جامعة سعد دحلب

كلية الآداب و العلوم الاجتماعية

قسم علم الاجتماع و الديموغرافيا

مذكرة ماجستير

التخصص: علم الاجتماع التربوي

المدرسة و دورها في تشكيل السلوك الديمقراطي لدى التلميذ

من طرف

بن سهلة فتيحة

أمام اللجنة المشكلة من:

جمال معتوق	أستاذ محاضر، جامعة البليدة	رئيسا
عيادي سعيد	أستاذ محاضر، جامعة البليدة	مشرفا و مقررا
الفضيل رتيمي	أستاذ محاضر، جامعة البليدة	عضوا مناقشا

البليدة، افريل 2008

ملخص

تعد الجزائر من الدول المتاثرة بما يسمى في الخطاب السياسي الحالي "التحول الديمقراطي"، حيث أصبح مفهوم الديمقراطية اليوم من أكثر المفاهيم شيوعا في الخطاب السياسي المعاصر، غير انه لابد من الاشارة انه ليس هناك نظام لا يطلق على نفسه اليوم صفة الديمقراطية ، حيث تسعى هذه الأنظمة بالأساس إلى ضمان استمرارها و بقاء نفوذها و من اجل ذلك تسعى دوما إلى تسخير المؤسسات المختلفة في المجتمع لكسب رهانات الصراع داخله ، و على راس ذلك يأتي النظام التعليمي كوسيلة لبث خطابها و الحصول على دعم و ولاء الطلاب الذين سيعيدون إنتاج المعطى الإيديولوجي الذي تحمله هذه الخطابات.

و تلعب المدرسة دورا مهما في عملية بث المفاهيم و الأفكار التي تفضي إلى تكريس المنطلقات الايديولوجية للنظام السياسي عن طريق تلقين المعارف من ناحية و طبيعة النظام المدرسي من ناحية أخرى .

من اجل ذلك كانت هذه الدراسة تحت عنوان"المدرسة و دورها في تشكيل السلوك الديمقراطي لدى التلميذ" ، حيث جاءت للإجابة على الإشكالية، ووضعت من اجل ذلك الفرضيات التالية:

1- يهدف المقرر المدرسي للتربية المدنية إلى تشكيل السلوك الديمقراطي لدى التلاميذ وفق أهداف و غايات النظام السياسي الرسمي.

2- إن عملية تمثيل التلاميذ على مستوى الأقسام تساهم في تنمية مهارات ممارسة الديمقراطية.

و من اجل الاحاطة بجوانب الدراسة نظريا و ميدانيا ،تمثلت فصولها الرئيسية كالتالي:

يشمل الجانب النظري أربعة فصول، حيث تضمن الفصل الأول الجانب النظري و المنهجي العام للدراسة، أما الفصل الثاني فتضمن مفهوم الديمقراطية، بينما الفصل الثالث يبحث في العلاقة بين التعليم و النظام السياسي، أما الفصل الرابع فقد تطرقنا فيه إلى مضمون التربية على الديمقراطية.

أما الجانب الميداني للدراسة يشمل على فصلين ، يتعلق الفصل الخامس بعرض الإجراءات المنهجية للدراسة ، حيث يشمل المقاربة السوسيولوجية، مناهج الدراسة و أدواتها، تصميم عينة البحث، أما الفصل السادس يتعلق بتحليل و تفسير بيانات الفرضيات و عرض النتائج العامة.

مناهج الدراسة

إن موضوع البحث يندرج في إطار الدراسة الوصفية التفسيرية بهدف اكتشاف حقائق جديدة أو التحقق من حقائق موجودة، و بالتالي فان المنهج الملائم هو منهج المسح الاجتماعي.

أدوات و تقنيات الدراسة

تعددت في هذه الدراسة تقنيات لجمع المعطيات تمثلت كالتالي:

-استمارة المقابلة : تشكلت الاستمارة من مجموعة أسئلة تنوعت بين الأسئلة المغلقة و أسئلة متعددة الخيارات، طرحت بطريقة موحدة على كل المبحوثين دون أي تعديل أو تحوير.

-الملاحظة: تمت الملاحظة من خلال حضور بعض الحصص الدراسية للسنة الرابعة متوسط لملاحظة جوانب الدراسة و مراقبتها عن قرب.

تصميم العينة

استخدمنا في الدراسة طريقة العينة القصدية ، و قد تم حصر جميع تلاميذ السنة الرابعة المتمدرسين في المؤسسة المختارة للدراسة، و لذلك كانت حجم العينة 125 تلميذا وزعت عليهم الاستمارة.

النـــــــتـــائج:

بين تحليل معطيات الدراسة الميدانية النتائج التالية:

- يهدف المقرر المدرسي للتربية المدنية إلى تشكيل السلوك الديمقراطي لدى التلاميذ وفق أهداف و غايات النظام السياسي الرسمي.

- إن عملية تمثيل التلاميذ على مستوى الأقسام لا تساهم بشكل كبير في تنمية مهارات ممارسة الديمقراطية ، و لاتعمل بشكل جدي في تشرب التلاميذ و تبنيهم للسلوك الديمقراطي كقيمة تربوية.

شكر

أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من قدم لي يد العون في انجاز هذا العمل، وأخص بالذكر الأستاذ المشرف الدكتور "عيادي سعيد" الذي لم يبخل علي طول مدة إنجاز هذا العمل بتوجيهاته وإرشاداته الدقيقة، ولما وهبه لي من وقته، وما هذا إلى دليل على نبله.

كما أتقدم بالشكر إلى كل أساتذتي الذين لم يدخروا جهدا في تقديم يد العون والمساعدة و اخص بالذكر الأستاذ "جمال معتوق".

وأتـوجه بالشكر الجزيل والامتنان لكل الذين ساعدوني في العمل الميداني من عمال وأساتذة وتلاميذ متوسطة "يوسف زوكال" بالبليدة، وأخص بالذكر المراقب العام للمؤسسة

قـائمـــة الجـــداول

الرقم		الصفحة
01	تكرار استعمال عبارة "ديمقراطية" صراحة في الوحدات التعليمية	124
02	تحديد المواطنة	126
03	رصد كثافة منظومة الحقوق والواجبات	130
04	أشكال حقوق المواطنة	134
05	دلالات عبارة "الديمقراطية"	136
06	تنظيم سلطات الدولة	139
07	عناصر المشاركة السياسية	142
08	دور منظمات المجتمع المدني	145
09	طبيعة دور تنظيمات المجتمع المدني	148
10	منظومة الحقوق والواجبات في البيئة المدرسية	151
11	توزيع "قيم الديمقراطية" في المقرر المدرسي	154
12	شبكة الملاحظة	159
13	المستوى التعليمي لأولياء المبحوثين	160
14	مستويات اهتمام المبحوثين بمحتوى مادة التربية المدنية	161
15	تصور التلاميذ لمعنى "الديمقراطية"	162
16	تصور التلاميذ لمعنى الحرية	163
17	الأسلوب المفضل لدى التلاميذ لاختيار رئيس القسم	164
18	اتجاهات المبحوثين حول حقوقية المشاركة في الانتخابات المدرسية	165
19	مشاركة التلاميذ في انتخاب رئيس القسم	166
20	مدى تدخل الإدارة والأساتذة في التأثير لاختيار مرشح معين في الانتخابات المدرسية	167
21	تحديد فاعلية الدورة الانتخابية المعيارية لرئيس القسم	167
22	أهمية الدورة الانتخابية الفصلية لرئيس القسم بالنسبة للمبحوثين	168
23	درجات رضا المبحوثين عن طبيعة مهام رئيس القسم	169
24	مدى مطالبة المبحوثين رئيس القسم بنقل مطالبهم إلى الإدارة	170

25	أسباب امتناع التلاميذ عن مطالبة رئيس القسم بنقل مطالبهم إلى الإدارة	171
26	اقتراحات التلاميذ لمهام يجب أن يضطلع بها رئيس القسم حسب رأيهم	172
27	درجات مناقشة المبحوثين لمستوى أداء رئيس القسم	174
28	مدى مطالبة التلاميذ بتنحية رئيس القسم لما لاحظوه تقصيرا في أداء مهامه	175
29	مدى استجابة الإدارة لمطالب المبحوثين بتنحية رئيس القسم	175
30	تصور المبحوثين للجهة المسؤولة عن محاسبة رؤساء الأقسام	176
31	مدى تحمل المبحوثين مسؤولية الاختيار	177
32	مدى تمتع المبحوثين بحقوقهم في المدرسة	178
33	طبيعة الحقوق التي لا يستفيد منها المبحوثين في مدرستهم	179

الفهرس

ملخــص

شكـر

قائمة الجداول

الفهرس

مــقــدمـــة.....9

1.البناء النظري و المنهجي العام.....11
1.1.الاشكالية 11
2.1.الفرضيات 12
3.1.مفاهيم الدراسة..... 13
4.1.الدراسات السابقة..... 17
5.1.اهمية الدراسة..... 22
6.1.أهداف الدراسة..... 23
7.1.صعوبات الدراسة..... 23
2.مفهوم الديمقراطية : مقوماتها و مرتكزاتها..... 24
1.2.مفهوم الديمقراطية..... 24
1.1.2.إشكالية المفهوم..... 28
2.1.2.الدلالة المعاصرة للديمقراطية.....28
3.1.2.مكونات الديمقراطية و شروط قيامها..... 31
2.2.مقومات الديمقراطية..... 34
1.2.2.المواطنة..... 34
2.2.2.الإرادة الجماعية..... 38
3.2.2.تفعيل المجتمع المدني..... 40
3.2.مرتكزات قيم الديمقراطية..... 41
1.3.2.قيم الديمقراطية..... 43
2.3.2.الديمقراطية قيمة اجتماعية.....49
3.3.2.الإسلام و الديمقراطية.....53
3.النظام السياسي و المشروع التعليمي.....57
1.3.النظام السياسي و التعليم.....57
1.1.3.العمق التاريخي للعلاقة الثنائية.....57
2.1.3.الطبيعة السياسية للتعليم.....63
3.1.3.الدولة و التعليم..... 65
2. الايديولوجيا و التعليم..... 68
1.2.3.مفهوم الايديولوجيا..... 68
2.2.3.الايديولوجيا و المناهج التعليمية.....70
3.2.3.السلطة و المدرسة.....72

3.3.الديمقراطية و النظام السياسي.....74
1.3.3.التحول الديمقراطي في الجزائر.....74
2.3.3.الوضع السياسي الحالي في الجزائر.....79
4.التربية على الديمقراطية.....83
1.4.التربية و الديمقراطية.....83
1.1.4.العلاقة بين التربية و الديمقراطية.....83
2.1.4.المؤسسات المرجعية للتربية على الديمقراطية.....86
3.1.4.التربية على الديمقراطية في مرحلة المراهقة.....90
2.4.المدرسة و التربية على الديمقراطية.....92
1.2.4.مكونات النظام التعليمي و علاقته بالتربية على الديمقراطية.....92
2.2.4.مداخل التربية على الديمقراطية في المدرسة.....96
3.2.4.المحددات السلوكية للديمقراطية.....101
3.4.التربية المدنية و الديمقراطية.....104
1.3.4.مفهوم التربية المدنية.....104
2.3.4.أهداف التربية المدنية.....106
3.3.4.الديمقراطية في منهج التربية المدنية الجزائري.....107
5.الإطار المنهجي للدراسة.....110
1.5.المقاربة السوسيولوجية.....110
2.5.الدراسة الاستطلاعية.....112
3.5.مجالات الدراسة.....113
1.3.5.المجال المكاني.....113
2.3.5.المجال البشري.....113
3.3.5.المجال الزمني.....113
4.5.منهج الدراسة.....113
5.5.تقنيات البحث.....114
1.5.5.الاستمارة.....114
2.5.5.الملاحظة.....114
6.5.تصميم العينة.....114
7.5.تحليل محتوى مقرر التربية المدنية.....115
1.7.5.تقديم مادة التربية المدنية.....115
2.7.5.الجانب البيداغوجي في تلقين المادة.....119
3.7.5.الطريقة المستعملة في تحليل المحتوى.....120
6.عرض و تحليل معطيات الدراسة الميدانية.....124
1.6.تحليل و تفسير بيانات الفرضية الأولى.....124
2.6.تحليل و تفسير بيانات الفرضية الثانية.....160
3.6.نتائج بيانات الفرضية الثانية.....180
4.6.النتائج العامة للدراسة.....182
خاتمة.....189
قائمة المراجع.....190
الملاحق

مقدمة

ترتبط التربية بالديمقراطية ارتباطا وثيقا، ذلك أن الديمقراطية في أحد معانيها الرئيسية هي ممارسة تطبيقية لمجموعة المبادئ التي يؤمن بها أفراد المجتمع الواحد، و يرسخونها في شكل سلوك اجتماعي في الأجيال المتعاقبة.

و الديمقراطية هي إمكانية الاختيار الشعبي الحر للسلطة، و هي أيضا عملية المشاركة في اتخاذ القرارات التي تتعلق بالقضايا العامة، لكن السلوك الديمقراطي لم يعد مقصورا على ممارسة الحكم أو السياسة فحسب، بل هو سلوك اجتماعي يكتسبه الفرد من خلال التنشئة الاجتماعية، فالروح الديمقراطية تصنع طيلة الحياة ببطء و تدريجيا من خلال الخبرات اليومية، و هي ليست أشكال سياسية أو إجراءات قانونية فحسب، بل هي قبل كل شيء ثقافة تقبل المغاير و تحترمه، و هي مجموعة أخلاقيات و قيم تتمثل في احترام حقوق الآخرين، و التسامح، النقد البناء، الدفاع عن الحقوق، المشاركة و تحمل المسؤولية، و لا يمكن لهذه المبادئ أن تتحقق كواقع اجتماعي و سياسي إن لم تكن شروطها متوفرة في بناء الشخصية، و إن مسؤولية تحقيق ذلك تقع على المؤسسات الإجتماعية التربوية كالأسرة و المدرسة من خلال تنشئة الأجيال و تكوينهم على السلوك الديمقراطي، و إن ازدهار الديمقراطية مرتبط بوجود ممارسات ديمقراطية على مستوى هذه المؤسسات، فالإنسان الذي لم يتعود أن يمارس قواعد السلوك الديمقراطي لا نتوقع منه أن يكون مواطنا مشاركا و فعالا في مجتمعه، فالديمقراطية تخلق و تدوم من خلال التصرف الفردي أكثر منها بنصوص قانونية، و لا يبقى منها شيء إذا لم يمارس الفرد واجباته المدنية أو لم يتصرف ديمقراطيا في كل نشاطه: الأسري، المهني، الجمعوي...لذلك فإن قيم الديمقراطية يجب أن تكون ما وراء الوسط الأسري و المدرسي، متضمنة في فكر و عمل الذين يتولون الوظيفة التربوية.

و إذا تركزت هذه الدراسة على دور المدرسة في تشكيل السلوك الديمقراطي لدى الأجيال المتعاقبة، فلأن المدرسة المكان الممتاز لتعلم السلوك الديمقراطي بوصفها أول مكان يجري فيه اكتشاف مجتمع أوسع و أكثر تنوعا من مجتمع الأسرة، فالمدرسة تفتح أبوابها للجميع، العامة و الخاصة، كما يتعرض كافة التلاميذ داخل هذا البناء الموحد لنفس المعارف من خلال مقررات مدرسية إلزامية.

غير أن المدرسة تعتبر من المؤسسات الرسمية التي تستخدمها السلطة السياسية لنشر قيمها السياسية العليا التي تبتغيها لدى الطلاب، فالتربية عملية تخضع للتوجيه من جانب جماعة معينة وفقا لأهداف هذه الجماعة و فلسفتها، و النظام التعليمي يتأثر في جميع جوانبه و يتشكل حسب نوعية مواقع القوى الإجتماعية وتحالفاتها التي يعبر النظام السياسي عن مصالحها، حيث تتحدد أهداف النظام التعليمي و برامجه و طرقه و خصائص إدارته وفقا للاتجاهات السياسية لهذه القوى التي يرتكز عليها النظام الحاكم في المجتمع، فالنظام السياسي يشكّل و يوجّه ليس فقط على أساس ما يؤمن به أعضاؤه من معتقدات و مبادئ، و إنما أيضا على أساس الطريقة التي يتعلم بها الأفراد، و نوع المعارف التي تقدم و تلقن لهم عبر المقررات الدراسية، إضافة إلى طبيعة النظام المدرسي الذي يعمل على ترسيخ قواعد تعكس توجهات السلطة السياسية وقواها الاجتماعية.

و من هذا المنطلق نسعى في هذه الدراسة للوصول إلى معرفة مدى تأثر العملية التعليمية - و بالتحديد مضمون المقرر الدراسي- بطبيعة و توجهات النظام السياسي الرسمي، و مدى انعكاس هذه التوجهات على النشاط المدرسي، حيث ركزنا على معاينة محكات عديدة ومن بينها الانتخابات المدرسية والتمثيل الطلابي والحرية التربوية....

و على أساس ذلك قامت الدراسة على قسمين:

- القسم النظري: و يشمل أربعة فصول، حيث تضمّن الفصل الأول الجانب النظري للدراسة، أما الفصل الثاني فتضمّن مفهوم الديمقراطية، بينما الفصل الثالث تخصص في بحث العلاقة بين التعليم و النظام السياسي أما الفصل الرابع فقد تطرقنا فيه إلى مضمون التربية على الديمقراطية.

- القسم الميداني: يشمل على فصلين، يتعلق الأول منهما بعرض الإجراءات المنهجية للدراسة حيث شمل المقاربة السوسيولوجية، مناهج الدراسة و أدواتها، تصميم عينة البحث بالإضافة إلى المجال المكاني و الزماني للدراسة، أما الفصل الثاني فتعلق بالتحقق من الفرضية الأولى التي تهدف إلى معرفة مدى تأثير أهداف و غايات النظام السياسي الرسمي في مضمون المقرر الدراسي للتربية المدنية فيما يخص تشكيل السلوك الديمقراطي لدى التلاميذ، أما الفصل الثالث فيهدف إلى التحقيق من الفرضية الثانية و تتضمن مدى مساهمة عملية التمثيل الانتخابي في المدرسة في تنمية مهارات ممارسة الديمقراطية.

و من خلال كل ذلك تم استخلاص النتائج العامة في نهاية ذلك.

الفصل1
البناء النظري و المنهجي العام

1.1 الإشكـاليـة

أصبح مفهوم الديمقراطية اليوم من أكثر المفاهيم شيوعا في الخطاب السياسي المعاصر، ومن بين ما ساعد على شيوعه سقوط الأنظمة الاشتراكية بقيادة الاتحاد السوفيتي، الأمر الذي أدى إلى هيمنة الفكر الليبرالي الغربي بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية.

وتعّد الجزائر من الدول المتأثرة بالمد الديمقراطي أو ما يسمى في الخطاب السياسي الحالي "بالتحول الديمقراطي"، حيث أفرزت الديمقراطية في الجزائر سياسة جديدة تتحكم فيها مصطلحات جديدة مثل "الشفافية"، "التعددية"، "حرية التعبير"...، غير أنه لابد من الإشارة أنه ليس هناك نظام لا يطلق على نفسه اليوم صفة الديمقراطية، و لا يبالغ في التأكيد على ديمقراطيته و شعبيته، فغالبا ما يهدف خطاب التضخيم و التأكيد إلى محاولة طمس معالم الواقع و إخفاء حقيقته، حيث تسعى هذه الأنظمة بالأساس إلى ضمان استمرارها و بقاء نفوذها، وطريقة اختلاف هذه الأنظمة هي كامنة في منحى استغلالها للحياة العملية و أساليب التأثير الشخصي والنفسي والسلوكي ، و من أجل ذلك تسعى دوماً إلى تسخير المؤسسات المختلفة في المجتمع لكسب رهانات الصراع داخله، وإحداث موازنات جديدة لصالح القوى الاجتماعية المتحالفة معها والمرتكزة عليها، و على رأس ذلك يأتي النظام التعليمي كوسيلة لبث خطابها والحصول على دعم و ولاء الطلاب الذين سيعيدون إنتاج المعطى الإيديولوجي الذي تحمله هذه الخطابات.

تتأثر النظم التعليمية تأثيرا مباشرا بنمط الإيديولوجيا للنظام السياسي القائم، حيث تحدد تصوراته و اختياراته بالنسبة لنموذج المواطن المستقبلي.

و تلعب المدرسة دورا مهما في عملية بث المفاهيم و الأفكار التي تفضي إلى تكريس المنطلقات الإيديولوجية للنظام السياسي القائم عن طريق تلقين المعارف من ناحية و طبيعة النظام المدرسي من ناحية أخرى، و يتم التثقيف أو تلقين المعارف للتلاميذ من خلال مقررات معينة، حيث يتجلى الموقف الإيديولوجي بوضوح تام في مضمون المقررات الدراسية، خاصة مقررات الدراسات الاجتماعية كالمواد الاجتماعية و التربية الوطنية أو التربية المدنية، حيث تعتبر هذه المواد وعاءً إيديولوجيا لمجمل الأفكار و التوجهات السياسية و الإجتماعية للنظام السياسي.

وفيما يتعلق بطبيعة النظام المدرسي، فإن المدرسة بمثابة وحدة اجتماعية لها جوها الخاص الذي يساعد على تشكيل إحساس التلميذ بالفاعلية الشخصية، و تحديد نظرته تجاه البناء الاجتماعي و السياسي القائم، ولا يحصل نقل توجهات النظام السياسي بطريقة مباشرة، و لكن يتم ذلك بترسيخ قواعد مولدة لسلوكيات معينة، فهناك توجه سياسي لا ديمقراطي في أساليب العقاب و الثواب، و في اقتصار العملية التعليمية على التلقين دون الإهتمام بالتعليم الذاتي، كما أن عملية صنع القرار التربوي لا تزال تتميز بمركزيتها و مساحة الحرية المتاحة للتلاميذ داخل قاعات الدراسة و خارجها ضيقة و محدودة، و هم في أغلب الأحيان – إن لم نقل كلها- مجرد قنوات مستقبلة وذوات منفذة لسياسات لم يشاركوا في صياغتها لأنها محددة سلفا.

في المدرسة تتخبأ السلطة في مضمون ما يتعلّمه التلميذ، و إن كل ما يتعرض له المتعلم في المدرسة من خبرات له أبعاد و نتائج سياسية تتدعم طوال مراحله التعليمية مستهدفة ترسيخ ثقافة السلطة و محققة الإتباع و التكيف مع القيم و التوجهات التي تنشدها السلطة.

و من بين الخبرات التي يعرض لها التلاميذ "الإنتخابات المدرسية" التي يقومون بها داخل مدرستهم لاختيار رؤساء الأقسام، و تعد هذه الإنتخابات من المواقف المهمة التي تسمح للتلاميذ بالمشاركة الديمقراطية، فلا نتوقع أن ينشئ التلاميذ على الديمقراطية من مجرد استظهار المواد الاجتماعية، بل يتصل جانب كبير من هذه التنشئة بدسامة الخبرة التي تساعد على ترجمة القيم و الاتجاهات إلى سلوك.

غير أن الديمقراطية ليست اقتراعا شكليا فحسب، بل مشاركة مستمرة لأعضاء الجماعة في مجالات الحياة العامة، لذلك فإن السلوك الديمقراطي يفترض التمكن من كفايات محددة ومبرمجة كالنظرة النقدية و الإستقلال و المبادرة و تحمل المسؤولية، و قدرات التفاوض على المنازعات و حلها سلميا و احترام الآخر و الإعتراف به، و لا ينبع السلوك الديمقراطي إلا من الفرص التي تتاح للتلاميذ أن يسلكوا بها سلوكا ديمقراطيا، و لا شك أن التلاميذ يمكنهم اكتساب اتجاهات ديمقراطية إذا مارسوها في نشاط محسوس محدد خاصة في هذه المرحلة العمرية وهي نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة و بداية مرحلة المراهقة، حيث تعتبر أنسب مراحل التطبيع الاجتماعي لأنها مرحلة تتكون فيها الاتجاهات (Attitudes)، ففي هذه المرحلة تزداد قدرة الفرد على تنمية المفاهيم و فيها يتعلم المعايير و القيم الأخلاقية، كما يتحمس لمعرفة الكثير عن البيئة المباشرة و عن بلده و عن العالم من حوله، و يزداد نقده الموجه إلى الراشدين و سعيه الشديد لأن يكون حرا ومستقلا.

و بالتالي فإن الفرد في هذه المرحلة العمرية يكون مهيئا لاستيعاب المعارف و الأفكار و المدركات و المفاهيم التي تتعلق بالجماعة و ما يحيط بها، كما يكون مهيئا لبلورة رؤى خاصة عن العالم المحيط به و ما يجري حوله.

و بما أن المدرسة مؤسسة اجتماعية تربوية موجهة بسياسة الدولة و هذا البناء له دور بالغ الأهمية في إعداد الأجيال من خلال المحتوى و ما يتضمنه من إيديولوجية تقدم للتلاميذ، و التي تحدد بدورها نوعية الأفكار و المعتقدات و القيم و المفاهيم التي يكتسبها التلاميذ، فإنه في هذا الإطار يتحرك النظام التعليمي، و ما يتخذه من سياسات و استراتيجيات و توظيف للتعليم قد يجعل منه أداة لإعادة إنتاج العلاقات القائمة من خلال مناهج تنتج نمط الشخصية المتكيف و المطيع والخاضع لكي ينسجم و يتسق مع إيديولوجية السلطة السياسية التي تسيطر على مقاليد الحكم، ويضع من أجل تحقيق ذلك ما يراه مناسبا من أنواع المعارف و المقررات، بأساليب خفية ومستترة و متضمنة في ثنايا العملية التعليمية و المناخ المدرسي، و قد يكون التعليم أداة لتحقيق التحرر والإبداع في سياق نظام سياسي و اجتماعي ينشد دفع حركة التطوير المجتمعي مؤكدا تنمية طاقات الفرد، و تكوين الإنسان الواعي بذاته و بما حوله و من حوله، و يتخذ في ذلك من المعلومات المقررة ما هو مادة لتنمية العقل الناقد و الإرادة الفاعلة، و إن تحقيق أحد الهدفين يتوقف أساسا على المناخ السياسي و الاجتماعي، و إن النظام السياسي و بنيته وتوجهاته هي التي تؤدي إلى تغليب أحدهما على الآخر.

فما هو نوع تأثير المدرسة على التلاميذ في تشكيل مواقف سلوكية ديمقراطية؟ كيف يسهم مقرر التربية المدنية في تشكيل ذهن التلميذ تجاه الدولة وتجاه السلطة السياسية؟ هل يعمل المقرر على تقديم مفهوم الديمقراطية وفق أسلوب تعبوي أو وفق منهجيات تمكين التلاميذ من اكتساب مهارات ممارسة الديمقراطية؟

هل تمثل الإنتخابات المدرسية مجالا مناسبا للتلاميذ للمشاركة الديمقراطية؟ هل مهام و نشاط رؤساء الأقسام في المدرسة تساهم في تنمية المشاركة الديمقراطية عند التلاميذ؟.

و من خلال هذه التساؤلات ، فإن الدراسة تهدف إلى التحقق من الفروض التالية:

2.1.الفرضيات:

1- يهدف المقرر المدرسي للتربية المدنية إلى تشكيل السلوك الديمقراطي لدى التلاميذ وفق أهداف و غايات النظام السياسي الرسمي.

2- إن عملية تمثيل التلاميذ على مستوى الأقسام في المدرسة تساهم في تنمية مهارات ممارسة الديمقراطية.

3.1.مفاهيم الدراسة

1.3.1. المشاركة الديمقراطية: la participation démocratique

هي تلك الأنشطة الإرادية التي يزاولها أعضاء المجتمع بهدف اختيار حكامهم و ممثليهم و المساهمة في صنع القرارات و السياسات بشكل مباشر أو غير مباشر.

و أبرز هذه الأنشطة: المشاركة السياسية كالتصويت، متابعة الأمور السياسية مع الغير، الانخراط في منظمات المجتمع المدني وأحزابه السياسية.

2.3.1. السلوك:

السلوك (Le comportement) هو كل فعل يستجيب به الفرد لموقف ما استجابة واضحة للعيان، و تترتب هذه الإستجابة على تجربته السابقة، و يتضمن السلوك:

- السلوك الظاهري: و هو الذي نستطيع ملاحظته موضوعيا و يظهر في شكل تعبيرات لفظية و غير لفظية.

- سلوك داخلي: العمليات العقلية التي يتبعها الفرد كالتفكير و الإدراك و التخيل، و لا نستطيع ملاحظتها مباشرة، و إنما نستدل على حدوثها عن طريق ملاحظة نتائجه [1] (ص44).

1.2.3.1.التعريف الإجرائي للسلوك الديمقراطي:

نقصد بالسلوك الديمقراطي في هذه الدراسة صور المشاركة الديمقراطية و نستدل به عند التلاميذ في المدرسة من خلال اختيار ممثليهم و تحمل و تقاسم مسؤولية الاختيار، و القدرة على اتخاذ القرار، متابعة و مراقبة أداء ممثليهم و القدرة على النقد و التقويم، أي هي المهارات التي يتملكها التلاميذ و التي تحقق تلازم موقف التلميذ الناخب الحريص على حقوقه و مصالحه و موقف المنتخبين.

3.3.1.التفكير الناقد: La pensée critique

من خلال استعراض التعريفات المختلفة المنشورة في أدبيات التفكير الناقد، نلاحظ اختلافا عند الباحثين باختلاف اهتماماتهم العلمية و تعدد جوانب هذه الظاهرة.

1- من الناحية الفلسفية: ينحى النقد إلى شروط العقل و مقاييسه التي تضمن تصورات صحيحة و تعطي قيمة صائبة للأفكار و الأحكام ذاتها.

2- في الأدب التربوي: رغم تعدد التعريفات للتفكير الناقد يمكن أن تنتظمها صيغتان:

- الأولى: توصف بالشخصية أو الذاتية: و هي تركز على الهدف الشخصي من وراء التفكير الناقد، فهو تفكير تأملي معقول يركز على اتخاذ القرار فيما يفكر فيه الفرد أو يؤديه من أجل تطوير تفكيره و السيطرة عليه.

- الثانية: تركز على الجانب الإجتماعي من وراء التفكير الناقد، فهو الحكم على صحة رأي أو اعتقاد و فعاليته عن طريق تحليل المعلومات و فرزها و اختبارها بهدف التمييز بين الأفكار الايجابية و السلبية.

و يعرفه "جون ديوي" (John Dewey) في كتابه (كيف نفكر) أنه التمهل في إعطاء الأحكام لحين التحقق من الأمر [2]107) ص(.

التعريف الإجرائي:

التفكير الناقد هو مهارة مكتسبة و متعلمة تحتاج إلى مران و تدريب، و هو لا يرتبط بمرحلة عمرية معينة، فكل فرد قادر على القيام به وفق مستوى قدراته العقلية و الحسية و التصورية.

و نعني بالتفكير الناقد في هذه الدراسة عملية يؤديها التلاميذ للحكم على المواقف التي يقتضيها التمثيل الانتخابي و مناقشتها أو إجراء تقويم عليها.

4.3.1.التمثيل الانتخابي: La Representation electoral

هو النشاط الذي يقوم به رئيس القسم الذي اختاره التلاميذ من خلال عملية انتخابية حرة تقام على مستوى كل قسم في المدرسة، هذا النشاط يقتضي أن يكون رئيس القسم همزة وصل بين التلاميذ و الإدارة للتعبير عن مشاغلهم.

5.3.1.الخبرة التعليمية: L’expérience éducative

هي التفاعل بين الفرد و بيئته يترتب عليه تعديل في اتجاهاته و معارفه و قيمه، و يتضمن بصفة عامة تغيرات مرغوب فيها طبقا لقيم الجماعة التي ينتمي إليها [1](ص122) .

التعريف الإجرائي:

هي تفاعل التلميذ في بيئته المدرسية، وفق ما يقتضيه التمثيل الانتخابي و ما يترتب عن ذلك من تعديل في اتجاهات التلاميذ و معارفهم و قيمهم طبقا للعلاقات القائمة داخل المدرسة.

6.3.1.الامتثال: La conformité

موافقة السلوك مع نمط مقرر يخضع لمستوى ثقافي سائد [1] (ص79)

التعريف الإجرائي:

تقبل التلاميذ و موافقتهم على المواقف المقررة عليهم في المدرسة دون محاولة السعي لتغييرها أو حتى معارضتها.

7.3.1.التشريب: L'endoctrinement

حث الأفراد على اعتناق المعتقدات و الأفكار، و محاولة تثبيت أي مذهب اجتماعي أو سياسي أو اقتصادي أو ديني عن طريق التعليم، و استبعاد كل المذاهب المضادة بحيث تمنع أية مقارنة أو تقييم جديين [1]152)ص(.

التعريف الإجرائي:

حث التلاميذ على تبني القيم و الأفكار الديمقراطية بدلالات سياسية عن طريق محتوى الدراسي، لتثبيت توجهات النظام السياسي القائم.

8.3.1.التعريف الإجرائي للتشكيل الاجتماعي: La Configuration sociale

هي عملية تعلم تمكن الفرد من أداء أدوار اجتماعية معينة في ضوء مفاهيم و قيم و مبادئ واتجاهات محددة.

9.3.1.التعريف الإجرائي للتعبئة: La mobilisation

ربط المتعلم سلوكيا بمشروع مقترح يتضمن توجهات النظام السياسي القائم.

10.3.1.التصور: La Représentation

يرى "ليون بر ونشفيك" (Leon Bronshvick) (1869- 1944) أن التصوّر هو محتوى فكري يتكون من صور الأشياء أو الأفعال، و رغم انمحاء هذه الصور و تلاشيها في الفكر إلا أن التصور لا يزول بزوالها [3] (ص07)

1.10.3.1التعريف الإجرائي:

التصوّر هو العملية العقلية التي تسترجع بها خبرة سابقة التي تنشأ من خلال علاقة الفرد ببيئته في إطار التنشئة الإجتماعية، و هو عملية مستمرة و نامية على هيئة تجريدات رمزية وتعميمات تحدّد أحكام الفرد و علاقاته.

4.1.الدراســات الســابقــة:

سنحاول الإشارة في هذا الجزء إلى الإسهامات التربوية التي تقارب موضوع دراستنا، والتي كان بمقدورنا و في متناولنا الحصول عليها و تفحصها، و شملت دراسات وصفية وأبحاث ميدانية لباحثين جزائريين و عرب و غربيين، قصد الوقوف على نتائجها للإستفادة منها في هذا البحث.

1.4.1.الدراسات الجزائرية:

الدراسة الاولى: دراسة إسماعيل قيرة و آخرون (2002): "مستقبل الديمقراطية في الجزائر" [4] (ص56) .

يعتبر الكتاب مساهمة لفريق بحث في سياق دراسة شاملة يقوم بها "مشروع دراسات الديمقراطية في البلدان العربية" على عدد من الدول العربية التي دخلت مرحلة الإنفتاح السياسي و تتبنى مشروع "التحول الديمقراطي"، و تعتبر الدراسة مساهمة للوقوف على قضية الديمقراطية في الجزائر و مستقبلها و العقبات التي تحول دون تجسيدها و ممارستها على أرض الواقع.

و قد حاولت الدراسة الإجابة على عدد من الأسئلة المتعلقة بمستقبل الديمقراطية في الجزائر ممثلة فيما يلي:

- الأهداف الوطنية الكبرى و مكانة الديمقراطية بينها.

- القوى الاجتماعية و السياسية صاحبة المصلحة في التحول الديمقراطي.

- العقبات و العوامل المعيقة للتحول الديمقراطي.

و خلصت الدراسة إلى العقبات التي تحول دون حصول التحول الديمقراطي حيث كانت نتائج الدراسة كالتالي:

- عدم التوازن بين صلاحيات السلطات الثلاث، و هيمنة مؤسسة الرئاسة، بالإضافة إلى قلة تجربة معظم التشكيلات السياسية.

- تفشي روح الزعامة و تقديس الشخصيات الروحية و الثقافية و التاريخية و الجهوية في الأوساط الشعبية.

- انخفاض مستوى الحس المدني لدى شريحة كبيرة من المجتمع.

- تدخل الجيش المباشر و غير المباشر في الحياة السياسية و الإدارية و الاقتصادية.

الدراسة الثانية: دراسة سعيد عيادي (1991/1990): "التنشئة السياسية بين المدرسة والبيئة الثقافية" [5]

دراسة تقدم بها الباحث لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، من قسم علم الاجتماع بجامعة الجزائر.

حاول الباحث دراسة التفكير السياسي لطلاب الأقسام الثانوية النهائية في الجزائر من جانب تأثره بالبيئة الثقافية، وبالبرنامج الدراسي الرسمي، ومن بين التساؤلات المطروحة والتي تقارب موضوع دراستنا:

- هل كان إنجاز عملية التنشئة السياسية في اتجاه يسمح بجعل العملية كفيلة بترسيم قيم الاستقرار والولاء والشعور بالانتماء والإحساس بدافع الهوية وتقمّص أدوار مرسومة والتوجيه نحو أهداف اجتماعية محددة ووفق اتجاهات مضبوطة؟

ومن خلال هذا التساؤل طرح الباحث الفرضية التالية: تؤدي برامج التنشئة السياسية الرسمية دور التبرير لشكل وطبيعة النظام السياسي قصد تكوين أو تغيير الثقافة السياسية للطلاب بالتوافق مع أهداف وغايات النظام.

ولاختبار الفرضية قام الباحث بتحليل محتوى مقرر "التربية السياسية" للمرحلة النهائية من التعليم الثانوي، ومن بين النتائج التي توصّل إليها:

- إن محتوى المقرر يبرز بوضوح الظرف السياسي والممارسات الإدارية والحزبية لنظام الحزب الواحد محاولة لضمان ولاء الطلاب إيديولوجيا وفكريا للخط السياسي العام للطبيعة الوظيفية

والوجودية للنظام الحاكم، فرغم المرحلة الديمقراطية والتعددية السياسية في عاملها الثاني، إلا أن محاور المقرر تركزت في إيضاح دور الحزب وهيآته والتطرق إلى المنظمات الجماهيرية بالشرح والعرض كشكل من أشكال الانتظام السياسي النموذجي لتهيئة الطلاب لقبوله وتمثله.

- إن هناك تعارضا بين الطبيعة التربوية للمادة وهدفها السياسي، حيث تحدد هذا الأخير فقط في الترويج الإيديولوجي لحزب معين ولفكرة سياسية لم تعد لوحدها تجسد طموحات الفاعلين داخل المؤسسات الرسمية في المجتمع في ظل التعدد السياسي الحزبي، وفي كل مرة تعلق الأمر فيها بطرح هذه الأفكار إلى وسعى المشرع التربوي إلى إرفاق شرحه وعرضه بلمسة ونبرة الشرعية الثورية التاريخية، والعودة في كل مرة إلى ربط مختلف المواضيع باختيارات من الميثاق الوطني (1976) أو (1986) ودستور (1989).

- هناك هيمنة مطلقة للدولة على الجماعة وتقديس كلي للسلطة السياسية على السلطة الاجتماعية، فمؤسسة الدولة همشت الجماهير الشعبية وأبعدتها من ميدان التأثير والقرار السياسيين، فالمقرر لا يعطي دورا مضبوطا للأفراد في تحقيق الوحدة والتضامن، والدولة في هذه الصورة تستحوذ على كل المهام، وتنفرد بها، ولا تترك للجماهير والجماعات إلا الإتباع والولاء.

الدراسة الثالثة: دراسة عبد الغني بودبوز (2005): "إشكالية الديمقراطية في الجزائر و موقف النخبة السياسية منها" [6] .

دراسة تقدم بها الباحث لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع السياسي من قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر، و قد عالج الباحث أسباب غياب الديمقراطية في الجزائر رغم وجود منظومة قانونية تسمح بذلك، و قد حاول الباحث الإجابة على التساؤلات التالية:

أسباب تعثر التجربة الديمقراطية في الجزائر.

الشروط التي أدى غيابها إلى عدم تبلور النظام الديمقراطي المنشود.

إمكانية الوصول إلى نظام ديمقراطي و دولة ديمقراطية حقيقية قبل الوصول إلى المجتمع الديمقراطي الذي يسري فيه الشعور و الروح الديمقراطية.

و قد شملت عينة الدراسة أفرادا من النخبة السياسية من ممثلي الأحزاب السياسية المختلفة في الجزائر من بينها، حركة مجتمع السلم، جبهة التحرير الوطني، التجمع الوطني الديمقراطي، حركة النهضة ، كتلة الأحرار...

و خلصت الدراسة إلى ما يلي:

- أن 72 % من المبحوثين يرون أن أهم سبب لتحول النظام نحو الديمقراطية هي التغيرات التي حصلت على الساحة الدولية بالإضافة إلى ضغط الشارع، أي أن السلطة لم تكن مقتنعة بالخيار الديمقراطي و إنما حاولت التكيف فقط مع المتغيرات الدولية و الداخلية لإطالة عمر النظام.

- أغلبية المبحوثين- تصل إلى حد الإجماع- يرون أن أهم عائق يواجه التعددية السياسية هو غياب الثقافة الديمقراطية داخل مؤسسات المجتمع بما فيها مؤسسات التنشئة الاجتماعية والأحزاب السياسية حيث أكد 66 % من المبحوثين أن برامج المدرسة الجزائرية و مناهج التدريس بها لا تساعد على تعزيز الثقافة الديمقراطية.

2.4.1.الدراسات العربية:

أما على صعيد الوطن العربي، فقد أُنجز عدد من الدراسات التي تعلقت بالتنشئة السياسية، و نعرض فيما يلي ما كان له صلة بموضوع دراستنا:

الدراسة الاولى: دراسة كمال المنوفي (1988): "التنشئة السياسية للطفل في مصر و الكويت" [7] (ص174)

جاءت هذه الدراسة لتحليل مقارن لعدد من كتب القراءة و الإجتماعيات في مصر والكويت لتشير إلى النتائج التالية:

- ينشأ الطفل العربي في مدارس الكويت و مصر على التوحيد بين الحكومة و الدولة والوقوف 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 "المدبر، البطل، المنقذ، المخلص". و مثل هذا الطرح ينمي لدى الناشئة نزعة نخبوية فيخرجون إلى الحياة و أبصارهم ترنو إلى القمة، و إذا بهم يلقون عليها المسؤولية و ينتظرون منها الخلاص.

و في دراسة أخرى له، قام بتحليل عدد من الكتب المدرسية في مصر و الكويت واتضح أن المدرسة تغذي ثقافة السمع و الطاعة و الخضوع، إذ تربي الطفل على الإذعان لكافة رموز السلطة [7] (ص176).

الدراسة الثانية: نيفين مسعد: "التوجهات السياسية في كتب اللغة العربية" [7] (ص179).

أجريت الدراسة في التسعينات، حيث قامت الباحثة بتحليل محتوى مقررات اللغة العربية في التعليم الابتدائي و الإعدادي بمصر، و قد كشف فحص الكتب قيد الاهتمام عن غياب كامل لمفهوم

الديمقراطية أو المشاركة السياسية مع كل ما يتصل به من آليات كالتصويت و الترشيح في الإنتخابات و تداول السلطة، و لكن من ناحية أخرى وردت الإشارة إلى بعض المفاهيم المرتبطة بالديمقراطية من قبيل قيمة العدل و قيمة الحرية.

3.4.1.الدراسـات الغربيـة:

الدراسة الاولى: دراسة "باربرا ليفيك" (Barbara levick) (1997): "تعليم المواطنة"

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات التي تناولت تنمية المواطنة في الولايات المتحدة الأمريكية حيث عالجت موضوع تعليم المواطنة من خلال دور منهج التربية الوطنية بالمدارس الثانوية في التأثير على المراهقين و تنمية المشاركة الإجتماعية بين الأجيال [8].

و تعد ولاية ميريلاند(Meriland) الولاية الوحيدة في الولايات المتحدة الأمريكية التي تستخدم اختبارات وظيفية لقياس الكفاءة في التربية الوطنية، و تجعل اجتياز مادة "نظام الحكم الأمريكي" و "التربية الوطنية" شرطا أساسيا و لازما للتخرج من المرحلة الثانوية، و لذلك هدفت هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كان للمنهج المقرر تأثيرا إيجابيا على زيادة فاعلية مواقف و آراء الطلاب.

و قد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي، و أداة الدراسة عبارة عن استبيان يشتمل على أسئلة محددة و غير محددة لقياس الفاعلية السياسية و المواقف الديمقراطية و القوة التأثيرية لدى الطلاب، و توصلت الدراسة إلى ما يلي:

- اتضح من خلال الاختبار القبلي(Le prè-test) أن الطلاب يفتقرون إلى المعلومات السياسية، و لديهم ضعف في الفاعلية السياسية و مستوى متدن لقوة التأثير.

- زادت معرفة الطلاب بالعمل الديمقراطي و فهمهم له، و توفر لديهم مستوى أعلى من قوة التأثير بعد اجتيازهم للمادة.

الدراسة الثانية: باتريسيا كيباو (Patrisia Kubaw) (1997): "التعليم المدني في القرن الحادي و العشرين" [8]

أجريت الدراسة في ثلاث دول: انجلترا، كندا، الولايات المتحدة الأمريكية، و قد هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

معرفة أفكار المعلمين الذين يتم إعدادهم لتدريس المواد الاجتماعية و مقارنتها بأفكار خبراء التخطيط لتحديد نقاط الالتقاء و الإختلاف في طبيعة المواطنة المتغيرة.

صياغة توصيات لمناهج تدريب المعلمين و أصول التدريس للعب دور أفضل في تدريس المواطنة.

واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، و أداة الدراسة عبارة عن استبيان مكون من مائة و ستة فقرات تركز على النقاط التالية: (الاتجاهات العالمية، خصائص المواطنة، استراتيجيات المواطنة)، و تكونت عينة الدراسة من مائة و سبعة و أربعين طالب وطالبة منتسبين لبرامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية، و كانت النتائج كالتالي:

أ- أبرز التحديات "الفجوة الإقتصادية- تقلص الخصوصية- عدم تكافؤ فرص تكنولوجيا الإعلام- زيادة الفقر في الدول النامية".

ب- أبرز الخصائص "تقبل التباين الثقافي- التعاون مع الآخرين- تحمل المسؤولية حيال المجتمع- حل النزاعات بطريقة سلمية- احترام حقوق الإنسان- التفكير النقدي المنظم".

ج- أبرز الإستراتيجيات "غرس البعد العالمي في المنهج- غرس التفكير النقدي من خلال طرق تدريس الديمقراطية و التعليم التعاوني".

د- أبرز الإصلاحات "الأولوية لتعليم المواطنة في الخطة و التطبيق- وضوح تعليم المواطنة في برامج إعداد المعلمين- تزويد المعلمين بالقضايا التي تساعد على تنمية فكرهم مثل النقاش حول قضايا الديمقراطية.

5.1.أهمية الموضوع:

- تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية المفهوم الذي يبحث فيه بوصفه مفهوما يتأثر بالظروف الاجتماعية والثقافية والسياسية، ومن ضرورة بناء المواطن وإنماء السلوكات والقيم والمفاهيم الإيجابية منذ الصغر لديه ، حيث للمدرسة دور هام في بناء شخصيته في إكسابه نتائج الخبرات المتعددة من خلال المواقف التي تهيؤها مدعمة بالقيم والاتجاهات المرغوبة.

- تعددت المستويات ودرجات الاهتمام بقضايا الديمقراطية بتعدد مجالات و اختصاصات الإهتمام بها ، غير أننا لاحظنا من خلال اطلاعنا على المراجع والبحوث المدنية أن العديد من الدراسات قد تعرضت لهذا الموضوع في مجال العلوم السياسية أو علم الاجتماع السياسي ، وعلى هذا الأساس تكمن أهمية هذه الدراسة في التركيز على دور المدرسة في تكوين السلوك الديمقراطي حيث سيتم البحث فيه من منظور علم الإجتماع التربوي.

- كما أن أهمية هذا الموضوع تكمن في كونه من أهم مواضيع الساعة، وهو من أكثر المواضيع تناولا لدى الباحثين في العلوم الاجتماعية وإثارة للجدل لدى النخبة.

6.1.أهـداف الـدراسة:

- الوقوف على طبيعة القيم في الاتجاهات الديمقراطية ومختلف دلالاتها التي تلقن للتلاميذ والمتضمنة في محتوى مقرر التربية المدنية.

- معرفة ما إذا كان النشاط الإنتخابي وعملية التمثيل في المدرسة يمثل خبرة ملائمة للتلاميذ لاكتساب السلوك الديمقراطي.

- تحاول هذه الدراسة معرفة نموذج المواطن المستقبلي الذي تهدف المدرسة الجزائرية لإعداده.

7.1.صعوبات الدراسة:

- إن الخوض في مسألة الديمقراطية وتأثير توجهات النظام السياسي في العملية التأثيرية وطبيعة موضوع الدراسة و طبيعة العينة ، فرض علينا الاطلاع أكثر في أدبيات العلوم السياسية وعلم النفس وعلوم التربية.

- ومن الصعوبات المنهجية التي واجهناها أثناء دراستنا لهذا الموضوع، رفض بعض التلاميذ الإجابة على الاستمارة.

- تم إجراء وتوزيع الاستمارات في فترة الاستراحة و فترة التربية الرياضية وبما أننا استخدمنا تقنية استمارة المقابلة أدى ذلك إلى استغراق مدة زمنية معتبرة لجمع البيانات واستنفذت منا وقتا طويلا ومتعبا.

- امتناع بعض المعلمين عن استقبالنا في حجرات الدراسة لإجراء ملاحظاتنا أثناء حصص التربية المدنية.

الفصل 2
مفهوم الديمقراطية: مقوماتها و مرتكزاتها

1.1.مفهوم الديمقراطية

اكتسب مصطلح الديمقراطية إيحاء" إيجابيا جدا إلى حد دفع أغلب حكومات العالم إلى التشدق بالديمقراطية و الإدعاء بتبنيها، كما أن معظم الأيديولوجيات السياسية المعاصرة اشتملت ولو على دعم بالإسم لنوع من أنواع الديمقراطية، بغض النظر عما تنادي به تلك الإيديولوجيات.

ومفهوم الديمقراطية، فضلا عن أنه يرتبط بالواقع السياسي، فإنه يشير إلى واحد من المفاهيم التي تخطت حدوده الحضارية، وهو ما جعله يملك حجية في الواقع السياسي، وامتلك هذا المفهوم دعم أكبر مع بروز ما نسميه "النظام الدولي الجديد" الذي اعتمد الديمقراطية والتعددية والليبيرالية السياسية كعنوان له، واتخذ من الدفاع عن حقوق الإنسان شعارا له، واستند في ذلك إلى تسويغات فكرية متنوعة، وتواكب مع ذلك اهتمام بحثي وأكاديمي، وأحاط ذلك جميعا مناخ إعلامي في الداخل والخارج جعل من مفهوم الديمقراطية أكثر شيوعا وانتشارا.

1.2. مفهوم الديمقراطية.

1.1.2. إشكالية المفهوم

إن كلمة "ديمقراطية" (démocratie) لفظ لاتيني مركب مأخوذ عن اللغة اليونانية القديمة، مؤلف من كلمتين: "ديموس" (démos) وتعني (الشعب)، "وكراسيا" (cracia) تعني (الحكم أو السلطة)، وعليه فهي تعني بمفهومها القديم أو الأصلي " حكم الشعب" أو "سلطة الشعب" [9] (ص322)، لكن بعض الدارسين يرون، أن "حكم الشعب" يمثل غاية الديمقراطية، أكثر مما يصلح أن يكون تعريفا للعملية الديمقراطية، إنها غاية تصبو الديمقراطية الوصول إليها دون إدعاء الوصول لها [10] (ص123).

ويعرف «قاموس مصطلحات علم الاجتماع» "الديمقراطية" «بأنها طريقة في الحياة، تجعل كل فرد يعتقد أن لديه فرصا متساوية للمشاركة بحرية كاملة في قيم المجتمع وتحقيقه لأهدافه العليا، أما المعنى الخاص لهذا المفهوم، فهو يوفر فرصة المشاركة لدى أعضاء المجتمع في اتخاذ القرارات السياسية التي تؤثر في حياتهم الفردية و الجماعية على حد سواء» [11] (ص ص121-122)

ومن خلال التطور الحضاري وتغير الظروف السياسية أصبحت هذه الكلمة ذات معان ودلالات كثيرة تستنبط من الظروف الإجتماعية المستجدة والنهج السياسي المعقد للحكم، كما صارت لها تعريفات ومسميات تعبر عن المفاهيم المطروحة، فقد عرفها البعض بأنها عقيدة سياسية تستوجب سيادة الشعب في نظام يقوم على احترام حرية المواطن وتحقيق المساواة بين المواطنين دون تمييز بسبب الأصل أو الجنس أو الدين أو اللغة، أو أنها نظام اجتماعي يؤكد قيمة الفرد وكرامة الشخصية الإنسانية يقوم على أساس المشاركة الجماعية في الحكم أو في إدارة شؤون المجتمع، ويرى آخرون أنها مبدأ إنساني ينادي بإلغاء الامتيازات الطبقية الموروثة ويطالب بأن يكون الشعب مصدر السلطة السياسية [7] (ص264).

كما ظهرت عدة مفاهيم للتعبير عن أشكال النظم التي تستمد مناهجها من النظريات الديمقراطية بدرجات متفاوتة، فأصبح التمييز بين الديمقراطية المباشرة والديمقراطية شبه مباشرة والديمقراطية النيابية والديمقراطية الشعبية وما إلى ذلك من التسميات والشعارات التي تميز بين أنماط النظم السياسية وتعبر في معناها الواسع عن مدى صعوبة الالتزام بتطبيق قواعد الديمقراطية الحقيقية واحترام مبادئها الأساسية عند الممارسة العملية للسلطة السياسية [12].

ويقول "فهمي هويدي" أن مفهوم الديمقراطية على امتداد مسيرته وتطوره وتاريخه ليس أحد المفاهيم المفردة التي يمكن تحديدها دون ربطه بمنظومة متكاملة من المفاهيم، إن المفهوم على طول مسيرته لم يتخذ معنى واحدا أو شكلا موحدًا ، وهو في الوقت ذاته امتلك جاذبية كبرى كواحد من أهم مفاهيم المنظومة الغربية، هذا "المفهوم العملاق" الذي لا يقوى أي من الباحثين على تأمل معناه أو تحري مبناه أو تفحص مبتغاه، وغابت في هذا الخضم عناصر التناول المنهجي الذي غلبت عليه التحيزات ولم ير هؤلاء في معظمهم أن الديمقراطية في جوهرها قابليات وجوهر عمليات تحصيل وشروط، وهي في الأساس قيم قبل أن تكون وسائل وإجراءات [13] (ص21).

ويضيف "هويدي" أننا نواجه مفارقة لافتة للنظر في التعامل مع مسألة الديمقراطية، حيث نعيش في ظل ازدواجية مثيرة يجري في ظلها القبول بالديمقراطية على المستوى الوطني أو القطري، بينما يتم الإنقلاب على الديمقراطية في المحيط الدولي الذي يحتكم في حسم أموره إلى معيار القوة دون

غيره، الأمر الذي يعني بوضوح أن التعامل مع الديمقراطية يتم على أساس مصلحي وذاتي خالص، وليس على أساس أخلاقي [13] (ص80).

منذ القرن الثامن عشر،هنـاك مفهومان يتنازعـان الديمقراطية، الأول بتأثير من مونتسكيـو (Montesquieu) (1689 – 1755) والثاني بتأثير من روسو (Rousseau)(1712– 1776) **المفهوم الأول** فردي ليبرالي، يعتبر السلطة السياسية شرا لابد منه، ويعتبر الشعب مجموعة أفراد أو تجمعات خاصة، لها حرياتها ومصالحها وحقوقها الخاصة التي ينبغي حمايتها من تعديات السلطة، إن الأصول التشريعية تهدف إلى الحد من نطاق السلطة وأفضل نظام هو ذاك الذي يؤمن هذا التقييد بصورة أفضل عن طريق تنظيم عملي للوظيفة الحكومية كالفصل بين السلطات كما أوحى بذلك مونتسكيو (Montesquieu) ، أما **المفهوم الثاني** فيذهب إلى أن تعريفا ايجابيا لا سلبيا للحرية السياسية إنما يستحسن البحث عنه من خلال المشاركة في السلطة السياسية، المواطن (أو الجماعة) حين يشارك في إفراز ما دعاه روسو (Rousseau) الإرادة الجماعية، أي في مقررات السلطة أكثر حرية بكثير منه حين يقاوم هذه المقررات، شرط أن تكون هذه المشاركة ثمرة التحام ناجم عن الرضا لم تفرضه القوة أو الدعاية، إن حرية المشاركة الإجتماعية هذه تدل على عافية المجتمع المدني كما يدل هذا الموقف على الإخلاص للوطن، لكن هذا الإخلاص لا يستعبد الروح النقدية لأنه ليس ناجم عن خضوع أو إكراه، بل يعبر عن التحام المواطنين بمجتمعهم السياسي ووعيهم للحقوق و الواجبات التي تنتج عنه [14] (ص ص151- 152)

فالديمقراطية بهذا المعنى نسبية، فالإنسان يطمح إلى أن يكون حرا وأن يحقق هذه الحرية، والديمقراطية الآن هي تلك التي تتم بين الدولة والشعب بسبب وجود نظام قوي يسمح لهذا الشعب أن يفرض وجوده جزئيا على الأقل تجاه الدولة وتجاه الطبقة السائدة، أي أن يفرض ألا تكون الدولة ملكا للطبقة السائدة وأن تكون مستقلة نسبيا.

والديمقراطية كانت ثمرة ثورة أخلاقية في مستوى القيم الإجتماعية وثورة سياسية تمس رؤية المجتمعات لمبررات اجتماعها ووجودها المشترك، كما تمثل رؤية الفرد لدوره ومكانته وموقعه في تقرير مصير هذا الإجتماع السياسي.

غير أن الحديث عن تبلور مفهوم تاريخي للديمقراطية، ينبغي ألا يدفع إلى النظر إلى الديمقراطية كما لو كانت نموذجا نظريا لا يحتاج إلا إلى تطبيقه في الواقع، فكما كانت ثمرة التاريخ، لا تزال تخضع للتاريخ و تتكيف مع معطيات [7] (ص264)، فينبغي أن نفهم أن الديمقراطية ليست نظاما جاهزا و كاملا نستورده، إنها نمط حياة و تعامل اجتماعي نحتاج كي نكتسبه إلى معارك ضد عاداتنا و نظمنا القائمة و طرق تعاملنا فيما بيننا [15] (ص290).

و مفهوم الديمقراطية حديث الإستعمال في لغتنا السياسية العربية، و لم يتداول على نطاق واسع في الوطن العربي إلا في أعقاب الحرب العالمية الأولى، و مما يلفت النظر أن كتابات المفكرين العرب في القرن التاسع عشر تكاد تكون خالية منه على الرغم من أن قضية الديمقراطية شغلتهم إلى حد ليس بالقليل، حيث كان العرب يستخدمون مفاهيم أخرى حين يبحثون في هذه القضية، فهناك مفهوم "الشورى" الذي كان شائعا و مفهوم "أهل الحل و العقد"، و مفهوم "العدل و الإنصاف" [7](ص266).

و معلوم أن العرب، شأنهم شأن أمم أخرى في آسيا و إفريقيا، وجدوا أنفسهم في القرن الأخير -بحكم الاستعمار- أمام سلطة من المفاهيم و المؤسسات الغريبة عن تقاليدهم الوافدة من أوروبا، و كان لابد من ألفاظ تعبر عنها، و في ذلك يقول "مالك بن نبي" في سياق محاضرته التي ألقاها في دمشق عام 1960 بعنوان "الديمقراطية في الإسلام" أن الشعوب الإسلامية ورثت بفعل الإستعمار،و بحكم قانون يفرض على المغلوب عادات و تقاليد الغالب، المقاييس المرتبطة بحياة العالم الغربي و بتجربته التاريخية و تقبل بعضها لقياس الواقع الإجتماعي لديها، و يقارن على ضوئها ماضيها بما يسحر أبصارها في حاضر هذه الأمم الغربية [16](ص62).

و يلاحظ "برنارد لويس"(Bernard Lewis) الذي كتب عن التعبيرات السياسية العربية الحديثة، أن العرب لجأوا إلى أربع طرق رئيسية في ابتكار هذه الألفاظ هي: [7](ص264)

1- استعارة اللفظ الأجنبي.

2- إيجاد لفظ جديد.

3- إعادة الشباب للفظ قديم.

4-الترجمة المستعارة.

و قد أوضح أن لفظ " ديمقراطية" جاءت من الطريق الأول.

لكن الديمقراطية في المجتمعات العربية اليوم شعار يرفع على نطاق واسع، حيث أن مفهوم الديمقراطية في الدول العربية ليس منفصلا عن طبيعة المطلب الديمقراطي و الجماعات التي تعلنه و السياقات الجيوسياسية و التاريخية التي تظهر فيها [7](ص266).

إن من ابرز الإشكالات التي ظهرت حول مفهوم الديمقراطية تمحورت حول: ماهيتها، شكلها، مضمونها، هل هي عقيدة أم منهج؟ هل هي منهج تفرضه ضرورات التعايش السلمي بين الأفراد و الجماعات، أم أن الديمقراطية عقيدة تنازع العقائد الأخرى و تحل محلها عقيدة كلية؟ أم أنها نظام فرعي في عقيدة ليبرالية تقدس الفرد و لا تقبل على حريته الشخصية أي قيد؟ هل هي ممارسة مطلقة لا تقيدها شريعة، أم أنها ممارسة يمكن تقييدها دستوريا بالشرائع التي يدين بها المجتمع المعني، و بالقيم التي يجلها؟ [10](ص123).

و يثير مفهوم الديمقراطية جملة من الإشكالات الفكرية و السياسية في مجتمعاتنا العربية، لكن أهم هذه الإشكالات هي تلك المرتبطة بالعلاقة بين الديمقراطية و الإسلام من جهة، و بالعلاقة بين الديمقراطية و عقائد الغرب و اتجاهاته الفكرية و الفلسفية من جهة ثانية.

و نفس الإشكال يطرح في الجزائر، حيث أن الإختلاف عندنا لا ينحصر في اختلاف وجهة نظر الدولة عن وجهة نظر الآمة أو تباين وجهة نظر السلطة عن وجهة نظر المعارضة وإنما يمتد الإختلاف حول مفهوم الديمقراطية إلى التيارات والحركات و الأحزاب السياسية التي تنشد التغير وتعمل من أجله، ,إن الاختلاف حول مفهوم الديمقراطية يطال فصائل هامة من التيار الإسلامي والتيار الوطني وحتى التيار اللائكي، رغم إصراره على تسمية نفسه بالتيار الديمقراطي، ومحاولته احتكار شعار الديمقراطية، وتقف اليوم تحفظات كل طرف على مفهوم الطرف الآخر للديمقراطية عائقا أمام تنمية فكر و ثقافة سياسية ديمقراطية حوارية يعترف فيها كل طرف بوجود الآخر [17](ص07). إن هذه الإختلافات تؤكد أنه لغاية اليوم لا أحد يستطيع تعريف مفهوم الديمقراطية و الإحاطة به بوضوح و دقة، لكن الذي يجمع عليه المفكرون أن الديمقراطية ليست مذهبا سياسيا فحسب يرى أن السيادة تعود إلى مجموع المواطنين، وفي ذلك يقول مونتسكيو (Montesquieu):«عندما يكون للشعب كيانه في الجمهورية والقوة ذات السيادة، فهذه ديمقراطية، ويقول:« ولكن الشعب في الديمقراطية سلطان من بعض الوجهات، ورعية من بعض الوجهات الأخرى»، إن هذا القول يبين أننا لا نستطيع الإكتفاء بالحديث عن الديمقراطية كصورة في وجود المؤسسات أو كنظام سياسي، يجب أن نراها بصورة أكثر كلية، فالديمقراطية هي طريقة للحياة و أسلوب للعمل الاجتماعي [18](ص18).

2.1.2. الدلالة المعاصرة للديمقراطية

إن الديمقراطية كما تمارس على أرض الواقع، يضيق نطاقها عن الديمقراطية المثالية التي تعرف على أنها (حكم الشعب)، فهي مسألة نسبية، و عملية تاريخية متدرجة تبدأ عندما يتمكن

المجتمع المعني من السيطرة على العنف، وإدارة أوجه الاختلاف سلميا، تعبيرا عن إجماع القوى الفاعلة على ضمان الحد الأدنى من المشاركة السياسية الفعالة لجميع المواطنين، و إن انتشار الثقافة الديمقراطية وانعكاسها على السلوك العام دلالة على النضج الحضاري للمجتمع [10](ص124).

و للوصول إلى المعنى الحقيقي للديمقراطية يتطلب الأمر توضيح أمرين أساسيين: [19](ص221)

1- من الضروري أن نتعرف على الهدف من الديمقراطية.

2- أن تكون وسائل تحقيق السيادة الشعبية، لا لمجرد القول أن السيادة غاية في حد ذاتها و إنما باعتبار أن تحقيقها يكفل الحرية و المساواة السياسية بين الأفراد، بل إن الديمقراطية تحقق أيضا المساواة الإجتماعية، كما أن وسائل تحقيق الديمقراطية لا تقتصر على مجرد تقرير مبدأ السيادة الشعبية و إنشاء برلمان منتخب مباشرة بواسطة الشعب، و إنما أيضا لابد من رقابة الرأي العام على أعمال الحكام، هذه الرقابة هي التي تجعل إشتراك الشعب في إدارة شؤون الدولة إشتراكا فعليا .

و هكذا يمكن أن نصل إلى تعريف الديمقراطية على أنها تلك الحكومة التي تقوم على أسس السيادة الشعبية، و تحقق للمواطنين الحرية و المساواة، و تخضع السلطة فيها لرقابة رأي عام حر، له من الوسائل و الأساليب القانونية ما يكفل خضوعها لنفوذه [19](ص222).

و يقول "برهان غليون" أن الديمقراطية هي المبدأ الذي يؤسس السلطة على اختيار شعبي حر، ويضعها تحت المراقبة المستمرة للرأي العام، فالحكومات الديمقراطية تستند إلى الرأي العام أكثر مما تستند إلى القوة، و يقول " ماكيفر" (Mc Iver) في هذا الصدد « حينما يكون الرأي حرا في تحديد الحكومة لا تكون السياسة معبرة عن القوة، و لكنها تنتج عن الإتفاق الإيجابي » [19](ص316).

فالرأي العام في الديمقراطية هو وسيلة تحقيق الأهداف العامة و المصالح المشتركة، بدلا من الإقتصار على مصالح جماعات الصفوة أو الأقلية في المجتمع، والرأي العام يعبر عن الإرادة الجماعية، فالمواطنون يطيعون القانون لأنه يعبر عن إرادتهم .

فالديمقراطية هي إمكانية الإختيار الشعبي الحر للسلطة و هي أيضا عملية اتخاذ القرارات التي تتعلق بالقضايا العامة، فهي ليست اقتراعا شكليا فحسب بل مشاركة مستمرة لأعضاء الجماعة في كل مجالات الحياة الجماعية.

و قد أصبحت صفة المنهج أكثر الصفات دلالة على الديمقراطية ، و أصبح نظام الحكم الديمقراطي اليوم يكتسب صبغته من جراء التزامه بمبادئ تنبثق عنها مؤسسات ذات فعالية، تحول دون حكم الفرد المطلق أو حكم القلة و تضمن تحقيق الحد الأدنى من شروط (حكم الشعب).

فالديمقراطية اليوم أبعد من أن تكون عقيدة، إنها منهج يقوم على مبادئ و مؤسسات تمكن الجماعة السياسية من إدارة أوجه الإختلاف في الآراء و تباين المصالح بشكل سلمي، و تمكن المجتمع من السيطرة على مصادر العنف،و مواجهة أسباب الفتن و الحروب الأهلية [10](ص125)

إن تأثير العقائد على القرارات الديمقراطية تأثير غير مباشر يختلف من مجتمع لآخر و من وقت لآخر،في ضوء الثابت من شرائع المجتمع، و المتغير من قيمها و المتحول من الظروف التي تحيط بها، أما الديمقراطية نفسها فهي منهج وطريقة وعملية لاتخاذ القرارات العامة [10](ص126).

فنظام الحكم الديمقراطي- وفق هذا المنظور- هو نظام حكم تحكمه إجراءات تعبر عن التزامه بعدد من المبادئ التي تنبثق عنها مؤسسات دستورية تضمن مشاركة أفراد الجماعة الديمقراطية في عملية اتخاذ القرارات الجماعية الملزمة، أما مضمون القرارات الديمقراطية فإنه أمر يتوقف على اختيارات متخذي القرار الديمقراطي في ضوء الثابت من عقائدهم والتي تنص عليه الدساتير في ظل الشرائع التي يلتزم بها المجتمع المعني والقيم الدينية والإنسانية التي يجلها أفراده ويسعون إلى تجسيدها في نظمه الاقتصادية والاجتماعية والأخلاقية، لكن توصيف الديمقراطية اليوم بأنها منهج وليست عقيدة لا ينفي عنها كونها مجموعة من الحقوق أو أنها نسق من المؤسسات والممارسات [10](ص127)

إن إدراك صفات المنهج بالنسبة للديمقراطية ليس وليد اليوم، فقد كان الفضل للحركة الفكرية الاجتماعية والتوجهات المسيحية في أوربا الغربية، غلبة إدراك صفة المنهج على صفة العقيدة، الأمر الذي أدى إلى انخراط الأحزاب والحركات الإشتراكية الديمقراطية والأحزاب المسيحية الديمقراطية في الممارسة الديمقراطية والتأثير البالغ في مضمونها بالغرب، حيث أدركوا أن النتائج التي يمكن الوصول إليها من خلال الممارسة الديمقراطية ليست محكومة دائما بقيم الرأسمالية أو مطبوعة بقيم الليبرالية، إنما يمكن التأثير على الممارسة الديمقراطية والوصول من خلالها إلى تحقيق نتائج ذات بعد إجتماعي تتعارض مع أساس العقيدة الرأسمالية الليبرالية الاقتصادية غير المقيدة باعتبارات مجتمعية، ولعل ظهور نظام الإقتصاد المختلط وتدخل الدولة في الحياة الإقتصادية وقيامها بإعادة توزيع الدخل والثروة ونمو الخدمات الإجتماعية وانتشار التكافل الإجتماعي في الديمقراطية الغربية كانت نتيجة انخراط القوى غير الرأسمالية والليبرالية المطلقة، وقد أثبتت تلك التحولات قابلية نظام الحكم الديمقراطي للتكيف مع اختيارات متخذي القرار الديمقراطي وتفصيلاتهم العقائدية

[10](127). غير أن الديمقراطية ليست أشكالا سياسية أو إجراءات قانونية فحسب، بل هي قبل كل شيء ثقافة تقبل المغاير وتحترمه، وتؤمن إيمانا عميقا بأن الحقائق الإنسانية والسياسية نسبية وأنه لا يمكن احتكارها من قبل أي طرف، وهي ثقافة تشجع وتدفع الجميع للمشاركة في المجال السياسي ومن حق أي مواطن أن يشترك فيها.

كما أن تطور الديمقراطية مرهون بالوعي والإرادة، فتطور الخيار الديمقراطي مرهون بانتشار الوعي الديمقراطي والإرادة المجتمعية التي تطالب بها وتدافع عن قيمها وتضحي من أجل تكريسها، ومن خلال هذا الثالوث(الثقافة، الوعي، الإرادة) تتشكل الظروف الذاتية والموضوعية لعملية التحول الديمقراطي [20](ص202).

ومن خلال هذا كله يمكن أن نضيف أن الديمقراطية تحمل مضامين عديدة، فالمضمون السياسي يعني المشاركة السياسية في الحكم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، أما المضمون الاجتماعي يعني التفاعل بين الشخص و الآخرين من خلال احترام وتقبل الآخر و التعامل مع أوجه الاختلاف بأدب الحوار والتسامح، والديمقراطية بالمنظور النفسي هي رغبة، وهو الإحساس بالإطمئنان لأنه ينبع من الضمانة على حصانة حريات الشخص وحقوقه مع المساواة في الواجبات بين جميع الأشخاص، فتتجذر الديمقراطية في الوجدان بترابطها مع الإطمئنان فتصبح واقعا بحياة الإنسان كتجربة شخصية، لا مجرد مفاهيم تفرض من الخارج ويحكمها دستور موروث [21].

3.1.2. مكونات الديمقراطية و شروط قيامها

يذهب معظم الدارسين إلى أن نجاح الديمقراطية يتطلب توفر بعض الشروط، و يلخص باركر (Parker) هذه الشروط في أمرين أساسيين هما: [19](ص122)

الشرط المادي: يتعلق بالتجانس القومي، و هو يستند إلى الميراث الاجتماعي المشترك، أما التجانس الإجتماعي هو من الشروط الأساسية، حيث يصعب على المجتمع الذي يعاني من تفاوت طبقي حاد أن يطور عقلية ديمقراطية، و معنى ذلك أنه لابد أن يوجد شكل معين من أشكال المساواة الإقتصادية، حيث وجد أن هناك علاقة ترابطية قوية جدا بين ارتفاع متوسط الدخل الفردي، و نجاح العملية الديمقراطية، فعندما يحقق المواطنون إشباع حاجاتهم الضرورية، عندها يستطيعون أن يجدوا الوقت و الطاقة للمشاركة بفعالية و براعة في العملية السياسية، و من يفتقر إلى الإستقلال الإقتصادي، يفتقر الموقع المناسب لممارسة حقه السياسي، و كما لوحظ منذ فترة الإغريق القدماء أن الحكومة الديمقراطية قامت على أكتاف الطبقة الوسطى، ومن هنا ليس بالمصادفة أن أكثر الديمقراطيات المثالية: سويسرا، نيوزيلندة، و البلدان الإسكندينافية تتمتع بأعلى قدر من المساواة في

توزيع الثروة [22] ، كما تتحقق الديمقراطية من خلال المشاركة الشعبية في العملية السياسية، و يتطلب ذلك توفر مجموعة من الظروف المادية، فبالإضافة إلى وجوب توفر ظروف اقتصادية ملائمة لذلك كالقضاء على البطالة و معدل معقول من الأجور، ينبغي أيضا أن يكون هناك انتشار واسع للتعليم، ففي الغرب أخذت الديمقراطية في تثبيت وجودها لأسباب رئيسية جمعت بين الثقافة العالية

للطبقة الحاكمة من جهة وبين الناخبين المتعلمين من جهة أخرى، و في القرن الثامن عشر و القرن التاسع عشر فإن الأرستقراطية البريطانية سلالة "فرجينيا" و الطبقة الوسطى الفرنسية أثناء فترة التجديد و ملكية "جولي" (July)، قدموا أمثلة لطبقات حاكمة ذات تعليم عال وهيئوا بلدانهم للتحول الديمقراطي، و في كافة الدول الأوربية فإن التوسع في التعليم حافظ تقريبا على خطواته المتوازية مع توسيع دائرة الناخبين، بينما غاب هذا الشرط في الدول العربية، فدول هذه المنطقة تبنت المؤسسات البرلمانية – الديمقراطية- بعد استقلالها في غياب كل من الطبقة الحاكمة المثقفة و جمهور متعلم [22].

الشروط العقلية أو الروحية: يتمثل في الاتفاق الفكري حول بعض المسلمات و من ذلك "الاتفاق على الإختلاف" و معناه الاتفاق حول مسألة رئيسية تواجه المجتمع السياسي، هي الاختلاف في اختيار السياسة التي تتبع بصدد هذه المسالة.

و المسلمة الثانية تتضمن "مبدأ الأغلبية" بوصفه قرارا يمثل الكل، على أن تأخذ في اعتبارها أفكار الأقلية عندما تضع قرارها إذا كانت الفائدة متبادلة، و هذا بدوره يكسب قرار الأغلبية خاصية جديدة، حيث أن إرادة الأغلبية أصبحت تعبر عن إرادة المجموع.

أما المسلمة الثالثة هي "مبدأ التسوية" و هو ينتج منطقيا عن المبدأ السابق، و التسوية خلال عملية المناقشة تتطلب مزاجا عقليا يتسم بالتسامح المتبادل، و احترام وجهات النظر المختلفة، وقد أكد "سميث"(T.V Smith) إن هذا المبدأ ليس ممارسة مستحبة في المجال السياسي فحسب بل إنه مبدأ أساسي لأسلوب حياة ديمقراطية، و تمثل الديمقراطية –حسب رأيه- "فن حل النزاعات الجماعية" في المجال السياسي من خلال "التسوية"، و هي تمثل في المجال الإجتماعي أسلوبا أو طريقة حياة دون أن تكون موضوعا للتنازل [23](ص50).

و من شروط الديمقراطية أن يوجد توازن في المجتمع كما أشار "كارل مانهايم" (Karl Manheim)، حيث يعتبر أن التوازن هو من المتطلبات الأولية لتحقيق حياة ديمقراطية مستقرة [19] (ص223)، وهو يقصد انه لا يسمح لأي جماعة ضاغطة أو ذات قوة أن تمارس أي ضغط أو

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

و في ضوء ما تقدم يمكن القول أن الديمقراطية تفترض وجود أسس و مبادئ لقيامها، نوجزها فيما يلي:

- إن الإنسان بما يتميز به من قدرة عقلية، يستطيع أن ينظم أموره و يرتبها و يحل مشاكله بطريقة رشيدة، و هذا يتطلب الإتفاق على المسائل العامة بعد المناقشة و الحوار، إلا أن البعض عارض فكرة العقلانية أو الرشد، بوصفها تميز سلوك الإنسان الحديث، و ذهبوا إلى أن للدوافع و الحاجات النفسية دور في العملية السياسية، و مع ذلك فان القرارات التي تتخذها الدولة الديمقراطية هي محصلة المناقشة و الحوار الذي ينشأ بين أشخاص لديهم القدرة على وزن المسائل بطريقة عقلية [19](ص224).

- تعتبر المساواة و تكافؤ الفرص لجميع الأفراد دون تمييز، من أهم المبادئ الأساسية التي يستند إليها النهج الديمقراطي، و مبدأ المساواة قد يجد إمكانية تحقيقه أكثر في مجال تكافؤ الفرص، 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 الفردية كما يخدم المصلحة المشتركة [12] .

- إن الإنسان كائن أخلاقي، وأن احترام آراء الآخرين و وجهات نظرهم و القدرة على الموازنة بين المصالح الخاصة و المصالح العامة، هي من القيم الأساسية للديمقراطية، و تهدف الديمقراطية إلى تمكين أفراد المجتمع من التمتع بحقوقهم المشروعة في ظل الحرية و التآخي والإنسجام لتحقيق المصلحة العامة، فالديمقراطية تسعى إلى التوازن بين مطلبين هما: حماية الحرية الفردية و تدعيم التضامن الاجتماعي [12] .

- و من الدعائم الرئيسية للديمقراطية الوعي العام لدى الناس بالديمقراطية كسلوك وممارسة [12] وإن تحول الديمقراطية إلى قيمة اجتماعية و معيار أخلاقي هو الذي يعطي تصورا عن مدى اقتناع المجتمع بالديمقراطية كمنهج للتعامل فيما بين أفراد المجتمع و تجمعاته، و حتى تتحول الديمقراطية إلى قيمة اجتماعية خاضعة للضبط الإجتماعي و تصير معيارا أخلاقيا يوجه السلوك، لابد من إزالة التعارض بينها و بين قيم و أخلاقيات المجتمع الذي وفدت إليه أو يرغب في تطبيقها فيه.

2.2.مقومات الديمقراطية

1.2.2. المواطنة

إن التربية على الثقافة الديمقراطية أمر هام للغاية، و ما يلزم هنا هو ليس تلقين الناس تعريفا مختصرا للديمقراطية بل تعريفهم بمقوماتها الضرورية التي لا يمكن إطلاقا الاستغناء عنها في عملية بناء الديمقراطية مهما تعدد تعريفها، و هذه المقومات هي : الفصل بين السلطات ، إستقلال القضاء ، حق الإقتراع العام ، حكم الأغلبية بواسطة تمثيل برلماني، التمتع بمجموعة من الحقوق...، إلا أن الخلية الأساسية و المكون الأصغر لنظام ديمقراطي هو "المواطنة"، بل و يعتبر المقوم الأساسي و الأشمل من باقي المقومات الأخرى [24] .

و يشكل مبدأ المواطنة حجر الزاوية في بناء الديمقراطية، كما أنه بإمكاننا فهم العلاقة الوثيقة و المباشرة بين فكرة المواطنة و الديمقراطية، و بالإمكان أيضا التعامل مع عملية تطور الديمقراطية كتطوير للمواطنة، حيث عرف هذا المبدأ تغيرات في المعنى و ذلك بتغير الأزمنة و المجتمعات والأنظمة السياسية السائدة و تأثيراتها، فعلى سبيل المثال 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 الإلتزام بقوانين الحاضرة، و بالنتيجة من لا يساهم ماليا لا يعتبر مواطنا [25](ص04) .

و عليه فإن 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 اهتماماته [26](ص64) ، ومن خلال ذلك يمكن تعريف المواطنة على أنها علاقة اجتماعية تقوم بين فرد طبيعي ومجتمع 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 [26](ص65) .

و قد شهد عصر النهضة انبعاثا للمواطنة ساهمت في تحقيقه ظروف و معطيات عدة من أهمها المعاناة التي عاشها الناس على مدى قرون نتيجة الإضطهاد و عدم احترام الذات الإنسانية وهو ما أسهم في دعم التوجهات التحررية و تعزيزها .

هذا الواقع المستجد أوجد مناخا من الإستقلالية الإجتماعية إتسمت بقدر من الحرية أسهم في بروز شكل من أشكال المواطنة يستبطن "حقوقا و واجبات"، و قد شكلت حقوق الإنسان وواجباته في هذه

الحقبة محور اهتمام عدد من المفكرين الذين أكدوا أن الخير العام يقوم على الخير الذي يصيب المواطن و يحفزه على ارتضاء العبور من فرديته إلى رحاب الإنتماء الإجتماعي، لكن هذا العبور مشروط بأن يكفل له هذا الإنتماء حقوقه و يحدد واجباته كمواطن، و قد عززت هذا التوجه الديمقراطي ممارسات مستوحاة من أفكار عدد من المتنورين في أوروبا أمثال "مونتسكيو" (Montesquieu) الذي نادى بالفصل بين السلطات الثلاث منعا من التسلط و "جون جاك روسو" (J.J.Rousseau)الذي رأى أن سعادة الفرد هي هدف كل جماعة و بأن الجماعة السياسية هي محصلة عقد اجتماعي [14](ص ص151- 152).

ويفهم من ذلك أن المواطنة وضعية قانونية يتمتع بها الفرد داخل الوطن و يحصل عليها بالتجنس،و هي تستبطن حقوقا و واجبات، وهذا الإستبطان جعل المواطنة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالديمقراطية تتراجع بتراجعها و يتعذر فهمها وتحليلها إلا في إطار الديمقراطية حيث تعلن المجتمعات الدستورية أن لكل من يحمل جنسية الدولة من المواطنين دون تمييز بسبب العرق أو الدين أو المذهب أو الجنس أو أي تمييز آخر لكل هؤلاء حقوقا و حريات و أن الوظيفة الرئيسية لأية حكومة هي تأمين هذه الحقوق [27]، و تتمثل هذه الحقوق و الحريات في [28](ص ص18- 19):

1- حقوق و حريات مدنية: تعني توفير الأمن للفرد فيما يتعلق بحياته الشخصية، الحق في الجنسية صيانة كرامة الفرد و مراعاة حرمة ماله و عرضه و دمه، حرية الفكر، حرية التعبير و حرية التنقل.

2- حقوق و حريات سياسية : فالفرد كمواطن له حق التصويت و الإنتخاب، الترشح ، حق التجمع السلمي ، تكوين الجمعيات و تقلد الوظائف العامة .

3- حقوق اقتصادية و اجتماعية : تتمثل في حق العمل ، الحصول على فرص عمل عادلة أجر متساو، تكوين نقابات، الحق في الإضراب، الحق في الضمان الإجتماعي، الحق في التعليم، الصحة، الحق في مستوى معيشي لائق و الحق في التملك .

و في مقابل هذه الحقوق فإن على المواطن واجبات لا بد من تأديتها تتعلق بالإخلاص للدولة و الحفاظ على كيانها و التقيد بالقوانين و تأدية الضرائب، فإذا كان على مجتمع ديمقراطي أن يستمر لا بد أن توجد فيه مؤسسات و ممارسات و نماذج تفكير، و إن التزام المواطن بطاعة القانون هو احد الضمانات للنظام [26](ص 11).

كما تختلف الدول عن بعضها البعض في الواجبات المترتبة على المواطن باختلاف الفلسفة التي تقوم عليها كل دولة، فبعض الدول ترى أن المشاركة السياسية في الإنتخابات واجب وطني والبعض الآخر لا يراها واجبا وطنيا [27].

وإذا كانت المواطنة لا تبنى إلا في بيئة ديمقراطية تستند إلى جملة من الحقوق والواجبات فإن القاعدة التي تحتضن مفهوم المواطنة في الفضاء السياسي و الإجتماعي هي قاعدة العدالة و المساواة، فكلما التزم المجتمع بهذه القيم أدى ذلك إلى الإعتراف بحق ومشروعية الإختلاف و التنوع و التعارض التي تربط بين مكونات الوطن الواحد و تعبيراته التي تجد السبل الديمقراطية و القانونية للتعبير عن نفسها .

و قد أثبتت الدراسات أن هناك علاقة بين كل من المواطنة و الفقر و الطبقة والسوق، حيث يرى "بوزانكيه" (Bossanky) أنه طالما أعضاء المجتمع مواطنون متساوون فيه فلابد من أن يكون الولاء الأول و الأعظم للمواطنة و ليس للطبقة، و قد اعتبر "مارشال" (Marshall) أن الفقراء هم المحرومون من المشاركة و الإستمتاع بمظاهر الحضارة و المدنية و لابد من اتساع حقوق المواطنة الاجتماعية لهؤلاء الفقراء من أجل الوصول إلى الإستقرار والتماسك الذي يقوي الانتماء ويدعم الهوية [29](ص89).

كما أن مفهوم المواطنة يترافق عادة مع مفاهيم كالمجتمع المدني، الديمقراطية، المساواة، العدالة الاجتماعية، لكن العلاقة لا تقتصر على مفاهيم فقط بل تتعداها إلى الأسباب و النتائج، فالمواطنة نتيجة لممارسة قانونية و عدالة تكافؤ فرص و مؤسسات مدنية نقابية و ثقافية ...، هذه الممارسة تشعر الفرد بدوره الحقيقي كمواطن، [30] لذلك توصف المواطنة على أنها سلوك و تصبح مفهوما مرادفا لمفهوم المشاركة الفعالة في المجتمع في مختلف قضاياه السياسية والإجتماعية .

فالفهم المعاصر للمواطنة يتجاوز الحالة القانونية البحتة ليعني انخراط المواطن في مجتمع معين، بحيث يسهل له هذا الإنتماء التمتع بفوائد الحياة المجتمعية على خلفية المشاركة الناشطة في مجالات التقيد بالقوانين و الأنظمة و الإنتخاب و التمتع بالحقوق الشخصية تجاه الدولة و تجاه غيره من المواطنين، فضلا عن إمكانية إشغاله الوظائف العامة [31](ص 27)

وبالتالي لم تعد المواطنة اليوم كما كانت في الماضي فهي ليست مفهوما مجردا أو وضعية جامدة و نهائية محددة التفسيرات و المفاعيل، بل أصبحت وضعية منفتحة و متحركة تجد أقصى كمالها في مشاركة المواطنين كأفراد وجماعات في مختلف الأنشطة المتعلقة بمصيرهم مع ما تفرض هذه المشاركة من الحق في الإطلاع على المواضيع المطروحة و المتداولة في المجتمع الذي ينتمي إليه .

وعلى أساس مشاركة المواطن الفعالة في الحياة العامة و التأثير فيها و القدرة على اتخاذ القرارات، يتحدد مدى شعور المواطن بالإنتماء و هذا ما له علاقة بالوطنية الديمقراطية، فالوطنية الديمقراطية هي شعور و إحساس المواطن بالإنتماء إلى الوطن و التفاني في الإخلاص له و هذا الحب

والإخلاص و التضحية لن يكون إلا إذا أحس المواطن أنه عضو فاعل و أن وجوده له وزن و اعتبار في ذلك الوطن له حرية العمل الإيجابي و الفكر الناقد لمواجهة المواقف العامة .

ومن خلال ذلك أيضا تتحدد دولة القانون لأن احترام القانون لا يجب أن يكون نابعا من الخوف و إنما هو تعبير عن الشعور بالإنتماء و الإحساس بالمسؤولية نحو الصالح العام، حيث يصل فيه المواطن إلى درجة من الوعي و المسؤولية و يصبح الحرص الكبير على تطبيق القانون هو ذروة المواطنة [30].

و بذلك يمكن القول أن مبدأ المواطنة الديمقراطية يترسخ بالتمييز بين نوعين من الحقوق هما: الحقوق المدنية و الحقوق السياسية: الأولى تهدف إلى تمكين الإنسان من العيش و الحياة كمواطن داخل بلده بحكم عضويته في الجماعة السياسية، حيث يمارس هذه الحقوق بكل حرية في إطار القانون، كحرية الرأي و التعبير و حق الملكية، أما الثانية فهي أكثر فاعلية، فالحقوق السياسية تضمن لصاحبها المساهمة الإيجابية في ممارسة السلطات العامة في بلاده من خلال المشاركة في مؤسسات الحكم السياسية و القانونية و الدستورية .

هنا يتأكد لنا أن المواطنة مقترنة بحق المشاركة بمفهومه العام في كل ما يتعلق بالوطن و بمفهومه الخاص المشاركة في الحكم ، أي أن يكون الإنسان طرفا معترفا به في حكم بلاده و في إدارة شؤونها، و ألا يكون محروما أو معزولا عن ممارسة هذا الدور .

والدراسات التي تناولت المواطنة ركزت على ثلاثة جوانب أساسية هي: الحقوق والواجبات و الوسائل، وأبرزت ذلك من خلال [30] المسؤولية الإجتماعية، المشاركة الإجتماعية، الوعي السياسي .

والمواطنة كأي اتجاه تتكون من ثلاثة عناصر و هي: المعلومات و المشاعر والسلوك و يمكن النظر إلى هذه العناصر من مستويين: [30]

- المستوى الأول: المفهوم الذهني و الشعور النفسي، و يتمثل في المعلومات عن الوطن والوعي بالحقوق و الواجبات و محبة الوطن و الرضا عن تحصيل الحقوق و أداء الواجبات، ويعتمد هذا المستوى على التربية و التعليم و مؤسسات التنشئة الإجتماعية.

- المستوى الثاني : ممارسة المواطنة و يعني من جهة الإلتزام بالقوانين والأنظمة واحترامها ومن جهة أخرى ممارسة العمل السياسي و العمل المدني التطوعي، و هذا المستوى يعتمد غالبا على النظم و التشريعات التي تنظم عمل المواطنين من ناحية و على مستوى الدافعية عند الأفراد من ناحية

أخرى، فربما كان مستوى الوعي بالمواطنة عاليا عند المواطن ، ولأن النظم تقيد عمل المواطن ومشاركته في مجالات العمل السياسي و العمل المدني فلا يشارك المواطن ليس لقلة الدافعية عنده ولكن النظم و التشريعات تقيد حريته في ذلك، و يعتبر الوعي بالمواطنة نقطة البدء الأساسية في تشكيل نظرة الإنسان إلى نفسه و إلى بلاده و إلى شركائه في صفة المواطنة لأنه على أساس هذه المشاركة يكون الإنتماء و الوطنية، وغياب حقوق المواطنة يؤدي إلى تداعي الشعور بالإنتماء للوطن.

و من خلال ذلك نستنتج أن المواطنة الديمقراطية ليست مجرد حقوق محمية بنصوص قانونية، بل هي قيمة اجتماعية و أخلاقية و ممارسة سلوكية وفق معايير ديمقراطية، و هي ليست جنسية تمنح لرعايا الدولة فحسب، و ليست مجرد بطاقة شخصية كتب عليها بضع كلمات، إنها رابطة ثقافية و حضارية توحد بين الشرائع الإجتماعية [29](ص 89) ، ففي ظلها يشعر الفرد أن الدولة التي ينتمي إليها تضمن له كافة حقوقه و تؤمن له ممارستها كمواطن حر و مسؤول و سيد .

2.2.2.الإرادة الجماعية

يستدل من تاريخ الشعوب في العصور القديمة، أن معظم الحكام الطغاة، كانوا يعتقدون أنهم من نسل الآلهة، و على هذا الأساس كانوا يعتبرون أن سلطتهم على أفراد المجتمع سلطة مطلقة و مقدسة ولا يجوز الإعتراض عليها، و بعد ظهور الديانات السماوية، أخذ مفهوم السيادة الإلهية للحكام يتغير، حيث انتقل مفهوم السلطة من الصفة الإلهية للحكام إلى الحق الإلهي للحكام في ممارسة هذه السيادة على الرعايا، و أصبح الإعتقاد أن الحكام يستمدون سلطتهم من الله، باعتبار أن الله هو الذي اختارهم و منحهم حق ممارسة السلطة على الرعية، و تصبح إرادة الحاكم من إرادة الله، و بالتالي فان طاعة الحكام تعتبر طاعة الله [12]

غير أن النظريات الديمقراطية جاءت لتؤكد أن السيادة هي ملك مشترك لجميع أفراد المجتمع و اعتبرت أن الشعب هو الذي يشكل مصدر السيادة و الشرعية .

و من هنا يرى مبدأ السيادة الشعبية أن الشعب هو الذي يشكل مصدر السيادة و السلطة السياسية، و لأن أفراد الشعب لا يستطيعون عمليا إدارة مختلف شؤونهم المشتركة بصورة جماعية، فإنهم يكلفون من يمثلهم لممارسة السلطة باسمهم و لخدمة المصلحة العامة لفترة زمنية محددة، وفقا لقواعد محددة و متفق عليها.

غير أن جان جاك روسو (J.J.Rousseau) لم يكن يقر بتمثيل النواب للمواطنين في ممارسة السلطة التشريعية، بينما يعتبر مونتسكيو (Montesquieu) هذا التمثيل أمرا لابد منه وهو أحد

الضمانات للحد من نطاق السلطة، والنظام التشريعي هو ذاك الذي يؤمن هذا التقيد بصورة أفضل [14](ص151)، ونظرية مونتسكيو السياسية قوامها أن توقف "السلطة السلطة"، وذلك عن طريق مبدأ فصل السلطات، لكن هذا المبدأ بالنسبة إليه لا يعني الفصل الشديد بين السلطات، بل دعا إلى تناغم السلطات: التشريعية، التنفيذية، القضائية، حيث يدعو إلى المشاركة في السيادة بين القوى السياسية الثلاث [32](ص311).

ومن هنا جاء العمل على فصل السلطات من وحي مقولة مونتسكيو، لأن كل إنسان يملك السلطة يعمل على تجاوزها، ولمنع هذا التجاوز لابد من رادع تتوفر فيه القوة المتوازنة، وإذا كان فصل السلطات يشكل نوعا من الرقابة السياسية، فإن الرقابة القضائية وسيلة صيانة الحقوق والحريات العامة للأفراد سواء فيما يتعلق بخضوع السلطة التنفيذية أو الإدارة للقانون، أو خضوع السلطة التشريعية للدستور، باعتبار أن القانون هو التعبير عن الإرادة العامة.

وإرادة مجموع المواطنين، كما تقوم الديمقراطية على الإعتراف بالمجتمع التعددي، حيث تقوم على تعددية المجتمع سياسيا وفكريا واجتماعيا وثقافيا، وهذا أمر تفرضه مقتضيات الحرية، والتعددية السياسية تنجم عن حرية الرأي وتتجلى في حرية التجمع والمشاركة وتعدد الأحزاب، وإن وجود المجتمع التعددي له ما يفسره سوسيولوجيا حيث يرجع إلى عوامل هي [33]

تحقيق العيش المشترك.

وجود الليبرالية الاقتصادية.

تحقيق ثنائية: السلطة/ المعارضة.

إن رفض المعارضة يعني السعي لإقامة مجتمع لا تعددي يحقق ثنائية (أكثرية/ أقلية) التي تجعل الحياة السياسية أقرب إلى فهم المواطنين من خلال مناقشة المسائل العامة بين الأكثرية والمعارضة بشكل علني، وهذا يشكل أحد أهم أسس الديمقراطية لأنه يسمح للسلطة بالإستفادة من نقد المعارضة من أجل حسن سير المؤسسات السياسية من تأكيد الإستقلالية الذاتية، ويحافظ على حريته في مواجهة السلطة، فبواسطة المعارضة يستطيع الإنسان مراقبة السلطة الحاكمة مباشرة من خلال الإنتخاب وغير مباشرة من خلال ممثليه، فالنظرة التسلطية الأحادية هي التي ترفض اكتشاف الآخر وتتميز بغياب الثقة بالنفس والشعور الضمني بأن تمتع الآخر بحق التعبير والتنظيم و المشاركة يعني هزيمتنا المسبقة في الحياة العامة [33].

غير أن الحديث عن النفع المشترك والمصلحة العامة والإرادة الشعبية ليست سوى مفاهيم شكلية يختلف محتواها حسب الحالة الواقعية للعلاقات الاجتماعية [14](ص136)، فلقد كانت ولا تزال

الأغلبية في كافة المجتمعات البشرية في منأى عن المشاركة في الحكم وفي منأى عن أخذ نصيب عادل في ثروتها القومية نتيجة لتحكم الصفوة في مداخل توزيع الثروة، وبرغم وجود الهيئة التشريعية المنتخبة شعبيا، والتي تعتبر حجر الزاوية في الديمقراطية، ظلت الجماهير في غالبية المجتمعات محرومة ومقهورة [34](ص210)

وبعد ازدهار الصناعة وتقدم النظم الاجتماعية، بدأ الضعف يتسلل إلى الهيئات التشريعية وانتقلت القوة منها رويدا رويدا إلى بيروقراطيي الجهاز الحكومي الذين لعبوا دورا في السيطرة على السياسة العامة باستبعادهم لكافة طبقات الشعب واحتوائهم النقابات والتجمعات [14](ص210) وقد تمتع الجيش على وجه الخصوص بحركة أكبر حتى في عملية ضبط قرارات الهيئة التشريعية ذاتها، ففي حالة القوات المسلحة يجد البيروقراطيون أنفسهم في وضع خاص ومميز، إذ لا يستطيع أي من أعضاء المجتمع أن ينكر دورهم الحيوي في حماية حياة المواطن وملكيته ومن ثم فلكي تستطيع هذه القوات القيام بدورها في الدفاع بفعالية، لابد أن تتوفر لها كل الإمكانيات التي تساعدها على تأدية مهامها بنجاح [34](ص210) وهي تستعمل في ذلك وسائل عديدة من بينها إقرار "حالة الطوارئ" التي تجمد الحريات وصلاحيات السلطة القضائية والتشريعية ويفتح الباب لتجاوزات السلطة التنفيذية [33] وهذا يدعونا إلى الميل للموافقة على النتائج التي توصل إليها "ش.رايت ميلز"في دراسته عن "صفوة القوة"، والتي يرى فيها أن القوة تمتلك بواسطة عدد قليل مكون من رؤساء التنظيمات الكبرى في المجتمع على المستويات السياسية والعسكرية والإقتصادية، وهؤلاء هم الذين سماهم الصفوة القادرة على المناورة، بحيث تجعل مشاركة المواطن السياسية مجرد خدعة، والذي يضع القواعد والقوانين هم أولئك الذين يملكون من مصادر القوة ما يمكنها من وضعها، فالديمقراطية النيابية ما هي إلا عملية لتركيز القوة في أيدي الصفوة استنادا للشرعية الدستورية وهي ليست حكم الأغلبية بأي حال كما يرى دعاتها [34](ص213).

3.2.2.تفعيل المجتمع المدني

إذا كان النظام الديمقراطي يقوم على أساس السيادة الشعبية، فإن ذلك يقتضي بالضرورة -كما رأينا- التعددية السياسية، احترام الحريات العامة، الفصل بين السلطات، احترام رأي الأغلبية والتسوية و التراضي و الحوار مع الأقلية، بالإضافة إلى ذلك، فإن إخضاع السلطة للإرادة الجماعية يقتضي اهتمام أفراد المجتمع بالمصلحة العامة و المشاركة في إدارة الشؤون العامة للدولة، و مراقبة كيفية ممارسة السلطة، فقد أظهرت التجارب السياسية أن الأشخاص عندما يمسكون بمقاليد السلطة و

تستقر الأوضاع لمصالحهم، كثيرا ما يميلون في إدارتهم لشؤون الدولة إلى استغلال السلطة لفرض آرائهم و السعي لتحقيق أهدافهم الخاصة على حساب طموحات أفراد المجتمع المشتركة .

إلا أن إمكانية مشاركة المواطنين في إدارة الشؤون العامة للدولة بطريقة سلمية و فعالة، يقتضي التمتع بدرجة عالية من الوعي و التنظيم و التفاهم، للتمكن من إدراك النقائص و العمل على تضافر الجهود لتصحيح الأوضاع بشكل ملائم، وهذا يعني أن انتظام أفراد المجتمع في تشكيلات حرة وملائمة لمناقشة الأوضاع و التعبير عن تصوراتهم و طموحاتهم يمكن السيادة الشعبية.

ومن هنا تأتي أهمية بناء المجتمع المدني المستقل، حيث يقول "هربرت سبنسر" (Herbert Spencer) (1820-1903) أن التنوع و الإختلاف الإجتماعي في النسق الاجتماعي يمنحه قدرة التكيف لظروف المحيط الاجتماعي المختلفة، و يساعده على تبني ما ينتفع منه أكثر بكثير من حالة التوحد داخل النسق [35](ص151).

ورغم أن "إميل دوركايم" (E. Durkheim) (1858-1917) كان يرى أن نمو الدولة ظاهرة طبيعية و مرغوبة، إلا أنه كان يخشى على الحرية الفردية و المساواة، فالفرد المعزول في المجتمع الحديث يفتقد القوة أمام السلطة المركزية للدولة، و لهذا يذهب إلى أنه من الضروري أن يعمل كل مجتمع حديث على تطوير جماعات مهنية غنية، و سوف تساعد على تحقيق الحرية الفردية و المساواة بطرق متعددة، و يضيف دوركايم أن هذه الجماعات يمكن أن تكون سياقات ملائمة لنمو المعايير الأخلاقية و انتقالها بفعالية بين الأفراد، و سوف تكافح من أجل 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 الفردية، و هكذا تكون هذه الجماعات بمثابة قوى جماعية تحقق نوعا من التوازن بين الأفراد من جهة و الدولة من جهة أخرى [36](ص240).

ويعرف "المجتمع المدني" بأنه جملة من المؤسسات السياسية والإقتصادية والإجتماعية والثقافية التي تعمل في استقلال نسبي عن سلطة الدولة وعن أرباح الشركات في القطاع الخاص، يمارس نوعا من الرقابة على الدولة من خلال عدد من الضوابط على استخدام الدولة لسلطتها بطريقة تعسفية، وهو تعبير عن المشاركة الفعالة للمواطنين في الحياة المدنية [37](ص48)، وبذلك فإن المجتمع المدني عبارة عن مؤسسات مدنية لا تمارس السلطة بمعناه الفعلي ولا تستهدف أرباح اقتصادية، ويساهم في صياغة القرارات خارج المؤسسات السياسية، ولها غايات نقابية كالدفاع عن مصالح العمال، ومنها أغراض ثقافية كما في اتحادات الأدباء وجمعيات ثقافية واجتماعية تهدف إلى نشر الوعي.

ومن الممكن أن نجد تعاريف عديدة للمجتمع المدني إلا أنها لا تخرج عن توفر أربعة عناصر أساسية [38]

- فكرة الطوعية: أو المشاركة التطوعية، وهي بالأساس الفعل الإرادي الطوعي، والتطوع هو نوع من الممارسة الديمقراطية فالمتطوع عندما يشارك في إبداء الرأي والتخطيط واتخاذ القرارات والتنفيذ هو بذلك يمارس حقه في إدارة شؤون مجتمعه [37](ص52).

-المجتمع المدني: [40](ص26)، ويظهر ذلك من خلال استصدار الصحف وحرية الصحافة وعدم الخوف من الرقابة والسماح بتعددية حزبية وإنشاء النقابات، وبتغلغل هذه المؤسسات في جسم المجتمع تتعمق الممارسة الديمقراطية بدورها.

وفي الجزائر أدت النظرة القاصرة للسلطة السياسية منذ الاستقلال والتي كانت تقوم على اعتبار العمل الجمعوي نشاطا يزاحم سلطات وامتيازات الإدارة وعلى وجوب إخضاعه لرقابة الإدارة وعدم خروجه عن تصوراتها الرسمية، إلى تهميش دور المجتمع المدني، وإلى غاية التحول السياسي وظهور بوادر النظام الديمقراطي، حيث تخلت الدولة عن نظام التخطيط المركزي والإنفرادي ونظام الحزب الواحد لصالح التعددية الحزبية، وبرزت معالم التغير في تصور وظيفة الحركة الجمعوية، وقد ساهم هذا التغير في إرساء أساس دستوري لإشراك المواطن في إدارة شؤون الدولة من خلال دستور 1989 وتعديل 1996 حيث كرست (المادة الثالثة والأربعين) من دستور 1996 صراحة الحق الدستوري في إنشاء الجمعيات، ونصت على أن " الحق في إنشاء جمعيات، وتشجع الدولة تطوير الحركة الجمعوية"، ونصت (المادة الحادية والأربعين) منه على أن " حرية التعبير والتجمع والإجتماع مضمونة للمواطن"، وقد تم اعتماد أكثر من ثلاثة وخمسين ألف جمعية منذ صدور قانون 1990 المتعلق بالجمعيات [41](ص 22)

إلا أن واقع مؤسسات المجتمع المدني في الجزائر لم ترق ولم توضع في موضعها الصحيح، فالسلطة تضع شروطا لاعتماد وتمويل الجمعيات ذات الطابع السياسي كما أن اعتماد الجمعيات والنقابات العمالية والأحزاب السياسية والإصدارات الإعلامية يتم بصورة انتقائية، كما أن تقرير القوانين الإستثنائية وحالات الطوارئ تحد من حرية التنظيم والتعبير، وتصبح مضمونة بمزية السلطات الرسمية، بالإضافة إلى ذلك فإن وسائل الإعلام الثقيلة كالتلفزة والراديو مازالت محتكرة من طرف السلطة [4](ص ص 138- 139)

وقد أثر هذا الوضع بشكل سلبي في مؤشرات الديمقراطية على مستوى تنظيمات المجتمع المدني بتسهيلاتها الإدارية ودعمها المالي العشوائي وغير العقلاني مقابل نشاطها المناسباتي، ومبايعتها للسلطات المحلية والوطنية، ولكن ذلك لم يمنعها من الدخول في عدد لا متناهي من الصراعات المصلحية الضيقة ومن تبعيتها في غالب الأحيان للأحزاب متناسية أن العمل الجمعوي مسؤولية

وتمثيل وتلحيم اجتماعي ونشاط شعبي ونضالي ورقابي يتطلب استقلالية نسبية على الأقل من السلطات العمومية وأحزاب المعارضة [4](ص140).

3.2.مرتكزات قيم الديمقراطية

1.3.2.قيم الديمقراطية

تتمثل قيم الديمقراطية فيما يلي:

1.1.3.2.المساواة:

تعتبر المساواة و تكافؤ الفرص لجميع الأفراد دون تمييز، من أهم المبادئ الأساسية التي يستند إليها النهج الديمقراطي، و قد أشتد الإختلاف حولها، فمن حيث الخصائص الطبيعية المتصلة بالجنس البشري يعتبر الناس سواسية و يشكل هذا التساوي في الخصائص الطبيعية للكائنات البشرية بذات القاعدة لمبدأ المساواة ويحدد معناه في الحياة العملية باعتبار أن التساوي في المواصفات البيولوجية للكائنات البشرية يجعل التساوي بينهم في الحقوق والواجبات من الأمور البديهية خلال تعاملهم وتعايشهم ضمن المجتمع البشري [12].

لكن أفراد الجنس البشري يختلفون طبيعيا في القدرات الفردية والمواصفات الشخصية بشكل يجعل كل فرد يتميز بخصائصه التي تميزه عن الآخرين، حيث يختلف الأفراد ويتفاوتون في القدرات الجسدية والعقلية والإستعدادات الذاتية والخبرات و الميول والطباع، وغير ذلك من أشكال الفوارق الفردية.

إن هذا التفاوت في الخصائص والقدرات الفردية ينعكس بالتفاعل مع البيئة على حياة الأفراد العملية، ويؤدي بالتالي إلى تفاوت المستويات الاجتماعية والإقتصادية و الثقافية مما يجعل تحقيق المساواة المطلقة مستحلية التحقيق، وهذا ما دفع الفكر الإنساني – وخاصة السياسي منه – إلى البحث عن قواعد أكثر واقعية وأساليب عملية لتحقيق أكبر قدر من المساواة دون المس بحقوق الأفراد المشروعة في الإستفادة من قدراتهم الذاتية بحرية، وهكذا ظهرت معايير عملية لتحقيق المساواة، مثل المساواة القانونية والمساواة الإجتماعية [40](ص10).

ونقصد بالمساواة القانونية جعل كل المواطنين متساوين أمام مبادئ القانون دون أي تمييز عرقي أو جنسي أو اجتماعي أو اقتصادي، المساواة الفعلية المادية [42](ص195)، 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 والمداخيل التي يحصل عليها كل فرد، كما أن الخدمة العسكرية تفرض على جميع أفراد المجتمع لكن يستثنى منها بعض الحالات تتعلق بحالاتهم الصحية او الإجتماعية [12]، وهذا يعني أن تحقيق المساواة بموجب القانون تقتضي بالضرورة مراعاة الفوارق الفردية التي لا يمكن تغيير طبيعتها، وذلك باعتبار أن عدم مراعاة هذه الفوارق قد يتعارض مع مبدأ العدالة بشكل خاص يجعل القوانين أكثر تعسفا، كما أن بعض قيادات النظم السياسية غالبا ما تعمل على سن القوانين وفقا لانتماءاتها العقائدية والطبقية تسعى من خلال هذه القوانين إلى تنفيذ برامجها وتصوراتها المختلفة.

وقد 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 والواجبات عن طريق سن القوانين وتمكينهم من التمتع بكامل الحرية في نشاطاتهم المختلفة في إطار القانون.

وفي ذلك يقول "بليز فولتير" (Plaise Voltaire) " الحرية تعني أن تكون مستقلا عن كل شئ إلا على القانون" [23](ص113)، 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 احتكاريا، و يرى الليبراليون كقاعدة عامة انه 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 [32](ص409) .

هذا الأمر دفع دعاة المساواة إلى النضال و المطالبة بتحقيق المساواة الفعلية عن طريق إقامة النظام الإشتراكي في محاولة لتقليص الفوارق الإجتماعية بمختلف مظاهرها وانعكاساتها الإجتماعية والإقتصادية و الثقافية و التكفل بمساعدة الطبقة الفقيرة لضمان الحياة الكريمة لكل أفراد المجتمع الإنساني في ظل العدالة الإجتماعية.

وإذا كانت التجربة الإشتراكية عامة قد تمكنت نسبيا من محو بعض الفوارق الإجتماعية والإقتصادية فان هذه التجربة قد أدت في نفس الوقت إلى حرمان المواطنين من التمتع بالعديد من حقوقهم الأساسية المشروعة، مثل التمتع بإبداء الرأي والتعبير عن التصورات المختلفة حول مظاهر نظام الحكم القائم والإستفادة من القدرات الذاتية بحرية كاملة و ذلك نتيجة احتكار السلطة تحت قيادة الحزب الواحد.

ومن 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 وبعضها 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، ومجالات الحياة المشتركة العامة كالصحة و التعليم، و العمل و المشاركة في إدارة الشؤون العامة و الحماية القانونية.

و عليه فان الأساس الجوهري في المساواة هو مبدأ تكافؤ فرص للتطور و الترقية و اكتساب مختلف المعارف و الخبرات و الإستفادة من الخدمات المتاحة في شتى المجالات لجميع المواطنين دون تمييز، و مساعدة المحرومين للتقليص من حدة الفوارق الإجتماعية المترتبة عن تفاوت الإمكانيات الذاتية الموضوعية، و نتائج التنافس الحر.

يبقى في الأخير أن نشير إلى أن العامة يفهمون الديمقراطية على أنها المساواة بالأغنياء، بينما المثقفون يريدون منها حرية الرأي و التعبير، لكن هذا 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 اخطر وسائل مكافحة العقل و الفكر الحر كانت منذ أقدم العصور و حتى اليوم تعتمد على مبدأ المساواة في الإعتقاد و التفكر [43](ص25).

2.1.3.2.الحريـة:

امتزج مفهوم الحرية بمفهوم الديمقراطية بشكل طغى على الترابط بينهما، فبديا و كأنهما تعبيران مختلفان لفكرة واحدة، فلا تعرف الديمقراطية بغير الحرية، و لا توجد ديمقراطية دون تحقيق حد أدنى من الحرية.

إن أول ما ينصرف إليه الذهن كمعنى للحرية هو الإستقلال الذاتي، و بالتالي انعدام أي ضغط أو إكراه، و بالتحديد انعدام القيود على الظروف الاجتماعية التي تمثل في المدنية الحديثة الضمانات الضرورية للسعادة الفردية، و ذلك على تعبير "هارولد لاسكي"(Harold Lasky) [44](ص13).

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: [45](ص ص 17- 18)

1- ضغوطات تتعلق بالدولة، فالذين لا تمسهم الضغوطات هم المتمتعون بالحرية.

2-الضغوطات التي صاغها المجتمع و يعاقب عليها من طرف الرأي العام، و هو ما يسميه علم الاجتماع: الرقابة الإجتماعية أو الردع الإجتماعي، بمعنى نظام المعايير الذي يحدد ويضمن نمط السلوك المسموح به اجتماعيا.

3-الضغوطات الداخلية، و هو ضمير الإنسان، فحدود حريتنا موجودة فينا، من خلال الإحساس بالذنب.

ويتبين من ذلك أن مفهوم الحرية مفهوم معقد لأن لها جانبان أحدهما سلبي، و الثاني إيجابي، فعندما يتحرر الإنسان من الكبت يكون حرا في التصرف، و الدفاع عن الحرية قضاء على الكبت.

وإذا 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 فإن 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 وما 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 الإضرار التي قد تلحق بهم [46](ص ص 209- 210)، بمعنى آخر، فإنه يرى أن القيود الإجتماعية مقبولة لمواجهة الناحية السلبية التي تنطوي على إلحاق ضرر، ولكنها غير مقبولة لمواجهة الناحية الإجتماعية التي تنطوي على تدعيم الإزدهار، ولذلك يقول "لاسكي" أن الحرية تعني توافر المناخ الذي يجد فيه الأفراد ذواتهم على أفضل وجه، وهي في ذاتها تعد نتاجا للحقوق، ذلك أن الحقوق التي تمنحها الدولة للأفراد تشكل الظروف الخارجية للحرية، أما الحرية في ذاتها فهي إحساس سيكولوجي [36](ص277)

وإذا كان مفهوم الحرية يجعلها مساوية بالإستقلال الذاتي وهو انعدام الضغط والشعور بالإستقلال الجسدي والفكري، 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 الإستقلالية 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، ومن هنا تولد مفهوم الحرية السياسية [44](ص14)، كما أن الحرية باعتبارها صفة لصيقة بطبيعة البشر، تصبح مطلبا عقيما، مالم يكونوا قادرين على التمتع بها فعليا، وهنا تطرح مشكلة القدرة مع الإرادة، فأين هي الحرية إذا كان الإنسان الذي يمتلك حرية التفكير، ولا يستطيع التعبير عن رأيه، وأين هي حرية الإنسان في الثقافة إذا كان لايمتلك الحد المادي الأدنى للوصول إلى هذه الثقافة، ولذلك يقول "إيريك فروم"(Erick Fromm) أن حرية الفرد بالمعنى الايجابي، إنما تعني قدرته على تحقيق ذاته، أي التعبير عن إمكانياته الفكرية والعاطفية والحسية [36](ص277).

ومن هنا نصل إلى معنيين للحرية: الحرية الأساسية هي التي تفي بمتطلبات الطبيعة الإنسانية، وهي التصرف بالنفس، واختيار السلوك وتحمل المسؤولية، أما الحرية السياسية والتي ليست سوى الديمقراطية، فتعني أن السلطة مبنية في نظام الحرية السياسية على إرادة الذين تحكمهم، ومن هنا فلا يمكن أن تكون هذه السلطة إلا أداة من تدابير الحماية، يؤمن التوفيق والتوازن بين حرية الإنسان وضرورات التنظيم السياسي [44](ص16)

وهكذا فإن النظرية المناسبة للحرية، تأخذ في اعتبارها الحاجات النفسية الأساسية التي تنبع من الطبيعة البشرية، وتحقيق الإشباع لهذه الحاجات، وهذا بدوره يثير مسألة المشاركة الإيجابية الواعية من جانب الأفراد في الحياة الإجتماعية والسياسية، ولذلك يجب أن يكون تنظيم المجتمع تنظيما لا مركزيا، يسمح للفرد بهذه المشاركة، مما يجعل الحرية بالنسبة له خبرة تلقائية [36](ص228)، فالحرية تقتضي الوعي بالصالح العام، والإرادة على اختيار هذه المصلحة، وأن رفض احد هذين الشرطين معناه رفض الحرية، وان الحفاظ على الديمقراطية لا يكون إلا بالحفاظ على الحرية [23](ص170).

لكن هناك فكر آخر يرى أن الحرية ليست معطى موجود من الواجب حمايته بواسطة تدابير تؤمن التوازن بينهما وبين ضرورات التنظيم السياسي، لكنها قدرة كامنة يجب انتزاعها، ومن هنا يصبح المبدأ القائل بالتحرير هو الأصل ،وهو البديل لمبدأ الحرية، ولا تصبح الحرية حسب هذا الطرح نظاما سياسيا يهدف إلى ضمان تمتع الأفراد بالحريات التي يملكونها بطبيعتهم، لأنهم لا يملكون في الواقع المحسوس شيئا إلا مايعطى لهم [44](ص16).

3.1.3.2.المشاركة:

إذا كانت التربية تستهدف بالدرجة الأولى أن يحقق الإنسان ذاتيته ويستثمر قدراته وطاقته، فإن مشاركته في قضايا مجتمعه مؤثر هام لمدى تحقق الأهداف التربوية.

وتعد المشاركة ـ على هذا الأساس ـ العصب الحيوي للممارسة الديمقراطية وقوامها الأساسي والتعبير العملي الصريح لسيادة قيم الحرية والعدالة و المساواة في المجتمع، كما أنها تعد فوق هذا مؤثرا قويا للدلالة على مدى تطور أو تخلف المجتمع السياسي وما يعنيه ذلك من ارتباط وثيق بينها وبين جهود التنمية عامة والتنمية السياسية على وجه التحديد، ومن ثم يقال أن المجتمع التقليدي يفتقر إلى المشاركة في حين تتوفر المشاركة في المجتمع الحديث، وعلى الرغم مما يباعد بين هذين الصنفين من المجتمعات من تباينات بنيوية وثقافية جوهرية فإن الفارق السياسي الرئيسي بينهما يتمثل بشكل جدي في مدى كثافة المشاركة السياسية وجدتها في كل منهما [7](ص48).

والديمقراطية هي توفر فرصة مشاركة أعضاء المجتمع في اتخاذ القرارات في أي مجال من مجالات الحياة الإجتماعية، وخاصة الجماهيرية في اتخاذ القرارات السياسية التي تؤثر في حياتهم الفردية والجماعية على السواء، وقد أكد العديد من المنظرين عبر التاريخ على أن الديمقراطية ما كانت ممكنة حقا إلا في حالات امتلاك الجماهير للكثير من المعلومات والحنكة السياسية، وقد وجد ألكسيس "دي توكفيل" (Alexis de Tocqueville) (1805-1859) أن هذه الخصائص الجماهيرية متطلبات أساسية لنظام ديمقراطي ناجح، فالديمقراطية تحتاج إلى جمهور واع، والديمقراطية الناجحة لا يلبيها سلوك المواطن العادي، فالعديد يدلون بأصواتهم في الإنتخابات دون رغبة حقيقية [47](ص31)، لذلك فإن دافعية الفرد أو الجماعة للمشاركة في قضايا المجتمع - خاصة مشاركتهم السياسية – يتطلب أن يكون الفرد أو الجماعة على درجة مناسبة من الإدراك السياسي والفهم الواعي لحقائق الواقع الاجتماعي وديناميات التفاعل السياسي ومحدداته، وهذه جميعا عناصر محورية تتوقف إلى حد بعيد على نمط التنشئة الاجتماعية والسياسية التي يخضع الفرد - أو الجماعة - لتأثيره خلال مراحل نموه المختلفة، وما يكتسبه عن طريق هذه التنشئة من قيم ومبادئ وتوجهات سياسية وإجتماعية ومعايير سلوكية تشكل في مجملها نسيج شخصيته، وتحدد بالتالي أسلوب تفاعله مع معطيات السياق الإجتماعي والسياسي الذي يحيط به ويعيشه في إطاره [7](ص50)، وفي هذا السياق قارن "توكفيل" بين التعاون الإجتماعي الأمريكي وفردية الثقافة السياسية الفرنسية، حيث يرى أن التقليد الفرنسي المتمثل بالفردية مستمر حتى الوقت الحاضر، فالمواطن الفرنسي العادي يتردد بعض الشيء في التعاون مع الآخرين وفي صهر المصالح الشخصية ضمن إطار مصالح المجموعة مقارنة بالمواطن الأمريكي [47](ص64).

كما أن الفرد الذي ينشأ في كنف جماعة أولية تسودها العلاقات الديمقراطية، ويسمح لأعضائها بحق الحوار والإسهام في اتخاذ القرار يكون عادة أكثر استعدادا للمشاركة في العملية السياسية من ذلك الذي يندرج في كنف جماعة أولية تحضر الحوار ويغشاها السلوك من جانب كبار السن فقط [7](ص 52)

وتطرح كتابات سياسية تصنيفا لصور من المشاركة مثل: [7](ص 51)

- النشاط الإنتخابي الذي يتضمن إلى جانب التصويت، عامة الأنشطة التي تستهدف التأثير على نتيجة العملية الإنتخابية.

- الأنشطة الخاصة بممارسة الضغط والتأثير والتي تتضمن الجهود الفردية أو الجماعية بهدف التأثير على قراراتهم في قضايا معينة، ومن أمثلة ذلك تكتيل التأييد أو المعارضة لقانون أو قرار إداري معين.

- النشاط التنظيمي والذي يتضمن مشاركة الفرد باعتباره عضوا في تنظيم تكون غايته القصدية ممارسة التأثير على عملية صنع القرار الحكومي.

ومن خلال ما سبق يمكننا القول أن المشاركة عموما - والمشاركة السياسية خاصة - مبدأ ديمقراطي يمكن أن نميز من خلاله الأنظمة الديمقراطية التي تقوم على المواطنة و المساواة، من الأنظمة الشمولية أو التسلطية التي تقوم على الإحتكار، وهي التعبير العملي عن العقد الإجتماعي الطوعي لا في مفهومه فحسب بل في واقعه العملي أيضا.

2.3.2.الديمقراطية قيمة اجتماعية

تعرف القيمة بأنها انعكاس للأسلوب الذي يفكر به الأشخاص في نطاق ثقافة معينة و في فترة زمنية معينة، كما أنها هي التي توجه سلوك الأفراد و أحكامهم في ضوء ما يصنعه المجتمع من قواعد و معايير وقد تتجاوز الأهداف المباشرة للسلوك إلى تحديد الغايات المثلى في الحياة، و هي على حد تعبير روكيتش (Roc kitch)، إحدى المؤشرات الهامة لنوعية الحياة، و مستوى الرقي في أي مجتمع [48](ص 236).

و لكي نقول أن الشخص لديه قيمة معينة، يعني أن لديه معتقدا ثابتا نسبيا، يمثل تفضيلا لشكل من أشكال السلوك أو هدف من أهداف الحياة. و بمجرد أن يتمثل الشخص القيمة تصبح بصورة شعورية أو غير شعورية معيارا أو محكما لتوجيه السلوك، و لارتقاء الإتجاهات واستمرارها نحو الموضوعات و المواقف المرتبطة بها

و لتبرير سلوك الشخص و سلوك الآخرين، و للحكم الأخلاقي على الذات و على الآخرين و مقارنة الذات بالآخرين ، و عليه فإن القيمة تمثل معيارا يستخدم في التأثير في قيم و اتجاهات و سلوك الآخرين [48](ص237).

و لما كانت القيم وراء السلوك، فإن عزوف الأفراد عن المشاركة السياسية و التطوعية بمعناها الفعلي، و ظهور السلبية و اللامبالاة هو ناتج عن القهر السياسي و غياب الديمقراطية، كما أن انتشار العنف و العنف المضاد في المجتمع دليل على انتهاك الحريات، و عدم احترام حقوق الإنسان، و غياب العدل و المساواة و التسامح في ذلك المجتمع ، و هي من القيم الأساسية للديمقراطية.

كما أن الصراعات و النزاعات الدائمة لا تنشأ بسبب وجود الإختلاف و التنوع ، وإنما 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 [20](ص85).

إن تحول الديمقراطية إلى قيمة اجتماعية و معيار أخلاقي، هي الركيزة التي تعطي تصورا عن مدى اقتناع المجتمع بالديمقراطية كمنهج للتعامل فيما بين أفراد المجتمع وتجمعاته، فبإمكان الكثيرين أن يتغنوا بالديمقراطية، لكن القلة من يمارسها كقيمة إجتماعية أو معيار أخلاقي.

إن للديمقراطية بعدين متلازمين، أحدهما **إجرائي** يتمثل في القوانين و المؤسسات والأساليب، وثانيها **أخلاقي** يشير إلى قيم و اتجاهات تحكم الدولة و المجتمع و تشجع على الديمقراطية السليمة، كمبادئ الحرية و المساواة و الاهتمام و الإيمان بأهمية المؤسسات النيابية و الحزبية و النقابية، كمبدأ تداول السلطة بطريقة سلمية ،التسامح المتبادل...وبغير هذه الأخلاقيات تغدو الديمقراطية جسدا بلا روح، و شكلا بلا مضمون، كما ينبغي تعميق القيم الديمقراطية كالعقلانية، العدل،التعاون، الإحترام، المشاركة، الدفاع عن الحقوق، البحث عن الحقيقة، النقد البناء،أدب الحوار و الخلاف، الانتماء، التسامح و المسؤولية [49](ص98).

كما أن ازدهار ديمقراطية النظام السياسي مرتبط بوجود ممارسات ديمقراطية على مستوى المؤسسات الأسرية و الدينية والثقافية و المهنية و التعليمية، فالإنسان الذي لم يتعود أن يمارس قواعد السلوك الديمقراطي في الأسرة أو المدرسة أو النقابة...، كيف يتوقع منه أن يكون مواطنا مشاركا ؟ [40](ص 09).

إن وعي الأفراد بالديمقراطية كسلوك و ممارسته ليس شرطا للعبور إلى الممارسة الديمقراطية بل قد يكفي وعي الحركات و الجماعات السياسية في المجتمع بهذا الأمر، فمن أسباب فشل الديمقراطية في دول العالم الثالث ومن بينها الجزائر عدم وجود قوى اجتماعية ترتبط مصالحها الإقتصادية

والإيديولوجية بتعميق مطلب الديمقراطية، و يرجع ذلك إلى كون الأنظمة و النخب العصرية تنظر إلى الديمقراطية نظرة ميكانيكية، لا ترى فيها إلا الجانب التقني المتعلق بالتعددية السياسية و المسائل القانونية التنظيمية، فتعجز بالتالي عن إدراك أهمية الممارسة الإجتماعية للديمقراطية [10](ص163).

لكن تحول الديمقراطية إلى معيار مجتمعي، يحدد نضج التجربة و قوتها، و تبني المجتمع بكل أطيافه لها، كما أنها ستجعل الفرد هو من يحاسب الحركات السياسية التي يفترض أنها تتبنى الديمقراطية عندما تخل بالممارسة الديمقراطية، و يمثل هذا المرتكز الإطار الثقافي والاجتماعي لممارسة الديمقراطية.

إن الديمقراطية غرسة بطيئة النمو، تطورت في الغرب بصفة تدريجية عبر قرون عديدة، و في ظل مناخ ملائم، بينما في المجتمعات العربية, فإن غياب القيم و التقاليد الديمقراطية تاريخيا و غياب المواقف التي تفضل الديمقراطية، يشكل حاجزا أمام تأصيلها في هذه المجتمعات، فبسبب الفردية المفرطة يتعذر عليهم تحقيق درجة مطلوبة و ضرورية من التعاون المشترك ، بالإضافة إلى ذلك، ولائهم العميق لوحدات اجتماعية صغيرة كالعائلة أو الطائفة الدينية، و عدم قدرتهم على تجاوز تلك المجموعات الصغيرة، والإنتقال و التعاطف في ولائهم مع كيانات أكبر مثل مدينة-دولة-بما يتطلبه هذا التعاون من جهد ملائم و شعور بالمسؤولية، بإخضاع النزعات الفردية الأنانية لصالح هدف عام مشترك، و بعبارة أخرى ، فإن الإرادة المشتركة الهادفة إلى الصالح العام تبدو غائبة، و بغيابها يضيع أمل تفعيل الديمقراطية [22]

و في نفس السياق ، يرى "هشام شرابي" أن طرح الديمقراطية في الواقع العربي، لا ينبغي أن يطرح فقط من واقع التخلف الإقتصادي أو الإنتمائي، فهناك تخلف من نوع آخر، إنه التخلف الكامن في أعماق الحضارة الأبوية في المجتمع العربي، إنه حضور لا يغيب لحظة واحدة عن حياتنا الاجتماعية 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 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 الشرط لتغيير الموقف و الممارسة [50](ص ص 23- 31)

و يضيف هشام شرابي أن بنى النظام الأبوي في المجتمع العربي لم يجر تبديلها أو تعديلها على مدى المائة عام الأخيرة، بل إنها ترسخت و تعززت كأشكال محدثة مزيفة، وفقا لرأي شرابي، فان النهضة العربية عجزت عن تفتيت الإشكال التقليدية للنظام الأبوي و علاقاته الداخلية، بل إن ما نسميه

النهضة أو اليقظة التي شهدها المجتمع العربي في القرن التاسع عشر وفرت تربة صالحة لإنتاج نوع هجين من المجتمع.أي مجتمع ثقافة النظام الأبوي المستحدث.

إن اكبر عقبة تواجه دعوة طرح الديمقراطية في الواقع العربي كنظام, ونسق للحياة و التعامل والعلاقات هي العقلية التي تنزع إلى السلطوية الشاملة و رفض النقد و عدم تقبل الحوار، فهذه العقلية تدعي امتلاك الحقيقة التي لا تعرف الشك أو المراجعة أو التفاعل المثمر بين الأفراد و الجماعات، فهذا التفاعل حتى إن وجد فإن هدفه هو إظهار و توليد الحقيقة الواحدة [7](ص277).

و يرى "مالك بن نبي" أن الديمقراطية لا يمكنها أن تتحقق كواقع سياسي إن لم تكن شروطها متوفرة في بناء الشخصية وفي العادات و التقاليد القائمة في البلد، فالديمقراطية حسب رأيه تنطلق من الذات شعورا كما تتفاعل مع الآخرين شعورا أيضا، ثم تأتي الضمانات و الشروط الاجتماعية والسياسية اللازمة لتعزيز و تكوين و تنمية هذا الشعور في نفسية و كيان الفرد [16](ص65).

و الشعور الديمقراطي حسب "مالك بن نبي" لا يمكن أن ينشا مصادفة أو بطريقة آلية، فقد نشا في المجتمعات الغربية عبر قرون نتيجة للحركات الإنسانية التي كان من مبادئها الأساسية تقدير مزدوج لقيمة الإنسان: تقديره لنفسه و تقديره للآخرين ، و يقول في ذلك: "أن الشعور الديمقراطي الغربي قد بدا يعبر عن نفسه و هو لم يتخلص بعد من الغموض الملازم لكل ما هو في حالة نشوء خلال الحركتين التاريخيتين الكبيرتين-حركة الإصلاح و حركة النهضة- بل إن هاتين الحركتين هما أول تصريح بقيمة الإنسان الأوروبي في مجال الروح وفي مجال العقل" [16](ص 65)

و يضيف "مالك بن نبي" أن كل شعور ديمقراطي هو نتيجة لعمل و حركة اجتماعية واعية تعيد تقييم و تهيئة الفرد، و من ثم المجتمع للوصول إلى واقع جديد للذات و الآخرين: تقييم للذات ينتفي معه الشعور بالعبودية، و تقييم للآخر ينتفي معه الشعور بالإستعباد، و هذا ما عمل من أجله عبر قرون فلاسفة الأنوار و منظري العقد الاجتماعي، و جسدته حركة الإصلاح و النهضة .

وقد أكد "مالك بن نبي" على استحالة الفصل بين اقتناء آليات الديمقراطية و بين ترسيخ المفهوم حتى يمازج كيان الفرد و روحه، فالتمسك بالآليات و القوانين دون ترسيخ المفهوم على مستوى الأنفس هو استنساخ آلي لنماذج أوروبية ليس لها أساس على أرض الواقع [16](ص76).

وعليه فإن جوهر الديمقراطية عند مالك بن نبي هو الإنسان و ليس القوانين ولا التشريعات، الديمقراطية تكمن في تفاعل الإنسان مع ذاته و مع الآخرين، وما القوانين و الآليات سوى تحصيل حاصل، فلا يكفي أن تدعم الدساتير البناء الديمقراطي، فهي لا تنشئه إذا لم يكن موجودا في كيان

الفرد وأفكاره، و من خلال هذا الطرح لجوهر الديمقراطية عند "مالك بن نبي" يتضح أن معناها بالنسبة إليه من خلال ثلاثة وجوه هي:

*الديمقراطية كشعور نحو الأنا.

*الديمقراطية كشعور نحو الآخرين.

*الديمقراطية كمجموعة الشروط الإجتماعية و السياسية اللازمة لتكوين و تنمية هذا الشعور في الفرد.

وفي نفس السياق يرى "برهان غليون" أن الديمقراطية ليست نظاما جاهزا و كاملا نستورده، كما كنا نستورد المصانع فيساعدنا على دخول عصر الحداثة والحضارة، فالديمقراطية هي نمط حياة وتعامل اجتماعي نحتاج كي نكتسبه إلى معارك ضد عاداتنا ونظمنا القائمة و طرق تعاملنا فيما بيننا، وهي عادات و نظم و مناهج قائمة على الفردية والأنانية و التنافس الأعمى و القهر والعنف، و ما يعنيه ذلك من عجز عن التعاون و التشاور و التفاهم ، و تحقيق الوحدة والإجماعات في أي ميدان من ميادين النهضة الوطنية [15](ص290)، ويضيف "غليون" أننا نشترك في المبادئ مع الإنسانية جمعاء لأننا جزء منها ونختلف عنها في أشكال تطبيقها، و سبل الوصول إليها لأننا جماعات مستقلة لها تاريخها وثقافتها ومشاكلها وتناقضاتها الخاصة، فنحن شركاء مع جميع المجتمعات في العقل و منتجات العقل ومكتسباته ولا نتميز عنهم إلا في الأدوات التي نملكها للنفوذ إلى هذه المكتسبات و استيعابها.

ويرى أن الصراع في مجتمعاتنا لا ينبغي أن يكون بين العصرنة و الحفاظ على الهوية ولكن بين العصرنة أو الحداثة الفصامية والعصرنة، والحداثة الداخلية المنبثقة من الحاجات الذاتية والمنبعثة من داخل الثقافة المحلية والمتجذرة فيها، ولا توجد الحداثة الذاتية جاهزة وكاملة وحاضرة، وإنما يفترض وجودها ونموها معركة مستمرة لإخضاع الحداثة المستوردة لحاجاتنا ومبادئنا وقيمنا ومشاكلنا، و هذا يفترض بدوره أن يكون لدينا وعي واضح بشخصيتنا و تاريخنا وقيمنا وحاجاتنا، ورؤية فعلية لما نريد أن تكون عليه وأن ندرك أن الثقافات ليست هياكل جامدة ولكنها طرائق وأساليب ومهارات وحوافز خاصة، تطورها كل مدنية ، وتجعل منها أداتها لاستيعاب الحضارة العالمية و الإنسانية [15](ص291).

3.3.2.الإسلام والديمقراطية

يقول "فهمي هويدي" أن الإسلام يظلم مرتين، مرة عندما يقارن بالديمقراطية، و مرة عندما يقال انه ضد الديمقراطية، فالمقارنة متعذرة من الناحية المنهجية بين الإسلام الذي هو دين و رسالة يتضمن مبادئ تنظم عبادات الناس وأخلاقهم و معاملاتهم، و الديمقراطية التي هي نظام للحكم وآلية للمشاركة وعنوان محمل بالعديد من القيم الإيجابية، و يضيف أن البعد الحضاري للقضية ينبغي أن يكون واضحا باعتبار أن للإسلام مشروعه الحضاري الخاص، بينما الديمقراطية جزء من مشروع حضاري مغاير، و يضيف أن الاختلاف لا ينبغي أن يحمل معنى التضاد أو الخصومة، حيث يظل مجال الإتفاق قائما في بعض القيم الأساسية، و المثل العليا، لكن ينبغي أن يفهم في إطار التنوع و التمايز[13](ص ص 17- 18). هذا و قد أشار "مالك بن نبي" من قبل أن الصلة مفقودة بين المصطلحين زمنيا و مكانيا، فهناك تباعد في التاريخ و الجغرافيا، كما أن المعنى اللغوي السطحي يزيد من صعوبة المقارنة و يشير إلى التناقض بين المفهومين، فالديمقراطية تعني سلطة الشعب و بمعنى أحق سلطة الإنسان، و على النقيض فإن الإسلام يعني سلطة الله و بمعنى آخر خضوع الإنسان، و يضيف أنه ينبغي تجاوز المعنى اللغوي السطحي ولا ينبغي أن نجعل أحد المفهومين مقياسا للأخر [16](ص64).

و لعل أبرز الإختلافات في هذا المجال الإختلاف حول مفهوم الشورى و الديمقراطية، فعندما بدأ العرب في الإحتكاك مع الغرب وفكره الليبرالي في القرن الماضي، عمد فريق منهم وبصورة خاصة أولئك الذين أطلق عليهم فيما بعد (السلفيون) إلى البحث لكل مفهوم من المفاهيم الليبرالية ما يقاربه في الفكر العربي الإسلامي القديم، فطابقوا بين مفهوم الديمقراطية الأوروبي ومفهوم الشورى الإسلامي.

وإن هذا الإنشاد كلية إلى الأسماء العربية و الإسلامية الأصلية، و الاستنكاف عن استعمال أسماء أعجمية يعكس موقفا إيديولوجيا عاما يميل إلى تحقيق القطيعة مع المرجعية النهضوية الأوروبية [40](ص41).

كما أن المعنى اللغوي لكلمة "شورى" لا يسمح باستنباط تصور دقيق و مفصل عن الحكم، فالشورى لا تلزم الحاكم فقط، بل إن أهلها غير مضبوطين أيضا، و إنما يجمعهم تعبير "أهل الحل والعقد" ، و هم كل من له سلطة ما في المجتمع: علمية، اجتماعية،اقتصادية، دينية، دون تحديد لا الكم أو الكيف أو الجهة أو الزمن.

كما أن الشورى في الإسلام تتحدث عن خصال الذين آمنوا، أي جماعة المؤمنين عموما، و ليس على الحاكم تخصيصا، مما يعني أن الشورى فضيلة يجب أن يتحلى بها كل مؤمن [40](ص43).

لكن مما لا شك فيه أن هناك من القيم و المبادئ الإسلامية التي تدعم العملية الديمقراطية كقيم المساواة و العدل و الإنصاف و التكافل و الأمانة و تحريم الظلم بين الناس و نصرة المظلوم و كلمة الحق عند السلطان الجائر، و وجود سقف محدد للحريات غير المسؤولة كتحريم الاكتساب بالسرقة أو الغش أو عدم التعسف في استخدام القوة و ضبط الحرية الفردية في المجال الإجتماعي و غيرها من المعايير الأخلاقية الإنسانية التي أكد عليها الإسلام و دعا إليها.

فالديمقراطية تعني بمضمونها السياسي حكم الشعب بالشعب و لصالح الشعب، وبمضمونها الإجتماعي هي أسلوب للحياة تحترم الأفراد و شخصياتهم، و لا ينبغي أن يكونوا مجرد خاضعين، وعليه فإن جوهر الديمقراطية أن يختار الناس من يحكمهم و يسوس أمرهم و ألا يفرض عليهم حاكم يكرهونه أو نظام يكرهونه و أن يكون لهم حق محاسبة الحاكم إذا اخطأ و حق عزله إذا انحرف، وفي الإسلام ما يدعم هذه الفكرة، ففي الحديث الصحيح "خيار أئمتكم-أي حكامكم-الذين تحبونهم ويحبونكم، وتصلون عليهم-أي تدعون لهم-ويصلون عليكم، و شرار أئمتكم الذين تبغضونهم ويبغضونكم وتلعنونهم ويلعنونكم" [7](ص269).

كما يقرر القرآن المساواة بين الناس في آية شهيرة: (يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى، وجعلناكم شعوبا و قبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الناس أتقاكم)(سورة الحجرات، آية 13)، وتعني المساواة هنا إلى نفي التفاوت و التفاضل في الأنساب و كل شيء يكون موضوع اعتزاز كاللون والمال والجاه.

و في القرآن الكريم يتكرر الأمر "بالعدل" على جميع المستويات، لكن العلماء يتجنبون الاستشهاد بالقرآن في موضوع العدل، مع أنهم يوردون الأحاديث و أقوال الحكماء التي تحث عليه، وهذا قد يرجع حسب ما رآه "الجابري" إلى كونهم لم يفكروا في العدل إلا في دائرة "الوعظ"، في حين أن القرآن يطرح مسألة العدل بصيغة الأمر "اعدلوا"، الشيء الذي يعني أن إقامة العدل واجبة، و القول بوجوب العدل تلزم عدة نتائج أهمها رأي الشرع في الإمام غير العادل، فوجود الحكم في نظر الفقهاء أفضل من اللاحكم، و إن الثورة على الحكام تؤدي إلى الفتن و الحروب الأهلية، لذلك فقد التزم هؤلاء الفقهاء نوعا من الصمت إزاء قضية العدل، فحملوا النصوص القرآنية التي تأمر بالعدل، صراحة أو ضمنا محمل الندب، وبالتالي جعلوا حديثهم عنه لا يتجاوز دائرة النصح، وهكذا فبما أنهم لم يستطيعوا أن يضعوا العدل في دائرة الواجب على (الراعي) فإنه لم يكن بإمكانهم لا سياسيا ولا فقهيا أن يضعوه في دائرة حقوق الرعية [40](ص ص 240- 241)

كما أن المواطنة التي شكلها الرسول (ص) لم تلغ التعدديات والتنوعات، وإنما صاغ دستورا وقانونا يوضع نظام الحقوق والواجبات، ويحدد وظائف كل فئة وشريحة، ويؤكد على نظام التضامن والعيش

المشترك، ومما جاء في صحيفة المدينة "أن لليهود-في المدينة-دينهم، وللمسلمين دينهم، ومواليهم وأنفسهم، إلا من ظلم، وأن اليهود ينفقون مع المؤمنين ماداموا محاربين..." [20](ص161).

أما المشاركة في إطار التصور الإسلامي، فهي تعني في جوهرها الإسلام والمساندة في تحقيق أهداف الدولة، وذلك من خلال مختلف الأنشطة التي يعتبر الإسهام فيها وفقا للمنظور الإسلامي واجبا شرعيا أو تطوعا مستحبا، فهناك رؤية إسلامية للمشاركة من خلال مبدأ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والذي يعتبر إلزاما وتكليفا شرعيا، فالرؤية الإسلامية ترفض اللامبالاة، وتجعل من الإيجابية أهم خصائصها، ورغم وجود فئات اللامبالين واقعيا، إلا أنها في الرؤية الإسلامية مدانة، وتعد أحد أسباب فساد الأمة وتراكمه [7](ص54).

فالمسلم حسب الرؤية الإسلامية لا يمكن أن يكون إلا إيجابيا، حيث تصير عملية المشاركة التزاما سياسيا ترتبط فيه فكرة الحق بفكرة الواجب ارتباطا لا انفصام له، ويؤكد "محمد عمارة" أننا نجد الإسلام قد بلغ في الإيمان بالإنسان، وفي تقديس حقوقه إلى الحد الذي تجاوز به مرتبة "الحقوق" عندما اعتبرها "ضرورات"، ومن ثم أدخلها في إطار "الواجبات"، فالمأكل والملبس والأمن والحرية في الفكر والإعتقاد والتعبير، والعلم والتعليم، والمشاركة في صيانة النظام العام للمجتمع، والمراقبة والمحاسبة لأولياء الأمور، والسعي لتغيير نظم العنف أو الجور والفساد، كل هذه الأمور في نظر الإسلام ليست فقط حقوقا للإنسان من حقه أن يطلبها ويتمسك بالحصول عليها، ويحرم صده عن طلبها، وإنما هي ضرورات واجبة للإنسان لأن صلاح أمر الدين موقوف على "صلاح أمر الدنيا" ولا يصلح "أمر الدنيا" إلا إذا تمتع الإنسان بهذه الضرورات التي أوجبها الإسلام [7](ص342).

* ومن خلال هذا العرض لمفهوم الديمقراطية تبين أن مفهوم الديمقراطية ليس أحد المفاهيم المفردة التي يمكن تحديدها دون ربطه بمنظومة متكاملة من المفاهيم ولا يجب النظر إلى الديمقراطية على أنها مفهوم سياسي محض بل هي طريقة للحياة وأسلوب للعمل الإجتماعي، فالكثيرون يتشدقون في الديمقراطية في حين القلة من تمارسها كقيمة إجتماعية، وإن تحول الديمقراطية إلى معيار أخلاقي هي الركيزة التي تصور مدى اقتناع المجتمع بالديمقراطية كمنهج للتعامل فيما بين أفراده وتجمعاته.

والديمقراطية نظام يكتسب ويبنى لبنية في الوعي وفي الواقع، كما غلبت المدنية على الأفراد زاد تمسكه بحقوقه في اختيار السلطة العمومية وزادت مشاركته في صنع القرار المتعلق بمصيره الجماعي والفردي، وللمؤسسات التنفيذية ومنها التعلم بصفة خاصة دور كبير في تكوين هذا الوعي لدى الأجيال المتعاقبة، غير أن العملية التعلمية لا تعمل متحررة من جميع القيود والضوابط، بل إنها تعمل في إطار سياسي، يتمثل فيما يتبناه كل نظام سياسي من قيم واتجاهات، وما يسعى إلى تحقيقه في ظل الفلسفة العامة الموجهة لهذا النظام، وهذا ما سنطرحه بالتفصيل في الفصل اللاحق.

الفصل 3

النظام السياسي و المشروع التعليمي

كل نظام سياسي ينظر إلى التربية بصفة عامة ، و إلى التعليم بصفة خاصة، على أنهما وسيلتاه الرئيسيتان اللتان يستعين بهما لإكساب الأفراد القيم و الاتجاهات و المهارات و الصفات التي تمكنهم من التكيف مع اتجاهات النظام القائم و الوفاء بمتطلباته و العمل على تحقيق أهدافه، و ذلك عن طريق تربية تتسم بطابع سياسي معين يتشكل وفقا لاتجاهات النظام السياسي في المجتمع ، و من هنا نجد أن المشروع التعليمي يتأثر في جميع جوانبه و يتشكل حسب نوعية القوى الاجتماعية التي يعبر النظام السياسي عن مصالحها، حيث تتحدد أهداف النظام التعليمي و برامجه و طرقه و نوعية إدارته وفقا للإتجاهات السياسية للنظام الحاكم في المجتمع.

1.3.النظام السياسي و التعليم

1.1.3.العمق التاريخي للعلاقة الثنائية

تظهر العلاقة بين التعليم و النظام السياسي منذ اقدم العصوركما سنرى فيمايلي:

1.1.1.3.في المجتمعات القديمة:

حكم مصر منذ أقدم العصور سلالات عديدة من الفراعنة، والدولة الفرعونية هي سلطة مركزية ونظام شمولي تميزت بالهيمنة ، حيث تجمعت كل حقوق الملكية والقوة وزمام السلطة في يد الفرعون فالحكم الفردي المطلق الأوتوقراطي كان نظام الفرعونية الطبيعي، وتظهر هذه الحقيقة واضحة في النص القرآني ، حيث يقول الله تعالى: "وفرعون ذي الأوتاد ، الذين طغوا في البلاد..." (سورة الفجر، اية11).

وبالموازاة ذلك فإن نظام التعليم في مصر القديمة تأثر بهذه السياسة ولما كانت الطبقة الحاكمة متمثلة في الكهنة ، كانت لهم السلطة المطلقة على بقية طبقات الشعب ، كان أغلب المعلمين

ينتسبون إلى هذه الطبقة ، ويستهدفون خاصة الإبقاء على سيطرة الكهنة ،وسلطتهم العليا وإخضاع الطبقات الدنيا لها [51](ص48).

ويظهر لنا النص القرآني ، كيف عملت السياسة الفرعونية على تكريس ثقافة "الصمت" كفضيلة أساسية لا بد أن يتحلى بها من هم في الطبقة الدنيا، حيث قال الله تعالى على لسان فرعون: (وما

أريكم إلا ما أرى...) (سورة غافر، آية 29) ، وهي ثقافة تترجم بالسلبية ، الخضوع والطاعة المطلقة للحاكم .

ولأجل ذلك كانت الرغبة بالإنخراط في سلك الهيئة الحاكمة هو الدافع القوي للتعليم عند قدماء المصريين ، حيث تتفتح لهم أبواب الإدارة ، ومن أمثلة ذلك منصب "الكاتب" هو منصب مرموق ، فمن أقوالهم المأثورة: "كن كاتبا تبلغ المجد والثروة"، فكان الكتاب يصلون إلى أعلى المناصب وأرفع المراكز في البلاط [51](ص49).

ومن هنا يتضح أن التربية في مصر القديمة كانت تهدف إلى تأكيد سيطرة الحاكم ورجال الدين ، وقد أثار عالم الآثار "بيير ماسبيرو" (Pierre Maspiro) أنه اكتشف كراسات مدرسية كان يستخدمها التلاميذ في الأسرتين: التاسع عشر والعشرين، تضمنت مواضيع مختلفة،من بينها أشعار المديح الموجهة للرؤساء [52](ص40).

في القرن السادس قبل الميلاد ظهر في الصين مصلحان وهما "كونفوشيوس" و "لاوتسي": أما "كونفوشيوس" فهو أحد من مارسوا مهمتين معا التعليم والحكم، وبذلك استطاع أن ينجح بأفكاره التي تقول بالأخلاق العملية والنفعية القائمة على سلطة الدولة ومنفعة الفرد معا [7](ص91) ، وفي مقابل ذلك كان "لاوتسي" يمثل روح التحرير والتقدم والثورة على العادات ، وقد ورد عنه هذا المقطع الذي يمثل نقدا واضحا لنظام الحكم الذي كان سائدا في عصره، والذي كان يستهدف استعباد الشعب واضطهاده، مستخدما التعليم وسيلة في ذلك:

يقول "لاوتسي": «يرى بعض الحكام أن علينا أن ندع قلب الإنسان وفكر ه فارغين ونملأ بدل منهما بطنه، وإن علينا أن نعنى بتقوية العظام أكثر من عنايتنا بقوة إرادته،وأن علينا دوما أن نتطلع إلى استبقاء الشعب في جهالة، فتقل مطالبه عند ذلك...، إذ يقرر هؤلاء الحكام أن من الصعب أن نحكم شعبا يعلم أكثر مما ينبغي أن يعلم.... ومثل هذه المذاهب مخالفة تماما لما ينبغي أن يقوم به الإنسان تجاه الإنسانية، وعلى الحكام أن يتوجهوا إلى الشعب بأقوالهم ومذاهبهم وأن يحسنوا إليه، لا أن يضطهدوه ويستعبدوه» [51](ص34).

2.1.1.3.في الحضارة الإغريقية:

إن الفكرة الأساسية التي أبرزها أفلاطون(Platon) في كتابه الشهير "الجمهورية" أن الفضيلة هي المعرفة ،وينتج عن ذلك أن الرجل الذي تتوفر فيه المعرفة ينبغي له أن يتمكن من الاستحواذ على سلطة فعلية في الحكومة ، والدولة كمشروع عملي تقوم باكتشاف أحسن الكفايات البشرية وتنميتها بأحسن وسائل التعليم وأنه لا أمل في قيام المدينة الفاضلة ما لم توضع السلطة في أيدي من يعلمون ويؤّمنون تنشئة دقيقة لمواطنين صالحين باعتبارهم نخبة المجتمع، حيث تتحمل الدولة تكاليف تربيتهم [32](ص34) ، ومن هنا ذهب أفلاطون أن على الدولة أن تمكن الأفراد من الوصول إلى سعادتهم وذلك بتشجيع ما هو خير ، ومن وسائل تشجيع الخير سيطرة الدولة على تربية الناشئين، فيجب فصل الأولاد عن آبائهم وإشراف الدولة على تربيتهم ، وإشرافها التام على برامج التعليم وألا تسمح بتعليم شيء معين على الرذيلة ويضر بأفكار الشعب [7](ص74).

أما "أرسطو" (Aristote) فقد وضح العلاقة بين التربية والنظام السياسي في كتابه "السياسة" ، حيث يقول: "من بين جميع الأشياء التي ذكرتها ليس هناك ماله فضل أعظم على استقرار الدساتير سوى ملائمة التربية لشكل الحكومة"، وعالج الموضوع نفسه في كتابه "الأخلاق" بقوله: "ليس هناك ما يهتم به علم السياسة أكثر من خلق مواطنين صالحين قادرين على القيام بصالح الأعمال" [7](ص76).

والتعليم عند أرسطو لا يكون إلا للأطفال الذين سيصبحون مواطنين، فأرسطو يبقى أسير تقاليد مجتمعه، حيث لا يحق للطبقة الدنيا والتي تنشئ بطبقة المعدمين بممارسة النشاط السياسي ، وكان جل أفراد هذه الطبقة من الأجانب [53](ص63) ، ورغم انتماء "أرسطو" للطبقة الوسطى، فإنه يرى أن العبيد يمنح لهم نصيب من التعليم حيث تشمل الأعمال الحرفية، ومثل هذا التعليم ليس جزءا من التعليم المقصود، فالمواطن الصالح بالنسبة له يجب أن يبقى متحررا من الاحتمالات اليدوية والتجارية ،ولهذا عندما كان الأمر يتعلق بتعريف المواطن وصفه بشكل تجريبي فعلا، وكأن ذلك المؤهل لحمل العبء وللخضوع للسلطة ،وكان هذا يعني في الواقع إنشاء ضابط أخلاقي ، إلا أنه اجتماعي إلى حد كبير [32](ص39).

3.1.1.3.في الحضارة الرومانية:

لم يكن الرومان على غرار الأثينيين يبحثون في كمال الجسد والنفس بحثا فكريا مجردا من الغاية بل كان كل شيء لديهم يهدف إلى غاية عملية، والمنفعة عندهم فوق كل اعتبار آخر، فبينما كان الإغريق يميلون دائما إلى قياس قيم الأشياء بمقياس العقل والانسجام والجمال ناشئا عن الإهتمام

بأهداف أو قيم نهائية ، كان الرومان يميلون إلى الحكم على قيم الأشياء بالمقياس النفعي المستمد من تقدير منفعة الشيء بالنظر إلى علاقته بنظام الحياة القائمة [7](ص77).، ولذلك فقد تفوقوا في مجال العلوم العملية كالقانون الذين هم سادته، فهم من أنشأ القانون الوضعي الذي عمل على الفصل بين السياسة والأخلاق، وبينما كان المصدر الأصلي الذي يتمكن من فرض العقاب لدى الإغريق مصدرا دينيا خلقيا ولم يعتبر القانون أمرا صادرا من رئيس أعلى، نظر الرومان إلى القانون نظرة أكثر عملية لفصل القانون عن الأخلاق والدين، وأصبح على المواطنين الرومان واجب الطاعة للقانون، لا للعدالة واتساقه مع مبادئ الأخلاق، لكن لأنه أمر صادر عن السلطة السياسية العليا التي تعتبر إرادة الكيان السياسي في الدولة [7](ص71) والسبب في ذلك هو أن الطفل الروماني كان يتعلم القراءة في قوانين الألواح الإثني عشر، وعن طريقها كان يعتاد منذ نعومة أظافره على أن ينظر إلى القانون نظرته إلى شيء طبيعي مقدس لا تنتهك حرمته [51](ص87).

4.1.1.3.في العصور الوسطى الأوروبية:

بعد ظهور المسيحية في أوروبا ، وبعدما غدت دين الإمبراطورية الرسمي أصبحت هناك حاجة إلى تنظيم السلوك تنظيما جديدا وإحلال مثل عليا في الحياة ودوافع جديدة في السلوك ،فقد كانت المسيحية استردادا لحرية الإنسان وتوكيدا للكرامة الفردية ، حيث كانت تحمل بذور العدالة والمساواة في الحقوق، فبه كما يقول "فوستيل دوكلانج" (Fustel de Colanges) أصبح نصف الإنسان في منحى من أثر الدولة [51](ص104).، فالإنسان ينتسب إلى دولته في جانب مرتبط بحكم جسده ومصالحه المادية فبوصفه مواطنا في جمهوريته عليه أن يبذل حياته من أجلها، أما فيما يتصل بروحه فهو حر غير خاضع إلا لله، وإضافة إلى ذلك فإن المسيحية قررت مساواة الناس في المصير فرفعت بذلك من شأن الفقراء والمساكين وبشرت الجميع بثقافة واحدة.

بعد هذا الإنقلاب السياسي أصبحت رعاية الحياة السياسية تحت رعاية ويد الكنيسة ، وكان هدفه الأول هو تعلم المذهب المسيحي وممارسة طقوس الكنيسة وحلت هذه الأمور محل العنصر الفكري ،وأشيع النظام القاسي في التربية،وأصبح ينظر إلى كل ما يتصل بالحياة الدنيوية نظرة احتقار ويرجع السبب في ذلك إلى أن المسيحيين الأوائل خلطوا بين النضال ضد الديانة الوثنية وبين نضالهم ضد الآداب الوثنية ،وحملوا لكليهما بغضا واحدا، ولم يستطيعوا أن يتقبلوا التراث الأدبي والعلمي لمجتمع كانوا ينفرون من عاداته ويحاربونها ويهدمونها [51](ص105).

ولم يكن الانتقال من التعليم القديم إلى تعليم العصور الوسطى يعني تغييرا كبيرا في أسلوب التعليم بقدر ما كان هناك تغيير في روح التعليم ومواد الدراسة فعندما ازداد نفوذ البابوية في توجيه

التعليم ورسم سياسته، أصبح التعليم منصبا على الإنجيل واللاهوت، وقد تمثل إشراف الكنيسة في إشرافها على مدارس الكاتدرائيات وفي قيام رجال الدين بالتدريس في غالبية أنواع المدارس [7](ص79).

5.1.1.3.في العصور الإسلامية:

بعد مجيء الإسلام تخلصت الحياة الجديدة من مفاسد الجاهلية والتزمت بمنهاج ديني اجتماعي، ولكن لم تلبث الحياة الإسلامية طويلا حتى شهدت الفتنة بين المسلمين، وقامت السلطات تتنازع ولم تكن التربية بمعزل عن هذا الصراع، فحملت وجوها متباينة بحسب المذاهب الدينية والإيديولوجية السياسية، وكان "معاوية بن أبي سفيان" من الذين أصبغوا التربية بالصبغة السياسية حيث ورد عن "الطبرسي" أن معاوية كتب إلى عماله قائلا: "إن الحديث في عثمان قد كثر وفشى في كل مصر، فادعوا الناس إلى الرواية في معاوية وفضله وسوابقه ،فإن ذلك أحب إلينا وأقر لأعيننا وأدحض لحجة أهل هذا البيت، وأشد عليهم، فقرأ كل أمير وقاض كتابه على الناس،وأخذوا يروون الروايات في فضل معاوية على المنبر،كما ألقوا ذلك على معلمي الكتاتيب فعلموا ذلك صبيانهم كما يعلمونهم القرآن، كما منعت طائفة تعلم الأشعار في مدح أهل البيت في كتاتيبهم" [7](ص82).

وقد عرف العالم الإسلامي انقساما بين الشيعة والسنة وغيرهما من المذاهب الأخرى ،وجراء هذا التمذهب أصبحت الحاجة ملحة لتوظيف التربية لأغراض سياسية لنشر مذهب فئة ومحاربة المذهب الآخر، حيث بدأ تدخل الحكومات في التعليم لدراسة مواد بعينها، وشيدت معاهد تعليمية وعينت لها المدرسين ونظمت لها الأجور ، فقد شيد العباسيون بيت الحكمة [51](ص166) .

وفي مقابل ذلك كان البويهيون في العراق –وهم شيعة متطرفة- يسعون إلى إضعاف الخلافة العباسية السنية، وقد بدا ذلك واضحا أيام الدولة الفاطمية في إنشاء الأزهر بمصر [7](ص85) ، حيث وظف الشيعيون التعليم سلاحا لهم في نشر مذهبهم، وكان قيام الدولة السلجوقية على أنقاض "البويهيون" إيذانا بحرب يشنها السنيون لاقتلاع ما غرسه الشيعة من أفكار وتعاليم ، فأنشأت المدارس النظامية نسبة إلى نظام الملك الذي أنشأ عدة مدارس رتب لها المدرسين والعلماء بأجور سخية لمكافحة المذهب الشيعي، ودراسة مذهب أهل السنة، وعلى المنهج نفسه أسس الخليفة المستنصر العباسي المدرسة المستنصرية وجعل فيها أربعة إيوانات منفصلة لدراسة المذاهب الأربعة [51](ص166).

ويدلنا التاريخ السياسي للإسلام أن المذاهب الدينية أوالعقيدية السياسية لم يحدث لها انتشارا وازدهار إلا عندما تبنتها سلطات حاكمة واستعان أصحاب السلطة بالعلماء كزعماء روحيين مؤثرين في الجماهير للعمل على تأييد حكمهم وتسكين الفتن التي تقلقهم ومنهجه الإيديولوجية التي تخدمهم

6.1.1.3.العصر الحديث في أوروبا:

إن أكثر النماذج وضوحا في التاريخ الحديث عن التوظيف السياسي للتربية هو ما شهدناه في منظومة الدول التي قامت على أساس النظرية الماركسية..

والقارئ لكتابات "فلاديمير لينين" (Vladimir Lenine) يجد أن هذا الأخير ليس مفكرا ماركسيا فحسب ولا منظرا للماركسية بل إن الأهمية التي احتلها ، هو كونه أول من اختبر الأفكار الماركسية في الواقع العملي، وأول مؤسس للدولة الاشتراكية التي طبق فيها مجمل الأفكار التي بشر بها ماركس وأنجلز (Marx & Engels)، ومن هنا فإن "لينين" يعد مناضلا وثوريا وممارسا للنظرية الماركسية [54](ص122).

وبذلك فإن ما يميز "لينين" عن ماركس وإنجلز أن الاثنان هما مؤسسا الماركسية لكنهما أسساها كمنهج وإيديولوجية تسعى إلى أن تحيا في عقول الأتباع ، لكن "لينين" هو الذي أسس نظاما سياسيا وأقام الدولة الماركسية.

وقد اهتم "لينين" بالتربية والتعليم إلى حد كبير ، وكان يسعى إلى إيجاد الكوادر الماركسية اللازمة لإقامة المجتمع الشيوعي، حيث أن الأمر بالنسبة للدولة المذهبية لا يقف عند حد الإستيلاء على السلطة والإمساك بزمام الحكم، إذ لا بد من صنع الناس الجدد وتشكيل اتجاهاتهم بما يتفق والعقيدة الجديدة،

فقد حرصت مجموعة الدول ذات المنظومة الإشتراكية الماركسية على استخدام التعليم بما يستهدف النظام السياسي الماركسي، فالغرض الأساسي للنظام التعليمي الذي قام في تشيكسلوفاكيا، كان توجيه الإهتمام بفكرة المدرسة السياسية لتربية الشباب في بناء دولة شعبية ديمقراطية ببث روح الأخلاقيات الاشتراكية، وكان الحال كذلك في رومانيا من خلال تدريس مادة التربية الوطنية التي كان لها دور أساسي في بث روح الإشتراكية [7](ص94).

وقد شهدت أوروبا تجارب أخرى في استخدام التعليم كاداة لتمكين النظام السياسي من ترسيخ أقدامه عبر تنشئة أجيال جديدة تدين له بالولاء وخاصة لمن يقف على رأس النظام وهو "الزعيم" ومثال على ذلك فترة حكم "أدولف هتلر" لألمانيا، حيث سعى إلى بناء دولة قومية (Nazi) منيعة عسكريا،

وتضمن كتابه "كفاحي" (Mein Kampf) فلسفته العامة وآرائه التربوية فلم تعد الرياضة البدنية أمرا اختياريا بالنسبة للتلاميذ بل هي تمارين إجبارية ويكرس لها وقتا كافيا، فالعناية بتقوية الأجسام في دولة أدولف هتلر ليس من المسائل التي يعود الإهتمام بها إلى أولياء النشئ ، بل إنها من صميم مهمة الدولة لعلاقتها الوثيقة بصيانة العرق أو الشعب الذي تمثله الدولة وتحميه [7](ص95).

2.1.3.الطبيعة السياسية للتعليم

أدى تتبعنا لحركة التاريخ عبر العصور المختلفة في المطلب السابق إلى أن ندرك أن العملية التعليمية لا تعمل متحررة من القيود والضوابط، بل إنها تعمل في حدود إطار سياسي يتمثل فيما يتبناه كل نظام سياسي من قيم واتجاهات ، فكل نظام سياسي ينظر إلى التربية بصفة عامة وإلى التعليم بصفة خاصة على أنهما وسيلتاه الرئيسيتان اللتان يستعين بهما لإكساب الأفراد القيم والإتجاهات والمهارات والصفات التي تمكنهم من التكيف مع اتجاهات النظام القائم والوفاء بمتطلباته والعمل على تحقيق أهدافه.

والنظام التعليمي يتأثر في جميع جوانبه ويتشكل حسب نوعية القوى الإجتماعية التي يعبر النظام السياسي عن مصلحتها، حيث تتحدد أهداف النظام التعليمي وبرامجه وطرقه ونوعيته وإدارته وفقا للإتجاهات السياسية للنظام الحاكم في المجتمع.

والتربية عملية تخضع للتوجيه من جانب جماعة بشرية معينة ،حيث أن هذه الجماعة إنما تنشئ أبناءها لكي يصبحوا مواطنين ، ولا يمكن أن يتأتى ذلك إذا لم تسر العملية التربوية وفقا لأهداف الجماعة وفلسفتها وبالتالي سياستها.

فكل نظام أو هيئة سياسية تسعى بالأساس إلى ضمان استمرارها وبقاء نفوذها وطريقة اختلاف هذه الأنظمة هي كامنة في منحى استغلالها للحياة العملية وأساليب التأثير والجلب ومن أجل ذلك تسعى دوما إلى تسخير المؤسسات المختلفة في المجتمع لكسب رهانات الصراع داخله [55](ص04).

وعلى رأس ذلك تأتي المدرسة كوسيلة لبث خطابها والحصول على دعم وولاء ومؤازرة الطلاب الذين بحكم تدرجهم الثقافي والمهني مع مرور الوقت سيخول لهم توسيع إعادة إنتاج المعطى الإيديويولجي الذي تحمله هذه الخطابات ، وفي واقع الأمر فإن برامج التربية والتعليم التي لها الطابع الإيديولوجي المباشر يفترض أن تكون وجوبا كما أشار إلى ذلك "إميل دوركايم" (E.Durkheim) بعيدة عن الخصوصية والتحيز إلى طبقة معينة خدمة لمصالحها على حساب مصالح المجتمع في كليته، وباعتبار أن المدرسة هي بالخصوص المكان المتميز والبارز الذي يتم فيه تكوين "مواطن مدينة المستقبل" [56](ص11).

ويمثل التشكيل الإجتماعي للأفراد ميدانا يظهر فيه ما بين التعليم والسياسة من ترابط في العلاقة، فالتشكيل الإجتماعي السياسي ما هو إلا عملية تعلم تمكن الفرد من أداء أدوار اجتماعية معينة في ضوء مفاهيم وقيم ومبادئ واتجاهات محددة ،وهي عملية مستمرة ومتغيرة حيث أصبح المعيار الذي تقاس به درجة الإستقرار لنظام سياسي معين هو مدى ما تتمتع به وسائطه المستخدمة في التشكيل الاجتماعي السياسي من مرونة واعتماد متبادل بدرجة تسمح بتحقيق التغير السلمي عند الضرورة ودون اللجوء إلى استخدام وسائل القهر والعنف،وذلك لأن النظام السياسي يشكل ويوجه ليس فقط على أساس ما يؤمن به أعضاء التنظيم من معتقدات ومبادئ وإنما أيضا على أساس الطريقة التي يتعلم بها الأفراد ويغيرون بها معتقداتهم [7](ص115).

ولقد أبرز "هربرت ماركوز" (Herbert Marcuse)(1898-1979) الدور الذي تتكفل به المؤسسة التربوية والتعليمية ضمن محور التأثير المتركز على التربية السياسية ، إذ أن عملية التنشئة سابقة على التربية، فالأولى تستهدف تلقين وتشريب قيم ومعايير وقواعد ومبادئ معينة، أما الثانية فإنها تستهدف الترويض على اكتساب هذه القيم والمعايير والتمسك بها لتمنعه من الإنحراف واللامبالاة والسلبية، فهي كما يعتبرها دوركايم (Durkheim) عملية تأثير وتوجيه [57](ص07).

وهناك نقطة أخرى تبرز العلاقة بين النظام السياسي والتعليم، وذلك من خلال فكرة "الشرعية"، حيث يعبر "إيستون"(Easton) عن ذلك بأن حرص النظام على خلق إحساس بالشرعية هو إحدى الوسائل المهمة لتنظيم تدفق التأييد العام لصالحه، وعندئذ قد يكون لدى الفرد أسبابا متعددة لتأييد النظام

والإلتزام بقراراته، ولكن أكثر أنواع هذا التأييد استقرارا هو الناجم عن قناعة الفرد بأن من واجبه أن يقبل ويطيع السلطات ، لأنه يرى أن هذه السياسات تتطابق مع قيمه ومبادئه وتوجهاته، وإن هذه الفكرة تقترب من مفهوم العنف الثقافي أو"العنف الرمزي" عند "بيير بورديو"(Pierre Bourdieu)(1930-2002) حيث تعتمد السلطة على آليات متعددة تفرض من خلالها قيما ومعان تدعم مصالحها في مواجهة باقي الفئات ،وتأتي في مقدمتها عملية استدخال تلك الرموز والمعاني إلى وعي الأفراد، بحيث يتبنونها ، فيفكرون ويسلكون ويمارسون حياة المواطنة بمنطلق الإجماع والحرص على المسايرة [58](ص112)، فالفرد إذا هو محصلة تفاعلات اجتماعية تحدد شكلها وإطارها سياسة الجماعة وفلسفتها وإذا كان المجال الثاني هو محتوى الثقافة بقيمها وعناصرها واتجاهاتها وأبعادها الزمنية الثلاث (الماضي، الحاضر، والمستقبل) فإن معنى هذا أيضا التأثر بسياسة الجماعة، و لا يقف الأمر عند حد التقبل السلبي لهذه المؤثرات، وإنما لا بد وأن تدور الدورة

، فنجد التربية تمد المجتمع بنوعيات معينة من الأفراد والثقافات ، وتلعب دورا كبيرا في تشكيل السياسة وتحديدها [7](ص118).

وحيث تعدد الناس في المجتمع ،كان حتما أن يتأمر أحدهم وأن يؤمّروه عليهم، بل ربما كانت هذه الخطوة الطبيعة الفطرية أسبق من تفكير الجماعات الأولى في الآلهة، وإذا كانت العملية التربوية هي الأخرى من العمليات الأولى الملازمة للإنسان منذ نشأته الأولى ، فمن الطبيعي أن تلعب دورا كبيرا في تكوين من سيتأمر على الجماعة ،وفي مدى تقبلهم له،وفي سياسته نحو الجماعة [7](ص120).

كما أن الفكر السياسي يشترك مع التربية في التعرض لمثيرات قلما تتعرض لها المجالات الأخرى بنفس القدر، ونعني بذلك تأثير الحاكمين ، وخاصة في العصور السالفة في اتجاهات الفكر السياسي ، فالحاكم بسيفه وماله ، بوعده ووعيده، قد خلق تيارات متنوعة في خضم هذا الفكر، وليس "هوبز" (Hobbs) المثال الوحيد لدعاة الفكر السياسي الملكي، ولم يكن "سقراط" (Socrates) أول أو آخر ضحايا الرأي الحر والتفكير المطلق، وإذا كان الأمر كذلك فلا بد أن يحدث مثل هذا للتربية ،ذلك أن النوع المختار من الفكر السياسي لا يمكن أن يظل حبيس الكتب والنظريات وإنما لا بد له من إجراءات تنفيذية لتحويل هذه الآراء إلى سلوك فعلي ، وهذه هي التربية [7](ص118).

3.1.3. الدولة والتعليم

نظرا للعلاقة الوثيقة بين الدولة والتعليم اهتم العديد من السوسيولوجيين بدراسة الوظيفة الإيديولوجية للتعليم، فالأنظمة السياسية باختلاف مذاهبها والطبقات والنخب السياسية التي تحتكرها وتقوم عليها، تعمل على الإستغلال الأقصى للمدرسة وللإطار البيداغوجي المدرسي ،وذلك بالإستفادة من مواقعها السياسية والإيديولجية لتضمن بذلك التنشئة والتربية المراقبة والمنضبطة للناشئة ليساهموا فيما بعد وبطرق منتظمة على توسيع إعادة الإنتاج ، سواء في مستواه الإجتماعي أو الطبقي.

وفي تحديد العلاقة بين الدولة والتربية أكد "إميل دور كايم" (E.Durkheim) أن المدرسة لا يمكنها أن تتحيز إلى خدمة فئة أو حزب ،لأنها جعلت خدمة للمصلحة العامة، فالتربية تكوّن الناشئة لخدمة الوطن فقط، ثم لغاية إنسانية ، وما دام الطابع الإجتماعي هو الوظيفة الأساسية للتربية ، فلا يمكن للدولة أن تتخلى عن هذا المجال، وبما أن دور كايم (Durkheim) يمنح الدولة المسؤولية في تنظيم الحياة، فإن كل علاقة بالتربية بشكل من الأشكال يجب أن يخضع لتأثير ومراقبة الدولة، ومع ذلك فإنه ليس على الدولة أحقية احتكار قطاع التربية والتعليم، غير أن دور كايم (Durkheim) كان يخشى في الوقت نفسه على حرية الأفراد والمساواة لذلك يؤكد على أن الدولة تقع عليها مسؤولية

أخلاقية تتمثل في التأكد على أن كل فرد يعامل كما يستحق، وأنه مرتبط بأعضاء جماعته دون تجاهل شخصيته [7](ص238).

إلا أن أنصار المدرسة النقدية يعتبرون الدولة جهازا لخدمة القوى الإجتماعية المسيطرة وعليه فإنها تستخدم وسائلها كالجيش والشرطة والقضاء والنظام التربوي لتدعيم هذه السلطة وإضفاء الشرعية عليها [31](ص114).،وهم يتجهون في تحليلهم للتعليم من منظور كونها قوة سياسية في يد السلطة المهيمنة.

وقد اهتم "لويس ألتوسير" (Louis Althusser)(1918-1990) مثله مثل الماركسيين الجدد بالإعتقاد أن التعليم الذي تسيطر عليه الدولة يقوم بعملية إعادة إنتاج البناء الأساسي للمجتمع في صوره مسيطر وتابع [7](ص404).، إلا أن عمل "التوسير" ينطلق في فهمه للعلاقة بين التربية و الإيديولوجيا من أن التربية متضمنة في العمل الإيديولوجي، حيث تناول هذه القضية في إطار تطوير النظرية الماركسية للدولة ومفهوم الإيديولوجيا فهو يرفض التفسير الماركسي التقليدي للدولة على أنها أداة في يد الطبقة المسيطرة ، وأن الدولة لها أجهزة قمع وعنف منها الجيش والسجون، إلا أنه يطور تلك النظرة ليضيف لأجهزة الدولة القمعية مجموعة أخرى يسميها أجهزة الدولة الإيديولوجية،منها وسائل الإعلام والأسرة والتعليم [54](ص92).

وهكذا يربط "ألتوسير" بين التعليم والسيطرة على الدولة، ذلك أن الطبقة التي تريد السيطرة على الدولة وتحقيق مصالحها لا تستطيع أن تفعل ذلك دون أن تمارس نوعا من السيطرة ، لا على أجهزة الدولة القمعية فحسب، بل على أجهزتها الإيديولوجية، ومن أهمها التعليم ، حيث يمكن للطبقة المسيطرة أن تنشر أفكارها وتفرض إرادتها ومصالحها عن طريق الإجماع وليس القهر [7](ص404).

إن هذه الآراء تجد لها دعما من أنصار الفكر الراديكالي الثوري مثل "باولو فريري" (Paulo Frerre) في البرازيل، ومن أنصار المدرسة النقدية في التربية من أمثال أساتذة مدرسة فرانكفورت ، ومنهم "بيير بورديو"(P.Bourdieu) و"فوكو" (M.Faucault) (1926-1984)في فرنسا ،و "إيريك فروم"(E.Fromm) في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث ينبه "بيير بورديو" إلى أن المدرسة يمكن أن توضع في خدمة شرعية فئة وإعادة إنتاج نفس الشرعية ، ويتفق بورديو وباسرون J.J.Passeron - P.Bourdieu)) أنه في ضوء القسمات الإيديولوجية يمكن فهم الدور الذي أنيط بالمدرسة ومدى تعاملها مع المعطى السياسي والإجتماعي ، خاصة على المستوى الإيديولوجي إلى ترسيم الشرعية وتقنين الإعتراف بها لصالح الهيمنة التي شكلت ميزان القوة الخاضع لحادثة التغيير التاريخي والمستهدفة تدعيم علاقات القوة السائدة وتثبيتها [59](ص29).،

وبذلك فإن نظرية بورديو وباسرون تتلخص في أن الإنحياز الإجتماعي للمدرسة لصالح القوى المهيمنة يعمل على إعادة إنتاج التوازن الإجتماعي القائم والإيديولوجيا السائدة.كما يؤكد "باولو فريري" أن هناك وجها سياسيا للتعليم ،كما أن هناك وجها تعليميا للسياسة،وترتبط آليات كل منهما وطرقه ووسائله بمدى الحرص على إعادة إنتاج الأوضاع القائمة ، أو العمل على تغييرها [60](ص189).

ويرى "إيريك فروم" أن المجتمع هو المسؤول عن تشكيل شخصيات أبنائه، وكل شخصية اجتماعية هي بناء فريد متميز عن غيره ، يتكيف مع الثقافة السائدة بكل أبعادها وبالتالي فهي تختلف من مجتمع إلى آخر ، ومن طبقة إلى أخرى ومن مصر إلى آخر [29](ص17).

وإذا كان النظام السياسي قد جاء نتيجة تطور اجتماعي فإن استمرار وجوده يرتبط بمدى قدرته على تحقيق ما يناط به من وظائف وأهداف ،وصحيح 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 والشبكية إلى النظم الاجتماعية تحتم علينا أن نعني في الوقت نفسه أن أيا من النظم الإجتماعية وحده قد يعجز عن تحقيق وظائفه ما لم تساعده بقية النظم الأخرى، من هنا فإننا نرى أن الوظائف التي تناط بالنظام السياسي عادة يمكن للنظام التربوي أن يلعب دورا مساعدا في تحقيق النجاح الحاسم لها، والتمكن الفعلي لأهدافها.

فالسلطة السياسية تستطيع أن تحدد العقيدة التي يجب أن يسير المجتمع وفقها، ولكن هذه العقيدة تحتاج إلى جهود للتمكين لها في عقول الناس ونفوسهم، ولا يتأتى ذلك بمجرد إصدار القوانين ، وإن تحقيق هذا الهدف يخرج عن نطاق سلطة الدولة، ويدخل في نطاق مهمة النظام التربوي نفسه [7](ص406).

أما بخصوص التطوير والذي يعني أن تسعى الدول لتجعل نظامها القانوني وإطارها التشريعي في تطور دائم لتجنب التوتر الذي يمكن أن يحدث نتيجة لوجود أي نوع من التشقق بين الهيكل السياسي والقوى الجديدة [7](ص407).، غير أن الوجه الآخر لهذا التطور يظهر لنا في ضرورة أن تواكب التغيرات الدستورية والقانونية التي تهدف إلى استيعاب التغيرات الجديدة ، تغيرات أخرى في مفاهيم الأفراد ووعيها واتجاهاتها [7](406)..

ويطرح "مالك بن النبي" تكريسا إيديولوجيا قاعديا ، فهو يرى أن قضية البناء السياسي تكمن أساسا في تبني ثقافة سياسية متينة تقتضي بدورها إيديولوجية تعطي التوتر الضروري لمجتمع يقوم بإنجاز مهمات كبرى معتقدا أن الثقافة السياسية في المدرسة تكتسب البعد الوطني والدولي لزوما ،

فالمدرسة في نظره هي بمثابة المعبد الذي يستشعر فيه الضمير بالقيم التي تكون تراث الإنسانية [61](ص75).

2.3.الإيديولوجيـا والتعليـم

نعرض في هذا المبحث مفهوم الايديولوجيا و تاثيرها على المناهج التعليمية.

1.2.3.مفهـوم الإيديولوجيـا

تشير الإيديولوجيا بمعناها البسيط إلى مجموعة من المعتقدات والأفكار المترابطة التي تميز جماعة بعينها، قد تنحصر في فئة من الناس، أو يشترك فيها كثيرون، وإذا كانت الظاهرة الإيديولوجية تعني ظاهرة الإعتقاد العام والفردي ترتبط بنوع من الإعتقاد ، فهذا يجعل صاحبه غير قادر على تصور شيء آخر غير ما يعتقد ،كما تقوده إلى اتخاذ مواقف عملية نتيجة هذا الإعتقاد للدفاع عن فكره [7](ص217).

ويميز "كارل مانهايم" بين معنيين للإيديولوجيا ،وربما مجالين لاستعمال المفهوم ، فالإيديولوجيا بالمعنى الجزئي تشير إلى مصالح الفئات الإجتماعية المسيطرة التي تسعى للحفاظ على الوضع القائم فهي تشير إلى الأنانية العادية في الحياة السياسية ، وإلى صراع الآراء والتحيزات، فهي معنى ذا طبيعة سيكولوجية ،أما المعنى الكلي فيتعلق بإرجاع الأفكار والآراء إلى مرحلة تاريخية أو إلى فئة اجتماعية ، فهو معنى بنيوي أو مجتمعي، يتضمن قدرا من الحياد يمكن من وصف الأفكار والقيم والتصورات وصفا محايدا بإرجاعها إلى محدد مجتمعي أو تاريخي [54](ص71).

ومن ذلك يتبين لنا أن الإيديولوجيا هي جملة الآراء والأفكار التي يعتبر ارتباطها الوظيفي مع مصالح وطموحات فئة اجتماعية سمتها المميزة، وتتدخل فيها أفكار نشأت وانتشرت على أرضية التجربة التاريخية والشروط الحياتية لفئة اجتماعية معينة من أجل وصف الواقع وتقييمه، كما تتدخل فيها التوجهات الشخصية والمصالح الذاتية المستمدة من هذه الأفكار.

ويتضح من خلال ذلك أن لكل نظام أوهيئة سياسية إنما تسعى بالأساس إلى ضمان استمرارها وبقاء نفوذها ،وطريقة اختلاف هذه الأنظمة هي كامنة في منحى استغلالها للحياة العملية وأساليب التأثير والجلب ، ومن أجل ذلك تسعى دوما إلى تسخير المؤسسات المختلفة في المجتمع لكسب رهانات الصراع داخله [55](ص04).، وعلى رأس ذلك يأتي النظام التعليمي كوسيلة لبث خطابها والحصول على دعم وولاء ومؤازرة الطلاب الذين مع مرور الوقت سيعيدون إنتاج المعطى الإيديولوجي الذي تحمله هذه الخطابات.

إن الطرح الغالب لدى خبراء التربية هو مهمة مواءمة العلاقة بين طبيعة المجتمع ونوعية التربية التي يخضع لها الطلاب ، مهمة حيوية ودقيقة باعتبار أنها تتكفل بتحديد شكل العلاقة بين الطلاب في مواقعهم الإجتماعية والثقافية ،وشكل المجتمع السياسي الذي يتحركون ضمن أطره المختلفة وقد يبرز لدينا أن تحديد هذه العلاقة يخضع من جهته للتربية الثقافية في المجتمع، ففي ظل الثقافة المحلية و الوطنية للمجتمع يقيم وضع قوالب محددة للتربية ومنها القالب السياسي ، حيث يرى "أرنولد أندرسون" (Arnold Andersson) أن هذا القالب السياسي يوجه الطلاب تحديدا نحو تبني المبادئ العامة المتعارف عليها في المجتمع ، والتي تصل أحيانا إلى درجة تلقين بعض المنطلقات الإيديولوجية والقيم المشتركة المحددة للهيكل التنظيمي العام [62](ص36).

وإذا كانت النظم التعليمية تتأثر تأثيرا مباشرا بنمط الإيديولوجيا السائد، فإن الإيديولوجيا التربوية هي بمثابة الأفكار والتصورات التي تحدد تصورات المجتمع واختياراته بالنسبة لنموذج المواطن المستقبلي، حيث يقول "محمد منير مرسي" الأنظمة التعليمية المعاصرة بصفة عامة إلى مجموعتين كبيرتين [63](ص78):

1- النظم النمطية: تهدف إلى تشكيل نمط موحد من الأفراد لإخضاعهم لمؤثرات تربوية واحدة، وتقوم السلطة المركزية فيها بالمسؤولية الكبرى في إدارة وتوجيه التعليم على المستوى القومي.

2-النظم التنوعية: هي النظم التي تقوم على أساس ديمقراطي ، وما من دولة في العالم مهما كانت فلسفتها وإيديولوجيتها لا تدعي أنها دولة ديموقراطية ، إذ غالبا ما يهدف خطاب التضخيم والتأكيد إلى طمس الواقع ، وإخفاء الحقيقة ، فالديمقراطية الحقيقية هي المبدأ الذي يؤسس السلطة على اختيار شعبي حر، ويضعها تحت المراقبة المستمرة للرأي العام.

ومن خلال ذلك فإن الإطار الذي يتحرك فيه النظام التعليمي وأن ما يتخذ من سياسات واستراتيجيات وتوظيف للتعليم قد يجعل منه وسيلة لتحقيق أهداف أحد الطرفين، طرف جعله أداة لإعادة إنتاج العلاقات القائمة من خلال مناهج تنتج نمط الشخصية المتكيف والمطيع والخاضع ، والمغيب الوعي، لكي ينسجم ويتسق مع إيديولوجية السلطة السياسية التي تسيطر على مقاليد الحكم، وقد يتخذ في ذلك أساليب الترويض الفكري والإذعان والاستسلام والقهر أحيانا ليضمن أداء ما يعرف بالوظيفة المحافظة على النظام التعليمي، ويصنع في سبيل ذلك ما يراه مناسبا من أنواع المعارف ومتطلبات التفكير، وأنواع المقررات والإمتحانات وغيرها من المناهج الرسمية ، فضلا على ما يتخذه من مناهج وأساليب خفية ومستترة ومتضمنة بين ثنايا العملية التعليمية والمناهج المدرسي.

وقد يكون التعليم أداة لتحقيق الطرف المضاد سعيا للتحرر والإتقان والإبداع في سياق نظام سياسي اجتماعي ينشد دفع حركة التطوير المجتمعي مؤكدا تنمية طاقات الفرد وتكوين الإنسان الواعي بذاته

وبما حوله ومن حوله، وفي سبيل ذلك لا يتخذ من المعلومات المقررة إلا ما هو مادة كتنمية العقل الناقد والإرادة الفاعلة،وأن غلبة أحد الطرفين إنما تتوقف على المناخ السياسي الإجتماعي وتستخدم كلمة "غلبة" عن غير قصد، حيث أن من الخصائص المميزة للنظام التعليمي وعملياته أنه قد يؤدي كلا الوظيفتين في نفس الوقت ، وإن كان النظام السياسي وبنيته وتوجهاته هي التي تؤدي إلى تغليب أحدهما على الآخر [54](ص15).

2.2.3.الإيديولوجيا والمناهج التعليمية

يشير مفهوم المناهج الدراسية لمجموعة المقررات المتسقة أو الموضوعات المتتابعة والمطلوبة للتخرج ، ويتحدد المحتوى الرسمي للمناهج الدراسية في ضوء الأهداف التربوية للمجتمع والإقتصادية والسياسية [64](ص70).

إن النظام التعليمي من خلال المقررات الدراسية يرتبط ارتباطا وثيقا بالنظام السياسي القائم ويتضمن المنهج الحقائق المعرفية المتصلة اتصالا وثيقا بالإيديولوجية السائدة ،وفي ظل النظام السياسي تصبح الأهداف التعليمية للمقررات الدراسية عاملا مساعدا على استمرار الأوضاع القائمة والمحافظة على النظام القائم سواء كان هذا النظام طبقا لإيديولوجيته من خلال المقررات الدراسية يسعى لإكساب قيم ما، أو يحول دون اكتسابها، أو يعمل على إضعافها [29](ص132) ، ولما كانت القيم وراء السلوك الناجم عن العقل الإجتماعي ،وتتضمن اتجاهات إيديولوجية وتكييف الذات مع ما حولها، وباعتبار تلك القيم موجهات للاتجاهات الإيديولوجية من ناحية والسلوك الإجتماعي من ناحية أخرى فإن كل قيمة إنسانية ما هي إلا منتج اجتماعي نقل وحفظ في تتابع عبر الأجيال في مؤسسة أو أكثر، وقد أشارت بعض الدراسات التي استهدفت الكشف عما حدث لأنساق القيم من تغيرات أن عزوف الأفراد عن المشاركة السياسية والتطوعية وظهور السلبية واللامبالاة كان نتيجة القهر السياسي وغياب الديموقراطية، وأرجعت الدراسات ذلك إلى دور التعليم في تخريج أجيال أكثر تكيفا مع النظام القائم [29](ص09). لأن التعليم هو وسيلة النظام السياسي لإعداد نموذج المواطن [64](ص119) ، ويرى فوكو(M.Foucault) أن الكتب المدرسية هي منتوج سياسي يمثل طريقة خاصة لرؤية الأشياء، وذلك بفعل وسائل السلطة والمركز والتقليد والضبط ويسلط تحليل فوكو الضوء على الكتب المدرسية والمعنى ، فقد أظهر تأثيرات السلطة في تشكيل الممارسة الخطابية التي تجعل المشاركين فيها ملزمين بالتحدث بانسجام مع قواعدها التي نادرا ما تكون موضوعا للنقد [65](ص103).

إن المناهج والمقررات الدراسية تعد الصورة الإجرائية والتنفيذية للمشروع الفكري العام للتعليم وتعد الإطار النظري له ولا نستطيع أن نتحدث عن مضمون المناهج الدراسية برمتها لأن المناهج تحوي

الخبرات والنشاط المصاحب للعملية التعليمية ، والتفاعل الحادث بين طرفي عملية التعليم داخل جدران المدرسة وخارجها ، وكذا الوسائل التدريسية وغيرها إلا أن مضمون المقررات الدراسية يتجلى فيها الموقف الإيديولوجي بوضوح تام ، خاصة مقررات الدراسات الإجتماعية والإنسانية كالمواد الإجتماعية والتربية الوطنية أو المدنية لأنها وعاء إيديولوجي لمجمل الأفكار والتوجهات السياسية والاجتماعية للنظام السياسي ، ففي دراسة لتحليل مضمون الكتب المدرسية في مصر وسوريا والأردن، قامت بها الباحثة "نادية حسن سالم" بدراسة تحت عنوان "التنشئة السياسية للطفل العربي" وكان من نتائج الدراسة أن المقررات الدراسية تؤكد على تكوين الطالب البعيد عن تحمل المسؤولية والمشاركة في قضايا المجتمع بما يضمن الإستقرار السياسي للنظام ، كما يظهر أن هناك ارتباطا قويا بين الإيديولوجيا السائدة ومضمون المواد الدراسية ، فإعلان سياسة الإنفتاح الإقتصادي وما تبعها من

إجراءات سياسية كقيام الأحزاب، مثل الإطار الفكري الذي تم في ضوئه تعديل المناهج الدراسية في مصر خاصة مناهج المواد الإجتماعية، فبعد توقيع اتفاقية "كامب ديفيد" لم يعد هناك ذكر للصراع العربي الإسرائيلي [54](ص275).

وتبرز المقاربة السوسيو ابستمولوجية للثقافة أو المعرفة المدرسية التي تتضمنها المناهج الدراسية أن هذه الثقافة ما تزال في مجمل أسسها ومضامينها المعرفية وأبعادها الإجتماعية الإيديولوجية ذات حمولة تقليدية مكرسة ومروجة للعديد من القيم والتصورات والتمثلات ورؤى العالم والذات والآخر.... مثل صورة المرأة والطفل والسلطة والحاكم والغني والفقير والتفاوت الإجتماعي والحق الواجب والمواطن الصالح،والطاعة والعصيان، مما يعد منافيا ومتناقضا في الكثير من مدلولاته الظاهرية أو الضمنية المقنعة لمقتضيات ومضامين التربية على المواطنة والحق و الواجب وعلى الديمقراطية في بعدها الثقافي العام [66](ص37).، ويدعم "على أسعد وطفة" هذه المآخذ بقوله: "إن عيوب مناهجنا التربوية تكمن في كونها منتجة لقيم الرضوخ والإنصياع والإستسلام والسكينة والطاعة والإستكانة بالدرجة الأولى، وهذه المضامين ممنهجة لترويض الأجيال على الولاء والطاعة" [40](ص115).

لقد كانت المدرسة موضعا للنقد لأنها في نظر العديدين ساهمت في إعادة توليد علاقات القوة الراهنة وتعد عملية إعادة الإنتاج، وهناك من رأى فيها الحلقة الأولى والأساسية في خلق الخضوع وتشكيل مواطن يسهل التحكم والتأثير فيه، لأنه تعلم في المدرسة كيف يذعن للسلطة، ويعد الراهب "إيفان أليتش" (Ivan Illich) أبرز متبني هذا الرأي ففي تقدير إليتش أن المناهج الدراسية ليست أكثر من بضاعة استهلاكية جاهزة ومعدة على شاكلة البضاعات الأخرى، فالقاعدة الأساسية في المدارس

حسب إيليتش هي "التعليم من أجل التعليم" إلا أننا لا نجد في المدارس الشروط الضرورية لتشجيع التجريب الحر للمعارف والاكتشاف الشخصي [7](ص ص297- 298)..

ويرى "بورديو وباسرون" (Bourdieu & Passeron) بأن أية ظاهرة تعليمية لا يمكن أن تعطى معناها الكامل والصحيح ما لم يحدد موقعها الدقيق ضمن الوظيفة الإجتماعية لنظام التعليم في صلته بالعلاقات الإجتماعية.

لكن بورديو يرفض مفهوم إعادة الإنتاج وفق رؤية دوركايم التي يربطها بالإستجابة للتحولات والظروف السياسية والإقتصادية والإجتماعية الحادثة في المجتمع [67](ص40).، وهو يعطي للعنف الرمزي أهمية في تحليله لطبيعة السلطة السياسية ويظهر هذا المعنى في التعليم الذي يمارسه النظام المدرسي من ناحية الاعتقاد ببديهيات النظام السياسي أو إدخال علاقة السلطة إلى النفوس كعلاقة طبيعية

من وجهة نظر المهيمنين ، وهي مضمنة بصورة أكثر عمقا في النظام المدرسي والفعل البيداغوجي وسلطة المدرسين والمناهج التعليمية وهذا ما يجعل المؤسسة التعليمية تكتسي الشرعية الاجتماعية، وتحظى بالقبول والحصانة كنمط من العلاقات العقلانية المحايدة، لكنها في الواقع تمارس العنف الرمزي [7](ص170).

3.2.3.السلطة و المدرسة

التلاميذ ليست لديهم تمثل المدرسة بنية اجتماعية ووسطا ثقافيا له تقاليده وأهدافه وفلسفته التي وضعت بحيث تتماشى وتتفق مع ثقافة وأهداف وفلسفة المجتمع التي هي جزء منه تتفاعل فيه ومعه، وتؤثر فيه، وتتأثر به بهدف تحقيق أهدافه السياسية والإجتماعية والإقتصادية.

وكلما كبر الطالب في مدرسته كلما رغب أكثر وأكثر في الاشتراك في المسؤولية المدرسية وإذا كان على الأطفال أن يطوروا انضباطا ذاتيا في أنفسهم ، وليس انضباطا مفروضا من الخارج فإن ذلك يقتضي أن يحصلوا على بعض الخبرة في أساليب المناقشة والحوار التي تتصل بالديموقراطية أو المجتمع الحر، فيتعلم التلاميذ من خلال المشاركة في المسؤولية المدرسية الإحتمالات الكثيرة لفائدة ومضار السلطة والسهولة التي يستطيع أن يغير بها المتحدث البارع نغمة واتجاه مناقشة معينة، والدروس الحقيقية للحياة تلك التي تعلم في المدرسة والتي يتمثلها التلاميذ من خلال المشاركة والعمل في المجتمع والمدرسة، وحتى الإحباطات التي يقابلها الكثير منهم في اتخاذ القرار في المدرسة سيكون لها بالتأكيد مثيلاتها في المجتمع الكبير عندما يصبحون أعضاء فيه [7](ص171).

لكن دراسات "بورديو" و"باسرون" حول البيئة المدرسية تؤكد أن النظام التعليمي يخدم الإتجاه الإجتماعي المحافظ تحت مظاهر الحياة والموضوعية ولا يحصل نقل الإيديولوجيا بطريقة مباشرة ولكن بترسيخ تصورات لا واعية من العقل الذي يهيئ للتحرك باتجاه الإيديولوجيات، ويضيفان أن المدرسة لا تعلم لغة ، وإنما قواعد مولدة لسلوكيات سياسية [7](172).

ويدعم آراء "باولو فريري" (Paulo Frerre) هذه الفكرة حيث يؤكد أن ليس هناك تعليم محايد، وإنما هناك تعليم من أجل التعلم أوتعليم من أجل التحرير، غير أن أوضاع التعليم حسب رأيه تدعم جانب التعلم ، وتكوين ثقافة الصمت ، والإذعان للسلطة ، فهناك توجه سياسي –لا ديمقراطي- حتى فيما يتجسد في الفصل بين المدرسة والتلاميذ، وفي المناهج الدراسية وفي أساليب العقاب والثواب، وفي اقتصار

العملية التعليمية على التلقين والمعرفة المقدمة من المدرس دون الإهتمام بعملية التعليم الذاتي [61](ص190) ، ولعل أول ما نستطيع الإشارة إليه هنا هو أن عملية صنع القرار التربوي في مدارسنا لا تزال تتحيز بمركزيتها ومساعدة الحرية المتاحة للمعلمين داخل قاعات الدراسة وخارجها ، ضيقة ومحدودة، فالمعلمون مجرد منفذين لسياسات لم يشاركوا في صياغتها لأنها محددة سلفا، ومن ثم يتحول المعلمون إلى مجرد قنوات توصيل لمواد تعليمية جامدة بطرق تعليم أكثر جمودا، وإذا أضفنا إلى هذا الواقع المناخ الاجتماعي والنفسي الذي يعمل فيه المعلمون فإننا نجد التلميذ في مثل هذا المناخ يتحول إلى مقهور من مقهور، فهو –التلميذ- مقهور من المعلم الجامد المتسلط، والمعلم بدوره مقهور من نظام تربوي لا ينصفه ماديا واجتماعيا، ولا يحترم ذاتيته وحريته في ابتداع رؤى خاصة في تعليم تلاميذه [7](ص174) ، وهناك جانب آخر يساهم بشكل غير مباشر في إشاعة المنهج التسلطي في العملية التعليمية، وذلك الجانب يتحقق بإرادة الفصل الدراسي وتنظيمه، وتوزيع التلاميذ ، فالإكتظاظ داخل قاعات الدراسة يعوق حتما إدارة العملية التعليمية ، فمن غير الممكن أن تقوم هذه العملية على مشاركة التلاميذ فيما يتعلمون، وانخراطهم في العملية التعليمية، بشكل فاعل وإيجابي وحتى في وجود المعلم المؤمن بالمناقشة الحرة ومشاركة المتعلمين وفعاليتهم ، يصبح تطبيق ما يؤمن به في الواقع من المستحيلات، بسبب العدد الكبير للتلاميذ ، حيث أن الوقت لا يكفي لإعطاء الفرصة لكل تلميذ في المشاركة ، وهذا يرجع بالأساس إلى كثافة المنهج .

ويرى "فريري" أن كل ما يتعرض له المتعلم في المدرسة من خبرات له أبعاد ونتائج سياسية تتدعم سنة بعد سنة طوال مراحل التعليم ، مستهدفة ترسيخ ثقافة السلطة ومحققة للأتباع والتكيف مع المسلمات والقيم المعرفية والسلوكية التي تنشدها السلطة ومثل هذا التلقين السلبي للمتعلم لن يتهيأ له أن يجد نفسه كإنسان فاعل يستطيع تجديد المعرفة أوتطوير الحياة في مجتمعه ،ويضيف أن هذه

المفاضلة تعكس في التعليم التقليدي العلاقات الإجتماعية والثقافية والإقتصادية في البنية المجتمعية خارج نطاق التعليم ،وهي في المدرسة كما في المجتمع تقوم على مفهوم سيادة السلطة ، وفرض ثقافتها وفي المدرسة تتخبأ السلطة في مضمون ما يتعلمه الطالب، وفي الطريقة التي يتعلم بها، فالمعلم كما يقول "فريري" هو مصدر المعرفة الوحيد، وكأنما أية معرفة ، فهو الذي يتكلم والتلاميذ يسمعون وهو الذات الفاعلة، والتلاميذ مفعول بهم [61](ص110).، ويتميز العمل الثقافي -كما يقول- من أجل الحرية بالحوار، وحيث أن أهم أهدافه هو توعية الجماهير نحو مواقع متقدمة، كل العمل الثقافي من أجل التسلط يعارض الحوار ويعمل على ترويض الجماهير...

فالأول يطرح المشاكل في الوقت الذي يطرح فيه الثاني الشعارات [68](ص92).، ومن ثم فإن موقف التدريس في قاعة الدراسة يمثل على هذا النحو موقف هيمنة السلطة السياسية في المجتمع مما يتناقض مع ذاتية المتعلمين ومعارفهم وحقهم في المشاركة في عملية التعليم والتعلم، ولا يعني ذلك أن يفقد المعلم إنسانيته وحريته كصاحب خبرة ومعرفة ولكن في الوقت ذاته لا يحق له أن يجردهم من خبراتهم ومن إنسانيتهم، ومن حقهم في المشاركة والتساؤل، ومن إدراك أن المعرفة قابلة للشك والنقد والمراجعة والتجديد.

وإذا ألقينا نظرة على واقع (الرأي المعارض) في النظام التعليمي ،سوف نجد أن أبرز العيوب التي تسيطر على المربين في المدرسة هو تصورهم عن "التلميذ المثالي" هو ذلك الشخص الذي يبدي اهتماما بالدراسة وتفرغا لها وتقبلا لما فيها ، وهو الذي يبدي الطاعة لأساتذته وتوجيهاتهم ، وهو الشخص المهذب الذي لا يتسبب في مشكلات مع الآخرين ، وهو الشخص الذي يحافظ على المدرسة ومرافقها ،وتستطيع المدرسة أن تتساهل في موضوع التفوق المدرسي على أساس الفروقات الفردية والقدرات العقلية ، لكنها تميل إلى التساهل في المواصفات الأخرى للتلميذ المثالي [7](ص309).، وهذا التصور عن الشخصية لاتتناسب مع التربية على السلوك الديمقرطي الذي من أهم مبادئه أن يمتلك التلميذ المبادرة والقدرة على أن يفكر بنفسه لصالحه و لصالح المجتمع والقادر على المواجهة الإيجابية لمشاكل الحياة المتغيرة من حوله، حيث يرى "فوكو" (M.Faucault) أن المدارس تمثل أو هي بمثابة السجن، من خلال سعيها لخلق النظام عن طريق المراقبة المستمرة والعقاب [68](ص41).

3.3.الديمقراطية و النظام السياسي في الجزائر

سنتطرق في هذا المبحث عن وضع الديمقراطية و تحولها في الجزائر.

1.3.3.التحول الديمقراطي في الجزائر

لم تكن عملية التحول الديمقراطي التي شرعت بها الجزائر منذ إقرار دستور فيفري 1989 عملية سهلة أو يسيرة ، وإنما تخلل انتقال الجزائر من نظام حكم سياسي يتميز بالاستحواذ والشمولية يركز على شكل نظام الحكم الواحد إلى نظام سياسي يقوم على التعددية الحزبية، حيث يواجه السعي إلى التحول الديمقراطي الكثير من العقبات والمعوقات التي أثرت بشكل مباشر في مجمل عملية التحول الديمقراطي وجعلتها في كثير من الأحيان أمام امتحانات عسيرة لا سيما وأن تعارض المصالح بدا واضحا فيها بين فريقين، أحدهما مؤيد لإجراء الإصلاحات السياسية والاقتصادية كنقطة انطلاق في التحول الديمقراطي، والآخر معارض للاستمرار بتلك الإصلاحات جملة وتفصيلا ، ويرمي إلى المحافظة على أدائية الهياكل السياسية والاقتصادية التي انتهجتها الجزائر منذ استقلالها.

في هذا الإطار يقول "نور الدين بوكروح" : أن رغبة التغيير ظهرت في الجزائر على نطاق واسع منذ نهاية السبعينات لكن في أواخر الثمانينات أصبحت ملحة ،وغير ممكنة مقاومتها وقبلت على مضض بإصلاحات مؤسساتية جد شكلية، تتمثل في التعددية الحزبية بدل الحزب الواحد ، لأنها لم تكن راغبة في التخلي عن الحكم، ولا قابلة بمبدأ مشاركتها في القرار [69](ص21).

فمع انتخاب الشاذلي بن جديد للمرة الثانية رئيسا سنة 1984 ظهرت رغبة نحو التوجه في إعادة توجيه نظام الحكم من خلال تغيير نمط تسيير الاقتصاد الجزائري وهذا بالتوجه التدريجي نحو اقتصاد السوق، فلم تكتسب المطالبة بالديمقراطية على العموم البعد الشعبي وإنما جاءت متزامنة مع الهجوم الشامل في صالح تحرير "قوى السوق" وترافقت مع إعادة الاعتبار للأطروحات الإيديولوجية القائلة بالتفوق المطلق للملكية الخاصة ، ويبدو كأنه بديهي ، اعتبار الديمقراطية نتاجا ضروريا وطبيعيا للخضوع لعقلانية السوق المعولمة [70](ص95).

إلا أن بعض الشخصيات الفاعلة في الحزب والدولة ذات التوجه الاشتراكي و اليساري لم يرضها هذا الخيار وعملت على عرقلته فظهر على الساحة الجزائرية آنذاك قطبان متصارعان ، بين مؤيدي السياسة الليبرالية من أنصار الرئيس الشاذلي بن جديد ، وفريق المحافظين المعارضين للإصلاحات ويمثلون أنصار النهج الاشتراكي [71].، وكان موقف الاتحاد العام للعمال الجزائريين واضحا في معارضته للإصلاحات ، حيث أن ممثلي العمال الجزائريين المركزيين لن يقبلوا بأي مساس بمكتسبات الثورة الاشتراكية ولا بالاستقلال السياسي ، ولا بالاستقلال الاقتصادي للبلاد [72](ص12).

ويرى الكثير -كما سلف الذكر- أن التحول الديمقراطي الذي شهدته الجزائر في فيفري 1989 لم يكن مطلبا شعبيا ولم يكن التحول تحولا طبيعيا، أو نتاجا لأداء النظام السياسي الجزائري، في ترقية العلاقة بينه وبين المجتمع، وإنما تقف وراء هذا التحول عدة أسباب أهمها [73]:

ضعف استجابة النظام السياسي للمطالب المجتمعية اقتصاديا وسياسيا.

الموجة العالمية التحررية العاتية ضد الأنظمة الشمولية المتزامنة مع سقوط المعسكر الاشتراكي المتمثل في الاتحاد السوفيتي سابقا وأحلافه الشرقيين.

1.1.3.3.الأزمة الاقتصادية والسياسية:

تمثل السبب الأول في الأزمة الاقتصادية التي شهدتها الجزائر منذ النصف الثاني من ثمانينات القرن العشرين بالإضافة إلى الأزمة السياسية.

وقد تجلت مظاهر الأزمة الاقتصادية في تراجع الناتج القومي مقابل تزايد معدل النمو السكاني، والعجز في ميزان المدفوعات التجارية، وقد نتج عن ذلك تراجع في نسبة الواردات ويعود سبب ذلك إلى انخفاض قيمة الصادرات الجزائرية من المحروقات للفترة من 1986 إلى 1988 ونتج عنه عجز في تلبية المطالب الاجتماعية المتصاعدة باستمرار جراء الزيادة السكانية ، هذا بالإضافة إلى ترهل الآلة الإنتاجية المفككة، التي أصبحت عاجزة عن استقبال عمالة جديدة لدرجة أنه بدأ التفكير في تسريح العمال مع مطلع شهر ماي 1994 [75](ص08).

وضاعف من حدة المشكلات الاقتصادية والاجتماعية مجموعة من العوامل أهمها [73]:

- ارتفاع معدل الزيادة السكانية في الجزائر الذي وصل إلى 3 % ويعد من أعلى المعدلات في العالم، وترتب عن ذلك أن أعمار نحو 60 % من السكان هي دون سن العشرين، وهو ما ألقى أعباء" ثقيلة فيما يتعلق بخدمات التعليم والصحة والإسكان، وتوفير فرص العمل لتلك الأجيال الناشئة حفاظا على الأمن الاجتماعي والاستقرار الحياتي ، وفي مثل هذه الحالة فإن هؤلاء الشباب مستعدون للانخراط في أعمال عدائية ضد النظام السياسي.

- انتشار الفساد في بعض القطاعات الحكومية وإضراره المتزايد بالمصلحة العامة،وبالاقتصاد الوطني الجزائري.

كما شهدت الجزائر أزمة المشاركة السياسية، هذا وتصبح المشاركة السياسية أزمة من أزمات التنمية السياسية عندما تتجه جماعات جديدة للمطالبة بإشراكها في الحكم على نحو أو آخر، وفي الوقت نفسه

تنطوي على أزمة شرعية ، وتشكل تهديدا لمركز الجماعة الحاكمة ولا سيما إذا لم تستجب هذه الأخيرة إلى مطالب القوى الصاعدة [73].

وتجدر الإشارة إلى أن النظام السياسي في الجزائر بعد الاستقلال تكون نتيجة أزمة تاريخية كانت رد فعل على ممارسات نظام استعماري، وهو لم يتكون نتيجة تناقضات اجتماعية داخلية بين الجزائريين بل كانت نتيجة تناقض خارجي على المجتمع، أي بين الأمة الجزائرية الموحدة حول هدف واحد

والاستعمار الفرنسي، الأمر الذي جعل هذا النظام قائم على الإجماع الفوقي، وليس على مؤسسات انتخابية، ومنذ الاستقلال ارتكز على أسس سياسية لبناء شرعية على عكس النظام السياسي للدول المتقدمة ، باعتباره منتوجا إجتماعيا ، جاء كرد فعل على تصارع الفئات الاجتماعية فيما بينها وتنتج هذه الأخيرة عن طريق الانتخاب، نظام سياسي يطابق تصوراتها وأهدافها [76](ص42).

وإذا علمنا أن وظيفة أي نظام سياسي في الدول المتقدمة باعتبارها مرجعا تاريخيا، هو كيفية توظيف استغلال كل الطاقات المادية والبشرية من أجل خدمة أغلبية المجتمع، وبالتالي الحفاظ على السلطة لمدة أطول ، فإن هذا الأمر يختلف بالنسبة للنظام السياسي في الجزائر بعد الاستقلال، حيث تسببت فئة أخذت الحكم عن طريق مهمتها التاريخية ، والتي وظفت كل شيء من اجل الاحتفاظ على مركزها السياسي ، ونتج عن ذلك عوامل ميزت النظام، منها السلطة الفردية وانتشار العلاقات الشخصية والمحسوبية في الوظائف العامة، والنظام الوراثي باعتبار أن شيوع السياسية والإدارية تصبح منبع الامتيازات الفردية [76](ص39).

وهنا لا بد من التأكيد على أن الجزائر عرفت نوعا من المشاركة السياسية، ويتفق في خطوطه العامة مع ما عرفته معظم بلدان العالم الثالث ، وهو أقرب إلى مفهوم "التعبئة" منه إلى "المشاركة" كمبدأ سياسي وكإجراء نظامي لمفهوم الديمقراطية في الممارسة السياسية [77](ص98) ، باعتبار أن "التعبئة" تجسد ثقافة الخضوع ،وهي تتعلق بنمط البنية السلطوية المركزية، بينما ثقافة "المشاركة" التي ترتبط بالبنية الديمقراطية يعتقد فيها المواطنون جازمين بأنهم قادرون على تحويل مسيرة النظام بما يتوفر لديهم من وسائل [78](ص146).

إن من المتوقع في نمط التعبئة هو الاتجاه نحو تبرير الاحتفاظ بالسلطة عن طريق تجاوز الخلافات والتناقضات الاجتماعية ومنع بلورتها سياسيا، وبالتالي منع أية معارضة نظامية قادرة على مناقشة النظام السياسي ومساءلته عن طريق محاولة إنشاء وحدة شعبية ذات طبيعة وهمية أكثر مما تعبر عن الحقيقة ،عن طريق تعبئة جماهيرية من خلال المؤتمرات والمسيرات الشعبية والحملات الدعائية لا كسبيل للمشاركة الحقيقية ،ولكن كأداة لمساندة قرارات النظام وسياساته [76](ص42).

وقد استمر هذا النمط التعبوي للمشاركة لفترة طويلة منذ الاستقلال ، مع الأخذ بعين الاعتبار أن الرئيس الأسبق الشاذلي بن جديد، قد أعطى هامشا محسوبا لحرية التعبير وتكوين النقابات [74].

2.1.3.3.تغيير النظام السياسي الدولي

أما السبب الثاني الذي يقف وراء التحول الديمقراطي في الجزائر يتمثل في تغير النظام السياسي الدولي لصالح هيمنة الفكر الليبرالي الغربي، على حساب الأنظمة الشمولية، فقد أدى سقوط المعسكر الاشتراكي الممثل في الاتحاد السوفيتي إلى هيمنة الفكر الليبرالي الغربي بقيادة الولايات المتحدة وأحلافها على العالم من خلال التركيز على مفهوم الديمقراطية الذي يعد من أهم الأسس التي يقوم عليها نظامه السياسي الحالي، وتعد الدول العربية من الدول المتأثرة بالمد الديمقراطي أوما يسمى في الخطاب السياسي الحالي "التحول الديمقراطي" [79](ص292).

وقد شكلت حركة التناقضات الموجودة أصلا في الأنظمة الشمولية عنصرا ضاغطا على صناع القرار في الدول الأكثر قربا من الاتحاد السوفيتي السابق أو تلك الدول التي أخذت من النموذج السوفيتي ، لاسيما في مجالي سياسات الحزب الواحد والاقتصاد المركزي الموجه ،وقد ترافق مع تلك التغيرات وجود ضرورة الاستجابة للمتطلبات الخارجية خاصة في مجال التحول الديمقراطي وإقرار التعددية السياسية والحزبية [74].

ويرى البعض أن ضغوطات البيئة الخارجية ، كانت الدافع الرئيسي للتحول الديمقراطي وأن البيئة الداخلية للنظام السياسي لم يكن لها دور يوازي دور البيئة الخارجية للنظام [74] ، فعلى غرار البلدان العربية أو الإسلامية، فإن الديمقراطية يمكن لها أن تظهر إلى حيز الوجود كثمرة للضرورة وليس للإرادة وأن تكون وليدة الضرورات الضاغطة وليس وليدة برامج محددة [80](ص10).

ومن هنا يمكن القول أن استجابة الجزائر لآراء تحولات إجتماعية وسياسية على وفق طروحات التحولات الديمقراطية التي انتشرت في العالم كانت استجابة للضغوطات الخارجية وليست استجابة لحاجة مجتمعية، لأن المسار الديمقراطي الذي شهدته الجزائر منذ عام 1989 ما هو إلا انعكاس لقرارات النظام السياسي ومسعاه لحل أزماته وتناقضاته.

وقد شكلت أحداث أكتوبر 1989 استجابة ورد فعل لمطلبين أساسيين هما أزمة النظام السياسي وضغط البيئة الخارجية للنظام، وشكلت في الوقت نفسه دافعا رئيسيا لإجبار النظام السياسي لإجراء التحولات الديمقراطية.

وبعد أحداث أكتوبر 1989 دخلت الجزائر في إصلاحات مؤسساتية ذات أهمية كبيرة ،حيث أعلن يوم 03 نوفمبر 1988 يوم استفتاء شعبي يعطي فيه الشعب كلمته للفصل في الإصلاحات المزمع القيام

بها، وقد جاء الدستور الجديد ليحد من احتكار الحزب الواحد للمجال السياسي وفتح باب التعددية الحزبية واستقلالية السلطة القضائية والفصل بين السلطات [81](ص124).

ومن خلال هذا العرض يتبين أنه منذ الاستقلال والى غاية عام 1989 كان النظام السياسي الجزائري القائم على الحزب الواحد يتخبط في تناقضاته إلى أن بلغت مستوى يفوق قدرة مؤسسات النظام القائمة على ضبطها واحتوائها ومعالجتها بأسلوب ديمقراطي، فالنظام الجزائري لم يملك أي تقاليد ديمقراطية ولم يكن يمتلك ميراثا يفصح عن مشاركة سياسية حقيقية ، فالقيمة السياسية السائدة هي التعبئة وليس المشاركة وأدى ذلك إلى توسيع الفجوة بين الدولة ونظامها السياسي بكل عناصره ، من جهة وبين المجتمع وقواه السياسية والاجتماعية من جهة أخرى، مما جعل مؤسسات الدولة تفقد مصداقيتها لدى أغلب الطبقات والفئات الواسعة من المجتمع، وقد ترتب عن ذلك علاقة اتسمت بطابع عدائي متبادل بين الدولة والمجتمع، وقد تحول العنف المتبادل إلى قانون فاعل في الحياة السياسية الجزائرية، فهو نموذج من التطور التاريخي والثقافي والسياسي الذي تأصّل في البنية الذهنية للمواطن، الأمر الذي خلق تقاليد جديدة من العنف حكمت علاقة الدولة بالمواطن، و قد كانت الأحداث الجزائرية مؤشرا على حجم الكبت المتراكم وغياب التأطير العقلاني لحركة المجتمع السياسية والاجتماعية [74].

2.3.3.الوضع السياسي الحالي في الجزائر

شكلت عملية التحول الديمقراطي في الجزائر جدلا واسعا بين الدارسين ولا سيما فيما يتعلق بإمكانية نجاح العملية الديمقراطية من فشلها، خاصة مع بروز الكثير من المعوقات التي اعترضت العملية، ولحد الآن مازالت الكثير من المعوقات تعترض العملية، وترجع أسباب التعثر إلى أن العملية جاءت استجابة لمتطلبات خارجية لأن كثيرا من الأسباب الداخلية التي ساهمت في التحول بقيت دون حل يذكر.

وإذا صار من المسلّم به أن عملية التحول ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار خصوصية المجتمع وان تتوفر على وجود الكثير من المتطلبات في المجتمع ومنها [74]:

1- ترقية الجانب النفسي: ويتعلق بترقية الجانب المتعلق بإيمان الفرد والجماعة بضرورة التحول الديمقراطي وتبني السلوكات الديمقراطية.

2- توسيع قاعدة المشاركة السياسية: حيث تمثل في العملية السياسية شرائح المجتمع كافة، بمختلف توجهاتها السياسية وانتماءاتها ، فضلا عن أن تكون ضامنة وقادرة على استيعاب الشرائح الاجتماعية الجديدة ومطالبها المتصاعدة.

3-ترسيخ المؤسسات السياسية: التي تكفل إيمان الفرد والجماعة بضرورة التحول الديمقراطي عبر الجانب المؤسساتي والتنظيمي مصاغا و مبلورا في دساتير وقوانين في إطار ثقافي يقبل بالديمقراطية والتعددية سبيلا إلى النهضة والتقدم عموما.

4-إقرار التعددية السياسية: التي من أهم أهدافها أن يكفل تداول السلطة وحريات التعبير عن الرأي والانتخاب .

5-ترقية مؤسسات المجتمع المدني: لقد ظلت مؤسسات المجتمع المدني لفترة طويلة حبيسة إرادة الدولة، فالدولة سلبت من المجتمع وظائفه الحيوية واحتكرتها لنفسها وجردت الشعب من حقوقه السياسية والمدنية كحق المشاركة في الحياة السياسية وحق التعبير عن آرائه المستقلة ،ولذلك لابد للدولة التي تريد التحول إلى الديمقراطية أن تسمح بالتعدد والتنوع واختلاف الآراء وذلك من أبرز سمات الديمقراطية .

ويرى "برهان غليون" أن التجربة الديمقراطية في الجزائر تجربة رائدة على مستوى العالم الثالث والوطن العربي ، على الرغم من الأضرار الأساسية والجانبية التي لحقت بها على مختلف الأصعدة، ويعتقد أن تموضعها ضمن سلم التحول الديمقراطي للدول النامية - الذي اعتمدته دراسة الديمقراطية في البلدان العربية- قد يرقى إلى مرتبة الوسطية "نجاح مختلط جزئيا" الذي تتسم ديمقراطيته المقيدة عموما بعدم استقرار بعض مؤشرات العمل الديمقراطي وغموض بعضها الآخر [4](ص136)..

إن الديمقراطية المعلن عنها بعد 1989 ليست تمثيلية ولا مشاركية ،بل ديمقراطية مقيدة حيث أن التحكم والهيمنة التي تمارسها الدولة في المجتمع تجد ما يبررها في أولويات هذه الدولة المتعلقة بالتحديث والتنمية المختلطين بطموحات شخصية وأفكار غريبة عن نسيج المجتمع، مما جعل النتائج لا ترقى إلى مستوى الأهداف والتوقعات، وجاء كل هذا انعكاسا لعدم تطوير وتنمية منظومة قانونية وهياكل وأجهزة الدولة التي ظلت حبيسة عقليات ضعيفة الثقة بنفسها وبموروثاتها الخاصة، فلا هي طورت موروثها الحضاري ولا هي أتقنت الاستفادة من ميزات الدولة الرأسمالية الحديثة [4](ص129).

ويقول "عدي الهواري: أن كل التناقضات التي تخبطت فيها الجزائر كانت نتيجة وجهتين مختلفتين، فمن جهة كنا نطمح إلى الحداثة السياسية ومن جهة أخرى كنا نرفض بروز وعي معارض وناقد في

الممارسة الاجتماعية [81](ص125).، فالجزائر تختلف عن الدول الرأسمالية الحديثة رغم استعارتها لبعض هياكلها وأساليبها التنظيمية أو الوظيفية، فقد أخذت بمبدأ فصل السلطات ، إلا أن معطيات الواقع تؤكد أن السلطات التشريعية والتنفيذية تتخذ الطابع الشكلي ، حيث يعمل النظام على تحويل وضعية الإصلاحات الديمقراطية إلى سلاح مضاد لاستمرار الفئات المهيمنة في إنتاج نظام سياسي غير متجانس ، ينقصه التخصص المؤسساتي ويسعى إلى التنظيم الكلي للمجتمع [4](ص129).

فالديمقراطية نفسها ليست ضمانة كافية لنزاهة السلطة أو حتى لتعبيرها الحقيقي عن إرادة الأغلبية، فمن الممكن أن تستخدم الديمقراطية كعقيدة أو كواجهة شكلية وتعددية لإخفاء سيطرة الحزب الواحد أو سيطرة فئة على السلطة [15](ص206)، وفي ذلك يقول "غسان سلامة" أن هدف التعددية السياسية وسبب وجودها هو إنشاء الطريقة المؤسسية التي تسمح لأحد أطراف التعددية بالوصول للسلطة مكان الطرف المسيطر، ومن يتجاهل هذه القاعدة البديهية يختبأ وراء أصبعه [74].

وتنصّ البنية الدستورية والقانونية للسلطة في الجزائر منذ الاستقلال على أن الجزائر جمهورية ديمقراطية شعبية تعتمد على نظام خليط يجمع بين الطابع البرلماني والرئاسي ، ولكنها على مستوى التطبيق والممارسة أصبحت تتميز بالطابع الرئاسي المهيمن على باقي المؤسسات الدستورية ، من حيث موقعها المادي وقدرتها الذاتية وقوتها التأثيرية ، ولا تشذ عن هذه القاعدة إلا المؤسسة العسكرية ذات العلاقة الوطيدة بالسلطة ، والتي لا تسمح بقوى من خارجها بما فيها الرئاسة بتجاوز الخطوط الحمراء [4](ص152).

ويعتبر دستور 1996 الوثيقة الدستورية الرابعة في تاريخ الجزائر المستقلة وقد جاء معدلاً لدستور 1989 ، حيث حافظ على إقرار التعددية السياسية واستقلالية السلطة القضائية والفصل بين السلطات الثلاث لكن يختلف هذا الدستور عن سابقه في كونه وضع بعض النصوص المقيدة للمبادئ الديمقراطية ، حيث أعطى صلاحيات واسعة لرئيس الجمهورية تتجاوز صلاحيات الهيئة التشريعية والتنفيذية بالحكم بالأوامر(Ordonances) بين دورات البرلمان، كما أن مجلس الأمة جعلت هيئة تابعة لرئاسة الجمهورية ،ويرى بعض المحللين أن السلطة التي يتمتع بها رئيس الجمهورية على حساب المؤسسات الدستورية الأخرى تتسع لتشمل الأحزاب السياسية، وهو ما يرجع بنا إلى نموذج النظام الأتاتوركي [4](ص137).، فالنصوص إذا تعطي صلاحيات واسعة جدا للرئيس وذلك على حساب السلطتين التنفيذية والتشريعية ، فالحكومة تابعة للرئاسة، والبرلمان مجرد غرفة مقررات فوقية، فالجهاز التنفيذي لا يحكم والجهاز التشريعي لا يشرع بترسيم وتسييس مشاركة مختلف تيارات الرأي العام ومساهمته في المعالجة السلمية لمختلف المشاكل [4](ص153).

كما أن القانون الخاص بالأحزاب السياسية ، أكد حيطة السلطات تجاه الأحزاب الشعبية التي قد تطيح بها وهذا ما يظهر في المادة الخامسة من الدستور التي تنص على شروط حظر النشاط الحزبي وذلك لتمكين السلطة من معاملة الأحزاب السياسية معاملة انتقائية.

كما أن البنية القانونية للدستور تتميز من جهة أخرى بالمبالغة في شروط تقرير القوانين الاستثنائية والطارئة وتوسيع صلاحيات عملها وهو ما يناقض المبادئ الديمقراطية ، فحرية التعبير والتنظيم تصبح مضمونة بمزية السلطات الرسمية بمقتضى قانون الطوارئ وعلى مستوى الحكم المحلي (المجالس الولائية والبلدية) فإن القانون يمنح صلاحيات تنفيذية واسعة وسلطة معنوية عالية للوالي الذي يعين عادة من طرف رئيس الجمهورية على حساب المجالس المنتخبة [4](ص138).

من خلال هذا العرض نستطيع أن ندرك الإطار الذي يتحرك فيه النظام التعليمي و ما يتخذه من سياسات و استراتيجيات و توظيف للتعليم قد يجعل منه وسيلة لإعادة إنتاج العلاقات القائمة من خلال مناهج تنتج نمط الشخصية المتكيف و المطيع، و يصطنع في سبيل ذلك ما يراه مناسبا من أنواع المعارف و متطلبات التفكير و أنواع المقررات، فضلا على ما يتخذه من أساليب و مناهج خفية مستترة و متضمنة بين ثنايا العملية التعليمية والمناخ المدرسي، و قد يكون التعليم أداة لتحقيق التحرر و الإبداع في سياق نظام سياسي و اجتماعي يستهدف تكوين الإنسان الواعي بذاته و من حوله، بجعله كائنا قادرا على صناعة مجتمعه و تاريخه، و في سبيل ذلك لا يتخذ من المعلومات المقررة إلا ما هو مادة كتنمية العقل الناقد و الإرادة الفاعلة.

الفصل4
التربية على الديمقراطية

التربية عملية اجتماعية تهدف إلى تشكيل الفرد، وإكسابه الصفات الإجتماعية التي ترتضيها الجماعة والتربية على الديمقراطية هي التنشئة الإجتماعية التي تهدف إلى تشكيل الفرد وإكسابه الصفات واتجاهات الديمقراطية وتلعب المدرسة دورا أساسيا في هذه التنشئة، فالمدرسة وحدة اجتماعية لها جوها الخاص الذي يساعد بدرجة كبيرة على تشكيل إحساس الطالب بالفاعلية الشخصية وفي تحديد نظرته تجاه البناء الإجتماعي القائم.

وتمثل المدرسة الخبرة الأولى المباشرة للطالب خارج نطاق الأسرة، وذلك من عدة زوايا، فهي تتولى غرس القيم والاتجاهات السياسية التي يبتغيها النظام السياسي بصورة مقصودة من خلال المناهج والكتب المدرسية والأنشطة المختلفة التي يشارك فيها الطالب وليس بصورة تلقائية كما هو الحال في الأسرة، كما أن المدرسة تؤثر في طبيعة الإتجاهات والقيم السياسية التي يؤمن بها الفرد وذلك من خلال علاقة المعلم بالطالب، ومن خلال أداء المعلم لعمله ومن خلال التنظيمات الإدارية وقواعد النظام الداخلي للمدرسة.

1.4.التربية والديمقراطية

ترتبط التربية بالديمقراطية ارتباطا وثيقا و ياخذ الاسلوب الديمقراطي أشكالا متعددة في عملية التربية .

1.1.4.العلاقة بين الديمقراطية والتربية

إن الديمقراطية "قيم سلوكية" بالدرجة الأولى، وإن كان لها كذلك "أشكال تنظيمية" وهي بهذا المعنى تصبح في حاجة إلى "تربية" وإلى "تعليم"، تربية تجعل منها "سلوكا" و"تعليما" يجعل منها معرفة تؤسس للسلوك وترسم له خطواته وغاياته [7](ص292).

وإذا نظرنا إلى العلاقة بين الديمقراطية والتربية، نجد أن التربية عملية اجتماعية، تقوم على تشكيل الفرد، وإكسابه الصفات الاجتماعية التي تجعله يتكيف مع ثقافة المجتمع وإيديولوجيته، حيث يعرف

إميل دوركايم (E. Durkheim) التربية على أنها الفعل الممارس من طرف الجيل البالغ على الذين هم ليسوا ناضجين بعد للحياة الإجتماعية، وهدفها هو أن تحدث وتطوّر لدى الطفل عددا معيّنا من الحالات

البدنية والفكرية والأخلاقية، والتي يطلبها منه المجتمع السياسي في مجموعه، والوسط الخاص الذي هو موجه إليه بالخصوص [82](ص40).

والتربية على الديمقراطية هي التنشئة الاجتماعية التي يصبح فيها الفرد واعيا، ومستجيبا للمتغيرات الحضارية التي تتطلب منه تعديلا لسلوكه بما يتوافق مع حرية الآخرين، واكتساب أنماط جديدة من السلوك تجعله فردا فاعلا ومنتجا في المجتمع، يمارس دوره كإنسان متحضر، لا يخضع للتعصب أو التطرف، فالديمقراطية كطريقة حياة تعد الإنسان قيمة في حد ذاته، ترفض القيود التي تقف أمام إطلاق طاقاته، وتفتح قدراته، لتلتقي مع العمل التربوي على نفس الهدف، ولهذا كلما توفر المناخ الديمقراطي ازدهر العمل التربوي، ومن ناحية أخرى تعد العملية التربوية الوسيلة الأساسية لتحويل المفاهيم الفلسفية الديمقراطية إلى قيم سلوكية يمارسها الإنسان ويدافع عنها [83](ص256).

والديمقراطية ركن أساسي في العملية التربوية والتعليمية للأسباب التالية[84](ص62):

إن الديمقراطية تعني تكريس مشاعر الإنتماء، ونقلها من حيز الشعور إلى مركز الوعي، وهو ما من شأنه فتح أوسع الأبواب لمشاركة التلاميذ دون قهر في تحسين شروط البيئة الاجتماعية والاقتصادية.

سيوفر المناخ الديمقراطي شروطا موضوعية لتغيير نظم التعليم، فالنظم المعتمدة على التلقين وتخزين المعلومات هو مولود طبيعي لمجتمع تسوده الاستبدادية السياسية والجمود الفكري، وعلى العكس فإن أساليب التعليم القائمة على النقد والمناقشة والمشاركة بالرأي، هي نتاج مجتمع مفتوح سياسيا ومتمايز حضاريا.

فالديمقراطية ليست علما، ولا يمكن أن تكون موضع نقل تعليمي، فممارسة الخيارات والمسؤوليات الملائمة لتعليم الديمقراطية تفترض التمكن من كفايات كالنظرة النقدية والاستقلال والمبادرة وقدرات التفاوض على المنازعات وحلها سلميا وتفويض السلطة واحترام الفروق.

ولا يمكن لهذه الصفات أن تكون، ما لم تكن الفضائل المطلوبة للتأهيل للديمقراطية منتشرة انتشارا واسعا لدى مجموع الهيئة التعليمية [18](ص44).

والديمقراطية لا تشكل منظومة جاهزة للاستعمال قابلة لأن تستورد وتقام في أي سياق ضروب الإتصال، هاتان الصفتان حسب "ديوي" هما اللتان تميزان المجتمع الديمقراطي.

ويضيف "ديوي" أن أول ما نلحظه من ناحية التربية، أن تحقيق شكل من أشكال الحياة الإجتماعية تتدخل فيه المصالح ويعتد فيه بالتقدم والتكيف، من شأنه أن يجعل الجماعة الديمقراطية أكثر اهتماما من غيرها بالتربية المقصودة المنظمة إنها تلك الحالة الذهنية التي تحدث عنها "توماس مزاريك"(Thomas Massarick)، تلك المنظومة من القيم التي يستطيع كل بلد تملكها وتكييفها وتحويلها، والتي يستطيع أن يغنيها بمراجعه الخاصة و بتقليده الخاص.

والقيم الأخلاقية التي تقوم عليها الديمقراطية موجودة بطبيعة الحال بدرجات متفاوتة في كل الثقافات بسبب عمومية بنى الذهن البشري نفسها، ولكن استخلاص نموذج مطلق منها قابل للتطبيق، كما هو، يعادل إنكار روحها نفسها، أي احترام الفروق [18](ص ص34- 35).

ويشير "جون ديوي" (John Dewey) (1859-1952) في كتابه (الديمقراطية والتربية) إلى وجود حاجة إلى مقياس لقيمة أشكال الحياة الاجتماعية، ويكون ذلك باستخلاص الصفات المستجدة في أشكال الحياة الإجتماعية الراهنة واستعمالها أداة لنقض البغيض من مظاهرها واقتراح وجوه تحسينها، ومن ثم يكون المقياس هو[85](ص113- 114):

ما مبلغ التعدد والتنوع في المصالح التي يكون الإشتراك فيها عن علم وقصد؟

إلى أي مدى من الحرية يبلغ التعاون مع الجماعات الأخرى؟

حيث يرى "جون ديوي" أن العنصر الأول لا يدل على زيادة تعدد النقاط التي تشترك فيها المصالح وتنوعها فحسب، بل تبين كذلك كثرة اعتمادنا على اعتبار المصالح المشتركة عاملا من عوامل السيطرة الإجتماعية.

أما العنصر الثاني، فليس معناه مجرد حرية التعامل بين الجماعات التي كانت من قبل منعزلة، وإنما معناها قبول عاداتها الإجتماعية، أي التكيف المستمر الناتج عن مجابهة ما يجد من المواقف التي تنشأ عن شتى، ومن الحقائق المألوفة تلك العروة الوثقى التي نؤكدها بين الديمقراطية والتربية.

وهناك تعليل سهل وشهير لذلك -حسب رأيه-مؤداه أنه يتعذر على الحكومة التي تجيء نتيجة تصويت عام أن تنجح ما لم ينل الأفراد الذين ينتخبون حكامهم، ويولونهم الطاعة نصيبا من التربية، لأن المجتمع الديمقراطي إذ ينكر مبدأ السلطان الخارجي، لابد أن يلتمس عنه بديلا في ميول الأفراد ورغباتهم الصادرة عن طوع واختيار، وهذا ما لا سبيل إلى تكوينه إلا بالتربية، لكن هناك تعليلا يتسم بالعمق يتفوق على التعليل السابق، فليست الديمقراطية مجرد شكل للحكومة، وإنما هي في أساسها أسلوب من الحياة المجتمعية والخبرة المشتركة المتبادلة، إن ازدياد عدد الأفراد المشاركين في مصلحة واحدة وانتشارهم على وجه الأرض بحيث يصل كل منهم عمله بأعمال غيره معتبرا آمال

غيره مفيدة وموجهة لاتجاه عمله، معناه تحطيم الحواجز التي فرقت بين الطبقات والأجناس والأوطان، ذلك أن ازدياد نقاط الإتصال وتباينها تعد فرصا لتنوع الدوافع التي يضطر الفرد إلى تلبيتها مما يحثه على تنويع عمله، ومن ثم تتحرر قواه التي كانت تظل مكبوتة مادامت حوافز العمل جزئية، شأن ما يحدث حتما في كل مجتمع يمتنع باعتزاله عن قبول كثير من المصالح، ومن هنا يجيء الوعي بأهمية المنظور الديمقراطي للتربية.

2.1.4.المؤسسات المرجعية للتربية على الديمقراطية

1.2.1.4.الأسرة:

تقوم الأسرة بدور هام في عملية التنشئة الإجتماعية، وذلك لأنها المحيط الأول الذي ينشا فيه الطفل ويقضي فيه معظم وقته، فعن طريق الأسرة يبدأ الطفل بالتعرف على ذاته الاجتماعية وينطلق إلى إشباع حاجاته العضوية والإجتماعية عن طريق التفاعل الإجتماعي، ويبدأ في تكوين علاقاته الإجتماعية داخل نطاق الأسرة.

وفي الأسرة يكون كل من الأب والأم العاملين الرئيسيين في مسألة تنشئة الابن، وتشريبه القيم، وتعتمد التنشئة الأسرية على عدة عوامل مثل المستوى التعليمي للأبوين والمستوى الإقتصادي والإجتماعي، فهذه العوامل تؤثر تأثيرا معينا على نوعية التربية التي يطبقانها على أبنائهما [86](ص337).

ولأن الأسرة مؤسسة اجتماعية تمثل الجماعة الأولى للفرد، فهي أول جماعة يعيش فيها الطفل ويشعر بالانتماء إليها، فهو يكتسب أول عضوية له في جماعة، فيتعلم فيها كيف يتعامل مع الآخرين في

سعيه لإشباع حاجاته، وتحقيق مصالحه من خلال تفاعله مع أعضائها.

وحيث تعتبر الأسرة البيئة الأولى التي يتواجد فيها الطفل مع سلطة الأبوين، وهذه السلطة على الرغم من أنها ليست مؤهلة دائما للطرائق الأولية للتربية، ولا صاحبة كفاية بالضرورة في تعليم الديمقراطية "تقنيا"، يمكن أن تدعم تأثير التربية المدرسية، أو أن تحرفه بسلوك بديل معاكس أحيانا للسلوك الذي ترعاه المدرسة [18](ص71).

إن دور الأسرة من الناحية الواقعية في الوطن العربي محدود في عملية التربية على السلوك الديمقراطي مباشرة، حيث أن هناك دور غير مباشر يعود إلى أسلوب التربية الذي تسلكه الأسرة في تربية أبنائها، فإذا كانت الأسرة تربي الأبناء بأسلوب ليبرالي، فإن ذلك يساعدهم على الإيمان بقيم

الحرية والمشاركة، بينما تؤدي سيادة التسلطية على الأبناء إلى انزوائهم وسلبيتهم، والآباء المتسلطون يساعدون على تكوين شخصيات متسلطة [7](ص124).

وقد أثبتت دراسات عربية أن أغلب الأسر العربية التي تحرص على تحديد نمط الحياة لأبنائها، يقع جانب كبير منه في خطأ القوة المسرفة أو التدليل المفرط، ويعتقد أصحاب الإتجاه المبالغ في القوة أنه ينبغي على الأسرة أن تدرّب الطفل على الطاعة منذ نعومة أظفاره حتى لا ينحرف [87](ص158) ، فعلى الآباء ألا يكونوا مبالغين في التوجيه ولا التساهل فيه، وأن يحترموا أطفالهم وأن يجعلوهم يشاركون في حياة الأسرة دون أن يؤدي ذلك إلى استغلالهم وتحميلهم مهمات ومسؤوليات وأن يسمحوا لهم بلعب دور الشريك في الخلية العضوية التي تشكلها الأسرة.

وبغض النظر عن رؤية الأفراد للمستقبل، فإن لهم اعتقادات مختلفة حول الضروري والمهم الذي يتناوله تعليم الطلاب، فعلى سبيل المثال، العديد من التربويين والمختصين يرون أن تطور العقلية والفكر النقديين من أهم أهداف العملية التعليمية على الإطلاق، ولكن بعض المنظرين قد يرون عدم ضرورة هذا الهدف لأن العقلية الناقدة قد تتحدى القيم السائدة التي يربى عليها الأطفال [88].

ويقول عالم النفس الاجتماعي "علي زيعور" أن الكثير من وسائلنا التربوية التقليدية لا تعد الولد لأن يناقش بقدر ما تنمي فيه الإلتواء والإزدواجية، والاعتماد على الكبير (الأب، الأخ الأكبر، الرئيس...) وهي تهيئ الولد لأن يطيع في شبابه، وما يهمنا هو أن يكون الولد مطيعا مؤدبا، متفوقا على الأقران، ومقارنته مع الغير [50](ص87).

حيث تركز الأسرة العربية في تربيتها على قيمة "الطاعة"، تلك القيمة التي يستند إليها إلى حد كبير سلوك المواطن، ولذلك كانت طاعة المرأة للرجل والصغير للكبير، أي المعولين للعائلين خيارا عاقلا وضروريا في آن واحد يبرره الاحتياج إلى الإعالة والتوجيه في مجتمع يحتكر فيه الرجال والكبار الخبرة والدراية بشؤون العالم ويسيطرون على فرص الحياة ونوعيتها فيه [7](ص124).

ولا يزال أسلوب المخاطبة والحوار الذي يتسم بالعنف والعصبية وعلو النبرة منتشرا في أسرنا العربية، هذا الأسلوب يعبر عن تغلب النظرة الذاتية والإنفعالية على التحليل الموضوعي العلمي، ويعبر عن فقدان القيمة الديمقراطية التي تعترف بالآخرين، وتعطيهم الحق في أن يكون لهم رأي [40](ص54) ‘ كما أن ممارسة العنف الجسدي على الأطفال لا يزال منتشرا انتشارا واسعا في الأسر العربية [18](ص71).

2.2.1.4.المؤسسة التعليمية:

تتبنى المدرسة فلسفة المجتمع وقيمه الثقافية، والأهداف التي تسعى لتحقيقها تصب في تلك القيم، فالمدرسة لها وظيفتان أساسيتان هما مصدر الوظائف الأخرى:

وظيفة الإنسجام والتكامل والإستقرار

وظيفة التغيير

فوظيفة الإستقرار تتطلبها القيم والمعايير التي تشكل المجتمع أو الضمير الجمعي الذي يتكلم باسم الأفراد وفي ذلك يحدد (دوركايم)(Durkheim) وظيفة المدرسة في إعداد الجيل الناشئ لما يتطلبه منه المجتمع [82](ص09).

أما وظيفة التغيير فهي الحالة الديناميكية التي تشكل المستقبل الذي من خلاله تختار الوسائل والمناهج والإستراتيجيات لبلوغ الأهداف المسطرة، وهاتان الوظيفتان تقوم بهما المدرسة بصورة شمولية ترتبط من خلالها المدرسة بالمؤسسات الإجتماعية الأخرى :السياسية والإقتصادية والثقافية، كما يرتبط الماضي بالحاضر عن طريق الخبرة الإجتماعية التي تشكل المناهج التربوية، حيث يرى "جون ديوي"(John Dewey) أن المدرسة تعمل على تبسيط الحياة الإجتماعية والحفاظ عليها وتحسينها [89](ص ص49 - 50)، حيث أن وظيفة المدرسة تكمن في عملية دمج المعارف فضلا عن تلقينها.

ولعل الصورة التي أخذتها المدرسة في الحقب الزمنية الأولى كان بفضل ارتباطها بالدين، الظاهرة الأكثر تأثيرا في حركة المجتمعات وتطورها، وهذا ما جعلها ترتبط بالدولة أو السلطة السياسية من خلال

العلاقة الوثيقة بين الدولة والدين، الدولة تسهر على المحافظة على القيم الإجتماعية، وإلزام أفراد المجتمع باحترامها بل بتمثلها، وهي -الدولة– تستمد سلطتها من الشرعية الدينية لتحتمي بقداستها.

وتعتبر المدرسة الحلقة الوسيطة بين مجتمع الأسرة الضيق ومجتمع الحياة الواسع، ففي الأسرة يتعامل الناشئ مع أفراد قلائل لا تتغير صفاتهم الجسمية أو خصائصهم النفسية والاجتماعية إلا ببطئ، وعندما تستقبل المدرسة هذا الناشئ فإنه يواجه مجتمعا جديدا يتميز عن مجتمع الأسرة بكبر حجمه وغرابة تكوينه [87](ص166) ، وإلى وقت قريب، ظل كثيرون يميلون إلى النظر إلى المدرسة من وجهة نظر فردية بوصفها شيئا بين المعلم والطالب أو بين المعلم والوالدين لأن أكثر ما يثير الإهتمام التقدم الذي يحرزه التلميذ في نموه الجسدي الإعتيادي وتقدمه في القراءة والكتابة والحساب ومعلوماته في الجغرافيا والتاريخ، وتحسن عاداته و طباعه، و في النظام و المواظبة، و

هذه النظرة لابد لها أن تتسع، فما يريده أفضل والد لطفله يجب أن يستهدفه المجتمع لكل أطفاله وبذلك تتحد الروح الفردية والإجتماعية [7](ص168).

ويبرز تساؤل عما يجعل المدرسة على درجة عالية من الأهمية، فالمدرسة تمثل بنية اجتماعية ووسطا ثقافيا له تقاليده وأهدافه وفلسفته التي تتفق وأهداف وفلسفة المجتمع، كما أن مقررات المدرسة إلزامية، ومن ثم يتعرض كافة التلاميذ دون اختيار لما بها من مضمون، ومن ثم تعتبر أداة هامة لتحقيق التواصل الفكري والتماسك الإجتماعي، إضافة إلى أنها تعتبر من المؤسسات الرسمية التي توظفها السلطة السياسية في سبيل نشر القيم التي تبتغيها لدى التلاميذ، وهي أيضا المكان الذي يحتوي الفرد لفترة زمنية طويلة سواء كان ذلك بالنسبة لليوم الدراسي أو بالنسبة لعمر المتعلم، فتؤثر فيه وتعدل من سلوكه [7](ص172).

والمدرسة هي وسيلة للتربية الديمقراطية، لأنها تفتح أبوابها للجميع، الخاصة والعامة، حيث يعيش الجميع في بناء واحد، ومنتمين لمعهد واحد، ويتعلمون من أساتذة مشتركين، وفيها تتاح الفرصة للقدرات الطبيعية العقلية الخاصة والعامة للظهور والنمو [86](ص349).، ولكي تتقدم الجماعة نحو الحرية والديمقراطية لابد أن تمكن الأفراد لكي يصبحوا أعضاء مسؤولين ومشاركين في تقدم مجتمعاتهم في مجالاتها المحلية والإقليمية والدولية [86](ص348). ويمكن للشباب أن يصبحوا أعضاء فاعلين في مجتمعاتهم ومتحملين لمسؤولياتهم، وذلك من خلال الخبرة التي يكتسبونها في حياتهم المدرسية انطلاقا من مشاركتهم في مختلف المناشط التي ترضي ميولهم وتزودهم بالمهارات الإبتكارية والإجتماعية.

ويتعلم التلاميذ من خلال المشاركة في المسؤولية المدرسية الإحتمالات الكثيرة لفائدة ومضار

السلطة والسهولة التي يستطيع أن يغير بها المتحدث اتجاه مناقشة معينة، والدروس الحقيقية للحياة هي التي يمتصها التلاميذ من خلال المشاركة والعمل في مجتمع المدرسة وحتى الإحباطات التي يقابلها الكثير منهم في اتخاذ القرار في المدرسة سيكون لها مثيلاتها في المجتمع الكبير عندما يصبحون أعضاء فيه [7](ص170) ، وكلما كبر الطالب كلما رغب أكثر في الإشتراك في المسؤولية المدرسية، وإذا كان على الطلاب أن يكونوا انضباطا ذاتيا في أنفسهم وليس انضباطا مفروضا من الخارج يجب عليهم أن يحصلوا على بعض الخبرة في أساليب المناقشة والحوار التي تتصل بالديمقراطية، ولكي يتمكن الطالب من المشاركة في مدرسته لابد له من توفر "الحرية" داخلها لكي يستطيع التحرك بثقة، وتتضمن الحرية في المدرسة إعطاء فرصة للتلاميذ في الإختيار والإقبال على العمل، وليس ذلك فحسب بل يجب أن يشرف على اختيار المواد بنفسه والدروس التي توافق ميوله ورغباته وتحمله على التفكير [90](ص24)، فما الفائدة أن تخبر الطالب بأنه حر إذا لم يكن

هناك وجود لوسائل التمتع وما قيمة هذه الحرية إذا لم تكن هناك فرصة في الإستفادة منها، وإننا نجد في المدارس التي تستعمل الشدة في مراعاة النظام سكونا عميقا، حيث يعد النظام هو الصمت أو السكون أو الطاعة العمياء، ومع الشدة والقهر لا تكون هناك وسيلة لحرية الإختيار، وكثيرا ما يؤدي الضغط إلى العناد والتقصير والإهمال من جانب الطلبة، ومع إعطائهم الحرية في العمل يعملون بأنفسهم وكلهم نشاط، ويطيعون القانون، ويقومون بأعمالهم خير قيام وهذا ما يسمى بالمسؤولية الذاتية أو الإنضباط الذاتي، فالنظام النابع من الذات أمر يتعلّم، ولكي ينمو الفرد لابد أن يعمل ويخطئ ويتحمل نتيجة خطئه [91](ص309).

3.1.4.التربية على الديمقراطية في مرحلة المراهقة

يعد الفرد البشري كائنا حيا ينمو بدنيا ونفسيا واجتماعيا عبر مراحل حياته، ولكل مرحلة خصائصها في النمو وأثرها في المراحل اللاحقة، وفي كل مرحلة يكتسب الفرد مجموعة من المفاهيم والقيم والمعايير الإجتماعية التي من خلالها يبني سلوكه وعلاقته مع الآخرين.

وتعتبر المراهقة نقطة تحول في مجال التربية لأنها كذلك في تطور النمو الإنساني، فهي فترة النضج الجسمي والإنفعالي، وفي هذه المرحلة من النمو، ينفض الناشئون عن كواهلهم قيود الطفولة ويواجهون عالم الواقع الذي لابد أن يتعلموا كيف يجدون لأنفسهم مكانا فيه، ولهذا يحاولون التخلص من سابق اعتمادهم على آبائهم وأسرهم، ويسعون إلى المزيد من حرية التعبير عن أنفسهم، ومن الطبيعي أن الإعتزاز الذي يشعرون به نتيجة إدراكهم لفرديتهم يجعل المراهقين أقل امتثالا للسلطة الخارجية أو الإيحاء المباشر، وفي أثناء المراهقة تنتقل مراكز الإهتمام شيئا فشيئا من الذات والأبوين إلى الأقران ومواطن الاهتمام الأخرى في العالم الكبير خارج أسوار البيت، وباستمرار عملية النضج تنمو في المراهق الرغبة في أن يفكر بنفسه، ويتخذ قراراته ويضطلع بالمسؤولية [91](ص246).

وفضلا عن ذلك فإن المراهق يسعى إلى النجاح الإجتماعي، ويريد أن يفعل شيئا يهم الجماعات التي هو عنصر فيها، حيث يحتاج المراهق إلى الشعور بالمركز الإجتماعي، بمعنى أن يكون معترفا به وأن يصغي له، و هي نتيجة طبيعية لشعوره بالإنتماء إلى جماعة، له مكانه الخاص فيها، إلا أنه يزيد على الحاجة السابقة هنا شعور الشخص بأنه مطلوب، وأن وجوده ضروري بالنسبة لشخص أو أشخاص آخرين، والحاجة إلى المركز الإجتماعي هي نواة الشعور بالمسؤولية والقدرة على تحمل عبء الغير [92](ص143).

وهو وإن كان ينفر من معايير الكبار وسلطانهم، فإنه يخشى السخرية والنبذ فينزع إلى الإمتثال لمعايير الجماعات التي تضم أقرانه، فالمراهق يحتاج إلى أن يكون كالآخرين، أي أن يشعر أنه في

مستوى بقية زملائه وأصدقائه الذين ينتمي إلى جماعتهم خاصة في المظهر والملبس، ومما يجعل المراهق يكوّن صورة مشوهة عن نفسه ما يسود بين الجماعة من قيم اجتماعية وما تضفيه من أهمية على انحراف الفرد عن المتوسط من ناحية الطول أو الوزن أو أساليب التفكير والسلوك، ومن ثم كان على التربية أن تساعد المراهق على فهم الفروق الفردية لديه بصورة علمية، إذ لابد أن يدرك أن اختلافه عنهم لا يعني أنه أسمى أو أدنى منهم، فالمراهق يخشى دائما أن يختلف عن غيره بسبب ما يحس به من عدم الأمن، وكثيرا ما يتعذر أو يستحيل عليه أن يتقبل من يختلفون عنه، أما إذا ضمن لنفسه مكانا آمنا بين جماعة من أقرانه وكان نموه يسير في طريق النضج السوي، فعندئذ يسهل عليه أن يكون طبيعيا في سلوكه ومشاعره، وفي نفس الوقت يتقبل اختلاف الآخرين عنه [91](ص252) ' ففهم الفروق الفردية وتقبلها ضروري لأسلوب الحياة الديمقراطية.

ولابد أن يتعلم المراهق التوافق مع الآخرين، بمعنى أنه رغم حاجته إلى أن يكون محبوبا، فإنه يلزمه أن يتعلم كيف يوفق بين رغباته ومطالبه وبين حقوق الآخرين وألا تتعارض الحقوق أو تتضارب الحريات [92](ص146).

أما الولاء الإيجابي الناضج فيبدأ ظهوره في المراهقة، إذ في هذه المرحلة يصبح للأشخاص الآخرين قيمة في حد ذاتهم، وقد يكون لهؤلاء الأفراد أو الجماعة أو لأي مثل أعلى تعتنقه الجماعة تأثير في سلوك الفرد أقوى من تأثير رغباته، وعندما يقبل المراهق على مشاركة الجماعة والإسهام معها في عمل يعتبره أعظم من ذاته الفردية، فإنه يكون قد خطا خطوة واسعة في طريق العلاقات الديمقراطية [91](ص264).

ويتوقف اكتساب السلوك الديمقراطي على الإتجاهات والقيم الديمقراطية التي تتكامل مع باقي عناصر الشخصية وتكشف عن نفسها في سلوك الفرد مع الآخرين، وتنجم مثل هذه الإتجاهات والقيم من الخبرات التي يمر بها الشخص في تفاعله مع بيئته الإجتماعية.

والحرية هي قيمة أساسية للديمقراطية، وهي مفهوم ضروري لقيام الفرد بوظائفه في المجتمع بصورة ناضجة، والحرية بالنسبة للمراهق هدف مرغوب فيه بدرجة كبيرة، وتعني الحرية في نظره "أن يكون حرا" و "أن يتحرر من أي ضغط" و "أن يتحرر من أي سلطة" ولما كان المراهق يشعر بأنه كائن مستقل فإن مفهومه للحرية يكون متمركزا حول ذاته [91](ص295).

غير أن الحرية في المجتمع الديمقراطي هي الحرية المنظمة والمقيدة بحصول كل فرد على فرصة متكافئة مع فرص غيره في أن يكون حرا بالقدر الذي تسمح به الحياة الإجتماعية، فالحرية ليست قط التحرر من السلطة، ولكنها التحرر في ظل نظام اجتماعي معين، فهي لا تخلو إطلاقا من عنصر التأديب، بل أنها تتضمن المسؤولية الذاتية [91](ص295) ' والإنتقال من تفسير المراهق للحرية

على أنها "التحرر من ..." إلى تفسير الناضج على أنها "التحرر في نطاق...." يعتبر من أهم ضرورات النمو. وقد أصبح من الضروري أن يفهم كل من النظام والحرية في المدرسة بمعنى جديد، فأصبحت الحرية والنظام متلازمين، وذلك أنهما متممان لبعضهما، فأصبحت الحرية بمعناها الحديث قيام التلاميذ بأعمالهم المدرسية بوحي من نشاطهم ورغباتهم دون إجبار أو إرغام، وأصبح النظام يقصد به أن يضع التلاميذ لأنفسهم قواعد يتبعونها ويسيرون عليها دون أن يكونوا مجبرين على إتباع قوانين معينة تفرض عليهم [93](ص111).

ولذلك يجب تهيئة الفرص التي يعمل فيها المراهقون معا، وأن نوفر لهم الإمكانيات للقيام بأعمال جماعية ينصب الإهتمام فيها أساسا على المشاركة التعاونية، ذلك لأن الخبرة هي أساس كل تفكير، ولكي ينتقل المراهقون من عالم مركزية الذات إلى عالم الإهتمام بالمجتمع لابد لهم من هذه الخبرة التي تعينهم على أن يدركوا أنهم جزء من نمط اجتماعي كلي، وعلى أن يفهموا أن كل ما هو في صالحهم في اللحظة الراهنة لابد أن يكون متصلا بصالح الجماعة.

وربما كانت المساواة أصعب المفاهيم في الفلسفة الديمقراطية فهما، والمراهق يميل إلى تفسير المساواة على أنها "المماثلة التامة" أو "عدم الإختلاف عن..."، والرفاق يعتبرون "متساوين" إذا تشابهوا في الملبس والمسلك، واستخدموا نفس الألفاظ في الحديث، أما الفروق الجسمية والتباين في الميول والقدرات، وبوجه خاص الإختلافات الإجتماعية، كلها تجعل الفرد في نظر المراهقين "أدنى" أو "أسمى" منهم [91](ص298).والمساواة كمفهوم من مفاهيم الحياة الديمقراطية لابد أن تقوم على شيء آخر غير المماثلة، فالناس بطبيعتهم لا يمكن أن يكونوا متماثلين حيث يختلفون في المظهر والإستعدادات، وتختلف ظروف نموهم وتطورهم اختلافا كبيرا، وثمة عوامل كثيرة تسبب الفروق الفردية كالمركز الإجتماعي والإقتصادي.

فمعنى المساواة في الحياة الديمقراطية يجعلها تستلزم فهم الفروق الفردية والإعتراف بها، ومثل هذا التفسير للمساواة يعني تقبل حقيقة الفروق الفردية مع الإعتراف في الوقت نفسه بما لدى الفرد من إمكانية في "التشابه في القدرة على الأداء و "الصلاحية والكفاية" [91](ص299).

2.4.المدرسة والتربية على الديمقراطية

1.2.4.مكونات النظام التعليمي وعلاقته بالتربية على الديمقراطية

إن التربية المدرسية عملية اجتماعية تهدف إلى إعداد الناشئة للحياة الجماعية المتحضرة،والتربية المدرسية لا تحدث من فراغ، بل تنتج من تفاعل عوامل بشرية وتربوية ومادية أهمها: المعلمون، التلاميذ، المناهج أو الكتب المدرسية، الغرف الدراسية والخدمات الإدارية والتعليمية.

1.1.2.4.المقرر الدراسي:

تلعب الكتب المدرسية دورا هاما في العملية التعليمية، فهي عامل من عوامل التثقيف والتحصيل، وهي وسيلة من وسائل الكشف عن الحقائق المجهولة.

والكتاب المدرسي وثيقة تربوية مكتوبة لعملية التعلم والتعليم، يستخدمها المعلم والتلميذ في التعلم والتدريس لتحصيل الأهداف المنهجية المطلوبة [94](ص08).

ربما أن الكتاب المدرسي مازال لحد الآن المصدر الأساسي للمتعلم [95](ص64). ينبغي إتباع مواصفات علمية لتأليفه وإخراجه، فبالإضافة إلى أن يكون الكتاب جذابا وحسن الإخراج، يجب أن ترتبط مواضيع الكتاب بحياة التلاميذ وروح العصر مع ارتباطهما بالأصالة والمعاصرة مع تقديم الشروح اللازمة لتوضيح الحقائق والمفاهيم والاهتمام بأن يعطي الكتاب الفرصة للتلاميذ للتفاعل مع المادة المقدمة وليس فقط الإعتماد على نظام التلقين، ولابد أن يدرب المتعلم على التلخيص والشرح والتحليل وإعداد التقارير وإبداء الرأي [96](ص62).

وقد توصلت نتائج الدراسات التي اعتمدت على تحليل مضمون بعض المقررات الدراسية وخاصة الدراسات الإجتماعية إلى أن المقررات الدراسية تغذي ثقافة السمع والطاعة والخضوع والإذعان لكافة رموز السلطة، وتقيم حاجزا بين التلاميذ، وتهميش دورهم في العملية التربوية [29](ص126).

كما أثبتت دراسة قامت على تحليل مضمون كتب التاريخ والتربية الوطنية في مصر وسوريا والأردن ولبنان، أن الكتب المدرسية تكاد تخلو من كل ما يلزم لتنشئة إنسان ديمقراطي، فقد اتضح تركيزها الشديد على "دور الحكومة" مرادفة "للسلطة التنفيذية" باعتبارها مصدر القرارات في كل ما يتعلق بحياة الأفراد، بينما لا تتناول دور المواطن إلا لماما وبشكل عارض،وتشير إلى الحكم المحلي والأحزاب السياسية باعتبارها منحة من الحاكم وليست حقا للمواطن، وتتحدث عن الحكومة والدولة كشيء واحد مع التأكيد على طابعها الأبوي [7](ص302).

وقد كشفت إحدى الدراسات أن المقررات الدراسية تعكس اتجاها سائدا يواكب الإيديولوجية الرسمية والخطاب السياسي ودور الحاكم الفرد، كما سعت المقررات الدراسية لتمجيد دور الفرد مقابل التهوين من دور الجماعة، مما يقلل من روح الجماعة والإيمان بأهمية العمل الجماعي [29](ص127) كما أن فكرة المنهج الواحد السائدة حتى الآن هي فكرة متناقضة مع جوهر الديمقراطية فهي لا تعنى بظاهرة الفروق الفردية بين الأفراد، وهي لا تعنى أيضا بتباين الثقافات والمفاهيم والإتجاهات والقيم والعادات والتقاليد، وكذلك التنوع في ألوان البيئات من حيث نوعية الأنشطة البشرية والعمليات

الإنتاجية، وهذا يفرض تنوعا واختلافا بين المناهج الدراسية والتي يجب أن تعكس في جانب منها هذه الفروق وتلك الإختلافات [7](ص307).

وقد لاحظت الباحثة "فارعة حسن محمد" في إحدى دراساتها أن أهداف المناهج الدراسية يتم صياغتها على نحو يظهر مفهوم الديمقراطية أو بعض أبعاده، لكنها تضيف أن نصوص تلك الأهداف ليست هي كل شيء، فالأمر يحتاج إلى ما هو أكثر من ذلك، فالمحتوى والطرق والوسائل والنشاط والتقويم، كلها عناصر ومكونات يفترض فيها تكاملا لتحقيق كل تلك الأهداف معرفيا ووجدانيا وسلوكيا ومن هنا جاءت الفجوة بين النصوص المكتوبة وسلوك المواطن بكل ما يعكسه من مفاهيم واتجاهات وقيم، كما أن الأمر يحتاج إلى وسائل معينة وأنشطة وطرق تقويم، يدرك الفرد من خلال تعامله معها أبعاد الروح الديمقراطية [97](ص307).

وعلى ذلك، وإن كانت الأهداف توجه المناهج فلابد من إعادة النظر في نوعية المعلم وما يستخدمه من طرق ووسائل وأنشطة، وغير ذلك من مكونات المنهج الدراسي بحيث يستطيع التلاميذ أن يعيشوا مناخا ديمقراطيا يمكنهم من إدراك مفهوم الديمقراطية بمختلف أبعاده، وعندئذ يكونوا على بداية الطريق لتعلم السلوك الديمقراطي معرفيا وسلوكيا.

2.1.2.4.أسلوب وأداء المعلم داخل القسم:

توصلت إحدى الدراسات إلى وجود انخفاض في أداء المعلم فيما يخص الإهتمام بالوظيفة الاجتماعية للمادة أثناء تدريسها بالفصل، وجاءت أداءات المعلمين في مراتب متأخرة، منها الأداء الخاص بالإهتمام بالقضايا والمشكلات الإجتماعية والأداء الخاص بإكساب التلاميذ قيم الديمقراطية والأداء الخاص بتعليم التلاميذ الدور الإجتماعي، وكلها أداءات ذات مغزى اجتماعي تسهم في إيجابية التفاعل الاجتماعي، والتدني في مستواها يعوق نمو التفاعل وإيجابيته [29](ص129).

كما توصلت إحدى الدراسات إلى أن ضعف مستوى إعداد المعلم أدى إلى عدم تقديمه إشارات أو توجهات تدعم محتوى المقرر الدراسي، وأرجعت ذلك إلى ضعف ثقافة المعلم العامة وذلك نتيجة لاهتماماته المادية التي طغت على غيرها من الاهتمامات إلى جانب عدم توفير الوسائل المتاحة لتسهم في تنمية ثقافة المعلم بأساليب ميسرة له كالمكتبات والندوات والمؤتمرات الموجهة لهذا الغرض [29](ص130).

ويتوقف دور المعلم على إبراز الأفكار الأساسية للموضوع على طبيعة المحتوى، فقد توصلت إحدى الدراسات إلى أنه كلما زادت الأفكار زادت قدرة المعلم على إظهار وإجادة هذا الدور أثناء تدريسه،

وإن كان في هذا ضمنا إشارة إلى عدم مرونة المعلم وإبداعه في طريقة التدريس بتجاهله للأفكار أو عدم وضوحها، وعدم كفايتها.

كما تؤثر طبيعة العلاقة بين المعلم و التلميذ في نوع الإتجاهات والقيم التي يكتسبها التلميذ، وتختلف علاقة المعلم بتلاميذه من مدرسة إلى أخرى، وتختلف أيضا بحسب طبيعة المعلم وطبيعة الجو السائد، فقد تكون هذه العلاقة تسلطية، بحيث لا يجرؤ الطالب على مناقشة المدرس أو مخالفته في الرأي، وهذا ما يحدث لدى التلميذ نوعا من الطمس لإبداعه، حيث يصبح التلميذ غير مهتما بالتعرف على المادة، ويمكن أن يحدث العكس في حالة ديمقراطية العلاقة بين المدرس والتلاميذ، حيث يعطي المدرس الفرصة لكل التلاميذ لإبداء رأيهم في قضية ما، وهذا يخلق الإبداع لديهم.

3.1.2.4.المناخ المدرسي:

باعتبار المدرسة وحدة اجتماعية تربوية، لها ملامحها التي تميزها عن باقي المؤسسات الإجتماعية التربوية، ينبغي أن تلتزم بتنظيم معياري محدد يحقق لها مهمتها في يسر ونجاح، داخليا وخارجيا، ويساعدها على إنجاز أهدافها التي ترتكز على القيم كمعايير لتوجيه وإنجاز العمل بها، وبالتالي تصبح مهمة المناخ المدرسي أساسية وضرورية في تشكيل عقول التلاميذ وشخصياتهم.

ويؤكد "ساكني" (Sackney) أن مفاهيم الأفراد في المدرسة هي التي تعكس النسق القيمي الموجود داخل المدرسة، وتتحدد أبعاد مناخ المدرسة في دافعية الأفراد للعمل والتي بدورها تؤدي إلى تحسين أداء المدرسة ككل وبالتالي تزداد فعالية المدرسة [98](ص41).

وقد نشأت المدرسة كمؤسسة تربوية نظامية لها من الإمكانات المادية والبشرية ما يساعدها على تكوين مناخ تربوي محبب للتلاميذ، وتقديم المعلومات المنظمة والخبرات المتنوعة والأنشطة المختلفة والمعارف الإنسانية، وعليه يجب أن تمتد رسالة المدرسة إلى النواحي الوجدانية والعاطفية، بحيث تكون المعلومات التي يتلقاها التلميذ ذات تأثير مباشر على مشاعره واتجاهاته النفسية، وبالتالي على أسلوب حياته وتصرفاته الشخصية والجماعية [96](ص131).

وقد أشارت إحدى الدراسات أن المناخ المدرسي يهيئ عقول التلاميذ ونفسيتهم إلى التسليم بدور الفرد وتمجيده والتهوين من دور الجماعة [29](ص131) ، فالنظام الإداري في مدارسنا يقوم بتكريم التلميذ المتفوق في الدراسة، ولا يقوم بتكريم جماعة التلاميذ المتفوقة في نشاط تربوي معين أو مجموعة بحث معينة.

ورغم أهمية النشاط المدرسي الذي من خلاله يكتسب التلاميذ القيم التربوية المنشودة كقيمة المشاركة وقيمة المساواة، إلا أن معظم المدارس لا نشاط فيها، وأصبح إهمال هذا الجانب سمة واضحة، حتى وإن وجدت فهي تركز على الجانب المعرفي والتقني بدل الجانب التربوي كالنشاطات الرياضية مثلا.

كما غاب إكساب التلاميذ المهارات العامة، وغابت الديمقراطية كقيمة وأسلوب يتم التعامل به داخل المدرسة، وأصبحت السلطة المدرسية انعكاسا لسلطة المجتمع، كما أن للسلطة المدرسية ونوعيتها وأنماط العلاقات السائدة داخل المدرسة، دورا هاما في تنشئة التلميذ اجتماعيا وسياسيا وثقافيا، فالمناخ الذي يتسم فيه العمل بالروتينية، يظهر الأفراد العاملين فيه التزاما بسيطا بالمهام والواجبات الوظيفية، وتقل إقامة علاقات اجتماعية داخل المدرسة، وينخفض مستوى أداء المدرسة، وتزداد الشكوى من قبل

المعلمين والإدارة تجاه بعضهما البعض، ويتولد نوع من الإحباط لدى العاملين وينعكس ذلك بالتأكيد على

سلوكيات التلاميذ [98](ص83). وعلى نقيض ذلك فإن المناخ الديمقراطي هو الذي يسهم بدرجة من التفاعل الإجتماعي حيث يسود روح التعاون والتآلف والجماعية والإحترام المتبادل، وأن يدرك كل فرد فيه أن له دورا فاعلا داخل المؤسسة التربوية تمهيدا لاختفاء القيم السلبية والفردية كما ينبغي أن تتغير ثقافة الصمت والتلقين في أسلوب التعامل داخل المدرسة إلى أسلوب ديمقراطي يحقق فيه التلميذ ذاته، ويقوم على حرية الرأي ويؤكد على الحوار والمناقشة والنقد الإيجابي البناء بين التلاميذ والمعلمين والإدارة ليصبح مناخا إيجابيا فعالا له دوره في اكتساب التلاميذ الثقافة الديمقراطية [29](ص231)

وبالتالي فإن كان للمقرر الدراسي دور في تدعيم مفاهيم الديمقراطية، إلا أن للمناخ المدرسي مسؤولية بلورتها وترجمتها إلى سلوك فعلي من خلال الحوار والمناقشة و حق التصويت وحق الإنتخاب، كما يكسبهم قيم المشاركة الجماعية والإلتزام حيث إدراك الحقوق والواجبات، وينبغي أن يكون الكبار عاملين لهذه القيم ومنفذين لها، حيث يقتدي بهم التلاميذ كما يساهم المعلمون في حسن إدراكها واستيعابها للإقتناع بها والتمسك بها والدفاع عنها.

2.2.4.مداخل التربية على السلوك الديمقراطي

إذا كان الفرد أساس المجتمع الديمقراطي، فإن تشكيله ديمقراطيا يكون هدفا للتربية، ولا يتأتى ذلك إلا إذا اتخذت التربية من الفرد محورا للعملية التربوية، ومن المبادئ والقيم الديمقراطية أسلوبا

لها،والحكم على التربية كقوة اجتماعية إيجابية يتطلب قياس مخرجات النظم والحياة الإجتماعية السائدة لمعرفة مدى اشتراك الأفراد في المصالح العامة والحرية التي يتمتعون بها.

وإذا كانت الديمقراطية نظام حكم، فهي أيضا طريقة حياة تعد الإنسان قيمة في حد ذاته، فهي لا تقتصر على المؤسسات بل تتمثل بالخصوص في العادات، وهي كما قال "مونتسكيو"(Montesquieu) "إن الفضيلة هي أساس الديمقراطية" [14](ص157).

إن التغيرات التي عرفها مفهوم الديمقراطية جعلت منه اليوم مفهوما معاصرا يتميز بالشمولية، فهي شاملة لجميع نواحي المجتمع موضحة طريقة تشكيل حياته وأسلوبه للعمل الإجتماعي، لذلك فإن رسوخ التربية على الديمقراطية في الواقع الإجتماعي أمر رئيسي، فالبناء الحقوقي على مستوى النصوص التشريعية مفصول في بلدان عديدة عن الواقع الاقتصادي والاجتماعي والسياسي، وقد توجد ضمانات ديمقراطية، و في الوقت نفسه تتآكل وتفشل بسبب ممارسة معادية للديمقراطية [12].

إن التربية على الديمقراطية ترمي إلى تكوين الأذهان للنقد والإعتراف بالتعدد والتنوع والبحث عن وجهات النظر الأخرى والمناقشة الحرة كسبيل أساسي للبحث عن الحقيقة [99](ص02). والديمقراطية هي أحد أساليب التفكير والقيادة، وتشير إلى الممارسة والأقوال التي يرددها الفرد ليعبر عن إيمانه بثلاث عناصر[29](ص30):

تقدير قدرات الفرد وإمكاناته مع مراعاة الفروق الفردية وتكافؤ الفرص والحرية الشخصية في التعبير عن الرأي في إطار النظام العام، وتنمية قدرات كل فرد بالرعاية الصحية والتعليمية والإجتماعية والاقتصادية.

أن يشعر الفرد بالحاجة إلى التفاهم والتعاون مع الغير، وأن تتاح له الفرصة للنقد وتقبل نقد الآخرين، وأن يكون الإنتخاب وسيلة اختيار القيادات مع الإلتزام باحترام النظم والقوانين والتعاون مع الآخرين في وضع الأهداف وتقسيم العمل وتوزيعه، وهي بذلك ترحب بالرأي المعارض والمخالف.

إتباع الأسلوب العلمي في التفكير.

وهنا تكمن أهمية المدرسة في تشكيل الفرد والمواطن الديمقراطي من خلال إعداد التلاميذ لممارسة أدوارهم الاجتماعية المستقبلية، هذه الممارسة تمر أولا من المشاركة في حياة هذا المجتمع الصغير، وهو المدرسة، وذلك بإحداث مواقف عملية أمام التلميذ، لكي يتمرس بها تكون شبيهة بتلك المواقف التي سوف يقابلها في الحياة خارج المدرسة [99](ص24).

كما يقتضي تعلم السلوك الديمقراطي مناخا ديمقراطيا، والحرية هي من المبادئ الأساسية للديمقراطية، وإن احترام النظام والقانون لا يتعارض مع الحرية، فالنظام يقصد به أن يضع التلاميذ لأنفسهم قواعد يتبعونها ويسيرون عليها بدون أن يكونوا مجبرين.

وإن من القواعد التي أصبحت بالية في التربية الحديثة هو اعتبار أن النظام هو الصمت والسكون أو الطاعة العمياء ليست غير، حتى يعتبر التلميذ الناقد تلميذا مشاغبا ينبغي معاقبته.

وتتضمن الحرية في المدرسة إعطاء فرصة كبيرة للتلاميذ في الإختيار والإقبال على العمل، فما الفائدة في أن يلقن التلميذ بأنه حر في أن يتمتع بحقوقه إذا لم يكن هناك وسائل للتمتع بتلك الحقوق ولم تكن هناك فرصة للإستفادة منها، ومع الشدة والقهر لا تكون هناك وسيلة لحرية الإختيار ولا لحرية التعليم.

ويمر تعلم السلوك الديمقراطي باكتساب المعارف واعتناق القيم وامتلاك بعض الكفايات، ويتم اكتساب ذلك من خلال مداخل أساسية، نوجز أهمها في ما يلي:

1.2.2.4.تعليم حقوق الإنسان:

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، واتخاذها منهجا لسلوكه هو أحد الضمانات الأساسية لبناء مجتمع ديمقراطي، فحقوق الإنسان هي منظومة قيم قبل أن تكون مجموعة من الإجراءات يتم تضمينها في النظام القانوني لمجتمع ما.

إن تعليم حقوق الإنسان هو أساس كل تربية على الديمقراطية، وليس الأمر فقط أنه من المناسب تعليم المبادئ الأساسية لحقوق الإنسان، بل إن من المناسب أيضا تعليم الضمانات والمسؤوليات الملازمة لها [18](ص39).

ولكن تكوين الروح الديمقراطية لا يستطيع أن يقتصر على هذا التعليم تحت طائلة الوقوع في النوع التعليمي الخالص الذي يختزل الإهتمام، بل يجب أن يمكن نقل مدلول "حقوق الإنسان" كممارسة تقتضي اكتساب معارف أخرى وليس كمفهوم أو كفكرة مجردة فحسب فالقاعدة تقول إن حقوق الإنسان لا توجد إلا إذا استعملت [18](ص40).

والتعلم يفترض أن ترد المعارف إلى أسسها ليجعل فهمها والسيطرة عليها وممارستها ممكنة، فلقد اتسعت الهوة بين ما يدرسه التلميذ في المدرسة وبين ما يتحقق بالفعل، فيحدث التعارض بين ما يدور

في العقل وبين ما يراه في الواقع [100](ص444) فينبغي أن نملأ ذلك الفراغ القائم بين النظرية والتطبيق حتى نمارس بالفعل ما نفكر فيه، وتترجم ثقافتنا إلى سلوك، وللتعليم دوره المحوري في بناء مثل هذا الإنسان من حيث أنه يؤثر على الأنساق الفكرية والتوجهات السلوكية للنشء [101](ص 135)، لكن ذلك يستوجب استبعاد أنماط النقل، وترجيح كفة الممارسة الإجتماعية والثقافية والتقنية على النظرية، وهذا ما يصعب مناله خاصة في مدارسنا التي لا زالت تفضل أسلوب التلقين على أسلوب الممارسة.

ومن العيوب التي يعاني منها التعليم في البلدان النامية بوجه عام، التركيز في الاهتمام بالعلوم التطبيقية على حساب العلوم الإنسانية، وذلك تحت طائل الإعتقاد بأن العلم المطلوب للتنمية هو العلم التطبيقي في الصناعة والإنتاج مع تقليل شأن القيم الإنسانية التي تخلق بدورها مجتمعا مستقرا وأكثر تضامنا وبالتالي أكثر قدرة على الإنتاج والتقدم [101](ص224).

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

2.2.2.4.التعاون والعمل الجماعي في المدرسة:

من أهداف التعليم تزويد التلاميذ بفرص مساهمتهم ومشاركتهم في الحياة المدرسية والعمل مع الآخرين جماعيا وتعاونيا وبانسجام مع بعضهم البعض، وبطريقة منظمة.

والعمل التشاركي في خدمة المصلحة العامة، كما يساعد التلميذ على التعامل مع زملائه الآخرين الذين يختلفون عنه اجتماعيا وثقافيا، وبالتدريج تصبح تلك الإختلافات غير ذي معنى [99](ص 17) كما أن العمل التشاركي لا يجعل التلاميذ مسؤولين عن تصرفاتهم فحسب، بل يدفعهم كذلك إلى تحمل مسؤولية تصرفات الجماعة، وبينما كان الإنصات منصبا على المعلم وحده في القسم، يتعلم التلميذ من خلال العمل التعاوني الإنصات إلى التلاميذ الآخرين، ويتعلم أن يأخذ بآرائهم وإعطائهم فرصة الكلام والمناقشة [99](ص24)

كما أن العمل التعاوني يساهم في تطوير حرية الإرادة والاستقلالية، فيتعلم التلميذ كيف يمارس حريته في إطار الجماعة وخارج إطار فردانيته [102](ص48)، ويعمل العمل التعاوني على تنمية الرغبة في الإنصات إلى الآخرين ومساعدتهم في تنفيذ وأداء المدرسة، أما العمل الفردي يكون لدى التلاميذ الرغبة في عدم المشاركة في أي تفاعل اجتماعي وعدم الرغبة في المساعدة.

وبالتالي فإن للجماعة طاقة تربوية هائلة، حيث يمكن أن توصف بأنها مدارس حقيقية للروح المدنية والتضامن الاجتماعي، وإذا كانت الجمعيات والتعاونيات والتجمعات الثقافية والإجتماعية لها دور في تفعيل الحياة والمشاركة الديمقراطية، كذلك الأمر في المدرسة فإن حياة المشاركة والتعاون تعلم التلاميذ طاعة قواعد التعايش والإسهام والإعتراف بالآخر [18](ص72).

3.2.2.4.اكتساب التلاميذ الكفاءات الانتخابي:

هي المهارات التي يمتلكها الفرد والتي تحقق تلازم موقف الناخب الحريص على حقوقه ومصالحه وموقف أفضل المرشحين [49](ص105)، ويعتبر الإنتخاب وسيلة للإختيار يهدف إلى تدريب التلاميذ على المشاركة في اتخاذ القرار.

وللإنتخابات الديمقراطية في المدرسة شروطا هي:

أن يكون لكل تلميذ الحق في الانتخاب.

أن تكون الانتخابات تنافسية وطريقة إجرائها نزيهة.

أن تكون دورية.

يجب أن يعلم التلاميذ أن الإنتخابات ليست معركة من أجل البقاء، إنما هي تنافس على الخدمة [49](ص106).

ويمكن تحليل الكفاءات الإنتخابية

إلى ثلاثة أنواع [49](107):

1- كفاءة انتخابية معرفية: تمكن التلميذ الناخب من امتلاك معارف عن:

- الأفكار التي يتبناها كل مرشح

- رسائل تحقيق هذه الأفكار في الواقع الحسي.

- الفترة الزمنية التي يعد بأنه سيحققها فيها.

- شخصية كل مرشح ومدى قدرته على الفعل والانجاز.

2- كفاءة انتخابية وجدانية: تمكن التلميذ من امتلاك مجموعة من القيم والاتجاهات إزاء ما يلي:

- عملية انتخابية كضرورة ديمقراطية لإحقاق الحق ورعاية المصالح

- الإيديولوجيات والمذاهب ومدى تقارب أو تباعد مكوناتها

- المكونات الشخصية لكل مرشح.

3- كفاءة انتخابية سلوكية: امتلاك التلميذ مجموعة من القدرات تتعلق بما يلي:

- جمع المعلومات وتصنيفها عن كل مرشح فيما يخص فكره وشخصيته وقدراته.

- استبعاد بعض المرشحين مبدئيا واستبقاء بعضهم مؤقتا.

- التمييز بين المرشحين ووضع مبررات التفضيل.

- تحديد أفضل المرشحين والإستعداد للدفاع عن اختياره، بل والإستعداد لدفع الآخرين لتأييده والتصويت في صالحه.

- الحرص على التقدم للتصويت لا خوفا من العقاب، ولكن تقديرا لقيمة صوته في إقامة حياة ديمقراطية.

3.2.4.محددات السلوك الديمقراطي:

إن الفرد الذي ينشأ على القيم الديمقراطية ويشرب من مناهلها في صغره ويتعود على ممارسة أساليبها في حياته الخاصة والعامة، تصبح الديمقراطية قيمة من القيم المستقرة في أعماقه، بل وتصبح جزءا من سلوكه وطريقة في معاملاته وعلاقاته، ويمكن تمييز الفرد الديمقراطي بالصفات والخصائص التالية التي تتضمن[91](ص254):

1- احترام حقوق الآخرين، ويستلزم ذلك احترام حرياتهم واحترام وجهات نظر الآخرين وآرائهم.

2- التعاون مع الآخرين من أجل تحقيق أهداف عامة مشتركة.

3- التسامح مع المخالفين له في الرأي.

4- تقدير المصلحة العامة وتقديمها على المصلحة الخاصة.

5- التحلي بالحس النقدي.

6- تقبل الفروق بين الناس دون إصدار أحكام عليها بالرفعة أو الحطة.

7- الاضطلاع بالمسؤولية الملازمة للحرية الديمقراطية.

8- حل المشكلات يكون عن طريق الحوار والتراضي والتسوية بين الأطراف المتنازعة.

ويمكننا أن نفصّل بإيجاز في هذه الخصائص، حيث وجد بأن التنشئة على القيم الفردية، أي الإلتزام تجاه النفس المتوازنة من خلال التنشئة على المشاركة في النشاطات الجماعية إنما يؤدي إلى خلق

قيمة الإهتمام بآراء الآخرين، وقد اتضح من خلال بعض الدراسات بأن هناك بعض الأفراد وبعض الشعوب تميل إلى الاهتمام بسماع وتبني آراء الآخرين، فقد وجدت إحدى هذه الدراسات بأن الأمريكيين يتبنون

آراء الآخرين أكثر من الألمان، ويبدو ذلك نتيجة لتشجيع المدرسة للطالب منذ الصفوف الأولى على الإلتزام تجاه نفسه، وكذلك في الوقت نفسه تشجعه على المشاركة في العديد من النشاطات الجماعية،

حيث يشارك الطالب الأمريكي في الفرق الرياضية والنشرات المدرسية، عكس الطالب الألماني الذي يميل لممارسة النشاطات الفردية كالمشي وعزف الموسيقى نتيجة التنشئة في المدرسة التي تشجع على الإلتزام والواجب تجاه الآخرين والمجتمع [103](ص121).

وإذا كانت التربية تهدف إلى تدريب الفرد لاحترام النظام والقواعد ومنها احترام القانون، فلابد أيضا من الإهتمام بالتوازي للوصول بالفرد لكي يفكر، والوصول به إلى معرفة الهدف من وجود الأشياء [31](ص147) فعلى المدرسة أن تفتح أمام التلاميذ فرص الإبداع في التفكير والحرية في إطار النظام العام حيث يتاح لهم مجال بأن يتعلموا بأنفسهم (يجمعون، يحللون، يصنفون، يربطون، يفسرون)، وهذا يتطلب عدم تقييد التلاميذ بأفكار محصلة سابقا، بل إعطائهم الحرية ليكتشف كل واحد منهم أفكاره الخاصة ومساعدته على تركيز قدراته، وذلك يسمح للتلميذ أن يتخذ فيه موقفا في الأداء والمبادرة، وإن ذلك يتيح فرصة النقد بجانب تقبل نقد الآخرين، والتفكير الناقد يقوم على مبدأ الحق، يسمح بالتمييز بين ما هو مقبول وبين ما هو غير ذلك، والتربية على الفكر الناقد تسمح للكل بإمكانية المشاركة في الحياة العامة وإدارة شؤونها [31](ص158)، وهي تهدف إلى تكوين العقل بما يمكنه من إصدار الأحكام على الأفكار والتصورات، فالعقلية النقدية لا تقبل الأمور والحوادث كما تروى لها، بل تعرضها على ميزان العقل لتتحقق من مدى صحتها أو خطئها [104].

والتربية النقدية هي عكس التلقينية، فالأخيرة تحول الإنسان إلى وعاء متلق وتغتال فيه كل تفاعل خلاق، ويصبح السبيل الوحيد للاندماج في الجماعة هو التسليم الكلي للتصورات والخضوع للأحكام التي تفرضها الجماعة، مع فقدان القدرة على مراجعة الأفكار المسبقة أو إنتاج أفكار جديدة، لذلك فإن تنمية ملكة النقد تتطلب استبعاد التلقين ما أمكن ذلك باعتباره معيقا رئيسيا ومثبطا لكل انفعال نفسي وعقلي ودافعا للإمتثال والخضوع [104].

وبما أن عملية النقد هي إدارة للتوعية، فهذا يتطلب أيضا الإهتمام بالحوار كقيمة تربوية، حيث يعتبر الحوار أحد متطلبات السلوك الديمقراطي. إن الصراعات والنزاعات الدائمة لا تنشأ بسبب وجود الإختلاف والتنوع، وإنما تنشأ من العجز عن إقامة نسق مشترك يجمع الناس ضمن دوائر ارتضوها،

والحوار من النوافذ الأساسية لصناعة المشتركات التي لا تنهض حياة اجتماعية سوية بدونها [20](ص85).

والمجتمع السياسي لابد أن يقوم على الحوار والمناقشة، وهذا يعني الرفض القاطع للعنف كأسلوب لحل النزاعات، وتؤكد الدراسات أنه في عدد من نقاشات المواطنين لا يولون أهمية للمناقشة السياسية، بل يهتمون أكثر بالمسائل والقضايا الشخصية [31](ص160).

ويؤدي الحوار على المستوى السياسي إلى تواصل القوى السياسية والإجتماعية حيث يساهم في تبديد حالة الجمود، ويفتح آفاق التعاون في هذا المجال، حيث أن الحوار لا يدعو المغاير أو المختلف إلى مغادرة موقعه الثقافي أو السياسي، وإنما لاكتشاف المساحة المشتركة وبلورتها [20](ص85)، والحوار لا يمنع النقد، وإنما يؤسس للمعرفة المتبادلة العميقة التي تجعل النقد بناءا وبعيدا عن التصفية والتحطيم، فالنقد يولد رؤى وأفكار وصيغ جديدة [20](ص102).

ومن متطلبات السلوك الديمقراطي الإضطلاع بالمسؤولية الملازمة للحرية الديمقراطية وتعرف المسؤولية الإجتماعية على أنها الإرتباط بين الحقوق والواجبات، فإشباع الإحتياجات لابد أن يرتبط بمدى مساهمة أفراد المجتمع وإشراكهم لإشباع احتياجاتهم [105](ص291).

كما تعرّف المسؤولية الإجتماعية على أنها محصلة استجابات نحو فهم ومناقشة المشكلات الاجتماعية والسياسية العامة، والتعاون مع الزملاء والتشاور معهم واحترام آرائهم، وبذل الجهد في سبيلهم والمحافظة على سمعة الجماعة واحترام الواجبات الإجتماعية [105](ص295)، وبالتالي فإن هذا التعريف يدل على أنها مجموعة استجابات الفرد الدالة على تعاطفه مع أفراد جماعته، وعمله على فهم مشكلات الجماعة وطرق حلها وإنجاز أهدافها.

وهي بذلك ترتبط بثلاث عناصر مترابطة يدعم كل منها الآخر ويقويه[105](ص294):

الاهتمـام: وهو الإرتباط العاطفي بالجماعة التي ينتمي إليها الفرد.

2- الفـهـم: مسؤولية الفهم تتضمن فهم الفرد للجماعة، وفهم الفرد للمغزى الإجتماعي لأفعاله.

فهم الفرد للجماعة: يعني فهم حالتها الحاضرة: قيمها، عاداته، تاريخها، مؤسساتها...

فهم الفرد للمغزى الإجتماعي لأفعاله: يقصد به إدراك الفرد لآثار أفعاله وتصرفاته وقراراته على الجماعة، أي يفهم القيمة الاجتماعية لأي فعل اجتماعي يصدر عنه.

3-المشاركة: هي إشراك الفرد مع الآخرين في عمل ما يمليه الاهتمام وما يتطلبه الفهم من أعمال تساعد الجماعة في إشباع حاجاتها وحل مشكلاتها والوصول إلى أهدافها والمحافظة على استمرارها، وتتضمن المشاركة ثلاثة جوانب هي:

التقبل: تقبل الفرد لدوره الإجتماعي

التنفيذ: المشاركة المنفذة الفعالة الإيجابية

ج-التقييم: المشاركة التقييمية الناقدة والمصححة والموجهة.

وتتطلب الديمقراطية أن نتسامح مع الآخرين، والتسامح هو قبول الفرد لأعضاء الجماعات الأخرى الذين يختلفون عنه في الخلفية العرقية أو الجغرافية أو العقائدية أو غيرها من الإختلافات في الولاءات الفرعية [103](ص123)' بعبارة أخرى فإن التسامح يعني احترام حقوق الآخرين، ومعرفة التسليم بكرامة متساوية للجميع وبشرعية وجهات النظر التي ليس من الضروري أن نتبناها [18](ص26).

3.4.التربية المدنية والديمقراطية

1.3.4.مفهوم التربية المدنية

من المتعارف عليه أن قضية التربية والتعليم هي من الركائز الأساسية في بناء الفرد والمجتمع، وهي إحدى التعبيرات الأساسية على توجهات الدولة وفلسفتها في هذا المجال الحيوي في البناء الاجتماعي، وبالتالي هناك إمكانية لمقاربة الفلسفة العامة للدولة من خلال مقاربة الفلسفة التربوية والتعليمية لها، وطبقا لذلك يمكننا مقاربة قضية التربية المدنية وفلسفة الدولة التربوية.

ويعرف إميل دور كايم (E. Durkheim) التربية على أنها الفعل الممارس من طرف الجيل البالغ على الذين هم ليسوا بعد ناضجين للحياة الإجتماعية، وهدفها أن تحدث وتطور لدى الفرد عددا معينا من الحالات البدنية والفكرية والأخلاقية، والتي يطلبها منه المجتمع السياسي في مجموعه، والوسط الخاص الذي هو موجه إليه بالخصوص [82](ص40).

والتربية المدنية بمفهومها الشامل لا تخرج عن إطار هذا التعريف، غير أن مفهوم التربية المدنية في الماضي كان معنيا بعلم الأخلاق وسياسة المدن، ولكنه امتد في عصرنا الحالي إلى تناول موضوعات

أوجدتها التطورات الإجتماعية والعلمية والمعرفية، ونظم الحكم، بعبارة أخرى يهتم المفهوم بتناول تطور الحياة من كل جوانبها [106].

وقد اتفق الباحثون التربويون الإجتماعيون على تحديد مضمون التربية المدنية وإن اختلفوا في تعريفها أحيانا، فبعضهم يعرفها بقوله: "هي جانب التربية الذي يحدث شعور العضوية في جماعة حتى تتسق حياتها لفائدتها المتبادلة"، في حين يدمج بعضهم الآخر التربية المدنية بالتربية الأخلاقية، وإن كانت الثانية قاعدة لازمة للأولى، إلا أن التربية المدنية مرتبطة بمفهوم المجتمع المدني والمواطن وحقوق الإنسان والديمقراطية [106]، هذه المفاهيم أسهمت في بلورتها الثورة الفرنسية في القرن الثامن عشر، وتـم تثبيتها في إعلان الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان.

وعليه فإن التربية المدنية قائمة على تربية المواطن على معرفة حقوقه وواجباته واكتساب المهارات المناسبة من أجل ممارستها كعضو في المجتمع والدولة.

وتقوم التربية المدنية بالإعتماد على العناصر الرئيسية الثلاث ذات العلاقة المتبادلة وهي[106]:

1.1.3.4.المعرفة المدنية:

تتكون المعرفة المدنية من أفكار جوهرية ومعلومات يجب على المتعلمين معرفتها واستخدامها لتصبح مؤثرة في سلوك المواطن الديمقراطي، وتتضمن المعرفة المدنية بصورة عامة مبادئ الديمقراطية وعمل الحكم الديمقراطي، وتحوي-بصورة خاصة-مفاهيم ومعطيات حول الديمقراطية في بلد المتعلم مقارنة بحال البلدان الأخرى.

2.1.3.4.المهارات المدنية:

هي العمليات الإدراكية التي تساعد المتعلم على فهم المبادئ وشرحها ومقارنتها وتقييمها، بالإضافة إلى مهارات المشاركة التي تتضمن أفعالا يقوم بها المواطن لضبط تأثيرات السياسات العامة، وإيجاد الحلول للقضايا العامة، حيث تضمن المهارات الإدراكية: مهارات المشاركة واستخدام المواطن للمعرفة في تفكيره والعمل بأسلوب قادر على الإستجابة للتحديات المستمرة للحكم الديمقراطي.

3.1.3.4.الفضائل المدنية:

العنصر الأساسي الثالث في التربية المدنية هو فهم السمات الضرورية للشخصية من أجل الحفاظ على الحكم الديمقراطي وتعزيزه، وتتمثل في احترام حقوق الآخر والإنضباط الذاتي والتسامح وحب الوطن، فالديمقراطية لا تقتصر على المؤسسات، إنها تتضمن بشكل خاص في العادات، وقد أكد ذلك (مونتسكيو) في "روح الشرائع" (Esprit des lois) إن الفضيلة في شعب من الشعوب حيث يقول "حين تتوقف الفضيلة عن الفعل والتأثير يدخل الطمع إلى القلوب المعدة لتقبله، ويدخل البخل قلوب الجميع...وتصبح الجمهورية غنيمة، ولا تعود قوتها إلا لسلطة عدة مواطنين، وتحلل الباقي" [14](ص157).

وإن إحلال هذه الفضيلة في نفوس الأفراد يتطلب تضافر وتكامل جهود المؤسسات الوطنية، خاصة التعليمية منها في تكوين المواطنين على مفاهيم الديمقراطية والمواطنة والقانون والمجتمع المدني وحقوق الإنسان، وتكوين مهاراتهم النظرية والعملية التي تتحول إلى معايير لتفسير السلوك الديمقراطي.

2.3.4.أهداف التربية المدنية

إن الأنظمة السياسية باختلاف مذاهبها والنخب السياسية التي تحتكرها وتقوم عليها، تعمل على الإستغلال الأقصى للمدرسة وللإطار البيداغوجي المدرسي، وذلك بالاستفادة من مواقعها السياسية والإيديولوجية لتضمن بذلك التنشئة والتربية المنضبطة والمراقبة لكل الناشئة ليساهموا في إعادة إنتاج العلاقات القائمة.

لذلك تعد مادة التربية المدنية وسيلة لبث الخطاب الرسمي للنظام السياسي وهي تخضع لطريقة التوجيه لإيديولوجية النظام الحاكم.

وتعمل التربية المدنية على توضيح العلاقة بين المواطن وبيئته الإجتماعية وما ينشأ عن هذه العلاقة من أنظمة وقوانين وحقوق وواجبات [107](ص41)، لذلك فإن التربية المدنية يتم تعلمها داخل المدرسة من خلال المنهج الرسمي للمدرسة والمنهج الخفي، حيث تقوم سياسة المدرسة وأعرافها وعاداتها وأنشطتها وأحكامها ونماذجها بدور بارز في اكتساب الاتجاهات والمعلومات التي لها علاقة بالتربية المدنية، وهنا يبرز دور المنهج الخفي، أما داخل حجرة الصف، فإن "مادة التربية المدنية لا تقف عند نقل المعارف للطلاب، ولكنها تهدف إلى غرس الإتجاهات والقيم المشتركة، ويتم استخدام

جانب المحتوى المعرفي أو الإدراكي في المنهج لإلقاء الضوء على الإيديولوجيات والمبادئ السياسية للمجتمع والأحكام والقوانين الأساسية.

ويتأثر تدريس التربية المدنية بالغايات التربوية التي تقوم عليها سواء كمادة دراسية مستقلة أو متضمنة في الدراسات الإجتماعية، وهناك خمسة مجالات يمكن تدريس التربية المدنية من خلالها[108]:

1- عند تدريس الدراسات الإجتماعية من أجل نقل التراث، فإن التربية المدنية تهدف إلى نقل المعارف والمعلومات التقليدية والقيم كإطار أو هيكل لاتخاذ القرارات.

2- عند تدريس الدراسات الإجتماعية كالعلوم الإجتماعية، فإن التربية المدنية تهتم بتعليم مفاهيم وتعميمات العلوم الإجتماعية لبناء قاعدة معلومات يتم تعلمها فيما بعد.

3- عندما تدرس الدراسات الإجتماعية من أجل التفكير التأملي والبحث والإستقصاء، فإن التربية المدنية تسعى إلى استخدام عمليات التفكير والحصول على المعارف والمعلومات التي يحتاج المواطن (الطالب) معرفتها لاتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجهه.

4- عند تدريس الدراسات الإجتماعية من أجل النقد الإجتماعي، فإن التربية المدنية تسعى إلى تنمية قدرة الطالب لاختبار ونقد وتنقيح التراث السابق أو التقليدي والوضع الاجتماعي القائم من خلال استخدام طريقة حل المشكلات.

5- عند تدريس الإجتماعيات من أجل نمو الشخصية، فإن التربية المدنية تهتم بتطوير ونمو المفهوم الذاتي الإيجابي وتطوير شخصية الطالب بفاعلية وإحساس قوي.

وليست التربية المدنية معلومات ومعارف تلقن للطلاب فحسب، وإنما هي روح تتكون عن طريق فهم العلاقات الإجتماعية بالمشاهدة الفعلية لكيفية تطبيق النظم [93]، فالتعليم الذي يركز على حقائق منعزلة أو جامدة، فإنها غالبا ما تكون غير مفيدة، بل إنها مضرة على تحصيل الطالب وتنمية قدراته الفكرية، لذلك لابد من ربط ما يتعلمه التلميذ عن الديمقراطية والمواطنة بواقعهم وحياتهم حيث تعد عملية ربط منهج التربية المدنية ببيئة التلاميذ وواقعهم المدرسي من العناصر المهمة في تطوير الديمقراطية وتحقيق أهدافها، وحتى يتم تحقيق ذلك لابد من ممارسة التلاميذ للأنشطة والخبرات في مجتمعهم وبيئتهم بشكل مباشر.

3.3.4.الديمقراطية في منهج التربية المدنية الجزائري

يستطيع المجتمع أن يضمن نمط وحالة توازنه حين يواجه متغيرات معينة من خلال عمليات إصلاحية جزئية، أو عن طريق إيجاد مؤسسات جديدة توحي وتعد بتغيير حقيقي في الأحوال أو بعلاج مؤقت يوفر مجالات للاستهلاك المهدئ الذي يمتص موجات الغضب، وقد يتم اللجوء إلى إصدار وثائق أو استراتيجيات أو بيانات ترسم صورة وردية للتغير المستهدف، لكن سرعان ما يتضح البون الشاسع بين أشكال الخطاب الرسمي بتعبيراته المختلفة وبين ما يتجسد على أرض الواقع من معطيات.

ونظرا للتحولات الإجتماعية والسياسية والإقتصادية والعلمية في المجتمع الجزائري، أرسى دستور سنة 1996 المشروع التمهيدي للقانون التوجيهي للتربية الوطنية الذي دعم مشروع التعليم الأساسي بالرفع من مستوى التأطير البيداغوجي، وقد حاولت وزارة التربية الوطنية في ذلك تدارك العجز الذي أدى إلى ظهور نقائص في المنظومة التعليمية وذلك من خلال الإصلاح التربوي الذي باشرت تطبيقه إبتداء″ من الموسم الدراسي (2003-2004) والذي يتجه في عمقه إلى تغيير المناهج التعليمية بناء على التغيرات السياسية والاجتماعية والثقافية من خلال البعد الوطني والبعد الديمقراطي والبعد العالمي والعصري، هذا بالموازاة مع تكوين المدرسين على المناهج التعليمية الجديدة [109].

ويلاحظ أنه على الرغم من هذه التعديلات التي مست المنظومة التعليمية والتعليم القاعدي على وجه الخصوص في إطار سيرورة الإصلاحات التربوية، إلا أنه في جانب كبير منها بقيت عبارة عن شعارات فقط وغير ملموسة في الميدان حيث وجهت الكثير من الانتقادات للمنظومة التعليمية سواء على مستوى البرامج أو على مستوى المكونين ولعل أهمها مشكلة التسرب المدرسي وانتشار العنف في المجتمع.

فالأزمة الخطيرة التي عاشتها الجزائر بدءا من التسعينات، دفعت قادة تلك الحقبة إلى إعادة النظر في جزء كبير من قناعاتهم القديمة، وما ساعد على ذلك انهيار المعسكر الاشتراكي، ومن تبعات هذه الأزمة و العنف الذي تمخض عنها، هي تحديدا فرصة لتدارس وضع المدرسة ووظائفها بصفة دورية، حيث أصبحت المدرسة محل لعنة غالبية النخبة والمجتمع المدني، فوجهت أصابع الاتهام للمنظومة التربوية الجزائرية، فمنهم من نعتها "بالمنكوبة"، ومنهم من ذهب إلى أبعد من ذلك، حيث لم يترد بالقول أنها"منبت الإرهاب" [110] ،وقد أرجع الباحثون أسباب تدهور المنظومة التعليمية إلى التسيّس المفرط، بالإضافة إلى اقتصارها على غرس العقائد والإيديولوجيات في الوقت الذي كانت مطالبة ببث الإعتزاز النفسي في الناشئة ومنحهم القدرة على التفكير والنقد [111](ص17).

وقد أكد "نور الدين طوالبي الثعالبي" في برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، أن "دمقرطة الحياة الاجتماعية في الجزائر رافقتها حرية التعبير والرأي مما يسمح للعناصر الفاعلة في قطاع التربية من المشاركة بكل الوسائل الممكنة حتى عن طريق الإحتجاج النقابي في تحديد أهداف المدرسة وهو ما يفسر أنه منذ سنة 2002، السنة التي شهدت التنفيذ الفعلي للإصلاح، تم تنقيح الكتب المدرسية من كل الآثار الإيديولوجية للبيداغوجيا لتسترجع وظيفتها الأصلية" [110](ص ص124-125).

وقد دعم "أبو بكر بن بوزيد"، وزير التربية الوطنية ذلك بقوله: "في خضم الهرج الذي يعيشه العالم اليوم حيث تشهد القيم الإنسانية تحولات سريعة للغاية معمقة بذلك التفسخ والنزاعات بين الثقافات والحضارات، حيث أصبح من الواجب (حسب رأيه) توجيه سياسات الدول نحو ترسيخ قيم المعاصرة الفكرية والإجتماعية، أي قيم الديمقراطية، نظام الجمهورية والمواطنة، ثقافة حقوق الإنسان واحترام التنوع الثقافي والديني" [110](ص09) .

وفي افتتاح أشغال الملتقى الوطني لإدماج التربية الفنية والثقافية في الوسط المدرسي، وذلك في قصر الثقافة (06 و 07 ماي 2006) أكدت السيدة "خليدة تومي" وزيرة الثقافة أنه على المدرسة الجزائرية أن تتميز بالخصائص التالية[112]:

الطابـع الوطنـي: غرس الحس الوطني، حماية الهوية الوطنية، معرفة التراث الثقافي.

الطابع الديمقراطي: يجب على المنظومة التربوية تطوير ثقافة ديمقراطية تعتمد على:

القبول بالتنوع أو الإختلاف الاجتماعي والفكري والديني، السياسي والإيديولوجي.

الإستعداد الدائم للحوار وتصارع الأفكار.

القبول برأي الأغلبية واحترام حقوق الأقلية.

إذا كان الفرد أساس المجتمع الديمقراطي، فإن تشكيله ديمقراطيا يكون هدفا للتربية، ولا يتأتى ذلك إلا إذا اتخذت التربية من الفرد محورا للعملية التربوية ومن المبادئ والقيم الديمقراطية أسلوبا لها، ومن تقدم المجتمع هدفا لها.

كما تبين أن مداخل التربية على الديمقراطية كثيرة، لكي يمكن تصنيفها إلى قسمين رئيسين: مدخل يعتمد على المعرفة حول مفاهيم الديمقراطية وموضوعاتها ويتأتى ذلك من خلال المقررات الدراسية ومدخل ثاني يعتمد على المشاركة الفعالة للطلاب سواء لتطوير التضامن والإستقلال السياسي وللحكم على التربية كقوة اجتماعية إيجابية يتطلب قياس مخرجات النظم والحياة الإجتماعية السائدة، لمعرفة مدى اشتراك الأفراد في المصالح العامة والحرية التي يتمتعون بها.

الفصل 5

الإطار المنهجي للدراسة

1.5.المقاربة السوسيولوجية:

تشير المقاربة السوسيولوجية إلى الاتجاه النظري الذي سيدرس في إطاره الموضوع، ليتم وفقها تفسير النتائج.

و بالنظر لموضوع الدراسة المتعلق بدور المدرسة في تشكل السلوك الديمقراطي، والذي يمكن دراسته من أوجه نظرية سوسيولوجية عديدة، إلا أن فرضيات الدراسة، والأهداف التي تسعى الوصول إليها يبرر اختيار الإسهام النظري الذي يتجه إلى دراسة الثقافة المدرسية من خلال إسهامات "بيار بورديو" (pierre Bourdieu) (1930 – 2002).

استلهم بورديو منهجيته في الدراسة من عدة أبعاد سوسيولوجية، فقد استعمل مفهوم الطبقة الإجتماعية والتباين الطبقي في المجتمع، لكنه لم يستسلم لضيق المفهوم، بل استعمله بمفهومه الواسع محللا سوسيولوجيا دواعي هذا التمايز خاصة فيما يتعلق بمنظومة التعليم والكيفية التي تتم بها عملية التعلم والتعليم و الأهداف المسطرة ضمن المقررات الدراسية.

يعتبر بورديو أن أي قانون مرتبط بوعي محدد و تصورات محددة، و تتغير حقيقته بقدر ما يتغير هذا الوعي أو تلك التصورات، و ما يميز موقف بورديو هو تأكيده على دور الوعي الذاتي في إلغاء القوانين و إحداث أخرى جديدة و استخدامه لمفاهيم وسيطة بين الذاتي و الموضوعي، أي كيف تؤدي تصورات الأفراد و مواقفهم إلى تشكل الوقائع و المعاني.

يعتبر بورديو أن التربية تتجاهل الثغرات في نظامها، حيث أن الوظائف الإجتماعية ماهي إلا أوهام إجتماعية لا تحددها إجراءات موضوعية و فرص متكافئة بين الأفراد، بل المؤسسة هي التي تحدد الوظائف الإجتماعية للأفراد بفعل طقوسها و رموزها الثقافية، فهي تمنح اعترافها للأفراد بما سيؤدونه من وظائف، راسمة لهم صورهم الإجتماعية مسبقا و أدوارهم و ما سيمثلونه. فالمؤسسة تفرض على الفرد لقبا و منصبا يتمثله بعد أن يشكله و يحدده من دون ما يعي ماهو عليه من هذا القهر المؤسسي[113].

وقد استخدم "بورديو" مفهوم الاستعدادات المكتسبة الأولية والثانوية (Les Habitus) حيث يرى أن التمثل الإجتماعي للأفراد والجماعات مبني على بنية استعدادات أولية وثانوية وهي من إنتاج المجتمع الذي يؤسس كيانه على بنية طبقية فئوية، تحدد أدوار الأفراد ووظائفهم من خلال المؤسسات الاجتماعية التي تنتج المعايير الإيديولوجية، والتي تستمر بفعل العمل الرمزي الذي يوهم الأفراد بعقلنة وشرعنة تلك المعايير الإيديولوجية التي هي من صنع الطبقة المسيطرة سياسيا واقتصاديا وثقافيا وهذا يمر عبر النسق المدرسي، الذي يفترض فيه الموضوعية وتكافؤ الفرص في النجاح، عن طريق خطاب محمل بإيديولوجية الجماعة المسيطرة لشرعنة وجودها وسيطرتها واستمرار بنائها.

ويقصد بورديو بالاستعدادات المكتسبة الأولية، هي المكتسبة ضمن الأسرة وهي الأكثر استمرارا وتأثيرا على الاستعدادات المكتسبة الأخرى.

أما الاستعدادات المكتسبة الثانوية، هي المكتسبة في المؤسسات التعليمية والمؤسسات المهنية يكتسبها الفرد أو الجماعة في إطار الدور الإجتماعي أو الوظيفة الاجتماعية، ووظيفة هذه الإستعدادات الأولية سابقا، إضافة إلى الإستعدادات اللاحقة، وهذا ما يجعل بنية الاستعدادات (L'habitus) بنية داخلية تعرف عملية إعادة هيكلة مستمرة، أي تكييف الاستعدادات الأولية مع الثانوية أو العكس حسبما يقتضيه الموقف الاجتماعي، والهدف المراد بلوغه من طرف الفرد أو الجماعة [113].

وتذهب دراسات بورديو إلى أن المدرسة هي أداة إيديولوجية تهيمن عليها الطبقة المسيطرة لإعادة إنتاج العلاقات القائمة و ذلك من خلال المقررات الدراسية و الأدوار المنوط بأعضائها القيام بها في سياق منظم من متناقضات مشرعنة إيديولوجيا و مقبولة اجتماعيا وفق بناء مفاهيمي خاطئ لكنه معكوس في وعي الأفراد بطريقة رمزية تبدو عقلانية و مقبولة من طرفهم [7](ص170)

و يعطي بورديو لمفهوم العنف الرمزي أهمية في تحليله لطبيعة السلطة السياسية فهو يعني بالنسبة إليه القسر أو القهر الذي تمارسه الدولة على الأفراد و الجماعات، و يظهر هذا المعنى بوضوح في التعليم الذي يمارسه النظام المدرسي لإدخال علاقة السلطة إلى النفوس كعلاقة طبيعية، فالسلطة تتجسد في علاقات اجتماعية متداخلة، و لا تتمثل في الأوامر فحسب، بل تظهر في أشكال متعددة حيث يخضع لها الناس من غير إلزام بذلك، فقد تكون لغة أو ألفاظ و قواعد من السلوك، هذه السلطة تمارس عنفا خفيا يتمثل في العنف الرمزي، و الذي يتجسد في البنى الموضوعية من خلال القوانين

التي تحفظ سلطة المهيمنين، و في البنى العقلية الذاتية من خلال الإعتراف بالهيمنة أو القوانين المفروضة.

و يعتبر النظام التعليمي من أهم البنى المجسدة للهيمنة، لذلك فالمؤسسة التعليمية تبرر الهيمنة وتجسدها أكثر من أي مؤسسة أخرى، بالنظر إلى إخفاء حقيقتها كسلطة قائمة، حيث تتضمن بصورة أعمق في النظام المدرسي و الفعل البيداغوجي و سلطة المدرسين و المناهج التعليمية، و هذا ما يجعل المؤسسة التعليمية تكتسي الشرعية الإجتماعية و تحظى بالقبول كنمط من العلاقات العقلانية المحايدة، لكنها في الواقع تمارس العنف الرمزي، و ينعكس ذلك في النظام التعليمي من خلال نوع المعرفة والطريقة التي يتعلم بها التلاميذ، مستهدفة تلقين و تشريب قيم و معايير و قواعد يحدد شكلها و إطارها النظام السياسي القائم بكل ما يحمله من توجهات، حيث إن حرص هذا النظام على خلق إحساس بالشرعية كإحدى الوسائل المهمة لتنظيم تدفق التأييد العام لصالحه، و هذه التنشئة تهدف إلى تشكيل تأييد الأفراد للنظام و الإلتزام بقراراته، و إن أكثر هذا التأييد استقرارا هو الناجم عن قناعة الفرد بان من واجبه أن يقبل و يطيع السلطات، أي الإمتثال لها، و يحدث ذلك من خلال اعتمادها على آليات متعددة تفرض من خلالها قيما و معاني تدعم مصالحها، و تأتي في مقدمتها عملية استدخال تلك الرموز و المعاني إلى وعي الأفراد، بحيث يتبنونها ويسلكون و يمارسون حياة المواطنة بمنطلق الحرص على المسايرة، و يتم استدخال هذه القيم في نفوس التلاميذ من خلال ما تتضمنه الثقافة المدرسية من نظام و قواعد تفرض على التلاميذ، و الأنشطة التي يمارسونها، إضافة إلى محتوى المقررات الدراسية.

2.5.الدراسة الاستطلاعية:

تكمن أهمية الدراسة الاستطلاعية في إنها تمكننا من تحديد مشكلة البحث بدقة و صياغة فروض يمكن إخضاعها للقياس والاختبار.

وبناء على ذلك تمت زيارة ستة مؤسسات تعليمية (متوسطات) في بلدية البليدة يتم فيها تعيين رئيس القسم عن طريق الإنتخاب، تم خلالها إجراء ملاحظاتنا ومقابلات مع الأساتذة والتلاميذ، بالإضافة إلى الإطلاع على بعض المناشير الخاصة بنظام المؤسسات التعليمية، حيث تم الإطلاع على القرار الخاص بمهام مندوبي الأقسام، وتمت ملاحظة المهام التي يزاولونها داخل المدرسة، واطلعنا أيضا على النظام الداخلي الخاص بكل مؤسسة، وفي ضوء ذلك تمكنا من الخروج بفكرة إجمالية عن محاور الدراسة، حيث ساعدنا على تعديل بعض أسئلة الاستمارة وإلغاء البعض منها و إدخال أسئلة أخرى جديدة لها صلة قوية بمحاور اهتمام الدراسة، كما ساعدتنا على اختيار عينة

البحث المناسبة، ومما استخلصناه هو تشابه الإجابات التي أدلى بها المبحوثون في الدراسة الإستطلاعية إلى حد كبير وإلى تشابه خصائص النظام الداخلي لهذه للمؤسسات و تشابه مناخها المدرسي.

3.5.مجالات الدراسة:

1.3.5.المجال المكاني:

نظرا لتقارب النتائج التي تحصلنا عليها من خلال المقابلات والملاحظات التي أجريناها في المؤسسات التعليمية التي تمت زيارتها في إطار الدراسة الإستطلاعية، والإطلاع على المناشير الخاصة بنظام المؤسسات التعليمية وكذا النظام الداخلي لكل مؤسسة تم اختيار مؤسسة تعليمية واحدة لإجراء الدراسة بها لتشابه خصائص المناخ المدرسي ونظامه الداخلي، وقد تم اختيار هذه المؤسسة بالتحديد لأننا وجدنا تسهيلات من طرف الادارة المدرسية، حيث تمكنا من الدخول إلى قاعات الدراسة والقيام بملاحظاتنا بكل حرية، كما أن المؤسسة تقع بالقرب من مقر سكننا، مما سهل علينا عملية التنقل.

2.3.5.المجال البشري للدراسة:

شملت الدراسة الإناث و الذكور على حد سواء (68 إناث و 57 ذكور) ويتمثلون في تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

3.3.5.المجال الزمني:

امتد المجال الزمني للدراسة امتدادا يتوافق مع الطبيعة المنهجية لها، وقد تحكمت فيه عوامل مختلفة أبرزها أن إصلاح البرامج التعليمية كان لا يزال في بداياته (السنة الثالثة)، و لم يشرع بعد في تطبيق برنامج السنة الرابعة، لذلك لم توزع استمارات المقابلة إلا في السنة الرابعة ، وعليه امتد المجال الزمني الفعلي للعمل الميداني من السنة الدراسية 2007/2006 حيث تم فيها إجراء الملاحظات من بداية السنة وحتى نهاية العمل الميداني، وتم جمع إجابات استمارات المقابلة ابتداء من01 /05 /2007، بعدها قمنا بتفريغ وتحليل وتفسير بيانات الإستمارة المحصل عليها.

4.5.منهج الدراسة:

إن موضوع البحث يندرج في إطار الدراسة الوصفية التفسيرية التي تركز على وقائع راهنة متعلقة بظاهرة واضحة المعالم، بهدف اكتشاف حقائق جديدة أو التحقق من حقائق موجودة، و اكتشاف العلاقات التي تتصف بها وتفسيرها، وبالتالي فإن العملية تتعلق بجمع البيانات والمعطيات والقيام بجمع المعلومات حول الظاهرة محل الدراسة، ثم الاتجاه نحو إيجاد صلات الربط بينها وبين الصورة الميدانية للظاهرة من خلال عملية التفسير والتحليل، وبالتالي فإن المنهج الملائم لهذه الدراسة هو منهج المسح الإجتماعي.

5.5.تقنيات البحث:

1.5.5.استمارة المقابلة:

إن اعتمادنا على منهج المسح يعني أننا ملزمين بتبني الاستمارة كأداة مناسبة لهذا المنهج، حيث تهدف إلى الحصول على معطيات دقيقة مرتبطة بفرضية الدراسة المقترحة تخص آراء المبحوثين ومواقفهم تجاه الموضوع محل البحث، وعليه فإنه تمت الإجابة على أسئلة الاستمارة من طرف المبحوثين بحضور الباحثة حرصا على استرجاع الإستمارات، وحرصا على توضيح الأسئلة- باعتبار أن المبحوثين هم تلاميذ السنة الرابعة متوسط- محاولة منا أن نشجعهم أكثر على الكلام والتعبير، ودفعا للمبحوثين أكثر نحو التفاعل معنا لبناء علاقة ثقة هدفها الأساسي التعبير عن أفكارهم و آرائهم.

وقد تشكلت الإستمارة من مجموعة أسئلة تنوعت بين الأسئلة المغلقة وأسئلة متعددة الإختيارات طرحت بطريقة موحدة على كل المبحوثين دون أي تعديل أو تحوير.

2.5.5.الملاحظة:

قامت الباحثة بحضور بعض الحصص الدراسية للسنة الرابعة متوسط لملاحظة جوانب الدراسة ومراقبتها عن قرب، ليتسنى تدعيم نتائج المعطيات الخاصة بإجابات المبحوثين، وتمت الملاحظة أثناء تفاعل المبحوثين فيما بينهم داخل المدرسة، سواء داخل حجرات الدراسة أو في ساحة المدرسة (وقت الإستراحة) ، كما تمت ملاحظة العملية الإنتخابية و المواقف والسلوكات المتعلقة بعملية التمثيل

الإنتخابي من حيث نشاط رؤساء الأقسام ودرجة توجيه هذه العملية من قبل التلاميذ، بالإضافة إلى ملاحظة درجة تجاوب التلاميذ مع مادة التربية المدنية وكيفية استعمال الكتاب المدرسي الخاص بها وذلك بالنسبة لجميع السنوات (الأولى ، الثانية ، الثالثة ، الرابعة).

6.5.تصميم العينة:

نظرا لنوعية موضوع الدراسة، ومراعاة للإمكانيات التي تتوفر عليها، حيث ليس باستطاعتنا حصر المجتمع الكلي للدراسة، فإننا اخترنا طريقة المعاينة. وبناء" على ذلك استخدمنا طريقة العينة القصدية (العمدية)، حيث تم اختيار مؤسسة تعليمية تعتمد على اختيار مندوبي الأقسام عن طريق الإنتخاب الذي يقوم به التلاميذ لاختيار ممثلهم، وتم فيها حصر جميع تلاميذ السنة الرابعة المتمدرسين في هذه المؤسسة لتوزيع الإستمارة عليهم.

وقد تم اختيار تلاميذ السنة الرابعة لرصيدهم المعرفي من خلال التسلسل الدراسي، بإلاضافة إلى خبراتهم الماضية في مجال النشاط الإنتخابي المدرسي وما يقتضيه التمثيل من مواقف، وفي هذه المرحلة العمرية أيضا يكون التلميذ بحاجة إلى استيضاح اتجاهاته وتوجهاته القيمية.

بناء" على ذلك كان حجم العينة (125 تلميذا) مع العلم أن المجموع الإجمالي لتلاميذ السنة الرابعة في هذه المؤسسة هو (149 تلميذا) حيث رفض عشرون تلميذا الإجابة عن أسئلة الاستمارة، كما تم إقصاء أربعة تلاميذ هم ممثلي الأقسام الأربعة.

2.5.تحليل محتوى مقرر التربية المدنية

1.2.5.تقديم مادة التربية المدنية

تمتد مرحلة التعليم المتوسط حسب هيكلية التعليم في الجزائر على أربع سنوات، انطلاقا من الإصلاحات التعليمية الجديدة التي تندرج في إطار إصلاح المنظومة التربوية (2004/2003)، حيث تتمثل الإجراءات الجديدة المتعلقة بتنظيم المنظومة التربوية إلى تمديد التعليم المتوسط من ثلاث إلى أربع سنوات، وهذا الإجراء تبرره من الناحية البيداغوجية كثافة البرامج الحالية، كما يستجيب في الوقت نفسه

لطلب ملح ومستمر لكل الجماعة التربوية [114](ص08).

وحسب السيد "فريد عادل" مدير التعليم الأساسي بوزارة التربية الوطنية فإن أسباب الإصلاح في مجملها، منها ما هو موضوعي يتعلق بالسعي نحو النجاعة التربوية وإنتاج نموذج إنساني متكامل الكفاءة ومنها ما هو إيديولوجي يتعلق بطبيعة السلطة القائمة واتجاهاتها وطبيعة فهمها للواقع وتسييره، وعلى هذا الأساس يمكن تلخيص دواعي الإصلاح فيما يلي [115](ص75).

الإنتقال إلى النظام الديمقراطي على المستوى السياسي.

الإنتقال إلى النظام الإقتصادي الحر.

تطور العلوم والتكنولوجيا.

تدهور مستوى تحصيل التلاميذ ومستواهم التعليمي

وعلى أساس ذلك كانت من بين أهداف الإصلاح التربوي والتي تخدم موضوع دراستنا بالدرجة الأولى:

تحضير التلاميذ لممارسة المواطنة بمفهومها الديمقراطي من خلال تلقين الثقافة الديمقراطية.

تكوين مواطن متفتح على العالم يتصف بروح التسامح والحوار كأسلوب حضاري راق.

وفي إطار ذلك تم الإصلاح الشامل للبرامج التعليمية والبيداغوجيا ومن بينها برنامج التربية المدنية التي تهدف إلى تحضير التلاميذ لممارسة المواطنة، ولأجل ذلك تمت إعادة النظر في برامج التربية المدنية للنظام السابق، وإنجاز كتب مدرسية جديدة لها سميت: "الجديد في التربية المدنية".

وخلال دراستنا، ارتأينا الرجوع إلى بعض المطبوعات التي تعدها وتوزعها مديرية التربية على شكل دليل بيداغوجي ومنهجي وتربوي "كنظام الجماعة التربوية للمؤسسات التعليمية والتكوينية" و "الوثيقة المرافقة" وتعبر هذه الأخيرة عن منهجية تناول المادة وتطبيق المنهج الجديد الذي يعتمد مقاربة جديدة هي "المقاربة بالكفاءات"، ومن خلال الإطلاع على هذه الوثائق التوجيهية التي تحصلنا عليها من إدارة المؤسسة التعليمية أو من عند أساتذة المادة، وبعد فحصها وقراءتها استخلصنا ما يلي:

1- تم تحديد أهداف مادة التربية المدنية كما يلي [116](ص41)

- تنمية الإحساس بالمصلحة العامة

- احترام القانون وحب الوطن

- التوعية بما يتمتع به ويؤديه المواطن كعضو كامل الحقوق في المجتمع الذي يساهم في بنائه وإكسابه حسا مدنيا يجعله يتقبل القيام بواجبات المواطنة عن طواعية، متمتعا في نفس الوقت بجملة من الحقوق السياسية والإجتماعية والإقتصادية.

- إعداد الفرد إعدادا يؤهله للعيش كمواطن يدرك ما عليه من واجبات وما له من حقوق من جهة، وليصبح من جهة ثانية مواطن الألفية الثالثة، متشبعا بشخصيته الوطنية، متفتحا على القيم والمستجدات العالمية.

- تقتضي التربية المدنية معرفة قواعد الحياة الديمقراطية ومبادئها الأساسية ومعرفة المؤسسات وجذورها التاريخية وأساليب سيرها وتنظيمها ودورها وكذا أهمية احترام الذات والغير وحقوق الإنسان والتسامح والتضامن ونبذ التمييز بمختلف أشكاله.

2- يمكن أن نوضح أهداف المادة أو الكفاءات المستهدفة كل سنة كما يلي حسب الوحدات المختارة للتحليل:

1.1.2.5.مادة التربية المدنية في السنة الأولى:

يتناول المنهاج قواعد الحياة المشتركة والحياة المدنية كمجال يتضمن الوحدات التعليمية التالية التي اخترناها للتحليل: الحياة الجماعية – المواطنة.

وتتمثل أهدافها فيما يلي [116](ص43):

تعلم المواطنة باكتساب المبادئ والقيم التي تمكن من التفكير والإنتماء والمشاركة في الحياة الجماعية وصولا إلى الإستقلالية والمسؤولية.

تنمية الإحساس بالمسؤولية الفردية والجماعية لدى المتعلم

تعويد المتعلم على النقد وممارسة الأحكام الموضوعية في الحوار.

إكساب التلميذ الدافعية للمساهمة في الحياة المدنية عن وعي واقتناع.

التمييز بين الحقوق والواجبات.

2.1.2.5.مادة التربية المدنية في السنة الثانية

يتناول منهاج هذه السنة الهوية والمواطنة ونماذج من الممارسة الديمقراطية من خلال الإنتخاب وتحمل المسؤولية كمجال يتضمن الوحدات التعليمية التالية التي اختيرت للتحليل:

الحقوق والواجبات- المسؤولية في المحيط-الإنتخاب-المجلس الشعبي البلدي.

وكانت الكفاءات المستهدفة من هذه الوحدات كما يلي [117](ص26-25 ص).

معرفة بعض الحقوق والواجبات والالتزام بأدائها

معرفة مسؤولية الأفراد، كل في موقع وجوده.

بيان دور ممارسة العملية الإنتخابية في أداء العمل الديمقراطي وتحمل المسؤولية عند الإختيار.

معرفة دور المجلس الشعبي البلدي في تسيير شؤون البلدية والسهر على مصالح المواطنين.

3.1.2.5.مادة التربية المدنية للسنة الثالثة

يتضمن المنهاج في السنة الثالثة الحياة الديمقراطية والإعلام والإتصال المؤسسات العمومية والخدماتية، المجلس الشعبي الولائي، وسائل الإعلام، الولاية، المواطن والقانون.

وإن الكفاءات المستهدفة من هذه الوحدات هي كما يلي[118](ص 93-06ص).

ممارسة الحوار المنظم لحل المشكلات.

تحديد دور الجمعيات في الحياة العامة للمجتمع المدني والعمل على الإنخراط فيها.

تحديد دور المجلس الشعبي الولائي في المراقبة والتنمية المحلية.

معرفة الولاية كجهاز إداري تنفيذي محلي يسير شؤون المواطنين في الولاية.

معرفة أهمية وسائل الإتصال في حياة المواطن.

إدراك المتعلم لأهمية القانون وضرورة الإمتثال له لأنه واجب.

يعرف أن الدستور هو القانون الأعلى في البلاد الذي يضمن الحقوق والحريات الأساسية للمواطنين ويحدد واجباتهم.

4.1.2.5.مادة التربية المدنية للسنة الرابعة

يتضمن الدولة والمجتمع وسلطات الدولة الجزائرية وحقوق الإنسان بالإضافة إلى الحياة الديمقراطية كمجالات أختيرت وحداتها التعليمية التالية للدراسة والتحليل:

الدولة الجزائرية- الدستور الجزائري- الإدارة والمواطن- السلطة التنفيذية- السلطة التشريعية- السلطة القضائية- خروقات حقوق الإنسان- الأمن والسلم- حرية التعبير- العمل النقابي- الأحزاب السياسية- الصحافة.

وكانت الكفاءات المستهدفة من هذه الوحدات هي:

معرفة مضمون الدستور واحترامه.

بيان العلاقة بين الإدارة والمواطن واحترامها.

معرفة دور السلطات في تسيير شؤون الدولة.

معرفة مجالات حقوق الإنسان من خلال وثيقة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.

معرفة وضعية حقوق الإنسان في العالم وخرقها وأساليب الدفاع عنها.

معرفة أهمية الأمن والسلم في تطور المجتمعات والعمل من أجل تجسيده بنبذ العنف وتبني الحوار في حل المشاكل.

ممارسة حرية التعبير باحترام آراء غيرنا.

معرفة أهمية العمل النقابي في الدفاع عن الحقوق المادية والمعنوية للعمال، والعمل على ممارسته لحل مشاكلهم.

معرفة دور الأحزاب في الحياة السياسية للبلاد وأهميتها في تكوين المواطن

معرفة دور السلطة الرابعة في توجيه الرأي العام، وأهميتها في تثقيف المواطن وتكوينه وحل مشاكله وحسن التعامل معها.

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف اقترحت نشاطات لهذا الغرض في جميع وحدات "مقرر التربية المدنية" وتمثلت فيما يلي:

الإعتماد على الصور المختلفة التي تمثل المواضيع المدروسة بالإضافة إلى الجداول، الرسومات.

استعمال عملية انتخاب مندوبي الأقسام لتوظيف المفاهيم الإنتخابية واستنتاج أهمية الإنتخاب.

مناقشة قانون البلدية والولاية.

الاعتماد على وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة، اتفاقية حقوق الطفل، القانون المدني حيث يقرأ موادها ويشرحها.

2.2.5.الجانب البيداغوجي في تلقين المادة

إن المسعى التربوي ينبني في مجمل الأهداف وغايات المنهاج على بناء شخصية المتعلم من النواحي العقلية والوجدانية والمهارية والسلوكية من خلال اكتسابه كفاءات اعتمادا على نشاطه الذاتي، تؤهله للتفاعل مع مختلف وضعيات الحياة في المدرسة وخارجها.وتقوم إستراتيجية التعليم والتعلم في منهاج التربية المدنية على المبادئ التي تكرسها مقاربة التدريس بالكفاءات في الفعل البيداغوجي، فهي

تعكس نوع التطور لعلاقة التفاعل بين عناصر العملية التعليمية الثلاث: المعلم والمتعلم وموضوع التعلم، ويظهر ذلك تحديدا في التحولات الآتية [117](ص30)

استخدام المعارف كموارد لبناء الكفاءات

الإنتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم، حيث يشكل المتعلم جوهر العملية التعليمية.

إدماج المعارف والسلوكات في شكل بنائي متدرج.

منح استقلالية للمعلم في اختيار وضعيات التعلم ونشاطاته والوسائل وأدوات التقويم.

استخدام الوسائل المنسجمة مع المعطيات الجديدة للمقاربة.

تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة أدائية.

وقد تم اعتماد مبدأ التدرج البيداغوجي في هذا المنهاج وفقا لخصوصيات المتعلم في مسايرة نشاطات التعلم في المادة، وتفاعله مع طبيعة معارفها، وارتباطها ببناء الكفاءات المستهدفة التي يجسدها بممارسته اليومية.

ولتسهيل عملية إدماج المتعلم في عملية التعلم لاكتساب الكفاءات المحددة للمستويات المختلفة بالتدرج، ثم تنظيم سيرورة التعلم في شكل وحدات تعلمية كبرى متسلسلة بشكل منسجم مع بناء الكفاءة الختامية على مراحل، تتشكل من وحدات قاعدية من نفس المجال وفقا لخصوصية كل كفاءة قاعدية وسياق مجالها [117](ص32).

وقد روعي في التدرج ما يلي:[117](ص33)

التدرج في بناء الكفاءات، من الكفاءة القاعدية إلى الكفاءة المرحلية، ثم الكفاءة الختامية (النهائية).

تدرج المعارف والمفاهيم والسلوكات من البسيط إلى المركب.

تدرج أدوات التقويم من الوضعيات الشفوية إلى الوضعيات الكتابية مرورا بالوضعيات الأدائية.

3.2.5.الطريقة المستعملة في تحليل المحتوى:

يعرف "بيرلسون" (Berelson) تحليل المحتوى بأنه "أحد أساليب البحث العلمي الذي يستهدف الوصف الموضوعي المنظم والكمي المضمون الظاهر لمادة من المواد [119](ص21)، ويقتضي هذا الأسلوب في البحث وضع فئات محددة للتحليل، ويقصد بفئات التحليل العناصر الأساسية أو الثانوية التي يتم وضع وحدات التحليل فيها، التي يمكن وضع كل صفة من صفات المحتوى،

وتصنف على أساسه [119](ص30)، ولضمان الموضوعية المنشودة في التحليل، قمنا بتقديم تعريفات إجرائية لكل فئة، الرئيسية منها وكذا الفرعية.

وقبل التطرق بالتفصيل إلى فئات التحليل المختارة في هذه الدراسة، كان لزاما توضيح أو تحديد "وحدات التحليل"، فمن خصائص تحليل المحتوى الوصف الكمي، والتوصل إلى التقدير الكمي لظواهر التحليل لابد من وجود وحدات يستفيد منها الباحث في عد هذه الظاهرة.

وحسب التقييم الذي وضعه "بيرلسون" (Berelson) لوحدات التحليل، فقد اخترنا "وحدة الموضوع" كوحدة للتحليل ووحدة للعد في نفس الوقت، وعادة ما تكون "وحدة الموضوع" تمثل جملة بسيطة أو فكرة أو وحدة أكبر كالفقرة، وقد عوملت الآيات والأحاديث الشريفة ومقاطع من مواد الدستور، وكذا الصور والأسئلة التدريبية على اعتبار أن كلا منهم يمثل فكرة أو جملة.

إضافة إلى هذا، إعتمدنا في هذه الدراسة على المحتوى الصريح للمعانين حيث يعتبر هذا الأخير مسألة تقنية سهلة في عملية تحليل المحتوى لأنه يعتمد على الفهم المباشر والبسيط، بينما يستخدم المحتوى الضمني غالبا في المراحل المتقدمة في عملية تحليل المحتوى، وضمن هذا السياق قمنا بعملية ترتيب لمحتوى المعاني والتي تهدف إلى تهيئة الوصف الموضوعي للمعطيات الواردة المعتمد في تحليلها على اختيار العبارات والكلمات.

كما استخدمنا كخطوة أخرى الوصف الكمي الذي يقوم أساسا في هذا الإطار عن التعبير الرقمي لنتائج التحليل عن طريق التوزيعات التكرارية (التكرار والتكرار النسبي).

وفيما يلي عرض لفئات التحليل التي تم تصنيفها، وقد شملت فئات رئيسية، وأخرى فرعية، وتقديم تعريف إجرائي لكل فئة:

الفئة الرئيسية الأولى: المحتوى الحقوقي، تم تحديد المحتوى الحقوقي في المقرر من خلال مؤشر المواطنة وما يتعلق بها من عناصر.

الفئة الفرعية الأولى: ماهية المواطنة، ما هو الأساس الذي يتم به حصر المواطنين.

العناصر: أ- التمتع بالحقوق وأداء الواجبات

ب- إكتساب الجنسية

ج- المشاركة في الحياة العامة

د- الانتماء للوطن

الفئة الفرعية الثانية:

منظومة الحقوق والواجبات: رصد كثافة الحديث عن حقوق المواطنة مقابل أداء الواجبات وكيفية التعبير عنهما في المقرر.

الفئة الفرعية الثالثة:

أنواع الحقوق: رصد أشكال حقوق المواطنة في المقرر ورصد كثافة الإشارة إليها.

العناصر: أ- حقوق مدنية

ب- حقوق سياسية

ج- حقوق اجتماعية واقتصادية وثقافية.

الفئة الرئيسية الثانية: المحتوى السياسي: يتمثل في طريقة الصرف بالسلطة السياسية وتنظيم سلطات الدولة، وتنظيم علاقة الفرد بالدولة، وعلاقة ذلك بالديمقراطية.

الفئة الفرعية الأولى:

دلالات مفهوم عبارة "ديمقراطية": رصد دلالات ومعاني عبارة :ديمقراطي" في المقرر وذلك عند ورودها بشكل صريح.

العناصر: أ- دلالة حقوقية

ب- دلالة سياسية

ج- دلالة أخلاقية (إجتماعية)

الفئة الفرعية الثانية:

تنظيم سلطات الدولة: العلاقة بين السلطات وحدود صلاحياتها.

العناصر: أ- صلاحيات الرئيس

ب- صلاحيات البرلمان

ج- صلاحيات الحكومة

الفئة الفرعية الثالثة:

عناصر المشاركة السياسية: رصد أهم مظاهر المشاركة السياسية التي وردت في المقرر

العناصر: أ- النشاط الانتخابي

ب- الترشح

ج- المعارضة

د- الرقابة

و- الإنضمام للتنظيمات الوسيطة

الفئة الفرعية الرابعة:

دور منظمات المجتمع المدني في الحياة العامة: إبراز الغاية أو الدور الذي تقوم به هذه التنظيمات في الحياة الإجتماعية والسياسية.

العناصر: **أ-** الدور النقابي

ب- دور الأحزاب السياسية

ج- دور الصحافة

د- دور الجمعيات

الفئة الفرعية الخامسة:

طبيعة دور منظمات المجتمع المدني: إبراز طبيعة أدوار تنظيمات المجتمع المدني التي يركز عليها المقرر

العناصر: أ- اجتماعي

ب- سياسي

ج- أخلاقي.

الفئة الرئيسية الثالثة: المحتوى الأخلاقي: يتمثل في الجانب السلوكي وتكوين الشخصية.

الفئة الفرعية الأولى:

منظومة الحقوق والواجبات في البيئة المدرسية: رصد كثافة الحديث عن حقوق التلميذ وواجباته في بيئته المدرسية.

العناصر: أ- حقوق التلميذ في البيئة المدرسية

ب- واجبات التلميذ في البيئة المدرسية

الفئة الفرعية الثانية: قيم الديمقراطية: رصد كثافة **"**قيم الديمقراطية**"** الواردة في المقرر.

الفصل 6

عرض و تحليل معطيات الدراسة الميدانية

سيتم في هذا الفصل عرض و تحليل المعطيات الميدانية للدراسة بداية من تحليل محتوى مادة التربية المدنية الى عرض و تحليل بيانات الفرضية الثانية.

1.6.تحليل و تفسير بيانات الفرضية الاولى

الجدول رقم (01): تكرار استعمال عبارة ديمقراطية صراحة في الوحدات التعليمية

السنة	المحور	الوحدات	التكرار	النسبة
السنة الأولى	الحياة الجماعية في المؤسسات التعليمية	النظام الداخلي يحددالمؤسسة الجماعة التربوية التع مهام في ليمية	-	-
		أعرف حقوقي وأؤدي واجباتي	-	-
	الهوية والمواطنة	المواطنة	-	-
		ممارسة المواطنة	-	-
السنة الثانية	الهوية والمواطنة	الحقوق والواجبات أساس ممارسة المواطنة	-	-
		المسؤولية في المحيط	-	-
		الإنتخاب أداة من أدوات الديمقراطية	02	5 %
		المجلس الشعبي البلدي	03	7.5 %
السنة الثالثة	المؤسسات العمومية والخدماتية	الولاية	-	-
	الحياة الديمقراطية	الحوار	-	-
		الجمعيات	-	-
		المجلس الشعبي الولائي	03	7.5 %
	الإعلام والإتصال	وسائل الإعلام	-	-
	المواطن والقانون	المواطن والقانون	-	-
السنة الرابعة	الدولة والمجتمع	الدولة الجزائرية	07	17.5
		الدستور الجزائري	02	5
		الإدارة والمواطن	-	-
	سلطات الدولة الجزائرية	السلطة التنفيذية	-	-
		السلطة التشريعية	05	12.5

		السلطة القضائية	-	-
	حقوق الإنسان	خروقات حقوق الإنسان	03	7.5
		والسلم	05	12.5
	الحياة الديمقراطية	حرية التعبير	-	-
		العمل النقابي	06	15
		الأحزاب السياسي	04	1
	وسائل الإعلام	الصحافة	-	-
		المجمـــــوع	40	% 100

من خلال أرقام هذا الجدول نلاحظ أن تكرار استعمال عبارة "ديمقراطية" كان ضئيلا في مجمل الأمن المواضيع المختارة للتحليل، وقد توزع تكرارها النسبي على المواضيع كالتالي: حيث ظهرت بقوة في موضوع "الدولة الجزائرية" بنسبة 17.5 % يليها موضوع أو وحدة "العمل النقابي" بنسبة 15 %، أما وحدة "السلطة التشريعية" و "الأمن والسلام"، فقد بلغت نسبة تكرارها 12.5 %، وقد تكرر استعمال عبارة "ديمقراطية" في وحدة "الأحزاب السياسية" 10% تليها نسبة 7.5 % في موضوع "خروقات حقوق الإنسان" و "المجلس الشعبي البلدي" و "المجلس الشعبي الولائي" وفي المرتبة الأخيرة موضوع "الإنتخاب" أداة من أدوات الديمقراطية" و "الدستور الجزائري" حيث تكرر استعمال العبارة فيهما 5 %.

وبتركيز النظر أوليا في المحاور المتضمنة في هذا الجدول ووحداته، ودرجة الإيراد النصي والمباشر لعبارة "ديمقراطية" وضبط ذلك بترتيب تناسبي حسب الإيراد، فإن أول ما نلاحظه هو غياب وجود موضوع مباشر عن الديمقراطية يستطيع من خلاله التلميذ أن يفهم تاريخية المفهوم ومدلوله، وتطورات استعمالاته، وتحديد طابع التعدد في هذا الإستعمال وأسبابه، حيث نسجل غياب كلي لهذا الجانب البنائي الفلسفي، وحيث أن تعلم المفاهيم-كما يعبر عن ذلك الفرنسي "جانييه" (Pierre Janet) (1931-1993)- يساعد التلميذ على إدراك المثيرات البيئية وما بينها من تشابه واختلاف كما سيكون بمقدوره أيضا أن يضع الأشياء في فئاتها الصحيحة، كأن يقارن بين الديمقراطية والإستبداد، كما يؤكد "جانييه" أن المفاهيم والمبادئ ترتبط ببعضها البعض بوظيفة هرمية، وإذا لم يتعلم التلميذ المفاهيم والمبادئ التي تقع في قاعدة الهرم، فإن المفاهيم التي تقع في المستويات الأعلى من التنظيم الهرمي تصبح صعبة أو مستحيلة [120](ص408).

كما نسجل أيضا أن تكرار استعمال عبارة "ديمقراطية" كان غالبا في المواضيع التي تتعلق بالمؤسسات، بينما غاب في مواضيع تتعلق بالجانب الحقوقي، فرغم أن المواطنة لها علاقة عضوي بالديمقراطية، إلا أن عبارة ديمقراطية لم ترد بتاتا في وحدة "المواطنة" أو "ممارسة المواطنة"

و "الحقوق والواجبات أساس ممارسة المواطنة"، بينما ظهرت في مواضيع "حقوق الإنسان"، غير أن دلالاتها في هذه المواضيع كان له بعد عالمي أكثر منه وطني.كما لم يكن هناك استعمال لعبارة ديمقراطية في الوحدات التي تتعلق بالجانب "السلوكي أو القيمي"، فلم تظهر في وحدة "المسؤولية في المحيط" و "الحوار"، "حرية التعبير". ولم تستعمل أيضا في الوحدات التي تتعلق بمؤسسات المجتمع المدني (الجمعيات، وسائل الإعلام، الصحافة) بينما وردت في موضوع "العمل النقابي".ومن خلال هذا التحليل يتضح أن هناك تركيزا واضحا وربطا نصيا بين الديمقراطية والمجتمع السياسي على حساب الطرح الحقوقي، وعلى حساب الطرح المشاركاتي من خلال هياكل المجتمع المدني، وعلى حساب إشاعة الثقافة الديمقراطية في الحياة الإجتماعية بين الأفراد.

إن غياب البعد الفلسفي للديمقراطية واختزالها فقط في الطابع التمثيلي، يوحي بأن هناك استعمالا إيديولوجيا للديمقراطية، فالمواطن يمكنه أن يحظى بالتمثيل من خلال عملية واحدة وهي الانتخاب من دون أن تتاح له فرصة اختيار مرشحيه في القاعدة والتمييز بينهم، ومعرفة سيرهم وبنائهم الفكري والتقني، وإمكانية إبداء رفضه على قبول مترشح ما، فهذا الواقع غير واضح مما يجعل التلميذ في النهاية يمتلك مفهوما جزئيا وقاصرا عن الديمقراطية، فتصبح بالنسبة إليه مجرد ممارسة إدارية وسياسية لأشخاص تم انتخابهم، وصاروا يشرفون على تسيير مؤسسات تشرف عليها السلطة العامة للبلاد.

الفئـة الرئيسيـة الأولـى: المحتـوى الحقـوق

الجدول رقم (02): ماهية المواطنة

السنة / التكرار / العبارة	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		المجموع	
	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة
التمتع بالحقوق وأداء الواجبات	21	%28	08	%10.66	03	%4	22	%29.33	54	%72
المشاركة	02	%2.66	07	%9.33	02	%2.66	01	%1.33	12	%16
اكتساب الجنسية	05	%6.66	-	-	-	-	-	-	05	%6.66
الانتماء للوطن	04	%5.33	-	-	-	-	-	-	04	%5.33
المجمـوع	32	%42.66	15	%20	05	%6.66	23	%30.66	75	%100

تم رصد معاني المواطنة في هذا الجدول من خلال عبارة "مواطن" أو "مواطنة" وما ارتبطت به من معنى في سياق الجملة، وقد تضمن مفهوم المواطنة أبعادا عديدة ومعان مختلفة، إلا أن المعنى الذي ورد بقوة يظهر في الجدول، حيث نلاحظ تركيزا على تقديم مفهوم المواطنة على أنها التمتع بالحقوق مقابل أداء الواجبات، وذلك بنسبة 72 % من مجموع المعاني، وبنسبة قدرت بـ 16 % ارتبطت المواطنة في المقرر بالمشاركة، تليها المواطنة تعني اكتساب الجنسية بنسبة 6.66 %، وفي المرتبة الأخيرة وبنسبة 5.33 % ارتبطت المواطنة بالوطن من خلال الانتماء.

إن التركيز على منظومة الحقوق والواجبات في مفهوم المواطنة، يدل على إعطاء المواطنة صفة قانونية، أو اعتبارها وضعية قانونية، تتعلق بالتمتع بالحقوق وأداء الواجبات، فقد جاء في كتاب السنة الأولى في موضوع (المواطنة) :"المواطن الذي يستفيد من الحقوق ويؤدي الواجبات يتصف بالمواطنة" [119](ص63)، وفي كتاب السنة الثانية نقرأ "للمواطن حقوق مقابل تأدية الواجبات في ظل ممارسة المواطنة ضمن الحياة الجماعية لأفراد المجتمع". [119](ص32)

إلا أن التعمق أكثر في مضمون معاني "المواطنة" التي جاءت في المقرر، نجد أنها ارتبطت ضمن سياق التحديد الوظيفي للمؤسسة، وباعتبار أن النظام السياسي يعطي لنفسه صبغة تمثيلية تسييرية، فإنه يريد الربط بين منظومة الحقوق والواجبات بهيبة وهيكل المؤسسة، فالمؤسسة هنا تلعب دور الشمول والكفالة والحماية والعمومية والإشراف الثقافي والإجتماعي، فعند الحديث عن الحقوق والواجبات، فإن المقرر يتجه مباشرة إلى النقل الحرفي والنصي من الدستور بأسلوب تقريري، حيث لا يتطرق إلى تحديد مفهوم الحق أو الواجب ولا كيفية تحصيل الحقوق، حيث نقرأ على سبيل المثال: "تنظم الدولة المنظومة التعليمية وتسهر على التساوي في الإلتحاق بالتعليم والتكوين المهني" [118](ص21)، كما يتحدث المقرر عن الحقوق أحيانا بمصطلح "خدمات" عوض "حق" ، حيث نقرأ في كتاب السنة الرابعة في وحدة (الإدارة والمواطن): "...فالحكومة وأجهزتها المختلفة هدفها هو الخدمة العمومية، حيث تعمل على تلبية الحاجيات المختلفة والمتنوعة للمواطنة، منها حماية المواطنين، وتوفير الأمن لهم، منح التربية السليمة لجميع المواطنين، توفير فرص العمل، توفير الحماية الصحية والإجتماعية" [118](ص27).

وإذا كانت المواطنة توصف على أنها سلوك، وهي مرادفة بذلك لمفهوم المشاركة الفعالة في المجتمع في مختلف قضاياه السياسية والاجتماعية، ومن خلال رصدنا لمدى ارتباط المواطنة بالمشاركة في مقرر التربية المدنية للسنوات الأربع، تم إحصاء نسبة تقدر بـ 16 % وهي نسبة ضئيلة مقارنة بارتباطها بالصفة القانونية وهي "التمتع بالحقوق وأداء الواجبات" وقد كان الحديث عن المشاركة بأسلوب يتجه إلى خلق ثقافة مساندة ومؤيدة لمؤسسات الدولة، ويتناول هذه المؤسسات

بصورة إيجابية دائما وكأن الحياة التشريعية والديمقراطية وضمان مشاركة المواطنين في الحياة السياسية هي السمة الرئيسية في الحكم الجزائري، حيث نقرأ في كتاب السنة الثانية على سبيل المثال: "يشكل المجلس الشعبي البلدي إطار التعبير عن الديمقراطية محليا ويمثل قاعدة اللامركزية ومكان مشاركة المواطن في تسيير الشؤون العمومية" [119](ص69)، ونقرأ أيضا في نفس الكتاب : "علام يدل إشراك المواطنين في لجان المجلس، والإطلاع على محاضر مداولاته من طرف أي مواطن" [119](ص32).

ومن الملاحظ عند الحديث عن مشاركة المواطنين، فإن المقرر يتجه مباشرة إلى النقل الحرفي والنصي من الدستور بأسلوب تقريري، حيث لا يتطرق إلى شرح حقيقة هذه المشاركة، من خلال تحديد المفهوم تحديدا واضحا، كيفية وطريقة ومجالات هذه المشاركة، ولا حتى الترغيب فيها.

فالمواطن في المجتمع حسب المقرر لم يحدد دوره إلا فيما يتعلق بتطبيعه على الإنصياع لحقيقة النظام وتقبله، فلم يتجاوز الحديث عن المواطنة في المقرر الحالة القانونية البحتة، لتعني انخراط المواطن في المجتمع، حيث قدمت كمفهوم مجرد أو وضعية جامدة ونهائية محددة التفسيرات والمفاعيل، وليس على أساس وضعية منفتحة ومتحركة تجد أقصى كمالها في مشاركة المواطنين كأفراد وجماعات في مختلف الأنشطة المتعلقة بمصيرهم، مع ما تفرض هذه المشاركة من الحق في الإطلاع على المواضيع المطروحة والمتداولة في المجتمع الذي ينتمي إليه، فليس على الأفراد التحرك بايجابية داخل مجتمعهم، وعليهم أن يتركوا للدولة أن تقرر عوضهم ونيابة عنهم ما يصلح لهم، حيث نقرأ في ذلك: "تضمن الدولة عدم انتهاك حرمة الإنسان" [119](ص69)، ونقرأ في مثال آخر "من يوفر الحماية للفئة المحتاجة؟ " [118](ص21) في إشارة صريحة إلى الدولة.

كما تتضح هيمنة مؤسسات الدولة من خلال إسناد أدوار سامية كثيرة لأجهزتها القمعية كمؤسسة الجيش ومصالح الأمن المختلفة، فنقرأ على سبيل المثال في كتاب السنة الأولى من خلال "تعليق" لصورة تمثل ضباطا للجيش: "الجيش الشعبي الوطني الطاقة الدفاعية للأمة" [120](ص85).

ونقرأ في كتاب السنة الرابعة في وحدة (الأمن والسلم) كثقافة الحديث عن دور الجيش ومصالح الأمن في تحقيق الأمن والسلم في غياب الحديث عن مشاركة المواطنين في تحمل مسؤولياتهم في الحفاظ على الأمن والدفاع عن الوطن: "تلعب مصالح الأمن دورا هاما في السهر على تطبيق قوانين الجمهورية، الحفاظ على النظام العام، توفير الأمن والإستقرار ومحاربة مختلف الآفات الاجتماعية ومظاهر الفساد" [120](ص85)، بل إن هناك صورا تصور المواطنين على نحو سلبي على أنهم مصدر العنف من خلال الخروج للشارع وحرق الإطارات والتسبب في التخريب، ولا نجد صورا تبرز الدور الإيجابي للمواطن في الحفاظ على الأمن والإستقرار" [120](ص86).

إن ذلك يدل على أن الوحدات التعليمية في المقرر هي وحدات تشريب تربوية أكثر منها وحدات تعليمية تكوينية، فإن أهمية التأثير الإيديولوجي الذي تقوم به المراجع المدرسية يكمن أساسا في تثبيت قيم شخصية متعلقة في طبيعتها بنوعية وشكل النظام السياسي، وتظهر دلائلها ودوافعها عبر أشكال سلوكية وفكرية يعمل الجهاز التربوي على ترسيخها في نفوس المتعلمين، وإذا تبنينا نظريا النتائج التي توصل إليها "شارل رايت ميلز" (C.Wright Mills) (1916-1962) في دراسته عن صفوة القوة Power of elite، والتي يرى فيها أن القوة تمتلك بواسطة عدد قليل مكون من رؤساء التنظيمات الكبرى في المجتمع على المستويات السياسية والعسكرية والإقتصادية، فإننا ندرك تمام الإدراك لماذا يتم إسقاط أية مشاركة للأفراد أو الجماعات إلى جانب مؤسسات الدولة ففي المقرر ما يبرهن بوضوح كيف تستحوذ هذه المؤسسات على المهام الحضارية وتتدخل في كل ميادين الحياة، حيث نقرأ : "رجال الأمن مختصون في حماية البلاد والعباد من مختلف الأخطار: أخطار الآفات الإجتماعية، أخطار الكوارث الطبيعية، أخطار الحوادث المختلفة، أخطار تهدد عملية الإقتصاد الوطني، الأخطار الخارجية" [120](ص90) ، إن المقرر يقدم هذه المؤسسات على أنها المنقذة للوطن والحريصة على وحدة الأمن وصيانة الكرامة والشعور بالواجب والوطنية وهذا الإتجاه يولد تدريجيا سلوكات تواكلية وغير مبالية وسلبية في أوساط المواطنين، فالمقرر لا يقوم بدوره التعليمي والتربوي في المساهمة في تكوين التلميذ ليكون مواطنا يتحمل المسؤولية ويبادر في المشاركة في جميع قضايا مجتمعه في الحرب والسلم، بل اختصر كل ذلك وأوكله إلى مؤسسات الدولة بجميع أطيافها.

كما أن قراءتنا للنسب في الجدول تظهر الضعف والخلل في الربط العقلاني لطبيعة العلاقة بين الحقوق والواجبات وتوزيعها ضمن سياق تحديد صفات المواطنة كانتماء وواجب وأداء وامتيازات، فعلى أساس مشاركة المواطن الفعالة في الحياة العامة والتأثير فيها والقدرة على اتخاذ القرارات، يتحدد مدى شعور المواطن بالإنتماء، وهذا ما يسمى بالوطنية الديمقراطية من حيث أنها شعور وإحساس المواطن بالانتماء إلى الوطن والتفاني في الإخلاص له، وهذا الإخلاص لن يكون إلا إذا أحس المواطن أنه عضو فاعل وأن وجوده له وزن واعتبار في ذلك الوطن، وكلما كبر الطفل كلما ازداد شعوره بالإنتماء إلى جماعته، إلا أننا نلاحظ في الجدول وقراءتنا للنسب الواردة فيه أنه كلما انتقلنا عبر سنوات الدراسة، أي كلما كبر التلميذ وازداد عمره كلما ضعف بالمقابل أو انعدم الحديث عن المواطنة في ارتباطها بالمشاركة ومن ثم الإنتماء، كما لم تحدد العلاقة بينهما رغم أن هذين المقومين (المشاركة، الإنتماء) أساس المواطنة الديمقراطية، وهذا يدل على أن هناك اتجاها إلى إضعاف مستوى الوعي بالمواطنة لدى التلاميذ، وبالتالي إلى إضعاف مستوى الدافعية لديهم للمشاركة المدنية والسياسية في المستقبل كمواطنين.

وقد جاء الحديث عن الإنتماء للوطن في المقرر مرتبطا بمنظومة الحقوق والواجبات حيث نقرأ: "المواطنة هي صفة المواطن التي تدل على الإنتماء للوطن، له حقوق يستفيد منها وعليه واجبات يلتزم بها" [119](ص65) وفي أحيانا أخرى اختزل الإنتماء في الإطار الجغرافي الضيق فنقرأ "الجزائري إنتساب وإنتماء للجزائر" [118](ص62)، كما عمد المقرر إلى تحسيس التلميذ بالإنتماء للوطن، وتعميق الشعور لديه بحب الوطن من خلال استخدام المرجعية الإيمانية في ذلك، حيث نقرأ في كتاب السنة الأولى : "حب الوطن من الإيمان"[118](ص65) غير أن هذا التوجه لن يساعد التلميذ على فهم طبيعة العلاقة بين المواطن وما يربطه بواقعه القانوني والإجتماعي بقدر ما يربطه بفضاء غيبي، بعبارة أخرى فإن تبرير الإنتماء للوطن هنا هو تبرير ديني غيبي، في حين أن هذا التلميذ لم تتوفر لديه الصورة الحقوقية للإيمان، كما أن الإيمان يتجسد على مستوى أداء الشعائر والعبادات وليس على مستوى ضبط الهوية الوطنية وضبط قيم الولاء، وهذا ما سيؤثر سلبا في قيمة تلقي القيم المدنية، أي تكوين السلوك المدني المرتبط بأداءات إجتماعية وتربوية ونفسية محددة تقتضي الإلتزام والإنضباط والإتزان، كما أن ربط التلميذ بفضاء ديني-غيبي في هذا المجال يجعله في النهاية يميل إلى الخنوع و الاتباع بدل قبول الوقائع بعقلانية وبحقوقية.

ومن خلال هذا كله يظهر أن هناك ضعفا إلى الاتجاه نحو تنمية الشعور بالإنتماء للوطن- من خلال المقرر- لدى التلاميذ والتفاني في حبه والإخلاص له من خلال المشاركة في تنميته وخدمته، بل اختزلت صورة الوطن في النظام السياسي القائم عبر مؤسساته، وبدل أن يقوم المقرر بتنمية وتكوين المتعلمين على الولاء للوطن كان التركيز نحو تنمية الولاء للنظام والمؤسسات وهذا ما سيظهر بوضوح في الجدول التالي من خلال رصد نسبه وتحليله.

الجدول رقم (03): رصد كثافة منظومة الحقوق والواجبات

السنة / التكرار العبارة	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		المجموع	
	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة
الحقوق	32	10.35	26	8.41	26	8.41	142	45.95	226	73.13
الواجبات	10	3.23	22	7.11	21	6.79	30	9.70	83	26.86
المجمـوع	42	13.59	48	15.53	47	15.21	172	55.66	309	100

تم رصد كثافة الحديث عن الحقوق والواجبات في هذه الدراسة من خلال إحصاء نسب الجمل أو الفقرات التي تشير إلى الحقوق أو الواجبات، وبعد قراءة هذه النسب المختلفة في الجدول يظهر أن هناك إشارة أو حديثا متكررا عن الحقوق بنسبة 73.13% و بلغت نسبة الإشارة للواجبات 26.86 %.

من خلال هذه القراءة للنسب الواردة في الجدول نستنتج أن الحديث عن الحقوق قد ورد بقوة في المقرر على حساب الواجبات، إلا أننا نلاحظ أنه عند الحديث عن الحقوق والواجبات فإن هناك اتجاها مباشرا نحو النقل الحرفي والنصي من الدستور بأسلوب تقريري، ففي كتاب السنة الرابعة نقرأ : "يضمن الدستور الحريات الفردية والجماعية للمواطنين، ويحدد واجباتهم" [120](ص19) ونقرأ أيضا "احتوى دستور 1996 على الحقوق الفردية للمواطن وهي : ....." [120](ص23) وفي نفس الكتاب نقرأ في وحدة (السلطة القضائية) تحت عنوان فرعي : دور السلطة القضائية :

"يتمثل دور السلطة القضائية في حماية المجتمع، وضمان الحقوق والحريات الأساسية لأفراده" [120](ص52).

وفي وحدة (السلطة التشريعية) نقرأ : "تتمثل أهمية البرلمان في صيانة الحقوق والحريات ومنع الإستبداد والتجاوزات" [120](ص99).

فمن خلال هذه الأمثلة نلاحظ أن هناك اتجاها واضحا نحو ربط منظومة الحقوق بهيكل المؤسسة على أنها إطارا للخدمة الإجتماعية وجدت بفضل الدولة، ووجدت لخدمة المواطن، هذا الأسلوب لا يغدو عن كونه أسلوبا لغويا ومجرد حديث إنشائي يعكس مواقف وتوجهات نموذجية يتم بها تعبئة المتعلم بدلا من الإهتمام بمنهجيات ممارسة هذه الحقوق، وتمكينه من نقد صور وأشكال انتهاكها وإكسابه مهارات

الحصول عليها والدفاع عنها، بل صورت حقوق المواطن داخل المقرر على أنها حقوقا محققة في الواقع المرسوم، لذلك جاء الحديث عنها بأسلوب إنشائي تقريري، كما يظهر من الأمثلة أن الحقوق قد كيفت سلبيا، حيث اعتبرت منة أو منحة تتفضل بها الدولة أو المؤسسة على المواطن.

إن هذا التشريب التربوي هدفه تكوين التلاميذ على فهم الممارسة من جانب حقوقي سلطوي، وليس من جانب حقوقي مدني، يضع للفرد الدور الإجتماعي النظامي في المجتمع، فتغدو المؤسسات شكل من أشكال العقد الإجتماعي المميز للجماعات الإجتماعية في هذا المجتمع، وتغدو الديمقراطية بذلك تفعيل إيجابي لطابع العلاقة المرتبط بالمكانة والدور والأداء لكل فرد في هذا المجتمع من دون أفقية سلطوية أو امتياز فئوي، ومن دون امتلاك السلطة للطابع الحقوقي للدولة والمن به على المواطنين.

إن هذا التوجه يترك التصور العام لدى التلميذ أن دوره ضمن السياق الاجتماعي الذي يتواجد فيه هو بفضل المؤسسة ولصالح المؤسسة، فهو يتواجد داخل المؤسسة التعليمية، ويتلقى هذا السيل من التوجهات والعمليات يشاهد ويتعلم سير المؤسسات ليتفاعل معها وهو طالب وعامل وزائر ومسؤول، بعبارة أخرى إذا حاولنا فهم العلاقة فإن التلميذ يجد نفسه معيدا لإنتاج علاقة انتظمته تاريخيا وحركيا، وهو لا يقوى إطلاقا على تغييرها أو توجيهها أو التأثير فيها، وهو ما سميناه مجال إدراج التلميذ ضمن ثقافة الخضوع والإنصياع، حيث نقرأ في كتاب السنة الرابعة : "المدرسة التي تدرس فيها يقوم على إدارتها والإشراف على شؤونها مدير المدرسة، والأسرة التي تنتمي إليها يقوم على إدارتها ولي أمرك، والنادي الرياضي أو الجمعية أو المكتبة التي تزورها لها إدارة، فما علاقة الإدارة بالمواطن؟" [123](ص26)، هذا المثال يترك انطباعا أن هناك حمولة تقليدية إيديولوجية مكرسة ومروجة لقيمة السلطة ورمزها فهي لا تقيم تمييزا بين المؤسسة والشخص الممارس لمهامها أو الشخص القائم بأمرها، فإدارة المدرسة مرتبطة بشخص المدير، والأسرة مرتبطة بشخص الولي، وهذه المضامين ممنهجة لترويض الأجيال على الولاء والطاعة للشخص الحاكم.

أما في مجال حقوق الإنسان، فإن المقرر تعرض لقضية حقوق الإنسان إلا أنه اكتفى بمعالجة هذا الجانب على المستوى العالمي أو الدولي على حساب المستوى الوطني أو المحلي، ففي كتاب السنة الرابعة نقرأ ضمن وحدة (خروقات حقوق الإنسان) :

"تتعرض حقوق الإنسان في العديد من بلدان العالم لخروقات، خاصة أثناء الحروب والفوضى السياسية في بعض البلدان، أو في حالة وجود هيئة حاكمة ديكتاتورية مستبدة، ولأجل ذلك أنشئت العديد من الهيئات والمنظمات المدافعة عن حقوق الإنسان" [120](ص76).

كما تعرض المقرر إلى أهم مظاهر الإنتهاكات في حق الأفراد والجماعات في العالم:

"من انتهاكات حقوق الإنسان الممارسات الديكتاتورية واحتكار السلطة، وغياب الديمقراطية في كثير من بلدان العالم، وانتهاج سياسة تكميم الأفواه، بقمع ومنع حرية الرأي والتعبير وحق الإختلاف" [120](ص77).

وبالحديث عن "حماية حقوق الإنسان" تطرق المقرر بإسهاب للدور الذي تلعبه المنظمات الدولية والإقليمية لحقوق الإنسان، بينما كانت الإشارة لحماية حقوق الإنسان على المستوى الوطني ضعيفة جدا مقارنة مع المستوى الدولي، وحسب المقرر فإن مؤسسات الدولة هي الجهة الكفيلة بحماية حقوق الإنسان، ولم يتم الحديث عن المنظمات والجمعيات المستقلة أو غير الحكومية بدورها في حماية حقوق الإنسان والدفاع عنها إلا بشكل عابر وباهت، دون التطرق بالتفصيل عن الدور الفاعل لهذه

المنظمات أو الجمعيات، حيث نقرأ تحت عنوان فرعي في وحدة (خروقات حقوق الإنسان)، حماية حقوق الإنسان على المستوى الوطني :

"تحمى حقوق الإنسان على المستوى الوطني بالنص عليها في الدساتير، ثم التفصيل فيها في القوانين الفرعية الأخرى، وكذا الأجهزة الوطنية لحماية حقوق الإنسان وتتمثل في الأجهزة القضائية وأجهزة الشرطة، والهيئات المستقلة كاللجنة الوطنية الإستشارية لترقية حقوق الإنسان وحمايتها" [120](ص80).

أما فيما يتعلق بفكرة الواجب، فإن هناك توجها في المقرر نحو اختزال صورة الوطن في صورة النظام السياسي، فلم يتطرق المقرر إلى واجبات المواطن من خلال التركيز على دوره ومسؤوليته في المساهمة في قضايا مجتمعه ووطنه، وبدل أن يقوم المقرر بالتنشئة على الواجب من زاوية تنمية الشعور بالمسؤولية لدى التلاميذ، وضرورة المشاركة في تنمية الوطن، إلا أننا نلاحظ إهمال هذا الجانب لصالح تنمية الولاء للدولة ومؤسساتها من خلال فكرة الواجب بأسلوب الترهيب، بصيغة تقريرية ونقلا مباشرا ونصيا من الدستور:

"لا يعذر بجهل القانون، يجب على كل شخص أن يحترم الدستور وقوانين الجمهورية" [118](ص99) و"على كل مواطن أن يؤدي بإخلاص واجباته تجاه المجموعة الوطنية" [119](ص74).

وفي نشاط تطبيقي نقرأ: "أكتب فقرة تبين فيها واجبات المواطن نحو دولته" [120](ص17) كما اختزلت المواطنة أحيانا في أداء الواجب حيث نقرأ "المواطن الذي يحترم قوانين وطنه، يلتزم بها يتصف بالمواطنة" [119](ص64).

إن هذه الأمثلة تظهر بوضوح أن محتوى المقرر يحصر الولاء للنظام السياسي بدل الولاء للوطن، وهذا بدوره سوف يضعف من درجة تنمية الإنتماء إلى الوطن لدى التلاميذ والمبادرة في المشاركة في قضاياه، بل يؤدي إلى ترسيخ ثقافة الخضوع والإنصياع للنظام السياسي، كما أن احترام القانون لا يجب أن ينبع من الخوف، وإنما هو تعبير عن الشعور بالإنتماء وبالإحساس بالمسؤولية نحو الصالح العام.

إضافة إلى ذلك فإن المقرر تعرض في (نشاط تطبيقي) إلى فكرة الواجب من الزاوية الدينية والإيمانية حيث نقرأ : "قال الرسول (صلى) : ليس منا من لا يرحم صغيرنا ولا يوقر كبيرنا، ويأمر بالمعروف، وينهى عن المنكر" ونقرأ تحت هذا الحديث الشريف الأسئلة التالية:

ما هي الواجبات التي ينص عليها الحديث الشريف؟

كيف تطبق الواجبات الواردة في هذا الحديث؟ " [119](ص65).

ومن خلال ذلك نلاحظ اتجاه المبرمج التربوي إلى إقامة الربط الباهت بين الواجب المدني والواجب الديني، بينما نمط الدولة الديمقراطية الذي ينتمي إليه هذا التلميذ هو نمط الدولة غير الدينية، ولا تتبنى في مشروعها الديمقراطي قواعد دينية، وتكتفي بمجرد استعمال النصوص الدينية للتبرير والتمرير وليس التقنين أو التشريع، والأمر يصبح بالنسبة للتلميذ هو تموضعات غير متجانسة ولا متناسبة، فالمواطنة لا تقتضي الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وهذا طبعا سوف يؤثر سلبا في تكوين السلوك المدني أو القيم المدنية لدى التلميذ.

الجدول رقم (04): أشكال حقوق المواطنة

السنة	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		المجموع	
التكرار العبارة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة
حقوق اجتماعية	15	9.09	02	1.21	05	3.03	42	25.4	64	38.7
حقوق مدنية	09	5.45	05	3.03	06	3.63	35	21.2	55	33.3
حقوق سياسية	08	4.84	15	9.09	03	1.81	20	12.1	46	27.8
المجمـوع	32	19.3	22	13.3	14	8.48	97	58.7	165	100

يظهر من خلال قراءتنا لهذا الجدول أن هناك حديثا متكررا عن الحقوق الاجتماعية والثقافية حيث بلغت نسبة الإشارة إليها 38.78 %، أما نسبة الإشارة إلى الحقوق المدنية، فقد بلغت 33.33 %، وفي المرتبة الأخيرة، تمثلت نسبة الإشارة إلى الحقوق السياسية 27.87 %.

ومن الأمثلة الواردة عن الحقوق الإجتماعية في مقرر التربية المدنية، الحق في العمل، الحق في الراحة، الحق في الملكية، الحق في التعليم، الحق في الإضراب، الحق في الحماية الإجتماعية والصحية، حق التمتع بظروف معيشية حسنة، حق المشاركة في الحياة الإقتصادية والإجتماعية والثقافية.

أما بخصوص الحقوق المدنية التي تم الإشارة إليها في المقرر، فقد تمثلت في : الحق في التمتع بالجنسية، المساواة أمام القانون، حرية المعتقد والرأي، حرية التعبير، حرية التنقل والإقامة، بينما تمثلت الحقوق السياسية التي وردت في المقرر، الحق في تقلد الوظائف العامة، حق المشاركة في

الإنتخابات، الحق في الترشح ، حرية المشاركة في الإجتماعات والجمعيات، الحرية السياسية،حق إنشاء الأحزاب السياسية، الحق في إنشاء النقابات، الحق في تسيير الشؤون العامة.

ومن الجدول يمكننا أن نستنتج أن هناك تراجعا في نسبة الحديث عن الحقوق المدنية والحقوق السياسية، وهذا يعكس بوضوح هامشية الإهتمام بالعلاقة بين المواطن والهيكل السياسي، إضافة إلى ذلك، فإن التلميذ عند قراءته لمحتوى الوحدات التعليمية، يجد أن هناك اقترانا متلازما بين مفهوم الحقوق المدنية ومفهوم الحقوق السياسية، دون تمييز بينهما، وكأنهما يدلان على معنى واحد، حيث نقرأ في كتاب السنة الثانية، وبالتحديد في الجزء المخصص لشرح المفاهيم: "الحقوق المدنية والسياسية هي التمتع بجملة من حقوق المواطنة كالإنتخاب والترشح لمناصب سياسية" [119](ص66)، وتحت عنوان فرعي: الحقوق والحريات:

تتمثل الحقوق المدنية والسياسية في : المساواة أمام القانون ، الحق في التمتع بالجنسية، الحق في تسيير الشؤون العامة، حرية التعبير، الحق في المشاركة في الإنتخاب" [120](ص19)، فرغم ما للمفهومين من اختلاف ودلالات، حيث تهدف الحقوق المدنية إلى تمكين الفرد من العيش كمواطن داخل بلده بحكم عضويته في الجماعة السياسية، حيث يمارس هذه الحقوق بكل حرية في إطار القانون كحرية الرأي والتعبير وحق الملكية، أما الحقوق السياسية وهي الأكثر فاعلية في الممارسة الديمقراطية، لأنها تضمن لصاحبها المساهمة الإيجابية في ممارسة السلطات العامة في بلاده من خلال المشاركة في مؤسسات الحكم السياسية والقانونية، أي أنه ومن خلال الحقوق السياسية يستطيع المواطن أن يسهم في تشكيل الحكومة ومراقبتها.

إلا أننا ومن خلال المقرر لاحظنا أن هناك إهمالا لهذا الجانب، وهذا ما يعكس هامشية الإهتمام بالعلاقة بين المواطن والبناء السياسي، كما أنه وعند الحديث عن الحقوق السياسية، نلاحظ أن هناك كثافة في الإشارة إلى حق المشاركة في الإنتخابات على حساب الحقوق السياسية الأخرى، كمراقبة

ومحاسبة السلطة أو معارضتها فرديا أو جماعيا، فالديمقراطية تقتضي تأسيس السلطة على اختيار شعبي حر، ويضعها تحت المراقبة المستمرة للرأي العام، إلا أن هناك اتجاها واضحا نحو وضع قالب سياسي يوجه التلاميذ نحو تبني قيما ومنطلقات إيديولوجية تحدد تصورات النظام السياسي واختياراته بالنسبة لنموذج المواطن المستقبلي.

إضافة إلى ذلك فإننا لاحظنا في فقرات متعددة من خلال الوحدات التعليمية تبريرا دينيا-غيبيا، حيث يتجه المبرمج التربوي في هذا السياق إلى إقامة الربط الباهت بين الحقوق المدنية والحقوق الدينية (الإيمانية)، وأحيانا يكون هذا الربط في غير موضعه، ولا يتناسب مع المعنى، مثلما الأمر في هذا

المثال في كتاب السنة الرابعة من خلال وحدة (حرية التعبير) حيث نقرأ تحت عنوان فرعي: أهمية حرية التعبير :

يقول الله تعالى "يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا..." ثم نقرأ تحت الآية الكريمة : "لحرية التعبير دور هام في تنمية روح الأخوة والمحبة والتواصل بين أفراد المجتمع، كما لها أهمية في توطيد علاقات التعاون والتقارب والتعارف بين الدول والشعوب والأمم" [120](ص99).

ومن الواضح أن معنى الآية لا يعبر بأي حال من الأحوال عن حرية التعبير، فهي تدعو إلى توطيد قيم سامية تربط الفرد بمجتمعه، وبالمجموعة الإنسانية، بينما يدل مفهوم "حرية التعبير" على معنى ضيق يتعلق بسلوك مدني يهدف إلى تمكين الفرد من العيش كمواطن داخل بلده بحكم عضويته في الجماعة السياسية، حيث يمارس هذا الحق في إطار القانون.

بعبارة أخرى فإن حرية التعبير كحق مدني يتعلق بالمواطن في ارتباطه مع مجتمعه السياسي.

وبذلك فإن طرح المعلومة بهذا الأسلوب في مقرر التربية المدنية سيؤثر سلبا في قيمة تلقي القيم المدنية لدى التلاميذ، وكذا تكوين السلوك المدني المرتبط بأداءات اجتماعية تتعلق بدور المواطن في علاقته مع الهيكل السياسي، وما تقتضي تلك العلاقة من اكتساب مهارات الممارسة الديمقراطية.

الفئـة الرئيسيـة الثانيـة: المحتـوى السياسـي

الجدول رقم (05): دلالات عبارة "ديمقراطية"

السنة / التكرار العبارة	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		المجموع	
	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة
سياسية	-	-	05	12.5	03	7.5	25	62.5	33	82.5
حقوقية	-	-	-	-	-	-	05	12.5	05	12.5
أخلاقية	-	-	-	-	-	-	02	5	02	5
المجمـوع	-	-	05	12.5	03	7.5	32	80	40	100

يظهر من خلال قراءة هذا الجدول أن هناك اتجاها واضحا لدى المبرمج التربوي في حصر الديمقراطية، وتقديم معناها مرتبطا بالجانب السياسي، حيث قدرت نسبة الجمل التي تدل على هذا المعنى 82.5 % تليها الدلالة الحقوقية بنسبة 12.5 % وفي المرتبة الأخيرة الدلالة الأخلاقية بنسبة 5 % فقط.

إن هذه الأرقام تدعم التحليل الذي أوردناه في الجدول الأول (جدول رقم 01)، حيث نلمس تركيزا واضحا على جانب التكوين لامتلاك فكر الولاء والقبول الرسمي للمؤسسات السياسية لدى التلاميذ هو السائد، والسعي نحو تبني اتجاهات إيجابية نحوها إلى درجة يشعر معها التلميذ أن الحياة التشريعية والديمقراطية هي السمة الرئيسية السائدة في الحكم، هذا التوجه تنطق به الكثير من العبارات، حيث نقرأ في كتاب التربية المدنية للسنة الثانية "المجلس الشعبي البلدي فضاء للديمقراطية المحلية" [119](ص69)، وفي كتاب السنة الثالثة: "يجسد المجلس الشعبي الولائي مبدأ الديمقراطية من خلال تمثيله للشعب" [118](ص58).

ونقرأ أيضا في نفس الكتاب: "للمجلس الشعبي الولائي أهمية كبيرة في تجسيد الديمقراطية ولا مركزية التسيير، وفي ممارس الرقابة الشعبية" [118](ص60)، وفي مقرر السنة الرابعة، وبالتحديد في الجزء المخصص لشرح المفاهيم والمصطلحات، عرفت "الديمقراطية" في سياق شرح شعار: "جمهورية ديمقراطية شعبية" على أنها "نظام الحكم المستمد من الشعب، وتعني سلطة الشعب"، بالإضافة إلى ذلك نقرأ في نفس المقرر وفي وحدة "الدولة الجزائرية"، أن الديمقراطية ارتبطت تاريخيا بنظام الحكم في الجزائر، "إن الدولة الرستمية اهتمت بإدارة الدولة على سلطة ديمقراطية [120](ص13)، وإذا كانت الديمقراطية عملية يتمكن من خلالها المجتمع المدني من السيطرة على العنف، وإدارة أوجه الاختلاف سلميا، تعبيرا عن إجماع القوى الفاعلة على ضمان الحد الأدنى من المشاركة السياسية الفعالة لجميع المواطنين، إلا أننا لا نجد في المقرر ما يحدد الموقف بوضوح فيما يخص العلاقة بين الديمقراطية والعنف أو الديمقراطية وتحقيق الأمن، حيث نقرأ في كتاب السنة الرابعة في وحدة "الأمن والسلم" : "إن تحقيق الأمن يمكننا من ممارسة الديمقراطية [120](ص90) ثم نقرأ في فقرة أخرى من نفس الوحدة : "لعلاج العنف وإلغاء أسبابه، يجب دمقرطة المجال السياسي على نحو لا غبار عليه، وبناء تعاقد سياسي بين أطرافه: على احترام النظام الديقراطي الدستوري والحياة التمثيلية، والتنافس السياسي السلمي، والاحتكام على الاقتراع الحر النزيه، وإلى إرادة الشعب" [120](ص91)

ومن خلال ذلك فإن التلميذ لا يكاد يدرك ويفهم حقيقة العلاقة بين الديمقراطية وتحقيق الأمن وما إذا كانت الديمقراطية شرطا لتحقيق الأمن أو أنها ناتج عنه، بعبارة أخرى من يسبق الآخر وحسب

اعتقادنا فإن الاعتقاد بالثاني أي "تحقيق الأمن يمكننا من ممارسة الديمقراطية" ما هو إلا تبرير لتقييد الحريات وتضييقها بداعي الحفاظ على النظام واستقراره والذي كما هو معلن "نظام ديمقراطي"وفيما يتعلق بارتباالتحط الديمقراطية بالمجال الحقوقي، والذي قدرت نسبتها في المقرر بـ 12.5 %، تركز بديد في الحق في المشاركة السياسية، إلا أننا لاحظنا أنه تم اختزال المشاركة الديمقراطية في الطابع التمثيلي فرغم أن الديمقراطية ليست إقتراعا شكليا فحسب، بل مشاركة مستمرة لأعضاء الجماعة في كل مجالات الحياة، إلا أننا نلمس –من خلال المقرر-تسريبا ايديولوجيا بعكس الصورة الحقيقية للمواطن التي يرغب فيها النظام السياسي، وهي استبعاده عن المشاركة السياسية والاجتماعية وتغييب وعيه عن ذلك واستدعائه فقط يوم الاقتراع من أجل الانتخاب، ولا يصبح الانتخاب بذلك وسيلة أو كحق للمشاركة وإبداء الرأي، بل إنه في حقيقة الأمر وسيلة لاستمرار واستقرار النظام وتبرير وجوده، حيث نقرأ في المقرر : "من خصائص الديمقراطية الحق في الانتخاب " [120](ص13)، ونقرأ أيضا: "تنسب الهيئات النقابية القيادية بطريقة ديمقراطية" [120](ص90) فالمواطن حسب المقرر يمكنه أن يحظى بحق المشاركة السياسية من خلال التمثيل، وتكون عن طريق عملية واحدة وهي الانتخاب من دون أن تتاح له فرصة إتخاذ القرار من خلال اختيار مرشحيه في القاعدة، والتمييز بينهم ومعرفة سيرهم، وبنائهم الفكري والتقني، وإمكانية إبداء رفضه على قبول مترشح ما، فهذا الواقع غير واضح، مما يجعل التلميذ

في النهاية يمتلك مفهوما جزئيا وقاصرا عن الديمقراطية، فتصبح بالنسبة إليه مجرد ممارسة إدارية وسياسية لأشخاص تم انتخابهم، وصاروا يشرفون على تسيير مؤسسات تشرف عليها الدولة.بالإضافة إلى ذلك فإننا نلاحظ تركيزا واضحا على الجانب "التقني" للديمقراطية، من خلال قراءتنا لمضمون المقرر نجد على سبيل المثال :"من صور الديمقراطية التعددية، ومقابل ذلك نلاحظ عجزا واضحا عن إدراك أهمية الممارسة الإجتماعية للديمقراطية، وهذا ما يعبر عن النظرة القاصرة للنظام السياسي في رؤيته للديمقراطية نظرة "ميكانيكية" تقنية تتعلق بالتعددية السياسية والنقابية والمسائل القانونية التنظيمية، فالنظام يسمح بالتعددية وفي نفس الوقت يقرر قوانين تحد وتضيق مجال المشاركة السياسية والإجتماعية الفعلية لهذه الحركات والتجمعات، إن هذا التحليل يوضح أن مفهوم الديمقراطية في مقرر التربية المدنية، قد قدم وفق الأسلوب التعبوي، وليس وفق منهج التمكين والتوعية، فهناك اتجاها واضحا داخل المقرر إلى تقديم معارف وأفكار ومعلومات لصياغة توجهات محددة سلفا للمواطن إزاء دولته، ولم تقدم هذه المعارف على نحو صناعة تسمح بصياغة وتكوين مهارات ممارسة الديمقراطية داخل هذه الدولة وما يعزز هذا القول ضعف نسبة الحديث عن الديمقراطية كمنهج للتعامل فيما بين أفراد المجتمع وتجمعاته داخل المقرر، فالديمقراطية هي قبل كل شيء قيمة اجتماعية ومعيار أخلاقي قبل أن تكون وسائل وإجراءات تتعلق بالقوانين والمؤسسات، وللديمقراطية

بعدين متلازمين، أحدهما"إجرائي" يتعلق بالقوانين والمؤسسات [120](ص108)، والثاني "أخلاقي" يشير إلى قيم واتجاهات وسلوكات تحكم الدولة والمجتمع، وبغير هذه الأخلاقيات يصبح الحديث عن الديمقراطية كالجسد بلا روح، وشكل بلا مضمون، إلا أن البعد الثاني للديمقراطية وهو البعد الأخلاقي والسلوكي، لم يرد في المقرر إلا بصورة ضئيلة جدا لم تتجاوز نسبتها 5 % وهذا من خلال مجموع المضامين التي دلت عليهم عبارة "ديمقراطية" عندما ذكرت حرفيا أو نصيا في المقرر، حيث نقرأ "ممارسة العمل النقابي يشجع على الحوار والتشاور وفض النزاعات بالوسائل السلمية، ويسهم في ترقية الديمقراطية وفي إشاعة روح التضامن والثقة والإنسجام داخل المؤسسة"، ونقرأ أيضا "يتمثل دور النقابة في تحقيق العدالة الإجتماعية والديمقراطية" [120](ص105) .

الجدول رقم (06): تنظيم سلطات الدولة

السنة / التكرار العبارة	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		المجموع	
	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة
صلاحيات الرئيس	-	-	-	-	02	4	25	50	27	54
صلاحيات الحكومة	-	-	-	-	-	-	15	30	15	30
صلاحيات البرلمان	-	-	-	-	-	-	08	16	08	16
المجمـوع	-	-	-	-	02	4	48	96	50	100

يظهر من خلال قراءتنا للجدول أن هناك تركيزا واضحا على صلاحيات وسلطات رئيس الجمهورية على حساب سلطة الحكومة والبرلمان، حيث بلغت نسبة الحديث عن سلطة الرئيس 54 %، بينما تكرر الحديث عن سلطة الحكومة 30 %، وفي الأخير تكرر الحديث عن صلاحيات البرلمان بـ 16 %.

فقد ورد في المقرر عبارة : "يتولى رئيس الجمهورية عدة سلطات وصلاحيات محددة وتتمثل في:

ممارسة سلطة التعيين في الوظائف المدنية والعسكرية في الدولة.

ممارسة السلطة التنظيمية.

الحفاظ على أمن الدولة" [120](ص40)

ونقرأ أيضا: "رئيس الجمهورية هو رئيس الدولة الذي يقود السلطة التنفيذية، ويمثل السلطة العليا في البلاد" [120](ص40).

ومن الواضح أن هناك تشريبا تربويا يعكس الوضع الذي يتميز به النظام السياسي في الجزائر والذي يخرج عن مبدأ أساسي في الديمقراطية وهو "الفصل بين السلطات" وهذا المبدأ لا يقصد به الفصل الشديد بين السلطات، وإنما التناغم ، والمشاركة في السيادة بين القوى السياسية إلا أن المقرر يعكس بوضوح هيمنة السلطة الرئاسية على حساب السلطة التنفيذية والتشريعية، فللرئيس حق تعيين رئيس الحكومة وتنحيته، حيث نقرأ في كتاب السنة الرابعة :"من سلطات وصلاحيات رئيس الجمهورية تعيين رئيس الحكومة وإنهاء مهامه" [120](ص36)، كما يظهر المقرر كذلك تمتع الرئيس بصلاحيات واسعة في الحالات الاستثنائية، فنقرأ في نفس الكتاب :"في حالة تهديد الأمن والإستقرار الوطني، من صلاحيات رئيس الجمهورية اتخاذ التدابير المناسبة والإجراءات الكفيلة بدرء الخطر، وبالتالي الحفاظ على النظام العام، ومن أهم الوسائل القانونية لتحقيق ذلك إعلان حالة الحصار وحالة الطوارئ والحالة الإستثنائية" [120](ص43).

كما يعكس المقرر أحقية رئيس الجمهورية في تجاوز الجهاز التشريعي والتنفيذي بالحكم بالأوامر وإنشاء فرقة برلمانية ثانية (مجلس الأمة) غير منتخبة بطريقة مباشرة، ويعين ثلث أعضائها من قبل رئيس الجمهورية لمراقبة البرلمان، حيث نقرأ: "يمثل مجلس الأمة الغرفة الثانية للبرلمان، ينتخب أعضاؤه عن طريق الإقتراع غير المباشر والسري، وثلثا أعضائه منتخبون من قبل المجالس البلدية والولائية، والثلث الآخر معين من قبل رئيس الجمهورية" [120](ص44)، فالمقرر إذن يعكس واقع الديمقراطية الممارسة على مستوى النظام السياسي، ويعمل على تكريس هذا الواقع وفق هذا التشريب التربوي، ومن خلال هذا الطرح الإيديولوجي ليؤكد على مركزية القرار وأحادية القطب في الممارسة السياسية.

بالإضافة إلى ذلك فإن السلطة التي يتمتع بها رئيس الجمهورية على المؤسسات الدستورية، تتسع لتشمل تنظيم المؤسسات على المستوى المحلي من خلال المجالس الولائية والبلدية، (فالوالي) هو ممثل الدولة ويعين عادة من طرف رئيس الجمهورية، وهو يتمتع بصلاحيات تنفيذية واسعة وبسلطة معنوية عالية على حساب المجالس، ويظهر ذلك من خلال المقرر حيث نقرأ :"يعين الوالي من طرف رئيس الجمهورية ومن اختصاصاته:

ممثل لسلطة الدولة في الولاية

الرئيس الإداري للولاية

الهيئة التنفيذية للمجلس الشعبي الولائي: [118](ص16)

ونقرأ أيضا "يتولى مجلس الولاية تحت سلطة الوالي تطبيق برنامج الحكومة وتعليماتها وتنفيذ قرارات المجلس الشعبي الوطني" [118](ص14).

وبالإضافة إلى ما تتمتع به السلطة التنفيذية من نفوذ هائل، فإننا نلاحظ في المقرر أيضا أنه لا يقيم تمييزا بين شخصية الدولة وسلطتها وبين الأشخاص الممارسة لمهامها حيث نلاحظ "صورا" لرئيس الجمهورية ، وتحتها تعليقات من بينها : "رئيس الجمهورية يجسد وحدة الأمة" [120](ص34) .

و"رئيس الجمهورية حامي الدستور" [120](ص94)، حيث أن هذا الخلط بين الدولة ورموزها يؤدي إلى تداعيات سلبية، فبما أن الشخص الحاكم متداخل في وعي جهاز السلطة وفي وعي الأفراد بشخصية الدولة، فإن الولاء السياسي يظل ولاءا لشخص الحاكم الأعلى في المقام الأول وإن الخلاف مع الشخص الحاكم، يصنف على أنه خلاف مع الدولة ونقص في الولاء لها.

هذه الأمثلة توضح جيدا شكل المواطن الذي يرتضيه النظام السياسي، كما يعكس شكل المشاركة السياسية-في هذه الأمثلة من خلال المقرر- النموذج البطريركي (Le modèle patriarcale)، حيث يتجه القرار من الأعلى إلى الأسفل ولا يسمح بالرأي المخالف إلا في حدود ضيقة، فالحكومة تابعة للرئاسة، والبرلمان مجرد غرفة تستقبل مقررات فوقية ورغم أن هذا الأخير هو الأساس لأنه يعبر عن الإرادة الجماعية، إلى أن الجهاز التشريعي لا يشرع بترسيم وتسييس مشاركة مختلف تيارات الرأي العام، ومساهمته في المعالجة السلمية لمختلف المشاكل.

وإذا كانت الديمقراطية تعني المشاركة في السيادة بين القوى السياسية، وهذا ما يسمى "مبدأ الفصل بين السلطات" إلا أننا لاحظنا في المقرر ما يؤكد على أن السلطة التنفيذية والسلطة التشريعية تتخذ الطابع الشكلي، وأن هناك تداخلا بينهما وليس تناغما وتشاركا، وهذا ما يعكس الصورة الحقيقية للنظام في واقع الممارسة.

كما أن الحديث عن "مبدأ الفصل بين السلطات" من حيث تحديد مفهومه بصورة دقيقة وواضحة، وتحديد الهدف منه ولم يظهر في المقرر في جميع السنوات، غير أننا نجد إشارة إلى دور البرلمان في ممارسة الرقابة السياسية على السلطة التنفيذية، إلا أنها إشارة عابرة، حيث نقرأ عبارة "يمارس البرلمان عدة مهام منها مراقبة عمل الحكومة" [120](ص44)، وأحيانا يتحدث المقرر عن الرقابة وكأنها من اختصاص السلطة القضائية فحسب، حيث نقرأ عبارة " إذا كان إعداد القوانين والتصويت عليها من اختصاص السلطة التشريعية، وتنفيذها من اختصاص السلطة التنفيذية، فإن الجهة التي تحكم على من يخرقها ويخالفها هي السلطة القضائية" [120](ص50).

ومن خلال كل ما سبق يتبين لنا أن الإطار الذي يتحرك فيه النظام التعليمي، يجعل منه وسيلة أو أداة لإعادة إنتاج العلاقات القائمة، فمن خلال المقرر التعليمي ينتج نمط الشخصية المتكيفة مع النظام السياسي القائم لكي تنسجم وتتسق مع إيديولوجية السلطة السياسية التي تسيطر على مقاليد الحكم، وهذا ما يؤكد على أن التعليم هو وسيلة النظام السياسي لإعداد نموذج المواطن، وأن الكتب المدرسية هي منتوج سياسي يمثل طريقة خاصة لرؤية الأشياء وذلك بفعل السلطة.

الجدول رقم (07): عناصر المشاركة السياسية

السنة / التكرار العبارة	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		المجموع	
	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة
الإنتخاب	06	5.94	42	41.58	09	8.91	21	20.79	78	77.22
الرقابة	-	-	06	5.94	-	-	04	3.96	10	9.90
الترشح	-	-	03	2.97	-	-	02	1.98	05	4.95
المعارضة	-	-	-	-	-	-	03	2.97	03	2.97
الانضمام إلى المنظمات الوسيطة	-	-	-	-	-	-	03	2.97	03	2.97
المساءلة	-	-	-	-	-	-	02	1.98	02	1.98
المجمـوع	06	5.94	51	50.49	09	8.91	35	34.65	10	100

من خلال قراءتنا للنسب الواردة في الجدول، والتي تتعلق بمظاهر المشاركة السياسية نلاحظ أن أعلى نسبة كانت خاصة بالحديث عن الإنتخاب، وتقدر هذه النسبة بـ 77.22، وفي المرتبة الثانية يتحدث المقرر عن آلية ثانية للمشاركة السياسية وهي الرقابة، وتقدر نسبة الإشارة إليها بـ 9.90 % تليها نسبة الإشارة إلى الترشح كطريقة من طرق المشاركة السياسية وبلغت نسبة الإشارة إليها 4.95 % ، أما في المراتب الأخيرة، فتأتي نسبة الإشارة إلى المعارضة والإشارة إلى الإنضمام إلى المنظمات الوسيطة بين الأفراد (المواطن) والدولة وبنسبة متساوية تقدر بـ 2.97 %، ثم المسائلة بـ 1.98 %.

ومن خلال هذه القراءة نستنتج أن هناك تركيزا واضحا على حصر المشاركة السياسية في العملية الإنتخابية على حساب أشكال المشاركة الأخرى، حيث تقل نسبة الحديث عن الأنشطة الخاصة بممارسة الضغط والتأثير والتي تتضمن الجهود الفردية أو الجماعية للإتصال بالمسؤولين الحكوميين والقادة السياسيين بهدف التأثير على قراراتهم في قضايا معينة، بعبارة أخرى فإن الحديث عن الآخر

في مقابل السلطة نادرا ما يكون له وجود في المقرر، ونادرا ما يكون له معنى واضح في متناول إدراك التلميذ المتعلم، فالمقرر يكرس ثقافة النظرة الأحادية التي ترفض اكتشاف الآخر والشعور الضمني بأن تمتع الآخر بحق المعارضة والتنظيم يعني هزيمتها المسبقة في الحياة العامة، ويغدو الحديث عن مفاهيم كالإرادة الشعبية "السيادة الشعبية"، "الشعب مصدر كل سلطة"، "سلطة الشعب" مجرد مفاهيم شكلية، وتغدو الإشارة إليها مجرد صورة من صور التعبئة، حيث ارتبطت جميع هذه المفاهيم بمفهوم الإنتخاب، حيث نقرأ على سبيل المثال : "يمارس الشعب سيادته بواسطة ممثليه المنتخبين" [118](ص65)، وتمت هذه الجملة نقرأ "أين تتجسد سيادة الشعب؟" [118](ص67) ونقرأ كذلك في كتاب السنة الرابعة: "يمارس الشعب سيادته عن طريق الإنتخاب" [118](ص66)، وفي كتاب السنة الثانية في الجزء المخصص لشرح المفاهيم، نقرأ في شرح مفهوم "سيادة الشعب": "سيادة الشعب تعني : أن الشعب صاحب السلطة عن طريق الانتخاب" [119](ص66) ونقرأ أيضا "تعتبر الإنتخابات الإطار الحقيقي للتعبير عن سيادة الشعب والأسلوب الذي يمكن به بروز تمثيل يتمتع بالمصداقية، كفيل بإعطاء مضمون شرعية الحكم أو تحمل المسؤولية" [119](ص67) وقد جاء في شرح مفهوم "شرعية الحكم" : "الحكم يكون قانونيا وفق نتائج الإنتخابات" [119](ص66) ومن خلال هذه الأمثلة نستطيع أن نلمس وجها واضحا نحو التركيز على جانب التكوين لامتلاك فكر القبول والإندراج التنظيمي الرسمي للمؤسسات، فالمواطن –حسب المقرر- يمكنه أن يحظى بالتمثيل من خلال عملية واحدة وهي التصويت دون أن تتاح له الفرصة لاختيار مرشحيه في القاعدة والتمييز بينهم، ومعرفة سيرهم وبنائهم الفكري والتقني والتدخل خلال مراحل الترشح والإنتقاء وإمكانية إبداء رفضه على قبول مترشح ما، إضافة إلى ذلك فإن النشاط الإنتخابي يتضمن إلى جانب التصويت المشاركة في الحملات الإنتخابية والدعوة إلى تأييد ومناصرة مرشح معين، وكل نشاط آخر يستهدف التأثير على نتيجة العملية الإنتخابية، إلا أن هذا الواقع مبهم ومخفي في محتوى الوحدات التعليمية لمقرر التربية المدنية ،وهو ما يجعل المتعلم في نهاية المطاف يمتلك مفهوما جزئيا وقاصرا عن الديمقراطية، حيث تم التركيز في المقرر على الإجراءات التي يقوم بها المنتخب في عملية التصويت فحسب فنقرأ : "يتم الإنتخاب بالترشح، ثم الإنتخاب، ثم بفرز الأصوات، ثم تعيين الفائز" [119](ص68).

"يمارس الناخبون المقيمون في الخارج حقهم في التصويت في بلدان إقامتهم لدى الممثليات والقنصليات الاقتراع" [119](ص67)، "ما هي الوثائق اللازمة لاستخراج بطاقة الناخب؟ما مدة صلاحيتها؟ من له الحق في الحصول عليها ؟" [119](ص66)، إن مضمون هذه الوحدات التعليمية يساهم كما سبق القول في امتلاك التلاميذ مفهوما قاصرا عن الديمقراطية، وتبدو له في النهاية على

أنها مجرد ممارسة إدارية وسياسية لأشخاص تم انتخابهم في ظروف معينة وصاروا يشرفون على تسيير مؤسسات تشرف عليها الدولة.

إضافة إلى ذلك فإن المقرر نادرا ما يتحدث عن مفهوم "تداول السلطة" وقد سجلنا غيابا كليا لإدراج هذا المفهوم بشكل صريح، فلم نعثر في كل الوحدات الحديثة عن هذا المفهوم بأسلوب صريح، وتم الإشارة له بشكل ضمني، حيث نقرأ في وحدة : (الأحزاب السياسية): "يهدف الحزب السياسي إلى تجسيد مبدأ الديمقراطية على الساحة السياسية أما فيما يخص مفهوم "المعارضة" فلم يظهر في المقرر على أنه يكرس معنى ثنائية (أكثرية/أقلية) التي تجعل الحياة السياسية أقرب إلى فهم المواطنين من خلال مناقشة المسائل العامة بين السلطة والمعارضة بشكل علني، ويشكل ذلك أحد أهم الأسس الديمقراطية، غير أن مفهوم المعارضة وعند الحديث عنه صراحة أي بأسلوب صريح، ارتبط بالأنشطة العنيفة التي تسعى إلى التأثير من خلال إلحاق الأذى المادي بالأفراد والممتلكات، وتلك الأنشطة عادة ما تكون غير قانونية، حيث نقرأ في كتاب السنة الرابعة في وحدة (الأمن والسلم)، تحت عنوان فرعي: العنف غير الشرعي:

"هو كل استعمال للقوة للإحتفاظ بحق مزعوم، أو لانتزاع حق قابل لأن ينتزع بدون عنف، وفي جملة هذا العنف ما تمارسه الدولة التسلطية من قمع وتنكيل بمعارضيها، أو ما تقوم به الجماعات المعارضة من عنف مسلح ضد الدولة وضد المجتمع" [120](ص90) إلا أن المقرر يتعرض للأسباب التي تؤدي بالأفراد إلى اللجوء لممارسة هذا النمط العنيف، فمن بين هذه الأسباب (السبب السياسي: ويتمثل في ممارسة سياسة القمع وثقافة التسلط، واحتكار الرأي والعدوان على الحقوق المدنية والسياسية للمجتمع" [120](ص91).ولم يتطرق المقرر إلى التفصيل في الوسائل البديلة وأنماط المشاركة السلمية بشكل محدد وواضح ودقيق يصل إلى إدراك التلاميذ، واكتفى المبرمج إلى الإشارة بـ "العنف غير الشرعي وكل استعمال للقوة للاحتفاظ بحق مزعوم، أو لانتزاع حق قابل لأن ينتزع بدون عنف" [120](ص90).

أما بخصوص الحديث عن النشاط التنظيمي والذي يتضمن مشاركة الفرد باعتباره عضوا أو مسؤولا في تنظيم تكون غايته القصدية ممارسة التأثير على عملية صنع القرار الحكومي، وإن عضوية هذه التنظيمات تعتبر في حد ذاتها عملا من أعمال المشاركة السياسية، إلا أن الإشارة إلى هذا المضمون كان ضعيفا جدا في المقرر وكان تناوله أحيانا بأسلوب سلبي، حيث يضع مشاركة الأفراد في الحياة السياسية من خلال إنشاء التنظيمات-تحت رعاية وإشراف الدولة بدل أن تكون هذه التنظيمات مستقلة لتستطيع ممارسة نشاطها الديمقراطي في مراقبة ومحاسبة تجاوزات السلطة: "قد تقل مشاركة الأفراد في العمل السياسي بسبب عدم وجود مؤسسات شرعية يمارسون من خلالها نشاطهم السياسي، الأمر

الذي يجعلهم يلجئون إلى تنظيمات غير مشروعة قد تضر بالنظام العام والأمن العمومي في المجتمع لذا يعمل

في الكثير من الدول على توفير شروط المشاركة السياسية في القرار السياسي لإبعاد استبداد سلطة من السلطات أو فرد أو مجموعة أفراد بالإنفراد بشؤون السياسة العامة، وفي هذا الشأن تظهر الأحزاب كوسيلة مؤثرة في مجريات الحياة السياسية" [120](ص90).

ويظهر من هذا المثال كذلك أن المقرر لا يشجع على المشاركة الشعبية الواسعة النطاق، وإنما على مشاركة صفوة المجتمع، حيث يبرزها المقرر على أنها الجديرة والأحق في مزاولة النشاط السياسي، حيث يبرز المقرر على أن الأحزاب هدفها الدفاع عن الحرية ضد أي سلطة استبدادية بطريقة سلمية كما تقوم الأحزاب بتوجيه المواطن وتوعيته بالمصلحة العامة وتقوم بالرقابة على الممارسة السياسية وكشف أخطاء الحكومة ومحاسبتها ومساءلتها سياسيا وتقوم بتهيئة وتثقيف المواطن نفسيا وسياسيا، ومعرفة وتحديد المشاكل القائمة في المجتمع وإبرازها ووضع حلول مناسبة لمعالجتها، وتعمل على الإقلال من الإضطرابات لدى الجماهير وتهيئتها كما يتم داخل الحزب اختيار المرشحين وإعدادهم وتقديم القيادات الملائمة وإبعاد العناصر التي تراها غير مناسبة" [120](ص109).

ومن خلال هذا التحليل نستنتج أن الوحدات التعليمية هي مجرد وحدات تشريب تربوية حيث تعكس الرؤية التي يرغبها النظام السياسي، والذي يقرر من خلالها الشكل الذي يراه مناسبا لمشاركة المواطنين في الحياة السياسية، كما أن هذه الوحدات لا تغدو مجرد وحدات تعبوية، وتنأى عن وصفها وحدات تمكين وتوعية، يستطيع التلميذ من خلالها امتلاك مهارات التفاعل وإمكانيات الضغط والإستحواذ على وسائل السلطة، الأمر الذي يؤدي إلى تهميش دوره وتحويله إلى تابع للسلطة وليس محركا لها في المستقبل.

الجدول رقم (08): دور منظمات المجتمع المدني

السنة / التكرار	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		المجموع	
	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة
الدور النقابي	-	-	-	-	-	-	25	44.6	25	44.6
دور الأحزاب السياسية	-	-	-	-	-	-	13	23.2	13	23.2
دور الصحافة	-	-	-	-	02	3.57	09	16.0	11	19.6

دور الجمعيات	-	-	-	-	07	12.5	-	-	07	12.5
المجمـــوع	-	-	-	-	09	16.0	47	83.4	56	100

من خلال أرقام هذا الجدول نلاحظ أن أعلى نسبة كانت مركزة في إبراز الدور النقابي حيث بلغت 44.64 %، وقد تكرر الحديث عن دور الأحزاب السياسية بنسبة 23.21 %، تليها دور الصحافة الذي تكرر الحديث عنه بنسبة 19.64% وفي الأخير بلغت نسبة الإشارة إلى الدور الذي تلعبه الجمعيات في الحياة المدنية بـ 12.5 % من المجموع الكلي والذي يمثل نسبة تكرار الإشارة إلى الدور الذي تلعبه مؤسسات المجتمع المدني في الحياة المدنية.

وقبل تحليل هذه الأرقام لابد من الإشارة إلى أن مفهوم المجتمع المدني لم يظهر صراحة سوى مرتان فقط في مقرر التربية المدنية، وكان ذلك في كتاب السنة الثالثة متوسط،حيث جاء ذكره ذكرا عابرا لا يعطي مدلولات المصطلح ولا معانيه ضمن وحدات هذا المقرر، في حين لم يذكر هذا المفهوم بشكل صريح في كتب السنوات الأخرى.

إضافة إلى ذلك فإننا نلاحظ من خلال عرض ترتيب الوحدات التعليمية المختارة للتحليل في هذه الدراسة وذلك حسب الجدول رقم (01) أنها تطرح مفهوم المجتمع المدني كمجموعة تنظيمات، ولم يطرح العمل المدني بشكل يشير إلى فكرة "المؤسسة"، في حين أن كلا المفهومين يختلفان في المعني، "فالمنظمات" هي وحدات اجتماعية ذات غرض ودور محدد تحت إطار مؤسسي أوسع وأن تطويرها لا يؤدي بالضرورة إلى تغيرات في البنية الإجتماعية، أما "المؤسسة" فهي مجموعة قوانين راسخة يتم وضعها للدفاع عن المصالح الجماعية وهي تنظيمات تطال مجمل الحياة الحضرية، حيث تتمتع بالشرعية لإشباع حاجات الناس والدفاع عن حقوقهم عبر الزمن، وأن تطويرها يأتي في إطار التغيرات في البنية الإجتماعية وبذلك فإن التطرق بالعرض والشرح والتفصيل للمجتمع المدني ثم بطريقة غامضة ومشوشة وبشكل مجزئ ولم يتوزع على كامل الوحدات في السنوات الأربع المختلفة، وإن ذلك لا يجعل التلميذ يفهم السياق المجتمعي للمجتمع المدني، ولا يعرف وظائفية المؤسسات التي تعكس فلسفته ووجوده في حياة المجتمع، حيث جاء ذكره وعرضه في مقرر التربية المدنية غامضا وفي إطار عام وبدون أي ارتباط، وإن ذلك يكشف عن عجز من قبل المخططين المبرمجين على إبقاء المفهوم وما يقتضيه من التزامات وسلوكات مدنية بحيث تكون هذه المقررات التربوية مجالها التعليمي التوجيهي التي تجعل التلاميذ يستوعبون بأن المجتمع المدني هو سمة مميزة للمجتمع المعاصر.

وبالعودة إلى تحليل أرقام الجدول لم يعط جميع هياكل المجتمع المدني نفس الحظ في التركيز على دورهم في الحياة المدنية، وهذا يدل على أن الوحدات التعليمية التي يحتويها المقرر تطرح مفهوم العمل المدني من دون الإشارة إطلاقا إلى أن نموذج المجتمع المدني المعاصر يعطي كل الفئات الإجتماعية المدنية إمكانية الحياة المنتظمة في ظل مؤسسات يقتضيها هذا النموذج، حيث تعطي التلاميذ وضوحا عن

كل الممارسات المدنية في ظل نظام حقوقي واضح، وكما هو معلوم فإن الدستور الجزائري يبيح التعددية إلا أن واقع الديمقراطية الممارسة تضع تطبيق هذه التعددية شأنا انتقائيا يفسح المجال للتعسف في اعتماد الجمعيات الخيرية والنقابات العمالية والأحزاب السياسية، وإذا أمعنا النظر في الحريات النقابية المضمونة دستوريا نجد أهم المعنيين المباشرين بذلك النقابات المستقلة، إلا أن هذه الأخيرة ما فتئت تشكو من العراقيل الممارسة ضد الحريات النقابية من قبل بعض الجهات وبإيعاز من "الإتحاد العام للعمال الجزائريين" الموالي للسلطة [4](ص139) وإن هذا الواقع يعكسه المقرر في ثناياه، ففي وحدة (العمل النقابي) يشير المقرر إلى التعددية النقابية حيث نقرأ : "من صور الديمقراطية التعددية النقابية" [120](ص104)، ونقرأ أيضا: "يمثل الإتحاد العام للعمال الجزائريين أول نقابة وطنية للعمال في الجزائر إلى غاية صدور دستور 1989 الذي يجيز التعددية النقابية، وبعد صدور قانون 1990نشأت منظمات نقابية مستقلة... وهكذا أصبحت هناك عدة نقابات وفروع نقابية بعضها يخضع لإشراف الإتحاد العام للعمال الجزائريين وبعضها الآخر مستقلة إستقلال تاما عنه [120](ص104)، كما تتعرض الوحدة بشكل عابر للتنظيمات النقابية المستقلة الفاعلة في الجزائر [120](ص105).

النقابة الوطنية المستقلة لمستخدمي الإدارة العامة.

المجلس الوطني لأساتذة التعليم العالي.

النقابة الوطنية المستقلة للطيارين

الإتحاد الوطني لعمال التربية والتكوين.

غير أن المقرر في حديثه عن الدور الذي تمارسه النقابات ركز على الدور الذي يلعبه "الإتحاد العام للعمال الجزائريين"، ويهمل الحديث أو الإشارة إلى دور النقابات المستقلة.

فالمقرر يبرز دور النقابة من خلال ما جاء في الإعلان الأول "للإتحاد العام للعمال الجزائريين" في فيفري 1956 تاريخ تأسيسه، حيث نقرأ تحت عنوان فرعي "دور النقابة" : "مما جاء في الإعلان الأول للاتحاد العام للعمال الجزائريين في فيفري 1956 تاريخ تأسيسه ما يلي:

إن أهداف الإتحاد العام للعمال الجزائريين هي التعبير عن طموحاتكم الشرعية، إن المنظمة تريد ن أن تعطي الكفاح العمالي في بلادنا توجيها مطابقا لآمالها العميقة، أي ثورة في المجال السياسي والإقتصادي والإجتماعي إنها تريد صقل وعي العمال حتى يتمكن لهما النضال ضد المستغلين بدون تمييز يذكر..." [120](ص104) ثم نقرأ: "استنادا إلى نص إعلان الإتحاد العام للعمال الجزائرييتمثل دور النقابة فيما يلي..." [120](ص105)، فالمقرر يعكس واقع الديمقراطية في الجزائر حيث تتميز عموما بعدم إستقرار بعض مؤشرات العمل الديمقراطي وغموض بعضها الآخر، حيث تبدو مطالب الحرية والمشاركة في السلطة السياسية أقلها سيطرة ووزنا في مشاريع التغيير المطروحة، إن الوحدات التعليمية تقر أن هناك ضمانات دستورية للتعددية، في حين يصطدم ذلك مع ما يفرضه الواقع من عدم الإلتزام بمبدأ العدالة في توزيع الإمكانات بين مختلف المنظمات والتزام الحياد في التعامل معها، وهذا ما يدل على الطابع الشمولي للدولة الذي يسعى إلى التنظيم الكلي للمجتمع، وتصبح الدولة بذلك هي مركز الإهتمام بدل المواطن وتحوله إلى مجرد تابع لفضائها الإجتماعي، وإن المقرر يقوم بتشريب هذه القيم وهذا ما يؤدي إلى إبعاد التلميذ تربويا واجتماعيا وسياسيا عن اكتساب مفهوم سليم والتزام مدني بفكرة المشاركة في مجمل الحياة العامة، فالوحدات التعليمية لا تساهم في تنمية الحس المدني حسب ما تقتضيه الديمقراطية بقدر ما تعبر عن إيديولوجية سياسية معينة.

وكما هو ملاحظ أيضا في الجدول فإن دور الجمعيات لم يتم الإشارة إليه بصورة كبيرة في المقرر على الرغم من أن الحركة الجمعوية هي جزء فاعل ومقتضى مؤسساتي من مقتضيات المجتمع المدني، وهذا ما يكشف مرة أخرى عن الإطار التربوي الغامض الذي يحيط بمفهوم العمل المدني، حيث لا يشير إلى حق كل الفئات الإجتماعية المدنية إمكانية المشاركة في الحياة المنتظمة في ظل مؤسسات يقتضيها نموذج المجتمع المدني، ولم يتم الإشارة إلى مساهمة الحركة الجمعوية في العمل التطوعي كدور الجمعيات الخيرية مثلا وحث التلاميذ للإنضمام إليها، وإنما جاءت الإشارة إلى دور الجمعيات في تكوين الأفراد وإكسابهم السلوكات الحميدة

الجدول رقم (09): طبيعة دور تنظيمات المجتمع المدني

السنة / التكرار الـــدور	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		المجموع	
	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة
اجتماعـي	-	-	-	-	01	1.78	27	48.2	28	50
سياســي	-	-	-	-	01	1.78	15	26.7	16	28.5
أخلاقـي	-	-	-	-	07	12.5	05	8.92	12	21.4
المجمــوع	-	-	-	-	09	16.0	47	83.9	56	100

من خلال قراءتنا لمختلف النسب الواردة في الجدول أن الإشارة إلى دور تنظيمات المجتمع المدني لم يتوزع على كامل السنوات الأربعة، وإنما تركز فقط في السنة الثالثة والسنة الرابعة ضمن وحدات تعليمية معينة.

ومن قراءتنا للنسب نلاحظ أن نسبة الإشارة إلى الدور الإجتماعي الذي تقوم به منظمات المجتمع المدني أخذ نصيبه الأكبر بنسبة 50 %، أما الإشارة إلى الدور السياسي فقد بلغت نسبته 28.57 % وفي الأخير بلغت نسبة الإشارة إلى الدور الأخلاقي لهذه التنظيمات 21.42 %.

وللإشارة، فقد تمثل الدور الإجتماعي للتنظيمات الواردة في المقرر في عملية الخدمة الاجتماعية والتنمية ونشر الوعي بين الأفراد.

أما الدور السياسي فقد تمثل في اعتبار هذه التنظيمات كقنوات للمشاركة السياسية.

وفيما يتعلق بالجانب الأخلاقي، فالمقرر يبرز دور هذه التنظيمات في التزامها بالقيم المدنية والديمقراطية اللازمة لنشاطها كالحوار، التشاور، التضامن، إضافة إلى دورها في تنمية العمل الجماعي وروح المسؤولية.

ويظهر الجدول تركيزا على الدور الإجتماعي الذي تقوم به التنظيمات على حساب الدور السياسي والدور الأخلاقي، وهذا ما يعكس هامشية الإهتمام بعلاقة الأفراد والجماعات بالهيكل السياسي وتوعية التلاميذ بضرورة الالتزام بالقيم الديمقراطية في ممارسة العمل المدني.

ومن الأمثلة التي وردت في النشاط الإجتماعي لتنظيمات المجتمع المدني الدور الذي تلعبه النقابات في الخدمة الإجتماعية وتوعية العمال حيث نقرأ في وحدة (العمل النقابي):

"تعمل النقابة بالسهر على توجيه الخدمات الإجتماعية لفائدة العمال" [120](ص105) و "يتمثل دور النقابة في توعية العمال والعمل على رفع مستوياتهم" [120](ص111) ونقرأ : "يهدف الحزب السياسي إلى توجيه المواطن وتوعيته بالمصلحة العامة" [120](ص112) ونقرأ "تعمل الأحزاب السياسية على معرفة وتحديد المشاكل القائمة في المجتمع وإبرازها ووضع حلول مناسبة لمعالجتها" [120](ص106).

وفيما يتعلق بالعمل السياسي لهذه التنظيمات نقرأ على سبيل المثال في دور النقابة:

"تعمل النقابة على ضمان تمثيل العمال لدى هيآت الدولة" [120](ص111) ونقرأ في وحدة (الأحزاب السياسية): "من أهداف الأحزاب السياسية الدفاع عن الحرية ضد أي سلطة استبدادية بطريقة سلمية" [120](ص112) وتحت عنوان فرعي: (دور الحزب السياسي) نقرأ:

"الرقابة على الممارسة السياسية، وكشف أخطاء الحكومة، فينتقد تصرفاتها ومحاسبتها ومساءلتها سياسيا" [120](ص111)، كما يتعرض المقرر إلى الصحافة كقناة من قنوات المشاركة السياسية: "تقوم الصحافة بدور الرقيب على الحكومة وعلى المشروعات العامة والخاصة وتقوم بالكشف عن الانحرافات والأخطاء التي ترتكب في حق الشعب" [120](ص139)، ونقرأ أيضا "يطلق على الصحافة اسم صاحبة الجلالة أي السيادة والهيبة... فلا تخضع لهيئة أو رقابة، ولا تهيمن عليها سلطة أو حكومة فهي السلطة الرابعة بعد السلطة التشريعية والتنفيذية والقضائية أي السلطة المراقبة والمهيمنة والموجهة والمبصرة"[[120](ص138) إلا أن هذا الطرح يجد ما يناقضه في بعض فقرات المقرر، حيث نقرأ في بعض الأمثلة ما يدل على أن وسائل الإعلام غير مستقلة عن سلطة الحكومات وتعمل لصالحها دون الإشارة بشكل صريح وواضح إلى حق المعارضة في استخدام الصحافة في عملية الضغط والتأثير، حيث نقرأ: "توظف وسائل الإعلام في تغطية نشاط الحكومة والأحزاب السياسية والأحداث الدولية لتنوير الرأي العام وتعبئته" [118](ص79).

ونقرأ في كتاب السنة الرابعة: "للصحافة أثر عميق في تنبيه الأذهان وتنوير الرأي العام وتوجيهه، لذلك تعتمدها الدول والحكومات والأحزاب والجماعات المنظمة في الإبانة على مواقفها والدعوة لآرائها ومهاجمة خصومها" [118](ص50).

أما في الجانب الأخلاقي فقد تعرض المقرر إلى التزام الجماعات المنظمة بالقيم المدنية والديمقراطية حيث نقرأ في وحدة (العمل النقابي): "ممارسة العمل النقابي يشجع على الحوار والتشاور وفض النزاعات بالوسائل السلمية ويسهم في ترقية الديمقراطية وفي إشاعة روح التضامن والثقة والإنسجام داخل المؤسسة" [120](ص108) ونقرأ في وحدة (الجمعيات): "تنشأ الجمعيات قصد تكوين الأفراد وإكسابهم السلوكات الحميدة ومن هذه السلوكات: [118](ص50)

تنمية روح العمل الجماعي

إدراك أهمية التضامن وممارسته

الإعداد لتحمل المسؤوليات

التدريب على إعداد مشروع لتحقيق هدف مشترك

غير أن عرض هذه القيم في المقرر كان بأسلوب تلقيني غير تكويني، وهذا يؤدي إلى صعوبة تمكن التلاميذ من تشرب هذه القيم ما لم يمارسها على أرض الواقع في ظل غياب وتهميش الجمعيات المدرسية الذي يمكنه الإنخراط ضمنها إمكانية استيعاب وتشرب القيم المدنية وإدراك أهمية المشاركة في العمل المدني الذي يعتبر من لبنات المجتمع الديمقراطي.

ومما لاحظناه أيضا في المقرر عبر الوحدات التي تضمنت الحديث عن تنظيمات المجتمع المدني وبالتحديد في وحدة (العمل النقابي)، أن هناك توجها إيديولوجيا يعكس مركزية التنظيم والصراحة في احترام التسلسل الهرمي لدى انتقال المعلومات داخل التنظيم،حيث يظهر من خلال قراءتنا لمضمون الوحدة تكريسا لثقافة مركزية القرار وتصلب التنظيم، ويظهر ذلك في تكرار الإشارة إلى دور النقابة على حساب مشاركة العمال، حيث نقرأ على سبيل المثال: "تعمل النقابة على ضمان تمثيل العمال لدى هيآت الدولة" [120](ص106) ونقرأ أيضا "تقوم النقابة على حمل السلطات العمومية على إصدار القوانين لحماية حقوق العمال" [120](ص104) ونقرأ كذلك تحت عنوان فرعي: أهمية العمل النقابي داخل المؤسسة: "يشرف على النشاط داخل المؤسسة ما يعرف باسم نقابة المؤسسة التي تعمل على التكفل بالإنشغالات اليومية للعمال كي يتفرغوا كليا للقيام بأعمالهم ولتأدية واجباتهم والسهر على توفير الشروط والجو المناسب للعمل داخل المؤسسة" [120](ص106) ، فالمقرر يروج لثقافة مركزية القرار من خلال تأكيده على أن القرارات الحاسمة في حياة العمال تؤخذ في أعلى الهرم التنظيمي للهياكل المحلية دون فتح المجال للمستويات الدنيا في فرصة لمشاركة، وهكذا تظهر النقابة على أنها كيان غير متجانس نظرا للتفاوت الواضح بين الفئات في مختلف المستويات بسبب عملية التهميش والإقصاء التي تتعرض لها الغالبية بخصوص المشاركة في حياة التنظيم واتخاذ القرارات الحاسمة المتعلقة بمصير القاعدة العمالية.

وهكذا تبقى الديمقراطية مجرد شعار توحي به السلوكات الظاهرية الطقوسية، بينما يؤكد الجوهر هيمنة ممارسات بيروقراطية للأقلية المسيرة للتنظيم وفق معايير تعيق إمكانية العمل الديمقراطي وبالتالي إقصاء فرص المشاركة الجماعية في تسيير شؤون التنظيم، إضافة إلى غياب آليات المراقبة على نشاطها من قبل القاعدة.

الفئة الرئيسية الثالثة: المحتوى الأخلاقي

الجدول رقم (10): منظومة الحقوق والواجبات في البيئة المدرسية

السنة / التكرار / العبارة	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		المجموع	
	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة
واجبات التلميذ في البيئة المدرسية	13	32.5	08	20	03	7.5	01	2.5	25	62.5
حقوق التلميذ في البيئة المدرسية	10	25	04	10	-	-	01	2.5	15	37.5
المجمـــوع	23	57.5	12	30	03	7.5	02	05	40	100

من خلال قراءتنا للنسب المختلفة الواردة في الجدول أعلاه، نلاحظ أن المقرر كرر الإشارة إلى واجبات التلميذ داخل البيئة المدرسية بنسبة 62.5 %، بينما أشار إلى حقوقه التي يتمتع بها في البيئة المدرسية بنسبة أقل تقدر بـ 37.5 %.

ومن خلال ذلك نستنتج أن المقرر يركز على واجبات التلميذ داخل المؤسسة التعليمية ويغفل التركيز على حقوقه، وذلك يعطي تصورا على أن المقرر لا يتضمن صورة حقوقية تضبط سلوكات التلاميذ، مما يدل على أن هناك تشريب تربوي لا يمكنه إلا أن يكون مادة تربوية للتبرير والتكريس لصنع الولاء للمؤسسة.

غير أنه لابد من الإشارة إلى أن المقرر ركز اهتمامه بربط التلميذ ببيئته المجتمعية كمواطن على حساب ربطه ببيئته المدرسية، فمن خلال مقارنة هذا الجدول بالجدول رقم (03) نلاحظ أن الوحدات التعليمية أشارت إلى منظومة حقوق وواجبات التلميذ في البيئة المجتمعية بصفته مواطنا (309 مرة)، بينما أشارت إليها في بيئته المدرسية (40 مرة) كما يوضح الجدول، مما يدل على أننا أمام صورة نموذج تربوي مرتكز على إطار الدولة أكثر مما هو مرتكز على إطار الجماعة الإجتماعية فالفرد هنا مساق تعليميا ليعيد إنتاج ثقافة رسمية ليكون جزءا منها لا فاعلا متفاعلا، ولهذا السبب لاحظنا ونحن نتفاعل مع مجموعة التلاميذ أثناء إجراء هذه الحصص، عدم وجود فاعلية تعلم بسبب الضغط الذي يشعر

به التلاميذ نتيجة كثافة التشريب وعدم وجود الآليات البديلة التي تيسر مطالب فهم ما يجب فهمه وربطه خاصة بدوره في المؤسسة التعليمية، ودور الجماعة الإدارية.

وعند الإشارة إلى حقوق التلميذ وواجباته فإن المقرر يتجه مباشرة إلى النقل الحرفي والنصي من الدستور أو من نظام المجموعة التربوية في المؤسسات التعليمية في أسلوب تقريري، حيث نقرأ: "الحق في التعليم مضمون، تنظم الدولة المنظومة التعليمية، تسهر الدولة على التساوي في الإلتحاق بالتعليم والتكوين المهني" [119](ص21).

ونقرأ أيضا: "من الحقوق التي يتمتع بها التلاميذ داخل المؤسسة حق انتخاب ممثلي التلاميذ لدى الإدارة" [119](ص23)، كما كيفت الحقوق أحيانا تكييفا سلبيا، حيث نقرأ: "يجب على التلميذ حيازة الكتب والأدوات واللوازم المدرسية والبذلة الرياضية الضرورية..." [119](ص25)، ونقرأ: "يحترم التلاميذ قواعد حفظ الصحة والنظافة" [118](ص26)، فرغم أن كل ذلك يعتبر كحق من حقوق التلميذ ضمن حقه العام في التعليم وفي بيئة صحية ونظيفة، إلا أنها كيفت على أنها واجبات.

كما جاء الحديث عن منظومة الحقوق والواجبات بأسلوب إنشائي، لا يغدو عن كونه أسلوبا تعبويا، بدلا من الإهتمام بالتوعية وتقديم منهجيات ممارسة هذه الحقوق في المؤسسة التعليمية، وتمكينه من نقد صور وأشكال انتهاكها، وتنمية الحس بالواجب من خلال تدريب التلاميذ على تحمل المسؤولية، حيث نقرأ على سبيل المثال: "يتمتع التلاميذ بجملة من الحقوق المادية والمعنوية، مقابل تأدية الواجبات التي تنص عليها أحكام نظام الجماعة التربوية في المؤسسات التعليمية التي ترمي إلى حفظ النظام وتوفير الظروف المناسبة لتمدرس التلاميذ لضمان تحقيق النتائج المدرسية التي تعود بالفائدة للفرد والمجتمع" [119](ص25).

كما يقدم المقرر تصورا عن التلميذ المثالي، فهو ذلك الشخص الذي يبدي اهتماما بالدراسة وتفرغا لها وتقبلا لما فيها، حيث نقرأ "من واجبات التلاميذ الإجتهاد" [118](ص26) ونقرأ في سؤال للمناقشة "كيف يكون سلوكك في المدرسة حتى تضمن النجاح فيها، وبالتالي تضمن مستقبلك؟ " [119](ص33) و"يلزم التلاميذ بالحضور بصفة منتظمة في جميع الدروس النظرية والتطبيقية المقررة في جدول التوقيت والمواظبة عليها" [119](ص34)، وهو الشخص المهذب الذي لا يتسبب في مشكلات مع الآخرين وخاصة زملائه والأسرة التربوية فنقرأ : "ينبغي على التلاميذ أن يتحلوا بالسلوك الحسن مع جميع المعلمين وأفراد الأسرة التربوية داخل المؤسسة وخارجها" [118](ص25).

وهو الشخص الذي يحافظ على المدرسة ومرافقها حيث نقرأ: "يحترم التلاميذ مؤسستهم باعتبارها مؤسسة عمومية، والمحافظة عليها غاية تربوية وسلوك مدني، ويتوجب عليهم العناية بها، ويشاركون

في تجميعها وصيانتها" [119](ص33) وأخيرا هو الشخص الذي يبدي الطاعة للتوجهات والتعليمات التي يتلقاها في مؤسسته التعليمية بدعوى تحقيق النظام، حيث تتكرر مفاهيم كالإمتثال، الطاعة، الإنضباط، الإتباع، ففي نشاط تطبيقي نقرأ: "إبحث في القانون الداخلي للمدرسة عن مواد تنص على ما يلي: الانضباط، المواظبة، الإحترام" [118](ص99).

وقد ورد شرح لمفهوم الإنضباط والإمتثال حيث نقرأ:

"الإنضباط: هو القدرة على التحمل وضبط النفس والعمل بالتعليمات بكل جدية.

الإمتثال: أطاع، إتبع، إمتثل طريقة أستاذك: إتبعها، سر عليها" [118](ص98).

وهذا التصور المثالي عن الشخصية لا يتناسب ومقتضيات السلوك الديمقراطي، حيث تسعى التربية على الديمقراطية على إقرار نموذج آخر للشخصية، وهو ذلك الشخص الذي يمتلك المبادرة القادر على أن يفكر بنفسه لصالحه وصالح مجتمعه والقادر على المواجهة الإيجابية لمشكلات الحياة المتغيرة، غير أن المقرر يغذي ثقافة السمع والطاعة والإذعان لكافة رموز السلطة ويصبح من ثم إنسانا يسمع ويطيع دون مناقشة يأبى العصيان يكره المعارضة ويؤثر الإستكانة إلى الرفض، وهذا لا يعني أن الطاعة غير ضرورية بل هي لازمة لاستقرار النظام الإجتماعي والسياسي حيث لا يتصور عمليا قيام واستقرار المجتمع البشري إذا كان توجه أفراده هو العصيان والرفض، غير أن هناك فرقا بين طاعة يسبقها حوار ومبعثها اقتناع وذلك من مقتضيات الديمقراطية وطاعة مفروضة يبعث عليها خوف من عقاب أو لوم.

الجدول رقم (11): توزيع قيم الديمقراطية المستعملة في المقرر

السنة	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		المجموع	
التكرار / القيمة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة
الحرية	01	0.44	03	1.32	15	6.63	68	30.08	87	38.49
الحوار	01	0.44	-	-	33	14.60	06	2.65	40	17.69
المسؤولية	04	1.76	32	14.15	01	0.44	-	-	37	16.37
المساواة	05	2.21	02	0.88	05	2.21	13	5.75	25	11.06
احترام حقوق الآخرين	-	-	-	-	03	1.32	08	3.53	11	4.86
العدل	-	-	-	-	-	-	09	3.98	09	3.98
حق الاختلاف	-	-	-	-	01	0.44	05	2.21	06	2.65
التفاوض	-	-	-	-	-	-	03	1.32	03	1.32
التعاون	01	0.44	-	-	02	0.88	-	-	03	1.32

روح النقد	01	0.44	-	-	01	0.44	01	0.44	03	1.32
التسامح	-	-	-	-	-	-	02	0.88	02	0.88
المجمـوع	13	5.75	37	16.37	61	26.99	11	50.88	22	100

من خلال الجدول نلاحظ أن توزع قيم الديمقراطية في المقرر كان كالتالي:

حيث بلغت نسبة الإشارة إلى الحرية بـ 38.49 %، تليها قيمة الحوار بنسبة 17.69 % وتكرر الحديث عن المسؤولية بنسبة 16.37 %، أما المساواة فقد بلغت نسبة الإشارة إليها في المقرر 11.06 %، ثم احترام حقوق الآخرين بـ 4.86%، أما العدل فقد تكرر الحديث عنه بـ 3.98 %، وفي المراتب الأخيرة، جاءت الإشارة إلى التفاوض والتعاون وروح النقد بنسبة 1.32 % ، بينما كانت نسبة تكرار التسامح بـ 0.88 %.

وكما يظهر فإن هناك تركيزا في الحديث عن الحرية خاصة في كتاب السنة الرابعة، وهذا إلى أن الكتاب يفرد وحدة للحديث عن حرية التعبير، وكذلك الأمر بالنسبة لقيمة الحوار والمسؤولية، حيث يظهر الحديث عن الحوار بكثافة في كتاب السنة الثالثة لاحتوائه على وحدة (الحوار)، كما تكرر الحديث عن المسؤولية، وذلك لوجود وحدة (المسؤولية في المحيط).

إلا أن هذه الأرقام لا تعني كثيرا بالطبع إلا إذا قورنت بأسلوب عرضها، وقد حاول المقرر طبع صورة "ديمقراطية" لأساس العلاقة بين السلطة السياسية من جهة وأفراد المجتمع من جهة أخرى، حيث أفرد المقرر وحدة (حرية التعبير) في كتاب السنة الرابعة، ونقرأ تحت عنوان فرعي: (دور السلطة القضائية):

"يتمثل دور السلطة القضائية في حماية المجتمع، وضمان الحقوق والحريات الأساسية لأفراده" [120](ص52).

فالمقرر لا ييسر للتلميذ تعريفه بالإطار الحركي وآليات ضمان هذه الحريات، في حين أن المجتمع الديمقراطي يتيح فرصا كثيرة لتقديم هذا الطابع الحركي لكل هذه المؤسسات ليس من منظور الصورة الهيبية للدولة ولكن من منظور فاعلية المجتمع المدني، حيث نلاحظ ندرة الإشارة إلى ما يربط التلميذ بدور وثقل المجتمع المدني في الدفاع عن الحريات وإن وجدت يتم الحديث عنها بصورة عابرة كما نقرأ في المثال التالي تحت عنوان فرعي (أهداف الحزب السياسي):

"الدفاع عن الحرية ضد أي سلطة استبدادية بطريقة سلمية" [120](ص111).

وبذلك نشعر أننا أمام صورة نموذج تربوي مرتكز على إطار الدولة أكثر مما هو مرتكز على إطار الجماعة الإجتماعية، ولذلك فالفرد هنا مساق تعليميا ليعيد إنتاج ثقافة رسمية ليكون جزءا منها لا فاعلا متفاعلا، أي لا يلعب دور التغيير الإيجابي فيها.

وإن هذا الأمر ينطبق كذلك عن المساواة، حيث تطرق المقرر إلى الحديث عن المساواة بمعناها القانوني، حيث يتساوى أفراد المجتمع في الحقوق والواجبات السياسية والإجتماعية والإقتصادية: "تستهدف المؤسسات ضمان مساواة كل المواطنين والمواطنات في الحقوق والواجبات" [119](ص66)، ونقرأ أيضا "الناس جميعا سواسية أمام القانون ولا تمايز بينهم في تطبيقه عليهم ولا في حماية إياهم" [118](ص96)، كما يضبط المقرر مفهوم المساواة في مجال تكافؤ الفرص من خلال ضمان فرص متساوية في مختلف القطاعات، حيث نقرأ: "لكل فرد حق الإنتفاع بالموارد المادية للمجتمع من خلال فرصة عمل مكافئة لفرصة غيره، ولا يجوز التفرقة بين الأفراد في الأجر مادام الجهد المبذول والعمل المؤدي واحدا كما وكيفا" [117](ص97).

ولم يتطرق المقرر إلى قيمة العدل صراحة إلا في كتاب السنة الرابعة حيث نقرأ "يتمثل دورالسلطة القضائية في بناء مجتمع متماسك يسوده النظام والعدل والمساواة بين أفراده دون تمييز" [117](ص53) و"من مظاهر انتهاكات حقوق الإنسان في العالم غياب العدل والمساواة في تطبيق القانون" [120](ص91) و "يتحقق السلم برفع حالة التهميش العامة وإعادة توزيع الثروة توزيعا عادل بين فئات المجتمع، فهو السبيل إلى محو الأسباب التي تصنع الشعور بالإنسحاق والإقصاء، وترفع من درجة الإحتقان السياسي والنفسي ومن الرغبة في التمرد على النظام" [120](ص92).

ومن خلال ذلك كله نلاحظ أن المقرر يحاول طبع صورة ديمقراطية لأساس العلاقة بين السلطة السياسية من جهة وأفراد المجتمع من جهة أخرى بحيث تقوم على المساواة وحرية التعبير ضمن محور (الحياة الديمقراطية).

أما في طريقة العرض نقرأ في تعريف حرية الرأي والتعبير والتفكير: "حرية الرأي والتعبير والتفكير هي أن يستطيع كل إنسان التعبير عن آرائه وأفكاره للناس سواء كان ذلك بشخصه أم برسائله أم بوسائل النشر المختلفة أم بواسطة الروايات التمثيلية أم الأفلام السينمائية وغيرها" [120](ص96)، وضمن هذا النموذج التحليلي يجد التلميذ نفسه مرة أخرى ضمن إطار ديني-إيماني خالص لا يربطه بمقتضى واقعه القانوني والسياسي والسلوك المدني، حيث نقرأ: "إن الاختلاف في الرأي وإثبات الذات ضروري وأساسي لكل مسلم، فلا يصح أن يكون الإنسان إمعة لا رأي له، ويتبع كل أحد على رأيه" [120](ص97)، ونقرأ أيضا في تعريف لحرية التفكير: "لكل شخص أن يفكر ويعبر عن فكره بكل حرية دون تدخل أو مصادرة من أحد مادام يلتزم الحدود العامة، لقد دعا الإسلام

العقل الإنساني إلى التفكير في كل شيء وفي كل مسائل الكون أرضه وسمائه وجعل التفكير فريضة إسلامية" [120](ص98).

كما تعرض المقرر إلى مظاهر حرية التعبير وهي: حرية الصحافة وحرية الإجتماع وتكوين الجمعيات حرية التظاهر وتقديم العرائض أو الشكاوى [120](ص99)، وعرفت حرية الصحافة على أنها "القدرة على النقد البناء والتعبير الحر عن الرأي من غير مجاملة ولا رقابة إلا لضرورة وقاية النظام الإجتماعي" [120](ص99).

ولا يخلو هذا النموذج التحليلي من توجيه التلميذ كي يتسق وينسجم مع إيديولوجية السلطة السياسية حيث نقرأ تحت عنوان فرعي: 'شروط حرية التعبير وقيودها:

"عدم تقييد حرية الإنسان في التعبير عن رأيه إلا بالقيود التي يقررها لقانون والتي تكون ضرورية من أجل حفظ الأمن أو النظام العام ولا يجوز أن تؤدي حرية الرأي والتعبير إلى الفتنة والتفرقة والكراهية والدعوة إلى العنف" [120](ص98) ودعم ذلك بشاهد قرآني يقول تعالى : (أدع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن...) "(سورة النحل، آية 125).

ومن خلال الإطلاع على الوحدات التعليمية، يبدو في العديد من الفقرات التركيز على طابع المؤسسة ، فكل ضبط للحريات يكون مرتبطا ومساقا ضمن سياق التحديد الوظيفي للمؤسسة فالمؤسسة تلعب دور الشمول والكفالة والضمان حيث نقرأ: "إن الدستور فوق الجميع وهو القانون الأساسي الذي يضمن الحقوق والحريات الفردية والجماعية، ويحمي مبدأ حرية اختيار الشعب" [118](ص94) ونقرأ :"إن المؤسسات والسلطات العمومية تحرص على ترقية حق التصويت وتسهيل ممارسته، بحيث يتأتى للناخبين أن يختاروا بحرية من يرونهم جديرين بثقتهم" [118](ص64).

وفي إشارته لقيمة الحوار، يتعرض المقرر في وحدة (الحوار) إلى مفهوم الحوار:

" الحوار نشاط عقلي يقدم كل طرف فيه رأيه بحرية تامة ليصل في النهاية مع الرأي الآخر إلى اتفاق" [118](ص38) كما يدعو المقرر إلى ضرورة تبني وجهات نظر الآخرين أثناء الحوار والإهتمام بآرائهم: "في أثناء الحوار يشعر بعض الناس برغبة في إثبات تفوقه على محاوره فيأخذ برفض آراء الشخص الآخر، وكأنها تخلو كليا من الحقيقة، وكأن آراءه هي الحقيقة، مثل هؤلاء الناس لا يؤمنون بالحوار ولا بتكامل الحقيقة، بدليل أنهم يرفضون مسبقا آراء الآخرين ويتصورون أن الحوار معركة فيها غالب ومغلوب" [118](ص41) ونقرأ " يكون الحوار مفيدا لابد من أن يحترم

رأي الطرف الآخر وعلينا أن نصغي بانتباه لآراء من نتحاور معه مهما اختلفنا معه" [118](ص39).

وقد تطرق المقرر إلى الحديث عن المسؤولية، حيث أفرد وحدة (المسؤولية في المحيط) في كتاب السنة الثانية، وقد بين أهمية تحمل المسؤولية في تحقيق الإستقرار في المجتمع:

"إن تحمل المسؤولية سلوك مدني ينم عن وعي حضاري راق ولا يقتصر على أفراد دون آخرين بل هو واجب الجميع كل في موقع عمله ووظيفته الإجتماعية، لأن حركة تطور المجتمع متكاملة، وأي تقصير في أي حلقة من حلقاته يسبب خللا في المنظومة الإجتماعية ككل" [119](ص61).

ويركز المقرر على المسؤولية الفردية ويهمل في حديثه المسؤولية الجماعية، حيث نقرأ في نفس الكتاب: "الإنسان كائن حي، يتعلم، يتكون، يعمل، يسير، يفكر، وخلال مختلف تلك النشاطات فهو مسؤول عن نتائج تصرفاته" [119](ص62) ونقرأ كذلك: "كل نفس بما كسبت رهينة" [119](ص60)، "من المسؤول قانونا في الأسرة؟" [119](ص61) ، "كل فرد يتحمل مسؤولية تصرفاته في الشارع" [119](ص62)، إن هذا الطرح الضيق لمفهوم المسؤولية لا يساهم في تنمية المشاركة الجماعية والتعاون الجماعي وبالتالي المسؤولية الجماعية ومن هذه الأمثلة لا يظهر التركيز على تحديد مسؤولية الأفراد في تحمل مسؤولية المشاركة في قضايا المجتمع وبنائه والحفاظ عليه.

كما يلقي المقرر مسؤولية تسيير الأمور ومراقبتها لرموز السلطة حيث نقرأ: "الأولياء مسؤولون عن تصرفات أبنائهم، والمدير مسؤول عن مؤسسته والأساتذة مسؤولون عن تلامذتهم" [119](ص63)

كما يذكر النص ما يتحمله التلميذ من مسؤولية في مدرسته حيث نقرأ "التلاميذ مسؤولون عن نشاطهم وتحصيلهم الدراسي" [119](ص62).

ومن الملاحظ أيضا أن المقرر لم يشر كثيرا إلى قيم ومهارات كـ: التسامح، روح النقد، التعاون، التفاوض، وهي مهارات أساسية في العلاقات الديمقراطية.

- التفكير الناقد:

نبين في الجزء أن الأسلوب الذي عرضت فيه المادة، ومدى سعيها لتنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ، باعتباره مهارة أساسية ضرورية للحياة الديمقراطية وهو يعني القدرة على نقد الأفكار وإصدار الأحكام، وبالتالي فهو يعتمد على مناقشة الأفكار والتفكير فيها وتمييز الحقائق، وبالتالي القدرة على اتخاذ القرار وتغيير ما يجب تغييره، وبالتالي فهو ضد تقبل الأمور كما تقدم إلينا دون تمحيصها والتفكير فيها.

وكما سبق وأن رأينا في التحاليل السابقة، فإن عرض المادة اتسم بالطابع التقريري التقليدي، وإعطاء الأحكام الجاهزة وهذا لا يتيح للتلاميذ فرصا كافية للنقد والتفكير المستقل.

ومن الجوانب المهمة التي تساعد على تنمية الحس النقدي، جانب "الأسئلة التقويمية" في المقررات الدراسية، لكن تبقى أهمية هذه الأسئلة من حيث اهتمام المعلم بنفسه بها وبالإضافة إلى نوعية الأسئلة وهل تساهم فعلا في تنمية تفكير التلميذ الناقد.

ولعل أفضل طريقة لمعرفة ذلك هي قراءة الأسئلة نفسها من مقرر التربية المدنية لجميع السنوات حيث تنتهي كل وحدة من وحدات الكتب بتقويم يتضمن عددا من الأسئلة،حيث تحتوي كل وحدة من ثلاث إلى إثني عشر سؤالا.

وفيما يلي نورد بعض الأمكنة عن نوعية الأسئلة الواردة في المقرر:

كيف يتشكل المجلس الشعبي الولائي؟ [118](ص59)

إلى ماذا يؤدي عدم احترام القانون؟ [118](ص98)

ما هو الحزب السياسي؟ [120](ص113)

ما هي الشروط القانونية لتأسيس حزب سياسي؟ [120](ص114)

ما معنى حرية التعبير؟ [120](ص100).

ما هي شروط ممارسة حرية التعبير؟ [120](ص101).

ما هو الحوار؟ [118](ص42).

ما هي حقوق الطفل في المدرسة إستنادا إلى الوثيقة رقم (05)؟ [116](ص33).

من الجهة التي تتكفل بأصحاب العاهات والإعاقات حسب الوثيقة رقم (07)؟ [119](ص32)

ما هي واجبات كل أفراد المجتمع حسب الوثيقة رقم (14) [116](ص33).

كيف يمارس الشعب سيادته بواسطة المؤسسات الدستورية التي يختارها حسب الوثيقة رقم (06)؟ [119](ص67).

ماذا نعني بالحقوق السياسية والمدنية حسب الوثيقة رقم (7، 8، 9، 10)؟ [119](ص68).

إن هذه النماذج من الأمثلة تعطي فكرة واضحة عن نوعية الأسئلة التي يطرحها المقرر، حيث تظهر معتمدة على النص بشكل رئيسي وحتى مطلق، فلا تعطي التلميذ المجال للتفكير وحده، بل يجد التلميذ إجابة السؤال ضمن النص وبشكل واضح جدا.

كما نلاحظ أن الأسئلة جاءت في معظمها تركز على مستوى تذكر المعلومات (عرّف، حدّد، إشرح، وصف) ونادرا ما نجد أسئلة تهتم بمستوى التفكير (حلّل، قارن، قوّم) أو مستوى الفهم (فسّر، علّل).

ومن أمثلة هذين المستويين:

- بإمكان التلاميذ ممارسة حرية التعبير في مدارسهم، بين كيف يتم ذلك؟ [120](ص101).

ما المقصود بـ: الرأي العام المؤثر؟، حكم الأقلية؟ استبداد الحكومة؟ [120](ص113).

2.6.تحليل وتفسير جداول بيانات الفرضية الثانية

1.2.6.تحليل جداول البيانات العامة:

الجدول رقم (13): المستوى التعليمي لأولياء المبحوثين

التوزيع الجنسي / التكرار / المستويات التعليمية	الآباء		الأمهات		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
تعليم ابتدائي	-	-	04	7.01	04	7.01
تعليم متوسط	04	7.01	07	12.28	11	9.64
تعليم ثانوي	22	38.59	34	59.64	56	49.12
تعليم جامعي (عالي)	31	54.38	12	21.05	43	37.71
المجمـوع	57	%100	57	%100	114	% 100

إن الملاحظة الأولية للجدول تبين أن 57 تلميذا فقط من مجموع 125 مبحوث، أي بنسبة 45.6 % صرحوا بمستوى تعليم أوليائهم بينما 68 تلميذ من أصل 125 مبحوث أي بنسبة 54.4 % لم يحدّدوا مستوى تعليم أوليائهم لعدم درايتهم بذلك، وهذا يمكن أن يدل على غياب الحوار بين الأهل وأبنائهم، والذي يكون عادة في جو يسوده الاستقلال والنقد والتقويم، وغالبا ما يؤدي الإخفاق في خلق جو من الحوار والمناقشة بين المراهق وأسرته إلى القطيعة بين الطرفين، فعندما يحاول المراهق مناقشة أهله في مسائل معينة، فإنه يقابل بالإستهجان والإستياء فينصرف عن محاولة ذلك وإن محاولة إسكاته إذا أراد أن تناقش آراءه فإن أفكاره تتوقف عن النمو، وتصبح المحاولات التي يبذلها ليتبين الأفراد على حقيقتهم أمر غير محمودا وأمرا "رديئا" مما يؤدي إلى الإمتثال السلبي الذي لا يقوم على حسن تبصر الأمور أو يؤدي إلى الإمتثال الذي يخفي وراءه شحنة من العدوان، وكل ذلك كفيل بأن يحول بين الفرد واكتسابه السلوك الديمقراطي.

ومن خلال قراءتنا للنسب المختلفة الواردة في الجدول نلاحظ من خلال المجموع النسبي الكلي لكل مستوى تعليمي أن أولياء المبحوثين الذين يحملون مستوى (التعليم الثانوي) يشكلون النسبة الكبيرة، حيث بلغت 49.12 % ، حيث أن نسبة آباء المبحوثين تقدر بـ 38.59 %، بينما تقدر عند الأمهات بـ 59.64 % تليها فئة (التعليم الجامعي أو العالي) بنسبة 37.71، حيث بلغت نسبة آباء المبحوثين 54.38 %، في حين تقدر عند الأمهات بـ 21.05 %.

أما الفئة الثالثة تمثل فئة (التعليم المتوسط) بنسبة 9.64 %، حيث تقدر نسبة آباء المبحوثين فيها 7.01، بينما تقدر عند الأمهات بـ 12.28 %، وفي المرتبة الأخيرة تأتي فئة (التعليم الابتدائي) بنسبة 7.01 %، حيث تتركز فيها الأمهات فقط وذلك بنسبة 7.01 %.

ومن خلال هذا الاستعراض لمختلف نسب فئات الجدول فإننا نستخلص أن المستوى التعليمي لأولياء المبحوثين هو عموما مستوى مرتفع خاصة عند الآباء، مما يقتضي أن تكون عملية التنشئة عملية مترادفة ومتكاملة بين الأسرة والمدرسة مما يؤدي إلى رفع مستوى التكوين التعليمي والتربوي لدى التلاميذ، غير أننا نلاحظ أن هناك نقصا في التكوين التعليمي للأمهات مقارنة بالآباء، مما قد يضعف من عطائها وأدائها الثقافي والتربوي تجاه الأبناء.

الجدول رقم (14): مستويات إهتمام المبحوثين بمحتوى مادة التربية المدنية

التكرار / مستويات الاهتمام	التكرار	النسبة
تعليم ابتدائي	04	3.2
تعليم متوسط	29	23.2
تعليم ثانوي	92	73.6
المجمــوع	125	%100

نلاحظ من الجدول أن أكبر نسبة تتركز في الفئة الثالثة، حيث أن 73.6 % من المبحوثين لا يبدون اهتماما بمادة التربية المدنية بينما 23.2 % من المبحوثين يبدون اهتماما قليلا بالمادة، بينما تقدر نسبة المهتمين بالمادة 3.2 % فقط من المجموع الكلي.

وعليه فإننا نستنتج أن أغلب المبحوثين عبروا عن عدم اهتمامهم بمستوى مادة التربية المدنية، وقد انعكس ذلك بقوة على جو التلقي أثناء الحصص التي حضرناها، حيث الفتور وقلة الإقبال واللامبالاة والإعراض عن متابعة وحدات الدروس من جانب التلاميذ حيث يسود انطباع شعوري بعدم أهمية المادة وقلة الحماس والإستعداد للتعاطي معها، وهذا يرجع أساسا إلى بناء المادة ومحتواها، حيث تنعدم فيها عوامل الجذب والتحفيز والإستيعاب، ويجعلها مملة، ويضفي عليها جوا نفسيا يجعل المبحوثين في حالة عدم الإكتراث بها، فحسب تحليلنا لمحتوى المقرر لاحظنا أن الوحدات التعليمية تعكس صورة سياسية خاصة، وهي تربية إيديولوجية أكثر منها تربية مدنية فهي واقعة في خطاب إيديولوجي جاهز وتقريري، دون أن تمنح هذه المادة للتلاميذ إمكانية اكتساب الحس

المدني النقدي في الفكر والعمل، الكفيل تدريجيا بتهيئة التلاميذ من أجل المشاركة الإيجابية في قضايا مجتمعهم، والتعاطي الإيجابي مع محاور دروسهم من جهة ومع متغيرات الساحة السياسية الوطنية والدولية من جهة أخرى.

2.2.6.تحليل الجداول الخاصة بالفرضية الثانية:

الجدول رقم (15): تصور التلاميذ لمعنى "الديمقراطية"

التكرار / تصور معنى الديمقراطية	التكرار	النسبة
التعبير عن الرأي بحرية	79	63.2
القدرة على الدفاع عن الحقوق	25	20
الحق في محاسبة المنتخبين	08	6.4
حق الانتخاب و التعبير عن الرأي بحرية	06	4.8
حق الانتخاب	03	2.4
حق الانتخاب و القدرة على الدفاع عن الحقوق	02	1.6
التعبير عن الرأي بحرية و القدرة على الدفاع عن الحقوق	01	0.8
التعبير عن الرأي بحرية و الحق في محاسبة المنتخبين	01	0.8
المجمــوع	125	100

من خلال قراءتنا للجدول نلاحظ أن أعلى نسبة توجد في فئة المبحوثين الذين يرون أن الديمقراطية تعني "التعبير عن الرأي بحرية" وتقدر نسبتهم بـ 63.2 %، وتأتي في المرتبة الثانية فئة المبحوثين الذين يتصورون أن الديمقراطية تعني القدرة على الدفاع عن الحقوق وتقدر نسبتهم بـ 20 %، بينما 6.4 % يرون أن الديمقراطية تعني "الحق في محاسبة المنتخبين" في حين أن 2.4 % يتصورون أن الديمقراطية تعني "حق الإنتخاب"، أما الفئة السادسة يمثلها المبحوثون الذين يتصورون أن الديمقراطية تعني "حق الإنتخاب والقدرة على الدفاع عن الحقوق" وتقدر نسبتهم بـ 1.6 %، وأخيرا فئة المبحوثين الذين يرون أنها تعني "التعبير عن الرأي والقدرة على الدفاع عن الحقوق" ونسبتهم 0.8 % وهي نفس النسبة التي قدرت للفئة التي ترى أن الديمقراطية هي"التعبير عن الرأي والحق في محاسبة المنتخبين".

ومن ذلك نستنتج أن التلاميذ ليس لديهم تصور واضح ومعياري للديمقراطية حيث غلبت عليهم الرؤية التجزيئية الجانبية في فهم مقتضيات الديمقراطية وفي استيعاب خصائصها الفكرية والسياسية، بل لمسنا من جهتهم تفكيكا للطابع التركيبي لهذا المفهوم، وهذا يرجع إلى تأثير البنية الفكرية المجزأة للمفهوم، ويخضع أيضا للتوجيه النصي والتركيب الفكري المتعلق بالمفهوم حسب وروده في المقرر الدراسي للتربية المدنية، حيث تناول مفهوم الديمقراطية بطريقة غير مركبة وفق خصائصه، صادرت بطريقة تعبيرية إطاره الكلي القائم على الخصائص كجزئيات بنائية.

وكما هو ملاحظ فإن إجابات التلاميذ تركزت أكثر على أن الديمقراطية تعني "التعبير عن الرأي بحرية"، وبالتالي فإن تصورهم لهذا المفهوم وبنية تشكلهم الفكري والدراسي إنما هي مرتبطة وحسب وفق ما تتضمنه المقررات الدراسية الرسمية، وبما أن عينة المبحوثين ينتمون إلى مرحلة السنة الرابعة متوسط، وهي المرحلة التعليمية التي أجري عليها هذا الجزء من الدراسة، فإننا نستنتج أن رؤية التلاميذ هي رؤية منمطة وفق مقتضى محاور المقرر وما جاء فيها من تحديدات نصية دراسية بالأساس.

كما أن المبحوثين وحسب طبيعة مرحلتهم العمرية فإنهم أكثر ميلا إلى التعبير عن رأيهم وإلى انتقاد الكبار، لذلك لاحظنا أن فئة من المبحوثين تراها "التعبير عن الرأي بحرية" وفئة أخرى بنسبة معتبرة تراها "القدرة على الدفاع عن الحقوق" ومن ثم تتوقف اتجاهات التلاميذ نحو مفهوم الديمقراطية عند مستوى "مناوأة السلطة" و "المطالبة بالحرية" و "استنكار التدخل في شؤونهم".

وعليه فإن تصور التلاميذ للديمقراطية هو أنها أسلوب للتعامل في الحياة أكثر منها مفهوما يتعلق بالجانب السياسي من خلال المشاركة السياسية كالإنتخاب وحق المحاسبة والمراقبة والمعارضة.

الجدول رقم (16): تصور التلاميذ لمعنى "الحرية"

التكرار / التصور	التكرار	النسبة
الإرادة والقدرة على الاختيار	90	% 72
تحقيق الأهداف بما لا يضر الغير	31	% 24.8
الإرادة والقدرة على الاختيار و تحقيق الأهداف بما لا يضر الغير	01	% 3.2
المجمـوع	125	%100

من خلال الجدول نقرأ أن أغلبية المبحوثين يرون أن الحرية تعني "الإرادة والقدرة على الاختيار"، حيث بلغت نسبة هؤلاء 72 %، وفي المرتبة الثانية فئة المبحوثين الذين يرون في الحرية "تحقيق الأهداف دون الإضرار بالغير"، أما الفئة الأخيرة فتمثل 3.2 % من نسبة المبحوثين الذين جمعوا بين الإجابة الأولى والثانية.

إن التلاميذ وحسب طبيعتهم العمرية، يرون أن الحرية هدف مرغوب فيه بدرجة كبيرة وشخصي أيضا، وهي في نظرهم تعني "التحرر من أي ضغط" و "التحرر من السلطة"، ولذلك كانت إجابات المبحوثين تتركز في معنى " الإرادة والقدرة على الإختيار"، حيث يمثل لديهم هذين العاملين (الإرادة والقدرة) إمكانية للإنفصال والتحرر من شبكة القيم الإجتماعية في الحياة اليومية وبما تلزمهم من طاعة وخضوع، بالإضافة إلى رغبتهم في تحقيق الإختيار في الوقت الذي يتدخل فيه الكبار سواء في الأسرة أو المدرسة غالبا في تحديد اختياراتهم في اللباس والتعرف والتعامل، وعلى هذا الأساس فإنهم يعبرون عن حاجة في تحقيق اختياراتهم بعيدا عن تدخل البالغين والتحرر من القيم الإجتماعية الضابطة، ومن هنا فهم يحتاجون إلى دافعية نفسية للإستفادة من أية فرصة يسمح بها لتحقيق طموحاتهم.

وبالتالي فإن مفهوم الحرية عند أغلب المبحوثين متمركز حول ذاتهم، أما نسبة المبحوثين الذين يضعون مفهوم الحرية في إطارها الاجتماعي هي نسبة أقل من سابقتها، وكما هو ملاحظ فإن 24.8 % من المبحوثين يعتقدون أن الرغبات الفردية لابد أن تتلائم مع رغبات الآخرين وبذلك فهم أقرب إلى المفهوم الديمقراطي من المجموعة الأولى فالحرية في المجتمع الديمقراطي هي الحرية المنظمة والمقيدة بحصول كل فرد على فرصة متكافئة مع فرص غيره في أن يكون حرا بالقدر الذي تسمح به الحياة الجماعية، وهو الشخص الذي يدرك حقيقة الإعتماد المتبادل.

لذلك فإن تفعيل مشاركة التلاميذ في المدرسة وتوفير جو العمل الجماعي والتعاون بينهم سيساهم في انتقال تفسير التلميذ (المراهق) للحرية على أنها "التحرر من ..." إلى تفسير الحرية على أنها "التحرر في نطاق..." حيث يعتبر ذلك من أهم ضرورات النمو الذي يتجاوز بناء القيم الذي يدور حول محور معين هو أن "كل فرد يحيا لنفسه" إلى بناء قيم يدور حول حتمية حياة الفرد مع الجماعة وتعاونه معها والمشاركة في القضايا العامة.

الجدول رقم (17): الأسلوب المفضل لدى التلاميذ لاختيار رئيس القسم

التكرار / الأسلوب	التكرار	النسبة
اختيار رئيس القسم عن طريق الإنتخاب	107	85.6
أن يقوم المعلم بتعيين من يراه مناسبا	18	14.4
المجمـوع	125	100

طريق الانتخاب وتقدر نسبتهم بـ من خلال قراءتنا للجدول نلاحظ أن أغلب المبحوثين يفضلون أن يكون اختيار رئيس القسم عن 85.6 %، بينما 14.4 % من المبحوثين يفضلون أن يقوم المعلم بتعيين من يراه مناسبا لرئاسة القسم.

ومن ذلك نستنتج أن المبحوثين يميلون أكثر إلى اعتبار أن الإنتخاب العلني هو الأحسن لإختيار التلميذ الذي سيشرف على أداء المهام التي يقتضيها دور التمثيل، وهذا راجع إلى الصورة المتشكلة لدى التلاميذ على أن التمثيل خارج إطار إنتخابي مفتوح معناه فسح المجال أكثر أمام ورود علاقات اجتماعية سلبية تقوم على المحاباة، التفاضل، التمييز والقرابة لذلك فإن التلاميذ يميلون للبحث عن فاعلية تمثيلية فعلية من خلال اختيارهم الحر والنزيه لمن يمثلهم، وهذا الموقف متعلق بالموقف السابق الذي رأيناه بوجود إتجاه يفسر رؤية التلاميذ "للحرية" من خلال الرغبة في امتلاك الإرادة والقدرة على الإختيار، حيث يريد التلاميذ اختيار ممثلهم خارج إطار المحاباة والمفاضلة.

جدول رقم (18): اتجاهات المبحوثين حول حقوقية المشاركة في الإنتخابات المدرسية

الاتجـــاه	التكرار	النسبة
حق	105	% 84
حق وواجب	18	% 14.4
واجب	02	% 1.6
المجمـوع	125	%100

نقرأ من خلال أرقام هذا الجدول أن 84 % من المبحوثين يرون أن مشاركتهم في العملية الانتخابية التي تجرى على مستوى الأقسام هي أحد حقوقهم التي يمارسونها في المؤسسة التعليمية،

بينما 14.4 % من المبحوثين يعتبرون مشاركتهم حق وواجب، في حين أن 1.6 % فقط من المبحوثين يرونها واجبا.

وبالتالي نستخلص أن أغلبية المبحوثين يرون في مشاركتهم الانتخابية إحدى الحقوق التي يمارسونها في المؤسسة التعليمية، فهي تمثل مجالا مناسبا للتمتع بقسط من الحرية، حيث يتمكنون من التعبير عن رأيهم بحرية، وكما سبق الذكر فإن الحرية بالنسبة للتلاميذ في هذه المرحلة العمرية هي هدف مرغوب فيه بدرجة كبيرة، ولذلك فإن عملية التصويت بالنسبة لهم هي فرصة ملائمة لتأكيد استقلالهم عن السلطة.

جدول رقم (19): مشاركة التلاميذ في إنتخاب رئيس القسم

التكرار / المشاركة	التكرار	النسبة
يشارك	78	%62.4
لا يشارك	47	%37.6
المجمـوع	125	%100

من خلال الجدول نلاحظ أن 62.4 % من المبحوثين يشاركون في عملية الإنتخاب التي تقام على مستوى قسمهم من خلال عملية التصويت، بينما 37.6 % من المبحوثين لا يرغبون في المشاركة حيث يعتبرون "محايدين".

وعليه فإننا نستخلص أن الأغلبية تشارك في العملية الإنتخابية التي تجري على مستوى الأقسام لاختيار رئيس كل قسم، وقد برر أولئك مشاركتهم في رغبتهم لإبداء رأيهم، وعبر آخرون أن مشاركتهم تشعرهم بأنهم "كبار"، غير أن بعضهم صرح بأن مشاركتهم في الإنتخاب ما هي إلا مسايرة لما يقوم به زملاؤهم.

وبالتالي نستنتج أن طبيعة النمو التي يمر بها التلاميذ أي "المراهقة" هي التي تتحكم أكثر في توجهاتهم وسلوكهم في هذه المرحلة، فهم يشاركون في الإنتخاب إنطلاقا من رغبتهم في ممارسة حريتهم والتعبير عن أنفسهم والحاجة إلى أن يكونوا كالآخرين وأنهم في مستوى بقية زملائهم وأصدقاء زمرتهم الذين ينتمون إلى جماعتهم وبالتالي فإن مشاركتهم لا تنطلق من الإختيار الواعي أو الرغبة في التأثير في شؤون تسيير القسم بقدر ما هو سلوك تدفعه حاجة التلاميذ الى تاكيد استقلالهم .

أما التلاميذ "المحايدين" أي الذين لا يشاركون في العملية الانتخابية، فهم يبررون موقفهم في أن عملية الإنتخاب بالنسبة لهم "غير مهمة" وأنها لا تحقق طموحاتهم وأن مهام رئيس القسم هي مهام عادية يمكن أن يقوم بها زملائهم، وقد يفسر ذلك بأنه نوع من "الإحتجاج الصامت" يظهر في الامتناع عن التصويت، وكما يقول "إيريك فروم" (Erich Fromm) أن التصويت في الانتخابات لا يمكن أن يكون ذا معنى إلا إذا استطاع الفرد أن يكوَن رأيا عن اقتناع حقيقي، وهذا لا يتم إلا إذا توافر شرطان:

وجود معلومات كافية عن المترشحين

أن يدرك الناخب أن لرأيه قيمة وأثرا.

وعليه فإن التلاميذ الذين لا يصوَتون، يعلمون أن الإنتخاب لا يرقى إلى تحقيق آمالهم وقد يرجع ذلك أيضا إلى تأثرهم بالصورة المجتمعية إنطلاقا من الثقافة الإجتماعية السائدة وذلك من خلال التصور السلبي الذي يكونه أفراد المجتمع عن الإنتخابات، فقد يتأثر التلاميذ باللامبالاة السياسية السائدة في المجتمع وقد يظهر ذلك في البيئة الأسرية التي ينتمي إليها التلميذ من خلال عزوف الأهل عن التصويت في الانتخابات العامة، أو ربما يشاهده في الشارع من سلوكات دالة على ذلك كتمزيق صور المترشحين أو ما يسمعه من أحاديث حول عدم جدوى الإنتخاب.

جدول رقم (20): مدى تدخل الإدارة و الأساتذة في التأثير لاختيار مرشح معين في الانتخابات

الدرجـــة	التكرار	النسبة
غالبا	-	-
أحيانا	-	-
أبدا	125	100
المجمـوع	125	100

نقرأ من خلال الجدول أن جميع المبحوثين أي بنسبة 100 % أجابوا بأنه لا الإدارة ولا الأساتذة يتدخلون في التأثير على التلاميذ لاختيار مرشح معين في عملية الانتخاب.

وعليه فإننا نستنتج أن الإدارة والأساتذة يقفون موقف المحايد ويتركون الحرية للتلاميذ لاختيار مرشحهم المفضل.

وبالتالي فإن عملية التصويت التي تجرى على مستوى كل قسم تسمح للتلاميذ بالمشاركة الإنتخابية الديمقراطية، حيث يتمكن كل تلميذ من اختيار مرشحه بكل حرية ودون تدخل من أحد.

جدول رقم (21): تحديد فاعلية الدورة الانتخابية المعيارية لرئيس القسم

التكرار / الدورة الانتخابية	التكرار	النسبة
فصليـا	86	68.8
سنويـا	37	29.6
المجمــوع	125	100

من خلال قراءتنا للجدول نلاحظ أن أغلب المبحوثين يفضلون أن تكون الدورة الانتخابية فصلية، وتبلغ نسبة هؤلاء 68.8 % في حين 29.6 % من المبحوثين يفضلون أن تكون الدورة الإنتخابية سنوية أي مرة واحدة في العام الدراسي وعادة ما تكون في بداية الدخول المدرسي.

وقد رأت مجموعة من فئة الأغلبية أن تكون هناك دورة إنتخابية كالفصل يسمح "بإمكانية تغيير رئيس القسم" إذا لم يقم بأداء مهامه على أكمل وجه وترى مجموعة أخرى في نفس الفئة على أن الدورة الفصلية تحفز رئيس القسم على "العمل أكثر كي لا يفقد مكانه".

بينما رأى فيها آخرون أنها تسمح بإمكانية مشاركتهم في تسيير أمور القسم ، أما الفئة التي تفضل أن تكون الدورة الانتخابية سنوية، فإنهم يرون أنه لا فاعلية ترجى من أن تكون الدورة كل فصل لأن الأشخاص يتغيرون لكن الأداء واحد لا يتغير، بل وقد ذهب بعضهم إلى أن الدورة الإنتخابية الفصلية قد تساهم في خلق جو من الفوضى وتشكل مضيعة للوقت.

جدول رقم(22): أهمية الدورة الإنتخابية الفصلية لرئيس القسم بالنسبة للمبحوثين

التكرار / الفاعليـة	التكرار	النسبة
إمكانية تغيير رئيس القسم تبعا لأدائه	91	%72.8
تحفيز رئيس القسم على العمل من أجل كسب ثقة التلاميذ والبقاء في منصبه	20	%16
إعطاء فرصة لمشاركة الآخرين في تسيير أمور القسم	14	%11.2
المجمــوع	125	%100

يعتبر هذا الجدول مكملا للجدول السابق حيث نعرض فيها الأسباب التي تجعل المبحوثين يفضلون أن تكون الدورة الإنتخابية لرئيس القسم "فصلية" حيث توزعت آراء هذه الفئة إلى ثلاثة مجموعات:

تمثل المجموعة الأولى أغلبية المبحوثين في هذه الفئة التي ترى في إجراء العملية الإنتخابية كل فصل إمكانية تسمح بتغيير رئيس القسم إذا لم يضطلع بمسؤولياته، وتقدر نسبتهم 72.8 %، ومجموعة ثانية تقدر نسبتها بـ 16 % ترى فيها إمكانية لرئيس القسم أن يعمل أكثر ليكسب ثقة زملائه وبالتالي يحافظ على منصبه، أما المجموعة الأخيرة ونسبتها 11.2 % ترى في الدورة الإنتخابية الفصلية فرصة لمشاركة الآخرين في تسيير أمور القسم.

ومن ذلك نستنتج أن التلاميذ لم تتشكل لديهم الفكرة الأساسية المرتبطة بأهمية الإنتخاب في العملية الديمقراطية وهي إعطاء فرص متكافئة للجميع للمشاركة في التسيير وهو يرادف بذلك مفهوم "تداول السلطة"، حيث نلاحظ أن نسبة المعتقدين بذلك من المبحوثين هي نسبة قليلة مقارنة بالمجموع الكلي.

جدول رقم (23): درجات رضا التلاميذ عن طبيعة مهام رئيس القسم

التكرار / درجة الرضا	التكرار	النسبة
راض	52	% 41.6
قليل	44	% 35.2
غير راضي	29	% 23.2
المجمــوع	125	%100

نقرأ من خلال الجدول أن 41.6 % من المبحوثين راضين عن طبيعة مهام رئيس القسم بينما 35.2 % راضين عنها قليلا، و23.2 % تمثل فئة المبحوثين غير الراضين عن هذه المهام.

وحسب ملاحظتنا التي قمنا بإجرائها في المؤسسة التعليمية ومعاينتنا لمهام رئيس القسم فإن هذه الأخيرة تتمثل في جلب "دفاتر النصوص"، مسح السبورة قبل دخول الأستاذ، حراسة القسم عند غياب الأستاذ، إصطحاب التلاميذ "المشاغبين" إلى الإدارة لمعاقبتهم بأمر من الأستاذ، ومن الواضح أن هذه المهام شكلية ولا تستدعي أن يضطلع بها رئيس القسم لوحده بل يمكن أن تكون بمشاركة جميع التلاميذ كما أنها مهام روتينية ومملة ولا يمكنها أن تخلق جوا يفسح المجال للتلاميذ التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، ولا تهيئ الفرص المختلفة لكي تصبح مفاهيمهم إجتماعية مشتركة، حيث تفتقر

هذه المهام إلى عنصر الفعالية في التعاون والإستقلالية والنقد والتقويم بل هي مهام مثبطة لطاقات التلاميذ وتجميد الوعي لديهم بما يقتضيه الجانب التمثيلي، وقد رأينا في القسم الأول من هذه الدراسة من خلال تحليل محتوى المقرر أن الوحدات التعليمية تساهم في تكريس العنصر الشخصي في أفكار المتعلمين وقيمهم، بدلا من الإنتقال به إلى مرحلة التفكير اللازم للحياة الديمقراطية، ولابد من الإشارة هنا إلى أن أسلوب تفكير عينة المبحوثين في هذه المرحلة (المراهقة) هو أسلوب متمركز حول شخصياتهم، وللإنتقال بالمراهق من أسلوب التفكير المتمركز حول شخصه إلى أسلوب التفكير على مفاهيم ذات صبغة اجتماعية لابد أن توفر له المدرسة مجال الخبرات المتصلة بالإستقلال والنقد والتقويم، ويتصل جانب كبير من هذه التربية بدسامة الخبرة التي تساعد على جعل المفاهيم تعميمات مستخلصة من جزئيات كثيرة وتساعد أيضا على ترجمة القيم والإتجاهات إلى سلوك، وهذا ما قد تشكله عملية تمثيل التلاميذ في المؤسسة التعليمية غير أننا نلاحظ من خلال الأرقام التي يوضحها الجدول أعلاه أن أغلب المبحوثين راضين عن المهام التي يكلف بها رئيس القسم مما يعطينا تصورا على افتقار التلاميذ إلى الحس الفكري النقدي، بل هناك توجها نحو الإمتثال السلبي إلى النظام القائم في المؤسسة التعليمية بما تحتويها من معايير وقيم يجب التسليم بها،- وهذا ما عبر عنه "بيار بورديو" من خلال حديثه عن القهر المؤسسي- وقد يكون ذلك نتيجة إنصراف التلاميذ عن محاولة التفكير والنقد لما يلاقونه من استهجان وإستياء لأفكارهم وسعيهم المستمر للتعبير عنها من قبل الكبار في الأسرة والمدرسة مما يؤدي إلى الإمتثال السلبي الذي لا يقوم على حسن تبصر الأمور أو يؤدي إلى الإمتثال الذي يخفي وراءه شحنة من العدوان وقد يظهر في "الإحتجاج الصامت" الذي تعبر عنه اللامبالاة عند التلاميذ في امتناعهم عن التصويت.

جدول رقم (24): مدى مطالبة التلاميذ رئيس القسم بنقل مطالبهم إلى الإدارة

الدرجـــة	التكرار	النسبة
غالبا	-	-
نادرا	108	86.4
أحيانا	12	9.6
أبدا	05	4
المجمـوع	125	100

نقرأ من خلال الجدول أن 86.4 % من المبحوثين أجابوا بأنهم نادرا ما يطلبون من رئيس قسمهم القيام بنقل مطالبهم إلى الإدارة، بينما أجاب 9.6 % من المبحوثين أنهم أحيانا ما يطلبون من رئيس

قسمهم نقل مطالبهم إلى الإدارة، في حين أن 4 % من المبحوثين لا يطلبون أبدا من رئيس قسمهم توصيل مطالبهم أو شكواهم إلى الإدارة.

وبالتالي نستنتج أن التلاميذ لا يطلبون من رئيس القسم نقل مطالبهم إلى الإدارة إلا نادرا، ولمعرفة أسباب ذلك سألنا المبحوثين عن الدوافع التي تجعلهم يمتنعون عن طلب ذلك، وإن أرقام الجدول التالي توضح ذلك.

جدول رقم (25): أسباب امتناع التلاميذ عن مطالبة رئيس القسم بنقل مطالبهم إلى الإدارة

الأسبـــاب	التكرار	النسبة
الإدارة لا تأخذ مطالب التلاميذ بعين الإعتبار	115	92
رئيس القسم يرفض نقل المطالب إلى الإدارة	08	6.4
إمتنعوا عن الإجابة	02	1.6
المجمـــوع	125	100

نقرأ من خلال الجدول أن 92 % من المبحوثين أجابوا أنهم لا يطلبون كثيرا من رئيس القسم نقل مطالبهم إلى الإدارة، لأن هذه الأخيرة –حسب رأيهم- لا تأخذ مطالبهم بعين الاعتبار، بينما أجاب 6.4 % من المبحوثين أن رئيس القسم يرفض نقل مطالبهم إلى الإدارة في حين أن 1.6 % من المبحوثين امتنعوا عن الإجابة.

وحسب إجابات المبحوثين-كما سنرى في جدول لاحق-فإن التلاميذ لديهم عدة مطالب ومن بين هذه المطالب، فتح مكتبة المؤسسة (المدرسة)، فرغم توفر هذه الأخيرة إلا أنها نادرا ما تفتح أبوابها حسب ما أفاد به التلاميذ، وقد تأكدنا من ذلك عند تواجدنا المتكرر بالمؤسسة ومن خلال زيارتنا المستمرة لها، لاحظنا أن المكتبة لا تفتح إلا نادر، وإن فتحت فهي تفتح في أوقات الدراسة فلا يتمكن التلاميذ من الدخول إليها للمطالعة، وأكد لنا التلاميذ بأنهم أبلغوا الإدارة بهذا المشكل بواسطة رؤساء الأقسام إلا أن الأحوال لم تتغير، حيث لم يجد التلاميذ تجاوبا من الإدارة، كما أكد تلاميذ أحد الأقسام أنهم تشاوروا مع رئيس قسمهم بنقل "شكوى" إلى الإدارة تمثلت في طلب إصلاح زجاج مكسور لإحدى نوافذ قسمهم غير أن الإدارة لم تستجب بعد.وفي ظل عدم توفر إمكانية تلبية مطالب التلاميذ من قبل الإدارة، فإنهم (التلاميذ) سوف ينصرفون تدريجيا عن محاولة مطالبة رئيس القسم بنقل هذه المطالب، وإن رفض الإدارة في كل مرة من تلبية مطالبهم هو محاولة لإسكاتهم، ولن يؤدي بالتلاميذ في نهاية

المطاف إلا إلى الإمتثال، غير أن هذا الإمتثال هو امتثال سلبي لا يقوم على حسن تبصر الأمور، وكل ذلك يحول بين الفرد والنضج الديمقراطي.

جدول رقم (26): اقتراحات التلاميذ لمهام يجب أن يضطلع بها رئيس القسم حسب رأيهم

الاقتراحـــات	التكرار	النسبة
لا يقترح	60	%45.45
اقتراحات تتعلق بتنظيم القسم	36	%27.27
اقتراحات تتعلق بتوطيد العلاقة بين التلاميذ والإدارة	25	%18.93
اقتراحات تتعلق بضرورة العمل المشترك بين رئيس القسم والتلاميذ	11	% 8.33
المجمـوع	132	%100

قبل قراءة الجدول لابد من الإشارة إلى أننا تحصلنا على مجموع (132) بدل (125) الذي يمثل مجموع العينة، وذلك يرجع إلى وجود اقتراحات مكررة.

ومن خلال الجدول نلاحظ أن 45.45 % من المبحوثين لم يقدموا اقتراحات لمهام يرون أنه من الواجب أن يضطلع بها رؤساء الأقسام، بينما 27.27 % من المبحوثين قدموا اقتراحات تتعلق بتنظيم القسم كتجميل القسم والإهتمام بنظافته، في حين أن 18.93 % من المبحوثين يرون أن هناك مهام أخرى لابد أن يضطلع بها رؤساء الأقسام تتعلق بوساطة رؤساء الأقسام بين التلاميذ والإدارة، ولذلك فقد اقترحوا: (مشاركة رؤساء الأقسام في "مجالس الأقسام" ، الدفاع عن حقوق التلاميذ، التشاور مع الإدارة)، وفي الأخير فإن 8.33 % من المبحوثين يرون أن رئيس القسم لابد أن يعمل بالتعاون مع التلاميذ، وأن يكون قريبا منهم للإحساس بمشاكلهم لذلك فقد اقترحوا : (أن يسعى رئيس القسم لحل المشاكل بين التلاميذ، وأن يعمل على إشراك التلاميذ وأخذ رأيهم في نشاطات مختلفة كجمع التبرعات، مناقشة مطالب التلاميذ، الإمتناع عن ممارسة التمييز بين التلاميذ"

وبالتالي نلاحظ أن هناك نسبة كبيرة من المبحوثين لم يشاركوا بتقديم اقتراحات إضافية أو بديلة للمهام التي يقوم بها رؤساء الأقسام، وإن هذه النسبة تمثل نسبة المبحوثين "الراضين" عن المهام المقررة على رئيس القسم من الإدارة، وهذا توضح في الجدول رقم (23)، فهذه الفئة من التلاميذ هم الأكثر تقبلا للنظام القائم بما يحتويه من قرارات ومعايير، حيث يقبلونها كما هي مع التسليم بها دون إصدار أحكام عليها أو نقدها.

وكما هو ملاحظ أيضا من الجدول بأن نسبة ضئيلة من التلاميذ قدرت بـ 18.93 % اقترحوا مهام تتعلق بتوطيد العلاقة بين التلاميذ والإدارة، حيث اقترحوا ضرورة "تمثيل رئيس القسم للتلاميذ في الإدارة" من خلال نقل انشغالاتهم ومطالبهم لها، إلا أن هذه النسبة ضئيلة مقارنة بالمجموع الكلي، وهذا يدل على أن أغلب التلاميذ لا يدركون أهمية دور رئيس القسم في تفعيل المشاركة الديمقراطية في المؤسسة التعليمية وهذا يرجع إلى أن نظام المؤسسة لم يعوّد التلاميذ على هذا النوع من التفكير الذي يتضمن الحوار المعلن والنقاش الحر والنقد البناء، فهذا النوع من النظام مركزي في قراراته ولا يعطي الفرصة للقاعدة المشاركة والتأثير في اتخاذ القرارات كما تعمل على تغييب الأفراد (رؤساء الأقسام) الوسيطة بين السلطة (الإدارة) والقاعدة (التلاميذ) ولا يعترف بقدرة الطلاب (الشباب) على الإضطلاع بواجبات ومسؤوليات تتناسب مع قدراتهم وهذا يؤدي إلى شعور بالإحباط لدى التلاميذ وانسحاب وخنوع وتثبيط همة، وإن هذا الشكل من التنميط يوضح التوقعات الدورية لكل فرد داخل الجماعة وذلك من شأنه أن يؤدي إلى غرس مبادئ الفكر الأحادي، حيث تتبلور بنية فكرية مقولبة لدى التلاميذ ذات اتجاه واحد وهدف واحد، فتتحول إلى بنية مستقبلة لا مرسلة، وذلك ما تدل عليه نسبة المبحوثين الذين قدموا اقتراحات تتعلق بتنظيم القسم حيث قدرت نسبتهم بـ 27.27 % حيث لم يأت هؤلاء بالجديد، فهي نفس المهام التي تقررها الإدارة، حيث تتمثل في العناية بالوسائل التعليمية، دراسة التلاميذ عند غياب الأستاذ، تجميل القسم والعناية بنظافته، مما يوضح أن هذه الفئة تمتلك بنية فكرية مستقبلة لا غير، ليس لها القدرة على تقديم أفكار جديدة أو بديلة مما يدل على غياب الحس النقدي لديها، بالإضافة إلى أن هذه المهام لا يمكن أن يضطلع بها رئيس القسم لوحده دون مساعدة وتعاون جميع التلاميذ، إلا أن التلاميذ يلقون عليه مسؤولية القيام بها لوحده مما يدل على غياب حس العمل الجماعي لدى التلاميذ.

وإن غياب حس العمل الجماعي لدى التلاميذ تجسده أيضا نسبة إجابات المبحوثين الذين يرون أنه من المهم أن يعمل رئيس القسم بالتعاون مع التلاميذ حسب ما يوضحه الجدول السالف، فقد بلغت نسبة المبحوثين الذين يؤمنون بضرورة العمل المشترك بين التلاميذ بقيادة رئيس القسم، وتحمل الجميع للمسؤولية 8.33 % فقط، وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالمجموع الكلي، ورغم أن التلاميذ في هذه المرحلة العمرية (المراهقة) شديدي الرغبة في نزع قيد الاعتماد على الغير عن كاهلهم، وهم يميلون أكثر إلى التفكير بأنفسهم والوقوف على أقدامهم، إلا أن الأرقام تبين عكس ذلك، فالمبحوثون موافقون على أن يتولى الآخرون عنهم تدبير أمور حياتهم- كما يبدو- ويتحمل النظام المدرسي جزءا من هذا الفشل حيث يكيف التلاميذ على تقبل كل ما هو قائم، فمهام رؤساء الأقسام محددة مسبقا ولا يشترك التلاميذ في تحديدها والتشاور مع بعضهم البعض في صياغتها تحت توجيه من الأساتذة والفريق الإداري، حيث أن تمكين التلاميذ من أن يخلقوا نظاما خاصا بهم، وفسح مجال للحرية

المناسبة لهم في ذلك من شأنه أن يساهم في تهيئة التلاميذ للإضطلاع بالمسؤولية الملازمة للحرية الديمقراطية، كما تعود التلاميذ على حب النظام واحترامه والتقيد به، ويدربهم على اتخاذ القرارات الخاصة بتحديد مصيرهم، إضافة إلى ذلك فإن هذه المشاركة تعمل على إكسابهم الخبرة التي تعينهم على أن يدركوا أنهم جزءا من نمط اجتماعي، حيث لابد من الإعتراف بالآخرين وتقبل آرائهم، وبالتالي تقبل الإعتماد المتبادل والعمل مع الغير.

جدول رقم (27): درجات مناقشة التلاميذ لمستوى أداء رئيس القسم

الدرجـــة	التكرار	النسبة
أبدا	64	51.2
نادرا	42	33.6
أحيانا	12	9.6
دائما	07	5.6
المجمـوع	125	100

نقرأ من خلال الجدول أن هناك نسبة كبيرة من المبحوثين لا يتناقشون "أبدا" مع زملائهم حول مستوى أداء رئيس القسم، وكانت نسبتهم 51.2 % ، أما 33.6 % من المبحوثين أجابوا بأنهم نادرا ما يتناقشون مع زملائهم حول مستوى أداء رئيس قسمهم، في حين أن 9.6 % من المبحوثين أحيانا ما يتناقشون مع زملائهم حول مستوى أداء رئيس القسم وفي الأخير فإن نسبة 5.6 % من المبحوثين من يداومون على تقييم هذا الأداء بصورة مستمرة.

من ذلك نستخلص أن التلاميذ لا يهتمون كثيرا بمناقشة مستوى أداء رؤساء أقسامهم وقد برر بعضهم ذلك بعدم أهميتها لأن هناك أمورا أخرى أكثر أهمية تتعلق بالدراسة.

ويعود امتناع التلاميذ عن مناقشة مستوى أداء رؤساء أقسامهم مع بعضهم البعض لأن هذه المناقشة ليس لها أهمية ولا تحقق أهدافها، وهذا يرجع بدوره إلى طبيعة مهام رؤساء الأقسام فهي مهام محددة مسبقا ولا يشتركون في تحديدها، حيث تقدم لهم بشكل تلقيني، حيث تحولهم إلى وعاء متلق، وتغتال فيهم القدرة على مراجعة الأفكار المسبقة وإنتاج أفكار جديدة، وبالتالي فهي تغتال فيهم الحس النقدي، كما أن الأساتذة أو حتى الفريق الإداري لا يقومون بتوعية التلاميذ بضرورة محاسبة رئيس القسم ومراقبة أداءه، فالنظام المدرسي في مؤسساتنا التعليمية هو من النوع الشكلي الجامد الذي

يعلق أهمية قصوى على الدرجات المدرسية التقليدية ويهمل تنمية القيم الإجتماعية الضرورية للحياة العامة.

كما أن هذه المهام هي مهام شكلية، ولا ترقى إلى تحقيق طموحات ومطالب التلاميذ، بل هي في الغالب ما تكون في خدمة الإدارة والأستاذ بدل أن تكون في خدمة التلاميذ.

وحسب ملاحظتنا في المؤسسة فإن من بين مهام رئيس القسم اصطحاب التلاميذ "المشاغبين" إلى الإدارة لمعاقبتهم بأمر من الأساتذة، حيث لازال الأساتذة ومن يعملون في الإدارة يعتقدون أن النظام المثالي هو "الصمت" أو "السكون" أو "الطاعة العمياء" حيث لازال الكلام يعد ذنبا يعاقب عليه، وإن التلميذ المثالي هو الشخص الوديع الذي "يسمع" و "يطيع" دون مناقشة، يأبى العصيان ويكره المعارضة، وإن التلميذ الذي لا تتوفر فيه هذه الصفات يعد "مشاغبا" ولابد من عقابه.

جدول رقم (28): مدى مطالبة التلاميذ بتنمية رئيس القسم في حالة تقصيره

الدرجـــة	التكرار	النسبة
نعم	-	-
لا	125	100
المجمـوع	125	100

من الملاحظ أن جميع المبحوثين أي بنسبة 100 % لم يسبق لهم وأن طالبوا الإدارة أو الأساتذة بتنحية رئيس القسم، لما لاحظوا منه تقصيرا في أداء مهامه ولمعرفة أسباب امتناع التلاميذ عن ذلك سألناهم ما إذا كان السبب يعود إلى رفض الإدارة أو إلى أسباب أخرى، كما يدل عليه الجدول اللاحق.

جدول رقم (29): مدى استجابة الإدارة لطلب المبحوثين بتنحية رئيس القسم

الدرجـــة	التكرار	النسبة
رفض الإدارة	23	25.55
عدم رفض الإدارة	102	81.6
المجمـوع	125	100

توضح أرقام هذا الجدول أن 81.60 % من المبحوثين أجابوا بأن امتناعهم عن المطالبة بتنحية رئيس القسم عند ملاحظتهم تقصيرا منه في أداء مهامه، لا يرجعون السبب إلى رفض الإدارة لذلك،

بينما أجاب 25.55 % من المبحوثين أن امتناعهم عن المطالبة بذلك يعود إلى رفض الإدارة لذلك.إن المبحوثين الذين أجابوا بأن سبب امتناعهم عن المطالبة بتنحية رؤساء أقسامهم حين لاحظوا تقصيرا من جانبهم في أداء مهامهم- لا يعود إلى رفض الإدارة لمطلبهم، بل أن امتناعهم يعود إلى أن هذا الأمر لا يشكل أهمية بالنسبة إليهم، حيث تكررت في إجاباتهم عبارة " حتى لو تغير الأشخاص فإن الأداء واحد لا يتغير" وهذا يدل على أن التلاميذ ، ورغم إحساسهم بأن باستطاعتهم المطالبة بتغيير رئيس القسم، إلا أنهم لا يطالبون بذلك، وهذا يرجع بالدرجة الأولى إلى طبيعة مهام رئيس القسم، فهي مهام لا تسعى إلى حل مشاكل التلاميذ وانشغالاتهم، أي بعبارة أخرى هي مهام لا تخدم التلاميذ مباشرة ولا تتحسس مشاكلهم ولا تلبي مطالبهم، بل هي مهام شكلية، وحتى إن قصر رئيس القسم في أدائها، فإن ذلك لا يشكل عائقا أو قلقا لدى التلاميذ، إضافة إلى ذلك فإن الأساتذة أو الفريق الإداري، لا يقومون بتوعية التلاميذ بضرورة مراقبة أداء رئيس القسم ومحاسبته، بل غالبا ما تكون محاسبته من طرف الأساتذة أو الإدارة (المراقب العام أو المدير) حسب ملاحظتنا.

أما المبحوثين الذين أجابوا بأن امتناعهم عن المطالبة بتنحية رئيس القسم، حين لاحظوا تقصيرا منه- يرجع إلى رفض الإدارة لمطلبهم، فإن السبب لا يعود حقيقة إلى رفض الإدارة، لأنه كما دل الجدول السابق رقم (28) لم يسبق لهم أن طالبوا ذلك ووجهوا برفض من الإدارة، وبالتالي فإن هؤلاء التلاميذ يتوقعون مسبقا رفض الإدارة لمطلبهم دون أن يحاولوا ذلك، وإن هذا الأمر يؤكد ما توصلنا إليه من نتائج في الجدول رقم (24) حيث أكد التلاميذ أن امتناعهم عن مطالبة رئيس القسم بنقل شكواهم ومطالبهم إلى الإدارة يعود إلى أن هذه الأخيرة لا تأخذ مطالبهم بعين الإعتبار، وإن هذا الأمر يجعلهم في النهاية ينصرفون عن محاولة إيصال مطالبهم إليها، لأنهم يرغمون تدريجيا على الإمتثال.

جدول رقم (30): تصور المبحوثين للجهة المسؤولة عن محاسبة رؤساء الأقسام

الجهة المسؤولة	التكرار	النسبة
الإدارة	53	42.4
التلاميذ	34	27.2
الأستاذ	26	20.8
الإدارة+الأستاذ+التلاميذ	12	9.6
المجمـوع	125	100

من خلال الجدول نلاحظ أن 42.4 % من المبحوثين يعتقدون أن للإدارة فقط سلطة محاسبة رئيس القسم، بينما 27.2 % من المبحوثين يعتقدون أن للتلاميذ فقط سلطة محاسبة رئيس القسم، في حين أن 20.8 % يرون أن الجهة التي يخول لها صلاحية محاسبة رئيس القسم هي الأساتذة، بينما 9.6 % فقط من المبحوثين يعتقدون أن السلطة مشتركة بين الإدارة والأساتذة والتلاميذ.

وبالتالي فإن أغلبية التلاميذ يعتقدون أن الإدارة هي مصدر السلطة فهي صاحبة اتخاذ القرار وصانعته ومنفذته، وكما يبدو من الجدول أن شكل المشاركة واتخاذ القرارات في حياة المدرسة حسب تصورات التلاميذ تعكس النموذج البطريركي حيث يتجه القرار من أعلى إلى أسفل أي يأخذ شكلا عموديا ولا يسمح بالمشاركة في اتخاذ القرار (الشكل الأفقي)، ولذلك يظهر أن نسبة قليلة من التلاميذ (9.6 %) من يعتقدون بضرورة المشاركة بين الجميع (الإدارة، الأساتذة، التلاميذ).

وكما يتضح أيضا من الجدول فإن التلاميذ، ورغم أنهم هم من يختارون رئيس القسم عن طريق الانتخاب، إلا أنهم لا يمنحون لأنفسهم سلطة محاسبة رؤساء الأقسام، وهذا يرجع إلى غياب تحسيس التلاميذ وتدريبهم وإفساح المجال أمامهم لتقييم أداء رئيس القسم فمهام رؤساء الأقسام سبق صياغتها من قبل المسؤولين، ولا يمنح التلاميذ فرصة مناقشتها أو إضافة أفكار جديدة عليها أو منحهم فرصة خلق نظام يشتركون في صياغته كما أن الأساتذة أو الفريق الإداري لا يشجعون التلاميذ على مراقبة أداء رئيس القسم، وبالتالي فإن عملية الإنتخاب لإختيار ممثل القسم ما هي إلا إجراء شكلي لا يستهدف تدريب التلاميذ على الحكم الذاتي وتدريبهم على القيادة والإحساس بالسيادة، وبالتالي فإن النظام المدرسي يعمل على إعادة إنتاج العلاقات القائمة كما يقوم على بلورة بنية فكرية مستقبلة لا مرسلة، ضيقة في حدودها تخشى النقد البناء والقدرة على اتخاذ القرار أو حتى المساهمة فيه.

الجدول رقم (31): مدى تحمل المبحوثين مسؤولية الإختيار

الدرجـــة	التكرار	النسبة
مسؤول	22	% 17.6
غير مسؤول	103	% 82.4
المجمــوع	125	%100

الجدول نلاحظ أن 82.4 % من المبحوثين أجابوا أنه إذا قصر رئيس القسم الذي إختاروه في أداء من خلال مهامه فإنهم غير مسؤولين عن اختيارهم، بينما يرى 29.6 % من المبحوثين أنهم يتحملون جزءا من المسؤولية لأنهم أساءوا الاختيار.

وعليه نستنتج أن التلاميذ لا يستوعبون المغزى الاجتماعي للعملية الانتخابية التي يقومون بها في المؤسسة التعليمية، فهم يتحمسون للمشاركة في العملية ويقومون باختيار رئيس القسم من خلال التصويت، دون أن يدركوا القيمة الإجتماعية لهذا الفعل، فعملية التصويت تمثل بالنسبة له مجالا للتعبير عن رأيهم وهذا أمر يتعلق بطبيعة مرحلتهم العمرية وهي مرحلة المراهقة، إلا أنه أيضا وفي هذه المرحلة العمرية فإن المراهق تنمو لديه الرغبة في أن يفكر بنفسه ويتخذ قراراته ويضطلع بالمسؤولية إلا أننا نلاحظ أن التلاميذ لا يشعرون بتحمل مسؤولية اختيارهم في الإنتخاب، ويرون أن مسؤولية تقصير رئيس القسم في أداء مهامه يتحملها هو وحده، وليس لهم دخل في ذلك.

وإذا كانت المسؤولية الإجتماعية تعني مجموعة استجابات الفرد الدالة على تعاطفه مع أفراد جماعته، كما تعني الإرتباط بين الحقوق والواجبات، إلا أننا لاحظنا في الجدول رقم (18) أن التلاميذ يرون في مشاركتهم الإنتخابية في القسم على أنها أحد حقوقهم التي يمارسونها في المؤسسة للتعبير عن رأيهم ولا يعتبرونها "حق وواجب".

وبالتالي نستنتج أن هناك غياب الإحساس بالمسؤولية لدى أغلب التلاميذ في عملية الإنتخاب، وهذا يعود إلى أن النظام المدرسي لا يعمل على تدريب التلاميذ للإضطلاع بالمسؤولية، حيث لا تتاح لهم فرصة اتخاذ قرارات سليمة في حدود خبراتهم ومستوى نضجهم ففي هذه العملية يمنح التلاميذ المجال للتعبير عن رأيهم في موقف واحد فقط وهو التصويت، ثم تعمل قوانين المؤسسة ونظامها من الحد من مشاركة التلاميذ الفاعلة التي تستدعيها العملية الديمقراطية بعد عملية التصويت وقبلها والتي من شأنها أن تزيد من قدرة التلاميذ على توجيه أنفسهم وتحمل مسؤولية نتائج أعمالهم وقراراتهم، فالتلاميذ لا يسمح لهم بالمساهمة بنصيب معتبر في تخطيط وصياغة مهام رئيس القسم أو تقديم اقتراحات جديدة كما لا يسمح لهم بمناقشتها أو نقدها ،ولا يمنح لهم المجال لتوجيهها ومراقبة سيرها، وبالتالي فإن النظام لا يعمل على تدريب التلاميذ على المساهمة الجماعية والمشتركة في اتخاذ وضع القرار، ولا تنمية التفكير المشترك بين التلاميذ بما يكفل تحقيق الأغراض المشتركة لجميع المنتمين إليها، وبالتالي تنمية الإحساس بالمسؤولية لديهم نحو الجماعة.

الجدول رقم (32): مدى تمتع التلاميذ بحقوقهم في المدرسة

الدرجـــة	التكرار	النسبة
نعم	83	66.4
لا	42	33.6
المجمـوع	125	100

من خلال الجدول نلاحظ أن 66.4 % من المبحوثين أجابوا بأن هناك حقوقا لهم لا يستطيعون ممارستها في مؤسستهم، بينما أجاب 33.6 % من المبحوثين أنهم لا يشعرون بأن هناك حقوقا لا يستطيعون ممارستها في المؤسسة.

وبالتالي نستنتج أن أغلب التلاميذ في المؤسسة يشعرون أنهم لا يستطيعون التمتع وممارسة كامل حقوقهم في المدرسة، ولمعرفة طبيعة الحقوق التي لا يتمتعون بها –حسب رأيهم- تحصلنا على الإجابات المدونة في الجدول التالي:

الجدول رقم (33): طبيعة الحقوق التي لا يستفيد منها التلاميذ في مدرستهم

الحقـــوق	التكرار	النسبة
توفير الإمكانيات التعليمية	47	51.08
التعبير عن الرأي	35	38.04
أخرى	10	10.86
المجمـوع	92	%100

من خلال الجدول نلاحظ أن 51.08 % من المبحوثين أجابوا أن من بين الحقوق التي لا يتمتعون بها في مؤسستهم عدم توفير الإمكانيات والوسائل التعليمية بالقدر الكافي ومن بينها استمرار غلق مكتبة المؤسسة، عدم توفر قاعة مخصصة للرياضة البدنية، عدم توفر الوسائل والأجهزة التعليمية، خاصة في المواد العلمية كالفيزياء والعلوم الطبيعية).

في حين أن 38.08 % من المبحوثين أجابوا أن من بين الحقوق التي لا يستطيعون ممارستها في مؤسستهم هي حرية التعبير والرأي فمن بين الإجابات التي تحصلنا عليها في هذا الجانب (حق

مناقشة الأستاذ، حق مناقشة الإدارة، تقديم الشكاوى إلى الإدارة)، وفي الأخير فإن نسبة 10.86% من المبحوثين أجابوا أن الأساتذة والإدارة لا يسمحون لهم باستعمال الهواتف النقالة، ووضع مثبت الشعر(Gel Fixant)، وارتداء اللون المفضل من الألبسة بالنسبة للذكور والإناث.

ومن الواضح أن التلاميذ يجدون تعارضا بين ما يجدونه في المقرر الدراسي وبين ما يلمسونه في الواقع، فمقرر التربية المدنية يتحدث كثيرا عن الحقوق وحرية التمتع بها ومن بين هذه الحقوق بالنسبة للتلاميذ: حق التعليم وحق الحصول على المعارف وتلقيها وحق التعبير، إلا أن التلاميذ كما هو واضح من إجاباتهم لا يمكنهم الإستفادة من هذه الحقوق، فكيف نتحدث عن حق التعليم ولا تتوفر إمكانيات التعلم ووسائله في المدرسة وكيف نتحدث عن حق وحرية التعبير مع الشدة والقهر.

وعليه فإن ما يتلقاه التلميذ من المقرر عن تعدد حقوقه وحرياته يبقى حديثا شاعريا، ومجرد أفكار ليست لها معنى مادام أن التلميذ لا يستطيع ممارستها على أرض الواقع، فحقوق الإنسان لا توجد إلا إذا استعملت.

3.6.نتائج بيانات الفرضية الثانية:

من خلال البيانات السابقة تبين ما يلي:

- ليس لدى التلاميذ تصور واضح ومعياري للديمقراطية، حيث لمسنا من جهتهم تفكيكا للطابع التركيبي لهذا المفهوم، غير أن أغلب المبحوثين وبنسبة 63.2 % يرون ان الديمقراطية تعني التعبير عن الرأي بحرية.

- أغلب المبحوثين بنسبة 72 % يرون أن الحرية تعني "الإرادة والقدرة على الإختيار".

- يعتبر 85.6 % من المبحوثين أن الأسلوب المفضل لاختيار رئيس القسم هو أسلوب الانتخاب وليس عن طريق التعيين المباشر.

- يرى أغلب المبحوثين بنسبة 84 % أن المشاركة في الإنتخابات المدرسية هي: "حق" بينما يعتبرها 14.4 % من المبحوثين "حقا وواجبا" في حين أن 1.6 % يعتبرونها "واجبا".

- أغلب المبحوثين يشاركون في الإنتخابات المدرسية، وبلغت نسبة هؤلاء 62.4 % بينما عبر 37.6 % أنهم لا يرغبون في المشاركة فيها.

- عبر كل المبحوثون أي بنسبة 100 % أن الإدارة أو الأساتذة لا يتدخلون في التأثير على التلاميذ لاختيار مرشح معين في عملية الإنتخاب.

- أغلب المبحوثين يفضلون أن تكون الدورة الانتخابية فصلية، وبلغت نسبة هؤلاء 68.8 % بينما 29.6 % من المبحوثين يفضلونها سنوية.

- يبدي 41.6 % من المبحوثين رضا عن طبيعة المهام التي يقوم بها رؤساء الأقسام، بينما عبر 35.2 % من المبحوثين أنهم غير راضين تماما عن هذه المهام، في حين أن 23.2 % عبروا عن عدم رضاهم بهذه المهام.

- أغلب المبحوثين عبروا عن أنهم نادرا ما يطالبون رئيس القسم بنقل شكواهم إلى الإدارة وبلغت نسبة هؤلاء 86.4 % بينما أجاب 9.6 % من المبحوثين أنهم لم يطالبوا أبدا بذلك.

- وعن أسباب امتناع المبحوثين عن مطالبة رئيس القسم بنقل شكاويهم إلى الإدارة، عبر 92 % منهم أن الإدارة لا تأخذها بعين الاعتبار، بينما أكد 6.4 % منهم أن رئيس القسم يرفض نقل المطالب إلى الإدارة، في حين أن 1.6 % امتنعوا عن الإجابة.

- وقد طلب من المبحوثين تقديم اقتراحات لمهام يرونها ضرورية بأن يضطلع بها رئيس القسم، حيث امتنع 45.45 % منهم عن تقديم اقتراحات، بينما قدم 27.27 % منهم اقتراحات تتعلق بمهام تنظيم القسم، في حين أن 18.93 % قدموا اقتراحات لمهام تتعلق بتوطيد العلاقة بين التلاميذ والإدارة، وفي الأخير هناك نسبة 8.33 % من المبحوثين قدموا اقتراحات بضرورة العمل المشترك بين رئيس القسم والتلاميذ.

- وفيما يخص درجة مناقشة التلاميذ لمستوى أداء رئيس القسم، صرح 51.2 % من المبحوثين أنهم لا يتناقشون أبدا حول هذا الموضوع، بينما أفاد 33.6 % منهم أنهم نادرا ما يتبادلون النقاش مع زملائهم حول هذا الموضوع، في حين أن 9.6 % منهم يتناقشون أحيانا حول ذلك و 5.6 % من المبحوثين يهتمون دائما بمناقشة هذا الموضوع.

- لم يسبق للمبحوثين أبدا وأن طالبوا الإدارة بضرورة تنحية رئيس القسم حين لاحظوا منه تقصيرا في أداء مهامه.

- ولمعرفة سبب امتناع المبحوثين عن المطالبة بتنحية رئيس قسمهم حين لاحظوا منه تقصيرا، صرح 81.6 % منهم أن السبب لا يعود إلى رفض الإدارة، بينما عبر 25.55 % منهم أن السبب يعود إلى رفض الإدارة لطلبهم.

- يعتقد 42.4 % من المبحوثين أن سلطة محاسبة رئيس القسم يجب أن تكون في يد الإدارة، بينما يرى 27.2 % أن سلطة ذلك يجب أن ترجع إلى التلاميذ في حين أن 20.8 % يرون أن السلطة

يجب أن تعود للأستاذ، بينما 9.6 % يعتقدون أن السلطة يجب أن تكون مشتركة بين الإدارة والأساتذة والتلاميذ في محاسبة رؤساء الأقسام.

- يرى 82.4 % من المبحوثين أنهم غير مسؤولين عن اختيارهم أثناء العملية الإنتخابية بينما يعتقد 17.6 % من المبحوثين أنهم يتحملون مسؤولية اختيارهم.

- يرى 66.4 % من المبحوثين أنهم لا يتمتعون بكامل حقوقهم في المدرسة، بينما عبر 33.6 % منهم أنهم يتمتعون بحقوقهم في المدرسة.

- وعن طبيعة الحقوق التي لا يتمتع بها التلاميذ في المدرسة، عبر 51.08 من المبحوثين أنهم لا يستفيدون من الإمكانيات التعليمية، بينما أشار 38.4 % منهم إلى غياب حرية التعبير،حيث لا يمكنهم إبداء رأيهم بكل حرية.

4.6.النتائج العامة:

إن المدرسة باعتبارها مؤسسة إجتماعية تربوية مطالبة بالقيام بالعمليات اللازمة لإكساب الناشئة الصفات الديمقراطية من خلال المعارف التي يتضمنها المقرر الدراسي للتربية المدنية، ومن خلال الخبرات التي يتعرض لها المتعلم في المدرسة التي تساعد على ترجمة تلك المعارف إلى سلوك.

غير أننا بعد الدراسة الميدانية والتحليلية التي قمنا بها توصلنا إلى النتائج النهائية التالية:

بخصوص محتوى مقرر التربية المدنية، نستنتج ما يلي:

1 –إن التلاميذ يجدون أنفسهم في كل سنة أمام نفس الخطاب بين السياسي والتربوي مما يسبب الفتور وقلة الإقبال واللامبالاة وقلة الحماس والتعاطي مع المادة لديهم، ويرجع هذا أساسا إلى بناء المادة ومحتواها، حيث تنعدم فيها عوامل الجذب والتحفيز والإستيعاب فالوحدات التعليمية تعكس صورة سياسية خاصة وهي تعبر عن تربية إيديولوجية.

2- إن محتوى المقرر يركز على ربط الديمقراطية بالمجتمع السياسي على حساب الطرح الحقوقي وعلى حساب الطرح المشاركاتي من خلال هياكل المجتمع المدني، ويظهر ذلك بوضوح من خلال غياب البعد البنائي الفلسفي للديمقراطية من حيث تاريخية المفهوم ومدلوله وتطورات استعمالاته، وأسباب طابع التعدد في الإستعمال، في حين اختزلت الديمقراطية في الطابع التمثيلي مما يوحي على أن هناك استعمالا إيديولوجيا للديمقراطية.

1.4.6.المحتوى الحقوقي

- ارتبطت معاني المواطنة في المقرر ضمن سياق التحديد الوظيفي للمؤسسة ، وباعتبار أن النظام السياسي الرسمي يعطي لنفسه صبغة تمثيلية تسييرية، فإنه يريد الربط بين منظومة الحقوق والواجبات بهيبة وهيكل المؤسسة، حيث تلعب هذه الأخيرة دور الشمول والكفالة والحماية العمومية والإشراف الثقافي والإجتماعي، ولم يتجاوز الحديث عن المواطنة في المقرر الحالة القانونية البحتة، حيث قدمت كمفهوم مجرد أو وضعية جامدة ونهائية، محددة التفسيرات، وليس على أساس وضعية منفتحة ومتحركة تجد أقصى كمالها في مشاركة المواطنين كأفراد وجماعات في مختلف الأنشطة المتعلقة بمصيرهم، فالمقرر لا يساهم بدوره التعليمي والتربوي في تكوين الناشئ ليكون مواطنا يتحمل المسؤولية، ويبادر في المشاركة في جميع قضايا مجتمعه في الحرب والسلم، بل اقتصر كل ذلك وأوكله إلى مؤسسات الدولة بجميع أطيافها مما يؤدي إلى إضعاف مستوى الدافعية لدى الناشئة للمشاركة المدنية والسياسية في المستقبل كمواطنين، وهذا يؤدي بدوره إلى إضعاف الإحساس بالإنتماء لديهم.

هناك اتجاه واضح في المقرر نحو ربط منظومة الحقوق بهيكل المؤسسة على أنها إطار للخدمة الإجتماعية وجدت بفضل الدولة، ووجدت لخدمة المواطن، ولم يغدو الأسلوب عن كونه أسلوبا تعبويا عكس في مجمله مواقف وتوجهات نموذجية يتم بها تعبئة المتعلم، بدلا من الإهتمام بمنهجيات ممارسة هذه الحقوق، وتمكينه من نقد صور وأشكال انتهاكها، وإكسابه مهارات الحصول عليها والدفاع عنها.

أما في مجال حقوق الإنسان، تعرض المقرر لهذه القضية، إلا أنه اكتفى بمعالجتها على مستوى العالمي أو الدولي على حساب المستوى الوطني، حيث تطرق المقرر بإسهاب للدور الذي تلعبه المنظمات الدولية لحقوق الإنسان ، بينما كانت الإشارة لحماية حقوق الإنسان على المستوى الوطني ضعيفة جدا، وحسب المقرر فإن مؤسسات الدولة هي الجهة الكفيلة بحماية حقوق الإنسان ولم يتم الحديث عن المنظمات والجمعيات الوطنية المستقلة أو غير حكومية بدورها في حماية حقوق الإنسان والدفاع عنها إلا بشكل عابر وباهت.

- إن محتوى المقرر يحصر الولاء للنظام السياسي بدل الولاء للوطن، حيث اختزل صورة الوطن في صورة النظام السياسي فبدل أن يقوم المقرر بالتنشئة على الواجب من زاوية تنمية الشعور بالمسؤولية لدى التلاميذ، وضرورة المشاركة في تنمية الوطن نلاحظ إهمال هذا الجانب لصالح تنمية الولاء للدولة ومؤسساتها، وهذا سوف يضعف من درجة تنمية الإنتماء إلى الوطن لدى الناشئة والمبادرة بالمشاركة في قضاياه، بل يؤدي إلى ترسيخ ثقافة الخضوع والخنوع للنظام السياسي.

- هناك تراجعا في نسبة الحديث عن الحقوق المدنية والحقوق السياسية، مما يعكس هامشية الإهتمام بالعلاقة بين المواطن والهيكل السياسي، وفي معرض الحديث عن الحقوق السياسية نلاحظ أن هناك كثافة في الإشارة إلى حق المشاركة في الإنتخابات على حساب الحقوق السياسية الأخرى كمراقبة ومحاسبة السلطة أو الحق في معارضتها فرديا أو جماعيا.

يتجه المبرمج التربوي في أحيان كثيرة داخل المقرر إلى تبرير الحقوق تبريرا دينيا إيمانيا وغالبا ما يكون هذا الربط في غير موضعه ولا يتناسب مع المعنى، مما قد يؤثر سلبا في قيمة تلقي القيم المدنية لدى التلاميذ، وتكوين السلوك المدني المرتبط بأداءات اجتماعية تتعلق بدور المواطن في علاقته مع الهيكل السياسي، وما تقتضي تلك العلاقة من اكتساب مهارات الممارسة الديمقراطية.

2.4.6.المحتوى السياسي

هناك اتجاه واضح داخل مقرر التربية المدنية لمجمل السنوات، في حصر الديمقراطية وتقديم معناها مرتبطا بالجانب السياسي، على حساب الجانب الحقوقي والأخلاقي للمفهوم، حيث نلمس تركيزا واضحا على جانب التكوين لامتلاك فكر الولاء والقبول الرسمي للمؤسسات السياسية لدى الناشئة، والسعي نحو تبني اتجاهات ايجابية نحوها إلى درجة يشعر فيها التلاميذ أن الحياة التشريعية والديمقراطية هي السمة الرئيسية السائدة في الحكم.

- هناك تركيز واضح على الجانب "التقني" للديمقراطية يتعلق بالتعددية السياسية، كالتعددية الحزبية والنقابية، والمسائل القانونية التنظيمية مقابل عجز واضح عن إدراك أهمية الممارسة الاجتماعية للديمقراطية والمشاركة الفعالة للمواطنين في تسيير قضايا المجتمع وتقرير مصيرهم.

- يعكس المقرر هيمنة السلطة الرئاسية على حساب السلطة التنفيذية والتشريعية وهذا يخرج عن

مبدأ أساسي في الديمقراطية وهو "الفصل بين السلطات" ولا يقصد من ذلك الفصل الشديد بين السلطات، وإنما المشاركة في السيادة بين القوى السياسية، غير أن المقرر يعكس بوضوح واقع الديمقراطية الممارسة على مستوى النظام السياسي، ويعمل على تكريس هذا الواقع وفق هذا التشريب التربوي، والطرح الإيديولوجي ليؤكد على مركزية القرار في الممارسة السياسية وهذا لا يسمح بالرأي المخالف إلا في الحدود الضيقة.

- هناك اتجاه واضح نحو حصر المشاركة السياسية في العملية الانتخابية على حساب أشكال المشاركة الأخرى، حيث تقل نسبة الحديث عن الأنشطة الخاصة بممارسة الضغط والتأثير على

القرارات في قضايا معينة، فالحديث عن الآخر في مقابل السلطة نادرا ما يكون له وجود في المقرر، ونادرا ما يكون له معنى واضح في متناول إدراك التلميذ.

- وإن الحديث عن مفاهيم "كالإرادة الشعبية" " السيادة الشعبية" "سلطة الشعب" هو مجرد حديث شاعري، وأن الإشارة إليها لا يغدو عن كونه صورة من صور التعبئة، زيادة على هذا فإن هذه المفاهيم ارتبطت في مجملها بعملية الإنتخاب وحسب، وهذا ما يؤدي إلى امتلاك التلاميذ مفهوما قاصرا عن الديمقراطية، وتبدو له في النهاية على أنها مجرد ممارسة إدارية وسياسية لأشخاص تم انتخابهم في ظروف معينة وصاروا يتكفلون بتسيير مؤسسات تشرف عليها الدولة.

- نادرا ما يتحدث المقرر عن مفهوم "تداول السلطة" وإن تحدث عنه فإن ذلك يكون بشكل ضمني لا يكاد يدركه التلميذ ولا يفهم معناه الحقيقي.

- لم يشر المقرر إلى مصطلح "المجتمع المدني" صراحة سوى مرتين فقط، حيث جاء ذكره ذكرا عابرا لا يعطي مدلولات المفهوم ولا معانيه.

- يطرح المقرر مفهوم المجتمع المدني "كمجموعة تنظيمات" ولم يطرحه بشكل يشير إلى "المؤسسية"، فلم يعط جميع هياكل المجتمع المدني نفس الحظ في التركيز على دورهم في الحياة المدنية من دون الإشارة إطلاقا إلى أن نموذج المجتمع المدني المعاصر يعطي كل الفئات الإجتماعية المدنية إمكانية الحياة المنتظمة في ظل مؤسسات يقتضيها هذا النموذج، وهذا ما يؤدي إلى إبعاد التلاميذ تربويا واجتماعيا وسياسيا عن اكتساب مفهوم سليم والتزام مدني بفكرة المشاركة في مجمل الحياة العامة.

- يركز المقرر على الدور الاجتماعي الذي تقوم به تنظيمات المجتمع المدني على حساب الدور السياسي والدور الأخلاقي، وهذا ما يعكس هامشية الإهتمام بعلاقة الأفراد والجماعات بالهيكل السياسي.

3.4.6.المحتوى الأخلاقي

- يركز المقرر اهتمامه بربط التلميذ ببيئته المجتمعية كمواطن على حساب ربطه ببيئته المدرسية، مما يدل على أننا أمام صورة نموذج تربوي مرتكز على إطار الدولة أكثر مما هو مرتكز على إطار الجماعة الإجتماعية، مما يعني أن التلميذ مساق تعليميا ليعيد إنتاج ثقافة رسمية ليكون جزءا منها لا فاعلا متفاعلا، وذلك ما اشار اليه "بيار بورديو".

- يقدم المقرر تصورا للتلميذ المثالي، فهو ذلك الشخص الذي يبدي اهتماما بالدراسة وتفرغا لها وتقبلا لما فيها، وهو الشخص المهذب الذي لا يتسبب في مشكلات مع الآخرين، وهو الذي يبدي الطاعة للتوجيهات والتعليمات التي يتلقاها في المؤسسة التعليمية بدعوى تحقيق النظام، فالمقرر يغذي ثقافة السمع والطاعة دون مناقشة، يأبى العصيان ويكره المعارضة ويؤثر الإستكانة على الرفض.

- هناك تفوقا في الحديث عن الحريات كقيمة أساسية للديمقراطية، وهو يفرد وحدة خاصة عن "حرية التعبير" غير أن المقرر لا ييسر للتلميذ تعريفه بالإطار الحركي وآليات ضمان هذه الحريات حيث أننا نشعر أننا أمام صورة نموذج تربوي مرتكز على إطار الدولة أكثر مما هو مرتكز على إطار الجماعة الإجتماعية.

- إن المقرر يركز على المسؤولية الفردية ويهمل الحديث عن المسؤولية الجماعية.

- لم يشر المقرر إلا بقدر ضئيل جدا إلى مهارات العلاقات الديمقراطية كالتفاوض، التعاون، روح النقد، التسامح.

- إن الأسئلة التقويمية في المقرر لا تساهم في تشكيل التفكير الناقد لدى التلاميذ حيث جاءت في مجملها تركز على مستوى تذكر المعلومات، حيث جاءت إجابات الأسئلة متضمنة في النصوص بشكل مباشر وواضح مما لا يتيح للتلاميذ مجالا للتفكير.

إن هذه المعطيات تبين أن هناك توجها لإكساب التلاميذ قيما واتجاهات وصفات تمكنهم من التكيف مع اتجاهات النظام القائم، وذلك عن طريق الترويج لقيم الديمقراطية بدلالة سياسية هدفه فرض سلوك نموذجي وفقا لاتجاهات النظام السياسي القائم، ويتدعم هذا السلوك عن طريق محتوى المقرر الدراسي وعن طريق المواقف التعليمية والخبرات التي يتعرض لها التلاميذ في المدرسة"كالتمثيل الإنتخابي" الذي يعكس بوضوح طبيعة القيم والاتجاهات والصفات التي يمكن أن يكتسبها التلميذ من خلال هذه الخبرة ومن خلال دراستنا توصلنا إلى النتائج التالية:

- لا يملك التلاميذ تصورا واضحا ومعيارا عن الديمقراطية، حيث غلبت عليهم الرؤية التجزيئية الجانبية في فهم مقتضيات الديمقراطية، ولمسنا من جهتهم تفكيكا للطابع التركيبي لهذا المفهوم، وهذا يرجع إلى التركيب الفكري المتعلق بالمفهوم حسب وروده في المقرر الدراسي، غير أن أغلب التلاميذ يتصورون أن الديمقراطية تعني "التعبير عن الرأي بحرية" وبما أن عينة الدراسة هم تلاميذ السنة الرابعة متوسط، فإننا نستنتج أن رؤية التلاميذ هي رؤية منمطة وفق مقتضى محاور المقرر، وبحكم مرحلتهم العمرية (المراهقة) فإن المبحوثين يحملون هذا التصور لأنه يتوافق مع طبيعة نموهم والتي تتميز بأنها مرحلة مناوأة السلطة والميل إلى التعبير عن الرأي.

- إن فهم الحرية عند غالبية المبحوثين يتركز حول ذاتهم، حيث يمثل لديهم عاملي "الإرادة" و"القدرة" إمكانية للإنفصال والتحرر من السلطة مما يعني أن طبيعة المرحلة العمرية للمبحوثين هي التي تتحكم في اتجاهاتهم، حيث لاحظنا أن المبحوثين يملكون فهما ذاتيا للحرية ويخرجونها عن إطارها الإجتماعي الذي تقتضيه الديمقراطية، وهم لم يتجاوزوا بذلك بناء القيم الذي يدور حول محور" كل فرد يحيا لنفسه" إلى بناء قيم يدور حول حتمية الفرد مع الجماعة وتعاونه معها وإدراك حقيقة الإعتماد المتبادل مما يعني أن يكون الإنسان حرا بقدر ما تسمح به الحياة الجماعية.

- إن المبحوثين يميلون أكثر إلى اعتبار أن الإنتخاب العلني هو الأحسن لاختيار التلميذ الذي سيشرف على أداء المهام التي يقتضيها دور التمثيل، غير أن هذا التوجه ينطلق في أغلبه عن دافع نفسي تحكمه طبيعة المرحلة العمرية للتلاميذ المبحوثين وهي مرحلة المراهقة، حيث يرى التلاميذ أن مشاركتهم في الإنتخاب هي مجالا مناسبا للتعبير عن رأيهم بحرية، لذلك فهم يعتبرونا "حقا" ومن خلال ممارسته يستطيعون تأكيد استقلالهم عن السلطة.

- وعليه فإن التلاميذ يشاركون في العملية الإنتخابية انطلاقا من حاجة نفسية لتأكيد استقلالهم، حيث تمثل لديهم مساحة ملائمة للحرية، وهذا يرتبط بمرحلتهم العمرية، وهم لا يشاركون في الإنتخابات انطلاقا من وعيهم واقتناعهم بأهميتها في تفعيل العملية الديمقراطية.

- إن عملية التمثيل لا تتيح للتلاميذ التدرب على الأدوار والمهام التي تقتضيها العملية الديمقراطية، فهي لا تساهم بشكل كبير في تشرب التلاميذ وتبنيهم للسلوك الديمقراطي كقيمة تربوية، فمهام رؤساء الأقسام تفتقر إلى عنصر الفعالية في التعاون والنقد، وتمثيل التلاميذ لدى الإدارة من خلال نقل مشاغلهم ومشاكلهم إليها، فهذه المهام لا تتجاوز الأعمال الروتينية والشكلية كجلب دفاتر النصوص، وبما أن هذه المهام كما يراها التلاميذ غير ذي معنى وفعالية، فهم يتحركون بمقتضى ذلك، فالمشاركون في التصويت

لا تنطلق مشاركتهم من الإختيار الواعي والرغبة في التأثير في تسيير شؤون القسم، أما التلاميذ الممتنعين عن التصويت يدركون أن رأيهم ليس له قيمة ولا أثر.

- وهذا الأمر يمنعهم كذلك من التواصل مع بعضهم البعض عبر الحوار والحديث وعرض الآراء ومناقشتها، فالتلاميذ لا يتناقشون مع بعضهم البعض حول مستوى أداء رؤساء الأقسام ولا يسعون أبدا إلى المطالبة بتنحيتهم إذا لاحظوا منهم تقصيرا، مما يؤدي بهم في النهاية إلى الإمتثال السلبي وتقبل الأمور كما هي دون السعي إلى محاولة تغييرها، كما أن الأساتذة والفريق الإداري لا يقومون بتوعية التلاميذ حول ضرورة مراقبة أداء رؤساء الأقسام ومحاسبتهم، مما يؤدي في النهاية إلى تحويل التلاميذ إلى وعاء متلق، حيث تغتال فيهم القدرة على مراجعة الأفكار المسبقة وإنتاج أفكار جديدة،

وبالتالي فهي تغتال فيهم الحس النقدي، وإن ذلك يعكس غياب الإحساس بمسؤولية الإختيار لدى أغلب التلاميذ المبحوثين ففي حين يمكن أن يمثل موقف "التمثيل الإنتخابي" خبرة مناسبة للتلاميذ لتدريبهم على الإضطلاع بالمسؤولية، لاحظنا أن هذا الموقف لا يتيح المشاركة الفعالة التي تقتضيها العملية الديمقراطية قبل وبعد عملية التصويت والتي من شأنها أن تنمي قدرة التلاميذ على توجيه أنفسهم وتحمل مسؤولية نتائج أعمالهم وقراراتهم.

لا يتاح للتلاميذ المساهمة بنصيب في تخطيط وصياغة مهام رؤساء الأقسام أو تقديم اقتراحات جديدة عليها فهي مهام مصاغة مسبقا، ولا يتاح للتلاميذ فرصة مناقشتها أو نقدها، ولا المجال لتوجيهها ومراقبة سيرها وبالتالي فإن هذه العملية لا تساهم في تدريب التلاميذ على المساهمة الجماعية والمشتركة في اتخاذ وصنع القرار ولا تنمية التفكير المشترك لدى التلاميذ بما يحقق الأغراض المشتركة وتنمية الإحساس بالمسؤولية نحو الجماعة، كما يؤدي ذلك إلى تحجيم الفكر المستقل لدى التلاميذ، وإن ذلك يعكسه تصور المبحوثين للجهة المسؤولة عن محاسبة رؤساء الأقسام، فرغم أن التلاميذ ممن يختارون رؤساء الأقسام عن طريق انتخابات حرة إلا أنهم لا يمنحون أنفسهم سلطة محاسبة رؤساء الأقسام لأنهم لم يتعودوا على الحكم الذاتي والقيادة والإحساس بالسيادة فالتلاميذ يحملون بنية فكرية ضيقة في حدودها تخشى النقد البناء والقدرة على اتخاذ القرار أو المساهمة فيه.

إن الإدارة لا تسعى إلى تحسس مشاكل التلاميذ، ولا تأخذ شكواهم ومطالبهم بعين الإعتبار مما يجعل التلاميذ ينصرفون عن محاولة مطالبة رؤساء الأقسام بنقل هذه المطالب إلى الإدارة كلها، مما يؤدي بالتلاميذ في النهاية إلى الامتثال السلبي، حيث يؤدي ذلك إلى مصادرة الحس النقدي فيهم، وإن ذلك سوف يحول بين الفرد والنضج الديمقراطي، وهذا الامتثال يظهر في موقف آخر حين امتنعت نسبة معتبرة من المبحوثين عن تقديم اقتراحات جديدة لمهام يرونها ضرورية لأن يضطلع بها رؤساء الأقسام، حيث يقبلون المهام المقررة عليهم كما هي والتسليم بها، وحتى وإن لم يتقبلها فليس لديهم الإرادة لتقديم بديلا عنها لأن التلاميذ لم يدربوا على التفكير المستقل.

خـاتـمـــة

من خلال هذه الدراسة، يتبين أن التعليم لا يزال يخضع لنسق المعايير السياسية ونمط الأفكار والتصورات المختلفة التي توجه السياسة التربوية وعلى أساسها تحدد الإختيارات بالنسبة لنموذج المواطن المستقبلي وعلى أساس هذه الأولوية يتحدد مضمون المقررات الدراسية كما تنعكس في المناخ المدرسي بما يحتويه من علاقات وأنشطة وقواعد النظام مما يؤكد على أن التربية بمؤسساتها، خاصة النظام التعليمي، تعمل في إطار سياسي له أهداف محددة وأبعاد سياسية معينة.

ومن المهم أن تتمحور مهمة كل من السياسة والتربية حول بناء الإنسان وتلتقي عند إعداده ليكون قادرا على تحمل أعباء الحرية ومسؤولية الدور الإجتماعي، وهذا ما يجعل مهمة التربية هي إيجاد العقل المميز لما يدور حوله، وإذا ما حدث ذلك فسوف تصبح المدارس هي الحصون التي تدفع الخطر عن المدنية الإنسانية، وبذلك تصبح التربية والسياسة شيئا واحدا لأن معنى السياسة سيتغير عندئذ ويصير بحث المعنى الذي تدعيه لنفسها وهو إدارة شؤون المجتمع إدارة حقيقية.

وإذا كانت مشكلة الديمقراطية في الغرب هي كيفية جذب الناس إلى المشاركة الفعالة في الحياة السياسية بمختلف الوسائل التربوية والثقافية الحديثة، حيث تبذل الجهود لتشجيع فاعلية المواطن وتزويده بالقدرات اللازمة للمشاركة وتكوين روح المبادرة لديه ليشعر شعورا إيجابيا نحو الدولة التي تحكمه وتوجيه اهتماماته نحو النشاط السياسي، بسبب عجز أو عدم كفاية المؤسسات السياسية التقليدية لتحقيق الديمقراطية، فإن المشكلة في مجتمعنا هي أكثر تعقيدا، حيث لا يزال في مرحلة المطالبة من جانب الأفراد والجماعات بالمشاركة في الحياة السياسية.

قائـمــة المـــراجـــع

1- بدوي احمد زكي: معجم مصطلحات التربية و التعليم، دار الفكر العربي، الإسكندرية، 1980

2- قطامي يوسف: تفكير الأطفال: تطوره و طرق تعليمه، الأهلية للنشر و التوزيع، عمان 1990

3- يعقوبي محمود وآخرون: النصوص الفلسفية الميسرة، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، 1989

4- قيرة إسماعيل و آخرون: مستقبل الديمقراطية في الجزائر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ط1، 2002.

5-عيادي سعيد:التنشئة السياسية بين المدرسة و البيئة الثقافية، رسالة ماجستير،قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر،1991/1990.

6- بودبوز عبد الغني: إشكالية الديمقراطية في الجزائر و موقف النخبة السياسية منها، رسالة ماجستير في علم الإجتماع، جامعة الجزائر، معهد علم الاجتماع، 2004-2005

7- علي سعيد إسماعيل: الأصول السياسية للتربية: عالم الكتب، القاهرة، 1997

8- إبراهيم فهد: الإتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة:

http://www.albayan.com/arabic/education.28.htm:15/04/2004

9 Le petit Larousse, Edit/Librairie Larousse, paris,1994

10- الكواري علي خليفة و آخرون: حوار من أجل الديمقراطية، دار الطليعة، بيروت، ط1، 1996

11- مداس فاروق: ، دار مدني، الجزائر، 2003

12- ساسي سفيان: التربية في تكريس الديمقراطية:

http://www.ulum.net/arabic/a28.htm:04/08/2002

13- هويدي فهمي: الحركات الإسلامية و الديمقراطية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط2، 2001.

14- لابيار جان وليام: السلطة السياسية، ترجمة: إلياس حنا إلياس، منشورات عويدات بيروت، 1975.

15-غليون برهان: حوارات من عصر الحرب الأهلية، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، بيروت ط1، 1995.

16- بن نبي مالك: تأملات، دار الفكر، دمشق، ط3، 1984

17- نحناح محفوظ: الديمقراطية، دار الخلدونية، الجزائر، 2004

18- أوجيه فيليب: التربية من أجل الديمقراطية، ترجمة: أنطوان حمصي، المنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم، تونس، 1996.

19- محمد محمد علي: أصول الإجتماع السياسي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ج2، 1995

محفوظ محمد: الإسلام و رهانات الديمقراطية، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 2002

20- الزبيدي سعد مطر عبود:التربية الديمقراطية ركيزة المجتمع الديمقراطي القادم:

http://www.demoislam.com/arabic/mode.art.htm:02/03/2005

21- عيساوي شارل: الأسس الإقتصادية والإجتماعية للديمقراطية، ترجمة:عبد الوهاب حميد رشيد

http://www.uluminsania.net/arabic/show/art.asp.htm:02/03/2005

22-J.H.Hallowel , Les Fondements de la Democratie, traduit par Albert Bedarrides, nouveaux Horizons, paris,1977

23- بشارة عزمي: نوعان من المواطنة:

http://www.ibn-rushd.org/arabic/miftah-Bichara.htm:14/12/2002

24- كرومي احمد: الحداثة و المواطنة، مجلة إنسانيات، العدد11، ماي-أوت، 2002

25- بانفيلد ادوارد سي.: السلوك الحضاري و المواطنة، ترجمة: سمير عزت نصار، دار النشر والتوزيع، عمان، ط1، 1992

26- أيوب عيسوي السيد: التربية للمواطنة:

http://www.vob.org/arabic/lessons/lessons .htm: 21/03/2004

27- نخلة موريس: الحريات، منشورات الجلبي الحقوقية، بيروت، 1999.

28- خضر لطيفة إبراهيم: دور التعليم في تعزيز الإنتماء، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2002

29- درويش نضال: المواطنة والدولة الديمقراطية:

http://www.tharwaproject.com/arabic/mode.art.htm:02/04/2005

30-Canivez Patrice : Eduquer le Citoyen? ,Edit/Hatier, paris,1990

31- توشار جان: تاريخ الفكر السياسي، ترجمة: علي مقلد، الدار العالمية للطباعة و النشر، بيروت، ط2، 1983.

32- دلة بسام: دولة القانون الضرورة والمقدمة للشروع في التنمية:

http://www.mokarabat.com/arabic/s559.htm:20/05/2004

33- سعدإسماعيل علي: أصول علم الاجتماع السياسي، دار النهضة العربية، بيروت، ج2، 1988

34- عمر معن خليل: البناء الإجتماعي، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، ط1، 1992

35- محمد محمد علي: أصول الإجتماع السياسي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ج1، 1994

36- أبو النصرمدحت: إدارة الجمعيات الأهلية، مجموعة النيل العربية، القاهرة، ط1، 2004.

37- الشاني باسيل فريد: المجتمع المدني

http://www.rezgar.com/debat/show.art.htm:18/10/2005

38- الصلاحي فؤاد:دور مؤسسات المجتمع المدني في التربية المدنية:

http://www.CEDY.com/arabic/recommendation/workshop.htm:23/04/200

39- الجابري محمد عابد وآخرون: الديمقراطية و حقوق الإنسان في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط3، 1986.

40- يحي وناس: المجتمع المدني و حماية البيئة، دار الغرب للنشر و التوزيع، وهران، 2003

41- البطحاني عطا الحسن: الديمقراطية: المفهوم و الممارسة، منشورات المركز العالمي للدراسات و أبحاث الكتاب الأخضر، طرابلس، ط1، 1996

42- المهدوي إسماعيل: معنى الديمقراطية في اللإيدولوجيا الجديدة، حقوق الطبع و النشر للمؤلف، القاهرة، 1989

43- شحادة عبد الفتاح: الديمقراطية بين النظرية الثالثة و المفاهيم المعاصرة، المركز العالمي لدراسات و أبحاث الكتاب الأخضر، طرابلس، ط1، 1986

44- بن خرف الله طاهر: الوسيط في الدراسات الجامعية، دار هومة للنشر و التوزيع، ج7، 2004

45- ليبسون لسلي: الحضارة الديمقراطية، ترجمة: فؤاد مويساتي، منشورات دار الأفاق الجديدة بيروت، ط4، 1970

46- دالتون. رسل. جي: دور المواطن السياسي في الديمقراطيات الغربية، ترجمة: أحمد يعقوب المجدوبة، دار البشير، عمان، ط1، 1996

47-عكاشة محمد فتحي ، محمد شفيق زكي: مدخل إلى علم النفس الإجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1997

48- بهاء الدين حسين كامل: الديمقراطية المدرسية، دار الأمين، القاهرة، 2004

49- شرابي هشام: النظام الأبوي و إشكالية تخلف المجتمع العربي، ترجمة محمود شريح، دار الغرب للنشر و التوزيع ، وهران، 2002

50- عبد الدائم عبد الله: التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت،ط4، 1981

51- مرسي محمد منير: تاريخ التربية في الشرق و الغرب، عالم الكتب، القاهرة، 2003

52- العابد مفيد رائف: دراسات في تاريخ الإغريق، المطبعة الجديدة، دمشق، 1980

53- الغريب شبل بدران: التربية و النظام السياسي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995

54- كيرتي ميريل: التربية و الصراع الإجتماعي، ترجمة: محمد جواد رضا، مطبعة الإرشاد، بغداد، 1962.

55- Gerbod (Paule) : Les Enseignants et La Politique, PUF , paris,1976.

56- المنوفي كمال: التنشئة السياسية في الأدب المعاصر، مجلة العلوم الإجتماعية، العدد 03، الكويت، جانفي1979

57- مدبولي محمد عبد الخالق: الشرعية و العقلانية في التربية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 1999.

58-Bourdieu. (Pierre), J-J Passeron : La Reproduction, èlèments pour une thèorie du système d’enseignement, Edit/minuit, paris,1971

59- عمار حامد: مواجهة العولمة في التعليم و الثقافة، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط1، 2000.

60- بن نبي مالك ، بين الرشاد و التيه، دار الفكر، دمشق، ط1، 1978

61-Andersson.(Charles A) : Le Contexte social de la planification de l'èducation, IIPR ,paris,1968.

62- مرسي محمد منير: المرجع في التربية المقارنة، عالم الكتب، القاهرة، 1999.

63- الجولاني فاديه عمر: علم الاجتماع التربوي، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 1997

64- بوبكري محمد: التربية و الحرية، إفريقيا الشرق، (دون بلد النشر)، 1997.

65- محسن مصطفى: التربية و التنوير في تنمية المجتمع العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2005

66-De Queiroz. (Jean-Manuel), L'école et ses Sociologies,NATHAN, Paris,2001.

67- فريري باولو: العمل الثقافي من أجل الحرية، ترجمة: خليفة العزابي، المركز العالمي لدراسات و أبحاث الكتاب الأخضر، طرابلس، ط1، بدون سنة النشر

68- بوكروح نور الدين: الجزائر بين السيئ و الأسوأ، ترجمة: نورة بوزيدة، دار القصبة للنشر، الجزائر، الجزائر، 2000

69- أمين سمير: إمبراطورية الفوضى، ترجمة: سناء أبو شقرا، دار الفارابي، لبنان، 2003

70-حوار مع احمد طالب الإبراهيمي: جريدة الصحوة، العدد 55، الجزائر، 1992

71-Ramonet (Ignatio:) L'Algérie sous le choc, Le monde diplomatique,N :416, 1988.

72- خيري جاسم عبد الرزاق: التحول الديمقراطي في الجزائر:

http://www.demoislam.com/arabic/etude/zizlal.htm:12/01/2005

73-ابراهيم عوض، الازمة الاقتصادية

74- قدوسي محمد:النظام السياسي من خلال معطى الشرعية، مجلة إنسانيات، العدد14-15، الجزائر، 2001

75-الهرمسي محمد عبد الباقي: المجتمع و الدولة في المغرب العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1987

76-الأسود شعبان الطاهر: علم الاجتماع السياسي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط2، 2001.

77- الشلبي جمال: مرتكزات الديمقراطية في الخطاب الناصري، مجلة العلوم الإجتماعية، المجلد 31، العدد02، الكويت، 2003

78- سلامةغسان: ديمقراطية من دون ديمقراطيين، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 1995

79-Lahouari. Addi, L'Algerie et La Democratie, Edit/la decouverte, paris,1995.

80- Durkheim Emil, Education et Sociologie, Chicoutimi, Quebec, 2002.

81-علي سعيد إسماعيل: رؤية سياسية للتعليم، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1999.

82- الغريب شبل بدران: التعليم و تحديث المجتمع، دار قباء للطباعة و النشر، القاهرة، 2000

83- Dewey (John), Democratie et Education, Edit/l'age de l'homme,, Lausanne, 1983.

84- القضاة خالد: المدخل إلى التربية و التعليم، دار اليازوري العلمية، عمان، ط1، 1998

85- رفعت محمد: الطفل عناية و تربية، مؤسسة عز الدين، بيروت، ط1، 19

86-خليل سعادة عبد الرحيم :أنسنة التعليم في إطار إصلاح أنظمة التعليم في الوطن العربي

http://www.arabrenewal.com/arabic/main.htm:04/07/2005

87- ديوي جون: المدرسة و المجتمع، ترجمة: أحمد حسن عبد الرحيم، دار مكتبة الحياة، بغداد، ط2، 1978.

88- الإبراشي محمد عطية: الاتجاهات الحديثة في التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1994.

89- هيرن جوردن: تنمية العلاقات الإنسانية الديمقراطية، ترجمة:إبراهيم حافظ، مؤسسة فرانكلين للطباعة و النشر، نيويورك، 1964

90- دسوقي كمال: النمو التربوي للطفل و المراهق، دار النهضة العربية، بيروت، 1979.

91- عبد الرحيم عبد المجيد: مبادئ التربية و طرق التدريس، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1، 2001.

92- حمدان محمد زياد: تقييم الكتاب المدرسي، دار التربية الحديثة، دمشق، 1997

93- حسين منصور: التربية المدرسية، نهضة مصر للطباعة و النشر، القاهرة، 1994

94- شحادة حسن: مفاهيم جديدة لتطوير التعليم في الوطن العربي، الدار العربية للكتاب،القاهرة، ط1، 2001.

95-الغريب شبل بدران: الثقافة المدرسية، دار الفكر، عمان، ط1، 2004.

96- Perron (Claudette E.), Martine Sabourin, Apprendre La Démocratie, Edit/La Cheneliere, Montreal, 1996

97- قباري محمد إسماعيل: علم الإجتماع الثقافي، مشكلات الشخصية في البناء الاجتماعي، منشاة المعارف، الإسكندرية، 1982

98- مسعد نيفين: حقوق الإنسان في مقررات التعليم الأساسي، مركز دراسات و بحوث الدول النامية، القاهرة، ط1، 1998

99- جونسون. ديفيد.و، روجر.ت. جونسون: التعلم الجماعي و الفردي، ترجمة رفعت محمود بهجات، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998.

100- سالم رعد حافظ: التنشئة الإجتماعية و أثرها في السلوك السياسي، عالم الكتب، القاهرة، 1998.

101- الزعبي رياض: التفكير الناقد:

http://www.informatics.gov/dr.alhabib.doc.htm:04/02/2005

102- مجيدل عبد الله: التربية المدنية:

http://www.fhss-uaeu.ac.ae/b216.htm:02/11/2004

103- همام طلعت: قاموس العلوم النفسية و الإجتماعية، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1984

104- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، منشور رقم 245، مؤرخ في 2003/06/04

105- الثعالبي نور الدين طوالبي ، صبحي الطويل: تحرير البيداغوجيا في الجزائر، ترجمة: ناصر موسى بختي، مكتب اليونسكو الإقليمي، الرباط،2005

106- محمد بن عبد الله: المنظومة التعليمية و التطلع إلى الإصلاح، دار الغرب للنشر و التوزيع، وهران، 2004

http://www.mcc.gov.dz/discours/education.htm-107

108- سالم علي: بيار بورديو: السوسيولوجي الغائب:

http://www.annabaa.org/nbanews/62/422.htm:12/09/2005

109- شايدي السعيد: الأيام الإعلامية حول الإصلاح التربوي، مفتشية التربية والتعليم الأساسي، تيبازة، 2004

110- بوجطو محمد: موقف المدرس من الإصلاح التربوي، مفتشية التربية و التعليم الأساسي، مذكرة ماجستير في علم الاجتماع، جامعة سعد دحلب-البليدة- معهد علم الاجتماع، 2004-2005

111- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة: منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط، مديرية التعليم الأساسي، 2003

112- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة: منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، مديرية التعليم الأساسي، 2004

113- أحمد فريطس وآخرون: الجديد في التربية المدنية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، إشراف محمد الشريف عميروش، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، ط1، 2005

114- طعيمة رشدي: تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987.

115- كراجة عبد القادر: سيكولوجية التعلم، دار اليازوري العلمية، عمان، ط1، 1997.

116- عبد الرحمن زعتوت وآخرون: التربية المدنية للسنة الأولى متوسط، إشراف: الطيب نايت سليمان، ط1 2003

117- أحمد فريطس وآخرون: الجديد في التربية المدنية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، إشراف

118- -- محمد الشريف عميروش، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، ط1، 2004.

11- أحمد فريطس وآخرون: الجديد في التربية المدنية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، إشراف
120- محمد الشريف عميروش، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، ط1، 2006.

الملاحق

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة سعد دحلب – البليدة

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

قسم علم الاجتماع و الديموغرافيا

استمارة رقم:.....

الموضوع:

المدرسة و دورها في تشكيل السلوك الديمقراطي لدى التلميذ

دراسة ميدانية بمتوسطة " يوسف زوكال " بمدينة البليدة

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع التربوي

إعداد الـــــطالبة:

بن سهلة فتيحة

تحت إشراف الأستاذ:

د. عيـــادي سعـــيد

السنة الجامعية: 2007 – 2008

البيانات العامة:

- المستوى التعليمي للأب: إبتدائي ☐ ثانوي ☐
متوسط ☐ جامعي ☐
- المستوى التعليمي للأم: إبتدائي ☐ ثانوي ☐
متوسط ☐ جامعي ☐
- هل تهتم بمادة التربية المدنية: كثيرا ☐ قليلا ☐ لا أهتم ☐

بيانات خاصة بالفرضية الثانية:

1/ ماذا تعني كلمة "الديمقراطية" بالنسبة إليك؟:

أ- حق الإنتخاب ☐

ب- التعبير عن الرأي بحرية ☐

ج- دافع عن حقوقي بكل حرية ☐

د- الحق في محاسبة من أنتخبهم إذا يؤدوا واجبهم ☐

2/ ما ذا تعني كلمة "حرية" بالنسبة إليك؟

أ- أن تحقق أهدافك بما لا تضر الغير ☐

ب- أن تكون لك الإرادة والقدرة على الإختيار ☐

3/ أي الأساليب تفضل لإختيار رئيس القسم؟

أ- أن يقوم المعلم باختيار من يراه مناسبا ☐

ب- اختيار رئيس القسم عن طريق الانتخاب ☐

4/ هل ترى أن العملية الانتخابية التي تجرى على مستوى قسمك هي؟

أ- واجب عليك لابد أن تؤديه ☐

ب- هي أحد حقوقك التي تمارسها في المدرسة لتتمكن من التعبير عن مطالبك بواسطة ممثلك (رئيس القسم) ☐

ج- هي حق وواجب ☐

5/ هل تتحمس للمشاركة في عملية الانتخاب (كمنتخب) التي تقام على مستوى قسمك؟

☐

نعم ☐ لا

6/ هل تتدخل الإدارة في التأثير عليكم لاختيار مرشح معين؟

غالبا ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

7/ هل تفضل أن يكون انتخاب رئيس القسم سنويا أم فصليا؟

أ- سنويا (كل دخول مدرسي جديد) ☐

ب- فصليا (كل فصل دراسي) ☐

8/ لماذا في كلتي الحالتين؟.....

.....

9/ هل أنت راضي عن هذه المهام؟

راضي ☐ قليلا ☐ غير راضي ☐

10/ هل يقوم رئيس القسم بنقل مطالبكم إلى الإدارة؟

غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ أبدا ☐

11/ لماذا؟.....

.....

12/ اقترح مهام أخرى ترى أنها من الواجب أن يقوم بها رئيس القسم.....

.....

.....

13/ هل تناقشت أنت وزملائك حول أداء رئيس قسمك؟

دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ أبدا ☐

14/ هل سبق وأن طالبتم الإدارة بتنحية رئيس القسم وانتخاب آخر حين لاحظتم منه تقصيرا في أداء مهامه؟

☐ ☐

نعم لا

15/ إذا كان جوابك بـ "لا" هل السبب يعود إلى رفض الإدارة لذلك؟

نعم ☐ لا ☐

16/ إذا كان جوابك بـ "لا" ما هي الأسباب في ذلك؟.....

.....

.....

17/ إذا لم يتمكن رئيس القسم بواجبه، من له الحق أن يحاسبه؟

أ- الأستاذ ☐

ب- الإدارة ☐

ج- التلاميذ ☐

د- الأستاذ والإدارة والتلاميذ ☐

18/ إذا لم يتمكن رئيس القسم من القيام بواجبه، هل تعتقد أنك مسؤول لأنك أسأت الاختيار أم أنك غير مسؤول؟

أ- مسؤول ☐

ب- غير مسؤول ☐

19/ هل تشعر في مدرستك أن هناك حقوقا لك لا تستطيع ممارستها؟

نعم ☐ لا ☐

20/ إذا كان الجواب بـ "نعم" ما هي هذه الحقوق؟.....

.....