

المواطنة والمؤسسة التعليمية في الجزائر: دراسة سوسيولوجية تحليلية لكتب المواد الاجتماعية نموذجاً

راضية بوزيان (*)

أستاذة محاضرة في قسم علم الاجتماع،
المركز الجامعي في الطارف - الجزائر.

مقدمة

إن موجة التحول الديمقراطي، التي شهدناها ويشهدها العالم، والتي طورت نظم الحكم في معظم بلدان أمريكا اللاتينية وشرق آسيا في الثمانينيات، وبلدان شرق أوروبا، وبلدان عديدة في وسط آسيا في أواخر الثمانينيات وأوائل التسعينيات، لم تصل بعد إلى البلدان العربية، بل وما زالت بعيدة عن التحقق، حتى على المدى البعيد، والإنسان العربي - نتيجة غياب المواطنة والديمقراطية - يعاني «حالة اغتراب وعجز في علاقاته بالمؤسسات والمجتمع والنظام العام، بعد أن تحولت هذه كلها إلى قوة مادية ومعنوية تستعمله وتعمل ضده بدلاً من أن تستعمل لصالحه ومن أجل تحسين أوضاعه». وتبعاً لما أصاب الفرد، أصبح المجتمع نفسه عاجزاً عن تسيير أموره فاقداً الفعالية في مقابل سلطة تستأثر بكل أشكال الفعل (بركات، ١٩٩٩: ٢٠ - ٢٢).

وقد نتجت من ذلك مجموعة من الظواهر من أبرزها، شيوع اللامبالاة السياسية بين الجماهير، وبروز ظاهرة الاغتراب على المستويين الفردي والجماعي، وظهور الثقافات المضادة للدول السلطوية، وازدياد حركيتها وفعاليتها الاجتماعية وقدرتها على تعبئة الجماهير، وظهور تيار علماني مضاد للدولة السلطوية يسعى إلى الديمقراطية (يسين، ١٩٩٢: ٩٣).

وما كان من ذلك كله إلا أن وجدت المجتمعات العربية بصفة عامة والجزائر بصفة خاصة، نفسها أمام أزمة حقيقية في المشاركة، من أهم مظاهرها حالات السلبية واللامبالاة والفراغ السياسي، وانخفاض درجة المشاركة السياسية، وضعف الثقافة السياسية والانتماء والوعي بالقضايا السياسية المعاصرة، والغموض الفكري، وغياب الحد الأدنى من الثوابت، وضعف القدرة على الاختيار، وسهولة التعرض إلى الاستقطاب (فرج، ٢٠٠١: ١١٠)، وضعف الحس الوطني الجماعي خاصة عندما باتت كل فئة ترى الوطن من خلال منظارها الخاص، معتبرة الجزائر لها، بدلاً من أن تعتبر نفسها للجزائر. ويمكن القول إن هذا الأمر يعود إلى

تكوين قناعات لدى الأغلبية، بأن الدولة ومؤسساتها مهمة لهم بقدر ما يستفيدون منها مباشرة كأفراد وليس كمجموعات مجتمعية، وهنا سقط مفهوم الحق والواجب الذي يتمتع به عادة كل مواطن في المجتمع، ليسود مبدأ الاستفادة الفردية بغض النظر على حساب من. هذا الوضع الذي تصفه سعاد جوزيف بـ «أنه علائقي» (جوزيف، ١٩٩٩: ١٩٠) وقد كان من نتائج ذلك أيضاً أن أصبحت الرغبة في الهجرة - وما يرتبط بها من استنزاف العقول وضعف في الانتماء - متفشية بين قطاعات كبيرة، وهو ما يمكن تفسيره بانتشار الإحساس بالعجز بين الشباب وانعدام القدرة على التأثير في السياسة والمجتمع أو إحداث التغيير.

من ذلك، ومن استقصاء الواقع العربي، يمكن القول، إن تفعيل فكرة المواطنة الديمقراطية الحقوقية الواعية والفعالة والأخلاقية، وحث مشاركة المواطنين بكل أشكالها ومستوياتها يمثلان الحل الناجح والعلاج الناجع لكل مشكلات مجتمعاتنا السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية الداخلية والخارجية، الناتجة في الأغلب الأعم من تهميش المواطنين وتغييب أدوارهم ومصادرة حقوقهم ومسؤولياتهم وانتقاص مواطنتهم.

وفي اتجاه مواجهة هذه التحولات الكبرى في الحياة المجتمعية تتجه الأنظار إلى المؤسسة التعليمية بوصفها المكان الأمثل للتنمية الإنسانية ومواجهة التحديات المصرية للعولمة والانفجار المعرفي، فاللجنة العالمية للتربية في اليونسكو، تنظر إلى السياسات التربوية بوصفها «عمليات مستمرة لتنمية المعرفة النظرية والتطبيقية، كما تنظر إليها بوصفها عملية بناء للشخصية الإنسانية وبناء للعلاقات الاجتماعية بين الأفراد كما هو الحال بين الجماعات والأمم» (UNESCO, 1996: 75).

لذلك جاء تقرير التنمية البشرية ٢٠٠٠ الذي نشره برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) مؤكداً العلاقة المتبادلة بين إدراك حقوق المواطنة ومسؤولياتها، وممارستها من جانب، وتحقيق التنمية المتكاملة من جانب آخر، ولذلك أيضاً جاء تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٢ مشدداً على العلاقة الوثيقة بين التنمية الإنسانية بشئى جوانبها وحقوق الإنسان.

ومن الثابت بعيداً عن أهمية مشاركة المواطنين أن الفرد لا يولد مزوداً بالحقائق والمسؤوليات الملزمة للمواطنة والديمقراطية، ولعل هذا ما جعل الأولغاركيين، من أمثال ألكسندر هاملتون (Hamilton)، في أول تجربة ديمقراطية حديثة - الولايات المتحدة -، يفضلون حكم النخبة وتغييب دور الجماهير، ومن هنا كانت نشأة التعليم العام. كما دافع عنه توماس جيفيرسون (Jefferson)، من أجل الإعداد للمواطنة، وتعليم المواطنين الحرية التي - رغم أنهم يولدون مزودين بها - لا تأتي بالمصادفة، وإكسابهم المسؤولية التي لا تتأتى، هي الأخرى، لأحد بالفطرة.

وقد أثبت عدة باحثين اجتماعيين ومن ضمنهم Hess و Torney، أن التلميذ يبدأ بالوعي السياسي في سن الخامسة عشرة، حيث تأخذ الصورة السياسية عنده عمقاً ووضوحاً ودقة أكثر من قبل، ويبدأ بربط بعض الموضوعات والتوجهات الأيديولوجية بالأحزاب السياسية، فقدرته على رؤية الرموز السياسية المجردة وفهمها تزداد، فالأمة والوطن ليسا دائماً

مختصرين بالملك أو الرئيس، بل ممثلان بالمؤسسات السياسية والقضائية التي أصبح لها معنى وموقع في تفكيره. وهكذا يبدأ هؤلاء التلامذة بتقييم الأمور السياسية أو أعمال الحكومة ورموز السلطة بشكل أكثر واقعية (Torney-Purta, 1975: 30).

ويبين ألبالا بيرتراند (Albala- Bertrand) في مقالة له حول التربية على المواطنة أن العملية التربوية تمارس تأثيراً في عملية التنشئة المدنية والسياسية للتلامذة والطلاب، ويبيّن أيضاً أنه يمكن للمدرسة أن تلعب دوراً هاماً وعملياً في عملية بناء الشخصية السياسية (Albala-Bertand, 1996: 18).

وقد أدى ذلك إلى تأكيد دور التربية المدرسية في الإعداد للمواطنة حيث يدافع سودر (Soder, 1997: 37) عن افتراضات ثلاثة: أولاً، أننا لا نولد مزوّدين بمعرفة عملية بحقوقنا ومسؤولياتنا كمواطنين في مجتمع ديمقراطي، فتلك أمور يجب تعلّمها إذا كان لأي مجتمع أن يحكم نفسه بشكل ينم عن الحكمة. ثانياً، أن المكان الذي يتم فيه تعلّم تلك الأمور هو المدرسة، وثالثاً، أنه يتحتم في هذه الحالة إعداد المعلمين للوفاء بهذه المهمة.

ومن ثم، فلم يكن من المستغرب أن تهيمن أسئلة المواطنة والديمقراطية والتعددية الثقافية على المناقشات الدائرة حول العالم عن الإصلاح التعليمي، حتى إن المنظمات الدولية تبنت هذه القضايا، ومن ذلك أن طالبت المفوضية العليا لحقوق الإنسان التابعة للأمم المتحدة بتضمين حقوق الإنسان والقانون الإنساني والمواطنة والديمقراطية وسيادة القانون والسلام الاجتماعي والتنمية والعدل الاجتماعي في مؤسسات التعليم الرسمية وغير الرسمية (Spring, 2000: 78). ومن ذلك أيضاً أن جاك ديور، عندما يعرض في تقرير اللجنة الدولية لتربية القرن الحادي والعشرين القيم اللازم دعمها من خلال المؤسسة التعليمية، نجدها تتمركز حول الوعي بالآخرين، والحقوق الإنسانية والمسؤولية الاجتماعية والإنصاف الاجتماعي والمشاركة الديمقراطية، ومراعاة الفروق الفردية والثقافية والتعددية والتسامح وروح المبادرة والتطوع والتعاون.

إن التساؤلات التي تطرح نفسها في هذا الإطار هي: هل إن المؤسسة التعليمية في الجزائر تقوم بهذا الدور المتشعب؟ وما مكانة التربية على المواطنة (Education for Citizenship) في مؤسساتنا التعليمية؟

لقد اعتبرت المدرسة الأساسية في السبعينيات مخرجاً للجزائر من التخبّط في مضمار صنع منظومة تربوية فعّالة وناجعة تتماشى مع طموحات الثورة الجزائرية وعظمتها. ولكن بعد مرور سنوات، نجد أن النقد الموجه إليها كثير ومتشعب، بعضه مؤسس وأكثره دون أساس، حيث إن استعراض البنية التعليمية بالنظر إلى المؤسسات التعليمية والسلوك العدواني تجاهها يجعلنا نتساءل: أين يكمن سبب التخلف؟

وانطلاقاً من المشروع الفكري السوسيولوجي النقدي، الذي نحاول أن نقرأ ضمنه واقعنا التربوي والثقافي والاجتماعي: خطابات وتوجهات فكرية وآليات اشتغال... سواء على المستوى القطري أو العربي، فإن الهدف المنهجي الذي تتأسس عليه هذه الدراسة بالذات،

يتمثل في كون تناولنا راهن المواطنة، والمسألة التربوية في الجزائر تحديداً، ومن زاوية العلاقة بين واقع الأزمة وشروط الإصلاح، يستهدف محاولة التفكيك النقدي لبعض الخطابات الرائجة حول هذه المسألة، وذلك بغرض إرجاعها إلى ما يؤسسها من خلفيات إبيستمولوجية واجتماعية متداخلة، والوقوف على ما يمكن أن يترتب على رؤيتها لهذه المسألة من نتائج ومستتبعات، قد يكون لها تأثير ما - إيجابي أو سلبي - على مستوى تأطير الممارسة الفكرية والعملية وتوجيهها. وقد ارتأينا طرح إشكالية المواطنة والمؤسسة التعليمية في الجزائر انطلاقاً من الكتاب المدرسي الذي يعتبر عنصراً جوهرياً في العملية التعليمية، لأنه يمثل الوجه التطبيقي للمنهج التربوي، وهو الإطار المكاني المتحرك الذي يحمل صورة المنهج التربوي، بكل أهدافه ومحتواه وأنشطته وأساليبه تقيمه (الخولدة، ١٩٨٦)، كما إن الكتاب المدرسي يشكل الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض أنها الأداة - أو إحدى الأدوات على الأقل - التي تستطيع أن تجعل الطلاب قادرين على بلوغ أهداف المنهج (اللقائي [وآخرون]، ١٩٩٠)، بل يعتبر الكتاب المقرر في العديد من الدول هو المنهج المكتوب، والمنهج المدرسي، والمنهج المتعلم، والمنهج المختبر (الرويلي والجبير، ١٩٩١).

إن الدور الأساسي والهام للكتاب المدرسي، وأهميته في الدول النامية، يرتبطان بالتنظيم المنهجي القائم على المواد المنفصلة، حيث تقتضي طبيعة التنظيم أن يؤلف لها كتاب مدرسي خاص يغطي جميع مقرراتها، وعلى التلاميذ بعد ذلك أن يدرسوه ويتعلموا ما فيه... إن الكتاب المميز يجعل الطلاب أكثر استعداداً وشوقاً لتعلم المادة الدراسية. وكما يذكر ولجوز (Willgoose, 1994) في شأن الكتاب المدرسي، فإن التعليم يتطلب انتقاء المعلومات وتنظيمها بما يتناسب مع حاجة المتعلمين، ويكون ذلك عن طريق بناء المناهج والكتب المدرسية وفق أسس علمية منظمة (Willgoose, 1994).

وبالرغم من أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية، إلا أننا نلاحظ أن الكتاب المدرسي في الدول النامية يعاني ضعف المحتوى العلمي، وقلة الاهتمام بتحليل المعلومات التي يقدمها، وضعف أسلوب العرض، والتركيز على جانب المعرفة والمعلومات وقلة مراعاة المستوى اللغوي للمتعلمين، فضلاً عن احتوائه جملة من المتناقضات (وفقاً لما أكدته بعض التقارير والملاحظات العلمية في الجزائر وخارجها).

لذا تبرز مشكلة الدراسة في سبل تحليل الكتب المدرسية وتقييمها لإصدار عملية الحكم على مدى صلاحيتها وفعاليتها في تكوين المواطن الجزائري العربي الواعي، حتى يتسنى تطوير المناهج وتحسين مستوى الكتاب وفهم محتويات الكتاب الصريح والضمني، الذي يتعلق بعملية الاتصال بين المؤلف والقارئ لتوضيح نوع الخطاب التربوي المستخدم فيه.

من هنا تثير الدراسة الأسئلة التالية:

ما مكانة التربية على المواطنة في مؤسساتنا التعليمية؟ طبيعة قيم المواطنة التي تحملها كتب المواد الاجتماعية للصف التاسع الأساسي في الجزائر؟ وهل هناك تفاوت في نسب هذه القيم؟ ما أنماط ما وراء الخطاب المتضمنة في نصوص كتب المواد الاجتماعية بالتعليم الأساسي في الجزائر؟

أولاً: أهداف التربية على المواطنة

تعددت أهداف التربية على المواطنة (Education for Citizenship) واختلفت حولها الآراء، ففي حين يرى بعض المربين أنها تعمل على توجيه طاقات الشباب نحو المشاركة البناءة في العمل داخل المجتمع المحلي، وتدريب القيادات وتقوية الشعور لدى التلاميذ والمواطنين نحو المشكلات والقضايا الإنسانية وتدعيم الثقة في النظم السياسية النظامية، يتطرق آخرون إلى العديد من الأهداف التي تبرز بوضوح العلاقة الوطيدة القائمة بين المؤسسة التعليمية والمواطنة، وفي الوقت ذاته ما يجب على النظام التعليمي الالتزام به، ويمكن تحديد ذلك في نقاط هي:

- ١ - تزويد التلاميذ بفهم إيجابي وواقعي للنظام السياسي الذي يعيشون فيه.
- ٢ - تعريف التلاميذ على حقوق الأفراد وواجباتهم.
- ٣ - تعليم التلاميذ القيم وضرورة مشاركتهم في القرارات السياسية التي تؤثر في مجرى حياتهم في البيئة المحلية.
- ٤ - تعريف التلاميذ بالنظام التشريعي للمجتمع الذي يعيشون فيه، وكذلك احترام القوانين التشريعية وتقديرها.
- ٥ - تعريف القضايا العامة الراهنة التي يعانها المجتمع الذي يعيشون فيه.
- ٦ - فهم التعاون الدولي بين المجتمعات المختلفة والنشاطات السياسية الدولية.
- ٧ - اشتراك التلاميذ في النشاطات الوطنية والقومية على المستويين المحلي والإقليمي.
- ٨ - تعريف التلاميذ بالحاجة الماسة إلى الخدمات الحكومية والاجتماعية، والعمل على الحفاظ عليها واستخدامها والمساهمة فيها.

إن هدف التربية على المواطنة، أصبح اليوم مجالاً هاماً وواسعاً لنشر القيم والانسجام الاجتماعي والممارسات المدنية وانتشارها (Canivez, 1995). لكن عدم التخطيط الدقيق، والمبني على تصورات واضحة عن العلاقة القائمة بين المؤسسة التعليمية والمواطنة، أدى بالبعض إلى اعتبار المؤسسة التعليمية إحدى آليات ما يمكن أن نسميه بإفراز التطرف، وذلك في ضوء العلاقة التبادلية بين النظام السياسي السائد وبنية النظام التربوي والتعليمي في كثير من البلدان العربية (بدران، ١٩٩٩).

وغالباً ما يتم تحديد المواطن الصالح كهدف لإصلاح التعليم، ويشغل هذا الهدف مدلولاً متعالياً، رغم أن هناك شكاً حول معناه، حيث إنه إذا تمّ تكوين المواطن الصالح، كيف يمكن الاعتراف به في غياب سرد واصف (Métanarrative) (*) (بوبكري، ٢٠٠٠: ٩٦) يتغير تبعاً للأنظمة السياسية المختلفة من مجتمع إلى آخر؟

(*) نقصد بذلك غياب تعريف ثابت وعدم الاتفاق على أسس معينة حول مفهوم المواطن الصالح، فغالباً ما تكون المعاني مشتتة...

إن المؤسسة التعليمية في أي مجتمع ترتبط أشد الارتباط ببنية النظام السياسي، وتتشكل وتتلون بلون هذا النظام (بدران، ١٩٩٩). فعندما يقدم النظام السياسي في الدولة على صيغة التعددية السياسية والديمقراطية، وإبراز الحقوق والواجبات... وغيرها من قيم المواطن، فإن ذلك يجب أن ينعكس بدرجة أو بأخرى على شكل المؤسسة التعليمية وبنيتها، سواء كان ذلك في مكانة المعلم ودوره أو في شكل الإدارة المدرسية، المقررات الدراسية والمناهج وطرق التدريس، بالإضافة إلى الكتاب المدرسي محور هذه المقالة.

وقد أشار فوكو (M. Foucault) إلى هذه العلاقة بالتركيز على الكتب المدرسية والمعنى، وتأثيرات السلطة في تشكيل الممارسة الخطابية التي تجعل المشاركين فيها ملتزمين بالتحدث بانسجام مع قواعدها، التي نادراً ما تكون موضوعاً للنقد. «فالكتب المدرسية هي منتج سياسي، يمثل طريقة خاصة لرؤية الأشياء (بويكري، ٢٠٠٠)، وهو ما تعرض له تولستوي (Tolstói)، الذي يرى أن كل الكتب تتضمن إقناعاً، وتبلغ مجموعة من أحكام القيمة حول الحياة، فنحاول «تعليم الأفراد ما نعتقده»، والفروقات هي بين تلك التي تعلم جيداً وتلك التي تعلم بشكل رديء، والنقد يتناول هذه الفروقات التي يجب عدم إغفالها. والأسلوب والأحكام والقيم المتضمنة في الكتاب المدرسي، هي أحد المقاييس التي يعتمد عليها في الحكم على الكتاب.

١ - الدراسات السابقة

يمكن استعراض بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية في:

– دراسة جاريونود (Jarbaunud)، هذه الدراسة هي حول مدى استعمال تصنيفات ما وراء الخطاب في الكتب المقررة للمواد الاجتماعية في تايلاند، وقد أظهرت النتائج أن معظم الكتب التي تناولتها الدراسة في الصفوف العليا تستعمل الخطاب الإخباري والاتصالي بصورة أكثر من الصفوف الدنيا، كما أبرزت أن الخطاب الاتجاهي هو أقل الأنماط استخداماً.

– دراسة فاطمة الوهبي، التي توصلت إلى أن ٨٢ بالمئة من أفراد عينة دراستها – طالبات الصف الإعدادي الثالث، العتيبي الكويت – ترى أن أهداف تدريس المواد الاجتماعية تركز على تزويد التلميذات بقدر من المعلومات والمعارف بدرجة عالية جداً، وأن ٥٨ بالمئة من أفراد عينة تلك الدراسة تركز الأهداف على فهم التلميذات للمفاهيم والتعميمات المختلفة المشتقة من ميادين العلوم الاجتماعية وتحليلها، ويتم ذلك بدرجة منخفضة، واستناداً إلى الدراسات التي تؤكد أن ترقية تفكير المتعلم لا تحقق إلا إذا قُدِّم له محتوى يتمثل فيه عمق المعرفة.

– دراسة منى العمير (العمير، ١٩٩٦) التي أجرتها بتحليل محتوى كتب التاريخ للصفوف النهائية في مراحل التعليم العام – بنات – في العربية السعودية في ضوء اتجاهات عمق المعرفة وطرق عرضها. وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق مؤلفي الكتب المدرسية – للصفوف النهائية في مراحل التعليم العام – المعايير التربوية في كتابة

المفاهيم والتعميمات وعرضها، وعرض الخرائط، والأنماط التنظيمية الواردة في كتب التاريخ للصفوف النهائية في مراحل التعليم العام. وقد أسفرت النتائج عن: (١) عدم توفر العمق المعرفي في كتب التاريخ للصفوف النهائية في مراحل التعليم العام، مما يجعل هذه الكتب مصدراً لسوء الفهم، (٢) غياب طرق عرض المفاهيم والتعميمات والخرائط، (٣) عدم توافر الأنماط التنظيمية بالصورة التي تتناسب وكم الموضوعات والأحداث التاريخية؛ وقد أدى هذا إلى تفكيك المعلومات التاريخية في الكتب المدرسية.

– دراسة موفق الرويلي وعبد الفتاح الجبير (الرويلي والجبير، ١٩٩١) عن مدى استخدام ما وراء الخطاب في بعض كتب المواد الاجتماعية المقررة لطلاب المدارس الثانوية في العربية السعودية، وتبين من الدراسة عدم اكتراث مؤلفي تلك الكتب باستخدام الإشارات والإرشادات اللغوية في النصوص المكتوبة.

من استعراض الدراسات السابقة في مجال تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في بعض الدول – التي عرضنا بعضها في هذه الدراسة – يلاحظ استخدام أسلوب ما وراء الخطاب الإخباري لما يرتبط به من أهمية في صياغة البنية الإدراكية للمتعلم، يليه الأسلوب الاتصالي في بعض الدراسات، ثم يأتي في النهاية الأسلوب الاتجاهي أو العكس بين هذين الأسلوبين. كما أبرزت نتائج الدراسات السابقة عدم كفايتها في استخدام هذه الأساليب بصفة عامة على الرغم من أهميتها، مقابل الاعتماد على الأسلوب المباشر في العرض.

٢ - الطريقة والإجراءات

سيتم تحليل محتوى كتب المواد الاجتماعية الخاصة في مرحلة التعليم الأساسي في الجزائر من حيث الشكل والمضمون من خلال استخراج قيم المواطنة، وسنتخذ من كتاب التربية المدنية نموذجاً، لما له من أهمية بالغة في تجسيد قيم المواطنة، وهو ما يؤكد جون ميخائيل (Michaelis) الذي يرى أن المواد الاجتماعية هي «ذلك البرنامج الذي يتضمن دراسة العلاقات الإنسانية التي تبدو مهمة لتعليم التلاميذ، وتهدف بصورة أساسية إلى تنمية المواطنة المسؤولة عندهم عن طريق تزويدهم بالمعارف وطرق التفكير والمهارات والقيم والاتجاهات الضرورية لذلك (سعادة، ١٩٨٤).

لتحقيق هدف هذه الدراسة تم اختيار كتاب التربية المدنية المقرر في نهاية مرحلة التعليم الأساسي في الجزائر، وذلك بالوقوف على جزئياته من خلال التحاليل الكيفية، حيث يتم تفكيك بنية النص، وإخراج الدلالات منه، فضلاً عن تحليل الفئات المستخرجة من نصوصه. فقراءة النص هي قراءة لما هو مستتر، ولا يوجد المستتر خارج فضائه كما يرى فوكو، بل إنه ملازم له، وما دام الأمر كذلك سوف تتركز معالجتنا للمضمون على المنطوقات بعيداً عن الذات، وهو ما يتطلبه البحث العلمي الاجتماعي.

وقد تم الاعتماد على منهج تحليل المضمون بالاعتماد على الخطوات التالية:

١ - مرحلة تقطيع النصوص إلى مباحث أو موضوعات بحسب الدلالة: بحيث تتم عملية تقطيع النصوص إلى موضوعات بحسب المعنى الدلالي الذي يؤديه كل موضوع،

وفي هذا الجزء من البحث قد تم الاعتماد على هذا التحليل نظراً إلى طبيعة قيم المواطنة الواردة في كتب المواد الاجتماعية «تاريخ، تربية مدنية، قراءة وتربية إسلامية...»، التي تصاغ في أغلب الأحيان على شكل أفكار، كما إن الموضوع هو أكثر تعبيراً عن الاتجاهات الرئيسية التي تكمن في المضمون (العمرى، ٢٠٠٠).

٢ - مرحلة التفتيش: بعد تقطيع النصوص إلى موضوعات، تأتي عملية التفتيش، وذلك بتجميع الموضوعات التي ترتبط بعلاقة دلالية، ثم يعطى لها عنوان يستمد دلالاته من الموضوعات المكوّنة للفئة؛ ولنوضح أكثر: هذا نموذج تطبيقي لمراحل تحليل المضمون لفقرات مأخوذة من نص: «الدولة الجزائرية في كتاب التربية المدنية».

الفكرة الرئيسية: «للدولة الجزائرية نظام حكم جمهوري ديمقراطي يتجسد في تنظيم مختلف الانتخابات، كانتخاب رئيس الجمهورية، وممثلي الشعب في مختلف المجالس؛ وهو قائم على التعددية الحزبية واحترام الحريات الأساسية للمواطن».

وتتجسد قيم المواطنة في هذه الفقرة في: الحكم الجمهوري الديمقراطي الانتخابي، التعددية الحزبية، احترام الحريات الأساسية للمواطن. وإلى جانب وحدة الموضوع يستلزم تحليل المضمون منا تعيين وحدات التحليل.

أ - وحدات التحليل: يركز تحليل المضمون على وحدات التسجيل، وكذا وحدة السياق، وهي وحدات المحتوى التي يمكن إخضاعها للعد والقياس بسهولة، ويعطي وجودها أو غيابها وتكرارها أو إبرازها دلالات تفيد الباحث في تفسير النتائج الكمية.

وفي ما يخص وحدات التحليل هناك مستويان لا بد من الوقوف عليهما:

- وحدة التسجيل: تعرف على أنها أصغر جزء من المحتوى يختاره الباحث ويخضعه للعد والقياس (عبد الحميد، ١٩٧٩). وفي بحثنا هذا، اتخذنا من الجملة الدالة وحدة للعد، أما بالنسبة إلى وحدة التسجيل فقد تنوعت بين الكلمة والجملة الدالة.

- وحدة السياق: تُعرف نظرياً بأنها أكبر جزء في المضمون يمكن فحصه للتعرف على وحدات التسجيل (يسين، ١٩٨٥)، ولما كانت الجملة الدالة في معظم الحالات كوحدة للتحليل كانت الفقرة وحدة سياق، باعتبارها أكبر وحدة تحوي العناصر التي تتحدث عن موضوع قيم المواطنة (سعيد وعمار، ١٩٩٦).

ب - النماذج المتخصصة: وهي نماذج يمكن أن تعطي صورة أكثر وضوحاً وأدق تشخيصاً لجانب معين من الكتاب المدرسي. ويمكن القول إن أسلوب تحليل المضمون هو أسلوب للحصول على استنتاجات تبين اتجاهات المحتوى عن طريق تشخيص خصائص معينة بطريقة موضوعية ومنهجية وكمية ضمن المحتوى، وإنه عملية يتم عن طريقها فهم توجهات المحتوى وأساليب الاتصال فيه واكتشافها بطريقة موضوعية، فيستطيع الباحث:

- ملاحظة المادة الرمزية التي تتوافر في أثناء التعليم وتعلم المعارف، والقيم والمواقف...
على شكل اتصال مباشر (الحوار بين المعلم والمتعلم) أو غير مباشر (التعبير الكتابي...).

– العمل على ظهور مادة رمزية بواسطة الاستبيان والمقابلة وأسئلة الاختبارات...
ويميز برلسون (Berelson) عدة فئات من تحليل المضمون :

الأولى: تحليل خصائص المضمون في الاتصال.

الثانية: شكل المضمون ومستوى النص.

الثالثة: تحليل خصائص المؤلفين والأسباب الكامنة وراء المحتوى.

الرابعة: تحليل آثار المضمون من خلال نوع القبول.

إن جميع النماذج المستخدمة في تحليل محتوى المواد الدراسية لا تتعرض إلى أحد الجوانب الرئيسية في المحتوى، وهو الجانب الاتصالي الذي يحدث بين الكاتب والقارئ وهو التلميذ. ويمكن النظر إلى نص المحتوى الدراسي على مستويين، **الأول** مستوى الخطاب، وفيه يدلي المؤلف بمعلومات وأفكار وحقائق مستفيضة عن موضوع النص، وقد ذكر (الجابري، ١٩٩٤) أن الخطاب في معناه الاصطلاحي الفلسفي المعاصر يعني الكلام المنظم على أشياء بالسكوت عن أشياء، وإبراز أشياء، وبعبارة أخرى الاستدلال على أشياء بأشياء مع إغفال كثير من الأشياء. أما **المستوى الثاني** فهو مستوى ما وراء الخطاب (Métadiscours)، وهو عبارة عن الألفاظ والجمل التي ترد في سياق الكاتب من أجل مساعدة المتعلم القارئ على تنظيم المعلومات الواردة في النص وتصنيفها وتفسيرها وتقييمها، وقد عرفه فاند كوبل (Vande Kopple, 1985) بأنه الخطاب عن الخطاب.

وتكشف عملية تحليل ما وراء الخطاب عن العلاقة بين كاتب النص ومستخدمه (التلميذ والمعلم)، التي تكشف عنها الكلمات والجمل التي يوردها الكاتب داخل النص المكتوب كدلائل ترشد المتعلم وتساعد على التوصل إلى مقصد الكاتب وهدفه من كتابة النص. ويعود استخدام استراتيجية ما وراء الخطاب إلى زيلنج هوريس (Zelling and Hoorris) الذي استخدمه في محاولات تقسيم الجملة إلى مكوناتها، وكان ما وراء الخطاب أحد تقسيماته الذي لجأ إليه، ثم شاع المفهوم بعد ذلك في كتابات العديد من المؤلفين وبحوثهم، أمثال ويليامز (Williams) وفاندي كوبل، حيث تمّ صقل المفهوم وإرساء مكوناته (Beauvis).

إن تحليل المحتوى وإن كان أداة من أدوات البحث في مجال الدراسات المسحية، إلا أنه لم يعد يقتصر على استقصاء الظواهر ورصد معدلات تكرارها، وإنما يتعدى هذا الوصف الكمي إلى التحليل الكيفي الذي يبرز ما في الكتاب من قيم، وما يسود فيها من اتجاهات ومواطن اهتمام (طعيمة، ١٩٨٧)، ومن هذا الاعتبار ارتكز تحليلنا للمواطنة على **التحليل العلائقي**، وهو تحليل يمكن من معرفة خصائص المضمون من خلال العلاقات التي يقيمها بين المفاهيم سواء كانت علاقات مشاركة أو علاقات مناقضة.

للتأكد من ثبات تحليل المحتوى الظاهر، قامت الباحثة بإجراء التحليل خلال فترتين زمنيتين يفصل بينهما شهر، وأسفرت عملية التحليل الثانية عن ثبات عدد القيم والمفاهيم الموجودة في الكتاب المدرسي محل الدراسة. وللتأكد من صدق التحليل، طلبت الباحثة من بعض الزملاء في قسم علم الاجتماع والتربية تصنيف القيم والمفاهيم السابق ذكرها. وبعد

المقارنة بين نتائج تحليل الزملاء ونتائج تحليل الباحثة كانت نسبة الاتفاق ٩٥ بالمئة، وهي نسبة مرتفعة توحى بالثقة في صدق إجراءات التحليل وثباتها.

تمّ تحديد معامل الثبات في هذه الدراسة وفقاً للمعادلة التالية:

$$CR = \frac{2M}{N1N2}$$

حيث M = عدد الفئات التي يتفق عليها الباحثون

$N1 N2$ = مجموع الفئات التي حللت

ولقد تم حساب معامل الثبات وفقاً للمعادلة السابقة فكانت قيمة ٠,٨٨، وهي نسبة مقبولة لثبات تحليل نتائج الدراسة «وتفسيرها».

ثانياً: نتائج الدراسة وتفسيرها

١ - قيم المواطنة في كتب المواد الاجتماعية (كتاب التربية المدنية نموذجاً)

يعتبر هذا الكتاب من الحجم المتوسط، وهو يحتوي على ١٧٥ صفحة، مجموع نصوصه ٢٢ نصاً موزعة على ١٠٤ صفحات. وهو مقسم إلى ٦ محاور، ويضم كل محور ما يلي (الجدول الرقم (١)):

الجدول الرقم (١)

مواضيع كتاب التربية المدنية ونصوصه

المحاور	المواضيع	عدد النصوص
المحور الأول	الدولة والمجتمع	ويحتوي على ٣ نصوص
المحور الثاني	السلطات	ويحتوي على ٤ نصوص
المحور الثالث	الحياة المدنية والديمقراطية	ويحتوي على ٧ نصوص
المحور الرابع	الأمن	ويحتوي على نصين
المحور الخامس	الجزائر والمجتمع الدولي	ويحتوي على ٣ نصوص
المحور السادس	تحديات العصر	ويحتوي على ٣ نصوص
المجموع الكلي	---	٢٢ نصاً

المصدر: من إعداد الباحث.

٢ - تشكيل المدونة

أما بالنسبة إلى مدونة البحث فقد تضمنت ١٥ نصاً بمجموع ٨٠ صفحة، وذلك بنسبة ٦٨, ١٨ بالمئة من مجموع نصوص الكتاب، و٧٦, ٩٢ بالمئة من مجموع صفحاته المتضمنة للنصوص.

٣ - تشكيل الفئات

من الصعوبات التي تواجه الباحث في تحليل المضمون صعوبة تشكيل الفئات، بحيث ينبغي أن تتناول الدراسة التحليلية لمحتوى الاتصال المادة التي تتضمنها وسيلة الاتصال (العمري، ٢٠٠٠). وتختلف هذه الصعوبة من بحث إلى آخر بحسب منطلقات البحث التي تكون لها علاقة مع أهداف الدراسة، أي بحسب الطريقة التي يتبعها الباحث في تشكيل فئاته.

فهناك طريقتان لوضع الفئات:

الطريقة الأولى: وينطلق فيها الباحث في وضع الفئات من فرضيات، وفي هذه الحالة تكون الفئات محددة مسبقاً، وقبل تقصّيها في المضمون.

الطريقة الثانية: لا ينطلق الباحث فيها من فرضيات بل يتصل مباشرة بالمضمون ويحاول قراءته، ليستخرج بعد ذلك الفئات التي ترتبط مع هدف الدراسة. وقد تم الاعتماد في هذا البحث على تحديد قيم المواطنة الأساسية في البداية، وهي القيم التي راعينا بحثها في كل الكتب. ثم تمّ الرجوع إلى النصوص محل التحليل لتحديد الفئات (قيم المواطنة الإضافية في كل كتاب على حدة).

وقد تطلبت هذه الطريقة جهداً كبيراً، حيث إنه لا يمكن استنفاد المعاني النصية بقراءة واحدة، فالقراءة هي نشاط وفعل وسيرورة لا تنتهي.

وقد تمّ الحصول على الفئات التالية:

الجدول الرقم (٢)

شرح فئات التحليل (قيم المواطنة الأساسية) في كتاب التربية المدنية

الفئات	شرحها
الحقوق	التمتع بجملة من الامتيازات: كالانتخاب، وتولي المناصب السياسية...
الواجبات	الدعوة إلى معرفة المسؤوليات، والالتزامات المفروضة على كل فرد
الهوية الوطنية	التمسك بثوابت الأمة، والشعور بالارتباط للجماعة وتمثل أهدافها.
الانتماء	تنمية الشعور بالجماعة المحلية وكذلك الإسلامية
الديمقراطية	الحثّ على إبراز إرادة الشعب سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة
القانون	دعوة إلى معرفة الحقوق والواجبات والالتزام بالنظام الذي يسير المجتمع
المسؤولية	الحث على القيام بالواجبات كأساس للمواطنة انطلاقاً من وعي تام بروح المسؤولية باعتبار التلميذ مواطناً واعياً ومسؤولاً
الانفتاح على العالم	إدراك مقومات المواطنة العالمية باعتبار العالم قرية صغيرة في إطار الحفاظ على الأصالة والثوابت الوطنية ومواكبة التطور العالمي.
المجتمع	الحث على تنمية الشعور الاجتماعي في إطار الروابط بين أفرادها فهو مجموعة من الأفراد تؤلف بينهم روابط يكفلها القانون.

المصدر: من إعداد الباحث.

الجدول الرقم (٣)
شرح فئات التحليل (قيم المواطنة الإضافية)
في كتاب التربية المدنية

الفئات	شرحها
الدولة الجزائرية	إدراك مقومات الدولة كأساس من أسس المواطنة فهي: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.
الانتخاب	الدعوة إلى ممارسة الديمقراطية كأحدى صور المواطنة بشكل منظم وحضاري في إطار التعبير عن الرأي واحترام الرأي الآخر وهو ما يتجسد في: التصويت.
التضامن	الحث على التأزر والتكافل بين أفراد المجتمع على أساس أن كل فرد هو مواطن اجتماعي مسؤول

يستلزم تحليل المضمون التعريف بالفئات، وفي وضعنا لهذه الفئات (قيم المواطنة)، حاولنا مراعاة الشروط التي يجب توفرها في فئات التحليل وهي:

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

ب - الإقصائية: يجب ألا تصنف فئة ضمن فئتين، وبلغة الإحصاء ينبغي أن تكون الفئات مانعة بالتبادل (Mutually - exclusive).

ج - العمومية: ينبغي ألا تكون من العمومية والسعة بحيث تصلح لعدد كبير من عناصر المحتوى. إن الدقة تتطلب هنا أن تكون فئات التحليل تفصيلية بقدر الإمكان، بحيث يستطيع الباحث وضع كل عنصر من عناصر المحتوى مهما كان صغيراً في الفئة المناسبة.

د - الموضوعية: يجب أن تحدد الفئات بدقة تلبية لحاجات الباحث وإجابة عن أسئلة البحث (طعيمة، ١٩٨٧).

وقد تمت الإشارة في تعريف تحليل المضمون إلى أنه أسلوب كمّي، ذلك أن الباحث في تحليله المواد المراد دراستها يتبع جملة من الأساليب. فهو يبدأ في تجزئة المضمون أو تقطيعه «وهي من أهم الخطوات في تحليل المحتوى لأنها تمثل انعكاساً مباشراً لنظرية ومشكلة، كما أنها تبرز المتغيرات المتضمنة في الفروض» (إبراهيم، ١٩٨٩). ثم تليه عملية الترميز، فالعد أو القياس، ثم تبويب الفئات، لتأتي بعد ذلك عملية جدولة الفئات.

وقد تمت جدولة الفئات التي ظهرت لنا بناء على عملية التحليل، كما هو مبين في الجدول الرقم (٤).

الجدول الرقم (٤)
فئات التحليل (قيم المواطنة الأساسية والإضافية)
في كتاب التربية المدنية

الفئات	ت	بالمئة
المواطنة	٠٠	٠٠
الحقوق	٣٣	٣٠,٨٤
الواجبات	٠٦	٠٥,٦٠
الهوية الوطنية	٠٥	٠٤,٦٧
الانتماء	٠١	٠٠,٩٣
الديمقراطية	١٢	١١,٢١
القانون	١٣	١٢,١٤
المسؤولية	٠٣	٠٢,٨٠
الانفتاح على العالم	٠٢	٠١,٨٦
المجتمع	٠٨	٧,٤٧
الانتخاب	٠٤	٠٣,٧٣
الدولة الجزائرية	١٢	١١,٢١
التضامن	٠٨	٠٧,٤٧
المجموع العام (نسبة مئوية)	١٠٧	١٠٠ = ٩٩,٩٧

المصدر: من إعداد الباحث.

٤ - تحليل مضامين النصوص

أ - الحقوق

من قيم المواطنة ودعائمه التي وردت بتواتر كبير جداً نجد «الحقوق»؛ حيث برزت في ٣٣ تكراراً بنسبة ٣٠,٨٤ بالمئة من مجموع قيم المواطنة، وهذا التواتر يدل على أهمية هذه الأخيرة في تجسيد ركائز المجتمع الديمقراطي السليم، الذي يتوفر فيه الأمن والاستقرار انطلاقاً من: «الحق والواجب»، وهو ما يشكل مفهوم المواطنة بحسب تحديد عدة مفكرين. وفي خضم ذلك تأتي الحقوق في كتاب التربية المدنية وفق تسلسل معين، وإن كان لا يختلف في كل مرة من حيث الامتيازات، فنجدها تتخذ ميادين مختلفة يمكن إبرازها على النحو التالي:

ـ **الحقوق المدنية**: وقد وردت في ٩ تكرارات على النحو الذي يعطي مجاًلاً لما يمكن أن يستفيد منه المواطن في خصوص حقوقه المدنية، وذلك أن أهم الحقوق المدنية في الدساتير الجزائرية هي الحق في الحياة، حق المواطنة... إلخ. وقد ركزت النصوص التي

يحتويها الكتاب على هذه الحقوق، فنجد مثلاً: «الحريات الأساسية وحقوق الإنسان والمواطن المادة ١٧٨ من الدستور...» ك. ت. م. (*) (ص ٢١).

– **الحقوق الاجتماعية:** وعلى غرار الحقوق الاقتصادية فقد وردت الحقوق الاجتماعية في أكثر من مجال بتكرار ٦ مرات، حيث نجد على سبيل المثال: «... حق العمل، الحق في العيش الكريم، الحق في الرعاية الصحية، حق الضمان الاجتماعي، حق الأمن...» ك. ت. م. (ص ١٦٤).

– **الحقوق الثقافية:** بالإضافة إلى الحقوق الاجتماعية فقد تضمن كتاب التربية المدنية الحقوق الثقافية التي ترد بوضوح في الكتاب بتكرار ٦ مرات، حيث نجد على سبيل المثال: «... حق التعليم، حق التفكير والابتكار...» ك. ت. م. (ص ١٦٤).

وقد وردت الحقوق في علاقة ترابطية مع الواجبات في ٤ تكرارات، حيث نجد على سبيل المثال: «... كل المواطنين سواسية أمام القانون...» ك. ت. م. ص ٢٠، وهي حق من حقوق المواطن وحرياته التي يضمنها الدستور، وبالمقابل نجد «... لا يعذر أحد بجهل القانون...» ك. ت. م. (ص ٢٠)، وهي من الواجبات.

ب - الواجبات

وعلى غرار الحقوق تعد الواجبات من قيم المواطنة الهامة التي ينبغي القيام بها، ولذلك تسعى كل الدول إلى الاهتمام بها وتكوين التلاميذ في إطارها. ورغم هذه الأهمية، إلا أن الواجبات قد وردت في الكتاب بتواتر قليل عن سابقتها حيث لم ترد إلا بتكرار ٦ مرات وذلك بنسبة ٦٠، ٥ بالمئة من مجموع قيم المواطنة ٧ - ٢٠ - ٩٣، الأمر الذي يجعلنا نقف عند نقص كبير في الكتاب لا بد من تداركه، ويرجع ذلك أساساً إلى «أن التجربة تثبت في الواقع أن الإنسان، حتى أصدق الناس نية، سرعان ما ينسى واجباته حينما لا نتحدث إليه إلا عن حقوقه»، وهو ما قد يعيق التكوين الفعّال للمواطن، على اعتبار أن تصور المجتمع مبني في جوهره على الالتزام والواجب.

وقد وردت الواجبات في الكتاب بصيغة الأمر بتكرار ٣ مرات، وذلك في الصفحة ٢٠، حيث نجد:

– معاني متضمنة للواجب مثال: «... على كل مواطن أن يحمي الملكية العامة ومصالح المجموعة الوطنية ويحترم ملكية الغير...» ك. ت. م. (ص ٢٠).

– دعوة صريحة للواجبات تمثلت في عبارة واحدة وردت في الصفحة ٢٠ «... على كل مواطن أن يؤدي بإخلاص واجباته...».

– تأتي كلمة «الواجب» في الكتاب في سياق محاذ «للحق»، وهو مطلب أساسي للمواطنة كما سبق وأوضحنا، ذلك أن المطالبة بالحقوق تفترض بالضرورة معرفة الواجبات. ورغم

هذه الأهمية إلا أنها لم ترد إلا مرتين في الصفحة ٩٣ والصفحة ٧، حيث نجد: «... أداء واجباتهم والمطالبة بحقوقهم...» ك. ت. م. (ص ٩٣)، «... يبين الحقوق والواجبات بينهم...» ك. ت. م. (ص ٧).

إن التأسيس للواجبات في إطار «علم الواجبات» باعتباره فلسفة الحياة يقوم بوصل علاقة ثنائية بمجمل العلاقات الاجتماعية والثقافية التي تتخطى الإطار الذي يدور التفاعل في نطاقه، ويقوم على جملة من التعاليم والمواصفات الصريحة والمنظمة التي تعمل على تعيين مهمة الأطراف المعنيين بالتفاعل (خليل، ١٩٨٤).

ج - الهوية الوطنية

لقد وردت الهوية الوطنية في هذا الكتاب مرتبطة بعناصر متشابهة هي: الإسلام، العروبة والأمازيغية... وهي تشكل دعامة أساسية في تكوين الشخصية الوطنية كعنصر أساسي من عناصر خلق المواطن الصالح وتدعيم المواطنة. ورغم أهميتها، إلا أن تواترها احتل حيزاً قليلاً، فقد وردت بتكرار ٥ مرات، وبنسبة ٦٧, ٤ بالمئة من مجموع قيم المواطنة، وذلك على النحو التالي:

– تأتي الهوية الوطنية في علاقة ترابطية مع كل العناصر المكونة لها في عبارتين فقط في الكتاب، وذلك في الصفحات ٧ – ١٩ حيث نجد: «... المكونات الأساسية لهويته التي تتمثل في: الإسلام والعروبة والأمازيغية...» ك. ت. م. (ص ١٩).

ويتضح لنا أن الهوية الوطنية كقيمة من قيم المواطنة، نسبة تواترها قليلة، وهو ما يفسر بعدم الاستقرار حول موضوع الهوية الجزائرية حتى الآن، بحيث ما يزال يطرح نقاشات، وبإلحاح، على الساحة الوطنية، في كل فترة، كان آخرها التوصل إلى دسترة الأمازيغية. وقد أفرزت هذه النقاشات ضرورة ملحة لجعل المؤسسة التعليمية ركيزة أساسية لبناء قواعد الهوية الوطنية ويتجلى ذلك في خطاب رئيس الجمهورية، الذي تضمن قرارات لإصلاح حقيقي للمنظومة التعليمية، وأهم ما ورد فيه: «... إن المدرسة بعد الأسرة هي الركيزة الأساسية في بناء خصوصية المواطن والمجتمع فهما يصلحان أو يفسدان، لا يحق لأحد التفریط أو التلاعب بمكونات الهوية الجزائرية ومقوماتها...» (بوتفليقة، ١٩٩٩).

«... لا المدرسة في جوهرها إبداع جزائري ولا مدرستنا على ما هي عليه نموذج مثالي يقتدى به... فأصبح لزاماً علينا أن نتحلى بشيء من التواضع في التفكير... وهو ميدان بلغ من الدقة والخطورة على الأجيال، [ما] لا يبيح الأيديولوجيات العميقة ولا التنكر للهوية» (بوتفليقة، ١٩٩٩).

لقد برهنت الهوية على هشاشتها، وذلك بانفجارها، بمجرد تواجد العوامل المساعدة على ذلك. إن فقدان الدولة مصداقيتها باعتبارها المؤسس الوحيد للهوية الوطنية أدى إلى ظهور فصامية الثقافة، حيث التقت كل مجموعة حول هوية مستمدة من مرجع معين، فظهر

على الساحة: المعربون والفرونكوفونيون والأمازيغيون من جهة، والمحافظون والإسلاميون واللائكيون والمطالبون بالحدثة من جهة أخرى.

وما انجرّ عن ذلك من صراعات حادة بينهم، وهو صراع بين عوالم متواجدة جنباً إلى جنب، حيث كانت الحياة الاجتماعية والسياسية والثقافية حلبة له، وأخذ المجتمع يبحث عن هويته كما يقول بوسبسي: «تعدد النماذج الثقافية والتغير الاجتماعي يعززان الأزمة الحضارية» (Boucebci, 1999).

د - الانتماء

وعلى غرار الهوية الوطنية، فإن الانتماء يعتبر عنصراً هاماً في تكوين دعائم المواطنة، ذلك أن المواطن الصالح هو الذي يفتخر بانتمائه إلى وطنه وأمتة وثقافتها وحضارتها الإنسانية، ونضالها في سبيل التحرر والاستقلال، وفي سبيل مواجهة التحديات. ورغم أهمية الانتماء، كركيزة من ركائز المواطنة، إلا أنه ورد بتواتر قليل جداً، حيث برز في تكرار واحد ونسبة ٩٣، ٠ بالمئة من مجموع قيم المواطنة، حيث نجد «... مجتمعا مسلم ينتمي إلى المغرب الكبير والعالمين العربي والإسلامي، وهو من المجتمعات المتوسطية والأفريقية يؤثر فيها ويتأثر بها...» ك. ت. م. (ص ٧). وهو ما يبرز توجه الكتاب إلى الانتماء العربي، الذي يكون دوماً مرتبطاً بالانتماء الديني الإسلامي.

ويقول عبوس في هذا السياق: «الجماعات الإثنية هي مجموعة يمتلك أفرادها في نظرهم الخاص، وفي نظر الآخرين، هوية مميزة وراسخة في شعورهم، وتاريخاً وأصلاً مشتركين» (Abou, 1981). وهو ما يعتبر أساس المواطنة الصالحة.

وقد اقترح المؤرخ تونير في نهاية القرن ١٩ تمييزاً شهيراً بين نموذجي ولاء لمجموعة انتماء، وسمح هذا التمييز بالمعارضة بين المجتمع التقليدي والمجتمع المدني الحديث.

هـ - الديمقراطية

يبيّن شومبتر (Schumpeter) أن الديمقراطية لا تقضي على الأجيال، ولكنها تعدل إدماجها... وتأتي قيمة الديمقراطية وفق تواتر كبير نسبياً، حيث وردت بتكرار ١٢ مرة، وذلك بنسبة ١١، ٢١ بالمئة من مجموع قيم المواطنة، وقد ارتبطت في أكثر من مرة بالنظام السياسي بتكرار ١١ مرة من خلال الحديث عن الديمقراطية السياسية: حيث نجد مثلاً: «... الديمقراطية تنظيم سياسي...» ك. ت. م. (ص ٥٥).

فالديمقراطية المقصودة هي الديمقراطية السياسية، التي تتجسد أساساً في نوعين هامين هما: الديمقراطية المباشرة وغير المباشرة، ونجد في الكتاب إشارة إلى ذلك في الصفحتين ٥٥ - ٥٦. ويبرز ذلك من خلال العبارة الموالية كمثال عن ذلك: «... الديمقراطية غير المباشرة هي الديمقراطية النيابية التي يمارس فيها المواطنون الحكم بواسطة ممثلهم المنتخبين لمدة معينة بالاقتراع العام...» ك. ت. م. (ص ٥٦).

و - القانون

إن إدراك التلاميذ قيمة القانون ومبادئه يعتبر ركيزة أساسية لبناء المواطنة في مجتمع ديمقراطي، لما له من علاقة وطيدة مع النظام التشريعي للقطر الذي ينتمون إليه. ولذلك فقد احتل حيزاً كبيراً نسبياً، وقد ورد بتواتر كبير وذلك بتكرار ١٣ مرة، وبنسبة ١٤, ١٢ بالمئة من مجموع قيم المواطنة، وذلك على النحو التالي:

ورد مصطلح القانون في كتاب التربية المدنية في علاقة ترابطية مع السير الحسن لمقومات الدولة ومكوناتها، ويبرز ذلك بوضوح، وذلك بتكرار ٨ مرات، حيث نجد كمثال عن ذلك: «... قوانين الجمهورية التي يخضع لها جميع الأفراد والهيئات...» ك ت م (ص ١٧)، وفي السياق نفسه نجد: «... الدستور هو القانون الأعلى في البلاد، الذي يتضمن مجموعة من القواعد الأساسية التي تبين شكل الدولة ونظام الحكم فيها...» ك ت م (ص ١٩).

«... فالضبط هو الذي يحول الحيوانية إلى إنسانية...»، بحسب كانط، الذي يؤكد دوماً أهمية القانون في إعداد المواطن: «فالأطفال يرسلون إلى المدرسة، ليس بنية أن يتعلموا شيئاً ولكن ليتعودوا ويكسبوا القدرة على التوقف عن التحقيق المتسرع لأفكارهم الخاصة...» (Kant and Philomenko, 1993) من خلال ما سبق يتضح لنا أن قيمة القانون قد وردت بنسبة تواتر كبيرة، الأمر الذي يبرز أهمية القانون في الإعداد الأمثل للمواطن الصالح. ولكي يتم تهيئة الإنسان للقانون الأخلاقي يجب أن يشعر الفرد أن في الطاعة المطلقة لالتزام احتراماً للقانون، «والاحترام فعلاً هو الشعور الأخلاقي الذي سببه وموضوعه القانون» بحسب كانط، (Kant, 1971)، وبذلك تشكل قيم المجتمع ومعاييرته ونظمه وقوانينه، مجموعة القواعد المنظمة لعلاقتنا، والموجهة لسلوكنا وتفاعلا مع الآخرين.

ز - المسؤولية

إن تدريب التلاميذ على التعاون واكتساب العادات الاجتماعية الضرورية... تدرج جميعها تحت إطار المسؤوليات التي لا بد من تلقينها لهم باعتبارهم مواطني المستقبل، سواء عبر تعلق الأمر بالممارسة الفعلية، أو إدراجه ضمن المضامين التربوية (الكتب المدرسية)، لما لها من أهمية في إرساء دعائم المواطنة الصحيحة بدءاً بالمؤسسة التعليمية. وبالرغم من ذلك فقد وردت المسؤولية في الكتاب بتواتر قليل جداً حيث لم تأت إلا بتكرار ٣ مرات وذلك بنسبة ٨٠, ٢ بالمئة من مجموع قيم المواطنة الأخرى، حيث نجد: «... تكوين مواطنين مسؤولين والعمل على حمل الممثلين المنتخبين على اقتراح قوانين تتضمن شروط الحياة الكريمة للإنسان...» ك. ت. م. (ص ١٦٧).

ح - التفتح على العالم

من قيم المواطنة الهامة نجد التفتح على العالم، وهو ما تفترضه العولة بدخول القرن ٢١، وما يسعى إليه كل الدول في إطار العمل الجاد لتهيئة المواطن العالمي، وهو ما دعا إليه أسبوع التربية على المواطنة العالمية الذي أقيم في تشرين الثاني/نوفمبر ٢٠٠٠. وبذلك، تصبح مهمة المؤسسة التعليمية جوهرية بتهيئة أعضاء أقياء للمجتمع العالمي لهم

القدرة على الاتصال بمواطني الشعوب الأخرى بتعدد الأجناس (La Poly ethnicité)، وهو ما يؤكد كل من ميكائيل إيلباز (Mikhael Elabaz) (*) ودونيس هيللي (Denise Helly) (**)، بحيث يقترحان مفهوم المواطنة العالمية (La Citoyenneté mondiale) التي تفترض وحدة العائلة الإنسانية التي تركز على مجموعة المبادئ والقيم والسلوكيات والمواقف التي يجب أن تتحلّى بها شعوب العالم من أجل تحقيق التنمية المستدامة.

ورغم هذه الأهمية إلا أنه ورد بتواتر قليل جداً مقارنة بقيم المواطنة الأخرى، وذلك بتكرارين وبنسبة تقدر ٨٦، ١ بالمئة من مجموع قيم المواطنة الأخرى، حيث نجد: «... إقامة مجتمع منسجم محافظ على أصالته، متمسك بقيمه... متفتح على العالم» ك ت م (ص ٩٤).

ط - الدولة الجزائرية

من قيم المواطنة وأسسها التي تحتل حيزاً كبيراً في النقاشات، تكوين الوعي بمفهوم الدولة لدى التلاميذ كتنظيم للعنصر المشترك، الذي يركز أساساً على النظام الديمقراطي، وما تعتمد كل الدول المتحضرة على تأكيده وإبراز معاملة. فقوانين الدولة مثلاً ينبغي ألا تكون مجرد أهواء واهتمامات فرد معين أو حتى طبقة معين، ولكنها تجسيد للحياة العقلية الكلية للمجتمع.

وفي خضم ذلك يمكننا أن نتساءل عن الكيفية التي تعرض بها الدولة الجزائرية كقيمة وركيزة أساسية من ركائز المواطنة في الكتاب؟

لقد وردت قيمة الدولة الجزائرية بتواتر كبير نسبياً، وذلك بتكرار ١٢ مرة، وبنسبة ٢١، ١١ بالمئة من مجموع قيم المواطنة، ويمكن إبراز هذه التكرارات على النحو التالي:

ارتبط مفهوم الدولة الجزائرية بالنظام الجمهوري الديمقراطي بتكرار ٣ مرات، حيث نجد كمثال عن ذلك: «... تمكّن الشعب الجزائري من استرجاع السيادة الوطنية وبعث الدولة الجزائرية ذات النظام الجمهوري الديمقراطي...» ك ت م (ص ١٥).

إن توعية التلميذ بالإطار الاجتماعي كونه يعيش داخل دولة تركز على مؤسسات تنظم استقرارها، من شأنها أن تكون لديه الوعي بثقل المسؤولية باعتباره مواطناً وعضواً فعالاً له حقوق وعليه واجبات... ويستند إلى روح أخلاقية واجتماعية قبل كل شيء. هذه هي الحقيقة التي يؤكد لها هيفل بالإشارة إلى أن الدولة باعتبارها «واقعاً فعلياً للإدارة الجوهرية» التي رفعها الفرد من الإحساس الفردي بالذات إلى الجمعية أو الشمولية، أي الإحساس بالآخرين الذي يكون واجبه السامي متمثلاً في أن يكونوا أعضاء في الدولة» (شتا، ٢٠٠٠). كما إن التمثلات عن سلطة الدولة تبرز من خلال تمثّل التلاميذ لرئيس الدولة أو الجماعة القومية وذلك «أن تشخيص الدولة عبر رمز حاكمها الأول ينغرس بالفعل في متطلبات نفسية اجتماعية لم تمت مع انحطاط هذه المذاهب السياسية التقليدية» (Greenstein, 1970).

(*) أستاذ بروفيسور أنتربولوجي في جامعة لافال (Laval).

(**) أستاذ وباحث في المركز الثقافي والاجتماعي، المعهد الوطني للبحث العلمي-كندا.

ي - التضامن

إن الاشتراك في العمل التطوعي والتضامني في المؤسسات الاجتماعية الموجودة في المجتمع المحلي، مطلب ضروري لتجسيد قيم المواطنة. ورغم ذلك فإن الجهود التطوعية والتضامنية تكاد تفقد في العالم النفعي الحديث، كما إن بذل الوقت والطاقة والجهد لخدمة الصالح العام وتحمل المسؤولية الجماعية وجعلها ركيزة أساسية للمواطنة الحققة، يشكل حجر الزاوية لهذا القطاع، فضلاً عن النسيج الروحي والأخلاقي الذي يربط المواطن بمجتمعه وأفراد المجتمع الآخرين. وقد ورد «التضامن» في كتاب التربية المدنية بتواتر متوسط نسبياً وبتكرار ٨ مرات وبنسبة ٧,٤٧ بالمائة من مجموع قيم المواطنة؛ ويمكن توضيح ذلك في ما يلي: لقد تم عرض «التضامن» في الكتاب في علاقة ترابطية مع الواجب، وذلك بتكرار واحد في الصفحة ٨٣، ويتضح ذلك جلياً من خلال العبارة التالية: «... التضامن مع المتضررين من الكوارث واجب وطني وإنساني...». كما ورد «التضامن» من خلال إبراز أهميته داخل المجتمع وذلك بتكرارين، وهو ما من شأنه تقوية روابط المجتمع، وتدعيم ركائزه انطلاقاً من تماسك أفراد، وهو مطلب أساسي للمواطنة العالمية؛ حيث نجد كمثال على ذلك: «... للتضامن أهمية عظيمة في حياة الأفراد والمجتمعات، لأنه يعمل على غرس الصفات النبيلة بين أفراد المجتمع وتوطيد العلاقات بين الأفراد والمجتمعات...» ك ت م (ص ٨٧).

ثالثاً: نتائج استخدام أساليب ما وراء الخطاب

تبين من خلال نتائج التحليل أن ما وراء الخطاب الإخباري هو أكثر أنماط ما وراء الخطاب استخداماً، وعلى وجه التحديد ما يتعلق بالتمهيد والتبرير والمراجعة في مقرر التربية المدنية والتاريخ، الذي يمهد للمتعلم الفكرة الرئيسة في الموضوع، مما يساعد التلميذ على التعرف إلى ما يتوقعه من المعلم. وقد تبين من خلال نتائج الدراسة أن نمط ما وراء الخطاب الاتجاهي، الذي يعكس اتجاهات المؤلف نحو موضوعات الكتاب ونحو المتعلم كفرد من جماعة، هو ثاني نمط من أنماط ما وراء الخطاب استخداماً في الكتاب الدراسي في مقرر التربية المدنية والتاريخ، وكذا الاهتمام بالجانب الموسوعي في النص... كما تبين وجود فروق بين أنماط ما وراء الخطاب المتضمنة في كتب المواد الاجتماعية، بحسب مجال كل منها. وكذلك، وجود فروق بين كل من أنماط ما وراء الخطاب وباقي الأنماط لصالح نمط ما وراء الخطاب الإخباري، يليه نمط الخطاب الاتجاهي.

خاتمة

إن تحليل الخطاب والمضمون والتصورات التي ينقلها، والادعاءات التي يصوغها، لا ينفصل عن أولئك الذين يعرضونها، أو الأمكنة التي نشرت فيها. ومن وجهة نظر اجتماعية، فإن هذه العوامل هي التي تعطي القوة والفعالية لهذا الشكل الخاص من التعبير (شامبانيه وبينتو، ١٩٩٣)، وهذا يعني على الأقل في مرحلة أولى السعي إلى تأمين المعتقدات وتأكيد ما يقول ماكس فيبر، بواسطة هذه المجموعة من تقنيات الدمج

الاجتماعي والفكري، التي تتراوح بين الاجتماعات الصغيرة وتحرير المناشير أو الكتب المدرسية. هذه الأخيرة هي التي تساهم في الممارسات الخطابية التربوية وتجسيد فلسفة المجتمع انطلاقاً من العلاقة القائمة بين النظام السياسي والنظام التربوي، ولا سيما إذا تعلق الأمر بالمواطنة، وإرساء دعائمها بدءاً بالمؤسسة التعليمية. ولكي تكون ناجحة، يجب أن تنسجم مع المعايير الاجتماعية، وهو ما تم الوقوف عنده في تحليل كتاب التربية المدنية.

ويمكن إيجاز أهم النقاط التي أفرزتها عملية التحليل في هيمنة قيمة «الحقوق»، كأساس للمواطنة، على كتاب التربية المدنية، ويتضح ذلك من خلال نسبة تواترها التي بلغت ٣٠,٨٤ بالمئة من مجموع قيم المواطنة، وقد اتخذت عدة أشكال: الحقوق السياسية، الحقوق الاقتصادية، الحقوق الاجتماعية، الحقوق الثقافية... وهو ما يجسد توجه الكتاب نحو إبراز الحقوق للتلاميذ في محاولة لبناء الإنسان الجزائري الواعي روح الديمقراطية انطلاقاً من مشاركته في عملية صنع القرار (Decision-Making)، وتحمل أعباء المسؤولية، وهو أمر لا مفر منه للقضاء على جذور التطرف وإقامة دعائم المواطنة المجتمعية (Societal Citizenship) بتعبير دوناتي (Donati)، التي تمثل صورة البناء الاجتماعي الذي يتخذ من المجتمع المدني سلطة له. وعلى غرار «الحقوق»، فإن فكرة المواطنة الصالحة انطلاقاً من الصيغة الاجتماعية تفترض الحفاظ على المصالح العامة، التي تجعل من الواجبات وسيلة لتحقيق استقرار المجتمع وتطوره، إلا أن نسبة تواترها قليلة جداً مقارنة بسابقتها (الحقوق) وقد بلغت ٥,٦٠ بالمئة وهي نسبة أقل من ٣/١، نسبة تواتر هذه الأخيرة. وهو ما يجعلنا نقف أمام نقص كبير في تجسيد قيم المواطنة انطلاقاً من الكتاب المدرسي، كتعبير عن الاختلال في السلم الاجتماعي للقيم التي تعيشها المجتمعات، وهو ما أشار إليه مالك ابن نبي في كتابه بين الرشاد والتهيه، حيث يؤكد أنه عندما يسمح «المجتمع» بالحديث عن الحقوق دون أن يذكر بالواجبات... وعندما يشرع بالطرائق السهلة وغير المنظمة في سبيل تحقيق حاجاته، فهذا تعبير عن وجود اختلال في السلم الاجتماعي للقيم الذي ينعكس مباشرة على السلوك الاجتماعي، ويعطيه اتجاهات جديدة أفقياً وعمودياً، مما يخلق ممارسات سلوكية تتناقض مع هوية المجتمع وذاتيته وقوانينه وتساهم بأشكال مختلفة في تفكيك شبكة علاقاته الاجتماعية...

إن الديمقراطية دعامة أساسية لقيام المواطنة الحققة وتكوين آليات الحس المدني انطلاقاً من احترام الحقوق وأداء الواجبات في إطار النظام التشريعي للمجتمع الذي ينتمي إليه الأفراد. وقد برزت بشكل مباشر بنسب تواترية متوسطة نسبياً من مجموع قيم المواطنة، كما ارتبطت بمجموعة من القيم الأخرى التي تمثل عناصرها، وتشكل نسقاً فكرياً موحداً لا يخرج عن نطاق التكوين الفعال للمواطنة الحققة انطلاقاً من المشاركة الإيجابية، وذلك بنسب تواترية مختلفة، منها القانون ١٤, ١٢ بالمئة، المجتمع ٤٧, ٧ بالمئة، والدولة الجزائرية ٢١, ١١ بالمئة، الانتخاب ٧٣, ٣ بالمئة، وبالرغم من أن الانتماء هو من العناصر الأساسية للمواطنة، فلم يرد إلا بتواتر قليل بنسبة ٩٣, ٠ بالمئة. كما نجد أن الهوية الوطنية، كعنصر أساسي للانتماء، وردت هي الأخرى بتواتر متوسط نسبياً، وقد بلغت ٦٧, ٤ بالمئة من مجموع

قيم المواطنة الأخرى، وهو ما يفسره ربما عدم الاستقرار حول هذا الموضوع في الجزائر في السنوات الأخيرة، بحيث ما تزال النقاشات تطرح وبالحاح على الساحة الوطنية، وحتى بعد دسترة الأمازيغية وإقرارها رسمياً... ويعد التضامن والتعاون مطلبين ضروريين لتجسيد «المواطنة» الفعالة انطلاقاً من النسيج الروحي والأخلاقي الذي يربط الفرد بمجتمعه وأفراد المجتمع الآخرين لخدمة الصالح العام وتحمل المسؤولية الجماعية، وقد ورد بنسبة تواتر متوسطة نسبياً ٧,٤٧ بالمئة. كما إن الانفتاح على العالم وروح العصر من القيم الهامة لتكوين المواطنة العالمية وهو ما تسعى إليه كل المنظومات التربوية بدخول القرن ٢١، ورغم ذلك فقد ورد بتواتر ضئيل جداً، الأمر الذي يفترض العناية به في إطار انفتاح المؤسسة التعليمية على الواقع الاجتماعي العالمي بتطوراتهِ وتغييراته، وقد بلغت نسبة تواتر ١,٨٦ بالمئة من مجموع قيم المواطنة.

وانطلاقاً من عملية التحليل، نجد أن قيم المواطنة عرضت في كتب التربية المدنية على شكل ثنائيات في إطار الترابط العلائقي بين قيم المواطنة المختلفة، وقد تم الوقوف على أمثلة عديدة في عملية التحليل منها (الحق/الواجب)، (الدولة الجزائرية/الديمقراطية)، (التضامن/الواجب)، (الوحدة/الوطن)، (المجتمع/الإسلام)، (الحق/العدل)... وهذا الترابط العلائقي بين القيم التي يحملها الكتاب يبرز درجة التجانس بين قيم المواطنة بحيث تشكل جميعاً كلاً متكاملًا يسعى إلى خلق مجتمع ديمقراطي يرتكز على الحقوق والواجبات. وبالرغم من فعالية كتب المواد الاجتماعية بصفة عامة – وكتاب التربية المدنية بصفة خاصة – انطلاقاً من قيم المواطنة، فإن ذلك لا يمنع وجود بعض التناقضات التي تم الوقوف عليها، ونذكر أهمها بشكل موجز في:

– غياب تام لتحديد المصطلحات والمفاهيم والكلمات الأساسية الدالة على معاني «الحق، الواجب، الديمقراطية، العولة...»، في كتب المواد الاجتماعية، ما عدا كتاب التربية المدنية الذي تم تحليله في هذه الدراسة... الأمر الذي يضعنا أمام تساؤل في غياب التحديد الأمثل، فتعرض الأفكار والمعاني في النص مختلفة أحياناً ومتناقضة أحياناً أخرى، وهو ما تم الوقوف عليه في كتاب المطالعة والنصوص بصفة خاصة، ويبرز ذلك من خلال العبارة التالية كنموذج عن ذلك: «... إن كل ما نتمناه هو أن يتعلم أبنائنا، ويفهموا الحياة كما يفهمها الأوروبيون حتى لا يذوقوا في المستقبل ما نذوقه نحن...» ك. ن. (ص ٥٩)^(١).

وبالمقابل نجد عبارة مناقضة للأولى، تجعل التطور والرقى الاجتماعي نتيجة التمسك بالمجتمع الشرقي (البلدان العربية الإسلامية)، ويبرز ذلك من خلال عبارة وردت في الكتاب: «... لن نضيع ولن نفنى، ما دمنا متمسكين بالعرى القوية من الإسلام والعربية والشرق...» ك ن (ص ٢٩)، وهو أساس استقرار المجتمع وتطوره – بحسب ما ورد في الكتاب –.

(١) كتاب النصوص والمطالعة العربية.

● إن السؤال الذي يطرح نفسه في هذا السياق: ما الذي يتم نقله للتلميذ عندما يقرأ؟!

إن الغياب الكلي لتحديد المفاهيم انطلاقاً من فلسفة تربوية واضحة المعالم يفتح الباب أمام تأويلات عديدة وخلط بين المفاهيم في مرحلة التعليم الأساسي. فالبعض منها لا يمكن بناؤه بناء سليماً، إلا إذا وصل التلميذ إلى عمر عقلي معين مما يتطلب تحديدها وربطها بالمواطنة كهدف عام تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقه من خلال برامجها.

ويقدم أمبرتو ايكو (Umberto Eco) نقطة للانطلاق مدعماً بذلك دريدا (Derrida)، حيث تحدث النصوص، أو هي قادرة على إحداث قراءات وتأويلات عديدة ولانهائية (ECO, 1984). وهذا راجع بالأساس إلى سببين: الأول، عدم تحديد المعنى النصي، كما يشير إلى ذلك دريدا، حيث إن النص يتحدث بأصوات متعددة؛ والثاني، استنتاج القراء (التلاميذ) نوايا الكاتب، إذ ليست هناك قاعدة مطلقة يمكن تطبيقها في القراءة.

وهكذا فالمشكل الثاني ينتج الأول، نظراً إلى أن الكلمات يمكن أن تستعمل بشكل مختلف من سياق إلى آخر، لأنها تتوفر على معاني تترك آثاراً في كل موضع من النص، فإن القارئ لن يتوصل إلى ما تعنيه هذه الكلمات أو الأقوال، لكنه استنتاج يقوم به عقل مسؤول. وفي الإطار نفسه يرى رولان بارت (R. Barthes) أن النص تعددي لكن هذا لا يعني أنه ينطوي على معان عديدة فحسب بل إنه يحقق تعدد المعنى ذاته، «فالنص يحتوي دوماً على معانٍ إلا أنه يحتوي على عودة المعنى، فالمعنى يأتي ثم ينصرف ثم ينتقل إلى مستوى آخر وهكذا دواليك» (بارط، ١٩٨٦).

لقد أشارت نادية بكار إلى أن التعريف بالمرادف والتقسيم، والمختصر والمثال، من الطرق غير المنطقية في التعريف، لعدم توفر شروط التعريف المنطقي كالتفسير المنطقي للخصائص الجامعة المانعة بها. كما تأكدت أهمية الدقة في التعريف لدى كل من نيومن (Newman, 1990) ونادية بكار إذ من المتوقع أن الطلاب، سيفتقرون إلى مهارات مستويات التفكير العالي الهامة في هذه المرحلة من النمو. إن هذا النوع من التعريفات قد يحدث تداخلات ويحدث سوءاً في الفهم لدى المتعلم، وهذه النتيجة تتفق مع ما ذكرته بكار التي أشارت إلى أن الكتب المدرسية للمراحل كلها قد تكون مصدراً لسوء فهم المفاهيم، كما تتفق أيضاً مع آراء هاس التي تشير إلى أن الكتب المدرسية كثيراً ما تكون مبعثاً لسوء الفهم □

المراجع

- إبراهيم، مجدي عزيز (١٩٨٩). *مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية*. القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية. ص ٨٨.
- بارط، رولان (١٩٨٦) *درس السيميولوجيا*. ترجمة عبد السلام بنعبد العالي. الدار البيضاء: دار توبقال. ص ٤٨ – ٤٩.

- بدران، شبل (١٩٩٩). التربية والمجتمع: رؤية نقدية في المفاهيم، القضايا، المشكلات. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية. ص ٢٤٣.
- بركات، حليم (٢٠٠٠). المجتمع العربي في القرن العشرين: بحث في تغير الأحوال والعلاقات. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ص ٢٠ - ٢٢.
- بوبكري، محمد (٢٠٠٠). التربية والحرية، من أجل رؤية فلسفية للفعل البيداغوجي. الدار البيضاء: أفريقيا الشرق. ص ٩٦ - ١٠٣.
- بوتفليقة، عبد العزيز (١٩٩٩). «خطاب رئيس الجمهورية». النصر: ٥/٣٠. ص ٣.
- الجابري، محمد عابد (١٩٩٤). تكوين العقل العربي. ط ٦. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية. ص ١٢٥. (نقد العقل العربي؛ ١)
- جوزيف، سعاد (١٩٩٩). مسؤولية المواطنة والأطفال: معضلات مأزق المسؤولية العلائقية الأبوية في بناء المواطنة في لبنان. بيروت: منشورات الجامعة اللبنانية الأميركية.
- خليل، خليل أحمد (١٩٨٤). المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع. بيروت: دار الحداثة. ص ١٩٣.
- الخلودة، محمد (١٩٨٦). دراسة تحليلية لمحتوى كتاب الاجتماعيات للمرحلة الإعدادية في الأردن. عمان: مركز البحوث والتطوير التربوي، جامعة اليرموك. ص ٤٥.
- الرويلي، موفق وعبد الفتاح الجبير (١٩٩١). «تحليل ما وراء الخطاب في كتب الجغرافيا، بالمملكة العربية السعودية». مجلة جامعة الملك سعود: السنة ٣، العلوم التربوية (٢). ص ٤٥٤.
- سعادة، جودة أحمد (١٩٨٤). مناهج الدراسات الاجتماعية. بيروت: دار العلم للملايين. ص ٣٧.
- سعيد، محمود شاكر ومحمود إسماعيل عمار (١٩٩٦). معايير تحليل الكتب المدرسية في إطار منهج البحث التربوي. الرياض: دار المراج الدولية للنشر. ص ١٥٩
- شامبانيه، لوناو وميرلية بينتو (١٩٩٣). دراسات تطبيقية في البحث الاجتماعي. ترجمة محمد عرب صاصيلا. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. ص ٨٣.
- شتا، السيد علي (٢٠٠٠). المنظور الظاهري والتنظيم الاجتماعي للمجتمع. الإسكندرية: المكتبة المصرية. ص ١٣٠.
- طعيمة، رشدي (١٩٨٧). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. القاهرة: دار الفكر العربي. ص ٤١.
- عبد الحميد، محمد (١٩٧٩). تحليل المحتوى في بحوث الإعلام. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. ص ١٣٢.
- العمرى، أبو النجا محمد (٢٠٠٠). الخطوات المنهجية في بحوث الخدمة الاجتماعية. الإسكندرية: المكتبة الجامعية، ص ٢٢٥.

العمير، منى أحمد علي (١٩٩٦). «تحليل محتوى كتب التاريخ للصفوف النهائية بمراحل التعليم العام - بنات - بالمملكة العربية السعودية في ضوء اتجاهات عمق المعرفة وطرق عرضها.» قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الآداب في المناهج العامة. الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية.

فرج، إلهام عبد الحميد (٢٠٠١). *المناهج الدراسية والوعي الاجتماعي والسياسي للمرأة في مصر: التعليم ومستقبل المجتمع المدني*. الاسكندرية: مركز الجزويت الثقافي؛ المركز المصري لدراسات وبحوث البحر المتوسط للتنمية. ص ١١٠ - ١١١.

اللقائي، أحمد حسين [وآخرون] (١٩٩٠). *تدريس المواد الاجتماعية*. القاهرة: عالم الكتب. ج ١، ص ١١.

يسين، السيد (مشرف) (١٩٨٥). *تحليل مضمون الفكر القومي العربي: دراسة استطلاعية*. ط ٣. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية. ص ١٢.

يسين، السيد (١٩٩٢). «مستقبل العمل المدني: الأزمة الثقافية ومستقبل المجتمع المدني.» ورقة قدمت إلى: *المجتمع المدني في الوطن العربي ودوره في تحقيق الديمقراطية: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية*. بيروت: المركز. ص ٩٣.

- Abou, Selim (1981). *L'Identité culturelle: Relations interethniques et problèmes d'acculturation*. Paris: Editions Anthropos. p. 32.
- Albala-Bertrand, Luis (1996). «Introduction au dossier (citoyenneté et éducation: vers une pratique significative).» *Perspectives*: vol. 26, no. 4. p. 18.
- Beauvis, P. J. «Metadiscourse in content: Aspeech Act Model of Illocutionary content.» Eric document Reproduction Service: no. 272.
- Boucebci, M. (1999). «Filiation et rôles sociaux dans un monde en chargement peuples méditerranéens.» *France*: nos. 48-49. p. 17.
- Canivez, Patrice (1995). *Eduquer le citoyen*. Paris: Hatier. (Optiques: philosophie; 213-214)
- Eco, Umberto (1984). *Semiotics and the Philosophy of Language*. Bloomington, IN: Indiana University Press. p. 24.
- Greenstein, Fred I. (1970). *Children and Politics*. 5th ed. New Haven, CT; London: Yale University Press. p. 31.
- Kant, Emmanuel (1971). *Critique de la raison pratique*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF). pp. 84-85.
- Kant, Emmanuel et Alexis Philonenko (1993). *Réflexion sur l'éducation*. Paris: Vrin. p. 71.
- Newmann, F. M. (1990). «Qualities of Thoughtful Social Studies Classes: An Empirical Profile.» *Curriculum Studies*: vol. 22, no. 3. pp. 253-275.
- Semaine de l'éducation a la citoyenneté Mondiale (2004). «Réseaux et apprentissage dans un monde en mouvement.» Université de Bruxelles.
- Spring, Joel H. (2000). *The Universal Right to Education: Justification, Definition and Guidelines*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. p. 78. (Sociocultural, Political, and Historical Studies in Education)

- Soder, R. (1997). «Democracy: Do We Really Want It!?!» in: J. I. Goodlad and T. J. McMannon (eds.). *The Public Purpose of Education and Schooling*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. p. 85.
- Torney-Purta, Judith, A. N. Oppenheim and Russell F. Farnen (1975). *Civic Education in Ten Countries: An Empirical Study*. Contribution by John R. Schwille; Foreword by Torsten Husén. New York: Wiley. pp. 29-30. (International Studies in Evaluation; 6)
- Vande Kopple, William J. (1985). «Some Explorer a Tory Discourse on Metadiscourse College.» *Composition and Communication*: vol. 36, no. 1, February
- Willgoose, Carl E. (1994). *The Curriculum in Physical Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1996). *L'Education, un trésor est caché de dans*. Paris: Odile Jacob. p. 75.

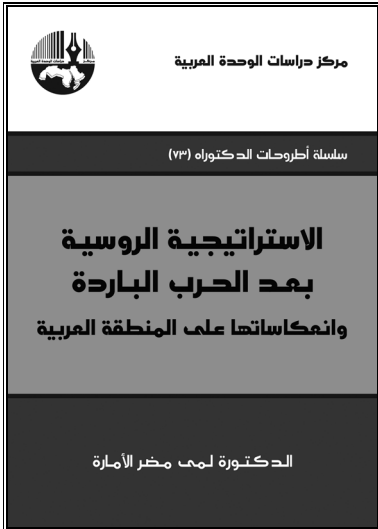
صدر حديثاً عن مركز دراسات الوحدة العربية

الاستراتيجية الروسية

بعد الحرب الباردة

وانعكاساتها على المنطقة العربية

د. لمى مضر الأمانة



٤٦٢ صفحة

الثمن: ١٦ دولاراً

أو ما يعادلها

ترى الباحثة لمى مضر الأمانة أن الاستراتيجية الروسية بعد الحرب الباردة تمر بمرحلة تحوّل انتقالية، فهي ما تزال في مرحلة الصيرورة، وبالتالي تعاني تحديات جدية، داخلياً وخارجياً. تمخضت مرحلة التحول هذه فولدت تحولات متوالية في الموقف السياسي، بدءاً من العام الأول الذي نشأت فيه روسيا الاتحادية بعد التفكك (١٩٩٢)، وصولاً إلى بداية القرن الحادي والعشرين، مع وجود آفاق استمرارية، لا تبدو نهايتها قريبة حتى الآن.

وقد رصدت الباحثة أبرز سمات الاستراتيجية الروسية تجاه المنطقة العربية، وهي الاستراتيجية التي اتسمت بالحيوية والمبادرات الإيجابية في الفترة التي تولى فيها بوتين الحكم، وذلك من خلال محاولات روسيا في عهده استمالة البلدان العربية في قضايا ذات اهتمام مشترك، وإبداء الرغبة في التوسط لحل الأزمات في المنطقة.

وتتساءل الباحثة عن مدى التزام الرئيس الجديد ديميتري مدفيديف بالنهج الذي اتبعه سلفه حيال الوطن العربي. وخصوصاً بعد أن أصبح الغرب على مشارف حدود روسيا الاتحادية في إثر احتلاله أفغانستان والعراق.