



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

رقم التسجيل: 05/PG/D/SOC/12

الرقم التسلسلي:

عنوان المشروع

المواطنة وحقوق الإنسان

في المنهاج الدراسي في ضوء الإصلاحات التربوية الأخيرة في الجزائر

- منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط أنموذجا -

أطروحة نهاية الدراسة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

إشراف الأستاذ:

د/ أحمد فريجة

إعداد الطالب:

إبراهيم هياق

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
عبد الرحمان برقوق	أستاذ	بسكرة	رئيسا
أحمد فريجة	أستاذ محاضر - أ-	بسكرة	مشرفا ومقررا
شوقي قاسمي	أستاذ محاضر - أ-	بسكرة	عضوا مناقشا
عبد الباسط هويدي	أستاذ محاضر - أ-	الوادي	عضوا مناقشا
بلقاسم نويصر	أستاذ محاضر - أ-	سطيف	عضوا مناقشا
رضا قجة	أستاذ محاضر - أ-	المسيلة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2016/2015

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وعرفان

الحمد لله والشكر لله على فضله وكرمه وتوفيقه، بإنجاز هذا العمل الذي أتمنى أن يكون في مستوى ما أطمح إليه.

شكري الحار والجزيل لأستاذي الفاضل الدكتور: أحمد فريجة الذي شرفني بقبوله الإشراف على هذا العمل، مُقدما وقته وجهده وكل ما يستطيع ليخرج هذا العمل في أسمى صورة، جعل الله ذلك في ميزان حسناته.

أساتذتي الكرام في قسم علم الاجتماع لجامعة محمد خيضر بسكرة، كل باسمه وصفته على دعمهم وتشجيعهم، شكرا وألف شكر أساتذتي الكرام.

شكري وعرفاني لزوجتي الفاضلة التي كانت رفيقة دربي وسندي في رحلة العلم الشاقة، تحملت عناء المشوار دون كلل أو ملل، فكانت نعم الصاحبة وخير الأئیس. أولادي الأحباء على صبرهم و تحملهم تقصيري نحوهم في أحيان كثيرة.

كل عمال وموظفي مكتبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالقطب الجامعي - شتمة، على مساعدتهم و جهدهم الرائع.

إلى كل من دعا لنا بالتوفيق والنجاح، فكانت كلماته شموعا تضيء عممة الطريق وتفتح أبواب الأمل.

إبراهيم هياق

رقم الصفحة	فهرس الموضوعات
	شكر وعرفان
	فهرس الموضوعات
	فهرس الجداول
	فهرس الأشكال
01	مقدمة
	الفصل الأول: موضوع الدراسة
	تمهيد
07	1- إشكالية الدراسة
14	2- أهمية وأسباب اختيار الدراسة 1-2- أهمية الدراسة 2-2- أسباب اختيار الدراسة
15	3- أهداف الدراسة
16	4- التعريفات الإجرائية للمفاهيم الأساسية للدراسة
19	5- الدراسات السابقة و المشابهة
41	خلاصة
	الفصل الثاني : التربية والمواطنة
	تمهيد
44	1-التأصيل التاريخي والفكري لتطور مفهوم المواطنة 1-1- المواطنة في الفكر العربي 1-1-1- قبل الإسلام 1-1-2- بعد الإسلام 2-1- المواطنة في الفكر الغربي
92	2- مفهوم التربية على المواطنة
103	3- أهداف التربية على المواطنة
105	4- أبعاد التربية على المواطنة
107	خلاصة

الفصل الثالث : التربية وحقوق الإنسان

تمهيد

110	1- التأسيس التاريخي والفكري لتطور مفهوم حقوق الإنسان
144	2- مفهوم حقوق الإنسان
146	3- مفهوم التربية على حقوق الإنسان وأهدافها
149	4- منظمة اليونسكو وبرامج التربية على المواطنة و حقوق الإنسان
157	5- نماذج من التربية على المواطنة وحقوق الإنسان في العالم والوطن العربي
177	خلاصة

الفصل الرابع: المناهج التربوية والمواطنة وحقوق الإنسان في النظام التربوي في الجزائر

تمهيد

180	1- النظام التربوي في الجزائر 1-1- النظام التربوي قبل الاستقلال 1-2- النظام التربوي بعد الاستقلال
199	2- المنهاج التربوي 1-2- مفهوم المنهاج التربوي 2-2- أسس بناء المناهج التربوية 3-2- أنواع المناهج التربوية 4-2- مكونات المناهج التربوية
222	3- دور منهاج التربية المدنية في تعزيز مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان
226	4- المواطنة وحقوق الإنسان في الدستور الجزائري
234	5- المواطنة وحقوق الإنسان في القانون 08-04 مؤرخ في 23/01/2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية.
240	خلاصة

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

242	1- حدود الدراسة 1-1- زمنيا 1-2- المحتوى
242	2- عينة الدراسة
245	3- المنهج المعتمد في الدراسة
250	4- أدوات جمع البيانات 4-1- تحديد فئات التحليل 4-2- تحديد وحدة التحليل 4-3- إعداد شبكة تحليل المحتوى (الصنافة)
272	5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
275	خلاصة

الفصل السادس: عرض وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد

283	1- عرض نتائج الدراسة 1-1- النتائج المتعلقة بالفئة الرئيسية الأولى: المفاهيم المدنية والسياسية لحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر
297	1-2- النتائج المتعلقة بالفئة الرئيسية الثانية: المفاهيم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر
307	1-3- النتائج المتعلقة بالفئة الرئيسية الثالثة: مفاهيم المواطنة
316	2- تحليل نتائج الدراسة 2-1- النتائج المتعلقة بالفئة الرئيسية الأولى: المفاهيم المدنية والسياسية لحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر

333	2-2- النتائج المتعلقة بالفئة الرئيسية الثانية: المفاهيم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر.
344	2-3- النتائج المتعلقة بالفئة الرئيسية الثالثة: مفاهيم المواطنة المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر.
363	خلاصة
365	الخاتمة
371	قائمة المراجع
	الملاحق
	ملخص الأطروحة باللغة العربية والفرنسية

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
153	المهارات المعرفية والاجتماعية العاطفية والسلوكية للتربية من أجل المواطنة العالمية والتنمية المستدامة	01
184	تطور أعداد التلاميذ الجزائريين المسجلين في التعليم الابتدائي خلال القرن التاسع عشر	02
185	المقارنة بين عدد الأطفال في سن الدراسة والمسجلين فعليا بين الجزائريين والفرنسيين	03
186	توزيع طلبة جامعة الجزائر حسب كليات الجامعة	04
190	تطور نسبة المعربين في المدرسة الجزائرية 1977/76	05
194	تطور أعداد التلاميذ المسجلين في المدرسة الأساسية للأطوار الثلاثة من 2000/94	06
195	تطور أعداد التلاميذ المسجلين في الطور الثانوي من 2000/94	07
195	تطور حضور الإناث في المراحل التعليمية الثلاث	08
204	بيان مقارنة بين المفهوم القديم (التقليدي) للمنهاج والمفهوم الحديث	09
244	التعريف بكتاب التربية المدنية للسنة الأولى من التعليم المتوسط	10
244	التعريف بكتاب التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم المتوسط	11
245	التعريف بكتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط	12
245	التعريف بكتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	13
260	يمثل قائمة بأسماء الأساتذة أعضاء لجنة التحكيم	14
277	معدل ظهور المفاهيم الفرعية المدنية والسياسية لحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	15
279	معدل ظهور المفاهيم الفرعية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	16
281	معدل ظهور المفاهيم الفرعية للمواطنة المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	17

283	المفاهيم تحت الفرعية للحق في الحياة المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	18
285	معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق الحرية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	19
287	معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق المساواة المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	20
289	معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق الكرامة المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	21
291	معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق العدالة المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	22
293	معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق التسامح المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	23
295	معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق الأمن والسلم العالمي المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	24
297	معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق الرعاية الصحية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	25
299	معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق التعليم المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	26
301	معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق العمل المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	27
303	معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق الملكية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	28
305	معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق التراث المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	29
307	معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لواجبات المواطنة المدنية والسياسية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	30

309	معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لواجبات المواطنة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	31
312	معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية للمشاركة المجتمعية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	32
314	معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية للانتماء المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	33
358	التوزيع النسبي لمعدل ظهور مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان في منهاج التربية المدنية للسنة الأولى متوسط.	34
359	التوزيع النسبي لمعدل ظهور مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان في منهاج التربية المدنية للسنة الثانية متوسط.	35
360	التوزيع النسبي لمعدل ظهور مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان في منهاج التربية المدنية للسنة الثالثة متوسط.	36
361	التوزيع النسبي لمعدل ظهور مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان في منهاج التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط.	37

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	معدل ظهور المفاهيم الفرعية المدنية والسياسية لحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	278
02	معدل ظهور مفهوم الحقوق المدنية والسياسية لحقوق الإنسان في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	279
03	ظهور المفاهيم الفرعية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.	280
04	معدل ظهور مفهوم الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لحقوق الإنسان في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.	281
05	معدل ظهور المفاهيم الفرعية للمواطنة المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	282
06	معدل ظهور مفهوم المواطنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.	283
07	معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية للحق في الحياة المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	284
08	معدل ظهور مفهوم الحق في الحياة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.	285
09	معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق الحرية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.	286
10	معدل ظهور مفهوم الحق في الحرية في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	287
11	معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق المساواة المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	288
12	يوضح معدل ظهور مفهوم حق المساواة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	289

290	معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق الكرامة المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	13
291	معدل ظهور مفهوم حق الكرامة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	14
292	معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق العدالة المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	15
293	معدل ظهور مفهوم العدالة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	16
294	معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق التسامح المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	17
295	معدل ظهور مفهوم التسامح في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	18
296	معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق الأمن والسلام العالمي المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	19
297	ظهور مفهوم الأمن والسلام العالمي في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	20
298	معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق الرعاية الصحية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	21
299	معدل ظهور مفهوم الرعاية الصحية في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	22
300	معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق التعليم المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	23
301	معدل ظهور مفهوم حق التعليم في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	24
302	معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق العمل المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	25

303	معدل ظهور مفهوم حق العمل في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	26
304	معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق الملكية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	27
305	معدل ظهور مفهوم حق الملكية في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	28
306	معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق التراث المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	29
307	معدل ظهور مفهوم حق التراث في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	30
308	معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لواجبات المواطنة المدنية والسياسية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	31
309	معدل ظهور مفهوم واجبات المواطنة المدنية والسياسية في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	32
311	معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لواجبات المواطنة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	33
311	معدل ظهور مفهوم واجبات المواطنة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	34
313	ظهور المفاهيم تحت الفرعية للمشاركة المجتمعية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	35
313	معدل ظهور مفهوم المشاركة المجتمعية في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.	36
315	معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية للانتماء المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	37

316	معدل ظهور مفهوم الانتماء في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط	38
318	التوزيع النسبي للمفاهيم الفرعية المدنية والسياسية لحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.	39
319	التوزيع النسبي للمفاهيم تحت الفرعية لحق الحرية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.	40
322	التوزيع النسبي للمفاهيم تحت الفرعية لحق التسامح المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.	41
324	التوزيع النسبي للمفاهيم تحت الفرعية لحق الكرامة المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.	42
326	التوزيع النسبي للمفاهيم تحت الفرعية لحق العدالة المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.	43
327	التوزيع النسبي للمفاهيم تحت الفرعية لحق الأمن والسلم العالمي المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.	44
329	التوزيع النسبي للمفاهيم تحت الفرعية لحق المساواة المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.	45
331	التوزيع النسبي للمفاهيم تحت الفرعية للحق في الحياة المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.	46
333	التوزيع النسبي للمفاهيم الفرعية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.	47
335	التوزيع النسبي للمفاهيم تحت الفرعية لحق العمل المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.	48
337	التوزيع النسبي للمفاهيم تحت الفرعية لحق الرعاية الصحية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.	49
338	التوزيع النسبي للمفاهيم تحت الفرعية لحق التعليم المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.	50

341	التوزيع النسبي للمفاهيم تحت الفرعية لحق التراث المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.	51
342	التوزيع النسبي للمفاهيم تحت الفرعية لحق الملكية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.	52
344	التمثيل النسبي لمعدل ظهور مفاهيم الحقوق المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.	53
345	التوزيع النسبي للمفاهيم تحت الفرعية لواجبات المواطنة المدنية والسياسية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.	54
347	التوزيع النسبي للمفاهيم تحت الفرعية لواجبات المواطنة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.	55
350	التمثيل النسبي لمعدل ظهور مفاهيم واجبات المواطنة المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.	56
351	التوزيع النسبي للمفاهيم تحت الفرعية للمشاركة المجتمعية المتضمنة في منهاج منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.	57
353	التمثيل النسبي لمعدل ظهور مفاهيم المشاركة المجتمعية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.	58
354	التوزيع النسبي للمفاهيم تحت الفرعية للانتماء المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.	59
357	التمثيل النسبي لمعدل ظهور مفاهيم الانتماء المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.	60
358	التمثيل النسبي لمعدل ظهور مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.	61
359	التمثيل النسبي لمعدل ظهور مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية للسنة الأولى متوسط.	62

360	التمثيل النسبي لمعدل ظهور مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية للسنة الثانية متوسط.	63
361	التمثيل النسبي لمعدل ظهور مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية للسنة الثالثة متوسط.	64
362	التمثيل النسبي لمعدل ظهور مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج منهاج التربية المدنية الرابعة الأولى متوسط.	65

مقدمه

مقدمة

إن التعليم كان ولا يزال الحصن المنيع، الذي تلجأ إليه وتحتمي بأسواره الأمم، عند مجابهة الأخطار والخطوب، وازدادت هذه الأهمية في ظل التحولات المتسارعة التي رافقت نهاية القرن الماضي وبداية القرن الحالي على كافة الأصعدة، وفي التقرير الذي رفعه الرئيس الأمريكي "رونالد ريغان"، للكونغرس سنة 1983 بسبب تدني مستوى التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، والذي حمل عنوان "أمة في خطر" « Nation at Risk »، دليل لا يدع مجال للشك في أهمية التعليم في تطور الأمم والمحافظة على تقدمها ورفيها.

ونحن في الضفة الأخرى من العالم، لسنا في معزل عن هذه التغيرات التي تحدث من حولنا، وتؤثر في البناء السوسيوثقافي لمجتمعاتنا العربية والإسلامية، وتجعل من نظامنا التربوية في أتون العاصفة، مما يستوجب المبادرة بالإصلاح من أجل مواكبة هذه التغيرات، بتوفير المناخ الملائم لها، وفق بيداغوجية اجتماعية توافقية، في إطار مشروع تربوي مجتمعي تكاملي، مؤسس على إرادة سياسية للتغيير والإصلاح وإعادة البناء.¹

فالاهتمام بالتربية ودورها في تحقيق هذا المشروع، دعت إليه المنظمات الدولية للتربية، وتبنته الدول منفردة حيناً ومجتمعة أحياناً، كمشروع يحقق الكفاءات الأساسية للتعلم، والتي من أبرز أهدافها ما سطره الاتحاد الأوروبي في هذا المجال، والموسوم بـ "الكفاءات الأساسية للتعلم مدى الحياة"، والذي يرسم جملة من الكفاءات الأساسية للتعلم، تكون غايات يحققها هذا النوع من التعليم، في إخراج مواطن يتميز بجملة من الكفاءات، تتلخص في أن يكون قادراً على: "التواصل باللغة الأم، والتواصل باللغات الأجنبية، والكفاءة في الرياضيات، والكفاءة الأساسية في مجال العلم والتكنولوجيا، والكفاءة الرقمية والتعلم مدى الحياة، والكفاءات الاجتماعية والمدنية، وروح المبادرة والوعي والتعبير الثقافي".²

والجزائر في ظل التحولات التي شهدتها في نهاية القرن الماضي وبداية القرن الحالي، والتي مست الجوانب السياسية من خلال الانفتاح السياسي واعتماد التعددية السياسية وحرية الإعلام والاتصال، والانتقال من الاقتصاد الموجه إلى اقتصاد السوق، بكل ما يترتب عن ذلك من تغيرات تمس الجوانب السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، هذا ما فرض على

¹ عبد الله عبد الدائم وآخرون، التربية والتنوير في تنمية المجتمع العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2005، ص 39-40.
² محمد فاعور، مروان المعشر، التربية من أجل المواطنة في العالم العربي-مفتاح المستقبل، مركز كارنيغي للشرق الأوسط، بيروت، 2011، ص 09.

المدرسة الجزائرية، باعتبارها جزء لا يتجزأ من المجتمع، بالمبادرة بالإصلاح التربوي المؤدي إلى تكوين مواطن الغد، كما حددها القانون التوجيهي للتربية في مادته الثانية" مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية."

وفي ظل هذه التغيرات الملحة على ضرورة أن تتم عملية الإصلاح بشكل يسمح بتكوين المواطن الذي ترسمه غايات التربية في مجتمعاتنا، والتي مازالت لم تتمكن بعد "من بناء مجتمع مدني متناظم المؤسسة، حي حر فاعل وقادر على التعبير بشكل عقلائي منفتح".¹ هذا المجتمع المدني المنشود، الذي يستوجب أن يتشبع أفراداه بقيم المواطنة وحقوق الإنسان، وأن نُفعل هذه القيم في نفوس الناشئة، حتى تغدو سلوكا ناظما لأفراد المجتمع، ولن يحدث ذلك بعيدا عن أسوار المدرسة، حيث بات من الواجب أن تضطلع المدرسة بتحقيق جملة من الأهداف تتلخص في ما يأتي:²

- تنمية الحس المدني والتسامح والتحضير للحياة الاجتماعية، و معرفة و فهم الحقوق والواجبات من خلال التربية المدنية.
- تأمين معارف مفيدة ومتماشية مع حاجيات التلاميذ والمؤسسات التي تسيّر حياة المجتمع.
- تنمية معرفة واحترام حقوق الإنسان والمرأة والطفل.
- ترقية معرفة واحترام المؤسسات الوطنية والهيئات الدولية والإقليمية لتثبيت فهم حقيقي لدى التلميذ، للحياة الوطنية في سياق العولمة.

إن إدراج مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان في المناهج التربوية، كما وردت في الإعلانات العالمية والمعاهدات والمواثيق الدولية، صادقت عليها الدول الأعضاء في هيئة الأمم المتحدة، ومن بينها الجزائر كعضو كامل الحقوق، أصبحت على قدر عال من الأهمية في تكوين مواطن الغد، بفضل ما تتضمنه هذه المناهج من مفاهيم، التي تكتسي صفة العالمية أو الدولية، فهي حقوق إنسانية أصيلة، تبلورت عبر فترات زمنية طويلة، لتشكل منظومة مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان، فلا يمكن الفصل بين المواطنة وحقوق الإنسان فالتمتع بحقوق

¹ عبد الله عبد الدائم وآخرون، مرجع سابق، ص 36.

² وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية، عدد خاص بالقانون التوجيهي للتربية، الجزائر، فيفري 2008، ص 11.

الإنسان ركن من أركان تجسيد المواطنة، فلا يمكن تصور حقوق المواطنة في ظل غياب حقوق الإنسان.¹

فالتربية على المواطنة وحقوق الإنسان، في بعدها الدولي تهدف إلى تحقيق السلام العالمي، فقد ورد ضمن توصيات المؤتمر العام لمنظمة اليونسكو عام 1974، ضرورة أن تعمل التربية على تعزيز احترام حقوق الإنسان وحياته الأساسية، وتنمية التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات العنصرية أو الدينية، وإلى زيادة جهود الأمم المتحدة لحفظ السلام العالمي.²

هذا ما دفع بنا إلى اختيار موضوع دراستنا، المتمثل في البحث في مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان في محتوى مناهج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، هذه المرحلة الهامة في تكوين شخصية الفرد المواطن، بما تتميز به من خصائص نمو نفسية واجتماعية ووجدانية، مستخدمين المنهج الوصفي التحليلي وأداة تحليل المحتوى لرصد ظهور مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان، ولا نكتفي بالعرض الكمي فقط بل نعمل على تحليل النتائج في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة، وفق خطة منهجية تشتمل على ستة فصول وفق الترتيب الآتي:

• الفصل الأول: موضوع الدراسة

خصص لعرض مشكلة الدراسة، وأسباب اختيار الموضوع وأهميته، وأهداف الدراسة، كما تم ضبط التعريفات الإجرائية للمفاهيم الأساسية، ثم التطرق إلى الدراسات السابقة والمشابهة، وأخيرا مناقشة هذه الدراسات وتحديد مدى الاستفادة منها.

الفصل الثاني: التربية والمواطنة

ركزنا في هذا الفصل على التأسيس التاريخي والفكري لتطور مفهوم المواطنة في الفكر العربي (قبل الإسلام وبعده) والفكر الغربي انطلاقا من العهد الإغريقي حتى القرن الماضي وبداية القرن الحالي، كما تم تحديد مفهوم التربية على المواطنة، وأهدافها وأبعادها.

¹ Dominique Schnapper, *qu'est –ce que la citoyenneté ?*, France ,Gallimard edictions, 2000, p 153.

² نبيل سعد خليل، التربية الدولية-أصولها وتطبيقاتها، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2013، ص 05.

• الفصل الثالث: التربية وحقوق الإنسان

يسعى هذا الفصل للتأصيل التاريخي والفكري لمفهوم حقوق الإنسان، وضبط وتحديد مفهوم حقوق الإنسان، والبحث في علاقة التربية بمفاهيم حقوق الإنسان وأهدافها، ومنظمة اليونسكو ودورها في التربية على المواطنة وحقوق الإنسان، وأخيرا تم استعراض نماذج من التربية على المواطنة وحقوق الإنسان في العالم والوطن العربي.

• الفصل الرابع: المناهج التربوية والمواطنة وحقوق الإنسان في النظام التربوي في

الجزائر

أُفرد هذا الفصل للبحث في النظام التربوي في الجزائر وتطوره قبل الاستقلال وبعده، كما تم البحث في المناهج من حيث مفهومها، أسس إعدادها، وأنواعها، ومكوناتها، ودور التربية المدنية في تعزيز مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان، كما تم رصد تطور مفهوم المواطنة وحقوق الإنسان في الدستور الجزائري، بدءا من أول دستور جزائري إلى الدستور الحالي، وأخيرا البحث في موضوع المواطنة وحقوق الإنسان في القانون التوجيهي للتربية (08-04 مؤرخ في 2008/01/23)، والذي على أساسه تم إعداد المناهج في ظل الإصلاح التربوي الأخير.

• الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

وفي هذا الفصل تم ضبط حدود الدراسة، من حيث الزمان والمحتوى، وتحديد مجال المعاينة والمنهج المعتمد والمتمثل في المنهج الوصفي التحليلي وأداة تحليل المحتوى، وضبط أدوات جمع البيانات (فئات التحليل ووحدة التحليل)، ثم انجاز شبكة تحليل المحتوى وعرضها على مجموعة من الأساتذة للتحكيم، بعدها قام الباحث بصياغتها في صورتها النهائية لتكون جاهزة للتطبيق.

• الفصل السادس: عرض وتحليل نتائج الدراسة

وفي هذا الفصل تم عرض نتائج الدراسة وفقا لتساؤلاتها والتي شملت ثلاثة فئات رئيسية، الأولى للبحث في مفاهيم حقوق الإنسان المدنية والسياسية، وذلك بتحديد فئاتها الفرعية، ثم ما يرتبط بها من فئات تحت فرعية، والثانية للبحث في مفاهيم الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وما يرتبط بها من فئات فرعية وتحت

فرعية، وأخيرا الفئة الرئيسية الثالثة والمتمثلة في مفاهيم المواطنة، وما يرتبط بها من فئات فرعية للواجبات المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والمشاركة المجتمعية، ومفاهيم الانتماء.

وبعد عرض النتائج كليا تم تحليلها بناء على ما تم رصده من تكرارات ونسب مئوية لمفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان، في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة والمشابهة، ليتوج العمل بخاتمة تضمنت النتائج العامة للدراسة، وأخيرا قائمة المراجع والملاحق.

الفصل الأول

موضوع الدراسة

*تمهيد

- 1- إشكالية الدراسة
- 2- أهمية وأسباب اختيار الدراسة
- 3- أهداف الدراسة
- 4- التعريفات الإجرائية للمفاهيم الأساسية للدراسة
- 5- الدراسات السابقة والمثابهة

*خلاصة

تمهيد

يكتسي ضبط موضوع الدراسة أهمية كبيرة في رسم معالم البحث العلمي، وتوجيه العمل نحو تحقيق أهدافه، التي حددها الباحث لمسار بحثه، والتي تُعتبر الدافع نحو العمل للوصول للغاية المنشودة من البحث، واستثناسا بجملة من الدراسات السابقة والمشابهة للإجابة عن إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.

1- إشكالية الدراسة:

إن تبلور مفهوم المواطنة وحقوق الإنسان بشكلها الحالي وبتصوراتها حول المواطن وطبيعة حقوقه وواجباته، والانتقال من مجتمع الرعايا إلى مجتمع المواطنين، يرتبط بجوانب فكرية وفلسفية تضرب بجذورها في مخزون التجربة الإنسانية، فالإغريق القدامى هم أول من ساهم في تأسيس الفكر السياسي من خلال تبني فكرة الدولة المدينة (the city state)، هذه الفكرة التي تبلورت نتيجة الاستفادة من التراث الإنساني والحضاري السابق، خاصة من مصر وآسيا الوسطى¹.

كما كان للفكر السياسي في العهد الروماني، دورا بارزا في تشكل مفهوم المواطنة وحقوق الإنسان، زادها جهد مفكري عصر النهضة تجليا ووضوحا، لغاية عصر الأنوار والثورة الفرنسية (1789م)، التي ساهمت بشكل كبير في تبلور هاذين المفهومين، وذلك بالانتقال من مفهوم الحق الطبيعي للإنسان، إلى الحقوق المدنية النابعة من شرط تعاقدى بين طرفين هما الدولة والفرد، حيث شكلت نظرية العقد الاجتماعي أساس هذا التعاقد، فالمواطنة هي "مكانة أو علاقة اجتماعية بين شخص طبيعي ومجتمع سياسي (دولة)، ومن خلال هذه العلاقة يقدم الطرف الأول الولاء، ويتولى الطرف الثاني مهمة الحماية، وتتحدد هذه العلاقة بين الشخص والدولة عن طرق القانون كما يحكمها مبدأ المساواة"².

كما ساهم ظهور منظمة الأمم المتحدة بعد الحرب العالمية الثانية في تجسيد ذلك من خلال المعاهدات والمواثيق الدولية، ويعتبر الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (1948)، من أهم ما أصدرته هذه المنظمة في منتصف القرن الماضي حيث جاء في مادته الأولى "يولد جميع الناس أحرارًا متساوين في الكرامة والحقوق، وقد وهبوا ضميرا وعليهم أن يعامل بعضهم

¹ قايد دياب، المواطنة والعولمة تساؤل الزمن الصعب، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، القاهرة، 2007، ص 15.
² عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، دار المعرفية الجامعية، الإسكندرية، 1995، ص 56.

بعضاً بروح الإخاء". محددًا في مواده الثلاثين الحقوق والواجبات لكل إنسان، بغض النظر عن الانتماء العرقي أو الديني أو اللغوي أو الجنسي أو من خلال الموقف السياسي، أو الأصل الوطني أو الاجتماعي أو الثروة أو الميلاد، فالإنسان يستمد قيمته من وجوده الإنساني فهو يتمتع ذاتياً بمقومات الإرادة والحرية في الاختيار وعلى هذا الأساس تنشأ منظومة الحقوق والواجبات، ويتجسد ذلك من خلال أبعاد المواطنة انتماء وحقوقاً وواجبات ومشاركة مجتمعية، يشير "كوهن" (Cohen, J) إلى ثلاثة عناصر متميزة للمواطنة من حيث كونها أولاً مكانة قانونية تتحدد بموجبها منظومة من الحقوق والواجبات للأفراد المواطنين التابعين لهذه الدولة، وثانياً المواطنة كوجدان وانتماء، أي شعور الأفراد بالانتماء لهذه الدولة، مما يعزز لديهم المشاركة بفعالية في الحياة السياسية والاجتماعية، وثالثاً المواطنة كممارسة ومشاركة من خلال شعور الفرد بعضويته في الدولة فيبادر إلى العمل بنشاط في استعمال حقه والقيام بواجبه¹.

ساهم تطور الفكر السياسي عبر مراحل المختلفة في تحديد أبعاد المواطنة من حقوق وواجبات، تستند لمنظومة المعاهدات والمواثيق الدولية والإعلانات العالمية، حيث تتجلى المواطنة في بعدين أساسيين هما:

1- المواطنة حقوق:

تشكل الحقوق بعداً أساسياً في مفهوم المواطنة، فالمواطنة لم تتبلور وتكتسب أبعادها الأساسية إلا بعد تطور مفهوم حقوق الإنسان، فالاندماج بين مفهومي المواطنة وحقوق الإنسان يشكل وحدة عضوية، كون الأولى تستمد حقوقها من الثانية وتستند عليها في تحديد المفاهيم الأساسية لحقوق المواطن الإنسان بالدرجة الأولى، لأنه لا يمكن أن يكتسب المواطن حقوق المواطنة ما لم تتضمن حقوقه الأساسية كإنسان وعليه فحقوق الإنسان لبنة هامة من لبنات المواطنة، فهي تتضمن حقوق المواطن والتي هي جزء لا يتجزأ من حقوقه كإنسان، خاصة بعد تأسيس منظمة الأمم المتحدة، وكتابة المواثيق والعهد الدولي ودخولها حيز التنفيذ، بحيث لم تعد مسألة حقوق الإنسان شأنًا داخلياً لكل دولة بل صارت قضية عالمية، فالحقوق الأساسية للإنسان هي جوهر حقوق المواطنة، فالمواطنة لا يمكن لها أن

¹ Cohen, J, "Changing Paradigms of Citizenship and the Exclusiveness of the Demos", SAGE (London, Thousand Oaks, CA and New Delhi), *International Sociology*, September 1999, 14 (3): 245-268.

تتطور وتزدهر في غياب الاعتراف بحقوق الإنسان الأساسية، سواء ما تعلق بالحقوق المدنية والسياسية كالحرية والكرامة والمساواة... الخ أو الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، كحق العمل والتعليم والصحة والملكية، والتي جاءت مفصلة في الإعلانات العالمية والمعاهدات والمواثيق الدولية*.

2- المواطنة واجبات:

إن التمتع بمنظومة الحقوق الإنسانية في كنف الدولة الوطنية، فرض على أفراد المجتمع ضرورة القيام بتحمل المسؤوليات والواجبات تجاه هذه الدولة، سواء كانت واجبات مدنية وسياسية، كاحترام الدستور وقوانين الدولة، وأداء الخدمة الوطنية، الدفاع عن الوطن في حالة الأخطار، واحترام رموز ومؤسسات الدولة، أو واجبات اجتماعية واقتصادية وثقافية، كأداء الضرائب والمحافظة على التراث الثقافي والبيئي، التسامح وحماية الأسرة ومحاربة التبذير والفساد، كما يعتبر الانتماء ركناً أساسياً في المواطنة حيث يساهم هذا الشعور الوجداني بالانتماء للوطن في تفاعل الفرد مع بيئته والحرص عليها فهو "حاجة أساسية في أعماق الفرد، وقيم مكتسبة تتضمن دينامية نشطة ومتشابكة، يتفاعل فيها الفرد مع البيئة التي يعيش فيها تدفعه إلى الدخول في إطار اجتماعي فكري معين تتمثل في الانتساب الحقيقي للدين، والوطن، والأسرة، والعمل الجاد الدعوب المخلص من أجل الدين، والوطن، والصالح العام فكراً، وروحاً، وعملاً، وتضحياً، والتزاماً، وثباتاً بالمعايير، والقوانين والقيم الموجبة التي تعلي من شأنه وتنهض به"¹.

كما تتجلى المواطنة في المشاركة المجتمعة للفرد في الحياة العامة، فالتفاعل الاجتماعي ضرورة من ضرورات المواطنة الفعالة في شتى الصور، سواء تعلق الأمر بالترشح للانتخابات أو المشاركة في إنشاء الأحزاب السياسية والجمعيات وتقلد، والمسؤوليات والاندماج في المجتمع المدني بكل أطيافه، والتطوع والمشاركة في كل مجالات التضامن الوطني وتفعيل الحركة الجموعية.

نتيجة لذلك برز مفهوم المواطنة وحقوق الإنسان لتعزيز إنسانية الإنسان، فكل القوانين الدستورية سعت لتكريس مبدأ المواطنة كمرجعية لضبط الحقوق والواجبات بين الأفراد من

*مزيد من الإطلاع يرجى الرجوع إلى الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (1948)، العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية (1966)، العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (1966)
¹ زكي رمزي مرتجى ومحمود محمد الرنتيسي، تقييم محتوى مناهج التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع في ضوء قيم المواطنة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، غزة، المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، يونيو 2011، ص 176.

جهة وبين الدولة من جهة ثانية، فالمواطنة تسعى لرفع التمييز بين كل أطراف المجتمع، بناء على معيار الحقوق والواجبات كمرجعية لكل سلوك فردي أو جماعي أو من طرف الدولة تجاه مواطنيها كسلطة مخولة لتنظيم هذه العلاقات، ولتعزيز الانتماء الوطني لدى أفراد المجتمع، ويتجلى ذلك في مشاركتهم المجتمعية الايجابية، فالمواطنة التزام قانوني وأخلاقي واجتماعي تجاه الوطن بكل مكوناته، كان للتربية بنظمها ومناهجها التعليمية بالغ الأهمية في تجسيد هذه الأبعاد، وتكوين أفراد معترزين بانتمائهم ومتشبعين بثقافتهم الوطنية ومنفتحين على العالم، واعين بحقوقهم الإنسانية، لذا أعطت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، للموضوع أهمية بالغة تجلت في عقد العديد من المؤتمرات الدولية، مع نهاية القرن الماضي (مونتريال، فينبا، تونس) خلال 1993، من أجل مناقشة القضايا والأهداف والرهانات التي يجب بحثها في موضوع تعليم حقوق الإنسان، وحصل الاتفاق على تحديد عشرية الأمم المتحدة لترقية وتعليم حقوق الإنسان ونشر ثقافة السلم، تحت إشراف منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، بالفترة الممتدة من (1995-2004)، وتم وضع مخطط عمل من أجل تعليم حقوق الإنسان، واستنادا إلى القرار رقم 184 / 49 ، والذي تم إقراره في 21 ديسمبر (1994)، أعلنت الجمعية العامة العشر سنوات الواقعة بين 1 يناير/كانون الثاني 1995 وإلى نهاية العام 2004، كعقد للأمم المتحدة للتربية على حقوق الإنسان (1995-2004).

والجزائر لم تكن بمنأى عن التغيرات الحاصلة على الساحتين الوطنية والدولية، فتسارع الأحداث خاصة في العقدين الأخيرين من القرن الماضي، كان لتقلص دور المعسكر الاشتراكي في الساحة السياسية الدولية بعد سقوط جدار برلين وتفكك الاتحاد السوفيتي وبروز الأحادية القطبية للمعسكر الرأسمالي بزعامة الولايات المتحدة الأمريكية، وظهور مصطلحات جديدة ومفاهيم سياسية واجتماعية للقرن الجديد، العولمة أو الكوكبية والتي من أبرز سماتها المد الإعلامي الكبير من خلال انتشار المحطات الفضائية وسهولة الاتصال والتواصل، وتحول العالم إلى قرية كونية مترامية الأطراف، أما محليا كان لأحداث أكتوبر (1988/10/05)، وتعديل الدستور الجزائري بما يتماشى مع المرحلة الجديدة للحياة الديمقراطية وحرية التعبير وإنشاء الجمعيات السياسية، وترسيم الأمازيغية كمقوم من مقومات الهوية الوطنية (الإسلام-العربية-الأمازيغية)، والتخلي عن سياسة الاقتصاد الموجه وتبني

نظام اقتصادي حر يخضع لقانون المنافسة، وما نجم عن ذلك من تحولات اجتماعية واقتصادية وسياسية في المجتمع الجزائري، لم تكن التربية بعيدا عن الحدث بل كانت في بؤرة الأحداث من خلال مطالبة الجمعيات السياسية والنقابات التابعة لقطاع التربية، وشريحة واسعة من المجتمع بضرورة إصلاح شامل للمنظومة يستجيب لكل هذه المتغيرات.

في ضوء كل ما سبق شرعت الدولة الجزائرية في إدخال تغييرات جزئية على النظام التربوي، الذي وجد نفسه في مواجهة جملة من المفاهيم لم تكن موجودة من قبل، الديمقراطية حرية التعبير والاتصال والتواصل، والمواطنة وحقوق الإنسان والمجتمع المدني، الأحزاب السياسية، الحقوق المدنية والسياسية، كان لزاما على الجزائر أن تتكيف مع المستجدات وأن لا تبقى حبيسة نظم ومناهج لا تمكنها من ولوج الألفية الثالثة، من خلال تكوين أفراد منفتحين على الآخر مع اعتزازهم بمقوماتهم، مما يجعل التربية أمام تحدي حقيقي "لعل أهم ما يمليه عليها هذا التغير الاجتماعي السريع، هو أن تعد أفرادا قادرين على سرعة التكيف، مالكين لروح المبادرة، قادرين دوما على تجاوز ذاتهم وعلى الإبقاء على جوهرها في آن واحد"¹

غير أن محاولة التجديد والتعديل الجزئي في النظام التربوي لم تكن كافية لتحقيق ما جاء في الدستور الجزائري بعد التعديلات التي مسته خلال فترة التسعينيات من القرن الماضي، فكان لزاما تبني مقاربة تربوية جديدة تكون مؤهلة لتحقيق ذلك الإصلاح المنشود، فكانت الجزائر مع محطة جديدة من الإصلاحات، والتي شرعت في تطبيقها مع الدخول المدرسي لسنة (2004/2003)، متبنية إصلاحا شاملا لكافة المراحل التعليمية، حيث توجت بإصدار القانون 04-08 المؤرخ في 2008/01/23 والمتضمن القانون التوجيهي للتربية، الذي يعد بمثابة الإطار القانوني و الأساس الذي قامت عليه الإصلاحات في جميع المراحل التعليمية، حيث سجل في مجال الغايات والمبادئ العامة للتربية والتي يحددها القانون في الغاية من التربية في الجزائر، تكوين مواطن جزائري متشبع بثقافته وتاريخه معتر بانتمائه وفي نفس الوقت متفتح على العالم الخارجي.

ولن يتحقق ذلك دون وضع مناهج دراسية ملائمة للتغيرات المسجلة، فكان المنهاج التربوي في مركز اهتمام القائمين على عملية الإصلاح من أجل تجسيد هذه الغايات، بما يتضمنه من مفاهيم ومبادئ وقيم اجتماعية، فالمنهاج هو "مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم

¹ عبد الله عبد الدائم، نحو فلسفة تربوية عربية، مركز دراسات الوحدة العربية، ط2، بيروت، 1991، ص 131.

والمبادئ والقيم والنظريات، التي تقدم إلى المتعلمين في مرحلة تعليمية بعينها، وتحت إشراف المدرسة الرسمية وإدارتها، إلا أن المنهاج التربوي في الواقع قد يتجاوز هذا التعريف ويصبح مجموعة من النوايا التربوية الرسمية أو التدريبية أو كليهما¹.

فالمنهاج التربوي يعد الوثيقة الرسمية المساعدة للأستاذ، على التواصل بشكل فعال، لبناء قاعدة مشتركة مع تلاميذه من خلال المعارف والأنشطة المستهدفة لتفعيل عملية التعلم والتشبع بمفاهيم ومبادئ وقيم المواطنة وحقوق الإنسان، حيث تعتبر مادة التربية المدنية من أهم المواد التي تكتسي صفة الإستراتيجية التي تساهم في "تكون الجوانب المرتبطة بعلاقة الإنسان بمجتمعه وبيئته ووطنه وأرضه سواء أكان وطنه الصغير أم وطنه العربي الكبير".² لهذه الأسباب كان تركيز النظام التربوي في الجزائر على ضرورة أن تتضمن مناهجه مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان، وهذا ما جاء ضمن محتوى القانون التوجيهي للتربية، معتبرا التربية المدنية مادة أساسية وإستراتيجية في المحتوى المعرفي والبيداغوجي للنظام التربوي، "لكونها تهتم بتكوين شخصية الفرد تكوينا شاملا ومتوازنا في الجوانب الفكرية والاجتماعية والسلوكية"³.

وبناء على ما تقدم ذكره، كان البحث في مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان في النظام التربوي في الجزائر يكتسي أهمية بالغة، نتيجة للدور الذي تلعبه هذه التربية في تكوين شخصية الفرد حاضرا ومستقبلا، فمن خلال المناهج المستخدمة وبما تتضمنه من مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان، تُعد ضرورة لتحقيق غاية من غايات الإصلاح التربوي، في تكوين مواطن معتز بانتمائه الوطني متفتح على العالمي الخارجي، يمارس مواظنته بكل أبعادها من انتماء وحقوق وواجبات ومشاركة مجتمعية فعالة.

إن تفعيل مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان هو طريق النهضة الحقيقي، لأن أي تطور لا يكتب له النجاح ما لم يتم في كنف العدالة والمساواة والحرية والمشاركة الفعالة والاندماج بكل طواعية في النسق المجتمعي العام، والتفتح على الآخر من خلال البعد الإنساني والشعور بالانتماء للمجتمع العالمي مع التشبع بالقيم الوطنية، كل هذه الأسس في صلب أهداف أي نظام تربوي، وفي هذا السياق يدور منحى أطروحتنا حول البحث في متضمنات

¹ محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2004، ص 18.

² محمد عبد الرحمن عيسوي، التربية النفسية للطفل والمرهق، دار الراتب الجامعية، لبنان، 2000، ص 168.

³ وزارة التربية الوطنية، منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013، ص 40.

منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، من مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان، حيث يعتبر تعليم المفاهيم أسلوباً تعليمياً ناجحاً، نظراً للدور الذي يؤديه في تكوين الأفراد القادرين على مجابهة المواقف المختلفة في الحياة، بفضل ما يكتسبونه من مهارات التفكير العلمي وحل المشكلات، وقدرتهم على التكيف مع بيئتهم الاجتماعية، نتيجة للمحتوى المعرفي المرتبط بإدراك محتوى المفاهيم التي اكتسبوها وخصائصها، مما يساهم في انتقال أثر التعلم من مستوى لآخر، فهي الأساس الذي يقوم عليه أي بناء معرفي، وتساهم في زيادة فهم التلاميذ للمادة الدراسية، من خلال الربط بين الحقائق العلمية.¹

حيث تنطلق دراستنا من تساؤل رئيس صيغ على النحو التالي:

هل مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان من متضمنات منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر في ظل الإصلاح التربوي الأخير (2003/2004)؟

ومن أجل أن يستوفي البحث كل جوانبه نحاول الإجابة على إشكالية موضوع الدراسة من خلال طرح التساؤلات الفرعية الآتية:

1- ما هي المفاهيم المدنية والسياسية لحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر؟

2- ما هي المفاهيم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر؟

3- ما هي مفاهيم واجبات المواطنة المدنية والسياسية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر؟

4- ما هي مفاهيم واجبات المواطنة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر؟

5- ما هي مفاهيم المشاركة المجتمعية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر؟

6- ما هي مفاهيم الانتماء المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر؟

¹ نادر أسعد عبد الوهاب وآخرون، طرائق تدريس العلوم لمعاهد المعلمين، مطبعة وزارة التربية والتعليم، بغداد، 1991، ص 56.

2- أهمية وأسباب اختيار الدراسة

2-1- أهمية الدراسة

لكل دراسة أهمية سواء من الناحية النظرية أو العملية، ويمكننا أن نوجز أهمية دراستنا في ما يأتي:

✓ إصلاح المناهج التربوية يكتسي أهمية بالغة، من أجل تحسين جودة التعليم وتكوين الإنسان وفقا للفلسفة التربوية للمجتمع، وتحليل المناهج ونقدها لا يقل أهمية عن الإصلاحات التي تستهدفها، لأن التحليل والنقد هو المصباح الذي نفتدي به في تقويم وتجويد المناهج وتنقيحها.

✓ إبراز أهمية مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان في تكوين الإنسان المواطن المتشعب بحب الوطن وروح الانتماء، الوعي بحقوقه وواجباته الوطنية والإنسانية والمتفتح على العالم الخارجي دون الشعور بنقص أو تردد.

✓ إثراء مجال البحوث في مجال علم اجتماع التربية، خاصة في ظل الإصلاح التربوي الأخير في الجزائر.

✓ تزويد المختصين في مجال إعداد المناهج والكتب المدرسية، بجوانب القصور والنقص في المفاهيم الضرورية لموضوع المواطنة وحقوق الإنسان.

✓ تساعد المشرفين على متابعة عملية الإصلاح التربوي، في انجاز عمليات المتابعة والتطوير والتقويم المستمر للمناهج التربوية.

✓ يمكن أن تكون هذه الدراسة منطلقا جديدا لبحوث أخرى في ميدان علم اجتماع التربية، بناء على ما توصلت إليه من نتائج.

2-2- أسباب اختيار الدراسة

إن اختيار موضوع الدراسة له دوافع ذاتية وأخرى موضوعية، ترجع إلى اهتمام الطالب الباحث بالمواضيع ذات الصلة بالمجال التربوي، لأنها ضمن اختصاصه في علم اجتماع التربية، وتنمية معارفه بهذا الموضوع وتمتين علاقته بهذا التخصص، ورغبة في التعرف على مكانة التربية على المواطنة وحقوق الإنسان في المنهاج التربوي في الجزائر في ظل الإصلاح الأخير (2003)، نظرا لأهمية هذه التربية في تكوين مواطن متشعب بقيم وطنه معتز

بتاريخه وثقافته متفتح على العالم الخارجي، وفي ظل التحولات التي رافقت مطلع الألفية الثالثة على كافة الأصعدة سياسيا واقتصاديا وثقافيا، المسجلة على الصعيدين المحلي والعالمية، حيث صار التشبع بقيم المواطنة وثقافة حقوق الإنسان، ومدى تعزيزهما واحترامهما معيارا لرقى وتطور الأمم، وصمام أمان لتعزيز الأمن والاستقرار ودعم للتنمية الشاملة في كافة المجالات هذا ما دفع بالعديد من المفكرين وعلى رأسهم دومينيك شنابر " Dominique Schnapper" إلى الاعتقاد بأن المواطنة مبدأ ديمقراطيا موحدًا وضروريا في كل المجتمعات الحديثة¹.

بات من الضروري الوقوف على مكانة التربية على المواطنة وحقوق الإنسان في مناهجنا الدراسية، خاصة بعد انقضاء عقد من الزمن على الإصلاحات التربوية، ونظرا للأهمية التي تميز موضوع المواطنة وحقوق الإنسان في المنظومات الإنسانية المختلفة.

إن طرح هذا التساؤل المشروع في ظل تنامي العولمة بكل أبعادها المختلفة لمعرفة مدى مواءمة المناهج الدراسية، والأساليب التربوية لأهداف التربية على المواطنة وحقوق الإنسان، فأى إصلاح تربوي يهدف إلى تحقيق فعالية النظام التربوي هو في حاجة دوماً إلى الدراسة والتحليل والمساءلة، من أجل تعزيز وتثمين الجوانب الإيجابية فيه وتقويم وتصحيح الجوانب السلبية من خلال نتائج البحث العلمي.

3- أهداف الدراسة

لكل دراسة أهداف تسعى لتحقيقها، يضعها الباحث في بداية مسار بحثه، لتكون المحفز والدافع للعمل، فالهدف هو الغاية المنشودة من أي عمل، والنتيجة التي يرغب الفرد في أن تكن محصلة أعماله، وتاج جهده ونهاية مُبتغاه، ودراستنا هذه تهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف الآتية:

✓ إعداد قائمة المفاهيم الرئيسية والفرعية للمواطنة وحقوق الإنسان لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء الإعلانات العالمية والاتفاقيات والمواثيق والمعاهدات الدولية.

✓ تحديد المفاهيم المدنية والسياسية لحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

¹ نفس المرجع، ص12.

✓ تحديد المفاهيم الاقتصادية والاجتماعية الثقافية لحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.

✓ تحديد مفاهيم واجبات المواطنة المدنية والسياسية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.

✓ تحديد واجبات المواطنة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.

✓ تحديد مفاهيم المشاركة المجتمعية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.

✓ تحديد مفاهيم الانتماء المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.

4- التعريفات الإجرائية للمفاهيم الأساسية للدراسة

إن تحديد المفاهيم والمصطلحات لأي دراسة علمية، يكتسي أهمية بالغة في مسار البحث العلمي فهي النبراس الذي يرسم المعالم الأساسية لمسار البحث، وبضفي على أهداف الدراسة وغاياتها جانبا توضيحيا هاما لخدمة مسار البحث، والبحث الاجتماعي كغيره من أنواع البحوث يعد تحديد المفاهيم مطلبا ضروريا حيث يرى عبد الباسط محمد الحسن أن تحديد المفاهيم والمصطلحات العلمية أمرا ضروريا في البحث الاجتماعي¹.

ويرى سعيد ناصف في أهمية المفهوم هو "العنصر الأساسي الذي تتكون منه المعرفة العقلية بأشكالها ومستوياتها المختلفة، فالأحكام والفروض والقضايا والنظريات هي عبارة عن أنساق من المفاهيم"².

كما أن الاستغناء عن تحديد المفاهيم يفقد البحث جانبا هاما من مساره العلمي ويؤثر على رسم معالم إستراتيجية البحث ومراحله وأهدافه، بل هناك من اعتبر ذلك تقصيرا منهجيا يجب تقاديه³.

وعلى هذا الأساس تم تحديد وحصر جملة من المفاهيم الأساسية للدراسة:

¹ عبد الباسط محمد الحسن، أصول البحث الاجتماعي، ط1، مكتبة وهبة، القاهرة، 1990، ص175.
² سعيد ناصف، محاضرات في تصميم البحوث الاجتماعية وتنفيذها، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 1997، ص23.
³ فضيل دليو وآخرون، أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، 1999، ص102.

4-1-1- المواطنة:

تعددت المفهومات التي توضح ماهية المواطنة كل حسب الوجة التي يتخذها كخلفية إيديولوجية، في حين يتفق معظم المنظرين على أن المواطنة هي اكتساب جملة من الحقوق مقابل أداء جملة من الواجبات، تقوم بين شخص طبيعي وآخر معنوي ممثلاً في الدولة بكل أركانها، بمعنى أنها الترجمة الواقعية لأحاسيس مشاعر الولاء والانتماء وفهم المواطن لحقوقه وواجباته¹.

4-1-1- المفهوم الإجرائي للمواطنة

مجموع الحقوق والواجبات المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ومفاهيم الانتماء والمشاركة المجتمعية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.

4-2- حقوق الإنسان:

هي مجموعة من الحقوق والمطالب التي يجب أن يتمتع بها كل البشر على قدم المساواة دون تمييز على أي أساس كان، وتشمل الحقوق السياسية والمدنية والمعنوية وحرية العقيدة، كما تشمل الحقوق الاقتصادية والثقافية والاجتماعية، يعرفها عطية خليل² هي مجموعة الامتياز والحقوق الطبيعية والتي تشمل كافة جوانب الحياة السياسية والمدنية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية ويتمتع بها كل كائن بشري في كافة مراحل العمرية بشكل فردي أو جماعي²

4-2-1- المفهوم الإجرائي لحقوق الإنسان

مجموع مفاهيم الحقوق المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، كما وردت في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والعهود والمواثيق المكتملة له.

¹ أماني غازي جزار، المواطنة العالمية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011، ص42.
² عطية خليل عطية، أساسيات في حقوق الإنسان والتربية، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، 2010، ص18.

4-3- المنهاج الدراسي:

شهد مفهوم المنهاج الدراسي تطوراً بين المفهوم بصورته التقليدية والتي تعني مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية اصطلاحاً على تسميتها بالمقررات الدراسية¹.

فالمواد الدراسية كمقررات لمجموعة من الدروس تقدم خلال العام الدراسي للتلاميذ، تحمل جملة من المعارف والمعلومات التي يجب أن يتزود بها التلميذ في مرحلة عمرية ما، غير أن تطور المناهج الدراسية من خلال البحث التربوي قاد إلى ضرورة أن يتضمن المنهاج جملة من الأهداف وبيداغوجيا التعليم والأنشطة الصفية وطرق وأساليب التقويم، والكفاءات المستهدفة من خلال العملية التعليمية التعلمية، أي مجموع الخبرات التربوية الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية... الخ التي تخططها المدرسة وتهيئها لطلابها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة، أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطاً من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب ومن خلال ممارستهم الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات تساعدهم في إنماء نموهم².

4-3-1- المفهوم الإجرائي للمنهاج:

هو المحتوى التعليمي من مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، والتي تهدف إلى تعزيز هذه المفاهيم لدى التلاميذ.

4-4- الإصلاح التربوي:

منظومة من الإجراءات التربوية التي تسعى إلى إصلاح الخلل أو حالة عدم التوازن التي يشهدها النظام التربوي، نتيجة لجملة من المتغيرات وقد يكون الإصلاح التربوي، جزئياً أو كلياً حسب طبيعة كل نظام، كما أنه يتضمن معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية³.

¹ صالح هندي وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، ط3، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، 1999، ص19.

² نفس المرجع، ص27.

³ حسن حسين البيلالوي، الإصلاح التربوي في العالم الثالث، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ص32..

و الإصلاح التربوي عملية شاملة، تنطوي على تغييرات هيكلية وهامة في النظام التربوي وعليه يصبح الإصلاح التربوي، كجزء لا يتجزأ من عملية تحول اجتماعي شامل في المجتمع¹.

4-4-1- التعريف الإجرائي للإصلاح التربوي

التغييرات التربوية التي تم إدخالها على المناهج في الجزائر، انطلاقاً من الشروع في العملية (2003/2004)، والتي استهدفت منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، على مستوى مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان، كما حددها القانون التوجيهي للتربية الوطنية.

5- الدراسات السابقة و المشابهة

للدراسات السابقة أهمية في توجيه الباحث ومساعدته في تحقيق أهداف بحثه، فهي السند المعرفي والمنهجي الذي من خلاله يكتشف الباحث أعمال من سبقوه، ليستفيد منها في عمله، والدراسات التي سنوردها في هذا الفصل تم ترتيبها بداية حسب مصدرها (محلية - عربية - أجنبية) ثم اعتمدنا الجانب الزمني من الأحداث في الدراسات التي تشترك في المصدر.

5-1- الدراسات المحلية

5-1-1- دراسة النوي بالظاهر

المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط كإطار لتكوين مفهوم المواطنة لدى التلميذ. دراسة تحليلية لكتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط طبعة 2011/2012².

هدفت الدراسة إلى تحليل المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، لتخريج القيم ذات الصلة بمفهوم المواطنة من وجهة نظر المشرع المدرسي، وكشف ما يتأتى منها في المستوى العملي التطبيقي من نتائج على تشكيل شخصية التلميذ في اتجاه تمثله لها، أي استدماجه لها وانخراطه في التصرف انطلاقاً من دلالتها بالنسبة له.

¹ دلال ملحق استيتية، عمر موسى سرحان، التجديدات التربوية، دار وائل للنشر، عمان (الأردن)، 2008، ص 42.
² الظاهر بن النوي، المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط كإطار لتكوين مفهوم المواطنة لدى التلميذ، أطروحة دكتوراه العلوم في علم النفس: تخصص علوم التربية (غ.م)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2013/2014.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأسلوب تحليل المضمون من أجل الإجابة عن فرضيات دراسته.

شملت درسته كل المجالات المعرفية لكتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط توصل الباحث لجملة من النتائج في دراسته:

1- التأكيد على صحة المسلمة التي تقرر اعتبار المضامين المعرفية لمنهج التربية المدنية، للسنة الرابعة من التعليم المتوسط - وليدة الإصلاحات التربوية الجديدة ديسمبر 2003 .

2- تضطلع مضامين منهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، بدور أساس فيما يخص تنمية الروح الوطنية وترسيخ الحس المدني والشعور بالانتماء والمواطنة لدى التلميذ.

3- يمكن اعتبار مضامين منهاج كواحدة من الأدوات المعول عليها في تثبيت قضية الاعتزاز بمقومات الهوية الوطنية، والمساهمة في تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمة الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية، والاعتزاز بالعروبة كلغة وكتقافة وكحضارة، بالأمازيغية كمقوم من مقومات الهوية.

4- يعد مؤشر الانفتاح على الآخرين والافتتاح بجدوى الحوار معهم، والتسامح مع كل ما هو مختلف، ونبذ العنف والتطرف، من أهم خصائص ومؤشرات الثقافة الديمقراطية المواطنة.

5- إن مضامين منهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، قد استهدفت تطوير عقول التلاميذ، من خلال تقديم جملة من المعارف، التي قد تساعد المتعلم على عمليات البحث في الظواهر، وتزويده بمهارات الاستقصاء العلمي.

6- يسعى منهاج إلى تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة، بتلقينهم مبادئ العدالة والإنصاف، والتأكيد على فكرة تساوي المواطنين في الحقوق والواجبات.

5-1-2- دراسة سيف الإسلام محمد شوية (2009):

قيم المواطنة في المناهج المدرسية الجزائرية¹

تهدف الدراسة إلى التعرف على قيم المواطنة في كل من كتب التربية المدنية والتاريخ والمطالعة والتربية الإسلامية من السنة الأخيرة للمرحلة الإعدادية (السنة التاسعة أساسي) والتعرف أيضا على اتجاهات هيئة التدريس نحو دور الكتب في ترسيخ قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الأخيرة من التعليم الإعدادي.

تجلى ذلك من خلال أسئلة الدراسة والتي كانت كالآتي:

1- كيف هي قيم المواطنة في كل من كتاب التربية المدنية، كتاب التاريخ، كتاب

المطالعة، و كتاب التربية الإسلامية للسنة الأخيرة من المرحلة الإعدادية؟

2- ما هي اتجاهات هيئة التدريس نحو دور تلك الكتب في ترسيخ قيم المواطنة لدى

تلاميذ السنة الأخيرة من المرحلة الإعدادية؟

عينة الدراسة:

شملت الكتاب المدرسي للسنة الأخيرة من التعليم الإعدادي (السنة التاسعة أساسي)، في مواد التربية المدنية والتاريخ والتربية الإسلامية والمطالعة، مبررا الباحث ذلك بكون هذه السنة تعتبر المرحلة المفترض فيها، نضج التلاميذ وتشبعهم بجملة من القيم الضرورية لحياتهم الاجتماعية، وكذلك هيئة التدريس المشرفة على تنفيذ هذه المناهج الدراسية، المعدة من طرف وزارة التربية الوطنية والتي بحكم وظيفتها لها سلطة التقدير حول هذه المناهج ومدى مساهمتها في ترسيخ قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الأخيرة من التعليم الإعدادي، فكانت العينة ممثلة ب(200) معلم أي ما يعادل 10% من مجموع هيئة التدريس للمرحلة المتوسطة في متوسطات ولاية عنابة، مركزا على شرط الخبرة في اختيار أفراد العينة والتي يجب أن لا تقل عن 20 سنة.

أدوات جمع البيانات:

- الكتاب المدرسي: شملت الدراسة كتب التربية المدنية والتاريخ والمطالعة والتربية

الإسلامية من السنة الأخيرة للمرحلة الإعدادية (السنة التاسعة أساسي).

¹ سيف الإسلام محمد شوية، قيم المواطنة في المناهج المدرسية الجزائرية، دراسة مقدمة إلى مؤتمر نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر، كلية التربية، جامعة دمشق، 2009.

- توزيع استبيان يحتوي على 30 سؤالاً لقياس اتجاهات هيئة التدريس نحو دور تلك الكتب في ترسيخ قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الأخيرة من التعليم الإعدادي، مشتقة من قيم المواطنة التي أعدها الباحث سلفاً، وتم توزيع الاستبيان في الأسبوع الأول من شهر جوان 2009.

نتائج الدراسة:

- سيطرة الواضحة وجلية لجملة من القيم المعبرة عن الحقوق تهدف لإشعار التلميذ بأن له حقوق كمواطن يجب أن يعرفها، وأن ترسخ في ذهنه ليكون واعياً بكل حقوقه، مهما كان شكل هذه الحقوق التي تتنوع وتتخذ عدة أشكال: الحقوق السياسية، الحقوق الاقتصادية، الحقوق الاجتماعية، الحقوق الثقافية...، محاولة لبناء الإنسان الجزائري الواعي بكافة حقوقه.
- إن طغيان قيم الحقوق وتواتر قيمة الواجبات بنسبة تثلث الحقوق قد يكون له أثر سلبي لدى التلميذ المواطن، حيث يرسخ لديه فكرة أولوية الحق على الواجب مما قد يفسح المجال لانتشار الأناية وعدم المبالاة بالآخر. وعلى غرار الواجبات فالمسؤولية كعنصر أساسي في تكوين المواطنة تأتي بتواتر ضئيل جداً 02.31% مما يعيق عملية التكوين الفعال للمواطن الجزائري الواعي والمسئول.
- في كتاب التاريخ تم عرض قيم المواطنة على شكل ثنائيات وفي ترابط علائقي مع قيم أخرى، مما يضيفي تجانسا بين هذه القيم باعتبارها كلاً متكاملًا في إطار خلق المواطن الصالح، من خلال عدة أمثلة: (علاقة الحق/بالحرية)، (القانون/الأحزاب)، (الحق/الواجب)...، ويبدو أن عرض قيمة المواطنة في كتابين فقط إجحاف في حق هذا المفهوم.
- المواطنة والمجتمع الدولي، ركز الكتاب المدرسي في الكتب الثلاثة على مفهوم المواطنة وعلاقتها بالتعايش السلمي مع الآخر، حتى لا تكون قيمة المواطنة محاولة لعزل المجتمع الجزائري عن المجتمع الدولي، تم ذكر قيمة التفتح على العالم الخارجي في ثلاثة كتب وهي محاولة من المبرمج لترسيخ

مواطنة تتقبل التعايش مع المحيط الخارجي، غير أن المبرمج لم يحدد
الميكانيزمات التي يتم بها تقبل الآخر .

❖ وبعد سبر اتجاه هيئة التدريس تبين ما يلي :

- أن اتجاه هيئة التدريس يميل نحو فكرة أن الكتاب المدرسي يرسخ في التلميذ قيم المواطنة عموماً .
- بالإيجاب ، يميل اتجاه هيئة التدريس إلى أن الكتاب المدرسي يرسخ في التلميذ قيم متنوعة للمواطنة فمنها القيم السياسية بالدرجة الأولى تليها القيم الاجتماعية ثم قيم الولاء للوطن.
- بالسلب ، يميل اتجاه هيئة التدريس إلى أن الكتاب المدرسي لا يرسخ في التلميذ قيم الواجبات مشاعر العدل والإنصاف فهم التعاون الدولي بين المجتمعات . الالتزام بالواجبات القومية فكرة التعاون مع المواطنين الآخرين في تحقيق الأهداف القومية

5-1-3- دراسة راضية بوزيان(2006)

المواطنة والمؤسسة التعليمية في الجزائر (دراسة سوسيوتحليلية لكتب المواد الاجتماعية نموذجاً)¹

تهدف الدراسة إلى التعرف على قيم المواطنة في كتب المواد الاجتماعية، كتاب التربية المدنية للمرحلة الإعدادية (السنة التاسعة أساسي) نموذجاً، وتحديد مكانة المواطنة في المؤسسات التربوية في الجزائر من خلال طرح الأسئلة التالية:

- ما مكانة التربية على المواطنة في مؤسساتنا التربوية؟
- ما طبيعة القيم التي تحملها كتب المواد الاجتماعية للصف التاسع الأساسي في الجزائر؟

- هل هناك تفاوت في نسب هذه القيم؟ ما أنماط ما وراء الخطاب المتضمنة في نصوص كتب المواد الاجتماعية في التعليم الأساسي في الجزائر؟

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وكذا منهج تحليل المضمون، لتحديد النتائج التالية:

¹ راضية بوزيان، المواطنة والمؤسسة التعليمية في الجزائر، مجلة إضافات، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد 6، 2009، ص ص 101-123.

- هيمنة الحقوق كأساس للمواطنة (30.84%)، وضعف تواتر الواجبات كأساس للمواطنة (5.60%).
- الديمقراطية كدعامة أساسية للمواطنة ظهرت بنسب تواترية متوسطة.
- الانتماء سجل ضعفا ملحوظا لا يعكس أهميته حيث لم يسجل تواتره سوى (0.93%)، أما الهوية الوطنية (4.67%).
- الانفتاح على الآخر والمواطنة العالمية (1.86%).
- غياب تام لتحديد المصطلحات والمفاهيم والكلمات الأساسية، انطلاقا من فلسفة تربوية واضحة المعالم، يفتح الباب أمام تأويلات عديدة وخط بين المفاهيم في مرحلة التعليم الأساسي.

5-2- الدراسات العربية

5-2-1- دراسة حمدي حكمت البراوي (2012)

دور معلم التربية الوطنية في تدعيم مفاهيم حقوق الإنسان لدى طلبة المرحلة الأساسية بمحافظة غزة¹.

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور معلم التربية الوطنية في تدعيم مفاهيم حقوق الإنسان لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المديرين والمشرفين، وطرح الباحث إشكالية بحثه كما يلي:

ما دور معلم التربية الوطنية في تدعيم مفاهيم حقوق الإنسان لدى طلبة المرحلة الأساسية بمحافظة غزة؟

وتكونت أداة الدراسة من المقابلة والإستبانة حيث تكونت الإستبانة من (50) فقرة موزعة على (4) أبعاد، هي البعد المعرفي والوجداني والسلوكي ومعوقات دور المعلم في تدعيم مفاهيم حقوق الإنسان. واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم بالوصف والتحليل والمقارنة، من أجل الوصول إلى تعميمات مكنت الباحث من إيجاد إضافة علمية لموضوع الدراسة، وتم جمع البيانات وتحليلها إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS) وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة:

أن درجة ممارسة معلم التربية الوطنية لدوره في تدعيم مفاهيم حقوق الإنسان لدى طلبة

¹رسالة ماجستير (م.م)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، 2012.

المرحلة الأساسية من وجهة نظر المديرين والمشرفين، في المجالات الأربعة التي حددها الباحث كانت ايجابية بحيث كانت على التوالي (78.9%، 81.8%، 78.4%، 76.5%). لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات دور معلم التربية الوطنية في تدعيم مفاهيم حقوق الإنسان لدى طلبة المرحلة الأساسية تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة لدى أفراد العينة، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيري المنطقة التعليمية والمهنة.

وأوصى الباحث بضرورة الإعداد الجيد لمعلمي ومعلمات التربية الوطنية وذلك قبل الخدمة وأثناءها من أجل تعميق مفاهيم حقوق الإنسان لدى الطلبة وتقبل النقد والنقد الذاتي، وتشجيع الطلبة و إتاحة الفرص أمامهم لتوظيف المعارف والمعلومات بشكل عملي تطبيقي يخدم مجتمعهم.

5-2-2- دراسة زياد بركات و ليلى أبو علي (2011)

مظاهر المواطنة المجتمعية في المقررات الدراسية في العلوم الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين¹

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مظاهر المواطنة المجتمعية في المجالات الاجتماعية والقانونية والاقتصادية والسياسية في المقررات الدراسية الفلسطينية المتعلقة بالعلوم الاجتماعية (التاريخ والجغرافية والتربية المدنية والتربية الوطنية) من وجهة نظر المعلمين لهذه المقررات، لهذا الغرض طبقت استبانته مكونة من (40) فقرة لقياس مظاهر المواطنة المجتمعية في المظاهر المختلفة على عينة من المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم يدرسون هذه المقررات قوامها (134) معلماً ومعلمة.

طرح الباحثان السؤال التالي لدراستهما: ما أهم مظاهر المواطنة المجتمعية في المناهج الدراسية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين؟ وذلك في المجالات: الاجتماعية، والقانونية، والاقتصادية، والسياسية.

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف دراستهما.

توصل الباحثان من خلال دراستهما إلى النتائج التالية:

¹ ورقة بحث علمية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الرابع لجامعة جرش الأهلي " التربية والمجتمع: الحاضر والمستقبل"، 29-31 مارس 2011

- أن الترتيب النسبي لمجالات المواطنة المجتمعية تبعا لظهورها في المقررات الدراسية، كان وفقا لتقديرات المعلمين كالتالي: الاجتماعي-السياسي-الاقتصادي-القانوني.
- نسجل فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين لمظاهر المواطنة المجتمعية في المقررات الدراسية تعزي إلى:
- متغير الجنس/المؤهل العلمي/المرحلة التعليمية التي يدرس بها المعلم.
- توصيات الباحثين:**
- في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يمكن اقتراح التوصيات الآتية:
- 1- تعزيز مفهوم المواطنة من خلال تطوير برامج تعليمية هادفة.
 - 2- وضع خطط وبرامج توعية سياسية واقتصادية.
 - 3- تدعيم المقررات في المواد الاجتماعية على وجه الخصوص بمظاهر المواطنة المجتمعية في المجالات المختلفة.
 - 4- تعزيز برامج تربية المواطنة في المناهج والمقررات المختلفة لتدعيم مفهوم المواطنة الواردة في مقررات المواد الاجتماعية.
- 5-2-3-دراسة زكي رمزي مرتجى ومحمود محمد الرنتيسي(2010/2009)**
- تقييم مناهج التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي في ضوء قيم المواطنة¹**
- هدفت الدراسة إلى تقييم مناهج التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي في ضوء قيم المواطنة، وتحديد مدى توافر هذه القيم في المناهج الدراسية للتربية المدنية، وتطابقها مع الخصوصية الفلسطينية.
- تجلى ذلك من خلال أسئلة الدراسة والتي كانت كالاتي:**
- 1- ما هي قيم المواطنة المناسبة لمناهج التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي؟
 - 2- ما مدى توافر قيم المواطنة لمحتوى مناهج التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي؟

¹مجلة العلوم الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، غزة، المجلد التاسع عشر، يونيو 2011، العدد الثاني، ص ص 161-195

حدود الدراسة:

محتوى مناهج التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي، المعتمدة من طرف وزارة التربية والتعليم العالي للعام الدراسي 2010/2009.

المنهج المعتمد:

حيث اعتمد الباحثان على منهج تحليل المضمون لتحليل محتوى مناهج التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي، للتعرف على دورها في تنمية قيم المواطنة وبناء قائمة معيارية بقيم المواطنة المناسبة في ضوء الخصوصية الفلسطينية.

نتائج الدراسة:

خلصت الدراسة بعد تحليل مضامين مناهج التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع من التعليم الأساسي، إلى تدني محتوى هذه المناهج لقيم المواطنة وعدم التوازن في توزيعها حيث كانت حقوق الإنسان والقيم السياسية والمسؤولية الاجتماعية أعلى القيم، بينما كان الوعي البيئي والوحدة الوطنية والانتماء والتسامح والانفتاح على الثقافات الأخرى، أقل القيم تضمنا على الرغم أهميتها، كما خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات من أهمها تضمين المناهج هذه القيم، مع التركيز على قيم الانتماء والوحدة الوطنية لما لها من دور في المحافظة على النسيج الوطني الفلسطيني، في ظل التحديات التي تواجه الأمة في هذا الزمن الصعب.

5-2-4- دراسة معاذ نظمي بشير (2009/2008)

تحليل محتوى كتب التربية الوطنية وتقويمها للصفوف الخامس، السادس، السابع

من وجهة نظر معلمي ومعلمات محافظات شمال الضفة الغربية.¹

هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى كتب التربية الوطنية وتقويمها للصفوف الخامس، والسادس، والسابع من وجهة نظر معلمي ومعلمات محافظات شمال الضفة الغربية من خلال تحليل محتوى كتب التربية المدنية للمراحل السابقة وفقا للمتغيرات التالية: الجنس، والمؤهل العلمي، وخبرة المعلم، والصف، وعدد مرات تدريس المادة.

¹مذكرة ماجستير (ع.م)، في المناهج وطرق التدريس، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين، 2009.

استخدم الباحث منهج تحليل المضمون، تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الوطنية في محافظات شمال الضفة الغربية، والبالغ عددهم (819) معلماً ومعلمة وتكونت عينة الدراسة من (246) معلماً ومعلمة.

نتائج الدراسة:

- إن درجة تقويم المعلمين والمعلمات لكتب التربية الوطنية لصفوف الدراسة في جميع المجالات كانت مرتفعة جداً.
- إن درجة تحقيق المعايير والمحتوى والأنشطة والأسئلة كانت بدرجة مرتفعة، في حين تم تسجيل درجة متوسطة بالنسبة لتنظيم المحتوى وطريقة عرضه.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، والصف، وتدریس المادة، بينما توجد فروق بالنسبة لمتغير الخبرة.

توصيات الباحث:

- 1- ضرورة إعادة إثراء كتب التربية الوطنية، فيما يخص وجود قائمة بالأهداف التعليمية لكل وحدة تعليمية.
- 2- تضمين ملخصات مناسبة للأفكار الرئيسية بكل وحدة من وحدات كتب التربية الوطنية.
- 3- ضرورة بدء كل وحدة بمقدمة تتضمن تعريفاتها.
- 4- إدراج أسئلة ذات إجابة مفتوحة (إطلاق التفكير) ضمن أسئلة وتمارين دروس التربية الوطنية.

5-2-5- دراسة سمية شاتي يونس هندي (2009)

تحليل كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في المنهاج الفلسطيني¹ هدفت الدراسة إلى تحليل ونقد كتب التربية الوطنية الفلسطينية للصفوف الأربعة (الأول، الثاني، الثالث، الرابع)، في ضوء جملة من المعايير المقترحة، كانت على النحو التالي:

- معايير خاصة بمحتوى كتب التربية الوطنية.
- معايير خاصة بتنظيم المحتوى.

¹مذكرة ماجستير (غ.م)، في المناهج وطرق التدريس، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين، 2009.

- معايير خاصة بعرض المحتوى.

- معايير خاصة بالتدريبات والأسئلة والأنشطة.

- المنهج المعتمد:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي

- تساؤلات الدراسة:

ولاستفاء الدراسة حقها، طرحت الباحثة الأسئلة التالية:

1- ما نتائج تحليل ونقد كتب التربية الوطنية في المرحلة الأساسية الدنيا المطبقة حالياً في فلسطين؟

2- ما المعايير اللازمة لكتب التربية الوطنية في المرحلة الأساسية الدنيا؟

3- إلى أي مدى تتحقق هذه المعايير في كتب التربية الوطنية على تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا؟

حدود الدراسة:

- اقتصرت هذه الدراسة على تحليل كتب التربية الوطنية المقررة على طلاب المرحلة

الأساسية الدنيا للصفوف: الأول والثاني والثالث والرابع، بجزأيه الفصل الأول والثاني.

- جريت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (2008/2009).

نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة وفق المعايير المقترحة ما يلي:

- المرتبة الأولى: كانت لمعيار المحتوى الذي جاء بنسبة تحقيق مرتفعة (76.3%).

- المرتبة الثانية: كانت لمعيار تنظيم المحتوى الذي جاء بنسبة تحقيق مرتفعة أيضاً (76.1%).

- المرتبة الثالثة: كانت لمعيار الأنشطة والأسئلة الذي جاء بنسبة تحقيق متوسطة (65.9%).

- المرتبة الرابعة: كانت لمعيار طريقة عرض المحتوى الذي جاء بنسبة تحقيق متوسطة (54.4%).

أوصت الباحثة في ختام دراستها بناء على المعايير الأربعة للدراسة:

- معيار المحتوى: ضرورة أن يتم إعداد الكتاب من خلال فريق متعاون من المتخصصين في التربية الوطنية، بالإضافة إلى إعادة النظر في مؤسسات التأليف و طواقمه من حين لآخر، وزيادة قاعدة المشاركة، بحيث يتم أخذ آراء الطلاب المستهدفين، وكذا المعلمين والمشرفين وأولياء الأمور، ولمدة عام دراسي كامل قبل تعميمه.
- معيار تنظيم المحتوى: ينبغي احتواء الكتاب على أهداف عامة وأهداف تعليمية قبل كل موضوع.
- معيار عرض المحتوى: ينبغي احتواء الكتاب على موضوعات الدراسة للبحث والتجريب والاطلاع، وزيادة الاهتمام بالأسس النفسية في بناء المنهاج، وتشجيع الطلبة على البحث والقراءة الخارجية، بالإضافة إلى موضوعات عامة ليست في المقرر؛ لإثراء معلومات التلميذ، وزيادة محصوله المعرفي، ورفع مستواه العلمي.
- معيار التدريبات والأسئلة والأنشطة: ينبغي احتواء الكتاب على أنشطة وأسئلة تنمي عند الطالب التفكير والإبداع، وتضمن المنهاج مهارات حل المشكلات، لما لهذا الأمر من أهمية في تعليم التفكير. وضرورة أن يحتوي الكتاب على أنشطة وأسئلة، تناسب ميول الطلاب وتراعي الفروق الفردية بينهم.

5-2-6-دراسة وجيه بن قاسم القاسم بني صعب(2007/1428)

دور المناهج في تنمية قيم المواطنة الصالحة منهج التربية البدنية مثالاً¹

تهدف الدراسة إلى تحديد قيم المواطنة التي تنميها مناهج التربية المدنية في الطلاب، من خلال تحليل منهج التربية المدنية في المملكة العربية السعودية، للسنة الدراسية (1427/1428)، للوقوف على القيم التي تنميها مناهج التربية المدنية وما درجة التوافق بينها وبين القيم التي تنميها كتب التربية الوطنية، والتعرف على الآليات المتبعة في تنمية المواطنة، فكانت إشكالية الباحث كما يلي: ما قيم المواطنة التي تنميها مناهج التربية البدنية في الطلاب؟

لأغراض هذه الدراسة يستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، للإجابة عن إشكالية بحثه ليتوصل إلى النتائج التالية:

¹ بحث مقدم إلى ندوة: دور التربية البدنية في تعزيز المواطنة الصالحة، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2007/1428.

- وجود توافق بين ما تنميه التربية البدنية والتربية الوطنية من قيم المواطنة في المناهج المعتمدة في المملكة العربية السعودية.
 - يستخدم منهج التربية البدنية آليات وأساليب متنوعة لدعم قيم تنمية المواطنة، كما يوجد انسجام تام بين المنهاجين.
- كما أوصى الباحث في ختام دراسته بضرورة إثراء منهج التربية البدنية بعدد من قيم التربية الوطنية ذات العلاقة مثل : العمل التطوعي ، حب الوطن والدفاع عنه وعن مكتسباته والاعتزاز به وبمنجزاته ومنتجاته ، العمل ، آداب السلام ، التكافل والترابط الاجتماعي الأمن والسلامة، إعادة النظر في تقديم قيم تنمية المواطنة في منهج التربية البدنية بشكل يحقق المزيد من الاستمرارية، ويشترط تناسب القيم مع مستوى نضج الطلاب في المرحلة العمرية.
- 5-2-7- دراسة راشد بن حسين العبد الكريم وصالح بن عبد العزيز النصار (2005)
التربية الوطنية في مدارس المملكة العربية السعودية دراسة تحليلية مقارنة في ضوء التوجهات التربوية الحديثة¹

هدفت هذه الدراسة إلى التحليل النوعي لمقررات التربية الوطنية لمرحلة التعليم المتوسط في المملكة العربية السعودية، ومقارنته بالتوجه الذي تسلكه نظيراتها في المملكة البريطانية، كما هدفت إلى رصد نقاط الاتفاق والاختلاف بين المنهجين السعودي والبريطاني، بناء نموذج مقترح لتدريس التربية الوطنية في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة. ويشتمل النموذج على تحديد الأساس الفلسفي الذي ينطلق منه، ويشتمل منه الأهداف والمحتوى والأنشطة، وبصاغ في ضوء الأبعاد التي تنطلق من مفهومي الوطنية والمواطنة.

المنهج المعتمد: اتبع الباحثان منهج تحليل المحتوى الوصفي الظاهري الذي يهتم بالوصف الظاهري النوعي للموضوعات والأفكار العامة التي تضمنتها كتب التربية الوطنية في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وكذلك كتب التربية الوطنية في بريطانيا.

¹ راشد عبد الكريم وصالح النصار، التربية الوطنية في مدارس المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية مقارنة في ضوء التوجهات التربوية الحديثة، بحث مقدم للقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي، الباحة، المملكة العربية السعودية، 1426/2005.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على تحليل الكتب المقررة على طلاب المرحلة المتوسطة الصفوف الأول والثاني والثالث المتوسط للعام الدراسي (1424/1425). كما اقتصرت الدراسة الحالية على تحليل كتب المواطنة في المرحلة المتوسطة في بريطانيا للسنة الدراسية نفسها.

- تساؤلات الدراسة:

طرح الباحثان الأسئلة التالية:

- 1- ما مفهوم التربية الوطنية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة؟
- 2- ما مدى توافق منهج التربية الوطنية في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية مع التوجهات التربوية الحديثة؟ وتتضمن الإجابة عن هذا السؤال الإجابة عن سؤالين مهمين، هما:
أ- كيف تناول نظام التعليم في المملكة العربية السعودية موضوع تدريس التربية الوطنية في المرحلة المتوسطة؟
ب- كيف تناول نظام التعليم في بريطانيا موضوع تدريس التربية الوطنية في المرحلة المتوسطة؟
- 3- ما النموذج المقترح لمنهج التربية الوطنية في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ظل التوجهات التربوية الحديثة؟

- نتائج الدراسة:

خلص الباحثان من دراستهما إلى وجود فوارق بين المنهجين شملت الأهداف والمحتوى وأسلوب العرض والأنشطة وتبين من التحليل وجود ثلاثة مستويات في مقررات التربية الوطنية في بريطانيا هي: المستوى العالمي والوطني والمحلي، بينما اقتصرت المقررات في المملكة العربية السعودية بشكل كبير على المستوى الوطني. وفي مجال المحتوى والأنشطة كانت المقررات البريطانية متنوعة وثرية ومحفزة الطلاب على التأمل والتفكير وداعية إلى للحوار، في حين غلب على المقررات السعودية الاختصار والتركيز والطرح المباشر. كما اقتصرت المقررات البريطانية على تنمية سلوك المواطنة، ولم تتعرض بشكل مباشر إلى الوطنية، بينما كانت الموضوعات المتعلقة بالوطنية سمة ظاهرة في المقررات السعودية. كما قدم الباحثان نموذجاً مقترحاً لتطوير منهج التربية الوطنية في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية

السعودية، يعتمد على رؤية شرعية تقوم على مزيج متوازن من البعد الوطني وسلوك المواطنة في تدريس مقرر التربية الوطنية، ويراعي النموذج تنمية الولاء للجماعة (الوطن) وتعزيز سلوك المواطنة، كما يحافظ على الهوية والخصوصية السعودية، ويفتح على المستجدات العالمية، ويستجيب للقضايا العصرية.

3-5-دراسات أجنبية

3-5-1-دراسة (Lavoie Simon, Jutras France، 2011)

وهي بعنوان "تعليم التسامح في البرامج الدراسية المعمول بها في الكيبك"¹

تهدف الدراسة انطلاقاً من كون المدرسة موقعا للتنشئة الاجتماعية، خاصة في بلد يتميز بالتعدد الثقافي المتنامي مثل الكيبك، يجعل من قيمة التسامح أولوية من أولويات أهداف التعليم، يطرح الباحث مشكلة الدراسة حول الأهداف التربوية وقيمة التسامح على النحو

التالي: هل الأهداف التربوية تتضمن قيماً للتسامح؟؟؟ وما هي اتجاهات هذه التربية؟؟؟

استخدم الباحث منهج تحليل المضمون للإجابة عن مشكلته البحثية ليتوصل للنتائج التالية:

- في المستوى الأول يعتبر التسامح من أساسيات برنامج وزارة التربية، من خلال اعتماد برنامج لتعلم كيف نعيش، وفي المرحلة الثانوية يتعزز هذا الدور ليصبح التسامح عنصراً فعالاً في التلاحم الاجتماعي، ضمن خمس مجالات واسعة للتعليم التي يجب معالجتها في جميع أنحاء المنهج (المواطنة والمجتمع ودورها في الانفتاح).

- يكتسب الطلاب من خلال التعلم التعاوني كفاءات مستعرضة تسمح للشخص بالتكيف مع مختلف الحالات، وتملك الموارد المعرفية والعاطفية والاجتماعية لمواصلة التعلم مدى الحياة.

- يكتسب الطلاب كفاءات تأديبية حيث يصبحوا قادرين على اكتشاف ثقافات أخرى، والتعرف على التاريخ وتعلم المواطنة، والحد من أي سلوك تمييزي وبناء الضمير الاجتماعي.

يرى الباحث أن التسامح واحترام الاختلاف والانفتاح على الآخر يمر حتماً بالمدرسة لذا يجب الاهتمام بجملة من النقاط المساعدة على تحقيق الأهداف من التربية على التسامح و

¹ Lavoie, Simon and Jutras, France "L'éducation à la tolérance dans les programmes d'études en vigueur au Québec," Canadian and International Education / Education canadienne et internationale: Vol. 40: Iss. 3, Article 3, (2011).

جعل المدرسة مكانا لتتعلم كيف نعيش معا، ليس شعارا أجوفا بل من خلال جملة من الإجراءات التي تساعد على ذلك:

- عدم إغفال سلوكيات المعلمين الرسمية أو غير الرسمية تجاه التربية من أجل التسامح لذلك وجب خضوع المعلمين لتدريبات في هذا المجال.
- وضع خطة لتجنيب المدرسة مظاهر العنف المدرسي.
- المعرفة بالثقافات الدينية المتعددة يساهم في تقريب وجهات النظر، والتدريب على احترام الغير ونبذ الأنانية الشخصية وعدم الاكتراث بالآخرين.

5-3-2-دراسة (CANAN ASLAN، YASEMIN KARAMAN-KEPENEKCI) (2008)

وهي بعنوان " التربية على حقوق الإنسان " دراسة مقارنة بين الكتب المدرسية للغة الأم في كل من تركيا وفرنسا¹.

تهدف الدراسة إلى إجراء مقارنة بين متضمنات الكتب المدرسية للغة الأم في كل من تركيا وفرنسا في مجال حقوق الإنسان، للمستوى الأول من التعليم والذي يشمل السنوات الخمس الأولى من التعليم الأساسي في البلدين، استخدم الباحث منهج تحليل المضمون ليتوصل إلى النتائج التالية:

- موضوع الحقوق والحرية سجل تواترا في الكتب المدرسية التركية أكثر من الكتب المدرسية الفرنسية.
- موضوع الحياة الديمقراطية سجل تواترا في الكتب الفرنسية أكثر من الكتب التركية.
- الحقوق الشخصية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، ونبذ العنف والتمييز العنصري على أساس الجنس أو اللغة أو الدين أو الأمة أو وجهة النظر السياسية أو الطبقة الاجتماعية، من متضمنات الكتب المدرسية لكلا البلدين.
- مبادئ التسامح والسلام الفرعية مسجلة في كلا البلدين بقدر كاف.
- احتواء الكتب المدرسية الفرنسية على نصوص توضيحية تشرح كيفية بناء علاقة تعايش مع الآخر في ظل الاحترام واحترام خصوصيات الآخرين.

¹ CANAN ASLAN, YASEMIN KARAMAN-KEPENEKCI, HUMAN RIGHTS EDUCATION: A COMPARISON OF MOTHER TONGUE TEXTBOOKS IN TURKEY AND FRANCE, *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 13(1), pp. 101-124, 2008.

- الحجم الساعي في النظام الفرنسي موزع بحيث يدرس التلاميذ نصف ساعة للصفين الأول والثاني، وساعتين لبقية الصفوف الثلاثة أسبوعياً، من أجل التربية على حقوق الإنسان، ومشاركة التلاميذ كل أسبوعين في اجتماعات دورية تساعدهم على بناء علاقات اجتماعية في ظل التربية على حقوق الإنسان والمواطنة.
- وجود برنامج مرافقة للطلاب في فرنسا بعنوان "العيش معاً" يساعدهم على التعايش مع الآخر وكيفية بناء علاقات الاحترام المتبادل والتعاون.

3-3-5- دراسة (César Birzée, 2006) وهي بعنوان " التربية والمواطنة في أوروبا"¹

جاءت الدراسة في إطار السنة الأوروبية للمواطنة، هذا المشروع الذي تم الاتفاق بشأنه من طرف رؤساء الاتحاد الأوروبي في قمته الثانية بستراسبورغ من (10-11 أكتوبر 1997)، منذ هذا التاريخ صار مشروع (EDC) من الأولويات الكبرى للمجلس، يحمل هذا المشروع عدة أهداف نوجزها فيما يلي:

- تعزيز ثقافة الديمقراطية في المجتمع الأوروبي.
- خلق الشعور بالانتماء لمجتمع ديمقراطي وضرورة الالتزام بهذا التوجه.
- رفع مستوى الوعي بالقيم الأساسية المشتركة لبناء عالم أكثر حرية وعدلاً وتسامحاً في المجتمع الأوروبي.

تمحورت دراسة الباحث حول الإجابة عن سؤال أساسي هو: ما هو دور التربية في مواجهة مشاكل المجتمع؟؟؟

حيث خلص الباحث إلى جملة من المشكلات التي تواجه التربية على المواطنة في المدرسة مما ينعكس سلباً على المجتمع، حدد هذه المعوقات للتربية على المواطنة في النقاط التالية:

- اقتصار برامج التربية على المواطنة على مناهج التربية المدنية فقط، وكذا الحجم الساعي غير الكافي (ساعة أو ساعتين في الأسبوع).
- تدريب المعلمين على آليات التدريس من أجل المواطنة سلبية في أغلب دول الاتحاد الأوروبي.

¹ César Birzée, *Éducation et citoyenneté en Europe*, Actes du séminaire national «La citoyenneté par l'éducation» .eduscol.france.2006.p p , 11-16.

• الإدارة المدرسية لا تهتم بمبادئ المواطنة إلا في شقها الخاص بتنظيم الحياة المدرسية.

• ضعف الاهتمام بتدريس القيم في المناهج التربوية.

ليخلص الى ضرورة الاهتمام أكثر بالعناصر السابقة الذكر مركزا على أهمية تدريس قيم المواطنة وحقوق الإنسان، لأنه بدون قيم مشتركة بين الجميع لا يمكن تحقيق تربية مواطنة فعالة.

5-3-4- طلال بن عبد الرحمن الحجيلان (2003/1424)

تحليل لمناهج العلوم الاجتماعية والإنسانية للصفين الحادي عشر والثاني عشر في أونتاريو بكندا¹

تهدف هذه الورقة إلى عرض تحليل الخصائص والاتجاهات السائدة في مناهج العلوم الاجتماعية و الإنسانية للصفين الحادي عشر والثاني عشر في أونتاريو بكندا، مستخدما المنهج الوصفي التحليلي.

تهدف الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية:

1- ما هي الأسس السياسية والدينية والاقتصادية والاجتماعية التي يقوم عليها المجتمع الكندي ؟

2- ما مدى تأثير الخلفيات السياسية لكندا على المناهج العلوم الاجتماعية والإنسانية؟

3- ما مدى تأثير الخلفيات الدينية لكندا على المناهج العلوم الاجتماعية والإنسانية؟

4- ما مدى تأثير الخلفيات الاجتماعية لكندا على المناهج العلوم الاجتماعية والإنسانية؟

5- ما مدى تأثير الخلفيات الاقتصادية لكندا على المناهج العلوم الاجتماعية والإنسانية؟

تلخصت نتيجة الباحث في أن التعليم في كندا يعتمد على أسس تاريخية وسياسية ودينية واقتصادية واجتماعية ويعتمد على التركيز على تعزيز اتجاهات إيجابية نابعة من الثقافة الكندية نحو تبني الديمقراطية، احترام التعددية العرقية والدينية واللغوية، الاعتماد على النفس والاستقلال الاقتصادي.

5-3-5- دراسة (2002, Susan Fountain, Hugh McLean, Alan Smith)

وهي بعنوان "التربية المدنية في المدارس الابتدائية والثانوية في جمهورية صربيا"¹

¹ ورقة مقدمة لندوة بناء المناهج: الأسس والمنطلقات، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، 2003/1424

تمت الدراسة بالتعاون مع اليونسكو واليونسيف ومعهد المجتمع المفتوح ووزارة التربية والتعليم والرياضة الصربية، وتهدف الدراسة إلى :

- تقييم محتوى المناهج الدراسية للتربية المدنية.
- تقييم التدريب المقدم للمعلمين.
- تقييم أساليب التدريس والمواد المستخدمة.
- تصورات المعنيين بالتربية المدنية ودرجة الرضا لديهم (التلاميذ، المعلمين، الأولياء، مديري المدارس).

استخدم الباحثين منهج تحليل المضمون ومنهج التحليل الوصفي ومقابلات مع بعض الأكاديميين ومصممي الملاعب.

فكانت تساؤلات الدراسة كما يلي:

- ما هو واقع التربية المدنية في المدارس الابتدائية في جمهورية صربيا في المجالات التالية؟

- العلاقات بين الناس وداخل المجتمع

- التشابه والاختلاف بين الناس

- حقوق ومسؤوليات الأطفال

- استخدام أساليب التعلم النشط، وتطبيقها على قضايا الحياة الحقيقية

- ما هو واقع التربية المدنية في المدارس الثانوية في جمهورية صربيا في المجالات التالية؟

- التنوع بين الناس وداخل المجتمع

- الحقوق والمسؤوليات

- العمليات الديمقراطية

- استخدام أساليب التعلم النشط، وتطبيقها على قضايا الحياة الحقيقية "

خلصت مجموعة البحث إلى جملة من النتائج هي:

- كل المناهج الدراسية للتربية المدنية متناسبة مع أعمار التلاميذ.

¹ Alan Smith , Susan Fountain, Hugh McLean, **Civic Education in Primary and Secondary Schools in the Republic of Serbia**, UNICEF, UNESCO, Belgrade, 2002.

- ترى شريحة واسعة من المشاركين في الاستجواب أن التربية المدنية بديل عن التربية الدينية.
 - تدريب المعلمين سجل استجابة قوية أثناء فترة التدريب.
 - نقص في إدراج مجموعة من القضايا في مناهج التربية مثل القضايا المثيرة للجدل كالعرقية والاختلاف الديني وعلاقة صربيا بالعالم وحقوق الأقليات وتدريب التلاميذ على مهارات التواصل وبناء علاقة جيدة مع الآخرين.
 - التقويم الكمي (بالدرجات) للتربية المدنية يعتبر غير كاف.
- التوصيات التي قدمتها مجموعة البحث هي:
- البحث عن استراتيجيات فك الارتباط بين التصور السائد لدى المعنيين بالتربية المدنية بأنها بديل عن التربية الدينية، بل يجب النظر إليها كأولوية وضرورة للجميع.
 - لا يجب إجبار التلاميذ على الاختيار بين التعليم الديني أو التعليم المدني في المدارس.
 - لا بد من إعطاء اهتمام لمدى توفر خيار حقيقي لكل تلميذ، وكيف يمكن معالجة الآثار الإدارية أو الجداول الزمنية لهذه الإجراءات من قبل المدارس.

5-3-6- دراسة (David Kerr, 1999).

وهي بعنوان "التربية على المواطنة في المناهج"¹

تعتبر هذه الدراسة المشتركة بين المجلة الدولية للمناهج والتقييم (IRCAF)، والمؤسسة الوطنية للبحوث التربوية في إنجلترا وويلز (NFER)، والتي تستند إلى التحليل المقارن النوعي من أجل إثراء برنامج الأهداف التربوية وهيكل تنظيم المناهج في إطار تقييم لكل بلد، شملت الدراسة ستة عشر بلدا هي (بريطانيا-استراليا-كندا-فرنسا-ألمانيا-المجر-إيطاليا-اليابان-كوريا-هولندا-نيوزيلندا-سنغافورة-اسبانيا-السويد-سويسرا-الولايات المتحدة الأمريكية).

وشملت الدراسة الجوانب التالية:

- المناهج الدراسية من حيث البناء والتنظيم.
- مقاربات التدريس والمناهج المدرسية.

¹ David Kerr, *CITIZENSHIP EDUCATION IN THE CURRICULUM: AN INTERNATIONAL REVIEW*, National Foundation for Educational Research. uk. 1999.

- تدريب المعلمين وتخصصاتهم.
 - استخدام الكتب المدرسية.
 - ترتيبات التقييم والتطورات المستقبلية.
- وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:
- يتميز موضوع التربية على المواطنة بالعمق والانتساع والتعقيد أحيانا، فهو في حالة إلى التثقيح باستمرار في معظم البلدان كجزء من الإصلاح الشامل.
 - الدور الهام للسياق الثقافي في فهم موضوع التربية على المواطنة، لذلك لابد من تكييفه بشكل مناسب مع ثقافة جديدة.
 - وجود فجوة كبيرة ومستمرة بين الخطاب السياسي وواقع الممارسة في سياقات عديدة من المستوى الوطني إلى المدارس الخاصة والفصول الدراسية.
 - الاتفاق على الدور المركزي للمعلم في التربية على المواطنة، والحاجة إلى تدريب أفضل للمعلمين وتحفيزهم على العمل لتعزيز التربية على المواطنة.
- كما أوصت الدراسة بضرورة:
- إنشاء قاعدة بيانات حول التربية على المواطنة في كل بلد وبين البلدان المختلفة.
 - القواسم المشتركة هي المفتاح لتطور آليات وأساليب التربية على المواطنة، لذلك فالبحث عن القواسم المشتركة والعمل في إطارها أمر في غاية الأهمية.
 - ضرورة إشراك كل الأطراف المعنية بموضوع التربية على المواطنة (الباحث-المعلم-السياسي-مصمم المناهج-المسؤولين الحكوميين-الآباء- التلاميذ).
- إن من نافلة القول الأهمية المحورية للدراسات السابقة في أي مشروع بحثي، نظرا للسند النظري والمنهجي الذي تقدمه هذه الدراسات للباحث، وفي دراستنا هذه التي كان من ضمنها دراسات محلية وأخرى عربية وأجنبية، حاولنا الاستفادة من ما ورد فيها، حيث تعتبر دراسة سيف الإسلام شوية"قيم المواطنة في المناهج المدرسية الجزائرية" ودراسة راضية بوزيان"المواطنة في المؤسسة التعليمية في الجزائر"، ودراسة "النوي بالطاهر" "المضامين المعرفية لمناهج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط كإطار لتكوين مفهوم المواطنة لدى التلميذ" مرتبطة بدراستي نظرا للتشابه في إشكالية موضوع الدراسة، وكذلك الفئة المستهدفة لمرحلة التعليم المتوسط غير أن محتوى الكتب المدرسية التي قام الباحثان (سيف

الإسلام، بوزيان) بتحليل محتواهما يعودان لفترة ما قبل الإصلاح التربوي لكن ذلك لا يمنع من الاستفادة من الجوانب المنهجية والتراث النظري للدراسة والوقوف على مكامن النقص والقصور في المناهج السابقة التي دعت للإصلاحات الأخيرة.

أما الدراسات العربية والأجنبية فقد تميزت إلى ثلاث مجموعات أساسية، الأولى عالجت موضوع دور المناهج التربوية في ترسيخ قيم المواطنة وحقوق الإنسان، دراسة (David Kern، 1999) بعنوان "التربية على المواطنة في المناهج" ودراسة طلال بن عبد الرحمن الحجيلان (2003/1424) "تحليل لمناهج العلوم الاجتماعية والإنسانية للصفين الحادي عشر والثاني عشر في أونتاريو بكندا"، ودراسة وجيه بن قاسم القاسم بني صعب (2007/1428) "دور المناهج في تنمية قيم المواطنة الصالحة منهج التربية البدنية مثلاً"، حيث ركزت هذه الدراسات على دور المناهج في ترسيخ قيم المواطنة لدي التلاميذ، مركزة على الجوانب الفلسفية والاجتماعية في إعداد مناهج التربية المدنية، أما المجموعة الثانية فقد قام الباحثون فيها بتحليل كتب التربية الوطنية وتحديد قيم المواطنة وحقوق الإنسان المتضمنة فيها، دراسة سمية شاتي يونس هندي (2009) "تحليل كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في المنهاج الفلسطيني"، ودراسة (Birzée César، 2006) "التربية والمواطنة في أوروبا" ودراسة (Susan Fountain, Hugh Alan Smith, 2002) "التربية المدنية في المدارس الابتدائية والثانوية في جمهورية صربيا"، ودراسة (Susan Fountain, Hugh McLean, Smith Alan، 2002) "التربية المدنية في المدارس الابتدائية والثانوية في جمهورية صربيا"، دراسة زياد بركات و ليلي أبو علي (2011) "مظاهر المواطنة المجتمعية في المقررات الدراسية في العلوم الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين، دراسة معاذ نظمي بشير (2009/2008) "تحليل محتوى كتب التربية الوطنية وتقويمها للصفوف الخامس، السادس، السابع من وجهة نظر معلمي ومعلمات محافظات شمال الضفة الغربية"، دراسة (Lavoie Simon, Jutras France، 2011) "تعليم التسامح في البرامج الدراسية المعمول بها في الكيبك".

مستندة في تحليلها على منظومة القيم التي تضمنتها المعاهدات والمواثيق الدولية، وتبيان أهمية التربية على المواطنة وحقوق الإنسان في مواجهة مشكلات مجتمعية، مثل التعدد الثقافي والعرقي والديني في المجتمع.

حأما المجموعة الثالثة فكانت دراسة مقارنة بين مناهج التربية الوطنية، دراسة (YASEMIN KARAMAN-KEPENEKCI،CANAN ASLAN 2008) وهي بعنوان " التربية على حقوق الإنسان" دراسة مقارنة بين الكتب المدرسية للغة الأم في كل من تركيا وفرنسا، دراسة راشد بن حسين العبد الكريم وصالح بن عبد العزيز النصار (2005) التربية الوطنية في مدارس المملكة العربية السعودية دراسة تحليلية مقارنة في ضوء التوجهات التربوية الحديثة. وإجمالاً يمكننا أن نوجز جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة في ما يلي:

- اختيار موضوع الدراسة " تحليل المناهج" نظراً لأن المنهاج هو الوثيقة الأساسية التي تؤسس للكفاءات المستهدفة في التربية وترسم معالم تكوين الفرد، ومن جهة أخرى ندرة الدراسات في هذا المجال في الجزائر، خاصة مع الإصلاحات التربوية الأخيرة.
- في المجال النظري، شكلت الدراسات السابقة معينا جيدا، لإطلاع الباحث على كيفية الوصول إلى مصادر التراث النظري للدراسة، وكيفية الاستفادة من ذلك في إعداد خطة البحث، انجاز شبكة تحليل المحتوى.
- في مجال اختيار مناهج البحث استفاد الباحث الجمع بين الجانب الكمي والكيفي في الدراسة، باستخدام أداة تحليل المضمون والمنهج الوصفي التحليلي.
- التعرف على أهمية الفاعلين في موضوع التربية على المواطنة وحقوق الإنسان وشبكة العلاقة بينهم تأثيراً وتأثراً.
- البحوث التي اعتمدت المقارنة بين المناهج المختلفة زودت الباحث بخلفية نظرية عن كيفية معالجة الجوانب التحليلية من الدراسة، والإطلاع على كيفية تعامل بيئات مختلفة عنا مع موضوع المواطنة وحقوق الإنسان، (فرنسا، تركيا، الكيبك، صربيا).

خلاصة

تم في هذا الفصل تحديد إشكالية الدراسة وضبط تساؤلاتها، وإبراز أهمية الدراسة وأسباب اختيارها، والأهداف المرجوة منها، وضبط التعريفات الإجرائية الأساسية للدراسة، كما تم استعراض جملة من الدراسات السابقة والمشابهة، للوقوف على الجوانب المنهجية والنظرية التي تمت بها معالجة هذه الدراسات، للاستئناس بها في توضيح معالم مسار الدراسة.

الفصل الثاني التربية و المواطنة

*تمهيد

1- التأصيل التاريخي والفكري لمفهوم المواطنة

1-1- مفهوم المواطنة في الفكر العربي والإسلامي

1-1-1- قبل الإسلام

1-1-2- بعد الإسلام

2-1- مفهوم المواطنة في الفكر الغربي

2- مفهوم التربية على المواطنة

2-1- مفهوم التربية لغة واصطلاحاً

2-2- مفهوم المواطنة لغة واصطلاحاً

2-3- مفهوم التربية على المواطنة

2-4- مفاهيم ذات علاقة بالتربية على المواطنة

3- أهداف التربية على المواطنة

4- أبعاد التربية على المواطنة

* خلاصة

تمهيد:

إن المواطنة من المفاهيم التي شهدت تطورا ملحوظا عبر مراحل التاريخ، انطلاقا من التراث الفكري للمجتمعات القديمة اليونانية والرومانية مرورا بعصر النهضة الأوربية إلى يومنا هذا، حيث لم يتبلور المفهوم إلا بعد ظهور الدولة الوطنية بشكلها المعروف، مسجلا تحولا في بنائه تبعا للمتغيرات التي شهدها العالم، خلال هذه المدة الزمنية فكان حضوره مكثفا في أدبيات الفكر السياسي والاجتماعي، مع نهاية القرن الماضي وبداية القرن الحالي، مبرزاً العلاقة بين مفهوم المواطنة، وبعض المتغيرات كالديمقراطية والحرية وحقوق الإنسان والمجتمع المدني، خاصة في ظل تطور النظم السياسية في العالم الليبرالي، وظهور جملة من الإعلانات العالمية المتضمنة قوانين حقوق الإنسان الأساسية بعد الحرب العالمية الثانية، غير أنه مع نهاية العقد الأخير من القرن الماضي، وبداية ظهور تداعيات العولمة وجدت التربية نفسها في مواجهة جملة من التحديات، المرتبطة بموضوع المواطنة مفهوما وإجراء، وكيفية تميمتها لدى الأفراد تجاه أوطانهم مع تفتحهم على ثقافة الآخر.

نحاول في هذا الفصل التأصيل التاريخي والفكري لمفهوم المواطنة، وذلك للوقوف على أهم المحطات التي لعبت دورا هاما، في تطور المفهوم نظرا لأهمية الخلفية التاريخية، ثم تحديد أهم مفاهيم المواطنة في العصر الحديث، مع تسليط الضوء على العلاقة بين التربية والمواطنة من خلال دور التربية في ترسيخ مفهوم المواطنة في وجدان الناشئة لتكوين الإنسان الموطن، بفضل المناهج الدراسية المعتمدة.

1- التأصيل التاريخي والفكري لتطور مفهوم المواطنة

1-1-1- التأصيل التاريخي لمفهوم المواطنة في الفكر العربي

1-1-1-1- في الفكر العربي قبل الإسلام:

إن مفهوم المواطنة نشأ في رحم المجتمع الغربي، وترعرع بين أحضانه تغذي من فكر فلاسفته على امتداد التاريخ، وقد يكون هذا السبب المباشر في الاختلاف بين المفكرين العرب وحتى بعض المستشرقين في مفهوم المواطنة في الفكر العربي، من حيث الماهية بمعنى هل له جذور تاريخية في الفكر العربي أم لا؟؟ وهل مدلولات المفهوم في الفكر الغربي هي نفسها في الفكر العربي أم أن الاختلاف لا يعدو كونه شكليا فقط؟؟ كل هذه الأسئلة كانت مثار دراسات وأبحاث أخذت الكثير من الجهد والوقت.

إن الغور في تاريخ المجتمعات العربية قبل الإسلام ونمط بناها الاجتماعي، يقودنا إلى تحديد المرتكز الرئيس في تشكل مفهوم الدولة نظريا في الوجدان العربي الذي يرتكز على القبيلة كأساس لتشكيل الدولة، "القبيلة هي أصل الدولة ونواتها، وتقوم على رابطة الدم، بمعنى أن أفراد القبيلة ينتمون لصلب رجل واحد، وتشكل الأرض التي نشأت فيها ثم الأرض التي هي عليها ضمن القبيلة ومن أرضها تكونت دولتها وعلى رأسها سيد القبيلة".¹

تضم القبيلة أفرادها لتشكيل من بينهم مجلسا هو مجلسها يتأسسه سيد القبيلة، يشارك في مناقشة أمور السلم والحرب وكل الشؤون المختلفة للقبيلة، وكل فرد من المجتمع يمثل فئة اجتماعية لها امتدادها في صلب القبيلة، غير أن اختيار هؤلاء الممثلين لا يخضع للمعايير المتعارف عليها في العصر الحالي في مجال الانتخاب، لكنها كانت تقيم معايير أخلاقية وسياسية واجتماعية في اختيار الفرد لعضوية مجلس القبيلة، يكون على قدر كبير من الحلم ونكران الذات والتحلي بمكارم الأخلاق والدفاع عن حقوق الأفراد المنتمين للقبيلة، ويكون من السادة بحيث هذه المكانة تتوارث من جيل لجيل وفقا لسلسلة وراثية ترتب المكانة الاجتماعية في القبيلة، تلعب عوامل هامة كالمال والجاه والفصاحة في البيان مفاتيح تمكن صاحبها من أن يكون عنصرا ضمن مجلس القبيلة و تمثيل جزء من أفرادها، قد يكون هذا النسق في البناء السياسي للقبيلة إن جاز التعبير متماهيا مع أعراف وتقاليد المجتمعات في ذلك العصر، حيث لم يكن لفئة من فئات المجتمع الحق في اكتساب الحقوق المدنية والسياسية، كالعبيد والجواري

¹ جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، الجزء الخامس، جاشمة بغداد، 1993، ص 178.

والنساء، فهي تحاول تحقيق جزءاً من مبادئ المواطنة رغم عدم استعمال المصطلح، ويعتبر نمط القبيلة الواحدة وامتدادها في البوادي خاصة بسكانها ومميزاً لهم. أما حياة أهل الحضر أو المدن والقرى في ذلك الزمان، فكانت مختلفة عن طبيعة البوادي، فالدولة تشمل عدة قبائل تضم طوائف وفئات رسمت لها حدود معينة وحددت بحدود وقيود فلا تتجاوزها، حيث نجد في جنوب شبه الجزيرة العربية معين، سبأ، حضرموت... الخ "وحدد المجتمع مكانتها ومنزلتها بحيث جعل من المجتمع الجنوبي مجتمعاً طبقياً يتمتع فيه الملوك ومن يأتي من بعدهم من حكام وأصحاب معبد وأرض بأعلى المنازل، ثم تليهم بقية الطبقات حسب قوتها ومكانتها إلى أن تصل إلى سواد الناس وأقلهم منزلة الرقيق وأصحاب الحرف المبتذلة.¹

تعتبر المدينة أو القرية أكثر تطوراً في المجال السياسي من حياة البادية رغم ارتكازها على القبيلة كمرجع في التأسيس والتجمع، الفرق بينهما هم الاجتماع والاتفاق بين هذه القبائل لإنشاء تجمع جديد يأخذ صفة المجتمع الحضري يطلق عليه كلمة "عم" بمعنى أمة أو قوم وجماعة وكانت كلمة "آل" و"أهل" تدل على تجمع حضري أهل مكة، آل يثرب، ويعتبر قصي بن كلاب أول من جمع الناس حول الكعبة في تجمع شبه سياسي مدني بعد أن ثبتت له رئاسة مكة ودانت له قبائلها بالولاء، فقام ببناء دار الندوة التي كانت بمثابة البرلمان المصغر تناقش نخبة مكة فيها شؤون السلم والحرب فهي مجلس المدينة رغم أن قراراتها غير ملزمة.² إن مفهوم المواطنة في الفكر العربي قبل الإسلام شهد تطوراً ملحوظاً وخاصة في التجمعات في جنوب شبه الجزيرة العربية وحكوماتها في سبأ ومعين وحضرموت، حيث تدل الكتابات والدارسات التاريخية وجود مصطلح له صلة بالمواطنة والمواطنين بالمعنى الحديث، وهو مصطلح "خمس" ويجمع على "أخمس" أو "أخمس" ويراد به مواطنو مملكة أو إمارة، ويراد به أيضاً الحضر المستقرون.³

أما في مكة فقد كانت مبادرة "قصي بن كلاب" في بناء دار الندوة، وحرص أعضائها على المشورة والرأي السديد الذي قادهم في مرحلة تاريخية لإنشاء حلف الفضول، هذا الحلف الذي كان يهدف لحفظ حقوق الأفراد والدفاع عنها بغض النظر عن المظلوم هل هو من مكة أو

¹ نفس المرجع، ص 178. 179.

² جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، الجزء الرابع، جامعة بغداد، 1993، ص 45.

³ جواد علي، مرجع سابق، ج 5، ص 182.

من زوارها، وهنا تُسجل تطورا في مفهوم حقوق الأفراد بعدما كانت محصورة في نطاق ضيق هو القبيلة، بمعنى أن الفرد كانت لا تهمه سوى قضايا قبيلته أو أحلافه، يدافع عنهم أما عدا ذلك فلا يهتم له، لكن بتشكل هذا الحلف والمصادقة عليه كان بمثابة عهد وميثاق لحقوق الإنسان غير مكتوب وضعت كلبنة في التاريخ الإنساني من أجل حقوق الإنسان.

يعتبر المجتمع العربي في عصور ما قبل الإسلام مجتمعا قبليا بامتياز، فالقبيلة هي عموده الفقري ومركز يدور حول أحداثه كل الأفراد، له قوانينه وأعرافه التي لا يمكن بأي حال من الأحوال تجاوزها أو محاولة القفز عليها، وأي محاولة قد تعرض صاحبها إلى فقدان مكانته أو ربما حياته، وعليه نسجل العديد من السلوكيات التي تتنافى مع مبادئ المواطنة كحقوق وواجبات في هذه المجتمعات، ولعل أهم حق هو حق الحياة، حيث كانت ظاهرة وأد البنات من الظواهر التي تعتبر نقطة سوداء في سجل التاريخ الإنساني، ناهيك عن امتهان كرامة المرأة وعدم تمتعها بجملة من الحقوق سواء كانت من الجوازي أو من الحرائر، ولم تكن حماية المرأة والذود عنها سوى وجه من أوجه صيانة كرامة وحياض صاحب البيت "وقد يحميها الأب أو الزوج، كما يحميها الأخ والابن حماية الواجب المفروض عليه لكل ما في جواره، أو كل ما في حوزته وحماه، فيعاب على الرجل منهم أن يهان حرمة كما يعيبه، أن يُعتدى عليه في كل محمي أو ممنوع، ومنه فرسه ودابته وبئرته ومرعاه"¹.

وانتشار الرق والعبودية والموالي في المجتمع العربي كباقي المجتمعات في العالم، غير أن المسجل في العالم العربي هو الاستماتة حول الدفاع عن الموروث التقليدي وعدم الرغبة في تغييره، واعتبار كل من يجرأ على ذلك خارجا عن القانون القبلي ويستحق العقاب، "إنا وجدنا آباءنا على أمة وإنا على آثارهم مقتدون"².

رغم اقتناع بعض من أصحاب القرار بخطأ هذا التقليد أو معارضته للفطرة الطبيعية، إلا أن التقاليد والأعراف الموروثة في المجتمع العربي تمنع كل من يحاول التغيير، قد يكون هذا ما يبرر عدم ظهور من يُنظر في هذه الحقبة الزمنية من تاريخنا لمفهوم المواطنة وحقوق الإنسان أسوة بالشعوب الأخرى كالإغريق والرومان والفرس إلا بعد ظهور الإسلام، فالمجتمع كان في حاجة إلى ما يشبه الصدمة الاجتماعية التي تعيد له توازنه الطبيعي بعد الانحراف

¹ عباس محمود الشقادة، المرأة في القرآن، منشورات المكتبة الشامية، صيدا-بيروت، د ت، ص 53.

² سورة الزخرف، آية (23).

الذي حدث له وصار من أسس بنائه، وصعوبة تغيير هذا الواقع الاجتماعي بالوسائل التقليدية وهذا مما نجح الدين الجديد في تحقيق جزء كبير من هذا الهدف.

1-1-2- بعد ظهور الإسلام

يعتبر المجتمع العربي في شبه الجزيرة العربية مجتمعا قبليا كما سبق الإشارة إليه، يرفض التخلي عن عاداته وتقاليده الموروثة، ورغم استثنائنا ببعض الدراسات التي تشير إلى مفهوم المواطنة عند ساكني هذه البلاد، حيث كانت القبيلة عند البدو هي الانتماء والوطن، لتأخذ شكلا جديدا يقترب من مفهوم المواطنة عند ساكني الحضر، فكان الإسلام بدعوته محركا ومحورا للعقول الجامدة في شبه الجزيرة العربية مخاطبا العقل والروح معا، رغبة في تحرير المجتمع من قيم وأفكار بالية لا تساهم في التطور والرفق بكل أصنافه، فكانت دعوة النبي الأمي محمد ﷺ محط اهتمام من طرف كل أطراف المجتمع تتقدمهم طبقة الفقراء والمحرومين، كالعبيد والإماء وعامة الناس الذين يشعرون بالدونية في سلم الترتيب المجتمعي، نظرا لحرمانهم من حقوقهم بكل ما تحمله الكلمة من معنى، جاءت أحاديث النبي محمد ﷺ التي ترى في الناس سواسية كأسنان المشط، ولا فرق لعربي على أعجمي إلا بالتقوى والعمل الصالح، "أبطل الإسلام كل الفوارق التي تميز بين الناس في الجنس واللون، واللغة والنسب والأرض والطبقة والمال والجاه، وربط هذه المساواة بشعائره اليومية والأسبوعية والسنوية، ليتأكد للناس أنهم سواسية كأسنان المشط"¹.

والدعوة لتحرير العبيد ومساواتهم بالسادة وحث المؤمنين بالتقرب لله بتحريرهم والتكفير عن أخطائهم بالمساهمة في الحد من ظاهرة الرق، كما كان تنظيم المعاملات بين أفراد المجتمع والتي تنبذ العنف والظلم وترى في الضعيف قويا حتى يأخذ حقه، وفي القوي ضعيف حتى يؤخذ الحق منه، فالإسلام جاء ليوازن تنظيم المجتمع بكفتي الحقوق والواجبات، دون تمييز بين الجميع موالين أو مخالفين، سلطة ومعارضة بمفهوم العصر الحالي لتحقيق الأمن والعدل، لقد اعتبر جل المؤرخين وثيقة المدينة المنورة والتي كانت خطبة للنبي محمد ﷺ، حدد فيها البنود الأساسية لدستور الدولة الإسلامية في المدينة المنورة، فكانت هذه الوثيقة نواة الدستور الذي ينظم العلاقة بين مختلف فئات مجتمع المدينة مهما كانت انتماءاتهم، (العرق، الدين، الجنس)، "هذا كتاب من محمد النبي بين المؤمنين من قريش وبثرب، ومن تبعهم

¹ يوسف القرضاوي، شريعة الإسلام صالحة للتطبيق في كل زمان ومكان، دار الصحوة للنشر والتوزيع، ط2، القاهرة، 1993، ص 25.

ولحق بهم وجاهد معهم أنهم أمة واحدة من دون الناس إن يهود بني عوف أمة مع المؤمنين، لليهود دينهم وللمسلمين دينهم وأموالهم وأنفسهم إلا من ظلم وأثم فإنه لا يوتغ إلا نفسه وأهل بيته¹.

تعتبر وثيقة المدينة كمحطة تاريخية في تاريخ الدولة الإسلامية المؤسسة على قيم المواطنة وحقوق الإنسان، من خلال التجسيد الفعلي بضمان جملة من الحقوق التي تشكل أسس المواطنة الفعلية، من حرية المعتقد (مسلمون، مسيحيون، نصارى)، حرية شخصية لكل أمة تشريعات أحوالها الشخصية والتي لها كامل الاحترام فكان لهم محاكمهم وقضاتهم، وحرية اقتصادية في البيع والشراء والمعاملات، كما كان للحقوق الاجتماعية حضورها من خلال العدالة في التوزيع بين أفراد المجتمع لتشمل حتى المخالفين للمسلمين، وقد لا نجانب الصواب إن قلنا أن بداية تحقيق المواطنة الاجتماعية قد ظهر في عهد الخليفة عمر بن الخطاب، في معاملته لذلك اليهودي الذي وجده يتسول، فأمر له بعتاء من بيت مال المسلمين وقال قولته المشهورة كيف نأخذ شبابه ونتركه بلا معيل في هرمه فكانت بداية للضمان الاجتماعي.

يعتبر المجتمع الإسلامي متفردا في مجال حقوق الإنسان والمواطنة، في عصر غابت فيه هذه القيم خاصة في مجتمع الجزيرة العربية، فجاء الدين الجديد مبشرا بقيم يسعى لتكريسها في المجتمع، فكانت حرية الأفراد والمساواة كأساس للمواطنة كما ورد في الوثيقة، فأحاديث النبي محمد ﷺ كانت تتواتر للتأكيد على أن الرجال شقائق النساء، وأن المرأة مكرمة ولها من الحقوق وعليها من الواجبات مثل أخيها الرجل، فكانت تمارس العديد من الأعمال التجارية، وتنتشر في القضايا المصيرية ولها حق المعارضة^(*).

أما في مجال وظائف الدولة فلم تكن المرأة محرومة منها، بل كانت تُسند لها بعض الوظائف في التسيير والتنفيذ، فلقد ولى عمر بن الخطاب الشفا بنت عبد الله العدوية على السوق تحتسب وتراقب وهو ضرب من الولاية العامة (وزيرة التجارة)²

كما كان لها حق المشاركة في الجيوش بالتمريض وحتى القتال في حالات كثيرة فهي في وضع المساواة بينها وبين الرجل والفيصل بينهما هو المقدرة والكفاءة، مما يكرس فعلا مبدأ

¹ عبد السلام هارون، تهذيب سيرة بني هشام، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط 14، بيروت، 1985، ص ص 124-125.
(*) تعتبر حادثة معارضة امرأة الخليفة عمر بن الخطاب عندما اقترح تحديد المهور، من أشهر المواقف التي تعتبر عن

مكانة المرأة في الإسلام كمواطنة كاملة الحقوق، فكان رد عمر أصابت امرأة وأخطأ عمر.

² يوسف القرضاوي، في فقه الدولة الإسلامية، دار الشروق، ط 3، القاهرة، 2003، ص 176.

المساواة في الحقوق الواجبات فالإسلام يرى في المرأة نصف المجتمع ولا يمكن بأي حال من الأحوال تعطيل نصف المجتمع كما يعتقد البعض.

أما أهل الذمة^(*) فكانت لهم حقوق المواطنين في الدولة الإسلامية ولعل الشواهد كثيرة على تولى عدد من اليهود والنصارى لمسؤوليات في الدولة العباسية والعثمانية خاصة، فكان منهم الطبيب والإداري والعالم والوزير فقد أجاز الفقيه والعالم "الماوردي" في كتابه "الأحكام السلطانية" تولى الذمي وزارة التنفيذ¹.

إن الإسلام يربط دوماً بين الإيمان وحب الأوطان، فحب الوطن من الإيمان تتجسد في الحرص على التشعب بقيم المحافظة على الوطن والدفاع عنه ضد كل معتدي، والحرص على أن يتمتع كل أفراد بالحرية والعدالة الاجتماعية.

إن المواطنة بحواملها القانونية والسياسية والاجتماعية والثقافية، بدأت في الظهور والتشكل في الفكر العربي الإسلامي، انطلاقاً من بداية القرن التاسع عشر، ويمكننا تحديد ذلك، في مرحلتين بارزتين هما:

1-1-2-1- المواطنة في الفكر العربي الإسلامي مع بداية النهضة

إن الاهتمام بمفهوم المواطنة في الفكر العربي الإسلامي الحديث يرجع إلى بدايات القرن التاسع عشر من طرف جملة من المفكرين العرب، لتأثرهم بنتائج الثورة الفرنسية، نتيجة للبعثات العلمية لبلاد الغرب، وتطور الطباعة والترجمة ووصول الأنباء عن التطور والرقي

(*) أهل الذمة هم المواطنون من غير المسلمين المتواجدين ضمن النسيج الاجتماعي للمجتمع المسلم، رغم وجود رفض لهذا المصطلح من طرف العديد من المفكرين، واعتباره مصطلحاً يكرس تفرقة بين المواطنين على أساس الدين، ليجعل منهم مواطنين من الدرجة الثانية وشعورهم بالدونية، لكن هناك من يرد على هذا الطرح، فيرى في أهل الذمة أو الذمي معني الأمان والعهد والضمان لهؤلاء المواطنين، فهي بمثابة العهد من الله ورسوله في عنق المسلمين من أجل رعايتهم وحماية حقوقهم ومعاملتهم المعاملة العادلة في حدود الدولة الإسلامية، مما يبرهن على مدى قدرة الإسلام على استيعاب الآخر وقبول التعدد الثقافي والإيمان المطلق بحقوق الأقليات بشهادة العديد من المؤرخين الغربيين، ويتغير الظروف السياسية وظهور الدولة الوطنية بشكلها الحالي، وقيام كل أفراد المجتمع بواجب الدفاع عن الأمة والتمتع بالحقوق المدنية والسياسية والاجتماعية أصبحوا مواطنين وأي نقص في التمتع بحقوق المواطنة نجده يمس كل شرائح المجتمع، مما استوجب تجاوز هذا المصطلح الذي جاء في سياقه اللغوي المتعارف عليه في مجتمع شبه الجزيرة العربية، واستبداله بما يتماشى مع المتغيرات الدولية بعد أربعة عشر قرناً من قيام الدولة الإسلامية، فالمواطنة الكاملة لجميع أفراد المجتمع مهما كانت معتقداتهم هي الأنسب وفقاً لروح النص القرآني والسنة النبوية، هذا ما رآه جمهرة من المفكرين، منهم محمد الغزالي، فهمني هويدي، سليم العوا، محمد عمارة، يوسف القرضاوي... الخ.

¹ يوسف القرضاوي، غير المسلمين في المجتمع الإسلامي، مكتبة وهبة، ط3، القاهرة، 1992، ص 24.

الذي وصلت إليه الدول الأوروبية، في كافة مجالات الحياة وخاصة المواطنة وما تحمله من قيم العدالة والمساواة والإخاء والحرية، والتي كانت أحلاما في أذهان مفكري عصر النهضة العربية، يرغبون في تحقيقها وخاصة أن جل الدول العربية كانت تحت وطأة الاستعمار، فالحرية مقيدة ولا مجال للحديث عن الوطن والانتماء، ناهيك عن حقوق المواطنة والحرية الفردية والجماعية.

إن بداية التفاعل مع مصطلح المواطنة في الفكر العربي، نلمسه في كتابات جملة من المفكرين العرب والمسلمين، الذين حاولوا القيام بعملية تجديد في الفكر السياسي العربي، من أجل ترسيخ قيم المواطنة، والبحث عنها في العمق العربي والإسلامي نظريا وتطبيقيا، يتجلى في وجود فريقين كل يطرح أفكاره وتصورات حول المواطنة في الوطن العربي والإسلامي، فهناك من يتبنى الطرح الغربي كنموذج للمواطنة بإجراء إسقاط كلي على ما يتم في المجتمع الغربي على المجتمع العربي والإسلامي، في حين ينبري الطرف الآخر في الضفة الأخرى رافضا المواطنة كمصطلح يحمل دلالات يرى أنها ليست مناسبة للمسلمين وتتناقض مع قيم ومبادئ دينهم، وبداية من العقدين الأخيرين من القرن الماضي حاول ثلة من المفكرين في العالم العربي والإسلامي المزوجة بين ما جاء في الفكر الغربي في موضوع المواطنة والتراث الثقافي والديني للأمة، ففي ظل المتغيرات العالمية والعولمة صار النقاش حول مدى موائمة مصطلح المواطنة في العالم العربي، و"citizenship" في الغرب لا جدوى منه ولا بد من البحث، لبلورة مفهوما للمواطنة يلبي حاجة المجتمعات العربية والإسلامية في التطور والرقي من خلال تحقيق ديناميكية جديدة للفكر السياسي في العالم العربي والإسلامي، تُمكن من إحداث إقلاع حضاري يساهم في تغيير الواقع المتردي في كافة المجالات.

تعتبر كتابات رفاة رافع الطهطاوي (1801-1873) من البدايات الأولى لدخول مفهوم المواطنة في الفكر السياسي في العالم العربي، بعد البعثة التي شارك فيها نحو فرنسا للاستفادة من العلوم والآداب والفنون التي كانت محل إعجاب من طرف كل من زار الدول الأوروبية، حيث جاء كتابيه المرشد الأمين للبنين والبنات و منهج الألباب المصرية في مباحج الآداب العصرية ثمرة لتلك الرحلة، فكان تخليص الإبريز إلى رحلة باريز الذي صدر في القاهرة سنة 1834، تقديم لمجتمع باريس للمصريين من خلال مؤسساته السياسية

وأخلاقه وأعرافه، وأدبه وثقافته، غير أن أثر مبادئ حقوق الإنسان والمواطن كان لها القسم الأعظم في الكتاب¹.

حاول أن يستفيد من التراث الإسلامي، القرآن والسنة وأفعال الصحابة والخلفاء المسلمين، وما لاحظته من رقي وتطور في المعاملات العصرية كما وصفها في الدول الأوروبية التي زارها خاصة فرنسا، فجاء كتابه متضمنا قيم حب الوطن والانتماء والإخاء والتسامح ونبذ التعصب واحترام الحريات العامة والخاصة، والدعوة إلى التمدن من خلال جملة من المظاهر وربطه للتمدن بحب الأوطان "فكل مملكة تأخذ حظها الأوفر من نير التمدن مدة قرون وأزمان بحمية أهلها ومغالاتهم في حب الأوطان، فقد شبّه بعضهم حبّ الأوطان الحقيقي والغيرية عليها بحرارة جديدة محلية متمكنة من الأبدان الأهلية متى حلت ببدن الإنسان غلبت على الحرارة الغريزية، فذلك إذا ظهرت الحمية الوطنية في أبناء الديار المصرية ولعت بمنافع التمدنية فلا جرم أن تذكو نارها وتغلب على القوة الأولية، فيحصل لهذا الوطن من التمدن الحقيقي — المعنوي والمادي — كمال الأمنية، فيفدح زناد الكد والكبح والنهض بالحركة والنقلة والإقدام على ركوب الأخطار تتال الأوطان بلوغ الأوطار."²

استطاع الطهطاوي أن يطرح مفهوم الوطنية والمواطنة والعلاقة بينهما في المجتمع المصري مركزا على الحقوق المدنية هذا المفهوم الذي لم يكن معروفا في المجتمعات العربية سابقا، وربطه بالحقوق الشخصية للأفراد، وعلاقة ذلك بالحقوق العامة "وبسط الكلام على عموم الرعية أن يُقال: إن لهم حقوقا في المملكة، تُسمى: بالحقوق المدنية؛ يعني: حقوق أهالي المملكة الواحدة بعضهم على بعض، وتُسمى: بالحقوق الخصوصية الشخصية في مقابلة الحقوق العمومية، وهي عبارة عن الأحكام التي تدور عليها المعاملات في الحكومة، وهذه الحقوق في كتب الفقه عبارة عن المعاملات، والأنكحة، والفرائض، والوصايا، والحدود، والجنايات، والدعاوى، والبيانات، والأفضية، فالحقوق المدنية المذكورة هي حقوق أهل العمران بعضهم على بعض؛ لِحفظ أملاكهم وأموالهم ومَنافعِهِمْ ونفوسهم وأعراضهم وما لهم وما عليهم مَحَافَظَةً ومُدَافَعَةً."³

¹ أنور عبد الملك، الفكر العربي في معركة النهضة، ترجمة وإعداد: بدر الدين عرودي، دار الآداب، ط3، 1981، ص86.
² رفاة رافع الطهطاوي، مناهج الألباب المصرية في مباحج الآداب العصرية، مؤسسة هنداوي للتشليم والثقافة، القاهرة، 2014، ص21.
³ نفس المرجع، ص306.

فكانت دعوة الطهطاوي لتحقيق العدالة بين أفراد الوطن الواحد مدعاة لحب الأوطان، فكلما تمتع أفراد الوطن الواحد بالعدالة والمساواة والطمأنينة كان نتيجة ذلك الإنتاج والإبداع، فالمواطنة يرى فيها رفاة الطهطاوي مخرجا مناسباً للأمة لتحقيق الرقي والتقدم.

أما خير الدين التونسي (1820-1889)، فقد تكلفت زيارته للدول الأوروبية بتأليفه لكتاب ضخم وضع فيه كل ما استطاع أن يسجله من أسباب لتطور الدول الأوروبية، خاصة في جوانب المعاملات والإدارة، داعياً إلى ضرورة تبني طرق وأساليب التمدن التي وصلها الغرب والاستفادة منها، وعدم رفض كل ما يأتي من الغرب إذا كان لا يخالف شريعتنا، ويذكر في مقدمة كتابه الأهداف التي يسعى إليها من خلال هذا المؤلف "إغراء ذوي الغيرة والحزم من رجال السياسة والعلم بالتماس ما يمكنهم من الوسائل الموصلة إلى حسن حال الأمة الإسلامية، وتتمية أسباب تمدنها (.....) وتحذير ذوي الغفلات من عوام المسلمين عن تماديهم في الإعراض عما يحمد من سيرة الغير الموافقة لشرعنا (.....) فإن الأمر إذا كان صادراً عن غيرنا وكان صواباً موافقاً للأدلة لاسيما إذا كنا عليه وأخذ من أيدينا فلا وجه لإنكاره".¹

لقد كانت دعوة خير الدين صريحة للتجديد في الشريعة الإسلامية بما يتوافق مع العصر الحديث، ولا نبقى حبيسي النصوص التقليدية، فالتجديد خاصة فيما يتعلق بالمصالح العامة للمواطنين وتمكينهم من الحصول على حقوقهم ببسر وسهولة، من خلال تطوير عمل الإدارة وأعتبر أن التقدم الحاصل في أوروبا سببه نجاحات حركة التنوير والعلم، التي يقود إليها النظام السياسي القائم على مبادئ العدالة والحرية الشخصية والمدنية.²

كما أشار إلى ضرورة الانتباه أن الأمة الإسلامية تضم العديد من الأجناس المختلفة لغويا ودينيا وثقافيا، لعل خير التونسي أول من دعا إلى المواطنة الثقافية في العالم العربي، واحترام التنوع الثقافي من خلال توفير قدر كافيا من فهم الآخر وتنمية الشعور بالانتماء بين أفراد الوطن الواحد، وتطوير آليات جديدة كما في أوروبا تضمن الحقوق المدنية والسياسية للمواطنين، تكون الحرية الشخصية مجسدة في حرية التصرف في الذات والكسب مع الشعور بالأمن وعدم الخوف من تبعة تصرفاته "الحرية الشخصية، هو إطلاق تصرف الإنسان في

¹ خير الدين التونسي، أقوم المسالك في معرفة أحوال الممالك، مطبشة الدولة، تونس، 1284 هـ، ص ص 5-6.
² ز. ا. ليفين، الفكر الاجتماعي والسياسي الحديث في لبنان وسوريا ومصر، ترجمة: بشير السباعي، دار ابن خلدون، بيروت، 1978، ص 64.

ذاته وكسبه مع أمنه على نفسه وعرضه وماله ومساواته لأبناء جنسه لدى الحكم، بحيث لا يخشى هزيمة في ذاته وكسبه ولا في سائر حقوقه، ولا يحكم عليه بشيء لا تقتضيه قوانين البلاد المقررة لدى المجالس.¹

أما بطرس البستاني (1819-1883) كان من الرعيل الأول الذين دعوا إلى ضرورة الاستفادة من العلوم والفنون الأوروبية من أجل المساهمة في رقي المجتمع، وتنظيم وتطوير الحياة الاجتماعية في المجتمعات الشرقية، مركزا على ضرورة التمييز في عملية النقل حتى لا يكون تقليد أعمى تكون نتائجه سلبية على الفرد والمجتمع، كما يعتبر من الأوائل الذين نبهوا إلى ضرورة أن يتم تعليم المرأة ومساهمتها في الحياة الاجتماعية، مركزا على بناء الوحدة الوطنية التي لا تستثنى أي أحد من المجتمع، بعيدا عن الطائفية و النعرات الضيقة، وأن الوطن يتسع للجميع من أجل هذا أنشأ مدرسة أطلق عليه "المدرسة الوطنية" تستقبل الجميع من فئات الشعب بعيدا عن انتماءاتهم الطائفية لتعلم مبادئ الوطنية والتسامح الديني، من أهم آثاره معجم "محيط المحيط" كما أرسى دعائم أول موسوعة معارف عربية على النمط الأجنبي لكن بمصادر عربية.

لقد كان للتيار السلفي الإصلاحى إسهاماته في موضوع المواطنة، كموضوع طرح للنقاش في منتصف القرن التاسع عشر، فهذا جمال الدين الأفغانى (1838-1897)، يدعو إلى الإصلاح انطلاقا من مبادئ الشريعة الإسلامية، فأسس جريدة العروة الوثقى رفقة تلميذه محمد عبده، فكانت منبرا لدعوته للاتحاد والتضامن بين الأمم الإسلامية من أجل النهضة، ومجابهة الاستعمار في الدول الإسلامية، فكانت فكرة الجامعة الإسلامية التي دعا لها الأفغانى ترى في المواطنة بالمفهوم الغربى، لا تتلاءم مع المجتمع الإسلامى الذي يصفه بالمجتمع المتكامل في ظل العقيدة، وأن الدعوة للقوميات والجنسيات المختلفة في الأمة الإسلامية مرفوض من طرف المسلمين، حيث يرى أن " هذا هو السر في إعراض المسلمين على اختلاف أقطارهم، عن اعتبار الجنسيات ورفضهم أي نوع من أنواع العصبية، ما عدا عصبية الإسلامية، فإن المتدينين بالدين الإسلامى متى رسخ فيه اعتقاده، يلهو عن جنسه وشعبه ويلتفت عن الروابط الخاصة، إلى العلاقة العامة وهي علاقة المعتقد."²

¹ نفس المرجع، ص 84.

² جمال الدين الحسينى الأفغانى، محمد عبده، الآثار الكاملة (العروة الوثقى)، إعداد وتقديم: سيد هادي خسروشاهاى، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، 2002، ص 104.

لم يتأثر الأفغاني بمفهوم المواطنة في الفكر الغربي، بل رفع شعار لا قومية في الإسلام، داعياً إلى الاعتصام بحبال الرابطة الدينية، "واعتصموا بحبال الرابطة الدينية التي هي أحكم رابطة، اجتمع فيها التركي بالعربي والفارسي بالهندي، والمصري بالمغربي، وقامت لهم مقام الرابطة النسبية"¹

أما تلميذه محمد عبده (1849-1905)، فكان مريباً ومصلحاً يعتبر التربية والتعليم ضرورة لإصلاح المجتمع، ومنهج الوسطية والاعتدال أسلوباً في الدعوة إلى مبادئ وأهداف الدين الإسلامي، من أجل التغيير الهادئ والهادف، معتبراً أن العدالة والعلم وجهان لعملة واحدة "هذان الأساسان الجليلان (أعنى العدالة والعلم)، متلازمان في عالم الوجود متى سبق أحدهما إلى بلاد تبعه الآخر على الأثر (...). وسر هذا جلي فإن العلم إذا انتشر في قوم أضاء لهم السبل واتضحت المسالك وميزوا الخير من الشر، والضار من النافع، فرسخ في عقولهم أن المساواة والعدالة هما العلة الأولى لدوام السعادة"².

لقد كانت دعوة محمد عبده مقتصرة على المواطنة المصرية، حيث ركز في دعوته على حب الوطن، من خلال الرابطة الوطنية بين جموع المواطنين التي تستوجب الحرص على حماية الوطن والدفاع عنه لأسباب ثلاثة يحددها "وجملة القول أن في الوطن من موجبات الحب والحرص والغيرة ثلاثة تشبه أن تكون حدوداً. الأول: أنه السكن الذي فيه الغذاء والوقاء والأهل والولد والثاني: أنه مكان الحقوق والواجبات التي هي مدار الحياة السياسية، وهما حسيان ظاهران، والثالث: أنه موضع النسبة التي يعلو بها الإنسان ويعز أو يسفل ويذل وهو معنوي محض"³.

لقد كان محمد عبده رائداً مصلحاً تربوياً واجتماعياً، يرى في التربية والتعليم حق من حقوق المواطنين على وطنهم، وفي المقابل عليهم واجبات تجاه هذا الوطن، ورغم الحالة التي كانت عليها الأمة العربية والإسلامية، من جهل وتخلف وانتشار للخرافات والأباطيل إلا أنه لم يكل في الدعوة دوماً إلى النهوض بالعلم والمعرفة، لأن لا بديل عنهما لتحقيق التقدم والرفق.

أما عبد الرحمن الكواكبي (1854-1902)، فكانت دعوته إلى تحرير الشعوب العربية والإسلامية من آفة الاستبداد التي يرى فيها سبب تخلف المسلمين عن ركب الأمم، "الاستبداد

¹ جمال الدين الأفغاني، الأعمال الكاملة: تحقيق محمد عمارة، بيروت، المؤسسة التربوية للدراسات والنشر، 1979، ص 73.

² محمد عبده، الأعمال الكاملة، تحقيق محمد عمارة، دار الشروق، القاهرة، 1993، ج 3، ص 25.

³ محمد عبده، الأعمال الكاملة، تحقيق محمد عمارة، دار الشروق، القاهرة، 1993، ج 1، ص 374.

هو أصل كل بلاء حل بالأمة، من جهل وتخلف لأن من يعيش في ظله عاش خاملا خامدا ضائع القصد حائرا، لا يدري كيف يميت ساعاته وأوقاته ويدرج أيامه وأعوامه، كأنه حريص على بلوغ أجله ليستتر تحت التراب"¹.

لقد دافع الكواكبي على حقوق المواطنة والإنسان في إطار الدولة، التي تضمن وترعى هذه الحقوق، متسائلا عن ماهية الأمة؟ هل هي عبارة عن ركام من المخلوقات النامية، أو هي جمعية يملكها الحاكم، وهي لا تعدو أن تكون مجموعة من العبيد للحاكم حق التصرف في مصيرهم كما يحلو له، أم هي جمع يجمعهم رابط جنس ولغة ووطن وحقوق مشتركة.²

إن الكواكبي يدافع على حقوق المواطنة من خلال تأثره بما شاهده في الغرب، فهو يرى أن الغرب تطور بفضل هذه الحقوق والالتزامات بين الشعب وحكوماته، في إطار العدل والمساواة بين الجميع، واحترام الحريات الشخصية للأفراد الذين هم أحرارا في الفكر مطلقا وفي الفعل ما لم يخالف القانون الاجتماعي لأنهم أدري بمنافعهم الشخصية.³

فالتقدم والرقي لا يتأتى لأي أمة من الأمم ما لم تتخلص أولا من الاستبداد ثم التركيز على التربية في إعداد النشء على قيم المواطنة وحقوق الإنسان، وغيابها وخاصة في الشرق يرى فيه الكواكبي مصيبة عظيمة، "إن التربية التي هي ضالة الأمم وفقدتها هو المصيبة العظمى في الشرق، هي التربية المرتبة على إعداد العقل للتمييز ثم على حسن التفهيم والإقناع، ثم التمرين والتعويد ثم حسن القدوة والمثال، ثم المواظبة أو التماذي".⁴

لقد كانت الحركة الإصلاحية في المشرق تسعى لتربية أجيال تعرف حقوقها وواجباتها تجاه أوطانها، متأثرة بقيم المواطنة وحقوق الإنسان، التي وقفت عليها في المجتمعات الأوروبية للمطالبة بحقوق مواطنيهم، وفي المغرب العربي كان هناك مصلحون ودعاة تحملوا مشقة الدفاع عن شعوبهم، والسعي بالتربية والتعليم لكشف غطاء الجهل عن عقول إخوانهم، وبعث حب الوطن في نفوسهم وتبنيهم إلى عمق إلى الروابط التي تجمع بينهم على مر العصور، فكان عبد الحميد بن باديس (1889-1940)، ساعيا لهذا الهدف من خلال جمعية العلماء المسلمين الجزائريين التي أسسها سنة 1935، لتكون منبرا للدفاع عن حقوق

¹ عبد الرحمن الكواكبي، طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد، تحقيق: أشد السمراني، دار النفائس، بيروت، 1984، ص 16.

² نفس المرجع، ص 135.

³ نفس المرجع، ص 136.

⁴ نفس المرجع، ص 110.

الجزائريين كأمة واحدة لها من المقومات ما يجعلها متميزة عن المجتمع الفرنسي، فكانت خطبه ومقالاته تحت على الوحدة بين أفراد الوطن الواحد، وخير مثال مقاله الشهير في جريدة البصائر، ما جمعه يد الله لا تفرقه يد الشيطان "إن أبناء يعرب وأبناء أمازيغ قد جمع بينهم الإسلام منذ بضعة عشر قرناً، ثم دأبت تلك القرون تمزج ما بينهم في الشدة والرخاء، وتولف بينهم في العسر واليسر وتوحدتهم في السراء والضراء، حتى كونت منهم منذ أحقاب بعيدة عنصراً مسلماً جزائرياً أمه الجزائر وأبوه الإسلام"¹.

داعياً علماء الأمة للعمل بجد من أجل انتشار الأمة من برائين الجهل والتخلف إلى التطور والتحضر والمدنية، لمواكبة الأمم الأخرى وهي مسألة بالغة الأهمية "عليكم أن تلتفتوا إلى أمتكم فتنتشلوها مما هي فيه بما عندكم من علم، وبما اكتسبتم من خبرة، محافظين لها على مقوماتها سائرين بها في موكب المدنية"²

ويشرح البشير الإبراهيمي (1889-1965) نائب رئيس الجمعية دورها "إن جمعية العلماء تبني المقومات التي لا تكون الأمة إلا بها، ولا تكون وحدة متماسكة الأجزاء إلا بالمحافظة عليها، فواجب كل سياسي مخلص أن يُعِينها على ذلك ويُنشطها ويعرف لها أعمالها، لا أن يخذلها ويُثبطها ويبسط لسانه بالسوء فيها"³.

لقد كان الإبراهيمي قلماً حراً يصعد بالحق ويحلل الواقع الجزائري، مطالباً بحقوق المواطنين، سواء الحقوق المدنية أو السياسية، من خلال ما ينشره في جرائد الجمعية ويعلنه في الداخل والخارج، وكان المؤتمر الإسلامي الجزائري 7 جوان 1936 كما وصفه البشير الإبراهيمي بأنه يوم أغر في تاريخ الجزائر التقى فيه الفكر والعقيدة، حيث التقى المصلحون والطريقة، وعلماء الدين، وعلماء السياسة، والشيوخ والشبان، والتجار والفلاحين، والعمال، فكان يوماً من أزهى أيام الجزائر اتفق الجميع على الإسلام والجزائر، وأن حقوق الجزائريين قسماً بين وجلي لا يتجادل فيه اثنان ولا يتشعب فيه رأي، لأنه عبارة عن مظالم صريحة وأوضاع شاذة، كحرية الفكر القول، والكتابة والتنقل، وعقد الاجتماعات والتجمعات، وحرية إنشاء

¹ عبد الحميد بن باديس، ما جمعه يد الله لا تفرقه يد الشيطان، البصائر، عدد 3، السنة الأولى، 18/01/1936، الجزائر، ص 2.

² عبد الحميد بن باديس، آثار ابن باديس، إعداد وتصنيف: عمار طالبي، الشركة الجزائرية، ط 3، 1997، ص 107.

³ محمد البشير الإبراهيمي، عيون البصائر 2، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، دت، ص 45.

المدارس وبناء المساجد، رفع كل القوانين الجائرة، وقسم ثاني يحتاج إلى تأمل ودقة نظر، وهي الحقوق السياسية وأشد مسائل هذا القسم تعقيدا مسألة النيابة في البرلمان.¹

وهنا نسجل تطورا في مواقف الجمعية، كجمعية غير سياسية إلى جمعية تطالب بحقوق الجزائريين المدنية والسياسية، لقد كان للجمعية دور كبير في الدفاع عن حقوق الجزائريين، في ظل حقوق الإنسان من خلال مطالبتها بالعدالة والمساواة بين أصحاب الحق الشرعي في التمتع بالحقوق وبين الوافدين من بلاد أخرى، ورغم أن الجمعية في قانونها الداخلي تهتم بالتربية والتعليم وليست سياسية لكنها من خلال مؤسساتها التي أنشأتها، كانت تمارس السياسة تحت غطاءها وهذا ما أشار إليه محمد خير الدين "سلكت الجمعية طريقها لتحقيق هذه الأهداف بتكوين المدارس الحرة، وبناء المساجد وتأسيس النوادي والكشافة الإسلامية الجزائرية، وبعض الهيئات والمنظمات الفنية والرياضية والخيرية، لتربية الشباب المسلم وتحت غطاء هذه الأنشطة كانت تخوض في الأمور السياسية في كل ما يتصل بالوطن ومستقبله ومقومات الشخصية الجزائرية العربية".²

كما كان للمرأة مكانة في خطاب واهتمام الإمام وجمعية العلماء، حاثا المجتمع على حق المرأة في التعليم إسوة بأخيها الرجل فالنساء شقائق الرجال.³

لقد كان الإمام وأعضاء جمعيته يسعون ليس للمطالبة بالحقوق المدنية والسياسية فقط، لقد كان عملهم يهدف لاسترجاع وطن ضاع وحق مسلوب، في ظل مجتمع يترنح تحت ضغط الفقر والجهل والمرض، فلم تكن المهمة سهلة ولا تسمح بالتنظير لمفهوم المواطنة حقوق الإنسان كما في الدول الغربية.

1-1-2-2-المواطنة في الفكر العربي الإسلامي المعاصر

إن رصد صيرورة تطور مفهوم المواطنة في الفكر العربي الإسلامي، وطيلة ما يناهز القرنين من الزمان، بداية بالسعي للبحث في موروثنا الثقافي والديني، عن قيم المواطنة المفقودة في حياتنا اليومية والمجسدة في الغرب، ورغم أن جل الدول العربية على امتداد أقطارها كانت تحت حكم هذا الغرب بأشكال مختلفة، لا يسمح بطرح مفهوم المواطنة بأبعادها المعروفة في

¹ محمد البشير الإبراهيمي، آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، جمع وتقديم: أحمد طالب الإبراهيمي، دار الغرب الإسلامي، ج1، بيروت، 1997، ص232.

² محمد خير الدين، مذكرات الشيخ محمد خير الدين، مطبعة دحلب، الجزائر، 1985، ص12.

³ آثار ابن باديس، مرجع سابق، ص118.

المجتمعات الغربية، لأننا في مجتمعاتنا كان الوطن مفقوداً، فكان لزاماً على رواد النهضة العربية الإسلامية، الدعوة أولاً إلى حب الأوطان والسعي لتحريرها وبعثها من جديد في شكل يضمن لها التطور والاستمرارية، فكان الاختلاف حول المرجعية في مبادئ المواطنة هل ستكون غربية خالصة وفقاً لمنشئها الأول، أم يتم تكييفها وفقاً لقيم ديننا وثقافتنا؟؟

بداية مع منتصف القرن الماضي وتزامناً مع نيل غالبية الدول العربية استقلالها، عاد النقاش مجدداً بين أنصار المرجعية القومية للمواطنة وأنصار المرجعية الإسلامية، بنوع من التشدد كل لفكرته التي يحملها تجاه الآخر، لكن مع بداية العقدين الأخيرين للقرن الماضي وتداعيات العولمة على الوطن العربي، وسعي أطراف عديدة للاستثمار في التعدد الثقافي والديني للأمة العربية والإسلامية، والتحديات التي يواجهها العالم العربي من عنف وإرهاب صار دولياً عابراً للقارات، ومشكلة الأقليات في الوطن العربي ومحاولة بعض الأطراف لعب هذه الورقة على امتداد مساحة الوطن العربي، رغبة في تجزئة المجرأ وتفكيك المفكك، وربما الوصول إلى القضاء على الدولة القومية التي نشأت بعد حملة نابليون على الشرق للوصول إلى خارطة سيفسائية للعالم العربي والإسلامي.

رغبة في تفكيكها وإضعاف قدراتها، يكون المستفيد منها أطراف عدة لعل أبرزهم إسرائيل بالدرجة الأولى هذا ما تشير إليه كتابات منظري الدولة العبرية، حيث نشرت جريدة كيفوكيم (الاتجاهات) في عدد 1982/02/14، "إن تفتت لبنان بصورة مطلقة إلى خمس مقاطعات إقليمية هو سابقة للعالم العربي بأسره، بما في ذلك مصر وسوريا والعراق وشبه الجزيرة العربية، إن دولا مثل ليبيا والسودان والدول الأبعد منها (في المغرب)، لن تبقى على صورتها الحالية، بل ستفتني أثر مصر في انهيارها وتفككها فمتى تفتت مصر تفتت الباقون [!!!]، وإن رؤية دولة قبطية مسيحية في صعيد مصر إلى جانب عدد من الدول ذات سلطة أقلية مصرية، لا سلطة مركزية كما هو الوضع الآن، هو مفتاح هذا التطور التاريخي الذي أفرزته معاهدة السلام، لكنه لا يبدو مستبعداً في المدى الطويل"¹.

كما كان للتطرف الديني وإذكاء النعرات الطائفية، ومحاولة تأجيج الصراع بين طبقات المجتمع العربي، بكل اختلافاته العرقية والدينية والمذهبية، كان سبباً في ظهور ثلة من المفكرين في العالم العربي الإسلامي، تسعى لرأب هذا الصدع المفتعل بالرجوع للمرجعية

¹ محمد عمارة، الإسلام والأقليات (الماضي والحاضر والمستقبل)، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، 2003، ص 36.

الإسلامية خاصة، وتصحيح ما علق بها من شوائب بقصد أو بغيره، خاصة في مجال المواطنة وحقوق الإنسان، حيث يُعتبر فهمي هويدي من المفكرين الداعين إلى استبدال مفهوم أهل الذمة أو الذمي بمفهوم المواطنة الحديثة، المواطنة الكاملة لكل أفراد المجتمع مهما كانت انتماءاتهم، ويُرجع ذلك إلى أن هذا المفهوم لم يعد يساير الفكر الحديث، نظراً لما علق به من تصورات خاطئة حول نظرة الإسلام للمخالفين له في المعتقد ويعيشون ضمن الحدود الإقليمية للدولة الإسلامية، إن عقد الذمة الذي بدأ التزاماً وأمانة، قد انتهى بفعل الممارسات الرديئة والمنافية لروح الإسلام، إنه صار سبيلاً للانتقاص والمهانة¹.

ويبرر ذلك بأن استعمال هذا المفهوم ذو دلالة لغوية فقط كانت سائدة في شبه الجزيرة العربية، ولا أرى وجهاً للالتزام بهذا المصطلح في عصرنا الحالي، إزاء متغيرات حدثت وحملته بغير قصد ما يعينه في زمن تشكيل الدولة الإسلامية، إن موضوع مواطنة غير المسلم مستمر، ولا خلاف عليه بين جمهرة العلماء والمتقنين المسلمين و المعاصرين، وأن هناك جهوداً جادة لصياغة تصور إيجابي يؤسس للتعايش مع غير المسلمين، على قاعدة البر والقسط التي ابتغاها الشارع في الخطاب القرآني².

ويرد في كتابه على ما ذهب إليه المودودي في كتابه "ذميون لا مواطنون"، من خلال استشهاده بعدم مشاركة المخالفين للمسلمين في مجالس الحكم والإدارة في عهد النبي ﷺ وصحابته وخلفائه، "الذين لا يؤمنون بمبادئ الإسلام، لا يحق لهم أن يتولوا رئاسة الحكومة أو عضوية مجلس الشورى بأنفسهم، كما لا يصح لهم أن يشتركوا في انتخاب الرجال لهذه المناصب كالناخبين".³

معتبراً استشهاد المودودي بذلك غير صحيح "وهذه الحجة مردود عليها، بأنها تقيس 30 عاماً فقط من عمر رسالة مر عليها 14 قرناً، وهو قياس الفارق فيه كبير، وغير منصف إذ لا يحتمل الأمر مقارنة في كيفية إدارة الدولة وصيغ التعبير عن الشرائح المختلفة في المجتمع"⁴.

¹ فهمي هويدي، مواطنون لا ذميون، دار الشروق، ط3، القاهرة، 1999، ص 125.

² فهمي هويدي، إحقاق الحق، دار الشروق، ط3، القاهرة، 1999، ص 225.

³ أبو الأعلى المودودي، حقوق أهل الذمة، كتاب المختار، دت، ص 22.23.

⁴ فهمي هويدي، مواطنون لا ذميون، مرجع سابق، ص 123.

ليوضح ظروف تشكل الدولة الإسلامية الفتية والذي لم يكن يتطلب في هذا الظرف إشراك غير الصحابة، لعدة أسباب منها أزمة الثقة التي كانت واقعة بين المسلمين، ومن ناصبهم العداء في دعوتهم من اليهود والنصارى، " وهل يعقل أن يطالب الخلفاء الراشدون في ذلك الوقت المبكر، بأن يضم مجالس شورا هم ممثلون من غير المسلمين، بل هل كانت فكرتنا "التمثيل" و "المجلس" واردة من الأساس"¹.

إن المجتمع سواء كان من المسلمين أو غيرهم، في حدود الدولة الإقليمية يرى فيهم فهمي هويدي شركاء أصليين في أوطان المسلمين، "ولم تعد علاقاتهم بالمسلمين قائمة على إجارة قبيلة لقبيلة أخرى، أو خضوع قبيلة لقبيلة أخرى، الأمر الذي ينبغي أن تسقط معه على الفور ومهما كانت المبررات أي تصنيف لهم في مربع الأجانب أو الغرباء"².

أما محمد عمارة يرى في الأقلية غير المسلمة، جزء من المجتمع انصهرت مع مكوناته، وأن ما نشهده من مشكلات وافدة مع الاستعمار وليست محلية، فالمسلمون وبقية الفئات التي يتشكل منها مجتمع الدولة الإسلامية كانت متعايشة معا، وفق شريعة "لهم ما لنا وعليهم ما علينا"³ فالمواطنة حق إلهي بحق التكريم الإلهي وليس هبة تمنحها الدولة أو تحرم منها من شاءت، وفقا لدرجة التسامح في المجتمع و الدولة، فالمساواة في الحقوق السياسية والاجتماعية والاقتصادية، سواء للأقليات أو الأغليات هي حق إلهي بحكم الخلق والتكريم الإلهي المطلق للإنسان.⁴

ويؤيد هذا الطرح محمد سليم العوا حيث يرى في علاقة المسلمين بغيرهم، من خلال الأحكام النبوية كمرجع ومعياري يُعتد به من أجل تحديد نمط العلاقة بين المسلمين ومن خالفهم في المعتقد، "الأحكام النبوية الخاصة بمعاملة غير المسلمين، هي المعيار للحكم على الآراء الفقهية المختلفة في هذا الخصوص، فما وافق هذه الأحكام من اجتهاد الفقهاء جاز لنا أن نأخذ به -إن حقق المصلحة في عصرنا- ما تعارض معها أو تناقض فلا تثريب علينا إن طرحناه جانبا، عند الاجتهاد في تنظيم الدولة الإسلامية الحديثة وأسقطناه من جانبنا"⁵.

¹ نفس المرجع، ص 123.

² فهمي هويدي، مواطنون لا ديمون، مرجع سابق، ص 126.

³ محمد عمارة، مرجع سابق، ص 45.

⁴ محمد عمارة، مرجع سابق، ص 51-52.

⁵ محمد سليم الشوا، الأقباط في مصر، دار الشروق، القاهرة، 1987، ص 38.

ويذهب محمد سليم العوا إلى أمد من ذلك، عندما يجري مقارنة بين الدول غير المسلمة، والتي يعيش على أراضيها ملايين المسلمين، وهم أقلية مقارنة بالسكان الأصليين، ورغم ذلك يتمتعون بكامل الحرية، في إقامة دور عباداتهم والمؤسسات التي تخدم التجمع المسلم، ثقافياً وتعليمياً واجتماعياً واقتصادياً، ويتساءل إذا كانت هذه معاملة الدول غير الإسلامية لا تحرم مواطنيها أو المقيمين مؤقتاً على أراضيها من حقهم في دور عبادة يقيمونها لأنفسهم فهل نفعها نحن؟؟؟¹

بينما وليم سليم قلادة (1924-1999) كمفكر معاصر ومن فقهاء القانون في العالم العربي من أبرز من نظروا لمفهوم المواطنة في مصر خاصة والعالم العربي، وذلك بتأصيله لمفهوم المواطنة، فالمواطنة عند وليم سليم "وعي الإنسان بأنه عضو أصيل في الحياة العامة، وليس مجرد مقيم خضع لنظام معين، دون أن يُشارك في صنع القرارات داخل هذا النظام"². يضع وليم سليم قلادة ركنان أساسيان للمواطنة:

1- **المشاركة في الحكم:** عمل الجميع دون تمييز أو مفاضلة لخير هذا الوطن، فكل الحقوق المدنية والسياسية مكفولة للجميع دون تمييز، وأي مفاضلة على أساس كان مرفوضة.

2- **المساواة:** بين جميع المواطنين مهما كانت انتماءاتهم، العرق أو الدين أو الجنس.... الخ فالكل سواسية أمام القانون (حقوقاً وواجبات).

يعتبر وليم سليمان قلادة من أبرز المفكرين في مصر دعوة للحوار الإسلامي المسيحي، مستشهداً بالتاريخ والجغرافيا التي وحدت الشعب المصري على مدار القرون الماضية، مهما كانت دياناتهم أو طوائفهم التي ينتمون إليها، مستشهداً بما قام به محمد علي من أعمال لتحديث الدولة المصرية، والبعثات العلمية التي أرسلها إلى أوروبا لهذا الهدف، فكان تكاتف العمل جماعياً بين كل أطراف المجتمع المصري، نتيجة للوعي الجمعي لدى المجتمع بحقوق الوطن عليهم، لأن فقدان الحقوق السياسية والمدنية والاجتماعية لدى الأفراد تؤدي بهم إلى فقدان الشعور بالانتماء، والتفكير في مغادرة الوطن والبحث عن بديل عنه يتوفر على هذه الحقوق، "إن نجاح الجماعة في استخلاص حقوق الوطن والمواطن، يؤدي إلى تحول

¹ محمد سليم الثواء، الوسطية السياسية، المركز الثاملي للوسطية، الكويت، 2007، ص 45.

² وليم سليمان قلادة، مبدأ المواطنة، دار الشروق، القاهرة، 2001، ص 24.

الأرض إلى وطن والإنسان الذي يحيا عليها ويشارك في صياغة مصيرها إلى مواطن حينئذ يسجل مضمون هذه اللحظة في وثيقة هي الدستور¹.

أما عبد الله العروى فيعتبر من المفكرين المعاصرين،الذين دعوا إلى ضرورة القطيعة المعرفية مع التراث العربي الإسلامي،وتبني الحداثة والكف عن الانكفاء حول الذات وعدم الانفتاح على الآخر وخاصة الفكر الغربي بما يحمله من قيم إنسانية،هي بالأساس قيم ذات طابع كوني وليست حكرا على جنس معين،فالإيدولوجيا العربية المعاصرة حسبه يميزها إلى ثلاث تيارات أساسية يفترض كل تيار فيها أنه على علم بالمشكلة وأن الحل يكمن فيما يصفه للمجتمع من حلول،التيار الأول يرى أن "أم المشكلات في المجتمع الحديث يتعلق بالعقيدة الدينية،والثاني بالتنظيم السياسي والثالث بالنشاط العلمي والصناعي"².

معبرا عن ذلك بالشيخ والسياسي وداعية التقنية،فكل يرى في أطروحته الحل السحري،بينما يشير عبد الله العروى إلى ضرورة العمل على تطوير الأحزاب السياسية،وأساليب أدائها وتنشيط المجتمع المدني،ودوره في ترسيخ قيم المواطنة،لأن غياب المواطنة تكون له آثار سلبية على المجتمع برمته"إذا انعدمت أو ضعفت المواطنة تحول مجلس النواب إلى هيئة ذات أفق أضيق من الوطن،وعادت الحكومة جماعة غير متجانسة،كل عضو فيها يتصرف بدوافع غير دستورية"³.

لذا يقترح بالإضافة لذلك اللجوء إلى التربية المدنية للمساهمة في ترسيخ قيم المواطنة، والتي بالضرورة يجب أن تكون مختلفة عن التربية الأم"لا بد لنا من تربية مخالفة،بل مناقضة لتربية الأم وهي التربية المدنية"⁴.

فنحن ما زلنا بعيدين عن المواطنة بمفهومها الحقيقي في رأي عبد الله العروى،"لم يحصل عندنا الفطام الضروري من الغريزة إلى العقل،من الإتياع إلى الاستقلال،من التوكل إلى الهمة،من المبايعة إلى المواطنة"⁵.

¹ نفس المرجع ، ص 24.

² عبد الله الثروى،الإيدولوجيا العربية المعاصرة،المركز الثقافي الثري،الدار البيضاء،بيروت،1995،ص 39.

³ عبد الله الثروى،ديوان السياسة،المركز الثقافي،الدار البيضاء،بيروت،2009،ص 140.

⁴ نفس المرجع،ص 147.

⁵ نفس المرجع، ص 153.

أما محمد عابد الجابري (1936-2010) والذي يعد من أبرز المفكرين العرب في العصر الحديث، له مؤلفات كثيرة تناولت جوانب عدة من بنية العقل العربي إلى نقده، إلى ابن رشد وفلسفته وحقوق الإنسان والديمقراطية، ودعوته ليس إلى القطيعة مع التراث العربي الإسلامي، وإنما إلى إعادة فهم التراث العربي الإسلامي بعيدا عن الذاتية، وأن لا يكون التراث سيدا على الفكر العربي بوجهه بعيدا عن الواقع الذي يعيشه، بل يكون نبراسا له يقتدي به لرسم أفق المستقبل، فدعوته إلى قراءة جديدة للتراث العربي الإسلامي بعيدا عن التعصب لهذا التراث، وهنا يقترح عمليتين أساسيتين للوصول إلى النتيجة المرغوب فيها، وهما الموضوعية والعقلانية، "وبهاتين العمليتين معا يصبح التراث موضوعا لنا بدل أن يبقى موضوعا فينا، يقدم نفسه ذاتا لنا، إن ذلك ما يجعلنا قادرين على أن ننوب نحن عنه في فهم العالم، بدل أن نتركه ينوب عنا، وبعبارة أخرى أننا بذلك نتحرر من سلطته علينا ونمارس سلطتنا عليه"¹.

فالجابري يرى في مفهوم المواطنة (la citoyenneté) ومواطن (citoyen) باللغة الفرنسية و (Citizenchip) و (Citizen) باللغة الانجليزية، لا تؤدي المقصود باللغة العربية، فالمواطنة لا تحيلنا إلى الوطن كما في اللغة العربية، بينما في اللغة الفرنسية والانجليزية تحيل الكلمتان إلى المدينة، فيكون المعنى بالإضافة إلى المشاركة في الوطن، التمتع بالحقوق التي يمتلكها الشخص للمشاركة في تدبير شؤون المدينة، تميزا له عن العبد وأحد أفراد الرعية.²

إن مفهوم المواطن في العالم العربي غائب تماما بمعناه السياسي من وجهة نظر الجابري، لأن المواطن هو الشخص الذي لا يدين بالولاء لا للقبيلة ولا للطائفة ولا حتى للأسرة ولا لحكم على رأسه فرد، عادل أو غير عادل، ولا لدولة يكون بعض القائمين بها يستمدون سلطتهم من مصدر غير مصدر إرادة الشعب المعبر عنه تعبيراً حراً.³

كما نبه الجابري إلى علاقة الوطن والمواطنة بالعلومة، وخطر العولمة على الدولة والأمة والوطن حسب وجهة نظره، يكمن في السعي إلى إضعاف سلطة الدولة وما ينتج عنه هو الرجوع إلى مرحلة سابقة للدولة تكون فيها القبيلة والطائفة والجهة والتعصب المذهبي، كأطر سابقة للدولة تساهم في تفتيت المجتمع وتشتيت شمله.⁴

¹ محمد عابد الجابري، التراث والحداثة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1991، ص 47.

² محمد عابد الجابري، قضايا في الفكر المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1997، ص 148.

³ <http://www.liberaldemocraticpartyofiraq.com/serendipity/index.php?archives/2253-...-!-.html.31/12/2014>

⁴ محمد عابد الجابري، قضايا في الفكر المعاصر، مرجع سابق، ص 149.

في حين يرى المفكر برهان غليون المشكلة من زاوية أخرى تتعلق بالذات العربية، ودرجة الوعي التي يمكن أن نصل إليها في هذا العالم، خاصة أن مشكلة الوعي الذاتي عندنا تتميز بما نعانيه من ثنائية دائمة، لا يرى العربي ذاته إلا من خلالها، فهي معممة في الوعي والعقل والممارسة، الحديث والقديم، السلفي والمتجدد، الأصولي والمعاصر، الديني والعلماني، مما أثر على منهج دراستنا للفكر والثقافة، "فهي في أغلب الأحيان إن لم يكن جميعها، منهجا سجاليا يقوم على تبرير تأكيدات ومواقف معينة، أصالية أو عصرية، والدفاع عنها في وجه خصم مفتعل"¹.

ومن هنا نجم الصراع بين الثقافتين الغربية والعربية في وجداننا، مما سبب أزمة في التعامل مع المفاهيم الواردة من الغرب، فهو يرى في الغرب المستعمر بالأمس ومصدر الشرور والآثام كلها، وفي نفس الوقت هو مصدر التكنولوجيا والحضارة والتطور والرقي، والمواطنة وحقوق الإنسان، إن جذور هذه الأزمة تمتد في عمق التاريخ الحديث كما يري غليون "تاريخ الأزمة الواقعية التي تعيشها المدنية العربية ذاتها."²

يرى في المواطنة كمبدأ جاء بعد نضال مرير بين أناس أحرار، والكنيسة المسيحية في أوروبا، "قام على احترام السيادة الفردية وكمصدر لتضامن حي بين أناس أحرار في الاعتقاد، في مواجهة الكنيسة، بصلاحية العقل الإنساني كأساس للتفاهم العام"³.

فالمواطنة تؤسس على نظام يقر بالاختلاف والتناقض أحيانا، في المصالح الاجتماعية لكن المواطنة من بين أهدافها الأساسية كما يشير لذلك غليون "تعمل على ضبط وتنظيم هذا التناقض عن طريق تطوير وسائل الحق والقانون التي نسميها شكلية"⁴.

إن المواطنة كما يراها برهان غليون كل لا يتجزأ، تهدف في النهاية إلى تحقيق التماهي الجماعي، حيث "تقوم على مبدأ المشاركة بكل وعي من طرف كل شخص في المجموعة الوطنية دون استثناء، مهما كان ودون وصاية من أي نوع كان، في بناء الإطار الجماعي، أي في تأسيس السلطة والشأن العام، بما هو بناء الإطار الجغرافي والعسكري والسياسي والقانوني وهي قاعدة التضامن والتماهي الجماعي"⁵.

¹ برهان غليون، الوعي الذاتي، المؤسسة التربوية للدراسات والنشر، بيروت، 1992، ص 119.

² نفس المرجع، ص 124.

³ برهان غليون، نقد السياسة، الدولة والدين، المركز الثقافي التربوي، ط4، الدار البيضاء، بيروت، 2007، ص 153.

⁴ نفس المرجع، ص 154.

⁵ نفس المرجع، ص 152.

إن مسألة القومية العربية المجسدة في فكرة الوطن والشعب مجرد شعارا أكثر منه حقيقة في الوطن العربي، لأن الواقع السياسي وغياب الديمقراطية وآليات التفعيل السياسي في المجتمع، تؤدي إلى تحول المجتمعات إلى مجتمعات ريعية هدفها اقتسام الغنائم لا تنمية الوطن، بقيت فكرة الوطن والشعب شعارا مجردا أكثر منه حقيقة معاشة ومن غير الممكن أن ينافس مفهوم الاستلزام والزيونية الحي واليومي، وبقي مفهوم السياسة بالمثّل رديفا لانتزاع السلطة بأية وسيلة مثلما بقي مضمون السلطة الحقيقي والعلني، الاعتراف المتبادل بحق المشاركة في اقتسام غنائم النصر بين الفائزين، ولم تتعمق بالتالي لا فكرة المسؤولية الجماعية ولا فكرة المصالح العليا والإرادة العمومية¹.

أما مسألة الطائفية في المجتمعات العربية، فيرى فيها برهان غليون، رافدا مهما في تعزيز اللحمة الوطنية، ويدعو إلى التخلي عن هذا الاعتقاد السائد بأن التمايز الديني والثقافي سببا لها، فهذا التمايز الذي يوجد في كل البلدان يمكن أن يكون أساسا للغنى الثقافي ولانصهار كما يمكن أن يكون وسيلة للتفتيت².

حيث إذا لم يتم النظر لهذه المسألة من كل زواياها المختلفة وحصرتها في الجوانب الثقافية والعمل على معالجة هذا الجانب فقط للمشكلة، فإننا لن نجد أي مخرج على الإطلاق، والحل من جهة نظر غليون يكمن في المواطنة الكاملة، دون أي تمييز من خلال تغليب المصلحة العامة فوق المصالح الجزئية، والتي لن يكون هناك ضمان أخلاقي لاحترام المصلحة العليا إلا بمشاركة جميع أفراد الجماعة في تكوين الإرادة العامة، استخلاص أغلبية سياسية على صعيد التمثيل من خلال المؤسسات التمثيلية³.

دون أن نُهمل موضوع حقوق الإنسان وحرية التعبير لكل أفراد المجتمع دون تمييز، لأن الحرية الفكرية هي أساس ضروري لقيام الدولة القومية الحديثة، والقمع الفكري يلغي في الحقيقة هذا الأساس، "حيث لا تستطيع الدولة أن تطلب من الأفراد الإفصاح عن ولائهم لها وحدها إلا بشرط أن يصبح الجميع أحرارا في الآراء والمعتقدات"⁴.

¹ برهان غليون، بيان من أجل الديمقراطية، المركز الثقافي الشربي، الدار البيضاء-بيروت، ط5، 2006، ص66.

² برهان غليون، المسألة الطائفية ومشكلة الأقليات، دار الطليشة للطباعة والنشر، بيروت، 1979، ص76.

³ نفس المرجع، ص102.

⁴ برهان غليون، مجتمع النخبة، مشهد الإنماء الشربي، بيروت، 1986، ص193.

إن حل المشاكل المركبة للوطن العربي حسب غليون تكمن في استعادة الوعي العربي بذاته، ومن خلال أدراك الذات والطاقات المتوفرة لهذا الوطن وأبنائه والعمل على بعث عوامل التحفيز التي "تمكنه من إطلاق نفسه في العالم، والانخراط فيه عندئذ نعبّر من اغتيال العقل إلى تحرير الذات"¹.

أما علي خليفة الكواري الذي يعتبر من بين المفكرين المعاصرين، الذين كتبوا في موضوع المواطنة وحقوق الإنسان في العالم العربي، من خلال العديد من المؤلفات التي كتبها والندوات التي نظمها، ومن أهم مؤلفاته الخليج العربي والديمقراطية، الاستبداد في نظم الحكم العربية، مفهوم الأحزاب الديمقراطية وواقع الأحزاب العربية، المواطنة والديمقراطية في البلدان العربية، لماذا انتقل الآخرون إلى الديمقراطية وتخلف العرب؟؟

يطرح الكواري عدة أسئلة حول تحقيق جملة من الأهداف في غياب مبدأ المواطنة، من الكرامة الإنسانية، وبناء الدولة الحديثة، الدولة القابلة للنمو والقادرة على توفير الأمن الوطني في البلاد العربية سلمياً، وكيف يمكننا تحقيق السلم الاجتماعي، والتحول الديمقراطي المعاصر للحد من التدخل الأجنبي في شؤوننا، وتجنب الفتن والحروب الأهلية، كيف يحدث كل هذا في غياب مبدأ المواطنة عن واقع العالم العربي.²

أما سمير مرقص فيرى في مبدأ المواطنة درعا حصينا ضد كل أشكال التفتت في المجتمع، فمن خلال ممارسة المواطنة في سياق المجال العام، أو كما أطلق عليه الإطار الجامع مهما كانت اختلافاتهم الثقافية" هو الذي يجعل الخصوصيات الثقافية تتفاعل في ما بينها وتجعل كل طرف يقدم أفضل ما لديه من أجل الصالح العام وليس السجال المدمر"³

إن تطور مفهوم المواطنة في الفكر العربي، قطع أشواطاً كبيرة لا يستهان بها انطلاقاً من عصر النهضة العربية الأولى، أين كان المفهوم في مرحلة مخاض من خلال السجال الدائر بين المفكرين حول صلاحيته في الوطن العربي والإسلامي؟ وهل يستجيب لخصوصية المجتمعات العربية والإسلامية؟ وما علاقة المفهوم بالجوانب اللغوية من جهة والعلوم السياسية من جهة أخرى؟ فهناك من رأى في المفهوم اتساعاً وشمولية لكل بني الإنسانية لتضمنه قيماً كونية، بإمكان أي كان الأخذ بها وتطبيقها، في حين هناك من رأى في المفهوم

¹ برهان غليون، الوعي الذاتي، مرجع سابق، ص 150.

² علي خليفة الكواري، وآخرون، المواطنة والديمقراطية في البلدان العربية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 2001، ص ص 150-152.

³ سمير مرقص وآخرون، الحوار القومي الإسلامي، مركز دراسات الوحدة العربية، 2008، ص 138.

اغترابا صريحا ويتضمن قيما قد لا تتطابق والثقافة العربية الإسلامية، وهناك من نفى وجود المفهوم تماما كالمفكر الجابري لعدم توفر الدلالات اللغوية والإجرائية وبرنارد لويس الذي يعتبر المفهوم مواطن «Citizen» غائب عن لغات الحضارة الإسلامية (التركية، الفارسية، العربية)، بينما المفكر عزمي بشارة يعتبر هذا القول "جهد سخيف ومضلل وكأن مصطلح "مواطن" لا يمكن أن يقوم بالمهمة، وأن يحمل معاني المشاركة السياسية والحقوق والواجبات نفسها وغيرها"¹.

في حين يذهب بشير نافع أبعد في طرحه لفكرة إعادة النظر في مسألة الدولة والديمقراطية الغائبة والمغيبية في الوطن العربي حكما ومحكومين، فالأحزاب العربية والتي يفترض فيها الحرص والنضال من أجل الحرية والديمقراطية، نسجل غياب الديمقراطية داخل دواليب تسييرها، ولا يخفى على أحد العلاقة العضوية بين المواطنة والديمقراطية، فلا يمكن تصور نظاما لا ديمقراطي يطبق مبدأ المواطنة، لأنه بكل بساطة أحد أسس المواطنة الفعلية هو المشاركة في الحكم، لذلك يرى بشير نافع أن كل ما نقوله كلام هامشي، ويطرح التساؤل لماذا؟؟؟ " لأن الأمر الجاري منذ منتصف القرن التاسع عشر وحتى الآن، وكل الانقلابات الإسلامية أو علمانيين منذ الدولة عام 1840 وحتى هذه اللحظة، هو إعادة تدوين، إعادة إنتاج للدولة نفسها لهذه الدولة ذاتها، (... ..) هناك إجماع على أنه ليس هناك أي ديمقراطية في المنطقة العربية حتى داخل أحزاب المعارضة نفسها، هذا الموضوع مضحك لكنه في غاية الجدية، معناه أن موضوع الديمقراطية ليس لها أساس في المنطقة، والحل الذي أقترحه البعض لذلك هو حل هندسة اجتماعية « social Engineering » الذي يقول بإمكانه أن أعلم الناس كلهم كيف يكونون ديمقراطيين، لكن هذا لن يفيد."²

إن رصد التطور التاريخي لمفهوم المواطنة في الفكر العربي، ورغم التباين المسجل في كثير من الأطروحات، إلا أنها تجمع كلها على ضرورة الإقرار بالعمل بمبدأ المواطنة في العالم العربي والإسلامي، لأنه لا بديل عنها في ظل التركيبة المجتمعية بكل أطيافها والتي إن تركت بدون العمل على الاندماج في وعاء واحد يضمن لهذا التعدد الثقافي الديمومة والاستمرار وأن يكون عامل وحدة وتلاحم لا عامل تفرق ونزاع، ولن يتأتى ذلك إلا بوحدة

¹ عزمي بشارة وآخرون، الحوار القومي الإسلامي، مركز دراسات الوحدة العربية، 2008، ص 60.

² نفس المرجع، ص ص 176-17.

المشاعر بين أفراد الوطن الواحد، في ضرورة الحفاظ على هذا الوطن، وتغليب المصلحة العامة على الخاصة، والشعور بالانتماء من خلال منظومة للحقوق والواجبات يتفق حولها الجميع، تكون قاعدة قانونية تحظى بالاحترام والتقدير من الجميع، تلعب كل مؤسسات الدولة على ترسيخ مبدأ المواطنة في نفوس كل أبناء الوطن الواحد، ليشعر كل مواطن بأنه جزء من هذا النسيج الاجتماعي، يكون للمؤسسات التربوية دوراً محورياً في ذلك من خلال المناهج الدراسية والأنشطة المدرسية التي تعزز في وجدان التلميذ المواطن كل قيم المواطنة، ولن يكون للمدرسة دور فعال إذا لم يكن تجسيد قيم المواطنة فعلياً في كل مؤسسات المجتمع، انطلاقاً من الأسرة إلى الشارع إلى مؤسسات الدولة العامة والخاصة، هنا فقط نستطيع أن نقول أننا مواطنون فعلاً.

1-2-1- تطور مفهوم المواطنة في الفكر الغربي

1-2-1- المواطنة عند اليونان:

إن مفهوم المواطنة ليس محض صدف بل يمتد في عمق التاريخ الإنساني، فقد تجسد هذا المفهوم قبل نشأة التجمعات البشرية، في صيغة الانتماء للقراية البيولوجية كما في أول التجمعات البشرية، ثم ظهرت المواطنة في صيغة الانتماء إلى الأفكار الجامعة والقبيلة والعشيرة كما في التجمعات الزراعية والأسر الفرعونية المصرية القديمة، ثم في شكل الانتماء للكهنوتية والرمزية الأسطورية كما في المجتمع الهندي البوذي وغيره، والانتماء إلى الرجل الأعلى، وممارسة الفضائل الاجتماعية والأخلاقية، في الثقافة التربوية للكنفوشيوسية¹.

غير أنه يجمع جل المؤرخين أن هذا المصطلح قد أسس له الإغريق القدامى، فالحرية واحترام القوانين والمثل العليا والعدالة والديمقراطية، تضمنها إنتاجهم الفكري الفلسفي متجلباً في كتابات أرسطو وأفلاطون، وغيرهم من المفكرين والفلاسفة الذين أسسوا القواعد الأولى لتطور الفكر السياسي وعلاقته بالمجتمع، دون أن نغفل تأثير الحضارات القديمة في مصر وآسيا على الفكر اليوناني وتطوره.

لقد دافع أفلاطون في جمهوريته الفاضلة على مبدأ تحقيق العدالة بين أفراد المجتمع، حيث يرى أن هذا المبدأ لا يتحقق إلا إذا اختصت كل طبقة بإنجاز ما يناسب

¹ التربوي فرحاتي، تربية المواطنة-الديمقراطية-العولمة أية علاقة؟، سلسلة دفاتر المخبر، جامشة بسكرة، العدد 01، ديسمبر 2005، ص 46-47.

تكوينها وطبيعتها، حيث يُقسم أفلاطون المجتمع إلى ثلاث طبقات، الأولى ومن مميزاتها حصولها على قدر كاف من التربية والتعليم اللذين يُؤهلانها لتقلد منصب الحكم، فهي القادرة على توجيه المجتمع وقيادته، في حين تكون الطبقة الثانية من الجند الذين من فضائلهم الشجاعة التي تمكنهم من القيام بدورهم في حماية المجتمع، أما الطبقة المنتجة فهي الطبقة الأقل تعليماً وتربية، لكن يجب أن تلتزم بالعفة والاعتدال لتتمكن من التحكم في شهواتها وملذاتها، وبهذا نحقق العدالة بين طبقات المجتمع لأن الأفراد غير متساوون في طبيعة تكوينهم مما يترتب عن ذلك اختلاف في مراكزهم وأدوارهم في المجتمع^(*).

إن الفلسفة اليونانية القديمة المرتبطة بالبناء الاجتماعي للمجتمع اليوناني، الذي يُكرس الطبقة الاجتماعية كان لها تأثير على تحديد مفهوم المواطنة، فالبناء الهرمي لهذا المجتمع الذي يجعل من طبقة العبيد القاعدة يضع في أعلى الهرم السيد أو المواطن الذي يكتسب صفة المواطنة من خلال المولد والنشأة، ليكتسب على إثرها جملة من الحقوق والمميزات التي تجعل منه مواطناً في حدود دولته، فالمدينة/الدولة كانت تشغل مجال التفكير والتأمل لدى المفكرين الإغريق ولا يمكن لهم بناء تصور حضاري خارج مجالها، والمدينة/الدولة هي وحدة سياسية كما أنها ليست تجمع مدني، إنها التنظيم السياسي والاجتماعي الموجود داخل أراضي محددة، وتضم مدينة أو عدة مدن، وما يلحق بها من أراضي زراعية، ويسكن المدينة ثلاث طبقات class أو فئات اجتماعية متباينة يمكن تشبيهها بهرم تشغل قاعدته الطبقة الاجتماعية الأولى التي تتكون من العبيد والعمال الحرفيين وعليهم يقوم النشاط الاقتصادي - ويمثل عددهم الثلث تقريباً من تعداد سكان المدينة كأثينا مثلاً، وكانوا محرومين من صفة المواطنة وحقوقها، وبالتالي من ممارسة أي نشاط سياسي¹.

ثم طبقة الأجانب ورغم كونهم أحراراً إلا أنهم لا يملكون صفة المواطن، ثم تأتي طبقة المواطنين الذين يكتسبون صفة المواطنة، ويحوزون على امتيازات تمكنهم من المشاركة في الحياة السياسية والحكم والاهتمام بالشؤون العامة للدولة، فالنظام السياسي في أثينا كان نظام حكم الأقلية، حيث ما انفك الفقراء مستعبدين للأثرياء هم وبنوهم ونساؤهم، وقد

(*) لمزيد من التفصيل أنظر كتاب أميرة حلمي مطر، جمهورية أفلاطون، الهيئة المصرية الشاملة للكتاب، القاهرة، 1994.

¹ قايد دياب، مرجع سابق، ص 16.

كانوا يدعون "صنائع" أو "أولو السدس" لأنهم كانوا مستثمرين في حقول الأغنياء لقاء تلك الأجرة¹.

فأرسطو يرى في معنى المواطنة مرادفا للمشاركة الفعالة والايجابية في الحياة السياسية "ترتبط المواطنة عند أرسطو بالمشاركة في الشؤون العامة، فالمواطن الأصل هو الذي يمارس وظيفة عامة (Fonction public) سواء في الحكم أو القضاء أو في مجالس الشعب، وتعتبر المشاركة السياسية والتمثيلية النيابية، وممارسة القضاء والحكم، أهم سمات المواطنة عند أرسطو"².

مما تقدم يتضح لنا جليا أن مفهوم المواطنة عند الإغريق يرتبط بمشاركة الفرد في الحياة السياسية، كما أن المواطنة حkra على فئة اجتماعية معينة، تتوارث هذه الميزة وتعفى من كل الأعباء المتعلقة بالعمل اليدوي، أو ممارسة التجارة أو أي عمل آخر، قد يشغلها عن ممارسة مهامها السياسية المقدسة، فالمواطنة عند أرسطو هي المشاركة الفعالة في الحياة السياسية، "غير مرتبطة لا من جهة التواجد المكاني والتواجد الصوري، بل من جهة التواجد الواقعي، والتواجد السياسي، بحكم أن المواطنة أصبحت مجال تمثيل الأفراد، في المجالس السياسية والقضائية"³.

فالمواطن الأثيني يتميز بتغليب الصالح العام على المصالح الخاصة، يقول بركليز "أن المواطن الأثيني لا يهمل شؤون الدولة للاهتمام بالشؤون الخاصة، والذي لا يهتم بالشؤون العامة يعتبر عديم النفع ولا خير فيه"⁴.

غير أن ما يعاب على الفلسفة اليونانية في نظرتها لمفهوم المواطن والمواطنة، هو تلك النظرة المتحيزة لفئة اجتماعية دون بقية فئات المجتمع، لتجعل من مفهوم المواطنة معيَّباً في جانبه القانوني والإجرائي، مستثنية بذلك النساء والعبيد، أما الأجانب المقيمين فكانت تمنح لهم صفة المواطنة بشكل محدود.

¹ أرسطو، دستور الأثينيين، شريب الأب أو غسطينس بربرة، الهيئة الثامنة السورية للكتاب، دمشق، 2013، ص22.

² عبد الجليل أبو المجد، مفهوم المواطنة في الفكر العربي الإسلامي، أفريقيا الشرق، المغرب، 2010، ص22.

³ حاتم النقاشي، مفهوم المدينة في كتاب السياسة لأرسطو، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية (سورية)، 1995، ص78.

⁴ فايد دياب، مرجع سابق، ص16.

1-2-2- المواطنة عند الرومان:

إن الفكر السياسي الروماني امتداد للفكر السياسي اليوناني، حيث شكلت أفكار أرسطو وأفلاطون اللبنة الأساسية لهذا الامتداد، مرتكزة على مبدأ القانون الطبيعي الذي هو أصل الأشياء، والذي يعتبر القانون المدني نابعا منه وتابعا له، ويعتبر "شيشرون" أبرز المفكرين الرومان الذي حاول الاستفاد من الفكر السياسي الأثيني، في جانبه التجريدي من خلال الاهتمام بفلسفة القانون، إلى الجانب العملي والتنظيمي، بسن قوانين إجرائية تنظيمية، حيث كان يرى، كل الناس سواسية أمام القانون الذي وضع لتحقيق العدالة بينهم، لقد دافع شيشرون بقوة على حقوق المواطنين، "وحمل مشعل الجمهورية الرومانية القديمة ضد كل محاولة أوليغارشية أو ديكتاتورية، مع ما يتبعها من حظر وتحريم، وتسليح بالحرية وبحق كل الناس الجدد في أن يكون لهم مكان في الدولة، وبحق كل مواطن شريف أن يشترك بالشؤون العامة"¹

فالمواطنة يجب أن تشمل الجميع، وأن السلطة لا بد أن تستمد من المواطنين لتشكيل دولة القانون أو مجتمع القانون، الذي يكون من مهامه الأساسية تنظيم العلاقة بين أفراد المجتمع من جهة، والدولة ككيان مستقل، يخضع فيه الجميع للقانون الطبيعي الذي يسمو فوق كل القوانين الوضعية، فكانت المواطنة في بداية الأمر تقتصر على أشرف روما، ثم توسعت لتشمل العامة، كما حازت المستعمرات التي تتمتع برضا روما على تعميم صفة المواطنة على مواطنيها، "والحقيقة أن أكبر انجاز سياسي للإمبراطورية الرومانية، كان نقل رعاياها تدريجيا إلى درجة المواطنة الرومانية"².

حيث بلغ هذا التحول التدريجي أوجه، لما منحت المواطنة لجميع سكان الإمبراطورية الرومانية، "لقد كانت المواطنة الرومانية، وعلى العكس من المواطنة الأثينية، اندماجية وعُمت تماما بعد مرسوم كاراكالا سنة 212م"³.

بالإضافة لحقوق المواطنة التي تمتع بها الإغريق، كحق ملكية الأراضي، والمشاركة في الحكومة، وحق التصويت، وحضور الاجتماعات وشغل وظائف في هيئة المحلفين، وأداء

¹ جان توشار وآخرون، تاريخ الفكر السياسي، ترجمة علي مقلد، الدار الثالمية للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، بيروت، لبنان، 1983، ص64.

² قايد ذياب، مرجع سابق، ص25.

³ سيدي محمد ولدديب، الدولة وإشكالية المواطنة، "قراءة في مفهوم المواطنة العربية"، كنوز المشرفية التلمية للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 2010، ص91.

الخدمة العسكرية، فإن المواطنين الرومان كان لهم حق إبرام العقود وكتابة الوصايا وحق التقاضي، وخاصة مع اتساع رقعة الإمبراطورية وانضمام العديد من الشعوب تحت وصايتها^(*).

لقد لعب مفهوم المواطنة في الإمبراطورية الرومانية، دورا كبيرا في توسع الدولة وتطورها حيث صارت مثلا حيا، لتوفر جانب من الحرية والديمقراطية لأفراد مجتمعها، كما يمكننا أن نسجل بداية تبلور مفهوم المجتمع المدني، والمطالبة بعدالة أخلاقية أوسع قادرة على تحقيق إنسانية الإنسان، لقد ساهم "شيشرون" بأفكاره في إثراء مفهوم المجتمع المدني وسعى لإيجاد تنظيم يوازن بين القلة المالكة والكثرة التي لا تملك شيئا، فالمجتمع هو أكثر من تجمع أفراد ساعين إلى مصالحهم الخاصة، لكي يبرءوا من الآم وحشة العيش في عزلة، إنه مؤسسة طبيعية والتعبير السياسي عن هذه المؤسسة هو رابطة شاملة ومهمة ينتمي إليها الأفراد¹.

غير أن التمتع بمزايا المواطنة لم يدم طويلا حتى عادت سيطرة الإقطاع وتحكم الكنيسة، في الحياة السياسية والاجتماعية، ولم يستطع المفكرون من أمثال "شيشرون" المحافظة على الجمهورية، لتدخل روما مجددا نفق غياب الحريات والديمقراطية التي نادى بها المفكرون الأوائل من الإغريق والرومان.

1-2-3- تطور مفهوم المواطنة في عصر النهضة الأوروبية:

إن سقوط الإمبراطورية الرومانية، والتخلي على الفكر الديمقراطي الناتج عن تزواج الفكر الإغريقي والروماني، أدى إلى تراجع مبدأ المواطنة في أوروبا، ودخولها في عصر امتد طويلا زهاء الألف عام، كانت أوروبا خاضعة لحكم الإقطاع وسيطرة الكنيسة، لم تحسم قضية سياسية، ولم يبرم صلح، لم تعلن حرب، لم تعقد هدنة، لم تفتح مفاوضات، لم يتم زواج إلا بحضور هؤلاء الرهبان، كما لم يتركوا أي مقعد لغيرهم في مجالس الأمير أو مجامع الأمة².

إن انتشار الجهل والتخلف في شتى مناحي الحياة، وتعطيل العمل العقلي، والنزوح نحو الخرافة وتصديق كل ما يصدر عن الكنيسة مهما كان ذاك قولاً أو فعلاً، فلا مجال

(*) لمزيد من التفصيل يرجى الرجوع لكتاب القانون الروماني، محمد عبد المشتم بدر، مطبوعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1938.

¹ جون اهرنبرغ، المجتمع المدني، ترجمة: علي حاكم صالح وحسن ناظم، المنظمة الشريفة للترجمة، بيروت، لبنان، 2008، ص ص 70.69.

² مونتسكيو، تأملات في تاريخ الرومان، ترجمة: عبد الله الشروي، المركز الثقافي الشريفي، الدار البيضاء، المغرب، 2011، ص 209.

للحريات أو المساواة بين أفراد المجتمع، بل ساد النظام الطبقي معززا استبعاد طبقات واسعة من الشعب، فانتشار الرق وغياب حقوق المرأة، وتسلط فئة من المجتمع على مقدرات وخيرات البلاد اقتصاديا، والتي شهدت صراعا طويلا بين رجال الإقطاع ورجال الكنيسة، من أجل السيطرة على تسيير وتنظيم الحياة الاجتماعية والسياسية بما يخدم مصالحها، فالفرد في العصور الوسطى، لا يمثل الخلية الأولى في بناء المجتمع، إنما تتمثل هذه الوحدة في المجموعة، سواء كانت الوحدة الضيقة الإقطاعية أو كانت الكوميون (la commune)، وهي المدينة ذات الكيان السياسي المستقل، أو كانت النقابة التي تنظم مصالح أبناء الحرفة الواحدة.¹

فالفرد خلال هذه الحقبة من التاريخ الأوروبي، لم يكن له اعتبار شخصي يمكنه من ممارسة مواظنته بصفة ايجابية، فلا مجال للإبداع وإبراز الكفاءات الفردية، كما أن مجال تكافؤ الفرص محدود بين أفراد المجتمع، أما من الناحية السياسية فكان الحكم الملكي، المستمد شرعيته من قانون الحق الإلهي الذي تدعمه الكنيسة فأصبحت تعرف هذه الحقبة بالعصور الوسطى*.

كل هذه الظروف أدت إلى انطلاق موجة من التمرد، على مبادئ السلطة الدينية ممثلة في الكنيسة، ومبادئ السلطة الدنيوية ممثلة في الإمبراطور، وبذلك كانت الانطلاقة الفعلية لحركة النهضة الأوروبية، بداية من مطلع القرن الخامس عشر الميلادي وعلى مدى القرون اللاحقة في شكل حركة إصلاح ديني واجتماعي، تسعى لتعزيز الحرية الدينية والفكرية، والتي تعيد للفرد مكانته في المجتمع.

إن إرهاصات النهضة الأوروبية تعود لبداية القرن الثالث عشر الميلادي، التي بلورت مفهوم الديمقراطية في شكلها الجديد بعد إعادة اكتشافها من خلال الرجوع لمصادرها في الفكر الإغريقي والروماني، وتأسيس الجامعات لتتولى مهمة نشر الوعي وترسيخ التفكير العقلاني والنقدي، فكانت جامعة السوربون في باريس، وأكسفورد في إنجلترا في القرن

¹قايد نياي، مرجع سابق، ص 32.33.

* إن مصطلح القرون الوسطى، ارتبط في الوجدان الأوروبي خاصة والعالمي عامة بعصر الظلمات والجهل، وغياب الحرية الفكرية والإبداع، والاضطهاد الديني والسياسي في العالم الغربي، غير أن هذا المصطلح لا ينطبق على الواقع العربي والإسلامي في هذه الحقبة، حيث كانت هذه الألف عام من أزهى العصور، علميا وفكريا واجتماعيا، سجل فيها العقل العربي والإنساني، إنجازات عالمية لا تزال حاضرة على مستوى الفكر الإنساني.

الثالث عشر، ثم بقية الجامعات الأوروبية في القرن الموالي، وكان لاختراع المطبعة من طرف "غوتنبرغ" عام 1422م، دورا بارزا في توسع حركة الترجمة خاصة لفكر وعلم العرب والمسلمين، في كل من طليطلة والبندقية وبرشلونة وصقلية، ومن هنا انطلقت حركة النهضة في كامل أوروبا لتؤسس لعصر جديد، يرتقي بالإنسان من الفرد إلى المواطن، رافعة شعار إنسانية الإنسان، من خلال هذه الحركة الإنسانية التي كانت ترمي إلى تكوين مجتمع الصفوة، يرى "غوته" في المذهب الإنساني "النزعة الإنسانية هي ذلك الجهد المتواصل والمبذول، من أجل التوصل إلى أروع صيغة للوجود البشري"¹.

فالمذهب الإنساني يشيد بعبقريّة الإنسان وقدرة العقل البشري على الإبداع، من خلال الرجوع إلى النصوص الكلاسيكية، ودراستها والبحث عن مكوناتها، فقد جاء هذا المذهب رافضا لكل التصورات التي تفرضها طبقة البرجوازية الناشئة، كما كان معارضا لكل أفكار السلطة الكنسية وتحالفها مع الإقطاعيين، كما رفض كل ما يمت بصلة لما كان سائدا من أخلاق وقيم في القرون الوسطى، فكانت دعوته خالصة حول فكرة الإنسان الحر الذي يملك ويقرر مصيره بنفسه، فركزت على الآداب والفنون وتنميتها وتشجيعها، كما كان للتربية والتعليم أهمية كبيرة، فالأطفال يولدون على الفطرة الطبيعية وبالتربية يتم نقلهم من الحالة الطبيعية إلى الحالة الثقافية، وقد نجحت هذه الحركة في أمرين هامين على الأقل بالنسبة لإتباع هذه الحركة، الأمر الأول هو أنها عززت لدى أفرادها الاعتقاد القائل بأن التفوق في الكلاسيكيات يجعلك إنسانا أفضل وأكثر إنسانية، وبإمكانك التفكير في المشكلات المعنوية والأخلاقية التي كان يواجهها الفرد، فيما يتعلق بعالمه الاجتماعي، أما الأمر الثاني الذي نجحت فيه، وهو أنها أفنعت الطلاب والموظفين أن دراسة هذه النصوص هي بوابة لتكوين النخبة القادرة على تقلد مناصب هامة، محامي، سفير، وكاهن، سكرتير، في إطار طبقات من الإدارة البيروقراطية التي بدأت في الانتشار في أوروبا بداية من القرن الخامس عشر².

إن تطور الفكر السياسي نتيجة لحركة الإصلاح الديني والاجتماعي، التي ميزت عصر النهضة الأوروبية، وإن كان هناك اختلاف في تحديد المدة الزمنية بدقة، لكن هنا إجماع

¹ هاشم صالح، مدخل إلى التنوير الأوروبي، دار الطليشة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 2005، ص 82.

² جيري بورتون، عصر النهضة، ترجمة: إبراهيم البيلي محروس، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2014، ص ص 40، 41.

على أنها امتدت من القرن الثالث عشر حتى القرن السادس عشر، حيث شملت كافة مناحي الحياة الأوروبية، اجتماعيا وسياسيا ودينيا واقتصاديا وعلميا، حيث كان الصراع شديدا بين النظام الإقطاعي والكنيسة من جهة، والبرجوازية الناشئة من جهة أخرى، ناهيك عن حالة الفلاحين والبسطاء من عامة الشعب، الواقع تحت قمع الملكية المطلقة، والإقطاع وآثاره المدمرة على البنية الاجتماعية، ويعتبر مارتين لوتر من أهم الرواد الذين طرحوا فكرة الإصلاح الديني، محاولا إدخال إصلاحات على الكنيسة من خلال إعادة قراءة الكتاب المقدس، غير أنه اصطدم برفض الجهاز الكنسي لكل أفكاره واعتبارها خارجة عن الدين، فما كان منه سوى الانفصال عنها متخذا لنفسه مذهبا جديدا وفق رؤيته الفكرية للدين ولعلاقة الفرد بالله ممثلا في الكنيسة، لقد أطلق لوتر هجومه الأول على ظاهرة صكوك الغفران عام 1517م مما جعل عدد من الإنسانيين المميزين منجذبين نحو أفكاره ومؤيدين لها¹.

حيث ساهمت هذه الأفكار في تطور الأسس الفكرية لحركة الإصلاح الديني والاجتماعي وقد اعتبر "برناندو فونتيل" (1657-1757) عصر النهضة عصرًا للتطوير الفني والأدبي الذي سبق التنوير العلمي.

فكانت هذه التطورات بداية لعهد جديد، تميز بانطلاق حركة فكرية فلسفية وسياسية، مهدت لتطور مفهوم المواطنة في الفكر السياسي الأوروبي نتيجة لتراجع دور الكنيسة الكاثوليكية جراء الحروب الدينية، وبداية عصر التنوير الأوروبي انطلاقا من القرن السابع عشر.

1-2-4- تطور مفهوم المواطنة في عصر التنوير الأوروبي:

شهد عصر الأنوار الأوروبي بداية من القرن السابع عشر، نشاطا فلسفيا وفكريا كبيرا، من طرف فلاسفة عصر التنوير الأوروبي، وإذا كان الإصلاح الديني والاجتماعي عنوان عصر النهضة الأوروبية، فإن عصر التنوير الأوروبي، أو عصر الأنوار كما يحب أن يصفه الكثير من المفكرين، شهد ظهور مفاهيم ومصطلحات، كانت محل نقاش واسع من طرف هؤلاء الفلاسفة والمفكرين، المواطنة والحرية والتسامح والمساواة والعدالة

¹ كوينتن سكينر، أسس الفكر السياسي الحديث- عصر الإصلاح الديني، ج2، ترجمة: حيدر حاج اسماعيل، منظمة الترجمة التربوية، بيروت، لبنان، 2012. ص 26.

الاجتماعية، وماهية الدولة والسلطة والعلاقة بين الحاكم والمحكوم والديمقراطية وأسس الحكم الشرعي، كل هذه المفاهيم كانت أسس تطور الفكر السياسي الليبرالي، الذي توج بظهور مصطلحين هامين، المجتمع المدني والعقد الاجتماعي، اللذين كان لهما الأثر الكبير في تطور مفهوم المواطنة في عصر التنوير الأوروبي، وما تلاه من تطور في العصر الحديث، ولتحديد مفهوم المواطنة في عصر التنوير الأوروبي، لا بد من الوقوف على أهم الأفكار التي طرحها فلاسفة هذا العصر، والذين من أبرزهم توماس هوبز (1588-1679) وجون لوك (1632-1704) من إنجلترا، وجان جاك روسو (1712-1778) ومونتسكيو (1689-1755) من فرنسا وإيمانويل كانط (1724-1804) وجورج ويلهلم فريدريش هيغل (1770-1831) من ألمانيا، وسبينوزا (1632-1677) من هولندا. هؤلاء المفكرون والفلاسفة المنتمين لأوروبا الغربية والذين قادوا حركة التنوير في جانبها الفكري وارتبطت أسمائهم بهذه الحركة إلى وقت غير بعيد، جاء المؤرخ الأمريكي (Peter Gay) في ستينيات القرن الماضي، ليؤكد أن حركة التنوير لم تقتصر على أوروبا فقط بل كانت في الضفة الأخرى للأطلسي، وتحديدا في الولايات المتحدة الأمريكية حركة تنويرية فيضيف لقائمة مفكري التنوير كل من توماس جيفرسون (1743-1826)، وبنيامين فرنكلين (1706-1790)، لمساهمتهما في الحركة الفكرية والتنويرية في الولايات المتحدة، ويستشهد، بالثورة الأمريكية سنة (1770)، والتزامها بالحرية والسعي نحو السعادة كانت تحقيقا لبرنامج التنوير (*).

إن هؤلاء الفلاسفة والمفكرين تناولوا وبشكل مفصل، كل الأمور المتعلقة بحقوق الإنسان والمواطنة والسلطة ومشروعيتها، وكيفية اكتسابها والمشاركة فيها، من خلال تصورهم للفرد ذاته بصفته سابقا للمجتمع، وبالتالي فهناك حقوق فردية لا يمكن التنازل عنها، وهناك حقوق يمكن أن يتنازل عنها الفرد طواعية مقابل الحصول على الأمن والحماية، فكانت أهم نظرية جاءت لتطوير مفهوم المواطنة في عصر الأنوار، هي نظرية العقد الاجتماعي والتي نركز هنا على ما كتبه كل من جان جاك روسو، وهيغل وهوبز ولوك في تصورهم للعقد الاجتماعي كمرجع لحالة الفوضى وانعدام الأمن على الحياة والممتلكات.

(*) لمزيد من التفاصيل حول حركة التنوير يرجى الإطلاع على كتاب دوريندا أوترام، التنوير، ترجمة: ماجد موريس إبراهيم، دار الفارابي، بيروت، لبنان، 2008..

يعتبر "هوبز" من أهم الفلاسفة الذين دافعوا بشدة على مبدأ سيادة القانون والحق، وقد فصل ذلك في كتابه مبادئ القانون الطبيعي السياسي "اللفياتان" «Le Léviathan».

الأصول الطبيعية والسياسية لسلطة الدولة، يشرح من خلاله الحالة السابقة لقيام الدولة، و حياة الإنسان السابقة لتشكل المجتمع فلا وجود للملكية، فالفرد يملك حسب رغبته في التملك دون ضوابط أو محددات فحرب الجميع على الجميع من أجل غريزة البقاء، هي حق طبيعي لكل فرد وهنا يرى هوبز من خلال هذا المبدأ أنه لم يعد هناك مجال لطرح بعض المفاهيم كالحق والباطل والعدل والظلم، وبالتالي تكون النتيجة أن لا أحد بإمكانه تحقيق الأمن والاستقرار، ومن هنا تأتي فكرة العقد الاجتماعي عند "هوبز" كطرح هام من خلال تنازل الفرد عن جملة من حقوقه الطبيعية، مشيراً لمبدأ الحقوق المدنية، وأهمية المجتمع المدني في سيادة الأمن والاستقرار، يرى "هوبز" أن الإنسان ذئب للإنسان بحكم الفطرة والطبيعة، وأن الحياة الطبيعية مليئة بالأخطار والشرور، لذا فهو يطرح فكرة العقد الاجتماعي، من أجل التخلص من مشكلة قانون الغاب الذي يسود الحياة الطبيعية، لقد استطاع "هوبز" توظيف مفهوم الحق الطبيعي من أجل تفسير ومعالجة جملة من الأسئلة المطروحة، حول ماهية الوجود الإنساني وعلاقة الفرد بالآخر من خلال تبني فكرة العقد الاجتماعي، والتي يفسرها "هوبز" وفقاً لمفهوم المجتمع المدني و ما يوفره من أمن واستقرار و ثراء اقتصادي وسلام، وأن خارج المجتمع المدني توجد كل الشرور والآثام التي لا يمكن للعقل البشري أن يتصورها^(*).

ومما تقدم يرى أن لا وجود للحرية المطلقة، بل لابد للفرد أن يتنازل عن جزء من حقوقه مقابل التمتع بالأمن على الحياة والممتلكات، يكون هذا التنازل للحاكم الذي يسعى جاهدا لتوفير الأمن والحماية لأفراد هذا المجتمع، لقد دافع "هوبز" عن فكرته مستعملاً كل الحجج التي يراها مناسبة لذلك، مما جعله من المدافعين عن الحكم الملكي المطلق بشكل كبير، مبرراً وصفه للحاكم بالوحش الأسطوري "التنين" ليس لقوته الدكتاتورية الظالمة، بل لما يتمتع به من قوة تمكنه من إحقاق الحق وحماية الضعفاء وتحقيق السلم الاجتماعي، معتبراً المجتمع السياسي ثمرة من ثمار العقد الاجتماعي، والتي يمكنها أن تساهم في

(*) لمزيد من التفصيل يرجى الرجوع إلى كتاب: توماس هوبز، اللفيانان، ترجمة: ديانا حبيب، بشرى صشب، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث (كلمة)، الإمارات العربية، 2011.

تحقيق مبدأ المواطنة، الذي يرى فيه الحماية التي تكفلها سلطة الدولة للفرد، فكان تطور الفكر السياسي يرتكز لنظرية الحق الطبيعي وعلاقتها مع نظرية الحق الوضعي، والسعي للتوفيق بينهما، من أجل الوصول لتوافق يضبط العلاقة بين الحاكم والمحكوم، ويؤمن الاستقرار المجتمعي "الحقوق المنبثقة عن الطبيعة الأبدية، حقوق الكائن البشري التي لا يجوز التصرف بها فهي حقوق طبيعيه، إنها ملازمة للإنسان بمعزل عن القوانين الموضوعة التي قد تكون مطابقة للقوانين الطبيعية وقد لا تكون، وهكذا شُيد إلى جانب نظام الحق الوضعي، نظام الحق الطبيعي والقوانين الطبيعية، ولم تكن هذه الأخيرة تُعامل من قبل منظري الحق الطبيعي على أنها قوانين ملازمة للحياة الفعلية، بل على أنها قيم مجردة يملئها العقل على حياتنا"¹.

إذا فالتركيز على القانون الطبيعي وعلاقته بالقانون الوضعي، وبروز العقلانية في الفكر السياسي الغربي، تهدف لتحقيق العقد الاجتماعي الذي كان يرى فيه فلاسفة هذا العصر المخرج الوحيد من حالة الفوضى والأمن التي تميز المجتمع في حالته الطبيعية، حيث يرى "لوك" أن للإنسان حق طبيعي في الدفاع عن حقوقه المشروعة، لكن المشكلة في كيفية الحصول عن هذه الحقوق، بمعنى كل فرد في جماعة تعطى له الحرية في تطبيق القانون والقصاص من أجل استرداد حقوقه، وهنا تعم الفوضى من خلال التحيز في فرض القانون وإصدار أحكامه، لذلك يرى "لوك" ضرورة تجنب الحكم المطلق لأن جمع كافة السلطات في يد فرد أو مجموعة تعيق قيام مجتمع مدني، إذا يرى في المجتمع المدني الضامن الوحيد لعلاقة قديمة في المجتمع بين الحاكم والمحكوم، حيث من ميزة المجتمع المدني "تجنب التحيز الذي كان يُسيطر على الفرد في حالة الطبيعة، عندما يفصل في قضاياها الخاصة، إلى جانب علاج هذا التحيز وذلك بإيجاد سلطة عامة يلجأ إليها كل فرد وتتولى عنه مهمة فض المنازعات، والفصل في الخصومات وفي نفس الوقت تلزمه بالخضوع لأحكامها، وهذا ركن هام في قيام المجتمع المدني، يفتقر إليه الذين يخضعون لسيطرة الحكم المطلق"².

¹ ف. فولغين، فلسفة الأنوار، ترجمة هنرييت عبودي، دار الطليشة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 2011، ص 22.
² جون لوك، الحكومة المدنية، ترجمة محمود شوقي الكيال، مطابع شركة الإعلانات الشرقية، القاهرة. د ت، ص ص 77، 78.

إن ما دعا إليه كل من "هوبز" و"لوك" كان أيضا من صميم اهتمامات "مونتسكيو" حيث كان كتابه "روح الشرائع" خلاصة تجربة كبيرة لهذا الفيلسوف في مجال التاريخ والسياسة وتأملاته التي أدرجها في هذا الكتاب، حيث كانت نظرية المساواة والحل الوسط هي السائدة في كل ما صاغه حول السلطة وممارستها، فهو صاحب الأفكار الدستورية المعتدلة، كما اقترح ضرورة الفصل بين السلطات الثلاث، لأن هذا الفصل كفيل بأن يساهم في كبح السلطات لبعضها البعض، وهو أول من درس القوانين في سياقاتها التاريخية، إذ لا يمكن الفصل بين نشوء القوانين وامتداداتها التاريخية المرتبطة بسوسيولوجيا الشعوب وظروفها الخاصة، ويرى "مونتسكيو" أن البشر بخروجهم عن الحالة الطبيعية يتخلون عن استقلالهم الطبيعي، ليعيشوا تحت سلطة القوانين السياسية، يتخلون عن مشاعية الخيرات الطبيعية، ليعيشوا تحت سلطة القوانين المدنية أي قوانين الملكية الخاصة، وتتبع هذه القوانين عن العقل، إن القانون إجمالا هو العقل البشري"¹.

والمواطنة عند "مونتسكيو" هي الاختيار الطوعي للإنسان بالعيش في كنف الحماية الدستورية من خلال المساواة في الحقوق والواجبات، والمساواة أمام القانون، فالدولة حاضرة لحماية الفرد في كل الأحوال والظروف، وهو يبادلها حب الوطن والإخلاص له والتفاني في احترام القوانين من خلال التمتع بحقوقه والقيام بواجباته، جسد ذلك في كتابه روح الشرائع "لو كنت قادرا على تزويد جميع الناس بأسباب جديدة يحبون بها واجباتهم وأميرهم ووطنهم، وقوانينهم ويشعرون بأنهم سعداء في كل بلد وكل حكومة وكل مركز يكونون فيه، لعددتني من أسعد الوري"².

لقد كانت كتابات مونتسكيو مرجعا لواضعي الدساتير خاصة في أوروبا، حيث يعتبر كتابه روح الشرائع خلاصة إنتاجه الفكري ورؤيته لكيفية تنظيم الحياة السياسية، من خلال فكرة فصل السلطات التي نادى بها، ونسجل هنا سلمية مونتسكيو حيث لم يكن ثوريا بل كان داعيا للتغيير السلمي من خلال حث السلطات على التغيير الهادئ، فقد كان يخشى عواقب أي دعوة للتغيير العنيف، ورغم ذلك لقي ردودا عنيفا خاصة من قبل أنصار

¹ ف. فولغين، مرجع السابق، ص 54.

² مونتسكيو، روح الشرائع، ج 1، ترجمة: عادل زعيتر، دار المعارف، القاهرة، 1953، ص 23.

الكنيسة حيث قضى السنوات الأخيرة من عمره في الرد على خصومه ومنقديه لما جاء في كتابه روح الشرائع.

أما "هيجل" فيشير في كتابه "فلسفة الحق" إلى مصطلح المجتمع المدني وأهميته في تحقيق حاجات الفرد الخاصة في إطار الجماعة، حيث يعتبر المجتمع هو دولة الحاجة والتفاهم، ويربط "هيجل" بين الدولة والفرد موضحا العلاقة الارتباطية بينهما، حيث الدولة هي الأصل والفرد تابع لها، ولا يكتسب صفة المواطن إلا في إطارها، والمجتمع المدني يشمل اللحظات التالية:¹

أ- توسط الحاجة وإرضاء الفرد بواسطة عمله، وكذلك بواسطة إرضاء حاجات سائر الآخرين، وهذا هو نظام الواجبات.

ب- حقيقة عنصر الحرية المتضمن في هذا النظام: حماية الملكية بواسطة إدارة العدالة.

ت- الإجراءات الاحتياطية ضد ما يبقى من العرضية مثل هذا النظام، والإجراءات المخصصة للعناية بالمصالح الفردية، من حيث هي تكون مصلحة مشتركة، وذلك بواسطة الشرطة والنقابة.

كان "هيجل" من المدافعين عن الدولة، ويرى أن الإنسان منذ فجر التاريخ كان سعيه لتكوين هذه الدولة، التي وصلها بعد تطور تاريخي مستمر عبر الحقب الزمنية المختلفة، كما لا يخفي إيمانه بالحقوق المدنية المتجسدة في الملكية الدستورية التمثيلية، وكان يؤمن بانتصار الدولة بامتيازاتها، حيث كان يعرف الدولة "أنها الشمول الكامل للأمة، التي ينظمها القانون والمحاكم المدنية، والمثل الأعلى الأخلاقي، وهو مجتمع يكون فيه الفرد على اتفاق كامل مع الإرادة الكلية للدولة"².

فالمواطنة في نظر هيجل تتحقق من خلال إرضاء الرغبات والمصالح الخاصة بالفرد والجماعة، والإيمان بعدالة الدولة ومؤسساتها والاحتكام لقوانينها، واعتبار الإنسان الطبيعي لا تكون حريته مطلقة بل الإنسان العاقل هو من يستطيع تحقيق مواطنته في إطار المجتمع

¹ عبد الرحمن بدوي، فلسفة القانون والسياسة عند هيجل، دار الشروق، القاهرة، 1996، ص 125.
² ريتشارد كرونر وآخرون، تطور هيجل الروحي، ترجمة: عبد الفتاح إمام، دار التنوير، بيروت، لبنان، 2009، ص 96.

المدني،"الذي يشكل لحظة في صيرورة أكبر تجد تجسيدها في الدولة ذاتها،وهي في الواقع الدولة القومية."¹

يعتبر "جان جاك روسو" من أكثر فلاسفة عصر التنوير اللذين أعطوا لمفهوم المواطنة أبعادا واضحة وصريحة،فالعبودية وعدم المساواة وحقوق الإنسان،كانت ضمن اهتمامات"روسو" من خلال الإجابة عن سؤال طرحته أكاديمية "ديجون": ما أصل التفاوت بين الناس؟وهل أجازه القانون الطبيعي؟ شرح من خلال رسالته التي كتبها في أصل التفاوت بين الناس،موضحا حالة الإنسان الطبيعية،الميالة إلى الخير والحب والنظام بالفطرة،فالإنسان عند "روسو" صالحا بفطرته،غير أن فساده جاء من المجتمع نتيجة للتفاوت بين الناس في التمتع بالخيرات المشاعة في الطبيعة،"توع التفاوت الذي يسود جميع الشعوب المتمدنة،ما دام يباين قانون الطبيعة،مهما كان الوجه الذي يعرف به،أن يقود ولد شائبا وأن يسوق غبي رجلا حكيما،وأن تطفح شرذمة من الأتباع بالزوائد على حين يحتاج الجمهور الجائع إلى الضروري"².

فكانت دعوته إلى الإصلاح الشامل والبحث عن هيئة عادلة تعيد تنظيم الحقوق والواجبات لتحقيق المساواة والعدالة،فكان هذا الكتاب مدخلا للعقد الاجتماعي الذي نظر له "روسو"،والذي صار فيما بعد أنجيل الثورة الفرنسية وموجهها وقائدها الروحي،لما دعا له في كتابه هذا،حيث وضح أن هدف كل نظام سياسي هو المحافظة على حقوق الفرد،وأن السيادة للشعب وحده وهو مصدر السلطة،وأن المجتمع السياسي المنظم يبنى على مجموعة من الحقوق والواجبات الطبيعية،حيث حدد في كتابه العقد الاجتماعي أو مبادئ القانون الطبيعي،فالعقد الاجتماعي أو الميثاق"يضع كل منا شخصه وجميع قوته تحت إرادة الإرادة العامة،ونحن نتلقى -كهيئة- كل عضو كجزء خفي من المجموع"³.

أسس ودعائم المجتمع المدني حسب"روسو" تقوم على دعامين أساسيين،المشاركة السياسية الايجابية والمساواة بين المواطنين،وهنا يقصد بالمساواة بين الأفراد في الحقوق والالتزامات،لا المساواة في المكانة الاجتماعية والثروة،فالمواطن عند "روسو" هو ذلك الفرد المدني الفاعل المحب لوطنه،والذي يؤدي واجباته بإخلاص وتقان،مقابل ضمان حريته وحقوقه الأساسية في

¹ عبد الله موسى، الحق الدلالي لمفهوم المجتمع المدني في فكر (فريدريك هيغل)، إضافات،التعدد 2009،7،ص 128.
² جان جاك روسو، أصل التفاوت بين الناس،ترجمة:عادل ز عيتر،مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة،القااهرة،2013،ص 81.
³ جان جاك روسو،العقد الاجتماعي،ترجمة:عادل ز عيتر،مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة،القااهرة،2013،ص 38.

الحياة بكرامة، فمن خلال ممارسته لحقوقه الدستورية في اختيار من يحكمونه، وتحديد القوانين الواجب إتباعها، صار واجبا عليه أن يكون مطيعا للإرادة العامة التي هي تعبير عن إرادته الخاصة، لقد وضح "روسو" مفهوم الإرادة العامة والتي وردت في كتابه العقد الاجتماعي "غالبا ما يكون هناك اختلاف شديد بين إدارة الجميع والإرادة العامة، فإن هذه لا تتشغل إلا بالمصلحة المشتركة، ولا تتشغل تلك إلا بالمصلحة الخاصة، إذا هي ليست إلا مجموع إرادات جزئية، فما عليك إلا أن تزح جانبا عن هذه الإرادات نفسها ما كان منها سالبا وما كان موجبا فأبطل بعضه بعضا، فسترى ما يحصل لك كمجموع فوارق إنما هو الإرادة العامة"¹ ويصبح بذلك المواطن في علاقة متبادلة مع الدولة كشخص معنوي (اعتبارية) يمنحها القانون الشخصية القانونية، وأهلية اكتساب الحقوق وتحمل الالتزامات، والذمة المالية المستقلة؛ لتصبح قادرة على مزاوله نشاطها بصفة مستقلة عن الأشخاص الطبيعيين المكونين لها بلغة القانون الحالي، والفرد كشخص طبيعي، له حقوق وعليه واجبات والتزامات.

لقد كان اهتمام "روسو" منصبا على المواطن وأهميته وذلك بتكوينه، تكويننا سياسيا وتربويا وأخلاقيا، فعند تطرقه لنظام الحكم الذي قسمه إلى ثلاث حالات، الملكية والارستقراطية والديمقراطية، لكنه لم يقترح نموذجا عاما يصلح للجميع بل ترك ذلك مفتوحا لكل أمة حسب ظروفها وواقعها الذي يفرض نظاما معيناً.

لقد ساهم "أليكس دوتوكفيل" (1805-1859) في تعزيز مفهوم المواطنة من خلال كتابه الديمقراطية في أمريكا، ويعتبر من الأوائل الذي نبهوا لخطر سيطرة الأغلبية على الأقلية وممارسة الوصاية على حقوقها المدنية والسياسية، والذي وجه من خلاله نقده البارح لروح المساواة وملاحظاته الانتقادية على البيروقراطية وانتقاده لجوانب النقص المتأصلة في الديمقراطية أكثر صلة بالمجتمعات الحديثة².

إن التطرق لفلسفة عصر التنوير ودوهم في تبلور مفهوم المواطنة وتطوره، يحتم علينا إبراز دور أحد أعمدة هذا العصر وهو الفيلسوف الألماني "إيمانويل كانت"، هذا الفيلسوف الذي كانت له إسهامات عظيمة على تطور الفلسفة من جهة، وأثر ذلك على تطور الفكر الإنساني برمته، نشر كتابه نقد العقل المحض لتوضيح القيمة النسبية للمبادئ العقلية، ثم نقد العقل

¹ جان جاك روسو، في العقد الاجتماعي أو مبادئ القانون السياسي، ترجمة: عبد الشزير لبيب، المنظمة التربوية للترجمة، بيروت، لبنان، 2011، ص 11
² جوزيف إبنستين، أليكس دوتوكفيل- المرشد إلى الديمقراطية، كلمات عربية للترجمة والنشر، القاهرة، 2010، ص 9.

العملي ونقد ملكة الحكم، ليوضح نزعتة العقلية مبرزاً رؤيته للإنسان كعضو دائم في المجتمع، وأنه مدني بطبعه فكانت دعوته للمشاركة الفعالة للفرد في الحياة السياسية، باعتباره كائناً سياسياً عليه أن يحرص على حقوقه وواجباته، فالمواطن الايجابي عند "كانت" هو الذي يؤدي واجبه في الاقتراع والمشاركة السياسية، أما الذي يعزف عن ذلك فينعتة بالمواطن السلبي، فالمساواة أمام القانون والحرية والعدالة كانت من المبادئ التي دعا إليها "كانت" في كل كتاباته، حيث يرجع أخطاء الإنسان إلى عدم استعماله للعقل وترك الآخرين يقودونه دون تفكير فالتنوير عند "كانت" هو إعمال للعقل البشري، ولذلك يعد "كانت" من المنظرين للدولة المدنية "حيث بقيت أفكاره تؤثر على سير الحداثة في مختلف مراحل تطورها، تكمن في طابع لها نعثر عليه في ثناياها كافة هو مدنيته التي عبر "كانت" بسلوكه وأرائه على المعنى الدقيق لهذه الصفة، بوقوفه العلني في كل أشكال تدخل الدين والدولة في شؤون الجامعة والفكر"¹

فالمواطنة عند "كانت" تعتبر الإنسان مواطناً كونياً، يحمل قيماً عالمياً يستمدّها من كينونته الإنسانية، وبالتالي فهو شريك في الجنس والنوع لكل إنسان آخر، فتطبيق أفكار "كانت" في العدل والمساواة والحرية لكل فرد في المجتمع تؤسس لمواطنة كاملة غير منقوصة، لذلك ساهم كثيراً بكتاباته في وضع أسس القانون الدولي وحقوق الإنسان^(*).

إن مفهوم المواطنة نشأ وترعرع في أحضان الفكر الليبرالي، من خلال أفكار منظريه وطرحهم للتصور الذي يكون عليه المجتمع والدولة، غير أنه لا يمكننا المرور على موضوع المواطنة دون التطرق لمساهمة الفكر الماركسي، الذي خرج من عباءة الفكر الهيجلي، غير أن ماركس تلمذ على أستاذه ومواطنه، واتخذ لنفسه تصوراً جديداً للمجتمع والدولة والعلاقة بينهما، حيث يرى أن الصراع قائماً وسيظل بين طبقة الكادحين وأصحاب رأس المال، ففي كتابه "المسألة اليهودية" والذي ناقش فيه كتاب بنفس العنوان "لبرونوباور" (1809-1882)، والذي انتقد فيه هذا الأخير عزلة اليهود وعدم اندماجهم في المجتمع الألماني، ومطالبتهم بمزيد من الحقوق حيث اعتبر "برونوباور" هذا المطلب غير واقعي، مؤكداً على أن مطلب المواطنة هو مطلب المجتمع برمته وليس لليهود فقط، ثم تساءل كيف نحركم ونحن مازلنا لم نتحرر؟؟ طالبا منهم

¹ ايمانويل كنت، نقد ملكة الحكم، ترجمة: غانم هنا، المنظمة التربوية للترجمة، بيروت، لبنان، 2007، ص 50.
^(*) لمزيد من التفاصيل حول مساهمة "كانت" في الحرية والتعددية والمساواة وحقوق الإنسان يرجى الرجوع إلى كتابه مشروع السلام الدائم، ترجمة: عثمان أمين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1952.

التخلي عن الانغلاق بحكم الدين اليهودي والاندماج في المجتمع الألماني، "ليس ثمة من هو متحرر سياسيا في ألمانيا، نحن أنفسنا لسنا أحرارا، فكيف نستطيع تحريككم؟ أنتم اليهود أنانيون، حين تطالبون لأنفسكم كيهود بانعتاق خاص، عليكم أن تعملوا كألمان من أجل انعتاق ألمانيا السياسي، وكبشر من أجل الانعتاق البشري، وألا تشعروا أن النوع الخاص لاضطهادكم و لذلك استثناء عن القاعدة وإنما هو تأكيد لها."¹

ينتقد كارل ماركس طبيعة النظام الرأسمالي، ويرى أن في طبيعته تناقض بين المبادئ الأساسية للمواطنة من حرية ومساواة وعدالة، في ظل نظام يحتكر وسائل الإنتاج لفئة معينة ويعطيها كل الامتيازات، لقد انتقد ماركس الحقوق الواردة في إعلان حقوق الإنسان والمواطن لسنة 1789 واعتبرها حقوق أنانية وشكلية، منبها للتمييز الذي جرى بين حقوق الإنسان وحقوق المواطن، متسائلا من هو الإنسان المتميز المواطن؟؟؟²

ويدافع ماركس عن تصوره للدولة التي يدعوها بالدولة العقلانية، التي هي دولة الماهية الإنسانية والتي هي كلية وكيفا وماهية تمنع بشكل مطلق الانفصال والصراع، لأنها بكل بساطة تحتوي على تقسيم للوظائف بشكل تلقائي وطبيعي، مما يجعلها مركبات متناغمة لحياة اجتماعية موحدة، وليس بالضرورة تحتاج لقوة خارجية تلعب دور المنسق لكل أدوارها المختلفة، وهنا يرى ماركس أن في الدولة العقلانية صراع الحقوق والواجبات، صراع الإرادات الخاصة والعامة، أي صراع الفرد والمجتمع سيختفي من مسرح التاريخ.³

فالفكر الماركسي على النقيض من الفكر الليبرالي الذي يمجّد الفرد، ويعتبره الأساس من خلال الدفاع عن حقوقه كاملة غير منقوصة ولا يحق للدولة التدخل في خصوصياته، في حين يرى الفكر الماركسي أن الفرد لا قيمة له أمام الجماعة لان حقوقه غير ثابتة فهي متغيرة بحكم حاجات وضرورات الجماعة، ومن هنا كان الاختلاف الكبير في الرؤية بينهما لفكرة المواطن والمواطنة لذا لا نجد كثير مصطلح المواطنة متداولاً في أدبيات الفكر الشيوعي.

¹ <https://www.marxists.org/arabic/archive/marx/1844/jewish.htm.01/11/2014> 10:08:03.

² عبد الجليل أبو المجد، مرجع السابق، ص 43.

³ أوجين كامنكا، الأسس الأخلاقية الماركسية، ترجمة: مجاهد عبد المشتم مجاهد، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2011، ص 82.

رغم قلة مساهمة الفكر الماركسي في إثراء مفهوم المواطنة في الفكر الغربي، غير أننا لا يمكن أن ننكر مساهمة انتقاداته الموجهة للفكر الليبرالي في تقويم مساراته والسعي للأفضل في مجال حقوق الإنسان والمواطنة.

إن المواطنة في عصر التنوير الأوروبي شهدت تطوراً كبيراً، سواء على المستوى المفهومي أو الإجمالي، حيث لم تعد تلك المواطنة التي عرفت في عهد الأثينيين أو الرومان مبتورة في جانبها الإجمالي، بل مهدت من خلال ما أنجزه هؤلاء الفلاسفة لمنظومة حقوقية قوية، أعادت للإنسان وضعه الإنساني المتفرد، وأنه لا يوجد فصل بين الحقوق السياسية والمدنية للفرد وأنها متكاملين، لا يمكن تصور مواطن بحقوق سياسية دون حقوق مدنية، وأن لا فرق بين الإنسان والمواطن، لذلك كانت الدعوة إلى المساواة في الحقوق والواجبات بين بني البشر مهما كان انتمائهم، مسجلة بذلك مفهوم جديداً للمواطنة بناءً على العقد الاجتماعي والمجتمع المدني وأسسهما في تكوين الفرد الإيجابي، ضمن مفهوم الإرادة العامة كما سبق الإشارة لذلك، فكل هؤلاء الفلاسفة عبروا بأشكال مختلفة عن تصورهم للمواطنة التي تسمو بالفرد لتحرره من كل أشكال العبودية الظاهرة والمستترة، ليصبح مالكا لإرادته ضمن نسق مجتمعي يتم إعداده في إطار من الاتفاق والشراكة المجتمعية، وهذا "روسو" يعبر في مستهل كتابه خطاب في أصل التفاوت وفي أسسه بين البشر في رسالته التي عنوانها: **إلى جمهورية جنيف** عن أمانيه في المجتمع الذي ينشده، من خلال ما عالجه في كتبه من نقائص ينبغي تداركها للوصول للمجتمع الإنساني المنشود "لو أتيح لي أن اختار مسقط رأسي، لاخترت مجتمع يُحد مداه بحدود الملكات الإنسانية، أي بإمكان حكمه حكما صالحا، مجتمعا فيه يفي كل شخص بالعمل الذي له، فلا يُكره أحد على أن يتخلى لغيره عن وظائف موكلة إليه: ففي دولة جميع من فيها من الأشخاص بعضهم يعرف بعضا، ممتنع أن تغيب الرذيلة ومكايدها الخفية، والفضيلة واحتشامها عن أنظار الجمهور وحكمه، وإنما تأتي سنة الالتقاء والتعارف الوديعه تلك، لتجعل من حب الوطن أكثر منه حبا للمواطنين، لا حبا للأرض"¹.

إن التوجه الليبرالي ورغم ما جاء به من فتوحات عظيمة للإنسان من حيث احترام الحقوق السياسية والمدنية والاجتماعية لأفراد المجتمع الإنساني، والتي كانت نتيجة لصراع مبرر لمدة قرون تصارعت فيها الأفكار وتلاقحت، كان التوجه الرأسمالي سيديا فيها حيث سيطر الفكر

¹ جان جاك روسو، خطاب في أصل التفاوت وفي أسسه بين البشر، ترجمة: بولس غانم، المنظمة التربوية للترجمة، بيروت، لبنان، 2009، ص 38.

الليبرالي ودخلت أوروبا والعالم الجديد عصر سيطرة المال، وضرورة التطور الاقتصادي لتحقيق الرفاهية الاجتماعية، طبعاً كان هناك رابحون كثر في مقابل خاسرين أكثر خاصة في الضفة الأخرى من العالم، باستثناء اليابان كدولة حققت ما لم تستطع شعوب أخرى تملك مؤهلات أفضل منها على التطور والرقى¹.

إلا أن المعارضة كانت شديدة من خلال بروز تيارات جديدة في أوروبا، تتبنى أفكار تسعى من خلالها إلى الإصلاح والتجديد في الأفكار والرؤى وفق مقاربات جديدة، تستجيب للتغير الحاصل في المجتمعات الحديثة، فجنود هذه الروح النقدية، والبحث عن مقاربات جديدة لحل جملة من المشكلات التي بدأت بالظهور في المجتمعات ذات التوجه الليبرالي، والحد من سيطرة الأغلبية على حساب فئات من النسيج الاجتماعي لأي أمة من الأمم، تمتد في عمق التجربة الليبرالية سواء في أوروبا أو أمريكا، حيث تجلت في العديد من الكتابات التي حاول أصحابها، تحليل الواقع السياسي والاجتماعي لهذه المجتمعات والتنبؤ بجملة من الأحداث، كما نبه لذلك أليكسي دوتوكفيل في كتابه الديمقراطية في أمريكا.

إن أهم ما ميز القرن التاسع عشر، هو ظهور مفهومي الليبرالية والاشتراكية وسيادتهما وتأثيرهما على مفهوم المواطنة، طبعاً مع فارق في طريقة تطبيق مبادئ كل مفهوم حسب الجهة التي تبنت التطبيق، غير أننا نسجل سيادة الفكر الليبرالي وأقول نجم الفكر الاشتراكي في كثير من الدول التي كانت رائدة في هذا المجال، خاصة بعد تفكك الاتحاد السوفياتي سابقاً، وسقوط جدار برلين وإعلان نهاية الحرب الباردة بين المعسكرين، غير أننا لا يمكن أن ننفي دور الفكر الاشتراكي في المساهمة في تطور مفهوم المواطنة في جوانبها الإجرائية بعيداً عن مناقشة إخفاقاتها على مستوى التطبيق.

1-2-5- المواطنة في القرن العشرين

إن السيطرة الواضحة للتيار الليبرالي والذي تمتد جذوره إلى الثورة الانجليزية، التي أرست دعائم المجتمع الليبرالي الذي يهدف إلى التخلص من سيطرة الملك والكنيسة كما سبق التطرق إليه، وتحرير التجارة والدعوة إلى الحرية الفردية، فالنظرية الفردية تسعى للدفاع عن الحقوق الطبيعية للأفراد، التي تمكنهم من ممارسة كل حقوقهم دون قيد أو شرط، وخاصة في مجال العمل والاقتصاد، و مقولة "آدم سميث" أصدق تعبير على هذه النظرية، أتركه يعمل

¹ لمزيد من التفصيل يرجى الرجوع لكتاب: اريك هوبزباوم، عصر رأس المال، ترجمة: فايز الصباغ، المنظمة الشريفة للترجمة، بيروت، 2008.

دعه يمر، فكان للتوجه الليبرالي السابق في إرساء جملة من المبادئ تُعد المرجعيات الأساسية في تحديد مفهوم المواطنة في الفكر السياسي الغربي، أهمها التأكيد على الحريات والحقوق الفردية وضرورة احترامها والعمل على تجسيدها ميدانياً، النظام الديمقراطي اختيار ضروري للمجتمعات التي تنشُد مواطنة حقيقية، فالانتخابات الحرة والنزاهة، والتمثيل النيابي والحق في اختيار ممثلي الشعب في البرلمان، وإنشاء الأحزاب والتعبير الحر عن الأفكار السياسية قولاً وكتابة، نشر روح التسامح والمحبة بين أفراد المجتمع وحرية المعتقد والفكر وعدم التدخل في خصوصيات الأفراد، الحق في العيش الكريم، توفير بيئة آمنة لكل أفراد المجتمع من مسؤوليات الدولة الأولى، كل هذه النقاط صارت مرجعيات في المجتمع الغربي الحديث لتحديد مدى استجابة المجتمع لمفهوم المجتمع الحر والديمقراطي الذي يحترم مبدأ المواطنة حقوقاً وواجبات.

يعتبر القرن العشرين محطة هامة في تطور الفكر السياسي، وتشكل الدولة بالمفهوم الحديث، غير أن هذا التطور كانت له بعض الآثار السلبية على البشرية، فالحرابين العالميتين الأولى والثانية ونتائجهما السياسية والعسكرية والاجتماعية، ومشكل الهجرة نحو الشمال وظهر مشكل الأقليات العرقية والدينية وما يرافقها من تباين ثقافي داخل النسيج الواحد للدولة، التفاوت في الامتيازات والرفاهية بين سكان المدن ونظرائهم من سكان الأرياف، ناهيك عن البحث عن الأمن والاستقرار في دولة الرفاهية التي وعد بها المفكرون وضحي من أجلها فئات عديدة من الشعوب على مر الأزمنة والعصور، فموضوع الحقوق المدنية والسياسية والديمقراطية والنظام الدستوري، والمساواة في الحقوق والواجبات بين الجميع، نبذ التفرة العنصرية على أي أساس كانت، الجنس أو الدين أو العرق، كانت في صميم المطالب التي ينادي بها المفكرون والفلاسفة والمناضلون السياسيون من أجل قضايا الحرية والمساواة، والتي تحقق منها الكثير بعد منتصف القرن الماضي، فكان بحق فترة زمنية مميزة لما شهده من تطور في مجال المواطنة وحقوق الإنسان، نظراً للوضعيات الجديدة التي ظهرت في المجتمعات الحديثة ذات التوجه الليبرالي، فلم تعد فكرة الفيلسوف "ج.س. ميل" والتي مفادها أن الجماعات الثقافية الصغيرة أو الأقليات بمفهوم العصر الحديث مجبرة على التخلي عن ثقافتها الموروثة مقابل ثقافة الأقوى، بل صار العكس فالأقليات العرقية والدينية والثقافية، تطالب باحترام لخصوصيتها الثقافية في إطار الجماعة الوطنية، فكانت هذه

المشكلات الحديثة والتي لم يعرفها فلاسفة القرون الماضية، دافعا لثلة من المفكرين للسعي وراء إعادة صياغة مفاهيم جديدة حول المواطنة، تستجيب للمتغيرات التي يشهدها المجتمع الإنساني، من أهم ما كتب في هذا المجال صدور كتاب "المواطنة والطبقة الاجتماعية" لـ"توماس مارشال"، تناول فيه مراحل تطور المواطنة عبر التاريخ، مقسما إياها إلى ثلاث محطات أساسية، المرحلة الأولى وهي المواطنة المدنية والتي تحققت بداية من القرن السابع عشر والتي نال الإنسان المواطن جملة من حقوقه المدنية، المساواة أمام القانون، حرية المعتقد، التملك، حق الدفاع، ثم المرحلة الثانية وهي المواطنة السياسية والتي تتجلى في حق الاقتراع والمشاركة في الحكم واتساع هذه الدائرة لتشمل جزء من الأقليات الموجودة في الدولة، وأخيرا المواطنة الاجتماعية المتمثلة في الحقوق الاجتماعية التي ميزت القرن العشرين، كالحق في العمل والحماية الاجتماعية والحرية الاقتصادية¹.

ويعتبر "جون رولز" من أهم المفكرين الذين تناولوا موضوع العدالة وعلاقتها بالمواطنة، ويعتبر كتابة نظرية العدالة مرجعا هاما وملهما في بناء المجتمع الليبرالي، حيث تمثل نظريته في العدالة تصورا أمثل لعدالة سياسية تحقق قيم الحرية والمساواة بين المواطنين بغض النظر عن اختلافاتهم، المذهبية والفلسفية والدينية والسياسية.

طبعا تعتبر نظرية "رولز" امتداد لما سبقها من نظريات العقد الاجتماعي، وإنما تسعى لمقاربة جديدة تهدف إلى إضفاء نوع من التجريد والتعميم بشكل أفضل لما تم طرحه من أفكار، حيث كان انتقاد "رولز" كبيرا للنظريات السابقة خاصة النفعية والحدسية بعدم قدرتهما على صيانة الحقوق الأساسية للمواطنين، تقوم نظرية العدالة عند رولز على مبدئين²:

المبدأ الأول: مبدأ الحرية والمساواة من حيث الأهمية والضرورة، فتنطبق الحرية والمساواة بين الجميع في الحقوق والواجبات، بحيث يكون منسجما مع نسق حريات الآخرين.

المبدأ الثاني: لا مساواة عادلة (تبرير اللامساواة الاقتصادية والاجتماعية)

ركز في نظريته على ضرورة الاستفادة من حقوق المواطنة للجميع، وأن يكون تقسيم الثروات والعائدات في مصلحة جميع المواطنين، وأن تكون السلطة والمسؤولية في متناول الجميع، وفق مبدأ تكافؤ الفرص وتكافؤ الظروف.

¹ Thomas humphrey Marshall, « Citizenship and social class, and other Essays », Cambridge university press, 1950, p p 10.11.

² Johon Rawls, A THEORY OF JUSTICE, Harvard University Press, 1971, pp.53-54.

إن أهم ما ميز القرن العشرين هو ظهور مفاهيم جديدة ذات علاقة ارتباطيه مع مفهوم المواطنة، فالديمقراطية كمفهوم يمتد في عمق الفكر الإنساني وبعد هذه الرحلة الطويلة من التشكل والتبلور صاروا مفهوما ملازما للمواطنة، فالحقوق المدنية والسياسية والاجتماعية التي صارت الركائز الأساسية للمواطنة، لا يمكن أن يتمتع بها الفرد في ظل الأنظمة الشمولية، فكانت الديمقراطية مفهوما ملازما للمواطنة، خاصة بعد فشل نظرية العدالة الاجتماعية، فالإنسان ليس في حاجة للخبز فقط، بل يحتاج لفضاء حر وديمقراطي ليعبر عن أفكاره وتصوراتة قولا وكتابة دون أن يخاف من المسائلة أو العقاب، تحت أي مسمى كان، أو ذريعة ما، فكانت الرؤية المعيارية لمفهوم المواطنة في صلب اهتمامات الفكر السياسي في هذا القرن، وبداية تشكل مفهوم الديمقراطية متعددة الثقافات وعلاقتها بالمواطنة.

ويعتبر كتاب أوديسا التعددية الثقافية للفيلسوف الكندي "ويل كيمليكا" يعرض فيه لمشكلة التعددية الثقافية، وحقوق الأقليات ومفهوم العدالة والمساواة وكلها مفاهيم لها علاقة بالتطبيق الفعلي للديمقراطية والمواطنة، فمشكلة السكان الأصليين والهجرة والاندماج كلها مواضيع تحتاج لحلول عملية لتحقيق المواطنة الفاعلة، فلا يمكن أن نتكلم عن مواطنة وجزء من المجتمع يتعرض للإقصاء والتهميش تحت أي ذريعة كانت، لقد اعتبر أن مشكلة الأقليات الإثنية التي تعاني من التهميش جزء من مشكلة أكبر في المجتمع، حيث قدم مثالا آخر عن ضعف التمثيل النيابي للمرأة في المجتمع، حيث أن نسبة المرأة في المجتمع الكندي تشكل 50% في حين لا تصل نسبة تمثيلها في البرلمان الفيدرالي سوى 13%¹.

إن مفهوم المواطنة في القرن الماضي وخاصة في الربع الأخير منه، لم تعد حقوق وواجبات خاصة بعد ظهور تيارات جديدة في هذا القرن، منها من يتبنى الطرح الليبرالي المبني على مبادئ العدالة أو الحق والتي لا تفرض تصورا مسبقا بل يتم الوصول إليها بشكل إجرائي، ومنه فالدولة تستمد شرعيتها من كونها بكل مؤسساتها تقف محايدة تجاه هذا الزخم الكبير للاختلاف في التصورات والاتجاهات والمفاهيم الفردية المختلفة، هذا الحياد الذي يمكنها من تحقيق السلم الاجتماعي، غير أن هذا الطرح قوبل بانتقاد شديد من طرف أصحاب الرأي المجتمعي والذي يتلخص في أن الدولة هي نتاج مجتمعي للفضائل والخير

¹ Kymlika will, Chapitre 7 : Donner une voix aux minorités, dans la citoyenneté Multiculturelle, Paris, La Decouverte, 2001, p, 190, 191.

المشترك، ومن الواجب أن يتم الاتفاق حول جملة من القيم لتكون ما عبر عنه "جون رولز" في كتابه العدالة كإنصاف بالإجماع المتشابك والذي وضح فيه معنى المجتمع الحسن التنظيم، حيث يفترض وجود تصورات مختلفة بين الأفراد في المجتمع الواحد، لكنهم قادرين على إيجاد أرضية مشتركة تمكنهم من إحداث توافقا اجتماعيا نفسيا خدمة لمجتمعهم وتحقيقا للعدالة، ويقدم شرحا لهذه الفكرة، "في منحنا فكرة الإجماع المتشابك مركزا هاما نحن نفترض وجود واقع هو التعددية المعقولة وأن هذا الواقع حالة دائمة للمجتمع الديمقراطي، ولكل مفهوم سياسي نظرة للعالم السياسي والاجتماعي، ويعتمد على وقائع عامة معينة، تنتمي لعلم الاجتماع السياسي وعلم النفس الإنساني".¹

إن الديمقراطيات الليبرالية تعزز الرقابة على القوى غير الديمقراطية وغير الليبرالية من إساءة استخدام الحقوق والسلطات، التي تقدمها الديمقراطية الليبرالية، والحل في جميع هذه الحالات هو مزيج من:²

أ- التربية المدنية والتنشئة السياسية، لتطوير ودعم ثقافة سياسية أوسع لحقوق الإنسان وليبرالية الحقوق المدنية.

ب- آليات للتعرف على، وللإعلان عن، للإساءات الحقيقية والمحتملة التي تتضمن سياسات حرية الرأي، وحرية النشر، وحرية جمع المعلومات، ونقلها، والاستشارة، ومتطلبات المسؤولية - لتقديم القضايا إلى محكمة الرأي العام لكشف وتهميش الميول غير الليبرالية.

ث- الضمانات القانونية والدستورية التي تمكن الدولة من منع أو علاج هذه الإساءات.

شهد العقد الأخير من القرن الماضي وبداية القرن الحالي تغيرا في مفهوم المواطنة وفقا للتصنيف الذي وضعه توماس مارشال فلم تعد المواطنة تؤدي المعنى الذي جاء في الحقوق المدنية والسياسية والاجتماعية، نتيجة للتغير الحاصل في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في العالم، وبرز مفهوم جديد هو العولمة بكل تجلياتها، وهنا دخلت المواطنة في مأزق جديد هو كيفية المحافظة على منظومة القيم الخاصة بكل تجمع ثقافي واجتماعي في

¹ جون رولز، العدالة كإنصاف (إعادة صياغة)، ترجمة: حيدر حاج إسماعيل، المنظمة التربوية للترجمة، بيروت، لبنان، 2009، ص 135.

² ويل كيمليكا، أوديسيا التعددية الثقافية، ج 1، ترجمة: إمام عبد الفتاح إمام، عالم المشرفة، الكويت، 2011، ص 200.

حين تدعو العولمة للانفتاح على الآخر، وما لهذا الانفتاح من آثار نتيجة المد الإعلامي الكبير والفضاء المفتوح من جهة وسهولة وسرعة التواصل من خلال منظومة تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة، هذا ما دفع عدد من الباحثين لطرح أشكال جديدة من المواطنة تستجيب للتغير الحاصل، ومن أهم الأشكال ما عرضه جون يوري وهي كالتالي:¹

- المواطنة الثقافية: (cultural citizenship) وتعنى بالتنوع الثقافي في المجموعات الاجتماعية، حسب العرق، الجنس، السن، وحقهم في المشاركة الكاملة في مجتمعاتهم (Richardson 1998)
- مواطنة الأقلية: (minority citizenship) وتشمل حقوق الأقليات المنظمة إلى مجتمعات جديدة وتمتعها بالحقوق والواجبات كاملة.. (Yuval-Davis 1997)
- مواطنة إيكولوجية (ecological citizenship): وتعنى بحقوق وواجبات المواطن نحو الأرض، وتمتد للنبات والحيوان، جودة الهواء والماء. (van Steenberg 1994)
- مواطنة عالمية: (cosmopolitan citizenship) وتعنى باتجاهات المواطنين العالمية تجاه ثقافة الآخرين في العالم. (Held 1995)
- مواطنة استهلاكية: (consumer citizenship) حق المواطنين في التمتع بالسلع والخدمات من القطاعين العام والخاص. (Stevenson 1997)
- مواطنة التنقل (السياحة): (mobility citizenship) وتعنى بحقوق ومسؤوليات الزوار تجاه الأماكن الثقافية.. (Urry 1990).

إن مفهوم المواطنة في القرن الماضي وبداية القرن الحالي، شهد تطوراً كبيراً في ظل التحديات التي تطرأ على الساحة الدولية، سواء كانت سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية، وفي كل مرة يحاول المفكرون كل في مجال تخصصه أن يبيث روحاً جديدة في المفهوم تسعى دوماً لخدمة الإنسانية بالمفهوم الشامل للأُنسنة في جميع مجالات الحياة، وتمكين الإنسان مهما كان انتمائه العرقي أو الديني أو الثقافي، من حقوقه الأساسية، المدنية والسياسية والاجتماعية، وتحديد واجباته تجاه المجتمع والدولة.

¹ J.urry ,citizenship and society « journal of world-Systems research, » vol v, 2, summer 1999, pp 314-315.

2- مفهوم التربية على المواطنة

2-1- التربية لغة واصطلاحا

2-1-1- التربية لغة:

اعتمادا على المعاجم العربية نجد أن كلمة تربية من الجذر ربا يربو، وقد جاءت بعدة معاني كما في القاموس المحيط: رَبَا رُبُوًا، كَعَلُو وَرَبَاءَ زَادَ وَنَمَا، وَأَرْتَبَيْتَهُ، وَالرَّابِيَةَ - عَلاهَا، وَرَبَيْتَ رَبَاءَ وَرَبِيًّا: نَشَأَتْ، وَرَبَيْتَهُ تَرْبِيَةً: غَذَيْتَهُ.¹

ورب ولده والصبي يربه ربا ورببه تربيبا وتربة عن الليحاني بمعنى رباه، وفي الحديث لك نعمة تربُّها أي تحفظها وتراعيها وتربيها كما يربي الرجل ولده.²

إن التعريف اللغوي للتربية يحيلنا إلى جانبين هامين في هذا التعريف أولهما النمو والزيادة المعرفية والفكرية للمتربي، من خلال الفعل التربوي تنمو قدراته العقلية وتتغذى كما يتغذى الجسم حتى بلوغه مرحلة النضج العقلي، وثانيهما أن هذه التربية لا تتم دفعة واحدة وإنما تكون على مراحل متباينة وتدرجيا مثل النمو الجسماني، وأن هذه التربية لا تتم إلا بوجود فاعل حريص ومتمرس يرعى ويحافظ على المتربي لبلوغه منزلة رفيعة من التربية.

2-1-2- التربية اصطلاحا:

يرى أفلاطون في التربية "عملية تدريب أخلاقي أو هي المجهود الاختياري الذي يبذله الجيل القديم لنقل العادات الطيبة للحياة ونقل حكمة الكبار التي وصلوا إليها بتجاربيهم إلى الجيل الصغير"³.

أما موسوعة لالاند (Lalande) الفلسفية فالتربية هي تهذيب وتأديب "مسار يقوم على تطور وظيفة أو عدة وظائف تطورا تدرجيا بالدربة، وعلى تجويدها وإتقانها"⁴ والتربية عملية ترسيخ لجملة من المبادئ والقيم والمثل العليا لدى الناشئة، تمكنهم من اكتساب مجموعة من المعارف والسلوكيات والمهارات، تجعل منهم مواطنين صالحين في مجتمعهم فاعلين تجاه قضايا أمتهم مساهمين في حل المشكلات التي تعترضهم وفقا

¹ مجد الدين محمد بن شقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تحقيق: أنس محمد الشامي وزكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، 2008، ص 615.

² ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مجلد 1، دت، ص 401.

³ عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، الدار الشريفة للكتاب، ليبيا-تونس، 1977، ص 33.

⁴ أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، شريب: خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت-باريس، المجلد 1، 2001، ص 322.

لذلك،"فهي تدل على مجموعة مواد ونشاطات من شأنها لأن تغذي الوعي الوطني والالتزام الوطني بطبيعة مضمونها"¹.

أما سبنسر فيرى في التربية"كل ما نقوم به من أجل أنفسنا،وما يقوم به الآخرون من أجلنا بغية التقرب من كمال طبيعتنا(....)والمثل الأعلى في التربية هو أن نزود الإنسان بإعداد كامل للحياة بكاملها(....) لا تحاول أن تبني جانبا واحدا من المعرفة على حساب سائر الجوانب الأخرى،مهما يكن ذلك الجانب هاما ولنوزع انتباهنا على المجال كله ولنجعل جهودنا متناسبة مع قيمة كل جزء من أجزائها،وعلى العموم إن الغرض من التربية ينبغي أن يكون الحصول بأكمل وجه ممكن على المعرفة المهيأة لإنماء الحياة الفردية والاجتماعية في جميع وجوهها والاقتصار على نظرات عابرة إلى الموضوعات التي لا تحثل هذا الشأن في ذلك الإنماء."².

للتربية أهمية كبيرة في إعداد النشء،وتعزيز إنسانية الإنسان بتنمية الجوانب الإنسانية وتهذيبها،والعمل على تكوين الفرد الإنساني المتوازن"التربية لا تهدف إلى المحافظة على مفردات الجوهر الإنساني،وإنما المحافظة على المقادير المطلوبة منها والمحافظة على علاقات سوية فيما بينها بما يخدم التوازن العام للشخصية ويحول دون تشوهها."³

2-2-المواطنة لغة واصطلاحا

2-2-1-المواطنة لغة:

إن لفظ مواطنة لا يوجد في قواميس اللغة العربية إلا في ما ندر،ويذكر الجابري أنه لم يعثر على كلمة المواطنة في كل معاجمنا العربية القديمة" لسان العرب والقاموس المحيط،والصاحح، وتاج العروس ... الخ،أما في نصوص الكتاب والأدباء فاللفظ غائب أيضا،ولم أعتثر له على أثر إلا في كتاب " خريدة القصر وجريدة العصر": للعماد الأصبهاني الذي عاش في القرن السادس الهجري (ولد سنة 519 وتوفي سنة 597 هـ) وموضوعه: أعيان وفضلاء عصره من الخلفاء إلى الشعراء الخ،منطلقا من بغداد ... إلى المغرب والأندلس،وقد وردت كلمة "مواطنة" مرة واحدة في هذا الكتاب الضخم في رسالة نقلها يمدح فيها كاتبها بيت من يمدح بقوله عنها: "مكتسبة من الأشباح القدسيّة علاء،

¹ شبل بدران، التربية المدنية (التعليم والمواطنة وحقوق الإنسان)،الدار المصرية اللبنانية، ط2، القاهرة، ج م ع، 2009،ص33.

² عبد الله عبد الدائم، التربية عبر التاريخ: من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين،دار الثلم للملايين، ط5،بيروت،لبنان، 1984،ص481.

³ عبد الكريم بكار، حول التربية والتعليم،دار القلم،دمشق، ط3، 2011، ص13.

ومنتسبة إلى الأشخاص الإنسية ولاءً، مترفعة عن مواطنة الأغفال، ومقارنة أهل السّقال.¹ ، وهي بمعنى المصاحبة والعيش.

أما كلمة وطن فإن وجودها في معاجم اللغة العربية حاضرا للتدليل على محل الإقامة والسكنى، "الوطن المنزل تقيم به، وهو موطن الإنسان ومحلّه (...). والجمع أوطان (...). و أوطنتُ الأرض ووطنتها توطيئًا واستوطنتها أي اتخذتها موطنًا، وكذلك الإبتان وهو افتعال منه وغيره، أما المَواطنُ فكل مقام أقام به الإنسان لأمر فهو موطن له، والجمع أوطان، وأوطان الغنم والبقر: مرابضها وأماكنها التي تأوي إليها، ومواطن مكة: مواقفها وهو ذلك، وطن بالمكان وأوطن أقام؛ الأخيرة أعلى، وأوطنه: اتخذه وطن، يقال أوطن فلان أرض كذا وكذا أي اتخذها محلا وسكنا يقيم فيها".²

أما البستاني فلا يختلف كثيرا عن ابن منظور في لسان العرب "وطن بالوطن وبالمكان يَطنُ وطنًا أقام به، وطن البلد توطيئًا اتخذه محلا ومسكنًا يقيم به، ووطن نفسه على الأمر مهدها لفعله وذلكها وسكنها وأقرها عليه، ووطنه على الأمر مواطنة موافقة"³.

أما قاموس أكسفورد المحيط، يترجم كلمة مواطنة (citizenchip)، جنسية تابعة.⁴ كما يربط بينها وبين الجنسية والتبعية، القاموس السياسي ومصطلحات المؤتمرات الدولية.⁵

إن لفظ مواطنة لا وجود لها في المعاجم العربية القديمة، لأن العرب لم تستخدم مصطلح المواطن بهذه الصيغة لأن حياة العرب كانت تعتمد على النظام القبلي، "لبيث العرب على شكل واحد لا يعدونه، من أشكال الاجتماع وهو ما يعبر عنه بالقبلية، بحكم البيئة الجغرافية التي فرضتها الطبيعة في جزيرتهم، وكانت هذه القبلية واجبة من حيث أنها أقصى ما يمكن أن تسمح به طبيعة الأرض، التي يعيشون فوقها فهي لا تمدهم بأكثر مما يتسق مع هذا النظام".⁶

¹ <http://www.aljabriabed.net/nation-citoyen2.htm>.

² ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مجلد 13، دت، ص 451.

³ بطرس البستاني، محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت، دت، ص 975.

⁴ محمد بدوي، قاموس أكسفورد المحيط (انجليزي - عربي)، أكاديمية أنترنشيونال للطباعة والنشر، بيروت، 2003، ص 193.

⁵ س.م. لحام وآخرون، القاموس السياسي-مصطلحات المؤتمرات الدولية، بيروت، لبنان، 2004، ص 61.

⁶ عبد الله الشلايلي، مقدمات لفهم التاريخ العربي، دار الجديد، بيروت، لبنان، 1994، ص 7.

فالقبيلة هي كل شيء في حياة الفرد العربي انتماء وحباً ودفاعاً، فلم يكن للمصطلح مدلولاته السياسية والقانونية والاجتماعية كما هو متعارف عليه الآن، وفي عصر النهضة العربية لم يكن صعباً الرجوع إلى الجذر وطن واستخلاص مصطلحاً يناسب المدلولات لهذا المفهوم الذي ولد من رحم الفكر الغربي الليبرالي.

2-2-2- المواطنة اصطلاحاً

تعددت المفهومات التي توضح ماهية المواطنة كل حسب الوجهة التي يتخذها كخلفية لتحديد المفهوم، يعرفها قاموس الشامل "مكانة أو علاقة اجتماعية بين شخص طبيعي، ومجتمع سياسي يقدم فيها الطرف الأول من خلال هذه العلاقة الولاء، ويقدم الطرف الثاني الحماية ويحدد هذه العلاقة القانون، صفة المواطن الذي يحدد حقوقه وواجباته الوطنية التي يتم تلقينها له عن طريق التربية الوطنية"¹.

تعرفها الموسوعة البريطانية "علاقة بين فرد ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة، وهي تعني وضع حرية، وما يترتب عليها من مسؤوليات وواجبات وحقوق، كحق التصويت والعمل في المناصب العامة، والمسؤوليات المعتادة للمواطنة هي الولاء والضرائب والخدمة العسكرية"².

أما دائرة المعارف البريطانية فتشير إلى المواطنة "بأنها علاقة بين فرد ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة، وبما تتضمنه تلك العلاقة من واجبات وحقوق في تلك الدولة (.....) وعلى وجه العموم تسبغ على المواطن حقوقاً سياسية، مثل حق الانتخاب وتولي المناصب العامة"³.

كما يُعبر عن المواطنة بالانخراط العميق في مبادئ عامة واحدة، أساسها الحقوق والواجبات التي يتساوى فيها "المواطنون بوصفهم أفراد قبل أن يكونوا جماعات وطوائف وأدياناً"⁴.

أما قاموس علم الاجتماع فيعرف المواطنة "مكانة أو علاقة اجتماعية بين شخص طبيعي ومجتمع سياسي (دولة)، ومن خلال هذه العلاقة يقدم الطرف الأول الولاء، ويتولى

¹ صالح مصلح أحمد، الشامل (قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية)، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، 1999، ص 88.

² <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/118828/citizenship>.28/01/2015 00:36:44.

³ على خليفة الكواري، "مفهوم المواطنة في الدول الديمقراطية" في: بشير نافع وآخرون، المواطنة والديمقراطية في الدول العربية، تحرير علي خليفة الكواري: مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2001، ص 31.

⁴ غسان طه وآخرون، المواطنة والدولة: مقاربات واتجاهات، منتدى الفكر اللبناني، لبنان، 2010، ص 49.

الطرف الثاني مهمة الحماية، وتحدد هذه العلاقة بين الشخص والدولة عن طرق القانون كما يحكمها مبدأ المساواة¹

وهناك من يربط المواطنة بالتمتع بالجنسية التي يكتسبها الفرد، فهي علاقة عضوية بين الفرد من جهة وبين الوطن الذي يكتسب جنسيته، تتحدد هذه العلاقة من خلال ما تفرضه هذه الجنسية من حقوق والتزامات وما يترتب عليها من واجبات تنص عليها القوانين والأعراف، وتتحقق بها مقاصد حياة مشتركة يتقاسم خيراتها الجميع².

فالمواطنة هي المساواة في الحقوق والواجبات، وممارسة الأعمال بكل حرية في إطار منظومة متكاملة من الحقوق المدنية والاجتماعية "فالمواطنة شأن أي عنصر من العناصر المكونة للعملية السياسية في إطار العلاقة بين الحكام والمحكومين، تتأثر إيجاباً وسلباً بالمنظومة المجتمعية، والمواطنة تعتبر تجسيدا للمشاركة والمساواة واقتسام الموارد وممارسة العمل بحرية من خلال منظومة متكاملة من الحقوق المدنية والاجتماعية، فإنها تتبلور بحسب الظروف التاريخية المواقبة للمجتمع، ومعنى ذلك أن المواطنة تتجاوز المفهوم الطائفي والملة والذمة على اعتبار المواطن يستوعب كل ما سبق³.

يشير (Cohen, J) إلى ثلاثة عناصر متميزة للمواطنة، من حيث كونها مكانة قانونية تتحدد بموجبها منظومة من الحقوق والواجبات للأفراد المواطنين التابعين لهذه الدولة، وثانياً المواطنة كوجدان وانتماء، أي شعور الأفراد بالانتماء لهذه الدولة، مما يعزز لديهم المشاركة بفعالية في الحياة السياسية والاجتماعية، وثالثاً المواطنة كممارسة ومشاركة من خلال شعور الفرد بعضويته في الدولة فيبادر إلى العمل بنشاط في استعمال حقه والقيام بواجبه⁴.

يرى أحمد زكي بدوي وجهاً آخر للمواطنة من حيث أنها تُضفي صفة المواطن على الفرد، لتحديد على أثرها حقوقه وواجباته ولا تكون هذه المواطنة كاملة إلا إذا كان هناك ولاء لهذا الوطن لخدمته في السلم والحرب "تتميز المواطنة بنوع خاص بولاء المواطن

¹ عاظم غيث، مرجع سابق، ص 56.

² ابناس محمد البهجي، يوسف المصري، المواطنة في القانون الدولي والشريعة الإسلامية، المركز القومي للإصدارات القانونية، القاهرة، 2013، ص 23.

³ نبيل ششد خليل، مرجع سابق، ص 38.

⁴ Cohen, J, Ibid. p p 245-268.

لبلاده وخدمتها في أوقات السلم والحرب، والتعاون مع المواطنين الآخرين في تحقيق الأهداف القومية¹.

أما سمير مرقص فيرى في المواطنة تعبير عن "حركة" الناس اليومية، مشاركين ومناضلين من أجل نيل "الحقوق" بأبعادها المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، على قاعدة المساواة مع الآخرين، دون تمييز لأي سبب واندماج المواطنين "في العملية الإنتاجية" بما يتيح لهم "تقاسم" الموارد العامة والثروة الوطنية مع الآخرين الذين يعيشون معهم في إطار الوطن الواحد"².

المواطنة هي اكتساب جملة من الحقوق مقابل أداء جملة من الواجبات، تقوم بين شخص طبيعي وآخر معنوي ممثلاً في الدولة بكل أركانها، بمعنى أنها الترجمة الواقعية لأحاسيس مشاعر الولاء والانتماء وفهم المواطن لحقوقه وواجباته³.

وهناك من يربط المواطنة بسياقاتها التاريخية مبرزاً أبعادها المختلفة، سواء تعلق ذلك بالجوانب القانونية أو السلوكية أو الثقافية، "فالمواطنة مفهوم تاريخي شامل ومعقد له أبعاد عديدة ومتنوعة منها ما هو مادي قانوني، ومنها ما هو ثقافي سلوكي، ومنها أيضاً ما هو وسيلة أو غاية يمكن بلوغه تدريجياً، لذلك فإن نوعية المواطنة في دولة ما تتأثر بالنضج السياسي والرقى الحضاري"⁴.

أما "القباج" فيؤكد على طبيعة المواطنة النقدية، التي تهدف إلى تكريس أسبقية الصالح العام على الخاص، وتهدف إلى المواطنة الايجابية، التي من خصائصها التي لا تسمح لأي اندفاع وجداني بأن يتحكم في خطابها أو مواقفها، "التحليل المعمق للمواطنة التي هي وضع سياسي وقانوني من حيث سيرورتها وآلياتها، يظهر أنها من طبيعة عقلية نقدية كرؤى وسلوك لا تترك لأي اندفاع وجداني أن يتحكم في خطابها أو مواقفها، هذه الرؤى العقلية النقدية تخص وتعزز سياسة الدولة وتكرس بها أسبقية الصالح العام على الصالح الخاص، تلك الرؤى أيضاً هي التي تتيح للدولة أن تستنبط من المواطنة الايجابية مفهوم أمنها لدرء كل مساس بمصالحها، وهذا هو المقصود بمصطلح (la raison d'état)، مع

¹ أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، لبنان، 1982، ص 60.

² سمير مرقص وآخرون، الحوار القومي الإسلامي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2008، ص 137.

³ أماني غازي جزار، المواطنة العالمية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011، ص 42.

⁴ بشير نافع وآخرون، المواطنة والديمقراطية في البلدان العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 2001 ص 27.

الالتزام بعدم استعمال هذا المبرر للإساءة إلى الأفراد وتعريضهم لأشكال التعنيف أو الاضطهاد غير المبرر قانونياً¹.

في حين يرى طارق البشري في المواطنة وصفاً لتحديد الطرف الآخر في العلاقة مع الدولة الحاكمة، وهنا يقرر تطور مفهوم العلاقة بين الدولة والفرد الرعية، التي كانت تحرص الدولة على حماية مصالح رعاياها، إلى الفرد المواطن الذي يشير إلى المشاركة في الحكم من خلال الوسائل المتاحة، كالانتخابات والرقابة بكل أشكالها المختلفة ولا يكون ذلك متاحاً إلا من خلال الجماعة السياسية التي ينتمي إليها هذا المواطن، فالمواطنة هي "صفة للفرد الذي ينتمي إلى جماعة سياسية معينة، تكون قد قامت على أساسها الدولة، أي هي الصفة التي تتعلق بالفرد بما توافر فيه من وصف سياسي قامت على أساسه الدولة"².

أما عزمي بشارة فيطرح مفهوم المواطنة المتساوية والمتجانسة، التي تؤسس لمفهوم الأمة المدنية والتي من مميزاتها تكريس العلاقة فرد-دولة، بمعنى أن علاقة الفرد بدولته "لا تمر عبر العشيرة ولا تمر عبر الطائفة، بل عبر علاقة فرد-دولة وهي علاقة المواطنة"³.

2-3- مفهوم التربية على المواطنة:

تهدف التربية على المواطنة إلى تكوين الفرد المواطن، المتشبع بقيم المواطنة التي تحدد حقوقه المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وواجباته نحو هذا المجتمع من انتماء وولاء تكون محصلة ذلك الاستعداد التام للدفاع عن هذا المجتمع، ضد كل ما يهدد بقاءه واستمرار وجوده، ولن يكون ذلك إلا بترسيخ هذه القيم في وجدانه بواسطة التربية والتعليم، لتظهر في شكل أدائي يعبر عن روح المواطنة الصالحة، "إن التربية على المواطنة تعني بناء الإنسان الحر الديمقراطي الذي يمتلك القدرة على المشاركة في الحياة السياسية مشاركة فاعلة وحيوية، وبالتالي فإن هذا الإنسان لا يولد في المصادفات التاريخية العابرة ولا يوجد في فراغ اجتماعي، بل هو الإنسان الذي يتوجب على التربية أن تقوم بإعداده وتحضيره إنسانياً، للمشاركة الحرة في صنع المصير الاجتماعي للمجتمع

¹ محمد مصطفى القباج، المواطنة وتجلياتها المعاصرة في زمن العولمة، مجلة المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، عدد 08، ماي-جوان 2007، ص 08.

² طارق البشري وآخرون، الحوار القومي الإسلامي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2008، ص 33.

³ عزمي بشارة وآخرون، الحوار القومي الإسلامي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2008، ص 79.

الذي ينتمي إليه. وإننا لعلّى يقين بأنه من غير التربية الديمقراطية والتربية على المواطنة يتحول المواطنون إلى رعايا وأفراد ورعاع لا يمتلكون مصيرهم السياسي وغير قادرين على المشاركة في الحياة الاجتماعية أو في الشأن العام¹.

كما تشير التربية من أجل المواطنة إلى تكوين الأفراد على أن يكونوا فاعلين، واثقين من أنفسهم قادرين على الدفاع عن حقوقهم بشجاعة، مشاركين في تطوير مجتمعهم بفضل عملية التعليم التي تساعدهم على "أن يكونوا واثقين في أنفسهم، يواجهون التمييز والاستبعاد بشجاعة، ويكون لهم صوت في تقرير شؤون مدارسهم والحي الذي يعيشون فيه والمجتمع بأسره، وأخيرا يكون لهم إسهام في تطوير جودة الحياة في المجتمع سواء بالرأي أو الخبرة أو بالعمل الإبداعي.. الخ."²

2-4- مفاهيم ذات علاقة بالتربية على المواطنة:

2-4-1- المواطن:

"عضو في دولة له فيها ما لأي شخص آخر من الحقوق والامتيازات التي يكفلها دستورها، وعليه ما على أي شخص آخر من الواجبات التي يفرضها ذلك الدستور"³.

2-4-2- الهوية:

"معطى قبلي سابق وجوديا على المواطنة، وهذه الأخيرة استحقاق بعدي مكتسب يتحدد في ضوء الشروط والثوابت القبلية للهوية"⁴.

أما أنتوني غدنز فيرى في الهوية بشكل عام "فهم الناس وتصورهم لأنفسهم ولما يعتقدون أنه مهم في حياتهم، ويتشكل هذا الفهم من خصائص محددة تتخذ مرتبة الأولوية على غيرها، من مصادر المعنى والدلالة من مصادر الهوية هذه الجنوسة والتوجه الجنسي، والجنسية والمنطلقات الإثنية والطبقة الاجتماعية"⁵

2-4-3- الانتماء: للمواطنة علاقة عضوية بمفهوم الانتماء، الذي يساهم من خلال هذا

الشعور الوجداني بالانتماء للوطن في تفاعل الفرد مع بيئته "حاجة أساسية في أعماق الفرد، وقيم مكتسبة تتضمن دينامية نشطة ومتشابكة، يتفاعل فيها الفرد مع البيئة التي

¹ <http://arabsfordemocracy.org/library-of-democracy/studies-and-research/item/1541-2014-12-27-18-59-54>
أشدد وطفة: التربية على المواطنة.

² سامح فوزي، المواطنة، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، القاهرة، 2007، ص 23.

³ أحمد زكي بدوي، مرجع سابق، ص 61.

⁴ سيدي محمد ولد الديب، مرجع سابق، ص 10.

⁵ أنتوني غدنز، كارين بيردسال، علم الاجتماع "مع مدخلات عربية"، ترجمة: فايز الصياغ، المنظمة التربوية للترجمة، لبنان، 2005، ص 09.

يعيش فيها تدفعه إلى الدخول في إطار اجتماعي فكري معين تتمثل في الانتساب الحقيقي للدين، والوطن، والأسرة، والعمل الجاد الدعوب المخلص من أجل الدين، والوطن، والصالح العام فكراً، وروحاً، وعملاً، وتضحياً، والتزاماً، وثباتاً بالمعايير، والقوانين والقيم الموجبة التي تعلي من شأنه، وتنهض به¹

2-4-4- التربية الوطنية:

ويقصد بها عملية ترسيخ لجملة من المبادئ والقيم والمثل العليا لدى الناشئة، تمكنهم من اكتساب مجموعة من المعارف والسلوكيات والمهارات، تجعل منهم مواطنين صالحين في مجتمعهم فاعلين تجاه قضايا أمتهم مساهمين في حل المشكلات التي تعترضهم وفقاً لذلك، فالتربية المدنية تعنى بتنمية الشعور الوطني، وحب الوطن والاعتزاز به وبتغذية الولاء الوطني في نفوس أفراد الجماعة الوطنية وفئاتها (...)، حيث تشمل كل النشاطات التربوية والتعليمية داخل المؤسسة التعليمية - المدرسة - وتتفاعل مع ظروف الوطن و حاجاته وتراثه وتطلعاته وأنظمتها وتحمل معنى وسطا حيث تدل على مواد ونشاطات من شأنها أن تغذي الوعي الوطني والالتزام الوطني والعمل الوطني بطبيعة مضمونها.²

وتتشارك مع التربية من أجل المواطنة من خلال إعداد المواطن وفق تصور فلسفي لماهية الوطن، وهذا ما ذهب إليه "شبل بدران" في تعريفه بينهما إلا أنه يرى في التربية من أجل المواطنة جزء من التربية الوطنية بحيث ينصب الاهتمام فيها على تنشئة الفرد من حيث هو عضو بالفعل في دولة وطنية، ومن حيث هو بهذه الصفة داخل في نظام محدد من الواجبات والحقوق³.

حيث تجسد هذه التربية في المناهج التربوية لكل نظام تربوي، وتتم وفق قواعد وضوابط مرتبطة بالفلسفة التربوية والاجتماعية لأي نظام تربوي، حيث هناك من يعد التربية الوطنية علماً "يتضمن علاقة المواطن ببيئته الاجتماعية، وما ينشأ عن هذه العلاقة من أنظمة وقوانين وحقوق وواجبات، ويتناول بنوع خاص دراسة القانون الدستوري والإداري".⁴

¹ زكي رمزي مرتجي ومحمود محمد الرنتيسي، مرجع سابق ص 176.

³ شبل بدران، التربية المدنية (التعليم والمواطنة وحقوق الإنسان)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2009، ص 33.

³ نفس المرجع، ص 34.

⁴ صالح مصلح أحمد، مرجع سابق، ص 89.

2-4-5- الوطنية: هي جملة من المبادئ والقيم التي تُرسخ في وجدان الفرد، وتتعكس على سلوكياته تجاه وطنه، فهي حالة شعورية وجدانية "شعور داخلي يستقر في ذات الفرد تجاه وطنه، ويظهر هذا الشعور على شكل ممارسات، مثل حب الوطن والعمل على إعلاء شأنه والدفاع عنه، والتضحية بالغالي والنفيس دفاعاً عن حياضه وممتلكاته وعزته واستقلاله وسلامة أراضيه، ومصالحه ومنجزاته وسمعته ومواطنيه"¹.

2-4-6- التربية المدنية:

تعتبر التربية المدنية من خلال ما يتضمنه المنهاج الدراسي وسيلة هامة في النظام التربوي، بما تعكسه من قيم اجتماعية مختلفة يسعى أي نظام تربوي لترسيخها في وجدان الناشئة، تكون الجوانب المرتبطة بعلاقة الإنسان بمجتمعه وبيئته ووطنه وأرضه سواء أكان وطنه الصغير أم وطنه العربي الكبير.²

كما ترى "رائدة خليل" في التربية المدنية "مجموعة من الخبرات المدنية من مفاهيم وقيم واتجاهات وممارسات، تعزز الجانب المدني لدى التلاميذ في مختلف جوانب الحياة المدنية، والنواحي الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وذلك ليكونوا فاعلين مستقبلاً في بناء مؤسسات المجتمع، والارتقاء به على أساس مبدأي الحقوق والواجبات"³

أما "شبل بدران" يرى في التربية المدنية "وسيلة لنقل المعارف والحقائق التاريخية التي تحقق لدى النشء والشباب قدراً عظيماً من الوحدة الوطنية، والتجانس الاجتماعي والإحساس بالواجب والشعور بالعزة القومية، وهذا المفهوم يغفل تماماً ما يتنامى لدى الشباب المعاصرين من رغبة جارفة للتعامل مع وقائع الحياة والعالم المعاصر محلياً وإقليمياً ودولياً."⁴

يمكننا أن نحدد أهم ما تهدف إليه التربية المدنية:

- ترسيخ القيم الاجتماعية والثقافية في وجدان التلاميذ، الذين يمثلون مشاريع للفرد المواطن الصالح مستقبلاً.
- تنمية روح المسؤولية والولاء للوطن.

¹وجيه بن قاسم القاسم بني صشب، دور المناهج في تنمية قيم المواطنة الصالحة منهج التربية البدنية مثالا ". مؤتمر التربية البدنية. المملكة العربية السعودية. 1428هـ، ص 09.

² محمد عبد الرحمن عيسوي، التربية النفسية للطفل والمراهق، دار الراتب الجامعية، لبنان، 2000، ص 168.

³ رائدة خليل سالم، المدرسة والمجتمع، مكتبة المجتمع التربوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص 131، 130.

⁴ نفس المرجع، ص 34.

- تنمية احترام الحريات العامة الفردية والجماعية.
- تشجيع الانخراط في العمل الجماعي، من خلال التدريب على ذلك في مختلف الأنشطة المدرسية.
- إبراز التربية الصحية والبيئية في المجتمع وأهميتها.
- تعزيز أهمية حقوق المواطن والإنسان في ضمان العيش الكريم.
- نبذ كل مظاهر التمييز تحت أي شكل كان.
- إبراز العمق الإنساني في المعاملات بين أفراد المجتمع الإنساني.

2-4-7- التربية السياسية:

تعتبر التربية السياسية نمطا من التربية يكتسي أهمية بالغة في بناء الأمم، حيث من خلال هذه التربية يتم تكوين الأفراد سياسيا، وفق جملة من القيم والمبادئ المرتبطة بالبيئة الاجتماعية والسياسية لكل نظام سياسي، فهي "عملية ثنائية التأثير فعن طريقها يتم تلقين الأفراد القيم والمعايير والأهداف السياسية، ونماذج السلوك السياسي الذي يرتبط ببيئتهم السياسية (...). ويمكن أيضا نقل الثقافة السياسية من جيل إلى جيل أو العمل على خلق ثقافة سياسية جديدة تراها السلطة السياسية ضرورية لتقدم المجتمع، كما أن التنشئة السياسية تؤدي إلى بناء الأمة من خلال التكامل السياسي والذي يتحقق عن طريق التجانس داخل الجسد السياسي والاجتماعي، وإيجاد إحساس مشترك بالتضامن والهوية الموحدة"¹

نسجل هنا العلاقة الارتباطية بين الجوانب السياسية والاجتماعية في التربية السياسية، مما يعزز مفهوم المواطنة عند الأفراد، سواء من خلال مؤسسات التربية الرسمية أو غير الرسمية والتي تعمل على تكوين وتنمية شخصية سياسية تتطابق مع الثقافة السياسية للقائمين على هذه المؤسسات -لدى كل مواطن- وتكوين وتنمية وعي سياسي -بمستوياته- بحيث يكون المواطن واعيا وقادرا وراغبا في المشاركة السياسية بفعالية في قضايا مجتمعه العامة، بكل صور المشاركة المتاحة والتي تؤدي غلى التغيير نحو الأفضل.²

¹ محمود حسن إسماعيل، التنشئة السياسية، دار النشر للجامعات، القاهرة، 1997، ص 24.
² فتحي شهاب الدين، أوراق في التربية السياسية، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، 2011، ص 17.

فالرغبة في المشاركة في قضايا المجتمع، هي قمة المواطنة الفاعلة التي يطمح إليها كل نظام سياسي ديمقراطي، حيث تتولى التربية والمجتمع بكل مؤسساته القيام بهذا الدور في التنشئة السياسية للأفراد.

2-4-8- الديمقراطية

ترتبط المواطنة ارتباطاً وثيقاً بالديمقراطية، فلا يمكن تصور نظاماً شمولياً دكتاتورياً يطبق قيم المواطنة، فالمواطنة تعني الحرية بمفهومها الشامل أي "حرية الأفراد في التعبير عن آرائهم وحقهم في ممارسة الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وحقهم في حرية التفكير والإبداع والمشاركة في صنع القرار، وتحقيق العدل والمساواة لجميع أفراد المجتمع دون تمييز".¹

إن العلاقة متبادلة ومتداخلة بين المواطنة والديمقراطية والانتماء "فالعنصر الأساسي في مفهوم المواطنة، هو الانتماء الذي لا يمكن أن يتحقق بدون تربية على المواطنة وقيم المدنية، فهي ضرورية لتحقيق المواطنة، وهنا نستنتج بأنه روح الديمقراطية هي المواطنة، فلذلك يجب أن نعي حقيقة المواطنة التي هي القلب النابض لمفهوم الديمقراطية".²

2-4-9- المواطنة الفعالة:

تعتبر المواطنة الفعالة علامة حقوقية بين الفرد والمجتمع فهي جملة المفاهيم والمبادئ ومنظومة القيم التي سبق الإشارة إليها، باعتبارها العضوية الديمقراطية الواعية والفعالة والمسؤولة في حياة مجتمع أو مجموعة المجتمعات، بكل جوانبها السياسية والاجتماعية والمدنية والثقافية وعلى كل المستويات المحلية والقومية والعالمية.³

3- أهداف التربية على المواطنة:

تسعى التربية على المواطنة من خلال جملة المعارف والنشاطات، لتنمية شخصية الفرد المواطن القادر على تحمل المسؤولية والتفاعل بإيجابية مع كل قضايا وطنه، في ظل المتغيرات المحلية والدولية، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال مناهج دراسية تتضمن جملة من الأهداف التي تتوخى أي منظومة تربوية تحقيقها ومن أهمها ما يلي:

¹ ماهر مفلح الزيادات، فاعلية برنامج تعليمي مقترح في إكساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الديمقراطية في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإسلامية)، المجلد السادس عشر، العدد الثاني، 2008، ص 534.
² خالد البهالي وعبد الله صبري، الإصلاحات الدستورية الجديدة وهران تكريس قيم المواطنة المغربية للإدارة المحلية والتنمية، عدد 107، نوفمبر-ديجنبر، 2012، ص 30.
³ مصطفى قاسم، مرجع سابق، ص 165.

- إكساب التلميذ معارف حول الحقوق المدنية والسياسية والاجتماعية للمواطن، وتنمية قيم الديمقراطية¹.
- تنمية وتعزيز مجموعة القيم الوطنية المرتبطة بالجوانب الثقافية والاجتماعية، لأي نظام تربوي.
- الحرص على القيام بالواجبات كمقابل للحقوق المكتسبة، تعبيرا عن المواطنة الفاعلة.
- تعزيز الشعور بالانتماء والاعتزاز بالوطن والعمل على حمايته والدفاع عنه ضد كل خطر.
- احترام دستور الدولة وكل القوانين المنظمة للعلاقات بين الأفراد فيما بينهم من جهة وعلاقتهم بالدولة المنتمين إليها.
- احترام الرموز الوطنية وتمجيدها.
- تعزيز المساواة كقيمة اجتماعية بين أفراد المجتمع الواحد مهما كانت اختلافاتهم سواء في الجنس أو اللغة أو الدين.
- تطوير مهارات المشاركة الفعالة في الحياة الاجتماعية والسياسية من خلال التفاعل مع الأحداث الوطنية.
- المساهمة في تنمية الجوانب الروحية والأخلاقية وتعزيز الثقة في النفس من خلال معرفة الحقوق والواجبات.
- تنمية مهارات اتخاذ القرار من خلال التدريب على وضعيات حل مشكلة.
- احترام التعدد الثقافي في المجتمع مهما كان لغويا أو دينيا.
- غرس ثقافة الحوار والتسامح والقدرة على التفاعل الاجتماعي من خلال العلاقات في الوسط الاجتماعي التربوي.
- المساهمة في إعداد الفرد المواطن وفقا للمتغيرات المحلية والإقليمية والدولية.
- معرفة عناصر البيئة وأهمية المحافظة عليها، تجسيدا للمواطنة الصالحة.
- معرفة عناصر التراث الوطني وأهميته في الحفاظ على الهوية الوطنية.

1 الشبيبي محمد بن خلفان، التربية الوطنية في المناهج الدراسية بسلطنة عمان، ورقة عمل مقدمة لورشة عمل المواطنة في المنهج الدراسي، مسقط، 2004، ص ص 24-25.

4- أبعاد التربية على المواطنة:

للتربية على المواطنة أبعادا متعددة وفقا للزاوية التي يتم من خلالها تناول للموضوع، ومن أهم هذه الأبعاد:

4-1- البعد المعرفي/ الثقافي :

تشكل المعارف جانبا هاما في العملية التربوي، حيث تشكل هذه المنظومة من المعارف الركيزة التي يستند عليها التلميذ في تنمية مختلف مهاراته المختلفة، فالقيم الاجتماعية التي يتشبع بها التلاميذ أثناء تكوينهم المدرسي، فجملة المعارف هي المرآة العاكسة للمنظومة الثقافية والاجتماعية المكونة للوحدة الوطنية بكل تجلياتها، والتي تسهم في تفعيل قيم الولاء وحب الوطن، لتكون جملة المعارف صمام أمام ومنهل يتغذى منه التماسك الاجتماعي، فالتشبع بالمعرفة التي تنمي ثقافة المواطنة وحقوق الإنسان، تتحول إلى سلوك يطبع حياة الفرد والجماعة، يعبر عن نضج ثقافي وإدراك حقيقي.¹

4-2- البعد المهاري :

تعتبر المهارات وتتميتها وصقلها من أهم الأهداف التربوية التي يسعى أي نظام تربوي لتحقيقها بحيث تتوقف نجاعة هذا النظام التربوي على قدرته على تحقيق هذه الأهداف، والمهارات سواء كانت حسية أو حركية، هي ناتج عملية تدريب يمر من خلالها التلميذ من مرحلة اكتساب المعارف إلى مرحلة استخدامها في المواقف التعليمية، والتكيف مع المواقف الجديدة بمهارة عالية، والمواطنة كمفهوم وقيمة تتطلب مهارة مركبة من التواصل الجيد ومعرفة الحقوق والواجبات، والاستفادة من ذلك في تحليل المواقف المختلفة بشكل عقلائي ومنطقي متقن، سواء في طرح الأفكار أو في تنفيذها.

4-3- البعد الاجتماعي :

إن البعد الاجتماعي للتربية على المواطنة، يهدف إلى تحقيق قدرا مقبولا من التفاعل الاجتماعي، للفرد المواطن مع بيئته الاجتماعية، باستغلال معارفه المختلفة في تنمية قدراته ومهارته في التواصل الجيد مع البيئة الاجتماعية، محققا تكيفا عاليا مع مفردات بيئته مما يمكنه من التواصل الاجتماعي الجيد، يبني من خلاله قاعدة متينة تعزز لديه ما نفتقده في مجتمعاتنا وهو روح العمل الجماعي، فالمجتمعات العربية تعاني من عدم توافر هذه

¹ طارق عبد الرؤوف عامر، مرجع سابق، ص 30.

القيمة، لذا فنحن نبدي تفوقا مقبولا في الأعمال التي نكلف بإنجازها بشكل فردي، ونخفق في الأعمال التي تتطلب عملا جماعيا، وقد يكون خير ما نستدل به في هذا المقام، تحقيق النتائج المبهرة في الرياضات الفردية، وفقدان هذه الانتصارات عندما يتعلق الأمر برياضة جماعية ككرة القدم مثلا.

4-4- البعد الوجداني:

مما لا شك فيه أن وجدان الفرد يحرك سلوكه العام، فما استقر في الوجدان ينطبع على سلوكنا، والمواطنة قبل أن تكون مكانة سياسية أو سلوك فهي وجدان يزخر بالمشاعر القوية تجاه موضوع المواطنة، فكلما عززنا هذا الشعور بحب الوطن والاعتزاز بالتراث المادي والمعنوي للفرد المواطن، حتى إذا تحول هذا التلميذ مستقبلا إلى مشارك فعلي في الحياة السياسية والاجتماعية، كان لهذا الشعور بالغ الأثر في نمذجة سلوكه العام، من خلال المحافظة على محيطهم البيئي، ووطنهم بصون الممتلكات العامة والخاصة والمحافظة على كل المكتسبات الوطنية، والحرص على التمتع بالحقوق كاملة غير منقوصة، وعدم الاعتداء على حقوق الآخرين.

*ملخص الفصل

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل يمكننا أن نحدد أهم المحطات الأساسية التي تمت معالجتها، وما تم استخلاصه في هذا المجال:

- إن مفهوم المواطنة يمتد في عمق التاريخ الإنساني، وليس وليد العصر الحديث بل هو نتاج رحلة طويلة من النضال الإنساني، على كافة المستويات، النضال الفكري أحد أوجهها.
- تعتبر الحقوق المدنية والسياسية، الجيل الأول في اكتساب حقوق المواطنة، لنتوج ببقية الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية.
- غياب مفهوم المواطنة في التراث العربي الإسلامي بصورته وشكله الحالي في الموروث الحضاري للأمة العربية الإسلامية، فالمفهوم تولد في الغرب نتيجة النضال الكبير لهذه المجتمعات ضد الطغيان والظلم والعبودية.
- تعرف العرب على مفهوم المواطنة، بعد الرحلات العلمية والبعثات التي أرسلت إلى أوروبا، مع الرعيل الأول أمثال رافع رفاعه الطهطاوي وجمال الدين الأفغاني والكواكبي ومحمد عبده.
- يحاول جمهرة من علماء ومفكري العالم الإسلامي، تلقف المفهوم من بيئته الحاضرة وإعادة صياغته وفق الفضاء السوسيوثقافي العربي الإسلامي، أمثال فهمي هويدي، محمد عمارة، سليم العوا، خليفة الكواري، عزمي بشارة.
- أصبحت التربية من أهم الحوامل التي يمكنها أن تعزز من هذا المفهوم وقيمه العالمية، فظهرت مفهومات جديدة التربية على المواطنة والتربية من أجل المواطنة، قد نكون في وطننا العربي ما زلنا في مرحلة التربية على المواطنة نحبوا، نظرا لكثير من المعوقات السياسية والاجتماعية والثقافية.

الفصل الثالث

التربية و حقوق الإنسان

* تمهيد

- 1- التأسيس التاريخي والفكري لتطور مفهوم حقوق الإنسان
- 1-1- حقوق الإنسان في الحضارات القديمة
- 1-2- حقوق الإنسان في الشرائع السماوية
- 1-3- حقوق الإنسان في العصور الوسطى
- 1-4- حقوق الإنسان في عصر النهضة الأوروبية
- 1-5- حقوق الإنسان في عصر التنوير
- 1-6- حقوق الإنسان في القرن العشرين
- 2- مفهوم حقوق الإنسان
- 3- مفهوم التربية على حقوق الإنسان و أهدافها
- 4- منظمة اليونسكو وبرامج التربية على المواطنة و حقوق الإنسان
- 5- نماذج من التربية على المواطنة و حقوق الإنسان في العالم والوطن العربي

* خلاصة

تمهيد

إن موضوع حقوق الإنسان يمتد في عمق التاريخ الإنساني، كونها حقوق طبيعية فطرية غير قابلة للتجزئة مرتبطة بوجود الفرد الإنساني، فكانت المجتمعات البدائية تتمسك بقدر من هذه الحقوق الأساسية ممثلة في حق الحياة من غذاء ومأوى وأمن التي تبلورت وأخذت أشكالاً متعددة لتجسيدها انطلاقاً من بزوغ فجر التجمعات الإنسانية في شكل حضارات يزخر بها الموروث الإنساني، والذي لا يمكننا بأي حال من الأحوال تجاهل مساهمة كل أفراد البشرية وعبر حقب زمنية متتالية في التأصيل لحقوق الإنسان، ورغم وجود انتهاكات لهذه الحقوق ناضل ويناضل الإنسان بشكل دائم من أجل ترسيمها في شكل موثيق وإعلانات تتخذ طابع الإلزام والالتزام من طرف الدول في شكلها الحديث، مستعملة كافة الوسائل والإمكانات المتاحة لترسيخ مبادئ وقيم حقوق الإنسان، نسعى في هذا الفصل إلى تتبع التراث النظري الإنساني في التفاعل مع حقوق الإنسان وصيرورتها التاريخية، خاصة بعد ظهور الدولة الوطنية بمفهومها الحديث، وتشكل عصابة الأمم المتحدة والمنظمات التابعة لها، ومساهمتها في وضع مفهوم لحقوق الإنسان يسمو فوق كل الاختلافات المسجلة في رؤية الموضوع انطلاقاً جوانب ذاتية، دون أن نغفل دور التربية من خلال المناهج الدراسية في ترسيخ هذه المبادئ والقيم الإنسانية، مبرزين دور اليونسكو كمنظمة عالمية تهتم بقضايا التربية في إعداد برامج خاصة بالتربية على المواطنة وحقوق الإنسان، نظراً للارتباط الوثيق بين المواطنة وحقوق الإنسان واستعراض نماذج من التربية على المواطنة وحقوق الإنسان في العالم والوطن العربي تكون نبراساً لفهم كيفية إعداد المناهج التربوية لتحقيق هذه الغايات الأساسية في التربية على المواطنة وحقوق الإنسان.

1- التأسيس التاريخي والفكري لتطور مفهوم حقوق الإنسان

1-1-1- حقوق الإنسان في الحضارات القديمة

تعتبر حقوق الإنسان من القضايا التي اهتم بها الإنسان، انطلاقاً من شعوره بالحاجة لجملة من الحقوق الطبيعية التي لا يمكن أن يتنازل عنها، لذا كانت هذه القضية قديمة قدم الوجود الإنساني، فقد ذهب بعض الباحثين في تصوراتهم للحياة في العصور البدائية، أنها قائمة على مبدأ تحقيق الرغبات الغريزية للأفراد، فكان الجنس مشاع بشكل تام بين الرجال والنساء وكانت الحقوق في شكلها الأساسي من غذاء ومأوى وأمن وحاجات جنسية مطالب فطرية، تدفع الإنسان إلى وفائها مما في الطبيعة¹.

غير أن الحاجة للتجمع الإنساني وما ينتج عن ذلك من تعقد الحياة الاجتماعية وما ينجر عنه من مشكلات تتعلق بحرية الأفراد، والرغبة في السيطرة واكتساب حقوق ومميزات على حساب الآخرين من أفراد المجتمع، لتلبية حاجاتهم البيولوجية والنفسية والاجتماعية، دفعت بأفراد هذه التجمعات إلى البحث عن آليات لتنظيم العلاقة بين أفرادها وتحديد أدوارهم من خلال وضع مجموعة الحقوق المتعارف عليها حيز التطبيق في إطار ما يسمى بالعرف، يكتسي صفة الإلزام من طرف أفراد المجتمع رغم عدم كتابته، فكان الاهتمام بموضوع حقوق الإنسان في بداياته يقر العديد من الانتهاكات لهذه الحقوق مثل الرق والتمييز على أساس العرق والجنس والمعتقد، دون أن ننفي بدايات محتشمة للمطالبة بتحسين ظروف الحياة للأفراد وفقاً لمجموعة من المرتكزات لعل أهمها النوع الإنساني، فكان لمفكري وحكام هذه الحقبة الزمنية مساهمة في ترسيخ جملة من مبادئ حقوق الإنسان، كانت بمثابة الأرضية التي ناضل من أجل تميمتها وتدعيمها من جاء بعدهم، كل حسب ظروفه و البيئة التي ينتمي إليها.

1-1-1-1- عند قدماء المصريين

يتميز المجتمع المصري القديم، بوجود ثلاث طبقات مكونة له، هي طبقة الكهنة وتتميز بالسمو والرفعة لما تحوزه من امتيازات العلم والمعرفة، وسيطرتها على كل الوظائف الهامة في الدولة، ثم طبقة الجنود وهم المكلفون بالدفاع عن الدولة وتوفير الأمن والسلامة للجميع، فكانت لهم مكانة متميزة في الوسط الاجتماعي، ثم طبقة المزارعين ورجال الملاحة

¹ عطية خليل خطيبة، أساسيات في حقوق الإنسان والتربية، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان (الأردن)، 2010، ص30.

البحرية، ثم طبقة رجال الصناعة والتجارة وأخيرا طبقة العمال ثم العبيد، أما على مستوى الأسرة المصرية القديمة فנסجل تميزها بالتنظيم وانتشار جملة من القيم الإنسانية التي تحفظ لأفرادها حقوقهم الإنسانية وتحثهم على أداء واجباتهم بإخلاص، فالجانب الأخلاقي يعتبر عماد الأسرة المصرية القديمة من خلال حقوق الأبناء، فإذا كان للزوج أطفالا من زوجته الأولى المتوفاة أو المطلقة، وجب عليه بحكم العرف والقانون أن يحتفظ لهم بحقوقهم في الميراث إن كانوا صغارا وأن يعهد به إليهم إن بلغوا سن الرشد¹.

إن حق الطفل في اللعب كان حقا مكرسا في المجتمع المصري القديم، تفنن الحرفيون في انجاز الألعاب الخاصة بالأطفال حيث "شاعت العرائس والدمى العادية بين لعب الأطفال ومثلت أشكالا إنسانية وأخرى حيوانية وثالثة جمعت بين هيئة الإنسان وهيئة الحيوان، وصنعت بما يناسب إمكانيات الأسر المختلفة، أي من الخشب والصلصال والفخار والقاشاني والحجر والعاج"².

أما حقوق الآباء ورعايتهم فقد كانت مجسدة في المجتمع المصري القديم، حيث يحضى الآباء بالاحترام والتبجيل من طرف أبنائهم، يتجلى ذلك من خلال كتابات سيرة حياتهم حيث وصف أحدهم العلاقة بينه وبين أبيه وصفا دقيقا لما كان عليه المجتمع المصري القديم من تكريس للحقوق والواجبات في بعدها الإنساني "كنت عكاز الشيخوخة في يد أبي ما بقي على وجه الأرض، وكنت أروح وأغدو وفق أمره ولم أخالف أبدا ما قرره فمه، ولم أتعود أن أتطلع إليه بنظرات كثيرة، وكنت أطأطئ بوجهي حين يحدثني"³.

أما على مستوى العلاقات الدولية فقد تمكن المصريون من وضع قوانين وإبرام اتفاقيات دولية يعود بعضها إلى 4000 سنة قبل الميلاد، تميزت باحترامها لمبادئ حقوق الإنسان من خلال المعاملات مع الآخرين سواء في السلم أو الحرب، كما أن أحد ملوكهم وهو (بوخوريوس) قد اصدر في القرن الثامن قبل الميلاد قانونا تضمن أحكاما صارمة تحد من اللجوء إلى الربا الفاحش في التجارة⁴.

¹ إميل فهمي شنودة وآخرون، تعليم حقوق الإنسان - الفلسفة والواقع، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ج م ع ، 2009، ص 60.

² عبد العزيز صالح، الأسرة المصرية في عصورها القديمة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، دت، ص 103.

³ نفس المرجع، ص 118.

⁴ عمر سعد الله، حقوق الإنسان وحقوق الشعوب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007، ص 26.

1-1-2- حضارة بلاد الرافدين

شهدت بلاد الرافدين قيام حضارة إنسانية تميزت بوضع مجموعة قوانين، تهدف لتحقيق العدالة ورفع الظلم عن المظلومين، ويعتبر قانون "أورنمو" السومري من أقدم النصوص القانونية المكتشفة والتي عالجت مسألة حقوق الإنسان، عالج فيه حقوق المرأة والأحوال الشخصية، وكيفية معاملة العبيد، ويعتبر "أورنمو" من أصحاب التشريعات المكتوبة في العراق القديم ولقد عثر على جزء من صورة متأخرة لتشريعته نسخت على وجهي لوحة طينية بعد وفاته بثلاثة قرون، ويستدل مما جاء فيها أنه عمل على توحيد الأوزان والمكاييل، كما استن قانون دفع الديات على الجروح التي لا تؤدي إلى الوفاة¹.

أما الملك "لبت عشتار" (1794-2017 ق.م) فقد أرسى جملة من القوانين التي تحترم مبادئ حقوق الإنسان، لحماية العبيد ومنع الإساءة إليهم، واحترام حقوق الطفل والحيوان، كما منع تعذيب الإنسان، وفي شريعته المتهم برئ حتى تثبت إدانته، وتضمن قانونه مقدمة مشابهة لقانون "أورنمو"، غير أنه أكد على جلب الرفاهية الإنسانية للسومريين والأكديين².

يعتبر حمورابي (1750-1793 ق.م) من أعظم ملوك بلاد الرافدين، نظرا لما تميز به من قوة وشجاعة وصرامة في تنفيذ القوانين التي تتطلبها المحافظة على الدولة وهيبتها، حيث وضع قانون يحمل اسمه تميز بجملة من الأقسام كل قسم مختص في جانب من جوانب تنظيم وتسيير دولته، حيث كتب قانونه على مسلة كبيرة من حجر الديورانت الأسود طولها 225 سم وقطرها 60 سم، وهي اسطوانية الشكل، كتبت بالخط المسماري تحتوي على 282 مادة وهناك من قال بأنها 300 مادة، تضم أقساما متخصصة حسب البنود التي تعالجها، من القضاء إلى السرقة والنهب، وشؤون الجيش وأعمال الحقل والبساتين وتنظيمها والمنازل، والدكاكين والبيوع بالجملة والرهن وتنظيم أعمال التجار الصغار، وقسم خاص بالعائلة وحقوقها، والتعويضات والغرامات والأسعار والأجور، دون أن يستثنى الرقيق من حيث حقوقهم وواجباتهم³.

¹ أحمد أمين سليم، دراسات في تاريخ الشرق الأدنى والقديم، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1989، ص 290.

² سهيل حسين الفتلاوي، حقوق الإنسان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010، ص 16.

³ أنظر شريعة حمورابي، ترجمة: محمود الأمين، دار الوراق للنشر المحدودة، لندن، 2007.

فالحقوق لم تكن محفوظة في المجتمع البابلي بقوة القانون فقط، بل هناك إجراءات مساعدة استحدثها المجتمع البابلي، فكان لكل فرد بطاقة هوية خاصة، تحدد شخصيته وتحفظ حقوقه وممتلكاته، حيث كان لكل بابلي ختم خاص به يحمله معه، يقوم مقام إثبات الهوية الشخصية لكل مواطن، ويساعده في حفظ حقوقه.¹

كانت صناعة هذه الأختام تتم في ورشات خاصة، تصنع من الحجارة وتنقش حسب رغبة وطلب صاحبه، وعلى كل صاحب ختم أن يبلغ على ضياع ختمه ليتم إصدار إعلان يحمل اسم صاحب الختم وتاريخ الضياع بالشكل التالي "فقد السيد سلكي - أوراش ختمه الأسود في اليوم الأول من شباط، يلي ذلك توقيع الشهود والكاتب وتاريخ واليوم الذي فقد فيه الختم وتاريخ السنة من حكم الملك أميديتانا الذي يصادف السنة الثالثة والعشرين"²

تعتبر هذه الإجراءات خطوة هامة في حفظ حق الهوية الخاصة واحترام أملاك الغير وتنظيم الشؤون العامة والخاصة للمجتمع.

من خلال تصفح أقسام هذا القانون نسجل تميزه بالشمولية في تحديد أقسام تسيير الدولة حسب الأهمية، من خلال سن قوانين تضمن للدولة هيبتها وديمومتها، طبعاً حسب مقتضيات ذلك العصر، وإن كنا نسجل الصرامة والقسوة المفرطة في مواد هذا القانون خاصة فيما يتعلق بأحكام الإعدام التي تصدر أحياناً في بعض القضايا، لا يتناسب الجرم المقترف فيها مع الحكم بالإعدام، إلا أننا نلمس في جانب آخر حرص الملك على أن تصان كل الحقوق للأفراد من خلال أداء واجباتهم بصرامة واحترام الآخرين وعدم التعدي على حقوقهم، دون أن ننسى أننا نتكلم عن فترة زمنية غابرة قبل الميلاد، لكنها تبقى لبنة أساسية ساهمت في تبلور منظومة حقوق الإنسان على المستوى الدولي.

¹ هورست كلينكل، حمورابي البابلي وعصره، تعريب: محمد وحيد خياطة، دار المنارة للدراسات والترجمة والنشر، سوريا، 1990، ص 107.

² نفس المرجع، ص 107.

1-1-3- عند الإغريق

إن المجتمع الإغريقي مجتمع طبقي بامتياز، حيث يشمل أربع طبقات تكون المجتمع يقع في أعلى هرمها الأشراف ونبلاء المدينة وهم الحكام والقضاة والكهنة، ثم أصحاب المهن وطبقة الفلاحين والتجار وأخيرا طبقة العبيد، كان لهذا التقسيم منظره من الفلاسفة والمفكرين على رأسهم أفلاطون وأرسطو، فكانت المواطنة وحقوق الإنسان من نصيب الأقلية تتمتع بهذه الصفة لأنها كانت مرتبطة أساسا بالمشاركة في الحياة السياسية، وبالتالي خلق نظام غير متوازن في الحقوق والواجبات، ومن أهم القوانين التي كانت سائدة في المجتمع الإغريقي، " قانون دراكن " تمنح بموجبه الحقوق المدنية لمحززي السلاح وكانوا يختارون الحكام التسعة من وكلاء الخزينة ممن حصلوا ثروة صافية لا تقل عن عشرة أمناء، حيث المن أو المناة أو المنا وزن أو نقد فضي يساوي عند قدماء اليونان 100 درهم¹.

فالحقوق المدنية والسياسية كمجال هام من مجالات حقوق الإنسان في المجتمع الأثيني لم يكن يتمتع بها عموم الأفراد من الشعب، بل كانت حكرا على طبقة واحدة مميزة في المجتمع وفق شروط تم تحديدها سلفا في غياب الأطراف المعنية، مما جعل المجتمع الأثيني يتعرض لموجات من التذمر والثورة تعبيراً عن هذا الوضع اللامتوازن، فكان الإجماع على تولي صولون السلطة وتسلم زمام الأمور حيث بادر إلى سن قانون صار يعرف بقانون صولون*.

لقد كان قانون صولون بالنسبة للمجتمع الإغريقي مخلصا من العديد من المشكلات التي كانت ترهق كاهله، وتحرمه من أهم الحقوق الإنسانية وهي الحرية، حيث قبله كان يتعرض كل مدين تعسر في سداد ديونه، إلى خطر فقدان حريته الشخصية ويصبح بذلك عبدا للدائن نظيره أمواله، لذلك فتسلم صولون لزمام السلطة " حرر الشعب في الحاضر والمستقبل بتحظيره بأن تكون الأجساد رهائن القروض، ووسن نظاما وقوانين

¹ أرسطو، مرجع سابق، ص 26.

* صولون شاعر وسياسي حكيم من الحكماء 17 الإغريق، سن قانون ألغى بموجبه استرقاق المدين المعسر، وأعطى للمرأة حقها في الإرث الذي حرمت منه، غير أنه أبقى على نظام الرق في المجتمع مما يجعل طبقة كبيرة، فاقدة لحقوقها المدنية والسياسية والتي تشكل مجالا هاما من مجالات حقوق الإنسان.

وألقى الديون الخاصة والعامّة وقد سموا هذا الإلغاء زحزحة الوقر كأنهم أزاحوا عبئا على كواهلهم"¹.

إن السعي لدمقرطة الحياة في المجتمع اليوناني ورغم أنها تعتبر من المرجعيات للفكر السياسي في زماننا، مقارنة بما كان سائدا في تلك الحقبة الزمنية من التاريخ الإنساني لكن هذه الديمقراطية لم تكن شاملة لكل أفراد المجتمع اليوناني والذي كان من المفروض أن تعمم على كل الفئات، جعل الدراسيين لتلك الفترة يعتبرون ذلك تناقضا صريحا لأن العملية حصرت في مواطنيها دون غيرهم، والذي كان يستلزم أن تمنحها لغيرهم بمزيد من السخاء، " يبدو في تعاليمها بعض دلائل الشمول، لكن هذه التعاليم لم يتسع نطاقها، لا بل أنها لم تشمل أناسا يقيمون في أراضيها منذ أجيال أحيانا، ويمارسون عمليا حياة المواطنين اليومية، إن هذه الثغرة من الناحية الإنسانية اليونانية الكلاسيكية التي تشدنا إليها ألف صلة وصلة من الخطورة بحيث لا يجوز أن نشير إلى وجودها مجرد إشارة فقط."²

إن الحياة في المجتمع الإغريقي من حيث مبادئ حقوق الإنسان كان يشوبها نقص فادح في مجال الحريات والتمتع بالحقوق المدنية والسياسية والاجتماعية بمفهومها الشامل، بل كانت حkra على فئة اجتماعية واحدة، مما جعل العديد من الفلاسفة ينتقدون هذا الوضع معبرين عن ذلك بأساليب في كيفية العيش في هذا المجتمع، فكانت المدرسة الكلية والرواقية تسعى جاهدة للتخفيف من حدة هذا التطرف الفكري والفلسفي لمسألة حقوق الإنسان³.

1-1-4- عند الرومان:

إن الشعب الروماني بتأسيسه لمدينة روما القديمة، قام بتنظيم مؤسسات دولته السياسية والعسكرية والثقافية والاجتماعية، متأثرا بالفكر والفلسفة اليونانية لتتوسع هذه الدولة شرقا وغربا مشكلة دولة استعمارية عسكرية بامتياز، ساهمت في بناء حضارة قوية امتدت لقرون ساهمت من خلالها في تطوير نظم الدولة، حيث تميز نظامهم

¹ أرسطو، مرجع سابق، ص30.

² أندريه إيمار، جانين، أوبوايه، تاريخ الحضارات العام-الشرق واليونان القديمة، ترجمة: فريد.م. داغر وفؤاد.ج. أبو ربحان، منشورات عويدات، ط2، بيروت، 1986، ص337.

³ عطية خليل خطية، مرجع سابق، ص33.

السياسي بالرقى فالملك أو الإمبراطور ومجالس الشيوخ هي مصدر التشريع في الدولة الرومانية، بل صارت حكومة العالم، ولا تحتاج سيطرة روما إلى تبرير، فهي قامت ببطء على إدارة قضائية إمبراطورية¹. تميز المجتمع بنظام طبقي يتكون من طبقة الأحرار وطبقة الإرقاء، وتتكون طبقة الأحرار من أربع طبقات هي:

- طبقة النبلاء.
- طبقة الأتباع.
- طبقة العوام.
- طبقة العتقاء.

كانت الحقوق السياسية مقتصرة على الطبقات الثلاث الأولى من طبقات الأحرار، بينما حرمت منها طبقتا الأرقاء والعبيد².

لقد كانت القوانين الرومانية في البداية غير مكتوبة، وشملت الأعراف والتقاليد والأساطير الدينية وبعض المراسيم والتشريعات الملكية، فكان النبلاء والسادة يستبدون في أحكامهم وفق مصالحهم فكانت الطبقات الأخرى تتضرر من أفعالهم، مما أدى إلى انتشار التذمر وعدم الرضا في المجتمع الرماني، مما دفع بالعامّة للاحتجاج وإجبار المشرعين على تدوين القانون في الألواح الأثني عشر تعلق في الفوروم ليطلع عليها الجميع ويعرف الجميع بموجب أي قانون يحاكمون³.

إن القوانين التي تم تدوينها في الألواح الإثني عشر تعتبر أول قانون مكتوب في الدولة الرومانية رغم ما تميزت به هذه القوانين من إيجاز وشدة وقطعية⁴.

أما نظام الأسرة فكان يقوم على مبدأ سيادة الأب، فهو السيد الذي يملك كل شيء، بما في ذلك الأفراد حيث يجيز له القانون حق منح الحياة أو حرمانها لأحد أفراد أسرته، أما المرأة الرومانية فكانت أفضل حالا من اليونانية حيث تتميز بقدر مقبول من الحرية في التعامل والخروج للحفلات والمسارح والاحتفالات الدينية ومشاركة أفراد الأسرة الطعام على نفس الطاولة، كما كان يسند إليه إدارة شؤون البيت، لكن ما يعاب على المجتمع الروماني هو عدم اهتمامه بتعليم البنات مقارنة بالأولاد الذكور، ودعا أوكتافيوس إلى التشدد في منع العلاقات

¹ باتريك لورو، الإمبراطورية الرومانية، ترجمة: جورج كتورة، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، 2008، ص 57.

² علي عكاشة وآخرون، اليونان والرومان، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد، 1991، ص ص 154، 155.

³ نفس المرجع، ص 224.

⁴ شارل سنيوبوس، تاريخ حضارات العالم، ترجمة: محمد كرد علي، الدار العالمية للكتب والنشر، الجيزة، 2012، ص 247.

غير الشرعية بين الرجال والنساء ومعاقبة كل مرتكب لفعل الزنا، مشجعا بذلك الزواج ومتشددا في مقاومة ظاهرة العزوبية المنتشرة في المجتمع الروماني في عهده¹. يعتبر نظام العبودية في تاريخ الشعوب والحضارات وصمة عار في جبين الإنسانية، حيث يتم انتهاك حرمة الأفراد واستعبادهم تحت ذرائع مختلفة، ونظام الرق في الإمبراطورية الرومانية كان نظاما محكما يستفيد منه عدد كبير من النبلاء والتجار والوسطاء، فهو مصدر اقتصادي للعديد من رجال الحكم في الدولة الرومانية، فكان العبيد محرومون من أبسط قواعد حقوق الإنسان كالحق في الحياة والكرامة، ولأن العبيد كانوا لا يحسنون القراءة والكتابة فإن ما يشعرون به وصلنا من خلال ما كتبه غيرهم، والحقيقة أن شعورهم الخاص بما كانوا يعانونه من حيف وظلم فوق الخيال ويعجز أي كاتب أو مؤلف أن ينقل الإحساس بكل تفاصيله، غير أننا نستأنس هنا ببعض ما كتبه من عايشوا الوقائع في حينها، يصف الفيلسوف "سينيك" فضائع السادة بهذه العبارات "إذا سعل أحد العبيد أو عطس من خلال المأدبة أو طرد الذباب متهاونا أو رمى مفتاحا وسمع له صوت (...). فإذا أجاب رافعا صوته قليلا ودلت ملامح وجهه على سوء خلق، أيقن لنا أن نضربه بالسياط وكثيرا ما نبالغ في الضرب، ونقطع له عضوا ونقلع سنا"².

لقد وصل تدني حقوق الإنسان في الدولة الرومانية وامتهان الكرامة الإنسانية حدا لا يوصف، بحيث يشير العديد من مفكري تلك الحقبة، أن العبيد كانوا يعاملون معاملة غير إنسانية، وكان أدنى إلى مصلحة التاجر أو صاحب المصنع أن يشتري عماله من أن يستأجرهم³.

إن الدولة الرومانية ورغم ما يسجل من انتهاك لحقوق الإنسان خلال فترة قيامها، غير أننا لا يمكن أن نغفل عن ما قام به حكام هذه الإمبراطورية من أجل تحسين ظروف شعوبهم وترقيتهم من رعايا إلى مواطنين يتمتعون بكافة الحقوق وعليهم نفس الواجبات، فالملك "تراجادوس" (98-117م) وسع من نظام المعونة الغذائية لأفراد الشعب الفقراء، والرعاية التعليمية لأبناء الفقراء في الأقاليم، وقدم للفلاحين المساعدات والسلفيات المادية نظير نسبة

¹ علي عكاشة وآخرون، مرجع سابق، ص 228.

² نفس المرجع ص 241.

³ ادوارد جيبون، اضمحلال الإمبراطورية الرومانية وسقوطها، ج 1، ترجمة: محمد علي أبو درة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط 2، 1997، ص 66.

محدودة من الفائدة، بهدف إنعاش الزراعة في إيطاليا كي تنافس نظيراتها في الولايات الرومانية الغربية¹.

أما الملك "هادريانوس" (117-138م)، فقد حرم على السيد أن يقتل عبده أو يعذبه أو حتى يبيعه كجلاد يقتل أو يُقتل، وكان هذا أول تشريع يعامل العبيد كبشر لهم الحق في الحياة، كما ألغى حق رب الأسرة في التحكم في منح أو رفض الحياة بالنسبة لأبنائه، وهو الحق المعروف باسم حق الحياة أو عدمها (lus vitae necisque)².

1-1-5- الهند والصين:

يعتبر المجتمع الهندي كغيره من المجتمعات القديمة، التي تكرر النظام الطبقي غير أن المجتمع الهندي يمتاز بالصرامة في التطبيق، نظرا لارتباط ذلك بالجوانب الدينية عندهم، واعتبار أن التقسيم الطبقي جاء نتيجة لرغبة الإله براهما في ذلك، وهو قدر محتوم مرتبط بأصل خلق هذه الطبقات والتي أقر بها قانون "مانو" وهو أحد حكام الهند (330 ق.م)، وهذا التشريع مؤلف من 2685 بيتا من الشعر، كانوا يرجعونه إلى سنة 1200 قبل الميلاد، لكن الباحثين اليوم يردونه إلى القرون الأولى بعد ميلاد المسيح³. جاءت شريعته استهلالا بالرمز البرهمي المشهور القائل بأن كل طائفة خرجت من جزء من برهمة، وجعل لكل واحدة من هذه الطبقات أعمالا خاصة:

- البراهمة: رجال الدين والمتحكمون في كل الشؤون باعتبارهم الصفوة، ومصدر المعرفة.
- الأكشترية: رجال الجيش والحكومة والحرب لهم مهمة حماية الشعب، والتضحية وعدم الانهماك في الشهوات.
- الويشية: لهم شؤون التجارة والزراعة وسائر الحرف، ودراسة الكتب المقدسة.
- الشودرا: وظيفتهم خدمة الطبقات السابقة.

وهناك طبقة المنبوذين وهم من السكان الأصليين الذي رفضوا التحول عن دينهم فكان مصيرهم العقاب، ويدعون بزواج الهند يعيشون على هامش المجتمع ليس لهم الحق في

¹ أحمد غانم حافظ، الإمبراطورية الرومانية من النشأة إلى الانهيار، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2008، ص 67.

² نفس المرجع، ص 70.

³ أورده ول وايريل ديورانت في كتابه، قصة الحضارة- الهند وجيرانها، ترجمة: زكي نجيب محمود، الجزء 3، المجلد 1، بيروت، د ت، ص 163.

التصنيف ناهيك عن مبادئ الطبقة في المجتمع الهندي، والتي لا تسمح بتغيير الطبقة فالكل محكوم بأن يبقى في طبقته التي هي من اختيار الآلهة. ويمكن الإطلاع على ما يعانیه الشودري من ظلم وتمييز عنصري من خلال الإطلاع على بعض القوانين الواردة في شريعة منو:

لا يجوز للشودري أن يجمع ثروات زائدة، ولو كان على ذلك من القادرين، فالشودري إذا جمع مالاً آذى البراهمة بِقَحْتِهِ. ويجب نفي ابن الطبقة الدنيا الذي تُحدّثه نفسه بأن يساوي رجلاً من طبقة أعلى من طبقته وأن يُوسم تحت الوِزْكَ. وتُقَطع يده إذا علا من هو أعلى منه بيده أو عصاه، وتُقَطع رجله إذا رفسه برجله حين الغضب. وإذا ما دعاه باسمه أو باسم طائفته مُتَشَتِّمًا أدخل إلى فمه خنجرٌ مُحَمَّى مثلوث النصل طوله عشرة قراريط. ويأمر الملك بصب زيتٍ حار في فمه وفي أذنيه إذا بلغ من الوقاحة ما يُبدي به رأياً للبراهمة في أمور وظائفهم¹.

أما المجتمع الصيني فلم يكن مختلفاً عن غيره من المجتمعات القديمة، من حيث انتشار النظام الطبقي في المجتمع، والتمييز بين السكان وفق لمعايير يحددها عادة الأقوياء في المجتمع، فكان المجتمع مكون من طبقة النبلاء وهي أعلى طبقة في المجتمع تحوز العديد من الصلاحيات والامتيازات، ثم تأتي الطبقات الأخرى من تجار وصناعيين وفلاحين وأدباء وموظفين، ويأتي العبيد في ذيل الترتيب الطبقي للمجتمع، ومما يعكس ضعف مبادئ حقوق الإنسان في المجتمع الصيني، ليس فقط في معاملة العبيد بل حتى الفلاحين "حيث لا يتمتعون بشخصية ما ولا يأتون بمبادرة ما، إنهم تُباع الأرض يستثمرون وينتقلون معها من يد إلى يد أخرى دون أن يصبحوا لها مالكين بالمعنى الحصري"².

أما في مجال التفرقة بين الجنسين فكان المجتمع الصيني القديم، يولي اهتماماً بالأبناء الذكور من حيث التعليم والتدريب، "أما الفتاة يسمح لها بالبقاء مع الذكور حتى ربيعها العاشر، ثم تعزل داخل بيت الحريم يلقنونها أساليب الطاعة والأعمال النسائية ويطلعونها على الدور الذي يستدعي القيام به في الحفلات الدينية"³.

¹ غوستاف لوبون، حضارة الهند، ترجمة: عادل زعيتير، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، 2014، ص 238.

² أندريه إيمار، جانين، أو بوايه، مرجع سابق، ص 588.

³ نفس المرجع ص ص 596، 595.

إن موضوع حقوق الإنسان في الحضارات الشرقية القديمة، يتشابه في كثير من العناصر لأن أهمها الانتهاكات المسجلة في مجال الحقوق الأساسية للإنسان، كحق الحياة والحرية والكرامة والمساواة، لكن هذا لا يمنع من وجود محطات مضيئة قادها مفكرون وفلاسفة وأحيانا حكاما صالحين، من أجل إرساء مبادئ حقوق الإنسان والمطالبة بتطبيق العدالة والحث على الأخوة الإنسانية وتدريب النفس على الفضائل، فالبوذية كان لها دور كبير في تفعيل أهمية احترام الحياة ونبذ كل أشكال العنف "إن دورها الحضاري يكمن في جانب كبير منه في تعليم احترام الحياة، كل حياة وهي فكرة قائمة على الترابط بين متغيرات الحياة المتنوعة، من مملكة الجماد ومملكة النبات وصولا إلى الحياة البشرية، مروراً بكل حلقات الوجود من أصغر ما يدركه العقل حتى أكبره، ومن هنا مبدأ اللاعنف "Ahimsa" ومبدأ البحث الحثيث عن فهم علمي أو أسطوري للكون، ومن المهم أيضا تحديد ما إذا كان الأمر يتعلق بإدراك أو فهم أو تعليم أو تجسيد للحدس الأساسي الذي يفتح أبواب المعرفة"¹.

إن تعاليم البوذية والتي كانت في البداية وصفة للتأمل والتخلص من كل الأمراض التي تصيب النفس والبدن، وبفعل معلمها وأتباعه تحولت إلى "قراءة للعالم وما يترتب عن هذا المنحى من تأويلات وتفسيرات، وهي تفتح على التأويلات الفلسفية الجافة، صارت أسهل فهما على فئات السكان من أدنى الهرم الاجتماعي التي تلجأ إلى "النبية" بحثا عن غذاء وحماية"² أما في الصين فكان كونفوشيوس يناضل من أجل ترسيخ مبادئ المحبة والتسامح والإخاء بين طلابه، يعلمهم ويدربهم على تربية النفس والتحلي بالفضائل معتبرا أن التقسيم الطبقي للبشر مهما كان معيار هذا التصنيف، فهو مجحف لأن جميع أفراد البشرية يمكنهم أن يكونوا نبلاء بفعل التربية، فهي حق من حقوقهم كبشر، فالتربية ضرورة لتنمية قدرات ومهارات الأفراد، وقد برهن على ذلك ولم يترك الأمر في مستواه النظري، فلقد أخذ على عاتقه أن يجعل من تلاميذه نبلاء، وعمل على ذلك بأن استقبل مجموعة من الطلاب عنده للدراسة، من مختلف الطبقات الاجتماعية، سواء من أحط الطبقات أو من أرقاها، وأخضعهم لنفس المستوى من التعليم والتدريب، فكان أحد تلاميذه من الطبقات الوضيعة اجتماعيا، في مركز متقدم من

¹ كلود ب. لفسون، البوذية، ترجمة: محمد علي مقلد، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، 2008، ص 102.103.
² نفس المرجع ص 67.

المسؤولية في الدولة نتيجة لما تعلمه خلال فترة التدريب والتعليم التي يشرف عليها كونفوشيوس، وقال "في مجال التربية يجب أن لا تكون هناك تفرقة طبقية"¹.

1-2-1- حقوق الإنسان في الشرائع السماوية

خلق الله الإنسان واستخلفه في أرضه وكرمه على سائر مخلوقاته، بوافر النعم والخيرات واهبا إياه جوهره العقل لتكون له نبراسا يهتدي به في تنظيم شؤونه العامة والخاصة، فكانت الشرائع السماوية والرسول هي الصلة المستمرة بين الخالق ومخلوقاته، يحملها الأنبياء والرسول وأمر ونواهي تنظم الحياة العامة والخاصة، كان لقيم ومبادئ حقوق الإنسان جانبا كبيرا منها، حيث اشتملت كل الشرائع السماوية على قيم ومبادئ تراعي حقوق الإنسان وتحثه على التحلي بها واحترامها، وفي دراستنا هذه نهتم بالجانب الوارد في النصوص السماوية الثلاث (اليهودية- المسيحية-الإسلام)، أي عرض ما ورد في هذه الشرائع السماوية حاثا على احترام حقوق الإنسان وداعيا إلى العمل على احترامها وتمجيدها.

1-2-1-1- حقوق الإنسان في اليهودية:

جاءت تعاليم اليهودية في وقت استشرى فيه الظلم والفساد، على كافة الأنظمة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، تهدف إلى ترسيخ جملة من المبادئ التي تقوم على فكرة الحق الإلهي مالك الملك، "حيث تسود العدالة الربانية والحق الإلهي مستندة إلى اعتقاد أن الله خلق الدنيا لذا ارتكزت على ثلاث أعمدة هي الحق والعدل والسلام"².

فاليهودية تحث على حماية حق الحياة، حيث جاءت فقرات في الأسفار الخمسة مؤكدة هذا الحق، داعية لضمان وحماية الروح الإنسانية من اعتداء المعتدين، "كما قدمت لنا قوانين إنسانية عامة فيما يتعلق بالقصاص بوجه عام بهدف حماية الوجود الإنساني على هذه الأرض"³.

كما لا تخلوا اليهودية من خلال الوصايا العشر في العهد القديم من قيم تربية واجتماعية، تحث على احترام الآخر وعدم الأنانية وتمني ما في يد الغير، والتحلي بالقناعة وفي الوصية العاشرة" ((..... لا تتمنى بيت رفيقك ولا تطلب وتتمنى زوجة صاحبك، وعبده وعقاره وجميع

¹ هـ.ج كريل، الفكر الصيني من كونفوشيوس إلى ماوتسي تونج، ترجمة: عبد الحليم سالم، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، د ب، 1971 ص 48.

² أبو الحسن عبد الموجود إبراهيم، الديمقراطية وحقوق الإنسان، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2012، ص 114.

³ محمد جلاء إدريس، آمال محمد عبد الرحمن ربيع، حقوق الإنسان في التراث الديني الغربي والإسلامي، مكتبة الآداب، القاهرة، 2006، ص 42.

ما في دراه وثوره وحماره، وإياك و الشره في القصور المطيرة والخيول المشجرة، فتكون أسوء حال من المارقين وأخس من السارقين....¹

غير أن حقوق الإنسان التي تدعو إليها اليهودية، خاصة في مجال الحرية وفك الرقاب من نير العبودية، فإنها تدعو في المقابل إلى استعباد غير اليهود استعبادا دائما، (وَإِذَا افْتَقَرَ أَخُوكَ عِنْدَكَ وَبِيعَ لَكَ، فَلَا تَسْتَعْبِدْهُ اسْتِعْبَادَ عَبْدٍ، كَأَجِيرٍ، كَنَزِيلٍ يَكُونُ عِنْدَكَ، إِلَى سَنَةِ الْيُوبِيلِ يَخْدُمُ عِنْدَكَ، ثُمَّ يَخْرُجُ مِنْ عِنْدِكَ هُوَ وَبَنُوهُ مَعَهُ وَيَعُودُ إِلَى عَشِيرَتِهِ، وَإِلَى مُلْكِ آبَائِهِ يَرْجِعُ، لِأَنََّّهُمْ عِبِيدِي الَّذِينَ أَخْرَجْتَهُمْ مِنْ أَرْضِ مِصْرَ، لَا يَبَاعُونَ بِيَعِ الْعَبِيدِ، لَا تَتَسَلَّطْ عَلَيْهِ بِعُغْفٍ، بَلْ اخْشَ إِلَهَكَ، وَأَمَّا عِبِيدُكَ وَإِمَاؤُكَ الَّذِينَ يَكُونُونَ لَكَ، فَمِنْ الشُّعُوبِ الَّذِينَ حَوْلَكُمْ، مِنْهُمْ تَقْتَنُونَ عِبِيدًا وَإِمَاءً، وَأَيْضًا مِنْ أَبْنَاءِ الْمُسْتَوْتِظِينَ النَّازِلِينَ عِنْدَكُمْ، مِنْهُمْ تَقْتَنُونَ وَمِنْ عَشَائِرِهِمُ الَّذِينَ عِنْدَكُمْ الَّذِينَ يَلِدُونَهُمْ فِي أَرْضِكُمْ، فَيَكُونُونَ مُلْكًا لَكُمْ، وَتَسْتَمْلِكُونَهُمْ لِأَبْنَائِكُمْ مِنْ بَعْدِكُمْ مِيرَاثَ مُلْكٍ، تَسْتَعْبِدُونَهُمْ إِلَى الدَّهْرِ، وَأَمَّا إِخْوَتُكُمْ بَنُو إِسْرَائِيلَ فَلَا يَتَسَلَّطْ إِنْسَانٌ عَلَى أَخِيهِ بِعُغْفٍ)².

فالنص هنا يحمل من معاني التفرقة العنصرية على أساس الجنس والمعتقد، بين اليهودي وغيره من بني البشرية، مما يعتبر تناقضا صارخا مع مبادئ الأساسية لحق الإنسان في الوجود والعيش بحرية وكرامة، أما فيما يتعلق بحرية وكرامة المرأة فإن مع ما ورد في الديانة اليهودية، فيه الكثير من الإجحاف في حقوق المرأة ويتجلى ذلك خصوصا في سلب المرأة حريتها في الاختيار، فقد جاء في سفر التثنية (إِذَا سَكَنَ إِخْوَةٌ مَعًا وَمَاتَ وَاحِدٌ مِنْهُمْ وَلَيْسَ لَهُ ابْنٌ، فَلَا تَصِرِ امْرَأَةُ الْمَيِّتِ إِلَى خَارِجِ لِرَجُلٍ أَجْنَبِيٍّ، أَخُو زَوْجِهَا يَدْخُلُ عَلَيْهَا وَيَتَّخِذُهَا لِنَفْسِهِ زَوْجَةً، وَيَقُومُ لَهَا بِوَأَجِبِ أَخِي الزَّوْجِ، وَالْبِكْرُ الَّذِي تَلِدُهُ يَقُومُ بِاسْمِ أَخِيهِ الْمَيِّتِ، لِئَلَّا يُمَحَى اسْمُهُ مِنْ إِسْرَائِيلِ)³.

فالمرأة هي ميراث كالممتاع، يتركه الزوج الميت لمن بعده من إخوته، ولا يحق لها هذا الزواج، وإلا اعتبرت مارقة عن تعاليم الشريعة، وهذا مما لاشك فيه لا يتفق وإنسانية المرأة وكيانها المستقل، كما أن الشرائع اليهودية "تقضي بعدم المباركة للأب إن كانت المولودة أنثى، والامتناع عن عمل وليمة سن التكليف التي تقام للذكر"⁴.

¹ محمد الهواري، تفسير الوصايا العشر، دار الزهراء للنشر، القاهرة، 1993، ص 27.

² سفر اللاويين، الإصحاح 25، الآيات، 39-46.

³ سفر التثنية، الإصحاح 25، الآية، 6، 5.

⁴ محمد جلاء إدريس، آمال محمد عبد الرحمن ربيع، مرجع سابق، ص 37.

فالمراة في الديانة اليهودية لا تتميز بالشخصية المستقلة، فهي تابعة للرجل يمتلك زمام أمرها ويقرر كيف يشاء مصيرها، وهذا انتهاك صريح لحق من حقوق الإنسان.

1-2-2- حقوق الإنسان في المسيحية

تعتبر المسيحية كغيرها من الديانات السماوية، جاءت لرفع الظلم عن البشرية من خلال الدعوة إلى قيم المحبة والسلام، دعوة على لسان المسيح عليه السلام للعودة للقيم الروحية، حيث سعى لتطهير البشرية من الرذائل وتدعيم قيم حقوق الإنسان، فلقيت دعوته الترحيب من طرف المضطهدين والرفض والمقاومة من قبل الظالمين وأصحاب المصالح، تتلخص دعوة المسيح عليه السلام في جملة من القيم الإنسانية الداعمة لحقوق الإنسان، فالمحبة التي دعا إليها المسيح عليه السلام أساس في تنمية علاقات اجتماعية جيدة بين أفراد المجتمع، "هذه هي وصييتي أن تُحِبُّوا بَعْضُكُمْ بَعْضًا كَمَا أَحْبَبْتُكُمْ، لَيْسَ لِأَحَدٍ حُبٌّ أَكْبَرُ مِنْ هَذَا: أَنْ يَضَعَ أَحَدٌ نَفْسَهُ لِأَجْلِ أَحِبَّائِهِ"¹

أما الحق في الحياة، فقد ورد في الوصايا العشر النهي عن قتل النفس واعتبار من يُقدم على قتل النفس مخطئ في حق الإله، لأن من يهب الحياة هو فقط من له الحق في سلبها، حيث جاء في رسالة يوحنا الرسول الأول "كُلُّ مَنْ يُبْغِضُ أَخَاهُ فَهُوَ قَاتِلُ نَفْسٍ، وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ أَنَّ كُلَّ قَاتِلِ نَفْسٍ لَيْسَ لَهُ حَيَاةٌ أَبَدِيَّةٌ ثَابِتَةٌ فِيهِ."² كما تدعو المسيحية إلى حرية المعتقد، فالإنسان حر في اختياراته ولا يمكن لأي كان أن يفرض عليه رأياً أو يجبره على القيام بما لا يرغب فيه "مَنْ اسْتَطَاعَ أَنْ يَقْبَلَ فَلْيَقْبَلْ"³.

وتتلخص مبادئ المسيحية في ما يلي⁴:

- إنكار حق القوة في أن يفعل الأقوياء ما يشاءون بالضعفاء.
- التفسير من الأنانية والظلم والحد من المظالم في كافة صورها.
- قيام مملكة السماء حيث المساواة والعدالة والخلو من البغضاء.
- تحرر الإنسان من الأنانية وعبودية الجسم والمادة.

¹ إنجيل يوحنا، الإصحاح 15، الآية: 12، 13.

² رسالة يوحنا الرسول الأول: الإصحاح الثالث، الآية 15.

³ إنجيل متى، الإصحاح 19، الآية 12.

⁴ أبو الحسن عبد الموجود إبراهيم، مرجع سابق، ص 115.

1-2-3- حقوق الإنسان في الإسلام

الإسلام هو خاتمة الرسائل السماوية، جاء ليخرج الناس من الظلمات إلى النور على يد سيد المرسلين محمد بن عبد الله ﷺ، فكانت رسالته عامة لبني البشر دون استثناء، "وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ"¹، ليبين لهم الطريق المستقيم موجها نداءه إلى الناس بشكل عام، مدافعا عن الحقوق الأساسية التي يجب أن يتمتع بها الإنسان والتي سخرها الله سبحانه وتعالى لكل مخلوقاته دون استثناء " أَلَمْ تَرَوْا أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُمْ مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَأَسْبَغَ عَلَيْكُمْ نِعْمَهُ ظَاهِرَةً وَبَاطِنَةً وَمِنَ النَّاسِ مَن يُجَادِلُ فِي اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَلَا هُدًى وَلَا كِتَابٍ مُّنبِئٍ"²، فالإنسان خليفة الله في الأرض خلقه وكرمه على أحسن تقويم، وجعل الأنبياء والرسل مرشدين إلى سعادة الناس في الدنيا والآخرة "رُسُلًا مُّبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ لِئَلَّا يَكُونَ لِلنَّاسِ عَلَى اللَّهِ حُجَّةٌ بَعْدَ الرُّسُلِ وَكَانَ اللَّهُ عَزِيزًا حَكِيمًا"³.

إن موضوع حقوق الإنسان في القرآن الكريم والسيرة النبوية لم يترك مجالا من مجالات حقوق الإنسان إلا وكانت له نظرة مميزة لترسيخ هذه القيم، في زمن كانت هذه الحقوق منتهكة في غالب التجمعات البشرية، على رأسها مجتمع شبه الجزيرة العربية، نحاول في هذا الجزء من الدراسة أن نوضح كيف عكس الإسلام موضوع حقوق الإنسان من خلال القرآن الكريم والسنة النبوية، في مجال الحقوق المدنية والسياسية، ومجال الحقوق الاجتماعية والاقتصادية، كما لا يفوتنا هنا التنويه بأن الإسلام لم يُهمل الجيل الثالث من قيم حقوق الإنسان وهو الحقوق الثقافية والبيئية، هذه الأخيرة والتي تعتبر خاتمة التطور المسجل في مجال حقوق الإنسان في العصر الحديث.

1-2-3-1- الحقوق المدنية والسياسية في الإسلام

• **الحق في الحياة:** ركز الإسلام على أهمية النفس البشرية وقديستها، وحرم قتل النفس بغير حق، واعتبر ذلك بمثابة قتل الناس جميعا، ومن أحيائها فكأنما أحيى الناس جميعا، "مَنْ أَجَلَ ذَلِكَ كَتَبْنَا عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ

¹ الأنبياء، الآية 107.

² لقمان، الآية 20.

³ النساء، الآية 165.

أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا.¹

• **الحق في الحرية:** والحرية هنا في الإسلام تشمل كل ضروب الحرية من حرية الأبدان من الرق والعبودية إلى حرية الفكر والرأي والتعبير والمعتقد، والرق كمشكلة متعددة الجوانب لارتباطها بجوانب اجتماعية وثقافية واقتصادية في المجتمعات القديمة، لم تستطع كل النظم السياسية القديمة ولا التعاليم الدينية بمختلف أشكالها أن تحد من هذه الظاهرة قبل مجيء الإسلام، الذي استطاع أن يساهم في تفكيك عناصر هذه المعضلة بطريقة منهجية سلمية ومتدرجة، محصلتها تخليص البشرية من هذه المشكلة والقضاء بشكل نهائي، فكانت مساهمة الإسلام كبيرة جدا على الصعيد الإنساني في القضاء على هذه الظاهرة، والذين يتأملون اهتمام الإسلام بالتحريم التدريجي للأرقاء في المجتمع الذي ظهر فيه، يدركون "الإنجاز الإيحائي" الذي صنعه هذا التحريم، والذي كان مصرفا من مصارف الأموال العامة للدولة الإسلامية، فضلا عن كونه قرينة إلى الله وكفارة لذنوب من يذنب من المسلمين².

إن ربط طاعة الله ورضاه والتكفير عن الذنوب، بالعنق وتحريم الرقاب من نير العبودية حفز المسلمين على المساهمة في ذلك، فالآيات القرآنية والأحاديث النبوية توجه المسلمين لذلك بشكل تدريجي، كما تضع ضوابط في معاملة العبيد والحث على الإحسان إليهم ومعاملتهم معاملة إنسانية تمهيدا لعنقهم وتحريروهم، فقد ورد في الحديث الذي رواه أبا هريرة عن الرسول ﷺ "للملوك طعامه وكسوته ولا تكفونه من العمل ما لا يطيق"³.

كما نهى النبي ﷺ "لا يقولن أحدكم عبدي وأمتي كلكم عبيد الله وكل نسائكم إماء الله، ولكن فليقل غلامي وجاريتي وفتاتي"⁴.

¹ المائدة، الآية 32.

² محمد عمارة، الإسلام وحقوق الإنسان، عالم المعرفة، عدد 89، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1985، ص 17.

³ أحمد نصر الله صبري، مختصر صحيح الجامع الصغير، ألفا للنشر والإنتاج الفني، مصر، 2008، ص 283.

⁴ رواه مسلم، كتاب ألفاظ من الأدب وغيرها، باب حكم إطلاق لفظة العبد والأمة والمولى والسيد، 13-2249، ص 1070.

أما الحرية الفكرية من تفكر وتدبر وإعمال للعقل فالأدلة عليها من الكتاب والسنة كثيرة جداً، نورد منها "قل سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ ثُمَّ اللَّهُ يُنشِئُ النَّشْأَةَ الْآخِرَةَ إِنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ"¹.

أما حرية التعبير وإبداء الرأي مهما كان مؤلماً فتتلخص قوله ﷺ أفضل الجهاد "كلمة حق عند سلطان جائر"².

أما حرية العقيدة المكفولة في الإسلام تُقرها الآية "لكم دينكم ولي دين"³، و"لا إكراه في الدين قد تبين الرشد من الغي"⁴.

• **الحق في الكرامة:** إن الشريعة الإسلامية من أهم أهدافها تحقيق كرامة الإنسان مصداقاً للآية الكريمة "وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا"⁵.

فهي دعوة صريحة إلى رفع المهانة والاحتقار عن الإنسان دون تمييز لأن الخطاب لم يكن موجهاً للمؤمنين فقط، بل جاء بصفة الجمع بني آدم.

• **الحق في المشاركة:** تعطي الشريعة الإسلامية لمشاركة المسلم في كل شؤون الحياة، وإبداء رأيه بكل حرية فكان في القرآن الكريم سورة تحمل اسم الشورى لما هذه القيمة في حياة المسلمين "وأمرهم شورى بينهم"⁶.

وكان النبي ﷺ حريص على تطبيق هذه القيمة مع أصحابه، كما روى أبا هريرة ذلك "ما رأيت أحداً أكثر مشورة لأصحابه من رسول الله"⁷.

كما يحق له أيضاً المعارضة وإبداء رأيه بكل حرية لعل ما حدث في حادثة السقيفة من أجل اختيار خليفة لرسول الله، ومعارضة سعد بن عبادَةَ لتعيين أبي بكر الصديق خليفة للمسلمين ورفضه المبايعة وبقي على ذلك حتى في عهد عمر بن الخطاب حتى وافاه الأجل (14هـ - 635م)، ولم يثبت أن أجبره أحد على البيعة⁸.

¹ العنكبوت، الآية 20.

² سنن الترمذي، ج 8، ص 345.

³ الكافرون، الآية 06.

⁴ البقرة، الآية 256.

⁵ الإسراء، الآية 70.

⁶ الشورى، الآية 38.

⁷ سنن الترمذي، ج 3، ص 510.

⁸ محمد عمارة، مرجع سابق، ص 81.

- **حقوق الأقليات:** تتضمن النصوص القرآنية والأحاديث النبوية وأفعال النبي ﷺ رؤية جديدة لمفهوم الأقلية الذي كان سائداً في الأمم السابقة، فالإسلام يؤمن بضرورة الاختلاف والتنوع رغم المصدر الواحد للخليفة الذي يذكر به مستخدماً لفظ الناس للدلالة على عموم المخاطبة "يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا"¹.
مشيراً إلى التنوع بين بني البشر لتبيان قدرة الله على الخلق "وَمِنْ آيَاتِهِ خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتَلَفَ الْأَلْسِنَتِكُمْ وَاللُّغَاتِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ"²، فكل طريقته ونهجه في الحياة، "لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا"³.
فالإسلام اعتبر التنوع والاختلاف هو قاعدة وليس استثناء، وحث على ضرورة احترامه في إطار دولته التي يدعو إليها، وتعتبر وثيقة المدينة بمثابة الدستور الأول الذي تم وضعه لتسيير دولة طابعها التنوع الثقافي، حيث اعتبر اليهود أمة مع المؤمنين، وجاء في الوثيقة "لا يجبر أحد ممن كان على ملة النصرانية كرها على الإسلام، ولا تجادلوا أهل الكتاب إلا بالتي هي أحسن، ويخفف لهم جناح الرحمة، ويكف عنهم أذى المكروه، حيث كانوا وأين كانوا من البلاد"⁴.
- **العدل والمساواة:** العدل اسمي الغايات التي تهدف إليها الشريعة الإسلامية، إذا حل الظلم غاب العدل، لأجل ذلك تضمن القرآن الكريم تحذيراً من عواقب الظلم، فالظلم ظلمات يوم القيامة، والعدل من صفات الله جل جلاله "تِلْكَ آيَاتُ اللَّهِ تَنْزُلُهَا عَلَيْكَ بِالْحَقِّ وَمَا اللَّهُ يُرِيدُ ظُلْمًا لِّلْعَالَمِينَ"⁵.
فقد حرم الله الظلم على نفسه وجعله محرم على عباده، "ولا يظلم ربك أحداً"⁶.

1 النساء، الآية 01.

2 الروم، الآية 22.

3 المائدة، الآية 48.

4 لمزيد من التفصيل أنظر محمد عمارة، لإسلام والأقليات-الماضي والحاضر والمستقبل، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، 2003.

5 آل عمران، الآية 108.

6 الكهف، الآية 49.

كما توعّد الظالمين بالعقاب الشديد مثل الذين سبقوهم من الأمم "وَلَقَدْ أَهْلَكْنَا الْقُرُونَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَمَّا ظَلَمُوا وَجَاءَهُمْ رُسُلُهُمْ بِالْبَيِّنَاتِ وَمَا كَانُوا لِيُؤْمِنُوا كَذَلِكَ نَجْزِي الْقَوْمَ الْمُجْرِمِينَ"¹.

فكل الناس من أصل واحد متساوون في الحقوق والواجبات "أيها الناس إن ركنم واحد، وإن أباكم واحد، ألا لا فضل لعربي على عجمي، ولا لعجمي على عربي، ولا لأحمر على أسود، ولا لأسود على أحمر، إلا بالتقوى"².

• **حقوق المرأة:** أعطى الإسلام للمرأة مكانة كبيرة في المجتمع، باعتبارها شقيقة الرجل وأن لا فرق بينهما، مخلصا المرأة من تلك النظرة الدونية التي وسمت وجودها في المجتمعات القديمة، "وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُمْ بِالْأُنثَىٰ ظَلَّ وَجْهُهُ مُسْوَدًّا وَهُوَ كَظِيمٌ يَتَوَارَىٰ مِنَ الْقَوْمِ مِنْ سُوءِ مَا بُشِّرَ بِهِ أَيُمْسِكُهُ عَلَىٰ هُونٍ أَمْ يَدُسُّهُ فِي التُّرَابِ أَلَا سَاءَ مَا يَحْكُمُونَ"³.

ووصفا سلوك المجتمع بالإساءة لمن هي سببا في وجوده، بل حت كل من يُكرمها ولا يفرق بينها وبين الذكور بالفوز برضا الله والجنة" من كانت له أنثى فلم يندها، ولم يُهنها ولم يُؤثر ولده عليها، أدخله الله الجنة"⁴.

والخطاب الإسلامي لا يفرق بين المرأة والرجل بل جاء موجه للاثنتين على حد سواء "وَالَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَائِرَ الْإِنَّمِ وَالْفَوَاحِشِ وَإِذَا مَا غَضِبُوا هُمْ يَغْفِرُونَ وَالَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ وَالَّذِينَ إِذَا أَصَابَهُمُ الْبَغْيُ هُمْ يَنْتَصِرُونَ"⁵. كما رفع الإسلام عن المرأة مسؤولية جنس المولود الذي كانت العرب تحملها مسؤوليته، وجعل ذلك من قدر الله ومشيتته وبالتالي فلا حرج عليها إن هي أنجبت بناتا "لِلَّهِ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ يَهَبُ لِمَنْ يَشَاءُ إِنِثَاءً وَيَهَبُ لِمَنْ يَشَاءُ الذَّكَورَ أَوْ يَزْوِجُهُمْ ذُكْرَانًا وَإِنِثَاءً وَيَجْعَلُ مَنْ يَشَاءُ عَقِيمًا إِنَّهُ عَلِيمٌ قَدِيرٌ"⁶.

والمرأة في العهد النبوي والخلافة الراشدة كانت تشارك في الحياة العامة، اجتماعيا أو سياسيا ولم يمنعها أحد، بل كانت تقدم النصيحة والمشورة، وتتمتع

¹ يونس، الآية 13.

² عبد الرزاق بن عبد المحسن البدر، **خطب ومواعظ من حجة الوداع**، مكتبة الملك فهد الوطنية، المدينة المنورة، 2005، ص ص 68، 69.

³ النحل، الآية 58، 59.

⁴ منصور علي ناصف، **التاج الجامع للأصول في أحاديث الرسول**، دار الجيل، بيروت، د.ت، ج 5، ص 8.

⁵ الشورى، الآيات، 37-39.

⁶ الشورى، الآية 49، 50.

بكل حقوقها وتؤدي واجباتها، وهذا بكل الأدلة القاطعة" في أن أحد لم يمنع النساء من المشاركة في الشأن العام بصورة كلها: من القتال في الميدان إلى إيداء الرأي عند طلبه وبغير طلب، أداء لواجب النصيحة الملقى على عاتق المؤمنين جميعاً رجالهم ونسائهم¹

1-2-3-2-الحقوق الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في الإسلام

• **الحق في التعليم:** للعلم والعلماء مكانة كبيرة في الإسلام، تهدف إلى المعرفة الكبرى وهي معرفة الخالق سبحانه وتعالى، لذلك أثنى القرآن الكريم على العلماء "إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ"².

وأمتن الله على عباده بنعمة العلم "وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ"³.

فالثقافة الإنسانية تهدف إلى معرفة الكون والحياة، بيد أن هذه المعرفة وسيلة لمعرفة أعظم، هي معرفة خالق الكون والحياة، رب كل شيء ومليكه، رب العالمين⁴

وبين النبي ﷺ مكانة وأهمية العلماء فقد روى أبو أمامة أنه ذكر للنبي ﷺ رجلان أحدهما عالم والآخر عابد فقال ﷺ "فضل العالم على العابد، كفضلي على أدناكم"⁵.

وأحاديث النبي ﷺ التي تحت على طلب العلم وأهميته وحق الإنسان في التعلم كثيرة، عن أبي هريرة أن النبي ﷺ قال "من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً، سهل الله له طريقاً إلى الجنة"⁶.

كما أوصى ﷺ بضرورة الاعتناء بأهل العلم وإكرامهم وتقديم المساعدة لهم، خاصة إن جاءوا طلباً للعلم، فقد روى سعيد الخدري أن النبي ﷺ قال: "يأتيتكم رجال من قبل المشرق يتعلمون، فإذا جاؤوكم، فاستوصوا بهم خيراً"⁷.

¹ محمد سليم العوا، المرأة والعمل العام من منظور إسلامي، المركز المصري لحقوق المرأة، القاهرة، 2001، ص 30.

² فاطر، الآية 28.

³ النحل، الآية 78.

⁴ محمد الغزالي، حقوق الإنسان بين تعليم الإسلام وإعلان الأمم المتحدة، نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، 2005، ص 179.

⁵ يوسف القرضاوي، الرسول والعلم، دار الصحوة، القاهرة، 2001، ص 25.

⁶ الترمذي أبي عيسى محمد، الجامع الكبير (سنن الترمذي)، تحقيق: شعيب الأرنؤوطي، عبد اللطيف حرز الله، دار الرسالة العالمية، بيروت، ص 598.

⁷ نفس المرجع ص 592.

فالإسلام يحث على طلب العلم بكل أصنافه وضروره لفائدة الإنسان في الدنيا والآخرة، وقد يعتقد البعض أن طلب العلم في الإسلام يقتصر على العلوم الشرعية، وهذا غير صحيح فلقد "أنكر الإمام الغزالي على زمنه توجه جمهور متعلميهم إلى الفقه ونحوه، على حين لا يوجد في البلد من بلاد المسلمين، إلا طبيب يهودي أو نصراني، يوكل إليه علاج المسلمين والمسلمات وتوضع بين يديه الأرواح والعورات"¹.

فالتعليم حق من حقوق الإنسان في العلم والمعرفة، يحرص الإسلام على أن يتمتع بهذا الحق كل إنسان.

• **الحق في الصحة:** تعتبر الصحة الجسمية والنفسية والاجتماعية، من أهم غايات الإسلام، التي يسعى من خلالها إلى تكوين مجتمع سليم جسمياً وعقلياً، من خلال تمتع أفرادهم بحقهم في الصحة، وذلك بإتباعهم جملة من الإرشادات الصحية وتوفير متطلبات الحياة الصحية الآمنة، فالنظافة شرط أساسي للصحة لذا جعل منها الإسلام فرضاً على كل من أراد أداء شعائر الصلاة تقرباً لله، "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ وَإِنْ كُنْتُمْ جُنُباً فَاطَّهَّرُوا"².

لذلك اعتبر الإسلام كل السلوكات التي تضر بصحة الإنسان انتهاكاً لحقوقه، فكان تحريم الخمر لما لها من آثار سلبية على الصحة البدنية والنفسية والاجتماعية، كما أن تحريم الشريعة الإسلامية للزنا جاء من باب حفظ الصحة، معتبراً كل مسبب لفقدان الإنسان سلامته الصحية فاحشة "قل إنما حرم ربي الفواحش ما ظهر منها وما بطن"³.

• **الحق في الرعاية الاجتماعية:** أولى الإسلام للرعاية الاجتماعية لأفراد المجتمع أهمية كبيرة، فهي حق من حقوقهم الإنسانية التي يجب أن يتمتع بها كل فرد في الدولة، مهما كان انتمائه أو عقيدته، فالرعاية الاجتماعية بما تتضمنه من جوانب مادية ومعنوية، تجسدت في نظام الأسرة كونها الخلية الأساسية في المجتمع

¹ يوسف القرضاوي، مرجع سابق، ص 22.

² المائدة، الآية 6.

³ الأعراف، الآية 33.

خصها الإسلام برعاية مميزة سواء من حيث الجانب القانوني التنظيمي، بسن قوانين ضابطة لها تؤمن ديمومتها واستمرارها وضبط العلاقات بين أفرادها من خلال الوجبات والحقوق، "لكل فرد في الأسرة أن ينال منها ما هو في حاجة إليه من كفاية مادية ومن رعاية وحنان في طفولته وشيخوخته وعجزه، وللوالدين على أولادهما حق كفالتها ماديا ورعايتها بدنيا ونفسيا"¹.

فالعلاقة بين الأبناء والآباء لا ينظر الإسلام إليها نظرة بيولوجية بحتة، بل هي علاقة مبنية على الحب والمودة ورد الجميل، "وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا إِمَّا يَبُلُغَنَّ عِنْدَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُلْ لَهُمَا أُفٍّ وَلَا نَهْرُهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا. وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا"².

والرعاية الاجتماعية في الإسلام حق من حقوق الإنسان لا تشمل المسلمين فقط، بل تشمل كل أفراد المجتمع مهما كان الاختلاف بينهم في العقيدة، فهي تقيم نظاما للرعاية الاجتماعية يسجل له التاريخ الإنساني احترامه لمساهمة الأفراد في بناء الدولة في شبابهم، وضرورة اهتمام الدولة بهم في عجزهم ومرضهم، وقصة الخليفة المسلم عمر بن الخطاب مع ذلك الشيخ الضرير الذي رآه يطلب الناس إحسانا، فسأله من أي أهل الكتاب أنت؟؟ قال الرجل يهودي، فقال عمر فما الجأك إلى ما أرى؟؟ قال: الحاجة والجزية، أخذ بيد عمر وأعطاه شيئا ثم أرسل لخازن بيت المال أمرا بصرف إعانة دائمة لهذا الرجل وأمثاله، وقال: والله ما أنصفنا إن أكلنا شبيبته ثم نخذله عند الهرم، وأسقط عليه وعلى أمثاله الجزية³.

• **الحق في العمل:** يعتبر العمل عبادة في الإسلام حث عليه القرآن الكريم والسنة النبوية، "وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون"⁴. وحث النبي ﷺ على العمل والاكتساب "لأن يأخذ أحدكم أحبله فيأتي الجبل، فيجيء بحزمة حطب على ظهره فيبيعها، فيستغني بثمنها، خير له من أن يسأل الناس أعطوه أو منعوه"¹.

¹ محمد الغزالي، مرجع سابق، ص 223.

² الإسراء، الآية 23، 24.

³ محمد رأفت عثمان، الحقوق والواجبات والعلاقات الدولية في الإسلام، دار الضياء، القاهرة، 1991، ص 180.

⁴ التوبة، الآية 105.

ورتب على ذلك حقوقا يستفيد منها العامل مقابل ما يقدمه من خدمات " ولا تَبَحْسُوا
النَّاسَ أَشْيَاءَهُمْ وَلَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِنْ كُنْتُمْ
مُؤْمِنِينَ " ².

فكل عمل له أجر يقابله يستفيد منه العامل وقد حث النبي ﷺ على أن يستلم
العامل أجره دون مماطلة روى النبي ﷺ عن ربه قال " قال الله تعالى: ثلاثة أنا
خصمهم يوم القيامة، رجل أعطى بي ثم غدر، ورجل باع حرا فأكل ثمنه، ورجل
أستأجر أجيرا فاستوفى منه ولم يعطه أجره " ³. ولا يكلف العامل بأعمال تشق عليه
تفوق جهده وطاقته " لا يكلف الله نفسا إلا وسعها " ⁴.

وفي قصة سيدنا شعيب مع سيدنا موسى " ما أريد أن أشق عليك " ⁵

• **حق الملكية:** يعتبر حق التملك في الإسلام حقا مشروعاً، فالشريعة الإسلامية تقر
التفاضل بين الأفراد في الكسب والتملك، وفق ما يبذله كل فرد من نشاط في
الحياة، " وَاللَّهُ فَضَّلَ بَعْضُكُمْ عَلَى بَعْضٍ فِي الرِّزْقِ " ⁶.

"أَهُمْ يَفْسِمُونَ رَحْمَتَ رَبِّكَ نَحْنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُمْ مَعِيشَتَهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَرَفَعْنَا
بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِيَتَّخِذَ بَعْضُهُمْ بَعْضًا سُخْرِيًّا وَرَحِمْتُ رَبِّكَ خَيْرٌ مِمَّا
يَجْمَعُونَ " ⁷.

كما حرم الاعتداء على أموال وممتلكات الغير بدون وجه حق " وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ
بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ وَتُدْلُوا بِهَا إِلَى الْحُكَّامِ لِتَأْكُلُوا فَرِيقًا مِّنْ أَمْوَالِ النَّاسِ بِالْإِثْمِ وَأَنْتُمْ
تَعْلَمُونَ " ⁸.

فالشريعة الإسلامية تعتبر الملكية حق من حقوق الإنسان، وتحرص على ضرورة
أن يتمتع كل فرد بهذا الحق.

إن الدارس لمنظومة حقوق الإنسان في التراث الإسلامي، يستخلص أن حقوق الإنسان لها
جذور عميقة في التراث الإسلامي، سواء كانت هذه الحقوق في صيغتها الفئوية (حقوق

¹ أبي عبد الله محمد بن يزيد القزويني، سنن ابن ماجه، تحقيق: محمد فواد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية، ج 1، القاهرة، دبت، ص 588.

² الأعراف، الآية 85.

³ أبي عبد الله محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، دار ابن كثير للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، 2002، ص 541.

⁴ البقرة، الآية 286.

⁵ القصص، الآية 27.

⁶ النحل، الآية 71.

⁷ الزخرف، الآية 32.

⁸ البقرة، الآية 188.

الأطفال، حقوق النساء، حقوق الأجانب)، أو في صيغتها المضمونية (حقوق سياسية، حقوق اجتماعية، حقوق اقتصادية، حقوق فكرية)¹.

1-3- حقوق الإنسان في العصور الوسطى

تميزت فترة القرون الوسطى بعدم مراعاة مبادئ وأسس حقوق الإنسان، وانتهاكها خاصة ما شهده هذا العصر من حروب صليبية، ساهمت في إحداث شرخ بين الشعوب والأمم، وشوهت واقع حقوق الإنسان، نتيجة لقيامها "على ما ينافي مبدأ العدل المطلق ومبدأ المساواة بين الشعوب في الاعتبار الإنساني، الذي من ثمرته المساواة في هذه الحقوق ووحدتها واحترامها"².

غير أن هذا العصر ورغم ما شابه من انتهاك لحقوق الإنسان، إلا أنه قد ساهم في تطور مفهوم حقوق الإنسان، حيث شهدت نهاية القرن الحادي عشر نزاعا شديدا حول السلطة، فكانت الكتابات السياسية غزيرة تميزت بالجدلية في أساسها، حيث كان الحوار الدائر في كل الأوساط يبحث في تحديد اختصاص السلطتين الروحية والزمنية³.

أو ما كان يعرف بنظرية السيفين (نظرية جلاسيوس Gelasian)، سيف الحكم وسيف القداسة، والتي ترى في مفهوم السلطة أنه نابع من الإرادة الإلهية التي قضت بخضوع المجتمع الإنساني إلى هاتين السلطتين، السلطة الروحية المتمثلة في رجال الدين، والسلطة الزمنية ممثلة في رجال الدنيا، "على أن تكون إدارة كل الفئتين طبقا للقانون السماوي والقانون الطبيعي، فتقضي تعاليم الدين المسيحي بأن أحدا لا يمكن أن يجمع بين القداسة والحكم"⁴.

فكان الصراع كبيرا بين المعسكرين حول أحقية البابا في تنظيم كل شؤون الحياة بما فيها الحكم، أو أحقية رجال السلطة الزمنية في ذلك، فكان البابا "جرجوري السابع" من المدافعين على سلطة الكنيسة واعتبار البابا صاحب السلطان الأعلى، أيده في ذلك "هونوريوس" Honorius في كتابه المجد الأعلى "Summa Gloria"، الذي كتبه سنة 1123م وقد أخذ حجته الرئيسية في هذا الموضوع، والداعمة لأحقية الكنيسة والباباوات في

¹ محمد سبيلا، الأسس الفكرية لثقافة حقوق الإنسان، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2010، ص ص 138-139.

² عمر سعد الله، مرجع سابق، ص 32.

³ جورج سباين، تطور الفكر السياسي، الكتاب الثاني، ترجمة: حسن جلال العروسي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2010، ص ص 131-132.

⁴ نفس المرجع، ص 132.

تنظيم شؤون المجتمع، من تفسير التاريخ اليهودي الذي يذكر " أنه لم يكن لليهود ملوك إلى أن توج شاؤول، إذ كان الأحرار يحكمون اليهود منذ زمن موسى.¹، عليه السلام.

فكان صراع البارونات ورجال الكنيسة ومن ورائهم عامة الشعب مع الملك كبيراً، أدى في النهاية لحدوث تمرد وثورة ضد الظلم والطغيان، أجبرت الملك "جون" "jean sans terre" ملك إنجلترا على التوقيع على وثيقة العهد والتي أصبحت تعرف بالعهد الأعظم (Magna Carta) سنة 1215م، والتي تتلخص في المطالبة بجملة من الحقوق الأساسية الشخصية والإنسانية والمطالبة بضرورة حمايتها، عدم حبس إنسان دون محاكمة، إقرار نظام المحلفين، إعطاء البرلمان سلطة على الملك، هذه المطالب التي ساهمت مستقبلاً في تحول الملكية المطلقة إلى ملكية دستورية مقيدة²

1-4- حقوق الإنسان في عصر النهضة الأوروبية

تعتبر وثيقة العهد الأعظم بداية من القرن الثالث عشر (1215م)، تحولاً بارزاً في أوروبا بين الحكم الدكتاتوري المطلق للفرد وبداية المشاركة السياسية، لذلك يعد العهد الأعظم أهم وثيقة دستورية مكتوبة تدعم حقوق الإنسان خاصة في مجال الحقوق المدنية والسياسية، والتي لم ترى التطبيق بشكل فعال إلا بعد مراحل زمنية مديدة، لكنها ساهمت بشكل أساسي من خلال الرمزية التي اكتسبتها في وجدان الشعب الأوروبي عامة، بحيث صارت مرجعية لدى العامة والخاصة في المطالبة بالحقوق، لتتوج بإصدار عريضة الحقوق أو ملتمس الحقوق في عهد شارل الأول سنة 1628م، والذي يمنع ويحضر سجن أي شخص بدون تهمة حقيقية، ولا تعلن الأحكام العرفية وقت السلم، ليكون إعلان الحقوق سنة 1689م تتويجاً للمطالبة بهذه الحقوق وترسيمها وارتكز البيان على المبادئ الثلاث: الحياة، الحرية، والبحث عن السعادة³.

وتجريد الملوك من سلطاتهم الدكتاتورية المستبدة، حيث تم تجريد الملك من سلطة إيقاف القوانين ولا الإعفاء منها، وليس له سلطة فرض الضرائب دون موافقة البرلمان⁴.

إن تطور الحركة الفكرية وازدهارها في أوروبا نتيجة لتطور حركة الترجمة، واتساع مجال الحرية الفكرية، وبداية حركة الإصلاح الديني والاجتماعي، وظهور المذهب الإنساني ومساهمته في تطور الحركة الفكرية اجتماعياً وسياسياً وثقافياً¹.

¹، نفس المرجع ص 144.

²غازي حسن صباريني، الوجيز في حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط3، عمان، الأردن، 2011، ص39.

³نزيه نعيم شلالا، المركز في حقوق الإنسان، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2010، ط1، ص14.

⁴نفس المرجع، ص39.

وبروز عدد كبير من المفكرين خاصة في فرنسا وبريطانيا وألمانيا، روسو وهوبز ومونتسكو ولوك.... الخ ساهموا بشكل فعال في بلورة جملة من المفاهيم المرتبطة بحقوق الإنسان، العدالة والقانون وسيادته والعلاقة بين الحاكم والمحكوم في إطار واجبات وحقوق كل منهما، فكانت أعمالهم الفنية والأدبية والسياسية والاجتماعية، أرضية صلبة قامت عليها حركة التنوير الأوروبي.

1-5- حقوق الإنسان في عصر التنوير

بداية من القرن السابع عشر شهدت أوروبا حركة فكرية واسعة شملت كل أصناف العلوم الإنسانية والاجتماعية والتجريبية، تهدف إلى تحرير الإنسان من كل سلطة مهما كان نوعها تاركة المجال مفتوحا لسلطة واحدة هي العقل، الذي تدعو هذه الحركة إلى كشف الغطاء عنه ليتحرر من كل القيود، لان قدرة العقل البشري على التغلب على كل المعضلات في صورتها لا حدود له، فهيمنة رجال الدين الكنسي في أوروبا على نظام الحياة بكل ضروبها وانحرافاتهم المسجلة في هذا المجال، والتي تنافى الفطرة السليمة والعقل كجوهره تميز الكائن البشري دون سواه من المخلوقات، عزز من العداة بين رجال الفكر البحث العلمي ورجال الدين ممثلا في التعاليم الكنسية التي تنظم حياة المجتمع، وظهرت حركة التنوير التي تدعو إلى تمجيد العقل وتحريره من كل قيد، حتى يساهم في بناء علاقات جديدة للإنسان تحقق التصالح مع الذات والمجتمع، يعرف "Peter Gay" التنوير بأنه "برنامج من العداة للدين والبحث عن الحرية والتقدم، الذي يمكن تحقيقه بالاستعمال النقدي للعقل، من أجل تغيير علاقات الإنسان بنفسه وبالمجتمع"².

إن مساهمة مفكري عصر الأنوار من أمثال فرنسيس بيكون (1562-1626) و رينيه ديكارت (1550-1650)، وجون لوك (1632-1704)، وباروخ سبينوزا (1632-1677) وفولتير (1694-1778)، وديفيد هيوم (1711-1776)، وإيمانويل كانط (1724-1804) وإسحاق نيوتن (1642-1727)، كل في مجال تخصصه ساهمت بشكل كبير في نشر ثقافة الحرية ومبادئ العدالة وحقوق الإنسان، التي كان ينظر إليها وفق نظرية الحق الطبيعي، بمعنى أن حقوق الإنسان حقوقا طبيعية يعرفها جميع الناس لدرجة باتت لا تحتاج

¹ للمزيد يرجى الرجوع إلى، كوينتن سكر، أسس الفكر السياسي الحديث- عصر الإصلاح الديني ج1، ج2، مرجع سابق.
² دوريندا أوترام، مرجع سابق، ص61.

إلى من يعرف بها، لقد كتب "دنيس ديدرو" عام 1755 مؤلف كتاب عصر النهضة الفرنسي عن الحق الطبيعي "إن استخدام هذا المصطلح مألوف للغاية حتى يكاد يكون جميع الناس على قناعة داخلية، أن هذا الحق واضح وضوح الشمس وهذا الشعور داخلي يتقاسمه كل من الفيلسوف والرجل العادي الذي لم يسبق له أن مارس التأمل قط"¹.

إن التأسيس لحقوق الإنسان الذي جاء به فلاسفة عصر الأنوار الأوروبي، يرجع بحقوق الإنسان لزمن ما قبل وجود الحضارة، فهو يتجاوز الخصوصيات الثقافية إلى الحالة الطبيعية التي تسكب الفرد حقوقاً أزلية مرتبطة بطبيعته الإنسانية غير قابلة للتجزئة أو التنازل إلا بمحض الإرادة الإنسانية الحرة، وهنا نكون أمام وضع العقد الاجتماعي الذي يبرر لقيام الدولة الحامية لحقوق الأفراد، إن استعمال عبارة حقوق طبيعية، معناه التأسيس لهذه الحقوق وفق مرجعية سابقة على كل مرجعية وكل ثقافة وحضارة وكل مجتمع ودولة، ومنه نخلص إلى القول أن "الأساس الفلسفي الذي تقوم عليه عالمية حقوق الإنسان يجعل طلب الشرعية الثقافية لهذه الحقوق مسألة غير ذات موضوع"².

كان محصلة ذلك قيام الثورة الفرنسية عام (1789م)، ومصادقة الجمعية الوطنية الفرنسية على إعلان حقوق الإنسان والمواطن في نفس السنة، وسقوط النظام الملكي المطلق برحيل الملك لويس السادس عشر بعد صدور حكم الإعدام ضده، وبهذا صارت الثورة الفرنسية مرجعية أساسية في تكريس حقوق الإنسان والمواطن من خلال وثيقة إعلان حقوق الإنسان والمواطن، والتي تعتبر ديباجة لدستور هذه الثورة، فكان إلغاء الملكية المطلقة وقيام أول جمهورية تتبنى مبدأ فصل السلطات الذي طالما نادى به مفكرو عصر الأنوار "مونتسكيو"، وفصل الدين عن الدولة لإبعاد رجال الكنيسة على مصدر القرار، ومنع تدخلهم في تنظيم الشؤون العامة والخاصة للمجتمع، والعمل على تكريس المساواة والحرية لكل أفراد المجتمع دون استثناء مهما كان نوعه، وإلغاء حقوق الإقطاعيين وامتيازات النبلاء ورجال الدين، قضى على آخر حصون النظام الطبقي في المجتمع وحرر الأغلبية من نير التمييز وهضم الحقوق، كما تم إقرار مبدأ العدالة الاجتماعية، والحق في التعليم الإجباري والمجاني للجميع، كما كان تحرير الاقتصاد من مراقبة الدولة وتبني النظام الرأسمالي أهم ما ميز هذه

¹ هيلين هانت، نشأة حقوق الإنسان، ترجمة: فائقة جرجس حنا، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2013، ص 24.

² محمد عابد الجابري، الديمقراطية وحقوق الإنسان، مركز دراسات الوحدة العربية، ط3، بيروت، 2004، ص 153.

الثورة، اشتمل الإعلان على نصوص اعتبرت بمثابة الحقوق المقدسة الإنسانية وللمواطنين من قبيل:¹

- يولد الناس ويظلون دائما أحرار ومتساوين في الحقوق، وبناء عليه فالامتيازات المدنية لا يمكن أن تبنى إلا على المنفعة العامة.
 - إن غاية كل التنظيمات السياسية هي الحفاظ على حقوق الإنسان الطبيعية التي لا يجوز المساس بها، وهذه الحقوق هي الحرية والملكية والأمن ومقاومة الطغيان.
 - الأمة في جوهرها هي مصدر كل سيادة ولا يجوز لأي فرد أو مجموعة من الأفراد أن تزاوئ أي سلطة ما لم تكن نابعة من الأمة صراحة.
 - تقوم الحرية السياسية على القدرة على عمل أي شيء لا يضر بالآخرين، ومباشرة أي إنسان لحقوقه لا حدود لها إلا الحدود اللازمة لضمان مباشرة أي إنسان آخر لنفس الحقوق مباشرة حرة، وهذه الحدود لا يقرها إلا القانون.
 - لا يجوز للقانون أن يحرم شيئا ما لم يكن فيه إضرار بالمجتمع ولا تجوز عرقلة شيء لم يحرمه القانون، كما لا يجوز إكراه إنسان على شيء لم يتطلبه القانون.
- لقد كان نضال مفكري عصر النهضة والتتوير في أوروبا، بداية لإرساء قواعد حقوق الإنسان والعمل على انتشارها وتعميمها، وتضمينها في دساتير الدول، وإعلان (1789) أهمية خاصة في تاريخ الحقوق السياسية، نظرا للأثر الكبير الذي ساهم به في التعبير عن هذه الحقوق، وتجسيدها في دساتير العديد من الدول، وعندما صدر دستور (1791) أعلن "مونييه" باسم اللجنة الدستورية أنه "لكي يكون الدستور صالحا، ينبغي أن يتأسس على حقوق الإنسان ويحميها، وينبغي معرفة الحقوق التي تمنحها العدالة الطبيعية لجميع الأفراد"².
- لقد نظر إليه رجال القانون بكونه إعلانا متكاملًا، وتجسد ذلك من خلال التعبير صراحة في الدستور الفرنسي لسنة (1946) وكذلك دستور (1958)، عن تعلقهما بمبادئ الإعلان واعتباره إعلانا عالميا³.

أما في أمريكا فكان الإعلان الأمريكي للاستقلال في (1776/07/04)، بمثابة المرجعية في مجال حقوق الإنسان وإعداد الدستور الأمريكي، حيث جاء في فصله الأول "جميع الناس خلقوا

¹ قايد دياب، مرجع سابق، ص 61.

² حسين جميل، حقوق الإنسان في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1986، ص 20.

³ غازي حسن صباريني، مرجع سابق، ص 45.

أحرارا ومستقلين، لهم حقوقا بالتساوي أساسية وطبيعية لا يمكنهم التخلي عنها، كالحق في الحياة والحق في الحرية، مع تمتعهم بوسائل الحصول على السعادة والأمن¹. إن تطور النظام الرأسمالي في الدول الغربية وبناء اقتصاد قوى قام في الأساس على استغلال مقدرات شعوب وأمم أخرى، ورغم ما حدث من انتهاكات لحقوق الإنسان في العالم خاصة مع موجة الاستعمار الحديث، خاصة في العالمين العربي والإسلامي، بداية من القرن التاسع عشر، غير أن النضال لم يتوقف في العالم من أجل التأسيس لحقوق إنسان عالمية تتخذ من الحقوق الطبيعية مرجعا أساسيا لها، كان القرن العشرين ميدانا فسيحا لنموها وتطورها.

1-6- حقوق الإنسان في القرن العشرين

يعتبر القرن العشرين محطة هامة وبارزة في تطور مفهوم حقوق الإنسان، يمكننا أن نقسمها إلى مرحلتين بعد الحرب العالمية الأولى وبعد الحرب العالمية الثانية، لما لهاتين المرحلتين من إسهامات بارزة في تطور مفهوم حقوق الإنسان.

كان للحرب العالمية الأولى وما نتج عنها من تدمير مادي وبشري، وانتهاك لحقوق الإنسان دفع القائمين على تسيير الشؤون السياسية في مفاوضات فرساي لطرح فكرة تأسيس عصابة الأمم، والتي كان الرئيس الأمريكي "وودرو ويلسون" من اشد المتحمسين لهذه الفكرة التي يري فيها ضمانا لتحقيق السلم العالمي والحد من الحروب بين الأمم، وتدعيم مبادئ حقوق الإنسان من حيث كونها حقوقا لا تقبل التجزئة، فكان الإعلان عن تشكل هذه العصابة بعد مؤتمر باريس للسلام في 1919/01/25، وكان من أهدافها الأساسية حل النزاعات بين الأمم سلميا عن طريق المفاوضات والدبلوماسية، وتوفير الأمن الجماعي وحماية الأقليات، كما شهدت هذه الفترة تشكل منظمة العمل الدولية، التي من أهدافها الأساسية حماية حقوق العمال والعمل على الحد من العبودية وتجارة العبيد، ومناهضة كل الأفعال التي تتعارض ومبادئ حقوق الإنسان، ورغم أن عصابة الأمم كانت تتشكل من كبار الدول التي لها مصالح في العالم والتي تتمرد في كثير من الأحيان على قرارات هذه العصابة تحت ذرائع شتى، إلا أن مساهمة هذه العصابة في تعميم وإرساء مبادئ حقوق الإنسان لا يمكن تجاهله فهي لبنة في بناء امتد لحقب زمنية متوالية، فما حدث بعد الحرب العالمية الأولى وتشكل عصابة الأمم يعتبر تحولا

¹ يوسف البحيري، حقوق الإنسان المعايير الدولية وآليات الرقابة، المطبعة والوراقة الوطنية الداوديات، مراكش، 2010، ص 30.

بارزا في الفكر السياسي العالمي، فهذه الفكرة يعتبر "ايمانويل كانط" أول من وضع تصور للسلام العالمي تساهم فيه كل الدول، من خلال تصرفها باحترام تجاه مواطنيها واحترام حقوقهم، وقبول الأجانب على أراضيها وكفالة حقوقهم في الإقامة بحرية، تهدف للمحافظة على السلم والأمن العالمي، تكون كل الدول مشاركة في وضع أسس عملها*.

وبهذا تعد بداية القرن العشرين المجال الحقيقي لتطبيق أفكار ونظريات علماء ومفكري العصور السابقة، لتطويرها وتنقيحها خدمة لمبادئ وحقوق الإنسان من حيث سن القوانين والبحث في آليات تجسيدها حتى لا تبقى مجرد أطر نظرية.

لقد كانت الحرب العالمية الثانية وما رافقها من انتهاك لحقوق الإنسان بشكل صارخ، نتيجة للأعمال الوحشية المرتكبة، قتل وإبادة جماعية، وارتفاع حصيلة الضحايا لتعد بالملايين، ناهيك عن انتشار الأوبئة والأمراض ومعتوبي الحرب والمتضررين بدنيا ونفسيا، فكان تأسيس هيئة الأمم المتحدة بعد نهاية الحرب العالمية الثانية (1945/10/24)، بداية لعهد وضع قوانين ومواثيق لحقوق الإنسان وحث الدول على ضرورة احترامها والسعي لوضع آليات تنفيذها، فكانت مرحلة بعد الحرب مرحلة المواثيق والإعلانات والاتفاقيات الخاصة بحقوق الإنسان، ويعتبر ميثاق الأمم المتحدة الصادر في (1948/06/20)، متضمنا مبادئ عامة حول حقوق الإنسان عُدت مرجعا أساسيا لكل المواثيق والإعلانات والاتفاقيات التي جاءت بعده مجسدة لحقوق الإنسان، فقد ورد في المادة الأولى من الفصل الأول تحديدا لمقاصد الأمم المتحدة :

1. حفظ السلم والأمن الدولي، وتحقيقاً لهذه الغاية تتخذ الهيئة التدابير المشتركة الفعالة لمنع الأسباب التي تهدد السلم وإزالتها، وتقمع أعمال العدوان وغيرها من وجوه الإخلال بالسلم، وتندرج بالوسائل السلمية، وفقاً لمبادئ العدل والقانون الدولي، لحل المنازعات الدولية التي قد تؤدي إلى الإخلال بالسلم أو لتسويتها.
2. إنماء العلاقات الودية بين الأمم على أساس احترام المبدأ الذي يقضي بالتسوية في الحقوق بين الشعوب وبأن يكون لكل منها تقرير مصيرها، وكذلك اتخاذ التدابير الأخرى الملائمة لتعزيز السلم العام.

*المزيد من الإطلاع يرجى العودة لكتاب السلام الدائم، ايمانويل كانط، ترجمة عثمان أمين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1952.

3. تحقيق التعاون الدولي على حل المسائل الدولية ذات الصبغة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والإنسانية وعلى تعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية للناس جميعاً والتشجيع على ذلك إطلاقاً بلا تمييز بسبب الجنس أو اللغة أو الدين ولا تفريق بين الرجال والنساء.
4. جعل هذه الهيئة مرجعاً لتنسيق أعمال الأمم وتوجيهها نحو إدراك هذه الغايات المشتركة.

ويعتبر الإعلان العالمي لحقوق الإنسان محصلة الجهود المبذولة في مجال تجسيد حقوق الإنسان على المستوى العالمي.*

بالإضافة إلى العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية، والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية صدر سنة (1951) وتم إقرارهما في (1966/12/16)، وتعتبر هذه العهود والمواثيق ملزمة لدول المصادقة عليها.

كما تعتبر هذه الفترة الممتدة من منتصف القرن العشرين إلى العقد الأخير منه من أخصب الفترات التي تطور فيها مفهوم حقوق الإنسان، خاصة في جوانبها الإجرائية حيث شهدت ميلاد منظمات دولية تتابع مجالات حقوق الإنسان، ومن أهمها لجنة حقوق الإنسان التابعة للأمم المتحدة (UNHRC)، تأسست سنة (1946) تحت رعاية المجلس الاقتصادي والاجتماعي التابع للأمم المتحدة، تساعد المفاوضية السامية لحقوق الإنسان في عملها، تهتم بترقية وحماية حقوق الإنسان.

*إعلان العالمي لحقوق الإنسان صدر في 10/12/1948، محصلة لجهود طويلة من أجل ترسيخ مبادئ حقوق الإنسان، جاء معبرا عن رأي الأمم المتحدة في حقوق الإنسان الواجب التمتع بها من قبل كل إنسان دون تمييز، يتكون من ديباجة وثلاثون مادة تتضمن الحقوق المدنية والسياسية (المادة 1-21)، والحقوق الاجتماعية والاقتصادية والثقافية (المادة 22-27)، كما نصت المادتين (29-30) على واجبات الفرد تجاه المجتمع بضرورة احترام هذه الحقوق.

ومع مطلع الألفية الثالثة ورغبة في إعطاء حقوق الإنسان أهمية خاصة كمعيار لتطور الأمم ورفيها من خلال رصد مدى احترامها لهذه الحقوق، تم تعويضها بإنشاء مجلس حقوق الإنسان*.

كما كان لمنظمة العفو الدولية دور كبير في ترقية حقوق الإنسان والدفاع عن كثير من القضايا المرتبطة بمجال حقوق الإنسان، حيث تعتبر هذه المنظمة المستقلة والتي أسسها "بيتر بينيسون" عام (1961)، أن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان بما تضمنه من حقوق إنسانية تسعى لتجسيدها وترقيتها، وتضع لذلك أهدافا لمجال عملها من خلال إيجاد عالم يتمتع كل فرد فيه بحقوق الإنسان المكفولة في الإعلان العالمي وعليه، فهي تدفع داخل أروقة الأمم المتحدة باتجاه إنجاز ما يلي¹:

- المصادقة على جميع معاهدات حقوق الإنسان ومعاييرها.
- التطبيق الفعال لمعاهدات حقوق الإنسان ومعاييرها الدولية.

* مجلس حقوق الإنسان هيئة حكومية دولية داخل منظومة الأمم المتحدة مسؤولة عن تدعيم تعزيز جميع حقوق الإنسان وحمايتها في جميع أرجاء العالم وعن تناول حالات انتهاكات حقوق الإنسان وتقديم توصيات بشأنها. والمجلس لديه القدرة على مناقشة جميع القضايا والحالات المواضيعية لحقوق الإنسان التي تتطلب اهتمامه طوال العام. ويعقد المجلس اجتماعاته في مكتب الأمم المتحدة في جنيف. والمجلس مؤلف من 47 دولة عضواً في الأمم المتحدة تنتخبها الجمعية العامة للأمم المتحدة. وقد حل مجلس حقوق الإنسان محل لجنة الأمم المتحدة السابقة لحقوق الإنسان، أنشأت المجلس الجمعية العامة للأمم المتحدة في 15 آذار/مارس 2006 بموجب القرار 60/251 وعُقدت دورته الأولى في الفترة من 19 إلى 30 حزيران/يونيه 2006. وبعد عام، اعتمد المجلس "حزمة بناء المؤسسات" الخاصة به لتوجيه عمله وإنشاء إجراءاته وآلياته. ومن بين هذه الإجراءات والآليات آلية الاستعراض الدوري الشامل التي تُستخدم لتقييم أوضاع حقوق الإنسان في جميع الدول الأعضاء في الأمم المتحدة، واللجنة الاستشارية التي تُستخدم باعتبارها "الهيئة الفكرية" للمجلس التي تزوده بالخبرات والمشورة بشأن القضايا المواضيعية في مجال حقوق الإنسان، وإجراء الشكاوى الذي يتيح للأفراد والمنظمات استعراض انتباه المجلس إلى انتهاكات حقوق الإنسان. ويعمل مجلس حقوق الإنسان أيضاً مع الإجراءات الخاصة للأمم المتحدة التي أنشأتها اللجنة السابقة لحقوق الإنسان ويتولى المجلس أمرها الآن. وتتألف هذه الإجراءات الخاصة من مقررين خاصين وممثلين خاصين وخبراء مستقلين وأفرقة عاملة؛ ويضطلع هؤلاء المقررون والممثلون والخبراء، كما تضطلع هذه الأفرقة، برصد القضايا المواضيعية أو أوضاع حقوق الإنسان في بلدان محددة وبحثها وتقديم المشورة بخصوصها والإبلاغ علناً عنها. ولمزيد من المعلومات يرجى الرجوع لموقع الأمم المتحدة:

<http://www.ohchr.org/AR/HRBodies/HRC/Pages/AboutCouncil.aspx>
<https://www.amnesty.org/ar/what-we-do/united-nations/>

¹ <https://www.amnesty.org/ar/what-we-do/united-nations/>.

- اعتماد معاهدات جديدة تُعنى بقضايا جوهرية - من قبيل مناهضة عقوبة الإعدام أو معاهدة تجارة الأسلحة التي أُقرت مؤخرًا.
- إجراء إصلاحات مؤسسية في الأمم المتحدة بغية التوصل إلى منظمة فعالة وقوية تحمي حقوق الإنسان، ويشمل ذلك إصلاح هيئات المعاهدات والإجراءات الخاصة واستحداث منظمة أكثر قوة تكون تابعة للأمم المتحدة وتُعنى بحقوق المرأة.

كما تعتبر المنظمة العربية لحقوق الإنسان من المنظمات التي تنشط في مجال حماية وترقية حقوق الإنسان في العالم العربي، تأسست في (1983/12/01)، كمنظمة دولية غير حكومية لا تستهدف الربح، وهدفها تعزيز احترام حقوق الإنسان على الساحة العربية، حاصلة على الصفة الاستشارية في المجلس الاقتصادي والاجتماعي للأمم المتحدة، وصفة العلاقات التنظيمية بمنظمة اليونسكو العالمية، وصفة المراقب بالهيئات المختصة بجامعة الدول العربية والاتحاد الأفريقي¹.

كما تميز هذا القرن في مجال حقوق الإنسان بصدور اتفاقيات إقليمية لترقية وحماية حقوق الإنسان، من أهمها الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان والتي واكبت الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، تعمل على ترقية حقوق الإنسان في الدول الأوروبية والعمل على ترقية الجوانب الاقتصادية والاجتماعية، لتحقيق التقارب بين الدول الأوروبية وقد نجحت في تجسيد ذلك في الاتحاد الأوروبي، من خلال الوحدة الاقتصادية والسياسية والدفاع والأمن، والاتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان والتي تعتبر الحقوق التي يتمتع بها الإنسان ليست مرتبطة بإقامته في الدولة بقدر ما هي مرتبطة بكونه إنساناً، فحقوق الإنسان التي أقرها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، واعتمدها ميثاق الدول الأمريكية، والإعلان الأمريكي لحقوق وواجبات الإنسان، هي مرجعية هذه الاتفاقية التي تؤكد الدول الموقعة عليها على ضرورة ترقية الحقوق السياسية والمدنية والاجتماعية والاقتصادية الثقافية، وتكريس الديمقراطية والعدالة الاجتماعية للمواطن الأمريكي، أما الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب، والذي أقرته الدول الأعضاء في منظمة الوحدة الإفريقية، تم إعداده بصورة أولية في المؤتمر الذي عقد في منروfia (البيبريا) في الفترة الممتدة ما بين (17-30 من يوليو 1979)، ولم يدخل حيز التنفيذ إلا عام (1981).

¹ <http://aohr.net/portal/?cat=1>.

أما الميثاق العربي لحقوق الإنسان، والذي صدر بقرار مجلس الجامعة العربية رقم (5437) في (15/08/1994)، وتمت المصادقة على النسخة الأحدث منه من قبل مؤتمر القمة السادس عشر المنعقد بتونس في (23/05/2004)، "يهدف الميثاق إلى وضع حقوق الإنسان في الدول العربية ضمن الاهتمامات الوطنية، التي تجعل من حقوق الإنسان مثلاً سامياً وأساسياً لتوجيه إرادة الإنسان في الدول العربية، وتمكنه من الارتقاء نحو الأفضل وفقاً لما ترتضيه القيم الإنسانية السامية"¹.

وإذ نسجل في هذا المقام تأخر العالم العربي عن العالم الغربي في مجال ترقية حقوق الإنسان وحمايتها، على الأقل من الناحية النظرية بحيث لم يتجاوز الميثاق العربي لحقوق الإنسان عقدين من الزمن على تأسيسه، ناهيك عن آليات التفعيل التي تتطلب جهداً مضاعفاً، وتضامناً من المؤسسات السياسية والاجتماعية والتربوية، لتعزيز ثقافة حقوق الإنسان وتطويرها، وهذا ما تطمح إليه العديد من الدول العربية في هذا المجال خاصة مع مطلع الألفية الثالثة، فتضمن مبادئ حقوق الإنسان في الدساتير المختلفة للدول العربية، يبقى خطوة أولى في رحلة طويلة جداً لتكريس هذه الحقوق وترقيتها في كافة المجالات، المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، بدءاً بأنظمة ديمقراطية تركز مبدأ الحرية والعدالة والديمقراطية، ومناهج تربوية تساهم في تنشئة الأجيال على احترام حقوق الإنسان، ومجتمع مدني فعال يحرص على تبني مبادئ حقوق الإنسان والدفاع عنها واحترامها وترقيتها، بالتعاون مع كافة فئات المجتمع والدولة، وقد حث على ذلك إعلان القاهرة لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان وأعتبر نشر هذه الثقافة مصلحة عليا للجميع "إن احترام حقوق الإنسان هو مصلحة عليا، لكل فرد وجماعة وشعب وللإنسانية جمعاء، باعتبار أن تمتع كل فرد بالكرامة والحرية والمساواة هو عامل حاسم في ازدهار الشخصية الإنسانية، وفي النهوض بالأوطان وتنمية ثرواتها المادية والبشرية، وفي تعزيز الشعور بالمواطنة"².

لقد شهد العالم خلال هذه الأزمنة المتعاقبة تطوراً كبيراً في مجال القانون، ومن أهم التطورات التي سجلت فصل شخصية الحاكم عن الدولة ومشروعية السلطة، فلم يعد الحاكم هو الدولة سلطانها وسلطانها وماله ماله، هو الأمر النهائي بل صارت تحكم العملية منظومة قانونية، عبر

¹ أبو الحسن عبد الموجود إبراهيم، مرجع سابق، ص 127

² إعلان القاهرة لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان، المؤتمر الدولي الثاني لحركة حقوق الإنسان في العالم العربي، القاهرة من 13-16/10/2000، ص 1.

عنها فقهاء القانون بالمشروعية، ويذهب الأستاذان "بارتملي ودويز" في مؤلفهما عن القانون الدستوري إلى تحديد معنى المشروعية "سيطرة القانون وإعلان علوه وسموه وانتهاء فكرة عدم خضوع السلطة للقانون، ذلك أن خضوع السلطة للقانون وفرض احترام القاعدة القانونية على من أصدر تلك القاعدة، طالما لم يلحقها تعديل هو جوهر فكرة المشروعية"¹

2- مفهوم حقوق الإنسان

إن استعراض التطور الفلسفي والفكري لمفهوم حقوق الإنسان عبر حقبة زمنية مختلفة، أدى إلى بلورة مفهوم حقوق الإنسان نستعرضه في جملة من المفاهيم، والتي تركز على مشروعية هذه الحقوق كونها إنسانية غير قابلة للتجزئة ولا للتمييز، سواء كانت حقوقاً سياسية ومدنية أو اقتصادية واجتماعية وثقافية، فالاهتمام بحقوق الإنسان لم يعد مسألة فردية بل أصبح قضية عالمية بإبعادها الإنسانية، وهي معيار هام ومحدد أساسي لرقى الدول والمجتمعات نظير احترام هذه الحقوق وترقيتها، وأثبت التجارب على مر الأزمنة أن تقييد الحريات وتكبيد الحقوق هو سبب انهيار الحضارات والمجتمعات عبر العصور.²

يرى عطية خليل في حقوق الإنسان "مجموعة الامتيازات والحقوق الطبيعية والتي تشمل كافة جوانب الحياة السياسية والمدنية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ويتمتع بها كل كائن حي بشري في كافة مراحل العمرية بشكل فردي أو جماعي"³.

تعتبر حقوق الإنسان حقوقاً واجبة الوفاء، من حق أي كائن بشري التمتع بها دون أي تمييز مهما كان نوعه "مطالب واجبة الوفاء بقدرات وإمكانات معينة يلزم توافرها على أسس أخلاقية لكل البشر، دون تمييز بسبب النوع أو الجنس أو اللون أو العقيدة، ودون أن يكون لأي منهم التنازل عنها"⁴.

أما أبو سخيلة فيري في حقوق الإنسان "هي الحقوق الواجبة له، وتلك المفترض أن تكون له كإنسان، وتلزم له في حياته لزوماً معتاداً ليعيش في مجتمع حر مستقل بعيداً عن الاستبداد والظلم والتدخل في شؤون الفرد الخاصة، إلا فيما كان وراء ذلك مصلحة عامة للمجتمع أو

¹ يحي الجمل، حصاد القرن العشرين في علم القانون، دار الشروق، القاهرة، 2006، ص 113.

² يوسف عواد وآخرون، مرجع سابق، ص 23.

³ عطية خليل عطية، مرجع سابق، ص 18.

⁴ أبو الحسن عبد الموجود إبراهيم، مرجع سابق، ص 108.

خاصة بذات الفرد، ومهما يكن فإن الحقوق تتطور حسب متطلبات الحياة وتطورها، وفي كل يوم يقر الإنسان حقوقاً جديدة¹.

وهناك من يعتبر حقوق الإنسان هي الحقوق الشخصية الإنسانية، في مقدمتها الحق في الحياة والحرية والكرامة، والعيش في أمان على شخصه وكرامته كأدبي، كما تشمل حقوق المواطن سواء كانت سياسية ومدنية أو اجتماعية واقتصادية وثقافية².

في حين يرى نعيم شلالاً مفهوم حقوق الإنسان من وجهة المعاهدات والاتفاقيات الدولية، فهو مجموعة النظم أو المعاهدات الدولية التي توافقت الدول في بينها على إقرارها، واعتمادها لصون كرامة الإنسان وتأمين حمايته وإستمراره على هذا الكوكب³.

ويعرفها "هارولد لاسكي" بأنها "شروط الحياة الاجتماعية التي بدونها لا يستطيع الإنسان التمتع بإنسانيته على أفضل وجه ممكن"⁴.

أما يوسف عواد فيرى فيها "مجموعة الحقوق والمطالب الواجب الوفاء بها لكل البشر، دونما تمييز بينهم، ولهذه الحقوق قواعد آمرة، حيث استقر التعامل الدولي على أن تلك القواعد ملزمة، حتى وإن لم تقبل بها بعض الدول، كونها تنظم شؤوننا خطرة ومهمة جداً في المحافظة على المجتمع الدولي"⁵.

قد يكون هذا المفهوم من المفاهيم الجامعة لتطور حقوق الإنسان من حقوق طبيعية، يحددها العقل البشري كونها تولد مع الكائن البشري، إلى الصراع بين حقوق الفرد والمجتمع وكيفية بناء جسر هذه العلاقة من خلال نظرية العقد الاجتماعي، ثم تطور الأفكار الخاصة بحقوق الإنسان من فكرة حماية الدولة لحقوق الإنسان، إلى حماية المجتمع الدولي برمته لهذه الحقوق وترقيتها، واعتبارها ملزمة للجميع ولو لم يتم الاعتراف بها، لأنها حقوق أزلية غير قابلة للتجزئة أو التمييز بين فرد وآخر، "فهي حقوق أصلية غير متفرعة وغير ممنوحة، تشرعها طبيعة الإنسان وتختص باستقلالها على كل سلطة، وبعلوها على كل إرادة فهي سابقة للسلطة

¹ وليد رفيق محمد العياصرة، حقوق الإنسان في القرآن الكريم ودورها في التنشئة الاجتماعية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 2008، ص 26.

² إبراهيم علي بدوي الشيخ، الميثاق العربي لحقوق الإنسان، دار النهضة العربية، القاهرة، 2004، ص 4، 5.

³ نزيه نعيم شلالاً، مرجع سابق، ص 12.

⁴ يوسف عواد وآخرون، حقوق الإنسان في الحياة التربوية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 2008، ص 145.

⁵ نفس المرجع ص 22.

أو أعلى منها مرتبة سابقة للقانون الوضعي وأعلى منه مرتبة، فعلى السلطة و القانون الوضعي أن يحميها، وتتعلق مشروعيتها بمدى احترامها لها¹.
رغم ما يسجل من اختلاف في مفهوم ومضمون حقوق الإنسان، إلا أن يوجد اتفاق حول عناصر أساسية نوجزها في ما يلي:

- التكامل بين قطبي التفاعل الاجتماعي حقوق الفرد من جهة، والأمن الاجتماعي من جهة أخرى، فلا يمكن أن تتحقق الأولى على حساب الثانية².
- حقوق الإنسان بكل مجالاتها، المدنية والسياسية والاجتماعية الاقتصادية والثقافية، كل لا يتجزأ وغير قابلة للمفاضلة فهي حقوقاً إنسانية طبيعية.
- عالمية حقوق الإنسان، فحقوق الإنسان لم تعد قضية خاصة بدول أو أمة بعينها، بل صارت قضية عالمية كل الدول معنية بترقيتها واحترامها وتجسيدها، اعترفت وصادقت عليها أم لم تفعل.

3- مفهوم التربية على حقوق الإنسان وأهدافها

3-1- مفهوم التربية على حقوق الإنسان

إن فكرة تعليم حقوق الإنسان تطورت مع تطور مفهوم حقوق الإنسان، فالتربية على حقوق الإنسان أصبحت جزء لا يتجزأ من الحق في التعليم لكل إنسان، تكرسه الدساتير الوطنية لكل أمة، فالمناهج التربوية تتضمن أهدافاً تربوية تسعى إليها، وهي تزويد الناشئة بقيم ومفاهيم واتجاهات ومبادئ حقوق الإنسان، تجسيدها لما ورد في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والمواثيق والمعاهدات الدولية، فالمادة (26) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان تنص على " يجب أن تهدف التربية إلى إنماء شخصية الإنسان إنماء كاملاً، وإلى تعزيز احترام الإنسان والحريات الأساسية، وتنمية التقاهم والتسامح والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات العنصرية أو الدينية، وإلى زيادة جهود الأمم المتحدة لحفظ السلام"، فالتربية على حقوق الإنسان صارت ضمن المناهج الدراسية في العديد من الدول، بل هناك من وضع لها منهاجاً خاصاً بها كمادة مستقلة، يمتحن فيها التلاميذ بشكل دوري خلال فصول السنة، فالتربية على حقوق الإنسان هي " سلسلة متكاملة من النشاطات التربوية الهادفة إلى تنشئة الفرد

¹ سليم اللغماتي وآخرون، حقوق الإنسان مفاهيمها وأسسها، منشورات المعهد العربي لحقوق الإنسان، تونس، 2003، ص 24.

² إبراهيم علي بدوي الشيخ، مرجع سابق، ص 8.

اجتماعيا، من خلال توعيته بالحقائق والمفاهيم والمبادئ والقيم والاتجاهات والمهارات المتصلة بحقوقه الإنسانية، التي أقرتها الشرائع السماوية والقوانين والمواثيق الدولية، وعلى نحو يمكنه من ممارسة مسؤولياته وواجباته في احترام هذه الحقوق والدفاع عنها"¹.

فالتربية على حقوق الإنسان ينظر لها على أنها كل سبل التعليم مهما كانت المقاربات البيداغوجية التي تُنتهج لذلك، لأنها تهدف إلى تطوير المعارف والمهارات والقيم المرتبطة بحقوق الإنسان، بحيث يتناول هذا النوع من التعليم "تعليم المتعلم وتقديره وفهمه لهذه المبادئ التي تشكل عدم مراعاتها مشكلة لمجتمع ما"².

إن تعليم حقوق الإنسان يهدف بالأساس إلى مساعدة الأشخاص، على تنمية قدراتهم مما يجعلهم أكثر فهما واستيعابا لحقوق الإنسان، وأهمية ذلك تتجلى في تحول الفهم لهذه الحقوق من المستوى المعرفي، إلى المستوى الوجداني والإقرار بأهمية حقوق الإنسان في حياتنا، مما ينطبع على سلوك الأفراد احتراما ودفاعا عن هذه الحقوق، فتعليم حقوق الإنسان يعتبر إطارا لجميع سبل ووسائل التعليم التي تسهم في بناء "ثقافة حقوقية" في المجتمع، وتطوير المعرفة والمهارات والقيم المتعلقة بذلك.³

3-2- أهداف التربية على حقوق الإنسان

إن للتربية دور محوري وأساسي في ترسيخ ثقافة حقوق الإنسان لتكوين مواطن الغد، لذلك تولي كل الدول في استراتيجياتها أهمية بالغة للتربية ودورها، ففي إستراتيجية تطوير التربية العربية (الإستراتيجية المحدثة)، والصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في تونس عام (2006)، حددت جملة من المبادئ لتطوير التربية العربية من بينها، مبدأ التربية على الديمقراطية وحقوق الإنسان، حيث وضع لهذه المبدأ مجموعة من المدلولات التي تعبر على تحقيق هذه الإستراتيجية منها:⁴

- أن تعنى التربية بترسيخ مفهوم الديمقراطية وحقوق الإنسان لدى الناشئة في جميع مراحل التعليم.

¹ عطية خليل عطية، مرجع سابق، ص 19.

² نهى حامد عبد الكريم، تعليم حقوق الإنسان بالجامعات العربية وعلاقته بالتنمية البشرية للطلاب، "مؤتمر حقوق الإنسان التجديد والتبديد"، رؤى تربوية، عقد خلال الفترة بين 14-15 يوليو 2004، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، ص 273.

³ محمد جلاء إدريس، آمال محمد عبد الرحمن ربيع، مرجع سابق، ص 6.

⁴ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إستراتيجية تطوير التربية العربية (الإستراتيجية المحدثة)، تحرير: عبد الجبار توفيق، تونس، 2006، ص 99.98.

- أن تسهم الأنظمة التربوية من خلال الممارسات والتطبيقات العملية على العمل الديمقراطي، والاهتمام بحقوق زملائهم ومن يعيش معهم في البيت والمدرسة والعمل، وعدم الاعتداء على حقوقهم.
- أن تهتم التربية بتنشئة الجيل على حب النظام واحترام القوانين، باعتبارها الأدوات التي تضمن تطبيق الديمقراطية وتضمن حقوق الإنسان في المجتمع وعدم الاعتداء عليه.
- أن تهتم التربية بتعريف الناشئة بالقوانين والتشريعات الوطنية والقومية والعالمية، التي تعنى بالديمقراطية وحقوق الإنسان وشرحها لهم حسب مستوياتهم الفكرية ومراحلهم العمرية.

إن عملية التربية على حقوق الإنسان تستهدف الفرد كمحور عملها، لأنه انطلاقاً من إصلاح الفرد تصلح النواة الأولى للمجتمع وهي الأسرة، وبصلاح هذه الأخيرة نكون حققنا صلاح المجتمع المحلي والعالمي، ليعم السلام الإنسانية جمعاء بتعزيز ونشر هذه الثقافة التي تدعو إلى التسامح والرفق واحترام خصوصيات الغير، وعدم التمييز بين بني البشر على أي أساس كان ديني أو عرقي أو ثقافي... الخ. فمعرفة الحقوق ضرورية لتوجيه القوة وتجنبها التعسف والظلم، يؤكد على ذلك العميد دوغي "Duguít" أن الحق بغير قوة لا حول له، ولكن القوة بغير الحق بربرية، فالقوة يجب أن يوجهها ويفيدها الحق"¹.

لذلك تسعى التربية على حقوق الإنسان كما جاءت في إعلان القاهرة لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان الصادر عن، المؤتمر الدولي الثاني لحركة حقوق الإنسان في العالم العربي إلى²:

- تنمية وازدهار الشخصية الإنسانية بأبعادها الوجدانية، والفكرية والاجتماعية وتجذير إحساسها بالكرامة والحرية والمساواة والعمل الاجتماعي والممارسة الديمقراطية.
- تعزيز وعي الناس نساء ورجالا بحقوقهم بما يساعد على تمكينهم من تحويل مبادئ حقوق الإنسان إلى حقيقة اجتماعية وثقافية وسياسية، ورفع قدرتهم على الوفاء بها، وصيانتها والنهوض بها على كافة المستويات.

¹ يوسف عواد وآخرون، مرجع سابق، ص45.

² إعلان القاهرة لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان، المؤتمر الدولي الثاني لحركة حقوق الإنسان في العالم العربي، القاهرة من 13-16/10/2000، ص2.

- توطيد أواصر الصداقة والتضامن بين الشعوب، وتعزيز احترام حقوق الآخرين، وصيانة التعدد والتنوع الثقافي وازدهار الثقافات القومية لكل الجماعات والشعوب، وإغناء ثقافة الحوار والتسامح المتبادل ونبذ العنف والإرهاب وتعزيز اللاعنف، ومناهضة التعصب وإكساب جميع الناس مناعة ضد خطاب الكراهية.
- تعزيز ثقافة السلام القائم على العدل واحترام حقوق الإنسان، وعلى رأسها الحق في تقرير المصير والحق في مقاومة الاحتلال ودمقرطة العلاقات الدولية، ومؤسسات المجتمع المدني بحيث تعكس المصالح المشتركة للبشرية.

إن تهذيب سلوك الفرد من خلال تنمية معارفه ووجدانه وتشبعها بقيم ايجابية لحقوق الإنسان، العدالة والتسامح واحترام الغير... الخ، لتتجلى في سلوكياته من خلال القدرة على التعايش السلمي مع الآخرين محليا وعالميا، أصبحت ضرورة ملحة ومطلبا اجتماعيا، نظرا لما تشهده الساحة العالمية والعربية من تطرف وإرهاب وتتامي ثقافة العنف وعدم التسامح بين أوساط الناشئة، تتحمل نتيجته عدة أطراف مساهمة في تكريس هذه الثقافة، غير أن التربية تتحمل نصيبا في التصدي لهذه الظاهرة، من خلال نوعية المناهج التربوية الواجب إعدادها من أجل نشر ثقافة السلم والمحبة واحترام الآخرين مهما كان تنوعهم الثقافي أو السياسي أو الديني... الخ، لذلك فالدعوة دوما متجددة إلى ضرورة مراجعة المناهج التربوية من أجل تنقيح المضامين التربوية وتطعيمها دوما بقيم ومبادئ حقوق الإنسان، وأنشطة بيداغوجية هادفة تعزز من ثقافة حقوق الإنسان.

إن انفتاح المدرسة على المحيط الاجتماعي من خلال تدريس قيم ومبادئ حقوق الإنسان، يمكنها من أن تساهم في عملية التغيير الاجتماعي، بتعزيز القيم الايجابية لحقوق الإنسان، ونبذ القيم السلبية كالتطرف وعدم احترام خصوصيات الغير، وما ينتج عن ذلك من صراع تكون عواقبه وخيمة على المجتمع.

4- منظمة اليونسكو والتربية على المواطنة وحقوق الإنسان

إن ما شهده العالم من صراعات وحروب وعنف، وتكريس الكراهية والعنصرية، وتصاعد التمييز العنصري والإرهاب العابر للدول، وتفشي ثقافة الحقد وغياب التسامح والقدرة على التعايش مع الآخر، جعل من منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة ترفع شعار التربية على المواطنة وحقوق الإنسان العالمية أو الدولية، بهدف التخلص من المشكلات السالفة

الذكر فكانت المواطنة وحقوق الإنسان ومفاهيمهما من أبرز القضايا التي تم تناولها في العقود الأخيرة من القرن الماضي.

لقد شهد مفهوم المواطنة تطورا كبيرا خاصة مع تداعيات العولمة، وما ثار حول هذا الأخير من اختلاف بين مؤيد له واعتباره نتيجة حتمية لمرحلة ما بعد الحداثة التي صار عليها العالم، ومن معارض معتبر المفهوم دعوة للذوبان في الآخر والتخلي عن الخصوصيات الثقافية والاجتماعية لضعفاء العالم أمام أقوىائه، بل ذهب البعض إلى استبدال المصطلح بالأمركة، ولم يكن مفهوم المواطنة بعيد عن عمق هذا الاختلاف، فالدعوة للمواطنة العالمية دعوة جديدة قديمة يسعى الداعون إليها لرفع مستوى الترابط بين بني البشر من مستوى القوميات إلى مستوى البعد الإنساني، إن فكرة المواطنة العالمية تتبع من فكرة الوحدة الإنسانية، معتبرة العالم عائلة واحدة مرتبطة ببعضها البعض، وأن الولاء لا بد أن يكون للإنسانية بمفهومها الجامع، "دون أن يتضمن التخلي عن الأحاسيس الوطنية، أو القضاء على التنوع الثقافي، ذلك لأن الهدف الكبير لهذه الدعوة هو الوحدة في ظل التنوع"¹.

حتى وإن كان هذا التصور قد يتطلب ردحا من الزمن طويلا كما أشار لذلك "برتراند رسل" في توضيح فكرة السعي لهذا التصور "هو كل ما تحاول جميع تربية الدول التحول إليه، هو الارتباط الدولي بإدراك جميع العنصر البشري كوحدة تعاونية واحدة، حيث يصبح بصورة متزايدة ضروريا لحضارتنا العلمية، وإن إنشاء دولة علمية ومؤسسة ناتجة عنها لإقامة نظام تربوي مقرر، ينتج الإخلاص للدولة العالمية مما لاشك فيه أن هذا النظام سوف يتطلب بأي حال قرنا أو قرنين من الشدة المعينة، والتي ستعمل ضد تطور الفرد ولكن إذا كان نقيض هذا يكون الاضطراب وموت الحضارة والتمن سيكون مستحق الأداء"².

ويرى في ذلك حتمية تاريخية يشترك فيها التاريخ والجغرافيا لتحقيقها، فالمجتمعات الحديثة من خلال ما تتمتع به من تماثل وقدرة على التواصل أكثر من نظيراتها الغابرة، تكون محصلة ذلك الاندماج يوما ما في بوتقة واحدة رغم تعدد الرؤى، تساهم المواطنة من خلال فهم أعمق من طرف المواطنين رجالا ونساء في تحقيق ذلك، "إن المجتمعات الحديثة محبوكة بتقارب أكثر من تلك التي كانت في الأيام الغابرة، في أجهزتها الاقتصادية والسياسية، وإذا كانت

¹ عمار جفال وآخرون، المواطنة والوحدة الوطنية في الوطن العربي، مخبر الدراسات الدستورية والسياسية، مراكش، المغرب، 2009، ص 25.

² برتراند رسل، التربية والنظام الاجتماعي، ترجمة: سمير عبده، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، د ت، ص 26.

ستكون ناجحة يجب أن يكون هناك زيادة مطابقة في إدراك المواطنة من جانب أفراد الرجال والنساء"¹.

فالتربية من أجل المواطنة العالمية كما يراها قسم التعليم بولاية "أيوا" هي مقاربة تهدف إلى إدراك الحقائق وتبسيط التعقيدات، وهي مهمة ليست بالسهلة لأنها تقتضي تطوير للتفاهات ذات الصلة بموضوع المواطنة العالمية، والذي سيتطلب التعرض المتكرر للأفكار والقضايا الرئيسية"².

إن برنامج التعليم من أجل المواطنة العالمية، والذي تسعى اليونسكو من خلاله إلى المواطن العالمي، المتشعب بالقيم الإنسانية والتي تشتمل على حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية والتنوع والمساواة، في إطار تطبيق الحقوق والالتزام بالواجبات التي تملها هذه المكانة يرمى التعليم من أجل المواطنة العالمية إلى تجهيز المتعلمين من كافة الأعمار بهذه القيم والمعارف والمهارات القائمة على حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية والتنوع والمساواة بين الجنسين، فضلاً عن الاستدامة البيئية، كما يستهدف هذا التعليم تمكين المتعلمين من أن يكونوا مواطنين عالميين يتحلون بالمسؤولية، ويوفر أيضاً للمتعلمين الكفاءات والفرص التي تمكنهم من تطبيق حقوقهم والتزاماتهم، وذلك لتعزيز بناء عالم ومستقبل أفضل للجميع"³.

فالتربية على المواطنة في بعدها العالمي يعرفها "مصطفى قاسم" جملة المفاهيم والمبادئ، وأشكال الفهم والاتجاهات ومجموعة العادات والمهارات والسلوكيات الضرورية لتفعيل عضوية المواطن، في المجتمع العالمي والتجارب على القضايا والأحداث العالمية انطلاقاً من مفهوم المواطنة العالمية"⁴.

إن المواطنة العالمية تسعى لدمج القيم الوطنية من حب للأوطان وتقان وإخلاص في حمايتها، والتشعب بالقيم الاجتماعية والثقافية والدينية لكل مجتمع وفقاً لخصوصياته، وقيم العالمية ذات البعد الإنساني كالمحبة والسلام والتسامح والإخاء والدفاع عن حقوق الإنسان، فالتربية على المواطنة العالمية "ترعة ترمي إلى التحرر من الأحقاد القومية، واعتبار

¹ ، نفس المرجع ص 27.

² Iowa Department of education, A Guide for Integrating Global Education Across the Curriculum, U.S.A. Iowa Department of education, 1989, P.5.

³ http://www.unesco.org/new/ar/media-services/single-view/news/unesco_forum_on_global_citizenship_education/#.VNEFHixAnIU.

⁴ مصطفى قاسم، التعليم والمواطنة (واقع التربية المدنية في المدرسة المصرية)، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، القاهرة، 2006، ص 165.

الإنسانية أسرة واحدة وطنها العالم وأعضاؤها أفراد البشر جميعا دون اعتبار، لاختلافاتهم في اللغة أو في الجنس أو في الوطن.¹

كل ذلك تحت مظلة واحدة تكون التربية من أجل المواطنة العالمية عنوانا لها، بفضل المناهج الدراسية الدولية، التي تسعى اليونسكو إلى تجسيدها ميدانيا من خلال الدعوة إلى تعزيز التنمية الفكرية والوجدانية للفرد، بحيث يمكنه ذلك من الجمع بين جوانب المعرفة والتعلم من جهة، والتدريب والعمل والمهارة من جهة ثانية، وتنمية الجوانب الوجدانية لديه، مما يعزز الشعور بالمسؤولية الاجتماعية وروح التضامن مع الفئات الأقل حظا من سواها، فالمواطنة العالمية كما تراها اليونسكو "المواطنة العالمية شعور بالانتماء إلى مجتمع أوسع يتخطى الحدود الوطنية، شعور يُبرز القاسم المشترك بين البشر ويتغذى من أوجه الترابط بين المستويين المحلي والعالمي والمستويين الوطني والدولي".²

كانت توصيات مؤتمر المنظمة الدولية للتربية والثقافة والعلوم، لعام 1974 محددة جملة من التوصيات الواجب العمل على تجسيدها من طرف أعضاء المنظمة³:

- إضفاء بعد دولي وإطار عالمي على التربية في جميع مراحلها وكافة أشكالها.
 - السعي إلى فهم واحترام جميع الشعوب وثقافتهم وحضاراتهم وقيمهم، وأساليب حياتهم بما في ذلك ثقافات الإثنيات المحلية وثقافات الأمم الأخرى.
 - الوعي بتزايد التكافل بين الشعوب والأمم على الصعيد العالمي.
 - تنمية القدرة على الاتصال بالآخرين والحوار معهم.
 - عدم اقتصار الوعي على الحقوق وحدها، بل شموله واجبات الأفراد والفئات الاجتماعية والأمم كل منها إزاء الأخرى.
 - فهم ضرورة التضامن والتعاون الدوليين.
 - تنمية استعداد الفرد للإسهام في حل مشكلات مجتمعه المحلي ووطنه والعالم أجمع.
- وقد حددت المنظمة الدولية للتربية والعلم والثقافة الأبعاد المفهومية الرئيسية للتعليم من أجل المواطنة العالمية والتعليم من أجل التنمية المستدامة.*

¹ أحمد بدوي زكي، مرجع سابق، ص 88.

² <http://www.unesco.org/new/ar/education/resources/in-focus-articles/global-citizenship-education/>.

³ اليونسكو "توصية مؤتمر المنظمة الدولية للتربية والثقافة والعلوم بعنوان: التفاهم العالمي، والتعاون والسلام على الصعيد الدولي، والتربية في مجال حقوق الإنسان وحياته الأساسية" المؤتمر العام للمنظمة في دورته 18 المنعقد في باريس في الفترة من 17 أكتوبر إلى 23 نوفمبر 1974، باريس، اليونسكو، 1974، ص 165.

جدول (01) يوضح المهارات المعرفية والاجتماعية العاطفية والسلوكية للتربية من أجل المواطنة العالمية والتنمية المستدامة

يكتسب المتعلمون المعرفة وملكتي الفهم والتفكير النقدي فيما يخص القضايا العالمية وترابط/تكافل البلدان والشعوب المختلفة.	المهارات المعرفية
يشعر المتعلمون بالانتماء إلى إنسانية مشتركة يتبادلون فيها القيم ويتقاسمون المسؤوليات ويتمتعون بالحقوق، ويظهر المتعلمون تعاطفاً وتضامناً مع الآخرين ويحترمون الاختلافات والتنوع.	المهارات الاجتماعية العاطفية
يتصرف المتعلمون بطريقة فعالة ومسؤولة في السياقات المحلية والوطنية والعالمية من أجل بناء عالم يتسم بالمزيد من السلام ومقومات البقاء.	المهارات السلوكية

من خلال هذه الأبعاد التي جاءت كمحصلة لدراسة قامت بها المنظمة، من أجل إعداد مناهج تربوية، تعمل على إعداد المواطن العالمي بأبعاده الإنسانية المختلفة دون أن يتخلى على خصوصيته الثقافية والاجتماعية، بحيث جاء المخطط كمقاربة إدماجية بين الأبعاد المختلفة للعملية التربوية، فالجوانب المعرفية لا غنى عنها لتزويد الناشئة بجملة المعارف التي يسترشدون بها لتحديد مفهوم المواطنة وأهدافها، والبعد الوجداني العاطفي الذي من خلال مجموعة من النشاطات التربوية والمعارف ينمو لديهم حب التعاون والتضامن بين بني الإنسانية لاشتراكهم في قواسم عديدة مع احترام التنوع الثقافي للجميع، أما البعد السلوكي فيتجلى في التصرفات التي يبديها المتعلمون تجاه القضايا المحلية والعالمية، والتي يجب أن تكون مسؤولة وفعالة تهدف إلى بناء جسر من التعاون والثقة والتسامح بين الجميع ونبذ كل أشكال التطرف والغلو، وعدم احترام خصوصيات الغير مهما كان هذا الاختلاف في اللغة أو الدين أو الجنس، فالتربية من أجل المواطنة العالمية تهدف إلى تكوين مواطن بالموصفات التالية:¹

* قامت اليونسكو بإعداد الجدول بناءً على معلومات قدمها خبراء من كل أنحاء العالم متخصصين في مجالي التعليم من أجل المواطنة العالمية والتعليم من أجل التنمية المستدامة، وبناءً على المشاورة التقنية بشأن التعليم من أجل المواطنة العالمية المعقودة في سيول عام 2013، ومنتدى اليونسكو الأول بشأن التعليم من أجل المواطنة العالمية الذي عُقد في بانكوك عام 2013.

¹ ازكية عراقي سيناصر، التربية على المواطنة من خلال المناهج التعليمية، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، الرباط، 2006، ص143.

- معالجة ومقاربة المشكلات ضمن منظور عالمي.
- التعود على التعاون وتحمل المسؤوليات.
- قبول الاختلافات الثقافية.
- ممارسة التفكير النقدي والنسقي.
- الوساطة وحل النزاعات بطريقة سلمية.
- تغيير أنماط الحياة لحماية البيئة.
- المشاركة الفعالة في الحياة السياسية.
- الدفاع عن حقوق الإنسان والمواطن.

أما في مجال التربية على حقوق الإنسان، فإن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، أعطت للموضوع أهمية بالغة تجلت في عقد العديد من المؤتمرات الدولية، مع نهاية القرن الماضي (مونتريال، فينبا، تونس) خلال 1993، من أجل مناقشة القضايا والأهداف والرهانات التي يجب بحثها في موضوع تعليم حقوق الإنسان، وحصل الاتفاق على تحديد عشرية الأمم المتحدة لترقية وتعليم حقوق الإنسان ونشر ثقافة السلم، تحت إشراف منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، بالفترة الممتدة من (1995-2004)، وتم وضع مخطط عمل من أجل تعليم حقوق الإنسان والمواطنة، واستنادا إلى القرار رقم 184 / 49 ، والذي تم إقراره في 21 ديسمبر (1994)، أعلنت الجمعية العامة العشر سنوات الواقعة بين 1 يناير/كانون الثاني 1995 وإلى نهاية العام 2004، كعقد للأمم المتحدة للتربية على حقوق الإنسان (1995-2004)، وتضمن أهداف خطة العمل التي أقرتها الجمعية العامة (فقرة 10) ما يلي:¹

- تقييم الحاجات وصياغة الإستراتيجيات الفعالة لتطوير التربية على حقوق لإنسان في كافة مراحل التعليم المدرسي وفي التدريب المهني، وكذا في التعلم الرسمي وغير الرسمي.
- بناء وتقوية البرامج والقدرات في مجال التربية على حقوق الإنسان على المستويات الدولية والإقليمية والوطنية والمحلية.
- التطوير المنسق للمواد المتعلقة بالتربية على حقوق الإنسان.

¹ ليا ليفين، حقوق الإنسان (أسئلة وإجابات)، ترجمة: علاء شلبي ونزهة جيسوس إدريسي، إصدارات اليونسكو، ط5 المغرب، 2009، ص 141.

- تقوية دور وقدرة وسائل الإعلام في تطوير التربية على حقوق حقوق الإنسان.
- النشر العالمي للإعلان العالمي لحقوق الإنسان بأكثر عدد ممكن من اللغات، والأشكال الأخرى الملائمة، للمستويات المختلفة في القراءة والكتابة، وكذا لذوي الاحتياجات الخاصة.

أما في الوطن العربي فكانت الدعوة موجهة لعدد من الخبراء وممثلي الدول، للمشاركة في مؤتمر دولي بدعوة من مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، وبالتنسيق مع مكتب المفوضية السامية للأمم المتحدة لحقوق الإنسان والشبكة الأوروبية متوسطة لحقوق الإنسان، وبمشاركة نحو مائة من الخبراء والمدافعين عن حقوق الإنسان من العالم العربي، وبمساهمة خبراء من أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية وأوروبا، انعقد مؤتمر: قضايا تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان*.

كما كان لجامعة الدول العربية دور في تعزيز ثقافة حقوق الإنسان من خلال وضع خطة عربية للتربية على حقوق الإنسان (2009-2014)، تشرف عليها الجامعة العربية رغبة من الدول الأعضاء في تنشئة أجيال مؤمنة بحقوق الإنسان وتمثلة لها، فكانت الخطة تتضمن جملة من الأهداف العامة وإجراءات تحقيقها وهي كالآتي:

الهدف العام الأول: إدماج حقوق الإنسان في المنظومة التربوية في مختلف المراحل التعليمية

ويتحقق الهدف من خلال الآتي:

1- إجراء دراسات مسحية تشخيصية لواقع حقوق الإنسان في المواد الدراسية.

* بعد مراجعة الصكوك الدولية لحقوق الإنسان، والوثائق والإعلانات والتقارير الصادرة عن المؤتمرات الدولية والإقليمية ذات الصلة، وخاصة مؤتمر اليونسكو لتعليم حقوق الإنسان (فيينا 1978)، ومؤتمر اليونسكو (مالطة 1988)، والمؤتمر الدولي لتعليم حقوق الإنسان والديمقراطية المنعقد في مونتريال 1993، و المؤتمر العالمي لحقوق الإنسان (فيينا 1993)، والمؤتمر الإقليمي حول التربية على حقوق الإنسان في أفريقيا (داكار 1998)، والمؤتمر الإقليمي لآسيا والباسيفيك حول التعليم من أجل حقوق الإنسان (بيون بالهند 1999)، والمؤتمر الإقليمي حول تعليم حقوق الإنسان في العالم العربي (الرباط 1999)، والمؤتمر الدولي الأول للحركة العربية لحقوق الإنسان (الدار البيضاء 1999)، وبعد الاطلاع على خطة الأمم المتحدة لعقد تعليم حقوق الإنسان (1995-2004)، والمنجزات التي تمت حتى منتصف العقد، وبعد مناقشات مستفيضة على مدار جلسات المؤتمر، أخذت في اعتبارها ما يؤكد التقرير العالمي عن التنمية البشرية، والتقرير الدولي عن الفساد في العالم، من وجود علاقة وثيقة بين عدم احترام حقوق الإنسان، ونقشي الفقر والفساد والقلق المتزايد بشأن الآثار السلبية للعولمة على الصعيد الاقتصادي، وسوء استخدام اعتبارات حقوق الإنسان في العلاقات الدولية، وانعكاس ذلك في الظلم الفادح الذي حاق بالشعوب، وخاصة في العالم العربي، قرر المؤتمر إصدار "إعلان القاهرة لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان". لمزيد من الإطلاع يرجى العودة إلى: الموقع الإلكتروني لمركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان:

- 2- بناء مصفوفة القيم والمبادئ والمفاهيم لحقوق الإنسان لدمجها في المناهج والبرامج.
- 3- تضمين حقوق الإنسان في المنظومة التربوية ومؤسسات التنشئة الاجتماعية.
- 4- إعداد أدلة تربوية للتربية على ثقافة حقوق الإنسان.
- 5- وضع الآليات والأساليب المناسبة للتقويم.

الهدف العام الثاني: تأهيل الكوادر البشرية وتدريبها في مجال التربية على حقوق الإنسان
ويتحقق الهدف من خلال الآتي:

- 1- وضع برامج تدريبية للمعنيين بالتربية على حقوق الإنسان.
- 2- تخصيص مادة دراسية مستقلة لحقوق الإنسان بمؤسسات التعليم العالي ومعاهد إعداد المعلمين ومراكز التدريب.

الهدف العام الثالث: تهيئة البيئة التعليمية للتربية على حقوق الإنسان
ويتحقق الهدف من خلال الآتي:

- 1- دعم العلاقات الإنسانية وتعزيزها بين مختلف المكونات داخل المؤسسات التربوية.
- 2- توفير مختلف التجهيزات والوسائط التعليمية المرتبطة بالتربية على حقوق الإنسان.
- 3- توظيف الأنشطة التعليمية لتعزيز ثقافة حقوق الإنسان.

الهدف العام الرابع: توسيع المشاركة المجتمعية في نشر ثقافة حقوق الإنسان
ويتحقق الهدف من خلال الآتي:

- 1- العمل على إشراك مؤسسات المجتمع المدني في التربية على حقوق الإنسان.
- 2- تفعيل دور المؤسسات الإعلامية في نشر ثقافة حقوق الإنسان.
- 3- تفعيل دور الأسرة في التربية على حقوق الإنسان.
- 4- تفعيل دور باقي مؤسسات التنشئة الاجتماعية في مجال التربية على حقوق الإنسان.

حيث جاءت الخطة العربية للتربية على حقوق الإنسان متناغمة مع المستجدات المحلية والعالمية، سواء تعلق الأمر بالجوانب البيداغوجية من برامج وسائل، أو بالجانب البشري من مكونين ومشرفين على العملية، دون أن تهمل الخطة المشاركة المجتمعية، لأن هذه الخطة تستمد مرجعيتها من إعلانات ومواثيق دولية وعربية هامة*.

5- نماذج من التربية على المواطنة وحقوق الإنسان في العالم والوطن العربي

إن ثقافة التربية على المواطنة وحقوق الإنسان، أصبحت معياراً حقيقياً يُحدد مدى تطور ورقي الأمم، حيث كلما سادت هذه الثقافة وتعززت كانت مؤشراً بارزاً على هذا النمط من التقدم، وكلما اضمحلت وانتهكت عززت من قيم التخلف، وكانت دليلاً على تأخر هذه الأمة وتخلفها عن ركب الأمم المتحضرة، لذلك تسعى الدول إلى تعزيز ثقافة المواطنة وحقوق

* في هذا الإطار يأتي قرار مجلس جامعة الدول العربية على مستوى القمة بالرياض رقم 391 د. ع بتاريخ 29/3/2007 القاضي بوضع خطة عربية للتربية على مبادئ حقوق الإنسان للفترة 2009-2014 لينسجم مع حرص جامعة الدول العربية لإنشاء منظومة إقليمية عربية لحقوق الإنسان تضمن حماية حقوق الإنسان والنهوض بها والتربية عليها كما يندرج في إطار الجهود العربية الرامية إلى تعزيز نشر ثقافة حقوق الإنسان والتربية عليها، ومتابعة لتوصيات ندوة بيروت 1997 حول التربية على مبادئ حقوق الإنسان في التعليم الأساسي، ومؤتمر الرباط الإقليمي 1999 للتربية على حقوق الإنسان في الدول العربية، وندوة بيروت 2003 الخاصة بالتربية على حقوق الإنسان بالتعليم الثانوي، وورشنة الدوحة 2004 حول التربية على حقوق الإنسان في المنهج الدراسي بدول مجلس التعاون بدول الخليج العربي، ووثيقة تونس 2004 حول المساهمة العربية في البرنامج العالمي للتنقيف في مجال حقوق الإنسان. كما يأتي هذا القرار في سياق حرص عربي على تفعيل القرار 71/2004 الصادر عن لجنة حقوق الإنسان في الأمم المتحدة، الذي أوصى المجلس الاقتصادي والاجتماعي في دورته لعام 2004 بدعوة الجمعية العامة في دورتها التاسعة والخمسين بإعلان برنامجاً عالمياً للتنقيف في مجال حقوق الإنسان يبدأ في يناير / كانون الثاني 2005 م وينقسم إلى مراحل متعاقبة من أجل دعم وتطوير تنفيذ البرامج الخاصة بالتنقيف في مجال حقوق الإنسان في جميع القطاعات ويطلب القرار من مفوضية الأمم المتحدة أن تعد بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) ومع سائر العناصر الفاعلة المعنية الحكومية وغير الحكومية خطة عمل للمرحلة الأولى 2005-2007 من البرنامج العالمي المفتوح تركز على نظم المدارس الابتدائية والثانوية.

وينسجم هذا القرار كذلك مع الجهود التي قامت بها جامعة الدول العربية لمطالبة الدول العربية بمواصلة تنفيذ الفقرة الثانية من قرار مجلس الجامعة رقم 6090 د.ع (115) بتاريخ 12/3/2001 والداعي إلى موافاة الأمانة العامة ببرامجها وتجاربها الوطنية في مجال التربية على حقوق الإنسان وتعميمها على الدول الأعضاء للاستفادة منها في تبادل التجارب والخبرات، وتعزيز التنسيق والتعاون بين الجامعات والجهات المعنية وخاصة أجهزة الإعلام لنشر الوعي بحقوق الإنسان، وكذلك مع الفقرة الثانية من قرار مجلس جامعة الدول العربية 6640 د.ع (125) بتاريخ 4/3/2006 بالمبادرة بالاسترشاد بالدراسة التي تم إعدادها في إطار جامعة الدول كما يتناغم هذا القرار. "العربية المتعلقة بالتربية على حقوق الإنسان" خطوط استرشادية عامة لتعليم حقوق الإنسان في الدول العربية أيضاً مع ما أبدته الدول العربية من اهتمام متصاعد بالتربية على حقوق الإنسان والذي ترجمته بعض التجارب الجديرة بالتقدير سواء في مجال إدماج حقوق الإنسان والتربية عليها أو مجال التدريب وكذلك في مجال وضع خطط واستراتيجيات واضحة المعالم والأهداف وتنقيفاً لتلك التوجهات تم تشكيل فريق العمل من الخبراء العرب لإعداد مشروع الخطة العربية للتربية على حقوق. وفتترات التدريب الإنسان 2009-2014 الذي نفذ مهمته خلال سبتمبر 2007-يناير 2008. لمزيد من المعلومات يرجى الرجوع إلى:

<http://www.lasportal.org/ar/humanrights/Committee/Pages/default.aspx>

الإنسان من خلال عدة وسائل، يأتي المنهاج الدراسي في مقدمتها لما للتربية من در فعال في تكوين مواطن الغد، وسنحاول في هذا الإطار الوقوف على وضعية التربية على المواطنة وحقوق الإنسان في المناهج التربوية، من خلال تجارب بعض دول العالم والوطن العربي.

5-1- التربية على المواطنة وحقوق الإنسان في العالم

5-1-1- التربية على المواطنة وحقوق الإنسان في الولايات المتحدة الأمريكية

الولايات المتحدة الأمريكية دولة اتحادية، تتميز بالتنوع الثقافي بل تعتبر نموذج مصغر للعالم فلا غرابة أن نجد أكثر من أربعين لغة متداولة، وعشرات الثقافات المتباينة والمعتقدات المختلفة، لذلك اعتبر مجلس الواحد والعشرين لإعداد المدارس ونظم التعليم للقرن 21، على وجوب مساعدة المربين والجمعيات المحلية، على التكفل بحفظ حقوق كل تلميذ في فهم وتقدير جمال الثقافات الأخرى، والتي يرى المجلس بأن ذلك لن يتحقق إلا بتدريس حقوق الإنسان بعمق، شعارهم في ذلك أن من الكثرة والتنوع نحقق الوحدة¹.

يحظى التعليم بأهمية كبيرة في الولايات المتحدة الأمريكية، سواء من طرف السياسيين أو المجتمع المدني، حيث يعتبر أداة هامة في المحافظة على التفوق الأمريكي عالمياً، خاصة بعد تقرير أمة في خطر "Nation at Risk" عام 1983 الذي يحث على ضرورة مراجعة النظام التربوي ووضع الاستراتيجيات الكفيلة والتي تضمن التفوق في القرن الحادي والعشرين، ويتسم هذا التقرير بتحديد عدة أهداف إجرائية يتم من خلالها تشخيص النظام التربوي الأمريكي والعالمي، ووضع الاستراتيجيات الكفيلة بضمان استجابته للتحديات المستقبلية في نهاية القرن العشرين وبداية الألفية الثالثة، فتم تحديد جملة من المبادئ العامة التي يركز عليها النظام التربوي الأمريكي:²

- رفض الأخذ بفكرة التوجيه العقائدي وفرض النظم من الخارج، على اعتبار أن ذلك يمثل السلطة الديكتاتورية .
- التأكيد على التهذيب التلقائي بغرض حسن التكيف مع المواقف، أو الحصول على الشخصية البناءة النافعة للجميع.

¹فرانك وثرود وآخرون، إعداد المدارس ونظم التعليم للقرن الحادي والعشرين، ترجمة: محمد نبيل نوفل، الدار المصرية القاهرة اللبنانية، 2008، ص 37
²جمال محمد أبو الوفا، سلامة عبد العظيم حسين، الاتجاهات المعاصرة في نظم التعليم، دار الجامعة الجديدة، بنها، 2008. ص ص 121، 122.

- الأخذ بفكرة المدرسة العامة ، من أجل مناهضة الطائفية ، على اعتبار أن إنشاء مدرسة لمذهب ديني تمثل مخالفة للروح الأمريكية.
 - التأكيد على الهيمنة المباشرة للشعب على منظومة التعليم ، على اعتبار أن التعليم يعد مسئولية المجتمع.
 - الاهتمام بالفروق الفردية وذلك من خلال وجود اختيارات للطالب بين المقررات الدراسية ، مع النمط الموحد في المناهج الدراسية.
 - الاهتمام بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لكل طالب بغض النظر عن اللون أو الجنس أو الموطن أو العقيدة.
 - الاهتمام بالمدرسة الشاملة من خلال تقديم برامج متنوعة سواء كانت أكاديمية أو فنية وذلك من أجل مواجهة احتياجات وميول الطلبة.
- لهذا فنظم التعليم ليست موحدة بين الولايات نظرا لخصوصيات كل ولاية، غير أن هناك مبادئ مركزية وأساسية تشكل العمود الفقري لنظام التربية والتعليم، تشكل التربية من أجل المواطنة وحقوق الإنسان أحد أعمدها الأساسية، ومن أهم المبادئ التي يركز عليها النظام التربوي الأمريكي في كل الولايات المتحدة¹:

- فهم البنية الأساسية والوظيفية للحكومة المحلية والفيدرالية.
- الارتقاء بالمجتمع سياسياً وديمقراطياً، لتحسين الوطنية الديمقراطية.
- فهم مبادئ حقوق الأفراد، مع مراعاة مبادئ الحرية والعدالة والمساواة.
- فهم المشكلات المحلية والدولية، وأهمية الاعتماد المتبادل بين المجتمعات.
- معرفة وسائل المشاركة السياسية على المستويات المختلفة، واكتساب مهاراتها.
- تحسين حقوق الإنسان.

إن نظام التربية والتعليم في الولايات المتحدة يركز على التربية من أجل المواطنة وحقوق الإنسان، في إطار تكوين المواطن الأمريكي المتميز بالإيجابية، تجاه القضايا المحلية والعالمية من خلال فهم أهم القضايا المرتبطة بتكوينه المدني في إطار الدولة الديمقراطية، وهذا ما أشار إليه مركز التربية المدنية من خلال وضعه للمعايير الوطنية حول أهم القضايا ذات الصلة بالتربية المدنية، التي يجب أن تتمحور حولها عملية التربية المدنية وتتجسد في مناهج

¹ http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=427&SubModel=138&ID=225.16/09/2015 16:03:26

التربية، فكانت هذه الأسئلة الخمسة والتي تم تحديدها بدقة من قبل هذا المركز في عام 1994، كما يلي:¹

1- ما هي الحكومة السياسية والحياة المدنية؟؟

2- ما هي أساسيات النظام السياسي الأمريكي؟؟

3- كيف نشأت الحكومة من قبل الدستور، الذي يدعم المبادئ والقيم الديمقراطية الأمريكية؟؟

4- ما هي العلاقة بين الولايات المتحدة الأمريكية والأمم الأخرى، والشؤون العالمية؟؟

5- ما دور المواطن في إطار الديمقراطية الأمريكية؟

من خلال الإجابة على المعايير الأساسية التي تهدف لتحقيقها التربية المدنية في مطلع الألفية الثالثة، يتم وضع المناهج في الولايات المتحدة الأمريكية، لتعزيز قيم المواطنة وحقوق الإنسان، الذي يحترم ثقافة ولغة غيره من مكونات الوعاء الثقافي الأمريكي، حيث تعتبر التربية على هذه القيم صمام أمان، للمحافظة على استقرار المجتمع وديمومته في ظل تلاقح الثقافات وتعزيز قيم التسامح والمحبة بين أفراد المجتمع الأمريكي.

إن التقرير السابق الذكر "أمة في خطر" دفع بأمريكا إلى الشروع في الدراسة والبحث بمناسبة مرور 15 سنة على صدوره، ففي 1998 شرع في دراسة حول النظام التربوي الأمريكي تهدف إلى إعداد مشروع قانون تعليم أمريكا، هذا القانون متضمنا الأهداف القومية للتعليم وتبناه الكونجرس في الولايات المتحدة يحدد أهدافا يجب تحقيقها بحلول عام 2000 وهي:²

- يبدأ جميع التلاميذ المدرسة مستعدين للتعلم.
- تزيد نسبة التخرج في التعليم الثانوي إلى 90% على الأقل.
- ينهي جميع التلاميذ الصفوف 4 و 8 و 12 وقد أتقنوا دراسة مواد جادة، تشمل: الإنجليزية والرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية، والتربية الوطنية ونظام الحكم والاقتصاد والفنون والتاريخ والجغرافيا.

¹ Marie Mc Andrew, Caroline Tessier, Guy Bourgeault, L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux États-Unis et en France : des orientations aux réalisations, Revue française de pédagogie. Volume 121, 1997. L'éducation comparée. pp. 51-52.

² فرانك ويثرو وآخرون، مرجع سابق، ص 72.

- تتأكد كل مدرسة من أن جميع التلاميذ قد تعلموا استخدام عقولهم بطريقة جيدة ، بحيث يصبحون مستعدين للمواطنة المسئولة ،ومواصلة التعلم والعمل المنتج في الاقتصاد الحديث.
 - يحرز تلاميذ الأمة المركز الأول على العالم في الإنجاز في الرياضيات والعلوم.
 - يصبح كل بالغ متعلما، يمتلك المعرفة والمهارات اللازمة للمنافسة في الاقتصاد العالمي ، ويمارس حقوق المواطنة وواجباتها.
 - تصبح كل مدرسة خالية من المخدرات والعنف والسلاح والكحول، وتوفر بيئة يسودها النظام وتساعد على التعلم.
 - يفيد المدرسون من برامج التطوير المهني ، ويحصلون على المعرفة والمهارات اللازمة لتعليم جميع التلاميذ وإعدادهم للقرن المقبل.
 - تشجع كل مدرسة على تكوين شراكات من أجل زيادة اهتمام الآباء ومساهماتهم في تطوير النمو الاجتماعي والعاطفي والأكاديمي للأطفال.
- إن تعزيز قيم التسامح واحترام حقوق الآخر وخصوصياته، والتدريب على معالجة المشكلات بأسلوب الحوار المبني على قيم الحرية في طرح الأفكار والدفاع عنها بأسلوب حضاري وسلمي، كانت دوما هي صمام المحافظة على استقرار دول يتكون نسيجها الاجتماعي من أطياف مختلفة ومتباينة ثقافيا ودينيا واثنيا، تتحمل التربية جانبا معتبرا في عملية إعداد النشء وتدريبه على هذا النمط من السلوك الاجتماعي الراقى.

5-1-2- التربية على المواطنة وحقوق الإنسان في المملكة المتحدة (بريطانيا)

لقد كان التعليم في المملكة المتحدة البريطانية تتكفل به المؤسسات الدينية، حتى صدور قانون 1870، الذي ألزم الحكومة بالاهتمام بالتعليم وإنشاء المدارس الحكومية ووضع المناهج الملائمة، ومراقبة عملية التدريس التي تشرف عليها المؤسسات الدينية التطوعية، حتى صدور قانون "بتاير" 1944 الذي حدد مستويات مهام التعليم والجهات المعنية بالقيام بهذه المهام، وكيفية انجازها، من الحكومة المركزية إلى السلطات التعليمية المحلية، وصولا إلى المدارس في القاعدة، لتأتي مرحلة جديدة لإصلاح التعليم في المملكة تجسدت في قوانين (1960-1986) في هذه الفترة تم إلغاء عملية الانتقاء بناءً على القدرات واستخدام صيغة التعليم الثانوي الشامل، وتم تفعيل دور المجتمع للمشاركة في حركة التعليم الابتدائي

والإعدادي ، وقد توالى الدعوات لتطوير التعليم من خلال تطوير المناهج ، والتركيز على حاجة سوق العمل، وفي عام 1980م صدر قانون الشراكة الخاصة بالآباء والذي أعطى أهمية كبيرة للآباء وجعلهم يشاركون المدارس في وضع واتخاذ القرارات، وفي عام 1986م صدر قانون التعليم الذي يقضي بمشاركة الآباء بصفتهم أعضاء في مجلس المدرسة في التوظيف والإدارة والإشراف¹.

في 19/11/1997 تم تشكيل المجموعة الاستشارية لتعليم المواطنة في المملكة المتحدة، والتي حددت أهدافها في تقديم إطار لتعزيز المواطنة وتعليم الديمقراطية في المدارس، بحيث يعتمد هذا الإطار كمرجعية يعرف بتقرير كريك "Bernard Crick report" وتضمن التقرير جملة من الإجراءات التي تعزز التربية من أجل المواطنة في المدارس:²

- المسؤولية الاجتماعية والأخلاقية: ربط التلاميذ من خلال تدريس التربية المدنية والديمقراطية، بمكونات المجتمع من خلال منظومة الحقوق والواجبات وضرورة التفاعل مع مكونات المجتمع بالحث على الانخراط المجتمعي الفعال، لتحقيق المواطنة النشطة.
- المعرفة السياسية: وتتجلى في فهم المؤسسات والممارسات الديمقراطية، والأحزاب وجماعات الضغط والهيئات التطوعية.
- معرفة الحقائق الاقتصادية الأساسية لحياة الكبار.
- المعرفة الاجتماعية: وتنمي المعرفة والقيم والمهارات لدى الناشئة من خلال عمليات التفاعل في منازلهم، وفي المجتمع الكبير الذي ينتمون إليه، اعتباراً أن هذه العمليات التفاعلية هي أساس النضج الاجتماعي للتلاميذ، حتى يصبحوا مواطنين فاعلين.
- توسيع مدارك التلاميذ من خلال معرفة النشاط المجتمعي المحلي والأوروبي والعالمي.

وقد تم تطوير برنامج المواطنة الجديد من قبل معهد دراسات المواطنة من خلال مشروع تجريبي مع عدد من المدارس الابتدائية في "هالتون" في الشمال الغربي، ويسعى البرنامج لمساعدة التلاميذ على اكتساب مفهوم المواطنة من خلال المبادئ التي تجعل منهم مواطنين

¹ <http://dr-saud-a.com/vb/printthread.php?t=55722&pp=10&page=1>.

² Bernard Crick, Education for citizenship and the teaching of democracy in schools, Qualifications and Curriculum Authority, London, 1998.p4.

فاعلين في مجتمعهم، من خلال تجاربهم اليومية وتشجيعهم من خلال أنشطة صافية ولا صافية على مناقشة أفكارهم والبحث في القضايا التي تهمهم بكل حرية وديمقراطية، وتنمية قدراتهم ومواهبهم في النقد، يدعم البرنامج بملاحظات المعلمين والتلاميذ، كما يتم التعرف على كيفية عمل المجلس المحلي، بهدف ربط العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي لتعزيز التربية من أجل المواطنة وحقوق الإنسان الفعالة¹.

كما كان لوزارة العدل أيضا مساهمة في تعزيز المواطنة لدى الشباب، إيماناً من السلطات البريطانية أن موضوع التربية على المواطنة وحقوق الإنسان، لا يتحمل النظام التربوي مسؤولية الإشراف على تعزيزه بل يجب أن تتضافر كل الجهود لنجاح هذا الهدف، من خلال تأسيس لجنة المواطنة لدى الشباب، لمعرفة اتجاهات الشباب نحو المفهوم والبحث في كيفية تعزيزه لديهم².

5-1-3- التربية على المواطنة وحقوق الإنسان في فرنسا

تميز النظام التربوي الفرنسي كغيره من النظم التربوية الأوروبية، بإشراف الكنيسة على عملية التربية والتعليم إلى غاية قيام الثورة الفرنسية، وإعلان حقوق الإنسان والمواطن 1789، حيث تم وضع منهاج عام 1883 والذي استمر لغاية 1927، حيث تمت مراجعته وإحداث تحسينات في برامج التعليم ليستمر العمل بها إلى غاية أواخر الستينات من القرن الماضي، عموماً تميز النظام التربوي الفرنسي بجملة من المبادئ³:

- **حرية التعليم** : : تعتبر الدولة الفرنسية حرية التعليم عام أو خاص مظهر من مظاهر حرية التعبير وقد أقره قانون (loi Debré) رقم 59-1557 مؤرخ في 1959.12.31 ، كما أن الدولة تحتفظ بحقها في إصدار الشهادات، والرتب العلمية وأي شهادة لا يتم التصديق عليها من الهيئة الحكومية لا قيمة لها.
- **مجانية التعليم** : تم إقرار مبدأ مجانية التعليم الابتدائي العام، من أواخر القرن التاسع عشر بموجب القانون الصادر في 16 يونيو 1881، وقد تم تمديده في التعليم الثانوي بموجب القانون الصادر في 31 مايو 1933 .

¹ bid ,p13.

² Avril keating et autre, *Citizenship Education in England 2001 - 2010: Young people's practices and prospects for the future*, Department for Education, london, nov 2010, p3.

³ <http://www.education.gouv.fr>

- **الحيادية:** التعليم في فرنسا يطالب بالحياد الفلسفي والسياسي اللازم للمعلمين والطلاب.
 - **العلمانية:** مبدأ العلمانية في الدين هو أساس النظام التعليمي الفرنسي منذ أواخر القرن التاسع عشر، التعليم العام علماني بموجب قوانين 28 مارس 1882 و 30 أكتوبر 1886، فهي تضع التزام التربية والتعليم والقوى العاملة والبرامج بمبدأ العلمانية، وقد برزت أهمية القيم العلمانية في المدارس من خلال قانون 09 ديسمبر 1905 المنشأ لعلمانية الدولة.
 - **إلزامية التعليم:** التعليم إلزامي في فرنسا للفرنسيين أو المقيمين على التراب الفرنسي بموجب القانون (loi Jules Ferry du 28 mars 1882)، من سن السادسة إلى غاية (13-14 سنة) بموجب قانون 1936.08.09، ثم تم تمديده إلى غاية 16 سنة بموجب مرسوم رقم 45-59 مؤرخ في 1959.01.06.
- وأهم تغير ميز النظام التربوي الفرنسي كان بعد أزمة 1968، حيث أعيد النظر في كثير من القضايا المتعلقة بالتربية والتعليم في فرنسا، كقضايا المواطنة وحقوق الإنسان التي بدأ الاهتمام بها نظرا للتغيرات الحاصلة في المجتمع الفرنسي، وزيادة حجم المشكلات الاجتماعية والاقتصادية، الناجمة عن تراكمات عدة عقود، مما فرض ضرورة مراجعة النظام التربوي والتفكير في المحتوى والأساليب التي تمكن من تكوين مواطنين فاعلين محليا وعالميا¹.
- إن التوجه العام نحو التربية من أجل المواطنة وحقوق الإنسان هو سمة المجتمعات الأوروبية عامة، بعد سقوط جدار برلين وإقامة الإتحاد الأوروبي بشكله الحالي، فكل الدراسات الأوروبية حول موضوع المواطنة وحقوق الإنسان تركز على أهداف أساسية يجب أن تتجز من أجل تكوين مواطن فعال، فلم يعد الاهتمام فقط بنقل المعارف بل صار التركيز على الكفاءات في الأداء بعد الحصول على المعرفة، بمعنى أن الطلاب يجب أن يكتسبوا المهارات الأربع يصبحوا مواطنين نشطين ومسؤولين²:
- 1- المهارات المدنية (المشاركة في حياة المجتمع من خلال العمل التطوعي، التأثير على السياسات العامة من خلال التصويت والعرائض).

¹ RÉPUBLIQUE FRANÇAISE, L'ÉDUCATION CIVIQUE À L'ÉCOLE, Avis du Conseil économique, social et environnemental sur le rapport présenté par M. Alain-Gérard Slama, 22/04/2009.P7

² L'éducation à la citoyenneté en Europe, l'Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture», (EACEA P9 Eurydice et soutien aux politiques). <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice.p33>.

2- المهارات الاجتماعية (الذين يعيشون ويعملون معا، وحل النزاعات).

3- مهارات الاتصال (الاستماع والفهم والمناقشة).

4- المهارات بين الثقافات (بدء الحوار بين الثقافات تقدير الاختلافات الثقافية).

إن تداعيات العولمة ألفت بظلالها على المجتمع الأوروبي بشكل عام، والمجتمع الفرنسي بشكل خاص، حيث يشير المجلس الاقتصادي الاجتماعي والبيئي في تقريره (22/04/2009)، إلى الأزمات التي تسببت فيها صدمة العولمة، حيث يحددها كما يلي:¹

- **أزمة السيادة:** وتسببت في إضعاف إلى حد كبير شرعية السلطة ودورها التاريخي، وكان لهذا السبب تأثير قوي جدا على المواطنين، وخاصة فئة الشباب التي صارت مطالبها بالحرية والحقوق بشكل أكبر، متناسية الواجبات والتضامن المجتمعي.
- **أزمة الديمقراطية التشاركية:** إن انعدام الثقة أدى إلى العزوف عن المشاركة السياسية، والامتناع عن التصويت والاقتراع، لذا وجب البحث في كيفية نشر الوعي بين الطلاب بأنه لا توجد حرية دون احترام القانون والحقوق والواجبات.
- **أزمة الرفاهية:** الأزمة الاقتصادية وتأثيرها على القدرة على التمويل، وقد ازدادت بشكل خطير احتياجات الحماية ضد المضايقات، وفي الوقت نفسه الاحتياجات الجديدة، مثل المساعدة على الإنجاب، وحماية البيئة نتيجة التقدم التكنولوجي، الصحة والرعاية الصحية في المستشفيات، ومن هنا كانت الحاجة أكبر من أي وقت مضى، للتربية المدنية للتركيز على القضايا التي أثرت كالعلاقة بين مفهومي الأمن والمسؤولية التي هي واحدة وغيرها من شروط الحرية.
- **أزمة التماسك الاجتماعي:** إن تنامي النزعة الفردية يهدد التماسك الاجتماعي، مما يؤدي إلى عدم تكافؤ الفرص، ولمعالجة ذلك يجب التركيز على التضامن المجتمعي، وهنا نكون في حاجة ماسة للتربية المدنية.

وهذا ما جعل المجلس الوطني للبرامج في فرنسا، يركز على موضوع المواطنة وحقوق الإنسان من المراحل التعليمية الأولى، حيث التركيز على التربية المدنية في المدرسة من أجل تكوين قاعدي يعزز قيم المواطنة، بوضع ثلاث محاور أساسية للتربية المدنية:²

¹ RÉPUBLIQUE FRANÇAISE, L'ÉDUCATION CIVIQUE À L'ÉCOLE, Avis du Conseil économique, social et environnemental sur le rapport présenté par M. Alain-Gérard Slama, 22/04/2009. p p [] 69.70.

² Marie Mc Andrew, Caroline Tessier, Guy Bourgeault, L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux États-Unis et en France : des orientations aux réalisations, Revue française de pédagogie. Volume 121, 1997. L'éducation comparée. p 62.

- تعليم الطفل بأنه فرد ضمن مجموعة أخرى من الأفراد، له حقوق وعليه واجبات، داخل الأسرة والمدرسة والمجتمع المحلي والعالم.
- تعليم الطفل بأنه عنصر فعال في نظام ديمقراطي، ويتعلم حقوقه وواجباته المدنية كمواطن، وتحديد وضعيته من خلال تعميق المفاهيم الشعبية (الأمة، الدولة، الجمهورية).
- تعليم الطفل بأنه عنصر هام في المجتمع الإنساني ويعرف وضعه، كعضو في أمة من بين الأمم الأخرى، من خلال تعلم معنى السيادة وقيم السلام والتضامن والاتجاهات وحماية البيئة كواجب أخلاقي.

إن التربية من أجل المواطنة وحقوق الإنسان في النظام التربوي الفرنسي، تجاوزت مرحلة التعليم من أجل اكتساب المعارف، إلى مرحلة التربية المدمجة مركزة على الأنشطة الصفية واللاصفية في تعزيز سلوك المواطنة، إن المنشور الصادر في 1996 ينص بوضوح على أن تطبيق مناهج التربية المدنية من مسؤولية الفريق التعليمي، كل حسب المنهاج الخاص به والذي تكون تربية المواطنة مدمجة ضمن وحداته¹.

5-1-4- التربية على المواطنة وحقوق الإنسان في اليابان

إن التعليم في اليابان يتميز بقوة وفعالية المناهج الدراسية، التي تسعى للمحافظة على التميز في المجال التعليمي والتربوي، من خلال دعم وتعزيز الشعور بالانتماء للأمة اليابانية، وتوحيد الشعور بالحس القومي، وضرورة الريادة في المجال العلمي والتكنولوجي، وهذا يرجع بالدرجة الأولى إلى الطرق المعتمدة في بناء المناهج من خلال جملة من المعايير، مرتبطة بتطوير المناهج التربوية، وتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع، والاستخدام الأمثل لتكنولوجيا الإعلام والاتصال في العملية التربوية.

إن النظام التربوي في اليابان يولي أهمية كبيرة للتربية على المواطنة وحقوق الإنسان، يتجلى ذلك في المناهج المعدة لمختلف مستويات التعليم، خاصة التعليم الأساسي حيث يعتبر اللبنة في تكوين شخصية الفرد وملاحم مواطن المستقبل، حيث جاء في التقرير المقدم من طرف المجلس القومي لإصلاح التعليم في اليابان (NCER) في 1987/08/07 مكون من أربعة

¹ François GALICHET, L'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'enseignement français nécessairement laïcs et leur mise en œuvre, Colloque international salésien de Lyon (20-24 août 2005), p10.

أجزاء يتضمن ملامح الإصلاح التي اقترحتها اللجنة المكلفة بالإصلاحات في أكتوبر 1986، وأهم ما ورد فيها ويتعلق بالتربية على المواطنة وحقوق الإنسان:¹

- التركيز في الصنفين الثالث والرابع على مناهج المواطنة واختيار الأصدقاء.
 - إلغاء مقررات العلوم الاجتماعية في الابتدائي وتقديم مقرر جديد (دراسة الحياة)، كمقرر متكامل.
 - جعل مادة الاقتصاد المنزلي إجبارية في المرحلة الثانوية للجنسين.
 - الاهتمام بدراسة وتدريس التربية الخلقية.
- إن التربية من أجل المواطنة في اليابان، اتخذت بعد الحرب العالمية الثانية عدة أشكال يمكن أن نقسمها إلى ثلاث فترات أساسية:²
- الفترة الأولى: (1947-1955) وتميزت بتركيزها على التعليم من خلال ربط العلاقة بين المدرسة والمجتمع، من خلال المناهج الدراسية والدراسات الاجتماعية، فكان التعليم من خلال المواطنة، يركز على طريقة حل المشكلات.
 - الفترة الثانية: (1955-1985) وتميزت باعتمادها المقاربة المعرفية، فكان التعليم يعزز من المعرفة والفهم لقيم المواطنة، فالتعليم في هذه المرحلة هو تعليم عن المواطنة.
 - الفترة الثالثة: (1985-يومنا هذا) وتميزت فيه التربية من أجل المواطنة، باعتماد مقاربة القدرات، والتركيز على الأنشطة المدرسية، التي تعزز من دوافع سلوك المواطنة الصالحة النشطة والفعالة.
- إن طبيعة المجتمع التقليدي المحافظ في اليابان، والذي يتخذ من المدرسة ملاذاً وحصناً للمحافظة على عاداته وتقاليده، فالنموذج التقليدي للمجتمع يفرض قيوداً صارمة على حرية التصرف بشكل فردي، وعلى التعبير عن التنوع، فالمدارس تواجه مشكلات الأطفال الوافدين من بلدان أخرى بثقافات متعددة، لذلك يسعى التعليم من خلال مناهجه على المساعدة في تطوير مجتمع متعدد الثقافات، سواء تعلق ذلك بالوافدين الأجانب أو خلافاً داخل المجموعة اليابانية، وأوجه التشابه مع مجموعات أخرى.³

¹ عبد الجواد سيد بكر، التربية المقارنة والسياسات التعليمية، مكتبة جزيرة الورد، المنصورة، 2006، ص 177.

² NORIO IKENO, *Education In Japan After World War II International Journal of Citizenship and Teacher Education* Citizenship, Vol 1, No. 2, December 2005, p 94

³ DAVID MCCULLOUGH, *Moral and social education in Japanese schools: Conflicting conceptions of citizenship, Citizenship Teaching and Learning, Vol 4, No. 1, July 2008, p 32.*

5-2- التربية على المواطنة وحقوق الإنسان في الوطن العربي

5-2-1- التربية على المواطنة وحقوق الإنسان في مصر

سعى النظام التربوي في مصر من منتصف القرن الماضي، مثل غالبية الدول العربية المتحررة من نير الاستعمار، إلى وضع سياسة تربوية تكون في مستوى تطلعات الشعب، بتحقيق التعليم للجميع ومحاربة الجهل والأمية، فكان التركيز في البداية على هذا التحدي الكبير، من خلال رسم سياسة تربوية تهدف إلى:¹

- تكافؤ الفرص لجميع المواطنين في مراحل التعليم جميعها.
- تعميم التعليم الابتدائي في أسرع وقت ممكن.
- تخطيط التعليم في ما بعد المرحلة الابتدائية على أساس احتياجات البلاد وإمكانياتها وتدعيم هذا التعليم، حتى يؤدي الغرض منه لتخريج قادة فنيين واختصاصيين للمستقبل.

- التوسع في التعليم الفني ولو كان ذلك على حساب التعليم العام.

يتميز النظام التعليمي في مصر بالتنوع والتشعب من دور الحضانة إلى غاية التعليم العالي، فهناك التعليم العام والتعليم الخاص، والتعليم الأزهري والفني، وتعليم استشاري خاص وتعليم مزدوج اللغة، تزداد حدة وظهورا في مرحلة التعليم الثانوي من خلال تنوع المرجعيات الثقافية للمناهج المطبقة في هذه المدارس، مما يخلف مشكلة في كيفية تعليم وتدريب الطلاب على قيم المواطنة وحقوق الإنسان، هذا ما جعل عدة مفكرين ينادون بضرورة وضع إستراتيجية فعالة لمجابهة هذه المشكلة، "إن المرجعية الثقافية التي نسعى إليها، هي تلك التي تصل الماضي بالحاضر في اتجاه المستقبل، ويتطلب ذلك تبني إستراتيجية "التجديد من الداخل"، بحيث ينظر إلى كل الازدواجيات بوصفها تنوعا في إطار الوحدة، تلك الوحدة المطلوب رسم معالمها وإطارها العام وأهدافها وفلسفتها، بحيث تكون هذه الوحدة هي العاصم والحاكم لكل تنوع تعليمي وثقافي التعليم الثانوي"².

خاصة في ظل مجتمع متعدد الثقافات، حيث بات من الضروري تعميق الدراسة حول الرؤى المختلفة للمفاهيم وفق المقاربات والمداخل التي يعتمدها أصحاب كل تيار، لتوحيد الرؤى ليس

¹ عبد الله عبد الدائم، نحو فلسفة تربوية عربية، مركز دراسات الوحدة العربية، ط2، بيروت، 2000، ص 242.
² شبل بدران بدران، التربية المدنية التعليم والمواطنة وحقوق الإنسان، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2009، ص 214.

بالضرورة سيادة طرف على الآخر، وإنما بهدف الاندماج في بوتقة واحدة تسع الجميع للعمل وفق شروط تسمح للجميع بأن يكون واعيا بمحتوى المفهوم، ساعيا لتطبيق وتجسيد ما تم الاتفاق حوله، خاصة أن مفهوم المواطنة وحقوق الإنسان يعتبر مدخلا أساسيا لمناقشة جملة من القضايا المتعلقة بالهوية والانتماء، فكانت الدعوة لتشكيل مجلس قومي للمواطنة الفعالة، يشارك فيه الجميع يتبنى مقترح لتفعيل دورة التربية المدنية، ومن أهم المقترحات الواردة في المبادرة:¹

- الإسهام في الارتقاء بثقافة ومناخ المؤسسات التربوية المقصودة وغير المقصودة.
- التأكيد على أن مشاركة المواطنين بكل أشكالها ومستوياتها، إنما تنعكس أولا على صالح المواطنين ورفاهيتهم.
- تعميق فهم الأسس التاريخية والفلسفية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية للديمقراطية الدستورية.
- التعريف بالمجتمع المدني ومؤسساته وأهميتها في تفعيل وحث مشاركة المواطنين، والتعريف بطبيعته وأغراض منظمات المجتمع المدني.
- تعزيز فهم كيف تعمل الحكومة الدستورية، وصلاحيات وأدوار الحكومات المحلية والإقليمية.
- تنمية القيم والميول والاتجاهات والفضائل اللازمة للمواطنة الفعالة، والمشاركة السياسية والمدنية والمسؤولية الاجتماعية.
- تعزيز فهم الدستور والقانون والوثائق الأساسية التي تحكم الحياة السياسية والمدنية وتحدد العلاقات بين المواطنين وبينهم وبين الدولة.
- فهم أهمية ومغزى السياسة الحكومية والمجتمع المدني للحياة اليومية للمواطنين.
- تنمية الإحساس بالفعالية والكفاءة السياسية والمدنية وإمكانية تأثير المواطنين في السياسات العامة على كل المستويات.
- دعم فهم وتقدير أهمية التمسك بحقوق المواطنة وتولي مسؤولياتها والتزاماتها.

¹مصطفى قاسم، التعليم والمواطنة (واقع التربية المدنية في المدرسة المصرية)، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، القاهرة، 2006، ص ص 251، 252

5-2-2- التربية على المواطنة وحقوق الإنسان في المغرب

بعد التقرير الذي أعده البنك الدولي حول التربية والتكوين في القرن 21 بالمغرب سنة 1995 والذي شخص فيه بشكل عام مفاصل الضعف والتأزم التي يعاني منها النظام المدرسي بالمغرب، نصح بضرورة الشروع في إصلاحات تستجيب للمقاييس العالمية للتربية والتكوين، وعلى اثر ذلك شرع المغرب في تعديل المناهج التربوية بما يتماشى مع التطورات المسجلة محليا وعالميا، في مجال التربية على حقوق الإنسان شملت جوانب النظام التربوي وتجلت في ثلاث مستويات رئيسية:¹

- مستوى أول: ويهم الفاعلين التربويين بحيث تم استثمار وعي الأطر التعليمية بقضايا حقوق الإنسان بإشراكهم في إنجاز مختلف العمليات المرصودة.
 - مستوى ثان: ويتعلق بالبرامج الدراسية، حيث تم رصد المضامين القابلة للاستثمار ودعمها بمضامين جديدة، تمكن من تعزيز مبادئ ومفاهيم حقوق الإنسان، ومن استعمال طرائق وأساليب تربوية ملائمة، تساير المستوى العقلي والعمرى للتلميذ.
 - مستوى ثالث: ويخص إعداد الوسائل التعليمية والدلائل العلمية والمرجعية وتحديد الأنشطة التربوية التي تساعد على توفير الجو الملائم لتحقيق الأهداف المتوخاة.
- ولتجسيد هذه المستويات جاء الميثاق الوطني للتربية والتكوين في غاياته الكبرى، موضحا ما ترمي إليه العملية التكوينية:

"ينطلق إصلاح نظام التربية والتكوين من جعل المتعلم بوجه عام، والطفل على الأخص، في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية. وذلك بتوفير الشروط وفتح السبل أمام أطفال المغرب ليصقلوا ملكاتهم، ويكونون متفحطين مؤهلين وقادرين على التعلم مدى الحياة. وإن بلوغ هذه الغايات ليقضي الوعي بتطلعات الأطفال وحاجاتهم البدنية والوجدانية والنفسية والمعرفية والاجتماعية، مما يقتضي في الوقت نفسه نهج السلوك التربوي المنسجم مع هذا الوعي من الوسط العائلي إلى الحياة العملية مرورا بالمدرسة، ومن ثم يقف المربون والمجتمع برمته تجاه المتعلمين عام، والأطفال خاصة، موقفا قوامه التفهم والإرشاد والمساعدة على التقوية

¹ http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=358&Model=M&SubModel=138&ID=343&ShowAll.

التدريبية لسيرورتهم الفكرية والعملية، وتشتتتهم على الاندماج الاجتماعي، واستيعاب القيم الدينية والوطنية والمجتمعية¹.

وانطلاقاً من هذا الميثاق تم الشروع في الإصلاحات التربوية والتي شملت كل مواد التعليم في مراحلها المختلفة، ونسجل هنا خاصة في مرحلة التعليم المتوسط، إدخال تعديلات على المنهاج المعد في مادة التربية الوطنية، حيث تم استبداله بمنهاج التربية على المواطنة محدد الأهداف التي ترمي إليها هذه التربية "تتوخى التربية على المواطنة تنمية الوعي بالحقوق والمسؤوليات الفردية والجماعية، والتدريب على ممارستها، مما يدعم المحددات التي تجعل المدرسة، المرتقبة من خلال الإصلاح، مفتوحة على الحياة، وجذابة لذاتها أي بما توفره للتلاميذ والتلميذات كل يوم كفضاء لبناء الشخصية، واكتساب الاستقلالية، والعيش سوية مع الآخرين، وممارسة المواطنة. ولعل من المفيد التذكير بهذا الصدد بأن ممارسة المواطنة ليست مرهونة "بالرشد القانوني" الذي يخول المشاركة في الحياة السياسية، وخاصة العمليات الانتخابية، بل أن لكل مرحلة، بدءاً بالسنوات الأولى من الحياة، أشكالاً وتعابير وصيغ لتلك الممارسة متى تم تحسيس الأطفال بها. وبناء على ذلك، فإن تصور التربية على المواطنة من هذا المنظار، أي من زاوية ما يمكن أن تتميه حالياً من سلوكيات مواطنة يومية متكيفة مع كل سن، من شأنه أن يحدث - مع مرور الزمن وتضافر جهود قنوات أخرى - ذلك التراكم الذي يغرس قيم المواطنة في الفكر والوجدان ويجعل من بلورتها وتفعيلها أمراً طبيعياً، إرادياً متسماً بالديمومة"².

إن المناهج التربوية في المغرب تسعى إلى تحقيق غايات الإصلاح في تكوين مواطن متشبع بقيمه الثقافية، يعترف بانتمائه الوطني ومفتوح على العالم من حوله، غير أن هذه المناهج تقابل بالنقد الشديد من طرف المتابعين للشأن التربوي، ففي دراسة حول تقييم الكتب المدرسية في ضوء مبادئ حقوق الإنسان والمساواة بين الجنسين، خلصت إلى أنه يجب الاهتمام بجملته من المبادئ والتدخل لتنقية كل ما يخالفها من مضامين خاصة ما يتنافى مع مبدأ المساواة على مستوى العرق والسن واللغة، أو ما يحد من حرية التفكير والتعبير والمعتقد³.

¹ المملكة المغربية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الرباط، 2000، ص 7.

² وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض (المناهج التربوية للسلك الإعدادي)، المغرب، 2002، ص 39.

³ مصطفى كاك، دراسة تقويمية للكتب المدرسية الجديدة في ضوء مبادئ حقوق الإنسان والمساواة بين الجنسين، دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتربية، الدار البيضاء، المغرب، عدد 3، ص 73.

حيث يرون فيها مناهج مبتورة خاصة فيما تعلق بموضوع حقوق الإنسان، فهي لم تراعى الجوانب الأساسية في مشروع التربية على حقوق الإنسان" لم يشر الميثاق ضمن الأهداف العامة لمختلف أطوار التربية والتكوين المنصوص عليه في الدعامة الرابعة بالنسبة ل (الابتدائي والإعدادي والثانوي..) إلى أي هدف يتعلق بتسيخ ثقافة حقوق الإنسان لدى الناشئة، فكل ما هنالك أن التعليم الأولي يرمي إلى " التشبع بالقيم الدينية والخلقية والوطنية والإنسانية ليصبحوا مواطنين معتزين بهويتهم وبتراثهم وواعين بتاريخهم ومندمجين فاعلين في مجتمعهم". هناك فقط إشارة عابرة إلى حقوق الإنسان ضمن مرامي السلك الإعدادي.

أما بالنسبة للتعليم الثانوي فلا وجود لأي إشارة إلى التربية على حقوق الإنسان ضمن الأهداف التي حددها الميثاق لهذا السلك؛ فالميثاق أثناء حديثه عن حقوق الإنسان في القسم الأول بعنوان "المبادئ الأساسية"، لم يتحدث، وبشكل خجول وفي آخر فقرة من الثوابت الخمسة للميثاق إلا على "التفتح على معطيات الحضارة الإنسانية العصرية وما فيها من آليات و أنظمة تركز حقوق الإنسان وتدعم كرامته"¹.

5-2-3- التربية على المواطنة وحقوق الإنسان في تونس

مر إصلاح التعليم في الجمهورية التونسية منذ استقلالها، بإصلاحات تربوية بارزة كانت محطات لمراحل مرت بها البلاد من أجل مواكبة التغيير الحاصل محليا ودوليا، تمثلت في ثلاث محطات كبرى للإصلاح التربوي توجت بقوانين توجه هذا الإصلاح وترسم معالمه البارزة وفقا للمراحل الزمنية التالية:

1- القانون 58/118 مؤرخ في 21 ربيع الثاني 1378 هـ / 1958/11/04.

2- القانون التوجيهي 91/65 المؤرخ في 29/07/1991.

3- القانون التوجيهي 2002/80 المؤرخ في 23/07/2002.

سعى النظام التربوي من خلال القانون التوجيهي الأخير المتعلق بالتربية والتعليم الأساسي إلى تبني مقاربة بيداغوجية حديثة، تمكن التلاميذ من اكتساب مهارات وكفاءات أساسية تجعل منهم مواطنين صالحين، معتزين بهويتهم بكل أبعادها ويتحلون بقدر كاف من حب الوطن والولاء له مع التفتح على الحضارات الإنسانية، جاء ذلك بشكل واضح وصريح في

¹ بن بيه رشيد، تقييم التجربة المغربية في مجال التربية على حقوق الإنسان، الحوار المتمدن، عدد 2947 بتاريخ، 17.03.2010.

17http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=208030

الفصل الثالث من القانون التوجيهي الأخير" تهدف التربية إلى تنشئة التلاميذ علي الوفاء لتونس والولاء لها وعلي حب الوطن والاعتزاز به وترسيخ الوعي بالهوية الوطنية فيهم وتنمية الشعور لديهم بالانتماء الحضاري في أبعاده الوطنية والمغربية والعربية والإسلامية والإفريقية والمتوسطية ويتدعم عندهم التفتح علي الحضارة الإنسانية .كما تهدف إلى غرس ما أجمع عليه التونسيون من قيم تتعد علي تثمين العلم والعمل والتضامن والتسامح والاعتدال وهي الضامنة لإرساء مجتمع متجذر في مقومات شخصيته الحضارية متفتح علي الحداثة يستلهم المثل الإنسانية العليا والمبادئ الكونية في الحرية والديمقراطية والعدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان"¹

وجاء التقرير الوطني حول التطور التربوي (2004/2008) ضرورة دعم السلوك الحضاري في الوسط المدرسي والتربية علي المواطنة معتبرا أن التربية تفقد أهميتها إن هي ظلت في مستوى المعرفة فقط، ولم تؤدي دورها في بناء السلوك الإنساني والحضاري، خاصة في مجال التربية علي المواطنة"لقد احتلت التوجهات الرامية إلى دعم السلوك الحضاري في الوسط المدرسي، وتنشئة المتعلمين علي المواطنة مكانة محورية ضمن السدى المميز للفعل التربوي، وذلك من منطلق الإيمان بأن التربية تفقد جوهرها إن هي اكتفت بالتمحور حول تعزيز المعارف في بعدها الأكاديمي وأهملت تنشئة المتعلمين علي السلوك الحضاري، وتربيتهم علي المواطنة، لذلك كانت العناية بالتنشئة الاجتماعية للمتعلّم من الثوابت المرافقة للفعل التربوي من السمات المميزة لمختلف الخطط والتوجهات التربوية في تونس، وجعلت من الحياة المدرسية أفضل فضاء لتحقيق هذا التوجه"².

لذا كان القانون التوجيهي حريصا علي التأكيد علي جملة من الغايات من العملية التربوية، ضمنها من خلال فصوله المختلفة، مبرزا أهمية التربية في تعزيز قيم المواطنة وحقوق الإنسان، يشير الفصل (48) إلى "تؤمن المدرسة تكون المتعلمين تكوينا متينا ومتوازنا ومتعدد الأبعاد، وتساعدهم علي امتلاك المعارف واكتساب الكفايات التي تؤهلهم للمشاركة الفاعلة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والتعلم مدى الحياة والمساهمة في إرساء مجتمع حر ديمقراطي قادر علي مواكبة الحداثة والتقدم"، كما يؤكد علي هذه التوجهات

¹ قانون توجيهي عدد 80 لسنة 2002، المؤرخ في 23 جويلية 2002، المتعلق بالتربية والتعليم الأساسي.
² الجمهورية التونسية، وزارة التربية والتكوين، التقرير الوطني حول التطور التربوي (2004/2008)، تونس، ص 45.

الفصل (56) "تضطلع المدرسة أساسا بمهمة التكوين المعرفي للمتعلمين وإكسابهم منهجيات في العمل وفي حل المسائل والتربية علي المواطن، كما تعمل في كل مراحل التعليم وفي جميع مجالات الدراسة وعبر تنظيم الحياة المدرسية والأنشطة الموازية التي تقدمها، علي إكسابهم كفايات ومهارات عامة تمثل قاعدة صلبة لمواصلة التعليم والتكوين ولقابلية التشغيل."

كما يسعى النظام التربوي لتعزيز قيم المواطنة وحقوق الإنسان من خلال مشاركة المجتمع المدني في العملية التربوية، بنشر ثقافة المواطنة وحقوق الإنسان من خلال تحضير مناشير ومطبوعات تحث على التحلي بقيم المواطنة وحقوق الإنسان، لعل أشهرها الدليل المرجعي للشباب والمواطنة الفعالة والذي جاء بعنوان "حافلة المواطنة" حيث يحتوي على شروحات ورسومات موجهة بالدرجة الأولى للشباب يستهدف تنمية قيم ومهارات المواطنة وحقوق الإنسان لديهم متضمنا محورين رئيسيين، يتناول المحور الأول: المواطنة... من الاعتراف بالحق في الانتخاب إلى الاعتراف بكافة الحقوق وضمانها، ويتناول المحور الثاني: المواطنة الفاعلة الإطار القانوني، الآليات وفضاءات ممارسة المواطنة.*

5-2-4- التربية على المواطنة وحقوق الإنسان في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي

إن موضوع المواطنة في المجتمع الخليجي لم يلق الاهتمام المناسب خلال العقود الماضية رغم تضمينه معظم الدساتير الصادرة بعد تشكل الدولة بمفهومها الحديث، لكن الاهتمام بهذا المفهوم تنامي خاصة خلال العقد الأخير من القرن الماضي، نتيجة للتحديات المسجلة محليا وعالميا، فالتطور التكنولوجي والعلمي وانخفاض معدلات الأمية في المجتمعات الخليجية وسهولة الاتصال بينها وبين باقي شعوب المعمورة، وتحسن الوضع الاقتصادي في دول مجلس التعاون الخليجي، مما جعلها محط أنظار الكثير من الأمم كفضاء للعمل والنشاط الاقتصادي، مما جعلها أمام تحديات كثيرة من أهمها المحافظة على الهوية في ظل موجة منح الجنسية لعدد كبير من الوافدين بحيث صار النسيج الاجتماعي الأصلي للسكان مهدد بالاضمحلال أمام هذه الموجه، صار لزاما على هذه الدول البحث عن مفاهيم جديدة تحافظ على كيان الدولة وديمومتها، تواجه المنطقة الخليجية تحديات كثيرة تمر بها قد تؤثر في

* لمزيد من الإطلاع يرجى الرجوع إلى: حفيظة شقير، يسرا فراوس، الشباب والمواطنة الفعالة (دليل مرجعي)، تونس، 2014.

استقرارها وأمنها، حيث تصل نسبة المواطنين الأصليين من إجمالي مجموع السكان في دول الخليج طبقاً لإحصاءات عام 2010 إلى 12 % في دولة الإمارات العربية المتحدة، و 13 % في دولة قطر، و 30 % في دولة الكويت، و 48 % في مملكة البحرين، و 70 % في سلطنة عمان، و 73 % في المملكة العربية السعودية. ومثل هذا الواقع السكاني يمثل تحدياً لموضوع المواطنة في المنطقة الخليجية، التي ستجد نفسها أمام مجتمع يمثل خليطاً من العرقيات التي ينتمي معظمها إلى دول جنوب شرق آسيا: الهند، وسيريلانكا، والفلبين، وبنجلاديش، وباكستان، وإندونيسيا، ما قد يتطلب مستقبلاً أكثر من التسامح لإنشاء بعض دور العبادة الخاصة بكل ديانة، أو المطالبة بحق التمثيل السياسي¹.

من هذا المنطلق كان لموضوع المواطنة وحقوق الإنسان، أهمية كبيرة لتجاوز هذه الإشكاليات الناجمة عن التعدد العرقي والثقافي في المجتمع الخليجي، كما أن الانفتاح على العالم جعل أبناء المنطقة أكثر وعياً بحقوقهم المدنية والسياسية، والمطالبة بالديمقراطية كاختيار ضروري للتعيش السلمي وضمان حقوقهم، ومن هنا برز الدور المحوري للتربية في تكوين الأفراد كمواطنين متشبعين بحب وطنهم لديهم شعور عال بالانتماء وضرورة الدفاع عن هذا الوطن وحمايته من كل الأخطار، وأهمية التعايش السلمي بين الأمم وتعزيز قيم التسامح والإخاء والتربية على أن الاختلاف والتنوع هو جسر للاتحاد ونبذ للفرقة والتشتت، فالتنوع الثقافي والعرقي والديني إذا لم يزود بتربية علمية صحيحة، يمكن أن يكون معول هدم في البناء الاجتماعي لأي أمة من الأمم، حيث نسجل سعي دول مجلس التعاون الخليجي لانتهاج مقاربات جديدة تهدف لتنمية ثقافة حقوق الإنسان والمواطنة، من خلال مراجعة المناهج التربوية وتضمينها لهذه المفاهيم والقيم، وتشجيع الجمعيات الوطنية لتبني هذا النهج، كما حدث في المملكة العربية السعودية، بتأسيس الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان في (2004/03/29) والتي من أهدافها:²

1- العمل على حماية حقوق الإنسان وفقاً للنظام الأساس للحكم الذي صدره الكتاب والسنة ووفقاً للأنظمة المرعية، وما ورد في الإعلانات والمواثيق الخاصة بحقوق

¹ سيف بن ناصر بن علي المعمري، التربية من أجل المواطنة في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، مجلة روى إستراتيجية، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، الإمارات العربية المتحدة، المجلد الثاني، العدد 07، يوليو، 2017، ص 41.
² سارة صالح الخشمي، هيفاء عبد الرحمان الثلهوب، تنمية وعي الشباب بحقوق الإنسان لرفع مستوى المواطنة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، المملكة العربية السعودية، عدد 25، 2012، ص 157.

الإنسان الصادرة عن الجامعة العربية، و منظمة المؤتمر الإسلامي، والأمم المتحدة ووكالاتها ولجانها المختصة وبما لا يخالف الشريعة الإسلامية.

2-التعاون مع المنظمات الدولية العاملة في هذا المجال.

3-الوقوف ضد الظلم، والتعسف، والعنف، والتعذيب، وعدم التسامح.

وفي الإمارات العربية يشكل موضوع المواطنة وحقوق الإنسان أهمية بالغة، نظرا للأسباب التي أشرنا إليها سابقا، ودوما التربية تتحمل جزءا غير يسير من المشكلة التي تواجه المجتمعات بشكل عام، والمجتمعات الخليجية بشكل خاص، في تحقيق حول أسباب تدنى معرفة الطلبة الإماراتيين بوطنهم ومؤسساته" أشار كثير من الطلبة الذين شاركوا في هذا التحقيق إلى عدم كفاية منهج التربية الوطنية وعدم فاعليته في تزويدهم بالمعلومات الضرورية للمواطنة"¹.

تبقى التربية تحتل موقعا هاما في نشر ثقافة المواطنة وحقوق الإنسان من خلال المناهج التربوية، التي تساهم في تعزيز هذه الثقافة التي بدونها لا يمكن أن نحقق برامج التنمية التي نسعى لتحقيقها في أوطاننا.

¹ سيف بن ناصر بن علي المعمرى، مرجع سابق، ص 53.

خلاصة الفصل

من خلال ما تم معالجته في هذا الفصل يمكننا أن نحدد أهم المحطات الأساسية التي تم استخلاصها في هذا المجال:

- إن التطور الفكري في مجال حقوق الإنسان، يغور في عمق التاريخ الإنساني منذ "قَطَوَعَتْ لَهُ نَفْسُهُ قَتْلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُ فَأَصْبَحَ مِنَ الْخَاسِرِينَ" (المائدة 30)، والإنسان يدافع ويناضل من أجل حقوقه الطبيعية الأزلية، والتي تعتبر حقوقا فطرية غير قابلة للتنازل، غير أن المكتوب منها يؤسس لبدائيتها من عهد الإغريق، على يد الفلاسفة الرواد.
- التراث الإسلامي (القرآن الكريم، السنة النبوية الشريفة، أقوال وأفعال المفكرين والحكماء والخلفاء المسلمين)، يزخر بثتى الصور التي تؤسس لحقوق الإنسان، كالحرية والعدالة، والمساواة ونبذ التمييز العنصري على أي أساس كان.
- جل المصطلحات والمفاهيم ذات العلاقة بموضوع حقوق الإنسان في العصر الحديث، تطورت في الغرب بفضل العمل المتواصل لهذه الشعوب من أجل تكريس وتعزيز هذه القيم وتجسيدها على أرض الواقع، تضافرت كل الجهود لتحقيق ذلك.
- بعد موجة الاستعمار الحديث وتعرض الكثير من شعوب العالم لفقدان حقوقهم الإنسانية، ونضالهم من أجل نيل حريتهم، وموجة الحروب التي سادت العالم، والتي كانت خاتمتها تأسيس منظمة الأمم المتحدة، التي تسعى من خلال منظماتها المختلفة للعمل على غرس قيم التسامح والمحبة وثقافة حقوق الإنسان، كما تولد الحروب في أذهان الأفراد، يولد السلام أيضا" فالقضية تربية بالأساس، لهذه الأسباب سعت منظمة الأمم المتحدة "اليونسكو" إلى وضع برامج تربية تهدف لنشر هذه الثقافة والتربية عليها، من خلال تقديم المساعدات الفنية والمادية لدول المنظمة.
- قطعت الدول المتقدمة خاصة في أوروبا وأمريكا أشواطا كبيرة في تعزيز ثقافة التربية على المواطنة وحقوق الإنسان، فكرا وثقافة وسلوكا.
- تسعى الدول العربية ومن بينها الجزائر، إلى مراجعة مناهجها التربوية حتى تتلاءم مع التوجهات الحديثة، للتربية على المواطنة وحقوق الإنسان.

الفصل الرابع

المناهج التربوية والمواطنة وحقوق الإنسان في النظام التربوي في الجزائر

*تمهيد

- 1- النظام التربوي في الجزائر
- 1-1- النظام التربوي قبل الاستقلال
- 1-2- النظام التربوي بعد الاستقلال
- 2- المنهاج التربوي
- 2-1- مفهوم المنهاج التربوي
- 2-2- أسس بناء المناهج التربوية
- 2-3- أنواع المناهج التربوية
- 2-4- مكونات المناهج التربوية
- 3- دور مناهج التربية المدنية في تعزيز مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان
- 4- مفهوم المواطنة وحقوق الإنسان في الدستور الجزائري
- 5- المواطنة وحقوق الإنسان في القانون 08-04 مؤرخ في 23/01/2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية

*خلاصة

تمهيد

يعتبر موضوع المواطنة وحقوق الإنسان من المواضيع التي أصبحت تحتل مساحة واسعة من اهتمام القائمين على الشأن التربوي، سواء على مستوى الدول أو المنظمات العالمية، نظرا لأهمية هذا النوع من التربية في تكوين المواطن العالمي المتشبع بالقيم الإنسانية في إطار خصوصياته الثقافية والاجتماعية، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال التربية الهادفة، بمناهجها ومقارباتها البيداغوجية. والنظام التربوي في الجزائر سعى منذ الاستقلال، إلى تكوين المواطن الجزائري المتشبع بقيمه الوطنية المتفتح على العالم، وما الإصلاحات التربوية التي يتعرض لها النظام التربوي على مستوى المناهج، إلا دليل على الحرص على هذا التوجه.

نحاول في هذا الفصل التطرق إلى وضعية النظام التربوي في الجزائر، قبل الاحتلال الفرنسي وبعده، ثم للنظام التربوي بعد الاستقلال والوقوف على أهم المحطات التي مر بها هذا النظام رغبة في الإصلاح والتجديد، وكذلك المناهج التربوية من حيث المفهوم وأسس قيامها ومكوناتها وأنواعها والوقوف على أهم المواد التي جاءت في الدستور الجزائري منذ تأسيسه، مجسدة للمواطنة وحقوق الإنسان، وفي الختام القيام بقراءة تحليلية للقانون التوجيهي للتربية (2008)، ومكانة المواطنة وحقوق الإنسان فيه.

1- النظام التربوي في الجزائر

يمكننا أن نُفصل حالة التعليم في الجزائر إلى مرحلتين أساسيتين هما:

1-1- النظام التربوي في الجزائر قبل الاستقلال

1-1-1- مرحلة العهد العثماني في الجزائر

إن التعليم في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي كان في أحسن حالاته، وهذا بشهادة كل من زاروا الجزائر وأرخوا لتلك الفترة الزمنية، حيث قدرت الكتاتيب والزوايا في الجزائر سنة (1871) بحوالي 2000 بين زاوية وكتاب موزعة على القطر الجزائري شمالا وجنوبا، تقدم التعليم لـ(28000) تلميذ تقريبا فكانت في قسنطينة مثلا (90) مدرسة وتحتوي على (1400) تلميذ سنة (1873) وسكانها قدروا ب (24000) نسمة في نفس السنة حسب الإحصائيات الرسمية كان في نواحي تلمسان (40) زاوية في الجزائر العاصمة (100) مدرسة لتعليم القراءة والكتابة والحساب¹.

كما سجلت الأمية أدنى نسبة لها وسجل حولها ملاحظاته الجنرال "ولسن استرهازي" (WilsenEstehazi) مقارنة بجنوب أوروبا في نفس الفترة الزمنية" أن الجزائريين الذين يحسنون القراءة والكتابة كانوا في ذلك العهد أكثر من الفرنسيين الذين كانوا يقرعون ويكتبون، إن 45% من الفرنسيين كانوا أميين حينذاك، وأن الجزائر احتلها جنود فرنسيون من طبقة جاهلة تمام الجهل (...). يجب علينا أن نعتزف احتراما للحقيقة أن المسلمين في أفريقيا الشمالية رغم انخفاض مستوى العلوم فيها وقلة الكتب، كانوا يولون مسائل التربية والتعليم عناية لها قيمتها"².

كان الجزائريون يعتمدون على التمويل الذاتي للتعليم، من خلال عملية الوقف الإسلامي من طرف المحسنين، والهبات والتبرعات التي ترصد لمشروع تعليم الأطفال من خلال المعاهد والمدارس الخاصة والزوايا والكتاتيب، فكانت مصادر تعليم الجزائريين متعددة كما أشار إلى ذلك المؤرخ أبو القاسم سعد الله³.

¹ الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون الشطبية، رغبة (الجزائر)، 1994، ص 14.

² نفس الشرح، ص 22.

³ أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1991، ص 392.

- **المدرسة الجزائرية:** وتمثلها المساجد والزوايا بما تقدمه من دروس في مجالات مختلفة لعل أبرزها تحفيظ القرآن الكريم والنحو والبلاغة والتفسير... الخ من العلوم ذات الصلة بالقرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة.
 - **المدرسة المزدوجة الجزائرية الإسلامية:** وهي المدرسة التي يجمع فيها الطالب بين تكوينه في الجزائر، ومن ثم الالتحاق بالمعاهد و المدارس العربية لإكمال الدراسة ثم العودة للجزائر لمباشرة العمل الوظيفي، كمثل عن ذلك جامع الزيتونة والأزهر اللذين كانا يقصدهما الكثير من طلبة العلم من الجزائريين، وبعض المعاهد في الشام والحجاز.
 - **المدرسة الإسلامية عموماً:** وهذه المدرسة جاءت بها طائفة من علماء المسلمين الذين لم يكونوا جزائريين في الأصل، ولكنهم استوطنوا الجزائر وتولوا فيها وظائف مختلفة كالإفتاء والإمامة، ساهموا هم أيضاً في عمليات التكوين.
- فالتعليم في العهد العثماني لم يكن من اهتمام الدولة، فلم تتدخل الدولة العثمانية من أجل تنظيم التعليم أو وضع خطة تعليمية " لم يكن للعثمانيين في الجزائر سياسة للتعليم، ولا خطة رسمية لتشجيعه والعناية بأهله وتطويره وتوجيهه وجهة، تخدم المصالح الإسلامية العليا من جهة والمصالح الوطنية الجزائرية من جهة أخرى"¹.
- إن عدم اهتمام الأتراك بالتعليم في الجزائر من حيث تطويره والاستفادة مما كانت عليه أوروبا من تطور في ذلك العصر، رجح الكفة للصفة الأخرى في القيام بالغزو والاحتلال، "لئن نجح العثمانيون في إيقاف الزحف الأسباني المسيحي إلى بلادنا، وتحرير المواقع التي كانوا يحتلونها، وتولي السلطة عندنا، فإنهم لم يوفقوا في النهوض بنا وإحاقنا بركب الحضارة الحديثة، وتمكيننا من التنظيمات والتقنيات التي بفضلها ارتقت البلاد الأوروبية المجاورة، فبقينا في وضع اقتصادي وسياسي وعسكري متدن"².
- قد يكون التعليم في الجزائر قبل الاحتلال يركز على التعليم الديني بشكل رئيسي، من خلال علوم القرآن من حفظ وتفسير وحديث وفقه، ويعتمد على الحفظ والاستظهار والمسجد هو المؤسسة الأولى لهذا التعليم بمساعدة الزوايا والكتاتيب، لكنه حافظ على الهوية الوطنية للشعب الجزائري بأبعادها الثلاثة (الإسلام-العربية-الأمازيغية)، مما صعب على إدارة المحتل تحقيق

¹ نفس الشرح، ص 324.

² الهادي بكوش، الاستعمار والاقاومة بين الأمس واليوم، أعمال الثلثى الدولي حول الاستعمار بين الحمية التاريخية والجدل السياسي، منشورات وزارة الشهادين، الجزائر، ص 30.

أهدافها الاستعمارية رغم لجوئها لمختلف الوسائل ترغيبيا وترهيبيا، وتعتبر شهادة دوماس (Dumas) مدير شؤون الجزائر 1850 على حالة التعليم في الجزائر عند احتلال فرنسا لها خير شاهد حيث يُقر " أن التعليم الابتدائي كان أكثر انتشارا في الجزائر مما نعتقد عموما، وقد أظهرت علاقتنا مع أهالي المقاطعات الثلاث أن متوسط عدد الأشخاص من جنس الذكور الذين يعرفون القراءة والكتابة يساوي على الأقل المتوسط الذي أعطته الإحصائيات عن أريافنا... فهناك حوالي 40% من دون شك، لكن إن لم يكن جميع الأطفال قد تعلموا القراءة والكتابة، فإنهم قد ذهبوا جميعا إلى المدرسة، وكانوا يستطيعون استظهار الأدعية وبعض آيات القرآن، لقد كان لجميع القبائل والأحياء الحضرية معلم مدرسة قبل الاحتلال الفرنسي، ويقدر دوماس بحوالي 2000 أو 3000 في كل مقاطعة عدد الشباب الذين يزاولون في المدارس القرآنية الدروس المتوسطة، وبحوالي 600 أو 800 عدد أولئك الذين يتمكنون من دراسة علوم القانون وعلوم الدين".¹

1-1-2- التعليم أثناء الاحتلال الفرنسي (1830-1962)

شهدت فترة الاحتلال الفرنسي للجزائر تراجعا كبيرا لمستويات التعليم بين الجزائريين، فبعد أن كان نسبة الأمية في مستوياتها الدنيا والسكان يعيشون في مستوى معيشي مقبول، نتيجة لعملية الوقف التي كانت تغطي كل مصاريف التعليم ومساعدة الفقراء والمحتاجين، تحولت حياتهم بعد الاحتلال إلى حياة البؤس والحرمان، قدم بيدو، ولامورسيير وبلانجيني ولويشيو تقديرات في مدينة الجزائر، يشير لويشيو " كانت المدارس كثيرة ويتردد عليها الكثير من التلاميذ، ففي (1840) كان هناك من بين عدد السكان يقدر ب(12000) نسمة، كان هناك (24) مدرسة تستقبل أكثر من (600) تلميذ، وفي فيفري (1946) لم يكن هناك أكثر من (14) مدرسة تعلم حوالي (400) تلميذ، لقد كان المساكين في السابق يحضون بالتقدير، ويعيشون عيشة كريمة، أما اليوم وما عدا البعض منهم فقد كانوا جميعا يعيشون في بؤس".²

وبعد 70 سنة من احتلال يصرح الجنرال الفرنسي "دوماس" سنة (1901) " أن نسبة المتعلمين من الأهالي لا تتعدى 3.8 %، وبعد قرن من الاحتلال أصبحت نسبة الأميين من الجزائريين 92.2 % بين من تتراوح أعمارهم من 5 إلى 18 سنة، و 90 % بين ما تجاوزت أعمارهم

¹ ايفون تيران، الشواهد الثقافية في الجزائر المستعرة، ترجمة: محمد عبد الكريم أوزغلة، دار النصب للنشر، الجزائر، 2007، ص 135.
² نفس الشرح، ص 137.138.

ثمانين عامًا. وتشرّد أكثر من مليون ونصف المليون طفل جزائري في الشوارع، وهم في سن الدراسة، لأنهم لم يجدوا المكان ولا من ينفق عليهم...¹

واتبع المستدمر سياسة متدرجة في محاصرة السكان من أجل تجريدهم من مؤسساتهم التعليمية والتضييق عليهم، من خلال مصادرة أملاك الوقف وفرض قيود على فتح المدارس العربية بوضع شروط لفتحها بواسطة تراخيص تمنح من الإدارة الفرنسية، فكان الحصول على رخصة فتح مدرسة أو كتاب يتطلب الالتزام بشروط صارمة يجب تنفيذها حرفيا حتى يسمح له بفتح المدرسة، حيث يجب التعهد بما يلي:²

1- اقتصار التعليم على تحفيظ القرآن لا أكثر.

2- عدم التعرض بأي وجه كان إلى تفسير الآيات القرآنية، خاصة تلك التي تحض على الجهاد في سبيل الله وتدعو لمحاربة الظلم والاستبداد.

3- استبعاد تدريس تاريخ الجزائر وتاريخ العرب والمسلمين، وجغرافية الجزائر والبلاد العربية.

4- استبعاد الأدب العربي بجميع علومه، والامتناع عن تعليم المواد العلمية والرياضية.

والتضييق على تعلم اللغة العربية تمهيدا لفرض لغة وحضارة الوافدين الجدد، وهدم الكثير من المدارس والاستيلاء عليها وتحويلها إلى مقرات إدارية وعسكرية، تحت ذريعة المصلحة العامة، لأن السياسة التعليمية الفرنسية أقيمت منذ البداية بنية تجريد هذا الشعب من هويته، وخاصة اللغة العربية والإسلام مركزين على ضرب مكونات الهوية الوطنية في العمق، وكان أصعب تحدي يواجهونه هو الإسلام في توحيد أبناء المنطقة، هذا ما دفع بالمبشر الكاردينال لافيغري (1825/1892) يصرح سنة 1869 "علينا أن نخلص هذا الشعب من قرآنه وعلينا أن نعتني على الأقل بالأطفال لتنتشئتهم على مبادئ غير التي شب عليها أجدادهم، فإن من واجب فرنسا تعليمهم الإنجيل أو طردهم إلى أقاصي الصحراء بعيدين عن العالم المتحضر"³.

والشعب الجزائري بكل فئاته كان يعي ذلك، فلم يلتحق بالمدارس الفرنسية إلا القليل نتيجة للسياسة التي انتهجتها فرنسا في التعامل مع أبناء المنطقة، "اعتراض الجزائريين على تعليم الفرنسية كان واضحا منذ بداية الاحتلال بل نجد ردود الفعل الوطنية المتمثلة في المقاومة

¹ عبد الحق عباس، الجزائر ترفع التحدي، نضال عن الشهاب (http://www.chihab.net/modules.php?name=News&file=article&sid=1571)
² بسام العسلي، عبد الحشيد بن باديس وبناء قاعدة الثورة الجزائرية، دار النفائس، بيروت، 1993، ص 51.50.
³ الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص 33.

الشعبية التي رفعت شعار الجهاد ومحاربة الكفار، وقد اعتبرت الوجود الفرنسي ضربة صليبية جديدة ضد الإسلام، والمعتقدات الدينية، ولذلك لا غرابة أن نجد العائلة الجزائرية ترفض إرسال أبنائها للمدرسة الفرنسية خوفا منها أن يترك هؤلاء الأطفال دينهم ويمسخون بمبادئ جديدة تراها غريبة ودخيلة على معتقداتهم المألوفة¹.

ويمكننا أن نسجل تطور التعليم الضعيف مقارنة بنظيره المقدم للفرنسيين، المحتل نورد الجدول التالي للتلاميذ المسجلين في التعليم الابتدائي خلال القرن التاسع عشر:²

جدول (01) يوضح تطور أعداد التلاميذ الجزائريين المسجلين في التعليم الابتدائي خلال القرن التاسع عشر

السنة الدراسية	عدد التلاميذ الجزائريين المسجلين
1832	3172
1883	4095
1887	9064
1891	11347
1892	12263
1896	19885

بنظرة فاحصة للجدول يتبين لنا مدى القهر والجهل الذي تعرض لها أهل البلاد الحقيقيون خلال فترة الاحتلال، حيث وبعد ما يقارب 70 سنة من الاحتلال الذي رفع شعار الحضارة والتتوير في شمال أفريقيا، وتحديدا في الجزائر لم يصل عدد التلاميذ المسجلين في المدارس 20000 تلميذ، لأن السياسة التعليمية الاستعمارية كان تتعامل مع التلاميذ الجزائريين بصورة انتقائية في الالتحاق بالمدارس، هذا من جهة ومن جهة أخرى بوضع العقوبات أمام الجزائريين حتى لا يلتحق العدد الأكبر منهم بالتكوين العالي، فيكون مصيرهم في أحسن الأحوال الالتحاق كحرفيين أو مهنيين بسطاء يستغلهم المستعمر في توسيع شبكة صناعته أو تجارته وأعماله، أو ملقيا بالتلاميذ الجزائريين في برائين الحرمان وما ينجر عنه من الانغماس في تيارات الانحراف والدعارة والاندماج في عصابات الانحراف والإجرام³.

¹ أحمد مريوش، دراسات وأبحاث في تاريخ الجزائر الحديث والمعاصر، ج1، كنوز المعرفة، الجزائر، 2013، ص64.

² الطاهر زرهوني، مرجع السابق، ص17.

³ على بوغنافة وبلناسم سلاطنية، علم الاجشاع التربوي، مدخل ودراسة قضايا التفاهيم، دار الهدى للنشر والتوزيع، الجزائر، ب، ت، ص56.

فالعلمية لا تحتاج إلى كثير من الاجتهاد، لأن إجراء مقارنة بسيطة بين نسبة التلاميذ الملتحقين بالمدارس من الفرنسيين مقارنة بنظرائهم من التلاميذ الجزائريين في نفس الفترة، وحسب عدد السكان الذي يظهر جليا الغلبة فيه للسكان الأصليين، لكن معطيات الجدول تقول عكس ذلك. جدول (02) يوضح المقارنة بين عدد الأطفال في سن الدراسة والمسجلين فعليا بين الجزائريين

والفرنسيين

الجنسية	عدد الأطفال في سن الدراسة	عدد المسجلين	النسبة المئوية
جزائرية	633190	24565	%3.87
فرنسية	93531	78531	%84

إن الجدول الذي بين أيدينا لا يحتاج إلى كثير من الفحص والتحليل، لنكتشف مدى الحيف الذي تعرض له الجزائريون خلال الفترة الاستعمارية في مجال التربية والتعليم، حيث عمدت السياسة التعليمية الفرنسية خاصة مع بداية الاحتلال وبكل قسوة إلى تجهيل الشعب ومحاولة فصله عن موروثه الثقافي وهويته، فلم تكف بحملات التنصير وتشجيع الأهالي ترغيبا وترهيبا على ترك الإسلام والتتصر، بل حاربت أهم مكون من مكوناته وهو اللغة العربية حتى لا يرتبط بالدين الإسلامي، وتم ذلك بهدم المساجد أو تحويلها لمقرات إدارية وعسكرية وأحيانا بلغ بهم الازدراء بمقدسات أصحاب الأرض، بتحويل المدارس إلى إسطبلات لخيولهم مثل ما حدث في جامع كتشاوة بالعاصمة، لقد كان يسود جهل كبير لدى المحتل لثقافة وحضارة السكان الأصليين بل كان متدنرا بتفوقه العلمي والتقني، معتبرا سكان هذه الأرض برابرة لا حضارة وفكر لديهم إما عن جهل أو عمدا، لكن هناك المنصفين وإن كانوا قلة أشادوا بثقافة ووعي الشعب الجزائري وتمسكه بالعلم وحبه له، لقد قطع على نفسه أن يكتب ذلك للتاريخ ليعلم الجميع اندهاشه بحب هذا الشعب للعلم وللدين الإسلامي، إنه الحاكم "كاريت" (cariette)، "لقد طلب مني أهالي بجاية وقد لببت طلبهم، ولكنهم لم يكلموني لا عن الحجز الذي طال ممتلكاتهم ولا عن البؤس الذي ضرب بأطنابه فيهم، بل طلبوا مني أن أرمم مسجدهم وأن أبني لهم مدرسة وأمنح للمعلم راتبا، فنحن عاجزون عن تسديده"¹

أما التعليم العالي فلم يكن بأحسن حال من التعليم الأساسي، حيث اقتصر هذا النوع من التعليم إلا على القلة القليلة من الشعب الجزائري، لأن المحتل كان يعتبر التعليم العالي حكرا على

¹ ايفون تيران، مرجع سابق، ص38.

أبنائه وأبناء من يوالونه، فالتعليم العالي يمكن أن يكون أفرادا يطالبون بالحرية ويعملون على إخراج فرنسا من بلادهم، وفي تقرير قدمه ممثل جبهة التحرير الوطني في حلقة مشكلات التعليم الجامعي في البلاد العربية المنعقدة في (بنغازي بلبيبا) ، يبين الهوة السحيقة بين أبناء الجزائريين والأوروبيين في الجامعة فمن بين 5146 طالبا جامعيًا لا يوجد سوى 557 طالبا جزائريا عادة الفاتح من نوفمبر 1954¹ .
والجدول التالي يوضح*:

جدول (03) يوضح توزيع طلبة جامعة الجزائر حسب كليات الجامعة

النسبة المئوية	الطلبة الجزائريين	النسبة المئوية	الطلبة الأوروبيين	الكلية
10.4%	179	89.51%	1528	الحقوق
18.93%	110	81.06%	471	الطب
08.43%	34	91.56%	369	الصيدلة
12.94%	172	87.05%	1157	الآداب
07.39%	63	92.36%	762	العلوم
10.96%	558	89.03%	4530	المجموع

يوضح الجدول تدني نسبة المنتسبين للتعليم العالي من الجزائريين، وفي كل الفروع علمية كانت أو إنسانية واجتماعية، حيث لم تتجاوز النسبة 11% بالنسبة للجزائريين، مما يبرز مدى التضيق الممارس والحواجز الموضوعية في وجه الجزائري حتى لا يلتحق بالتعليم بشكل عام والتعليم العالي بوجه خاص، رغم انقسام الساسة الفرنسيين حول مشكلة التعليم في الجزائر بين مؤيد لضرورة تعليم الجزائريين من أجل تحقيق اندماج حقيقي ومن يخالف ذلك الطرح، إلا أن المسعى الحقيقي للمحتل لم يكن تثقيف الجزائري ولا الرفع من مستواه العلمي بل كان يهدف لتكوين أفراد حسب الطلب يكونون مساعدين له في إدارة شؤون المستعمرة، والتحكم فيها حيث صرح مدير مكتب الشؤون السياسية في باريس (Fellman) (1946) بأن الهدف من كل الجهود المبذولة والتي يجب أن تبذل في ميدان تعليم الجزائريين هي "إعداد رجال يساعدوننا

¹ تركي رابح ، تطوير التعليم الجامعي وفق سياسة التوازن الجهوي، مجلة لثقافة، وزارة الثقافة، الجزائر، عدد 78، نوفمبر /ديسمبر 1983، ص 113.
* تم إضافة النسب السنوية للجدول الشأخوذ عن مصدره الأصلي، مجلة الثقافة، عدد 78، ص 113.

من خلال نشاطهم مع المواطنين من بني جلدتهم على تغيير المجتمع العربي وفق لمتطلبات حضارتنا¹

وفي مقابل ما تبذله الإدارة الفرنسية من جهود في مجال التعليم، لتحقيق أهدافها الاستعمارية والتمكين للغة الفرنسية في المجتمع الجزائري واعتبارها لغة التطور والحضارة والرقى، والقضاء على مكانة اللغة العربية والتشجيع على جعلها لغة الموتى والمآتم والقبور، غير الشعب الجزائري قاوم هذه السياسة بإمكانياته المتوفرة من خلال الزوايا والكتاتيب والمدارس الخاصة الممولة من طرف بعض المحسنين، والتحايل على القوانين الفرنسية التي تضيق على هذا النوع من التعليم، تعتبر جمعية العلماء المسلمين التي جاءت كرد فعل لاحتفال فرنسا بمرور 100 عام على احتلال الجزائر وبما حقته في هذا المجال، كجمعية إصلاحية تربوية تعمل على ترسيخ ثوابت الأمة والدفاع عنها، تأسست جمعية العلماء المسلمين الجزائريين يوم الثلاثاء 17 من شهر ذي الحجة عام 1349 هـ الموافق لـ الخامس من ماي 1931 في نادي الترقى بالعاصمة².

تشكلت الجمعية من مجموعة من رجال الفكر والأدب والدين تابعين لنادي الترقى بالعاصمة معروف عنهم الصلاح والتطوع لفعل الخير، وكانت نداءاتهم الأولى وإعلاناتهم تؤكد على دور الجمعية التهديبي والتربوي وأنها لا علاقة لها بممارسة السياسة، حتى لا تثير أية مخاوف لدى المحتل فيبادر برفض اعتمادها ومضايقه قاداتها، فكان الإصلاح عنوان رسالتها إيماناً من قاداتها بأن إصلاح المجتمع لا بد أن يمر بجسر التربية والتهديب، وأن التعليم هو الأداة المثلى لمحاربة المحتل وتكوين جيل يكون قادراً على حمل لواء الجهاد ضد المحتل، فكان موضوع الهوية والمحافظة عليها وخاصة الدين الإسلامي محور اهتمام الجمعية، كان المسجد مركز إشعاع لنشر الوعي التربوي من خلال دروس الوعظ والإرشاد، فالتربية كانت هي أسمى غاية تتشدها الجمعية ورجالها، وهذا ما أشار إليه أحد أقطابها الشيخ البشير الإبراهيمي منبها فرنسا في جريدة البصائر عدد (65) سنة 1949، معبرا بصدق عن أهداف ومبادئ الجمعية تربويا حيث يقول منبها الحكومة الفرنسية "إن هذه الأمة رضيت لأبنائها سوء التغذية، ولكنها لا ترضى

¹ ايفون تيران، مرجع سابق، ص 80.

² محشد خير الدين، مذكرات الشيخ محشد خير الدين ج 1، مطبعة دحلب، الجزائر، 1985، ص 106.

لهم -أبدا- سوء التربية: وأنها صبرت مكرهة على أسباب الفقر، لكنها لا تصبر -أبدا- على موجبات الكفر"¹.

إن حالة التعليم في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي كانت محفوظة لكل جزائري، كحق من حقوقه الإنسانية التي كان مصدرها التشريع الإسلامي الذي يحث على العلم ويرغب فيه، ورغم ما يسجل من ضعف في الطرق والوسائل التربوية المنتهجة في تلك الحقبة الزمنية، إلا أن الجميع كان يتمتع بالقدرة على الالتحاق بركب المتعلمين محو الأمية كأدنى هدف يمكن تحقيقه، لكن بعد خضع الجزائر للسيطرة العسكرية الفرنسية وما رافقها من سياسة تجهيل وتجفيف لمنابع المعرفة في المجتمع الجزائري، وحرمانه من حقوقه الإنسانية والتي يعتبر التعليم جزءا من هذه الحقوق، ورغم المحاولات التي سعت السلطات الاستعمارية لتنفيذها في مجال التعليم، غير أنها لم تكن كافية لتشمل كل أفراد المجتمع، لأنها تميزت بالانتقائية من جهة ومن جهة أخرى لم تكن تهدف لتعميم التعليم سوى بالقدر الذي يخدم أهدافها الاستعمارية وهذا بشهادة قادتها ومفكريها، وعلى العموم كانت حقوق الإنسان منتهكة بشكل صارخ أبان فترة الاحتلال الفرنسي للجزائر.

1-2- النظام التربوي في الجزائر بعد الاستقلال

ورثت الجزائر بعد الاستقلال نظاما تربويا لا يستجيب لتطلعات الشعب وأهدافه، لأنه كان بعيدا عن الواقع الاجتماعي والثقافي للأمة الجزائرية كما بينها بيان أول نوفمبر، فكان إصلاح المنظومة التربوية بما يتماشى مع متطلبات المجتمع وطموحه هاجس يورق المسؤولين الجزائريين، حيث تم تنصيب لجنة لإصلاح التعليم ووضع خطة تعليمية في 15/09/1962 استعجاله شرع في تنفيذها مع أول دخول مدرسي في ظل الاستقلال، كان أصعب دخول مدرسي عاشته الجزائر في ظل غياب الهياكل القاعدية التي تستجيب لحجم الطلب الاجتماعي للتعليم، ونقص فادح في التأطير الإداري والبيداغوجي نتيجة الهجرة الجماعية لأغلب المعلمين نحو الإدارات والشركات والمصانع، رغبة في الاستفادة من الحوافز التي كانت توضع أمامهم لتحسين مستواهم الاجتماعي، إضافة لمغادرة عدد كبير من المعلمين الفرنسيين الجزائر وتركوا المدارس بدون تأطير في مجال تدريسهم، وعلى ضوء ذلك يمكننا أن نقسم حالة النظام التربوي في الجزائر إلى مراحل أساسية:

¹ محشد البشير الإبراهيمي، التعليم العربي والحكومة، عيون البصائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1971، ص 237.

1-2-1- المرحلة الأولى (1962-1970)

كما سبق الإشارة إليه كانت هذه السنوات الأولى من عمر النظام التربوي في الجزائر، من أصعب المراحل نظرا لعدد من التحديات التي كانت تقف في وجه النظام التربوي وتعيق تقدمه، لعل أبرز السمات التي كانت تطبع النظام التربوي توجز في ما يلي¹:

- منظومة تربوية غريبة بمضامينها وتنظيمها ومهامها ومحدودة في طاقاتها.
- عدد ضئيل من المتدربين، بالنسبة لحاجيات وطموحات مجتمع حديث.
- نسبة من الأميين تزيد عن 85%.

كل هذه الأسباب كان بمثابة التحدي الأكبر للقائمين على الشأن التربوي ومن ورائهم قيادة البلاد السياسية، حيث أشرف الرئيس بن بلة شخصيا على افتتاح الموسم الدراسي الأول، وقد كلف الجيش الوطني الشعبي بإخلاء الثكنات العسكرية والمؤسسات التي كانت تابعة للجيش والإدارة الفرنسية، حتى تكون جاهزة لاستقبال التلاميذ وللتذكير فإن الجيش الفرنسي وأثناء انسحابه من الثكنات وقبل تسليمها لأفراد الجيش الوطني الشعبي كان يضع فيها متفجرات تسببت في إصابة الكثير من الجنود الجزائريين كما قام بتدمير المباني حتى لا تعود صالحة للاستعمال بعد ذلك².

ومن أهم ما ميز هذه المرحلة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم (63/62)، والاهتمام بأهم القضايا المستعجلة والتي تمس بالسيادة الوطنية ومن أهم هذه الإجراءات³:

- 1- ترسيم تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي في مناهج التعليم.
 - 2- توجيه عناية لدروس التاريخ وتصحيح مسار تدريس هذه المادة.
 - 3- تكثيف الجهود الرامية إلى توفير إطرار التعليم التي كان توفيرها يشكل عبئا ثقيلا على الدولة نتيجة الفراغ الذي تركه المعلمون الفرنسيون المرحلون .
 - 4- إبطال العمل بالقوانين والإجراءات المدرسية التي تتعارض مع السيادة.
- ومن أجل تجسيد هذه الإجراءات انطلقت الدولة الجزائرية في تعريب المراحل الأولى من التعليم الابتدائي، حيث تقرر تعريب الأولى ابتدائي سنة 1965 ثم تتابعت العملية حيث كان تعريب السنة

¹ التّجّلس الأعلى للتّربية ، الشّبادئ العامّة للسياسة التّربوية الجديدة وإصلاح التّعليم الأساسي، ملخص الوثيقة الماعدية، الجزائر، مارس 1998، ص9.
² صغيري أحمد، السياسة التعلّيشية في الجزائر (1923-1972)، مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة(الجزائر)، العدد 2، ماي 2006، ص 100.
³ عبد المنادر فضيل، المدرسة في الجزائرية حقانق وإشكالات، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009، ص 27.

الثانية كاملا سنة 1967، وهكذا بُدئ في التعريب المرحلي حيث عربت السنوات من التعليم الابتدائي تعريبا كاملا، وتم تعريب الأدب والمواد الاجتماعية¹.

هذا على صعيد اللغة العربية كما تقرر إلحاق المدارس التابعة لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين بالتعليم العمومي قصد توحيد التعليم الابتدائي تدريجيا، ونظرا للحاجة الملحة لسد النقص في المعلمين عمدت الدولة إلى إجراءات تساهم في التخفيف من حدة النقص المادي والبشري والتربوي للمدرسة الجزائرية تتلخص أهم هذه الإجراءات، تمثلت في توظيف مباشر للمعلمين، وطلب مساعدة الأشقاء العرب الأصدقاء في التأطير البيداغوجي، والرفع من ميزانية التربية والتعليم.

1-2-2- المرحلة الثانية (1971-1980)

شكلت هذه المرحلة الانطلاقة الحقيقية للمدرسة الجزائرية، وذلك بالسعي لاسترجاع هوية المدرسة الجزائرية من خلال استكمال تعريب المراحل التعليمية، انطلاقا من المرحلة الابتدائية التي تم تعريبها تعريبا كاملا، والعمل بالنظام التعليمي المزدوج في المرحلتين الباقيتين، نظرا ضعف التأطير البيداغوجي الوطني، فشهدت هذه المرحلة تطور في الأقسام المعربة وتراجع في عدد الأقسام المزدوجة كما يوضح الجدول التالي:²

جدول (04) يوضح تطور نسبة المعربين في المدرسة الجزائرية 1977/76

التعليم	المجموع	المعربون	النسبة المئوية
المتوسط	480646	225314	49.9%
الثانوي	108581	61590	56.7%
التقني	11806	1000	8.5%
المعاهد التكنولوجية للتربية / ابتدائي	8230	7217	87.7%
المعاهد التكنولوجية للتربية / متوسط	2966	2276	76.7%

كما سجل الانتساب للتعليم تطورا ملحوظا بعد سياسة الدولة الهادفة إلى توفير مقعد بيداغوجي لكل ممتدرس بلغ السن القانونية للتعليم، من خلال مجانية التعليم والزاميته، تم تسجيل تقدم ملحوظ

¹ بوفلجة غيات ، ، التربية ومتطلباتها، ديوان الشطوبعات الجامعية، الجزائر، 1993، ص33.
² خولة طالب الابراهيمي، الجزائريون والسؤال اللغوي، ترجمة محشد حياتن، دار الحكمة، الجزائر، 2007، ص136.

ففي السنة الدراسية 1970 كان عدد المسجلين (232000) تلميذ لكن مع مطلع السنة الدراسية 74/73، كان عدد المسجلين (420000)¹.

كما كان للتعليم الأصلي مساهمة فعالة في التعليم في الجزائر بعد الاستقلال، هذا التعليم الذي يعتبر امتدادا للجهود التي كانت تبذل في مجال التعليم قبل الاستقلال لمجابهة السياسة التعليمية الاستعمارية، سعت الدولة الجزائرية من خلال المرسوم 71-299 المؤرخ في 31.12.71 المتضمن إنشاء وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، إلى تقنين هذا النمط من التعليم ووضع الآليات اللازمة لسير مؤسساته، انطلقت بثمان معاهد سنة 1963 ليصل العدد الإجمالي لمعاهد التعليم الأصلي تسعة و عشرون ثانوية ، و خمسة و خمسون متوسطة سنة 1976².

رغم ما قدم هذا النوع من التعليم من خدمات للمجتمع، كان يعتبر في نظر البعض مثل الازدواجية في التعليم (فرنسي/عربي)، يخلق عدم تجانس في النظام التربوي مما عجل بدمجه في التعليم العام بصدور المرسوم 77-139 المؤرخ في 08/10/1977 والمتضمن إلحاق التعليم الأصلي بوزارة التربية، هذا المرسوم الذي كان محل انتقاد من عدة أطراف ترى في مسألة إلغاء التعليم الأصلي محاربة للغة العربية والإسلام وتحجيم التعليم الديني تشجيعا لعلمانية الدولة، وأنه لا مبرر كاف لإلغاء هذا النوع من التعليم، بل عُد عند البعض من الأخطاء التي ارتكبت دون تحديد دقيق ومدرّوس لدواعي هذا الإلغاء³.

تميزت هذه المرحلة أيضا بصدور مشروع إصلاح المنظومة التربوية مجسد في الأمر 76-35 المؤرخ في 16/04/1976. والمتضمن إنشاء المدرسة الأساسية وتبني المقاربة بالأهداف في المنهاج التربوي.

1-2-3- المرحلة الثالثة (1981-2002)

شهدت هذه المرحلة الشروع في التطبيق التدريجي للمناهج الجديدة للمدرسة الأساسية، والتي توضح أهدافها المادة الثانية من الأمر⁴:

رسالة النظام التربوي في نطاق القيم العربية والإسلامية والمبادئ الاشتراكية هي:

- تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة.

¹ Khaled Chaib, **PLAIDOYER pour une école créatrice de renaissance**, Musk editions, Alger, 2002, p19.

1- قنزار نعيشة، سوسيوولوجيا الشغف في الجزائر، وضعية ومكانة خريجي التعليم الأصلي، معهد بلكين (حسين داي) مذكرة ماجستير (غ،م)، جامعة الجزائر، 2004/2005.

³ عبد النادر فضيل ، مرجع سابق ، ص116.

⁴ ج.د.ش، أمر 76-35 مؤرخ في 16.04.1976، الجريدة الرسمية، عدد33، السنة13، 23.04.1976.

- اكتساب المعارف العامة والعلمية والتكنولوجية .
- الاستجابة للتطلعات الشعبية للعدالة والتقدم.
- تنشئة الأجيال على حب الوطن.

إن المناهج الجديدة في المدرسة الأساسية جاءت استجابة للمطالبة بإصلاح للمنظومة التربوية، يستجيب لتطلعات المجتمع الجزائري، في تكوين مواطن متشبع بقيمة حريص على اكتساب مقومات التقدم والازدهار، "ونعتقد أن المدرسة الأساسية بفضل وحدة مناهجها وتوجيهها، تمثل خير حصن يمكن أن يتلقى فيه الطفل المفاهيم الصحيحة الواضحة، والبعيدة عن كل شعارات الديماغوجية والاستهلاك الفوري العاطفي"¹.

سعت الأمرية إلى تجسيد جملة من المبادئ والغايات لإصلاح النظام التربوي نوجزها في مايلي:

- اعتبار التربية مصلحة عليا من مصالح الأمة (المادة 16).
- ضمان التعليم في المدرسة لكل جزائري لمدة 09 سنوات أي لبلوغه ستة عشر عاما فالتعليم إلزامي، ومجاني وإجباري وهذا ما حددته المواد (4 و 5 و 24). حيث تم إلغاء مسابقة الدخول إلى السنة الأولى متوسط والتي كانت تشكل عقبة كبيرة في وجه الكثيرين للالتحاق بالمرحلة المتوسطة، وتم تعويضها بامتحان الدخول إلى السنة الأولى مما أدى إلى ارتفاع نسبة الملتحقين بالتعليم المتوسط لتفوق نسبة 90%.
- التعليم باللغة العربية وفي جميع مستويات التربية والتكوين وفي جميع المواد (المادة 08).
- النظام التربوي الوطني من اختصاص الدولة وعليه فلا وجود لمدارس خاصة (المادة 10).
- ربط النظام التربوي بالمخطط الشامل للتنمية، نظرا للارتباط الوثيق بين التربية والتنمية فلا يمكن حدوث تنمية بدون تربية فاعلة. (المادة 11).
- البعد العلمي والتكنولوجي حيث تحث الأمرية على ضرورة ربط النظام التربوي بالحياة العلمية مع التفتح على عالم العلوم والتقنيات، مع تخصيص جزء من المناهج للتدريب على الأعمال المنتجة والمفيدة اجتماعيا واقتصاديا (المادة 12).
- ربط المحتوى الدراسي بالقيم العربية و الإسلامية، وخاصة في العلوم الاجتماعية (المادة 25).

¹ عبد الرزاق قسوم، تأملات في أهداف المدرسة الأساسية، مجلة التربية، وزارة التربية والتعليم الأساسي، الجزائر، مارس /أفريل 1982، عدد 2، ص 13.

- الاهتمام بالبحث التربوي نظرا لأهمية البحث التربوي على كافة المستويات في النظام التربوي (المواد 58، 59، 60).
 - الاهتمام بالتوجيه المدرسي وفقا لقدرات التلاميذ ومتطلبات التخطيط المدرسي وحاجات النشاط الوطني (المواد 61، 62، 63، 64، 65، 66).
 - استحداث مجالس للتربية للمساهمة في تنفيذ سياسة التربية والتكوين التي حددتها أحكام الأمر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين، كما تتجلى مهمة مجلس التربية الذي يرأسه الوزير أو ممثلا عنه بمناقشة القضايا المتعلقة بالتربية والتكوين في جميع جوانبها.¹
 - الخدمة الاجتماعية في الوسط المدرسي، من خلال تقديم يد المساعدة لمن هم في حاجة لها، بواسطة المنح الدراسية، ومجانبة الكتاب المدرسي النقل المدرسي الصحة، التغذية للوزم المدرسية... الخ (المواد 67، 68، 69).
 - تفعيل دور الأسرة في الحياة المدرسية من خلال خلق جو من الثقة المتبادلة بين المعلمين والآباء، وتفعيل عملية التواصل بين المدرسة والمجتمع (المادة 13).
- كل هذه الغايات التي جاءت بها المدرسة الأساسية، تهدف لبناء الإنسان المتشبع بثقافته وانتمائه الوطني، القادر على اكتساب التكنولوجيا الحديثة التفاعل مع ما تنتجه، يمكننا أن نخلص لأهم خصائص المدرسة الأساسية:²
- هي مدرسة ديمقراطية موحدة، تضمن لكل الأطفال الجزائريين تربية متكاملة تساعد على النمو الشامل لشخصية الأطفال من جوانبها المختلفة، تربية إلزامية تدوم 09 سنوات.
 - مدرسة وطنية حيث تمنح التربية باللغة العربية، وترتكز على القيم العربية والإسلامية وعلى التراث الثقافي وتتكفل باهتمامات تنميتها الوطنية.
 - مدرسة متعددة التقنيات تربط المعارف النظرية بتطبيقاتها التكنولوجية.
- لكن مع مرور الوقت وتغير الظروف الاجتماعية والسياسية الاقتصادية للمجتمع الجزائري، شهدت مناهج المدرسة الأساسية إدخال تحسينات عليها، إعادة هيكلة نظم عملها، تعتبر هيكلة التعليم الثانوي من أهم العمليات التي خضعت لها المدرسة الأساسية من أجل أن يواكب هذا التعليم، نظم التكوين الجامعي مستقبلا فكانت إعادة هيكلة التعليم الثانوي تهدف إلى:³

¹ ج.د.ش، مرسوم 68-76 مؤرخ في 1976.04.16، الجريدة الرسمية، عدد 33، السنة 13، 1976.04.23، يتعلق بشجلس التربية.

² ج.د.ش، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، المديرية الفرعية للتوثيق، المدرسة الأساسية التندمجية (عدد خاص)، 1996، ص 2.

³ ج.د.ش، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، منشور رقم 1533 مؤرخ في 11 مارس 1992 يتعلق بإعادة هيكلة التعليم الثانوي، ص 5.

- تخفيف الهيكلية الحالية وتفادي التخصص المبكر والدقيق، وتقليص عدد الشعب.
- تأجيل التوجيه المدقق إلى نهاية السنة الأولى ثانوية، باعتماد نظام الجذوع المشتركة التي ترمي إلى:
- دعم مكتسبات التعليم الأساسي.
- ضمان تجانس أحسن بين التلاميذ.
- العناية بالتقويم باعتباره بعدا تربويا هاما وضروريا.
- وضع نظام للتوجيه يكون فعالا ومبنيا على مقاييس بيداغوجية موضوعية وشفافة .
- ضمان انسجام داخلي أحسن للتعليم الثانوي وتناسق أفضل بينه وبين التعليم الأساسي من جهة والتعليم الجامعي والتكوين المهني والشغل من جهة ثانية.

إن أهم ما يسجل في هذه المرحلة هو الكم الهائل من عدد التلاميذ المسجلين في مراحل التعليم المختلفة، فالسياسة المنتهجة من إلزامية التعليم ومجانيته، ساهمت في تزايد أعداد الملتحقين خاصة بعد تقريب المدرسة من المواطن، وإنشاء المدارس والمتوسطات والثانويات بأعداد تتناسب مع الكثافة السكانية للمواطنين، حيث بلغ عدد التلاميذ المسجلين في التعليم الأساسي ما يقارب 07 ملايين مع نهاية القرن الماضي. هذا ما يوضحه الجدول التالي:¹

جدول (05) يوضح تطور أعداد التلاميذ المسجلين في المدرسة الأساسية للأطوار الثلاثة من

2000/94

2000/1999	99/1998	98/1997	97/1996	96/1995	95/1994	
4 843 313	4 778 870	4 719 137	4.674.947	4.617.728	4.548.827	الطور 2،1 أساسي
46,76	46,65	46,49	46,30	46,12	45,87	نسبة الإناث
1 895 751	1 898 748	1 837 631	1.762.761	1.691.561	1.651.510	الطور الثالث أساسي
47,93	47,20	46,52	45,61	44,40	44,06	نسبة الإناث
6 739 064	6 677 618	6 556 768	6.437.708	6.309.289	6.200.337	مشروع تلاميذ الطور الأساسي
47,09	46,80	46,50	46,11	45,66	45,39	نسبة الإناث
			87,75	87,87	88,39	نسبة الشدرس 6- 15 سنة

¹ <http://www.ons.dz/ELEVES-ET-ETUDIANTS-INSCRITS-ENTRE,39.html30/01/2011 00:30:32>

أما التعليم الثانوي فقد سجل قفزة نوعية كما يوضح ذلك الجدول التالي:¹

جدول (06) يوضح تطور أعداد التلاميذ المسجلين في الطور الثانوي من 2000/94

2000/99	99/98	98/1997	97/1996	96/1995	95/1994	
921 959	909 927	879 090	855.481	853.303	821.059	التلاميذ المسجلين في التعليم الثانوي
		53,73	52,54	50,44	49,84	نسبة الإناث

ونسجل هنا تحقيق نسبة عالية من الملتحقين بالثانوي لصالح الإناث، التي لم تكن موجودة سابقا لعدة أسباب، ربما أهمها بعد الثانويات على مقر إقامتهن مما يقف حاجزا دون مواصلة الدراسة، وارتفاع مستوى الوعي لدى الآباء بأهمية تعليم البنات، وأن من حقوقهن الإنسانية الحق في التعليم، كما تؤثر النسب المسجلة لتطور حضور الإناث في المراحل الثلاث للتعليم على أن الإناث أكثر اجتهادا من الذكور، عندما يتعلق الأمر بالمستويات الأعلى كالثانوي والجامعة حيث نسجل أعلى النسب لصالح الإناث.

جدول (07) يوضح تطور حضور الإناث في المراحل التعليمية الثلاث

ثانوي	متوسط	ابتدائي	
%22	%28	%36	1962
%56	%48	%46	1999
%58	%49	%47	2008

إن هذه المرحلة من تاريخ التعليم في الجزائر شهدت تحقيق انجازات جبارة في مجال التربية والتعليم، خاصة في الجوانب الكمية والتي قد تكون في بعض الحالات على حساب الكيف، إلا أننا نعتبرها مرحلة ضرورة ومبررة لأي نظام تربوي يرث ما ورثته الجزائر من وضعية تعليمية كارثية ما يقارب الأربعة عقود من الجهد استطاعت الجزائر أن تحقق جملة من الانجازات الهامة على صعيد التربية والتعليم:

¹ <http://www.ons.dz/ELEVES-ET-ETUDIANTS-INSCRITS-ENTRE,39.html30/01/2011 00:30:32>

- 1- بنية قاعدية لهياكل تربوية ضخمة من مدارس ومتوسطات وثانويات ومراكز جامعة وجامعات ومعاهد للبحث والتوثيق. من 364 متوسطة و 39 ثانوية في 1962 إلى 17796 ابتدائية و 4584 متوسطة و 1699 ثانوية¹.
 - 2- ومن جامعة واحدة وفرع جامعي في وهران بلغ عدد الجامعات 50 جامعة و 10 مركز جامعية و 20 مدرسة وطنية عليا و 11 مدرسة عليا للأساتذة و 12 مدرسة تحضيرية و 04 مدارس تحضيرية ودمجة، أما في مجال البحث العلمي فנסجل 12 مراكز للبحث العلمي و 04 وحدات بحثية و 03 ثلاث وكالات للبحث العلمي مع انتشار العديد من مخابر البحث العلمي على مستوى الجامعات.²
 - 3- جزارة كاملة للقائمين على الشأن التربوي في كافة مراحلهم ومختلف مستوياتهم.
 - 4- مخزون بشري ورأسمال كبير يوجد بين أحضان الوسط التربوي، ما يعادل ربع السكان (7.661.023) في الدخول المدرسي 2000/1999.³
 - 5- نسبة تدرس فئة العمر من 06 سنوات إلى 16 سنة فاقت 90%.
 - 6- تحقيق مستوى عالي من ديمقراطية التعليم ومجانيته من خلال القضاء على الفوارق بين أبناء الجزائر في التحصيل الدراسي، وتقريب المدرسة والجامعة من كل مواطن حيث سجل تطور ملحوظ للطلبة الجامعيين في كل التخصصات، فمن 2600 طالب في 1962، بلغ عدد الطلاب الجامعيين سنة 1997 (372000) طالبا⁴.
 - 7- اتساع مجال التكوين المهني والتمهين وإعادة تنظيمه وهيكلته ليستجيب لمتطلبات البلاد من الأيدي العاملة والفنية.
- أمام هذا الكم الهائل من الانجازات في مجال التعليم، خاصة في مجال الهياكل القاعدية والتأطير ونظرا للتغيرات الحاصلة محليا وعالميا، وجد النظام التربوي نفسه في مواجهة جملة من التحديات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية والتكنولوجية، بات من الضروري أن يتكيف هذا النظام مع التطورات الجديدة، بانتهاج مقاربات جديدة للفعل التربوي بعدما تم العمل بالمقاربة بالأهداف لما يزيد عن عقدين من الزمن، فالإصلاحات التربوية باتت ضرورة ملحة لتستجيب للمتغيرات من حولنا وسد الفجوة التي تتسع كل يوم بيننا وبين الغرب" إن وعي الفجوة الحضارية بين العرب

¹ بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر-رهانات وانجازات، دار القصة للنشر، الجزائر، 2009، صص 315-317.

² <https://www.mesrs.dz/universites19-04-2016>.

³ <http://www.ons.dz/ELEVES-ET-ETUDIANTS-INSCRITS-ENTRE,39.html30/01/2011 00:30:32>

⁴ المجلس الأعلى للتربية، مرجع سابق، ص12.

والغرب، يجعل من التجديد التربوي مطلباً ملحاً، فالتجديد ليس بمعنى الاستعارات التعليمية من الغرب، وإنما ينبغي أن يعني انقلاباً شاملاً في مضامين التربية الفكرية والنفسية ذاتها¹. ولأهمية القطاع حضي باهتمام كبير من أعلى مستوى في الدولة حيث أشار لذلك رئيس الجمهورية في خطابه مبرزاً أهمية الهدف النبيل الذي نسعى إليه من هذه العملية "إن إصلاح المدرسة رهان جوهري بالنسبة للمجتمع الجزائري برمته، ذلك أن الخيارات التي سوف يعلن عنها ستعبر عن تمسكنا بقيم تراثنا الثقافي والحضاري وستعبر عن طموح شبيبتنا المشروع وتوقها إلى بناء مستقبلها بين أحضان مجتمع ديمقراطي وعصري متفتح على العالم..... إن المهمة التي أنيطها بلجنتكم الموقرة مهمة ثقيلة بدون شك، ولكنها في ذات الوقت مهمة تستحث الهمم. ذلك أن مصير الأمة متوقف عليها، وإنني على يقين من أن كل واحدة وواحد منكم سوف لن يدخر جهداً للمساهمة في بلوغ هذا الهدف النبيل"².

ولتوفير إطار العمل للإعداد لمشروع الإصلاح التربوي، صدر مرسوم رئاسي 101-2000 المؤرخ في 09 مايو 2000 والذي جاء في المادة الثانية منه " تكلف اللجنة على أساس مقاييس علمية وبيداغوجية بإجراء تقييم للمنظومة التربوية القائمة، قصد إعداد تشخيص مؤهل وموضوعي ومفصل لجميع العناصر المكونة لمنظومة التربية، والتكوين المهني والتعليم العالي ودراسة إصلاح كلي وشامل للمنظومة التربوية على ضوء هذا التقييم"³.

كما صدر المرسوم الرئاسي 102-2000 مؤرخ في 5 صفر عام 1421 الموافق 09 مايو 2000، يتضمن تعيين أعضاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

1-2-4- المرحلة الرابعة (2003- إلى يومنا هذا)

شرع في تطبيق الإصلاحات التربوية الجديدة انطلاقاً من الموسم الدراسي (2003/2004)، معتمدة مقاربة جديدة هي المقاربة بالكفاءات كبديل للمقاربة بالأهداف التي لم تعد في نظر المختصين في التربية تستجيب للتربية الحديثة، التي تسعى لتكوين فرد يتمتع بكفاءات تمكنه من التكيف مع محيطه ومجابهة المتغيرات من حوله، واقترح حلول للمشكلات التي تعترض طريقه، كما يذكر "فليب ميرييو" (philippe Merieau) في دراسة حول المقاربة بالكفاءات " هي كيفية التأقلم مع وضعيات معقدة"⁴.

¹ محمد جواد رضا، الإصلاح التربوي العربي خارطة طريق، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2006، ص 64.

² من خطاب السيد رئيس الجمهورية بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوي، نادي الصنوبر، الجزائر، 13 ماي 2000.

³ مرسوم رئاسي رقم 101-2000 مؤرخ في 5 صفر عام 1421 الموافق 09 مايو 2000، يتضمن إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

⁴ ليلي جباري، المدرسة الجزائرية في ضوء الشقاربة بالكفاءات، أبحاث مؤتمر التربية في عالم متغير، الجامعة الهاشمية، الأردن، 7-8/ 2010/4، ص 113.

شهد إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر تباينا صارخا بين مؤيد ومعارض لهذه الإصلاحات، فهنا من يرى فيها تكريس للهيمنة الفرنسية على المدرسة، وزحزحة اللغة العربية من ميدان التربية والتعليم باعتماد أساليب جديدة، الوزير السابق للتربية علي بن محمد يشير إلى ذلك صراحة¹ وهكذا يمكن أن نخلص إلى حقيقة لا تحتمل الخلاف لأنها واضحة وضوح النهار، وهي أن كل إصلاح تقومون به أيها السادة والسيدات ويشرف عليه المجلس الأعلى للوقور، مهما تكن التغييرات الجوهرية والتعديلات الأساسية التي يمكن أن يدخلها على المنظومة التعليمية، لا يمكن أن يحظى بالرضا والقبول إلا إذا أدى الوظيفة المرحلية وبشكل مقنع إلى إتاحة تحقيق الهدفين الخالدين:

• التعليم بالفرنسية.

• السماح بفتح المدارس الخاصة¹.

من جهة ثانية هناك من يرى أن الخوف من الإصلاحات والتدثر بموضوع الهوية الوطنية، والتخويف من الانفتاح على الآخر يساهم في تخلفنا وفي عزل المدرسة عن العالم ويعمق الفجوة بيننا وبين ولوج عالم الحضارة والرقي، وهذا ما ذهب إلى طرحه نور الدين طوالي الثعالبي "أدى بطبيعة الحال "هاجس" الهوية هذا القائمين على شؤون المدرسة الجزائرية، إلى تصور توجهها وفقا لتمثل أنطولوجي للكينونة ومن هنا أصبح كل من الدين والأعراف الطائفية بل وحتى الاشتراكية الخاصة، يكون عماد كل نظامه تمثله الثقافة والهوية في المدرسة إلى درجة أن ثقافة كل ما هو مقدس التي كما هو معروف تتفنن وتتلذذ في تهيج العاطفة الجماعية، صارت محل أنشطة تعليمية هامة مما كان له انعكاس نفسي سلبي على التلميذ، ونفوره تدريجيا من سيرورة التغيير والتجديد الثقافي حتى أنه مقارنة لمستوى العقلنة العالي، الذي تتبجح به هذه المدرسة المعولمة سالفة الذكر فإن مختلف الفاعلين في المنظومة التربوية الجزائرية وجدوا أنفسهم في وضعية مفارقة بيداغوجية، حيث تحتل ثقافة الوجدان جوهر الصفة التربوية"².

وعليه فالمدرسة الجزائرية منغلقة على نفسها وتعيد إنتاج نفس النماذج، وقلق القائمين عليها هو كيف يمكنهم المحافظة على هذه الهيمنة، دون البحث عن تطويرها³.

¹ علي بن محمد، معركة التصير والهوية في المنظومة التربوية، دار الأمة، الجزائر، 2001، ص 232.

² نور الدين طوالي الثعالبي، تحوير البيداغوجيا في الجزائر، (التغير الاجتماعي، تصور الهوية وتحوير التربية في الجزائر)، ترجمة ناصر موسى بختي وآخرون، مكتب اليونسكو الإقليمي للمغرب العربي، الرباط (المغرب)، 2005، ص 22.21.

³ CHAIB Aissa Khaled, La Légitimité de l'éducation culturelle universelle, ET-TALEB Edition information.p139.

توجت هذه العملية بصدور القانون التوجيهي للتربية الذي يرسم معالم المواطن المراد تكوينه ويحدد معالم المدرسة المبتغاة المتمثلة في :

- تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة ،شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه ،ومتفتح على الحضارة العالمية.
- تجذير الانتماء للجزائر وتعلق التلاميذ بالوحدة الوطنية، ووحدة التراب ورموز الأمة.
- تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام و العروبة و الأمازيغية.
- ترسيخ قيم ثورة نوفمبر ومبادئها النبيلة.
- تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيم الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية (المادة 2).
- التعليم الإلزامي في القانون التوجيهي للتربية من خلال المادة (12) يضع عقوبة لكل مخالف لأحكام هذه المادة، كما استفاد التلاميذ المعوقون من سنتين إضافيتين كتמידد للتدريس الإلزامي كلما كانت حالتهم تستدعي ذلك.
- التعليم باللغة العربية في جميع مستويات التربية سواء في المؤسسات العمومية أو المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم.

إن إصلاح أي منظومة تربوية ليكتب له النجاح، ينبغي إشراك جميع الأطراف الفاعلة في هذه المنظومة فالكل معني بهذا المشروع الحيوي، لازالت الإصلاحات وبعد مرور أكثر من عقد من الزمن خاضعة للمراجعة والتقيق والتعديل، من خلال الاستشارة وعقد الملتقيات والندوات لتحديد التدخلات المناسبة، فلا يكفي أن نستورد مقاربات بيداغوجية ومناهج جاهزة ساهمت في تطور ونجاح مجتمعات أخرى، دون دراسة وتمحيص للواقع المحلي والعمل على تكييف ذلك مع معطيات الواقع بكل تجلياته، لذلك شهدت المناهج التربوية المعتمدة في الإصلاح الأخير عدة تنقيحات سواء بالتخفيف منها أو إعادة الترتيب والعرض، كل ذلك رغبة في تحقيق أداء بيداغوجي فعال.

2- المنهاج التربوي

تعتبر المناهج التربوية هي الأداة التي من خلالها يتم توجيه عملية الفعل التربوي في المدرسة، من خلالها يتم بناء الكفاءات والقدرات التي يجب أن يتوج بها الفعل التربوي، كما يضم

الأنشطة الملائمة لتحقيق هذه الكفاءات والمهارات، كما تؤسس للعملية التقويمية من خلال تقويم كل نشاط مدرج ضمن العمل التربوي، لذلك فعملية بناء المناهج تكتسي أهمية بالغة، لأنها تركز في بنائها على عدة أسس يجب مراعاتها لإعداد المناهج التربوية وفق الغايات والأهداف التربوية العليا.

2-1- مفهوم المنهاج التربوي

وردت كلمة المنهج بمعنى الطريق، قال تعالى " لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَكِنْ لِيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ إِلَى اللَّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ ¹

فالمنهج هو الطريق الواضح الجلي، أما في اللغة الأجنبية يقابل ذلك كلمة (curriculum)، وهي مشتقة من أصل لاتيني معناه السباق ². تطور المنهج التربوي تطوراً ملحوظاً عبر مراحل ارتبطت بتطور الدراسات في مجال علم النفس والتربية، وعموماً يُجمل المختصون في مجال التربية، مراحل تطور المنهج في مرحلتين أساسيتين منهاج قديم (تقليدي) و منهاج جديد (حديث).

2-1-1- مفهوم المنهاج التقليدي:

إن مفهوم المنهج التقليدي كان محصلة واقع اجتماعي واقتصادي وسياسي معين، لفترة زمنية معينة، فكان يحمل في طياته فلسفة الواقع الاجتماعي الذي ينتمي إليه، حيث كان دور المدرسة يقتصر على الجوانب المعرفية، فتزويد الطلاب بكم هائل من المعلومات واستذكارها كان أقصى ما يقدمه المنهج في تلك الفترة، دون البحث في جوانب أخرى، " هو مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ، في صورة مواد دراسية أُصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية ³.

كما يعرف بأنه "لا يعني أكثر من المقررات الدراسية التي تدرس لكل المتعلمين، وتحتوي هذه المقررات على معلومات وثقافات، تفرض على المتعلمين وتلقى عليهم، ويلقنها لهم معلومهم داخل حجرة الدراسة..... تكون موزعة بانتظام في جدول روتيني يومي ⁴.

¹ سورة المائدة، الآية 48.

² منى يونس بحري، الشنّج التربوي (أسسه وتحليله)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2012، ص13.

³ صالح هندي وآخرون، تخطيط الشنّج وتطويره، دار الفكر العربي، ط3، عمان (الأردن)، 1999، ص19.

⁴ صلاح الدين عرفة محمود، مفهومات الشنّج الدراسي، عالم الكتب، القاهرة، 2006، ص07.

أو "مجموع الموضوعات الدراسية التي تقدمها المدرسة للتلاميذ في مادة معينة، في صف دراسي معين"¹.

وقد أوضح زيس "Zais" بقوله إنه حين يطلب من شخص عادي أن يصف منهاجا ما، فإنه يذكر غالبا قائمة من المواد أو المقررات الدراسية²

ويعرف "برت" المنهج كما أورده الخوالدة "مجموعة من المعلومات والحقائق، والمفاهيم والمبادئ والقيم والنظريات، التي تقدم للمتعلمين في مرحلة تعليمية بعينها، وتحت إشراف المدرسة الرسمية وإدارتها، إلا أن المنهاج التربوي في الواقع قد يتجاوز هذا التعريف ويصبح مجموعة منظمة من النوايا الرسمية أو التدريبية أو كليهما"³

كما كانت هذه الحقائق والمفاهيم والمعلومات التي يتضمنها المنهاج التربوي، تمثل المعرفة بكل جوانبها المختلفة، لتنمية قدرات التلاميذ المختلفة عن طريق الاستفادة من خبرات الآخرين في الحياة أي أنها كانت تتضمن معلومات علمية ورياضية ولفنون جغرافية وتاريخية وفلسفية ودينية... الخ"⁴.

مما سبق يمكننا أن نسجل جملة من النقائص التي طبعت المنهج التقليدي، ومع مرور الوقت ظهرت عدم فاعليته في تكوين وإعداد الأجيال:

- التركيز على تنمية الجوانب العقلية لدى المتعلم، وإهمال الجوانب الأخرى مما أثر على البناء العام للفرد في جوانبه المختلفة، وجعل منه فردا يعاني من عدم توازن بين حاجاته ورغباته وميوله وما يتلقاه في المدرسة، فكانت تنمية العقل وفقا لمنهج التقليدي تتم بمفهوم خاص وبأسلوب غير سليم، إذ من الممكن أن نصادف عالما في الرياضيات، ولكنه يفشل في حل أبسط المشكلات الشخصية التي تصادفه في حياته الاجتماعية.⁵
- ضعف وغياب الأنشطة الصفية واللاصفية والتركيز على الحفظ والاستظهار فقط.
- الدور السلبي للمعلم من خلال حصر وظيفته في مصدر للمعرفة واسترجاعها من خلال الحفظ والتسميع.

¹ صلاح عبد الحميد مصطفى، الشناهج الدراسية (عناصرها وأسسها وتصنيفاتها)، دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية، 2000، ص 14.
² ناصر أحمد الخوالدة، يحيى إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في الشناهج والكتب المدرسية، زمزم موزعون وناشرون، 2014، عمان، الأردن، ص 18.
³ محمد محمود الخوالدة، أسس بناء الشناهج التربوية، دار المسيرة، عمان (الأردن)، 2004، ص 18.
⁴ حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، الشناهج (الشفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2004، ص 15.
⁵ نفس الشرح، ص 17.

- عدم التوازن بين الجوانب النظرية للمناهج والجوانب التطبيقية، فكانت الجوانب النظرية هي أساس المناهج التربوية.
- التقويم التربوي يقتصر على مهارة واحدة ويهمل المهارات والقدرات المختلفة للطلاب، مما يرفع من نسبة التسرب المدرسي، فالطلاب اللذين لا يحسنون هذه المهارة يكون مصيرهم مغادرة صفوف المدرسة مبكرا.
- اعتبار الكتاب المدرسي هو المصدر الوحيد للمعرفة وإهمال تام لما عداه.¹
- عزلة المدرسة عن المجتمع، فالمدرسة غارقة في تحفيظ ما في الكتب من معلومات ضعيفة الصلة بحياة التلاميذ.²
- إغفال الحياة العملية والتحديات الاقتصادية والمسائل الاجتماعية، التي تواجه المواطن يوميا وعدم التعرض لها في الصف الدراسي بما فيه الكفاية.³
- مما استرعى ضرورة التغيير وفق مقاربات جديدة تستجيب للواقع الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي، ساهمت في ذلك جملة من العوامل نوجزها في ما يلي:⁴
- التغيير الثقافي الناتج عن التطور العلمي والتكنولوجي، والذي غير الكثير من القيم والمفاهيم الاجتماعية، التي كانت نمطا اجتماعيا سائدا.
- التغيير الذي طرأ على أهداف التربية، وتغيير النظرة إلى وظيفة المدرسة في تلبية احتياجات مجتمع العصر الحديث.
- نتائج البحوث المعدة التي تناولت جوانب المنهج التقليدي، وأظهرت قصورا جوهريا في مفهومه.
- دراسات شاملة في ميدان علم النفس والتربية وعلم الاجتماع.

2-1-2- مفهوم المنهج الحديث:

بعد الحرب العالمية الثانية، استفاد الباحثون من الدراسات التي شملت المناهج التربوية التقليدية، وبينت أوجه القصور في مرتكزاتها وأسسها، فكان النظر إلى المناهج الجديدة بمفهوم يعالج هذه الجوانب، لم يعد العقل جوهرًا محمولًا في جسم فنشاط الجسم شرط نشاط العقل، والعقل ليس

¹ صلاح عبد الحميد مصطفى، مرجع سابق، ص 16.

² منى يونس بحري، مرجع سابق، ص 15.

³ صلاح الدين عرفة محمود، مرجع سابق، ص 09.

⁴ مروان أبو حويج، الشناجح التربوية المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 2006، ص ص 80-79.

جوهرًا، إنه نشاط ومن العمل والنشاط تتولد المعاني ويدور الفكر وتتجمع المعرفة، فالتعليم الإنساني إذن إنما هو موقف أو مشكلة تصارع الإنسان وعليه التغلب عليها والخروج منها"¹. يعرف جاك كير "Keer" المناهج الحديثة بأنها "جميع أوجه التعليم التي تخطط في المدرسة، وتوجه من قبلها سواء أكان هذا التعليم بشكل فردي أو بشكل جماعي، داخل المدرسة أو خارجها"². ويعرفه عادل أبو العز بأنه "مجموعة الأنشطة والفرص التعليمية، التي تتيح للمتعلم التفكير والابتكار مما يسهم في تعديل سلوك المتعلم، في المراحل التعليمية المختلفة"³.

أما أحمد المهدي وآخرون فيعرفه "مصطلح منسوج يطلق للإشارة على مجموعة مشروعة وصادقة، من المعتقدات والقيم والمعارف والمهارات، وألوان التذوق والاتجاهات من شأنها أن تدفع من يكتسبونها بطريقة واعية أو غير واعية، إلى القيام بأنماط معينة من التفكير المكتسب والسلوك الظاهري من خلال تواصلهم مع ذواتهم وتعاملهم مع الذوات والموضوعات والكيانات التي تعرض لهم في بيئاتهم الطبيعية والاجتماعية"⁴.

تهدف المناهج التربوية الحديث إلى تنمية جملة من الكفاءات لدى التلاميذ، تمكنهم من التكيف مع بيئتهم الطبيعية والاجتماعية، حيث صار ينظر للمنهج كمجموعة من العمليات المدمجة لتحقيق غاية التعلم، "هو عملية إيجاد درجة التطابق بين التفاعلات المخطط لها، والتفاعلات الأفقية، وهو عملية ناتجة عن التخطيط، وهو مجموعة الخبرات (خبرات التعلم" المقصودة والمستهدفة، وهو الخطة الإجرائية التي توضع لتنفيذ جوانب عملية التعلم"⁵.

فالمناهج الحديثة هي عملية تدريب على التعامل مع أفراد الجماعة والتكيف معها من خلال معرفة منظومة الحقوق والواجبات فهي تستهدف التلميذ كمحور للعملية التعليمية التعليمية وتتمية قدراته على التعاون وإكسابه مجموعة من الاتجاهات نحو البيئة التي ينتسب إليها والمجتمع الذي ينتمي إليه، وكذلك إكسابه مجموعة من المهارات تتمثل في الاتصالات والتنظيم والتخطيط"⁶.

مما تقدم يمكننا أن نحدد ملمح المناهج التربوية الحديثة والتي تتمثل في جملة من الخصائص تميز المنهج الحديث، والتي جاءت محصلة للبحوث والدراسات النقدية للمناهج التقليدية:

¹ محمد أبو زيد إبراهيم، أسماء محمود غانم، *المناهج الدراسية - تخطيطها وتطويرها*، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 1993، ص 44.

² صلاح الدين عرفة، مرجع سابق، ص 11.

³ عادل أبو العز سلامة، *تخطيط المناهج المعاصرة*، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 2008، ص 19.

⁴ أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون، *المنهج التدريسي المعاصر*، دار المسيرة، عمان (الأردن)، 2008، ص 71.

⁵ محمد أبو زيد، أسماء غانم، مرجع سابق، ص 157.

⁶ حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، مرجع سابق، ص 41.

- اعتبار التلميذ هو محور العملية التعليمية التعلمية، والعمل على أن يكون موقف التلميذ ايجابيا أثناء الفعل التربوي.
 - الاهتمام بالأنشطة التعليمية، واعتبارها أساسا للتعلم داخل أو خارج المدرسة.
 - تنمية الجوانب المختلفة للتلميذ عقليا ونفسيا وحس حركيا، من خلال جملة من الأهداف التربوية التي تنمي هذه الجوانب.
 - الدور الايجابي للمعلم خلال تطبيق المنهاج الجديد، فهو موجه وقائد لمصادر المعرفة، وكيفية الحصول عليها.
 - الاهتمام بتنظيم المعارف بشكل لا يعيق تحصيلها من طرف التلاميذ.
 - ربط العلاقة بين المدرسة والمجتمع، واعتبار المدرسة نموذج مصغر للمجتمع الكبير.
 - تعزيز الجوانب الفنية للتلاميذ من خلال تهيئة الفرصة أمام التلاميذ، لإشباع ميولهم وذلك عن طريق أنشطة عملية تقوم بها الجماعة والجمعيات المختلفة، مثل الجمعية الثقافية والرياضية.¹
- يمكننا أن نوضح أهم التحولات والتغيرات التي طرأت على مفهوم المنهاج التربوي من خلال الجدول التالي:²

جدول (08) يوضح بيان مقارنة بين المفهوم القديم (التقليدي) للمنهاج والمفهوم الحديث

مجال المقارنة	المفهوم القديم (التقليدي)	المفهوم الحديث
الماهية	ثابت غير قابل للتعديل.	مرن قابل للتعديل.
	الاهتمام بالكم المقدم.	الاهتمام بالنوع المقدم.
	التركيز على المجال المعرفي.	التنوع في المجالات وتنمية التفكير.
	الاهتمام بالنمو العقلي.	الاهتمام بالتنمية الشاملة.
	تكييف المتعلم ليتسق مع المنهاج.	تكييف المنهاج ليتسق مع المتعلم.
البناء	إعداد مختصين في المادة الدراسية.	تنوع الفئات المعدة له وتعددتها.
	التركيز على المادة العلمية.	شمول الاهتمام لمكونات المنهاج كلها.
	المحور الرئيس هو المادة الدراسية.	المحور الرئيس هو المتعلم.

¹ نفس الشرح، ص 41.

² ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، مرجع سابق، ص 26، 27.

اعتماد التنظيم المنطقي للمادة.	اعتماد سيكولوجية المتعلمين.	
الأخذ بالمواد الدراسية منفصلة.	الأخذ بالمواد الدراسية المتكاملة والمتراصة.	
محدودية المصادر.	تعدد المصادر.	المعرفة والخبرة
اعتماد الإلقاء والتلقين المباشر.	الاهتمام بتوفير الظروف الملائمة للتعلم.	طرائق التدريس وأساليبه
الأخذ بالنمطية المملة	التنوع في الأنماط.	
ضعف الاهتمام بالنشاط	اهتمامه بتنوع النشاط.	
محدودية الوسائل التعليمية المعينة.	تنوع الوسائل التعليمية المعينة.	وسائل التعليم
سلبي وغير فعال.	إيجابي وفعال.	المتعلم
نجاحه محكوم بنتيجة الاختبارات.	نجاحه محكوم بتقدمه في النتائج.	
علاقته بالمتعلمين تسلطية.	علاقته بالمتعلمين تتسم بالانفتاح والثقة والاحترام المتبادل.	المعلم
نجاحه محكوم بنجاح المتعلمين في الامتحانات.	نجاحه محكوم بمدى مساعدته للمتعلمين على النمو المتكامل.	
مراعاته للفروق الفردية بين المتعلمين ضعيفة.	مراعاته للفروق الفردية بين المتعلمين قوية.	
التشجيع على التنافس في حفظ المادة المقررة.	التشجيع على التعاون في اختيار الأنشطة وطرق ممارستها.	
دوره ثابت.	دوره مرن ومتطور.	
اعتماد إستراتيجية العقاب.	الموازنة بين الثواب والعقاب.	
مهملة إلى حد كبير.	محل اهتمام قوي.	علاقة المدرسة بالأسرة والبيئة

2-2- أسس بناء المناهج التربوية

المنهج التربوي محور العملية التعليمية، مما يستلزم جملة من الأسس التي يقوم عليها، لتكتمل جوانب رسم معالمه في بناء وتكوين الفرد، فهي القواعد والمنطلقات التي يعتمد عليها واضعو المناهج في تصميمهم لها، وإن اختلفت الأسس فيما بينها إلا أنها تؤدي هدفا واحدا هو التكامل في إعداد المناهج التربوية، يعتبر التغيير سمة من سمات هذه الأسس وفقا للتطور الحاصل في مجال الأفكار والغايات التي يرسمها المجتمع للتربية في تكوين أفراده، ومن أهم الأسس التي تقوم عليها المناهج التربوية.

2-2-1- الأساس الفلسفي

تشكل الفلسفة أحد الأسس التي يقوم عليها المناهج التربوي، لما للفلسفة من دور في وضع تصورات للحياة، مما يعزز الارتباط الوثيق بين الفلسفة والتربية، فلا يخلو أي منهج من مرتكزات فلسفية، فالفلسفة هي الحياة النظرية بما تتضمنه من مثل عليا وقيم، والتربية هي طريقة تجسيد هذه الفلسفة، أي الأداة العملية المرسومة المحققة لتلك المثل وتطبيقها¹.

يرتبط الأساس الفلسفي بالتصورات والرؤى الاجتماعية تجاه القضايا والموضوعات الجوهرية، التي يجب أن تكون من متضمنات المناهج الدراسية، لذا فالدارس للأساس الفلسفي للمناهج عليه أن يوضح جملة من الأهداف لهذا الأساس²:

- أن يبين الدارس الفرضيات الفلسفية التي يؤمن بها الجميع تجاه الموضوعات الأساسية في الفلسفة الاجتماعية.
 - أن يحدد الدارس المقولات الأساسية ودلالاتها وفق تصور الفلسفة الاجتماعية التي تعيش في وجدان الجميع.
 - أن يقيس الدارس مضامين الفلسفة الاجتماعية نحو قضايا جوهرية هي الله (الخالق) والإنسان والمجتمع والكون والحياة والمعرفة....
 - أن يوضح الدارس طبيعة العلاقات بين فرضيات الأساس الفلسفي وبناء المناهج.
- من أهم الفلسفات التي تركت بصماتها في عملية بناء المناهج التربوية الفلسفات التالية:

¹ منى يونس بحري، مرجع سابق، ص 95.

² محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية - وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة ط2، عمان، الأردن، 2007، ص 60.

أ- الفلسفة المثالية:

تعود جذور الفلسفة المثالية إلى الفيلسوف "سقراط" ومن بعده تلميذه "أفلاطون" الذي أسس لهذه الفلسفة من منطلقات مثالية مطلقة، ترى في الفكرة موجودا متميزا ومتعاليا وعنصر المعرفة المطلقة التي هي الوجود ذاته، ومن بعده "كانط" بفلسفته المثالية التي تنظر للعالم كما عندنا أي تقد العالم على قد الإنسان¹.

تتخذ الفلسفة المثالية من العقل محرابا للمعرفة تمجده وترى فيه جوهر العالم والروح، ومن أهم المبادئ التي جاءت بها هذه الفلسفة:²

- الإنسان أهم من الطبيعة.
- حرية الاختيار بين الصواب والخطأ.
- العقل مركز الوجود، وهو جوهر العالم والروح.
- الحقائق الأولية موجودة في عالم المثل أو عالم السماء وهي مطلقة يمكن الوصول إليها عن طريق التفكير فقط.
- الأفكار تنشأ حول الكون، تتبع من داخل الإنسان وليس مستقلة عنه.

تأثرت المناهج التربوية لفترة زمنية كبيرة بالفلسفة المثالية وبما جاءت به من أفكار حول التربية وأساليبها، فكان العقل وكيفية تنميته وتزويده بالمعارف والمعلومات الهدف الأسمى والغاية الكبرى من أي منهاج تربوي، إلا أن إهمالها لجوانب أخرى تؤثر على تكوين الفرد، اظهر قصورا في التربية تصدت له فلسفات أخرى بالنقد مبرزة المثالب التي وقعت فيها المثالية، محاولة تصحيح وإصلاح المناهج بناء على ما توصلت إليها من نتائج.

ب- الفلسفة الواقعية:

قامت الفلسفة الواقعية لمواجهة الأفكار التي جاءت بها الفلسفة المثالية، والتي كان لتقصيرها في جوانب هامة في تربية الفرد، ومغالاتها في تمجيد العقل وعدم الاهتمام بالجسم والجوانب التطبيقية في الحياة، فهي تتعامل مع الظواهر الطبيعية مستقلة عن العقل، وترى في الكون جملة من الظواهر المرتبطة بسنن وقوانين كونية، قابلة للدراسة من خلال الملاحظة والتجريب، وتعتبر أن إدراك الحقيقة هو غاية التعليم الأسمى، ومن أهم المبادئ التي تقوم عليها هذه الفلسفة :

¹ عثمان أمين، رواد المثالية في الفلسفة الغربية، دار المعارف، القاهرة، 1968، ص 8.
² محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص 68.

- معرفة العالم عن طريق العلم وليس الفلسفة.
 - العالم جزء من الطبيعة ويمكن التعرف على أسراره عن طريق الحواس والخبرات، والعالم موجود كما نراه ونحس به وليس كما نتخيله.
 - المادية تعتمد على القوانين الطبيعية.
 - الإنسان يمكن أن يصل إلى الحقيقة عن طريق الأسلوب العلمي.
 - لا يمكن فصل العقل عن الجسم (انسجام تام)، ولا وجود لسيطرة أحدهما على الآخر¹.
- اهتمت الواقعية بدور المعلم في نقل المعارف للطلاب وشروط ذلك من خلال مجموعة القدرات التي يجب أن يتصف بهذا العلم ليكون قادرا على ممارسة هذه الوظيفة السامية، "ينبغي أن يكون قادرا على امتلاك الماد والسيطرة عليها، وأن يكون لديه معرفة في أساليب التعليم وامتلاك كتابات ومهارات تقنية لإنجاح عملية التعليم، مع سلطة كاملة لتحديد التحصيل المطلوب، القائم على المحايدة المصنفة بصورة منطقية دون أن يسقط ذاتيته على الموضوع."²
- ومن ابرز الآثار التي تجلت في المناهج التربوية ذات الارتباط بالفلسفة الواقعية:
- توجيه الاهتمام نحو العلوم الطبيعية أكثر من الاهتمام بالدراسات الإنسانية النظرية، وبخاصة الأدبية واللغوية منها، لأن الظواهر الطبيعية هي الأولى بالدراسة.
 - الاهتمام بالجوانب العملية والتطبيقية بدلا من الجوانب النظرية.
 - إبراز فكرة النسبية في المحتويات الدراسية، باعتبار المعرفة متغيرة وليست ثابتة ومطلقة.
 - النظر إلى حاضر المتعلم وواقع الحياة باعتباره أساسا ومنطلقا للنتاجات التربوية واختيار المحتويات الدراسية³.

ج- الفلسفة البراغماتية:

رافقت الفلسفة البراغماتية أو النفعية أو كما يسميها البعض الأدائية ظهور المجتمع الصناعي في منتصف القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، خاصة في أمريكا على يد مجموعة من الفلاسفة أشهرهم "جون ديوي" الفيلسوف والمربي الذي رافقت أفكاره التربوية النظم والمناهج التربوية متأثرة بما طرحه من أفكار ساهمت في تفعيل الأداء التربوي في المدرسة، بدعوته لمدرسة تقدمية تقوم

¹ نفس الشرح، ص70.

² محمد محمود الخوالدة، مرجع سابق، ص72.

³ ناصر أحمد الخوالدة، يحيى إسماعيل عيد، مرجع سابق، ص81.

على أسس جديدة تهتم بالمتعلم وتؤكد على أهمية إشراكه في صياغة الأهداف التي توجه نواحي نشاطه في عملية التعلم، والتي تعتبرها النقطة الأكثر وجاهة في التربية التقدمية. ومن أهم المرتكزات التي تقوم عليها الفلسفة البراغماتية:

- المنفعة المرجوة من الأشياء هي التي المعيار الحقيقي لتحديد قيمتها.
 - المثل والقيم متغيرة بحسب الأحوال التي تكون عليها أحوال المجتمعات.
 - التكامل والتساند بين العقل والجسم واستحالة الفصل بينهما.
 - المثل والقيم من وضع الإنسان بناء على المنفعة، والحق لا يعد حقا حتى يخضع للتجربة فإن ثبت بالتجربة منفعة للإنسان فهو حق وما عداه فهو باطل.¹
- لقد ساهمت كتابات "ديوي" في مجال التربية من خلال الفلسفة البراغماتية في إرساء جملة من الأهداف للتربية:

- مساعدة الفرد على النمو الكامل المتكامل لشخصيته وعلى تفتح استعداداته وطاقاته وتمييزها، لأن التربية في نظره لا تعدو أن تكون عملية نمو وعملية تفتح لاستعدادات الفرد.
- مساعدة الفرد على التكيف المستمر مع بيئته الاجتماعية والطبيعية بالخبرات التي يتطلبها هذا التكيف.
- إعداد الفرد للحياة المستقبلية، لكن من غير إهمال لمتطلبات حياته الحاضرة.
- إعادة بناء الخبرة الاجتماعية وتحسين المجتمع وتطويره، فكما أن التربية في نظره هي عملية نمو وتفتح لشخصية الفرد، فإنها أيضا عملية اجتماعية تهدف لتطوير المجتمع وتحسينه.²

ومن أهم الآثار التي نسجلها لهذه الفلسفة في إعداد المناهج التربوية:

- المتعلم هو محور العملية التربوية وضرورة إشراكه في وضع الأهداف، وفي ذلك يرى "ديوي" "كما أنه ليس هناك نقص في التربية التقليدية أكبر من إخفاقها في الحصول على تعاون التلميذ تعاوننا ايجابيا في بناء الأهداف التي تتضمنها دراسته."³

¹ نفس الشرح ،، ص82.

² عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، الدار العربية للكتاب، ليبيا-تونس، 1977، ص354.

³ عمر محمد التومي الشيباني، مرجع سابق، ص351.

- أهداف التربية والمناهج لا تحدد مسبقاً، فكل شيء يخضع للتجربة، وتحقق منفعة حاضرة لا يعني بقاؤها واستمرارها في المستقبل، وبخاصة أن العالم متغير والمستقبل غيب، وهذا ينسجم مع فكر البراجماتيين الذي يرى التغير في المثل والأطر المرجعية¹.
- الترابط الذي يحقق وحدة المنهاج، فالمواد الدراسية يجب أن تكون متسائدة في المستوى الدراسي الواحد، ومع المستويات السابقة واللاحقة، فترابط وتنسيق مناهج كل مرحلة بالمرحلة التي تسبقها والمرحلة التي تليها، فلو أخذنا مثلاً مناهج المرحلة المتوسطة فمن الضروري الربط بينها وبين مناهج المرحلة الابتدائية ومناهج المرحلة الثانوية².

2-2-2- الأساس الاجتماعي والثقافي

يعتبر الأساس الاجتماعي من أهم الأسس والمرتكزات التي يقوم عليها بناء وتصميم المناهج لعدة اعتبارات موضوعية، حيث أن لكل مجتمع خصوصياته الثقافية والاجتماعية من قيم وعادات وتقاليد وكذلك مشكلاته المرتبطة ببنائه الاجتماعية وأنساق نظمه المختلفة، "هي مجموعة المقومات أو الركائز ذات العلاقة بالمجتمع الذي يعيش فيه المتعلم، والتي يجب أخذها في الحسبان عند التخطيط للمنهج أو تضمينه أو تعديله أو تطويره"³.

والمدرسة كمؤسسة من مؤسسات المجتمع المكلفة بإحداث التغير المطلوب في أفرادها، أو تهيئتهم لهذه التغير، صار لزاماً أن تعكس فلسفة ذلك المجتمع، من ثقافة وقيم ونظرته للكون والحياة، هذا المجتمع الذي يعتبره علماء الاجتماع وحدة كلية متميزة تفوق الوجود الفردي، يجمع بين أفرادها ثقافة مشتركة ومميزة ويحتل حيزاً محدداً، ويتمتع أفرادها بشعور الوحدة⁴.

فالثقافة المشتركة التي تعزز الشعور بالانتماء والوحدة بين أفراد المجتمع، هذه الثقافة سواء المادية منها أو المعنوية، تتميز بخصائص عدة من أهمها:

- الطابع الإنساني: خاصة بالنوع الإنساني دون غيره من الكائنات الأخرى.
- صفات مكتسبة: من البيئة الاجتماعية، أي من جيل إلى جيل آخر.
- قابلية التغير: قابلية التغير والتطور حسب ظروف الاتصال والتواصل المجتمعي من مجتمع لآخر، وبالتالي يحدث تغير في وتنقيح في القيم الثقافية⁵.

¹ناصر الخوالدة وعيد، مرجع سابق، ص 82.

² حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيمها، دار المسيرة، ط3، عمان، الأردن، 2008، ص 29.

³ منى يونس بحري، مرجع سابق، ص 75.

⁴ نخبة من أساتذة قسم علم الاجتماع، الشرح في مصطلحات العلوم الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دت، ص 451.

⁵ الخوالدة وعيد، مرجع سابق، ص 104.

فالتغير الاجتماعي صار حتمية اجتماعية لا يمكن بأي حال تجاهلها، لأنها سمة من سمات التجمع الإنساني، فالأوضاع الجديدة التي تطرأ على البناء الاجتماعي والنظم والعادات وأدوات المجتمع، نتيجة لتشريع أو قاعدة جديدة لضبط السلوك أو كنتاج لتغير إما في بناء فرعي معين أو جانب من جوانب الوجود الاجتماعي، أو البيئة الطبيعية أو الاجتماعية.¹

إن فلسفة المجتمع في الحياة من خلال رؤيته حول أهم القضايا الأساسية، وثقافته سواء المادية أو المعنوية، يجب أن تكون من متضمنات المناهج التربوية، حتى تستجيب لأهداف المجتمع في المحافظة على ديمومته من جهة، وإحداث التغيير الاجتماعي المطلوب والذي يستجيب للتطور الحاصل محليا وعالميا، ويكون محل رضا من طرف أطراف المجتمع والقائمين على تنفيذه، فالمناهج تسعى إلى "إعادة النظر في العادات والأفكار والمهارات الاجتماعية، التي توارثتها الأجيال حتى تسير جنبا إلى جنب مع الأوضاع النفسية والاجتماعية والاقتصادية الحديثة، التي حدثت بسبب التحول والتغير المستمرين في شتى المجالات."²

2-2-3- الأساس المعرفي

كانت المعرفة في ما مضى من العصور محدودة، بحيث يمكن للفرد أن يلم بجلها من مختلف العلوم، لكن مع مرور الزمن والتطور والنمو المسجل في مجال العلوم بشتى فروعها وأصنافها، صار التخصص سمة العصر، فكل علم من العلوم تولد منه عدة تخصصات فرعية وجزئية، مما انعكس على العملية التعليمية، فالتراكم المعرفي لم يعد بتلك البساطة التي تمكن من تناقله من جيل لآخر بيسر وسهولة، بل صارت عملية تنظيم المعارف واختيارها والبحث في درجة ترابطها وتنسيقها من أهم الانشغالات لدى الباحثين والمهتمين بالشأن التربوي، ونتيجة لذلك صار الأساس المعرفي أحد أهم الأسس التي تبنى عليها المناهج التربوية، فالأسس المعرفية للمناهج التربوية تمكن القائمين على بناء هذه المناهج من انتقاء وتنظيم المعارف وفق المستويات المناسبة للتلاميذ مما يمكنهم من فهم أساسياتها ومبادئها، واكتساب قدرات ومهارات تفيدهم في حياتهم حاضرا ومستقبلا، وتنمي لديهم الرغبة في التعلم والبحث العلمي والتكيف مع بيئتهم الاجتماعية، فالأسس المعرفية هي "المحصلة الناتجة عن العمليات العقلية من فهم وإدراك وتدبير وتفكير وحفظ وتحليل وتركيب

¹ نفس الشرح، ص 415.

² مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة الشناج التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2000، ص 71.

وتخيّل بالإضافة إلى عوامل الحسّ المغذيّة لها، وذلك من خلال تفاعلها مع البيئة الخارجيّة المحيطة بالإنسان، من أشياء وموجودات وظواهر وحقائق ونظم ثقافيّة واجتماعيّة وغيرها " ¹. تعددت آراء المختصين في مصادر التي يستقي منها الفرد المعرفة ليتزود بها من أجل فهم ما يجري حوله من أحداث، واستخدام ما توصل إليه في إحداث تكيف مع البيئة الاجتماعية للفرد بكل مفرداتها المختلفة، لكن عموماً يمكن الحصول على المعرفة من خلال المصادر التالية:

- **الوحي الإلهي:** الأنبياء والمرسلين والكتب السماوية التي جاؤوا بها لتزويد البشرية بجملة من المعارف، الدينية والدينيوية.
 - **العمليات العقلية:** من خلال الإدراك والتفكير والتذكر التي يتميز بها الإنسان يمكنه من خلال إعمال عقله في الكثير من القضايا للوصول إلى نتائج.
 - **الوظائف الحسية:** التي من خلالها يتصل الإنسان بمحيطه، ويجمع المعارف الضرورية للتكيف ومجابهة الأخطار.
 - **التراث الثقافي والاجتماعي:** الذي تتوارثه الأجيال المختلفة من فنون وشعر وأمثال وحكم ومواقف إنسانية واجتماعية.
 - **التراث العالمي الإنساني:** الناس شركاء في ما يجمعهم كنوع إنساني، فالتواصل بين الحضارات الإنسانية سبيل إلى التطور ونمو المعرفة في شتى المجالات.
- وعليه فالمناهج التربوية المعاصرة لابد أن تراعي هذا الأساس في عملية انتقاء وتنظيم المعارف، وكذلك علاقتها بالجوانب الدينية للمجتمعات والعمليات العقلية، دون إهمال الجوانب الثقافية المحلية والتراث الإنساني العالمي، لتحقيق للنشء كما معرفياً كافياً يمكنهم من خلاله تحقيق التوازن المعرفي وتقبل التغيير المرتقب في بيئتهم الاجتماعية نحو الأفضل.

2-2-4- الأساس النفسي

إن التربية في سعيها إلى تكوين الفرد مرت بمراحل عديدة، شكلت فيها آراء الفلاسفة والمفكرين موجّهات لهذه العملية، فمن تمجيد العقل واعتبار عالم المثل هو الأسمى، إلى النزعة الواقعية التي ترى في المعرفة عملية يمكن الوصول إليها بالبحث والتجريب واستقراء الواقع، إلى التساؤل حول ماهية المدرسة وأهدافها والفائدة والمنفعة المرجوة منها، وضرورة أن تبنى المناهج على ما يمكن

¹ علي خليل أبو العينين و آخرون، الأصول الفلسفيّة للتربية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003، صص 203 - 204 .

تحقيقه من فائدة من هذه العملية، كان يتم ذلك دوما دون الاهتمام بالمحور الأساسي في العملية وهو التلميذ، فالنمو الجسمي للتلميذ والعقلي والنفسي والوجداني كلها جوانب يجب مراعاتها في إعداد المناهج وهذا ما صارت التربية الحديثة تحت على ضرورة احترامه، فالجوانب النفسية للمتعلم تعتبر من الأسس الهامة في إعداد مناهج التربية والتعليم، حثت تعتبر هذه الأسس "مجموع المقومات والقواعد والمنطلقات المتعلقة بالمتعلم من حيث المرحلة النمائية والاستعدادات الفطرية والقدرات العقلية والاهتمامات الشخصية والميول والاتجاهات"¹.

أدت هذه الدراسات المختلفة لطبيعة الإنسان، والفلسفات التربوية المختلفة إلى حوصلة للتربية الحديثة، تتلخص في مراعاة كل الجوانب الأساسية للعملية التربوية بكل أبعادها، تستند في ذلك على الدراسات العلمية والنفسية والتربوية، فكان ما توصلت إليه يتلخص فيما يلي:²

- الإنسان وحدة متكاملة لا يمكن تجزئتها أي الفصل بين أوجه نموه العقلي والجسمي والانفعالي والاجتماعي، فهو يولد وعنده استعدادات خاصة ينميها تفاعله مع بيئته وتعلمه ما له صلة بالحياة
- الإنسان بطبيعته متغير ينشد التكيف لظروف مجتمعه ويمكنه التطور.
- الإنسان يسلك بنتيجة تفاعله بكليته مع بيئته، ويندفع إلى أداء مختلف الفعاليات من أجل إرضاء حاجاته.

2-3- أنواع المناهج

رغم الاختلاف بين الباحثين في مجال التربية حول أنواع المناهج التربوية، يمكننا أن نميز أهم المناهج التي لاقت قبولا واتفاقا، وهي المنهج الرسمي (التقليدي) والمنهج غير الرسمي (الواقعي) والمنهج الخفي (الضمني) أو غير الظاهر، والمنهج المجتمعي والمنهج الكامن كل منها له خصائصه وأهدافه وعيوبه ومزاياه، غير أن أشهرها من حيث التأثير والاهتمام بالدراسة هما المنهج الرسمي والمنهج الخفي، وهما محل التعريف بهما في هذه الدراسة.

2-3-1- المنهج الرسمي (التقليدي)

هو الوثيقة الرسمية الصادرة عن وزارة التربية، والمتضمن تجسيد غايات ومرامي النظام التربوي من خلال جملة المعارف والأنشطة وأساليب التقويم، التي تهدف لتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية

¹ الخوالدة وعيد، مرجع سابق، ص 87.

² منى يونس بحري، مرجع سابق، ص 113.114.

والسلوكية لدى المتعلم، "مجموعة الأنشطة والفرص التي تتيح للمتعم التفكير والابتكار مما يسهم في تعديل سلوك المتعلم، في المراحل التعليمية المختلفة".¹ كما يرتبط هذا المناهج بالمحيط المدرسي، فهو وثيقة صادرة عن الجهات الرسمية، تتضمن أهدافا ومحتويات معرفية مرتبطة بمجال زمني محدد وضمن إطار فيزيقي خاص هو المدرسة كمؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية "هو تلك الوثيقة الرسمية المقررة من الجهات المعنية عن التربية والتعليم، المتضمنة للأهداف التربوية العامة والمحتوى التعليمي والأساليب والطرق التدريسية والنشاطات التعليمية وأساليب التقويم، التي تكلف المدرسة كمؤسسة تعليمية بتقديمها للمتعلمين"² يسعى المنهاج لتجسيد الفلسفة التربوية للمجتمع، والاستجابة للتحديات التي تعترض المجتمعات على كافة المستويات، لذلك تؤثر عدة عوامل على اختيار الأهداف المتضمنة في المناهج:³

- التصور الفلسفي للغرض من العملية التربوية للمجتمع.
- الغرض من البرنامج التعليمي في ضوء الحاج إليه.
- متطلبات سوق العمل أو الطبيعة أو الدراسة المستقبلية التي يقترن بها المتعلم.
- وضعي المجال الدراسي الذي يتناوله البرنامج التعليمي.
- الجوانب التي يتطلبها النمو الإنساني المتكامل.
- الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة.

إن المناهج الرسمية هي الوثيقة الأساسية المعتمدة في المدارس التعليمية، والتي تجسد غايات ومرامي النظام التربوي، بكل ما تتضمنه من معارف وأنشطة وأساليب تقويم، في إطار زمني محدد لتنفيذ ذلك.

2-3-2- المنهج الخفي

إن المنهج الخفي مرتبط بالفعل التربوي قديما وحديثا، تعود بدايات التطرق لماهيته ومفهومه إلى الفيلسوف أفلاطون ومن جاء بعده، فالطفل منذ الولادة يبدأ مسير التعلم، سواء تم ذلك وفق مناهج مكتوبة رسمية، أو من بيئته بكل تجلياتها المختلفة، فالمتعلم يكتسب مفاهيم واتجاهات وقيم ليس بالضرورة متضمنة في المنهاج الرسمي، يشير هذا المفهوم إلى أن المنهج الخفي

¹ عادل أبو العز سلامة، مرجع سابق، ص 19.

² سهيلة كاظم الفتلاوي، أحمد هلال، الشهاج التعلشي والتوجه الإيديولوجي، دار الشروق، عمان (الأردن)، 2005، ص

³ عادل أبو العز سلامة، تخطيط الشهاج وتنظيمها- بين النظرية والتطبيق، ديونو للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، عمان (الأردن)، 2006، ص 70.

هو "تعليم الطفل من الطبيعة ومن التصميم التنظيمي للمدرسة العامة، وكذلك سلوكيات واتجاهات المدرسين، وأعضاء الإدارة المدرسية"¹

ويذكر "جودلاد" وهو من علماء المنهج بأن "فهم المعلم للمنهج قد يكون مغايراً لما يقوم بتدريسه فعلاً، ويؤكد هذا على دراسة البيئة التعليمية التي يتم فيها تنفيذ المنهج وأثرها في ما يتعلمه الطلاب، وهي إشارة إلى وجود ما يسمى بالمنهج الخفي".²

فالمنهج الخفي أو الضمني أو المستتر، هو منهج لا يمكن التحكم فيه أو تحديد معالمه بدقة كافية، لأنه لا يخضع لجهة معينة بل هو مجموعة من السلوكيات والقيم والاتجاهات التي يكتسبها المتعلم نتيجة التفاعل الاجتماعي داخل الصف أو خارجه بقصد أو بغيره، "فالكاثن البشري عموماً، عاجز عن التصريح بدقة، متى وكيف تعلم بعض الأشياء، على الرغم من كونها" أساسية "بالنسبة إليه، لأن التعلم تم بطريقة تدريجية وبشكل جزئي ورغم أنه، كما أن وعي الفرد به، جاء بعد فوات الأوان. فالتجربة التكوينية المعقدة تتألف من لحظات عديدة، قد تكون وجيزة ومتقطعة، لكنها تتطلب مراحل طويلة، وبالتالي فهي عبارة عن واقع يصعب فصله عن تدفق الأحداث، حتى ولو تم الإقرار بوجود لحظات حاسمة ودرجات مهيكلة يسهل التعرف عليها. بالإضافة إلى ذلك، يمكن لكل لحظة حاسمة أن تنتج ديناميات على المدى البعيد"³.

فالمنهج الخفي هو كل ما يتعلمه الطالب خارج المنهج، مما يشكل دعماً للمناهج الرسمي في تحقيق أهداف التعلم، ومن أهم مزايا المنهج الخفي:

- تخفيف العبء على المؤسسات التربوية.
- يتم التعلم فيه من خلال نموذج القدوة والملاحظة، خاصة إذا كان فهم المعلم للمناهج يتوافق مع اتجاهاته وميوله، هنا يكون المعلم يمثل القدوة الحسنة للتلميذ.
- يتيح المنهج الخفي لمعظم أفراد المجتمع من الاستفادة منه وزياد التمسك والعقيدة والقيم والمبادئ لا سيما في ظروف تحول دون إطلاع أبناء الأمة على المناهج الرسمية⁴.

وهذا ما تم في فترة تعرض الدول العربية والإسلامية، لحملات الاحتلال والسيطرة من طرف الدول الأوروبية الكبرى، فلم تفلح مناهجهم التي تم وضعها في اختراق جدار المقاومة، ورفض كل محاولات إدماج الشعوب المحتلة في ثقافة وقيم المحتل.

¹ مجدي عزيز إبراهيم، مرجع سابق، ص 12.

² عمر حسن حمادات، مرجع سابق، ص 147.

³ فليب بيرنو، الشهاج الشكلي والواقعي والخفي، ترجمة: عز الدين الخطابي، مجلة رؤى تربوية، مؤسسة عبد المحسن القحطان، عدد 33، 2010، ص 97

⁴ الفالوقي محمد، الشهاج التربوية، الجامعة المفتوحة، ليبيا، 1994، ص 271.

أما على مستوى الطالب فإن المنهج التربوي إذا كان لا يتفق مع ميوله وثقافته وواقعه الاجتماعي، فإنه يجنح إلى المقاومة بطريقته الخاصة من خلال البحث عن النجاح من خلال استعمال خبراته، دون أن يكون للمنهاج أثر في تكوينه الشخصي، وهي حالة من التمرد عن ما لا يتوافق مع قناعاته، وعمل هذا الأساس يرى علماء التربية في المنهج الخفي سلبيات يمكن أن يكون لها أثر على العملي التعليمية تتجلى في ما يلي:¹

- تعرض التلميذ إلى خبرات سيئة أو يتأثر بمعلومات غير صحيحة وقد تؤدي إلى انحراف سلوكه.

- يعرقل سير المنهاج الرسمي ويحول دون أن يحقق أهدافه.

يبقى المنهج الخفي واقعة ملموسة في النظم التربوية، لا يمكن تجاهلها بل يجب البحث في كيفية الاستفادة منها، بضرورة تكثيف الأنشطة اللاصفية للسماح للتلاميذ بالتعبير عن أحاسيسهم ورغباتهم، وتدريب المعلمين على كيفية تطبيق المناهج الرسمية وتوظيف أمثل للمنهاج الخفي في تفعيل العملية التربوية.

2-4- مكونات المنهاج

يتكون المنهج من مجموعة من العناصر تتميز بالترابط والتساند الوظيفي بينها، لتحقيق غاية المنهج التربوي وبلوغ غاياته ومرايمه التربوية، وتظهر ذلك في العناصر الأربعة التالية:

- الأهداف التعليمية.

- المحتوى.

- الأنشطة.

- التقويم.

إن الأهداف التعليمية هي الموجه الحقيقي لمحتوى المناهج التربوية، فعلى ضوء الأهداف التربوية العامة والخاصة والقيم والاتجاهات المهارات الفكرية والعلمية، المراد تتميتها في شخصية الفرد، يتم تسطير أهداف المناهج، والتي تؤثر بدورها على الكم المعرفي الذي يتم إعداده لخدمة هذه الأهداف "لأن تحديد الأهداف التربوية تساعد على رسم الطريق وتحديد المحتوى والطريقة واختيار الوسائل

¹ نفس الشرح، ص 271.

والأدوات المناسبة التي تساعد على تحقيق الأهداف كما أنها تساعدنا على تقويم مناهجنا وأعمال تلاميذنا"¹.

دون أن نهمل الدور المحوري الذي تلعبه الأنشطة الصفية واللاصفية في تفعيل العملية التربوية، وأخيراً ضرورة وجود تقويم جاد وفعال لكل الخطوات السابقة وكيفية توفر الإمكانيات اللازمة لتحقيق ذلك.

2-4-1- الأهداف التعليمية

إن الأهداف التعليمية تسعى إلى إحداث التغيير في سلوك المتعلمين، من خلال تعديل السلوك أو بناء سلوكيات جديدة، تستجيب للتغيير الحاصل من حولها، فالأهداف التعليمية تركز على مدخلات التعليم، فالهدف التعليمي هو " التغيير المتوقع حدوثه في سلوك التلاميذ، نتيجة لمرورهم وتفاعلهم مع الخبرات التعليمية التي تم اختيارها بقصد تحقيق النمو في شخصياتهم وتعديل سلوكهم نحو الاتجاه المرغوب."²

الهدف التربوي هو عملية مقصودة تهدف إلى إحداث تغيير في سلوك التلاميذ، وقد يكون هذا التغيير على المستوى المعرفي أو الوجداني أو الحس حركي، "وصف لتغيير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية ما"³.

كما يعرف "المحصلة النهائية للعملية التربوية وهو الغاية المنشودة التي أنشئت من أجلها المدرسة- فالهدف الأساس لكل نشاط تعليمي مقصود المصدر الذي يوجه العملية التربوية لتحقيق نتائج مرغوب فيها."⁴

تعتبر الأهداف التربوية هي الموجهات الأساسية للمحتوى المعرفي والأنشطة التربوية، التي على ضوئها تتم عملية التقويم، فكلما كانت عملية صياغة الأهداف التربوية تتضمن الشروط التالية كان المنهاج التربوي ذو فعالية أفضل:⁵

- صيغة الهدف لا بد أن تتضمن استجابة الطلاب لمحتوى المادة الدراسية.
- صيغة الهدف لا بد أن تتضمن التغييرات التي تطرأ على سلوك الطلاب وأدائهم، نتيجة تعرضهم للخبرات التعليمية التي يوفرها المعلم لتلاميذه.

¹ محمد هاشم فالوقي، بناء المناهج التربوية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1997، ص 162.

² صلاح عبد الحميد مصطفى، مرجع سابق، ص 30.

³ توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2004، ص 71.

⁴ منى يونس بحري، مرجع سابق، ص 151.

⁵ محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان (الأردن)، 2006، ص ص 146، 147.

- صيغة الهدف لا بد ان تتضمن النواتج المتوقعة لعملية التدريس أو التعليم في سلوك الطلاب وليس ما يفعله المعلم أثناء التدريس أو التعليم.

2-4-2-المحتوى

توجد علاقة ارتباطيه وثيقة الصلة بين الأهداف التربوية والمحتوى، فعلى ضوءها يتم تحديد المجالات المعرفية والتي تتضمن ما يتعرض له التلميذ من خبرات تعليمية، تكون مرتبطة بفلسفة وغايات المجتمع من التربية، فالمحتوى هو "المادة التعليمية وما تشتمل عليه من خبرات والتي توضح في ضوء أهداف محددة بقصد تحقيق النمو الشامل للمتعلم"¹.

إن ترتيب محتوى المناهج التربوية يخضع لجملة من المعايير، تجعل منه قادرا على تحقيق الغايات التي لأجلها تم إعداده، نوجزها في ما يأتي:²

- **معيار الاستمرار:** ويعبر عنه بتلك العلاقة الرأسية بين الموضوعات الدراسية من الصفوف الأولى في مرحلة الابتدائي، إلى الصف الأخير من المرحلة الثانوية، فالمناهج المثالية هي التي توفر هذا الشرط ولا نسجل القطيعة المعرفية بين المراحل المختلفة للتعليم.
 - **معيار التكامل:** ويقصد به الربط أفقيا كربط مادة الرياضيات بالعلوم من صف ما وقد يكون الربط عموديا كربط موضوعات معينة بموضوعات سابقة لنفس المادة لصفوف سابقة أو لاحقة.
 - **معيار التوجيه:** ويكون بوضع المواد المتخصصة في وحدات معا.
- أما بالنسبة لمعايير اختيار المحتوى فلا بد من التقيد بجملة من المعايير:³
- **صدق المحتوى:** الصدق وصحة المعلومات ودقتها ومواكبتها للمتغيرات العلمية المعاصرة، وذات الأهمية بالنسبة للمعلم والمتعلم.
 - **الاتساق مع الواقع الاجتماعي والثقافي:** عدم ارتباط المنهاج بالواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم، ينجم عنه آثار سلبية على العملية التربوية برمتها.
 - **البعد الإنساني والعالمي:** لا بد أن يكون هذا البعد حاضرا في محتوى المناهج، فنحن لا نعيش في معزل عن العالم الإنساني المحيط بنا.

¹ نفس الشرح، ص 155.
² عمر حسن حمادات، مرجع سابق، ص 174.
³ منى يونس بحري، مرجع سابق، ص 157.

- **معيار التوازن:** المنهج المتوازن هو "المنهج الذي ينظم في مجالاته وفي تعاقب موادته التعليمية بطريقة من شأنها أن تؤدي إلى تحقيق الأهداف المفترض أن يؤديها المنهج، أي أن المصطلح هنا يعنى التطابق بين المنهج بوصفه وسيلة لتحقيق غايات وأهداف، وليس غاية في ذاته ولذاته"¹.
وكذلك التوازن بين النظري والعملي وبين الأكاديمي والمهني وبين حاجات الفرد وحاجات المجتمع.

2-4-3- الأنشطة المدرسية

تعتبر الأنشطة التعليمية القلب النابض للعملية التربوية، فالمحتوى والأهداف التربوية مهما كانت جيدة، إذا لم تكن الأنشطة التربوية المختارة في مستوى تحقيق الأهداف والمحتوى التربوي، انعكس ذلك سلبا على المتعلم من خلال ما يكتسبه من معارف ومهارات وكفاءات تربوية واجتماعية، تمكنه من التكيف الجيد مع محيطه الاجتماعي بكل تجلياته، فالنشاط التعليمي يعرف بأنه "الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم أو المعلم من أجل بلوغ هدف ما"².

ويقصد بها أيضا قيام المتعلم أو المتدرب بأداء مهمة ما مخطط لها ومقصودة، بناء على طلب من المعلم أو رغبة من المتعلمين أنفسهم داخل غرفة الصف أو خارجها، وتكون الاستجابة على هيئة حركية أو لفظية أو كتابية"³

إن نجاح الأهداف التربوية المجسدة في محتوى المناهج، لا يمكن التنبؤ بنجاحها ما لم تراعى في ذلك معايير جودة الأنشطة التعليمية، والتي يجب أن تتوفر فيها جملة من الشروط:

- **العلاقة الايجابية بين المعلم والمتعلم:** كلما كانت العلاقة جيدة كان التفاعل ايجابيا، وسجل التفاعل الصفي أعلى درجات تحققه، وتمكن المعلم من تفعيل المواقف التعليمية لتساهم في تحقيق مهارة التواصل الجيد لدى التلاميذ.
- **تجنب الأنشطة النمطية:** كلما تجنب المعلم الأنشطة النمطية في ممارسته للفعل التربوي، كلما زاد مشاركة تلاميذه في ممارسة الأنشطة وتحقيق تفاعل صفي جيد، سواء داخل الفصل أو خارجه.⁴

¹ أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون، مرجع سابق، ص 87.
² توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 3، عمان (الأردن)، 2002، ص 62.
³ ناصر الخوالدة، يحيى عيد، مرجع سابق، ص 60.
⁴ مجدي عزيز ابراهيم، مرجع سابق، ص 406.

- مراعاة حاجات المتعلم المعرفية والنفسية والحركية: في اختيار الأنشطة المناسبة لكل فئة عمرية حسب المستويات الدراسية، حتى لا يتسرب الملل لنفوس التلاميذ من جراء عدم مناسبة الأنشطة التعليمية، إما دون مستواهم أو تفوق ذلك.
- مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ: مما يمكن مساعدة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم من الاندماج مع زملائهم، وتنمية مهاراتهم الفكرية والوجدانية والحركية.
- التنوع في الأنشطة التعليمية: من أجل تنمية مهارات الملاحظة والتفسير والتحليل والاستنتاج والتركيب لدى التلاميذ.
- تكنولوجيا الإعلام والاتصال: الاستفادة من الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية التعليمية من أجل ربط الطلاب بالتطور التكنولوجي والرفع من مهاراتهم الفكرية في تطوير كفاءة الابتكار والإبداع لديهم.
- التوازن بين النظري والعملي: ضرورة خلق توازن بين المحتويات ذات الطبيعة النظرية والجوانب العملية (التطبيقية) من المنهاج، لتنمية قدرات ومهارات المتعلمين في البحث عن الحلول العملية، من خلال الكم النظري الذي يكتسبونه.

2-2-4-التقويم

إن التقويم هو الأداة الفعالة التي تمكننا من تحديد مدى فعالية المنهج التربوي في تحقيق الأهداف المسطرة، شريطة أن يتم هذا التقويم وفق معايير وأسس متينة، فعملية التقويم لا تشمل الجوانب التربوية والنفسية والاجتماعية، بل تمتد للمقاربة البيداغوجية المعتمدة ومدى موائمتها للأهداف والغايات التربوية، ولا يقتصر في الجوانب التقويمية للمنهاج التربوي على ما يسجل من سلبيات بل يشمل أيضا الايجابيات التي يتم تسجيلها، لأن كل ما يتعلق بالمنهاج سلبا أو إيجابا هو محل تقويم ونقد من أجل تحسين وتدعيم الجوانب الايجابية، والبحث عن بدائل للجوانب السلبية المسجلة، ونظرا للعلاقة الوثيقة بين البيئة المدرسية وتنفيذ المنهج التربوي، فإن عملية التقويم تشمل هذه البيئة بالدراسة والتشريح والبحث عن العلاقة المفصلية بينهما، والوقوف على مواطن الخلل بينها وبين المنهج التربوي، مما يعزز بناء مناهج تربوية على مستوى عال من الجودة مستقبلا، العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها

المنهج وكذا نقاط القوة و الضعف به، حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة لأحسن صورة ممكنة¹

وقد حدد "سكمن" خمسة معايير للحكم على نجاح أو فشل أي منهج وهي:²

- 1- الجهود المبذولة لتحقيق الهدف.
- 2- الأداء في النتيجة المستحصلة في تنفيذ المنهج.
- 3- ملائمة الأداء أي نسبة الناتج المحقق إلى مجموع الفعاليات المطلوبة.
- 4- الفعالية أي نسبة المخرجات إلى المدخلات.
- 5- العملية، أي تحديد مدى سير المنهج وفق ما خطط له.

إن التقويم التربوي يشمل مجالات متعددة بدءا بالتلميذ والمعلم وصولا للمنهج التربوي من حيث المقاربات التربوية في عملية التدريس، وكذلك طرق التقويم ذاتها تخضع من حين لآخر إلى تغييرات تستجيب للتطور الحاصل في ميدان البحث التربوي والنفسي، ومن أهم أنواع التقويم التي تنتهج في العملية التربوية:

- **التقويم التشخيصي:** وهو تقييم يهدف للوقوف على حالة المكتسبات القبلية لدى التلاميذ، ويكون في وضعية الانطلاق لتمكن الأستاذ من تحديد العراقيل التي يمكن أن تحيل دون تحقيق أهداف المنهج التربوية.

- **التقويم التكويني:** تقويم مستمر ملازم للفعل التربوي، يهدف لبناء قاعدة معرفية لدى التلاميذ وتنمية قدرات ومهارات مختلفة لديهم، وتذليل كل الصعوبات التي من شأنها عرقلة السير الحسن للعملية التربوية، والسهر على تتبع مدى نجاح هذه العملية في كل مراحلها، خلال فترة أو فترات متباعدة.

- **التقويم التحصيلي:** أو الختامي ويكون من أجل تحديد مدى تمكن التلميذ من اكتساب كفاءة معينة خلال مدة زمنية محددة.

فالتقويم التربوي هو عملية تتميز بالاستمرارية وفيها يتم جمع المعلومات الكمية والكيفية، للوقوف على مدى نجاح الأهداف التعليمية المتضمنة في المناهج الدراسية، ويشمل هذا التقويم أسس

¹ حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، مرجع سابق، ص 161.

² ماهر اسماعيل الجعفري، الشناح الدراسية: فلسفتها، بناؤها، تقويتها، دار البازوردي العلمية للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 2010، ص 216.

ومقومات المنهاج ومدى موائمة ذلك للأهداف التربوية، وهو ما يطلق عليه بالتقويم الداخلي، أما التقويم الخارجي فيقصد به التغييرات التي يحدثها المنهاج في سلوك التلاميذ¹.

كما يعرف تقويم المنهج بأنه " عملية منهجية تتضمن جمع المعلومات الكمية والكيفية عن سمة معينة من السمات المستهدفة بالتقويم، ثم استخدامها في إصدار حكم عليها على ضوء أهداف ومعايير محددة مسبقا، داخلية وخارجية"².

مما تقدم يمكننا أن نخلص إلى أن تقويم المنهج يشمل ما يلي:

- عملية جمع للمعلومات الكمية والكيفية.
- تحليل المعلومات وتفسيرها في ضوء معايير موضوعية بعيدا عن الذاتية.
- إصدار أحكام حول تحقق أهداف المنهج الداخلية.
- إصدار أحكام حول تحقق أهداف المنهج خارجيا.
- اقتراح جملة من التوصيات التي تساهم في إصلاح المنهج التربوي، والرفع من كفاءته ومعالجة اختلال تطبيقه داخليا وخارجيا.

3- دور مناهج التربية المدنية في تعزيز مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان

تعتبر التربية المدنية من خلال ما يتضمنه المنهاج الدراسي وسيلة هامة في النظام التربوي، بما تعكسه من قيم اجتماعية مختلفة يسعى أي نظام تربوي لترسيخها في وجدان الناشئة، تكون الجوانب المرتبطة بعلاقة الإنسان بمجتمعه وبيئته ووطنه وأرضه سواء أكان وطنه الصغير أم وطنه العربي الكبير.³

التربية المدنية مادة تعليمية إستراتيجية من بين المواد المدرجة في المناهج التعليمية، والتي تهدف إلى التوعية بالمبادئ والمفاهيم الأساسية للديمقراطية الليبرالية، ودعم المواطنة الديمقراطية الفعالة، والمسئولة على أساس من الحقوق والواجبات⁴.

وقد اعتبرت مناهج وزارة التربية الوطنية في الجزائر، مادة إستراتيجية في تكوين الفرد " لكونها تهتم بتكوين شخصية الفرد تكوينا شاملا ومتوازنا في الجوانب الفكرية والاجتماعية والسلوكية، يجعله

¹ حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المقتي، الشناهج، مرجع سابق، ص 10.

² ناصر الخوالدة، يحي عيد، مرجع سابق، ص 69.

³ محمد عبد الرحمن عيسوي، التربية النفسية للطفل والمراهق، دار الراتب الجامعية، لبنان، 2000، ص 168.

⁴ شبل بدران، التربية المدنية (التعليم والمواطنة وحقوق الإنسان)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2009، ص 35.

واعيا بالتزاماته، شاعرا بالمسؤولية كعضو له حقوقه في المجتمع الذي يساهم في بنائه، متكيفا مع
الوضعيات المحلية والدولية¹

كما ترى "رائدة خليل" في التربية المدنية "مجموعة من الخبرات المدنية من مفاهيم وقيم واتجاهات
وممارسات، تعزز الجانب المدني لدى التلاميذ في مختلف جوانب الحياة المدنية، والنواحي
الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وذلك ليكونوا فاعلين مستقبلا في بناء مؤسسات المجتمع
، والارتقاء به على أساس مبادئ الحقوق والواجبات"²

أما "شبل بدران" يرى في التربية المدنية "وسيلة لنقل المعارف والحقائق التاريخية التي تحقق لدى
النشء والشباب قدرا عظيما من الوحدة الوطنية، والتجانس الاجتماعي والإحساس بالواجب والشعور
بالعزة القومية، وهذا المفهوم يغفل تماما ما يتنامى لدى الشباب المعاصرين من رغبة جارفة للتعامل
مع وقائع الحياة والعالم المعاصر محليا وإقليميا ودوليا"³.
يمكننا أن نحدد أهم ما تهدف إليه التربية المدنية:

• ترسيخ القيم الاجتماعية والثقافية في وجدان التلاميذ، الذين يمثلون مشاريع للفرد المواطن
الصالح مستقبلا، وتشبعهم بقيم الهوية التي تعتبر "معطى قبلي سابق وجوديا على
المواطنة، وهذه الأخيرة استحقاق بعدي مكتسب يتحدد في ضوء الشروط والثوابت القبلية
للهوية"⁴.

أما أنتوني غدنز فيرى في الهوية بشكل عام "فهم الناس وتصورهم لأنفسهم ولما يعتقدون أنه
مهم في حياتهم، ويتشكل هذا الفهم من خصائص محددة تتخذ مرتبة الأولوية على غيرها، من
مصادر المعنى والدلالة من مصادر الهوية هذه الجنوسة والتوجه الجنسي، والجنسية والمنطلقات
الإثنية والطبقة الاجتماعية"⁵

تساهم التربية المدنية في تعزيز الانتماء، هذا الشعور الوجداني بالانتماء للوطن في تفاعل
الفرد مع بيئته يمثل "حاجة أساسية في أعماق الفرد، وقيم مكتسبة تتضمن دينامية نشطة
ومتشابكة، يتفاعل فيها الفرد مع البيئة التي يعيش فيها تدفعه إلى الدخول في إطار اجتماعي
فكري معين تتمثل في الانتساب الحقيقي للدين، والوطن، والأسرة، والعمل الجاد الدعوب المخلص

¹ وزارة التربية الوطنية، *مناهج السنة الرابعة متوسطة*، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013، ص 41.

² رائدة خليل سالم، *الأسدسة والشجاعة*، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص 131-130.

³ نفس الشرح، ص 34.

⁴ سيدي محمد ولد الديب، *مرجع سابق*، ص 10.

⁵ أنتوني غدنز، كارين بيردسال، *علم الاجتساع "مع مدخلات عربية"*، ترجمة: فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، 2005، ص 09.

من أجل الدين، والوطن، والصالح العام فكراً، وروحاً، وعملاً، وتضحياً، والتزاماً، وثباتاً بالمعايير، والقوانين والقيم الموجبة التي تعلي من شأنه، وتنهض به¹

• تنمية روح المسؤولية والولاء للوطن، والتشبع بقيم الوطنية، التي تمثل جملة من المبادئ والقيم التي تُرسخ في وجدان الفرد، وتتعكس على سلوكياته تجاه وطنه، فهي حالة شعورية وجدانية" شعور داخلي يستقر في ذات الفرد تجاه وطنه، ويظهر هذا الشعور على شكل ممارسات، مثل حب الوطن والعمل على إعلاء شأنه والدفاع عنه، والتضحية بالغالي والنفيس دفاعاً عن حياضه وممتلكاته وعزته واستقلاله وسلامة أراضيه، ومصالحه ومنجزاته وسمعته ومواطنيه²

• تنمية احترام الحريات العامة الفردية والجماعية.

• تشجيع الانخراط في العمل الجماعي، من خلال التدريب على ذلك في مختلف الأنشطة المدرسية.

• إبراز التربية الصحية والبيئية في المجتمع وأهميتها.

• تعزيز أهمية حقوق المواطن والإنسان في ضمان العيش الكريم، كعضو في دولة له فيها ما لأي شخص آخر من الحقوق والامتيازات التي يكفلها دستورها، وعليه ما على أي شخص آخر من الواجبات التي يفرضها ذلك الدستور³.

• نبذ كل مظاهر التمييز تحت أي شكل كان.

• إبراز العمق الإنساني في المعاملات بين أفراد المجتمع الإنساني.

• تعزيز قيم الديمقراطية حيث ترتبط المواطنة ارتباطاً وثيقاً بالديمقراطية، فلا يمكن تصور نظاماً شمولياً دكتاتورياً يطبق قيم المواطنة، فالمواطنة تعني الحرية بمفهومها الشامل أي "حرية الأفراد في التعبير عن آرائهم وحقهم في ممارسة الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وحقهم في حرية التفكير والإبداع والمشاركة في صنع القرار، وتحقيق العدل والمساواة لجميع أفراد المجتمع دون تمييز⁴.

¹ زكي رمزي مرتجي ومحمود محمد الرنتيسي، تقييم محتوى مناهج التربية البدنية للصوف السابع والثامن والتاسع في ضوء قيم المواطنة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، غزة، المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، يونيو 2011، ص 176.

² وجيه بن قاسم القاسم بني صعب، دور المناهج في تنمية قيم المواطنة الصالحة منهج التربية البدنية مثالا ". مؤتمر التربية البدنية. المملكة العربية السعودية. 1428هـ، ص 09.

³ أحمد زكي بدوي، مرجع سابق، ص 61.

⁴ ماهر مفلح الزيادات، فاعلية برنامج تلعيشي مقترح في إكساب طلبة الصف العاشر الأساسيين للفاهيم الديمقراطية في مبحث التربية الوطنية والبدنية في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإسلامية)، المجلد السادس عشر، العدد الثاني، 2008، ص 534.

فالعلاقة متبادلة ومتداخلة بين المواطنة والديمقراطية والانتماء "فالعنصر الأساسي في مفهوم المواطنة، هو الانتماء الذي لا يمكن أن يتحقق بدون تربية على المواطنة وقيم المدنية، فهي ضرورية لتحقيق المواطنة، وهنا نستنتج بأنه روح الديمقراطية هي المواطنة، فلذلك يجب أن نعي حقيقة المواطنة التي هي القلب النابض لمفهوم الديمقراطية."¹

• تنمية الوعي السياسي لدى التلميذ حيث تعتبر التربية السياسية من أهداف مناهج التربية المدنية، حيث من خلال هذه التربية يتم تكوين الأفراد سياسيا، وفق جملة من القيم والمبادئ المرتبطة بالبيئة الاجتماعية والسياسية لكل نظام سياسي، فهي "عملية ثنائية التأثير فعن طريقها يتم تلقين الأفراد القيم والمعايير والأهداف السياسية، ونماذج السلوك السياسي الذي يرتبط ببيئتهم السياسية (...). ويمكن أيضا نقل الثقافة السياسية من جيل إلى جيل أو العمل على خلق ثقافة سياسية جديدة تراها السلطة السياسية ضرورية لتقدم المجتمع، كما أن التنشئة السياسية تؤدي إلى بناء الأمة من خلال التكامل السياسي والذي يتحقق عن طريق التجانس داخل الجسد السياسي والاجتماعي، وإيجاد إحساس مشترك بالتضامن والهوية الموحدة"²

نسجل هنا العلاقة الارتباطية بين الجوانب السياسية والاجتماعية في التربية السياسية، مما يعزز مفهوم المواطنة عند الأفراد، سواء من خلال مؤسسات التربية الرسمية أو غير الرسمية والتي تعمل على تكوين وتنمية شخصية سياسية تتطابق مع الثقافة السياسية للقائمين على هذه المؤسسات - لدى كل مواطن - وتكوين وتنمية وعي سياسي - بمستوياته - بحيث يكون المواطن واعيا وقادرا وراغبا في المشاركة السياسية بفعالية في قضايا مجتمعه العامة، بكل صور المشاركة المتاحة والتي تؤدي إلى التغيير نحو الأفضل."³

فالرغبة في المشاركة في قضايا المجتمع، هي قمة المواطنة الفاعلة التي يطمح إليها كل نظام سياسي ديمقراطي، حيث تتولى التربية والمجتمع بكل مؤسساته القيام بهذا الدور في التنشئة السياسية للأفراد "جملة المفاهيم والمبادئ ومنظومة القيم التي سبق الإشارة إليها، باعتبارها العضوية

¹ خالد البهالي وعبد الله صبري، الإصلاحات الدستورية الجديدة ورهان تكريس قيم المواطنة الشجيرة الشغربية للإدارة المحلية والتنشئة، عدد 107، نوفمبر - ديجنير، 2012، ص 30.

² محمود حسن إسماعيل، التنشئة السياسية، دار النشر للجامعات، القاهرة، 1997، ص 24.

³ فتحي شهاب الدين، أوراق في التربية السياسية، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، 2011، ص 17.

الديمقراطية الواعية والفعالة والمسؤولة في حياة مجتمع أو مجموعة المجتمعات، بكل جوانبها السياسية والاجتماعية والمدنية والثقافية وعلى كل المستويات المحلية والقومية والعالمية.¹ وتساهم مناهج التربية المدنية في تعزيز قيم الوطنية، ويقصد بها عملية ترسيخ لجملة من المبادئ والقيم والمثل العليا لدى الناشئة، تمكنهم من اكتساب مجموعة من المعارف والسلوكيات والمهارات، تجعل منهم مواطنين صالحين في مجتمعهم فاعلين تجاه قضايا أمتهم مساهمين في حل المشكلات التي تعترضهم وفقا لذلك، فالتربية المدنية تعنى بتنمية الشعور الوطني، وحب الوطن والاعتزاز به وبتغذية الولاء الوطني في نفوس أفراد الجماعة الوطنية وفئاتها (...). حيث تشمل كل النشاطات التربوية والتعليمية داخل المؤسسة التعليمية - المدرسة - وتتفاعل مع ظروف الوطن و حاجاته وتراثه وتطلعاته وأنظمتها وتحمل معنى سطا حيث تدل على مواد ونشاطات من شأنها أن تغذي الوعي الوطني والالتزام الوطني والعمل الوطني بطبيعة مضمونها.² وتشترك مع التربية من أجل المواطنة من خلال إعداد المواطن وفق تصور فلسفي لماهية الوطن، وهذا ما ذهب إليه "شبل بدران" في تفريقه بينهما إلا أنه يرى في التربية من أجل المواطنة جزء من التربية الوطنية بحيث ينصب الاهتمام فيها على تنشئة الفرد من حيث هو عضو بالفعل في دولة وطنية، ومن حيث هو بهذه الصفة داخل في نظام محدد من الواجبات والحقوق³. حيث تجسد هذه التربية في المناهج التربوية لكل نظام تربوي، وتتم وفق قواعد وضوابط مرتبطة بالفلسفة التربوية والاجتماعية لأي نظام تربوي، حيث هناك من يعد التربية الوطنية علما "يتضمن علاقة المواطن ببيئته الاجتماعية، وما ينشأ عن هذه العلاقة من أنظمة وقوانين وحقوق وواجبات، ويتناول بنوع خاص دراسة القانون الدستوري والإداري".⁴

4- المواطنة وحقوق الإنسان في الدستور الجزائري

إن التمتع بحقوق المواطنة والتي تستمد مبادئها من المواثيق الدولية والإعلانات العالمية لحقوق الإنسان، التي جاءت محصلة لعقود عديدة من النضال الإنساني المستمر، لضمان احترام منظومة الحقوق والواجبات، من خلال إنشاء الدساتير التي تعتبر ضرورة لأي دولة تؤسس لحياة إنسانية أفضل، بحيث صار احترام هذه الحقوق معيارا أساسيا في تحديد مدى تقدم الشعوب ورفيها. والشعب الجزائري كغيره من شعوب العالم التي تعرضت لأقصى درجات انتهاك حقوقها الإنسانية

¹ مصطفى قاسم، مرجع سابق، ص 165.

² شبل بدران، مرجع سابق، ص 33.

³ نفس المرجع، ص 34.

⁴ صالح مصلح أحمد، مرجع سابق، ص 89.

بخضوعها لاحتلال تعدى المائة عام، ذاق فيه الشعب الجزائري كل أصناف وألوان التكيل والحرمان من أبسط الحقوق الإنسانية، رغم شعار الحضارة والمدنية الذي كان يرفع أمام الجميع، إلا أن الواقع المعاش كان عكس كل المبادئ والمواثيق التي أعلن عنها المحتل وتعهدها، فكان نتيجة ذلك مقاومة عنيفة قام بها الشعب الجزائري، من أول يوم وطئت فيه أقدام المحتل أرضه لتتوج بثورة مباركة، كخاتمة لمسيرة من النضال نحو الحرية، ساهم نضال الشعب الجزائري في بلورة العديد من الحقوق الإنسانية في العالم وتجسيدها على أرض الواقع، خاصة بعد نيته استقلاله وامتلاكه لأهم حق من حقوقه الإنسانية، وهو تحقيق مبدأ السيادة الوطنية، ورغم صعوبة المرحلة والظروف السياسية والتاريخية، والمحيط العام الذي يكتنف الوضع لدولة فتية، تعاني العديد من المشكلات دفعة واحدة وعلى كفة الأصدقاء، إلا أن ذلك لم يقف حائلا أما القيادة السياسة للبلاد في وضع أحد أهم معالم السيادة الوطنية من خلال اعتماد دستور للبلاد، يساهم في تنظيم الحياة العامة للبلاد ويؤسس لنواة أساسية في المجال الدستوري، وحفظ كرامة الجزائري والمحافظة على إنجازاته وثورته وبلاده، فكان أول نواة للحياة الدستورية في الجزائر، هو دستور 1963.¹

حاول الدستور الأول للبلاد أن يضع اللبنة الأولى في مجال المواطنة وحقوق الإنسان، بموافقته الصريحة في المادة (11) منه على العالمي لحقوق الإنسان (1948)، وموافقة الجزائر على الانضمام لكل منظمة تستجيب لمطامح الشعب الجزائري، وذلك اقتناعا منها بضرورة التعاون الدولي، جاء هذا الدستور مجسدا لهذه القناعات بهدف تمكين الشعب الجزائري من استرجاع أهم حق من حقوقه الإنسانية ممثلا في حق الانتماء، فكان الباب الأول بعنوان المبادئ والأهداف الأساسية، والذي ربط الجزائر بإطارها العربي والإسلامي والإفريقي، و بين رموزها الوطنية ممثلة في اللغة العربية والإسلام والعلم الوطني، ومكانة الجيش الوطني الشعبي ودوره في الحياة الوطنية.

أما الباب الثاني فكان خاص بالحريات الأساسية، والذي تضمن جملة من الحقوق الأساسية للمواطنة، حيث جاء في المادة (12) مبدأ المساواة بين المواطنين في الحقوق والواجبات دون مراعاة لجنس، فكل المواطنين إناثا وذكورا، لهم نفس الحقوق وعليهم نفس الواجبات.

أما المواد (14.15.19.20)، أسست لمنظومة الحقوق المدنية والسياسية، حيث جاءت تباعا ناصة على احترام الحرية الشخصية من (حرمة المنزل وسرية المراسلات)، ومنع إيقاف أو متابعة أي شخص إلا في الأحوال المنصوص عليها قانونا، وأمام القضاة المعيّنين بمقتضاه، كما كان لحرية

¹ صدر في الجريدة الرسمية، رقم 64، الصادرة بتاريخ 10 سبتمبر 1963.

الصحافة والتعبير وإنشاء الجمعيات ومخاطبة الجماهير وحق عقد الاجتماعات، والعمل النقابي وممارسة حق الإضراب، من متضمنات الدستور الذي يكفلها لكل المواطنين دون استثناء. أما المواد (18.17.16)، فأسست لمنظومة الحقوق الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، كما وردت في المعاهدات والإعلانات العالمية، حيث نصت على تمتع الأفراد بحق الحياة اللائقة والتوزيع العادل للثروة الوطنية، وحماية الدولة للأسرة باعتبارها الخلية الأساسية للمجتمع، كما تضمن حق التعليم (التعليم إجباري) لكل أفراد المجتمع.

كما أن دستور (63) تضمن في مواده الخاصة بالحريات الأساسية مادة (22) تلزم الجمهورية الجزائرية بضمان حق اللجوء لكل من يكافح في سبيل الحرية. كما قيد الدستور في مادته (22) كل فرد من استعمال الحريات السالفة الذكر، في ممارسة أي نشاط من شأنه الإضرار بالأمة الجزائرية، (الاستقلال-الوحدة الوطنية-سلامة التراب الوطني-اختيارات الشعب-جبهة التحرير الوطني كحزب وحيد).

هذه المادة التي اعتبرها العديد من المهتمين بالدستور خاصة اعتماد حزب وحيد (جبهة التحرير) مما يجعل من ممارسة حق إنشاء الأحزاب السياسية وحرية الترشح والانتخاب والمعارضة أمور محرمة، وهذه يجعل من الدستور مبتورا في مجال توفير الحقوق الأساسية للمواطنة وحقوق الإنسان، غير أن القائمين على الشأن السياسي في تلك الفترة، يقدمون أدلة على أن الوضع السياسي في البلاد لم يكن يسمح بذلك، وأن خيار توحيد الرؤى والاتجاهات كان هو الأسلم للبلاد في تلك الفترة الحرجة من تاريخها، غير أن هذا الدستور لم يدم العمل به طويلا نتيجة لظروف التجاذبات السياسية التي مرت بها البلاد، الذي أدى برئيس الجمهورية لاستعمال حقه في استعمال المادة (59) في حالة شعوره بخطر يهدد البلاد، وتم تجميد العمل بالدستور الذي لم يتجاوز العمل به 03 أسابيع.

عاشت الجزائر فترة انتقالية بعد 05 جوان 1965، إلى غاية 1976 أين صدر الدستور الثاني للجمهورية الجزائرية.¹

¹ صدر بموجب الأمر 76-97 الصادر في 30 ذو القعدة عام 1393 هـ الموافق لـ 22 نوفمبر 1976. بالجريدة الرسمية رقم 94 الصادرة في 02 ذو الحجة 1396، الموافق لـ 24 نوفمبر 1976.

تعرض دستور 1976 إلى ثلاث تعديلات:

- التعديل الأول: بموجب القانون 79-06 بتاريخ 07 جويلية 1979-الجريدة الرسمية رقم 28 بتاريخ 10 جويلية 1979.
- التعديل الثاني: بموجب القانون 80-01 بتاريخ 12 جانفي 1980-الجريدة الرسمية رقم 03 بتاريخ 15 جانفي 1980.
- التعديل الثالث: بموجب المرسوم 88-223 بتاريخ 05 نوفمبر 1988-الجريدة الرسمية رقم 45 بتاريخ 05 نوفمبر 1988.

أهم ما ميز دستور 1976 عن سابقه، هو التطور الملحوظ في مجال حقوق الإنسان والمواطن، فعلى مستوى المصطلح، استعمل الدستور السابق كلمة فرد أما الدستور الجديد فيستعمل كلمة مواطن لما لها من مدلول خاص، حيث خصص الفصلين الرابع والخامس على التوالي لموضوع المواطنة وحقوق الإنسان، فجاء الفصل الرابع بعنوان: الحريات الأساسية وحقوق الإنسان والمواطن، تتضمن جملة من المواد تعزز من منظومة الحقوق المدنية والسياسية، حق المساواة بين جميع المواطنين (المادة 39)، تطرق الدستور لمكانة المرأة وضمان كافة حقوقها المدنية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية (المادة 42)، واحترام حرية المواطنين فالكمل أحرار ولا يجوز تجريم شخص ما لم يثبت ذلك القضاء، بعد استكمال كل الإجراءات القانونية، فحضانة الفرد تضمنها الدولة (المادة 48) كما تطرق الدستور الجديد لحرية المعتقد وحرية الرأي كحقوق يكفلها القانون (المادة 53)، حرية التعبير والتنقل والترشح للانتخاب وممارسة حق التصويت (المواد 55.57.58) أما الحقوق الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، فجسدتها المواد التالية (54.59.65.66.67) حيث لأول مرة يتكلم الدستور عن الملكية الفكرية (الابتكار الفكري والفني والعلمي) للمواطن مضمون بقوة القانون، الحق في العمل وممارسة العمل النقابي، وحماية الأسرة وتعزيز من دور ومكانة التعليم بجعله إجباري ومجاني لكافة المواطنين دون تمييز، والرعية الصحية من حيث التغطية والمجانة، كحق يضمنه القانون لكل المواطنين، فكانت هذه منظومة الحقوق التي جاء بها الدستور، غير أن الجديد في الدستور هو تخصيصه الفصل الخامس لواجبات المواطن، حتى يستقيم الأمر فالمواطنة هي حقوق وواجبات، فاحترام مؤسسات الدولة والامتنال لقوانين الجمهورية وتنظيماتها (المادة 74)، حماية الملكية العمومية وصيانة الاستقلال الوطني والدفاع عن الوطن من واجبات المواطنة (المادتين 76.77)، والمساواة في أداء الضريبة لكل المواطنين (المادة 78)، كما حدد واجبات الآباء تجاه أبنائهم بتربيتهم والحرص عليهم، وواجبات الأبناء بمساعدة أوليائهم، واحترام حقوق الآخرين وحياتهم وكرامتهم (المادتين 79.80).

إن أهم ما يمكن تسجيله في مجال المواطنة وحقوق الإنسان في دستور 1976، هو تركيزه على الجوانب الاجتماعية والاقتصادية بشكل كبير، حيث سعى إلى تكريس العدالة الاجتماعية من خلال سياسات التعليم والصحة والسكن، أما في المجال الاقتصادي فكان تسيير المؤسسات وفقاً لمبدأ المقاربة الاشتراكية، حيث ظهرت مؤسسات التسيير الذاتي، التي اعتمدت على مجالس يؤسسها العمال تشرف على إدارة المؤسسات الاقتصادية، رغم اعتراف الدستور بحق الملكية إلا الاختيار

الاشتراكي، لم يكن يسمح بتحرير الاقتصاد الجزائري بشكل يسمح بتطبيق هذه المادة بشكل كامل، كل هذه الحقوق كانت على حساب الحقوق السياسية والمدنية والتي اختصرت في حزب واحد ومرشح واحد لتولي المناصب العليا في الدولة، وأن يقتصر الأمر على الانتماء للحزب، فالتعددية الحزبية بمفهومها الحديث لم تكن مجسدة، بل هناك تيارات داخل جبهة عريضة هي جبهة التحرير الوطني.

تعرض دستور (1976) إلى ثلاث تعديلات مست جوانب تنظيمية فيه، كان آخرها تعديل 1988 والذي كان نتيجة الحراك السياسي الذي سجل في الجزائر بعد أحداث 05 أكتوبر 1988، والذي أدى إلى انتهاج السلطة القائمة سياسة أكثر انفتاحا نحو المجتمع السياسي بفتح المجال أمام تشكيل الجمعيات ذات الطابع السياسي، وفتح المجال أمام إنشاء الجرائد المعارضة للسلطة، للتعبير عن آرائها السياسية في إطار العن والوضوح، ولتحقيق انسجام أكثر بين الدستور والمرحلة الجديدة في تاريخ الأمة الجزائرية، شرع في استشارات واسعة لاقتراح مشروع دستور جديد يعرض للاستفتاء على الشعب الجزائري، فكان دستور (فيفري 1989)¹.

سجل دستور (1989) تطورا ملحوظا خلاف الدستورين السابقين في مجال المواطنة وحقوق الإنسان فالشعب هو مصدر كل السلطات، يمكننا أن نسجل أهم النقاط التي شهدت تغييرا ملحوظا، جاء الفصل الرابع بعنوان الحقوق والحريات، ففي مجال المساواة بين المواطنين وردت المادة (28) بشكل صريح وواضح جدا في تكريس هذا المبدأ " كل المواطنين سواسية أمام القانون، ولا يمكن أن يتذرع بأي تمييز يعود سببه إلى المولد أو العرق أو الجنس أو الرأي أو أي شرط أو ظرف آخر شخصي أو اجتماعي".

المادة (30) تنص على المساواة في المشاركة في الحياة السياسية والاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية، احترام الحقوق المدنية والسياسية كان سمة من سمات نصوص المواد التي جاء بها الدستور، وتجلت بوضوح في صراحة النصوص خاصة فيما تعلق بالحريات الخاصة للأفراد، فالمادة (36) تنص صراحة على حرية الابتكار الفكري والفني والعلمي مثل ما جاء في الدستور السابق، غير أنها تضيف فقرة هامة لزيادة التوضيح، وبما يتناسب مع الفترة التي تستعد البلاد

¹صدر بموجب المرسوم رقم 89-18 مؤرخ في 22 رجب 1409 هـ الموافق لـ 28 فيفري 1989م، بالجريدة الرسمية رقم 09-الصادرة في 23 رجب 1409 هـ الموافق لـ 01 مارس 1989.

• الاستفتاء حول الدستور الجديد كانت يوم 23 فيفري 1989.

لولوجها في ظل التعددية السياسية، حيث تشير الفقرة صراحة إلى أنه " لا يجوز حجز أي مطبوع أو تسجيل أو أي وسيلة أخرى من وسائل التبليغ والإعلام، إلا بأمر قضائي".

كما شكلت المادة (40) من الدستور الجديد تحولا كبيرا في صياغة الدستور الجزائري، حيث جاءت فاتحة المجال أمام العمل والنشاط الحزبي الحر والمعارض، غير أنها قيدت هذا الحق بأن لا يكون بأي حال من الأحوال مدعاة لضرب الوحدة الوطنية أو تهديد السلم والأمن الوطني "حق إنشاء الجمعيات ذات الطابع السياسي معترف به، ولا يمكن التذرع بهذا الحق لضرب الحريات الأساسية والوحدة الوطنية، والسلامة الترابية واستقلال البلاد وسيادة الشعب".

كما ظهرت المادة (45) لتضع حدا للتعسف الذي كان مسجلا في مجال احترام حقوق الإنسان، خاصة أثناء فترة التوقيف أثناء فترة التحريات التي كانت تستمر لفترات طويلة جدا، جاءت المادة في غاية الاحترام لحقوق الإنسان، بتحديد الفترة المسموح بها قانونا ب(48) ساعة فقط، مع تمكين المواطن المحتجز من الاتصال بأهله ومن حق الدفاع وإخباره بحقه في الفحص الطبي إن أراد ذلك.

أما في مجال الحقوق الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، ركز الدستور الجديد على أهمية الأسرة كخلية مهمة في البناء الاجتماعي، تعمل الدولة على حمايتها والتكفل بكل من هم غير قادرين على العمل، وتضمن لهم حياة كريمة، دون أن يغفل الدستور أهمية التعليم والعمل والصحة والحق في العمل وممارسة العمل النقابي، كما شمل تعديل الدستور الترحيب بالأجانب المقيمين بصفة شرعية على التراب الوطني، وضمن حماية شخصية لهم ولممتلكاتهم (المادة 64).

بل امتد الدستور لحماية طالبي اللجوء السياسي، الذين مكنهم الدستور بالبقاء على التراب الوطني وحرّم تحت أي ظرف طردهم "لا يمكن بأي حال طرد لاجئ سياسي يتمتع قانونا بحق اللجوء السياسي".

وفي المجال الاقتصادي عرفت الجزائر تحولا كبيرا نحو الاقتصاد الحر، وفتح المجال أمام الاستثمار الخاص الوطني والأجنبي، تجسيدا لحقوق الملكية الفردية، وقد كانت الضريبة كبيرة أثناء تطبيق هذا القانون على ذوي الدخل المحدود، في ظل أزمة اقتصادية عالمية وانخفاض كبير في أسعار النفط الذي كان شريان الحياة لدولة في طريق النمو، فالمؤسسات متشعبة بموظفين وعمال أحيانا فوق حاجتها، من أجل توفير تغطية مالية لحياتهم، وبتطبيق القوانين الجديدة كان لا بد من تسريح الفائض من العمال، ليتحول الحق في العمل الدائم حلم شريحة واسعة، صارت تضغط على

الحكومة من أجل الحفاظ على مناصب العمل وعدم تسريح العمال، خاصة مع موجة حرية العمل النقابي وحق الإضراب، حيث شهدت الجزائر موجة من الإضرابات مست كل القطاعات من التعليم إلى الصحة وإلى المؤسسات الاقتصادية، هذا الحق الذي لم يكن مسموحا به في الماضي صار الكل يسعى لضمان حقوقه من خلال التلويح به، أو ممارسته للضغط على الحكومة الجزائرية، التي وجدت نفسها في أزمة حقيقة، غير أن الأزمة السياسية والأمنية التي عصفت بالجزائر مع مطلع التسعينات، كشفت عن نقاط قصور وضعف في دستور (89)، مما تطلب إعادة النظر فيه باقتراح مشروع جديد لدستور 1996م.¹

جاء دستور 1996م ليضيف لبنة جديدة لضمان حقوق المواطن المدنية والسياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية، في مجال الحقوق والحريات في الفصل الرابع جاءت المواد (29-59) مجسدة لأهم الحقوق التي وردت في دستور 1989م، فالمواطنون متساوون أمام القانون، الحريات الأساسية وحقوق الإنسان مضمونة (المادة 32)، التمتع بحق الجنسية والانتماء، حقوق الدفاع مضمونة لكل المواطنين، سواء بشكل فردي أو عن طريق الجمعية (المادة 32)، أما في المجال السياسي وممارسته من خلال الانتخاب، فكل مواطن بلغ السن القانونية للانتخاب له الحق في أن ينتخب ويدلي بصوته مشاركا في الحياة السياسية، ولا يمنع أي مواطن من الترشح للوظائف في الدولة إلا بمانع قانوني واضح وجلي لا يقبل الشك والتأويل، وفي مجال إنشاء الأحزاب السياسي جاءت المادة (42)، "حق إنشاء الأحزاب السياسية معترف به ومضمون"، صريحة في الحق في إنشاء الأحزاب السياسية على خلاف المادة (40) من الدستور السابق التي كانت تصف الأحزاب بالجمعيات ذات الطابع السياسي، غير أن المادة الجديدة في دستور 1996م وضعت قيودا جديدة تعالج القصور في دستور 1989م في كيفية إنشاء الأحزاب، خاصة ما تعلق بإنشاء الأحزاب على أساس ديني أو عرقي أو لغوي، لأن هذا الأساس يساهم في زرع بذور الفرقة في النسيج الاجتماعي للأمة وتكون له عواقب وخيمة، حصدت الجزائر جزءا منها في دستور 1989م

- ولا يمكن التذرع بهذا الحق لضرب الحريات الأساسية، والقيم والمكونات الأساسية للهوية الوطنية، والوحدة الوطنية، وأمن التراب الوطني وسلامته، واستقلال البلاد، وسيادة الشعب، وكذا الطابع الديمقراطي والجمهوري للدولة.

¹صدر بموجب المرسوم الرئاسي رقم 96-438 المؤرخ في 26 رجب 1417 هـ الموافق لـ 07 ديسمبر 1996م، الجريدة الرسمية رقم 76 الصادرة بتاريخ 27 رجب 1417 هـ الموافق لـ 08 ديسمبر 1996م.

- وفي ظل احترام أحكام هذا الدستور، لا يجوز تأسيس الأحزاب السياسية على أساس ديني أو لغوي أو عرقي أو جنسي أو مهني أو جهوي. ولا يجوز للأحزاب السياسية اللجوء إلى الدعاية الحزبية التي تقوم على العناصر المبينة في الفقرة السابقة.
- يحظر على الأحزاب كل شكل من أشكال التبعية للمصالح أو الجهات الأجنبية.
- لا يجوز أن يلجأ أي حزب سياسي إلى استعمال العنف أو الإكراه مهما كانت طبيعتهما أو شكلهما.
- تحدد التزامات وواجبات أخرى بموجب قانون.

أما بقية الحقوق مجال التربية والتعليم والصحة، وحماية الأسرة ومجازاة الأولياء على تربية أبنائهم والأبناء على رعاية أوليائهم، وواجبات المواطن تجاه وطنه من خلال الدفاع عنه في السلم والحرب، وحماية الممتلكات العامة والخاصة، كانت كلها مجسدة في مواد الدستور الجديد.

تعرض دستور 1996م لتعديلين دستوريين بموجب قانونين، تمثلت هذه التعديلات في مجال المواطنة وحقوق الإنسان ما يلي:

التعديل الأول:¹

نسجل في مجال الهوية الوطنية عزز الدستور المبادئ التي تقوم عليها الهوية الوطنية (الإسلام - العربية - الأمازيغية) من خلال المادة 3 مكرر واعتبار اللغة الأمازيغية لغة وطنية، بمختلف تنوعاتها اللسانية المختلفة عبر التراب الوطني، وضرورة أن تعمل الدولة على ترقيةها "تمازغت هي كذلك لغة وطنية. تعمل الدولة لترقيتها وتطويرها بكل تنوعاتها اللسانية المستعملة عبر التراب الوطني".

التعديل الثاني:²

- العلم الوطني والنشيد الوطني من مكاسب أول نوفمبر، شكل العلم وخاتم الدولة، من مقومات الهوية والانتماء، فالمحافظة عليهم واحترامهم من واجبات كل جزائري، ولا يجوز المساس بهم.
- حماية المرأة وحقوقها (المادة 31 مكرر) "تعمل الدولة على ترقية الحقوق السياسية للمرأة بتوسيع حظوظ تمثيلها في المجالس المنتخبة".

¹ بموجب القانون رقم 03-02 المؤرخ في 27 محرم 1423 هـ الموافق لـ 10 أبريل 2002م، الجريدة الرسمية رقم 25 الصادرة في 01 صفر 1423 هـ الموافق لـ 14 أبريل 2002م.

² بموجب القانون رقم 19-08 المؤرخ في 17 ذي القعدة 1429 هـ الموافق 15 نوفمبر 2008 م، الجريدة الرسمية رقم 63 الصادرة بتاريخ 8 ذو القعدة 1429 هـ، الموافق 16 نوفمبر 2008 م.

- في مجال الواجبات (المادة 62 مكرر) "على المواطن أن يؤدي بإخلاص واجباته تجاه المجموعة الوطنية.

- التزام المواطن إزاء الوطن وإجبارية المشاركة في الدفاع عنه، واجبان مقدسان دائمان.

- تضمن الدولة احترام رموز الثورة، وأرواح الشهداء، وكرامة ذويهم، والمجاهدين.

- وتعمل كذلك على ترقية كتابة التاريخ وتعليمه للأجيال الناشئة.

وتبقى الرحلة مستمرة في إعداد وتنقيح الدستور، والذي يسعى دوماً إلى ترقية حقوق الإنسان والمواطنة الحققة، من أجل تحقيق أهداف مبادئ أول نوفمبر وتضحيات الشعب الجزائري عبر أزمنة عديدة وحقب مديدة، تهدف دوماً لتحقيق الكرامة والعدالة الاجتماعية والعيش في كنف الحرية والعدالة والمساواة.

5- المواطنة وحقوق الإنسان في القانون 08-04 مؤرخ في 23/01/2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية

إن القانون التوجيهي للتربية جاء من أجل تفعيل دور المدرسة في التربية والتكوين نتيجة للتغيرات التي حدثت محليا وعالميا، وصار من الضروري أن تواكب المدرسة الجزائرية هذه التحولات، حيث نسجل على المستوى المحلي، إقرار التعددية الحزبية والتخلي عن الاقتصاد الموجه نحو اقتصاد السوق، وعمل المستوى العالمي ظهور مفهوم العولمة بدءا بالاقتصاد وصولا للتربية والثقافة، التي أصبحت في ظل هذا التحول تحتل مكانة هامة، فتطور الأمم ورفيها يقاس بكم المعارف ونوعيتها والمهارات التكنولوجية التي يكتسبها أفرادها، فبات من الضروري تزويد الناشئة من الأجيال الجديدة بمفاهيم ومصطلحات وقيم واتجاهات تتماشى مع هذه التحولات، وتحافظ على قيم وتراث وثقافة الأمة، ليتمكن المواطن من العيش في مجتمع متفتح واع بكل حقوقه وواجباته، ومعتز بانتمائه وثقافته.

لهذه الأسباب كان إصلاح المنظومة التربوية ضمن أولويات برنامج رئيس الجمهورية، حيث تم تصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في ماي (2000)، لتقدم نتائج أعمالها لمجلس الحكومة للمناقشة خلال شهري فيفري ومارس من عام (2002)، لتتوج الأعمال بصدر القانون التوجيهي للتربية.¹

¹ القانون 04-08 مؤرخ في 15 محرم 1429 هـ الموافق لـ 23 يناير 2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية، صدر بالجريدة الرسمية رقم 04 الصادرة في 19 محرم 1429 هـ الموافق لـ 27 يناير 2008.

خصص القانون التوجيهي للتربية ضمن محتوياته بابا بعنوان: المدرسة الجزائرية، تتضمن ثلاثة فصول يعنى كل منها بما يأتي:

1- الفصل الأول: غايات التربية.

2- الفصل الثاني: مهام المدرسة.

3- الفصل الثالث: المبادئ الأساسية للسياسة التربوية.

إن الغايات العليا للتربية في الجزائر، تهدف إلى تكوين مواطن متشبع بثقافته ومتفتح على العالم ومعتز بانتمائه، ترتبط هذه الغايات وتستمد مقوماتها من المبادئ المؤسسة للأمم الجزائرية، تلك المبادئ المسجلة في بيان أول نوفمبر (1954)، والدستور الجزائري وكل المواثيق الخاصة بالدولة الجزائرية" تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة وشديد التعلق بقيم الشعب الجزائري وقادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه ومتفتح على الحضارة العالمية"¹.

هذه الغايات التي تسعى لتحقيق أهم مبدأ من مبادئ المواطنة وحقوق الإنسان وهو حق الانتماء، حيث جاءت المادة الثانية من القانون التوجيهي للتربية محددة لمعالم هذه الغاية من التربية:

- تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها و وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة.
- تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية وباعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية.
- ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر (1954) ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال التاريخ الوطني في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا التاريخي والجغرافي والديني والثقافي.
- تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية.
- ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون.

¹ نفس الشرح ، المادة (02)، ص 07.

فالمدرسة كمؤسسة من مؤسسات المجتمع، يقع على عاتقها جملة من الوظائف، جاء مؤكدا عليها القانون التوجيهي للتربية، بتعزيز دورها كعنصر لإثبات الشخصية الجزائرية والمساهمة في وحدة الشعب الجزائري، من خلال ترسيخ قيم الوطنية بأبعادها الثلاث كمنابع أساسية يستمد منها النشء مقومات هويته كما جاءت في بيان أول نوفمبر (1954) والدستور الجزائري:

- إبراز دور الإسلام الحضاري والإنساني، ومساهمته في توحيد الشعب الجزائري.
- اللغة العربية كلغة حضارة وثقافة ومعارف علمية، ودورها في التكوين والتحصيل الدراسي خلال مراحل التعليم المختلفة.
- الأمازيغية كلغة وطنية تزخر بثقافة وتراث هام، ساهم في الحفاظ على الشخصية الجزائرية عبر العصور.

أما في مجال الحقوق المدنية والسياسية، فجاء القانون التوجيهي حاثا على ضرورة أن تؤدي المدرسة دورها في تشبع التلاميذ بقيم المواطنة وحقوق الإنسان، "تقوم المدرسة في مجال التنشئة الاجتماعية بالاتصال الوثيق مع الأسرة التي تعتبر امتدادا لها بتنشئة التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري والقيم الإنسانية وكذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع." (المادة 05)

ولتحقيق أهداف المدرسة في هذا المجال، كان لا بد أن تضطلع المدرسة بمجموعة من الوظائف لتحقيق ذلك كما وردت في المادة (05) من القانون التوجيهي للتربية:

- تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة بتلقيهم مبادئ العدالة والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات والتسامح واحترام الغير والتضامن بين المواطنين.
- منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان وتنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية وبحملهم على نبذ التمييز والعنف وعلى تفضيل الحوار.
- إعداد التلاميذ بتلقيهم آداب الحياة الجماعية وجعلهم يدركون أن الحرية والمسؤولية متلازمان.
- تكوين مواطنين قادرين على المبادرة والإبداع والتكيف وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية المدنية والمهنية.

أما في مجال حقوق الإنسان والمواطنة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، فقد جاء القانون التوجيهي، مجسدا ما جاء في الدستور الجزائري من احترام لهذه الحقوق، حيث جسدها في مضمونه من خلال ما يلي:

1- **مجال التعليم:** التعليم مجاني وإجباري على طفل بلغ سن التمدرس، "التعليم إجباري لجميع الفتيات والفتيان البالغين من العمر ست (6) سنوات إلى ست عشرة (16) سنة كاملة" (المادة 12)، دون تمييز على أي أساس كان في التعليم الأساسي، وضمن توفير شروط إكمال التعليم في مرحلة ما بعد الأساسي، "تضمن الدولة الحق في التعليم لكل جزائرية وجزائري دون تمييز قائم على الجنس أو الوضع الاجتماعي أو الجغرافي". (المادة 10).

2- **المجال الاقتصادي:** التوعية بأهمية العمل، ودوره في تحقيق حياة كريمة "توعية الأجيال الصاعدة بأهمية العمل، باعتباره عاملا حاسما من أجل حياة كريمة ولاتقاء، والحصول على الاستقلالية، وباعتباره على الخصوص ثروة دائمة تكفل تعويض نفاذ الموارد الطبيعية وتضمن تنمية دائمة للبلاد." (المادة 05).

3- **المجال الثقافي:** تتكفل المدرسة بتوفير الأنشطة الثقافية والرياضية للتلاميذ، لتحقيق التوازن النفسي والبدني، وتسهر على ترقيتها والمحافظة عليها "تساهم الجماعات المحلية في إطار الاختصاصات المخولة لها قانونا، في التكفل بالطلب الاجتماعي للتربية الوطنية، لاسيما في انجاز الهياكل المدرسية وصيانتها وترقية النشاطات الثقافية والرياضية ومساهمتها في النشاط الاجتماعي المدرسي." (المادة 09).

الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة من خلال المادة (14)، التي تنص على ضرورة الاهتمام بهذه الفئة، "تسهر الدولة على تمكين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من التمتع بحقهم في التعليم، يسهر قطاع التربية الوطنية بالتنسيق مع المؤسسات الاستشفائية وغيرها من الهياكل المعنية على التكفل البيداغوجي الأنسب وعلى الإدماج المدرسي للتلاميذ المعوقين وذوي الأمراض المزمنة."

وإجمالا يمكننا أن نخلص إلى أهمية التعليم الأساسي في بناء قاعدة صلبة لمواطن الغد، كما جاء في المادة (45) من القانون التوجيهي للتربية، والتي تلخص أهداف هذا التعليم في ما يلي:

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

- اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى حياتهم.
- تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك.
- التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع.
- تعلم الملاحظة والتحليل والاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد وكذا السيرورات التكنولوجية للصنع والإنتاج.
- تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النقد فيهم.

- التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية .
- العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نموا منسجما وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية، وتشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوة التحمل.
- التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية، وتقبل الاختلاف والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى.
- مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقا.

إن القانون التوجيهي للتربية جاء لمعالجة بعض جوانب النقص التي ظهرت مع مرور الوقت في أمرية (1976)، كما جاء استجابة للتغيرات الحاصلة محليا وعالميا، والتي لم تكن هي نفسها وقت إعداد الأمرية، ويمكننا أن نسجل بعض نقاط التميز المسجلة للقانون التوجيهي مقارنة بالأمرية:

- 1- تكييف النظام التربوي مع المستجدات محليا وعالميا.
- 2- إدراج تعلم اللغة الأمازيغية في المدرسة الجزائرية، كمقوم من مقومات الهوية الوطنية.
- 3- إدراج تعلم المعلوماتية في مجمل المؤسسات التربوية.
- 4- الطابع الإلزامي للتربية الرياضية من الابتدائي إلى الثانوي.
- 5- إنشاء مجلس وطني للمناهج، كهيئة علمية وبيداغوجية.
- 6- تنظيم التعليم الأساسي (05 ابتدائي - 04 كتوسط).
- 7- تنظيم مرحلة ما بعد الأساسي:

- مسلك أكاديمي: شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، لتحضير الدراسات العليا.
 - مسلك مهني: يجمع تخصصات التكوين والتعليم المهنيين، ويحضر للإدماج في سوق العمل.
- 8- صيانة حقوق وواجبات المدرسين والمديرين.
 - 9- تامين القانون الخاص بوظيفة التدريس مهنيا واجتماعيا واقتصاديا.
 - 10- اعتبار جمعية أولياء التلاميذ ومن خلالها الأسرة شريكا اجتماعيا فاعلا.
 - 11- إنشاء المرصد الوطني للتربية والتكوين.
 - 12- إلغاء احتكار الدولة للكتاب المدرسي، وإقامة نظام اعتماد الكتاب المدرسي.
 - 13- الإمكانية المتاحة للأشخاص الطبيعيين أو المعنويين الذين يخضعون للقانون الخاص بفتح مؤسسات للتربية والتعليم، في إطار الشروط التي يحددها التشريع والتنظيم.
 - 14- معاقبة كل الأشخاص المخالفين لأحكام المادة (12) من هذا القانون، أي تلك المتعلقة بالجانب الإلزامي للتعليم الأساسي¹.

¹وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية، عدد خاص بالقانون التوجيهي للتربية، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، الجزائر، 2008، ص ص 24-26.

خلاصة الفصل

من خلال ما تم التعرض له في هذا الفصل يمكننا أن نحدد أهم المحطات الأساسية التي تمت معالجتها، وما تم استخلاصه في هذا المجال:

- سعى النظام التربوي منذ فجر الاستقلال، إلى العمل على تضمين المناهج التربوية مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان، وفقا لمتطلبات المرحلة ومراعاة للظروف السياسية محليا وعالميا، والتوجهات الكبرى للسياسة الجزائرية.
- إن المناهج التربوية هي المرآة العاكسة لفلسفة المجتمع وتوجهاته ورؤيته وتصوراته تجاه القضايا المحورية، فالمنهج التربوي يتضمن أسسا فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، وعدم مراعاة هذه الأسس يجعل من المناهج مبتورة في جانبها من جوانبها الهامة، مما ينعكس سلبا على تحقيق الأهداف التربوية.
- يتكون المنهاج التربوي من الأهداف التربوية والمحتوى والأنشطة التعليمية والتقييم، كلها عناصر يجمع بينها روابط وظيفية، فضعف أحدها يؤثر على العملية برمتها.
- تتضمن المناهج التربوية جملة من المفاهيم الأساسية في العملية التعليمية، تعتبر بمثابة حوامل ثقافية واجتماعية لمقومات وتراث الأمة، وترتبطها بمقومات انتمائها الحضاري، كما تعتبر المفاهيم جسورا ممتدة في اتجاه المستقبل.
- تعتبر مناهج التربية المدنية، حلقة محورية ومادة إستراتيجية في تكوين الفرد المواطن، المنتسب قيمه وتراثه، والمتفتح على العالم الآخر، والمعترف بانتمائه الحضاري.
- تتجلى أهمية الإصلاح التربوي في إدخال التحسينات والتجديدات التربوية الضرورية على المناهج، في ضوء تطور الدراسات النفسية والاجتماعية، فالمناهج التربوية هي فضاء لتصارع الأفكار وتلاقحها أيضا، من أجل نظام تربوي أكثر فعالية ونجاعة.
- القانون التوجيهي للتربية (2008)، يعتبر قاعدة صلبة لإصلاح المنظومة التربوية، بما تضمنه من أبواب عالجت جوانب القصور والنقص في أمرية 76.

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية للدراسة

*تمهيد

1- حدود الدراسة

1-1- زمنيا

1-2- المحتوى

2- عينة الدراسة

3- المنهج المعتمد في الدراسة

4- أدوات جمع البيانات

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

*خلاصة الفصل

تمهيد

يعتبر ضبط الإجراءات المنهجية للدراسة من أهم خطوات البحث العلمي، فهي التي ترسم معالم وآفاق البحث وتعطى الباحث الأداة الفعالة لمتابعة خطوات بحثه، والسهر على تحقيق الأهداف المرجوة منه، فكلما كان الباحث على وعي تام بمجالات بحثه وكيفية التعامل معها متمكنا من المنهج الذي اختاره، ضابطا لحدود دراسته بشكل دقيق، وواعيا بالمحاذير المنهجية الواجب تجنبها، كان النجاح حليفه.

وفي هذا الفصل إضافة لما تقدم، يتم ضبط حدود الدراسة والمنهج المعتمد ومجال المعاينة ووحدات التحليل وفئاته، وتوضيح خطوات إعداد شبكة تحليل المحتوى (الصنافة)، لتكون جاهزة للشروع في عملية تحليل محتوى المنهج قيد الدراسة.

1- حدود الدراسة: إن وضع حدود للدراسة، يساهم في رسم معالم محددة تكون محل

تركيز وضبط، حتى لا تخرج عن مسارها المنهجي، سواء من الناحية الزمنية أو من

ناحية محتوى مادة الدراسة. وفي دراستنا هذه تتحدد من جانبين أساسيين هما:

1-1- زمنيا: من أول يوم للتسجيل (السنة الجامعية 2013/2012)، إلى غاية الفترة

المقررة لإعداد البحث موضوع الدراسة (أفريل 2016).

1-2- المحتوى: اقتصرت الدراسة على المضامين المرتبطة بمفاهيم المواطنة وحقوق

الإنسان، في مناهج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، في ظل الإصلاح

التربوي الأخير (2003/2003).

2- عينة الدراسة:

يعتبر اختيار العينة مرحلة ضرورية في انجاز البحوث العلمية، وكلما كان هذا الاختيار موقفا

كان الحظ حليفا للباحث في عمله، فالعينة هي "مجموعة صغيرة من مجتمع البحث والتي

يمكن من خلال دراستها إلقاء الضوء على المجتمع البحثي الذي تم اختيارها منه".¹

إن الدراسات الاجتماعية في الغالب منها يصعب القيام بدراسة شاملة لكل مفردات المجتمع

الأصلي، لذا يلجأ الباحث لتحديد عينة يرى فيها القدرة على تمثيل المجتمع الأصلي، لتكون

نتائج العمل وفقها قابلة للتعميم، ليس من الممكن مثلا تحليل كل كتب التربية المدنية التي

¹ عامر مصباح، منهجية البحث في العلوم السياسية والإعلام، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008، ص 211.

صدرت في الجزائر منذ الاستقلال، فيلجأ الباحث إلى اختيار عينة من هذه الكتب لتمثيلها، وإجراء الدراسة عليها ومن ثم تقييم النتائج المتحصل عليها . وبناء على ما تقدم كان اختيارنا لمنهاج التربية المدنية مجالاً للمعاينة، نظراً لعدة معطيات رشحت بعد القيام بدراسة استطلاعية حول الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، والإطلاع على القانون التوجيهي للتربية بما تضمنه من غايات وأهداف للتربية في الجزائر، وتصريحات المسؤولين على قطاع التربية والتعليم، وحرصهم على أهمية التربية المدنية واعتبارها مادة إستراتيجية لتعزيز ودعم قيم ومفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان لدى الناشئة من الأفراد، لصقل شخصياتهم والمساهمة في تكوين المواطن الصالح، المتشبع بقيم أمتة والمتفتح على العالم.

كان اختيارنا لمنهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط أنموذجاً، وذلك بإجراء حصر شامل لكل المجالات التي تحتويها كتب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، بطريقة قصدية متعمدة فالعينة القصدية في مجال دراستنا التي نرى فيها الأنسب لهذا النوع من الدراسات، حيث يطلق على هذه العينة أحياناً بالعينة الغرضية لأنها تحقق في الغالب أغراض الباحث.¹

إن هذه الطريقة في اختيار عينة البحث، توفر على الباحث كثيراً من الجهد والوقت، الذي يبذله في اختيار العينة، كونها سهلة التحديد يمكن الوصول إليها بكل يسر، إلا أن هذا النوع من العينات يتطلب معرفة المعالم الإحصائية بالنسبة للمجتمع الأصلي، وأن يفترض بناء خصائص الوحدات على ما هي عليه.²

والتربية المدنية مادة من مواد التعليم في المدرسة الجزائرية، يتم تدريسها في كل مراحل التعليم الأساسي، سواء مرحلة الابتدائي أو المتوسط، والتي خصص لها القانون التوجيهي للتربية مكانة هامة في المنهاج الدراسي، بتخصيص مجال زمني لها خلال العام الدراسي، ووصفه لها بالمادة الإستراتيجية، واعتبارها من المواد الأساسية في تنشئة الأجيال على ثقافة التقدم والرفي وتوطيد دعائم السلم الاجتماعي، واحترام القيم الديمقراطية والاجتماعية وحقوق

¹ العجيلي سرگز و عياد أمطير، مرجع سابق، ص 196.

² عبد الباسط محمد حسن، مرجع سابق، ص 463.

الإنسان، واعتبارها وغيرها من مواد العلوم الإنسانية نابعة من صميم قيم التقدم والرفق، والكل يعلم أنه ليس ثمة أية منظومة تربوية في العالم تجازف بالاستغناء عن تدريسها.¹ وفي دراستنا هذه سنتناول بالتحليل منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، والتي تجسدها الكتب المدرسية الأربعة لهذه المرحلة.*

2-1- كتاب التربية المدنية للسنة الأولى متوسط:

جدول رقم (10) للتعريف بكتاب التربية المدنية للسنة الأولى من التعليم المتوسط

المصدر	الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية-وزارة التربية الوطنية-الجزائر
عنوان الكتاب	الجديد في التربية المدنية
المؤلفون	عبد الرحمن زعتوت-بوخالفة كمال-بلقاسم عمارة-يمينة بلحسين-محمد برياش
المجالات	03
عدد الصفحات	123
تاريخ الإصدار	2011/2012

2-2- كتاب التربية المدنية للسنة الثانية متوسط

جدول رقم (11) للتعريف بكتاب التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم المتوسط

المصدر	الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية-وزارة التربية الوطنية-الجزائر
عنوان الكتاب	سلسلة الوثائق-التربية المدنية
المؤلفون	موسى صاري-عبد الرحمان زعطوط-العايب نور الدين-خالد بوشمة
المجالات	06
عدد الصفحات	109
تاريخ الإصدار	2012/2011

¹ بوبكر بن بوشيد، مرجع سابق، ص 34.

* يعتبر منهاج التربوي الموجه للعملية التعليمية والتربوية بما يتضمنه من عناصر أساسية في بناء المناهج: الأهداف- المحتوى- الأنشطة- والتقييم، هذه العناصر يتم تفصيلها بشكل أفضل في الكتب المدرسية، وفي دراستنا هذه ستركز على جانب المحتوى بما يتضمنه من مفاهيم مرتبطة بموضوع المواطنة وحقوق الإنسان، التي وردت مفصلة في كتب التربية المدنية، كون هذه الأخيرة تشتمل على نفس العناصر السالفة الذكر في بناء المناهج، وهي الكتب المدرسية لمستوى التعليم المتوسط (1-2-3-4) الصادرة عقب الإصلاح التربوي الأخير، حيث نستهدف بالتحليل الطبعة الصادرة في (2012/2011)، والتي اشتملت على آخر تعديل لمنهاج التربية المدنية.

2-3- كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة متوسط

جدول رقم (12) للتعريف بكتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط

المصدر	الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية-وزارة التربية الوطنية-الجزائر
عنوان الكتاب	الجديد في التربية المدنية
المؤلفون	محمد الشريف عميروش-أحمد فريطس - محمود بوعطية - محمد كيجل
المجالات	06
عدد الصفحات	175
تاريخ الإصدار	2012/2011

2-4- كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط

جدول رقم (13) للتعريف بكتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

المصدر	الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية-وزارة التربية الوطنية-الجزائر
عنوان الكتاب	الجديد في التربية المدنية
المؤلفون	محمد الشريف عميروش-أحمد فريطس - محمود بوعطية-محمد كيجل
المجالات	07
عدد الصفحات	190
تاريخ الإصدار	2012/2011

3- المنهج المعتمد في الدراسة:

يعتبر تحديد منهج للدراسة ضرورة منهجية أكيدة، لرسم كيفية معالجة الباحث مسار بحثه، حيث يرى عبد الباسط محمد حسن في ذلك "الكيفية أو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة موضوع البحث، وهو يجب على الكلمة الاستفهامية: كيف يدرس الباحث الموضوع الذي حدده؟ فإن الإجابة على ذلك تستلزم تحديد نوع المنهج".¹

يعتمد بحثنا على المنهج الوصفي التحليلي وأداة تحليل المحتوى، نظرا لما تتمتع به البحوث الوصفية من أهمية متميزة في ميادين الدراسة النفسية والتربوية والاجتماعية، فهي تمكن من الوصول إلى الحقائق العلمية، عن الظروف الراهنة، وتستتبط العلاقات الهامة القائمة بين

¹ عبد الباسط محمد حسن، أصول البحث الاجتماعي، مكتبة وهبة، ط1، مصر، 1990، ص134.

الظواهر المختلفة وتساعد على تفسير معنى البيانات، " إن كان جمع البيانات وتوفير المعلومات من المسائل الهامة التي تقتضيها الدراسة العلمية للظواهر الاجتماعية، إلا أن البحث الوصفي يذهب إلى مدى أبعد من ذلك، بغية تحديد الدرجة التي توجد بها العوامل العاملة في مواقف معينة وفي ظروف معينة، وذلك لتقدير أهميتها النسبية هذا بالإضافة لإسهامه المباشر في تحديد ما يوجد بين هذه العوامل من ارتباطات"¹

فالمنهج الوصفي يهدف إلى جمع البيانات والحقائق، رغبة في تفسيرها من أجل الوصول إلى مرحلة التعميم تحقيقاً لأهداف العلم، حيث يختار الباحث من الواقع المائل بين يديه ما يناسب دراسته أو بحثه " وعملية الانتقاء أو الاختيار هذه هي المحور التي يدور حولها المنهج الوصفي."²

وتركز البحوث الوصفية على خمسة أسس هي:³

1- إمكانية الاستعانة بأدوات جمع الحقائق المختلفة مثل الملاحظة والمقابلة الشخصية والبيانات المسجلة، واستمارة البحث، وعرض البيانات في صورة جداول أو رسومات أو خرائط.

2- يمكن أن تكون كمية أو كيفية، وتتحقق الكمية من خلال المسح الاجتماعي وتحليل البيانات الجاهزة وتحليل المضمون، والكيفية من خلال دراسة الحالة وتحليل الوثائق.

3- تعتمد الدراسات الوصفية على اختيار عينة تمثل المجتمع المدروس.

4- ينبغي على الباحث أن يقوم بعملية التجريد لتمييز خصائص أو سمات الظاهرة المدروسة.

5- تهدف البحوث الوصفية إلى الوصول إلى التعميم، لاستخلاص أحكام تصدق على مختلف الفئات المكونة للظاهرة موضوع الدراسة.

إن الطبيعة الوصفية التحليلية للدراسة، تقتضي الاستعانة بأداة تحليل المحتوى، الذي يعتبره جمهرة من علماء المناهج أسلوب أو تقنية مساعدة على العمل البحثي، في حين يرى آخرون فيه منهجا قائما بذاته.

نورد في هذا المقام جملة من التعريفات لمفهوم تحليل المحتوى:⁴

¹ السيد على شتا، المنهج العلمي في العلوم الاجتماعية، مكتبة الإشعاع للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، 1997، ص 356.

² غاشي حسين عناية، مناهج البحث، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2007، ص 82.

³ حسين عبد الحميد رشوان، في مناهج العلوم، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2003، ص ص 66، 67.

⁴ أحمد أوشي، منهجية البحث وتحليل المضمون، مطبعة النجاح الجديدة، ط 3، الدار البيضاء، المغرب، 2015، ص ص 66، 65.

- تعريف كابلان (KABLAN): إن تحليل المضمون هو العد الإحصائي للمعاني التي تتضمنها المادة الأساسية.
 - تعريف جانيس (JANIS): إنه الأسلوب الذي يهدف إلى تبويب خصائص المضمون في فئات، وفقا لقواعد يحددها المحلل باعتباره باحثا علميا.
 - تعريف باركوس (BARCUS): إن لفظ تحليل المضمون يستخدم للتعبير عن التحليل العلمي للرسائل الاتصالية، وهذا الأسلوب العلمي يتطلب أن يكون التحليل فيه دقيقا ومنهجيا.
 - تعريف هولستي (HOLSTI): إن تحليل المضمون بحث يسعى إلى اكتشاف علاقات ارتباطية بين الخصائص المعبرة، في أي مادة اتصالية عن طريق التعرف على هذه الخصائص بطريقة موضوعية ومنهجية.
 - تعريف لازويل (H.D. Lasswell): تحليل المضمون هو أسلوب يهدف إلى الوصف الدقيق والمحايد، لما يقال عن موضوع معين في وقت معين.
 - تعريف برلسون (BERELSON): تحليل المضمون يمكن أن يجمع بين الكم والكيف معا، والنسقي والكمي للمضمون الظاهر لعملية الاتصال.¹
- وقد أشار "برلسون" إلى عدة افتراضات يسعى إليها تحليل المحتوى أهمها:²
- أ- بيان الارتباط المفترض بين هذه الرسالة والمضمون.
- ب- بيان الارتباط المفترض بين المضمون وتأثيره، ومدى قوة هذا التأثير على الجمهور المتلقي.
- ت- معرفة أغراض الجمهور المتلقي بعد تحليل المضمون الظاهر.
- أورد "رشدي طعيمة" وهو ممن يعدون تحليل المحتوى منهجا علميا خاصا تعريف لدائرة المعارف البريطانية لمفهوم تحليل المحتوى "أحد المناهج المستخدمة في دراسة مضمون وسائل الاتصال المكتوبة أو المسموعة، بوضع خطة منظمة تبدأ باختيار عينة من المادة محل التحليل، وتصنيفها وتحليلها كميًا وكيفيًا."³

¹ العجيلي سرگز، عياد امطير، البحث العلمي: أساليبه وتقنياته، دار الكتب الوطنية، طرابلس، ليبيا، 2002، ص 25.

² محمد سعيد فرح، لماذا وكيف؟ تكتب بحثا اجتماعيا، منشأة معارف، الإسكندرية، 2002، ص 259.

³ رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987، ص 71.

أما "كريم محمد حمزة" بعد دراسة مستفيضة حول ماهية تحليل المحتوى إن كان منهاجا أم أسلوب أو تقنية بحثية، يخلص إلى تعريفه بأنه "منهج خاص كمي أو نوعي، مادته مادة الاتصال اللغوية والصوتية والصورية وغيرها (وإن كان المحلل يستطيع أن يدعم تحليله بجمع بيانات أخرى عن طريق مقابلة أشخاص مثلا) يستهدف استكشاف أو وصف، أو تحليل ظهور خصائص معينة في مضمون الاتصال سواء أكان شخصيا (تحليل رسائل لقائد معين) أو جماعيا (تحليل مضمون المقالات الافتتاحية لصحيفة معينة)، من خلال مرجعية نظرية ذات قضية محددة."¹

أما محمد عبد الحميد فيعرفه بأنه "مجموعة الخطوات المنهجية التي تسعى إلى اكتشاف المعاني الكامنة في المحتوى، والعلاقات الارتباطية بهذه المعاني، من خلال البحث الكمي الموضوعي والمنظم للسمات الظاهرة في هذا المحتوى."²

أما الخوالدة وعيد فيعرفه "علمية منظمة تتمثل في إعادة تنظيم مادة الاتصال الإنساني المستهدفة بالتحليل، في منظومات خاصة، تتسق مع الرموز المفتاحية التي وضعها المحلل أساسا لعمله ويراهما تناسب تحقيق أهدافه من عمله أو أهداف المستخدم لنتائج التحليل."³ فالمزوجة بين جمع البيانات الكمية ووصفها لا يفي بالغرض، بل لا بد من المرور إلى الخطوة الموالية والمتمثلة في التحليل "إن المسوح الوصفية لا تقف فقط عند حد الوصف أو تقرير ما هو واقع، ولكنها تبحث أيضا عن أسباب وجود الظاهرة موضوع الدراسة على هذا النحو وعوامل تطورها، بل يتعدى عملية الوصف في كثير من الأحيان إلى التنبؤ بما سوف تكون عليه الظاهرة في المستقبل"⁴.

وهذا ما يجعل من تحليل المحتوى منهاجا يسعى إلى الدمج بين الدراسات الكمية والنوعية، من أجل التوصل على نتائج ذات صبغة علمية مؤسسة قابلة للتعميم. هناك اختلافات في بعض المحددات الخاصة بتعريف تحليل المحتوى، يمكن من خلالها تصنيف اتجاهات التعريف في اتجاهين أساسيين:⁵

¹ كريم محمد حمزة، تحليل المضمون: الخطاب كمداد للبحث، دار ومكتبة البصائر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2012، ص 49-50.

² محمد عبد الحميد، تحليل المحتوى في بحوث الإعلام، دار ومكتبة الهلال للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 2009، ص 55.

³ ناصر أحمد الخوالدة، يحيى إسماعيل عيد، مرجع سابق، ص 131.

⁴ عبد الله محمد عبد الرحمن ومحمد علي البدوي، مناهج وطرق البحث الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002، ص 279.

⁵ محمد عبد الحميد، مرجع سابق، ص 15-16.

الاتجاه الأول : هو الاتجاه الوصفي في تحليل المحتوى والذي عاصر فترة النشأة , واستمر بعد ذلك وعنه استعار بعض الباحثين في مصر التعريف وخاصة في بحوث علم الاجتماع .

الاتجاه الثاني: وهو الاتجاه الاستدلالي في التحليل الذي يتخطى مجرد وصف المحتوى إلى الخروج باستدلالات عن عناصر العملية الإعلامية والمعاني الضمنية أو الكامنة في المحتوى والذي ظهر في نهاية الخمسينات وبداية الستينات من القرن الماضي.

يعتبر تعريف "برلسون" من أشمل التعريفات، لأنه يؤكد على الخصائص التالية لتحليل المحتوى:¹

- تحليل المحتوى لا يجري بغرض الحصر الكمي لوحدة التحليل فقط وإنما يتعداه لمحاولة تحقيق هدف معين.
 - يقتصر على وصف الظاهر وما قاله الإنسان أو كتبه صراحة فقط دون اللجوء إلى تأويله .
 - لم يحدد أسلوب اتصال دون غيره ولكن يمكن للباحث أن يطبقه على أي مادة اتصال مكتوبة أو مصورة.
 - أنه يعتمد على الرصد التكراري المنظم لوحدة التحليل المختارة.
- إن منهج تحليل المحتوى يستخدم في مجال التربية بشكل واسع لتحقيق أغراض كثيرة منها:²
- التعرف على مدى تأثير المحتوى للمنهج التعليمي، بوصف المحتوى يمثل المادة التي تعبر عن النواتج التعليمية المخطط لها في المنهج.
 - تزويد واضعي المناهج بما ينبغي فعله من أجل تطوير المنهج.
 - الكشف عن مواطن القوة والقصور من خلال استخدام تحليل المحتوى لأغراض تقويم المنهج.
 - إثراء المنهج مما يجعله أكثر فاعلية في تحقيق الأهداف من خلال ما يتوصل إليه من نتائج عن طريق التحليل.
 - إعانة المعلمين على إعادة تنظيم المواد التعليمية وتزويدهم بما ينبغي فعله من أجل تنفيذ المنهج على مستوى التخطيط، واختيار الوسائل، وتحسين الأداء.

¹ صالح بن حمد العساف، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، ط4، الرياض، 2006، ص235.

² وائل عبد الله محمد، ريم أحمد عبد العظيم، مرجع سابق، ص31.

- إعانة المعلمين على بناء الاختبارات التحصيلية، واختيار طرائق التدريس المناسبة.
- إعانة مصممي الكتب على إخراجها بالشكل الذي يجعلها أكثر جذبا للمتعلمين، فضلا عن اختيار محتواها وتنظيم المحتوى.

تهدف دراستنا إلى تحليل محتوى منهاج التربية المدنية، والبحث عن متضمناته من مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان، هذا التحليل المفاهيمي، "يستهدف وصف المفاهيم التي يشتمل عليها المحتوى، ثم رصد تكرارات ورودها في المضمون".¹

مما يبرر اعتمادنا على المنهج الوصفي التحليلي بمساعدة أداة تحليل المضمون.

4- أدوات جمع البيانات

إن أدوات جمع البيانات تستخدم من أجل الحصول على المعلومات والحقائق من عينة الدراسة، ونعتمد في دراستنا على شبكة تحليل المحتوى كأداة لجمع المعلومات، يقصد بها الاستمارة التي يصممها الباحث لجمع البيانات ورصد تكرارات الظواهر المنتظمة في مادة الاتصال محل التحليل.²

وفي دراستنا هذه نستهدف البيانات الضرورية في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، والذي تجسده كتب هذه المادة بمستوياتها الأربعة، وذلك بهدف تحديد متضمناتها من مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان، ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث الخطوات التالية:

4-1- تحديد فئات التحليل:

يحتاج الباحث باستخدام أداة تحليل المضمون إلى ضبط فئات التحليل المناسبة لبحثه، ويقصد بها "تصنيف المحتوى إلى مجموعات كبرى لها مواصفات وخصائص مقاربة أو متماثلة، يتخذها الباحث أساسا لعملية التحليل، فهي عناصر رئيسية أو ثانوية، يتم وضع وحدات التحليل فيها".³

أو هي مجموعة من الكلمات ذات معنى متشابه أو تضمينات مشتركة، تمثل العناصر الرئيسية أو الثانوية التي يتم وضع وحدات التحليل فيها (كلمة أو موضوع أو قيم... الخ).⁴ ويرى "برلسون" أن قيمة تحليل المضمون في فئاته.⁵

¹ نفس المرجع ص 79.

² رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص 170.

³ ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، مرجع سابق، ص 241.

⁴ وائل عيد الله، ريم أحمد عبد العظيم، مرجع سابق، ص 135.

⁵ أحمد أوشني، مرجع سابق، ص 123.

ويعتبر "برلسون" أول من قدم تصنيفا للفئات، اتخذ أساسا للتصنيف في الدراسات والبحوث الغربية والعربية، فقد صنفها إلى نوعين رئيسيين، يندرج تحت كل منهما فئات فرعية تفصيلية عديدة:¹

- يدور النوع الأول من الفئات الرئيسية حول مضمون مادة الاتصال أو المعاني التي تنقلها، ويسمى بيرلسون (فئات محتوى الاتصال)، ماذا قيل؟؟؟
- ومن أهم فئات مادة الاتصال (فئة الموضوع-فئة الاتجاه-فئة المعايير-فئة القيم-فئة الأهداف-فئة السمات-فئة الفاعل-فئة المصدر أو المرجع أو السلطة-فئة منشأ الحدث-فئة المستهدف).
- ويدور النوع الثاني من الفئات الرئيسية حول الشكل الذي قدم فيه هذا المضمون، وانتقلت من خلاله معاني الاتصال، ويسميه (فئات شكل الاتصال)، كيف قيل؟؟؟

إن موضوع دراستنا يتطلب اعتماد الفئات الرئيسية الأولى في منهج تحليل المضمون والمتعلقة بفئة مادة الاتصال (محتوى الاتصال) ماذا قيل؟؟؟، ونختار منها الفئة الأولى المتعلقة بفئة الموضوع، ويقصد بها الفئات التي تصف ماهية المحتوى، وتستهدف هذه الفئة الكشف عن مراكز الاهتمام في المحتوى.²

وبموجب هذه الفئة يتم اعتبار مادة الاتصال كلها موضوعا واحدا رئيسيا، ثم يتم تقسيم محتواه إلى موضوعات فرعية، ثم تقسم هذه الموضوعات إلى فئات أصغر "وعلى هذا الأساس يمكن اعتبار موضوع الكتاب أو الفيلم أو المقال الصحفي موضوعا رئيسيا ثم يقسم إلى أجزاء صغيرة تمثل الفئات الفرعية."³

إن فئة الموضوع تعتبر الفئة الملائمة لدراستنا الموسومة بمفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان في المناهج التربوية، "وهذا النوع من التحليل يتطلب تحديد الفئات الرئيسية والفرعية للمفاهيم، ثم رصد المفاهيم التي تنتمي إليها كل فئة من هذه الفئات."⁴

وبناء على ذلك تم تحديد الفئات الرئيسية والفرعية وتحت الفرعية وفقا للتسلسل الآتي:

¹ وائل عبد الله، ريم أحمد عبد العظيم، مرجع سابق، ص 141.

² محمد عبد الحميد، مرجع سابق، ص 221.

³ وائل عبد الله، ريم أحمد عبد العظيم، مرجع سابق، ص 141.

⁴ ، نفس المرجع ص 79.

الفئة الرئيسية الأولى: المفاهيم المدنية والسياسية لحقوق الإنسان
وتشمل المؤشرات التي تحدد منظومة الجيل الأول من حقوق الإنسان، والتمثلة في الحقوق المدنية والسياسية، كالحق في الحياة، والحرية والمساواة والعدالة والتسامح وتوفير الأمن والسلم العالمي.

الفئة الفرعية الأولى: الحق في الحياة

الفئات تحت الفرعية:

- القتل العمد
- الإبادة الجماعية
- تجويع المدنيين
- وقف عقوبة الإعدام

الفئة الفرعية الثانية: الحق في الحرية

الفئات تحت الفرعية:

- الرأي والتعبير
- حرية الفكر
- حرية المعتقد
- حرية العبادة
- حرية التنقل والإقامة
- الإعلام والاتصال

الفئة الفرعية الثالثة: الحق في المساواة

الفئات تحت الفرعية:

- بين الجنسين
- أمام القضاء تكافؤ الفرص
- عدم التمييز العنصري
- أمام القانون

الفئة الفرعية الرابعة: الحق في الكرامة

الفئات تحت الفرعية:

- عدم الرق والاستعباد
- عدم الإهانة والتحقير
- عدم الاعتقال التعسفي
- عدم التعذيب
- احترام الحياة الخاصة
- انتهاك حقوق الإنسان
- حماية حقوق الإنسان
- المواثيق الدولية لحماية حقوق الإنسان

الفئة الفرعية الخامسة: الحق في العدالة

الفئات تحت الفرعية:

- استقلالية القضاء
- حق الدفاع
- علانية الجلسات
- حق الاستئناف
- حق الطعن
- السلطة القضائية

الفئة الفرعية السادسة: الحق في التسامح

الفئات تحت الفرعية:

- الحوار
- التعصب
- التجريح
- النقد البناء
- الاختلاف في الرأي
- التحيز

- العفو

الفئة الفرعية السابعة: الحق في الأمن

الفئات تحت الفرعية:

- أمن الأشخاص والجماعات

- الأمن الغذائي

- نبذ العنف

- حل النزاعات سلميا

- مخاطر الحروب

- الحد من سباق التسلح

- حق تقرير المصير

الفئة الرئيسة الثانية: المفاهيم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لحقوق الإنسان

وتشمل المؤشرات التي تحدد منظومة الجيل الثاني من حقوق الإنسان، والتمثلة في الحقوق

الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، كالحق في التعليم والصحة والعمل والملكية وحماية التراث.

الفئة الفرعية الأولى: الرعاية الصحية

الفئات تحت الفرعية:

- حماية الطفولة والأمومة

- ذوي الاحتياجات الخاصة

- الوقاية والعلاج

- البيئة النظيفة

- حماية المستهلك

- الضمان الاجتماعي

- التغذية الجيدة

- المسكن اللائق

الفئة الفرعية الثانية: الحق في التعليم

الفئات تحت الفرعية:

- مجانية التعليم

- إلزامية التعليم الأساسي
 - تعليم الجنسين
 - محو الأمية
 - التعليم المتواصل
- الفئة الفرعية الثالثة: الحق في العمل**

الفئات تحت الفرعية:

- ملائمة ظروف العمل
- العمل بأجر يكافئ العمل
- اختيار نوع العمل
- الحق في الراحة
- الحق في الإضراب
- تكوين نقابات العمل والانخراط فيها
- حظر العمل القسري (السخرة)
- حظر عمالة الأطفال
- الحق في التأمين والتقاعد
- الحماية من البطالة

الفئة الفرعية الرابعة: الحق في الملكية

الفئات تحت الفرعية:

- الملكية الوطنية العمومية
- الملكية الوطنية الخاصة
- الملكية الخاصة (ملكية الغير)
- الملكية الفكرية

الفئة الفرعية الخامسة: حقوق التراث

الفئات تحت الفرعية:

- التراث الإنساني
- التراث الطبيعي

- التراث الثقافي
- التراث الوطني
- تصنيف الآثار
- المعالم الأثرية

الفئة الرئيسية الثالثة: المواطن

وتشمل المؤشرات المحددة لمفاهيم واجبات المواطنة المدنية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ومفاهيم المشاركة المجتمعية والانتماء، وكما وردت في الإعلانات العالمية والمواثيق والمعاهدات الدولية.

الفئة الفرعية الأولى: مفاهيم واجبات المواطنة المدنية والسياسية

الفئات تحت الفرعية:

- معرفة القانون
- احترام القانون
- احترام الدستور
- احترام الرموز الوطنية
- احترام مؤسسات الدولة
- احترام الملكية الفردية والجماعية
- احترام الملكية الوطنية العمومية والخاصة
- أداء الخدمة الوطنية
- حب الوطن
- حماية الوطن

الفئة الفرعية الثانية: مفاهيم واجبات المواطنة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية

الفئات تحت الفرعية:

- إتقان العمل
- تحمل المسؤولية
- أداء الضريبة
- محاربة التبذير والإسراف

- المحافظة على وسائل العمل
- حماية البيئة
- حماية التراث الوطني والعالمي
- رعاية الأبناء
- حسن تربية الأبناء
- رعاية الأصول والفروع
- الحرص على الترابط الأسري

الفئة الفرعية الثالثة: مفاهيم المشاركة المجتمعية

الفئات تحت الفرعية:

- إنشاء الأحزاب السياسية والجمعيات
- الانخراط في الأحزاب السياسية والجمعيات
- الترشح والانتخاب
- التطوع والتعاون
- التضامن
- تقلد الوظائف العامة

الفئة الفرعية الرابعة: مفاهيم الانتماء

الفئات تحت الفرعية:

- الجنسية
- الهوية الشخصية
- البعد الإسلامي
- البعد العربي
- البعد الأمازيغي
- البعد المغاربي
- البعد الإفريقي
- البعد المتوسطي
- البعد العالمي

- الرموز الوطنية

- الوحدة الوطنية

4-2- وحدة التحليل

إن محتوى التحليل يتكون من مجموعة من الوحدات اللغوية والتراكيب التي يعدها المصدر المرسل لها، باتجاه المتلقي يُعدها بعناية من أجل تحقيق أهداف معينة، وهذه الوحدات هي من تكون محل عملية التحليل، "هي وحدات المحتوى التي يمكن إخضاعها للعد والقياس بسهولة، ويعطي وجودها أو غيابها أو تكرارها أو إبرازها دلالات تفيد الباحث في تفسير النتائج الكمية."¹

هذه الوحدات التي يعتمد عليها في تحليل الخطاب الإنساني في البحوث الاجتماعية هي "الوحدة التي ستعطي درجة، والتي قد تكون كلمة أو جملة أو فقرة أو عمود أو مقال أو موضوع أو فكرة شخصية... كما قد يكون سنتمترا من المساحة التي تشغلها الرسالة الاتصالية أو دقيقة من زمن الإرسال الإذاعي أو التلفزيوني."²

ومن أهم الوحدات التي حددها الباحثين في مجال المنهجية (وحدة الكلمة-الفكرة-الشخصية-الزمن والمساحة-وحدة الجملة أو الفقرة).

وسنعمد في بحثنا هذه وحدة الكلمة كونها أصغر الوحدات "وقد تكون معبرة عن معنى مجرد أو مفهوم معين وقد تعبر عن رمز أو مدلول أو شخصية."³

وهي أسهلها استخداما وملئمة، لموضوع دراستنا المتعلق بالبحث في مضامين منهاج التربية المدنية، من مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان، حيث تستخدم هذه الوحدة عندما يريد الباحث أن يدرس بعض المفاهيم أو الشخصيات أو معرفة مستوى مقروئية المادة المكتوبة، أو في الدراسات البنائية والدلالية."⁴

4-3- إعداد شبكة تحليل المحتوى (الصنافة)

لإعداد شبكة تحليل المحتوى (الصنافة)، قام الباحث باستعراض للتراث الفكري والمنهجي في إعداد شبكات التحليل وموضوع المواطنة وحقوق الإنسان، خصوصا الدراسات التي اعتمدت كدراسات سابقة في هذا البحث، كما قام الباحث بالإطلاع على الإعلانات والمعاهدات

¹ محمد عبد الحميد، مرجع سابق، ص 136.

² عامر مصباح، مرجع سابق، ص 100.

³ ناصر أحمد الخوالدة، يحيى اسماعيل عيد، مرجع سابق، ص 251.

⁴ وائل عبد الله، ريم أحمد عبد العظيم، مرجع سابق، ص 164.63.

والمواثيق والعهود الدولية الصادرة عن المنظمات الدولية المعتمدة وذات العلاقة بموضوع بحثه، نذكر منها ما يأتي:

- **ميثاق الأمم المتحدة:** اعتمد هذا الميثاق عام 1945، والذي أنشئت بموجبه منظمة الأمم المتحدة، ويتكون هذا الميثاق من ديباجة و111 مادة، وأكد هذا الميثاق على احترام حقوق الإنسان وحرياته الأساسية.
- **الإعلان العالمي لحقوق الإنسان:** أقر هذا الإعلان عام 1948 وأصبح جزءاً من القانون الدولي، ويتكون من ديباجة و30 مادة تضمنت الحقوق الفردية للإنسان المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية وغيرها.
- **العهدان الدوليان:** الخاص بالحقوق المدنية والسياسية والخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، اعتمدا بقرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 2200 في 1966، واشتملا على حقوق الإنسان المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وانشأ لجنة تعنى بحقوق الإنسان وأوردت حقا جماعيا هو حق تقرير المصير أو حق الشعوب في تقرير مصيرها، دخلا حيز التطبيق في 1976.
- **اتفاقية حقوق الطفل لعام 1989.**
- **الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان:** صودق عليها في 04 نوفمبر 1950 ودخلت حيز التطبيق في 03 سبتمبر 1953.
- **الاتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان:** صودق عليها في 22 نوفمبر 1969 ودخلت حيز التنفيذ في 18/07/1978.
- **الميثاق الأفريقي لحقوق الإنسان والشعوب:** صودق عليه في 27/06/1981 ودخل حيز التنفيذ في 21/10/1986.
- **الميثاق العربي لحقوق الإنسان:** صودق عليه في 23/05/2004 ودخل حيز التنفيذ في 15/03/2008.

بعدها شرع الباحث في تصميم شبكة تحليل المحتوى بعد تحديد فئات ووحدة التحليل كما سبق الإشارة إليه، وحرصاً من الباحث على تحقيق قدر عال من الصدق والثبات للأداة المعتمدة في التحليل، اتبع الخطوات الآتية:

4-3-1- صدق الأداة:

للتأكد من صدق أداة التحليل (شبكة تحليل المحتوى)، والذي يعني "أن الأداة تقيس بكفاءة ما وضعت لقياسه، أي أنها تقوم بتحليل مادة الاتصال وتعرف اتجاهاتها واستخلاص الصفات التي تميز ظواهرها دون أي عمل آخر".¹

وبعد الانتهاء من تصميمها في صورتها الأولية، قام الباحث بعرضها على مجموعة من الأساتذة الجامعيين الذين لديهم خبرة في هذا المجال لإبداء ملاحظاتهم حولها من حيث:

- مجالات شبكة تحليل المحتوى ومدى موائمتها لموضوع الدراسة.
- صحة تصنيف المفاهيم لكل مجال من مجالات الشبكة.
- السلامة اللغوية.

تكونت المجموعة من الأساتذة الآتية أسمائهم:

جدول رقم (14) يمثل قائمة بأسماء الأساتذة أعضاء لجنة التحكيم

الأستاذ	الجامعة
أ.د. زوزو رشيد	جامعة محمد خيضر - بسكرة
د. شوقي قاسمي	جامعة محمد خيضر - بسكرة
د. صباح سليمان	جامعة محمد خيضر - بسكرة
د. أسماء بن تركي	جامعة محمد خيضر - بسكرة
د. فتيحة طويل	جامعة محمد خيضر - بسكرة
د. مناصرية ميمونة	جامعة محمد خيضر - بسكرة
د. بن عامر وسيلة	جامعة محمد خيضر - بسكرة
د. ساعد صباح	جامعة محمد خيضر - بسكرة

وبناء على ما تم تسجيله من ملاحظات وتوجيهات من طرف الأساتذة، والتي تم العمل بها في إعداد الشبكة في صورتها النهائية وذلك من خلال:

- الإبقاء على مجالات الشبكة التي وافق عليها الأساتذة في صورتها الأصلية.
- حذف بعض المفاهيم المتشابهة.
- إضافة مفاهيم جديدة لم تكن مدرجة في الشبكة.

¹ نفس المرجع، ص 41.

لتخرج شبكة التحليل (الصنافة) في صورتها النهائية وفق الترتيب الآتي:

1- الفئة الرئيسية الأولى: المفاهيم المدنية والسياسية لحقوق الإنسان المتضمنة في

منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	المفاهيم الفرعية
			متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	
			التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	
							الحق في الحياة
							الحرية
							المساواة
							الكرامة
							العدالة
							التسامح
							الأمن والسلم العالمي
							المجموع الكلي
							النسبة %

2- الفئة الرئيسية الثانية: المفاهيم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لحقوق الإنسان

المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	المفاهيم الفرعية
			متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	
			التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	
							الرعاية الصحية
							التعليم
							العمل
							الملكية
							التراث
							المجموع الكلي
							النسبة %

3- الفئة الرئيسية الثالثة: مفاهيم المواطنة المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة

التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	المفاهيم الفرعية
			متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	
			التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	
							واجبات المواطنة المدنية والسياسية
							واجبات المواطنة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية
							المشاركة المجتمعية
							الانتماء
							المجموع الكلي
							النسبة %

1-1- المفاهيم الفرعية المدنية والسياسية لحقوق الإنسان

1-1-1- المفاهيم تحت الفرعية للحق في الحياة المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة

التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	المفاهيم تحت الفرعية
			متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	
			التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	
							القتل العمد
							الإبادة الجماعية
							تجويد المدنيين
							وقف عقوبة الإعدام
							المجموع الكلي
							النسبة %

1-1-2- المفاهيم تحت الفرعية لحق الحرية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة

التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	المفاهيم تحت الفرعية
			متوسط التكرار	متوسط التكرار	متوسط التكرار	متوسط التكرار	
							الرأي والتعبير
							حرية الفكر
							حرية المعتقد
							حرية العبادة
							حرية التنقل والإقامة
							الإعلام والاتصال
							المجموع الكلي
							النسبة %

1-1-3- المفاهيم تحت الفرعية لحق المساواة المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة

التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	المفاهيم تحت الفرعية
			متوسط التكرار	متوسط التكرار	متوسط التكرار	متوسط التكرار	
							بين الجنسين
							تكافؤ الفرص
							عدم التمييز العنصري
							أمام القانون
							المجموع الكلي
							النسبة %

1-1-4- المفاهيم تحت الفرعية لحق الكرامة المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة

التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	المفاهيم تحت الفرعية
			متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	
			التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	
							عدم الرق والاستعباد
							عدم الإهانة والتحقير
							عدم الاعتقال التعسفي
							عدم التعذيب
							احترام الحياة الخاصة
							انتهاك حقوق الإنسان
							حماية حقوق الإنسان
							المواثيق الدولية لحماية حقوق الإنسان
							المجموع الكلي
							النسبة %

1-1-5- المفاهيم تحت الفرعية لحق العدالة المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة

التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	المفاهيم تحت الفرعية
			متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	
			التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	
							استقلالية القضاء
							حق الدفاع
							علانية الجلسات
							حق الاستئناف
							حق الطعن
							السلطة القضائية
							المجموع الكلي
							النسبة %

1-1-6- المفاهيم تحت الفرعية لحق التسامح المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة
التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	المفاهيم تحت الفرعية
			متوسط التكرار	متوسط التكرار	متوسط التكرار	متوسط التكرار	
							الحوار
							التعصب
							التجريح
							النقد البناء
							الاختلاف في الرأي
							التحيز
							العفو
							المجموع الكلي
							النسبة %

1-1-7- المفاهيم تحت الفرعية لحق لأمن والسلم العالمي المتضمنة في منهاج التربية
المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	المفاهيم تحت الفرعية
			متوسط التكرار	متوسط التكرار	متوسط التكرار	متوسط التكرار	
							أمن الأشخاص والجماعات
							الأمن الغذائي
							نبذ العنف
							حل النزاعات سلميا
							مخاطر الحروب
							الحد من سباق التسلح
							حق تقرير المصير
							المجموع الكلي
							النسبة %

2-1- المفاهيم الفرعية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لحقوق الإنسان

2-1-1- المفاهيم تحت الفرعية لحق الرعاية الصحية المتضمنة في منهاج التربية المدنية

لمرحلة التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	المفاهيم تحت الفرعية
			متوسط التكرار	متوسط التكرار	متوسط التكرار	متوسط التكرار	
							حماية الطفولة والأمومة
							ذوي الاحتياجات الخاصة
							الوقاية والعلاج
							البيئة النظيفة
							حماية المستهلك
							الضمان الاجتماعي
							التغذية الجيدة
							المسكن اللائق
							المجموع الكلي
							النسبة %

2-1-2- المفاهيم تحت الفرعية لحق التعليم المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة

التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	المفاهيم تحت الفرعية
			متوسط التكرار	متوسط التكرار	متوسط التكرار	متوسط التكرار	
							مجانية التعليم
							إلزامية التعليم الأساسي
							تعليم الجنسين
							محو الأمية
							التعليم المتواصل
							المجموع الكلي
							النسبة %

2-1-3- المفاهيم تحت الفرعية لحق العمل المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة

التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	المفاهيم تحت الفرعية
			متوسط التكرار	متوسط التكرار	متوسط التكرار	متوسط التكرار	
							ملائمة ظروف العمل
							العمل بأجر يكافئ العمل
							اختيار نوع العمل
							الحق في الراحة
							الحق في الإضراب
							تكوين نقابات العمل والانخراط فيها
							حظر العمل القسري
							حظر عمالة الأطفال
							الحق في التأمين والتقاعد
							الحماية من البطالة
							المجموع الكلي
							النسبة %

2-1-4- المفاهيم تحت الفرعية لحق الملكية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة

التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	المفاهيم تحت الفرعية
			متوسط التكرار	متوسط التكرار	متوسط التكرار	متوسط التكرار	
							الملكية الوطنية العمومية
							الملكية الوطنية الخاصة
							الملكية الخاصة (ملكية الغير)

							الملكية الفكرية
							المجموع الكلي
							النسبة %

2-1-5- المفاهيم تحت الفرعية لحق التراث المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة

التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	المفاهيم تحت الفرعية
			متوسط التكرار	متوسط التكرار	متوسط التكرار	متوسط التكرار	
							التراث الإنساني
							التراث الطبيعي
							التراث الثقافي
							التراث الوطني
							تصنيف الآثار
							المعالم الأثرية
							المجموع الكلي
							النسبة %

3- مفاهيم المواطنة

3-1- الفئة الفرعية الأولى: مفاهيم واجبات المواطنة المدنية والسياسية المتضمنة في

منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة متوسط	الثالثة متوسط	الثانية متوسط	الأولى متوسط	الفئات تحت الفرعية
							معرفة القانون
							احترام القانون
							احترام الدستور
							احترام الرموز الوطنية
							احترام مؤسسات الدولة
							احترام الملكية الفردية والجماعية

							احترام الملكية الوطنية العمومية والخاصة
							أداء الخدمة الوطنية
							حماية الوطن
							حب الوطن
							المجموع الكلي
							النسبة %

3-2- الفئة الفرعية الثانية: مفاهيم واجبات المواطنة الاقتصادية الاجتماعية والثقافية

المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة متوسط	الثالثة متوسط	الثانية متوسط	الأولى متوسط	الفئات تحت الفرعية
							إتقان العمل
							تحمل المسؤولية
							أداء الضريبة
							محاربة التبذير والإسراف
							المحافظة على وسائل العمل
							حماية البيئة
							حماية التراث الوطني والعالمي
							رعاية الأبناء
							حسن تربية الأبناء
							رعاية الأصول والفروع
							الحرص على الترابط الأسري
							المجموع الكلي
							النسبة %

3-3- الفئة الفرعية الثالثة: مفاهيم المشاركة المجتمعية المتضمنة في منهاج التربية

المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	الفئات تحت الفرعية
			متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	
			التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	
							إنشاء الأحزاب السياسية والجمعيات
							الانخراط في الأحزاب السياسية والجمعيات
							الترشح والانتخاب
							التطوع والتعاون
							التضامن
							تقلد الوظائف العامة
							المجموع الكلي
							النسبة %

3-4- الفئة الفرعية الرابعة: مفاهيم الانتماء المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة

التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	الفئات تحت الفرعية
			متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	
			التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	
							الجنسية
							الهوية الشخصية
							البعد الإسلامي
							البعد العربي
							البعد الأمازيغي
							البعد المغربي
							البعد المتوسطي
							البعد الإفريقي
							البعد العالمي

							الرموز الوطنية
							الوحدة الوطنية
							المجموع الكلي
							النسبة %

4-3-2- قياس ثبات الأداة:

إن التحقق من ثبات الأداة في عملية التحليل، يعني أن يتوافر لأدوات التحليل ما يمكنها من إعطاء النتائج نفسها، إذا ما أعيد استخدامها من الباحث نفسه أو من غيره.¹

شرع الباحث في تحليل كتب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، مستهدفا متضمناتها من مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان، وبعد شهر من التحليل الأول، أعاد الباحث التحليل مرة أخرى، من أجل تحديد نسبة الاتفاق بين التحليل الأول والتحليل الثاني، مستخدما معادلة هولستي "Holsti"².

$$PA = \frac{2A}{(n_A + n_B)}$$

حيث:

- (PA) معامل الاتفاق بين التحليلين الأول والثاني.
- (A) الوحدات المشتركة في التحليلين الأول والثاني.
- (nA) عدد الوحدات التي وردت في التحليل الأول.
- (nB) عدد الوحدات التي وردت في التحليل الثاني.

فكانت نتيجة التحليل كالاتي:

$$PA = \frac{2 * 167}{365}$$

$$PA = 0.91$$

تعتبر القيمة (0.91) قيمة عالية تحقق ثباتا جيدا للأداة المستخدمة في تحليل المحتوى.

¹ نفس المرجع، ص 121.

² نفس المرجع، ص 41.

وللتأكد من ثبات الأداة استعان الباحث بأستاذ من أساتذة التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، يتمتع بخبرة جيدة في تدريس هذه المادة، حيث طلب منه الباحث استخدام الأداة في تحديد المفاهيم المتضمنة في كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط، ثم قام الباحث بحساب معامل الاتفاق بين تحليل الأستاذ وآخر تحليل قام به الباحث، وفقاً للمعادلة السابقة، فسجل قيمة اتفاق بين التحليلين قدرت ب(0.89) وهي جيدة، تدل على أن الأداة مقبولة بشكل كاف للعمل المطلوب.

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تساهم الأساليب الإحصائية المختلفة، في عرض نتائج الدراسات العلمية، وتسهيل عملية تحليل هذه النتائج، وذلك باستخدام بعض مبادئ الإحصاء الوصفي الملائمة للإجابة على تساؤلات الدراسة، وفي دراستنا هذه التي تعتمد على رصد معدل ظهور المفاهيم في منهاج التربية المدنية، في شقها الكمي تمثلت هذه المبادئ في:

- التكرارات.

- النسب المئوية.

- ترتيب المفاهيم وفقاً لمعدل ظهورها.

- التمثيل البياني في مستطيلات ودوائر ثلاثية الأبعاد.

5-1- حساب التكرارات والنسب المئوية:

من خلال إنشاء جداول تضم تكرارات تتضمن مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان، مستخدماً النسب المئوية لحساب نسب تمثلها (ظهورها)، في منهاج التربية المدنية، وفقاً للمعادلة التالية:

$$\text{تكرار ظهور المفهوم} \times 100$$

المجموع الكلي للمفاهيم

وشملت عملية حصر تكرارات المفاهيم، وفقاً لما ورد في شبكة التحليل بداية الفئات الرئيسية، ثم الفئات الفرعية وتحت الفرعية.

5-2- التوزيعات التكرارية:

وتهدف التوزيعات التكرارية إلى تبسيط البيانات المسجلة في الجداول، وعرضها بشكل مبسط ومناسب، يساعد على القيام بعملية التحليل ببسر، من خلال التمثيل البياني للنتائج المسجلة، في أعمدة بيانية تعكس مستوى ظهور مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان في المنهاج الدراسي.

5-3- حساب الوزن النسبي

حساب الوزن النسبي لظهور المفاهيم، لكل مستوى دراسي، وفي المستويات الأربعة، وتمثيل ذلك في مخطط دائري ثلاثي الأبعاد، لتوضيح النتائج بشكل جيد يساعد على تحليل البيانات.

5-4- استمارة التحليل

المحور الأول: البيانات الأولية

1- المستوى الدراسي:

الأولى متوسط	الثانية متوسط	الثالثة متوسط	الرابعة متوسط

2- تاريخ الإصدار:

2011/2010	2012/2011	2013/2012	2014/2013

3- عدد صفحات الكتاب:

4- الفئات الرئيسية:

الأولى	الثانية	الثالثة

5- الفئات الفرعية

1	2	3	4	5	6	7

6- الفئات تحت الفرعية

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

خلاصة الفصل:

انطلاقاً من كون الإجراءات المنهجية لأي دراسة تمثل رسم معالم سيرها، فقد تم في هذا الفصل، ضبط حدود الدراسة زمنياً ومن حيث المحتوى، وتحديد مجال المعاينة (عينة الدراسة) المتمثلة في مناهج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في ظل الإصلاح التربوي الأخير (2003/2004)، بعد ذلك قام الباحث بتحديد منهج الدراسة والمتمثل في المنهج الوصفي التحليلي وأداة تحليل المضمون لوصف وتحليل البيانات المتحصل عليها، كما قام باعتماد فئة الموضوع كونها الفئة الملائمة لموضوع دراستنا، الذي يتمحور حول محتوى الاتصال في مناهج التربية المدنية، والكلمة وحدة للتحليل كونها أدق الوحدات، لتحديد محتوى المناهج من مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان، وإنجاز شبكة تحليل المحتوى (الصنافة)، التي تم اعتمادها بعد خضوعها لاختبارات الصدق والثبات، من طرف أساتذة محكمين، وأساتذة في الميدان العملي لتدريس التربية المدنية، حيث تم إجراء اختبارات التحليل على فترات متباعدة، وحساب قيمة الثبات بتطبيق معادلة هولستي (Holsti).

الفصل السادس

عرض وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض نتائج الدراسة

1-1- النتائج المتعلقة بالفئة الرئيسية الأولى:

المفاهيم المدنية والسياسية لحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر.

1-2- النتائج المتعلقة بالفئة الرئيسية الثانية:

المفاهيم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر.

1-3- النتائج المتعلقة بالفئة الرئيسية الثالثة: مفاهيم المواطنة

2- تحليل نتائج الدراسة

2-1- النتائج المتعلقة بالفئة الرئيسية الأولى:

المفاهيم المدنية والسياسية لحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر.

2-2- النتائج المتعلقة بالفئة الرئيسية الثانية:

المفاهيم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر.

2-3- النتائج المتعلقة بالفئة الرئيسية الثالثة: مفاهيم المواطنة

* خلاصة

تمهيد:

نشعر في عرض نتائج الدراسة وفقا للترتيب المنهجي حسب الفئات الرئيسية للدراسة، ثم الفئات الفرعية وتحت الفرعية، معتمدين التسلسل الذي ورد في شبكة التحليل، بدءا بعرض النتائج التي تم رصدها في صورتها النهائية، ثم الانتقال إلى تجزئتها بشكل مفصل وفقا لما ورد الإشارة إليه سالفًا، من فئات فرعية ثم تحت فرعية، ثم نعمل على تحليل النتائج التي تم عرضها على ضوء التراث النظري للدراسة في المجال التربوي، واستنساها بالدارسات السابقة ذات الصلة بموضوع دراستنا.

1- عرض نتائج الدراسة

1-1- الفئة الرئيسية الأولى: المفاهيم المدنية والسياسية لحقوق الإنسان المتضمنة في

منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.

الجدول (15) يوضح معدل ظهور المفاهيم الفرعية المدنية والسياسية لحقوق الإنسان المتضمنة

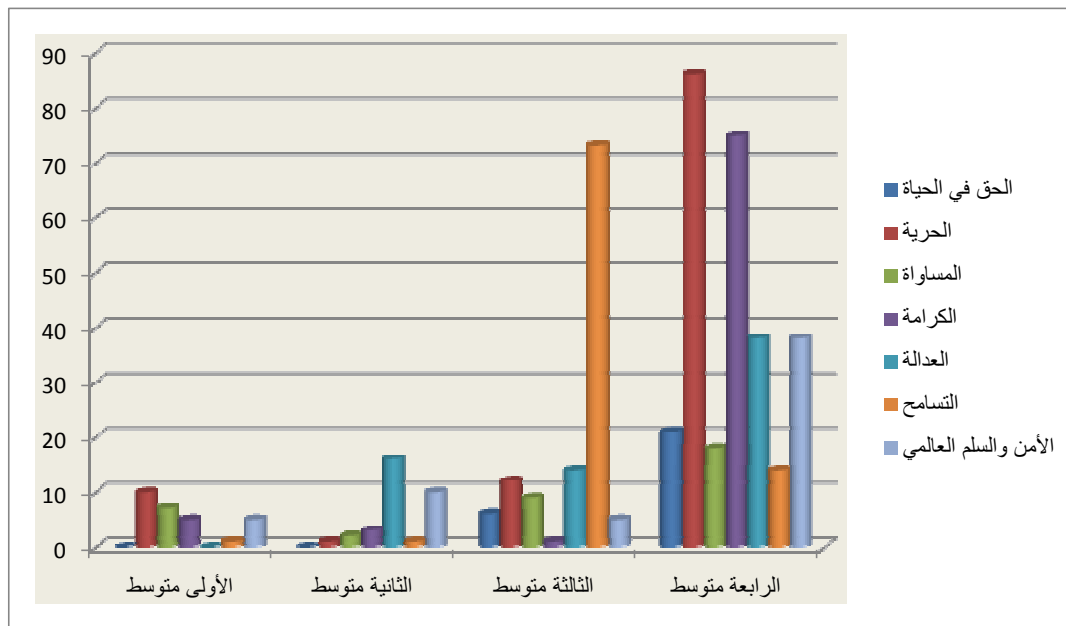
في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع؛	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	المفاهيم الفرعية
			متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	
			التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	
07	02.20	10	10	00	00	00	الحق في الحياة
01	24.00	109	86	12	01	10	الحرية
06	07.92	36	18	09	02	07	المساواة
03	18.50	84	75	01	03	05	الكرامة
04	14.97	68	38	14	16	00	العدالة
02	19.60	89	14	73	01	01	التسامح
05	12.77	58	38	05	10	05	الأمن والسلام العالمي
	100	454	279	114	33	28	المجموع الكلي
		100	61.45	25.11	07.26	06.16	النسبة %

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا مستوى اهتمام مناهج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، بالمفاهيم المدنية والسياسية لحقوق الإنسان، حيث كان مفهوم الحرية يتصدر هذا الاهتمام بمعدل (24.00%)، ثم مفهوم التسامح بمعدل (19.60%)، يليه مفهوم الكرامة بمعدل (18.50%)، أما مفهوم العدالة فكان بنسبة ظهور تقدر بـ (14.97%)، أما مفهوم الأمن والسلم العالمي فقد جاء في الترتيب ما قبل الأخير بمعدل ظهور (12.77%)، في حين لم يسجل مفهوم المساواة سوى (07.92%)، أما مفهوم الحق في الحياة فقد سجل أدنى ترتيب بمعدل (02.20%).

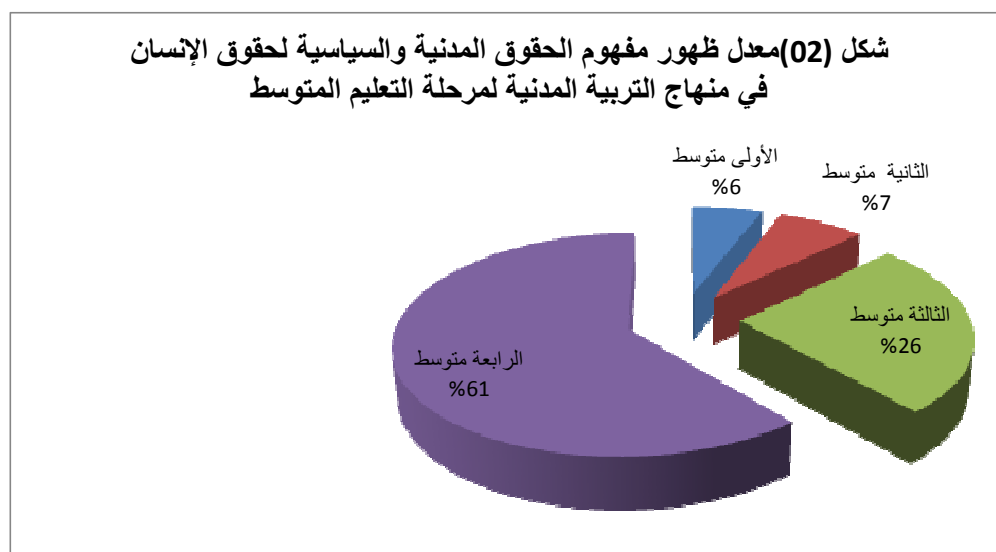
ولتوضيح أكثر للنتائج المسجلة في هذا المجال من خلال الشكل الآتي:

شكل (01) يوضح معدل ظهور المفاهيم الفرعية المدنية والسياسية لحقوق الإنسان المتضمنة في مناهج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط



أما على كل مستوى من التعليم المتوسط، نسجل تواجد هذه الفئة من المفاهيم في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط بنسبة عالية وصلت (61.45%)، تليها السنة الثالثة من التعليم المتوسط، بنسبة (25.11%)، في حين كان تواجد هذه المفاهيم بشكل متدني في كل من السنة الثانية بنسبة (07.26%)، ثم الأولى متوسط بنسبة (06.16%).

كما هو موضح في الشكل الموالي:



1-2- الفئة الرئيسية الثانية: المفاهيم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

جدول (16) يوضح معدل ظهور المفاهيم الفرعية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

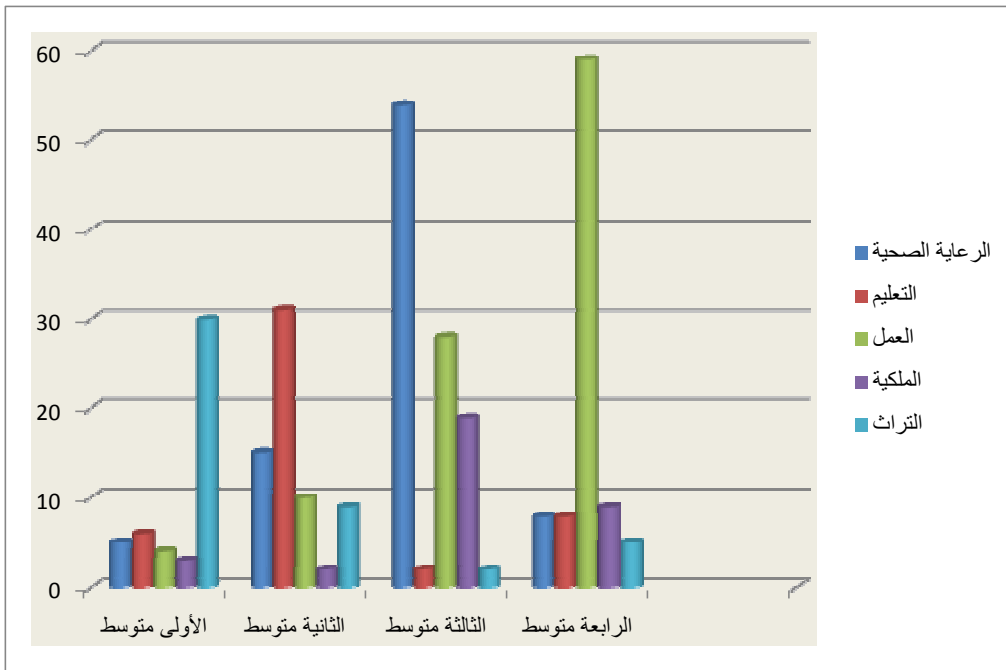
الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	المفاهيم الفرعية
			متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	
			التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	
02	26.53	82	08	54	15	05	الرعاية الصحية
03	15.21	47	08	02	31	06	التعليم
01	32.68	101	59	28	10	04	العمل
05	10.67	33	09	19	02	03	الملكية
04	14.88	46	05	02	09	30	التراث
	100	309	89	105	67	48	المجموع الكلي
		100	28.80	33.98	21.68	15.53	النسبة %

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا مستوى اهتمام منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، بالمفاهيم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لحقوق الإنسان، حيث سجلت مفاهيم العمل

أعلى نسبة ظهور ب(32.68%)، في حين جاءت في المرتبة الثانية مفاهيم الرعاية الصحية بنسبة (26.53%)، تليها مفاهيم حقوق التعليم بنسبة(15.21%)، أما مفاهيم الملكية فكانت في المرتبة الأخيرة بنسبة(10.67%)، بعد مفاهيم التراث التي سجلت نسبة ظهور(14.88%).

ولتوضيح أكثر للنتائج المسجلة في هذا المجال من خلال الشكل الآتي:

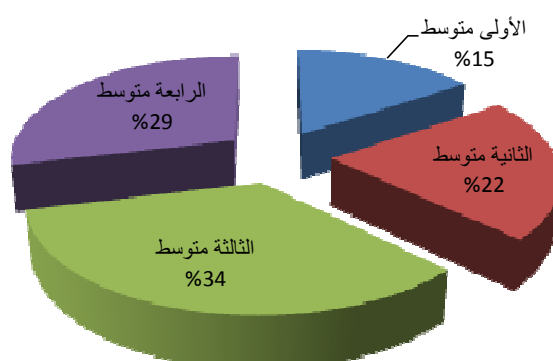
شكل (03) يوضح معدل ظهور المفاهيم الفرعية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.



أما على كل مستوى من التعليم المتوسط، نسجل تواجد هذه الفئة من المفاهيم في مستوى السنة الثالثة من التعليم المتوسط بنسبة عالية وصلت(33.98%)، تليها السنة الرابعة من التعليم المتوسط، بنسبة(28.80%)، في حين كان تواجد هذه المفاهيم بشكل أقل في كل من السنة الثانية بنسبة(21.68%)، ثم الأولى متوسط بنسبة (15.53%).

كما هو موضح في الشكل الموالي:

شكل (04) معدل ظهور مفهوم الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لحقوق الإنسان في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.



1-3- الفئة الرئيسية الثالثة: مفاهيم المواطنة المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

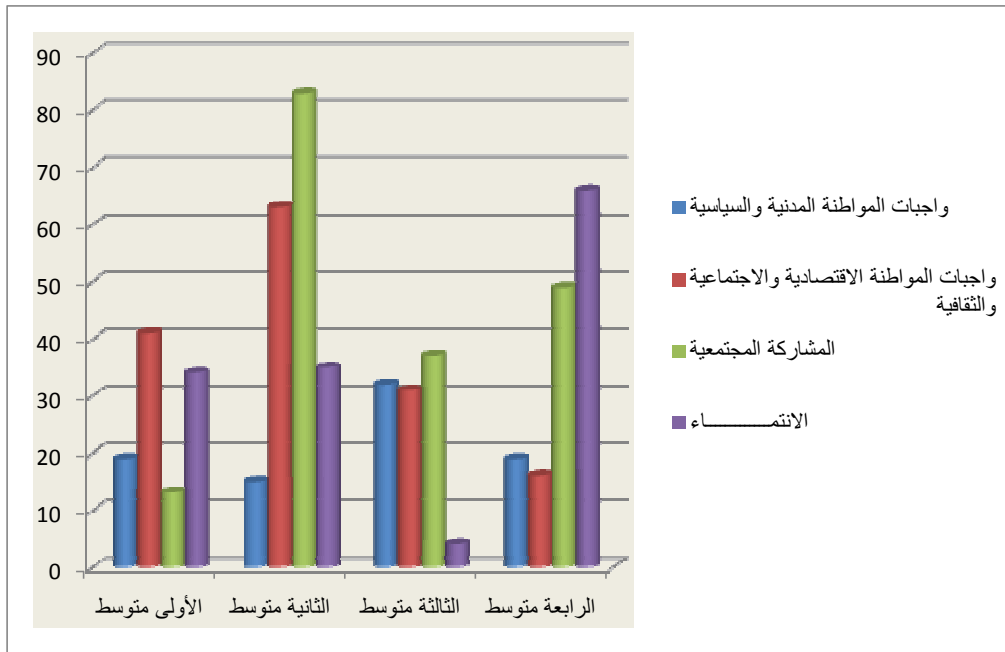
جدول (17) يوضح معدل ظهور المفاهيم الفرعية للمواطنة المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة متوسط	الثالثة متوسط	الثانية متوسط	الأولى متوسط	المفاهيم الفرعية
			التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	
04	15.26	85	19	32	15	19	واجبات المواطنة المدنية والسياسية
02	27.10	151	16	31	63	41	واجبات المواطنة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية
01	32.67	182	49	37	83	13	المشاركة المجتمعية
03	24.95	139	66	04	35	34	الانتماء
	100	557	150	104	196	107	المجموع الكلي
		100	26.92	18.67	35.18	19.21	النسبة %

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا مستوى اهتمام منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، بمفاهيم المواطنة، حيث سجلت مفاهيم المشاركة المجتمعية أعلى نسبة ظهور ب(32.67%)، في حين جاءت في المرتبة الثانية مفاهيم واجبات المواطنة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، بنسبة (27.10%)، تليها مفاهيم الانتماء بنسبة (24.95%)، أما مفاهيم واجبات المواطنة المدنية والسياسية فكانت في المرتبة الأخيرة بنسبة (15.26%).

ولتوضيح أكثر للنتائج المسجلة في هذا المجال من خلال الشكل الآتي:

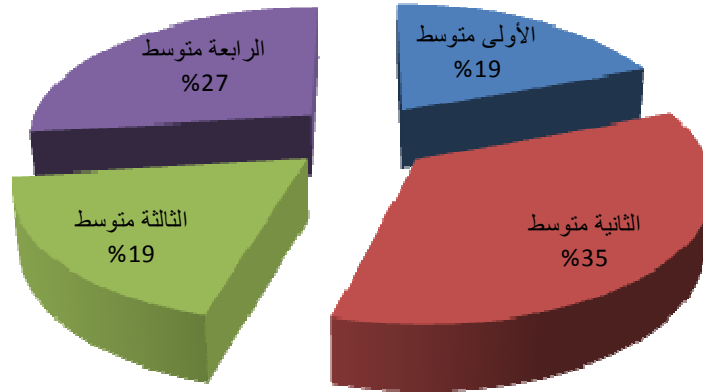
شكل (05) يوضح معدل ظهور المفاهيم الفرعية للمواطنة المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط



أما على كل مستوى من التعليم المتوسط، نسجل تواجد هذه الفئة من المفاهيم في مستوى السنة الثانية من التعليم المتوسط بنسبة عالية وصلت (35.18%)، تليها السنة الرابعة من التعليم المتوسط، بنسبة (26.92%)، في حين كان تواجد هذه المفاهيم بشكل أقل في كل من السنة الأولى بنسبة (19.21%)، ثم الثالثة متوسط بنسبة (18.67%).

كما هو موضح في الشكل الموالي:

شكل (06) معدل ظهور مفهوم المواطنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.



بعد عرض النتائج للفئات الرئيسية لشبكة تحليل المحتوى، نشرع في عرض النتائج حسب تسلسلها وفقا للفئات الفرعية، وما تتضمنه من فئات تحت فرعية، وحساب تكرارات ظهورها في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.

1-1-1- الفئة الرئيسية الأولى: الحقوق المدنية والسياسية

1-1-1-1- الفئة الفرعية الأولى: الحق في الحياة

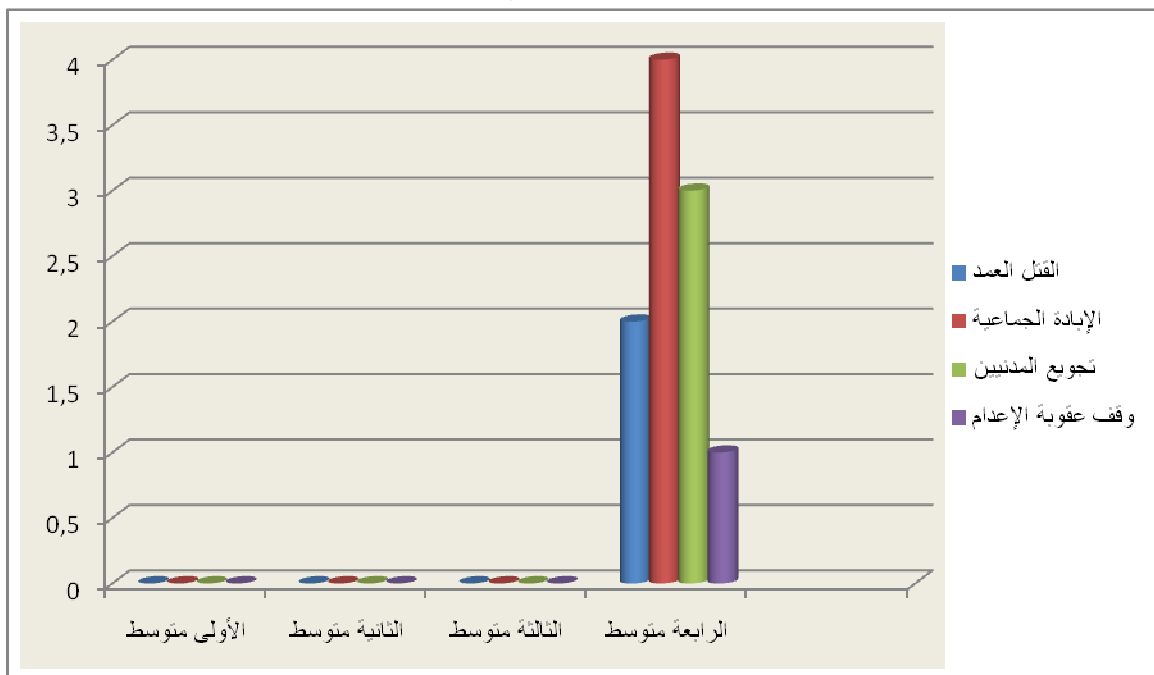
جدول (18) يوضح المفاهيم تحت الفرعية للحق في الحياة المتضمنة في منهاج التربية المدنية

لمرحلة التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	المفاهيم تحت الفرعية
			متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	
			التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	
03	20	02	02	00	00	00	القتل العمد
01	40	04	04	00	00	00	الإبادة الجماعية
02	30	03	03	00	00	00	تجويد المدنيين
04	10	01	01	00	00	00	وقف عقوبة الإعدام
	100	10	10	00	00	00	المجموع الكلي
		100	100	00	00	00	النسبة %

من خلال الجدول يتضح لنا مستوى اهتمام مناهج التربية المدنية بمفهوم الحق في الحياة، إذ نسجل ظهور مفهوم الإبادة الجماعية بنسبة (40%)، أما مفهوم تجويع المدنيين كمفهوم يعبر عن سلب حق من حقوق الإنسان الطبيعية، فجاء بنسبة (30%)، في حين سجل كل من وقف عقوبة الإعدام والقتل العمد، أضعف نسبة على التوالي (20%) و (10%). كما يوضح ذلك الشكل الآتي:

شكل (07) يوضح معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية للحق في الحياة المتضمنة في مناهج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

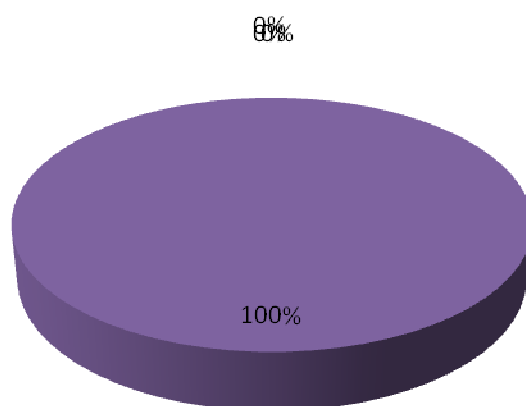


أما على كل مستوى من التعليم المتوسط، نسجل ظهور هذا الحق بشكل وحيد في السنة الرابعة متوسط ب(100%).

كما هو موضح في الشكل الموالي:

شكل رقم (08) يوضح معدل ظهور مفهوم الحق في الحياة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

الرابعة متوسط ■ الثالثة متوسط ■ الثانية متوسط ■ الأولى متوسط



1-1-2- الفئة الفرعية الثانية: حق الحرية

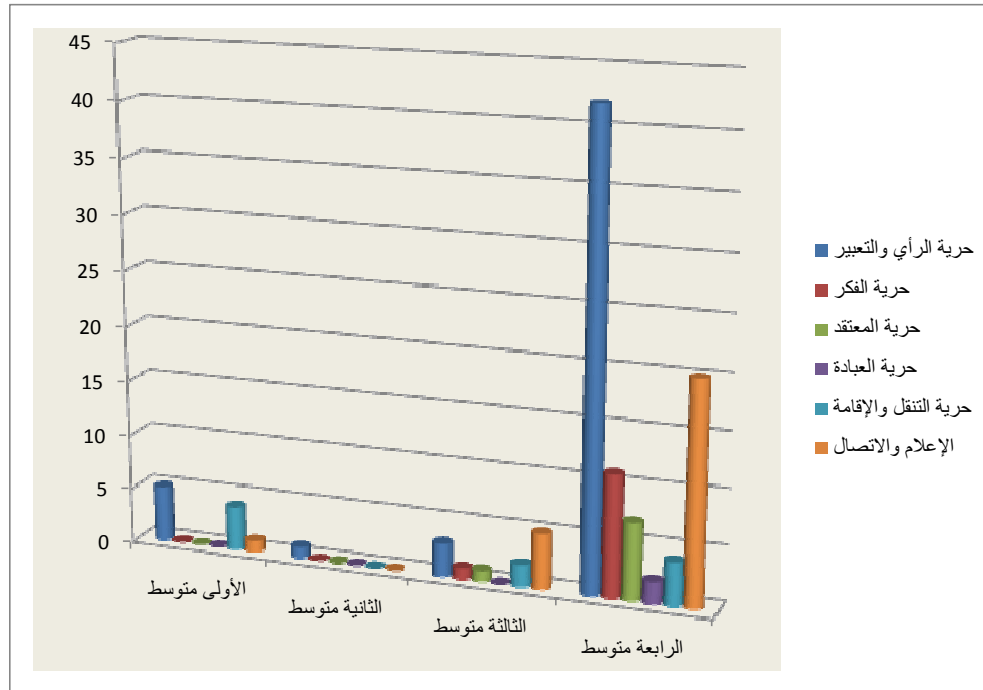
جدول (19) يوضح معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق الحرية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة متوسط	الثالثة متوسط	الثانية متوسط	الأولى متوسط	المفاهيم تحت الفرعية
			التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	
01	46.78	51	42	03	01	05	الرأي والتعبير
03	11.00	12	11	01	00	00	حرية الفكر
05	07.33	08	07	01	00	00	حرية المعتقد
06	01.83	02	02	00	00	00	حرية العبادة
04	09.16	10	04	02	00	04	حرية التنقل والإقامة
02	23.86	26	20	05	00	01	الإعلام والاتصال
	100	109	86	12	01	10	المجموع الكلي
		100	78.89	11.00	0.91	09.17	النسبة %

من خلال الجدول يتضح لنا مستوى اهتمام مناهج التربية المدنية بمفهوم الحرية، إذ نسجل ظهور مفهوم حرية الرأي والتعبير بأعلى نسبة قدرت ب(46.78%)، يليها مفهوم الحق في الإعلام والاتصال بنسبة(23.86%)، أما مفهوم حرية الفكر فسجل نسبة(11.00%)، في حين كان مفهوم حرية التنقل والإقامة في المرتبة الرابعة ب(09.16%)، يليه مفهوم حرية المعتقد بنسبة(07.33%)، في حين ظهر مفهوم حرية العبادة في المرتبة الأخيرة بنسبة تقدر ب(01.83%).

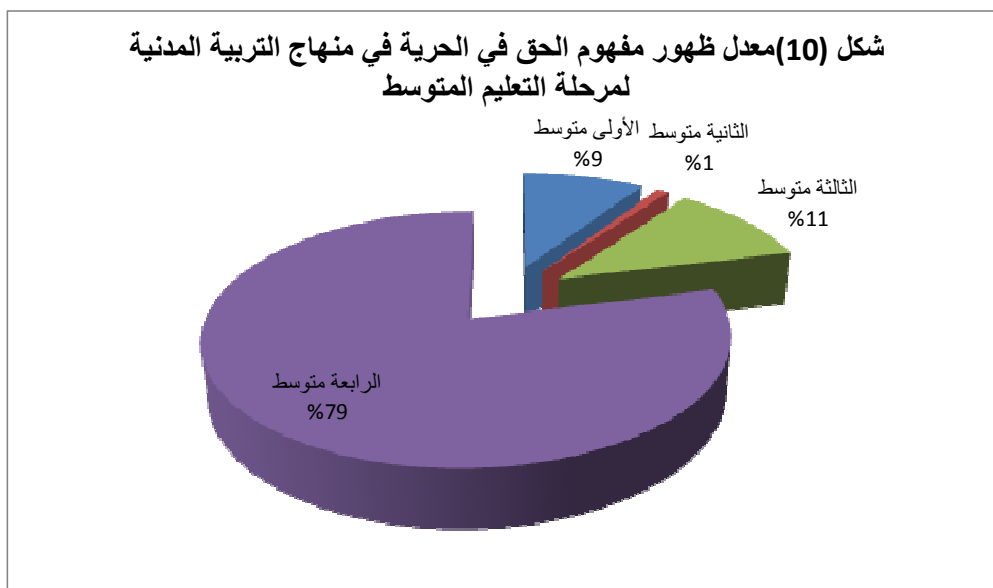
كما يوضح ذلك الشكل الآتي:

شكل (09) يوضح معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق الحرية المتضمنة في مناهج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.



أما على كل مستوى من التعليم المتوسط، نسجل ظهور هذا الحق بشكل أساسي في كل من السنة الرابعة متوسط بنسبة كبيرة تقدر ب(78.89%)، تليها السنة الثالثة متوسط بنسبة(11%)، ثم السنة الأولى متوسط بنسبة(09.17%) والسنة الثانية متوسط بمعدل ظهور ضعيف (0.91%).

كما هو موضح في الشكل الموالي:



1-1-3- الفئة الفرعية الثالثة: الحق في المساواة

جدول (20) يوضح معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق المساواة المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

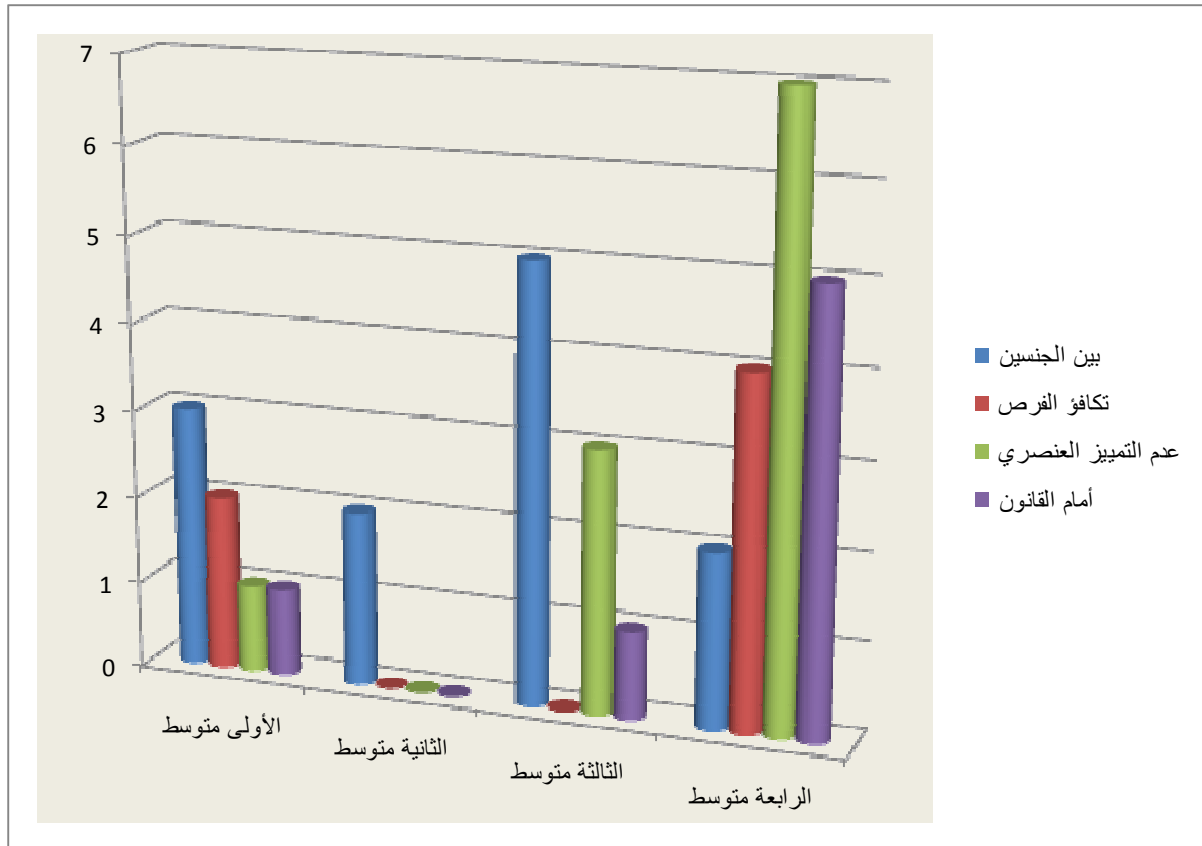
الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	المفاهيم تحت الفرعية
			متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	
			التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	
01	33.33	12	02	05	02	03	بين الجنسين
04	16.66	06	04	00	00	02	تكافؤ الفرص
02	30.55	11	07	03	00	01	عدم التمييز العنصري
03	19.44	07	05	01	00	01	أمام القانون
	100	36	18	09	02	07	المجموع الكلي
		100	50	25	05.55	19.44	النسبة %

من خلال الجدول يتضح لنا مستوى اهتمام منهاج التربية المدنية بمفهوم المساواة، إذ نسجل ظهور مفهوم المساواة بين الجنسين بأعلى نسبة قدرت ب(33.33%)، يليها مفهوم عدم التمييز

العنصري بنسبة (30.55%)، أما مفهوم المساواة أمام القانون فسجل نسبة (19.44%)، في حين جاء مفهوم تحقيق تكافؤ الفرص في المرتبة الأخيرة ب (16.66%).

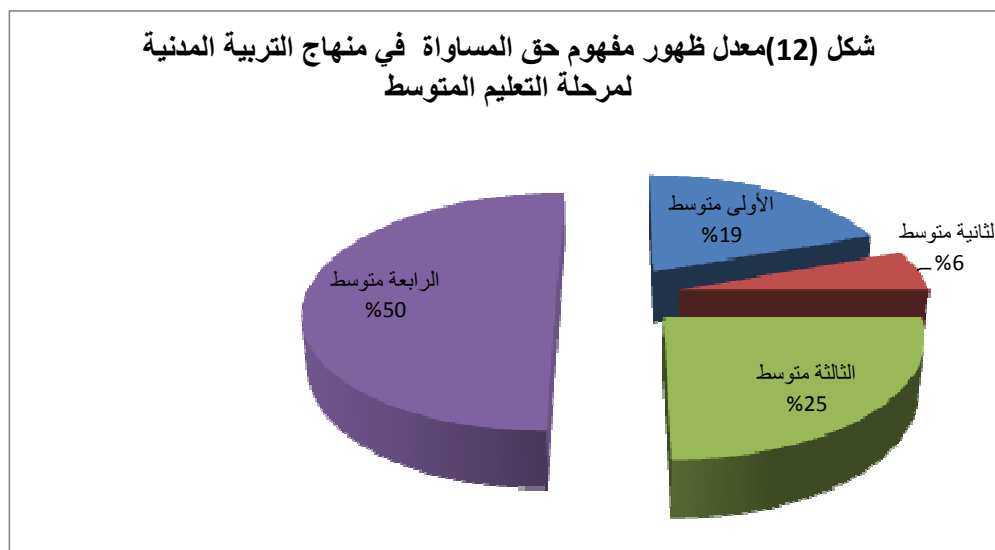
كما يوضح ذلك الشكل الآتي:

شكل (11) يوضح معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق المساواة المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط



أما على كل مستوى من التعليم المتوسط، نسجل ظهور هذا الحق بشكل أساسي في كل من السنة الرابعة متوسط بنسبة كبيرة تقدر ب (50%)، تليها السنة الثالثة بنسبة (25%)، ثم السنة الأولى بنسبة (19.44%) والسنة الثانية بمعدل ظهور ضعيف (5.55%).

كما هو موضح في الشكل الموالي:



1-1-4- الفئة الفرعية الرابعة: الحق في الكرامة

جدول (21) يوضح معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق الكرامة المتضمنة في منهاج التربية

المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

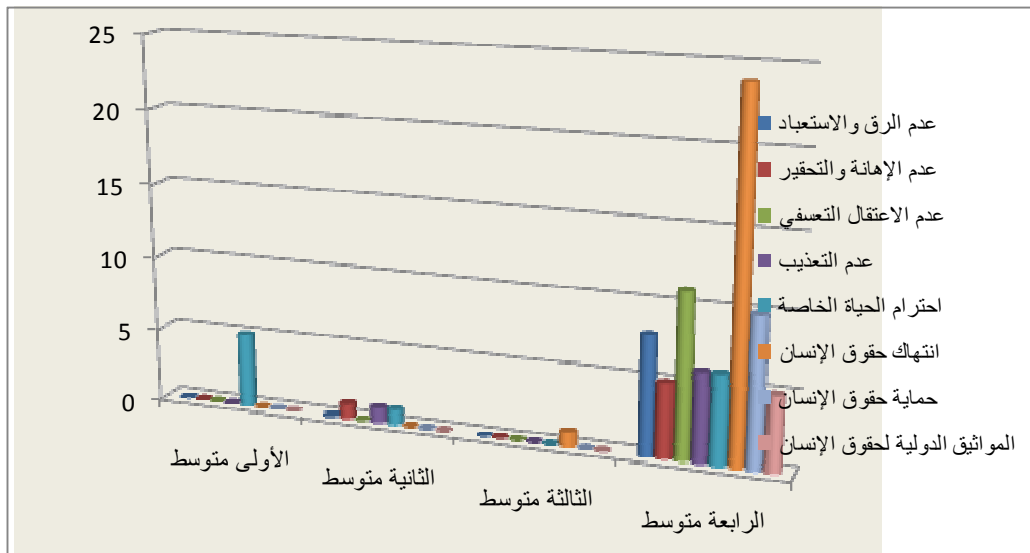
الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	المفاهيم تحت الفرعية
			متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	
			التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	
05	09.52	08	08	00	00	00	عدم الارق والاستعباد
07	07.14	06	05	00	01	00	عدم الإهانة والتحقير
03	13.09	11	11	00	00	00	عدم الاعتقال التعسفي
06	08.33	07	06	00	01	00	عدم التعذيب
02	14.28	12	06	00	01	05	احترام الحياة الخاصة
01	29.76	25	24	01	00	00	انتهاك حقوق الإنسان

04	11.90	10	10	00	00	00	حماية حقوق الإنسان
08	05.95	05	05	00	00	00	المواثيق الدولية لحقوق الإنسان
	100	84	75	01	03	05	المجموع الكلي
		100	89.28	01.19	03.57	05.95	النسبة %

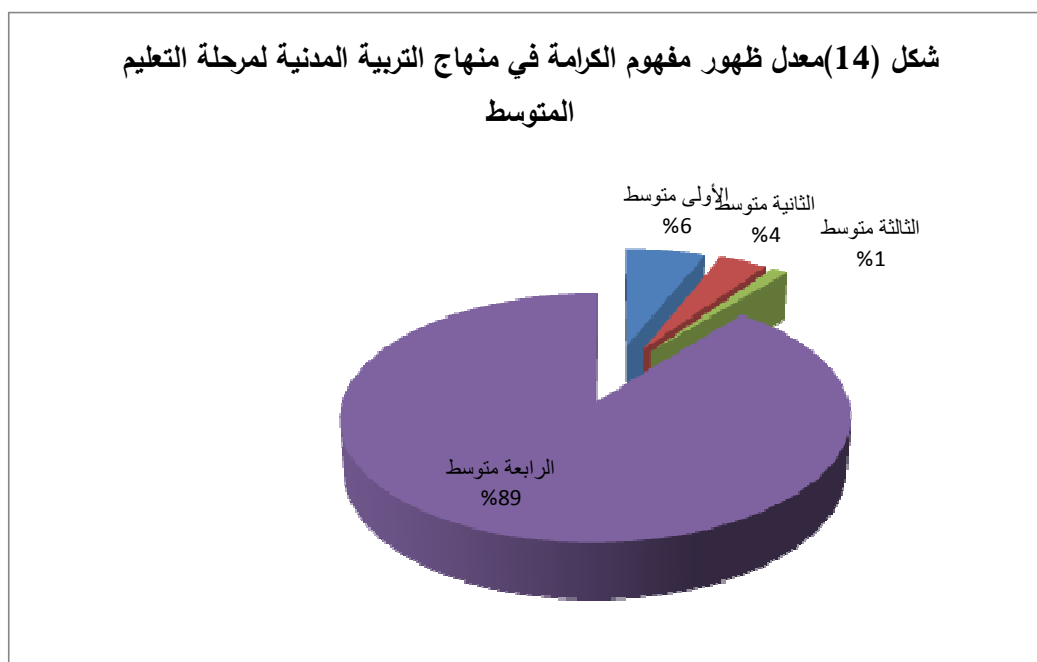
من خلال الجدول يتضح لنا مستوى اهتمام مناهج التربية المدنية بمفهوم الكرامة، إذا نسجل ظهور مفهوم انتهاك حقوق الإنسان بأعلى نسبة قدرت ب(29.76%)، يليها مفهوم احترام الحياة الخاصة بنسبة (14.28%)، ثم مفهوم عدم الاعتقال التعسفي بنسبة (13.09%)، أما مفهوم حماية حقوق الإنسان فسجل نسبة (11.90%)، أما مفهوم عدم الرق والاستعباد فكان معدل ظهوره بنسبة (9.52%) ومفهوم عدم التعذيب كان بنسبة (8.33%)، أما مفهوم عدم الإهانة والتحقير فجاء في المرتبة السابعة بمعدل ظهور (7.14%) في حين جاء مفهوم معرفة المواثيق الدولية لحقوق الإنسان في المرتبة الأخيرة ب(5.95%).

كما يوضح ذلك الشكل الآتي:

شكل (13) يوضح معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق الكرامة المتضمنة في مناهج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط



أما على كل مستوى من التعليم المتوسط ، نسجل ظهور هذا الحق بشكل أساسي في كل من السنة الرابعة بنسبة كبيرة تقدر ب(89.28%)، تليها السنة الأولى بنسبة(05.95%)، ثم السنة الثانية بنسبة(03.57%) والسنة الثالثة بمعدل ظهور ضعيف (01.19%). كما هو موضح في الشكل الموالي:



1-1-5- الفئة الفرعية الخامسة: الحق في العدالة

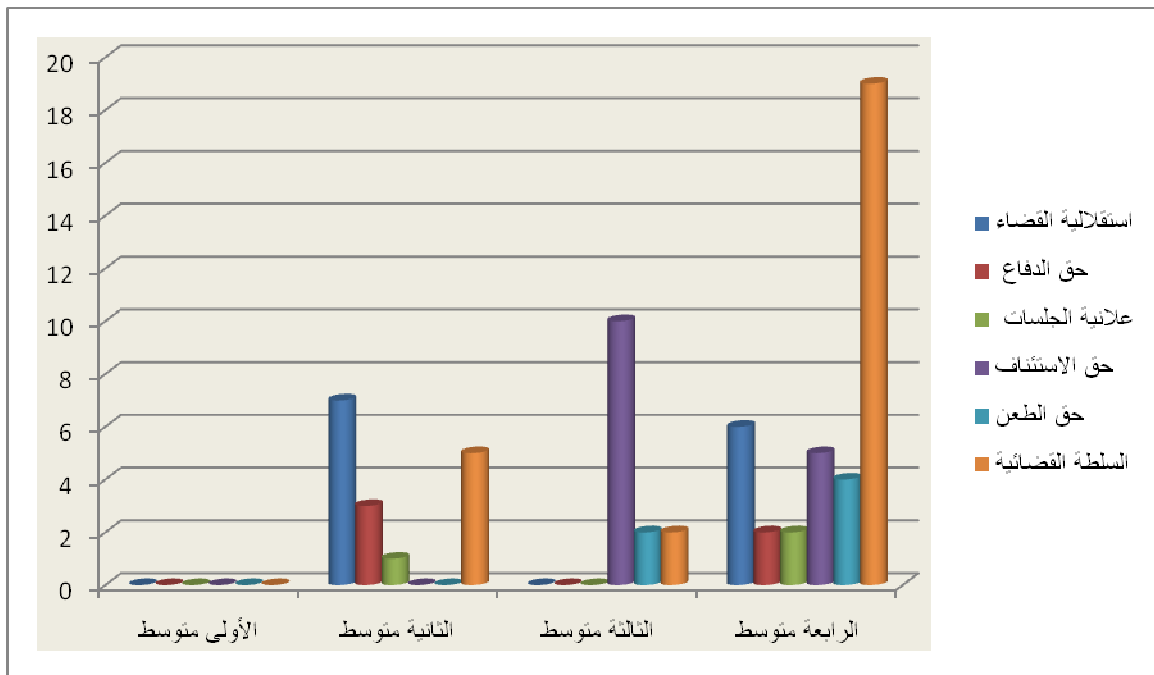
جدول (22) يوضح معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق العدالة المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	المفاهيم تحت الفرعية
			متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	
			التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	
03	19.11	13	06	00	07	00	استقلالية القضاء
05	07.35	05	02	00	03	00	حق الدفاع
06	04.41	03	02	00	01	00	علانية الجلسات
02	22.05	15	05	10	00	00	حق الاستئناف

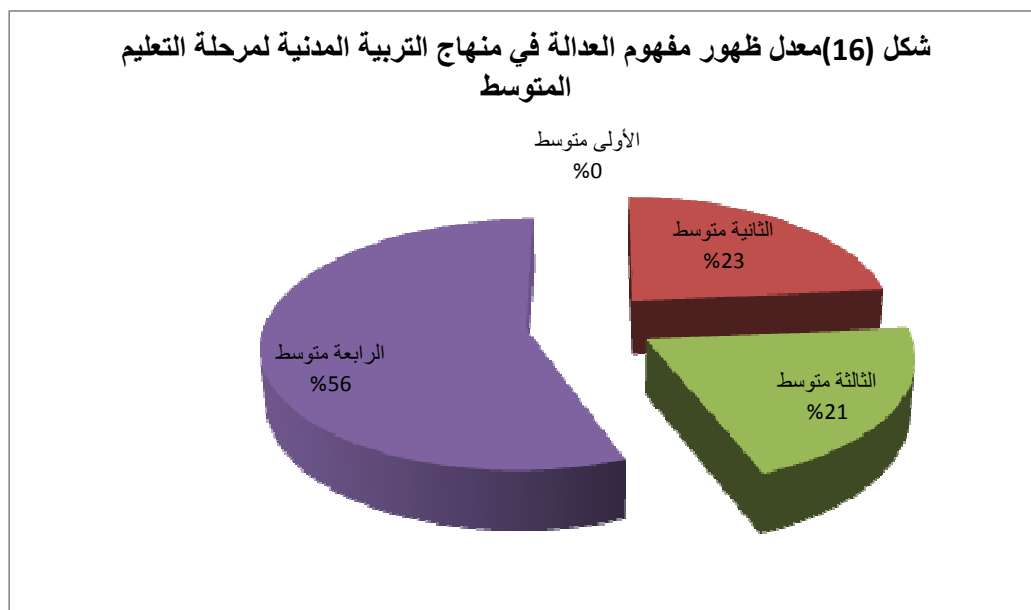
04	08.82	06	04	02	00	00	حق الطعن
01	38.23	26	19	02	05	00	السلطة القضائية
	100	68	38	14	16	00	المجموع الكلي
		100	55.88	20.58	23.52	00	النسبة %

من خلال الجدول يتضح لنا مستوى اهتمام مناهج التربية المدنية بمفهوم العدالة، إذ نسجل ظهور مفهوم السلطة القضائية بأعلى نسبة قدرت ب(38.23%)، يليها مفهوم حق الاستئناف بنسبة(22.05%)، ثم مفهوم استقلالية القضاء بنسبة(19.11%)، أما مفهوم حق الدفاع فسجل نسبة(07.35%)، في حين جاء مفهوم علانية الجلسات في المرتبة الأخيرة ب(04.41%). كما يوضح ذلك الشكل الآتي:

شكل (15) يوضح معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق العدالة المتضمنة في مناهج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط



أما على كل مستوى من التعليم المتوسط ، نسجل ظهور هذا الحق بشكل أساسي في كل من السنة الرابعة متوسط بنسبة كبيرة تقدر ب(55.88%)، تليها السنة الثانية بنسبة(23.52%)، ثم السنة الثالثة بنسبة(20.58%) وغياب تام لمفهوم العدالة في السنة الأولى متوسط، كما هو موضح في الشكل الموالي:



1-1-6- الفئة الفرعية السادسة: حق التسامح

جدول (23) يوضح معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق التسامح المتضمنة في منهاج التربية

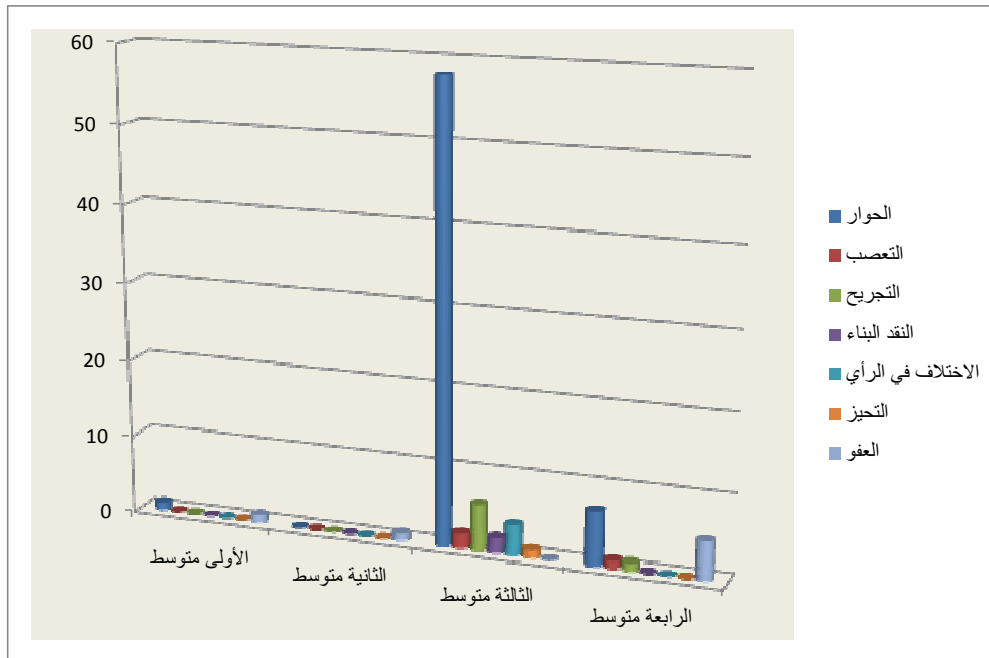
المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	المفاهيم تحت الفرعية
			متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	
			التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	
01	75.28	67	07	58	01	01	الحوار
05	03.37	03	01	02	00	00	التعصب
02	07.86	07	01	06	00	00	التجريح
06	02.24	02	00	02	00	00	النقد البناء
04	04.49	04	00	04	00	00	الاختلاف في الرأي
07	01.12	01	00	01	00	00	التحيز
03	05.61	05	05	00	00	00	العفو
	100	89	14	73	01	01	المجموع الكلي
		100	15.73	82.02	01.12	01.12	النسبة %

من خلال الجدول يتضح لنا مستوى اهتمام مناهج التربية المدنية بمفهوم التسامح، إذا نسجل ظهور مفهوم الحوار بأعلى نسبة قدرت ب(75.28%)، يليها مفهوم التجريح بنسبة(07.86%)، ثم مفهوم العفو سجل نسبة(05.61%)، أما الاختلاف في الرأي فظهر بنسبة(04.49%)، في حين سجل مفهوم التعصب ظهوراً بنسبة (03.37%)، أما مفهوم النقد البناء فظهر بنسبة(02.38%) أما مفهوم التحيز فجاء في المرتبة الأخيرة ب(01.12%).

كما يوضح ذلك الشكل الآتي:

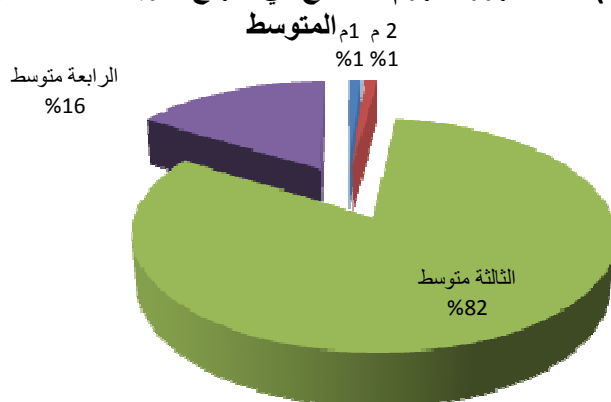
شكل (17) يوضح معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق التسامح المتضمنة في مناهج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط



أما على كل مستوى من التعليم المتوسط ، نسجل ظهور هذا الحق بشكل أساسي في كل من السنة الثالثة متوسط بنسبة كبيرة تقدر ب(82.02%)، تليها السنة الرابعة بنسبة(15.73%)، ثم السنة الأولى والثانية بنفس النسبة والتي كانت ضعيفة والمقدرة ب(01.12%).

كما هو موضح في الشكل الموالي:

شكل (18) معدل ظهور مفهوم التسامح في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم



1-1-7- الفئة الفرعية السابعة: حق الأمن والسلام العالمي

جدول (24) يوضح معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق الأمن والسلام العالمي المتضمنة في

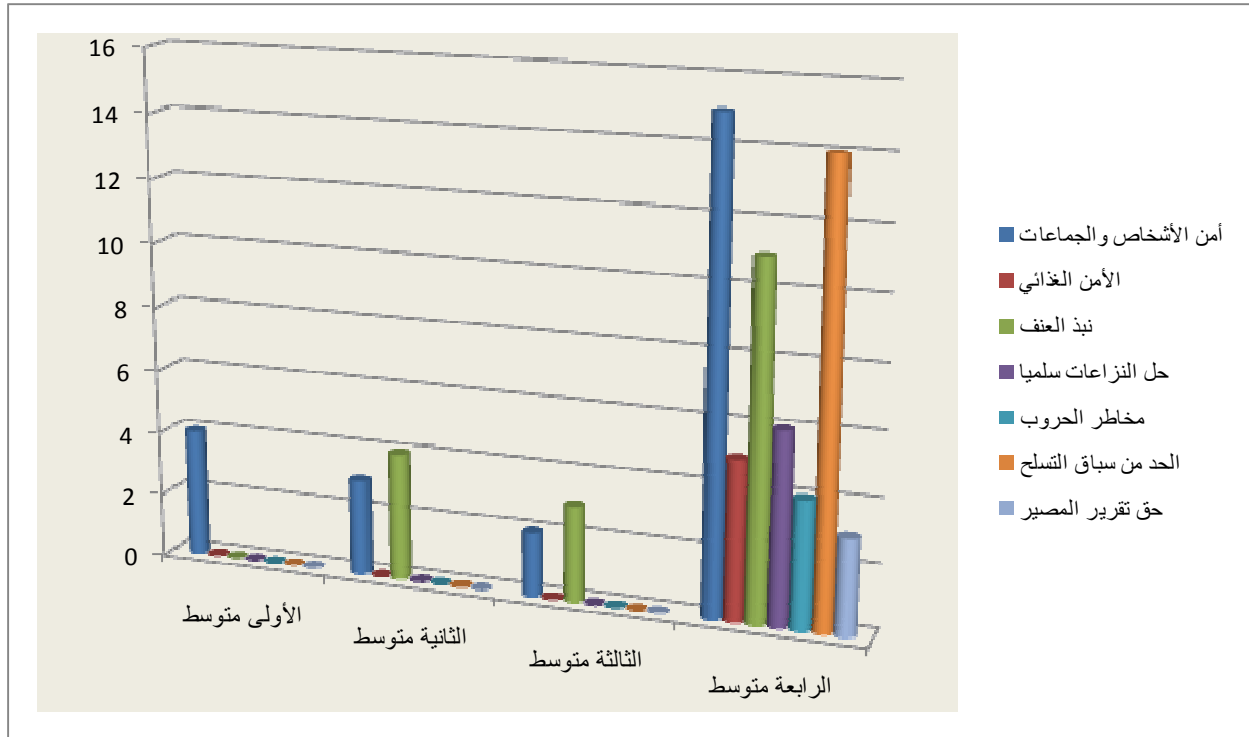
منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	المفاهيم تحت الفرعية
			متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	
			التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	
01	25.86	15	05	02	03	05	أمن الأشخاص والجماعات
05	08.62	05	02	00	03	00	الأمن الغذائي
03	18.96	11	04	03	04	00	نبذ العنف
04	10.34	06	06	00	00	00	حل النزاعات سلميا
06	06.89	04	04	00	00	00	مخاطر الحروب
02	24.13	14	14	00	00	00	الحد من سباق التسلح
07	05.17	03	03	00	00	00	حق تقرير المصير
	100	58	38	05	10	05	المجموع الكلي
		100	65.51	08.62	17.24	08.62	النسبة %

من خلال الجدول يتضح لنا مستوى اهتمام مناهج التربية المدنية بمفهوم السلم والأمن العالمي، إذ نسجل ظهور مفهوم أمن الأشخاص والجماعات بنسبة عالية تقدر ب (25.86%) يليها مفهوم الحد من سباق التسلح نسبة قدرت ب(24.13%)، ثم مفهوم نبذ العنف بنسبة ظهور تقدر ب (18.96%)، أما مفهوم حل النزاعات سلمياً فكان بنسبة(10.34%)، أما مفهوم الأمن الغذائي فسجل نسبة ظهور تقدر ب(08.62%)، في حين سجل مفهوم مخاطر الحروب(06.89%)، أما حق تقرير المصير ف جاء في المرتبة الأخيرة بنسبة ظهور تقدر ب(05.17%).

كما يوضح ذلك الشكل الآتي:

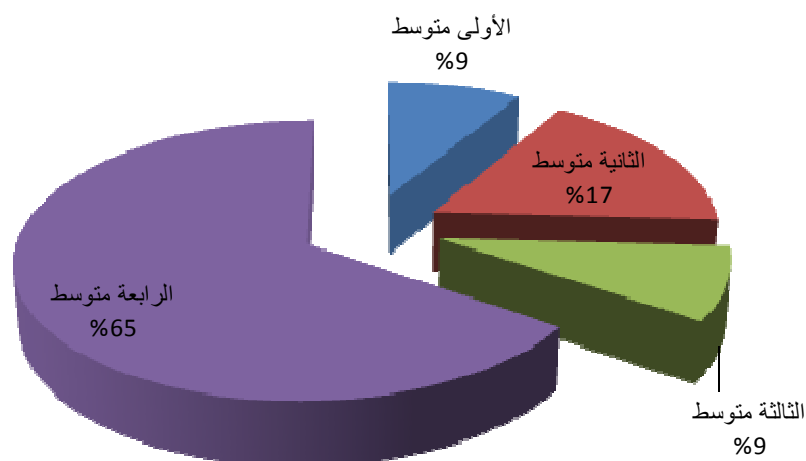
شكل (19) يوضح معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق الأمن والسلم العالمي المتضمنة في مناهج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط



أما على كل مستوى من التعليم المتوسط، نسجل ظهور هذا الحق بشكل أساسي في كل من السنة الرابعة متوسط بنسبة كبيرة تقدر ب(65.51%)، تليها السنة الثانية بنسبة(17.24%)، ثم السنة الثالثة والأولى بنفس نسبة الظهور والمقدرة ب (08.62%).

كما هو موضح في الشكل الموالي:

شكل (20) معدل ظهور مفهوم السلم والأمن العالمي في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط



1-2-1- الفئة الرئيسية الثانية: الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية

1-2-1-1- الفئة الفرعية الأولى: الرعاية الصحية

جدول (25) يوضح معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق الرعاية الصحية المتضمنة في

منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	المفاهيم تحت الفرعية
			متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	
			التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	
02	34.14	28	02	18	06	02	حماية الطفولة والأمومة
06	03.65	03	00	00	02	01	ذوي الاحتياجات الخاصة
04	08.53	07	01	01	05	00	الوقاية والعلاج
07	02.43	02	01	01	00	00	البيئة النظيفة
08	00	00	00	00	00	00	حماية المستهلك
01	35.36	29	01	26	00	02	الضمان الاجتماعي

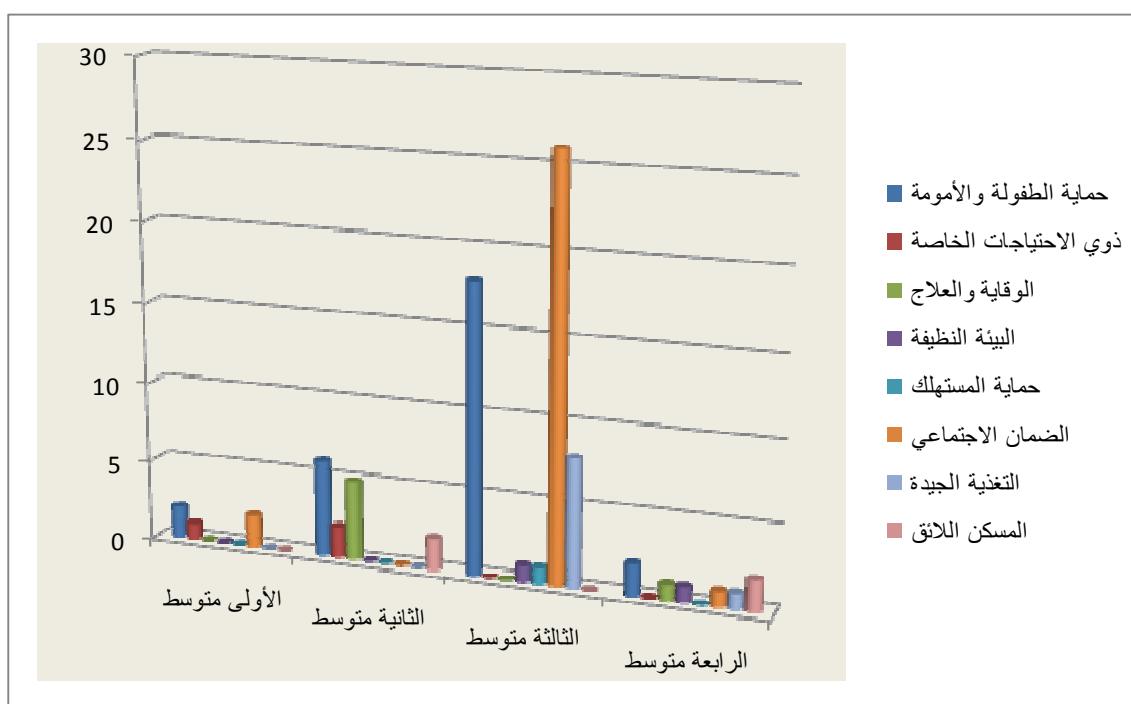
03	10.97	09	01	08	00	00	التغذية الجيدة
05	04.87	04	02	00	02	00	المسكن اللائق
	100	82	08	54	15	05	المجموع الكلي
		100	09.75	65.85	18.29	06.09	النسبة %

من خلال الجدول يتضح لنا مستوى اهتمام منهاج التربية المدنية بمفهوم الرعاية الصحية، إذ نسجل ظهور مفهوم الضمان الاجتماعي بنسبة عالية تقدر ب (35.36%) يليها مفهوم حماية الطفولة والأمومة بنسبة قدرت ب (34.14%)، ثم مفهوم التغذية الجيدة بنسبة (10.97%)، أما مفهوم الوقاية والعلاج فكان بنسبة (08.53%)، أما مفهوم المسكن اللائق فسجل نسبة (04.87%)، في حين سجل مفهوم الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة نسبة ظهور تقدر ب (03.65%)، أما حق البيئة النظيفة كان بمعدل ظهور نسبي (05.17%).

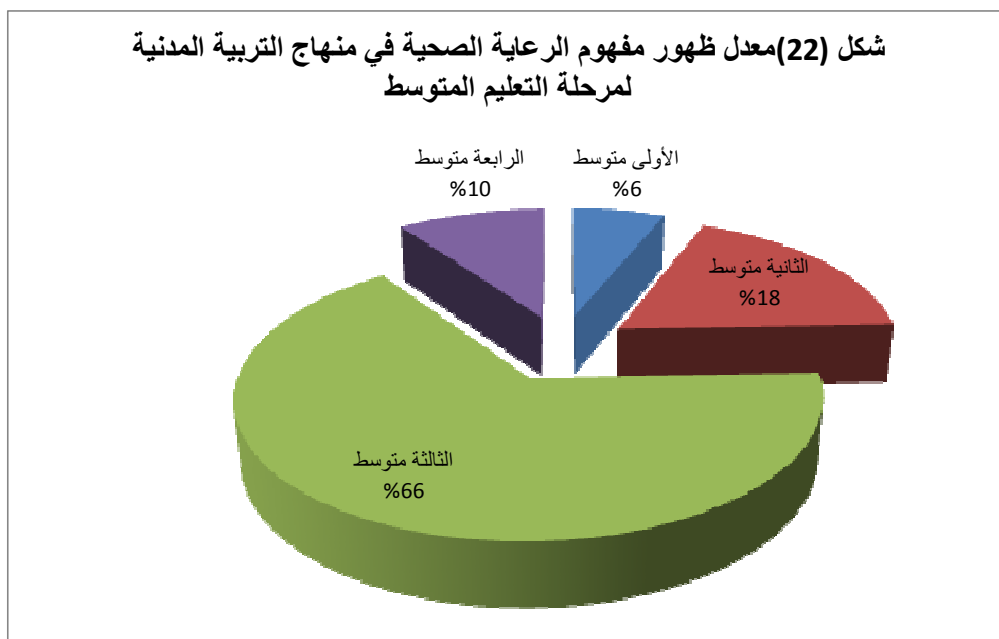
كما نسجل غياب مفهوم حماية المستهلك.

كما يوضح ذلك الشكل الآتي:

شكل (21) يوضح معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق الرعاية الصحية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط



أما على كل مستوى من التعليم المتوسط، نسجل ظهور هذا الحق بشكل أساسي في كل من السنة الثالثة متوسط بنسبة كبيرة تقدر ب(65.85%)، تليها السنة الثانية بنسبة (18.29%)، ثم السنة الرابعة بنسبة (09.75%) وأخيرا السنة الأولى بنسبة (06.09%).
كما هو موضح في الشكل الموالي:



1-2-2- الفئة الفرعية الثانية: الحق في التعليم

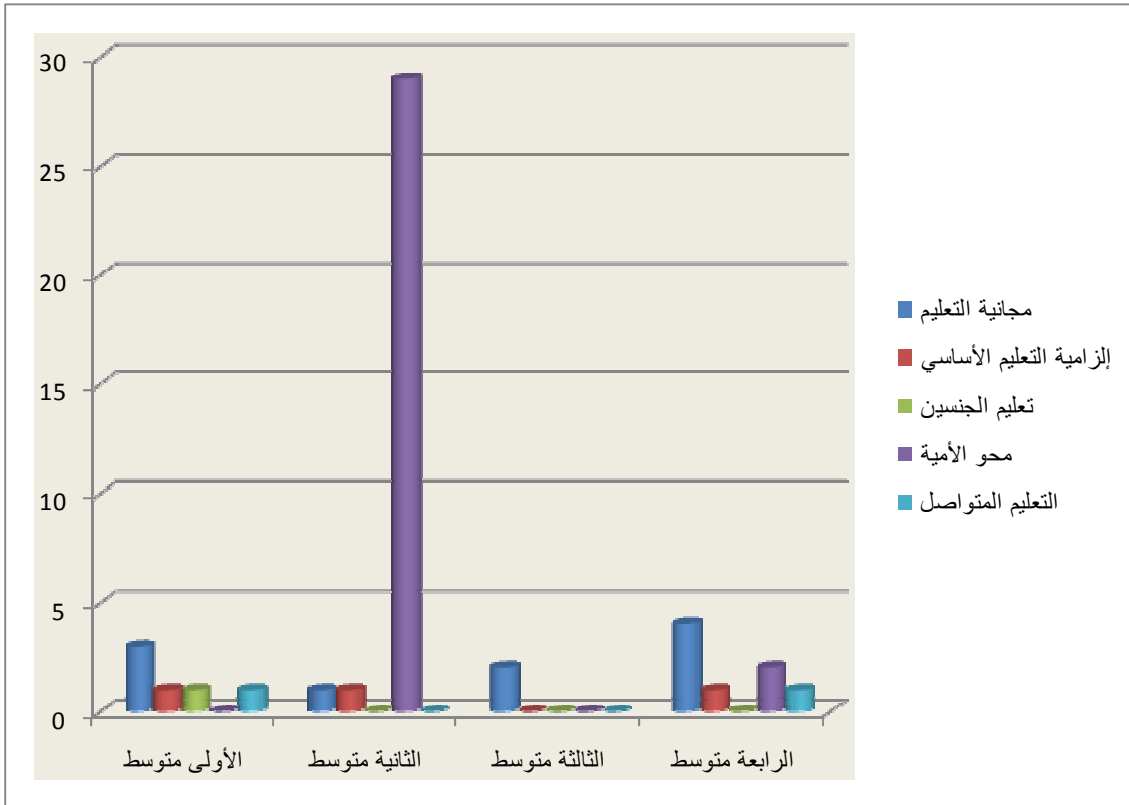
جدول (26) يوضح معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق التعليم المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	المفاهيم تحت الفرعية
			متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	
			التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	
02	21.27	10	04	02	01	03	مجانية التعليم
03	06.38	03	01	00	01	01	إلزامية التعليم الأساسي
05	02.12	01	00	00	00	01	تعليم الجنسين
01	65.95	31	02	00	29	00	محو الأمية
04	04.25	02	01	00	00	01	التعليم المتواصل

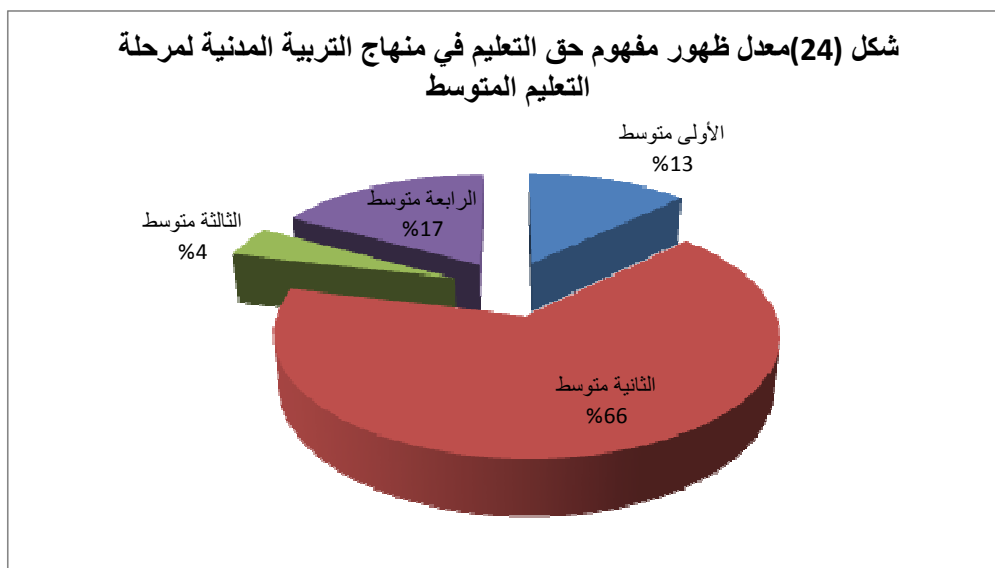
	100	47	08	02	31	06	المجموع الكلي
		100	17.02	04.25	65.95	12.76	النسبة %

من خلال الجدول يتضح لنا مستوى اهتمام منهاج التربية المدنية بمفهوم حق التعليم، إذ نسجل ظهور مفهوم محو الأمية بنسبة عالية تقدر ب (65.95%) يليها مفهوم مجانية التعليم بنسبة قدرت ب (21.27%)، ثم مفهوم إلزامية التعليم بنسبة (06.38%)، أما مفهوم التعليم المتواصل فكان بنسبة (04.25%)، في حين سجل مفهوم تعليم الجنسين نسبة ضعيفة تقدر ب (02.12%). كما يوضح ذلك الشكل الآتي:

شكل (23) يوضح معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق التعليم المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط



أما على كل مستوى من التعليم المتوسط، نسجل ظهور هذا الحق بشكل أساسي في كل من السنة الثانية متوسط بنسبة كبيرة تقدر ب (65.95%)، تليها السنة الرابعة بنسبة (17.02%)، ثم السنة الأولى بنسبة (12.76%) وأخيرا السنة الثالثة بنسبة (04.25%). كما هو موضح في الشكل الموالي:



1-2-3- الفئة الفرعية الثالثة: الحق في العمل

جدول (27) يوضح معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق العمل المتضمنة في منهاج التربية

المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	المفاهيم تحت الفرعية
			متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	
			التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	
05	08.91	09	04	01	03	01	ملائمة ظروف العمل
04	09.90	10	06	01	01	02	العمل بأجر يكافئ العمل
11	00.99	01	01	00	00	00	اختيار نوع العمل
06	06.93	07	04	01	01	01	الحق في الراحة
07	04.95	05	03	02	00	00	الحق في الإضراب
01	38.61	39	32	06	01	00	تكوين نقابات العمل والانخراط فيها
08	03.96	04	04	00	00	00	حظر العمل القسري (السخرة)
10	01.98	02	00	00	02	00	حظر عمالة الأطفال

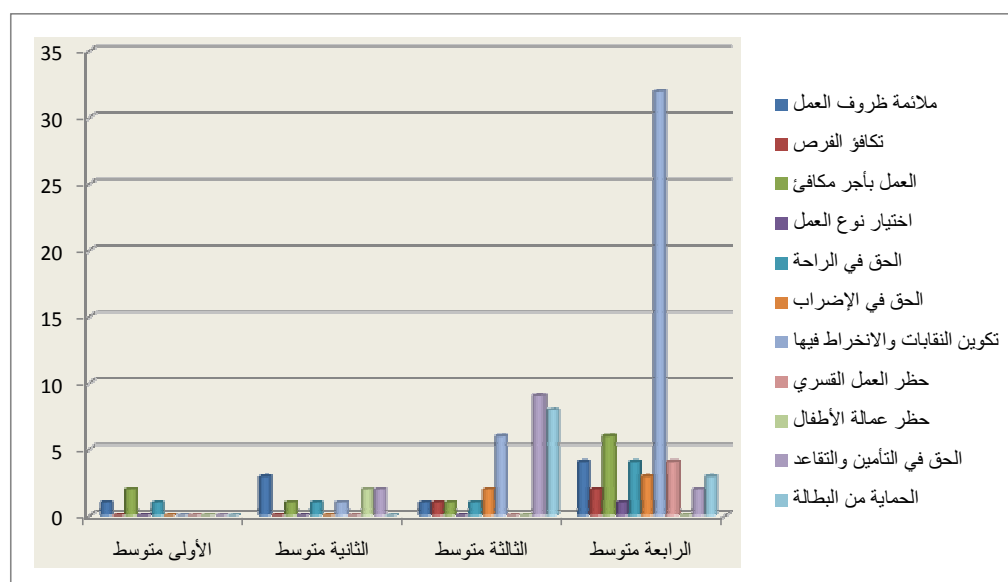
02	12.87	13	02	09	02	00	الحق في التأمين والتقاعد
03	10.89	11	03	08	00	00	الحماية من البطالة
	100	101	59	28	10	04	المجموع الكلي
		100	58.41	27.72	09.90	03.96	النسبة %

من خلال الجدول يتضح لنا مستوى اهتمام مناهج التربية المدنية بمفهوم حق العمل، إذ نسجل ظهور مفهوم تكوين نقابات العمل والانخراط فيها بنسبة عالية تقدر ب(38.61%) يليها مفهوم الحق في التأمين والتقاعد بنسبة قدرت ب(12.87%)، ثم مفهوم الحماية من البطالة بنسبة(10.89%)، أما مفهوم العمل بأجر يكافئ العمل فكان بنسبة(09.90%)، في حين سجل مفهوم ملائمة ظروف العمل نسبة تقدر ب(08.91%)، أما مفهوم الحق في الراحة فكان بمعدل (06.93%) ومفهوم الحق في الإضراب بنسبة(04.95%)، ومفهوم حظر العمل القسري (السخرة) سجل نسبة ظهور تقدر ب(03.96%)، بينما بلغ معدل ظهور مفهوم حظر عمالة الأطفال (01.98%) أما حق اختيار نوع العمل فجاء بنسبة جد متدنية بلغت(00.99%).

كما يوضح ذلك الشكل الآتي:

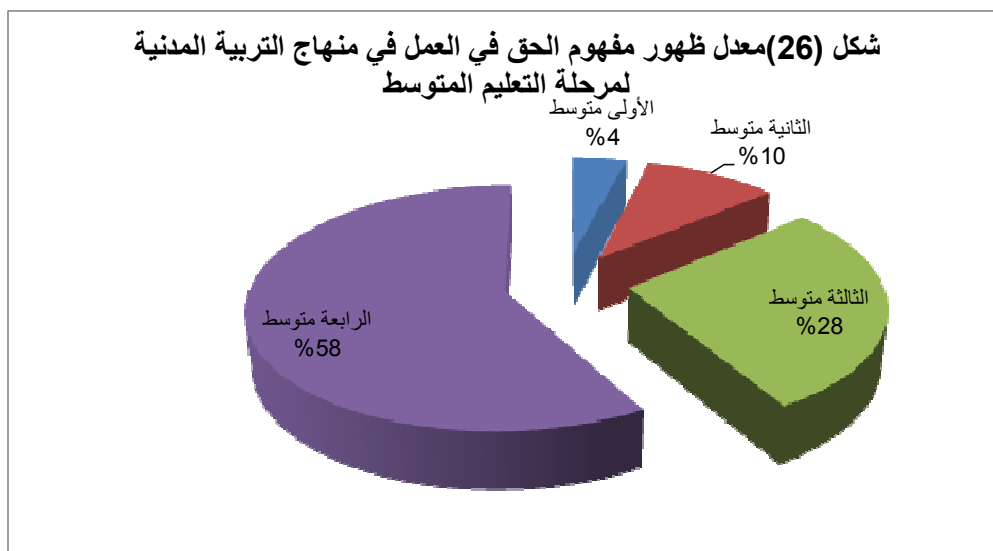
شكل (25) يوضح معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق العمل المتضمنة في مناهج التربية

المدنية لمرحلة التعليم المتوسط



أما على كل مستوى من التعليم المتوسط ، نسجل ظهور هذا الحق بشكل أساسي في كل من السنة الرابعة متوسط بنسبة كبيرة تقدر ب(58.41%)، تليها السنة الثالثة بنسبة(27.72%)، ثم السنة الثانية بنسبة(09.90%) وأخيرا السنة الأولى بنسبة (03.96%).

كما هو موضح في الشكل الموالي:



1-2-4- الفئة الفرعية الرابعة: حق الملكية

جدول (28) يوضح معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق الملكية المتضمنة في منهاج التربية

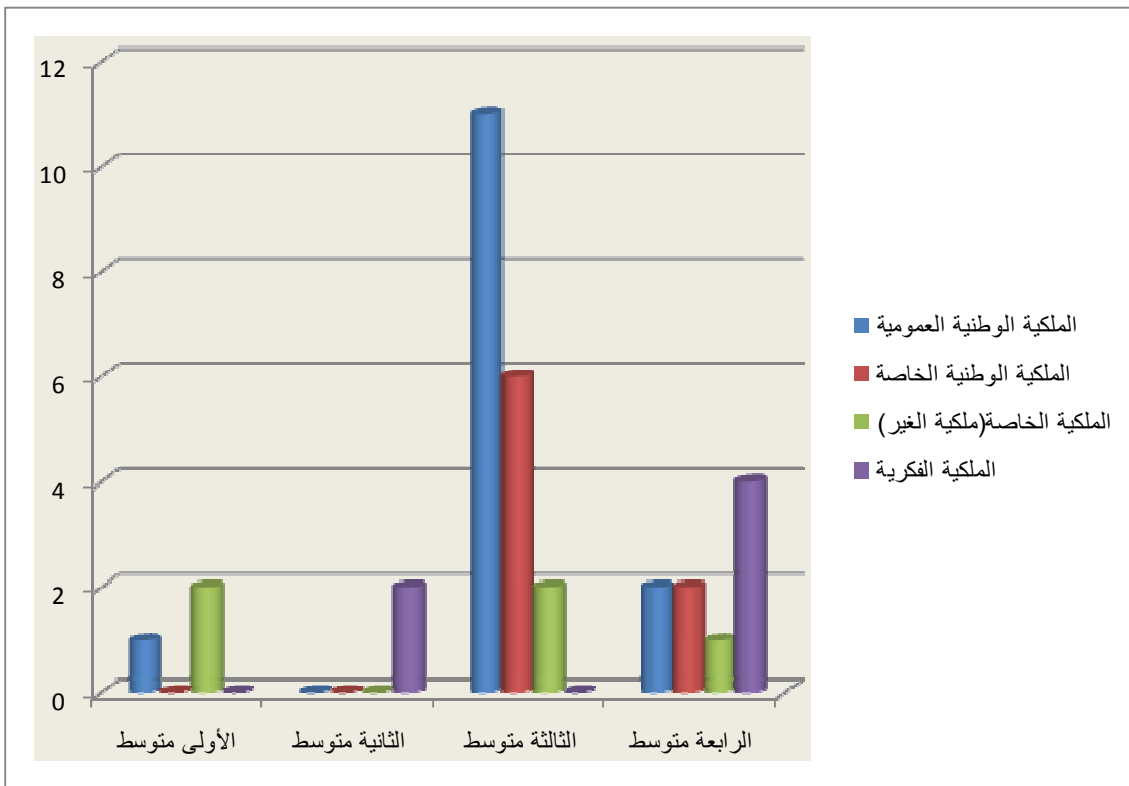
المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	المفاهيم تحت الفرعية
			متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	
			التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	
01	42.42	14	02	11	00	01	الملكية الوطنية العمومية
02	24.24	08	02	06	00	00	الملكية الوطنية الخاصة
04	15.15	05	01	02	00	02	الملكية الخاصة
03	18.18	06	04	00	02	00	الملكية الفكرية
	100	33	09	19	02	03	المجموع الكلي
		100	27.27	57.57	06.06	09.09	النسبة %

من خلال الجدول يتضح لنا مستوى اهتمام مناهج التربية المدنية بمفهوم الملكية، إذ نسجل ظهور مفهوم الملكية الوطنية العمومية بنسبة عالية تقدر ب (42.42%) يليها مفهوم الملكية الوطنية الخاصة بنسبة قدرت ب(24.24%)، ثم مفهوم الملكية الفكرية بنسبة(18.18%)، أما الملكية الخاصة(ملكية الغير) فكان بنسبة(15.15%).

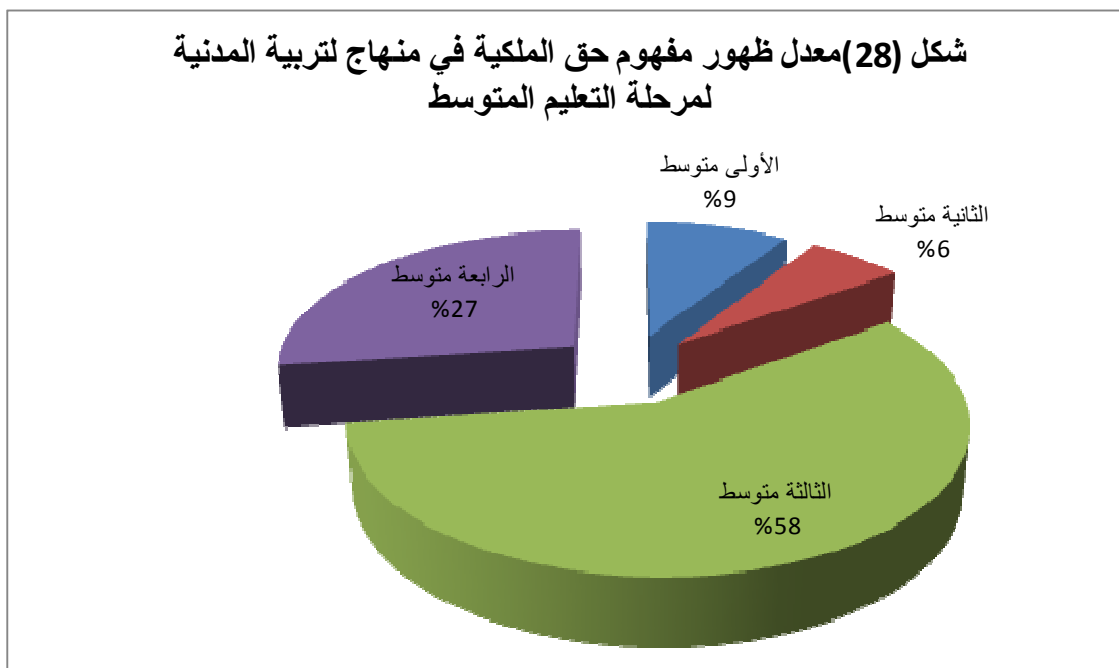
كما يوضح ذلك الشكل الآتي:

شكل (27) يوضح معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق الملكية المتضمنة في مناهج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط



أما على كل مستوى من التعليم المتوسط ، نسجل ظهور هذا الحق بشكل أساسي في كل من السنة الثالثة بنسبة عالية تقدر ب(57.57%)، تليها السنة الرابعة بنسبة(27.27%)، ثم السنة الأولى بنسبة(09.06%) وأخيرا السنة الثانية بنسبة (06.06%).

كما هو موضح في الشكل الموالي:



1-2-5- الفئة الفرعية الخامسة: حق التراث

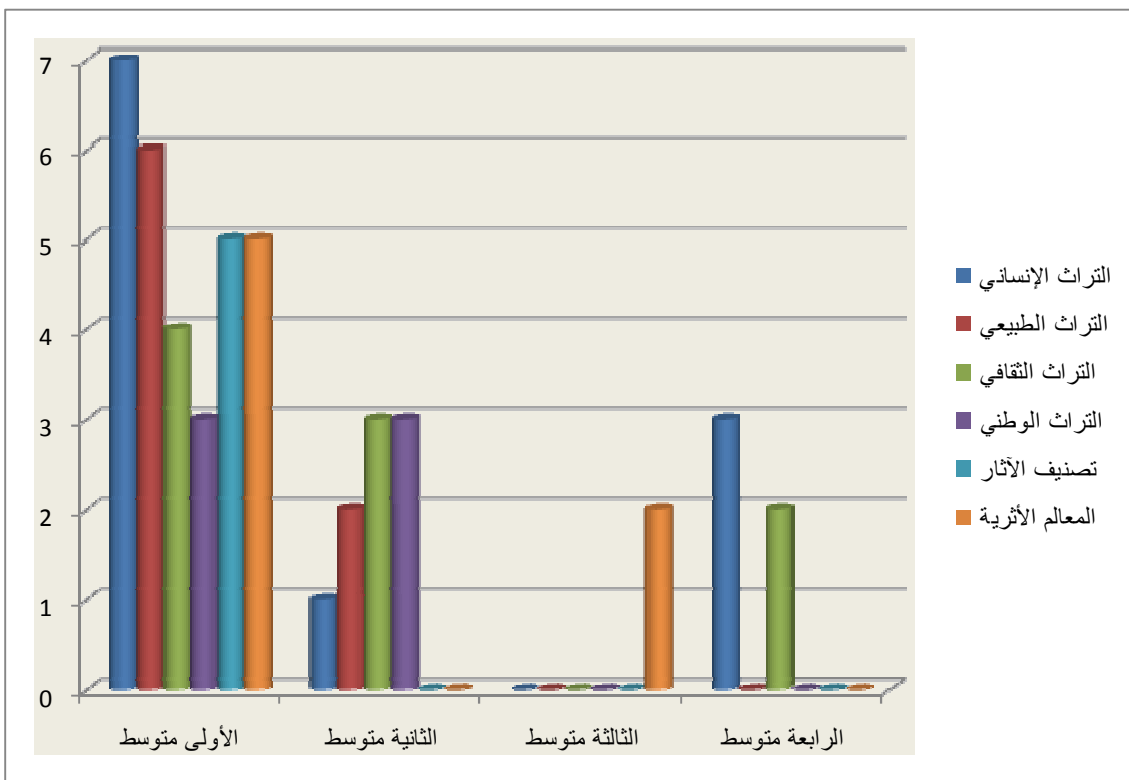
جدول (29) يوضح معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق التراث المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	المفاهيم تحت الفرعية
			متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	
			التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	
01	23.91	11	03	00	01	07	التراث الإنساني
03	17.39	08	00	00	02	06	التراث الطبيعي
02	19.56	09	02	00	03	04	التراث الثقافي
05	13.04	06	00	00	03	03	التراث الوطني
06	10.86	05	00	00	00	05	تصنيف الآثار
04	15.21	07	00	02	00	05	المعالم الأثرية
	100	46	05	02	09	30	المجموع الكلي
		100	10.86	04.34	19.56	65.21	النسبة %

من خلال الجدول يتضح لنا مستوى اهتمام منهاج التربية المدنية بمفهوم التراث، إذ نسجل ظهور مفهوم التراث الإنساني بنسبة عالية تقدر ب (23.91%) يليها مفهوم التراث الثقافي بنسبة قدرت

ب(19.56%)، ثم مفهوم التراث الطبيعي بنسبة(17.39%)، أما مفهوم المعالم الأثرية وضرورة حمايتها فسجل ظهورا بنسبة(15.21%)، في حين سجل مفهوم التراث الوطني نسبة ظهور تقدر ب (13.04%)، أما تصنيف المعالم الأثرية فجاء في الترتيب الأخير بنسبة(10.86%). كما يوضح ذلك الشكل الآتي:

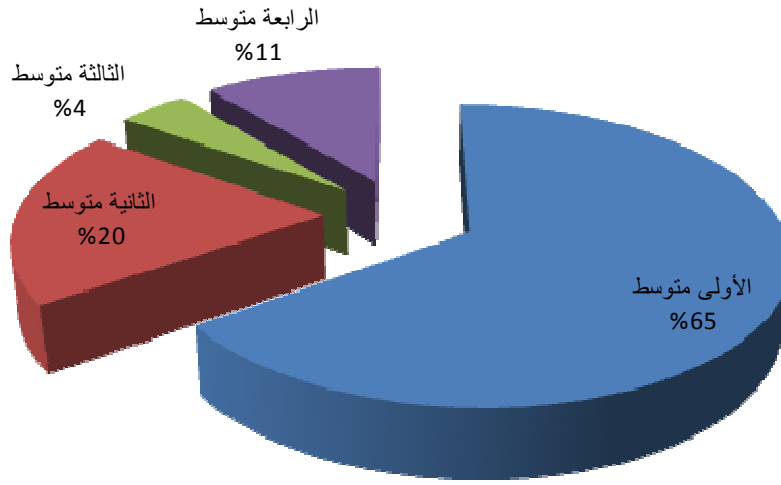
شكل (29) يوضح معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لحق التراث المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط



أما على كل مستوى من التعليم المتوسط، نسجل ظهور هذا الحق بشكل أساسي في كل من السنة الأولى متوسط بنسبة عالية تقدر ب(65.21%)، تليها السنة الثانية بنسبة(19.56%)، ثم السنة الرابعة بنسبة(10.86%) وأخيرا السنة الثالثة بنسبة (04.34%).

كما هو موضح في الشكل الموالي:

شكل (30) معدل ظهور مفهوم حق التراث في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط



1-3-3- الفئـة الرئيسية الثالثة: مفاهيم المواطنة

1-3-3-1- الفئـة الفرعية الأولى: مفاهيم واجبات المواطنة المدنية والسياسية

جدول (30) يوضح معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لواجبات المواطنة المدنية والسياسية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

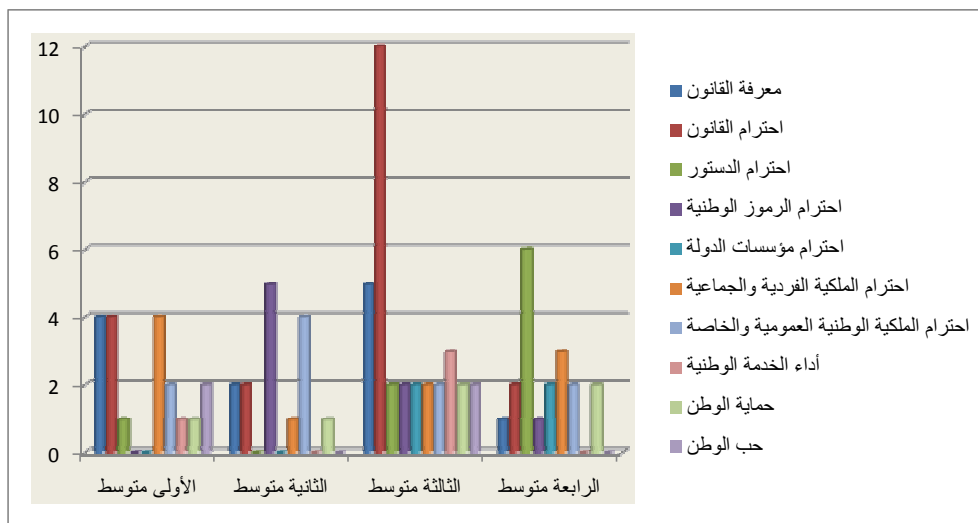
الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة متوسط	الثالثة متوسط	الثانية متوسط	الأولى متوسط	الفئات تحت الفرعية
02	14.11	12	01	05	02	04	معرفة القانون
01	23.52	20	02	12	02	04	احترام القانون
05	10.58	09	06	02	00	01	احترام الدستور
06	09.41	08	01	02	05	00	احترام الرموز الوطنية
08	04.70	04	02	02	00	00	احترام مؤسسات الدولة
04	11.76	10	03	02	01	04	احترام الملكية الفردية والجماعية
03	12.94	11	02	03	04	02	احترام الملكية الوطنية العمومية والخاصة

09	03.52	03	00	02	00	01	أداء الخدمة الوطنية
10	02.35	02	00	00	00	02	حب الوطن
07	07.05	06	02	02	01	01	حماية الوطن
	100	85	19	32	15	19	المجموع الكلي
		100	22.35	37.64	17.64	22.35	النسبة %

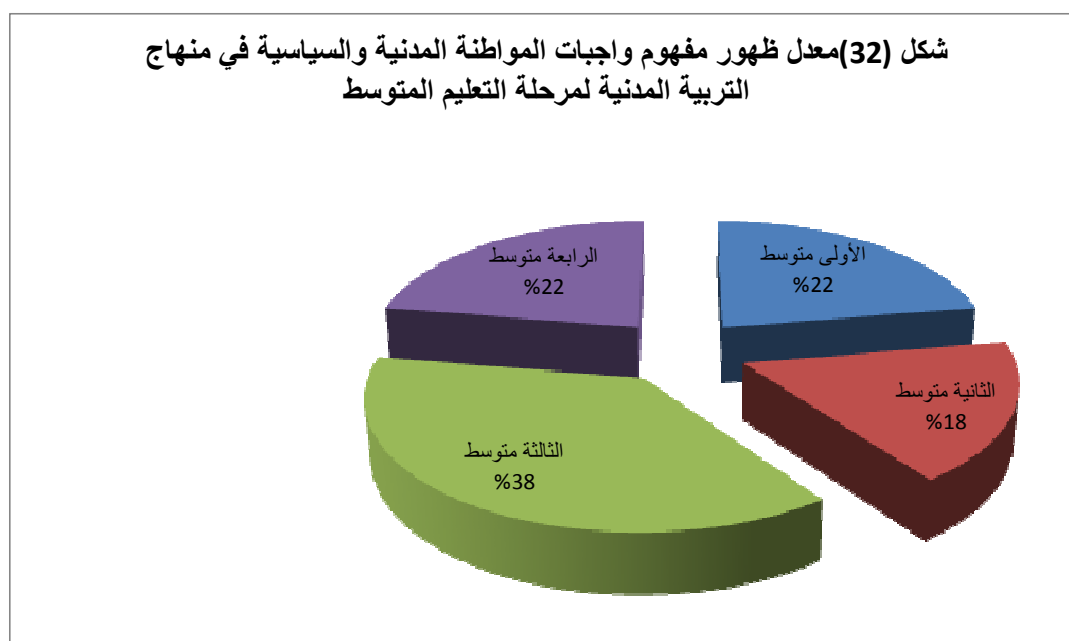
من خلال الجدول يتضح لنا مستوى اهتمام مناهج التربية المدنية بمفاهيم واجبات المواطنة المدنية والسياسية، إذ نسجل ظهور احترام القانون بنسبة عالية تقدر ب (23.52%) يليها مفهوم معرفة القانون بنسبة قدرت ب (14.11%)، ثم مفهوم احترام الملكية الوطنية العمومية والخاصة بنسبة (12.94%)، أما مفهوم احترام الملكية الفردية والجماعية فكان بنسبة (11.76%)، في حين سجل مفهوم احترام الدستور نسبة (10.58%)، أما احترام الرموز الوطنية فجاء بنسبة (9.41%)، أما مفهوم حماية الوطن فكان بنسبة ظهور (7.05%)، ومفهوم احترام مؤسسات الدولة جاء في الترتيب الثامن بمعدل نسبي للظهور (4.70%)، في حين لم يسجل مفهوم أداء الخدمة الوطنية كواجب من واجبات المواطنة سوى (3.52%) أما مفهوم حب الوطن فقط جاء في الترتيب الأخير بنسبة (2.35%). كما يوضح ذلك الشكل الآتي:

شكل (31) يوضح معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لواجبات المواطنة المدنية والسياسية

المتضمنة في مناهج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط



أما على كل مستوى من التعليم المتوسط ، نسجل ظهور هذا المفهوم بشكل أساسي في كل من السنة الثالثة متوسط بنسبة عالية تقدر ب(37.64%)،تليها كل من السنة الأولى والرابعة بنفس النسبة في الظهور والمقدرة ب(22.35%)،وفي الأخير السنة الثانية بنسبة(17.64%). كما هو موضح في الشكل الموالي:



1-3-2- الفئة الفرعية الثانية: مفاهيم واجبات المواطنة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية

جدول (31) يوضح معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لواجبات المواطنة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

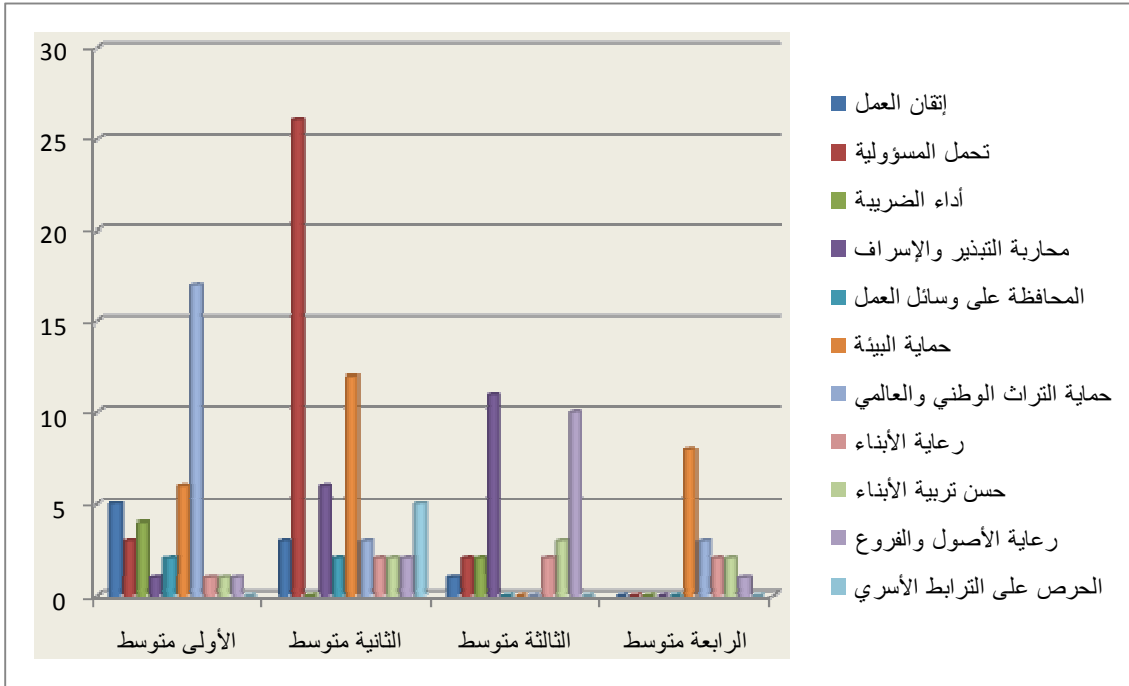
الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة متوسط	الثالثة متوسط	الثانية متوسط	الأولى متوسط	الفئات تحت الفرعية
06	05.96	09	00	01	03	05	إتقان العمل
01	20.52	31	00	02	26	03	تحمل المسؤولية
09	03.97	06	00	02	00	04	أداء الضريبة
04	11.92	18	00	11	06	01	محاربة التبذير والإسراف
11	02.64	04	00	00	02	02	المحافظة على وسائل

العمل							
02	17.21	26	08	00	12	06	حماية البيئة
03	15.23	23	03	00	03	17	حماية التراث الوطني والعالمي
08	04.63	07	02	02	02	01	رعاية الأبناء
07	05.29	08	02	03	02	01	حسن تربية الأبناء
05	09.27	14	01	10	02	01	رعاية الأصول والفروع
10	03.31	05	00	00	05	00	الحرص على الترابط الأسري
	100	151	16	31	63	41	المجموع الكلي
		100	10.59	20.52	41.72	27.15	النسبة %

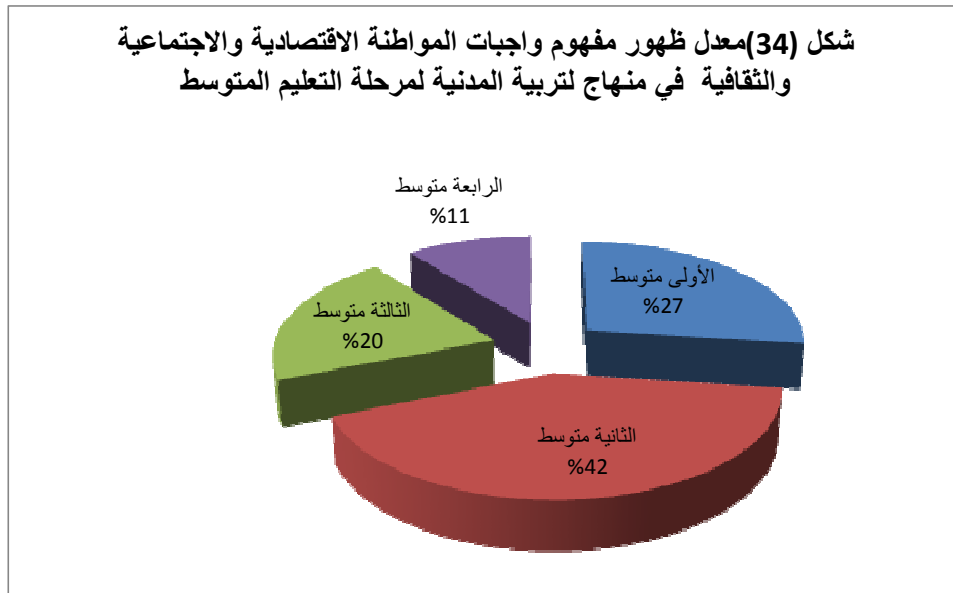
من خلال الجدول يتضح لنا مستوى اهتمام مناهج التربية المدنية بمفاهيم واجبات المواطنة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، إذ نسجل ظهور مفهوم تحمل المسؤولية بنسبة تقدر ب (20.52%) يليها مفهوم حماية البيئة بنسبة قدرت ب (17.21%)، ثم مفهوم حماية التراث الوطني والعالمي بنسبة (15.23%)، أما مفهوم محاربة التبذير والإسراف فكان بنسبة (11.92%)، في حين سجل مفهوم رعاية الأصول والفروع نسبة (9.27%)، أما مفهوم إتقان العمل فقط جاء بنسبة (5.96%)، أما مفهوم حسن تربية الأبناء فسجل معدل ظهور (7.29%)، أما مفهوم رعاية الأبناء فكان بنسبة ظهور تقدر ب (4.63%)، في حين لم يسجل مفهوم أداء الضريبة سوى نسبة (3.97%) في حين سجل مفهوم المحافظة على وسائل العمل الترتيب الأخير بنسبة (2.64%).

كما يوضح ذلك الشكل الآتي:

شكل (33) يوضح معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لواجبات المواطنة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المتضمنة في مناهج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط



أما على كل مستوى من التعليم المتوسط، نسجل ظهور هذا المفهوم بشكل أساسي في كل من السنة الثانية متوسط بنسبة عالية تقدر ب(41.72%)، تليها السنة الأولى بنسبة(27.15%). والثالثة بنسبة(20.52%)، وفي الأخير السنة الرابعة بنسبة(10.59%). كما هو موضح في الشكل الموالي:



1-3-3-الفئة الفرعية الثالثة: مفاهيم المشاركة المجتمعية

جدول (32) يوضح معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية للمشاركة المجتمعية المتضمنة في منهاج

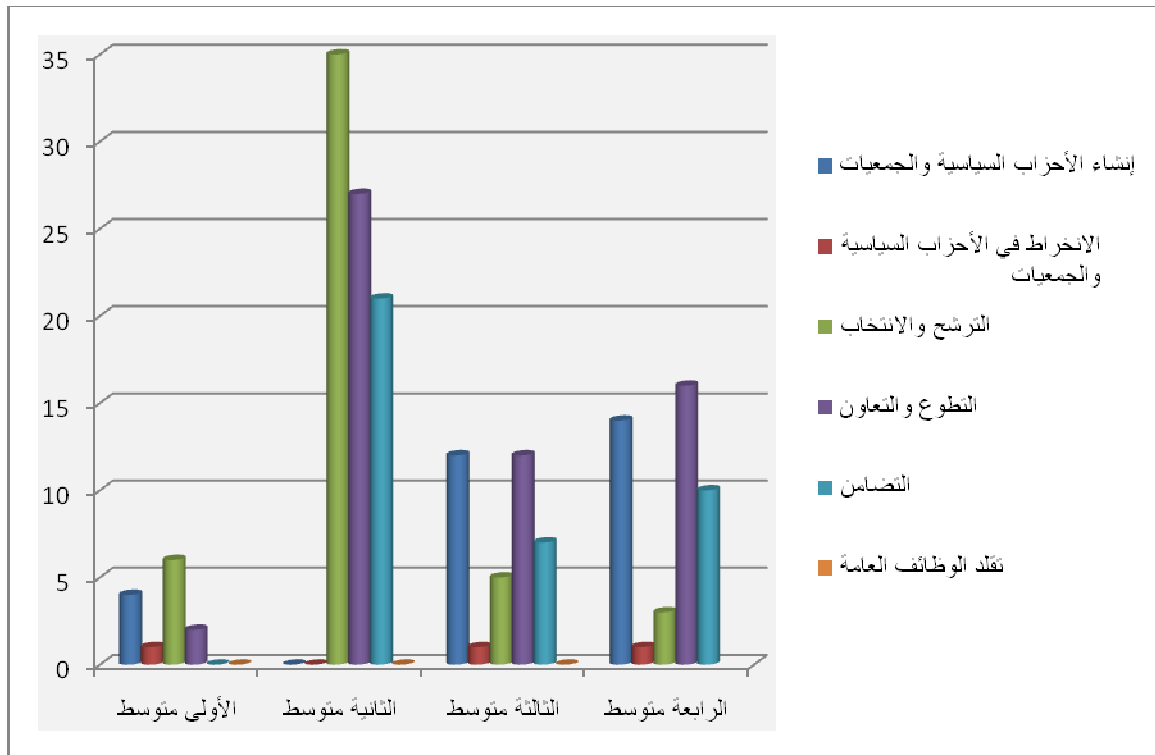
التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	الفئات تحت الفرعية
			متوسط التكرار	متوسط التكرار	متوسط التكرار	متوسط التكرار	
04	16.48	30	14	12	00	04	إنشاء الأحزاب السياسية والجمعيات
06	01.64	03	01	01	00	01	الانخراط في الأحزاب السياسية والجمعيات
02	26.92	49	03	05	35	06	الترشح والانتخاب
01	31.31	57	16	12	27	02	التطوع والتعاون
03	20.87	38	10	07	21	00	التضامن
05	02.74	05	05	00	00	00	تقلد الوظائف العامة
	100	182	49	37	83	13	المجموع الكلي
		100	26.92	20.32	45.60	07.14	النسبة %

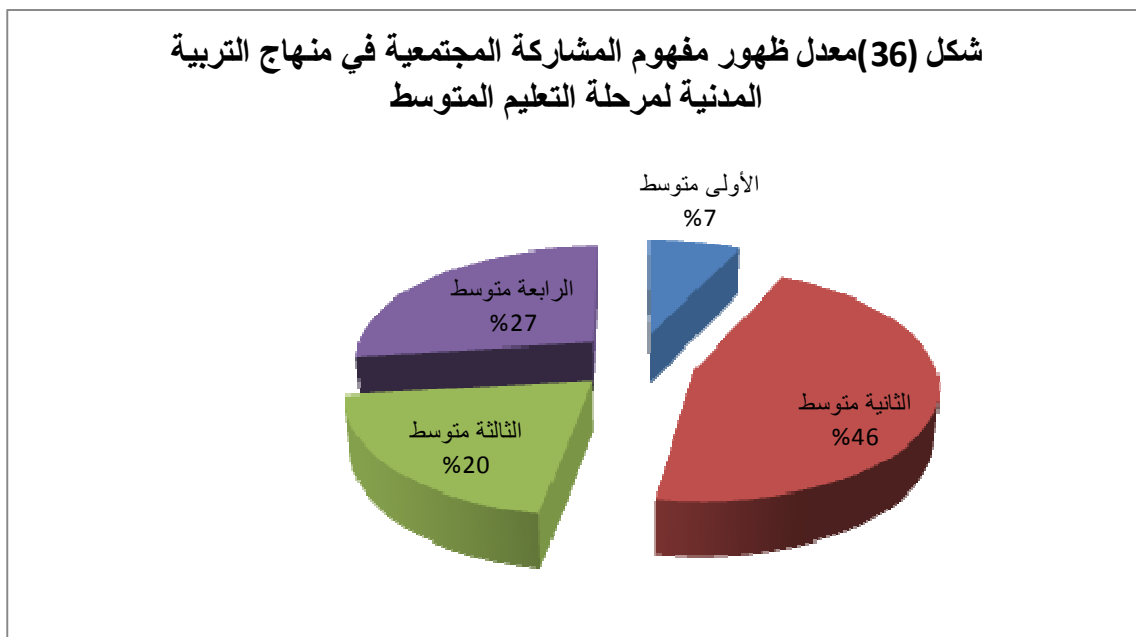
من خلال الجدول يتضح لنا مستوى اهتمام منهاج التربية المدنية بمفاهيم المشاركة المجتمعية، إذ نسجل ظهور مفهوم التطوع والتعاون بنسبة تقدر ب(31.31%) يليها مفهوم الترشح والانتخاب بنسبة قدرت ب(26.92%)، ثم مفهوم التضامن بنسبة(20.87%)، أما مفهوم إنشاء الأحزاب السياسية والجمعيات فكان بنسبة(16.48%)، في حين سجل مفهوم تقلد الوظائف العامة نسبة(02.74%)، أما مفهوم الانخراط في الأحزاب السياسية والجمعيات فقد كان في الترتيب الأخير بنسبة(01.64%).

كما يوضح ذلك الشكل الآتي:

شكل (35) يوضح معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية للمشاركة المجتمعية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط



أما على كل مستوى من التعليم المتوسط، نسجل ظهور هذا المفهوم في السنة الثانية متوسط بنسبة عالية تقدر ب(45.60%)، تليها السنة الرابعة بنسبة(26.92%)، ثم الثالثة بنسبة(20.32%)، وفي الأخير السنة الأولى بنسبة(07.14%). كما هو موضح في الشكل الموالي:



1-3-4- الفئة الفرعية الرابعة: مفاهيم الانتماء

جدول (33) يوضح معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية للانتماء المتضمنة في منهاج التربية

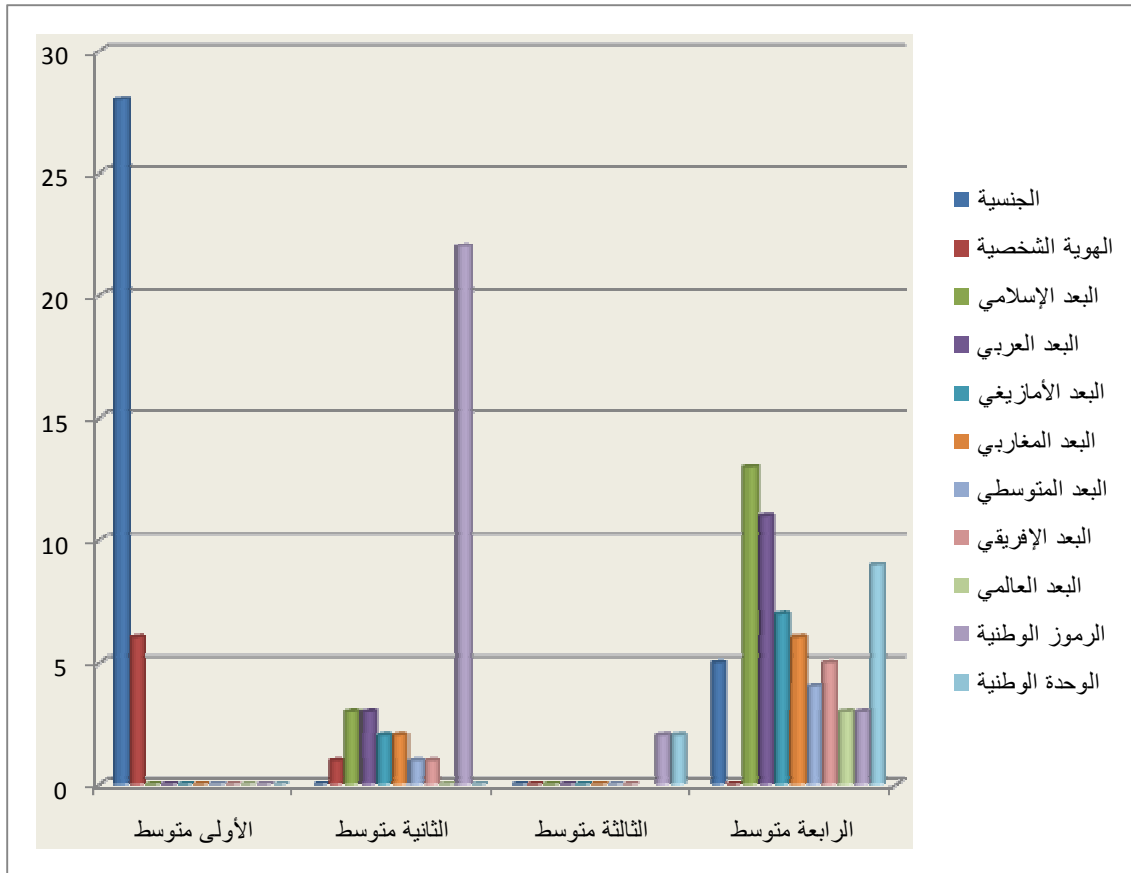
المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	الفئات تحت الفرعية
			متوسط التكرار	متوسط التكرار	متوسط التكرار	متوسط التكرار	
01	23.74	33	05	00	00	28	الجنسية
08	05.03	07	00	00	01	06	الهوية الشخصية
03	11.51	16	13	00	03	00	البعد الإسلامي
04	10.07	14	11	00	03	00	البعد العربي
06	06.47	09	07	00	02	00	البعد الأمازيغي
07	05.75	08	06	00	02	00	البعد المغاربي
10	03.59	05	04	00	01	00	البعد المتوسطي
09	04.31	06	05	00	01	00	البعد الإفريقي
11	02.15	03	03	00	00	00	البعد العالمي
02	19.42	27	03	02	22	00	الرموز الوطنية
05	07.91	11	09	02	00	00	الوحدة الوطنية
	100	139	66	04	35	34	المجموع الكلي
		100	47.48	02.87	25.17	24.46	النسبة %

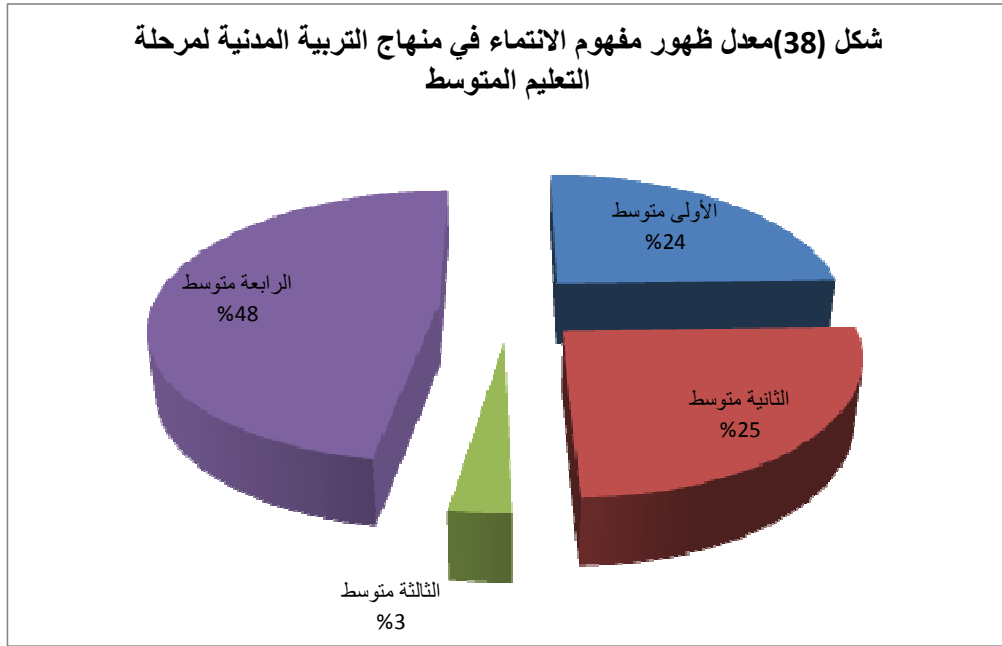
من خلال الجدول يتضح لنا مستوى اهتمام منهاج التربية المدنية بمفاهيم الانتماء، إذ نسجل ظهور مفهوم الجنسية بنسبة تقدر ب (23.74%) يليها مفهوم الرموز الوطنية بنسبة قدرت ب(19.42%)، ثم مفهوم البعد الإسلامي بنسبة(11.51%)، ثم البعد العربي بنسبة(10.07%)، ثم مفهوم الوحدة الوطنية بنسبة(07.91%)، ثم البعد الأمازيغي بنسبة (06.47%)، في حين سجل البعد المغاربي نسبة(05.75%)، أما مفهوم الهوية الشخصية فجاء في الترتيب الثامن بنسبة

ظهر (05.03%) أما البعد الإفريقي فكانت نسبة ظهور تقدر ب(04.31%)، أما البعد المتوسطي فسجل نسبة (03.59%) في حين جاء البعد العالمي في المرتبة الأخيرة بنسبة (02.15%). كما يوضح ذلك الشكل الآتي:

شكل (37) يوضح معدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية للانتماء المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط



أما على كل مستوى من التعليم المتوسط ، نسجل ظهور هذا المفهوم في السنة الرابعة متوسط بنسبة عالية تقدر ب(47.48%)، تليها السنة الثانية بنسبة (25.17%)، ثم السنة الأولى بنسبة ظهور تقدر ب (24.46%)، وفي الأخير السنة الثالثة بنسبة (02.87%). كما هو موضح في الشكل الموالي:



2- تحليل نتائج الدراسة

2-1- الفئة الرئيسية الأولى: المفاهيم المدنية والسياسية لحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.

إن التشبع بثقافة المواطنة و حقوق الإنسان يتطلب منا جميعا الحرص على نشر هذه الثقافة وتعزيزها عند الناشئة، منذ نعومة أظفارهم حتى تستقر في وجدانهم وتنعكس سلوكا في حياتهم، ولن يتحقق هذا المطلوب بعيدا عن الدور المحوري للتربية من خلال المناهج التعليمية والفضاء المدرسي عموما، الذي أصبح في ظل التحولات الأخيرة مع بداية الألفية الثالثة، يسعى لتعزيز هذه الثقافة فكريا وممارسة من خلال تضمين المناهج الدراسية، لجملة من المفاهيم المرتبطة بالمواطنة وحقوق الإنسان، انتماءا وحقوقا وواجبات ومشاركة مجتمعية، فكان التساؤل الأول في دراستنا على النحو التالي:

ما هي المفاهيم المدنية والسياسية لحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر؟

إن البحث في موضوع حقوق الإنسان في المناهج التربوية، يحلينا حتما على الجيل الأول من الحقوق التي أقرتها هيئة الأمم المتحدة والمجتمع الدولي في شكل معاهدات وإعلانات ومواثيق، تحت اسم الحقوق المدنية والسياسية، هذه الحقوق التي تساهم في تكوين مواطن واع بكامل

حقوقه الإنسانية التي تضمن له مواطنة فعالة وحقيقية، حيث تشير المادة الأولى من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان "يولد جميع الناس أحرار متساوين في الكرامة والحقوق وقد وهبوا عقلا وضميرا، وعليهم أن يعامل بعضهم بعضا بروح الإخاء".

كما أن الدستور الجزائري ينص في مادته (29) "كل المواطنين سواسية أمام القانون، ولا يمكن أن يُتذرع بأي تمييز يعود سببه إلى المولد، أو العرق، أو الجنس، أو الرأي، أو أي شرط أو ظرف آخر، شخصي أو اجتماعي".

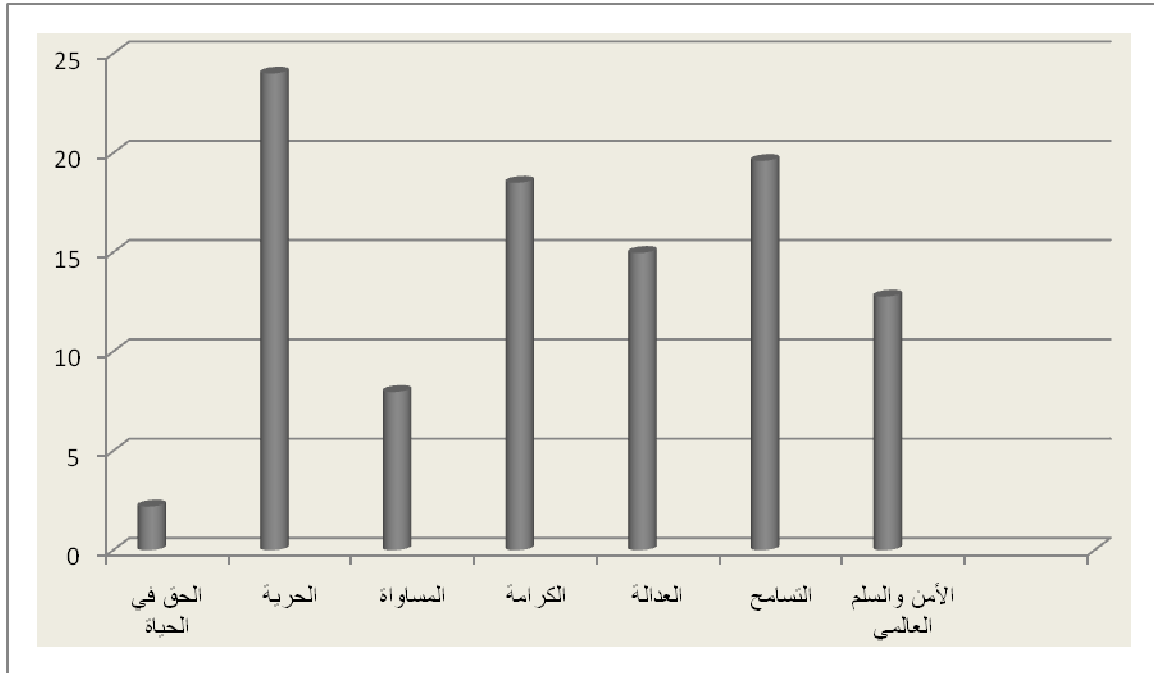
والقانون التوجيهي للتربية حدد في مجال الغايات والمبادئ العامة للتربية في الجزائر، تكوين مواطن جزائري متشبع بثقافته وتاريخه معتر بانتمائه وفي نفس الوقت متفتح على العالم الخارجي.

تعتبر التربية المدنية من المواد الدراسية التي تضطلع بمهمة تكوين الفرد المواطن، لذا يرى مفكرو التربية أن إعداد مناهجها لا يمكن أن يؤسس في غيبة من وعي القائمين على صناعة المناهج والمقررات الدراسية التي يجب أن تتضمن مفاهيم أساسية "الحرية، الديمقراطية، حقوق الإنسان، قبول الآخر، تعظيم قدرات الإنسان دون تمييز أو تفرقة جنسية أو عرقية أو اجتماعية أو دينية أو سياسية... الخ"¹.

إن رصد الحقوق المدنية والسياسية التي تضمنها منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، والموافقة لما ورد في الإعلانات والمواثيق والمعاهدات الدولية، كما تمت الإشارة إليه سابقا، وبعد حساب التكرارات المسجلة في المستويات الأربعة لمرحلة التعليم المتوسط، أمكننا من انجاز مخطط التوزيع النسبي للمفاهيم الفرعية للحقوق المدنية والسياسية المتضمنة في منهاج التربية المدنية، كما يوضحها الشكل الآتي:

¹ شبل بدران، التربية المدنية: التعليم والمواطنة وحقوق الإنسان، مرجع سابق، ص 38.

شكل (39) يوضح التوزيع النسبي للمفاهيم الفرعية المدنية والسياسية لحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.



يوضح لنا التوزيع النسبي لمفاهيم الحقوق المدنية والسياسية، أن هذه الأخيرة من متضمنات منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، والتي تستوقفنا بالدراسة والتحليل للنتائج المحصل عليه حسب نسبة ومعدل ظهورها في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، من المفهوم الأكثر ظهوراً إلى الأقل ظهوراً.

2-1-1- مفهوم حق الحرية:

يتجلى لنا من خلال الشكل السابق أن مفهوم حق الحرية سجل النسبة الأعلى (24.00%)، لأن هذا المفهوم يشكل محور الحياة الإنسانية، فالإنسان لا معنى لحياته إن فقد حريته، فالحرية بمفهومها الشامل تلمس كل جوانب الحياة للفرد، سواء من الناحية الفكرية أو المعتقد أو الرأي والتعبير، فالتربية تتحمل جزء كبير في "تحرير الفرد من حصار التصورات التقليدية الضيقة، لتضعه في عالم ينضج بمختلف عطاءات العقلانية والتصورات العلمية".¹

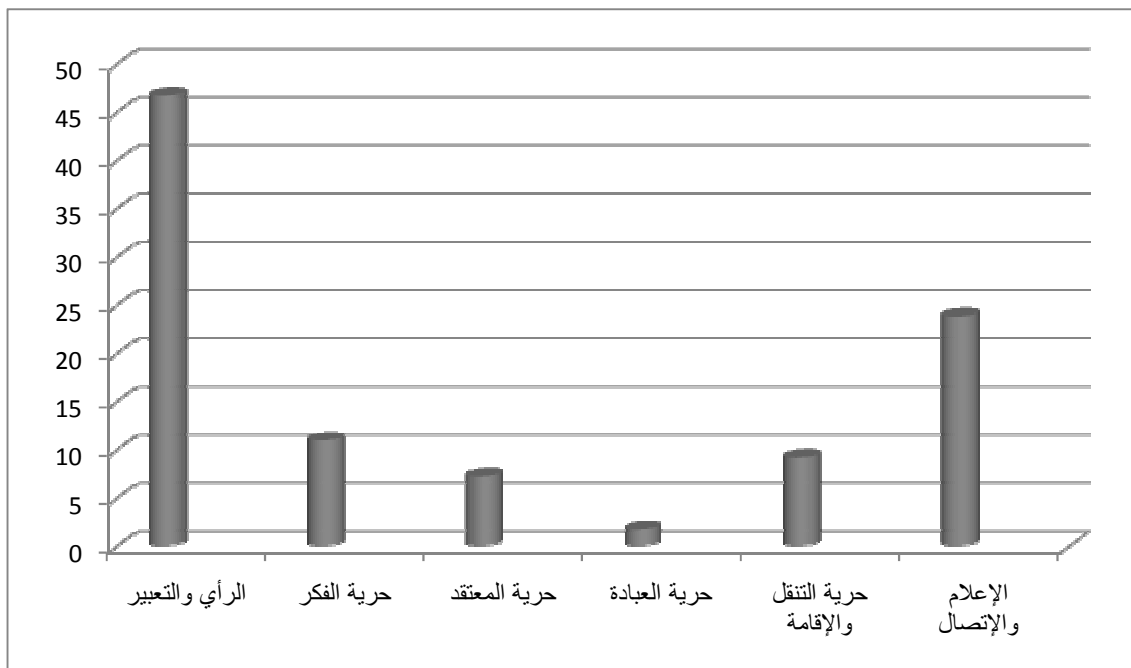
كما أن المادة (19) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان تُنص على أنه "لكل شخص الحق في حرية الرأي والتعبير ويشمل هذا الحق في حرية اعتناق الآراء دون أي تدخل، واستقاء الأنباء والأفكار وتلقيها وإذاعتها بأية وسيلة كانت بدون تقييد بالحدود الجغرافية"

¹ عبد الله عبد الدائم وآخرون، التربية والتنوير في تنمية المجتمع العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2005، ص 69.

كما أن التحول الديمقراطي الذي انتهجته الدولة الجزائرية بداية من العقد الأخير من القرن الماضي، يتطلب إعداد الأجيال القادمة على فهم وإدراك هذه المفاهيم وترسيخها في عقول ووجدان التلاميذ، ليكونوا مواطنين يتحلون بقدر مقبول من معرفة حقوقهم وحدود حرياتهم وعلاقتهم بالآخرين، فلا يمكن أن نتصور أمة متحضرة وراقية، دون أن يتمتع أفرادها بالحرية بمفهومها الشامل، سواء حرية الفكر أو الرأي والتعبير، أو حرية المعتقد والعبادة والتنقل والإقامة، دون أن نغفل أهمية الاتصال والإعلام والتواصل بكل أشكاله وضروره، كونه حق أصيل من حقوق الإنسان، دعت إليه المواثيق والمعاهدات الدولية، ومن قبلها الديانات السماوية السمحة، وناضلت من أجله الأمم والشعوب، كل ذلك يجعل من مفهوم الحرية غاية من غايات أي نظام تربوي يسعى لتكوين جيل واع بحقوقه مدرك لواجباته. ومناهج التربية المدنية في الجزائر، تتضمن هذا الحق كما يظهره الشكل السابق، وهذا ما يتوافق مع دراسة نور الدين طوالي حيث سجل مفهوم الحرية في الكتب المدرسية للمرحلة للتعليم الأساسي في الجزائر نسبة ظهور تقدر ب(25.4%)¹.

غير أننا نسعى للبحث بشكل أكثر تفصيلاً، في المفاهيم تحت الفرعية لهذا الحق ومدى توافرها في مناهج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، كما يوضحها الشكل الموالي:

شكل (40) يوضح التوزيع النسبي للمفاهيم تحت الفرعية لحق الحرية المتضمنة في مناهج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.



¹ Noureddine TOUALBI –THAALIBI ,ECOLE,IDEOLOGIE ET DROITS DE L'HOMME,CASBAH, Éditions.2 éditions,alger ,2004,p50.

يعتبر مفهوم حرية الرأي والتعبير المفهوم الأكثر ظهوراً من مفاهيم الحرية، بنسبة بلغت (46.78%)، فهو حجر الأساس في مفهوم الحرية، فتمتع الإنسان بالحرية يتطلب حتماً، القدرة على التعبير وإبداء الرأي وأن يعتقد ما يشاء.¹

إن الحرية شرط أساسي للتقدم والتطور والرقي، فالترقية على قيم ومبادئ الحرية يساهم في تكوين أفراد فاعلين في مجتمعاتهم، راقين بإنسانياتهم متحلين بالفضائل والخلق الحسن، وهذا ما نبه إليه العلامة ابن خلدون في القرن الثامن الهجري بقوله "وذلك أنّ إرهاف الحدّ بالتّعليم مضرّ بالمتعلّم سيّما في أصاغر الولد لأنّه من سوء الملكة. ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلّمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر وضيق عن النّفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاها إلى الكسل وحُمل على الكذب والخبث، وهو التّظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه وعلمه المكر والخديعة، لذلك وصارت له هذه عادة وخلقاً وفسدت معاني الإنسانيّة التي له من حيث الاجتماع والتّمزّن، وهي الحميّة والمدافعة عن نفسه ومنزله، وصار عيالا على غيره في ذلك بل وكسلت النّفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل، فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيّتها فارتكس وعاد في أسفل السّافلين. وهكذا وقع لكلّ أمة حصلت في قبضة القهر ونال منها العسف."²

والجزائر بداية من العقد الأخير من القرن الماضي، شهدت تحولات سياسية واجتماعية واقتصادية بارزة، نقلتها من التوجه السياسي الأحادي الذي يرفض التعددية الحزبية، إلى التوجه القائم على التعدد السياسي وإمكانية إنشاء الأحزاب السياسية، فحرية الرأي والتعبير من الحقوق التي كرسها الدستور الجزائري في مادته (41) "حريات التعبير، وإنشاء الجمعيات، والاجتماع مضمونة للمواطن". ومن الاقتصاد الموجه إلى الاقتصاد الليبرالي الحر، وما يرتبط بذلك من تحولات على الصعيد الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، ونظراً لأهمية هذا المفهوم في سياق التحول الديمقراطي الذي تشهده البلاد، وضرورة أن تتضمن المناهج التربوية مفاهيم تخدم التغيرات السياسية والاجتماعية المسجلة، والتي يعترف بها العديد من المتابعين للشأن الجزائري، ويقرون بأن الجزائر في مجال حرية الرأي والتعبير صارت من أكبر ساحات التعبير انفتاحاً إذ يستطيع المواطن الجزائري "أن يعبر عن آرائه ومواقفه من مختلف القضايا والأطراف بما فيها الشخصيات السياسية البارزة، بل

¹ أبو الحسن عبد الموجود إبراهيم، مرجع سابق، ص 219.
² عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2008، ص ص 591، 595.

حتى شخص رئيس الجمهورية، بل وتتمادى الأغلبية في سخريتها من تلك الشخصيات علنا، وحتى على مسمع المسؤولين وأجهزة الأمن"¹.

أما مفهوم الإعلام والاتصال فيأتي مباشرة في الترتيب من حيث الظهور النسبي بمعدل (23.86%)، فالإعلام والاتصال بكل وسائله من الحقوق التي يضمنها الدستور الجزائري، سواء تعلق الأمر بالخبر أو بسرية المراسلات أو الاتصالات فهي مضمونة وتعتبر من حرمة المواطن وتحمى بقوة القانون (المادة 39 من الدستور الجزائري).

كما تتضمن مناهج التعليم المتوسط للتربية المدنية، حرية الفكر الذي سجل نسبة ظهور تقدر بـ(11.00%) يليها حرية الإقامة والتنقل بـ(09.16%) والتي كرسها الدستور الجزائري في مادته (44) "يحق لكل مواطن يتمتع بحقوقه المدنية والسياسية، أن يختار بحرية موطن إقامته وأن ينتقل عبر التراب الوطني، حق الدخول إلى التراب الوطني والخروج منه مضمون له"

ثم حق حرية المعنقد (07.33%)، في حين سجل مفهوم حرية العبادة معدل ظهور ضعيف ب (01.83%)، قد يرجع ذلك إلى أن هذا الحق يتم تناوله بشكل كبير وموسع في مادة التربية الإسلامية.

فالمناهج التربوي للتربية المدنية يسعى لتعزيز مفهوم الحرية كحق أصيل من الحقوق المدنية والسياسية للمواطن، لما له من دور في تكوين مواطن الغد، المتشبع بقيم الحرية، وهذا ما يتوافق مع دراسة "النوي بالطاهر" حول المضامين المعرفية لمناهج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم، بتسجيل أكبر قيمة في الظهور لكلمة حرية التعبير بنسبة (34.38%)².

2-1-2- حق التسامح

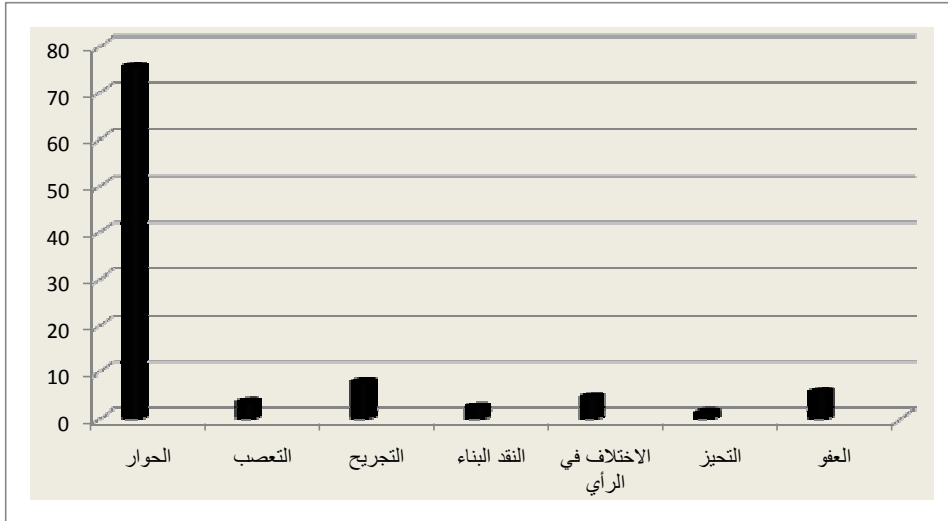
جاءت مفهوم التسامح في الترتيب الثاني من حيث الظهور في مناهج التربية المدنية، حيث سجل نسبة ظهور تقدر ب (19.60%)، مما يعكس أهميته في المساهمة في تأمين الاستقرار الاجتماعي بين أبناء الأمة الواحدة، نشر ثقافة التعايش السلمي، ولا يمكن أن نؤسس لهذه القيمة الاجتماعية في المجتمع، دون تنمية قيما أخرى ونشر مفاهيم ذات علاقة بالتسامح، فلا يمكن تصور انتشار لثقافة التسامح في غياب ثقافة الحوار وتفشي ظاهرة التعصب، حيث يعتبر التسامح من المفاهيم التي تسعى النظم التربوية لتعزيزها في نفوس الناشئة، كون هذه المفاهيم تعبير عن السلوك الحضاري

¹ منير مباركية، مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية المعاصرة وحالة المواطنة في الجزائر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2013، ص 195.

² الطاهر بن النوي، مرجع سابق، ص 220.

الراقي، والتسامح كقيمة إنسانية سامية دعت إليها كل الديانات السماوية، وتضمنتها كل المواثيق والمعاهدات الدولية.*

لذا حاولنا البحث في المفاهيم الفرعية المرتبطة بمفهوم التسامح، كما يوضحها الشكل الموالي:
شكل (41) يوضح التوزيع النسبي للمفاهيم تحت الفرعية لحق التسامح المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.



يظهر لنا التوزيع النسبي لمعدل ظهور المفاهيم تحت الفرعية لمفهوم التسامح، أن مفهوم الحوار جاء في المرتبة الأولى بمعدل ظهور نسبي يقدر بـ (75.28%)، وهي قيمة عالية تدل على أهمية هذا المفهوم، حيث نسجل ظهوره في المستويات الأربع لمرحلة التعليم المتوسط، هذا الظهور دليل على أن قيمة التسامح في المنهاج الجديد جاءت نتيجة للحاجة الماسة لتعزيز هذه القيمة الإنسانية

* بمناسبة العيد الخمسين لليونسكو في 16 تشرين الثاني/نوفمبر 1995، اعتمدت الدول الأعضاء إعلان مبادئ بشأن التسامح يؤكد، من جملة المبادئ التي يؤكد عليها، على أن التسامح لا يعني التساهل أو عدم اكتراث بل هو احترام وتقدير للتنوع الغني في ثقافات هذا العالم وأشكال التعبير وأنماط الحياة التي يعتمدها الإنسان. فالتسامح يعترف بحقوق الإنسان العالمية وبالحرريات الأساسية للآخرين. وبما أن الناس متنوعون بطبيعتهم، وحده التسامح قادر على ضمان بقاء المجتمعات المختلفة في كل منطقة من العالم.

يعتبر التمييز والتمييز، إلى جانب الظلم والعنف الصارخين، أحد الأشكال الشائعة للتعصب. ولذلك، يجب أن تهدف التربية من أجل التسامح إلى درء التأثيرات التي تولد الشعور بالخوف من الآخرين واستبعادهم. كما ينبغي أن تساعد الشباب على تطوير قدراتهم لإصدار الأحكام المستقلة وتحفيز التأمل الناقد والتفكير الأخلاقي. ولا يجدر بتنوع الديانات واللغات والثقافات والإثنيات في عالمنا أن يشكل حجة لنشوب الصراعات بل هو بالأحرى كنز تغتني منه البشرية جمعاء.

<http://www.unesco.org/new/ar/social-and-human-sciences/themes/fight-against-discrimination/promoting-tolerance>.

في أوساط التلاميذ كونهم مواطنو المستقبل، وأن التسامح لا يكفي القانون لفرضه بل نحن في حاجة إلى التعليم بمختلف صيغه للمساهمة في تعزيز هذه القيمة، وهذا ما دعت إليه منظمة "اليونسكو" بمناسبة احتفالها بالعيد الخمسين لتأسيسها، معتبرة أن التعليم مهم جدا لنشر ثقافة التسامح "إن القوانين ضرورية لكنها ليست كافية لمواجهة التعصب في المواقف الفردية، فغالبا ما يكون التعصب متجذراً في الجهل والخوف: الخوف من المجهول، من الآخر، من الثقافات والأمم والديانات الأخرى، كما يرتبط التعصب ارتباطاً وثيقاً بشعور مفرط بالثقة بالنفس والغرور، سواء كان شخصياً أو وطنياً أو دينياً، وهي مفاهيم تدرس وتعلم في سن مبكرة، لذلك لا بد من التشديد أكثر من قبل على توفير المزيد من التعليم والتعليم الأفضل وعلى بذل جهود إضافية لتعليم الأطفال التسامح وحقوق الإنسان وسبل العيش الأخرى، ويجب تشجيع الأطفال، سواء في المنزل أم في المدرسة، على التمتع بالانفتاح والفضول، لذلك فإن التعليم لا يبدأ أو ينتهي في المدرسة بل هو تجربة تستمر مدى الحياة، ولن تتكامل مساعي بناء التسامح عبر التعليم بالنجاح ما لم تصل إلى مجمل الشرائح العمرية وتحصل في كل مكان: من المنزل والمدارس ومكان العمل وصولاً إلى مجال تطبيق القانون والتدريب القانوني، وأخيراً وليس آخراً إلى ميدان التسلية وعلى الطرق السريعة للمعلومات."¹

يأتي في المرتبة الثانية مفهوم التجريح بمعدل ظهور (07.86%)، نظراً لأهمية الوعي بهذا المفهوم في نشر ثقافة التسامح في المجتمع، فانكفاء هذا السلوك في أوساط الأفراد يعزز من روح التسامح وقبول الآخر ونشر قيم المحبة والسلام، يأتي بعده مفهوم العفو بظهور يقدر ب(05.61%) هذا المفهوم الذي يحتاج إلى تدعيم أكبر خاصة من خلال تراثنا الثقافي والاجتماعي، حيث لم يرد هذا المفهوم في مناهج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، إلا مرتبطة بمنظمة العفو الدولية، ثم كان لمفهوم الاختلاف في الرأي معدل نسبي للظهور يقدر ب (04.76%)، وهي قيمة متدنية تحتاج للتدعيم من أجل ترسيخها في وجدان الناشئة، أما مفهوم التعصب فقد سجل ظهور نسبي متدني جداً، (03.37%) نظراً لأهمية المفهوم وحاجة الناشئة للتشبع بفهم أعمق لمخاطر تفشي هذه الظاهرة على الفرد والمجتمع، كما أن مفهوم النقد البناء لم يسجل سوى (02.38%)، يليه مفهوم التحيز بمعدل ظهور ضعيف جداً يقدر ب(01.19%).

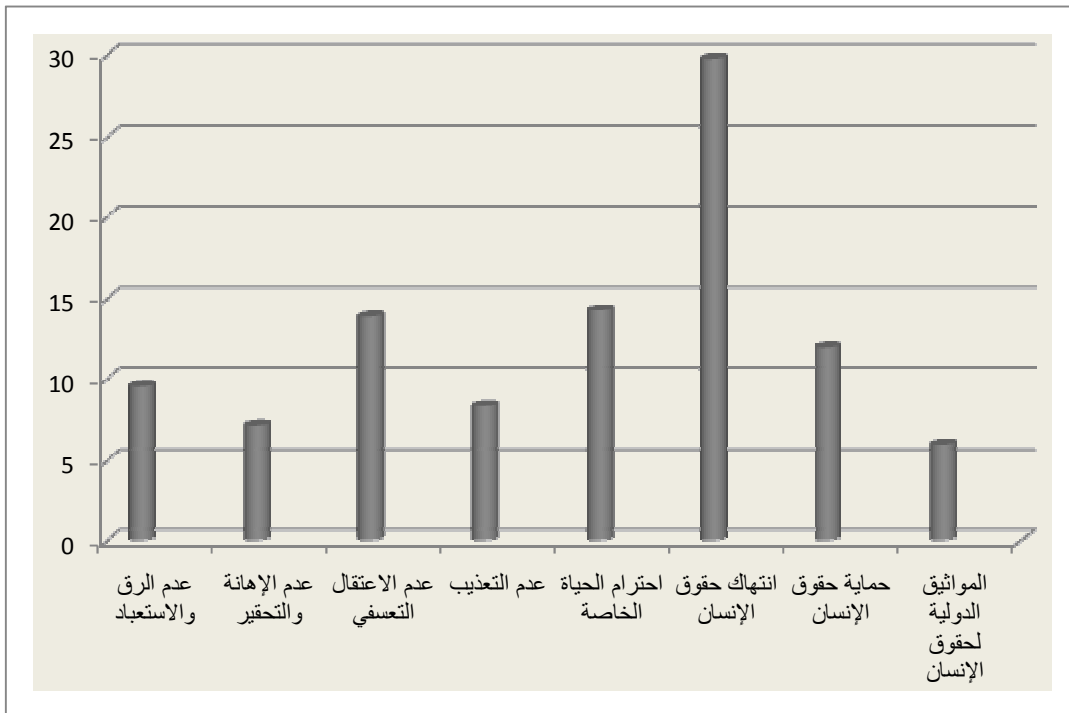
¹ <http://www.unesco.org/new/ar/social-and-human-sciences/themes/fight-against-discrimination/promoting-tolerance>.

إن مفهوم التسامح تم تعزيزه في منهاج التربية المدنية من خلال عرض ايجابيات المفهوم، وعرض المفاهيم ذات الصبغة السلبية والمنفرة والتي تساهم في انكفاء المفهوم، وهذا ما يتوافق ودراسة 'جمال بنحمدان' حول وضعية قيم التسامح في المنظومة التعليمية في المملكة المغربية¹ تعكس هذه النصوص اختيارات تربوية تركز على ترسيخ قيمة التسامح بالحديث عن تجلياته الإيجابية، لكنها تقدم أيضا نماذج لما ينبغي تجنبه مثل التعصب والتمييز وغيرهما ومعنى ذلك أن الكفايات المتوخاة يتم ترسيخها بالتنفير مما يناقض ويخالف قيم التعايش والتسامح والاختلاف، وهي طريقة تعليمية فعالة تسمح بالمقارنة والقياس¹

2-1-3- مفهوم حق الكرامة

يأتي مفهوم حق الكرامة في المرتبة الثالثة من الفئات الفرعية للحقوق المدنية والسياسية من حيث الظهور في منهاج التربية المدنية، محققا نسبة (17.63%)، حيث يرتبط هذا المفهوم بمنظومة حقوق الإنسان والمواطنة، ومن خلال رصدنا لمعدل ظهور المفاهيم الفرعية لحق الكرامة، كما يوضحها الشكل الآتي:

شكل (42) يوضح التوزيع النسبي للمفاهيم تحت الفرعية لحق الكرامة المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.



¹ جمال بنحمدان، دراسة وضعية قيم التسامح في المنظومة التعليمية في المملكة المغربية، مركز رام الله لدراسة حقوق الإنسان، رام الله، 2012، ص 123.

يعتبر مفهوم انتهاك حقوق الإنسان (29.76%)، الأكثر ظهوراً من جملة المفاهيم الفرعية لحق الكرامة، وهذا نظراً لما يمثله هذا المفهوم في المحافظة على الكرامة الإنسانية، فانتهاك حقوق الإنسان بمفهومها العام فقدان للكرامة الإنسانية التي دعت إليها المواثيق والمعاهدات الدولية، فانتهاك حقوق الإنسان يعني عدم احترامها والاعتداء على كل حق أقرته المواثيق والمعاهدات الدولية في مجال حقوق الإنسان، وقد أقرت الأمم المتحدة أساليب وآليات لحماية حقوق الإنسان، ذات طابع دولي أو إقليمي أو محلي، كاللجنة الأوروبية لحقوق الإنسان، والمحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان، وهي ذات طابع دولي يمكن رفع قضايا انتهاك حقوق الإنسان من خلالها، ضد كل منتهك لهذه الحقوق، كما توجد اللجنة الأمريكية لحقوق الإنسان والمحكمة الأمريكية لحقوق الإنسان، وفي أفريقيا اللجنة الأفريقية لحقوق الإنسان، والمحكمة الأفريقية لحقوق الإنسان، كما تم المصادقة في ديسمبر (1986) على اعتماد اللجنة العربية لحقوق الإنسان، والمحكمة العربية لحقوق الإنسان، وفي الجزائر تحمي حقوق الإنسان، انطلاقاً من الدستور والقوانين الفرعية المنبثقة عنه، بالإضافة إلى الأجهزة الوطنية التي تسهر على احترام قوانين الجمهورية، كما تساهم جمعيات الدفاع عن حقوق الإنسان في الجزائر على مراقبة وضعية حقوق الإنسان وإعداد تقارير حولها، منها الرابطة الجزائرية لحقوق الإنسان، الجمعية الجزائرية التابعة لمنظمة العفو الدولية، الجمعية الوطنية للدفاع عن حقوق الطفل، واللجنة الوطنية الاستشارية لترقية حقوق الإنسان وحمايتها.

أما مفهوم حماية الحياة الخاصة للأفراد (14.28%)، بما تشمله من حرمة لهذه الحياة، فلا يجوز انتهاك حرمة الأشخاص من مراقبة أو تجسس على أمورهم الشخصية.

يأتي بعدها مفهوم عدم الاعتقال التعسفي في المرتبة الثالثة من حيث الظهور (13.09%)، صونا لكرامة الإنسان كما أقرتها المواثيق الدولية، وكرسها الدستور الجزائري ضمن موادها الخاصة في باب الحقوق والحريات، بحيث لا يجوز اعتقال الشخص دون أن تثبت عليه التهمة المنسوبة إليه، في حين ورد مفهوم حماية حقوق الإنسان في المرتبة الرابعة (11.90%)، فالحماية الحقيقية لحقوق الإنسان تنطلق أساساً من عقل الإنسان ذاته، فسن ترسانة من القوانين لحماية حقوق الإنسان في غياب تربية جادة تساهم في بناء الإنسان وتشكيل وعيه بأهمية هذا الاحترام، لن تكون ذات جدوى، فالترقية على حقوق الإنسان وحمايتها واحترامها، صار ينظر إليها بدرجة كبيرة من الأهمية، لتحقيق ما تعجز القوانين عن فعله.

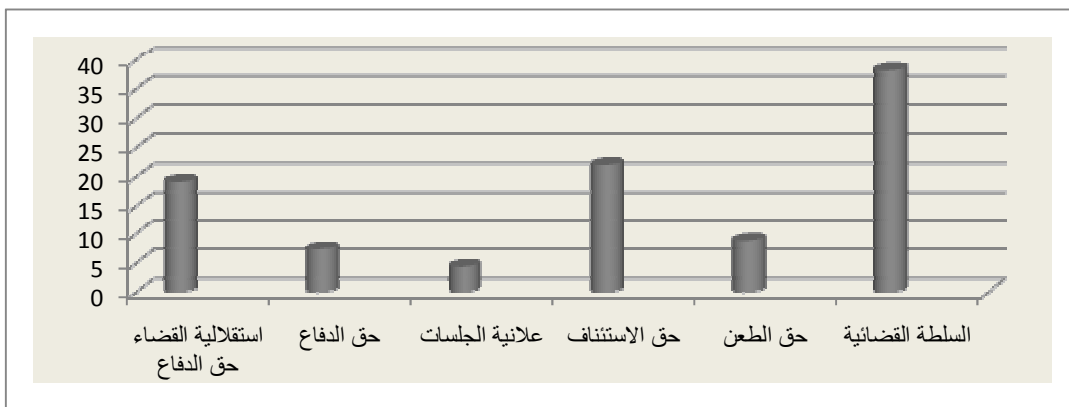
في حين كان معدل ظهور مفهوم عدم الرق والاستعباد يقدر ب(09.52%)، والذي يسجل كوصمة عار في جبين الإنسانية، فاستعباد الإنسان لأخيه الإنسان من أشنع ما عرفت البشرية، وفي زمن كان الرق من أعراف المجتمعات تقره وتمارسه، كان الإسلام سباقا للمطالبة بتحرير العبيد من رق الاستعباد، ومقولة الخليفة المسلم "عمر بن الخطاب" متى استعبدتم الناس؟؟ وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا" لا زالت تتردد عبر قرون، والإسلام ربط تحرير العبيد بالعبادة والتقرب لله، "والذين يتأملون اهتمام الإسلام بالتحرير التدريجي للأرقاء في المجتمع الذي ظهر فيه، يدركون "الإنجاز الإيحائي" الذي صنعه هذا التحرير، والذي كان مصرفا من مصارف الأموال العامة للدولة الإسلامية، فضلا عن كونه قرينة إلى الله وكفارة لذنوب من يذنب من المسلمين"¹.

أما مفهوم عدم التعذيب فقد سجل معدل ظهور يقدر ب (08.33%)، أما عدم الإهانة والتحقير فقد حقق معدل ظهور يقدر ب(07.14%)، في حين معرفة المواثيق الدولية لحقوق الإنسان، كان في الترتيب الأخير بمعدل ظهور متدني يقدر ب (05.95%).

2-1-4- مفهوم حق العدالة

يعتبر مفهوم العدالة من المفاهيم التي ترتبط بالحقوق المدنية والسياسية لحقوق الإنسان، والتي نسجل ظهورها في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، في الترتيب الرابع للمفاهيم الفرعية بمعدل ظهور يقدر ب(14.62%)، ولتوضيح أكثر لمعدل ظهور هذا المفهوم في منهاج التربية المدنية، كما يوضحها الشكل التالي:

شكل (43) يوضح التوزيع النسبي للمفاهيم تحت الفرعية لحق العدالة المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.



¹ محمد عمارة، مرجع سابق، ص 17.

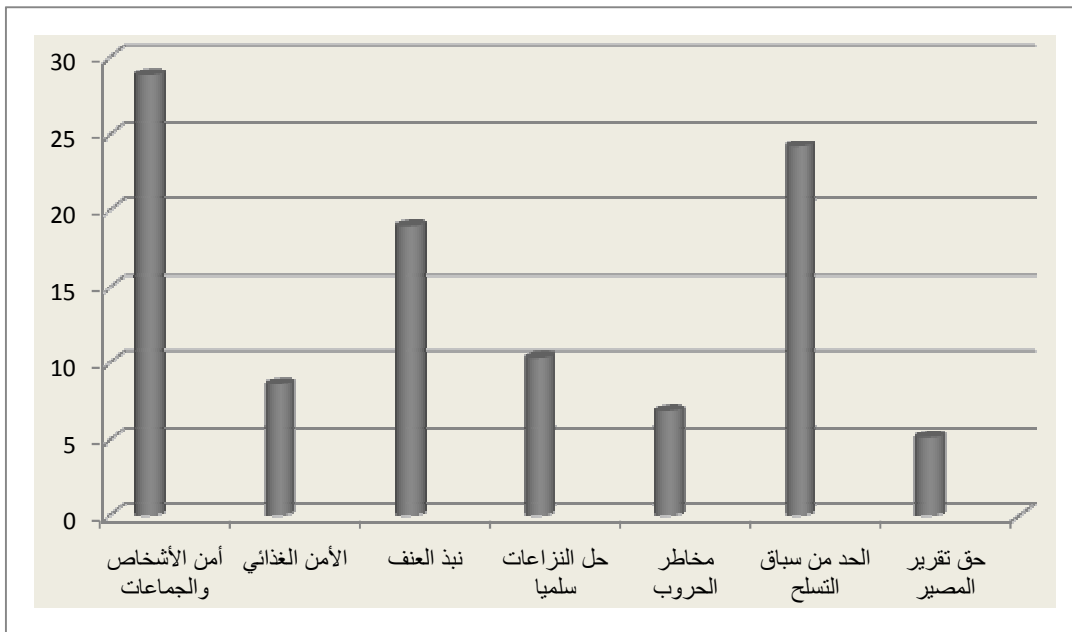
تعتبر السلطة القضائية حامي العدالة والحريصة على تنفيذ قراراتها بكل صرامة ودقة، لذا احتل مفهوم السلطة القضائية أعلى ظهور في منهاج التربية المدنية (38.23%)، يليه مفهوم حق الاستئناف ب(22.05%)، فمصادقية العدالة تركز على حق كل متقاضى بأن يحمى من كل تعسف أو انتهاك لحقوقه من طرف القاضي، وهذا ما أقره الدستور في المادة (150) "يحمي القانون المتقاضى من أي تعسف، أو أي انحراف يصدر من القاضي". وهذا لا يتحقق إلا بوجود جهاز قضائي مستقل ونزيه، لذا مباشرة نجد مفهوم استقلالية القضاء في الترتيب الثالث (19.11%)، في حين نسجل ظهور مفاهيم حق الطعن والدفاع وعلانية الجلسات، بنسب لا تتعدى (10%).

2-1-5- مفهوم حق الأمن والسلم العالمي

تسعى كل الأمم لنشر ثقافة الأمن والسلم العالمي طبقاً لتوجيهات الأمم المتحدة، حيث ورد في ديباجة الميثاق التأسيسي لليونسكو، أهم منظمة تابعة لها تعنى بالتربية: "لما كانت الحروب تتولد في عقول البشر، ففي عقولهم يجب أن تُبنى حصون السلام".

فكان لهذا المفهوم في منهاج التربية المدنية ظهور نسبي بلغ (11.86%)، ولتوضيح أكبر للتوزيع النسبي لهذا المفهوم، كما يوضحها الشكل الآتي:

شكل (44) يوضح التوزيع النسبي للمفاهيم تحت الفرعية لحق الأمن والسلم العالمي المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.



يعتبر توفير الأمن للأشخاص والجماعات من حقوق الإنسان الأساسية، والأمن قبل أن يكون إجراء قانوني وإداري من واجبات الدول والحكومات تجاه مواطنيها هو ثقافة مجتمعية، في حاجة إلى الترسخ والتعزيز في نفوس البشر، من خلال منظومة تربوية تحمل ضمن مناهجها قيما ومفاهيم تساهم في نشر ثقافة الأمن والسلم، ومنهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر يسجل أعلى نسبة في الظهور لهذا الحق ب(25.86%)، إن السلم الاجتماعي لا يعني انطباق أفكار وأراء كل المجتمع، إنما هو احترام الاختيار الفكري الذي التزم به كل واحد، والعمل على تشكيل مجموعة من القواعد والمبادئ التي تحترم هذا الاختيار، وتسمح لجميع الشرائح والقوى الاجتماعية على التعايش على قاعدة المشترك الإيديولوجي والوطني، مع وجود اختلاف في وجهات النظر وتباين في الأفكار والمواقف.¹

يليه مفهوم الحد من سباق التسلح ب(24.13%) الذي يشكل تهديدا للحياة الإنسانية، في حين جاء مفهوم نبذ العنف في المرتبة الثالثة (18.96%) نظرا لما يشكله من تهديد للأمن العام، فانتشار وتنامي ظاهرة العنف في الآونة الأخيرة، سواء في المجتمع بشكل عام أو في الميدان التربوي، دفع بالكثير من الباحثين إلى إجراء دراسات للوقوف على أسباب هذه الظاهرة وخاصة في الوسط التربوي، الذي هو جزء من المجتمع الكبير، يكفي أن نعرف أن المدرسة الجزائرية تضم ما يقارب 08 ملايين تلميذ، وعليه فالتركيز على تنمية ثقافة السلم والأمن ونبذ كل أشكال العنف والتطرف، ضرورة ملحة خاصة في أوساط هذه الفئة الهشة، والتي يمكن من خلال ما تتضمنه المناهج التربوية من مفاهيم وقيم واتجاهات وأنشطة موجهة تعمل على ترسيخها في وجدان هذه الفئة، لتكون موجها لسلوكياتهم في المحيط المدرسي والمجتمع بشكل عام، حتى تحقق النظم التربوية أهدافها في الوصول إلى مجتمعات خالية من كل مظاهر التطرف والعنف، خاصة أن منظومتنا من القيم المستمدة من تاريخنا وديننا الإسلامي الحنيف، تعتبر معين لا ينضب من الأدلة والبراهين على رفض هذا المنحى ونبذ، غير أننا نسجل عدم ظهور هذا المفهوم في السنة الأولى متوسط تماما، أما في باقي السنوات فكان ظهوره بشكل ضعيف، حيث لم يتكرر في السنوات الثلاث سوى احد عشر مرة فقط، فالمدرسة هي فضاء حامي ومحمي، فهي تضطلع بنقل قيم وثقافة المجتمع وتكوين إطارات المستقبل وحماية أطفالنا من الوقوع في مزالق الانحراف، والمحافظة على استمرارية الأمة وديمومتها، وفي نفس الوقت تتمتع بحماية الدولة من كل ما يهدد محيطها وأمنها

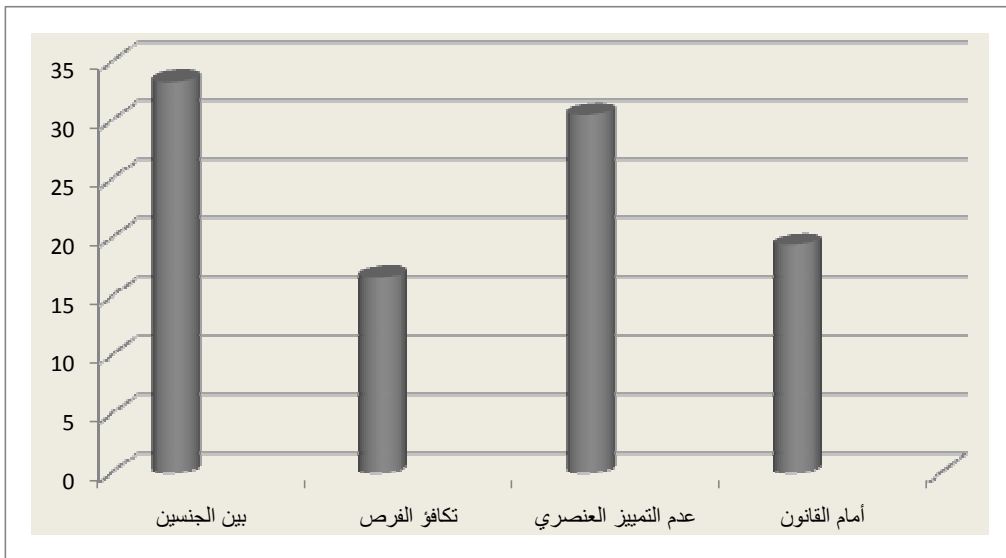
¹ عبد الرزاق الموشي، دور المناهج التعليمية في تحقيق ثقافة السلم الاجتماعي، مجلة جيل حقوق الإنسان، لبنان، أغسطس 2014، عدد (3-4) ص 415

واستقرارها، وهذه الدعوة لنبذ العنف صادرة عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، التي دعت في أكثر من مرة إلى ضرورة أن تتضمن المناهج التربوية مفاهيم وقيم المواطنة وحقوق الإنسان، والتي من بينها الحق في حياة خالية من العنف بكل أشكاله، في المدرسة أو في غيرها من مؤسسات المجتمع.¹

2-1-6- مفهوم حق المساواة

أما مفهوم المساواة فقد حقق نسبة ظهور في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، قدرت ب(07.47%)، وللوقوف على التمثيل النسبي للمفاهيم الفرعية لحق المساواة كما يوضحها الشكل التالي:

شكل (45) يوضح التوزيع النسبي للمفاهيم تحت الفرعية لحق المساواة المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.



إن الدعوة إلى المساواة بين الجنسين في الحقوق والواجبات، نابع من المواثيق والمعاهدات الدولية، التي تدعو لرفع هذا الظلم عن جزء مهم من المجتمع، وطاقة معطلة فيه بحرمانها من التمتع بحقوقها المدنية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، بناء على الجنس، فالمرأة شقيقة الرجل ونصف المجتمع لها ما له وعليها ما عليه، من حقوق وواجبات قال عليه الصلاة والسلام "النساء شقائق الرجال"، وقال عز من قائل "لَهُنَّ مِثْلُ الَّذِي عَلَيْهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ" (سورة البقرة 228)، كما أن الإعلانات العالمية والمواثيق الدولية والعهد المختلفة تدعو إلى ضرورة أن لا يكون

¹ <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001607/160787e.pdf>, UNESCO'S Work on Education for Peace and Non-Violence.

تمييز بين بني البشر على أساس الجنس، فالكل له نفس الحقوق وعليه نفس الواجبات، فالمساواة الاجتماعية بين المرأة والرجل باتت مطلباً عالمياً، نظراً لما تعانيه الكثير من النساء في العالم من مظاهر التمييز بسبب الجنس، والتربية تعتبر أداة فعالة في القضاء على هذا التمييز من خلال البرامج التعليمية والتربوية، لقد أدرجت لجنة القضاء على التمييز ضد المرأة في توصيتها رقم (02)، بحث جميع الدول الأطراف على "اعتماد برامج تعليمية وإعلامية، اعتماداً فعالاً يساعد في القضاء على ألوان التحامل والممارسات الحالية، التي تعرقل أعمال مبدأ المساواة الاجتماعية للمرأة على نحو تام"¹

فالتمييز بين الجنسين وفقاً لما يراه المجلس الاقتصادي والاجتماعي للأمم المتحدة "يحدث التمييز المباشر عندما يكون اختلاف المعاملة قائماً بصورة صريحة على أوجه تمييز تقوم حصراً على أساس نوع الجنس، والخصائص المميزة للرجال أو النساء، التي لا يمكن تبريرها بشكل موضوعي".*

وفي منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، نسجل معدل ظهور عال لمفهوم حق المساواة بين الجنسين بنسبة (33.33%)، وهي نسبة ظهور تعبر على أهمية هذا المفهوم وضرورة أن يعي تلاميذنا أهمية المساواة في تحقيق التوازن الاجتماعي، يأتي بعهد في المرتبة الثانية من حيث الظهور مفهوم عدم التمييز العنصري بنسبة ظهور تقدر ب(30.55%)، وهي نسبة تعكس أهمية هذا المفهوم بما يتماشى وأهداف الإعلان العالمي لحقوق الإنسان "لكل إنسان حق التمتع بكافة الحقوق والحريات الواردة في هذا الإعلان دون أي تمييز، كالتمييز بسبب العنصر أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الرأي السياسي أو أي رأي آخر، أو الأصل الوطني أو الاجتماعي أو الثروة أو الميلاد أو أي وضع آخر، دون أية تفرقة بين الرجال والنساء." (المادة 02) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.

أما المساواة أما القانون كحق أصيل من الحقوق للإنسان، لتكريس ثقافة المساواة بين الجميع أما القانون، بغض النظر عن المكانة الاجتماعية التي يكون عليها المواطن، فحققت نسبة

¹ وانل أنور بندق، المرأة والطفل وحقوق الإنسان، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، دت، ص 67.

* عقدت اللجنة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجلس الاقتصادي والاجتماعي للأمم المتحدة، دورتها الرابعة والثلاثون بتاريخ (2005/05/13)، لدراسات قضايا جوهرية ناشئة عن تنفيذ العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، تحت عنوان المساواة بين الرجل والمرأة في حق التمتع بجميع الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، طبقاً للمادة (03) من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

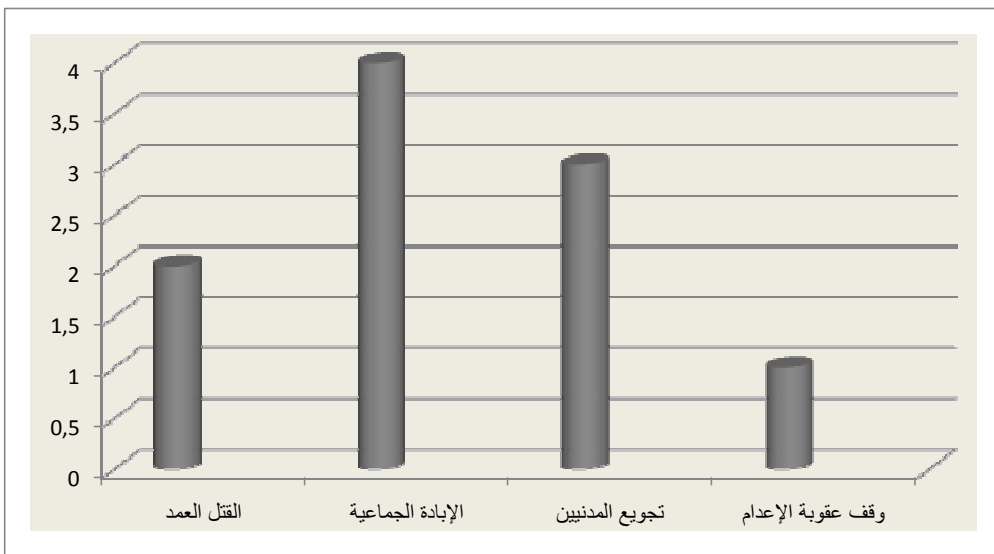
ظهر (19.44%)، أما مفهوم تكافؤ الفرص للجميع بغض النظر عن أي عامل مؤثر مهما كان نوعه حقق نسبة ظهور تقدر ب (16.66%).

2-1-7- مفهوم الحق في الحياة

أما مفهوم الحق في الحياة فكانت نسبة ظهوره هي الأضعف (02.20%)، ولم يظهر هذا المفهوم سوى في الرابعة متوسط، ونسجل غيابه في بقية السنوات، وهذا ما يوضحه الشكل الموالي :

شكل (46) يوضح التوزيع النسبي للمفاهيم تحت الفرعية للحق في الحياة المتضمنة في منهاج

التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.



تتجلى أهمية هذا المفهوم في تعزيز أهمية النفس وعظمتها عند خالقها، فهناك الكثير من الآيات القرآنية والأحاديث التي تعزز هذا المفهوم وتعطي للحق في الحياة أهمية كبيرة، وتتعدد كل من ينتهك حرمة هذه الحياة بأقصى العقوبات "مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ كَتَبْنَا عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا" (سورة المائدة 32).

و قال أيضا "وَمَنْ يَفْتُلْ مُؤْمِنًا مُتَعَمِّدًا فَجَزَاؤُهُ جَهَنَّمُ خَالِدًا فِيهَا وَغَضِبَ اللَّهُ عَلَيْهِ وَلَعْنَهُ وَأَعَدَّ لَهُ عَذَابًا عَظِيمًا" (سورة النساء. الآية 93).

خاصة في هذه المرحلة العمرية بالغة الأهمية في تكوين اتجاهات وقيم الأفراد، فإن تعزيز قيم ومفاهيم قيمة الحياة وأهمية المحافظة عليها ضرورة ملحة، في ظل ما نشهده من تفشي ظاهرة التطرف والإرهاب وانتهاك حرمان النفس البشرية.

فالحق في الحياة حق أصيل دعت إليه كل الديانات السماوية وطالبت بصونه واحترامه، وتربية الناشئة على مفهوم احترام النفس البشرية وحقها في الحياة، يساهم في إعداد أفراد ينبذون كل أشكال العنف والتطرف المؤدي إلى إزهاق هذه النفس الكريمة، وهو ما تسعى النظم التربوية لتحقيقه، وإذ نسجل هنا تدني ظهور هذا المفهوم في كتب التربية المدنية (20%)، مما يجعل من ترسيخه في وجدان التلاميذ لا يصل إلى مبتغاة.

كما تم تسجيل ظهور نسبي لمفهوم الإبادة الجماعية بنسبة (40%) وتجويع المدنيين (30%) كمفاهيم منافية لمبادئ حقوق الإنسان، أما عقوبة الإعدام بين التوقيف والإلغاء فسجلت أضعف نسبة (10%)، حيث أن إلغاء عقوبة الإعدام أو توقيفها في الجزائر تخضع لقوانين الجمهورية، ووفقاً لاحترام منظومة حقوق الإنسان.

على العموم فمفهوم الحق في الحياة سجل أدنى مستوى له في كتب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، بحيث لم يتجاوز تكرار المفاهيم المرتبطة بالحق في الحياة العشر تكرارات، مما يدل على عدم الاهتمام بهذا المفهوم رغم أهميته في ترسيخ قيم احترام حق الحياة والمحافظة على النفس البشرية.

من خلال ما تقدم نخلص إلى أن مفاهيم الحقوق المدنية والسياسية التي تم رصدها في مناهج التربية المدنية، تشكل النسبة الأكبر في الظهور من بين بقية المفاهيم، وهذا ما يتوافق مع دراسة مرتجي والرنيتسي (2010/2009)¹.

كما أن القانون التوجيهي للتربية يضع هذه الحقوق من ضمن غايات التربية في الجزائر ومن مهام المدرسة "تتمية الحس المدني لدى التلاميذ، وتنشئتهم على قيم المواطنة، بتلقينهم مبادئ العدالة والإنصاف، وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات، والتسامح واحترام الغير والتضامن بين المواطنين"².

ورغم ذلك نسجل تدني ظهور بعض المفاهيم نظراً لأهميتها في تشكل الوعي المدني والسياسي لدى التلاميذ، كمفهوم الحق في الحياة ونبذ العنف، والتعصب والتجريح، الاختلاف في الرأي، لأن هذه المفاهيم ضرورية في هذه المرحلة العمرية لتشكل قاعدة هذا الوعي في تكوين مواطن الغد، الذي نرغب في أن يكون مواطناً متشبعاً بقيم وطنه الأصيلة ومتفتح على العالم.

¹ زكي رمزي مرتجي ومحمود محمد الرنتيسي، تقييم مناهج التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي في ضوء قيم المواطنة، مجلة العلوم الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، غزة، المجلد التاسع عشر، يونيو 2011، العدد الثاني، ص ص 161-195.
² قانون رقم 04-08 مؤرخ في 15 محرم 1429 هـ، الموافق لـ 23 يناير / 2008، المتضمن القانون التوجيهي للتربية.

أما الجزء الثاني في موضوع دراستنا حول منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط فكان يتمثل في البحث عن متضمناتها من جملة المفاهيم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

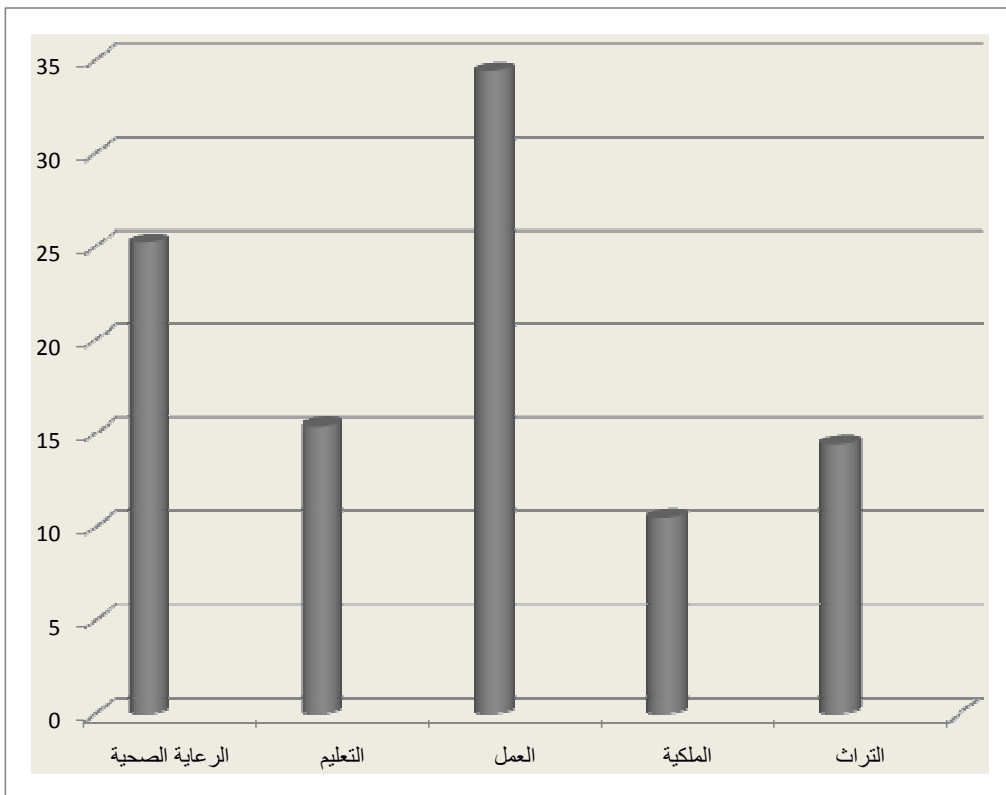
2-2- الفئة الرئيسية الثانية: المفاهيم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.

وكان التساؤل على النحو الآتي:

ما هي المفاهيم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر؟

تعتبر الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، الجيل الثاني من حقوق الإنسان التي تم إقرارها في العهد الثاني الخاص بحقوق الإنسان، وإن رصد هذه الحقوق في منهاج التربية المدنية، بعد حساب التكرارات والنسب المئوية لمعدل ظهورها، أمكننا من انجاز الشكل الآتي:

شكل (47) يوضح التوزيع النسبي للمفاهيم الفرعية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.



2-2-1- مفهوم حق العمل

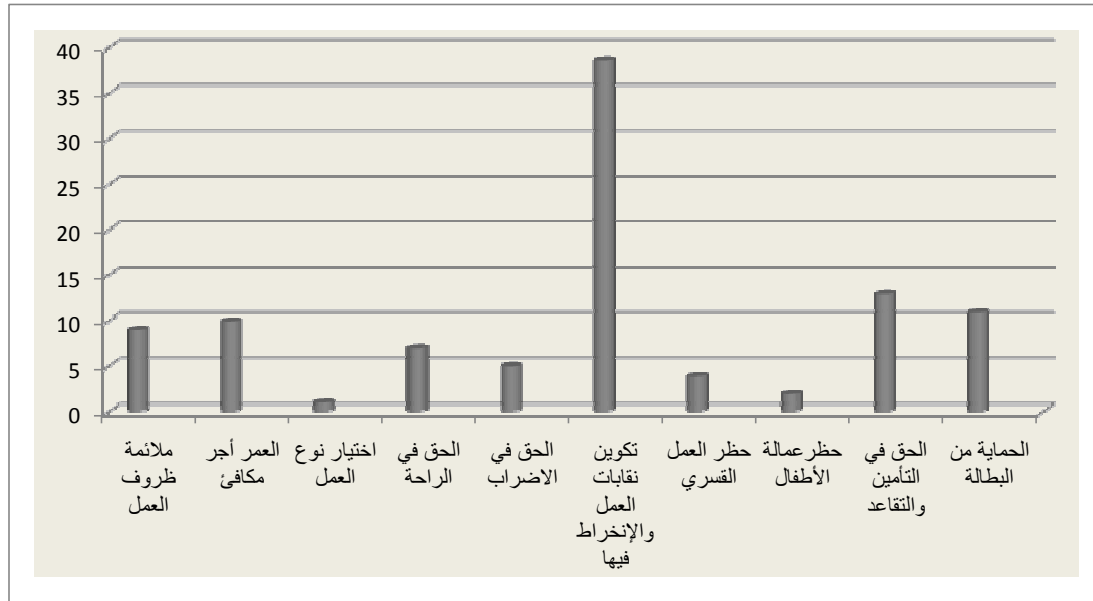
من خلال الشكل الذي تم انجازه يتضح لنا أن حق العمل قد حقق نسبة ظهور عالية تقدر بـ (32.68%)، من مجموع المفاهيم الفرعية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، هذا لما يتميز به مفهوم العمل من أهمية في حياة الإنسان، فمفهوم العمل يرتبط بوجود الإنسان، حيث تتجلى رسالته في تعمير الأرض، من خلال العمل والإنتاج، غير أن استغلال الإنسان لأخيه الإنسان بشكل غير معقول ولا مقبول، وعبر أزمنة مديدة، دفعت هذا الإنسان المقهور إلى النضال من أجل استعادة حقوقه وتنظيم العلاقة بينه وبين أخيه الإنسان، علاقة تكون من خلال تكافؤ الطرفين في تقديم الخدمة وتلقى ما يقابلها، واستمر هذا النضال إلى يومنا هذا رغم تحسن ظروف العمل، بسن قوانين صارمة لتنظيم العلاقة بين العامل ورب العمل، ظهرن في شكل عهد اقتصادي واجتماعي وثقافي صادر عن هيئة الأمم المتحدة، صادقت عليه غالبية الأعضاء، يتجلى في جملة من الحقوق يتمتع بها العامل، وهي من صلب حقوق الإنسان، التي من الواجب أن يعرفها كل فرد ليكون واعياً بحقوقه الأساسية، كما وردت في المعاهدات والمواثيق الدولية وتم إقرارها من طرف المجتمع الدولي، ومفهوم العمل بطبيعة الحال مركب تتفاعل فيه المعرفة والخبرة والمهارة الإنتاجية وعلاقات الأداء في التركيب الوظيفي، ونوعية قطاع النشاط الاقتصادي أو الاجتماعي، وطبيعة علاقات الإنتاج وعوامله، وحراك القوى المنتجة رأسياً وأفقياً.¹

غير أن في مجال الحقوق تنتظم كل هذا العوامل لتؤسس لحقوق إنسانية أصيلة، تُعرف بحقوق العمل، ولن يكون ذلك ممكناً إلا بمساهمة المناهج التربوية، من خلال تعزيز مفهوم العمل في نفوس التلاميذ، وإكسابهم هذه المفاهيم كحقوق إنسانية أصيلة.

ولتحديد معدل الظهور النسبي للمفاهيم المرتبطة بحق العمل، نعمل على رصد ظهورها وترتيبها في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، كما يوضحها الشكل الآتي:

¹احمد عمار، في بناء الإنسان العربي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1988، ص53.

شكل (48) يوضح التوزيع النسبي للمفاهيم تحت الفرعية لحق العمل المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.



لعل من نافلة القول أن المحافظة على حقوق العمال وصون كرامتهم، كان نتيجة النضال المستمر الذي قامت به الحركات العمالية عبر التاريخ من خلال نقابات العمل، التي تشكلت لهذا الغرض، وأسست لحق إنساني أصيل من حقوق الإنسان، وهو حق تكوين النقابات والانخراط فيها، وفي منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط نسجل معدل ظهور قوي لهذا المفهوم بـ (38.61%)، تعبيراً على أهمية هذا الحق، أما مفهوم الحق في التأمين والتقاعد فسجل نسبة ظهور (12.87%)، وهذه النسبة التي تعكس أهمية حق التأمين في حياة العمال وحقوقهم في التقاعد بعد تأدية واجباتهم، في حين سجل مفهوم الحماية من البطالة معدل ظهور نسبي يقدر بـ (10.89%)، كما نسجل تدني في مجموعة من المفاهيم التي تعتبر على درجة من الأهمية في هذا المجال مثل مفهوم العمل بأجر يكافئ الجهد المبذول والتي ظهرت بمعدل (09.90%)، ملائمة ظروف العمل التي سجلت (08.91%)، أما مفاهيم الحق في الراحة والحق في الإضراب وحظر العمل القسري، فقد سجلت ظهور لا يتعدى (07.00%)، أما مفهوم حظر عمالة الأطفال فقد ظهر بمعدل ضعيف لم يتجاوز (01.98%)، وهذا الحضور لا يتناسب مع هذه المشكلة التي باتت تؤرق المنظمات العالمية لحقوق الإنسان، وتؤثر على نمو الأطفال الجسماني والعقلي والوجداني والاجتماعي وجاءت اتفاقية حقوق الطفل لتشريع لحماية هذه الفئة الهشة من المجتمع، وتعريف

الأطفال بحقوقهم المشروعة، وتوعية المجتمع بهذه الحقوق والحث على عدم انتهاكها، وتوضح المادة (32) من الاتفاقية ذلك بشكل صريح "تعترف الدول الأطراف بحقّ الطفل في حمايته من الاستغلال الاقتصادي ومن أداء أي عمل يرجح أن يكون خطيراً أو أن يمثل إعاقة لتعليم الطفل، أو أن يكون ضاراً بصحة الطفل أو بنموه البدني، أو العقلي، أو الروحي، أو المعنوي، أو الاجتماعي"*

إن المفاهيم المرتبطة بحق العمل سجلت ظهوراً نسبياً عالياً، واحتلت تواجداً متقدماً في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، مما يدل على أهمية هذه المفاهيم في هذه المرحلة العمرية الهامة من حياة الإنسان، وهذا ما يتفق مع دراسة "ياسين علي المقوسي" وناصر أحمد الخوالدة، في دراستهم التحليلية حول مفهومات حقوق الإنسان المتضمنة في مناهج التربية الإسلامية في المدارس الأساسية العليا في الأردن، للصفوف (الثامن والتاسع والعاشر).¹ والتي خلصت إلى احتلال حقوق العمل من حيث الظهور في منهاج التربية الإسلامية، للمرتبة الأولى في كل من الصفين الثامن والعاشر والرتبة الرابعة في الصف التاسع، وهذا يتوافق مع دراستنا في تحقيق مفاهيم العمل لنسبة ظهور جيدة في المناهج التعليمية.

2-2-2- مفهوم حق الرعاية الصحية

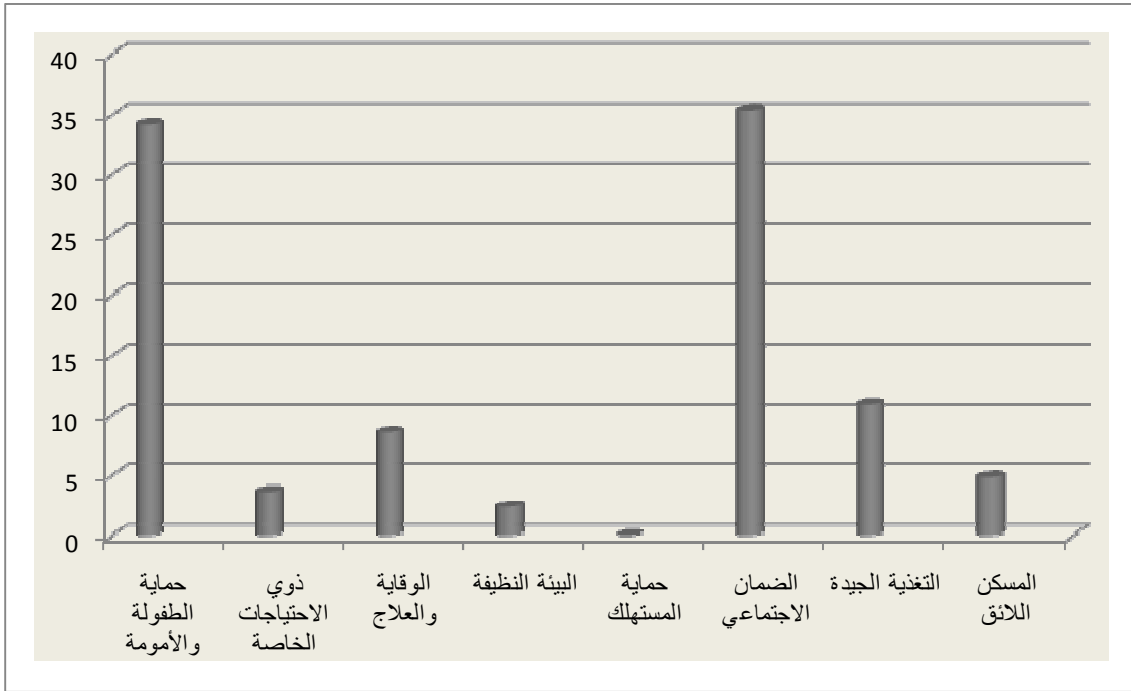
تشكل مفاهيم الرعاية الصحية المرتبة الثانية بمعدل ظهور (26.53%)، مما يعكس أهمية هذه المفاهيم في منظومة حقوق الإنسان، وللوقوف على معدل ظهورها النسبي وترتيبها في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، تم انجاز الشكل الآتي:

* إن اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل من أهم الاتفاقيات الدولية متعدّدة الأطراف المعنية بحقوق الإنسان من حيث مضمونها وإشاعتها. ولقد اعتمدها الجمعية العامة للأمم المتحدة بالإجماع بموجب قرارها 44/25 بتاريخ 20 نوفمبر 1989 الذي وافق صدوره الذكرى السنوية الثلاثين لإصدار "إعلان الأمم المتحدة الخاص بحقوق الطفل". ولقد تمّ اعتماد اتفاقية حقوق الطفل بعد نقاش ثري وأعمال صياغة دامت عشر سنوات. فخلال عام 1979 شكّلت لجنة حقوق الإنسان التابعة لمنظمة الأمم المتحدة فريق عمل خاص يتكوّن من ممثلي الحكومات. وقد دأب ذلك الفريق منذ تكوينه علي عقد اجتماع دوري كل سنة، لتدارس نصّ الاتفاقية التي كانت بولونيا تقدّمت به مباشرة إلى الأمم المتحدة خلال عام 1978 واقترحت تبنيّه. هذا، وقد شارك عدد كبير من المنظّمات غير الحكومية بشكل نشيط مع هيئات الأمم المتحدة، في مختلف مراحل التصرّ والسياسة والنقاش، وفي مقدّمتها منظمة الأمم المتحدة لرعاية الطفولة "اليونيسيف". ودخلت اتفاقية حقوق الطفل حيز التنفيذ في 3 سبتمبر 1990، عقب اعتمادها من قبل الجمعية العامة للأمم المتحدة، وبعدها صادقت عليها خلال وقت قياسي 20 دولة، وهو العدد اللازم لبداية سريان مفعوله. وعلي مدى يومي 29 و30 سبتمبر 1990، عقد في نيويورك مؤتمر قمّة عالمي لقضايا الطفولة، نظّمته "اليونيسيف" وحضره ما يزيد عن 70 من رؤساء الدول والحكومات، وتمّ خلاله اعتماد الإعلان العالمي بشأن الحفاظ علي حياة الطفل وحمايته وتنميته.

http://www.delegue-enfance.nat.tn/images/legislation/cide_ar.pdf

¹ ياسين علي القوسي، ناصر أحمد الخوالدة، مفهومات حقوق الإنسان في الإسلام في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، (دراسة تحليلية)، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، سوريا، مجلد 10، (2012، عدد 3)، ص ص 194-228.

شكل (49) يوضح التوزيع النسبي للمفاهيم تحت الفرعية لحق الرعاية الصحية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.



يعتبر الضمان الاجتماعي من الحقوق التي أقرها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في مادته (22) "لكل شخص بصفته عضواً في المجتمع الحق في الضمانة الاجتماعية، وفي أن تحقق بوساطة الجهود القومي والتعاون الدولي وبما يتفق ونظم كل دولة ومواردها، الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والتربوية التي لا غنى عنها لكرامته وللنمو الحر لشخصيته".

حقق مفهوم الضمان الاجتماعي معدل ظهور نسبي مرتفع بـ (35.36%) متقدماً على كل المفاهيم الأخرى، مما يبرز أهمية هذا المفهوم للتدليل على توفر الرعاية الصحية الجيدة، فكل دولة ملزمة بتوفير الحماية الصحية لمواطنيها من خلال الضمانة الاجتماعية الشاملة، والتغطية الصحية، انطلاقاً من المرحلة الجنينية إلى مراحل الشيخوخة المتقدمة.

مفهوم حق حماية الطفولة والأمومة حقق ظهوراً نسبياً يقدر بـ (34.14%) وجاء في المرتبة الثانية، فحماية الطفولة والأمومة حق من الحقوق التي أقرها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، حيث تشير المادة (25) فقرة (02) إلى "للأمومة والطفولة الحق في مساعدة ورعاية خاصتين، وينعم كل الأطفال بنفس الحماية الاجتماعية سواء أكانت ولادتهم ناتجة عن رباط شرعي أو بطريقة غير شرعية". فالطفل مهما كان وضعه الاجتماعي، يتمتع بحماية ورعاية صحية يكفلها له القانون.

أما التغذية الجيدة كحق من حقوق الإنسان، فقد سجلت ظهوراً نسبياً يقدر ب(10.97%)، في حين كان ظهور مفهوم الوقاية والعلاج بمعدل نسبي يقدر ب(08.53%)، وهو معدل يعتبر متدني مقارنة بالأهمية التي يتمتع بها هذا المفهوم، فنشر ثقافة الوقاية بدلاً من العلاج بين أوساط التلاميذ مواطنو المستقبل، يساهم في نشر الوعي الصحي، والتقليل من انتشار الأمراض.

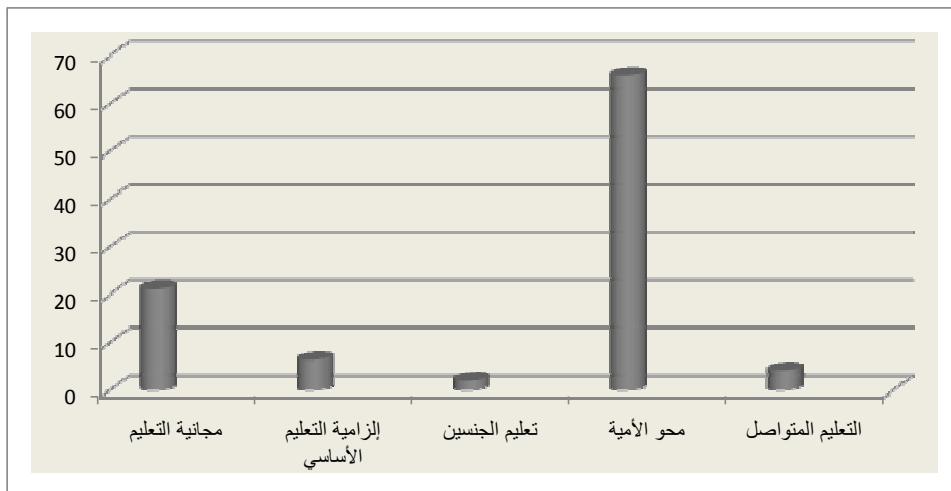
كما نسجل تدني ظهور مفهوم الحق في المسكن اللائق الذي سجل ظهور (04.87%)، أما حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة فكان ظهورها النسبي بمعدل (03.65%)، وأخيراً مفهوم البيئة النظيفة كان بمعدل ظهور جد متدني يقدر ب(02.43%).

إن حق الرعاية الصحية من فئة الحقوق الأساسية التي جاء بها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وكل المعاهدات والمواثيق الدولية ذات الشأن بحفظ كرامة الإنسان وحقوقه، وهي من متضمنات مناهج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.

2-2-3- مفهوم حق التعليم

بعد مفهوم الرعاية الصحية، نسجل ظهور مفهوم الحق في التعليم في الترتيب الثالث من الحقوق الاجتماعية، بمعدل ظهور بلغ (15.21%)، والتي وردت في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وللوقوف على المعدل النسبي لهذه الفئة من الحقوق في مناهج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، تم إنجاز المخطط الآتي:

شكل (50) يوضح التوزيع النسبي للمفاهيم تحت الفرعية لحق التعليم المتضمنة في مناهج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.



يعتبر التعليم حق من حقوق الإنسان الأساسية، فالأمة المتعلمة أمة تملك إرادتها، وقادرة على مجابهة التحديات مهما كان نوعها، ومناهج التربية المدنية تعمل على إبراز أهمية هذا الحق للناشئة من خلال جملة من المفاهيم سيتم التطرق لها وفقاً لترتيب ظهورها النسبي في مناهج التربية المدنية.

يعتبر مفهوم محو الأمية الأكثر ظهوراً في مناهج التربية المدنية بمعدل نسبي (65.95%)، وهو معدل مرتفع مقارنة بالمفاهيم الأخرى، وبالتالي فهو يحمل مؤشرات لدرجة الأهمية التي يمثلها التعليم في حياة الأمم، فالعلم والتعليم مفاهيم حث عليها الإسلام، يكفي أن أول خطاب مباشر من السماء إلى الأرض كان "قُرْأَ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ * افْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ * عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ" (سورة العلق آية 1-5).

فالأمية مشكلة تحول دون تحقيق التنمية بكل أشكالها، ثقافياً وسياسياً واجتماعياً، فهي مرادفة للتخلف، لذا تسعى الأمم للتخلص منها، بوضع برامج لتعليم الكبار وتزويدهم بالقواعد الأساسية لتعلم الكتابة والقراءة، فهي تسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف الآتية:¹

- توفير فرص حقيقة لكل مواطن، فانتته فترة التعليم في الصغر، وحرمة نتيجة لذلك من السيطرة على الأبجديات، التي تدخله إلى قلب مجتمعه تاريخاً وثقافة وحلماً.
- توفير فرص حقيقية تسمح باكتساب مهارات جديدة، يفرضها التطور على أولئك الذين كانوا يمارسون العمل، على أساس رصيد قديم من المهارات والمعلومات.
- بلورة قيم جديدة تسعف الناس بالسلوكيات الواعية، وتضع أقدامهم على مشارف المستقبل المأمول.

أما مجانية التعليم سجلت نسبة ظهور وصلت (21.27%)، مما يظهر أهمية هذا الحق في حياة الإنسان، والذي كرسته المعاهدات الدولية ورعته المنظمات الدولية كحق أصيل من حقوق الإنسان، المادة (04 أ) من اتفاقية مكافحة التمييز في التعليم تقرر "جعل التعليم الابتدائي مجانياً وإجبارياً وجعل التعليم الثانوي بشتى أشكاله متوافراً وسهل المنال بصفة عامة للجميع، وجعل

¹ عبد الفتاح تركي، النظرية التربوية وجدل الأفكار والتحديات، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2010، ص 235.

التعليم العالي كذلك متاحا للجميع على أساس القدرات الفردي، وضمان التزام الجميع بما يفرضه القانون بالانتظام في المدرسة.*

وفي الجزائر الدستور الجزائري في مادته (53) ينص على "الحق في التعليم مضمون، التعليم مجاني حسب الشروط التي يحددها القانون"

أما إجبارية التعليم الأساسي فظهرت بنسبة أقل تقدر بـ(06.38%)، وهي نسبة متدنية مقارنة بأهمية هذا المفهوم، فالتعليم في المرحلة الأساسية إجباري بقوة القانون، وقد تتأسس الدولة أو من ينوب عنها أو جمعيات المجتمع المدني، كأطراف مدنية لرفع قضية أمام المحاكم تلزم كل من يمنع أبناءه من الالتحاق بالمدرسة، في حين سجل مفهوم حق التعليم المتواصل (04.25%)، أما حق تعليم الجنسين فكان بنسبة ضعيفة (02.12%) رغم أهمية هذا المفهوم، غير أن التطرق لمفهوم المساواة بين الجنسين في حق المساواة، يكفي لتدعيم هذا المفهوم وتوضيحه للناشئة، باعتباره حق من الحقوق الإنسانية الأصيلة، والتي لا يمكن التنازل عنها، طبقا للمعاهدات والإعلانات والمواثيق الدولية.

2-2-4- مفهوم حق التراث

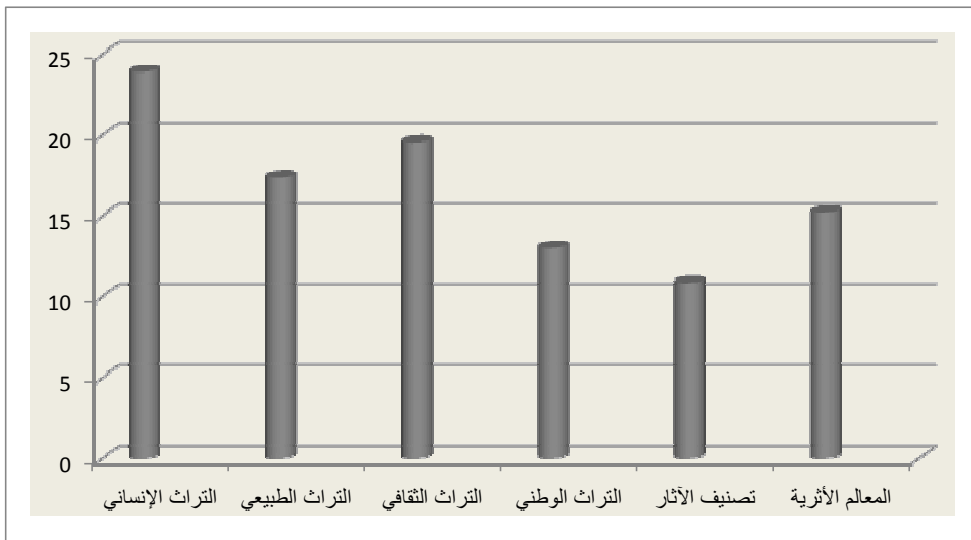
يعتبر التراث من حقوق الإنسان الأصيلة التي أقرتها هيئة الأمم المتحدة، وتم المصادقة عليها ضمن الإعلانات والمعاهدات والمواثيق الدولية، فلكل إنسان حقوق ثقافية تشمل تراثه بكل أصنافه، وآثاره وحقه في تصنيفها وحمايتها، هذه المفاهيم التي باتت من الضروري ترسيخها بالتربية في وجدان الأفراد، لتكون أداة لفهم الذات واحترام خصوصيات الآخر، والتعامل مع الموروث الثقافي المادي واللامادي بوعي أكبر، ولعل ما يحدث من نهب للآثار وتدمير للمعالم الأثرية في كثير من دول العالم، يؤسس لغياب ثقافة احترام التراث وصيانتها.

والجزائر تزخر بمعالم وآثار طبيعية وتراث ثقافي وإنساني، يحتاج للتعريف به في أوساط الناشئة، ولضمان حمايته من كل خطر، يجب أن يكون للتربية نصيب غير هين في المساهمة في هذه العملية.

* اتفاقية مكافحة التمييز في مجال التعليم، اعتمدها المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، المنعقد في باريس من 14 تشرين الثاني/نوفمبر إلى 15 كانون الأول/ديسمبر 1960 في دورته الحادية عشرة، ودخلت حيز التنفيذ في تاريخ: 22 أيار/مايو 1962 طبقا لأحكام المادة 1.

ومفهوم التراث في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط حقق معدل ظهور نسبي يقدر ب(14.88%) وللوقوف على المفاهيم الفرعية ذات العلاقة بحقوق التراث في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، تم انجاز مخطط يوضح التوزيع النسبي لمعدل ظهور هذه المفاهيم، كما يوضحها الشكل الموالي:

شكل (51) يوضح التوزيع النسبي للمفاهيم تحت الفرعية لحق التراث المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.



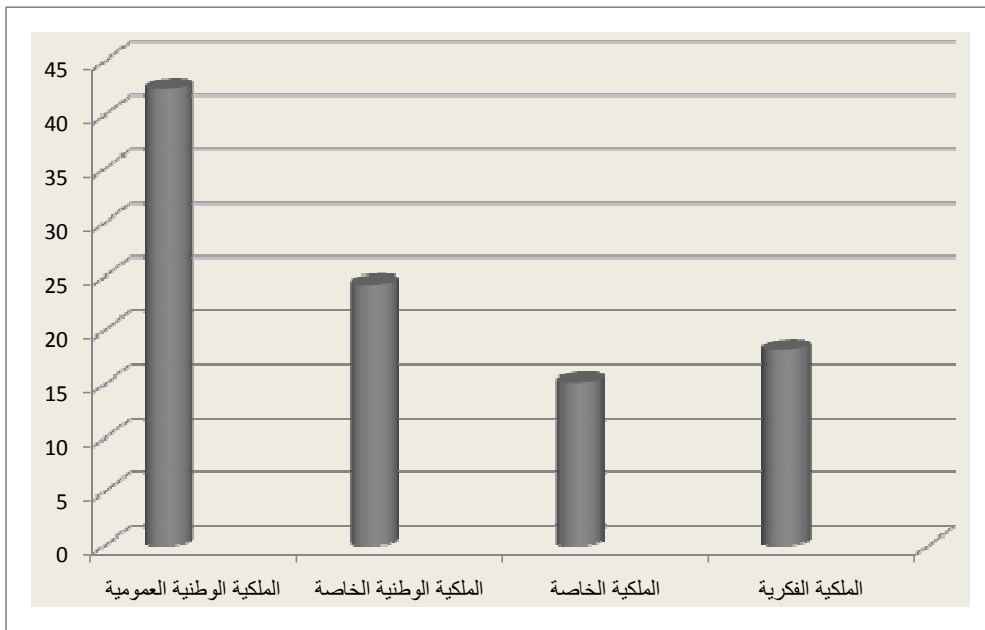
يتجلى لنا من خلال التوزيع النسبي لمعدل ظهور المفاهيم الفرعية لحق التراث، أن مفهوم التراث الإنساني سجل أكبر ظهور من بين المفاهيم بمعدل ظهور نسبي يقدر ب(23.91%)، نظرا لما يمثله التراث الإنساني المشترك بين بني الإنسانية، فالتراث هو عامل من عوامل فهم التاريخ البشري، كما يعتبر من القيم الحضارية للمجتمع، يأتي في المرتبة الثانية مفهوم التراث الثقافي (المادي واللامادي) بمعدل ظهور يقدر ب(19.56%)، ثم التراث الطبيعي بمعدل (17.39%)، أما مفهوم المعالم الأثرية فقد حقق نسبة ظهور (15.21%) أما التراث الوطني سجل نسبة متدنية تقدر ب(13.04%)، يليه مفهوم تصنيف الآثار بمعدل ظهور (10.86%). إذ نسجل في هذا المجال تدني ظهور مفهوم التراث الوطني سواء ماديا أو لاماديا، فغياب أهمية السياحة الثقافية كمفهوم لتعزيز الاهتمام بالجوانب الثقافية في وجدان التلاميذ، مما يعزز لديهم حب الوطن والشعور بالانتماء، مما ينعكس ايجابيا على سلوكياتهم.

2-2-5- مفهوم حق الملكية

تعتبر الملكية من المفاهيم الأساسية لحقوق الإنسان، تتجلى في حق الإنسان في أن يتصرف في ما يملك دون أي ضغط، سواء كانت هذه الملكية عينية (مادية) أو فكرية، والإعلانات العالمية والمواثيق والمعاهدات تقر بذلك، والدستور الجزائري في مادته (52) "الملكية الخاصة مضمونة"، كما يضمن الدستور في مادته (38) الملكية الفكرية وحق الابتكار "حرية الابتكار الفكري والفني والعلمي مضمونة للمواطن، حقوق المؤلف يحميها القانون"

وفي منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، نسجل معدل ظهر نسبي لهذا المفهوم يقدر ب(10.97%) وللقوف على المفاهيم الفرعية ذات العلاقة بحقوق الملكية في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، تم انجاز مخطط يوضح التوزيع النسبي لمعدل ظهور هذه المفاهيم، كما يوضحها الشكل الموالي:

شكل (52) يوضح التوزيع النسبي للمفاهيم تحت الفرعية لحق الملكية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.

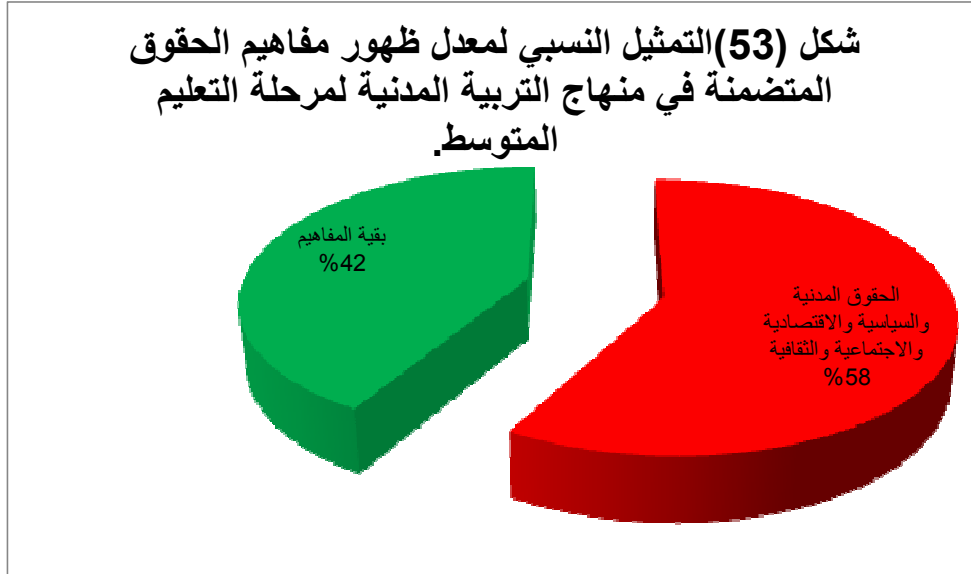


يوضح لنا التوزيع النسبي لحق الملكية، معدل الظهور النسبي للمفاهيم تحت الفرعية المرتبطة بهذا الحق في كتب التربية المدنية، حيث يأتي مفهوم الملكية الوطنية العمومية في الرتبة الأولى بمعدل ظهور يقدر ب(42.42%)، نظرا لأهمية هذا المفهوم الذي يجب أن يعيه التلاميذ، لأنه يشكل سندا

قويا في بناء تصور حول الملكية العمومية، وأهميتها لكافة أفراد المجتمع، وكيف أن تخريب هذه الملكية، يعود سلبا على الجميع، وحمايتها وصونها يكون له بالغ الأثر الجيد على كل أفراد المجتمع، يليها مفهوم الملكية الوطنية الخاصة بمعدل ظهور يقدر بـ(24.24%)، حيث يصبح بمقدور التلاميذ التمييز بين الملكية الوطنية عمومية أو خاصة، مدركا فائدتها للجميع، في حين سجل مفهوم الملكية الفكرية معدل ظهور بلغ (18.18%)، من حق التأليف إلى الابتكار، مما يعزز في نفوس التلاميذ حب الاجتهاد والابتكار، لأن حقوق كل مجتهد يحميها القانون، يليه مفهوم حق الملكية الخاصة (ملكية الغير)، وهنا الملكية الخاصة تعني أنه بإمكان الفرد أن يمتلك ما يشاء من أملاك عينية، يجب أن تحترم من طرف القانون والغير، وبالمقابل عليه أن يعي أن الآخر من حقه أن يمتلك مثله تماما.

إن الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية من متضمنات منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، غير أننا نسجل ضعف وتدني ظهور بعض المفاهيم رغم أهميتها في تكوين وعي الناشئة بحقوقهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، كمفهوم الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة، والبيئة النظيفة، وغياب تام لمفهوم حماية المستهلك رغم أهمية هذا المفهوم في ظل اقتصاد السوق، كما أن مفهوم عمالة الأطفال وحمايتهم من الخطر كحق أساسي لهم ظهرت بنسب متدنية، كما نسجل في المجال الثقافي غياب مفاهيم الثقافة السياحية وتدني ظهور مفهوم التراث الوطني.

إن الحقوق (المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية)، في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، سجلت معدل ظهور مرتفع يقدر بـ(58.33%)، مما يدل على أن مفاهيم الحقوق تشكل النسبة الأعلى في الظهور في منهاج التربية المدنية، كما يوضح ذلك الشكل الموالي:



أما الجزء الثالث من موضوع دراستنا حول منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط فكان يتمثل في البحث عن متضمناتها من مفاهيم المواطننة.

2-3- الفئة الرئيسية الثالثة: مفاهيم المواطننة المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.

إن المواطننة سلوك يتحلى به الفرد، ليعبر من خلاله على مدى وعيه بحقوقه وواجباته، نابعا من شعوره بانتمائه لهذا الوطن، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا إذا تشبع وجدانه بمفاهيم هذه المواطننة، التي يستقيها من مؤسسات المجتمع منذ بداية تشكل وعيه الاجتماعي والسياسي، والمدرسة كمؤسسة من مؤسسات المجتمع، تتحمل نصيب من هذه المسؤولية، بفضل متضمنات مناهجها من الحقوق والواجبات ومفاهيم الانتماء والمشاركة المجتمعية.

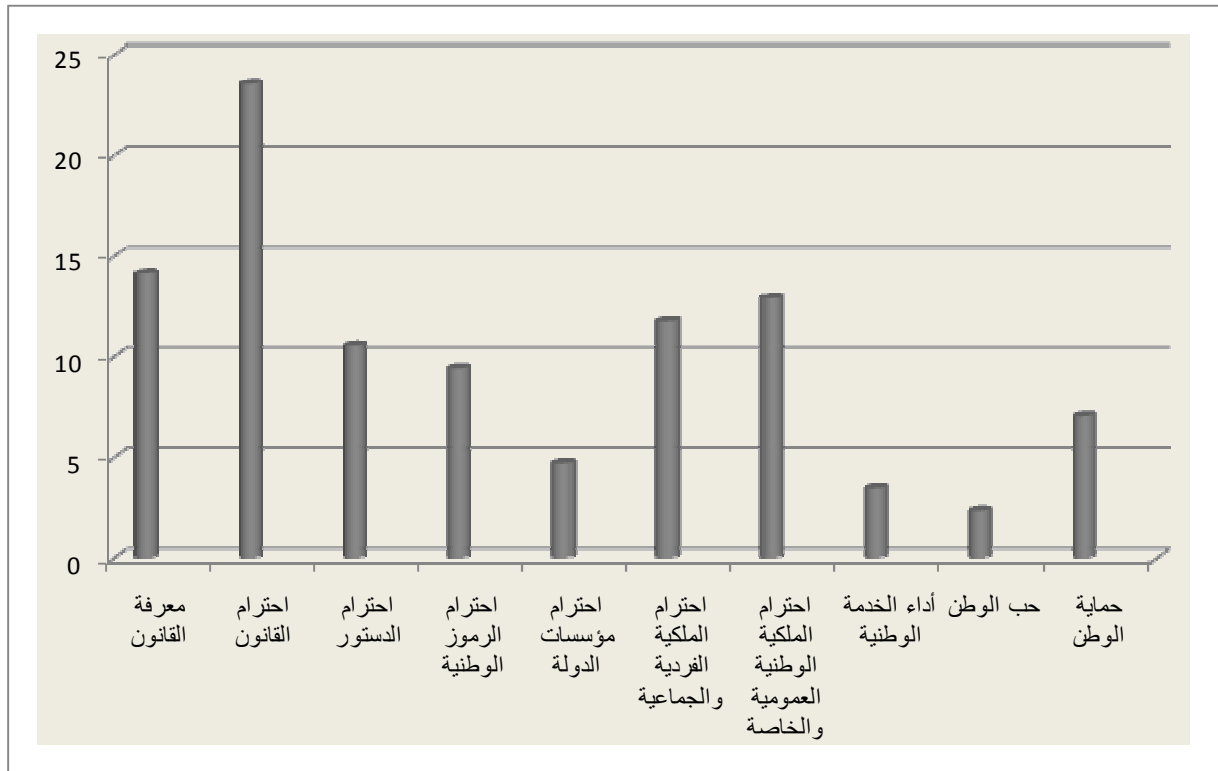
حيث كان تساؤلنا على النحو الآتي:

ما هي مفاهيم المواطننة المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر؟ تتجلى واجبات المواطننة في شقين أساسيين شق مدني سياسي والآخر اقتصادي واجتماعي وثقافي، كما سبق الإشارة إليه في شبكة تحليل المحتوى، وللإجابة على تساؤلنا حول متضمنات منهاج التربية المدنية من مفاهيم المواطننة، نعمل على إنجاز التوزيع النسبي لمعدل ظهور هذه المفاهيم، وفقا لنتائج حساب التكرارات والنسب المئوية الناتجة عن تحليل محتويات منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.

2-3-1- واجبات المواطنة المدنية والسياسية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

سجلت واجبات المواطنة المدنية والسياسية معدل ظهر نسبي في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط يقدر بـ(15.26%)، وللوقوف على المفاهيم الفرعية ذات العلاقة بواجبات المواطنة المدنية والسياسية في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، تم انجاز مخطط يوضح التوزيع النسبي لمعدل ظهور هذه المفاهيم، كما يوضحها الشكل الموالي:

شكل (54) يوضح التوزيع النسبي للمفاهيم تحت الفرعية لواجبات المواطنة المدنية والسياسية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.



يتضح لنا من خلال التوزيع النسبي لمعدل الظهور، أن مفهوم احترام القانون سجل أكبر نسبة والمقدرة بـ(23.52%)، فمن أؤكد واجبات المواطنة احترام المواطن للقانون والالتزام بنصوصه، والوقوف عند حدوده لا يتجاوزها، والاحتكام إليه في حل كل ما يعترضه في حياته من صعوبات، وهذا ما يتوافق مع دراسة "الطاهر النوي" حول المضامين المعرفية في كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط، حيث بلغت نسبة ظهور احترام القانون (55.18%)، وهي نسبة ظهور جد عالية.¹

¹ النوي بالطاهر، مرجع سابق، ص 354.

يلي ذلك مفهوم معرفة القانون بمعدل ظهور نسبي يقدر بـ(14.11%)، نظرا لأن معرفة القانون ضرورية في حياة الفرد، هذا ما أكدته دراسة "صباح سليمان" أيضا من خلال رصد مؤشرات التربية الديمقراطية، حيث حصل مؤشر المواطن والقانون، في كتب التربية المدنية لمرحلتى الابتدائي والمتوسط على أعلى تكرار يقدر بـ(267)¹.

أما مفهوم احترام الملكية الوطنية العمومية والخاصة، فقد سجل ظهورا نسبيا يقدر بـ(12.94%)، مما يؤكد أهمية هذه المفاهيم في تشكيل وعي الناشئة بأهمية هذه الممتلكات وضرورة المحافظة عليها، لأنها ملك الجميع ويستفيد منها كل أبناء الوطن، فالممتلكات الوطنية سواء العمومية التي تتمثل في الأملاك العمومية الطبيعية (شواطئ، مياه بحرية، الثروات والموارد الطبيعية....) أو الاصطناعية (الموانئ المدنية والعسكرية، المطارات، الطرق والمنشآت، البساتين العمومية، المنشآت ووسائل الدفاع المخصصة لحماية الوطن....)، أو الأملاك الوطنية الخاصة، التابعة لأملاك الدولة أو البلدية أو الولاية، والتي تستغل في الخدمة العمومية.

فما نسجله بكل أسف من تخريب متعمد في محطات نقل المسافرين والمدارس والمرافق العامة، وحتى لبعض الأملاك الخاصة، يدل على ضعف الوعي لدى من يقوم بذلك، نتيجة لغياب مفهوم الملكية الوطنية العمومية والخاصة، التي إن توفرت ضمن المناهج الدراسية فإن درجة توافرها لا ترقى إلى المستوى المطلوب، دون أن نناقش طريقة عرضها أو كيفية توصيلها للتلاميذ، فتلك مسألة أخرى.

أما مفهوم الملكية الفردية والجماعية، فقد حقق ظهورا نسبيا يقدر بـ(11.76%)، محتلا المرتبة الرابعة من حيث الظهور، فالملكية الفردية أو الجماعية حق مكفول قانونا، لكن القانون لا يكفي وحده لتحقيق الاحترام، فالأمر يتعدى لنشر ثقافة احترام أملاك الغير، هذه الثقافة لا تكون إلا بالتربية على هذه القيم من خلال وعي الأفراد، بأهمية سيادة القانون واحترام خصوصيات الغير.

في حين سجل مفهوم احترام الدستور معدل ظهور نسبي يقدر بـ(10.58%)، أما احترام الرموز الوطنية فقد حقق نسبة ظهور تقدر بـ(09.41%)، في حين كان ظهور مفهوم حماية الوطن بمعدل يقدر بـ(07.05%)، وهي نسبة متدنية، أما مفهوم احترام مؤسسات الدولة فلم يحقق سوى معدل

¹صباح سليمان، إصلاح المناهج التربوية في الجزائر، بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية، أطروحة دكتوراه العلوم في علم اجتماع التتمية، (غ.م)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2012/2011، ص 266.

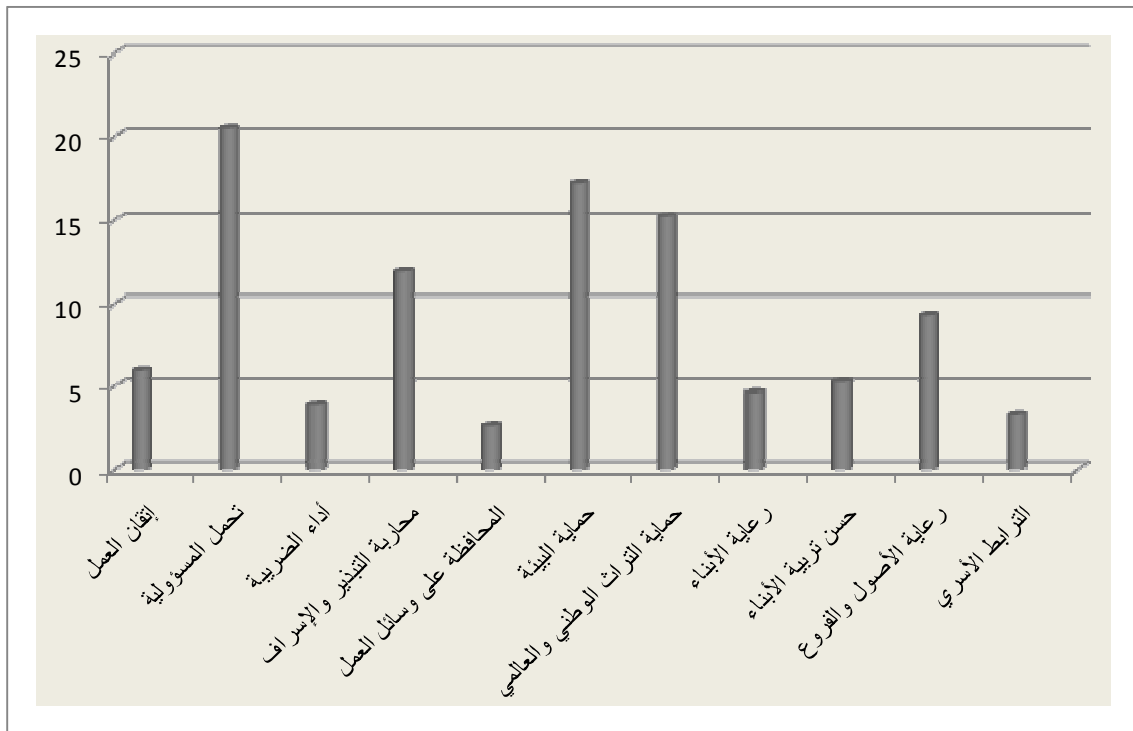
نسبي يقدر بـ(04.70%)، يليه مفهوم أداء الخدمة الوطنية بمعدل نسبي يقدر بـ(03.52%)، في حين جاء في نهاية الترتيب مفهوم حب الوطن بمعدل ضعيف يقدر بـ(02.35%).

إن واجبات المواطنة المدنية والسياسية، من متضمنات منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، غير أننا نسجل تدني نسبة ظهور بعض المفاهيم رغم أهميتها، فمفهوم حب الوطن وحمايته، ومفهوم أداء الخدمة الوطنية كمفاهيم في صلب واجبات المواطنة، بالإضافة لمفاهيم احترام مؤسسات الدولة، تحتاج إلى تدعيم في منهاج التربية المدنية، لتحقيق التوازن بين الحقوق والواجبات.

2-3-2- واجبات المواطنة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية

سجلت واجبات المواطنة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية معدل ظهر نسبي في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط يقدر بـ(27.10%). وللوقوف على المفاهيم الفرعية ذات العلاقة بواجبات المواطنة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، تم انجاز مخطط يوضح التوزيع النسبي لمعدل ظهور هذه المفاهيم، كما يوضحها الشكل الموالي:

شكل(55) يوضح التوزيع النسبي للمفاهيم تحت الفرعية لواجبات المواطنة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.



يظهر التوزيع النسبي لمعدل الظهور لمفاهيم واجبات المواطنة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، أن مفهوم تحمل المسؤولية حقق معدل ظهور مرتفع يقدر بـ(20.52%)، نظراً لأهمية هذا المفهوم، فتحمل المسؤولية دليل على المواطنة الفعالة، وهذا ما يتوافق مع دراسة "زكي رمزي" و"محمود الرنتيسي"، حول تقييم منهاج التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع من التعليم الأساسي في ضوء قيم المواطنة في غزة، حيث توصلت الدراسة أن قيم المسؤولية الاجتماعية، من أعلى القيم ظهوراً حيث سجلت (11.90%)¹.

أما مفهوم حماية البيئة فجاء في المرتبة الثانية من حيث الظهور، حيث سجل معدل نسبي يقدر بـ(17.21%)، مما يبرز أهمية البيئة في منهاج التربية المدنية، فالأهم يقاس مدى رقيها بدرجة احترامها للبيئة والمحافظة عليها، لذا تركز النظم التربوية الحديثة على تضمين مفاهيم حماية البيئة ضمن مناهجها، وهذا ما توافق مع دراسة "حسين أحمد مرآشه" تقويم كتاب التربية الوطنية للصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، حيث توصلت الدراسة إلى أن محتوى كتب التربية المدنية، يوجه المتعلم لخدمة البيئة والمحافظة عليها، وسجل متوسط حسابي يقدر بـ(250) وانحراف معياري (0.64)، وهو مستوى مقبول.²

أما مفهوم حماية التراث الوطني والعالمي، فقد حقق معدل ظهور نسبي يقدر بـ(15.23%) نظراً لأهمية هذا المفهوم، فالتراث الوطني هو تاريخ الأمة ودفتر هويتها، الذي بفضلها يُعرف السابق اللاحق بأجداد أمتهم، والتراث الإنساني هو نتاج عمل الإنسانية واجب معرفته واحترامه والمحافظة عليه كموروث حضاري إنساني، لكل بني الإنسانية الحق في الاطلاع عليه، والجزائر بها العديد من المعالم التي صنفت ضمن التراث الإنساني، فالقصبية مثلاً معلم حضاري مشترك أصبح مصنفاً عالمياً، كما يوجد الكثير من المصنفات العالمية التي يجب أن يعرفها أبنائنا، فتساهم المعرفة لهذه المعالم في تكوين ثقافة الوعي بالتاريخ الإنساني المشترك، مما يهذب النفوس ويحقق سبل تفعيل الروابط المشتركة بين بني البشر.

أما مفهوم محاربة التبذير والإسراف فقد سجل معدل ظهور نسبي يقدر بـ(11.92%)، فالإقتصاد في الحياة ضروري ومحاربة التبذير والإسراف، قيمة سامية حث عليها الإسلام، "إِنَّ الْمُبَذِّرِينَ كَانُوا

¹ زكي رمزي مرتجى ومحمود محمد الرنتيسي، مرجع سابق، ص ص 161-195

² حسين أحمد مرآشه، تقويم كتاب التربية الوطنية للصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، مجلة جامعة دمشق - المجلد - 23 العدد الأول 2007، ص 249.

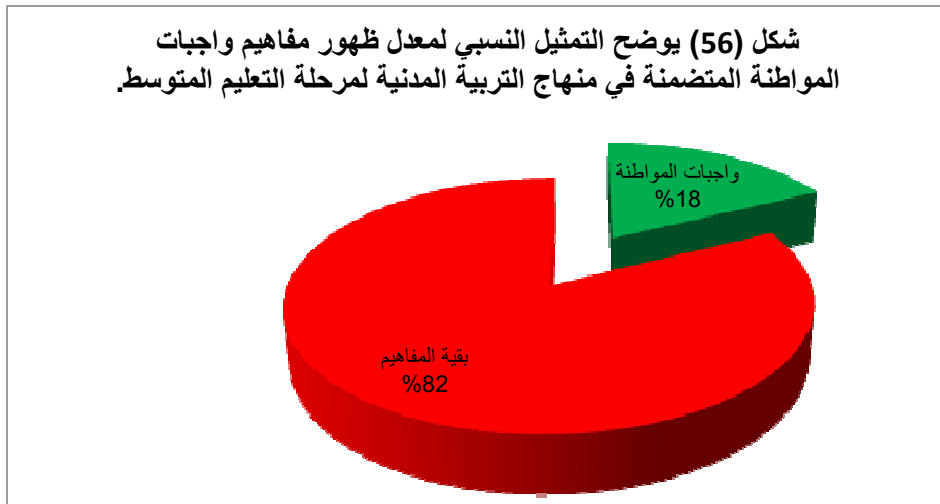
إِخْوَانَ الشَّيَاطِينِ، وَكَانَ الشَّيْطَانُ لِرَبِّهِ كَفُورًا" (الإسراء-آية 27)، فالنظم التربوية تسعى من خلال مناهجها لتعزيز قيم الاقتصاد ومحاربة التبذير والإسراف والفساد، ونشر الوعي الاقتصادي.

إن الأسرة تعتبر النواة الأساسية في المجتمع، بصلاحتها يصلح المجتمع، لذا كان الاهتمام بها كبيرا من طرف غالبية الدول، والحرص على أن تتمتع بكل حقوقها، وأن تقوم بكل واجباتها، حتى الدول التي قامت على النزعة الفردية وتمجيد الفرد، تعتبر أنه لا يمكن الاستغناء عن دور الأسرة في تحقيق التوازن الاجتماعي، والأسرة في مجتمعاتنا العربية والإسلامية، تمتد لتشمل الأصول والفروع، لذا فالدستور الجزائري في مادته (65) يُلص على "يجازي القانون الآباء على القيام بواجب تربية أبنائهم ورعايتهم، كما يجازي الأبناء على القيام بواجب الإحسان إلى آباءهم ومساعدتهم" فالمواطنة الفعالة تتطلب من الأفراد أن يقوموا بواجب حسن تربية أبنائهم، كما يقومون بالإحسان لآبائهم ومساعدتهم، وهذا ما يتوافق مع ظهور مفهوم رعاية الأصول والفروع في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، بمعدل ظهور نسبي بلغ (09.27%).

كما نسجل من خلال تحليل محتوى منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، ظهور نسبي متدني لجملة من مفاهيم واجبات المواطنة الاقتصادية، والتي تعتبر من المفاهيم التي يجب الحرص على أن تكون من متضمنات المناهج التربوية بنسب كافية، تساهم في تشكل الوعي الاقتصادي والاجتماعي والثقافي لدى الناشئة، نسجل في هذا المقام تدني ظهور مفهوم إتقان العمل، حيث سجل معدل ظهور نسبي يقدر بـ(05.96%)، رغم أهمية هذا المفهوم الذي نحن في حاجة لتنميته في وجدان الناشئة، لما له من دور حاضرا ومستقبلا، ورغم وجود تراث نظري كبير لدينا من تاريخنا وقيمنا وديننا، إلا أننا لم نسجل استغلال لذلك في تدعيم هذا المفهوم في المناهج قيد التحليل، يأتي بعده مفهوم أداء الضريبة، الذي سجل نسبة ظهور ضعيفة تقدر بـ(03.97%)، هذا المفهوم الذي يتمتع بأهمية كبيرة في العديد من المجتمعات خاصة الأوروبية منها، حيث يعتبر هاجس التهرب الضريبي مؤرقا لصاحبه على المستوى النفسي أكثر من المستوى القانوني، حيث يعتبر كل متهرب من أداء الضريبة في مصاف من خان وطنه، في حين نجد مستوى ظهوره في مناهجنا من أدنى نسب الظهور، أما مفهوم الترابط الأسري فقد كانت نسبة ظهوره متدنية حيث بلغت (03.31%)، وهي نسبة لا تمكن من أن تعمق محتوى هذا النوع من المفاهيم في وجدان أبنائنا.

في حين سجل مفهوم المحافظة على وسائل العمل أضعف نسبة في مفاهيم المواطنة الاقتصادية، حيث بلغ معدل ظهوره النسبي (02.64%)، هذه النسبة لا تخدم مطلقا هذا المفهوم

الذي يعتبر من المفاهيم الأساسية، التي نحن في حاجة ماسة لترسيخ قيمها في وجدان أبنائنا، حتى يشبوا وهم كلهم حرص على ما يكون بين أيديهم من وسائل للعمل، انطلاقا من مؤسساتهم التي يتلقون فيها تعليمهم وتكوينهم، إلى مستقر عملهم مستقبلا كإطارات ومهنيين في مراكز عملهم. إن واجبات المواطنة من متضمنات منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، ولتقدير مستوى التمثيل النسبي لها في منهاج التربية المدنية، مقارنة بالحقوق بكل أصنافها، مدنية وسياسية أو اقتصادية واجتماعية وثقافية، وللوقوف على حجم التمثيل النسبي لهذه الواجبات، تم انجاز وفقا لنتائج الدراسة الشكل الموالي:



من خلال المقارنة بين التمثيل الأول (الشكل رقم 53)، للحقوق والذي سجل معدل نسبي للظهور يقدر بـ(58%)، والتمثيل الثاني للواجبات (الشكل 56)، والذي سجل معدل نسبي للظهور يقدر بـ(18%)، نسجل هنا عدم التوازن بين الحقوق والواجبات في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، وهذا ما يتوافق مع دراسة "راضية بوزيان" والتي خلصت إلى أن قيم الحقوق تفوق بكثير قيم الواجبات في كتب المواد الاجتماعية في الجزائر.¹

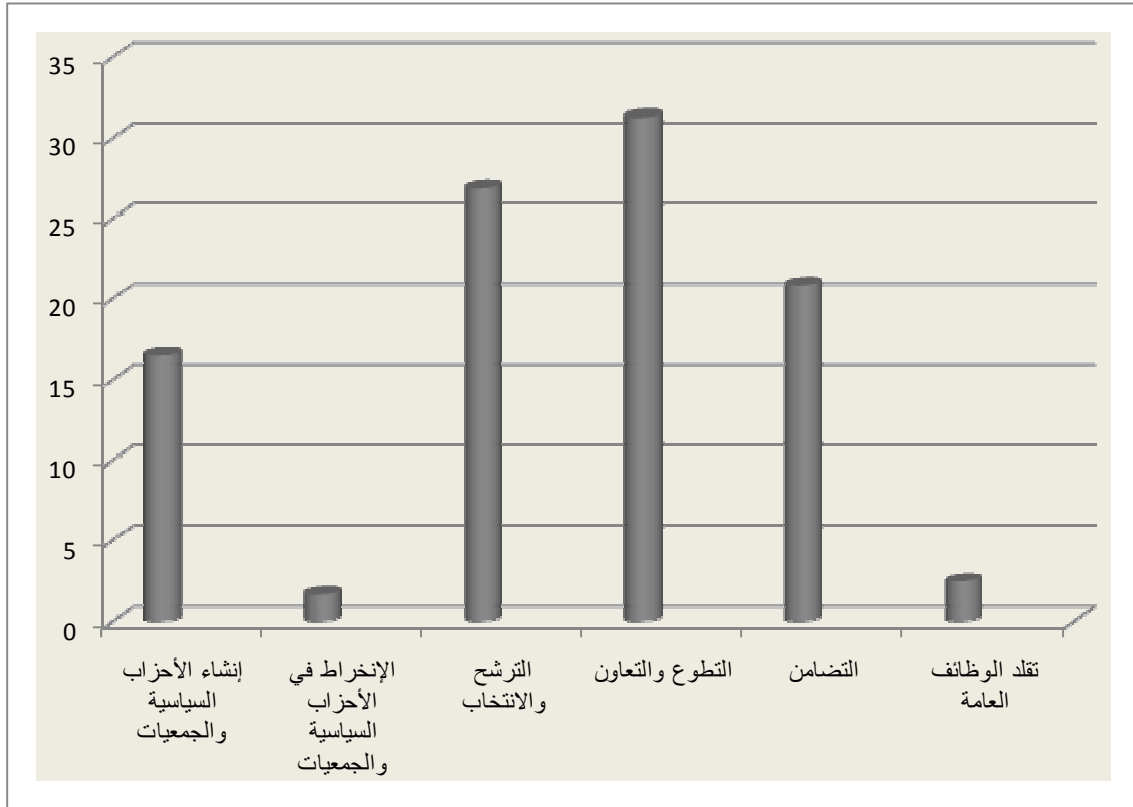
2-3-3- مفاهيم المشاركة المجتمعية

تمثل المشاركة المجتمعية بعدا من أبعاد المواطنة، فالمواطن الفعال هو المواطن المشارك في الحياة الاجتماعية والسياسية والثقافية لوطنه، وقد سجلت في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم

¹ راضية بوزيان، المواطنة والمؤسسة التعليمية في الجزائر، مجلة إضافات، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد 6، 2009، ص ص 101-123.

المتوسط ظهورا نسبيا يقدر بـ(32.67%) - وللوقوف على مستوى ظهور مفاهيم المشاركة المجتمعية، تم انجاز الشكل الموالي:

شكل (57) يوضح التوزيع النسبي للمفاهيم تحت الفرعية للمشاركة المجتمعية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.



إن تطور الأمم ورفيها مرهون بمدى توفر الحقوق والحريات واحترامها، مما يدفع بأفرادها إلى التحول من أفراد منفصلين، إلى مواطنين فاعلين من خلال مشاركتهم المجتمعية، في إحداث التغيير المطلوب في المجتمع، لتحقيق أهدافهم المشتركة، والسهر على مدى تطبيق هذه الأهداف سواء كانت هذه المتابعة مباشرة أو غير مباشرة، فالانكفاء والانزواء بعيدا عن الأحداث، له عواقب وخيمة نفسيا واجتماعيا على الفرد، وكلما كانت مشاركة الفرد في الحياة الاجتماعية مُفعلة، أدت إلى نمو وتطور إحساسه بكيانه الشخصي، ودوره في إحداث التغيير في المجتمع، والمناهج التربوية تسعى لتعزيز هذه القيم في نفوس الناشئة، ليكونوا مواطنين فاعلين في مجتمعاتهم مستقبلا.

يظهر التوزيع النسبي لمعدل الظهور لمفاهيم المشاركة المجتمعية، أن مفهوم التطوع والتعاون حقق معدل ظهور مرتفع يقدر بـ(31.31%)، فالتطوع والتعاون قيمتان اجتماعيتان بوجودهما في أي مجتمع، يدلان على مدى التجانس والترابط بين أفراد هذا المجتمع، والمجتمع الجزائري متأصلتان فيه

بشكل ملفت للانتباه،(التبوية) في الموروث الشعبي الجزائري،تعني الكثير في نفس الجزائري،فهو سلوك حضاري راق يهدف لتقديم يد العون لمن هو في حاجة له دون انتظار مقابل مادي. أما مفهوم الترشح والانتخاب فقد حقق معدل ظهور نسبي يقدر ب (26.92%)،فالانتخاب عملية هامة في المشاركة في إدارة شؤون البلاد بشكل مباشر للمترشح،وغير مباشر للمنتخب حيث يساهم المواطن المترشح في حالة فوزه في تحقيق أهداف مجتمعه والسهر عليها،ويساهم المنتخب في اختيار من يمثله في إدارة شؤونه والسهر على تطبيق أهدافه،لقد أصبح ينظر إلى مفهوم المواطنة باعتباره مجال يتعدى منظومة الحقوق إلى "حركة اجتماعية،هدفها تحرير الأفراد ودفعهم إلى العمل بفعالية،للتمكن من تركيب تاريخهم،والمساهمة في بناء مجتمع ديمقراطي،يضمن مختلف حقوقهم،كما يضمن حريتهم وكرامتهم".¹

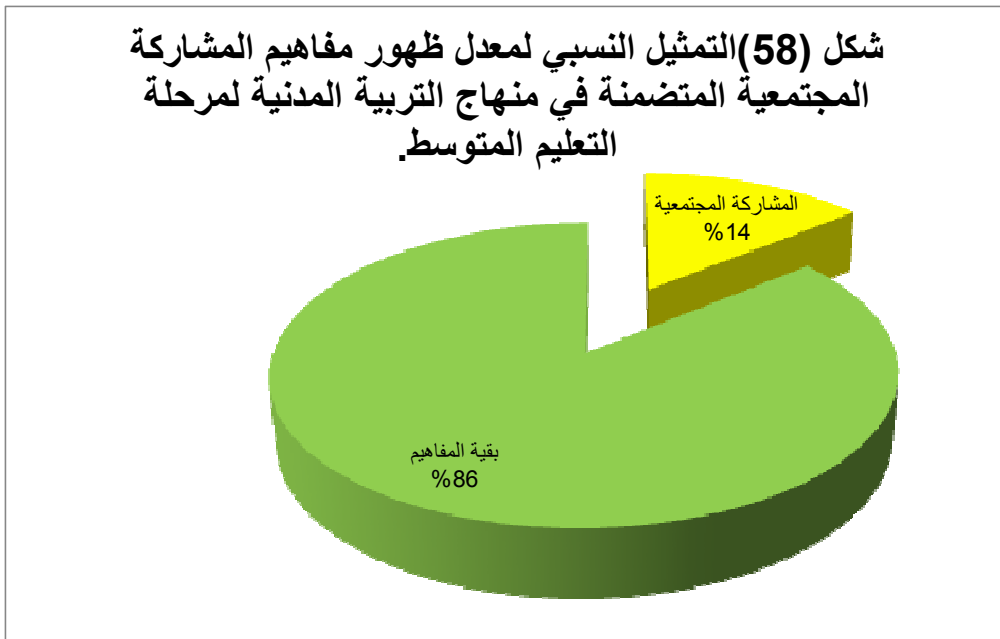
أما مفهوم التضامن فقد سجل معدل ظهور نسبي يقدر ب(20.87%)،وهي نسبة مقبولة نظرا لأهمية هذا المفهوم في حياة الإنسان عموما والجزائري خصوصا،فالتضامن من القيم التي يتميز بها الجزائري،وعبر مراحل تاريخه وفي كل المحطات الحاسمة،يكون الجزائري مساهما بشكل فعال في كل عمل تضامني سواء مع أبناء بلده أو أشقائه أو من يتقاسم معهم فضاء الإنسانية الرحب.* إن إنشاء الأحزاب السياسية والجمعيات،معيار على فعالية المشاركة الشعبية في صنع القرار،فكلما كانت هنا أحزاب قوية سواء في السلطة أو المعارضة،شكلت صمام أمان وضمانة حقيقية لقوة وتقدم الأمة،لذلك فالمشاركة السياسية ضرورية لتطور الأمم وتقدمها،وترسيخ قيم المواطنة الفعالة. لقد حقق مفهوم إنشاء الأحزاب السياسية والجمعيات،معدل ظهور نسبي يقدر ب(16.48%)،في حين نسجل ظهور متدني لمفهوم تقلد الوظائف العامة بمعدل نسبي يقدر ب (02.74%)،أما مفهوم الانخراط في الأحزاب السياسية والجمعيات،فقد جاء في الترتيب الأخير بمعدل ظهور نسبي يقدر ب(01.64%)،وهذا ما يتوافق مع دراسة دراسة" زياد بركات" و" ليلي أبو علي"(2011)مظاهر المواطنة المجتمعية في المقررات الدراسية في العلوم الاجتماعية من وجهة

¹كمال عبد اللطيف،المواطنة والتربية على قيمها،مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت،2012،ص 14.

* تاريخ الجزائريين مع التضامن يمتد في عمق التاريخ الإنساني،أثناء حقب مديدة كان الجزائري دوما مساهما متضامنا مع كل من هو في حاجة لذلك،ونذكر هنا على سبيل المثال وليس الحصر،حملات التضامن التي شهدتها الجزائر بعد الاستقلال مباشرة لمساعدة دولتهم الفتية،حيث هب الجميع للمساهمة في ذلك،كما لا ننسى حملات التليطون الذي شهدتها الجزائر عبر وسائل الإعلام لفائدة العديد من الفئات المحرومة،وسجلت إعجاب كل المتابعين محليا ودوليا،رغم الظروف الاقتصادية الصعبة التي كان يمر بها الجزائري،كما لا يفوتنا وقفة الجزائري مع إخوانه في غزة المحاصرة من خلال حملات التضامن التي لا تتوقف منذ حصارها،كل هذا نابع من هذه القيمة المتأصلة في هذا الشعب العظيم،ولمكانة هذه القيمة في نفوس الجزائريين تم استحداث وزارة خاصة بالتضامن،تساهم هي أيضا في هذه العملية.

نظر المعلمين، حيث سجلت المشاركة الفعالة في أعمال الانتخابات النيابية، نسبة ظهور ضعيفة جدا تقدر ب(0.42%)¹.

إن من مفاهيم المشاركة المجتمعية، من متضمنات منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، ولتقدير مستوى التمثيل النسبي لها في منهاج التربية المدنية، مقارنة بالحقوق بكل أصنافها، مدنية وسياسية أو اقتصادية واجتماعية وثقافية وواجبات المواطنة، وللوقوف على حجم التمثيل النسبي لهذه المفاهيم، تم انجاز الشكل الموالي:



2-3-4- مفاهيم الانتماء

يرتبط مفهوم الانتماء بالمواطنة، التي تعني تمتع الفرد بحقوقه المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وتتجلى في مشاركة الفرد بفاعلية في مجتمعه، وإحساسه بانتمائه الوطني، الذي يعزز لديك الولاء له، والحرص على الدفاع عنه، والشعور برابط الوحدة الوطنية، يرى إنسلن "Enslin" أن الإنسان في المجتمع حتى يتصف بالمواطنة عليه التمتع بجملة من الخصائص والفضائل، منها مشاعر الإقدام والجسارة ومشاعر العدل والإنصاف، ومشاعر التحضر والكياسة والتسامح ومشاعر التضامن والإحساس بالانتماء.²

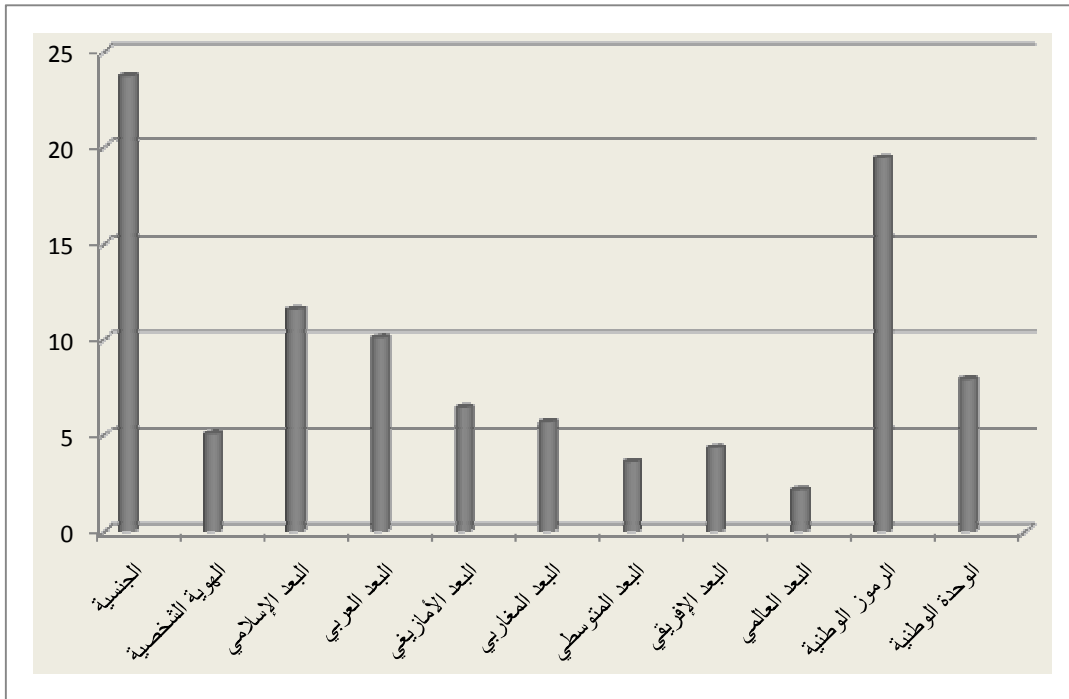
¹ ورقة بحث علمية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الرابع لجامعة جرش الأهلية " التربية والمجتمع: الحاضر والمستقبل"، 29-31 مارس 2011.

² طارق عبد الرؤوف عامر، المواطنة والتربية الوطنية، اتجاهات عربية وعالمية، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2012، ص 96.

والمواطن الجزائري معترز بانتمائه كما وضحها الدستور الجزائري في ديباجته "كان أول نوفمبر 1954 نقطة تحول فاصلة في تقرير مصيرها وتتويجا عظيما لمقاومة ضروس، واجهت بها مختلف الاعتداءات على ثقافتها وقيمها، والمكونات الأساسية لهويتها وهي الإسلام والعروبة والأمازيغية..... إن الجزائر أرض الإسلام، وجزء لا يتجزأ من المغرب العربي الكبير، وأرض عربية وبلاد متوسطية وافريقية، تعترز بإشعاع ثورتها، ثورة أول نوفمبر، وبشرفها الاحترام الذي أحرزته، وعرفت كيف تحافظ عليه، بالتزامها إزاء القضايا العادلة في العالم."

وقد سجلت في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط ظهورا نسبيا يقدر بـ(24.95%) وللوقوف على مستوى ظهور مفاهيم الانتماء، تم انجاز الشكل الموالي:

شكل (59) يوضح التوزيع النسبي للمفاهيم تحت الفرعية للانتماء المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.



طبقا للمادة (15) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، لكل فرد حق التمتع بجنسية ما. ولا يجوز حرمان شخص من جنسيته تعسفا أو إنكار حقه في تغييرها، فالجنسية انتماء وهي حق كل فرد أن يكون له انتماء، يترتب عليه جملة من الحقوق والواجبات، وفي منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، سجل مفهوم الجنسية أعلى معدل للظهور بلغ (23.74%).

أما مفهوم الرموز الوطنية بكل ما تمثله، من عنوان للسيادة الوطنية و الاستقلال فهي بمثابة بطاقة تعريف للدولة (العلم الوطني-النشيد الوطني-شعار الجمهورية-العملة-خاتم الدولة-العاصمة-أول نوفمبر-شكل خريطة الجزائر)، فقد حقق معدل نسبي للظهور يقدر ب(19.42%). أما البعد الإسلامي فقد سجل معدل ظهور يقدر ب(11.51%)، فالشعب الجزائري شعب موحد، لعب الإسلام دورا في توحيد انتمائه لحاضرة الإسلام، وقد رد الإمام ابن باديس على كل داعية للتفرقة والعنصرية والتعصب، بمقال في جريدة البصائر بعنوان "ما جمعته يد الله لا تفرقه يد الشيطان" جاء فيه "إن أبناء يعرب وأبناء أمازيغ قد جمع بينهم الإسلام منذ بضعة عشر قرنا، ثم دأبت تلك القرون تمزج ما بينهم في الشدة والرخاء، وتولف بينهم في العسر واليسر وتوحدهم في السراء والضراء، حتى كونت منهم منذ أحقاب بعيدة عنصرا مسلما جزائريا أمه الجزائر وأبوه الإسلام"¹.

أما البعد العربي فحقق نسبة ظهور تقدر ب (10.07%)، فالجزائر أرض عربية، كما ورد في ديباجة الدستور الجزائري، وفي العبارة تأكيد على عروبة الأرض، فهي تنتمي حضاريا لهذا الجزء من العالم العربي الممتد من المحيط إلى الخليج.

إن الشعور بالانتماء يقوي روابط الوحدة بين أفراد المجتمع، لشعورهم بالحاجة للتجمع والتفاعل فالإنسان مدني بطبعه، كما أشار لذلك بن خلدون في مقدمته، فالوحدة الوطنية مفهوم يحتاج دوما للتدعيم في نفوس الناشئة، لأن الوحدة الوطنية هي صمام أمان هذا الوطن، وإذ نسجل ظهورها بمعدل (07.91%)، وهي في الترتيب الخامس، إلا أننا نرى أن ظهورها غير كاف وهو في حاجة إلى مراجعة وتدعيم.

البعد الأمازيغي في كتب التربية المدنية ظهر بمعدل (06.47%)، يأتي في الترتيب الثالث بعد البعد الإسلامي والعربي، ليميز قيمة هذا البعد في تشكيل الهوية الوطنية، واعتزاز الشعب الجزائري بمقومات هويته الثلاث.

في حين كان للبعد المغاربي نسبة ظهور بلغت (05.75%)، وهي نسبة لا تعكس قيمة المفهوم كطموح وحلم رواد شعوب وزعماء المغرب العربي، في تشكيل وحدة مغاربية على أساس التكامل في مجالات عديدة، أما البعد الأفريقي والذي يعتبر عمق الجزائر التاريخي، منذ قرون عديدة، والجزائر دولة أفريقية رائدة، بذلت جهودا كبيرة ومضنية لمساعدة الدول الأفريقية في نيل

¹ عبد الحميد بن باديس، البصائر، عدد 3، السنة الأولى، مرجع سابق، ص 2.

حقها في تقرير مصيرها، ناهيك عن المساعدات المادية وفتح أراضيها لكل لاجئ هو في حاجة للمساعدة، نتيجة الحروب والمجاعة، غير أن مفهوم البعد الأفريقي لم يحقق سوى نسبة ظهور تقدر ب(04.31%)، وهي نسبة لا تعكس دور وأهمية الجزائر في القارة الأفريقية.

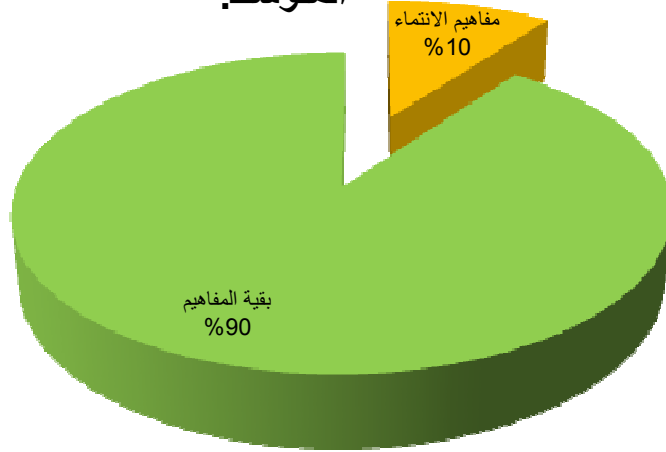
أما مفهوم البعد الأورومتوسطي فقد سجل نسبة ظهور متدنية بلغت(03.59%) لا تعكس العلاقة بين الجزائر والاتحاد الأوروبي، فالجزائر دولة متوسطة محورية فهي تطل على البحر المتوسط بشريط بحري يتجاوز 1200 كم، تربطها بأوروبا علاقات اقتصادية وثقافية وسياسية، كما يوجد عدد كبير من المهاجرين خاصة في فرنسا، ممثلين في البرلمان الجزائري، كما يعتبر الاتحاد الأوروبي الشريك التجاري الأول للجزائر خلال كل الفترات، حيث أن (70%) من الصادرات الجزائرية توجه نحو أوروبا، في حين أن أكثر من (60%) من وارداتها تأتي من أوروبا.¹

أما البعد العالمي فجاء في الترتيب الأخير بمعدل ظهور نسبي ضعيف يقدر ب(02.15%)، وهذا الظهور لا يعكس ما يحدث حولنا في العالم من تطور في مجال الاتصالات، فالعالم صار قرية صغيرة مترامية الأطراف، والبعد العالمي بكل ما يحمله من قيم إنسانية الإنسان، صار من الضروري أن تساهم النظم التربوية في تشبع الناشئة بالقيم الإنسانية، التي تحت على التسامح والعلاقات بين بني الإنسان في بعدها العالمي.

إن من مفاهيم الانتماء، من متضمنات مناهج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، ولتقدير مستوى التمثيل النسبي لها في مناهج التربية المدنية، مقارنة بالحقوق بكل أصنافها، مدنية وسياسية أو اقتصادية واجتماعية وثقافية وواجبات المواطنة والمشاركة المجتمعية، وللوقوف على حجم التمثيل النسبي لهذه المفاهيم، هذا ما يوضحه الشكل الموالي:

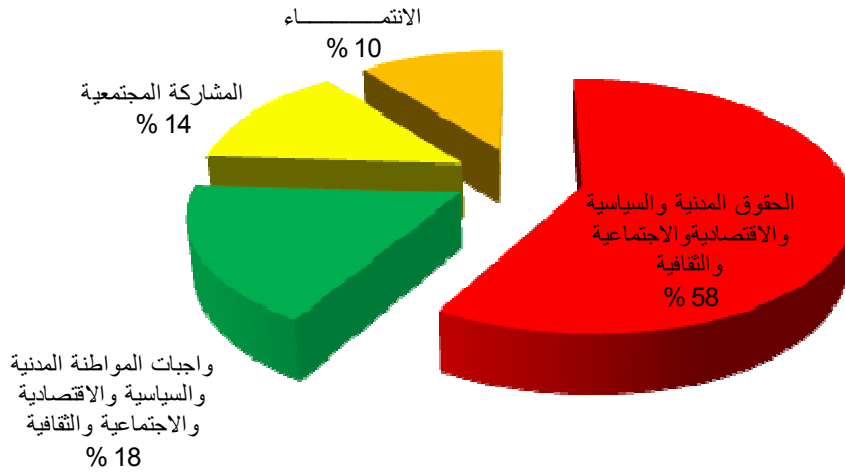
¹ فيصل بهلولي، التجارة الخارجية الجزائرية بين اتفاق الشراكة الأورومتوسطية والإنضمام إلى منظمة التجارة العالمية، مجلة الباحث، كلية العلوم الاقتصادية (جامعة قاصدي مرباح)، ورقة، 2012، عدد 11، ص 114.

شكل (60) التمثيل النسبي لمعدل ظهور مفاهيم الانتماء المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.



إن تحليل منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، يمكننا من تحديد المفاهيم الأكثر ظهوراً والمتمثلة في مفاهيم الحقوق والتي ظهرت بنسب متقدمة ضمن محتوى منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، والتي بلغت معدل ظهور (58%) وهي نسبة جد مرتفعة، مما يجعل منها عاملاً يساهم في اللاتوازن في محتوى المنهاج من مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان. إن التركيز على الحقوق فقط بشكل كبير وملفت للانتباه، قد يؤدي إلى تشكيل وعي لدى الناشئة، بأهمية الحقوق على حساب الواجبات، وبالتالي المساهمة من حيث نعلم أو لا نعلم في ترسيخ هذا الشعور لدى فئة هي عماد مستقبل الأمة، فالواجبات والحقوق هما دفتي ميزان الحياة، فعلى قدر حرص الفرد أن ينال حقوقه، يجب عليه أن يبذل جهداً في القيام بواجباته، كما نسجل تدني ظهور مفهوم الانتماء، وهذا المفهوم الذي يرتبط بتكوين الشخصية الوطنية الجزائرية بكل أبعادها كما حددها الدستور الجزائري، ولتحديد نسب توزع معدلات ظهور مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان، تم إنجاز الشكل الموالي:

شكل (61) التمثيل النسبي لمعدل ظهور مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط



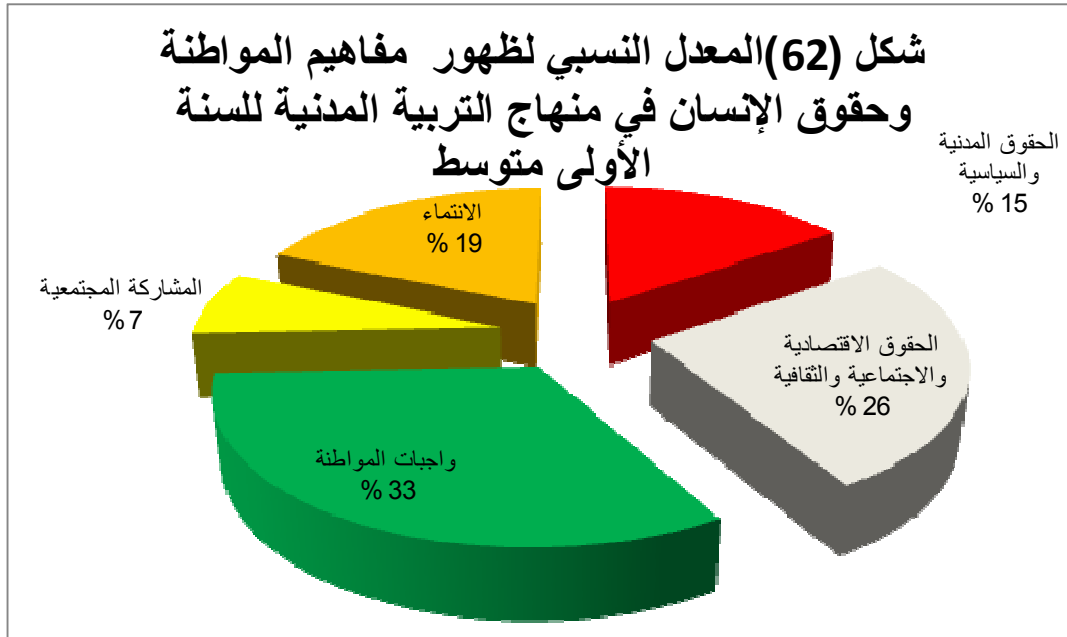
إن عدم التوازن في نسبة ظهور مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان، في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، دفعنا للبحث أكثر بصورة مفصلة عن مكان هذا التوازن في التوزيع النسبي للمفاهيم، بالبحث في نسبة ظهورها في كل منهاج على حد، حسب التوزيع الآتي:

• منهاج التربية المدنية للأولى متوسط

جدول (34) يوضح التوزيع النسبي لمعدل ظهور مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان في منهاج التربية المدنية للسنة الأولى متوسط.

المفاهيم	التكرار	النسبة %
الحقوق المدنية والسياسية	28	15.30
الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية	48	26.22
واجبات المواطنة	60	32.78
المشاركة المجتمعية	13	07.10
الانتماء	34	18.57
المجموع	183	100

يظهر لنا الجدول أن السنة الأولى متوسط تتميز بالتوزيع النسبي لمعدلات ظهور مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان، بشكل متوازن إلى حد ما، حيث شكلت نسبة الحقوق (41.52%)، بينما واجبات المواطنة سجلت نسبة (32.78%)، وهي نسب تحقق التوازن بين الحقوق والواجبات، كما يوضح ذلك الشكل الموالي:

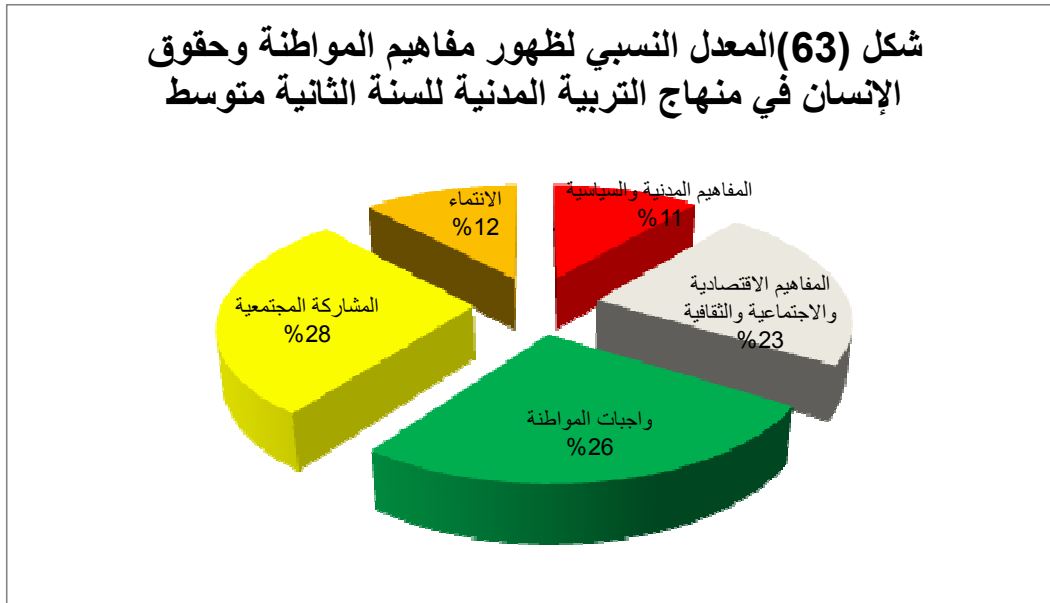


• منهاج التربية المدنية للسنة الثانية متوسط

جدول (35) يوضح التوزيع النسبي لمعدل ظهور مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان في منهاج التربية المدنية للسنة الثانية متوسط.

المفاهيم	التكرار	النسبة %
الحقوق المدنية والسياسية	33	11.14
الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية	67	22.63
واجبات المواطنة	78	26.35
المشاركة المجتمعية	83	28.04
الانتماء	35	11.82
المجموع	296	100

يظهر لنا الجدول أن منهاج السنة الثانية متوسط يتميز بالتوزيع النسبي لمعدلات ظهور مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان، بشكل متوازن إلى حد ما، حيث شكلت نسبة الحقوق (33.77%)، بينما واجبات المواطنة سجلت نسبة (26.35%)، وهي نسب تحقق التوازن بين الحقوق والواجبات، كما يوضح ذلك الشكل الموالي:

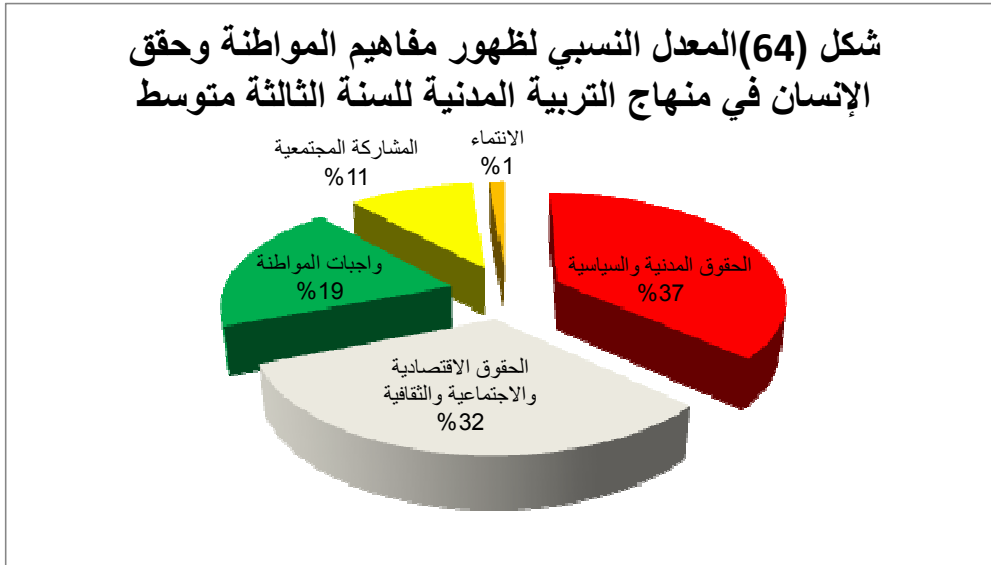


• منهاج التربية المدنية للسنة الثالثة متوسط

جدول (36) يوضح التوزيع النسبي لمعدل ظهور مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان في منهاج التربية المدنية للسنة الثالثة متوسط.

النسبة %	التكرار	المفاهيم
36.47	120	الحقوق المدنية والسياسية
31.91	105	الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية
19.14	63	واجبات المواطنة
11.24	37	المشاركة المجتمعية
01.21	04	الانتماء
100	329	المجموع

يظهر لنا الجدول أن منهاج السنة الثالثة متوسط يتميز بالتوزيع النسبي لمعدلات ظهور مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان، بشكل لا يحقق التوازن، حيث شكلت نسبة الحقوق (69%)، بينما واجبات المواطنة سجلت نسبة (19%)، وهي نسب لا تحقق التوازن بين الحقوق والواجبات وبقية المفاهيم، مع معدل ضعيف لمفاهيم الانتماء كما يوضح ذلك الشكل الموالي:

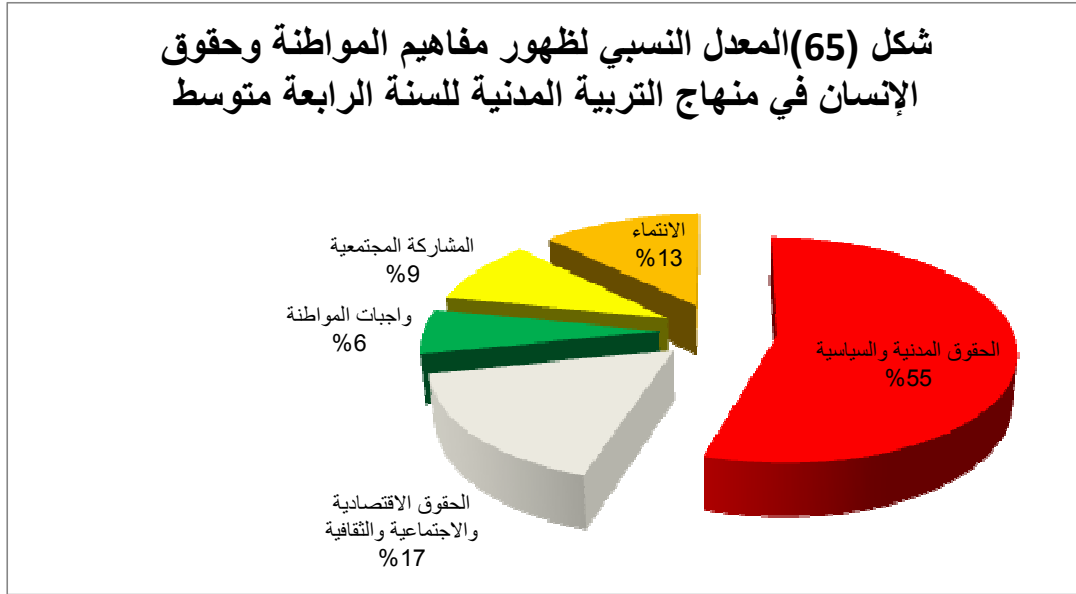


• منهاج التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط

جدول (37) يوضح التوزيع النسبي لمعدل ظهور مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان في منهاج التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط.

النسبة %	التكرار	المفاهيم
54.82	290	الحقوق المدنية والسياسية
16.82	89	الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية
06.61	35	واجبات المواطنة
09.26	49	المشاركة المجتمعية
12.47	66	الانتماء
100	529	المجموع

يظهر لنا الجدول أن منهاج السنة الرابعة متوسط يتميز بالتوزيع النسبي لمعدلات ظهور مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان، بشكل لا يحقق التوازن، حيث شكلت نسبة الحقوق (72%)، بينما واجبات المواطنة سجلت نسبة (6%)، وهي نسب لا تحقق التوازن بين الحقوق والواجبات وبقيّة المفاهيم، كما يوضح ذلك الشكل الموالي:



نسجل هنا عدم التوازن في معدل الظهور النسبي لمفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان، في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، حيث ظهر ذلك جلياً، في السنة الثالثة والرابعة متوسط، اللتان يتميزان بنمو جسمي وعقلي ووجداني لهذه الفئة، في مرحلة هامة من حياة التلميذ، لها دور كبير في رسم ملامح شخصيته مستقبلاً، ليكون مواطناً واعياً بحقوقه ملتزماً بأداء واجباته، مما يستلزم تحقيق توازن في نسبة ظهور الحقوق والواجبات، لكي لا يستقر في وجدان أبنائنا سلوك المطالبة بالحقوق وإهمال أداء الواجبات، كما هو موضح في الشكلين السابقين، قد يكون مرد ذلك إلى السرعة في إعداد المناهج التي رافقت الشروع في عملية الإصلاح التربوي.

خلاصة

إن عملية عرض نتائج الدراسة وتحليلها من أهم خطوات البحث العلمي، حيث تم عرض هذه النتائج وفقا للتساؤلات التي وضعها الباحث في مرحلة الانطلاق، والتي على ضوءها تم تحديد الفئات الرئيسية والفرعية لعملية التحليل، مستعينا ببعض الأساليب الإحصائية، كالتكرارات والنسب المئوية والدوائر التمثيلية ثلاثية الأبعاد، وترتيب ظهورها وفقا لذلك، بعد ذلك شرع الباحث على ضوء التراث النظري للدراسة ومستأنسا بالدراسات السابقة التي اعتمدها في تحليل النتائج المحصل عليها، ليتوج العمل بخاتمة للموضوع تتضمن أهم النتائج للإجابة على تساؤلات الدراسة.

خاتمه

الخاتمة

إن سن ترسانة من القوانين الناظمة للسلوك الإنساني في غياب دور التربية، لا يكفي لتعزيز ثقافة المواطنة وحقوق الإنسان، مما ساهم في تنامي دور التربية في هذا المجال، من خلال البحث في المقاربات البيداغوجية المنتهجة، والمضامين الأساسية للمناهج المعتمدة في التعليم، وعلاقتها بمفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان، والحرص على أن تعطى أهمية لتضمين هذه المفاهيم في المناهج التربوية، لتكوين أفراد واعين بحقوقهم الإنسانية، حريصين على أداء واجباتهم بكل تفان وإخلاص، مشاركين في مجتمعهم بفعالية، يتميزون بشعور الانتماء تجاه أوطانهم الأصلية، دون أن يحول ذلك من شعورهم بالانتماء لهذا الفضاء الإنساني الكبير، مهما كان تنوع الثقافات وتباينها، لتصبح للتربية دور هام في نشر ثقافة التعايش السلمي بين الشعوب، ونشر روح المحبة والتسامح والإخاء.

وأطروحتنا تهتم في هذا المجال بالبحث في مضامين منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، من مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان، وبعد إجراء تحليل لمحتوى مضامين منهاج التربية المدنية، لمرحلة التعليم المتوسط في ظل الإصلاح التربوي الأخير (منهاج التربية المدنية 2011/2012). أمكننا ذلك من الإجابة عن تساؤلات الدراسة وتسجيل النتائج الآتية:

من دون شك أن التحولات السياسية التي شهدتها الجزائر، في نهاية القرن الماضي وبداية القرن الحالي، من انفتاح سياسي وتعددية حزبية وحرية إعلام واتصال، ألفت بظلالها على محتويات المناهج التعليمية، من أجل مواكبة التغيرات الحاصلة، والمساهمة في إعداد وتكوين مواطنين مؤهلين للتفاعل مع المستجدات، على الساحة الوطنية والدولية، وفقا لما ورد في الدستور الجزائري من تعديلات، وتجسيدها للأهداف المسطرة في مجال التربية والتكوين، والتي حددها القانون التوجيهي للتربية.

نسجل في مجال الحقوق المدنية والسياسية، ارتفاع معدل ظهور مفاهيم الحرية، حيث بلغت نسبة (24.00%)، للارتباط الوثيق بين مفهوم الحرية والانفتاح السياسي والاقتصادي، ومن بين المفاهيم الداعمة لمفهوم الحرية نسجل معدل ظهور مفهوم حرية التعبير يقدر ب (46.78%)، كما سجل مفهوم التسامح معدل ظهور بلغ (19.60%)، وهي نسبة تعكس اهتمام القائمين على سياسة التعليم في الجزائر على ترسيخ هذا المفهوم في وجدان

الناشئة، دوره في تحقيق السلم الاجتماعي والتعايش السلمي بين الشعوب، ومن المفاهيم الداعمة لمفهوم التسامح، سجل مفهوم الحوار معدل ظهور نسبي مرتفع جدا يقدر ب(75.28%)، كما نسجل نسبة ظهور مقبولة لمفهوم الكرامة ب(17.63%) والعدالة ب(14.62%)، وكلها مفاهيم مرتبطة بمنظومة الحقوق المدنية والسياسية، التي ودت في الإعلانات العالمية والمعاهدات والمواثيق الدولية.

رغم النسبة الكبيرة التي احتلتها مفاهيم الحقوق المدنية والسياسية في مضامين منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، والتي تقدر ب(35.22%)، إلا أننا نسجل تدني ظهور بعض المفاهيم رغم أهميتها في هذه المرحلة العمرية، في تشكيل الوعي المدني والسياسي، مثل مفهوم المساواة الذي سجل نسبة ظهور تقدر ب(07.74%)، ونبذ العنف، والتعصب والتحيز، ومفهوم الحق في الحياة الذي سجل نسبة ظهور تقدر ب(02.20%)، فاحترام النفس البشرية وتمجيدها وعظمة حقها عند المولى سبحانه وتعالى، والقوانين الدولية، خاصة في ظل ما يشهده العالم من فضائع وجرائم في حق البشرية، وإزهاق لأرواح بريئة لا ذنب لها، كل ذلك يدعو إلى تعزيز مفاهيم قيمة الحق في الحياة، وحرمة النفس البشرية، وضرورة المحافظة عليها.

إن التحولات التي شهدتها الجزائر في المجال الاقتصادي، بانئقالها من الاقتصاد الموجه من طرف الدولة، إلى الاقتصاد الليبرالي الحر، المؤسس على قانون العرض والطلب، دفع إلى إجراء تغييرات على النظام التربوي، لإعداد مواطنين قادرين على إدراك التحولات التي تحدث من حولهم، واكتساب مفاهيم تمكنهم من التكيف مع المرحلة القادمة، ومن خلال تحليلنا لمحتوى منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، أمكننا من تسجيل النتائج الآتية:

سجلت مفاهيم حقوق العمل أعلى نسبة في الظهور من الحقوق الاقتصادية، بظهور يقدر ب(32.68%)، وهذا يعكس حجم أهمية مفهوم حق العمل في المجال الاقتصادي، خاصة مع التحولات الجديدة، التي باتت من الضروري أن يكتسب أبناؤنا مفاهيم التوجه الاقتصادي الجديد، وأن يعي كل فرد حقوقه في هذا المجال، خاصة إذا علمنا أن هذه الفئة من التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط، سيتوجه قسم منها إلى التكوين المهني، ومنه إلى سوق العمل، لذلك نسجل من بين المفاهيم الداعمة لحق العمل ظهور مفهوم تكوين النقابات والانخراط فيها

بمعدل ظهور يقدر ب (38.61%) يليه مفهوم الحق في التأمين والتقاعد بنسبة تقدر ب(12.87%).

أما مفهوم حق الرعاية الصحية، فكان من متضمنات منهاج التربية المدنية، بمعدل ظهور يقدر ب(26.53%)، لما تشكله هذه الحقوق من أهمية في قائمة الحقوق الاجتماعية التي أقرتها المعاهدات والمواثيق الدولية في ميدان حقوق الإنسان.

أما مفهوم حقوق التعليم ومجانيته والزامية التعليم الأساسي، فقد كانت من متضمنات منهاج التربية المدنية، بمعدل ظهور مقبول يقدر ب(15.21%)، كما سجل مفهوم التراث معدل يقدر ب(14.88%) يليه حق الملكية معدل ظهور يقدر ب(10.67%).

إن الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، من متضمنات منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، بنسبة ظهور تقدر ب(23.11%)، وهي نسبة عالية مقارنة ببقية المفاهيم الواردة في منهاج التربية المدنية، غير أننا نسجل تدني مستوى ظهور بعض المفاهيم المرتبطة بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، فبالنسبة لمفهوم العمل، نسجل تدني ظهور مفهوم اختيار نوع العمل كحق من الحقوق الأصلية، حيث لم يسجل سوى نسبة ظهور تقدر ب(0.99%)، والحق في الإضراب سجل ظهورا منخفضا لا يعكس ضرورة توضيح هذا الحق للناشئة حيث لم يظهر سوى بمعدل ظهور يقدر ب(04.95%)، كما سجل مفهوم حظر عمالة الأطفال مستوى متدني من الظهور رغم أهميته، حيث لم يسجل سوى(01.98%).

إن الحقوق المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، سجلت نسبة ظهور مرتفعة جدا بلغت (58%)، من مجموع المفاهيم المستهدفة في هذه المرحلة، وهذا ما يبرز الاهتمام الشديد من طرف واضعي المناهج بفئة الحقوق.

أما في مجال المواطنة، فقد سجلت مفاهيم واجبات المواطنة المدنية والسياسية، معدل ظهور بلغ(15.26%) من مجموع مفاهيم المواطنة، تصدر فيها مفهوم احترام القانون النسبة الأعلى في الظهور بمعدل نسبي يقدر ب(23.52%)، يليه مفهوم معرفة القانون بمعدل ظهور يقدر ب(14.11%)، في حين نسجل تدني جملة من مفاهيم واجبات المواطنة رغم أهميتها، كمفهوم أداء الخدمة الوطنية الذي سجل نسبة ظهور تقدر ب(03.53%)، ومفهوم حب الوطن الذي

سجل نسبة ظهور تقدر ب(02.35%)، ومفهوم احترام مؤسسات الدولة الذي سجل معدل ظهور (04.70%).

أما مفاهيم واجبات المواطنة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، فقد سجلت معدل ظهور نسبي يقدر ب(27.10%) من مجموع مفاهيم المواطنة، تصدر فيها مفهوم تحمل المسؤولية الذي سجل معدل ظهور يقدر ب(20.52%)، يليه مفهوم حماية البيئة، بمعدل ظهور يقدر ب(17.21%)، ثم مفهوم حماية التراث الوطني والعالمي، بمعدل ظهور نسبي يقدر ب(15.23%)، مع تسجيل تدني مفاهيم على درجة من الأهمية، مثل مفهوم أداء الضريبة الذي سجل معدل ظهور (03.97%)، ومفهوم إتقان العمل الذي سجل معدل ظهور (05.96%).

إن مفاهيم واجبات المواطنة المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، تعتبر من متضمنات منهاج التربية المدنية، كما بينت ذلك عملية تحليل المحتوى، غير أننا نسجل تدني تمثيلها في منهاج التربية المدنية حيث سجلت معدل ظهور في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط (18%)، مما يسبب حالة عدم توازن بين عرض الحقوق مقابل الواجبات، هذه الحالة من عدم التوازن والتي كانت مجسدة في منهاج التربية المدنية في مرحلة ما قبل الإصلاح، والذي وقفت عليه دراسة "سيف الإسلام شوية" في تحليله لكتاب التربية المدنية للسنة التاسعة من التعليم الأساسي سابقاً، حيث أسفرت النتائج على نسبة ظهور كبيرة للحقوق قدرت ب(30.18%)، مقابل قيم الواجبات التي حققت نسبة ظهر تقدر ب(05.60%)¹.

رغم تسجيلنا لتحسن في المناهج الجديدة لنسبة تمثيل الواجبات مقابل الحقوق، حيث بلغ معدل ظهر واجبات المواطنة في المناهج الجديدة (18%) من مجموع المفاهيم الواردة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، غير أن هذا التحسن لا يُعد كافياً، لأن حالة اللاتوازن في عرض الحقوق على حساب الواجبات، يُشكل في وعي المتلقي أهمية الحصول على الحقوق، ويُهمل القيام بالواجبات، مما يعزز قيم التهاون والكسل والتواكل.

إن المشاركة المجتمعية هي عنوان المواطنة الفعالة، وفي منهاج التربية المدنية كان لهذه المفاهيم المرتبطة بالمشاركة المجتمعية ظهور نسبي يقدر ب(32.67%) من مجموع مفاهيم

¹ سيف الإسلام شوية، مرجع سابق، ص 16.

المواطنة، حيث كان لمفهوم التطوع والتعاون ظهور نسبي يقدر ب(31.31%)، أما معدل ظهور المشاركة المجتمعية فقد سجل معدل ظهور يقدر ب(14%)، من مجموع المفاهيم الواردة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.

يشكل مفهوم الانتماء اسمنت المواطنة، فالشعور بالانتماء يساهم في تفعيل سلوك المواطنة الفعالة، واذ نسجل ظهور نسبي لهذا المفهوم بمعدل يقدر ب(24.95%) من مجموع مفاهيم المواطنة، حيث سجل مفهوم الجنسية أعلى معدل يقدر ب(23.74%)، يليه مفهوم الرموز الوطنية بمعدل ظهور (19.42%)، أما مفاهيم الهوية الوطنية بأبعادها الثلاث الإسلام بمعدل (11.51%)، ثم البعد العربي ب(10.07%)، والبعد الأمازيغي (06.47%)، في حين سجلت الأبعاد الأخرى (المغاربي، المتوسطي، الإفريقي، العالمي)، معدل ظهور لم يتجاوز في أحسن الأحوال (05%)، أما معدل ظهور مفهوم الانتماء بالنسبة لمجموع المفاهيم الواردة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، فقد كان متدنيا حيث سجل نسبة ظهور تقدر ب(10%).

إن تحليل منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، أمكننا من الإجابة عن إشكالية الدراسة حول متضمنات منهاج التربية المدنية من مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان، والتي خلصت إلى أن:

منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، يتضمن قدرا مقبولا من مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان، بما يتوافق مع ما ورد في الإعلانات العالمية والمواثيق والمعاهدات الدولية، وما جاء في الدستور الجزائري، والقانون التوجيهي للتربية، غير أننا نسجل ضعف وتدني بعض المفاهيم، كمفاهيم الانتماء، وعدم التوازن في نسبة التمثيل للحقوق مقابل الواجبات.

قائمة المراجع

أولاً: المصادر

- 1- القرآن الكريم
- 2- الكتاب المقدس
- 3- كتب الحديث
- أحمد نصر الله صبري، مختصر صحيح الجامع الصغير، ألفا للنشر والإنتاج الفني، مصر، 2008.
- منصور علي ناصف، التاج الجامع للأصول في أحاديث الرسول ج5، دار الجيل، بيروت، د.ت.
- أبي عبد الله محمد بن يزيد القزويني، سنن ابن ماجه ج1، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، د.ت.
- الترمذي أبي عيسى محمد، الجامع الكبير (سنن الترمذي)، تحقيق: شعيب الأرنؤوطي، عبد اللطيف حرز الله، دار الرسالة العالمية، بيروت، د.ت.
- 4- الدستور الجزائري (1963-1976-1989-1996)

ثانياً: المعاجم والقواميس

- 1- ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، د.ت.
- 2- أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، لبنان، 1982.
- 3- أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب: خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت-باريس، 2001، المجلد 1.
- 4- أنتوني غدنز، علم الاجتماع، ترجمة: فايز الصباغ، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، 2005.
- 5- بطرس البستاني، محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت، د.ت.
- 6- جون سكوت، علم الاجتماع (المفاهيم الأساسية)، ترجمة: محمد عثمان، الشركة العربية للأبعا والنشر، بيروت، لبنان، 2009.

- 7-جيل فيريول،معجم مصطلحات علم الاجتماع،ترجمة:أنسام محمد الأسعد،دار ومكتبة الهلال للطباعة والنشر،بيروت،لبنان،2011.
- 8-مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي،القاموس المحيط،تحقيق:أنس محمد الشامي وزكريا جابر أحمد،دار الحديث،القاهرة،2008.
- 9-مجمع اللغة العربية،معجم علم النفس والتربية،الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية،ج1،جمهورية مصر العربية،1984.
- 10- محمد بدوي،قاموس أكسفورد المحيط (انجليزي - عربي)،أكاديمية أنترنشيونال للطباعة والنشر،بيروت،2003.
- 11- نخبة من أساتذة قسم علم الاجتماع،المرجع في مصطلحات العلوم الاجتماعية،دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية،د.ت.
- 12- س.م.لحام وآخرون،القاموس السياسي-مصطلحات المؤتمرات الدولية،بيروت،لبنان،2004.
- 13- عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995.
- 14- عبد اللطيف الفرابي وآخرون،معجم علوم التربية،دار الخطابي للطباعة والنشر،المغرب،1994.
- 15- صالح مصلح أحمد، الشامل (قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية)،دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع،المملكة العربية السعودية،1999.

ثالثا: الكتب باللغة العربية

• كتب المواطنة

- 1-أماني غازي جرار،المواطنة العالمية،دار وائل للنشر والتوزيع،عمان(الأردن)،2011.
- 2-أوتفريد هوفه،مواطن الاقتصاد،مواطن الدولة،المواطن العالمي،الأخلاق السياسية في عصر العولمة،ترجمة:عبد الحميد مرزوق،المركز القومي للترجمة،القاهرة،2010.

- 3-الحسن بن طلال،حول المواطنة في الوطن العربي،منتدى الفكر العربي،عمان،الأردن،2008.
- 4-أحمد عبد الله وآخرون،التعليم ومستقبل المجتمع المدني،مركز الجزويت الثقافي،الإسكندرية،2001.
- 5-أبو الأعلى المودودي،حقوق أهل الذمة،كتاب المختار، د ت.
- 6-ايناس محمد البهجي،يوسف المصري،المواطنة في القانون الدولي والشريعة الإسلامية،المركز القومي للإصدارات القانونية،القاهرة،2013.
- 7-بشير نافع وآخرون،المواطنة والديمقراطية في البلدان العربية،، مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت(لبنان)،2001.
- 8-برهان غليون وآخرون،حول الخيار الديمقراطي(دراسات نقدية)،مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت،لبنان،1994.
- 9-برهان غليون،المسألة الطائفية ومشكلة الأقليات،دار الطليعة للطباعة والنشر،بيروت،1979.
- 10- برهان غليون،بيان من أجل الديمقراطية،المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء،ط5،2006.
- 11- برهان غليون،مجتمع النخبة،معهد الإنماء العربي،بيروت،1986.
- 12- نبيل سعد خليل،التربية الدولية،دار الفجر للنشر والتوزيع،القاهرة،2013.
- 13- جون لوك،الحكومة المدنية،ترجمة محمود شوقي الكيال،مطابع شركة الإعلانات الشرقية،القاهرة.
- 14- جون اهرنبرغ،المجتمع المدني،ترجمة: علي حاكم صالح وحسن ناظم،المنظمة العربية للترجمة،بيروت،لبنان،2008.
- 15- دون إي أيبيرلي،بناء مجتمع من المواطنين(المجتمع المدني في القرن الحادي والعشرين)،ترجمة: هشام عبد الله،الأهلية للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،2003.
- 16- هارولد ج لاسكي،الدولة نظريا وعمليا،إعداد تنفيذ:سعيد شحاتة،الهيئة العامة لقصور الثقافة،ط2،القاهرة،2012.

- 17- وليم سليمان قلادة، مبدأ المواطنة، دار الشروق، القاهرة، 2001.
- 18- زكية عراقى سىناصر، التربيبة على المواطنة من خلال المناهج التعليمية، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، الرباط، 2006.
- 19- حاتم النقاشى، مفهوم المدينة فى كتاب السياسة لأرسطو، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية (سورية)، 1995.
- 20- حفيظة شقىير، يسرا فراوس، الشباب والمواطنة الفعالة (دليل مرجعي)، تونس، 2014.
- 21- طارق البشرى وآخرون، الحوار القومى الإسلامى، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2008.
- 22- طارق عبد الرؤوف عامر، المواطنة والتربية الوطنية، "اتجاهات عربية وعالمية"، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2012.
- 23- يوسف القرضاوى، شريعة الإسلام صالحة للتطبيق فى كل زمان ومكان، دار الصحوة للنشر والتوزيع، ط2، القاهرة، 1993.
- 24- يوسف القرضاوى، فى فقه الدولة الإسلامية، دار الشروق، ط3، القاهرة، 2001.
- 25- يوسف القرضاوى، غير المسلمين فى المجتمع الإسلامى، مكتبة وهبة، ط3، القاهرة، 1992.
- 26- كاظم شبيب، المسألة الطائفية، دار التوير للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 2011.
- 27- كمال عبد اللطيف، المواطنة والتربية على قيمها، سلسلة أوراق عربية (33)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2012.
- 28- محمد عمارة، الإسلام والأقليات (الماضى والحاضر والمستقبل)، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، 2003.
- 29- محمد سليم العوا، الأقباط فى مصر، دار الشروق، القاهرة، 1987.
- 30- منير مباركية، مفهوم المواطنة فى الدولة الديمقراطية المعاصرة وحالة المواطنة فى الجزائر، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، 2013.

- 31- محمد فاعور، مروان المعشر، التربية من أجل المواطنة في العالم العربي -
مفتاح المستقبل، مركز كارنيغي للشرق الأوسط، بيروت، 2011.
- 32- محمد عبد الجابري، التراث والحداثة، مركز دراسات الوحدة
العربية، بيروت، 1991.
- 33- مصطفى قاسم، التعليم والمواطنة (واقع التربية المدنية في المدرسة
المصرية)، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، القاهرة، 2006.
- 34- نيكولاس بولانتزاس، نظرية الدولة، ترجمة ميشيل كيلو، التنوير للطباعة والنشر
والتوزيع، ط2، بيروت، لبنان، 2010.
- 35- نبيل سعد خليل، التربية الدولية أصولها وتطبيقاتها، دار الفجر للنشر
والتوزيع، القاهرة، مصر، 2013.
- 36- سعيد إسماعيل عمرو، في التربية والتحول الديمقراطي، الدار المصرية
اللبنانية، القاهرة، 2007.
- 37- سامح فوزي، المواطنة، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، القاهرة، 2008.
- 38- سيدي محمد ولديب، الدولة وإشكالية المواطنة "قراءة في مفهوم المواطنة
العربية"، كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 2010.
- 39- سهيل عروسي، من قضايا الفكر السياسي "المواطنة أنموذجاً"، منشورات اتحاد
الكتاب العرب، دمشق، 2010.
- 40- سمير مرقص وآخرون، الحوار القومي الإسلامي، مركز دراسات الوحدة
العربية، 2008.
- 41- علي خليفة الكواري، "مفهوم المواطنة في الدول الديمقراطية في: بشير نافع
وآخرون، المواطنة والديمقراطية في الدول العربية، تحرير علي خليفة الكواري: مركز
دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2001.
- 42- عزمي بشارة وآخرون، الحوار القومي الإسلامي، مركز دراسات الوحدة
العربية، بيروت، لبنان، 2008.
- 43- عزمي بشارة، المجتمع المدني (دراسة نقدية)، المركز العربي للأبحاث ودراسات
السياسة، ط6، الدوحة، قطر، 2012.

- 44- عمار جفال وآخرون، المواطنة والوحدة الوطنية في الوطن العربي، مخبر الدراسات الدستورية والسياسية، مراكش، المغرب، 2009.
- 45- عبد الله العروي، مفهوم الدولة، المركز الثقافي العربي، ط9، الدار البيضاء، المغرب، 2009.
- 46- عبد الله العروي، الايدولوجيا العربية المعاصرة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، 1995.
- 47- عبد الله العروي، ديوان السياسة، المركز العربي الثقافي، الدار البيضاء، بيروت، 2009.
- 48- علي أمليل، الاصلاحات العربية والدولة الوطنية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 1985.
- 49- عبد الله بن سعيد آل عبود، قيم المواطنة لدى الشباب وإسهامها في تعزيز الأمن الوقائي، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2011.
- 50- عباس محمود العقاد، المرأة في القرآن، منشورات المكتبة العصرية، صيدا-بيروت، د ت.
- 51- عبد الجليل أبو المجد، مفهوم المواطنة في الفكر العربي الإسلامي، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء (المغرب)، 2010.
- 52- على سلامة الخضور، الانتماء والمواطنة، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 2011.
- 53- فهمي هويدي، مواطنون لا ذميون، دار الشروق، ط3، القاهرة، 1999.
- 54- قايد دياب، المواطنة والعولمة "تساؤل الزمن الصعب"، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، القاهرة، 2007.
- 55- ريتشارد مينشن، الأمة والمواطنة في عصر العولمة، ترجمة: عباس عباس، الهيئة العامة السورية، للكتاب، سوريا، 2009.
- 56- شبل يدران، التربية المدنية التعليم والمواطنة وحقوق الإنسان، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2009.

57- توفيق المدني، المجتمع المدني والدولة السياسية في الوطن العربي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1997.

58- ختام العناتي، محمد عصام طربية، التربية الوطنية والتنشئة السياسية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 2007.

59- غسان طه وآخرون، المواطنة والدولة: مقاربات واتجاهات، منتدى الفكر اللبناني، لبنان، 2010.

• كتب حقوق الإنسان

1- إبراهيم علي بدوي الشيخ، الميثاق العربي لحقوق الإنسان، دار النهضة العربية، القاهرة، 2004.

2- أميرة حلمي مطر، جمهورية أفلاطون، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، 1994.

3- أبو الحسن عبد الموجود إبراهيم، الديمقراطية وحقوق الإنسان (نظرة اجتماعية)، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2012.

4- أنتوني وودبوس، ترجمة محمد أحمد المغربي، حقوق الإنسان من منظور عصري، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2007.

5- إيمانويل كانت، مشروع السلام الدائم، ترجمة: عثمان أمين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1952.

6- إميل فهمي شنودة وآخرون، تعليم حقوق الإنسان (الفلسفة والواقع)، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ج.م.ع، 2009.

7- برهان غليون وآخرون، حقوق الإنسان الرؤى العالمية والإسلامية والعربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت (لبنان)، 2005.

8- جمال بنحمدان، دراسة وضعية قيم التسامح في المنظومة التعليمية في المملكة المغربية، مركز رام الله لدراسة حقوق الإنسان، رام الله، 2012.

9- هيثم مناع، ومضات في ثقافة حقوق الإنسان، مركز الياية للتنمية الفكرية، جدة، 2006.

10- وليد رفيق العياصرة، حقوق الإنسان في القرآن الكريم ودورها في التنشئة الاجتماعية، دار الحامد، عمان (الأردن)، 2008.

- 11- وائل أنور بندق، المرأة والطفل وحقوق الإنسان، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، دت.
- 12- حسين جميل، حقوق الإنسان في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1986.
- 13- حسنين المحمدي بوادي، حقوق الإنسان بين مطرقة الإرهاب وسندان الغرب، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 2006.
- 14- يوسف عواد وآخرون، حقوق الإنسان في الحياة التربوية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 2008.
- 15- يحي الجمل، حصاد القرن العشرين في علم القانون، دار الشروق، القاهرة، 2006.
- 16- يوسف البحيري، حقوق الإنسان "المعايير الدولية وآليات الرقابة"، المطبعة والوراقة الوطنية الداوديات، مراكش (المغرب)، 2010.
- 17- يوسف القرضاوي، الرسول والعلم، دار الصحوة، القاهرة، 2001.
- 18- لين هانت، نشأة حقوق الإنسان، ترجمة فايقة جرجس حنا، كلمات عربية للترجمة والنشر، القاهرة، 2013.
- 19- ليا ليفين، حقوق الإنسان (أسئلة وإجابات)، ترجمة: علاء شلبي ونزهة جيسوس إدريسي، إصدارات اليونسكو، ط5 المغرب، 2009.
- 20- محمد جلاء إدريس، آمال محمد عبد الرحمن ربيع، حقوق الإنسان في التراث الديني الغربي والإسلامي، مكتبة الآداب، القاهرة، 2006.
- 21- محمد الهواري، تفسير الوصايا العشر، دار الزهراء للنشر، القاهرة، 1993.
- 22- محمد عمارة، الإسلام وحقوق الإنسان، عالم المعرفة، عدد 89، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1985.
- 23- محمد عمارة، لإسلام والأقليات - الماضي والحاضر والمستقبل، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، 2003.
- 24- محمد سليم العوا، المرأة والعمل العام من منظور إسلامي، المركز المصري لحقوق المرأة، القاهرة، 2001.

- 25- محمد الغزالي، حقوق الإنسان بين تعليم الإسلام وإعلان الأمم المتحدة، نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، 2005.
- 26- محمد رأفت عثمان، الحقوق والواجبات والعلاقات الدولية في الإسلام، دار الضياء، القاهرة، 1991.
- 27- محمد سبيلا، الأسس الفكرية لثقافة حقوق الإنسان، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2010.
- 28- محمد عابد الجابري، الديمقراطية وحقوق الإنسان، مركز دراسات الوحدة العربية، ط3، بيروت (لبنان)، 2004.
- 29- محمود شريف بسيوني، الوثائق الدولية المعنية بحقوق الإنسان، دار الشروق، ط3، القاهرة، 2006.
- 30- نزيه نعيم شلالا، المرتكز في حقوق الإنسان، المؤسسة الحديثة للكتاب، ط3، طرابلس (لبنان)، 2010.
- 31- سهيل حسين الفتلاوي، حقوق الإنسان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط3، عمان (الأردن)، 2010.
- 32- سعدي محمد الخطيب، حقوق الإنسان وضماناتها الأساسية في اثني وعشرين دولة عربية، منشورات الحلبي الحقوقية، ط3، بيروت (لبنان)، 2007.
- 33- سليم اللغماتي وآخرون، حقوق الإنسان مفاهيمها وأسسها، منشورات المعهد العربي لحقوق الإنسان، تونس، 2003.
- 34- عطية خليل عطية، أساسيات في حقوق الإنسان والتربية، دار البداية ناشرون وموزعون، ط3، عمان (الأردن)، 2010.
- 35- علي يوسف الشكري، حقوق الإنسان في ظل العولمة، دار أسامة للنشر و التوزيع، عمان (الأردن)، 2010.
- 36- عمر سعد الله، حقوق الإنسان وحقوق الشعوب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007.
- 37- فهمي هويدي، إحقاق الحق، دار الشروق، ط3، القاهرة، 1999.

38- غازي حسن صباريني، **الوجيز في حقوق الإنسان وحياته الأساسية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط3، عمان، الأردن، 2011.

• كتب الفكر السياسي

1- إحسان عبد الهادي النائب، **توماس هوبز وفلسفته السياسية**، مكتب الفكر والتوعية للاتحاد الوطني الكردستاني، كردستان (العراق)، 2012.

2- ابن رشد، **الضروري في السياسة**، نقله من العبرية إلى العربية: أحمد شحلان، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1998.

3- أنور الجندي، **الفكر العربي (دراسة نقدية)**، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت، 1987.

4- أنتوني غدنز، كارين بيردسال، **علم الاجتماع مع مدخلات عربية**، ترجمة: فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، 2005.

5- أنور عبد الملك، **الفكر العربي في معركة النهضة**، ترجمة وإعداد: بدر الدين عرودكي، دار الآداب، ط3، 1981.

6- أمحمد مالكي وآخرون، **لماذا انتقل الآخرون إلى الديمقراطية وتأخر العرب؟**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت (لبنان)، 2009.

7- أبو يعرب المرزوقي وآخرون، **الحوار القومي الإسلامي**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت (لبنان)، 2007.

8- ايمانويل كانت، **نقد ملكة الحكم**، ترجمة: غانم هنا، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، 2007.

9- أحمد السيد النجار وآخرون، **دولة الرفاهية الاجتماعية**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2006.

10- ايريك هوبزباوم، **عصر الثورة (1789-1848)**، ترجمة فايز الصباغ، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2007.

11- اريك هوبزباوم، **عصر رأس المال**، ترجمة: فايز الصباغ، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2008.

- 12- إدغار موران، هل نسير للهاوية؟ ترجمة عبد الرحيم حزل، إفريقيا الشرقية، الدار البيضاء، المغرب، 2012.
- 13- أماني حلمي مطر، جمهورية أفلاطون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1991.
- 14- أرسطو، دستور الآثيين، تعريب وتعليق الأب أوغسطينس بربارة، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2013.
- 15- أوجين كامنكا، الأسس الأخلاقية للماركسية، ترجمة: مجاهد عبد المنعم مجاهد، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2011.
- 16- باتريك سافيدان، الدولة والتعدد الثقافي، ترجمة المصطفى حسوني، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، 2011.
- 17- برهان غليون، الوعي الذاتي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1992.
- 18- برهان غليون، نقد السياسة، الدولة والدين، المركز الثقافي العربي، ط4، الدار البيضاء، بيروت، 2007.
- 19- بيير بورديو، العنف الرمزي، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 1994.
- 20- بيار بورديو وجان كلود باسرون، إعادة الإنتاج، ترجمة: ماهر تريمش، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، 2007.
- 21- جان توشار وآخرون، تاريخ الفكر السياسي، ترجمة علي مقلد، الدار العالمية للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، بيروت، 1983.
- 22- جان جاك روسو، في العقد الاجتماعي أو مبادئ القانون السياسي، ترجمة عبد العزيز لبيب، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2011.
- 23- جورج سباين، تطور الفكر السياسي، ترجمة حسن جلال العروسي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2010.
- 24- جلين تيندر، الفكر السياسي، ترجمة محمد مصطفى غنيم، الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، القاهرة، 1993.

- 25- جان جاك روسو، خطاب في أصل التفاوت وفي أسسه بين البشر، ترجمة: بولس غانم، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، 2009.
- 26- جون رولز، العدالة كإنصاف (إعادة صياغة)، ترجمة: حيدر حاج اسماعيل، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، 2009.
- 27- جوزيف إيستايين، أليكس دوتوكفيل- المرشد إلى الديمقراطية، كلمات عربية للترجمة والنشر، القاهرة، 2010.
- 28- جمال الدين الحسيني الأفغاني، محمد عبده، الآثار الكاملة (العروة الوثقى)، إعداد وتقديم: سيد هادي خسروشاهي، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، 2002.
- 29- جمال الدين الأفغاني، الأعمال الكاملة: تحقيق محمد عمارة، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1979.
- 30- دوريندا أوترام، التنوير، ترجمة: ماجد موريس إبراهيم، دار الفارابي، بيروت، لبنان، 2008.
- 31- هاشم صالح، مدخل إلى التنوير الأوروبي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 2005.
- 32- هاني عواد، تحولات مفهوم القومية العربية، الشركة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، لبنان، 2003.
- 33- ويل كيمليكا، أوديسيا التعددية الثقافية، ج1، ترجمة: إمام عبد الفتاح إمام، عالم المعرفة، الكويت، 2011.
- 34- ز.ا. ليفين، الفكر الاجتماعي والسياسي الحديث في لبنان وسوريا ومصر، ترجمة: بشير السباعي، دار ابن خلدون، بيروت، 1978.
- 35- حليم بركات، الاغتراب في الثقافة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2006.
- 36- حامد عمار، في بناء الإنسان العربي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1988.
- 37- طوني بينيت وآخرون، مفاتيح اصطلاحية جديدة، ترجمة: سعيد الغانمي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، 2010.

- 38- كوينتن سكر، أسس الفكر السياسي الحديث-عصر الإصلاح الديني، ج2، ترجمة: حيدر حاج اسماعيل، منظمة الترجمة العربية، بيروت، لبنان، 2012.
- 39- أيتشه جون، خمسون مفكراً أساسياً معاصراً من البنيوية إلى الحداثة، ترجمة: فاتن البستاني، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، 2008.
- 40- مونتيسكيو، تأملات في تاريخ الرومان، ترجمة عبد الله العروي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2011.
- 41- مونتيسكيو، روح الشرائع، ج1، ترجمة: عادل زعيتر، دار المعارف، القاهرة، 1953.
- 42- مونتيسكيو، روح الشرائع، ج2، ترجمة: عادل زعيتر، دار المعارف، القاهرة، 1954.
- 43- ميشيل فوكو، يجب الدفاع عن المجتمع، دار الطليعة، بيروت، لبنان، 2003.
- 44- محمد علي الكردي، نظرية المعرفة والسلطة عند ميشيل فوكو، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ج م ع، 1992.
- 45- محمد عمارة، مخاطر العولمة على الهوية الثقافية، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1999.
- 46- محمد عبد المنعم بدر، القانون الرماني، مطبعة لجنة التأليف والنشر، القاهرة، 1938.
- 47- محمد عابد الجابري، قضايا في الفكر المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1997.
- 48- محمد عبده، الأعمال الكاملة، تحقيق محمد عمارة، دار الشروق، ط3، القاهرة، 1993.
- 49- محمد البشير الإبراهيمي، آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، جمع وتقديم: أحمد طالب الإبراهيمي، دار الغرب الإسلامي، ج1، بيروت، 1997.
- 50- محمد سليم العوا، الوسطية السياسية، المركز العالمي للوسطية، الكويت، 2007.

- 51- نعمان أحمد الخطيب، الوسيط في النظم السياسية والقانون الدستوري، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط8، عمان (الأردن)، 2012.
- 52- عبد الرحمن بدوي، فلسفة القانون والسياسة عند هيجل، دار الشروق، القاهرة، 1996.
- 53- عبد الرحمن الكواكبي، طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد، تحقيق: أسعد السحمراني، دار النفائس، بيروت، 1984.
- 54- عثمان أمين، رواد المثالية في الفلسفة الغربية، دار المعارف، القاهرة، 1968.
- 55- عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2008.
- 56- عبد الحكيم حسن العيلي، الحريات العامة في الفكر والنظام السياسي في الإسلام، دار الفكر العربي، 1983.
- 57- ف. فولغين، فلسفة الأنوار، ترجمة هنرييت عبودي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 2011.
- 58- ريتشارد كرونر وآخرون، تطور هيجل الروحي، ترجمة: عبد الفتاح إمام، دار التنوير، بيروت، لبنان، 2009.
- 59- ريمون بون، أبحاث في النظرية العامة في العقلانية العمل الاجتماعي والحس والمشترك، ترجمة: جورج سليمان، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، 2010.
- 60- تشارلز تيللي، الديمقراطية، ترجمة محمد فاضل طبياخ، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2010.
- 61- توم بوتومور، مدرسة فرانكفورت، ترجمة: سعد هجرس، دار أويا للطباعة والنشر والتوزيع والتنمية الثقافية، بيروت، 2004.
- 62- توماس هوبز، اللفيثان، ترجمة: ديانا حبيب، بشرى صعب، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث (كلمة)، الإمارات العربية، 2011.

• كتب المناهج

- 1- السيد على شتا، المنهج العلمي في العلوم الاجتماعية ، مكتبة الإشعاع للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، 1997.
- 2- العجيلي سرگز، عياد امطير، البحث العلمي: أساليبه وتقنياته، دار الكتب الوطنية، طرابلس، ليبيا، 2002.
- 3- أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، دار المسيرة، عمان (الأردن)، 2008.
- 4- الفالوقي محمد، المناهج التربوية، الجامعة المفتوحة، ليبيا، 1994.
- 5- حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المناهج (المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2004.
- 6- حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيمها، دار المسيرة، ط3 عمان، الأردن، 2008.
- 7- حسين عبد الحميد رشوان، في مناهج العلوم، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2003.
- 8- محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية، دار المسيرة، عمان (الأردن)، 2004.
- 9- مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 2006.
- 10- محمد أبو زيد إبراهيم، أسماء محمود غانم، المناهج الدراسية - تخطيطها وتطويرها، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 1993.
- 11- محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2004.
- 12- محمد سعيد فرح، لماذا؟ وكيف؟ تكتب بحثا اجتماعيا، منشأة معارف، الإسكندرية، 2002.
- 13- منى يونس بحري، المنهج التربوي (أسسه وتحليله)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2012.

- 14- محمد محمود الخوالدة،أسس بناء المناهج التربوية-وتصميم الكتاب التعليمي،دار المسيرة ط2،،عمان،الأردن،2007.
- 15- محمد حسن حمادات،المناهج التربوية،دار الحامد للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،2008.
- 16- مجدي عزيز إبراهيم،موسوعة المناهج التربوية،مكتبة الأنجلو المصرية،القاهرة،2000.
- 17- محمد صابر سليم وآخرون،بناء المناهج وتخطيطها،دار الفكر ناشرون وموزعون،عمان(الأردن)،2006.
- 18- محمد هاشم فالوقي، بناء المناهج التربوية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية،1997.
- 19- ماهر اسماعيل الجعفري،المناهج الدراسية:فلسفتها،بناؤها،تقويمها،دار البازوردي العلمية للنشر والتوزيع،عمان(الأردن)،2010.
- 20- سهيلة كاظم الفتلاوي،أحمد هلاي،المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي،دار الشروق،عمان،(الأردن)،2005.
- 21- سعيد ناصف ، محاضرات في تصميم البحوث الاجتماعية وتنفيذها ، مكتبة زهراء الشرق،القاهرة ،1997.
- 22- عامر مصباح،منهجية البحث في العلوم السياسية والإعلام،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،2008.
- 23- عبد الله محمد عبد الرحمن ومحمد علي البدوي،مناهج وطرق البحث الاجتماعي،دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية،2002.
- 24- عبد الباسط محمد حسن،أصول البحث الاجتماعي،مكتبة وهبة،ط11،مصر،1990.
- 25- عادل أبو العز سلامة،تخطيط المناهج المعاصرة،دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان(الأردن)،2008.
- 26- عادل أبو العز سلامة،تخطيط المناهج وتنظيمها-بين النظرية والتطبيق،ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، ط2،عمان(الأردن)،2006.

- 27- فضيل دليو وآخرون، أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، 1999.
- 28- صالح هندي وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر العربي، ط3، عمان، الأردن، 1999.
- 29- صلاح الدين عرفة محمود، مفهومات المنهج الدراسي، عالم الكتب، القاهرة، 2006.
- 30- صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية (عناصرها وأسسها وتصنيفاتها)، دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية، 2000.
- 31- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2004.
- 32- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط3، عمان (الأردن)، 2002.
- 33- غازي حسين عناية، مناهج البحث، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2007.

• كتب التربية

- 1- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إستراتيجية تطوير التربية العربية (الإستراتيجية المحدثة)، إدارة التربية، تونس، 2006.
- 2- الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، رغاية (الجزائر)، 1994.
- 3- بوفلجة غياث، التربية ومتطلباتها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1993.
- 4- برتراند رسل، التربية والنظام الاجتماعي، ترجمة: سمير عبده، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، د.ت.
- 5- بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر-رهانات وانجازات، دار القصبية للنشر، الجزائر، 2009.
- 6- جاك ديلور، التعلم ذلك الكنز المكنون، تقرير قدمته اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرون، اليونيسكو، (1996).

- 7- جودة أحمد سعادة وجمال يعقوب اليوسف، **تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية**، دار الجيل، بيروت، بيروت، 1988.
- 8- جمال محمد أبو الوفا، سلامة عبد العظيم حسين، **الاتجاهات المعاصرة في نظم التعليم**، دار الجامعة الجديدة، بنها، 2008.
- 9- دلال ملحس استيتية، عمر موسى سرحان، **التجديدات التربوية**، دار وائل للنشر، عمان (الأردن)، 2008.
- 10- هلين بين، ترجمة غلام أحمد إصلاح، **فهم الطفولة المبكرة (قضايا ومسائل جدلية)**، مجموعة النيل العربية، القاهرة (ج م ع)، 2008.
- 11- حسن حسين البيلاوي، **الإصلاح التربوي في العالم الثالث**، عالم الكتب، القاهرة، 1998.
- 12- حامد عمار، **دراسات في التربية والثقافة**، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 2006.
- 13- حسين عبد الحميد رشوان، **التربية والمجتمع**، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، 2002.
- 14- حامد عمار، **في بناء الإنسان العربي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1988، الكتاب 14.
- 15- - **كيفين واتكينز وآخرون، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (ملخص)**، ترجمة سيمون البستاني وآخرون، اليونسكو، 2007.
- 16- كوثر جين كوجك وآخرون، **دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي**، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية، بيروت، 2008.
- 17- محمد رضا جواد، **الإصلاح التربوي العربي "خارطة طريق"**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت (لبنان)، 2006.
- 18- مصطفى محسن، **في المسألة التربوية**، المركز الثقافي العربي، ط2، الدار البيضاء (المغرب)، 2002.
- 19- مصطفى محسن، **الخطاب الإصلاحي التربوي**، المركز الثقافي العربي، بيروت (لبنان)، 1999.

- 20- محمد محمود الخوالدة، مقدمة في التربية ، دار المسيرة ،عمان(الأردن)،
2003.
- 21- محمد لبيب النجحي ، دور التربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية
للدول النامية،دار النهضة العربية،ط2، بيروت، 1981.
- 22- محمد منير مرسى، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم
الكتب، القاهرة، 1996.
- 23- محسن خضر ،مستقبل التعليم العربي بين الكارثة والأمل،الدار المصرية
البنانية،2008.
- 24- محمد عبد الرحمن عيسوي،التربية النفسية للطفل والمراهق،دار الراتب
الجامعية،لبنان،2000.
- 25- محمود حسن إسماعيل،التنشئة السياسية،دار النشر
للجامعات،القاهرة،1997.
- 26- محمد عبد الرحمن عيسوي،التربية النفسية للطفل والمراهق،دار الراتب
الجامعية،لبنان،2000.
- 27- محمد جواد رضا ،الإصلاح التربوي العربي خارطة طريق،مركز دراسات
الوحدة العربية ،بيروت ،2006.
- 28- نعيان عثمان،تربية من دون تعليم،المركز الثقافي العربي،الدار
البيضاء(المغرب)،2009.
- 29- نادر أسعد عبد الوهاب وآخرون،طرائق تدريس العلوم لمعاهد
المعلمين،مطبعة وزارة التربية والتعليم،بغداد،1991.
- 30- نبيل سعد خليل،التربية الدولية-أصولها وتطبيقاتها ،دار الفجر للنشر
والتوزيع،القاهرة،2013.
- 31- نور الدين طوالبي الثعالبي،تحويل البيداغوجيا في الجزائر،(التغير
الاجتماعي،تصور الهوية وتحويل التربية في الجزائر)،ترجمة ناصر موسى بختي
وآخرون،مكتب اليونسكو الإقليمي للمغرب العربي،الرباط(المغرب)،2005.

- 32- عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ط4، عمان (عمان)، 2003.
- 33- عبد الفتاح تركي، النظرية التربوية وجدل الأفكار والتحديات، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2010.
- 34- عبد الحميد بن باديس، آثار ابن باديس، إعداد وتصنيف: عمار طالبي، الشركة الجزائرية، ط 3، 1997.
- 35- عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، الدار العربية للكتاب، ليبيا-تونس، 1977.
- 36- عبد الله عبد الدائم، التربية عبر التاريخ: من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، ط5، بيروت، لبنان، 1984.
- 37- عبد الله عبد الدائم، نحو فلسفة تربوية عربية، مركز دراسات الوحدة العربية، ط2، بيروت، 2000.
- 38- عبد الله عبد الدائم وآخرون، التربية والتنوير في تنمية المجتمع العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2005.
- 39- عبد الكريم بكار، حول التربية والتعليم، دار القلم، ط3، دمشق، 2011.
- 40- عبد الجواد سيد بكر، التربية المقارنة والسياسات التعليمية، مكتبة جزيرة الورد، المنصورة، 2006.
- 41- على بوعناقة وبلقاسم سلاطنية، علم الاجتماع التربوي، مدخل ودراسة قضايا المفاهيم، دار الهدى للنشر والتوزيع، الجزائر، ب ت.
- 42- عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائرية حقائق وإشكالات، جسر للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009.
- 43- علي خليل أبو العينين و آخرون، الأصول الفلسفية للتربية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003.
- 44- عبد الفتاح تركي، النظرية التربوية وجدل الأفكار والتحديات، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2010.
- 45- عبد الكريم غريب، سوسيولوجيا المدرسة، عالم التربية، الدار البيضاء، 2009.

- 46- عبد الله الرشدان، نعيم جعيني، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط2، عمان (الأردن)، 2006.
- 47- علي بن محمد، معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية، دار الأمة، الجزائر، 2001.
- 48- على أسعد وطفة، بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، ط2، بيروت (لبنان)، 2000.
- 49- فرانك ويثرو، ترجمة محمد نبيل نوفل، إعداد المدارس ونظم التعليم للقرن الحادي والعشرين، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2008.
- 50- فتحي شهاب الدين، أوراق في التربية السياسية، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، 2011.
- 51- صلاح الدين المتبولي، جهود اليونسكو في تطوير التعليم الأساسي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2003.
- 52- صالح بن حمد العساف، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، ط4، الرياض، 2006.
- 53- رائدة خليل سالم، المدرسة والمجتمع، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.
- 54- شيل يدران، التعليم والحرية "قراءات في المشهد التربوي المعاصر"، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2011.

• كتب تاريخية

1. أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1991.
2. أحمد أمين سليم، دراسات في تاريخ الشرق الأدنى والقديم، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1989.
3. ادوارد جيبون، اضمحلال الإمبراطورية الرومانية وسقوطها، ج1، ترجمة: محمد علي أبو درة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط2، القاهرة، 1997.

4. أندريه إيمار، جانين، أوبوايه، تاريخ الحضارات العام-الشرق واليونان القديمة، ترجمة: فريد.م. داغر وفؤاد .ج. أبو ربحان، منشورات عويدات، ط2، بيروت، 1986.
5. أحمد غانم حافظ، الإمبراطورية الرومانية من النشأة إلى الانهيار، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2008.
6. ايفون تيران، المواجهات الثقافية في الجزائر المستعمرة، ترجمة: محمد عبد الكريم أوزغلة، دار القصة للنشر، الجزائر، 2007.
7. أحمد مريوش، دراسات وأبحاث في تاريخ الجزائر الحديث والمعاصر، ج1، كنوز المعرفة، الجزائر، 2013.
8. باتريك لورو، الإمبراطورية الرومانية، ترجمة: جورج كتورة، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، 2008.
9. بسام العسلي، عبد الحميد بن باديس وبناء قاعدة الثورة الجزائرية، دار النفائس، بيروت، 1993.
10. جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، الجزء الخامس، جامعة بغداد، 1993.
11. جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، الجزء الأول، جامعة بغداد، 1993.
12. هورست كلينكل، حمورابي البابلي وعصره، تعريب: محمد وحيد خياطة، دار المنارة للدراسات والترجمة والنشر، سوريا، 1990.
13. ه.ج. كريل، الفكر الصيني من كونفوشيوس إلى ماوتسي تونج، ترجمة: عبد الحليم سالم، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، د ب، 1971.
14. وايريل ديورانت ، قصة الحضارة-الهند وجيرانها، ترجمة: زكي نجيب محمود، الجزء3، المجلد1، بيروت، د ت،
15. كلود ب. لفسون، البوذية، ترجمة: محمد علي مقلد، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، 2008.
16. محمد خير الدين، مذكرات الشيخ محمد خير الدين، مطبعة دحلب، الجزائر، 1985.

17. عبد السلام هارون، تهذيب سيرة بني هشام، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط14، بيروت، 1985.
18. عبد الله العلايلي، مقدمات لفهم التاريخ العربي، دار الجديد، بيروت، لبنان، 1994.
19. علي عكاشة وآخرون، اليونان والرومان، دار الأمل للنشر والتوزيع، أريد، 1991.
20. عبد العزيز صالح، الأسرة المصرية في عصورها القديمة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، د.ت.
21. شارل سنيوبوس، تاريخ حضارات العالم، ترجمة: محمد كرد علي، الدار العالمية للكتب والنشر، الجيزة، 2012.
22. شريعة حمورابي، ترجمة: محمود الأمين، دار الوراق للنشر المحدودة، لندن، 2007.
23. خولة طالب الابراهيمى، الجزائريون والمسألة اللغوية، ترجمة محمد حياتن، دار الحكمة، الجزائر، 2007.
24. خير الدين التونسي، أقوم المسالك في معرفة أحوال الممالك، مطبعة الدولة، تونس، 1284 هـ.
- **كتب تحليل المحتوى**
- 1- أحمد أوزي، منهجية البحث وتحليل المضمون، مطبعة النجاح الجديدة، ط3، الدار البيضاء، المغرب، 2015.
- 2- وائل عبد الله محمد، ريم أحمد عبد العظيم، تحليل محتوى المنتج في العلوم الإنسانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 2012.
- 3- يوسف تمار، تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين، طاكسيج. كوم للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر، 2007.
- 4- كريم محمد حمزة، تحليل المضمون: الخطاب كمادة للبحث، دار ومكتبة البصائر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- 5- محمد عبد الحميد، تحليل المحتوى في بحوث الإعلام، دار ومكتبة الهلال، للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 2009.

- 6- ناصر أحمد الخوالدة، يحيى إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب المدرسية، زمزم موزعون وناشرون، عمان، الأردن. 2014.
- 7- رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987.

• كتب اليكترونية

- 1- جيرى بورتون، عصر النهضة، ترجمة إبراهيم البيلي محروس، مؤسسة هنداوي للتربية والتعليم، القاهرة، 2013.
- 2- جان جاك روسو، أصل التفاوت بين الناس، ترجمة: عادل زعيتر، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2013.
- 3- جان جاك روسو، العقد الاجتماعي، ترجمة: عادل زعيتر، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2013.
- 4- هيلين هانت، نشأة حقوق الإنسان، ترجمة: فائقة جرجس حنا، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2013.
- 5- سلامة موسى، ماهي النهضة، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2012.
- 6- رفاة رافع الطهطاوي، مناهج الأبواب المصرية في مباحج الآداب العصرية، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2014.
- 7- غوستاف لويون، حضارة الهند، ترجمة: عادل زعيتر، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2014.

رابعاً: المجلات والدوريات

- 1- العربي فرحاتي، تربية المواطنة-الديمقراطية-العولمة أية علاقة؟، سلسلة دفاتر المخبر، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد 01، ديسمبر 2005.
- 2- زكي رمزي مرتجى ومحمود محمد الرنتيسي، تقييم محتوى مناهج التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع في ضوء قيم المواطنة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، غزة، المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، يونيو 2011.

- 3- حسين أحمد مراشده، تقويم كتاب التربية الوطنية للصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، مجلة جامعة دمشق - المجلد - 23 العدد الأول 2007 .
- 4- ياسين علي القوسي، ناصر أحمد الخوالدة، مفهومات حقوق الإنسان في الإسلام في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، (دراسة تحليلية)، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، سوريا، مجلد 10، (2012، عدد 03).
- 5- ماهر مفلح الزيادات، فاعلية برنامج تعليمي مقترح في إكساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الديمقراطية في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإسلامية)، المجلد السادس عشر، العدد الثاني، 2008.
- 6- محمد البشير الإبراهيمي، عيون البصائر 2، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، دت.
- 7- محمد مصطفى القباج، المواطنة وتجلياتها المعاصرة في زمن العولمة، مجلة المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، عدد 08، ماي-جوان 2007.
- 8- ماهر مفلح الزيادات، فاعلية برنامج تعليمي مقترح في إكساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الديمقراطية في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإسلامية)، المجلد السادس عشر، العدد الثاني، 2008.
- 9- مصطفى كاك، دراسة تقييمية للكتب المدرسية الجديدة في ضوء مبادئ حقوق الإنسان والمساواة بين الجنسين، دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتربية، الدار البيضاء، المغرب، عدد 3.
- 10- محمد البشير الإبراهيمي، التعليم العربي والحكومة، عيون البصائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1971 .
- 11- نهى حامد عبد الكريم، تعليم حقوق الإنسان بالجامعات العربية وعلاقته بالتنمية البشرية للطلاب، "مؤتمر حقوق الإنسان التجديد والتبديد"، رؤى تربوية، عقد خلال الفترة بين 14-15 يوليو 2004، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.

- 12- سارة صالح الخشمي، هيفاء عبد الرحمان الشلهوب، تنمية وعي الشباب بحقوق الإنسان لرفع مستوى المواطنة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، المملكة العربية السعودية، عدد 25، 2012.
- 13- سيف بن ناصر بن علي المعمرى، التربية من أجل المواطنة في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، مجلة رؤى إستراتيجية، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، الإمارات العربية المتحدة، المجلد الثاني، العدد 07، يوليو، 2017.
- 14- عبد الرزاق قسوم، تأملات في أهداف المدرسة الأساسية، مجلة التربية، وزارة التربية والتعليم الأساسي، الجزائر، مارس /أفريل 1982، عدد 2.
- 15- عبد الرزاق اللوشي، دور المناهج التعليمية في تحقيق ثقافة السلم الاجتماعي، مجلة جيل حقوق الإنسان، لبنان، أغسطس 2014، عدد (3-4)
- 16- عبد الحميد بن باديس، ما جمعته يد الله لا تفرقه يد الشيطان البصائر، عدد 3، السنة الأولى، 18/01/1936، الجزائر.
- 17- عبد الله موسى، الحق الدلالي لمفهوم المجتمع المدني في فكر (فريدريك هيغل)، إضافات، العدد، 2009.
- 18- فيصل بهلولي، التجارة الخارجية الجزائرية بين اتفاق الشراكة الأورومتوسطية والإنضمام إلى منظمة التجارة العالمية، مجلة الباحث، كلية العلوم الاقتصادية (جامعة قاصدي مرباح)، ورقلة، عدد 11، 2012.
- 19- فليب بيرنو، المنهاج الشكلي والواقعي والخفي، ترجمة: عز الدين الخطابي، مجلة رؤى تربوية، مؤسسة عبد المحسن القحطان، عدد 33، 2010.
- 20- صغيري أحمد، السياسة التعليمية في الجزائر (1923-1972)، مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة (الجزائر)، العدد 2، ماي 2006.
- 21- راضة بوزيان، المواطنة والمؤسسة التعليمية في الجزائر، مجلة إضافات، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد 6، 2009.
- 22- تركي رابح، تطوير التعليم الجامعي وفق سياسة التوازن الجهوي، مجلة لثقافة، وزارة الثقافة، الجزائر، عدد 78، نوفمبر /ديسمبر 1983.

23- خالد البهالي وعبد الله صبري، الإصلاحات الدستورية الجديدة ورهان تكريس قيم المواطنة المجلة المغربية للإدارة المحلية والتنمية، عدد 107، نوفمبر-ديجنبر، 2012.

خامسا: الرسائل والأطروحات الجامعية

1- الطاهر بن النوي، المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط كإطار لتكوين مفهوم المواطنة لدى التلميذ، أطروحة دكتوراه العلوم في علم النفس: تخصص علوم التربية (غ.م)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2013/2014 .

2- الأصبحي سامي شمسان، برنامج مقترح لتعليم المفاهيم الأساسية للخرائط لتلاميذ المرحلة الإعدادية في اليمن، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، مصر، 1993.

3- حمدي حكمت البراوي، دور معلم التربية الوطنية في تدعيم مفاهيم حقوق الإنسان لدى طلبة المرحلة الأساسية بمحافظة غزة، رسالة ماجستير (غ.م)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، 2012.

4- طلال بن عبد الرحمن الجيلان، تحليل لمناهج العلوم الاجتماعية والإنسانية للصفين الحادي عشر والثاني عشر في أونتاريو بكندا، ورقة مقدمة لندوة بناء المناهج: الأسس والمنطلقات، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، 2003/1424.

5- معاذ نظمي بشير، تحليل محتوى كتب التربية الوطنية وتقويمها للصفوف الخامس، السادس، السابع من وجهة نظر معلمي ومعلمات محافظات شمال الضفة الغربية، مذكرة ماجستير (غ.م)، في المناهج وطرق التدريس، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين، 2009.

6- سميرة شاتي يونس هندي، تحليل كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في المنهاج الفلسطيني، مذكرة ماجستير (غ.م)، في المناهج وطرق التدريس، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين، 2009.

7- صباح سليمان، إصلاح المناهج التربوية في الجزائر، بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية، أطروحة دكتوراه العلوم في علم اجتماع التنمية، (غ.م)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2012/2011.

8- قنزار نعيمة، سوسيولوجيا المثقفين في الجزائر، وضعية ومكانة خريجي التعليم الأصلي، معهد بلقين (حسين داي) مذكرة ماجستير (غ.م)، جامعة الجزائر، 2005/2004.

سادسا: الملتقيات

1- السيد رئيس الجمهورية (خطاب)، بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوي، نادي الصنوبر، الجزائر، 13 ماي 2000.

2- الشيدي محمد بن خلفان، التربية الوطنية في المناهج الدراسية بسلطنة عمان، ورقة عمل مقدمة لورشة عمل الموطنة في المنهج الدراسي، مسقط، 2004.

3- اليونيسكو "توصية مؤتمر المنظمة الدولية للتربية والثقافة والعلوم بعنوان: التفاهم العالمي، والتعاون والسلام على الصعيد الدولي، والتربية في مجال حقوق الإنسان وحرياته الأساسية" المؤتمر العام للمنظمة في دورته 18 المنعقد في باريس في الفترة من 17 أكتوبر إلى 23 نوفمبر 1974، باريس، اليونيسكو، 1974.

4- الهادي بكوش، الاستعمار والمقاومة بين الأمس واليوم، أعمال الملتقى الدولي حول الاستعمار بين الحقيقة التاريخية والجدل السياسي، منشورات وزارة المجاهدين، 2008، الجزائر.

5- وجيه بن قاسم القاسم بني صعب، دور المناهج في تنمية قيم المواطنة الصالحة مناهج التربية البدنية مثالا". مؤتمر التربية البدنية. المملكة العربية السعودية. 2007.

6- دراسة زياد بركات و ليلي أبو علي، مظاهر المواطنة المجتمعية في المقررات الدراسية في العلوم الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين، ورقة بحث علمية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الرابع لجامعة جرش الأهلي " التربية والمجتمع :الحاضر والمستقبل" 29-31 مارس 2011.

7- ليلي جباري، المدرسة الجزائرية في ضوء المقاربة بالكفاءات ،أبحاث مؤتمر التربية في عالم متغير، الجامعة الهاشمية ،الأردن، 7-8 /4/2010.

8- سيف الإسلام محمد شوية، قيم المواطنة في المناهج المدرسية الجزائرية، دراسة مقدمة إلى مؤتمر نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر، كلية التربية، جامعة دمشق، 2009.

9- راشد عبد الكريم وصالح النصار، التربية الوطنية في مدارس المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية مقارنة في ضوء التوجهات التربوية الحديثة، بحث مقدم للقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي، الباحة، المملكة العربية السعودية، 1426/2005.

سابعاً: المنشورات الرسمية:

01- وزارة التربية الوطنية، مناهج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013.

02- المملكة المغربية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الرباط، 2000.

03- وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض (المناهج التربوية للسلك الإعدادي)، المغرب، 2002.

04- المجلس الأعلى للتربية ، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، ملخص الوثيقة القاعدية، الجزائر، مارس 1998.

05- ج، ج، د، ش، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، منشور رقم 1533 مؤرخ في 11 مارس 1992 يتعلق بإعادة هيكلة التعليم الثانوي.

06- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية، عدد خاص بالقانون التوجيهي للتربية، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، الجزائر، 2008.

ثامنا: المواثيق والإعلانات والاتفاقيات والعهد الدولية

- 1-ميثاق الأمم المتحدة،هيئة الأمم المتحدة،(26 حزيران/يونيه 1945).
- 2-الإعلان العالمي لحقوق الإنسان،هيئة الأمم المتحدة، الجمعية العامة ،قرار رقم 217-ألف(3-د). المؤرخ في 10 كانون الأول/ديسمبر 1948.
- 3-الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان:صودق عليها في 04 نوفمبر 1950 ودخلت حيز التطبيق في 03 سبتمبر 1953.
- 4-العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية، قرار2200ألف(د-21)مؤرخ في 16/12/1966.
- 5-العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، قرار2200ألف(د-21)مؤرخ في 16/12/1966.
- 6-الاتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان: صودق عليها في 22 نوفمبر 1969 ودخلت حيز التنفيذ في 18/07/1978.
- 7-اتفاقية حقوق الطفل لعام 1989.
- 8-الميثاق الأفريقي لحقوق الإنسان والشعوب: صودق عليه في 27/06/1981 ودخل حيز التنفيذ في 21/10/1986.
- 9-إعلان القاهرة لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان، المؤتمر الدولي الثاني لحركة حقوق الإنسان في العالم العربي، القاهرة من 13-16/10/2000.
- 10- الميثاق العربي لحقوق الإنسان: صودق عليه في23/05/2004 ودخل حيز التنفيذ في 15/03/2008.

تاسعا: القوانين والمراسيم

- 1-القانون 79-06 بتاريخ 07 جويلية 1979-بالجريدة الرسمية رقم 28 بتاريخ 10 جويلية 1979.

- 2- القانون 80-01 بتاريخ 12 جانفي 1980-الجريدة الرسمية رقم 03 بتاريخ 15 جانفي 1980.
- 3- القانون رقم 02-03 المؤرخ في 27 محرم 1423 هـ الموافق لـ 10 أفريل 2002م، الجريدة الرسمية رقم 25 الصادرة في 01 صفر 1423 هـ الموافق لـ 14 أفريل 2002م.
- 4- قانون 08-04 مؤرخ في 15 محرم 1429 هـ الموافق لـ 23 يناير 2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية، صدر بالجريدة الرسمية رقم 04 الصادرة في 19 محرم 1429 هـ الموافق لـ 27 يناير 2008.
- 5- القانون رقم 08-19 المؤرخ في 17 ذي القعدة 1429 هـ الموافق 15 نوفمبر 2008 م، الجريدة الرسمية رقم 63 الصادرة بتاريخ 8 ذو القعدة 429 هـ، الموافق 16 نوفمبر 2008 م.
- 6- الأمر 76-97 الصادر في 30 ذو القعدة عام 1393 هـ الموافق لـ 22 نوفمبر 1976. بالجريدة الرسمية رقم 94 الصادرة في 02 ذو الحجة 1396، الموافق لـ 24 نوفمبر 1976.
- 7- ج.ج.د.ش، مرسوم 76-68 مؤرخ في 16.04.1976، الجريدة الرسمية، عدد 33، السنة 13، 23.04.1976، يتعلق بمجلس التربية.
- 8- المرسوم رقم 89-18 مؤرخ في 22 رجب 1409 هـ الموافق لـ 28 فيفري 1989م، بالجريدة الرسمية رقم 09-الصادرة في 23 رجب 1409 هـ الموافق لـ 01 مارس 1989.
- 9- المرسوم 88-223 بتاريخ 05 نوفمبر 1988-الجريدة الرسمية 45 بتاريخ 05 نوفمبر 1988.
- 10- المرسوم الرئاسي رقم 96-438 المؤرخ في 26 رجب 1417 هـ الموافق لـ 07 ديسمبر 1996م، الجريدة الرسمية رقم 76 الصادرة بتاريخ 27 رجب 1417 هـ الموافق لـ 08 ديسمبر 1996م.
- 11- من مرسوم رئاسي رقم 101-2000 مؤرخ في 5 صفر عام 1421 الموافق 09 مايو 2000، يتضمن إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

● **livres**

- 1- Bernard Crick, **Education for citizenship and the teaching of democracy in schools**, Qualifications and Curriculum Authority, london,1999.
- 2- CHAIB Aissa Khaled,**La Légitimité de l'éducation culturelle universelle**,alger, ET-TALEB Edition information.
- 3- Dominique Schnapper,**qu'est-ce quela citoyenneté ?**,Gallimard edictions,France,2000.
- 4- Johon Rawls,**ATHEORY OF JUSTICE**,Harvard University Press,1971.
- 5- Khaled Chaib,**PLAIDOYER pour une école créatrice de renaissance**, Musk editions,Alger,2002.
- 6- Kymlika will,Chapitre7 :**Donner une voix aux minorités**, dans la citoyenneté Multiculturelle,Paris,La Decouverte ,2001.
- 7- Nouredine TOUALBI –THAALIBI ,**ECOLE,IDEOLOGIE ET DROITS DE L'HOMME**,CASBAH, Éditions.2 éditions,alger ,2004.
- 8- Thomas humphrey Marshall, « **Citizenship and social class,and other Essays** »,Cambridge university press,1950.

● **revues**

- 1- Avril keating et autre, **Citizenship Education in England 2001 - 2010: Young people's practices and prospects for the future**, Department for Education,london,nov 2010.
- 2- Alan Smith , Susan Fountain, Hugh McLean, **Civic Education in Primary and Secondary Schools in the Republic of Serbia**, UNICEF, UNESCO, Belgrade,2002.
- 3- Cohen, J., 1999, “**Changing Paradigms of Citizenship and the Exclusiveness of the Demos**”, SAGE (London, Thousand Oaks, CA and New Delhi), *International Sociology*, September 1999, 14 (3).
- 4- CANAN ASLAN, YASEMIN KARAMAN-KEPENEKCI, **HUMAN RIGHTS EDUCATION: A COMPARISON OF MOTHER TONGUE TEXTBOOKS IN TURKEY AND FRANCE**, *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 13(1), 2008.
- 5- César Birzúa , **Éducation et citoyenneté en Europe**, Actes du séminaire national «**La citoyenneté par l'éducation** » .eduscol.france.2006.
- 6- David Kerr,**CITIZENSHIP EDUCATION IN THE CURRICULUM: AN INTERNATIONAL REVIEW**, *National Foundation for Educational Research.uk.1999*.
- 7- François GALICHET, **L'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'enseignement français nécessairement laïcs et leur mise en œuvre**, *Colloque international salésien de Lyon (20-24 août 2005)*.
- 8- J.urry ,**citizenship and society** « journal of world-Systems research, » vol v, 2, summer 1999.
- 9- Lavoie, Simon and Jutras, France "**L'éducation à la tolérance dans les programmes d'études en vigueur au Québec**," *Canadian and International Education / Education canadienne et internationale: Vol. 40: Iss. 3, Article 3, (2011)*.

- 10- Marie Mc Andrew, Caroline Tessier, Guy Bourgeault, **L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux États-Unis et en France : des orientations aux réalisations, Revue française de pédagogie.** Volume 121, 1997. L'éducation comparée.
- 11- NORIO IKENO, *Education In Japan After World War II International, Journal of Citizenship and Teacher Education Citizenship, Vol 1, No. 2, December 2005.*
- 12- Iowa Department of education, A Guide for intergrating Global Education Across the Curriculum, U.S.A. Iowa Department of education, 1989.
- 13- RÉPUBLIQUE FRANÇAISE, **L'ÉDUCATION CIVIQUE À L'ÉCOLE**, Avis du Conseil économique, social et environnemental sur le rapport présenté par M. Alain-Gérard Slama, 22/04/2009..

حادي عشر : ويبوغرافيا

- 1- <https://www.marxists.org/arabic/archive/marx/1844/jewish.htm>. 01/11/2014 10:08:03
- 2- <http://www.liberaldemocraticpartyofiraq.com/serendipity/index.php?/archives/2253-...-!-.html>. 31/12/2014
- 3- <http://www.aljabriabed.net/nation-citoyen2.htm>
- 4- <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/118828/citizenship>. 28/01/2015 00:36:44.
- 5- <http://arabsfordemocracy.org/library-of-democracy/studies-and-research/item/1541-2014-12-27-18-59-54> أسعد وطفة: التربية على المواطنة
- 6- <http://www.ohchr.org/AR/HRBodies/HRC/Pages/AboutCouncil.aspx> <https://www.amnesty.org/ar/what-we-do/united-nations>
- 7- <https://www.amnesty.org/ar/what-we-do/united-nations>
- 8- <http://aohr.net/portal/?cat=1>.
- 9- http://www.unesco.org/new/ar/media-services/single-view/news/unesco_forum_on_global_citizenship_education/#.VNEFHixAnIU
- 10- <http://www.unesco.org/new/ar/education/resources/in-focus-articles/global-citizenship-education/>.
- 11- <http://www.cihrs.org/?p=3598>
- 12- <http://www.lasportal.org/ar/humanrights/Committee/Pages/default.aspx>
- 13- http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=427&SubModel=138&ID=22 5.16/09/2015 16:03:26
- 14- <http://dr-saud-a.com/vb/printthread.php?t=55722&pp=10&page=1>.
- 15- <http://www.education.gouv.fr>
- 16- <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice.p33/>.
- 17- http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=358&Model=M&SubModel=138&ID=343&ShowAll.
- 18- <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=>
- 19- <http://www.chihab.net/modules.php?name=News&file=article&sid=1571>.
- 20- www.ons.dz/ELEVES-ET-ETUDIANTS-INSCRITS-ENTRE,39.html 30/01/2011
- 21- <http://www.ons.dz/ELEVES-ET-ETUDIANTS-INSCRITS-ENTRE,39.html> 30/01/2011 00:30:32
- 22- www.mesrs.dz/arabe_mesrs/indexa.php.
- 23- <http://www.ons.dz/ELEVES-ET-ETUDIANTS-INSCRITS-ENTRE,39.html> 30/01/2011 00:30:32
- 24- www.unesco.org/new/ar/social-and-human-sciences/themes/fight-against-discrimination/promoting-tolerance.
- 25- <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001607/160787e.pdf>, UNESCO'S Work on Education for Peace and Non-Violence.

قائمة الملاحق

+

الاعلان العالمي لحقوق الانسان

اعتمد بموجب قرار الجمعية العامة 217 ألف (د-3) (المؤرخ في 10 كانون الأول/ديسمبر 1948

في 10 كانون الأول/ديسمبر 1948، اعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان وأصدرته، ويرد النص الكامل للإعلان في الصفحات التالية. وبعد هذا الحدث التاريخي، طلبت الجمعية العامة من البلدان الأعضاء كافة أن تدعو لنص الإعلان و"أن تعمل على نشره وتوزيعه وقراءته وشرحه، ولاسيما في المدارس والمعاهد التعليمية الأخرى، دون أي تمييز بسبب المركز السياسي للبلدان أو الأقاليم".

الديباجة

لما كان الاعتراف بالكرامة المتأصلة في جميع أعضاء الأسرة البشرية وبحقوقهم المتساوية الثابتة هو أساس الحرية والعدل والسلام في العالم.

ولما كان تناسي حقوق الإنسان وازدراؤها قد أفضيا إلى أعمال همجية آذت الضمير الإنساني، وكان غاية ما يرنو إليه عامة البشر انبثاق عالم يتمتع فيه الفرد بحرية القول والعقيدة ويتحرر من الفزع والفاقة. ولما كان من الضروري أن يتولى القانون حماية حقوق الإنسان لكيلا يضطر المرء آخر الأمر إلى التمرد على الاستبداد والظلم.

ولما كانت شعوب الأمم المتحدة قد أكدت في الميثاق من جديد إيمانها بحقوق الإنسان الأساسية وبكرامة الفرد وقدره وبما للرجال والنساء من حقوق متساوية وحرمت أمرها على أن تدفع بالرفي الاجتماعي قدماً وأن ترفع مستوى الحياة في جو من الحرية أفسح.

ولما كانت الدول الأعضاء قد تعهدت بالتعاون مع الأمم المتحدة على ضمان اطراد مراعاة حقوق الإنسان والحريات الأساسية واحترامها.

ولما كان للإدراك العام لهذه الحقوق والحريات الأهمية الكبرى للوفاء التام بهذا التعهد.

فإن الجمعية العامة تنادي بهذا الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على أنه المستوى المشترك الذي ينبغي أن تستهدفه كافة الشعوب والأمم حتى يسعى كل فرد وهيئة في المجتمع، واضعين على الدوام هذا الإعلان نصب أعينهم، إلى توطيد احترام هذه الحقوق والحريات عن طريق التعليم والتربية واتخاذ إجراءات مطردة، قومية وعالمية، لضمان الاعتراف بها ومراعاتها بصورة عالمية فعالة بين الدول الأعضاء ذاتها وشعوب البقاع الخاضعة لسلطانها.

المادة 1

يولد جميع الناس أحراراً متساوين في الكرامة والحقوق، وقد وهبوا عقلاً وضميراً وعليهم أن يعامل بعضهم بعضاً بروح الإخاء.

المادة 2

لكل إنسان حق التمتع بكافة الحقوق والحريات الواردة في هذا الإعلان، دون أي تمييز، كالتمييز بسبب العنصر أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الرأي السياسي أو أي رأي آخر، أو الأصل الوطني أو الاجتماعي أو الثروة أو الميلاد أو أي وضع آخر، دون أية تفرقة بين الرجال والنساء. وفضلاً عما تقدم فلن يكون هناك أي تمييز أساسه الوضع السياسي أو القانوني أو الدولي لبلد أو البقعة التي ينتمي إليها الفرد سواء كان هذا البلد أو تلك البقعة مستقلاً أو تحت الوصاية أو غير متمتع بالحكم الذاتي أو كانت سيادته خاضعة لأي قيد من القيود.

المادة 3

لكل فرد الحق في الحياة والحرية وسلامة شخصه.

المادة 4

لا يجوز استرقاق أو استعباد أي شخص، ويحظر الاسترقاق وتجارة الرقيق بكافة أوضاعهما.

المادة 5

لا يعرض أي إنسان للتعذيب ولا للعقوبات أو المعاملات القاسية أو الوحشية أو الحاطة بالكرامة.

المادة 6

لكل إنسان أينما وجد الحق في أن يعترف بشخصيته القانونية.

المادة 7

كل الناس سواسية أمام القانون ولهم الحق في التمتع بحماية متكافئة عنه دون أية تفرقة، كما أن لهم جميعاً الحق في حماية متساوية ضد أي تمييز يخل بهذا الإعلان وضد أي تحريض على تمييز كهذا.

المادة 8

لكل شخص الحق في أن يلجأ إلى المحاكم الوطنية لإنصافه عن أعمال فيها اعتداء على الحقوق الأساسية التي يمنحها له القانون.

المادة 9

لا يجوز القبض على أي إنسان أو حجزه أو نفيه تعسفاً.

المادة 10

لكل إنسان الحق، على قدم المساواة التامة مع الآخرين، في أن تنظر قضيته أمام محكمة مستقلة نزيهة نظراً عادلاً علنياً للفصل في حقوقه والتزاماته وأية تهمة جنائية توجه إليه.

المادة 11

- (1) كل شخص متهم بجريمة يعتبر بريئاً إلى أن تثبت إدانته قانوناً بمحاكمة علنية تؤمن له فيها الضمانات الضرورية للدفاع عنه.
- (2) لا يبدان أي شخص من جراء أداة عمل أو الامتناع عن أداة عمل إلا إذا كان ذلك يعتبر جرمًا وفقاً للقانون الوطني أو الدولي وقت الارتكاب، كذلك لا توقع عليه عقوبة أشد من تلك التي كان يجوز توقيعها وقت ارتكاب الجريمة.

المادة 12

- لا يعرض أحد لتدخل تعسفي في حياته الخاصة أو أسرته أو مسكنه أو مراسلاته أو الحملات على شرفه وسمعته، ولكل شخص الحق في حماية القانون من مثل هذا التدخل أو تلك الحملات.

المادة 13

- (1) لكل فرد حرية التنقل واختيار محل إقامته داخل حدود كل دولة.
- (2) يحق لكل فرد أن يغادر أية بلاد بما في ذلك بلده كما يحق له العودة إليه.

المادة 14

- (1) لكل فرد الحق في أن يلجأ إلى بلاد أخرى أو يحاول الالتجاء إليها هرباً من الاضطهاد.
- (2) لا ينتفع بهذا الحق من قدم للمحاكمة في جرائم غير سياسية أو لأعمال تناقض أغراض الأمم المتحدة ومبادئها.

المادة 15

- (1) لكل فرد حق التمتع بجنسية ما.
- (2) لا يجوز حرمان شخص من جنسيته تعسفاً أو إنكار حقه في تغييرها.

المادة 16

- (1) للرجل والمرأة متى بلغا سن الزواج حق التزوج وتأسيس أسرة دون أي قيد بسبب الجنس أو الدين، ولهما حقوق متساوية عند الزواج وأثناء قيامه وعند انحلاله.
- (2) لا يبرم عقد الزواج إلا برضى الطرفين الراغبين في الزواج رضى كاملاً لا إكراه فيه.
- (3) الأسرة هي الوحدة الطبيعية الأساسية للمجتمع ولها حق التمتع بحماية المجتمع والدولة.

المادة 17

- (1) لكل شخص حق التملك بمفرده أو بالاشتراك مع غيره.
- (2) لا يجوز تجريد أحد من ملكه تعسفاً.

المادة 18

لكل شخص الحق في حرية التفكير والضمير والدين، ويشمل هذا الحق حرية تغيير ديانته أو عقيدته، وحرية الإعراب عنهما بالتعليم والممارسة وإقامة الشعائر ومراعاتها سواء أكان ذلك سرّاً أم مع الجماعة.

المادة 19

لكل شخص الحق في حرية الرأي والتعبير، ويشمل هذا الحق حرية اعتناق الآراء دون أي تدخل، واستقاء الأنباء والأفكار وتلقيها وإذاعتها بأية وسيلة كانت دون تقييد بالحدود الجغرافية.

المادة 20

- (1) لكل شخص الحق في حرية الاشتراك في الجمعيات والجماعات السلمية.
- (2) لا يجوز إرغام أحد على الانضمام إلى جمعية ما.

المادة 21

- (1) لكل فرد الحق في الاشتراك في إدارة الشؤون العامة لبلاده إما مباشرة وإما بواسطة ممثلين يختارون اختياراً حراً.
- (2) لكل شخص نفس الحق الذي لغيره في تقلد الوظائف العامة في البلاد.
- (3) إن إرادة الشعب هي مصدر سلطة الحكومة، ويعبر عن هذه الإرادة بانتخابات نزيهة دورية تجري على أساس الاقتراع السري وعلى قدم المساواة بين الجميع أو حسب أي إجراء مماثل يضمن حرية التصويت.

المادة 22

لكل شخص بصفته عضواً في المجتمع الحق في الضمانة الاجتماعية وفي أن تحقق بوساطة المجهود القومي والتعاون الدولي وبما يتفق ونظم كل دولة ومواردها الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والتربوية التي لاغنى عنها لكرامته وللنمو الحر لشخصيته.

المادة 23

- (1) لكل شخص الحق في العمل، وله حرية اختياره بشروط عادلة مرضية كما أن له حق الحماية من البطالة.
- (2) لكل فرد دون أي تمييز الحق في أجر متساو للعمل.
- (3) لكل فرد يقوم بعمل الحق في أجر عادل مرض يكفل له ولأسرته عيشة لائقة بكرامة الإنسان تضاف إليه، عند اللزوم، وسائل أخرى للحماية الاجتماعية.
- (4) لكل شخص الحق في أن ينشئ وينضم إلى نقابات حماية لمصلحته.

المادة 24

لكل شخص الحق في الراحة، وفي أوقات الفراغ، ولاسيما في تحديد معقول لساعات العمل وفي عطلات دورية بأجر.

المادة 25

(1) لكل شخص الحق في مستوى من المعيشة كاف للمحافظة على الصحة والرفاهية له ولأسرته، ويتضمن ذلك التغذية والملبس والسكن والعناية الطبية وكذلك الخدمات الاجتماعية اللازمة، وله الحق في تأمين معيشته في حالات البطالة والمرض والعجز والتمل والشيوخوخة وغير ذلك من فقدان وسائل العيش نتيجة لظروف خارجة عن إرادته.

(2) للأمومة والطفولة الحق في مساعدة ورعاية خاصتين، وينعم كل الأطفال بنفس الحماية الاجتماعية سواء أكانت ولادتهم ناتجة عن رباط شرعي أو بطريقة غير شرعية.

المادة 26

(1) لكل شخص الحق في التعلم، ويجب أن يكون التعليم في مراحله الأولى والأساسية على الأقل بالجان، وأن يكون التعليم الأولي إلزامياً وينبغي أن يعمم التعليم الفني والمهني، وأن ييسر القبول للتعليم العالي على قدم المساواة التامة للجميع وعلى أساس الكفاءة.

(2) يجب أن تهدف التربية إلى إنماء شخصية الإنسان إنماء كاملاً، وإلى تعزيز احترام الإنسان والحريات الأساسية وتنمية التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات العنصرية أو الدينية، وإلى زيادة مجهود الأمم المتحدة لحفظ السلام.

(3) للآباء الحق الأول في اختيار نوع تربية أولادهم.

المادة 27

(1) لكل فرد الحق في أن يشترك اشتراكاً حراً في حياة المجتمع الثقافي وفي الاستمتاع بالفنون والمساهمة في التقدم العلمي والاستفادة من نتائجه.

(2) لكل فرد الحق في حماية المصالح الأدبية والمادية المترتبة على إنتاجه العلمي أو الأدبي أو الفني.

المادة 28

لكل فرد الحق في التمتع بنظام اجتماعي دولي تتحقق بمقتضاه الحقوق والحريات المنصوص عليها في هذا الإعلان تحقّقاً تاماً.

المادة 29

- (1) على كل فرد واجبات نحو المجتمع الذي يتاح فيه وحده لشخصيته أن تنمو نمواً حراً كاملاً.
- (2) يخضع الفرد في ممارسة حقوقه وحرياته لتلك القيود التي يقرها القانون فقط، لضمان الاعتراف بحقوق الغير وحرياته واحترامها ولتحقيق المقتضيات العادلة للنظام العام والمصلحة العامة والأخلاق في مجتمع ديمقراطي.
- (3) لا يصح بحال من الأحوال أن تمارس هذه الحقوق ممارسة تتناقض مع أغراض الأمم المتحدة ومبادئها.

المادة 30

ليس في هذا الإعلان نص يجوز تأويله على أنه يخول لدولة أو جماعة أو فرد أي حق في القيام بنشاط أو تآدية عمل يهدف إلى هدم الحقوق والحرريات الواردة فيه.

قانون رقم 08 - 04 مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008، يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية.

إن رئيس الجمهورية،

- بناء على الدستور، لاسيما المواد 53 و65 و119 و120 (الفقرتان الأولى و2) و122 - 16 و126 منه،

- وبمقتضى الأمر رقم 66 - 156 المؤرخ في 18 صفر عام 1386 الموافق 8 يونيو سنة 1966 والمتضمن قانون العقوبات، المعدل والمتمم،

- وبمقتضى الأمر رقم 75 - 58 المؤرخ في 20 رمضان عام 1395 الموافق 26 سبتمبر سنة 1975 والمتضمن القانون المدني، المعدل والمتمم،

- وبمقتضى الأمر رقم 76 - 35 المؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396 الموافق 16 أبريل سنة 1976 والمتعلق بتنظيم التربية والتكوين، المعدل والمتمم،

- وبمقتضى القانون رقم 85 - 05 المؤرخ في 26 جمادى الأولى عام 1405 الموافق 16 فبراير سنة 1985 والمتعلق بحماية الصحة وترقيتها، المعدل والمتمم،

- وبمقتضى القانون رقم 90 - 08 المؤرخ في 12 رمضان عام 1410 الموافق 7 أبريل سنة 1990 والمتعلق بالبلدية، المتمم،

- وبمقتضى القانون رقم 90 - 09 المؤرخ في 12 رمضان عام 1410 الموافق 7 أبريل سنة 1990 والمتعلق بالولاية، المتمم،

- وبمقتضى القانون رقم 90 - 21 المؤرخ في 24 محرم عام 1411 الموافق 15 غشت سنة 1990 والمتعلق بالحاسبة العمومية،

- وبمقتضى القانون رقم 91 - 05 المؤرخ في 30 جمادى الثانية عام 1411 الموافق 16 يناير سنة 1991 والمتضمن تعميم استعمال اللغة العربية، المعدل والمتمم، لاسيما المادة 15 منه،

- وبمقتضى الأمر رقم 95 - 20 المؤرخ في 19 صفر عام 1416 الموافق 17 يوليو سنة 1995 والمتعلق بمجلس الحاسبة،

- وبمقتضى الأمر رقم 95 - 24 المؤرخ في 30 ربيع الثاني عام 1416 الموافق 25 سبتمبر سنة 1995 والمتعلق بحماية الأملاك العمومية وأمن الأشخاص فيها،

- وبمقتضى القانون رقم 99 - 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل،

المادة 7: ينشر هذا القانون في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

حرر بالجزائر في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008.

عبد العزيز بوتفليقة

قانون رقم 08 - 03 مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008، يعدل ويتمم القانون رقم 05 - 12 المؤرخ في 28 جمادى الثانية عام 1426 الموافق 4 غشت سنة 2005 والمتعلق بالمياه.

إن رئيس الجمهورية،

- بناء على الدستور، لاسيما المواد 119 و120 (الفقرتان الأولى و2) و122 و126 منه،

- وبمقتضى القانون رقم 05 - 12 المؤرخ في 28 جمادى الثانية عام 1426 الموافق 4 غشت سنة 2005 والمتعلق بالمياه.

وبعد رأي مجلس الدولة،

وبعد مصادقة البرلمان،

يصدر القانون الآتي نصه :

المادة الأولى: تعدل وتتم أحكام المادة 14 من القانون رقم 05 - 12 المؤرخ في 4 غشت سنة 2005 والمتعلق بالمياه، وتحرر كما يأتي :

"المادة 14 :بدون تغيير....."

وبصفة انتقالية، وإلى غاية 31 غشت سنة 2009، يمكن الترخيص بالاستخراج في إطار نظام الامتياز المرفق بدفتر الشروط مع مراعاة دراسة التأثير المدة طبقا للتشريع والتنظيم المعمول بهما.

يجب مراعاة وضعية المناطق والأودية، حسب الحالة، في مجال منح أو منع الترخيص المذكور أعلاه.

تشكل لجنة مشتركة بين القطاعات الوزارية المعنية، لضبط قائمة الأودية المعنية بمنح الترخيص باستخراج مواد الطمي أو منعه.

..... (الباقي بدون تغيير)....."

المادة 2: ينشر هذا القانون في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

حرر بالجزائر في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008.

عبد العزيز بوتفليقة

- تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية،
- ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون،
- إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية، متفتح على العالمية والرقى والمعاصرة،
بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر والتسامح، وبضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية لها صلة، على الخصوص، بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية.

الفصل الثاني

مهام المدرسة

المادة 3 : في إطار غايات التربية المحددة في المادة 2 أعلاه، تضطلع المدرسة بمهام التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل.

المادة 4 : تقوم المدرسة في مجال التعليم بضمان تعليم ذي نوعية يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام، وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة.

ومن ثمة، يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي :

- ضمان اكتساب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية وتحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية بما يسهل عمليات التعلم والتحضير للحياة العملية،

- إثراء الثقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التعلم ذات الطابع العلمي والأدبي والفني، وتكييفها باستمرار مع التطورات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والمهنية،

- تنمية قدرات التلاميذ الذهنية والنفسية والبدنية، وكذا قدرات التواصل لديهم واستعمال مختلف أشكال التعبير، اللغوية منها والفنية والرمزية والجسمانية،

- ضمان تكوين ثقافي في مجالات الفنون والآداب والتراث الثقافي،

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

- وبمقتضى القانون رقم 02 - 09 المؤرخ في 25 صفر عام 1423 الموافق 8 مايو سنة 2002 والمتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم،

- وبمقتضى القانون رقم 04 - 10 المؤرخ في 27 جمادى الثانية عام 1425 الموافق 14 غشت سنة 2004 والمتعلق بالتربية البدنية والرياضة،

- وبمقتضى الأمر رقم 05 - 07 المؤرخ في 18 رجب عام 1426 الموافق 23 غشت سنة 2005 الذي يحدد القواعد العامة التي تحكم التعليم في مؤسسات التربية والتعليم الخاصة،

- وبعد رأي مجلس الدولة،

- وبعد مصادقة البرلمان،

يصدر القانون الآتي نصه :

الباب الأول

أسس المدرسة الجزائرية

الفصل الأول

غايات التربية

المادة الأولى : يهدف هذا القانون التوجيهي إلى تحديد الأحكام الأساسية المطبقة على المنظومة التربوية الوطنية.

المادة 2 : تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية.

وبهذه الصفة، تسعى التربية إلى تحقيق الغايات الآتية :

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

- تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية،

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

المادة 6 : تقوم المدرسة في مجال التأهيل، بتلبية الحاجيات الأساسية للتلاميذ وذلك بتلقيهم المعارف والكفاءات الأساسية التي تمكنهم من :

- إعادة استثمار المعارف والمهارات المكتسبة وتوظيفها،

- الالتحاق بتكوين عال أو مهني أو بمنصب شغل يتمشى وقدراتهم وطموحاتهم،

- التكيف باستمرار مع تطور الحرف والمهن، وكذا مع التغيرات الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية،

- الابتكار واتخاذ المبادرات،

- استئناف دراستهم أو الشروع في تكوين جديد بعد تخرجهم من النظام المدرسي وكذا الاستمرار في التعلم مدى الحياة، بكل استقلالية.

الفصل الثالث

المبادئ الأساسية للتربية الوطنية

المادة 7 : يحتل التلميذ مركز اهتمامات السياسة التربوية.

المادة 8 : تعد التربية باعتبارها استثمارا إنتاجيا واستراتيجيا، من الأولوية الأولى للدولة التي تسهر على تجنيد الكفاءات والوسائل الضرورية للتكفل بالطلب الاجتماعي للتربية الوطنية، والاستجابة لحاجيات التنمية الوطنية.

المادة 9 : تساهم الجماعات المحلية، في إطار الاختصاصات المخولة لها قانونا، في التكفل بالطلب الاجتماعي للتربية الوطنية، لا سيما في إنجاز الهياكل المدرسية وصيانتها وترقية النشاطات الثقافية والرياضية ومساهمتها في النشاط الاجتماعي المدرسي.

المادة 10 : تضمن الدولة الحق في التعليم لكل جزائرية وجزائري دون تمييز قائم على الجنس أو الوضع الاجتماعي أو الجغرافي.

المادة 11 : يتجسد الحق في التعليم، بتعميم التعليم الأساسي وضمان تكافؤ الفرص فيما يخص ظروف التمدرس ومواصلة الدراسة بعد التعليم الأساسي.

المادة 12 : التعليم إجباري لجميع الفتيات والفتيان البالغين من العمر ست (6) سنوات إلى ست عشرة (16) سنة كاملة.

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

- ترقية وتوسيع تعليم اللغة الأمازيغية،

- تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم، باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للإطلاع على التوثيق والمبادلات مع الثقافات والحضارات الأجنبية،

- إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في محيط التلميذ، وفي أهداف التعليم وطرائقه والتأكد من قدرة التلميذ على استخدامها بفعالية، منذ السنوات الأولى للتمدرس،

- منح جميع التلاميذ إمكانية ممارسة النشاطات الرياضية والثقافية والفنية والترفيهية، والمشاركة في الحياة المدرسية والجماعية.

المادة 5 : تقوم المدرسة في مجال التنشئة

الاجتماعية بالاتصال الوثيق مع الأسرة التي تعتبر امتدادا لها، بتنشئة التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري والقيم الإنسانية وكذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع.

ومن ثمة، يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي :

- تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة بتلقيهم مبادئ العدالة والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات والتسامح واحترام الغير والتضامن بين المواطنين،

- منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان وتنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية وبحملهم على نبذ التمييز والعنف وعلى تفضيل الحوار،

- توعية الأجيال الصاعدة بأهمية العمل، باعتباره عاملا حاسما من أجل حياة كريمة ولأثقة والوصول على الاستقلالية، وباعتباره على الخصوص، ثروة دائمة تكفل تعويض نفاذ الموارد الطبيعية وتضمن تنمية دائمة للبلاد،

- إعداد التلاميذ بتلقيهم آداب الحياة الجماعية وجعلهم يدركون أن الحرية والمسؤولية متلازمان،

- تكوين مواطنين قادرين على المبادرة والإبداع والتكيف وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية والمدنية والمهنية.

المادة 16 : تعتبر المدرسة الخلية الأساسية للمنظومة التربوية الوطنية، وهي الفضاء المفضل لإيصال المعارف والقيم.

يجب أن تكون المدرسة في منأى عن كل تأثير أو تلاعب ذي طابع إيديولوجي أو سياسي أو حزبي.

يمنع منعاً باتاً كل نشاط سياسي أو حزبي داخل مؤسسات التعليم العمومية والخاصة.

يتعرض المخالفون لأحكام هذه المادة لعقوبات إدارية دون الإخلال بالمتابعات القضائية.

المادة 17 : تحدد شروط الدخول إلى المؤسسات المدرسية واستعمالها وحمايتها عن طريق التنظيم.

المادة 18 : تعتمد التربية الوطنية على القطاع العمومي.

غير أنه، يمكن فتح المجال للأشخاص الطبيعية أو المعنوية الخاضعة للقانون الخاص، لإنشاء مؤسسات خاصة للتربية والتعليم، تطبيقاً لهذا القانون وللأحكام التشريعية والتنظيمية السارية المفعول.

الباب الثاني

الجماعة التربوية

المادة 19 : تتشكل الجماعة التربوية من التلاميذ ومن كل الذين يساهمون بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تربية وتكوين التلاميذ وفي الحياة المدرسية وفي تسيير المؤسسات المدرسية.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية كيفية تنظيم الجماعة التربوية وسيرها.

المادة 20 : يجب على التلاميذ احترام معلمهم وجميع أعضاء الجماعة التربوية الآخرين.

يتعين على التلاميذ الامتثال للنظام الداخلي للمؤسسة، لاسيما تنفيذ كل الأنشطة المتعلقة بدراساتهم وكذا المواظبة واحترام التوقيت والسيرورة الحسنة واحترام قواعد سير المؤسسات والحياة المدرسية.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية التوجيهات العامة المتعلقة بإعداد النظام الداخلي، المذكور في الفقرة أعلاه.

يتم رفع العلم الوطني وإنزاله مصحوباً بأداء النشيد الوطني، في جميع المؤسسات التربوية العمومية والخاصة.

المادة 21 : يمنع العقاب البدني وكل أشكال العنف المعنوي والإساءة في المؤسسات المدرسية.

غير أنه، يمكن تمديد مدة التمدرس الإلزامي بسنتين (2) للتلاميذ المعوقين كلما كانت حالتهم تبرر ذلك.

تسهر الدولة بالتعاون مع الآباء على تطبيق هذه الأحكام.

يتعرض الآباء أو الأولياء الشرعيون المخالفون لهذه الأحكام إلى دفع غرامة مالية تتراوح من خمسة آلاف دينار (5.000 دج) إلى خمسين ألف دينار (50.000 دج).

تحدد كفاءات تطبيق هذه المادة عن طريق التنظيم.

المادة 13 : التعليم مجاني في المؤسسات التابعة للقطاع العمومي للتربية الوطنية، في جميع المستويات.

تمنح الدولة، علاوة على ذلك، دعمها لتمدرس التلاميذ المعوزين بتمكينهم من الاستفادة من إعانات متعددة، لاسيما فيما يخص المنح الدراسية والكتب والأدوات المدرسية، والتغذية والإيواء والنقل والصحة المدرسية.

غير أنه، يمكن أن يطلب من الأولياء المساهمة في تغطية بعض المصاريف المتعلقة بالتمدرس والتي لا تمس بمبدأ مجانية التعليم طبقاً لشروط تحدد عن طريق التنظيم.

المادة 14 : تسهر الدولة على تمكين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من التمتع بحقوقهم في التعليم.

يسهر قطاع التربية الوطنية، بالتنسيق مع المؤسسات الاستشفائية وغيرها من الهياكل المعنية، على التكفل البيداغوجي الأنسب وعلى الإدماج المدرسي للتلاميذ المعوقين وذوي الأمراض المزمنة.

المادة 15 : يتخذ قطاع التربية الوطنية كل إجراء من شأنه تيسير تكيف وإعادة إدماج التلاميذ المتمدرسين في الخارج العائدين إلى أرض الوطن في المسارات المدرسية الوطنية.

ويمكن قطاع التربية الوطنية أن يقوم، بالتنسيق مع البعثات الدبلوماسية الوطنية في الخارج، وبموافقة الدول المستقبلية، بتعليم اللغة العربية واللغة الأمازيغية والثقافة الإسلامية لأبناء الجالية الوطنية في المهجر.

تحدد كفاءات تطبيق أحكام هذه المادة عن طريق التنظيم.

المادة 26 : يمكن جمعيات أولياء التلاميذ المنشأة طبقا للتشريع الساري المفعول، تقديم اقتراحات إلى الوزير المكلف بالتربية الوطنية ومديريات التربية بالولايات.

الباب الثالث تنظيم المدرس

المادة 27 : تتكون منظومة التربية الوطنية من المستويات التعليمية الآتية :

- التربية التحضيرية،
- التعليم الأساسي، الذي يشمل التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط،
- التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

الفصل الأول أحكام مشتركة

المادة 28 : في إطار غايات ومهام المدرسة، يصدر الوزير المكلف بالتربية الوطنية البرامج التعليمية لكل مستوى تعليمي، كما يحدد الطرائق والمواقيت على أساس اقتراحات المجلس الوطني للبرامج المنشأ بموجب المادة 30 أدناه.

المادة 29 : تشكل الأهداف والبرامج التعليمية الإطار المرجعي الرسمي والإلزامي لجميع النشاطات البيداغوجية الممنوحة في المؤسسات المدرسية العمومية منها والخاصة.

المادة 30 : ينشأ، لدى الوزير المكلف بالتربية الوطنية، مجلس وطني للبرامج.

يكلف المجلس الوطني للبرامج بإبداء الرأي وتقديم اقتراحات بشأن كل قضية لها علاقة بالبرامج والطرائق والمواقيت والوسائل التعليمية.

تحدد صلاحيات هذا المجلس وتشكيلته وكيفية تنظيمه وسيره عن طريق التنظيم.

المادة 31 : تستغرق السنة الدراسية بالنسبة إلى التلاميذ إثنين وثلاثين (32) أسبوع دراسة على الأقل، موزعة على فترات تفصلها عطل مدرسية، يحددها سنويا الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادة 32 : يمكن الإدارات والجماعات المحلية والجمعيات ذات الطابع العلمي والثقافي والرياضي والاجتماعي المهني أن تساهم في أنشطة مكملة للمدرسة دون أن تحل هذه النشاطات محل النشاطات التربوية الرسمية.

يتعرض المخالفون لأحكام هذه المادة لعقوبات إدارية دون الإخلال بالمتابعات القضائية.

المادة 22 : يجب على المعلمين والمربين عموما، التقيد الصارم بالبرامج التعليمية والتعليمات الرسمية.

يكلف المعلمون، من خلال القيام بمهامهم وسلوكهم وتصرفهم، بتربية التلاميذ على قيم المجتمع الجزائري، وذلك بالتنسيق الوثيق مع الأولياء والجماعة التربوية.

يجب على المعلمين التقيد، أثناء القيام بواجبهم المهني، بمبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص وإقامة علاقات أساسها الاحترام المتبادل والنزاهة والموضوعية، مع التلاميذ.

المعلمون مسؤولون عن الضرر الذي يسببه تلاميذهم في الوقت الذي يكونون فيه تحت رقابتهم.

المادة 23 : يمارس مديرو المدارس الابتدائية ومدارس التعليم المتوسط والثانويات، باعتبارهم موظفين للدولة، موكلين من طرفها، سلطتهم على جميع المستخدمين المعيّنين أو الموضوعين تحت التصرف، ويتحملون مسؤولية الأداء المنتظم لمهام المؤسسة التي كلفوا بإدارتها.

كما أنهم مسؤولون عن حفظ النظام وأمن وسلامة الأشخاص والممتلكات، ولهذا الغرض فهم مؤهلون، عند وجود صعوبات جسيمة، لاتخاذ كل الإجراءات التي يملئها الوضع لضمان السير العادي للمؤسسة.

يتعرض المخالفون لأحكام هذه المادة لعقوبات إدارية دون الإخلال بالمتابعات القضائية.

المادة 24 : يسهر سلك التفتيش في إطار المهام الموكلة له، على متابعة تطبيق النصوص التشريعية والتنظيمية والتعليمات الرسمية داخل مؤسسات التربية والتعليم بما يكفل ضمان حياة مدرسية يسودها الجد والعمل والنجاح.

المادة 25 : يشارك الأولياء، بصفتهم أعضاء في الجماعة التربوية، مباشرة في الحياة المدرسية، بإقامة علاقات تعاون دائمة مع المعلمين والمربين ورؤساء المؤسسات، وبالمساهمة في تحسين الاستقبال وظروف تدرس أبنائهم. كما يشاركون، بطريقة غير مباشرة، عن طريق ممثليهم في مختلف المجالس التي تحكم الحياة المدرسية، المنشأة لهذا الغرض.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية كيفية إنشاء وسير المجالس المذكورة أعلاه.

- غرس العادات الحسنة لديهم بتدريبهم على الحياة الجماعية،

- تطوير ممارستهم اللغوية من خلال وضعيات التواصل المنبثقة عن النشاطات المقترحة ومن اللعب،

- اكسابهم العناصر الأولى للقراءة والكتابة والحساب من خلال نشاطات مشوقة وألعاب مناسبة.

يتعين على مسؤولي المدارس التحضيرية، بالتنسيق مع الهياكل الصحية، الكشف عن كل أشكال الإعاقة الحسية أو الحركية أو العقلية للأطفال والعمل على معالجتها قصد التكفل بها بصفة مبكرة.

المادة 40 : تمنح التربية التحضيرية في المدارس التحضيرية وفي رياض الأطفال وفي أقسام الطفولة المفتوحة بالمدارس الابتدائية.

المادة 41 : بغض النظر عن الطابع غير الإلزامي للتربية ما قبل المدرسية، تسهر الدولة على تطوير التربية التحضيرية وتواصل تعميمها بمساعدة الهيئات والإدارات والمؤسسات العمومية والجمعيات وكذا القطاع الخاص.

المادة 42 : يمكن الهيئات والإدارات العمومية والجماعات المحلية والمؤسسات العمومية والتعاضديات والجمعيات ذات الطابع الاجتماعي والثقافي والمنظمات الاجتماعية المهنية أن تفتح هياكل للتربية التحضيرية، بترخيص من الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

كما يمكن الأشخاص الطبيعيين والمعنويين الخاضعة للقانون الخاص فتح هياكل للتربية التحضيرية بناء على ترخيص من الوزير المكلف بالتربية الوطنية، طبقاً للأحكام التشريعية والتنظيمية السارية المفعول.

المادة 43 : الوزير المكلف بالتربية الوطنية مسؤول، في مجال التربية التحضيرية، خصوصاً على ما يأتي:

- إعداد البرامج التربوية،
- تحديد المقاييس المتعلقة بالهياكل والأثاث المدرسي والتجهيزات والوسائل التعليمية،
- تحديد شروط قبول التلاميذ،
- إعداد برامج تكوين المربين،
- تنظيم التفطيش والمراقبة التربوية.

تحدد كفاءات تطبيق أحكام هذه المادة، عند الاقتضاء، عن طريق التنظيم.

تحدد كفاءات تطبيق أحكام هذه المادة عن طريق التنظيم.

المادة 33 : يتم التعليم باللغة العربية في جميع مستويات التربية، سواء في المؤسسات العمومية أو المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم.

المادة 34 : يدرج تعليم اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية، من أجل الاستجابة للطلب المعبر عنه عبر التراب الوطني.

تحدد كفاءات تطبيق هذه المادة عن طريق التنظيم.

المادة 35 : يتم التكفل بتعليم اللغات الأجنبية وفق شروط تحدد عن طريق التنظيم.

المادة 36 : يمنح تعليم المعلوماتية في كافة مؤسسات التربية والتعليم.

وبهذه الصفة، تتخذ الدولة كل إجراء من شأنه ضمان تزويد المؤسسات العمومية بالتجهيزات اللازمة.

المادة 37 : تعليم مادة التربية البدنية والرياضية إجباري على كل التلاميذ والتلميذات من بداية التمدريس إلى نهاية التعليم الثانوي.

تحدد كفاءات تطبيق أحكام هذه المادة عن طريق التنظيم.

الفصل الثاني

التربية التحضيرية

المادة 38 : تشتمل التربية ما قبل المدرسية التي تسبق التمدريس الإلزامي، على مختلف مستويات التكفل الاجتماعي والتربوي للأطفال الذين يتراوح سنهم بين ثلاث (3) وست (6) سنوات.

التربية التحضيرية بمفهوم هذا القانون، هي المرحلة الأخيرة للتربية ما قبل المدرسية، وهي التي تحضر الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين خمس (5) وست (6) سنوات للالتحاق بالتعليم الابتدائي.

المادة 39 : تهدف التربية التحضيرية بالخصوص إلى:

- العمل على تفتح شخصية الأطفال بفضل أنشطة اللعب التربوي،
- توعيتهم بكيانهم الجسمي، لاسيما بإكسابهم، عن طريق اللعب، مهارات حسية وحركية،

المادة 47 : يمنح التعليم الابتدائي، الذي يستغرق خمس (5) سنوات، في المدارس الابتدائية.

يمكن أن يمنح التعليم الابتدائي في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم، المعتمدة والمنشأة طبقا للمادة 18 أعلاه.

المادة 48 : سن الدخول الى المدرسة الابتدائية هي ست (6) سنوات كاملة.

غير أنه، يمكن منح رخص استثنائية للالتحاق بالمدرسة وفق شروط يحددها الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادة 49 : تتوج نهاية التمدرس في التعليم الابتدائي بامتحان نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة نجاح.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية، إجراءات القبول في السنة الأولى متوسط.

المادة 50 : يمنح التعليم المتوسط، الذي يستغرق أربع (4) سنوات في المتوسطات.

يمكن أن يمنح التعليم المتوسط في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم، المعتمدة والمنشأة طبقا للمادة 18 أعلاه.

المادة 51 : تتوج نهاية التمدرس في التعليم المتوسط بامتحان نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة تدعى "شهادة التعليم المتوسط".

تحدد كفايات منح شهادة التعليم المتوسط عن طريق التنظيم.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية، إجراءات القبول في السنة الأولى ثانوي.

المادة 52 : يوجه تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الناجحون طبقا للإجراءات المذكورة في المادة 51 أعلاه، إلى التعليم الثانوي العام والتكنولوجي أو إلى التعليم المهني، وذلك حسب رغباتهم ووفقا للمقاييس المعتمدة في إجراءات التوجيه.

يمكن التلاميذ غير الناجحين، الالتحاق إما بالتكوين المهني وإما بالحياة العملية إذا بلغوا سن السادسة عشر (16) سنة كاملة.

الفصل الرابع

التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

المادة 53 : يشكل التعليم الثانوي العام والتكنولوجي المسلك الأكاديمي الذي يلي التعليم الأساسي الإلزامي.

الفصل الثالث

التعليم الأساسي

المادة 44 : يضمن التعليم الأساسي تعليما مشتركا لكل التلاميذ، يسمح لهم باكتساب المعارف والكفاءات الأساسية الضرورية لمواصلة الدراسة في المستوى الموالي أو الالتحاق بالتعليم والتكوين المهنيين أو المشاركة في حياة المجتمع.

المادة 45 : يهدف التعليم الأساسي، في إطار مهمته المحددة في المادة 44 أعلاه، على الخصوص إلى ما يأتي:

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

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

- اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى حياتهم،

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

- التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع،

- تعلم الملاحظة والتحليل والاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد، وكذا السيرورات التكنولوجية للصنع والإنتاج،

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

- التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية،

- العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نموا منسجما وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية،

- تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوة التحمل،

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

- مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقا.

المادة 46 : مدة التعليم الأساسي تسع (9) سنوات، وتشتمل على التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط.

يجب أن يتمتع مدير مؤسسة خاصة للتربية والتعليم بالجنسية الجزائرية.

لا يمكن، ومهما كانت الأسباب، خوصصة المؤسسات المدرسية العمومية.

المادة 59 : طبقا لأحكام المادة 33 أعلاه، يمنح التعليم في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم، باللغة العربية في جميع المستويات وفي جميع المواد.

المادة 60 : تلزم المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم بتطبيق برامج التعليم الرسمية التي يحددها الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

يخضع كل نشاط تربوي أو بيداغوجي تعتمده المؤسسات إضافة، علاوة على النشاطات التي تحتويها البرامج الرسمية، إلى ترخيص مسبق من الوزير المكلف بالتربية الوطنية، وإلى أحكام هذا القانون لاسيما المادة 2 منه.

المادة 61 : يجب أن تكون شروط توظيف مدير مؤسسة خاصة للتربية والتعليم ومستخدمي التربية والتعليم العاملين بها مطابقة على الأقل للشروط المطلوبة في توظيف نظرائهم العاملين في مؤسسات التربية والتعليم العمومية.

المادة 62 : يتعرض مؤسسو ومديرو المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم المخالفون لأحكام المواد 59 و60 و61 أعلاه، إلى العقوبات المنصوص عليها قانونا.

المادة 63 : يتوج تدرس التلاميذ في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم بالامتحانات التي ينظمها القطاع العام، بنفس الصيغة وبنفس الشروط المطبقة على التلاميذ المتمدرسين في مؤسسات التربية والتعليم العمومية.

المادة 64 : يمكن نقل تلاميذ من مؤسسة خاصة للتربية والتعليم إلى مؤسسة عمومية، ومن مؤسسة عمومية إلى مؤسسة خاصة، وفقا لتدابير يحددها الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادة 65 : يمارس الوزير المكلف بالتربية الوطنية، الرقابة البيداغوجية والإدارية على المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم، بنفس الكيفية التي يمارسها على المؤسسات العمومية.

الفصل السادس

الإرشاد المدرسي

المادة 66 : يشكل الإرشاد المدرسي والاعلام الخاص بالمنافذ المدرسية والجامعية والمهنية فعلا تربويا يهدف

يرمي التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، فضلا عن مواصلة تحقيق الأهداف العامة للتعليم الأساسي، إلى تحقيق المهام الآتية :

- تعزيز المعارف المكتسبة وتعميقها في مختلف مجالات المواد التعليمية،

- تطوير طرق وقدرات العمل الفردي والعمل الجماعي وكذا تنمية ملكات التحليل والتلخيص والاستدلال والحكم والتواصل وتحمل المسؤوليات،

- توفير مسارات دراسية متنوعة تسمح بالتخصص التدريجي في مختلف الشعب، تماشيا مع اختيارات التلاميذ واستعداداتهم،

- تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة أو التكوين العالي.

المادة 54 : يمنح التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الذي يدوم ثلاث (3) سنوات، في الثانويات.

يمكن أن يمنح التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم المعتمدة والمنشأة طبقا للمادة 18 أعلاه.

المادة 55 : ينظم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في شعب. كما يمكن تنظيمه في :

- جذوع مشتركة، في السنة الأولى،

- شعب، بداية من السنة الثانية.

تحدد الشعب من طرف الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادة 56 : تتوج نهاية التمدرس في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية، تدابير منح شهادة البكالوريا للتعليم الثانوي.

الفصل الخامس

الاحكام المتعلقة بمؤسسات التربية والتعليم الخاصة

المادة 57 : يخضع فتح مؤسسات التربية والتعليم الخاصة، المذكورة في المواد 47 و50 و54 أعلاه، لاعتماد الوزير المكلف بالتربية الوطنية، طبقا للقانون ووفقا لدفتر شروط وإجراءات وشروط تحدد عن طريق التنظيم.

المادة 58 : لكل شخص طبيعي أو معنوي خاضع للقانون الخاص، وتتوفر فيه الشروط المحددة قانونا، الحق في فتح مؤسسات خاصة للتربية والتعليم.

المادة 70 : يتم تقييم العمل المدرسي للتلاميذ عن طريق العلامات العددية والتقديرية التي يمنحها المدرسون بمناسبة المراقبة الدورية للأنشطة التربوية.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية طبيعة مراقبة الأنشطة التربوية وتيرتها تماشيا والمستويات التعليمية والمواد الدراسية.

المادة 71 : يخضع الانتقال من قسم إلى قسم، ومن طور إلى طور ومن مستوى إلى مستوى إلى تتبع خاص للتلاميذ من طرف المعلمين والمربين وكذا من طرف مستخدمين مختصين في علم النفس المدرسي والتوجيه المدرسي والمهني، لتسهيل التكيف مع التغيرات في تنظيم التعليم وضمان الاستمرارية التربوية.

المادة 72 : يتم إعلام الأولياء بصفة منتظمة بعمل أبنائهم ونتائج عمليات التقييم الدورية والقرارات النهائية المترتبة عنها بواسطة :

- الوثائق الرسمية الخاصة بكل طور تعليمي،
- الاتصالات واللقاءات مع مدرسي القسم والمربين،
- وعند الاقتضاء، مع المستخدمين المختصين في علم النفس المدرسي وفي التوجيه،
- الاجتماعات المشتركة بين الأولياء والمدرسين.

الباب الرابع تعليم الكبار

المادة 73 : يهدف تعليم الكبار الى محو الأمية والرفع المستمر لمستوى التعليم والثقافة العامة للمواطنين.

يوجه هذا التعليم بصفة مجانية إلى الشباب والكبار الذين لم يستفيدوا من تعليم مدرسي أو كان تعليمهم المدرسي منقوصا، أو الذين يطمحون إلى تحسين مستواهم الثقافي أو الارتقاء في المجالين الاجتماعي والمهني.

المادة 74 : يمنح تعليم الكبار في :

- مؤسسات تنشأ خصيصا لهذا الغرض،
- أو مؤسسات التربية والتكوين،
- أو المؤسسات الاقتصادية وفي أماكن العمل،
- أو بطريقة عصامية بمساعدة التكوين عن بعد أو بدونه،
- أو محلات تابعة للجمعيات التي تنشط في الميدان.

إلى مساعدة كل تلميذ طوال تدمرسة، على تحضير توجيهه وفقا لاستعداداته وقدراته ورغباته وتطلعاته، ومقتضيات المحيط الاجتماعي والاقتصادي، لتمكينه تدريجيا من بناء مشروعه الشخصي والقيام باختياراته المدرسية والمهنية عن دراية.

المادة 67 : يتولى الإرشاد والإعلام المربين والمعلمون ومستشارو التوجيه المدرسي والمهني في المؤسسات المدرسية وفي المراكز المتخصصة.

ينبغي تشجيع التلميذ على البحث بإمكانياته الخاصة على المعلومات المفيدة التي تمكنه من القيام باختيارات مناسبة.

المادة 68 : تتولى المراكز المتخصصة المذكورة في المادة 67 أعلاه، عملية التحضير لتوجيه التلاميذ نحو مختلف مسارات الدراسة والتكوين المقترحة بعد التعليم الأساسي، بناء على :

- استعدادات التلاميذ وقدراتهم ورغباتهم،
 - متطلبات التخطيط المدرسي،
 - معطيات النشاط الاجتماعي والاقتصادي.
- وتتولى هذه المراكز، خصوصا، ما يأتي :
- تنظيم حصص إعلامية ومقابلات فردية،
 - القيام بدراسات نفسية،
 - متابعة تطور نتائج التلاميذ طوال مسارهم الدراسي،

- اقتراح تدابير لتسهيل عملية التوجيه وإعادة التوجيه بإسهام أولياء التلاميذ،

- الإسهام في إدماج خريجي المنظومة التربوية في الوسط المهني.

تحدد كفايات إنشء وتنظيم وسير مراكز التوجيه المدرسي والمهني عن طريق التنظيم.

الفصل السابع التقييم

المادة 69 : التقييم عملية تربوية تندرج ضمن العمل المدرسي اليومي لمؤسسة التربية والتعليم.

يحدد التقييم ويقيس دوريا مردود كل من التلميذ والمؤسسة المدرسية بمختلف مركباتها.

تحدد كفايات التقييم بموجب قرار يصدره الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادة 78 : كل أصناف المستخدمين معنية بعمليات التكوين المستمر، طوال مسارها المهني.

يهدف التكوين المستمر، أساسا، إلى تحيين معارف المستخدمين المستفيدين وتحسين مستواهم وتجديد معارفهم.

تتم عمليات التكوين المستمر في المؤسسات المدرسية وفي مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية و/أو في مؤسسات متخصصة تابعة لقطاع التعليم العالي.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية كيفية تنظيم التكوين المستمر.

المادة 79 : تنشأ عطلة التحرك المهني.

يقصد بعطلة التحرك المهني، في مفهوم هذا القانون، عطلة مدفوعة الأجر يمكن منحها لمستخدمي التعليم قصد تعميق معارفهم في مجال تخصصهم أو التحضير لتغيير نشاطهم داخل قطاع التربية، أو داخل قطاع آخر تابع للوظيفة العمومية.

تحدد كيفية منح عطلة التحرك المهني وشروطها عن طريق التنظيم.

المادة 80 : تضمن الدولة توفير الموارد والوسائل الضرورية لإعطاء مستخدمي التربية الوطنية منزلة معنوية واجتماعية واقتصادية تمكنهم من العيش الكريم والقيام بمهمتهم في ظروف لائقة.

وفي هذا الإطار، يجب أن تبرز القوانين الأساسية لمستخدمي التربية خصوصيتهم وتضمن موقعهم في سلم أسلاك الوظيفة العمومية.

تحدد صيغ التكفل بالتطلبات الاجتماعية والمهنية لمستخدمي التربية عن طريق التنظيم.

الباب السادس

مؤسسات التربية والتعليم العمومية وهيكل ونشاطات الدم والأجهزة الاستشارية

الفصل الأول

مؤسسات التربية والتعليم العمومية

المادة 81 : يمنح التعليم في مؤسسات التربية والتعليم العمومية الآتية :

- المدرسة التحضيرية،
- المدرسة الابتدائية،
- المتوسطة،
- الثانوية.

تحدد كيفية تنظيم تعليم الكبار عن طريق التنظيم.

المادة 75 : يمكن أن يحضر تعليم الكبار، على غرار مؤسسات التربية، للمشاركة في :

- الامتحانات والمسابقات التي تنظمها الدولة،
- مسابقات الدخول إلى المدارس، المراكز ومعاهد التكوين العام أو المهني.

الباب الخامس

المستخدمون

المادة 76 : يتكون مستخدمو قطاع التربية الوطنية من الفئات الآتية:

- مستخدمو التعليم،
- مستخدمو إدارة مؤسسات التعليم والتكوين،
- مستخدمو التربية،
- مستخدمو التفتيش والمراقبة،
- مستخدمو المصالح الاقتصادية،
- مستخدمو علم النفس والتوجيه المدرسي والمهني،
- مستخدمو التغذية المدرسية،
- مستخدمو السلك الطبي والشبه الطبي،
- مستخدمو الأسلاك المشتركة.

تحدد شروط التوظيف وتسيير المسارات المهنية لمختلف فئات المستخدمين طبقا لأحكام القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية والقوانين الأساسية الخاصة.

المادة 77 : يتلقى مستخدمو التعليم تكويننا يهدف إلى إكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لممارسة مهنتهم.

التكوين الأولي لمختلف أسلاك التعليم، هو تكوين من مستوى جامعي، ويتم في مؤسسات متخصصة تابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية أو للوزارة المكلفة بالتعليم العالي، بحسب الأسلاك التي ينتمون إليها والمستويات التي يراد تعيينهم فيها.

يستفيد المدرسون الذين تم توظيفهم عن طريق مسابقة خارجية من تكوين تربوي قبل تعيينهم في مؤسسة مدرسية، ويمنح هذا التكوين البيداغوجي في مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية.

تحدد كيفية تطبيق أحكام هذه المادة عن طريق التنظيم.

- اقتناء التجهيزات التعليمية وتوزيعها وصيانتها.

يمكن إنشاء هياكل أخرى يملئها تطور منظومة التربية عند الحاجة بمرسوم.

المادة 88 : تحدد الأحكام المتعلقة بمهام وتنظيم وسير هذه الهياكل عن طريق التنظيم.

الفصل الثالث

البحث التربوي والوسائل التعليمية

المادة 89 : يندرج البحث التربوي في قطاع التربية الوطنية، ضمن السياسة الوطنية للبحث العلمي.

تحدد كفاءات تنظيم البحث التربوي في قطاع التربية الوطنية عن طريق التنظيم.

المادة 90 : يهدف البحث التربوي إلى التحسين المستمر لمردود المؤسسة التربوية ونوعية التعليم الممنوح، كما يسمح بتجديد المحتويات والطرائق والوسائل التعليمية.

وحتى يستجيب البحث التربوي لحاجيات المعلمين وتحسين مردود النظام التربوي، فلا بد من إشراكهم فيه وإدراج عمليات التكوين في محيطه وتطوير نشاطاته في ميادين التقييم التربوي وضمان نشر نتائجه وتثمينها.

تنشأ على المستوى الجهوي والولائي ملحقات لمؤسسات متخصصة في البحث التربوي.

تحدد شروط إنشاء هذه الملحقات وسيرها عن طريق التنظيم.

المادة 91 : يفتح مجال تأليف الكتب المدرسية للكفاءات الوطنية، غير أن توزيع أي كتاب مدرسي في المؤسسات المدرسية، يخضع لاعتماد يمنحه الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادة 92 : تسهر الدولة على توفير الكتب المدرسية المعتمدة واتخاذ التدابير الكفيلة بتسهيل اقتنائها من طرف جميع التلاميذ.

المادة 93 : يخضع استعمال الوسائل التعليمية المكتملة والكتب شبه المدرسية في المؤسسات المدرسية، لمصادقة الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادة 94 : تحدد شروط الحصول على الاعتماد والمصادقة المذكورين، على التوالي، في المادتين 91 و93 أعلاه، عن طريق التنظيم.

المادة 82 : يخضع إنشاء وإلغاء المدارس التحضيرية والمدارس الابتدائية إلى سلطة الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

تنشأ المتوسطات وتلغى بموجب مرسوم.

تنشأ الثانويات وتلغى بموجب مرسوم.

المادة 83 : تحدد الأحكام المتعلقة بتنظيم وسير مؤسسات التربية والتعليم العمومية عن طريق التنظيم.

المادة 84 : يسير المدارس الابتدائية طاقم إداري يتناسب مع عدد التلاميذ.

تحدد كفاءات تطبيق هذه المادة عن طريق التنظيم.

المادة 85 : تفتح أقسام للتعليم المكيف بالمدارس الابتدائية للتكفل بالتلاميذ الذين يعانون تأخرا مدرسيا أو صعوبات في التعليم.

يحدد وزير التربية الوطنية كيفية فتح هذه الأقسام.

المادة 86 : تنشأ أقسام ومؤسسات عمومية متخصصة للتعليم الثانوي تتكفل بالاحتياجات الخاصة للتلاميذ ذوي المواهب المتميزة الذين يحصلون على نتائج تثبت تفوقهم.

تحدد كفاءات تطبيق هذه المادة عن طريق التنظيم.

الفصل الثاني

هياكل الدم

المادة 87 : يتوفر قطاع التربية الوطنية على هياكل دعم تتكفل خصوصا بالمهام الآتية :

- تكوين المستخدمين وتحسين مستواهم،
- محو الأمية وتعليم الكبار والتعليم والتكوين عن بعد،
- البحث التربوي والتوثيق والأنشطة المرتبطة بالكتب المدرسية والوسائل التعليمية،
- تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة وتطبيقاتها،
- التقييم والامتحانات والمسابقات،
- علم النفس المدرسي، التوجيه والإعلام الخاص بالدراسات والتكوين والمهن،
- البحث في المجال اللغوي،

الفصل السادس

الأجهزة الاستشارية

المادة 102 : ينشأ لدى الوزير المكلف بالتربية الوطنية، مجلس وطني للتربية والتكوين.

يشكل المجلس الوطني للتربية والتكوين الجهاز المناسب للتشاور والتنسيق، ويضم ممثلي مستخدمي مختلف قطاعات المنظومة الوطنية للتعليم والشركاء الاجتماعيين وقطاعات النشاط الوطني المعنية.

يعنى المجلس الوطني للتربية والتكوين بدراسة ومناقشة كل القضايا المتعلقة بأنشطة المنظومة الوطنية للتعليم بكل مكوناتها، لاسيما بالتنظيم والتسيير، والسير والمردودية والابتكار والتجديد التربويين والعلاقات مع المحيط.

تحدد صلاحيات المجلس الوطني للتربية والتكوين وتشكيلته وكيفية تنظيمه وسيره عن طريق التنظيم.

المادة 103 : ينشأ لدى الوزير المكلف بالتربية الوطنية، مرصد وطني للتربية والتكوين.

يعنى المرصد الوطني للتربية والتكوين بمعاينة سير المنظومة الوطنية للتعليم بكل مكوناتها، وتحليل العوامل الحاسمة في وضعيات التعليم والتعلم وتقييم نوعية الخدمات التربوية، وأداءات المدرسين والمتعلمين، وإبداء اقتراحات لاتخاذ تدابير التصحيح أو التحسين.

تحدد تشكيلة المرصد الوطني للتربية والتكوين وكيفية تنظيمه وسيره عن طريق التنظيم.

المادة 104 : يمكن إنشاء أجهزة استشارية أخرى يملئها تطور المنظومة التربوية الوطنية.

الباب السابع

أحكام ختامية

المادة 105 : تلغى جميع الأحكام المخالفة لهذا القانون، لاسيما أحكام الأمر رقم 76 - 35 المؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396 الموافق 16 أبريل سنة 1976 والمتعلق بتنظيم التربية والتكوين، المعدل والمتمم.

المادة 106 : ينشر هذا القانون في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

حرر بالجزائر في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008.

عبد العزيز بوتفليقة

المادة 95 : يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية المدونات الخاصة بالكتب المدرسية والوسائل التعليمية والتجهيزات التقنية - التربوية.

الفصل الرابع

النشاط الاجتماعي

المادة 96 : تسعى الدولة، قصد الحد من الفوارق الاجتماعية والاقتصادية وتوفير ظروف التمدد ومواصلة الدراسة، إلى الحث على التضامن المدرسي والتضامن الوطني، وتعمل على تطوير النشاط الاجتماعي داخل المؤسسات المدرسية، بمشاركة الجماعات المحلية والقطاعات المعنية.

المادة 97 : يضمن النشاط الاجتماعي للتلاميذ مجموع الإعانات المتعددة والمرتبطة على الخصوص باقتناء الوسائل التعليمية والأدوات المدرسية والنقل والتغذية والصحة المدرسية والنشاطات الثقافية والرياضية والترفيهية.

المادة 98 : تحدد كيفية تطبيق الأحكام المرتبطة بالنشاط الاجتماعي عن طريق التنظيم.

الفصل الخامس

الخريطة المدرسية

المادة 99 : تهدف الخريطة المدرسية إلى تنظيم مواقع إنشاء مختلف أنواع المؤسسات المدرسية العمومية والهيكل المرافقة، لضمان أحسن خدمة للشريحة المعنية بالتمدرس.

المادة 100 : إعداد الخريطة المدرسية مهمة مشتركة بين القطاعات وتندرج ضمن السياسة العامة للسكن والتهيئة العمرانية.

ويرتكز إعداد الخريطة المدرسية على :

- استشارة دورية بين مصالح الوزارة المكلفة بالتربية الوطنية والإدارات المعنية والجماعات المحلية،

- جمع ومعالجة البيانات الواردة من البلديات والولايات ومديريات التربية بالولايات.

المادة 101 : تحدد كيفية إعداد الخريطة المدرسية وتنفيذها ومراقبتها عن طريق التنظيم.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

الموضوع: طلب تحكيم

الأستاذ(ة) المحترم(ة) //

تحية طيبة وبعد

يشرفني أن أعلمكم بأني أقوم بدراسة حول مفاهيم المواطنة و حقوق الإنسان المتضمنة في مناهج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر في ظل الإصلاح التربوي الأخير، في إطار استكمال بحث أطروحة دكتوراه العلوم في علم اجتماع التربية، ونظرا لخبرتكم وتجربتكم في هذا المجال أرجو منكم التكرم بالمساهمة في تحكيم هذه الأداة (استمارة تحليل المضمون) من حيث:

- قائمة المفاهيم الأساسية والفرعية المدنية والسياسية لحقوق الإنسان.
- قائمة المفاهيم الأساسية والفرعية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لحقوق الإنسان.
- مفاهيم واجبات المواطنة السياسية والمدنية.
- مفاهيم واجبات المواطنة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

شكرا على حرصكم وتعاونكم واهتمامكم

مع خالص مودتي واحترامي

تحت إشراف الدكتور:

فريجة أحمد

الطالب:

إبراهيم هياق

3- الفئة الرئيسية الثالثة: مفاهيم المواطنة المتضمنة في مناهج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

جدول (03) يوضح مفاهيم المواطنة المتضمنة في مناهج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	المفاهيم الفرعية
			متوسط التكرار	متوسط التكرار	متوسط التكرار	متوسط التكرار	
							واجبات المواطنة المدنية والسياسية
							واجبات المواطنة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية
							المشاركة المجتمعية
							الانتماء
							المجموع الكلي
							النسبة %

1-1-1 المفاهيم تحت الفرعية المدنية والسياسية لحقوق الإنسان

1-1-1 جدول (04) يوضح المفاهيم تحت الفرعية للحق في الحياة المتضمنة في مناهج التربية المدنية لمرحلة التعليم

المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	المفاهيم تحت الفرعية
			متوسط التكرار	متوسط التكرار	متوسط التكرار	متوسط التكرار	
							القتل العمد
							الإبادة الجماعية
							تجويب المدنيين
							وقف عقوبة الإعدام
							المجموع الكلي
							النسبة %

1-1-1-2 جدول (05) يوضح المفاهيم تحت الفرعية لحق الحرية المتضمنة في مناهج التربية المدنية لمرحلة التعليم

المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	المفاهيم تحت الفرعية
			متوسط التكرار	متوسط التكرار	متوسط التكرار	متوسط التكرار	
							الرأي والتعبير
							حرية الفكر
							حرية المعتقد
							حرية العبادة
							حرية التنقل والإقامة

							التراث الثقافي
							التراث الوطني
							تصنيف الآثار
							المعالم الأثرية
							المجموع الكلي
							النسبة %

3-1- الفئة الفرعية الأولى: جدول (16) يوضح مفاهيم واجبات المواطنة المدنية والسياسية المتضمنة في منهاج التربية

المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة متوسط	الثالثة متوسط	الثانية متوسط	الأولى متوسط	الفئات تحت الفرعية
							معرفة القانون
							احترام القانون
							احترام الدستور
							احترام الرموز الوطنية
							احترام مؤسسات الدولة
							احترام الملكية الفردية والجماعية
							احترام الملكية الوطنية العمومية والخاصة
							أداء الخدمة الوطنية
							حب الوطن
							حماية الوطن
							المجموع الكلي
							النسبة %

3-2- الفئة الفرعية الثانية: جدول (17) يوضح مفاهيم واجبات المواطنة والاقتصادية والاجتماعية والثقافية المتضمنة في

منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

الترتيب	النسبة %	المجموع	الرابعة متوسط	الثالثة متوسط	الثانية متوسط	الأولى متوسط	الفئات تحت الفرعية
							إتقان العمل
							تحمل المسؤولية
							أداء الضريبة
							محاربة التبذير والإسراف
							المحافظة على وسائل العمل
							حماية البيئة
							حماية التراث الوطني والعالمي

							البعد الإفريقي
							البعد العالمي
							الرموز الوطنية
							الوحدة الوطنية
							المجموع الكلي
							النسبة %

ملخص

تهدف الدراسة إلى البحث في متضمنات مناهج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، من مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بمساعدة أداة تحليل المضمون، كما تم تحديد فئات الدراسة الرئيسية والفرعية، واعتمد الباحث الكلمة وحدة للتحليل، ثم قام ببناء شبكة تحليل المحتوى، وللتأكد من صدق الأداة عرضها على مجموعة من الأساتذة الجامعيين لتحكيمها، ثم إجراء التعديلات عليها وفق ملاحظات لجنة التحكيم، ولقياس ثبات الأداة، تم تطبيق معادلة "هولستي" لحساب الفرق بين التحليل الأول والثاني، كما قام الباحث باستخدام بعض الأساليب الإحصائية (التكرارات، النسب المئوية، التمثيل البياني في مستطيلات ودوائر ثلاثية الأبعاد) وبعد تفرغ نتائج الدراسة في جداول وبيانات تمثيلية وتحليلها، خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- 1- تتضمن مناهج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان، كما وردت في الإعلانات والمواثيق والمعاهدات الدولية.
- 2- التمثيل النسبي لمعدل ظهور الحقوق (58%) أكبر من معدل ظهور الواجبات (18%)، الذي يحدث حالة لا توازن بين مفاهيم الحقوق والواجبات.
- 3- مفاهيم المشاركة المجتمعية سجلت مستوى حسن (14%) خاصة مفاهيم التضامن والتطوع والمشاركة الانتخابية.
- 4- ضعف ظهور بعض المفاهيم الهامة مثل: حماية المستهلك، أداء الضريبة، حق الحياة، نبذ العنف، السياحة، إتقان العمل.
- 5- مستوى ظهور مفاهيم الانتماء سجلت معدل متدني يقدر ب (10%)، خاصة مفاهيم الوحدة الوطنية.

Résumé

Cette étude vise à rechercher dans le contenu des programmes de l'éducation civique dans la L'enseignement moyen en Algérie, concernant les concepts de la citoyenneté et droits de l'homme dans ces programmes, et pour atteindre les objectifs de l'étude, le chercheur à utilisé la méthode descriptive analytique, à l'aide de l'outil d'analyse du contenu.

Les catégories principales et subsidiaires de l'étude ont été également identifiées, le chercheur à utilise " le mot "en tant qu'unité d'analyse, et construit un réseau d'analyse du contenu pour confirmer la fiabilité de l'outil, il l'exposé à un groupe des professeurs universitaires pour qu'ils fasse leurs évaluations et établir les ajustements et les modifications selon les remarques du jury.

Pour que nous puissions mesurer la stabilité de l'outil, l'équation de « Holsti » a été appliquée pour calculer la différence entre la première et la deuxième analyse, le chercheur par conséquent avait utilisé quelques méthodes statistiques (les doublons, les pourcentages, la représentation graphique dans des Rectangles et des Cercles tridimensionnels), et après l'insertion des résultats dans des tableaux et des graphiques, puis les avoir analysé nous avons conclu les résultats suivants :

- 1- Les programmes d'éducation civique à L'enseignement moyen en Algérie Incluent des concepts de la citoyenneté et les droits de l'homme, tel qu'ils étaient exposés dans les conventions internationales.
- 2- le taux d'apparence des droits (58%) dans La représentation proportionnelle est beaucoup plus que les devoirs (18%), et ça donne un cas de déséquilibre entre leurs concepts.
- 3- Les concepts de la participation communautaire avaient marqués un niveau acceptable (14%) surtout concernant les concepts de la solidarité, le volontariat, la participation dans les élections.
- 4- Une faiblesse marquante sur L'apparence de certains concepts importants comme : La protection du consommateur, le paiement des impôts, le droit à la vie, le rejet de la violence, le tourisme, La maîtrise de travail.
- 5- Un faible taux d'apparence sur les concepts d'appartenance (10%) surtout les concepts de la nationalisme.