسات المختلفة في توعيته بالمبادئ السياسية البسيطة كما يؤكد بيرمان Berman أن وعي الاطفال بالعالم السياسي ينشأ في سن مبكرة جدا يصل الى سن الثالثة من العمر، لذلك يجب العمل على تنشئتهم تنشئة سياسية مبسطة و تعليمهم المواطنة الجيدة[2].

و أن المتصفح للدراسات و المناقشات التي دارت حول موضوع التنشئة السياسية يجد أن معظمها يذهب إلى أن التنشئة تحقق وظيفة تدعيم النسق السياسي و المحافظة على استقراره، و التنشئة هي وسيلة يصبح الفرد من خلالها واعيا بالنسق السياسي و الثقافة و مدركا لهما.

و يمكن التمييز بين اتجاهين رئيسيين في تعريف مفهوم التنشئة السياسية، فالاتجاه الأول ينظر إلى التنشئة السياسية كعملية يتم بمقتضاها تلقين أو تشريب الأفراد مجموعة من القيم و المعايير السياسية المستقرة في ضمير المجتمع بما يضمن بقاءها و استمرارها عبر الزمن.

أما الإتجاه الثاني فينظر إلى التنشئة السياسية على أنها عملية يكتسب الفرد من خلالها هويته الشخصية التي تسمح له بالتعبير عن ذاته، و الملاحظ أن التركيز هنا لا ينصب على الاستمرارية و التوافق ، ولكن على التغيير و الاختلاف[3].

[1]- سمير حطاب، التنشئة السياسية و القيم، ايتراك للطباعة، مصر، ط1، 2004، ص41

[2]- امل خلف، التنشئة السياسية لطفل ما قبل المدرسة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2006، ص10.

[3]- مولود زايد، التنشئة السياسية و دورها في التنمية الاجتماعية، المؤسسة العربية الدولية للنشر، عمان 2001، ط1، ص122

و التنشئة السياسية لا تصدر عن فراغ، بل تمارس استنادا لما خطط له على ضوء نسق إيديولوجي أو إطار فكري محدد يستهدف تحقيق غايات و قيم معينة تتفق مع توجهات الجماعة الاجتماعية التي تلتزم حدود هذا النسق ، و يتوقف نجاح عملية التنشئة السياسية في تحقيق أهدافها على نوعية و مقدار ما تزود به الفرد أو الجماعة من معارف و قيم و خبرات سياسية إلى جانب قدرة و كفاءة ما تعتمد عليه من وسائل و آليات في نقل هذه المعارف و القيم بصورة ملائمة، و تساعد في الوقت ذاته على تنمية و تطوير المدركات و القدرات السياسية لمجموع الخاضعين لبرامجها و مدخلاتها.

2-مؤسسات التنشئة السياسية

التنشئة السياسية كإحدى صور التنشئة الاجتماعية هي عملية من خلالها يتم تأهيل الفرد لكي يصبح قادرا على التفاعل الايجابي ضمن النسق السياسي من خلال أداء دوره بالمجتمع بصورة فعالة، و باعتبار أن هذه العملية تبدأ مع الفرد من ولادته و تستمر معه إلى وفاته، فان الفرد خلال ذلك يأخذ من المصادر و القنوات التي قد تختلف في أساليبها لكنها تتجه نحو هدف واحد، و هو تنشئة الفرد تنشئة سياسية اجتماعية يكون من خلالها الفرد عضوا فاعلا في المجتمع، و تتمثل هذه المصادر و القنوات في مؤسسات التنشئة كالأسرة و المدرسة ووسائل الإعلام... حيث تعمل هذه المؤسسات على تجذير الروح الوطنية و القومية لدى الأفراد و تكوين توجه إيديولوجي لهؤلاء يتماشى و قيم و مبادئ مجتمعهم.

أ- الاسـرة:

تعتبر الأسرة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية بصفة عامة و السياسية بصفة خاصة، و تكتسب الأسرة هذه المكانة لكونها البيئة الاجتماعية الأولى التي تتولى الفرد منذ حياته المبكرة و تعمل على إشباع حاجاته الأساسية، و تلعب الأسرة دورا أساسيا في تعليم الطفل الروابط الاجتماعية و قيم المجتمع و تساهم في تطوير شخصيات الأفراد و تأكيد هوياتهم الشخصية المميزة[1].

و تعتبر مرحلة الطفولة من أهم الفترات في تشكيل ملامح شخصية الطفل المستقبلية و تحديد معالم سلوكه السياسي مستقبلا، و تعد هذه المرحلة من أهم الفترات الإنمائية لما يحدث فيها من تشكيل الأنا و بداية نمو الضمير أو الأنا الأعلى و الذي يتشكل عبر أساليب التنشئة الوالدية و التقليد و المحاكاة مما يسهم في استدماج القيم و المعايير و الاتجاهات التي تتميز بها الثقافة الفرعية التي ينتمي إليها الآباء[2] ، حيث أن هناك دورا غير مباشر يعود إلى أسلوب التربية الذي تسلكه الأسرة في تربية أبنائها مما يكون له اثر في سلوكه السياسي، فإذا كانت الأسرة تربي الأبناء بأسلوب ليبرالي ، فان ذلك يساعدهم على الإيمان بقيم الحرية و المشاركة، بينما تؤدي سيادة التسلطية على الأبناء إلى انزوائهم و سلبيتهم و تنامي قيم الإكراه و الخنوع.
و تتوقف القيم و الاتجاهات التي يتعلمها الفرد داخل أسرته على عوامل عديدة منها مكانة الوالدين على السلم الاجتماعي و مدى قدرتهما على إشباع حاجاته المختلفة و نوع القيم التي يؤمن بها الوالدين و ثقافتهما و ميولهما السياسية[3] .

[1]- مولود زايد الطبيب، علم الاجتماع السياسي، منشورات جامعة السابع من ابريل، الزاوية، ط1، 2007، ص162
[2]- سمير خطاب، التنشئة السياسية و القيم، مرجع سابق، ص49
[3]- نفس المرجع، ص49

و قد اتضح أن الحماية الزائدة للأبناء و شدة الخوف عليهم و محاولة إبعادهم من الاختلاط بغيرهم أو فرض قواعد صارمة عليهم يغرس فيهم اتجاهات سلبية نحو السلطة السياسية، و يعمل على تزييف اتجاهاتهم و يولد لديهم مشاعر الكراهية نحو السياسة و السياسيين، و تبين أن الأب أكثر أفراد الأسرة وعيا بالأمور السياسية و يمثل قيمة السلطة، و الأبناء عادة ما يربطون بين السلطة في المنزل و السلطة السياسية في المجتمع، فضلا عن أن الأب يعد من المصادر الأساسية للمعلومات و المعارف السياسية[1].

و يؤكد باحثون على أن الأسرة يمكن أن تشجع الطفل على المشاركة السياسية عندما يكبر إذا ما أشركته فيما تتخذه من قرارات تخصها، كما لوحظ أن الوالدين النشيطين سياسيا او ذوي المكانة الاجتماعية و الاقتصادية المرتفعة يكون أولادهم ايجابيين سياسيا و لاحظ باحثون كذلك أن ثمة علاقة ارتباط بين آراء الشباب السياسية و ما مروا به من خبرات في فترة طفولتهم، و أشار كل من "ألموند و باول" (Almond et Powell) الى أن الخبرة المبكرة بالمشاركة تجعل الفرد يشعر بالكفاءة السياسية و تمده ببعض المهارات الضرورية للتفاعل السياسي، و هذا ما يرجع مشاركته الفعالة في النظام السياسي بعد أن يبلغ سن الرشد[2].

ب-المدرسة

تمثل المدرسة عاملا مهما من عوامل التنشئة السياسية و من المصادر الأساسية لها سواء كان ذلك بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، و أن اختلفت أهمية هذا الدور طبقا لمدى فاعلية عناصرها (المقررات، المعلم، الأنشطة) في ذلك، و لا يمكن أن نرى المدرسة بمعزل عن بقية المجتمع على الرغم من أن بعض المدارس ستكون أكثر اندماجا في المجتمع كله من البعض

[1]- سعيد اسماعيل علي، مرجع سابق،ص ص 125، 126
[2]- نفس المرجع، ص125

الآخر، و لما كانت المدرسة في مجتمعنا و في غيره هي مؤسسة أقيمت من أجل التنشئة الاجتماعية و نقل التراث الثقافي، فلابد من أن تكون لها علاقة بالمنظمات السياسية و شبه السياسية و التي توجه أشكال ووسائل التربية السياسية[1].

و تمثل المدرسة المؤسسة الرسمية الأولى التي توظفها النظم السياسية في بث و ترويج قيم و اتجاهات تراها ملائمة لأهدافها، بعدما ظل الكثيرون – و لوقت قريب – يميلون إلى النظر إلى المدرسة من وجهة نظر فردية بوصفها عملية بين المعلم و الوالدين، لأن أكثر ما كان يثير الإهتمام في ذلك، النمو المعرفي و الجسدي للطفل و تحسن سلوكه و عاداته في التهيئة و الاستعدادات للأشياء و في النظام و المواظبة، و أن كل ذلك هو مهم في حقيقة الأمر، لكن لابد من توسع هذه الرؤية و توحيد الروح الفردية و الاجتماعية من اجل تحقيق ما يأمله المجتمع من أفراده.

و تكتسب المدرسة أهمية خاصة في ذلك لاعتبارات عديدة منها طول الفترة التي يقضيها الفرد في التعليم، و ارتباط النظام المدرسي بالدولة و خضوعه للسلطة السياسية، فالتعليم هو الأداة الرئيسية لإحداث التغير الاجتماعي.

كما يتأثر التعليم بالفلسفة الاجتماعية السائدة في المجتمع و غالبا ما يعمل على تدعيمها بالتعليم في يد الدولة الشمولية أداة لإعداد مواطن يتفق في صفاته مع نظامها و أهدافها حيث الإمتثال و الخضوع، و يختلف الأمر عنه في الدولة الديمقراطية، حيث يعتبر السبيل لخلق قيم الحرية و الحوار و المشاركة[2].

[1]- سعيد اسماعيل علي، مرجع سابق، ص169
[2]- سمير خطاب، التنشئة السياسية و القيم، مرجع سابق، ص50

و بشكل عام تقوم المدرسة بعدة وظائف على صعيد التنشئة السياسية، فهي تحاول نقل المعلومات و الأحاسيس الإيجابية نحو الأمة إلى تلاميذها، أي خلق الولاء القومي و الوطني، ونقل القيم و المثل السياسية السائدة في المجتمع، و تعريف المواطنين بالمبادئ التي يقوم عليها النظام السياسي و الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من أجل خلق الدعم لهذه الأنظمة و استمرارها[1].

و في ذلك يتحمل النظام التعليمي الرسمي في الدول النامية عبئا أكبر في تربية الأفراد سياسيا مقارنة بالدول المتقدمة، حيث تفرض قضية بناء الأمة على النظام السياسي تخفيف الدور التقليدي للأسرة، و من ثمة مضاعفة و تكثيف دور المدارس في غرس القيم الجديدة في نفوس الناشئة و الشباب[2].

و كما يختلف نوع التنشئة التي تقوم به المدرسة باختلاف قيم المجتمع و فلسفة نظام الحكم، يتفاوت كذلك تأثير التنشئة بتفاوت درجة سيطرة الدولة على التعليم، ففي بعض الدول هناك حرية التعليم مع بعض الإشراف الحكومي على مواد معينة، كما هو الحال في الولايات المتحدة الأمريكية، و في دول أخرى يعتبر التعليم من اختصاص القطاع العام، مع السماح لبعض الهيئات القيام بإدارة مدارس خاصة لسبب أو لآخر كما هو موجود بفرنسا، و في بعض الدول تسيطر الحكومة بشكل كامل على المدارس كما هو الحال في الدول النامية[3].

[1]- رعد حافظ سالم، مرجع سابق، ص88
[2]- سعيد اسماعيل علي، مرجع سابق، ص171
[3]- رعد حافظ سالم، مرجع سابق، ص92

ج- وسائل الاعلام

تعتبر وسائل الإعلام من المصادر التي من خلالها تنقل الأفكارو الآراء و المعلومات الإجتماعية و الإقتصادية و السياسية و العلمية و الثقافية إلى عدد كبير من الجمهور في أماكن بعيدة و متفرقة، و من هذه الوسائل الجرائد و التلفزيون، المذياع، الأقمار الصناعية، الانترنيت، مما يجعل هذه المصادر مهمة لدرجة كبيرة تبعا لاستغلالها، و هذا ما جعل الحكومات تحاول السيطرة على تلك الوسائل لكي تضمن سير التوجه السياسي و الإيديولوجي في الاتجاه الذي تريده، وبما يحافظ على الإبقاء على النظام القائم و البناء الاجتماعي الراهن[1].

و تكتسب وسائل الإعلام أهمية خاصة في نشر القيم السياسية نظرا لتعرض كافة أفراد المجتمع تقريبا لما تبثه عن برامج في جميع أنحاء الدولة، و قد يبدو ظاهريا أن الفرد لديه القدرة على الاختيار في التعرض لوسائل الإعلام بينما هو في الواقع يخضع بصورة منظمة لبرامج مخططة تستهدف نشر أفكار محددة و إرسائها بكافة الوسائل.

و تستطيع وسائل الإعلام المرئية و المسموعة و المقروءة بان تخلق رأيا عاما لدى أفراد المجتمع بما يجعلهم يعتنقون إيديولوجية معينة، حيث ترتبط الإيديولوجيات بالرأي العام ارتباطا عضويا وثيقا، فالرأي العام هو الفكر الشائع و النمط العقلي السائد الذي يحدد نوع الأفكار و الميول و الاتجاهات ، بل و يكشف تفضيلات الناس الاجتماعية و السياسية[2].

و أن الدولة لا تستطيع أن تخترق حاجز التخلف الاقتصادي و الثقافي إلا بغرس الشعور بالانتماء إلى امة أو وطن، و أن وسائل الإعلام تسعى إلى ذلك بطرق كثيرة عن طريق إعلام الجماهير في نفس الدولة عن بعضهم البعض و تمكينهم من التعاون في جماعات

[1]- مولود زايد، مرجع سابق، ص175.
[2]- نفس المرجع، ص175

و منظمات يشتركون فيها بصرف النظر عن عائلاتهم او روابطهم الجنسية، و توفير معلومات واحدة لجميع أفراد الشعب و اهتمامات معينة يركزون عليها، ينتشر الإحساس بالشخصية القومية بين الجماهير[1] ، و هكذا يتوحد الشعب بالداخل و يقوى نفوذ الدولة القومي في الخارج، و بفضل وسائل الإعلام تتشجع الجماهير فتساهم في التطوير القومي و التقليل من القلق الاجتماعي.

و يرتبط دور وسائل الإعلام بفلسفة النظام السياسي، فقد تكون مشجعة او غير مشجعة لقيم المشاركة السياسية و الحرية، كما يتوقف تأثير وسائل الاتصال الجماهيري على المحيط الاجتماعي الذي يحدد أي وسيلة إعلام التي يتعرض لها الفرد، و يؤثر على الطريقة التي يفسر بها الفرد و يستجيب لرسائل معينة، كما قد تختلف أهداف وسائل الاتصال الجماهيري عن أهداف قنوات التنشئة الاجتماعية السياسية الأخرى مما يضعف دورها[2].

د- المجتمع المدني

رغم أن إميل دوركهايم (E.Durkheim) كان يرى أن نمو الدولة ظاهرة طبيعية و مرغوبة إلا انه كان يخشى على الحرية الفردية و المساواة، فالفرد المعزول في المجتمع الحديث يفتقد القوة أمام السلطة المركزية للدولة، و لهذا يؤكد على أهمية تطوير كل مجتمع حديث لجماعات غنية، و سوف تساعد على تحقيق الحرية و المساواة بطرق متعددة. و يضيف دوركهايم أن هذه الجماعات يمكن أن تكون سياقات ملائمة لنمو المعايير الأخلاقية و انتقالها بفعالية بين الأفراد، و سوف تكافح من اجل حقوق اجتماعية و اقتصادية و سياسية أكثر لأعضائها، و يمكن لهذه الجماعات أن تتدخل بين الفرد و الدولة، و أن تحمي الأفراد من طغيان الدولة على الحقوق

[1]- سعيد اسماعيل علي، مرجع سابق، ص191
[2]- رعد حافظ سالم، مرجع سابق، ص95

الفردية، و هكذا تكون هذه الجماعات بمثابة قوى جماعية تحقق نوعا من التوازن بين الأفراد من جهة و الدولة من جهة أخرى[1].

و من هنا تأتي أهمية بناء المجتمع المدني المستقل، حيث يقول "هربرت سبنسر" (H.Spencer) أن التنوع و الاختلاف الاجتماعي في النسق الاجتماعي يمنحه قدرة التكيف لظروف المحيط الاجتماعي المختلفة، و يساعده على تبني ما ينتفع منه أكثر بكثير من حالة التوحد داخل النسق[2].

و يعرف المجتمع المدني بأنه جملة من المؤسسات السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية التي تعمل في استقلال نسبي عن سلطة الدولة و عن أرباح الشركات في القطاع الخاص، يمارس نوعا من الرقابة على الدولة من خلال عدد من الضوابط على استخدام الدولة لسلطتها بطريقة تعسفية، و هو تعبير عن المشاركة الفعالة للمواطنين في الحياة المدنية[3].

و بذلك فان المجتمع المدني عبارة عن مؤسسات مدنية لا تمارس السلطة بمعناه الفعلي و لا تستهدف أرباح اقتصادية، و يساهم في صياغة القرارات خارج المؤسسات السياسية و لها غايات نقابية و أغراض ثقافية تهدف الى نشر الوعي، كما يحمل مفهوم المجتمع المدني فكرة الطوعية او المشاركة التطوعية، و التطوع هو نوع من الممارسة الديموقراطية.

و تساهم المنظمات الطوعية في التنشئة السياسية من خلال توفيرها لجو اجتماعي يوفر فرصة لتبادل الآراء و الأفكار و المعلومات السياسية، فالمجتمع المدني يسهم في التأثير على صنع التغيير الاجتماعي والسياسي، و هنا يكمن دوره في تصعيد مستوى الوعي و غرس روح

[1]- محمد علي محمد، اصول الاجتماع السياسي،- السياسة و المجتمع في العالم الثالث- دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ج1، 1995، ص 240

[2]- معن خليل عمر، البناء الاجتماعي، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، ط1، 1992، ص151

[3]- مدحت ابو النصر، ادارة الجمعيات الاهلية، مجموعة النيل العربية، القاهرة، ط1، 2004، ص48

العمل الجماعي و التزود بالمهارات السياسية وتطوير القدرات و تبادل الخبرات، فالمجتمع المدني هو مجتمع أخلاقي و سلوكي يركز على أن يؤسس و ينمي في الأفراد ثقافة المشاركة و العمل الجماعي و احترام الآخر و التسامح ونبذ العنف و الاعتراف بالآخر و الابتعاد عن التعصب، الوعي بحقوق المواطنة، التضامن و المساندة و العطاء، فمن خلال مؤسسات المجتمع المدني يدخل الفرد في شبكة جديدة من العلاقات و التفاعلات ، و يمارس مهاما و أنشطة متعددة تساعده على تعلم الحوار و التفكير العقلاني و اكتساب مهارات و معارف مجتمعية محلية و عالمية و تؤكد ثقة الأفراد بأنفسهم كذوات فاعلة و مشاركة تنمويا و سياسيا على المستويين المحلي و الوطني مفعمة بروح المسؤولية، و تعبر هذه القيم عن الثقافة المدنية. أن توفر هذه المنظمات الطوعية تزيد من فرصة المشاركة السياسية، أما إمكانية عدم توفر مثل هذه المنظمات أو على الأقل حشد من المنظمات المستقلة نسبيا عن قوة الحكومة المركزية في مجتمع ما، من المحتمل أن يكون هذا المجتمع دكتاتوريا و ثوريا في الوقت نفسه، كما تؤدي هذه المنظمات دور الوسيط بين الفرد و الدولة، فمن خلال هذه المنظمات يستطيع الفرد أن يرتبط بفعالية بالنظام السياسي، كما تساعد هذه المنظمات الفرد تجنب معضلة أن يكون رعويا، أي منقطع عن التأثير السياسي [1].

و صحيح أن الممارسة الديموقراطية تتم عبر مؤسسات المجتمع المدني، لكن قيام هذه المؤسسات هو جزء من الديموقراطية نفسها كحرية التعبير و حرية التجمع و الحق في الملكية و العمل[2].

[1]- رعد حافظ سالم، مرجع سابق، ص97

[2]- محمد عابد الجابري و آخرون، الديموقراطية و حقوق الانسان في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط3، 1986، ص26

و في الجزائر أدت النظرة القاصرة للسلطة السياسية منذ الاستقلال و التي كانت تقوم على اعتبار العمل الجمعوي نشاطا يزاحم سلطات و امتيازات الإدارة و على وجوب إخضاعه لرقابة الإدارة، و عدم خروجه عن تصوراتها الرسمية الى تهميش دور المجتمع المدني ، و الى غاية التحول السياسي و ظهور بوادر النظام الديموقراطي ، حيث تخلت الدولة عن نظام التخطيط المركزي و الانفرادي و نظام الحزب الواحد لصالح التعددية الحزبية، و برزت معالم التغير في تصور وظيفة الحركة الجمعوية، و قد ساهم هذا التغير في إرساء أساس دستوري لإشراك المواطن في إدارة شؤون الدولة من خلال دستور 1989 و تعديل 1996[1].

إلا أن واقع مؤسسات المجتمع المدني في الجزائر لم ترق و لم توضع في موضعها الصحيح، فالسلطة تصنع شروطا لاعتماد و تمويل الجمعيات ذات الطابع السياسي كما أن اعتماد الجمعيات و النقابات العمالية و الأحزاب السياسية و الإصدارات الإعلامية و يتم بصورة انتقائية، و قد اثر هذا الوضع بشكل سلبي في مؤشرات الديموقراطية على مستوى تنظيمات المجتمع المدني بتسهيلاتها الإدارية و دعمها المالي العشوائي و غير العقلاني مقابل نشاطها المناسباتي و مبايعتها للسلطات المحلية و الوطنية، ولكن ذلك لم يمنعها من الدخول في عدد لا متناهي من الصراعات المصلحية الضيقة و من تبعيتها في غالب الأحيان لأحزاب، متناسية أن العمل الجمعوي مسؤولية و تمثيل و تلاحم اجتماعي و نشاط شعبي نضالي و رقابي يتطلب استقلالية نسبية على الأقل من السلطات العمومية و أحزاب المعارضة[2].

[1]- الوناس يحي، المجتمع المدني و حماية البيئة، دار الغرب للنشر و التوزيع، وهران، 2003، ص22

[2]- اسماعيل قيرة و اخرون، مستقبل الديموقراطية في الجزائر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2002، ص140.

3-وظائف التنشئة السياسية

يتميز النظام السياسي عن غيره من النظم بوجود عناصر ثلاثة تدخل ضمن مكوناته و هي: السلطات السياسية و نظم الحكم و الجماعة السياسية، و من وظائف التنشئة السياسية تكوين و بناء الجماعة السياسية ، حيث يتوقف استمرار النظام السياسي على وجود حد ادنى من الاستعداد أو القدرة لدى الأفراد للعمل بهدف حل المشكلات التي تعترض حياتهم، فان تحقق ذلك وجد الحد اللازم لتكوين مفهوم الجماعة، و أن غاب، ينفض الأفراد عن النظام السياسي ، و يرفضوا الانصياع لعملية التشخيص السلطوي للقيم التي تشكل جوهر النظام السياسي[1].

و أن خلق إحساس بالهوية القومية هو العنصر الحاسم في بناء الأمة، أي أن بناء المجتمع السياسي أو الدولة القومية يجب أن يسبقه خلق شعور لدى الأفراد بالالتزام برموز سياسية عامة، و تعمل التنشئة السياسية بما تغرسه من قيم التعاون و احترام العمل الجماعي و الإحساس المشترك بالمسؤولية و الإيثار و الايجابية و المبادأة على بناء و تكوين الجماعة السياسية.

و قد تساعد التنشئة السياسية على خلق الانتماء و الولاء السياسي بالشكل الذي يؤدي الى توسيع قاعدة الاتفاق العام و تخفيض حدة الصراع، و قد تؤدي في ذات الوقت الى تمزق المجتمع السياسي، و ابرز صور التمزق هو الانفصال أو المطالبة به و الهجرة[2].

كما تتجسد وظيفة التنشئة السياسية كذلك في الحفاظ على امن النظام السياسي و استقراره و ديمومته، حيث يشكل الاستقرار السياسي واحد من أهداف النظم السياسية المعاصرة، و الاستقرار لا ينفي إمكانية حدوث تغيرات في النظام السياسي شريطة ألا تهز الإستقرار الاجتماعي.

[1]- امل خلف، مرجع سابق، ص ص(46،47)
[2]- رعد حافظ سالم، مرجع سابق، ص46

و من الوظائف الرئيسية للتنشئة السياسية غرس القيم و الإتجاهات و المعتقدات السياسية في نفوس الأفراد، و من هذه القيم احترام القواعد الدستورية لان ذلك يؤدي إلى تماسك المجتمع و إلى الاستقرار السياسي في المجتمع.

و من وظائف التنشئة السياسية، تكوين الأفراد على المشاركة السياسية ، وهي حرص الفرد على أن يكون له دورا ايجابيا في الحياة السياسية من خلال المزاولة الإدارية لحق التصويت أو الترشح للهيآت المنتخبة أو مناقشة القضايا السياسية مع الآخرين أو بالانضمام إلى المنظمات الوسيطة[1].

و المشاركة عملية مكتسبة يتعلمها الفرد أثناء حياته و خلال تفاعله مع العديد من الجماعات المرجعية إبتداءا من الأسرة ثم الروضة و المدرسة و النادي و الأحزاب...

و تعد المشاركة السياسية معلما رئيسيا من معالم المجتمعات المدنية الحديثة و التعبير العملي الصريح لسيادة قيم الحرية و العدالة و المساواة في المجتمع، كما أنها مؤثر قوي للدلالة على مدى تطور او تخلف المجتمع السياسي و ما يعنيه ذلك من ارتباط وثيق بينها و بين جهود التنمية عامة و التنمية السياسية خاصة على وجه التحديد، و من ثم يقال أن المجتمع التقليدي يفتقر إلى المشاركة، في حين تتوفر المشاركة في المجتمع الحديث، و على الرغم مما يباعد بين هذين الصنفين من المجتمعات من تباينات دنيوية و ثقافية جوهرية فان الفارق السياسي الرئيسي بينما يتمثل في مدى كثافة المشاركة السياسية و جدتها في كل منهما[2].

و أن الفهم المعاصر للمواطنة يتجاوز الحالة القانونية البحتة ليعني انخراط المواطن في مجتمع معين، بحيث يسهل له هذا الانتماء التمتع بفوائد الحياة المجتمعية على خلفية المشاركة

[1]- امل خلف، مرجع سابق، ص 48
[2]- سعيد اسماعيل علي، مرجع سابق، ص 48

الناشطة في مجالات التقيد بالقوانين و الأنظمة و الانتخاب و التمتع بالحقوق الشخصية تجاه الدولة و تجاه غيره من المواطنين فضلا عن إمكانية اشتغاله الوظائف العامة[1] .

و على أساس مشاركة المواطن الفعالة في الحياة العامة و التأثير فيها و القدرة على اتخاذ القرارات يتحدد مدى شعور المواطن بالانتماء و الإحساس بالوطنية، و لن يكون ذلك إلا إذا أحس المواطن انه عضو فاعل و أن وجوده له وزن و اعتبار، له حرية العمل الايجابي و الفكر الناقد لمواجهة المواقف العامة.

و قد أكد العديد من المنظرين عبر التاريخ على أن المشاركة السياسية ما كانت ممكنة إلا في حالات امتلاك الجماهير المعلومات و الحنكة السياسية، حيث وجد "الكسيس ديتوكفيل" (Alexis de Tocqueville) أن هذه الخصائص الجماهيرية لا يلبيها سلوك المواطن العادي، فالعديد يدلون بأصواتهم في الانتخابات دون رغبة حقيقية[2].

و من المهم في المشاركة السياسية هو ايجابية المواطن داخل المجتمع، و يجب تدريب الأفراد على مهارات المشاركة السياسية لكي يصبح الفرد قادرا على التفاعل مع الآخرين و التعاون معهم لانجاز هدف مشترك و قادر على اكتساب مهارات المفاوضة للتأثير في الآخرين، و في صنع القرار و الدفاع عن الأفكار، و عملا على اكتساب هذه المهارات يجب أن يتعلم الطلاب معلومات عن التأثير و مهارات التنظيم و التفسير و الممارسة السياسية كالتصويت و إبداء الرأي ، فالهدف النهائي للتنشئة ليس المعرفة و إنما العمل.

و قد وضع كل من " ميخائيل روش" (Michael Rush) و "فيليب التوف (P. Althoff) أن تقلد منصب سياسي أو إداري يمثل أقصى درجات المشاركة، و يعتبر التصويت أدنى مستوى

[1]- Canivez Patrice : Eduquer le citoyen ? edit Hatier, Paris, 1990, p27

[2]- رسل جيه.دالتون، دور المواطن السياسي في الديموقراطيات الغربية، ترجمة: احمد يعقوب المجذوبة، دار البشير، عمان، ط1،1996، ص31.

من صور و أشكال التعبير عن المشاركة السياسية[1]، فالتنشئة السياسية لا تهدف إلى مجرد حث الأفراد على المشاركة فقط، بل تهدف إلى رفع مستوى المشاركة السياسية للناشئين و الشباب حتى يكونوا قادرين على اتخاذ دورا ايجابيا في الحياة السياسية و لديهم القدرة و الكفاءة على العمل في المجال السياسي، و لديهم إمكانية صنع و اتخاذ القرارات و يستطيعون تطبيق معارفهم و مهاراتهم في المجال السياسي.

و من وظائف التنشئة السياسية التجنيد السياسي، و هو عملية إسناد الأدوار السياسية إلى الأفراد سواء سعوا إلى ذلك بأنفسهم أو وجههم آخرون إلى تقليد هذه المناصب، و لما كان المجندون في الأدوار السياسية ينحدرون من ثقافات فرعية مختلفة فان التنشئة السياسية كإحدى عمليات النظام السياسي، يتم من خلالها تكوين قيم و معارف مناسبة لدى المواطنين تجاه نظام سياسي معين، على أساس افتراض أن التأييد عامل ضروري لاستمرار أي نظام سياسي[2].

و يعتبر "ايستون" (Easton) أن الحرص على خلق إحساس بالشرعية، هو إحدى الوسائل المهمة لتنظيم تدفق التأييد العام لصالحه، و عندئذ يتكون عند الفرد أسباب متعددة لتأييد النظام و الالتزام بقراراته، وأكثر أنواع هذا التأييد استقرارا هو الناجم عن قناعة الفرد بان من واجبه أن يقبل و يطيع السلطات لأنه يرى أن هذه السياسات تتطابق مع قيمه و مبادئه و توجهاته، و أن هذه الفكرة تقترب من مفهوم "العنف الرمزي" عند " بيير بورديو" (P . Bourdieu) حيث تعتمد السلطة على آليات متعددة تفرض من خلالها قيما و معان تدعم مصالحها في مواجهة باقي

[1]- امل خلف، مرجع سابق، ص 48.
[2]- رعد حافظ سالم، مرجع سابق، ص43

الفئات و تأتي في مقدمتها عملية إستدخال تلك الرموز و المعاني إلى وعي الإفراد فيتبنونها، فيفكرون و يسلكون و يمارسون حياة المواطنة بمنطلق الإجماع و الحرص على المسايرة[1].

و يرى "إيريك فروم" أن المجتمع هو المسؤول على تشكيل شخصيات أبنائه و كل شخصية اجتماعية هي بناء فريد متميز عن غيره يتكيف مع الثقافة السائدة بكل أبعادها[2] خاصة على المستوى الإيديولوجي، ففي ضوء القسمات الايديولوجية يمكن فهم الدور الذي أُنيط بالمدرسة و مدى تعاملها مع المعطى السياسي و الاجتماعي إلى ترسيم الشرعية، و تقنين الاعتراف بها لصالح الهيمنة التي شكلت ميزان القوة و المستهدفة تدعيم علاقات القوة السائدة و تثبيتها[3].

4-محددات التنشئة السياسية:

إن التنشئة السياسية ترمي إلى تكوين الأذهان للنقد و الاعتراف بالتنوع و التعدد و البحث عن وجهات النظر الأخرى و المناقشة الحرة كسبيل أساسي للبحث عن الحقيقة ، كما تشير إلى الممارسة و الأقوال التي يرددها الفرد ليعبر عن إيمانه بثلاث عناصر:

- تقدير قدرات الفرد و إمكاناته مع مراعاة الفروق الفردية و تكافؤ الفرص و الحرية الشخصية في التعبير عن الرأي في إطار النظام العام، و تنمية قدرات كل فرد بالرعاية الصحية و التعليمية و الاجتماعية و الاقتصادية.

[1]- عبد الخالق مدبولي، الشرعية و العقلانية في التربية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 1999، ص112

[2]- لطيفة ابراهيم خضر، ، لطيفة ابراهيم خضر، دور التعليم في تعزيز الانتماء، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2002ص17

[3] - Bourdieu Pierre , J.J – Passeron : La reproduction, éléments pour une théorie du Système d'enseignement, edit / minuit, Paris, 1971,p29

- أن يشعر الفرد بالحاجة إلى التفاهم و التعاون مع الغير، و أن تتاح له الفرصة للنقد و تقبل نقد الآخرين، و أن يكون الانتخاب وسيلة اختيار القيادات، مع الالتزام باحترام النظم و القوانين و التعاون مع الآخرين في وضع الأهداف و تقسيم العمل و توزيعه و هي بذلك ترحب بالرأي المعارض و المخالف.
- إتباع الأسلوب العلمي في التفكير.

و هنا تكمن أهمية المدرسة في تشكيل الفرد و المواطن سياسيا من خلال إعداد التلاميذ لممارسة أدوارهم الاجتماعية المستقبلية، هذه الممارسة تمر أولا من المشاركة في حياة هذا المجتمع الصغير، و هو المدرسة، و ذلك بإحداث مواقف عملية أمام التلميذ لكي يتمرس بها تكون شبيهة بتلك المواقف التي سوف يقابلها في الحياة خارج المدرسة.

كما يقتضي تعلم السلوك السياسي مناخا حرا، و الحرية هي من المبادئ الأساسية للديموقراطية، و أن احترام النظام و القانون لا يتعارض مع الحرية، فالنظام يقصد به أن يضع التلاميذ لأنفسهم قواعد يتبعونها و يسيرون عليها بدون أن يكونوا مجبرين.

و من القواعد التي أصبحت بالية في التربية الحديثة هو اعتبار أن النظام هو الصمت و السكون أو الطاعة العمياء لا غير، حيث يعتبر التلميذ الناقد تلميذا مشاغبا ينبغي معاقبته.

و تتضمن الحرية في المدرسة إعطاء فرصة كبيرة للتلاميذ في الاختيار و الإقبال على العمل، فما لفائدة في أن يلقن التلميذ بأنه حر و في أن يتمتع بحقوقه، إذا لم يكن هناك وسائل للتمتع بتلك الحقوق و لم تكن هناك فرصة للاستفادة منها، و مع الشدة و القهر

لا تكون هناك وسيلة لحرية الاختيار و لا لحرية التعليم، كما أن العمل الجماعي في المدرسة يزود التلاميذ بفرص مساهمتهم و مشاركتهم في الحياة المدرسية و العمل مع الآخرين جماعيا و تعاونيا و بانسجام مع بعضهم البعض و بطريقة منظمة، كما أن العمل الجماعي و التشاركي في خدمة المصلحة العامة، حيث يساعد التلميذ على التعامل مع زملائه الآخرين الذين يختلفون عنه إجتماعيا و ثقافيا، و بالتدريج تصبح تلك الاختلافات غير ذي معنى ، كما أن العمل التشاركي لا يجعل التلاميذ مسؤولين عن تصرفاتهم فحسب، بل يدفعهم كذلك إلى تحمل مسؤولية تصرفات الجماعة، و بينما كان الإنصات منصبا على المعلم وحده في القسم، يتعلم التلميذ من خلال العمل التعاوني و الإنصات الى التلاميذ الآخرين، و يتعلم أن يأخذ بآرائهم، و إعطائهم فرصة الكلام و المناقشة ، كما يساهم العمل التعاوني في تطوير الإرادة و الإستقلالية، فيتعلم التلميذ كيف يمارس حريته في إطار الجماعة و خارج إطار فردانيته ، كما يعمل التعاون على تنمية الرغبة في الإنصات إلى الآخرين و مساعدتهم في تنفيذ و أداء المدرسة، أما العمل الفردي يكون لدى التلاميذ الرغبة في عدم المشاركة في أي تفاعل اجتماعي و عدم الرغبة في المساعدة.

و بالتالي فان للجماعة طاقة تربوية هائلة، حيث يمكن أن توصف بانها مدارس حقيقية للروح المدنية و التضامن الاجتماعي، و اذا كانت الجمعيات و التعاونيات و التجمعات الثقافية و الاجتماعية لها دور في تفعيل الحياة و المشاركة الديموقراطية، كذلك الأمر في المدرسة، فإن حياة المشاركة و التعاون تعلم التلاميذ قواعد التعايش و الإسهام و الإعتراف بالآخر، و إذا كانت التربية تهدف إلى تدريب الفرد لاحترام

النظام و القواعد و منها احترام القانون، فلابد أيضا من الإهتمام بالتوازي للوصول بالفرد لكي يفكر، و الوصول به إلى معرفة الهدف من وجود الأشياء، فعلى المدرسة أن تفتح أمام التلاميذ فرص الإبداع في التفكير و الحرية في إطار النظام العام، حيث يتاح لهم المجال بأن يتعلموا بأنفسهم، و هذا يتطلب عدم تقييد التلاميذ بأفكار محصلة سابقا، بل إعطائهم الحرية ليكتشف كل واحد منهم أفكاره الخاصة و مساعدته على تركيز قدراته، و ذلك يسمح للتلميذ أن يتخذ فيه موقفا في الأداء و المبادرة و يتيح فرصة النقد بجانب تقبل نقد الآخرين، و التفكير الناقد يقوم على مبدأ الحق، يسمح بالتمييز بين ماهو مقبول وبين ما هو غير ذلك.

و التفكير الناقد يقوم على مبدأ الحق، و يسمح بالتمييز بين ما هو مقبول و بين ماهو غير ذلك، و التربية على الفكر الناقد تسمح للكل بإمكانية المشاركة في الحياة العامة و إدارة شؤونها، و هي تهدف إلى تكوين العقل بما يمكنه من إصدار الأحكام على الأفكار و التصورات، فالعقلية النقدية لا تقبل الأمور و الحوادث كما تروى لها، بل تعرضها على ميزان العقل لتتحقق من مدى صحتها أو خطئها.

و التربية النقدية عكس التلقينية، فالأخيرة تحول الإنسان إلى وعاء متلق، و تغتال فيه كل تفاعل خلاق، و يصبح الطريق الواحد للإندماج في الجماعة هو التسليم الكلي للتصورات و الخضوع للأحكام التي تفرضها الجماعة، مع فقدان القدرة على مراجعة الأفكار المسبقة أو إنتاج أفكار جديدة، لذلك فإن تنمية مهارة النقد تتطلب تجنب عملية التلقين ما أمكن ذلك باعتبارها معيقا رئيسيا و مثبطا لكل إنفعال نفسي و عقلي، و دافعا للإمتثال و الخضوع ، و بما أن عملية النقد هي إدارة للتوعية، فهذا يتطلب

أيضا الاهتمام بالحوار كقيمة تربوية، حيث يعتبر الحوار أحد متطلبات السلوك الديمقراطي.

إن الصراعات و النزاعات الدائمة لا تنشا بسبب وجود الاختلاف و التنوع، و إنما تنشأ من العجز عن إقامة نسق مشترك يجمع الناس ضمن دوائر ارتضوها، و الحوار من النوافذ الأساسية لصناعة المشتركات، التي لا تنهض حياة اجتماعية سوية بدونها .

و المجتمع السياسي لابد أن يقوم على الحوار و المناقشة، و هذا يعني الرفض القاطع للعنف كأسلوب لحل النزاعات، و تؤكد الدراسات انه في عدد من نقاشات المواطنين لا يولون أهمية للمناقشة السياسية، بل يهتمون أكثر بالمسائل و القضايا الشخصية ، و يؤدي الحوار على المستوى السياسي إلى تواصل القوى السياسية و الاجتماعية، حيث يساهم في تبديد حالة الجمود، و يفتح آفاق التعاون في هذا المجال، حيث أن الحوار لا يدعو المغاير أو المختلف إلى مغادرة موقعه الثقافي أو السياسي، و إنما لإكتشاف المساحة المشتركة و بلورتها ، و إن الحوار لا يمنع النقد، و إنما يؤسس للمعرفة المتبادلة العميقة التي تجعل النقد بناءا و بعيدا عن التصفية و التحطيم، فالنقد يولد رؤى و أفكار و صيغ جديدة.

المبحث الثاني: الطبيعة السياسية للتعليم

1-الثقافة السياسية:

يقصد بالثقافة السياسية مجموعة من القيم و الأفكار و المعتقدات السياسية التي تدخل في تركيبة مجتمع ما، كما يقصد بها كذلك مدى تأثر الفرد أو المواطن بهذه القيم في شكل سلوك سياسي تجاه السلطة السياسية[1].

[1]- مولود زايد الطيب، علم الاجتماع السياسي، مرجع سابق، ص183

و ترجع الجذور الفكرية للبحث في الثقافة السياسية إلى كتابات الانتروبولوجيين أمثال روث بندكت (Ruth Benedict) و مارغريت ميد (Margaret Mead) حول الطابع القومي و التي عنيت بالكشف عن القيم و المعتقدات و الممارسات الفريدة التي تميز ثقافة ما. و تطور هذا المفهوم على يد ألموند و فيربا (Almond et Verba) ليشيرا به إلى ذلك النمط الخاص من التوجهات للأحداث السياسية في اي نظام سياسي محكم[1] ،كما عرفت الثقافة السياسية على أنها تكرار لأنواع مختلفة من التوجهات الإدراكية و العاطفية و التقويمية نحو النظام السياسي[2]:

أ- **التوجه المعرفي** : و يتمثل في طبيعة المعلومات و المعارف ذات الطابع السياسي من أدوار و شاغلي أدوار و مدخلاته و مخرجاته، و معرفة بالمؤسسات و الأحزاب و رجال السياسة.

ب-**التوجه العاطفي** : و هي طبيعة للمشاعر و العلاقات الممكنة بين المواطنين و القادة و المؤسسات، و تتراوح هذه المشاعر ما بين الانجذاب أو الاشمئزاز.

ت-**التوجه التقويمي** : و هي إحكام و آراء التي يصدرها الأفراد حول المواضيع السياسية

و إذا نظرنا إلى اعتماد العملية السياسية على المعلومات و المعرفة بوصفها مصدرا أساسيا من مصادر ممارسة عملية الحكم، فانه يمكن أن نقول أن المعرفة هي القوة بمعنى انه إذا كان محور اهتمامنا في السياسة يدور حول كيفية ضبط الناس للمواقف التي يعيشون فيها، فمن الطبيعي أن تكون معرفة الموقف و القدرة على تحديد أبعاده تعني زيادة القدرة على ضبطه

[1]- سمير خطاب، مرجع سابق، ص 42
[2]- رعد حافظ سالم، مرجع سابق، ص 160

و التحكم فيه، و من هنا تأتي أهمية المعلومات التي يجب أن تتوافر حول المواقف المختلفة، لكي يتيسر فهم هذه المواقف تمهيدا لضبطها و السيطرة عليها[1].

و استنادا إلى هذا التوجه نجد أن الثقافة السياسية معنية باتجاهات الأفراد نحو النظام السياسي، و يمكن تصورها على أنها تمثل البيئة أو المناخ السيكولوجي و القيمي الذي تعمل داخله النظم السياسية، ووفقا لالموند (Almond) هي نسق متميز للتوجيه يستوعب كل نسق سياسي [2] ، و في نفس السياق استعار كل من الوند و فيربا (Almond et Verba) فكرة مكونات الإتجاه (المعرفي– انفعالي– سلوكي) و قاما بتصنيف نماذج الثقافة السياسية الى ثلاث نماذج هي : ثقافة مشاركة و ثقافة تابعة و ثقافة محدودة.

فحينما تكون إتجاهات المواطنين ايجابية نحو الموضوعات السياسية، فإن الثقافة السياسية في المجتمع تصنف على أنها مشاركة، أما حينما تكون استجابة المواطنين للنسق السياسي سلبية، فإن الثقافة السياسية في هذه الحالة تصبح محدودة.

و ينبغي أن تعرف كل ثقافة سياسية بالنسبة لمجتمعها، و ذلك لأنها تعبر عن الرؤية المكتسبة منه، أو أنها الجوانب السياسية و الحدود القانونية بين المظاهر العامة و الخاصة للحياة، كما يشمل أيضا تعريف المشاركين المقبولين في العمليات السياسية و المعدل المسموح به من القضايا و الوظائف المعروفة بكل من العمليات السياسية ككل و العناصر المفضلة او السائدة لصنع القرار التي تشكل العملية السياسية بصفة عامة.

و لا تعرف الثقافة السياسية لأي مجتمع ثباتا مطلقا، و لكنها تتعرض للتغير حتى و لو كان طفيفا و بطيئا، و هذا التغير إستجابة للتحولات التي تطرأ على واقع المجتمع اقتصاديا

[1]- مولود زايد الطيب، مرجع سابق، ص184
[2]- سمير الخطيب، مرجع سابق، ص45

و اجتماعيا و سياسيا، كما قد يحدث نتيجة جهود حكومية مخططة تستهدف تلقين المواطنين قيما جديدة[1].

2- أثر الثقافة السياسية السائدة على السلوك السياسي:

إن عناصر الثقافة السياسية تنتقل عبر الأجيال عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية التي تعرف في علم الاجتماع التربوي بعملية غرس الثقافة التي يخضع لها الشخص منذ طفولته، و تنتقل عبر حدود المجتمع، و تنتشر عن طريق الإتصال و الاكتساب الثقافي وفقا للقواعد الاجتماعية و الثقافية و النفسية لعمليات التقبل و التمثل الثقافي[2].

و كما سبق الذكر أنه لا توجد هناك ثقافة سياسية من نمط واحد، و يرجع أحد أسباب ذلك إلى التنشئة الاجتماعية السياسية، فالتنشئة الاجتماعية السياسية ترتبط بالثقافة من خلال دورها الرئيسي في نقل الثقافة السياسية و الحفاظ عليها.

و يبدو أنه ليس هناك مجتمع تقوم فيه هيآت التنشئة الاجتماعية السياسية بالمحافظة أو التغيير أو إنتاج ثقافة جديدة فقط، فعادة يوجد في كل مجتمع هيآت تقوم في الوقت نفسه بحماية تقاليد معينة و تغير جوانب أخرى من الثقافة السياسية و خلق قيم ملائمة للظروف السياسية الجديدة، و يبدو أن هذا هو السبب وراء وجود ثقافات خليطة[3].

إن نمط الثقافة السياسية السائدة بخصائصها ستحكم هيآت التنشئة الاجتماعية السياسية، و هي تؤدي وظائفها ، و بالتالي تحكم و تؤثر على سلوك الفرد السياسي مادامت ثقافة المجتمع تشكل الشخصية بطابع مميز، فمن المنطقي أن تغرس الثقافة السياسية في الشخص سمات تتصل مباشرة بالخضوع أو التحدي للسلطة و التمسك إلى درجة الصراع و العنف

[1]- سعيد اسماعيل علي، مرجع سابق، ص 44
[2]- نفس المرجع، ص47
[3]- رعد حافظ سالم، مرجع سابق، ص167

بالحرية التي تتمثل في السلوك الفردي في كل المواقف الاجتماعية، و تتصل كذلك بدرجة إحترام الفرد للقانون و الالتزام به حتى و لو كان ضد مصلحته و شدة مشاعره تجاه الوطن و الإهتمام بمشاكله و المشاركة في حلها و الولاء له، فضلا عن أنها تغرس فيه تقبل الشخص الآخر و احترامه باعتبارهما تعبيرا عن التمسك القوي بمبادئ حقوق الإنسان، و انعكاس كل ذلك على درجة شعوره بالاعتزاز بثقافته و بالوطن[1].

و عادة ما ينتج التشابه بين الثقافة السياسية و بين التنشئة الاجتماعية السياسية على نمط الثقافة السياسية السائدة نفسه ، استقرار سياسي ، على العكس من ذلك ، من المحتمل أن يؤدي عدم التوافق بين الثقافة السياسية السائدة و بين النمط الذي تستند إليه التنشئة الاجتماعية السياسية إلى عدم استقرار سياسي ما لم يكن هناك اتفاق عريض على الرغبة في تغيير الثقافة المسيطرة[2].

3- الوعي السياسي:

يشير الوعي السياسي الى مدى معرفة المواطن لحقوقه السياسية وواجباته، و قدرته على التصور الكلي للواقع المحيط به و فهمه لما يجري حوله من إحداث ووقائع[3].

و يميز "ماركس" بين الوعي من جهة و الشروط الاجتماعية او ظروف الوجود الاجتماعي من جهة أخرى، باعتبار أن الوعي هو نتاج مباشر للواقع الاجتماعي، و يرى "شريعتي" أن الوعي يتجلى في صورة إيمان و إيديولوجية و سلوك لطالب المبادئ، يجاهد في أن يدفع الإنسان "الفرد و المجتمع" مما هو "موجود عليه" إلى ما ينبغي أن يكون، و الإنسان الواعي عند "شريعتي" هو الذي يمتلك رؤية إيديولوجية نافذة و إحساس بالارتباط بمجتمع و التميز بضمير

[1]- سعيد اسماعيل علي، مرجع سابق، ص47
[2]- رعد حافظ سالم، مرجع سابق، ص170
[3]- سمير خطاب، مرجع سابق، ص 46

اجتماعي و قادر على إدراك أوضاع العصر و المجتمع الذي يعيش فيه و تحليلها منطقيا، و يسبق الإدراك المعرفة السياسية و التي تتسرب إلى وعي الفرد من خلال عملية التعليم، حيث يلعب التعليم دورا هاما في إتمام الوعي السياسي و تكوينه، فالفرد الأكثر تعليما يكون أكثر الماما بالمعلومات و المعارف التي تتصل بالموضوعات السياسية.

و يحتاج الوعي السياسي إلى مؤسسة لتكوينه، و قد تكون مؤسسة تربوية أو سياسية أو دينية، و الانضمام إلى هذه المؤسسات إجبارية كالمدرسة، فان ذلك ينعكس بالضرورة، حيث يؤثر الوعي الرسمي للسلطة على وعي الطلاب بقصد مساندة النظام أو تبريره أو الدفاع عنه، أما انضمام الفرد لجماعات اختيارية يصعب على السلطة السيطرة على وعي الأفراد، و في أغلب الأحيان لا يظهر وعي الفرد المنظم إلى هذه الجماعات إلا في حالة الاصطدام مع السلطة.

4-النظام السياسي و التعليم:

نظرا للعلاقة الوثيقة بين نظام الدولة و مشروعها التعليمي، إهتم العديد من السوسيولوجيين بدراسة الوظيفة الإيديولوجية للتعليم، فالأنظمة السياسية باختلاف مذاهبها و الطبقات و النخب السياسية التي تحتكرها و تقوم عليها، تعمل على الإستغلال الأقصى للمدرسة و للإطار البيداغوجي المدرسي، و ذلك بالاستفادة من مواقعها السياسية و الايديولوجية لتضمن بذلك التنشئة و التربية المراقبة و المنضبطة للناشئة ليساهموا فيما بعد و بطرق منتظمة على توسيع إعادة الانتاج، سواء في مستواه الاجتماعي أو الطبقي.

و في تحديد العلاقة بين الدولة و التربية اكد "اميل دوركهايم (E.Durkheim) "أن المدرسة لا يمكنها أن تتحيز الى خدمة فئة او حزب، لأنها جعلت خدمة المصلحة العامة،

فالتربية تكون الناشئة لخدمة الوطن فقط، ثم لغاية إنسانية، و ما دام الطابع الإجتماعي هو الوظيفة الأساسية للتربية، فلا يمكن للدولة أن تتخلى عن هذا المجال، و بما أن دوركهايم يمنح الدولة المسؤولية في تنظيم الحياة، فإن كل علاقة بالتربية بشكل من الأشكال يجب أن يخضع لتأثير و مراقبة الدولة، و مع ذلك فانه ليس على الدولة أحقية إحتكار قطاع التربية و التعليم، غير أن دوركهايم كان يخشى في الوقت نفسه على حرية الأفراد و المساواة لذلك يؤكد على أن الدولة تقع عليها مسؤولية أخلاقية تتمثل في التأكد على أن كل فرد يعامل كما يستحق، و أنه مرتبط بأعضاء جماعته دون تجاهل شخصيته.

غير أن أنصار المدرسة النقدية يعتبرون الدولة جهازا لخدمة القوى الاجتماعية المسيطرة و عليه فإنها تستخدم و سائلها كالجيش و الشرطة و القضاء و النظام التربوي لتدعيم هذه السلطة و إضفاء الشرعية عليها ، و هم يتجهون في تحليلهم للتعليم من منظور كونها قوة سياسية في يد السلطة المهيمنة. و إنطلق التوسير (Louis Althusser) في فهمه للعلاقة بين التربية و الإيديولوجيا من أن التربية متضمنة في العمل الايديولوجي، حيث تناول هذه القضية في إطار تطوير النظرية الماركسية للدولة و مفهوم الايديولوجيا، فهو يرفض التفسير الماركسي التقليدي للدولة على أنها أداة في يد الطبقة المسيطرة، و أن الدولة لها أجهزة الدولة القمعية مجموعة أخرى يسميها أجهزة الدولة الإيديولوجية منها وسائل الإعلام و الأسرة و التعليم.

و هكذا يربط "التوسير" بين التعليم و السيطرة على الدولة، ذلك أن الطبقة التي تريد السيطرة على الدولة و تحقيق مصالحها لا تستطيع أن تفعل ذلك دون أن تمارس نوعا من السيطرة، ليس على أجهزة الدولة القمعية فحسب، بل على أجهزتها الايديولوجية.

إن هذه الآراء تجد لها دعما من انصار الفكر الراديكالي الثوري مثل "باولو فيريري " (Paulo Frerre)في البرازيل، و من انصار المدرسة النقدية في التربية من امثال اساتذة مدرسة فرانكفورت، و منهم "بيير بورديو (Pierre Bourdieu) "و "ميشال فوكو .M) " (Faucaultفي فرنسا، و "ايريك فروم (E. Fromm) "في الولايات المتحدة الامريكية حيث ينبه بيير بورديو إلى أن المدرسة يمكن أن توضع في خدمة شرعية فئة و إعادة إنتاج نفس الشرعية، و يتفق بورديو و باسرون (J.J. Passeron) (P. Bourdieu) أنه في ضوء القسمات الايديولوجية يمكن فهم الذي أُنيط بالمدرسة و مدى تعاملها مع المعطى السياسي و الإجتماعي، خاصة على المستوى الايديولوجي إلى ترسيم الشرعية و تقنين الإعتراف بها لصالح الهيمنة التي شكلت ميزان القوة الخاضع لحادثة التغيير التاريخي و المستهدفة تدعيم علاقات القوة السائدة و تثبيتها . و بذلك فإن نظرية بورديو و باسرون تتلخص في أن الإنحياز الإجتماعي للمدرسة لصالح القوى المهيمنة يعمل على إعادة إنتاج التوازن الاجتماعي القائم و الايديولوجيا السائدة، كما يؤكد "باولو فيريري" أن هناك وجها سياسيا للتعليم، ووجها تعليميا للسياسة، و ترتبط آليات كل منهما و طرقه ووسائله بمدى الحرص على اعادة انتاج الاوضاع القائمة او العمل على تغييرها.

و يرى "ايريك فروم " أن المجتمع هو المسؤول عن تشكيل شخصيات أبنائه، و كل شخصية إجتماعية هي بناء فريد متميز عن غيره، يتكيف مع الثقافة السائدة بكل أبعادها، و بالتالي فهي تختلف من مجتمع إلى آخر، و من طبقة لأخرى.

و اذا كان النظام السياسي قد جاء نتيجة تطور إجتماعي، فإن استمرار وجوده يرتبط بمدى قدرته على تحقيق ما يناط به من وظائف و أهداف، و صحيح أن تحقيق هذه الوظائف من

المفروض أن تكون مهمته الأساسية، بحيث يصعب القول بأنها من مهمة نظم أخرى في المجتمع، لكن الصحيح أيضا أن النظرة التكاملية و الشبكية إلى النظم الإجتماعية تحتم علينا أن نعنى في الوقت نفسه أن ايا من النظم الاجتماعية وحده قد يعجز عن تحقيق وظائفه ما لم تساعده بقية النظم الاخرى، من هنا فاننا نرى أن الوظائف التي تناط بالنظام السياسي عادة، يمكن للنظام التربوي أن يلعب دورا مساعدا في تحقيق النجاح الحاسم لها، و التمكن الفعلي لاهدافها.

و يطرح مالك بن نبي تكريسا لايديولوجيا قاعدية، فهو يرى أن قضية البناء السياسي تكمن اساسا في تبني ثقافة سياسية متينة تقتضي بدورها ايديولوجية تعطي التوتر الضروري لمجتمع يقوم بانجاز مهمات كبرى معتقدا أن الثقافة السياسية في المدرسة تكتسب البعد الوطني و الدولي لزوما، فالمدرسة في نظره هي بمثابة المعبد الذي يستشعر فيه الضمير بالقيم التي تكون تراث الانسانية .

المبحث الثالث: التنشئة السياسية داخل النسق التعليمي:

1-تاريخ العلاقة بين التعليم و السياسة:

إن الفكرة التي أبرزها افلاطون (Platon) في كتابه الشهير " الجمهورية" أن الفضيلة هي المعرفة، و ينتج عن ذلك أن الرجل الذي تتوفر فيه المعرفة ينبغي له أن يتمكن من الاستحواذ على سلطة فعلية في الحكومة، و الدولة كمشروع عملي تقوم باكتشاف أحسن الكفايات البشرية، و تنميتها بأحسن وسائل التعليم، و انه لا أمل في قيام المدينة الفاضلة ما لم توضع السلطة في

أيدي من يعلمون و يؤمنون تنشئة دقيقة لمواطنين صالحين باعتبارهم نخبة المجتمع، حيث تتحمل الدولة تكاليف تربيتهم.

أما أرسطو (Aristote) فقد وضح العلاقة بين التربية و النظام السياسي في كتابه " السياسة "، حيث يقول « من بين جميع الأشياء التي ذكرتها ليس هناك ماله فضل أعظم على استقرار الدساتير سوى ملاءمة التربية لشكل الحكومة»، و عالج الموضوع نفسه في كتابه "الأخلاق" بقوله « ليس هناك ما يهتم به علم السياسة اكثر من خلق مواطنين صالحين قادرين على القيام بصالح الأعمال. «

و التعليم عند أرسطو لا يكون إلا للأطفال الذين سيصبحون مواطنين، فأرسطو يبقى أسير تقاليد مجتمعه، حيث لا يحق للطبقة الدنيا ممارسة النشاط السياسي، و كان جل افراد هذه الطبقة من الأجانب.

و رغم انتماء أرسطو للطبقة الوسطى، فانه يرى أن العبيد يمنح لهم نصيب من التعليم، حيث تشمل الأعمال الحرفية، و مثل هذا التعليم ليس جزءا من التعليم المقصود، فالمواطن الصالح بالنسبة لأرسطو يجب أن يبقى متحررا من الاحتمالات اليدوية و التجارية، و لهذا عندما كان الأمر يتعلق بتعريف المواطن وصفه بشكل تجريبي فعلا، و كأن ذلك المؤهل لحمل العبء و للخضوع للسلطة، و كان ذلك يعني في الواقع إنشاء ضابط أخلاقي، إلا انه اجتماعي إلا حد كبير.

و لم يكن الرومان على غرار الأثينيين يبحثون في كمال الجسد و النفس بحثا فكريا مجردا من الغاية، بل كان كل شيء لديهم يهدف إلى غاية عملية، و المنفعة عندهم فوق كل اعتبار

آخر، و لذلك فقد تفوقوا في مجال العلوم العملية كالقانون الذين هم سادته، فهم من انشأ القانون الوضعي الذي عمل على الفصل بين الساسة و الأخلاق، و بينما كان المصدر الاصلي الذي يتمكن من فرض العقاب لدى الاغريق مصدرا دينيا خلقيا، و لم يعتبر القانون أمرا صادرا من رئيس اعلى، نظر الرومان الى القانون نظرة اكثر عملية لفصل القانون عن الاخلاق و الدين، و اصبح على المواطنين الرومان واجب الطاعة للقانون، لا للعدالة و اتساقه مع مبادئ الاخلاق، لكن لانه امر صادر عن السلطة السياسية العليا التي تعتبر إرادة الكيان السياسي في الدولة ، و السبب في ذلك هو أن الطفل الروماني كان يتعلم القراءة في قوانين الألواح الإثني عشر و عن طريقها كان يعتاد منذ نعومة أظافره على أن ينظر الى القانون نظرته الى شيئ طبيعي مقدس لا تنتهك حرمته.

و بعد ظهور المسيحية في اوروبا، و بعدما غدت دين الامبراطورية الرسمي أصبحت هناك حاجة الى تنظيم السلوك تنظيما جديدا و إحلال مثل عليا في الحياة و دوافع جديدة في السلوك، فقد كانت المسيحية استرداد لحرية الانسان و توكيدا للكرامة الفردية بما كانت تحمله من بذور العدالة و المساواة في الحقوق، و في ذلك يقول "فوستيل دوكلانج (Fustel de Colanges)" اصبح نصف الانسان في منحى من اثر الدولة . فالإنسان ينتسب إلى دولته في جانب مرتبط بحكم جسده و مصالحه المادية، فبوصفه مواطنا في جمهوريته عليه أن يبذل حياته من اجلها، اما فيما يتصل بروحه فهو حر غير خاضع الا لله، و اضافة الى ذلك، فان المسيحية اكدت بمساواة الناس في المصير، فرفعت بذلك من شأن الفقراء و المساكين و بشرت الجميع بثقافة واحدة.

بعد هذا الانقلاب السياسي اصبحت رعاية الحياة السياسية بيد الكنيسة، و كان هدفها الاول هو تعليم الدين النصراني و ممارسة طقوس الكنيسة، و حلت هذه الامور محل العنصر الفكري، و شاع النظام القاسي في التربية، و اصبح ينظر الى كل ما يتصل بالحياة الدنيوية نظرة احتقار، و يرجع السبب في ذلك الى أن النصارى الاوائل خلطوا بين النضال ضد الديانة الوثنية و بين نضالهم ضد الاداب الوثنية، و حملوا لكليهما بغضا واحدا، و لم يستطيعوا تقبل التراث الادبي و العلمي لمجتمع كانوا ينفرون من عاداته و يحاربونها و يهدمونها.

و لم يكن الانتقال من التعليم القديم الى تعليم العصور الوسطى يعد تغييرا كبيرا في اسلوب التعليم بقدر ما كان هناك تغيير في روح التعليم و مواد الدراسة، فعندما زاد نفوذ البابوية في توجيه التعليم و رسم سياسته اصبح التعليم منصبا على الانجيل و اللاهوت، حيث كانت الكنيسة تشرف على مدارس الكاتدرائيات و تولي رجال الدين االتعليم في غالبية انواع المدارس.

أما في البلاد الإسلامية، فبعد مجيئ الاسلام تخلصت الحياة الجديدة من مفاسد الجاهلية، و التزمت بمنهاج ديني اجتماعي، و لكن لم تلبث الحياة الاسلامية طويلا حتى شهدت الفتنة بين المسلمين و قام الصراع على السلطة، و لم تكن التربية بمعزل عن هذا الصراع فحملت وجوها متباينة بحسب المذاهب الدينية و الايديولوجية السياسية.

و قد عرف العالم الاسلامي انقساما بين الشيعة و السنة، و غيرهما من المذاهب الاخرى و جراء هذا التمذهب اصبحت الحاجة ملحة لتوظيف التربية لاغراض سياسية لنشر مذهب كل فئة و محاربة المذهب الآخر، حيث بدأ تدخل الحكومات في التعليم كدراسة مواد بعينها، و شيدت معاهد تعليمية و عين لها المدرسين و نظمت لها الاجور، فقد شيد العباسيون بيت

الحكمة، و كان قيام الدولة "السلجوقية" على انقاض "البويهيون" ايذانا بحرب يشنها السنيون لاقتلاع ما غرسه الشيعة من افكار و تعاليم، فانشئت المدارس النظامية نسبة الى "نظام الملك" الذي انشأ عدة مدارس، رتب لها المدرسون و العلماء باجور سخية لمكافحة المذهب الشيعي، و دراسة مذهب اهل السنة، و على المنهج نفسه اسس الخليفة المستنصر العباسي المدرسة المستنصرية، و جعل فيها اربعة ايوانات منفصلة لدراسة المذاهب الاربعة.

و يدلنا التاريخ السياسي للاسلام أن المذاهب الدينية او العقيدية السياسية لم يحدث لها انتشارا و ازدهارا الا عندما تبنتها سلطات حاكمة، و استعان اصحاب السلطة بالعلماء كزعماء روحيين مؤثرين في الجماهير للعمل على تاييد حكمهم و تسكين الفتن التي تقلقهم و منهجة الايديولوجيا التي تخدمهم.

و في أوربا فإن اكثر النماذج و ضوحا في التاريخ الحديث عن التوظيف السياسي للتربية هو ما شهدناه في منظومة الدول التي قامت على اساس النظرية الماركسية.

و القارئ لكتابات فلاديمير لينين (Vladimir Lenine)يجد أن هذا الاخير ليس مفكرا ماركسيا فحسب و لا منظرا للماركسية، بل أن الاهميةالتي احتلها، هو كونه اول من اختبر الافكار الماركسية في الواقع العملي، و اول مؤسس للدولة الاشتراكية التي طبق فيها مجمل الافكار التي جاء بها ماركس و انجلز(Marx & Engels)، و من هنا فان لينين يعد مناضلا و ثوريا و ممارسا للنظرية الماركسية.

وبذلك أن ما يميز لينين عن ماركس و انجلز أن الاثنان هما مؤسسا الشيوعية لكنهما اسساها كمنهج و ايديولوجيا تسعى الى أن تحيا في عقول الاتباع، لكن لينين هو الذي اسس نظاما سياسيا و اقام الدولة الشيوعية الماركسية.

و قد اهتم لينين بالتربية و التعليم الى حد كبير، و كان يسعى الى ايجاد الكوادر الماركسية اللازمة لاقامة المجتمع الشيوعي، حيث أن الامر بالنسبة للدولة المذهبية لا يقف عند حد الاستيلاء على السلطة و الامساك بزمام الحكم، اذ لابد من صنع الناس الجدد و تشكيل اتجاهاتهم بما يتفق و العقيدة الجديدة، فقد حرصت مجموعة الدول ذات المنظومة الاشتراكية الماركسية على استخدام التعليم بما يستهدف النظام السياسي الماركسي.

وقد شهدت اوروبا تجارب اخرى في استخدام التعليم كاداة لتمكين النظام السياسي من ترسيخ اقدامه عبر تنشئة اجيال جديدة تدين له بالولاء و خاصة لمن يقف على رأس النظام و هو "الزعيم"، و مثال على ذلك فترة حكم"ادولف هتلر (Adolph Hitler) "لالمانيا، حيث سعى الى بناء دولة قومية (Nazy) منيعة عسكريا، و قد تضمن كتابه "كفاحي Mein) " Kampf)فلسفته العامة و آرائه التربوية.

أدى تتبعنا لحركة التاريخ لحركة التاريخ عبر العصور المختلفة في المطلب السابق إلى إدراك بان العملية التعليمية لا تعمل حرة من القيود و الضوابط، بل انها تعمل في إطار سياسي يتمثل فيما يتبناه كل نظام حاكم من قيم و اتجاهات فكل نظام سياسي ينظر إلى التربية بصفة عامة و الى التعليم بصفة خاصة على انهما وسيلتاه الرئيسيتان اللتان يستعين بهما الأفراد لاكساب

الافراد القيم و الاتجاهات و المهارات و الصفات التي تمكنهم من التكيف مع اتجاهات النظام القائم و الوفاء بمتطلباته و العمل على تحقيق اهدافه.

و النظام التعليمي يتاثر في جميع جوانبه و يتشكل حسب نوعية القوى الاجتماعية التي يعبر النظام السياسي عن مصلحتها، حيث تتحدد اهداف النظام التعليمي و برامجه و طرقه و نوعيته و ادارته وفقا للاتجاهات السياسية للنظام الحاكم في المجتمع.

و التربية عملية تخضع للتوجيه من جانب جماعة بشرية معينة، حيث أن هذه الجماعة انما تنشئ ابناءها لكي يصبحوا مواطنين، و لا يمكن أن يتأتى ذلك اذا لم تسر العملية التربوية وفقا لاهداف الجماعة و فلسفتها و بالتالي سياستها، فكل نظام أو هيئة سياسية تسعى بالأساس إلى ضمان استمرارها و بقاء نفوذها و طريقة اختلاف هذه الأنظمة هي كامنة في منحى استغلالها للحياة العملية و أساليب التأثير و الجلب، و من أجل ذلك تسعى دوما إلى تسخير المؤسسات المختلفة في المجتمع لكسب رهانات الصراع داخله.

و على رأس ذلك تأتي المدرسة كوسيلة لبث خطابها و الحصول على دعم و ولاء و مؤازرة الطلاب الذين بحكم تدرجهم التعليمي و المهني، مع مرور الوقت، سيخول لهم توسيع إعادة انتاج المعطى الايديولوجي الذي تحمله هذه الخطابات، و في واقع الامر فان برامج التربية و التعليم التي لها الطابع الايديولوجي المباشر، يفترض أن تكون وجوبا كما أشار إلى ذلك "إميل دوركهايم (E. Durkheim) "بعيدة عن الخصوصية و التحيز الى طبقة معينة خدمة لمصالحها على حساب مصالح المجتمع في كليته، و باعتبار أن المدرسة هي بالخصوص المكان المتميز و البارز الذي يتم فيه تكوين "مواطن" مدينة المستقبل .

و يمثل التشكيل الإجتماعي للافراد ميدانا يظهر فيه ما بين التعليم و السياسة من ترابط في العلاقة، فالتشكيل الاجتماعي السياسي ماهو إلا عملية تعلم تمكن الفرد من أداء أدوار إجتماعية معينة في ضوء مفاهيم و قيم و مبادئ و إتجاهات محددة و هي عملية مستمرة و متغيرة حيث أصبح المعيار الذي تقاس به درجة الاستقرار لنظام سياسي معين هو مدى ما تتمتع به وسائطه المستخدمة في التشكيل الإجتماعي السياسي من مرونة و اعتماد متبادل بدرجة تسمح بتحقيق التغير السلمي عند الضرورة و دون اللجوء إلى استخدام وسائل القهر و العنف.

و لقد أبرز "هربرت ماركوز (Herbert Marcuse) "الدور الذي تتكفل به المؤسسة التربوية و التعليمية ضمن مخور التاثير المتركز على التربية السياسية، اذ أن عملية التنشئة سابقة على التربية، فالاولى تستهدف تلقين و تشريب قيم و معايير و قواعد و مبادئ معينة، اما الثانية فهي تستهدف الترويض على اكتساب هذه القيم و المعايير و التمسك بها لتمنعه من الانحراف و اللامبالاه و السلبية، فهي كما يعتبرها دوركهايم (E.Durkheim) عملية تأثير و توجيه.

و هناك نقطة اخرى تبرز العلاقة بين النظام السياسي و التعليم، و ذلك من خلال فكرة "الشرعية" حيث يعتبر "ايستون (Easton) "عن ذلك بان حرص النظام على خلق احساس بالشرعية هو احدى الوسائل المهمة لتنظيم تدفق التأييد العام لصالحه، و عندئذ قد يكون لدى الفرد اسباب متعددة لتأييد النظام و الالتزام بقراراته، ولكن اكثر انواع هذا التأييد استقرارا هو الناجم عن قناعة الفرد بان من واجبه أن يقبل و يطيع السلطات، لانه يرى أن هذه السياسات تتطابق مع قيمه و مبادئه و توجهاته، و أن هذه الفكرة تقترب من مفهوم العنف الثقافي او

"العنف الرمزي" عند "بيير بورديو(Pierre Bourdieu) "، حيث تعتمد السلطة على آليات متعددة تفرض من خلالها قيما و معان تدعم مصالحها في مواجهة باقي الفئات، و تأتي في مقدمتها عملية ادخال تلك الرموز و المعاني الى وعي الافراد، بحيث يتبنونها، فيفكرون و يسلكون و يمارسون حياة المواطنة من منطلق الاجماع و الحرص على المسايرة.

و حيث تعدد الناس في المجتمع، كان حتما أن يتأمر احدهم و أن يؤمروه عليهم، بل ربما كانت العملية التربوية هي الاخرى من العمليات الاولى الملازمة للانسان منذ نشئته الاولى، فمن الطبيعي أن تلعب دورا كبيرا في تكوين من سيتأمر على الجماعة و في مدى تقبلهم له، و سياسته نحو الجماعة.

كما أن الفكر السياسي يشترك مع التربية في التعرض لمثيرات قلما تتعرض لها المجالات الاخرى بنفس القدر، و نعني بذلك تأثير الحاكمين، و خاصة في العصور السالفة في اتجاهات الفكر السياسي، فالحاكم بسيفه و ماله، بوعده ووعيده قد خلق تيارات متنوعة في خضم هذا الفكر و ليس "هوبز (Hobbs) "المثال الوحيد لدعاة الفكر السياسي الملكي، و لم يكن "سقراط " (Socrate)أول أواخر ضحايا الرأي الحر و التفكير المطلق، و إذا كان الأمر كذلك لابد أن يحدث مثل هذا للتربية، ذلك أن النوع المختار من الفكر السياسي لا يمكن أن يظل حبيس الكتب و النظريات، و إنما له من إجراءات تنفيذية لتحويل هذه الآراء إلى سلوك فعلي، و هذه هي التربية .

2-الديمقراطية كقيمة إجتماعية:

إن الديموقراطية ليست أشكالا سياسية او اجراءات قانونية فحسب، بل هي قبل كل شيئ ثقافة تقبل المغاير و تحترمه، و تؤمن إيمانا عميقا بان الحقائق الانسانية و السياسية نسبية، و انه لا يمكن احتكارها من قبل اي طرف و هي ثقافة تشجع و تدفع الجميع للمشاركة في المجال السياسي، و من حق اي مواطن أن يشترك فيه.

كما أن تطور الديموقراطية مرهون بالوعي و الإرادة، فتطور الخيار الديموقراطي، مرهون بانتشار الوعي الديموقراطي و الإرادة المجتمعية التي تطالب بها و تدافع عن قيمها، و تضحي من اجل تكريسها، و من خلال هذا الثالوث (الثقافة، الوعي، الارادة) تتشكل الظروف الذاتية و الموضوعية لعملية التحول الديموقراطي.

و من الدعائم الرئيسية للديموقراطية الوعي العام لدى الناس بالديموقراطية كسلوك و ممارسة، و أن تحول الديموقراطية الى قيمة اجتماعية و معيار اخلاقي هو الذي يعطي تصورا عن مدى اقتناع المجتمع بالديموقراطية كمنهج للتعامل فيما بين افراد المجتمع و تجمعاته، و حتى تتحول الديموقراطية الى قيمة اجتماعية خاضعة للضبط الاجتماعي و تصير معيارا اخلاقيا يوجه السلوك، لابد من ازالة التعارض بينها و بين قيم و اخلاقيات المجتمع الذي وفدت اليه او يرغب في تطبيقها فيه.

و من الشروط الديموقراطية أن يوجه توازن في المجتمع كما اشار " كارل منهايم Karl) ((Manheim، حيث يعتبر أن التوازن هو من المتطلبات الاولية لتحقيق حياة ديموقراطية مستقرة، و هو يقصد أنه لا يسمح لأي جماعة ضاغطة او ذات قوة أن تمارس أي ضغط أو

تأثير على وظائف الحكومة، و هذا بدوره يثير مسألة الوعي العام بشروط الديموقراطية، فلابد أن تتحقق لدى الناس الرغبة في تدعيم الديموقراطية و المحافظة على كيانها.

و اذا كان من حق كل مجتمع أن يشكل نموذجه الخاص في ممارسة الديموقراطية وفقا لثقافته و فلسفته من دون أن يرتبط بالضرورة مع نماذج المجتمعات الأخرى فإنه لابد من إدراك أن المعيار الحقيقي لوجود الديموقراطية في مجتمع ما ليس وجود مجموعة من الأفكار العامة و المبادئ السامية في دستور المجتمع، انما ممارسة الناس الفعلية لهذه الأفكار و المبادئ و الحقوق، فالديموقراطية في النهاية ممارسة.

و عليه فإن ممارسة التعليم تعني ممارسة لتثقيف العقل و تقويم الخلق و ترقية الذوق و تصفية الطبع و إحياء الضمير، كما تعني لدى البعض الآخر ممارسة لقيم الحق و المساواة... و لما كانت الممارسة الديموقراطية داخل الأنساق التعليمية لا يمكن أن تنفصل عن مدى نضج الوعي السائد لدى ممارسي العملية التعليمية، أي مدى اتساق وعيهم المعرفي مع الأبعاد الواقعية و الموضوعية لمفهوم الديموقراطية في العملية التعليمية، كان الكشف عن مبلغ هذا الإتساق في بناء الوعي المعرفي السائد لدى هؤلاء الممارسين من العوامل الأساسية لتقويم واقع هذه الممارسة و إصدار الأحكام الموضوعية عليها.

و عليه فإن تشوه الوعي بمضمون الممارسة و قواعدها و مبادئها يفضي بالضرورة إلى أزمة الممارسة الديموقراطية في الأنساق التعليمية و يسيئ إليها، فالديموقراطية هي أسلوب في الحياة و في الخبرة المشتركة القابلة للإنتقال، و في حرية الحركة أمام المشاركين فيها، بحيث يصبح

الوعي المعرفي بالديموقراطية الفرصة لقيام أرضية فكرية مشتركة أساسية للجميع على أساس من التكافؤ.

كما أن الديموقراطية و حقوق الانسان و حرياته الأساسية لا يمكن أن تكون لها جدوى بمجرد إيمان الدولة بها، و لا بوضع القوانين و اتخاذ الإجراءات لإقرارها و حمايتها، بل لابد من أن يتوازى من ذلك وعي كل فرد بحقوقه الاساسية و ممارسته لها في سلوكه اليومي، و لا يتحقق ذلك الا بواسطة التربية التي تتحمل مسؤولية اعداد الانسان للحياة البشرية.

و مما يجعل الممارسة الديموقراطية تفتقد أساسا منطقيا لها، هو لا علمية الإعداد الإداري داخل الأنساق التعليمية، حيث أن الممارسة الديموقراطية ممارسة لمنظومة تتألف من وظائف أربع أساسية تتجلى في وظيفة التخطيط لممارسة العملية الديموقراطية في ميدان التعليم و أهدافها ووسائلها، و وظيفة التنظيم و تسلسل الأدوار و المستويات التنظيمية و علاقتها فيما بينها في عملية الممارسة الديموقراطية داخل النسق التعليمي، و في وظيفة الرقابة و المتابعة و التوجيه و المفهوم الذي يحكمها، و من ثمة يحدد صورها و آلياتها في عملية الممارسة الديموقراطية ثم وظيفة إعداد و إدارة الافراد و تعبئة إمكانياتهم و متغيراتهم البيئية المختلفة من أجل الحصول على اكبر درجة ممكنة من الاندماج و الولاء للممارسة الديموقراطية داخل الانساق التعليمية و تحمل مشكلاتها.

و يعد تشوه هذه الوظائف الاربع و افتقادها للمعايير و الضوابط التي تحدد سقفا لمستوى الممارسة او الاداء الديموقراطي المتطلع اليه داخل الانساق التعليمية من اكثر المتغيرات تحديا لعملية الممارسة ذاتها ما يفقدها خصائصها العلمية الموضوعية الواجب توافرها فيها.

و يعد تدهور الثقة بين قطبي عملية الممارسة الديموقراطية في الانساق التعليمية احد ملامح ازمة الممارسة الديموقراطية في هذه الانساق.

أن وثوقية العلاقة بين غياب الديموقراطية في مجتمع ما و صور التخلف الاجتماعي و الاقتصادي و التوتر السياسي و العسكري من شأنها أن تولد الإحساس بالاغتراب و من ثم عدم الثقة بين طرفي عملية التفاعل بين الأنساق المختلفة في المجتمع، و أن تراكم إفتقاد الثقة يقتل الرغبة في الحوار لإفتقاد الشعور بإمكانية مزاولة حرية الإختيار و تداعي إحتمالات اللقاء بين اهتمامات مالك القدرة و الآخر مفتقد القدرة، كما تنتج أزمة فقدان الثقة من الخلط بين ثوابت و مقومات النظام، حيث لا تتضح المعالم ما بين الثوابت و ما يجوز الإختلاف فيه، فالقوى السياسية تتصارع حول الثوابت، بل قد تشكك فيها أو تستهين بها، و هذا يعطي للتنافس طابعا صراعيا إقصائيا تدعمه تشكل جماعات متصارعة تدعي كل منها الشرعية و الأولوية في تلبية مطالبها، و عادة بالتركيز على النقد الجارح دون محاولة تقديم بدائل عقلانية تساهم في حل مشكلات المجتمع الجزائري.

كما أن سيطرة أنماط مستوردة من حيث الفكر و الإنخلاع عن الأصول و الجذور الحضارية الثقافية الأصيلة لهوية المجتمع الثقافية، و الخضوع المفروض لسيطرة التوجهات الفكرية العالمية المعاصرة التي يتحول الكثيرون – رسميين و غير رسميين– دعاة لها...، كل ذلك أسهم في تكريس حالة عدم الثقة في نموذج الديموقراطية بوجه عام، و الممارس لديموقراطية التعليم بوجه خاص .

2- التعليم و الديمقراطية:

إذا كان الفرد أساس المجتمع الديموقراطي، فإن تشكيله ديموقراطيا يكون هدفا للتربية، و لا يتأتى ذلك إلا إذا اتخذت التربية من الفرد محورا للعملية التربوية، و من المبادئ و القيم الديموقراطية أسلوبا لها، و أن الحكم على التربية كقوة اجتماعية ايجابية يتطلب قياس مخرجات النظم و الحياة الاجتماعية السائدة لمعرفة مدى إشتراك الأفراد في المصالح العامة و الحرية التي يتمتعون بها، و إذا كانت الديموقراطية نظام حكم، فهي أيضا أسلوب حياة تعد الإنسان قيمة في حد ذاته، فهي لا تقتصر على المؤسسات، بل تتمثل بالخصوص في العادات، و هي كما قال "مونتسكيو" (Montesquieu) " أن الفضيلة هي أساس الديموقراطية"[1].

إن التغيرات التي عرفها مفهوم الديموقراطية جعلت منه اليوم مفهوما معاصرا يتميز بالشمول، فهي شاملة لجميع نواحي المجتمع موضحة طريقة تشكيل حياته و أسلوبه للعمل الاجتماعي، لذلك فإن رسوخ التربية على الديموقراطية في الواقع الاجتماعي أمرا أساسيا، فالبناء الحقوقي على مستوى النصوص التشريعية مفصول في بلدان عديدة عن الواقع الاقتصادي و الاجتماعي و السياسي، و قد توجد ضمانات ديموقراطية، و في نفس الوقت تتآكل و تفشل بسبب ممارسة معادية للديموقراطية.

و يتوقف اكتساب السلوك الديموقراطي على الإتجاهات و القيم الديموقراطية التي تتكامل مع باقي عناصر الشخصية و تكشف عن نفسها في سلوك الفرد مع الآخرين، و تنجم مثل هذه الإتجاهات و القيم عن الخبرات التي يمر بها الشخص في تفاعله مع بيئته الاجتماعية.

[1]- جان وليام لابيار، السلطة السياسية، ترجمة:الياس حنا الياس،منشورات عويدات، بيروت، 1975، ص157

و المدرسة هي وسيلة للتربية على الديموقراطية، فالتربية المدرسية عملية اجتماعية تهدف الى إعداد الناشئة للحياة الجماعية المتحضرة، و يمكن للشباب أن يصبحوا أعضاءا فاعلين في مجتمعاتهم و متحملين لمسؤولياتهم من خلال الخبرة التي يكتسبونها في حياتهم المدرسية إنطلاقا من مشاركتهم في مختلف الأنشطة التي ترضي ميولهم و تزودهم بالمهارات الإبتكارية و الاجتماعية.

و باعتبار المدرسة وحدة اجتماعية تربوية لها مهامها التي تميزها عن باقي المؤسسات الاجتماعية التربوية، ينبغي أن تلتزم بتنظيم معياري محدد يحقق لها مهمتها في يسر و نجاح داخليا و خارجيا و يساعدها على انجاز أهدافها التي ترتكز على القيم كمعايير لتوجيه و انجاز العمل بها، و يؤكد "ساكني" (Sackney) أن مفاهيم الأفراد في المدرسة هي التي تعكس النسق القيمي الموجود داخل المدرسة، و تتحدد أبعاد مناخ المدرسة في دافعية الأفراد للعمل و التي بدورها تؤدي إلى تحسين أداء المدرسة ككل، و بالتالي تزداد فعالية المدرسة[1].

و قد نشأت المدرسة كمؤسسة تربوية نظامية لها من الإمكانيات المادية و البشرية ما يساعدها على تكوين مناخ تربوي محبب للتلاميذ، و تقديم المعلومات المنظمة و الخبرات المتنوعة و الأنشطة المختلفة و المعارف الإنسانية، و عليه يجب أن تمتد رسالة المدرسة إلى النواحي الوجدانية و العاطفية، بحيث تكون المعلومات التي يتلقاها التلميذ ذات تأثير مباشر على مشاعره و اتجاهاته النفسية، و بالتالي على أسلوب حياته و تصرفاته الشخصية و الجماعية[2].

[1]- شبل بدران الغريب، الثقافة المدرسية، دار الفكر، عمان، ط1، 2004، ص41
[2]- منصور حسين، التربية المدرسية، نهضة مصر للطباعة و النشر، القاهرة، 1994، ص131

و قد أشارت إحدى الدراسات أن المناخ المدرسي يهيئ عقول التلاميذ و نفسيتهم الى التسليم بدور الفرد و تمجيده و التهوين من دور الجماعة[1] ، فالنظام الإداري في مدارسنا يقوم بتكريم التلميذ المتفوق في الدراسة، و لا يقوم بتكريم جماعة التلاميذ المتفوقة في نشاط تربوي معين أو مجموعة بحث معينة.

و رغم أهمية النشاط المدرسي الذي من خلاله يكتسب التلاميذ القيم التربوية المنشودة كقيمة المشاركة و قيمة المساواة، إلا أن معظم المدارس لا نشاط فيها، و أصبح إهمال هذا الجانب سمة واضحة، حتى و أن وجدت، فهي تركز على الجانب المعرفي و التقني بدل الجانب التربوي كالنشاطات الرياضية و الأدبية و الفكرية...

كما تؤثر طبيعة العلاقة بين المعلم و التلميذ في نوع الاتجاهات و القيم التي يكتسبها التلميذ، و تختلف علاقة المعلم بتلاميذه من مدرسة لأخرى، و تختلف أيضا بحسب طبيعة المعلم و طبيعة الجو السائد، فقد تكون هذه العلاقة تسلطية، بحيث لا يجرؤ الطالب على مناقشة المدرس أو مخالفته في الرأي، و هذا ما يحدث لدى التلميذ نوعا من الطمس لإبداعه، حيث يصبح التلميذ غير مهتما بالتعرف على المادة الدراسية، و يمكن أن يحدث العكس في حالة ديموقراطية العلاقة بين المدرس و التلاميذ، حيث يعطي المدرس الفرصة لكل التلاميذ لإبداء رأيهم في قضية ما، و هذا يخلق الإبداع لديهم.

و قد توصلت إحدى الدراسات إلى وجود إنخفاض في أداء المعلم فيما يخص الإهتمام بالوظيفة الاجتماعية للمادة أثناء تدريسها بالفصل، و جاء أداء المعلمين في مراتب متأخرة، منها

[1]- لطيفة ابراهيم خضر، مرجع سابق، ص131

الأداء الخاص بالاهتمام بالقضايا و المشكلات الاجتماعية و الأداء الخاص بإكساب التلاميذ قيم .

3- تعليم حقوق الانسان

إن موضوع حقوق الإنسان يعتبر من أكثر المواضيع المتداولة اليوم، لكن الأهمية المحورية لهذا الموضوع لا تتعلق بالاهتمام الذي توليه الدول له بقدر ما تكمن في كونه موضوعا يتعلق بالإنسان ذاته، فإيمان الإنسان الفرد بمبادئ حقوق الإنسان، و اتخاذها منهجا لسلوكه هو احد الضمانات الأساسية لبناء مجتمع ديمقراطي، فحقوق الإنسان هي منظومة قيم قبل أن تكون مجموعة من الإجراءات يتم تصميمها في النظام القانوني لمجتمع ما، كما أن تعليم حقوق الإنسان هو أساس كل تربية على الديمقراطية، و ليس الأمر فقط إنه من المناسب تعليم المبادئ الأساسية لحقوق الإنسان، بل أن من المناسب أيضا تعليم الضمانات و المسؤوليات الملازمة لها[1].

و لقد أدرك المجتمع الدولي بمختلف هيئاته التنظيمية الأممية أن صدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان سنة 1948م و إعلان حقوق الطفل سنة 1959م، و العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية و السياسية سنة 1966، و العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية في نفس السنة، و مصادقة كثير من دول العالم على العهدين الأخيرين، ليس كافيا للوعي بحقوق الإنسان و حرياته الأساسية و ممارستها في الواقع بصورة فعالة، و لهذا السبب و غيره، إتجه هذا المجتمع إلى إعطاء التربية على حقوق الإنسان

[1]- فيليب اوجيه، التربية من أجل الديموقراطية، ترجمة: انطوان حمصي، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، تونس، 1996، ص39

و تدريس تلك الحقوق في جميع أسلاك التعليم عناية متزايدة، على اعتبار أن القوانين لا تستطيع مهما كانت طبيعة إلزاميتها، فعن طريق التربية و التعليم يمكن بناء إنسان حقوق الإنسان.

و لكن تكوين الروح الديمقراطية لا يستطيع أن يقتصر على هذا التعليم تحت طائلة الوقوع في النوع التعليمي الخالص الذي يختزل الاهتمام، بل يجب أن يمكن نقل مدلول " حقوق الإنسان" كممارسة تقتضي اكتساب معارف اخرى و ليس كمفهوم او كفكرة مجردة فحسب، فالقاعدة تقول أن حقوق الإنسان لا توجد إلا إذا استعملت[1].

و التعلم يفترض أن ترد المعارف إلى أسسها ليجعل فهمها و السيطرة عليها و ممارستها ممكنة، فلقد اتسعت الهوة بين ما يدرسه التلميذ في المدرسة و بين ما يتحقق بالفعل، فيحدث التعارض بين ما يدور في العقل و بين ما يراه في الواقع[2]، فينبغي أن نملأ ذلك الفراغ القائم بين النظرية و التطبيق حتى نمارس بالفعل ما نفكر فيه، و تترجم ثقافتنا الى سلوك، و للتعليم دوره المحوري في بناء مثل هذا الانسان من حيث انه يؤثر على الانساق الفكرية و التوجهات السلوكية للنشء.

و من العيوب التي يعاني منها التعليم في البلدان النامية بوجه عام التركيز على الاهتمام بالعلوم التطبيقية على حساب العلوم الإنسانية، و ذلك تحت طائل الاعتقاد بان العلم المطلوب للتنمية هو العلم التطبيقي في الصناعة و الإنتاج مع تقليل شأن القيم الإنسانية التي تخلق

[1]- فيليب اوجيه، مرجع سابق، ص162

[2]- قباري محمد اسماعيل، علم الاجتماع الثقافي: مشكلات الشخصية في البناء الاجتماعي، منشأة المعارف، الاسكندرية، 1982، ص444

بدورها مجتمعا مستقرا و اكثر تضامنا، و بالتالي أكثر قدرة على الإنتاج و التقدم[1]، كما تعتمد على أنماط النقل، و ترجيح كفة الممارسة التقنية و النظرية على الممارسة الإجتماعية و الثقافية، فهي تفضل أسلوب التلقين على أسلوب الممارسة، و من هنا يبدو أن دور المدرسة اليوم ليس تعليم التلاميذ قوائم من حقوق وواجبات الإنسان يطلب منهم معرفتها و حفظها فقط، بل يجب أن ترتقي بدورها، و بنفسها لتنخرط كمؤسسة تربوية و اجتماعية إلى جانب المؤسسات التربوية الأخرى (الاسرة، الاعلام، الشارع..) في تنفيذ مشروع التربية على حقوق الإنسان كمشروع مجتمعي طموح، لا يعمل على تعليم الإنسان فقط، و إنما أنسنة هذا الإنسان فعلا، و ذلك بجعله يعرف حقوقه أولا، و يعمل على الدفاع عنها بمثل دفاعه عن حقوق غيره.

و من هنا تأتي أهمية تعليم حقوق الإنسان و موقعها في منظومة المفاهيم و القيم التي تحتويها المقررات الدراسية التي يتلقاها التلاميذ، فدرجة احترام الأفراد لحقوق الإنسان تتوقف على معرفتهم بتلك الحقوق و إدراك علاقتها بالتطور الديمقراطي، كما أن احترام المجتمع لمنظومة القيم هذه يتطلب تكوين الإنسان الذي يؤمن بتلك القيم، فتشكل نسقه الفكري و من ثمة نسقه السلوكي.

[1]- نفين مسعد، حقوق الانسان في مقررات التعليم الاساسي، مركز دراسات و بحوث الدول النامية، القاهرة، ط1، 2000، ص 135

الفصل الرابع
المواطنة و تفعيل المشاركة السياسية

الفصل الرابع: المواطنة وتفعيل المشاركة السياسية

تمهيد

المبحث الأول: مفهوم المواطنة و تطورها

المبحث الثاني: المشاركة السياسية و أهميتها

المبحث الثالث: التربية المدنية و تنمية المشاركة السياسية

تمهيد:

إن جوهر التربية المدنية هو التعليم من أجل المواطنة، حيث تتكون عند الأفراد صفات مدنية تساعدهم على حل المشكلات و التكيف و التعايش مع الظروف المحيطة سوء منها الإجتماعية أو الإقتصادية أو السياسية، و معرفة حقوقهم و كيفية الدفاع عنها و إحترام مصالح و حقوق الجماعة التي تنتمي إليها، فالتربية التعليمية هي نظام تعليمي متكامل ذو توجه إجتماعي، يمكنهم من المشاركة الفعالة و المؤثرة في مجتمعهم.

لذلك جاء هذا الفصل ليسلط الضوء على دور المواطنة في تفعيل المشاركة السياسية، حيث يتضمن مبحث بعنوان مفهوم المواطنة و تطورها و يتضمن، تطور مفهوم المواطنة، المفاهيم المرتبطة بالمواطنة، عناصر المواطنة، قيم المواطنة. أما المبحث الثاني فقد تناول المشاركة السياسية و أهميتها و شمل مفهوم المشاركة السياسية، تنمية المشاركة السياسية، المشاركة السياسية و تأصيل الثوابت الوطنية، تاريخ المشاركة السياسية في الجزائر، المشاركة السياسية في الجزائر و المسألة الثقافية. أما المبحث الثالث فقد تعلق ب التربية المدنية و تنمية المشاركة السياسية ، و قد شمل مفهوم التربية المدنية، محددات التربية المدنية، أهداف التربية المدنية، تعليم المواطنة، التربية المدنية في المنظومة التعليمية الجزائرية.

المبحث الأول: مفهوم المواطنة و تطورها

1-مفهوم المواطنة

المواطنة لغة من "واطن" ، " وطن" ، و "الوطن" هو المنزل الذي يسكن فيه الإنسان و محله، و"وطّن" نفسه على الأمر: هيأها لفعله و " أوطن" بالمكان: أقام به، و استوطن البلد، إتخذه وطنا[1].

و يبدو أن اللغة العربية القديمة لا تربط الوطن بالمشاعر بقدر ارتباطه بالمكان المؤقت، لذلك فان من المعاصرين رأوا إمكانية بناء دلالة مقاربة للمفهوم المعاصر بمعنى المعايشة في وطن واحد، فواطن فلانا يعني عاش معه في وطن واحد.

و من المغالطة الكبيرة ترجمة كلمة « Citizen » باللغة الانجليزية إلى كلمة " مواطن" باللغة العربية لأنها لا تحمل نفس المعنى و الدلالة، فقد سلف الذكر أعلاه أن المواطنة عند العرب تعني الإرتباط بالمكان، بينما تعني كلمة "المواطنة" التي تنحدر من أصول لاتينية و إغريقية: الفرد الذي يشارك في الشؤون المدنية.

فإصطلاحا تعرف الموسوعة العربية العالمية المواطنة على أنها " اصطلاح يشير إلى الانتماء إلى أمة أو وطن، أما قاموس علم الاجتماع يعرفها على أنها مكانة أو علاقة اجتماعية

[1]- المنجد في اللغة و الاعلام، دار الشروق، بيروت، ط29، ص 906

تقوم بين فرد طبيعي و مجتمع سياسي، و من خلال هذه العلاقة يقدم الطرف الأول الولاء، و يتولى الطرف الثاني الحماية، و تتحدد هذه العلاقة بين الفرد و الدولة عن طريق القانون[1].

إن المواطنة قضية اجتماعية تربط الفرد بدولته و بيئته و مجتمعه، فهي صفة موضوعية لا تقبل التفاوت و التفاضل كالإنسانية سواء بسواء، فليس بين أبناء الوطن الواحد من هو مواطن أكثر من الآخر، فلا سبيل إلى أي نوع من أنواع الإمتيازات.

فالمواطنة بهذا المعنى هي امتلاك صفة المواطن المتمتع بمجموع الحقوق المدنية ضمن مجتمع سياسي، فهي هيكليا ذات طابع قانوني تؤسس للفرد الحر المستقل العضو في الدولة، لكن و بحكم طابعها الديناميكي لم تبق في حدود المنطق القانوني، بل تجاوزته لتتخذ أبعادا حيوية سياسية ثقافية اجتماعية إيديولوجية و رمزية[2].

وقد تعددت الرؤية حول مفهوم المواطنة، فمنهم من رأى أنها المساواة في الحقوق و الواجبات بين أبناء الوطن الواحد، و منهم من رأى أنها خلق المواطن الصالح، و آخرين يرون أنها رديف للديمقراطية، و منهم من ينظرون إليها على أنها الحق المشروع في إدارة شؤون الدولة و المشاركة السياسية و حق تقرير المصير، و آخرون جعلوا من شروطها محبة الوطن و الغيرة عليه و التضحية من أجله و الدفاع عنه، و هي تعني بذلك الولاء و الإنتماء للوطن. و بناءا على ذلك لا يمكن الحديث عن المواطنة و محاولة تعريفها دون الرجوع إلى أصل الكلمة التي أتت منها و هي " الوطن"، غير أن صورة الوطن للأسف مبهمة و غير واضحة عند الكثيرين، فهي ملتبسة مع مفهوم الدولة رغم أن المفهومين مختلفين تماما، فالدولة هي الشكل التنفيذي

[1]- غيث أبو علام رجاء، تنمية الوعي لمفهوم السلام و التسامح لدى الاطفال، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكتاب السنوي العاشر، الكويت، 1995، ص 56

[2]- كرومي احمد، الحداثة - المواطنة و الحقل الفقهي، مجلة إنسانيات، العدد 11، ماي-اوت، 2000، ص55

و المؤسساتي للوطن، و هي أيضا بدورها شيء مختلف جذريا عن النظام الحاكم. أما الوطن فهو المتحد، و الحيز الجغرافي الذي يجمع مجموعة بشرية معينة بتفاعل أفرادها مع بعضهم البعض و مع الأرض التي يعيشون عليها على مر الزمن.

فمفهوم المواطنة بدأ باعتباره نوعا من الانتماء للمكان، ثم أُضيف له بعد الجماعة إلى بعد المكان، و أصبح الانتماء موجها للمكان و الجماعة معا، ثم أصبحت بعد تطور الجماعة مرتبطة بالدولة القومية معبرة عن الأمة.

فالوطن ليس علاقة عابرة مؤقتة و قصيرة بل هو مجموعة من العلاقات الإنسانية و العاطفية و الثقافية و المادية.

فالمواطن بذلك لا يعتبر فقط مجرد فرد في هذا الوطن بل هو وحدة أساسية في بناء الوطن، لذلك توصف المواطنة على أنها سلوك و تصبح مفهوما مرادفا لمفهوم المشاركة الفعالة في المجتمع في مختلف قضاياه السياسية و الاجتماعية.

و تعني المواطنة أن يكون المواطن مواطنا لبلاد معينة بالحقوق و الواجبات، و قد وردت أيضا بمعنى الجنسية، و تعني انتساب أو انتماء الفرد أو شعب إلى الدولة بوصفه عنصرا من العناصر المكونة لها، و يفهم من ذلك أن المواطنة وضعية قانونية يتمتع بها الفرد داخل الوطن و يحصل عليها بالتجنس و هي تستبطن حقوقا وواجبات، و هذا الاستبطان جعل المواطنة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالديمقراطية، حيث تعلن المجتمعات الدستورية أن لكل من يحمل جنسية الدولة من المواطنين دون تمييز بسبب العرق أو الدين أو المذهب أو الجنس، لكل هؤلاء حقوقا و حريات، و أن الوظيفة الرئيسية لأي حكومة هي تأمين هذه الحقوق، و هي بذلك تعني التزاما

سياسيا يتمثل في التوافق المجتمعي على عقد اجتماعي يتم بمقتضاه اعتبار المواطنة مصدر الحقوق و مناط الواجبات بالنسبة لكل من يحمل جنسية الدولة دون تمييز، و هي تعبر بذلك عن مبدأ الدولة الحديثة فهي تقوم مع مجتمع سياسي مؤسساتي يحترم الحقوق و الواجبات في إطار القانون.

و قد عرف مفهوم المواطنة تغيرات في المعنى بتغير الأزمنة و المجتمعات و الأنظمة السياسية السائدة و تأثيراتها، فقد أسست الحاضرة اليونانية القديمة دلالة المواطن وفق مشروطية المساهمة والفعل، فالمساهمة متعلقة بدفع الضرائب، أما الفعل فيتعلق بحق المساهم في النظر و النقد لتسيير الشؤون العامة للحاضرة وواجب الالتزام بقوانين الحاضرة، و بالنتيجة من لا يساهم ماليا لا يعتبر مواطنا[1].

و عليه فان مفهوم المواطنة مفهوم قديم قدم المدينة الإغريقية، و توحي ضمنيا بالعضوية في مجتمع محدد بغاية أساسية، كما تتطلب من المواطنين استقامة و تضحيات، و تفترض إخلاصا، فالمواطن يرى نفسه قبل كل شيء كجزء من مجتمعه له احتياجاته و ميوله و اهتمامه[2].

و في مقابل هذه الحقوق فان على المواطن واجبات لابد من تأديتها تتعلق بالإخلاص للدولة و الحفاظ على كيانها و التقيد بالقوانين و تأدية الضرائب، فإذا كان على مجتمع

[1]- نفس المرجع، ص04

[2]- ادوارد سي.بانفيلد، السلوك الحضاري و المواطنة، ترجمة: سمير غرت نصار، دار النشر و التوزيع، عمان،ط1،1992،ص64.

ديمقراطي أن يستمر لابد ان توجد فيه مؤسسات و ممارسات و نماذج تفكير، و أن التزام المواطن بطاعة القانون هو أحد الضمانات للنظام[1].

2- تطور مفهوم المواطنة

يرتبط مفهوم المواطنة بالمجتمع الإنساني في مراحل تطوره من حالة التوحش و الانتقال إلى حالة الاستقرار و تكوين جماعة ينتمي إليها، لها حقوق و عليها واجبات.

فمفهوم المواطنة ارتبط باستقرار الإنسان في المدينة، ليس بمواصفاتها المعاصرة، لكن بعمقها الاجتماعي الذي يتميز بتكون مجتمع صغير له تقاليد و قيادة و هوية ينتظم فيها.

و للمواطنة جذور تاريخية ترجع نشوء المفهوم و الممارسة في المدن الإغريقية إلى القوانين المدنية التي اشتهرت بها الإمبراطورية الرومانية فيما بعد، فقد أسست الحاضرة اليونانية القديمة دلالة المواطن وفق مشروطية المساهمة و الفعل، فالمساهمة متعلقة بدفع الضرائب، أما الفعل فيتعلق بحق المساهم في النظر و النقد لتسيير الشؤون العامة للحاضرة وواجب الالتزام بقوانين الحاضرة، و بالنتيجة من لا يساهم ماليا لا يعتبر مواطنا[2].

و يمكن القول أن أثينا عرفت المواطنة و إن كان بشكل غير مكتمل، و بالرغم من عدم اكتمال المفهوم إلا أن الإرهاصات الأولى للمواطنة عرفت في أثينا، و لقد اقتصرت المواطنة على الجانب السياسي فقط – و في إطار النخبة – و إن كان هذا لم يمنع أن يكون للمفهوم طابعه الأخلاقي بمعنى التأكيد على المساواة بين البشر أي من الناحية الأخلاقية من دون أن

[1]- نفس المرجع، ص11
[2]- كرومي أحمد، مرجع سابق ،ص04

يكون لذلك تجسيد عملي على أرض الواقع، و إن تحققت المساواة السياسية فإنها تكون في إطار أشخاص بعينهم، أي المرتبطين بالسلطة، لذلك انحصرت المواطنة في بعدها السياسي في حدود أقلية صغيرة، و لم تعرف طريقها إلى النساء و العبيد و الأجانب، هذا بالرغم من التأكيد على الجانب الأخلاقي للمواطنة.

و على هذا النحو تطور متغير المواطنة من نطاق سطحي، كان الإنسان البدائي يرتبط في إطاره المكاني و الإطار الاجتماعي الذي عاش في نطاقه، بحيث نجد أن الإنسان البدائي و إن قطع المسافات في اتجاهات مختلفة إلا أنه يعود عادة إلى ذات المكان مفضلا إياه على الأطر البيئية الأخرى، و حينما تبلورت دولة المدينة اليونانية و الرومانية القديمة أضيف الإطار الاجتماعي إلى الإطار البيئي الذي ارتبط به الإنسان في المرحلة السابقة، حيث طورت الحقوق و بعض الامتيازات، و على هذا النحو تطور متغير المواطنة من نطاق سطحي، كان الإنسان البدائي يرتبط في إطاره المكان و الإطار الاجتماعي الذي عاش في نطاقه، بحيث نجد أن الإنسان البدائي و إن قطع المسافات في اتجاهات مختلفة إلا أنه يعود عادة إلى ذات المكان مفضلا إياه على الأطر البيئية الأخرى، و حينما تبلورت دولة المدينة اليونانية و الرومانية القديمة أضيف الإطار الاجتماعي إلى الإطار البيئي الذي ارتبط به الإنسان في المرحلة السابقة، حيث طورت الحقوق و بعض الامتيازات في نطاق الإطار المكاني الاجتماعي في مقابل حرمان البعض الآخر منها استنادا إلى امتلاك هذا البعض المستأثر بالحقوق لمصادر متميزة في مقابل عواطف الوحشة و الاغتراب عند البعض الآخر الذي حرم من هذه الحقوق[1].

[1]- علي ليلة، المجتمع المدني العربي، قضايا المواطنة و حقوق الانسان، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، ط1، 2007، ص73

و قد تراجع مبدأ المواطنة في الفكر السياسي بأوروبا عامة طوال العصور الوسطى، و ذلك بعد أن تراجعت التجارب الديمقراطية المحدودة في الحضارتين الإغريقية و الرومانية، مع العلم أن أوروبا في العصور الوسطى كانت تتمحور حول نظام اجتماعي طبيعته إقطاعية و يتوحد هذا التقنين بإيديولوجية تربط بين السلطة و القدسية ، و ظل مفهوم المواطنة مفهوما بدائيا حتى عصر التنوير حيث قام رموز هذا العصر: توماس هوبز، جون لوك، جون جاك روسو و مونتسكيو و غيرهم بطرح مفهوم آخر يقوم على العقد الاجتماعي ما بين أفراد المجتمع و الدولة بالإستناد إلى القانون الذي يحكمهم، هذا الواقع الجديد أرسى مناخا من الاستقلالية و الحرية الاجتماعية أسهم في بروز شكل من أشكال المواطنة، يستبطن حقوقا وواجبات.

و بعدها تغير مفهوم المواطنة من أداة تمييزية ضد الآخرين تربط الناس عضويا ضمن مفهوم القوة و السلطة، و قد عززت هذا التوجه ممارسات مستوحاة من أفكار عدد من فلاسفة التنوير، حيث نادى مونتسكيسو بالفصل بين السلطات الثلاث منعا من التسلط، و جون جاك روسو الذي رأى أن سعادة الفرد هو هدف كل جماعة[1].

و قد أسست فيما بعد حركات الإصلاح و الثورات الغربية كالثورة الأمريكية و الثورة الفرنسية لصياغة مبادئ و بناء مؤسسات و تطوير آليات و توظيف أدوات حكم جديدة أمكن بعد وضعها تنمية نظم حكم قومية مقيدة للسلطة و مؤسسة بذلك لمبادئ الديمقراطية.

و يمكن القول أن وثيقة إعلان حقوق الإنسان و المواطن لعام 1789م، و الذي تجسد في أول دستور فرنسي سنة 1791م تعتبر وثيقة ميلاد المواطن الحديث، و قد تضمن هذا

[1]- جان وليام لابيار، مرجع سابق،ص ص151،152)

الإعلان مجموعة من المبادئ سعت إلى تجسيد حقوق الإنسان و المواطن من خلال 17 مادة نصت على المساواة السياسية و الاجتماعية لجميع المواطنين مع احترام الملكية و سيادة الأمة و الخضوع للقانون و التعبير عن الإرادة العامة و احترام الآراء و المعتقد[1].

و في الفكر الغربي المعاصر كثرت الكتابات حول المواطنة بمفهومها العالمي الجديد وفق المنطق الديموقراطي الغربي المعاصر، قد تمحورت أغلب هذه الكتابات حول فكرة إحلال هوية جديدة وحيدة محل الهويات المختلفة المتشابكة، و تؤكد أن " الهوية المدنية" هي الهوية الوحيدة التي تمتلك المساواة لكل المواطنين في الدولة بغض النظر عن الاختلافات، كالديانة و الجنس و العرق و الطبقة الاجتماعية و النوع[2]، و هذا يعني تآكل مواطنة الدولة لصالح نمو مواطنة عالمية، حيث تحرر متغير المواطنة من حصار الأغلبية له ليصبح من حق كل الجماعات و الفئات التي أقصيت إلى هامش المجتمع، حيث أدى إدماجها إلى تأسيس حالة من المواطنة الشاملة و المتجانسة التي تشكل قاعدة للمشاركة المتجانسة التي يقودها الجميع في كل ما يخص الوطن المشترك.

أما في الوطن العربي، قضية المواطنة أصبحت قضية ملحة بسبب النظم السياسية العربية السلطوية، التي و إن أعطت المواطنين بعض الحقوق الاجتماعية و الاقتصادية، إلا أن غالبيتها سلبت المواطنين حقوقهم السياسية، و نعرف أنه لا ينبغي أن نعمم في هذا المجال، فهناك أقطار عربية تعطي لمواطنيها قدرا من الحقوق السياسية و إن كانت ليست كاملة في ضوء التقاليد الخاصة بحصار قوى المعارضة حتى لا تصل إلى الحكم في ضوء مبدأ تداول

[1]- بشير نافع ، المواطنة و الديموقراطية في البلدان العربية، اعداد مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط2، 2004، ص15.

[2]- عثمان بن صالح العامر، المواطنة في الفكر الغربي المعاصر، مجلة جامعة دمشق، العدد 01، المجلد 19، 2003، ص229.

السلطة، غير أن هناك أقطارا عربية متعددة ألغت حقوق المواطنة السياسية تماما، في ضوء سيادة حزب سياسي واحد يحتكر العمل السياسي، أو في نظم ليست فيها أحزاب سياسية أصلا[1].

و رغم تقليد بعض الأنظمة العربية لنماذج المواطنة الغربية من حيث اعتماد الانتخاب و فصل السلطات، إلا أن هذه الصيغة تبتعد على ذلك النموذج الغربي بسبب إستخدامها أسلوب التلاعب بنتائج الانتخابات، الأمر الذي ساهم في التقليل من فاعلية المواطنة و إضعاف أسسها التنظيمية كاعتماد إنتخابات نزيهة و الفصل بين السلطات.

و تعتبر بعض الكتابات التي تناولت المواطنة العربية أن المواطن العربي لا يزال ينظر إلى نفسه أو ينظر إليه على أنه تابع أو رعية، و ليس على أنه مواطن يحق له المساهمة في القرار و التنفيذ، و هذه المساهمة تعتبر في مفهوم المواطنة في الغرب منذ أفلاطون و أرسطو من أساسيات المواطنة وواجباتها الأساسية[2].

و أصول المواطنة الغربية تختلف كثيرا عن تلك التي نشأت فيها المواطنة العربية، فالأصول الغربية للمواطنة تلتصق بالعنصر الجغرافي، بينما تنبعث اصول الانتماءات العربية من العرق و النسب و اللغة و الدين، كما اعتادت الأوطان العربية على المساحات الشاسعة و اعتياده على حدود لكيانه أكبر من الحدود المرسومة له و اعتياده أيضا على أنماط من الحكم تقل مساهمته فيها[3].

[1]- السيد يسين ، المواطنة في زمن العولمة، المركز القبطي للدراسات الاجتماعية، سلسلة المواطنة، 2002، ص23
[2]- المواطنة و النوع الاجتماعي، سلسلة دراسات على المرأة العربية في التنمية، اللجنة الاقتصادية و الاجتماعية لغربي آسيا، الأمم المتحدة، نيويورك، 2001، ص28
[3]- نفس المرجع، ص 29

و لأن المواطنة تتأثر بالأصول التاريخية و التقاليد الاجتماعية و الثقافية السائدة في المجتمع، فان المواطنة العربية لم تحسن نقل المواطنة الغربية، لاختلاف الأصول بين المجتمعين، و خاصة الأنماط المتجذرة كالعشائرية التي تغير الصيغ المستوردة، و في بعض الأحيان كان المزج بين الصيغة المستوردة و التراث المترسخ يؤدي إلى نمط هجين، فالأفكار يمكن أن تستورد لكن عند التطبيق يكون المؤثر دائما هو المعتقدات الراسخة في التراث و الواقع و ليس الأفكار المستعارة، و غالبا ما تتبدل المحاولات العربية بذلك لاستيراد فكرة المواطنة الغربية تحت تأثير المعتقدات الأصيلة[1].

3-المفاهيم المرتبطة بالمواطنة

3-1- الوطن:

الوطن هو الحيز الجغرافي الذي تعيش و تعتاش عليه مجموعة بشرية معينة، حيث يتفاعل الأفراد مع بعضهم و مع الأرض التي يقطنون عليها، فالوطن ليس علاقة عابرة، بل هو مجموعة من العلاقات الإنسانية و العاطفية و الثقافية و المادية. و هو بشكل عام قطعة الأرض التي تعمرها الأمة، و بشكل خاص هو المسكن، فالروح وطن لأنها مسكن الإدراكات و البدن وطن لأنه مسكن الروح، و الثياب وطن لكونها مسكن البدن، فالمنزل و المدينة و الدولة و العالم كلها أوطان مساكن[2].

[1]- نفس المرجع، ص 31

[2]- آمنة حجازي، الوطنية المصرية في العصر الحديث، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط1، 2000، ص80

و كلمة وطن لغة تعني المكان الذي حل فيه الإنسان و أقام به، و يقال أوطن المكان أي أقام فيه، و الموطن يعني المكان الذي يحل فيه الإنسان و يقيم و يقول عنه هذا البلد موطني، و يقال الموطن للمكان الذي تقع فيه بعض الأحداث و من ذلك موطن الحرب، أي مكان وقوع الحرب[1].

و حب الوطن قيمة جوهرية، حيث يشير إلى البعد الوجداني و هو دلالة للتماسك و الوحدة و هو من أهم مظاهر المواطنة و من عوامل قوتها.

و الوطن الذي ينطلق من الأرض، أي من المكان و ما يرتبط به من زمان يعكس تاريخه، ليشمل مختلف العناصر الطبيعية و البشرية، و ما ينشأ عنها من أوضاع سياسية و اقتصادية و اجتماعية و أنماط سلوكية، فلم يعد مفهوم الوطن مقصورا على العلاقة بالمكان، بل يكتسي طابعا رمزيا ذا دلالات اجتماعية و اقتصادية و ثقافية و سياسية و أخلاقية عامة، و لم يعد مفهوم الوطن مقصورا على العلاقة بالمكان، بل تعداها إلى العلاقة بالشعب الذي يمنح المكان خصائصه الإنسانية الذاتية، و ما كان ممكنا لعلاقة الأرض بالشعب أن تنشأ على هذا النحو لولا الدولة و سيادتها، لذلك يعرف الحقوقيون الدولة بأنها أرض و شعب و سلطة عامة عليا و سيدة.

و بين الوطن و المواطن عاطفة و تفكير و مشاركة، فالوطن شبكة من العلاقات و الأفكار الغالبة التي تنتقل من السلف إلى الخلف بواسطة التنشئة و التطبع في الأسرة

[1]- ختام العناتي، محمد عصام طربية، التربية الوطنية و التنشئة السياسية، دار الحامد للنشر، عمان 2007، ط1، ص29

و العشيرة، و في المدرسة التي تقوي ما غرسته الأسرة و تقربه مما هو وطني و مشترك بين أفراد و تمهد للإنخراط في المجتمع الرمزي للدولة[1]

و عليه فالمواطنة تعني المشاركة في الوطن على أساس العقد الاجتماعي، و الشركاء في الوطن متكافئون بحكم ما بينهم من خصائص مشتركة أهمها الحاجة إلى الاجتماع المنظم و إلى الأمن و السلم و الحياة الكريمة و متساوون في الحقوق المدنية و السياسية.

3-2-الوطنية

صفة الوطنية أكثر عمقا من صفة المواطنة أو أنها أعلى درجات المواطنة، فالفرد يكتسب صفة المواطنة بمجرد انتسابه إلى جماعة أو دولة معينة، و لكنه لا يكتسب صفة الوطنية إلا بالعمل و الفعل لصالح هذه الجماعة أو الدولة و تصبح المصلحة العامة لديه أهم من المصلحة الخاصة.

و الوطنية هي حب الوطن و الولاء له و التمسك به، فهي الشعور الجمعي الذي يربط بين أبناء الجماعة و يملئ قلوبهم بحب الجماعة و الوطن، فهو شعور المواطن بأنه معني بخدمة الوطن و العمل على تنميته و حماية مقوماته و الشعور بالمسؤولية من خلال المشاركة في تحقيق النفع العام و الإلتزام بإحترام حقوق و حريات الآخرين و المساهمة في حماية جمالية و نظافة المدينة و حماية البيئة فيها و الإنخراط في الدفاع عن القضايا الوطنية.

[1]- محمد العربي ولد خليفة، المهام الحضارية للمدرسة و الجامعة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، ص64

و يرى ساطع الحصري أن الوطنية تعني التعلق بالأرض، حيث يشعر الإنسان بتعلق عاطفي و إرتباط كلي بالمحل الذي ولد و نشأ و ترعرع فيه، كما يشعر بتعلق باطني نحو أهل ذلك المحل و نحو جميع الناس الذين عايشهم و عاشرهم و ألفهم في صغره و صباه[1].

و من حيث الإصطلاح هناك فرق بين المواطنة و الوطنية، فالوطنية تفيد معنى حب الوطن، و هو إرتباط وجداني و عاطفي، أما المواطنة فهي صفة المواطن و التي تحدد الحقوق و الواجبات الوطنية، و الوطنية إعتزاز بالإنتماء و إستعداد للتضحية من أجل الوطن و شعور يترجم إلى المحبة و الولاء و الميل و الإتجاه الايجابي و الدافعية للعمل و تنمية الوطن، و المواطنة جانب سلوكي ظاهر يتمثل في الممارسات الحية التي تعكس حقوق الفرد وواجباته تجاه مجتمعه ووطنه و الإلتزام بالمبادئ و القيم و القوانين و المشاركة الفعالة في كافة الأنشطة و المجالات.

و قد قارن الأستاذ "عبد المحسن بن عبد الله الماضي" بين الوطنية و المواطنة، حيث يقول أن المواطنة هي الوجه العملي للوطنية، فالوطنية شعور و المواطنة ممارسة، و الوطنية إنفعال وجداني أما المواطنة هي سلوك و تصرفات، و الوطنية إرتباط عاطفي بالأرض و المجتمع بينما المواطنة ارتباط عملي، و الوطنية لا تعدد فيها و لا تبدل، أما المواطنة فهي التكيف و المرونة بما تعنيه من تغير و تبدل...الوطنية ذات علاقة بالتاريخ و الهوية، أما المواطنة فهي التناغم و الإيقاع الحياتي [2].

[1]- ختام العناتي، محمد عصام طربية، مرجع سابق، ص 30
[2]- وليد سيدي محمد، الدولة و إشكالية المواطنة، دار كنوز للنشر و التوزيع، عمان،2010، ص113

و يتنكر بعض المفكرين و السياسيين للوطنية القطرية حيث يعتبرونها خطرا على الأمة العربية، و مما يحمل على الشعور بالإنتماء إلى كيان أكبر، و من ثم يضعف الشعور بالإنتماء إلى الوطن، الخلفية التاريخية من الإنتماء إلى الدولة العثمانية، كذلك يضعف من هذا الشعور كون كثير من المفكرين و الاقتصاديين و المواطنين العاديين يودون توسيع رقعة أوطانهم لشعورهم بضعف مواقع الأوطان الصغيرة في الدورة الإقتصادية الراهنة، و خاصة أن بلاد العالم المتقدم تتوحد و تتكاثف[1]، هذا التقاطع في الإتجاهات يضعف الشعور بالإنتماء مع ضعف أو غياب عناصر المواطنة كحرية المجتمع المدني و ضعف المشاركة المجتمعية في الحياة السياسية.

4-عناصر المواطنة

4-1-التمتع بالحقوق

كل فرد هو عضو في جماعة معينة داخل المجتمع، هذه العضوية تساعده على الإستفادة من الفوائد التي تمنحها عضوية الجماعة، و من هذه الإمتيازات الحقوق التي يتمتع بها جميع المواطنين.

فالحقوق روابط قانونية يستأثرها بموجبها الفرد التمتع أو الحصول على شيء أو إقتضاء أداء من غيره لتحقيق مصلحة له يحميها القانون، و كل حق يقابله إلتزام باحترام حقوق الأشخاص و عدم التعرض لأصحابها، و تتنوع الحقوق إلى حقوق مدنية متعلقة بالحريات الفردية (الشخصية) كحرية التعبير، حرية الإعتقاد، الحق في الحياة و الأمن و الإجتماع، حرية

[1]- المواطنة و النوع الإجتماعي، مرجع سابق، ص40

تشكيل تنظيمات مدنية كالأحزاب و الجمعيات و النقابات و حرية التنقل و الحق في المحاكمة العادلة.

أما الحقوق السياسية فتتمثل في حق الإنتخاب و الترشح، و حق كل مواطن بالعضوية في الأحزاب و تنظيم الحركات و الجمعيات و ممارسة التأثير على القرارات السياسية و الحق في تقلد الوظائف العامة في الدولة و الحق في التجمع السلمي.

أما الحقوق الإجتماعية و الإقتصادية تتمثل في حق كل مواطن بحد أدنى من الرفاه الإجتماعي و الإقتصادي و توفير الحماية الإجتماعية و الحق في الرعاية الصحية و الحق في السكن الكريم و الحق في بيئة نظيفة و الحق في التعليم و الثقافة و الحق في الملكية و الحق في العمل و الحق في أجر عادل و الحق في الإضراب.

و لا شك أن مصطلح المواطنة في حد ذاته لصيق بمفهوم الدولة، و لا يمكن الحديث عن المواطن خارج إطار الدولة، و إن تأسيس الدولة يقترن بالضرورة بحماية الحقوق الطبيعية و تحويلها إلى حقوق مدنية، إذ أن فعالية الدولة في الواقع هي منح الحرية.[1]

و في هذا السياق يتعين وجود سلطة قضائية مستقلة قادرة على حماية حقوق الأفراد بأنواعها من أي إعتداء عليها سواء من جانب الأفراد في علاقاتهم مع بعضهم البعض أو من جانب مختلف أجهزة الدولة، بالإضافة إلى تدعيم تفعيل منظمات المجتمع المدني خاصة المنظمات الحقوقية التي تعمل على حماية حقوق الأفراد و الكشف عن جميع صور الإنتهاك الذي قد يتعرضون له.

[1]- عبد السلام موكيل، المواطنة و سياق الدولة و الهوية، مجلة تاريخ العلوم، العدد 1، جامعة وهران، ص 35

4-2- الإلتزام بالواجبات

تختلف المجتمعات عن بعضها البعض في الواجبات التي يلتزم بها المواطن، و ذلك بإختلاف الفلسفة التي تقوم عليها الدولة، فيمكن أن تكون المشاركة السياسية في الإنتخابات واجب وطني، و لا يمكن أن يعتبرها مجتمع آخر واجب وطني، و بصفة عامة تكمن أهم الواجبات التي يلتزم بها المواطن احترام الدستور و رموز الدولة، دفع الضرائب، الدفاع عن الوطن، طاعة القوانين و العمل بها، المحافظة على ممتلكات الدولة و الوطن، أداء الخدمة العسكرية، فالإلتزام بالواجبات هو إلتزام إجتماعي و ضرورة أخلاقية تعبر عن القبول بنظام يخضع للإرادة و يفرض على الفرد القيام بعمل ما أو الإمتناع عن عمل آخر بغية التوافق بين سلوك الفرد و بين القيم و المعايير الإجتماعية المقبولة.

و يذهب بعض المفكرين أن السعي وراء الحقوق الفردية قد ألقى بظلاله على مستوى أداء واجبات المواطنة و التي أهملت على نحو غير ملائم، و يبرهن أصحاب هذا الإتجاه على أن الديمقراطية الليبرالية كما تمارس في أوروبا و أمريكا الشمالية تحوي اتجاها ضمنيا لتأكيد الحد الأقصى من الحقوق الفردية و تقليل السعي وراء المصلحة العامة و من ثم الواجبات التقليدية مثل طاعة القانون و دفع الضرائب و احترام حقوق الآخرين، و الدفاع عن الوطن، و تحقيق التزامات اجتماعية معينة[1]

و يرى البعض ضرورة الموازنة بين الحقوق و الواجبات، لكن ليس بالضرورة أن تتطابق الممارسة مع النظرية دائما، و في هذا الصدد يقول المفكر مالك بن نبي: لسنا

[1]- عثمان بن صالح العامر، مرجع سابق، ص233

بحاجة إلى نظرية تهتم بالحق على حدة أو الواجب على حدة، فإن الواقع الإجتماعي لا يفصلهما، بل يقرنهما و يربطهما في منطقة أساسية..[1]، و يضيف مالك بن نبي، أن الشعب ليس بحاجة أن تكلمه عن حقوقه و حريته، بل أن نحدد له الوسائل التي يحصل بها عليها، و هذه الوسائل لا يمكن إلا أن تكون تعبيرا عن واجباته[2]

4-3- الإحساس بالهوية

المواطنة شبكة من العلاقات المنظمة لعلاقة الفرد بالدولة، هذه العلاقة تمكن من توليد الإحساس بالإنتماء، و هو ما يعبر عن كون المواطنة لا تعبر عن حالة سياسية و قانونية فحسب، بل أكثر من ذلك هي حالة نفسية لدى المواطن تعزز من المشاركة و التفاعل مع دولته و مجتمعه[3].

و المفهوم الذي نعرفه اليوم عن الهوية يختلف عما كان عليه الوضع قديما، فمفهوم الهوية السائد اليوم يرجع إلى ظهور سيادة القوميات و الدولة القومية في أوروبا في القرن الثامن عشر، فالشخص اليوم ترتبط هويته بكيانه السياسي، أي بحدود الدولة السياسية التي يعيش داخلها بغض النظر عن عرقه أو لغته أو دينه، و إذا رجعنا إلى التاريخ في عصوره القديمة نجد شعوبا مثل الفينيقيين و اليونانيين و الهنود، شعوبا جمعت بينهم الروابط مثل المكان، العرق، المكان و اللغة و الدين و التراث، و كان الإحساس و الروابط بينهم قويا.

[1]- مالك بن نبي، وجهة العالم الإسلامي، دار الفكر، دمشق، 1971، ص132
[2]- نفس المرجع، ص20
[3]- مسعود موسى الربضي، أثر العولمة في المواطنة، المجلة العربية للعلوم السياسية، العدد19، 2008، ص ص(114،115)

و تعتبر المواطنة محضنا للهوية و للخصوصيات الحضارية و الموروثات الثقافية، فالمواطنة لا تختزل في الجنسية فحسب، بل هي الغيرة على الوطن و الإعتزاز بالإنتماء إليه و المشاركة الفعالة في مختلف مجالات التنمية، و تتجلى أهمية التربية على المواطنة في كونها ترسخ الهوية في وجدان المواطن، كما ترسخ قيم التسامح و التطوع و التعاون و التكافل الإجتماعي التي تشكل الدعامة الأساسية للتنمية الإجتماعية.

و المواطنة الحقيقية لا تتجاهل حقائق التركيبة الثقافية و الإجتماعية و السياسية في الوطن، و لا تحدث تغييرا في نسب مكوناتها، و لا تمارس تزييفا للواقع، و إنما نتعامل مع هذا الواقع من منطلق حقائقه الثابتة، بحيث توفر البيئة الصحيحة لتكوين ثقافة الوطن التي تتشكل من تفاعل ثقافات أبناء الوطن، و هي التعبير الطبيعي عن حالة التنوع و التعدد الموجودة في الوطن، ثقافة تؤكد حاجة كل طرف للآخر، و أن ثقافة الفرد هي محصلة ثقافة كل أبناء الوطن، فهي ليست ثقافة فئوية أو طائفية، و انما هي ثقافة وطن بكل تنوعاته و أطيافه و تعبيراته، لأن المواطنة توفر آلية العيش وسط التنوع و الإختلاف و تولد جانبي الحقوق و الواجبات.

4-4-- الضبط الإجتماعي

يعرف الضبط الاجتماعي بأنه سيطرة إجتماعية مقصودة و هادفة لتربية الأفراد على الإمتثال لقواعد المجتمع و معاييره و قيمه، و الضبط الإجتماعي كما يراه علماء الاجتماع هو وسلية قانونية رسمية وغير رسمية هدفها الحفاظ على المجتمع وغرس القيم والأحكام الاجتماعية والأصول الدينية لتحقيق وحدة المجتمع وتضامنه واستقراره.

و هذه العملية موجودة منذ القدم في كافة المجتمعات و استقرارها و استمرارها، و يقع على عاتق الدولة أو السلطة القائمة الضبط الإجتماعي لتحقيق تماسك أفراد المجتمع من خلال التوازن بين ممارسة السلطة و تحقيق العدالة[1]، كما يتحقق الضبط الاجتماعي بقبول الأفراد طواعية للقيم و المعايير الإجتماعية السائدة و الحرص على التمسك بها لتكوين هوية مميزة للمجتمع، حيث يعد الإحساس بهذه الهوية متطلب أساسي من متطلبات المواطنة، كما أن المواطنة طاعة و معارضة و كلتاهما ضروريتان للمواطن، فهي طاعة للقوانين و معارضة لكل إكراه أو ظلم أو تسلط و استبداد بما في ذلك القوانين الجائرة التي لا تتسق مع حرية المواطن و حقوقه و كرامته.

و يرى بعض المفكرين أن ميكانيزمات الضبط قد تغيرت فلم يعد القهر و القمع و الإكراه و القوة سمات تسود الضبط الآن، بل أصبحت العقلانية ميكانيزم جديد للضبط و هو أكثر فاعلية[2]، كما تعتبر التربية وسيلة مهمة في تحقيق التجانس والتعاون بين الأفراد و خلق تربية مدنية بعيدة عن مشاعر العنف والعدوان والصراع وغرس ثقافة التسامح والتفاهم ونبذ العنف في نفوس الأفراد وتوجيههم نحو تبني ثقافة متحررة من النزاعات التعصبية و الفئوية و تربية الأفراد على تنظيم علاقته بالأفراد الآخرين وعلاقته بالهوية المدنية والبيئة السياسية بحيث يربى الفرد على قيم واتجاهات سليمة تنعكس على سلوكه الذي هو جزء من المواطنة الصالحة و تنمية مفهوم الاعتراف بوجود الآخر في المجتمع ووعي المتعلم أن للآخر حقوقاً لا

[1]- جعنيني نعيم حبيب، علم الاجتماع التربية المعاصر بين النظرية و التطبيق، دار وائل للنشر، عمان، 2009، ص ص(287،288)

[2]- عدلي السمري، الثابت و المتغير في آليات الضبط الإجتماعي، دار المعرفة، القاهرة، ط1، 2003، ص13

تقل عن حقوقه واحترام حريات الآخرين وملكياتهم كشرط ضروري لتمتعه بحريته والحفاظ على ملكيته وذلك في إطار المجتمع ومؤسساته.

4-5- المشاركة المجتمعية

إن المشاركة المجتمعية ثقافة يكون فيها الفرد على مستوى عال من الوعي و يكون مؤثرا و فاعلا و يساهم في بناء مؤسسات الدولة و يؤثر فيها.

و المشاركة على الصعيد الإجتماعي اما مجرد الإنتماء إلى الجماعة أو العمل الفعال داخلها في إطار الممارسة الإجتماعية الشاملة، فإقبال الفرد طواعية على المشاركة الإجتماعية الفعالة يعبر عن صدق انتمائه الذي هو أساس المواطنة، و يؤكد اميل دوركهايم (E. Durkheim) أهمية المشاركة الإجتماعية للفرد، و إعتبرها مطلب أساسي من مطالب تحقيق الإنتماء، حيث يرى أن وجود قيم و أفكار و معتقدات و معايير إجتماعية مشتركة بين أفراد المجتمع الواحد، لا تساعد الفرد في هذا المجتمع على فهم متطلبات مجتمعه فحسب، بل تزيد أيضا من شعوره بالإنتماء لهذا المجتمع، مما يجعله يضع هذه المتطلبات في مرتبة أعلى من حاجاته الشخصية و يحاول جاهدا تحقيقها[1].

و المواطنة دون مشاركة تهدم ثقافة المواطنة لأنها تفقد لدى المواطن قيمتها العملية و النفعية، فالمواطنة الفعالة لا تشمل فقط حقوقا وواجبات على المواطن مدرجة بالقانون لكنها تذهب إلى أبعد من ذلك، أي تحديد معايير السلوك الأخلاقية و الإجتماعية التي يتوقعها كل مجتمع من مواطنيه.

[1]- سميرة أحمد السيد، علم اجتماع التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993، ص27

5- قيم المواطنة

5-1-الحرية

الحرية هي القدرة على الإختيار بين عدة أشياء، أي حرية التصرف و العيش و السلوك دون الإضرار بالآخرين و دون الخضوع لأي ضغط إلا ما فرضته القوانين العادلة الضرورية وواجبات الحياة الإجتماعية و في ذلك يقول بليز فولتير (Blaise Voltaire): " الحرية تعني أن تكون مستقلا عن كل شيء إلا عن القانون"[1].

كما تعني الحرية تهيئة الظروف المواتية لكل فرد ليعبر عن طبيعته و عن كيانه و عن وجوده في نوع العمل الذي يؤديه، و هي القدرة على اختيار ما نريد و في الوقت نفسه التمتع بقدرة مماثلة على عدم اختيار مالا نريد.

و يعرف "برتراند راسل" (Bertrand Russell) الحرية بأنها " غياب الحواجز أمام تحقيق الرغبات"، و حسب "ريمون آرون" (Raymond Aron) يمكن اعتبار الحرية غياب الضغوطات و الممنوعات، و قد بين ثلاثة أنواع من الضغوطات:[2]

- ضغوطات تتعلق بالدولة، فالذين لا تمسهم الضغوطات هم المتمتعون بالحرية.
- الضغوطات التي صاغها المجتمع و يعاقب عليها من طرف الرأي العام، و هو ما يسميه علم الاجتماع: الرقابة الاجتماعية او الردع الاجتماعي، بمعنى نظام المعايير الذي يحدد و يضمن نمط السلوك المسموح به اجتماعيا.

[1] - John.H.Hallowell, les Fondements de la democratie, traduit par : Albert Bedanides, nouveaux Horizons, Paris, 1977, p113

[2]- طاهر بن خرف الله، الوسيط في الدراسات الجامعية، دار هومة للنشر و التوزيع، ج7، 2004، ص ص(17-18)

- الضغوطات الداخلية، و هو ضمير الإنسان، فحدود حريتنا موجودة فينا، من خلال الإحساس بالذنب.

و يتبين من خلال ذلك أن مفهوم الحرية مفهوم معقد لأن لها جانبان، أحدهما سلبي، و الثاني ايجابي، فعندما يتحرر الإنسان من الكبت يكون حرا في التصرف، و الدفاع عن الحرية قضاء على الكبت.

و إذا كانت الحرية تعني انعدام القيود و القهر و التسلط على الأفراد أو الجماعات، بحيث يحق لهم أن يتحرروا من كل الضغوط، و يتصرفون بوحي من إرادتهم الخاصة، ذلك هو التطور المطلق للحرية الذي أصبح عديم الجدوى مع ظهور المجتمعات المنظمة، و بعبارة أخرى فان الإرادة الخاصة لدى الفرد و رغباته الذاتية قد تتعارض مع إرادة و رغبات غيره من الأفراد، حيث يقول "جون ستيوارت ميل" (John Stewart Mill) أن الناس باستطاعتهم أن يبنوا فرديتهم بطريقة تلحق ضررا بالآخرين، و يفترض ستيوارت ميل أن في الإمكان تقسيم جميع الأعمال إلى ما يهم الفاعل و ما يهم الآخرين، ففي الحالة الأولى لا يحق للمجتمع أن يتدخل و لكن يجوز له أن يتدخل عندما تتعلق الأعمال بالآخرين، على أن يكون تدخلها لوقاية أولئك من الأضرار التي قد تلحق بهم[1]، بمعنى آخر فانه يرى أن القيود الاجتماعية مقبولة لمواجهة الناحية السلبية التي تنطوي على إلحاق ضرر، و لكنها غير مقبولة لمواجهة الناحية الاجتماعية التي تنطوي على تدعيم الازدهار، و لذلك يقول "لاسكي" أن الحرية تعني توافر المناخ الذي يجد فيه الأفراد ذواتهم على أفضل وجه، و هي في ذاتها تعد نتاجا للحقوق، ذلك

[1]- لسلي ليبسون، الحضارة الديموقراطية، ترجمة: فؤاد مويساتي، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط4، 1970، ص ص(209-210)

أن الحقوق التي تمنحها الدولة للأفراد تشكل الظروف الخارجية للحرية، أما الحرية في ذاتها فهي إحساس سيكولوجي[1].

و إذا كان مفهوم الحرية يجعلها مساوية بالاستقلال الذاتي و هو انعدام الضغط و الشعور بالاستقلال الجسدي و الفكري، فهذا يعني أن نوعية هذه الحرية تختلف باختلاف المعنى الذي يعطيه لها الشخص الذي يتمتع بها، فهي تظهر باستمرار على أنها القدرة التي يستطيع الإنسان بفضلها أن يتصرف بشخصه إذا أراد، إلا أن هذه الاستقلالية هي قضية نظرية أكثر منها فعلية، لأنها تعيدنا إلى وضعية الإنسان المنعزل عن مجتمعه، هذه الضمانات ضد كافة الأخطار التي تهدد هذا الوضع خاصة الأخطار الناشئة عن وجود سلطة حاكمة، و من هنا تولد مفهوم الحرية السياسية[2]، كما أن الحرية باعتبارها صفة لصيقة بطبيعة البشر تصبح مطلبا عقيما مالم يكونوا قادرين على التمتع بها فعليا، و هنا تطرح مشكلة القدرة مع الارادة، فأين هي الحرية إذا كان الإنسان الذي يمتلك حرية التفكير، و لا يستطيع التعبير عن رأيه، و أين هي حرية الإنسان في الثقافة إذا كان لا يمتلك الحد المادي الأدنى للوصول الى هذه الثقافة، و لذلك يقول "إيريك فروم" (Erick Fromm) أن حرية الفرد بالمعنى الايجابي، إنما تعني قدرته على تحقيق ذاته، أي التعبير عن إمكانياته الفكرية و العاطفية و الحسية[3].

و من هنا نصل إلى معنيين للحرية: الحرية الأساسية هي التي تفي بمتطلبات الطبيعة الإنسانية، و هي التصرف بالنفس و اختيار السلوك و تحمل المسؤولية، أما الحرية السياسية، فتعني أن السلطة السياسية مبنية على إرادة الذين تحكمهم، و من هنا فلا يمكن أن تكون هذه

[1]- محمد علي محمد، مرجع سابق، ص227

[2]- عبد الفتاح شحادة، الديمقراطية بين النظرية الثالثة و المفاهيم المعاصرة، المركز العالمي لدراسات و أبحاث الكتاب الأخضر، طرابلسأ ط1، 1986، ص14

[3]- محمد علي محمد،ج2، مرجع سابق، ص227

السلطة إلا أداة من تدابير الحماية، يؤمن التوفيق و التوازن بين حرية الإنسان و ضرورات التنظيم السياسي[1].

و هكذا فان النظرية المناسبة للحرية، تأخذ في اعتبارها الحاجات النفسية الأساسية التي تنبع من الطبيعة البشرية، و تحقيق الإشباع لهذه الحاجات، و هذا بدوره يثير مسألة المشاركة الايجابية الواعية من جانب الأفراد في الحياة الاجتماعية و السياسية، و لذلك يجب أن يكون تنظيم المجتمع تنظيما لا مركزيا يسمح للفرد بهذه المشاركة، مما يجعل الحرية بالنسبة له خبرة تلقائية[2]، فالحرية تقتضي الوعي بالصالح العام، و الإرادة على اختيار هذه المصلحة.

لكن هناك فكر آخر يرى أن الحرية ليست معطى موجود من الواجب حمايته بواسطة تدابير تؤمن التوازن بينهما و بين ضرورات التنظيم السياسي، لكنها قدرة كامنة يجب انتزاعها، و من هنا يصبح المبدأ القائل بالتحرير هو الأصل و هو البديل لمبدأ الحرية، و لا تصبح الحرية حسب هذا الطرح نظاما سياسيا يهدف إلى ضمان تمتع الأفراد بالحريات التي يملكونها بطبيعتهم لأنهم لا يملكون في الواقع المحسوس شيئا إلا ما يعطى لهم[3].

إن الحرية بالمعنى الأخلاقي هي إمكان أن يعمل الفرد و يقرر بتفكير مستقل بالرجوع وحده إلى القيم الأخلاقية و بمسؤولية عن قراره، و ذلك أمر يستلزم بالنسبة للإرادة ألا تنساق إلى أن تكون مكرهة بفعل الضغوط الداخلية الصادرة عن الدوافع و الأهواء.

[1]- عبد الفتاح شحادة، مرجع سابق،ص16
[2]- محمد علي محمد، ج2، مرجع سابق، ص228
[3]- عبد الفتاح شحادة، مرجع سابق، ج2،ص 16

5-2-المساواة

تعتبر المساواة و تكافؤ الفرص لجميع الأفراد دون تمييز، من أهم المبادئ الأساسية التي يستند إليها النهج الديمقراطي، و قد اشتد الاختلاف حولها، فالجنس البشري يختلفون طبيعيا في القدرات الفردية و المواصفات الشخصية بشكل يجعل كل فرد يتميز بخصائصه عن الآخرين، حيث يختلف الأفراد و يتفاوتون في القدرات الجسدية و العقلية و الاستعدادات الذاتية، حيث يتفاوت الناس في التكوين و الشكل و اللون و العقل و الذكاء و في القوة و الجمال و الصحة و العمر و الخبرات و الميول و الطباع، و غير ذلك من أشكال الفوارق الفردية.

إن هذا التفاوت في الخصائص و القدرات الفردية ينعكس بالتفاعل مع البيئة على حياة الأفراد العملية، و يؤدي بالتالي إلى تفاوت المستويات الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية، فالناس يترتبون في فئات و درجات، في الغنى و الجاه، و مختلفون بأنواع العمل و طرق الكسب و المعيشة، و لا مساواة بين الناس في أعراف الحياة الإجتماعية و تقاليدها، مما يجعل تحقيق المساواة المطلقة مستحيلة التحقيق، و هذا ما دفع الفكر الإنساني – و خاصة السياسي منه– الى البحث عن قواعد أكثر واقعية و أساليب عملية لتحقيق أكبر قدر من المساواة دون المس بحقوق الأفراد المشروعة في الاستفادة من قدراتهم الذاتية بحرية، و هكذا ظهرت معايير عملية لتحقيق المساواة، مثل المساواة القانونية و المساواة الاجتماعية[1]، أي مساواة الناس جميعا أمام القانون من ناحية الحقوق و الواجبات و الحماية القانونية، هذه المساواة التي أقرتها الدساتير و الشرائع، حيث أدى ذلك إلى إلغاء مفهوم العنصرية.

[1]- محمد عابد الجابري و آخرون، مرجع سابق، ص10

و المساواة هي التعبير العملي عن العدالة، فلولا الإختلاف و التفاوت لما كان الناس بحاجة إلى المساواة و لذلك نقصد بالمساواة القانونية جعل كل المواطنين متساوين أمام مبادئ القانون دون أي تمييز عرقي أو جنسي أو اجتماعي أو اقتصادي، و لكن تقرير المساواة القانونية لا يعني أنها تسعى إلى تحقيق المساواة الفعلية المادية[1]، غير أن أحكام القانون حتى تكون عادلة لابد أن تعامل أفراد المجتمع وفقا للأوضاع و الظروف الفردية التي يعيشونها، فالضرائب مثلا تفرض بموجب القانون على جميع الأفراد المعنيين بها، لكن تقديرات هذه الضرائب التي تدفع تقدر على أساس الموارد و المداخيل التي يحصل عليها كل فرد، و هذا يعني أن تحقيق المساواة بموجب القانون تقتضي بالضرورة مراعاة الفوارق الفردية التي لا يمكن تغيير طبيعتها، و ذلك بإعتبار أن عدم مراعاة هذه الفوارق قد يتعارض مع مبدأ العدالة بشكل خاص يجعل القوانين أكثر تعسفا، كما أن بعض قيادات النظم السياسية غالبا ماتعمل على سن القوانين وفقا لإنتماءاتها العقائدية و الطبقية، تسعى من خلال هذه القوانين إلى تنفيذ برامجها و تصوراتها المختلفة.

و قد استهوى مفهوم المساواة المجتمع و الأفراد، حيث استعملها القادة و الزعماء ليثيروا حماسة الأفراد و يحركوا مشاعرهم و انفعالاتهم على مختلف النواحي السياسية و الإقتصادية و الإجتماعية، و كانت حافزا للثورات الشعبية و النهضات الإجتماعية بسبب اضطهاد حريات الإنسان و كرامته.

[1]- عطا الحسن البطحاني، الديمقراطية: المفهوم و الممارسة، منشورات المركز العالمي للدراسات و أبحاث الكتاب الأخضر، طرابلس، ط1، 1996، ص195.

و قد كانت النظم الديمقراطية التقليدية المفعمة بالروح الفردية تعتقد أن المساواة بين أفراد المجتمع يتم تحقيقها تلقائيا عندما تعامل الدولة المواطنين على أساس التساوي في الحقوق و الواجبات عن طريق سن القوانين و تمكينهم من التمتع بكامل الحرية في نشاطاتهم المختلفة في إطار القانون .و لكن هذه التجربة بينت فيما بعد أن التنافس الحر قد زاد في اتساع الفوارق الفردية، و ساعد على تشكيل الطبقات الإجتماعية المتباينة، فقد كان الإقتصاد الليبرالي في الواقع اقتصادا إحتكاريا، و يرى الليبراليون كقاعدة عامة أنه ليس للدولة و لا لأرباب العمل أن يحسنوا وضع العامل، و أن العامل هو المسؤول الرئيسي عن بؤسه، و ليس إلا للأعمال الخيرية أن تخرجه من بؤسه و تصبح الأخلاق هي العلاج السياسي و الإجتماعي الأعلى[1]. هذا الأمر دفع دعاة المساواة الفعلية عن طريق إقامة النظام الإشتراكي في محاولة لتقليص الفوارق الإجتماعية بمختلف مظاهرها و انعكاساتها الإجتماعية و الإقتصادية و الثقافية و التكفل بمساعدة الطبقة الفقيرة لضمان الحياة الكريمة لكل أفراد المجتمع الإنساني في ظل العدالة الإجتماعية.

و إذا كانت التجربة الإشتراكية عامة قد تمكنت نسبيا من محو بعض الفوارق الإجتماعية و الإقتصادية فإن هذه التجربة قد أدت في نفس الوقت إلى حرمان المواطنين من التمتع بالعديد من حقوقهم الأساسية المشروعة، مثل التمتع بإبداء الرأي و التعبير عن التصورات المختلفة حول مظاهر نظام الحكم القائم و الإستفادة من القدرات الذاتية بحرية كاملة و ذلك نتيجة إحتكار السلطة تحت قيادة الحزب الواحد.

[1]- جان توشار، مرجع سابق، ص409

و من هنا تتضح صعوبة تحقيق المساواة بين أفراد المجتمع، و يرتبط ذلك من خلال ما ورد إلى عدة عوامل، بعضها يتعلق بالفوارق الطبيعية المميزة للأفراد، و بعضها يتعلق بإدارة السلطة الحاكمة و بعضها الآخر إلى النزعة الذاتية المحركة للسلوك الإنساني.

لكن مبدأ المساواة قد يجد إمكانية تحقيقه في مجال تكافؤ الفرص حسب المفهوم الديمقراطي، أي عندما تكفل الدولة ضمان الشروط المادية و القانونية اللازمة و المتساوية لتمكين جميع أفراد الشعب من تطوير قدراتهم الذاتية و استثمارها بالشكل الملائم الذي يخدم مصالحهم الذاتية و المصلحة العامة، و يكون ذلك من خلال ضمان فرص متساوية في مختلف القطاعات و مجالات الحياة المشتركة العامة كالصحة و التعليم و العمل، و المشاركة في إدارة الشؤون العامة و الحماية القانونية.

و عليه فإن الأساس الجوهري في المساواة هو مبدأ تكافؤ الفرص للتطور و الترقية و اكتساب مختلف المعارف و الخبرات و الإستفادة من الخدمات المتاحة في مختلف المجالات لجميع المواطنين دون تمييز، و مساعدة المحرومين للتقليص من حدة الفوارق الاجتماعية المترتبة عن تفاوت الإمكانيات الذاتية الموضوعية و نتائج التنافس الحر.

و قد يفهم بعض العامة أن الديمقراطية تعني المساواة بالأغنياء، بينما يريد منها المثقفون حرية الرأي و التعبير، لكن ذلك يعبر عن طبيعة الليبرالية الرأسمالية التي تعطي العامة بعض المساواة الشرطية في الحقوق و تعطي للمثقفين إلا بعض ثغرات تعدد الرأي و التعبير ذلك أن حقوق العقل و الفكر لا تتحقق بالمساواة و لا ببعض ثغرات الرأي، بل من أخطر وسائل

محاكمة العقل و الفكر الحر كانت منذ أقدم العصور، و حتى اليوم تعتمد على مبدأ المساواة في الإعتقاد و التفكر[1].

المبحث الثاني: المشاركة السياسية و أهميتها

1-مفهوم المشاركة السياسية

يعتبر مفهوم المشاركة السياسية أحد أهم المفاهيم التي حظيت بإهتمام العديد من المفكرين في مختلف مجالات العلوم الإجتماعية كونه أحد المفاهيم السياسية القديمة، حيث عرفها البعض على أنها إتاحة الفرصة للمواطن بأن يلعب دورا في الحياة السياسية عن طريق إسهامه في إصدار القرارات .[2]

و يعرفها علي جبلي " بأنها العملية التي يلعب من خلالها الفرد دورا في الحياة السياسية لمجتمعه و تكون له الفرصة لأن يسهم في وضع الأهداف العامة و تحديد أفضل الوسائل لإنجازها، و تتم هذه المشاركة من خلال أنشطة سياسية مباشرة أو غير مباشرة "[3]

و هي العملية التي يلعب الفرد من خلالها دورا في الحياة السياسية و الإجتماعية لمجتمعه و تكون لديه الفرصة في أن يشارك في وضع الأهداف العامة لذلك المجتمع

و المشاركة السياسية في مدلولها الايجابي ذلك الإنخراط الفاعل المنتج في الحياة السياسية في المجتمع و بكل ما يرتبط بها من إنتماء منظم أو تعاطفي و من نشاط مستمر

[1]- اسماعيل المهدوي، معنى الديموقراطية في الايديولوجية الجديدة، حقوق الطبع و النشر للمؤلف، القاهرة، 1989، ص25

[2]- قحطان أحمد الحمداني، الأساس في العلوم السياسية، دار مجدلاوي للنشر و التوزيع، ط2، عمان، 2014، ص15

[3]- علي جبلي، الشباب و المشاركة السياسية في مجالات علم الإجتماع المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1985، ص129

و ممارسة مسؤولة للحق الإنتخابي و نهج سلوك سياسي واع و امتلاك ثقافة سياسية موجهة للتفكير و الممارسة مع اختلاف مستويات هذه المشاركة بين الأفراد و الشرائح الإجتماعية[1]

و قد شكل ظهور الأحزاب السياسية إحدى صور التعبير عن المشاركة السياسية، و كان ذلك في فرنسا عام 1789 ثم بعدها ظهور النقابات المهنية و جماعات الضغط و منظمات المجتمع المدني.

و إن مفهوم المشاركة السياسية بمحتواه العام لا يعني بالضرورة مشاركة الفرد بالعملية السياسية بمفهومها الضيق الخاص بسياسة الدولة أو النظام السياسي للدولة مباشرة، بل يمكن لهذا المفهوم أن يختص بجانب واحد من جوانب المشاركة السياسية مثل الإصلاح الإجتماعي و حتى العمل في المنظمات المدنية، و على هذا الأساس فإن المشاركة السياسية سلوك يمارسه الأفراد بشكل مباشر أو غير مباشر في العملية السياسية كتعبير واضح عن مبدأ سيادة الشعب و تعبير عن الإنتماء الوطني، و تظهر المشاركة في كافة الأنظمة السياسية على إختلافها لكنها تظهر بشكل أكثر وضوحا في الأنظمة الديمقراطية التي تتيح مساحة أكبر من الحرية و إحترام حقوق الإنسان و القيام بإنتخابات حرة و شفافة و تنافسية و تكثيف النشاط السياسي و الإهتمام به بالإضافة الى المعرفة السياسية المكتسبة.

و تعرف المشاركة السياسية في العالم العربي أزمة ترتبط بالتخلف السياسي، حيث يتم توجيه المواطنين نحو ممارسة المشاركة السياسية بنوع من الإختلال، كما نجدها إما مشاركة

[1]- محسن مصطفى، المشاركة السياسية ، آفاق التحول الديمقراطي في المغرب المعاصر- نحو قراءة سوسيولوجية نقدية للأبعاد و الدلالات، المجلة العربية للعلوم السياسية، العدد17، 2008، ص 21

منعدمة أو شكلية يتسبب فيها ميل القيادات السياسية إلى تركيز السلطة قبضتها و إقامة نظم تسلطية و تقييد مشاركة الجماهير في الحياة السياسية[1].

و تعتبر المشاركة السياسية أفضل وسيلة لدعم و تنمية الشخصية الديمقراطية على مستوى الفرد و الجماعة و المجتمع لأن الفرد يمارس ثقافة التنافس و الإختلاف و يتعود على قبول الآخر و إحترامه، و هي التجسيد العملي للديمقراطية التي تعبر عن حكم الشعب من خلال إشراك جميع المواطنين في مراحل العملية السياسية و الإعتراف بالحريات و الحقوق المدنية و السياسية، فمن خلال المشاركة السياسية يتعلم الأفراد حقوقهم و واجباتهم، و ترفع من شأن الولاء و مستوى الأداء و تقضي على صور استغلال السلطة، كما تدعم علاقة الفرد بمجتمعه، حيث يدرك مشاكل مجتمعه و يعمل بالتعاون للتخلص منها.

كما أن مشاركة الأفراد في الحياة السياسية يؤدي إلى مشاركتهم في مختلف النشاطات الإجتماعية سواء في مجال الأعمال التطوعية الخيرية أو تقديم خدمات صحية أو تعليمية، و ذلك يعزز من إحساسهم بالمواطنة و إكسابهم شعورا بالإنتماء، بينما يؤدي عدم مشاركة الأفراد إلى فقدان الثقة في المسؤولين و في النظام السياسي بالإضافة إلى شعورهم بالعجز و الإحباط.

و هناك من يصنف المشاركة السياسية على أنها مشاركة تشمل النشاطات السياسية المباشرة ، المتمثلة في تقلد منصب سياسي، عضوية حزب، الترشح للإنتخابات، التصويت، مناقشة الأمور

[1]- أحمد وهبان، التخلف السياسي و غايات التنمية السياسية،الدار الجامعية، الاسكندرية، 2003، ص43

العامة، أو مشاركة سياسية تشمل النشاطات السياسية غير المباشرة المتمثلة في معرفة المسائل العامة، العضوية في هيآت التطوع، بعض أشكال العمل في الجماعات الأولية.

و هناك من يصنفها إلى مشاركة سياسية بشكل منظم، حيث تتم في إطار المؤسسة الرسمية و تظهر من خلال التصويت في الإنتخابات بكل أنواعها، و المشاركة في الدعاية الإنتخابية و تمويلها، و الإنضمام الى مؤسسات المجتمع المدني كالأحزاب السياسية و النقابات العمالية و المهنية و الجمعيات، و الترشح للمناصب السياسية و الحضور للندوات و المؤتمرات الجماهرية.

و قد تتخذ شكلا غير منظم، حيث لا تقتصر على السلوك السياسي الفردي و إنما تمتد إلى العمل الجماعي كالإحتجاجات أو المظاهرات أو المسيرات أو الإضرابات من أجل الدفع بصانعي السياسة إلى إتخاذ قرارات معينة أو الإمتناع عن إتخاذ قرارات أخرى.

2- تنمية المشاركة السياسية :

إن مشاركة الفرد في الحياة السياسية لا تتوقف على حجم و طبيعة المؤثرات السياسية التي يتعرض لها فحسب، بل لابد أن يتوفر لديه قدرا من الإهتمام السياسي من خلال ما تأثر به من نوعية الخبرات و المعارف التي تلقاها من التنشئة، حيث تقوم بتنمية دوافع الفرد للمشاركة في الحياة السياسية، بالإضافة إلى تنمية المعارف و القيم و الإتجاهات التي تطور استجابته للمؤثرات السياسية و تزيد من مشاركته في الحياة السياسية، فالتنشئة السياسية تهدف إلى مشاركة المواطنين بإيجابية في تنمية مجتمعهم و مواجهة التحديات التي تهدده و توفير

الإستقرار للنظام السياسي، بالإضافة إلى الحفاظ على هوية و حضارة و ثقافة الدولة و تركيبتها الإجتماعية.

كما تلعب عملية التنشئة السياسية دورا كبيرا في تحديد عملية المشاركة السياسية من خلال ما تغرسه من قيم في نفوس الأفراد و سلوكهم السياسي الذي يتحدد في ضوئها حيث ينعكس ذلك على وعيهم السياسي و نوعية ثقافتهم السياسية و كيفية استجابتهم للموضوعات السياسية[1].

و ما دامت ثقافة المجتمع تشكل الشخصية بطابع مميز، فمن المنطقي أن تغرس الثقافة السياسية في الفرد سمات تتصل مباشرة بالخضوع أو التحدي للسلطة و التمسك إلى درجة الصراع و العنف بالحرية التي تتمثل في السلوك الفردي في كل المواقف الإجتماعية، و تتصل كذلك بدرجة احترام الفرد للقانون و الإلتزام به حتى و لو كان ضد مصلحته و شدة مشاعره تجاه الوطن، و الإهتمام بمشاكله و المشاركة في حلها و الولاء له، فضلا عن أنها تغرس فيه تقبل الشخص الآخر و احترامه بإعتبارهما تعبيرا عن التمسك القوي بمبادئ حقوق الإنسان و إنعكاس كل ذلك على درجة شعوره بالإعتزاز بثقافته و بالوطن و الإعتقاد في التنوع الثقافي و العرقي و ما يفرض مبدأ النسبية الثقافية من مبادئ و قيم و اتجاهات[2].

و مما لا شك فيه أن دافعية الفرد أو الجماعة للمشاركة في العملية السياسية إنما تتوقف إلى حد بعيد على كثافة و نوعية المعطيات السياسية التي يتلقاها أي منها أو يتعرض لتأثيرها، لكن ذلك لا يكفي لحث الفرد أو الجماعة على المشاركة، إذ يتطلب الأمر فوق ذلك درجة

[1]- وسام حسين علي العيشاوي، دور التنشئة الإجتماعية السياسية في المشاركة السياسية، الحوار المتمدن، العدد 4762، نقلا عن: https://www.ahewar.org.show.art.asp ; 29/03/2015

[2]- سعيد اسماعيل علي، مرجع سابق،ص 47

مناسبة من الإدراك السياسي و الفهم الواعي لحقائق الواقع الإجتماعي و ديناميات التفاعل السياسي و محدداته، و كل ذلك يتوقف إلى حد بعيد على نمط التنشئة الإجتماعية و السياسية التي يخضع الفرد أو الجماعة لتأثيره خلال مراحل نموه المختلفة، و ما يكتسبه من قيم و مبادئ و توجهات إجتماعية و سياسية و معايير سلوكية تشكل في مجملها نسيج شخصيته[1].

و تعد المدرسة واحدة من المؤسسات التربوية المسؤولة عن المشاركة السياسية، فهي تتناول غرس القيم و الإتجاهات السياسية التي يبتغيها النظام السياسي بصورة مقصودة من خلال المناهج و الكتب المدرسية، كما توظف السلطة السياسية التعليم من أجل نشر القيم العليا التي تبتغيها لدى المتعلمين، كما يكون نظام التعليم عاملا من عوامل عدم الإستقرار و التماسك بين الأفراد، و خصوصا بين النخبة و الجماهير، لذلك يعمل على إخضاع جميع المدارس سواء المدارس التابعة للدولة أو الخاصة للإشراف الحكومي من أجل أن تسهم جميعا في تحقيق أهداف الدولة و تنشئة المتعلمين بالصورة التي يرسمها النظام السياسي.

و قد توصل دراسة إلى عدد من التعميمات حول أهمية المعرفة السياسية بعد إجراء دراسة للمقارنة بين التربية المدنية و المشاركة السياسية و من هذه التعميمات:[2]

- كلما زادت المعرفة السياسية، زاد نمو القيم الديمقراطية
- كلما زادت المعرفة السياسية، زادت المشاركة في القضايا السياسية و المدنية.
- كلما زادت المعرفة السياسية، زاد الإهتمام بالمشاركة في العملية السياسية.

[1]- نفس المرجع، ص51

[2]- ناصر إبراهيم الشرعه و آخرون، دور المدرسة في التربية السياسية، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد 37، 2015، ص 226

غير أن النمو المتسارع للأنظمة التعليمية و للتمدرس و عملية الإصلاح لم يصاحبه تغيرات نوعية عند المتخرجين و في تدعيم نجاعتهم و مشاركتهم المجتمعية، و هذا راجع إلى ضمور دورها في التنشئة السياسية، و هي تعيش نوعا من العجز الديمقراطي حسب " فرونسوا دوبي "، (François Dupy)، مع غياب قنوات الإنجاز و الحياة المشتركة و الوعي الجمعي المنتج، ما يدفعنا للتساؤل هل تعزز المدرسة الغايات الكبرى للتنشئة الإجتماعية فعلا، و تتيح آليات إنفتاحها على الأدوار المجتمعية المختلفة، أم تظل قلعة مغلقة[1].

و يتم التعاطي عموما مع المؤسسات التعليمية كفضاء يرفض عدم الإنخراط العلني في توجيه الخيارات السياسية مع تكييف أدوارها و مناخها و تنشئتها البرامجية و القيمية و البيداغوجية في رسم ملامح ثقافة سياسية كما يرغبه أصحاب القرار السياسي، حيث تساهم في قولبة المتعلمين، كما لا تعمل المؤسسات التعليمية على التنشئة السياسية إلا في بعدها المعرفي و التثقيفي دون أن تشمل ممارسات و تدريبات تحث المتعلم على المشاركة في الشأن العام و على المواطنة النشيطة مستقبلا.

3- المشاركة السياسية و تأصيل ثوابت الهوية الوطنية

إن الثقافة الوطنية هي تعبير عن حالة التنوع و التعدد الموجود في الوطن بكل تنوعاته و أطيافه و ليست ثقافة فئة أو جماعة، و هي تستمد حيويتها و فعاليتها الداخلية من حقيقة المواطنة الفاعلة، حيث يعد التنوع الثقافي تراثا مشتركا و من العوامل الداعمة لحقوق الإنسان و تحفيز الإبداع و الإبتكار الذي يقود للتعددية الثقافية و سلامة البنية التحتية للمجتمع المدني،

[1]-Mathias Millet , Daniel Thin, L’ ecole au cœur de la question sociale, entre altèration des solidaritès sociales et nouvelles affectation institutionnelles , Puf, Paris, 2015, p p (683- 699)

و من خلال قيم المواطنة التي تمثلها العدالة و المساواة و سلطة القانون، يتوفر المناخ المناسب لإنفتاح مكونات المجتمع و التواصل الفعال بين أفراده.

و تتضح علاقة الهوية الوطنية بالمشاركة السياسية من خلال الدور الذي تلعبه الهوية و طريقة توظيفها من قبل الأفراد عبر تبني سلوك ثقافي معين، فهي تساعد الفرد على تحديد ماهيته و توقعاته بالنظر إلى سلوك و خطاب الآخر، كما قد يساعد النسق الثقافي العام على تحقيق الديمقراطية و تنميتها، و إما أن يكرس سياسة الهيمنة و التسلط، حيث يعتبر " ألموند" و " فيربا" أن النظام السياسي يستمد شرعيته من مجموع الرموز السياسية و الثقافية التي تشكل نظام المعتقدات للأفراد و الجماعات، و لأن الديمقراطية هي مطلب من متطلباتها الثقافية، و هو ما يعرف بالثقافة الديمقراطية، فإن البحث عن مدى وجود قيم داخل المجتمع و الدولة مثل التسامح السياسي و الفكري و القبول بالتعددية و الرأي الآخر و الحرص على المشاركة في الحياة السياسية هي ضرورة لعملية ترسيخ الديمقراطية[1] .

و قد جاءت الحداثة بمفاهيم جديدة من بينها حقوق الإنسان، الدولة القطرية، المجتمع المدني، بالإضافة إلى المواطنة، هذه المفاهيم جعلت الفرد مأزوما ثقافيا و هوياتيا، و في ذلك يقول عبد الكريم غلاب إلى أن : " المواطن هو تلك المرحلة التي تصبح فيها المواطنة " إنسانية " أين تتحول إلى تلك العلاقة العية بين فردين مواطنين أو ثر يتفاعلون حول الوطن و يقتسمون جملة الإنتماءات و الحقوق و الواجبات، و حيث لفظ المواطن يحمل دلالة أقوى من لفظ الشعب

[1]- لاري دايموند، مصادر الديمقراطية: ثقافة المجموع أم دور النخبة، ترجمة: سمية عبود، دار الساقي، بيروت، ط1، 1994، ص 16

أو الأمة بإعتباره صانع القانون و الطرف المطالب بإختيار نظام الحكم و التي تمثل أول مظاهر المواطنة[1]

كما أن معرفة إنتماءات الأفراد هو مفتاح التنبؤ بسلوكهم الناتج عن سعيهم لتحقيق مصالحهم، و لكل هوية يمكن لها تحديد مجموعة من التوقعات في المجتمع، فالهوية العربية الإسلامية لها دور في توجيه الثقافة السياسية للفرد من موروث إنتمائه، معتقداته، و تساهم مجموع القيم الثقافية السياسية في بلورة رؤية المواطن و تصوره للظواهر السياسية من حوله.

و المواطنة هي داعمة للهوية الوطنية كونها تدعم الكيان الثقافي و تربطه بالوطن، و هنا تؤدي العوامل السياسية و طبيعة النظام السياسي دورها في بلورة و تعزيز الهوية الوطنية أو إضعافها أو تغييبها لمصلحة هويات فرعية سواء كانت قومية أو دينية أو مذهبية.

و يعتبر البعد الثقافي للهوية الوطنية في بعض الأحيان ة يستعملها النظام السياسي، فهو مؤسسة لإنتاج الولاء و إحتواء هوية الفرد و الجماعة، و هذا ما يعبر عن إخفاق الدولة في بلورة إجماع سياسي يعترف بالإختلافات و التناقضات بين الجماعات المختلفة في المجتمع، و محاولة من النظام السياسي في جعل عملية التماثل الثقافي الجماعي وسيلة لتعزيز الوحدة الوطنية و الحفاظ عليها.

لذلك قد تتعمد بعض النخب السياسية الحاكمة إستبعاد بعض الفئات الإجتماعية عن إدارة الشأن العام ليتحول القسام إلى ثقافة، و قد يتطور و يتحول إلى مشكلة غير متوقعة للنظام السياسي، فالمواطنة الحقيقية تحترم التركيبة الثقافية و الإجتماعية و السياسية و تعمل على

[1]- علي خليفة الكواري، المواطنة و الديمقراطية في البلدان العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، 2001، ص30

فتح المجال للحرية و الإنفتاح و التعددية في الفضاء الوطني، و لا يمكن أن نحقق مشاركة و تحمل المسؤولية النوعية في الشؤون العامة بدون مواطن يشعر بعمق بحقوقه وواجباته في الفضاء الإجتماعي و الوطني من خلال مواطنة تقوم على الحرية و المساواة و تحمي المواطن الفرد مثلما تحمي حقوق المجموعات الثقافية المكونة للمجتمع و خصوصياتها، و إن إستقرار المجتمع يتحقق بالسماح للجميع دون إستثناء المشاركة في الحياة السياسية العامة في ظل بيئة سياسية ديمقراطية قانونية تتجاوز كل أشكال الإستفراد بالسلطة و القرار أو الإستهتار بقدرات المواطنين و إمكاناتهم.

فالثقافة الوطنية التي نطمح إليها اليوم هي التي تؤسس للإنفتاح و التمسك بحركة التاريخ و التواصل و الإبداع و الإنتاج، و لا يمكن أن يتحقق ذلك إلا بمواطنة متساوية، منفتحة، تتواصل على المختلف و المغاير.

4- تاريخ المشاركة السياسية في الجزائر

إن الحديث عن المشاركة السياسية في الجزائر يُلزمنا التعرف على طبيعة السلطة السياسية السائدة، بالنظر إلى السياق التاريخي و الثقافي، حيث أدت السياسة الإستعمارية المدمرة إلى ظهور بنية إجتماعية جديدة أفرزت مشروعا سياسيا و إيديولوجيا حديثا تمثل ظهور الحركة الوطنية التي ساهمت في إندلاع الثورة التحريرية ثم الظفر بالإستقلال و تشكيل الدولة الوطنية التي هي إمتداد تاريخي للحركة الوطنية.

فالإستعمار الفرنسي قد مارس كل أشكال الإستغلال ضد الشعب الجزائري، و عمل على طمس شخصيته و محو ثقافته و هويته الوطنية، و حرم لمواطن الجزائري من كل حقوق المواطنة

طيلة فترة الإحتلال من خلال إبعاده عن المشاركة السياسية و إعتباره مواطنا من الدرجة الثانية، و حرم من حرية الرأي و التعبير و التمثيل الحر غير المقيد[1].

و رغم سياسة الإقصاء التي إنتهجتها فرنسا، إلا أن ذلك لم يمنع إنتشار الوعي السياسي لدى النخبة الجزائرية و طالبت بمبادئ المواطنة كالحرية و المساواة مع الفرنسيين في الحقوق السياسية و حرية التعبير و حرية المعتقد و الح الإجتماعية و الإقتصادية، و تمخض عن ذلك تشكل تيارات سياسية متنوعة الإتجاهات السياسية، منها من طالب بالإستقلال، و منها من طالب بالإدماج و المساواة، و من هذين التوجهين ظهرت تيارات سياسية ، التيار الإستقلالي الإشتراكي، التيار الإصلاحي الإسلامي،بالإضافة إلى التيار الليبرالي الإدماجي، هذه التيارات إختلفت في الرأي لكن هدفها كان واحدا و هو الخروج بالجزائر من الإحتلال و الوصول إلى تحقيق الوطنية، كما ساهمت تلك التيارات رغم إختلاف إنتمائها في تقوية الروابط بين مختلف فئات الشعب الجزائري في مواجهة خطر الإحتلال و بناء فضاء ثقافي يحدد من خلاله طبيعة العلاقة التي يجب أن تربطهم بالمستعمر و إدراك حقيقة إنتمائهم التاريخي و الحضاري لهذا الوطن، حيث أدرك الأهالي آنذاك أن وجودهم الإجتماعي العام و نسقهم الثقافي و إنتمائهم الحضاري أصبح مهددا بالزوال و التحطيم من طرف فاعل أجنبي، الذي أفرز تواجده في الجزائر معايير ثقافية و أسس إجتماعية مخالفة في جميع عناصرها السلوكية و الأخلاقية عن تلك التي يحملها و يمارسها المجتمع الجزائري[2]

[1]- سعيد بو الشعير، النظام السياسي الجزائري، دار الهدى، الجزائر، ط2، 1993، ص09

[2] - Mustapha Lachraf, L'Algerie nation et société, EDSNED, 1978, p33

فالحالة الإستعمارية في المغرب العربي و منها الجزائر إستهدفت تحديدا أشكال الهوية و مكوناتها من دين و لغة و منظومة قيمية محاولة منها تمزيق النسيج و تحييد جملة البنى التقليدية التي كانت تمثل شكلا مهما من أشكال اللجام الإجتماعي من تجمعات تقليدية و زوايا و تشكيلات قبلية، و كل ما يمكن أن يكون صورة من صور النفوذ الرمزي[1].

و قد إلتف الشعب الجزائري حول جبهة التحرير الوطني تحت راية الوطنية، وكان الهدف مشتركا، حيث أُزيحت الصراعات و الخلافات جانبا و تحقيق الوحدة من أجل الإستقلال و الحرية و استرجاع الهوية الوطنية.

لكن بالمقابل أصبحت جبهة التحرير الوطني حركة وطنية تضم التيارات الإجتماعية التي كانت متواجدة بكل إختلافاتها مما أدى إلى الصراع و الخلاف داخل الجبهة نفسها بين القادة بحثا عن السلطة، و إستمر ذلك حتى بعد الإستقلال، حيث برز داخل جبهة التحرير الوطني ثلاث تيارات متصارعة، تلك الصراعات جزء مهم من الهوية المتميزة للثورة.

و من هنا برزت رغبة النخب الحاكمة في عدم إشراك القوى الأخرى ذات التوجه السياسي، وممارسته النزعة الإقصائية ضدها و إحتكارها الكامل للتمثيل في إطار سياسة تعبوية تفتقر إلى المشاركة، و لذلك فقد إقتصرت رؤية حزب جبهة التحرير الوطني بالنسبة إلى المشاركة بمعنى التعبئة السياسية التي تأخذ شكل التأييد و الحشد و المساندة لبعض القرارات

[1]- حامي حسان، الأزمة الهوياتية في المجتمع الجزائري بين التنازع الإيديولوجي و التوظيف السياسي، كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية، العدد 29، جوان،2017، ص55

دون الإسهام الحقيقي في صنعها نتيجة لضعف الحزب، و عدم قدرته على تمكين مختلف القوى من التعبير عن مصالحها و مطالبها[1].

و لقد لعب هذا الإنقسام في الرؤية و مشروع المجتمع دورا حاسما في إضعاف دور النخب الثقافية المشاركة في تأطير عديد المحطات التاريخية الحاسمة التي عرفها المجتمع الجزائري.

و قد ساهمت هذه التوترات الثقافية و السياسية في تجريد جبهة التحرير الوطني من جميع مسؤولياتها لصالح جيش التحرير الوطني المتمتع بوزن كبير بعد الإستقلال حينما تشكلت أول حكومة ترأسها أحمد بن بلة عُين فيها هواري بومدين وزيرا للدفاع[2].

و قد تبنت الدولة الجزائرية بعد الإستقلال مشروع تحقيق الهوية الوطنية، حيث كان النظام السياسي الجزائري يتمتع بالشرعية الثورية كإستمرارية تاريخية، إستمد قوته الرمزية من جبهة التحرير الوطني و بقايا الولاءات الإجتماعية التقليدية الموروثة، و قوته الفعلية من الجيش الوطني الشعبي سليل جيش التحرير الوطني، هذه الإيديولوجيا الشعبوية التي إعتمدها النظام السياسي الجزائري، إعتبرها الحصن المنيع الذي حقق الإستقلال، لكنها بقيت مكان أساسي تتصارع فيها مختلف التيارات الإيديولوجية و السياسية التي تعبر عن حقيقة هذا المجتمع[3].

5-المشاركة السياسية في الجزائر و المسألة الثقافية

[1]- ناجي عبد النور، التحول نحو التعددية السياسية في الجزائر، حوليات جامعة قالمة للعلوم الإجتماعية و الإنسانية، رقم 02، 2008، ص 40

[2]- ناجي عبد النور، النظام السياسي الجزائري من الأحادية إلى التعددية السياسية، مديرية التسيير لولاية قالمة، 2006، ص85

[3]- عمار بلحسن، المشروعية و التوترات الثقافية في: أمينة رشيد و آخرون، قضايا المجتمع المدني في ضوء أطروحات غرامشي، مركز البحوث العربية، القاهرة،1990، ص 79

إن التعرض للمسألة الثقافية يحتم علينا وضعها في سياقها التاريخي، حيث ساهم الإحتلال الفرنسي في القضاء على المقومات الشخصية الجزائرية الدين و اللغة و التاريخ، و عمل على تنشئة نخبة تكون موالية له، إخترقت الإدارة و الحكم بعد الإستقلال و أثرت بشكل كبير في صياغة الثقافة الوطنية و البنية الهوياتية للمجتمع الجزائري، و تم تكريسهاإما في شكل إجماع حول الثوابت أو صراع إنقسامي بين مكونات المجتمع و النخب المسيطرة فيه حول هذه القيم، التي سرعان ما أُعيد إنتاجها في شكل إنقسامية جديدة بعد مأزق الشعبوية، و الدخول في مسلسل الديمقراطية[1].

و أصبح المجتمع الجزائري مقسم بين إتجاهات متعددة، حيث تبنى بعضهم الإتجاه العروبي و آخر يرى في الإسلام بديلا و محققا لذلك التوازن المقصود في الشخصية الوطنية، في حين إرتبط بعضهم الآخر بالهوية البربرية[2] .

كما أن جمعية العلماء المسلمين لم تكن بصدد طرح مطالب إستقلالية بقدر ما كانت تطرح مطالب " هوياتية "، حيث فضلوا التركيز على النضال الثقافوي بالدفاع على ما كان يبدو في نظرهم يمثل أسس الهوية الجزائرية – العربية و الإسلام – و طالبوا بالفصل بين الدين و الدولة[3]

كما بدأت الأزمة البربرية عام 1949 التي طرحت في صفوف حزب الشعب الجزائري كتوجه معارض للمستعمر من خلال عدم التسامح مع شكل التعدد الثقافي و اللغوي في إطار هياكل الحزب مع بروز مقولات "الجزائر فرنسية" أين يقابلها شعار " الجزائر عربية"، غير أن

[1]- نفس المرجع، ص165
[2]- ناجي عبد النور، حوليات جامعة قالمة للعلوم الإجتماعية و الإنسانية، مرجع سابق، ص40
[3]- حامي حسان، مرجع سابق، ص 56

هذا التوجه خلق في المقابل نزعة حملت شعار " الجزائر جزائرية " ما إعتبره العروبيون أطروحة يمكن إختراقها لتمرير مقولة " الجزائر فرنسية "، و قد تفجر الصراع عند ما أقدم عليه مصالي الحاج بإرساله مذكرة للأمم المتحدة يحدد فيها معالم الهوية الجزائرية، أين حددها في العروبة و الإسلام، مما وجد فيها أنصار البربرية أنه ردة على الذات و إسقاط أهم مكون للشخصية الجزائرية و هو الإمتداد الأمازيغي، و قد مثلت هذه الأزمة مقدمة للعديد من الإنزلاقات التي شهدها المشروع الإستقلالي و ما تبعها من حالة الإقصاء و التحييد بدعوى الحفاظ على الوحدة الوطنية[1] .

كما تعتبر العلاقة بين ثنائية السياسة و الدين (الإسلام) أحد المعضلات في الجزائر المتعددة الأبعاد، فمنذ مقاومة الإحتلال الفرنسي تم توظيف الإسلام كمصدر للشرعية من جهة و " الجهاد " من جهة أخرى، كما وُظف حتى في الصراع السياسي و الإيديولوجي بين تيارات الحركة الوطنية، و ذلك ما بدا جليا مثلا في رفض حزب الشعب فكرة الإدماج التي نادى بها الإندماجيون و إعتبارها " ردة "[2]

و بعد زوال السيطرة الإستعمارية، لم تعد فكرة القيادة الجماعية و الإلتزام برأي الأغلبية هو خرق لأهداف الثورة و مبدأ الشرعية، فعشية إعلان الإستقلال، دخل الزعماء السياسيين في معركة البحث عن السلطة و الزعامة، حيث ظهرت الإختلافات الإيديولوجية في الساحة السياسية، و عادت التوترات و الصراعات السياسية و الثقافية، و إنحرفت الممارسة السياسية عن الديمقراطية الحقيقية، حيث تأسس المجلس التأسيسي الذي هيمن عليه تيارين سياسيين،

[1]- نفس المرجع، ص 56

[2]- كمال بلعروسي، المشاركة السياسية و التعددية الحزبية في الجزائر، دار قرطبة للنشر و التوزيع، الجزائر، 2007، ص15

لبرالي بزعامة " فرحات عباس " و " آيت أحمد "، و نادى بالتعددية الحزبية، و إنشاء نظام برلماني، لكنه فشل في مواجهة التيار الإشتراكي بزعامة "أحمد بن بلة " الذي يجعل من الحزب الواحد الموجه لسياسة البلاد[1]

و بتاريخ 19 جوان 1965 قام هواري بومدين بتنظيم إنقلاب عسكري على أحمد بن بلة، و قد برر الإنقلاب بظاهرة " شخصنة السلطة "، حيث تم ذلك تحت شعار العودة إلى الحكم الجماعي، و إنهاء الحكم الفردي، و طرح مصدرا للشرعية، و هي الشرعية الدستورية محل الشرعية التاريخية الثورية، لكن هذا البناء المؤسساتي لا ينفي طابع الهيمنة المطلقة لـ " بومدين " على الحكم، حيث أكد ميثاق 1976 على أحادية الحزب، و تبعية المنظمات الجماهيرية لجبهة التحرير الوطني، و سيطرة هذه الأخيرة عليها، هذا ما يبين أن الهدف من تأسيس المنظمات هو إعادة إنتاج النظام و تأييد توجهاته و أفكاره[2]

فدستور 1976 جاء من أجل إنشاء مؤسسات دستورية تنمي المشاركة السياسية، إلا أن النظام السياسي حرص على أن تبقى له السيطرة و الأولوية على الجبهة و الإبقاء عليها كإطار يستمد منه النظام شرعيته مما أدى إلى ظهور بوادر القطيعة بين النظام و الشعب، حيث أدت ممارسات النظام إلى بروز معارضة ضده كانت وراءها شخصيات تاريخية لها وزنها، و نشأت الأحزاب السرية وسط فئات إجتماعية و سياسية رافضة لعملية إستمرار تجاوز النسق الثقافي المتعدد[3]

[1]- ناجي عبد النور، مرجع سابق، ص 179
[2]- نفس المرجع، ص 92
[3]- نفس المرجع، ص 94

و قد عملت الدولة الوطنية بعد الإستقلال على إرساء قواعد علمية تقولب المجتمع حسب غايتها الثورية، حيث جاء في الميثاق الوطني الجزائري لسنة 1976 أن اللغة العربية و إتقانها شكل أحد المهام الأساسية للمجتمع الجزائري في مجال التعبير عن كل مظاهر الثقافة الوطنية و عن الإيديولوجية الإشتراكية[1]، و من أجل ذلك أخذت الدولة على عاتقها تحويل البنية الثقافية الموروثة عن الإستعمار و خلق أجهزة ثقافية و إيديولوجية جديدة، حيث ظهر التغير العميق خاصة في النظام التربوي، حيث أُعطي له من طرف الدولة مهمة ثلاثية: نشر ثقافة وطنية ثورية و علمية، تعميم التعريب، إنتاج إطارات علمية تقنية و إدارية تشغل مشروع التنمية الإقتصادية[2].

و أصبح ترابط التعريب و الحركة الإسلامية واضحا، و ذلك راجع إلى تأثير المعلمين العرب المشبعين بالأفكار الإسلامية الذين جيء بهم من المشرق العربي لتعويض نقص المعلمين المحليين المؤهلين للتعليم.

كما ظهرت الإنقسامات الثقافية الموجودة على مستوى النخب، و هي إنقسامات قديمة، عرفها المجتمع الجزائري قبل الإستقلال داخل الحركة الوطني، و أصبحت لكل نخبة فضاءاتها و مؤسساتها و لغتها، حيث أُعيد إنتاج بوادر القطاعية التي كانت متواجدة داخل مؤسسات الثورة و الحركة الوطنية قبلها، فقد رفضت الجزائر المستقلة و نخبها الحاكمة فتح النقاش حول المسألة الثقافية و اللغوية في الجزائر و تداعياتها السياسية، فتم التعامل مع الدولة الوطنية بعد الإستقلال كقطاعات مختلفة و ليس كجسم واحد متكامل، منحت قطاعاته المختلفة لمثقف /

[1]- محمد نصر مهنا، تجربة التنمية و التحديث في الجزائر، دار الثقافة الجديدة، القاهرة، ط1، 1979، ص ص (51-52)

[2]- عبد القادر جغلول، تاريخ الجزائر الحديث، دراسة سوسيولوجية، ترجمة: فيصل عباس، دار الجزائر للنشر و التوزيع، بيروت، ط2، 1981،ص22

متعلم محدد على أساس لغوي و قيمي، فكان من نصيب المثقف المعرب كل القطاعات ذات العلاقة بالدين و الإيديولوجيا و التاريخ، بإعتبار النظرة السائدة للعربية كلغة دين و تراث و تعامل واسع مع الفئات الشعبية بهدف تأطيرها السياسي و الإيديولوجي، في حين منحت فيه قطاعات الصناعة و الإدارة و التسيير إلى المثقف المتعلم باللغة الفرنسية إعتمادا على نفس النظرة القيمية للغة الفرنسية التي تم النظر إليها كلغة علم و تقنية و تسيير[1]

هذه الحالة أفرزت إنقساما حادا كذلك فيما بعد على مستوى البنية الهوياتية للمجتمع، خاصة ما تعلق بمكون اللغة الذي كان له الدور الحاسم في إشعال فتيل الإنشقاق بحكم دور اللغة في ولوج التعليم و العمل، و هذا وصولا إلى مرحلة تثبيت الظاهرة الفرونكفونية، أين خلق واقع تنازعت فيه اللغة العربية و الأمازيغية كوعائين ثقافيين ممتدين في تاريخ الأرض و الأمة من جهة، و بين الفرنسية كوافد مع المستعمر و مع ما تحمله هي كذلك من ثقافة، تشكلت من خلالها مجموعة متصارعة من الثنائيات، منها ثنائية التعليم، ثنائية النخب، ثنائية المرجعية الثقافية[2].

و قد زاد ذلك من الصراع اللغوي في الجزائر، بالإضافة إلى محاولة فرض الخطاب الثقافي للسلطة من خلال إحتكارها لوسائل الإتصال، حيث تبين أن الخطاب السائد هو ذلك الذي يبرر التوجه الثقافي و الإيديولوجي للسلطة في إطار التعبئة و التجنيد، و قد لعب حزب جبهة التحرير الوطني دورا كبيرا، حيث إنطلقت سيطرته على مؤسسات الدولة و الحكومة التي

[1]- ناصر جابي، الجزائر، الدولة و النخب، منشورات الشهاب، الجزائر، 2008، ص17
[2]- حامي حسان، مرجع سابق، ص56

تحولت إلى جهاز شبه تنفيذي، مكلفة بتطبيق توصيات مؤتمرات و دورات لجنته المركزية و مكتبه السياسي، و أحكم الحزب سيطرته على النقابات.

أما في الثمانينات و بالتحديد نهاية هذه الفترة عاش المجتمع الجزائري مرحلة المطالبة بنظام إسلامي، و هو ما لم تحققه جبهة التحرير الوطني طيلة فترة الأحادية الحزبية، فالنظام السياسي الجزائري و رغم تأكيده على الطابع الإسلامي للدولة الجزائرية، لم يسمح بتجسيده على أرض الواقع، و كان ذلك واضحا في رفضه للتيارات الإسلامية، حيث تأرجح النظام بين العلمانية و التمسك بالدين، و هو ما أدى إلى أزمة هوية حادة داخل المجتمع الجزائري[1] .

و إبتداءا من 1989 و بعد إقرار التعددية السياسية دخلت الجزائر في أزمة عميقة متعددة الأوجه، صاحبها موجة عنف شديدة، و رغم تعدد خلفيات تلك الأزمة سياسيا و إقتصاديا و أمنيا و إجتماعيا، فإن البعد الثقافي كان حاضرا بقوة، حيث طرحت الأحزاب السياسية العديد من مشاريع المجتمع يستند كلا منها إلى أسس و منطلقات ثقافية كإمتداد للصراعات الثقافية و الإيديولوجية السابقة التي عرفتها الجزائر في الستينات و السبعينات، و يمكن القول أن دستور 1996 قد حدد بوضوح مبادئ الهوية الثلاث (الإسلام، العربية، الأمازيغية)، كما أبعدت هذه العناصر عن حلبة الصراع فمنع تأسيس الأحزاب على هذه الأسس، و هي خطوة إيجابية نحو تكامل إجتماعي ثقافي و سياسي كانت الجزائر في أمس الحاجة لعودة الإستقرار للبلاد[2].

[1]- حزام والي خمسي، إشكالية الشرعية في الأنظمة السياسية العربية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 2003، ص 208

[2]- يسعد شريف صحراوي، مسألة الثقافة في الجزائر بين الهوية و الإندماج، المجلة الجزائرية للسياسات العامة، العدد 09، فيفري، 2016، جامعة الجزائر3، ص 160

و قد قدمت الحكومة تنازلات بقبولها لإمتداد الهوية الثقافية للجزائر لتشمل البعد الأمازيغي إضافة للبعدين الإسلامي و العربي في دستور 1996، و بعد إحتجاجات العروش التي إنطلقت سنة 2000 صدر قرار يقضي بإعتماد تدريس اللغة الأمازيغية في المدارس الإبتدائية و تأسيس المجلس الأعلى للأمازيغية، و هو مجلس ملحق برئاسة الجمهورية على غرار المجلس الأعلى للغة العربية، لنسجل الإعتراف بها كلغة وطنية رسمية.[1]

المبحث الثالث: التربية المدنية و تنمية المشاركة السياسية

1-مفهوم التربية المدنية

يعرف اميل دوركهايم (E.Durkheim) التربية على أنها الفعل الممارس من طرف الجيل البالغ على الذين هم ليسوا بعد ناضجين للحياة الإجتماعية، و هدفها أن تحدث و تطور لدى الفرد عددا معينا من الحالات البدنية و الفكرية و الأخلاقية، التي يطلبها منه المجتمع السياسي في مجموعه، و الوسط الخاص الذي هو موجه له بالخصوص[2]

و التربية المدنية بمفهومها الشامل لا تخرج عن إطار هذا التعريف، غير أن مفهوم التربية المدنية في الماضي كان مرتبطا بعلم الأخلاق و سياسة المدن، و لكنه إمتد في عصرنا الحالي إلى تناول موضوعات فرضتها التطورات الإجتماعية و العلمية و المعرفية و نظم الحكم، بعبارة أخرى يهتم المفهوم بتناول تطور الحياة من جوانبها المختلفة.

[1]- نفس المرجع، ص152

[2] - Durkheim Emil, Education et sociologie, Chicoutimi Quebec, 2002, p40

و قد إتفق الباحثون التربويون الإجتماعيون على تحديد مضمون التربية المدنية رغم إختلافهم في تعريفها أحيانا، حيث يعرفها فبعضهم على أنها جانب التربية الذي يحدث شعور العضوية في جماعة حتى تتسق حياتها لفائدتها المتبادلة، في حين يدمج بعضهم الآخر التربية المدنية بالتربية الأخلاقية، و إن كانت الثانية قاعدة لازمة للأولى، فالتربية المدنية مرتبطة بمفهوم المجتمع المدني و المواطن و حقوق الإنسان و الديمقراطية[1].

و يعرفها عطا الله درويش على أنها نمط من أنماط النشاط التربوي الذي يهدف إلى تعديل سلوك الفرد، ليقوم بواجباته تجاه وطنه و تجاه الآخرين، لبناء مجتمع تسوده الديمقراطية، فيما يعرفها مركز التربية المدنية بواشنطن أنها وسيلة لتحسين أداء الحكومة حيث تقوم بإشراك المواطنين في العمل المدني و تمكنهم من صناعة القرار[2]، و تعرفها عزة فتحي علي أن التربية المدنية هو ذلك المجال الدراسي الذي يهدف إلى تنمية المواطن الصالح عن طريق تنمية وعي الطلاب بحقوق وواجبات المواطن و فهمهم للنسيج السياسي و الإجتماعي و الإقتصادي للدولة، و تنمية مجموعة من القيم و الإتجاهات السياسية و الإجتماعية، بالإضافة إلى عدد من المهارات الإجتماعية و العقلية و الأدائية المناسبة للمواطنة[3] و تعرف بأنها إحدى العمليات الهادفة و المقصودة إلى تنمية المشاعر

[1]- عبد الله مجيدل، التربية المدنية: https://www.fhss.ac/ 02/11/2004 : b216.htm

[2]- عطا الله درويش، مدى نجاح منهاج التربية المدنية في خلق ثقافة مدنية فلسطينية، دراسة تقييمية، مجلة جامعة الأزهر، غزة، المجلد 12، العدد 2، 2010، ص742

[3]- عزة فتحي علي، نموذج مستقبلي لمنهج التربية المدنية في المدرسة الثانوية (المحتوى، الأنشطة، وسائل التقويم، طرق التدريس) إيتراك مصر الجديدة، القاهرة، ط1، 2003 ص23

و العواطف الإيجابية تجاه الوطن، مما يعزز شعور الفخر و الإعتزاز عند الشباب من أجل الحفاظ على وطنهم و على مكتسباته [1]

و قد تنوعت محاولات تحديد مفهوم التربية المدنية لإتساع مضمونها، فهناك محاولات ما لها علاقة بالعلوم السياسية، و هناك ما يركز على علاقة التربية المدنية بالقضايا الإجتماعية و الإقتصادية ، و أخرى تهتم بمحددات العلاقة بين المواطن و بيئته، قانونية كانت أو نظامية، أم إجتماعية، و بشكل عام فإن التربية المدنية هي نظام تربوي و تعليمي يسعى إلى تحقيق الثقافة المدنية، و هو نظام ذو توجه إجتماعي يعزز الثقافة الديمقراطية و سيادة القانون، و يمكن المواطن من خلال إكتسابه للخبرات التعليمية و القيم المدنية، المشاركة في العمليات الديمقراطية، و حماية حقوقه و إحترام مصالح و حقوق الآخرين و التكيف و العيش مع الظروف الإجتماعية و الإقتصادية المحيطة.

2-محددات التربية المدنية

تقوم التربية المدنية بالإعتماد على العناصر الرئيسية ذات العلاقة المتبادلة التالية [2]:

أ- المعرفة المدنية: تتكون المعرفة المدنية من أفكار جوهرية و معلومات ينبغي على المتعلمين معرفتها و استخدامها ليكون لها تأثير على سلوك المواطن الديمقراطي، و تتضمن المعرفة المدنية بصورة عامة مبادئ الديمقراطية و عمل الحكم الديمقراطي،

[1]- عارف محمد مفلح الجبور، (التربية الوطنية، مفهومها و أهميتها و أهدافها و طرق تدريسها)، المجلة العربية للعلوم الإنسانية و الإجتماعية، أكاديمية الأمير حسين للحماية المدنية، عمان، العدد 5، 2021، ص 171

[2]- عبد الله مجيدل، مرجع سابق

و تتضمن بصورة خاصة مفاهيم و معطيات حول الديمقراطية و مقارنتها بالمجتمعات الأخرى.

ب–المهارات المدنية: هي العمليات الإدراكية التي تعين المتعلم على فهم المبادئ و شرحها و مقارنتها و تقييمها، بالإضافة إلى مهارات المشاركة التي تتضمن سلوكات يقوم بها المواطن لضبط تأثيرات السياسات العامة، و إيجاد الحلول للقضايا العامة، حيث تضمن المهارات الإدراكية: مهارات المشاركة و إستخدام المواطن للمعرفة في تفكيره و العمل بأسلوب قادر على الإستجابة للتحديات المستمرة للحكم الديمقراطي.

ج–الفضائل المدنية: العنصر الأساسي الثالث في التربية المدنية هو فهم السمات الضرورية للشخصية من أجل الحفاظ على الحكم الديمقراطي و تعزيزه، و تتمثل في إحترام حقوق الآخر و الإنضباط الذاتي و التسامح و حب الوطن، فالديمقراطية لا تقتصر على المؤسسات، تتضمن بشكل خاص العادات، وقد أكد مونتسكيو في " روح الشرائع " أن الفضيلة في شعب من الشعوب حيث يقول: " حين تتوقف الفضيلة عن الفعل و التأثير يدخل الطمع إلى القلوب المعدة لتقبله، و يدخل البخل قلوب الجميع...و تصبح الجمهورية غنيمة، و لا تعود قوتها إلا لسلطة عدة مواطنين، و تحل الباقي "[1]، و إحلال هذه الفضيلة في نفوس الأفراد يتطلب تضافر و تكامل جهود المؤسسات الوطنية، خاصة التعليمية منها في تكوين المواطنين على مفاهيم الديمقراطية و المواطنة و القانون و المجتمع المدني و حقوق الإنسان، و تكوين مهاراتهم النظرية و العملية التي تتحول إلى معايير لتفسير السلوك الديمقراطي.

[1]- جان وليام لابيار، مرجع سابق، ص157

3- أهداف التربية المدنية:

تعمل الأنظمة السياسية بإختلاف مذاهبها و النخب السياسية التي تحتكرها و تقوم عليها، بالإستغلال الأقصى للمدرسة و للإطار البيداغوجي المدرسي، و ذلك بالإستفادة من مواقعها السياسية و الإيديولوجية لتضمن بذلك التنشئة و التربية المنضبطة و المراقبة لكل الناشئة ليساهموا في إعادة إنتاج العلاقات القائمة، لذلك تعد مادة التربية المدنية وسيلة لبث الخطاب للنظام الرسمي للنظام السياسي و هي تخضع لطريقة التوجيه لإيديولوجية النظام الحاكم.

و تعمل التربية المدنية على توضيح العلاقة بين المواطن و بيئته الإجتماعية و ما ينشأ عن هذه العلاقة من أنظمة و قوانين و حقوق و واجبات [1]، لذلك فإن التربية المدنية يتم تعلمها داخل المدرسة من خلال المنهج الرسمي للمدرسة و المنهج الخفي، حيث تقوم سياسة المدرسة و أعرافها و عاداتها و أنشطتها و أحكامها و نماذجها بدور بارز في إكتساب الإتجاهات و المعلومات التي لها علاقة بالتربية المدنية، و هنا يبرز دور المنهج الخفي، أما داخل حجرة الصف، فإن مادة التربية المدنية لا تقف عند نقل المعارف للطلاب، و لكنها تهدف إلى غرس الإتجاهات و القيم المشتركة، و يتم إستخدام جانب المحتوى المعرفي في المنهج لإلقاء الضوء على الإيديولوجيات و المبادئ السياسية للمجتمع و الأحكام و القوانين الأساسية.

[1]- طلعت همام، قاموس العلوم النفسية و الإجتماعية، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1984، ص 41

و يتأثر تدريس التربية المدنية بالغايات التربوية التي تقوم عليها سواء كمادة دراسية مستقلة أو متضمنة في الدراسات الإجتماعية، و يمكن تدريس التربية المدنية من خلال المجالات التالية:[1]

- تدريس الدراسات الإجتماعية من أجل نقل التراث، حيث تنقل المعارف و المعلومات التقليدية و القيم كإطار أو هيكل لإتخاذ القرارات.
- تدريس التربية المدنية من خلال تعليم مفاهيم و تعميمات العلوم الإجتماعية لبناء قاعدة معلومات يتم تعلمها فيما بعد.
- تدرس الإجتماعيات من أجل نمو الشخصية، فالتربية المدنية تهتم بتطوير و نمو المفهوم الذاتي الإيجابي و تطوير شخصية الطالب بفاعلية و إحساس قوي.
- عند تدريس الدراسات الإجتماعية من أجل النقد الإجتماعي، فإن التربية المدنية تسعى إلى تنمية قدرة الطالب لإختبار و نقد و تنقيح التراث السابق تقليدي و الوضع الإجتماعي القائم من خلال إستخدام طريقة حل المشكلات.
- تدرس التربية المدنية من أجل التفكير التأملي و البحث و الإستقصاء، حيث تسعى إلى إستخدام عمليات التفكير و الحصول على المعارف و المعلومات التي يحتاجها المتعلم لإتخاذ القرارات و حل المشكلات التي تواجهه.

و ليست التربية المدنية معلومات و معارف تلقن للتلاميذ فحسب، و إنما هي روح تتكون عن طريق فهم العلاقات الإجتماعية بالمشاهدة الفعلية لكيفية تطبيق النظم[2] ، فالتعليم الذي

[1]- فهد إبراهيم الحبيب، الإتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة، نقلا عن:
http://www.vob.org/Arabic/lesson38.htm ; 22/04/2002

[2]- عبد المجيد عبد الرحيم، مبادئ التربية و طرق التدريس، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1، 2000، ص210

يركز على حقائق منعزلة أو جامدة، فإنها غالبا ما تكون غير مفيدة، بل إنها مضرةعلى تحصيل الطالب و تنمية قدراته الفكرية، لذلك لابد من ربط ما يتعلمه التلميذ عن الديمقراطية و المواطنة بواقعهم و حياتهم حيث تعد عملية ربط منهج التربية المدنية ببيئة التلاميذ وواقعهم المدرسي من العناصر المهمة في تطوير الديمقراطية و تحقيق أهدافها، و حتى يتم تحقيق ذلك لابد من ممارسة التلاميذ للأنشطة و الخبرات في مجتمعهم و بيئتهم بشكل مباشر.

4- تعليم المواطنة:

يعتمد تعليم المواطنة على تنمية الوعي بالحقوق و المسؤوليات الفردية و الجماعية و ترسيخ وعي الفرد على المشاركة في الحياة العامة اجتماعيا و سياسيا و تنمية قدراته على ذلك من خلال التدرب على ممارسته، و يتفق المختصون على إعتبار التربية على المواطنة هدفا أسمى لكل نظام تربوي حيث يعتبرها "شارلي أنجل" (Sherley Engle) على أنها عملية صنع القرار[1]، كما اعتبرتها الدراسة الدولية للتعليم المدني و المواطنة التي اجريت عام 2009 في 38 دولة ترعاها الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التعليمي، على أنها تشمل المفاهيم المدنية الديموقراطية و مهارات المشاركة المدنية و حل المشكلات و التفاوض و الشعور بالإنتماء و القيم و الأخلاق بهدف تطوير ثقافة متكاملة و ايجاد مواطنين مسؤولين يعرفون حقوقهم وواجباتهم القانونية[2]

[1]- جودت أحمد سعادة، مناهج الدراسات الإجتماعية، دار العلم، بيروت، ط1، 1984، ص198.
[2]- علياء عمر كامل ابراهيم فرج، حق التعليم و كفايات المواطنة في التعليم العام المصري، جامعة القاهرة، 2012، ص29

و يعرف تعليم المواطنة على أنها عملية تقديم المعرفة الأساسية بالقواعد المؤسسية التي تتعلق بالحقوق و الإلتزامات التي تنمي القدرات الضرورية للمشاركة النشطة في العمليات الإجتماعية و السياسية[1]، و يعرف كذلك على أنه التعليم الذي يهتم بالعلاقات بين الناس و بعضهم البعض و بين الناس و المؤسسات و يركز على تنمية الأفراد كفاعلين اجتماعيين بينهم إعتماد متبادل، و يؤكد على دمج الأفراد في المجتمع و بناء سمات الشخصية الضرورية للمواطنة كالمساءلة و الثقافة السياسية و مهارات المشاركة و الإنفتاح إلى جانب مهارات إحداث التغيير[2].

فالتربية على المواطنة ، تتصل بنشر قيم الحرية والكرامة، وترسيخ سلوكات المساواة والتسامح والديمقراطية والاختلاف، في مختلف مراحل نمو الفرد وتطوره الفيزيولوجي والعقلي والوجداني، وعبر مختلف المؤسسات التربوية والاجتماعية، مثل الأسرة والتعليم و الأنشطة المدرسية ووسائل الإعلام ومؤسسات التنشيط والتثقيف.

إن التربية على المواطنة استجابة لأسلوب تربوي حديث، تتعلق بالدعوة إلى انفتاح المؤسسة التربوية التعليمية على محيط الأطفال والمراهقين والشباب وما يعرفه هذا المحيط الثقافي والاجتماعي للمتعلمين من تصورات وقيم وسلوكيات، ولا تكتفي هذه التربية بحشد الذهن بمعلومات حول الكرامة والحرية والمساواة والاختلاف، وغير ذلك من الحقوق؛ بل إنها تقوم أيضا على أساس أن يمارس المتعلم تلك الحقوق، وأن يؤمن بها وجدانيا، وأن يعترف بها حقوقا للآخرين، وأن يحترمها مبادئ ذات قيمة عليا، إنها ليست تربية معارف للتعلم

[1]- مصطفى قاسم، التعليم و المواطنة، مركز القاهرة لدراسة حقوق الأنسان، القاهرة، 2006، ص82
[2]- نفس المرجع، ص85

فقط، وإنما هي تربية قيم للحياة والعيش، انطلاقا من أن يعيش التلاميذ هذه القيم في تعليمهم حتى تكون له أكبر فائدة عملية بالنسبة لهم.

وفي ضوء هذا التصور، فإن تدريس ثقافة المواطنة وتنشئة التلميذ على مبادئها ومفاهيمها وقيمها يتطلبان تأسيسهما على نشر ثقافة نظرية وقيم للسلوك تتكامل وثقافة المواطنة بما هي ثقافة حقوق وواجبات ومسؤوليات، تمهد لها وتشيعها وتحميها، نظريا وتشريعيا وعمليا، على مستوى المجتمع كلية في مختلف مرافقه وقطاعاته

5- التربية المدنية في المنظومة التعليمية الجزائرية_:

يستطيع المجتمع أن يضمن نمط و حالة توازنه حين يواجه متغيرات معينة من خلال عمليات إصلاحية جزئية، أو عن طريق إيجاد مؤسسات جديدة توحي و تعد بتغيير حقيقي في الأحوال أو بعلاج مؤقت يوفر مجالات للإستهلاك المهدئ الذي يمتص موجات الغضب، و قد يتم اللجوء إلى إصدار وثائق أو إستراتيجيات أو بيانات ترسم صورة وردية للتغير المستهدف، لكن سرعان ما يتضح البون الشاسع بين أشكال الخطاب الرسمي بتعبيراته المختلفة و بين ما يتجسد على أرض الواقع من معطيات.

و نظرا للتحولات الإجتماعية و السياسية و الإقتصادية و العلمية في المجتمع الجزائري، أرسى دستور 1996 المشروع التمهيدي للقانون التوجيهي للتربية الوطنية الذي دعم مشروع التعليم الأساسي بالرفع من مستوى التأطير البيداغوجي، و قد حاولت وزارة التربية الوطنية في ذلك تدارك العجز الذي أدى إلى ظهور نقائص في المنظومة التربوية و ذلك من خلال الإصلاح التربوي الذي باشرت تطبيقه إبتداء من الموسم الدراسي

(2003-2004) و الذي يتجه في عمقه إلى تغيير المناهج التعليمية بناء على التغيرات السياسية و الإجتماعية و الثقافية من خلال البعد الوطني و البعد الديمقراطي و البعد العالمي و هذا بالموازاة مع تكوين المدرسين على المناهج التعليمية الجديدة[1]

و يلاحظ أنه على الرغم من هذه التعديلات التي مست المنظومة التعليمية و التعليم القاعدي على وجه الخصوص في إطار سيرورة الإصلاحات التربوية، إلا أنه في جانب كبير منها بقيت عبارة عن شعارات فقط و غير ملموسة في الميدان، حيث وجهت الكثير من الإنتقادات للمنظومة التعليمية سواء على مستوى البرامج أو على مستوى المكونين، و لعل أهمها مشكلة التسرب المدرسي و إنتشار العنف في المجتمع.

و قد أكد "نور الدين طوالبي الثعالبي" في برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، أن دمقرطة الحياة الإجتماعية في الجزائر رافقتها حرية التعبير و الرأي، مما يسمح للعناصر الفاعلة في قطاع التربية من المشاركة بكل الوسائل الممكنة حتى عن طريق الإحتجاج النقابي في تحديد أهداف المدرسة و هو ما يفسر أنه منذ 2002، السنة التي شهدت الإصلاح التنفيذ الفعلي للإصلاح، تم تنقيح الكتب المدرسية من كل الآثار الإيديولوجية للبيداغوجيا لتسترجع وظيفتها الأصلية[2]، و أصبحت منظومة تربوية وطنية لها مضمونها و برنامجها تسعى إلى تربية التلميذ على حب الوطن و الدفاع عن مكاسب الثورة و التجنيد الدائم للمشاركة في مهام البناء الإجتماعي[3].

[1]- وزارة التربية الوطنية، الجزائر، منشور رقم 245، مؤرخ في 2003/06/04

[2]- نور الدين طوالبي الثعالبي، صبحي الطويل، تحرير البيداغوجيا في الجزائر، ترجمة: ناصر موسى بختي، مكتب اليونسكو الإقليمي، الرباط، 2005، ص ص (24- 25)

[3]- بوفلجة غياث، مرجع سابق، ص 48

الجانب الميداني

الفصل الخامس
الإجراءات المنهجية للدراسة

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

من أهم خطوات البحث العلمي تصميم الإجراءات المنهجية للدراسة فهي تساعد الباحث على رسم معالم بحثه و خطواته و ضبط حدوده من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من دراسته، و من خلال هذا الفصل نوضح الكيفية التي تم من خلالها تحديد و ضبط الخطوات المنهجية التي رسمناها لبحثنا من خلال منهج البحث و طريقة إختيار العينة و الأداة المستخدمة في الدراسة و كيفية إستخدامنا لمنهج تحليل المضمون، من تحديد فئات التحليل و وحدات التحليل، ثم عرض و تحليل و تفسير نتائج بيانات الفرضيات و الوصول إلى النتائج.

1- منهج الدراسة:

يمثل المنهج العلمي أسلوبا للتفكير و العمل يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره و تحليلها و عرضها الوصول إلى نتائج و حقائق حول الظاهرة موضوع الدراسة، و يساعد المنهج على فهم العوامل التي تؤثر في الظواهر، و فهم العلاقة بين الأسباب و النتائج و العلاقة بين الكل و الجزء.

و تهدف دراستنا إلى معرفة دور التعليم في التنشئة السياسية من خلال تأثير التوجهات السياسية على مفهوم الهوية الوطنية و مفهوم المشاركة السياسية في مضمون الكتاب المدرسي

لذلك اعتمدنا على منهج تحليل المضمون بإعتباره منهجا تحليليا يهدف إلى الكشف عن الحقائق من خلال القراءة التحليلية لمحتوى الخطابات تحليلا منظما يرتبط بالمشكلة المدروسة.

2- مجتمع البحث:

يشير مجتمع البحث إلى المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة.

و يعرفه " موريس أنجرس" على أنه مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى التي يجري عليها البحث أو التقصي[1].

و إنطلاقا من أن الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على دور التعليم في التنشئة السياسية و مدى تأثر المعارف المقدمة للتلاميذ ضمن الكتاب المدرسي و التي تخص الهوية الوطنية و المشاركة السياسية بالتوجهات السياسية ، إرتكز مجتمع البحث على البرامج الدراسية الرسمية و المتضمنة في الكتاب المدرسي بإعتبار هذا الأخير مصدرا أساسيا للمعارف بالنسبة للتلميذ.

3-عينة الدراسة:

إن للعينة نفس مواصفات المجتمع التي تنتمي إليه، حيث تعتبر مجموعة جزئية من المجتمع، لذلك لابد من إختيار عينة ملائمة للدراسة المختارة للحصول على بيانات و معلومات مرتبطة بمجتمع البحث.

[1]- موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإجتماعية، ترجمة: بوزيد صحراوي و آخرون، دار القصبة للنشر و التوزيع، الجزائر، 2006، ص298

و بما أن دراستنا تتعلق بدور التعليم في التنشئة السياسية ، فقد رأينا أن تكون الدراسة مخصصة لتحليل بعض كتب المواد الإجتماعية لمعرفة مدى تضمنها لبعدي الهوية الوطنية و المشاركة السياسية و مدى تأثر مضمونهما بالتوجهات السياسية في الكتاب المدرسي .

من خلال ذلك تم إختيار العينة بطريقة مقصودة، تمثلت في كتاب التاريخ و التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط للجيل الأول، حيث يحتوي البرنامج الدراسي للسنة الرابعة من التعليم المتوسط على عشرة (10) كتابا، تم إختيار كتاب التاريخ و كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط – الذي إعتمده الإصلاح التربوي للجيل الأول الصادر عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية التربية كعينة للدراسة ، و يرجع أساسا اختيار هذا المستوى الدراسي لأنه مرحلة التعليم الإلزامي الموحد لجميع الناشئة على المستوى الوطني، و لأن التلاميذ في هذه المرحلة العمرية يكون لهم القدرة على استيعاب المعارف و الأفكار و المفاهيم التي تتعلق بالجماعة و ما يحيط بها، كما تعتبر هذه المرحلة العمرية نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة و بداية مرحلة المراهقة، حيث تعتبر أنسب مراحل التطبيع الإجتماعي لأنها مرحلة تتكون فيها الإتجاهات و يمكن إكتساب إتجاهات سياسية، و فيها تزداد قدرة التلميذ على نمو المفاهيم، حيث يكون بإستطاعة الطفل تعلم المعايير و القيم الأخلاقية.

4-وصف عينة الدراسة:

تمثلت الكتب المدرسية التي تمت عليها الدراسة: الكتب المدرسية التي إعتمدها الإصلاح التربوي للجيل الأول الصادرة عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية لسنة 2006 كما هو مبينا في الجدول التالي:

الجدول رقم (01): وصف كتاب مادة التاريخ للسنة الرابعة متوسط

العنوان	التاريخ
الحجم	كبير
عدد الدروس	12
عدد الصفحات	175
إخراج الكتاب	إستخدام أوراق ملونة
التأليف	يوسف مناصرية أستاذ التاريخ المعاصر فاطمة بومعراف مفتشة التربية و التكوين لمادتي التاريخ و الجغرافيا زرزور سرغيني مفتش التربية و التعليم المتوسط للتاريخ و الجغرافيا
الناشر	الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

جدول رقم (2): وصف كتاب مادة التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط

العنوان	التربية المدنية
الحجم	كبير
عدد الدروس	24
عدد الصفحات	190
إخراج الكتاب	إستخدام أوراق ملونة
التأليف	محمد الشريف عميروش مفتش التربية و التعليم الأساسي للطور الثالث ، أحمد فريطس مفتش التربية و التعليم الأساسي، محمود بو عطية مستشار التربية، محمد كيحل أستاذ التعليم المتوسط
الناشر	الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

5-الأداة المستخدمة في الدراسة

تعتبر أدوات الدراسة الوسائل التي يستخدمها الباحث للحصول على المعطيات و البيانات التي يريدها، و يمكن للباحث إختيار الأداة المناسبة حسب نوع الدراسة و منهجها و طبيعة البيانات.

و قد إستعانة الباحثة في هذه الدراسة على إستمارة تحليل المضمون من أجل تسجيل البيانات و الوحدات التي تم عليها العد و القياس، حيث من خلالها يتم الكشف عن أبعاد موضوع الدراسة في الكتب المدرسية محل البحث و المتمثلة في كتاب التاريخ و التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط في ظل الإصلاحات التربوية للجيل الأول.

5-1 مفهوم تحليل المضمون: يعرفه بيرلسون Berelson على أنه أحد أساليب البحث العلمي الذي يستهدف الوصف الموضوعي المنظم و الكمي للمضمون الظاهر لمادة من المواد[1]، حيث يمكن للباحث إستخدامه في المجال التربوي من خلال تحديد المناهج التعليمية و تحديد نقاط الضعف و القوة في الكتب المدرسية، كما أن تحليل المحتوى أسلوب يستخدم في وصف المواد التعليمية و تقويم المناهج من أجل تطويرها، و يعتمد على تحديد أهداف التحليل ووحدة التحليل للتوصل إلى معرفة مدى شيوع ظاهرة أو مفهوم أو فكرة، و إعتماد النتائج مؤشرات تحدد إتجاه التطوير[2].

[1]- رشدي طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987، ص21
[2]- عطية محسن علي، المناهج الحديثة و طرائق التدريس، دار المناهج للنشر و التوزيع، 2009، عمان، ص 144

5-2- وحدة التحليل:

تتنوع الوحدات المستخدمة في تحليل المضمون حسب طبيعة كل محتوى حسب التقسيم الذي وضعه بيرلسون Berelson لوحدات التحليل، فقد إخترنا وحدة الفكرة، فالفكرة قد تمثل فقرة، أو جملة بسيطة، أو كلمة، و قد عوملت الآيات من القرآن الكريم و الأحاديث الشريفة و مقاطع من مواد الدستور، و كذا الصور، بإعتبارها فكرة أو جملة.

5-3-تصميم إستمارة التحليل:

إعتمدنا في أسلوب تحليل المحتوى على مجموعة مؤشرات من خلالها يتم إكتشاف أبعاد موضوع الدراسة، إضافة إلى ذلك فقد إعتمدنا في دراستنا على المحتوى الصريح للمعاني، حيث يعتبر هذا الأخير مسألة تقنية سهلة في عملية تحليل المحتوى لأنه يعتمد على الفهم المباشر و البسيط، بينما يستخدم المحتوى الضمني غالبا في المراحل المتقدمة في عملية تحليل المحتوى، و في هذا السياق قمنا بعملية ترتيب لمحتوى المعاني و التي تهدف إلى تهيئة الوصف الموضوعي للمعطيات الواردة المعتمدة في تحليلها على إختيار العبارات و الكلمات، كما إستخدمنا الوصف الكمي الذي يقوم أساسا على التعبير الرقمي لنتائج التحليل.

5-4-فئات التحليل:

يرتبط إختيار فئات التحليل بإشكالية و أهداف الدراسة، و تعتبر هذه الخطوة من أهم خطوات تحليل المحتوى، يتم من خلالها تقسيم المضمون إلى مقاطع كبرى أو أجزاء، و يقصد بفئات التحليل تلك العناصر الرئيسية و الثانوية التي يتم وضع وحدات التحليل فيها (كلمة، موضوع، قيم)، و التي يمكن وضع كل صفة من صفات المحتوى فيها و تصنف على أساسها.[1]

و قد تم تكييف فئات التحليل مع متطلبات البحث و خاصة الإشكالية و أهداف الدراسة، حيث يخضع وضع فئات تحليل المضمون في البحث إلى طبيعة الأهداف المسطرة فيه لأنه إنطلاقا من هذه الأهداف يتم تحديد الفئات المعمول بها، و التي يضمن الباحث من خلالها العرض الموضوعي و الشامل للعناصر محل البحث[2]، بالإضافة إلى إستقلالية الفئات و الحرص على عدم تداخلها من أجل تحديد معناها في السياق العام للمحتوى محل الدراسة و التي إعتمدت على الفئات الموضحة حسب كل فرضية.

6- الأهداف العامة لمادتي التاريخ و التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط:

6-1-الأهداف العامة لمادة التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط:

[1]- رشدي طعيمة، مرجع سابق، ص 62

[2]- أحمد بن مرسلي، مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام و الإتصال، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2005، ص265.

تم التركيز في مادة التاريخ في تقديم مادة التاريخ على جوانب أساسية هي:

- التأكيد على البعد الوطني للتاريخ بإعتباره سجل الماضي و الذاكرة الجماعية و هو من العناصر التي تضمن التوازن، و تعزز أواصر الأخوة و روابط الوحدة، بحكم المصير المشترك و على أرض مشتركة.
- القراءة الذكية للتاريخ بشكل عام و التاريخ الوطني بشكل خاص بالنسبة للتعليم المتوسط، من خلال البحث و التقصي و التحليل النقدي للأحداث و فهم الحاضر و إستشراف المستقبل و المساهمة في حل المشكلات المحيط الإجتماعي.
- إعطاء الأفضلية للتاريخ الوطني بإعتباره بوتقة إنصهار الهوية الجزائرية و إطار تطور الأمة.

6-2-الأهداف العامة لمادة التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

يهدف برنامج التربية المدنية إلى تحضير التلاميذ لممارسة المواطنة، و حسب المطبوعات التي توزعها مديرية التربية على شكل دليل بيداغوجي و منهجي و تربوي كـ " نظام الجماعة التربوية للمؤسسات التعليمية و التكوينية " و " الوثيقة المرافقة "، تم تحديد أهداف مادة التربية المدنية كما يلي:[1]

- تنمية الإحساس بالمصلحة العامة
- إحترام القانون و حب الوطن

[1]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي الوثيقة المرافقة، منهاج السنة الى من التعليم المتوسط (التربية المدنية)، 2003، ص41

- التوعية بما يتمتع به و يؤديه المواطن كعضو كامل الحقوق في المجتمع الذي يساهم في بنائه و إكسابه حسا مدنيا يجعله يتقبل القيام بواجبات المواطنة عن طواعية، متمتعا في نفس الوقت بجملة من الحقوق السياسية و الإجتماعية و الإقتصادية.
- إعداد الفرد إعدادا يؤهله للعيش كمواطن يدرك ما عليه من واجبات و ما له من حقوق من جهة ثانية، متشبعا بشخصيته الوطنية، متفتحا على القيم و المستجدات العالمية
- تقتضي التربية المدنية معرفة قواعد الحياة الديمقراطية و مبادئها الأساسية و معرفة المؤسسات و جذورها التاريخية و أساليب سيرها و تنظيمها و دورها و كذا أهمية إحترام الذات و الغير و حقوق الإنسان و التسامح و التضامن و نبذ التمييز بمختلف أشكاله.

و يمكن أن نوضح أهداف المادة أو الكفاءات المستهدفة في السنة الرابعة من التعليم المتوسط كما يلي:[1]

- تمييز مقومات المجتمع الجزائري و إنتماءاته الحضارية و التمسك بها.
- معرفة مضمون الدستور و إحترامه.
- بيان العلاقة بين الإدارة و المواطن و إحترامها
- معرفة دور السلطات في تسيير شؤون الدولة
- معرفة مجالات حقوق الإنسان من خلال وثيقة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان
- معرفة وضعية حقوق الإنسان في العالم و خرقها و أساليب الدفاع عنها.

[1]- محمد الشريف عميروش و آخرون، الجديد في التربية المدنية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، ط1، 2006

- معرفة أهمية الأمن و السلم في تطور المجتمعات و العمل من أجل تجسيده بنبذ العنف و تبني الحوار في حل المشاكل
- ممارسة حرية التعبير بإحترام آراء غيرنا.
- معرفة أهمية العمل النقابي في الدفاع عن الحقوق المادية و المعنوية للعمال، و العمل على ممارسته لحل مشاكلهم.

معرفة دور الأحزاب في الحياة السياسية للبلاد و أهميتها في تكوين المواطن.

7- فئات التحليل الخاصة بفرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: تهدف التنشئة السياسية من خلال مضامين كتاب التاريخ المدرسي إلى ترسيخ مفهوم الهوية الوطنية وفق توجهات النظام السياسي القائم.

حيث كانت فئات التحليل الخاصة بهذه الفرضية كالتالي:

الجدول رقم (3): فئات التحليل الخاصة بالفرضية الأولى

الفئة الرئيسية	الأبعاد	المؤشرات
المحتوى العربي	الإنتماء العربي	الأصول العربية الإنتماء للأمة العربية الإنتماء للعالم العربي الإنتماء للوطن العربي
	اللغة	اللغة العربية

	المجتمع العربي	عادات عربية مدن عربية مؤسسات عربية الوحدة العربية
	التاريخ العربي	شخصيات عربية أحداث عربية معالم تاريخية القضية الفلسطينية
المحتوى الإسلامي	الإنتماء الإسلامي	الإنتماء للعالم الإسلامي الإنتماء للأمة الإسلامية
	العقيدة	الدين الإسلامي العبادات
	المجتمع الإسلامي	قيم إسلامية رموز إسلامية مؤسسات إسلامية منظمات إسلامية
	التاريخ الإسلامي	شخصيات إسلامية
		أحداث تاريخية

		معالم تاريخية
المحتوى الوطني	رموز السيادة الوطنية	الدستور العلم الوطني النشيد الوطني
	المجتمع الجزائري	عادات و تقاليد جزائرية مدن جزائرية أعياد وطنية منظمات وطنية
	التاريخ الوطني	الثورة التحريرية المقاومة الوطنية الإستقلال الوطني معالم و آثار تاريخية شخصيات وطنية
المحتوى الأمازيغي	الإنتماء	الأصول البربرية
	اللغة	الأمازيغية
	المجتمع	عادات و تقاليد مناطق أمازيغية أعياد أمازيغية

	التاريخ الأمازيغي	معالم و آثار أمازيغية شخصيات أحداث تاريخية

الفرضية الثانية: تهدف التنشئة السياسية من خلال مضامين الكتاب المدرسي للتربية المدنية إلى تنمية مفهوم المشاركة السياسية وفق توجهات النظام السياسي القائم.

و كانت فئات التحليل المعتمدة لهذه الفرضية كالتالي:

جدول رقم 04: عرض فئات التحليل الخاصة بالفرضية الثانية

الفئة الرئيسية	الأبعاد	المؤشرات
البعد المعرفي	التعريف بحقوق المواطنة وواجباتها	-التعريف بالمشاركة السياسية -حقوق المواطنة -واجبات المواطنة -الإتفاقيات المتعلقة بحقوق الإنسان
	التعريف بنظام الحكم و سلطات الدولة	- نظام الحكم ديمقراطي - سلطات الدولة (السلطة التشريعية، السلطة التنفيذية، السلطة القضائية) -الشخصيات المؤثرة في القرارات السياسية

	مؤسسات المجتمع المدني	– تكوين الأحزاب السياسية – تكوين الجمعيات الخيرية – تكوين النقابات
البعد القيمي	القيم المتعلقة بالمشاركة السياسية	– الحرية – الديمقراطية – الحوار – الإعتراف بالتعدد و التنوع – التفاوض – التعاون – المسؤولية – التطوع
	القيم الوطنية المتعلقة بالمشاركة السياسية	–الإلتزام بالقانون –حب الوطن –الإنتماء للوطن
البعد السلوكي	صور المشاركة السياسية	– الانتخاب –الإنخراط في مؤسسات المجتمع المدني –الرقابة

		–المشاركة في الحكم –تقلد الوظائف العامة –المعارضة –المشاركة في إتخاذ القرار
	مؤسسات المجتمع المدني كقنوات للإنخراط السياسي	–الترشح للإنتخابات –المعارضة السياسية –الرقابة –إتخاذ القرارات السياسية

جدول رقم (5): مواضيع كتاب التاريخ مادة التحليل للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

الوحدة التعليمية	المواضيع
الجزائر 1870– 1953	– السياسة الاستعمارية في الجزائر – ظروف التحول في المقاومة الوطنية و مظاهره – مسار الحركة الوطنية خلال الحرب العالمية الثانية – اعادة بناء الحركة الوطنية 1945– 1953
الثورة التحريرية الكبرى	– تحضير الثورة

1962 -1954	- الثورة في عامها الأول - لمخططات الإستعمارية الكبرى - الديبلوماسية الجزائرية في المحافل الدولية - المفاوضات بين جبهة التحرير الوطني و الحكومة الفرنسية

يبين الجدول مواضيع مادة التحليل لمحتوى كتاب التاريخ المدرسي للسنة الرابعة متوسط، و قد اختير كتاب التاريخ كمادة للتحليل على أساس معالجته لمواضيع تتعلق بتاريخ العالم العربي و الإسلامي الذي تنتمي إليه الجزائر، و المواضيع الوطنية التي تتضمن تربية التلميذ و ربطه بالثقافة و الهوية الوطنية.

و من الملاحظ أن مقرر التاريخ للسنة الرابعة متوسط يتميز بكثافة المواضيع الوطنية ، و هي تدخل في إطار التاريخ السياسي العسكري أكثر من اعتماده على مواضيع في التاريخ الثقافي و الحضاري، حيث ركز محتواه على الأحداث السياسية و العسكرية، خاصة في الفترة الاستعمارية للجزائر، و مختلف الأحداث و الوقائع التي حصلت متسلسلة زمنيا، و كما هو معروف، فان هذا المدخل من المداخل التقليدية في تدريس التاريخ، و رغم اعتماده على الترتيب الزمني الذي يساعد التلميذ على استيعاب مفهوم الإستمرارية و التطور و التغير الذي يميز سلسلة من الأحداث، كما أنه يساعد المتعلمين الحصول على تصور شامل عن الأحوال السياسية و الاقتصادية و الإجتماعية و الثقافية للفترة المدروسة بصورة عميقة، إلا أن هذا

الأسلوب يركّز أكثر على الأحوال السياسية و العسكرية للفترة الاستعمارية، كما أنه يعطي التلميذ حشدا هائلا من المعلومات التاريخية، هذا الحشد الهائل يعيق الفهم المعمق للحدث لدى التلميذ، ويبعثر أفكاره و يفصل المواضيع عن بعضها البعض، مما يخلق الملل عند التلاميذ، فهذا الأسلوب في طرح المواضيع التاريخية لا يساعد التلميذ على تنمية الإبداع لديه و التفكير النقدي، بل هو أسلوب مناسب أكثر لنقل و حفظ التراث الثقافي.

جدول رقم (6): عرض مواضيع كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط

الوحدة التعليمية	المواضيع
الدولة و المجتمع الجزائري	– المجتمع الجزائري – الدولة الجزائرية – الدستور الجزائري – الإدارة و المواطن
سلطات الدولة الجزائرية	– السلطة التنفيذية – السلطة التشريعية – السلطة القضائية – المحكمة العليا
حقوق الإنسان	– الإعلان العالمي لحقوق الإنسان – خروقات حقوق الإنسان – الأمن و السلم

الحياة الديمقراطية	– حرية التعبير – العمل النقابي – الأحزاب السياسية
وسائل الإعلام و الإتصال	– الصحافة – الأنترنيت

الفصل السادس
عرض و مناقشة تحليل نتائج الدراسة

الفصل السادس: عرض و مناقشة تحليل نتائج الدراسة

المبحث الأول: عرض و تحليل و تفسير نتائج بيانات الفرضيات

1- عرض و تحليل و تفسير نتائج الفرضية الأولى:

جدول رقم (7): أبعاد الهوية الوطنية المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط

المحتوى	التكرار	النسبة المئوية
المحتوى الوطني	613	80,02%
المحتوى العربي	99	12,92%
المحتوى الإسلامي	49	6,39%
المحتوى الأمازيغي	05	0,65%
المجموع	766	%100

من خلال معطيات الجدول نلاحظ أن المحتوى الوطني الذي يمثل الخصوصية الثقافية

للمجتمع الجزائري أخذ حصة الأسد بنسبة80,02% ، يليه البعد العربي بنسبة 12,92% متبوعا بالبعد الإسلامي بنسبة 6,39% و أخيرا البعد الأمازيغي الذي لم يحضى إلا بنسبة ضئيلة جدا من الاهتمام تمثلت بـ 0,65% .

و قبل تحليل معطيات الجدول يجب توضيح القصد من الأبعاد الأربعة، حيث يمثل البعد الوطني الخصوصية الثقافية للمجتمع الجزائري بكل أبعاده الاجتماعية و الثقافية و السياسية و يمثل هوية المجتمع و الدولة الجزائرية، أما البعد العربي فيعكسه الإنتماء العربي ببعده اللغوي و الحضاري، أما البعد الإسلامي فيمثل الدين الإسلامي بالإضافة إلى إنتماء المجتمع الجزائري إلى الحضارة الإسلامية بكل أبعادها، أما البعد الأمازيغي فيمثل العرق الأمازيغي، و هم السكان الأصليين للجزائر بالإضافة إلى اللغة و التعبير الأمازيغي و تاريخهم الحضاري.

جدول رقم (08): البعد العربي للهوية الوطنية المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط

فئة التحليل	البعد	المؤشرات	التكرار	النسبة المئوية
المحتوى العربي	الإنتماء العربي	الأصل العربي	00	00
		الإنتماء للأمة العربية	01	%1,01
		الإنتماء للعالم العربي	13	%13,13
		الإنتماء للوطن العربي	02	%2,02
	المجموع		**16**	16.16%
	اللغة	اللغة العربية	18	%18,18
	المجموع		**18**	18.18%
	المجتمع العربي	عادات عربية	00	00
		مدن عربية	11	11,11%
		مؤسسات عربية	11	11,11%
		الوحدة العربية و التضامن العربي	15	15,15%

	المجموع		**37**	37,37%
	التاريخ العربي	شخصيات عربية	07	7,07%
		أحداث عربية	06	6.06%
		معالم الحضارة العربية	07	7,07%
		القضية الفلسطينية	08	8,08%
	المجموع		**28**	28,28%
المجموع الكلي			**99**	100%

من الجدول أعلاه نلاحظ أن بعد المجتمع العربي أخذ حصة الأسد حيث بلغت نسبته 37,37% و قد أولى أهمية إلى الوحدة العربية و التضامن العربي بنسبة 15,51%، تليها مؤشر المؤسسات العربية و المدن العربية بنسبة 11,11% و لم يتطرق الكتاب إلى العادات العربية في المجتمع العربي.

و في المرتبة الثانية بعد التاريخ العربي بنسبة 28,28% و يحتوي القضية الفلسطينية بنسبة 8,08% يليها بعض الشخصيات العربية التي تناولها الكتاب بنسبة 07,7% و بنسبة متساوية أشار الكتاب كذلك إلى المعالم العربية ، بينما حظيت الأحداث العربية بنسبة 6.06%.

و في المرتبة الثالثة تناول الكتاب، اللغة العربية بنسبة 18.18%، أما المرتبة الأخيرة فكانت لبعد الإنتماء العربي بنسبة 16.16%، حيث تناول فيه الإنتماء للعالم العربي بنسبة 13,13% ثم الإنتماء للوطن العربي بنسبة 2,02% يليها الإنتماء للأمة العربية بنسبة 1,01% ، و لم يتطرق الكتاب إلى الإنتماء إلى الأصل العربي.

و الجدير بالذكر فإن مصطلح " الهوية العربية" لم يأت ذكرها في كتاب التاريخ المدرسي و لا مرة، حيث أُقصي هذا المصطلح و أُبقي على بعض عناصرها.

و إذا تطرقنا إلى تحليل هذه العناصر التي جاءت في مضمون كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط بشكل مفصل ، نلاحظ أن مؤشر اللغة العربية كان له الحظ الأوفر من الإهتمام في كتاب التاريخ ، حيث يعتبر المشرع التربوي أن اللغة بمثابة العامل الأول من بين العوامل التي تُكون الهوية الوطنية، و لذلك ركز كتاب التاريخ على سياسة الإحتلال الفرنسي في الجزائر في محاربة اللغة العربية بأساليب متعددة حيث نقرأ: " سعت السلطة الإستعمارية منذ إحتلالها الجزائر إلى إحلال اللغة الفرنسية و ثقافتها محل اللغة العربية و ثقافتها، و كان الهدف من وراء ذلك إضفاء الصبغة الفرنسية على البلاد حتى تنقطع كل الروابط التي تربط الجزائر بثقافتها و لغتها القومية و تاريخها و إنتمائها الحضاري العربي الإسلامي"[1]، و نقرأ كذلك:" عملت السلطة الإستعمارية خلال مدة إحتلالها للجزائر من أجل القضاء على اللغة العربية بإعتبارها مقوم أساسي من مقومات الشخصية الجزائرية".[2]

[1] - يوسف مناصرية، فاطمة بومعراف، زرزور سرغيني، كتاب التاريخ ، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، ط1، 2006، ص69.

[2] - نفس المرجع، ص28

و يبدو من الوهلة الأولى أن الخطاب التاريخي المدرسي يهمش دور الشعب في مقاومة السياسة الإستعمارية، فرغم محاولات الإحتلال الفرنسي المستمرة للقضاء على اللغة العربية في الجزائر، بقي تعليمها عملية سرية بين الجزائريين في بيوتهم و من خلال الزوايا و الكتاتيب، حيث كان تعلم اللغة العربية مرتبطة إرتباطا وثيقا بحفظ القرآن الكريم و تعليم أولويات الدين الإسلامي، حتى عندما تحدث المقرر عمن كان لهم موقفا فاعلا في مواجهة سياسة الإحتلال في القضاء على اللغة العربية جاء الحديث عن ذلك محتشما و إختزالا للمعارف التاريخية، حيث نقرأ عن إبعاد و نفي بعض الأئمة الذين حاربوا سياسة فرنسا هذه: " ..إبعاد و نفي الأئمة من أمثال محمد محمود العنابي و مصطفى الكباطي"[1]، غير أن المؤلف لم يذكر سبب إبعادهم و نفيهم، فمن المهم تعريف التلميذ بأن الشيخ "مصطفى الكبابطي" الذي عمل مدرسا في مساجد العاصمة (الجزائر) و ناهض الإحتلال من خلال معارضته ضم الأوقاف الإسلامية إلى أملاك الدولة الفرنسية و نضاله من أجل الإبقاء على تعلم القرآن الكريم و إدخال اللغة الفرنسية إلى المدارس القرآنية، و هذا الموقف ساندة المواطنون أدى إلى نفيهما، و إن مثل هذه المعارف التاريخية من شأنها أن ترسخ في أذهان التلاميذ أن إنتصار و نجاح الثورة الجزائرية لم يكن بفعل الوقائع الحربية و العسكرية فقط، بل إن إحدى أسباب إنتصار الثورة هي إستنادها و توظيفها لأبرز المقومات الذاتية و منها اللغة العربية، حيث تبنى الجزائريون الشخصية الوطنية موحدة، بل إن القيادة السياسية نفسها لم تلتزم في الماضي باستعمال اللغة الوطنية في مقرراتها بقدر ما إلتزم به الشعب من إستعمال للغة الوطنية العربية و التعلق بها.

[1] - نفس المرجع،ص26

و في مقابل ذلك يركز كتاب التاريخ على الموقف السياسي للحركات الوطنية قبل الثورة و بعدها، حيث يتكرر في الكتاب و في مواقف عديدة مطالب أحزاب الحركة الوطنية بتعليم اللغة العربية و إنشاء المدارس الخاصة بها، حيث نقرأ: " إنه من مطالب نجم شمال إفريقيا التعليم باللغة العربية إجباري، إنشاء مدارس عربية جديدة[1] ، كما أكدت جمعية العلماء المسلمين الجزائريين على العربية و القرآن الكريم، حيث نقرأ: " العربية لغتنا مبدأ ثقافي تاريخي حضاري لمواجهة سياسة الفرنسة و الإدماج".[2]

و ما يلاحظ في كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط الإعتماد على التاريخ السردي و التركيز على نمطية الحدث السياسي و الوقائع الضيقة بدل التعمق في دراسة المجتمع بكل فئاته و مكوناته الإجتماعية، فهو يعتمد بذلك على تاريخ الأفراد أو الأحزاب و تجاهل أهمية التنوع و التعدد و دور المواطنة في تطوير المجتمع، و هذا ما لحظناه كذلك عند الحديث عن التضامن العربي، حيث يركز الكتاب على التضامن العربي الرسمي على حساب التضامن الشعبي، حيث نقرأ في عرضه لمخططات السلطات الفرنسية ووسائلها لإنهاء الثورة التحريرية: " الضغوط السياسية على الدول الداعمة للقضية الجزائرية خاصة على الصعيد العربي..."[3] و نقرأ في نفس السياق " ...إلى جانب هذا النضال الدامغ لم تعد الجزائر وحدها في المعركة كما كانت سنة 1954، إن وراءها طنجة، وراءها القاهرة..."[4]، و نقرأ كذلك : " ...و في هذا الإطار

[1] - نفس المرجع، ص 42
[2] - نفس المرجع، ص 45
[3] - نفس المرجع، ص 114
[4] -نفس المرجع، ص119

تعتبر الجزائر أن تعميق التعاون العربي الإفريقي يمثل هدفا إستراتيجيا ذا أهمية قصوى في سياستها الخارجية" [1] .

و عند الحديث عن الإنتماء العربي الذي يتضمن شعور الفرد بكونه جزء من العالم العربي، ذلك الشعور يعبر عن الرضا و الفخر و قبول الإندماج، مع العلم أننا لا نجد الكتاب المدرسي لمادة التاريخ أي عبارة تقول أن الجزائر " بلد عربي" أو ذو " انتماء عربي"، و هذا قد يكون خشية ترسيخ فكرة التبعية للمشرق العربي، بل وظف مؤلف الكتاب عبارة " الإنتماء العربي الإسلامي "، فالجزائر تمثل إمتدادا لمختلف التفاعلات التي شهدتها المنطقة منذ دخول الإسلام و إدراجها في حضارته، فتشكلت بذلك الهوية التي تعبر عن الإنتماء الحضاري على المستوى الفكري و القيمي.

و قد بين الكتاب المدرسي لمادة التاريخ أن الحركة الوطنية إرتكزت في مشروعها السياسي على الهوية العربية الإسلامية و مقوم الإنتماء العربي الإسلامي بإعتباره المقوم القادر على الحفاظ على الخصوصية الوطنية و تخليص الهوية الوطنية من المشروع الفرنسي الذي يهدف إلى طمس و تدمير مقوماتها، كما أظهر الكتاب وعي القيادات الوطنية و تأكيدها على البعد الحضاري و إعتمادها الإنتماء العربي الإسلامي منطلقا و مرتكزا لمواجهة سياسة الإحتلال، و هذا ما بقي يعتمده النظام الجزائري الرسمي و الذي أخذ من الهوية العربية الإسلامية أساسا له حفاظا على الوحدة الوطنية، و يعكس الكتاب المدرسي لمادة التاريخ هذا الموقف الإيديولوجي، رغم أنه من المهم جدا أن يتعلم التلاميذ أن التنوع هو عنصر إثراء ثقافي و ليس عامل تفكيك و تدمير.

[1] - نفس المرجع، ص 154

و فيما يخص الحديث عن التنظيمات أو المؤسسات العربية يركز كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط على المؤسسات الرسمية خاصة " الجامعة العربية" في تأييدها للثورة الجزائرية حيث نقرأ: " ...أما الجامعة العربية فلم تتبلور مواقفها لصالح القضية الجزائرية الا في يوم 29 مارس 1956، حيث تبنت الدفاع عنها[1] ، و نقرأ كذلك: " لقد قررت جامعة الدول العربية أن تؤيد تأييدا كاملا و بدون تحفظ الشعب الجزائري في كفاحه من أجل استرجاع الإستقلال و ستقدم جميع البلدان العربية الأعضاء مساندتها للشعب الجزائري الأعزل الضعيف..."[2] .

إن التأكيد على المؤسسات العربية الرسمية و تهميش المؤسسات المدنية من شأنه أن يشوه فكرة الإلتزام المدني في المجال الإنتمائي بكل صوره و أشكاله، و تركيز واضح على جانب التكوين من أجل إمتلاك فكر الولاء و القبول الرسمي للمؤسسات السياسية لدى الناشئة و السعي نحو تبني إتجاهات إيجابية نحوها، مما يظهر أن هذا التوجه في الكتاب المدرسي للتاريخ لايشجع المتعلم ليكون مواطنا يتحمل مسؤولية الدفاع عن وطنه مستقبلا، إنمايقوم بتهيئته على الإتكال على الأنظمة العربية ملمحة إلى مبدأ ترك السياسة لأهلها، ويصبح مفهوم "التضامن الشعبي العربي" مجرد حديث شاعري لا يغدو عن كونه صورة من صور التعبئة.

و يعني ذلك أن هناك إتجاه واضح داخل الكتاب المدرسي في حصر الإنتماء العربي مرتبطا بالجانب السياسي الرسمي على حساب الجانب الإجتماعي و الأخلاقي للمفهوم.

أما بالنسبة للشخصيات العربية، تناول كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط شخصيات و أسماء عربية سياسية رسمية و وصفهم " بالزعماء العرب" كما ركز على دورهم في

[1]- نفس المرجع، ص90
[2] - نفس المرجع، ص 91

القضايا العربية على حساب المشاركة الشعبية أو الجماهيرية، حيث نقرأ " خلال مؤتمر بروكسل تعرف مصالي الحاج على الزعيم العربي شكيب أرسلان رئيس اللجنة السورية الفلسطينية، و كان لهذا اللقاء دورا في توجيه المسار السياسي الدولي و الوطني للزعيم الجزائري مصالي الحاج و تجلى ذلك في التطور في المرة الأخيرة من نجم شمال إفريقيا ثم حزب الشعب"[1]، و نقرأ كذلك: " عقب زيارة الأمين العام لجامعة الدول العربية "عزام باشا" لباريس في أكتوبر 1946 أعلن أن شعوب شمال إفريقيا هي شعوب عربية ...نحن نطالب من أجلها ما نطالب به من أجل كل الشعوب، الحرية و الحق في تقرير المصير"[2].

أما عن القضايا العربية فقد تناول الكتاب القضية الفلسطينية فحسب لكن بشكل ضئيل رغم التوجه العام في الجزائر الذي يتبنى القضية الفلسطينية، يتعاطف معها، و قد إرتبط الحديث عن القضية الفلسطينية بالنضال الوطني الجزائري للتحرر من الإستعمار و جاء ذلك تحت عنوان فرعي " الحركة الوطنية و التحرر العربي"، و من العنوان يبدو الحضور المتواضع للقضية الفلسطينية في الكتاب، حيث لا نجد موضوعا أو نصا كاملا عن القضية.

و كما سلف الذكر فإننا نقرأ في الكتاب ربطا واضحا بين القضية الفلسطينية و الحركة الوطنية الجزائرية حيث نقرأ " كان قيام الكيان الصهيوني بفلسطين و الهزيمة العربية في حرب 1948 عاملا قويا لدفع قادة و مناضلي حركة إنتصار الحريات الديمقراطية و جمعية العلماء المسلمين الجزائريين بالتنسيق مع البلدان العربية لتقوية التضامن العربي و جلب الجامعة العربية لتهتم بقضايا المغرب العربي عامة و الجزائر بصفة خاصة " [3]، و نقرأ كذلك " و جاءت

[1] - نفس المرجع، ص62
[2] - نفس المرجع، ص 63
[3] - نفس المرجع، ص 62

القضية الفلسطينية لتدفع بحزب الشعب بأن يجند مناضليه لفضح مشروع التقسيم، ثم تشكيل لجنة شمال إفريقيا للتضامن و التعاون مع ضحايا العرب" [1] ، و يبدو أن الكتاب المدرسي للتاريخ يتطرق إلى القضايا العربية بشكل جامد، و لا يتطرق إلى المشاكل التي يواجهها الوطن العربي، حيث يتكون الطالب البعيد عن تحمل المسؤولية و المشاركة في القضايا العربية، بل يلقي الكتاب المسؤولية على الأنظمة و النخبة السياسية بالدرجة الأولى، و يبقى الوجود الإستعماري و الصهيوني وضعا نظريا بعيدا عن الواقع في ذهن التلميذ.

و قد نقرأ في الكتاب عبارات كـ "القضية الفلسطينية"، "تهويد فلسطين"، "مشروع التقسيم"، و قد غاب مصطلح " فلسطين المحتلة"، أو "الأراضي الفلسطينية المحتلة "، و لم يتحدث المقرر عن جرائم الإحتلال الإسرائيلي، و يكتفي بعبارة " التعاون مع الضحايا العرب"[2].

و أما بخصوص حضور مفهوم الحضارة العربية في الكتاب ، فإن ذلك يظهر بشكل محتشم دون الإشارة إلى معالم هذه الحضارة و صور الإشراقات التي كانت تميزها في الماضي و الحاضر ، حيث نقرأ: " فكانت بقايا الزوايا و الكتاتيب و الجمعيات و النوادي معاقل و حصون فكرية روحية حافظت على القيم الأصيلة في ظل إنعدام مراكز إشعاع حضاري كالموجودة في البلاد العربية الأخرى كالأزهر "[3].

أما فيما يخص الوحدة العربية و الأمة العربية فقد ذكرت في كتاب التاريخ تحت عنوان فرعي: الجزائر و الجامعة العربية ، حيث نقرأ " إن الجزائر جزء لا يتجزأ من الوطن العربي الكبير، و تندرج جميع أعمالها و نشاطاتها في إطار النضال و الكفاح الموحد و المصير

[1] - نفس المرجع،نفس الصفحة.
[2] نفس المرجع، نفس الصفحة
[3] - نفس المرجع،ص 36

المشترك الذي يجمع الشعب الجزائري بشقيقه الشعب العربي و من أسمى قضايا الكفاح العربي المشترك، قضية الوحدة العربية"[1].

و قد إستخدم الكتاب " الوحدة العربية " كمفهوم " شعبي" لكن دائما تحت مظلة "الجامعة العربية"، حيث نقرأ " إن الجزائر تعمل جادة في سبيل الوحدة العربية، و تؤمن بإمكانية تحقيقها، لأنها أصبحت في عهد التجمعات الكبرى مطلبا مستعجلا لرقي الشعوب العربية...و بهذا الصدد فإن الجامعة العربية تمثل إطارا مناسبا للتعاون بين الدول الأعضاء، و هي تعمل منذ نشأتها لدعم أسس التضامن العربي الثقافية و الاقتصادية و التجارية"[2]

و من الملاحظ أن "الوحدة العربية" لم تذكر بمفهوم واضح يربطها بالتحرير و لا بالتاريخ العربي، فلا يقدر التلميذ استيعاب مفهوم الوحدة و ضرورتها و حتميتها و لم تحدد دور الأفراد في تحقيق هذه الوحدة بل ألقت مسؤولية تحقيقها على الأنظمة.

أما بالنسبة للإنتماء المغاربي فيكاد يكون مغيبا في كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط و نجد الحديث عنه في الوحدة التعليمية الأخيرة " الجزائر و القضايا الدولية " تحت عنوان " الجزائر و إتحاد المغرب العربي" حيث نقرأ " تعد منطقة المغرب العربي الكبير وحدة طبيعية و بشرية و تاريخية منذ ما قبل التاريخ إلى يومنا هذا، و الجزائر التي تعتبر قلبها النابض بمساحتها الجغرافية و بحدودها المشتركة مع كافة دوله من جهة و بثقل تاريخها من

[1] - نفس المرجع، ص156
[2] - نفس المرجع، نفس الصفحة

جهة ثانية، ظلت تعمل من أجل وحدة شعوبها و تقدمها الاقتصادي و الاجتماعي و السياسي، و يترجم ذلك برامج الحركة الوطنية الجزائرية و مواثيق الثورة التحريرية و الدولة الجزائرية"[1] .

و من خلال ذلك نلاحظ أن الحديث عن المغرب العربي في الكتاب المدرسي للتاريخ إتخذ مفهوما سياسيا أكثر منه ثقافيا و حضاريا، حيث جاء مقترنا بالخريطة الجغرافية إشارة إلى المجال الجغرافي الضيق حسب الظروف السياسية، فالمغرب العربي لا يتعلق بالإرتباط الجغرافي فحسب، بل يستمد مشروعيته من بنيته الثقافية و الإجتماعية التي ترمز إليها اللغة و الدين و كل ما يتعلق بالذاكرة الجماعية، بالإضافة إلى نمط التفكير وهذا التوجه من شأنه أن يحدث قصورا في إدراك الصورة التاريخية عند التلاميذ و يعزز رؤية التمحور المشرقي، لأن بلدان المغرب العربي التي ينتمي إليها الجزائر تاريخيا و حضاريا هي جزء لا يتجزأ من العالم العربي الإسلامي الذي ينتمي إليه.

[1] -نفس المرجع، ص 158

الجدول رقم (09): المحتوى الإسلامي للهوية الوطنية المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط

فئة التحليل	البعد	المؤشرات	التكرار	النسبة المئوية
المحتوى الإسلامي	الإنتماء الإسلامي	الإنتماء للعالم الإسلامي	03	%6,12
		الإنتماء للأمة الإسلامية	00	00
	المجموع		**03**	**%6,12**
	العقيدة	الدين الإسلامي	16	%32,65
		العبادات	00	00
	المجموع		**16**	**%32,65**
	المجتمع الإسلامي	مؤسسات إسلامية	11	%22,44
		منظمات إسلامية	08	%16,32
		قيم إسلامية	04	%8,16
		رموز إسلامية	02	%4,08
		مدن إسلامية	00	00
	المجموع		**25**	**%51,02**
	التاريخ الإسلامي	شخصيات إسلامية	04	%8,16
		أحداث إسلامية	01	%2,04
	المجموع		**05**	**%10,20**
المجموع الكلي			**49**	%100

من خلال الجدول نلاحظ أن كتاب التاريخ ركز في محتواه الإسلامي على بعد المجتمع الإسلامي بنسبة **51,02%** و قد تناول فيه المؤسسات الإسلامية كالمساجد و الزوايا بنسبة 22,44%، تليها المنظمات الإسلامية بنسبة 16,32% كالحركات الإسلامية، أما القيم و التقاليد الإسلامية فقد كانت نسبتها 8,16%، أما الرموز الإسلامية فكانت نسبتها 4,08%.

و قد جاء بُعد العقيدة في كتاب التاريخ في المرتبة الثانية و يحتوي على الإسلام كدين سماوي و عقيدة الجزائريين ، أما العبادات الإسلامية فلم يتطرق لها الكتاب.

أما في المرتبة الثالثة بُعد التاريخ الإسلامي بنسبة **10,20%** و يتناول بعض الشخصيات الإسلامية بنسبة **10,20%**، تليها أحداث تاريخية إسلامية بنسبة 2,04%

و في الأخير تناول الكتاب بُعد الإنتماء الإسلامي بنسبة 6,12% و يحتوي على مؤشر الإنتماء للعالم الإسلامي بنسبة 6,12%، ولم يشر الكتاب إلى مؤشر الإنتماء إلى الأمة الإسلامية.

من الجدول نلاحظ أن كتاب التاريخ إهتم بالإسلام كعقيدة كبعد روحي و كان التركيز على استخدام العامل الديني في الثورة، حيث كان بالنسبة للجزائريين – حسب الكتاب المدرسي– المحرك الرئيسي للثورة ضد الإحتلال الفرنسي، حيث نقرأ " إن البعد العربي للثورة مثل بعدها الإسلامي بعدما أنضجه مسار التاريخ و صنعته رغبة الشعب و الإسلام"[1].

كما إستعمل الكتاب عبارة "الغزو الصليبي"، نسبة للإحتلال الفرنسي كتمييز بين المسلمين و المسيحيين لأن أغلب الصراعات التي ميزت تاريخ

[1] -نفس المرجع، ص 161

هذه الجماعات كانت بين المسيحية و الإسلام حيث نقرأ نقلا عن الميثاق الوطني 1986 " ...كما أن الشعب الجزائري في ساعات المحنة و فترات الغزو الصليبي و سنوات الإحتلال الفرنسي متأكد بعد إسلامي الدين، و على هذا الأساس أيضا صنعت وثائق الحركة الوطنية و بياناتها قبل نوفمبر 1954"[1] .

و أبرز كتاب التاريخ محاولات الإحتلال الفرنسي طمس الشخصية الجزائرية المسلمة لأنه كان يرى في الإسلام منبع يقضة الجزائريين، و لأجل ذلك وظف الإحتلال الدين المسيحي منذ دخوله الجزائر لأغراض صليبية على الإسلام و المسلمين الجزائريين، و في هذا السياق جاء في الكتاب المدرسي على لسان "الكاردينال لافيجري" " إن عهد الهلال في الجزائر قد ولى و قبر، و إن عهد الصليب قد بدأ و أنه يستمر إلى الأبد...و إن علينا أن نجعل أرض الجزائر مهدا لدولة إسلامية مضادة أرجاؤها بنور مدنية منبع وحيها من الإنجيل"[2]، و حسب "محمد حربي" فإن هذه السياسة تعبر عن الإيديولوجية الإستعمارية في استمرار الديانات القديمة في الجزائر من أجل التأكيد على سطحية الثقافة الإسلامية في الجزائر.

و يقرن الكتاب العروبة بالإسلام، حيث يعتبر العاملين مرتبطين ببعضهما البعض، فعند حديثه عن الإنتماء تتكرر عبارة الإنتماء العربي الإسلامي حيث نقرأ " هدفت السياسة الفرنسية منذ بداية الإحتلال إلى إذابة الجزائر و الجزائريين في الكيان الفرنسي و اقتلاع الجزائر من إنتمائها العربي الإسلامي"[3].

[1] نفس المرجع ،نفس الصفحة
[2] - نفس المرجع ،ص27
[3] - نفس المرجع ص20

و كما هو ملاحظ في كل مرة فإن الكتاب المدرسي يعتمد على السندات في تقديمه للمعلومة و أغلبها ذات مضمون وصفي تقريري، و هذا قد لا يشجع المتعلم (التلميذ) على النقد و إكتساب القدرة على التحليل و الإستنتاج، بالإضافة إلى ذلك فإن مضمون الكتاب يهتم بالصراع و المواجهة مع الآخر/ العدو و يهمش التفاعل الإيجابي، مما قد يرسخ في ذهن التلميذ أن الغرب هو عدو أبدي للعالم الإسلامي، فكيف سيواجه مخاطر العولمة التي تعتبر أحد أشكال الهيمنة التي تسعى إلى تعميم قيمها و نموذجها الحضاري و الثقافي.

و قد تطرق الكتاب المدرسي للتاريخ كما هو موضح في الجدول أعلاه إلى المؤسسات الدينية، حيث ركز على السياسة التدميرية للإحتلال الفرنسي للزوايا و المساجد في مواقف عديدة، حيث نقرأ " ....تحويل المؤسسات الدينية من مساجد و مدارس و معاهد و زوايا إلى كنائس و ثكنات عسكرية و مخازن للسلاح و الغلال و اسطبلات للحيوانات"[1]، و نقرأ كذلك " إنتهاج سياسة هدم المؤسسات الإسلامية إثر كل مقاومة أو باسم القانون للمصلحة العامة لشق طريق أو بناء مساكن أو إدارة أو توسيع مؤسسات حكومية..."[2]

إن هذا التكديس الممنهج في المعلومات و سرد الوقائع على حساب إبراز البعد النقدي و الفكري قد يجعل من المتعلم أسير الماضي، حيث يتحكم فيه ميراث القهر الذي خلفه المستعمر/ الآخر.

و في نفس السياق تشكل الكتب المدرسية إحدى الأدوات الأساسية التي يعمل النظام السياسي الحاكم توظيفها في بناء مواطني المستقبل، و هو يهتم بتكريس ثقافة سياسية تنمي

[1] - نفس المرجع ص 26
[2] - نفس المرجع ، نفس الصفحة

رأس المال الرمزي للدولة و النظام السياسي و التمييز بين الصديق و العدو حضاريا و تاريخيا و سياسيا، حيث نقرأ في ذلك نقلا عن عبد الكريم بو الصفصاف " ....فكانت بقايا زوايا و الكتاتيب و الجمعيات و النوادي معاقل و حصون فكرية و روحية حافظت على القيم الوطنية الأصيلة في ظل انعدام مراكز إشعاع حضاري كالموجودة في البلاد العربية الأخرى كالأزهر في مصر و الزيتونة في تونس و القروين في المغرب الأقصى، و قد أسهم في هذا النشاط صفوة المجتمع الجزائري من محافظين و مجددين فهيئوا بذلك أرضية لإعادة بعث المقاومة الوطنية السياسية"[1]، فالمؤسسات الدينية خاصة الزوايا و المساجد بمواجهتها للإحتلال و صمودها أعطت نوعا من التمييز كمؤسسة عربية إسلامية، و كانت مجالا لحركة النخبة مع المستعمر،أُستعمل الدين كوسيلة سياسية لحشد الناس و تعبئتهم و تحويل الدين إلى مؤسسة تأخذ هيكلتها العامة المبنية على آليات السلطة و الجماعات الدينية في التوظيف السياسي لتساهم في تثبيت الولاء للسلطة حيث نقرأ: " من مطالب المؤتمر الإسلامي الجزائري 07 جوان 1936 إرجاع سائر المعاهد الدينية إلى الجماعة الإسلامية لتتصرف فيها بواسطة جمعيات دينية مؤسسة تأسيسا صحيحا"[2]، و نقرأ كذلك في معرض الحديث عن الإختيارات الكبرى لإعادة بناء الدولة الجزائرية بعد الإستقلال حيث نقرأ: " أولت الدولة الجزائرية للميدان الإجتماعي الثقافي أهمية بالغة و ذلك من خلال الثورة الإجتماعية و الثقافية تجلت ظاهرها في محاربة ظاهرة الأمية بإنشائها المركز الوطني لمحو الأمية بإنشائها المركز الوطني لمحو الأمية بقرار 20 أوت 1964 و منحت له الشخصية المدنية و الإستقلال المالي تحت وصاية وزارة التعليم الإبتدائي و الثانوي آنذاك ليتولى هذه المهمة إضافة إلى الدور الذي لعبته وزارة الشؤون الدينية

[1] - نفس المرجع ص 36
[2] - نفس المرجع ص 47

في هذا المجال عبر مساجد التراب الوطني من جهة و عبر المعاهد الإسلامية و المدارس الليلية من جهة أخرى"[1]، فكتاب التاريخ لا يسعى إلى ترسيخ مفهوم ارتباط الدين الإسلامي بالمجتمع ضمن قواعد سلوكية تعيد الدين إلى قيمه الروحية التي تتناول الجوانب المختلفة للدور الإنساني كالأعمال التطوعية و الأعمال الخيرية، بل تبرز الدين على أنه مؤسسة دينية مرتبطة بالسلطة.

و يقدم الكتاب صورة شمولية الدين الإسلامي على أنه دين يتعلق بالحياة العامة أكثر منه دين عبادة، و هذا ما هو واضح في الحديث عن النظام الإسلامي و التشريع أثناء الإحتلال حيث نقرأ عبارات عديدة تدل على ذلك كالقضاء الإسلامي، الأوقاف الإسلامية، القوانين الإسلامية، أحكام القانون الإسلامي.

و مع ضياع الأسس البسيطة للنظام الإجتماعي أثناء الإحتلال الفرنسي، أصبح الدين آلية إجتماعية ثقافية لتحديد الهوية السياسية التي تعجز عن استيعاب التنوع الفكري، حيث اتخذت جبهة التحرير الوطني خلال الثورة العامل الديني وسيلة لتعبئة الجماهير، ليشكل حاجزا منيعا ضد سياسة الإدماج، و إن أول نص قانوني صدر أثناء الثورة التحريرية هو بيان أول نوفمبر 1954، و يتضمن في بعده الإسلامي إقامة دولة جزائرية ضمن إطار المبادئ الإسلامية و احترام جميع الحريات دون تمييز ديني أو عرقي و هو مبدأ مستوحى من الإسلام.

و رغم حرص الثوار على تطبيق الشريعة الإسلامية، إلا أن النقاش كان حادا على مستوى القيادة العليا للثورة حول شكل الحكومة الجزائرية بعد الإستقلال، هل تكون مستوحاة من الشريعة الإسلامية، أم تعمل بإيديولوجية أخرى مع إحترام الشريعة الإسلامية، ففي إجتماع

[1] - نفس المرجع ص139

العقداء العشرة الذي إنعقد نهاية 1959 إقترح "الأمين خان" تسمية الجزائر بعد الإستقلال " جمهورية حرة ديمقراطية مستوحاة من مبادئ الإسلام الكبرى و لم يوافق "العقيد بوخروبة" و "العقيد بوصوف" و " العقيد بن طوبال" على اقتراح " الأمين خان" و أبقوا على المبدأ الذي وضعه مؤتمر الصومام، و هو إقامة دولة جزائرية مع احترام المبادئ الإسلامية[1].

و فيما يخص القيم الإسلامية الواردة في كتاب التاريخ المدرسي للسنة الرابعة متوسط فإن الإشارة إليها كان ضئيلا جدا، حيث نلاحظ الإزدواجية و الغموض في مضمون الكتاب، فمن جهة نجد جملا تتحدث عن قيم التعايش و الأخوة و التسامح بين الأديان و مضامين أخرى تحمل خطاب يرى في الآخر/ العدو الذي يهدد وحدة الجماعة و يحذر من خطر الغزو الثقافي حيث نقرأ نقلا عن المادة الرابعة من القانون الأساسي لحركة أحباب البيان و الحرية ".....ترويج فكرة إنشاء دولة جزائرية، و تأسيس جمهورية مستقلة مترابطة بروابط فدرالية مع جمهورية فرنسية جديدة مناوئة للإستعمار و خلق روح التضامن في الجزائر بين المسلمين و اليهود و المسيحيين و بث شعور المساواة و رغبة التعايش في السراء و ضراء تلك الروح التي هي حسب رأينا أساس تكوين كل أمة"[2]

و قد أشار الكتاب إلى البعد الروحي للثورة الجزائرية من خلال الرموز الإسلامية لكن في محطات قليلة، فمصطلح " الجهاد " لم يكن حاضرا، بل إستعمل المؤلف مصطلح " الثورة " تماشيا مع السياسة الرسمية المعتمدة لقرارات مؤتمر الصومام حيث تم الإتفاق على تسمية " المقاتل " في جيش التحرير الوطني " مناضل الثورة" و في هذا استغناء رسمي عن مصطلح "

[1] - شاوش حباسي، من وثائق الثورة الجزائرية، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، جامعة الجزائر، 2002، ص.ص (299-300)

[2] - يوسف مناصرية و آخرون، ، ص52

المجاهد"، كما إقترح " بوصوف " مصطلح " الثورة " بدل "الكفاح" و لم يستعمل مصطلح "الجهاد" الذي كان شائعا آنذاك.[1]

[1] - شاوش حباشي، مرجع سابق، نفس الصفحة

الجدول رقم (10): المحتوى الوطني للهوية الوطنية في كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط

فئة التحليل	البعد	المؤشرات	مؤشرات فرعية	التكرار	النسبة المئوية
البعد الوطني	المجتمع الجزائري	منظمات وطنية		111	%18,10
		مدن جزائرية		41	%6,68
		عادات و تقاليد جزائرية		02	%0 ,32
		أعياد وطنية		00	00
	المجموع			**154**	%25,12
	التاريخ الوطني	شخصيات وطنية		225	%36,70
		المقاومة الوطنية	مقاومة عسكرية	20	**%**3,26
			مقاومة سياسية	43	%7,01
			مقاومة ثقافية	11	%1,79
			المجموع	**74**	**%12,07**
		الاستقلال الوطني		21	%3,42
		الثورة التحريرية		85	%13,86
	المجموع			**456**	%74,38
	رموز السيادة الوطنية	الدستور		03	%0,48
		العلم الوطني		00	00
		النشيد الوطني		00	00
	المجموع			**03**	%0,48
المجموع الكلي				**613**	**%100**

من الجدول نلاحظ أن الكتاب التاريخ ركز على بُعد التاريخ الوطني بنسبة تقدر بـ 74,38%، حيث إحتوى على 36,70%، يليها الثورة التحريرية بنسبة 13,86%، ثم مؤشر المقاومة الوطنية بنسبة 12,07% و أخذت شكل المقاومة العسكرية بنسبة 3,26% ثم المقاومة السياسية بنسبة 7,01%، و المقاومة الثقافية بنسبة 1,79%. أما مؤشر الأستقلال الوطني فكانت نسبة تناوله 3,42%

و في المرتبة الثانية تناول الكتاب في محتواه الوطني على بُعد المجتمع الجزائري بنسبة 25,12% و يحتوي على المنظمات الوطنية و تمثلت في الحركة الوطنية بنسبة 18,10%، تليها المدن الجزائرية بنسبة 6,68% ثم العادات و التقاليد الجزائرية بنسبة ضئيلة قدرت بـ 0,48%.

و في المرتبة الأخيرة تناول المحتوى الوطني بُعد رموز السيادة الوطنية بنسبة ضئيلة 0,48% و يحتوي على مؤشر الدستور بنسبة 0,48% فقط و إختفت الرموز الوطنية الأخرى كالعلم الوطني و النشيد الوطني

و من خلال ذلك يتبين أن الشخصيات الوطنية كان لها حصة الأسد في البعد الوطني، خاصة في الوحدة " تحضير الثورة" و وحدة " الثورة في عامها الأول"، غير أننا نلاحظ بوضوح من خلال الجدول أعلاه التوزيع غير العادل للشخصيات الوطنية عبر الفترات التاريخية المهمة التي مرت بها الجزائر خلال الإحتلال الفرنسي حيث ركز واضعوا البرنامج على الشخصيات الثورية على حساب رموز المقاومة و الحركات الوطنية بكل توجهاتها.

بالإضافة إلى ذلك فإن المقرر يقدم الشخصيات بشكل جاف من خلال جداول أو معطيات عبارة عن فقرات قصيرة مفصولة عن سياقاتها التاريخية، و إعتماد مؤلف الكتاب على ما توفر من وثائق مكتوبة، و سردها في جداول تتضمن أبرز قيادات الحركة الوطنية و إتجاهاتهم و مطالبهم

السياسية، و يعمل واضع البرنامج على تكرار هذا السرد السطحي في مواقف عديدة في كتاب التاريخ، مستغلا بذلك تكديس المعلومات على حساب التحليل النقدي و الفكري و المعرفي، و حتى السندات المقدمة أغلبها ذات مضمون وصفي تقريري لا يهيئ التلميذ لإكتساب القدرة على التحليل و الإستنتاج و لا يشجع على النقد و إكتساب الروح الموضوعية.

و قد تم إحصاء 103 شخصية قد أشار إليها الكتاب، و أغلب التي تردد ذكرها: " مصالي الحاج، مصطفى بن بولعيد، محمد بوضياف، محمد خيضر كريم بلقاسم، أحمد بن بلة، حسين آيت أحمد، رابح بيطاط، محمد يزيد، فرحات عباس، الأمين دباغين " بالإضافة إلى شخصيات أخرى أغلبها من خاضت الثورة التحريرية مثل لخضر بن طوبال، سعد دحلب، ديدوش مراد، عبد الحفيظ بوصوف، بن يوسف بن خدة.

كمالاحظنا أن الكتاب في أحيان كثيرة يشير إلى قادة الثورة بالصور فقط دون ذكر أسمائهم ! كالصورة التي تحت عنوان " صورة بها بعض شخصيات النخبة الجزائرية في العشرينيات يتوسطها الدكتور بن تامي ، حيث أن المؤلف لم يذكر تلك الشخصيات بأسمائهم بل إكتفى بصورهم، و الإشارة إلى الدكتور بن تامي فحسب، و ذلك إختزال للمعارف التاريخية، بالإضافة إلى الإشارة إلى بعض من قادة الثورة بالصور فقط دون ذكر أسمائهم كصورة " الطيب بولخروف "[1].

و من الشخصيات التي ظهرت بوضوح في الكتاب شخصية " مصالي حاج " و التي كانت لها حصة الأسد في الظهور، غير أن المؤلف تناول الشخصية بشكل حذر و نمطي، مما يحول دون إستثمار المعارف التاريخية في توطيد دعائم الهوية الوطنية.

[1] - نفس المرجع ص37

و قد ظهرت صورة مصالي الحاج "مرة واحدة" فقط، كما لم يتطرق الكتاب إلى إنجازات الرجل، و هو من لقب بـ " أبي الوطنية " و هو من أعلام المقاومة الجزائرية للإحتلال الفرنسي، كما ساهم في تأسيس أول حزب سياسي وطني " نجم شمال إفريقيا " عام 1926 ثم حزب الشعب عام 1937، كان له الفضل في تجذر " حزب الشعب " في أوساط الشعب الجزائري، إلا أن كتاب التاريخ لم يُعرف التلميذ بإنجازات الرجل المهمة في تاريخه النضالي ضد الإحتلال الفرنسي، بل ركز على الصراع القائم الذي كان قائما بين مصالي الحاج و اللجنة المركزية من جهة و بين أعضاء من جبهة التحرير الوطني من جهة أخرى، حيث يشير الكتاب إلى تلك الخلافات داخل الأحزاب، حيث نقرأ: " تعد سنة 1946 سنة التحول بالنسبة لحزب الشعب و هيمنة النزعة الثورية الإستقلالية عليه، و بعودة مصالي الحاج زعيم الحزب دعا للمشاركة في إنتخابات المجلس الوطني الفرنسي رغم تحفظ بعض المناضلين..." [1]، و لكن المقرر تجنب ذكر أسماء مناضلي الحزب الذين كانوا في خلاف معه كـ " الأمين دباغين " الذي لم يحظ بالإهتمام الكافي، رغم أنه الرجل الثاني في حزب الشعب و حركة الإنتصار و الحريات بعد " مصالي الحاج " زعيم الحزب.

و من جهة أخرى يضع المقرر مصالي الحاج في موقف المعارض لإندلاع الثورة حيث نقرأ " إذا كان زعيم الحركة الوطنية مصالي الحاج لم يُكتب له شرف قيادة الثورة و دعمها، فإن أغلب مسانديه و أغلب أعضاء اللجنة المركزية قد إلتحقوا بصفوف جبهة التحرير الوطني..." [2]

[1]- نفس المرجع ص58
[2] - نفس المرجع، ص 86

و نقرأ كذلك: " رغم أن زعيمها مصالي الحاج و من سانده، و أعضاء اللجنة المركزية و من ساندوها لم يوافقوا على تفجير الثورة التحريرية و لم يباركوا إنطلاقتها، إلا أن السلطات الإستعمارية قامت بإعتقالات في صفوفهم معتقدة أنهم وراء تفجيرها" [1].

و رغم أن هذه الإختلافات طبيعية في كل الثورات و في كل المجتمعات إلا أن كتاب التاريخ و في مواقف عديدة يحاول تقوية و تغليب و جهة نظر معينة، في حين يغفل معلومات أخرى ذات أهمية و قيمة في إكتمال الصورة بشأن الأحداث و تلقين التلاميذ أن هذه الخلافات طبيعية و يمكن حلها بالأساليب الديمقراطية و الحوار بعيدا عن القمع و العنف و التصفيات و الإقصاءات، حيث نقرأ مثلا عما جاء على لسان محمد بوضياف " لم تبق في نظرنا إلا شخصية وحيدة تتوفر فيها الشروط و غيرها من سداد الرأي السياسي و الإستقامة الأخلاقية و النزاهة و المقدرة و نعني بها الأمين دباغين..."[2].

و نقرأ كذلك على لسان عبد الحميد مهري : " إن مصالي الحاج كان واضحا في موقفه عندما إتصلت به عناصر من المنظمة الخاصة، و هو أنه يعطي الأولوية لتطهير الحركة من خصومه الذين يعتبرهم منحرفين، و أنه هو الذي يقرر متى و كيف يتم الإنتقال إلى العمل المسلح.."[3]، و يبدو أن كتاب التاريخ يعكس إتجاها سائدا يواكب الإيديولوجية الرسمية و الخطاب السياسي و دور الحاكم أو الزعيم "

[1] - نفس المرجع، نفس الصفحة
[2] نفس المرجع، ص 79
[3] نفس المرجع، ص79

الفرد" و تمجيد دوره مقابل التهوين من دور الجماعة و التقليل من أهمية العمل الجماعي و الروح الجماعية.

و بالنسبة لشخصية " الأمير الخالد " و رغم عرض المقرر لجزء من سيرته، تحت عنوان " الأمير خالد بن الهاشمي بن الأمير عبد القادر "، إلا أن الرجل كان أقل حضورا بالمقارنة مع باقي الشخصيات و رموز الحركة الوطنية، بالرغم من أنه يحظى بشعبية كبيرة عند الجزائريين، و شكل الإنطلاقة الحقيقية للحركة الوطنية، و أحدث نقلة نوعية في طرق النضال السياسي، و كان رمز الوطنية و النضال و مجابهة الإحتلال التي تمخض عنها حزب الشعب بقيادة " مصالي الحاج" الذي قاد تلامذته حرب التحرير الوطنية و إنتهت بإستقلال الجزائر.

و إكتفى الكتاب بذكر مقتطفات من رسائل " الأمير خالد "و العرائض التي كان يرسلها إلى قادة الدول، كالعريضة التي أرسلها إلى رئيس الولايات المتحدة الأمريكية " ولسن " ، و رسالة إلى الرئيس الفرنسي [1] ، سعيا من المؤلف لإظهار جرأة الأمير خالد في المطالبة بحق الشعب في تقرير مصيره، و عن وطنية الأمير خالد، حيث نقرأ " ...شغف بحب الجزائر و تفانى في خدمتها بالقلم و اللسان و بالنضال السياسي"[2].

و من الواضح عند قراءة كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط كثافة الشخصيات الوطنية الواردة فيه، لكن التركيز كان على الرموز الوطنية السياسية و العسكرية، و تهميش شخصيات وطنية ساهمت في

[1] نفس المرجع، ص 48
[2] - نفس المرجع ، نفس الصفحة

مقاومة الإستعمار ثقافيا و فكريا و مهدت إلى رفع الوعي عند الجزائريين، , أخذوا على عاتقهم مهمة صعبة في نشر الوعي و مكافحة مظاهر التخلف الذي كان يعاني منها الجزائري و محاولة الإستعمار الفرنسي لجعله ينسلخ من هويته الوطنية الدينية و الثقافية، فالثورة الجزائرية لم تقم بفضل جهة واحدة أو فئة بعينها، بل هي تفاعل و تراكم و إنبعاث لمجموعة كبيرة من العناصر و الأفكار، و إذا كانت وسائل المقاومة في بداية الإحتلال عسكرية، فإن مقاومة أواخر القرن التاسع عشر و بداية القرن العشرين سلمية لكنها كانت قوية و جريئة حيث أنها أوجدت النخبة الجزائرية، و رغم قلة وسائل المقاومة غير أنها كانت منبرا للمطالبة بالحقوق على المستوى الإجتماعي و الثقافي من خلال إرسال العرائض و الوفود و تأسيس الجمعيات و النوادي و إصدار الصحف و الجرائد باللغة العربية لتشكل في نهاية المطاف شكلا من أشكال المقاومة الجديدة، بالإضافة إلى محاولات الإصلاح التي كانت ذات طابع إجتماعي تربوي، و مساهمة المصلحين الذين كانوا منضوين تحت راية جمعية العلماء المسلمين الجزائريين و مؤسسها الشيخ "عبد الحميد إبن باديس "، وكانوا يؤمنون بالدور الديني و الوطني في مقاومة سياسة الإحتلال، حيث ظهرت على أيديهم أندية و مدارس حاربت كل أشكال التخلف التي فرضها الإحتلال و صحف و مجلات شكلت منارة و متنفسا لأقلام جزائرية مشبعة بالروح الوطنية، و من الشخصيات الفكرية التي وردت في الكتاب " محمد العربي البشير الإبراهيمي"، " العربي تبسي "، " إبن باديس "، " الطيب العقبي "، بالإضافة إلى " عمر راسم "، و " عمر بن قدور " ، كما نسب كتاب التاريخ بداية المقاومة الفكرية لـ " محمد خوجة " و " أحمد بوضربة "، حيث نقرأ : " إن تجربة المقاومة الفكرية بدأها حمدان خوجة و زملائه في الثمانينات، فكانت لجنة المغاربة أول حركة سياسية بزعامة حمدان بن عثمان و أحمد بوضربة بعد توقيع معاهدة الإستسلام 05 جويلية

1830 "[1] .

و ما هو واضح أثناء قراءتنا المتمعنة لكتاب التاريخ المدرسي للسنة الرابعة من التعليم المتوسط هو التركيز على الأفراد بدل الجماعة، رغم أن أسماء الشخصيات الوطنية التي ذكرت فرادى قد ساهمت في عمل تشاركي كمساهمة الشيخ " عبد الحليم بن سماية "، و الشيخ " عبد القادر مجاوي " عمر بن قدور "، " عمر راسم "، الذين تعاونوا مع مجموعة من السياسيين المتنورين أمثال " محمد بن رحال "، و " أحمد بوضربة "، " الشريف بن حبيلس "، من خلال المطالبة بتحسين الأوضاع الإجتماعية و التعليمية و السياسية للجزائريين، حيث طالبوا بإلغاء قانون الأهالي و إعادة نظام القضاء الإسلامي و إحترام التقاليد الجزائرية و معارضة قانون التجنيد الإجباري.

كما تبين أن الشخصيات النسائية لم تحظ بالإهتمام في كتاب التاريخ موضوع التحليل، رغم أنها كانت موجودة طيلة المقاومة الوطنية، فكانت تجاهد في ميادين القتال و فدائية في المدينة، و ممرضة و معلمة، و إن هذه المرأة المقاومة التي مارست مختلف الأعمال و تحملت أصعب المسؤوليات قد أثبتت وجودها في الكفاح و شكلت قوة سياسية فعالة، و قد أشار كتاب التاريخ إلى الشخصيات النسائية الثورية بشكل محتشم، وبرزت شخصية "حسيبة بن بوعلي" " جميلة بوحيرد"، " مريم بوعتورة "و " زهرة ضريف ".

أما فيما يخص التنظيمات الوطنية ، و كما هو موضح في الجدول أعلاه فقد جاءت في المرتبة الثانية، خاصة في درس: " إعادة بناء الحركة الوطنية " و " تحضير الثورة " و " المفاوضات بين جبهة التحرير الوطني و الحكومة الفرنسية"، غير أن الكتاب يركز على التنظيمات السياسية (الأحزاب)، مقابل التنظيمات المدنية كالجمعيات و الحركات النقابية، و ذلك يوجه فكر التلاميذ نحو

[1] - نفس المرجع، ص 34

الدور المركزي الذي لعبته الأحزاب السياسية و قادتها في تحقيق الإنتصار و إلغاء باقي الفاعلين خاصة الحركة العمالية التي خاضت نضالا طويلا و قاسيا، ربطت بين المطالب الإجتماعية و الإقتصادية، بالإضافة إلى المطالبة بالحرية.

و قد أشار كتاب التاريخ إلى أغلب إتجاهات الحركة الوطنية: الإتجاه الثوري الإستقلالي، الإتجاه الإدماجي، الإتجاه العالمي (الشيوعي) و الإتجاه الإصلاحي، كم أشار إلى أحزابها السياسية: الإتحاد الديمقراطي للبيان الجزائري، حزب الشعب، حركة إنتصار الحريات الديمقراطية، الحزب الشيوعي، جمعية العلماء المسلمين .

و قد كان لحزب جبهة التحرير الوطني حصة الأسد، كما خصص له مؤلف الكتاب وحدة دراسية كاملة تحت عنوان " المفاوضات بين جبهة التحرير الوطني و الحكومة الفرنسية.

أما عبارة " الشعب" فقد ورد الحديث عنه في المقرر كمفهوم مجرد و وضعية جامدة تاركا للجماعة السياسية و قادتها التقرير عوضه و نيابة عنه حيث نقرأ: " في غياب رئيس حزب الشعب و عناصر بارزة منه و كبت حرياتهم بالسجن، تمكنت فرنسا من تجنيد الجزائر أرضا و شعبا لخوض غمار الحرب العالمية الثانية، و لما كانت الشعارات التي رفعها الحلفاء هي الحرية، الديمقراطية، إعتقد الشعب الجزائري أن موعد خلاصه من قيود الإستعمار قد حان ..." و أضاف المقرر " مما أدى بزعماء الجزائر أحمد بومنجل، الدكتور تامزالي، قاضي عبد القادر...على رأسهم فرحات عباس للتفكير و التشاور لإيجاد حلول للقضية الجزائرية، معلقين آمال الشعب على الحلفاء و عدالتهم"[1]، فمن الواضح هنا التأثير الإيديولوجي الذي يقوم به الكتاب المدرسي من خلال تثبيت قيم شخصية متعلقة في طبيعتها بشكل النظام السياسي، فالمقرر يقدم هذه التنظيمات السياسية على أنها المنقذة للوطن

[1] - نفس المرجع، ص50

و الشعور بالواجب ، مما قد لا يساهم هذا التوجه في تكوين التلاميذ ليكونوا مواطنين يتحملون المسؤولية و يبادرون في المشاركة في جميع قضايا المجتمع في الحرب و السلم، بل أوكل الكتاب ذلك إلى المؤسسة السياسية بمختلف أشكالها. أما فيما يخص عنصر المقاومة، فكان النصيب الأكبر في البروز للمقاومة العسكرية ثم المقاومة السياسية، و تشمل المقاومة العسكرية حمل السلاح ضد العدو، أما المقاومة السياسية فتشمل الفعل الديبلوماسي و المفاوضات في إطار المؤسسات، أما المقاومة الثقافية فتعبر عن رفض الواقع الراهن في مواجهة الغزو الثقافي و الحفاظ على الهوية، و تخذ أشكالا متعددة كالتعليم و الأدب و الشعر و غيرها.

جدول رقم (11) المحتوى الأمازيغي للهوية الوطنية المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط

الفئة	البعد	المؤشرات	التكرار	النسبة المئوية
المحتوى الأمازيغي	اللغة	الأمازيغية	00	00
	المجموع		**00**	**00**
	المجتمع	المناطق الأمازيغية	03	%60
		العادات و التقاليد	00	00
		الأعياد الأمازيغية	00	00
	المجموع		**03**	**%60**
	التاريخ الأمازيغي	شخصيات أمازيغية	02	40
		المعالم و الآثار	00	00
		أحداث تاريخية	00	00
	المجموع		**02**	**%40**
المجموع الكلي			**05**	100

من الجدول نلاحظ أن المحتوى الأمازيغي لكتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط ركز على بُعد المجتمع الأمازيغي بنسبة **60%** و لم يشر سوى لمنطقة القبائل، بينما أن الكتاب لم يشر إطلاقا للعادات الأمازيغية و لا للأعياد الخاصة بها .

و في المرتبة الثانية أشار الكتاب إلى بُعد التاريخ الأمازيغي بنسبة **40%** من خلال الإشارة إلى بعض الشخصيات الثورية التي وصفها بشخصيات من منطقة القبائل أما المعالم الأمازيغية و الأحداث التاريخية الأمازيغية لم يتطرق لها الكتاب.، و في الأخير لم يشر الكتاب إلى بُعد اللغة حيث لم يشر إلى اللغة الأمازيغية.

و يمكن أن يرجع تهميش المحتوى الأمازيغي في المقرر كإنعكاس لمرحلة ما قبل الثورة و مرحلة الثورة نفسها، حيث أقصي البعد الأمازيغي و التركيز على البعد العربي الإسلامي، حتى بعد الإستقلال حيث يعكس ذلك رؤية النظام السياسي الجزائري الذي لم يسمح ببروز الهوية الأمازيغية بدافع الحفاظ على الوحدة الوطنية.

2- عرض و تحليل و تفسير نتائج تحليل بيانات الفرضية الثانية من خلال تحليل محتوى كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط

الجدول رقم (12): أبعاد المشاركة السياسية المتضمنة في كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط

البعد	التكرار	النسبة المئوية
البعد المعرفي	241	%54,15
البعد القيمي	140	%31,46
البعد السلوكي	64	%14,38
المجموع	445	%100

من الجدول نلاحظ أن البعد المعرفي للمشاركة السياسية أخذ حصة الأسد من الإهتمام في الكتاب المدرسي للتربية المدنية، حيث قدرت نسبة الجمل التي تدل على ذلك 54,15%، تليها في المرتبة الثانية البعد القيمي بنسبة 31,46%، ثم في المرتبة الأخيرة البعد السلوكي الذي لم ينل سوى 14,38% فقط.

و من خلال ما خلص إليه الجدول أعلاه نستطيع أن نقول أن مفهوم المشاركة السياسية قد طرح في الكتاب وفق أسلوب التعبئة من خلال التركيز الواضح على تقديم معارف و أفكار و معلومات لصياغة توجهات محددة سابقا للمواطن تجاه دولته و مؤسساتها، في حين كان مضمون

الكتاب بعيدا في تقديمه لمفهوم المشاركة السياسية وفق أسلوب التمكين و التوعية، فإمتلاك المعرفة شيء و إستخدامها بصورة فعالة أمر آخر.

فإن تقديم المعلومات و المهارات اللازمة للتلاميذ كي يمارسوا حقوقهم و مسؤولياتهم كمواطنين مستقبليين فاعلين في مختلف أنشطة و فعاليات الحياة السياسية و إجتماعية هو أمر مهم غير أن المعرفة وحدها لا تشكل الهدف الأساسي للتعليم، بل يجب أن يكتسب التلاميذ منظومة من القيم تساعدهم على ممارسة سلوكيات و تبني مبادرات إيجابية تجاه وطنهم و دولتهم.

فلا يكفي حشد عقول النشء بمعلومات و معارف حول حقوقهم وواجباتهم و مؤسسات الدولة و الحرية و المساواة...بل إن التعليم المدني يهدف كذلك إلى ربط المتعلم بواقعه، حيث يستطيع ممارسة تلك الحقوق و الإيمان بها و الإعتراف بها كحقوق للآخرين و أن يحترمها كمبادئ ذات قيمة عليا، بالإضافة إلى إحساسه بالإنتماء للمجموعة الكبيرة بفضل ممارسته المشتركة مع الآخرين، فالمشاركة السياسية مظهر من مظاهر الديمقراطية و المواطنة الإيجابية التي تدل على وعي مجتمعي بالحقوق و الواجبات، حيث يستطيع المواطن التعبير عن إرادته و إستخدام الوسائل السلمية في التعبير عن رأيه، متشبع بشخصيته الوطنية و متفتح على القيم العالمية.

فالتربية المدنية ليست مجرد تعليم، بل هي موجهة كذلك لتمكين الأفراد المشاركة الفاعلة في مجتمع ديمقراطي حقيقي يخضع لسيادة القانون، و تطوير إتجاهات و سلوكيات تؤدي إلى ترسيخ قيم الديمقراطية و حقوق الإنسان، و تعزيز تنمية الفرد كعضو مسؤول في مجتمع يتمتع بالحرية و التسامح و إحترام التعدد و التنوع و نبذ الإقصاء.

جدول رقم (13): االمحتوى المعرفي للمشاركة السياسية المتضمنة في كتاب التربية المدنية

الفئة الرئيسية	الأبعاد	المؤشرات	التكرار	النسبة
البعد المعرفي	التعريف بحقوق المواطنة وواجباتها	–التعريف بالمشاركة السياسية	01	%0,41
		–حقوق المواطنة	133	%55,12
		–واجبات المواطنة	14	%5,80
		–الإتفاقيات المتعلقة بحقوق الإنسان	09	%3,73
	المجموع		**157**	**%65,14**
	التعريف بنظام الحكم و سلطات الدولة	– نظام الحكم ديمقراطي	06	%2,48
		– سلطات الدولة (السلطة التشريعية، السلطة التنفيذية، السلطة القضائية)	34	%14,10
		–الشخصيات المؤثرة في القرارات السياسية	07	%2,90
	المجموع		**47**	**19,50**
	مؤسسات المجتمع المدني	– تكوين الأحزاب السياسية	15	%6,22
		– تكوين الجمعيات الخيرية	02	%0,82
		– تكوين النقابات	20	%8,29
	المجموع		**37**	**%15,35**
المجموع الكلي			**241**	**100%**

من الملاحظ أن الكتاب المدرسي للتربية المدنية ركز في المرتبة الأولى على حقوق المواطنة وواجباتها بنسبة **65,14%**، حيث شكلت فيها حقوق المواطنة نسبة 55,12%، تليها واجبات المواطنة بنسبة 5,80%، ثم الإتفاقيات المتعلقة بحقوق الإنسان بنسبة 3,73% يليها في الأخير التعريف بالمشاركة السياسية بشكل صريح بنسبة 0,41% فقط، و في المرتبة الثانية التعريف بنظام الحكم و سلطات الدولة بنسبة 19,50% حيث كان لسلطات الدولة فيه حصة الأسد بنسبة 14,10% ثم الشخصيات المؤثرة في القرارات السياسية بنسبة 2,90% بعدها نظام الحكم الديمقراطي 2,48%، و في المرتبة الثالثة مؤسسات المجتمع المدني بنسبة **15,35%** حيث جاءت الأشارة إلى النقابات بنسبة 8,29%، ثم الأحزاب بنسبة 6,22%و في الأخير الجمعيات بنسبة ضئيلة تمثلت 0,82%. من خلال الأرقام الواردة في الجدول، نلاحظ أن الحديث عن الحقوق كان كثيفا في المقرر مقارنة بالواجبات، و هذا يُظهر الخلل و الضعف في الربط العقلاني لطبيعة العلاقة بين الحقوق و الواجبات التي تقوم على التكامل و التبادل على قول "مالك بن نبي": " إن الحق ليس هدية تعطى و لا غنيمة تغتصب، و إنما هو نتيجة حتمية للقيام بالواجب فهما متلازمان"[1].

و قد جاءت الحقوق و الواجبات منقولة حرفيا و نصيا من الدستور بأسلوب تقريري حيث نقرأ في وحدة " الدستور الجزائري ": إحتوى دستور 1996 على الحقوق الفردية على الحقوق الفردية للمواطن الجزائري و هي الحقوق المدنية و السياسية و الحقوق الإقتصادية و الإجتماعية و الثقافية

[1]- مالك بن نبي، شروط النهضة، ترجمة: عمر مسقاوي، عبد الصبور شاهين، دار الفكر، ط1، 2013، ص35

و نقرأ كذلك " الدستور هو القانون الأساسي الذي يحدد نوع نظام الحكم في الدولة... و ما للأفراد من حقوق و ما عليهم من واجبات "[1]، و نقرأ كذلك " يتمثل دور السلطة القضائية في حماية المجتمع و ضمان الحقوق و الحريات الأساسية لأفراده " [2]، و في نفس السياق نقرأ كذلك: " تتمثل أهمية البرلمان في صيانة الحقوق و الحريات و منع الإستبداد و التجاوزات " [3].

و يبدو أن كتاب التربية المدنية ينتهج أسلوبا لغويا إنشائيا يعكس مواقف و توجهات تعبوية محددة مسبقا يتم بها حشو ذهن التلميذ و تعبئته بدلا من الإهتمام بمنهجية ممارسة حقوقه و إكسابه مهارات الحصول عليها و الدفاع عنها من مختلف أشكال إنتهاكها، بل جاءت على أنها حقوقا محققة في أرض الواقع.

كما ربط الكتاب المدرسي للتربية المدنية منظومة الحقوق بالمؤسسة على أنها إطار وجدت لتخدم المواطن وتقوم بحمايته ، بل يشير أحيانا إلى الحقوق بمصطلح خدمات " عوض " حق حيث نقرأ في وحدة " الإدارة و المواطن": ... فالحكومة و أجهزتها المختلفة هدفها هو الخدمة العمومية، حيث تعمل على تلبية الحاجيات المختلفة و المتنوعة للمواطن، منها حماية المواطنين، و توفير الأمن لهم، منح التربية السليمة لجميع المواطنين، توفير فرص العمل، توفير الحماية الصحية و الإجتماعية "[4]، إن هذا التوجه يترك التصور العام لدى التلميذ أن دوره ضمن السياق الإجتماعي الذي يتواجد فيه هو بفضل المؤسسة و لصالح المؤسسة، و إن تلك الحقوق هي منحة تتفضل بها الدولة أو المؤسسة على

[1]- نفس المرجع، ص 25
[2]- نفس المرجع، ص52
[3]- نفس المرجع، ص99
[4]- نفس المرجع، ص27

المواطن، مما يخلق التصور العام عند التلميذ بأن المؤسسة تلعب دور الشمول و الكفالة و الإشراف و الحماية العمومية .

كما لم يشر الكتاب إلى مسؤولية المواطن في مساهمته و مشاركته في مختلف القضايا الإجتماعية لوطنه بإعتبارها واجب وطني، و جاءت الإشارة إلى الواجب في كل مرة بصيغة تقريرية و نقلا نصيا مباشرا من الدستور حيث نقرأ " لا يعذر بجهل القانون على كل شخص أن يحترم الدستور و قوانين الجمهورية "[1].

حتى فيما يخص حقوق الإنسان فقد ركز المقرر على المنظمات الدولية و الإقليمية لحقوق الإنسان و دورها في حماية و الدفاع عن حقوق الإنسان في حين تم تهميش المنظمات الوطنية والجمعيات المستقلة أو غير حكومية في الدفاع عن حقوق الإنسان ، و تم الإشارة إليها في إطار ضيق و باهت، حيث أوكلت مهمة الدفاع عن حقوق الإنسان وطنيا إلى مؤسسات الدولة، حيث نقرأ: " تحمى حقوق الإنسان على المستوى الوطني بالنص عليها في الدساتير، ثم التفصيل فيها في القوانين الفرعية الأخرى، و كذا الأجهزة الوطنية لحماية حقوق الإنسان و تتمثل في الأجهزة القضائية و أجهزة السلطة، و الهيآت المستقلة كاللجنة الوطنية الإستشارية لترقية حقوق الإنسان و حمايتها "[2].

و إذا كان الحكم الديمقراطي يقتضي المشاركة في السيادة بين مختلف القوى السياسية، إلا أننا لاحظنا عند قراءتنا لكتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط أن ورود السلطة التنفيذية و السلطة التشريعية تتخذ الطابع الشكلي، حيث نلمس تداخلا في مفهومها و مهامها و ليس تشاركا

[1]- نفس المرجع، ص 114
[2]- نفس المرجع، ص141

و تناغما، حيث أن مفهوم مبدأ " الفصل بين السلطات" كان غامضا و غير واضح في كتاب التربية المدنية، و يشير إلى ذلك بشكل عابر حيث نقرأ: " يمارس البرلمان عدة مهام منها مراقبة عمل الحكومة "[1] ، كما لا يميز الكتاب بين شخصية الدولة و سلطتها و بين الأشخاص الممارسة لمهامها حيث نقرأ مثلا: " رئيس الجمهورية يجسد وحدة الأمة"، و " رئيس الجمهورية حامي الدستور"، هذا الخلط بين الدولة و رموزها قد يؤدي إلى فهم خاطئ في وعي التلاميذ، فبما أن الشخص الحاكم متداخل في وعي جهاز السلطة و في وعي الأفراد بشخصية الدولة، فإن الولاء السياسي يظل ولاء لشخص الحاكم الأعلى في المقام الأول، و أن الخلاف مع الشخص الحاكم يصنف على أنه خلاف مع الدولة، و نقص في الولاء لها، و ذلك يعكس شكل المشاركة السياسية التي تمثل "النموذج البطريركي" ، حيث يتجه القرار من الأعلى إلى الأسفل، و لا يسمح بالرأي المخالف إلا في حدود ضيقة.

كما يتم إسقاط مشاركة الأفراد أو الجماعات في المهام الحضارية و يترك مهمة ذلك للمؤسسات الأمنية و العسكرية، مما قد يولد تدريجيا سلوكات تواكلية و غير مبالية و سلبية في مواطن المستقبل، حيث نقرأ " رجال الأمن مختصون في حماية البلاد و العباد من مختلف الأخطار: أخطار الآفات الإجتماعية، أخطار الكوارث الطبيعية، أخطار الحوادث المختلفة، أخطار تهدد عملية الإقتصاد الوطني، الأخطار الخارجية..."[2].

[1]- نفس المرجع، ص 44
[2]- نفس المرجع، ص86

فبالرغم من أن المشاركة السياسية سلوك فعال في المجتمع في مختلف قضاياه السياسية و الإجتماعية، إلا أننا نلاحظ أن الكتاب المدرسي لم يشرح بشكل واضح للمتعلم (التلميذ) حقيقة المشاركة و تحديد مفهومها و مجالات هذه المشاركة، و لا حتى حث التلاميذ و ترغيبهم فيها، بل العكس من ذلك فإن الحديث عن المشاركة السياسية جاء بأسلوب يتجه إلى خلق ثقافة مساندة و مؤيدة لمؤسسات الدولة، حيث نقرأ: " قد تقل مشاركة الأفراد في العمل السياسي بسبب عدم وجود مؤسسات شرعية يمارسون من خلالها نشاطهم السياسي، الأمر الذي يجعلهم يلجؤون إلى تنظيمات غير مشروعة قد تضر بالنظام العام و الأمن العمومي في المجتمع، لذا يعمل في كثير من الدول على توفير شروط المشاركة السياسية في القرار السياسي لإبعاد إستبداد سلطة من السلطات أو فرد أو مجموعة أفراد بالإنفراد بشؤون السياسة العامة "[1]، فحسب المقرر فإنه ليس على الأفراد التحرك بإيجابية داخل مجتمعهم، بل عليهم أن يتركوا الدولة أن تقرر عوضهم و نيابة عنهم ما يصلح لهم، فمشاركة المواطن في المجتمع طُرح في الكتاب المدرسي للتربية المدنية على أساس وضعية جامدة و مجردة و محددة المفاعيل، حيث يضع مشاركة الأفراد في الحياة السياسية من خلال إنشاء التنظيمات التي تشرف عليها الدولة، بدل أن تكون هذه التنظيمات مستقلة لتستطيع ممارسة نشاطها بحرية و بديمقراطية من خلال مراقبة و محاسبة تجاوزات السلطة.

و يربط كتاب التربية المدنية المشاركة السياسية صراحة بالإنخراط في الأحزاب السياسية، حيث نقرأ " الحزب هو جماعة منظمة، يشترك أفرادها في مجموعة من المبادئ و المصالح تسعى هذه

[1]- نفس المرجع، ص 109

الجماعة للوصول إلى السلطة بهدف المشاركة في الحكم بأساليب ديمقراطية سلمية لتحقيق المصالح و المبادئ المختلفة التي يتضمنها برنامج حزبهم "[1].

حيث أن كتاب التربية المدنية يضع مشاركة الأفراد في الحياة السياسية من خلال الإنضمام إلى التنظيمات السياسية و هي الأحزاب و يمنح لها الأحقية في مزاولة النشاط السياسي لأنها حسب الكتاب " تعمل على تنظيم و تأطير المواطنين و تعبئتهم و توعيتهم و توجيههم من أجل تحقيق المصلحة العامة، كما تلعب دورا أساسيا و هاما في الحياة السياسية للبلاد[2]."

وحسب الكتاب المدرسي، فإن الأحزاب السياسية لها أهمية تتمثل في: " تكوين رأي مؤثر، و تهيئة و تثقيف المواطن نفسيا و إجتماعيا، تعمل على تحديد المشاكل القائمة في المجتمع و إبرازها ووضع حلول مناسبة لمعالجتها، كما تعمل على الإقلال من الإضطرابات لدى الجماهير و تهدئتها، كما تحول دون حكم الأقلية و تمنع إستبداد الحكومة[3] "

و عليه فإن كتاب التربية المدنية يحصر المشاركة الشعبية على صفوة المجتمع من التنظيمات الحزبية خاصة، حتى فيما يخص الشخصيات المؤثرة في القرارات السياسية، أورد الكتاب صورا لشخصيات مرَّت على رئاسة الحكم و رؤساء أحزاب، و هذا يعكس الرؤية التي يرغبها النظام السياسي وفق الأسلوب الذي يراه مناسبا لمشاركة المواطنين في الحياة السياسية.

و لابد من الإشارة إلى أن " مفهوم المجتمع المدني " لم يظهر بوضوح و بشكل دقيق في كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط و لم يطرح العمل المدني بشكل يشير إلى فكرة " المؤسسية " بل بفكرة " المنظمات " في حين أن كلا المفهومين يختلفان في المعنى، " فالمنظمات " هي وحدات

[1]- نفس المرجع، ص135
[2]- نفس المرجع، ص114
[3]- نفس المرجع، ص 112

اجتماعية ذات غرض و دور محدد تحت إطار مؤسسي أوسع، و أن تطويرها لا يؤدي بالضرورة إلى تغيرات في البنية الاجتماعية، أما " المؤسسة " فهي مجموعة قوانين راسخة يتم وضعها للدفاع عن

المصالح الجماعية، كما أن التنظيمات تشمل جميع الحياة الاجتماعية، حيث تتمتع بالشرعية لإشباع حاجات الناس و الدفاع عن حقوقهم عبر الزمن، و أن تطويرها يأتي في إطار التغيرات في البنية الإجتماعية، و بذلك فقد تم التطرق للمجتمع المدني في كتاب التربية المدنية بطريقة غامضة و مشوشة، مما قد يجعل التلميذ يعجز عن فهم السياق المجتمعي "للمجتمع المدني" و لا يعرف وظائفية المؤسسات التي تعكس فلسفته ووجوده في حياة المجتمع، حيث جاء ذكره و عرضه في الكتاب غامضا و في إطار عام و بدون أي إرتباط، و إن ذلك يكشف عن عجز من قبل المخططين المبرمجين على طرح ما يقتضيه المفهوم من إلتزامات و سلوكات مدنية، بشكل يجعل التلاميذ من إدراك المفهوم الحقيقي للمجتمع المدني بأنه سمة مميزة للمجتمع المعاصر.

كما نلاحظ كذلك أن كتاب التربية المدنية لم يعط جميع هياكل المجتمع المدني نفس الحظ في الظهور و إبراز دورهم في الحياة المدنية، حيث أن الوحدات التعليمية التي يحتويها الكتاب تطرح مفهوم العمل المدني من دون الإشارة إطلاقا إلى أن نموذج المجتمع المدني يعطي كل الفئات الاجتماعية المدنية إمكانية الحياة المنتظمة في ظل مؤسسات يقتضيها هذا النموذج، حيث تعطي التلاميذ وضوحا عن كل الممارسات المدنية في ظل نظام حقوقي واضح، و كما هو معلوم فان الدستور الجزائري يبيح التعددية إلا أن واقع الممارسة السياسية تضع تطبيق هذه التعددية شأنا انتقائيا يفسح المجال للتعسف في إعتماد الجمعيات الخيرية و النقابات العمالية و الأحزاب السياسية، و إذا أمعنا النظر في الحريات النقابية المضمونة دستوريا نجد أهم المعنيين المباشرين بذلك، النقابات

المستقلة، غير أن هذه الأخيرة ما فتئت تشكو من العراقيل الممارسة ضد الحريات النقابية من طرف بعض الجهات و بإيعاز من " الاتحاد العام للعمال الجزائريين " الموالي للسلطة، فكتاب التربية المدنية في حديثه عن الدور الذي تمارسه النقابات ركز على الدور الذي يلعبه الاتحاد العام للعمال الجزائريين، و أهمل الإشارة إلى دور النقابات المستقلة، حيث نقرأ مثلا عن دور النقابة من خلال ما جاء في الإعلان الأول للاتحاد العام للعمال الجزائريين في فيفري 1956 تاريخ تأسيسه، تحت عنوان فرعي " دور النقابة ": " مما جاء في الإعلان الأول للاتحاد العام للعمال الجزائريين أن أهداف الإتحاد العام للعمال الجزائريين هي التعبير عن طموحاتكم الشرعية...إنها تريد صقل وعي العمال حتى يتمكن لهم النضال ضد المستغلين بدون تمييز يذكر..." ، ثم نقرا كذلك " إستنادا إلى نص إعلان الاتحاد العام للعمال الجزائريين يتمثل دور النقابة فيمايلي:

- الدفاع عن حقوق العمال المشروعة
- المساهمة في البناء الإقتصادي و الإجتماعي و الثقافي و السياسي..
- تحقيق العدالة الإجتماعية و الديمقراطية
- إبعاد شبح الإستغلال عن العمال"[1]

و من خلال ذلك يتضح لنا أن كتاب التربية المدنية يعكس واقع الممارسة السياسية في الجزائر التي تتميز عموما بعدم إستقرار بعض محددات أو مؤشرات العمل السياسي، و غموض بعضها الآخر حيث يبدو مطلب الحرية و المشاركة في السلطة السياسية أضعفها سيطرة و مكانة في مشاريع التغيير المطروحة، كما أن الوحدات التعليمية تُقر أن هناك ضمانات دستورية للتعددية، في حين يصطدم

[1]- نفس المرجع، ص 105

ذلك مع ما يفرضه الواقع من عدم الإلتزام بمبدأ العدالة في توزيع الإمكانات بين مختلف المنظمات و إلتزام الحياد في التعامل معها، و هذا ما يدل على الطابع الشمولي للدولة الذي يسعى إلى التنظيم الكلي للمجتمع، و تصبح الدولة بذلك هي مركز الإهتمام بدل المواطن و تحوله إلى مجرد تابع لفضائها الاجتماعي، و إن كتاب التربية المدنية يقوم بتشريب هذه القيم ، مما قد يؤدي إلى إبعاد التلميذ تربويا و اجتماعيا و سياسيا عن إكتساب مفهوم سليم و إلتزام مدني بفكرة المشاركة في مجمل الحياة العامة، مما يؤدي بنا إلى القول بأن الوحدات التعليمية تسعى إلى التعبير عن إيديولوجية سياسية معينة أكثر مما تعبر عن مساهمتها في تنمية الحس المدني حسب ما تقتضيه المشاركة السياسية.

جدول رقم (14): البعد القيمي للمشاركة السياسية المتضمن في كتاب التربية المدنية

الفئة الرئيسية	الأبعاد	المؤشرات	التكرار	النسبة المئوية
البعد القيمي	القيم المدنية المتعلقة بالمشاركة السياسية	الحرية	68	%48,57
		الديمقراطية	32	%22.85
		الحوار	06	4,28
		الإعتراف بالتعدد و التنوع	04	%2,85
		التفاوض	03	%2,14
		التعاون	02	%1.42
		المسؤولية	02	%1.42
		التطوع	00	00
	المجموع		117	%83,57
	القيم الوطنية المتعلقة بالمشاركة السياسية	الإلتزام بالقانون	13	%9,28
		حب الوطن	07	%5
		الإنتماء للوطن	03	2.14%
	المجموع		23	16.42%
المجموع الكلي			**140**	**100%**

إحتلت القيم المدنية في البعد القيمي المرتبة الأولى بنسبة 83,57%حيث تضمنت قيمة الحرية بنسبة 48,57%، تليها الديمقراطية بنسبة 22.85%، ثم الحوار بنسبة 4,28% يليه الإعتراف بالتنوع و التعدد بنسبة ثم التفاوض بنسبة 2,85% ثم التعاون و المسؤولية بنسبة متساوية قدرت بـ 1.42% و لم يشر الكتاب أبدا إلى قيمة العمل التطوعي .

و تحتل القيم الوطنية في المرتبة الثانية في البعد القيمي بنسبة 16.42% و تضمنت الإلتزام بالقانون بنسبة 9,28% ثم حب الوطن بنسبة 5% و في الأخير الإنتماء للوطن بنسبة 2.14%.

و كما يظهر في الجدول، فكان للقيم المدنية حصة الأسد مقارنة بالقيم الوطنية ، كما نلاحظ تركيز واضح على الإشارة إلى الحريات غير أن ذلك كان بأسلوب تقريري إنشائي مرتكز على إطار الدولة أكثر منه على الجماعة الإجتماعية حيث نقرأ " يتمثل دور السلطة القضائية في حماية المجتمع و ضمان الحقوق و الحريات الأساسية لأفراده " [1].

و في تعريف لحرية التفكير نقرأ " و تتمثل في تحرير العقل من الأوهام و الأساطير و الخرافات و التقاليد و العادات السيئة، فلكل شخص أن يفكر و يعبر عن فكره بكل حرية دون تدخل أو مصادرة من أحد مادام يلتزم الحدود العامة "[2].

فمحتوى الكتاب المدرسي ورغم ثرائه بالحديث عن الحرية بكل أشكالها، إلا أنه لا يمنح التلميذ آليات إكتساب المهارات التي تضمن حريته و الدفاع عنها، حتى في إطار المؤسسات فإننا نلاحظ

[1] - نفس المرجع، ص 52
[2]- نفس المرجع، ص97

ضعف الإشارة إلى فاعلية مؤسسات المجتمع المدني من خلال المشاركة في الدفاع عن الحريات، حيث كان الإشارة إليها بشكل عابر، ففي وحدة الأحزاب السياسية نقرأ أن من أهداف الأحزاب السياسية: " الدفاع عن الحرية ضد أي سلطة إستبدادية بطريقة سلمية " [1].

و قد إرتبطت الديمقراطية في الكتاب المدرسي بالجانب السياسي حيث عرفت الديمقراطية على أنها: " نظام ينشأ وليد إرادة الشعب "[2]، و نقرأ كذلك " للمجلس الشعبي الولائي أهمية كبيرة في تجسيد الديمقراطية و لا مركزية التسيير و في ممارسة الرقابة الشعبية " [3].

و هذا يدل على توجه الكتاب نحو تكوين فكر الولاء عند التلاميذ و القبول الرسمي للمؤسسات السياسية و الإيمان أن الحياة التشريعية الديمقراطية هي السائدة في النظام السياسي الجزائري، حيث تستوقفنا العبارة التالية مرارا " جمهورية ديمقراطية شعبية "، كما نقرأ " للدولة الجزائرية نظام حكم جمهوري ديمقراطي شعبي قائم على التعددية الحزبية، السيادة فيه تعود للشعب يمارسها عن طريق

الإنتخاب ..."، و نقرأ كذلك " من خصائص الديمقراطية ممارسة الإنتخاب" [4]، فالكتاب المدرسي للتربية المدنية يصور للتلميذ أن ممارسة الديمقراطية تكون حصرا في العملية الإنتخابية مما قد يؤدي بالتلميذ إلى إمتلاك مفهوما قاصرا عن الديمقراطية و المشاركة السياسية، بل تصبح بالنسبة إليه مجرد عملية سياسية و إدارية ترتكز على إنتخاب أشخاص سيشرفون على تسيير مؤسسات تحت إشراف الدولة، و من جهة أخرى فإن محتوى كتاب التربية المدنية لا يمنح له المهارات المرتبطة بذلك كالتمييز بين المرشحين و معرفة بنائهم الفكري و التقني.

[1]- نفس المرجع، ص111
[2]- نفس المرجع، ص 16
[3]- نفس المرجع، ص 60
[4]- نفس المرجع، ص 26

كما نلاحظ تهميش البعد الإجتماعي و الأخلاقي للديمقراطية، و إعطائها صبغة " تقنية" تتعلق بالتعددية حيث نقرأ " من صور الديمقراطية التعددية " [1]، غير أن الواقع السياسي في الجزائر يتيح التعددية وفق شروط و قوانين تضيق مجال المشاركة السياسية و الإجتماعية و حركية تنظيمات المجتمع المدني السياسية و النقابية و الحركات و التجمعات ما يعكس التوجه التعبوي لمضمون وحدات الكتاب المدرسي للتربية المدنية حيث نقرأ " عدم تقييد حرية الإنسان في التعبير عن رأيه إلا بالقيود التي يقررها القانون و التي تكون ضرورية من أجل حفظ الأمن أو النظام العام " [2]، و يبدو في ذلك أن قضية حرية المشاركة في الكتاب المدرسي ترتبط بشكل وثيق بطابع المؤسسة و سياقها الوظيفي، و ما يثبت ذلك تهميش الجانب السلوكي القيمي للمشاركة السياسية فالحديث عن المسؤولية يكاد يكون غائبا و كذا التعاون ، كما أن التشجيع على العمل التطوعي كان غائبا و هو أحد صور المشاركة المجتمعية، و يبدو أن هذا الطرح القيمي الضيق لا يساهم في تنمية المشاركة السياسية

و قد لا يساعد التلميذ على فهم طبيعة العلاقة بين المواطن و ما يربطه بواقعه السياسي و الإجتماعي.

كما لاحظنا ، أن هناك توجها في الكتاب المدرسي للتربية المدنية نحو إختزال صورة الوطن في صورة النظام السياسي، من خلال تنمية الولاء للدولة و مؤسساتها من خلال فكرة الواجب و الإلتزام بالقانون و النظام حيث نقرأ في نشاط تطبيقي: " أكتب فقرة تبين فيها واجبات المواطن نحو دولته " [3] و نقرأ كذلك: " على كل مواطن أن يؤدي بإخلاص واجباته تجاه المجموعة الوطنية "، بالإضافة إلى

[1]- نفس المرجع، ص 15
[2]- نفس المرجع، ص 98
[3]- نفس الملرجع، ص 17

إختزال الكتاب المواطنة في أحيان كثيرة، في الإلتزام بالنظام و القوانين، حيث نقرأ " المواطن الذي يحترم قوانين وطنه و يلتزم بها يتصف بالمواطنة "[1].

و بهذا الشكل فإن تنمية فكرة الإلتزام ضعيفة في الكتاب المدرسي من زاوية تنمية الشعور بالمسؤولية عند التلاميذ، من خلال المشاركة في قضايا الوطن و الولاء له، و الشعور بالمسؤولية تجاه المصلحة العامة، بل إن الكتاب في ذلك يحصر الولاء للنظام السياسي و مكوناته، مما يساهم في ترسيخ ثقافة الإنصياع للنظام السياسي لدى المتعلمين و إضعاف درجة تنمية الإنتماء لديهم و المبادرة في المشاركة في قضاياه، لأن الإلتزام بالقوانين و إحترامها لا ينبع من الخوف و إنما هي تعبير عن الإحساس بالإنتماء و المسؤولية و حب الوطن.

[1]- نفس المرجع، ص 64

جدول رقم 15: المحتوى السلوكي للمشاركة السياسية المتضمن في كتاب التربية المدنية

الفئة الرئيسية	الأبعاد	المؤشرات	التكرار	النسبة المئوية
البعد السلوكي	صور المشاركة السياسية	الانتخاب	20	%31,25
		الإنخراط في مؤسسات المجتمع المدني	10	%15,62
		الرقابة	07	%10,93
		المشاركة في الحكم	05	%7,81
		تقلد الوظائف العامة	03	%4,68
		المعارضة	02	%3,12
		المشاركة في اتخاذ القرار	01	%1,56
	المجموع		48	%75
	مؤسسات المجتمع المدني كقنوات للإنخراط السياسي	الترشح للإنتخابات	09	%14,06
		التأثير على القرارات السياسية	03	%4,68
		الرقابة	02	%3,12
		المعارضة	02	%3,12
	المجموع		16	%25
	المجموع الكلي		**64**	**%100**

من خلال الجدول نلاحظ أن صور المشاركة السياسية في البعد السلوكي إحتلت المرتبة الأول بنسبة 75%، حيث تضمنت سلوك الإنتخاب بنسبة 31,25% ثم الإنخراط ضمن مؤسسات المجتمع المدني بنسبة 15,62% ثم الرقابة بنسبة 10,93% يليها المشاركة في الحكم بنسبة 7,81%، ثم تقلد الوظائف العامة بنسبة 4,68% ثم المعارضة بنسبة 3,12% و في الأخير المشاركة في إتخاذ القرار بنسبة 1,56% فقط.

و تحتل أشكال المشاركة السياسية لمؤسسات المجتمع المدني المرتبة الثانية بنسبة 25%،حيث تضمنت الترشح للإنتخابات بنسبة 14,06% ثم التأثير على القرارات السياسية بنسبة 4,68%، يليها الرقابة و المعارضة بنسبة متساوية قدرت بـ 3,12%.

و تعني المشاركة تمكين الفرد من أخذ دور معين و المساهمة في الحياة العامة أو في وضع القرار أو المساهمة في مختلف الأنشطة الإجتماعية و الإقتصادية و الثقافية أو السياسية، و هي تظهر من خلال الفعل و العمل و التضامن و الإندماج و الإنخراط و المساهمة في تدبير شؤون المجتمع و القيام بمبادرات تهدف إلى تحقيق المنفعة محليا ووطنيا.

و نقصد بالمشاركة السياسية التصويت في الانتخابات المحلية و الوطنية و التسجيل في القوائم الانتخابية، بالإضافة إلى مجموع النشاطات التي من خلالها يتمكن المواطنون من الدخول في اتصال مع السلطة عن طريق المشاركة في اتخاذ القرار السياسي بكل شفافية، و من بين أوجه هذه النشاطات إحتكاك المواطن بالشخصيات السياسية و الوطنية، الإنخراط في الأحزاب السياسية و الإطلاع على برامج الأحزاب و المطالبة بالحقوق المشروعة، بالإضافة إلى مختلف النشاطات التطوعية للأفراد في إطار المشاركة المجتمعية، كالإنخراط في الجمعيات التطوعية، و الإشتراك في النقابات، و المساهمة

في الإنتاج و الدفاع عن الحقوق الإجتماعية و الإقتصادية، و محاربة التمييز و تعزيز التماسك الإجتماعي.

و قبل الخوض في تحليل المعطيات الواردة في الجدول، لا بد من الإشارة إلى أن كتاب التربية المدنية لا يقدم للتلميذ مفهوما فلسفيا واضحا لمشاركة المواطن في الحياة العامة على أنه حق وواجب و إلتزام من خلاله يستطيع التلميذ أن يتشكل لديه مفهوم المشاركة المجتمعية على أنه سلوك تطوعي إرادي يقوم به المواطن لشعوره بالمسؤولية الإجتماعية تجاه القضايا، و سلوك إيجابي يترجم إلى أعمال ذات مردودية وثيقة الصلة بحياة المواطنين، بالإضافة إلى ذلك فإن كتاب التربية المدنية يحصر المشاركة السياسية في العملية الانتخابية على باقي النشاطات الأخرى .

صحيح أن المشاركة السياسية تعني أن تُأسّس السلطة على إختيار شعبي حر، يضعها تحت الرقابة المستمرة للرأي العام، غير أن هناك اتجاها واضحا في كتاب التربية المدنية نحو وضع قالب سياسي يوجه التلاميذ نحو تبني قيم و منطلقات إيديولوجية تحدد تصورات النظام السياسي و اختياراته بالنسبة لنموذج المواطن المستقبلي، حيث نلاحظ تهميشا واضحا لنشاطات الضغط و التأثير على القرارات التي تخص قضايا معينة، و التركيز فقط على المشاركة في الإنتخاب أو التصويت، و ذلك ما قد يكرس ثقافة الرؤية الأحادية التي ترفض الآخر ، فحسب كتاب التربية المدنية فإن المواطن يمكن أن تتاح له فرصة التمثيل من خلال عملية التصويت فحسب ، غير أن الكتاب لا يتيح للتلميذ معرفة كيفية إختيار مرشحيه و التمييز بينهم، و ضرورة معرفة بنائهم الفكري و التقني و إمكانية إبداء رفضه على قبول مرشح ما، كما لا يتيح الكتاب للتلميذ معرفة النشاطات المرتبطة بعملية الإنتخابات كالمشاركة في الحملات الإنتخابية و الدعوة إلى تأييد مرشح معين، بالإضافة إلى مختلف الأنشطة

التي تؤثر في العملية الإنتخابية، و هذا ما يمكن أن يجعل المتعلم في نهاية الأمر إمتلاك مفهوما جزئيا و قاصرا عن المشاركة السياسية.

كما أن مفهوم "المعارضة " لم يظهر في كتاب التربية المدنية ليجسد معنى ثنائية (أكثرية /أقلية)، بهدف مناقشة و حل المسائل العامة بين السلطة و المعارضة، بل إرتبط هذا المفهوم في الكتاب صراحة بالأنشطة العنيفة التي تهدف إلى الضغط و التأثير من أجل إلحاق الأذى المادي بالأفراد و الممتلكات، حيث نقرأ مثلا في وحدة (الأمن و السلم) تحت عنوان فرعي: "العنف غير الشرعي": "

هو كل إستعمال للقوة للإحتفاظ بحق مزعوم، أو لإنتزاع حق قابل لأن ينتزع بدون عنف، و في جملة هذا العنف ما تمارسه الدولة التسلطية من قمع و تنكيل بمعارضيها، أو ما تقوم به الجماعات المعارضة من عنف مسلح ضد الدولة و ضد المجتمع"[1]، دون أن يشير الكتاب إلى طرق و أنماط المشاركة السلمية البديلة بشكل واضح يصل إلى إدراك التلميذ و وعيه ، و بعبارة أخرى فإن الحديث عن الآخر مقابل السلطة لم يكن له معنى واضحا في كتاب التربية المدنية، و هذا قد لا يساهم في تشكيل مفهوم واضح لحق المعارضة في إدراك التلميذ، و تكريس ثقافة ترفض إكتشاف الآخر المخالف لأفكارنا و الإعتراف به و السعي نحو تكوين فكر القبول و الإندراج التنظيمي الرسمي للمؤسسات.

بالإضافة إلى ذلك فإن المشاركة في الأنشطة المجتمعية العامة التي تقف على النقيض من المنطق الأحادي و الإتجاه المغلق غائبة في كتاب التربية المدنية كالعمل التطوعي، فهذه الأنشطة لا تقل أهمية من المشاركة في التصويت "بنعم" أو "لا"، أو بالتصويت على برنامج مقابل آخر،

[1]- نفس المرجع، ص90

فالمشاركة متضمنة بشكل أساسي في النشاط الإجتماعي الذي يتضمن العلاقات بين الأفراد الذين يعيشون و يعملون معا، و لديهم القدرة على التعامل مع المشكلات و القضايا التي تواجههم و التعامل بإحترام مع الأفراد المختلفين عنهم في الأفكار و القيم حيث يتعلم التلاميذ مفهوم المشاركة الإيجابية في المجتمع و إرتباطهم و اهتمامهم بأنشطته و البيئة المحيطة، كما يتضمن الخدمة الاجتماعية و تنمية المهارات الاجتماعية الأساسية، و تجعل التلميذ أكثر إدراكا لحجم مشاكل مجتمعه و الإمكانيات المتاحة لحلها، و هذا ما يؤدي إلى تعلم التلاميذ ليصبحوا قوة منتجة في المجتمع و تدعم إنتماء الأفراد لمجتمعهم ووطنهم.

أما بخصوص النشاط التنظيمي و الذي يتضمن إنخراط الأفراد كأعضاء أو مسؤولين في تنظيمات هدفها التأثير و الضغط في عملية صنع القرار الحكومي، حيث تعتبر عضوية مؤسسات المجتمع المدني نشاطا من نشاطات المشاركة السياسية، فإن الإشارة إلى هذا المضمون كان ضعيفا جدا في كتاب التربية المدنية، حيث أن الكتاب المدرسي يركز على الجانب القانوني و الإداري للممارسة الحزبية و النقابية ، ويتعلق ذلك بالآليات التشريعية التي تضبط الممارسة الحزبية من حيث إجراءات التأسيس و شروط الممارسة، و هذا ما يعكس السياسة التي ينتهجها النظام القائم في الجزائر، حيث يخضع التنظيم النقابي و الحزبي للقوانين الرسمية للنظام السياسي و للبرامج و النصوص الأساسية للأحزاب و النقابات ، حيث نقرأ : من المادة 42 من دستور 1996 " حق إنشاء الأحزاب السياسية معترف به و مضمون، و لا يمكن التذرع بهذا الحق لضرب الحريات الأساسية و القيم و المكونات

الأساسية للهوية الوطنية و الوحدة الوطنية و أمن التراب الوطني و سلامته و استقلال البلاد و سيادة الشعب و كذا الطابع الديموقراطي و الجمهوري للدولة".[1]

كما تفتقد الأحزاب القدرة على التمويل الذاتي نتيجة القيود على حريتها لجمع التبرعات و الهبات و المساعدات المالية المحلية و الدولية، و قد ورد في كتاب التربية المدنية أنه " يمنع تأسيس الحزب على أساس ديني أو لغوي أو عرقي أو جنسي أو مهني أو جهوي، كما يحضر على الأحزاب السياسية كل شكل من أشكال التبعية للمصالح أو الجهات الاجنبية"[2].

كما أورد المقرر الأعمال التي يجب أن يمتنع الحزب السياسي القيام بها و من بين تلك الأعمال " الممارسات الطائفية و الجهوية و الإقطاعية و المحسوبية، إقامة علاقات الإستغلال و التبعية، السلوك المخالف للخلق الإسلامي و قيم ثورة أول نوفمبر، المساس بالأمن و النظام العام و حقوق الغير و حرياتهم، تحويل الوسائل بغية إقامة تنظيم عسكري أو شبه عسكري، إختيار الحزب السياسي لنفسه إسما أو رمزا أو علامة أخرى مميزة تملكها أحزاب من قبل كان لها موقف معادي لثورة التحرير، ربط علاقة مع أجنبي مخالفة للدستور و القوانين"[3]، بالإضافة إلى النصوص القانونية الأخرى المتعلقة بتنظيم الأحزاب السياسية و التي تتميز بكثرة القيود المفروضة لشروط التأسيس و التمويل و التنظيم المالي ، فرغم الضمانات الدستورية المتعلقة بحق و حرية إنشاء الأحزاب السياسية غير أنها تضع في نفس الوقت قيودا قانونية و إدارية تحد من مجال حريتها، و يجعل معظم نشاط هذه التنظيمات مكشوفا للجهاز الإداري، و لا يعد السماح بمشاركة هذه التنظيمات حق من حقوق المواطن بل هو عبارة عن "هبة" يمنحها النظام الحاكم بالشكل الذي يضمن مصالحه و استمرار بقائه.

[1]- نفس المرجع، ص 110
[2]- نفس المرجع، نفس الصفحة
[3]- نفس المرجع، نفس الصفحة

و لا يعطي كتاب التربية المدنية أهمية للبرنامج السياسي للحزب، بل يشير إليه مرة واحدة و يعرفه على أنه " وثيقة قانونية تبين النظام المعتمد في تسيير مؤسسة أو جمعية أو حزب سياسي"[1] ، هذا التعريف بالنسبة للتلميذ غامض و مبهم، و لا يعطي صورة واضحة عن مفهوم أو فلسفة البرنامج السياسي للحزب الذي يعتبر مجموعة من الأفكار و المبادئ السياسية و الإجتماعية تعكس آمال و أفكار المواطنين للوصول إلى حلول ممكنة للمشكلات العامة في المجتمع، فالبرنامج السياسي يسعى

إلى تكوين رأي عام مستنير و بصير بحقائق الأمور من خلال تعريف الجمهور بمشروع مجتمعي يجسد الأفكار و الإهتمامات اليومية لمختلف الفئات الإجتماعية التي تأخذ تطلعاتهم بعين الإعتبار.

كما يحصر كتاب التربية المدنية دور الأحزاب البعيدة عن السلطة في معارضة السلطة فحسب، كصورة للمشاركة السياسية و التي تتجسد في عملية نقد النظام الحاكم و كشف عيوبه و تحديد مسؤولياته و مساءلته، حيث نقرأ " دور الأحزاب البعيدة عن السلطة يكمن في الرقابة على الممارسة السياسية و كشف أخطاء الحكومة فينتقد تصرفاتها و محاسبتها و إحراجها في المجلس النيابي و مساءلتها سياسيا بالإضافة إلى كسب أنصار و مؤيدين لكي يصل بأصواتهم إلى السلطة "[2]، فحسب كتاب التربية المدنية فإن المشاركة السياسية للأحزاب التي لم تصل إلى السلطة تتجسد أساسا في المعارضة السياسية في مواجهة الدولة، رغم أن فعالية الأحزاب السياسية تتضمن أهدافا أعمق من مجرد المعارضة، فهي تتضمن المشاركة الواسعة في التنمية السياسية و الإجتماعية و الإقتصادية

[1]- نفس المرجع، ص112
[2]- نفس المرجع، ص111

و الثقافية، حيث توفر هذه المشاركة للأحزاب فرصة مراقبة مؤسسات الدولة و ضبطها و تصحيح مسارها، فليس بالضرورة أن يكون هناك عداء بين الدولة و الأحزاب السياسية بإعتبارها جزء من

تنظيمات المجتمع المدني، بل إن العلاقة يحكمها التكامل و تستند إلى الحفاظ على استقلالية هذه التنظيمات.

و يعرف كتاب التربية المدنية " النقابة ' على أنها تنظيم يكونه العمال الذين ينتمون إلى مهنة واحدة ...للدفاع عن مصالحهم و حقوقهم المادية و المعنوية، و لتوحيد مواقفهم و تطلعاتهم المشروعة، و التصدي لكل إعتداء قد يقع على حقوقهم من طرف أرباب العمل"[1]،كما يركز في مواقف عديدة على الحق القانوني في إنشاء النقابات و حق الإنخراط فيها من خلال الحق الذي يخوله الدستور الجزائري و حتى من خلال المادة 23 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان حيث نقرأ " يسمح القانون للعمال الأجراء أو المستخدمين و أصحاب المهن الحرة ممارسة الحق النقابي بتكوين النقابات و الإنضمام إليها، و هو حق من حقوق العمال أقره الدستور في مادته 56 " [2]

غير أن تقديم العمل النقابي في كتاب التربية المدنية مبهم و غير واضح مما يقد يجعل التلميذ عاجزا عن الإدراك بشكل سليم أن التنظيمات النقابية هي من أبرز قنوات المشاركة بإعتبارها جزء من مؤسسات المجتمع المدني الذي يتيح للمواطنين التعبير عن آرائهم و مطالبهم و من خلاله يمارس المواطن الضغط على صناع القرار، و حتى و إن أشار المقرر إلى عملية الضغط هذه في تحصيل الحقوق، إلا أن ذلك كان في مواقف قليلة و كانت مبهمة و غامضة، و لا توضح الآليات المناسبة للمطالبة بالحقوق و الدفاع عنها من طرف الفئات المهنية المنضوية تحت التنظيمات النقابية، بل إن الكتاب يحدد دور النقابة حسب ما يحدده القانون الجزائري و استنادا إلى نص إعلان الاتحاد العام للعمال الجزائريين الصادر عام 1956، حيث نقرأ تحت عنوان فرعي (دور النقابة): " مما جاء في

[1]- نفس المرجع، ص102
[2]- نفس المرجع، ص103

الإعلان الأول للإتحاد العام للعمال الجزائريين في فيفري 1956 تاريخ تأسيسه مايلي: إن أهداف الإتحاد العام للعمال الجزائريين هي التعبير عن طموحاتكم الشرعية...إنها تريد صقل وعي العمال حتى يتمكن لهم النضال ضد المستغلين بدون تمييز يذكر...و توطيد ديمقراطية حقيقية على صعيد النقابات..."[1]، كما نقرأ كذلك: " على ضوء ما ينص عليه قانون ممارسة الحق النقابي في مادته الثانية فإن دور النقابة يتلخص في الدفاع عن المصالح المادية و المعنوية للعمال و من بين المصالح المعنوية يتطرق إليها الكتاب :

- ضمان تمثيل العمال لدى هيآت الدولة
- تدعيم مشاركة العمال في تسيير المؤسسات
- اللجوء إلى الإضراب القانوني عند فشل المفاوضات.[2]

فكتاب التربية المدنية يتعمد التركيز على الجانب القانوني للعمل النقابي من أجل أن يُظهر أن دور الدولة كان إيجابيا و أساسيا في أن تتيح حق مشاركة المواطن في هذه الهياكل التنظيمية و توفير الحماية لمصالحهم و حقوقهم من خلال الضمانات الدستورية و القانونية، كما يعكس رؤية السلطة في موقفها إزاء هذه التنظيمات و طبيعة علاقتها بهذه الأخيرة، فالمقرر لا يقدم التنظيم النقابي على أنه كيان مستقل عن الدولة، و نشاطه بعيدا عن سلطة و ضغوطات و تبعية الدولة بما يسمح له ذلك أن يكون وسيطا حقيقيا بينها و بين المواطن.

و يؤكد كتاب التربية المدنية إلى أن التعددية النقابية مبدأ من مبادئ الديمقراطية لكنه في نفس الوقت يعمل الكتاب على تهميش النقابات المستقلة حيث يكتفي بذكر أسماء النقابات المهنية الموجودة

[1]- نفس المرجع، ص105
[2]- نفس المرجع، ص106

بالجزائر، و في المقابل يؤكد على دور الاتحاد العام للعمال الجزائريين و يركز على دوره كتنظيم نقابي تولى مهمة تجنيد العمال في الكفاح ضد الاستعمار الفرنسي في إطار ثورة التحرير الوطني، حيث جاء في الكتاب حول ما جاء في الإعلان الأول للاتحاد العام للعمال الجزائريين في فيفري 1956 تاريخ تأسيسه " إن أهداف الاتحاد العام للعمال الجزائريين هي التعبير عن طموحاتكم الشرعية، أن المنظمة تريد أن تعطي للكفاح العمالي في بلادنا توجيها مطابقا لآمالها العميقة، أي ثورة في المجال السياسي و الاقتصادي و الاجتماعي، إنها تريد صقل وعي العمال حتى يتمكن لهم النضال ضد المستغلين بدون تمييز يذكر..." و نقرأ في كتاب التربية المدنية كذلك " يمثل الاتحاد العام للعمال الجزائريين أول نقابة وطنية للعمال في الجزائر إلى غاية دستور 1989 الذي يجيز التعددية النقابية " و قد واصلت السلطة الجزائرية بسط هيمنتها بعد نيل الإستقلال حيث شكلت نظام سياسي إقتصادي في إطار المبادئ الاشتراكية و هو المجلس الوطني الاقتصادي و الاجتماعي الذي آمن بأحادية الفكر و يعتبر النقابة وسيلة لتأطير و استقطاب الجماهير لتزكية قرارات السلطة أكثر منها فاعل إجتماعي له القدرة على التأثير في شكل تطبيق السياسة الاقتصادية و الاجتماعية بما يخدم و يحمي مصالح و مطالب العمال.

و حتى بعد التعددية النقابية بداية التسعينات إستمر الاتحاد العام للعمال الجزائريين في احتكار التمثيل النقابي، حيث يصطدم العمل النقابي بهيمنة العمل السياسي على تطوير الممارسة النقابية ببقاء التحالف التاريخي بين نقابة الإتحاد العام للعمال الجزائريين و حزبي السلطة، فقيادة الإتحاد العام للعمال الجزائريين مقسمة بين حزبي جبهة التحرير الوطني و التجمع الوطني الديمقراطي، هذا التحالف أدى إلى تهميش و محاربة استقلالية النقابات الاخرى و إقصائها من العمل السياسي.

ويبدو أن شكلية التعددية الحزبية عاقت تطور التعددية النقابية خاصة و أن الأحزاب المهيمنة على السلطة تشكل عقبة في طريق التحرر السياسي، فالتعددية الحزبية بشكلها الحالي أعادت إنتاج نفس علاقة الهيمنة التقليدية بين الأحزاب و النقابات، فإقرار التعددية النقابية و الإعتراف بحرية إنشاء المنظمات النقابية لم ينتج عنها بروز قوى نقابية قوية و فعالة تشكل فاعل اجتماعي يساهم إلى جانب الفاعل السياسي في إقرار الاستقرار السياسي و ضمان الأمن و السلم الاجتماعي نظرا لخضوع المنظمات النقابية للتيارات و الأحزاب السياسية مما يطرح مسألة حق المواطن في الجزائر في إبداء رأيه و المشاركة في الحوار الاجتماعي و الاقتصادي و هذا ما يفسر خصوصية النظام السياسي الجزائري الرافضة لمبدأ إستقلالية الفرد و المؤسسات حتى بعد الإعلان عن التعددية، و سيطرة قوى سياسية تقضل الطرح الإيديولوجي على حساب الطرح السياسي و البرامجي.

المبحث الثاني: مناقشة نتائج الفرضيات

1-مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

من خلال معطيات الجدول نلاحظ أن المحتوى الوطني الذي يمثل الخصوصية الثقافية للمجتمع الجزائري أخذ حصة الأسد بنسبة80,02% ، يليه البعد العربي بنسبة 12,92% متبوعا بالبعد الإسلامي بنسبة 6,39% و أخيرا البعد الأمازيغي الذي لم يحض إلا بنسبة ضئيلة جدا من الإهتمام تمثلت بـ 0,65%.

و قد إهتم المحتوى الوطني على بُعد التاريخ الوطني بنسبة 74,38%، حيث تضمن الشخصيات الوطنية بنسبة 36,70% ثم الثورة التحريرية بنسبة 13,86%، ثم مؤشر المقاومة الوطنية بنسبة 12,07% و أخذت شكل المقاومة العسكرية بنسبة 3,26% ثم المقاومة السياسية بنسبة 7,01%، و المقاومة الثقافية بنسبة 1,79%. أما مؤشر الاستقلال الوطني فكانت نسبة تناوله 3,42%.

و في المرتبة الثانية تناول الكتاب في محتواه الوطني على بُعد المجتمع الجزائري بنسبة 25,12% و يحتوي على المنظمات الوطنية و تمثلت في الحركة الوطنية بنسبة 18,10%، تليها المدن الجزائرية بنسبة 6,68% ثم العادات و التقاليد الجزائرية بنسبة ضئيلة قدرت بـ 0,48%.

و في المرتبة الأخيرة تناول المحتوى الوطني بُعد رموز السيادة الوطنية بنسبة ضئيلة 0,48% و يحتوي على مؤشر الدستور بنسبة 0,48% فقط و إختفت الرموز الوطنية الأخرى كالعلم الوطني و النشيد الوطني.

و في ضوء ذلك يمكننا القول أن مضمون كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط قد تضمن مقومات الهوية الوطنية من خلال التركيز على المحتوى الوطني مقارنة بالأبعاد الأخرى حيث ركّز على تاريخ الجزائر من فترة الإستعمار الفرنسي إلى غاية الإستقلال و بناء الدولة الجزائرية المستقلة.

و من خلال عرض تحليلنا للبيانات المتعلقة بالمحتوى الوطني لكتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم متوسط إتضح مايلي:

- يتميز كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط بالاعتماد على السرد السطحي في مواقف عديدة ، مستغلا بذلك تكديس المعلومات على حساب التحليل النقدي و الفكري و المعرفي، و حتى

السندات المقدمة أغلبها ذات مضمون وصفي تقريري لا يهيئ التلميذ لإكتساب القدرة على التحليل و الإستنتاج و لا يشجع على النقد و إكتساب الروح الموضوعية.

- كثافة الشخصيات الوطنية الواردة فيه، لكن التركيز كان على الرموز الوطنية السياسية و العسكرية، و تهميش شخصيات وطنية ساهمت في مقاومة الإستعمار ثقافيا و فكريا و مهدت إلى رفع الوعي عند الجزائريين، كما ركّز مضمون كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط على الشخصيات الثورية على حساب رموز المقاومة الوطنية و الحركات الوطنية بكل توجهاتها.

بالإضافة إلى ذلك فإن كتاب التاريخ يقدم الشخصيات بشكل جاف من خلال جداول أو معطيات عبارة عن فقرات قصيرة مفصولة عن سياقاتها التاريخية، و إعتماده على ما توفر من وثائق مكتوبة، و سردها في جداول تتضمن أبرز قيادات الحركة الوطنية و إتجاهاتهم و مطالبهم السياسية.

و من الشخصيات التي ظهرت بوضوح في كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط شخصية " مصالي حاج " و التي كانت لها حصة الأسد في الظهور، غير أن المؤلف تناول الشخصية بشكل حذر و نمطي أحيانا، مما يحول دون إستثمار المعارف التاريخية في توطيد دعائم الهوية الوطنية.

و ما هو واضح هو التركيز على الأفراد بدل الجماعة، رغم أن الأسماء التي ذكرت فرادى قد ساهمت في عمل تشاركي كمساهمة الشيخ " عبد الحليم بن سماية "، و الشيخ " عبد القادر مجاوي "، " عمر بن قدور "، " عمر راسم "، الذين تعاونوا مع مجموعة من السياسيين المتنورين أمثال " محمد بن رحال "، و " أحمد بوضربة ، الشريف بن حبيلس "، من خلال المطالبة بتحسين الأوضاع الاجتماعية و التعليمية و السياسية للجزائريين.

كما تبين أن الشخصيات النسائية لم تحظ بالاهتمام في كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط رغم أنها كانت موجودة طيلة المقاومة الوطنية.

- ركّز كتاب التاريخ على التنظيمات السياسية (الأحزاب السياسية)، مقابل التنظيمات المدنية كالجمعيات و الحركات النقابية، و ذلك يوجه فكر التلاميذ نحو الدور المركزي الذي لعبته الأحزاب السياسية و قادتها في تحقيق الإنتصار و إلغاء باقي الفاعلين خاصة الحركة العمالية التي خاضت نضالا طويلا و قاسيا، ربطت بين المطالب الإجتماعية و الإقتصادية، بالإضافة إلى المطالبة بالحرية.
- ورد الحديث عن " الشعب" في كتاب التاريخ كمفهوم مجرد و وضعية جامدة تاركا للجماعة السياسية و قادتها التقرير عوضه و نيابة عنه ، فمن الواضح هنا التأثير الإيديولوجي الذي يقوم به الكتاب المدرسي من خلال تثبيت قيم شخصية متعلقة في طبيعتها بشكل النظام السياسي.
- يقدم كتاب التاريخ التنظيمات السياسية على أنها المنقذة للوطن و الشعور بالواجب و هذا التوجه قد لا يساهم في تكوين التلاميذ ليكونوا مواطنين يتحملون المسؤولية و يبادرون في المشاركة في جميع قضايا المجتمع في الحرب و السلم، بل أوكل المشرع التربوي ذلك إلى المؤسسة السياسية بمختلف أشكالها.

أما فيما يخص تحليلنا للمحتوى العربي للهوية الوطنية الذي بلغت نسبته 12,92%كما جاء في كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط، فقد إتضح مايلي:

شمل المحتوى العربي في المرتبة الأولى بُعد المجتمع العربي حيث بلغت نسبته 37,37% و قد أولى أهمية إلى الوحدة العربية و التضامن العربي بنسبة 15,51%، تليها مؤشر المؤسسات العربية و المدن العربية بنسبة 11,11% و لم يتطرق الكتاب إلى العادات العربية في المجتمع العربي .

و يأتي في المرتبة الثانية بُعد التاريخ العربي بنسبة 28,28% و يحتوي القضية الفلسطينية بنسبة 8,08% يليها بعض الشخصيات العربية التي تناولها الكتاب بنسبة 07,7% و بنسبة متساوية أشار الكتاب كذلك إلى المعالم العربية ، بينما حظيت الأحداث العربية بنسبة 6.06%

و في المرتبة الثالثة تناول الكتاب، اللغة العربية بنسبة 18.18%، أما المرتبة الأخيرة فكانت لبُعد الإنتماء العربي بنسبة 16.16%، حيث تناول فيه الإنتماء للعالم العربي بنسبة 13,13% ثم الإنتماء للوطن العربي بنسبة 2,02% يليها الإنتماء للأمة العربية بنسبة 1,01% ، و لم يتطرق الكتاب إلى الإنتماء إلى الأصل العربي.

و بتحليلنا و تفسيرنا لهذه الأرقام المتعلقة بالمحتوى العربي للهوية الوطنية المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط توصلنا إلى ما يلي:

- إعتبر مضمون كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط أن اللغة بمثابة العامل الأول من بين العوامل التي تُكوّن الهوية الوطنية، و لذلك ركز الكتاب على سياسة الإحتلال الفرنسي في الجزائر في محاربة اللغة العربية.

- يركّز كتاب التاريخ على الموقف السياسي للحركات الوطنية قبل الثورة و بعدها، من خلال مطالب أحزاب الحركة الوطنية بتعليم اللغة العربية و إنشاء المدارس الخاصة بها.

– إن مضمون الكتاب يكرس نمطية الحدث السياسي و الوقائع الضيقة بدل الإستغراق في دراسة المجتمع بكل فئاته و مكوناته الإجتماعية، فهو يعتمد بذلك على تاريخ دور الأفراد أو الأحزاب و تجاهل أهمية التنوع و التعدد و دور المواطنة في تطوير المجتمع، و هذا ما لحظناه كذلك عند الحديث عن التضامن العربي، حيث يركز الكتاب على التضامن العربي الرسمي على حساب التضامن الشعبي.

– وظف كتاب التاريخ عبارة " الإنتماء العربي الإسلامي"، للدلالة على الإنتماء العربي.

– من خلال كتاب التاريخ يتبين أن الحركة الوطنية إرتكزت في مشروعها السياسي على الهوية العربية الإسلامية و مقوم الإنتماء العربي الإسلامي بإعتباره المقوم القادر على الحفاظ على الخصوصية الوطنية و تخليص الهوية الوطنية من المشروع الفرنسي الذي يهدف إلى طمس و تدمير مقوماته.

– أظهر كتاب التاريخ وعي القيادات الوطنية و تأكيدها على البعد الحضاري و إعتمادها الإنتماء العربي الإسلامي منطلقا و مرتكزا لمواجهة سياسة الإحتلال، و هذا ما بقي يعتمده النظام الجزائري الرسمي و الذي أخذ من الهوية العربية الإسلامية أساسا له حفاظا على الوحدة الوطنية، و يعكس الكتاب المدرسي هذا الموقف بإعتباره أداة إيديولوجية للنظام السياسي، رغم أنه من المهم جدا أن يتعلم التلاميذ أن التنوع هو عنصر إثراء ثقافي و ليس عامل تفكيك و تدمير.

– أن هناك إتجاه واضح داخل المقرر في حصر الإنتماء العربي مرتبطا بالجانب السياسي الرسمي على حساب الجانب الإجتماعي و الأخلاقي للمفهوم و يظهر ذلك في :

– تركيز كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط على المؤسسات العربية الرسمية خاصة " الجامعة العربية" في تأييدها للثورة الجزائرية، غير أن التأكيد على المؤسسات العربية الرسمية و تهميش المؤسسات المدنية من شأنه أن يشوه فكرة الإلتزام المدني في المجال الإنتمائي بكل صوره، و ذلك تركيز واضح على جانب التكوين لإمتلاك فكر الولاء و القبول الرسمي للمؤسسات السياسية لدى الناشئة و السعي نحو تبني إتجاهات إيجابية نحوها، و ذلك قد لا يهيئ المتعلم ليكون مواطنا يتحمل مسؤولية الدفاع عن وطنه، إنما تهيؤه على الإتكال على الأنظمة العربية، ملمحة لترك السياسة لأهلها، ويصبح مفهوم "التضامن الشعبي العربي" مجرد حديث شاعري لا يغدو عن كونه صورة من صور التعبئة.

– تناول كتاب التاريخ شخصيات و أسماء عربية سياسية رسمية و وصفهم " بالزعماء العرب" كما ركّز على دورهم في القضايا العربية على حساب المشاركة الشعبية أو الجماهيرية.

– إرتبط الحديث عن القضية الفلسطينية بالنضال الوطني الجزائري للتحرر من الإستعمار و جاء ذلك تحت عنوان فرعي " الحركة الوطنية و التحرر العربي"، و من العنوان يبدو الحضور المتواضع للقضية الفلسطينية في الكتاب، حيث لا نجد موضوعا أو نصا كاملا عن القضية.

– إن كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط يتطرق إلى القضايا العربية بشكل جامد، و لا يتطرق إلى المشاكل التي يواجهها الوطن العربي، مما قد يؤدي ذلك إلى تكوين الطالب البعيد عن تحمل المسؤولية و المشاركة في القضايا العربية، بل يلقي الكتاب المسؤولية على الأنظمة و النخبة السياسية بالدرجة الأولى، و يبقى الوجود الإستعمار و الصهيوني وضعا نظريا بعيدا عن الواقع في ذهن التلميذ.

– إن "الوحدة العربية" لم تذكر بمفهوم واضح يربطها بالتحرير و لا بالتاريخ العربي، فلا يقدر الطالب استيعاب مفهوم الوحدة و ضرورتها و حتميتها و لم تحدد دور الأفراد في تحقيق هذه الوحدة بل ألقت مسؤولية تحقيقها على الأنظمة، كما إستخدم الكتاب مفهوم " الوحدة العربية " كمفهوم " شعبي" لكن دائما تحت مظلة "الجامعة العربية".

–إن الحديث عن المغرب العربي في الكتاب المدرسي للتاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، إتخذ مفهوما سياسيا أكثر منه ثقافيا جاء مقرونا بالخريطة الجغرافية إشارة إلى المجال الجغرافي الضيق حسب الظروف السياسية، فالمغرب العربي لا يتعلق بالجغرافيا فقط، بل يستمد مشروعيته من بنيته الإجتماعية و الثقافية التي ترمز إليها اللغة و الدين و كل ما يتعلق بالذاكرة الجماعية بالإضافة إلى نمط التفكير و ذلك من شأنه أن يحدث قصورا في إدراك الصورة التاريخية عند التلاميذ و يعزز رؤية التمحور المشرقي، لأن بلدان المغرب العربي التي ينتمي إليها الجزائر تاريخيا و حضاريا هي جزء لا يتجزأ من العالم العربي الإسلامي الذي ينتمي إليه.

أما فيما يخص المحتوى الإسلامي ، فقد بلغت نسبته 6,39% من المحتوى الكلي و قد تضمن:

بُعد المجتمع الإسلامي بنسبة **51,02%** و قد تناول فيه المؤسسات الإسلامية كالمساجد و الزوايا بنسبة 22,44%، تليها المنظمات الإسلامية بنسبة 16,32% كالحركات الإسلامية، أما القيم و التقاليد الإسلامية فقد كانت نسبتها 8,16%، أما الرموز الإسلامية فكانت نسبتها 4,08%.

و قد جاء بُعد العقيدة في كتاب التاريخ في المرتبة الثانية بنسبة 32,65% و يحتوي على الإسلام كدين سماوي و عقيدة الجزائريين ، أما العبادات الإسلامية فلم يتطرق لها الكتاب.

أما في المرتبة الثالثة بُعد التاريخ الإسلامي بنسبة **10,20**% و يتناول بعض الشخصيات الإسلامية بنسبة **10,20**%، تليها أحداث تاريخية إسلامية بنسبة 2,04%، و في الأخير تناول الكتاب بُعد الإنتماء الإسلامي بنسبة 6,12% و يحتوي على مؤشر الإنتماء للعالم الإسلامي بنسبة 6,12%، ولم يشر الكتاب إلى مؤشر الإنتماء إلى الأمة الإسلامية.

و من خلال هذه البيانات و تحليلنا لها توصلنا إلى ما يلي:

- إن كتاب التاريخ اهتم بالإسلام كعقيدة كبعد روحي و التركيز على استخدام العامل الديني في الثورة، حيث كان بالنسبة للجزائريين – حسب الكتاب المدرسي– المحرك الرئيسي للثورة ضد الإحتلال الفرنسي.
- أبرز الكتاب محاولات الإحتلال الفرنسي طمس الشخصية الجزائرية المسلمة لأنه كان يرى في الإسلام منبع يقضة الجزائريين، و لأجل ذلك وظف الإحتلال الدين المسيحي منذ دخوله الجزائر لأغراض صليبية على الإسلام و المسلمين الجزائريين.
- يقرن الكتاب العروبة بالإسلام، حيث يعتبر العاملين مرتبطين ببعضهما البعض، لذلك عند حديثه عن الإنتماء تتكرر عبارة الإنتماء العربي الإسلامي.
- إن مضمون الكتاب يهتم بالصراع و المواجهة مع الآخر/ العدو و يهمش التفاعل الإيجابي، مما قد يرسخ في ذهن التلميذ أن الغرب هو عدو أبدي للعالم الإسلامي، و هذا قد يصعب من فهم

التلميذ لآليات مواجهة مخاطر العولمة التي تعتبر أحد أشكال الهيمنة من أجل تعميم قيمها و نموذجها الحضاري و الثقافي.

- إن كتاب التاريخ لا يسعى إلى ترسيخ مفهوم ارتباط الدين الإسلامي بالمجتمع ضمن قواعد سلوكية تعيد الدين إلى قيمه الروحية التي تتناول الجوانب المختلفة للدور الإنساني كالأعمال التطوعية و الأعمال الخيرية، بل تبرز الدين على أنه مؤسسة دينية مرتبطة بالسلطة.
- لم تحظ القيم الإسلامية في كتاب التاريخ بالأهمية، حيث كان الإشارة إليها ضئيلا جدا.
- إن الكتاب يكرس الإزدواجية و الغموض في مضمون الكتاب، فمن جهة نجد جملا تتحدث عن قيم التعايش و الأخوة و التسامح بين الأديان و مضامين أخرى تحمل خطاب يرى في الآخر/ العدو الذي يهدد وحدة الجماعة و يحذر من خطر الغزو الثقافي.
- أشار الكتاب إلى البعد الروحي للثورة الجزائرية من خلال الرموز الإسلامية لكن في محطات قليلة، فمصطلح " الجهاد " لم يكن حاضرا، بل إستعمل المؤلف مصطلح " الثورة " تماشيا مع السياسة الرسمية المعتمدة لقرارات مؤتمر الصومام.

أما بالنسبة للمحتوى الأمازيغي فقد أخذ مجالا ضيقا من الإهتمام في كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط حيث بلغت نسبته0,65% فقط من المحتوى الكلي حيث تضمن:

بُعد المجتمع الأمازيغي بنسبة **60%** و لم يشر سوى لمنطقة القبائل، بينما أن الكتاب لم يشر إطلاقا للعادات الأمازيغية و لا لإعيادها .

و في المرتبة الثانية أشار الكتاب إلى بُعد التاريخ الأمازيغي بنسبة **40%** من خلال الإشارة إلى بعض الشخصيات الثورية التي وصفها بشخصيات من منطقة القبائل ، أما المعالم الأمازيغية و الأحداث التاريخية الأمازيغية لم يتطرق لها الكتاب، و عليه توصلنا:

- إن كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط لم يتطرق إلى أغلب مؤشرات البعد الأمازيغي كاللغة و العادات و الأعياد و جاء الإهتمام به هزيل جدا و ناقص، و ذلك يعكس رؤية النظام السياسي الجزائري الذي لم يسمح ببروز الهوية الأمازيغية بدافع الحفاظ على الوحدة الوطنية.

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية

من الجدول نلاحظ أن المحتوى المعرفي للمشاركة السياسية أخذ حصة الأسد من الإهتمام في الكتاب المدرسي للتربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، حيث قدرت نسبته 58,03% يليها في المرتبة الثانية المحتوى القيمي بنسبة و30,31 % في المرتبة الأخيرة المحتوى السلوكي بنسبة 12,17%

و قد تضمن المحتوى المعرفي بُعد التعريف بحقوق المواطنة وواجباتها بنسبة **65,14%** و قد تضمن مؤشر هي التعريف بالحقوق بنسبة 55,12 %، ثم واجبات المواطنة بنسبة 5,80% ثم الإتفاقيات المتعلقة بحقوق الإنسان بنسبة 3,73% ، و في الأخير التعريف بالمشاركة السياسية بنسبة 0,41% فقط.، كما تضمن المحتوى المعرفي بُعد التعريف بنظام الحكم و سلطات الدولة بنسبة **19,50%**، حيث تضمن سلطات الدولة (السلطة التشريعية، السلطة التنفيذية، السلطة القضائية)

بنسبة 14,10%، ثم الشخصيات المؤثرة في القرارات السياسية بنسبة 2,90% ثم نظام الحكم ديمقراطي الذي قدرت نسبته بـ 2,48%.

كما تضمن المحتوى المعرفي على بُعد مؤسسات المجتمع المدني بنسبة **15,35%**، حيث تضمن مؤشر تكوين الأحزاب السياسية بنسبة 6,22% ثم تكوين النقابات 8,29 % و لم تحظى تكوين الجمعيات الخيرية سوى بنسبة قدرت 0,82% من المحتوى المعرفي المتعلق بالمشاركة السياسية في كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

و من خلال تحليلنا لهذه البيانات المتعلقة بالمحتوى المعرفي للمشاركة السياسية المتضمنة في كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط توصلنا إلى ما يلي:

إن مفهوم المشاركة السياسية قد طرح في الكتاب وفق أسلوب التعبئة من خلال التركيز الواضح على تقديم معارف و أفكار و معلومات لصياغة توجهات محددة سابقا للمواطن تجاه دولته و مؤسساتها، في حين كان مضمون الكتاب بعيدا في تقديمه لمفهوم المشاركة السياسية وفق أسلوب التمكين و التوعية حيث :

و لم يقدم كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط مفهوم المشاركة بشكل واضح و لا حتى تحديد مجالاتها ، كما تغيب المواقف التي تحث التلاميذ و ترغبهم فيها، و قد كان الحديث عن الحقوق كثيفا في المقرر مقارنة بالواجبات، و هذا يُظهر الخلل و الضعف في الربط العقلاني لطبيعة العلاقة بين الحقوق و الواجبات التي تقوم على التكامل و التبادل، كما جاءت الحقوق و الواجبات منقولة حرفيا و نصيا من الدستور بأسلوب تقريري، و هذا يؤدي إلى حشو ذهن التلميذ و تعبئته بدلا

من الإهتمام بمنهجية ممارسة حقوقه و إكسابه مهارات الحصول عليها و الدفاع عنها من مختلف أشكال إنتهاكها حيث يقدم الكتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط منظومة الحقوق بالمؤسسة على أنها إطار لخدمة المواطن و حمايته ،وجدت بفضل الدولة، من أجل ربطه بالسياق

الإجتماعي للمؤسسة، كما رصدنا غياب الإشارة إلى مسؤولية المواطن في مساهمته و مشاركته في مختلف القضايا الإجتماعية لوطنه بإعتبارها واجب وطني، و جاءت الإشارة إلى الواجب في كل مرة بصيغة تقريرية و نقلا نصيا مباشرا من الدستور. أما فيما يخص الإتفاقيات الخاصة بحقوق الإنسان فقد تم التركيز في كتاب التربية المدنية على الإتفاقيات الدولية و الإقليمية لحقوق الإنسان، كما أبرز دورها في حماية و الدفاع عن حقوق الإنسان في حين تم تهميش دور المنظمات الوطنية والجمعيات المستقلة أو غير حكومية في الدفاع عن حقوق الإنسان ، و تم الإشارة إليها في إطار ضيق و باهت، حيث أوكلت مهمة الدفاع عن حقوق الإنسان وطنيا إلى مؤسسات الدولة.

- و يربط كتاب التربية المدنية المشاركة السياسية صراحة بالإنخراط في الأحزاب السياسية، حيث يضع كتاب التربية المدنية مشاركة الأفراد في الحياة السياسية من خلال الإنضمام إلى التنظيمات السياسية و هي الأحزاب و يمنح لها الأحقية في مزاولة النشاط السياسي، و كأن كتاب التربية المدنية لا يشجع على المشاركة الشعبية، بل يتركها إلى صفوة المجتمع من التنظيمات الحزبية خاصة، حتى فيما يخص الشخصيات المؤثرة في القرارات السياسية، فإن الكتاب يركز على مسؤولي الدولة كحكام أو كرؤساء أحزاب و هذا يعكس الرؤية التي يرغبها النظام السياسي وفق الأسلوب الذي يراه مناسبا لمشاركة المواطنين في الحياة السياسية.

- كما تم التطرق إلى العمل المدني في كتاب التربية المدنية بطريقة غامضة و مشوشة، حيث غاب كليا مفهوم المجتمع المدني، بل إكتفى بالإشارة إلى مؤسساته مما قد لا يجعل التلميذ يفهم السياق المجتمعي لهذا المفهوم و لا يعرف وظائفية المؤسسات التي تعكس فلسفته ووجوده في حياة المجتمع، و لم يُطرح العمل المدني في كتاب التربية المدنية بشكل يشير إلى فكرة " المؤسسية "
- بل بفكرة " المنظمات " في حين أن كلا المفهومين يختلفان في المعنى، حيث وُظف مفهوم العمل المدني في الكتاب من دون الإشارة إطلاقا إلى نموذج المجتمع المدني الذي يعطي كل الفئات الاجتماعية المدنية إمكانية الحياة المنتظمة في ظل مؤسسات يقتضيها هذا النموذج، فالوحدات التعليمية تُقر أن هناك ضمانات دستورية للتعددية، في حين يصطدم ذلك مع ما يفرضه الواقع من عدم الإلتزام بمبدأ العدالة في توزيع الإمكانات بين مختلف المنظمات و التزام الحياد في التعامل معها، و هذا ما يعكس واقع الممارسة السياسية في الجزائر حيث تتميز عموما بعدم استقرار بعض مؤشرات العمل السياسي، و غموض بعضها الآخر
- كما يركز كتاب التربية المدنية على الشخصيات المؤثرة في القرارات السياسية، و هي شخصيات مرَّت على رئاسة الحكم في الجزائر و رؤساء أحزاب وطنية، و هذا يعكس الرؤية التي يرغبها النظام السياسي وفق الأسلوب الذي يراه مناسبا لمشاركة المواطنين في الحياة السياسية، فالوحدات التعليمية هي وحدات تشريب تربوي، لا يستطيع التلميذ من خلالها إمتلاك مهارات التفاعل و الضغط على وسائل السلطة، و هذا ما قد يؤدي إلى تهميش دوره و حركيته كمواطن في المستقبل.
- و فيما يخص المحتوى القيمي في كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط، والذي بلغت نسبته 31,46% شمل في المرتبة الأولى بُعد القيم المدنية حيث تضمن القيم المدنية المتعلقة بالمشاركة

- السياسية بنسبة 83,57% ويشمل مؤشر الحرية بنسبة 48,57% ثم الديمقراطية بنسبة 22,85% ثم الحوار بنسبة 4,28% أما الإعتراف بالتعدد و التنوع فكان بنسبة 2,85% و في المراتب الأخيرة نجد التفاوض بنسبة 2,14% و التعاون و المسؤولية بنسبة 1,42% و لم يشر كتاب التربية المدنية إلى مؤشر التطوع.

و في المرتبة الثانية بُعد القيم الوطنية المتعلقة بالمشاركة السياسية بنسبة 16,42%، حيث تضمن و يشمل مؤشر الإلتزام بالقانون بنسبة 9,28% ثم مؤشر حب الوطن بنسبة 5% يليه الإنتماء للوطن بنسبة 2,14%.

و من خلال تحليلنا للبيانات المتعلقة بالبُعد القيمي للمشاركة السياسية و المتضمنة في كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط توصلنا إلى ما يلي:

إن كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط يركز على القيم المدنية المتعلقة بالمشاركة السياسية كالتمتع بالحرية، و الديمقراطية، و الحوار و الإعتراف بالتعدد و التنوع..و غيرها من القيم المدنية ، لكن و رغم ثراء الكتاب بمعلومات عن الحرية بكل أشكالها غير أنه لا يعطي التلميذ المهارات التي تضمن حريته و الدفاع عنها، حيث كان الإشارة إليها بأسلوب تقريري إنشائي مرتكز على إطار الدولة أكثر منه على الجماعة الإجتماعية حتى في إطار حديثه عن مؤسسات المجتمع المدني فإننا نلاحظ ضعف الإشارة إلى فاعلية مؤسسات المجتمع المدني من خلال المشاركة في الدفاع عن الحريات، كما إرتبطت الديمقراطية في كتاب التربية المدنية بالجانب السياسي من أجل تكوين فكر الولاء عند التلاميذ و القبول الرسمي للمؤسسات السياسية ، و يظهر من مضمون كتاب التربية المدنية أن ممارسة الديمقراطية هي حصرا في العملية الإنتخابية مما قد يؤدي بالتلميذ إلى

إمتلاك مفهوما قاصرا عن المشاركة الديمقراطية، بل تصبح بالنسبة إليه مجرد عملية سياسية و إدارية ترتكز على إنتخاب أشخاص يقومون بتسيير مؤسسات تحت إشراف الدولة دون أن يمنح له المهارات المرتبطة بالعملية الإنتخابية كالتمييز بين المرشحين و معرفة بنائهم الفكري و التقني، بالإضافة إلى باقي النشاطات المرتبطة بهذه العملية، كما همش كتاب التربية المدنية البُعد الإجتماعي و الأخلاقي للديمقراطية ، بل إقتصر على إعطائها صيغة " تقنية" تتعلق بالتعددية، مما لا يسمح بتكوين ثقافة ديمقراطية و مدنية عند الناشئة.

- كما لاحظنا أن تنمية فكرة الإلتزام ضعيفة في الكتاب التربية المدنية من زاوية تنمية الشعور بالمسؤولية عند التلاميذ، من خلال المشاركة في قضايا الوطن و الولاء له و الشعور بالمسؤولية تجاه المصلحة العامة، بل إن الكتاب في ذلك يحصر الولاء للنظام السياسي و مكوناته، مما يساهم في ترسيخ ثقافة الإنصياع للنظام السياسي لدى المتعلمين و إضعاف درجة تنمية الإنتماء لديهم و المبادرة في المشاركة في قضاياه المختلفة.
- من جهة أخرى تضمن كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط المحتوى السلوكي للمشاركة السياسية و بلغت نسبته 14,38% و تضمن صور المشاركة السياسية بنسبة 75% و شمل الإنتخاب بنسبة 31,25% ثم الإنخراط في مؤسسات المجتمع المدني بنسبة 15,62% ثم الرقابة بـ 10,93% فالمشاركة في الحكم بنسبة 7,81% و في المراتب الأخيرة نجد تقلد الوظائف العامة بنسبة 4,68% ثم المعارضة بنسبة 3,12%، و أخيرا المشاركة في إتخاذ القرار بنسبة 1,56%.

- كما يتضمن المحتوى السلوكي بعد نشاطات مؤسسات المجتمع المدني كقنوات للإنخراط السياسي حيث بلغت نسبته 25% و تضمن الترشح للإنتخابات بنسبة 14,06% ثم التأثير على القرارات السياسية بنسبة 4,68%، ثم الرقابة و المعارضة بنسبة متساوية قدرت بـ 3,12%.

و من خلال تحليلنا لبيانات البعد السلوكي في كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط توصلنا إلى مايلي:

- يحصر كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط المشاركة السياسية في العملية الانتخابية عن باقي النشاطات السياسية الأخرى حيث توصلنا في دراستنا إلى أن هناك تهميشا واضحا لنشاطات الضغط و التأثير على القرارات التي تخص قضايا معينة، و التركيز فقط على المشاركة في الإنتخاب أو التصويت، و هذا ما يمكن أن يؤدي بالمتعلم إلى إمتلاك مفهوم جزئي و قاصر عن المشاركة السياسية، كما أن مفهوم "المعارضة " لم يظهر في كتاب التربية المدنية ليجسد معنى ثنائية (أكثرية /أقلية)، بهدف مناقشة و حل المسائل العامة بين السلطة و المعارضة، بل أخذ شكلا يؤدي معنى العداوة بين السلطة و المعارضين لنظامها.

إن هذا الطرح الذي يقدمه كتاب التربية المدنية عن المشاركة السياسية لا يشكل مفهوما واضحا بحيث يسمح للتلميذ – بإعتباره مواطن مستقبلي– فهم و إدراك أهمية مشاركة المواطن في الحياة العامة على أنه حق وواجب و إلتزام مجتمعي، كما أنه سلوك تطوعي إرادي يقوم به المواطن لشعوره بالمسؤولية الإجتماعية تجاه القضايا، و سلوك إيجابي يترجم إلى أعمال ذات مردودية وثيقة الصلة بحياة المواطنين، فتهميش مهارات سلوكية كالرقابة و المعارضة الخاصة بالأنشطة السياسية، و إعطاء أهمية أكبر لفرصة التمثيل من خلال الإنتخاب و التصويت يمكن أن يكرس ثقافة الرؤية الأحادية التي ترفض الآخر، فالآخر مقابل السلطة لم يكن له معنى واضحا في كتاب التربية المدنية، و هذا قد لا

يساهم في تشكيل مفهوم حق المعارضة في إدراك التلميذ، و قد يكرس ثقافة ترفض إكتشاف الآخر و السعي نحو تكوين فكر القبول و الإندراج التنظيمي الرسمي للمؤسسات.

- بالإضافة إلى ذلك فإن المشاركة في الأنشطة المجتمعية العامة التي تقف على النقيض من المنطق الأحادي و الإتجاه المغلق غائبة في كتاب التربية المدنية كالعمل التطوعي، فهذه الأنشطة
- لا تقل أهمية من المشاركة في التصويت "بنعم" أو "لا"، أو بالتصويت على برنامج مقابل آخر، فالمشاركة تتمثل كذلك في النشاط الإجتماعي الذي يتضمن العلاقات بين الأفراد الذين يعيشون و يعملون معا، و لديهم القدرة على التعامل مع المشكلات و القضايا التي تواجههم و التعامل بإحترام مع الأفراد المختلفين عنهم في الأفكار و القيم، حيث يتعلم التلاميذ مفهوم المشاركة الإيجابية في المجتمع و إرتباطهم و اهتمامهم بأنشطته و البيئة المحيطة، كما يتضمن الخدمة الاجتماعية و تنمية المهارات الاجتماعية الأساسية، و تجعل التلميذ أكثر إدراكا لحجم مشاكل مجتمعه و الإمكانيات المتاحة لحلها، و هذا ما يؤدي إلى تعلم التلاميذ ليصبحوا قوة منتجة في المجتمع و تدعم إنتماء الأفراد لمجتمعهم ووطنهم.

أما بخصوص النشاط التنظيمي، توصلنا إن كتاب التربية المدنية يعطي إهتماما أكبر للبعد القانوني و الإداري للعمل المدني في الجزائر من خلال التركيز على الآليات التشريعية التي تحكم و تنظم الحياة السياسية و نشاط الأحزاب السياسية و النقابية و طريقة إنشائها و تنظيمها و طرق و أسباب حلها، و هذا يعبر عن طبيعة النظام السياسي الجزائري الذي تتوفر فيه عناصر الديمقراطية الشكلية، و إن التركيز على الجانب القانوني للعمل المدني هو موجه نحو إظهار دور الدولة الإيجابي و الأساسي في أن تتيح حق مشاركة المواطن في هذه الهياكل التنظيمية و توفير الحماية لمصالحهم

و حقوقهم من خلال الضمانات الدستورية و القانونية، و هذا يعكس رؤية السلطة في تعاملها مع مؤسسات المجتمع المدني ، فرغم الضمانات الدستورية و القانونية التي تنص على الحق إنشاء التنظيمات المدنية إلا أن ذلك يواجه بالمقابل بعراقيل و عوائق تحول دون أن تكون هذه التنظيمات قوة مؤثرة في صنع السياسات و كوسيط بين الدولة و المواطن بكل حرية و استقلالية باعتبارها جزء من مؤسسات المجتمع المدني التي تعتبر كقنوات للمشاركة السياسية.

كما لمسنا غياب تام لمصطلح تداول السلطة بشكل واضح في كتاب التربية المدنية، فرغم الحق الذي يمنحه الدستور و الضمانات القانونية التي تتحدث عن حق إنشاء الأحزاب السياسية و إنشاء النقابات و الجمعيات و حق التعددية غير أن حراك المؤسسات المدنية منمط .

3-النتائج العامة:

تمثل التنشئة السياسية أحد العمليات التعليمية التي تتضمن مختلف أنواع المعارف و المهارات التي تهدف إلى تحقيق التماسك و الإنسجام الوطني، و التنشئة السياسية ليست قالبا جاهزا للتطبيق في جميع المجتمعات على السواء، حيث يتحدد مفهومها و شكلها وفق خصوصية كل مجتمع و تاريخه، و حسب ما يترتب عنه من بقاء و استمرار لمقومات المجتمع و هويته الوطنية و خصائص النظام السياسي، بما يحقق إيمان الأفراد بالمشاركة في قضايا مجتمعهم السياسية.

و تعتبر التنشئة السياسية من أهم وظائف النظام السياسي من أجل تحقيق دعمه و تأييده، حيث تلعب التنشئة دورا هاما في توجيه أفراد المجتمع و ترسيخ قيما و معايير في عقولهم من خلال قنواتها،

و يعتبر التعليم من الأدوات الإيديولوجية المهمة التي يوظفها النظام السياسي من أجل تحقيق تنشئة سياسية تضمن له الولاء و تمنحه الشرعية.

من خلال دراستنا ، تبين أن التعليم في الجزائر يخضع لنسق المعايير السياسية و نمط الأفكار و التصورات المختلفة التي توجه السياسة التربوية، و على أساسها تحدد الإختيارات و يتحدد مضمون الكتاب المدرسي –بإعتباره أداة التعليم– الأهم لتتوافق مع توجهات النظام السياسي القائم و هذا ما ظهر جليا في كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط حيث قمنا بتحليله بهدف إبراز ملامح الهوية الوطنية المتضمنة فيه، كما سلطنا الضوء على مفهوم المشاركة السياسية و كيف طرحت في مضمون كتاب التربية المدنية و بعد عرضنا للمعطيات و تحليلها و مناقشتها توصلنا إلى النتائج التالية:

إرتبطت التنشئة السياسية في كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط بتوجهات الحزب الحاكم (جبهة التحرير الوطني) ، حيث إعطى الكتاب أهمية كبيرة للبعد الوطني للهوية الوطنية و إعتبره أساس وحدة المجتمع عبر دعائم التاريخ الوطني، حيث تطغى أحداث الفترة الإستعمارية للجزائر على برنامج كتاب التاريخ و طبعتها أكثر حرب التحرير التي إعتبرها المشرع التربوي الحدث المؤسس للدولة الجزائرية، و أساس الوحدة الوطنية، كما أن هناك تركيزا واضحا في الكتاب على الموقف السياسي للحركات الوطنية قبل الثورة و بعدها ، و تكريس نمطية الحدث السياسي و الوقائع الضيقة بدل الإستغراق في دراسة المجتمع بكل فئاته و مكوناته الإجتماعية .

كما يعطي كتاب التاريخ أهمية لمقوم الإنتماء العربي الإسلامي، حيث يؤكد على إرتكاز الحركة الوطنية في مشروعها السياسي على الهوية العربية الإسلامية و مقوم الإنتماء العربي الإسلامي

بإعتباره المقوم القادر على الحفاظ على الخصوصية الوطنية ، و إبراز وعي القيادات الوطنية و تأكيدها على البعد الحضاري و إعتمادها الإنتماء العربي الإسلامي منطلقا و مرتكزا لمواجهة سياسة الإحتلال، و هذا ما بقي يعتمده النظام الجزائري الرسمي و الذي أخذ من الهوية العربية الإسلامية أساسا له حفاظا على الوحدة الوطنية، كما إعتبر المشرع التربوي أن اللغة العربية هي بمثابة العامل الأول من بين العوامل التي تُكون الهوية الوطنية، غير أن هناك إتجاه واضح داخل كتاب التاريخ في

حصر الإنتماء العربي مرتبطا بالجانب السياسي الرسمي على حساب الجانب الإجتماعي و الأخلاقي للمفهوم، حيث يؤكد على المؤسسات العربية الرسمية و تهميش المؤسسات المدنية الأخرى كما يركز على الشخصيات العربية الرسمية و دورهم في القضايا العربية على حساب المشاركة الشعبية أو الجماهيرية من أجل التكوين لإمتلاك فكر الولاء و القبول الرسمي للمؤسسات السياسية لدى الناشئة و السعي نحو تبني إتجاهات إيجابية نحوها.

و قد اهتم كتاب التاريخ بالبعد الإسلامي بإعتباره أحد المقومات الأساسية للهوية الوطنية، و إعتبره المشرع التربوي المحرك الرئيسي للثورة ، حيث اتخذت جبهة التحرير الوطني خلال الثورة العامل الديني وسيلة لتعبئة الجماهير، ليشكل حاجزا منيعا ضد سياسة الإدماج، و إن أول نص قانوني صدر أثناء الثورة التحريرية هو بيان أول نوفمبر 1954، و يتضمن في بعده الإسلامي إقامة دولة جزائرية ضمن إطار المبادئ الإسلامية و احترام جميع الحريات دون تمييز ديني أو عرقي و هو مبدأ مستوحى من الإسلام.

و يبدو أن توجه النظام السياسي طغى على مضامين كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط التي تؤكد على الوحدة الوطنية، حيث لاحظنا تهميش البعد الأمازيغي بكل مكوناته كإنعكاس لمرحلة

ما قبل الثورة و مرحلة الثورة نفسها، حيث أقصي البعد الأمازيغي و التركيز على البعد العربي الإسلامي، حيث لم تسمح الرؤية السياسية آنذاك ببروز الهوية الأمازيغية بدافع الحفاظ على الوحدة الوطنية.

و بخصوص مفهوم المشاركة السياسية، فيوضح كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط واقع الهوة بين السلطة و المجتمع حيث طُرح مفهوم المشاركة السياسية في الكتاب وفق

أسلوب التعبئة من خلال التركيز الواضح على تقديم معارف و أفكار و معلومات لصياغة توجهات محددة سابقا للمواطن تجاه دولته و مؤسساتها، في حين كان مضمون الكتاب بعيدا في تقديمه لمفهوم المشاركة السياسية وفق أسلوب التمكين و التوعية، فالوحدات التعليمية هي وحدات تشريب تربوي، لا يستطيع التلميذ من خلالها إمتلاك مهارات التفاعل و الضغط على وسائل السلطة، و هذا ما قد يؤدي إلى تهميش دوره و حركيته كمواطن في المستقبل، كما أن هناك توجها واضح في كتاب التربية المدنية نحو إختزال صورة الوطن في صورة النظام السياسي، من خلال تنمية الولاء للدولة و مؤسساتها و في مقابل ذلك كانت فكرة الإلتزام ضعيفة في الكتاب المدرسي من زاوية تنمية الشعور بالمسؤولية عند التلاميذ، من خلال المشاركة في قضايا الوطن و الولاء له، و الشعور بالمسؤولية تجاه المصلحة العامة، بل إن الكتاب في ذلك يحصر الولاء للنظام السياسي و مكوناته، مما يساهم في ترسيخ ثقافة الإنصياع للنظام السياسي لدى المتعلمين و إضعاف درجة تنمية الإنتماء لديهم و المبادرة في المشاركة في قضاياه.

الـخـاتـمـة

من خلال هذه الدراسة يتبين أن التعليم يخضع لنمط الأفكار و نسق المعايير السياسية و التصورات المختلفة التي تعمل على توجيه السياسة التعليمية و على أساس ذلك يتم تحديد نموذج المواطن المستقبلي و وفقا لهذه الأولوية يتحدد مضمون الكتب المدرسية، مما يؤكد أن النظام التعليمي يعمل ضمن إطار سياسي له أهداف محددة و أبعاد سياسية معينة.

فدور التعليم في عملية التنشئة السياسية بالجزائر قد تأثر بطبيعة الوضع الإجتماعي و الثقافي و السياسي في كل مراحل تطوره التاريخي، ففي فترة الإحتلال، إستعمل المستعمر الفرنسي مؤسسات التعليم كوسيلة لتمرير مشروعه الذي كان يهدف إلى طمس مقومات الهوية الوطنية و القضاء عليها، و بعد الإستقلال تأثر التعليم بالتناقضات الإيديولوجية بين ذوي الثقافة العربية الإسلامية و ذوي النزعة الفرنكفونية و مزدوجي الثقافة، و هذا ما إنعكس على واقع التعليم و محتواه، كما أن مضمون البرامج التعليمية و المعارف المتضمنة في الكتب المدرسية لا تعكس حقيقة مشروع التغيير الحاصل على المستوى الفكري للنظام السياسي القائم، الذي يدعي التعددية، فالديمقراطية و ما تقتضيه من مشاركة سياسية لا تتحقق بنصوص قانونية و مؤسسات فحسب، بل هي نمط حياة و سلوكات و قيم تكاد تكون غائبة عن مضمون المادة التعليمية، مما يؤكد أن النظام التعليمي يجسد و يبرر الهيمنة، من خلال نوع المعرفة التي يتعلم بها التلاميذ مستهدفة تلقين و تشريب قيم و معايير و قواعد يحدد شكلها و إطارها النظام السياسي بكل ما يحمله من توجهات، و هذه التنشئة تهدف إلى تشكيل تأييد الأفراد للنظام و الإلتزام بقراراته.

و أمام كل التحولات و التغيرات السياسية و الإجتماعية و الإقتصادية التي عرفها المجتمع الجزائري و ما أنتجته من تناقضات فكرية و سلوكات كالتطرف و العنف و الهجرة غير الشرعية و اللامبالاة بمشاكل المجتمع و المشاركة في حلها، و إفساد الممتلكات العامة، مما يبرز ضعف الإنتماء و روح المسؤولية من المهم أن تتمحور كل من السياسة و التربية حول صناعة الإنسان، و تلتقي عند إعداده ليكون قادرا على تحمل أعباء الحرية و مسؤولية الدور الاجتماعي، و هذا ما يجعل مهمة التعليم هو إيجاد العقل المميز لما يدور حوله، و بذلك تصبح التربية و السياسة شيئا واحدا لأن معنى السياسة سيتغير عندئذ و يصير بحق المعنى الذي تدعيه لنفسها و هو إدارة شؤون المجتمع إدارة حقيقية، فالمدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية تربوية مطالبة بالقيام بالعمليات اللازمة لإكساب الناشئة الصفات السياسية من خلال المعارف التي تتضمنها المادة التعليمية.

المراجع

قائمة المراجع

- **المراجع باللغة العربية**

1- ابراهيم خضر لطيفة ، دور التعليم في تعزيز الانتماء، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2002

2- ابراهيم عيد محمد ، الهوية و القلق و الابداع، ط1، دار القاهرة، القاهرة ، 2002.

3- إبن القيم شمس الدين محمد، الطرق الحكمية في السياسة الشرعية، دار الكتب العلمية، بيروت.

4- أبو النصر مدحت ، إدارة الجمعيات الأهلية، ط1، مجموعة النيل العربية، القاهرة، 2004

5- أحمد السيد سميرة ، علم اجتماع التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993.

6- أحمد رشوان حسين عبد الحميد ، في القوة و السلطة و النفوذ ، دراسة في علم الإجتماع السياسي، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2006-2007.

7- إسماعيل علي سعيد، الاصول السياسية للتربية، عالم الكتب، القاهرة، 1997.

8- أوجيه فيليب ، التربية من أجل الديموقراطية، ترجمة: انطوان حمصي، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، تونس، 1996.

9- بدران الغريب شبل ، التربية و النظام السياسي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية،1995.

10-بدران الغريب شبل ، الثقافة المدرسية، ط1، دار الفكر، عمان، 2004.

11-البطحاني عطا الحسن ، الديمقراطية: المفهوم و الممارسة، ط1، منشورات المركز العالمي للدراسات و أبحاث الكتاب الأخضر، طرابلس، 1996.

12- بلحسن عمار ، المشروعية و الثورات الثقافية حول الدولة و الثقافة في الجزائر، في كتاب الخلفيات السياسية و الإجتماعية و الإقتصادية و الثقافية، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1999.

13-بلعروسي كمال ، المشاركة السياسية و التعددية الحزبية في الجزائر، دار قرطبة للنشر و التوزيع، الجزائر، 2007.

14-بلاح بشير ، تاريخ الجزائر المعاصر(1830-1989) ، ج1، دار المعرفة، الجزائر، 2006.

15-بن خدة بن يوسف، جذور أول نوفمبر 1954، ترجمة: مسعود حاج مسعود، ط2، دار الشاطبية للنشر و التوزيع، الجزائر، 2012.

16-بن خرف الله طاهر ، الوسيط في الدراسات الجامعية، دار هومة للنشر و التوزيع، الجزائر،2004.-بن نبي مالك ، بين الرشاد و التيه، ط1، دار الفكر، دمشق، ، 1978

17-بن نعمان أحمد ، التعريب بين المبدأ و التطبيق، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، 1981 .

18-بن نعمان أحمد ، الهوية الوطنية، حقائق و مغالطات، دار الأمة ، الجزائر، 1996.

19-بن نعمان أحمد ، فرنسا و الأطروحة البربرية ، ط2، دار الأمة، الجزائر، 1997،

20-بو الشعير سعيد ، النظام السياسي الجزائري،ط2، دار الهدى، الجزائر، 1993.

21-بوشيخي شيخ، الحركة الوطنية و الثورة الجزائرية، ط1، 1954- 1962، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2018.

22-بوعزيز يحي ، الإتهامات المتبادلة بين مصالي الحاج و اللجنة المركزية و جبهة التحرير الوطني 1946-1962، دار البصائر، الجزائر، 2009.

23-بوعزيز يحي، السياسة الإستعمارية من خلال مطبوعات حزب الشعب، دار البصائر للنشر و التوزيع ،الجزائر، 2009.

24-بوفلجة غيات ، التربية و التعليم بالجزائر، دار الغرب للنشر و التوزيع، وهران، ط2، 2006

البشير الإبراهيمي، في قلب المعركة، دار الأمة، الجزائر، 2007.

25-تركي رابح ، التعليم القومي و الشخصية الوطنية، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، 1975.

26-توشار جان ، تاريخ الفكر السياسي، ترجمة: علي مقلد، ط2، الدار العالمية للطباعة و النشر، بيروت، 1983.

27-جبلي علي ، الشباب و المشاركة السياسية في مجالات علم الإجتماع المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1985.

28-جرادات عزت ، عبدات ذويقان و آخرون، التدريس الفعال، ط3، مطبعة عز الدين، عمان، 1996.

29-الجراري عباس ، مكونات الهوية الثقافية المغربية: في الهوية الثقافية للمغرب، كتاب العلم، السلسلة الجديدة، بدون بلد النشر، 1988.

30-جعنيني نعيم حبيب، علم الاجتماع التربية المعاصر بين النظرية و التطبيق، دار وائل للنشر، عمان، 2009.

31-جغلول عبد القادر ، تاريخ الجزائر الحديث، دراسة سوسيولوجية، ترجمة: فيصل عباس، ط2، دار الجزائر للنشر و التوزيع، بيروت، 1981.

32-جابي ناصر ، الجزائر، الدولة و النخب، منشورات الشهاب، الجزائر، 2008.

33-جغابة محمد ، بيان أول نوفمبر، دعوة إلى الحرب رسالة للسلم، قراءة في البيان، دار هومة، الجزائر، 1999.

34-جندلي محمد ، عنابة في سياق التاريخ و عمق الجغرافيا، مبعث الحركة الوطنية بالجزائر و إمتدادها إلى عنابة 1919- 1954، ج3، منشورات بونة للبحوث و الدراسات، الجزائر، 2008.

35-جونسون ديفيد ، روجر جونسن، التعلم الجماعي و الفردي، ترجمة: رفعت محمود بهجات، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1998.

36-الجابري محمد عابد ، قضايا في الفكر المعاصر، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1997.

37-الجابري محمد عابد و آخرون، الديمقراطية و حقوق الإنسان في الوطن العربي، ط3، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1986.

38-الحباني محمد عزيز ، تأملات في اللغو و اللغة، دار الكتاب العربي، ليبيا، 1980.

39-حجازي آمنة ، الوطنية المصرية في العصر الحديث، ط1، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2000.

40-حسين منصور ، التربية المدرسية، نهضة مصر للطباعة و النشر، القاهرة، 1994 .

41-حطاب سمير ، التنشئة السياسية و القيم، ط1، ايتراك للطباعة، مصر، 2004 .

42-حمدان، محمد زياد، تقييم الكتاب المدرسي، دار التربية الحديثة، دمشق، 1997.

43-حمزة سنو غسان منير، احمد الطراح علي، الهويات الوطنية و المجتمع العالمي و الاعلام، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 2002.

44-حربي محمد ، الثورة الجزائرية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1994.

45-الحديثي عطا الله سليمان، ، تعدد القوميات في ماليزيا و دورها في تطور نظامها السياسي و إستقراره، مجلة كلية التربية، جامعة واسط، بغداد، العدد13، 2013.

46-خلف أمل ، التنشئة السياسية لطفل ما قبل المدرسة، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2006.

47-خمسي حزام والي ، إشكالية الشرعية في الأنظمة السياسية العربية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 2003.

48-دالتون رسل جيه، دور المواطن السياسي في الديموقراطيات الغربية، ترجمة: احمد يعقوب، ط1، المجذوبة، دار البشير، عمان، 1996.

49-دايموند لاري ، مصادر الديمقراطية: ثقافة المجموع أم دور النخبة، ترجمة: سمية عبود، ط1، دار الساقي، بيروت، 1994.

50-ديوي جون ، الديموقراطية و التربية، ترجمة: نظمي لوقا، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، 1978.

51-راتانسي علي ، التعددية الثقافية، ترجمة : لبنى عماد تركي، مؤسسة هنداوي، 2013.

52-رائف العابد مفيد ، دراسات في تاريخ الاغريق، المطبعة الجديدة، دمشق، 1980.

53-رشيد أمينة و آخرون، قضايا المجتمع المدني في ضوء أطروحات غرامشي، مركز البحوث العربية،القاهرة،1990.

54-رمضان عبد التواب ، دراسات و تعليقات في اللغة، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1994.

55-زايد مولود ، التنشئة السياسية و دورها في التنمية الاجتماعية، المؤسسة العربية الدولية للنشر، عمان، ط1، 2001.

56-زبيحة المحامي زيدان ، جبهة التحرير الوطني، جذور الأزمة، دار الهدى، الجزائر، 2009.

57-الزبيري محمد العربي ، تاريخ الجزائر المعاصر، ج1، منشورات إتحاد كتاب العرب، دمشق، 1999.

58- الزبيري محمد العربي ، تاريخ الجزائر المعاصر(1954- 1962)، ج2، اتحاد كتاب العرب، دمشق، 1999.

59-سالم رعد حافظ ، التنشئة الاجتماعية و اثرها على السلوك السياسي،ط1، دار وائل للنشر، عمان، 2000.

60- سبيلا محمد ، بن عبد العالي عبد السلام ، دفاتر فلسفية -اللغة- دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 2005.

61- سعادة أحمد جودت ، مناهج الدراسات الإجتماعية، ط1، دار العلم، بيروت، 1984.

62- سعد الله أبو القاسم ، أبحاث و آراء في تاريخ الجزائر، ج3، ط3، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1990.

63- سعد الله أبو القاسم، تاريخ الجزائر الثقافي، ج1، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر،1981.

64- سعد الله أبو القاسم ، الحركة الوطنية الجزائرية (1900-1930) ، ج2، ط4، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1992.

65- سعد الله أبو القاسم ، تاريخ الجزائر الثقافي، ج3، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1998.

66-سعيدوني ناصر الدين ، المسألة الثقافية في الجزائر: النخب- الهوية- اللغة (دراسة تاريخية نقدية)، المركز العربي للأبحاث و دراسة السياسات، ط1، بيروت، 2021.

67- سلامة عبد الرحمان ، التعريب في الجزائر ماضيا و حاضرا و مستقبلا، وزارة الارشاد القومي، دمشق،1976.

68- سيدي محمد وليد ، الدولة و إشكالية المواطنة، دار كنوز للنشر و التوزيع، عمان، 2010.

69- السمري عدلي ، الثابت و المتغير في آليات الضبط الإجتماعي، ط1، دار المعرفة، القاهرة، 2003.

70- سي.بانفيلد ادوارد ، السلوك الحضاري و المواطنة، ترجمة: سمير غوت نصار، ط1، دار النشر و التوزيع، عمان، 1992.

71- السويدي محمد ، علم الإجتماع السياسي: ميدانه و قضاياه، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

72- السيد يسين ، المواطنة في زمن العولمة، المركز القبطي للدراسات الاجتماعية، سلسلة المواطنة، 2002.

73- شحاتة حسن ، مفاهيم جديدة لتطوير التعليم في الوطن العربي، ط1، الدار العربية للكتاب، القاهرة، 2004.

74- شرابي هشام ، النظام الأبوي و اشكالية تخلف المجتمع العربي، ترجمة:محمود شريح، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1993.

75- الشريدة خالد عبد العزيز ، هداية عبد الله و اخرون، الديموقراطية و التربية في الوطن العربي، ، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2001.

76- طعيمة رشدي ، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987.

77- طوالبي الثعالبي نور الدين ، صبحي الطويل، تحرير البيداغوجيا في الجزائر، ترجمة: ناصر موسى بختي، مكتب اليونسكو الإقليمي، الرباط، 2005.

78- روبرت دال، التحليل السياسي الحديث، ط1، ترجمة: علا أبو زيد، مركز الأهرام للترجمة و النشر، القاهرة، 1993.

79-عبد الدائم عبد الله ، التربية عبر التاريخ، ط4، دار العلم للملايين، بيروت، 1981.

80-عبد الرحيم عبد المجيد ، مبادئ التربية و طرق التدريس، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 2000.

81-عبيدات محمد و آخرون، منهجية البحث العلمي، ط2، دار وائل للطباعة و النشر، عمان، 1999.

82-عطية محمد عبد الرؤوف ، التعليم و أزمة الهوية الثقافية، مؤسسة طيبة للنشر و التوزيع، القاهرة، ط1، 2009.

83-عكاشة محمود فتحي ، محمد شفيق زكي، مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1997.

84-العمري مومن ، الحركة الوطنية الثورية في الجزائر من نجم شمال إفريقيا إلى جبهة التحرير الوطني (1926-1954) ، دار الطليعة للنشر و التوزيع، الجزائر، 2003.

85-علي محمود محمد ، أصول الاجتماع السياسي،- السياسة و المجتمع في العالم الثالث- ج2، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1995.

علي محمود محمد ، أصول الاجتماع السياسي،ج1، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1994.

86-عمار حامد ، مواجهة العولمة في التعليم و الثقافة، ط1، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 2000.

87-عمر كامل ابراهيم فرج علياء ، حق التعليم و كفايات المواطنة في التعليم العام المصري، جامعة القاهرة، 2012.

88-العناتي ختام ، محمد عصام طربية، التربية الوطنية و النتشئة السياسية، ط1، دار الحامد للنشر، عمان 2007.

89-العويني محمد علي ، العلوم السياسية : دراسة في الأصول و النظريات و التطبيق، عالم الكتب، القاهرة.

90-عيادي سعيد ، أثريات المسألة اللغوية في الجزائر، ج1، بن مرابط للطباعة و النشر، الجزائر، 2013.

91- عيادي سعيد ، البراديغم الإسلامي و إعادة البناء الحضاري، بن مرابط للطباعة و النشر، الجزائر، ط1، 2009.

92- عيادي سعيد ، ترصيص القواعد الثقافية لإعادة البناء الحضاري، بن مرابط للطباعة و النشر، الجزائر،ط1، 2009.

93- غلاب عبد الكريم ، التعريب في الجزائر ماضيا و حاضرا و مستقبلا، وزارة الإرشاد القومي، دمشق،1976 .

94- فتحي علي عزة ، نموذج مستقبلي لمنهج التربية المدنية في المدرسة الثانوية (المحتوى، الأنشطة، وسائل التقويم، طرق التدريس)، إيتراك مصر الجديدة، القاهرة، ط1، 2003.

95- قاسم مصطفى ، التعليم و المواطنة، مركز القاهرة لدراسة حقوق الإنسان، القاهرة، 2006.

96- قباري محمد إسماعيل، علم الاجتماع الثقافي: مشكلات الشخصية في البناء الاجتماعي، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1982.

97- قحطان أحمد الحمداني ، الأساس في العلوم السياسية، ط2، دار مجدلاوي للنشر و التوزيع، عمان، 2014.

98-قدوسي محمد ، النظام السياسي من خلال معطى الشرعية، مجلة إنسانيات، العدد 14-15،ديسمبر،2001.

99-القليقلي عبد الفتاح ، أحمد أبو غوش، الهوية الوطنية الفلسطينية، خصوصية التشكل و الإطار الناظم، المركز الفلسطيني بديل، بيت لحم، 2012.

100-قيرة اسماعيل و آخرون، مستقبل الديمقراطية في الجزائر، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، الكويت، 2002.

101- كامل تامر ، الخزروجي محمد ، النظم السياسية الحديثة و السياسية العامة، دار مجدلاوي للنشر و التوزيع، 2004 .

102-الكواري علي خليفة ، المواطنة و الديمقراطية في البلدان العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، 2001.

103- لابيار جان وليام ، السلطة السياسية، ترجمة:الياس حنا الياس،منشورات عويدات، بيروت، 1975.

104- لشرف مصطفى ، الجزائر الأمة و المجتمع، ترجمة حنفي بن عيسى، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2007.

105- لوك جون ، الرسالة الثانية في الحكم المدني، ترجمة: ماجد فخري، اللجنة الدولية لترجمة الروائع، بيروت، 1971.

106- ليبسون لسلي ، الحضارة الديموقراطية، ترجمة: فؤاد مويساتي، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط4، 1970

107- ليلة علي ، المجتمع المدني العربي، قضايا المواطنة و حقوق الانسان، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، ط1، 2007.

108-محفوظ محمد ، الاسلام و رهانات الديموقراطية، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 2002

109-مدبولي محمد عبد الخالق ، الشرعية و العقلانية في التربية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 1999.

110-المدني أحمد توفيق ، جغرافيا القطر الجزائري، مكتبة النهضة ،الجزائر،1963.

111-مرسي محمد منير ، تاريخ التربية في الشرق و الغرب، عالم الكتب، القاهرة، 2003.

112-مسعد نفين ، حقوق الانسان في مقررات التعليم الاساسي، مركز دراسات و بحوث الدول النامية، القاهرة، ط1، 2000.

113-المشوخي محمد سليمان، تقنيات و مناهج البحث العلمي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2002.

114-مصطفى نادية، إبراهيم ماجدة ، أسامة مجاهد، دوائر الإنتماء و تأصيل الهوية، ط1، دار البشير للثقافة و العلوم، القاهرة، 2013.

115-معن خليل عمر، البناء الاجتماعي، ط1، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، 1992.

116-منصف عبد الحق ، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2007.

117-المهدوي اسماعيل ، معنى الديمقراطية في الإيديولوجية الجديدة، حقوق الطبع و النشر للمؤلف، القاهرة، 1989.

118-مهنا محمد نصر ، تجربة التنمية و التحديث في الجزائر، دار الثقافة الجديدة، القاهرة،ط1،1979.

119-مليليلي محمد ، أبن باديس و عروبة الجزائر، وزارة الثقافة، الجزائر، 2007.

120-نافع بشير ، المواطنة و الديموقراطية في البلدان العربية، ط2، إعداد مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2004.

121-ناجي عبد النور ، النظام السياسي الجزائري من الأحادية إلى التعددية السياسية، مديرية التسيير لولاية قالمة، قالمة، 2006.

122-نجيب محمود زكي ، ثقافتنا في مواجهة العصر، ط3، دار الشروق، القاهرة، 1982.

123-النكلاوي أحمد محمد ، الديموقراطية و التربية في الوطن العربي، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2001.

124-كيرتي ميريل ، التربية و الصراع الاجتماعي، ترجمة: محمد جواد رضا،مطبعة الارشاد، بغداد، 1962.

125-الهرماسي محمد عبد الباقي ، المجتمع و الدولة في المغرب العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1987.

126-هنتكتون.ف.صاموئيل، من نحن، التحديات التي تواجه الهوية الأمريكية، ترجمة: حسام الدين خضور، دار الحصاد، دمشق، ط1، 2005.

127-ولد خليفة محمد العربي ، المسألة الثقافية و قضايا اللسان و الهوية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، الجزائر، 2003.

128-ولد خليفة محمد العربي ، المهام الحضارية للمدرسة و الجامعة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون.

129-وهبان أحمد ، التخلف السياسي و غايات التنمية السياسية، الدار الجامعية، الاسكندرية، 2003.

130-الوناس يحي ، المجتمع المدني و حماية البيئة، دار الغرب للنشر و التوزيع، وهران، 2003.

131-يحي مهدي ، المواطنة و المكونات المجتمعية في المنطقة العربية، دار روافد للنشر، القاهرة، 2015.

- **المجلات و الدوريات:**

132-بن صالح العامر عثمان ، المواطنة في الفكر الغربي المعاصر، مجلة جامعة دمشق، العدد 01، المجلد 19، 2003.

133-بوضياف محمد ، الثقافة السياسية في الجزائر(1962- 1988)، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد 11، 2007.

134-جبور عارف محمد مفلح، التربية الوطنية (مفهومها و أهميتها و أهدافها و طرق تدريسها)، المجلة العربية للعلوم الإنسانية و الإجتماعية، أكاديمية الأمير حسين للحماية المدنية، عمان، العدد 5، 2021.

135-حامي حسان، الأزمة الهوياتية في المجتمع الجزائري بين التنازع الإيديولوجي و التوظيف السياسي، مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية الإجتماعية ، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، ، العدد 29، جوان،2017.

136-حسن سالم نادية ، التنشئة السياسية للطفل العربي، مجلة المستقبل العربي، العدد 51، 1983.

137-حسين يوسف ، الجهود الاصلاحية للامام عبد الحميد بن باديس، الموافقات، مجلة العلوم الاسلامية، المعهد الوطني العالي لأصول الدين- مولود قاسم نايت بلقاسم- الجزائر، العدد6، السنة السادسة، 1998.

138-خراط إدوارد ، الأصالة الثقافية و الهوية الوطنية، مجلة العربي الكويتية، العدد 551، 2004.

139-دعاس عميور صالح، مواثيق الثورة التحريرية الجزائرية و إشكالية بناء الدولة، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 32، العدد 01، جوان 2021.

140-عطا درويش، مدى نجاح منهاج التربية المدنية في خلق ثقافة مدنية فلسطينية، دراسة تقييمية، مجلة جامعة الأزهر، غزة، المجلد 12، العدد 2، 2010.

141-الدنان عبد الله ، نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة و الممارسة، مجمع اللغة العربية، المؤتمر السنوي السادس، دمشق،2007.

142-زقاوة أحمد ، الهوية الوطنية المدركة لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة التنمية البشرية، العدد11، نوفمبر 2018.

143-شاطرباش أحمد، التنشئة السياسية لتلاميذ المدرسة الجزائرية، المجلة الجزائرية للسياسات العامة، العدد 1، سبتمبر 2011.

144-الشرعه إبراهيم ناصر و آخرون، دور المدرسة في التربية السياسية، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد 37، 2015.

145-صحراوي عبد القادر ، مؤتمر الصومام 1956، من خلال شهادات بعض قادة الثورة: الرئيسين بن يوسف بن خدة و علي كافي، مجلة الحوار المتوسطي،العدد 06، 2014.

146-صحراوي يسعد شريف ، مسألة الثقافة في الجزائر بين الهوية و الإندماج، المجلة الجزائرية للسياسات العامة، جامعة الجزائر3، العدد 09، 2016.

147-الصامت عارف محمد سيف ، مدى تضمين مفاهيم التربية السياسية في مقررات المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، مجلة الجامعة الوطنية، العدد 17، يوليو 2021.

148-عزاز حسنية، اللغة العربية في الجزائر بين التعريب و الفرنسة، مجلة عود الند، مكتبة عدلي الهواري، العدد 8، 2018.

149-عزيون محمد اليمين، الهوية الوطنية و نطاقات الإنتماء، سياقات ثقافية، مجتمعية، مكانية في عصر العولمة، مجلة الفكر المتوسطي، المجلد 11، العدد 01، 2022.

150-غيث أبو علام ،علام رجاء، تنمية الوعي لمفهوم السلام و التسامح لدى الاطفال، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكتاب السنوي العاشر، الكويت، 1995.

151-قدوسي محمد ، النظام السياسي من خلال معطى الشرعية، مجلة انسانيات، العدد 14- 15، ديسمبر،2001 .

152-كرومي احمد، الحداثة - المواطنة و الحقل الفقهي، مجلة انسانيات، العدد 11، ماي-اوت، 2000.

153-لعوج نصر الدين ، ميثاق الصومام 1956/08/20، بين الطرح اللائكي و البعد الإسلامي، مجلة آفاق الفكرية، العدد 01، ديسمبر- جانفي 2014.

154-لغربي آسيا ، المواطنة و النوع الاجتماعي، سلسلة دراسات على المرأة العربية في التنمية، اللجنة الاقتصادية و الاجتماعية ، الأمم المتحدة، نيويورك، 2001.

155-مساعدي عمار ، الموافقات، مجلة العلوم الاسلامية، المعهد الوطني العالي لاصول الدين- مولود قاسم نايت بلقاسم- الجزائر، العدد 6، السنة السادسة (1997،1998) .

156-مصطفى محسن ، المشاركة السياسية ، آفاق التحول الديمقراطي في المغرب المعاصر- نحو قراءة سوسيولوجية نقدية للأبعاد و الدلالات، المجلة العربية للعلوم السياسية، العدد17، 2008.

157-موكيل عبد السلام ، المواطنة و سياق الدولة و الهوية، مقاربة فكرية و معرفية بين الفكر السياسي المعاصر و المنظور الإسلامي، مجلة تاريخ العلوم، جامعة الجلفة، العدد 01.

158-المشاط عبد المنعم ، التنشئة السياسية في دولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة جمعية الإجتماعيين، العدد 19، 1988.

159-المنوفي كمال ، التنشئة السياسية للطفل في مصر و الكويت، تحليل مضمون المقررات الدراسية، المجلة السياسية الدولية، العدد 91، يناير 1998.

160-المنوفي كمال ، التنشئة السياسية في الأدب المعاصر، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد03، الكويت، 1979.

161-ناجي عبد النور، التحول نحو التعددية السياسية في الجزائر، حوليات جامعة قالمة للعلوم الإجتماعية و الإنسانية، العدد02، 2008 .

162- وضاح نوفل، ورود معيطة، دور الحركة الوطنية الجزائرية في الحفاظ على هوية الشعب الجزائري 1919- 1939 (الجانب التعليمي نموذجا)، مجلة الدراسات التاريخية، المجلد 38، العدد 04، 2022.

163-وعلي بوجمعة، أزمة اللغة العربية، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، العدد 481، مارس 2019.

164-يقدح الزبير، المدرسة الإستعمارية في الجزائر، مجلة المعيار، كلية أصول الدين و الشريعة و الحضارة الإسلامية، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، العدد10، قسنطينة، 2005.

- **الرسائل الجامعية**

165-بادو سمية، بناء الدولة في المجتمعات الطائفية: دراسة مقارنة بين الهند و باكستان، رسالة ماجستير في العلوم السياسية و العلاقات الدولية، جامعة الجزائر 3، الجزائر 2014 – 2015.

166-بالطاهر النوي ، المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط كإطار لتكوين مفهوم المواطنة لدى التلميذ : دراسة تحليلة لكتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط طبعة 2011- 2012، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في علم النفس، تخصص علوم التربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2013- 2014.

167-بروال أحمد ، التنشئة السياسية في المدرسة الجزائرية، دراسة تأصيلية في الفكر الإسلامي و الإنساني، بحث مقدم لنيل درجة دكتوره في العلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2012- 2013.

168-الجاسور ناظم عبد الواحد ، موسوعة العلوم السياسية، دار المجدلاوي، عمان، 2004.

169-سليماني صباح ، إصلاح المناهج التربوية في الجزائر: بين الأسس الإجتماعية و التحديات العالمية – منهج التربية المدنية نموذجا 2003- 2011، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم في علم الإجتماع التنمية، بسكرة 2011- 2012.

170-شراد محمد العلمي، النظام التعليمي و ثوابت الهوية الوطنية – كتب المرحلة الأولى من التعليم الإبتدائي- مذكرة لنيل شهادة ماجستير في علم الإجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، جامعة سطيف، 2015.

171-عيادي سعيد ، التنشئة السياسية بين المدرسة و البيئة الثقافية: دراسة سوسيولوجية في التفكير السياسي لطلاب الأقسام النهائية في الجزائر، رسالة ماجستير، معهد علم الإجتماع، جامعة الجزائر، 1996.

172-غريب عبد الكريم ، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و الديداكتيكية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ج2، 2006.

173-قاسيمي يوسف ، مواثيق الثورة الجزائرية 1954- 1962، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في تاريخ الجزائر الحديث و المعاصر، جامعة الحاج لخضر، جامعة الحاج لخضر 2009.

- **القواميس و الموسوعات**

174-الجوهري عبد الهادي ، قاموس علم الإجتماع، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط3، 1998.

175-صليبا جميل، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ج2، 1973.

176-لبصير عبد المجيد ، موسوعة علم الإجتماع و مفاهيم في السياسة و الإقتصاد و الثقافة العامة، دار الهدى، عين مليلة، 2010، ص 172

177-المشاعلي محمد برهان ، الموسوعة السياسية و الإقتصادية، مصطلحات و شخصيات، القاهرة، دار الأحمدي للنشر، 2007.

178-همام طلعت ، قاموس العلوم النفسية و الإجتماعية، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1984.

- **الكتب الأجنبية**

179-Amar Ourdane, La Crise bèrbèriste de 1949, revue de l' Occident musulman et méditéraranée, N44, 1987.

180- Boutefnouchet M. , la culture en Algerie : mythe et réalité, SNED, Alger, 1982.

181-Canivez Patrice : Eduquer le citoyen ? edit Hatier, Paris, 1990 .

182-Claudette Evangéliste-Peron , Sabourin Martine : Apprendre la démocratie , les éditions de la Cheneliere, Montréal, 1996.

183- Gerbod (Paul): Les enseignants et la politique , PUF,Paris,1976.

184- Hallowell J.H, les Fondements de la democratie, traduit par : Bedanides Albert, nouveaux Horizons, Paris, 1977.

185- Lachraf Mustapha, L'Algerie nation et société, EDSNED, 1978

186- Maarouf Nadir, L'Algerie pluri-culturelle : droit a la difference et difference du droit, Naqd, Alger, 1992.

187-Mammeri Mouloud, culture savante, culture vecue , association culturelle et scientifique TALA, Alger.

188-Taleb Ibrahimi Khaoula, Les Algeriens et leur(s)langue(s), 2em ed, edition El Hikma, Alger, 1997.

- المراجع الإلكترونية

189- فهد إبراهيم، تربية المواطنة: الإتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة نقلا عن https://kenanaonline.com

190-بوسعدية حمد سعيد ، المعالجة الدستورية لمسائل الهوية الجزائرية، نقلا عن:

https://elwassat.dz 16/07/2021

191-الجابري محمد عابد ، العولمة و الهوية الثقافية، عشر أطروحات، نقلا عن:

https://hekmah.org :14/11/2015

192- لحبيب صالح مهدي، دراسة في مفهوم الهوية، مركز الدراسات الإقليمية ، نقلا عن:

https://regs.mosuljournals.com

193- حسن رمعون، الإستعمار، الحركة الوطنية و الإستقلال بالجزائر: العلاقة بين الدين و السياسي، ترجمة: محمد داود، مجلة إنسانيات، نقلا عن:

https://journals.openedition.org : 2006

194- الرفرافي محمد ، العقيدة و الهوية في الدساتير العربية، نقلا عن:

.https://ameurjeridi.blogspot.com 28/04/2013

195- الزعبي رياض ، التفكير الناقد، نقلا عن:

https://www.rabitat-alwaha.net :13/10/2005

196- الساعدي محمد كريم ، مفهوم الهوية، التحديد و الإصطلاح، نقلا عن:

https://portal.arid.my 2021/11 /17

197-عبد الله مجيدل، التربية المدنية: 02/11/2004 https://www.fhss.ac/:

198–ناصر بن السعيد السيف، الهوية و الثقافة، نقلا عن:

https://www.alukah.net 18/06/ 2016

199– علي ياحي، الجزائر بين معركة هوية أم صراع لغة، نقلا عن:https://www.independentarabia.com 15/09/2021

200–علي الإدريسي، مسار الهوية الأمازيغية بالجزائر، مواثيق دستورية و حدود جغرافية نقلا عن:

https://hespress.com 12/01/2018

201– غازي الصوراني، حول مفهوم الهوية ، ربطا بمسألتي الوطنية و القومية، نقلا عن:

https://hadfnews.ps 21/11/2022

202– فضيل عبد القادر ، محنة اللغة العربية في فترة الإحتلال الفرنسي و معاناتها بعد الإستقلال، مجلة الشارخ للمجلات الأدبية و الثقافية و العربية، عدد خاص، يناير، 2005، نقلا عن :

https://archive.alsharekh.org : 01/01/2005

203– فهد إبراهيم الحبيب، الإتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة، نقلا عن:

http://www.vob.org/Arabic/lesson38.htm 22/04/2002

204- مبادرة الإصلاح العربي، الإنتماء للهوية و الإصلاح الدستوري في الجزائر، نقلاى عن:

https://www.arab-reform.net 28/10/2020

205- موزاوي علي، الهوية الأمازيغية من خلال الدساتير الجزائرية، مسار من الإقصاء إلى الإعتراف نقلا عن : https://alhewar.org 26/01/2018

206-Salem Chacer , L' officialisation du Berbère en Algerie , Fiction ou réalité, sur le site : https://tamurt.info 29/02/2016

- الوثائق:

207- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة، مديرية التعليم الأساسي ، منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط (التربية المدنية)، 2004.

208- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، منشور رقم 245، مؤرخ في 2003/06/04.

209- سلسلة المشاريع الوطنية للبحث، منطلقات و أسس الحركة الوطنية الجزائرية (1830 - 1954) ، منشورات المركز الوطني للبحث في الحركة الوطنية و ثورة أول نوفمبر 1954، الجزائر، 2007.

210- يوسف مناصرية و آخرون، التاريخ ، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، 2006.

211- محمد الشريف عميروش و آخرون، الجديد في التربية المدنية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، 2006.